

IDÄN INKLUUSIO: KIINALAISOPISKELIJOIDEN ASENNE VAMMAISTEN OPPILAJDEN INKLUUSIOON

Olli-Pekka Malinen



Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikan yksikkö
Jyväskylän yliopisto
syksy 2007

ESIPUHE

Kiitokset Nordic Institute of Asian Studiesille (NIAS) SUPRA-stipendistä, joka antoi pääsyn kiinankielisten lähteiden äärelle, ja The Office of Chinese Language Council Internationalille (Hanban) kieliopintoihin suunnatusta apurahasta, joka mahdollisti matkustamisen aineistonkeruuseen Pekingiin kesällä 2007. Lisäksi kiitän Ling Zhangia ja Xin Wangia avustaan kyselylomakkeen käännöstyössä ja kannustuksesta sekä Hannu Savolaista tutkimustyön ohjauksesta.

Tampereella 17. joulukuuta 2007

Olli-Pekka Malinen

TIIVISTELMÄ

Malinen, Olli-Pekka. IDÄN INKLUUSIO: KIINALAISOPISKELIJOIDEN ASENNEN VAMMAISTEN OPPILAIDEN INKLUUSIOON. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan yksikkö. Syksy 2007. 93 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin kiinalaisopiskelijoiden vammaisten oppilaiden inkluusioon kohdistuvaa asennetta, sekä heidän käsitystään eri tavoin vammaisten oppilaiden sopivimmasta oppimisympäristöstä ja Kiinalle tyypillisistä inkluusiokysymyksistä. Koehenkilöinä toimi 523 pääasiassa kiinalaisten opettajayliopistojen opiskelijaa, jotka vastasivat neliosaiseen kiinaksi käännettyyn kyselyyn.

Vastaajien asenne inkluusiota kohtaan oli lievästi kielteinen. Inklusioasenteiden rakennetta kuvaavan neljän faktorin mallin ulottuvuudet olivat i) Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, (ii) Vakavasti vammaisten oppilaiden erityistarpeisiin vastaaminen, (iii) Vammattomien oppilaiden koulutuksen laatu ja (iv) Opettajan osaaminen. Oppilaan vamman tyypillä ja vaikeusasteella oli vahva yhteys vastaajien määrittelemään sopivimpaan oppimisympäristöön. Kaikkein inklusiivisinta oppimisympäristöä suositeltiin näkövammaisille oppilaille. Vastaajien suhtautuminen eräisiin aikaisempien kiinalaista erityisopetusta ja inkluusiota käsittelevien tutkimusten herättämiin kysymyksiin oli varsin myönteinen. Mikään yksittäinen vastaajaan taustekijä ei kovin merkittävästi selittänyt asenteita.

Kiinalaisen inkluusioasenteiden tutkimuksen kohteena ovat olleet pääasiassa suurten kaupunkien alakoulun opettajat. Tämä tutkimus laajensi ilmiöstä saatavaa kuvaa, koska sen kohderyhmänä olivat kiinalaisopiskelijat. Tulevaisuudessa inkluusioasenteiden tutkimusta täytyisi laajentaa enemmän muihin ammattiryhmiin sekä kaupungeista maaseudulle.

Avainsanat: inkluusio, asenne, kiinalaiset opiskelijat, kiinalainen erityisopetus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 TUTKITTAVA ILMIÖ JA SEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	7
2.1 INTEGRAATIO JA INKLUUSIO.....	7
2.1.1 <i>Inkluusio Unescon määrittelemänä.....</i>	9
2.1.2 <i>Viisi eri tapaa käsittää inkluusio.....</i>	10
2.1.3 <i>Inkluusio ideologisena kysymyksenä.....</i>	12
2.1.4 <i>Inkluusion kritiikkiä.....</i>	13
2.1.5 <i>Inkluusion diskurssit.....</i>	13
2.2 KIINALAINEN ERITYISOPETUS.....	15
2.2.1 <i>Vammaiset henkilöt Kiinassa.....</i>	15
2.2.2 <i>Kiinalaisen erityisopetuksen kehitys.....</i>	15
2.2.3 <i>Kiinalainen opettajankoulutus.....</i>	18
2.3 INKLUUSION – TAVALLISESSA LUOKASSA OPISKELEMISEN – KEHITYS JA NYKYTILANNE KIINASSA.....	19
2.3.1 <i>Inkluusion esteitä.....</i>	20
2.3.2 <i>Kiinalaisen inkluusion - ”tavallisessa luokassa opiskelun” - ominaispiirteitä.....</i>	21
2.4 ASENNE JA ASENTAIDEN TUTKIMUS.....	22
2.4.1 <i>Asenteiden rakenne.....</i>	23
2.4.2 <i>Asenteiden muodostuminen.....</i>	24
2.4.3 <i>Asenteiden ristiriitaisuus.....</i>	25
2.4.4 <i>Asenteiden mittaaminen.....</i>	26
2.4.5 <i>Asenteiden ja käyttäytymisen yhteys.....</i>	27
2.5 OPETTAJIEN JA OPETTAJAOPISKELIJOIDEN INKLUUSIOASENTEET.....	29
2.5.1 <i>Inkluusioasenteisiin vaikuttavat taustatekijät.....</i>	30
2.5.2 <i>Opettajaan liittyvät tekijät.....</i>	31
2.5.3 <i>Oppilaaseen liittyvät tekijät.....</i>	34
2.5.4 <i>Oppimisympäristöön liittyvät tekijät.....</i>	36
2.6 KATSAUS KIINALAISEEN INKLUUSIOASENNETUTKIMUKSEEN.....	37
2.6.1 <i>Opettajaan liittyvien tekijöiden yhteys kiinalaisopettajien inkluusioasenteisiin.....</i>	38
2.6.2 <i>Oppilaaseen liittyvien tekijöiden yhteys kiinalaisopettajien inkluusioasenteisiin.....</i>	39
2.6.3 <i>Oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden yhteys kiinalaisopettajien inkluusioasenteisiin.....</i>	41
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	42
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	43
4.1 TUTKIMUKSEN OSALLISTUJAT.....	43
4.2 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	43
4.2.1 <i>Tutkimuksen mittari.....</i>	43
4.2.2 <i>Mittarin rakentaminen.....</i>	44
4.2.3 <i>Aineiston keruu.....</i>	45
4.2.4 <i>Aineiston analyysi.....</i>	46

5 TULOKSET.....	48
5.1 OSALLISTUJIEIN INKLUSIOASENNE.....	48
5.1.1 <i>Asenteiden rakenne.....</i>	49
5.1.2 <i>Inklusioasenteiden yhteys vastaajien taustatekijöihin.....</i>	51
5.2 VAMMAISTEN OPPILAIEN SOPIVIMMAKSI KOETTU OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	53
5.2.1 <i>Vammatyyppin yhteys sopivimpaan oppimisympäristöön.....</i>	53
5.2.2 <i>Vamman vaikeusasteen yhteys sopivimpaan oppimisympäristöön.....</i>	54
5.2.3 <i>Osallistujien taustatekijöiden yhteys sopivimpaan oppimisympäristöön.....</i>	55
5.3 ASENNOITUMINEN KIINALAISTA ERITYISOPETUSTA JA INKLUSIOTA KÄSITTELEVIEIN TUTKIMUSTEN HERÄTTÄMIIN KYSYMYKSIIN.....	58
6 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	64
6.1 OSALLISTUJIEIN INKLUSIOASENNE.....	64
6.2 VAMMAISTEN OPPILAIEN SOPIVIMMAKSI KOETTU OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	67
6.3 SUHTAUTUMINEN KIINALAISTA ERITYISOPETUSTA JA INKLUSIOTA KÄSITTELEVIEIN TUTKIMUSTEN HERÄTTÄMIIN KYSYMYKSIIN.....	69
6.4 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	69
6.4.1 <i>Tutkimuksen merkitys.....</i>	69
6.4.2 <i>Tutkimuksen rajoitukset.....</i>	71
6.4.3 <i>Lopuksi.....</i>	71
KIRJALLISUUTTA.....	73
LIITTEET.....	78
LIITE 1: KYSELYLOMAKKEEN KIINANKIELINEN VERSIO.....	78
LIITE 2: KYSELYLOMAKKEEN ENGLANNINKIELINEN VERSIO.....	85
LIITE 3: KYSELYLOMAKKEEN OSAN 1 OSIOKOHTAISET KESKIARVOT JA KESKIHAJONNAT.....	93

1 JOHDANTO

Kiina on lähihistoriassaan kokenut valtavia muutoksia. 1800-luvun puolivälin oopiumsodista käynnistynyt tapahtumaketju johti 1900-luvun alussa keisarivallan kukistumiseen, jota seurasi lyhyt tasavallan kausi. Pitkän sisällissodan jälkeen vuonna 1949 kommunistit Mao Zedongin johdolla ottivat vallan ja käynnistivät seuranneiden vuosikymmenten aikana useita koko maata ravistelleita kampanjoita. 1970- ja 80-lukujen vaihteessa maa otti ensimmäiset askeleensa markkinatalouden tiellä, mikä käynnisti näihin päiviin jatkuneen valtavan talouskasvun. Tämän historiallinen konteksti on vaikuttanut voimakkaasti kiinalaisen erityisopetuksen kehitykseen (Deng ym. 2001; Yang & Wang 1994; McCabe 2003). 1800-luvun lopulta lähtien länsimaiset lähetystyöntekijät ja yksittäiset kiinalaiset filantroopit perustivat maahan erityiskouluja aistivammisille oppilaille (Deng ym. 2001; Yang & Wang 1994). Kommunistien otettua vallan erityisopetuksen kehitys näytti saavan uutta vauhtia, kunnes jatkuvat poliittiset kampanjat romuttivat koko koulujärjestelmän (Deng ym. 2001; Yang & Wang 1994). Viime vuosikymmenten uudistusten rinnalla kiinalainen erityisopetus ja vammaisten lasten inklusio ovat laajentuneet nopeasti (McCabe 2003).

Inklusio on yhdysvaltalaisen vammaisliikkeen piirissä 1980-luvulla syntynyt tavoite, jonka mukaan kaikkien lasten tulisi käydä riittävän yksilöllistä opetusta heille tarjoavaa lähikoulua (Hautamäki ym. 2001; Moberg 1998; Moberg 2002). Inklusioajattelun juuret voidaan Unescon (2005) mukaan jäljittää YK:n vuoden 1948 Ihmisoikeuksien julistukseen. Vaikka inklusio käsitteenä on vakiinnuttanut paikkansa kasvatusalan keskustelussa, ei sillä ole yhtä hyväksyttyä määritelmää (Dyson 1999). Kiinalainen inklusio on ottanut vaikutteita kansainvälisestä inklusiosta (Potts 2000). Inklusion kehitykseen Kiinassa ovat vaikuttaneet voimakkaasti myös talouden realiteetit, sillä vammaisten lasten opettaminen tavallisissa luokissa on huomattavasti halvempaa kuin uuden erityiskouluverkoston rakentaminen (McCabe 2003). Kaikkein pisimmälle inklusiivinen opetus on Kiinassa kehittynyt näkövammaisten oppilaiden keskuudessa (Chen 2006; Peng 2003).

Asenne on Bizerin, Bardenin ja Pettyn (2003) esittelemän määritelmän mukaan verrattain pysyvä kokonaisarvio jostain kohteesta. Asenteiden tutkimusta on pidetty tärkeänä, koska niiden uskotaan ennustavan ja selittävän ihmisten sosiaalista käyttäytymistä (Ajzen & Fishbein 2005). Inklusioon kohdistuvia asenteita tutkittaessa kohderyhmänä ovat usein olleet opettajat tai opettajaopiskelijat. Inklusioasenteeseen vaikuttavista tekijöistä merkittävimäksi on havaittu oppilaan vamman tyyppi ja vamman vaikeusaste

(Scruggs & Mastropieri 1996; Avramidis & Norwich 2002). Kiinassa inklusioasenteiden tutkimus on Chenin (2006) mukaan keskittynyt pääasiassa alakoulun yleisopettajiin. Lisäksi tutkimusten aineisto näyttää vain harvoin olevan peräisin suurten kaupunkien ulkopuolelta. Kiinalaistutkijoiden näin suppeastakin ryhmästä raportoimat tulokset ovat osittain ristiriitaisia (esim. Peng 2000; Wan & Huang 2005; Wei ym. 2001; Wei & Yuen 2000), joten lisätutkimuksen tarve on ilmeinen.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millainen on kiinalaisopiskelijoiden inklusioasenne, mistä ulottuvuuksista inklusioasenteet rakentuvat, millainen on vastaajien arvioima eri tavoin vammaisten oppilaiden sopivin oppimisympäristö ja miten vastaajat suhtautuvat aikaisempien kiinalaista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten nostamiin kysymyksiin. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin vastaajan taustatekijöiden yhteyttä edellä mainittuihin kysymyksiin. Tutkimuksen mittarina oli neliosainen kiinaksi käännetty kysely, johon vastasi yhteensä 523 kiinalaisopiskelijaa. Kerätty aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin.

Vastaajien asenne inklusiota kohtaan oli lievästi kielteinen. Faktorianalyysin avulla määritettiin neljä inklusioasenteiden rakennetta kuvaavaa ulottuvuutta: (i) Sosiaalinen oikeudenmukaisuus (ii) Vakavasti vammaisten oppilaiden erityistarpeisiin vastaaminen (iii) Vammattomien oppilaiden koulutuksen laatu ja (iv) Opettajan osaaminen. Vastaajien arvioon vammaisten oppilaiden sopivimmasta oppimisympäristöstä vaikuttivat selvästi sekä vamman tyyppi että sen vaikeusaste. Kaikkein inklusiivisinta oppimisympäristöä suositeltiin näkövammaisille oppilaille. Keskitasoisesti vammaisten sopivimmaksi arvioitu oppimisympäristö oli jokaisen vammatyypin sisällä vaikeasti vammaisten oppimisympäristöä inklusiivisempi.

Vastaajat suhtautuivat varsin positiivisesti aikaisempien kiinalaista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten herättämiin kysymyksiin. Muutamilla vastaajan taustatekijöillä näytti olevan yhteys asenteisiin, mutta mikään yksittäinen taustatekijä ei selittänyt asenteita kovin merkittävästi. Tutkimuksessa saadut tulokset laajentavat huomattavasti kuvaa kiinalaisten inklusioasenteista. Koska tutkimuksessa on hyödynnetty sekä kiinalaisia että länsimaisia lähteitä, se toimii sillanrakentajana kahden eri kulttuurin inklusioasenteiden tutkimuksen välillä. Tulevaisuudessa Kiinassa aiheesta tehtävää tutkimusta olisi tärkeää laajentaa uusiin ammattiryhmiin ja suurista kaupungeista maaseudulle. Lisäksi täytyisi tarkemmin selvittää, miksi kiinalaisten suhtautuminen inklusioon ei vaikuta olevan positiivinen.

2 TUTKITTAVA ILMIÖ JA SEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 *Integraatio ja inklusio*

Integraatio erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittaa Mobergin (1998) mukaan ”Pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua”. Integraatiokeskustelu on 1970-luvulta lähtien ollut yksi länsimaisen erityisopetuskeskustelun kestoaihe (Moberg 2002).

Integraatiokeskustelun käynnistymiseen vaikuttivat voimakkaasti 1960- ja 70-lukujen vaihteessa tehdyt tutkimukset, jotka kyseenalaistivat erillisen erityisopetuksen tehokkuuden. Taustatekijöinä toimivat myös yksilöllistä tasa-arvoa koskevien käsitysten muutos sekä pohjoismaista 1960-luvulla alkunsa saanut normalisaatioperiaate, jonka mukaan vammaisille henkilöille tuli taata kulttuurin ja ikäkauden suhteen mahdollisimman normaalit elämänot. Erillisessä ympäristössä annetun opetuksen nähtiin olevan ristiriidassa normalisaatioperiaatteen kanssa. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001; Moberg 2002.)

Erytisopetuksen integraation vastakohta on segregoitu erityisopetus, jossa kaikki poikkeavaksi luokitellut oppilaat opiskelevat omissa erityiskouluissaan ja -luokissaan. Erillisen erityisopetuksen taustalta löytyvät Mobergin (2002) mukaan seuraavat oletukset: a) Erytisopetuksen tarve syntyy oppilaan erilaisuudesta; alkusyyinä on yksilön patologia b) Oppilaiden erilaisuus voidaan todeta objektiivisesti ja opetusta hyödyttävästi c) Erytisopetus on järkipööräinen järjestelmä, joka palvelee diagnosoituja oppilaita.

Oppilaiden erilaisuuden lisääntyessä erityisopetuksen erityisyys ja erillisyys kasvavat. Tästä saadaan Mobergin (2002) kuvaamat erillisen erityisopetuksen lisäoletukset:

1. Osa oppilaista eroaa niin paljon enemmistöstä, että yleisopetus ei pysty tyydyttämään heidän erityistarpeitaan
2. Kaikki opettajat eivät pysty opettamaan kaikkia oppilaita. Erytisopettajilta vaaditaan erityiskoulutuksen antamaa osaamista
3. Erytisopetuksen antamisen edellytyksenä on erityisopetuksen tarvitsijan tunnistaminen ja nimeäminen
4. Tehokas yksilöllinen opetus edellyttää toisinaan erillistä erityisopetusta
5. Opetuksen laatu on tärkeämpi kuin sen paikka.

Integraation puolustajat ovat Mobergin (2002) mukaan pyrkineet kääntämään edelliset väittämät pääläelleen. Integraation kannattajat nojaavat seuraaviin oletuksiin:

1. Oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Erityisopetusta ei tarvita, sillä kaikkien opetukseen pätevät samat yleisperiaatteet
2. Hyvä opettaja kykenee opettamaan kaikkia yksilöllisesti
3. Ketään ei tarvitse leimata erilaiseksi erityisopetusta varten. Erillisen erityisopetuksen järjestäminen on lisäksi kallista
4. Kaikki oppilaat voivat saada hyvän opetuksen tavallisissa luokissa. Eristäminen loukkaa vapautta ja tasa-arvoa
5. Erillään annettava opetus on aina diskriminoivaa. Paikka on olennaisempi kuin opetuksen laatu.

Segregoidussa erityisopetuksessa ongelmien aiheuttajana ja toimenpiteiden kohteena oli oppilas. Integraatioissa katse on käännetty oppilaasta yhteiskunnan ja koululaitoksen suuntaan. Integraatio ei ole varsinaisesti sitä, mitä tehdään joillekin erityisoppilaille. Kyse on siitä, mitä kasvatusympäristössä ja yhteisössä pitäisi muuttaa, jotta yksilöiden välinen erilaisuus hyväksyttäisiin ja yhteenkuuluvuus lisääntyisi (Moberg 1998).

Integraation käsitteestä ei ole olemassa kaikkien osapuolten hyväksymää määritelmää. Moberg (1998) kuitenkin painottaa, että pelkkä erityisoppilaan sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan on integraation keino, ei päämäärä. Integraation käsitettä on pyritty selkeyttämään jakamalla se fyysiseen, toiminnalliseen, psykologiseen ja sosiaaliseen sekä yhteiskunnalliseen integraatioon. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä, toiminnallinen integraatio edellyttää kaikkien oppilaiden yhteistoimintaa ja yhteistyötä. Psykologinen ja sosiaalinen integraatio viittaavat kaikkien oppilaiden kehittymiseen, hyväksymiseen ja sosiaalisten suhteiden syntymiseen. Yhteiskunnallinen integraatio merkitsee koulu-uran jälkeistä ihmisten tasa-arvoa eri yhteisöissä. (Hautamäki ym. 2001; Moberg 2002.)

Inklusio on yhdysvaltalaisen vammaisliikkeen piirissä 1980-luvulla syntynyt tavoite, jonka mukaan kaikkien oppilaiden pitäisi käydä lähikoulua, jossa he saavat tarpeidensa mukaista opetusta. Inklusion kannattajat vaativat paitsi parempaa opetus- ja tukipalvelujen saatavuutta lähikouluihin myös laajoja rakenteellisia muutoksia koko koulujärjestelmään. (Hautamäki ym. 2001; Moberg 1998; Moberg 2002.)

Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999) pyrkivät hahmottelemaan inklusion ja integraation eroja. Heidän mukaansa integraatio perustuu vähiten rajoittavan ympäristön periaatteeseen, joka yhä mahdollistaa oppilaiden erottelun. Vähiten rajoittavan ympäristön

jatkomolla erityisluokka voi olla yksi käytettävä vaihtoehto. Vähiten rajoittavan ympäristön käsite perustuu konservatiiviseen näkemykseen, jossa vedetään raja normaalien ja vähemmän normaalien välille. Käsitteen tutkimukselliset juuret ovat positivistisessa tutkimuksessa.

Inklusiivisessa opetuksessa oppilaiden erilaisuus on Ihatsun ym. (1999) perusteella tavallinen osa elämää. Oppilaan ei tarvitse olla etukäteen valmis yleisopetukseen vaan koulun tulee valmistautua kohtaamaan kaikki, myös vammaiset, lapset. Inklusiossa erityisopetus ja yleisopetus ovat yhdistyneet yhdeksi koulujärjestelmäksi. Inklusiivisessa koulussa voi tarvittaessa toimia myös pienryhmiä, kunhan yksilölliset kasvatusohjelmat koskettavat kaikkia oppilaita.

Yhdysvalloissa on esitetty inklusio -käsitteen käytölle integraation sijaan Hautamäen ym. (2001) ja Mobergin (2002) mukaan seuraavia perusteita:

- Inklusio ilmaisee integraatiota paremmin, että kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan kaikkiin toimintoihin, eikä vain sijoittaa yleisopetukseen
- Integraatio viittaa siihen, että jokin on ollut alun perin syrjässä, josta hänet on otettu uudelleen mukaan. Inklusiossa kaikki ovat alusta asti yhteisessä koulussa
- Kaikille yhteinen koulu joutuu kehittämään järjestelmän, jossa kaikki oppilaat huomioidaan
- Inklusio korostaa koulun koko henkilökunnan yhteistyötä ja osallistumista kasvatustyöhön.

Esitetyistä perusteluista huolimatta Hautamäen ym. (2001) ja Mobergin (1998; 2002) ja mielestä inklusio on niin lähellä syvällistä integraatiota, ettei uutta käsitettä olisi välttämättä tarvittu.

2.1.1 Inklusio Unescon määrittelemänä

YK:n kasvatus, tiede ja kulttuurijärjestö Unescon (2005) ”Guidelines for Inclusion” määrittelee inklusion prosessiksi, jolla pyritään vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Järjestön suosittamassa inklusiomallissa pyritään, aina kun mahdollista, tuottamaan tasavertaiset osallistumisen edellytykset vammaisille henkilöille yleisopetuksen piirissä. Unescon (2005) mukaan inklusion ydin löytyy vuoden 1948 YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta. Järjestön edustamaa oikeuksiin pohjautuvaa inklusionäkemyistä ohjaavat periaatteet ovat: a) Pääsy ilmaiseen ja pakolliseen koulutukseen b) Tasa-arvoisuus, inklusio ja syrjinnän välttäminen sekä c) Oikeus sisällöltään ja menettelytavoiltaan laadukkaaseen koulutukseen.

Unescon (2005) ajaman inklusion käsitteellistäminen puolestaan rakentuu neljästä elementistä:

1. *Inklusio on prosessi.* Inklusio on loputon pyrkimys löytää yhä parempia tapoja vastata monimuotoisuuteen
2. *Inklusioon liittyy esteiden tunnistaminen ja poistaminen.* Inklusio sisältää useista lähteistä kerätyn tiedon analysoinnin pohjalta tapahtuvan parannusten suunnittelun ja toteuttamisen
3. *Inklusioon liittyy kaikkien oppilaiden läsnäolo, osallistuminen ja onnistuminen.* Läsnäolo viittaa siihen, että oppilaat saadaan kouluun, osallistuminen viittaa kokemusten laatuun ja onnistuminen eri osa-alueiden oppimistuloksiin, joita ei määritellä vain kokeiden pistemäärien perusteella
4. *Inklusiossa kiinnitetään erityistä huomiota niihin ryhmiin, joita uhkaa koulutuksesta sivuun jättäminen, erottaminen tai alisuoriutuminen.*

Inklusion kohderyhmänä ovat Unescon (2005) mukaan kaikki ryhmät, jotka ovat riskissä jäädä koulun ulkopuolelle. Näitä ryhmiä ovat esimerkiksi vammaiset lapset, lapsityövoima, uskonnolliset ja etniset vähemmistöt, siirtolaiset, köyhyyden vaivaamat lapset, katulapset, konfliktialueitten lapset ja AIDS-orvot. Järjestön ohjeistuksessa kuitenkin korostetaan, että laajennetusta kohderyhmästä huolimatta inklusiossa täytyisi yhä kiinnittää huomio erityisesti vammaisiin lapsiin, sillä he ovat suurin yksittäinen koulun ulkopuolelle jätettyjen ryhmä.

Unescon tuottamien inklusiokannanottojen kuten *Guidelines for Inclusion* (2005) ja Salamancan julkilausuman (1994) viesti on varsin monitulkintainen. Salamancan julkilausumassa esimerkiksi vaaditaan suurinta osaa lapsia yleisopetuksen piiriin, mutta ei oteta kantaa siihen, millaisessa ympäristössä jäljelle jäävää vähemmistöä tulisi opettaa. Dokumenteissa myös vedotaan inklusion kustannustehokkuuteen, vaikka väite kaipaisi Dysonin (1999) mukaan vielä empiiristä todentamista. Dysonin (1999) pitää monitulkintaisuutta luonnollisena poliittisen prosessin ja kompromissien kautta rakentuneelle dokumentille. Tilanteen tekee hänen mielestään huolestuttavaksi kuitenkin se, että sama epämääräisyys on luonteenomaista koko inklusioliikkeelle.

2.1.2 Viisi eri tapaa käsittää inklusio

Ainscow ja César (2006) ovat kansainvälisestä tutkimuksesta tekemänsä analyysin pohjalta luoneet tyypittelyn viidestä eri tavasta käsittää inklusio. Inklusion voi heidän mukaansa liittyä 1) Vammaisuuteen ja erityisen tuen tarpeeseen 2) Kurinpitosyistä tapahtu-

vaan koulun ulkopuolelle sulkemiseen 3) Kaikkiin ryhmiin, jotka ovat riskissä jäädä koulun ulkopuolelle 4) ”A school for all”-liikkeeseen eli kaikille yhteisen (perus)koulun edistämiseen ja 5) ”Education for all”-liikkeeseen eli kaikki lapset käsittävän koulutuksen tavoitteluun.

Kaikkein yleisimmin inklusion nähdään liittyvän vammaisuuteen ja erityisen tuen tarpeeseen. Tämän useimmissa maissa yhä vallitsevan näkemyksen taustalla on oletus, että inklusiossa on kyse vammaiseksi tai erityisen tuen tarvisijoiksi määriteltyjen oppilaitten kouluttamisesta yleisopetuksen kouluissa. Näkemyksen käyttökelpoisuus on kyseenalaistettu sillä perusteella, että keskittyessään vain erityisoppilaisiksi luokiteltuihin se jättää huomiotta, miten kenen tahansa oppilaan osallistumista voitaisiin helpottaa. Näkemyksen puolustajat ovat kuitenkin korostaneet, että hylkäämällä erityisopetukseen kiinnittynyt käsitys inklusiosta saatetaan tarpeettomasti siirtää huomio pois vammaisten tai muuten erityistukea tarvitsevien oppilaiden yhä jatkuvasta segregatiosta. (Ainscow & César 2006.)

Jos vammaisuuteen ja erityistarpeisiin kiinnittynyt inklusiokäsitys on kaikkein yleisin, seuraavaksi tavallisimman näkemyksen mukaan inklusio liittyy lasten ”huonoon käytökseen”. Pelkkä inklusio -sanain mainitseminen aiheuttaa monissa kouluissa pelkoa, että heidän täytyy välittömästi ottaa luokkiin suhteettoman suuri määrä hankalasti käyttäytyviä oppilaita. Normien vastaisen käyttäytymisen perusteella koulun ulkopuolelle suljettujen lasten osuus on maailmanlaajuisesti merkittävä. Virallisen koulusta erottamisen rooli on vähäinen verrattuna epävirallisesti tapahtuvaan ulkopuolelle sulkemiseen, jonka muotoja ovat muun muassa lapsen lähettäminen kotiin kesken koulupäivän, luvaton poissaolo koulusta ja raskaana olevien tyttöjen painostaminen. (Ainscow & César 2006.)

Yhä kasvavana suuntauksena on nähdä koulutuksellinen inklusio laajemmin niin, että se kattaa kaikki syrjityt ja koulun ulkopuolelle helposti jätettävät ryhmät. Tämä niin sanottu sosiaalinen inklusio viittaa vammaisten lisäksi esimerkiksi huostaan otettuihin lapsiin ja romaneihin. Näkemyksen kannattajat vihjaavat, että köyhissä yhteisöissä elävien lasten, vammaisten lasten ja kurinpitosyistä erotettujen lasten koulun ulkopuolelle sulkemisen taustalla saattavat toimia samankaltaiset prosessit. (Ainscow & César 2006.)

Inklusion kaikille yhteisen (perus)koulun edistämisenä ”a school for all” on varsin suosittu näkemys esimerkiksi Britanniassa, jossa yksityisen ja julkisen koulutusjärjestelmän kahtiajaolla on pitkä historia. Inklusio nähdään tärkeänä välineenä pyrkimyksissä kehittää pohjoismaisen mallin mukainen yhtenäinen peruskoulu. Yhtenäiskou-

lujärjestelmä on kuitenkin inklusion yhteydessä kaksiteräinen miekka. Pohjoismaissa eräs koko kansan kattavan koulun alkuperäisistä tehtävistä on ollut erilaisena pidettyjen yksilöiden sulauttaminen normaaliuden kriteereihin eikä niinkään monimuotoisuuden arvostaminen. (Ainscow & César 2006.)

”Education for all” -liike luotiin 1990-luvun aikana tukemaan pyrkimyksiä saada yhä suurempi joukko ihmisiä ympäri maailmaa osallistumaan koulutukseen. Koska kehitys ei liikkeen alkuvuosina ollut toivotunlaista, Unescon Dakarin konferenssissa vuonna 2000 pyrittiin löytämään ryhmiä, joiden joukossa kyettäisiin saavuttamaan nopeasti merkittäviä tuloksia. Huomio kiinnittyi erityisesti koulutusmahdollisuuksien ulkopuolelle suljettuihin tyttöihin, mikä sai vammaiset henkilöt ja heidän liittolaisensa huolestumaan omasta paikastaan inklusiopyrkimysten tärkeysjärjestyksessä. (Ainscow & César 2006.)

Ainscow ja César (2006) toteavat lopuksi, että erilaisten inklusionäkemyksen aiheuttama hämmennys vaikuttaa eri puolilla maailmaa harjoitettuun ajatteluun, politiikkaan ja käytäntöön. Inklusiivisen opetuksen kehitys ei heidän mukaansa olekaan monissa maissa ollut kovin merkittävää.

