

## OPETTAJAT INTEGRAATION EDESSÄ

Peruskoulun opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin  
opetusryhmiin

Kaisa Häkkinen

Salla Vanhatalo

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syksy 1997

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä pedagogisesti poikkeavan oppilaan fyysisestä yksilöintegraatiosta etsimällä vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mitä mieltä opettajat ovat integraation hyödyllisyydestä? Minkä tekijöiden he näkevät vaikeuttavan integraatiota? Miten valmiita he ovat hyväksymään omaan luokkaansa pedagogisesti poikkeavia oppilaita? Millaisiksi he arvioivat omat taitonsa opettaa erityisoppilaita? Lisäksi selvitettiin, onko tietyillä selittävillä muuttujilla, kuten esimerkiksi opettajan iällä, kokemuksella tai koulun sijainnilla yhteyttä käsityksiin integraatiosta. Koehenkilöinä oli 124 opettajaa eri puolilta Suomea. Tiedot kerättiin luokanopettajille suunnattujen koulutuspäivien yhteydessä ja näkövammaisten koulun kautta strukturoidun kyselylomakkeen avulla.

Enemmistö tutkimukseen osallistuneista opettajista näki integraation hyödylliseksi kaikista esitetyistä näkökulmista sen poikkeavuuden kohdalla, josta kullakin oli eniten kokemusta. Integraation myönteinen merkitys nähtiin ensi sijassa oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa sekä oppilaan ja hänen ikätovereittensa sosiaalisten suhteiden kehittämisessä.

Eniten integraatiota vaikeuttavina nähtiin ympäristön asenteisiin ja tietämykseen liittyvät seikat, joista ongelmallisimmaksi nähtiin opettajan kielteinen asenne. Toiseksi eniten vaikeuttavina nähtiin aineellisiin edellytyksiin ja opetusmenetelmiin liittyvät tekijät ja vähiten vaikeuttavina oppilaan poikkeavuuteen liittyvät seikat. Pääsääntöisesti enemmistö opettajista oli valmiita hyväksymään pedagogisesti poikkeavan oppilaan omalle luokalleen ainakin useimmissa tapauksissa. Mieluiten omaan luokkaan hyväksyttiin lukihäiriöinen, puhehäiriöinen ja erittäin lahjakas oppilas. Enemmistö opettajista arvioi taitonsa pedagogisesti poikkeavan oppilaan opettamiseen kohtalaisiksi. Vähemmistöstä suurempi osa arvioi taitonsa välttäviksi kuin hyväksi.

Integraatioon asennoitumisen ja selittävien muuttujien välillä oli nähtävissä joitakin yleisiä suuntauksia: Nuoret ja kokemattomat opettajat näkivät vanhempia enemmän asenteisiin ja tietämykseen liittyvien seikkojen sekä aineellisiin edellytyksiin liittyvien seikkojen vaikeuttavan integraatiota. Vanhemmat ja kokeneemmat puolestaan näkivät nuoria enemmän itsemääriteltävien seikkojen, kuten ammattitaitoisten avustajien puutteen ja opettajan ajan ja energian rajallisuuden, integraatiota vaikeuttavina. Omakohtainen tai kouluyhteisön muiden jäsenten integraatiokokemus lisäsi näkemystä, että käytöshäiriöisyys asettaa esteitä integraatiolle. Kaupungissa työskentelevät opettajat näkivät maaseudulla työskenteleviä enemmän oppilaan liikkumisvaikeuksien ja fyysisten tilojen sopimattomuuden vaikeuttavan integraatiota. Integraatiomyönteiset opettajat näkivät erityisesti oppilaan psykososiaalisen poikkeavuuden ja aineellisiin edellytyksiin liittyvien seikkojen vaikeuttavan integraatiota selvästi integraatiokielteisiä opettajia vähemmän. Opettajan tiedollisten valmiuksien ja opettajan sekä muiden oppilaiden asennoitumisen kohdalla ryhmät eivät juuri eronneet toisistaan. *Avainsanat:* integraatio, opettajien suhtautuminen, pedagogisesti poikkeava oppilas.

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 INTEGRAATIO	9
2.1 Integraation käsite ja muodot	9
2.1.1 Yhteinen koulu kaikille - inkluusio	11
2.2 Integraation arvopohja	12
2.3 Yleis- ja erityisopetuksen rajanvetoa	14
2.4 Suomen järjestelmä	16
3 INTEGRAATION EDELLYTYKSET	18
3.1 Näkökantoja integraatio – segregatio	18
3.2 Integraation esteiden poistaminen	21
3.3 Integraation menetelmällinen perusta	24
3.3.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen	25
3.3.2 Henkilökohtainen opetussuunnitelma	28
4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA OPETTAJIEN SUHTAUTUMISESTA INTEGRAATIOON	30
4.1 Suhtautumisen yleispiirteitä	30
4.2 Poikkeavuuden laadun vaikutus	35
4.3 Opettajien valmiuksien ja muiden resurssien vaikutus	37
5 TUTKIMUSONGELMAT	41

<b>6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN</b>	<b>42</b>
6.1 Koehenkilöt	42
6.2 Mittari	45
6.3 Aineiston analyysimenetelmät	47
6.4 Mittauksen kelvollisuus	48
6.4.1 Realibiliteetti	48
6.4.2 Validiteetti	49
<b>7 TULOKSET</b>	<b>51</b>
7.1 Opettajien arviot fyysisen yksilöintegraation hyödyllisyydestä	51
7.2 Opettajien arviot integraatiota vaikeuttavista tekijöistä	56
7.3 Opettajien valmiudet hyväksyä pedagogisesti poikkeava oppilas omaan luokkaan	69
7.4 Opettajien arviot omista taidoistaan opettaa pedagogisesti poikkeavaa oppilasta	75
<b>8 TULOSTEN TARKASTELUA</b>	<b>77</b>
8.1 Menetelmä	77
8.2 Suhtautuminen fyysiseen yksilöintegraatioon	78
8.2.1. Vertailua aikaisempiin tutkimuksiin	81
<b>LÄHTEET</b>	<b>87</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>93</b>

## 1 JOHDANTO

Useissa maissa integraatio on edennyt pitkälle. Esimerkiksi Italiassa segregoidusta erityisopetuksesta luovuttiin pääosin vuonna 1982. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat saada tukiovetusta omassa luokassaan. Viime vuosina segregoitu erityisopetus on lopetettu myös Norjassa ja Itävallassa. Näissä maissa erityisopettajat ovat luokanopettajien tukena ja resurssikeskukset ovat lisääntyneet. Yhdysvalloissa kaikille yhteisen koulun on tarkoitus toteutua vuoteen 2000 mennessä.

Myös Suomessa integraatiolla on vuosikymmenten perinteet ja keskustelua aiheesta käydään jatkuvasti. Integraatio on lisääntynyt koko ajan mutta toisaalta integraatiokeskustelun myötä moni erityisryhmä on saanut huomiota, joka on johtanut segregoiiviin opetusjärjestelyihin. Tästä esimerkkinä on Jyväskylään syksyllä 1997 perustettu autistiluokka. Syksyllä 1997 Suomen 26 kunnassa on aloitettu opetushallituksen järjestämä erityisopetuksen laadullinen kehittämishanke, jonka tutkimusosasta vastaavat eri yliopistojen erityispedagogiikan laitokset ja koulutusosasta Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Viisi vuotta kestävässä kokeilussa on tarkoituksena selvittää, miten kaikkien oppilaiden opettaminen yleisopetusryhmissä onnistuu. Integroidun kouluyhteisön opettajille tarjotaan tukea mm. kouluttamalla integraatio-opettajia, jotka voivat opettaa oppimaansa eteenpäin omassa koulussaan. Integraation onnistumiseksi on opetusmenetelmällisen perustan kehittäminen keskeisessä asemassa.

Leskinen (1994) toteaa Suomessa tarvittavan lisää tutkimustietoa integraatiosta. Hän mainitsee keskeiseksi seikaksi muun muassa integroivien opetusjärjestelyjen vaatimukset opettamisen näkökulmasta. Mobergin (1996a, 8.) mukaan opettajien asenteita vammaisiin

on tutkittu kohtalaisen paljon, mutta mitkä ovat heidän käsityksensä integraatiosta ja kuinka valmiita he itseasiassa olisivat ottamaan omaan ryhmäänsä vammaisen oppilaan, on tutkittu melko vähän.

Aikaisempien tutkimusten perusteella ei voida muodostaa yhtenäistä kuvaa opettajien suhtautumisesta integraatioon. Joitakin päälinjoja on kuitenkin nähtävissä. Käytännön työssä olevat opettajat ovat suhtautuneet viranomaisia ja tutkijoita kriittisemmin integraatioon. Suhtautuminen on usein ollut myönteisempää periaatteellisella tasolla kuin omakohtaisesti. On epäilty opettajien koulutuksen ja muiden resurssien riittävyttä. Segregaatiota puoltavina näkökohtina on mainittu etenkin parempi itsetunnon kehitys ja mahdollisuudet yksilölliseen opetukseen. Puhehäiriön, lukihäiriön ja fyysisten vammojen on nähty vähiten ja käytöshäiriöiden eniten vaikeuttavan integraatiota.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä pedagogisesti poikkeavan oppilaan fyysisestä yksilöintegraatiosta. Strukturoidun kyselylomakkeen avulla tutkittiin, mitä mieltä opettajat ovat integraation hyödyllisyydestä, minkä tekijöiden he näkevät vaikeuttavan integraatiota, miten valmiita he ovat hyväksymään omaan luokkaansa pedagogisesti poikkeavia oppilaita ja millaisiksi he arvioivat omat taitonsa opettaa erityisoppilaita. Lisäksi selvitettiin, onko tietyillä selittävillä muuttujilla yhteyttä opettajien käsityksiin.

Tutkimusta eniten vastaavan aikaisemman tutkimuksen on tehnyt Moberg 1984. Käytetty mittari on osaksi sama. Mobergin tutkimuksesta poiketen opettajien arviota fyysisen yksilöintegraation hyödyllisyydestä selvitettiin sen poikkeavuuden kannalta, josta kullakin opettajalla oli eniten kokemusta. Tutkimus sisältää myös opettajan omien taitojen arviointia koskevan kysymyksen, jota ei ollut Mobergin tutkimuksessa. Aiheena

tutkimuksen suorittamiseen on jo se, että Mobergin tutkimuksen suorittamisesta on 13 vuotta.

Tuloksista mainittakoon, että enemmistö opettajista näki integraation hyödyllisenä. Hyötyarvioissa korostui sosiaalinen näkökulma. Integraation tärkeimpinä edellytyksinä nähtiin ympäristön asenteisiin ja tietämykseen liittyvät seikat. Pääsääntöisesti enemmistö opettajista oli valmiita hyväksymään erityisoppilaan omalle luokalleen ainakin useimmissa tapauksissa. Hyväksyminen vaihteli oppilaan poikkeavuuden mukaan. Suurin osa opettajista katsoi, että heidän taidoissaan opettaa pedagogisesti poikkeavia oppilaita on kohentamisen varaa.



## 2 INTEGRAATIO

### 2.1 Integraation käsite ja muodot

Integraatio tarkoittaa yleisopetuksen ja erillisen erityisopetuksen yhteensulauttamista. Integraatioideologian mukaan pedagogisesti poikkeavien oppilaiden opetus tulisi järjestää yhdessä muiden ikätovereiden kanssa, mikä edellyttää yleisopetuksen ja erityisopetuksen henkilöstön yhteisvastuuta. Yhdysvalloissa integraatio-käsitteen rinnalla käytetään käsitettä "mainstreaming", joka tarkoittaa poikkeavien oppilaiden ajallista, opetuksellista ja sosiaalista integraatiota perustuen yksilölliseen kasvatussuunnitelmaan ja -ohjelmaan. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 139.)

Integraatiokäsitettä on pyritty jäsentämään, sillä käsitteelliset vaikeudet ovat haitanneet integraatiosta käytyä keskustelua ja ja siihen liittyviä tutkimuksia. Jonkinlainen käsitteellinen selkeys on saavutettu. Käsiteanalyysia on tehty Ruotsissa (esim. Söder 1979), Yhdysvalloissa (Lippman 1977), Englannissa (Hegarty ym. 1981) ja Suomessa (esim. Moberg & Ikonen 1980, Moberg 1982). Integraatiosta on eritelty neljä eri muotoa tai tasoa, jotka jäsentävät integraatiokäsitettä. Moberg (1985) kiteyttää jäsentelyä seuraavasti:

*Fyysisellä integraatiolla* tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä poikkeavan ja muiden välillä. Fyysistä integraatiota toteutetaan koulutuksessa sijoittamalla vammaiset oppilaat muiden oppilaiden joukkoon ja järjestämällä koulun toiminnat mahdollisimman lähekkäin ja yhdessä. Fyysisessä integraatiossa voidaan erottaa käytännössä kaksi eri muotoa: 1) fyysinen yksilöintegraatio eli yksittäisen oppilaan sijoittaminen normaaliluokkaan ja 2) fyysinen luokkaintegraatio eli kokonaisen erityisluokan

sijoittaminen normaalikoulun yhteyteen. Fyysinen integraatio on yleisesti hyväksytty asia. Automaattisesti se ei kuitenkaan johda toiminnalliseen, sosiaaliseen tai yhteiskunnalliseen integraatioon. Poikkeava ihminen nähdään usein erilaisena, toisarvoisena tai pelottavana.

*Toiminnallisella integraatiolla* tarkoitetaan toiminnallisen etäisyyden vähentämistä poikkeavien ja muiden välillä. Koulutuksessa tämä toteutuu siten, että erityisopetus ja yleisopetus käyttävät yhteisiä resursseja ja toimivat yhdessä tai tekevät yhteistyötä. Resurssien käyttö voi vaihdella yhteis- ja samanaikaishyödyntämisestä yhteistyöhön.

*Sosiaalisella integraatiolla* taas tarkoitetaan sosiaalisen etäisyyden vähentämistä poikkeavien ja muiden välillä. Tästä seuraa se, että eri oppilasryhmät hyväksyvät toisensa, heidän välillään on myönteistä vuorovaikutusta ja ystävyys-suhteita. Myös muut koulutustapahtumassa mukana olevat henkilöryhmät ovat myönteisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Integraatio ei ole pelkkä sijoittamispäätös: Lapsen ja nuoren kehitykselle on tärkeää saada kuulua hyväksyttynä jäsenenä ikätovereiden joukkoon. Jos oppilaan koulusijoitus ei johdakaan sosiaaliseen integraatioon, ongelmat löytyvät usein ympäröivästä yhteisöstä. Oppilaan heikkous voi muuttua sosiaaliseksi, mikä estää häntä integroitumasta luokkayhteisöön ja myöhemmin yhteiskuntaan. (Salminen 1989, 75-80.) Sosiaalisen integraation onnistumisella on suuri merkitys integroidulle oppilaalle. Hämäläisen (1994) mukaan oppilaat kokevat koulun pääasiassa ihmissuhteiden kautta eli suhde kouluun muodostuu vuorovaikutuksesta opettajaan ja oppilastovereihin (Yli-Karro 1996).

*Yhteiskunnallinen integraatio* tarkoittaa yhteiskuntaan sijoittumista yhteisön täysiarvoisena jäsenenä. Tähän kuuluvat mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien yhdenmukaistaminen vammaisten ja muiden yhteisöelämässä. (Moberg 1985, 11-13.)

Näitä integraation eri muotoja voidaan tarkastella keinoina jonkin päämäärän saavuttamiseksi tai päämääränä sinänsä. (Moberg 1985,12-13.) Integraation toteutumisessa saattaa esiintyä monenlaisia ongelmia kaikilla eri integraation tasoilla, jos edellytyksiä ei ole huomioitu asianmukaisesti. Huonosti toteutunut integraatio voi johtaa leimautumiseen. Oppilaan sosiaaliset kontaktit ja arvostus vähenevät ja muuttuvat kielteisemmiksi, syrjinnäksi. Tavoitteena on, että vammaisen oppilaan kasvaminen yhdessä luokkatovereidensa kanssa etenee fyysisen ja toiminnallisen integraation kautta kohti päämäärää: sosiaalista ja viimeksi yhteiskunnallista integraatiota. (Murto 1992, 22-25.)

### 2.1.1 Yhteinen koulu kaikille - inklusio

Inklusio-käsitettä on tuotu esille erityisesti Yhdysvalloissa, jossa se on askel siellä sovellettua perinteistä integraatiota pidemmälle. Inclusion -käsitteelle ei ole suomennosta, mutta käsite "yhdessä kasvaminen" viittaa parhaiten sen merkitykseen. Yhdessä kasvaminen tarkoittaa käytännön ratkaisuihin sitä, että lapsi menee alun alkaen tavalliseen kouluun oppijaksi toisten samanikäisten oppijoiden joukkoon. Yhdessä kasvaminen sisältää ajatuksen, että kaikille oppilaille tarjotaan hyvä, laadukas kasvatus, jolloin huomiota ei kiinnitetä vain erityisoppilaiden tarpeisiin vaan kaikkien oppilaiden erityistarpeisiin. (Mäki 1993, 57-58.)

Inklusioita on perusteltu sillä, että kaikkien oppilaiden tulee päästä kotikoulun jokaiseen toimintaan automaattisesti, eikä ketään "sijoiteta" muiden joukkoon. Inklusio vaatii koulua kehittämään sellaiset järjestelmät, että se kykenee ottamaan kaikkien tarpeet huomioon. Lisäksi koulun henkilökunnan yhteistyö ja osallistuminen kasvatustyöhön ovat korostuneena inklusiossa (kts. Stainback, Stainback & Jackson 1992). Full inclusion eli

vapaasti suomennettuna täydellinen inklusio on filosofia ja arvopohja, jolle kaikkien oppilaiden opetuksen tulee perustua. Onnistuakseen tämä inklusio riippuu vanhempien, yleisopettajien, erityisopettajien, tukihenkilökunnan ja oppilaiden vastuun jakamisesta. (Moberg 1994, 99-100) Ferguson (1994) päätyi yhdessä opettamisen onnistumista selvittävän tutkimuksen tulosten perusteella toteamaan, että inklusio toimii, mutta integraatio ei.

## 2.2 Integraation arvopohja

Integraatio opetuksessa on osa yhteiskunnallista tasa-arvoa. Hautamäen ym. (1993) mukaan yhteiskunnallisen integraation peruselementtejä on kuusi. Ne ovat jokaisen yksilön kunnioittaminen, jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään, itsemääräämisoikeus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen ja mahdollisuus olla arvostettu sekä mahdollisuus osallistumiseen. Jotta täytettäisiin nämä peruselementit, olisi lähdeävä ensinnäkin siitä, että leimaavia erityisnimikkeitä tulisi välttää ja palvelujen tulisi olla kaikille yhteiset, ettei kenenkään tarvitsisi erityispalvelujen ja -apujen takia eristäytyä muiden toimintojen ja ihmisten parista. (Hautamäki ym. 1993, 138.)

Yhteiskunnallisen integraation toteutumisen kannalta kasvatuksellisilla päätöksillä ja toimenpiteillä on suuri merkitys. Opetus ja kasvatus antavat monia taitoja ja tietoja sekä emotionaalista valmiutta, joita yhteiskuntaan sopeutuminen edellyttää. Integraation tulisi olla uuden kokonaisuuden luomista, jossa oppilas on aktiivinen subjekti. Päämääränä on olla osa kokonaisuutta ja pyrkimys sulautua siihen. Tarkoituksena ei ole korostaa erilaisuutta. (Murto 1992, 17.)

Vammaisen lapsen koulutus peruskoulussa perustuu alkuaan humanistiseen ajattelutapaan yksilön valinnanvapaudesta, itsemääräämisoikeudesta, yksilöllisyyden kunnioituksesta ja oikeudesta olla erilainen (Ihatsu 1987, 38). Integraatio-ajatuksen soveltamisessa opetukseen korostetaan jokaiselle kuuluvaa oppivelvollisuutta ja koulunkäyntioikeutta ja oikeutta oppivelvollisuuden suorittamiseen ensisijassa yleisopetuksessa. Päämääränä on pidetty normalisaatiota ja integraatiota keinona sen saavuttamiseksi. Tavoitteena normalisaatiossa on mahdollistaa enemmistöstä poikkeaville ihmisille sellaiset jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä yhteisön vallitsevia olosuhteita. (Murto 1992, 17.) Ihatsu (1987, 38) esittää, että oikea aito tasa-arvo on sellaista, mikä hyvittää lasten lähtötilanteiden puutteet.

Arvokkaat periaatteet eivät kuitenkaan aina toteudu käytännössä, sillä normaaliluokkaan integroitu vammaisen oppilas saattaa kokea vastoinkäymisiä. Ihatsun (1988) mukaan vammaisten oppilaiden sosiaaliseen torjuntaan vaikuttaa yleinen yhteiskunnassa vallitseva negatiivinen käsitys vammaisuudesta. Käsitystä kannattaa yhteiskunnan suorituskeskeisyys työelämässä. Koulun opetussuunnitelman tietopainotteisuus heijastaa tätä suorituskeskeisyyttä, mistä syystä koulun sosiaalisen kasvatuksen asema on alisteinen.

Lipskyn ja Gartnerin (1989) mukaan erityisoppilaiden integraatio Yhdysvalloissa on jatkoa yhteiskunnan aikaisemmille integraatio- ja inklusioaalloille. Koulun historian alussa kouluopetuksesta pääsi osallisiksi vain pieni osa ikäluokkaa muiden jäädessä järjestelmän ulkopuolelle. Vähitellen kouluun pääsivät myös tytöt, afroamerikkalaiset lapset, lapset, jotka eivät olleet Yhdysvaltojen kansalaisia, lapset, joiden vanhemmat eivät olleet talollisia sekä viimeisimmäksi vammaiset lapset.

