

LUOKANOPETTAJIEN SUHTAUTUMINEN INKLUUSIOON SUOMESSA

Henna Lähde

Kasvatustieteen pro-gradu tutkielma

Kevätlukukausi 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lähde, H. 2013. Luokanopettajien suhtautuminen inklusioon Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. 52 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suomalaisten luokanopettajien suhtautumista inklusioon valittujen muuttujien ja integraatioasteikon avulla. Lisäksi testattiin Saloviidan integraatioasteikon toimivuutta tässä tutkimusjoukossa. Tutkimus on määrällinen ja se toteutettiin kyselylomakkeen avulla keväällä 2013. Tutkimukseen osallistui 11 koulua ja vastauksia saatiin 65 luokanopettajalta Kotkan, Pyhtään ja Haminan kaupunkien kouluilta. Tulokset analysoitiin erilaisin tilastollisin menetelmin. Tulokset osoittivat, että käytetty integraatioasteikko toimii erittäin hyvin ja mittaa vain yhtä ja tarkoitettua asiaa. Asteikon reliabiliteetti oli äärimmäisen korkea. Merkittävä tulos oli myös se, että iällä on huomattava vaikutus luokanopettajan suhtautumiseen; vanhemmat suhtautuvat inklusioon kielteisemmin kuin nuoremmat opettajat. Tässä tutkimuksessa kokemus korreloi iän kanssa vahvasti. Miesten ja naisten välillä ei nähty eroa ja sukupuoli ei näin ollen vaikuttanut luokanopettajien suhtautumiseen. Sitä, onko opettajalla ollut erityisoppilasta omassa luokassaan ja, onko tämä vaikuttanut opettajan suhtautumiseen, ei voitu tutkia, koska vastanneiden opettajien määrä oli liian pieni.

Tulevaisuudessa tulisi pohtia, kuinka luokanopettajat saadaan suhtautumaan inklusioon vielä avoimemmin. Lisäksi tulisi miettiä keinoja vaikuttaa vanhempien opettajien suhtautumiseen inklusiota kohtaan, esim. jatkokoulutuksen avulla. Tarvitaan konkreettisia inklusion toteuttamiskäytäntöjä ja rohkeutta kokeilla, kuinka pitkälle inklusiota on mahdollista toteuttaa. Jotta inklusio voisi toteutua toivotulla tavalla, tarvittaisiin opettajien avoimemman suhtautumisen lisäksi niin koulutuspoliittisia uudistuksia kuin laajoja yhteiskunnallisia ja rakenteellisia muutoksia nykyiseen koulutusjärjestelmään. ”Uutta ei luoda vain lakkauttamalla vanhaa” (Lakkala, 2008).

Avainsanat: integraatioasteikko, inklusio, asenteet, ikä, kokemus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO.....	4
1.1. Inklusion tausta ja periaatteet.....	4
1.2. Aikaisemmat tutkimukset.....	7
1.3. Integraatio – inkluusio.....	9
1.4. Inklusion haasteet.....	10
1.5. Miten edistää inklusiota?.....	12
1.6. Inklusion tilanne Suomessa.....	14
1.7. Opettajan asenne selittävänä tekijänä.....	16
1.8. Tutkimustehtävän kuvaus ja tutkimusongelmat.....	19
2. MENETELMÄ.....	20
2.1. Menettely.....	20
2.2. Tutkimukseen osallistujat.....	20
2.3. Kyselylomake.....	21
2.4. Analyysi.....	22
3. TULOKSET.....	22
3.1. Valikoitujen muuttujien arvojen tarkastelua havaintoaineistossa.....	22
3.2. Valikoitujen muuttujien vaikutus opettajien suhtautumiseen inklusiota kohtaan.....	23
3.3. Integraatioasteikon toimivuus ja luokanopettajien suhtautuminen inklusion integraatioasteikolla mitattuna.....	24
4. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	37
LÄHTEET	40
LIITE 1: Sähköposti kouluille.....	47
LIITE 2: Saatekirje.....	48
LIITE 3: Kyselylomake.....	49

1. JOHDANTO

1.1. Inklusion tausta ja periaatteet

Lasten ja nuorten oikeus tasavertaiseen koulutukseen on kaikkialla maailmassa tärkeä yhteiskuntapoliittinen tavoite. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) Koulumaailmassa inklusion periaate on kaikkien oppilaiden yhdessä oppiminen yleisopetuksen luokissa, mikä edellyttää oppilaiden tarvitsemien tukimuotojen tuomista yhteiseen oppimisympäristöön. (McGregor & Vogelsberg, 2000) Keskeinen tavoite on ollut, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus pyritään järjestämään yleisopetuksen luokassa ja vältetään hänen siirtämistään erilliseen erityisluokkaopetukseen. (Naukkarinen, Ladonlahti, Saloviita, 2010) Myös integraatiosta puhutaan silloin, kun tavallisen koulun yhteydessä toimivalla erityisluokalla opiskelevat oppilaat työskentelevät mahdollisimman paljon yhteistyössä yleisopetuksen luokkien kanssa. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) Inklusio toimintamuotona korostaa yhteisöllisyyttä. Oppimisen ja opetuksen lähtökohta on aina jokaisen ihmisen yksilöllisyys. Erilaisuus ei saa olla poikkeus, vaan opetuksen suunnittelun ja koko koulun toiminnan perusta. (Väyrynen, 2001)

Kasvatusalan kouluintegraatiokeskustelu johti inklusion kehitykseen ja 1980-luvun alussa integraatioajattelu tunnettiin laajasti inklusioajatteluna. (Naukkarinen, Ladonlahti, Saloviita, 2010) Inklusioajattelu syntyi niin koulun toimintatapojen joustamattomuudesta, kouluintegraation toteuttamisessa havaituista puutteista sekä koulutuksen kaksoisjärjestelmäajattelun kritiikistä (Naukkarinen, Ladonlahti, Saloviita, 2010). Inklusio tarkoittaa koulun toiminnan suunnittelemista kaikille oppilaille sopivaksi siten, että kaikki voivat osallistua yhteiseen toimintaan omien edellytystensä mukaisesti. (Murto, 1999) Inklusiolla tarkoitetaan näin

kaikkien oppilaiden opetuksen mahdollistamista yleisopetuksessa kaikille yhteisessä koulussa.

Erityisopetuksen strategiassa (2007) mainitaan tehdyistä kansainvälisistä sopimuksista, joiden mukaisesti Suomi on sitoutunut kehittämään suomalaista koulutusjärjestelmää. Yleisenä tavoitteena on, että kaikkien lasten oppiminen saataisiin turvattua mahdollisimman hyvin. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) Luxemburgin peruskirjan (The Charter of Luxemburg, 1996) mukaisesti kaikille tarkoitettu koulu (A School for All) on lähtökohtana erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhtäläisten mahdollisuuksien turvaamisessa. Tällainen inklusiivinen opetus edellyttäisi joustavia koulutusrakenteita. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) YK:n lapsen oikeuksien Yleissopimuksesta (1991) ilmaistaan mitä oikeuksia kaikilla lapsilla tulisi olla ”ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin mielipiteisiin, kansallisuuteen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen tai syntyperään” katsomatta. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) Myös YK:n Vammaisten oikeuksien julistuksessa jo vuodelta 1975 (Declaration on the Rights of Disabled Persons) todetaan, että vammaisilla ihmisillä on tasavertainen oikeus saada samanarvoista kohtelua kuin terveillä ihmisillä. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) Kaikilla on näin oikeus samanarvoiseen ja yhtäläiseen koulutukseen.

Kaikille yhteisen koulun tavoite on noussut esille myös 1990-luvulla YK:n yleisissä ohjeistuksissa. Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevassa yleisohjeessa (YK 1994, 14) sanotaan: “Jäsenvaltioiden tulisi tunnustaa periaate, jonka mukaan kaikilla vammaisilla lapsilla, nuorilla ja aikuisilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet alkeis-, keskiasteen- ja jatkokoulutukseen integroidussa ympäristössä. Niiden tulisi huolehtia siitä, että vammaisten henkilöiden opetus kuuluu kiinteänä osana koulutusjärjestelmään.” Näin vammaisia ihmisiä ei saa sulkea pois koulutusjärjestelmästä, vaan heille tulisi tarjota tarvittavat tukitoimet. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukitoimien tulisi turvata heille mahdollisimman hyvä koulutuksellinen kehitys. Jo opettajien koulutuksessa tulisi korostaa erityispedagogista osaamista ja monipuolisten opetusmenetelmien hallintaa. (Erityisopetuksen strategia, 2007)

YK:n vammaisten vuoden 1981 tunnuksesta ilmaistiin inklusion pääperiaate: "Full participation and equality". Täysi integraatio tai "inkluisio" voidaan saavuttaa, kun yksilölliset tukitoimet tuodaan oppilaan luokse luokkaan vammaan asteesta riippumatta. (Saloviita, 2011) Inklusion eettinen ja moraalinen perusta on kaikkien ihmisten tasa-arvon ja ihmisoikeuksien toteutuminen. Koulussa tämä tarkoittaa kaikkien oppilaiden, ei vain "erityisiksi" luokiteltujen, osallistumisen ja oppimisen mahdollistamista yleisopetuksessa (Murto, Naukkarinen, Saloviita, 2000). Myös Salamancan julistus (UNESCO, 1994) erityisopetuksen toteutuksesta pohjautuu tälle samalle periaatteelle ja on ensimmäinen varsinainen julistus, jossa on määritelty inklusion käsitettä.

Salamancan julistuksessa (UNESCO, 1994) painotetaan sitä, että inklusiiviset koulut edistävät parhaiten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista ja sosiaalista integraatiota. Ne myös vähentävät erilaisuutta syrjiviä asenteita kasvattaen näin solidaarisuutta erityistä tukea tarvitsevien lasten sekä heidän terveiden ikätovereidensa välille (UNESCO 1994). Salamancan julistuksen (UNESCO 1994) mukaan inklusiolla tarkoitetaan kokoaikaista opetukseen osallistumista yleisopetuksen yhteydessä lähikoulussa yksilön ominaisuuksista tai erityisen tuen tarpeesta riippumatta. Näin vammaiset oppilaat kävisivät koulua tavallisella luokalla (Education for all). Nykypäivänä koulumaailmassa keskeinen tavoite on ollut, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus pyritään järjestämään yleisopetuksen luokassa ja pyritään välttämään hänen siirtämistään erilliseen erityisluokkaopetukseen. Tavoitteena on lisäksi ollut, että erityisopetukseen jo siirretty/otettu oppilas voisi käydä yhä koulua mahdollisimman paljon yleisopetuksen yhteydessä tukitoimien avulla. (Naukkarinen, Ladonlahti, Saloviita, 2010).

Erityisopetuksen strategian (2007) sekä perusopetuksen laadun kehittämistoiminnan myötä (alkanut 2008) on uudistettu näitä oppilaille annettavia tukitoimia. Tuen painopistettä on siirretty selkeämmin varhaiseen sekä ennaltaehkäisevään tukeen, jotta oppilaiden tarpeet tunnistettaisiin paremmin ja löydetäisiin ajoissa tarvittava tuki. (Opetusministeriö, 2007) Inkluisio ei näin tarkoita erityisopetuksesta tai tukitoimista luopumista, vaan niiden tehokasta hyödyntämistä. OAJ:n (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ Ry. Kolmiportainen tuki)

mukaan ja myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) perusopetusta ei enää jaotella yleis- ja erityisopetukseen kuten aiemmin vaan oppilaan saama oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen kolmiportaisen tuen mukaisesti. Tukimuodot tulee järjestää jokaiselle suunnitelmallisesti oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja kehitystason mukaisesti. Myös lähikouluperiaate tukee jokaisen oppilaan oikeutta opiskella oman kuntansa koulussa. Kaikille yhteisessä koulussa kaikkia oppilaita arvostetaan ja kunnioitetaan. Opetushallituksen luomissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) korostetaan huolenpidon, välittämisen ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria oppimisympäristössä. Opetusministeriön Erityisopetuksen strategiassa (2007) korostama varhainen puuttuminen on vahvasti esillä myös opetussuunnitelman perusteissa (2004).

Vaikka Suomi on sitoutunut inklusion periaatteen noudattamiseen ja kansainvälisiin vammaisten ihmisten tasavertaisuutta oppimisessa korostaviin sopimuksiin, on huomattu, että tarvittaviin toimenpiteisiin tavoitteiden saavuttamiseksi ei olisi ryhdytty. (Rimpiläinen, Bruun, Kekäläinen, 2007) Oppilaan opettaminen yleisopetuksessa on ensisijainen vaihtoehto ja lapsi sijoitetaan erityisluokkaan vain silloin, kun opetuksen järjestäminen ei ole muuten mahdollista. Todellisuudessa erityisluokkien ja pienryhmien määrä on viime vuosikymmenen aikana lisääntynyt ja erityiskouluja on yhä valtion kahdeksan erityiskoulun lisäksi kuntien omat erityiskoulut. Erityisopetuksessa olevista oppilaista neljännes on pysyvästi sijoitettu yleisopetuksen yhteyteen. (Naukkarinen, Ladonlahti, Saloviita, 2007).