2.1.3 Inklusio ideologisena kysymyksenä

Kavale ja Forness (2000) ruotivat artikkelissaan inklusion ympärillä käytävää keskustelua melko kriittiseen sävyyn. Heidän näkemyksensä mukaan inklusiokeskustelu on hylännyt tutkimukseen perustuvan todistusaineiston ja kohonnut puhtaasti ideologiselle tasolle, jolla kilpailevien näkemysten väliset konfliktit on hankala ratkaista. Keskustelu on heidän mielestään saanut jopa uskonnollisia sävyjä inklusion kovimpien kannattajien edustaessa ”valaistuneiden” joukkoa, joka taistelee ”valheellista tietoisuutta” edustavia harhaoppeja vastaan.

Kavalen ja Fornessin (2000) mukaan inklusiota puolustava ”pyhitettyjen” ryhmä ei tarvitse tarkkoja määritelmiä, loogisia argumentteja tai empiiristä todentamista, sillä heidän visionsa korvaa kaikki edellä mainitut asiat. Inklusion äärikannattajien vision tärkeimmät tekijät ovat myötätunto ja välittäminen. Huomionarvoista on, että vastapuoli perustaa näkemyksensä samoihin seikkoihin. Inklusion puolustajien mielestä erityisopetuksen ongelmat eivät johdu tiedon ja resurssien, vaan viisauden ja hyveellisyyden puutteesta.

Kavale ja Forness (2000) korostavat, että inklusiokysymyksen ratkaisu vaatii monipuolisen todistusaineiston tarkastelua, jotta taattaisiin paras mahdollinen koulutus kaikille vammaisille oppilaille. Niin pitkään, kun omista mielipiteistä eriävät kannat näh-

dään merkinä älyllisestä ja moraalisesta konkurssista eikä ristiriitaisten tutkimustulosten erilaisesta tulkinnasta, inkluusiossa ei päästä eteenpäin. Kavale ja Forness (2000) kaipaavatkin inkluusiokeskusteluun vastaisuudessa entistä rationaalisempaa otetta ja sävyä.

2.1.4 Inklusion kritiikkiä

Hockenbury, Kauffman ja Hallahan (2000) puolustavat tiukasti vallitsevaa erityisopetusjärjestelmää ja kritisoivat inkluusiohahattelijoita pitämiään tutkijoita. Heidän mielestään erityisopetusta kritisoivien väittämät sisältävät usein groteskeja erityispedagogiikan kuvauksia ja kestäättöminä oletuksia siitä, millaista toimivan erityispedagogiikan tulisi olla. Hockenbury ym. (2000) myöntävät, että erityisopetuksessa on vielä paljon kehitettävää. Kehitystä saisi heidän mielestään aikaan ennen kaikkea a) Luomalla perusteltu erityisopetusfilosofia b) Tarjoamalla tehokasta ja intensiivistä opetusta ja c) Parantamalla opettajankoulutuksen laatua.

Hockenburyn ym. (2000) mielestä erityisopetuksen kovimpien kriitikkojen huomio kohdistuu usein asioihin, jotka ovat jo hyvässä kunnossa. He esimerkiksi tyrmäävät vaatimuksen, jonka mukaan useimmat erityisopetukseen siirretyt pitäisi palauttaa myöhemmin takaisin yleisopetukseen. Se, että harvat palaavat takaisin yleisopetukseen, on heidän mielestään luonnollista, sillä useat vammat vaikeuttavat elämää koko kouluajan. Erityispalveluja täytyykin tarjota oppilaalle ilman ehtoja niin kauan kuin hän niitä tarvitsee. Hockenburyn ym. (2000) mukaan erityispedagogiikan kentällä on tutkimuksen ja käytännön välinen kuilu. Kuilu olisi kurottavissa umpeen, jos alan tutkijat käyttäisivät aikaansa ja energiaansa filosofisten pohdintojen sijasta tehokkaampien erityisopetusmenetelmien kehittämiseen.

2.1.5 Inklusion diskurssit

Dyson (1999) toteaa, että inkluusio ei ole yhtenäinen käsite, vaan siitä on olemassa useita versioita. Hänen mielestään voitaisiinkin puhua inkluusioista sanan monikkomuodossa. Dyson (1999) jäsentää inkluusio-käsitettä määrittämällä neljä diskurssia, jotka kattavat merkittävän osan aiheen ympärillä käytävästä keskustelusta. Diskurssit ovat 1) Oikeuksien ja etiikan diskurssi 2) Tehokkuuden diskurssi 3) Poliittinen diskurssi sekä 4) Pragmaattinen diskurssi.

Oikeuksien ja etiikan diskurssissa inkluusio nähdään oikeuksien puolustamisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden väijäämättömänä seurauksena. Diskurssin tyypillinen väittäjä on, että oikeudenmukaisuus edellyttää inkluusiota. Oikeudenmukaisuuden ja etiikan diskurssin juuret ovat empiirisissä havainnoissa, joiden mukaan koulutusjärjes-

telmä usein pikemmin ylläpitää kuin poistaa sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta. Erityisopetus on diskurssin mukaan suojattomien lasten auttamisen hyväntahtoiseen kaapuun verhottu järjestelmä, jonka todellisena pyrkimyksenä on palvella vallanpitäjien ja ammattiryhmien etua sekä marginalisoida ne, joita se väittää auttavansa. (Dyson 1999.)

Tehokkuuden diskurssissa inklusiota kannatetaan sillä perusteella, että erillisen erityisopetuksen oman infrastruktuurin ylläpitäminen tulee kalliiksi. Lisäväättämän mukaan inklusiiviset koulut myös edistävät paremmin sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja hyviä oppimistuloksia. Tätä näkemystä edustaa esimerkiksi Unescon (1994) Salmancan julkilausuma. Pontta tälle diskurssille ovat antaneet eräät erityiskoulujen tehokkuuden kyseenalaistaneet tutkimustulokset. (Dyson 1999.)

Inklusiokeskustelun poliittisen diskurssin mukaan inklusion toteuttamisessa ei ole kyse ainoastaan siitä, miten inklusion periaatteet voidaan toteuttaa vaan myös siitä, miten tapahtuu siirtymä segregoidusta järjestelmästä inklusiiviseen. Poliittisen diskurssin kannanotoissa erityisopetuksen ylläpitäminen on sidoksissa eräiden ryhmien, kuten erityisopettajien ja yleisopettajien, oman edun tavoitteluun. Inklusion toteuttaminen vaati poliittista taistelua näitä eturyhmiä vastaan. Poliittisessa diskurssissa inklusiota ajavat voimat saatetaan rinnastaa muihin yhteiskunnassa sorrettuihin ryhmiin. (Dyson 1999.)

Inklusiokeskustelun pragmaattinen diskurssi tarkastelee sitä, miten inklusiivista koulutusta voitaisiin käytännössä toteuttaa. Tämä suuntaus on usein kiinnostunut inklusiivisista kouluista organisaationa. Pragmaattiseen diskurssiin kuuluvat myös yritykset kuvata inklusiivista pedagogiikkaa. Pragmaatikoidelle inklusio ei ole jotain, jonka puolesta pitää taistella, vaan se seuraa siitä, että tehdään riittävästi oikeansuuntaisia tekoja poliittisen päätöksenteon ja varsinaisen toteutuksen tasolla. (Dyson 1999.)

Eri inklusioidiskurssit puolustavat paikkaansa, sillä niiden avulla on mahdollisuus kysyä erilaisia kouluja ja koulutusjärjestelmää koskevia kysymyksiä. Diskurssien yhdistämisestä löytyy inklusiokirjallisuudesta useita yrityksiä, joista osa on johtanut hyvin epämääräisiin inklusiotulkintoihin. Erityisen vaikeaksi diskurssien yhdistämisen tekee, että muusta tieteellisestä tutkimuksesta poiketen inklusion tutkimus perustuu kysymyksen sijaan enemmän valmiille vastaukselle. Vastaus kuuluu, että inklusiivinen opetus on tavalla tai toisella parempaa kuin ei-inklusiivinen opetus. Eri diskursseja yhdistämällä voi löytää kunkin lähestymistavan rajoitteita ja avata mahdollisuuksia uudelle ajattelulle. (Dyson 1999.)

2.2 Kiinalainen erityisopetus

2.2.1 Vammaiset henkilöt Kiinassa

Vuonna 1987 suoritetun valtakunnallisen otostutkimuksen mukaan Kiinassa oli tuolloin 51 640 000 vammaista henkilöä. Runsas 51 miljoonaa ihmistä tarkoittaa lähes viittä prosenttia silloisesta noin 1,1 miljardista kiinalaisesta. Tutkimuksen lukujen perusteella asiantuntijat ovat laskeneet, että vuonna 1987 maassa oli 2 570 000 vammaista 15–18-vuotiasta ja 8 170 000 vammaista 0–14-vuotiasta henkilöä, joiden joukossa 5 390 000 kehitysvammaista, 866 000 kuulovammaista, 294 000 kielihäiriöistä, 806 000 monivammaista, 620 000 liikuntavammaista, 181 000 näkövammaista ja 14 000 psyykkisesti sairasta lasta. (Yang & Wang 1994.)

Vammaisten henkilöiden todelliset määrät ovat todennäköisesti ilmoitettuja lukuja korkeampia. Suurin osa Kiinan väestöstä asuu maaseudulla, missä on yhä mahdollista viettää varsin normaalia elämää ilman luku- ja kirjoitustaitoa tai edes tehokasta kommunikointikeinoa. Lukuja alentaa myös kehittymätön diagnostiikka, joka käytännössä tarkoittaa epätarkkoja mittavälineitä, vaihtelevia testiolosuhteita sekä kiinalaiseen kontekstiin sopimattomia ulkomaisia mittareita. (Deng, Poon, Macbrayer & Farnsworth 2001.)

Kiinan valtavat mittasuhteet asettavat erityisopetuksen kehittämislle suuren haasteen, jota vielä entisestään vaikeuttaa maan sisäiset kehittyvien suurkaupunkien ja takapajuksen maaseudun sekä vaurastuvan itärannikon ja köyhien läntisten maakuntien välillä vallitsevat erot.

2.2.2 Kiinalaisen erityisopetuksen kehitys

Kiinan erityisopetuksen kehitystä ei voi erottaa muusta yhteiskunnallisesta kehityksestä. Kulloisellakin yhteiskuntajärjestelmällä ja johtajalla on ollut ratkaiseva rooli myös erityisopetuksen kentällä. Yli kaksituhatuotinen feudaadidynastioiden aika, 1840-luvulla käydyn oopiumsodan myötä lisääntynyt länsimaiden vaikutus, 1900-luvun alussa tapahtunut keisarivallan kaatuminen, ennen vuotta 1949 maata vaivanneet japanilaisten valta-yritykset ja sisällissota, kommunistisen Kiinan ensimmäisen johtaja Mao Zedongin suurisuuntaiset ja tuhoiset kampanjat sekä Maon jälkeen valtaan nousseen Deng Xiaopingin aloittamat uudistustoimet ovat tuottaneet monta täyskäännöstä koko yhteiskunnassa ja samalla myös kiinalaisessa erityisopetuksessa.

Kiinalaisella sivistyksellä on noin 4000 vuoden historia. Yli vuosituhaten ajan Kiinassa ja koko Itä-Aasiassa yhteiskunnalliseen yksityiseen elämään vahvasti vaikutta-

nut konfutselainen ajattelu arvostaa koulutusta. Sosiaalisten roolien hierarkkisuuden lisäksi yksi konfutselaisuuden piirteistä on vammaisia yksilöitä kohtaan tunnettu sympatia. Historiankirjoista löytyy useita kuvauksia vammaisista oppineista, muusikoista ja enustajista. Positiivisia vammaisasenteita esiintyi, mutta yleisesti ottaen vammaiset henkilöt olivat yhteiskunnan kaikkein alinta kastia. Vaikka esimerkiksi antiikin Spartan tapaisesta laajamittaisesta vammaisten lasten hylkäämisestä ja tappamisesta ei ole Kiinassa todisteita, diskriminointi ja halveksunta oli yleistä. Vain harvat vammaiset henkilöt pystyivät esimerkiksi osallistumaan keisarilliseen virkamieskokeeseen, joka oli aikanaan lähes ainoa keino yhteiskunnallisen arvostuksen nostamiseen. (Deng ym. 2001; Yang & Wang 1994.)

Jo noin 2000 vuotta sitten eräät oppineet kiinalaiset suosittelivat auttamaan vammaisia ihmisiä. Useat oppineet yrittivät myös selvittää, mikä aiheutti vammaisuuden. Ajanlaskun alkua seuranneilla vuosisadoilta on löydettävissä kirjoja, jotka pyrkivät määrittelemään erilaisia vammaisuuden lajeja. Kaksi lääkäriä, Sui- dynastian (581 - 681 jKr.) aikainen Chao Yuanfang ja Tang- dynastian (618 – 907 jKr.) aikainen Sun Simiao, kehittivät tahoillaan teoriaa, jonka mukaan vammaisuuden aiheutti raskausaikana tapahtunut altistuminen haitalliselle ympäristölle. Tästä prenataalisesta teoriasta tulikin vallitseva käsitys muinaisessa Kiinassa. Tavallisen kansan joukossa vammaisuudelle annettiin yliluonnollisia ja fatalistisia selityksiä. Kiinassa ei ole todisteita systemaattisesta erityisopetuksesta niiden yli 2000 vuoden aikana, jolloin maa oli feudaalidynastioiden hallitsema. (Deng ym. 2001; Yang & Wang 1994.)

Systemaattisen kiinalaisen erityiskasvatuksen alkuna voidaan pitää länsimaisten lähetystyöntekijöiden 1800-luvun loppupuolella perustamia ensimmäisiä erityiskouluja. Koulusta ensimmäinen oli skotlantilaisen presbyteeripastorin Willam Moonin vuonna 1874 Pekingiin perustama ”Gu Tong Wen Guan, Alakoulu sokeille ja vanhuksille”. Nämä lähetyssaarnaajien ylläpitämät koulut maahantoivat muun muassa Braille-kirjoituksen ja nykyaikaisen viittomakielen. (Deng ym. 2001; Yang & Wang 1994.)

1900-luvun alussa eräät kiinalaiset filantroopit perustivat omia erityiskoulujaan. Vuonna 1927 käynnisti Nanjingin kaupungissa toimintansa ensimmäinen kunnallinen, kuuroille ja sokeille oppilaille tarkoitettu, erityiskoulu. Sotien ja yhteiskunnallisen epävakauden vuoksi erityisopetuksen kehitys oli erittäin hidasta. Vuonna 1948, juuri ennen Mao Zedongin johtaman kommunistisen puolueen valtaan astumista, maassa oli 42 erityiskoulua, joissa opiskeli yhteensä runsaat 2000 sokeaa, kuuroa tai mykkää oppilasta. (Deng ym. 2001; Yang & Wang 1994.)

1949 kommunistien saatua vallan Manner-Kiinassa uusi hallitus otti haltuunsa ulkomaalaisten aiemmin pyörittämät erityiskoulut. 1951 julkistetussa koulujärjestelmän uudistusohjelmassa hallinnon eri tasoja veloitettiin perustamaan erityiskouluja kuuroille, mykille ja sokeille. Vuonna 1959 Neuvostoliitosta opintomatkalta palanneet opettajat perustivat Dalianin kaupunkiin ensimmäisen kehitysvammaisille tarkoitettun erityiskoulun, joka varuste-, raha- ja henkilökuntapulan takia jouduttiin jo neljä vuotta myöhemmin sulkemaan. Vuotta 1949 seuranneena ajanjaksona Kiinassa kehitettiin erityisopetus-suunnitelmia, julkaistiin erityiskoulujen käyttöön tarkoitettuja oppikirjoja sekä kehitettiin kiinalaista Braille-järjestelmää. (Deng ym. 2001; Yang & Wang 1994.)

Kokonaisuutena erityisopetuksen kehitys oli kuitenkin yhä hidasta. Maon ajattelun innoittama äärimmäinen egalitarismi ei tunnustanut mitään yksilöiden välisiä eroja, ellei kyseessä ollut aivan ilmeinen aistivamma. Vuonna 1958 alkaneen ns. Suuren harppauksen ja 1966 käynnistyneen Kulttuurivallankumouksen aikana koko koulutusjärjestelmä, erityisopetus mukaan lukien, kärsi kovan kolauksen (McCabe 2003). Kuvaavaa on, että Kulttuurivallankumouksen aikana aistivammoja pyrittiin parantamaan akupunktiolla, luonnonlääkkeillä ja Maon puheita toistamalla. (Deng ym. 2001; Yang & Wang 1994.)

Deng Xiaopingin astuttua valtaan 1978 hän aloitti pyrkimykset Kiinan uudistamiseksi ja avaamiseksi. Tämä uusi politiikan suunta vaikutti vahvasti myös erityisopetuksen kenttään. Äärimmäisen tasa-arvon sijasta yksilöllisten erojen hyväksyminen lisääntyi. Suuri ansio vammaisten ihmisten olojen kohenemisesta lankeaa Kiinan vammaisliikkeen johtohahmolle Deng Pufangille. Deng Pufang on Deng Xiaobingin poika, joka vammautui itse kulttuurivallankumouksen melskeissä. (McCabe 2003; Deng ym. 2001.)

Avautumispolitiikan käynnistyessä Kiinassa oli ainoastaan aistivammaisille tarkoitettuja erityiskouluja. Vuonna 1979 Shanghain ”Kuurojen ja mykkien koulu numero kaksi” käynnisti ensimmäiset kaksi kehitysvammaisille tarkoitettua luokkaa, joissa opiskeli yhteensä 24 oppilasta. Myöhemmin vastaavia erityisluokkia perustettiin lisää Pekingiin ja muihin suuriin kaupunkeihin. (Yang & Wang 1994)

80-luvun alusta lähtien erityisopetuksen kehitys on ollut ainakin lainsäädännön tasolla nopeaa. Vuoden 1986 koulutuslaki velvoitti paikallishallituksia perustamaan erityiskouluja tai -luokkia kuuroille, sokeille ja kehitysvammaisille oppilaille. Vuoden 1990 *Laki vammaisten henkilöiden suojelemisesta* ja 1994 *Säädös vammaisten henkilöiden koulutuksesta* vaativat yhdeksän vuoden oppivelvollisuutta vammaisille lapsille. Laeissa ei erikseen mainita esimerkiksi autistisia ja vakavasti vammaisia lapsia. Tämä on herättä-

nyt kysymyksiä siitä, ketä kaikkia oppilaita lait itse asiassa koskevat. (Deng, ym. 2001; McCabe 2003; Yang & Wang 1994.)

Tilastolukujen valossa kiinalaisten vammaisten lasten koulutusmahdollisuuden ovat viime vuosikymmeninä parantuneet merkittävästi. Vuosien 1987 ja 1996 välillä koulua käyvien vammaisten lasten osuus nousi 6 prosentista 60 prosenttiin. Lukujen taakse kätkeytyy kuitenkin tapauksia, joissa koulun oppilaaksi kirjattu lapsi on käytännössä pysynyt kotonaan tai eristäytynyt täysin muun luokan toiminnasta. Tätä on edesauttanut se, että erityisoppilaiden koulumenestystä ei tarvitse virallisesti arvioida. (Deng & Manset 2000.)

Erityisoppilaiden määrän kasvaessa henkilökunta-, materiaali- ja osaamispuola on noussut Kiinassa akuutiksi ongelmaksi. Suuri osuus erityisoppilaista opiskelee yleisopetuksen luokissa, joissa opettajien kokemuksen ja osaamisen puute on Dengin ym. (2001) mukaan aiheuttanut suuria hankaluuksia. Ongelmia on pyritty lievittämään käyttämällä paikallisia erityiskouluja resurssikeskuksina, jotka ovat tarjonneet konsultaatiota ja koulutusta yleisopettajille. Tämä hätäratkaisu on kuitenkin samalla ehkäissyt systemaattisemman ja pitkäjänteisemmän erityisopettajakoulutuksen kehittymistä. Vuonna 2000 erityisopettajien kokonaistarpeen arvioitiin olevan noin 388 000, kun vuosittain valmistuneiden erityisopettajien määrä oli vain 3000 ja yliopistoissa pääaineenaan erityispedagogiikkaa opiskelleita valmistui vuosittain noin 100. Kiinan kansallisten tilastojen mukaan vuonna 2005 maassa oli 1593 erityiskoulua, joissa opiskeli 364 409 oppilasta, joita opetti 31 937 päätoimista opettajaa (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Kiinan erityiskoulut vuonna 2005 (National Bureau of Statistics in China 2006)

<i>Erityiskoulut</i>	<i>Oppilasmäärä</i>	<i>Opettajat ja muu henkilökunta</i>	<i>Päätoimisia opettajia</i>
1593	364 409	44 456	31 937

Kiinan eri alueiden väliset erot ovat erityisopetuksen suhteen suuria. Kiinan hallitus on jakanut maan kolmeen alueeseen, jotka ovat: kehittynyt, osittain kehittynyt ja kehittymätön alue. Kehittyneellä alueella, johon kuuluvat suuret kaupungin sekä Kaakkois-Kiina, vammaisten lasten koulunkäynnille asetetut tavoitteet ovat huomattavasti korkeammat kuin osittain kehittyneillä alueilla. Kehittymättömille Kiinan länsiosille ei ole puolestaan asetettu mitään prosentuaalista tavoitetta. Hallitus edellyttää paikallishallinnolta ainoastaan yritystä tilanteen kohentamiseksi. (Deng ym. 2001.)

2.2.3 Kiinalainen opettajankoulutus

Kiinalainen opettajankoulutusjärjestelmä on varsin kirjava. Tavat hankkia opettajan pätevyys vaihtelevat yliopistotutkinnosta puhtaaseen itseopiskeluun. Kiinassa opettajan-

koulutusta tarjoaa pääasiassa kuusi erityyppistä oppilaitosta, joiden tärkeimmän piirteet on koottu taulukkoon 2. Oppilaitokset ovat opettajayliopisto, ammatillinen opettajayliopisto, opettajakorkeakoulu, opettajakoulu, erityisopettajakoulu ja lastentarhanopettajakoulu. Edellä mainittujen oppilaitosten opintojen pituus on yleensä 2–4 vuotta. Sisään otettavilta opiskelijoilta vaaditaan pohjakoulutukseksi joko peruskoulun päästötodistus tai lukion päästötodistus. Opettajia koulutettavissa oppilaitoksissa suoritettavan tutkinnon taso vaihtelee kurssitodistuksesta alempaan korkeakoulututkintoon. Kiinassa on olemassa pyrkimyksiä lähinnä ammattikouluja vastaavien opettajakoulujen vähittäiseen alasajoon. Uudistetussa opettajankoulutusjärjestelmässä painopiste olisi opettajakorkeakouluissa ja -yliopistoissa. (Gu 2005; Li 1999; Zhou 2002.)

TAULUKKO 2. Kiinalaisia opettajankoulutusta järjestäviä oppilaitoksia (Li 1999)

Oppilaitos	Opintojen pituus (vuotta)	Pohjakoulutus	Opetettava koulumuoto	Suoritettava tutkinto
Opettajayliopisto	4	Lukio	Toinen aste	Alempi korkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu	3–4	Lukio	Yläkoulu ja toinen aste	Alempi korkeakoulu
Opettajakorkeakoulu	3–3	Lukio	Yläkoulu	Tutkintotodistus
Opettajakoulu	3–4	Peruskoulu	Alakoulu	Tutkintotodistus
Erytisopettajakoulu	3–4	Peruskoulu	Alakoulun erityisopetus	Tutkintotodistus
Lastentarhanopettajakoulu	3-4	Peruskoulu	Lastentarha	Tutkintotodistus

Opettajan pätevyuden voi Kiinassa hankkia myös opetustyön ohessa kolmessa erityyppisessä oppilaitoksessa, jotka ovat maakuntatasoinen, piirikuntatasoinen sekä kuntatason opetusharjoittelukoulu. Vaihtoehtoja työn ohella tapahtuvaan pätevytyseen tarjoavat vielä yliopistojen aikuiskoulutusosastot, Kiinan TV korkeakoulu sekä itseopiskelu. (Li 1999; Zhou 2002.)

Vuoden 1993 opettajia koskevan lain mukaan kiinalaisilla alakoulun opettajilla tulee olla opetusharjoittelukoulujen myöntämä diplomi. Pätevillä yläkoulun opettajilla pitää olla takanaan 2- tai 3-vuotinen opettajakorkeakoulu. Toiseen asteen opettajilta vaaditaan korkeakoulututkinto nelivuotisesta korkeakoulusta tai yliopistosta. Tulevaisuudessa tavoitteena on, että osa toisen asteen opettajista olisi suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon (Gu 2005). (Li 1999; Zhou 2002.)

2.3 Inklusion – tavallisessa luokassa opiskelemisen – kehitys ja nykytilanne Kiinassa

Inklusion, josta kiinalaisessa kirjallisuudessa käytetään yleisesti termiä ”suiban jiudu, tavallisessa luokassa opiskeleminen”, kehityksellä on sekä ideologiset että pragmaattiset juurensa. 1980-luvulla käynnistyneet kansainväliset inklusiokampanjat, 1989 YK:n las-

ten oikeuksien julistus, 1994 Salamancan julistus ja Vuoden 2000 Dakarin julistus *Education for All*, ovat ulottaneet vaikutuksensa myös kiinalaiseen erityisopetukseen (Potts 2000). Lisäksi Kiinan sisäinen lainsäädäntö on kehittynyt 1980-luvulta lähtien inklusiivista opetusta suosivaan suuntaan (Deng & Manset 2000; Deng ym 2001; McCabe 2003).

Ideologisten muutosten lisäksi ”tavallisessa luokassa opiskelemisen” kehitykseen ovat vaikuttaneet käytännön tekijät, kuten koulutusuudistukset ja tieverkon koheneminen. Inklusion edistämisen ehkä tärkein argumentti on kuitenkin raha. Koulua käyvien vammaisten määrän kasvaessa heille tarkoitetun erityiskouluverkon rakentaminen tulisi niin kalliiksi, että on nähty järkevämmäksi hyväksyä yhä suurempi joukko vammaisia tavallisiin yleisopetuksen luokkiin (McCabe 2003). Dengin ja Mansetin (2000) mukaan on arvioitu, että erillisen erityisopetuksen järjestäminen pelkästään kaikille Kiinan reilulle viidelle miljoonalle kehitysvammaiselle vaatisi vähintään 210 000 uuden erityiskoulun perustamista ja valtavia muutoksia erityisopettajien koulutusmääriin. Pitkälti taloudellisten syiden ja hankalien kulkuyhteyksien vuoksi inklusiivinen opetus onkin Kiinassa käynnistynyt ensin maaseudulla sekä vuoristoalueilla ja yleistynyt kaupungeissa sitten vasta myöhemmin (McCabe 2003).

Kiinalaisen inklusion alkutahdit lyötiin McCaben (2003) mukaan vuonna 1988 ensimmäisessä kansainvälisessä erityisopetuskonferenssissa, jonka jälkeen Kiinan kansallisen koulutusinstituutin erityisopetuskeskus käynnisti kansallisia inklusiokokeiluja. Deng ja Manset (2000) korostavat kansalaisjärjestöjen merkittävää roolia inklusiivisen opetuksen edistämisessä. Erään kansalaisjärjestön näkövammaisten oppilaiden integraatioon pyrkinyt ”Jin yaoshi jihua, Kulta-avain-projekti” onnistui yhden vuoden aikana saamaan noin 1000 näkövammaista lasta yleisopetuksen piiriin (Deng & Manset 2000). Onnistunut esimerkki rohkaisi Dengin ja Mansetin (2000) mukaan kehittämään useita vastaavia ohjelmia ympäri Kiinaa.

2.3.1 Inklusion esteitä

Kiinan kielessä käsitettä ”wenhua, kulttuuri” käytetään usein käsitteen ”jiaoyu, kasvatus ja opetus” vastineena. Tämä kertoo vahvoista yhteyksistä kasvatuksen ja perinteisen kulttuurin säilyttämiseen tähtäävien pyrkimysten välillä (Potts 2000). Perinteisessä kiinalaisessa opetuksessa on paljon opettajan rooliin ja opetustapaan liittyviä lähes rituaalioomaisia piirteitä, jotka eivät ole vuosisatojen kuluessa paljon muuttuneet. Ulkoa opetteluun painottaminen sekä opettajakeskeinen ja kaikki yksilölliset erot huomiotta jättävä opetustyyli eivät palvele erityisoppilaiden tarpeita.

Kiinalaisissa kouluissa on tyypillisesti erittäin suuret luokkakoot. Yksi opettaja saattaa olla vastuussa 40–75 oppilaan opetuksesta (Deng & Manset 2000; McCabe 2003). Kiinan opetusministeriön tilastojen mukaan vuonna 2006 maan alakoululuokista 30 prosentissa oli yli 45 oppilasta (Ministry of Education of the People's Republic of China 2007). Isossa luokassa opettajat suosivat yksilöllisten menetelmien sijaan standardeitua opetussuunnitelmaa, arviointia ja massaopetusta (McCabe2003). Inklusion esteitä ovat lisäksi kiinalaisen koulujärjestelmän arviointikäytäntö sekä valikointia ja kilpailua korostava ilmapiiri. Perusasteen opettajien työn tuloksellisuus mitataan sen mukaan, kuinka moni heidän oppilaistaan pääsee arvostetuimpiin toisen asteen kouluihin. Monet opettajat pelkäävät, että erityisoppilaiden mukaan ottaminen laskee luokan keskiarvoa ja näin ollen opettajan omaa suoritusta. (Deng & Manset 2000; Deng ym. 2001; McCabe 2003.)

Inklusiokehityksen alkuvaiheessa monet Kiinan yleisopetuksen koulut ovat ottaneet erityisoppilaita ilman mitään henkistä tai ammatillista valmiutta. Inklusioluokan opettajat eivät ole saattaneet aiemmin edes puhua vammaisille lapsille, saati sitten ottaneet heitä. Kokemuksen ja asiantuntemuksen puute on vaikuttanut opetuksen tasoon lisäten inklusiovastaisuutta. (Deng & Manset 2000.)

Yhä useammat kiinalaiset aistivammaiset ja lievästi kehitysvammaiset oppilaat ovat päässeet osallisiksi opetuksesta. Vakavammin vammaiset ovat kuitenkin pitkään olleet Kiinassa sekä erityis- että yleisopetuksen ulkopuolella. Kun yhä suurempi osa lievästi vammaisista oppilaista on hyväksytty yleisopetukseen, erityisluokkapaikkoja on vapautunut esimerkiksi autistien käyttöön. Vanhempien aktiivisuus ja heidän henkilökohtaiset suhteensa vaikuttavat paljon siihen, miten vaikeammin vammaiset lapset hyväksytään kouluihin. Vanhempien kielteiset asenteet toimivat usein inklusion esteenä. Vanhemmat, jotka eivät usein itsekään ole käyneet koulua, saattavat pitää vammaisten lastensa koulusta turhana. Vammattomien lasten vanhemmat puolestaan vastustavat erityisoppilaiden integrointia peläten sen häiritsevän opettajien työtä ja omien lastensa koulunkäyntiä. (Deng & Manset 2000; McCabe 2003.)

