

SAKARI MOBERG

LEIMAUTUMINEN ERITYISPEDAGOGIIKASSA

Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin

SAKARI MOBERG

LEIMAUTUMINEN ERITYISPEDAGOGIIKASSA

Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin

ESITETÄÄN JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KASVATUSTIETEIDEN
TIEDEKUNNAN SUOSTUMUKSELLA JULKISESTI TARKASTETTAVAKSI
SALISSA S 212 SYYSKUUN 21 PÄIVÄNÄ 1979 KLO 12

LEIMAUTUMINEN ERITYISPEDAGOGIIKASSA

Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin

SAKARI MOBERG

LEIMAUTUMINEN ERITYISPEDAGOGIIKASSA

Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin

URN:ISBN:978-951-39-8487-8
ISBN 978-951-39-8487-8 (PDF)
ISSN 0075-4625

ISBN 951-678-180-2 ISSN
0075-4625

COPYRIGHT 1979, by
University of Jyväskylä

ALIKUSANAT

Yleinen keskustelu erilaisten erityisopetusjärjestelyjen vaikutuksista sekä omat kokemukseni erityisopettajana ja erityisopettajien kouluttajana saivat minut joitakin vuosia sitten kiinnostumaan poikkeavien kasvatettavien leimaantumisongelmasta etenkin kun totesin, miten vähän asiasta oli olemassa luotettavaan tutkimukseen perustuvaa tietoa.

Työskentelyni Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella vuodesta 1973 on mahdollistanut tämän tutkimuksen toteuttamisen. Laitoksen esimies, professori Jaakko Pesonen on rohkaissut ponnistelujani työn loppuunsaattamiseksi. Opettajien Ammattijärjestö (OAJ) sekä Turun ja Porin, Lapin ja Keski-Suomen läänien kouluviranomaiset myönsivät luvan erityisopettajien koulutuspäivillä ja kouluissa toteutettuihin koejärjestelyihin ja mittauksiin.

Professori Raimo Konttiselta olen saanut arvokkaita metodologisiin yksityiskohtiin liittyviä ohjeita. Tietojen esikäsittelyssä ja eräissä mittauksissa ovat useat erityispedagogiikan opiskelijat auttaneet minua. Fil.lis. Marja-Leena Koppinen on tarkastanut tekstin kieliäsun, kasv. tiet.maist. Liisa Havola-Pitkänen ja fil.maist. Sauri Takala ovat kääntäneet tiivistelmän englanniksi ja lehtori Anthony MacDougall on tarkastanut käännöksen.

Kaikille edellä mainituille haluan esittää lämpimät kiitokset työni edistymisestä. Samoin haluan kiittää kaikkia niitä opettajia ja oppilaita, jotka kochenkilöinä tai muuten ovat auttaneet työtäni. Lopuksi haluan kiittää Jyväskylän yliopistoa tutkimukseni hyväksymisestä julkaistavaksi sarjassa "Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research".

Jyväskylässä keväällä 1979

Sakari Moberg

SISÄLLYSLUETTELO

1. Johdanto	1
1.1. Tutkimuksen tarkoitus	1
1.2. Erityisopetuksen määrittely	2
1.3. Erityisopetuksessa käytetty lasten luokittelu ja sen seuraamukset	3
1.3.1. Luokittelun tarkoitus	3
1.3.2. Erityispedagogiikassa käytetty lasten luokittelu .	4
1.3.3. Erityispedagogiikan käyttämän luokittelun arvi- ointi	7
2. Teoreettinen viitekehys	11
2.1. Leimaamisteorian perusnäkemykset	11
2.2. Leimaamisteoreettinen näkemys apukoulu- ja tarkkailu- opetukseen sovellettuna	20
2.2.1. Apukoulu- ja tarkkailuopetus	20
2.2.2. Leimaamisteoreettinen viitekehys apukoulu- ja tarkkailuopetukseen sovellettuna	25
2.2.3. Aikaisempia erityisopetuksen leimaamista valai- sevia tutkimustuloksia	29
2.2.3.1. Nimikkeisiin liitetyt käsitykset ja ni- mäamisen vaikutus nimettyä koskeviin havaintoihin	30
2.2.3.2. Leimaamisen vaikutus leimatun käyttäy- tymiseen	38
2.2.4. Ongelmanasettelun perusteet	43

3. Tutkimuksen ongelmat ja hypoteesit	44
4. Tutkimusmenetelmä	47
4.1. Koehenkilöt	47
4.2. Kocasetelma	51
4.3. Muuttajat ja niiden mittaaminen	53
4.3.1. Muuttajat	53
4.3.2. Muuttajien kuvaus ja mittaaminen	54
4.4. Käytetyt aineiston käsittelymenetelmät	58
5. Tulokset	59
5.1. Mittausten kelvollisuutta koskevat tulokset	60
5.1.1. Affektiivisten merkitysten mittaaminen	60
5.1.2. Oppilaan lauseentäydennystehtävässä suoriutu-	
misen arviointi	65
5.1.3. Sosiaalisen etäisyyden mittaaminen	66
5.2. Erityisopettajien nimikkeisiin apukoululainen ja tark-	
kailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset ...	67
5.3. Peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden nimikkeisiin apu-	
koululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät affek-	
tiiviset merkitykset	70
5.4. Erityisopetusnimikkeiden vaikutus erityisopettajien	
hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin ja	
hänen suoritustensa arviointiin	75
5.5. Erityisopetusnimikkeiden vaikutus peruskoulun 5.-6.	
luokan oppilaiden hypoteettista oppilasta koskeviin ha-	
vaintoihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä	79
5.6. Tulosten tulkintaa	88
6. Tulosten tarkastelu	92
6.1. Tutkimusmetodien tarkastelu	92
6.2. Tulokset leimaamisteoreettisen viitekehyksen valossa	95
6.3. Tulosten käytännöllinen merkitys	97
6.4. Jatkotutkimusmahdollisuuksia	99
7. Tiivistelmä	100
7.1. Yleinen tausta ja viitekehys	100
7.2. Ongelmat ja hypoteesit	101
7.3. Menetelmä	102
7.4. Tulokset	103
7.5. Tulosten tarkastelu	107

8. Summary: Labelling in special education	110
Lähteet	120
Liitteet	137

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen tarkoitus

Peruskoulussa opetetaan kaikkia oppivelvollisuusikäisiä, myös poikkeavia, joiden oppioikeudesta on viime aikoina alettu puhua oppivelvollisuuden sijasta. Vajaakykyisen lapsen oppioikeus on ilmaistu myös YK:n Lasten oikeuksien julistuksen 5. artiklassa: "Lapsen, joka on ruumiillisesti, henkisesti tai sosiaalisesti vajaakykyinen, tulee saada erityisen tilansa edellyttämää erikoishoitoa, -kasvatusta ja -huolenpitoa."

Erityisopetus on perinteisesti pyrkinyt antamaan poikkeaville lapsille heidän kykyjään, edellytyksiään ja tarpeitaan vastaavaa opetusta. Erityisopetuksen laajentuessa viimeisten kahden vuosikymmenen aikana on yhä useammin keskusteltu erityisopetuksen tehokkuudesta ja sen mahdollisista haittavaikutuksista. Tällöin on viitattu erityisopetuksen leimaavaan vaikutukseen: osoittaessaan lapsen erityisoppilaaksi ympäristö leimaa hänet kielteisesti, mikä puolestaan suuntaa lapsen persoonallisuuden kehittymistä.

Tässä tutkimuksessa käsitellään erityisopetuksen toteuttamisen yhteydessä ilmenevää leimaamista yleisen leimaamisteorian viitekehyksestä ja saatetaan se eräiltä keskeisiltä osiltaan empiirisesti koeteltavaksi vastaamalla kysymyksiin 1) millaisia affektiivisiä merkityksiä peruskoulun oppilaat ja erityisopettajat liittävät luokkamuotoisen erityisopetuksen käyttämiin nimikkeisiin ja 2) miten hypoteettisen oppilaan nimeäminen ko. erityisopetusta saavaksi vaikuttaa toisten oppilaiden ja erityisopettajien häntä koskeviin havaintoihin.

1.2. Erityisopetuksen määrittely

Erityisopetus on määritelty yleensä poikkeavien lasten opetuksiksi. Tällöin on ollut välttämätöntä määritellä poikkeava lapsi. Poikkeavan lapsen määrittely on merkittävää tämän tutkimuksen ongelmien kannalta. Traditionaalista pedagogisesti poikkeavan lapsen määrittelyä edustavat seuraavat:

Poikkeava lapsi poikkeaa (1) älyllisesti, (2) sensorisesti, (3) neuro-muskulaarisesti tai fyysisesti, (4) sosiaalisesti tai emotionaalisesti, (5) viestintäkyvyiltään tai (6) monivammaisuutensa vuoksi niin paljon keskimääräisestä tai normaalista lapsesta, että hän tarvitsee kasvatus-toimien muuntamista tai erityisopetustoimia kehittyäkseen maksimaalisesti kykyjensä mukaisesti (Kirk 1972, 4).

Poikkeavat lapset (1) poikkeavat keskimääräisestä fyysisesti tai psyykkisesti siinä määrin, (2) etteivät lasten enemmistölle tarkoitetut kouluohjelmat suo heille mahdollisuutta kokonaissopeutumiseen ja optimaaliseen kehitykseen, (3) ja he tarvitsevat siksi joko erityisopetusta tai eräissä tapauksissa erityistä lisähuolenpitoa tai molempia saavuttaakseen kykyjään vastaavan kehitystason (Dunn 1973, 4).

Esitettyjen kaltaisia määritelmiä on kritisoitu useista syistä. On väitetty, että määrittely säilyttää kouluvaikeudet yksipuolisesti lapsen syyksi. Määrittelyjä voidaan pitää lisäksi liian ylimalkaisina ja subjektiivisina, sillä normaalin luokan opettajan on liian helppo osoittaa erityisopetukseen sellainen oppilas, jonka kanssa hänellä on vaikeuksia, vaikka nämä olisivatkin itse asiassa varsin vähäisiä. Edelleen nämä määritelmät leimaavat lapsen kielteisesti (Dunn 1973; Smith & Neisworth 1975; Hewett & Forness 1977).

Traditionaalista määrittelyä onkin tarkennettu kritiikin mukaisesti. Dunn (1973, 7) on täsmentänyt oman määritelmänsä seuraavaan muotoon:

Poikkeavaksi oppilaaksi leimataan oppilas vain, (1) jos hänen fyysiset ominaisuutensa tai käyttäytymisensä ovat luonteeltaan sellaisia, että ne ilmaisevat selvästi erityisopetuksen tarkoittamaa huomattavaa oppimiskykyä tai -kyvyttömyyttä ja (2) jos kokeilun avulla on osoitettu, että hänen kokonaissopeutumisensa ja koulumenestymisensä voi olla parempi suorassa tai epäsuorassa erityisopetuksessa kuin se olisi pelkästään tyyppillisessä normaaliopetuksessa (Dunn 1973, 7).

Määritelmä sisältää korostetusti ajatuksen, että lapsen erityisopetukseen siirtämisen edut ovat suuremmat kuin mahdolliset haittavaikutukset.

Smith ja Neisworth (1975, 13) korostavat erityisopetuksen kasvatuksellista tavoitteellisuutta määritellesään poikkeavan kasvatettavan sijasta erityiskasvatuksen seuraavasti:

Erityiskasvatus on ammattiala, joka on keskittynyt kasvatusmuuttujien järjestämiseen siten, että lasten huomattavia oppimis-, viestintä-, liikumis- tai sopeutumisvaikeuksia aiheuttavat tilat voidaan joko ennalta ehkäistä tai poistaa tai vähentää niitä.

Erityisopetuksen vakiintunut määrittelyminen pedagogisesti poikkeavan lapsen avulla näyttää kuitenkin jatkuvan. YK suosittaa seuraavaa määritelmää:

Erityisopetus on fyysisesti, psyykkisesti, emotionaalisesti tai sosiaalisesti melko homogeenisesta normaaliopetuksen oppilasryhmästä niin paljon poikkeavien opetusta, että tarvitaan erityisiä toimia tyydyttämään heidän tarpeitaan (Brunet, Ibanez, Lubovski & Söndergård 1977, 15).

Määritelmä vastaa traditionaalista erityisopetuksen määrittelyä ja mahdollistaa siten edellä esitetyn kritiikin.

Mikä erityisopetuksessa on erityistä poikkeavan oppilaan lisäksi? Näin on kysytty usein erityisopetuksen tehokkuuteen kohdistetun, Johnsonin (1962) ja Dunnin (1968) vauhdittaman kritiikin yhteydessä. Kysymyksen voidaan vastata periaatteessa käyttämällä apuna koulutuksellisen eriyttämisen käsitettä ja sen päämuotoja. Koulutuksen eriyttämisellä tarkoitetaan ryhmien tai yksilöiden tietoista ja tarkoituksellista erilaisista kohtelua koulutuksessa, mikä voidaan edelleen jäsentää 1) tavoitteiden, 2) sisältöjen, 3) organisaation ja 4) opetusjärjestelyjen sekä 5) oppilasarvioinnin eriyttämiseen (Piippo 1973). Erityisopetuksen voidaan katsoa poikkeavan normaaliopetuksesta (ainakin sen tulisi määritelmänsä perusteella poiketa) erityisesti opetusjärjestelyissä tapahtuvan eriyttämisen suhteen (erilaiset opetusmenetelmät, -välineet ja -materiaalit sekä erityiskoulutuksen saaneet opettajat). Useissa tapauksissa on välttämätöntä käyttää myös tavoitteiden ja sisältöjen eriyttämistä sekä organisatorista eriyttämistä (oppilaiden ryhmittelyä) oppilaiden yksilöllisen kehityksen turvaamiseksi (Moberg & Taittonen 1973). Viimeksi mainittu seikka on keskeinen tämän tutkimuksen kannalta, edustaahan luokkamuotoinen erityisopetus organisatorisesti eriytettyä erityisopetusta.

1.3. Erityisopetuksessa käytetty lasten luokittelu ja sen seuraamukset

1.3.1. Luokittelun tarkoitus

Ilmiöiden nimeäminen ja luokittelu kuuluu olennaisesti inhimilliseen

viestintään. Luokittelun keskeistä asemaa tiedon hankinnassa ja tieteessä korostaa WHO (1967, VII) seuraavasti:

Classification is fundamental to the quantitative study of any phenomenon. It is recognized as the basis of all scientific generalization and is therefore an essential element in statistical methodology. Uniform definitions and uniform systems of classification are prerequisites in the advancement of scientific knowledge.

Tieteen käyttämät käsitteet, myös luokittelukategoriat, pyritään saamaan merkityksiltään yksiselitteisiksi. Mikäli käsitteeseen liittyy liiaksi epämääräisiä, käsitteellisesti epäolennaisia lisämerkityksiä (surplus meaning), käy käsite tieteellisesti arvottomaksi. Empiirinen tiede pyrkii käyttämään käsitteitä ja luokitteluja, joiden lisämerkitykset ovat mahdollisimman vähäiset.

Kieltä, joka käyttää lisämerkityksiä sisältäviä käsitteitä, voidaan nimittää uskomuskieleksi (language of conjecture) vastakohtana havainnoitaviin tosiasioihin perustuvalle kielelle (language of fact) (Cromwell, Blashfield & Strauss 1975). Tosiasiakielen käsittein ilmaistu luokittelu luo ilmiöihin järjestystä, osoittaa yhteenkuuluvuuksia ja eroja, helpottaa viestintää sekä edistää tutkimusta.

Erityisopetuksen käyttämän luokittelun perimmäinen ja tärkein tarkoitus on palvella poikkeavan lapsen kasvatusta ja mahdollistaa lapselle sopivan opetuksen järjestäminen (ks. esim. Gallagher 1972, 1976; Forness 1976; Hobbs 1978). Erityisopetuksen luokittelun tulee 1) palvella tärkeiden kasvatusongelmien identifiointia, 2) järjestää kasvatusongelmat niiden samankaltaisuuksien ja suhteiden perusteella ja 3) antaa nimistö, joka edistää alan viestintää ja tutkimusta (Smith & Neisworth 1975, 147-148). Poikkeavien lasten luokittelun ja leimaamisen myönteisinä puolina luettelee Gallagher (1976) seuraavat seikat: 1) leimaamalla tietyt kielteiset tilat autetaan niiden diagnosointia ja hoitoa, 2) leimaaminen luo pohjan tutkimuksille, jotka selventävät tilojen etiologiaa, ennaltaehkäisyä ja käsittelyä tulevaisuudessa ja 3) leimaamalla tapauksia kiinnitetään huomiota ongelmiin, ja siten lisätään resursseja ongelmien ratkaisemiseksi.

1.3.2. Erityispedagogiikassa käytetty lasten luokittelu

Erityisopetus nykyisessä muodossaan ja määrässään on suhteellisen uutta. Tosin jo 1500-luvulla aloitettiin vajaamielisten laitoshoido Englannissa

ja kuurojen ja sokeiden opetukseen alettiin kiinnittää huomiota 1600-luvulla, mutta erityiskouluja ja -luokkia perustettiin yleisemmin vasta 1800-luvun loppupuolella ja tällä vuosisadalla (Pritchard 1963; Hewett & Forness 1977). Yleisen koululaitoksen erityisopetus on osaltaan syntynyt ja kokonaisuudessaan laajentunut nykyiselleen vasta kahden viimeisen vuosikymmenen aikana.

Lyhyestä historiastaan huolimatta erityisopetukseen on vakiintunut poikkeavien lasten luokittelujärjestelmä, joka on varsin yhdenmukainen useissa maissa, niin että voidaan puhua erityispedagogiikan käyttämästä traditionaalisesta lasten luokittelusta, joka sisältää seuraavat poikkeavien kasvatettavien ryhmät:

1. älyllisesti poikkeavat lapset, joita ovat
 - a) erittäin lahjakkaat (gifted) ja
 - b) vajaamieliset lapset (mentally retarded children), joista käytetään termiä yleisistä oppimisvaikeuksista kärsivät lapset (children with general learning disabilities), jotka luokitellaan kasvatettavuuden perusteella alaryhmiin;
2. käytöshäiriöiset lapset, joista usein erotetaan
 - a) sopeutumattomat, asosiaaliset lapset ja
 - b) emotionaalisesti häiriintyneet lapset;
3. puhehäiriöiset lapset (children with oral communication disabilities);
4. erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivät lapset (Suomessa tällaiset lapset luokitellaan useimmiten kategoriaan lukemis- ja kirjoittamis-häiriöiset lapset);
5. aistivammaiset lapset, joita ovat
 - a) kuulovammaiset ja
 - b) näkövammaiset lapset;
6. fyysisesti vammaiset ja kroonisesti sairaat lapset sekä
7. monivammaiset lapset (ks. esim. Kirk 1972; Dunn 1973; Smith & Neisworth 1975; Hewett & Forness 1977).

Erityisopetuksen tarpeessa olevien erilaisten poikkeavien lasten arvioidut osuudet oppivelvollisuusikäisistä ilmenevät taulukosta 1, joka perustuu Dunnin (1973, 14) sekä Hewettin ja Fornessin (1977, 76) esittämisiin USA:n viranomaisten arviointeihin.

TAULUKKO 1. Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osuus kouluikäisistä

Erityisopetus- kategoria	Osuus kouluikäisistä
Erittäin lahjakkaat	3,0
Vajaamieliset	2,3
Käytöshäiriöiset	2,0
Puhehäiriöiset	3,5
Erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivät	3,0
Kuulovammaiset	0,6
Näkövammaiset	0,1
Fyysisesti vammaiset	0,5
Monivammaiset	0,06

TAULUKKO 2. Erityisopetus peruskoulussa. Erityisopetuskategorioiden, erityisopetuksen tarve ja erityisopetusta saaneiden suhteellinen osuus oppivelvollisuuslupaisista lukuvuonna 1977 - 1978

Erityisopetus- kategoria 1)	Tarvearvio ²⁾ (%)	Erityisopetusta saaneiden osuus kaikista oppivelvol- lisista (3) ³⁾
Apukoulutasoiset (apukoululaiset)	2	1,0
Tunne-elämältään häiriin- tyneet ja sosiaalisesti sopeutumattomat (tarkkailuluokkalaiset)	1-3	0,4
Puhehäiriöiset ⁴⁾	6	11,9 ⁵⁾
Lukemis- ja kirjoittamis- häiriöiset ⁴⁾	6	
Kuulovammaiset	0,15	0,07
Näkövammaiset	0,08	0,006
CP -lapset (aivovauriois- ten luokilla olevat)	0,15	0,07

1) erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan (Komiteanmietintö 1970: A16) käyttämä luokittelu

2) erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan (1970) esittämä arvio

- 3) osuudet laskettu kouluhallituksen ilmoittamista tilastoista
- 4) edustavat luokatonta erityisopetusta
- 5) lukuun sisältyy myös muu luokaton (lähinnä matemaattisista erityisvaikeuksista kärsivien 0,3 %) erityisopetus

Suomen peruskoulussa käytetty poikkeavien lasten luokittelu ilmenee taulukosta 2, johon on merkitty myös erityisopetuksen tarvearviot sekä erityisopetusta saaneiden oppilaiden suhteellinen osuus kaikista oppivelvollisista.

Taulukosta 2 puuttuu niiden poikkeavien lasten osuus, jotka saavat erityisopetusta valtion kouluissa (kuulovammaisia noin 300 ja näkövammaisia noin 100) tai yksityisissä lapsi-invalidien kouluissa ja sairaalakouluissa (noin 500 lasta).

Tämä tutkimus kohdistuu nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen, joita käytettiin syyslukukaudella 1977 kaikkiaan 8902 oppilaaseen (apukoululaisia 6567, tarkkailuluokkalaisia 2335) eli 1,4 %:iin peruskoululaisista.

1.3.3. Erityispedagogiikan käyttämän luokittelun arviointi

Oikeudenmukaisuus- ja tasa-arvoajattelun voimistuessa viimeisen vuosikymmenen aikana on myös poikkeavien lasten luokitteluun kiinnitetty paljon huomiota. Suurin aihetta selvittävä hanke on ilmeisesti Yhdysvalloissa toteutettu The Project on Classification of Exceptional Children (Hobbs 1975, 1976, 1978). Hanke on 93 asiantuntijan voimin pyrkinyt kartoittamaan lasten luokittelun perusteita sekä sen myönteisiä ja kielteisiä seuraamuksia. Tiivistelmässään Hobbs toteaa luokittelun vakavaksi ja tärkeäksi:

It can open doors to services and experiences the child needs to grow in competence, to become a person sure of the worth of others, to live with zest and to know joy. On the other hand, classification, or inappropriate classification, or failure to get needed classification - and the consequences that ensue - can blight the life of a child, reducing opportunity, diminishing his competence and self-esteem, alienating him from others, nurturing a meanness of spirit, and making him less a person than he could become. Nothing less than the futures of children is at stake (Hobbs 1976, 1).

Arvioitaessa erityispedagogiikan käyttämän luokittelun kelvollisuut-

ta voidaan kriteerinä pitää sitä, miten hyvin luokittelu täyttää ne vaatimukset, joita sille asetetaan. Erityispedagogiikan käyttämää lasten luokittelujärjestelmää on kritisoitu sen pohjautumisesta kasvatuksen kannalta epäolennaisiin, usein psykologisiin ja lääketieteellisiin seikkoihin, jolloin sen ei katsota palvelevan riittävästi kasvatusta ja kuntoutusta (ks. esim. Dunn 1968; Gallagher 1972, 1976; Reynold & Balow 1972; Hobbs 1975; Forness 1976; Smith, Coleman, Docecki & Davis 1977). Tilalle on esitetty kasvatusta paremmin palvelevia luokitteluja (esim. Quay 1968; Iscoe & Payne 1972; Hallahan & Kauffman 1977; Hobbs 1978). Hobbs (1978) toteaa traditionaalisen luokittelun palvelevan kliinisiä tarkoituksia, mutta olevan hyvin puutteellinen kokonaishuollon perusta. Tilalle hän toivoo lapsen kokonaistilanteen ja kasvuympäristön huomioon ottavaa ekologista luokittelua, joka kannustaa lapsen kasvattajia kuten vanhempia, opettajia, lähinaapureita, yhteisöjä yms. osallistumaan lapsen kasvuympäristön muovaamiseen.

Käytettyä traditionaalista luokittelua on kritisoitu myös siksi, että se leimaa kielteisesti lapsen (ks. esim. Edgerton 1967; Dunn 1968; Lilly 1970; Blatt 1972; Budoff 1972; Gallagher 1972; Jones 1972; Maurer 1972; Olshansky 1975; Gutknecht 1976). Kritiikin esittäjien yhteisen ajatuskuvan mukaan ympäristö suhtautuu erityisoppilaaksi nimettyyn kielteisesti; kielteisistä suhtautumista kokiessaan oppilas alkaa käyttäytyä odotusten mukaisesti, jolloin leimoista tulee itsensä toteuttajia (the self-fulfilling prophecy). Näkemyksellä on keskeinen merkitys myös tämän tutkimuksen viitekehyksessä, ja siihen palataan tarkemmin luvussa 2.

Yksi lähtökohta arvioitaessa erityisopetuksen luokittelun onnistuneisuutta on erityisopetuksen vaikutusten selvittäminen. Dunnin (1968) alettua epäillä luokkamuotoisen erityisopetuksen (erityisesti heikkolahjaisten opetuksen) tehokkuutta on lukuisissa tutkimuksissa tämä pyritty empiirisesti osoittamaan (ks. esim. Österling 1967; Guskin & Spicker 1968; Stangvik 1970; Jones 1972; MacMillan, Jones & Aloia 1974).

Erytisopetuksen tehokkuutta koskevat tulokset ovat olleet varsin ristiriitaisia, ja erilaisten erityisopetustoimien erilaisten vaikutusten yksiselitteinen päättelemine on osoittautunut vaikeaksi. Tärkein syy epävarmuuteen on tutkimusten puutteellinen metodologia (ks. esim. MacMillan 1971; Moberg 1972; MacMillan ym. 1974). Tutkimuksissa ei harvoja poikkeuksia lukuunottamatta ole pystytty erottelamaan riippumattomia muuttujia (leima, segregatio, opetussuunnitelma, opettaja - oppilas -suhde,

toverit) toisistaan eikä vaikutuksista ole voitu tehdä vahvoja kausaali-päätelmiä heikosti kontrolloivien tutkimusasetelmien vuoksi. Näin ol-len mahdollinen erityisopetuksen leimaava vaikutus on kadonnut muiden vaikutusten joukkoon, jolloin kokonaisvaikutuksestakaan ei ole voitu tehdä kausaalipäätelmää puhumattakaan päätelmän yleistämisestä.

Huolimatta siitä, tai ehkä juuri siksi, että luokkamuotoisen erityis-opetuksen vaikutuksista ei ole kovinkaan paljon luotettavaa tietoa, on erityisopetusta toteutettaessa pyritty seuraamaan ns. integraatioperiaa-tetta, jonka mukaan erityisopetus annetaan mahdollisimman pitkälle nor-maaliopetukseen sulautettuna (Komiteanmietintö 1970: A16; Budoff 1972; Niskanen 1975; Dybwad & Dybwad 1977; Zettel 1978). Käytännössä on täl-löin puhuttu lähinnä vain poikkeavien lasten opettamisesta mahdollisim-man pitkälle samoissa ryhmissä normaalioppilaiden kanssa eli oppilaiden fyysisestä integroinnista (ks. esim. Kyöstiö 1975; Niskanen 1975; Throne 1975). Integraatiokäsitteeseen kuuluu paitsi poikkeavien opetuksen integ-roiminen koulun normaaliyhteisöön myös normaaliopetuksen integroiminen poikkeavien opetukseen, mikä edellyttää normaaliopetuksen nykyistä huo-mattavasti tehokkaampaa eriyttämistä, yksilöimistä (Marklund 1977).

Erytisopetuksen normalisaatioperiaatteen (engl. mainstreaming-ideo-logia) taustalla ovat historiallisen ja yhteiskunnallisen kehityksen tuo-mat ajankohtaiset perusajatuksat:

- 1) oppioikeuden hyväksyminen kaikille,
- 2) kaikkien oikeuksien ja etuisuuksien turvaaminen sekä
- 3) paremman kasvatuksen antaminen kaikille (Hewett & Forness 1977).

Mainittuja normalisaation periaatteita voidaan luonnehtia myös Grunc-waldin (1975) esittämien normalisaation tunnuspiirteiden avulla. Peria-aatteet kiteyttävät kasvatuksen ja kuntoutuksen perustaksi pikemmin lap-sen hyvinvoinnin laadun kuin määrälliset piirteet ja leimat. Nämä peria-aatteet ovat seuraavat:

- 1) Luodaan kouluympäristö, joka palvelee mahdollisimman normaalien käyt-täytymismallien omaksumista.
- 2) Poikkeavien niin kuin muidenkin oikeudet ja velvollisuudet suhteute-taan heidän kykyihinsä.
- 3) Vaikka yksilön vammaa ei kielletä, tehdään kaikki voitava vajaavuuden minimoimiseksi käyttämällä hyväksi yksilön muita taitoja ja kykyjä.
- 4) Huolto-, kuntoutus- ja opetustoimet sovitetaan pikemminkin poikkeavan yksilön kuin enemmistön tarpeiden ja kykyjen mukaisesti.

Erityisopetuksen normalisaatioajattelun taustalla on voimakas ja luja usko erityisopetuksen kielteiseen leimaamisvaikutukseen (ks. esim. Mac Millan ym. 1974; Smith & Neisworth 1975; Hewett & Forness 1977). Toisaalta on varoitettu yksisilmäisen integroinnin vaaroista. Pelkkä poikkeavien oppilaiden sijoittaminen tavallisiin luokkiin ja siten luokkamuotoisen erityisopetuksen leimojen välttäminen ei sinällään johda lapsen optimaaliseen kehitykseen, vaan edellyttää hänen yksilöllisten tarpeittensa huomioon ottamista, mikä puolestaan vaatii normaaliopetukselta huomattavasti nykyistä suurempaa valmiutta kohdata poikkeavan lapsen erityistarpeet (Martin 1972, 1974; Vitello 1974; Throne 1975; MacMillan, Jones & Meyers 1976; Bartlett 1977; Rhoades & Browning 1977; Svensson 1977; Lilja 1978; Richmond & Waits 1978).

Kriittisesti toteavatkin normalisaatioideologiasta Martin (1974, 153):

There is a mythical quality to our approach to mainstreaming. It has faddish properties, and my concern is that we do not deceive ourselves because we so earnestly seek to rectify the ills of segregation. We must tolerate and welcome the pain that such a careful search will bring to us. It will not be easy in developing mainstreaming, but we cannot sweep the problems under the rug.

sekä MacMillan, Jones ja Meyers (1976, 9):

The enthusiasm over mainstreaming apparent in higher education and administrative persons is hard to assess. It is possible that it stems from the belief that it is morally right. In the present article the authors have attempted to explore some of the potential problems of mainstreaming. It is hoped that solutions, in the forms of hard work and challenges, can be found to avoid a future of frustrations.

Laajan poikkeavien lasten luokittelua selvittävän hankkeen loppuraportissa toteaa Hobbs (1976) seuraavat keskeiset näkökohdat:

- 1) Poikkeavien lasten luokittelu on välttämätöntä pyrittäessä järjestämään heille sopivaa huoltoa ja opetusta.
- 2) Luokiteltaessa lapsia tulee heidän yksilöllisyyttään kunnioittaa ja heidän kykyjään ja taustaansa ymmärtää.
- 3) Me kaikki jaamme vastuun luokittelun seuraamuksista.
- 4) Luokiteltaessa lapsia tulisi heille turvata mahdollisimman normaali kasvuympäristö, ja mikäli lapsi täytyy siirtää erityistoimiin, tulee näiden olla ajallisesti, psykologisesti ja fyysisen tilan suhteen mahdollisimman lähellä normaaleja toimintoja.
- 5) Luokittelut ja leimat ovat voimakkaita sosiaalisen kontrollin ja säätelyn välineitä, ja ne palvelevat usein epämääräisiä, vahingollisia tai piilotarkoituksia: ihmisen arvon alentamista, ihmisen mahdolli-

suuksien rajoittamista, jotenkin uhkaavien, perinnäisiä tapoja rikko-
vien tai erityisiä ponnistuksia vaativien ulkopuolelle jättämistä.

- 6) Luokittelut ja leimat voivat avata mahdollisuuksia poikkeaville lap-
sille, edistää alan lainsäädäntöä, yhdistää vapaaehtoisten järjestö-
jen toimintaa ja antaa järkevän rungon hallituksen ohjelmien toteut-
tamiselle.

Erityispedagogiikassa on vakiintunut poikkeavien lasten luokittelu-
järjestelmä, jota pidetään toisaalta hyvänä ja välttämättömänä mutta
jonka toisaalta katsotaan sisältävän myös ei-toivottuja piirteitä, joi-
hin kuuluu luokittelun kielteisesti leimaava vaikutus. Seuraavissa lu-
vuissa esitetään erityisopetuksen leimaamisvaikutusta selvittävä teo-
reettinen viitekehys yleisen leimaamisteoreettisen ajatusmallin pohjal-
ta sekä esitetään aikaisempia empiirisiä tutkimustuloksia.

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1. Leimaamisteorian perusnäkökymykset

Traditionaalisesti sosiologit ovat tarkastelleet poikkeavaa käyttäyty-
mistä normatiivisesti eli käyttäytymistä on pidetty poikkeavana vain
silloin kun se on ollut ryhmän normien vastaista. Toisenlaisen näkökul-
man valitsivat eräät sosiologit 1960-luvulla keskittyessään sosiaalisen
ryhmän reaktioon poikkeavuuden kehittämisessä (Goffman 1961; Eriksson
1962; Kitsuse 1962; Becker 1963). Ongelman lähestymistapaa nimitetään
leimaamisteoriaksi (labeling theory), sosiaalisen reaktion näkökymykseksi
(social reaction approach) tai vuorovaikutusnäkökymykseksi (interactionist

perspective). Vaikka näkemys ei ole varsinainen tieteellinen teoria, käytetään tässä tutkimuksessa siitä nimitystä leimaamisteoria.

Leimaamisteoreettisen näkemyksen edelläkävijöinä voidaan pitää Tannenbaumia (1938) ja Meadia (1934). Tannenbaum (1938, 19-20) totesi:

The process of making the criminal is a process of tagging, defining, identifying, segregating, describing, emphasizing, making conscious and self-conscious; it becomes a way of stimulating, suggesting, emphasizing, and evoking the traits that are complained of. The person becomes the thing he is described as being.

Sosiaalisen reaktion vaikutusta poikkeavuuden syntyyn Tannenbaum todensi empiirisesti tarkastellessaan nuorten varhain tapahtuvan rikolliseksi leimaamisen vaikutusta myöhemmälle rikollisen "uran" valinnalle, josta Tannenbaum käytti nimitystä "pahan dramatisointi" (dramatization of evil).

Mead (1934) osoitti symbolisen interaktion (symbolic interactionism) kuvauksessa yksilön minä-tietoisuuden ja minä-käsityksen olevan sosiaalisen vuorovaikutuksen tulosta. Yksilön minä-käsitys muovautuu sen mukaan, miten ympäristö kohtelee häntä ja mitä häneltä odottaa.

Systemaattisemmin tarkasteli Lemert (1951) poikkeavuutta sijoittamalla sen sosiaalisen eriyttämisen (social differentiation) ja sosiaalisen määrittelyn (social definition) prosessiin. Lemert (1951, 22) totesi: "Lähdemme siitä ajatuksesta, että yksilöitä ja ryhmiä kohdellaan eri tavoin monessa suhteessa, mikä johtaa joissakin tapauksissa sosiaalisiin rangaistuksiin, hyljeksintään ja segregatioon. Nämä yhteisön rangaistukset ja segregoiivat reaktiot ovat dynaamisia ja lisäävät tai vähentävät poikkeavuutta tai määräävät sen muodon, jonka alkuperäinen poikkeavuus ottaa." Edelleen Lemert (1951, 23) totesi:

The deviant person is one whose role, status, function, and self-definition are importantly shaped by how much deviation he engages in, by the degree of its social visibility, by the particular exposure he has to the social reaction, and by the nature and strength of the social reaction.

Leimaamisteorian perusnäköyksenä voidaan pitää Beckerin (1963, 9) käsitystä poikkeavuudesta ja poikkeavasta henkilöstä:

...social groups create deviance by making rules whose infraction constitutes deviance, and by applying those rules to particular people and labeling them as outsiders. From this point of view, deviance is not a quality of the act the person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanctions to an 'offender'.

Vastaavasti korostaa ympäristön reaktioiden osuutta poikkeavuuden synnyssä myös Eriksson (1962, 308):

Deviance is not a property inherent in certain forms of behavior; it is a property conferred upon these forms by the audience which directly or indirectly witness them. Sociologically, then, the critical variable in the study of deviance is the social audience rather than the individual person, since it is the audience which eventually decides whether or not any given action or actions will become a visible case of deviation.

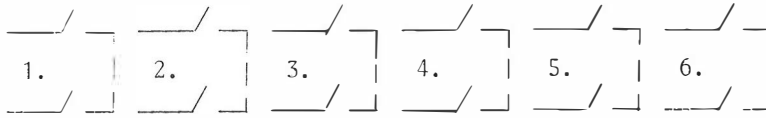
Leimaamisteoriaa on täydennetty ja tarkistettu viimeisen vuosikymmenen aikana (ks. esim. Lemert 1967; Rubington & Weinberg 1968; Schur 1969, 1971; Becker 1973; Orcutt 1973; Scheff 1974). Seuraavassa pyritään lyhyesti esittämään näkemyksen keskeiset piirteet, käsitteet ja oletukset.

Leimaamisteoreettista näkemystä voidaan havainnollistaa kuvion 1 mukaisesti vaiheittain etenevänä yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksena, joka tapahtuu käytävässä, jossa yksilö voi liikkua kaikkiin suuntiin. Käytävässä on osastoja, joista on mahdollisuus mennä ulos tai tulla sisään. Kynnykset osastojen välillä edustavat symbolisia rajoja siirryttäessä poikkeavuusuralla vaiheesta toiseen. Sosiaalinen ympäristö ohjaa reaktioillaan yksilön kulkua käytävässä jokaisen kynnyksen kohdalla. Nämä reaktiot kiirehtivät tiettyjä yksilöitä eteenpäin ja ajavat toisia ulos käytävästä. Jokaisessa vaiheessa yksilö vastaa omalla käyttäytymisellään niihin symboleihin, jotka ympäristö liittää häneen. Näin toisten reaktiot periaatteessa hallitsevat poikkeavuuden kehittymistä.

Vaiheittain voidaan prosessia kuvata Rubingtonin ja Weinbergin (1968, 203-204) mukaan seuraavasti (kuvio 1):

- 1) Henkilö elää ryhmässä, jossa poikkeava käyttäytyminen havaitaan.
- 2) Henkilön uskotaan osoittavan poikkeavuutta; hänet leimataan poikkeavaksi.
- 3) Henkilö siirtyy stereotyyppisen poikkeavan statuksen haltijaksi.
- 4) Henkilön toiminta tulee julkisen huomion kohteeksi ja hänestä tulee sosiaalisen kontrollin toteuttajalle virallinen tapaus.
- 5) Henkilö siirtyy järjestäytyneeseen poikkeavien osakulttuuriin.
- 6) Henkilö arvioi itsensä uudelleen, omaksuu poikkeavan roolin ja tulee siksi, jona kaikki häntä alun alkaen pitivät.

Leimaamisteorian keskeisiä käsitteitä ovat poikkeava käyttäytyminen, primaari ja sekundaari poikkeavuus, leimaaminen ja stereotyyppinen luokittelu sekä poikkeava identiteetti, joita seuraavassa lähemmin tarkastellaan.



- | | | |
|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1. Primaari
poikkeavuus | 3. Sekundaari
poikkeavuus | 5. Osakulttuuri |
| 2. Leimaaminen | 4. Virallinen
prosessi | 6. Poikkeava
identiteetti |

KUVIO 1. Poikkeavuuden kehittymisen vaiheet leimaamisteoreettisen näkemyksen mukaan

Poikkeavaa käyttäytymistä on "käyttäytyminen, jonka sosiaalinen ympäristö leimaa poikkeavaksi" (Eriksson 1962; Becker 1963).

Näkemyksen mukaan ilman ympäristön reaktiota ei ole poikkeavaa käyttäytymistä. Näin esimerkiksi norminvastainen käyttäytyminen, jota ei leimata, ei ole poikkeavaa. Tällaista poikkeavuuden määrittelyä on usein kritisoitu siksi, että se on tulkinnanvarainen eikä ota huomioon teon laatua ja vie siten käyttäytymiseltä moraalisen ja sosiaalisen sisällön (esim. Gibbs 1971; Taylor, Walton & Young 1973; Gove 1975; Knutsson 1977).

Keskeinen merkitys poikkeavuudelle on sosiaalinen ympäristö, yleisö (social audience). Sosiaalinen ympäristö tarkoittaa 1) laajasti koko yhteisöä kaikkine siihen kuuluvine ryhmineen, 2) yksilön lähimpiä ihmisiä, joiden kanssa hän on päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja 3) virallisia sosiaalisen kontrollin toteuttajia. Viimeksi mainittu yleisö on leimaamisteorian kannalta keskeisin, koska se on virallinen ja reagoi ja leimaa suoraan, mutta myös muu sosiaalinen ympäristö on tärkeä leimaamisprosessissa.

Poikkeavuutta on luokiteltu monin eri tavoin. Mertonin (1957) klassinen poikkeavien luokittelu päämäärien ja keinojen legitiimisyyden perusteella konformisteihin, ritualisteihin, keksijöihin ja vetäytyjiin samoin kuin siitä edelleen kehitetyt luokittelut (ks. esim. Clinard 1964) ovat liian yleisiä eivätkä palvele leimaamisteoreettista näkemystä kovinkaan hyvin. Lähempänä leimaamisteoreettisia lähtökohtia on Freidsonin (1966) sosiaalisen poikkeavuuden luokittelu 1) poikkeavuuden parantuvuu-

den (parantuva, parannettavissa oleva muttei parantuva, ei parannettavissa oleva), 2) poikkeavan vastuun (vastuussa, ei vastuussa) ja 3) sosiaalisen ympäristön poikkeavuuteen liittämän kielteisen leiman (leimaataan, ei leimata) perusteella.

Primaari poikkeavuus tarkoittaa yksilön ominaisuutta tai toimintaa, joka on yhteisön normien vastainen. Se voi aiheutua monista tekijöistä:

Primaari poikkeavuus, vastakohtana sekundaarille, on polygeneettinen, lukuisien satunnaisten tai toistuvien sosiaalisten, kulttuuriin liittyvien, psykologisten tai fysiologisten tekijöiden aiheuttama (Lemert 1972, 62).

Leimaamisteoreetikot eivät ole olleet kovinkaan kiinnostuneita primaarin poikkeavuuden syistä. He olettavat, että kaikki joskus käyttäytyvät poikkeavasti.

Leimaamisessa sosiaalinen ympäristö sijoittaa yksilön johonkin kategoriaan, luokittelee ja nimeää hänet niin, että häneen liitetään jossa-kin suhteessa kielteisiä ominaisuuksia. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä leimaaminen em. merkityksessä. Tällöin leimaaminen eroaa pelkästään kohteen johonkin luokittelukategoriaan nimeämisestä. Voimakkaasta leimaamisesta käytetään myös termiä "poltinmerkillä merkitseminen" (stigmatization). Goffman (1963) otti käyttöön termin "stigma" kreikkalaisten muinoin käyttämään moraalisesti ala-arvoisen ihmisen polttamalla merkitsemiseen viitaten. Merkin tarkoituksena oli varoittaa toisia saastaisesta, häväistystä ihmisestä, jotta tätä kartettaisiin erityisesti julkisilla paikoilla (Goffman 1963, 1).

Yksilön voi leimata lähiympäristö, muut sosiaaliset ryhmät, viranomaiset tai yksilö itse. Goffmanin (1963) mukaan on kolmenlaisia leimoja: 1) fyysiseen poikkeavuuteen, 2) yksilön luonteenpiirteiden puutteellisuuteen ja 3) heimoon, rotuun, kansakuntaan tai uskontoon liittyviä.

Stereotyyppisellä luokittelulla (stereotyping) tarkoitetaan yksilön sijoittamista kaavamaisiin luokittelukategorioihin, jolloin yksilöön liitetään kaavamaisia, stereotyyppisiä käsityksiä, uskomuksia, asenteita ja odotuksia. Stereotyyppisellä luokittelulla on keskeinen merkitys poikkeavuutta luovassa sosiaalisessa prosessissa, ja se täsmentää leimaamiskäsitettä. Jo Lippman (1922, 81, 90) totesi:

...we do not first see, then define, we define first and then see... We are told about the world before we see it. We imagine most things before we experience them. And those preconceptions, unless education has made us acutely aware, govern deeply the whole process of perception. They mark out certain objects as familiar or strange, emphasizing the differences, so that the slightly familiar is seen very familiar, and the somewhat strange as sharply alien.

Stereotyyppisen luokittelun avulla luodaan kaavamaista järjestystä ympäristöä koskeviin havaintoihin ja arviointeihin. Tällaista luokittelua pitää Schellenberg (1970) välttämättömänä, koska objektit ympärillämme ovat niin epämääräisiä ja vaihtelevia, että niitä täytyy yksinkertaistaa, jotta voisimme mukavasti käsitellä niitä ajattelussamme. Kun näistä yksinkertaistuksista tulee sovinnaisia, niistä tulee stereotyyppisiä. Stereotyyppinen luokittelu palvelee siten ihmisen kognitiivisia toimintoja.

Sosiaalisella stereotyyppillä tarkoitetaan niiden piirteiden kokonaisuutta, joka on yhteinen tiettyyn luokkaan kuuluville (Hargreaves 1972, 52-53). Sosiaalisesta stereotyyppistä voidaan puhua, silloin kun tietystä joukossa on riittävän suuri yksimielisyys siitä, että jonkin ryhmän jäsenillä on tietyt piirteet. Kukaan ei ole Hargreavesin mukaan koskaan esittänyt, miten suuri yksimielisyys on stereotyyppin edellytyksenä. Stereotyyppinen käsitys tietystä ihmisryhmästä voi muodostua, vaikka kaikkien ryhmään kuuluvien ei oleteta olevan väitetyn stereotyyppin mukaisia:

Most people would, I imagine see their stereotypes as propositions with a general level of validity but would also allow for exceptions. Indeed, the exception may be felt to prove the general rule. So in practice stereotypes arise when some people believe that some members of a given category possess certain characteristics (Hargreaves 1972, 53).

Sosiaaliset stereotyyppit voivat olla myönteisiä, neutraaleja tai kielteisiä. Stereotyyppinen luokittelu poikkeaa tapausten luokittelusta siinä, että stereotyyppiseen luokkaan sijoitettuun henkilöön liitetyt kaavamaiset piirteet voivat olla myös väriä. Koska meillä ei ole aina tietoa sosiaalisten stereotyyppien realistisuudesta, niihin liittyy väärän yleistämisen mahdollisuus.

Tiettyä ryhmää koskevalle stereotyyppialle on ominaista, että se muuttaa ryhmään kuuluvaksi nimettyä yksilöä koskevat havainnot ja arvioinnit stereotyyppin suuntaisiksi. Stereotyyppiselle käsitykselle on edelleen ominaista, että se parhaimmillaankin yksinkertaistaa liiaksi ryhmään kuuluvien jäsenten ominaisuuksia koskevia tosiasioita. Silloinkin kun stereotyyppi sisältää totuutta, se kieltää yksilölliset erot ryhmän sisällä tai ainakin vähättelee niitä.

Väärä stereotyyppi, erityisesti kielteinen, voi olla vaarallinen, koska se leviää helposti ja tukee ennakkoluuloja. Ennakkoluulot voivat estää henkilön ja stereotyyppiseen kategoriaan luokiteltujen yksilöiden vuorovaikutusta, joka voisi vähentää ennakkoluuloja (Hargreaves 1972).

Termin "stereotyyppi" sijasta käytetään myös termejä "ihannetyyppi"

ja "malliesimerkki", mikä osoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen yhtä keskeistä piirrettä ja tukee leimaamisteoreettista näkemystä siinä, että määrittely, luokittelu ja reagointi ovat hyvin merkitseviä sosiaalisessa interaktiossa. Selvä tai hienovarainen, myönteinen tai kielteinen tai muunlainen leimaaminen on ehdottoman läpitunkeva sosiaalinen ilmiö (Schur 1971). Rubington ja Weinberg (1968; 5) toteavat:

Deviant are persons who are typed socially in a very special sort of way. They are assigned to certain categories and each category carries with it a stock interpretative accounting for any persons subsumed under its rubric.

Stereotyyppistä luokittelua koskevassa kirjallisuuskatsauksessa Cauthen, Robinson ja Krauss (1971) toteavat keskeisiksi stereotyyppin tutkimisen ulottuvuuksiksi Edwardsin (1940 a ja 1940 b) esittämät neljä dimensiota: 1) stereotyyppin sisältö (mitkä piirteet kuuluvat tyyppiin), 2) yksimielisyys (kuinka yhdenmukaisia ihmisten käsitykset ovat), 3) suunta (ovatko tyyppiin liitetyt käsitykset suotuisia vai epäsuotuisia) ja 4) voimakkuus (kuinka voimakkaat suotuisia tai epäsuotuisia tyyppiin liitetyt käsitykset ovat).

Stereotyyppisellä luokittelulla on sekä yleisesti että poikkeavuuden kannalta kahdenlainen merkitys:

- 1) Se heijastaa kompleksisessä vuorovaikutustilanteessa osallistujien tarvetta järjestää odotuksiaan niin, että he voivat ennustaa toistensa toimintaa ainakin siinä määrin, että he voivat käyttäytyä itse johdonmukaisesti.
- 2) Prosessiin liittyy usein valikoivaa havaitsemista: epätarkkaan arviointiin perustuvien reagointien mahdollisuudet ovat suuret (Schur 1971, 41).

Poikkeaviin liittyvien stereotyyppisten käsitysten tutkiminen voi täten palvelella kahta tarkoitusta. Se auttaa ensinnäkin poikkeavuuden sosiaalisen rakenteen perusmekanismin ymmärtämisestä. Lisäksi se paljastaa tiettyyn poikkeavuuden tyyppiin kohdistetut uskomukset ja asenteet.

Simmons toteaa stereotyyppin antavan hyödyllistä tietoa poikkeavan henkilön arvioimiseksi ja käsittelemiseksi:

...the negative stereotype results in a virtual a priori rejection and social isolation of those who are labelled, wrongly or rightly, deviant. In this sense the person so labelled is literally prejudged and is largely helpless to later the evaluations or treatments of himself. The force of such negative stereotypes is not necessarily attenuated even when the individual is aware that his image is a stereotypic one (Simmons 1965, 230).

Sekundaarilla poikkeavuudella tarkoitetaan leimaamisen aiheuttamaa poikkeavaa käyttäytymistä. Lemert (1972, 48) erotti primaarin ja sekundaarin poikkeavuuden toisistaan:

Secondary deviation is deviant behavior, or roles based upon it, which becomes means of defense, attack, or adoption to the overt or covert problems created by the social reaction to primary deviation.

Kääntäen voitaisiin ajatella, että ilman sosiaalista reaktiota säilyisi poikkeavuus "primaarilla tasolla".

Kun ympäristö kohtelee poikkeavaksi leimattua stereotyyppisenä tapauksena, muuttuu tämän identiteetti odotusten mukaiseksi. Leimaaminen toimii tällöin itsensä toteuttavana ennusteena (selffulfilling prophecy). Poikkeavaa identiteettiä kuvaavat Boglind, Lundén ja Näsman (1973, 123):

Individen som utsätts för denna stämpling riskerar att hans självbild förändras i negativ riktning till överensstämmelse med andras definition av honom ... Den "reifierade avvikaren" har då de generaliseringar, som gjorts rörande hans person i t ex massmedia, personundersökningar m m.

Leimaamisteoreettista näkemystä on kritisoitu voimakkaasti 60-luvun puolivälistä lähtien. Valtaosa kritiikistä on kohdistunut näkemyksen edustajien antipositivistiseen näkökulmaan, käsitteiden epämääräisyyteen ja tulkinnanvaraisuuteen. Useat kritisoijat ovatkin sitä mieltä, että leimaamisteoria ei ole ollenkaan teoria, koska sen käsitteitä ei voi operationaalistaa yksiselitteisesti eikä siten ole myöskään mahdollista todentaa käsitteiden välisiä suhteita koskevia hypoteeseja (ks. esim. Gibbs 1966, 1972; Merton & Nisbet 1971; Mankoff 1971; Davis 1972; Taylor ym. 1973; Manning 1973; Wilkins 1976; Guskin 1978).

Leimaamisteoriaa on pyritty myös empiirisesti todentamaan. Tällöin on keskitytty lähinnä kahden, näkemyksestä johdetun hypoteesin testaamiseen:

- 1) Poikkeavaksi leimataan riippumatta leimatun käyttäytymisestä. (Yhdysvalloissa hypoteesi on esitetty muodossa: alimpiin sosiaaliryhmiin kuuluva leimataan todennäköisemmin kuin ylimpiin sosiaaliryhmiin kuuluva.)
- 2) Leimaaminen tuottaa poikkeavaa käyttäytymistä.

Saadut tulokset ovat olleet ristiriitaisia. Scheff (1974) analysoi 18 mielisairauteen liittyvää tutkimusta, jotka hänen mukaansa 1) kohdistuivat nimenomaan leimaamisteorian todentamiseen ja 2) olivat tutkimusmeto-

deiltaan riittävän luotettavia. Scheff totesi, että tutkimuksista 13 tu-
ki leimaamisteoriaa.

Mercer (1973) tulkitsee omia tutkimustuloksiaan vajaamieliseksi leimaamisesta leimaamisteoriaa tukeviksi, mutta Gordon (1975) tulkitessaan kriittisesti samoja tuloksia, totesi, että ne ovat leimaamisteoreettisen näkemyksen kannalta epärelevantteja ja että Mercerin käyttämät menetelmät olivat puutteellisia:

Since the positive aspects of Mercer's work are not necessarily linked to the labelling approach, it is difficult to see that these aspects of her work should be credited to labelling theory. On the other hand, virtually all of the errors of interpretation, analysis, and of recommended policy that I have noted appear to have been inspired by Mercer's determination to apply the labelling approach. It is possible that in other hands the theory would have come off looking better.

... In this sense, the labelling approach to mental retardation has repeatedly proved to have negative heuristic value, and we can only wonder at its value when used by persons whose methods are less subject to outside appraisal (Gordon 1975, 137-138).

Tittle (1975) ja Hirschi (1975) eivät myöskään voineet asettua tukemaan leimaamisteoriaa arvioidessaan näkemyksen mukaan rikollisuutta ja nuorisorikollisuutta. Myös he kaipaavat teorian selkeyttämistä ja metodologisesti luotettavampaa tutkimusta.

Arvioidessaan leimaamisteoriaa rikollisen käyttäytymisen selittäjäksi empiirisen näytön valossa Knutsson (1977) analysoi 74 aiheeseen liittyvää tutkimusta. Vain muutamasta niistä tukivat Knutssonin mielestä leimaamisteoreettista näkemystä. Hän ihmettelee näkemyksen populaarisuutta ja arvelee tämän osittain johtuvan siitä, että teoria antaa yksinkertaisen ratkaisun vaikeaan moraaliseen ja eettiseen ongelmaan: se vapauttaa poikkeavan (rikollisen) tekonsa vastuusta - onhan hän näkemyksen mukaan sattumalta leimattu ja sitten ympäristön poikkeavaksi julistama. Myös Knutsson pitää leimaamisteoriaa käsitteiltään liian ylimalkaisena. Leimaaminen tulisi määritellä tarkemmin, ja muutenkin teoriaa tulisi spesifioida niin, että sen kelvollisuutta voisi empiirisesti tutkia.

Puolustautuessaan leimaamisteoreetikot ovat pyrkineet osoittamaan että heidän esittämänsä näkemys on käsitetty väärin. Näkemystä ei ole tarkoitettu poikkeavuutta selittäväksi kokonaisteoriaksi, eikä se pyri selittämään, ketkä leimataan (primaari poikkeavuus), vaan sen keskeisin merkitys on poikkeavan ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen kuvaamisessa (esim. Schur 1969, 1975; Lemert 1974; Kitsuse 1975). Schur (1975, 293) korostaa näkemyksen perusajatuksen kiistatonta merkitystä sosiolo-

giassa ja pitää leimaamisen spesifiointia pelkästään kiitosta ansaitsevana asiana, mutta "pyrkiessämme sellaiseen spesifiointiin meidän tulee pitää aina mielessämme, että todellisen reaktioiden analyysin tulee väistämättömästi ja keskeisesti kohdistua sosiaaliseen määrittelyyn (kaikilla tasoilla) eikä pelkästään tuon määrittelyn pohjalta tapahtuviin spesifeihin kontrollointiponnisteluihin".