### 2.3 Yleis- ja erityisopetuksen rajanvetoa

Salmisen (1989) mukaan erityisopetus on pedagogisesti poikkeavan henkilön saamaa opetusta. Siinä opetuksessa pyritään opetuksensisältöjen ja menetelmien sekä opetusjärjestelmien sovittamisella ottamaan huomioon opetettavan yksilölliset erityispiirteet. Erityisopetusta tarvitsevat ne lapset, jotka fyysisen, psyykkisen ja / tai sosiaalisen kehityksensä poikkeavuuden takia tarvitsevat kehityksensä tueksi erityisiä opetuksellisia toimenpiteitä erityishuollon ja -kuntoutuksen lisäksi. Erityisopetuksen tavoitteita asettaessa on jouduttu huomaamaan, että erityiskasvatuksellisia toimenpiteitä aiheuttavat ongelmat voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen siitä mistä niitä tarkastellaan, oppilaan itsensä, opettajan, vanhempien, koululaitoksen vai yhteiskunnan kannalta. (Salminen 1989, 129-135.)

Oppilaan poikkeavuuden leima ei kuvaa ainoastaan olemassaolevaa vammaa tai poikkeavuutta. Se viestittää osaltaan myös sitä mekanismia, joka määrittelee poikkeavuuden. Poikkeavuus määritellään ja osoitetaan aina osaksi sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tämä tarkoittaa sitten sitä, että muuttamalla poikkeavuutta koskevia ajatuksiamme ja tulkintojamme, pystymme muuttamaan poikkeavuutta. Tutkimustulokset ovat osoittaneet sen, että luokitteluun liittyy ongelmia ja haitallisia sivuvaikutuksia, vaikka itse luokittelu on tarkoitettu palvelemaan tehokasta opetusta ja tehokkaita palveluja, (esim. Hobbs 1975, Reynolds 1991). Keskeisimmiksi luokittelun haitoiksi ja ongelmiksi ovat nousseet luokittelun satunnaisuus, luokittelun epärelevanttius kasvatuksen kannalta ja luokittelusta seuraava kielteinen leimautuminen. (Moberg 1994, 96.)

Useissa Länsi-Euroopan maissa on opetuslainsäädännön ja sitä täydentävien erityisopetusta koskevien määräysten tarkoituksena ollut ottaa käyttöön vammaisuutta yleisempi käsite 'lapsen erityiset tarpeet'. Tämän käsitteen tarkoituksena on mm. muuttaa vammaisuuden määrittely enemmän vuorovaikutussuhdetta painottavaksi, vähentää erityisopetuksen erilaisten opetussuunnitelmaryhmien ja luokitteluiden nimikkeitä, sekä korostaa kasvatuksellisen tarpeen käsitettä. Esiin on noussut ajatus siitä, että lapsen erityiset tarpeet syntyvät vasta koulussa niistä vaikeuksista joita hän siellä kohtaa, kun koulu ei toimi lapsia huomioonottavalla tavalla. Koulun olisikin toimittava enemmän lapsien ominaisuudet ja vuorovaikutukset huomioon ottaen, lasten ehdoilla. (Hautamäki, 1996, 42.)

Hautamäki (1996) toteaa kaikkien oppilaiden olevan ainutlaatuisia ja oppilaiden ominaisuuksien poikkeavan toisistaan hyvinkin paljon. Osalla näistä ominaisuuksista kuten kyvyillä, ajattelulla ja älykkyydellä on koulumenestystä ennustava merkitys. Mutta milloin erillisopetus on järkevin keino ratkaista opetuksen vaatimusten ja yksilöllisten kehitystarpeiden yhteen sovittaminen? Hautamäen mukaan erityisopetusta voidaan pitää keinona käsitellä sitä pulmaa joka aiheutuu koulun kyvyttömyydestä tai haluttomuudesta ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys. (Hautamäki 1996, 40-41.)

Myös Wedell (1995, 100-104) korostaa oppilasaineksen heterogeenisuutta. Hänen mielestään opetus perustuu paradoksaalisesti harhaiseen oletukseen oppilaiden osaamisen ja samankaltaisuudesta ikäkauden rajoissa. Lipskyn ja Gartnerin (1989) mielestä oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia, mutta heillä kaikilla on yksilöllisiä tarpeita. Koulua uudistettaessa olisi otettava huomioon sekä yhteiset että yksilölliset tarpeet.

## 2.4 Suomen järjestelmä

Erityisopetus kehittyi Suomessa kuten muuallakin erityisluokkien, -koulujen ja -laitosten muodossa. Tämän vuosisadan alkupuoli oli tuota vaihetta. 60-luvulla alettiin yleisemmin puhua normalisaatiosta ja integraatiosta vammaishuollon ja erityisopetuksen yhteydessä. Erityisopetusta tarvitseva kasvatettava alettiin nähdä ensi sijassa kanssaihmisenä, jolla on samat perustarpeet ja -oikeudet kuin muilla. Oikeutta oppimiseen mahdollisimman normaalissa ympäristössä alettiin pitää yhtenä näistä oikeuksista. (Moberg 1984, 10.)

Suomen kansalainen on oppivelvollinen. Oppivelvollisuuden suorittaminen alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää 7 vuotta ja kestää 10 vuotta, jollei oppivelvollisuutta ole sitä ennen täytetty. Jos lasta ei vamman vuoksi voida opettaa yhdeksänvuotisessa peruskoulussa, hänen oppivelvollisuutensa alkaa vuotta aikaisemmin ja kestää 11 vuotta (Peruskoululaki 32 §.). Erityisopetuksessa opetus ja tarvittaessa myös oppimäärät mukautetaan oppilaiden edellytysten mukaisiksi. Jos oppilaalla on lieviä sopeutumis- tai oppimisvaikeuksia, opetus voidaan järjestää niin, että vain osa opetuksesta annetaan erityisopetuksena. Erityisluokalle voidaan siirtää sellainen oppilas, joka ei suoriudu tai sopeudu peruskoulun muuhun luokkaan. Tällaisiin syinä voi olla vammautuminen, kehityksestä viivästyminen tai tunne-elämän häiriö. (Peruskoululaki 36 a §.) Tarpeen vaatiessa kunta voi järjestää peruskouluopetusta myös kotona tai muussa sopivassa paikassa. (Peruskoululaki 10 a §.) Lukuvuoden 1997-1998 alusta lähtien kunnat järjestävät peruskouluopetuksen myös vaikeasti kehitysvammaisille henkilöille. Opetus tapahtuu pääsääntöisesti segregoituna opetuksena.

Suomessa erityisoppilaiden integraatio on yleistä. Vuonna 1996 (Moberg) oli integroinnin osuus 80% kaikista erityisoppilaista. Erityisopetusta saa kaikista oppivelvollisista



kaikkiaan 16% eli noin 94 000 (Laukkanen 1996). Tähän lukuun on laskettu kaikki, jotka saavat opetuksensa täysiaikaisesti tai lähes täysiaikaisesti tavallisissa opetusryhmissä. Tämä suuri integraation osuus selittyy pitkälti sillä, että valtaosa (71%) näistä erityisopetusta saavista oppilaista saa erityisopetusta lukemis-, kirjoittamis- ja puhehäiriöiden alueille, joka järjestetään integroidusti. Suomessa segregoidun erityisopetuksen osuus on säilynyt suunnilleen samana viimeiset kolmekymmentä vuotta, sen osuus koko ikäluokasta on 2-3%. (Moberg 1996a, 7.)

Vuonna 1994 opetushallitus vahvisti uudet Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, joissa on pyritty lisäämään koulujen itsenäistä päätäntävaltaa erityisesti opetuksen suunnittelussa. Yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa ovat samat opetuksen tavoitteet. Nämä opetuksen tavoitteet ovat asetettu täsmällisiksi, mutta sisällöt ovat väljiä. Tällä ratkaisulla pyritään eheyttävään opetukseen, jossa poistetaan oppiaineiden väliset rajat. Tavoitteiden saavuttamisen keinoina ovat opetusjärjestelmä, erityiskoulutetut opettajat, opettamisen erilaiset metodit ja muodot, oppikirjat, sekä muut materiaalit. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 18-19.)

### 3 INTEGRAATION EDELLYTYKSET

#### 3.1 Näkökantoja integraatio - segregatio

Erityisopetus on alunperin kehitetty sellaisia oppilaita varten, joiden tarpeisiin ei yleisopetusryhmissä ole pystytty vastaamaan. Erityisopetus on tarkoitettu integratiiviseksi toimenpiteeksi; kouluajan segregatio on keino yhteiskunnallisen integraation saavuttamiseksi. Keskustelu integraation ja segregatian paremmuudesta koskee siten paljolti sitä, kumpi edistää paremmin yhteiskunnallista integraatiota.

Leskinen (1994) toteaa, etteivät erityisopetuksen asiantuntijat ole saavuttaneet yksimielisyyttä integraatio-segregatio -keskustelussa. Segregatiota kannattavat perustelevat kantansa sillä, ettei opetuksen paikka ole olennainen vaan olennaista on oppilaan erityistarpeet, joihin ei yleisopetuksessa pystytä vastaamaan. Integraation kannattajat korostavat sitä, että oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia ja että samaa ikäluokkaa pitäisi opettaa yhdessä, niin että tasa-arvoperiaate toteutuisi. (Leskinen 1994, 188.)

1996 valmistuneen koosteen Erityisopetuksen tila yhteenvedossa todetaan, että sopeutumisessa yhteiskuntaan ja oppimisessa on suuri merkitys oppilaan itsetunnolla sekä minäkuvalla. Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaille joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia kehittyy helposti keskimääräistä alhaisempi itsetunto, jolla puolestaan on selvä yhteys koulusaavutuksiin. Sellaisessa oppimisympäristössä jossa annetaan oppilaalle onnistumisen elämyksiä, tuetaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan muodostumista. (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996)

Segregaatiota on perusteltu mm. sillä, että pelätään vammaisen oppilaan olevan diskriminaation kohteena normaaliluokassa. Hänen oletetaan joutuvan eriarvoiseen asemaan ja ylitsepääsemättömän suuriin vaikeuksiin. Ainoastaan fyysinen integraatio voi johtaa oppilaan joutumiseen pedagogisesti eriarvoiseen asemaan, sillä häneen kohdistuvat vaatimukset voivat laskea. Laajemmin erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden asemaa on erityisopetus huomattavasti parantanut. Tutkittaessa integraatiota ja segregaatiota on todettu, että integraatio ei ole paras vaihtoehto, jos se ei yletä sosiaaliselle tasolle. Segregaatiota kohtaan on esitetty paljon kritiikkiä mutta se ei ole aivan ristiriidatonta. Segregaatiota tukee ajatus, että erityisluokkaopetus tukee vammaisen omaa identiteettiä, mutta toisaalta hänen tulisi mahdollisuuksien mukaan saada myös integroivia kokemuksia sosiaalisten taitojen oppimisen osalta ja psyykkisenä kokemuksena. (Murto 1992, 17-20.)

Leimautumista on pidetty segregoivan järjestelmän huonona puolena (esim. Hautamäki ym. 1993), mutta Kauffman, Gerber ja Semmel (1988) pitävät tätä myös integraation aiheuttamana haittana. Heidän mielestään oppilas leimautuu yleisopetusryhmässä, jos hän ei yllä opettajan ja luokkatovareiden vaatimiin suorituksiin. Tämä leimautuminen ei ole yhteydessä mahdolliseen erityisopetuksen aiheuttamaan leimaan. Edellä mainitut ottavat esille kysymyksen oppilaan selviämisestä muita huonomman menestyksen ja leimautumisen aiheuttamissa paineissa. (Semmel, Abernathy, Butera & Lesar 1991, 10.)

Reynolds, Wang & Walberg (1987) katsovat erityisopetusjärjestelmän tehottomuuden ja heikkouksien olevan integraatioajattelun taustalla. Erityisopetus on kallista, oppilaita leimaavaa, eikä se pysty auttamaan läheskään kaikkia erityistä tukea tarvitsivia oppilaita. (Taylor, Richards, Goldstein & Schilit 1997, 51.)

Erityisopetuksen tehokkuutta on tutkittu paljon, (esim. MacMillan, Jones & Aloia 1974, Kavale & Glass 1982, Moberg 1982, Madden & Slavin 1983). Hautamäki ym. (1993, 134) toteavat etteivät tutkimukset ole kuitenkaan löytäneet kovinkaan yksiselitteistä kuvaa luokkamuotoisen erityisopetuksen tehokkuudesta. Jotkin tutkimukset osoittavat, että koulusaavutusten osalta normaaliluokkasijoitus olisi parempi kuin erityisluokkasijoitus. Toisissa tutkimuksissa ei ole havaittu selvää eroa koulumuotojen välillä ja toisissa taas tehokkaammalta vaihtoehdolta näyttää erityisluokkasijoitus, etenkin silloin kun kriteerinä on sosioemotionaalinen kehitys. Yhteisesti kuitenkin näyttää siltä, että erityisluokkasijoituksen vaikutus riippuu osaksi siitä, millaisista erityisoppilaista on kysymys. Erityisluokissa sosiaalinen käyttäytyminen ja koulumenestys ovat parempia erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivillä, sosiaalisesti sopeutumattomilla ja emotionaalisesti häiriintyneillä. (Carlberg ja Kavale 1980.)

Kokemukset täysiaikaisesti yleisopetuksen yhteydessä toteutetusta erityisopetuksesta ovat olleet Suomessa pääsääntöisesti myönteisiä. Integraatio ei ole kuitenkaan ollut täysin ongelmatonta, sillä mm. harjaantumistasoisten kehitysvammaisten tavoitteiden saavuttamisessa oppilaan tiedollisen ja sosioemotionaalisen kehityksen osalta on havaittu puutteita. Sosiaalinen integraatio toimii 75 % :lla oppilaista varsin tyydyttävästi. Kuitenkin asiaa tarkastellessa lähemmin osoittavat tulokset, että hyvin toteutuakseen sosiaalinen integraatio vaatii vielä paljon panostamista Näin on etenkin oppilaiden kokemuksellisesta hyvinvoinnista ja oppilaiden sosiaalista asemaa kuvaavista kriteereistä käsin tarkasteltaessa. (Moberg 1994, 104-105.)

Segregoiiviin ratkaisuihin siirrytään pedagogisten poikkeavuuksien ollessa niin suuret, että integraatiovaihtoehdossa ei pystytä tarjoamaan riittäviä tukitoimia. Kuntoutuksen tarpeella voidaan perustella oppilaan siirtoa erityisopetukseen: kun kuntoutuksen tarve

kasvaa, niin erityisopetuksen potentiaalinen hyöty lapsen kannalta yleensä lisääntyy. Tärkeätä on tässä kohtaa muistaa, että myös yleisopetuksessa voidaan ottaa huomioon kasvava kuntoutuksen tarve. Ajattelutapana ja toimintana kuntoutus yleensä sisältyy erityisopetukseen. (Murto 1992, 17-20.) Laukkasen (1996, 1) mukaan erityisopetus tulisi nähdä yleisopetusta täydentävänä muotoja, joka pyrkii auttamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita.

Lipsky ja Gartner kritisoivat voimakkaasti Yhdysvaltojen nykyistä koulujärjestelmää ja erityisesti sen harjoittamaa segregatiota. Sijoitettaessa oppilaita erityisopetukseen ilmaistaan tarkoituksena olevan kuntouttaminen ja sen jälkeen palauttaminen takaisin yleisopetukseen. Näin kuitenkin tapahtuu hyvin harvoin. Yleisopetukseen paluuta vaikeuttaa erityisopetuksessa käytettävien opetusmenetelmien ja opettavien sisältöjen erilaisuus. Koulut perustelevat erityisopetussijoitusta sillä, että oppilas hyötyy siitä, mutta koulun segregatiomenettelyyn vaikuttaa ehkä myös se, ettei erityisoppilaiden koulumenestystä tarvitse ottaa huomioon verrattaessa oppilaiden menestymistä ja taitoja eri kouluissa. Heikoimpia oppilaita karsimalla koulu voi kiillottaa omaa kuvaansa. (Lipsky & Gartner 1989.)

### 3.2 Integraation esteiden poistaminen

Teoksen Erityisopetuksen tila (1996) yhteenvedossa esitetään tutkimustulosten puoltavan väitettä vammaisten oppilaiden mahdollisuudesta saada riittävästi tarvitsemaansa yksilöllistä tukea yleisopetuksen yhteydessä. Kuitenkin edellytyksenä tällaisen opetuksen toteuttamiselle ovat integraation esteiden poistaminen. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää asenteisiin, opettajien tiedollisiin ja taidollisiin puutteisiin, sekä huolehtia tukitoimenpiteistä yleisopetuksen yhteydessä. (Erityisopetuksen tila 1996, 594.)

Onnistuneille integraatoratkaisuille on löytynyt yhteisiä piirteitä tutkittaessa eri vammaryhmien integraatioita. Ensimmäisenä hyvin keskeisenä edellytyksenä on yleinen integraatiota koskeva filosofia koulussa ja ympäröivässä yhteisössä. Koulun johdon, opettajien, muiden työntekijöiden, vanhempien ja oppilaiden on hyväksyttävä ajatus integraatiosta ja sitä edellyttävistä toimenpiteistä. Jos esimerkiksi koulun johto vastustaa integraatioajattelua tai pitää sitä pelkästään erityisopetukseen kuuluvana asiana, integraation kehittyminen vaarantuu. (esim. Bogdan & Biklen 1985.) Toiseksi integraation edellytysten turvaamiseksi on kaikkia oppilaita ja heidän kouluohjelmiaan koskevan päätöksenteon oltava yhdenmukaisia. Kolmanneksi kaikille oppilaille ovat tärkeitä positiivinen vuorovaikutus ja ystävyysuhteet. Neljänneksi on huolehdittava siitä, että jokainen oppilas saa hyvää opetusta. Opetustapahtumassa on otettava huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset kasvatustarpeet. Opettajien osaaminen ja sitä kautta opettajankoulutus kytkeytyy kaikkien oppilaiden hyvän opetuksen turvaamiseen yleisopetuksen luokassa. Luokanopettajien selviytymismahdollisuuksia erilaisten erityisopetusta tarvitsevien opetuksessa pidetään usein vaatimattomina, sillä heidän koulutukseen kuuluu vain 2-3 opintoviikkoa erityispedagogisia oppiaineita. (Moberg 1996b, 131-133.)

Opettajan taito opettaa erityisoppilaita koostuu Howarthin (1987) mukaan useista eri tekijöistä. Näitä ovat yleiset opetustaidot, suhtautuminen oppilaisiin, oppilaiden erityisten tarpeiden laatu, opetusolosuhteet sekä tuen saatavuus. Semmel, Abernathy, Butera ja Lesar (1991) eivät opettajien integraatioasenteita mittaavan tutkimuksensa perusteella suhtaudu luottavaisesti luokanopettajien kykyyn opettaa erityisoppilaita. Scruggsin ja Mastropierin (1996) mukaan opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta ja tukea integraation onnistumiseksi.

Opettajien tietojen ja taitojen puutteesta aiheutuviin ongelmiin apua voivat tuoda yhä lisääntyvät konsultaatiopalvelut. Tuunainen ja Ihatsu (1996) toteavat, ettei integraatio- ja segregatiovaihtoehtoja pitäisi yksinkertaistaa joko - tai -vaihtoehdoksi, sillä heidän mukaansa edelleen tarvitaan korkeatasoisia erityiskouluja. Kuitenkin niiden roolia tulisi liittää aikaista enemmän konsultaatiopalvelujen antamiseen ja painottaa enemmän yhteistyötä yleisopetuksen kanssa. Tästä hyvinä esimerkkeinä on jo maassamme vaikeasti liikuntavammaisille, näkö- ja kuulovammaisille tarkoitetut erityiskoulut, joita on kehitetty resurssikeskusten suuntaan. Nämä koulut tukevat erityisopetuksen ja kuntoutuksen tarpeessa olevien oppilaiden integraatiotoimintaa muun muassa antamalla koulutusta ja ohjausta opettajille, joiden luokkiin on integroitu vammaisia oppilaita. Lisäksi nämä erityiskoulut hoitavat peruskouluopetuksen antamisen omissa erityiskouluissaan. Jyväskylässä on avattu keväällä 1997 autistien palvelukeskus joka toimii samalla palvelukeskusidealla, mutta siellä ei anneta peruskouluopetusta.

Ajanpuute yksilöllisen tuen ja opetuksen antamiseen nähdään usein olevan esteenä integraatiolle (esim. Semmel ym. 1991). Hautamäki (1992) kuitenkin toteaa, että laatu on opetuksessa määrää tärkeämpi. Tämä tarkoittaa sitä ettei pelkästään yksilöopetustuntien lisääminen ratkaisevasti edistä oppimista. Se aika, jolloin on todella keskitytty opittavaan asiaan, on yhteydessä oppimisen tuloksiin. Hitaammin ja heikommin oppivien lasten kohdalla on tärkeitä käyttää suoraa vaikuttamista ja ennen kaikkea sellaisia opetusmuotoja, jotka ovat avoimempia ja sallivat oppilaiden oman kokeilevan ja joskus jopa leikkivän toiminnan. (Hautamäki 1992, 50.)

Halvorsen ja Sailor (1990) ovat tutkimustiedon pohjalta järjestäneet onnistuneeseen integraatioon 11 muuttujaluokkaa, joita ovat mm. fyysisen integraation aste, kontaktien määrä samanikäisiin oppilaisiin, vanhempien sitoutumisen aste ja henkilökunnan

koulutuksen aste. Heidän tutkimuksessa käyttämät 13 integraation tuloksellisuuden kriteeriä tulevat myös esille katsauksessa, esim. vuorovaikutuksen kehittyminen, sosiaalinen kehitys, affektiivinen kehitys, vanhempien odotukset lapsen tulevaisuudesta, opetusohjelman tavoitteiden saavuttaminen, oppilastovereiden asenteiden kehittyminen, yhteisön asenteiden kehittyminen, normaalit elinolosuhteet, koulun jälkeinen työhön integroituminen ja koulun jälkeinen palkka. Tutkijoiden mielestä valtaosa tutkimuksista tukee integroituja kasvuympäristöjä. Heidän mielestään nyt tarvitaan enemmän spesifejä erilaisia integraatoratkaisuja ja niiden toimivuutta selittäviä tutkimuksia, kuin kokonaisvaltaisia integroidun ja segregoidun opetuksen vertailuja. (Moberg 1994, 105.)