2.3.2 Kiinalaisen inklusion - ”tavallisessa luokassa opiskelun” - ominaispiirteitä

Kiinalaisella inklusioajattelulla on yhteys kansainväliseen inklusioliikkeeseen, mutta sillä on myös omat erityispiirteensä, joita Deng ym. (2001) tuovat esille:

1. ”Tavallisessa luokassa opiskelussa” on yhä piirteitä neuvostoliittolaisesta järjestelmästä, joka korostaa puutteiden korjaamista yksilöllisten tarpeiden huomioimisen sijaan
2. Inklusio pohjautuu liberaaliin poliittiseen järjestelmään, jossa ainakin periaatteessa vallitsee vapaus ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Kiinalla sen sijaan on vuosituhantinen ja yhä kommunistisen puolueen alaisuudessa jatkuva hierarkisuuden ja epätasa-arvon historia
3. ”Tavallisessa luokassa opiskelun” päämääränä on tarjota kaikille lapsille mahdollisuus koulunkäyntiin, kun inklusion tavoitteena on taata kaikille mahdollisuus tasavertaiseen koulutukseen
4. ”Tavallisessa luokassa opiskelu” on inklusiota yksinkertaisempi ja vähemmän systemaattinen ajattelutapa
5. ”Tavallisessa luokassa opiskelu” ei vaadi koulutusta aivan kaikille oppilaille. Monivammaiset ja monet keskivaikeasti vammaiset jäävät helposti koulun ulkopuolelle.

Yhteen virkkeeseen tiivistettynä kiinalainen ”Tavallisessa luokassa opiskelu” on ulkomaiselta inklusioliikkeeltä vaikutteita omaksunut, mutta niihin ambivalentisti suhtautuva, konfutselaiseen traditioon ja sosialistiseen ideologiaan kiinnittyvä, taloudellisten realiteettien merkittävästi ohjailema toimintamalli, joka puutteistaan huolimatta on merkittävästi parantanut monien vammaisten henkilöiden kouluttautumismahdollisuuksia.

2.4 Asenne ja asenteiden tutkimus

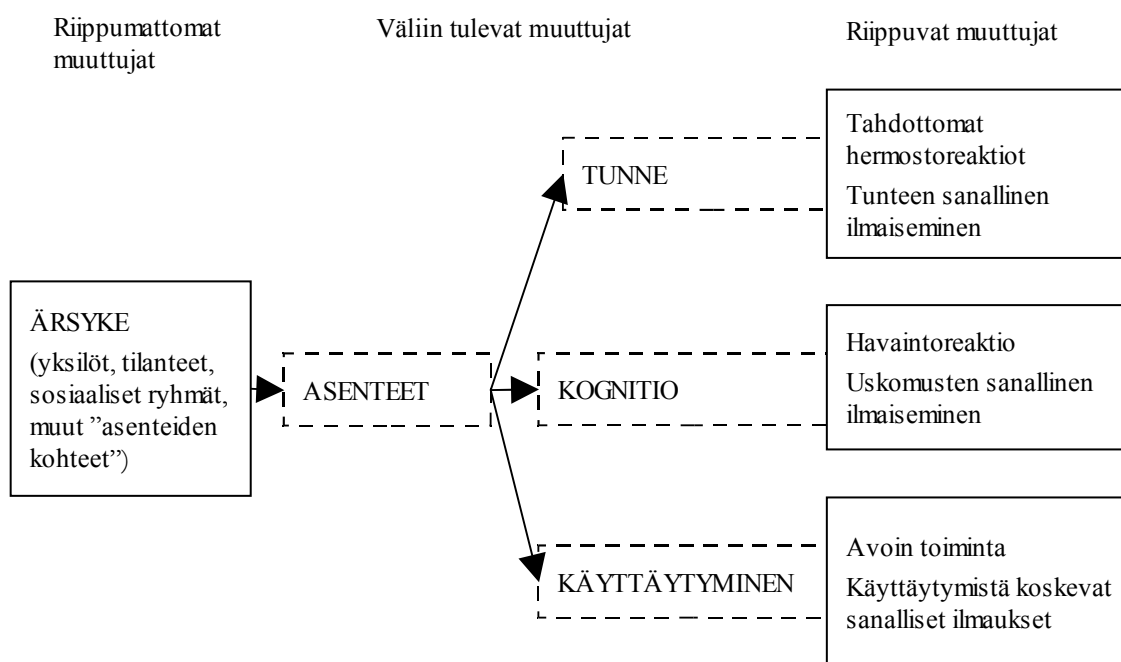
Asenne on erään määritelmän mukaan ”Verrattain pysyvä kokonaisarvio (esim. hyvä tai paha) jostain kohteesta (esim. ihminen tai asiakysymys). Asenne voi perustua tunteeseen, kognitioon tai käyttäytymisestä saatuun tietoon ja vaihdella voimakkuudeltaan. (Bizer, Barden & Petty 2003.)

Asenne tieteellisenä käsitteenä on peräisin sosiaalipsykologian kentältä. Vaikka asenteiden tutkimus on ollut sosiaalipsykologian valtavirtaa koko sen olemassaolon ajan, tutkijat eivät ole yksimielisiä edes asenteen määritelmästä (Krosnick, Judd & Wittenbink 2005; Stoneman 2001). Käsitteellisestä epämääräisyydestä huolimatta asenteiden tutkimusta on pidetty tärkeänä, koska niiden uskotaan selittävän ja ennustavan ihmisten sosiaalista käyttäytymistä. Empiirinen todistusaineisto ei ole kuitenkaan aina tukenut oletusta. (Ajzen & Fishbein 2005.)

2.4.1 Asenteiden rakenne

Asenteiden on jo pitkään ajateltu koostuvan kuvan 1 esittämästä kolmesta osasta, jotka ovat affektio, kognitio ja toiminta (Bizer ym. 2003; Fabrigar, MacDonald & Wegener 2005). Asenteiden kolmiosaisen rakenteen affektiivista osaa on perinteisesti käytetty kuvaamaan kohteeseen liitettyjä positiivisia ja negatiivisia tunteita. Kognitiivinen osa on viitannut asenteen kohteeseen liitettyihin uskomuksiin. Käyttäytymiseen perustuva eli behavioraalinen osa on edustanut asenteiden kohteeseen liittyviä avoimia tekoja ja reaktioita. Alkuperäisessä muodossaan teoria asenteiden kolmiosaisesta rakenteesta olettaa, että kaikki kolme asenteen muodostavaa komponenttia ovat keskenään erottamattomia. (Bizer ym. 2003; Fabrigar ym. 2005; Stoneman 2001.)

Myöhemmät tutkijat ovat hieman muokanneet aiempaa käsitystä asenteiden rakenteesta. Perinteisen teorian mukaan asenne on rakentunut affektiosta, kognitiosta ja käyttäytymisestä. Modernit teoretikot kuitenkin väittävät, että asenne on täysin erillinen kohdetta arvioiva yhteenveto, joka ainoastaan käyttää hyväkseen kolmesta edellä mainitusta lähteestä saatavaa tietoa. (Fabrigar ym. 2005.)



KUVA 1. Asenteiden kolmiosainen rakenne (Ajzen & Fishbein 1980, 19)

Asenteiden affektiivinen pohja rakentuu tunteista, mielialoista ja tunnetiloista, jotka ovat yhteydessä asenteen kohteesta saatuun kokemukseen. Jokaisella affektiivisella reaktiolla on sekä laatu (esim. hyvä tai paha) että voimakkuus (vahva tai heikko). Affek-

tioon pohjautuvia asenteita mitataan usein yksinkertaisesti kysymällä, mitä tunteita asenteiden kohde vastaajissa herättää. (Bizer ym. 2003; Fabrigar ym. 2005.)

Kognitioon pohjautuva asenne rakentuu asenteen kohteen ominaisuuksista. Ominaisuus voi olla mikä tahansa kohteeseen liittyvä ominaispiirre, käsite, arvo tai tavoite. Ominaisuuden vaikutus määräytyy sen perusteella, arvioidaanko se hyväksi vai pahaksi ja kuinka osuvasti se kuvaa kohdetta. Yhtä kohdetta voi kuvata lukuisilla ominaisuuksilla, jotka yhdessä muodostavat kokonaisarvion. (Bizer 2003; Fabrigar 2005.)

Asenteen behavioraalinen osa koostuu kahdentyypisestä informaatiosta: aiemmasta käyttäytymisestä ja tulevaan käyttäytymiseen liittyvästä aikomuksesta. Teoria itsensä havaitsemisesta on kehitetty selittämään aiemman käyttäytymisen vaikutusta asenteen rakentumisessa. Teorian mukaan ihmiset toisinaan päättelevät asenteensa aiemman asenteen kohteeseen liittyvän käyttäytymisen perusteella. Opettaja voi esimerkiksi huomata, ettei hän ole koskaan puhunut vammaiselle henkilölle, vaikka siihen on ollut useita tilaisuuksia, joissa mikään ulkoinen voima ole häntä painostanut. Aiemmasta käyttäytymisestäään opettaja päättelee, että hän ei todennäköisesti pidä vammaisista henkilöistä. (Bizer 2003; Fabrigar 2005.)

2.4.2 Asenteiden muodostuminen

Perinteisimmän ja yleisimmän määritelmän mukaan asenteet ovat kokonaisarvioita, jotka ihmiset voivat tarvittaessa palauttaa mieleensä. Eräät tutkijat ovat kuitenkin esittäneet, että asenteet olisi hyödyllistä käsitteellistää väliaikaisiksi konstruktioksi, jotka luodaan kun on tarve esittää asenteellisia arvioita. Tämän näkemyksen mukaan ihmisillä ei useinkaan ole etukäteen lukkoon lyötyjä yleisiä arvioita. Vasta silloin, kun ihmisiä pyydetään kertomaan asenteistaan, he muodostavat saatavilla olevan tiedon pohjalta oman arvionsa kokonaisasenteestaan. (Fabrigar ym. 2005.)

Ihmisten muodostaman konstruktion pohjana toimivat tietorakenteet ovat joko kiinteässä yhteydessä arvion kohteeseen tai vain väliaikaisia ja arviointitilanteesta nousevia. Konstruoidut asenteet eivät välttämättä ole kovin pysyviä ja niinpä sama prosessi saatetaan joutua käymään uudestaan läpi aina tarvittaessa. Konstruointiprosessissa epäolennaisilla kontekstitekijöillä voi olla suuri vaikutus asenteen muodostumiseen. Esimerkiksi aurinkoisen sään on havaittu muuttavan ihmisten asenteita positiivisemmiksi. Asenteet voivat pohjautua myös varastoitujen tietorakenteiden ja hetkellisten konstruktioiden yhdistelmään. Siinä tapauksessa varastoitu asenne toimii perustana, jota kontekstin herättämät tunteet, ajatukset ja toiminta muokkaavat. (Bizer ym. 2003; Fabrigar ym. 2005.)

Asenteiden pysyvyydessä ja voimakkuudessa on suurta vaihtelua. Tätä vaihtelua pyrkii selittämään Bizerin ym. (2003) esittelemä teoria asenteiden muodostuksen keskeisestä ja perifeerisestä reitistä. Asenteiden muodostuksen keskeinen reitti on käytössä silloin, kun ihminen käy tarkasti läpi aiheeseen liittyvää informaatiota ja muodostaa siihen pohjautuvan harkinnan kautta asennettaan.

Asenteiden muodostuksen perifeeristä reittiä käyttävä ihminen saattaa muuttaa asenteitaan pinnallisen tai suostuttelevan viestin perusteella. Perifeeristä reittiä käyttävällä yksilöllä ei ole kykyä ja/tai motivaatiota kiinnittää huomiota kaikkeen aiheen kannalta olennaiseen informaatioon, mikä johtaa oikopolkujen etsimiseen. (Bizer ym. 2003; Fabrigar 2005.)

Keskeistä reittiä käyttämällä hankitut asenteet ovat yleensä perifeerisen reitin kautta muodostettuja kestävämpiä, koska ne pohjautuvat vahvempaan todistusaineistoon. Perifeerisen reitin käyttöön johtavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi väsymys, mukavuudenhalu tai oman käyttäytymisen suostutteluvaikutus. Oman käyttäytymisen suostutteluvaikutus perustuu siihen tosiasiaan, että tehtyä on vaikea saada tekemättömäksi. Usein onkin paljon helpompaa jälkikäteen muuttaa asenteita omaa toimintaa vastaavaksi. Joskus asenteiden muodostus voi alkaa perifeeristä reittiä mutta vaihtua myöhemmin keskeiselle reitille. (Bizer ym. 2003; Fabrigar ym. 2005.)

2.4.3 Asenteiden ristiriitaisuus

Asenteiden ristiriitaisuus syntyy, kun yksilön kohteeseen liittämä kokonaisuus sisältää sekä positiivisia että negatiivisia elementtejä. Ristiriita voi olla asenteiden välistä tai niiden sisäistä. Yksilöiden asenteissa esiintyy ristiriitaisuutta usein silloin, kun omat asenteet poikkeavat esikuvana toimivien ihmisten, kuten omien vanhempien, asenteista. Asenteiden ristiriitaisuus voi ilmetä vain yhdessä asenteen osatekijässä (esim. pelkästään affektiivinen ristiriita) tai eri ulottuvuuksien välillä (esim. ristiriita affektiivisen ja kognitiivisen osan välillä). (Fabrigar ym. 2005.)

Jonkin ideologian, kuten liberalismiin tai konservatismiin, ympärille rakentuneissa asenteissa on yleensä vähemmän ristiriitaa, koska asenteiden välinen yhteys on silloin selkeästi havaittavissa. Asenteissa on yleensä vähemmän ristiriitaa myös silloin, kun yksilöllä on paljon tietoa asenteiden kohteesta. Tästä johtuen asiantuntijoiden asenteet ovat usein maallikkoja johdonmukaisempia. (Fabrigar ym. 2005.)

Epäjohdonmukaisten asenteiden syntyä voidaan selittää asenteiden duaalimallilla. Asenteiden duaalimallin mukaan asenteen muuttuminen ei välttämättä johda vanhan asenteen häviämiseen. Ihmisellä voi olla samanaikaisesti kaksi samaan kohteeseen liitty-

vää asennetta, joista toinen toimii tietoisella ja toinen tiedostamattomalla tasolla. Sekä uusi että vanha asenne ovat linkittyneet kohteeseen ja kumpi tahansa tai molemmat voivat tarvittaessa aktivoitua. Kaksoisasenteessa ei välttämättä ole kyse varsinaisesta ristiriidasta, jos ihminen ei ole tietoinen usean asenteen olemassaolosta. Teoreettisesti on mahdollista omata jopa kaksi keskenään ristiriitaista asennetta, joista molemmat toimivat tietoisella tasolla. (Fabrigar ym. 2005.)

2.4.4 Asenteiden mittaaminen

Asenteiden mittaukseen kehitetyt menetelmät voidaan jakaa kahteen pääryhmään: eksplisiittisiin ja implisiittisiin menetelmiin. Eksplisiittisissä mittauksissa ihmisiä pyydetään suoraan kertomaan asenteistaan. Implisiittisissä eli epäsuorissa menetelmissä ihmisten asenteet pyritään päättämään ilman, että heiltä suoraan niistä kysytään. Jälkimmäistä tapaa käytetään usein silloin, kun ihmiset ovat haluttomia tai kyvyttömiä kertomaan todellisen arvionsa asenteiden kohteesta. (Bizer ym. 2003; Krosnick ym. 2005.)

Likert-asteikko on yksi käytetyimmistä eksplisiittisistä mittaustavoista. Likert-asteikkoa käytettäessä vastaajat ilmaisevat missä määrin he ovat samaa tai eri mieltä kyselylomakkeessa esitettävien väittämien kanssa. Kokonaisuasenne muodostetaan laskeamalla kaikkien osioiden summapistemäärä. Likert-arvioinnissa käytetään usein varsin suurta kysymysjoukkoa. Laajan kysymyspatterin etuna on satunnaisvirheen pienentyminen. Suuren kysymysmäärän läpikäyminen kuluttaa kuitenkin paljon vastaajien aikaa. Myös tutkijan esivalmistelut voivat olla hyvin työläitä, sillä kyselylomakkeen laadinnassa täytyy huomioida suuri joukko mahdollisia virhelähteitä. Likert-asteikko kuitenkin yhä suosittu menetelmä, sillä sen tukena on vahva empiirinen todistusaineisto. (Bizer ym. 2003; Krosnick ym. 2005.)

Implisiittisten mittaustapojen kirjo on suuri vaihdellen käyttäytymisen tarkkailusta fysiologisten toimintojen mittaukseen. Yksi esimerkki implisiittisistä menetelmistä on Fazion kehittämä rasismimittari, jossa osallistujille näytetään vuorotellen valko- ja tummaihoisten henkilöiden kuvia. Välittömästi kuvien näyttämisen jälkeen heitä pyydetään arvioimaan, onko jokin näytettyyn kuvaan liittymätön kohde (esim. jäätelö) heidän mielestään hyvä vai paha. Menetelmää perustellaan sillä, että negatiivisilla reaktioilla on tapana ruokkia uusia negatiivisia reaktioita. Niinpä tietyn etnisen ryhmän herättämä negatiivinen reaktio saattaa heijastua myös aivan neutraaleihin kohteisiin. (Bizer ym. 2003.)

Implisiittiset mittaustavat saattavat vaikuttaa houkuttelevilta, koska niillä mitataan asenteita olosuhteissa, joissa ihmiset eivät yleensä avoimesti ja tarkasti näkemyk-

siaän ilmoita. Implisiittiset menetelmät mittaavat asenteita ilman, että vastaajien tarvitsee itse syvällisesti niitä arvioida. Siksi niillä on mahdollista tutkia jopa asenteita, joista ihmiset eivät itsekään ole tietoisia. (Krosnick ym 2005.)

Implisiittisillä menetelmillä on kuitenkin useita heikkouksia. Implisiittiset menetelmät vähentävät osallistujien valtaa omaan arviointiprosessiinsa. Siksi ne eivät ole aina yhdenmukaisia vastaajien tietoisesta harkinnan kanssa. Tämä saattaa johtaa siihen, että implisiittisten mittausten tulokset eivät ole yhteydessä todellisiin tilanteisiin, joissa ihminen usein tietoisesti pohtii suhtautumistaan asenteiden kohteeseen. Tutkijat ovat havainneet, että implisiittisten mittausten välillä on heikko korrelaatio. Eri konteksteissa tehdyt mittaukset voivat tuottaa jokseenkin erilaisia tuloksia, vaikka tavoitteena olisi saman automaattisen asennereaktion herättäminen. (Krosnick 2005.)

Kiinassa ja muualla Itä-Aasiassa toteutettavissa asennemittauksissa on omat erityisongelmansa, joihin Risbjerg Thomsen (2006) kollegoineen törmäsi tehdessään kolmen pohjoismaan ja kolmen Itä-Aasian valtion poliittisten asenteiden vertailua. Itäaasialaisissa kulttuureissa suora kieltävää vastausta pidetään epäkohteliaana. Niinpä itäaasialaiset saattavat ääritapauksessa olla väittämän kanssa samaa mieltä riippumatta sen sisällöstä. Risberg Thomsenin (2006) ja hänen kollegojensa tutkimat kiinalaiset eivät myöskään aina halunneet tuoda avoimesti esiin auktoriteetteja kohtaan tuntemaansa epäluottamusta. Ulkopuolisen sensuurin sijaan kyseessä oli ilmeisesti itsesensuuri. Itäaasialaisilla saattaa olla länsimaalaisista poikkeava suhtautuminen ristiriitoihin. Itäaasialaisessa kontekstissa on toisinaan järkevämpää myöntää omien asenteiden ilmeinen ristiriita kuin ottaa selkeä kanta käsiteltävään asiaan.

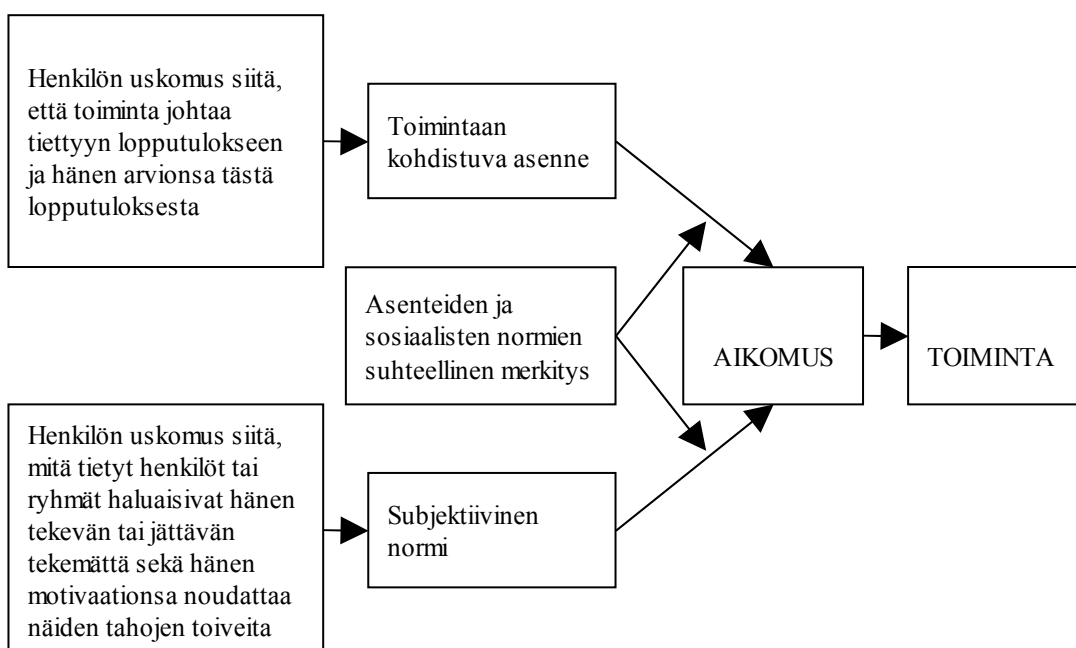
2.4.5 Asenteiden ja käyttäytymisen yhteys

Asennetutkimuksen suosio on perustunut pitkälti siihen, että asenteiden uskotaan olevan yhteydessä yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen. Tutkijoiden pettymykseksi empiirinen todistusaineisto ei ole tukenut oletusta. Syyksi mitattujen asenteiden ja toteutuneen käyttäytymisen väliseen ristiriitaan tutkijat ovat esittäneet esimerkiksi käytettyjen mittareiden validiteettiongelmia ja vaihtelevia tilannetekijöitä. (Ajzen & Fishbein 1980; Ajzen & Fishbein 2005; Bizer ym. 2003.)

Alhaisen asenne–käyttäytymisen-korrelaation ongelmaan tuli helpotusta, kun eräissä tutkimuksissa havaittiin, että asenteet ennustavat heikosti yksittäisiä toimintoja mutta ne korreloivat varsin hyvin käyttäytymisen suurten suuntaviivojen kanssa. Tutkimukset, joissa pyritään yhdistämään yleiset asenteet yksittäiseen käyttäytymiseen tai

kontekstiin, on teorian ja tutkimuksen perusteella kuitenkin tuomittu epäonnistumaan. (Ajzen & Fishbein 2005.)

Kuvan 2 esittämä Ajzenin ja Fishbeinin harkitun toiminnan teoria on ehkä merkittävin yritys selittää yksittäisen toiminnan taustatekijöitä. Harkitun toiminnan teoria perustuu oletukseen, että ihmiset ovat yleensä melko rationaalisia ja hyödyntävät järjestelmällisesti saatavillaan olevaa informaatiota. Ajzenin ja Fishbeinin mukaan ihmisen sosiaalista käytöstä eivät ohjaa tiedostamattomat motiivit ja ylivoimaiset halut. (Ajzen & Fishbein 1980, 2005; Stoneman 2001.)



KUVA 2. Harkitun toiminnan teoria (Ajzen & Fishbein 1980, 8)

Harkitun toiminnan teorian mukaan toiminnan yleisin syy on henkilön aikomus suorittaa tai olla suorittamatta tietty toiminta. Toiminta-aikomus koostuu kahdesta tekijästä, joista toinen on luonteeltaan henkilökohtainen ja toinen sosiaaliseen paineeseen perustuva. Henkilökohtaista tekijää nimitetään toimintaan kohdistuvaksi asenteeksi. Toimintaan kohdistuvalla asenteella tarkoitetaan sitä, onko tietty toiminta henkilön mielestä hyvästä vai pahasta. Toiminta-aikomuksen sosiaaliseen kanssakäymiseen perustuvaa tekijää kutsutaan subjektiiviseksi normiksi. Subjektiivinen normi on henkilön käsitys sosiaalisesta paineesta suorittaa tai olla suorittamatta tietty toiminta. (Ajzen & Fishbein 1980; 2005.)

Harkitun toiminnan teoria tarjoaa erään selityksen empiirisessä tutkimuksessa havaittuun heikkoon ihmisen yleisten asenteiden ja toiminnan välillä vallitsevaan yhteyteen. Teorian mukaan ratkaisevassa asemassa eivät ole toiminnan kohteeseen liitetyt asenteet vaan toiminnan suorittamiseen liittyvä asenne. Esimerkiksi vammaisiin ennak-

koluuloisesti suhtautuva opettaja voi olla halukas opettamaan vammaisia oppilaita, jos hän uskoo sen johtavan itsensä kannalta kokonaisuudessaan positiivisempaan tulokseen kuin opettamisesta kieltäytyminen. Aikomuksen selvittämiseksi kaikkein yksinkertaisin ja usein tehokkain tapa on kysyä sitä ihmiseltä suoraan. Aina aikomuksen ja toteutuneen käytöksen välillä ei ole suoraa yhteyttä, mutta useimmissa tapauksissa henkilö toimii, kuten aikoi. (Ajzen & Fishbein 1980.)

Harkitun toiminnan teorialla on omat rajoitteensa. Vapaan tahdon puute voi estää ihmisiä toimimasta aikomustensa mukaisesti; epätarkka informaatio voi tuottaa epärealistisia uskomuksia, asenteita ja aikomuksia; ennakoimattomat tapahtumat voivat muuttaa aikomuksia; ja toiminnan konteksti saattaa herättää odottamattomia uskomuksia ja asenteita, jotka eivät olleet tiedossa vielä aikomuksia kysyttäessä. (Ajzen & Fishbein 2005.)

2.5 Opettajien ja opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet

Tässä luvussa tarkastellaan yhteensä kahdenkymmenen ympäri maailmaa tehdyn opettajien ja opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita käsittelevän tutkimuksen tuloksia. Tutkimukset on julkaistu pääasiassa erityispedagogiikan alan tieteellisissä aikakauslehdissä mutta joukossa on myös yleisen kasvatustieteen, psykologian ja sosiologian alle asettuvien julkaisujen artikkeleita. Tutkimusartikkelit on julkaistu vuosina 1994–2006. Kaksi artikkelista (Avramidis & Norwich 2002; Scruggs & Mastropieri 1996) on niin sanottuja review-artikkeleja. Molemmat kokoavat yhteen suuren joukon opettajien inklusioasenteita käsittelevää aiempaa tutkimusta. Tutkimusten tuloksia jaottelevista otsikoista useimmat perustuvat Scruggsin ja Mastropierin (1996) esittämiin kysymyksiin, jotka heidän mukaansa ovat kaikkein keskeisimpiä inklusiosta käydyssä keskustelussa.

Suurin osa opettajista vaikuttaa tukevan erityisoppilaiden inklusiota yleisopetuksen luokkiin. Scruggs ja Mastropieri (1996) havaitsivat, että 28:n vuosina 1958–1995 lähinnä Yhdysvalloissa suoritetuissa tutkimuksissa kaksi kolmasosaa yleisopettajista tuki inklusiota. Muutkin yhdysvaltalaiset ja brittiläiset tutkimukset ovat raportoineet positiivisia tai vähintään neutraaleja inklusioasenteita (esim. Jobe, Rust & Brissie 1996; Monahan, Marino & Miller 1996).

Angloamerikkalaisen ja länsieurooppalaisen kulttuurin ulkopuolelta opettajien inklusioasenteista saadut tulokset ovat hieman ristiriitaisia. Alghazo ja Gaad (2004) havaitsivat Yhdistyneiden arabiemiirikuntien opettajilla melko kielteisiä inklusioasenteita. Leyser, Kapperman ja Keller (1994) raportoivat israelilaisten, filippiiniläisten, taiwaniilaisten ja ghanalaisten yleisopettajien suhtautuvan inklusioon huomattavasti yhdysval-

talaisia ja saksalaisia kollegojaan negatiivisemmin. Moberg ja Savolainen (2003) havaitsivat sambialaisten opettajien inklusioasenteet suomalaisia erityisopettajia negatiivisemmiksi mutta toisaalta suomalaisia yleisopettajia positiivisemmiksi. Hienoinen ristiriita syntyy siitä, että sambialaiset opettajat kuitenkin kannattivat suomalaisia yleisopettajia huomattavasti segregoidumpia oppimisympäristöjä. Intialaisen suurkaupungin opettajien inklusioasenne asettuu Parasuramin (2003) mukaan positiivisen ja negatiivisen väli- maastoon. Avramidis ja Norwich (2002) huomauttavat, että myönteisistä inklusioasenteistaan huolimatta erittäin harva opettaja tukee ns. täyttä inklusiota. Myös Minke ym. (1996) vahvistavat havainnon.

Opettajaopiskelijoiden kohdalla inklusioasenteet ovat pääasiassa positiivisia (esim. Avramidis & Bayliss 2000; Burke & Sutherland 2004; Romi & Leyser 2006). Jo työssä oleviin opettajiin verrattuna opiskelijoiden asenteet vaikuttaisivat olevan hieman positiivisempia (Burke & Sutherland 2004). Eräät tutkijat ovat kuitenkin havainneet opiskelijoilla melko kriittisiä inklusioasenteita. Mobergin (1997) tutkimuksessa sekä suomalaisten, yhdysvaltalaisen että virolaisten asenteiden keskiarvo oli neutraalin pisteen alapuolella virolaisten ollessa kaikkein kielteisimpiä. Lambe ja Bones (2006) puolestaan toteavat opiskelijoiden kannattavan inklusion taustalla olevia uskomuksia ja periaatteita, mutta epäilevän sen käytännön toteutusta.

Scruggs ja Mastropieri (1996) havaitsivat, että samalla kun useimmat yleisopettajat ovat periaatteessa inklusiomyönteisiä, huomattavasti pienempi osuus heistä olisi valmis ottamaan luokkaansa vammaisia oppilaita. Minke ym. (1996) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia. Ilmiö saattaa olla havaittavissa myös opettajaopiskelijoiden kohdalla (Lambe & Bones 2006).