1.2. Aikaisemmat tutkimukset

Vaikka Suomessa inklusio on yleisesti hyväksytty yhteiseksi tavoitteeksi, ilmenee inklusiivista kasvatusjärjestelmää kohtaan yhä paljon erinäisiä mielipiteitä. Inklusion onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä on yhtenä avaintekijänä opettajien

suhtautuminen inklusioon. (Moberg, 2003; Hastings & Oakford, 2003). Opettajien tulisi tutkia itseään, omia asenteitaan, käsityksiään, arvojaan ja uskomuksiaan suhteessa erilaisuuteen (Ikonen, 1998), jotta oikeanlainen suhtautuminen voitaisiin löytää. Tuloksia opettajien asenteista ja niitä selittävistä tekijöistä on saatu monissa tutkimuksissa niin Suomessa kuin muualla (Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A., 1996.; Avramidis, E. & Norwich, B., 2002; De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. 2011; Moberg, S.1984,1997,1998a). Lakkala (2008) on väitöskirjassaan sanonut, että jo 80- ja 90-luvulla on tehty integraatiota koskevia asennetutkimuksia, joiden perusteella opettajien asenteet integraatiota kohtaan ovat olleet enemmän kielteisiä kuin myönteisiä. 2000-luvulle tultaessa opettajien asenteet ovat kehittyneet myönteisemmiksi. Asenteissa on ollut nähtävissä kuitenkin kahtia jakautumista; hyvin kielteisesti ja hyvin myönteisesti suhtautuvien määrä kasvaa. (Moberg 2003, 426; Avramidis & Norwich, 2002; Hastings & Oakford, 2003; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004; mainittu Lakkala, 2008)

Suomessa opettajakuntien väliset asenteet ovat vaihtelevat. Suomessa luokanopettajat ovat pessimistisempiä inklusiota kohtaan kuin erityisopettajat tai erityisluokanopettajat. (Moberg, 2003) Useat Mobergin tutkimukset ovat osoittaneet samankaltaisia tuloksia opettajien asenteista (1984,1997,1998,2001). Vuonna 1984 julkaistussa tutkimuksessaan Moberg tutki peruskoulun ja lukion opettajien (n= 743) arviointeja integraatiota vaikeuttavien tekijöiden suhteen. Opettajat näkivät kielteisen asenteen ja opettajan tarvittavien tietojen puuttumisen vaikeuttavan integraatiota merkittävästi (Moberg, 1984). Tutkimuksessaan suomalaisten erityisopettajien (n = 155) ja luokanopettajien (n = 64) inklusioasenteista Moberg (1998) osoitti, että myönteisesti inklusioon suhtautuu 34 % erityisopettajista ja vain 6 % luokanopettajista. Niin ikään Saloviidan ym. tutkimus (1993) osoitti lievää epävarmuutta integraation suhteen. Erityisopettajista 25–30 % osoitti epävarmuutensa, mikä voi johtua keskustelun ja kokemuksen puutteesta. Kuitenkin osallistuneista erityisopettajista 25–40 % olivat integraation kannattajia. Tutkijoiden mukaan tutkimus kuitenkin osoitti suurempaa asenteellista valmiutta kuin mitä vallitsevat käytännöt ovat osoittaneet. (Saloviita ym. 1993)

Aikaisempien tutkimustulosten analysoinnissa tulee ottaa huomioon

tulkinnanvaraisuus. Riippuu paljon tulkitsijan näkökulmasta ja kontekstista, nähdäänkö opettajien suhtautuminen inklusioon realistisesti vai kielteisempänä kuin se onkaan.

1.3. Integraatio – inklusio

Inklusioon ja integraation eroa on pohdittu paljon (Stainback & Stainback, 1992, mainittu Moberg, 1998b). Ero ei ole vain käytännön toiminnassa vaan toimintaa ohjaavassa ajattelussa ja arvopohjassa. (Moberg, 1998b) Tämä tekee inklusion tutkimisen erityisen haasteelliseksi. Myös muutamassa väitöstutkimuksessa on käsitelty integraation toteutumista suomalaisissa kouluissa. (Lakkala, 2008; Seppälä-Pänkäläinen, 2009; Mikola, 2011; mainittu Oja, 2012) Näissä on noussut esille käsitteiden inklusio ja integraatio monimerkityksisyys, jota myös Moberg (1988b) on käsitellyt. Inklusio ei terminä ole vakiintunut ja eri puhujien käyttämänä eri yhteyksissä se voi tarkoittaa eri asioita. On ehdotettu, että selvyuden vuoksi ei puhuttaisi inklusiosta (Moberg, 1998b) ja integraatiosta, vaan integraation eriasteista, jolloin täydellinen integraatio voitaisiin rinnastaa inklusioon. Integraatiossa erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan tavalliseen kouluun, jossa lapsi voi olla omassa ympäristössään lähikoulussa. (Moberg, 2001) Moberg (1998b) erottelee integraatiosta fyysisen, toiminnallisen, psykologisen ja sosiaalisen sekä yhteiskunnallisen integraation. Todelliseksi integraatioksi nähdään sosiaalinen integraatio ja pyrkimys on, että kaikki oppilaat saadaan sijoitettua samaan kouluun tai luokkaan erityistarpeista riippumatta. (Moberg, 2001) Kuitenkin oppilaita integroidaan vain niissä tapauksissa, kun oppilaalla arvellaan olevan tarvittavat edellytykset pärjätä yleisopetuksen ryhmässä, eli integraatio ei koske jokaista erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. (Saloviita, 2001) Integraatio nähdään inklusion kehitysasteena.

Inklusiossa (”inclusive education”) ollaan alusta asti kaikille yhteisessä koulussa. Inklusio merkitsee syrjäytymättömyyttä, osallistavan opetuksen

suosimista sekä kaikkien mukana olemista. (Kaukola, 2003) Tarvittavat tukitoimet tuodaan oppilaiden luokse luokkaan. Inklusiosta toteutuu kaikkien ihmisten täysivaltainen osallistuminen. (Hyväri, 2003) Inklusiosta on puhuttu, kun on haluttu korostaa fyysisesti vammaisten tai kehitysvammaisten oikeutta opetukseen. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) Unesco (2005) näkee inklusion prosessina, jolla vastataan kaikkien oppijoiden erilaisiin tarpeisiin lisäämällä osallistumista. Näin myös vammaisille oppijoille taataan oikeus merkitykselliseen oppimiseen. Olennaista on yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottaminen ja sopivan erityisen tuen järjestäminen lapsen kouluun ja luokkaan. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) Samalla vähennetään lasten ja nuorten syrjäytymisen riskiä. Kaatrasalon mukaan kouluympäristön normalisoiminen ilman opetuksen ja tukitoimien yksilöllistämistä on nähty osallistavan opetuksen ja syrjäytymättömyyden vastakohtana. (Kaatrasalo, 2006)

Niin integraatio kuin inklusio termejä käytetään nykypäivänä. Kuitenkin on mietitty, pitäisikö näitä monimerkityksisiä ja vakiintuneita termejä käyttää ollenkaan vai tulisiko vain puhua asioista niiden omin sanoin. (Saloviita, 2012)

1.4. Inklusion haasteet

CSIE (Center for Studies on Inclusive Education) keskus on listannut kymmenen keskeistä syytä inklusioon, mitkä antavat kuvaa myös inklusion tuomista haasteista. Ne käsittelevät niin ihmisten oikeuksia, hyvän kasvatuksen ominaisuuksia kuin lasten ja nuorten sosiaalista kehitystä sekä pärjäämistä tulevaisuudessa. Tärkeimmäksi inklusion periaatteeksi nousee ihmisten välinen tasa-arvo ja erilaisuuden kunnioitus. (CSIE)

1. Kaikilla lapsilla on oikeus oppia yhdessä.

2. Lapsia ei tule arvioida tai siirtää pois poikkeavuuden tai oppimisvaikeuden vuoksi.
3. Vammaiset aikuiset vaativat segregaaation loppumista.
4. Ei ole olemassa perusteltuja syitä eristää lapsia toisista. Lasten kuuluu käydä koulua yhdessä – etuja kaikille. Lapsia ei kuulu suojella toisilta lapsilta.
5. Tutkimukset osoittavat, että lapset toimivat parhaiten inkluusiivisessa oppimisympäristössä, niin sosiaalisesti kuin kasvatuksellisesti.
6. Segregoidussa opetuksessa ei ole mitään sellaista, mitä ei voitaisi tuoda yleisopetukseen osalliseksi.
7. Inklusiokasvatus on tehokkaampaa resurssien hyödyntämistä, kun sille annetaan siihen tarvittava tuki.
8. Segregaatio kasvattaa lapsia olemaan pelokkaita, oppimattomia ja eri rotuja syrjiviä.
9. Kaikki lapset tarvitsevat koulutusta, joka auttaa heitä kehittämään ihmissuhteita ja valmistaa heitä tulevaisuuden varalle.
10. Vain inkluusiolla on kasvatuksellisena ajatusmallina potentiaalia vähentää pelkoa syrjimiseksi tulemisesta sekä rakentaa kaverisuhteita, kunnioitusta ja ymmärrystä erilaisuutta kohtaan.

Inklusio on jatkuva prosessi, jonka päätavoitteena on CSIE:nkin mukaisesti kaikkien lasten tasa-arvoinen osallistuminen yhteisöllisessä kouluympäristössä. Tasa-arvoisuus edellyttää, että kaikki saavat omaa kehitystasoaan vastaavaa ja mielekästä opetusta. Inklusio asettaa osaltaan haasteita niin opettajille kuin koko koululle; koulun toiminnan ja opettajan ammatillisen osaamisen kehittäminen on pääroolissa. Opettajan tulee kohdata erilaisuutta, huomioida oppilaan tuen tarve, tukea oppilasta erityisvaikeuksissa, yksilöllistää ja eriyttää opetusta sekä kehittää oppilashuollollisia valmiuksia kuin myös yhteistyötaitoja eri tahojen kanssa (Ballard, 1995; Udvari-Solner & Thousand, 1995). Olisi tärkeää jatkaa opetuksen ja opintosuunnitelmien kehittämistä sellaiseen suuntaan, joka edistää oikeudenmukaisuutta, kunnioitusta ja inkluusioperiaatteen kehittämistä (Ikonen, 1998). Lisäksi tulisi painottaa opetussuunnitelman yksilöllistämistä ja henkilökohtaistamista (Ikonen, 1998).

Inklusiivinen lähestymistapa oppimiseen ja opettamiseen sekä hyödyntää yhteistyötä oppilaiden, opettajien kuin huoltajienkin kesken (Murto & Naukkarinen, 2001) että myös edellyttää sitä. Inklusion onnistumiseen vaikuttavat tämän lisäksi yksittäiset tekijät kuten opettajan asennoituminen inklusiiviseen kasvatukseen. Asenne taas pohjautuu usein opettajan työkokemuksesta ja kokemuksista toimia inklusiivisessa kasvatusympäristössä. Kuten UNESCON artikkelissa Guidelines of inclusion: Ensuring Access to Education for All (2000, 22) on kirjoitettu: “It has been shown that teachers’ positive attitudes towards inclusion depend strongly on their experience with learners who are perceived as “challenging”.”

1.5. Miten edistää inklusiota?

Inklusiivisen koulun tavoitteena on kehittää opetus sellaiseksi, että opettajien asenteelliset että materiaaliset voimavarat saadaan vastaamaan hyvin erilaisten oppijoiden tarpeisiin. (Naukkarinen, Ladonlahti, 2001) Näin inklusion kehittäminen vaatii yleisopetuksen kehittämistä, sillä inklusiivisessa on kyse kaikkien lasten ja nuorten oppimisen mahdollisuuksien parantamisesta. ”Jokainen oppija hyötyy siitä, mistä hyötyvät erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat.” (Meijer, 2005; mainittu Eskelinen, 2008) Inklusiivisessa koulussa olevien oppijoiden tulisi kasvaa koulujärjestelmässä, jossa keskiössä olisi kaikkien mukana oloa tukevat ratkaisut. (Naukkarinen, Ladonlahti, Saloviita, 2010) Tämä yhteisöllistä luonnetta korostava näkökulma painottaa niin kouluyhteisön kuin toimintakulttuurin kehittämistä. (Seppälä-Pänkäläinen, 2009)

Lakkala (2008, 2012) on toteuttanut toimintatutkimuksen, jonka pyrkimyksenä oli antaa opettajaopiskelijoille mahdollisuus suorittaa harjoittelu inklusiivisessa luokassa. Tämän kokeilun pohjalta tutkimukseen osallistuneet totesivat inklusiivisen koulujärjestelmän vaativan uuden koulukulttuurin syntymistä sekä lisääntyneitä resursseja. Tärkeiksi tekijöiksi nousi myös opetustilojen muuttaminen ja joustaminen, jotta oppilaita voitaisiin opettaa joustavasti yhdessä

jokaisen yksilöllisyys huomioiden. Näin myös lisättäisiin osallisuuden tunnetta. Lisäksi oppilasryhmät tulisi olla sopivan kokoiset ja opettajan työajassa huomioida myös yhteistyölle ja suunnittelulle käytettävä aika. Opetusryhmien koko ja opettajien työtaakan arviointi ovat myös avainasemassa. (Meijer, 2005) Opetuksen perusasetelmien pitäminen itsestäänselvyyksinä on muututtava, jos halutaan nykyistä koulujärjestelmää muuttaa kohti inklusiivista järjestelmää. (Lakkala, 2012) Oletus, että jokainen oppii, tai tulisi oppia, samalla tavalla vähentää vaihtoehtoisten ja eriytettyjen opetustapojen käyttöä. (Carrington, Robinson, 2006)

Opetusministeriön erityisopetuksen strategian (2007) mukaan erityiskoulujen muuttaminen resurssikeskuksiksi on Euroopassa jo yleinen kehityssuuntaus. Tämä mahdollistaa erityiskouluihin kertyneen osaamisen jakamisen myös muiden koulujen käyttöön. Yhtenä tavoitteena on myös tuen antaminen inklusion edistämiseen yleiskouluissa. Ministeriön mukaan erityiskoulujen asema on näin muuttumassa segregaatiota toteuttavista erityislaitoksista inklusiota edistäviksi osaamis- tai tietokeskuksiksi. (Erityisopetuksen strategia, 2007) Tämä tilanne on ainakin tietyissä valtion erityiskouluissa.