Ns. leimaamisteoreettinen näkemys poikkeavuudesta on aktivoinut sekä poikkeavuutta selittävää teoreettista pohdiskelua että siihen liittyvää empiiristä tutkimusta, mutta vahvaa näyttöä leimaamisesta yleisenä poikkeavuuden selittäjänä ei ole saatu. Vaikka näkemystä ei ole syytä pitää yleisenä poikkeavuutta selittävänä teoriana, se luo kehysten poikkeavan käyttäytymisen tarkastelulle sosiaalisena vuorovaikutuksena ja auttaa täsmennämään leimaamista ja niitä oloja, joissa sitä ilmenee. Tässä mielessä leimaamisteoria sopii tämän tutkimuksen taustalla olevaksi yleiseksi viitekehyykseksi. Seuraavaksi sovelletaan näkemystä luokkamuotoisen erityisopetuksen yhteydessä tapahtuvaan leimaamiseen sekä täsmennetään sitä.

2.2. Leimaamisteoreettinen näkemys apukoulu- ja tarkkailuopetukseen sovellettuna

2.2.1. Apukoulu- ja tarkkailuopetus

Peruskouluasetuksen 32 §:n mukaan apukoulu on peruskoulu, jossa annetaan erityisopetusta henkisessä kehityksessä viivästyneille ja lievästi vajaamielisille lapsille. Koululautakunta siirtää piirihallintoviranomaisen suostumuksella apukoulun oppilaan, joka ei ole menestynyt peruskoulussa tai sitä vastaavassa oppikoulussa ja joka on todettu henkisessä kehityksessä viivästyneeksi tai lievästi vajaamieliseksi.

Maassamme alettiin erottaa koulussa heikosti menestyviä oppilaita omiksi ryhmiin eräissä kaupungeissa jo viime vuosisadan lopulla, mutta ensimmäiset varsinaiset apukoululuokat aloittivat toimintansa vuosisadan vaihteessa. Oppivelvollisuuslain tultua voimaan (1921) apukoulut saivat virallisen aseman, kun suurimmat kaupungit velvoitettiin perustamaan apukouluja. Vuoden 1958 kansakoululaki velvoitti maalaiskunnat tietyin edellytyksin järjestämään apukouluopetusta ja kahden viimeisen vuosikymmenen

aikana opetus on laajentunut lähes koko maan kattavaksi, niin että syyslukukaudella 1977 oli kouluhallituksen ilmoituksen mukaan apukouluja 246 kunnassa ja opetusta sai niissä 6567 oppilasta eli noin 1,0 % peruskoululaisista.

Apukouluun siirtäminen käynnistyy yleensä opettajan havaitsemista oppilaan laaja-alaisista oppimisvaikeuksista. Siirtopäätös edellyttää psykologista ja tarvittaessa myös lääketieteellistä tutkimusta. Apukouluun siirtämistä ei saa tehdä neuvottelematta oppilaan huoltajan kanssa.

Yhteisenä apukoululaisten piirteenä on yleinen älyllinen jälkeenjääneisyys ja siihen liittyvät oppimisvaikeudet erityisesti lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan (Komiteanmietintö 1970:A16) suorittaman kyselyn mukaan valtaosa apukouluun siirretyistä (n. 80 %) sijoittuu älykkyydosamäärältään 60:n ja 80:n välille. Monilta muilta ominaisuuksiltaan apukoululaiset muodostavat varsin heterogeenisen ryhmän. Kuitenkin voidaan luetella joitakin ominaisuuksia, joita esiintyy apukoulutasoilla useammin kuin valikoitumattomassa oppilasryhmässä. Apukoulutasoisten on todettu olevan usein tunne-elämältään kypsymättömiä ja sopeutumattomia. Heidän heikon sosiaalisen asemansa on todettu olevan yhteydessä heidän älylliseen jälkeenjääneisyyteensä. Edelleen heillä esiintyy keskimääräistä useammin keskittymiskyvyttömyyttä, levottomuutta, epävarmuutta, arkuutta, estyneisyyttä ja hitautta (esim. Gardner 1966, 1968; Kirk 1972; Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1974).

Apukoulutasoisten motorinen kehitys on keskimäärin jäljessä normaalista kehityksestä. Vaikka lievästi vajaamieliset lapset ryhmänä ovat pituudeltaan ja painoltaan lähellä normaalia, on heidän motorista kehitystään ja fyysistä kuntoaan ilmaisevat suoritukset todettu selvästi normaaliryhmän suorituksia heikommiksi. Hienomotoriikkaa ja kätevyyttä vaativissa suorituksissa apukoulutasoiset on keskimäärin todettu vieläkin selvemmin ikätovereitaan heikommiksi. Huomattavaa kuitenkin on, että yksilöiden väliset erot apukoulutasoisten ryhmässä ovat hyvin suuret (ks. esim. Puro 1969; Rarick ym. 1970; Kral 1972; Cratty 1974; Lahtinen 1975; Lahtinen ym. 1979).

Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan (1970) tiedustelun perusteella apukoulujen oppilaista noin 13 % oli monivammaisia. Heidän monivammaisuuteensa liittyi useimmin aivovaurio, jonka oireina esiintyi mm. puhehäiriöitä ja kuulon menetystä sekä havaintotoiminnan häiriöitä. Vastavia tietoja on löydettävissä useista vajaamielisten ominaisuuksia ku-

vaavista tutkimuksista (esim. Schiefelbusch ym. 1967; Keane 1972; Lloyd 1972).

Peruskoulun luokanopettajien lausunnot erityisluokille siirretyistä oppilaista antavat osaltaan tietoja ko. erityisluokan oppilaiden ominaisuuksista. Keväällä 1978 kartoitettiin Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella apukoulu- (N = 101) ja tarkkailuluokkasiirtojen (N = 50) syitä. Opettajien lausuntojen mukaan tavallisin apukouluun siirrettyjen psykologiseen tutkimukseen lähettämisen syy oli heikko koulunestys (93 %). Apukouluun siirrettyjä oppilaita koskevia opettajan havainnot olivat lisäksi keskittymiskyvyttömyys (54 %), heikko käsityskyky (50 %), itseluottamuksen puute (50 %), huono muisti (44 %), heikko kestävyys (43 %) ja koulutehtävien laiminlyönti (33 %).

Peruskouluasetuksen 38 §:n mukaan kunnassa voi olla poikkeavien oppilaiden tarkkailuluokka tai -luokkia, jotka voidaan erityisestä syystä muodostaa myös tarkkailukouluksi. Tarkkailuluokalle koululautakunta siirtää piirihallintoviranomaisen suostumuksella oppilaan, joka ei ole sopeutunut peruskouluun tai sitä korvaavaan oppikouluun ja jota ei ole syytä siirtää muuhun erityisopetukseen.

Ensimmäiset tarkkailuluokat perustettiin maahamme vuonna 1939 Helsinkiin. Myöhemmin on tarkkailuopetus laajentunut niin, että kouluhallituksen ilmoituksen mukaan syyslukukaudella 1977 sitä annettiin 84 kunnassa 2335 oppilaalle eli noin 0,4 %:lle peruskoululaisista. Myöskään tarkkailuluokkasiirtoa ei saa tehdä neuvottelematta oppilaan huoltajan kanssa ja, milloin se ilman kohtuutonta vaikeutta on mahdollista, suorittamatta oppilaan psykologista ja tarvittaessa myös lääketieteellistä tutkimusta.

Tarkkailuluokille siirretään tunne-elämältään häiriintyneitä ja sosiaalisesti sopeutumattomia oppilaita (Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1974). Emotionaalisesti häiriintyneen oppilaan piirteinä on alan kirjallisuudessa lueteltu mm. jännittyneisyys, ahdistuneisuus, arkuus, syrjään vetäytyneisyys, pelokkuus, herkkyys, vihamielisyys, aggressiivisuus, neuroottisuus ja psykoottiset oireet (esim. Telford & Sawrey 1967; Kirk 1972; Smith & Neisworth 1975). Bowerin (1960, 9-10) mukaan emotionaalisesti häiriintyneellä oppilaalla esiintyy voimakkaana yksi tai useampia seuraavista piirteistä:

- 1) Kyvyttömyys oppia, mitä ei voi selittää älyllisten, sensoristen tai fyysiseen terveyteen liittyvien tekijöiden avulla.
- 2) Kyvyttömyys saada aikaan tai ylläpitää tyydyttäviä suhteita tovereihin ja opettajiin.
- 3) Sopimattomat käyttäytymismuodot normaaleissa tilanteissa.

- 4) Yleinen onneton tai depressiivinen mieliala, joka leivää kaikkialle.
 5) Taipumus kehittää fyysisiä oireita, vaivoja tai pelkoja, jotka ovat yhteydessä henkilökohtaisiin tai koulua koskeviin ongelmiin.

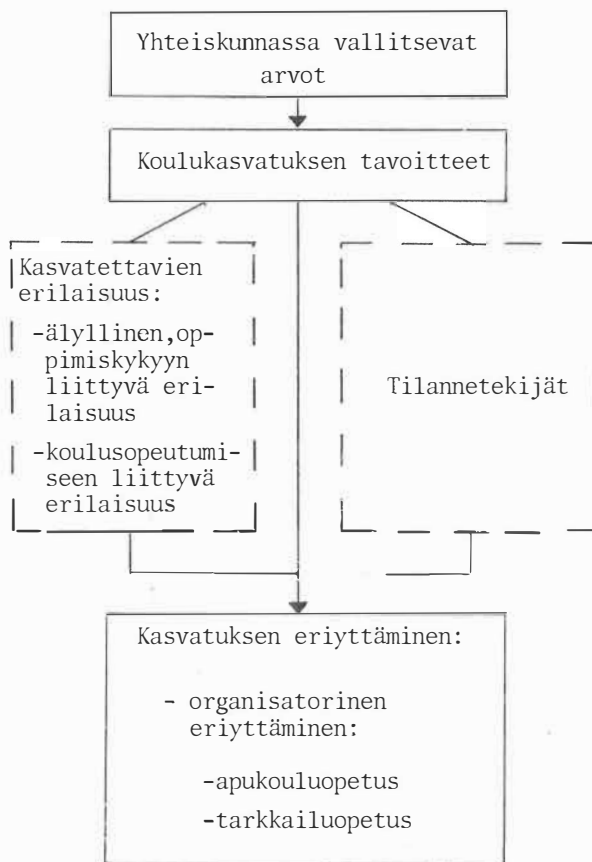
Sosiaalisesti sopeutumattomille oppilaille yhteinen piirre on koulu-yhteisön normien vastainen käyttäytyminen. Heidän käyttäytymisensä häiritsee ympäristöä, on väkivaltaista ja usein rikollista (Quay 1969; Smith & Neisworth 1975). Kvaraceus (1958) esitti koulussa ilmenevää sosiaalista sopeutumattomuutta kuvaavan piirreluettelon (Delinquency Prone Check List), joka sisältää alhaista koulunkäyntimotivaatiota, koulupinnausta, heikkoa koulumenestystä ja aggressiivista käyttäytymistä kuvaavia piirteitä.

Edellä esitetyn suomalaisten erityisluokkasiirtojen syiden kartoituksen yhteydessä ilmeni, että tarkkailuluokalle siirrettyjen psykologiseen tutkimukseen lähettämisen syitä olivat mm. koulupinnaus (55 %), käyttös-häiriöt (53 %), levottomuus (43 %), heikko koulumenestys (38 %), vaikeudet toveripiirissä (32 %) ja vaikeudet opettajan kanssa (30 %). Tarkkailuluokalle siirrettyjä oppilaita koskevia opettajan havaintoja olivat lisäksi huono keskittymiskyky (80 %), koulutehtävien laiminlyönti (63 %), sopeutumattomuus (60 %) ja heikko kestävyys (53 %). Samanlaisia tarkkailuluokkalaisten piirteitä on voitu osoittaa muissakin Suomessa tehdyissä pienimuotoisissa selvityksissä (Louhivaara 1964, Mononen 1971, Luukkonen 1978). Käytännössä on usein vaikea erotella toisistaan emotionaalista häiriintyneisyyttä ja sosiaalista sopeutumattomuutta kuvaavia oireita.

Erityisluokilla olevat oppilaat pyritään siirtämään mahdollisuuksien mukaan takaisin normaaliluokkiin. Esimerkkinä takaisinsiirroista mainitakoon, että lääninhallituksen kouluosaston ilmoituksen mukaan vuosina 1974-1977 siirrettiin Keski-Suomen läänissä normaaliopetukseen apukouluopetuksesta 79 oppilasta ja tarkkailuopetuksesta 57 oppilasta. Kun samanaikaisesti siirrettiin normaaliopetuksesta apukouluun 229 oppilasta ja tarkkailuluokille 170 oppilasta, on Keski-Suomen läänissä vuosina 1974-1977 sekä apukoulu- että tarkkailuopetuksessa tapahtuneiden takaisinsiirtojen suhteellinen osuus 34 %.

Apukoulu- ja tarkkailuopetuksen, kuten kaiken erityisopetuksen, lähtökohdانا on kasvatettavien erilaisuus. Yksilöiden väliset suuret erot aiheuttavat sen, ettei koululaitoksen yleinen opetus (normaaliopetus) palvele riittävästi poikkeavien oppilaiden kehitystä, vaan tarvitaan tehokkaampaa kasvatuksellista eriyttämistä. Koulukasvatuksen yleiset ta-

voitteet määräävät osaltaan sen, millaiset yksilöiden väliset erot aiheuttavat erityisopetuksen tarvetta. Lisäksi tilannetekijät (esim. paikallisen peruskoulun mahdollisuudet antaa riittävän yksilöllistä opetusta, erityisopetuksen läheisyys, viranomaisten käsitys erityisopetuksen tehokkuudesta ym. säätelevät sitä, tuleeeko jostakin oppilaasta erityisoppilas. Koulukasvatuksen tavoitteiden taustalla voidaan nähdä yhteiskunnassa vallitsevat arvot. Edellä esitettyä yleistä apukoulu- ja tarkkailuopetuksen taustaa on havainnollistettu kuvion 2 avulla.



KUVIO 2. Apukoulu- ja tarkkailuopetuksen yleinen tausta

Apukoulu- ja tarkkailuluokkien olemassaolo peruskoulussa on merkki paitsi siitä, että peruskoulussa on oppimiskyvyltään, tasapainoisuudeltaan ja sopeutuvuudeltaan erilaisia oppilaita, myös siitä, että yhteisö arvostaa älyllisiä suorituksia, tasapainoisuutta ja normien mukaista käyttäytymistä.

2.2.2. Leimaamisteoreettinen viitekehys apukoulu- ja tarkkailuopetukseen sovellettuna

Yleinen leimaamisteoreettinen näkemys on sovellettavissa erityisopetuksen käyttämään pedagogisesti poikkeavien lasten luokitteluun (ks. esim. Guskin 1974; Rowitz 1974; Antor 1976; Hobbs 1976). Näkemyksen mukaan apukoulu- ja tarkkailuluokkalainen ovat pikemmin poikkeavan sosiaalisen statuksen haltijoita kuin biologisesti, psykologisesti ja sosiaalisesti tietynlaisia yksilöitä. Erityisluokille on siirretty sellaisia oppilaita, jotka ovat aiheuttaneet ns. sosiaalisen ongelman (eivät ole menestyneet koulussa, eivät ole sopeutuneet koulun normeihin) kouluuyhteisössä. Näin erityisopetuskategoriat ilmentävät yhteisön arvoja. Käsite sosiaalinen ongelma liittyy joihinkin ei-toivottavaa ja kielteistä ko. yksilöön kouluuyhteisössä. Se myös luo perustan poikkeavien lasten identifioinnille (Kitsuse & Spector 1973).

Leimaamisteoreettinen näkemys kiinnittää huomiota niihin käsityksiin ja mielikuviin, joita pedagogisesti poikkeavien lasten kategorioihin liitetään. Leimaamisella erityisopetuksen yhteydessä tarkoitetaan tällöin lapsen julkista osoittamista tiettyyn erityisopetuskategoriaan kuuluvaksi siten, että toimi sisältää kielteisen lisämerkityksen eli kuten Hobbs 1976, 43) määrittelee:

By labeling we mean to imply more than the assignment of a child to a category. We intend to include the notion of public communication of the way the child is categorized; thus, the connotation of stigma is present.

Edelleen näkemys korostaa sitä, että vaikka lasten luokittelu on varsin epävarmaa ja keinotekoista, leimaamiseen liittyvä stereotyyppinen luokittelu selventää ja täsmentää hyvinkin pienet ja epäselvät erot ja toisaalta tekee samanlaisiksi varsin erilaiset tapaukset. Kuvaavasti tarkoittaa Guskin (1963, 569) stereotyypin voimakkuudella seuraavaa:

The extent to which the preconception has blinding or distorting effects, resulting in exaggeration of similarities among members of different groups, and resistance to contradictory information.

Näin esimerkiksi heikkolahjainen oppilas, joka on siirretty apukouluun, nähdään selvästi erilaisena kuin normaaliluokalla koulua käyvä heikkolahjainen oppilas, ja apukoululainen, jonka kouluvaikeudet ovat varsin vähäisiä, nähdään samanlaisena kuin apukoulussa oleva keskiasteisesti vajaamielinen, jonka kouluvaikeudet todellisuudessa ovat paljon suuremmat.

Edellä esitetyn primaarin poikkeavuuden ja sen leimaamisen lisäksi myös sekundaari poikkeavuus on sijoitettavissa erityisopetukseen toteamalla, että oppilaan leimaaminen erityisopetusta saavaksi voimistaa ei-toivotun, poikkeavan käyttäytymisen kehittymistä. Sekundaarin poikkeavuuden kehittymistä on yleensä selitetty siten, että oppilaan leimaaminen erityisoppilaaksi muuttaa opettajan ja toisten oppilaiden asenteita ja odotuksia poikkeavaa kohtaan ja siten myös vuorovaikutusta, mikä puolestaan vahvistaa oppilaan poikkeavan minä-käsityksen kehittymistä. Näin mm. Dunn (1968) esitti, että lapsen leimaaminen vammaiseksi vähentää opettajan lapsen suoritus-asteita koskevia odotuksia ja siten aiheuttaa sen, että leimoista tulee itsensä toteuttavia ennusteita. Tämä oletamus on ollut voimakkaasti esillä erityisopetuksen laimaamisvaikutuksista keskusteltaessa (ks. esim. Jones 1972; MacMillan, Jones & Aloia 1974; Harris 1976; Kronick 1976, 1977; Gilbert 1977). Rosenthalin ja Jacobsonin (1968) mukaan myös lahjakkaaksi laimaaminen toimii itsensä toteuttavana ennusteena.

Opettajan oppilasta koskevilla odotuksilla on leimaamisteorian yhteydessä tarkoitettu opettajan päätelmiä oppilaan nykyisestä ja tulevasta koulunestytuksesta ja yleisestä koulukäyttäytymisestä (Rosenthal & Jacobson 1968; Meichenbaum, Bowers & Ross 1969; Beez 1970; Brophy & Good 1973). Odotusten on oletettu vaikuttavan oppilaan käyttäytymiseen sitä enemmän mitä tehokkaammin ne on välitetty oppilaalle (Brophy & Good 1973).

Leimaamisteoriassa keskeisenä on vuorovaikutus yksilön ja sosiaalisen ympäristön välillä. Vuorovaikutuksen avulla yksilö muodostaa käsityksen itsestään suhteessa muihin. Sosiaalisen ympäristön ihmisistä toiset ovat tässä suhteessa tärkeämpiä kuin toiset. Mead (1972) kutsuu heitä "merkittäviksi toisiksi" (significant others). Poikkeavien oppilaiden kannalta tällaisia tärkeitä vaikuttajia ovat vanhemmat, koulutoverit ja opettajat.

Kielellä on keskeinen merkitys vuorovaikutuksessa ja roolin omaksumisessa. Gustafsson (1977, 12) toteaa kielen asemasta:

Rollövertagandet är så att säga inneboende i språket och utgör det instrument, med vilket barnet kan ta sig ut ur sin subjektivitet och betrakta världen och sig själv i denna ur den andres perspektiv.

Ihmisten viestinnässään käyttämä kieli saattaa sinänsä olla leimaavaa. Kun tiettyä henkilöä kuvataan kielellisesti tarkoittaen poikkeavaa oppilaskategoriaa, tehdään henkilö persoonattomaksi, konkretisoidaan kyvyttömyys ja samaistetaan henkilö kyvyttömyyteen. Manus (1975) arvelee, että kun vammaisten kuntoutukseen osallistuvat ammatti-ihmiset käyttävät tällaista leimaavaa kieltä, ei ole ihme, jos suuri yleisö suhtautuu kielteisesti vammaisiin.

Pelkästään sinänsä neutraalilta tuntuvaan olla-verbin virheellistä käyttöä on pidetty leimaamista edistäväenä (Sagarin 1976; Brolin & Lesnik 1977). Jo Korzybski (1933) varoitti olla-verbin käyttöön liittyvistä semanttisista vaikeuksista. Sagarin (1976, 25) toteaa samasta asiasta:

Pieni verbi olla on aiheuttanut paljon tuskaa... Englannin kieli on rakennettu siten, että me sanomme ihmisten olevan tiettyä asiaa, kun kaikki mitä tiedämme on se, että he tekevät tiettyjä asioita... Tuloksena on uskoteltu identiteetti tai pikemminkin erikoislaatuinen virheellinen identiteetti.

Olla-verbin leimaamista edistävinä käyttömahdollisuuksina mainitsevat Brolin & Lesnik (1977, 28) kaksi tapaa:

- 1) Olla-verbiä käytetään virkkeissä, jotka ilmaisevat identiteettiä.

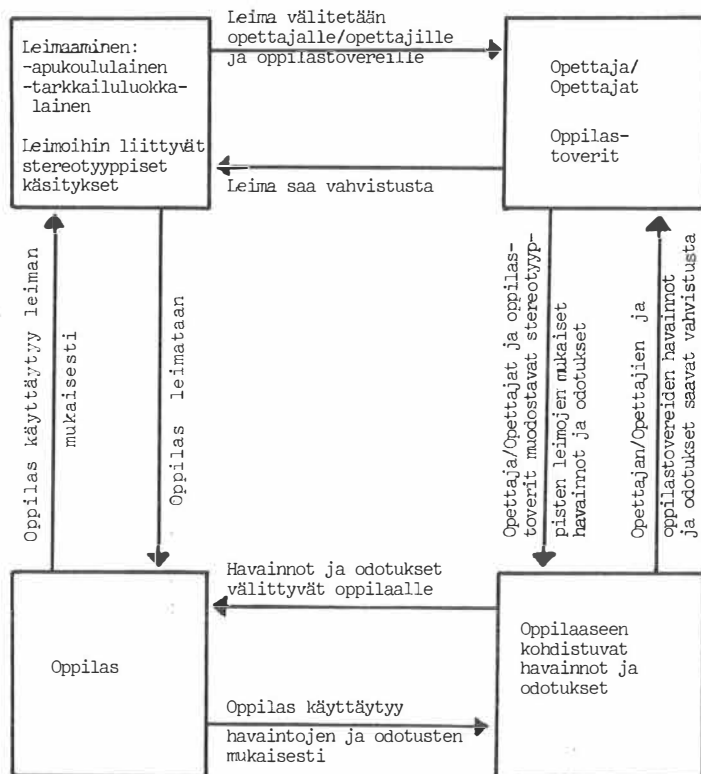
Esimerkiksi: "Pekka on suomalainen", "Maija on vajaamielinen", Näissä tapauksissa on-sanaa on käytetty synonyyminä ilmaukselle "voidaan luokitella".

- 2) Olla-verbiä käytetään virkkeissä, jotka ilmaisevat subjektin laatua.

Esimerkiksi: "Jussi on hyvä", "Mari on jalomielinen". Näihin esimerkeihin sisältyy virheellinen olettaus siitä, että ominaisuus on subjektin. Todellisuudessa vaikutelma syntyy sanojassa, joka projisoi vaikutelman ilmaisun subjektiin. Tällöin olla-sanan synonyyminä voidaan käyttää ilmauksia "vaikuttaa minusta, hänestä, meistä etc." Esimerkissä "Maija on vajaamielinen" subjektin nimen (Maija) ja luokan nimen (vajaamielinen) samaistaminen johtaa alemman asteen ja korkeamman asteen abstraktion sekaantumiseen. Esimerkissä "Jussi on hyvä" emme opi mitään Jussista, vaan jotakin siitä henkilöstä, joka on esittänyt lauseen, mikäli meillä on tietoa Jussin käyttäytymisestä (Brolin & Lesnik 1977, 28).

Bourland (1965) ehdottaa, että olla-verbi voidaan korvata toisilla

sanoilla ja siten välttää sekaannus. Tällöin esimerkiksi lause "Maija on vajaamielinen" voitaisiin korvata ilmauksilla "Maijan lukemissuoritukset ovat 2. luokan tasolla", "Maijalla on vaikeuksia ymmärtää abstraktisia käsitteitä" jne. Vastaavasti lause "Mari on jalomielinen" voitaisiin ilmaista "Mari antoi Jussille puolet ateriastaan", "Mari jakoi leikkikalunsa Pekan kanssa" jne. Tällainen kieli sinänsä eliminoi Brolin & Lesnikin (1977) mukaan paljon leimaamisvaikutusta.



KUVIO 3. Apukoulu- ja tarkkailuopetuksen leimaamisprosessin vaiheet yleisen leimaamisteoreettisen näkemyksen mukaisesti

Apukoulu- ja tarkkailuopetukseen liittyvän leimaamisprosessin vaiheet leimaamisteoreettisen näkemyksen mukaisesti ovat (kuvio 3) seuraavat:

- 1) Kouluviranomaiset nimeävät oppilaan erityisoppilaaksi (apukoululainen/tarkkailuluokkainen).
- 2) Nimike välitetään opettajalle/opettajille ja oppilastovereille.

- 3) Nimike muuttaa opettajan/opettajien ja oppilastovereiden nimettyä koskevat havainnot ja odotukset nimikkeen stereotyyppin suuntaisiksi.
- 4) Opettajan/opettajien ja oppilaiden havainnot ja odotukset välittyvät leimatulle oppilaalle.
- 5) Oppilas käyttäytyy odotusten mukaisesti.
- 6) Oppilaan käyttäytyminen vahvistaa opettajan/opettajien ja oppilastovereiden havaintoja ja odotuksia.

Seuraavassa luvussa esitetään aikaisempia leimaamisen eri vaiheiden todentamiseen pyrkineitä tutkimustuloksia. Tämän tutkimuksen empiirinen osa keskittyy lähinnä kolmanteen vaiheeseen apukoulu- ja tarkkailuopetuksen yhteydessä.

2.2.3. Aikaisempia erityisopetuksen leimaamista valaisevia tutkimustuloksia

Tässä luvussa tarkastellaan aluksi (2.2.3.1.) sellaisia tutkimuksia, jotka ilmaisevat erityisopetuksen, lähinnä luokkamuotoisen erityisopetuksen, käyttämiin oppilaskategorianimikkeisiin (leimoihin) liitettyjä merkityksiä, niihin kohdistettuja asenteita sekä nimikkeiden vaikutusta nimettyyn oppilaaseen kohdistuviin havaintoihin, asenteisiin ja odotuksiin. Koska Suomessa ei ole tiettävästi aikaisemmin tehty aiheeseen suoranaisesti liittyvää tutkimustyötä, on ollut tyydyttävä ulkomaisiin tutkimuksiin; joissa leimoina on käytetty nimikkeitä "apukoululainen" ja "tarkkailuluokkainen" vastaavia tai niitä lähellä olevia termejä (mentally retarded, learning disabled, educable mentally retarded, emotionally disturbed, mentally ill etc.). Vaikka erityisopetuksen käyttämä luokittelu, luokittelukategorioihin liitetyt käsitykset ja luokittelun vaikutukset ovat tietysti määrin tilannekohtaisia ja kulttuurisidonnaisia, ovat erityisopetus-toimet ja niiden taustalla oleva kulttuuri arvoineen katsottu niin yhdenmukaisiksi länsimaissa, että esitettävät tutkimustulokset, vaikeivat ne ole sinänsä sovellettavissa Suomen oloihin, palvelevat tässä toteutettua tutkimusta.

Luvun loppuosassa (2.2.3.2.) esitetään tutkimustuloksia, joissa leimaamisvaikutus on pyritty osoittamaan nimetyn käyttäytymisen muutoksena.

2.2.3.1. Nimikkeisiin liitetyt käsitykset ja nimeämisen vaikutus nimettyä koskeviin havaintoihin

Leimaamisteoreettisen näkemyksen mukaisesti poikkeaviin kohdistuvat yhteisön asenteet ovat kiinnostavia. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet poikkeaviin suhtauduttavan kielteisesti. Esimerkiksi Rabkin (1972) toteasi kirjallisuuskatsauksessaan, että mielisairaisiin suhtaudutaan yleisesti karttavasti, hyljeksivästi ja inhoten. Jos karkeaa myönteinen - kielteinen asenneulottuvuutta ilmaistaan kuvaavammin, voidaan vajaamielisiin asennoitumista pitää yleisesti ottaen realistisena tai hiukan kielteisenä (ks. esim. Jaffe 1966; Grossman 1972; Gottlieb & Corman 1975). Laajaan suomalaiseen aineistoon pohjautuvassa tutkimuksessa todettiin opettajien ja oppilaiden suhtautuvan lievästi vajaamielisiin neutraalisti tai lievän myönteisesti (Rissanen 1976).

Greenbaum ja Wang (1965) tutkivat semanttisen differentiaalin tekniikalla (21 bipolaarista adjektiiviparia) neljän henkilöryhmän (vajaamielisten lasten vanhemmat, alan ammatti-ihmiset, osittain alalla toimivat, työnantajat) asenteita vajaamielisyyteen ja mielisairauteen liittyviin nimikkeisiin (idiootti, imbesilli, moroni, vajaamielinen, mielisairas, emotionaalisesti häiriintynyt, neuroottinen). Tulosten mukaan kaikkien koehenkilöryhmien asenteet olivat kielteisiä ja varsin samanlaisia keskenään. Kielteisimpiä olivat alan ammatti-ihmisten ja työnantajien asenteet. Suhtautuminen vajaamielisiin oli kielteisempää kuin suhtautuminen mielisairaisiin. Vajaamielisyyteen liitettiin alhaista älykkyyttä (tyhjä, hidas, tyhjä, passiivinen) ja sosiaalista riippuvuutta (muista riippuva, epäluotettava, epävarma) kuvaavia sanoja. Osgoodin, Sucin ja Tannenbaumin (1957) esittämien ja Osgoodin (1975) universaaleiksi osoittamien affektiivisten havaintoulottuvuuksien (evaluaation, aktiivisuuden, voiman) avulla kuvattuna vajaamielinen havaitaan kielteisimmän aktiivisuuden ulottuvuudella ja vähiten kielteisesti evaluaatio-ulottuvuudella. Vaikka mielisairaaseen liitettiin sellaisia merkityksiä kuin jännittynyt, sopeutumaton, sairas ja emotionaalinen, sijoittui nimike Osgoodin perusulottuvuuksilla neutraalille keskiasteelle. Tutkijat selittivät tämän johtuvan siitä, että havainto arvioitavan älykkyydestä määrää keskeisesti kokonaisuasennoitumista kohteeseen (Greenbaum & Wang 1965).

Guskin (1963) tutki opiskelijoiden ja eri-ikäisten, eri sosiaaliryhmiin kuuluvien ihmisten nimikkeeseen vajaamielinen (mental defective)

liittämiä affektiivisia merkityksiä semanttisen differentiaalitekniikalla. Koehenkilöryhmien käsitykset eivät poikenneet toisistaan. Yksimielisimmän vajaamieliseen liitettiin seuraavat adjektiivit : hiljainen (88 %), epävarma (86 %), hermostunut (81 %), kummallinen (79 %), avuton (72 %), epänormaali (70 %), tyhmä (69 %) ja kömpelö (68 %).

Vaikka verbaaliset asenteet vammaisia kohtaan saattavat olla neutraaleja, on eräiden tutkijoiden mukaan epäsuoraa näyttöä siitä, että syvemmät, ei-verbaaliset asenteet, jotka ilmenevät mm. eleitten, ilmeitten, viivahteitten ja kokonaisuuden välityksellä esim. näytelmissä, kaunokirjallisuudessa ja leikinlaskussa, ovat usein vihamielisiä (Barker, Wright & Gonick 1946; Wright 1960).

Parish, Eads, Reece ja Piscitello (1977) tutkivat erityisopettaja- ja opettajakokelaiden nimikkeisiin "koulutettavissa oleva vajaamielinen" (educable mentally retarded), "fyysisesti vammainen" (physically handicapped) ja "oppimisvaikeuksista kärsivä" (learning disabled) kohdistamia asenteita, pyytämällä koehenkilöitä valitsemaan 50 myönteisestä ja 50 kielteisestä adjektiivista yhteensä 30 kutakin nimikettä parhaiten kuvaavaa adjektiivia. Vajaamielisyys ja oppimisvaikeuksiin viittaaviin nimikkeisiin liitettiin useimmiten kielteisiä merkityksiä kuin nimikkeeseen fyysisesti vammainen. Tutkijat eivät raportoi, mitkä olivat kuvaavimmat adjektiivit.

Gottlieb ja Siperstein (1976) osoittivat, että kasvatustieteen opiskelijat asennoituivat eri tavoin erilaisiin vajaamielisyttä ilmaiseviin nimikkeisiin (vajaamielinen henkilö, lievästi vajaamielinen lapsi, lievästi vajaamielinen aikuinen, syvästi vajaamielinen lapsi, syvästi vajaamielinen aikuinen) siten, että syvästi vajaamielinen havaittiin kielteisemmin kuin lievästi vajaamielinen ja että vajaamielinen sijoittui em. nimikkeiden väliin. Tulos oli riippumaton käytetyistä asennemittaustekniikoista (Likert-tekniikka, forced-choice-tekniikka, semanttisen differentiaalitekniikka, adjektiivilista). Tulokset tukevat käsitystä siitä, että asenneobjektin spesifi merkityssisältö vaikuttaa asenteeseen (esim. Guskin 1963; Jaffe 1966).

Foster, Schmidt ja Sabatino (1976) esittivät 12 minuuttia kestävä normaalia 4. luokan poikaa eri toiminnoissa esittävän videonauhoituksen opettajille. Nauhoitus esitti pojan suoriutumista kahdessa standardoidussa saavutustestissä, erilaisissa havaintomotorisissa tehtävissä sekä vapaassa leikkutilanteessa. Puolelta koehenkilöistä ilmoitettiin, että ku-

vattu poika on luokiteltu oppimisvaikeuksista kärsiväksi (learning disabled) ja toinen puoli sai tiedon, että poika oli arvioitu normaalliksi. Koehenkilöt arvioivat oppilaan koulusuorituksia (koulusuorituksia koskevat odotukset) ja yleisempiä mahdollisia käyttäytymisongelmia (käyttäytymistä koskevat odotukset). Tulokset osoittivat, että nimettäessä havainnoitava oppilas oppimisvaikeuksista kärsiväksi hänen koulusäävutuksiaan koskevat odotukset laskevat ja vastaavasti odotetaan hänen muussakin käyttäytymisessään ilmenevän enemmän ongelmia kuin normaaliksi nimetyssä identtisessä tapauksessa. Tutkijoiden mukaan tulokset tukevat "oppimisvaikeuksista kärsivä"-nimikkeen osalta leimaamisteoreettista näkemystä:

... tällä leimalla voi olla vahingolliset vaikutukset luokitellun lapsen kasvatuskokemuksiin... Näyttäisi siltä, että oppimisvaikeus-liike (learning disability movement) on luonut uuden poikkeavien ryhmän ja täten uuden perustan negatiivisille odotuksille, jotka osaksi aiheutuvat toteutusta identifiointijärjestelmästä (Foster, Schmidt & Sabatino 1976, 114).

Ilmeistä on, että nimenomaan kielteinen tieto vaikuttaa tehokkaasti kuvattua kohdetta koskeviin asenteisiin (Kari 1972). Gillung ja Rucker (1977) totesivat, että oppilaskuvaukseen liitetyt nimikkeet "vajaamielinen", "emotionaalisesti häiriintynyt" ja "oppimisvaikeuksista kärsivä" vähensivät erityisopettajien (N=82) ja normaaliopettajien (N=176) kuvattua oppilasta koskevia odotuksia. Normaaliopettajien odotukset eivät poikenneet erityisopettajien odotuksista. Erityisopettajien ryhmässä nimikkeen vaikutus oli sitä suurempi mitä enemmän opettajalla oli erityisopettajakokemusta.

Nimikkeen vaikutusta sosiaalisen ympäristön havaintoihin ja nimettyyn suhtautumiseen valaisee myös osaltaan Pagen (1977) tutkimus, vaikkei se suoranaisesti liity erityisopetukseen. Tutkimuksessa soitettiin puhelimella 180:lle huoneiston Torontossa v. 1975 vuokrattavaksi ilmoittaneelle ja tiedusteltiin, oliko huoneisto vielä vuokrattavana. Soittajaa koskevaa tietoa vaihdeltiin satunnaisesti kuudenlaisena (30 soittoa jokaista lajia): kolmeen liittyi maininta vuokraajan mielisairaudesta, kahteen vuokraajan vankeustuomiosta ja yksi ei sisältänyt mainintaa poikkeavuudesta. Tulokset osoittivat, että lisättäessä mielisairausta tai vankeustuomio-maininta vuokraajaan, vuokraamishalukkuus laski 13 - 23 %:iin tapauksista, sen ollessa 83 % ilman poikkeavuusmainintaa. Page (1977, 88) toteaa:

Nämä tulokset kaikesta päättäen merkitsevät sitä, että suurella yleisöl-

lä on vahva taipumus leimata henkilöt, joiden oletetaan olevan mielisairaita.

Opettajalla on tärkeä rooli oppilaan nimeämisessä. Kun oppilas kerran on todettu erityisopetusta tarvitseväksi, opettajat helposti luokittelevat hänet erityisoppilaaksi myöhemminkin, vaikkei oppilaan koulukäyttäytymisen sitä edellyttä (Kelly 1975/76).

Edellä on jo osoitettu oppilaan erityisoppilaaksi nimeämisen muuttavan häneen kohdistuvia odotuksia. Odotusten on todettu vaikuttavan edelleen mm. oppilaiden suoritusten arviointiin. Webster ja Entwisle (1976) pyysivät 3. luokan oppilaita arvioimaan toisten oppilaiden tuotteiksi ilmoitettuja lauseita. Oppilaiden tuli erotella hyvät ilmaukset huonoista. Heille ilmoitettiin, että osa lauseiden kirjoittajista oli koulussa erittäin hyvin menestyviä ja osa erittäin heikosti menestyviä. Koehenkilöt arvottiin kahteen ryhmään, joille ilmoitettiin päinvastaiset lauseet "hyvien" ja "huonojen" oppilaiden kirjoittamiksi. Lisäksi vaihdeltiin systemaattisesti lisätietoja siitä, kuinka suorassa yhteydessä koulumenestys on arvioitavien tuotosten hyvyyteen. Lisätietojen relevanttiuden tutkijat luokittelivat järjestyksessä kolmeen luokkaan: aktivoiva tieto (activation), relevantti tieto (relevance) ja osoittava tieto (assignment). Tulokset tukivat tutkijoiden tekemää olettamusta, että mitä relevantimpaa lisätietoa arvioinnin kannalta annetaan, sitä suurempi on odotusten vaikutus arviointeihin. Tutkijat korostavat oppilastovereiden arviointien merkitystä oppilaan minä-käsityksen kehittymisessä. Huomattava on, että Webster ja Entwisle eivät näe odotuksiin perustuvaa arviointia pelkästään kielteisenä:

Monissa tilanteissa yksilöiden on tehtävä arvioivia johtopäätöksiä vaikkei heillä ole objektiivisista lähteistä saatua täyttä tietoa. Näissä tilanteissa arvioitaviin kohdistuvat odotukset - jotka useissa tapauksissa perustuvat arvioitavien aikaisempien suoritusten arviointeihin - voivat luoda kaikkein tarkoituksenmukaisimmin käytettävissä olevan perustan kyseisen tilanteen jäsentämiselle (Webster & Entwisle 1976, 501).

Erityisopetuksen käyttämiin vajaamielisyyteen, oppimisvaikeuksiin ja emotionaaliseen häiriintyneisyyteen liittyviin nimikkeisiin yhdistetään kielteisiä, stereotyyppisiä affektiivisiä merkityksiä ja hypoteettisen oppilaan nimeäminen ko. termeillä muuttaa häneen kohdistuvia havaintoja, asenteita ja odotuksia kielteiseen suuntaan.

Toisen yksilön havaitseminen ja arvioiminen on monimuotoista. Jo Asch (1946) osoitti havainnoitavaan liitettyjen lisäsanojen kuten "lämmän" ja

"kylmä" vaikuttavan henkilön persoonallisuutta koskeviin arviointeihin. Osa havainnoitavaan liitetystä tiedosta on sellaista, jolla ei ole juuri merkitystä tietyille arvioinneille, kun taas osa on hyvinkin ratkaisevaa tietoa (Asch 1946). Kelley (1950) pyrkiessään soveltamaan Aschin tutkimusta todellisten henkilöiden havaitsemiseen totesi myös edeltävän tiedon (nimikkeen) vaikutuksen havaintoihin, mutta totesi, että tarvitaan tutkimusta, joka täsmentäisi ne olot, joissa nimikkeen vaikutus olisi suurin ja joissa sillä ei ehkä olisi lainkaan vaikutusta. Henkilöhavainnoinnin (person perception) tutkijat ovatkin korostaneet henkilöiden ja esineobjektien havainnoinnin erilaisuutta ja henkilöhavainnointiin liittyviä psykologisia tekijöitä. Henkilöhavainnoinnissa tulee erottaa toisistaan

- 1) havainnointitilanne (context),
- 2) havainnoitava henkilö ja kaikki häneen liittyvä tieto vihjeineen ja
- 3) havainnoitsija ja hänen maailmansa, joka osaltaan jäsentää havaintoja (Tagiuri & Petrullo 1958).

Erityisopetuksen leimaamisvaikutuksia selvitettäessä on jonkin verran pyritty myös tarkentamaan niitä oloja ja havainnoitavaan leimattuun liittyvää muuta leimaamisvaikutusta säätelevää tietoa. Seuraavaksi esitellään lyhyesti näitä tutkimuksia, sillä ne suoranaisesti palvelevat tämän tutkimuksen ongelmanasettelua.

Guskin (1962) näytti opiskelijoille (N=42) filmiltä kahden vajaanmielisen käyttäytymistä. Puolet havainnoitsijoista sai tiedon, että arvioitava oli vajaanmielinen. Guskin totesi nimikkeen vaikuttavan semanttisen differentiaalain tekniikalla suoritettuihin arviointeihin. Nimikkeen vaikutus riippui siitä, miten relevantti esitetty käyttäytyminen (ulkonäkö, suoritukset, puhe) oli suhteessa nimikkeen stereotyyppiin. Jos havainnoitavan lapsen käyttäytyminen antoi vihjeitä vajaanmielisyydestä, nimikkeellä oli arvioitava kielteisemmäksi muuttava vaikutus. Vastaavasti, jos havainnoitavan käyttäytyminen näytti täysin normaalilta, nimeämisellä ei ollut vaikutusta:

Se, vaikuttaako leima arviointeihin vai ei, riippuu suuresti havainnoitavan henkilön ärsykearvosta... Yhteenvetona voidaan olettaa, että leimat tai poikkeavuuden stereotyypit eivät vaikuta arviointeihin ellei havainnoitava henkilö esitä relevantteja mutta epäselviä vihjeitä (Guskin 1962, 405).

Samoin päätteli Guskin (1963) tutkiessaan vajaanmieliseen liitettäviä stereotyyppisiä käsityksiä ja niiden vaikutusta henkilöhavainnointiin.

Guskinin esittämää tulkintaa tukevat myös Salvian, Clarkin ja Ysseldyken (1973) tulokset. He esittivät erityispedagogiikan ja yleisen kasvatustieteen opiskelijoille (N=166) elokuvan, jossa kuuden, kahdeksan ja kymmenen vuoden ikäiset ulkonäöltään ja älykkyydeltään normaalit lapset suoriutuivat erilaisista kykytesteistä. Osalle opiskelijoista ilmoitettiin, että kuvattu lapsi on lahjakas, osalle, että hän on älykkyydeltään normaali, ja osalle, että hän on vajaamielinen. Tulokset osoittivat lahjakas-nimikkeen kohottavan ja vajaamielinen-nimikkeen laskevan havainnoitsijoiden tekemiä arvioita, mutta vaikutus ei ollut johdonmukaista eri tehtävissä eri havainnoitavien osalta:

Leimalla on pikemminkin selektiivinen kuin läpikäyvä vaikutus. Havainnoitavan käyttäytyessä ristiriitaisesti leiman synnyttämiin odotuksiin nähden odotukset eivät vaikuta havaintoihin johdonmukaisesti (Salvia, Clark & Ysseldyke 1973, 562).

Vastoin edellä esitettyä Foster, Ysseldyke ja Reese (1975) saivat tukea olettamukselle, että nimikkeen synnyttämät odotukset vaikuttavat havainnointiin (opettajan odotuksiin) myös silloin, kun havainnoitava käyttäytyminen on ristiriitaista nimikkeen kanssa. Tutkijat antoivat 38 opettajakokelaan arvioida videonauhoitettua oppilaskuvausta, jossa normaali 4. luokan oppilas suoritti erilaisia koulutehtäviä ja esiintyi vapaa-ajan toiminnoissa. Osalle koehenkilöistä ilmoitettiin, että oppilas oli emotionaalisesti häiriintynyt ja osalle, että hän oli normaali. Tuloksista tutkijat toteavat:

Lapsen leimaaminen emotionaalisesti häiriintyneeksi synnyttää ennakkokäsityksen, joka vaikuttaa myös sen kanssa ristiriitaista käyttäytymistä arvioitaessa. Ryhmien välinen ero tukee käsitystä, että leiman synnyttämä ennakkokäsitys vähentää havaintojen objektiivisuutta (Foster, Ysseldyke & Reese 1975, 473).

Foster ja Ysseldyke (1976) tutkivat myös nimikkeiden "emotionaalisesti häiriintynyt", "oppimisvaikeuksista kärsivä" ja "vajaamielinen" vaikutusta luokanopettajien havainnoitavaa oppilasta koskeviin odotuksiin samalla menetelmällä kuin Foster ym. (1975). He totesivat, että oppilaan poikkeavaksi nimeäminen muuttaa opettajien häntä koskevia odotuksia kielteisemmiksi, vaikka oppilas on kuvattu normaaliksi.

Käyttäytymistä havainnoitaessa nimikkeellä on käyttäytymistä selittävä vaikutus. Severance ja Gasstrom (1977) päätyivät tutkimuksessaan tulokseen, jonka mukaan havainnoitaessa onnistunutta suoritusta suorittajan nimeäminen vajaamicliseksi lisää havainnoitsijoiden ilmoittamia selityksiä siitä, että onnistuminen perustuu kovaan yrittämiseen. Vastaa-

vasti epäonnistuneiden suoritusten yhteydessä nimeäminen lisää selityksiä, joiden mukaan epäonnistuminen johtuu suorittajan alhaisesta älykkyydestä ja tehtävän vaikeudesta. Tutkimuksessa todettiin vajaamieliseksi nimeämisen vähentävän havainnoitavan tulevia suorituksia koskevia odotuksia (Severance & Gasstrom 1977). Nimikkeen poikkeavaa käyttäytymistä selittävä vaikutus voi olla myös nimetyn kannalta edullista. Mn. Goodman, Gottlieb ja Harrisonin (1972) sekä Gottlieb ja Davisin (1973) tutkimustuloksiin vedoten MacMillan, Jones ja Aloia (1974) esittivät mahdollisuuden, että nimike vajaamielinen selittää normaalilapselle, miksi nimetty käyttäytyy poikkeavasti, ja tekee käyttäytymisen hyväksyttäväksi sekä siten edistää vuorovaikutusta.

Algozzine, Mercer ja Countermine (1977) totesivat sekä havainnoitavan poikkeavaksi nimeämisen että havainnoitavan käyttäytymisen vaikuttavan opettajan odotuksiin. Oppimisvaikeuksista kärsiväksi nimetyn häiriintyneeksi ja aggressiiviseksi kuvattu käyttäytyminen koettiin häiritsevämpänä ja vähemmän hyväksyttävänä kuin emotionaalisesti häiriintyneeksi nimetyn. Myös Gottlieb (1974 a) totesi sekä vajaamieliseksi nimeämisen että aggressiivisen käyttäytymisen lisäävän toisten oppilaiden kielteistä suhtautumista havainnoitavaan oppilaaseen.

Yleisesti on todettu, että oppilaat suosivat sosiaalisesti hyväksyttävästi ja ystävällisesti käyttäytyviä ja torjuvat rauhattomia, ujoja, hitaita ja passiivisia oppilastovereitaan (ks. esim. Moore 1967; Hartup 1970; Heinonen 1970; Hämäläinen 1976).

Useimmista tutkimustuloksista poiketen Gottlieb (1974 b) sekä Budoff ja Siperstein (1978) totesivat, että vajaamieliseksi nimeäminen ei vaikuttanut oppilaiden asenteisiin kuvattua oppilasta kohtaan. Sen sijaan kuvattua oppilaan koulumenestystä koskeva tieto vaikutti siten, että koulussa hyvin menestyväksi kuvattuun oppilaaseen suhtauduttiin myönteisemmin kuin heikosti menestyväksi ilmoitettuun (Gottlieb 1974 b; Budoff & Siperstein 1978). Älykkyyden on todettu ennustavan jonkin verran oppilaan sosiometristä asemaa luokkayhteisössä (esim. Gronlund 1959; Hämäläinen 1976).

Havainnoitavan fyysinen olemus ja ulkonäön viehättävyys vaikuttavat myös henkilöhavainnointiin (ks. esim. Byrne 1971; Kari 1971; Livesley & Bromley 1973; Berschied & Walster 1974; Huston 1974). Yksilön ulkoinen olemus näyttää antavan ympäristölle tietoa hänen persoonallisuudestaan, vaikka todelliset yhteydet fyysisten piirteiden ja persoonallisuuden piirteiden välillä ovat osoittautuneet tutkimuksissa vähäisiksi (Wright

1960). Esimerkiksi oppilaiden kasvojen viehättävyyden ja koulumenestyksen välillä on todettu olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys (Salvia, Algozzine & Sheare 1977). Yhteys ei tietenkään todista kausaalisuutta.

Ross (1974) teki mielenkiintoisen kokeen oppilaan ulkonäön vaikutuksesta opettajan oppilasta koskeviin havaintoihin. Hän esitti 76 opettajalle psykologin lausuntoja oppilaista. Joihinkin lausuntoihin oli liitetty ulkonäöltään viehättävän tytön/pojan kuva ja joihinkin epämiellyttävän näköinen kuva. Opettajia pyydettiin ilmaisemaan lausunnon perusteella oppilasta koskevia mielipiteitä Likert-tekniikan avulla oppilaan mahdollisesta erityisopetussijoituksesta, tulevista ongelmista toisten lasten kanssa, psykologisen tutkimuksen tarpeellisuudesta ja myöhemmästä koulumenestyksestä. Tulokset osoittivat, että epämiellyttävän näköiset oppilaat arvioitiin kielteisemmin kuin miellyttävän näköiset, vaikka itse arvioinnin perusteena olevat lausunnot muilta osin olivat samanlaisia (Ross 1974).

Aloia (1975) vaihteli oppilaskuvauksessa kokeellisesti nimikettä (vajaamielinen, normaali, ei leimaa) verbaalisesti ja ulkonäön viehättävyyttä (miellyttävä, epämiellyttävä) valokuvien avulla. Opettajakokelaiden havaintoja kuvauksesta mitattiin summamittarilla, joka koostui viidestä bipolaarisesta adjektiiviparista (kömpelö-kätevä, kummallinen-tavallinen, tyhmä-viisas, avuton-kykenevä, epävarma-itsevarma), joiden Guskin (1962, 1963) totesi liittyvän vajaamielisen stereotyyppiin. Vajaamieliseksi nimeäminen ja erityisesti epämiellyttävä ulkonäkö lisäsivät kielteistä havaitsemista. Oliver ja Griffitt (1976) osoittivat myös kuvallisen esityksen tunnetiloja virittävän vaikutuksen todetessaan, että diakuvien avulla voidaan vaikuttaa "objektiivisiin" arvioihin oikeudenkäyntitilanteessa syyllisyyttä ja uhrille suoritettavan korvauksen suuruutta arvioitaessa.

Nimeämisen vaikutusta voidaan oppilashavainnoinnin yhteydessä ilmeisesti vähentää yksinkertaisesti pyytämällä havainnoitsijoita arvioimaan objektiivisesti. Foster ja Salvia (1977) kuvasivat 88 ala-asteen opettajalle normaalitasoisen neljäsluokkalaisen pojan suoriutumista erilaisissa tehtävissä. Opettajat arvioivat oppilaan suoritustasoa ja käyttäytymistä. Poikaa kuvattaessa vaihdeltiin nimikettä (oppimisvaikeuksista kärsivä, normaali) ja arviointiohjeissa objektiivisuuden vaatimusta (vaatimus objektiivisuudesta, ei vaatimusta). Tulokset osoittivat, että kun havainnoitsijaa pyydetään arvioimaan objektiivisesti, nimeämisellä on vähäisempi kielteinen vaikutus kuin siinä tapauksessa, että objektiivisuu-

den vaatimusta ei esitetä. Tukijoiden mukaan objektiivisuuden vaatimus nimikkeen oppimisvaikeuksista kärsivä yhteydessä auttaa välttämään oppilaan suoritusten aliarvioimista. Vaikka objektiivisuuden vaatimus vähentää nimikkeen kielteistä vaikutusta, se ei kuitenkaan poista sitä (Foster & Salvia 1977, 534).

Erityisopetuksen käyttämiin vajaamielisyys- ja oppimisvaikeuksiin, sopeutumattomuuteen ja emotionaalisiin häiriöihin viittaaviin oppilasnimikkeisiin liitetään siis kielteisiä stereotyyppisiä affektiivisia merkityksiä. Nimettäessä hypoteettinen oppilas näillä nimikkeillä tähän kohdistuvat havainnot, asenteet ja odotukset muuttuvat kielteisempään, stereotyyppin mukaiseen suuntaan. Havainnoitaessa hypoteettista oppilasta hänen käyttäytymistään, koulumenestymistään ja ulkonäköään koskeva tieto vaikuttaa nimikkeen lisäksi havaintoihin. Joidenkin tutkimusten mukaan nimikkeellä on vaikutusta vain silloin, kun kuvattua koskeva muu tieto on epä-määräistä, mutta kuitenkin nimikettä tukevaa. Toisaalta muutamat tutkimukset tukevat käsitystä, että nimikkeellä on kielteinen vaikutus silloinkin, kun nimettyä oppilasta koskeva tieto on ristiriidassa nimikkeeseen liittyvän stereotyyppin kanssa. Kaikkiaan voidaan todeta, että erityisopetusnimikkeiden vaikutusten täsmentäminen henkilöhavainnoinnin yhteydessä on välttämätöntä ja sen tulee kohdistua nimeämisoloihin, havainnoitsijaan ja nimettyyn oppilaaseen.

2.2.3.2. Leimaamisen vaikutus leimatun käyttäytymiseen

Vaikka tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää empiirisesti erityisoppilaaksi nimeämisen vaikutuksia ainoastaan leimaamisprosessin alkuvaiheiden (vaiheet 1 - 3, ks. sivu 28) osalta, on kokonaiskuvan saamiseksi syytä esitellä lyhyesti myös sellaisia tutkimuksia, joissa on pyritty todentamaan leimaamisprosessin loppuvaiheita (vaiheet 4 - 6, ks. sivu 29).

Rosenthalin ja Jacobsonin (1966, 1968) tutkimus opettajan odotusten vaikutuksista oppilaan suoriutukseen herätti laajaa kiinnostusta ja käynnisti useita aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Rosenthal ja Jacobson mittasivat 18 ala-asteen luokassa oppilaiden älykkyyttä standardoidulla älykkyytestillä. Mittauksen jälkeen opettajille ilmoitettiin ne oppilaat (n. 20 % kaikista oppilaista), jotka testauksen perusteella olivat älykkäitä ja joilla oli potentiaalisia kykyjä suoriutua hyvin koulutehtävistä. Todelli-

suudessa nämä älykkäiksi nimetyt oli arvottu. Oppilaiden älylliset suoritukset mitattiin uudelleen lukukauden sekä yhden ja kahden lukuvuoden kuluttua. Tulokset osoittivat, että älykkäiksi nimettyjen suoritusten kasvu oli suurempaa kuin muiden oppilaiden suoritusten kasvu. Tutkijat selittivät tulosta siten, että opettajat kiinnittävät älykkäiksi leimattuihin oppilaisiin enemmän huomiota kuin muihin, käyttävät heidän opetukseen sa enemmän aikaa kuin muiden opetukseen ja siten antavat heidän kehitykselleen enemmän virikkeitä kuin muille oppilaille (Rosenthal & Jacobson 1968). Dunn (1968). Dunn (1968) yleisti Rosenthalin ja Jacobsonin tutkimustuloksia rohkeasti:

...meidän täytyy odottaa, että lapsen leimaaminen "vammaiseksi" vähentää opettajan häneen kohdistamia odotuksia (Dunn 1968, 9).