2.5.1 Inklusioasenteisiin vaikuttavat taustatekijät

Lähes kaikki tarkastelun kohteena olleet tutkimukset ovat yrittäneet selvittää, mitkä taustatekijät vaikuttavat opettajien ja opettajaopiskelijoiden inklusioasenteiden muodostumiseen. Tutkijat ovat testanneet taulukon 3 esittämien, niin opettajaan, oppilaaseen kuin oppimisympäristöön liittyvien, muuttujien merkitystä. Tulokset ovat osittain ristiriitaisia. Tutkimusten perusteella tärkein inklusioasennetta ennustava tekijä näyttää olevan oppilaan vamman laatu ja vakavuusaste.

TAULUKKO 3. Tutkimuksissa tarkasteltuja inklusioasenteiden taustatekijöitä

<i>Opettajaan liittyvät tekijät</i>	<i>Oppilaaseen liittyvät tekijät</i>	<i>Oppimisympäristöön liittyvät tekijät</i>
sukupuoli ikä kansallisuus etninen ryhmä uskonto tulotaso koulutustaso pääaine käsitys omasta osaamisesta opetusvuosien määrä opetustyyli opetettava luokka-aste inklusioluokan opetuskokemus kokemus vammaisista vammaiskontaktin läheisyys tieto vammaisuuden lajeista yhteiskunnalliset näkemykset	vamman laatu vamman vakavuusaste muiden oppilaiden suhtautuminen	aineelliset resurssit rehtorin kannustus henkilöresurssit tukipalveluiden saatavuus kollegojen tuki opetuksen suunnittelu-aika luokkakoko työmäärän lisääntyminen koulun sijainti työyhteisön asenne

2.5.2 Opettajaan liittyvät tekijät

Nuoret ja vastavalmistuneet opettajat näyttäisivät olevan vanhoja ja kokeneita opettajia inklusiomyönteisempiä. Tähän johtopäätökseen päätyivät Avramidis ja Norwich (2002) tarkasteltuaan ympäri maailmaa tehtyjä opettajien inklusioasenteita käsitteleviä tutkimuksia. Leyserin ym. (1994), Soodakin ym. (1998) sekä Jahnukaisen (2003) saamat tulokset tukevat väitettä. Toisaalta Scruggs ja Mastropieri (1996) eivät laajassa review-artikkelissaan löytäneet systemaattista yhteyttä opettajan iän ja inklusioasenteen välillä. Myöskään Moberg ja Savolainen (2003) eivät löytäneet näille kahdelle muuttujalle merkitsevää yhteyttä. Parasuramin (2006) intialaisessa tutkimuksessa kaikkein kokemattomimmat (alle viisi vuotta opettaneet) ja kaikkein kokeneimmat (yli kaksikymmentäviisi vuotta opettaneet) opettajat olivat merkitsevästi muita inklusiomyönteisempiä. Tutkijat selittävät nuorten positiivista asennetta globalisaatiolla ja tietoverkkojen laajentamalla maailmankuvalla. Vanhojen opettajien kohdalla hän ei tarjoa mitään mahdollista selitystä.

Burge ja Sutherland (2004) havaitsivat opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet merkittävästi työssä olevia opettajia positiivisemmiksi. Mittavassa, yli tuhat israelilaisopiskelijaa käsittäneessä, tutkimuksessa (Romi & Leyser 2006) vanhempien vuosikursien opiskelijoiden asenteet olivat nuorempia kielteisempiä. Campbell ym. (2003) sekä Shade ym. (2001) sen sijaan havaitsivat lyhyelläkin koulutuksella olevan positiivisia vaikutuksia asenteisiin.

Opettajan koulutuksen, ammattinimikkeen tai opiskelijan pääaineen yhteyttä inklusioasenteisiin on yleensä tutkittu yleisopettaja–erityisopettaja, alaluokkien opettajat–

ylempien luokka-asteiden opettajat tai erityispedagogiikan opiskelijat–muut opettaja-opiskelijat vastinparien kautta. Lisäksi on tutkittu inklusioasenteiden vaihtelua opettajan tutkinnon tason suhteen niissä maissa, missä merkittäviä opettajien koulutustason eroja esiintyy.

Tutkimusten perusteella erityisopettajat näyttävät olevan yleisopettajia inklusiomyönteisempiä. Moberg ja Savolainen (2003) havaitsivat ilmiön erittäin vahvana suomalaisten erityisopettajien ja yleisopettajien välillä suomalaisten erityisopettajien ollessa koko tutkitun joukon inklusiomyönteisin ryhmä ja suomalaisten yleisopettajien inklusiovastaisin. Romi ja Leyser (2006) havaitsivat saman ilmiön jo opettajaopiskelijoiden kohdalla. Erityisopettajaopiskelijat olivat merkittävästi muita opettajaopiskelijoita enemmän inklusion kannalla. Myös Scruggs ja Mastropieri (1996) tukevat päätelmää, sillä heidän kokoamissaan tutkimuksissa kaksi kolmasosaa erityisopettajista piti inklusiota erityisoppilaan kannalta hyödyllisenä. Yleisopettajista samaa mieltä oli vain puolet.

Erityisopettajien ja yleisopettajien asenteiden välinen ero vaikuttaa supistuvan, kun yleisopettajille kertyy kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta. Minke ym. (1996) eivät havainneet suurta eroa erityisopettajien ja inklusiivista opetusta jo toteuttavien yleisopettajien välillä. Perinteisten luokkien yleisopettajien asenteet sen sijaan olivat heidänkin tutkimuksessaan merkittävästi erityisopettajia inklusiovastaisempia. Pelkkä inklusio-opetuksesta saatu kokemus ei kuitenkaan ole autuaaksi tekevä asia, kuten Avramidis ja Norwich (2002) asiallisesti huomauttavat. Kokemusten laadulla on merkitystä. Negatiiviset inklusiivisesta opetuksesta saadut käytännön kokemukset saattavat entisestään kasvattaa inklusiovastaisuutta.

Tieto ei inklusioasenteiden kohdalla lisää tuskaa. Erityisoppilaiden opettamista koskeva koulutus kasvattaa sekä Koutroban ym. (2006), Mobegin ja Savolaisen (2003) että Avramidisin ja Norwichin (2002) havaintojen perusteella yleisopettajien inklusiomyönteisyyttä. Ainakin opettajaopiskelijoiden kohdalla pelkkä tieto vammaisuuden eri ilmenemismuodoista saattaa vaikuttaa merkittävästi asenteisiin (Campell ym. 2003; Shade & Stewart 2001).

Opettajan osaaminen on inklusioasenteisiin vaikuttava mutta käytännössä vaikeasti todettava seikka. Pelkästään se, että opettaja itse kokee oman osaamisensa hyväksi, näyttää lisäävän inklusion hyväksymistä (Avramidis ym. 2000; Burke & Sutherland 2004; Soodak ym. 1998). Mielenkiintoinen on myös Burken ja Sutherlandin (2004) havainto, että opiskelijat kokevat olevansa työelämässä vaikuttavia opettajia pätevämpiä.

Opettajien suorittaman loppututkinnon tason yhteyttä inklusioasenteisiin ei ole länsimaisessa tutkimuksessa juuri huomioitu, sillä tutkittavat ovat yleensä olleet koulu-

tustasonsa suhteen varsin homogeeninen joukko. Kehittyvissä maissa opettajien koulutustasossa sen sijaan esiintyy suurta vaihtelua. Intialaisia yleisopettajia tutkinut Parasuram (2006) havaitsi, että yliopistotasoisien koulutuksen saaneet opettajat olivat myönteisempiä kuin alemmpitasoisien opetusdiplomin hankkineet opettajat. Ylemmän ja alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden välillä ei ollut eroa.

Alaluokkien ja yläluokkien opettajien asenteita vertailtaessa saadut tulokset ovat olleet ristiriitaisia. Avramidis ja Norwich (2002) päätyivät siihen, että alaluokkien opettajat ovat enemmän inklusion kannalla. Tutkijat arvelivat ilmiön selittyvän alaluokkien opettajien erilaisella – oppilaiden kokonaiskehitykseen painottuneella – orientaatiolla. Leyser ym. (1994) päätyivät täysin päinvastaiseen päätelmään lukio-opettajien ollessa kaikkein eniten inklusion kannalla ja alakoulun opettajien sitä vastaan. Näkemys alaluokkien opettajien suuremmasta inklusiomyönteisyydestä saa kuitenkin lisätukea siitä, että Avramidisin ja Norwichin (2002) review-artikkelin päätelmä perustui useisiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

Opettajan sukupuolen vaikutuksista saadut tulokset ovat ristiriitaisia. Avramidis ja Norwich (2002) päätyvät toteamaan, että naisopettajien on usein havaittu olevan inklusiomyönteisempiä mutta päinvastaisiakin tuloksia on saatu. Leyser ja Kapperman (1994) eivät löytäneet kuusi maata käsittäneessä tutkimuksessaan sukupuolen ja asenteiden välille merkittävää yhteyttä. Useat muutkin ovat päätyneet samaan lopputulokseen (Hastings & Oakford 2003; Jobe ym. 1996; Minke ym. 1996; Moberg & Savolainen 2003).

Viitteitä sukupuolikysymyksessä mahdollisesti esiintyvistä kulttuurien välisistä eroista antaa se, että kahdessa Lähi-idässä suoritettussa tutkimuksessa, naiset olivat merkittävästi miehiä inklusiomyönteisempiä (Alghazo & Gaad 2004; Romi & Leyser 2006). Alghazo ja Gaad spekuloiivat, että naisten äitiys sekä herkempi ja emotionaalisempi suhtautuminen lapsiin voi saada heidät sitoutumaan myös vammaisten lasten pitkäaikaiseen huolenpitoon. Tämä pohjoismaisesta näkökulmasta lievästi sovinistinen selitysmalli saattaa omassa kulttuuripiirissäänkin olla aivan järkeenkäypä. Sukupuolikysymyksen sivuhuomautuksena voidaan kuitenkin todeta, että kaikissa kahdessakymmenessä tarkastellussa tutkimuksessa enemmistö tutkittavista oli naisia.

Vammaisista henkilöistä saatu käytännön kokemus lisää yleensä inklusiomyönteisyyttä. Leyserin ja Kappermanin (1994) kansainvälisessä tutkimuksessa vähintään ”jonkun verran” vammaisista kokemusta omaavat olivat asenteiltaan ”vähän” tai ”ei ollenkaan” kokemusta omaavia positiivisempia. Parasuram (2006) havaitsi, että vammaisen tuttava lisäsi merkittävästi vastaajan inklusiomyönteisyyttä. Vammaiskontaktin lä-

heisyys tai tiheys ei sen sijaan enää merkittävästi muuttanut asenteita. Täytyy kuitenkin muistaa Avramidisin ja Norwichin (2002) huomautus, että myös kokemuksen laadulla on suuri merkitys.

Etninen ryhmä, uskonto, yhteiskunnalliset näkemykset ja tulotaso ovat inklusioasennetutkimuksessa harvinaisia, mutta toisinaan käytettyjä, opettajaa koskevia taustamuuttujia. Käyttöhalukkuutta luultavasti vähentää niiden poliittinen epäkorrektius. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa etnisten ryhmien välille ei saatu eroja (Soodak ym. 1998). Romin ja Leyserin israelilaisessa tutkimuksessa sen sijaan juutalaisopiskelijat olivat arabioiskelijoita enemmän inklusion kannalla riippumatta siitä, olivatko kyseessä maallisen vai uskonnollisen korkeakoulun opiskelijat. Tutkijat huomauttavat, että eroista huolimatta myös arabien keskiarvo oli inklusiomyönteinen.

Yhteiskunnallisilta näkemyksiltään konservatiivisilla opettajilla on Avramidisin ja Norwichin (2002) mukaan taipumus olla inklusiovastaisempia. Yhteiskunnalliset näkemykset yksinään ovat kuitenkin varsin heikko inklusioasenteiden ennustaja. Selvitäessään opettajien perheiden tulotason yhteyttä inklusioasenteisiin Parasuram (2006) havaitsi, että ylempään keskiluokkaan luokitellut vastaajat olivat alemman keskiluokan vastaajia enemmän inklusion kannalla. Parasuram selittää eroa sillä, että Intiassa alemman keskiluokan päällimmäisenä huolena on oman perheen ruokkiminen, ei niinkään vammaisten oikeus tasavertaiseen koulutukseen.

Tulokset opettajaan liittyvien tekijöiden ja inklusioasenteiden välisistä yhteyksistä ovat monen muuttujan kohdalla ristiriitaisia. Erityispedagogiikkaan ja inklusiiviseen opetukseen liittyvän tiedon lisääntyminen, vammaisista ja inklusio-opetuksesta karttuva positiivinen kokemus, sekä omaan inklusio-opettajan kykyyn luottaminen vaikuttaisivat olevan ainoita asioita, jotka edes kohtalaisella varmuudella ennustavat inklusioasenteita. Yksin esiintyessään minkään edellä mainitun muuttujan vaikutus ei ole kovin merkittävä (Avramidis & Norwich 2002). Voi pohtia, vaikuttavatko opettajaan liittyvät muuttujat asenteisiin vai päinvastoin. Onko mahdollista, että valmiiksi positiivisella inklusioasenteella varustetut henkilöt hakeutuvat erityisopetuskoulutukseen, hankkivat lisää inklusioon liittyvää tietoa, eivät välttele vammaiskontaktia ja haluavat uskoa omiin kykyihinsä inklusioluokan opettajana.

2.5.3 Oppilaaseen liittyvät tekijät

Oppilaan vamman laatu ja vakavuusaste on tärkein opettajien inklusioasenteisiin vaikuttava tekijä. Tähän samaan lopputulokseen ovat päätyneet niin Scruggs ja Mastropieri (1996), Avramidis ja Norwich (2002) kuin joukko muitakin tutkijoita (Jobe ym. 1996;

Koutrouba ym. 2006; Moberg ja Savolainen 2003). Vaikka vammaatyyppin ja opettajan asenteen yhteys ei ole aivan suoraviivainen, yleisesti ottaen opettajat ovat halukkaampia ottamaan yleisopetukseen oppilaita, joilla on lievä kehitys-, fyysinen tai aistivamma verrattuna vakavasti vammaisiin tai monivammaisiin lapsiin. On myös todisteita, että vakavien oppimisvaikeuksien ja käytöshäiriöiden kohdalla opettajat ovat haluttomia inklusion toteuttamiseen. (Avramidis & Norwich 2002.)

Oppilaan vamman laadun vaikutuksen huomasivat myös Jahnukainen ja Korhonen (2003) tutkiessaan suomalaisten erityisopettajien suhtautumista vaikeasti kehitysvammaisten inklusioon. Huolimatta varsinkin nuorten opettajien melko myönteisistä inklusioasenteista, vain yksi opettaja 125:stä oli sitä mieltä, että täydellinen inklusio yleisopetuksen luokkaan, olisi optimaalinen ratkaisu hänen vaikeasti kehitysvammaisille oppilailleen.

Oppilaan vamman laadun ja inklusiohalukkuuden suhteessa on maakohtaista vaihtelua. Avramidisin ja Norwichin (2002) mukaan suurimmat maakohtaiset erot esiintyivät aistivammaisten lasten kohdalla. Erot olivat pienimmillään lievien oppimisvaikeuksien kohdalla. Moberg & Savolainen (2003) kiinnittivät suomalaisia ja sambialaisia vertaillessaan huomiota siihen, että sambialaiset olivat merkittävästi haluttomampia integroimaan fyysisesti vammaisia. Mahdollisena selityksenä he pitivät Sambian hankalia kulkuyhteyksiä, jotka liikuntavammaisen kohdalla saattavat käytännössä estää päivittäisen matkan lähikouluun. Taulukko 4 kokoaa aikaisempien tutkimusten tuloksia opettajien tai opettajaopiskelijoiden halukkuudesta eri tavoin vammaisten oppilaiden inklusioon.

TAULUKKO 4. Tutkimusten tuloksia opettajien tai opettajaopiskelijoiden halukkuudesta eri tavoin vammaisten oppilaiden inklusioon

<i>Tutkimus</i>	<i>Inklusiohalukkuus vammaryhmittäin (1 = Suurin inklusiohalukkuus)</i>
Alghazo & Gaad (2004), Arabiemiraatit	1) fyysinen vamma 2) lievä oppimisvaikeus 3) näkövamma 4) kuulovamma 5) käytöshäiriö 6) kehitysvamma
Avramidis & Norwich (2002), useita maita	1) lievä kehitysvamma, lievä fyysinen vamma, lievä aistivamma 2) vakavasti vammainen, monivammainen, vakava käytöshäiriö, vakava oppimisvaikeus
Koutrouba ym. (2006), Kypros	1) motoriset vaikeudet, kuulovamma, käytöshäiriö 2) vakava kehitysvamma, näkövamma
Moberg (1997), Suomi, USA ja Viro	1) lievä kommunikointivaikeus, lievä fyysinen vamma, lievä oppimisvaikeus, lievä kuulovamma 2) lievä näkövamma, lievä tunne-elämän häiriö, lievä kehitysvamma, vakava kommunikointivaikeus 3) vakava oppimisvaikeus, lievä autismi, vakava fyysinen vamma, vakava näkövamma 4) vakava kuulovamma, vakava tunne-elämän häiriö, vakava kehitysvamma, vakava autismi
Moberg & Savolainen (2003), Sambia	1) lievä oppimisvaikeus, lievä kommunikointivaikeus, lievä käytöshäiriö, lievä kuulovamma 2) lievä näkövamma, lievä fyysinen vamma, lievä kehitysvamma, vakava oppimisvaikeus 3) vakava kommunikointihäiriö, vakava käytöshäiriö, vakava kuulovamma 4) vakava kehitysvamma, vakava näkövamma, vakava fyysinen vamma
Soodak ym. (1998), USA	1) fyysinen vamma 2) kuulovamma 3) oppimisvaikeus 4) kehitysvamma 5) käytöshäiriö

2.5.4 Oppimisympäristöön liittyvät tekijät

Tukipalvelujen saatavuuden on havaittu vaikuttavan opettajien inklusioasenteisiin (Avramidis 2002; Minke ym. 1996; Scruggs & Mastropieri 1996). Opettajien peräämään aineelliseen tukeen kuuluivat esimerkiksi asialliset tilat sekä opetus- ja apuvälineet. Inhimillisistä voimavaroista kaivattiin etenkin kouluavustajia, erityisopettajia, terapeutteja.

Inklusioon erikoistuneen resurssiopettajan tuen on havaittu lisäävän varsin merkittävästi yleisopettajien inklusiomyönteisyyttä. Soodak ym. 1998 havaitsivat, että kollegojen välinen yhteistyö ja tarjottu tuki saattavat merkittävästi kompensoida opettajan omista kyvyistään tuntemaa epävarmuutta. Opettajat, joilla oli mahdollisuus säännölliseen tukeen ja yhteistyöhön, olivat huomattavasti muita inklusiomyönteisempiä riip-

pumatta siitä, kuinka päteväksi erityisoppilaiden opettajaksi he itsensä tunsivat. Myös koulun johdolla on merkittävä rooli opettajien inklusioasenteiden muokkaajana. Rehtorin jatkuva kannustus voi merkittävästi lisätä yleisopettajan halukkuutta inklusion toteuttamiseen. (Avramidis & Norwich 2002)

Opettajien ja kouluhallinnon henkilökunnan inklusiohalukkuus vaikuttaa olevan sitä suurempaa, mitä vähemmän henkilö on tekemisissä päivittäisen yleisopetustyön kanssa. Sekä Scruggs ja Mastropieri (1996) että Avramidis ja Norwich (2002) viittaavat artikkeleissa tähän mielenkiintoiseen havaintoon. Yleisopettajat ovat väittäneet ilmiön johtuvan siitä, että hallintoportaalla ei ole selvää käsitystä luokkahuoneen arjesta.

Opettajien inklusioasenteet pohjautuvat usein, ei niinkään ideologisiin, vaan puhtaasti pragmaattisiin tekijöihin (Burge & Sutherland 2004; Scruggs & Mastropieri 1996). Opettajien inklusiohalukkuus esimerkiksi laskee huomattavasti, jos riskinä on työmäärän lisääntyminen ilman, että opetuksen suunnittelu-aika kasvaa (Avramidis & Norwich 2002; Scruggs & Mastropieri 1996). Opettajien inklusioasenteiden muutos vaikuttaa hitaalta. Esimerkiksi Scruggs & Mastropieri (1996) eivät havainneet 28:ssa vuosien 1958 ja 1996 suoritetussa tutkimuksessa mitään systemaattista yhteyttä tulosten ja julkaisuvuoden välillä. Eräät esimerkit kuitenkin antavat olettaa, että varsinkin opiskelijoiden parissa jo lyhyessä ajassa voi tapahtua huomattavia muutoksia (Campbell ym 2003; Shade & Steward 2001). Jos tavoitteena on lisätä opettajien inklusiomyönteisyyttä, tutkimusten perusteella kannattaa kiinnittää huomiota ainakin seuraaviin asioihin: a) Tukipalvelut ja kollegojen välinen yhteistyö b) Riittävä opetuksen suunnittelu-aika c) Eri-tyispedagogiikkaan ja inklusioon liittyvä koulutus d) Koulun johdon tarjoama tuki e) Fyysisen ympäristön esteettömyys.

2.6 Katsaus kiinalaiseen inklusioasennetutkimukseen

Kiinassa inklusion ja siten myös opettajien inklusioasenteiden tutkimuksen historia on varsin lyhyt. Viime vuosina aiheesta on kuitenkin tuotettu jo varsin runsaasti tutkimustietoa. Lähemmin tarkastellaan yhteensä seitsemää Kiinassa julkaistua opettajien tai opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita käsittelevää artikkelia. Artikkeleista yksi (Chen, Zhang, Shi, Wang & Wu 2006) on review-tutkimus, joka esittelee suuren joukon Manner-Kiinassa tehtyä inklusioasennetutkimusta ja pohtii niiden tuloksia, metodeja, ongelmakohtia sekä tulevia tutkimustarpeita. Kaikki tutkimukset on tehty suurissa kaupungeissa, joten liian rohkeita koko maata koskevia yleistyksiä ei niiden pohjalta kannata tehdä. Suurista seudullisista eroista antaa viitteitä jo Wein, Yuanin ja Liun (2001) ver-

taileva tutkimus, jonka mukaan hongkongilaisista opettajista reilusti yli puolet oli inklusion kannalla ja pekingiläisistä suurin osa inklusiota vastaan.

Chenin ym. (2006) mukaan ensimmäisten kiinalaisten inklusioasenteita käsittelevien tutkimusten kysymykset olivat yksinkertaisesti muotoa: ”Oletko inklusion puolella vai sitä vastaan?” Tutkimuskysymykset ovat sittemmin muuttuneet alkuaikojen hienostuneemmiksi. Silti yhä törmää liian itsestään selviin tutkimuskysymyksiin, jotka eivät tuota mitään arvokasta lisätietoa. Teoreettisen taustan hataruus on toinen aiheen tutkimusta vaivaava ongelma. Chen ym. (2006) haluaisivat, että kiinalainen inklusioasennetutkimus kiinnittyisi nykyistä tiukemmin sosiaalipsykologiasta lähtöisin olevaan yleisen asennetutkimuksen kenttään esimerkiksi käsitteistöä tarkistamalla.

Inklusioasenteita käsittelevä tutkimus on Kiinassa keskittynyt alakoulun yleisopettajien asenteisiin. Vasta viime vuosina on ryhdytty kiinnittämään huomiota myös yläkouluihin ja varhaiskasvatukseen. Toisen asteen ja korkeakoulujen piirissä tehty inklusioasennetutkimus on yhä lähes olematonta. (Chen ym. 2006.)

2.6.1 Opettajaan liittyvien tekijöiden yhteys kiinalaisopettajien inklusioasenteisiin

Tutkimustulokset kiinalaisten opettajien asennoitumisesta inklusion yleisiä periaatteita kohtaan ovat ristiriitaisia. Joissain tutkimuksissa asenne oli varovaisen myönteinen (Peng 2000; Peng 2003; Wan & Huang 2005). Wei, Yuan & Liu (2001) kuitenkin havaitsivat, että heidän tutkimistaan yleisopettajista noin kaksi kolmasosaa oli inklusiota vastaan. Wein & Yuenin (2000) tutkimuksessa pekingiläisistä yleis- ja erityisopettajista niin ikään kaksi kolmasosaa oli inklusiovastaisia. Käytetyllä mittarilla ja kysymyksenasettelulla saattaa olla merkittävä vaikutus tuloksiin. Tähän viittaa se, että kielteisiä asenteita mitanneet Wei ym. (2000) ja Wei ym. (2001) käyttivät samanlaista kuusiportaiseen Likert-asteikkoon pohjautuvaa mittaria.

Kiinalaisten erityisopettajien inklusioasenteet vaikuttavat yleisopettajia myönteisemmiltä. Tähän johtopäätökseen ovat päätyneet Chen ym. (2006) erityis- ja yleisopettajia vertailevien tutkimusten pohjalta. Esimerkiksi Wein ja Yuenin tutkimuksessa 70,2 prosenttia erityisopettajista kannatti inklusiota, yleisopettajien osuuden ollessa vain 32,7 prosenttia. Chen ym. (2006) huomauttavat vielä, että inklusioon periaatteessa myönteisesti suhtautuvien yleisopettajien asenteessa tapahtuu suuri muutos, jos kyse on erityisoppilaan sijoittamisesta heidän omaan luokkaansa

Opettajan tai opettaja-opiskelijan sukupuolella ei ole Kiinassa havaittu yhteyttä inklusioasenteeseen (Peng 2000; Wan & Huang 2005; Wei & Yuen 2000) Sukupuolten

välisen tilastollisesti merkitsevän eron löytämistä vaikeuttaa se, että tutkimusten otokoot ovat varsin pieniä ja ylivoimainen enemmistö tutkittavista naisia. Opettajien iällä ja inklusioasenteilla sen sijaan näyttäisi Pengin (2000) tutkimuksen mukaan olevan yhteys. Hän havaitsi alle 40-vuotiaiden opettajien asenteen olevan merkittävästi vanhempia kollegojaan positiivisempi. Pengin (2003) tekemässä erityyppisten erityiskoulujen opettajia vertailevassa tutkimuksessa sen sijaan ikä näytti olevan yhteydessä vain kehitysvammaisten opettajien asenteisiin.

Useat kiinalaiset tutkijat ovat painottaneet, että opettajien tietämystä lisäämällä inklusioasenteita voidaan muuttaa positiivisemmiksi. Tutkimustietoa väitteen tueksi ei ole kuitenkaan juuri esitetty (Chen 2006). Koulutuksen merkityksestä saadut tulokset olivat tarkastelluissa tutkimuksissa ristiriitaisia. Peng (2000) ei havainnut korkeammalla koulutustasolla tai inklusiokoulutuksen käymisellä olevan yhteyttä opettajien asenteisiin. Shanghaialaisia alakoulun yleisopettajia tutkineet Liu ym. (2000) ja erityiskoulujen opettajia tutkinut Peng (2003) sen sijaan havaitsivat inklusioon liittyvää koulutusta saaneiden asenteen olevan muita positiivisempi. Yleisen erityispedagogiikkaan liittyvän koulutuksen ja inklusioasenteiden välillä Peng (2003) sekä Wei ja Yuen (2000) eivät löytäneet yhteyttä. Inklusiivisen opetuskokemuksen ja inklusioasenteiden yhteys ei ole aivan selkeä. Chen (2006) kertoo eräästä tutkimuksesta, jossa inklusiokokemuksen jälkeen opettajien asenne oli muuttunut aiempaa negatiivisemmaksi. Vaikuttavana tekijänä oli todennäköisesti kokemusten laatu.

2.6.2 Oppilaaseen liittyvien tekijöiden yhteys kiinalaisopettajien inklusioasenteisiin

Oppilaan vamman laatu ja vaikeusaste vaikuttaa merkittävästi myös kiinalaisten opettajien inklusiohalukkuuteen. Yleensä kaikkein halukkaimpia oltiin näkövammaisten ja fyysisesti vammaisten oppilaiden inklusioon. Kaikkein kielteisimminkin opettajat suhtautuivat kehitysvammaisiin sekä käytös- ja tunne-elämän häiriöisiin oppilaisiin. Kielihäiriöt ja oppimisvaikeudet asettuivat edellä mainittujen ääripäiden väliin (ks. taulukko 5).

TAULUKKO 5. Inklusiohalukkuus vammaryhmittäin kiinalaisissa inklusioasennetutkimuksissa

<i>Tutkimus</i>	<i>Inklusiohalukkuus vammaryhmittäin (1 = Suurin inklusiohalukkuus)</i>
Chen (2006)	1) näkövamma, kuulovamma, fyysinen vamma 2) oppimisvaikeudet 3) kehitysvamma, käytös- ja tunne-elämän häiriöt
Liu, Du & Yao (2000)	1) näkövamma, fyysinen vamma 2) kielihäiriöt, sairaus 3) oppimisvaikeus, kuulovamma 4) lievä kehitysvamma, käytös- ja tunne-elämän häiriöt
Peng (2003)	1) näkövamma 2) kehitysvamma 3) kuulovamma
Wan & Huang (2005)	1) fyysinen vamma, näkövamma 2) kuulovamma, kielihäiriö 3) sairaus, oppimisvaikeus 4) lievä kehitysvamma, käytös- ja tunne-elämän häiriö
Wei, Yuan & Liu (2001), Peking, suluisa inklusiota kannattavien osuus	1) lievä näkövamma (69,7 %), fyysinen vamma (62,6 %) 2) sääntöjä rikkova oppilas (64,6 %), autismi (60,6 %) 3) kielihäiriö (54 %), lievä kuulovamma (46 %) 4) opetusta häiritsevä oppilas (15 %), kuurous (7 %), vakava näkövamma (4 %)
Wei, Yuan & Liu (2001), Hongkong, suluisa inklusiota kannattavien osuus	1) lievä näkövamma (80,9 %), fyysinen vamma (80,9 %) 2) lievä kuulovamma (76,1 %), kielihäiriö (69,6 %) 3) sääntöjä rikkova oppilas (66,7 %), autismi (44,7 %) 4) kuurous (21,9 %), vakava näkövamma (20 %), opetusta häiritsevä oppilas (17,5 %)

Kansainvälisestä inklusioasennetutkimuksesta poikkeava tulos on kiinalaisten opettajien erityisen positiivinen suhtautuminen näkövammaisten oppilaiden inklusioon. Chen (2006) sekä Peng (2003) huomauttavat, että kiinalainen inklusioliike sai alkunsa juuri näkövammaisten opetuksen parissa. Muiden vammaryhmien opetuksesta saadut kokemukset ovat vielä vähäisempiä eivätkä aina yhtä positiivisia.