Giangreco ja Putnam (1991) toteavat, että tutkimusta tarvitaan lähinnä erilaisten oppilaiden tehokkaamman opetuksen ja sosiaalisten mahdollisuuksien parantamiseen tähtäävien käytäntöjen kehittämisessä.

On myös perusteltua ajatella niin, että pedagogisesti poikkeavilla on oikeus erityisopetukseen joko erityisluokassa tai erityiskoulussa. Vaihtoehtoja tulisi olla monta ja jokaista sijoitusratkaisua tulisikin miettiä aivan yksilökohtaisesti. (Kuorelahti, Keski-suomalainen, 17.6.1996 )

### 3.3 Integraation menetelmällinen perusta

Integraatiokeskustelussa unohdetaan usein opetusmenetelmällinen perusta. Integraation toteutumiseksi on kuitenkin tärkeää, että käytetyt opetusmenetelmät tukevat integraatiota. Ilman menetelmällisen perustan uudistamista opettajakeskeisestä oppijakeskeiseksi integraatio tuskin toteutuu. Opettajien asenteiden on muututtava niin, että oppija ei enää ole objekti vaan subjekti.



Menetelmällinen perusta voi pohjautua erilaisiin ajatustapoihin ja menetelmiin, joita ovat muun muassa konstruktivismi, projektioppiminen, kokemuksellinen oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Esimerkkinä menetelmistä esitellään yhteistoiminnallinen oppiminen. Tämän jälkeen esitellään henkilökohtaista opetussuunnitelmaa, joka on tärkeä väline oppijakeskeisyyden toteuttamisessa yksilöllisesti. Henkilökohtainen opetussuunnitelma edellyttää sellaista menetelmällistä perustaa, johon se voidaan sovittaa.

### 3.3.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Ajatukset integroidusta opetuksesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta ovat rinnakkaisia; kukaan ei opi yksin erillään toisista ainoastaan vastaanottamalla tietoa, vaan oppiminen on vuorovaikutusta, joka tapahtuu yhdessä muiden erilaisten oppilaiden kanssa. Molempien ajatusten vastaista on eristää erityistä tukea tarvitseva oppilas yhteisestä oppimistapahtumasta. Yhteistoiminnallinen oppiminen sinänsä edellyttää siihen osallistuvien sosiaalista ja toiminnallista integraatiota oppimistilanteessa.

Perinteisissä opettajajohtoisessa opetuksessa, jossa oppilaat istuvat pulpeteissaan ja opettaja sanelee tehtävät, jotka jokainen oppilas tekee, on vaarana se etteivät oppilaat välttämättä ymmärrä oppimistaan, vaikka oppisivatkin läksynsä ja jäljittelisivät opettajaa. Sellainen opettaja, joka ymmärtää vastaintuitiivisen opetusstrategian takana olevat syyt, voi päästä opetuksen ytimeen. Tämä ydin on lapsen mielen kehitys ja lapsen kyky käyttää mieltään tehokkaasti. (Murray 1994) käsittelee yhteistoiminnallista oppimista, joka on oppilaiden ja toisten oppilaiden kesken, sekä oppilaiden ja opettajien kesken tapahtuvaa oppimista. Se on menetelmä, jonka avulla mieli konstruoi tietoa ja kehittää merkityksiä. Oppilaat jaetaan 2-6 hengen ryhmiin ja oppilaat opettavat toisiaan, ohjaavat toisiaan ja

onnistuvat ryhmänä. Ryhmän sisällä oppilaat eroavat toisistaan kyvyiltään ja sukupuoleltaan. Opettajan tehtävänä on antaa oppilasryhmille erilaisia ohjeita siitä, miten näiden tulisi työskennellä yhdessä.

Murrayn mukaan tiedon omaksumiselle on välttämätön edellytys se, että oppilaat työskentelevät ryhmässä. Opetuksen tulokset riippuvatkin oppilaiden yhdistetyistä ponnistuksista ja siitä, että opetuksen tavoite on yhteinen. Lisäksi jokaisen oppilaan menestys riippuu jokaisen muun oppilaan menestyksestä eikä koskaan liity toisten epäonnistumiseen.

Yhteistoiminnallisen oppimisen uudistukset tuottavat hyviä tuloksia. Ohjeet, joita opettajat antavat pyytäessään oppilaitaan työskentelemään yhteistoiminnallisesti, perustuvat Murrayn mukaan neljään teoreettiseen lähtökohtaan: Sosiaalisen oppimisen teoria (tiimityötä), Piaget'n teoria (konfliktien ratkaiseminen), Vygotskin teoria (yhteisön yhteistyö) ja uudet kognitiivisen tieteen teoriat (ohjaus).

*Sosiaalisessa oppimisteoriassa* opettajan välineitä ovat ryhmän odotukset, muiden oppilaiden hyväksyntä ja luottaminen oppilaan kykyyn jäljitellä toisten opiskelukäyttäytymistä. Kun oppilaat työskentelevät yhdessä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, niin ahkerampaan työskentelyyn ryhmän auttamiseksi ja itsensä hyväksi motivoi heidän keskinäinen riippuvuutensa ja tavoitteena on onnistuminen. Ryhmässä työskennellessä on autettava ryhmän yksittäisiä jäseniä ja näin myös ryhmästä tulee kiinteä. Sosiaalisen oppimistilanteen menetelmillä kannustetaan ryhmän jäseniä osallistumaan ryhmätoimintaan. Oleellista on, että opettaja palkitsee oppilaita ainoastaan silloin, kun jokainen ryhmän jäsen on oppinut tehtävän. Opettajan ei pidä palkita sen mukaan, miten yksittäinen oppilas on myötävaikuttanut ryhmän ponnisteluihin, vaan

nimenomaan kokonaisuuden perusteella. Opettajan on vastattava siitä, että ryhmien heikompien jäsenten panokset ovat yhtä tärkeitä kuin muidenkin.

*Piaget'n teoriaa* noudattaessa käytetään yhteistoiminnallisia oppitunteja nopeuttamaan oppilaan älyllistä kehitystä. Oppilas laitetaan kohtaamaan sellainen toinen oppilas, jolla on vastakkainen näkemys jonkin ongelman ratkaisusta ja he työskentelevät niin kauan, kunnes pääsevät yksimielisyyteen. Opettaja siis laittaa oppilaat sellaiseen sosiaaliseen tilanteeseen, jossa näiden on omaksuttava näkökanta, joka on ristiriidassa heidän omien näkemysten kanssa. Kognitiivista kehitystä tapahtuu, vaikka välttämättä kumpikaan oppilas ei tiedä oikeaa vastausta ja kumpikin ehdottaa aluksi omaa väärää vastaustaan, joka on ristiriidassa toisen vastauksen kanssa. Tämän menetelmän tarkoituksena on käsitellä oppilaan päättelyn keskeistä aspektia rohkaisemalla oppilasta kiinnittämään huomiota muihin dimensioihin ja näkökantoihin, sekä lisäksi integroimaan nämä ja oppilaan aikaisemmat käsitykset uuteen, laajempaan näkemykseen ongelmasta.

*Vygotskin teorian* kannalta nähtynä mielen toiminnat ovat ryhmän saavutusten sisäistetty ja transformoitunut versio. Suurta painoa pannaan ryhmän yhteisille näkökannoille ja ongelmanratkaisulle. Näihin päästään väittelyjen, argumenttien, neuvottelujen, pohdintojen, kompromissien ja dialektiikan avulla. Kognitiiviselle kasvulle välttämättömänä pidetään tätä oppilaiden ryhmien yhteistoimintaa. On todettu, että oppilaiden ongelmanratkaisukyky kehittyy silloin, kun ongelmia lähestytään yhteistoiminnallisesti ja opettaja pitää muita oppilaita oppitunnin oleellisena osana, eikä esteenä muiden oppilaiden menestykselle. Juuri muut oppilaat ovatkin opetuksellinen voimavara.

*Kognitiivisen tieteen* lähtökohdasta ihanteellisin oppimisympäristö muistuttaa yhteistoiminnallisen oppimisen piirteitä. Nämä kaikki liittyvät mallioppimiseen, ohjaukseen ja rakennustelinehäestymistapaan. Kognitiivisen koulukunnan edustajat ovat laatineet molemminpuolisen opetuksen mallin, jossa opettaja ja oppilas toimivat vuorotellen opettajana. Opettaja ohjaa oppilasta ja opettaa hänelle ymmärtämistaitoa ja esittää vihjeärsykykeitä, sekä arvostelua, kunnes oppilas ei enää tarvitse apukeinoja ja opettajan rooli muuttuu passiivisemmaksi. Ohjaus onkin yksi yhteistoiminnallisen oppimisen muoto. Tämän menetelmän ajatellaan tehoavan, koska oppilas kehittää vähitellen itselleen taitoa koskevan uuden käsitteellisen mallin ja yhdistää sen erityisiin strategioihin. (Murray 1994.)

### 3.3.2 Henkilökohtainen opetussuunnitelma

Integraation edellytyksenä on opetuksen oppijakeskeisyys ja yksilöllistäminen. Tällaisen opetuksen toteuttamisen keskeisin väline on HOPS. HOPS:sta käytetään myös nimityksiä IEP eli individual education plan ja YKO eli yksilöllinen koulutusohjelma. Henkilökohtainen opetussuunnitelma on yksittäisen oppilaan opetusta koskevan kokonaisuuden suunnittelemista. Henkilökohtainen opetussuunnitelma voidaan laatia jokaiselle oppilaalle huolimatta iästä, kehitystasosta, kouluasteesta tai opetusmuodoista. Henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta voi hyötyä sekä erityistä tukea tarvitseva että lahjakas oppilas. (Virtanen 1994.)

HOPS laaditaan yhteistyönä, johon osallistuvat oppilas, jota opetussuunnitelma koskee, hänen vanhempansa, opettajansa, erityiskasvatuksen asiantuntija, arvioinnin asiantuntija sekä mahdolliset muut henkilöt. Opetussuunnitelma laaditaan kirjallisesti. Siinä selvitetään oppilaan tämänhetkisten suoritusten taso, vuositavoitteet sekä lyhyen

aikavälin tavoitteet, tarvittava erityisopetus ja muut erityispalvelut sekä näiden alkamisajankohta ja kesto, oppilaan valmius käyttää normaalipalveluja ja osallistua normaaleihin opetusohjelmiin sekä objektiiviset kriteerit ja arviointimenetelmät, joiden avulla voidaan seurata tavoitteiden saavuttamista. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994.) Opetussuunnitelmassa voidaan keskittyä painottamaan tiettyjä tietoja ja taitoja, tämä myös mahdollistaa sen, että peruskoulun yhteydessä voidaan käyttää erityisopetuksen tarvitsemia mukautettuja oppimääriä. Tämän taustalla on myös käsitys koulusta sellaisena kehyyksenä lasten kehitykselle, joka ottaa huomioon lapsen yksilöllisyyden ja erityislaatuisuuden. (Hautamäki 1996, 35.)

Henkilökohtainen opetussuunnitelma edellyttää opettajalta perinteisten työtapojen muuttamista. Tavoitteiden ja menetelmien valinnan lähtökohtana on oppilas eikä oppikirja tai opettajan tottumukset. Oppilasta ohjataan tiedostamaan ja arvioimaan omaa kehitystään. Oppilas ei ole enää passiivinen kohde, johon kohdistetaan erilaisia toimenpiteitä vaan aktiivinen omasta elämästä vastuussa oleva yksilö. Opetusmenetelmät muuttuvat opettajajohtoisesta opetuksesta, luennoinnista ja oppikirjan orjallisesta seuraamisesta oppilaan omaa toimintaa ja aktiivisuutta korostaviksi menetelmiksi. Keskeistä on myös oppimaan oppimisen taito, josta on hyötyä koko elämän ajan. (Virtanen 1994)

## 4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA OPETTAJIEN SUHTAUTUMISESTA INTEGRAATIOON

### 4.1 Suhtautumisen yleispiirteitä

Mobergin (1996a) integraation toteutumiseen vaikuttavat hyvin monet tekijät. Tärkeimpänä kaikista pidetään yhteisön asenteita vammaisiin, ja juuri opettajien asenteet ovat niistä ratkaisevimpia integraation onnistumisen suhteen. Länsimaiden opettajat suhtautuvat kriittisesti integraatioon, vaikka kouluviranomaiset ovat jo hyväksyneet integraation periaatteen. Useat yleisopettajat ovat perustelleet kriittisyyttään sillä, että he epäilevät oman koulutuksensa riittävyttä, ammattitaitoaan ja tarvittavien resurssien määrää. Erityisopettajat ja integraation vastustajat puolestaan ovat sitä mieltä, että oppilaiden erilaisuus on huomattavan suuri ja asiantuntevan erityisopettajan antaman erityisopetuksen tarve on aivan välttämätön. He ajattelevat integraation suosioon liittyvän liikaa turhaa fanaattisuutta ja kasvatuksen paikan ylikorostamista. Integraation kannattajat näkevät asian niin, että erillinen erityisopetus on ihmisarvoa alentavaa ja leimaavaa. Heidän mielestään yhteiskunta uhraa liikaa rahaa tähän "tehottomaan" opetusmuotoon. Äärimmäistä integraatiota suosivat uskovat ettei tarvittaisi minkäänlaista erityisopetusta. Heidän mielestä kaikille yhteisessä opetuksessa voidaan ottaa huomioon yksilölliset erot ja kasvatukselliset erityistarpeet ja näin kaikille oppilaille voidaan tarjota hyvää opetusta yleisopetuksen piirissä. (Moberg 1996a, 7-8.) Todettakoon, että länsimaisen kulttuurin ulkopuolella integraatiota ei ole juuri lainkaan.

Mobergin (1981-1982) tutkimuksen mukaan opettajat näkivät integraation hyödyn olevan pääasiassa sosiaalisessa integraatiossa. Integroidun oppilaan tiedollisen kehityksen ja muiden oppilaiden kehityksen kannalta hyöty nähtiin jo selvästi pienempänä. Opettajat,

joilla on kokemusta integraatiosta suhtautuivat siihen kokemattomia kriittisemmin, mikä johtuu ilmeisesti valmistelemattomien integraatiotapausten ongelmallisuudesta. (Moberg 1984.)

Ihatsun (1984-1985) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajien asenteet integraatiota kohtaan ovat multidimensionaalisia, eivätkä ne siten ole kuvattavissa yksiselitteisesti integraatiomyönteisyys-kielteisyys -dimensiolla. Pääasiassa opettajat kuitenkin kannattivat nykyisen opetuskäytännön jatkumista vammaisten oppilaiden koulutuksessa, mikä merkitsee varauksellista suhtautumista integraatioon. Opettajat olivat kuitenkin lähes yksimielisiä siitä, että sosiaalista etäisyyttä vammaisten oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä tulisi vähentää. Noin 70 % opettajista oli sitä mieltä, että vaikeasti vammaisia oppilaita (esim. aistivammaisia) olisi opetettava pääsääntöisesti omissa erityisluokissa oppivelvollisuuden alkaessa. Asenteiden myönteisyyttä tässä tutkimuksessa osoitti mm. se, että 73% opettajista hyväksyi vammaisen oppilaan sijoituksen luokkaansa. Vaikka myönteinen tulos kertookin sijoituksen onnistuneisuudesta, myönteisyys voi myös kuvata opettajien ammattiyllpeyttä: epäonnistumisesta jonkun oppilaan opettajana on vaikea kertoa. Täysin kielteisesti integraatiosijoitukseen suhtautui vain 11% opettajista. Näiden kaikkien opettajien luokilla oli käyttäytymishäiriöinen oppilas, lisäksi näillä luokilla oli keskiarvoa enemmän oppilaita. (Ihatsu 1987, 140-160.)

Opetushallitus teki kyselyn (1995) 100:lle peruskoululle, joista kahdeksan oli valtion erityiskouluja. Kyselyssä pyrittiin selvittämään opetuksen tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä opettajien näkökulmasta. Integraatioon suhtautuminen oli ristiriitaista, esimerkiksi suhtautuminen paljon kielteisemmäksi tai jonkin verran kielteisemmäksi oli tapahtunut 14.5 %:lla kouluista ja myönteisemmäksi suhtautuminen oli muuttunut myös

14.5 %:lla. Opettajien mukaan oppilaiden itsetunto, itsenäistyminen ja elämässä tarvittavat taidot kehittyvät paremmin turvallisessa ilmapiirissä ja ympäristössä. Pienemmissä ryhmissä on paremmat mahdollisuudet yksilöopetukseen, ne mahdollistavat tarvittavan kuntoutuksen ja turvaavat oppilaille oppivelvollisuuden suorittamisen, sekä lupaavat parempia mahdollisuuksia jatko-opetukseen, ja lisäksi auttavat tulevaisuudessa työhön sijoittumisessa. (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 323-333.)

Integraation onnistumisen edellytyksinä mainittiin mm. koulun myönteistä asennoitumista, oppilaan hyväksymistä, tasavertaisuutta muiden oppilaiden kanssa, integraation huolellinen suunnittelu ja valmistelu, sekä tarvittavien tukitoimien järjestäminen ja yhteistyö. Lisäksi opettajat mainitsivat onnistumisen edellytyksinä riittävän tiedottamisen ja kouluttamisen, joustavan ja suvaitsevan asennoitumisen, tiiviin yhteistyön ja opettajien yhteistoiminnan, sekä hyvät kokemukset onnistuneesta integraatiosta. Integraation esteinä nähtiin erityispedagogisen koulutuksen ja tarvittavien tietojen puute, ennakkoluulot, vähäiset resurssit, vanhempien vastustus, suuret luokat, lisätyön pelko ja aiemmat epäonnistumiset integraatiossa. (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 323-333.)

Scruggs ja Mastropieri (1996) ovat tehneet tutkimussynteesin 28 Pohjois-Amerikkalaisesta tutkimuksesta, joissa selvitettiin luokanopettajien suhtautumista mainstreaming / inclusion -ajatuksen. Yleiseksi johtopäätökseksi synteesissä tuli, että 2/3 luokanopettajista kannatti poikkeavien oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen, mutta vain pieni enemmistö oli valmis ottamaan näitä oppilaita omalle luokalleen. Noin puolet luokanopettajista uskoi jonkinasteisen mainstreamingin olevan hyödyllistä erityisoppilaalle. Vain vähemmistö opettajista on sitä mieltä, että yleisopetus on paras ympäristö erityisoppilaalle tai että kokoaikainen mainstreaming tuottaisi parempia tuloksia kuin erityisluokkaopetus. Mainstreaming-ajattelun kannatukseen ja halukkuuteen ottaa



poikkeava oppilas omalle luokalle näytti selvästi vaikuttavan mainstreamingin aste ja poikkeavan oppilaan vamman tai häiriön vaikeusaste.

Scruggsin ja Mastropierin synteisiin valitut tutkimukset oli toteutettu vuosien 1958 ja 1995 välillä. Ajankohdan ja opettajien asenteiden välillä ei ollut huomattavissa systemaattista suhdetta. Tästä syystä kirjoittajat arvelevatkin opettajien suhtautumisen liittyvän enemmän proseduaalisiin luokkatyöhön liittyviin seikkoihin kuin yhteiskunnallisiin ennakkoluuloihin ja asenteisiin. Lisäksi kirjoittajat toteavat, että opettajien halukkuuteen ottaa poikkeava oppilas omalle luokalle, saattavat vaikuttaa enemmän opetukselliset näkökohdat kuin vammaisen lapsen kohtaamiseen liittyvät affektiiviset seikat. Hornen mukaan myönteinen suhtautuminen mainstreaming-ajatteluun lisääntyy, kun tähän implisiittisesti liittyvät henkilökohtaiset velvollisuudet vähenevät. Hänen mielestään näistä velvollisuuksista seuraa se, että luokanopettajat suhtautuvat kouluhallintoviranomaisia ja collegen opettajia pessimistisemmin integraatioon. Kirjoittajat toteavat luokanopettajia kuunneltavan näistä osapuolista vähiten keskusteltaessa mainstreaming-ajatteluun liittyvistä kysymyksistä. Tutkimussynteisin tulokset kuitenkin näyttävät viittaavan siihen, että myös varsinaisia vastuunkantajia eli luokanopettajia olisi kuunneltava mainstreamingia kehitettäessä (Scruggs & Mastropieri. 1996).

Howarth (1987) on selvittänyt integraatiota koskevassa tutkimuksessa myös opettajien asenteita. Hänen mukaansa yksittäisen opettajan integraatioasenne perustuu niihin kokemuksiin, joissa opettaja on ollut tekemisissä erityisoppilaana pitämänsä lapsen kanssa integroidussa luokkatilanteessa. Opettajien vastaukset olivat selvästi myönteisempiä kysyttäessä asennoitumista integraatioon periaatteellisella tasolla kuin pyydettyä reagoimaan yksittäisiin käytännön seikkoihin. Howarth huomauttaa, että

kysyttäessä käytännön seikoista opettajien asenteisiin vaikutti ajatus siitä, että integraatio toteutettaisiin sen hetkisissä olosuhteissa ilman suurempia muutoksia, tukea tai suunnittelua. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kannatti fyysisesti kehitysvammaisen oppilaan integraatiota. Myönteisimmin integraatioon suhtautuivat ne opettajat, joilla oli sillä hetkellä luokassaan vammaisen oppilas.

Taylorin ym. (1997) tutkimus osoitti sekä luokanopettajien että erityisopettajien hyväksyvän periaatteellisella tasolla erilaisten oppilaiden opettamisen samassa ryhmässä. Kuitenkin he olivat sitä mieltä, että erityisoppilaiden opettaminen edellyttää muutoksia yleisopetuksen opetussuunnitelmissa ja opetusmenetelmissä. Työkokemuksella oli suuri vaikutus asenteisiin erityisesti luokanopettajien keskuudessa: Kokemus lisäsi skeptisyyttä yhdessäopettamista kohtaan. (Taylor ym. 1997).