Rosenthalin ja Jacobsonin (1968) tutkimusta on kritisoitu vaioimakkaasti sen metodologisten ja teknisten puutteellisuuksien vuoksi (Thorndike 1968; Snow 1969). Analysoidessaan tutkimusta Thorndike (1968, 708) toteaa:

In spite of anything I can say, I am sure it will become a classic - widely referred to and rarely examined critically. Alas, it is so defective technically that one can only regret that it ever got beyond the eyes of the original investigators. Though the volume may be an affective addition to educational propagandizing, it does nothing to raise the standards of educational research.

Useat tutkijat ovat myöhemmin pyrkineet tutkimaan opettajan odotusten vaikutuksia oppilaan suoritukseen samalla tavalla kuin Rosenthal ja Jacobson (1968). Tulokset eivät ole kuitenkaan tukeneet hypoteesia odotusten vaikutuksista (Conn, Edwards, Rosenthal & Crone 1968; Claiborn 1969; Fielder, Cohen & Finney 1971; Jose & Cody 1971).

Toisaalta muutamat tutkimukset ovat tukeneet käsitystä, että oppilaan nimeäminen muuttaa opettajan odotuksia ja vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen opetustapahtumassa. Meichenbaum, Bovers ja Ross (1969) virittivät neljän opettajan odotuksia ilmoittamalla heille, että tietyt oppilaat olivat älykkyydestänsä osoittaneet älyllistä kyvykkyyttä, jota koulunestys edellyttää, mutta joka ei ehkä vielä ole ilmennyt suorituksissa. Tulokset osoittivat, että opettajan myönteinen vuorovaikutus lahjakkaiksi, myöhään kypsyviksi (late bloomers) nimettyjen kanssa lisääntyi. Tutkijat totesivat, että odotukset eivät vaikuttaneet oppilaaseen kohdistetun huomion määrään vaan sen laatuun (Meichenbaum, Bovers ja Ross 1969). Opettajien määrän (4) ja oppilaiden määrän ja erikoisuuden (14 sopeutumaton laitostyttö) vuoksi tulosten yleistettävyyks on kyseenalaista.

Beez (1970) tutki mekanisme, joka muuttaa opettajan odotukset käyt-

täytymiseksi. Opettajat (N=60) opettivat kukin yhdelle oppilaalle erilaisen symbolien merkityksiä. Psykologisiin mittaustuloksiin vedoten ilmoitettiin puolelle opettajista, että heidän opettamansa oppilaat ovat kyvykkäitä ja että heiltä on odotettavissa hyviä oppimistuloksia. Vastaavasti toinen puoli opettajista odotti oppilaittensa oppivan symbolien merkityksiä huonosti. Tulosten mukaan ryhmässä, johon kohdistettiin myönteisempiä odotuksia, 77 % oppilaista oppi viiden tai useamman symbolin merkityksen, kun vastaava tulos toisessa ryhmässä oli vain 13 %. Enemmän oppilailtaan odottavien opettajien todettiin yrittävän opettaa enemmän symboleja kuin vähemmän oppilailtaan odottavien opettajien. Beezin (1970) tutkimus tukee Rosenthalin ja Jacobsonin (1968) esittämää odotusten itsensä toteuttamis-hypoteesia.

Myös Palardy (1969) totesi tutkimuksensa perusteella opettajan odotusten vaikuttavan oppilaiden koulusaavutuksiin:

... kun opettajat tässä tutkimuksessa ilmoittivat, että he uskoivat poikien oppivan lukemaan huonommin kuin tyttöjen, pojat heidän luokillaan oppivat lukemaan huonommin kuin tytöt. Kääntäen, kun opettajat ilmoittivat, että he uskoivat poikien menestyvän yhtä hyvin kuin tytöt, pojat heidän luokillaan menestyivät yhtä hyvin kuin tytöt (Palardy 1969, 374).

Useat muutkin tutkimukset ovat vahvistaneet käsitystä, että opettajan oppilaaseen kohdistamat odotukset vaikuttavat opettajan käyttäytymiseen opetustilanteessa ja siten myös oppimistuloksiin (Rubowits & Maehr 1971, 1973; Doyle, Hancock & Kifer 1972; Seaver 1973).

Vaikka tutkimukset ovat osoittaneet kokeellisesti synnytettyjen opettajan odotusten vaikutuksia, ne eivät ole pystyneet toistaiseksi täsmentämään vaikutusmekanismia luokkatilanteessa (Rist 1970). Brophy ja Good (1974) selvittivät opettajien oppilaisiinsa kohdistamien odotusten ja oppilaiden suoritusten välisiä yhteyksiä ilman kokeellista odotuksiin vaikuttamista. He mm. totesivat, että oppilaat, joiden suorituksiin kohdistuvat opettajien odotukset olivat vähäiset, olivat vastahakoisia kääntymään opettajan puoleen ja keskustelemaan ongelmistaan, vaikka he olisivat tarvinneet apua. Opettajien seitsemästä kommentista tällaisille oppilaille keskimäärin kuusi oli kielteistä. Oppilas, jolta odotettiin vähän, sai kiitosta onnistuneista suorituksista puolta harvemmin ja arvostelua epäonnistumisista kolme kertaa niin usein kuin oppilas, jolta opettaja odotti hyviä suorituksia. Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen on myös Farinan ja Ringin (1965) tutkimustulos. He osoittivat laboratoriokokeissa psykologian opiskelijoiden välttävän yhteistyötä mielisairaaksi ilmoi-

tetun yhteistyökumppanin kanssa ja moittivan nimettyä suorituksista, vaikkei moitteille ollut objektiivista perustetta.

Odotusten ja saavutusten välinen syy-yhteys ja sen suunta ei ole yksiselitteisen selvä. Analysoidessaan kriittisesti lukiolaisten (N=6032) opettajien odotusten, oppilaiden omien odotusten ja oppilaiden suoritusten välisiä yhteyksiä Humphreys ja Stubbs (1977) totesivat, että saavutukset synnyttävät odotuksia pikemminkin kuin päinvastoin. Ilmeistä onkin, että odotukset vaikuttavat opettajan käyttäytymiseen opetustilanteessa ja sitä kautta oppilaan suorituksiin ja toisaalta oppilaan suoritukset vaikuttavat siihen, mitä hän itseltään odottaa ja millaisia odotuksia häneen kohdistaa.

Edellä esitetyissä tutkimuksissa ei ole luotu odotuksia suoranaisesti erityisopetuksen käyttämien nimikkeiden avulla. Erityisopetusnimikkeiden synnyttämien odotusten vaikutuksia oppilaan käyttäytymiseen on päätelty erityisopetukseen sovelletuista tutkimustuloksista, jotka selittävät opettajan yleisiä koulusaavutuksia koskevien odotusten vaikutuksia. Lisäksi päätelmiä on johdettu erityisopetuksen vaikutuksia selittävästä tutkimustuloksista. Viimeksi mainitussa tapauksessa on ollut mahdotonta erotella toisistaan nimeämisen ja muiden erityisopetustoimenpiteiden vaikutuksia. Erityisopetuksen vaikutuksia selvittävät tutkimukset ovat olleet yleensä metodologisesti niin puutteellisia, että sekä yksiselitteisten kausaalipäätelmien tekeminen vaikutuksista että tulosten yleistäminen on vaikeaa (ks. esim. Moberg 1972; MacMillan ym. 1974). Tässä yhteydessä kannattaa mainita muutamia tutkimuksia (Meyerowitz 1962; Jones 1973, 1974; Budoff & Gottlieb 1976), joissa nimikkeen vaikutus sekoittuu muihin erityisopetuksen vaikutuksiin mutta jotka siitä huolimatta ovat leimaamisteoreettisen näkemyksen kannalta mielenkiintoisia.

Meyerowitz (1962) tutki koulutulokkaiden (N=1807) älykkyyttä. Ne oppilaat (N=120), joiden älykkyysosamäärä kolmella testillä mitattuna oli 60 - 85, arvottiin kahteen ryhmään, joista toinen sijoitettiin erityisluokille (Suomen apukoululuokkia vastaaville EMR-luokille) ja toinen tavallisille luokille. Ensimmäisen kouluvuoden päätyttyä mitattiin oppilaiden minä-käsitys IISD:llä (Illinois Index of Self-Derogation). Tuloksista ilmeni, että erityisluokilla olleiden minä-käsitys oli kielteisempi, itseä halveksivampi (degorative). Vaikka Meyerowitzin käyttämä koeasetelma periaatteessa turvaa vahvan kausaalipäätelmän erityisopetussijoituksen kokonaisvaikutuksesta, ei riippumattoman muuttujan sisällöstä voi tarkentaa nimeämisen osuutta.

Budoff ja Gottlieb (1976) arpoivat erityisluokilla (EMR-luokat) olleet oppilaat kahteen ryhmään, joista toinen (N=14) jatkoi koulunkäyntiä erityisluokilla ja toinen (N=17) sijoitettiin normaaliluokkiin, joissa oli tarjolla erityispalveluja. Oppilaiden koulusopeutumista mitattiin alussa, kahden kuukauden kuluttua sekä vuoden kuluttua. Kahden ensimmäisen kuukauden kuluttua ei ryhmien välillä ilmennyt eroja, mutta vuoden kuluttua todettiin, että normaaliluokille sijoitetut suhtautuivat itseensä myönteisemmin, heillä oli myönteisempi asennoituminen kouluun ja heidän käyttäytymisensä oli harkitumpaa ja sisäisesti kontrolloidumpaa. Normaaliluokille sijoitettujen kyvykkäimpien oppilaiden koulusuoritukset olivat paremmat kuin vastaavantasoisten erityisluokalla olevien. Tästäkään tutkimuksesta ei voi päätellä pelkän EMR-nimikkeen vaikutusta.

Jones (1974) tutki erityisluokalla (EMR-luokka) olleiden koulunsa päättäneiden (N=341) asennoitumista koulunkäyntiin ja vertasi sitä samoissa kouluissa normaaliluokilla olleiden (N=717) asenteisiin. Yleisesti ottaen erityisluokilla olleiden asenteet kouluun kohtaan olivat myönteisiä, eräiltä osin jopa myönteisempiä kuin normaaliluokilla opiskelleiden asenteet. Huomattava kuitenkin on, että vaikka erityisluokilla olleet oppilaat pitivät saamaansa opetusta hyvänä ja suhtautuivat koulunkäyntiinsä myönteisesti, he pitivät erityisopetusleimaa kielteisenä (Jones 1974). Samaan tulokseen päätyi Jones (1973) jo aikaisemmin todetessaan, että vain 3 % erityisluokkalaisista (EMR-luokka, N=79) piti erityisluokkasijoitustaan heille sopivimpana ratkaisuna. Apukoulunopettajista (EMR-luokkien opettajat, N=129) 82 % piti todistettuna sitä, että heidän oppilaansa häpeävät erityisluokalla olemista ja 90 % tunsii, että heidän luokkiinsa liittyy halventava leima (Jones 1972).

Oppilaan vajaamielisyyden, oppimisvaikeuksien, sopeutumattomuuden ja emotionaalisen häiriintyneisyyden synnyttämiin erityisopetusnimikkeisiin liitetään kielteisiä affektiivisiä merkityksiä, joista osa on selvästi denotatiivisia, mutta osa luonteeltaan konnotatiivisia. Sosiaalisen ympäristön (mm. opettajien ja oppilastovereiden) yksittäisiin nimikkeisiin liittämät affektiiviset merkitykset ovat lisäksi niin yhdenmukaisia ja voimakkaita, että voidaan puhua stereotyyppisistä käsityksistä. Hypoteettista oppilasta havainnoitaessa oppilaan nimeäminen erityisoppilaaksi muuttaa havaintoja kielteiseen, nimikkeen stereotyyppin mukaiseen suuntaan. Nimeämisvaikutuksia tarkentavia tutkimuksia on tehty vähän. Niiden perusteella näyttää siltä, että nimeämisellä on vaikutusta jopa silloin, kun havainnoitava käyttäytyminen itsessään ei vahvasta nimikkeeseen liitty-

viä merkityksiä. Erityisesti näyttää nimeäminen vaikuttavan silloin, kun havainnoitavassa käyttäytymisessä ilmenevät vihjeet ovat epämääräisiä ja samalla kuitenkin nimikkeen stereotyyppiin viittaavia.

Vaikka erityisoppilaaksi nimeämisen on todettu vaikuttavan nimettyyn kohdistettuihin odotuksiin, ei näiden odotusten vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen ole voitu yksiselitteisesti osoittaa eikä vaikutusmekanismia täsmentää, koska nimeämisvaikutukset sulautuvat muiden vaikutusten joukkoon. Viritettäessä kokeellisesti opettajien odotuksia on saatu jonkin verran empiiristä näyttöä siitä, että sekä opettajan että oppilaan käyttäytyminen opetustapahtumassa muuttuu. Tämä antaa epäsuoraa tukea leimaamisteoreettiselle näkemykselle siitä, että erityisopetusnimikkeet - paitsi että ne vaikuttavat nimettyä koskeviin havaintoihin, asenteisiin ja odotuksiin - vaikuttavat myös oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutukseen ja sitä kautta myös nimetyn käyttäytymiseen.

2.2.4. Ongelmanasettelun perusteet

Edellä on esitetty erityisopetuksen oppilaskategorioiden (erityisopetusleimojen) syntymisen taustaa sekä erityisoppilaaksi nimeämisen vaikutuksia leimaamisteoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Kokoavasti esitetään vielä ne yleiset perusteet ja näkemykset, jotka ovat ohjanneet tämän tutkimuksen ongelmanasettelua.

- 1) Erityisopetuspalvelujen kehittäminen edellyttää tietoja niiden vaikutuksista. Kokonaisvaikutusten luotettava selvittäminen on helpompaa, mikäli erityisopetustoimiin liittyvät monet vaikutusmekanismit tunnetaan. Yksi näistä mekanismeista on oppilaiden luokittelu seuraamuksiin.
- 2) Erityisopetuksen oppilaan kielteisesti leimaavaan vaikutukseen on vedottu viimeaikaisessa erityisopetuksen toteuttamista koskevassa keskustelussa. Erityisopetuksen integrointia normaaliopetukseen on perusteltu mm. luokkamutoisen erityisopetuksen kielteisellä leimaamisvaikutuksella, vaikka luotettavia tietoja vaikutuksista on kaikkiaan vähän ja aihetta koskevat suomalaiset tutkimukset puuttuvat lähes kokonaan.
- 3) Leimaamisteoreettinen näkemys antaa yleisen viitekehyksen luokkamutoisen erityisopetuksen leimaavaa vaikutusta selvittäväälle tutkimuk-

selle.

- 4) Oppilaan kehittyminen määräytyy osaltaan hänen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutuksesta. Opettajat ja oppilastoverit ovat oppilaan sosiaalisen ympäristön keskeisiä henkilöitä.
- 5) Opettajan ja oppilastovereiden kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta säätelevät osaltaan ne havainnot, asenteet ja odotukset, joita opettajat ja oppilastoverit oppilaaseen kohdistavat.
- 6) Erityisoppilaaksi nimettyyn kohdistuviin havaintoihin, asenteisiin ja odotuksiin vaikuttavat paitsi nimike myös muu havainnoitavaan käyttäytymiseen liittyvä tieto, esimerkiksi havainnoitavan ulkonäköä, koulumenestymistä ja sosiaalista käyttäytymistä koskevat tiedot. Näiden täsmäntävistä vaikutuksista on kovin vähän empiiristä tietoa, Suomessa ei tiettävästi ollenkaan.
- 7) Erityisopetusnimikkeiden vaikutus opettajien ja oppilastovereiden havainnointiin riippuu siitä, millaisia merkityksiä nämä nimikkeisiin liittävät. Nimikkeisiin liitetyt stereotyyppiset käsitykset luovat perustan laimaamisvaikutuksille.

3. TUTKIMUKSEN ONGELMAT JA HYPOTEESIT

Tutkimuksen ongelmat rajoittuivat leimaamisprosessin vaiheen 3 (ks. luku 2.2.2) selvittämiseen. Ongelmat voidaan jakaa kahteen pääalueeseen:

- 1) Erityisoppilaiden stereotyyppisiä käsittelevät ongelmat.
- 2) Erityisopetusnimikkeiden vaikutusta oppilashavaintoihin käsittelevät ongelmat.

Ensimmäinen ongelma-alue pyrki selvittämään, onko peruskoulussa olemassa apukoululaisen ja tarkkailuluokkalaisen stereotyyppit. Tällöin sel-

vitettiin ko. oppilaisiin liitettyjä käsityksiä ja verrattiin niitä oppilaiden todellisiin ominaisuuksiin. Empiirisiksi tutkimusongelmiksi alue jäsennettiin seuraavasti:

Ongelma 1.1. Millaisia ovat erityisopettajien nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset?

Ongelma 1.2. Millaisia ovat peruskoulun 3.-6. luokan oppilaiden nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset?

Ensimmäinen ongelma-alueen molempia ongelmia koskevaksi yleiseksi hypoteesiksi voitiin leimaamisteoreettisesta näkemyksestä ja aikaisemmista tutkimuksista johtaa seuraava hypoteesi:

Hypoteesi 1. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liitetään stereotyyppisiä, pääosiltaan kielteisiä affektiivisiä merkityksiä.

Toinen ongelma-alue pyrki selvittämään, vaikuttaako oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi oppilastovereiden ja erityisopettajien häneen kohdistamiin havaintoihin, hänen suoritustensa arviointeihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä sekä miten nimettyä oppilasta koskeva muu tieto (ulkonäön miellyttävyys, koulumenestys ja käyttäytymisen sosiaalinen hyväksyttävyys) täsmentää vaikutusta. Ongelma-alue jäsennettiin seuraaviksi empiirisiksi ongelmiksi:

Ongelma 2.1. Vaikuttaako hypoteettisen oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi erityisopettajien häneen kohdistamiin havaintoihin?

Ongelma 2.2. Miten havainnoitavan koulukäyttäytymistä (koulumenestys + käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus) koskeva havaintoaines täsmentää mahdollista nimikkeen vaikutusta (ongelma 2.1.)?

Ongelma 2.3. Vaikuttaako hypoteettisen oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi erityisopettajien hänen suorituksiaan koskeviin arviointeihin?

46.

Ongelma 2.4. Miten havainnoitavan koulukäyttäytymistä (koulumenestys + käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus) koskeva havaintoaines täsmentää mahdollista nimikkeen vaikutusta (ongelma 2.3.)?

Ongelma 2.5. Vaikuttaako hypoteettisen oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden häneen kohdistamiin havaintoihin?

Ongelma 2.6. Miten havainnoitavan ulkonäön miellyttävyyttä, koulumenestystä ja käyttäytymisen sosiaalista suotavuutta koskeva havaintoaines täsmentää mahdollista nimikkeen vaikutusta (ongelma 2.5.)?

Ongelma 2.7. Vaikuttaako hypoteettisen oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi siihen miten sosiaalisesti etäiseksi peruskoulun 5.-6. luokan oppilaat havainnoitavan kokevat?

Ongelma 2.8. Miten havainnoitavan ulkonäön miellyttävyyttä, koulumenestystä ja käyttäytymisen sosiaalista suotavuutta koskeva havaintoaines täsmentää mahdollista nimikkeen vaikutusta (ongelma 2.7.)?

Toisen ongelma-alueen ongelmia 2.1., 2.3., 2.5. ja 2.7. koskevaksi yleiseksi hypoteesiksi asetettiin leimaamisteoreettisesta näkemyksestä johdettu ja aikaisemmista tutkimuksista tukea saanut hypoteesi:

Hypoteesi 2. Hypoteettisen oppilaan apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi nimeäminen muuttaa häntä koskevia havaintoja, hänen suoritustensa arviointeja ja hänen sosiaalista etäisyyttään nimikkeen stereotyyppin mukaisesti.

Toisen ongelma-alueen ongelmia 2.2., 2.3, 2.6. ja 2.8. koskevaksi yleiseksi hypoteesiksi asetettiin laimaamisteoreettisesta näkemyksestä johdettu, joskaan ei yksiselitteisesti tutkimuksissa tukea saanut hypoteesi:

Hypoteesi 3. Hypoteettisen oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi vaikuttaa oppilasta koskeviin havaintoihin, hänen suoritustensa arviointeihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä siitä huolimatta, että havainnoitava käyttäytyminen ei ole nimikkeen stereotyyppin mukaista.

4. TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1. Koehenkilöt

Tutkimuksen koehenkilöt olivat erityisopettajia ja peruskoulun 5. ja 6. luokan oppilaita. Seuraavassa kuvataan ensin mukana olleita erityisopettajia.

Koska tutkimuksen kokeellisen osan toteuttaminen käytännössä edellytti koehenkilöiden ryhmissä tapahtuvaa tutkimista, päädyttiin erityisopettajien koulutuspäivillä suoritettuihin mittauksiin. Harkinnanvaraisesti valittiin kohderyhmäksi Turun ja Porin sekä Lapin läänin erityisopettajat, joita koulutuspäivillään syksyllä 1977 Turussa, Huittisissa, Porissa sekä Heinolassa oli kaikkiaan 181. Määrä on noin 50 % ko. läänien erityisopettajista. Turun ja Porin läänin sekä Lapin läänin erityisopettajien havainnot erityisoppilaista olivat huomattavan yhdenmukaisia (liite 37). Se tukee olettamusta, että eri läänien erityisopettajat eivät tutkittavan asian suhteen poikkea toisistaan ratkaisevasti ja että mukana olevat koehenkilöt edustavat koko maan erityisopettajia. Edustavuutta koskevalle päättelylle ei ole kuitenkaan todennäköisyysotannan antamaa perustetta.

Erityisopettajista oli miehiä 83 (46 %) ja naisia 98 (54 %). Erityisopetuskokemusta opettajilla oli keskimäärin 6,3 vuotta. Pääasiallisimman erityisopettajakokemuksen oli 61 (34 %) saanut apukoulun opettajana, 45 (25 %) tarkkailuluokan opettajana ja 75 (41 %) muussa, lähinnä puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopetuksessa. Koska erityisopettajakokemuksen laadulla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yh-

teyttä tutkimuksen muuttujiin, käsiteltiin koehenkilöstöä tässä suhteessa yhtenä kokonaisuutena. Koehenkilöinä olleiden erityisopettajien ikäjakauma ilmenee taulukosta 3.

TAULUKKO 3. Koehenkilöinä olleiden erityisopettajien (N = 181) ikäjakauma

Ikä	f	%
Alle 25 vuotta	6	3
25 - 30 vuotta	30	17
31 - 40 vuotta	91	50
41 - 50 vuotta	46	25
yli 50 vuotta	8	5
Yhteensä	181	100

Tutkittaessa erityisopettajien nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämiä merkityksiä (ongelmia 1.1.) koehenkilöinä olivat kaikki 181 erityisopettajaa. Kokeellisessa osassa (ongelmat 2.1.-2-4.) mukana oli edellisistä 138 erityisopettajaa; poissa olleet olivat Turun ja Porin läänin erityisopettajia.

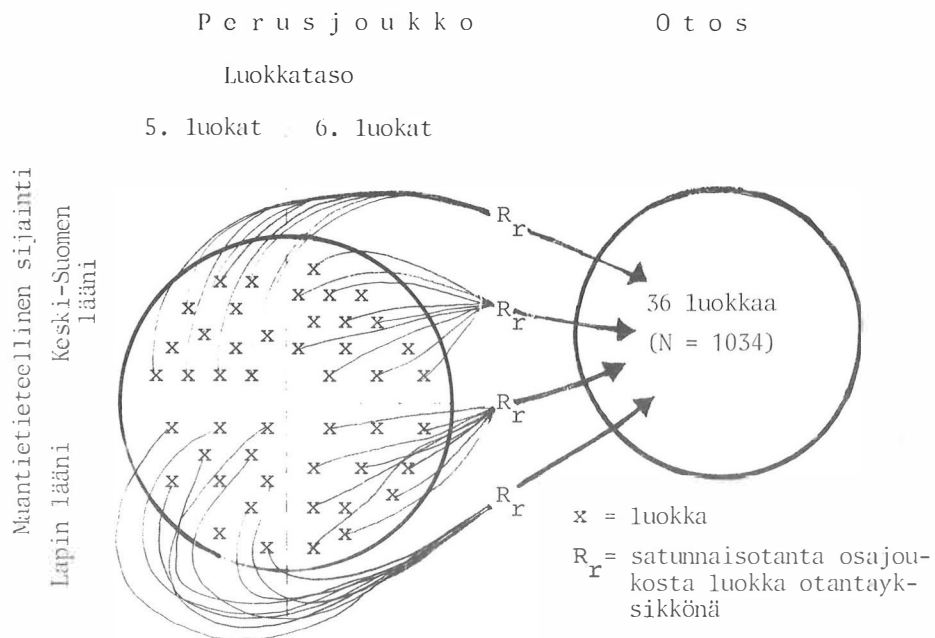
Peruskoulun 5. ja 6. luokan oppilaita oli koehenkilöinä ongelman 1.2. ratkaisussa kaikkiaan 668. Harkinnanvaraisesti pyrittiin koehenkilöiden valinnassa turvaamaan alueellinen edustavuus sekä varmistamaan se, että mukaan saatiin oppilaita sellaisista kouluista, joiden yhteydessä tai joita lähellä toimi apukoulu- tai tarkkailuluokkia sekä myös sellaisista kouluista, joiden lähellä em. erityisluokkia ei toiminut. Koehenkilöitä ei kuitenkaan voi pitää edustavana näytteenä peruskoulun 5.-6. luokan oppilaista, koska otanta ei ollut todennäköisyysotanta. Taulukosta 4 ilmenee koehenkilöinä ongelmassa 1.2. olleiden oppilaiden määrä paikkakunnittain sukupuolen ja luokkatason mukaan luokiteltuna.

Kausaaliongelmien (ongelmat 2.5.-2.8.) koehenkilöinä oli kaikkiaan 1034 oppilasta. Perusjoukoksi rajattiin Keski-Suomen ja Lapin läänin alueelta sellaiset peruskoulun 5. ja 6. luokan oppilaat, joiden koulujen yhteydessä tai välittämässä läheisyydessä toimi apukoulu- ja tarkkailuluokkia. Perusjoukosta (47 luokkaa) saatiin ryhmittäin suoritettulla otannalla luokkaa otantayksikkönä käyttäen (kuvio 4) koehenkilöiksi 36 luokan oppi-

TAULUKKO 4. Koehenkilöt tutkittaessa peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämiä merkityksiä (ongelma 1.2.) paikkakunnan, sukupuolen ja luokkatason mukaan luokiteltuna (ks liite 38)

Paikkakunta	Luokkataso				Yhteensä
	5. luokka		6. luokka		
	Tyttöjä	Poikia	Tyttöjä	Poikia	
Jyväskylä	62	52	64	61	236
Oulu	55	28	14	19	116
Varkaus	36	28	25	27	116
Rauma	16	12	17	9	54
Lavia	11	12	15	14	52
Jämsijärvi	6	10	13	13	42
Padasjoki	12	14	11	12	49
Yhteensä	198	156	159	155	668

laat (N=1034). Perusjoukon ryhmittelyllä turvattiin maantieteellinen edustavuus sekä oppilaiden saanti sekä 5. että 6. luokalta. Kysyiseen luokkien määrään johti valitun koeasetelman toteuttaminen käytännössä (kuvio 6). Luokkatasolla laskettuna edustavuus on 77 %. Kuvio 4 havainnollistaa otantamenettelyä. Koehenkilöstöä voidaan pitää perusjoukkoa hyvin edustavana, joskaan laajemmalle, koko maan vastaavanlaisiin oppilaisiin, yleistämiseen ei ole todennäköisyysotantateoriaan perustuvia päättelymahdollisuuksia. Taulukossa 5 on esitetty tutkimuksen kokeellisessa osassa mukana olleiden oppilaiden määrä paikkakunnittain sukupuolen ja luokkatason mukaan luokiteltuna.



KUVIO 4. Koehenkilöstön otanta nimikkeen vaikutusta peruskoulun oppilaiden havaintoihin tutkittaessa (ongelmat 2.5.-2.8.)

TAULUKKO 5. Ongelmien 2.5.-2.8. koehenkilöt paikkakunnan, sukupuolen ja luokkatason mukaan luokiteltuna (ks. liite 38)

Paikkakunta	Luokkataso				Yhteensä
	5. luokka		6. luokka		
	Tyttöjä	Poikia	Tyttöjä	Poikia	
Kemi	29	21	27	22	99
Tornio	11	14	11	15	51
Rovaniemi	86	81	78	88	333
Jyväskylä	67	57	63	66	253
Äänekoski	43	43	41	54	181
Keuruu	33	26	29	29	117
Yhteensä	269	242	249	274	1034

4.2. Koeasetelma

Ensimmäisen ongelma-alueen osalta tutkimus on kuvaileva. Toisen ongelma-alueen kausaaliongelmien pyrittiin vastaamaan kokoeellisen tutkimuksen avulla. Kausaalipäättelyn varmistamiseksi päädyttiin varsinaisiin kokeellisiin asetelmiin (ks. Campbell & Stanley 1963).

Nimikkeiden vaikutusta ongelmien 2.1.-2.4. osalta tutkittiin kuvion 5 mukaisen varsinaisen kokeellisen asetelman avulla. Asetelma kontrolloi teoriassa sisäistä validiteettia vaarantavat virhemahdollisuudet.

Tutkittaessa nimikkeen vaikutusta peruskoululaisten havainnointiin (ongelmat 2.5.-2.8.) koeasetelmaa muutettiin vähän. Koska oppilaskuvauksessa vaihdeltiin systemaattisesti neljää muuttujaa, joista jokainen sai kolme arvoa, tuli oppilaskuvaukseen kaikkiaan 81 (3 x 3 x 3 x 3) erilaista sisältöä. Pelkkään satunnaistamiseen luottaminen ryhmien samanlaiseksi tekemisessä on liian uskaliaasta, jos koehenkilöitä ryhmää kohti on vähän. Koehenkilöiden tarve väheni kolmannekseen, kun jokainen koehenkilöryhmä havainnoi kolme oppilaskuvausta. Käytetty asetelma on esitetty kuviossa 6.

R	X_{11}	0	R = koehenkilöstöstä satunnaistettu ryhmä
R	X_{12}	0	
R	X_{13}	0	
R	X_{21}	0	X = oppilaskuvaus, jota vaihdellaan oppilasnimikkeen (3 vaihtoehtoa) ja koulu-
R	X_{22}	0	käyttäytymisen (3 vaihtoehtoa) osalta
R	X_{23}	0	(ks. tarkemmin luku 4.3.)
R	X_{31}	0	
R	X_{32}	0	0 = havaintojen (asenteiden) sekä havain-
R	X_{33}	0	noitavien suoritusten arviointien mit-
			taaminen (ks. tarkemmin luku 4.3.)

KUVIO 5. Tutkimuksen koeasetelma tutkittaessa nimikkeen vaikutusta erityisopettajien havainnointiin (ongelmat 2.1.-2.4.)

	R	X_{a333}^0	X_{t222}^0	X_{n111}^0	R_r = perusjoukosta (ks. kuvio 4) satunnaisotannalla saadut neljä luokkaa; yksi luokka jokaisesta ositteesta
R_r	R	X_{t333}^0	X_{n222}^0	X_{a111}^0	
	R	X_{n333}^0	X_{a222}^0	X_{t111}^0	
	R	X_{a213}^0	X_{t132}^0	X_{n321}^0	R = satunnaisotannalla saadusta neljän luokan oppilasjoukosta satunnaistettu ryhmä
R_r	R	X_{t213}^0	X_{n132}^0	X_{a321}^0	
	R	X_{n213}^0	X_{a132}^0	X_{t321}^0	
	R	X_{a113}^0	X_{t332}^0	X_{n221}^0	X = oppilaskuvaus, jota vaihdellaan oppilasnimikkeeseen (1. alaindeksi), ulkonäön viehättävyyden (2. alaindeksi), koulumenestyksen (3. alaindeksi) ja käyttäytymisen sosiaalisuuden (4. alaindeksi) osalta (ks. luku 4.3.)
R_r	R	X_{t113}^0	X_{n332}^0	X_{a221}^0	
	R	X_{n113}^0	X_{a332}^0	X_{t221}^0	
	R	X_{a331}^0	X_{t112}^0	X_{n223}^0	O = havaintojen (asenteiden) sekä havainnoitavan sosiaalisen etäisyyden mittaaminen (ks. luku 4.3.)
R_r	R	X_{t331}^0	X_{n112}^0	X_{a223}^0	
	R	X_{n331}^0	X_{a112}^0	X_{t223}^0	
	R	X_{a212}^0	X_{t323}^0	X_{n131}^0	
R_r	R	X_{t212}^0	X_{n323}^0	X_{a131}^0	
	R	X_{n212}^0	X_{a323}^0	X_{t131}^0	
	R	X_{a133}^0	X_{t211}^0	X_{n322}^0	
R_r	R	X_{t133}^0	X_{n211}^0	X_{a322}^0	
	R	X_{n133}^0	X_{a211}^0	X_{t322}^0	
	R	X_{a313}^0	X_{t232}^0	X_{n121}^0	
R_r	R	X_{t313}^0	X_{n232}^0	X_{a121}^0	
	R	X_{n313}^0	X_{a232}^0	X_{t121}^0	
	R	X_{a123}^0	X_{t231}^0	X_{n312}^0	
R_r	R	X_{t123}^0	X_{n231}^0	X_{a312}^0	
	R	X_{n123}^0	X_{a231}^0	X_{t312}^0	
	R	X_{a233}^0	X_{t311}^0	X_{n122}^0	
R_r	R	X_{t233}^0	X_{n311}^0	X_{a122}^0	
	R	X_{n233}^0	X_{a311}^0	X_{t122}^0	

KUVIO 6. Tutkimuksen koeasetelma tutkittaessa nimikkeen vaikutusta peruskoululaisten havaintoihin (ongelmat 2.5.-2.8.)

Vaikka erilaisten oppilaskuvausten peräkkäisyyden mahdolliset vaikutukset jäivät asetelmassa kontrolloimatta, katsottiin koehenkilömäärässä saavutettu etu käytännössä niin tärkeäksi, että ko. asetelmaan päädyttiin.

4.3. Muuttajat ja niiden mittaaminen

4.3.1. Muuttajat

Tutkimuksen muuttajat ongelmittain jäsennehtynä olivat seuraavat:

Erityisoppilaiden stereotyyppisiä käsittelevissä ongelmissa (1. ongelma-alue) riippuvana muuttujana olivat nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liitetyt affektiiviset merkitykset.

Erityisopetusnimikkeiden vaikutusta oppilashavaintoihin käsittelevissä ongelmissa (2. ongelma-alue) riippumattomina muuttujina olivat erityis-opettaja-aineistossa (ongelmat 2.1. - 2.4.):

- erityisopetusnimike (havainnoitavan hypoteettisen oppilaan erityisopetuksen saantia koskeva tieto: apukoululainen, tarkkailuluokkalainen, peruskoululainen) ja
- havainnoitavan oppilaan koulukäyttäytymisen suotavuus: koulumenestys ja sosiaalinen käyttäytyminen hyvä, keskinkertainen, huono.

Riippuvina muuttujina olivat:

- havainnoitavaan oppilaaseen liitetyt affektiiviset merkitykset ja
- havainnoitavan oppilaan suoritustason arviointi

Oppilasaineistossa (ongelmat 2.5. - 2.8.) riippumattomina muuttujina olivat:

- erityisopetusnimike (kuten opettaja-aineistossa),
- havainnoitavan oppilaan koulumenestys: hyvä, keskinkertainen, huono,
- havainnoitavan oppilaan sosiaalinen käyttäytyminen: hyvä, keskinkertainen, huono ja
- havainnoitavan oppilaan ulkonäön miellyttävyys: miellyttävä, tavallinen, epämiellyttävä.

Riippuvina muuttujina olivat:

- havainnoitavaan oppilaaseen liitetyt affektiiviset merkitykset (kuten opettaja-aineistossa) ja
- havainnoitavan oppilaan sosiaalinen etäisyys.

4.3.2. Muuttujien kuvaus ja mittaaminen

Oppilasnimikkeisiin ja oppilaisiin liitettyjä havaintoja mitattiin semanttisen differentiaalitekniikalla. Menetelmän valintaan johti 1) sen tekninen käyttökelpoisuus ja hyväksi todettu reliabiliteetti, 2) sen kyky antaa tietoa käyttäytymistä ohjaavista arvoista ja asenteista erityisesti asenteen affektiivisen komponentin osalta ja 3) sen soveltuvuus asetettujen ongelmien taustalla olevaan leimaamisteoreettiseen viitekehukseen (ks. Osgood ym. 1957; Karvonen 1967; Saari 1976; Olkinuora 1977).

Henkilöhavainnoinnissa käytetyt adjektiiviparit valittiin 1) aikaisempien tutkimusten perusteella (Osgood ym. 1957; Guskin 1962, 1963; Ylinentalo 1966; Kuusinen 1969 b, 1970; Gottlieb & Corman 1975) sellaisista, jotka kattavat Osgoodin (1975) universaalit havaintoulottuvuudet (evaluaatio, voima, aktiivisuus) ja soveltuvat myös persoonallisuuden havainnointiin sekä 2) kirvoittamalla adjektiiveja pyytämällä oppilaita vapaasti kuvailemaan millainen apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen on. Viimeksi mainitussa tarkoituksessa 214 jyväsyläläistä peruskoulun 3.-6. luokan oppilasta vastasi em. erityisoppilaita koskevaan kyvelyn (liite 1). Mittarin esiversioon koottiin näin 50 vastakkaista adjektiiviparia (liite 2), joista esikokeiden jälkeen kelpuutettiin lopulliseen mittariin 40 (liite 3).

Ongelman 1.1. mittaukset suoritti tutkimuksen tekijä erityisopettajien koulutuspäivillä lokakuussa ja joulukuussa 1977. Peruskoululaisten mittaukset suoritti (ongelma 1.2.) yhdeksän erityispedagogiikan opiskelijaa (liite 4), joista kuusi oli peruskoulun luokanopettajaa. Tutkimuksen tekijä oli ohjannut heitä mittauksen yksityiskohdissa. Mittaukset suoritettiin koulutuntien yhteydessä vuodenvaihteessa 1977-1978. Mittarin rakennetta ja mittausominaisuuksia käsitellään lähemmin tulosten yhteydessä (luku 5.1.).

Toisen ongelma-alueen (ongelmat 2.1.-2.8.) riippumattomien muuttujien varioinnin ja riippuvien muuttujien mittaamisen suoritti tutkimuksen tekijä. Oppilaskuvaus erityisopettaja-aineistossa suoritettiin verbaalisesti (kirjallisesti). Kuvauksessa vaihdeltiin satunnaisesti oppilaan nimeä (Pekka, Olli, Jukka), jotta koehenkilöt eivät olisi kummeksuneet vierustovereiden mahdollisesti hyvinkin erilaisia havaintoja. Lisäksi erilaisiin nimiin saattaa liittyä erilaisia affektiivisiä lisämerkityksiä ja opettajan odotuksia (ks. esim. Lawson 1971; Harari & McDavid 1973), mikä vuoksi pyrittiin valitsemaan yhtä neutraalit nimet.

Erityisopettajille esitetyssä oppilaskuvauksessa vaihdeltiin erityisopetusnimikettä seuraavasti:

Pekka/Jukka/Olli on 11-vuotias peruskoulun 5. luokan oppilas.

Pekka/Jukka/Olli on 11-vuotias apukoulun 5. luokan oppilas.

Pekka/Jukka/Olli on 11-vuotias tarkkailukoulun 5. luokan oppilas.

Koulukäyttäytymistä koskevaa tietoa systemaattisesti vaihdeltaessa olivat kuvausvaihtoehdot seuraavat:

Hänen koulumenestyksensä on ollut hyvä. Standardoiduissa äidinkielen ja matematiikan koulusaavutuskokeissa Pekka/Jukka/Olli on saanut normiarvon 8. Hän tulee varsin hyvin toimeen toisten oppilaiden, opettajien ja vanhempiensa kanssa. Pekka/Jukka/Olli auttaa mielellään toisia oppilaita ja seuraa opetusta tarkkaavaisesti. Vaikka osallistuminen kerhotoimintaan vie paljon aikaa, hän huolehtii kotitehtävistään.

Hänen koulumenestyksensä on ollut tyydyttävä, joskin äidinkieli ja matematiikka ovat tuottaneet jonkin verran vaikeuksia. Näiden oppiaineiden standardoiduissa koulusaavutuskokeissa Pekka/Jukka/Olli on saanut normiarvon 6. Hänellä on joskus vaikeuksia toisten oppilaiden, opettajien ja vanhempiensa kanssa. Ajoittain Pekka/Jukka/Olli kiusoittelee toisia oppilaita ja nahinoi näiden kanssa häiriten näin opetusta. Hän on tovereitensa kanssa joskus myöhään ulkona ja unohtaa tällöin helposti kotitehtävänsä.

Hänen koulumenestyksensä on jatkuvasti ollut hyvin heikkoa. Erityisesti Pekalla/Jukalla/Ollilla on ollut vaikeuksia äidinkielessä ja matematiikassa, joiden standardikokeissa hänen normiarvonsa on 4. Hänellä on suuria vaikeuksia toisten oppilaiden, opettajien ja vanhempiensa kanssa. Pekka/Jukka/Olli kiusaa jatkuvasti toisia oppilaita, tappelee ja häiritsee opetusta. Hän kuljeskelee kaikki iltansa jengin mukana välittämättä kotitehtävistään. Pekan/Jukan/Ollin jengin tilillä on useita kioskimurtoja ja myymälävarkauksia.

Alun perin oli tarkoitus varioida erikseen hypoteettisen oppilaan kouluvaavutuksia ja käyttäytymisen sosiaalista suotavuutta koskevaa havaintoainesta myös opettaja-aineistossa, mutta koehenkilöiden määrä ja valittu koeasetelma rajoittivat varioinnin edellä kuvatuksi.

Liitteenä 5 on esimerkki yhdestä käytetystä oppilaskuvauksesta. Kuvauksia laadittaessa pyrittiin siihen, etteivät ne olisi täysin mahdottomia apukoululaisen ja tarkkailuluokkalaisen kuvauksiksi ja että yksi kuvaus edustaisi hyvin myönteistä, yksi tyypillistä ja yksi hyvin kielteistä esimerkkiä erityisluokan oppilaasta. Esikokeilussa kuusi apukoulun ja kolme tarkkailuluokan opettajaa arvioi kuvauksia. Heidän mielestään ne täyttivät asetetut vaatimukset kokonaisuutena hyvin. Ainoastaan parhaimmaksi kuvattua sosiaalista käyttäytymistä pidettiin tarkkailuluokkalaisen kuvaukseksi liian hyvänä. Kuvausta ei kuitenkaan muutettu, sen käyttö an-

taa mahdollisuuden selvittää osaltaan nimikkeen vaikutusta sen kanssa täysin ristiriittaisen tiedon yhteydessä (vrt. Guskin 1962, 1963; Foster ym. 1975).

Kuvatun oppilaan yleisen arvioinnin lisäksi erityisopettajat arvioivat myös kuvatun oppilaan täydentämiksi ilmoitetut viisi virkettä (liite 6). Arviointikriteereinä olivat täydennyksessä käytettyjen sanojen sopivuus muuhun virkkeeseen sekä ilmaisun kekseliäisyys. Mittausmenettely on muunnelma Websterin ja Entwislen (1976) käyttämästä menetelmästä.

Peruskoulun oppilaille esitetty oppilaskuvaus koostui verbaalisesta (tutkijan suullisesta) esityksestä, jota täydennettiin diakuvien avulla. Kuvien avulla pyrittiin antamaan tietoa havainnoitavan ulkonäön miellyttävyydestä sekä vahvistamaan verbaalisesti esitettyä koulumenestystä ja sosiaalista käyttäytymistä koskevaa tietoa (kuvat liitteenä 7). Kuvissa esiintyvät pojat valittiin eri paikkakunnalta kuin koehenkilöt, jotta nämä eivät tuntisi heitä. Kuvissa esiintyvät pojat ovat peruskoulun 5. luokan oppilaita Vantaalta. Tutkija otti kuvia useista oppilaista erilaisissa lavastetuissa tilanteissa. Kuvien toimivuutta tutkijan tarkoittamalla tavalla selvitettiin esikokeessa, jossa 29 peruskoulun 5. luokan oppilasta Jyväskylästä arvioi kuvia. Lopullisesti oppilaskuvaukseen kelpuutettujen kuvien kelpoisuusindeksit aihepiireittäin ilmenevät taulukosta 6. Tarkempi esikokeen tulostus liitteenä 8.

Kuvia voidaan pitää hyvin tarkoitustaan palvelevina. Ulkonäön miellyttävyyden arvioinnin yksimielisyys oli vähäisin. Tämä johtunee siitä, että kuvattavat oppilaat poikkesivat toisistaan vähän (epämiellyttävän näköistä kuvattavissa ei oikeastaan ollut) ja siitä, että ulkonäön miellyttävyyden arviointi on varsin subjektiivista ja epäreliaabelia (Secord 1958).

Oppilaille esitettyssä oppilaskuvauksen verbaalisessa osassa vaihdeltiin erityisopetusnimikettä, koulumenestystä ja sosiaalista käyttäytymistä seuraavasti (vahvistavan kuvan paikka on merkitty esitykseen raskilla):

Erityisopetusnimike:

Pekka/Jukka/Olli (X) on ikäisesi peruskoululainen.

Pekka/Jukka/Olli (X) on ikäisesi apukoululainen.

Pekka/Jukka/Olli (X) on ikäisesi tarkkailuluokkalainen.

Koulumenestys:

[X] Hänen koulumenestyksensä on ollut hyvä. (X) Aidinkielen ja matematiin-

TAULUKKO 6. Peruskoulun 5. luokan oppilaiden (N = 29) oppilaskuvauksessa käytettyjä kuvia koskevien arvioiden ja kuvien tarkoituksen välinen yhdenmukaisuus (%) aihepiireittäin

Kuvattu aihepiiri	Arvioiden yhdenmukaisuus (%)
Ulkonäön miellyttävyys (1,2,3,17,20,23) ^{X)}	78
Koulumenestys (taulupiiirroksien taso 10,11,12)	92
Koulumenestys (kirjoitusten taso 13,14,15)	95
Sosiaalinen käyttäytyminen (koulumotivaatio 22,23,24)	91
Sosiaalinen käyttäytyminen (pulpetin siisteys 25,26,27)	100
Sosiaalinen käyttäytyminen (tasapainoisuus 32,33)	100

X) numero viittaa liitteenä 7 oleviin kuviin

kan kokeissa hänen arvosanansa oli viimeksi 8.

(X) Hänen koulumenestyksensä on ollut tyydyttävää. (X) Äidinkieli ja matematiikka ovat tuottaneet jonkin verran vaikeuksia. Näiden oppiainoiden kokeissa hänen arvosanansa oli viimeksi 6.

(X) Hänen koulumenestyksensä on jatkuvasti ollut hyvin heikkoa. Erityisesti (X) äidinkielessä ja matematiikassa hänellä on ollut vaikeuksia. Näiden oppiaineiden kokeissa hänen arvosanansa oli viimeksi 4.

Sosiaalinen käyttäytyminen:

(X) Hän käy mielellään koulua ja tulee hyvin toimeen toisten oppilaiden, opettajien ja vanhempiensa kanssa. Hän auttaa mielellään toisia oppilaita ja seuraa opetusta tarkkaavaisesti. (X) Hän pitää tavaransa järjestyksessä. Vaikka osallistuminen kerhotoimintaan vie paljon aikaa, hän huolehtii kotitehtävistään.

(X) Koulunkäynti tuntuu hänestä joskus ikävältä ja hänellä on vaikeuksia oppilaiden, opettajien ja vanhempiensa kanssa. (X) Hänen tavaransa ovat joskus epäjärjestyksessä. Ajoittain hän kiusoittelee toisia oppilaita ja nahinoo näiden kanssa häiriten siten opetusta. (X) Hän on tovereittensa kanssa joskus myöhään ulkona ja unohtaa tällöin helposti kotitehtävänsä.

(X) Koulunkäynti tuntuu hänestä jatkuvasti turhelta ja ikävältä ja hänellä on suuria vaikeuksia toisten oppilaiden, opettajien ja vanhempiensa kanssa. (X) Hänen tavaransa ovat aina epäjärjestyksessä. Hän kiusaa jatkuvasti toisia oppilaita, tappelee ja häiritsee opetusta. (X) Hän kuljeskelee kaikki iltansa sakin mukana välittämättä kotitehtävistään. Sakki on syyllistynyt moniin kioskimurtoihin ja myymälävarkauksiin.

Esitettyjä oppilaskuvauksia suhteessa todellisiin apukoululaisiin ja tarkkailuluokkalaisiin arvioivat esikokeessa kuusi apukoulun ja kolme tarkkailuluokan opettajaa. Koulumenestyksen kuvaus tuntuu ilmeisen onnistuneelta; heikoinnaksi kuvattua pidettiin heikompana kuin erityisluokkalaisia keskimäärin, keskitasoiseksi kuvattua pidettiin keskitasoisena erityisluokkalaisena ja hyväksi kuvattua pidettiin erittäin hyvänä erityisluokkalaisena. Koulusopeutumisen kuvaus oli myös osuva yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Hyväksi kuvattua koulusopeutumista pidettiin liian hyvänä tarkkailuluokkalaisen koulusopeutumiseksi (liite 9).

Havainnoitavan sosiaalista etäisyyttä mitattiin The Ohio Social Acceptance Scale ja The Classroom Social Distance Scale (Cohen 1976) -mittareista muokatulla versiolla (liite 10).

Oppilaita koskevat koejärjestelyt tapahtuivat keväällä 1978 normaalien oppituntien aikana. Aikaa mittauksiin instruktioineen ja oppilaskuvauksiin kului yhdessä luokassa 35-40 minuuttia.

4.4. Käytetyt aineiston käsittelymenetelmät

Asetettujen ongelmien ja hypoteesien selvittämiseksi ja testaamiseksi käytetyt keskeisimmät aineiston käsittelymenetelmät ja niiden tarkoitus on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Aineiston käsittelymenetelmät

Laskentamenetelmä	Tarkoitus
1. Jakaumat, keskiarvot ja hajonnat	- koehenkilöiden reaktioiden kuvailu - parametristen jatkoanalyysimenetelmien käyttöedellytysten toteaminen
2. Interkorrelaatiot	- summamittareiden muodostaminen - mittausten reliabiliteettia ja validiteettia koskevan tiedon täydentäminen
3. Faktorianalyysi, Varimax-rotatio (HYLPS-käsikirja 1972)	- havaintoulottuvuuksien jäsentäminen - summamittareiden muodostaminen
4. Kaksisuuntainen varianssianalyysi (Winer 1962; HYLPS-käsikirja 1972)	- kahden riippumattoman muuttujan oma- ja yhdysvaikutusten selvittäminen erityisopettaja-aineistossa
5. Monimuuttujainen varianssianalyysi (Finn 1974a, 1974b)	- neljän riippumattoman muuttujan oma- ja yhdysvaikutusten selvittäminen oppilasaineistossa

5. TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitetään tässä luvussa asetettujen ongelmien mukaisessa järjestyksessä. Osa yksityiskohtaisista tuloksista on sijoitettu liitteisiin tekstin luettavuuden säilyttämiseksi. Mittausten kelvollisuutta kuvaavat tulokset esitetään tässä luvussa ensimmäiseksi.

5.1. Mittausten kelvollisuutta koskevat tulokset

5.1.1. Affektiivisten merkitysten mittaaminen

Havainnoitavaan kohteeseen liittyvien affektiivisten merkitysten mittaamisessa käytetyn 40-osioisen mittarin rakenne selvitettiin oppilaskuvauksen havainnoinnin yhteydessä faktorianalyysin avulla. Varimax-rotatoidut faktorimatriisit ovat liitteenä 11. Vinorotaation avulla olisi ollut mahdollista selvittää tarkemmin nimikkeisiin liittyvien ulottuvuuksien sisäistä eriytymistä. Varimax-ratkaisun valintaan johti sen tuottamien ulottuvuuksien käyttökelpoisuus myöhemmissä jatkoanalyyseissä (varianssianalyysit). Taulukossa 8 on sama faktorirakenne esitetty ryhmittelemällä osiot faktoreittain kielteinen-myönteinen -suunnassa. Taulukko mahdollistaa oppilas- ja erityisopettaja-aineistojen faktorirakenteiden vertaamisen. Tarkempaa, esimerkiksi transformaatioanalyysin avulla suoritettua faktorirakenteiden vertailua ei katsottu tässä välttämättömäksi.

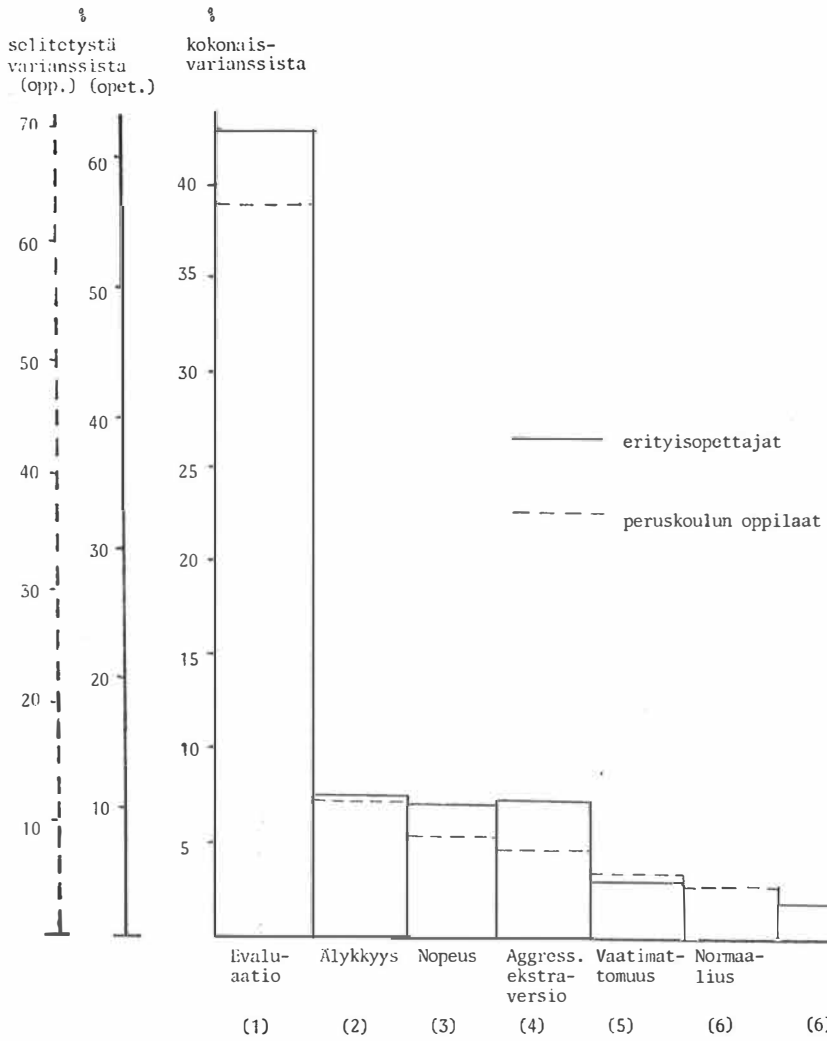
Faktorirakenne on lähes identtinen eri aineistoissa, mikä osoittaa, että 11-12 -vuotiaan henkilöhavainnointi tapahtuu samojen ulottuvuuksien perusteella kuin aikuistenkin havainnointi. Faktorien lukumäärän perusteena käytettiin a) ominaisarvoja, b) kommunaliteettien ja kommunaliteetties-timaattien suhdetta, c) Cattelin Scree-testiä sekä d) faktorien selkeyttä ja tulkittavuutta erilaisilla faktorimäärillä suoritettuja ratkaisuja vertaillaessa (ks. esim. Cattell 1966, Rumel 1970, Sänkiäho 1974). Opettaja-aineistossa olisi voitu harkita myös neljän faktorin ratkaisua, mutta faktoroiden tulkinnan selkeys johti kuuden faktorin ratkaisuun. Kuitenkin ai-noastaan tulkinnallisesti selkeät, myös oppilasaineistossa esiin tulleet neljä faktoria muodostavat perustan jatkoanalyyseissä käytettyjen summa-muuttujien muodostamiselle. Kuuden faktorin ratkaisu tulkitaan lyhyesti seuraavasti (selitysosuudet faktoreittain kuviossa 7):

Faktorin 1 korkeimmin latautuneet adjektiiviparit (riitaisa-hyväntah-toinen, ilkeä-kiltti, epäystävällinen-ystävällinen, huolimaton-huolelli-nen, epäkohtelias-kohtelias) edustavat yleistä semanttisen differentiaa-lin Evaluaatio-ulottuvuutta. Faktori selittää havainnoista (kuten yleensä) suurimman osan (opettajat 62,2 %, oppilaat 63,7 %). Faktori nimetään myös tässä evaluaatiofaktoriksi.