Keskeiseksi asiaksi inklusion toteutumisessa on nähty opettajien asenteiden kehittyminen positiivisempaan suuntaan. (Meijer, 2005) Jotta opettajien asenteet voisivat parantua, tarvittaisiin myönteisiä kokemuksia erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Opettajien tärkeänä tehtävänä koulussa nähdään myös yhteenkuuluvuuden edistäminen: saada oppilas tuntemaan itsensä yhteisön arvostetuksi ja täysivaltaiseksi jäseneksi. Opettajan vastuulla on valita ne parhaat pedagogiset menetelmät oppilaiden yksilölliset edellytykset huomioon ottaen. (Meijer, 2005)

Koulussa vallitsevan yhteisvastuullisuuden ja yhteisen tietoisuuden oppilaiden vaikeuksista on huomattu parantavan oppimistuloksia paremmin kuin yksittäisen opettajan aktiivisuuden. (Meijer, 2005) Lasten koulunkäynti heille luonnollisessa ympäristössä, eli lähikoulussa, ei ole mahdollista ilman riittävää osaamista ja resursseja paikallisella tasolla. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) Tämä edellyttää koulujen johtajilta ja opettajilta valmiuksia kohdata oppilaiden erityiset tarpeet. Opetusministeriön mukaan erityispedagogisen osaamisen vaatimus korostuu rehtoreiden ja opettajien koulutuksessa. (Opetusministeriö,

Erityisopetuksen strategia, 2007) Opettajankoulutuksen ja lisäkoulutuksen kehittäminen on avainasemassa, kun halutaan edetä kohti inklusiivista koulujärjestelmää. (Meijer, 2005)

1.6. Inklusion tilanne Suomessa

Yksi lainsäädännöllisistä uudistuksista oli vuonna 1983 annettu peruskoululaki, jonka tuli mahdollistaa paremmat lähtökohdat integraation kehittymiselle. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007) Vuoden 1998 perusopetuslain mukaan opetuksen tuli edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen; opetuksen tavoitteena oli turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa. (Perusopetuslaki, 1998) Perusopetuslaki uudistui 1. tammikuuta 2011. Perusopetuslain 17. pykälän mukaan erityisopetus olisi toteutettava yleisopetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokalla resurssien ja mahdollisuuksien mukaisesti. Näin jokainen koulu saa edelleen päättää, kuinka se toteuttaa erityisopetuksen. ”Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” (Perusopetuslaki 1998. 24.6.2010/642). Suomessa erityisopetus ja yleisopetus ovat toimineet erillisinä järjestelminä kaksoisjärjestelmäajattelun mukaisesti. Tilastot osoittavat, että erityisopetuksella on uudistustenkin myötä edelleen asemansa Suomessa.

Suomessa siirryttiin kolmiportaiseen tukijärjestelmään vuonna 2011. Uusimpien Tilastokeskuksen tilastojen (2013) mukaan Suomessa peruskoulun oppilaista 12,7 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2012; tämä osuus on edellisvuotta suurempi. Vuonna 2011 peruskoululaisista 3,3 prosenttia sai tehostettua tukea ja 8,1 prosenttia erityistä tukea (11,4 %). Vuonna 2010 erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus oli 8,5 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto,

Erityisopetus 2011) Tehostetun tuen oppilaiden määrä kasvoi vuodesta 2011 53 prosentilla 27 400 oppilaaseen, kun taas erityisen tuen oppilaiden määrä väheni 7 prosentilla 41 000 oppilaaseen. Erityisen tuen oppilaista 52 prosentilla opetuksesta vähintään 80 prosenttia annettiin erityisryhmässä. (Suomen virallinen tilasto, Erityisopetus, 2013)

Uuteen lainsäädäntöön perustuvaa tehostettua tukea järjestettiin ensimmäisen kerran vuonna 2011. Uusimman (Suomen virallinen tilasto, Erityisopetus, 2013) tilaston mukaan tehostettua tukea järjestettiin edellisvuotista enemmän kaikissa maakunnissa vuonna 2012. Tehostettua tukea saaneiden yleisin tukimuoto on ollut osa-aikainen erityisopetus ja erityistä tukea saaneiden avustaja- ja/tai tulkitsemispalvelut. Kaikista oppilaista erityisen tuen, tehostetun tuen ja yleisen tuen osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä oli noin 149 400 syksyn 2011 peruskoululaista (Suomen virallinen tilasto, Erityisopetus, 2013), eli 28 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista. European Agency for Development in Special Needs Education (2012) kerättyjen tilastojen mukaan (Country Data, 2012) Suomessa on julkisissa kouluissa 531,983 peruskoululaista, joista 45,178 on erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Heistä 5,972 opiskelee segregoiduissa erityiskouluissa kun taas 14,462 opiskelee koulun tiloihin sijoitetussa erityisluokassa. Loput erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat (24,744) opiskelevat integroiduissa luokissa yleiskouluissa pysyvästi tai osa-aikaisesti sijoitettuna. Eroja lukumäärissä on ala- ja yläasteen välillä; erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita esiintyy enemmän alaluokilla. Alasteella 8,376 erityisen tuen tarpeessa olevaa oppilasta opiskelee pysyvästi yleisluokalla, kun 4,742 oppilasta opiskelee yleisluokalla vain osa-aikaisesti. Yläasteella tilanne on toinen; erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista 5,179 opiskelee kokoaikaisesti yleisluokalla, kun 6,447 heistä opiskelee osa-aikaisesti yleisluokalla koulupäivän aikana. (Country Data, 2012)

Suomessa suurin osa koululaisista käy koulua julkisissa kouluissa. Vain 13,205 lasta käy yksityisessä koulussa ja heistä 261 on erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, jotka ovat kaikki sijoittuneet yksityisiin erityiskouluihin. (Country Data, 2012) Suomessa erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat jaotellaan kahteen eri kategoriaan riippuen, onko heillä virallinen päätös erityisen tuen tarpeesta vai ei.

Tilastoissa ilmoitetut 45,439 erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat ovat heitä, joilla on virallinen päätös. Tämän lisäksi Suomessa on 125,631 oppilasta, joilla ilmenee lukivaikeutta tai muita pienempiä oppimisvaikeuksia, ja he saavat osa-aikaista erityisopetusta. (Country Data, 2012)

Vuosien aikana tukea tarvitsevien oppilaiden lukumäärä on kasvanut Suomessa. Syynä siihen voi olla se, että diagnosointi on tarkentunut ja erityispedagoginen tutkimustieto lisääntynyt. Myös oppimisvaikeuksista on saatu viime vuosina paljon uutta tietoa, mikä on helpottanut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisvaikeuksien aikaista tunnistamista ja opetuksen kohdentamista juuri heidän tarvitsemiin osa-alueisiin. (Opetusministeriö, Erityisopetuksen strategia, 2007)

Vaikka tilastoissa on nähtävissä kehitystä menneiltä vuosilta, onnistunut ja pysyvä yksilöintegraatio on harvinaista. (Naukkarinen, Ladonlahti, Saloviita, 2010) Suomessa on puhuttu kaksisuuntaisesta integraatiosta, sillä pienryhmät palvelevat joustavasti niin yleisopetuksessa enemmän tukea tarvitsevia kuin erityisluokkien oppilaita. Monissa Suomen kunnissa ja kouluissa on yhä jääty tähän kehitysvaiheeseen. (Oja, 2012) Jotta inklusio toteutuisi tehokkaasti, tulisi luokanopettajien olla vastaanottavaisia ja hyväksyä inklusion periaatteet sekä vaatia inklusion toteutuvan heidän koulussaan (Garvar-Pinhas & Schmelkin, 1989, mainittu Scruggs & Mastropieri, 1996).

1.7. Opettajan asenne selittävänä tekijänä

Tutkijat ovat nähneet opettajien asenteiden olevan avainasemassa, kun tavoitteena on saada inklusio toimimaan niin koulussa kuin luokkahuonetyöskentelyssä. (Hastings, Oakford, 2003) Opettajan asenne erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta kohtaan on oleellinen tekijä, kun toiveena on toteuttaa tehokasta opetusta jokaiselle oppijalle. Asenteiden ymmärtäminen on tärkeä tekijä kehittäessä opettajien työskentelytaitoja erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden kanssa. Opettajien asenteiden nähdään

sisältävien merkittäviä ajatuksia ja tuntemuksia, jotka vaikuttavat opettajien toimintaan heidän työssään. (Levins, Bornholt, Lennon, 2005) Useat opettajat näkevät lapsen poikkeavuuden yhä medikalisaation kautta eivätkä vain lapsen ominaisuutena ja sosiaalisena poikkeavuutena. Tämä suhtautuminen vaikuttaa paljon opettajien työssä toimimiseen ja asenteeseen inkluusiota kohtaan. (Carrington, 1999)

Useiden tutkimusten mukaan suuri osa tuloksista korostaa opettajien neutraalia tai negatiivista suhtautumista inkluusiiviseen kasvatukseen (esim. Algahazo & Gaad, 2004; Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou ym., 2008; Parasuram, 2006; DeBettencourt, 1999, mainittu De Boer, Pijl & Minnaert, 2001; Hammond, Ingalls 2003). Opettajien asenteiden on todettu olevan vahvasti yhteydessä oppilaan erityisominaisuuksiin: oppilaan vamman tyyppiin ja sen vaikeusasteeseen (Cook, 2001; Algahazo & Naggar Gaad, 2004; Glaubman & Lifshitz, 2001; Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004, mainittu DeBoer, Pijl & Minnaert, 2002; Salvia, Munson, 1986, mainittu Avramidis, Norwich, 2002; Hasting, Oakford, 2003). Opettajien asenteet vaihtelevat näin riippuen oppilaan vamman asteesta sekä erityisen tuen tarpeen tasosta; mihin toimiin tulisi ryhtyä, jotta toimiminen koulussa tapahtuisi oppilaan yksilöllisten tarpeiden vaativalla tavalla, esimerkiksi mukauttamalla oppimisympäristöä tai tukemalla oppimista ja toimintaa erilaisilla välineillä oppilaan vammasta riippuen (Center, Ward, 1987, mainittu Avramidis, Bayliss, Burden, 2000).

Myös Cloughn ja Lindsayn (1991, mainittu Avramidis & Norwich, 2002) mukaan opettajien käsitykset SEN-oppilaasta (special education needs) riippuvat oppilaan vammaisuuden muodosta, sen vallitsevuudesta sekä erityisen tuen tarpeen tasosta. Näiden tutkimuksessa suurin osa opettajista koki käytös- ja tunnehäiriöisten oppilaiden integroinnin vaikeimpana. Seuraavana tulivat näkövammaiset ja kuulohäiriöiset oppilaat. Yhtäläisyyksiä on myös muihin tutkimuksiin. Forlinin (1995, mainittu Avramidis & Norwich, 2002) tutkimuksen mukaan opettajat olivat hyväksyväisempiä integroimaan oppilaita, joilla on fyysisiä vajavuuksia kuin oppilaita, joilla on kognitiivisia vaikeuksia. Kuitenkin eräässä tutkimuksessa opettajat suhtautuivat positiivisemmin oppilaisiin, joilla ilmeni tunne- tai käyttäytymisen häiriötä. (Hastings, Oakford, 2003) Tutkimus on osoittanut myös

opettajien kriittistä suhtautumista omaan pystyvyyteensä opettaa erityistarpeista lasta (Bacon, Schultz, 1991) sekä yleensä mahdollisuuksiin integroida vammaisia oppilaita yleisluokkiin (Stewart, 1990). Oppilaiden ei ole nähty hyötyvän positiivisesti inklusiosta. (Hammond, Ingalls, 2003) On tehty myös tutkimuksia, joissa suurin osa opettajista suhtautuu positiivisesti inklusioon periaatteeseen, mutta ei sen toteutumiseen käytännön tasolla (Scruggs, Mastropieri, 1996)

Tutkimusten mukaan opettajat, joilla on jo enemmän kokemusta opettamisesta, ovat vähemmän suvaitsevaisia inklusiota kohtaan (esim. Berryman, 1989; Clough ja Lindsay, 1991; Forlin, 1995, mainittu Avramidis & Norwich, 2002). Mitä enemmän opetusvuosia opettajalla on, sitä harvemmin opettaja näkee integraation hyväksyttävänä. Eri tutkimuksissa on päädytty samaan tulokseen, vain opetusvuosien määrä vaihtelee eri tutkimusten välillä (esim. Leyser, 1994; Forlin, 1995, mainittu De Boer, Pijl & Minnaert, 2001).

Yhtenä tärkeänä muuttujana on opettajan aikaisempi kokemus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelemisestä. Kokemuksella nähdään oleman positiivinen vaikutus opettajan asennoitumiseen, mutta huomattavaa on, että kokemuksella on nähty olevan myös neutraali tai negatiivinen vaikutus (Stephens & Braun, 1980; Forlin, 1995, mainittu Avramidis & Norwich, 2002). Aikaisemmat kokemukset voivat näin aiheuttaa myös epäedullista suhtautumista. Jotta opettajien asenteet voisivat parantua, tarvittaisiin myönteisiä kokemuksia erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista. Leyserin ym. (1994, mainittu Avramidis & Norwich, 2002) tutkimuksen perusteella opettajilla, joilla on paljon kokemusta vammaisten oppilaiden kanssa työskentelemisestä, on huomattavasti myönteisempi asennoituminen integraatioon kuin opettajilla, joilla on vähän tai ei ollenkaan aikaisempaa kokemusta. Lapset, joita opettaa inklusioon positiivisesti suhtautuvat opettajat ilmaisevat huomattavasti enemmän tyytyväisyyttä luokkahuonetyöskentelyä kohtaan kuin lapset, joita opettavat opettajat suhtautuvat inklusioon kielteisemmin. (Monsen, Frederickson, 2004)

1.8. Tutkimustehtävän kuvaus ja tutkimusongelmat

Opettajien suhtautumisesta inklusioon on tehty suhteellisen paljon tutkimuksia ja kirjallisuuskatsauksia eri ajoilta niin Suomessa kuin maailmalla (Scruggs & Mastropieri, 1996; Avramidis & Norwich, 2002; DeBoer, Pijl & Minnaert, 2011; Moberg, 1985,1997,1998a,2001; Saloviita ym. 1993;Häkkinen & Vanhatalo, 1997; Mäkinen & Vuohiniemi, 2001; Jääskeläinen & Koskinen, 2002; Kaatrasalo, 2006; Pulkkinen, 2006; Kaikkonen & Kuosmanen, 2007; Heikkinen & Vähäsaari, 2011; Lähde, 2012) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia luokanopettajien suhtautumista inklusioon Suomessa valikoitujen muuttujien ja Saloviidan integraatioasteikon avulla sekä mitata integraatioasteikon toimivuutta. Tutkimukset ovat osoittaneet opettajan sukupuolen, iän, kouluasteen, opetuskokemuksen sekä aikaisempien kokemusten erityisoppilaan kanssa vaikuttavan opettajien suhtautumiseen inklusioon persoonallisuustekijöiden lisäksi. (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000) Tässä tutkimuksessa muuttujiksi valikoitui sukupuoli, ikä, opetuskokemus vuosina sekä aikaisempi kokemus erityisoppilaan opetuksesta. Tutkimustehtävänä on löytää vastauksia kuuteen tutkimuskysymykseen.