Semmelin ym. (1991) tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat pääosin tyytyväisiä sen hetkiseen käytäntöön, jossa erityisoppilaita opetetaan erikseen, eikä yleisopetus heidän mielestään pysty vastaamaan erityisoppilaiden tarpeisiin. Opettajat eivät uskoneet yleisopetuksella olevan myönteistä vaikutusta erityisoppilaiden koulumenestykseen tai sosiaaliseen kehitykseen. Suurin osa opettajista uskoi yleisopetukseen integroitavan erityisoppilaan vievän paljon opettajan aikaa, niin että esimerkiksi opetussuunnitelmassa eteneminen hidastuisi. (Semmel ym. 1991).

York, Vandercook, Macdonald Heise-Neff ja Caughey (1992) tutkivat integraatioasenteita tilanteessa, jossa yleisopetuksen luokassa oli ollut vaikeasti vammaisen oppilas integroituna jo lähes vuoden ajan. Luokanopettajien mielestä integraatiokokemus oli ollut myönteinen, ja he katsoivat integraatiosta olleen hyötyä integroidulle oppilaalle. Erityisesti opettajat näkivät kehitystä oppilaan sosiaalisissa taidoissa.

Integraatiolla on vaikutuksia myös luokan muihin oppilaisiin. Peckin, Carlsonin ja Helmstetterin (1992) tutkittiin opettajien ja vanhempien käsityksiä siitä, kuinka integroidussa ryhmässä oleminen vaikuttaa alle kouluikäisiin normaalisti kehittyviin lapsiin. Integraatiokokemus nähtiin hyödylliseksi normaalisti kehittyville lapsille. Erityisesti korostui se, että lapset oppivat ymmärtämään toisia ihmisiä ja huolehtimaan toisista ihmisistä.

#### 4.2 Poikkeavuuden laadun vaikutus

Vammaisten oppilaiden vamman tyyppi on osaltaan vaikuttamassa opettajien asenteisiin ja siihen, miten valmiita he ovat ottamaan omaan ryhmäänsä poikkeavan oppilaan, todetaan Mobergin 1984 tekemässä tutkimuksessa. Helppointa on hyväksyä omaan yleisopetusryhmään erittäin lahjakkaat, puhehäiriöiset, lukihäiriöiset ja fyysisesti vammaiset. Vaikeimpina hyväksyä omaan ryhmään nähdään psyykkisesti kehitysvammaiset ja käytöshäiriöiset oppilaat, sillä nämä ongelmat opettajat kokevat integraatiota vaikeuttavina tekijöinä. (Moberg 1984, 51-52.)

Ihatsu ja Pulkki (1990) ovat tutkineet peruskoulun ala-asteella olevia integroituja erityisoppilaita, kaikenkaikkiaan 1338 oppilasta osallistui tähän tutkimukseen. Näistä fyysisesti integroiduista oppilaista valtaosa opiskeli yleisen opetussuunnitelman mukaan. Opettajien mielestä suurimpia ongelmia olivat keskittymisvaikeudet, käytöshäiriöt ja puutteet akateemisissa taidoissa. Opettajien suhtautuminen integraatioon oli ollut jo ennen kyseistä integraatiota hyvin varauksellista ja se muuttui kokemuksen myötä yhä vain varauksellisemmaksi. Kuitenkin noin puolet opettajista suhtautuivat edelleen myönteisesti integraatioon. Luokanopettajien kokemukset käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettamisesta yleisopetusryhmissä olivat selvästi kielteisemmät kuin kokemukset muiden

erityisoppilaiden opettamisesta. (Moberg 1996b, 128-129.) Tällainen tutkimustulos on hyvin odotettava ja luonnollinen ottaen huomioon, että suurin osa integroiduista oppilaista opiskeli yleisen opetussuunnitelman mukaan. Integraation valmistelemattomuus ja suunnittelun puute johtuu siitä, ettei toimenpidetaso seuraa ajattelun kehitystä.

Scruggsin ja Mastropierin (1996) tutkimussynteesissä todettiin oppilaan vamman tai häiriön vaikeusasteella olevan suuri vaikutus siihen, kuinka opettajat suhtautuivat mainstreaming-ajatukseen ja kuinka halukkaita he olivat ottamaan poikkeavan oppilaan omalle luokalleen. Yhteenvedona voidaan todeta, että enemmistö opettajista kannatti yleisopetussijoitusta lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia, lieviä liikuntavammoja, lieviä aistivammoja tai sairauksia. Yleisopetuksen kannalla oli vähemmistö opettajista silloin, kun kyseessä oli tunne-elämältään häiriintynyt, käyttäytymishäiriöinen, psyykkisesti kehitysvammainen, vaikeista kielellisistä ongelmista tai aistivammoista kärsivä lapsi (Scruggs & Mastropieri 1996). Taylorin ym. (1997) tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä edellisten kanssa. Luokanopettajat eivät pidä integraatiota oikeana vaihtoehtona älyllisesti kehitysvammaisille, käyttäytymishäiriöisille tai tunne-elämältään häiriintyneille lapsille. (Taylor ym. 1997).

Ihatsun (1984-1985) tutkimuksessa opettajat arvioivat vammaisten oman huonon käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen puutteen suurimmaksi torjunnan aiheuttajaksi. Opettajien asenteet heijastavat pitkälti normaaliuden vaatimista vammaisilta oppilailta: Opettajat odottavat heiltä kohtalaista koulusopeutumista ja koulumenestystä. Opettajien integraatitoleranssi riippuu enemmän vammaisen oppilaan koulukäyttäytymisestä kuin vammaisuuden lajista, kouluvalmiudesta enemmän kuin sosiaalisesta suotavuudesta pitää kaikki oppilaat mahdollisuuksien mukaan tavallisessa koulussa.

Integraatioprosessissa opetustilanteet suunnitellaan luokan ja ryhmän tarpeiden mukaan eikä niinkään vammaisten oppilaiden kasvatustarpeista käsin. Opetuksen yksilöinti tuottaa vaikeuksia. Opetusmuotoina opettajat käyttävät omien sanojensa mukaan "tavanomaisia opetusmuotoja", mikä käytännössä merkitsee pitkälti opettajajohtoisten työtapojen suosimista. (Ihatsu 1987, 144-148, 155-160.)

#### 4.3 Opettajien valmiuksien ja muiden resurssien vaikutus

Riittävät resurssit on nähty keskeisenä edellytyksenä integraatiolle. Toisaalta on katsottu, että riittäviä resursseja on saatavissa vain segregoidussa erityisopetuksessa. Ihatsun (1984-1985) tutkimuksessa lähes 65% opettajista oli sitä mieltä, että vammaisia oppilaita olisi pääsääntöisesti opetettava pienluokissa, johon suunnattaisiin tarvittavat tukitoimet. (Ihatsu 1987) Samansuuntaisia tuloksia on todettu mm. USA:ssa ja Englannissa tehdyissä tutkimuksissa, joiden mukaan asenteiden myönteisyys riippui keskeisesti integraatiota tukevien palvelujen saatavuudesta (esim. Hegarty, Pocklington & Lucas 1981, Semmel, Abernathy, Butera & Lesar 1991).

Ihatsun ja Pulkin (1990) suorittaman tutkimuksen mukaan vain 17% :lla 1338 tutkimukseen osallistuneista opettajista oli luokassaan henkilökohtainen avustaja. Tästä huolimatta noin puolet opettajista tunsivat selviävänsä hyvin integroidun oppilaansa kanssa. (Moberg 1996b, 128-129.) Mainittakoon, että opettajan tunne selviämisestä ei aina todellisuudessa tarkoita integraation onnistumista kaikkien osapuolten kannalta.

Opetushallituksen kyselyn mukaan koulujen säästötoimenpiteet olivat vastanneiden opettajien mielestä kohdistuneet erityisopetuksen määrärahoihin kokonaisuudessaan ja siten vähentäneet oppimateriaalien ja opetusvälineiden hankintaa, supistaneet tuntikehystä,

tukiopetusta, kerhotoimintaa sekä erityisopettajien ja koulunkäyntiavustajien määrää. Säästötoimenpiteissä nähtiin se myönteinen vaikutus, että yhteistyö omissa kouluissa ja yleisopettajien kesken on lisääntynyt. Usko oman työn merkitykseen on kasvanut, opetustyötä tehostettu, on otettu käyttöön sopivia opetusmenetelmiä ja itse valmistetaan oppimateriaaleja. (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996.)

Tässä edellä mainitussa opetushallituksen tekemässä tutkimuksessa opettajien mielestä erityisopetus on tarpeellista silloin, kun oppilaat eivät menestyneet yleisopetuksen luokassa. Opettajat näkivät, että oppilailla on oikeus saada opetusta erityiskoulussa tai -luokassa, jossa on huomattavasti paremmat aineelliset ja henkiset resurssit kuin yleisopetuksen luokassa. Erityisopetuksen piirissä on oikeaa asiantuntemusta, erityisesti koulutettua henkilökuntaa, sekä tarpeelliset oppimateriaalit ja opetusvälineet.

Erityisoppilaiden diagnosointi on parantunut ja näin ollen opettajat saavat paremmin tietoja oppilaidensa tarpeista. Opettajia huolestuttaa erityisesti se, että erityisopetuksessa on edelleen runsaasti muodollista kelpoisuutta vailla olevaa henkilöstöä, myös opettajissa. Kielteinen suhtautuminen erityisopetukseen ilmeni opettajien mielestä väärinä ennakkoluuloina. (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 323-333.)

Scruggsin ja Mastropierin (1996) tutkimussynteesi osoittaa 1/4 - 1/3 tutkimuksiin osallistuneista opettajista kokeneen, että heillä oli riittävästi aikaa, koulutusta ja materiaalisia sekä henkilökuntaresursseja mainstreamingin toteuttamiseen. Kirjoittajat toteavat useimpien opettajien pitävän lisääntynyttä lisähenkilökuntaa välttämättömänä edellytyksenä mainstreamingille (Scruggs & Mastropieri 1996).

Howarthin (1987) tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät ongelmaksi sen, etteivät he saaneet tarpeeksi tukea asiantuntijoilta ja ettei kommunikaatio luokanopettajien ja asiantuntijoiden välillä toiminut. He kaipasivat lisää tukea ja informaatiota erityisoppilaan opetusta koskevista asioista.

Mobergin (1984) tutkimuksen mukaan keskeisimpinä fyysisen integraation onnistumisen edellytyksinä opettajat pitivät omia tiedollisia, taidollisia sekä asenteellisia valmiuksiaan. Moberg (1994, 103) toteaa opettajien uskon integraatioon horjuvan eniten. Opettajat yleisopetuksessa vetoavat osaamattomuuteensa ja koulutuksensa puutteellisuuteen. Howarthin (1987) tutkimuksen mukaan opettajien arviot omista valmiuksistaan olivat yhteydessä saatavilla olevaan tukeen sekä odotuksiin ja vaatimuksiin, joita heihin kohdistettiin. Ne opettajat, jotka arvioivat omat taitonsa riittäviksi korostivat olosuhteiden vaikuttavan heidän arvioonsa. Monet tutkimukseen osallistuneista opettajista kokivat tietonsa ja taitonsa erityisoppilaan opettamiseen riittämättöminä. Myös Scruggsin ja Mastropierin (1996) tutkimussynteesin mukaan useimmat tutkimuksiin osallistuneet opettajat näkivät omat taitonsa erityisoppilaan opettamiseen riittämättöminä.

Ihatsun (1984-1985) tekemässä tutkimuksessa 40 % opettajista katsoi, ettei opettajakoulutuksessa ole sanottavasti käsitelty vammaisten oppilaiden opettamiseen liittyviä asioita. Vähäisempi määrä opettajista katsoi, että heidän on vaikea hyväksyä hidasta ja taitamatonta suoritusta näyttämättä vaivaantuneelta ja kärsimättömältä. Koulun tasolla monet opettajat kokivat, että heillä on suuri mahdollisuus vammaisten oppilaiden hyväksynnän kasvattamisessa. (Ihatsu 1987, 158, 191.)

Semmelin ym. (1991) tutkimuksen mukaan yleisopetuksen opettajat eivät koe, että heillä on riittävät taidot erityisoppilaiden opettamiseen. Myös opetushallituksen kyselyssä

opettajat mainitsivat integraation esteeksi koulutuksen ja tarvittavien tietojen puutteen (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 323-333).

Yhteenvedona voidaan todeta, ettei aikaisempien tutkimusten perusteella voida muodostaa kovinkaan yhtenäistä kuvaa opettajien integraatioasenteista, mutta joitakin päälinjoja on silti nähtävissä. Käytännön työssä olevat opettajat ovat suhtautuneet hallinto- ja tutkimustehtävissä olevia henkilöitä kriittisemmin integraatioon. Suhtautuminen integraatioon näyttää olevan myönteisempää periaatteellisella tasolla kuin omakohtaisesti. Opettajat ovat nähneet tiedon, taidon ja koulutuksen puutteen vaikeuttavan integraatiota. Myös ajan ja muiden resurssien riittämättömyys on nähty ongelmana. Segregaatiota puoltavina näkökohtina on mainittu etenkin parempi itsetunnon kehitys ja mahdollisuudet yksilölliseen opetukseen. Opettajien asennoituminen vaihtelee oppilaan poikkeavuuden laadun mukaan. Puhehäiriön, lukihäiriön ja fyysisten vammojen on nähty vaikeuttavan integraatiota vähiten ja käytöshäiriöiden eniten.



## 5. TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yleisopetuksen opettaja suhtautuu pedagogisesti poikkeavan oppilaan integraatioon ja kuinka valmis hän on hyväksymään oppilaan luokalleen.

Päätutkimusongelmana on, *millaiset ovat opettajien käsitykset pedagogisesti poikkeavien oppilaiden koulutuksen fyysisestä yksilöintegraatiosta*. Päätutkimusongelma muodostuu neljästä alaongelmasta, jotka ovat:

1. Miten hyödyllisenä integraatiota pidetään sen poikkeavuuden kohdalla, josta opettajalla on eniten kokemusta.
2. Mitkä tekijät vaikeuttavat integraatiota.
3. Miten valmiita opettajat ovat hyväksymään opetusryhmäänsä erilaisia poikkeavia oppilaita.
4. Opettajien arviot taidoistaan opettaa pedagogisesti poikkeavia oppilaita.

Lisäksi tutkittiin, onko opettajan sukupuoli, iällä, työkokemuksella, valmistumisvuodella, koulun sijainnilla, arviolla omista taidoista sekä opettajan omakohtaisella ja kouluyhteisön muiden jäsenten kokemuksella yhteyttä asennoitumiseen fyysiseen yksilöintegraatioon. Opettajat, joilla on luokallaan näkövammaisen oppilas saavat näkövammaisten koululta tukea integraation toteuttamiseen. Muut integroituja oppilaita opettavat opettajat eivät juurikaan saa tukea integraatioon. Tästä syystä verrattiin, eroavatko näkövammaisia opettavien opettajien integraatiokäsitykset muiden opettajien käsityksistä. Jaoin lisäksi opettajat integraatiomyönteisiin ja integraatiokielteisiin ja vertasimme näiden ryhmien käsityksiä integraatiosta.

## 6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

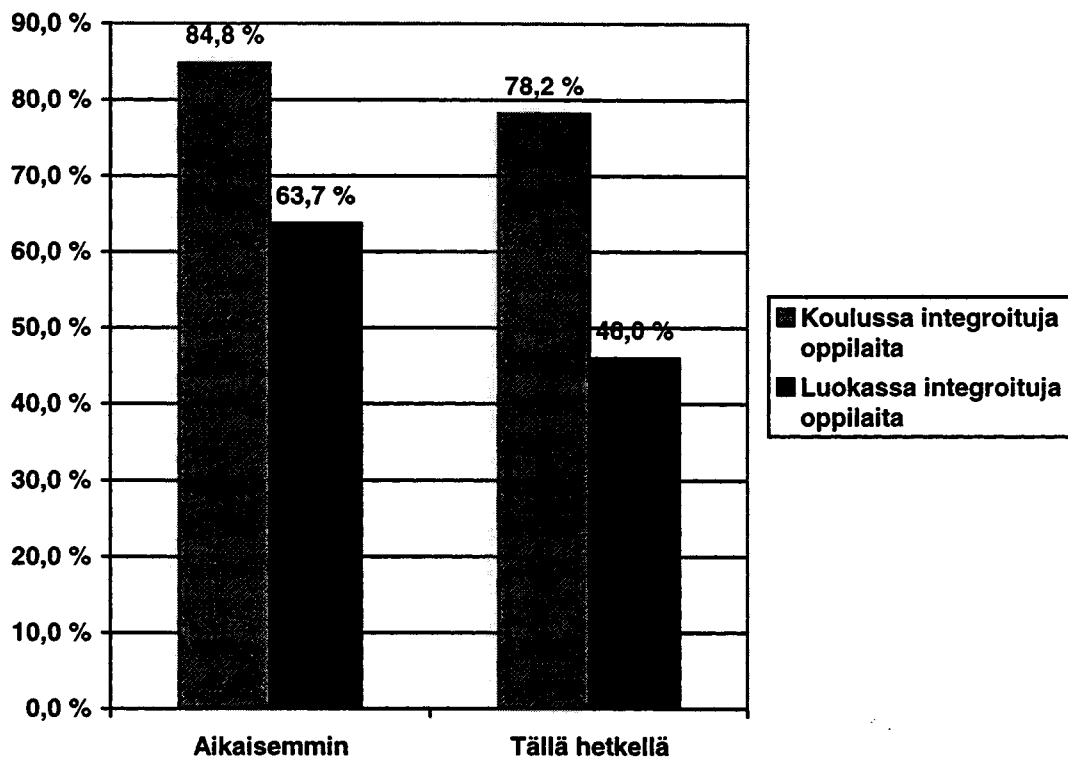
### 6.1 Koehenkilöt

Tutkimuksen koehenkilöt koostuivat kahdesta ryhmästä. Ensimmäinen kyselyjen jako suoritettiin luokanopettajille suunnatuilla oppimisvaikeuskoulutus -päivillä Jyväskylässä 8.4.1997. Tämä oli kontrolloitu kysely (esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997), jossa jaoinme itse lomakkeet koehenkilöille ja sovimme palautuksesta. Kyselyjä jaettiin kaikkiaan 115 kappaletta ja takaisin saatiin 81 kappaletta, eli vastausprosentti oli 70.43 %. Toinen jako tehtiin postikyselynä lähettämällä näkövammaisten koulun avulla kyselyt sellaisille luokanopettajille, joiden luokissa oli integroituna näkövammaisen oppilas (liite 1a). Jokaista opettajaa pyydettiin lisäksi antamaan kolmelle opettajakollegalleen kysely täytettäväksi. Tätä kautta lähetettiin 132 kyselyä 14.5.1997 ja takaisin saatiin 43 kappaletta eli vastausprosentti oli 32.57 %. Vastausprosentti osoittaa kadon olevan oli merkittävä. Pieneen vastausprosenttiin vaikutti todennäköisesti huono ajankohta: kiireinen loppukevät.

Koehenkilöt olivat luokanopettajia, yhdeksää koulutuspäiville osallistunutta erityisopettajaa lukuun ottamatta. Tutkimukseen osallistuneista opettajista miehiä oli 25 (20.2 %) ja naisia 99 (79.8 %). Nuorin opettaja oli iältään 23 vuotta ja vanhin oli 59 vuotta, keskiarvo iästä oli 37.70 vuotta ja keskihajonta oli 8.27. Työkokemus jakautui puolen vuoden ja 38 vuoden välille, keskiarvo työkokemuksesta oli 11.86 vuotta ja keskihajonta oli 8.94. Opettajien valmistumisvuosi oli 1959 - 1997 välillä, keskiarvo valmistumisvuodessa oli 1984.71 ja keskihajonta valmistumisvuodesta oli 8.88. Koulun sijainti jakautui melko tasan puoliksi maaseudulle ja kaupunkiin. Koulujen oppilasmäärät olimme jakaneet vaihtoehtoihin alle 80, 81-200, 201-350 ja yli 350. Jokaiseen

kokovaihtoehtoon tuli suurinpiirtein sama määrä valintoja eli koulut olivat hyvin eri kokoisia.

Opettajilta kysyttiin myös omakohtaista sekä kouluyhteisön muiden jäsenten kokemusta integraatiosta. 84,8 %:lla (N=105) on ollut integroituja oppilaita koulussa yhden kerran tai useammin. Luokassa integroituja oppilaita oli ollut 63,7 %:lla (N=79). 78,2 %:lla (N=97) oli tällä hetkellä koulussa yksi tai useampi integroitu oppilas ja luokassa tällä hetkellä yksi tai useampi integroitu oppilas oli 46 %:lla (N=57) (kuvio 1.)