Faktori 2 edustaa havainnoitavan älykkyyteen, tietämiseen ja suorituk-siin liittyviä osioita (tietämätön-tietävä, tyhmä-viisas, hidasälyinen-nokkela, avuton-kykenevä), ja se nimetään älykkyyden faktoriksi. Sen osuus

TAULUKKO 8. Oppilaskuvausta arvioitaessa käytettyjen piirteiden faktorirakenne peruskoululaisten (5. - 6. luokka, N = 1034) ja erityisopettajien (N = 138) ryhmissä. Taulukkoon on merkitty korkeimmat painokertoimet sekä kommunaliteetit muuttujittain

Piirre	Oppilaat							Erityisopettajat						
	1	2	3	4	5	6	h^2	1	2	3	4	5	6	h^2
riitaisa-hyvántahtoinen	88						84	91						89
ilkeä-kiltti	87						85	83						82
epäystävällinen-ystävällinen	86						83	80						74
huolimaton-huolellinen	86						81	88						83
epäkohtelias-kohtelias	86						85	84						81
laiska-ahkera	84						83	89						83
tottelematon-tottelevainen	84						81	87						75
rauhaton-rauhallinen	83						78	86						81
paha-hyvä	82						82	64						76
epämiellyttävä-miellyttävä	81						79	83						83
epärhellinen-rehellinen	80						79	72						80
tyytymätön-tyytyväinen	80						76	73						74
äkkipikainen-itsensä hillitsevä	79						72	80						75
huonomaineinen-hyvämaineinen	78						72	84						79
onneton-onnellinen	78						73	71						77
epäluotettava-luotettava	77						76	81						85
sopeutumaton-sopeutuva	75						72	90						88
paheellinen-nuhteeton	71						60	84						80
epäsuosittu-suositettu	71						64	66						59
vaarallinen-vaaraton	68						65	63						63
likainen-puhdas	50						49	56						61
tietämätön-tietävä		69					72	62	45					69
tyhmä-viisas		68					69		72					80
hidasälyinen-nokkela		60					58		68					74
avuton-kykenevä	44	42					56	48	46					64
kömpelö-ketterä			64				56		80					70
hidas-nopea			62				54		76					67
jäykkä-joustava	56		31				54	64	36					64
arka-rohkea				59			35			73				59
epävarma-itsevarma				47			34			64				72
heikko-vahva				46			29			55				42
herkkä-kovaluonteinen				42			34			53				55
hiljainen-puhelias				40			22			41	13			19
sulkeutunut-avoin	52			38			48	66		39				73
hienosteleva-vaatimaton					59		41					47		25
ylpeä-nöyrä					52		45					16	42	42
epänormaali-normaali						55	68	62						62
häiriintynyt-tasapainoinen	59					47	69	85						81
köyhä-rikas			28				25		34					31
muista riippuva-itseenäinen	17						12	55	40					72



KUVIO 7. Oppilaskuvauksessa käytettyjen piirteiden faktorien selitysosuudet erikseen peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden (N=1034) ja erityisopettajien (N=138) ryhmissä

selitetystä varianssista on 11,1 % (opettajat) ja 11,8 % (oppilaat).

Faktorin 3 korkeimmin latautuneet adjektiiviparit kuvaavat nopeutta ja ketteryyttä (kömpelö-ketterä, hidas-nopea). Faktori vastaa semanttisen differentiaalain perusulottuvuutta Aktiivisuus, mutta nimetään tässä empiiristä sisältöään tarkemmin vastaavaksi nopeuden faktoriksi. Sen osuus selitetystä varianssista on 9,8 % (opettajat) ja 7,9 % (oppilaat).

Faktoriin 4 sisältyvät adjektiiviparit arka-rohkea, epävarma-itsevarma, heikko-vahva, herkkä-kovaluontoinen, hiljainen-puhelias ja sulkeutunut-avoin. Se edustaa osaltaan yleistä semanttisen differentiaalain Voiman ulottuvuutta sekä persoonallisuuden introversio-ekstraversio -ulottuvuutta. Faktori nimetään kokonaissisältöään vastaavaksi aggressiivisen ekstraversio faktoriksi. Sen selitysosuus on 9,9 % (opettajat) ja 6,7 % (oppilaat).

Edellä esitetyt neljä faktoria ovat molemmista aineistoissa yhdenmukaiset. Niiden perusteella tehtiin jatkokäsittelyjä varten summamuuttujat evaluaatio, älykyys, nopeus ja aggressiivinen ekstraversio (liite 12).

5. faktorilla korkeimmin latautuvat oppilasaineistossa osiot hienosteleva-vaatimaton (0,59) ja ylpeä-nöyrä (0,52), joiden perusteella faktori nimetään vaatimattomuuden faktoriksi. Opettaja-aineistossa latautuvat voimakkaimmin osiot hienosteleva-vaatimaton (0,47) ja vaarallinen-vaaraton (0,46). Faktorin selitysosuus on 4,2 % (opettajat) ja 5,2 % (oppilaat).

6. faktori tulkitaan oppilasaineistossa normaaliuden faktoriksi. Korkeimmat painokertoimet ovat osioilla epänormaali-normaali (0,55) ja häiriintynyt-tasapainoinen (0,47). Opettaja-aineistossa nämä osiot sijoituvat evaluaation faktorille. Opettaja-aineiston 6. faktori jätetään tulkitseematta. Faktorin selitysosuus on 2,8 % (opettajat) ja 4,7 % (oppilaat).

Oppilasaineistossa muodostetaan myös summamuuttujat vaatimattomuus ja normaalius vastaavien faktoreiden kärkiosioista (ks. liitettä 12).

Kokonaisuudessaan esiin tulleet faktorit kuvastavat 1) yleisiä semanttisen differentiaalain ulottuvuuksia (Voiman ulottuvuutta kuvaavat hentojykevä, kevyt-raskas ja pieni-suuri karsiutuivat esikokeiden perusteella (vrt. Osgood ym. 1975) ja 2) oppilaskuvauksessa tuotettua vaihtelua ja eriytyneempiä ulottuvuuksia sekä osittain myös suomalaista implisiittistä persoonallisuusteoriaa (Kuusinen 1969a, 1970). Semanttisen differentiaalain on katsottu mittaavan kohteisiin vertauskuvallisesti liitetyjä

affektiivisiä merkityksiä (Osgood ym. 1957, 1975). Kuusinen (1969a, 1970) osoitti, että arvioitaessa henkilöitä semanttisen differentiaalitekniikalla voidaan erottaa toisistaan yleiset affektiiviset ulottuvuudet (Evaluatio, Voima, Aktiivisuus) ja muut persoonallisuuden arvioinnin ulottuvuudet, joita Kuusinen nimitti denotatiivisiksi ulottuvuuksiksi. Siitä, ovatko henkilöitä arvioitaessa esiin tulevat muut kuin semanttisen differentiaaliperusulottuvuudet denotatiivisia, voidaan keskustella (arvostelusta esim. Miron 1969; Osgood 1969). Joka tapauksessa tässä käytetyn mittausten menetelmän voidaan katsoa mittaavan oppilasnimikkeisiin ja kuvattuihin oppilaisiin liittyviä affektiivisiä merkityksiä. Kun suurin osa käytetyistä adjektiivipareista myös empiriassa osoittautui joko suoraanaisesti evaluatation faktoriin kuuluvaksi tai siihen yhteydessä olevaksi (liitteet 13 ja 14), voidaan mittaustulosten katsoa kuvastavan myös asenteita ko. kohteisiin erityisesti affektiivisen ja osittain myös kognitiivisen komponentin osalta (esim. Osgood ym. 1957, Saari 1976).

Semanttisen differentiaalitekniikan käyttäminen on mittauksissa yleensä osoittautunut reliabeliksi (Osgood ym. 1957; Saari 1976). Tässä käytetyn mittarin kehittelyn yhteydessä selvitettiin esiversion (liite 2) stabiliteettia kohteita apukoululainen ja tarkkailuluokkainen arvioitaessa. Koehenkilöinä oli erityispedagogiikan opiskelijoita (N = 20 ja 28). Mittausten välinen aika oli noin kolme kuukautta. Stabiliteettikertoimet määrättiin laskemalla suunnaltaan (kielteinen, neutraali, myönteinen) muuttumattomien havaintojen osuus (%) kaikista havainnoista. Apukoululaista arvioitaessa (N = 20) kokonaisstabiliteetti oli 80 % ja tarkkailuluokkalaista arvioitaessa 84 %. Liitteenä 15 ovat osiokohtaiset stabiliteettikertoimet.

Taulukosta 9 ilmenevät oppilaskuvaukseen liittyviä affektiivisiä merkityksiä mitattaessa saadut reliabiliteetin empiiriset likiarvot. Summittareiden sisäistä johdonmukaisuutta osoittavat kertoimet ovat korkeita, vähintään tyydyttäviä. Sarakkeen b kertoimet ovat harhaisia, sillä niitä kohottaa yksittäisen osion varianssin mukana oleminen koko mittarin varianssissa. Tämä tekninen korrelaatio nostaa erityisesti lyhimpien mittareiden (nopeus, aggressiivinen ekstraversio, vaatimattomuus, normaalius) reliabiliteettikertoimia.

Yksittäisten osioiden interkorrelaatioista (nähtävänä erityispedagogiikan laitoksella) sekä kommunaliteeteista (taulukko 8) voidaan myös todeta mittauksen riittävä reliabiliteetti. Kuvattujen oppilaiden havainnointi näyttää sattumanvaraisimmalta oppilasaineistossa ulottuvuuksilla

muista riippuva-itsenäinen, hiljainen-puhelias ja köyhä-rikas sekä opettaja-aineistossa ulottuvuuksilla köyhä-rikas, hiljainen-puhelias ja hienosteleva-vaatimaton. Opettajille ulottuvuus muista riippuva-itsenäinen on merkitykseltään yksiselitteisempi ja ymmärrettävämpi kuin oppilaille (ks. interkorrelaatiot ja kommunaliteetit).

Kokonaisuudessaan voidaan semanttisen differentiaalinen tekniikalla toteutettua mittauksia pitää loogisesti validina, rakenteeltaan henkilöhavainnoinnin perusulottuvuuksia riittävästi kattavana ja reliabelisti toimivana.

TAULUKKO 9. Affektiivisten merkitysten mittaamisen empiiriset reliabiliteettikertoimet mittarin osa-alueittain opettaja- ja oppilasaineistossa

Mittarin osa-alue	Mittauksen reliabiliteettikerroin			
	Erityisopettajat		Oppilaat	
	a ¹⁾	b ²⁾	a ¹⁾	b ²⁾
Evaluatio	.98	.88	.98	.91
Älykyys	.86	.86	.85	.84
Nopeus	.84	.93	.72	.88
Aggr.ekstraversio	.75	.82	.52	.72
Vaatimattomuus			.58	
Normaalius			.82	.92

¹⁾ alfa-kerroin (Bohrstedt 1969)

²⁾ osioiden keskimääräinen korrelaatio osa-alueen summamuuttujaan

5.1.2. Oppilaan lauseentäydennystehtävässä suoriutumisen arviointi

Lauseentäydennystehtävissä menestymistä arvioitaessa mitataan kielellistä tasoa. Instruktiossa (liite 6) arviointikriteereiksi ilmoitettiin täydennyksessä käytettyjen sanojen sopivuus muuhun virkkeeseen sekä ilmaisuuden kekseliäisyys, joita mittauksen ensisijaisesti voidaan katsoa loogisesti mittaavan. Tämä tutkimuksen viitekehysten mukaisesti voidaan ajatella,

että arvioinnit mittaavat implisiittisesti myös kuvatun oppilaan suori-
tuksiin kohdistuvia odotuksia.

Mittauksen empiiriseksi reliabiliteettiestimaatiksi laskettiin sisäi-
sen johdonmukaisuuden kerroin (alfa-kerroin), joka oli .87. Osioiden kes-
kimääräinen korrelaatio osioista koostuvaan summamuuttujaan (tekninen
korrelaatio mukana) oli .72. Osiokohtaiset jakaumat tehtävän 4 ja erityi-
sesti tehtävän 5 osalta ovat vinot (liite 16). Osioiden yksidimensionaa-
lisuuden katsottiin kuitenkin empiiristen kertoimien perusteella riittä-
vän summamittarin muodostamiseksi (jakauma liitteessä 16).

5.1.3. Sosiaalisen etäisyyden mittaaminen

Sosiaalisella etäisyydellä tarkoitetaan yleisesti henkilöiden, henkilöi-
den ja ryhmien tai ryhmien välisten, vertikaalisten tai horisontaalisten,
aktiivisten tai passiivisten, puoleensa vetävien tai luotaan pois työntä-
vien voimien kokonaismäärää. Käsitteellä on merkitystä leimaamisteoret-
tisen näkemyksen mukaan leimatun ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuoro-
vaikutuksen ennustajana. Borgardus (1959) toteaa poikkeavuuden huomaami-
sen lisäävän poikkeavan sosiaalista etäisyyttä:

Etäisyys kasvaa myös, jos häntä syytetään ryhmänsä yleisesti hyväksymien
lakien rikkomisesta. Etäisyys hänen ja jonkun hänen ryhmänsä jäsenen vä-
lillä kasvaa, jos hänen käyttäytymisensä loukkaa heidän ihanteitaan kos-
kevia normeja (s. 89).

Tässä käytetty mittari muokattiin The Ohio Social Acceptance Scale
sekä The Classroom Social Distance Scale -mittareista (Cohen 1976). Mit-
tarin loogista validiteettia kuvatun oppilaan ja 11-12 -vuotiaiden kou-
lulaisten sosiaalisen etäisyyden mittaajana voidaan pitää käsitteelli-
sesti hyvänä, joskin sisällöltään kapea-alaisena. Empiiristä tukea mit-
tauksen validiteetti saa mittaustulosten ja eräiden sosiaalisten vuoro-
vaikutusalttiutta kuvaavien havaintoulottuvuuksien yhteyksiä koskevista
tiedoista. Sosiaalisen etäisyyden korkeimmat korrelaatiokertoimet tutki-
muksen muuttujiin ovat seuraavat:

- affektiivinen asenne kohteeseen (38 osion summapistemäärä) 0,71
- evaluaatio (11 osion summapistemäärä, liite 12) 0,70
- käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus (yksi riippumaton muuttuja) 0,69

- epärehellinen-rehellinen 0,65
- epäkohtelias-kohtelias 0,65
- ilkeä-kiltti 0,64
- huolimaton-huolellinen 0,64
- paha-hyvä 0,64
- epäystävällinen-ystävällinen 0,63
- epämiellyttävä-miellyttävä 0,63
- epäluotettava-luotettava 0,63
- laiska-ahkera 0,63

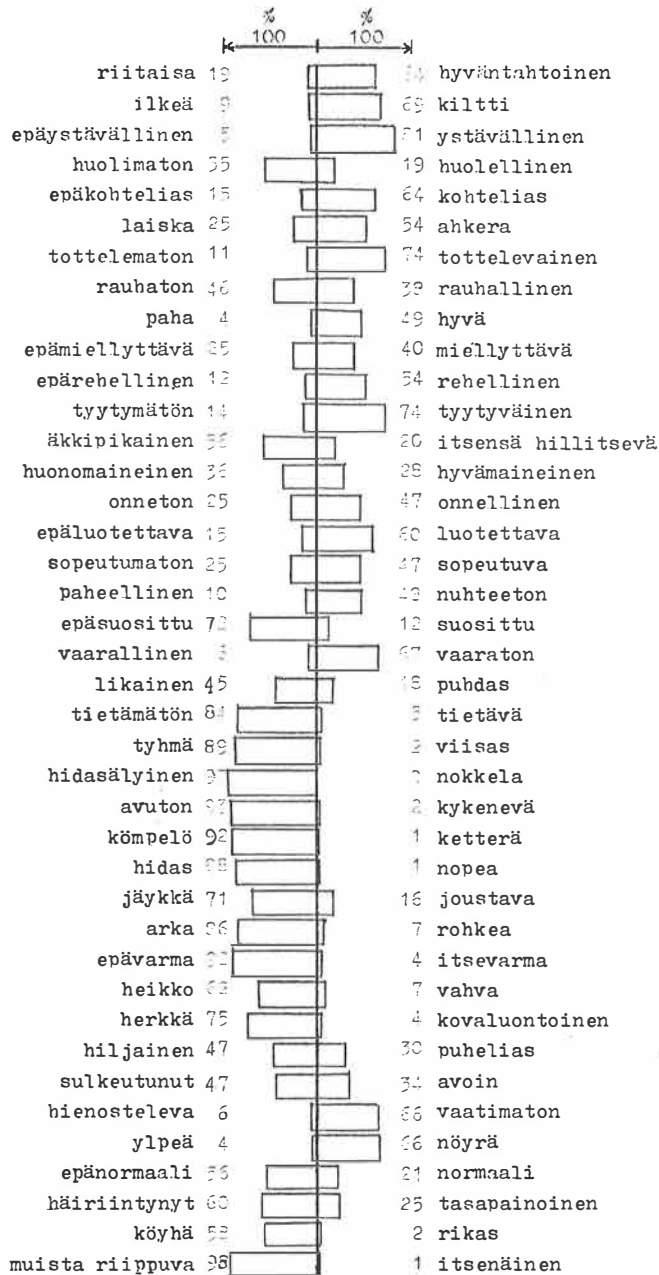
Luettelo antaa tietoa myös niistä arvoista, jotka ohjaavat 11-12 -vuotiaan peruskoululaisen ystävän valintaa. Korkeinta korrelaatiokerrointa voidaan pitää reliabiliteetin empiirisenä minimiarvona.

5.2. Erityisopettajien nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset

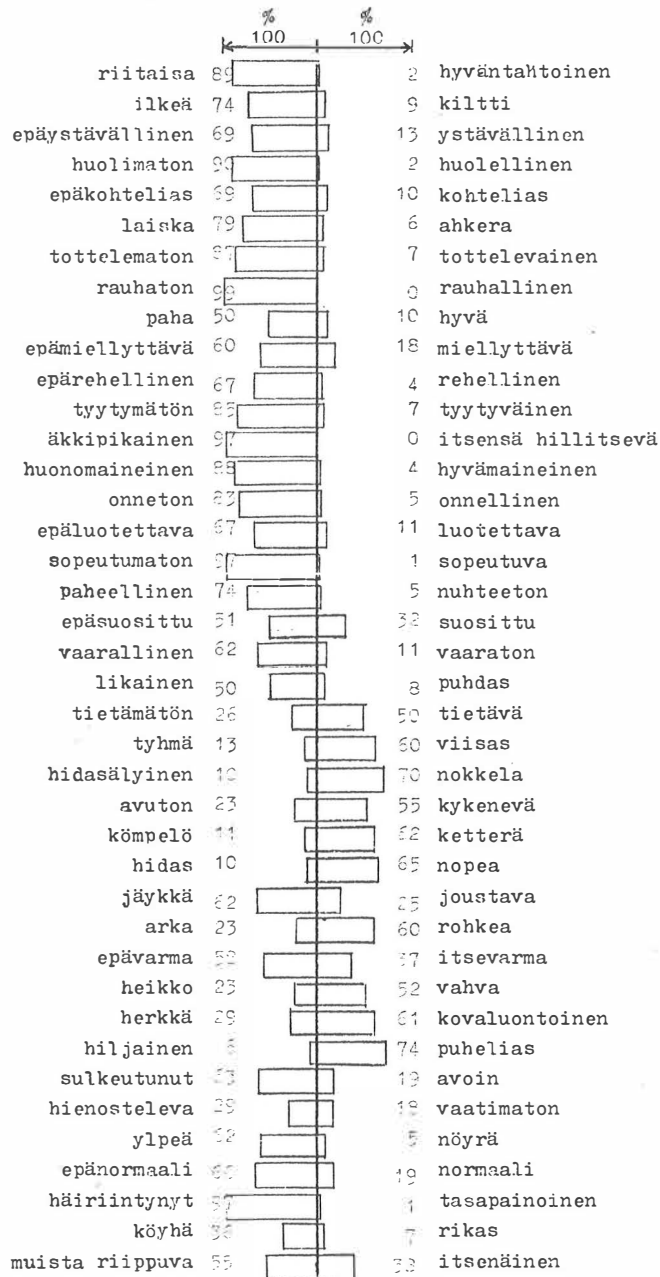
Erityisopettajien nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset ilmenevät adjektiivipareittain keskiarvoina ja hajontoina liitteestä 17. Selkeämmän kuvan tuloksista saa kuvioista 8 ja 9, joissa on havainnollistettu, kuinka monet (%) liittävät myönteisen merkityksen ja kuinka monet (%) kielteisen merkityksen nimikkeisiin kullakin havaintoulottuvuudella. Havaintoulottuvuudet on ryhmitelty faktoreittain (ks. taulukkoa 8).

Evaluaatio-ullottuvuutta edustavien adjektiivien avulla kuvattuna erityisopettajilla on apukoululaisesta myönteinen käsitys eli erityisopettajien affektiiviset asenteet apukoululaiseen ovat myönteiset. Apukoulu-laista pidetään ystävällisenä (81 %), tottelevaisena (74 %), tyytyväisenä (84 %), kilttinä (69 %), vaarattomana (67 %), kohteliaana (64 %) ja hyvántahtoisena (64 %). Kuudessa osiossa 21:stä evaluaatiofaktorin osiosta erityisopettajat näkivät apukoululaisen useimmin kielteisenä kuin myönteisenä (epäsuosittu, äkkipikainen, huolimaton, rauhaton, likainen, huonomaineinen).

Erityisopettajat pitävät apukoululaista varsin yksimielisesti älyllisesti jälkcejääneenä (muista riippuva 98 %, hidasälyinen 97 %, avuton 93 %, tyhmä 89 %, tietämätön 84 %). He liittävät apukoululaiseen hitautta



KUVIO 8. Erityisopettajien (N = 181) nimikkeeseen apukoululainen liitettävät affektiiviset merkitykset yksimielisyyttä ilmaisevina prosenttilukuina



KUVIO 9. Erityisopettajien (N = 181) nimikkeeseen tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset yksimielisyyttä ilmaisevina prosenttilukuina

(kömpelö 92 %, hidas 88 %), epävarmuutta (epävarma 92 %, arka 86 %, herkkä 75 %), vaatimattomuutta (vaatimaton 66 %, nöyrä 66 %) ja epänormaaliutta (epänormaali 56 %, häiriintynyt 60 %) kuvaavia adjektiiveja.

Tarkkailuluokkalaiseen liitetyt affektiiviset merkitykset ovat kielteiset (ks. kuviota 9). Yksimielisimmin nimikkeeseen liitetyt merkitykset kuvaavat koulusopeutumattomuutta (rauhaton 99 %, sopeutumaton 97 %, häiriintynyt 97 %, äkkipikainen 97 %). Yhdessäkään evaluaatio-olottuvuuden osiossa tarkkailuluokkalaiseen ei liitetä voittopuolisesti myönteistä merkitystä.

Erityisopettajien enemmistö pitää tarkkailuluokkalaista älykkäänä (nokkela 70 %, viisas 60 %). Edelleen pidetään tarkkailuluokkalaista nopeana (nopea 65 %, ketterä 62 %). Aggressiivista ekstraversiota kuvaavista adjektiiveista erityisopettajat eivät ole kovin yksimielisiä (epävarma 58 %, kovaluontoinen 61 %, puhelias 74 %, sulkeutunut 63 %). Enemmistö erityisopettajista pitää tarkkailuluokkalaista ylpeänä (62 %) ja epänormaalina (66 %).

Erityisopettajat liittävät kaiken kaikkiaan varsin yksimielisesti tiettyjä affektiivisiä merkityksiä nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen. Faktorianalyysin antamien keskeisimpien teoreettisten muutujien avulla ilmaistuna apukoululainen on erityisopettajien mielestä tyhmä, hidas ja epävarma mutta hyvä. Tarkkailuluokkalainen on vastaavasti paha, mutta älykäs ja nopea. Ainakin havainnoitsijoiden yksimielisyyden perusteella on oikeutettua puhua apukoululaisen ja tarkkailuluokkalaisen stereotyypeistä.

5.3. Peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset

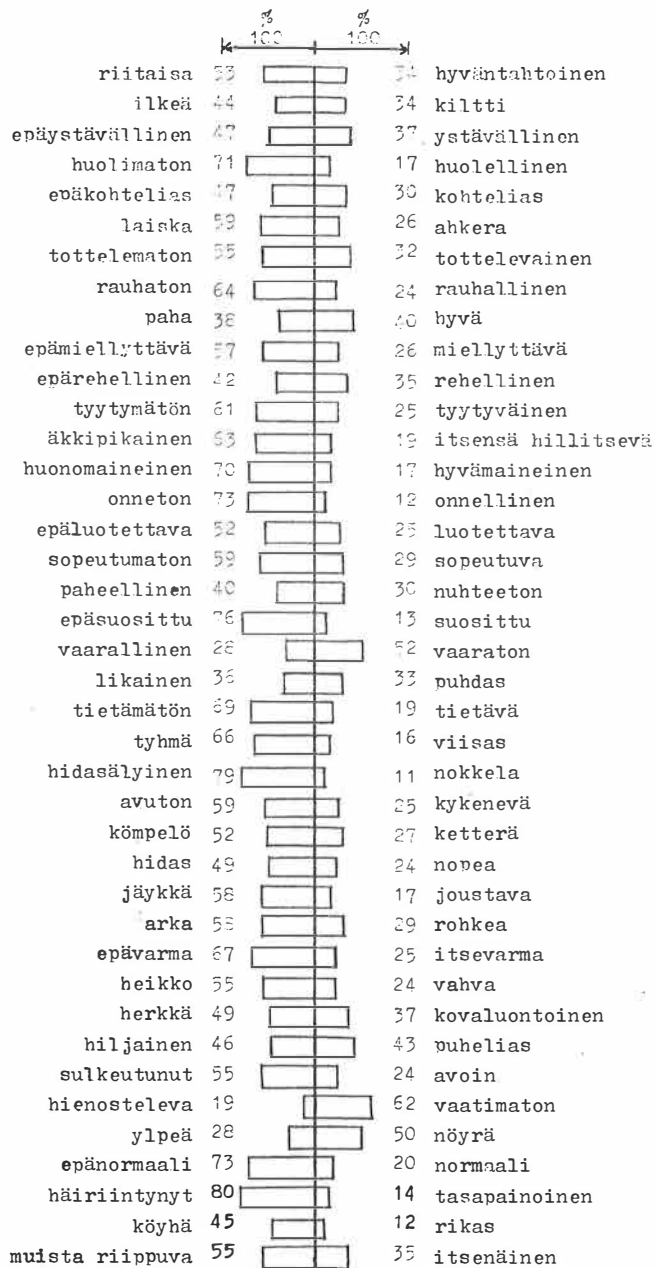
Oppilaiden nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämien merkitysten keskiarvot ja hajonnat ilmenevät liitteestä 18. Oletettiin, että oppilaat, jotka eivät lainkaan tunne em. nimikettä, eivät voi liittää niihin johdonmukaisesti merkityksiä eli heillä ei voi viritä asennetta kohteeseen sen epäselvyyden vuoksi. Tämän vuoksi jaettiin koken henkilöt kolmeen ryhmään sen perusteella, miten hyvin he tuntevat ko. nimikkeet. Luokkien opettajat jakoivat oppilaat luokittain ryhmiin (1) ei tietoa ko. nimikkeestä, 2) jonkin verran tietoa ko. nimikkeestä, 3) sel-

keä käsitys siitä, mitä nimike tarkoittaa). Muodostettujen ääriyhmien nimikkeisiin liittämät merkitykset ilmenevät liitteistä 19 ja 20. Ryhmien vertailu osoittaa, että tarkkailuopetuksesta tietävät oppilaat liittävät kielteisempiä merkityksiä tarkkailuluokkalaiseen kuin ne oppilaat, joilla ei ole selvää käsitystä havainnoitavasta kohteesta. Sama suunta näkyy myös apukoululaista havainnoitaessa, joskaan ei niin selvästi. Tämän tutkimuksen viitekehysten mukaisesti keskeinen huomio kiinnitetään oppilaisiin, jotka tietävät ko. erityisluokista ja joutuvat vuorovaikutukseen ko. oppilaiden kanssa. Tällaisten oppilaiden nimikkeisiin apukoululainen liittämät affektiiviset merkitykset ilmenevät kuvioista 10 ja 11.

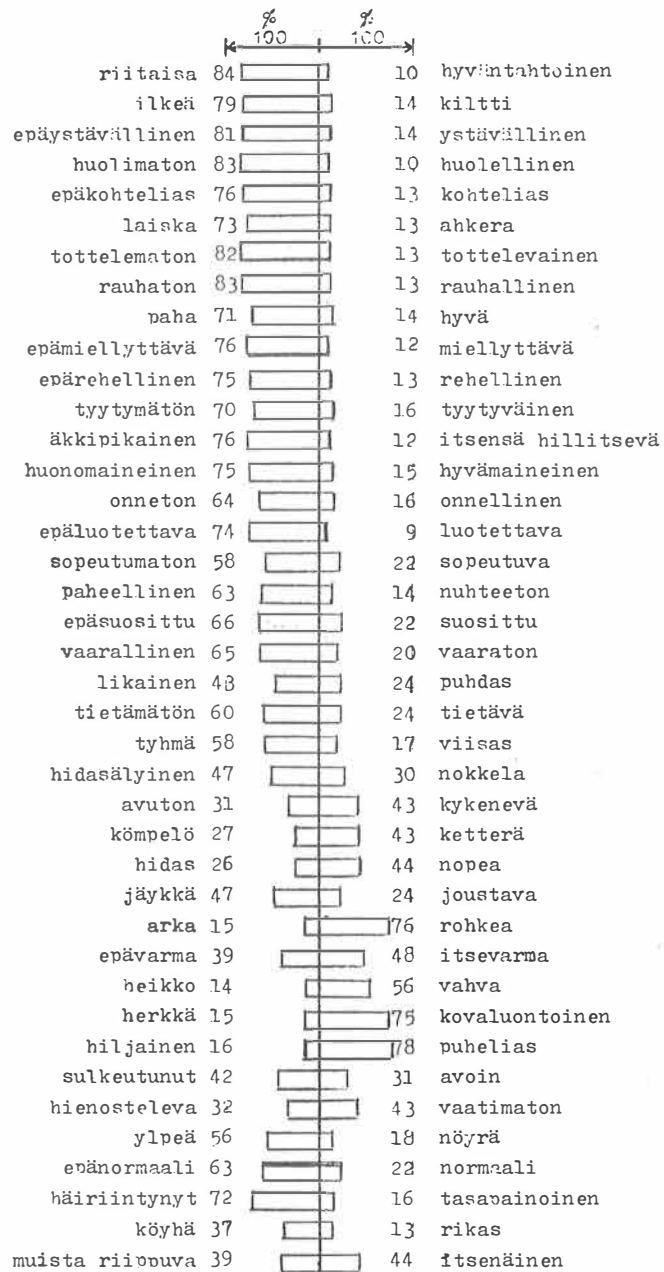
Apukoululaiseen liitetyt merkitykset ovat kokonaisuutena kielteisiä evaluaatio-, älykkyys-, nopeus-, aggressiivinen ekstraversio- ja normaalius-ulottuvuuksilla. Myönteisyyttä näkyy vaatimattomuus-ulottuvuudella. Huomattava on, että oppilaat eivät liitä apukoululaisiin merkityksiä niin yksimielisesti kuin opettajat. Eroa opettajiin on myös siinä, että oppilaiden affektiiviset asenteet (evaluaatioulottuvuus) apukoululaiseen ovat kielteisiä mutta opettajien myönteisiä (vrt. kuvioita 8 ja 10). Oppilaiden yksimielisimmän apukoululaiseen liittämät merkitykset olivat seuraavat: häiriintynyt (80 %), hidasälyinen (79 %), epäsuosittu (76 %), epänormaali (73 %), onneton (73 %), huolimaton (71 %) ja huonomaineinen (70 %).

Oppilaiden affektiiviset asenteet tarkkailuluokkalaiseen evaluaatioulottuvuuden adjektiivein ilmaistuna ovat yksimielisen kielteisiä (esim. riitaisia 84 %, huolimaton 83 %, rauhaton 83 %, tottelematon 82 %, epäystävällinen 81 %, ilkeä 79 %). Myös älykkyys-ulottuvuudella tarkkailuluokkalaiseen liitetyt merkitykset ovat pääasiallisesti kielteisiä (tietämätön 60 %, tyhmä 58 %, hidasälyinen 47 %). Opettajiin verrattuna ero on selvä (vrt. kuvioon 9). Nopeutta kuvaavista adjektiiveista käsitykset eivät ole kovin yksimielisiä (nopea 44 %, ketterä 43 %). Oppilaiden mielestä tarkkailuluokkalainen on aggressiivinen ekstravertti (puhelias 78 %, rohkea 76 %, kovaluontoinen 75 %) ja epänormaali (epänormaali 63 %, häiriintynyt 72 %). Tarkkailuluokkalaisen vaatimattomuudesta oppilaat eivät ole kovinkaan yksimielisiä.

Peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat liittävät siis nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen tiettyjä affektiivisiä merkityksiä, joskin yksimielisyys niistä ei ole kovin suuri. Teoreettisten havaintoulottuvuuksien avulla ilmaistuna apukoululainen on oppilaiden mielestä tyhmä, hidas, epävarma, vaatimaton ja epänormaali. Tarkkailuluokkalainen



KUVIO 10. Peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaiden (N = 310) nimikkeeseen apukoululainen liittämät affektiiviset merkitykset yksimielisyyttä ilmaisevina prosenttilukuina



KUVIO 11. Peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaiden (N = 256) nimikkeeseen tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset yksimielisyyttä ilmaisevina prosenttilukuina

on vastaavasti paha, tyhmä, itsevarma (aggressiivinen ekstravertti) ja epänormaali. Taulukossa 10 on esitetty yhteenveto 1. ongelma-alueen tuloksista.

Erityisopetusnimikkeiden merkityssisältöjä koskevaa yleistä hypoteesia (1. hypoteesi) tukevat sekä nimikkeisiin liittyvien merkitysten stereotyypisyys että niiden pääasiallinen kielteisyys (tulkintaa luvussa 5.7.).

TAULUKKO 10. Erityisopettajien ja peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset. Yhteenveto kuvioista 8, 9, 10 ja 11 teoreettisten havaintoulottuvuuksien avulla ilmaistuna

Nimike	Havainnoitsijat	
	Havaintoulottuvuus	
	Erityisopettajat	Oppilaat
Apukoululainen		
Evaluatio	+ ¹⁾	?
Älykkyys	--	--
Nopeus	--	-
Aggr. ekstraversio	--	-
Vaativuutta		+
Normaalius		--
Tarkkailuluokkalainen		
Evaluatio	--	--
Älykkyys	+	-
Nopeus	+	?
Aggr. ekstraversio	?	+
Vaativuutta		?
Normaalius		--

- 1) ++ yksimielinen myönteinen havainto
 + melko yksimielinen myönteinen havainto
 ? ei yksimielistä havaintoa
 - melko yksimielinen kielteinen havainto
 -- yksimielinen kielteinen havainto

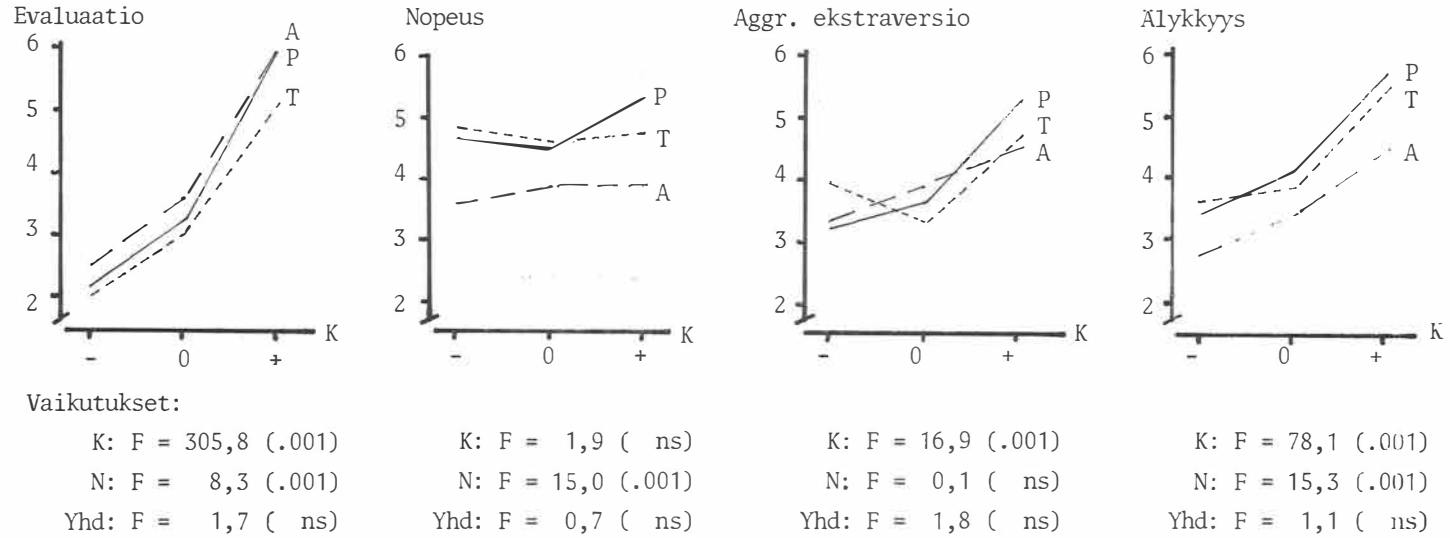
5.4. Erityisopetusnimikkeiden vaikutus erityisopettajien hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin ja hänen suoritusensa arviointiin

Tässä luvussa esitetään ongelmia 2.1.-2.4. koskevat tulokset. Hypoteettisen oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi muuttaa erityisopettajien oppilaaseen liittämiä affektiivisia merkityksiä. Liite 21 havainnollistaa nimikkeiden omavaikutuksia havainto-osioittain käyttäytymiskuvauksen vaikutuksen läpi laskettuna. Summamuuttujien kuvaamat vaikutukset ilmenevät taulukosta 11, kuviosta 12 sekä faktoripistemäärien avulla kuvattuna liitteestä 23. Havainnoitavan oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi muuttaa evaluaatio-ulottuvuuden havaintoja myönteisemmäksi, mutta älykkyyttä ja nopeutta koskevia havaintoja kielteisemmäksi. Vaikutuksen suunta on sama kuin erityisopettajien nimikkeeseen apukoululainen liittämien merkitysten suunta vastaavissa muuttujissa (ks. kuviota 8 ja 12).

Oppilaan nimeäminen tarkkailuluokkalaiseksi muuttaa erityisopettajien häneen kohdistamia affektiivisia asenteita (evaluaatio-ulottuvuus) kielteisemmäksi, mikä myös vastaa nimikkeeseen liittyviä stereotyyppisiä käsityksiä (ks. kuviota 9 ja 12). Muiden havaintoulottuvuuksien osalta oppilaan nimeäminen tarkkailuluokkalaiseksi ei muuta erityisopettajien hänestä tekemiä havaintoja.

TAULUKKO 11. Hypoteettisen oppilaan koulukäyttätymisen sekä erityisopetusnimikkeen vaikutus erityisopettajien (N=138) oppilaasta tekemiin havaintoihin. Havaintoulottuvuudet ovat faktorianalyysin perusteella muodostettuja summamuuttujia

Havaintoulottuvuus	Omavaikutukset				Yhdysvaikutus (KxN)	
	Koulukäyttätyminen (K)		Erityisopetusnimike (N)		F	p
	F	p	F	p		
Evaluaatio (16 osiota)	305.8	.001	8.3	.001	1.7	-
Nopeus (2)	1.9	-	15.0	.001	0.7	-
Aggr. ekstraversio (3)	16.9	.001	0.1	-	1.8	-
Älykkyys (4)	78.1	.001	15.3	.001	1.1	-



KUVIO 12. Hypoteettisen oppilaan koulukäyttäytymisen suotavuuden (K) sekä erityisopetusnimikkeen (N) (A = apukoululainen, T = tarkkailuluokkalainen, P = peruskoululainen) oma- ja yhdysvaikutukset häntä koskeviin erityisopettajien (N = 138) havaintoihin. Havaintouloottuvuudet ovat summamuuttujia, ja ne on suhteutettu ulottuvuudelle 1 - 7

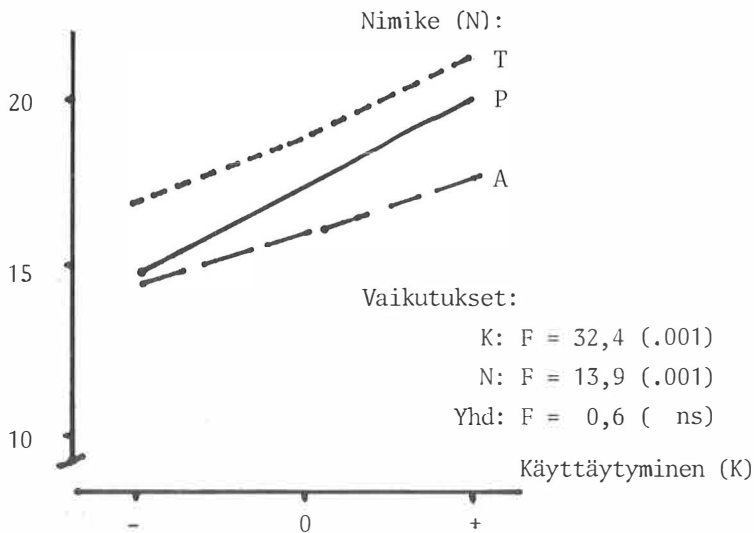
TAULUKKO 12. Hypoteettisen oppilaan koulukäyttäytymisen sekä erityisopetusnimikkeen vaikutus erityisopettajien (N=138) arviointeihin oppilaan kielellisestä suoritustasosta

Arvioitava tuotos	Omavaikutukset				Yhdysvaikutus (KxN)	
	Koulukäyttäytyminen (K)		Erityisopetusnimike (N)			
	F	p	F	p	F	p
1. Olipa kerran <u>punainen mökki</u> .	13.1	.001	6.0	.01	0.5	-
2. Petkuttaakseen <u>metsästäjää kettu</u> naamioitui <u>kiveksi</u> .	15.5	.001	17.1	.001	1.0	-
3. <u>Astia</u> oli täynnä <u>vettä</u> .	22.3	.001	14.5	.001	0.8	-
4. Kun <u>poika</u> näki <u>talon</u> , hän <u>lähti juoksemaan sitä kohti</u> .	9.9	.001	1.4	-	0.7	-
5. Tämä on <u>suuri ja jännittävä seikkailu</u> .	0.2	.001	1.0	-	0.8	-
Lauseet (1-5) yhteensä	32.4	.001	13.9	.001	0.6	-

Oppilaan suoritusten arviointiin nimeäminen vaikuttaa siten, että suorittajan tarkkailuluokkalaiseksi mainitseminen myönteistää kielellisten suoritusten arviointia ja apukoululaiseksi nimeäminen laskee sitä (ks. taulukkoa 12, kuviota 13 sekä liitettä 24). Vaikutuksen suunta vastaa opettajien ko. nimikkeisiin liittämiä älykkyyttä kuvaavia merkityksiä.

Hypoteettisen oppilaan käyttäytymisen suotavuuden vaihtelu näkyy selvästi havainnoissa. Erittäin voimakkaasti kuvattu käyttäytyminen vaikuttaa evaluaatio-havaintoihin sekä varsin voimakkaasti älykkyyttä koskeviin havaintoihin. Näin sekä laadittu oppilaskuvaus että affektiivisten merkitysten mittaus saavat tukea käsitevaliditeetilleen. Käyttäytymisen suotavuus voimistaa myös kuvatun itsevarmuutta (aggressiivinen ekstraversio) koskevia havaintoja. Oppilaan käyttäytymistä koskeva havaintoaines vaikuttaa myös oppilaan suorituksia koskeviin arviointeihin (ks. taulukkoa 12 ja kuviota 13 sekä liitettä 24). Mitä sosiaalisemmaksi ja koulussa menestyvämmäksi oppilas kuvataan, sitä paremmaksi hänen suorituksensa arvioidaan.

Kielellisten
suoritusten
kokonaisarvio
(summamuuttuja)



KUVIO 13. Hypoteettisen oppilaan koulukäyttäytymisen (K) sekä erityisopetusnimikkeen (N) (A=apukoululainen, T=tarkkailuluokkalainen, P=peruskoululainen) oma- ja yhdysvaikutukset erityisopettajien (N=138) kielellisiä suorituksia koskeviin arviointeihin

Hypoteettiseen oppilaaseen liitettyillä erityisopetusnimikkeillä ja kuvatus käyttäytymisen sosiaalisella suotavuudella ei ole merkittäviä eikä tilastollisesti merkitseviä yhdysvaikutuksia keskeisiin summamuuttujiin. Yksittäisissä adjektiivipariulottuvuuksissa ilmenee kaksi tilastollisesti merkitsevää ja neljä melkein merkitsevää yhdysvaikutusta, mutta niillä ei ole käytännöllistä merkitystä.

Ongelmia 2.1.-2.4. koskevista tuloksista voidaan tiivistäen todeta, että hypoteettisen oppilaan nimeäminen tarkkailuluokkalaiseksi ja apukoululaiseksi vaikuttaa erityisopettajien oppilasta koskeviin havaintoihin ja hänen suoritustensa arviointeihin. Oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi saa näyttämään hänet tyhmemmältä, hitaammalta ja miellyttävämmältä sekä suorituksensa heikommalta kuin hänen nimeämisensä peruskoululaiseksi. Vastaavasti tarkkailuluokkalaiseksi nimeäminen tekee hypoteettisen oppilaan epämiellyttävämmäksi mutta hänen suorituksensa paremmiksi kuin ni-

meäminen peruskoululaiseksi. Nimikkeiden vaikutuksen suunta on sama kuin nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liitettyjen vastaavien affektiivisten merkitysten suunta. Oppilaskuvauksessa varioitu oppilaan koulumenestystä ja käyttäytymisen sosiaalista suotavuutta koskeva havaintoaines vaikuttaa kuvauksessa tehtyihin havaintoihin ja arviointeihin. Huomattava on, että erityisopetusnimikkeillä on edellä kuvattu vaikutus myös silloin, kun kuvattua oppilasta koskeva havaintoaines ei ole tyypillistä ko. erityisoppilaalle.

Asetettuja hypoteeseja nimikkeiden apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen vaikutuksista hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin ja hänen suoritustensa arviointeihin tukevat sekä vaikutuksen suunta (hypoteesi 2) ja vaikutuksen yleisyys (hypoteesi 3) erityisopettaja-aineistossa (tulkintaa luvussa 5.7.).

5.5. Erityisopetusnimikkeiden vaikutus peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä

Erityisopetusnimikkeiden vaikutus peruskoulun oppilaiden hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä ilmenee taulukosta 13. Vaikutukset osioittain on esitetty liitteessä 25.

Hypoteettisen oppilaan apukoululaiseksi nimeäminen muuttaa toisten oppilaiden häneen liittämiä affektiivisiä merkityksiä kielteisemmäksi kuin peruskoululaiseksi nimeäminen. Apukoululaiseksi nimettyä pidetään epänormaalimpana ($p < .001$), tyhmempänä ($p < .001$), hitaampana ($p < .001$), epävarmempänä ($p < .001$) ja vaatimattomampana ($p < .01$) kuin samanlaiseksi kuvattua peruskoululaiseksi nimettyä oppilasta. Kuvatun sosiaalinen etäisyys kasvaa selvästi apukoululaiseksi nimeämisen myötä. Muutos on keskimäärin yksi piste arviointiulottuvuudella 1-6 (ks. sisältöä liitteestä 10).

Tarkkailuluokkalaiseksi nimeämisen vaikutukset ovat samansuuntaiset ja suunnilleen samansuuruiset kuin apukoululaiseksi nimeämisen vaikutukset. Nimike tekee havainnoitavan epänormaalimmaksi ($p < .001$), tyhmemmäksi ($p < .001$), epämiellyttävämmäksi (evaluaatio, $p < .01$), hitaammaksi ($p < .05$), epävarmemmäksi ($p < .05$) ja vaatimattomammaksi ($p < .05$). Eniten vaikuttaa tarkkailuluokkalaiseksi nimeäminen kuvatun oppilaan sosiaalisen etäisyyden kasvuun. Vaikutus on enemmän kuin piste arviointiulottu-

vuudella 1-6 ($p < .001$) ja suurempi kuin apukoululaiseksi nimeämisen vastaava vaikutus ($p < .001$). Sekä apukoululaiseksi että tarkkailuluokkalaiseksi nimeämisen vaikutuksen suunta noudattaa peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden ko. nimikkeisiin liittäminen stereotyyppisten merkitysten suuntaa (vrt. taulukkoon 10). Ainoa poikkeus hypoteesin 3 mukaisesta vaikutuksesta on tarkkailuluokkalainen nimikkeen epävarma-havaintoa hiukan lisäävä vaikutus siitä huolimatta, että tarkkailuluokkalaiseen liitetään jonkin verran enemmän itsevarma- (aggressiivinen ekstraversio) kuin epävarma-merkityksiä (vrt. liitteeseen 25 ja taulukkoon 10). Hypoteettisen oppilaan apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi nimeäminen muuttaa häntä koskevia havaintoja ja hänen sosiaalista etäisyyttään nimikkeisiin liittyvien stereotyyppisten merkitysten mukaisesti eli hypoteesi 2 saa tukea myös oppilasaineistossa.

TAULUKKO 13. Erityisopetusnimikkeen omavaikutus peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden (N=1034) kuvattua oppilasta koskeviin havaintoihin ja kuvatun sosiaaliseen etäisyyteen. Keskiarvot laskettu oppilaskuvauksessa vaihdeltujen muiden muuttujien (käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus, koulumestys, ulkonäön miellyttävyys) yli. Havaintomuuttujat faktorianalyysin perusteella muodostettuja summamuuttujia

Havaintomuuttuja	Keskiarvot arviointiulottuvuudelle (1-7) sijoitettuina			Erojen merkitsevyys (p %)		
	3	4	5	P-A	P-T	A-T
	1)					
Evaluatio	▼+•			ns	.01	ns
Älykkyys		+▼•		.001	.001	ns
Nopeus		+▼•		.001	.05	.05
Vaativattomuus		•▼+		.01	.05	ns
Normaalius	+▼		•	.001	.001	ns
Aggr. ekstraversio			+▼•	.001	.05	.05
	(1-6)					
Sosiaalinen etäisyys	▼ +		•	.001	.001	.001

1) • P=peruskoululainen, +A=apukoululainen, ▼T=tarkkailuluokkalainen

Myös muut oppilaskuvauksessa vaihdellut muuttujat vaikuttavat kuvattua oppilasta koskeviin havaintoihin (ks. taulukkoa 14, liitteitä 26 ja 29-35). Vaikka niiden omavaikutusten selvittäminen ei kuulu varsinaisesti tämän tutkimuksen ongelmanasettelun piiriin, esitetään keskeisimmät niistä. Voimakkaimmin vaikuttaa kuvattun oppilaan käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus. Selvin yhteys sillä on evaluaatio-ulottuvuuteen, mikä tukee mittauksen käsitemuutoksia. Lisäksi käyttäytymisen suotavuuden kasvu lisää havainnoitavan sosiaalista läheisyyttä, normaaliutta, älykkyyttä, vaatimattomuutta, nopeutta ja jonkin verran myös ekstraversiota koskevia havaintoja.

Kuvattun oppilaan koulumenestyksen kasvu näkyy ensisijaisesti kuvattun älykkyyttä koskevissa havainnoissa. Lisäksi se lisää jonkin verran normaaliutta, nopeutta ja ekstraversiota koskevia havaintoja sekä myönteistä affektiivista suhtautumista (evaluaatio) kuvattuun oppilaaseen. Koehenkilöt hyväksyvät lähelleen mieluummin koulussa menestyvän kuin heikosti menestyvän oppilaan.

Aikaisemmin (s. 56) todettiin, että ulkonäön miellyttävyyden vaihtelu jäi oppilaskuvauksessa vähäiseksi. Sen yhteydet kuvauksesta tehtyihin havaintoihin ovatkin pienet, joskin usein tilastollisesti merkitsevät (ks. taulukkoa 14 ja liitteitä 29-35). Kuvauksessa vaihdeltujen riippumattomien muuttujien vaikutukset voivat olla tilastollisesti merkitseviä ($N = 1034$), vaikka niiden voimakkuus so. käytännöllinen merkitys, ei olisikaan kovin suuri.

Tutkimuksen keskeisenä ongelmana oli erityisopetusnimikkeiden (apukoululainen, tarkkailuluokkalainen) vaikutusten täsmentäminen havainnoitavaan oppilaaseen liitetyn muun havaintoaineksen vaikutusten yhteydessä. Monisuuntaisen varianssianalyysin (esim. Finn 1974,a) avulla lasketut riippumattomien muuttujien (erityisopetusnimike, käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus, koulumenestys, ulkonäön miellyttävyys) yhdysvaikutukset keskeisiin summamuuttujiin ja sosiaaliseen etäisyyteen on esitetty taulukoissa 15 ja 16 sekä havainnollistettu ensimmäisen asteen yhdysvaikutusten osalta liitteissä 29-35. Yksittäisten adjektiiviparien yhdysvaikutukset on esitetty liitteissä 27 ja 28. Taulukoissa 14, 15 ja 16 on tulostettu myös riippuvien summamuuttujien lineaarikombinaatiot (multivariaatiot), jotka parhaiten erottelevat erilaiset oppilaskuvaukset toisistaan. Teoreettisten erottelijoiden tulkinnat, joita palveleva tulosesimerkki on liitteenä 36, eivät tuoneet oleellisesti uutta tietoa asetettujen ongelmien ratkaisemiseksi eikä niitä sen vuoksi tässä esitetä. Kyseiset

TAULUKKO 14. Oppilaskuvauksessa varioitujen muuttujien (käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus, koulumenestys, ulkonäön miellyttävyys, erityisopetusnimike) omavaikutukset peruskoululaisten (5. - 6. luokan oppilaat, N = 1034) kuvatun oppilaan persoonallisuutta koskeviin havaintoihin. F-arvot ja merkitsevyydet (+++ = $p < 0,1\%$, ++ = $p < 1\%$, + = $p < 5\%$)

Riippuvat muuttujat	Riippumattomat muuttujat							
	Käyttäytyminen		Saavutukset		Ulkonäkö		Erityisopetusnimike	
	F	p	F	p	F	p	F	p
1. Älykkyys	1234.1	+++	717.8	+++	18.7	+++	46.5	+++
2. Evaluaatio	10017.0	+++	44.4	+++	3.9	+	20.6	+++
3. Nopeus	258.9	+++	88.5	+++	65.6	+++	15.4	+++
4. Vaatimattomuus	388.1	+++	4.1	+	1.6		7.7	+++
5. Normaalius	1385.8	+++	111.9	+++	10.0	+++	269.1	+++
6. Aggr.ekstraversio	92.8	+++	84.2	+++	14.0	+++	9.9	+++
Multivariaatti (1-6)	925.8	+++	122.2	+++	17.2	+++	49.7	+++
7. Sosiaalinen etäisyys	1910.4	+++	37.4	+++	17.5	+++	346.1	+++

TAULUKKO 15. Oppilaskuvauksessa varioitujen muuttujien (käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus = K, koulumenestys = S, ulkonäön miellyttävyys = U, erityisopetusnimike = N) ensimmäisen asteen yhdysvaikutukset peruskoululaisten (5. - 6. luokan oppilaat, N = 1034) kuvatun oppilaan persoonallisuutta koskeviin havaintoihin. F-arvot ja merkitsevyydet (+++ = p<0,1 %, ++ = p<1 %, + = p<5 %)

Riippuvat muuttujat	Riippumattomat muuttujat											
	K X S		K X U		K X N		S X U		S X N		U X N	
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
1. Älykkyys	14.4	+++	2.4	+	1.2		0.5		1.6		4.2	++
2. Evaluaatio	4.8	+++	1.6		0.7		1.0		0.4		0.7	
3. Nopeus	4.8	+++	1.6		2.1		0.7		1.6		1.1	
4. Vaatimattomuus	2.2		7.1	+++	3.1	+	2.3	+	1.4		2.8	+
5. Normaalius	13.5	+++	5.3	+++	13.1	+++	0.1		2.1		1.9	
6. Aggr.ekstraversio	21.9	+++	4.6	+++	2.0		4.7	+++	1.0		0.8	
Multivariaatti (1-6)	8.9	+++	3.3	+++	3.7	+++	1.4		1.7	+	1.8	++
7. Sosiaalinen etäisyys	9.0	+++	4.0	++	0.4		6.2	+++	4.3	++	0.5	

TAULUKKO 16. Oppilaskuvauksessa varioitujen muuttujien (käyttätymisen sosiaalinen suotavuus = K, koulumenestys = S, ulkonäön miellyttävyys = U, erityisopetusnimike = N) toisen ja kolmannen asteen yhdysvaikutukset peruskoulu-
laisten (5. - 6. luokan oppilaat, N = 1034) kuvatun oppilaan persoonallisuutta koskeviin havaintoihin. F-arvot ja
merkitsevyydet (+++ = $p < 0,1$ %, ++ = $p < 1$ %, + = $p < 5$ %)

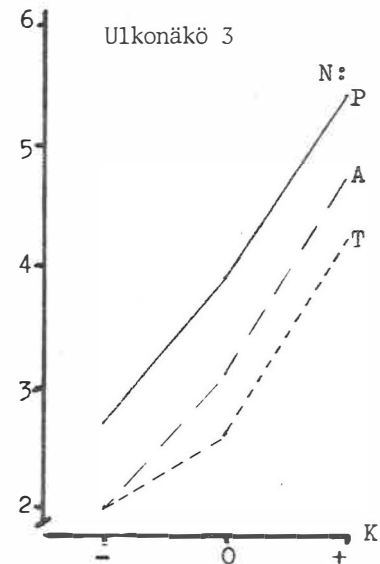
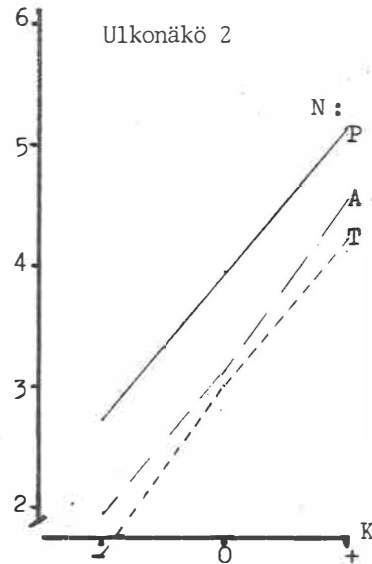
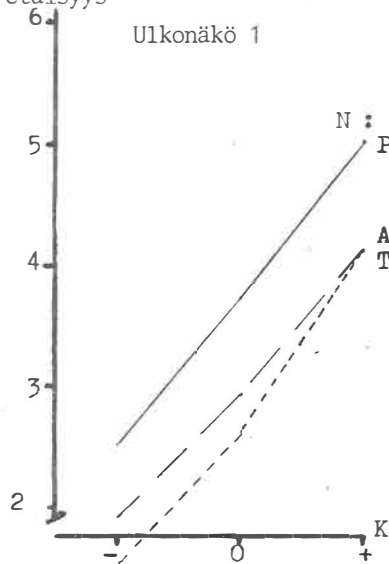
Riippuvat muuttujat	Riippumattomat muuttujat									
	K x S		K x S x N		K x U x N		S x U x N		K x S x U x N	
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
1. Alykkyys	3.5	+++	0.9		1.2		0.6		1.2	
2. Evaluaatio	7.8	+++	1.0		0.4		1.1		0.6	
3. Nopeus	1.2		1.0		0.6		0.4		1.5	
4. Vaatimattomuus	1.9		0.7		1.7		1.1		1.3	
5. Normaalius	3.1	++	0.6		3.1	++	1.2		1.3	
6. Aggr.ekstraversio	3.0	++	2.3	+	0.8		1.6		0.6	
Multivariaatti (1-6)	2.6	+++	1.2		1.3		1.1		1.0	
7. Sosiaalinen etäisyys	5.0	+++	1.7		2.8	++	1.3		1.4	

tiedot ovat nähtävissä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella.