Tutkimuskysymyksiä ovat seuraavat:

1. Onko luokanopettajan sukupuolella vaikutusta opettajan suhtautumiseen?
2. Onko luokanopettajan iällä vaikutusta opettajan suhtautumiseen?
3. Onko kokeneiden ja noviisiopettajien suhtautumisessa eroja?
4. Vaikuttavatko luokanopettajan aikaisemmat kokemukset erityisoppilaan kanssa heidän suhtautumiseensa inklusiota kohtaan?
5. Millainen on luokanopettajien suhtautuminen inklusioon integraatioasteikolla mitattuna?
6. Integraatioasteikon toimivuus; mittaako asteikko kysyttyä asiaa luotettavasti?

2. MENETELMÄ

2.1. Menettely

Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien suhtautumista inklusioon valikoitujen muuttujien ja integraatioasteikon pohjalta sekä testataan integraatioasteikon toimivuutta. Muuttujiksi valittiin sukupuoli, ikä, opetuskokemus vuosina sekä aikaisempi kokemus erityisoppilaan opetuksesta. Muuttujat tehtiin mitattaviksi analyysia varten. Tutkimus toteutettiin keväällä 2013 kyselylomakkeella ja kerätyt tiedot analysoitiin erilaisin tilastollisin menetelmin.

2.2. Tutkimukseen osallistujat

Kouluihin otettiin yhteyttä sähköpostitse, jonka jälkeen koulut ilmoittivat osallistuvien luokanopettajien lukumäärän. Sähköpostit lähetettiin kaikille Kotkan, Pyhtään ja Haminan seudun peruskouluille. Tutkimukseen osallistui lopulta 11 koulua Kotkan, Pyhtään ja Haminan seudun peruskouluista. Tutkimusaineisto kerättiin postitse osallistuvilta kouluilta rehtorien välityksellä. Kvantitatiivinen tutkimusaineisto koostuu 65 luokanopettajan vastauksista. Luokanopettajat työskentelevät luokka-asteilla 1-6. Osallistuneissa kouluissa on yhteensä 113 luokanopettajaa eli tutkimukseen osallistuneiden vastausprosentti oli 57,5 %. Tutkimukseen sai osallistua vain luokanopettajat. Erityisopettajia ei laskettu mukaan otokseen.

2.3. Kyselylomake

Kyselylomake sisältää kaksi erilaista osiota. Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa kysytään osallistujan syntymävuotta, sukupuolta, opetuskokemusta vuosina sekä onko luokanopettajalla ollut luokassaan erityisoppilasta. Kyselylomakkeen toinen osio sisältää Saloviidan integraatioasteikon, joka koostuu kymmenestä väittämästä. Seuraavaksi esitän, kuinka Saloviidan integraatioasteikko on kehittynyt nykyiseen muotoonsa.

Saloviidan alkuperäinen asteikko sisälsi myös kymmenen väittämää ja tutkimukseen vastasi 152 luokan- ja aineenopettajaa. Tällöin asteikon reliabiliteetti oli 0,707 Cronbachin alfan avulla tutkittuna. Osiot käännettiin samansuuntaisiksi, jotta löydettiin väittämistä ne, jotka mittaavat samaa asiaa, ja jotka voidaan yhdistää summamuuttujaksi. Tämän jälkeen tutkimus toteutettiin uudelleen 65 väittämän pohjalta ja kyselynvastaajia oli 157. Tällöin asteikon reliabiliteetti oli 0,95 eli huomattavan korkea. Ongelmana kuitenkin oli asteikon laajuus; jaksavatko vastaajat täyttää näin pitkän kyselyn huolella?

Seuraavaksi toteutettiin osioanalyysi, jossa joukosta poistettiin osiot, joiden korrelaatio koko testiin oli alle .200. Näitä löytyi joukosta viisi kappaletta. Tämän jälkeen joukosta valittiin osiot, joiden korrelaatio koko testiin oli yli .600. Näitä joukossa oli 11 kappaletta ja näiden reliabiliteetti oli 0.89. Viimeiseksi joukosta poistettiin heikot osiot, eli 35 osiota. Lopulliseen Saloviidan integraatioasteikkoon jäi kymmenen osiota ja sen reliabiliteetiksi 0.89. Uuden asteikon korrelaatio alkuperäiseen 65:n osion asteikkoon oli 0.938. Uusi asteikko selittää näin 88 % alkuperäisen asteikon vaihtelusta. Alkuperäisessä kymmenen osion asteikossa reliabiliteetti oli 0.71 kun taas uudessa kymmenen osion asteikossa se oli 0.89.

Tässä tutkimuksessa käytettiin tätä Saloviidan integraatioasteikkoa ja tutkittiin asteikon toimivuutta uudella aineistolla. Nykyisessä Saloviidan asteikossa on kymmenen erilaista väittämää liittyen inklusioon ja erityisoppilaiden opetuksen järjestämiseen erilaisissa tilanteissa. Väittämät käsittelevät niin sopeutumattomien

oppilaiden opetusta, erityisoppilaan oikeutta päästä erityisluokalle, ADHD- lasten opetusta, opettajien kasvavaa työtaakkaa, oppimisen tehokasta tukemista sekä sitä, kuinka saadaan paras oppimistulos aikaan kullekin erityisen tuen tarpeessa olevalle oppilaalle. Asteikko luokiteltiin Likert-asteikolla 1-5 (Täysin eri mieltä – Eri mieltä – En osaa sanoa – Samaa mieltä - Täysin samaa mieltä).

2.4. Analyysi

Kyselylomakkeiden keräämisen jälkeen kaikki havainnot kerättiin yhteen ja koodattiin SPSS-ohjelmaan. Aineisto on käsitelty tilastollisilla menetelmillä. Tarvittavien muuttujien pisteytys käännettiin niin, että pisteytys muuttui samansuuntaiseksi ja siten muodostettiin 10 osion summa-asteikko, joka mittasi suhtautumista inklusioon. Käytettyjä määrällisiä analyysimenetelmiä olivat muun muassa Cronbachin alfa, kahden riippumattoman otoksen T-testi sekä Pearsonin korrelaatiomatriisi. Tilastollisten menetelmien avulla on tutkittu ilmenneiden asenteiden esiintyvyyttä tutkimusaineistossa ja näiden pohjalta tehty johtopäätöksiä aineistosta.

3. TULOKSET

3.1. Valikoitujen muuttujien arvojen tarkastelua havaintoaineistossa

Havaintoaineisto koostui 65 luokanopettajan vastauksista (n= 47 naisopettajaa, n=18 miesopettajaa). Vastaajat ovat syntyneet vuosien 1948–1988 välillä, eli opettajat ovat iältään 24–65 vuotiaita. Opetusvuosia opettajille oli kertynyt yhden ja 41 vuoden

väliltä ($ka= 18,154$, $s= 11,0439$) tutkimusta tehdessä. Osallistuneista opettajista neljä ei ollut vastannut kysymykseen: ”Onko luokassasi ollut erityisoppilasta?” (1=kyllä, 2= ei). Vastanneista opettajista ($n=61$) 80,0 %:lla ($n=52$) oli ollut erityisoppilas omassa luokassaan, kun taas 9 opettajalla ei ollut ollut ($ka= 1,15$; $s= 0,358$).

3.2. Valikoitujen muuttujien vaikutus opettajien suhtautumiseen inklusiota kohtaan

Valikoitujen muuttujien vaikutusta koskevat tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Onko luokanopettajan sukupuolella vaikutusta opettajan suhtautumiseen?
2. Onko luokanopettajan iällä vaikutusta opettajan suhtautumiseen?
3. Onko kokeneiden ja uusien opettajien suhtautumisessa eroja?
4. Vaikuttavatko luokanopettajan aikaisemmat kokemukset erityisoppilaan kanssa heidän suhtautumiseensa inklusiota kohtaan?

Merkittävin löydös koko tutkimusaineistossa on se, että luokanopettajan ikä vaikuttaa merkittävästi opettajan suhtautumiseen inklusiota kohtaan (-, 504). Tässä aineistossa ikä korreloi vahvasti kokemukseen (-, 464). Näin ollen vanhemmat opettajat suhtautuvat kielteisemmin inklusioon kuin nuoremmat opettajat. Vahvan korrelaation seurauksena, kokeneemmat opettajat suhtautuvat inklusioon kielteisemmin kuin noviisiopettajat. Tämä muuttujien välinen korrelaatio vahvistaa myös asteikon validiteettia. Aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Berryman, 1989; Clough ja Lindsay, 1991; Forlin, 1995, mainittu Avramidis & Norwich, 2002) on puhuttu opettajien kokemusvuosien vaikutuksesta heidän suhtautumiseensa inklusioon, mutta opettajien iän vaikutusta ei ole korostettu.

Tässä otoksessa luokanopettajat olivat iältään 24–65 vuotiaita; vastanneista opettajista ($n=65$) 43 opettajaa oli iältään 42–65 vuotiaita, kun taas vastanneista luokanopettajista kahdeksan opettajaa oli iältään 24–30 vuotiaita ja 14 opettajaa 30–40 vuotiaita. Tämä ikäjakauma voi osaltaan vaikuttaa tutkimustuloksiin; noviisiopettajien joukko tässä otoksessa oli merkittävän pieni. Kokemusvuosia opettajille oli kertynyt yhdestä vuodesta 41 vuoteen, mutta suurimmalla osalla

vastanneista kokemusta oli jo huomattavasti; keskiarvo kokemusvuosissa oli noin 18 vuotta.

Tutkimuksen mukaan luokanopettajan sukupuolella ei ole vaikutusta opettajan suhtautumiseen inkluusiota kohtaan. Summamuuttujalle tehdyn T- testin avulla selvitettiin onko miesten ja naisten välillä eroa. Miesten ja naisten välillä ei ole merkitsevää eroa ($t(df=63) = .572, p = .569, t(df=7) = .581, p = .565$.)

Kyselylomakkeessa luokanopettajilta kysyttiin myös ”Onko luokassasi ollut erityisoppilasta?”. Vastanneista opettajista 52:lla on ollut luokallaan erityisoppilas, kun 9 opettajalla ei ole ollut. Otos ja vastaajien määrä osoittautui liian pieneksi eikä siten voitu tutkia tarkemmin, onko muuttujalla vaikutusta luokanopettajien suhtautumiseen. Muuttujaa verrattiin myös opettajien ikään ja kokemukseen, mutta merkittäviä yhteyksiä ei löytynyt.

3.3. Integraatioasteikon toimivuus ja luokanopettajien suhtautuminen inkluusioon integraatioasteikolla mitattuna

Integraatioasteikkoon liittyviä tutkimuskysymyksiä olivat seuraavat:

5. Millainen on luokanopettajien suhtautuminen inkluusioon integraatioasteikolla mitattuna?
6. Integraatioasteikon toimivuus; mittaako asteikko kysyttyä asiaa luotettavasti?

Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli testata Saloviidan integraatioasteikon toimivuutta tässä tutkimusaineistossa; mittaako asteikko kysyttyä asiaa luotettavasti? Cronbachin alfan avulla testattiin Saloviidan integraatioasteikon reliabiliteettia ja arvoksi saatiin 0.899, mikä on äärimmäisen korkea. Tämä todistaa sen, että mittari on hyvin toimiva ja näin se mittaa vain yhtä ja toivottua asiaa. Asteikon validiteetti oli vahvasti yksioikoinen; tutkii vain tutkittavaa asiaa.

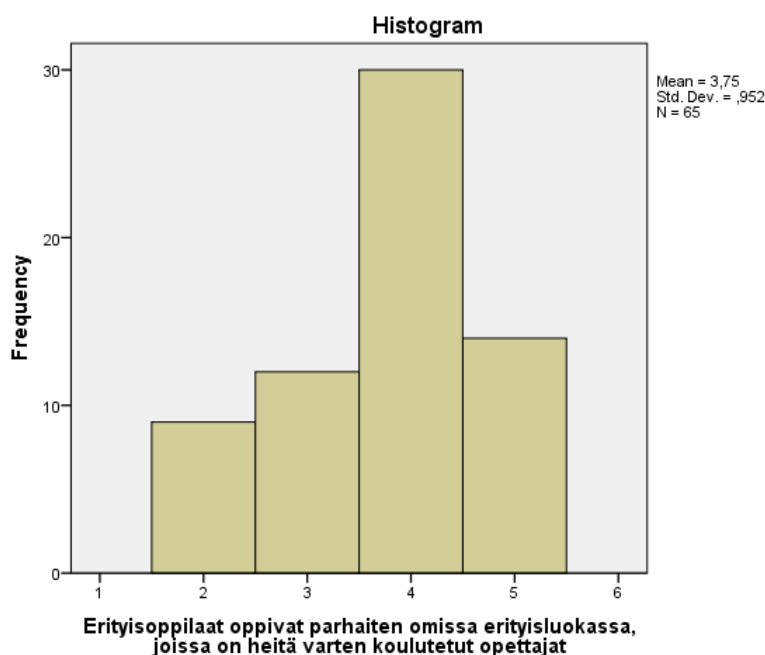
Seuraavaksi käsitellään jokainen Saloviidan integraatioasteikon väittämä erikseen. Saloviidan integraatioasteikon väittämät sisältävät erilaisia erityisoppilaita koskevia tilanteita, joissa opettajien tuli vastata Likert-asteikon mukaisesti asteikolla

1-5 (Täysin eri mieltä – Eri mieltä – En osaa sanoa – Samaa mieltä - Täysin samaa mieltä). Jokaisen väittämän kohdalla vastaajajoukko oli samansuuruinen (n=65).