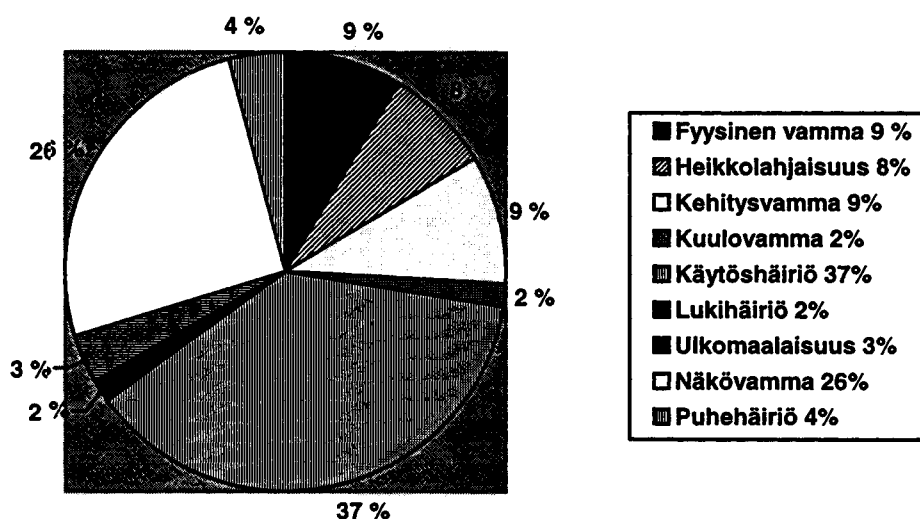


**Kuvio 1.** Opettajan omakohtainen sekä kouluyhteisön muiden jäsenten kokemus integraatiosta.

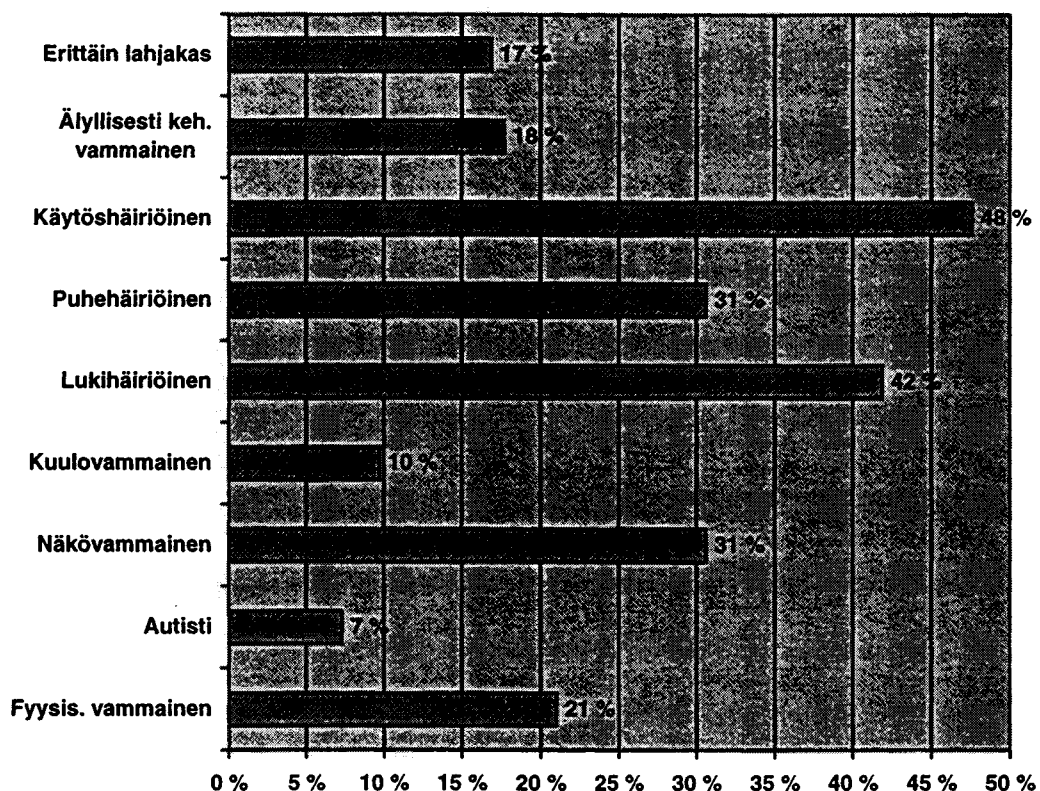
Opettajia pyydettiin lisäksi ilmoittamaan, mistä vamma- tai poikkeavuusryhmästä heillä on eniten kokemusta (kuvio 2) ja mistä ryhmästä heillä ylipäätään on kokemusta (kuvio 3). Kysyttäessä, mistä on eniten kokemusta, ensimmäiselle sijalle nousivat käyttäytymishäiriöiset. Seuraavana tulevat näkövammaisat, johon on osaltaan syynä osan

kyselyjen lähettäminen nimenomaan näkövammaisten opettajille. On muistettava, että suurin osa näkövammaisista oppilaista on integroituina yleisopetusluokkiin. Opettajien joukossa oli myös sellaisia, joilla ei ollut yhtään kokemusta integroiduista oppilaista, heidän osuus oli 5.6 % (N=7).

Opettajilla oli eniten (48 %, N=59) omakohtaista opettamiskokemusta käytöshäiriöistä. Lukihäiriöistä kokemusta oli 42 %:lla (N=52) opettajista ja noin kymmenen prosenttia vähemmällä (N=38) oli kokemusta puhehäiriöistä ja näkövammaisista oppilaista. Seuraavaksi tulivat fyysisesti vammainen, älyllisesti kehitysvammainen, erittäin lahjakas ja kuulovammainen. Vähiten oli kokemusta autistien opettamisesta, vain 7 %:lla (N=9).



**Kuvio 2.** Vamma / poikkeavuus josta kullakin opettajalla on eniten kokemusta (N=124).



Kuvio 3. Opettajien omakohtaiset opettamiskokemukset pedagogisesti poikkeavista oppilaista.

## 6.2 Mittari

Opettajien käsityksiä pedagogisesti poikkeavien opetuksen fyysisestä yksilöintegraatiosta mitattiin Mobergin 1984 käyttämällä mittarilla, kuitenkin sitä vähän muunnellen, (mittaria ovat sitä ennen käyttäneet Moberg 1981 ja Moberg & Ikonen 1981). Ensimmäisenä opettajien tuli vastata taustakyselyyn, johon olimme lisänneet työkokemuksen, valmistumisvuoden, koulun sijainnin, koulun koon, sekä kohdat onko koulussasi tai luokassasi ollut tai onko nyt integroituja oppilaita. Alkuperäisestä mittarista poistimme opetustehtävä ja koulumuoto kohdat. Varsinaisessa mittarissa oli kolme osaa: fyysisen yksilöintegraation hyödyllisyys, integraatiota mahdollisesti vaikeuttavat tekijät ja pedagogisesti poikkeavien oppilaiden hyväksyminen omaan luokkaan (liite 1b).

Lisäyksenä alkuperäiseen mittariin opettajat arvioivat omat taitonsa opettaa pedagogisesti poikkeavia oppilaita (teht. 14). Vastausvaihtoehdot olivat; hyvät, kohtalaiset ja välttävät. Opettajat perustelivat arvionsa vapaamuotoisesti.

### 6.3 Aineiston analyysimenetelmät

Jokaisesta tutkimuksen kysymyksestä sekä taustatiedoista laskettiin frekvenssit ja prosentit, sekä joistakin taustatiedoista keskiarvot ja keskihajonnat (taulukko 1).

Yksisuuntaisella varianssianalyysillä selvitettiin taustamuuttujien yhteyttä käsityksiin integraatiota vaikeuttavista tekijöistä (teht. 12) ja pedagogisesti poikkeavien oppilaiden hyväksymiseen omaan opetusryhmään (teht. 13). Lisäksi verattiin, poikkesivatko niiden koehenkilöiden näkemykset integraatiosta, joilla oli eniten kokemusta näkövammaisista muiden koehenkilöiden näkemyksistä.

T-testillä tutkittiin sukupuolen, koulun sijainnin ja asenteiden, sekä näkövammaisten oppilaiden opettajat vs. muut opettajat, yhteyttä käsityksiin integraatiota vaikeuttavista tekijöistä (teht. 12) ja pedagogisesti poikkeavien oppilaiden hyväksymiseen omaan opetusryhmään (teht. 13.).

Opettajan sukupuolen, iän, valmistumisvuoden ja työkokemuksen yhteyttä integraatiota vaikeuttaviin tekijöihin tutkittiin korrelaatiolla.

Taulukko 1: Tutkimusongelmat ja niiden analyysimenetelmät.

Tutkimusongelma	Analyysimenetelmä
Ongelma 1. Miten hyödyllisenä integraatiota pidetään sen poikkeavuuden kohdalla, josta on eniten kokemusta ?	Frekvenssit ja prosentit
Ongelma 2. Mitkä tekijät vaikeuttavat integraatiota ?	Frekvenssit ja prosentit
Ongelma 3. Miten valmiita opettajat ovat hyväksymään opetusryhmäänsä erilaisia poikkeavia oppilaita?	Frekvenssit ja prosentit
Ongelma 4. Opettajien arviot taidoistaan opettaa pedagogisesti poikkeavia oppilaita.	Frekvenssit ja prosentit
Lisäongelma. Onko opettajan iällä, työkokemuksella tai valmistumisvuodella yhteyttä asennoitumiseen fyysiseen yksilöintegraatioon.	Korrelaatiot, keskiarvot ja keskihajonnat
Lisäongelma. Onko opettajan arviolla omista taidoistaan tai opettajan ja kouluyhteisön muiden jäsenten kokemuksilla, koulun sijainnilla, opettajan sukupuolella tai opettajan asenteilla yhteyttä asennoitumiseen fyysiseen yksilöintegraatioon. Eroavatko näkövammaisia opettavien opettajien integraatiokäsitykset muiden opettajien käsityksistä.	Varianssianalyysit, T-testit

## 6.4 Mittauksen kelvollisuus

### 6.4.1 Reliabiliteetti

Mittauksen reliabiliteetti eli pysyvyys voidaan saada numeerisen arvion tasolle (Erätuuli, Leino, Yli-Luoma 1994,100.). Käytimme tutkimuksessamme samaa mittaria kuin Moberg (1984), (muutamia pieniä lisäyksiä ja muutoksia tehden). Mobergin mittauksessa empiirisinä reliabiliteettiestimaatteina olivat muuttujakohtaiset korrelaatiot( $k_a = .49$ ), kommunaliteetit ( $k_a = .41$ ) ja summamuuttujien osalta

Cronbachin alfa-kertoimet (.58- .83). Näiden perusteella voidaan Mobergin mittauksen reliabiliteettia pitää asennemittaukselle tyydyttävänä.

Tässä tutkimuksessa laskimme kyselyn osioille Cronbachin alfa-kertoimet. Kyselyjen osiot, joissa mitattiin yksilöintegraation hyödyllisyyden näkemistä, integraation vaikeuden asteen kokemista ja pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymistä, alfa-kertoimiksi saatiin .78 - .81, (taulukko 2).

**Taulukko 2:** Kyselyn osioiden alfa-kertoimet.

Kyselyn osiot	Alfa-kerroin
Yksilöintegraation hyödyllisyyden näkeminen	.78
Integraation vaikeuden asteen kokeminen	.80
Pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksyminen	.81

#### 6.4.2 Validiteetti

Validiteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Tutkimuksen validiteettia voivat heikentää kysymysten epäselvyydet ja satunnaiset tai systemaattiset mittaustekniset virheet. (Eskola 1981, 85.)

Tutkimuksen mittauksen käsitevaliditeetin uhkina voidaan pitää muutamia kysymyksiä. On hyvin oletettavaa, että kyselylomakkeen osioissa esiintyvät käsitteet eivät olleet vastaajille selkeitä ja yksiselitteisiä, (vrt. Moberg 1984). Esimerkiksi kohdassa 11, jossa piti valita vamma / poikkeavuus ja tarkastella sen kautta integraation hyödyllisyyttä, ovat koehenkilöt saattaneet käsittää valitsemansa poikkeavuuden hyvinkin eri tavoin,



samoin käsitteen ”yleisissä opetusryhmissä opettaminen”. Lisäksi mittauksen validiteettia laskee luonnollisesti myös se, että kyseisen kohdan hyödyllisyyden perusteina esitetyt käsitteet ”oppilaan kokonaiskehitys” tai ”oppilaan sosioemotionaalinen kehitys” eivät ole lainkaan yksiselitteisiä. Integraatioon asennoitumista mitattaessa on huomioitava sellainenkin validiteettia heikentävä seikka, että opettajien koulutuksessa voidaan korostaa integraatiota positiivisena ja toivottavana, mikä puolestaan saattaa vaikuttaa myönteisyyttä heijastavaan vastaamiseen, mutta ei sitten vaikuta todelliseen käyttäytymisenä ilmenevään suhtautumiseen.

Tutkimuksemme yleistettävyyttä huonontaa se, että kaikki kyselyyn osallistujat olivat kiinnostuneet integraatiosta, lukuunottamatta niitä integraatiota tuntemattomia opettajia, joille näkövammaisten opettajat olivat antaneet lomakkeet täytettäväksi. Näkövammaisten koulun kautta lähetetyistä lomakkeista takaisin saatiin suurimmaksi osaksi vain sellaisten opettajien lomakkeet, joiden luokalla oli näkövammaisia. Tästä syystä tulokset eivät ole yleistettävissä luokanopettajien enemmistöön, jotka eivät ole saaneet koulutusta tai ohjausta integraatiosta. Vastausprosentti koulutuspäiviltä palautetuilta kyselyiltä oli suhteellisen hyvä, 70.43 %. Näkövammaisten opettajille lähetetyissä kyselyissä oli kato suuri, takaisin saimme vain 32.57 % kyselyistä. Suureen katoon vaikuttaa hyvin todennäköisesti huono ajankohta. Kevään lopuksi on luokanopettajilla niin paljon kiireitä, että aika ja kiinnostus ”ylimääräisiä” tehtäviä kohtaan on pieni.

## 7. TULOKSET

### 7.1 Opettajien arviot fyysisen yksilöintegraation hyödyllisyydestä

Opettajat arvioivat fyysisen yksilöintegraation hyödyllisyyttä sen poikkeavuusryhmän näkökulmasta, josta heillä oli eniten kokemusta. Tulokset on esitetty prosenttijakaumina taulukossa 3.

**Taulukko 3:** Opettajien (N = 124) arviot siitä, miten hyödyllisenä he näkivät yksilöintegraation sen pedagogisen poikkeavuuden kohdalla, jonka olivat valinneet.

Arvioinnin kriteeri	Yksilöintegraatio (%)		
	hyödyllistä	merkityksetöntä	haitallista
Oppilaan kokonaiskehitys	79.8	8.1	7.3
Oppilaan tiedollinen kehitys	63.7	22.6	9.7
Oppilaan sosioemotionaalinen Kehitys	87.1	2.4	6.5
Muiden oppilaiden kehitys	64.5	13.7	16.9
Oppilaan ja hänen ikävereittensa sosiaalisten suhteiden kehitys	87.1	3.2	5.6
Oppilaan myöhempi yhteiskuntaan sijoittuminen	80.6	12.1	3.2

Opettajat uskovat fyysisen yksilöintegraation myönteisen merkityksen olevan ensisijaisesti oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa ja oppilaan ja hänen ikävereittensa sosiaalisten suhteiden kehittymisessä. 87.1 % vastaajista katsoi integraation olevan hyödyllistä oppilaalle näiden seikkojen kannalta. Suuri enemmistö opettajista piti integraatiota hyödyllisenä oppilaan myöhemmän yhteiskuntaan sijoittumisen kannalta (80.6 %) ja oppilaan kokonaiskehityksen kannalta (79.8 %).

Enemmistö näki integraation olevan hyödyllistä myös muiden oppilaiden kehitykselle (64.5 %) ja oppilaan tiedolliselle kehitykselle (63.7 %). Enemmistö niistä, jotka eivät nähneet integraatiota hyödylliseksi muiden oppilaiden kehityksen kannalta, pitivät sitä haitallisena (16.9 %) ja enemmistö niistä, jotka eivät nähneet integraation olevan hyödyllistä tiedollisen kehityksen kannalta, pitivät sitä merkityksettömänä (22.6 %).

Jaoinne opettajat valitsemiensa pedagogisten poikkeavuuksien perusteella viiteen eri ryhmään (taulukot 4a-e) : Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat ne, joilla ei ollut kokemusta pedagogisesti poikkeavista oppilaista (n=3). Toiseen ryhmään kuuluivat ne opettajat, joilla oli kokemusta käytöshäiriöisistä oppilaista (n=42). Kolmanteen ryhmään tulivat opettajat joilla oli kokemusta näkö-, kuulo- tai fyysisesti vammaisista (n=42). Neljännellä ryhmällä oli kokemusta heikkolahjaisista tai älyllisesti kehitysvammaisista (n=15). Viidenteen ryhmään tulivat opettajat, joilla oli kokemusta puhe- tai lukihäiriöisistä taikka maahanmuuttajista (n=11). Opettajat, joilla oli kokemusta näkö-, kuulo-, tai fyysisesti vammaisista näkivät yksilöintegraation olevan kaikkein hyödyllisintä (84%). Toiseksi hyödyllisemmäksi integraation näkivät ne opettajat, joilla oli kokemusta älyllisesti kehitysvammaisista tai heikkolahjaisista (81%). Kolmantena ryhmänä tulivat opettajat, joilla oli kokemusta luki- tai puhehäiriöisistä, taikka maahanmuuttajista (79%). Neljantenä tulivat käytöshäiriöisistä kokemusta omaavat opettajat (70%).

Ne opettajat, joilla ei ollut kokemusta pedagogisesti poikkeavista oppilaista näkivät yksilöintegraation keskimäärin hyödyllisempää kuin ne joilla on kokemusta ennestään. Käytöshäiriöisistä oppilaista kokemusta omaavista opettajista peräti 18 näkee integraation olevan haitallista muiden oppilaiden kehityksen kannalta. Kaikissa ryhmissä enemmistö ajatteli integraation olevan hyödyllistä oppilaan

sosioemotionaalisen kehityksen kannalta. Ryhmien 3 (näkö-, kuulo- ja fyysisesti vammaiset) ja 5 (puhe- ja lukihäiriöiset ja maahanmuuttajat) opettajista lähes kaikki näkivät integraation olevan hyödyllistä oppilaan ja hänen ikätovereittensa sosiaalisten suhteiden kehityksen kannalta, sekä oppilaan myöhemmän yhteiskuntaan sijoittumisen kannalta.

**4a:** Yksilöintegraation hyödyllisyys niiden näkemänä, joilla ei ole kokemusta pedagogisesti poikkeavista oppilaista, N = 3.

Arvioinnin kriteeri	hyödyllistä	merkityksetöntä	haitallista
Oppilaan kokonaiskehitys	2	1	
Oppilaan tiedollinen kehitys	2	1	
Oppilaan sosioemotionaalinen kehitys	3		
Muiden oppilaiden kehitys	2		1
Oppilaan ja hänen ikätovereittensa sosiaalisten suhteiden kehitys	3		
Oppilaan myöhempi yhteiskuntaan sijoittuminen	2	1	

**4b:** Yksilöintegraation hyödyllisyys niiden näkemänä, joilla on kokemusta käytöshäiriöisistä oppilaista, N = 42.

Arvioinnin kriteeri	hyödyllistä	merkityksetöntä	haitallista
Oppilaan kokonaiskehitys	33	4	5
Oppilaan tiedollinen kehitys	20	14	8
Oppilaan sosioemotionaalinen kehitys	36	2	4
Muiden oppilaiden kehitys	17	7	18
Oppilaan ja hänen ikätovereittensa sosiaalisten suhteiden kehitys	34	2	6
Oppilaan myöhempi yhteiskuntaan sijoittuminen	37	5	1

**4c:** Yksilöintegraation hyödyllisyys niiden näkemänä, joilla on kokemusta näkö-, kuulo- ja fyysisesti vammaisista oppilaista, N = 42

Arvioinnin kriteeri	hyödyllistä	merkityksetöntä	haitallista
Oppilaan kokonaiskehitys	39	3	
Oppilaan tiedollinen kehitys	36	4	2
Oppilaan sosioemotionaalinen kehitys	41		1
Muiden oppilaiden kehitys	39	2	
Oppilaan ja hänen ikävereittensa sosiaalisten suhteiden kehitys	42		
Oppilaan myöhempi yhteiskuntaan sijoittuminen	35	5	1

**4d:** Yksilöintegraation hyödyllisyys niiden näkemänä, joilla on kokemusta heikkolahjaisista ja älyllisesti kehitysvammaisista, N = 15.

Arvioinnin kriteeri	hyödyllistä	merkityksetöntä	haitallista
Oppilaan kokonaiskehitys	13	1	1
Oppilaan tiedollinen kehitys	10	5	
Oppilaan sosioemotionaalinen kehitys	13	1	1
Muiden oppilaiden kehitys	12	3	
Oppilaan ja hänen ikävereittensa sosiaalisten suhteiden kehitys	14	1	
Oppilaan myöhempi yhteiskuntaan sijoittuminen	11	4	

4e: Yksilöintegraation hyödyllisyys niiden näkemänä, joilla on kokemusta luki- ja puhehäiriöistä, sekä maahanmuuttajista, N = 11.

Arvioinnin kriteeri	hyödyllistä	merkityksetöntä	haitallista
Oppilaan kokonaiskehitys	8		3
Oppilaan tiedollinen kehitys	7	3	1
Oppilaan sosioemotionaalinen kehitys	9		2
Muiden oppilaiden kehitys	8	2	1
Oppilaan ja hänen ikävertoimensa sosiaalisten suhteiden kehitys	10		1
Oppilaan myöhempi yhteiskuntaan sijoittuminen	10		1

Jaoinne opettajat tehtävän 13 (poikkeavan oppilaan hyväksyminen) vastausten perusteella integraatioon myönteisesti ja kielteisesti suhtautuviin. Integraatioon myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvien opettajien näkemykset integraation hyödyllisyydestä poikkesivat jonkin verran (taulukko 5). Yksilöintegraation hyödyllisyyttä muiden oppilaiden kehityksen kannalta arvioitaessa 14 kielteisesti suhtautuvaa opettajaa näkee integraation haitalliseksi ja puolet siitä määrästä (7) myönteisesti ajattelevista opettajista näkee asian samoin. Oppilaan tiedollista kehitystä arvioitaessa arvioitaessa 17 myönteisesti suhtautuvaa opettajaa näkee integraation olevan merkityksetöntä ja 9 kielteisesti suhtautuvaa opettajaa näkee integraation olevan haitallista.

**Taulukko 5.** Integraatioon myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvien valinnat siitä, miten hyödyllisenä he näkevät yksilöintegraation.