Kolmannen asteen yhdysvaikutuksia ei esiinny. Niistä toisen asteen yhdysvaikutuksista, joissa erityisopetusnimike on mukana, ainoastaan sen sekä kuvatun käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden ja ulkonäön miellyttävyyden yhdysvaikutus ($K \times U \times N$) kuvatun oppilaan normaalina havaitsemiseen sekä sosiaaliseen etäisyyteen oli tilastollisesti merkitsevä ($p < .01$). Kuviot 14 ja 15 osoittavat kuitenkin, että yhdysvaikutukset eivät ole kovin merkittäviä. Kuvion 14 mukaan apukoululaiseksi ja tarkkailuluokkalaiseksi nimeämisen ja havainnoitavan käyttäytymisen yhdysvaikutus riippuu siitä, millainen on havainnoitavan ulkonäkö. Ulkonäöltään epämiellyttävimmäksi arvioitua (ulkonäkö 1) oppilasta havainnoitaessa tarkkailuluokkalaiseksi nimeämisellä varsinkin apukoululaiseksi nimeämiseen verrattuna on sitä kielteisempi vaikutus sosiaaliseen etäisyyteen mitä sopeutumattomammaksi hänen käyttäytymisensä kuvataan. Kun kuvatun ulkonäkö on tavallinen (ulkonäkö 2), ei erityisopetusnimikkeen ja käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden yhdysvaikutusta ole havaittavissa, mutta kun kuvattu on ulkonäöltään miellyttävä (ulkonäkö 3), on nimikkeellä ja käyttäytymisellä jälleen yhdysvaikutus. Tässä tapauksessa se on käänteinen ulkonäkö 1 -tapaukseen verrattuna: mitä suotavampaa kuvattu käyttäytyminen on, sitä kielteisempi vaikutus oppilaan tarkkailuluokkalaiseksi nimeämisellä on kuvatun sosiaaliseen etäisyyteen. Kuvatun ulkonäön miellyttävyys säätelee myös erityisopetusnimikkeen ja käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden yhdysvaikutusta kuvatun normaalina havaitsemiseen (kuvio 15). Selkeästi tulkittavissa on nimikkeen ja käyttäytymisen yhdysvaikutus: mitä sosiaalisesti suotavampaa on havainnoitava käyttäytyminen, sitä voimakkaammin saa havainnoitavan oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi kohteen vaikuttamaan epänormaalilta (ks. liitettä 34). Kaikkiaan yhdysvaikutukset ovat merkitykseltään vähäisiä.

Ongelmia 2.5.-2.8. koskevista tuloksista voidaan todeta, että hypoteettisen oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi vaikuttaa peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden häntä koskeviin havaintoihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä. Oppilaan apukoululaiseksi nimeäminen saa hänet näyttämään epänormaalimmalta, tyhmemmältä ja hitaammalta kuin peruskoululaiseksi nimeäminen ja erityisesti se lisää havainnoitavan sosiaalista etäisyyttä. Tarkkailuluokkalaiseksi nimeämisen vaikutukset ovat pääosiltaan samanlaiset, kielteinen vaikutus sosiaali-

Sosiaalinen
etäisyys

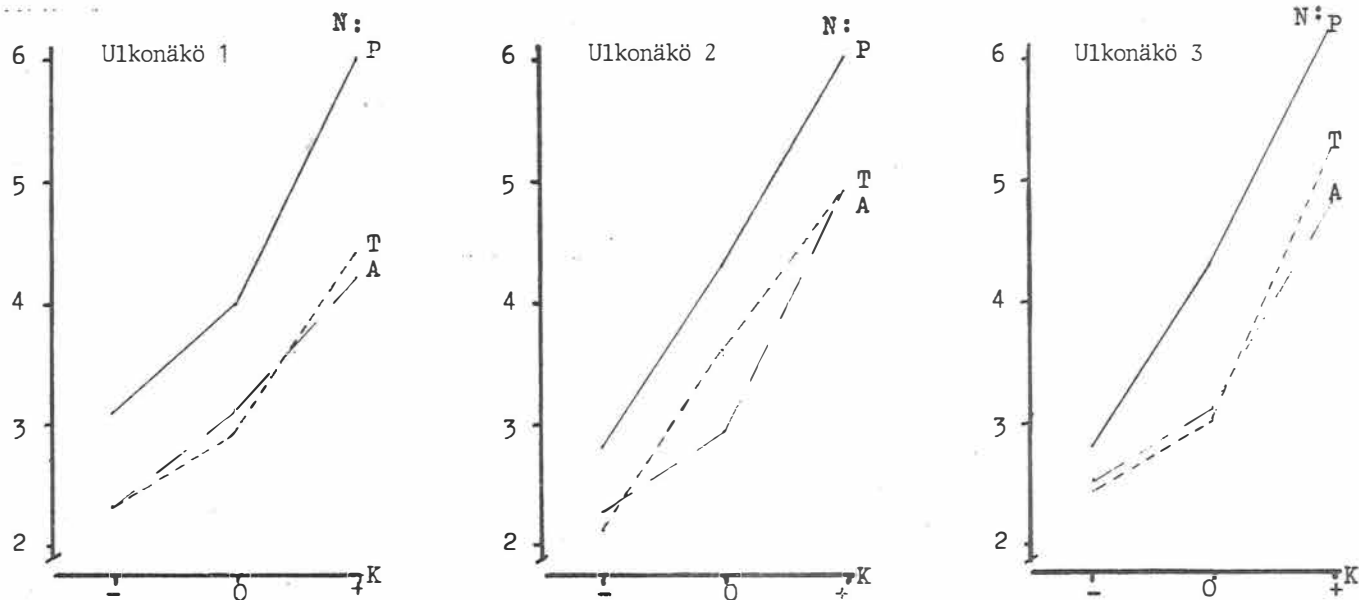


Vaikutukset:

K: $F = 1910,4$ (.001); U: $F = 17,5$ (.001); N: $F = 346,1$ (.001); $K \times U \times N$: $F = 2,8$ (.01)

KUVIO 14. Hypoteettisen oppilaan käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden (K), ulkonäön miellyttävyyden (U) ja erityisopetusnimikkeen (N) (A = apukoululainen, T = tarkkailuluokkalainen, P = peruskoululainen) oma- ja yhdysvaikutukset havainnoitavan sosiaaliseen etäisyyteen. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat (N = 1034)

Normaalius



Vaikutukset:

K: $F = 1385,8$ (.001); U: $F = 10,0$ (.001); N: $F = 269,1$ (.001); $K \times U \times N$: $F = 3,1$ (.01)

KUVIO 15. Hypoteettisen oppilaan käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden (K), ulkonäön miellyttävyyden (U) ja erityisopetusnimikkeen (N) (A = apukoululainen, T = tarkkailuluokkalainen, P = peruskoululainen) oma- ja yhdysvaikutukset havainnoitavan normaalin havaitsemiseen. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat (N = 1034)

seen etäisyyteen on vielä suurempaa kuin apukoululaiseksi nimettäessä. Erityisopetusnimikkeiden vaikutusten suunta noudattaa nimikkeisiin liittyviä stereotyyppisiä affektiivisiä merkityssisältöjä.

Nimikkeiden ja havainnoitavan oppilaan 1) ulkonäön miellyttävyyden, 2) koulumenestyksen ja 3) käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden yhdysvaikutukset ovat vähäisiä. Keskeisin yhdysvaikutuksia koskeva tulos asetettujen hypoteesien kannalta (hypoteesi 3) on se, että erityisopetusnimikkeiden kielteiset vaikutukset oppilashavaintoihin säilyvät, eräissä tapauksissa jopa voimistuvat, silloinkin kun havaintoaines ei vastaa nimikkeisiin liittyviä stereotyyppisiä (tulkintaa luvussa 5.7.). Hypoteesit 2 ja 3 saavat tukea myös peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden osalta.

5.6. Tulosten tulkintaa

Tutkimuksen tulokset esitetään kokoavasti hypoteeseittain taulukossa 17. Kaikki kolme asetettua hypoteesia saavat empiiristä tukea. Erityisen selväksi osoittautuu erityisopetusnimikkeiden läpitukenava vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin, hänen suoritustensa arviointeihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä (hypoteesit 2 ja 3). Tässä luvussa pyritään tulkitsemaan saatuja tuloksia.

Oppilaiden ja erityisopettajien nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät käsitykset ovat pääosiltaan hyvin realistisia (vrt. luku 2.2.1.). Apukoululaista määrittävät denotatiiviset piirteet liittyvät lievään vajaamielisyyteen ja oppimisvaikeuksiin (hidasälyinen, tyhmä, avuton, muista riippuva, tietämätön). Vastaavasti tarkkailuluokkalaiseen liitettyihin realistisiin käsityksiin kuuluvat sopeutumattomuutta ja häiriintyneisyyttä kuvaavat piirteet (esim. rauhaton, sopeutumaton, häiriintynyt).

Erityisopettajien nimikkeisiin liittämät käsitykset ovat yhdenmukaisempia kuin oppilaiden käsitykset erityisesti luonteeltaan denotatiivisten piirteiden osalta. Se kuvaa erityisopettajien suurempaa asiantuntemusta. Samoin voidaan havaintouloottuvuuksien selkeämmän jäsenyisyyden erityisopettaja-aineistossa (4 selkeää faktoria) oppilasaineistoon verrattuna (6 faktoria) tulkita johtuvan ainakin osittain siitä, että erityisopettajilla on enemmän tietoja ja kokemuksia ko. oppilaista. Toisaalta on oppilasaineistossa toteutettu, useamman muuttujan suhteen tapahtu-

TAULUKKO 17. Tiivistelmä tutkimuksen tuloksista hypoteeseittain

Hypoteesi	Riippumaton muuttuja (nimike)	Hypoteesin saama tuki koehen- ^{x)} kilöstöittäin ja riippuvien muuttujien mukaan luokiteltuna			
		Peruskoulu- laiset		Erityis- opettajat	
		Affekt. merkit.	Sos. et.	Affekt. merkit.	Suor. arv.
Hypoteesi 1:					
Nimikkeisiin apukoululai- nen ja tarkkailuluokka- lainen liitetään stereo- tyyppisiä pääosiltaan kielteisiä affektiivisia merkityksiä	Apukoulu- lainen	+		+	
	Tarkkailu- luokkalainen	+		+	
Hypoteesi 2:					
Hypoteettisen oppilaan apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkallaiseksi nimeäminen muuttaa häntä koskevia havaintoja, hänen suoritustensa arvi- ointeja ja hänen sosiaa- lista etäisyyttänsä nimik- keen stereotyyppiin mukai- seksi	Apukoulu- lainen	+++	+++	+++	+++
	Tarkkailu- luokkalainen	++	+++	++	+++
Hypoteesi 3:					
Hypoteettisen oppilaan nimeäminen apukoululai- seksi tai tarkkailuluok- kallaiseksi vaikuttaa oppi- lasta koskeviin havaintoi- hin, hänen suoritustensa arviointeihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä siitä huolimatta, että havaintoaines ei ole nimikkeen stereotyyppiin mukainen	Apukoulu- lainen	+++	+++	+++	+++
	Tarkkailu- luokkalainen	+++	+++	+++	+++

+++ = tulokset tukevat hypoteesia erittäin selvästi

++ = tulokset tukevat hypoteesia selvästi

+ = tulokset tukevat hypoteesia jonkin verran

- = tulokset eivät tue hypoteesia

nut havainnoitavan ärsykkeistön variointi saattanut vaikuttaa havainto-
ulottuvuuksia (faktoreita) lisäävästi.

Erityisoppilaita kuvaavien realististen (denotatiivisten) piirteiden perusteella ei ole oikeutettua puhua erityisoppilaiden stereotyypeistä. Epärealistisilta vaikuttavat erityisopettajien tarkkailuluokkalaisen älykyyttä koskevat käsitykset (nokkela, viisas, kykenevä, tietävä). Ilmeistä on, että erityisopettajat ovat tiedostamattaan mukauttaneet arviointinsa muihin erityisluokkalaisiin (apukoululaiset, CP-luokkalaiset), mikä tekee tuloksen ymmärrettäväksi.

Stereotyyppisistä käsityksistä voidaan puhua myös silloin, kun nimikkeisiin liitetään yksimielisesti piirteitä, jotka useissa yksittäistapauksissa ja keskimäärin ovat realistisia, mutta jotka ovat monissa yksittäisissä tapauksissa vääriä (ks. luku 2.1.). Tällöin on kysymys stereotyypin liiaksi yksinkertaistavasta vaikutuksesta. Tällä perusteella voidaan sanoa erityisopettajilla olevan stereotyyppisiä käsityksiä apukoululaisista (kömpelö, hidas, tottelevainen, epävarma) ja tarkkailuluokkalaisista (nopea, äkkipikainen, puhelias). Oppilailta voidaan sanoa olevan apukoululaisista stereotyyppinen käsitys lähinnä piirteiden hidas, onneton, huolimaton ja häiriintynyt osalta sekä tarkkailuluokkalaisista lähinnä piirteiden tyhmä, epäystävällinen, rohkea ja puhelias osalta.

Edellä on erityisoppilaiden stereotyypin olemassaoloa tarkasteltu pelkästään nimikkeisiin liitettyjen käsitysten a) realistisuuden ja b) yhdenmukaisuuden (suhteessa todelliseen tilanteeseen) perusteella, mikä on varsin tulkinnanvaraista. Kyseisillä perusteilla voidaan todeta, että erityisopettajien ja oppilaiden nimikkeisiin liittämät käsitykset ovat kaikkiaan melko realistisia, silloinkin kun niissä on havaittavissa stereotyyppisiä piirteitä.

Varmempaa tukea erityisoppilaiden stereotyyppien olemassaolosta saadaan 2. ongelma-alueen tuloksista. Nimikkeiden apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen vaikutus hypoteettisen oppilaiden havainnointiin ja arviointiin voidaan tulkita nimikkeiden synnyttämäksi adaptaatiovaikutukseksi. Havainnoidessaan ärsykejä jollakin ulottuvuudella havainnoitsija suhteuttaa aktuaalisen ärsyksen suhteelliseen, tilanteesta riippuvaan adaptaatiotasoon. Adaptaatiotasoon vaikuttavat

- 1) havainnoitava ärsyke
- 2) kokonaistilanne taustaärsykeineen (background stimuli) ja
- 3) aikaisempi ärsykeeseen liittyvä kokemustausta (residual stimuli)

(Helson 1964).

Näin ulkoisesti samanlaiset ärsykkeet voidaan havaita erilaisina erilais-
ten adaptaatiotaustojen johdosta. Kagan (1976, 136) toteaa, että "man
reacts less to the objective quality of external stimuli than he does to
categorizations of those stimuli". Psykofysiologiasta peräisin oleva adap-
taatiotasoteoria on saanut runsaasti empiiristä tukea ja sitä on pyritty
soveltamaan myös sosiaalipsykologiaan, mm. sosiaalisiin arviointeihin ja
asenteisiin (ks. esim. Helson 1947, 1964; Eiser & Stroebe 1972; Kagan
1976). Tässä saatuja tuloksia voidaan tulkita seuraavasti. Havaintoja suo-
rittaneilla erityisopettajilla ja oppilailta on aikaisempaan tietoon, ko-
kemukseen ja mahdollisesti myös ennakkoluuloihin perustuva käsitys apukou-
lulaisista ja tarkkailuluokkalaisista. Nämä pääosiltaan realistiset, mutta
osittain myös stereotyyppisiksi tulkittavat käsitykset ilmenevät nimikkei-
siin liitetystä assosiaatioista. Joutuessaan arvioimaan oppilaskuvausta,
joka ilmoitetaan apukoululaisen kuvaukseksi, havainnointisija arvioi tilan-
teen apukoululaisiin liittyvän adaptaatiotason mukaan, jolloin esitetty
ärsykeistö suhteutetaan siihen. Nimikkeet tarkkailuluokkalainen ja perus-
koululainen saavat aikaan erilaiset, toisistaan poikkeavat adaptaatiotau-
stat. Näin muuten sama ärsyke havaitaan ja arvioidaan eri tavoin. Oppilai-
den ja erityisopettajien apukoululaisia ja tarkkailuluokkalaisia koskeviin
käsityksiin perustuva, ko. nimikkeiden synnyttämä adaptaatiovaikutus voi-
daan nähdä ryhmää koskevan käsityksen vaikutuksena yksittäisen tapauksen
havainnointiin ja arviointiin. Kun ryhmää koskevat käsitykset ovat osit-
tain epärealistisia tai yksipuolisesti yleistettyjä ja kun ne johtavat
ryhmän edustajaksi nimettyä hypoteettista oppilasta koskevien arviointien
muuttumiseen ryhmää koskevan käsityksen mukaisesti, voidaan puhua myös
stereotyyppisen luokittelun vaikutuksesta.

Hypoteettisen oppilaan kielellisen tuotoksen (lauseentäydennystehtä-
vien) arvioinneissa ilmennyt nimikkeiden vaikutus on tulkittavissa adap-
taatiovaikutukseksi ja on periaatteessa samanlainen kuin Peltosen (1969)
osoittama kontaminaatiovaikutus. Peltonen (1969, 23) määrittelee kontami-
naation ilmiönä, jossa arvostelukohteeseen liittyvät epäolennaiset seikat
aiheuttavat osan arvostelun varianssista. Ilmiö esiintyy silloin, kun
opettajat ryhmänä jonkin epäolennaisen arvostelukohteeseen liittyvän sei-
kan perusteella antavat samaan suuntaan virheellisen arvostelun kaikille
kohteille, joihin epäolennainen seikka liittyy. Peltonen (1969) totesi
mm. oppilaan ulkomuodon ja oppilaan peruskoulutusta koskevan tiedon (op-
pikoulu/ammattikoulu) vaikuttavan kielellisen tuotoksen lauserakenteiden
kehittyneisyyttä ja kirjoittajan älykkyyttä koskeviin arviointeihin. Sekä

Peltosen osoittama kontaminaatiovaikutus että tässä esiin tulleet kirjallisen tuotteen arviointiin vaikuttaneet seikat (oppilasnimike, koulunestystä koskeva tieto) voidaan tulkita yleisen adaptaatiotasoteorian pohjalta. Olemaista tämän tutkimuksen viitekehysten kannalta on se, että erityisopetuksessa käytetyt nimikkeet aikaansaavat ko. vaikutuksen: apukoululaisen kirjoittamiksi nimetyt virkkeet arvioidaan heikommiksi ja tarkkailuluokkalaisen kirjoittamiksi nimetyt virkkeet paremmiksi kuin peruskoululaisen tuottamiksi ilmoitetut samat virkkeet.

Jokainen havaintohetkellä esiintyvä uusi ärsyke muuttaa adaptaatiotasoa ja vähentää aikaisempien ärsykkeeseen liittyvien assosiaatioiden vaikutusta. Näin on oletettavissa, että todellista oppilasta koskevissa havaintotilanteissa nimikkeiden vaikutukset häviävät tai ovat ainakin vähäisempiä kuin tässä esiintyvät vaikutukset. Tämä tutkimus synnyttää epäilyn erityisopetusnimikkeiden vaikutuksesta oppilasta koskevaan havainnointiin ja arviointiin. Vaikutuksen selvittämiseksi tarvitaan luonnollisissa havainnointi- ja vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaa tutkimusta.

6. TUJOSTEN TARKASTELU

6.1. Tutkimusmetodien tarkastelu

Nimikkeisiin sekä oppilaskuvauksiin liitetyt affektiiviset merkitykset mitattiin 40 vastakohtaista adjektiiviparia käsittävällä semanttisen differentiaalitekniikalla toteutetulla mittarilla. Koehenkilöt keksivät esikokeessa adjektiiveja vapaan kuvauksen avulla. Lisäksi varmistettiin semanttisen differentiaalitekniikan universaalien perusulottuvuuksien sekä keskeisten persoonallisuuden piirteiden mukaan tuleminen. Näin pyrittiin

turvaamaan mittauksen käsitevaliditeetti ja sisällön validiteetti. Faktorianalyysin tuottamat ulottuvuudet tukevat osaltaan mittauksen sisällön validiteettia. Mittari kattaa henkilöhavainnoinnin keskeiset ulottuvuudet. Mittari soveltuu sekä aikuisten että 11-12 -vuotiaiden lasten toisia koskevien havaintojen mittaamiseen. Loogisesti se mittaa nimikkeisiin ja oppilaskuvauksissa esitettyihin henkilöihin liitettynä affektiivisia merkityksiä. Empiiriset yhteydet riippumattomiin muuttujiin tukevat loogista validiteettia.

Semanttisen differentiaalain tekniikalla saadut mittaustulokset ilmaisevat myös asenteita ko. kohteisiin. Erityisesti evaluaatio-ulottuvuuden, joka kattaa suurimman osan selitetystä varianssista, voidaan katsoa mittaavan asenteen affektiivista ja osittain myös kognitiivista komponenttia. Näin mittari ilmoittaa kohteisiin liittyvien affektiivisten merkitysten lisäksi kohteeseen asennoitumista erityisesti affektiivisen komponentin osalta. Mittauksen reliabiliteetin empiiriset likiarvot olivat muutamaa adjektiiviparia lukuunottamatta hyviä.

Oppilaan kielellisen suoritustason arviointia sekä sosiaalisen etäisyyden mittaamista voidaan pitää niinikään loogisesti validina. Viimeksi mainitun mittauksen validiteetille saadaan myös empiiristä tukea muuttujien välisestä korrelaatiokertoimista. Molempien mittausten reliabiliteettien empiiriset likiarvot olivat hyviä.

Erityisopettajille esitetyissä oppilaskuvauksissa pyrittiin varioimaan erityisopetusnimikkeen lisäksi havainnoitavan oppilaan koulukäyttäytymistä, mihin sisältyi sekä koulumenestys että käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus. Oppilaille esitetyissä kuvauksissa, joissa apuna käytettiin diakuvia, erotettiin koulumenestys ja käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus omiksi varioitaviksi muuttujikseen sekä lisättiin mukaan ulkonäön miellyttävyys. Oppilaskuvausten esiversiot laadittiin teoreettisen tiedon ja käytännön kokemuksen (tutkija on toiminut kolme vuotta apukoulu-laisten opettajana ja neljä vuotta erityisopettajien kouluttajana ja ope-tusharjoittelun ohjaajana) pohjalta. Esikokeissa kokeneet erityisopettajat arvioivat kuvausten toimivuutta tarkoitetulla tavalla: kussakin kuvauksessa varioidussa muuttujassa tuli esiintyä kolmiasteinen vaihtelu ja kuvausten piti olla realistisia apukoululaisen ja tarkkailuluokkalaisen kuvauksiksi. Kuvaukset täyttivät asetetut vaatimukset muuten, mutta sosiaalisesti suotavimmaksi kuvattu käyttäytyminen arvioitiin liian hyväksi ollakseen tarkkailuluokkalaisen käyttäytymistä. Kuvausta ei kuitenkaan muutettu tai poistettu, koska se antoi mahdollisuuden selvittää ni-

mikkeen vaikutusta myös sen kanssa selvästi ristiriitaisen havaintoai-
neksen yhteydessä (hypoteesi 3).

Tutkimuksen empiiristä osaa ohjasi voimakkaasti pyrkimys asetettujen
kausaalihypoteesien huolelliseen testaamiseen. Tutkimuksen sisäisen va-
liditeetin korostaminen johti kokeelliseen tutkimusotteeseen ja varsi-
naisiin kokeellisiin asetelmiin, joissa koeryhmien muodostaminen satun-
naistamalla ja riippumattomien muuttujien systemaattinen variointi tur-
vaavat vahvan kausaalipäätelyn. Usean oppilaskuvauksen peräkkäin esit-
tämisen vaikutus (järjestyksen vaikutus ja "carry-over"-efekti, (ks.
esim. Christensen 1977), jäi kontrolloimatta, mutta ko. vaikutusta on
pidettävä tässä lähinnä teoreettisena virhemahdollisuutena.

Tutkimuksen sisäisen validiteetin korostaminen näkyy koejärjestelyjen
laboratoriomaisuutena, mikä johti tulosten yleistettävyyttä, tutkimuksen
ulkoista validiteettia, koskeviin rajoituksiin. Oppilaskuvausten havain-
nointi ei vastaa sitä tilannetta, jossa oppilastoverit tai erityisopet-
tajat käytännössä havainnoivat oppilasta. Noin minuutin kestävä verbaa-
linen (kirjallisesti tai suullisesti esitetty) kuvaus, jota mahdollises-
ti täydennetään muutamalla diakuvalla, ei edusta hyvin todellisia havain-
nointitilanteita.

Käytännöllisistä syistä erityisopettajien edustajiksi valittiin har-
kinnanvaraisesti kahden läänin (Turun ja Porin sekä Lapin läänin) alu-
eelta erityisopettajien koulutuspäivien osallistujat. Vaikka he määräl-
lisesti ovat noin 50 % ko. läänien erityisopettajista, ei tuloksien yleis-
tämiseen kaikkia läänien ja varsinkaan koko maan erityisopettajia koske-
viksi ole todennäköisyysotannan suoma mahdollisuutta. Oletettavaa on, et-
tä eri läänien erityisopettajat eivät poikkea toisistaan tutkimuksen muut-
tujissa ratkaisevasti. Tätä tukee Turun ja Porin sekä Lapin läänien eri-
tyisopettajien tutkittaviin nimikkeisiin liittämien merkitysten huomatta-
va yhdenmukaisuus. Peruskoulun 5.-6. luokan oppilaiden nimikkeisiin liit-
tämää käsityksiä selvitettäessä koehenkilöt valittiin harkinnanvaraisesti
eri puolilla maata maaseutu- ja kaupunkipaikkakunnilta. Osa oppilaista
valittiin kouluilta, joiden läheisyydessä ei toiminut erityisluokkia. Pää-
huomio kiinnitettiin apukoulu- ja tarkkailuopetusta tuntevien oppilaiden
käsityksiin. Todennäköisyysotantaan perustuvia tulosten yleistysmahdolli-
suuksia koko maan 5.-6. luokan oppilaisiin ei kuitenkaan ole. Tutkittaes-
sa nimikkeiden vaikutuksia oppilaiden tekemiin havaintoihin koehenkilöt
saatiin ryhmittäin suoritettulla todennäköisyysotannalla niistä Lapin ja
Keski-Suomen läänien kouluista, joiden yhteydessä toimi apu- ja tarkkai-

luluokkia. Tiukasti ottaen nämäkään oppilaat eivät edusta koke maan vastaavien koulujen oppilaita, mutta ilmeistä on, että ainakin varauksellinen yleistäminen on mahdollista.

6.2. Tulokset leimaamisteoreettisen viitekehysten valossa

Yleinen leimaamisteoreettinen näkemys korostaa sosiaalisen yleisön merkitystä yksilön poikkeavaksi leimaamisessa ja leimaamisen vaikutusmekanismissa. Näkemys sovellettuna apukoululaiseksi ja tarkkailuluokkalaiseksi leimaamiseen voidaan esittää vaiheittain seuraavasti (kuvio 3):

- 1) Kouluviranomaiset nimeävät oppilaan erityisoppilaaksi (apukoululainen/tarkkailuluokkalainen).
- 2) Nimeke välitetään opettajalle/opettajille ja oppilastovereille.
- 3) Nimike muuttaa opettajan/opettajien ja oppilastovereiden nimettyä koskevat havainnot ja odotukset nimikkeen stereotyyppin suuntaisiksi.
- 4) Opettajan/opettajien ja oppilaiden havainnot ja odotukset välittyvät leimatulle oppilaalle.
- 5) Oppilas käyttäytyy odotusten mukaisesti.
- 6) Oppilaan käyttäytyminen vahvistaa opettajan/opettajien ja oppilastovereiden havaintoja ja odotuksia.

Tutkimuksen empiiriset ongelmat rajattiin lähinnä kolmanteen vaiheeseen, joten ainoastaan sen osalta voidaan tarkastella viitekehystä empiriaan perustuvasti. Tutkimustulokset ovat selkeät: 1) erityisopettajat ja peruskoulun 5.-6. luokan oppilaat liittävät nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen stereotyyppisiä, pääosiltaan kielteisiä merkityksiä, 2) nimikkeisiin liittyvät stereotyyppiset käsitykset ovat niin voimakkaita, että ne muuttavat oppilaan suoritusten arviointeja sekä sosiaalista etäisyyttä. Vaikutus on niin selvä, että voidaan perustellusti puhua ko. erityisluokkalaisten stereotyypeistä (ks. Guskin 1962, 1963; Schur 1971). Vaikutukset ovat johdonmukaisesti stereotyyppisten merkitysten mukaisia. Kaikki vaikutukset havainnointiin eivät kuitenkaan ole suunnaltaan kielteisiä: apukoululaiseksi nimeäminen muuttaa erityisopettajien affektiivisia asenteita (evaluaatio) oppilaaseen myönteisemmäksi ja tarkkailuluokkalaiseksi nimeäminen nostaa leimatun kielellisten suoritusten arviointeja. Molemmat vaikutukset voidaan selittää nimikkeiden stereotyyppien avulla. Erityisopettajien apukoululaiseen liittämät kon-

notaatiot evaluaatio- ja tarkkailuluokkalaiseen älykkyys-ulottuvuudella ovat myönteisiä.

Pääosiltaan nimikkeiden vaikutukset ovat kuitenkin suunnaltaan kielteisiä. Hypoteettisen oppilaan sekä apukoululaiseksi että tarkkailuluokkalaiseksi nimeäminen lisää voimakkaasti hänen epänormaalisti havaitsemistaan sekä hänen sosiaalista etäisyyttään oppilastovereiden joukossa. Apukoululaiseksi nimeäminen muuttaa voimakkaasti erityisopettajien oppilaan nopeutta ja älykkyyttä koskevia havaintoja sekä hänen kielellisten suoritustensa arviointeja kielteisemmiksi.

Tulokset osoittavat, että erityisopetusnimikkeet vaikuttavat oppilas-havainnointiin myös silloin, kun havaintoaines ei ole nimikkeen stereotyyppin mukaista. Tulos on vastakkainen Guskinin (1962, 1963) sekä Salvian, Clarken ja Ysseldyken (1973) saamille tuloksille ja tukee käsitystä nimikkeiden läpätunkevasta vaikutuksesta (Foster, Ysseldyke & Reese 1975; Foster & Ysseldyke 1976). Havaintoaineksen selvempi ristiriita nimikkeen stereotyyppin kanssa saattaisi hävittää leiman vaikutuksen (ks. Salvia ym. 1973). Toisaalta tässäkin tutkimuksessa sosiaalisesti suotavimmaksi kuvattu käyttäytyminen oli arvioitsijoiden mukaan mahdoton tarkkailuluokkalaisen käyttäytymiseksi, mutta siinäkin tapauksessa tarkkailuluokkalaiseksi nimeämisen vaikutus säilyi muuttumattomana. Tulos tukee olettamusta nimikkeen stereotyyppin voimakkaasta läpätunkevasta vaikutuksesta havainnointiin.

Oppilaiden ja varsinkin erityisopettajien nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät käsitykset ovat stereotyyppisyydestään huolimatta pääosiltaan realistisia. Kun havainnointitilanteessa hypoteettista oppilasta koskeva ärsykeistö on niukka, tuntuu luonnolliselta, että havainnoitsija tukeutuu tilanteessa oppilasnimikkeisiin. Aikaisemmat tiedot ja kokemukset oppilaista määräävät osaltaan adaptaatiotason, johon muu tilanteessa esiintyvä ärsykeistö suhteutetaan (luku 5.7.). Näin nimikkeiden vaikutus havainnointitilanteessa voidaan tulkita adaptaatiovaikutukseksi. Keskeinen kysymys on, aiheuttaako erityisoppilaaksi nimeäminen luonnollisissa tilanteissa vastaavan ilmiön.

Leimaamisvaikutuksen kriteerinä pidetään sitä, vaikuttaako nimeäminen sosiaalisen ympäristön ja nimetyn vuorovaikutukseen ja sitä kautta nimetyn persoonallisuuden kehittymiseen. Näitä leimaamisen keskeisimpiä vaiheita (vaiheet 4 - 6) ei tässä tutkimuksessa asetettu empiirisesti koeteltaviksi.

Leimaamisteoreettisen näkemyksen soveltaminen erityisopetukseen on

toistaiseksi osoittautunut vaikeaksi. Ilmeistä on, että leimaamisilmiön luonne on käsitetty liian suoraviivaiseksi ja yksinkertaiseksi (esim. MacMillan ym. 1974; Guskin 1978). Tarvitaan näkemykseen liittyvien teoreettisten käsitteiden ja perusolettamuksien selkeyttämistä, jotta ilmiön empiirinen tutkiminen yleensä ja varsinkin erityisopetuksen yhteydessä voisi olla tähänastista hedelmällisempää.

Aikaisempien tutkimustulosten perusteella tässä todetuista nimikkeiden vaikutuksista erityisesti vaikutukset suoritusten arviointeihin ja oppilaan älykkyyttä koskeviin havaintoihin sekä sosiaaliseen etäisyyteen saattavat olla merkittäviä nimeä ja hänen sosiaalisen ympäristönsä (oppilastoverit, opettajat, vanhemmat) vuorovaikutuksen ja siten myös nimeä minä-käsityksen ja persoonallisuuden kehittymisen virittäjinä ja suuntaajina.

Tutkimuksen leimaamisteoreettinen viitekehys ja henkilöhavainnointi on kapea-alaista (vrt. Tagiuri & Petruccio 1958). Havainnointi rajoittuu pelkästään koejärjestelyissä toteutettuun keinotekoiseen tilanteeseen. Lisäksi havainnoitavaan liitettiin tietoisesti vain rajallista havainnointia. Havainnoitsijaan ja hänen maailmaansa liittyviin muuttujiin ei tutkimuksessa kiinnitetty huomiota.

Erityisopetusnimikkeiden vaikutukset nimettyyn oppilaaseen kytkeytyvät todellisuudessa erityisopetuksen kokonaisvaikutuksiin. Erityisopetuksen ideologian mukaan lapsen siirtäminen erityisluokkaan tulee olla lapsen kokonaiskehityksen kannalta siirto parempaan. Rajoituessaan selvittämään erityisopetusnimikkeiden vaikutusta hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin tämä tutkimus ei voi vastata nimeämiseen liittyviä varsinaisia erityisopetuksen vaikutuksia koskeviin kysymyksiin.

6.3. Tulosten käytännöllinen merkitys

Edellä korostettiin jo sitä, että tämän tutkimuksen perusteella ei voi tehdä päätelmiä apukoulu- tai tarkkailuopetuksen kokonaisvaikutuksista. Voidaan kuitenkin todeta, että ko. erityisopetusratkaisuihin liittyy kielellisiä ilmauksia, nimikkeitä, jotka ovat osittain stereotyyppisiä ja merkitykseltään pääasiassa kielteisiä. Suurin osa merkityksistä on denotatiivisia, mutta nimikkeisiin liittyy myös paljon affektiivisia konnotaatioita, niin että nimike saattaa yksipuolistaa oppilastovereiden ja

erityisopettajien erityisoppilaaksi nimettyä koskevia havaintoja.

Vaikka nimikkeiden apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen käyttö kei-notekoisessa havainnointitilanteessa vaikutti havaintoihin, ei tämän tutkimuksen perusteella voi esittää pitkälle meneviä käytännön havainnointi-tai vuorovaikutustilanteita koskevia johtopäätöksiä. Todellisuudessa eri-tyisoppilaiden lähiympäristön ihmisillä (oppilastoverit, opettajat, van-hemmat) on kokeissa esitettyä huomattavasti runsaampi ärsykeistö käyt-täytymistä ohjaavien havaintojen ja arviointien perustaksi. Ilmeistä on, että erityisopetusnimikkeen vaikutus on tällöin pienempi.

Niissä käytännön tapauksissa, jolloin oppilasta koskeva havaintoaines on niukka, saattaa havainnoitsija turvautua erityisopetusnimikkeen ja sii-hen liittyvien, mahdollisesti stereotyyppisten käsitysten antamaan adap-taatiotasoon arvioidessaan oppilasta. Nimikkeen vaikutus on tällöin toden-näköisin niissä tapauksissa, joissa oppilaan havainnoitava käyttäytyminen poikkeaa selvästi tyyppiesimerkistä.

Yleisenä sovellutuksena voidaan korostaa erityisoppilasryhmiä koske-vien stereotyyppisten käsitysten haittavaikutusten välttämistä erityises-ti yksittäisiä oppilaita havainnoitaessa ja arvioitaessa. Jos esimerkiksi oppilaan suorituksia koskevat opettajan odotukset määräytyvät voimakkaas-ti apukoululaisen tai tarkkailuluokkalaisen stereotyyppin mukaan, on il-meistä, että oppimisedellytyksiltään parhaimpien apukoululaisten suori-tuksiin kohdistetaan liian vähäiset odotukset, mikä voi johtaa niukkavi-rikkeiseen opetukseen. Vastaavasti heikkolahjaisen tarkkailuluokkalaisen suorituksiin voidaan kohdistaa liian suuria odotuksia. Tämän tutkimuksen perusteella on syytä tähdentää oppilasarvioinnin luotettavuuden ja rea-listisen vaatimustason asettamisen vaatimuksia.

Kielen merkitys osoittautuu tärkeäksi. Paitsi nimikkeet, vaikuttavat lyhyet oppilaan käyttäytymisen sosiaalista suotavuutta koskevat kielelli-set ilmaukset voimakkaasti kuvattua koskeviin havaintoihin. Tälläisillä kasvattajien ja oppilastovereiden käyttämillä ilmauksilla on ilmeisesti suuri merkitys ainakin silloin, kun viestin vastaanottajalla ei ole kovin paljon muuta tietoa kuvattusta oppilaasta. Näyttää siltä, että oppilasku-vauksessa käytetyn kielen avulla voidaan varsin helposti ohjata oppilaan kannalta keskeisten henkilöiden opetukseen ja vuorovaikutukseen liittyviä toimintavalmiuksia.

Stereotyyppisten käsitysten haittavaikutusten minimointi edellyttää erityisoppilaiden havaitsemista yksilönä. Vaikka oppilaiden luokittelu antaa paljon tietoa luokiteltavasta ja nimikkeen ansiosta opettaja voi

toimia järkevämmiin kuin ilman minkäänlaista tietoa, tulee opettajalla olla niin paljon tietoa oppilaastaan, että hänen ei tarvitse turvautua kaavamaisiin stereoryyppihin kasvatustoimissaan. Opettajan- ja erityisopettajankoulutuksessa voitaisiin tässä mielessä kiinnittää huomiota poikkeavien lasten yksilöllisyyden tuntemiseen, niin että havaittaisiin sekä inter- että intraindividuaaliset erot tietyn poikkeavuuskategorian sisällä kuten myös poikkeavien ja ns. normaaliin yhtäläisyydet. Vastaavasti voitaisiin peruskoulussa pyrkiä vahvistamaan paitsi luonnollista ja myönteistä affektiivista suhtautumista poikkeaviin oppilaisiin (tällaisesta yrityksestä ks. esim. Olkinuora ym. 1977), myös siihen, että poikkeavat oppilaat nähtäisiin pikemmin yksilöinä kuin tietyn poikkeavan oppilaskategorian tyypiesimerkkinä.

6.4. Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tämä tutkimus on jättänyt monia erityisoppilaiden luokitteluun liittyviä kysymyksiä avoimeksi ja synnyttänyt uusia. Erityisoppilaita koskevien nimikkeiden vaikutusten selvittäminen todellisissa havainnointi- ja vuorovaikutustilanteissa on tarpeellista mahdollisten leimaamisvaikutusten edellytysten todentamiseksi. Keskeisimpiin jatkotutkimuksen tehtäviin kuuluu leimaamisteoreettisen viitekehyksen mukaisen leiman itsensä toteuttamishypoteesin testaaminen (vaiheet 4 - 6). Se edellyttää leimaamisilmiön teoreettista ja käsitteellistä selkeyttämistä ja vaikutusmekanismin täsmentämistä ja liittyy luokkamuotoisen erityisopetuksen kokonaisvaikutusten selvittämiseen. Edelleen olisi hyödyllistä tietää muihin erityisoppilaita kuvattaessa käytettyihin nimikkeisiin (esim. cp-luokkalainen, puhehäiriöinen, luki-häiriöinen) liittyvät affektiiviset merkitykset ja niiden mahdolliset vaikutukset. Useampiin oppilaan sosiaalisen lähiympäristön henkilöihin (vanhemmat, leikkiverit, erilaiset kasvattajat) liittyvien yksilömuuttujien sekä yhteisömuuttujien avulla voitaisiin syventää erityisopetuksessa käytettyjen oppilasnimikkeiden vaikutuksia koskevia tietoja. Mielenkiintoista olisi selvittää niitä (erityis)opettajaan ja (erityis)opettajakokelaaseen liittyviä muuttujia, jotka täsmentävät erityisoppilaiden stereotyyppistä havaitsemista. Samoin olisi hyödyllistä selvittää peruskoulussa toteutettavan kasvatuksen ja (erityis)opettajankoulutuksen mahdollisuudet erityisopetuksen toteuttamisen yhteydessä mi-

nimoida oppilaiden luokitteluun liittyvät kielteiset vaikutukset ja maksimoida niihin liittyvät myönteiset vaikutukset.

7. TIIVISTELMA

7.1. Yleinen tausta ja viitekehys

Erityisopetus pyrkii antamaan pedagogisesti poikkeaville lapsille heidän kykyjään, edellytyksiään ja tarpeitaan vastaavaa opetusta. Käytännössä tämä on toteutettu usein sijoittamalla poikkeavat lapset omiin erityisluokkiinsa, minkä tarkoituksena on ollut parempien edellytysten luominen varsinaiselle opetusjärjestelyjen eriyttämiselle. Viimeisen vuosikymmenen aikana on luokkamuotoisen erityisopetuksen tehokkuutta kritisoitu usein, mutta luotettavaan metodologiaan perustuvia tutkimustuloksia on niukasti. Luokkamuotoisen erityisopetuksen kritisointiin on yleensä liittynyt väite, että erityisluokkasijoitus leimaa kielteisesti oppilaan, mikä vaikuttaa ympäristön suhtautumiseen häneen ja siten lopulta hänen kehittyneensä kielteisesti. Aihetta koskevia empiirisiä tutkimuksia on tehty jonkin verran lähinnä Yhdysvalloissa, mutta meillä ongelma-alue huolimatta yleisestä kiinnostavuudesta ja ajankohtaisuudesta on lähes kokonaan tutkimatta. Tässä haluttiin selvittää empiirisesti apukoululaiseksi ja tarkkailuluokkalaiseksi nimeämisen eräitä vaiheita.

Erityisopetuksen käyttämän kasvatettavien luokittelun perimmäinen ja tärkein tarkoitus on palvella lapsen kasvatusta ja mahdollistaa lapselle sopivan opetuksen järjestäminen. Vaikka käytetyt luokittelukategoriat perustuvat useissa tapauksissa psykologisiin ja lääketieteellisiin seikkoi-

hin eivätkä siten välttämättä palvele hyvin kasvatusta, on poikkeavien lasten luokittelu todettu välttämättömäksi opetuksen ja kuntoutuksen perustaksi. Samalla on kuitenkin korostettu sitä, että luokittelut ja leimat ovat voimakkaita sosiaalisen kontrollin ja säätelyn välineitä ja ne palvelevat usein epämääräisiä, vahingollisia tai piilotarkoituspäisiä: ihmisen arvon alentamista, ihmisen mahdollisuuksien rajoittamista, jollakin tavoin uhkaavien, perimmäisiä tapoja rikkovien tai erityisiä ponnistuksia vaativien ulkopuolelle jättämistä.

Yleisen leimaamisteorian mukaan sosiaalisen ympäristön antama leima säätelee ympäristön ja poikkeavan vuorovaikutusta ja vaikuttaa poikkeavan käyttäytymiseen poikkeavuutta lisäävästi. Vaikka leimaamisteoreettinen näkemys on osoittautunut käsitteiltään osittain epämääräiseksi ja vaikeasti empiirisesti todennettavaksi, antaa se yleisen viitekehyksen tälle tutkimukselle. Sovelletuna apukoululaiseksi ja tarkkailuluokkallaiseksi leimaamiseen voidaan näkemys esittää seuraavien vaiheiden avulla:

- 1) Kouluviranomaiset nimeävät oppilaan erityisoppilaaksi (apukoululainen/tarkkailuluokkainen).
- 2) Nimike välitetään opettajalle/opettajille ja oppilastovereille.
- 3) Nimike muuttaa opettajan/opettajien ja oppilastoverien nimettyä koskevat havainnot ja odotukset nimikkeen stereotyypin suuntaisiksi.
- 4) Opettajan/opettajien ja oppilaiden havainnot välittyvät leimatulle oppilaalle.
- 5) Oppilas käyttäytyy odotusten mukaisesti.
- 6) Oppilaan käyttäytyminen vahvistaa opettajan/opettajien ja oppilastoverien havaintoja ja odotuksia.

Tämä tutkimus rajoittui vaiheisiin 1 - 3, empiiristen ongelmien kohdistuksessa vaiheeseen 3.

7.2. Ongelmat ja hypoteesit

Ongelmat jakautuvat kahteen pääalueeseen:

- 1) Erityisoppilaiden stereotyyppisiä käsittelevät ongelmat.
- 2) Erityisopetusnimikkeiden vaikutusta oppilashavaintoihin käsittelevät ongelmat.

1. Ensimmäinen ongelma-alue pyrki selvittämään, onko peruskoulussa olemassa apukoululaisen ja tarkkailuluokkalaisen stereotyypit. Tällöin selvitettiin ko. oppilaisiin liitettyjä käsityksiä ja verrattiin niitä oppilaiden todellisiin ominaisuuksiin.
2. Toinen ongelma-alue pyrki selvittämään, vaikuttaako oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkalaiseksi oppilastovereiden ja erityisopettajien häneen kohdistamiin havaintoihin, hänen suoritus- tensa arviointeihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä sekä miten nimettyä oppilasta koskeva muu havaintoaines (ulkonäön miellyttävyys, koulumenestys ja käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus) täsmentää vaikutusta.

Leimaamisteoriasta johdetut yleiset hypoteesit ilmenevät tulosten yhteydessä esitetystä taulukosta.

7.3. Menetelmä

Koehenkilöinä oli 181 harkinnanvaraisesti valittua erityisopettajaa ja kaksi otosta peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaita:

- 1) harkinnanvarainen eri puolilta Suomea valittu otos (N=668) sekä
- 2) todennäköisyysotannan avulla saatu otos (N=1034).

Viimeksi mainittu otos edustaa kahden läänin alueelta sellaisia oppilaita, joiden koulujen yhteydessä tai koulua lähellä toimii apu- ja tarkkailuluokkia.

Koeasetelmana kausaalihypoteeseja testattaessa (ongelma-alue 2) oli varsinainen kokeellinen asetelma, jota yleisessä muodossaan voi kuvata seuraavasti:

$$\begin{array}{rcc}
 R & X_1 & O \\
 R & X_2 & O \\
 R & X_3 & O \\
 \cdot & \cdot & \cdot \\
 \cdot & \cdot & \cdot \\
 \cdot & \cdot & \cdot \\
 R & X_n & O
 \end{array}$$

Asetelmassa X tarkoittaa systemaattisesti varioitua havainnoitavaa oppilaskuvausta ja O oppilaskuvausta koskevien havaintojen mittaamista.

Muuttujien mittaaminen: Erityisopettaja-aineistossa havainnoitava oppilaskuvaus esitettiin kirjallisenä ja siinä varioitiin kahta muuttujaa: 1) erityisopetusnimikettä (apukoululainen, tarkkailuluokkalainen, peruskoululainen) sekä 2) koulukäyttäytymistä (koulumenestys ja sosiaalinen käyttäytyminen hyvä, keskinkertainen, huono). Oppilasaineistossa havainnoitavaan oppilaskuvaukseen lisättiin kaksi varioitavaa muuttujaa:

1) koulumenestys ja käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus erotettiin omiksi muuttujikseen, joissa molemmissa esiintyi kolmiasteinen vaihtelu (hyvä, keskinkertainen, huono), 2) havainnoitavan oppilaan ulkonäön miellyttävyyden (miellyttävä, tavallinen, epämiellyttävä). Kuvaus esitettiin suullisesti ja sitä täydennettiin diakuvien avulla.

Riippuvina muuttujina olivat 1) havainnoitavaan oppilaaseen liitetyt affektiiviset merkitykset (kuvatun persoonallisuutta koskevat havainnot), 2) havainnoitavan suoritustason arviointi erityisopettaja-aineistossa ja 3) havainnoitavan sosiaalinen etäisyys oppilasaineistossa. Kohteeseen liitetyjä affektiivisiä merkityksiä mitattiin semanttisen differentiaalitekniikkaa käyttäen mittarilla, johon kuului 40 vastakkaista adjektiiviparia. Havainnoitavan suoritustason arviointia mitattiin lauseen täydennystehtävien arviointeina (arviointiulottuvuus 1 - 5 viidessä lauseessa) ja sosiaalista etäisyyttä The Ohio Social Acceptance Scale ja The Classroom Social Distance Scale -mittareista muokatulla versiolla (arviointiulottuvuus 1 - 6).

Pääanalyysimenetelminä olivat faktorianalyysi havaintoulottuvuuksien jäsentämisessä, jakaumien tarkastelu 1. ongelma-alueen sekä kaksisuuntainen että monimuuttujainen varianssianalyysi 2. ongelma-alueen ongelmia ratkaistaessa.

7.4. Tulokset

Käytettyjen mittausmenettelyjen empiiriset reliabilitettkertoimet olivat riittävän korkeita. Samoin saatiin empiiristä tukea mittausten loogiselle validiteetille. Sekä erityisopettajat että oppilaat havainnoivat kuvattua oppilasta samojen henkilöhavaintoulottuvuuksien perusteella. Molemmilla aineistoissa esiin tulleet faktorit olivat 1) evaluaatio (vastaa semanttisen differentiaalitekniikan yleistä Evaluaatio-ulottuvuutta), 2) älykyys, 3) nopeus (vastaa semanttisen differentiaalitekniikan Aktiivisuus-ulottuvuutta)

ja 4) aggressiivinen ekstraversio. Oppilasaineistossa erottuivat lisäksi omiksi ulottuvuuksikseen 5) vaatimattomuus- ja 6) normaalius-faktorit. Yleiskuvan tutkimuksen tuloksista saa taulukosta 18, jossa tulokset esitetään asetettujen yleisten hypoteesien mukaisesti.

Erityisoppilaiden stereotyyppejä koskevien ongelmien osalta voidaan todeta, että erityisopettajat liittävät varsin yksimielisesti tiettyjä merkityksiä nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen. Faktorianalyysin antamien keskeisimpien ulottuvuuksien avulla ilmaistuna erityisopettajat pitävät apukoululaista tyhmänä, hitaana, epävarmana mutta miellyttävänä. Tarkkailuluokkalainen on vastaavasti epämiellyttävä, älykäs ja nopea. Oppilaiden mielestä apukoululainen on tyhmä, hidas, epävarma, vaatimaton ja epänormaali. Peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaiden yksimielisyys nimikkeisiin liitettävistä merkityksistä ei ole niin suuri kuin erityisopettajien.

Oppilaiden ja erityisopettajien nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät käsitykset ovat pääosiltaan realistisia. Erityisopettajien nimikkeisiin liittämät käsitykset ovat yhdenmukaisempia kuin oppilaiden käsitykset erityisesti luonteeltaan denotatiivisten piirteiden osalta (apukoululainen: hidasälyinen, tyhmä, avuton, muista riippuva sekä tarkkailuluokkalainen: sopeutumaton, häiriintynyt). Tulos kuvaa erityisopettajien suurempaa asiantuntemusta.

Epärealistisilta vaikuttavat erityisopettajien tarkkailuluokkalaisen älykkyyttä koskevat käsitykset (nokkela, viisas, kykenevä, tietävä). Ilmeistä on, että erityisopettajat ovat tiedostamattaan suhteuttaneet arviointinsa muihin erityisluokkalaisiin (apukoululaiset, cp-luokkalaiset), mikä tekee tuloksen ymmärrettäväksi.

Stereotyyppisistä käsityksistä voidaan puhua myös silloin, kun nimikkeisiin liitetään yksimielisesti piirteitä, jotka useissa yksittäistapauksissa ja keskimäärin ovat realistisia, mutta jotka ovat monissa yksittäisissä tapauksissa vääriä. Tällöin on kysymys stereotyyppin liiaksi yksinkertaistavasta vaikutuksesta. Tällä perusteella voidaan sanoa erityisopettajilla olevan stereotyyppisiä käsityksiä apukoululaisista (kömpelö, hidas, tottelevainen, epävarma) ja tarkkailuluokkalaisista (nopea, äkkipikainen, puhelias). Oppilailla voidaan sanoa olevan apukoululaisista stereotyyppinen käsitys lähinnä piirteiden hidas, onneton, huolimaton ja häiriintynyt osalta sekä tarkkailuluokkalaisesta lähinnä piirteiden tyhmä, epäystävällinen, rohkea ja puhelias osalta.