1. Erityisoppilaat oppivat parhaiten omissa erityisluokissa, joissa on heitä varten koulutetut opettajat.

Suurin osa (67,7 %) vastanneista opettajista (n=65) on samaa mieltä (n=30) tai täysin samaa mieltä (n=14) väittämän kanssa kun vähemmistö ei osaa sanoa (n=12) tai on eri mieltä (n=9). Vastaukset välittävät negatiivista kuvaa opettajien asenteista tai omista valmiuksista ottaa erityisoppilas omaan luokkaansa. Vastauksista vain yhdeksän osoittaa luokanopettajien positiivisempaa suhtautumista; erityisoppilaat oppivat parhaiten muualla kuin omissa erityisluokissa erityisluokanopettajan johdolla.

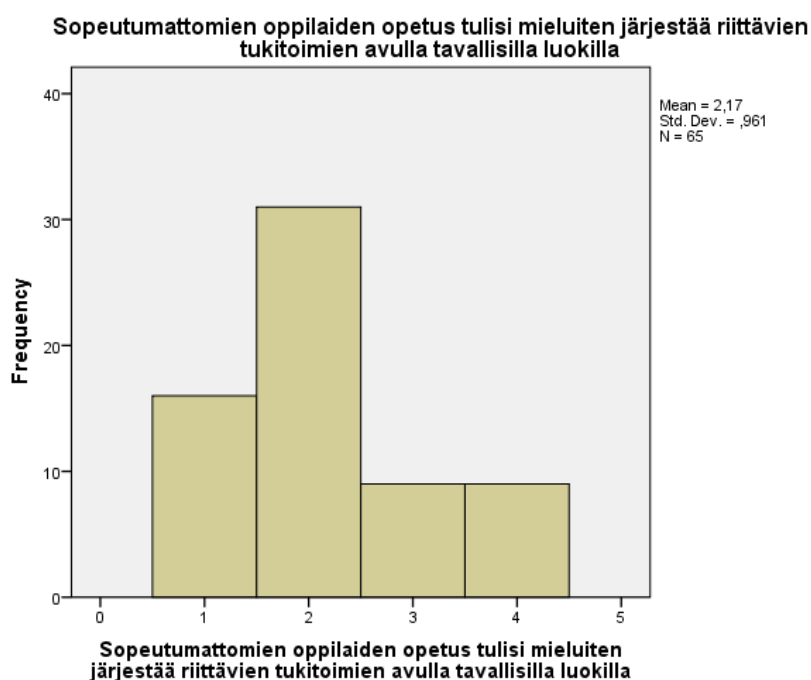
Osa kyselyyn vastanneista opettajista oli kirjoittanut lisäkommentteja kyselylomakkeeseen. Tähän väittämään oli kommentoitu muun muassa seuraavasti: ”Vaikea sanoa, kun ei tiedä millainen erityisoppilas kyseessä.” Tämä on vaikeuttanut osan luokanopettajien vastaamista.



KUVIO 1. Erityisoppilaat oppivat parhaiten omissa erityisluokissa, joissa on heitä varten koulutetut opettajat.

2. *Sopeutumattomien oppilaiden opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla.*

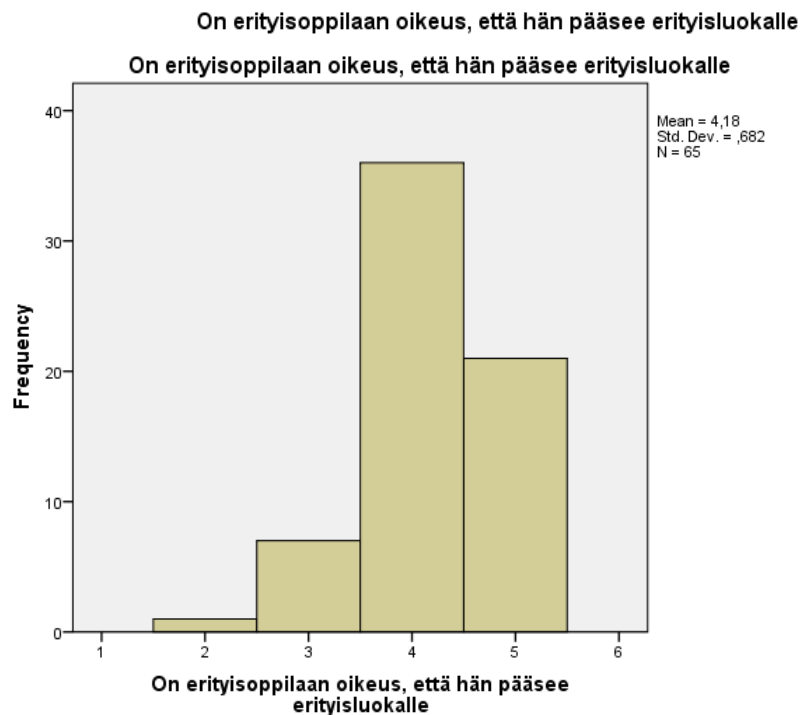
Toinen väittämä käsitteli sopeutumattomien oppilaiden opetuksen järjestämistä. Vastaajista (n=65) 72,3 % on väittämää vastaan kun taas 13,8 % on väittämän kanssa samaa mieltä. Täysin eri mieltä väittämän kanssa oli 16 luokanopettajaa ja 31 vastanneista oli eri mieltä väittämän kanssa. Tämä oli enemmistö vastaajista. Täysin samaa mieltä - vastauksia ei saatu. Vastaajista yhdeksän ei ole ilmaissut mielipidettään tähän väittämään. Kuitenkin vastaajien kielteinen linja heijastaa negatiivista suhtautumista sopeutumattomien oppilaiden opetuksen järjestämiseen tavallisilla luokilla, jossa luokanopettaja olisi opetusvastuussa. Luokanopettajat eivät koe omaavansa riittäviä taitoja opettaa sopeutumattomia oppilaita luokassaan. Tämän väittämän kohdalla oli pariin otteeseen alleviivattu sanat ”riittävien tukitoimien avulla”, korostamaan riittävien tukitoimien merkitystä järjestettäessä sopeutumattomien oppilaiden opetusta tavallisella luokalla. Kuitenkaan edes riittävät tukitoimet eivät tässä tilanteessa saa opettajia suhtautumaan myönteisemmin sopeutumattomien oppilaiden integrointiin. (vrt. Heikkinen & Vähäsaari, 2011)



KUVIO 2. Sopeutumattomien oppilaiden opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla.

3. On erityisoppilaan oikeus, että hän pääsee erityisluokalle.

Kolmannen väittämän kohdalla vastaukset ovat jakautuneet vahvasti. Vain yksi vastaaja on väittämän kanssa eri mieltä ja seitsemän ei osaa sanoa. Näin ollen enemmistö vastaajista (n=65), 87,7 %, on väittämän kanssa samaa mieltä (n=36) tai täysin samaa mieltä (n=21). Jos joku oppilas tarvitsee erityistä tukea, hänellä on siihen oikeus. Perusopetuslaki (1998) määrittelee oppilaan oikeuden kolmiportaisen tuen mukaisesti yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, joka sisältää myös erityisluokalle siirron. Erityisluokkajärjestelmästä ei ole Suomessa päästy eroon, vaikka puhutaankin kaksoisjärjestelmäajattelun jääneen taakse. Vaikka käytettävät käsitteet ovat muuttuneet, niin lapset eivät; kuitenkin suhtautuminen lapsiin on muuttunut ja yhä useampi luokitellaan poikkeavaksi. (Saloviita, 2011) Inklusion puolustajat taas kannattavat kaikkien lasten koulunkäyntiä samassa kaikille tarkoitettussa koulussa; normaalin kouluympäristön nähdään olevan jokaiselle kuuluva ihmisoikeus sekä parantavan erityisoppilaan oppimistuloksia. (Saloviita, 2011)

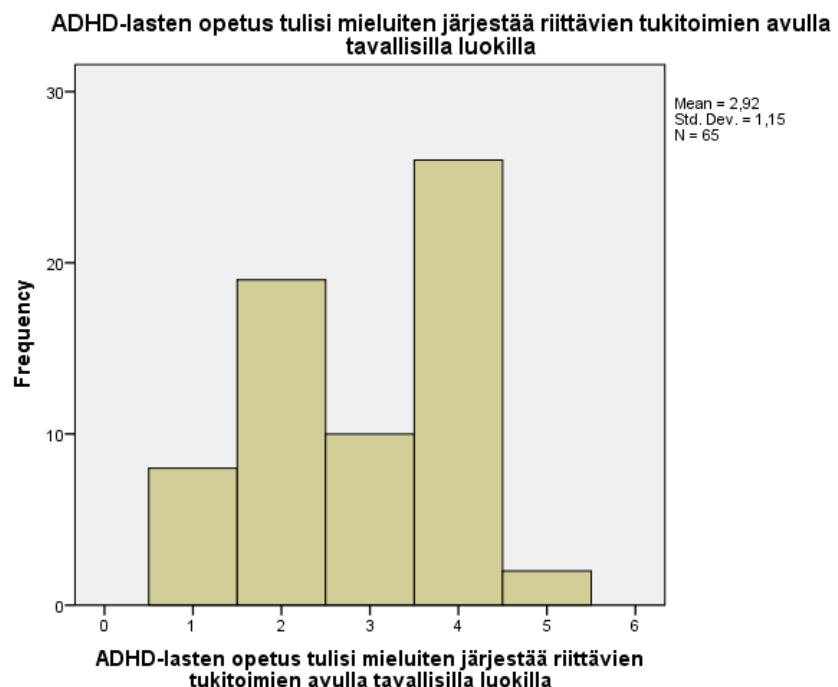


KUVIO 3. On erityisoppilaan oikeus, että hän pääsee erityisluokalle.

4. ADHD-lasten opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla.

Riittävät tukitoimet on asia, johon monet opettajat vetoavat puhuttaessa inkuusiosta. Monen aiheesta tehdyn kirjallisuuskatsauksen ja suomalaisen tutkimuksen pohjalta riittävät resurssit vaikuttavat paljon opettajien suhtautumiseen inkluusiota kohtaan. (Lähde, 2011) Resurssien riittävyys on nähty vaikuttavan myös siihen, kuinka kyvykkääksi opettajat kokevat itsensä erilaisen oppijan opetusta ajatellen. (Heikkinen & Vähäsaari, 2011) Neljännessä väittämässä luokanopettajilta kysyttiin ADHD-lasten opetuksen järjestämisestä. Mielipiteet jakoutuivat aikalailla tasan. Opettajista (n= 28) oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, eli opetus tulisi järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisella luokalla. Täysin eri mieltä tai eri mieltä väittämän kanssa oli 27 luokanopettajaa. Kymmenen vastaajista ei sanonut mielipidettään. Kuitenkin opettajien suhtautuminen ADHD-lasten opetuksen järjestämiseen tavallisella luokalla oli myönteisempi kuin sopeutumattomien lasten kohdalla (väittäjä 2).

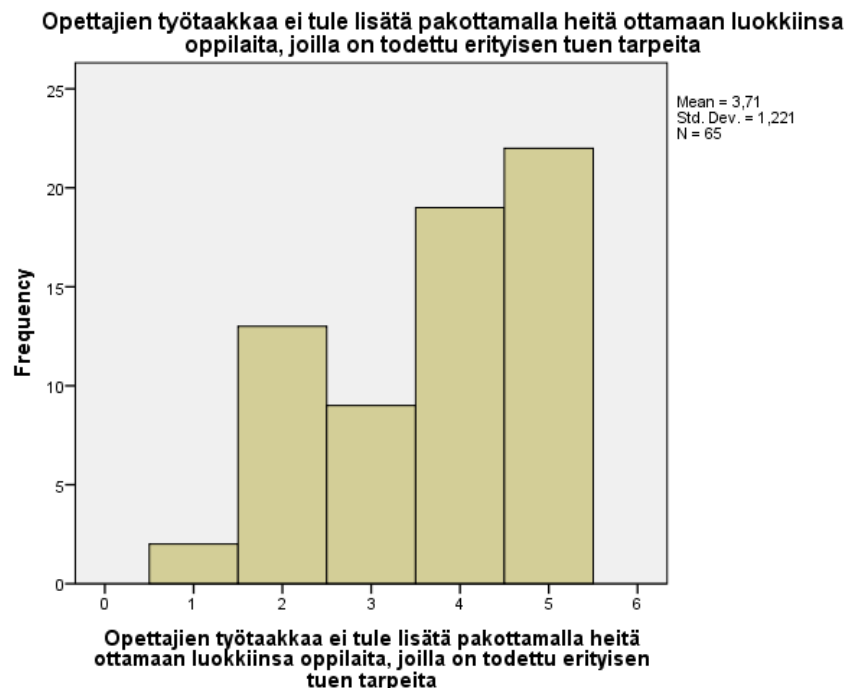
Myös tämän väittämän kohdalla oli useasti alleviivattu sanat ”riittävien tukitoimien” korostamaan sen merkitystä heidän vastauksissaan. Ilman riittäviä tukitoimia ADHD-lasten opetus ei näin olisi mahdollista tavallisella luokalla. Eräs vastanneista luokanopettajista oli kuitenkin kommentoinut väittämää seuraavasti: ”Käytäntö on osoittanut, että riittäviä tukitoimia ei voida taata. Luokanopettaja jää helposti yksin ja ilman tukea erityisoppilaan kanssa”.