Arvioinnin kriteeri	asenne	hyödyllistä	merkityksentonta	haitallista
Oppilaan kokonaiskehitys	myönteinen	53	5	4
	kielteinen	44	5	5
Oppilaan tiedollinen kehitys	myönteinen	42	17	3
	kielteinen	36	10	9
Oppilaan sosioemotionaalinen kehitys	myönteinen	58	2	2
	kielteinen	48	1	6
Muiden oppilaiden kehitys	myönteinen	43	12	7
	kielteinen	36	4	14
Oppilaan ja hänen ikävereittensä sosiaalisten suhteiden kehitys	myönteinen	57	3	2
	kielteinen	49	1	5
Oppilaan myöhempi yhteiskuntaan sijoittuminen	myönteinen	51	10	2
	kielteinen	47	5	2

Tutkimme varianssianalyysillä, onko niillä opettajilla, joilla on kokemusta näkövammaisista oppilaista ja niillä, joilla ei ole kokemusta integroiduista näkövammaisista oppilaista eroa siinä, miten hyödyllisenä he näkevät yksilöintegraation. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero löytyi muiden oppilaiden kehittymisen kannalta arvioitaessa yksilöintegraation hyödyllisyyttä  $F(1, 115) = 2.12, p < .001$ . Lähes kaikki opettajat, joilla oli kokemusta näkövammaisista oppilaista näkivät integraation muiden oppilaiden kannalta hyödyllisemmäksi kuin muut opettajat. Melkein merkitsevä ero löytyi integraatiota oppilaan tiedollisen kehityksen kannalta tarkasteltaessa  $F(1, 115) = 4.42, p < .05$ . Näkövammaisista kokemusta omaavat opettajat näkivät integraation hyödyllisemmäksi, kuin muut opettajat.

## 7.2 Opettajien arviot integraatiota vaikeuttavista tekijöistä

Integraatiota vaikeuttavat tekijät on selkeyden vuoksi ryhmitelty oppilaan psykososiaaliseen poikkeavuuteen, oppilaan fyysiseen poikkeavuuteen, ympäristön

asenteisiin ja tietämykseen sekä aineellisiin ja opetusmenetelmiin liittyviin edellytyksiin (taulukko 6).

Ympäristön asenteisiin ja tietämykseen liittyvien seikkojen nähtiin vaikeuttavan integraatiota eniten. Näistä seikoista eniten integraatiota vaikeuttavana nähtiin opettajien kielteinen asenne. Yli puolet (59.7 %) vastaajista katsoi opettajan kielteisen asenteen tekevän integraation mahdottomaksi ja alle puolet (33.9 %) katsoi sen vaikeuttavan integraatiota paljon. Toiseksi eniten vaikeuttavana tekijänä nähtiin opettajan tietämättömyys ja taitamattomuus. Neljännes (25 %) vastaajista katsoi opettajan tietämättömyyden ja taitamattomuuden tekevän integraation mahdottomaksi ja yli puolet (54 %) vastaajista näki tämän vaikeuttavan integraatiota paljon. Yksikään vastaajista ei ollut sitä mieltä, että edellä mainitut seikat eivät aseta esteitä integraatiolle. Vanhempien kielteisen asenteen, oppilaiden kielteisen asenteen sekä kasvattajien yhteistyön puutteen kohdalla vastaajat valitsivat useimmiten kohdan 2 eli vaikeuttaa integraatiota paljon ja toiseksi eniten valittiin kohtaa 3, vaikeuttaa integraatiota vähän.

Suurin osa vastaajista katsoi aineellisten ja opetusmenetelmiin liittyvien edellytysten puutteen tai sopimattomuuden vaikeuttavan integraatiota paljon tai vähän. Eniten vaikeuttavina tekijöinä näistä nähtiin kuljetuspalvelujen puute, fyysisten tilojen sopimattomuus ja opetusvälineiden ja -materiaalien puute. Yli puolet vastaajista katsoi terveydenhuoltopalvelujen puutteen, opettajan lisätyön korvaamattomuuden ja opetussuunnitelmien sopimattomuuden vaikeuttavan integraatiota vain vähän tai ei ollenkaan.

Oppilaan psykososiaalisen poikkeavuuden katsottiin vaikeuttavan integraatiota fyysistä poikkeavuutta enemmän. Puolet vastaajista piti älyllistä jälkeenjääneisyyttä integraatiota



paljon vaikeuttavana seikkana ja noin kolmasosa vähän vaikeuttavana seikkana. Yli puolet vastaajista piti käytöshäiriöisyyttä integraatiota paljon vaikeuttavana seikkana ja yli kolmasosa vähän vaikeuttavana seikkana. Yli puolet vastaajista katsoi liikkumisvaikeuksien vaikeuttavan integraatiota vähän ja yli kolmasosa ei nähnyt tämän asettavan esteitä integraatiolle. Suuri enemmistö vastaajista ei nähnyt poikkeavan ulkonäön aiheuttavan esteitä integraatiolle ja viidesosa vastaajista näki tämän vaikeuttavan integraatiota vähän.

Taulukko 6: Opettajien (N= 124) arviot fyysisistä yksilöintegraatiota vaikeuttavista tekijöistä.

Mahdollinen vaikeuttava seikka		Vaikeuden aste (%)			
Yleisesti	Yksityiskohtaisesti	1	2	3	4
Oppilaan psykososiaalinen poikkeavuus	Älyllinen jälkeenjääneisyys	6.5	5.0	33.1	9.7
	Käytöshäiriöisyys	8.1	54.0	33.9	3.2
Oppilaan fyysinen poikkeavuus	Liikkumisvaikeudet	-	8.9	56.9	33.9
	Poikkeava ulkonäkö	0.8	-	20.2	78.2
Ympäristön asenteet ja tietämys	Vanhempien kielteinen asenne	18.5	48.4	28.2	4.0
	Oppilaiden kielteinen asenne	3.2	48.4	29.5	7.3
	Kasvattajien yhteistyön puute	14.5	64.5	19.4	0.8
	Opettajan kielteinen asenne	59.7	33.9	5.6	-
	Opettajan tietojen ja taitojen puute	25.0	54.0	20.2	-
Aineelliset ja opetusmenetelmiin liittyvät edellytykset	Kuljetuspalvelujen puute	16.1	48.4	26.6	8.1
	Terveystuotopalvelujen puute	6.5	37.9	43.5	10.5
	Fyysisten tilojen sopimattomuus	17.7	44.4	34.7	2.4
	Opettajan lisätöiden korvaamattomuus	4.0	33.9	43.5	17.7
	Opetussuunn. sopimattomuus	10.5	36.3	39.5	12.1
	Opetusvääl. ja -materiaalien puute	13.7	49.2	30.6	4.8

Vaikeuden asteet: 1 = tekee integroinnin mahdottomaksi, 2 = vaikeuttaa paljon integraatiota, 3 = vaikeuttaa vähän integraatiota, 4 = ei aseta esteitä integraatiolle.

Opettajat lisäsivät itse vielä joitakin tekijöitä, jotka vaikeuttavat heidän mielestään integraatiota. Useissa vastauksissa ilmeni ammattitaitoisten avustajien puute, sillä integroitu oppilas vie helposti muilta oppilailta opettajan huomion, energian ja ajan, etenkin suurissa opetusryhmissä jotka ovat jo itsessäänkin ongelmallisia. Koulukuraattoripalvelujen puute ja resurssien pienuus nähtiin myös ongelmana. Yhden

opettajan mielestä ei ainejakoisessa opetuksessa ole riittävästi erityisopetusmateriaalia, vaan itse pitää suunnitella materiaalit ja se puolestaan teettää kohtuuttoman paljon palkatonta työtä. Lisäksi itse poikkeavalle oppilaalle "paras" vaihtoehto huolestuttaa; mikä ratkaisu on paras juuri hänelle ja mitä hän itse toivoo.

Koulun aikaisempi kokemus erityisoppilaiden integraatiosta on yhteydessä käsityksiin integraatiota vaikeuttavista asioista (taulukko 7). Opettajat, joiden kouluissa ei ole ollut integroituja oppilaita ( $\bar{x}= 3.06$ ,  $s= .75$ ) eroavat tilastollisesti melkein merkitsevästi opettajista, joiden kouluissa on ollut useita integroituja oppilaita ( $\bar{x}= 2.53$ ,  $s= .75$ ) suhtautumisessa terveydenhuoltopalvelujen puutteeseen,  $F(2, 115) = 3.80$   $p < .05$ . Kun koululla oli ollut useita kertoja integroituja oppilaita, nähtiin terveydenhuoltopalvelujen puute suurempana ongelmana.

**Taulukko 7:** Koulun integraatiosta aikaisempien kokemusten ja integraation vaikeuden asteen näkemisen yhteydestä.

Muuttuja	1 ei ole ollut		2 yhden kerran		3 useita kertoja		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Älyllinen jälkeenjääneisyys	2.47	.72	2.37	.76	2.53	.81	.142	
Käytöshäiriöisyys	2.88	.60	2.42	.61	2.21	.66	2.498	
Liikkumisvaikeudet	3.35	.61	3.21	.54	3.29	.64	.254	
Poikkeava ulkonäkö	3.82	.39	3.74	.45	3.74	.53	.182	
Vanhempien kielteinen asenne	2.47	.94	2.11	.81	2.13	.74	1.227	
Oppilaiden kielteinen asenne	2.65	.70	2.53	.61	2.49	.74	.261	
Kasvattajien yhteistyön puute	2.06	.56	2.21	.63	2.00	.64	.678	
Opettajan kielteinen asenne	1.65	.70	1.63	.68	1.31	.50	2.656	
Opettajan tietojen ja taitojen puute	2.18	.66	1.90	.57	1.89	.69	1.669	
Kuljetuspalvelujen puute	2.59	.94	2.26	.87	2.20	.79	1.289	
Terveystuotopalvelujen puute	3.06	.75	2.55	.77	2.53	.75	3.804	*
Fyysisten tilojen sopimattomuus	2.12	.78	2.37	.76	2.24	.79	.452	
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	2.82	.73	2.63	.83	2.77	.84	.796	
Opetussuunnitelman sopimattomuus	2.94	.83	2.63	.68	2.47	.86	2.201	
Opetusvälineiden ja materiaalien puute	2.65	.70	2.32	.67	2.20	.83	2.131	

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.

Se, että koulussa on tällä hetkellä integroituja oppilaita, on yhteydessä siihen, miten vaikeuttavaksi tekijäksi koetaan oppilaan käytöshäiriöisyys,  $F(2,116) = 5.96$ ,  $p < .01$ . Opettajat, joiden koulussa ei ole integroituja oppilaita ( $ka = 2.75$ ,  $s = .68$ ), näkevät käytöshäiriöisyyden vaikeuttavan integraatiota vähemmän, kuin opettajat joiden

koulussa on useita integroituja oppilaita ( $ka= 2.23$ ,  $s= .66$ ) tai joiden koulussa on yksi integroitu oppilas ( $ka= 2.28$ ,  $s= .61$ ) (liite 3).

Opettajan aikaisemmalla kokemuksella erityisoppilaiden integraatiosta näyttää myös olevan yhteyttä käsityksiin integraatiota vaikeuttavista seikoista (liite 4). Opettajat, joilla on useita aikaisempia kokemuksia integraatiosta ( $ka= 2.77$ ,  $s= .89$ ) eroavat merkitsevästi opettajista, joilla on ollut luokkassaan yksi integroitu oppilas ( $ka= 2.31$ ,  $s= .74$ ) ja opettajista, joilla ei ole aikaisempaa omakohtaista integraatiokokemusta ( $ka= 2.36$ ,  $s= .62$ ) käsityksissä siitä, minkä verran oppilaan älyllinen jälkeenjääneisyys vaikeuttaa integraatiota  $F(2,113) = 4.42$ ,  $p < .01$ . Ne opettajat, joilla oli ollut useampia oppilaita integroituna luokkaansa, katsoivat muita enemmän älyllisen jälkeenjääneisyyden vaikeuttavan integraatiota. Opettajien kokemukset integraatiosta ovat yhteydessä tilastollisesti melkein merkitsevästi siihen, minkä verran vanhempien kielteisen asenteen nähdään vaikeuttavan integraatiota  $F(2, 113) = 3.68$ ,  $p < .05$ . Ne, joilla ei ole kokemusta integraatiosta ( $ka= 2.41$ ,  $s= .79$ ) arvioivat vanhempien kielteisen asenteen vaikeuttavan integraatiota vähemmän, kuin opettajat joilla oli ollut useita integroituja oppilaita ( $ka= 1.97$ ,  $s= .71$ ). Tilastollisesti melkein merkitsevä ero löytyi opettajien suhtautumisessa käytöshäiriöön,  $F(2, 113) = 3.21$ ,  $p < .05$ . Ne opettajat, joilla oli ollut useita integroituja oppilaita ( $ka= 2.26$ ,  $s= .70$ ) näkivät käytöshäiriön vaikeuttavan enemmän integraatiota, kuin ne opettajat joilla ei ollut kokemusta integroiduista oppilaista ( $ka= 2.54$ ,  $s= .68$ ). Opettajan tämänhetkisellä kokemuksella integraatiosta ja integraatiota vaikeuttavista tekijöistä ei löytynyt merkittävää yhteyttä (liite 5).

Ikä, työkokemusaika tai koulutuksesta valmistumisajankohta näyttävät olevan jossain määrin yhteydessä käsityksiin integraatiota vaikeuttavista seikoista (liite 6). Nuoremmat

opettajat ja ne, joilla on vähemmän työkokemusta näkevät vanhempia ja kokeneempia opettajia useammin vanhempien kielteisen asenteen vaikeuttavan integraatiota (ikä  $r = -.23$ ,  $p < .05$ , työkokemus  $r = -.20$ ,  $p < .05$ ) Nuoremmat opettajat näkevät vanhempia opettajia enemmän toisten oppilaiden kielteisen asenteen vaikeuttavan integraatiota ( $r = -.23$ ,  $p < .05$ ). Ne opettajat, joilla on vähemmän työkokemusta näkevät pitempään työssä olleita enemmän opettajan kielteisen asenteen vaikeuttavana seikkana ( $r = -.21$ ,  $p < .05$ ). Mitä lyhempi työkokemus ja myöhäisempi valmistumisvuosi opettajilla on, sitä enemmän he näkevät kuljetuspalvelujen puutteen vaikeuttavan integraatiota (työkokemus  $r = -.23$ ,  $p < .05$ , valmistumisvuosi  $r = .23$ ,  $p < .05$ ) Myöhemmin valmistuneet näkevät muita enemmän terveydenhuoltopalvelujen puutteen vaikeuttavan integraatiota ( $r = .23$ ,  $p < .05$ ). Työkokemuksen lyhyys on yhteydessä siihen, että opettajan lisätyön korvaamattomuus nähdään integraatiota vaikeuttavana tekijänä ( $r = -.20$ ,  $p < .05$ ).

Koulun sijainti (kaupunki / maaseutu) näyttää olevan jonkin verran yhteydessä opettajien käsityksiin integraatiota vaikeuttavista seikoista (taulukko 8). Kaupungissa ja maaseudulla työskentelevien opettajien käsitys integraatiota vaikeuttavista tekijöistä erosi tilastollisesti merkitsevästi fyysisten tilojen sopimattomuuden näkemisessä  $t(118.04) = -2.74$ ,  $p < .01$  integraatioon siten, että maaseutukoulujen opettajat ( $ka = 2.40$ ,  $s = .80$ ) kokivat tämän tekijän vaikeuttavan vähemmän integraatiota, kuin kaupunkikoulujen opettajat ( $ka = 2.03$ ,  $s = .69$ ). Tilastollisesti melkein merkitsevästi erosi kaupunkikoulujen ja maaseutukoulujen opettajien näkemykset liikkumisvaikeuden vaikutuksesta integraatioon  $t(119) = -2.02$ ,  $p < .05$  siten, että maaseutukoulujen opettajat ( $ka = 3.37$ ,  $s = .58$ ) eivät nähneet liikkumisvaikeuden asettavan integraatiolle juuri lainkaan esteitä ja kaupunkikoulujen opettajat ( $ka = 3.15$ ,  $s = .61$ ) näkivät sen

vaikeuttavan vähän integraatiota. Muihin integraatiota vaikeuttaviin tekijöihin ei koulun sijainnilla ole tilastollisesti merkittävää yhteyttä.

**Taulukko 8:** Koulun sijainnin yhteys integraatiota mahdollisesti vaikeuttaviin seikkoihin.

Mahdollinen vaikeuttava seikka	sijainti	ka	s	t-arvo	df.	p
Alyllinen jälkeensäjäneisyys	1	2.34	.66	-1.67	115.72	.098
	2	2.56	.82			
Käytöshäiriöisyys	1	2.32	.68	.00	119	.996
	2	2.32	.67			
Liikkumisvaikeudet	1	3.15	.61	-2.02	119	*
	2	3.37	.58			
Poikkeava ulkonäkö	1	3.71	.56	-1.46	119	.146
	2	3.84	.37			
Vanhempien kielteinen asenne	1	2.30	.79	1.60	119	.113
	2	2.08	.75			
Oppilaiden kielteinen asenne	1	2.62	.64	1.38	118	.170
	2	2.45	.69			
Kasvattajien yhteistyön puute	1	2.07	.55	.03	119	.977
	2	2.06	.67			
Opettajan kielteinen asenne	1	1.54	.63	1.41	119	.160
	2	1.39	.58			
Opettajan tietojen ja taitojen puute	1	2.00	.72	.65	119	.514
	2	1.92	.64			
Kuljetuspalvelujen puute	1	2.19	.84	-.91	119	.365
	2	2.32	.81			
Terveydenhuoltopalvelujen puute	1	2.53	.75	-.56	118	.576
	2	2.61	.78			
Fyysisten tilojen sopimattomuus	1	2.03	.69	-2.72	118.04	**
	2	2.40	.80			
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	1	2.63	.76	-1.59	119	.114
	2	2.85	.81			
Opetussuunnitelman sopimattomuus	1	2.54	.88	.12	118	.908
	2	2.52	.81			
Opetusvälineiden ja materiaalien puute	1	2.16	.72	-1.46	118	.146
	2	2.35	.77			

Sijainti: 1= kaupunki, 2= maaseutu. Tilastolliset merkitsevyystasot: \* = melkein merkitsevä,

\*\* = merkitsevä ja \*\*\* = erittäin merkitsevä.

Opettajien asenteilla on yhteyttä käsityksiin integraatiota vaikeuttavista tekijöistä (taulukko 9 ja liite 7). Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero löytyi fyysisten tilojen sopimattomuuden  $t(118.90) = -3.27$ ,  $p < .001$  ja opetusvälineiden ja -materiaalien puutteen  $t(117.81) = -3.57$ ,  $p < .001$  kokemisessa siten, että integraatioon myönteisesti

suhtautuvat opettajat ( $ka= 2.43$ ,  $s= .79$ ) näkivät fyysisten tilojen sopimattomuuden vaikeuttavan vähemmän integraatiota, kuin integraatioon kielteisesti suhtautuvat opettajat ( $ka= 2.00$ ,  $s= .66$ ). Myös opetusvälineiden ja -materiaalin puutteen näkivät integraatioon myönteisesti suhtautuvat opettajat ( $ka= 2.49$ ,  $s= .77$ ) vaikeuttavan vähemmän integraatiota, kuin kielteisesti suhtautuvat opettajat ( $ka= 2.02$ ,  $s= .68$ ). Merkitsevä ero löytyi käytöshäiriöisyyden  $t(117.72) = -3.24$ ,  $p < .01$  ja opettajan lisätyön korvaamattomuuden  $t(119) = -3.10$ ,  $p < .01$  näkemisessä integraatiota vaikeuttavina tekijöinä. Myönteisesti asennoituvat opettajat ( $ka= 2.51$ ,  $s= .66$ ) näkivät käytöshäiriöisyyden vaikeuttavan vähemmän integraatiota, kuin kielteisesti suhtautuvat opettajat ( $ka= 2.13$ ,  $s= .63$ ). Myöskin opettajan lisätyön korvaamattomuudessa myönteisesti suhtautuvat opettajat ( $ka= 2.95$ ,  $s= .82$ ) näkivät tämän vaikeuttavan vähemmän integraatiota, kuin kielteisesti suhtautuvat opettajat ( $ka= 2.52$ ,  $s= .71$ ). Tilastollisesti melkein merkitsevä ero löytyi poikkeavan ulkonäön,  $t(115.25) = -2.43$ ,  $p < .05$ , vanhempien kielteisen asenteen  $t(119) = -2.45$ ,  $p < .05$ , kasvattajien yhteistyön puutteen  $t(119) = -2.01$ ,  $p < .05$ , kuljetuspalvelujen puutteen  $t(119) = -2.17$ ,  $p < .05$ , terveydenhuoltopalvelujen puutteen  $t(118) = -2.46$ ,  $p < .05$  ja opetussuunnitelman sopimattomuuden  $t(118) = -2.05$ ,  $p < .05$  näkemisessä integraatiota vaikeuttavana tekijänä. Myönteisesti suhtautuvat opettajat näkivät näiden kaikkien tekijöiden vaikeuttavan vähemmän integraatiota, kuin integraatioon kielteisesti suhtautuvat opettajat.



Taulukko 9. Opettajien asenteiden vaikutus integraatiota mahdollisesti vaikeuttaviin tekijöihin.