Erityisopetusnimikkeiden vaikutusta koskevien ongelmien osalta tulok-

TAULUKKO 18. Tiivistelmä tutkimuksen tuloksista hypoteeseittain

Hypoteesi	Riippumaton muuttuja (nimike)	Hypoteesin saama tuki koehen- ^{x)} kilöstöittäin ja riippuvien muuttujien mukaan luokiteltuna			
		Peruskoulu- laiset		Erityis- opettajat	
		Affekt. merkit.	Sos. et.	Affekt. merkit.	Suor. arv.
Hypoteesi 1:					
Nimikkeisiin apukoululai- nen ja tarkkailuluokka- lainen liitetään stereo- tyyppisiä pääosiltaan kielteisiä affektiivisia merkityksiä	Apukoulu- lainen	+		+	
	Tarkkailu- luokkalainen	+		+	
Hypoteesi 2:					
Hypoteettisen oppilaan apukoululaiseksi tai tarkkailuluokkallaiseksi nimeäminen muuttaa häntä koskevia havaintoja, hänen suoritustensa arvi- ointeja ja hänen sosiaa- lista etäisyyttään nimik- keen stereotyypin mukai- seksi	Apukoulu- lainen	+++	+++	+++	+++
	Tarkkailu- luokkalainen	++	+++	++	+++
Hypoteesi 3:					
Hypoteettisen oppilaan nimeäminen apukoululai- seksi tai tarkkailuluok- kallaiseksi vaikuttaa oppi- lasta koskeviin havaintoi- hin, hänen suoritustensa arviointeihin ja hänen sosiaaliseen etäisyyteensä siitä huolimatta, että havaintoaines ei ole nimikkeen stereotyypin mukainen	Apukoulu- lainen	+++	+++	+++	+++
	Tarkkailu- luokkalainen	+++	+++	+++	+++

+++ = tulokset tukevat hypoteesia erittäin selvästi

++ = tulokset tukevat hypoteesia selvästi

+ = tulokset tukevat hypoteesia jonkin verran

- = tulokset eivät tue hypoteesia

set osoittavat, että hypoteettisen oppilaan nimeäminen tarkkailuluokkalaiseksi tai apukoululaiseksi vaikuttaa erityisopettajan häntä koskeviin havaintoihin ja hänen suoritustensa arviointiin. Oppilaan nimeäminen apukoululaiseksi saa hänet näyttämään tyhmemmältä, hitaammalta ja miellyttävämmältä sekä hänen suorituksensa heikommalta kuin hänen nimeämisensä peruskoululaiseksi. Vastaavasti tarkkailuluokkalaiseksi nimeäminen tekee oppilaan epämiellyttävämmäksi mutta hänen suorituksensa paremmiksi kuin peruskoululaiseksi nimeäminen. Nimikkeiden vaikutuksen suunta on sama kuin niihin liitettyjen vastaavien affektiivisten merkitysten suunta. Oppilaskuvauksessa varioitu oppilaan koulumenestystä ja käyttäytymisen sosiaalisuutta koskeva havaintoaines vaikuttaa myös tehtyihin havaintoihin ja suoritusten arviointeihin. Huomattava on, että erityisopetusnimikkeillä on edellä kuvattu vaikutus myös silloin, kun kuvattua oppilasta koskeva havaintoaines ei ole tyypillistä ko. erityisoppilaalle.

Oppilaita koskevat tulokset osoittavat, että hypoteettisen toverin nimeäminen apukoululaiseksi saa hänet näyttämään epänormaalmalta, tyhmemmältä ja hitaammalta ja erityisesti se lisää havainnoitavan sosiaalista etäisyyttä. Tarkkailuluokkalaiseksi nimeämisen vaikutukset ovat pääosiltaan samanlaiset; kielteinen vaikutus sosiaaliseen etäisyyteen on vielä suurempi kuin apukoululaiseksi nimettäessä. Erityisopetusnimikkeiden vaikutusten suunta noudattaa niihin liittyviä stereotyyppisiä affektiivisiä merkityssisältöjä.

Nimikkeiden ja havainnoitavan oppilaan 1) ulkonäön miellyttävyyden, 2) koulumenestyksen ja 3) käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden yhdysvaikutukset ovat vähäisiä. Merkittävin yhdysvaikutuksia koskeva tulos hypoteesien kannalta (hypoteesi 3) on se, että erityisopetusnimikkeiden vaikutukset oppilashavaintoihin säilyvät, eräissä tapauksissa jopa voimistuvat, silloinkin kun havaintoaines ei vastaa nimikkeisiin liittyviä stereotyyppisiä.

Tuloksia voidaan tulkita yleisen adaptaatiotasoteorian mukaisesti. Havaintoja suoritaneilla erityisopettajilla ja oppilailta on aikaisempaan tietoon, kokemukseen ja mahdollisesti myös ennakkoluuloihin perustuva käsitys apukoululaisista ja tarkkailuluokkalaisista. Nämä pääosiltaan realistiset, mutta osittain myös stereotyyppisiksi tulkittavat käsitykset ilmenevät nimikkeisiin liitetystä assosiaatioista. Joutuessaan arvioimaan niukkaärsykeistä oppilaskuvausta, joka ilmoitetaan apukoululaisen kuvaukseksi, havainnoitsija arvioi tilanteen apukoululaisiin liittyvän adaptaatiotason mukaan, jolloin esitetty ärsykeistö suhteutetaan siihen.

Nimikkeet tarkkailuluokkalainen ja peruskoululainen saavat aikaan erilaiset, toisistaan poikkeavat adaptaatiotaustat. Näin muuten sama ärsyke havaitaan ja arvioidaan eri tavoin.

Oppilaiden ja erityisopettajien apukoululaisia ja tarkkailuluokkalaisia koskeviin käsityksiin perustuva, ko. nimikkeiden synnyttämä adaptatiovaikutus voidaan nähdä ryhmää koskevan käsityksen vaikutuksena yksittäisen tapauksen havainnointiin ja arviointiin. Kun ryhmiä koskevat käsitykset ovat osittain epärealistisia tai yksipuolisesti yleistettyjä ja kun ne johtavat ryhmän edustajaksi nimettyä hypoteettista oppilasta koskevien arviointien muuttumiseen ryhmää koskevan käsityksen mukaisesti, voidaan puhua myös stereotyyppisen luokittelun vaikutuksesta.

7.5. Tulosten tarkastelu

Tutkimusta ohjasi positivistinen ote ja voimakas pyrkimys asetettujen kausaalihypoteesien huolelliseen testaamiseen. Tutkimuksen sisäisen validiteetin korostaminen johti tiukan kokeelliseen tutkimukseen ja ongelmien tarkkaan rajaamiseen. Koejärjestelyjen laboratoriomaisuus tuotti toisaalta vahvat kausaalipäätelmät, mutta hintana niistä jouduttiin tutkimuksen ulkoisesta validiteetista eräin osin tinkimään. Oppilaskuvaukset ja niiden havainnointitilanteet eivät vastaa niitä tilanteita, joissa oppilastoverit ja erityisopettajat käytännössä havainnoivat oppilaita. Noin minuutin kestävä verbaalinen (kirjallisesti tai suullisesti esitetty) kuvaus, jota täydennettiin diakuvien avulla, on tietyssä määrin keinotekoinen.

Vaikka koehenkilöt valittiin huolellisesti harkinnanvaraisesti, ei tuloksia voi yleistää koko maan erityisopettajia ja peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaita koskeviksi niin varmasti kuin todennäköisyysotanta ko. perusjoukoista olisi turvannut.

Tulokset rajoittuvat leimaamisteorian vaiheisiin 1 - 3. Itse asiassa vasta tämän tutkimuksen ulkopuolelle jääneet vaiheet 4 - 6 liittyisivät teorian kiintoisimpaan ja samalla kiiskellyimpään osaan, leimojen itsensä toteuttamishypoteesiin. Aikaisempien tutkimustulosten perusteella tässä todetuista nimikkeiden vaikutuksista erityisesti vaikutukset suoritusten arviointeihin ja oppilaan älykkyyttä koskeviin havaintoihin sekä sosiaaliseen etäisyyteen saattavat olla merkittäviä leimatun ja hänen sosiaalisen

ympäristönsä (oppilastoverit, opettajat, vanhemmat) vuorovaikutuksen ja siten myös leimatun minä-käsityksen ja persoonallisuuden kehittymisen virittäjinä ja suuntaajina. Myös tutkimuksen henkilöhavainnointi on kaipa-alainen. Erityisesti puutteena voidaan pitää sitä, että havainnoitsijaan ja hänen maailmaansa liittyviin muuttujiin ei tutkimuksessa kiinnitetty huomiota.

Leimaamisteoreettisen näkemyksen soveltaminen erityisopetukseen on toistaiseksi osoittautunut vaikeaksi. Ilmeistä on, että leimaamisilmiön luonne on käsitetty liian suoraviivaiseksi ja yksinkertaiseksi. Tarvitaan näkemykseen liittyvien teoreettisten käsitteiden ja perusolettamuksien selkeyttämistä, jotta ilmiön empiirinen tutkiminen yleensä ja varsinkin erityisopetuksen yhteydessä voisi olla tähänastista hedelmällisempää.

Yleisenä tutkimuksen tulosten sovelluksena voidaan korostaa erityisoppilasryhmiä koskevien stereotyyppisten käsitysten haittavaikutusten välttämistä erityisesti yksittäisiä oppilaita havainnoitaessa ja arvioidaessa. Jos esimerkiksi oppilaan suorituksia koskevat opettajan odotukset määräytyvät voimakkaasti apukouluilaisen tai tarkkailuluokkalaisen stereotyyppin mukaan, on ilmeistä, että oppimisedellytyksiltään parhaimpien apukoululaisten suorituksiin kohdistetaan liian vähäiset odotukset, mikä voi johtaa niukkavirikkeiseen opetukseen. Vastaavasti heikkolahjaisen tarkkailuluokkalaisen suorituksiin voidaan kohdistaa liian suuria odotuksia. Tämän tutkimuksen perusteella on syytä tähdentää oppilasarvioinnin luotettavuuden ja realistisen vaatimustason asettamisen vaatimuksia.

Erityisesti on korostettava sitä, että tämä tutkimus ei ole tutkinut apukoulu- ja tarkkailuopetuksen kokonaisvaikutuksia. Osoitettujen ko. erityisopetusmuotoihin liittyvien nimikkeiden vaikutuksien perusteella voidaan suositella nimikkeisiin liittyvien stereotyyppisten käsitysten hävittämistä. Se edellyttää oppilaiden havaitsemista yksilöinä. Vaikka oppilaiden luokittelu antaa paljon tietoa luokiteltavasta ja nimikkeen ansiosta opettaja voi toimia todennäköisesti järkevämmän kuin ilman minäänlaista tietoa, tulee opettajalla olla niin hyvä oppilaantuntemus, ettei hänen tarvitse turvautua kaavamaisiin stereotyyppisiin kasvatus-toimissaan. Opettajan- ja erityisopettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota poikkeavien lasten yksilöllisyyden tuntemiseen, niin että havaittaisiin sekä inter- että intraindividuaaliset erot kunkin luokittelukategorian sisällä kuten myös poikkeavien ja ns. normaaliin yhtäläi-

syydet. Vastaavasti voitaisiin peruskoulussa nykyistä enemmän vahvistaa oppilaiden luonnollista myönteistä affektiivista asennoitumista poikkeaviin oppilastovereihin. Erityisesti olisi tällöin huolehdittava siitä, että poikkeavat oppilaat nähtäisiin yksilöinä eikä tietyn poikkeavan oppilaskategorian tyyppiesimerkkeinä.

Tämä tutkimus on jättänyt vastaamatta moniin erityisoppilaiden luokitteluun liittyviin kysymyksiin ja synnyttänyt uusia kysymyksiä. Erityisoppilaita koskevien nimikkeiden vaikutusten selvittäminen todellisissa havainnointi- ja vuorovaikutustilanteissa on tarpeellista mahdollisten leimaamisvaikutusten edellytysten todentamiseksi. Keskeisimpiin jatkotutkimuksen tehtäviin kuuluu leimaamisteoreettisen viitekehyksen mukaisen leiman itsensä toteuttamishypoteesin testaaminen (vaiheet 4 - 6). Se edellyttää leimaamisilmiön teoreettista ja käsitteellistä selkeyttämistä ja vaikutusmekanismin täsmentämistä ja liittyy luokkamuotoisen erityisopetuksen kokonaisvaikutusten selvittämiseen. Useimpiin oppilaan sosiaalisen lähiympäristön henkilöihin (vanhemmat, leikkiverit, erilaiset kasvattajat) liittyvien yksilömuuttujien sekä yhteisömuuttujien avulla voitaisiin syventää erityisopetuksessa käytettyjen oppilasnimikkeiden vaikutuksia koskevia tietoja.

8. SUMMARY: Labelling in special education

General background and frame of reference

Special education aims at providing pedagogically exceptional children with education which is compatible with their abilities and needs. In practise this is most often carried out by placing exceptional children in their own special classes. The purpose of this arrangement has been to create better conditions for differentiating teaching. During the last decade the effectiveness of special class education has often been criticized, but there exist only limited research results based valid methodology. The criticism of special class education has often included the assertion that placing a child in a special class labels him negatively, which affects attitudes towards him and also contributes negative development. Some empirical studies on the subject have been carried out in the United States, but in Finland this particular field has received only small attention in spite of the general and, indeed, current interest in it. The purpose of this study is to explain empirically certain phases in labelling a child as a pupil in an EMR-class or in a class for maladjusted children.

The basic reasoning behind the use of the pupil classification method in special education is that it best serves the purpose of educating the child, and makes it possible to arrange suitable teaching for the child. Even though the classification categories are in many cases based on psychological and medical factors and thus do not necessarily serve education well, the classifying of exceptional children has been found a necessary basis for the teaching of exceptional children. At the same time it has

been emphasized that categories and labels are powerful instruments of social regulation and control, and that they are often used for reasons not always beneficial: for example, to degrade people, to deny them access to opportunity, to exclude "undesirables" whose presence in some way offends, disturbs familiar custom, or demands extraordinary effort.

According to a general labelling theory (societal reaction perspective) the label given by a social audience regulates the interaction between the audience and the exceptional child and affects his behaviour so that the abnormality increases. Even though the labelling perspective proved partly vague in its concepts and difficult to substantiate empirically, it provides this study with a general frame of reference. Applied to labelling pupils in an EMR-class and a class for maladjusted children, the concept can be clarified by following these stages in a child's career:

- 1) School administrators label a child as a special pupil (pupil in an EMR-class/in a class for maladjusted children).
- 2) The label is communicated to the teacher/teachers and classmates.
- 3) The label changes the teacher's/teachers' and classmates' perceptions and expectations of the labelled child parallel to the stereotype of the label.
- 4) The teacher's/teachers' and pupils' perceptions and expectations are communicated to the labelled child.
- 5) The pupil behaves according to expectations.
- 6) The pupil's behaviour strengthens the teacher's/teachers' and classmates' perceptions and expectations.

The present study concentrates on stages 1 - 3, the empirical problems becoming particularly acute at stage 3.

Problems and hypotheses

The problems are divided into two main types:

- 1) Problems arising from special pupils' stereotypes.
- 2) Problems arising from the effects of special education labelling on pupil perceptions.

1. The aim in the first problem area is to clarify whether there are indeed stereotypes of EMR-class pupils and of those in a class for maladjusted children in the comprehensive school, by answering the question of what kinds of concepts and affective meanings are associated with EMR-class pupils and pupils in a class for maladjusted children.
2. The aims in the second problem area are to explain whether the labelling of a pupil as an EMR-class pupil or as one in a class for maladjusted children affects the perceptions of classmates and special teachers, the rating of his achievement and his social distance and to explain how other observation data on the labelled child (e.g. physical attractiveness, school success and social desirableness of behaviour) make the labelling effect more accurate.

The general hypotheses drawn from the labelling theory are presented in table form together with the results of the research (table 19).

The method

The Ss were 181 selected special teachers and two samples of 5th-6th grade pupils:

- 1) a selected sample from the various parts of Finland (N=668) and
- 2) a sample chosen by stratified sampling (N=1034). The last-mentioned sample represents pupils from two counties whose schools have EMR-classes and classes for maladjusted children either in the school itself or in the vicinity.

The experimental design used when testing the causal hypotheses (problem area 2) was one, which could, in its general form, be best described as follows:

R	X_1	0
R	X_2	0
R	X_3	0
.	.	.
.	.	.
.	.	.
R	X_n	0

In the design X stands for a systematically varied description of the pupil under observation and 0 for the measurement of perceptions of pupil description.

Measurement of variables: The description of the pupil under observation in the special teacher data was presented in written form (about 60 words) and two variables were used:

1) Special education labelling (pupil in an EMR-class, pupil in a class for maladjusted children, comprehensive school pupil) and 2) school behaviour (school success and social behaviour: good, average, poor). Two variables were added into the pupil data: 1) school success and social desirability of behaviour were separated as independent variables, which both had a three level variation (good, average, poor), 2) the physical attractiveness under observation (pleasant, ordinary, unpleasant). This description was given orally (about 70 words) and it was completed by slides (6).

The dependent variables were 1) the affective meanings associated with the pupil under observation (perception of the personality of the pupil described), 2) the evaluation of the performance level of the pupil under observation in the special teacher data and 3) the social distance of the pupil under observation in the pupil data. The affective meanings associated with the description were measured by the semantic differential technique with a measuring device, which included 40 bipolar adjective pairs. The method of rating the achievement level under observation was sentence completion (rating scale 1 - 5 in five sentences) and social distance by an adapted version of the Ohio Social Acceptance Scale and the Classroom Social Distance Scale (rating 1 - 6).

The main analysis methods were factor analysis in clarifying perception dimensions, the study of distributions in solving the problems of area 1 and two-way as well as multivariate analysis of variance in the problems in area 2.

The results

The empirical reliability coefficients of the methods used were satisfactory. The construct validity of the measurements gained empirical support. Both special teachers and pupils perceived the given pupil on

the basis of the same person perception dimensions. The factors, which were found in both sets of data, were 1) evaluation (corresponds to the general dimension of Evaluation in the semantic differential), 2) intelligence, 3) speed (corresponds to the dimension of Activity in the semantic differential) and 4) extroversion. Furthermore, 5) modesty and 6) normality could be extracted as separate factors in the pupil data. A general view of the results can be obtained from the table 19, where the results are presented according to the general hypotheses.

As regards problem area 1 it can be stated that special teachers quite unanimously attach certain affective meanings to the labels of a pupil in a EMR-class and to those of one in a class for maladjusted children. Expressed by the most central dimensions yielded by factor analysis, it can be said that special teachers consider EMR-class pupils stupid, slow and insecure, but pleasant. A pupil in a class for maladjusted children is correspondingly unpleasant, intelligent and quick. Pupils think that an EMR-pupil is stupid, slow, insecure, modest and abnormal. A pupil in a class for maladjusted children is respectively unpleasant, stupid, insecure and abnormal. The unanimity of comprehensive school 5th and 6th graders as regards meanings of labels is not as great as that of special teachers.

The meanings attached to the terms "pupil in the EMR-class" and "pupil in the class for maladjusted children" by pupils and special teachers are on the whole realistic. The meanings given by teachers are more uniform than those given by pupils especially with regard to the denotative characteristics (EMR-pupil: slow-witted, stupid, helpless, dependent on others; and maladjusted pupil: maladjusted, disturbed). The result is indicative of the special teachers' being better informed on the subject than the pupils.

Special teachers' conceptions of the intelligence of pupils in the classes for maladjusted children appear unrealistic (quick-witted, clever, able, knowledgeable). It seems obvious that special teachers have unconsciously related their judgements to other special school pupils (EMR-pupils, CP-children), which makes the result understandable.

Another instance of stereotypes is the case where the terms EMR- and maladjusted pupils are unanimously ascribed to characteristics which in many cases and on the average are realistic but misplaced in several individual cases. This shows the oversimplifying effect of a stereotype. We can conclude that special teachers have stereotyped views of EMR-

Table 19. Summary of the results by hypothesis

Hypotheses	Independent variable (Label)	The support gained by the hypothesis in each group of Ss and classified by dependent variables ¹⁾			
		Comprehensive school pupils		Special teachers	
		Affect. meaning	Social distance	Affect. meaning	Evaluation of performance
Hypothesis 1:					
Stereotyped, mainly negative meanings are associated with the labels EMR-class pupil and pupil in a class for maladjusted children	EMR-class pupil	+		+	
	Pupil in a class for maladjusted children	+		+	
Hypothesis 2:					
The labelling of a pupil under observation as an EMR-class pupil or as a pupil in a class for maladjusted children changes perceptions of him, evaluations of his performance and his social distance according to the stereotype	EMR-class pupil	+++	+++	+++	+++
	Pupil in a class for maladjusted children	++	+++	++	+++
Hypothesis 3:					
The labelling of a pupil as an EMR-class pupil or as a pupil in a class for maladjusted children affects the perceptions of the pupil, the evaluations of his performance, and his social distance in spite of the fact that the description is not congruent with stereotype	EMR-class pupil	+++	+++	+++	+++
	Pupil in a class for maladjusted children	+++	+++	+++	+++

- 1) +++ = results lend highly significant support to the hypothesis
 ++ = results lend significant support to the hypothesis
 + = results lend some support to the hypothesis
 - = results do not lend support to the hypothesis

children (clumsy, slow, obedient, insecure) and of maladjusted children (quick, quick-tempered, talkative). Pupils have a stereotyped idea of the EMR-children mainly in regard to the characteristics "slow, unhappy, careless and disturbed" and to the maladjusted children in terms of the characteristics "stupid, unfriendly, brave and talkative".

The results for problem area 2 show that designating a pupil as an EMR-pupil or a pupil in a class for maladjusted children affects the perceptions of special teachers with regard to the pupil as well as to the evaluation of his performance. The labelling of a pupil as an EMR-pupil makes him seem more stupid, slower, more pleasant and his performance poorer than is the case if he is given the status of a comprehensive school pupil. Respectively the designation "pupil in a class for maladjusted children" makes the pupil more unpleasant, but his performance better than does the designation "a comprehensive school pupil". The direction of the designations is parallel to the corresponding affective meanings affixed to the designations. The perceptions of pupils' school success and sociability of behaviour taken as a variable in pupil descriptions also affect the perceptions and evaluations of performance. It should be noted that special education labelling also has the above-mentioned effect when the material on the pupil described is not typical of the said special pupil.

Results for the pupils show that labelling a friend as an EMR-pupil makes him seem more abnormal, more stupid, more slow, and in particular, the labelling increases the social distance of the pupil under observation. The effects of labelling a pupil in a class for maladjusted children are quite similar; the negative effect on social distance is even greater than is the case in labelling someone as an EMR-pupil. The direction of the effects of special education labelling follows the stereotyped affective meanings connected with the designations. The interaction between the designations and the pupil's 1) physical attractiveness, 2) school success and 3) social desirability of behaviour are slight. The most significant result for the interaction from the point of view of the hypotheses (hypothesis 3) is that the negative effects of special education designations on pupil perceptions remain, even in cases where the observation data do not correspond to the stereotypes associated with the designations, and in some cases even grow stronger.

The result can be interpreted in accordance with the adaptation-level theory. Special teachers and pupils have an idea of the EMR-class pupils

and pupils in the class for maladjusted children based on previous knowledge, experience and possibly biased views. These mainly realistic but partly stereotyped views are manifested in the associations attached to the terms. When the observer is asked to judge a brief description of a pupil reported as being an EMR-pupil, he rates the situation in accordance with the adaptation level attached to EMR-pupils and adjusts the presented stimuli accordingly. The terms "pupil in the class for maladjusted children" and "comprehensive school pupil" bring forth divergent adaptation levels. Thus an otherwise identical stimulus is perceived and rated in a different way.

The adaptation effect brought about by the labels in question and based on pupils' and special teachers' conceptions of EMR-class pupils and pupils in the class for maladjusted children can be regarded as the influence of a group-related view on the observation and rating of individual cases. When group-related views are partly unrealistic or oversimplified and when they bring about a change in the ratings of a hypothetical pupil reported to belong to a given group in line with the group-related view, we can talk about the influence of stereotyped classification.

Conclusions

The study was guided by a positivistic approach and a strong desire to test carefully the causal hypotheses created. The emphasis on internal validity led to a strictly experimental study and an accurate limitation of the problems. The laboratory characteristics of the true experimental design produced on one hand powerful causal conclusions but on the other hand this brought about some deficiencies in the external validity of the study. Pupil descriptions and their observations do not correspond to situations where classmates and special teachers in practice perceive pupils. An approximately one-minute long verbal (written or oral) description, which was completed by slides, is to some extent artificial.

Even though the Ss were carefully selected, the results cannot be generalized to be representative of the entire country's special teachers and comprehensive school 5th - 6th graders as would have been the case if a probability sample from the said population had been drawn.

The results are restricted to phases 1 - 3 of the labelling theory. In

fact phases 4 - 6, which were not included in this study, would deal with the most interesting and at the same time most controversial part of the theory, i.e. the self-fulfilling prophecy of the labels. On the basis of previous research results, the stated effects of designations particularly on the evaluation of performance and perceptions of intelligence as well as social distance may prove significant stimuli and determiners in the interaction between the labelled person and his social audience (classmates, teachers and parents) and furthermore in the development of the self concept and personality of the labelled person. Person perception in the study is also narrow in scope. This manifests itself particularly in that the variables of the person doing the observations as well as his world have not been touched upon.

The application of the labelling theory to special education has proved difficult until now. It is obvious that there has been a too simple and naive view of labelling. There is a need for a clarification of the theoretical concepts and basic assumptions so that empirical research in general and that of special education would be more fruitful than now is the case.

The main application of the results obtained lies in heightened awareness of the distorting effect of stereotyped views of groups, which can be made known to those who observe, rate and judge individual pupils. If a teacher's expectations for a given pupil's performance are strongly determined by the stereotypes of the EMR-class pupil and the pupil in the class for maladjusted children, it is obvious that too low expectations are held for the performance of the faster EMR-class pupils, which may lead to unduly stimulus-poor teaching. By the same token too high expectations may be entertained for a slower pupil in the class for maladjusted children. On the basis of the present study it seems that there is a need to emphasize the importance of reliable pupil observation and a realistic level of expectations.

It should be stressed here that the study has not gone into the overall effects of special class education. When considering the labelling effects acquired by the special education forms in question, it is recommended that the stereotyped affective meanings associated with these kinds of labels should be avoided. This presupposes the perception of pupils as individuals. Even though the classification of pupils into categories gives a lot of information on the pupil and because of the designation the teacher might probably function more sensibly than he

could without any information, he must, however, have a good knowledge of his pupils so that he does not need to rely on formal stereotypes in education. Teacher training as well as special teacher training should pay attention to the knowledge of the individuality of exceptional children so that we could perceive both inter- and intraindividual differences within each category. Likewise in the comprehensive school we should more than before strengthen the pupils' natural positive affective attitudes towards their exceptional friends. Here we should pay particular attention to the fact that exceptional pupils are seen as individuals and not as typical examples of a exceptional pupil category.

The present study has left open several questions pertaining to the labelling of exceptional children and raised new questions. It is important to verify the effect of the labels of exceptional children in real observation and interaction situations. Among the most important of further studies is the testing of the hypothesis of the self-fulfilling effect of labels in the framework of the labelling theory (phases 4-6). It presupposes a theoretical and conceptual clarification of labelling and a specification of the mechanism of labelling influence, and is related to the investigation of the overall effects of special education in special classes. By means of several individual- and group-focussed variables in the pupil's immediate social environment (parents, playmates, different educators) it would be possible to elaborate and specify the knowledge of the effects of pupil categories used in special education.

LAHTEET

- Algozzine, B., Mercer, C. D. & Counterline, T. (1977) The effects of labels and behavior on teacher expectations. Exceptional Children, 44, 131-132.
- Aloia, G. F. (1975) Effects of physical stigmata and labels on judgments of subnormality by preservice teachers. Mental Retardation, 13 (6), 17-21.
- Antor, G. (1976) 'Labeling approach' und behindertenpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 27 (2), 89-107.
- Asch, S. E. (1946) Forming impressions of personality. Journal of Abnormal and Social Psychology, 41, 258-290.
- Barker, R. G., Wright, B. A. & Gonick, M. R. (1946) Adjustment to physical handicap and illness: A survey of the social psychology of physique and disability. New York: Social Science Research Council Bulletin No. 55.
- Bartlett, R. H. (1977) Politics, litigation and mainstreaming: Special education's demise? Mental Retardation, 15 (1), 24-26.
- Becker, H. S. (1963) Outsiders. Studies in the sociology of deviance. London: Free Press of Glencoe.
- Becker, H. S. (1973) Labelling theory reconsidered. Teoksessa H. S. Becker (toim.) Outsiders. New York: Free Press. 177-208.
- Beez, W. (1970) Influence of biased psychological reports on teacher behavior. Dissertation Abstracts International, 1971, 31 (7), 3329-A.

- Berschied, E. & Walster, E. (1974) Physical attractiveness. Advances in Experimental Social Psychology, 7, 157-215.
- Blatt, B. (1972) Public policy and the education of children with special needs. Exceptional Children, 38, 537-545.
- Bogardus, E. S. (1959) Social distance. Yellow Springs, Ohio: Antioch Press.
- Boglund, A., Lunden, A. & Näsman, E. (1973) Jag; den andre. Lund: Studentlitteratur.
- Bourland, D. D. (1965/66) A linguistic note: Writing in E-prime. General Semantics Bulletin, 32/33, 111-114.
- Bower, E. M. (1960) Early identification of emotionally disturbed children in school. Illinois: Charles C. Thomas.
- Brolin, J. C. & Lesnik, M. J. (1977) To be or not to be. Reducing language traps in the rehabilitation process. Journal of Rehabilitation, 43 (4), 27-29.
- Brophy, J. & Good, T. (1970) Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance. Journal of Educational Psychology, 61, 365-374.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974) Teacher-student relationships: Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Teoksessa F. M. Hewett & S. R. Forness (1977) Education of exceptional learners. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Brunet, L., Ibanez, M. R. M., Lubovski, V. I. & Söndergård, N. (1977) Terminology: Special education. Unesco: International Bureau of Education.
- Budoff, M. (1972) Providing special education without special classes. Journal of School Psychology, 10 (2), 199-205.
- Budoff, M. & Gottlieb, J. (1976) Special-class EMR children mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential) x treatment interaction. American Journal of Mental Deficiency, 81, 1-11.
- Budoff, M. & Siperstein, G. N. (1978) Low-income children's attitudes toward mentally retarded children: Effects of labeling and academic behavior. American Journal of Mental Deficiency, 82, 474-479.
- Byrne, D. (1971) The attraction paradigm. New York: Academic Press.

- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963) Experimental designs for research on teaching. Teoksessa N. L. Gage (toim.) Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally & Company.
- Cattell, R. B. (1966) The meaning and strategic use of factor analysis. Teoksessa R. B. Cattell (toim.) Handbook of multivariate experimental psychology. Chicago: Rand McNally & Company. 174-243.
- Cauthen, N. R., Robinson, I. E. & Krauss, H. H. (1971) Stereotypes: A review of the literature 1926-1968. Journal of Social Psychology, 84, 103-125.
- Christensen, L. B. (1977) Experimental methodology. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Claiborn, W. L. (1969) Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate. Journal of Educational Psychology, 60 (5), 377-383.
- Clinard, M. B. (1964) The theoretical implications of anomie and deviant behavior. Teoksessa M. B. Clinard (toim.) Anomie and deviant behavior: A discussion and critique. New York: Free Press of Glencoe. 1-56.
- Cohen, L. (1976) Educational research in classrooms and schools: A manual of materials and methods. London: Harper & Row Ltd.
- Conn, L. K., Edwards, C. N., Rosenthal, R. & Crowne, D. (1968) Perception of emotion and response to teachers' expectancy by elementary school children. Psychological Reports, 22, 27-34.
- Cratty, B. J. (1974) Motor activity and the education of retardates. Philadelphia: Lea & Fabiger.
- Cromwell, R. L., Blashfield, R. K. & Strauss, J. S. (1975) Criteria for classification systems. Teoksessa N. Hobbs (toim.) Issues in the classification of children. A sourcebook on categories, labels and their consequences, 1 & 2. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 4-25.
- Davis, N. J. (1972) Labeling theory in deviance research: A critique and reconsideration. The Sociological Quarterly, 13, 447-474.
- Doyle, W., Hancock, G. & Kifer, E. (1972) Teachers' perceptions: Do they make a difference? Journal of the Association for the Study of Perception, 21, 52-61.

- Dunn, L. M. (1968) Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? Exceptional Children, 35, 5-22.
- Dunn, L. M. (toim.) (1973) Exceptional children in schools. New York: Holt, Rinehard and Winston, Inc.
- Dybwad, G. & Dybwad, R. (1977) A personalized situation report: Life styles of individuals with severe intellectual deficits. International Child Welfare Review, 32, 55- 86.
- Edgerton, R. (1967) The cloak of competence. Berkeley: University of California Press.
- Edwards, A. L. (1940a) Studies of stereotypes: The directionality and uniformity of responses to stereotypes. Journal of Social Psychology, 12, 357-366.
- Edwards, A. L. (1940b) Four dimensions in political stereotypes. Journal of Abnormal and Social Psychology, 35, 566-572.
- Eiser, J. R. & Stroebe, W. (1972) Categorization and social judgement. European Monographs in Social Psychology, 3. London Academic Press.
- Eriksson, K. (1962) Notes on the sociology of deviance. Social Problems, 9, 307-314.
- Erytisopetuksen suunnittelutoimikunnan I osamietintö. Komiteamietintö 1970: A16. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Farina, A. & Ring, K. (1965) The influence of perceived mental illness on interpersonal relations. Journal of Abnormal Psychology, 70, 47-51.
- Fielder, W. R., Cohen, R. D. & Finney, S. (1971) An attempt to replicate the teacher expectancy effect. Psychological Reports, 29, 1223-1228.
- Finn, J. D. (1974a) A general model for multivariate analysis. International series in decision processes. New York.
- Finn, J. D. (1974b) Multivariate: Univariate and multivariate analysis of variance, covariance and regression. Version V. User's guide. National Educational Resources, Inc. Chigaco.
- Forness, S. R. (1976) Behavioristic orientation to categorical labels. Journal of School Psychology, 14 (2), 90-96.
- Foster, G. G. & Salvia, J. (1977) Teacher response to label of learning disabled as a function of demand characteristics. Exceptional Children, 8, 533-534.

- Foster, G. G., Schmidt, C. R. & Sabatino, D. (1976) Teacher expectancies and the label "learning disabilities". Journal of Learning Disabilities, 9 (2), 58-61.
- Foster, G., Ysseldyke, J. & Reese, J. (1975) I wouldn't have seen it if I hadn't believed it. Exceptional Children, 41, 469-473.
- Foster, G. & Ysseldyke, J. (1976) Expectancy and halo effects as a result of artificially induced teacher bias. Contemporary Educational Psychology, 1, 37-45.
- Freidson, E. (1966) Disability as social deviance. Teoksessa M. B. Sussman (toim.) Sociology and Rehabilitation. Washington, D. C.: American Sociological Association. 71-99.
- Gallagher, J. J. (1972) The special education contract for mildly handicapped children. Exceptional Children, 38, 527-536.
- Gallagher, J. J. (1976) The sacred and profane uses of labeling. Mental Retardation, 14 (6), 3-7.
- Gardner, W. I. (1966) Social and emotional adjustment of mildly retarded children and adolescents: Critical review. Exceptional Children, 33, 97-105.
- Gardner, W. I. (1968) Personality characteristics of the mentally retarded: Review and critique. Teoksessa H. J. Prehm, L. A. Hamerlynck & J. E. Crossen (toim.) Behavioral research in mental retardation. Eugene, Ore.: University of Oregon.
- Gibbs, J. (1966) Conceptions of deviant behavior: The old and the new. Pacific Sociological Review, 9, 9-14.
- Gibbs, J. (1971) A critique of the labelling perspective. Teoksessa E. Rubington & M. Weinberg (toim.) The study of social problems. New York: Oxford University Press.
- Gibbs, J. (1972) Issues in defining deviant behavior. Teoksessa R. Scott & J. Douglas (toim.) Theoretical perspectives on deviance. New York: Basic Books, 39-68.
- Gilbert, F. R. (1977) The stigma of special education. Deficience Mentale/Mental Retardation, 27 (1), 24-27.
- Gillung, T. B. & Rucker, C. N. (1977) Labels and teacher expectations. Exceptional Children, 43, 464-465.
- Goffman, E. (1961) Asylums. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1963) Stigma. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall.

- Goodman, H., Gottlieb, J. & Harrison, R. H. (1972) Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school. American Journal of Mental Deficiency, 76, 412-417.
- Gordon, R. A. (1975) Examining labelling theory: the case of mental retardation. Teoksessa W. R. Gove (toim.) The labelling of deviance: Evaluating a perspective. New York: John Wiley & Sons. 83-146.
- Gottlieb, J. (1974a) Attitudes toward retarded children: Effects of labeling and behavioral aggressiveness. Studies in Learning Potential, 4, 74.
- Gottlieb, J. (1974b) Attitudes toward retarded children: Effects of labeling and academic performance. American Journal of Mental Deficiency, 79, 268-273.
- Gottlieb, J. & Corman, L. (1975) Public attitudes toward mentally retarded children. American Journal of Mental Deficiency, 80, 72-80.
- Gottlieb, J. & Davis, J. E. (1973) Social acceptance of EMRs during overt behavioral interactions. American Journal of Mental Deficiency, 78, 141-143.
- Gottlieb, J. & Siperstein, G. N. (1976) Attitudes toward mentally retarded persons: Effects of attitude referent specificity. American Journal of Mental Deficiency, 80, 376-381.
- Gove, W. R. (1975) The labelling perspective: An overview. Teoksessa W. R. Gove (toim.) The labelling of deviance: Evaluating a perspective. New York: John Wiley Sons. 3-20.
- Greenbaum, J. J. & Wang, D. D. (1965) A semantic-differential study of the concepts of mental retardation. The Journal of General Psychology, 73, 257-272.
- Gronlund, N. E. (1959) Sociometry in the classroom. New York: Harper.
- Grossman, F. K. (1972) Brothers and sisters of retarded children. Psychology Today, 5 (11), 82-84.
- Grunewald, K. (1975) Sweden: services and developments. Teoksessa J. Wortis (toim.) Mental retardation and developmental disabilities. New York: Brunner/Mazel, 7, 313-342.
- Guskin, S. L. (1962) The influence of labelling upon the perception of subnormality in mentally defective children. American Journal of Mental Deficiency, 67, 402-406.

- Guskin, S. L. (1963) Measuring the strength of the stereotype of the mental defective. American Journal of Mental Deficiency, 67, 569-575.
- Guskin, S. L. (1974) Research on labeling retarded persons: Where do we go from here? (A reaction to McMillan, Jones, and Aloia). American Journal of Mental Deficiency, 79, 262-264.
- Guskin, S. L. & Spicker, H. H. (1968) Educational research in mental retardation. Teoksessa N. R. Ellis (toim.) International Review of Research in Mental Retardation, 3, New York.
- Guskin, S. L. (1978) Theoretical and empirical strategies for the study of labeling of mentally retarded persons. International Review of Research in Mental Retardation, 9, 127-158.
- Gustafsson, B. (1977) Självuppfattning - skolans arbetsformer - samhällskrav. Några kritiska reflektioner kring skolans fostran. Göteborgs Universitet: Institutionen för praktisk pedagogik, 50, 5-15.
- Gutknecht, B. (1976) The label syndrome. Language Arts, 53 (4), 419-421.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1977) Labels, categories, behaviors: ED, LD, and EMR reconsidered. The Journal of Special Education, 11 (2), 139-149.
- Harari, H. & McDavid, J. W. (1973) Name stereotypes and teachers' expectations. Journal of Educational Psychology, 65, 222-225.
- Hargreaves, D. H. (1972) Interpersonal relations and education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harris, B. H. (1976) No labels, please. Language Arts, 53 (8), 906-910.
- Hartup, W. W. (1970) Peer interaction and social organization. Teoksessa P. H. Mussen (toim.) Charmichael's manual of child psychology. 2, New York: Wiley. 361-456.
- Heinonen, V. (1970) Peruskoulunne oppilaat. Jyväskylä: kirjoittaja.
- Helson, H. (1947) Adaptation level as frame of reference for prediction of psychophysical data. American Journal of Psychology, 60, 1-29.
- Helson, H. (1964) Adaptation-level theory. New York: Harper & Row.
- Hewett, F. M. & Forness, S. R. (1977) Education of exceptional learners. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Hirschi, T. (1975) Labelling theory and juvenile delinquency:

- An assessment of the evidence. Teoksessa W. R. Gove (toim.) The labelling of deviance: Evaluating a perspective. New York: John Wiley & Sons. 181-203.
- Hobbs, N. (1975) Issues in the classification of children. A source-book on categories, labels, and their consequences, 1 & 2. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hobbs, N. (1976) The Futures of children. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hobbs, N. (1978) Classification options. Exceptional Children, 44, 494-497.
- Humphreys, L. G. & Stubbs, J. (1977) A longitudinal analysis of teacher expectation, student expectation, and student achievement. Journal of Educational Measurement, 14 (3), 261-270.
- Huston, T. L. (1974) Foundations of interpersonal attraction. New York: Academic Press.
- HYLPS-käsikirja (1972) Laskentakeskus, Helsingin yliopisto.
- Hämäläinen, S. (1976) Opettajan ja oppilaiden ominaisuuksien yhteydet koululuokan sosiaalisiin suhteisiin. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto.
- Iscoe, I. & Payne, S. (1972) Development of a revised scale for the functional classification of exceptional children. Teoksessa E. P. Trapp & P. Himmelstein (toim.) Reading on the exceptional child. New York: Appleton-Century-Crofts, 7-29.
- Jaffe, J. (1966) Attitudes of adolescents toward the mentally retarded. American Journal of Mental Deficiency, 70, 907-912.
- Jones, R. L. (1972) Labels and stigma in special education. Exceptional Children, 38, 553-564.
- Jones, R. L. (1973) Special education and the minority child. Teoksessa B. Ring & D. Schrader (toim.) Eleventh annual distinguished lectures in special education and rehabilitation. Los Angeles: University of Southern California. Artikkelissa Jones, R. L. (1974) Students views of special placement and their own special classes: A clarification. Exceptional Children, 41 (1), 22-29.
- Jones, R. L. (1974) Students views of special placement and their own special classes: A clarification. Exceptional Children, 41 (1), 22-29.

- Jose, J. & Cody, J. (1971) Teacher-pupil interaction as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement. American Educational Research Journal, 8, 39-49.
- Kagan, J. (1976) Need for relativism. Teoksessa M. H. Marx & F. E. Goodson (toim.) Theories in contemporary psychology. New York: MacMillan Publishing Co., Inc. 134-152.
- Kari, J. (1971) Miellyttävien ja epämiellyttävien henkilökuvien vaikutukset tietojen ja asenteiden oppimiseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 79. Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J. (1972) Suuntaavan oppimismateriaalin vaikutukset erilaisten oppilaiden affektiiviseen oppimiseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 139. Jyväskylän yliopisto.
- Karvonen, J. (1967) The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 16. Jyväskylän yliopisto.
- Keane, V. E. (1972) The incidence of speech and language problems in the mentally retarded. Mental Retardation, 10 (2), 3-8.
- Kelley, H. H. (1950) The warm-cold variable in first impressions of persons. Journal of Personality, 18, 431-439.
- Kelly, D. H. (1976) The role of teachers' nominations in the perpetuation of deviant adolescent careers. Education, 96 (3), 209-217.
- Kirk, S. A. (1972) Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kitsuse, J. I. (1962) Societal reaction to deviant behavior: Problems of theory and method. Social Problems, 9, 247-257.
- Kitsuse, J. I. & Spector, M. (1973) Toward a sociology of social problems: Social conditions, value judgements, and social problems. Social Problems, 20, 407-419.
- Kitsuse, J. I. (1975) The "new conception of deviance" and its critics. Teoksessa W. R. Gove (toim.) The labelling of deviance: Evaluating a perspective. New York: John Wiley & Sons. 273-284.
- Knutsson, J. (1977) Stämplingsteori - en kritisk granskning. Stockholm: Vetenskapliga gruppen, Brottsförebyggande rådet, rapport 1.
- Korzybski, A. (1933) Science and sanity. Lancaster: The Science Press.
- Kral, P. (1972) Motor characteristics and development of retarded

- children. Education and Training of the Mentally Retarded, 7 (1), 14-21.
- Kronick, D. (1976) The importance of a sociological perspective towards learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 9 (2), 62-66.
- Kronick, D. (1977) The pros and cons of labeling. Academic therapy, 13 (1), 101-104.
- Kuusinen, J. (1969a) Affective and denotative structures of personality ratings. Journal of Personality and Social Psychology, 12 (3), 181-188.
- Kuusinen, J. (1969b) Persoonallisuuskäsitteisiin annetut assosiaatiot ja niiden rakenne. Psykologia, 2, 93-116.
- Kuusinen, J. (1970) The meaning of another person's personality. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 21.
- Kvaraceus, W. C. (1958) Juvenile delinquency. What research says to the teacher. Washington, D. C.: American Educational Research Association of the National Educational Association, No. 15.
- Kyöstiö, O. K. (1975) Erityisopetus kouluopetuksen osana. Kasvatus, 6, 279-286.
- Lahtinen, U. (1975) Lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisten nuorten elimistön toimintakykyisyys ja adaptiivinen käyttäytyminen. Lisensiaattitutkielma. Kansanterveyden laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lahtinen, U., Mustonen, P. & Uosukainen, L. (1979) Kehitysvammaisten fyysinen toimintakykyisyys ja fyysisen harjoituksen vaikutukset. Katsaus alan tutkimuksiin sekä ehdotuksia liikuntatoiminnan kehittämiseksi. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 23.
- Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa (1974) Lastensuojelun keskusliiton julkaisu, 14. Joensuu.
- Lawson, E. D. (1971) Semantic differential analysis of men's first names. The Journal of Psychology, 78, 229-240.
- Lemert, E. M. (1951) Social pathology. New York: McGraw-Hill.
- Lemert, E. M. (1967) Human deviance, social problems and social control. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Lemert, E. M. (1972) Social problems and the sociology of deviance. Teoksessa E. M. Lemert (toim.) Human deviance, social problems

- and social control. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Lemert, E. M. (1974) Beyond Mead: The societal reaction to deviance. Social Problems, 21, 457-468.
- Lilja, E. (1978) Tankar om integrationens nuvarande skede. Visus, 4 (1), 38-42.
- Lilly, M. (1970) Special education: A teapot in a tempest. Exceptional Children, 37 43-49.
- Lippman, W. (1922) Public opinion. New York: Harcourt Brace.
- Livesley, W. J. & Bromley, D. B. (1973) Person perception in childhood and adolescence. New York: Wiley.
- Lloyd, L. L. (toim.) (1972) Communications issue. Mental Retardation, 10 (2).
- Louhivaara, M. (1964) Psykiskt status hos beteendestörda barn. Pro gradu-tutkielma. Psykologian laitos, Helsingin yliopisto.
- Luukkonen, M. (1978) Tarkkailuluokkalaisten koulusaavutukset normaali-luokkalaisten koulusaavutuksiin verrattuna. Erikoistyö. Erityisopettajan koulutuslinja, Jyväskylän yliopisto.
- MacMillan, D. L. (1971) Special education for the mildly retarded: Servant or savant. Teoksessa R. L. Jones (toim.) Problems and issues in the education of exceptional children. Boston, Mass. 400-417.
- MacMillan, D. L., Jones, R. L. & Aloia, G. F. (1974) The mentally retarded label: A theoretical analysis and review of research. American Journal of Mental Deficiency, 79, 241-261.
- MacMillan, D. L. & Jones, R. L. & Meyers, C. E. (1976) Mainstreaming the mildly retarded: Some questions, cautions and guidelines. Mental Retardation, 14 (1), 3-10.
- Mankoff, M. (1971) Societal reaction and career deviance: A critical analysis. The Sociological Quarterly, 12, 204-218.
- Manning, P. (1973) On deviance. Contemporary Sociology, 2, 123-128.
- Manus, G. I. (1975) Is your language disabling. Journal of Rehabilitation, September-October, 35.
- Marklund, S. (1977) Integrerad undervisning som teoretiskt begrepp och praktisk tillämpning. Pedagogisk Forskning, Pedagogiska institutionen Uppsala universitet 9, 16-22.
- Martin, E. W. (1972) Individualism and behaviorism as future trends in educating handicapped children. Exceptional Children,

- 38, 517-526.
- Martin, E. W. (1974) Some thoughts on mainstreaming. Exceptional Children, 41, 150-154.
- Maurer, A. (1972) Whatever happened to witches? Journal of School Psychology, 10 (2), 107-110.
- Mead, G. (1934) Mind, self and society. New York: Prentice-Hall.
- Mead, G. (1972) Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mercer, J. R. (1973) Labelling the mentally retarded. Berkeley: University of California Press.
- Merton, R. K. (1957) Social theory and social structure. New York. Free Press of Glencoe. 131-194.
- Merton, R. K. & Nisbet, R. (1971) (toim.) Contemporary social problems. New York: Harcourt, Brace & World.
- Meichenbaum, D. H., Bovers, K. S. & Ross, R. R. (1969) A behavioral analysis of teacher expectancy effect. Journal of Personality and Social Psychology, 13 (4), 306-316.
- Meyerowitz, J. H. (1962) Self-Derogations in young retardates and special class placement. Child Development, 33, 443-451.
- Miron, M. S. (1969) What is it that is being differentiated by the semantic differential? Journal of Personality and Social Psychology, 12 (3), 189-193.
- Moberg, S. (1972) Kriittinen katsaus älyllisesti poikkeaviin lapsiin kohdistuvien erityisopetustoimenpiteiden vaikutuksia selvittäviin tutkimuksiin. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen julkaisuja, 9.
- Moberg, S. & Taittonen, P. (1973) Erityisopetuksen toteuttamismalleja lähtökohtana Keski-Suomen läänin erityisopetus lukuvuonna 1973-1974. Keski-Suomen lääninhallitus, Kouluosasto, raportti 4, Jyväskylä.
- Mononen, M. (1971) Tarkkailuluokan oppilaiden koulusaavutuksista sekä eräiden persoonallisuuden piirteiden suhteesta niihin. Pro gradu-tutkielma. Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Moore, S. G. (1967) Correlates of peer acceptance in nursery school children. Young Children, 22, 281-297.
- Niskanen, E. (1975) Kommentti O. K. Kyöstiön artikkeliin "Erityis-

- opetus kouluopetuksen osana". Kasvatus, 6, 314-315.
- Oliver, E. & Griffitt, W. (1976) Emotional arousal and "objective" judgment. Bulletin of the Psychonomic Society, 8 (5), 399-400.
- Olkinuora, H. (1977) Sosiaalistumisen affektiivinen alue. Luentomoniste. Kasvatustieteiden laitos, Oulun yliopisto.
- Olkinuora, H., Mäki-Opas, A. & Tuohimaa, R. (1977) Peruskoulun 3. ja 4. luokille tarkoitettun suuntaavan oppimateriaalin laadinta ja sillä esitutkimuksessa saavutetut oppimistulokset. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, 284, Jyväskylän yliopisto.
- Olshansky, S. (1975) Mental retardation: Another view. Deficiency Mentale/Mental Retardation, 25 (4), 24-27.
- Orcutt, J. (1973) Societal reaction and the response to deviation in small groups. Social Forces, 52, 259-267.
- Osgood, C. E. (1969) On the whys and wherefores of E, P, and A. Journal of Personality and Social Psychology, 12 (3), 194-199.
- Osgood, C. E., May, W. H. & Miron, M. S. (1975) Crosscultural universals of affective meaning. Urbana: University of Illinois Press.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957) The measurement of meaning. Urbana: University of Illinois Press.
- Page, S. (1977) Effects of the mental illness label in attempts to obtain accommodation. Canadian Journal of Behavioural Science, 9 (2), 85-90.
- Palardy, J. (1969) What teachers believe, what children achieve. Elementary School Journal, 69, 370-374.
- Parish, T. S., Eads, G. M., Reece, N. H. & Piscitello, M. A. (1977) Assessment and attempted modification of future teachers' attitudes toward handicapped children. Perceptual and Motor Skills, 44, 540-542.
- Peltonen, M. (1969) Oppilasarvostelun häiriöistä. Acta universitatis Tamperensis, ser. A, vol. 28.
- Piippo, T. (1973) Koulutuksellinen eriyttäminen yhteiskunnallisen eriyttämisen muotona. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 196, Jyväskylän yliopisto.

- Pritchard, D. G. (1963) Education and the handicapped. London: Routledge & Kegan Paul.
- Puro, J. (1969) Apukoululaisten kätevyys. Pro gradu-tutkielma. Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Quay, H. C. (1968) The facets of educational exceptionality: A conceptual framework for assessment, grouping, and instruction. Exceptional Children, 35, 25-32.
- Quay, H. C. (1969) Dimensions of problem behavior and educational programming. Teoksessa P. S. Graubard (toim.) Children against schools. Chigago: Follett.
- Rabkin, J. G. (1972) Opinions about mental illness: A review of the literature. Psychological Bulletin, 77 (3), 153-171.
- Rarick, G. L., Widdop, J. H. & Broadhead, G. D. (1970) The physical fitness and motor performance of educable mentally retarded children. Exceptional Children, 36, 509-519.
- Reynolds, M. C. & Balow, B. (1972) Categories and variables in special education. Exceptional Children, 38, 357-366.
- Rhoades, C. & Browning, P. (1977) Normalization at what price? Mental Retardation, 15 (2), 24.
- Richmond, B. O. & Waits, C. (1978) Special education - Who needs it? Exceptional Children, 44, 279-280.
- Rissanen, R. (1976) Opettajien ja oppilaiden lievästi kehitysvammaisiin suhtautuminen ja lievästi kehitysvammaisen rooli. Pro gradu -työ. Sosiologian laitos. Helsingin yliopisto.
- Rist, R. (1970) Student social class and teacher expectations: The self fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Educational Review, 40, 411-451.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966) Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. Psychological Reports, 19, 115-118.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, M. B. (1974) Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments regarding special class placement and related factors. Dissertation Abstracts International, 1975, 35 (11), 7160-A.

- Rowitz, L. (1974) Sociological perspective on labeling (A reaction to MacMillan, Jones & Aloia). American Journal of Mental Deficiency, 79, 265-267.
- Rubington, E. & Weinberg, M. (1968) Deviance: The interactionist perspective. New York: MacMillan.
- Rubovits, P. & Maehr, M. (1971) Pygmalion analyzed: Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. Journal of Personality and Social Psychology, 19, 197-203.
- Rubovits, P. & Maehr, M. (1973) Pygmalion black and white. Journal of Personality and Social Psychology, 25, 210-218.
- Rummel, R. (1970) Applied factor analysis. Evanston: Northwest University Press.
- Saari, H. (1976) Asennedifferentiaali. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 266. Jyväskylän yliopisto.
- Sagarin, E. (1976) The high personal cost of wearing a label. Psychology Today, March, 25-28.
- Salvia, J., Algozzine, R. & Sheare, J. B. (1977) Attractiveness and school achievement. Journal of School Psychology, 15 (1), 60-66.
- Salvia, J., Clark, G. & Ysseldyke, J. (1973) Teacher retention of stereotypes of exceptionality. Exceptional Children, 40, 651-652.
- Scheff, T. J. (1974) The labelling theory of mental illness. American Sociological Review, 39 (June), 444-452.
- Schellenberg, J. A. (1970) An introduction to social psychology. New York: Random House.
- Schiefelbusch, R. L., Copeland, R. H. & Smith, J. O. (toim.) (1967) Language and mental retardation: Empirical and conceptual considerations. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schur, E. M. (1969) Reactions to deviance: A critical assessment. American Journal of Sociology, 75, 309-322.
- Schur, E. M. (1971) Labeling deviant behavior: Its sociological implications. New York: Harper & Row Publishers.
- Schur, E. M. (1975) Comments. Teoksessa W. R. Gove (toim.) The labelling of deviance: Evaluating a perspective. New York: John Wiley & Sons. 285-294.
- Seaver, W. B. (1973) Effects of naturally induced teacher expectancies.