KUVIO 4. ADHD-lasten opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla.

5. *Opettajien työtaakkaa ei tule lisätä pakottamalla heitä ottamaan luokkiinsa oppilaita, joilla on todettu erityisen tuen tarpeita.*

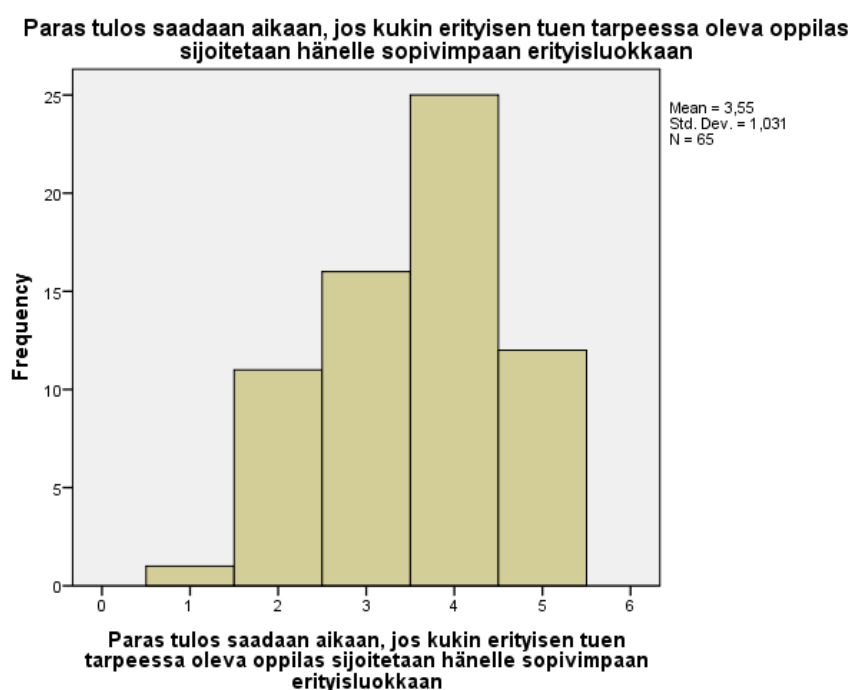
Opettajille aiheutuvasta ylimääräisestä työtaakasta on ollut keskustelua puhuttaessa inklusiosta. Suurin osa (n=41) vastanneista opettajista on samaa tai täysin samaa mieltä viidennen väittämän kanssa, eli opettajien työtaakkaa ei tulisi lisätä pakottamalla heitä ottamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita luokkaansa. Kuitenkin väittämään vastaan on ilmaissut mielipiteensä 15 luokanopettajaa. Yhdeksän vastaajista ei ole sanonut mielipidettään. Tuloksista päätellen luokanopettajat näkevät erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan lisäävän luokanopettajien työmäärää ja luokanopettajaa ei tulisi pakottaa ottamaan erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta luokkaansa, jos luokanopettaja ei itse näe sitä toimivana ratkaisuna.



KUVIO 5. Opettajien työtaakkaa ei tule lisätä pakottamalla heitä ottamaan luokkiinsa oppilaita, joilla on todettu erityisen tuen tarpeita.

6. *Paras tulos saadaan aikaan, jos kukin erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas sijoitetaan hänelle sopivimpaan erityisluokkaan.*

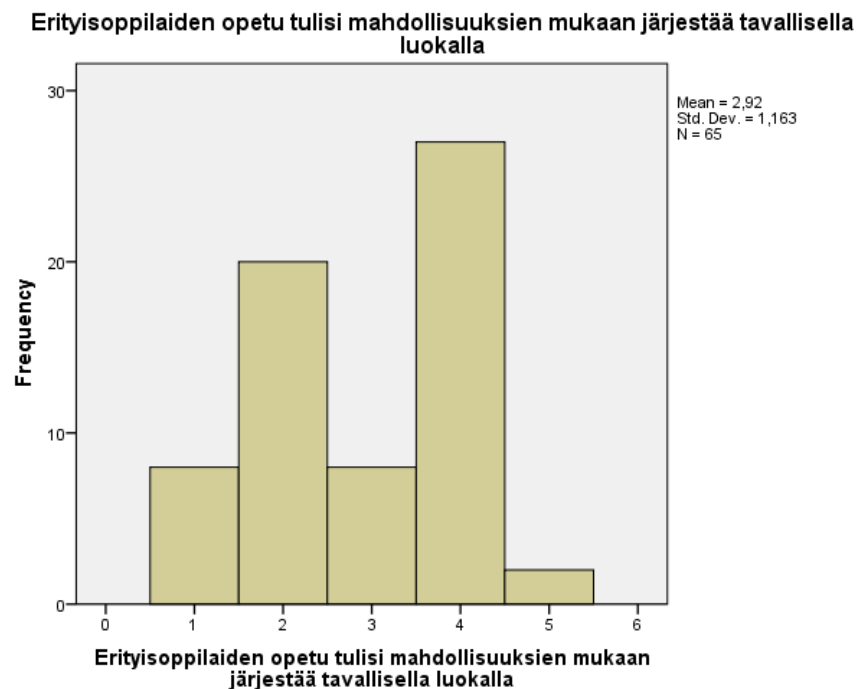
Kuudennen väittämän kohdalla vastaukset ovat vahvasti jakautuneet. Vastaajista 37 luokanopettajaa on täysin samaa tai samaa mieltä väittämän kanssa, 16 opettajaa ei ole ilmaissut mielipidettään ja 12 opettajaa on täysin eri tai eri mieltä väittämän kanssa. Tämän perusteella luokanopettajat näkevät erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan kuuluvan erityisluokkaan ja näin saadaan paras tulos jokaista osapuolta ajatellen. Opettajien mielipiteet ovat selkeästi inklusiovastaisia. Väittämän asettelu on voinut vaikuttaa siihen, miksi 16 opettajaa ei ole osannut ilmaista mielipidettään asteikon mukaisesti. Eräs opettaja oli kommentoinut väittämään näin: ”Kenen kannalta paras tulos? Erityisoppilaan? Normaalioppilaan? Kunnan talouden?”



KUVIO 6. Paras tulos saadaan aikaan, jos kukin erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas sijoitetaan hänelle sopivimpaan erityisluokkaan.

7. *Erityisoppilaiden opetus tulisi mahdollisuuksien mukaan järjestää tavallisella luokalla.*

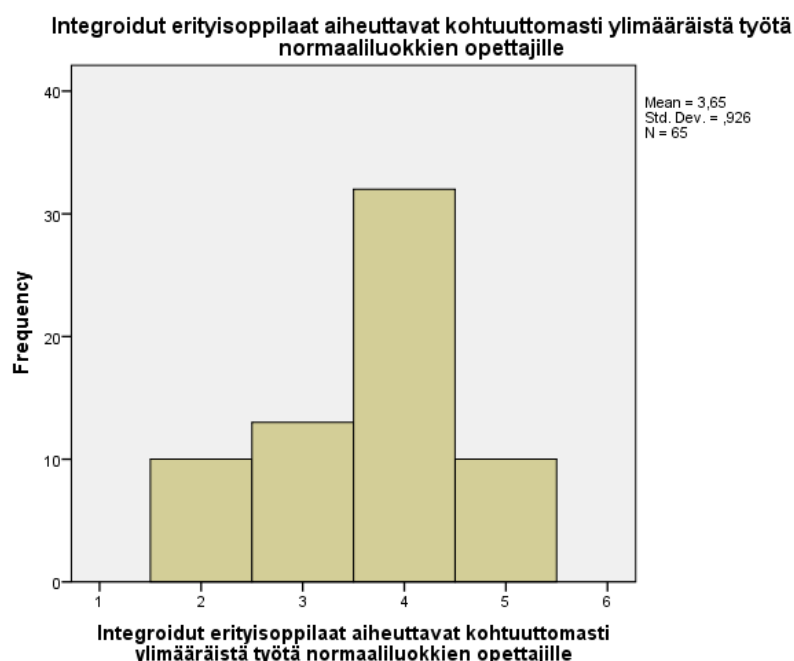
Väittämän koskiessa erityisoppilaiden opetuksen järjestämistä tavallisella luokalla, on vastanneiden opettajien (n=65) mielipiteet suhteellisen tasaisesti kahtiajakautuneet. Väittämää vastaan täysin eri tai eri mieltä olevia opettajia oli 28, kun taas täysin samaa tai samaa mieltä olevia opettajia oli 29. Kahdeksan opettajaa on vastannut 'En osaa sanoa'. Pari opettajaa oli alleviivannut sanat ”mahdollisuuksien mukaan”. Niin tässä kuin muissakin väittämässä vastauksiin on vaikuttanut se, kuinka opettajat ovat käsittäneet väittämän. Tämän väittämän kanssa täysin samaa tai samaa mieltä olevat opettajat voivat olla hyvinkin positiivisesti inklusioon suhtautuvia, mutta vastaajien joukkoon voi kuulua myös heitä, jotka näkevät integraation mahdollisena joidenkin oppilaiden kohdalla, mutta eivät kaikkien (vertaa väittämään 2 ja 4). Samaa mieltä väittämän kanssa oli 27 opettajaa ja täysin samaa mieltä vain kaksi.



KUVIO 7. Erityisoppilaiden opetus tulisi mahdollisuuksien mukaan järjestää tavallisella luokalla.

8. *Integroidut erityisoppilaat aiheuttavat kohtuuttomasti ylimääräistä työtä normaaliluokkien opettajille.*

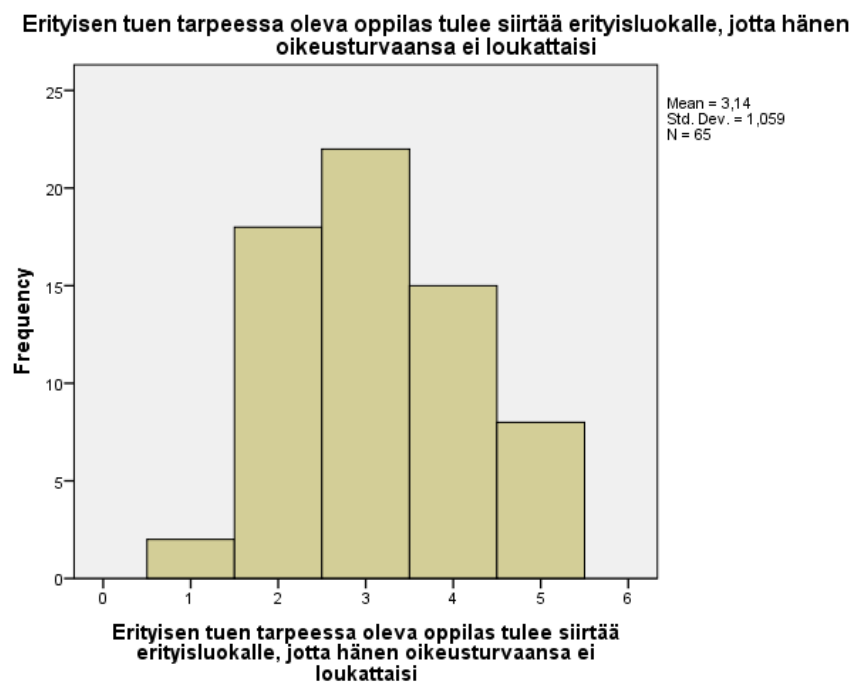
Integroitujen erityisoppilaiden nähdään tuottavan ylimääräistä työtä luokanopettajille. Vastanneista opettajista (n=65) 32 opettajaa on samaa mieltä väittämän kanssa, eli lähes puolet (49,2 %). Täysin samaa mieltä väittämän kanssa on 10 opettajaa (15,4 %). Näin ollen väittämää tukee 42 luokanopettajaa vastanneista 65 opettajasta, mikä on suuri enemmistö vastaajista. Väittämän kanssa eri mieltä on 10 opettajaa, kun täysin eri mieltä ei ollut yksikään vastaajista. Sen sijaan 13 opettajaa on vastannut 'En osaa sanoa'. Luokanopettajat saattavat kokevat velvollisuudekseen ja ammattiinsa kuuluvaksi huolehtia myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta, mutta eivät ole tarvittaessa valmiita tekemään lisätöitä sen toimivuuden eteen työn antamissa puitteissa. Näin ollen luokanopettajat eivät näe heidän nykyisen työaikansa riittävän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimiselle ja heidän opetuksen yksilöllistämiseksi muiden oppilaiden lisäksi. Väittämään oli lisäksi kommentoitu seuraavanlaisesti: ” ..tätä nykyä tukitoimet eivät useinkaan ole riittävät. ”ja”Riippuu täysin oppilaasta.”.



KUVIO 8. Integroidut erityisoppilaat aiheuttavat kohtuuttomasti ylimääräistä työtä normaaliluokkien opettajille.