Mahdollinen vaikeuttava seikka	asenne	ka	s	t-arvo	d.f.	p
Alyllinen jälkeenjääneisyys	kielt.	2.13	.54	-5.22	112.67	***
	myönt.	2.77	.81			.000
Käytöshäiriöisyys	kielt.	2.13	.63	-3.24	117.72	**
	myönt.	2.51	.66			.002
Liikkumisvaikeudet	kielt.	3.14	.55	-1.93	118.99	
	myönt.	3.35	.65			.056
Poikkeava ulkonäkö	kielt.	3.67	.48	-2.34	115.25	*
	myönt.	3.86	.46			.021
Vanhempien kielteinen asenne	kielt.	2.00	.71	-2.45	119	*
	myönt.	2.34	.80			.016
Oppilaiden kielteinen asenne	kielt.	2.41	.60	-1.72	118	
	myönt.	2.63	.75			.088
Kasvattajien yhteistyön puute	kielt.	1.95	.59	-2.01	119	*
	myönt.	2.17	.63			.047
Opettajan kielteinen asenne	kielt.	1.48	.57	.32	119	
	myönt.	1.45	.64			.746
Opettajan tietojen ja taitojen puute	kielt.	1.89	.71	-.86	119	
	myönt.	2.00	.66			.391
Kuljetuspalvelujen puute	kielt.	2.11	.78	-2.17	119	*
	myönt.	2.43	.85			.032
Terveystuotopalv. puute	kielt.	2.42	.69	-2.46	118	*
	myönt.	2.75	.79			.015
Fyysisten tilojen sopimattomuus	kielt.	2.00	.66	-3.27	118.90	***
	myönt.	2.43	.79			.001
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	kielt.	2.52	.71	-3.10	119	**
	myönt.	2.95	.82			.002
Opetussuunnitelman sopimattomuus	kielt.	2.39	.80	-2.05	118	
	myönt.	2.70	.85			.043
Opetusvääl. ja -materiaalien puute	kielt.	2.02	.68	-3.57	117.81	***
	myönt.	2.49	.77			.001

Tilastolliset merkitsevyydet: \* = melkein merkitsevä, \*\* = merkitsevä ja \*\*\* = erittäin merkitsevä.

Opettajien sukupuolella on tilastollisesti melkein merkitsevää eroa siinä, miten vaikeuttavaksi tekijäksi koetaan fyysisten tilojen sopimattomuus  $t(121) = 2.35$ ,  $p < 0.05$ . Miehet ( $ka = 2.54$ ,  $s = .59$ ) näkevät tämän naisia ( $ka = 2.14$ ,  $s = .78$ ) vähemmän vaikeuttavan integraatiota. Muihin integraatiota mahdollisesti vaikeuttaviin tekijöihin ei sukupuolella ole tilastollisesti merkityksellistä yhteyttä (liite 8).

Opettajat, joilla oli kokemusta näkövammaisista oppilaista ( $ka = 2.07$ ,  $s = .58$ ) erosivat muista opettajista ( $ka = 2.59$ ,  $s = .77$ ) tilastollisesti erittäin merkitsevästi siinä, että he

näkevät muita opettajia enemmän älyllisen jälkeenjääneisyyden  $t(64.31) = 3.94, p < .001$  vaikeuttavan integraatiota. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero oli myös käytöshäiriöiseen oppilaaseen  $t(58.80) = 2.00, p < .05$  ja kasvattajien yhteistyön puutteeseen  $t(121) = -2.11, p < .05$  suhtautumisessa. Opettajat, joilla oli kokemusta näkövammaisista oppilaista ajattelivat käytöshäiriöisyyden (ka= 2.13, s= .57) vaikeuttavan integraatiota enemmän, kuin muut opettajat (ka= 2.39, s= .69). Kasvattajien yhteistyön puutteen puolestaan muut opettajat (ka= 2.00, s= .61) näkivät vaikeuttavan paljon integraatiota, kun taas näkövammaisista kokemusta omaavat opettajat (ka= 2.27, s= .58) näkivät tämän muita vähemmän vaikeuttavan integraatiota (taulukko 10).

Taulukko 10. Opettajien, joilla on eniten kokemusta näkövammaisista (kyllä) ja muiden opettajien (ei) näkemykset integraatiota vaikeuttavista tekijöistä.

Mahdollinen vaikeuttava seikka	kokemus- ta näkö- vamm.	ka	s	t- arvo	d.f.	p
Alyllinen jälkeenjääneisyys	ei kyllä	2.59 2.07	.77 .58	3.94	64.31	*** .000
Käytöshäiriöisyys	ei kyllä	2.39 2.13	.69 .57	2.00	58.80	* .050
Liikkumisvaikeudet	ei kyllä	3.26 3.23	.64 .50	.19	121	.847
Poikkeava ulkonäkö	ei kyllä	3.77 3.77	.49 .43	.08	121	.940
Vanhempien kielteinen asenne	ei kyllä	2.19 2.13	.77 .82	.37	121	.714
Oppilaiden kielteinen asenne	ei kyllä	2.53 2.47	.72 .57	.46	120	.648
Kasvattajien yhteistyön puute	ei kyllä	2.00 2.27	.61 .58	-2.11	121	* .037
Opettajan kielteinen asenne	ei kyllä	1.41 1.60	.58 .68	-1.52	121	.132
Opettajan tietojen ja taitojen puute	ei kyllä	1.90 2.10	.70 .66	-1.39	121	.166
Kuljetuspalvelujen puute	ei kyllä	2.28 2.23	.86 .73	.26	121	.792
Terveystuho- ja hoitopalvelujen puute	ei kyllä	2.60 2.57	.81 .63	.19	120	.848
Fyysisten tilojen sopimattomuus	ei kyllä	2.17 2.37	.80 .62	-1.22	121	.226
Opettajan lisätöiden korvaamattomuus	ei kyllä	2.72 2.87	.80 .78	-.88	121	.382
Opetussuunnitelman sopimattomuus	ei kyllä	2.55 2.52	.87 .79	.17	120	.863
Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	ei kyllä	2.28 2.24	.79 .69	.24	120	.815

Tilastolliset merkitsevyystasot: \* = melkein merkitsevä, \*\* = merkitsevä ja \*\*\* = erittäin merkitsevä.

Sen mukaan, miten opettajat arvioivat omat taitonsa integraatiota vaikeuttavien tekijöiden näkemisessä näyttää olevan tilastollisesti melkein merkitsevä ero siinä, miten vaikeuttavaksi tekijäksi nähdään poikkeava ulkonäkö  $F(2, 112) = 3.02, p < .05$ . Taitonsa kohtalaisiksi arvioivat opettajat ( $ka = 3.81, s = .40$ ) näkivät poikkeavan ulkonäön vaikeuttavan vähemmän integraatiota, kuin taitonsa välttäviksi arvioivat opettajat ( $ka = 3.56, s = .73$ ). Tilastollisesti melkein merkitsevä ero oli myös käytöshäiriön kokemisessa integraatiota vaikeuttavana tekijänä,  $F(2, 112) = 3.83, p < .05$ . Opettajat, jotka arvioivat

taitonsa hyväksi ( $ka= 2.67$ ,  $s= .69$ ), näkivät käytöshäiriön vaikeuttavan vähemmän integraatiota, kuin taitonsa välttäviksi arvioivat opettajat ( $ka= 2.22$ ,  $s= .67$ ), (liite 9).

### 7.3. Opettajien valmiudet hyväksyä pedagogisesti poikkeava oppilas omaan luokkaan

Suurin osa opettajista (72.6 %) on valmiita ottamaan varauksitta lukihäiriöisen oppilaan omaan luokkaansa. Puhelihäiriöisen oppilaan ottaisi varauksitta omaan luokkaansa selvästi yli puolet (62.9 %) vastaajista. Kolmannella sijalla on erittäin lahjakas oppilas, jonka yli puolet (57.3 %) vastaajista ottaisi luokkaansa varauksitta. Hieman alle puolet (47.6 %) vastaajista ilmoitti olevansa valmis ottamaan fyysisesti vammaisen oppilaan luokkaansa varauksitta. Edellä mainituissa kohdissa huomattava määrä (24.2 – 45.2 %) vastaajista valitsi vaihtoehdon 3 (useimmissa tapauksissa tietyin edellytyksin) ja vain pieni vähemmistö (2.4 – 5.6 %) vaihtoehdon 1 (en missään tapauksessa) tai 2 (vain joissakin tapauksissa tietyin edellytyksin), (taulukko 11).

Muiden poikkeavien oppilaiden varauksitta hyväksyminen on selvästi heikompa. Kuulovammainen ja näkövammainen ovat hyväksymisasteikolla lähes tasoissa. Yli puolet (59.7 %, 58.1 %) vastaajista ilmoitti hyväksyvänsä kuulo- ja näkövammaisen luokalleen useimmissa tapauksissa tietyin edellytyksin ja alle kolmasosa (28.2 %, 29.0 %) kaikissa tapauksissa varauksitta. Suurin osa (10.5 %, 9.7 %) muista vastaajista valitsi vaihtoehdon 2 (vain joissakin tapauksissa tietyin edellytyksin) ja vain pieni vähemmistö (0.8 %, 2.4 %) vaihtoehdon 1 (en missään tapauksessa).

Yli puolet (52.4 %) vastaajista hyväksyisi luokalleen useimmissa tapauksissa tietyin edellytyksin käytöshäiriöisen oppilaan ja alle kolmasosa (29 %) hyväksyisi käytöshäiriöisen vain joissakin tapauksissa tietyin edellytyksin. Ääripäiden vaihtoehtoja

on valittu käytöshäiriöisen kohdalla vain vähän (en missään tapauksessa 8.1 %, kaikissa tapauksissa varauksitta 8.9 %). Älyllisesti kehitysvammaisen ottaisi vajaa puolet opettajista joko useimmissa tapauksissa (45.2 %) tai vain joissakin tapauksissa (41.1). Ääripäiden vaihtoehtoja on valittu vähän (en missään tapauksessa 7.3 %, kaikissa tapauksissa varauksitta 5.6 %). Kaikista varauksellisimmin suhtaudutaan autisteihin. Autistisen lapsen ottaisi luokalleen vain joissakin tapauksissa tietyin edellytyksin hieman yli puolet (52.4 %) vastaajista ja useimmissa tapauksissa yli neljännes (25.8 %) vastaajista. 13.7% vastaajista ei ottaisi autistista oppilasta luokalleen missään tapauksessa ja 7.3 % hyväksyisi oppilaan luokalleen varauksitta.

**Taulukko 11:** Opettajien (N=124) valmiudet hyväksyä poikkeava oppilas omaan luokkaansa hyväksymisjärjestyksessä.

Pedagogisesti poikkeava oppilas	Hyväksymisen aste (%)					
	1	2	3	4	ka	s
Lukihäiriöinen	0.8	1.6	24.2	72.6	3.7	.54
Puhehäiriöinen	0.8	3.2	32.3	62.9	3.59	.60
Erittäin lahjakas	1.6	4.0	36.3	57.3	3.5	.66
Fyysisesti vammainen	-	5.6	45.2	47.6	3.43	.60
Kuulovammainen	0.8	10.5	59.7	28.2	3.16	.63
Näkövammainen	2.4	9.7	58.1	29.0	3.15	.69
Käytöshäiriöinen	8.1	29.0	52.4	8.9	2.63	.76
Älyllisesti kehitysvammainen	7.3	41.1	45.2	5.6	2.5	.72
Autisti	13.7	52.4	25.8	7.3	2.27	.79

Hyväksymisen asteet: 1 = en missään tapauksessa, 2 = vain joissakin tapauksissa tietyin edellytyksin, 3 = useimmissa tapauksissa tietyin edellytyksin, 4 = kaikissa tapauksissa varauksitta.

Koulun aikaisempi kokemus integroiduista oppilaista on yhteydessä puhehäiriöisen oppilaan hyväksymiseen omaan luokkaan (liite 10). Opettajaryhmä, jolla ei ole ollut

koulussaan integroituja oppilaita ( $ka= 4.00, s= .36$ ) eroaa merkitsevästi sekä niistä, joiden koulussa on ollut integroitu oppilas kerran ( $ka= 3.36, s= .48$ ) että niistä joiden koulussa on ollut useita ( $ka= 3.55, s= .58$ ) integroituja oppilaita  $F(2, 117) = 6.43, p < .01$ . Kun koululla ei ollut yhtään aikaisempaa kokemusta integroiduista oppilaista, oltiin muita valmiimpia ottamaan luokkaan puhehäiriöinen oppilas. Koulun tämänhetkisellä kokemuksella ja pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymisessä löytyi tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys siinä, miten valmiita ollaan ottamaan kuulovammaisen oppilas luokalle,  $F(2, 118) = 2.91, p < .05$ . Opettajat, joiden luokassa on tällä hetkellä yksi integroitu oppilas ( $ka= 3.38, s= .50$ ) ovat valmiimpia ottamaan kuulovammaisen oppilaan luokalleen, kuin ne opettajat joilla on useita integroituja oppilaita ( $ka= 3.05, s= .68$ ) ja ne joilla ei ole yhtään integroitua oppilasta (liite 11).

Opettajan aikaisempi kokemus integraatiosta on yhteydessä pedagogisesti poikkeavan oppilaan omaan luokkaan hyväksymiseen (liite 12). Opettajaryhmä, jolla on kerran ollut integroitu oppilas ( $ka= 2.22, s= .69$ ) omassa luokassaan eroaa tilastollisesti erittäin merkitsevästi sekä ryhmästä, jolla integraatiokokemusta ei ole ollenkaan ( $ka= 2.93, s= .62$ ) että ryhmästä, jonka opettajilla on ollut luokassaan useita integroituja oppilaita ( $ka= 2.64, s= .84$ ), käytöshäiriöisen hyväksymisessä omaan luokkaan  $F(2, 115) = 9.95, p < .001$ . Ne, joiden luokassa on kerran ollut integroitu oppilas ovat vähiten halukkaita hyväksymään käytöshäiriöisen omaan opetusryhmäänsä. Opettajat, joilla on eniten integraatiokokemusta ( $ka= 2.64, s= .72$ ) eroavat melkein merkitsevästi opettajista, joilla on ollut luokallaan yksi integroitu oppilas ( $ka= 2.24, s= .72$ ), älyllisesti kehitysvammaisen hyväksymisessä omaan luokkaan  $F(2, 115) = 3.39, p < .05$ . Myös autistin hyväksymisessä omaan luokkaan  $F(2, 115) = 3.07, p < .05$  eroavat ne opettajat, joilla on ollut useita integroituja oppilaita ( $ka= 2.49, s= .78$ ) niistä opettajista, joilla on ollut yhden kerran integroitu oppilas ( $ka= 2.05, s= .70$ ) luokalla. Opettajat, joiden

luokassa on ollut useita integroituja oppilaita ovat halukkaampia hyväksymään älyllisesti kehitysvammaisen ja autistin oppilaan omalle luokalleen.

Opettajat, joiden luokassa ei tällä hetkellä ole integroituja oppilaita ( $ka = 2.74, s = .66$ ) ja opettajat, joiden luokassa on tällä hetkellä useita integroituja oppilaita ( $ka = 2.38, s = .85$ ) eroavat toisistaan tilastollisesti melkein merkitsevästi valmiudessa hyväksyä älyllisesti kehitysvammaisen oppilas omaan luokkaansa  $F(2, 120) = 2.56, p < .05$ . Ne, joilla ei ole integroituja oppilaita, hyväksyvät älyllisesti kehitysvammaisen helpommin omalle luokalleen. Sama tilanne on myös puhehäiriöisen kohdalla.  $F(2, 120) = 2.61, p < .05$ . Myös halukkuus hyväksyä puhehäiriöinen oppilas omalle luokalle on suurempi opettajilla, joiden luokalla ei ole integroitua oppilasta ( $ka = 3.82, s = .47$ ), kuin opettajilla joilla on useita integroituja oppilaita ( $ka = 3.52, s = .71$ ) (liite 13).

Opettajat, joiden luokalla on tällä hetkellä yksi integroitu oppilas ( $nv, ka = 3.37, s = .77$ ) ( $kv, ka = 3.40, s = .52$ ) eroavat melkein merkitsevästi opettajista, joiden luokalla on tällä hetkellä useita integroituja oppilaita ( $nv, ka = 3.02, s = .64$ ) ( $kv, ka = 3.05, s = .69$ ) valmiudessa hyväksyä omaan luokkaan näkövammaisen ja kuulovammaisen oppilas,  $F(2, 20) = 3.02, p < .05$  ja  $F(2, 120) = 3.39, p < .05$ . Ne, joiden luokalla on yksi integroitu oppilas ovat halukkaampia ottamaan näkövammaisen ja kuulovammaisen oppilaan omaan luokkaansa (liite 13).

Ikä, työkokemus tai valmistumisajankohta näyttävät olevan joissakin tapauksissa yhteydessä erityisoppilaan hyväksymiseen omaan luokkaan (liite 14). Heikkoa yhteyttä on kuitenkin nähtävissä: Mitä vähemmän opettajilla on työkokemusta, sitä helpommin he hyväksyvät käytöshäiriöisen omaan luokkaansa ( $r = -.22, p < 0.5$ ). Lisäksi mitä

myöhemmin opettajat ovat valmistuneet, sitä helpommin he hyväksyvät luokkaansa käytöshäiriöisen oppilaan ( $r = .19, p < 0.5$ ) ja puhehäiriöisen oppilaan ( $r = .2107, p < 0.5$ ).

Opettajien sukupuolella ei näyttänyt olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymiseen (liite 15). Koulun sijainnillakaan ei näyttäisi olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä poikkeavan oppilaan hyväksymiseen (liite 16).

Opettajat, jotka suhtautuivat integraatioon myönteisemmin, valitsivat harvoin kohdan ”en missään tapauksessa” hyväksyisi kyseistä pedagogisesti poikkeavaa oppilasta luokalleni. Puhehäiriöisen oppilaan ottaisi luokalleen 60 integraatioon myönteisesti suhtautuvaa opettajaa ja 12 kielteisesti suhtautuvaa opettajaa. Kuulo- ja näkövammaisen oppilaan ottaisi luokalleen 33 myönteisesti suhtautuvaa opettajaa, kun taas kielteisesti suhtautuvista opettajista ottaisi vain yksi ja kaksi opettajaa. Kummankin ryhmän opettajat ottaisivat varauksellisemmin luokalleen autistin oppilaan (taulukko 12).



Taulukko 12: Integraatioon myönteisesti (N = 65) ja kielteisesti (N = 56) suhtautuvat opettajat.

Pedagogisesti poikkeava oppilas	asenne	ei missään tapauksessa	vain joissakin tapauksissa	useimmissa tapauksissa	kaikissa tapauksissa
Erittäin lahjakas	myönteinen		2	15	48
	kielteinen	2	3	28	23
Älyllisesti kehitysvammainen	myönteinen	1	17	41	6
	kielteinen	8	33	14	1
Käytöshäiriöinen	myönteinen	1	10	43	11
	kielteinen	9	26	21	
Puhelihäiriöinen	myönteinen			5	60
	kielteinen	1	4	34	17
Lukihäiriöinen	myönteinen			2	63
	kielteinen	1	2	28	25
Kuulovammainen	myönteinen		1	31	33
	kielteinen	1	12	42	1
Näkövammainen	myönteinen		1	31	33
	kielteinen	3	11	40	2
Autisti	myönteinen	5	25	26	9
	kielteinen	12	38	6	
Fyysisesti vammaisen	myönteinen			16	49
	kielteinen		7	39	10

Opettajat, joilla oli kokemusta näkövammaisista oppilaista ( $ka = 2.27$ ,  $s = .69$ ) erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi muista opettajista ( $ka = 2.57$ ,  $s = .71$ ) suhtautumisessa älyllisesti kehitysvammaiseen oppilaaseen ( $t(121) = 2.04$ ,  $p < .05$ ). Muut opettajat hyväksyivät luokkaansa varauksettomammin myös lukihäiriöisen oppilaan. Myös puhelihäiriöisen oppilaan ( $t(42.07) = 1.39$ ,  $p < .05$ ) hyväksyivät luokalleen paremmin muut opettajat ( $ka = 3.66$ ,  $s = .56$ ), kuin näkövammaisista kokemusta omaavat opettajat ( $ka = 3.37$ ,  $s = .67$ ). Muiden poikkeavien oppilaiden hyväksymisessä ei näytä olevan tilastollisesti merkitsevää eroa näkövammaisista kokemusta omaavien ja muiden opettajien kesken, (taulukko 13).

**Taulukko 13.** Opettajien, joilla on kokemusta (kyllä) ja joilla ei ole kokemusta näkövammaisista, valmiudet hyväksyä pedagogisesti poikkeava oppilas.