Negatiivinen asenne käytöshäiriöisten ja kehitysvammaisten oppilaiden inklusioon on havaittu myös kansainvälisessä tutkimuksessa. Ilmiö tuntuu luonnolliselta Kiinan kaltaisessa kulttuurissa, jossa normien mukaisen käyttäytymisen ja koulumenestyksen paine on erityisen voimakas. Normien mukaisen koulumenestyksen tärkeydestä kertoo myös Wein ym. (2001) saama tulos, jonka mukaan 43 prosenttia pekingiläisistä opettajista ei ollut halukas pitämään luokassaan lukukauden ja -vuoden päättökokeissa usein reputtavia oppilaita.

2.6.3 Oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden yhteys kiinalaisopettajien inklusioasenteisiin

Opetettavan koulu-asteen suhteesta inklusioasenteisiin ei ole kovin runsaasti tietoa, sillä useimmat kiinalaistutkimukset ovat keskittyneet pelkästään alakoulujen opettajiin (Chen 2006). Alakoulujen opettajien suhtautuminen kuitenkin ainakin Pengin (2000) mukaan on yläluokkien ja toisen asteen opettajia positiivisempi.

Joissain tarkastelluissa tutkimuksissa opettajia oli pyydetty mainitsemaan, mitkä ovat inklusion toteutumisen suurimmat esteet. Wein ja Yuenin (2000) artikkelissa tärkeimpinä mainittiin oppilaiden oppimiskyvyn suuret erot, opettajien ammattitaidon ja ajan puute, luokkatoverien keskinäiset suhteet, huonot opetusolot sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Liun ym. (2000) tutkimuksessa ongelmaksi nähtiin opettajien koulutus, erityisoppilaita koskevan tutkimus, opetuksen rahoitus, opetustilat sekä erityisopetuksen lainsäädäntö ja sen noudattaminen. Inklusiota tukevana seikkoina opettajat pitivät johdon riittävää tukea, pientä luokkakokoa, yksilöllistä opetustapaa, konsultaatioavun saatavuutta, tarkoituksenmukaisia tiloja, luokka-avustajaa sekä auttamisasennetta (Liu ym. 2000; Wei & Yuen 2000).

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan kolmeen pääkysymykseen, joista kullakin on yhdestä kahteen alakysymystä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen on vastaajien inklusioasenne?
 - 1.1. Millainen on inklusioasenteiden rakenne?
 - 1.2. Mitkä vastaajan taustatekijät ovat yhteydessä inklusioasenteisiin?
2. Millainen ympäristö koetaan eri tavoin vammaisille oppilaille sopivimmaksi?
 - 2.1. Millainen yhteys vastaajan taustatekijöillä on sopivimmaksi koettuun oppimisympäristöön?
3. Miten vastaajat asennoituvat aikaisempien kiinalaista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten (ks. Luvut ”2.2 Kiinalainen erityisopetus”, ”2.3 Inklusion – tavallisessa luokassa opiskelemisen – kehitys ja nykytilanne Kiinassa” sekä ”2.6 Katsaus kiinalaiseen inklusioasennetutkimukseen”) herättämiin kysymyksiin?
 - 3.1. Millainen yhteys on vastaajan taustatekijöillä ja heidän suhtautumisellaan näihin kysymyksiin?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 523 kiinalaista opiskelijaa. Osallistujien ikä vaihteli 17:stä 43 vuoteen keski-ikä ollessa 26,45 vuotta. Naisten osuus oli 67,7 % ja miesten 32,3 %. Osallistujien kotikaupungin sijaintimaakunta oli yleisimmin Beijing (36,5 %), Hebei (8,1 %), Guangdong (7,3 %), Henan (5,1 %) tai Shanxi (4,9 %). Suurimmalla osalla vastaajista (53,0 %) kotikaupungin asukasluku ylitti 4 miljoonaa.

Tutkimuksen osallistujilla oli keskimäärin 1,83 sisarusta (mediaani = 2) ja 3,97 asuinkumppania (mediaani = 4). Asumismuodoista yleisin oli asuntola (63,9 %). Osallistujista 75,7 % oli opettajayliopiston opiskelijoita, 20,5 % yliopisto-opiskelijoita, ja 3,8 % jonkun muun oppilaitoksen opiskelijoita. Yleisimmät pääaineet olivat vieras kieli (19,4 %), tietotekniikka/informaatioteknologia (11,0 %), kiinan kieli ja kirjallisuus (10,6 %), historia (7,0 %) ja kasvatustiede (6,2 %). Osallistujista 8,6 prosentilla oli takanaan inklusioon liittyviä opintoja. Hieman yli puolelle (54,0 %) käsite ”inkluisio/tavallisessa luokassa oppiminen” oli erittäin tai melko tuttu. Myös käsite ”erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas” oli erittäin tai melko tuttu runsaalle puolelle (53,3 %) osallistujista.

Suurimmalla osalla (64,4 %) osallistujista oli aiempaa kokemusta vammaisista henkilöistä. 34,5 prosentin kokemukset vammaisista henkilöistä olivat erittäin positiivisia ja 57,1 prosentin melko positiivisia. Vain 8,5 prosentilla vammaisista henkilöistä saadut kokemukset olivat melko kielteisiä tai erittäin kielteisiä.

4.2 Tutkimuksen eteneminen

4.2.1 Tutkimuksen mittari

Tutkimuksen mittarina käytettiin neljäosaista ja yhteensä seitsensivuista englannista kiinaksi käännettyä kyselylomaketta (ks. liite 1). Kyselyn ensimmäisessä osassa selvitetään vastaajien yleistä inklusioasennetta. Osio sisältää kaksikymmentä vammaisten oppilaiden opetusta käsittelevää väittämää, joihin vastaajat ottivat kantaa neliportaisella Likert-asteikolla. Mittarin väittämistä puolet on niin sanottuja käännettyjä osioita, joiden pisteytys käännetään peilikuvakseen ennen varsinaista analyysiä. Kyselylomakkeen ensimmäinen osa pohjautuu Mobergin ja Savolaisen (2003) Sambiassa ja Suomessa suoritetussa tutkimuksessa käytettyyn mittariin sillä erotuksella, että Mobergin ja Savolaisen käytössä oli neliportaisen sijasta kuusiportainen Likert-asteikko. Ensimmäisen osan reliabiliteettia tarkasteltaessa Cronbachin alfan arvoksi saatiin 0,76.

Myös kyselylomakkeen toinen osa perustuu Mobergin ja Savolaisen (2003) käyttämään mittariin. Toisessa osassa vastaajia pyydettiin arvioimaan kuusiportaisella asteikolla, mikä olisi paras opetusjärjestely eri vammatyypin ja vamman vaikeusasteen omaaville oppilaille. Vaihtoehtojen ääripäinä ovat kokoaikainen normaaliluokkaan sijoittaminen ja täysiaikainen sijoittaminen erityislaitokseen, jossa oppilaat koulunkäynnin lisäksi myös asuvat.

Kyselylomakkeen kolmas osa on tätä tutkimusta varten erikseen suunniteltu. Osa sisältää kahdeksan väittämää, jotka liittyvät aiempien kiinalaista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten herättämiin kysymyksiin. Kolmannessa osassa on käytössä sama neliportainen Likert-asteikko kuin kyselyn ensimmäisessä osassa.

Neljännessä eli viimeisessä osassa kerätään kyselyn vastaajien taustatietoja. Monissa aiemmissa inklusioasennetutkimuksissa kerättyjen taustatietojen – kuten vastaajan sukupuolen, iän ja opiskelutaustan – lisäksi neljännessä osassa selvitetään harvemmin kysytyjä tekijöitä kuten kotimaakuntaa ja kotikaupungin asukaslukua (ks. taulukko 6). Näiden tietojen avulla pyritään kartoittamaan esimerkiksi Kiinan eri osista sekä maaseudulta ja suurkaupungeista kotoisin olevien vastaajien mahdollisia asenne-eroja. Kiinan maakuntien jaottelussa Itä-, Keski-, Länsi- ja Koillis-Kiinaan noudatettiin Kiinan tilastokeskuksen käytäntöä (National Bureau of Statistics in China 2006).

TAULUKKO 6. Tutkimuksen osallistujilta selvitetty taustatiedot

Henkilökohtaiset muuttujat	sukupuoli ikä sisarusten lukumäärä asuinkumppanien lukumäärä asumismuoto kokemus vammaisista henkilöistä ja kokemuksen laatu
Maantieteelliset muuttujat	kotikaupungin asukasluku kotikaupungin sijainti (Itä-, Keski-, Länsi- tai Koillis-Kiina)
Opiskeluun liittyvät muuttujat	oppilaitoksen tyyppi (yliopisto, opettajayliopisto tai muu) pääaine inklusiioon liittyvät opinnot erityisopetukseen ja inklusiioon liittyvien käsitteiden tuntemus

4.2.2 Mittarin rakentaminen

Aineiston keräämiseen käytetyn kyselylomakkeen runkona toimi Mobergin ja Savolaisen (2003) englanninkielinen inklusioasenteita, inklusion esteitä ja yleisiä vammaisasenteita kartoittanut kyselylomake. Kyselylomakkeen rakentamisen alkuvaiheessa muokkasin tutkimuskirjallisuuden ja ulkopuolisten asiantuntijoiden antamien kommenttien pohjalta Mobergin ja Savolaisen (2003) käyttämää kyselyä paremmin kiinalaiseen kontekstiin sopivaksi. Suurimman joukon muutoksista, jotka koskivat lähinnä kysymysten sana-

muotoja, tein inklusion esteitä mittaavaan osaan, jonka myöhemmin kokonaan poistin kyselystä. Lisäksi suunnittelin kyselyyn kokonaan uuden, aiemman kiinalaisen inklusiotutkimuksen herättämiin kysymyksiin keskittyvän, osan. Kyselyn loppuun lisäsin vastaajien taustatekijöitä kartoittavan osuuden.

Saatuani kyselyn englanninkielisen version valmiiksi annoin sen käännettäväksi kiinalaiselle ystävälleni, joka on opiskellut yliopistossa kääntämistä englannista kiinaan ja tehnyt sen lisäksi paljon käytännön käännöstyötä. Käännöstyön edetessä pyrimme säännöllisen ajatustenvaihdon avulla varmistamaan, että kysely ei muuttaisi käännöksen myötä merkitystään. Kun kysely oli käännetty kiinaksi, lähetin sen toiselle kiinalaiselle ystävälleni kommentoitavaksi. Käymämme keskustelun pohjalta tein korjauksia kyselyn kieliasuun. Samalla poistin kyselystä kokonaan inklusion esteitä mitanneen osan, koska oman näkemykseni ja muilta saamieni kommenttien mukaan kyselyn täyttäminen olisi muuten vienyt vastaajilta kohtuuttoman pitkän ajan. Valitsin poistettavaksi inklusion esteitä selvittäneen osan, koska se ei suoraan liittynyt tärkeimpiin tutkimuskysymyksiini.

Kun kysely oli saanut miltei lopullisen käänösasunsa, muutin ensimmäisen ja kolmannen osan englanninkielisestä versiosta peräisin olevan kuusiportaisen Likert-asteikon neliportaiseksi. Kuusiportaisen asteikon kahden keskimmäisen vaihtoehdon, ”3 = Olen hieman eri mieltä” ja ”4 = Olen hieman samaa mieltä”, merkityksessä ei kiinan kielessä ole juuri mitään eroa. Poistamalla asteikosta molemmat vaihtoehdot sain asteikon aste-erot riittävän selkeiksi. Halusin muuttaa asteikon neliportaiseksi, koska viisiportaisessa keskimmäinen – selkeästi neutraalein – vaihtoehto olisi saattanut houkutella liikaa kannastaan hiukan epävarmoja vastaajia.

Muokattuani kyselyn ulkoasun kuntoon tein vielä erään pekingiläisen yliopiston kiinan opettajan kommenttien pohjalta muutoksia muutaman yksittäisen väittämän kieliasuun. Varmistettuani, että paperikysely ja sen rinnalla käyttämäni nettikysely olivat yhdenmukaisia, monistin ensimmäiset paperikyselyt ja avasin nettikyselyn vastaajille.

4.2.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen paperikyselylle tallennetun aineiston keräsin kahden pekingiläisen shifan daxuen eli opettajayliopiston, kampuksella heinä–elokuun vaihteessa 2007. Ennen aineiston keruuta tai sen aikana en ollut missään virallisessa yhteydessä kumpaankaan yliopistoon. Halusin toimia epävirallisesti ja matalalla profiililla, koska virallisen tutkimusluvan saaminen olisi Kiinan oloissa saattanut olla hankalaa tai ainakin erittäin aikaa vievää.

Varsinainen aineistonkeruumetodini oli yksinkertainen. Pysin etsiytymään kampuksella paikkoihin, joissa tavoitin kerralla suuren joukon opiskelijoita niin rauhallisessa tilanteessa, että heillä oli aikaa kyselyn täyttämiseen. Tällaisia paikkoja olivat esimerkiksi kampusalueen puistot sekä luku- ja luentosalit. En yleensä juuri esitellyt itseäni vaan kysyin suoraan haluaisiko henkilö täyttää kyselyn, jonka olin samassa jo hänelle ojentanut. Useimmat suostuivat. Jokaiselle kyselyn täyttäneelle vastaajalle annoin palkkioksi suklaakaramellin. Vajaan kahden viikon aikana suorittamillani aineistokeruuvierailuilla kyselyn täytti yhteensä 472 vastaajaa.

Paperikyselyn lisäksi hyödynsin aineiston keruussa myös nettikyselyä, joka oli sisällöltään paperiversion kanssa täysin yhdenpitävä. Nettikysely, jonka toimivuuden olin koekäytöllä varmistanut, mahdollisti aineiston keräämisen yhtä kaupunkia laajemmalta alueelta. Nettikyselyn levittämisessä käytin hyväksi monia eripuolilla kiinaa olevia kontaktejani. Lähetin sähköpostitse kontakteille kyselyn nettilinkin, sekä kiinan- tai englanninkielisen viestin, jossa kerroin tutkimuksesta ja pyysin apua kyselyn levittämisessä. Ensimmäisen sähköpostiviestin lisäksi lähetin tarvittaessa tarkempaa tietoa kyselystäni sekä usein muistutusviestin, jos kyseiseltä alueelta ei kukaan ollut täyttänyt kyselyä. Nettikyselyn kautta saatujen vastausten sijaan eräät palauttivat sähköpostin liitteenä täyttämänsä kyselyn paperiversion. Netin tai sähköpostin kautta kyselyyn vastasi noin kuukauden aikana yhteensä 51 henkilöä. Sähköisesti ja paperilla annettujen vastausten keskiarvoissa ei ollut mitään merkitseviä eroja, joten sisällytin kaikki saamani vastaukset yhteen ja samaan analyysiin.

4.2.4 Aineiston analyysi

Aineiston kuvailuun käytettyjä menetelmiä olivat keskilukujen, keskihajonnan ja summapistemäärän laskeminen. Aineiston rakennetta selvitettiin faktorianalyysin avulla. Faktorianalyysin vinokulmaisella OBLIMIN-rotatiolla pyrittiin lisäämään saadun faktorimallin tulkinnallista selkeyttä. Faktorien ja taustamuuttujien välisten yhteyksien selvittämisessä käytettiin faktoripistemääriä faktoreille latautuneista osioista rakennettujen summamuuttujien sijaan, koska faktoripistemäärät edustavat tarkemmin kyseisen faktorin taustalla olevaa latenttia muuttujaa. Yhteyksien selvittämiseksi valittiin t-testi, yksisuuntainen varianssianalyysi tai korrelaatiokerroin riippuen siitä, oliko kyseessä kaksiluokkainen, moniluokkainen vai jatkuva taustamuuttuja. (ks. Taulukko 7.)

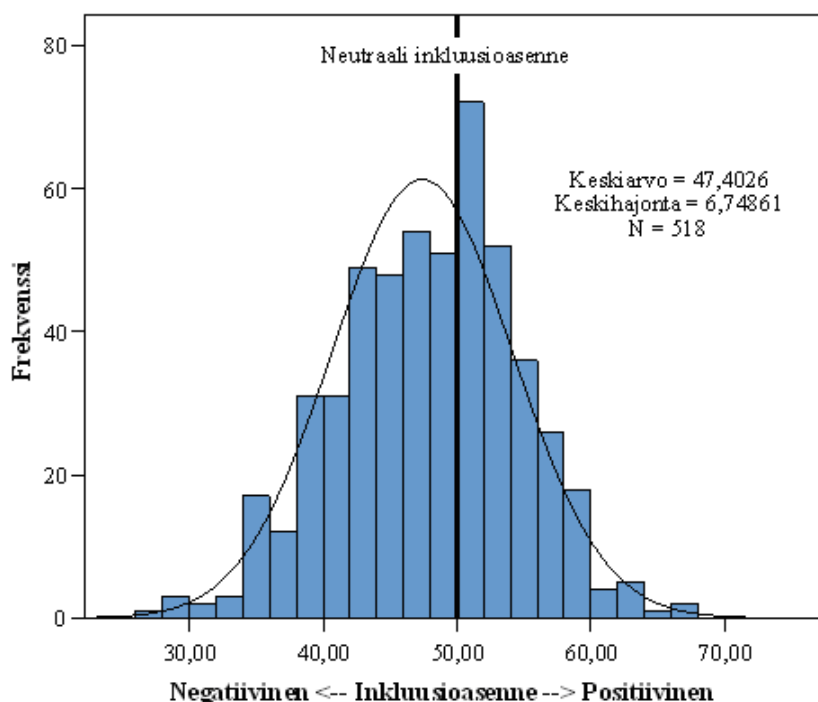
TAULUKKO 7. Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät

<i>Tutkimuskysymys</i>	<i>Analyysimenetelmät</i>
1 Millainen on vastaajien inklusioasenne?	keskiarvo, keskihajonta, summapistemäärä
1.1 Millainen on inklusioasenteiden rakenne?	faktorianalyysi (Principal Axis, OBLIMIN-rotaatio)
1.2 Mitkä vastaajan taustatekijät ovat yhteydessä inklusioasenteisiin?	t-testi, korrelaatio, yksisuuntainen varianssianalyysi
2 Millainen ympäristö koetaan eri tavoin vammaisille oppilaille sopivimmaksi?	keskiarvo, keskihajonta, summapistemäärä
2.1 Millainen yhteys vastaajan taustatekijöillä on sopivimmaksi koettuun oppimisympäristöön?	t-testi korrelaatio, yksisuuntainen varianssianalyysi
3 Miten vastaajat asennoituvat aikaisempien kiina-laista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten herättämiin kysymyksiin?	keskiarvo, keskihajonta, t-testi, korrelaatio, yksisuuntainen varianssianalyysi
3.1 Millainen yhteys on vastaajan taustatekijöillä ja heidän suhtautumisellaan näihin kysymyksiin?	t-testi korrelaatio, yksisuuntainen varianssianalyysi

5 TULOKSET

5.1 Osallistujien inklusioasenne

Kyselyn vastaajien inklusioasenne on kokonaisuudessaan lievästi kielteinen. Kokonaisasennetta kuvaavan summamuuttujan teoreettinen vaihteluväli on 20–80 ja neutraalia inklusioasennetta kuvaa arvo 50. Kyselyn vastaajilla summamuuttujan keskiarvoksi tuli 47,40. (ks. kuva 3.)



KUVA 3. Inklusioasenteiden jakauma

Vastaajien suhtautumisessa mittarin väittämiin oli suurta osiokohtaista vaihtelua. Kaikkein positiivisin inklusioasenne oli väittämien ”1.1 Kaikki oppilaat saavat sopivan opetusohjelman ja siihen liittyvät palvelut yleisopetuksen yhteydessä (ka = 3,45; kh = 0,76), ”1.8 Vammaisten oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin ei vaikuta vammattomien oppilaiden opetuksen laatuun” (ka = 2,91; kh = 0,83) ja ”1.14 Yleisopettajilla on päävastuu luokassaan olevien vammaisten oppilaiden kasvatuksesta” (ka = 2,88; kh = 0,76) kohdalla. Inklusioasenne oli negatiivisin väittämien ”1.20 Vakavasti käytöshäiriöiset oppilaat eivät tarvitse erityiskouluissa tapahtuvaa erityisopetusta (ka = 1,48; kh = 0,64), ”1.11 Oppilaat kelpuuttavat seurakseen myös sellaisia, joiden piirteet ja kiinnostuksen kohteet poikkeavat heidän omistaan” (ka = 1,53; kh = 0,68) sekä ”1.9 Muutkin kuin erityiskoulutuksen saaneet opettajat pystyvät opettamaan tehokkaasti vakavasti vammaisia oppilaita (ka = 1,70; kh = 0,77) kohdalla. Muut osiokohtaiset keskiarvot ja -hajonnat käyvät ilmi liitteestä 3.

5.1.1 Asenteiden rakenne

Inklusioasenteita kuvaavalle aineistolle suoritetulla faktorianalyysillä saatiin neljän faktorin ratkaisu, joka selittää yhteensä 45,0 % aineiston vaihtelusta (ks. taulukko 8). Faktorit saivat nimekseen:

- (i) Sosiaalinen oikeudenmukaisuus (Faktori I)
- (ii) Vakavasti vammaisten oppilaiden erityistarpeisiin vastaaminen (Faktori II)
- (iii) Vammattomien oppilaiden koulutuksen laatu (Faktori III)
- (iv) Opettajan osaaminen. (Faktori IV)

TAULUKKO 8. Osallistujien (N = 518) inklusioasenteen faktorirakenne (pääakselimenetelmä, Oblimin-rotaatio) Vain itseisarvoltaan yli 0,3:n painokertoimet esitetty. I = Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, II = Vakavasti vammaisten oppilaiden erityistarpeisiin vastaaminen, III = Vammattomien oppilaiden koulutuksen laatu, IV = Opettajan osaaminen

Osio	I	II	III	IV
1.12 Vammaisten oppilaiden kokoaikainen sijoitus tavallisiin luokkiin merkitsee laadukasta opetusta kaikille.	0,787			
1.5 Vammaisten oppilaiden kokoaikainen sijoitus tavalliseen luokkaan merkitsee tasa-arvoa kaikille oppilaille	0,785			
1.18 Vammaisten oppilaiden suoritustaso paranee, jos heidät sijoitetaan kokoaikaisesti tavalliseen luokkaan.	0,534			
1.4 Vammaisten oppilaiden itsetunto kohenee, jos heidät sijoitetaan kokoaikaisesti tavalliseen luokkaan.	0,515			
1.15 Vammaiset oppilaat eivät leimaudu "tyhmäksi" tai "erilaiseksi", jos heidät sijoitetaan kokoaikaisesti tavalliseen luokkaan.	0,497			
1.16 On oikein vaatia yleisopettajia hyväksymään vakavasti vammaiset oppilaat luokkaansa.	0,448			
1.20 Vakavasti käytöshäiriöiset oppilaat eivät tarvitse erityiskouluissa tapahtuvaa erityisopetusta		0,626		
1.19 Vakavasti vammaisten oppilaiden erityistarpeet eivät edellytä heidän opettamistaan erityisluokissa.		0,548		
1.13 Vakavasti käytösongelmaiset oppilaat eivät tarvitse erityisluokkia.		0,452		
1.11 Oppilaat kelpuuttavat seurakseen myös sellaisia, joiden piirteet ja kiinnostuksen kohteet poikkeavat heidän omistaan.		0,317		
1.1 Kaikki oppilaat saavat sopivan opetusohjelman ja siihen liittyvät palvelut yleisopetuksen yhteydessä		-0,315		
1.8 Vammaisten oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin ei vaikuta vammattomien oppilaiden opetuksen laatuun			0,667	
1.17 Vammattomien oppilaiden opetukseen käytettävä aika ei vähene, jos tavallisiin luokkiin sijoitetaan vammaisia oppilaita.			0,620	
1.9 Muutkin kuin erityiskoulutuksen saaneet opettajat pystyvät opettamaan tehokkaasti vakavasti vammaisia oppilaita				0,642
1.10 Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan luokassaan olevien vammaisten oppilaiden opetukseen liittyvät tarpeet.				0,427
1.7 Vammattomia ja vakavasti vammaisia oppilaita ei pitäisi opettaa erillisissä luokissa.				0,357
1.3 Muut tavallisen luokan oppilaat eivät kiusaa tai syrji vammaisia oppilaita.				0,335

5.1.2 Inklusioasenteiden yhteys vastaajien taustatekijöihin

Inklusioasenteita selittäviä tekijöitä jäljitettiin vertaamalla tutkimuksen osallistujilta kerättyjä taustatekijöitä kokonaisasennetta kuvaavaan summapistemäärään sekä saatuihin neljään faktoriin, joita edustivat ns. regressiomenetelmällä saadut faktoripistemäärät.

T-testit paljastivat, että sukupuolella ei ollut merkitsevää yhteyttä kokonaisasenteeseen eikä yhteenkään faktoriin. (ks. taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Sukupuolen yhteys inklusioasenteeseen (ka = keskiarvo, kh = keskihajonta)

	Sukupuoli	N	ka	kh	t	df	p
Summa	mies	163	47,67	6,94	0,582	501	0,561
	nainen	340	47,30	6,70			
Faktori I	mies	163	0,064	0,97	1,050	501	0,294
	nainen	340	-0,028	0,90			
Faktori II	mies	163	-0,008	0,81	-0,122	501	0,903
	nainen	340	0,001	0,79			
Faktori III	mies	163	-0,023	0,82	-0,347	501	0,729
	nainen	340	0,004	0,79			
Faktori IV	mies	163	0,027	0,85	0,385	501	0,700
	nainen	340	-0,003	0,79			

Vammaisista henkilöistä saadulla kokemuksella (on – ei ole kokemusta) ei ollut yhteyttä kokonaisasenteeseen tai yhteenkään saatuun faktoriin. (ks. taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen yhteys inklusioasenteeseen

	Kokemus	N	ka	kh	t	df	p
Summa	ei ole	175	47,29	6,58	-0,250	493	,803
	on	320	47,44	6,90			
Faktori I	ei ole	175	0,044	0,90	0,908	493	,364
	on	320	-0,034	0,93			
Faktori II	ei ole	175	-0,089	0,78	-1,924	493	,055
	on	320	0,056	0,82			
Faktori III	ei ole	175	-0,057	0,82	-1,166	493	,244
	on	320	0,030	0,79			
Faktori IV	ei ole	175	-0,058	0,78	-1,096	493	,273
	on	320	0,025	0,82			

Myöskään inklusioon liittyvien opintojen käymisellä ei havaittu olevan yhteyttä kokonaisasenteeseen tai faktoreihin. (ks. Taulukko 11.)

TAULUKKO 11. Inklusioon liittyvien opintojen yhteys inklusioasenteeseen

	Opinnot	N	ka	kh	t	df	p
Summa	ei ole	456	47,30	6,72	1,165	497	0,245
	on	43	48,56	7,40			
Faktori I	ei ole	456	-0,013	0,91	0,993	497	0,321
	on	43	0,133	1,03			
Faktori II	ei ole	456	-0,019	0,78	1,825	497	0,069
	on	43	0,215	0,99			
Faktori III	ei ole	456	-0,006	0,79	0,692	497	0,489
	on	43	0,082	0,86			
Faktori IV	ei ole	456	-0,021	0,81	1,408	497	0,160
	on	43	0,160	0,77			

Korrelaatiokertoimen laskeminen osoitti, että osallistujan ikä korreloi negatiivisesti (korrelaatio = -0,121; $p < 0,01$) faktorin II ”Vammaisten oppilaiden erityistarpeisiin vastaaminen” kanssa. Muihin faktoreihin tai kokonaisasenteeseen ei ikävuosilla ollut merkittävää yhteyttä. Asuinkumppanien tai sisarusten määrällä ei ollut merkittävää yhteyttä kokonaisasenteeseen tai mihinkään neljästä faktorista. (ks. taulukko 12.)

TAULUKKO 12. Iän, asuinkumppanien määrän ja sisarusten määrän yhteys inklusioasenteeseen

		Summa	Faktori I	Faktori II	Faktori III	Faktori IV
Ikä	r	-0,064	0,018	-0,121 ^b	-0,019	-0,089
	p	0,163	0,689	0,008	0,685	0,051
	N	482	482	482	482	482
Asuink.	r	0,063	0,000	0,068	0,061	0,071
	p	0,163	0,998	0,133	0,176	0,115
	N	491	491	491	491	491
Sisarukset	r	-0,016	0,000	-0,040	0,009	-0,014
	p	0,721	0,991	0,370	0,846	0,763
	N	494	494	494	494	494

^b $p < 0,01$

Yksisuuntainen varianssianalyysi osoitti, että osallistujan pääaineella oli yhteys sekä kokonaisasenteeseen ($F = 4,884$; $p < 0,001$) faktoriin I ”Sosiaalinen oikeudenmukaisuus” ($F = 3,676$; $p < 0,01$) että faktoriin IV ”Opettajan osaaminen” ($F = 4,613$; $p < 0,001$). Vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen laadulla on yhteys faktoriin III ”Vammaattomien oppilaiden koulutuksen laatu” ($F = 2,948$; $p < 0,05$). Kotikaupungin asukasluvulla, kotikaupungin maantieteellisellä sijainnilla, oppilaitoksen tyypillä, tai erityisopetukseen ja inklusioon liittyvien käsitteiden tuntemuksella ei ollut merkittävää yhteyttä kokonaisasenteeseen tai faktoreihin. (ks. taulukko 13.)

TAULUKKO 13. Vastaajan kotikaupungin asukasluvun, kotikaupungin sijainnin, oppilaitostyyppin, pääaineen, vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen laadun sekä erityisopetukseen ja inklusioon liittyvien käsitteiden tuntemuksen yhteys inklusioasenteeseen

		Asukasluku	Sijainti	Oppilaitos	Pääaine	Kok. laatu	Käsitteiden tuntemus
Summa	df	6, 484	3, 499	2, 494	4, 493	3, 317	3, 498
	F	0,864	0,651	1,259	4,884 ^c	2,044	0,867
	p	0,521	0,583	0,285	0,001	0,108	0,458
Faktori I	df	6, 484	3, 499	2, 494	4, 493	3, 317	3, 498
	F	0,604	0,783	0,988	3,676 ^b	1,150	1,025
	p	0,727	0,504	0,373	0,006	0,329	0,381
Faktori II	df	6, 484	3, 499	2, 494	4, 493	3, 317	3, 498
	F	1,404	1,748	0,359	0,678	1,319	0,616
	p	0,211	0,156	0,698	0,608	0,268	0,605
Faktori III	df	6, 484	3, 499	2, 494	4, 493	3, 317	3, 498
	F	0,977	1,848	0,262	1,809	2,948 ^a	0,578
	p	0,440	0,137	0,769	0,126	0,033	0,630
Faktori IV	df	6, 484	3, 499	2, 494	4, 493	3, 317	3, 498
	F	1,115	1,208	1,871	4,613 ^c	0,817	1,071
	p	0,353	0,306	0,155	0,001	0,485	0,361

^a $p < 0,05$; ^b $p < 0,01$; ^c $p < 0,001$

Post Hoc -testi osoitti että käyttäytymistieteiden opiskelijoiden kokonaisasenne oli sekä yhteiskuntatieteiden ($p < 0,001$), matematiikan/luonnontieteiden ($0,01$) että muiden pääaineiden opiskelijoita ($p < 0,05$) negatiivisempi. Lisäksi käyttäytymistieteitä opiskelevien faktorin I ”Sosiaalinen oikeudenmukaisuus” pisteiden asenne oli negatiivisempi kuin yhteiskuntatieteiden ($p < 0,01$), matematiikan/luonnontieteiden ($p < 0,01$) sekä kielten ja kirjallisuuden ($p < 0,05$) opiskelijoiden asenne. Faktorilla IV ”Opettajan osaaminen” käyttäytymistieteiden opiskelijoiden asenne oli yhteiskuntatieteiden opiskelijoita negatiivisempi ($p < 0,001$). Myös kielten ja kirjallisuuden opiskelijoiden faktorin IV asenne oli yhteiskuntatieteilijöitä negatiivisempi ($p < 0,05$). Vammaisista henkilöistä saatu kokemus yli yhteydessä faktoriin III ”Vammattomien oppilaiden koulutuksen laatu” niin, että ”melko negatiivisia” kokemuksia saaneiden henkilöiden asenne oli ”erittäin positiivisia” ($p < 0,05$) tai ”melko positiivisia” ($p < 0,05$) kokemuksia saaneiden henkilöiden asennetta negatiivisempi. (ks. Taulukko 14.)