9. *Erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas tulee siirtää erityisluokalle, jotta hänen oikeusturvaansa ei loukattaisi.*

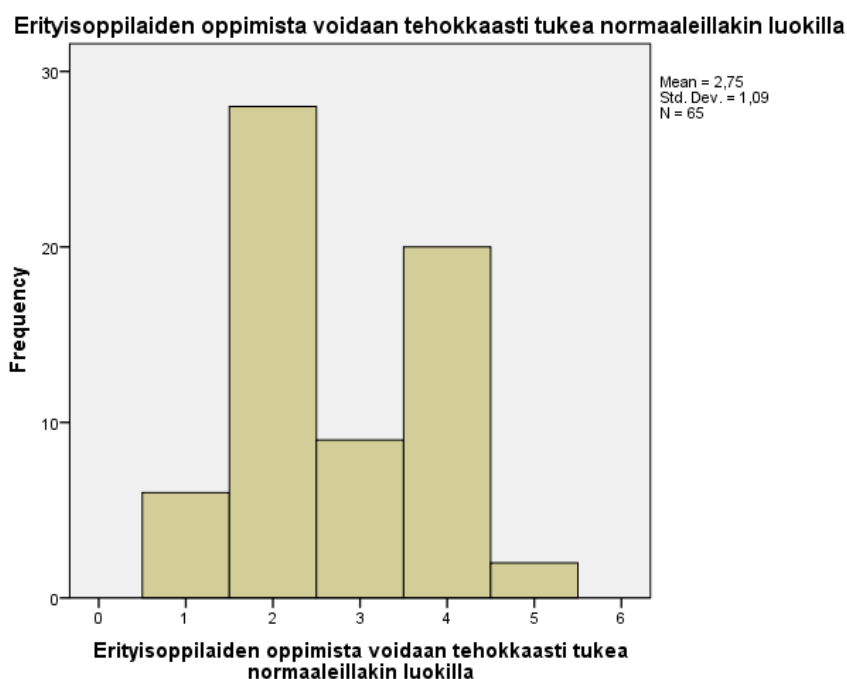
Tämä väittämä on ollut hankalasti arvioitavissa, sillä jopa 22 luokanopettajaa on vastannut 'En osaa sanoa'. Seuraavaksi eniten vastauksia on kohdassa 'Eri mieltä', jonka on vastannut 18 luokanopettajaa. Täysin eri mieltä on vain kaksi, kun taas täysin samaa mieltä on kahdeksan. Lisäksi samaa mieltä väittämän kanssa oli 15 luokanopettajaa vastanneista. Suhteessa kaikkiin vastanneisiin (n=65), enemmistö on kuitenkin samalla kannalla väittämän kanssa (n=23), eli erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas tulisi siirtää erityisluokalle, jotta hänen oikeusturvaansa ei loukattaisi. Siirto erityisluokalle nähdään oppilaanoikeutena ja tarvittaessa hyväksyttävänä toimena. Kuitenkin mielipiteet ovat melko jakautuneet tämän väittämän kohdalla.



KUVIO 9. Erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas tulee siirtää erityisluokalle, jotta hänen oikeusturvaansa ei loukattaisi.

10. Erityisoppilaiden oppimista voidaan tehokkaasti tukea normaaleillakin luokilla.

Viimeinen väittämä käsittelee erityisoppilaiden tehokasta oppimisen tukemista integroidussa normaaliluokassa. Täysin samaa mieltä väittämän kanssa on 2 luokanopettajaa ja samaa mieltä 20. Tämä kertoo heidän positiivisesta suhtautumisesta inklusiota ja tukimuotojen toimivuutta kohtaan. Sen sijaan täysin eri mieltä väittämän kanssa on 6 ja eri mieltä 28, eli enemmistö on väittämää vastaan. He eivät koe mahdolliseksi järjestää tarvittavaa ja tehokasta tukea normaaliluokalle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Tämä kertoo tarvittavien resurssien puutteesta tai niiden järjestämisen vaikeudesta. Muutama vastanneista opettajista oli korostanut sanaa ”tehokkaasti”. Osa heistä on kokenut, että erityisoppilaita voidaan tukea normaaleillakin luokilla, mutta ei välttämättä tarvittavan tehokkaasti. Tällöin parempi sijoitusratkaisu erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle voisi olla erityisluokkamuotoinen opetus.



KUVIO 10. Erityisoppilaiden oppimista voidaan tehokkaasti tukea normaaleillakin luokilla.

Taulukko 1. Integraatioasteikon väittämien tulokset prosentteina ilmoitettuna.

Vastausvaihtoehdot Väittämät 1-10	1. Täysin eri mieltä	2. Eri mieltä	3. En osaa sanoa	4. Samaa mieltä	5. Täysin samaa mieltä	100 %
1. Erityisoppilaat oppivat parhaiten omissa erityisluokissa, joissa on heitä varten koulutetut opettajat.	0,0	13,8	18,5	46,2	21,5	100%
2. Sopeutumattomien oppilaiden opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla.	24,6	47,7	13,8	13,8	0,0	100 %
3. On erityisoppilaan oikeus, että hän pääsee erityisluokalle.	0,0	1,5	10,8	55,4	32,3	100 %
4. ADHD-lasten opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla.	12,3	29,2	15,4	40,0	3,1	100 %
5. Opettajien työtaakkaa ei tulisi lisätä pakottamalla heitä ottamaan luokkiinsa oppilaita, joilla on todettu erityisen tuen tarpeita.	3,1	20,0	13,8	29,2	33,8	100 %

6. Paras tulos saadaan aikaan, jos kukin erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas sijoitetaan hänelle sopivimpaan erityisluokkaan.	1,5	16,9	24,6	38,5	18,5	100 %
7. Erityisoppilaiden opetus tulisi mahdollisuuksien mukaan järjestää tavallisella luokalla.	12,3	30,8	12,3	41,5	3,1	100 %
8. Integroidut erityisoppilaat aiheuttavat kohtuuttomasti ylimääräistä työtä normaaliluokkien opettajille.	0,0	15,4	20,0	49,2	15,4	100 %
9. Erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas tulee siirtää erityisluokalle, jotta hänen oikeusturvaansa ei loukattaisi.	3,1	27,7	33,8	23,1	12,3	100%
10. Erityisoppilaiden oppimista voidaan tehokkaasti tukea normaaleillakin luokilla.	9,2	43,1	13,8	30,8	3,1	100 %

Lisäksi pari opettajaa oli kirjoittanut yleisen kommentin aiheeseen:

”Käytännössä järjestelmä ei toimi, tukitoimet ovat täysin riittämättömät. Voi olla, että erityisoppilas hyötyy inklusiosta, mutta maksajiksi joutuvat opettajat sekä muut oppilaat, joiden huomioimiseen aika ja voimat eivät enää riitä!”

”Kysymyksissä oli liian vähän eroteltu minkä lajin erityisoppilas on kyseessä. Ei heitä voi yleistää, jokainen on oma tapauksensa. ”

4. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa tutkittiin valittujen muuttujien ja integraatioasteikon avulla suomalaisten luokanopettajien suhtautumista inklusioon. Tutkimustulokset osoittivat opettajan iän vaikuttavan merkittävästi luokanopettajan suhtautumiseen inklusiota kohtaan. Lisäksi luokanopettajan kokemus korreloi vahvasti iän kanssa; kokeneemmat opettajat suhtautuvat noviisiopettajia kielteisemmin inklusioon.

Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli myös testata Saloviidan integraatioasteikon toimivuutta tässä tutkimusaineistossa; mittaako asteikko kysyttyä asiaa luotettavasti? Cronbachin alfan avulla testattiin Saloviidan integraatioasteikon reliabiliteettia ja arvoksi saatiin 0.899, mikä on äärimmäisen korkea. Tämä todisti sen, että mittari on hyvin toimiva ja näin se mittasi vain yhtä ja toivottua asiaa.

Saloviidan integraatioasteikko antoi enemmän kielteisen ja varovaisen kuvan luokanopettajien suhtautumisesta inklusioon kuin myönteisen ja rohkean. Kymmenestä väittämästä vain yhden väittämän kohdalla enemmistö oli inklusion kannalla; muissa väittämissä enemmistö vastaajista suhtautui inklusioon kielteisesti. Seitsemäs väittäjä käsitteli erityisoppilaan opetuksen järjestämistä tavallisella luokalla mahdollisuuksien mukaan, ja 44,6 % oli sitä mieltä, että opetus tulisi järjestää tavallisella luokalla kun 43,1 % vastanneista oli eri mieltä väittämän kanssa. Muiden väittämien kohdalla mielipiteet olivat vahvasti jakautuneet toisinpäin ja osoittivat prosentuaalisesti enemmän kielteistä suhtautumista kuin myönteistä; kuitenkin niidenkin väittämien kohdalla löytyi vastaajia, jotka suhtautuivat inklusioon myönteisemmin ja olisivat rohkeampia kokeilemaan inklusiota omassa luokassaan. Lisäksi väittämistä nousi esille asioita, jotka vaikuttavat luokanopettajien suhtautumiseen inklusiota kohtaan, kuten pelko kasvavasta työmäärästä, riittävien tukitoimien saaminen ja luokanopettajan valmiudet opettaa erityistä tukea tarvitsevaa

oppilasta sekä se, minkälaisesta erityisoppilaasta on kyse.

Opettajat tarvitsevat riittävän osaamisen työskenneläkseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, ja tämä tutkimus osoitti sen, että enemmistö luokanopettajista ei koe omaavansa riittäviä taitoja sopeutumattomien oppilaiden opetukseen (väittämä 2). Kuitenkin ADHD- oppilaiden opetuksen järjestämiseen tavallisella luokalla suhtauduttiin hieman positiivisemmin (väittämä 4) kuin sopeutumattomien lasten, kun saatavilla oli riittävät tukitoimet. Puhuttaessa yleisesti erityisoppilaan integroimisesta yleisopetuksen luokkaan, luokanopettajat kokivat oppilaan oikeudeksi päästä erityisluokalle ja saada siellä tehokasta opetusta erityisopettajan johdolla. Kuitenkin näissä väittämissä, joissa puhuttiin yleisesti erityisoppilaasta, vastanneiden opettajien mielipiteeseen on voinut vaikuttaa väittämän asettelu. Puhuttaessa yleisesti erityisoppilaasta ei tiedetä minkälainen oppilas on kyseessä; tämän asian myös vastanneet luokanopettajat olivat kyseenalaistaneet. Erityisiä tukitoimia tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestäminen tulee arvioida jokaisessa tapauksessa erikseen (Erityisopetuksen strategia, Opetusministeriö, 2007), ja vaikuttaa siltä, että osallistuneet luokanopettajat ovat tietoisia tästä.

Kaksi integraatioasteikon väittämää käsitteli opettajien kasvavaa työmäärää. Integraatioasteikon väittämien (5 & 8) mukaan opettajat kokevat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aiheuttavan ylimääräistä työtä luokanopettajille; kuitenkin ylimääräisen työn määrä riippuu täysin erityisoppilaasta. Opettajien huoli inkluusion aiheuttamasta työmäärästä ja puutteellisista korvauksista on aihe, johon tulisi puuttua. Tämä voi johtua osaltaan konkreettisten toteuttamiskäytäntöjen puutteesta ja rohkeudesta kokeilla, voiko inkluusio todella toimia. Opettajan työn tueksi tarvittaisiin selkeitä käytännön ratkaisuja inkluusion toteutumista varten.

Väittämien 2,4 ja 7 kohdalla nousi esille riittävien tukitoimien vaikutus opettajan suhtautumiseen inkluusiota kohtaan. Murto (1999) toteaa opettajien suojautuvan resurssivaatimuksilla väistääkseen sen tärkeimmän kohtaamisen. Kuitenkaan aina edes riittävät resurssit eivät auta luokanopettajaa tuntemaan olonsa valmiiksi opettaa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta luokassaan; tähänkin vaikuttaa se, millainen erityisoppilas on kyseessä (väittämät 2 ja 4). Kaikkien koulun

kasvattajien tulisi osallistua opetuksen ja riittävien tukimuotojen suunnitteluun, jotta erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tarvitsevansa avun. (Cipkin, G. & Rizza, F. T.) Kouluissa tulisi miettiä, kuinka saadaan tuotua riittävä tuki luokkaan oppilaita, mutta myös opettajaa varten; luokanopettajat kokevat helposti jäävänsä yksin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Riittävän tuen ja avun antaminen sekä riittävien korvauksien maksaminen opettajille antaisivat mahdollisuuksia inklusion toteutumiseksi ja tukisivat opettajia työssään. Jos turvattaisiin näin jokaisen koulussa työskentelevän edut, yhä useamman opettajan asenteet voisivat kehittyä avoimemmiksi inklusiota kohtaan.

Huttusen ja Ikosen (1999) mukaan onnistunut integraatio edellyttää myönteistä asennetta koko kouluyhteisöltä kuin myös yhteiskunnan poliittista tahtoa toteuttaa integraatiota. Jotta kehitettäisiin opettajien valmiuksia kohdata inklusiivinen koulumaailma, tulisi muutoksen lähtöä jo opettajankoulutuksesta. Inklusiivista opettajankoulutusta on toteutettu kansainvälisesti eri tavoin. (Opetusministeriö. Erityisopetuksen strategia, 2007) Kaikissa Suomen yliopistojen opettajankoulutuslaitoksissa on erityisopetuksen opintokokonaisuuksia, mutta opintojen laajuudet sekä toteutuskäytännöt vaihtelevat, (Opetusministeriö. Erityisopetuksen strategia, 2007), ja opiskelijat saavat itse valita, mitä opintokokonaisuuksia haluavat sisällyttää tutkintoonsa. Tämä aiheuttaa sen, että opiskelijoiden keskinäiset valmiudet vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin voivat olla varsin vaihtelevat. (Opetusministeriö. Erityisopetuksen strategia, 2007)

Jatkossa tulisi miettiä erilaisia toimintatapoja opettajankoulutuksen järjestämiseen, jotta luokanopettajaopiskelijoiden suhtautuminen inklusioon saataisiin jo opiskeluaikana myönteiseksi ja luokanopettajaopiskelijat kokisivat olevansa valmiita kohtaamaan inklusion oikeassa kouluarjessa. Lakkala (2008) on esittänyt väitöskirjassaan yhden keinon, kuinka järjestää inklusiivista koulutusta luokanopettajaopiskelijoille. Lakkalan (2008) väitöskirja käsittelee opiskelijoiden harjoittelua inklusiivisessa luokassa. Opiskelijoille tarjottiin mahdollisuutta olla ohjatusta harjoittelusta inklusiivisessa luokassa. Inklusioon pyrkivä opetus edellyttää erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistoiminnallisuutta.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen tietämyksen yhdistäminen oli ollut hankkeen oleellisena asiana. (Lakkala, 2008) Lisäksi jo työssäolevien opettajien jatkokoulutusta ei tulisi unohtaa; tutkimus osoitti noviisiopettajien suhtautuvan positiivisemmin inklusioon kuin kokeneiden ja vanhempien opettajien. Tämän myötä voisi päätellä, että nykyinen opettajankoulutus antaa opiskelijoille myönteistä kuvaa inklusiosta ja sen toteuttamisesta oikeassa kouluarjessa. Kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella kertyvä opetuskokemus saa opettajien suhtautumisen muuttumaan kielteisemmäksi.