- Journal of Personality and Social Psychology, 28, 332-342.
- Secord, P. F. (1958) Facial features and inference processes in interpersonal perception. Teoksessa R. Tagiuri & L. Petrullo (toim.) Person perception and interpersonal behavior. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Severance, L. J. & Gasstrom, L. L. (1977) Effects of the label "mentally retarded" on causal explanations for success and failure outcomes. American Journal of Mental Deficiency, 81 (6), 547-555.
- Simmons, J. L. (1965) Public stereotypes of deviants. Social Problems, 13, 223-232.
- Smith, M., Coleman, J. M., Dokoeki, P. R. & Davis, E. E. (1977) Intellectual characteristics of school labeled learning disabled children. Exceptional Children, 43, 352-357.
- Smith, R. M. & Neisworth, J. T. (1975) The exceptional child. A functional approach. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Stangvik, G. (1970) Effekter av specialundervisning. En kritisk översikt og et eget empirisk bidrag. Samnordisk prosjekt i specialpedagogik. Pedagogiska institutionen vid lärarhögskolan i Göteborg.
- Snow, R. (1969) Review of pygmalion in the classroom. Contemporary Psychology, 14, 197-200.
- Svensson, S. (1977) Nej, integrationen av handikappade vansköts av staten. Visus, 3 (1), 26-28.
- Sänkiaho, R. (1974) Temput ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220, Jyväskylän yliopisto.
- Tagiuri, R. & Petrullo, L. (1958) Person perception and interpersonal behavior. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Tannenbaum, F. (1938) Crime and the community. Boston: Ginn.
- Taylor, I., Walton, P. & Young, J. (1973) The new criminology. London: Routledge & Kegan Paul.
- Telford, C. W. & Sawrey, J. M. (1967) The exceptional individual: Psychological and educational aspects. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Thorndike, R. L. (1968) Review of Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart

- and Winston, American Educational Research Journal, 5 (4), 708-711.
- Throne, J. M. (1975) Normalization through the normalization principle: Right ends, wrong means. Mental Retardation, 13 (11), 23-25.
- Tittle, C. R. (1975) Labelling and crime: An empirical evaluation. Teoksessa W. R. Gove (toim.) The labelling of deviance: Evaluating a perspective. New York: John Wiley & Sons. 157-179.
- Vitello, S. J. (1974) Cautions on the road to normalization. Mental Retardation, 12 (5), 39-40.
- Webster, M. & Entwisle, D. (1976) Expectation effects on performance evaluations. Social Forces, 55 (2), 493-502.
- Wilkins, W. E. (1976) The concept of a self-fulfilling prophecy. Sociology of Education, 49, 175-183.
- Winer, B. J. (1962) Statistical principles in experimental designs. New York & London: McGraw-Hill.
- World Health Organization (1967) International statistical classification of diseases. Geneva: World Health Organization.
- Wright, B. A. (1960) Physical disability - a psychological approach. New York: Harper & Brothers.
- Ylinalo, O. (1966) Persoonallisuusinventaario 10-14 vuoden ikäisille. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 24. Jyväskylän yliopisto.
- Zettel, J. (1978) America's new law on integration. Special Education: Forward Trends, 5 (2), 13.
- Österling, O. (1967) The efficacy of special education. A comparative study of classes for slow learners. Studia Scientiae Paedagogicae Upsaliensia, 314, Uppsala.

Liite 1. Erityisopetusnimikkeitä ja oppilaskuvausta havainnoitaessa käytettyjen adjektiiviparien keksimistä edistänyt mittari

Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos

LUOKKA _____

N I M E T Ö N

TYTTÖ _____

POIKA _____

Meillä ihmisillä on erilaisia mielikuvia ja käsityksiä erilaisista asioista ja toisistamme.

- Tässä halutaan tietää Sinun käsityksistäsi eräistä oppilaista. Tehtävänäsi on lyhyesti muutamilla sanoilla kuvata muutamia oppilaita. Tärkeätä on, että käytät kuvauksessasi niitä sanoja ja ajatuksia, jotka ensimmäisinä tulevat mieleesi. Ole mahdollisimman rehellinen. Älä jää miettimään asiaa pitkään, vaan vastaa ensimmäisten mielikuviesi perusteella millaisina koet mainitut oppilaat. Kysymys ei ole siitä, mitä Sinun pitäisi ajatella ja sanoa toisesta, vaan siitä, millaisena Sinä hänet koet.

Siis: Kuvaa nopeasti seuraavia oppilaita kirjoittamalla muutama (3-5) ensimmäiseksi mieleen tuleva ko. oppilasta kuvaava tai häneen liittyvä sana tai ajatus. Älä mieti pitkään.

Tarkkailuluokan
oppilas

.....
.....
.....

Apukoulun
oppilas

.....
.....
.....

Liite 2. Semanttisen differentiaalain adjektiiviparit. Esikokeessa käytetty esiversio

1. rohkea - arka
2. normaali - epänormaali
3. ystävällinen - epäystävällinen
4. onnellinen - onneton
5. rikas - köyhä
6. epävarma - itsevarma
7. tyhmä - viisas
8. joustava - jäykkä
9. hyvä - paha
10. tyytymätön - tyytyväinen
11. hyvämaineinen - huonomaineinen
12. likainen - puhdas
13. ketterä - kömpelö
14. itsenäinen - muista riippuva
15. tietävä - tietämätön
16. aktiivinen - passiivinen
17. suosittu - epäsuosittu
18. hidas - nopea
19. miellyttävä - epämiellyttävä
20. heikko - vahva
21. vaarallinen - vaaraton
22. ilkeä - kiltti
23. nuhteeton - paheellinen
24. hienosteleva - vaatimaton
25. hidasälyinen - nokkela
26. terve - sairas
27. nöyrä - ylpeä
28. tottelevainen - tottelematon
29. kaunis - ruma
30. ahkera - laiska
31. herkkä - kovaluonteinen
32. epähieno - hienotunteinen
33. häiriintynyt - tasapainoinen
34. kohtelias - epäkohtelias
35. riitaisa - hyväntahtoinen
36. äkkipikainen - itsensähillitsevä
37. hento - jyrkä
38. huolimaton - huoleellinen
39. kummallinen - tavallinen
40. sulkeutunut - avoin
41. raskas - kevyt
42. hiljainen - puhelias
43. sopeutumaton - sopeutuva
44. suuri - pieni
45. synkkä - valoisa
46. epärehellinen - rehellinen
47. rauhallinen - rauhaton
48. tarpeeton - tarpeellinen
49. luotettava - epäluotettava
50. avuton - kykenevä

Liite 3. Lopullinen semanttisen differentiaalin tekniikalla toteutettu affektiivisten merkitysten mittari instruktioineen ja harjoitustehtävien

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää Sinun käsityksiäsi ja mielikuvi-asi eräistä oppilaista. Tehtävänäsi on merkitä rasti (X) kunkin adjektiiviparin välille siihen kohtaan, joka parhaiten vastaa mielikuvaasi arvioitavasta oppilaasta. Tärkeää on, että vastaat sen mukaan, mitä ensimmäiseksi tulee mieleesi. Ole mahdollisimman rehellinen. Älä jää miettimään asiaa pitkään, vaan rastita jokainen kohta ensimmäisen mielikuvasi perusteella. Kysymys ei ole siitä, mitä Sinun tulisi ajatella, vaan siitä millaisena Sinä arvioitavan oppilaan koet ja millaisia käsitteitä hän Sinussa herättää.

Lomakkeiden täyttöohjeet (täytetään opettajan johdolla)

Jos Sinusta tuntuu, että toinen adjektiivi kuvaa kohdetta erittäin hyvin, merkitse rasti kyseistä adjektiivia lähinnä olevaan sarakkeeseen:

esim. MUURAHAINEN
ahkera _____ 0 _____ laiska

Jos toinen adjektiivi kuvaa kohdetta mielestäsi melko hyvin, merkitse rasti kyseistä adjektiivia toiseksi lähinnä olevaan sarakkeeseen:

esim. PUPU
arka _____ 0 _____ rohkea

Jos toinen adjektiivi kuvaa kohdetta mielestäsi hieman paremmin kuin toinen, merkitse rasti kolmanteen sarakkeeseen sopivammasta adjektiivista laskettuna:

esim. AKU ANKKA
nuori _____ 0 _____ vanha

Jos molemmat adjektiivit kuvaavat kohdetta mielestäsi yhtä huonosti tai yhtä hyvin, merkitse rasti keskimmäisen vaihtoehdon kohdalle:

esim. LENTOKONE
kohtelias _____ 0 _____ epäkohtelias

- TARKEAA:
- Merkitse rasti viivalle, älä viivojen väliin.
 - Tarkista, että olet vastannut kaikkiin kohtiin
 - Pane ainoastaan yksi rasti kullekin riville.
 - Älä yritä muistella, mitä vastasit edellisille riveille, vaan vastaa jokaiseen kohtaan itsenäisesti edellisistä vastauksista riippumatta.
 - 'Työskentele nopeasti; ensivaikutelmasi on tärkein.

ODOTA TÄSSÄ

Liite 3. (jatkoa)

arka	0	rohkea
ystävällinen	0	epäystävällinen
onneton	0	onnellinen
rikas	0	köyhä
epävarma	0	itsevarma
tyhmä	0	viisas
joustava	0	jäykkä
hyvä	0	paha
tyytymätön	0	tyytyväinen
hyvämaineinen	0	huonomaineinen
likainen	0	puhdas
ketterä	0	kömpelö
itsenäinen	0	muista riippuva
tietävä	0	tietämätön
epäsuosittu	0	suosittu
hidas	0	nopea
miellyttävä	0	epämiellyttävä
heikko	0	vahva
vaarallinen	0	vaaraton
ilkeä	0	kiltti
nuhteeton	0	paheellinen
normaali	0	epänormaali
hienosteleva	0	vaatimaton
nokkela	0	hidasälyinen
ylpeä	0	nöyrä
tottelevainen	0	tottelematon
ahkera	0	laiska
kovaluontoinen	0	herkkä
häiriintynyt	0	tasapainoinen
kohtelias	0	epäkohtelias
riitaisa	0	hyväntahtoinen
äkkipikainen	0	itsensä hillitsevä
huolimaton	0	huolellinen
sulkeutunut	0	avoin
hiljainen	0	puheliias
sopeutumaton	0	sopeutuva
epärehellinen	0	rehellinen
rauhallinen	0	rauhaton
luotettava	0	epäluotettava
avuton	0	kykenevä

Liite 4. Peruskoululaisten nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämiä affektiivisiä merkityksiä mitanneet erityispedagogiikan opiskelijat:

Berg Yrjö
Kotkavuori Olli
Lappalainen Merja
Leino Tapio
Mustonen Riitta
Muukkonen Pirjo
Räisänen Anne
Sällilä Sisko
Toppinen Timo

Liite 5. Kuvaus arvioitavasta oppilaasta

JUKKA

Jukka on 11 vuotias apukoulun 5. luokan oppilas.

Hänen koulumenestyksensä on ollut tyydyttävää, joskin äidinkieli ja matematiikka ovat tuottaneet jonkin verran vaikeuksia. Näiden oppiaineiden standardoiduissa koulusaavutuskokeissa Jukka on saanut normiarvon 6.

Hänellä on joskus vaikeuksia toisten oppilaiden, opettajien ja vanhempiensa kanssa. Ajoittain Jukka kiusoittelee toisia oppilaita ja nahinoi näiden kanssa häiriten näin opetusta. Hän on tovereittensa kanssa joskus myöhään ulkona ja unohtaa tällöin helposti kotitehtävänsä.

ARVIOI SEURAAVALLE SIVULLE JUKKAA

Liite 6. Kuvatun oppilaan kielellisten suoritusten arviointi

Seuraavassa on esitetty edellä kuvatun Pekan suorituksia eräässä kirjoitustehtävässä, jossa hänen oli täydennettävä viisi virkettä, joista puuttui sanoja. Pekan täydentämät kohdat on alleviivattu ja hänen tekemänsä kirjoitusvirheet on korjattu. Sinun tehtävänäsi on arvioida tuotoksien taso. Arviointikriteerinä pidetään täydennyksessä käytettyjen sanojen sopivuutta muuhun virkkeeseen sekä ilmaisun kekseliäisyyttä. Arvioi jokainen virke erikseen numeerisesti asteikolla 1. - 5 viereiseen sarakkeeseen siten, että

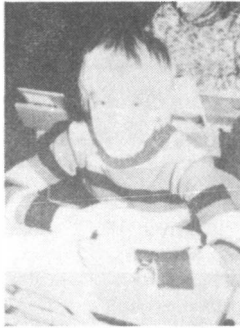
- 1 = erittäin heikko
- 2 = heikko
- 3 = kohtalainen
- 4 = hyvä
- 5 = erittäin hyvä

Pyri erottelmaan hyvät ilmaukset heikoista.

Pekan virkkeet:

1. Olipa kerran punainen mökki.
2. Petkuttaakseen metsästäjää, kettu naamioitui kiveksi.
3. Astia oli täynnä vettä.
4. Kun poika näki talon, hän lähti juoksemaan sitä kohti.
5. Tämä oli suuri ja jännittävä seikkailu.

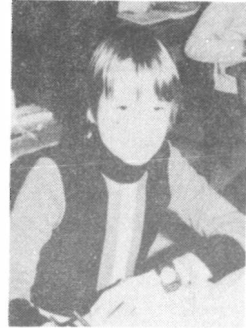
Liite 7 Oppilaskuvauksessa käytetyt diakuvat



Kuva 1



Kuva 2



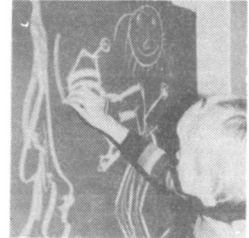
Kuva 3



Kuva 4



Kuva 5



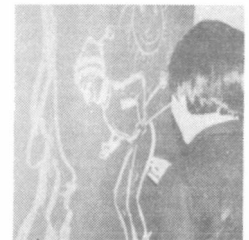
Kuva 6



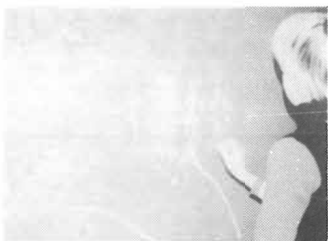
Kuva 7



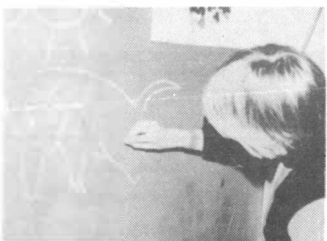
Kuva 8



Kuva 9



Kuva 10

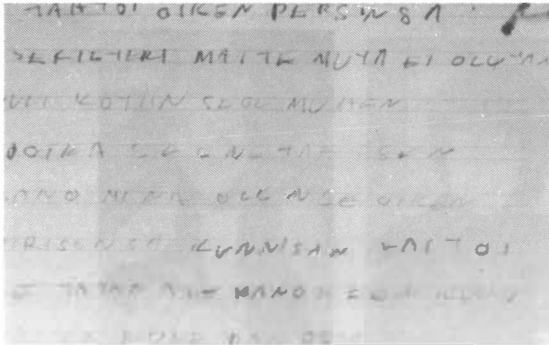


Kuva 11

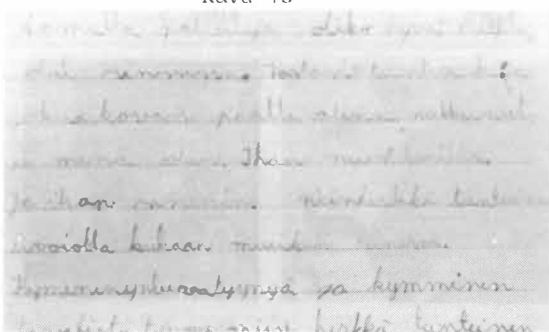


Kuva 12

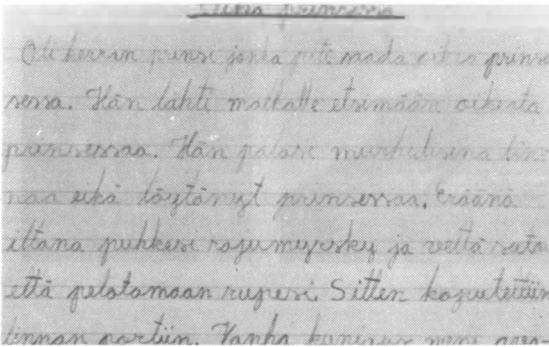
Liite 7 (jatkoa) Oppilaskuvauksessa käytetyt diakuvat



Kuva 13



Kuva 14



Kuva 15



Kuva 16



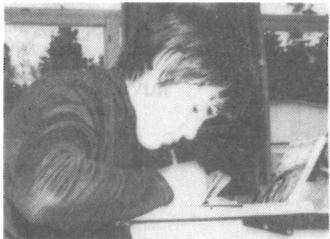
Kuva 17



Kuva 18



Kuva 19



Kuva 20



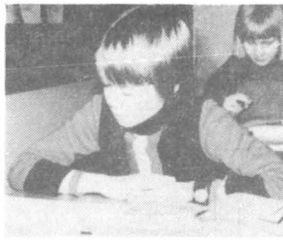
Kuva 21

Liite 7 (jatkoa) Oppilaskuvauksessa käytetyt diakuvat

(Huom. Diakuvina esitettyinä kuvat ovat värillisiä, tässä esitettyjä selvempiä ja laajempia. Alkuperäiset kuvat nähtävissä erityispedagogiikan laitoksella Jyväskylän yliopistossa.)



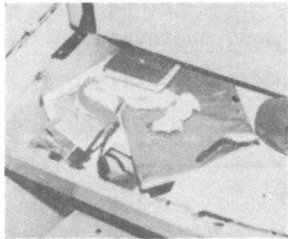
Kuva 22



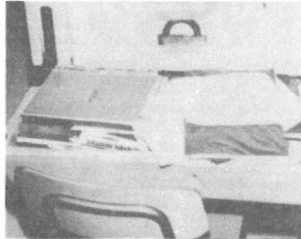
Kuva 23



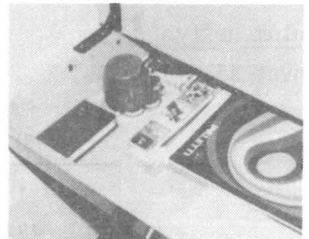
Kuva 24



Kuva 25



Kuva 26



Kuva 27



Kuva 28



Kuva 29



Kuva 30



Kuva 31



Kuva 32



Kuva 33

Liite 8. Oppilaskuvauksessa käytettyjen kuvien toimivuus tarkoitettulla tavalla. 5. luokan oppilaiden (N=29) arviot kuvista esikokeessa. Kuvien numerot viittaavat liitteen 7 numerointiin

Ulkonäkö

(kuvat 1, 2, 3
ja 17, 20, 23)

		Oppilaiden arviot		
		-	0	+
-	Tutkijan tarkoitus	24	3	2
0		4	21	4
+		1	5	23

Koulumenestys

(kuvat 10, 11 ja 12)

		-	0	+
-		28	1	0
0		0	26	3
+		1	2	26

Koulumenestys

(kuvat 13, 14 ja 15)

		-	0	+
-		28	1	0
0		1	27	1
+		0	1	28

Käytt. sos. suotavuus

(kuvat 22, 23 ja 24)

		-	0	+
-		26	2	1
0		2	26	1
+		1	1	27

Käytt. sos. suotavuus

(kuvat 25, 26 ja 27)

		-	0	+
-		29	0	0
0		0	29	0
+		0	0	29

Käytt. sos. suotavuus

(kuvat 32 ja 33)

		-	0
-		29	0
0		0	29

- kielteisin tarkoitus/arvio
- 0 keskimäinen tarkoitus/arvio
- + myönteisin tarkoitus/arvio

Liite 9. Erityisopettajien arvio oppilaskuvauksen realistisuudesta

Arviointiohje:

Arvioi esitettyjä kuvauksia (verbaalinen kuvaus + kuvat) sillä perusteella, miten tyypillisiä ne ovat tarkkailuluokan/apukoululuokan oppilaalle (5. luokka)

Arviointiulottuvuuden merkitys:

- !! liian positiivinen kuvaus ollakseen käytännössä mahdollinen
 ++ erittäin positiivinen, kuvaus edustaa positiivisimpia tapauksia ko. luokalla ko. piirteessä
 + positiivinen, kuvaus edustaa keskimääräistä jonkin verran positiivisempaa tapausta ko. luokalla ko. piirteessä
 0 tavallinen, ko. luokalle tyypillinen kuvaus
 - negatiivinen, kuvaus edustaa keskimääräistä jonkin verran negatiivisempaa tapausta ko. luokalla ko. piirteessä
 -- erittäin negatiivinen, kuvaus edustaa negatiivisimpia tapauksia ko. luokalla ko. piirteessä
 !-! liian negatiivinen kuvaus ollakseen käytännössä mahdollinen

		!-!	--	-	0	+	++	!!
<u>Apukoululainen</u>								
Koulumenestys	1 ^{x)}		1	3	2			
	2					5	1	
	3						6	
Käyttäytymisen	1	2	2	2				
sosiaalinen	2		1	1	3	1		
suotavuus	3					3	3	

Tarkkailuluokkainen

Koulumenestys	1		1	2				
	2				2	1		
	3						2	1
Käyttäytymisen	1		2	1				
sosiaalinen	2				1	1	1	
suotavuus	3							3

- x) 1 = "huono", keskinkertaista huonommaksi tarkoitettu kuvaus
 2 = "keskinkertainen", keskinkertaiseksi tarkoitettu kuvaus
 3 = "hyvä", keskinkertaista paremmaksi tarkoitettu kuvaus

Liite 10. Sosiaalisen etäisyyden mittari instruktioineen

Me olemme kaikki erilaisia. Toiset ihmiset tuntuvat miellyttävämmitä kuin toiset. Saattaa olla, että joistakin ihmisistä emme pidä ollenkaan.

Tässä halutaan tietää, miten läheiseksi ja hyväksi sinä koet eräät oppilaat, jotka sinulle erikseen kuvattiin. Merkitse kunkin kuvatus oppilaan nimen jälkeen se numero, joka parhaiten kuvaa tunteitasi kyseiseen oppilaaseen. Numeron merkitys selvitetään tarkemmin taululla. Merkitse numero jokaisen nimen kohdalle.

arvioitava oppilas

arviointi (numero)

JUKKA

OLLI

PEKKA

taululla:

vaihtoehto	merkitys	numero
Voisi olla kaikkein paras ystäväni	Haluaisin hänet parhaimmaksi ystäväkseni. Haluaisin olla usein hänen kanssaan koulussa ja koulun ulkopuolella.	6
Voisi olla eräs ystäväni	Minusta olisi hauska työskennellä ja olla hänen kanssaan. Haluaisin hänet yhdeksi ystäväkseni.	5
Ei olisi ystäväni, mutta olisi muuten mukava oppilas	Työskentelisin hänen kanssaan koulussa joskus. Hän ei kuuluisi ystäviini, mutta minusta hän on kuitenkin ihan mukava.	4
En oikein osaisi sanoa	En tuntisi häntä hyvin. Ehkä pitäisin hänestä, ehkä en. En tiedä haluaisinko olla hänen kanssaan.	3
En välittäisi hänestä	En välittäisi, vaikka hän olisi luokassamme. Sanoisin "hei", kun tapaisin hänet, mutta en välittäisi hänestä ja olisin mieluummin jonkun muun kanssa.	2
En pitäisi hänestä	En haluaisi, että hän olisi luokassamme. En haluaisi työskennellä enkä edes puhua hänen kanssaan.	1

Liite II. Oppilaskuvausta havainnoitaessa käytettyjen havaintoulottuvuuksien faktorirakenteet peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaiden (N = 1034) ja erityisopettajien (N = 138) osalta

Erityisopettajat						Havaintoulottuvuus						Oppilaat																					
faktorit						h ²						faktorit						h ²															
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6										
.063	.164	.732	-.000	.062	.118	.585	arkea	-	rohkea	-.043	.024	.587	.018	.064	-.055	.353	.063	.164	.732	-.000	.062	.118	.585	arkea	-	rohkea	-.043	.024	.587	.018	.064	-.055	.353
.798	.028	.132	.117	.258	.031	.736	epäyst.	-	ystäväll.	.863	.183	-.066	.156	.167	.071	.832	.798	.028	.132	.117	.258	.031	.736	epäyst.	-	ystäväll.	.863	.183	-.066	.156	.167	.071	.832
.708	.060	.465	-.007	.186	-.118	.769	onneton	-	onnellin.	.779	.237	.178	.059	.139	.105	.729	.708	.060	.465	-.007	.186	-.118	.769	onneton	-	onnellin.	.779	.237	.178	.059	.139	.105	.729
.219	.260	.210	.047	.339	.178	.308	köyhä	-	rikas	.248	.142	.103	-.001	.287	.271	.245	.219	.260	.210	.047	.339	.178	.308	köyhä	-	rikas	.248	.142	.103	-.001	.287	.271	.245
.444	.042	.636	-.002	.285	-.171	.719	epävarm.	-	itsevarma	.506	.153	.466	.012	.058	.053	.341	.444	.042	.636	-.002	.285	-.171	.719	epävarm.	-	itsevarma	.506	.153	.466	.012	.058	.053	.341
.466	.243	.052	-.022	.716	-.054	.795	tyhmä	-	viisas	.421	.667	.034	.064	.212	.124	.682	.466	.243	.052	-.022	.716	-.054	.795	tyhmä	-	viisas	.421	.667	.034	.064	.212	.124	.682
.641	.361	.183	-.073	.223	.086	.637	jäykkä	-	joustava	.563	.293	.152	.103	.513	.096	.539	.641	.361	.183	-.073	.223	.086	.637	jäykkä	-	joustava	.563	.293	.152	.103	.513	.096	.539
.643	-.071	-.077	.257	.415	.303	.755	paha	-	hyvä	.815	.236	-.120	.174	.202	.113	.819	.643	-.071	-.077	.257	.415	.303	.755	paha	-	hyvä	.815	.236	-.120	.174	.202	.113	.819
.730	.065	.324	.228	.198	-.044	.735	tyytym.	-	tyytyv.	.800	.234	.050	.188	.137	.066	.756	.730	.065	.324	.228	.198	-.044	.735	tyytym.	-	tyytyv.	.800	.234	.050	.188	.137	.066	.756
.838	.137	.080	.095	.230	.066	.794	huonom.	-	hyvämain.	.762	.218	.027	.103	.159	.722	.838	.137	.080	.095	.230	.066	.794	huonom.	-	hyvämain.	.762	.218	.027	.103	.159	.722		
.555	.391	.078	.172	.230	.246	.611	likain.	-	puhdas	.504	.201	.014	.214	.533	.193	.486	.555	.391	.078	.172	.230	.246	.611	likain.	-	puhdas	.504	.201	.014	.214	.533	.193	.486
-.069	.796	-.022	-.045	.236	-.010	.697	kömpelö	-	ketterä	.242	-.224	.181	.071	.647	.642	.560	-.069	.796	-.022	-.045	.236	-.010	.697	kömpelö	-	ketterä	.242	-.224	.181	.071	.647	.642	.560
.545	.273	.396	-.156	.404	-.033	.716	m. riipp.	-	itsen.	.171	.161	.121	.173	.093	.104	.119	.545	.273	.396	-.156	.404	-.033	.716	m. riipp.	-	itsen.	.171	.161	.121	.173	.093	.104	.119
.624	.200	.125	-.151	.445	-.078	.691	tietäm.	-	tietävä	.421	.691	.075	.083	.209	.071	.716	.624	.200	.125	-.151	.445	-.078	.691	tietäm.	-	tietävä	.421	.691	.075	.083	.209	.071	.716
.664	.297	.144	.109	.114	-.138	.594	epäsuos.	-	suosituttu	.705	.186	.137	.067	.207	.186	.636	.664	.297	.144	.109	.114	-.138	.594	epäsuos.	-	suosituttu	.705	.186	.137	.067	.207	.186	.636
.023	.763	.149	-.086	.241	.004	.670	hidas	-	nopea	.192	.232	.241	.053	.623	.057	.561	.023	.763	.149	-.086	.241	.004	.670	hidas	-	nopea	.192	.232	.241	.053	.623	.057	.561
.830	.133	.059	.126	.291	.120	.825	epämiell.	-	miell.	.809	.230	-.016	.151	.207	.137	.762	.830	.133	.059	.126	.291	.120	.825	epämiell.	-	miell.	.809	.230	-.016	.151	.207	.137	.762
.227	.236	.552	.050	.009	.011	.415	heikko	-	vahva	.057	.202	.461	-.007	.163	.026	.285	.227	.236	.552	.050	.009	.011	.415	heikko	-	vahva	.057	.202	.461	-.007	.163	.026	.285
.628	.640	-.006	.460	.081	.107	.626	vaarall.	-	vaaraton	.680	.149	-.153	.226	.150	.253	.647	.628	.640	-.006	.460	.081	.107	.626	vaarall.	-	vaaraton	.680	.149	-.153	.226	.150	.253	.647
.835	.062	-.116	.169	.257	.033	.816	ilkeä	-	kiltti	.870	.177	-.070	.170	.133	.099	.849	.835	.062	-.116	.169	.257	.033	.816	ilkeä	-	kiltti	.870	.177	-.070	.170	.133	.099	.849
.839	.035	-.001	.151	.190	.191	.801	paheell.	-	nuhteeton	.712	.142	-.047	.152	.168	.135	.601	.839	.035	-.001	.151	.190	.191	.801	paheell.	-	nuhteeton	.712	.142	-.047	.152	.168	.135	.601
.619	.290	.022	.295	.247	-.080	.622	epänorm.	-	normaali	.478	.342	.049	.166	.549	.681	.619	.290	.022	.295	.247	-.080	.622	epänorm.	-	normaali	.478	.342	.049	.166	.549	.681		
.677	-.112	-.013	.472	-.077	-.027	.248	hienost.	-	vaatimat.	.233	.044	-.007	.594	.042	.066	.411	.677	-.112	-.013	.472	-.077	-.027	.248	hienost.	-	vaatimat.	.233	.044	-.007	.594	.042	.066	.411
.357	.338	.051	-.164	.664	-.046	.741	hidasäl.	-	nokkela	.280	.605	.183	.021	.290	.149	.582	.357	.338	.051	-.164	.664	-.046	.741	hidasäl.	-	nokkela	.280	.605	.183	.021	.290	.149	.582
-.401	.286	-.223	.166	.096	-.415	.501	nyöry	-	ylpeä	-.387	-.030	.137	-.524	-.022	-.041	.446	-.401	.286	-.223	.166	.096	-.415	.501	nyöry	-	ylpeä	-.387	-.030	.137	-.524	-.022	-.041	.446
.874	.042	.063	.235	.158	.025	.851	tottelem.	-	tottelev.	.842	.201	-.019	.174	.133	.092	.807	.874	.042	.063	.235	.158	.025	.851	tottelem.	-	tottelev.	.842	.201	-.019	.174	.133	.092	.807
.860	-.010	.165	-.130	.111	-.023	.833	laiska	-	ahkera	.843	.288	.038	.133	.123	.031	.829	.860	-.010	.165	-.130	.111	-.023	.833	laiska	-	ahkera	.843	.288	.038	.133	.123	.031	.829
.476	.116	-.528	.137	.083	-.032	.545	kovaluont.	-	herkkä	.387	.038	-.421	.040	.043	.039	.361	.476	.116	-.528	.137	.083	-.032	.545	kovaluont.	-	herkkä	.387	.038	-.421	.040	.043	.039	.361
.849	.126	.214	.042	.165	-.007	.812	häiriint.	-	tasap.	.591	.249	.119	.077	.096	.470	.690	.849	.126	.214	.042	.165	-.007	.812	häiriint.	-	tasap.	.591	.249	.119	.077	.096	.470	.690
.835	.067	.073	.139	.212	.175	.806	epäkoht.	-	kohtelias	.657	.212	-.044	.166	.163	.110	.847	.835	.067	.073	.139	.212	.175	.806	epäkoht.	-	kohtelias	.657	.212	-.044	.166	.163	.110	.847
.915	.032	.053	-.077	.191	.061	.890	riitaisa	-	hyväntaht.	.878	.174	.007	.137	.112	.080	.844	.915	.032	.053	-.077	.191	.061	.890	riitaisa	-	hyväntaht.	.878	.174	.007	.137	.112	.080	.844
.767	-.067	.275	-.060	.089	.145	.748	äkkipik.	-	its. hill.	.789	.170	.051	.187	.112	.112	.715	.767	-.067	.275	-.060	.089	.145	.748	äkkipik.	-	its. hill.	.789	.170	.051	.187	.112	.112	.715
.881	-.036	.147	-.155	.085	-.006	.830	huolim.	-	huolell.	.860	.219	.053	.099	.100	.020	.812	.881	-.036	.147	-.155	.085	-.006	.830	huolim.	-	huolell.	.860	.219	.053	.099	.100	.020	.812
.666	.227	.386	-.137	.016	.242	.725	sulkeut.	-	avoin	.516	.078	.380	.133	.136	.146	.475	.666	.227	.386	-.137	.016	.242	.725	sulkeut.	-	avoin	.516	.078	.380	.133	.136	.146	.475
.010	.410	.130	-.036	-.035	-.041	.189	hiljain.	-	puheliias	-.198	-.074	.393	-.072	.073	.064	.215	.010	.410	.130	-.036	-.035	-.041	.189	hiljain.	-	puheliias	-.198	-.074	.393	-.072	.073	.064	.215
.903	.034	.218	.001	.104	.041	.876	sopeut.	-	sopeutuva	.753	.224	.110	.163	.164	.190	.719	.903	.034	.218	.001	.104	.041	.876	sopeut.	-	sopeutuva	.753	.224	.110	.163	.164	.190	.719
.722	.021	-.051	.241	.373	.273	.797	epäreh.	-	rehell.	.800	.197	-.058	.206	.159	.202	.791	.722	.021	-.051	.241	.373	.273	.797	epäreh.	-	rehell.	.800	.197	-.058	.206	.159	.202	.791
.856	-.109	.156	.022	.186	-.040	.807	rauh.	-	rauhall.	.823	.228	-.021	.148	.106	.085	.779	.856	-.109	.156	.022	.186	-.040	.807	rauh.	-	rauhall.	.823	.228	-.021	.148	.106	.085	.779
.814	.069	.029	.193	.306	.227	.850	epäluot.	-	luotettava	.772	.226	-.071	.166	.183	.213	.753	.814	.069	.029	.193	.306	.227	.850	epäluot.	-	luotettava	.772	.226	-.071	.166	.183	.213	.753
.475	.597	.210	.009	.460	.047	.640	avuton	-	kykenevä	.441	.420	.202	.129	.297	.197	.555	.475	.597	.210	.009	.460	.047	.640	avuton	-	kykenevä	.441	.420	.202	.129	.297	.197	.555
17.173	2.769	2.723	1.154	3.066	.783	27.608				15.639	2.902	1.637	1.289	1.947	1.142	24.551	17.173	2.769	2.723	1.154	3.066	.783	27.608				15.639	2.902	1.637	1.289	1.947	1.142	24.551

Liite 12. Adjektiivipareista muodostetut summamuuttujat oppilas- ja erityisopettaja-aineistossa

Summamuuttuja	Muuttujaan kuuluvat adjektiiviparit	
	Erityisopettajat	Oppilaat
EVALUAATIO	riitaisa-hyväntaht. ilkeä-kiltti epäystäv.-ystäväll. huolimaton-huolell. epäkoht.-kohtelias laiska-ahkera tottelem.-tottelev. rauhaton-rauhallinen epämiell.-miellyttävä epärehell.-rehellinen huonomain.-hyvämain. paheellinen-nuhteeton häiriintynyt-tasapain. äkkipik.-itsensä hill. sopeutum.-sopeutuva epärehell.-luotettava	riitaisa-hyväntaht. ilkeä-kiltti epäystäväll.-ystäväll. huolimaton-huolell. epäkoht.-kohtelias laiska-ahkera tottelem.-tottelev. rauhaton-rauhallinen epämiell.-miellyttävä epärehell.-rehellinen paha-hyvä
ÄLYKKYYS	tietämätön-tietävä tyhmä-viisas hidasälyinen-nokkela avuton-kykenevä	tietämätön-tietävä tyhmä-viisas hidasälyinen-nokkela avuton kykenevä
NOPEUS	kömpelö-ketterä hidas-nopea	kömpelö-ketterä hidas-nopea
AGRESSIIVINEN EKSTRAVERSIO	arka-rohkea epävarma-itsevarma heikko-vahva	arka-rohkea epävarma-itsevarma heikko-vahva
VAATIMATTOMUUS		hienosteleva-vaatim. ylpeä-nöyrä
NORMAALIUS		epänormaali-normaali häiriintynyt-tasapain.

Liite 13. Havaintomittarin osioiden korrelaatiot summamuuttujaan erityisopettajien (N=138) ja peruskoululaisten (N=1034) havainnoissa oppilaskuvausta. Erityisopettajien osalta summamuuttujasta puuttuvat osiot hienosteleva - vaatimaton ja hiljainen - puhelias sekä oppilaiden osalta osiot arka - rohkea ja hiljainen - puhelias

Osio	Korrelaatio summamuuttujaan	
	erit.opet.	oppilaat
riittäisa-hyvääntahtoinen	91	89
ilkeä-kiltti	84	89
epäystävällinen-ystävällinen	84	88
huolimaton-huoleellinen	83	87
epäkohtelias-kohtelias	87	90
laiska-ahkera	85	89
tottelematon-tottelevainen	88	88
rauhaton-rauhallinen	84	86
paha-hyvä	72	88
epämiellyttävä-miellyttävä	90	88
epärehellinen-rehellinen	80	87
tyytymätön-tyytyväinen	81	86
äkkipikainen-itsensä hillitsevä	80	83
huonomaineinen-hyvämaineinen	88	85
onneton-onnellinen	80	84
epäluotettava-luotettava	88	85
sopeutumaton-sopeutuva	90	84
paheellinen-nuhteeton	85	76
epäsuosittu-suosittu	73	79
vaarallinen-vaaraton	64	75
liikainen-puhdas	70	67
tietämätön-tietävä	77	69
tyhmä-viisas	70	68
hidasälyinen-nokkela	60	58
avuton-kykenevä	70	68
kömpelö-ketterä	17	50
hidas-nopea	28	45
jäykkä-joustava	76	72
arka-rohkea	29	03
epävarma-itsevarma	64	40
heikko-vahva	39	22
herkkä-kovaluonteinen	39	37
hiljainen-puhelias	10	-15
sulkeutunut-avoin	74	60
hienosteleva-vaatimaton	05	34
ylpeä-nöyrä	36	42
epänormaali-normaali	72	70
häiriintynyt-tasapainoinen	89	75
köyhä-rikas	42	40
muista riippuva-itsenäinen	75	32

Liite 14. Riippuvien muuttujien interkorrelaatiot sekä korrelaatiot riippumattomiin erityisopettaja- sekä oppilasaineistoissa

PERUSKOULUN 5. - 6. LUOKAN OPPILAAT (N = 1034)							
Riippuvat muuttujat							
Muuttujat	Eval.	Älykk.	Nopeus	Aggr. ekstrav.	Norm.	Vast.	Sos. et.
Riippuvat muuttujat							
Evaluatio		67 ⁺⁺⁺	41 ⁺⁺⁺	19 ⁺⁺⁺	71 ⁺⁺⁺	47 ⁺⁺⁺	70 ⁺⁺⁺
Älykkyys			56 ⁺⁺⁺	34 ⁺⁺⁺	66 ⁺⁺⁺	26 ⁺⁺⁺	53 ⁺⁺⁺
Nopeus				34 ⁺⁺⁺	41 ⁺⁺⁺	15 ⁺⁺⁺	31 ⁺⁺⁺
Aggr.ekstrav.					25 ⁺⁺⁺	01	16 ⁺⁺⁺
Normaalius						30 ⁺⁺⁺	60 ⁺⁺⁺
Vaativattomuus							32 ⁺⁺⁺
Sosiaalinen etäisyys							
Riippumattomat muuttujat							
Käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus	88 ⁺⁺⁺	56 ⁺⁺⁺	33 ⁺⁺⁺	13 ⁺⁺⁺	62 ⁺⁺⁺	43 ⁺⁺⁺	69 ⁺⁺⁺
Koulumenestys	05	44 ⁺⁺⁺	21 ⁺⁺⁺	20 ⁺⁺⁺	17 ⁺⁺⁺	-04	09 ⁺⁺
Ulkonäön miellyttävyys	01	05	06 ⁺	07 ⁺	05	-02	06 ⁺

ERITYISOPETTAJAT (N = 138)

Riippuvat muuttujat						
Muuttujat	Eval.	Älykk.	Nopeus	Aggr. ekstrav.	Kielell. suoritustaso	
Riippuvat muuttujat						
Evaluatio		70 ⁺⁺⁺	07	42 ⁺⁺⁺	67 ⁺⁺⁺	
Älykkyys			44 ⁺⁺⁺	46 ⁺⁺⁺	75 ⁺⁺⁺	
Nopeus				27 ⁺	65 ⁺⁺⁺	
Aggr.ekstrav.					44 ⁺⁺⁺	
Kielellinen suoritustaso						
Er. teen muuttuja						
Koulukäyttäytyminen	87 ⁺⁺⁺	71 ⁺⁺⁺	12	40 ⁺⁺⁺	63 ⁺⁺⁺	

+++ = p < 0,1 %
 ++ = p < 1 %
 + = p < 5 %

Liite 15. Stabilitteettikertoimet erityispedagogiikan opiskelijoiden havainnoissa kolmen kuukauden väliajoin apukoululaista ja tarkkailuluokkalaista (nimikkeitä). Osioiden numerot viittaavat esiversion osioihin (liite 2). Tarkkailuluokkalaista havainnoi 20 ja apukoululaista 28 opiskelijaa

osio	Stabilitteettikerroin (%)	
	"tarkkailuluokkalainen"	"apukoululainen"
1	100	86
2	75	86
3	70	79
4	90	64
5	80	75
6	100	89
7	85	82
8	75	86
9	80	79
10	85	79
11	95	86
12	75	82
13	70	93
14	85	96
15	95	82
16	70	89
17	90	82
18	80	82
19	70	79
20	80	82
21	85	89
22	80	68
23	90	71
24	85	68
25	80	93
26	85	82
27	85	86
28	100	86
29	85	86
30	90	75
31	65	86
32	90	61
33	100	75
34	95	68
35	80	86
36	95	71
37	80	75
38	90	71
39	75	79
40	80	82
41	85	79
42	55	79
43	85	86
44	75	93
45	80	71
46	85	64
47	90	79
48	100	68
49	95	75
50	90	89

Liite 16. Lauseentäydennystehtävissä suoriutumisen arvioinnit.
Osioitten ja summamuuttujien jakaumat, keskiarvot ja hajonnat (N=138)

1. Olipa kerran <u>punainen mökki.</u>	(erittäin heikko)	1	6
	(heikko)	2	22
	(kohtalainen)	3	50
	(hyvä)	4	22
	(erittäin hyvä)	5	0
$\bar{X} = 2,87$			
$s = 0,83$			
2. Petkuttaakseen <u>metsästäjää,</u>		1	0
<u>kettu naamioitui kiveksi.</u>		2	15
		3	39
		4	35
		5	11
$\bar{X} = 3,41$			
$s = 0,88$			
3. <u>Astia</u> oli täynnä <u>vettä.</u>		1	2
		2	20
		3	48
		4	24
		5	6
$\bar{X} = 3,13$			
$s = 0,88$			
4. Kun poika näki <u>talon,</u>		1	0
<u>hän lähti juoksemaan sitä kohti.</u>		2	7
		3	26
		4	41
		5	26
$\bar{X} = 3,87$			
$s = 0,88$			
5. Tämä oli <u>suuri ja jännittävä</u>		1	2
<u>seikkailu.</u>		2	2
		3	17
		4	33
		5	46
$\bar{X} = 4,17$			
$s = 0,95$			

Edellisistä osioista (1 - 5) muodostetun
summamuuttujan jakauma

	x	%	
	-12	6	=====
	13-14	20	=====
$\bar{X} = 17,39$	15-16	13	=====
$s = 3,26$	17-18	20	=====
	19-20	26	=====
	21-22	9	=====
	23-24	6	=====

Liite 17. Luokkamuotoista erityisopetusta tuntevien peruskoululais-
ten (5. - 6. luokan oppilaat, N = 310, 256) ja erityisopettajien
(N = 181) nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittä-
mät affektiiviset merkitykset (keskiarvot ja hajonnat). Pisteitys
ulottuvuudella 1 - 7

Havaittavuus	Oppilaat				Erityisopettajat			
	Apukoululainen		Tarkkailuluokka- lainen		Apukoululainen		Tarkkailuluokka- lainen	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
riitaisa-hyvantahtoinen	3.58	1.69	2.80	1.49	4.63	1.28	3.24	1.14
ilkeä-kiltti	3.41	1.64	2.86	1.51	4.96	1.12	3.26	1.11
epäystävällinen-ystävällinen	2.71	1.74	2.57	1.55	5.27	1.05	3.10	1.03
huolimaton-huolellinen	2.64	1.51	2.51	1.46	3.81	1.13	3.23	1.03
epäkohtelias-kohtelias	3.50	1.64	2.72	1.52	4.61	1.19	3.23	1.03
laiska-ahkera	3.36	1.56	2.74	1.56	4.39	1.34	3.66	1.14
tottelematon-tottelevainen	3.40	1.76	2.52	1.56	5.07	1.18	3.23	1.03
rauhaton-rauhallinen	3.21	1.66	2.15	1.51	3.17	1.31	3.26	1.11
paha-hyvä	3.34	1.60	2.38	1.64	3.73	1.21	3.23	1.03
epämiellyttävä-miellyttävä	3.31	1.59	2.59	1.63	4.21	1.18	3.23	1.03
epärehellinen-rehellinen	3.76	1.53	2.71	1.53	4.75	1.14	3.20	1.10
tyytymätön-tyytyväinen	3.57	1.62	2.96	1.73	3.71	1.21	3.23	1.03
äkkipikainen-itsensä hillitsevä	3.16	1.50	2.72	1.47	3.72	1.20	3.23	1.03
huonomainen-hyvämaineinen	2.65	1.34	2.08	1.50	3.78	1.26	3.23	1.03
onneton-onnellinen	2.74	1.44	3.06	1.51	4.30	1.17	3.23	1.03
epäluotettava-luotettava	3.47	1.60	2.75	1.47	4.65	1.07	3.23	1.03
sopeutumaton-sopeutuva	3.45	1.64	2.22	1.64	4.55	1.17	3.23	1.03
paheellinen-nuhteeton	3.77	1.74	3.14	1.48	4.54	0.92	3.23	1.03
epäsuositettu-suositettu	2.64	1.50	3.01	1.76	2.69	1.13	3.51	1.03
vaarallinen-vaaraton	4.11	1.91	3.31	1.63	3.27	1.24	3.72	1.03
likainen-puhdas	3.96	1.55	3.69	1.59	3.60	0.99	3.34	1.01
tietämätön-tietävä	3.06	1.52	3.76	1.52	4.86	1.03	4.41	1.30
tyhmä-viisas	3.12	1.32	3.20	1.47	2.45	1.23	3.64	1.03
hidasälyinen-nokkela	2.68	1.39	3.61	1.65	2.67	0.92	4.03	1.10
avuton-kykenevä	3.39	1.64	4.17	1.65	2.46	0.73	4.60	1.42
kömpelö-ketterä	3.56	1.54	4.25	1.48	2.49	0.82	4.88	1.22
hidas-nopea	3.52	1.52	4.30	1.56	2.36	0.75	4.90	1.11
jäykkä-joustava	3.26	1.44	3.43	1.58	3.03	1.16	3.35	1.30
arka-rohkea	3.45	1.70	5.31	1.62	2.69	0.90	4.60	1.57
epävarma-itsevarma	3.20	1.70	4.27	1.57	2.33	1.00	3.47	1.54
heikko-vahva	3.43	1.56	4.79	1.48	3.10	1.01	4.45	1.58
herkkä-kovaluonteinen	3.05	1.92	5.30	1.69	2.01	0.76	4.60	1.58
hiljainen-puhelias	3.96	1.94	5.36	1.68	3.72	1.36	5.18	1.00
sulkeutunut-avoim	3.41	1.66	3.82	1.67	3.86	1.09	3.21	1.41
hienosteleva-vaatimaton	4.79	1.58	4.27	1.62	4.04	1.00	3.85	0.88
ylpeä-nöyrä	4.33	1.65	3.27	1.52	4.96	1.00	3.11	1.01
epänormaali-normaali	3.06	1.72	3.38	1.65	3.47	1.31	3.26	1.44
häiriintynyt-tasapainoinen	2.77	1.51	2.91	1.61	3.54	1.23	1.95	0.86
köyhä-rikas	3.35	1.21	3.56	1.12	3.10	0.95	3.52	0.92
muista riippuva-itsenäinen	3.64	1.89	4.07	1.81	2.00	0.77	3.75	1.79

Liite 18. Peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaiden (N:= 668) nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset (keskiarvot, hajonnat ulottuvuudella 1 - 7)

Piirre	Apukoululainen		Tarkkailuluokkainen	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
riitaisa-hyvántahtoinen	3.56	1.72	2.77	1.67
ilkeä-kiltti	3.82	1.71	2.97	1.66
epäystävällinen-ystävällinen	3.84	1.78	2.97	1.73
huolimaton-huolellinen	3.02	1.55	2.74	1.62
epäkohtelias-kohtelias	3.68	1.67	2.98	1.66
laiska-ahkera	3.39	1.70	2.83	1.68
tottelematon-tottelevainen	3.60	1.79	2.77	1.79
rauhaton-rauhallinen	3.27	1.71	2.67	1.66
paha-hyvä	3.97	1.64	3.24	1.65
epämielilyttävä-mielilyttävä	3.34	1.61	2.87	1.63
epärehellinen-rehellinen	3.77	1.69	3.05	1.69
tyytymätön-tyytyväinen	3.51	1.66	3.07	1.64
äkkipikainen-itsensä hillitsevä	3.21	1.58	2.84	1.57
huonomaineinen-hyvämaineinen	2.87	1.53	2.74	1.64
onneton-onnellinen	2.91	1.43	3.02	1.50
epäluotettava-luotettava	3.56	1.68	2.97	1.60
sopeutumaton-sopeutuva	3.32	1.60	3.20	1.73
paheellinen-nuhteeton	3.70	1.49	3.20	1.56
epäsuosittu-suosittu	2.69	1.49	3.03	1.80
vaarallinen-vaaraton	4.52	1.78	3.69	1.59
likainen-puhdas	3.97	1.53	3.76	1.59
tietämätön-tietävä	3.07	1.53	3.38	1.63
tyhmä-viisas	3.08	1.44	3.21	1.50
hidasälyinen-nokkela	2.80	1.46	3.46	1.72
avuton-kykenevä	3.38	1.63	3.89	1.68
kömpelö-ketterä	3.64	1.59	4.16	1.58
hidas-nopea	3.53	1.54	4.12	1.65
jäykkä-joustava	3.32	1.50	3.49	1.63
arka-rohkea	3.44	1.78	4.81	1.88
epävarma-itsevarma	3.05	1.67	3.86	1.95
heikko-vahva	3.58	1.53	4.42	1.66
herkkä-kovaluonteinen	3.88	1.91	4.90	1.89
hiljainen-puhelias	3.87	1.93	4.95	1.88
sulkeutunut-avoin	3.35	1.65	3.72	1.67
hienosteleva-vaatimaton	4.79	1.54	4.24	1.73
ylpeä-nöyrä	4.38	1.60	3.44	1.69
epänormaali-normaali	3.30	1.76	3.34	1.68
häiriintynyt-tasapainoinen	2.90	1.57	2.93	1.66
köyhä-rikas	3.45	1.17	3.65	1.18
muista riippuva-itsenäinen	3.56	1.87	3.87	1.88

Liite 19. Apukoululaisista tietävien (|, N = 310) ja tietämättömien (∴, N = 71) peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaiden nimikkeeseen apukoululainen liittämät affektiiviset merkitykset (keskiarvot, erojen merkitsevyydet: t, p: +++ = p < 0,1 %, ++ = p < 1 %, + = p < 5 %)

	1	2	3	4	5	6	7	t	p
riitaisa							hyväntahtoinen	0.07	
ilkeä							kiltti	0.47	
epäystävällinen							ystävällinen	1.67	
huolimaton							huolellinen	1.87	
epäkohtelias							kohtelias	0.61	
laiska							ahkera	0.09	
tottelematon							tottelevainen	0.97	
rauhaton							rauhallinen	0.58	
paha							hyvä	0.61	
epämiellyttävä							miellyttävä	1.64	
epärehellinen							rehellinen	0.95	
tyytymätön							tyytyväinen	1.04	
äkkipikainen							itsensä hillitsevä	1.03	
huonomaineinen							hyvämaineinen	0.08	
onneton							onnellinen	2.20	+
epäluotettava							luotettava	1.51	
sopeutumaton							sopeutuva	0.46	
paheellinen							nuhteeton	0.66	
epäsuositettu							suositettu	1.93	
vaarallinen							vaaraton	0.77	
likainen							puhdas	0.93	
tietämätön							tietävä	0.25	
tyhmä							viisas	0.29	
hidasälyinen							nokkela	1.27	
avuton							kykenevä	1.43	
kömpelö							ketterä	2.10	+
hidas							nopea	0.85	
jäykkä							joustava	4.03	+++
arka							rohkea	2.07	+
epävarma							itsevarma	2.05	+
heikko							vahva	3.16	++
herkkä							kovaluontoinen	0.89	
hiljainen							puheliias	1.17	
sulkeutunut							avoin	1.00	
hienosteleva							vaatimaton	1.95	
ylbeä							nöyrä	0.56	
epänormaali							normaali	3.65	+++
häiriintynyt							tasapainoinen	1.85	
köyhä							rikas	1.93	
muista riippuva							itsensäinen	0.01	

Liite 20. Tarkkailuluokkalaisista tietävien (|, N = 256) ja tietämättömien (|, N = 69) peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaiden nimikkeeseen tarkkailuluokkalainen liittämät affektiiviset merkitykset (keskiarvot, erojen merkitsevyydet: t, p: +++ = $p < 0,1 \%$, ++ = $p < 1 \%$, + = $p < 5 \%$)

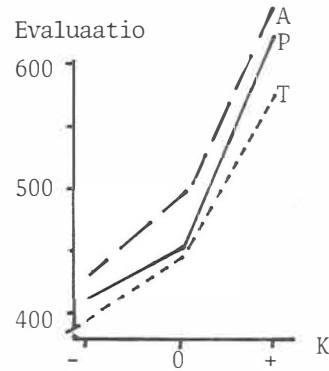
	1	2	3	4	5	6	7	t	p
riitaisa							hyväntahtoinen	5.74	+++
vilkeä							kiltti	6.11	+++
epäystävällinen							ystävällinen	6.33	+++
huolimaton							huolellinen	4.74	+++
epäkohtelias							kohtelias	4.96	+++
halveksiva							ahkera	3.61	+++
tottelomaton							tottelevainen	5.05	+++
rauhaton							rauhallinen	4.88	+++
huono							hyvä	3.99	+++
epämiellyttävä							miellyttävä	5.48	+++
epärehellinen							rehellinen	6.10	+++
tyytyväis							tyytyväinen	4.14	+++
äkkipikainen							itsensä hillitsevä	3.28	++
huonomaineinen							hyvämaineinen	3.85	+++
onneton							onnellinen	2.67	++
epäluotettava							luotettava	5.47	+++
sopeutumaton							sopeutuva	0.92	
paheellinen							nuhteeton	3.39	+++
epäsuosittu							suosittu	2.35	+
vaarallinen							vaaraton	5.22	+++
likainen							puhdas	3.83	+++
tietämätön							tietävä	3.57	+++
tyhmä							viisas	3.99	+++
hidasälyinen							nokkela	0.92	
avuton							kykenevä	0.78	
kömpelö							ketterä	0.64	
hidas							nopea	0.52	
jäykkä							joustava	1.72	
arka							rohkea	5.36	+++
epävarma							itsevarma	2.16	+
heikko							vahva	4.30	+++
herkkä							kovaluontoinen	6.27	+++
hiljainen							puheltava	4.22	+++
sulkeutunut							avoin	0.15	
hienosteleva							vaatimaton	0.87	
ylpeä							nöyrä	3.21	++
epänormaali							normaali	1.27	
häiriintynyt							tasapainoinen	0.59	
köyhä							rikas	3.28	++
muista riippuva							itsenäinen	0.21	

Liite 21. Oppilaskuvauksessa esiintyneiden erityisopetusnimikkeiden (+ = apukoululainen, ▽ = tarkkailuluokkalainen, • = peruskoululainen) vaikutus erityisopettajien (N = 138) hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. Keskiarvot sijoitettuna ulottuvuudelle 1 - 7, ryhmien väliset erot (F-arvot, p-arvot)

	3	4	5	6	F	p
riitaisa-hyväntahtoinen		▽•+			3.3	.05
ilkeä-kiltti			▽•+		2.6	ns
epäystävällinen-ystävällinen				•▽+	0.5	ns
huolimaton-huolellinen		▽•+			3.5	.05
epäkohtelias-kohtelias			▽•+		3.0	ns
laiska-ahkera		▽•+			7.4	.001
tottelematon-tottelevainen			▽•+		7.0	.01
rauhaton-rauhallinen		▽•+			3.8	.05
paha-hyvä			▽•+		2.6	ns
epämiellyttävä-miellyttävä			▽•+		2.4	ns
epärehellinen-rehellinen			▽•+		4.8	.01
tyytymätön-tyytyväinen		•▽			1.0	ns
äkkipikainen-itsensä hillitsevä		▽•+			5.3	.01
huonomaineinen-hyvämaineinen			▽•+		0.8	ns
onneton-onnellinen		•▽			0.2	ns
epäluotettava-luotettava			▽•+		5.8	.01
sopeutumaton-sopeutuva		▽•+			7.0	.01
paheellinen-nuhteeton			▽•+		4.7	.01
epäsuositettu-suositettu			▽•+		0.9	ns
vaarallinen-vaaraton			▽•+		3.8	.05
likainen-puhdas			▽•+		3.2	.05
tietämätön-tietävä			▽•+		3.2	.05
tyhjä-viisas	+		▽•		15.8	.001
hidasälyinen-noikkela	+		▽•		17.4	.001
avuton-kykenevä		+	▽•		5.2	.01
kömpelö-ketterä	+		▽•		18.5	.001
hidas-nopea	+		▽•		8.5	.001
jäykkä-joustava		+	▽•		0.9	ns
arka-rohkea			▽•+		0.2	ns
epävarma-itsevarma		•+	▽		0.9	ns
heikko-vahva			▽•		0.6	ns
herkkä-kovaluontoinen		▽	•+		1.4	ns
hiljainen-puhelias			+	▽•	1.6	ns
sulkeutunut-avoin			▽	•+	1.9	ns
hienosteleva-vaatimaton			▽•+		1.5	ns
ylpeä-nöyrä		▽•		+	9.0	.001
epänormaali-normaali			▽•		4.5	.05
häiriintynyt-tasapainoinen		▽	•+		5.7	.01
köyhä-rikas			+	▽	0.9	ns
muista riippuvainen-itsenäinen	+		▽		2.3	ns

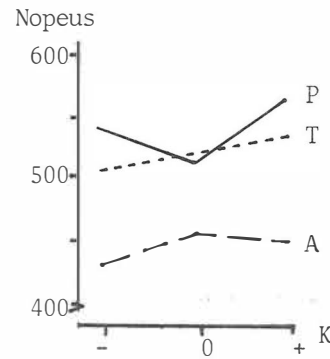
Liite 22. Hypoteettisen oppilaan koulukäyttäytymistä (K) sekä erityisopetusnimikettä (N) koskevien tietojen oma- ja yhdysvaikutukset häntä koskeviin erityisopettajien (N = 138) havaintoihin (F-arvot, p-arvot: +++ = $p < 0,1 \%$, ++ = $p < 1 \%$, + = $p < 5 \%$)

Havaintolottuvuus	Käyttäytyminen (K)		Erityisopetusnimike (N)		N x K	
	F	p	F	p	F	p
riitaisa-hyvántahtoinen	200.7	+++	3.3	+	1.1	
ilkeä-kiltti	88.0	+++	2.6		0.6	
epäystävällinen-ystävällinen	86.3	+++	0.5		0.9	
huolimaton-huolellinen	131.6	+++	3.5	+	1.3	
epäkohtelias-kohtelias	119.5	+++	3.0		0.8	
laiska-ahkera	166.8	+++	7.4	+++	1.7	
tottelematon-tottelevainen	118.6	+++	7.0	++	0.8	
rauhaton-rauhallinen	127.1	+++	3.8	+	1.5	
paha-hyvä	37.6	+++	2.6		1.7	
epämiellyttävä-miellyttävä	137.2	+++	2.4		0.6	
epärehellinen-rehellinen	88.3	+++	4.8	++	1.5	
tyytymätön-tyytyväinen	78.1	+++	1.0		1.2	
äkkipikainen-itsensä hillitsevä	110.6	+++	5.3	++	0.9	
huonomainen-hyvämaineinen	129.2	+++	0.8		3.3	
onneton-onnellinen	90.8	+++	0.2		4.6	+
epäluotettava-luotettava	124.8	+++	5.8	++	0.5	
sopeutumaton-sopeutuva	185.9	+++	7.0	++	1.3	
paheellinen-nuhteeton	97.3	+++	4.7	++	1.3	
epäsuosittu-suositettu	51.5	+++	0.9		0.5	
vaarallinen-vaaraton	31.1	+++	3.2	+	1.7	
likainen-puhdas	35.0	+++	3.2	+	0.5	
tietämätön-tietävä	66.3	+++	3.2	+	1.0	
tyhmä-viisas	54.4	+++	15.8	+++	1.1	
hidaslyinen-nokkela	26.0	+++	17.4	+++	0.5	
avuton-kykenevä	41.4	+++	5.2	++	1.3	
kömpelö-ketterä	0.5		18.5	+++	0.6	
hidas-nopea	2.9		8.5	+++	0.8	
jäykkä-joustava	54.4	+++	0.9		1.2	
arka-rohkea	3.0		0.2		1.2	
epävainna-itsevarma	33.2	+++	0.9		2.7	+
heikko-vahva	6.2	++	0.6		1.1	
herkkä-kovaluonteinen	6.2	++	1.4		0.3	
hiljainen-puhelias	0.3		1.6		1.7	
sulkeutunut-avoim	54.1	+++	1.9		0.4	
hienosteleva-vaatimaton	0.5		1.5		0.2	
ylpeä-nöyrä	6.9	++	9.0	+++	2.7	+
epänormaali-normaali	41.7	+++	4.5	+	0.4	
häiriintynyt-tasapainoinen	145.0	+++	5.7	++	3.5	++
köyhä-rikas	33.2	+++	0.9		2.7	+
muista riippuva-itsenäinen	58.9	+++	2.3		1.1	

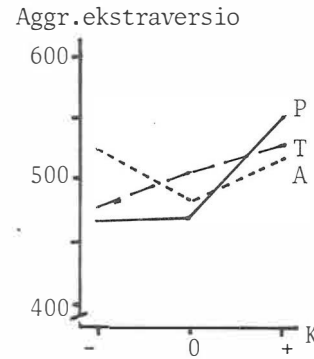


Vaikutukset:

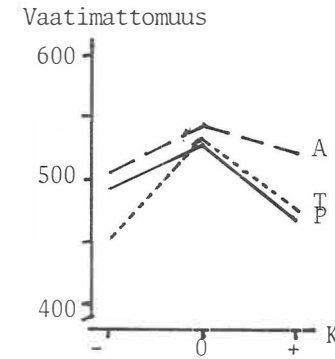
K: $F = 233,04$ (.001)
 N: $F = 13,83$ (.001)
 Yhd: $F = 0,95$ (ns)



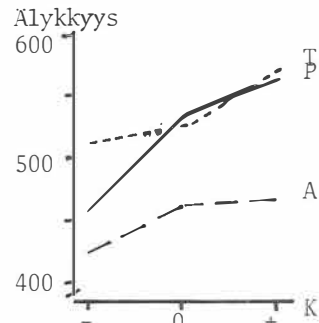
K: $F = 0,84$ (ns)
 N: $F = 13,50$ (.001)
 Yhd: $F = 0,37$ (ns)



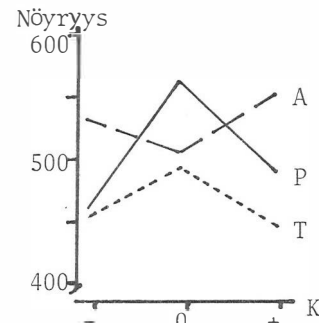
K: $F = 2,97$ (ns)
 N: $F = 0,24$ (ns)
 Yhd: $F = 0,97$ (ns)



K: $F = 3,74$ (.05)
 N: $F = 2,01$ (ns)
 Yhd: $F = 0,42$ (ns)



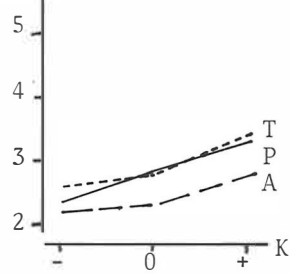
K: $F = 7,07$ (.01)
 N: $F = 11,54$ (.001)
 Yhd: $F = 0,86$ (ns)



K: $F = 2,33$ (ns)
 N: $F = 6,03$ (.01)
 Yhd: $F = 2,61$ (.05)

Liite 23. Havainnoitavan oppilaan koulukäyttäytymisen suotavuuden (K) sekä erityisopetusnimikkeen (N) (A = apukoululainen, T = tarkkailuluokkalainen, P = peruskoululainen) oma- ja yhdysvaikutukset erityisopettajien (N = 138) havainnoitavan oppilaan persoonallisuutta koskeviin havaintoihin. Faktoripistemäärät ($\bar{X} = 500$, $s = 100$), faktorien vaatimattomuus ja nöyryys tulkinta epävarma (ks. liite 11 ja luku 5.1.1.)