TAULUKKO 14. Post Hoc -analyysi pääaineen ja vammaiskokemuksen laadun yhteydestä inklusiosensiteisiin. KT = käyttäytymistieteet (sis. kasvatustiede, varhaiskasvatus, erityispedagogiikka, psykologia), YT = yhteiskuntatieteet (sis. politiikka ja laki, sosiologia, historia), MA/LUO = matematiikka ja luonnontieteet (sis. fysiikka, matematiikka, biologia, kemia, tietotekniikka ja informaatioteknologia, maantiede), KIE = kielet ja kirjallisuus (sis. vieraat kielet, kiinan kieli ja kirjallisuus), MUU = muut pääaineet

	Pääaineryhmä	Vammaiskokemuksen laatu
Kokonaisasenne	KT < YT ($p < 0,001$)	
	KT < MA/LUO ($p < 0,01$)	
	KT < MUU ($p < 0,05$)	
Faktori I	KT < YT ($p < 0,01$)	
	KT < MA/LUO ($p < 0,01$)	
	KT < KIE ($p < 0,05$)	
Faktori III		melko negatiivinen < erittäin positiivinen ($p < 0,05$) melko negatiivinen < melko positiivinen ($p < 0,05$)
Faktori IV	KT < YT ($p < 0,001$)	
	KIE < YT ($p < 0,05$)	

5.2 *Vammaisten oppilaiden sopivimmaksi koettu oppimisympäristö*

5.2.1 *Vammatyypin yhteys sopivimpaan oppimisympäristöön*

Kaikkien vastaajien arvioima erityyppisesti ja vaikeusasteisesti vammaisten oppilaiden sopivimman oppimisympäristön keskiarvo oli 3,12 ($kh = 0,75$), joka on lähellä arvoa ”3 = Suurin osa ajasta erityisluokassa”. Vamman tyyppillä oli yhteys sopivimpaan oppimisympäristöön. Näkövammaisten oppilaiden ($ka = 2,20$; $kh = 1,08$) kohdalla suosittiin kaikkiin muihin vammaryhmiin verrattuna merkittävästi inklusiivisinta oppimisympäristöä. Seuraavana tulivat kielihäiriöiset ($ka = 2,85$; $kh = 0,93$) sekä kuulovammaiset oppi-

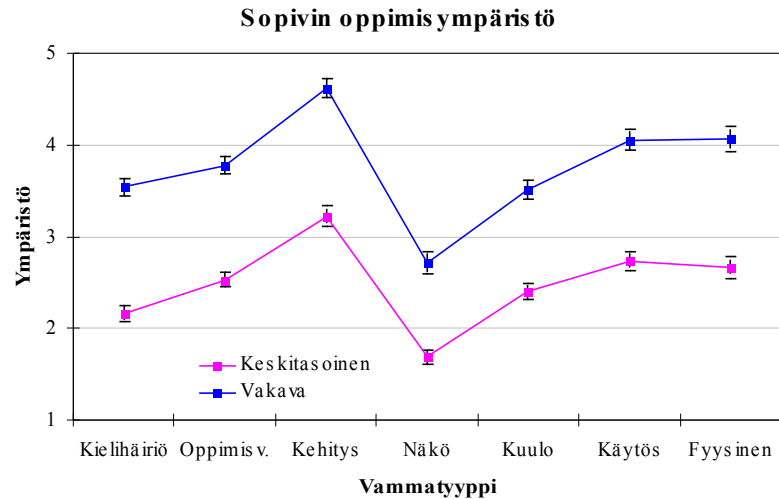
laat (ka = 2,96; kh = 1,03), joilla ei keskenään ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Kielihäiriötä ja kuulovammaa jälkeen tulivat oppimisvaikeudet (ka = 3,15; kh = 0,90). Seuraavaksi tulleiden fyysisesti vammaisten (ka = 3,37; kh = 1,40) ja käytöshäiriöisten oppilaiden (ka = 3,40; kh = 1,15) keskinäinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Selkeästi segregoivinta oppimisympäristöä suositeltiin kehitysvammaisille oppilaille (ka = 3,92; kh = 1,06). (ks. taulukko 15.)

TAULUKKO 15. Vastaajien arvioima eri vammaryhmien sopivin oppimisympäristö inklusiivisimmasta segregoivimpaan (n = 512). Keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) ja 95 % luottamusvälit, asteikko: 1 = kokoaikaisesti tavallisessa luokassa, 2 = suurin osa ajasta (yli 75%) tavallisessa luokassa, 3 = suurin osa ajasta erityisluokassa, 4 = kokoaikaisesti tavallisen koulun erityisluokassa, 5 = kokoaikaisesti erityiskoulussa, 6 = kokoaikaisesti erityislaitoksessa

Vammatyyppi	ka	kh	95% luottamusväli	Vamman vaikeusaste	ka	kh	95% luottamusväli
Näkövamma	2,20	1,08	2,11–2,29	keskitasoinen	1,69	0,98	1,60–1,77
				vaikea	2,71	1,37	2,59–2,83
Kielihäiriö	2,85	0,93	2,77–2,93	keskitasoinen	2,16	0,92	2,08–2,24
				vaikea	3,54	1,16	3,44–3,64
Kuulovamma	2,96	1,03	2,87–3,04	keskitasoinen	2,40	1,04	2,31–2,49
				vaikea	3,51	1,19	3,41–3,61
Oppimisvaikeus	3,15	0,90	3,07–3,23	keskitasoinen	2,53	,91	2,45–2,61
				vaikea	3,78	1,08	3,68–3,87
Fyysinen vamma	3,37	1,40	3,24–3,49	keskitasoinen	2,67	1,46	2,54–2,79
				vaikea	4,06	1,60	3,93–4,20
Käytöshäiriö	3,40	1,15	3,30–3,49	keskitasoinen	2,74	1,21	2,63–2,84
				vaikea	4,05	1,32	3,94–4,17
Kehitysvamma	3,92	1,06	3,83–4,01	keskitasoinen	3,22	1,17	3,12–3,33
				vaikea	4,61	1,19	4,51–4,72

5.2.2 Vamman vaikeusasteen yhteys sopivimpaan oppimisympäristöön

Kuvasta 4 käy ilmi, että vamman vaikeusasteella oli jokaisen vammaryhmän sisällä selkeä yhteys sopivimmaksi arvioituun oppimisympäristöön. Keskitasoisesti vammaisten oppilaiden sopivin oppimisympäristö arvioitiin selvästi vakavasti vammaisten oppimisympäristöä inklusiivisemmaksi (keskimääräinen efektikoko = 1,26; t = 29,13; p<0,001).



KUVA 4. Vastaajien arvioima eri tavoin vammaisten oppilaiden sopivin oppimisympäristö (n = 512). Keskiarvot ja 95 % luottamusvälit, asteikko: 1 = kokoaikaisesti tavallisessa luokassa, 2 = suurin osa ajasta (yli 75%) tavallisessa luokassa, 3 = suurin osa ajasta erityisluokassa, 4 = kokoaikaisesti tavallisen koulun erityisluokassa, 5 = kokoaikaisesti erityiskoulussa, 6 = kokoaikaisesti erityislaitoksessa

5.2.3 Osallistujien taustatekijöiden yhteys sopivimpaan oppimisympäristöön

Sukupuolella oli yhteys siihen, mitä oppimisympäristöä pidetään sopivimpana oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, kehitysvamma tai näkövamma. Naiset suosivat miehiä inklusiivisempaa oppimisympäristöä oppimisvaikeuksisten ($t = 2,415$; $p < 0,05$) ja kehitysvammaisten ($t = 2,178$; $p < 0,05$) oppilaiden kohdalla. Miehet puolestaan olivat naisia valmiimpia hyväksymään tavallisiin luokkiin näkövammaisia oppilaita ($t = -2,305$; $p < 0,05$). Muiden vammaryhmien sopivimmaksi arvioituun oppimisympäristöön vastaajan sukupuolelle ei ollut merkitsevää yhteyttä. (ks. taulukko 16.)

TAULUKKO 16. Sukupuolen yhteys vastaajien arvioon eri vammaryhmien sopivimmasta oppimisympäristöstä

	Sukupuoli	N	ka	kh	t	df	p																																																																																
Keskimäärin sopivin oppimisympäristö	mies	162	3,14	0,77	0,496	500	0,620																																																																																
	nainen	340	3,11	0,73				Kielihäiriö	mies	162	2,91	1,04	1,043	500	0,297	nainen	340	2,82	0,88	Oppimisvaikeus	mies	162	3,29	1,03	2,415	500	0,016	nainen	340	3,09	0,82	Kehitysvamma	mies	162	4,07	1,10	2,178	500	0,030	nainen	340	3,85	1,04	Näkövamma	mies	162	2,04	1,04	-2,305	500	0,022	nainen	340	2,28	1,09	Kuulovamma	mies	162	2,89	1,02	-1,060	500	0,290	nainen	340	2,99	1,03	Käytöshäiriö	mies	162	3,40	1,17	0,113	500	0,910	nainen	340	3,39	1,13	Fyysinen vamma	mies	162	3,39	1,39	0,435	500	0,663
Kielihäiriö	mies	162	2,91	1,04	1,043	500	0,297																																																																																
	nainen	340	2,82	0,88				Oppimisvaikeus	mies	162	3,29	1,03	2,415	500	0,016	nainen	340	3,09	0,82	Kehitysvamma	mies	162	4,07	1,10	2,178	500	0,030	nainen	340	3,85	1,04	Näkövamma	mies	162	2,04	1,04	-2,305	500	0,022	nainen	340	2,28	1,09	Kuulovamma	mies	162	2,89	1,02	-1,060	500	0,290	nainen	340	2,99	1,03	Käytöshäiriö	mies	162	3,40	1,17	0,113	500	0,910	nainen	340	3,39	1,13	Fyysinen vamma	mies	162	3,39	1,39	0,435	500	0,663	nainen	340	3,33	1,41								
Oppimisvaikeus	mies	162	3,29	1,03	2,415	500	0,016																																																																																
	nainen	340	3,09	0,82				Kehitysvamma	mies	162	4,07	1,10	2,178	500	0,030	nainen	340	3,85	1,04	Näkövamma	mies	162	2,04	1,04	-2,305	500	0,022	nainen	340	2,28	1,09	Kuulovamma	mies	162	2,89	1,02	-1,060	500	0,290	nainen	340	2,99	1,03	Käytöshäiriö	mies	162	3,40	1,17	0,113	500	0,910	nainen	340	3,39	1,13	Fyysinen vamma	mies	162	3,39	1,39	0,435	500	0,663	nainen	340	3,33	1,41																				
Kehitysvamma	mies	162	4,07	1,10	2,178	500	0,030																																																																																
	nainen	340	3,85	1,04				Näkövamma	mies	162	2,04	1,04	-2,305	500	0,022	nainen	340	2,28	1,09	Kuulovamma	mies	162	2,89	1,02	-1,060	500	0,290	nainen	340	2,99	1,03	Käytöshäiriö	mies	162	3,40	1,17	0,113	500	0,910	nainen	340	3,39	1,13	Fyysinen vamma	mies	162	3,39	1,39	0,435	500	0,663	nainen	340	3,33	1,41																																
Näkövamma	mies	162	2,04	1,04	-2,305	500	0,022																																																																																
	nainen	340	2,28	1,09				Kuulovamma	mies	162	2,89	1,02	-1,060	500	0,290	nainen	340	2,99	1,03	Käytöshäiriö	mies	162	3,40	1,17	0,113	500	0,910	nainen	340	3,39	1,13	Fyysinen vamma	mies	162	3,39	1,39	0,435	500	0,663	nainen	340	3,33	1,41																																												
Kuulovamma	mies	162	2,89	1,02	-1,060	500	0,290																																																																																
	nainen	340	2,99	1,03				Käytöshäiriö	mies	162	3,40	1,17	0,113	500	0,910	nainen	340	3,39	1,13	Fyysinen vamma	mies	162	3,39	1,39	0,435	500	0,663	nainen	340	3,33	1,41																																																								
Käytöshäiriö	mies	162	3,40	1,17	0,113	500	0,910																																																																																
	nainen	340	3,39	1,13				Fyysinen vamma	mies	162	3,39	1,39	0,435	500	0,663	nainen	340	3,33	1,41																																																																				
Fyysinen vamma	mies	162	3,39	1,39	0,435	500	0,663																																																																																
	nainen	340	3,33	1,41																																																																																			

Ne vastaajat, joilla oli aiempaa kokemusta vammaisista suosivat näkövammaisille oppilaille ($t = 2,297$; $p < 0,05$) inklusiivisempaa oppimisympäristöä kuin ne, joilla ei ollut aiempaa kokemusta vammaisista henkilöistä. Vammaisista henkilöistä saadulla kokemuksella ei ollut yhteyttä muiden vammaryhmien sopivimmaksi koettuun oppimisympäristöön. (ks. Taulukko 17.)

TAULUKKO 17. Vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen yhteys vastaajien arvioon eri vammaryhmien sopivimmasta oppimisympäristöstä

	Kokemus	N	ka	kh	t	df	p
Keskimäärin sopivin oppimisympäristö	ei ole	173	3,20	0,80	1,652	489	0,099
	on	318	3,08	0,72			
Kielihäiriö	ei ole	173	2,88	1,02	0,647	489	0,518
	on	318	2,83	0,87			
Oppimisvaikeus	ei ole	173	3,21	0,95	1,015	489	0,310
	on	318	3,12	0,87			
Kehitysvamma	ei ole	173	3,99	1,14	1,310	489	0,191
	on	318	3,86	1,03			
Näkövamma	ei ole	173	2,38	1,18	2,297	489	0,022
	on	318	2,14	1,03			
Kuulovamma	ei ole	173	3,05	1,07	1,043	489	0,298
	on	318	2,95	1,00			
Käytöshäiriö	ei ole	173	3,43	1,14	0,393	489	0,694
	on	318	3,38	1,16			
Fyysinen vamma	ei ole	173	3,48	1,39	1,260	489	0,208
	on	318	3,31	1,41			

Vastaajat, joilla oli inklusioon liittyviä opintoja suosivat kuulovammaisten opilaiden ($t = -2,206$; $p < 0,05$) kohdalla inklusiivisempaa oppimisympäristöä verrattuna niihin vastaajiin, jotka eivät olleet käyneet inklusioon liittyviä opintoja. Muiden vammaryhmien sopivimmaksi koettuun oppimisympäristöön inklusioon liittyvien opintojen käymisellä ei ollut merkitsevää yhteyttä. (ks. taulukko 18.)

TAULUKKO 18. Inklusioon liittyvien opintojen (ei ole opiskellut – on opiskellut) yhteys eri vammaryhmien sopivimmaksi arvioituun oppimisympäristöön.

	Opinnot	N	ka	kh	t	df	p
Keskimäärin sopivin oppimisympäristö	ei ole	454	3,14	0,75	-1,528	495	0,127
	on	43	2,96	0,76			
Kielihäiriö	ei ole	454	2,85	0,93	-0,396	495	0,692
	on	43	2,79	0,90			
Oppimisvaikeus	ei ole	454	3,17	0,91	-1,496	495	0,135
	on	43	2,96	0,79			
Kehitysvamma	ei ole	454	3,94	1,07	-1,612	495	0,108
	on	43	3,66	1,04			
Näkövamma	ei ole	454	2,21	1,10	0,015	495	0,988
	on	43	2,22	0,97			
Kuulovamma	ei ole	454	3,01	1,03	-2,206	495	0,028
	on	43	2,65	0,96			
Käytöshäiriö	ei ole	454	3,41	1,15	-1,120	495	0,263
	on	43	3,21	1,10			
Fyysinen vamma	ei ole	454	3,38	1,40	-0,757	495	0,450
	on	43	3,21	1,48			

Vastaajan iällä ja kielihäiriöisten oppilaiden sopivimmaksi arvioidulla oppimisympäristön välillä oli lievä positiivinen korrelaatio (korrelaatio = 0,096; $p < 0,05$). Eli mitä nuorempi vastaaja, sitä inklusiivisempaa oppimisympäristöä hän piti sopivana kielihäiriöisille oppilaille. Asuinkumppanien lukumäärän ja kehitysvammaisten oppilaiden sopivimman oppimisympäristön välillä oli negatiivinen korrelaatio (korrelaatio = -0,128; $p < 0,01$). Eli mitä enemmän vastaajalla oli asuinkumppaneita, sitä inklusiivisempaa oppimisympäristöä hän piti sopivana kehitysvammaisille oppilaille. Iän, asuinkumppanien lukumäärän tai sisarusten lukumäärän ja eri vammaryhmien sopivimmaksi koetun oppimisympäristön välillä ei ollut muita merkitseviä korrelaatioita. (ks. taulukko 19.)

TAULUKKO 19: Iän sekä asuinkumppanien ja sisarusten määrän yhteys eri vammaryhmien sopivimmaksi arvioituun oppimisympäristöön. KSOP = kaikkien vammaryhmien keskimäärin sopivin oppimisympäristö, KIE = kielihäiriö, OPP = oppimisvaikeus, KEH = kehitysvamma, NÄK = näkövamma, KUU = kuulovamma, KÄY = käytöshäiriö, FYY = fyysinen vamma.

		KSOP	KIE	OPP	KEH	NÄK	KUU	KÄY	FYY
Ikä	r	0,087	0,096 ^a	0,078	0,060	0,060	0,074	0,031	0,038
	p	0,056	0,034	0,089	0,190	0,187	0,106	0,491	0,411
	N	481	481	481	481	481	481	481	481
Asuink.	r	-0,084	-0,024	-0,019	-0,128 ^b	-0,015	-0,064	-0,056	-0,086
	p	0,063	0,593	0,679	0,005	0,746	0,158	0,215	0,058
	N	489	489	489	489	489	489	489	489
Sisarukset	r	0,006	0,003	0,019	-0,054	0,013	0,013	-0,002	0,032
	p	0,891	0,939	0,680	0,230	0,775	0,766	0,958	0,475
	N	492	492	492	492	492	492	492	492

^a $p < 0,05$; ^b $p < 0,01$

Osallistujan pääaineella oli yhteys ($F = 2,418$; $p < 0,05$) siihen, mitä oppimisympäristöä pidettiin oppimisvaikeuksisille oppilaille sopivimpana. Vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen laadulla oli puolestaan yhteys ($F = 4,403$; $p < 0,01$) käytöshäiriöisten oppilaiden sopivimmaksi arvioituun oppimisympäristöön. Vastaajan kotikaupungilla asukasluvulla, kotikaupungin sijainnilla, oppilaitostyypillä, tai erityisopetukseen ja inklusioon liittyvien käsitteiden tuntemuksella ei ollut merkitsevää yhteyttä minkään vammaryhmän sopivimpaan oppimisympäristöön. (ks. taulukko 20.)

TAULUKKO 20. Kotikaupungin asukasluvun, kotikaupungin sijainnin, oppilaitostyyppin, pääaineen, vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen laadun sekä erityisopetukseen ja inklusioon liittyvien käsitteiden tuntemuksen yhteys eri vammaryhmien sopivimmaksi arvioituun oppimisympäristöön. KSOP = kaikkien vammaryhmien keskimäärin sopivin oppimisympäristö, KIE = kielihäiriö, OPP = oppimisvaikeus, KEH = kehitysvamma, NÄK = näkövamma, KUU = kuulovamma, KÄY = käytöshäiriö, FYY = fyysinen vamma.

Vamman tyyppi		Asukasl.	Sijainti	Oppilaitos	Pääaine	Kok. laatu	Käsitteiden tuntemus
KSOP	df	6, 478	3, 499	2, 488	4, 491	3, 314	3, 497
	F	0,651	0,740	0,444	0,647	1,999	0,891
	p	0,689	0,528	0,642	0,629	0,114	0,446
KIE	df	6, 478	3, 499	2, 488	4, 491	3, 314	3, 497
	F	2,108	0,607	2,004	0,797	1,755	0,048
	p	0,051	0,611	0,136	0,527	0,156	0,986
OPP	df	6, 478	3, 499	2, 488	4, 491	3, 314	3, 497
	F	1,195	0,820	1,071	2,418 ^a	0,893	1,311
	p	0,307	0,483	0,343	0,048	0,445	0,270
KEH	df	6, 478	3, 499	2, 488	4, 491	3, 314	3, 497
	F	0,833	0,331	0,646	0,556	0,276	0,636
	p	0,544	0,803	0,524	0,695	0,843	0,592
NÄK	df	6, 478	3, 499	2, 488	4, 491	3, 314	3, 497
	F	0,271	0,781	1,239	0,510	0,663	1,013
	p	0,951	0,505	0,291	0,728	0,575	0,387
KUU	df	6, 478	3, 499	2, 488	4, 491	3, 314	3, 497
	F	0,296	0,671	1,430	0,364	0,739	0,174
	p	0,939	0,570	0,240	0,835	0,530	0,914
KÄY	df	6, 478	3, 499	2, 488	4, 491	3, 314	3, 497
	F	0,305	0,545	1,421	0,727	4,043 ^b	0,238
	p	0,934	0,651	0,242	0,574	0,008	0,870
FYY	df	6, 478	3, 499	2, 488	4, 491	3, 314	3, 497
	F	0,970	0,339	1,539	1,532	1,038	1,751
	p	0,445	0,797	0,216	0,192	0,376	0,156

^ap<0,05; ^bp<0,01

Post Hoc -analyysi osoitti, että ”erittäin positiivisia” kokemuksia vammaisista henkilöistä saaneiden henkilöiden mielestä käytöshäiriöisten oppilaiden sopivin oppimisympäristö arvioitiin inklusiivisemmaksi ($p < 0,05$) kuin ”melko negatiivisia” kokemuksia omaavien henkilöiden. Yksisuuntaisen varianssianalyysin mukaan pääaineella oli yhteys oppimisvaikeuksisten oppilaiden sopivimmaksi koettuun oppimisympäristöön. Post Hoc -analyysi ei kuitenkaan antanut tarkennusta siihen, millainen yhteys oli kyseessä.

5.3 Asennoituminen kiinalaista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten herättämiin kysymyksiin

Osallistujat suhtautuivat varsin optimistisesti kahdeksaan väittämään, jotka liittyivät aiempien Kiinan erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimuksien herättämiin kysymyksiin. Ainoastaan väittämien ”3.4 Minulla on riittävästi osaamista opettaa vammaisia oppilaita tavallisessa luokassa” sekä ”3.5 Tavalliset koulut ovat halukkaita ottamaan vammaisia oppilaita.” kohdalla oli suurin piirtein yhtä paljon samaa mieltä ja eri mieltä olevia. Kaikkein yksimielisimmin vastaajat suhtautuivat väittämiin ”Olen halukas opis-

kelemaan opintoja liittyen vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa” (91,1 % oli ”jokseenkin samaa” tai ”vahvasti samaa mieltä”) ja ”Opettajan pitäisi opetustyyliinsään huomioida oppilaiden yksilölliset erot” (84,8 % oli ”jokseenkin samaa” tai ”vahvasti samaa mieltä”). (ks. taulukko 21.)

TAULUKKO 21. Suhtautuminen kiinalaista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten herättämiin kysymyksiin. VEM = vahvasti eri mieltä, JEM = jokseenkin eri mieltä, JSM = jokseenkin samaa mieltä, VSM = vahvasti samaa mieltä

Väittäjä	VEM (%)	JEM (%)	JSM (%)	VSM (%)
3.1 Oppilaita, jotka säännöllisesti, epäonnistuvat lukukauden ja -vuoden päättökokeissa, ei pitäisi sijoittaa tavalliseen luokkaan.	59,3	24,2	11,0	5,4
3.2 Opettajan pitäisi opetustyyliinsään huomioida oppilaiden yksilölliset erot.	3,5	11,6	39,3	45,5
3.3 Vammaisten lasten tavallisessa luokassa opettamisen pitäisi olla Kiinassa maanlaajuinen menettelytapa.	1,9	21,3	53,3	23,4
3.4 Minulla on riittävästi osaamista opettaa vammaisia oppilaita tavallisessa luokassa.	10,1	42,5	39,4	8,0
3.5 Tavalliset koulut ovat halukkaita ottamaan vammaisia oppilaita.	7,4	38,1	43,4	11,1
3.6 Vammaisten oppilaiden opettaminen tavallisessa luokassa on järkevä käytäntö Kiinan maaseudulla.	3,9	15,7	61,0	19,4
3.7 Vammaisten oppilaiden opettaminen tavallisessa luokassa on järkevä käytäntö Kiinan kaupungeissa.	2,7	22,9	54,5	20,0
3.8 Olen halukas opiskelemaan opintoja liittyen vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa.	1,9	7,0	46,7	44,4

Naispuoliset vastaajat olivat miehiä vahvemmin samaa mieltä väittämän ”3.8 Olen halukas opiskelemaan opintoja liittyen vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa” ($t=-1,967$; $p<0,05$) kanssa. Muiden väittämien kohdalla ei ollut merkittävää sukupuolten välistä eroa. (ks. Taulukko 22.)

TAULUKKO 22. Miesten ja naisten suhtautuminen kiinalaista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten herättämiin kysymyksiin, 1 = vahvasti eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 4 = vahvasti samaa mieltä. Väittämien sisältö: ks. taulukko 21

Väittäjä	Sukupuoli	N	ka	kh	t	df	p
3.1	mies	163	1,72	0,96	1,482	500	0,139
	nainen	339	1,59	0,85			
3.2	mies	163	3,24	0,82	-0,620	500	0,536
	nainen	339	3,29	0,78			
3.3	mies	162	3,04	0,75	1,144	500	0,253
	nainen	340	2,96	0,70			
3.4	mies	163	2,52	0,80	1,261	498	0,208
	nainen	339	2,43	0,77			
3.5	mies	163	2,59	0,82	0,259	500	0,796
	nainen	339	2,57	0,76			
3.6	mies	163	3,00	0,69	0,707	500	0,480
	nainen	339	2,95	0,70			
3.7	mies	162	2,94	0,75	0,593	500	0,553
	nainen	340	2,90	0,72			
3.8	mies	163	3,25	0,64	-1,967 ^a	500	0,050
	nainen	339	3,38	0,71			

^a $p<0,05$

Vammaisista henkilöistä aiempaa kokemusta omaavat olivat muita vahvemmin samaa mieltä väittämän ”3.4 Minulla on riittävästi osaamista opettaa vammaisia oppilaita tavallisessa luokassa” ($t = -2,137$; $p < 0,05$) kanssa. Vammaisista henkilöistä saadulla kokemuksella ei ollut merkitsevää yhteyttä muiden väittämien vastausten keskiarvoihin. (ks. taulukko 23.)

TAULUKKO 23. Vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen yhteys näkemykseen kiinalaiseen erityisopetukseen ja inklusioon liittyvistä kysymyksistä, 1 = vahvasti eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 4 = vahvasti samaa mieltä. Väittämien sisältö: ks. Taulukko 21

Väittämä	Kokemus	N	ka	kh	t	df	p
3.1	ei ole on	174 319	1,69 1,58	0,91 0,85	1,332	491	0,183
3.2	ei ole on	175 318	3,24 3,28	0,81 0,78	-0,493	491	0,622
3.3	ei ole on	175 318	2,97 2,98	0,69 0,73	-0,097	491	0,923
3.4	ei ole on	175 317	2,35 2,50	0,77 0,78	-2,137 ^a	490	0,033
3.5	ei ole on	172 319	2,63 2,57	0,78 0,77	0,864	489	0,388
3.6	ei ole on	175 318	2,95 2,98	0,74 0,68	-0,446	491	0,656
3.7	ei ole on	175 318	2,90 2,93	0,76 0,72	-0,404	491	0,687
3.8	ei ole on	175 318	3,29 3,38	0,71 0,68	-1,326	491	0,186

^a $p < 0,05$

Vastaajat, jotka olivat suorittaneet inklusioon liittyviä opintoja, olivat muita vastaajia vahvemmin samaa mieltä väittämien ”3.3 Vammaisten lasten tavallisessa luokassa opettamisen pitäisi olla Kiinassa maanlaajuinen menettelytapa” ($t = 2,211$; $p < 0,05$), ”3.4 Minulla on riittävästi osaamista opettaa vammaisia oppilaita tavallisessa luokassa” ($t = 2,283$; $p < 0,05$) ja ”3.8 Olen halukas opiskelemaan opintoja liittyen vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa” ($t = 1,991$; $p < 0,05$) kanssa. Muiden väittämien vastauksiin inklusio-opinnoilla ei ollut merkitsevää yhteyttä. (ks. taulukko 24.)