Murtoon (1999) nojaten inklusio tarkoittaa opetuksen järjestämistä kaikille oppilaille sopivaksi ja sen onnistuminen on kiinni asenteista. On tärkeä ymmärtää, että opettajien suhtautuminen on yhtenä avainasiana inklusion toteutumisessa, sillä juuri opettajat on se ryhmä, joka huolehtii konkreettisesti inklusion toimivuudesta koulussa. (Moberg, 2003) Opettajat eivät niinkään vastusta inklusion periaatetta, vaan ovat kriittisiä tuen ja avun saamista kohtaan, sekä kyseenalaistavat käytännön järjestelyjä ja niiden toimivuutta. (Moberg, 2003) Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö, 2007) mukaan opetuksen järjestämisen lähtökohta on oppilaiden opetuksen järjestäminen yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista, vaikkakin perusopetuslaki (1998) antaa yhä kouluille ja opettajille vapautta valita, kuinka järjestää opetus kunkin yksittäisen oppilaan kohdalla. Tämä kaikille yhteinen koulu – ajatus ja sen toteutus edellyttää yhä laajoja muutoksia niin opettajankoulutuksessa kuin Suomen koulujärjestelmässä.

LÄHTEET

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 111–191.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs*

- Education, 17, 2, 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000) 277-293.
- Bacon, E.H. & Schultz, J.B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14, 144–149.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (toim.) *Towards Inclusive Schools*, 1-14. London: David Fulton Publishers.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 3.
- Carrington, S. & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education* Volume 10 (4-5):pp. 323-334
- Cipkin, G. & Rizza, F.T. The Attitude of teachers on inclusion. [http://nummarius.com/The Attitude of Teachers on Inclusion.pdf](http://nummarius.com/The_Attitude_of_Teachers_on_Inclusion.pdf) [viitattu 11.9.2013]
- De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15, 3, 331-353. doi: 10.1080/13603110903030089
- Erityisopetuksen strategia. (2007). *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Eskelinen, M. (2008). Yksi koulu kaikille – Utopia vai todellinen vaihtoehto? Tampereen yliopisto. 2008.
- European Agency for Development in Special Needs Education.(2012). Teacher Education for Inclusion. PROFILE OF INCLUSIVE TEACHERS.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012) SNE Country Data 2012.
- Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. (2005) UNESCO.

- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts. *Professional Development Collection*, 22(1), 1-8.
- Hastings R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology* , 23(1), 87-94.
- Heikkinen, M. & Vähäsaari, A. (2011.) Rasite vai rikkaus? Suomalaisten ja itävaltalaisien opettajien suhtautuminen inklusioon. *Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna*.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. *Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? (1999) Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2.* 63–100.
- Hyväri, H. 2003. Kaikille avoin koulu. Artikkelit Ketju-verkkolehdestä. Kehitysvammaliitto. <http://www.kehitysvammaliitto.fi/julkaisut/ketju/ketju-arkisto/ketju-52003.html>. [viitattu 16.9.2013]
- Ikonen, O. (toim.) (1998). Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? *Kehitysvammaliitto ry. Hakapaino oy. Helsinki*.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) (2007). Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. *OPETUS 2000*.
- Kaattrasalo, M. 2006. Suomalaisten ja tsekkiläisten opettajaksi opiskelevien suhtautuminen inklusioon. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu – tutkielma. http://thesis.jyu.fi/06/URN_NBN_fi_jyu-2006140.pdf. [viitattu 16.9.2013]
- Kaukola, J. 2003. Integraatio ja inklusio. Kehitysvammaisten tukiliitto. http://www.kvtl.fi/sivu/integraatio_ja_inklusio. [viitattu 16.9.2013]
- Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Väitöskirja. *Lapin yliopisto*.
- Lakkala, S. (2012) Pienin askelin kohti inklusiota. 210–218. Teoksessa

- Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. *PS-KUSTANNUS. Vantaa 2012.*
- Levins, T. Bornholt, L. & Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *School of Development and Learning, University of Sydney, Building A35, NSW 2006, Australia. Social Psychology of Education (2005) 8:329–343 Springer 2005. DOI: 10.1007/s11218-005-3020-z*
- Lähde, H. (2012). Opettajien suhtautuminen inklusiioon Suomessa ja muualla. Kandidaatintutkielma 29.5.2012. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- McGregor, G. & Vogelsberg, T. R. (2000). Inclusive schooling practices pedagogical and research foundation. Baltimore: Paul. H. Brookers.
- Meijer, C.J.W. (toim.). (2005). Osallistava opetus ja opetuskäytännöt perusasteen ylempien luokkien opetuksessa. Yhteenvetoraportti. Euroopan erityisopetuksenkehittämiskeskus.
http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/03docs/iecp_secondary_fi.doc
 [viitattu 16.9.2013]
- Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa; inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 412. *Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.*
- Moberg, S. (1984). Poikkeavia oppilaitako normaaliluokalle? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia, 17.
- 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. (1998a). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. *Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.)*

- Poikkeava vai erityinen? (2003). (4. painos) Jyväskylä:Atena, 136–161.*
- Moberg, S. (1998b). Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. *Teoksessa O. Ikonen Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Hakapaino oy. Helsinki.*
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: PS-kustannus. 82–95.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (4), 417–428.
- Monsen, J.J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research* 7: 129–142, 2004. *Kluwer Academic Publishers.2004.*
- Murto, P. (toim.) (1999). Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä:Yliopistopaino.
- Murto, P., Naukkarinen A. & Saloviita, T. (toim.) (2001). Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. *OPETUS 2000*, Gummerus kirjapaino Oy.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle.* Gummerus Kirjapaino Oy. 96–124.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. (2010). *Edu.fi. Opetushallitus.* [viitattu 11.9.2013]
- Oja, S. (toim.) (2012). Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. *OPETUS 2000.* PS-kustannus.
- OAJ. Kolmiportainen tuki. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry. [viitattu 11.9.2013] <http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page45.jspx;jsessionid=f0XvSwXKRpc8vzhQFHpMIS2QGsrhSQytCtD64jL9RqYXwyv1TVvj!1>

061045914!1126406732?_afrLoop=1899130373515582&_afrWindowMode=0&_afrWindowId=null#%40%3F_afrWindowId%3Dnull%26_afrLoop%3D1899130373515582%26_afrWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dqbdxxysg5_4

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Säädöksiä seurattu SDK 705/2013 saakka (julkaistu 8.10.2013).

Salamancan julistus. (1994). The Salamanca Statement. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO.

Rimpiläinen, P, Bruun, J & Kekäläinen, A. (toim.) 2007. Värikkäät oppilaamme – inkluusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. *Opetushallitus*. 2007.

Saloviita, T.. [et al.] (1993). Erityisopetuksen laadut osoittimet: mitä vanhemmat ja erityisopettajat ajattelevat? *Jyväskylän yliopisto*. Jyväskylä.

Saloviita, T. (1999). Kaikille avoimeen kouluun erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. *Jyväskylä: Atena Kustannus*.

Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P.Murto, A. Naukkarinen & Saloviita, T. (toim.) *Inkluusion haaste koululle*. Gummerus Kirjapaino Oy. 139-166.

Saloviita, T. (2011). Inkluusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteistä sekä 13 perustetta inkluusiota vastaan [viitattu 11.9.2013].

<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

Saloviita, T. (2011). Siirto erityisopetukseen on lapsen syrjimistä. Suomen Kuvalehti. 17.10.2011. [viitattu 16.10.2013]

<http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/professori-timo-saloviita-siirto-erityisopetukseen-on-lapsen-syrjimista>

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.

Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 364. *Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto*.

Stewart, C. (1990). Effect of practica types in preservice adapted physical education curriculum on attitudes toward disabled populations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 76–83.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu] 2010. *Helsinki: Tilastokeskus* [viitattu: 11.9.2013].

http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT) : Erityisopetus [verkkójulkaisu] 2012, 2013.

http://tilastokeskus.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html

[viitattu:11.9.2013]

[http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-](http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html)

[12_tie_001_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html) [viitattu: 26.4.2014]

Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (1995). Effective Organizational, Instructional and Curricular Practices in Inclusive Schools and Classrooms. *Towards Inclusive Schools. London: David Fulton Publishers.*

Valtakunnallinen vammaisneuvosto. (1994). Vammaisten henkilöiden

mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet.

Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan yhdessä – inklusion monet kasvot.

Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.

LIITE 1: Sähköposti kouluille

Hei,

olen luokan- ja erityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen parhaillaan Pro Gradu - tutkielmaani. Tarkoitukseni on tutkia luokanopettajien suhtautumista inklusioon kyselylomakkeen avulla. Olen valinnut kohteekseni Kotkan, Pyhtään ja Haminan kaupungin koulut. Ohjaajani kanssa päädyimme siihen, että on rikkaampaa valita kaupunki, jossa ei sijaitse yliopistoa. Lisäksi olen itse kotoisin Kotkasta, minkä vuoksi on mielenkiintoista yhdistää tutkimukseni kotiseutuuni.

Viime lukuvuonna tein kandidaatintutkielman aiheesta Opettajien suhtautuminen inklusioon Suomessa ja muualla. Tutkielma oli kirjallisuuskatsaus, joka käsitteli opettajien suhtautumista inklusioon niin ulkomaalaisten katsausten kuin myös yksittäisten suomalaisten tutkimusten pohjalta. Näin ollen halusin jatkaa tästä aiheesta ja toteuttaa tutkimuksen, jossa tutkin näiden luokanopettajien suhtautumista inklusion. Tarkoitus olisi saada noin 100 opettajaa osallistumaan. Toteutan tutkimukseni kyselylomakkeella ja vastaajilta saatu aineisto analysoidaan tilastollisin menetelmin.

Olisin kovin kiitollinen osallistumisesta. Laitan sähköpostin liitteeksi saatteen sekä kyselylomakkeen, jotta voitte katsoa niitä valmiiksi. Jos suostutte osallistua tutkimukseen, toivoisin saavani teiltä sähköpostin, jossa kertoisitte osallistuvien luokanopettajien määrän. Tämän jälkeen lähetän teille postitse kyselylomakkeet sekä valmiiksi maksetun vastauskirjekuoren. Jos haluatte lisätietoja, vastaan mielelläni kysymyksiinne.

Kiitoksia jo etukäteen mahdollisesta yhteistyöstä. Osallistumisenne olisi ensiarvoisen tärkeää minulle. Ystävällisin terveisin,

Henna Lähde

LIITE 2: Saatekirje**Luokanopettajien suhtautuminen inklusioon****Arvoisa osallistuja**

Tämän kyselytutkimuksen tarkoituksena on tutkia suomalaisten luokanopettajien suhtautumista inklusioon. Tutkimuksen kohteeksi on valittu Kotkan, Pyhtään ja Haminan alueen koulut ja tarkoituksena on saada noin 100 opettajaa mukaan osallistumaan tutkimukseen.

Luottamuksellisuus

Kaikki yksittäisiltä vastaajilta saatu aineisto käsitellään tilastollisin menetelmin eikä yksittäisen henkilön vastauksia voi siis erottaa tuloksista. Aineistoa hyödynnetään vain tämän tutkimuksen tekemiseen.

Kyselyn lähettäminen

Pyytäisin Teitä palauttamaan kyselylomakkeet **13.3.2013 mennessä** rehtorille toimitetussa valmiiksi maksetussa kirjekuoressa. Näin koulunne opettajien täytetyt kyselylomakkeet palautetaan samassa kirjekuoressa.

Jos teillä tulee mitään kysyttävää tutkimuksesta, annan mielelläni lisätietoja.

Henna Lähde

Kortesuonkatu 56 A1

40700

Jyväskylä

hejemala@student.jyu.fi

puh. 050 440 8432

Yhteistyöstä etukäteen kiittäen,

Henna Lähde

LIITE 3: Kyselylomake

Jyväskylän yliopisto

Henna Lähde

Pro- gradu – tutkimus 2013

Luokanopettajien suhtautuminen inklusion

Minä vuonna olette syntyneet?

19__

Sukupuoli: 1. nainen 2. mies

Opetuskokemus vuosina: _____ vuotta

Onko luokassasi ollut erityisoppilasta? 1. kyllä 2.ei

Integraatioasteikko

1. Erityisoppilaat oppivat parhaiten omissa erityisluokissa, joissa on heitä varten koulutetut opettajat.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5

2. Sopeutumattomien oppilaiden opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5

3. On erityisoppilaan oikeus, että hän pääsee erityisluokalle.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5

4. ADHD-lasten opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5

5. Opettajien työtaakkaa ei tule lisätä pakottamalla heitä ottamaan luokkiinsa oppilaita, joilla on todettu erityisen tuen tarpeita.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5

6. Paras tulos saadaan aikaan, jos kukin erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas sijoitetaan hänelle sopivimpaan erityisluokkaan.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5

7. Erityisoppilaiden opetus tulisi mahdollisuuksien mukaan järjestää tavallisella luokalla.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5

8. Integroidut erityisoppilaat aiheuttavat kohtuuttomasti ylimääräistä työtä normaaliluokkien opettajille.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5

9. Erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas tulee siirtää erityisluokalle, jotta hänen oikeusturvaansa ei loukattaisi.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5

10. Erityisoppilaiden oppimista voidaan tehokkaasti tukea normaaleillakin luokilla.

Täysin eri mieltä.....	1
Eri mieltä.....	2
En osaa sanoa.....	3
Samaa mieltä.....	4
Täysin samaa mieltä.....	5