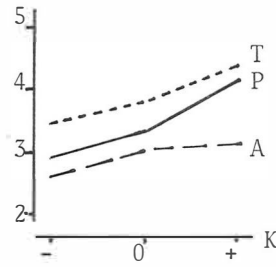
Kielellinen
suoritustaso
(lause 1)



Vaikutukset:

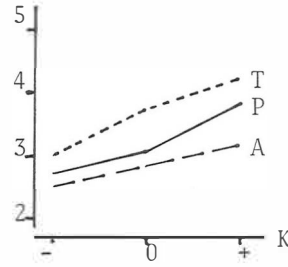
K: $F = 13,1$ (.001)
N: $F = 6,0$ (.01)
Yhd: $F = 0,5$ (ns)

(lause 2)



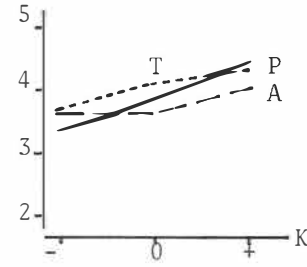
K: $F = 15,5$ (.001)
N: $F = 17,1$ (.001)
Yhd: $F = 1,0$ (ns)

(lause 3)



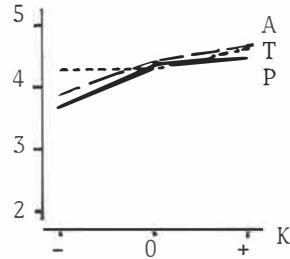
K: $F = 22,3$ (.001)
N: $F = 14,5$ (.001)
Yhd: $F = 0,8$ (ns)

(lause 4)



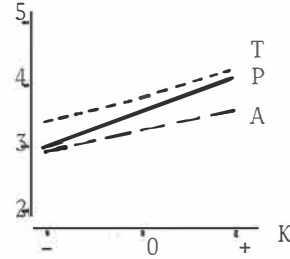
K: $F = 9,9$ (.001)
N: $F = 1,4$ (ns)
Yhd: $F = 0,7$ (ns)

(lause 5)



K: $F = 9,2$ (.001)
N: $F = 1,0$ (ns)
Yhd: $F = 0,8$ (ns)

(lauseet 1 - 5)



K: $F = 32,4$ (.001)
N: $F = 13,9$ (.001)
Yhd: $F = 0,6$ (ns)

Liite 24. Havainnoitavan oppilaan koulukäyttäytymisen suotavuuden (K) sekä erityisopetusnimikkeen (N) (A = apukoululainen, T = tarkkailuluokkalainen, P = peruskoululainen) oma- ja yhdysvaikutukset erityisopettajien (N = 138) havainnoitavan oppilaan suoritusta koskeviin arviointeihin. Lauseiden numerot viittaavat liitteen 6 numerointiin, arviointiulottuvuus 1 - 5

Liite 25. Erityisopetusnimikkeen omavaikutus peruskoulun 5. - 6- luokan oppilaiden (N = 1034) kuvattua oppilasta koskeviin havaintoihin. Keskiarvot laskettu oppilaskuvauksissa varioitujen muiden muuttujien (käyttäytymisen sosiaalinen suotavuus, koulumenestys, ulkonäön miellyttävyys) yli. P ja • = peruskoululainen, A ja + = apukoululainen, T ja ' = tarkkailuluokkalainen

Havaintomuuttuja	Keskiarvot arviointi- ulottuvuudelle (1-7) sijoitettuina			Erojen merkitsevyys (p %)		
	3	4	5	P-A	P-T	A-T
riitaisa-hyväntahtoinen	▽+•			.05	.001	ns
ilkeä-kiltti	▽+•			ns	.01	ns
epäystävällinen-ystävällinen	▽+•			ns	.05	ns
huolimaton-huolellinen	▽+•			ns	.05	ns
epäkohtelias-kohtelias	▽+•			ns	.001	ns
laiska-ahkera	▽•			ns	ns	ns
tottelematon-tottelevainen	▽+•			.05	.001	ns
rauhaton-rauhallinen	▽+•			.05	.001	ns
paha-hyvä	▽+•			.05	.01	ns
epämiellyttävä-miellyttävä	▽•			ns	.05	ns
epärehellinen-rehellinen	▽+•			.01	.001	ns
tyytymätön-tyytyväinen	▽•			ns	ns	ns
äkki-pikainen-itsensä hillitsevä	▽+•			.01	.001	ns
huonomainainen-hyvämainainen	▽•			.001	.001	ns
onneton-onnellinen	▽•			.01	.001	ns
epäluotettava-luotettava	▽•			.01	.001	ns
sopeutumaton-sopeutuva	▽•			.01	.001	ns
paheellinen-puhteeton	▽•			ns	ns	ns
epäsuosittu-suositettu	▽•			.001	.001	ns
vaarallinen-vaaraton		▽+•		ns	.001	ns
likainen-puhdas			▽•	.01	.001	ns
tietämätön-tietävä		▽•		.001	.001	ns
tyhmä-viisas		▽•		.001	.001	ns
hidaslyyinen-nokkelia		+▽•		.001	.001	ns
avuton-kykenevä		+▽•		.001	.001	ns
kömpelö-ketterä			+▽•	.001	ns	.01
hidas-nopea			+▽•	.001	ns	.01
jäykkä-joustava		▽•		.001	.01	ns
arka-rohkea			+▽•	.05	ns	.05
epävarma-itsevarma		▽•		.01	.01	ns
heikko-vahva			+▽•	.001	ns	.05
herkkä-kevaluontoinen			+▽•	ns	ns	.05
hiljainen-puhelias			+▽•	ns	ns	ns
sulkeutunut-avoim		▽+•		.05	.001	ns
hienosteleva-voimakas			▽+•	.05	ns	ns
ylpeä-nöyry		▽•		.01	ns	ns
epänormaali-normaali		+▽•	•	.001	.001	ns
häiriintynyt-tasapainoinen		▽•		.001	.001	ns
köyhä-rikas		▽•		.001	.001	ns
maista riippuva-itsenäinen		▽•		ns	.05	ns

Liite 26. Hypoteettisen oppilaan käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden, koulumenestyksen, ulkonäön miellyttävyyden ja erityisopetusnimikkeen vaikutukset (F-arvot, p-arvot: +++ = $p < 0,1$ %, ++ = $p < 1$ %, + = $p < 5$ %) hänen persoonallisuuttaan koskeviin havaintoihin. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat (N = 1034)

Havaintoluottuvuus	Käyttäytyminen		Saavutukset		Ulkonäkö		Erityisopetusnimike	
	F	p	F	p	F	p	F	p
riitaisa-hyvántahtoinen	4615.3	+++	10.7	+++	5.1	++	13.5	+++
ilkeä-kiltti	4244.4	+++	7.5	+++	0.4		5.5	++
epäystävällinen-ystävällinen	5054.6	+++	13.8	+++	6.1	++	5.9	++
huolimatton-huolellinen	5127.9	++	41.5	+++	5.3	++	3.4	+
epäkohtelias-kohtelias	4252.8	+++	19.8	+++	7.9	+	15.1	+++
laiska-ahkera	5114.3	+++	52.4	+++	2.7		0.7	
tottelematon-tottelevainen	3726.0	+++	8.2	+++	3.5	+	13.9	+++
rauhaton-rauhallinen	3268.4	+++	22.2	+++	5.9	++	14.2	+++
paha-hyvä	3691.5	+++	12.4	+++	0.2		9.1	+++
epämiellyttävä-miellyttävä	2726.2	+++	24.2	+++	7.3	+++	3.6	+
epärehellinen-rehellinen	3358.6	+++	12.6	+++	2.3		22.4	+++
tytymätön-tyytyväinen	3111.3	+++	42.3	+++	0.5		1.5	
äkkipikainen-itsensä hillitsevä	2200.4	+++	15.7	+++	1.1		16.7	+++
huonomainen-hyvämaineinen	2409.3	+++	49.4	+++	4.3	+	21.0	+++
onneton-onnellinen	2602.2	+++	79.6	+++	4.9	++	12.1	+++
epäluotettava-luotettava	2391.7	+++	22.3	+++	3.3	+	17.5	+++
sopeutumaton-sopeutuva	2302.6	+++	41.3	+++	1.8		15.3	+++
paheellinen-nuhteeton	1357.3	+++	11.0	+++	3.5	+	1.7	
epäsuosittu-suosittu	1042.4	+++	32.4	+++	5.1	+++	17.9	+++
vaarallinen-vaaraton	1537.5	+++	1.3		4.8	++	2.5	+++
liikainen-puhdas	749.7	+++	10.5	+++	10.2	+++	10.4	+++
tietämätön-tietävä	943.9	+++	59.0	+++	7.9	+++	13.7	+++
tyhmä-viisas	773.3	+++	461.2	+++	4.5	+	16.5	+++
hidasälyinen-nokkela	327.6	+++	336.3	+++	26.0	+++	31.9	+++
avuton-kykenevä	672.3	+++	164.2	+++	6.6	++	35.3	+++
kömpelö-ketterä	235.7	+++	51.7	+++	65.9	+++	18.6	+++
hidas-nopea	152.0	+++	81.0	+++	33.9	+++	14.6	+++
jäykkä-joustava	937.8	+++	89.7	+++	15.0	+++	11.7	+++
arka-rohkea	59.3	+++	22.0	+++	4.1	+	3.9	+
epävarma-itsevarma	170.9	+++	67.4	+++	4.3	+	6.7	++
heikko-vahva	17.8	+++	40.1	+++	41.7	+++	7.2	+++
herkkä-kovaluonteinen	259.9	+++	4.8	+++	3.4	+	2.7	
hiljainen-puhelias	55.8	+++	7.4	+++	13.0	+++	1.1	
sulkeutumut-avoin	580.7	+++	30.7	+++	1.6		7.4	+++
hienosteleva-vaatimaton	165.4	+++	3.5	+	1.8		4.6	++
ylpeä-nöyrä	335.9	+++	3.2	+	0.7		5.7	++
epänormaali-normaali	850.9	+++	61.0	+++	9.4	+++	217.1	+++
häiriintynyt-tasapainoinen	1196.5	+++	81.2	+++	5.4	++	175.6	+++
köyhä-rikas	170.1	+++	13.2	+++	35.7	+++	33.0	+++
muista riippuva-itsenäinen	107.7	+++	19.7	+++	3.1	+	1.6	

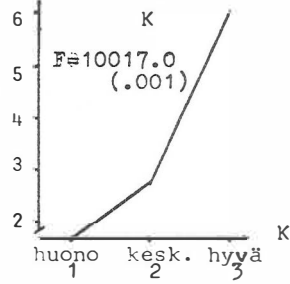
Liite 27. Hypoteettisen oppilaan käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden (K), koulumenestyksen (S), ulkonäön miellyttävyyden (U) ja erityisopetusnimikkeen (N) ensimmäisen asteen yhdysvaikutukset (F-arvot, p-arvot: +++ = $p < 0,1$ %, ++ = $p < 1$ %, + = $p < 5$ %) hänen persoonallisuuttaan koskeviin havaintoihin. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat (N = 1034)

Havaintolouottuvuus	K x S		K x U		K x N		S x U		S x N		U x N	
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
riitaisa-hyvántahtoinen	1.5		2.2		1.2		0.7		2.2		1.4	
iikeä-kiltti	3.8	++	2.2	+	0.6		1.2		0.0		1.4	
epäystävällinen-ystävällinen	1.0	+++	1.5		1.0		3.5	++	0.6		2.8	+
huolimaton-huolellinen	5.5	+++	1.4		0.5		0.5		1.0		1.3	
epäkohtelias-kohtelias	1.4		1.2		1.0		0.4		0.7		0.2	
laiska-ahkera	5.9	+++	1.2		1.0		0.9		0.7		0.2	
tottelematon-tottelevainen	1.9		0.6		0.1		0.2		0.6		1.2	
rauhaton-rauhallinen	2.9	+	4.9	+++	0.7		1.0		0.1		1.1	
paha-hyvä	4.1	++	1.6		2.3		1.2		1.7		0.8	
epämiehyttävä-miehyttävä	3.1	+	3.2	+	0.4		0.4		0.7		0.4	
epärehellinen-rehellinen	3.2	+	1.9		4.4	++	1.5		0.3		0.5	
tyytymätön-tyytyväinen	4.9	+++	1.1	++	0.2		2.3		0.5		0.1	
äkkikainen-itsensä hillitsevä	3.6	+	4.4	++	1.2		0.6		2.1		0.2	
huonomainen-hyvämaineinen	3.5	+++	2.1		0.3		0.3		1.6		0.4	
onneton-onnellinen	10.0	+++	5.6	+++	0.5		2.7	+	1.2		0.1	
epäluotettava-luotettava	4.3	++	2.3	+	4.7	+++	0.8		0.3		0.1	
sopeutumaton-sopeutuva	2.1	++	4.7	+++	1.1		1.6		1.0		0.1	
paheellinen-nuhtetun	2.7	+	2.0		1.0		2.0		0.5		1.1	
epäsuosittu-suositettu	2.4	+	4.1	++	0.7		1.9		0.3		0.2	
vaarallinen-vaaraton	1.9		3.0	+	1.7		2.7	+	0.3		0.2	
likainen-puhdas	3.0	+	0.6		0.5		3.0	+	1.1		0.5	
tietämätön-tietävä	10.0	+++	1.6		1.0		0.0		1.2		1.0	
tyhmä-viisas	9.4	+++	3.6	+++	1.1		0.5		0.3		2.7	++
hidaslyinen-nokkela	8.8	+++	1.8		1.1		2.0		0.2		1.7	
avuton-kykenevä	6.9	++	0.8		1.2		0.7		1.5		3.5	++
kömpelö-ketterä	4.3	++	1.2		3.4	++	1.0		1.4		1.2	
hidas-nopea	3.6	++	1.6		1.3		0.6		1.5		0.3	
jäykkä-joustava	3.3	++	1.4		3.5	++	3.0	+	0.2		0.6	
arka-rohkea	14.8	+++	4.6	+++	0.6		2.5	+	0.2		0.6	+
epävarma-itsevarma	14.6	+++	3.5	++	1.7		3.4	++	1.5		0.1	
heikko-vahva	8.0	+++	1.6		1.5		2.6	+	0.5		0.4	
herkkä-kovaluontainen	8.3	+++	2.4	+	2.6	+	1.6		0.8		1.6	
hiljainen-puhelias	6.7	+++	1.7		1.1		2.8	+	2.4	+	1.2	
sulkeutunut-avoin	9.1	+++	4.4	++	1.1		2.7	+	1.2		0.7	
hienosteleva-vaatimaton	3.1	+	7.2	+++	3.6	++	3.0	+	0.4		2.1	
ylpeä-nöyrä	0.9		3.9	++	1.1		1.1		2.4	+	1.9	
epänormaali-normaali	9.2	+++	4.2	++	11.2	+++	0.1		1.3		3.6	+
häiriintynyt-tasapainoinen	11.0	+++	3.6	++	8.3	+++	0.8		1.8		0.6	
köyhä-rikas	1.2		0.2		3.2	+	3.7	+	2.4	+	0.7	
muista riippuva-itsenäinen	2.2		2.1		3.4	++	1.6		1.6		1.0	

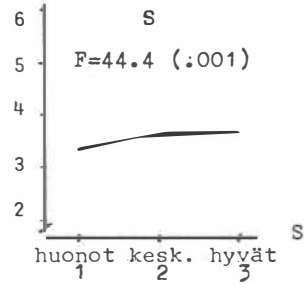
Liite 28. Hypoteettisen oppilaan käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden (K), koulumenestyksen (S), ulkonäön miellyttävyyden (U) ja erityisopetusnimikkeen (N) toisen ja kolmannen asteen yhdysvaikutukset (F-arvot, p-arvot: +++ = $p < 0,1\%$, ++ = $p < 1\%$, + = $p < 5\%$) hänen persoonallisuuttaan koskeviin havaintoihin. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat (N = 1034)

Havaintoluottuvuus	K x S x U		K x S x N		K x U x N		S x U x N		K x S x U x N	
	F	p		p	F	p		p	F	p
riitaisa-hyvantahtoinen	3.4	+++	0.4		0.6		0.5		0.9	
ilkeä-kiltti	4.6	+++	2.5	++	0.4		0.6		0.2	
epäystävällinen-ystävällinen	4.3	+++	1.0		0.8		0.5		0.5	
huolimaton-huolellinen	1.8		0.5		0.8		1.2		0.4	
epäkohtelias-kohtelias	4.1	+++	0.3		0.1		1.4		1.2	
laiska-ahkera	2.8	++	1.2		0.2		1.1		0.3	
tottelematon-tottelevainen	3.5	+++	0.9		1.2		0.6		0.9	
rauhaton-rauhallinen	3.7	+++	0.5		0.3				0.9	
paha-hyvä	6.9	+++	0.6		0.5		0.7		0.4	
epämiellyttävä-miellyttävä	5.2	+++	1.3		1.1		1.6		0.6	
epärehellinen-rehellinen	3.6	+++	0.9		0.8		0.3		0.3	
tyytymätön-tyytyväinen	3.4	+++	1.5		1.3		0.9		1.6	+
äkkipikainen-itsensä hillitsevä	2.4	+	1.2		0.6		1.7		0.5	
huonomaineinen-hyvämaineinen	4.0	+++	1.6		1.1		1.2		0.9	
onneton-onnellinen	3.0	++	1.2		0.9		1.1		0.2	
epäluotettava-luotettava	3.2	++	0.4		0.3		1.0		1.0	
sopeutumaton-sopeutuva	3.1	++	0.5		1.0		0.5		1.2	
paheellinen-nuhteeton	3.3	+++	0.1		0.2		0.6		1.1	
epäsuosittu-suosituttu	3.7	+++	1.3		0.2		1.0		0.8	
vaarallinen-vaaraton	4.2	+++	0.3		1.6		1.1		1.3	
liikainen-puhdas	0.9		1.1		0.6		1.0		0.6	
tietämätön-tietävä	1.5		0.8		1.7		1.0		1.3	
tyhmä-viisas	4.8	+++	1.0		1.2		0.4		0.7	
hidasälyinen-nokkela	1.5		1.0		1.0		0.9		1.3	
avuton-kykenevä	1.8		0.3		1.0		1.4		0.7	
kömpelö-ketterä	1.1		0.9		2.1	+	1.3		1.6	+
hidas-nopea	1.8		0.8		0.2		0.1		0.7	
jäykkä-joustava	1.8		0		1.0		0.9		1.2	
arka-rohkea	2.7	++	1.4		1.0		1.3		0.6	
epävarma-itsevarma	3.2	+++	2.1	+	0.2		1.0		0.3	
heikko-vahva	0.6		1.6		1.0		1.0		0.5	
herkkä-kovaluonteinen	2.9	++	0.5		1.0		1.2		0.3	
hiljainen-puhelias	2.0	+	0.3		1.0		1.3		0.5	
sulkeutunut-avoim	3.5	+++	1.2		1.0		0.5		0.7	
hienosteleva-vaatimaton	2.1	+	1.0		2.1	+	1.5		1.1	
ylpeä-nöyrä	0.9		0.5		0.9		0.7		1.6	+
epänormaali-normaali	2.9	++	0.9		2.2	+	0.8		1.7	+
häiriintynyt-tasapainoinen	2.2	+	0.3		2.5	++	1.5		0.7	
köyhä-rikas	1.7		0.5		1.3		1.4		1.5	
muista riippuva-itsenäinen	1.1		0.4		0.6		0.3		1.0	

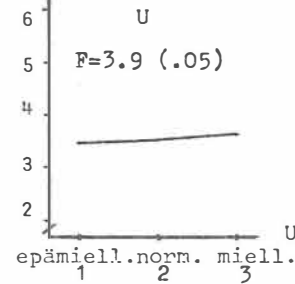
Eval. Käyttäytyminen



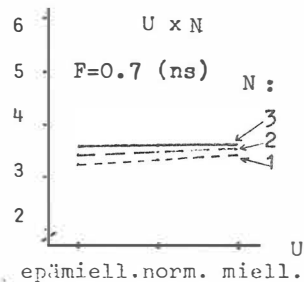
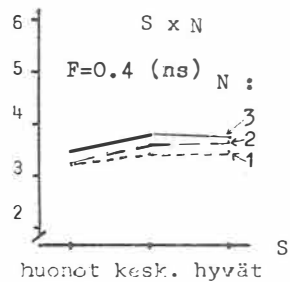
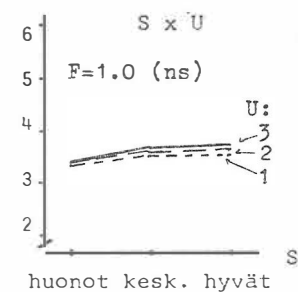
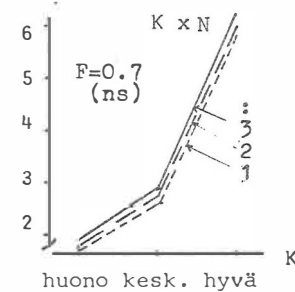
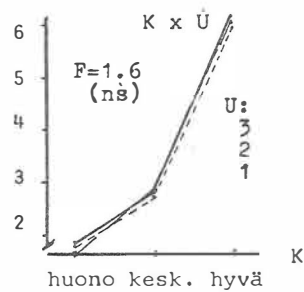
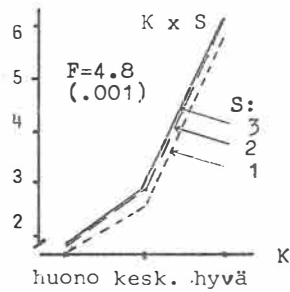
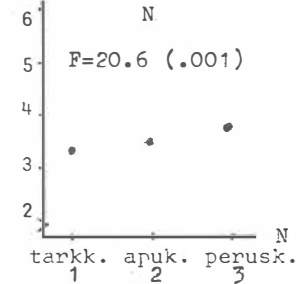
Koulusaavutukset



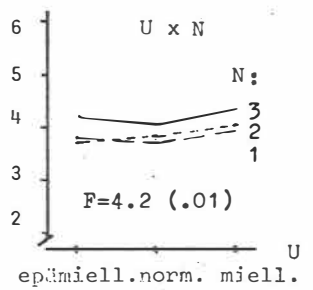
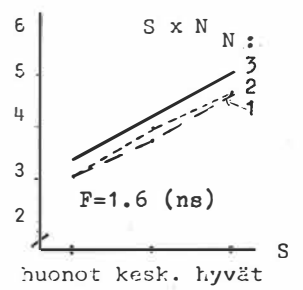
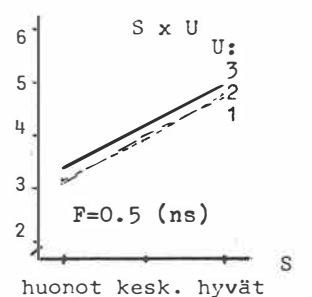
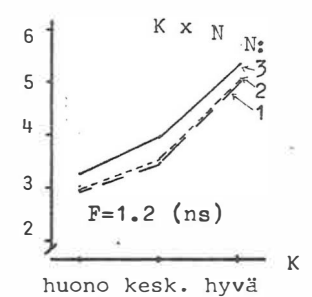
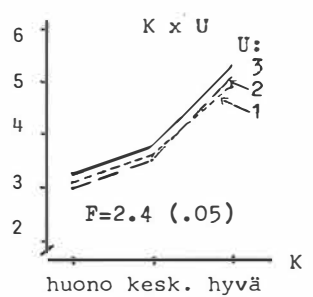
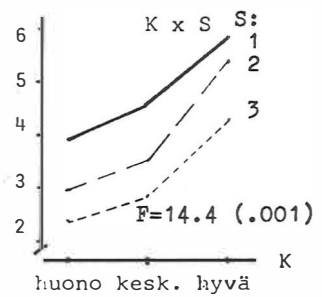
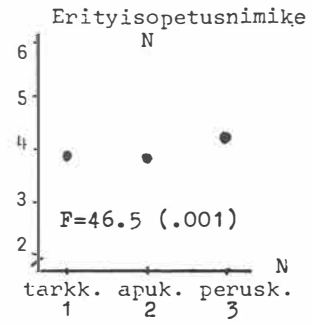
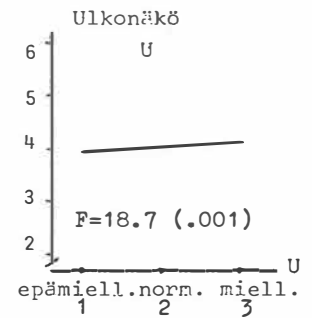
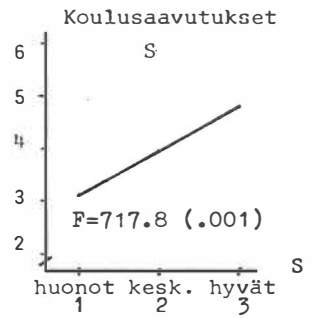
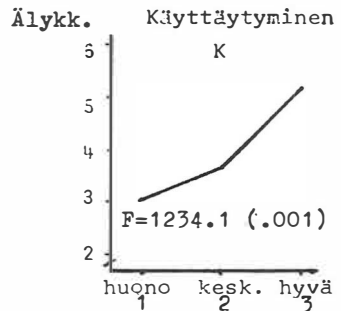
Ulkonäkö



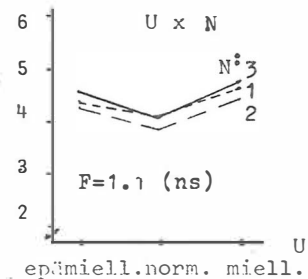
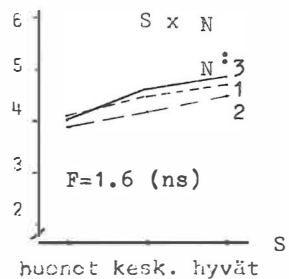
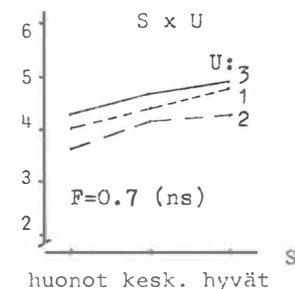
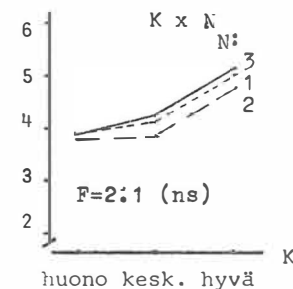
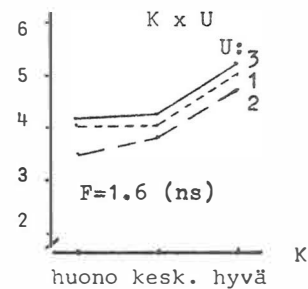
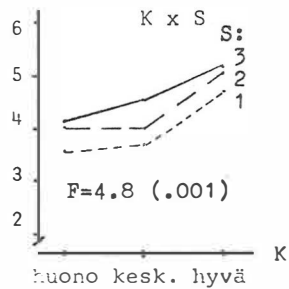
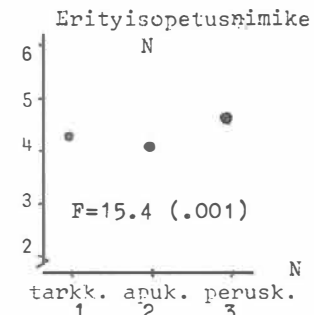
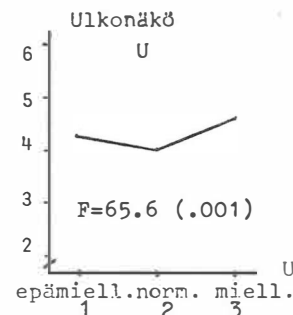
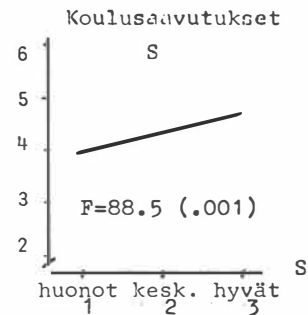
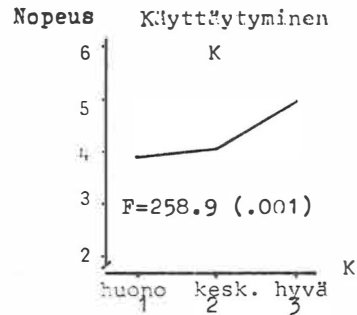
Erityisopetusnimike



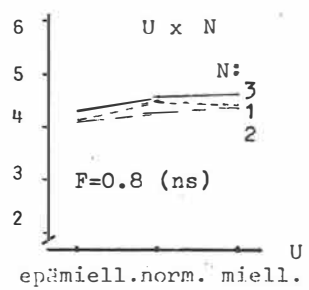
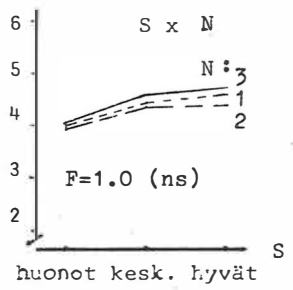
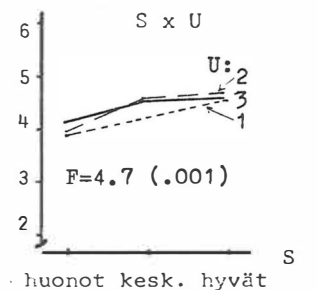
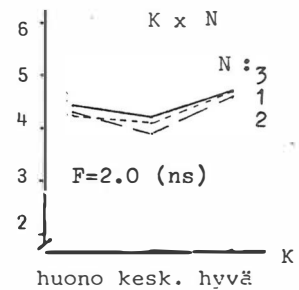
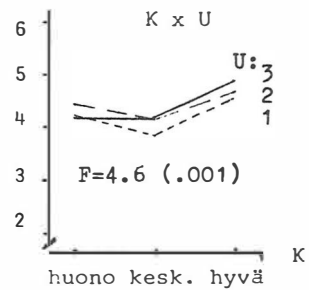
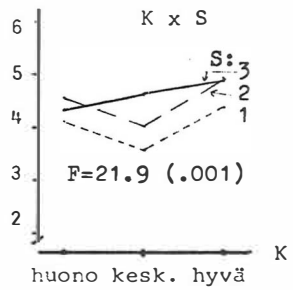
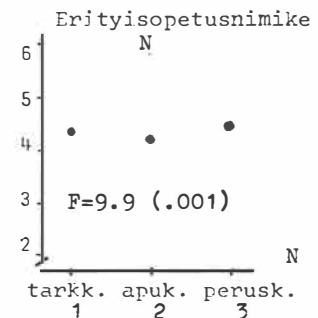
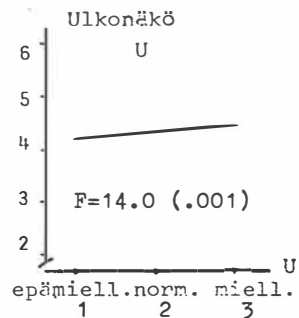
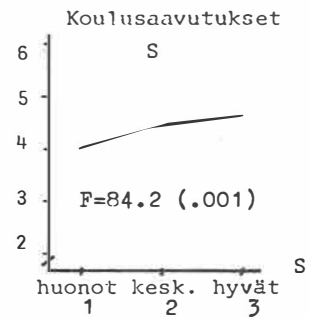
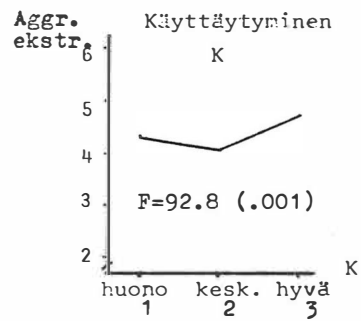
Liite 29. Havainnoitavan oppilaan käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden, koulumenestyksen, ulkonäön miellyttävyuden ja erityisopetusnimikkeen oma- ja ensimmäisen asteen yhdysvaikutukset havainnoitavan arviointiin evaluaatio-ulottuvuudella. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat (N = 1034)



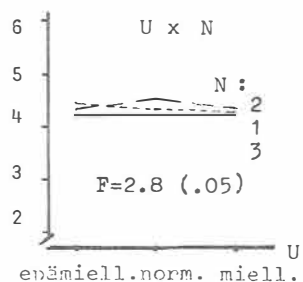
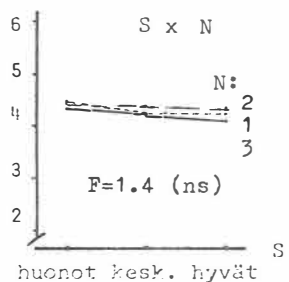
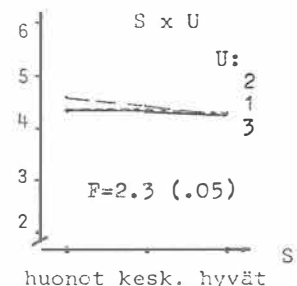
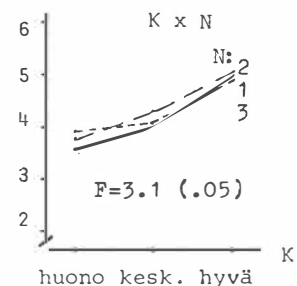
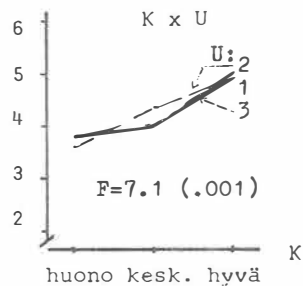
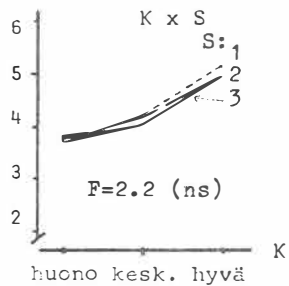
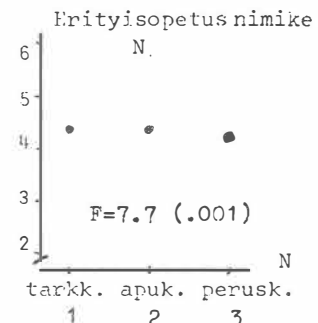
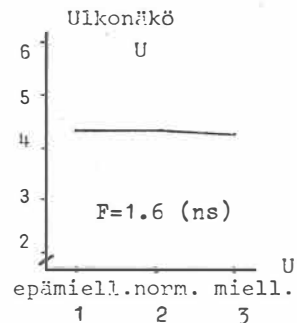
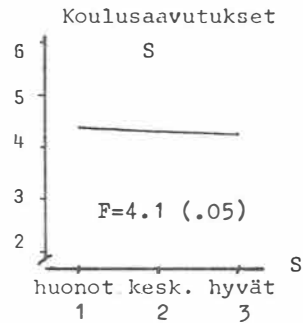
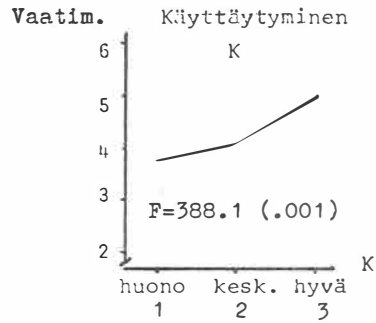
Liite 30. Havainnoitavan oppilaan käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden, koulumenestyksen, ulkonäön miellyttävyuden ja erityisopetusnimikkeen oma- ja ensimmäisen asteen yhdysvaikutukset havainnoitavan älykkyyttä koskeviin arviointeihin. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat (N = 1034)



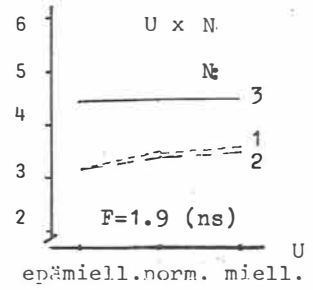
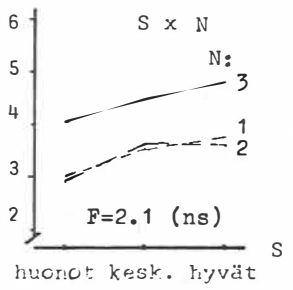
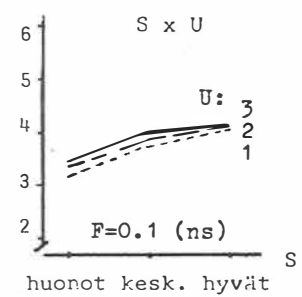
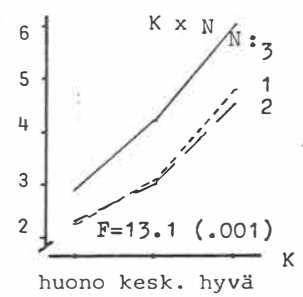
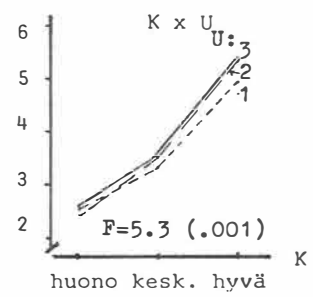
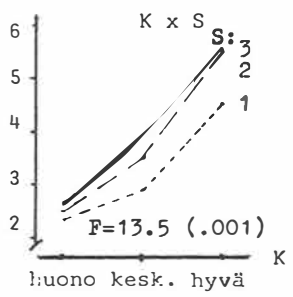
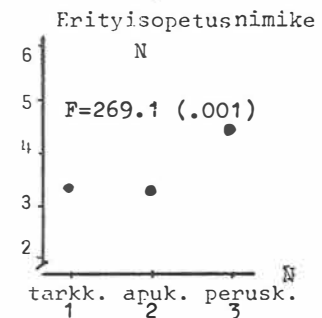
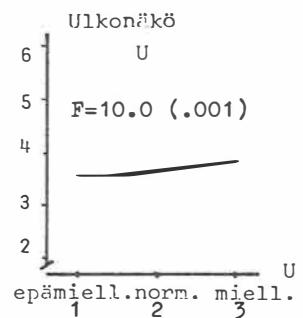
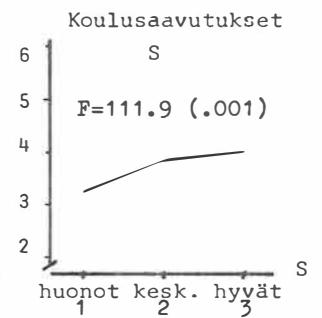
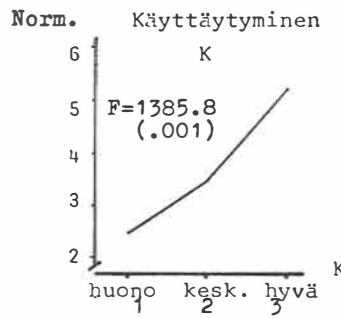
Liite 31. Havainnoitavan oppilaan käyttätymisen sosi-
aalisen suotavuuden, koulumenestyksen, ulkonäön miellyt-
tävyuden ja erityisopetusnimikkeen oma- ja ensimmäisen
asteen yhdysvaikutukset havainnoitavan nopeutta koske-
viin havaintoihin. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6.
luokan oppilaat (N = 1034)



Liite 32. Havainnoitavan oppilaan käyttätymisen sosiaalisen suotavuuden, koulumenestyksen, ulkonäön miellyttävyden ja erityisopetusnimikkeen oma- ja ensimmäisen asteen yhdysvaikutukset havainnoitavan ekstraversiota koskeviin havaintoihin. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat (1034)

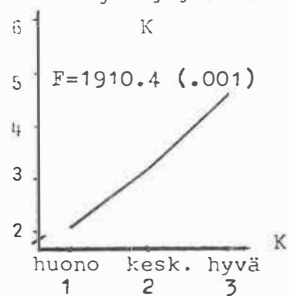


Liite 33. Havainnoitavan oppilaan käyttätymisen sosi-
aalisen suotavuuden, koulumenestyksen, ulkonäön miellyt-
tävyuden ja erityisopetusnimikkeen oma- ja ensimmäisen
asteen yhdysvaikutukset havainnoitavan vaativuudesta
koskeviin havaintoihin. Havainnoitsijoina peruskoulun
5. - 6. luokan oppilaat (N = 1034)

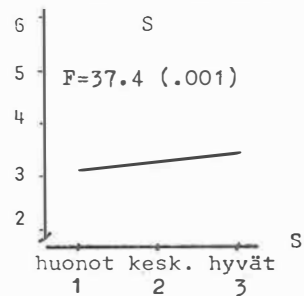


Liite 34. Havainnoitavan oppilaan käyttätymisen sosi-
aalisen suotavuuden, koulumenestyksen, ulkonäön miellyt-
tävyuden ja erityisopetusnimikkeen oma- ja ensimmäisen
asteen yhdysvaikutukset havainnoitavan normaalina havait-
semiseen. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan
oppilaat (N = 1034)

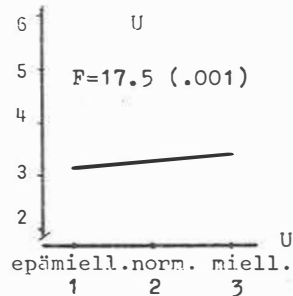
Sos. et. Käyttäytyminen



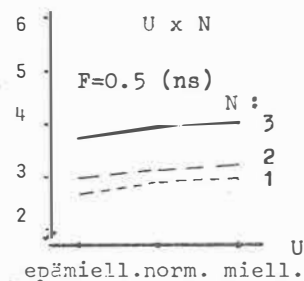
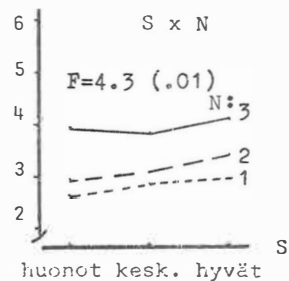
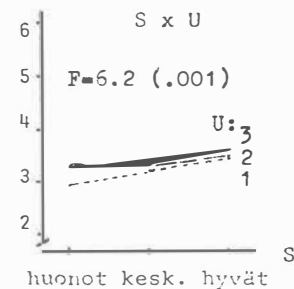
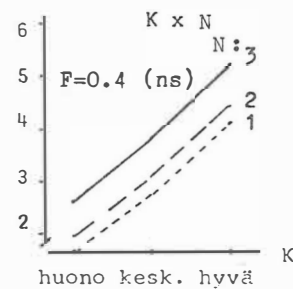
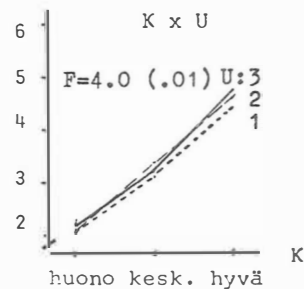
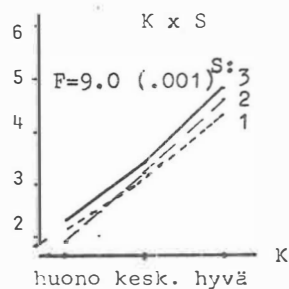
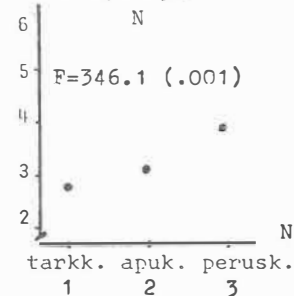
Koulusaavutukset



Ulkonäkö



Erityisopetus



Liite 35. Havainnoitavan oppilaan käyttäytymisen sosiaalisen suotavuuden, koulumenestyksen, ulkonäön miellyttävyyden ja erityisopetusnimikkeen oma- ja ensimmäisen asteen yhdysvaikutukset havainnoitavan sosiaaliseen etäisyyteen. Havainnoitsijoina peruskoulun 5. - 6. luokan oppilaat (N = 1034)

Liite 36. Esimerkki multivariaattisen varianssianalyysin tulostuksesta. Riippumaton muuttuja: nimike.
 Riippuvat muuttujat: (1) älykkyys, (2) evaluaatio, (3) nopeus, (4) vaatimattomuus, (5) normaalius,
 (6) aggressiivinen ekstraversio

177.

0, 0, 0, 1,
 0, 0, 0, 2,

PERUSKOULU-APUKOULU
 APUKOULU-TARKK.

LEIMA
 LEIMA

F-RATIO FOR MULTIVARIATE TEST OF EQUALITY OF MEAN VECTORS= 49.7175

D.F.= 12. AND 6018.0000 P LESS THAN .0001

VARIABLE	HYPOTHESIS MEAN SQ	UNIVARIATE F	P LESS THAN	STEP DOWN F	P LESS THAN
1 >3	43.3674	46.5188	.0001	46.5188	.0001
2 >4	10.4056	20.6234	.0001	10.9569	.0001
3 >5	20.5179	15.4037	.0001	5.5162	.0041
4 >6	8.3077	7.7442	.0005	12.5006	.0001
5 >7	377.4796	269.1940	.0001	224.7916	.0001
6 >8	11.1905	9.9042	.0001	.4061	.6663

DEGREES OF FREEDOM FOR HYPOTHESIS= 2
 DEGREES OF FREEDOM FOR ERROR= 3014.

DISCRIMINANT ANALYSIS FOR HYPOTHESIS 5
 =====

VARIANCE OF CANONICAL VARIATE 1 = .1946

PER CENT OF CANONICAL VARIATION= 94.49

ROY'S CRITERION= .1629
 M= 1.5 N= 1503.5

Liite 36. (jatkoa)

--DISCRIMINANT FUNCTION COEFFICIENTS--

VARIABLE		RAW COEFFICIENT	STANDARDIZED
1	53	-.095451	-.0922
2	54	.218970	.1555
3	55	.033207	.0383
4	56	.215540	.2232
5	57	-.851940	-1.0088
6	58	-.028122	-.0299

VARIANCE OF CANONICAL VARIATE 2 = .0113

PER CENT OF CANONICAL VARIATION= 5.51

ROY'S CRITERION= .0112
M= 2.0 N= 1503.0

--DISCRIMINANT FUNCTION COEFFICIENTS--

VARIABLE		RAW COEFFICIENT	STANDARDIZED
1	53	-.459392	-.4436
2	54	<u>1.138087</u>	.8054
3	55	-.520386	-.6006
4	56	-.005215	-.0085
5	57	.095239	.1128
6	58	-.109773	-.1167

HOTELLING'S TRACE CRITERION= .2059

BARTLETT'S CHI SQUARE TEST FOR SIGNIFICANCE OF SUCCESSIVE CANONICAL VARIATES

FOR ROOTS	1 THROUGH	2 CHI SQUARE=	569.3286	WITH	12. DEGREES OF FREEDOM	P LESS THAN	.0001
FOR ROOTS	2 THROUGH	2 CHI SQUARE=	33.9546	WITH	5. DEGREES OF FREEDOM	P LESS THAN	.0001

Liite 37. Turun ja Porin sekä Lapin läänin erityisopettajien nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittämien merkitysten vertailu. Adjektiiviparit mittarin (liite 3) mukaisessa järjestyksessä. Pisteitys kielteinen - myönteinen suunnassa ulottuvuudella 1 - 7

Adjektiivipari	Apukoululainen			Tarkkailuluokkalainen		
	T & P lääni	Lapin lääni	Erojen merk.	T & P lääni	Lapin lääni	Erojen merk.
1	2.62	2.76	ns	4.91	4.30	.05
2	5.28	5.26	ns	3.11	3.09	ns
3	4.28	4.33	ns	2.70	2.43	ns
4	2.87	3.33	.01	3.30	3.74	.01
5	2.18	2.48	ns	3.42	3.52	ns
6	2.11	2.78	.001	4.52	4.76	ns
7	2.92	3.20	ns	3.29	3.41	ns
8	4.79	4.67	ns	3.47	3.39	ns
9	5.04	4.78	ns	2.50	2.43	ns
10	3.70	3.83	ns	2.09	2.21	ns
11	3.60	3.61	ns	3.25	3.43	ns
12	2.44	2.54	ns	4.90	4.86	ns
13	1.80	2.20	.01	3.93	3.54	ns
14	2.33	2.78	.01	4.48	4.35	ns
15	2.80	3.17	.05	3.38	3.63	ns
16	2.21	2.50	ns	4.85	4.94	ns
17	4.19	4.23	ns	3.34	3.12	ns
18	3.04	3.17	ns	4.72	4.18	.05
19	5.22	5.31	ns	3.31	3.33	ns
20	5.00	4.91	ns	2.90	3.01	ns
21	4.47	4.60	ns	2.90	2.84	ns
22	3.32	3.62	ns	3.30	3.22	ns
23	5.14	4.74	.05	3.90	3.80	ns
24	1.93	2.20	ns	5.00	4.86	ns
25	5.04	4.88	ns	3.01	3.22	ns
26	5.00	5.12	ns	2.45	2.35	ns
27	4.50	4.28	ns	2.58	2.76	ns
28	2.76	3.06	ns	4.73	4.48	ns
29	3.39	3.68	ns	1.83	2.07	ns
30	4.78	4.83	ns	3.04	3.01	ns
31	4.65	4.60	ns	2.21	2.46	ns
32	3.47	3.56	ns	1.80	2.04	ns
33	3.41	3.60	ns	2.07	2.59	.01
34	3.93	3.80	ns	3.32	3.11	ns
35	3.89	3.56	ns	5.37	5.00	ns
36	4.30	4.76	.05	1.98	2.07	ns
37	4.69	4.76	ns	2.79	3.01	ns
38	3.94	4.00	ns	1.85	2.07	ns
39	4.56	4.72	ns	2.89	3.00	ns
40	2.38	2.54	ns	4.72	4.49	ns

Liite 38. Koehenkilöstön maantieteellinen sijainti ongelmittain