TAULUKKO 24. Inklusion liittyviä opintojen yhteys näkemykseen kiinalaiseen erityisopetukseen ja inklusioon liittyvistä kysymyksistä, 1 = vahvasti eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 4 = vahvasti samaa mieltä. Väittämien sisältö: ks. taulukko 21

Väittämä	Opinnot	N	ka	kh	t	df	p
3.1	ei ole	455	1,60	0,86	1,799	495	0,073
	on	42	1,86	1,07			
3.2	ei ole	455	3,25	0,80	1,774	495	0,077
	on	42	3,48	0,63			
3.3	ei ole	455	2,96	0,72	2,211 ^a	495	0,028
	on	42	3,21	0,65			
3.4	ei ole	453	2,43	0,77	2,283 ^a	493	0,023
	on	42	2,71	0,86			
3.5	ei ole	454	2,61	0,79	-0,950	493	0,343
	on	41	2,49	0,64			
3.6	ei ole	455	2,97	0,71	0,502	495	0,616
	on	42	3,02	0,56			
3.7	ei ole	455	2,93	0,73	-0,410	495	0,682
	on	42	2,88	0,77			
3.8	ei ole	455	3,33	0,70	1,991 ^a	495	0,047
	on	42	3,55	0,55			

^ap<0,05

Mitä vanhempi vastaaja sitä vahvemmin hän oli samaa mieltä väittämien ”3.1 Oppilaita, jotka säännöllisesti, epäonnistuvat lukukauden ja -vuoden päättökokeissa, ei pitäisi sijoittaa tavalliseen luokkaan” (korrelaatio = 0,113; p<0,05), ”3.2 Opettajan pitäisi opetustyyliinsään huomioida oppilaiden yksilölliset erot” (korrelaatio = 0,199; p<0,001) ja ”3.8 Olen halukas opiskelemaan opintoja liittyen vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa” (korrelaatio = 0,099; p<0,05) kanssa. Muiden väittämien kanssa vastaajan ikä ei merkitsevästi korreloinut. (ks. taulukko 25.)

Mitä enemmän vastaajalla oli asuinkumppaneita, sitä vahvemmin eri mieltä väittämien ”3.2 Opettajan pitäisi opetustyyliinsään huomioida oppilaiden yksilölliset erot” (korrelaatio = 0,096; p<0,05) kanssa. Vastaajan asuinkumppanien määrä ei korreloinut merkitsevästi muiden väittämien kanssa. (ks. Taulukko 25.)

TAULUKKO 25. Iän, asuinkumppanien lukumäärä sekä sisarusten lukumäärän korrelaatio kiinalaiseen erityisopetukseen ja inklusioon liittyvien väittämien kanssa. Väittämien sisältö: ks. taulukko 21

		3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8
Ikä	r	0,113 ^a	0,199 ^c	0,008	0,089	-0,041	0,048	-0,028	0,099 ^a
	p	0,013	0,000	0,864	0,052	0,374	0,294	0,534	0,031
	N	481	481	481	479	480	481	481	481
Asuink.	r	-0,026	-0,096 ^a	-0,031	0,004	0,035	-0,013	0,037	-0,010
	p	0,561	0,034	0,500	0,925	0,437	0,780	0,420	0,832
	N	490	490	490	487	488	490	490	490
Sisaruk.	r	0,037	0,105 ^a	0,074	0,079	0,008	0,115 ^a	0,034	0,146 ^b
	p	0,411	0,020	0,102	0,080	0,862	0,011	0,450	0,001
	N	493	493	493	490	491	493	493	493

^ap<0,05; ^bp<0,01; ^cp<0,001

Mitä enemmän vastaajalla oli sisaruksia sitä vahvemmin hän oli samaa mieltä väittämien ”3.2 Opettajan pitäisi opetustyyliinsään huomioida oppilaiden yksilölliset

erot” (korrelaatio = 0,105; $p < 0,05$), ”3.6 Vammaisten oppilaiden opettaminen tavallisessa luokassa on järkevä käytäntö Kiinan maaseudulla” (korrelaatio = 0,115; $p < 0,05$) ja ”3.8 Olen halukas opiskelemaan opintoja liittyen vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa” (korrelaatio = 0,146; $p < 0,01$) kanssa. Muiden väittämien kanssa vastaajan sisarusten määrä ei merkitsevästi korreloinut. (ks. taulukko 25.)

Vastaajan kotikaupungin sijainnilla oli merkitsevä yhteys väittämien 3.1 ($F = 2,742$; $p < 0,05$) ja 3.5 ($F = 2,704$; $p < 0,05$) kanssa. Vastaajan opiskelemalla pääaineella puolestaan oli yhteys väittämiin 3.2 ($F = 2,913$; $p < 0,05$) ja 3.8 ($F = 2,702$; $p < 0,05$) Vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen laadulla oli merkitsevä yhteys väittämien 3.3 ($F = 2,943$; $p < 0,033$), 3.4 ($F = 4,528$; $p < 0,01$) ja 3.8 ($F = 7,202$; $p < 0,001$) kanssa. Erityisopetukseen ja inklusioon liittyvien käsitteiden tuntemuksella oli yhteys väittämien 3.8 ($F = 4,925$; $p < 0,01$) ja vastaajan asumismuodolla väittämien 3.8 ($F = 6,330$; $p < 0,01$) kanssa. Vastaajan kotikaupungin asukasluvulla tai oppilaitostyyppillä ei ollut merkitsevää yhteyttä kiinalaiseen erityisopetukseen ja inklusioon liittyvien väittämien kanssa. (ks. taulukko 26.)

TAULUKKO 26. Kotikaupungin asukasluvun, kotikaupungin sijainnin, oppilaitoksen tyypin, pääaineen, vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen laadun, erityisopetukseen ja inklusioon liittyvien käsitteiden tuntemuksen sekä vastaajan asumismuodon yhteys näkemykseen kiinalaiseen erityisopetukseen ja inklusioon liittyvistä kysymyksistä. Väittämien sisältö: ks. taulukko 21

Väittä- mä		Asu- kasl.	Sijain- ti	Oppil.	Pääaine	Kokem. laatu	Käsitteiden tuntemus	Asumismuoto
3.1	df	6, 483	3, 498	2, 493	4, 492	3, 313	3, 497	2, 492
	F	1,021	2,742 ^a	1,020	1,496	1,932	0,463	0,419
	p	0,411	0,043	0,361	0,202	0,124	0,708	0,658
3.2	df	6, 483	3, 498	2, 493	4, 492	3, 312	3, 497	2, 492
	F	1,146	0,626	1,501	2,913 ^a	0,189	1,815	0,053
	p	0,334	0,598	0,224	0,021	0,904	0,143	0,948
3.3	df	6, 483	3, 498	2, 493	4, 492	3, 312	3, 497	2, 492
	F	1,858	1,818	0,122	1,303	2,943 ^a	1,497	1,439
	p	0,086	0,143	0,885	0,268	0,033	0,214	0,238
3.4	df	6, 480	3, 495	2, 490	4, 489	3, 311	3, 494	2, 489
	F	0,947	0,885	2,536	1,413	4,528 ^b	1,477	1,161
	p	0,461	0,449	0,080	0,229	0,004	0,220	0,314
3.5	df	6, 481	3, 496	2, 491	4, 490	3, 313	3, 495	2, 490
	F	0,960	2,704 ^a	1,225	0,465	0,858	0,786	0,526
	p	0,452	0,045	0,295	0,761	0,463	0,502	0,591
3.6	df	6, 483	3, 498	2, 493	4, 492	3, 312	3, 497	2, 492
	F	0,579	0,807	0,446	0,307	0,078	0,931	0,014
	p	0,748	0,490	0,640	0,874	0,972	0,425	0,986
3.7	df	6, 483	3, 498	2, 493	4, 492	3, 312	3, 497	2, 492
	F	1,563	2,042	0,354	1,341	0,796	0,899	1,376
	p	0,156	0,107	0,702	0,254	0,497	0,441	0,254
3.8	df	6, 483	3, 498	2, 493	4, 492	3, 312	3, 497	2, 492
	F	0,340	2,473	2,855	2,702 ^a	7,202 ^c	4,925 ^b	6,330 ^b
	p	0,916	0,061	0,059	0,030	0,000	0,002	0,002

^a $p < 0,05$; ^b $p < 0,01$; ^c $p < 0,001$

Post Hoc -tarkastelu osoitti että ”erittäin positiivisia” kokemuksia vammaisista henkilöistä omaavien vastaajat olivat ”melko negatiivisia” kokemuksia omaavia vastaajia enemmän samaa mieltä väittämän ”3.4 Minulla on riittävästi osaamista opettaa vammaisia oppilaita tavallisessa luokassa” (keskiarvojen ero = 0,559; $p < 0,01$) kanssa.

Post Hoc -analyysi paljasti, että ”erittäin positiivisia” vammaiskokemuksia omaavat olivat ”melko negatiivisia” kokemuksia omaavia enemmän väittämän ”3.8 Olen halukas opiskelemaan opintoja liittyen vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa” kannalla. Myös ”melko positiivisia” kokemuksia omanneet olivat ”melko negatiivisia” enemmän samaa mieltä väittämän kanssa.

Ne joille erityisopetukseen ja inklusioon liittyvät käsitteet olivat erittäin tuttuja, olivat vahvemmin samaa mieltä väittämän ”3.8 Olen halukas opiskelemaan opintoja liittyen vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa” kanssa kuin ne jotka eivät olleet kuulleetkaan käsitteistä ($p < 0,05$; keskiarvojen ero = 0,576) tai joille käsitteet olivat ”melko vieraita” ($p < 0,05$; keskiarvojen ero = 0,259). Asumismuoto oli yhteydessä samaan väittämään niin, että muualla kuin asuntolassa tai vanhempien kotona asuvat vastaajat olivat merkitsevästi enemmän samaa mieltä kuin asuntolassa asuvat vastaajat ($p < 0,01$; keskiarvojen ero = 0,255). Post Hoc -analyysi ei antanut selvennystä muihin varianssianalyysissä havaittuihin taustamuuttujien ja väittämien yhteyksiin.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Osallistujien inklusioasenne

Tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli kokonaisuutena lievästi kielteinen asenne inklusiota kohtaan. Scruggs ja Mastropieri (1996) sekä Avramidis ja Norwich (2002) totesivat kymmenien inklusioasennetutkimusten tuloksen koonneissa review-artikkeleissaan, että opettajat näyttävät suhtautuvan yleensä myönteisesti inklusioon. Scruggsin ja Mastropierin (1996) kohdalla täytyy kuitenkin huomata, että heidän tarkastelunsa käsitti vain yhdysvaltalaisia, australialaisia ja kanadalaisia tutkimuksia.

Kielteinen, mutta lähellä neutraalia oleva, inklusioasenne on melko tavanomainen tulos, kun sitä verrataan aiempiin Manner-Kiinassa tehtyihin inklusiosennetutkimuksiin. Wan ja Huang (2005), Wei, Yuan ja Liu (2001) sekä Wei ja Yuen (2000) havaitsivat kaikki omissa aineistoissaan kahden kolmasosan opettajista vastustavan inklusiota. Pengin (2000) sekä Pengin (2003) tutkimuksissa osallistujien asenne oli puolestaan lievästi myönteinen. Niinpä nyt mitattu asenne näyttäisi kulkevan kiinalaistulosten keskitietä.

Kiinalaisen inklusion historia ei ole kovin pitkä. Sen, ettei vastaajien inklusioasenne ollut positiivinen, voisikin väittää johtuvan kiinalaisopiskelijoiden inklusioon liittyvän tiedon puutteesta. Chenin ym. (2006) mukaan useat kiinalaistutkijat ovat painottaneet tiedonpuutteen merkitystä negatiivisten inklusioasenteiden taustatekijänä, esittämättä kuitenkaan tutkimustietoa väitteensä tueksi. Tietämättömyys ei vaikuta kovin uskottavalta tämän tutkimuksen tulosten selittäjältä. Suurin osa kyselyn vastaajista oli pääkaupunki Pekingissä sijaitsevan nimekkään opettajayliopiston opiskelijoita ja siksi inklusiokysymyksissä todennäköisesti keskimääräistä valistuneempia.

Vaikka vastaajien inklusioasenne ei kokonaisuutena ole myönteinen, suhtautuvat he varsin positiivisesti suureen osaan inklusioasennetta selvittäneen mittarin yksittäisistä väittämistä. Vastaajien kokonaisasenteessa näyttäisi olevat sisäistä ristiriitaisuutta, mikä Fabrigarin ym. (2005) mukaan on aivan mahdollista ja Risbjerg Thomsenin (2006) perusteella itäaasialaisessa kontekstissa jopa tavallista yleisempää. Inklusioasenteiden ristiriitaisuuteen liittyen Scruggs ja Mastropieri (1996) huomauttavat, että vaikka inklusiota pidetään tasa-arvon kannalta hyvänä asiana, asenne muuttuu usein negatiivisemmaksi, kun siirrytään yleisistä periaatteista käytännön toteutukseen. Herää kysymys, onko inklusioasennetta edes perusteltua käsitellä yhtenä kokonaisuutena, vai pitäisikö se suosiolla jakaa pienempiin osatekijöihin.

Inklusioasenteiden rakennetta kuvaavista ulottuvuuksista ensimmäinen – sosiaalinen oikeudenmukaisuus – viittaa lähinnä inklusion periaatteelliseen puoleen. Loput kolme ulottuvuutta – vakavasti vammaisten oppilaiden erityistarpeisiin vastaaminen, vammattomien oppilaiden koulutuksen laatu ja opettajan osaaminen – liittyvät vahvemmin inklusion käytännön toteutukseen. Lähes identtiseen inklusioasenteiden rakenteeseen ovat päätyneet esimerkiksi Moberg ja Savolainen (2003) sambialaisten ja suomalaisten opettajien asenteita tutkiessaan. Tämän havainnon perusteella inklusioasenteet näyttäisivät kulttuurista riippumatta rakentuvan varsin samankaltaisista tekijöistä. Saadut asenneulottuvuudet auttavat hahmottamaan, mitä näkökulmia inklusiossa tulisi huomioida. Inklusiivista opetusta kehitettäessä on esimerkiksi hyvä muistaa, ettei tärkeää ole ainoastaan oppilaiden tasa-arvo vaan käytännön järjestelyilläkin on merkitystä.

Suurin osa tässä tutkimuksessa tarkastelluista vastaajan taustatekijöistä ei vaikuttanut olevan yhteydessä inklusioasenteisiin. Vastaajan sukupuoli, vammaisista henkilöistä saatu kokemus, inklusioon liittyvien opintojen käyminen, sisarusten ja asuin-kumppanien määrä, kotikaupungin asukasluku, kotikaupungin sijainti, oppilaitoksen tyyppi, erityisopetukseen tai inklusioon liittyvien käsitteiden tuntemus eivät merkittävästi selittäneet inklusioasenteita. Aiempien tutkimustenkaan perusteella ei ole juuri löydettävissä vastaajan taustatekijöitä, jotka järjestelmällisesti ennustaisivat inklusioasenteita.

Naisten ja miesten inklusioasenteet eivät tällä kertaa juuri poikenneet toisistaan kokonaisasenteen tai yksittäisten asenneulottuvuuksien suhteen. Aiemmissä tutkimuksissa naisten on usein havaittu olevan inklusioasenteiltaan miehiä positiivisempia. Läheskään aina sukupuolella ei kuitenkaan ole ollut yhteyttä asenteisiin. Kiinalaistutkimuksissa sukupuolten välillä ei havaittu eroa (Huang 2005; Peng 2000; Wei & Yuen 2000). Naisten ja miesten välisen eron puuttumista on toisinaan selitetty johtuvan miesvastaajien pienestä osuudesta. Tämän tutkimuksen kohdalla selitys ei päde, sillä yli viidestäsadasta vastaajasta noin kolmannes oli miehiä.

Kiinalaiset tutkijat ovat usein painottaneet, että inklusioon liittyvää tietämystä lisäämällä asenteita on mahdollista muuttaa positiivisemmiksi (Chen 2006). Nyt saadut tulokset eivät näyttäisi tukevan väitettä. Inklusioon liittyviä opintoja suorittaneiden vastaajien asenteet eivät poikenneet merkittävästi muiden vastaajien asenteista. Siihen, miksi inklusioon liittyvä opiskelu ei näyttänyt vaikuttavan asenteisiin, on vaikea vastata tuntematta tarkemmin vastaajien saaman koulutuksen sisältöä. Se, että inklusiokoulutuksella ei ole vaikutusta asenteisiin, ei kuitenkaan tarkoita, ettei koulutuksella olisi mer-

kitystä. Koulutus todennäköisesti lisää asiantuntemuksesta, mikä auttaa inklusion käytännön toteutuksessa.

Monet tässä tutkimuksessa käytetyistä taustatekijöistä olivat sellaisia, ettei niiden vaikutuksesta inklusioasenteisiin ollut aiempaa tietoa. Tarkoituksena oli kokeilla, nousisiko esiin jokin uusi asenteita merkittävästi selittävä muuttuja. Esimerkiksi vastaajan kotikaupungin asukasluvun ja maantieteellisen sijainnin kautta pyrittiin tavoittamaan suurien kaupunkien ja maaseudun, sekä taloudellisesti kehittyneiden ja kehittymättömien maakuntien välillä vallitsevia eroja. Oletuksena oli, että suuret yhteiskunnalliset ja taloudelliset erot heijastuisivat myös asenteisiin. Merkittäviä eroja ei kuitenkaan löytynyt. Syynä tähän saattaa olla, että vaihtelevista taustoistaan huolimatta vastaajat edustivat varsin valikoitunutta ihmisjoukkoa. Kiinan valtavan koon johdosta riittävän edustavan näytteen kerääminen onkin ainainen haaste.

Nuoremmat opiskelijat olivat lievästi positiivisempia vakavasti vammaisten oppilaiden erityistarpeisiin vastaamiseen liittyvällä asenneulottuvuudella. Yhteys ei kuitenkaan ollut kovin voimakas, mikä voi selittyä vastaajajoukon pienellä ikähaitarilla. Nuorempien on sekä Kiinassa että muualla maailmassa havaittu olevan vanhempia inklusio-myönteisempiä (Avramidis & Norwich 2002; Peng 2000). Iän yhteys asenteisiin ei kuitenkaan aina ole aivan yksiselitteinen (Scruggs ja Mastropieri 1996).

Muun muassa Avramidis ja Norwich (2002) ovat otaksuneet vammaisista henkilöistä saadun kokemuksen laadun olevan merkittävä inklusioasenteiden selittäjä. Tässä tutkimuksessa vammaiskokemuksen laadulla oli yhteys vammattomien oppilaiden koulutuksen laatuun liittyvään asenneulottuvuuteen niin, että melko negatiivisia kokemuksia omaavat olivat myös asenteiltaan negatiivisimpia. Merkillepantavaa on, että reilusti alle kymmenellä prosentilla vastaajista vammaisista saadut kokemukset olivat melko negatiivisia ja erittäin negatiivisia kokemuksia oli vain kahdella. Tämä vaikeuttaa tilastollisten yhteyksien löytämistä mutta antaa toisaalta varsin valoisan kuvan vammaisten ja vammattomien henkilöiden välisestä vuorovaikutuksesta. Sitä ovatko kaikki vastanneet rehellisesti, on vaikea arvioida.

Käyttäytymistieteitä, eli kasvatustiedettä, varhaiskasvatusta, erityispedagogiikkaa tai psykologiaa, pääaineenaan opiskelevien inklusioasenne oli eri pääaineryhmistä kaikkein negatiivisin. Kaikkien suurin ero käyttäytymistieteiden opiskelijoilla oli yhteiskuntatieteiden opiskelijoihin, jotka suhtautuivat huomattavasti myönteisemmin inklusioon sekä kokonaisuudessa että sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja opettajien osamiseen liittyvillä asenneulottuvuuksilla. Tämä tulos poikkeaa Pengin (2003) tutkimuksesta, sillä hän ei havainnut tutkimiansa kiinalaisten erityiskouluopettajien opettaman ai-

neen ja inklusioasenteen välillä yhteyttä. Saatujen tulosten valossa tieto näyttäisi lisäävän inklusiota kohtaan tunnettua kriittisyyttä. Käyttäytymistieteilijät, jotka oletettavasti ovat kaikkien parhaiten perehtyneet inklusioon liittyviin kysymyksiin, ovat inklusiota kohtaan kaikkein kriittisimpiä. Ilmiötä voi selittää näkökulmaero. Käyttäytymistieteilijöiden asenteiden muodostumisessa saattaa painottua erityisesti koulun arki ja inklusion käytännön toteutus, kun esimerkiksi yhteiskuntatieteilijöiden lähtökohtana on ehkä enemmän tasa-arvon periaate.

Aiemmissa inklusioasennetutkimuksissa pääaineen ja asenteiden yhteyttä on tutkittu pääasiassa erityisopettaja–yleisopettaja-vertailuna. Näissä vertailuissa erityisopettajien ja erityispedagogiikan opiskelijoiden on, sekä Kiinassa että muualla, havaittu olevan muita inklusiomyönteisempiä (esim. Moberg & Savolainen 2003; Roni & Leyser 2006; Scruggs & Mastropieri 1996; Wei & Yuen 2000). Tämän tutkimuksen otoksesta erityispedagogiikan opiskelijoiden osuus oli kuitenkin niin pieni, ettei heidän ja muiden opiskelijoiden välinen tilastollinen vertailu ollut mielekäästä.

6.2 Vammaisten oppilaiden sopivimmaksi koettu oppimisympäristö

Oppilaan vamman laadun ja vamman asteen on useissa tutkimuksissa havaittu olevan kaksi tärkeintä inklusioasenteisiin vaikuttavaa tekijää (Avramidis & Norwich 2002; Scruggs & Mastropieri 1996). Myös tässä tutkimuksessa oppilaan vamman tyypillä ja vamman vaikeusasteella oli molemmilla merkittävä yhteys sopivimmaksi katsottuun oppimisympäristöön. Eri vammaryhmistä vastaajat kannattivat selkeästi inklusiivisinta oppimisympäristöä näkövammaisille, joita seurasivat kielihäiriöiset ja kuulovammaiset oppilaat. Vastaajien määrittelemä kehitysvammaisten oppilaiden sopivin oppimisympäristö oli kaikkein segregoiduin. Jokaisen vammatyypin sisällä keskitasoisesti vammaisille oppilaille suositeltiin vaikeavammaisia merkittävästi inklusiivisempaa oppimisympäristöä.

Näkövammaiset oppilaat ovat sijoittuneet kärkeen useissa aiemmissa kiinalaisten opettajien tai opiskelijoiden inklusiohalukkuutta selvittäneissä tutkimuksissa (Chen 2006, Liu, Du & Yao 2000; Peng 2003; Wang & Huang 2005) Kyseessä näyttäisi olevan Kiinalle tyypillinen ilmiö sillä muualla maailmassa ei ole havaittu yhtä säännönmukaista halua näkövammaisten inklusioon. Ilmiötä on selitetty yleisesti sillä, että Kiinassa ensimmäisten onnistuneiden inklusio-ohjelmien kohderyhmänä olivat juuri näkövammaiset oppilaat. Kehitysvammaisten oppilaiden sijoittuminen inklusiohalukkuuden häntäpään on puolestaan havaittu useissa Kiinassa ja muualla maailmassa tehdyissä tutki-

muksissa (Alghazo & Gaad 2004; Chen 2006; Liu, Wang & Huang 2005; Soodak ym. 1998).

Tämän tutkimuksen vastaajien haluttomuus ottaa fyysisesti vammaisia oppilaita yleisopetuksen luokkaan on aiemman tutkimuksen valossa hieman yllättävä tulos. Fyysisesti vammaiset ovat yleensä sekä Kiinassa että maailmalla olleet mieluiten yleisopetuksen luokkaan otettavien oppilaiden joukossa. Tällä kertaa kaikille muille vammaryhmille käytöshäiriöisiä ja kehitysvammaisia oppilaita lukuun ottamatta suositeltiin fyysisesti vammaisia inklusiivisempaa oppimisympäristöä. Moberg ja Savolainen (2003) tekivät samansuuntaisen havainnon tutkiessaan sambialaisia opettajia, jotka vastustivat vahvimmin juuri fyysisesti vammaisten oppilaiden inklusiota. Mobergin ja Savolaisen (2003) mukaan vastustus saattoi johtua Sambian huonoista kulkuyhteyksistä. Hankalat kulkuyhteydet ovat eräs mahdollinen selitys, miksi myös kiinalaisvastaajat olivat varsin haluttomia fyysisesti vammaisten oppilaiden inklusioon. Ilmiötä saattaa selittää myös se, että fyysisellä harjoittelulla on varsin merkittävä rooli kiinalaiskouluissa. Vastaajat eivät ehkä usko fyysisesti vammaisten oppilaiden voivan sopeutua tavalliseen kiinalaiskouluun, jossa yhteinen voimisteluhetki on yksi päivän rutiineista.

Eräillä vastaajan taustatekijöillä näytti olevan hienoinen yhteys eräiden vammaryhmien sopivimmaksi koettuun oppimisympäristöön. Naiset sijoittaisivat miehiä halukkaammin yleisopetuksen luokkaan oppilaita, joilla on oppimisvaikeus tai kehitysvamma. Miehet puolestaan suosivat näkövammaisten oppilaiden tapauksessa naisia inklusiivisempaa ympäristöä. Vammaisista henkilöistä aiempaa kokemusta omaavat vastaajat näyttivät pitävän näkövammaisille oppilaille sopivimpana muita vastaajia inklusiivisempaa oppimisympäristöä. Inklusioon liittyviä opintoja suorittaneet vastaajat puolestaan suosivat muita enemmän kuulovammaisten inklusiota. Nuoremmat vastaajat kannattivat vanhoihin verrattuna inklusiivisempaa oppimisympäristöä kielihäiriöisille. Pääaineella oli yhteys oppimisvaikeuksisten, ja vammaisista saadulla kokemuksella käytöshäiriöisten, sopivimmaksi arvioituun oppimisympäristöön.

Tämän tutkimuksen perusteella eräiden vastaajan taustatekijöiden ja sopivimmaksi arvioidun oppimisympäristön välillä oli yhteys. Yhteydet olivat kuitenkin niin pieniä, ettei mikään taustatekijöistä yksin esiintyessään juurikaan näytä ennustavan suhtautumista eri vammaryhmien inklusioon. Lisäksi monilla taustamuuttujilla ei ollut yhteyttä minkään vammaryhmän sopivimpaan oppimisympäristöön.

6.3 Suhtautuminen kiinalaista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten herättämiin kysymyksiin

Kiinalaista erityisopetusta ja inklusiota käsittelevien tutkimusten nostattamien kysymysten tarkastelun perusteella vastaajat näyttävät yleisesti ottaen asennoituvan melko positiivisesti inklusion toteuttamiseen kotimaassaan. Vastaukset antavat kuitenkin pieniä viitteitä siitä usein havaitusta ilmiöstä, että inklusiota kohtaan tunnettu epäily kasvaa, kun siirrytään yleisistä periaatteista käytännön tasolle. Esimerkiksi neljä viidesosaa vastaajista on vähintään jokseenkin samaa mieltä siitä, että vammaisten opettaminen tavallisessa luokassa on järkevää Kiinan maaseudulla ja kolme neljäsosaa oli samalla kannalla myös Kiinan kaupunkien osalta. Kuitenkin samalla lähes puolet uskoo, etteivät tavalliset koulut ole halukkaita ottamaan vammaisia oppilakseen.

Kokeilla on ollut kiinalaisessa koulujärjestelmässä perinteisesti erittäin merkittävä rooli. Wein, Yuanin ja Liun (2001) tutkimista pekingiläisopettajista lähes puolet ei halunnut yleisopetuksen luokkaan lukukauden ja -vuoden päättökokeissa säännöllisesti reputtavia oppilaita. Asenne saattaa kuitenkin olla muuttumassa, sillä tämän tutkimuksen vastaajista vain noin kuudesosa oli samalla kannalla. Osuus oli suurin piirtein sama kuin Wein ym. (2001) tutkimien hongkongilaisten opettajien joukossa.

Kiinalaiskoulujen luokkakoot ovat yleensä suuria ja massaopetuksen perinne vahva. Vastaajien ylivoimainen enemmistö oli kuitenkin sitä mieltä, että opettajan tulisi opetustyyliinsä ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Vaikka käytäntö ja periaatteet näyttävät tässä tapauksessa törmäävän, ei yksilöllinen opetus ole Kiinassa mikään uusi idea. Jo 2500 vuotta sitten eläneen filosofi ja opettaja Konfutsen kerrotaan korostaneen opetuksen mukauttamista oppilaalle sopivaksi.

6.4 Tutkimuksen arviointia

6.4.1 Tutkimuksen merkitys

Nyt saadut tulokset auttoivat vahvistamaan useita aiempien tutkimusten havaintoja. Esimerkiksi kiinalaisten opettajien poikkeuksellisen positiivinen suhtautuminen näkövammaisten inklusioon näyttää pätevän myös opiskelijoiden kohdalla. Vanhojen ilmiöiden varmentamisen lisäksi pyrkimyksenä oli etsiä vastauksia aivan uusiin kysymyksiin, sillä esimerkiksi kotikaupungin yhteydestä kiinalaisten inluusioasenteisiin ei ollut aiempaa tutkimustietoa. Useimmat uusista taustatekijöistä eivät vaikuttanut olevan yhteydessä inklusioasenteisiin, mikä itsessään on jo tärkeä tulos. Toinen merkittävä muutos verrattuna useimpiin aiempiin Kiinassa suoritettuihin tutkimuksiin oli tutkimuksen kohderyhmän

laajentaminen jo työssä toimivista alakoulun opettajista opiskelijoiden piiriin. Näin ilmiöstä saatiin entistä kattavampi kuva.

Tämän tutkimuksen vahvuutena on tapa, jolla se yhdistää kiinalaista ja länsimaista tutkimustietoa. Teoreettisessa taustassa, mittarin rakentamisessa ja tulosten analysoinnissa on kaikissa käytetty hyväksi sekä kiinalaisia että länsimaisia lähteitä. Näin tarkasteltavasta ilmiöstä rakentuva kuva on erittäin monipuolinen. Aineiston keräämiseen käytetyn mittarin osia on aiemmin hyödynnetty muualla maailmassa, mikä mahdollistaa mielenkiintoiset maiden väliset vertailut. Tästä hyvänä esimerkkinä tulos, jonka mukaan inklusioasenteiden rakenne on lähes sama niin Suomessa, Sambiassa kuin Kiinassa.

Mittari, jolla tutkimuksen aineisto kerättiin, oli nyt ensimmäistä kertaa käytössä Kiinassa. Mittari osoittautui varsin käyttökelpoiseksi työvälineeksi, jota voisi myös tulevaisuudessa hyödyntää Kiinassa tehtävässä inklusioasennetutkimuksessa varioimalla tarpeen mukaan esimerkiksi maantieteellistä aluetta, vastaajien koulutustaustaa tai demografisia tekijöitä. Erityisen tärkeää olisi tuottaa tutkimustietoa Kiinan syrjäseutujen ihmisten asenteista. Vaikka suurin osa Kiinan vammaisista asuu yhä maaseudulla, tähänastisten asennetutkimusten aineisto on kerätty lähes yksinomaan suurista kiinalaiskaupungeista.

Inklusioon liittyvän koulutuksen uskotaan yleisesti muuttavan asenteita positiivisempaan suuntaan. Olettamuksen tueksi ei useinkaan ole osoittanut juuri mitään tutkimustietoa. Tulevaisuuden haasteena onkin tuottaa lisää interventiotutkimuksia, joissa pyritään koulutuksen avulla aktiivisesti vaikuttamaan tutkittavien henkilöiden asenteisiin.

Nyt havaittu käyttäytymistieteitä pääaineenaan opiskelevien henkilöiden varsin negatiivinen inklusioasenne on ilmiö, joka kaipaa ehdottomasti tarkempaa tutkimusta. Jos inklusioksi nimettyyn ilmiöön kaikkein läheisimmin liittyvien alojen opiskelijat ovat sitä kohtaan kaikkein negatiivisimpia, olisi erittäin mielenkiintoista tietää, mistä asia johtuu.

Virallinen Kiina on kansainvälisten julistusten ja lainsäädännön muutosten myötä kehittynyt jatkuvasti inklusiota suosivampaan suuntaan. Käytännössä tavalliset kiinalaiset opettajat ja opiskelijat eivät kuitenkaan näytä vielä suhtautuvan kovin positiivisesti inklusiiviseen opetukseen. Negatiivisen asenteen voidaan väittää johtuvan tiedon puutteesta. Saattaa kuitenkin olla, että ihmisillä on jo tarpeeksi tietoa, mutta he ovat tehneet sen pohjalta virallisesta linjasta poikkeavat päätelmät. Näihin päätelmiin tarkemmin tutustumalla voidaan päästä olemassa olevien ongelmien äärelle. Todellisten ongelmien myöntäminen ja niihin puuttuminen voi olla parasta mahdollista inklusion edistämistä.

6.4.2 Tutkimuksen rajoitukset

Tällä tutkimuksella on useita rajoitteita, jotka voidaan jakaa yleisiin asennetutkimusten rajoitteisiin ja erityisesti tätä tutkimusta koskeviin rajoitteisiin. Eräs kaikille asennetutkimuksille tyypillisistä virhelähteistä on ihmisten taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Kynnys antaa esimerkiksi vammaisten ihmisarvoa loukkaavia vastauksia voi olla varsin suuri, vaikka henkilöllä todellisuudessa olisi erittäin negatiivinen suhtautuminen vammaisiin henkilöihin. Lisäksi satunnaisilla kontekstitekijöillä voi olla suuri vaikutus ihmisten raportoimiin asenteisiin. Esimerkiksi aurinkoinen sää ja vatsan kylläisyys saattavat muuttaa vastaajien asenteita huomattavasti positiivisemmiksi. Asenteisiin kohdistuvan tutkimuksen yleisenä ongelmana on myös se, että asenteilla ei välttämättä ole yhteyttä todelliseen käyttäytymiseen. Niinpä esimerkiksi tämän tai aiempien tutkimusten tulokset eivät välttämättä kerro mitään siitä, millaista kohtelua Kiinan miljoonat vammaiset oppilaat todellisuudessa saavat yleisopetuksenluokissa osakseen.

Yksi erityisesti tätä tutkimuksen luotettavuutta heikentävä seikka on se, että vastaajista suuri osa oli jatko- ja täydennysopiskelijoita, mutta käytetty mittari oli suunniteltu perustutkinto-opiskelijoita silmällä pitäen. Tästä johtuen eräät kyselyn osiot tuottivat niin monitulkintaisia vastauksia, että ne täytyi jättää kokonaan analyysin ulkopuolelle. Näihin hylättyihin tietoihin kuuluivat muun muassa vastaajan vuosikurssi ja opiskelu-kaupunki. Tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää myös suuret kielten ja kulttuurien väliset erot. Mittari käännettiin ensin englannista kiinaksi, jonka jälkeen sillä kerätyn aineiston analyysi suoritettiin suomeksi. Väärinkäsityksen riski on suuri käännettäessä asioita kieleltä toiselle. Kiinan kielen kohdalla riski on esimerkiksi kirjoitustavasta johtuen vielä tavanomaista isompi.

6.4.3 Lopuksi

Kiinassa on yhteensä miljoonia korkeakouluopiskelijoita. Tämän tutkimuksen hieman yli viittäsataa vastaajaa ei voida pitää missään määrin edustavana näytteenä. Otos oli perusjoukkoon nähden pieni, eikä sitä valittu satunnaisotannon periaatteita noudattaen. Sekä kyselyn paperi- että nettiversioon vastaajat valikoituivat sillä perusteella, että he olivat kaikkein helpoimmin tavoitettavissa, joko suoraan tai jonkun välikäden kautta. Aineiston keruutavasta johtuen kyselyllä ei ole mitään tarkkaa vastausprosenttia. Vastausaktiivisuudesta voi ainoastaan todeta, että suurin osa henkilöistä, joita pyysin täyttämään kyselyn, myös sen täytti. On mahdotonta arvioida onko kyselystä kieltäytyneillä henkilöillä mitään yhteistä nimittäjää.

Ilmeisistä rajoitteistaan huolimatta tämä tutkimus puolustaa paikkaansa inkluusioasennetutkimusten mittavassa ja monenkirjavassa joukossa. Kiinalaisen erityisopetuksen ja inkluusion huolellinen kuvaus auttaa lukijaa muodostamaan käsityksen tutkimuksen kontekstista. Tutkimuksessa sosiaalipsykologian piiristä peräisin oleva asenteen määrittely ja laaja joukko inkluusioasennetutkimuksia antavat vahvan teoreettisen taustan, joka yhdistää länsimaista ja kiinalaista tietoa. Resursseihin nähden hyvän aineiston huolellinen analyysi johtaa päätelmiin, jotka monipuolistavat huomattavasti kuvaa Kiinassa vallitsevista inkluusioasenteista.

KIRJALLISUUTTA

- Ainscow, M., & César, M. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21, 231–238.
- Ajzen, I., Fishbein, M. 1980. *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 4–27.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. 2005. The influence of attitudes on behavior. Teoksessa D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna (toim.) *The Handbook of Attitudes*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 173–221.
- Alghazo E. M. & Gaad, E. El. N. 2004 General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of the students with disabilities. *British Journal of Special Education* 31, 94–99.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of the children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16, 277–293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Education* 17, 129–147.
- Bizer, G. Y., Barden, J. C. & Petty, R. E. 2003. Attitudes. Teoksessa *Encyclopedia of Cognitive Science*. London. Nature Publishing Group, 247–253.
- Burke, K. & Sutherland, C. 2004. Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education* 125, 163–172.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. 2003. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 28, 369–379.
- Chen, G. (陈光华), Zhang, Y. (张杨), Shi, Y. (石颖), Wang, L. (王璐) & Wu, Y. (吴盈盈) 2006. A review of attitudinal researches on learning in regular classes in mainland China (我国大陆随班就读态度研究综述). *Chinese Journal of Special Education (中国特殊教育)* 78, 27–32.
- Deng, M. & Manset G. 2000. Analysis of the "Learning in regular classrooms" movement in China. *Mental Retardation* 38, 124–130.
- Deng, M., Poon-Macbrayer K. F. & Farnsworth E. B. 2001. The development of special education in China, a sociocultural review. *Remedial and Special Education* 22, 288–298.

- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page, 36–53.
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K. & Wegener, D. T. 2005. The Structure of attitudes. Teoksessa D. Albarracin, B. T. Johnson, M. P. Zanna (toim.) *The Handbook of Attitudes*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 79–124.
- Gaad, E. 2002. Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 8, 311–328.
- Gu, M. 2005. The reform and development in teacher education in china. *International Forum on Teacher Education*. 25.–27.10.2005, Shanghai China. Saatavissa: http://www.ibe.unesco.org/cops/seminars/Shanghai/Abstracts_IFTE_05_Eng_&_Cn.pdf. Luettu 31.5.2007.
- Hastings, R. P. & Oakford, S. 2003. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology* 23, 87–94.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 175–195.
- Hockenbury, J. C., Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. 2000. What is right about special education. *Exceptionality* 8, 3–11.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus, 12–30.
- Jahnukainen, M. & Korhonen, A. 2003. Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education* 50, 169–180.
- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. 1996. Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education* 117 (1), 148–153.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. 2000. History, rhetoric and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education* 21, 279–296.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. 2006. Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education* 21, 381–394.

- Krosnick, J. A., Judd, C. M. & Wittenbrink, B.. 2005. The measurement of attitudes. Teoksessa D. Albarracin, B. T. Johnson, M. P. Zanna (toim.) *The Handbook of Attitudes*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 21–76.
- Lambe, J. & Bones, R. 2006. Student teachers' attitudes to inclusion: implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education* 10, 511–527.
- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. 1994. Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education* 9, 1–15.
- Li, D. 1999. Modernization and teacher education in China. *Teaching and teacher education* 15, 179–192.
- Liu, C. (刘春玲), Du, X. (杜晓新) & Yao, J. (姚健) 2000. A study of regular primary school teachers' acceptance of special needs children (普通小学教师对特殊儿童接纳态度研究). *Chinese Journal of Special Education (中国特殊教育)* 27, 34–36.
- McCabe, H. 2003. The beginnings of inclusion in the People's Republic of China. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 28, 16–22.
- Ministry of Education of the People's Republic of China 2007. 2006 nian jiaoyu tongji shuju. *Xiaoxue ban e qingkuang (2006 年教育统计数据。小学班额情况)*. Saatavissa: <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/level3.jsp?tablename=2236&infoid=33520>. Luettu 21.11.2007.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. 1996. Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reforms. *The Journal of Special Education* 30, 152–186.
- Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research* 20, 29–40.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen ja S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena kustannus, 136–159.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.

- Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26, 21–31.
- Monahan, R. G., Marino, S. B. & Miller, R. 1996. Teacher attitudes toward inclusion: Implications for teacher education in schools 2000. *Education* 117, 316–320.
- National Bureau of Statistics in China. 2006. China Statistical Yearbook – 2006 (cd-rom). Beijing: China Statistics Press. Saatavissa myös www -muodossa: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2006/indexeh.htm>.
- Parasuram, K. 2006. Variables that affect teachers' attitudes toward disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society* 21, 231–242.
- Peng, X. (彭霞光) 2000. Teachers' attitude toward mainstreaming handicapped students (培智学校教师对残疾儿童随班就读的态度研究). *Chinese Journal of Special Education (中国特殊教育)* 28, 18–21.
- Peng, X. (彭霞光) 2003. The study on teachers' attitude toward integration handicapped students (特殊学校教师对随班就读的态度调查研究). *Chinese Journal of Special Education (中国特殊教育)* 38, 10–15.
- Potts, P. 2000. A Western perspective on inclusion in Chinese urban educational settings. *International Journal of Inclusive Education* 4, 301–313.
- Risbjerg Thomsen, S. 2006. Comparing political cultures: Major methodological and substantial results. *Politics, Culture and Self – East Asian and North European Attitudes*. Copenhagen S: NIAS Press, 90–123.
- Romi, S. & Leyser, Y. 2006. Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education* 21, 85–105.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37, 326–342.
- Scruggs, T. E. & Matropieri, M. A. 1996. Teacher perceptions of the mainstreaming/inclusion, 1958-1995. A Research Synthesis. *Exceptional Children* 63, 59–74.
- Semmel, M. I. & Gao, X. 1992 Teacher perceptions of the classroom behaviors of nominated handicapped and nonhandicapped students in China. *The Journal of Special Education* 25, 415–430.
- Shade, R. A. & Stewart, R. 2001. General education and special education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure* 46, 37–41.

- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. 1998. Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education* 31, 480–497.
- Stoneman, Z. 2001. Attitudes and beliefs of parents of typically developing children. Teoksessa M. Guralnick (toim.) *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore: J. Paul Brookes. Publishing Company, 101–126.
- Unesco. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Saatavissa:
http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_E.PDF.
 Luettu 27.5.2007.
- Unesco. 2005. Guidelines for inclusion: Ensuring the access to education for all. Paris: Unesco. Saatavissa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
 Luettu 29.5.2007.
- Wan, L (万莉莉) & Huang, Y. 2005. An Investigation into Undergraduate Normal Students' Attitudes towards Children with Special Needs in Regular Class (本科师范生对随班就读态度的调查). *Chinese Journal of Special Education (中国特殊教育)* 55, 28–31.
- Wei, X. (韦小满), Yuan, W. (袁文得) & Liu, Q. (刘全礼) 2001. A comparative study on teachers' attitudes towards school pupils with special needs (北京香港两地普小教师对有特殊教育需要学生随班就读态度的比较研究). *Beijing Normal University academic journal (北京师范大学学报)* 163, 34–39.
- Wei, X. (韦小满) & Yuen, M. T. (袁文得) 2000. An investigation into teachers' attitudes to special needs in the primary school and special school (关于普小教师与特教教师对有特殊教育需要学生随班就读态度的调查). *Chinese Journal of Special Education (中国特殊教育)* 27, 31–33.
- Yang, H., Wang, H.B. 1994. Special education in China. *The Journal of Special Education* 28, 93–105.
- Yuen, M. & Westwood, P. 2002. Teachers' attitudes toward integration: Validation of a Chinese version of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS) *Psychologia* 45, 1–11.
- Zhou, Z. 2002. The teaching profession. To be or to do?. *Journal of Education for Teaching* 28, 212–215.

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomakkeen kiinankielinen versio

关于残疾儿童随班就读的问卷

亲爱回答的人，

我是芬兰于韦斯屈莱大学特殊教育系的研究生。我在研究中国教师怎样看待残疾儿童随班就读。本人将很感激你们填答此份问卷。所有填答的信息只做研究用途。

麦安力

芬兰于韦斯屈莱大学特殊教育系

联系方法：电邮 olsamali@cc.jyu.fi

第一部分

以下是关于安置残疾学生在普通课室学习的二十个陈述。有不同的意见关于怎样安置这些学生。没有绝对的对与错。

请在跟数字相对应的表格里画“/”以表示您的意见

1 = 很不同意

2 = 基本不同意

3 = 基本同意

4 = 非常同意

	陈述	同意程度			
		1	2	3	4
1.1	在普通教育体系里，每个学生都享受合适的教育项目和相关的服务。				
1.2	残疾学生将经历更多的学术失败如果他们被放在普通课室里。				
1.3	在普通课室里残疾学生有时被其他的学生所排斥。				
1.4	残疾学生的自信心会提高如果他们一直在普通课室里。				
1.5	将残疾学生全天放在普通课室意味着对所有学生的平等。				
1.6	普通教育有人力和资源来满足 每个学生 的需求。				
1.7	非残疾儿童和严重残疾的儿童应该分开授课。				
1.8	让残疾学生和普通学生一起在普通课室上课会影响普通学生的受教育质量。				
1.9	只有受过专门特殊教育培训的老师才有能力有效地教有严重残疾的学生。				
1.10	普通课室老师能满足目前在课室的残疾学生的学习需求。				
1.11	学生们喜欢跟可以与他们一起分享共同特点和担忧的人在一起。				
1.12	把残疾学生和普通学生放在一起意味着对每一个人的 教育 平等。				
1.13	有着严重行为问题的学生需要特殊课室。				
1.14	普通课室教师对他们课室里的残疾学生有着首要责任。				
1.15	被全天放在普通课室里残疾学生会丢掉一些例如“哑子”，”不同的人“，”失败者”之类的外号。				
1.16	要求普通课室老师接收有严重残疾的学生是正确的。				
1.17	当残疾学生被放在普通课室时，教普通学生的时间就被占用了。				
1.18	如果残疾学生被放在普通课室，他们的成绩水平会提高。				
1.19	由于残疾学生有特殊的需求，最好将他们放在特殊课室受教。				
1.20	有严重行为障碍的学生需要特殊学校的特殊教育。				

第二部分

以下是六个不同的教育学习环境,给有不同从最包容的(1)到最隔离的(6)残疾的学生。请将对每一种残疾学生最合适的学习环境划上“|”。

1 = 全天普通课室

2 = 多数时候(高于 75%)在普通课室

3 = 多数时候在特殊课室

4 = 全天在特殊课室

5 = 全天在隔开的特殊学校

6 = 全天在特殊机构(包括学校和住宿)

说明：特殊课室是普通学校的一个部分

残疾类型		学习环境					
		1	2	3	4	5	6
2.1	中度言语障碍						
2.2	严重言语障碍						
2.3	中度学习障碍(拼写, 书写, 阅读, 等等)						
2.4	严重学习障碍(拼写, 书写, 阅读, 等等)						
2.5	中度弱智						
2.6	严重弱智						
2.7	中度低视力						
2.8	严重低视力						
2.9	中度重听						
2.10	严重重听						
2.11	中度行为障碍						
2.12	严重行为障碍						
2.13	中度肢体与健康障碍						
2.14	严重肢体与健康障碍						

第三部分

以下是八个关于在普通课室教不同学生的问题。对于这些说法没有绝对的对与错。

请在跟数字相对应的表格里画“/”以表示您的意见

1 = 很不同意

2 = 基本不同意

3 = 基本同意

4 = 非常同意

	陈述	同意程度			
		1	2	3	4
3.1	经常中中和期末考试不及格的学生不应该被放在普通课室。				
3.2	教师的教学风格应该因学生个性不同而异。				
3.3	教普通课室里的特殊学生应该成为全国的一项教育政策。				
3.4	我 有足够的的能力来教普通课室的特殊学生。				
3.5	普通学校愿意接收残疾学生。				
3.6	在农村里，在普通课室教有特殊需要的学生是合情合理的				
3.7	在城市里，在普通课室教有特殊需要的学生是合情合理的				
3.8	我愿意学习关于怎样教跟班就读的残疾学生。				

第四部分

4.1 您对以下的概念有多熟悉？

概念	非常熟悉	比较熟悉	听说过	我没有听过
”随班就读”				
”有特殊教育需要的学生”				

4.2 您的性别

男	女

4.3 年龄

_____年

4.4 您所属的省份，自治区或直辖市

省级区划名称	画“√”	省级区划名称	画“√”	省级区划名称	画“√”
北京市		福建省		云南省	
天津市		江西省		西藏自治区	
河北省		山东省		陕西省	
山西省		河南省		甘肃省	
内蒙古自治区		湖北省		青海省	
辽宁省		湖南省		宁夏回族自治区	
吉林省		广东省		新疆维吾尔自治区	
黑龙江省		广西壮族自治区		香港特别行政区	
上海市		海南省		澳门特别行政区	
江苏省		重庆市		台湾省	
浙江省		四川省		另外的，什么？	
安徽省		贵州省			

4.5 您所在城市的人口

人口分组	画“√”
400万以上	
200-400万	
100-200万	
50-100万	
20-50万	
5-20万	
5万以下	

4.6 您所在机构的城市

省级区划名称	画“√”	省级区划名称	画“√”	省级区划名称	画“√”
北京市		福建省		云南省	
天津市		江西省		西藏自治区	
河北省		山东省		陕西省	
山西省		河南省		甘肃省	
内蒙古自治区		湖北省		青海省	
辽宁省		湖南省		宁夏回族自治区	
吉林省		广东省		新疆维吾尔自治区	
黑龙江省		广西壮族自治区		香港特别行政区	
上海市		海南省		澳门特别行政区	
江苏省		重庆市		台湾省	
浙江省		四川省		另外的，什么?	
安徽省		贵州省			

4.7 您所学习的机构

机构	
大学	
师范大学	
另外的，是什么?	

4.8 你的专业

专业	画“√”	专业	画“√”
外语		初等教育	
中文或文学		特殊教育	
物理		政治或法律	
数学		社会科学	
生物		计算机科学或信息科学	
化学		历史	
艺术或音乐		地理学	
体育		心理学	
教育		另外的, 是什么?	

4.9 你是几年级的学生?

_____ 年级

4.10 您有过哪些跟残疾人士(朋友, 亲戚, 邻居, 同学, 等等)接触的经验?

很正面	比较正面	比较负面	很负面	我没有跟残疾人士交往的经验

4.11 您有没有受过关于怎样教跟班就读的残疾学生的教育?

有	没有

4.12 您现在居住在:

居住的地方	画“√”
父母家	
宿舍	
其他, 是什么?	

4.13 您的住宅里一共有多少人?

_____ 人

4.14 您有多少个兄弟姐妹?

_____ 个

非常感谢您的回答!

Liite 2: Kyselylomakkeen englanninkielinen versio

QUESTIONNAIRE

Children with disabilities learning in regular classrooms

Dear respondent,

I am a Finnish master student of special education from University of Jyväskylä. I am doing research on how Chinese student teachers' see children with disabilities learning in regular classrooms. I would be extremely grateful if you could fill this questionnaire. The information collected through this questionnaire will be dealt confidentially and is used only on research purposes.

Olli-Pekka Malinen/麦安力

University of Jyväskylä, Departement of Special Education

e-mail: olsamali@cc.jyu.fi

PART 1

Below are 20 statements related to the placing of pupils with disabilities in ordinary classrooms. There are different opinions about placement of these pupils. There are no correct or incorrect reactions to these statements.

After every statement mark “/” in the appropriate column of scores numbered 1-6 which represents your personal opinion.

1 = I disagree very much

2 = I disagree pretty much

3 = I agree pretty much

4 = I agree very much

	STATEMENT	SCORES			
		1	2	3	4
1.1	All pupils will receive appropriate educational programmes and related services in ordinary education.				
1.2	Pupils with mild disabilities would experience more academic failure if they were placed full time in the ordinary classroom.				
1.3	Pupils with disabilities are sometimes rejected, ridiculed, and/or teased by other pupils in the regular classroom.				
1.4	The self-esteem of pupils with disabilities would improve if placed full time in the ordinary classroom.				
1.5	Full-time placement of pupils with disabilities in ordinary classes means equity for all pupils.				
1.6	Ordinary education has the resources and personnel to address the individual education needs of all pupils.				
1.7	Non-disabled children and children with severe disabilities should be taught in separate classrooms.				
1.8	Having pupils with disabilities in ordinary education classes will interfere with the quality of education offered to pupils considered as non-disabled				
1.9	Only teachers with special education training are able to teach effectively pupils with severe disabilities.				
1.10	Ordinary class teachers can meet the academic needs of pupils with disabilities currently in their classrooms.				
1.11	Pupils like to be with others with whom they share common characteristics and concerns.				
1.12	Placing pupils with disabilities full time in regular classes means quality education for all.				
1.13	Special classes are needed for pupils who display severe forms of behaviour problem.				
1.14	Ordinary class teachers have the primary responsibility for the education of pupils with disabilities in their classrooms.				
1.15	Pupils with disabilities would lose the stigma/label of being “dumb”, “different”, or “failures” if they were placed full time in the ordinary classroom.				

(jatkuu)

(jatkuu)

1.16	It is right to ask ordinary class teachers to accept pupils with severe disabilities into their classes.				
1.17	Time for teaching of non-disabled is taken away when pupils with disabilities are placed in ordinary classrooms.				
1.18	Achievement levels of pupils with disabilities would increase if they were placed full time in the ordinary classroom.				
1.19	Because of their special needs, pupils with severe disabilities are best taught in special classrooms.				
1.20	Pupils with severe behaviour disorders need special education in special schools.				

PART 2

Below are six (6) different educational provisions/placements for pupils with different disabilities with a scale ranging from the most inclusive (1) to most segregated (6). Mark “/” against the educational provision/placement that would be the best one for a child with each type of disability (from 3.1 to 3.14).

Educational provisions:

1 = Full time ordinary classroom

2 = Most time (over 75%) in ordinary classroom

3 = Most time in special classes

4 = Full time in special class/unit of ordinary school

5 = Full time in separate special school

6 = Full time in special institution (with both school and residence)

Pupils' impairments/disabilities		Educational provision					
		1	2	3	4	5	6
2.1	Moderate speech impairments						
2.2	Severe speech impairments						
2.3	Moderate specific learning difficulties (in spelling, writing, reading, etc)						
2.4	Severe specific learning difficulties (in spelling, writing, reading, etc)						
2.5	Moderate mental retardation						
2.6	Severe mental retardation						
2.7	Moderate visual impairments						
2.8	Severe visual impairments						
2.9	Moderate hearing impairments						
2.10	Severe hearing impairments						
2.11	Moderate behavioural problems						
2.12	Severe behavioural problems						
2.13	Moderate physical and health impairments						
2.14	Severe physical and health impairments						

PART3

Below are 8 statements related to educating different kinds of children in ordinary classrooms. There are no correct or incorrect reactions to these statements.

After every statement mark “/” in the appropriate column of scores numbered 1-6 which represents your personal opinion.

1 = I disagree very much

2 = I disagree pretty much

3 = I agree pretty much

4 = I agree very much

STATEMENT		SCORES			
		1	2	3	4
3.1	Pupils who regularly fail in mid-term and final exams shouldn't be placed in regular classrooms				
3.2	Teachers' instruction style should accommodate individual differences between students.				
3.3	Teaching children with disabilities in regular classes should be a nationwide policy in China.				
3.4	I have enough competence to teach students with disabilities in a regular class.				
3.5	Regular schools are willing to enroll students with disabilities.				
3.6	Teaching children with disabilities in regular classrooms is a sensible practice in rural areas of China				
3.7	Teaching children with disabilities in regular classrooms is a sensible practice in urban areas of China				
3.8	I would like to study things related to teaching children with disabilities in regular classrooms				

Part 4

4.1 How familiar are you with the following concepts?

Concept	Very familiar	Quite familiar	I have previously heard about it	I haven't previously heard about it
"Learning in regular classrooms"				
"Students with special needs"				

4.2 Gender

Male	Female

4.3 Age

_____ years

4.4 Your home province, autonomous region or municipality

Province, Autonomous Region or Municipality	mark“/”	Province, Autonomous Region or Municipality	mark“/”	Province, Autonomous Region or Municipality	mark“/”
Beijing		Fujian		Yunnan	
Tianjin		Jiangxi		Tibet	
Hebei		Shandong		Shaanxi	
Shanxi		Henan		Gansu	
Inner Mongolia		Hubei		Qinghai	
Liaoning		Hunan		Ningxia	
Jilin		Guangdong		Xinjiang	
Heilongjiang		Guangxi		Hong Kong Special Administrative Region	
Shanghai		Hainan		Macao Special Administrative Region	
Jiangsu		Chongqing		Taiwan	
Zhejiang		Sichuan		Other, what?	
Anhui		Guizhou			

4.5 Population of your hometown

Population	mark“/”
over 4 million	
2 million-4million	
1 million-2 million	
500 000-1million	
200 000-500 000	
50 000-200 000	
under 50 000	

4.6 Location of the institution you are studying at

Province, Au- tonomous Re- gion or Muni- cipality	mark“/”	Province, Auto- nomous Region or Municipality	mark“/”	Province, Auto- nomous Region or Municipality	mark“/”
Beijing		Fujian		Yunnan	
Tianjin		Jiangxi		Tibet	
Hebei		Shandong		Shaanxi	
Shanxi		Henan		Gansu	
Inner Mongolia		Hubei		Qinghai	
Liaoning		Hunan		Ningxia	
Jilin		Guangdong		Xinjiang	
Heilongjiang		Guangxi		Hong Kong Special Administrative Re- gion	
Shanghai		Hainan		Macao Special Ad- ministrative Region	
Jiangsu		Chongqing		Taiwan	
Zhejiang		Sichuan		Other, what?	
Anhui		Guizhou			

4.7 Type of the institution you are studying at

Institution	
University	
Normal university	
Other, what?	

4.8 Your major

Major	mark“ /”	Major	mark“ /”
Foreign language		Early childhood education	
Chinese language or literature		Special education	
Physics		Politics or law	
Mathematics		Social science	
Biology		Computer science or information technology	
Chemistry		History	
Arts or music		Geography	
Sports		Psychology	
Education		Other, what?	

4.9 What grade student are you?

_____grade

4.10 What kind of previous experiences do you have from people with disabilities (friends relatives, neighbours, classmates etc.)?

Very positive	Rather positive	Rather negative	Very negative	I don't have any previous experience from people with disabilities

4.11 Have you received any education how to teach disabled students in regular classrooms?

Yes	No

4.12 In what kind of apartment are you living currently?

Type of appartment	mark“ /”
With parents	
Dormitory	
Other, what?	

4.13 How many persons are there living in your apartment?

_____person(s)

4.14 How many siblings do you have?

_____siblings

Thank you for filling this questionnaire!

Liite 3: Kyselylomakkeen Osan 1 osiokohtaiset keskiarvot ja keskihajonnat

Osio	ka	kh
1.1 Kaikki oppilaat saavat sopivan opetusohjelman ja siihen liittyvät palvelut yleisopetuksen yhteydessä	3,45	0,761
1.2 Lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestys ei kärsi, vaikka heidät sijoitetaan kokoaikaisesti tavalliseen luokkaan	2,44	0,826
1.3 Muut tavallisen luokan oppilaat eivät kiusaa tai syrji vammaisia oppilaita.	2,21	0,759
1.4 Vammaisten oppilaiden itsetunto kohenee, jos heidät sijoitetaan kokoaikaisesti tavalliseen luokkaan.	2,63	0,806
1.5 Vammaisten oppilaiden kokoaikainen sijoitus tavalliseen luokkaan merkitsee tasa-arvoa kaikille oppilaille	2,73	0,942
1.6 Yleisopetuksella on tarvittavat voimavarat ja henkilökunta vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisen opetuksen tarpeeseen.	2,58	0,953
1.7 Vammattomia ja vammaisia oppilaita ei pitäisi opettaa erillisissä luokissa.	2,07	0,843
1.8 Vammaisten oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin ei vaikuta vammattomien oppilaiden opetuksen laatuun	2,91	0,828
1.9 Muutkin kuin erityiskoulutuksen saaneet opettajat pystyvät opettamaan tehokkaasti vakavasti vammaisia oppilaita	1,70	0,773
1.10 Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan luokassaan olevien vammaisten oppilaiden opetukseen liittyvät tarpeet.	2,22	0,701
1.11 Oppilaat kelpuuttavat seurakseen myös sellaisia, joiden piirteet ja kiinnostuksen kohteet poikkeavat heidän omistaan.	1,53	0,677
1.12 Vammaisten oppilaiden kokoaikainen sijoitus tavallisiin luokkiin merkitsee laadukasta opetusta kaikille.	2,71	0,907
1.13 Vakavasti käytösongelmaiset oppilaat eivät tarvitse erityisluokkia.	1,79	0,726
1.14 Yleisopettajilla on päävastuu luokassaan olevien vammaisten oppilaiden kasvatuksesta	2,88	0,756
1.15 Vammaiset oppilaat eivät leimaudu “tyhmäksi” tai “erilaiseksi”, jos heidät sijoitetaan kokoaikaisesti tavalliseen luokkaan.	2,44	0,802
1.16 On oikein vaatia yleisopettajia hyväksymään vakavasti vammaiset oppilaat luokkaansa.	2,41	0,794
1.17 Vammattomien oppilaiden opetukseen käytettävä aika ei vähene, jos tavallisiin luokkiin sijoitetaan vammaisia oppilaita.	2,82	0,752
1.18 Vammaisten oppilaiden suoritusaso paranee, jos heidät sijoitetaan kokoaikaisesti tavalliseen luokkaan.	2,50	0,704
1.19 Vakavasti vammaisten oppilaiden erityistarpeet eivät edellytä heidän opettamistaan erityisluokissa.	1,91	0,773
1.20 Vakavasti käytöshäiriöiset oppilaat eivät tarvitse erityiskouluissa tapahtuvaa erityisopetusta	1,48	0,636
Osioiden summapistemäärä	47,40	6,749