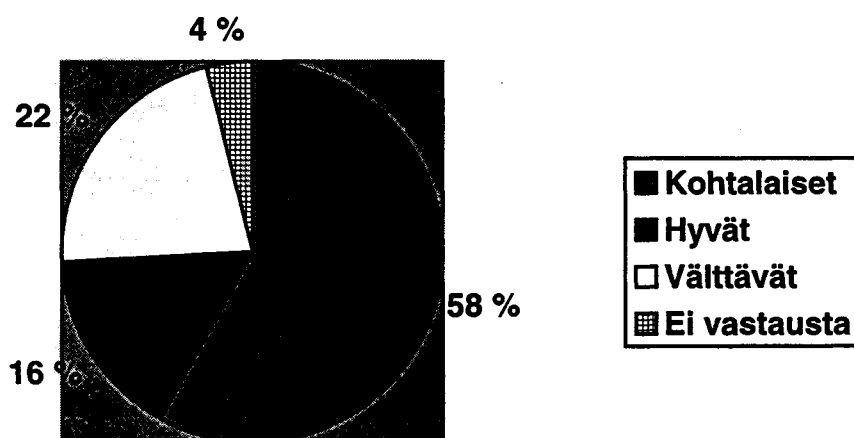
Pedagogisesti poikkeava oppilas	kokemusta näkövamm.	ka	s	t-arvo	d.f.	P																																																																												
Erittäin lahjakas	ei	3.49	.70	-.28	121	.780																																																																												
	kyllä	3.53	.51				Alyllisesti kehitysvamma	ei	2.57	.71	2.04	121	.044	kyllä	2.27	.69	Käytösnaamiainen	ei	2.71	.78	1.93	120	.056	kyllä	2.40	.68	Puhehäiriöinen	ei	3.66	.56	2.34	121	.021	kyllä	3.37	.67	Lukkahäiriöinen	ei	3.74	.51	1.39	42.07	.171	kyllä	3.57	.63	Kuulovammainen	ei	3.14	.65	-.70	121	.483	kyllä	3.23	.57	Näkövammainen	ei	3.09	.70	-1.73	121	.086	kyllä	3.33	.61	Anusti	ei	2.22	.76	-1.32	121	.189	kyllä	2.43	.80	Fyysisesti vammainen	ei	3.46	.56	.97	120
Alyllisesti kehitysvamma	ei	2.57	.71	2.04	121	.044																																																																												
	kyllä	2.27	.69				Käytösnaamiainen	ei	2.71	.78	1.93	120	.056	kyllä	2.40	.68	Puhehäiriöinen	ei	3.66	.56	2.34	121	.021	kyllä	3.37	.67	Lukkahäiriöinen	ei	3.74	.51	1.39	42.07	.171	kyllä	3.57	.63	Kuulovammainen	ei	3.14	.65	-.70	121	.483	kyllä	3.23	.57	Näkövammainen	ei	3.09	.70	-1.73	121	.086	kyllä	3.33	.61	Anusti	ei	2.22	.76	-1.32	121	.189	kyllä	2.43	.80	Fyysisesti vammainen	ei	3.46	.56	.97	120	.332	kyllä	3.33	.71						
Käytösnaamiainen	ei	2.71	.78	1.93	120	.056																																																																												
	kyllä	2.40	.68				Puhehäiriöinen	ei	3.66	.56	2.34	121	.021	kyllä	3.37	.67	Lukkahäiriöinen	ei	3.74	.51	1.39	42.07	.171	kyllä	3.57	.63	Kuulovammainen	ei	3.14	.65	-.70	121	.483	kyllä	3.23	.57	Näkövammainen	ei	3.09	.70	-1.73	121	.086	kyllä	3.33	.61	Anusti	ei	2.22	.76	-1.32	121	.189	kyllä	2.43	.80	Fyysisesti vammainen	ei	3.46	.56	.97	120	.332	kyllä	3.33	.71																
Puhehäiriöinen	ei	3.66	.56	2.34	121	.021																																																																												
	kyllä	3.37	.67				Lukkahäiriöinen	ei	3.74	.51	1.39	42.07	.171	kyllä	3.57	.63	Kuulovammainen	ei	3.14	.65	-.70	121	.483	kyllä	3.23	.57	Näkövammainen	ei	3.09	.70	-1.73	121	.086	kyllä	3.33	.61	Anusti	ei	2.22	.76	-1.32	121	.189	kyllä	2.43	.80	Fyysisesti vammainen	ei	3.46	.56	.97	120	.332	kyllä	3.33	.71																										
Lukkahäiriöinen	ei	3.74	.51	1.39	42.07	.171																																																																												
	kyllä	3.57	.63				Kuulovammainen	ei	3.14	.65	-.70	121	.483	kyllä	3.23	.57	Näkövammainen	ei	3.09	.70	-1.73	121	.086	kyllä	3.33	.61	Anusti	ei	2.22	.76	-1.32	121	.189	kyllä	2.43	.80	Fyysisesti vammainen	ei	3.46	.56	.97	120	.332	kyllä	3.33	.71																																				
Kuulovammainen	ei	3.14	.65	-.70	121	.483																																																																												
	kyllä	3.23	.57				Näkövammainen	ei	3.09	.70	-1.73	121	.086	kyllä	3.33	.61	Anusti	ei	2.22	.76	-1.32	121	.189	kyllä	2.43	.80	Fyysisesti vammainen	ei	3.46	.56	.97	120	.332	kyllä	3.33	.71																																														
Näkövammainen	ei	3.09	.70	-1.73	121	.086																																																																												
	kyllä	3.33	.61				Anusti	ei	2.22	.76	-1.32	121	.189	kyllä	2.43	.80	Fyysisesti vammainen	ei	3.46	.56	.97	120	.332	kyllä	3.33	.71																																																								
Anusti	ei	2.22	.76	-1.32	121	.189																																																																												
	kyllä	2.43	.80				Fyysisesti vammainen	ei	3.46	.56	.97	120	.332	kyllä	3.33	.71																																																																		
Fyysisesti vammainen	ei	3.46	.56	.97	120	.332																																																																												
	kyllä	3.33	.71																																																																															

Opettajien arviot omista taidoistaan näyttävät olevan yhteydessä opettajien valmiuksiin hyväksyä näkövammaisen oppilas omaan opetusryhmäänsä (liite 17). Tilastollisesti melkein merkitsevä ero on taitonsa heikoiksi ( $ka = 2.89$ ,  $s = .87$ ) arvioineiden ja taitonsa hyväksi ( $ka = 3.40$ ,  $s = .62$ ) arvioineiden välillä,  $F(2, 114) = 3.32$ ,  $p < .05$ ). Opettajat, jotka olivat arvioineet taitonsa hyväksi olivat muita valmiimpia ottamaan näkövammaisen oppilaan luokalleen

#### 7.4 Opettajien arviot omista taidoistaan opettaa pedagogisesti poikkeavia oppilaita.

Viimeisenä pyysimme opettajia arvioimaan omat taitonsa poikkeavan oppilaan opettamisessa asteikolla hyvät / kohtalaiset / välttävät taidot. Yli puolet (58.1 %) opettajista arvioi taitonsa kohtalaisiksi. Taitonsa hyväksi arvioi 16.1 % opettajista ja

loppujen (21.8 %) mielestä omat taidot olivat vain välttävät. Ne opettajat, jotka ilmoittivat taitonsa olevan hyvät, perustelivat valintansa koulutuksella ja työkokemuksella. Suurin osa niistä, jotka pitivät taitojaan kohtalaisina tai välttävinä sanoivat tarvitsevansa lisäkoulutusta ja ohjausta sekä tukea työhönsä. Monista vastauksista ilmeni positiivinen asenne ja kiinnostus integraatiota kohtaan sekä valmius haasteen vastaanottoon.



**Kuvio 4.** Opettajien arviot taidoistaan.

## 8 TULOSTEN TARKASTELUA

### 8.1 Menetelmä

Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan pitää esitettyjen (s. 48-49) empiiristen kertoimien perusteella asennemittaukselle tyydyttävänä.

Tutkimuksen sisäisessä luotettavuudessa on kyse siitä, miten luotettavasti ja oikein saadaan tietoja koehenkilöistä, jotka sisältyvät tutkimuksen otokseen. Mitä enemmän kysymykset ovat arvionvaraisia, sitä enemmän vastaukset ovat riippuvaisia satunnaisista tekijöistä, kuten vastaajan suhtautumisesta kyselyyn tai mielialasta. (Valkonen 1981, 66-68.)

Tutkimuksen käsitevaliditeettia voidaan pitää puutteellisena, koska on hyvin oletettavaa, etteivät kyselylomakkeessa esiintyneet käsitteet olleet vastaajille selkeitä ja yksiselitteisiä. Sisäistä validiteettia heikentää mahdollisesti myös se, että kyselylomakkeet on täytetty koulutuspäivien lopuksi, joka puolestaan on voinut vaikuttaa kyselyyn suhtautumiseen ja mielialaan.

Otantamenetelmä vaikuttaa ulkoiseen validiteettiin. Kun tutkimuksessa ei ole käytetty satunnaisotantaa, syntyy systemaattinen virhe ja kun otos on liian pieni eikä tarpeeksi edustava syntyy satunnaisvirhe. (Valkonen 1981.) Osa tutkimusaineistosta kerättiin koulutuspäivillä ja osa näkövammaisten koulun kautta, joten tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat ainakin jossain määrin perehtyneet aihealueeseen, jota tutkimus koski. Voidaan olettaa, että perehtyneisyys vaikutti asenteisiin. Lisäksi otos on pieni ja kato erityisesti näkövammaisten koulun kautta lähetetyissä kyselyissä suuri. Näkövammaisten koulun kautta lähetettiin kyselylomakkeet opettajille, joiden luokassa oli näkövammaisen oppilas. Näiden opettajien piti lisäksi antaa kysely täytettäväksi kolmelle

opettajaverilleen. Kyselyn palauttivat kuitenkin pääasiassa vain ne opettajat jotka olivat saaneet kyselylomakkeensa suoraan näkövammaisten koululta. Epäselväksi jäi, eikö opettajavereilla ollut halukkuutta vastata kyselyyn vai eivätkö kyselyt menneet eteenpäin lainkaan. Nämä opettajaverit olisivat olleet kiinnostava lisä tutkimukseen, koska heidän joukossaan olisi ollut henkilöitä, jotka eivät ole perehtyneet aiheeseen. Yleistettävyyttä huonontaa lisäksi se, että koehenkilöiden joukossa oli myös yhdeksän erityisopettajaa.

## 8.2 Suhtautuminen fyysiseen yksilöintegraatioon

Tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat integraatioon melko myönteisesti. Enemmistö opettajista näki integraation hyödylliseksi kaikista esitetyistä näkökulmista sen poikkeavuuden kohdalla, josta kullakin oli eniten kokemusta. Integraation myönteinen merkitys nähtiin ensi sijassa oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa sekä oppilaan ja hänen ikätovereittensa sosiaalisten suhteiden kehittymisessä. Hyödyllisimmäksi integraatio arvioitiin näkö- ja kuulovammaisten sekä fyysisesti vammaisten kohdalla. Muiden järjestys oli heikkolahjaiset ja älyllisesti kehitysvammaiset, luki- ja puhehäiriöiset sekä maahanmuuttajat ja viimeiseksi käytöshäiriöiset. Hyödyllisyys arviot eri poikkeavuusryhmien kohdalla olivat melko yhtenevät. Merkittävimpana erona yhtenäisestä linjasta oli se, että selvästi alle puolet käytöshäiriöisten integraatiota arvioivista opettajista piti integraatiota hyödyllisenä oppilaan tiedollisen kehityksen ja muiden oppilaiden kehityksen kannalta.

Eniten integraatiota vaikeuttavina nähtiin ympäristön asenteisiin ja tietämykseen liittyvät seikat. Näistä selvästi ongelmallisimmaksi nähtiin opettajan kielteinen asenne. Toiseksi eniten vaikeuttavina nähtiin aineellisiin edellytyksiin ja opetusmenetelmiin liittyvät tekijät ja vähiten vaikeuttavina oppilaan poikkeavuuteen liittyvät seikat. Kyselylomakkeessa

esitettyihin integraatiota vaikeuttaviin seikkoihin opettajat lisäsivät muun muassa ammattitaitoisten avustajien puutteen ja sen, että integroitu oppilas vie opettajan aikaa ja energiaa muiden oppilaiden kustannuksella.

Pääsääntöisesti enemmistö opettajista oli valmiita hyväksymään pedagogisesti poikkeavan oppilaan omalle luokalleen ainakin useimmissa tapauksissa. Mieluiten omaan luokkaan hyväksyttiin lukihäiriöinen, puhehäiriöinen ja erittäin lahjakas oppilas. Seuraavaksi järjestyksessä ovat fyysisesti vammainen, kuulovammainen, näkövammainen ja käytöshäiriöinen oppilas.

Enemmistö opettajista arvioi taitonsa pedagogisesti poikkeavan oppilaan opettamiseen kohtalaisiksi. Vähemmistöstä suurempi osa arvioi taitonsa välttäviksi kuin hyviksi. Taitonsa hyviksi arvioineet perustelivat arvionsa koulutuksella ja työkokemuksella. Taitonsa kohtalaisiksi ja välttäviksi arvioineet ilmoittivat tarvitsevansa lisäkoulutusta, ohjausta ja tukea integraation toteuttamiseen. Arvioista riippumatta useista vastauksista ilmeni myönteisyys ja kiinnostus integraatiota kohtaan.

Ikä, työkokemus ja valmistumisvuosi olivat jossain määrin yhteydessä opettajien käsityksiin. Nuoret opettajat ja ne, joilla on vasta vähän työkokemusta näkivät vanhempia ja kokeneempia enemmän asenteisiin ja tietämykseen liittyvien seikkojen sekä aineellisiin edellytyksiin liittyvien seikkojen vaikeuttavan integraatiota. Vanhemmat ja kokeneemmat opettajat puolestaan näkivät nuoria enemmän itsemääriteltävien seikkojen vaikeuttavan integraatiota. Nuoret ja kokemattomat opettajat olivat vanhempia halukkaampia ottamaan omalle luokalleen käyttäytymishäiriöisen ja puhehäiriöisen oppilaan.

Omakohmainen ja kouluyhteisön muiden jäsenten kokemus integraatiosta oli jonkin verran yhteydessä asenteisiin. Kun itsellä tai kouluyhteisössä oli integraatiokokemusta nähtiin kokemattomia enemmän terveydenhuoltopalvelujen puutteen ja oppilaan älyllisen jälkeenjääneisyyden ja käytöshäiriöisyyden vaikeuttavan integraatiota. Kokemattomat puolestaan näkivät kokeneita enemmän esimerkiksi vanhempien kielteisen asenteen vaikeuttavan integraatiota. Opettajat, joilla oli eniten integraatiokokemusta olivat muita valmiimpia ottamaan luokalleen autistin ja älyllisesti jälkeenjääneen oppilaan ja kokemattomat opettajat puhehäiriöisen oppilaan. Ne opettajat, joilla oli näkövammaisia oppilaita integroituna luokkaansa näkivät käytöshäiriöisyyden vaikeuttavan integraatiota muita enemmän ja suhtautuivat muita varauksellisemmin älyllisesti kehitysvammaisen ja puhehäiriöisen hyväksymiseen omaan luokkaan. Kasvattajien yhteistyönpuutteen näkövammaisia opettavat näkivät pienempänä ongelmana kuin muut opettajat.

Koulun sijainnilla oli hieman yhteyttä käsityksiin vaikeuttavista tekijöistä. Kaupungissa työskentelevät opettajat näkivät maaseudulla työskenteleviä enemmän oppilaan liikkumisvaikeuksien ja fyysisten tilojen sopimattomuuden vaikeuttavan integraatiota. Kaupungissa työskentelevät suhtautuivat myös varauksellisemmin aistivammaisten oppilaiden hyväksymiseen omaan luokkaan. Integraatiomyönteiset opettajat näkivät erityisesti oppilaan psykososiaalisen poikkeavuuden ja aineellisiin edellytyksiin liittyvien seikkojen vaikeuttavan integraatiota selvästi integraatiokielteisiä opettajia vähemmän. Opettajan tiedollisten valmiuksien ja opettajan sekä muiden oppilaiden asennoitumisen kohdalla ryhmät eivät juuri eronneet toisistaan. Taitonsa hyväksi arvioineet näkivät muita vähemmän oppilaaseen liittyvien seikkojen vaikeuttavan integraatiota. Miehet erosivat naisista nähdessään opetussuunnitelman sopimattomuuden vaikeuttavan integraatiota enemmän.

### 8.2.1 Vertailua aikaisempiin tutkimuksiin

Mobergin (1984) vastaavan tutkimuksen tulokset ovat tämän tutkimuksen tuloksia paremmin yleistettävissä jo pelkästään suuremman otoskoon ( $N = 743$ ) takia. Kuitenkin tutkimusten samankaltaisuuden johdosta tulosten vertaaminen on mielekästä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat integraatiomyönteisemmät kuin Mobergin tulokset.

Integraation hyödyllisyysarviot ovat vain osittain vertailukelpoisia Mobergin tuloksiin, koska Mobergin tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat integraation hyödyllisyyden kaikkien kolmen poikkeavuusryhmän kannalta kun taas tutkimuksessamme kukin opettaja arvio hyödyllisyyden vain sen poikkeavuusryhmän kannalta, josta hänellä oli eniten kokemusta. Tästä johtuen tutkimuksessamme poikkeavuusryhmät ovat erilaiset ja otoskoko hyvin pieni. Jossain määrin verrattavissa ovat integraation hyödyllisyysarviot käytöshäiriöisten kohdalla sekä kuulo-, näkö- sekä fyysisesti vammaisten kohdalla.

Erityisesti käytöshäiriöisten kohdalla integraatio arvioitiin huomattavasti hyödyllisemmäksi kuin Mobergin tutkimuksessa. Oppilaan kokonaiskehityksen, tiedollisen kehityksen ja muiden oppilaiden kehityksen ollessa kriteereinä oli prosenttiosuus integraation hyödylliseksi arvioineista yli kaksikertainen. Aistivammaiset ja fyysisesti vammaiset kuuluivat tutkimuksessa samaan ryhmään, joten tätä tulosta verrattiin Mobergin tutkimuksen hyödyllisyysarvioihin sekä kuulovammaisten kohdalla että cp-vammaisten kohdalla. Integraatio arvioitiin myös tässä tapauksessa selvästi hyödyllisemmäksi kuin Mobergin tutkimuksessa. Suurimmat erot olivat kokonaiskehityksen ja tiedollisen kehityksen kohdalla.



Tämän tutkimuksen tulosten suurin ero verrattuna Mobergin tutkimuksen tuloksiin on juuri integraation hyödyllisyysarviossa. Myönteiset hyödyllisyysarviot ovat tuskin pelkkää pinnallista integraatioideologian hyväksymistä, koska opettajat arvioivat hyödyllisyyden sellaisen oppilaan kannalta, josta heillä oli kokemusta. Integraatiomyönteinen informaatio, jota nykyisin viljellään paljon, ei välttämättä aiheuta ainoastaan pinnallista hyväksyntää, vaan vaikuttaa myös syvällisemmin asenteisiin. Koko maassa on viime vuosina lopetettu paljon sopeutumattomien erityisluokkia ja suuri osa näillä luokilla olleista oppilaista on siirretty yleisopetukseen. Tarvittaessa oppilaat voivat saada luokatonta erityisopetusta. Alkaako opettajakunnan mielipide pikkuhiljaa muuttua siihen suuntaan, että oikea sijoituspaikka sopeutumattomille oppilaille on yleisopetusluokka?

Käsitykset integraatiota vaikeuttavista tekijöistä ovat melko yhtenevät näissä kahdessa tutkimuksessa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Oppilaan psykososiaalinen poikkeavuus nähtiin nyt pienempänä esteenä kuin Mobergin tutkimuksessa. Samoin pienempänä ongelmana nähtiin opettajan lisätyön korvaamattomuus ja opetussuunnitelman sopimattomuus. Sen sijaan opettajan kielteinen asenne nähtiin nyt suurempana esteenä kuin Mobergin tutkimuksessa.

Ero käsityksissä vaikeuttavista tekijöistä saattaa osoittaa, että vastuu integraation onnistumisesta on opettajien mielestä yhä enemmän opettajalla. Toisin sanoen he ehkä kokevat, että opettajan velvollisuus on saada integraatio toimimaan, eikä syyksi epäonnistumiseen enää riitä oppilaan häiritsevyys tai oppimisvaikeudet.

Opettajien omakohtainen hyväksyminen on lisääntynyt jonkin verran kaikkien muiden paitsi erittäin lahjakkaiden osalta, jossa se on hieman vähentynyt. Hyväksymisjärjestys on erittäin lahjakasta oppilasta lukuun ottamatta sama kuin Mobergin tutkimuksessa. Eniten

omaan luokkaan hyväksyminen on lisääntynyt älyllisesti kehitysvammaisten kohdalla ja seuraavaksi aistivammaisten kohdalla, mikä saattaa osaksi johtua siitä, että osa aineistosta kerättiin näkövammaisten koulun kautta.

Moberg (1984) arvelee, että opettajien halukkuuteen ottaa erittäin lahjakas oppilas omalle luokalleen vaikuttaa se, etteivät he koe, että tämä vaikeuttaisi heidän työtään tai aiheuttaisi tarvetta opetuksen erityyttämiseen. Hän myöskin toteaa, että jos lahjakkaiden oppilaiden erityistarpeet tunnustettaisiin ja vaadittaisiin enemmän erityisopetusta, opettajat olisivat varauksellisempia. Erittäin lahjakkaiden hyväksymisen vähentymiseen on saattanut vaikuttaa se, että yksilökeskeisyys on korostunut ja korkeatasoisen koulutuksen vaatimukset kasvaneet yhteiskunnassa. Hyväksymisen lisääntyminen älyllisesti kehitysvammaisten kohdalla saattaa osittain johtua siitä, että myös vaikeasti vammaisten opetus on tänä syksynä siirtynyt kuntien peruskouluopetuksen piiriin.

Molemmissa tutkimuksissa iän yhteys käsityksiin oli melko vähäistä. Kuitenkin molempien tutkimusten mukaan nuoremmat opettajat ovat vanhempia valmiimpia ottamaan luokalleen käytöshäiriöisen oppilaan. Sukupuolen yhteys asenteisiin oli Mobergin tutkimuksessa iän yhteyttä voimakkaampi, kun taas tässä tutkimuksessa se oli heikompi eikä muutenkaan yhtenevä Mobergin tuloksiin verrattuna. Mobergin tutkimuksen yksi keskeisimmistä tuloksista on se, että kokemus integraatiosta lisää varauksellista ja kriittistä suhtautumista. Myös useissa muissa tutkimuksissa (esim. Howarth) on huomattu asenteiden pohjautuvan aikaisempiin kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa tämä ei juurikaan tule selvästi esille lukuun ottamatta käsityksiä vaikeuttavista tekijöistä, missä omakohtainen ja kouluyhteisön muiden jäsenten kokemus lisää varauksellisuutta käytöshäiriöisiä kohtaan. Kun kokemus ei nyt näytä juurikaan olevan yhteydessä varaukselliseen suhtautumiseen, voidaankin kysyä, ovatko opettajan

valmiudet ja muut edellytykset parantuneet. Omaan luokkaan hyväksymisessä ne opettajat, joilla on yksi kokemus integraatiosta erottuvat useissa kohdissa niistä, joilla on useita kokemuksia tai ei kokemusta ollenkaan. Epäselväksi jää, mistä tämä johtuu. Selityksenä suureen eroon käytöshäiriöisen hyväksymisessä voi olla, että opettaja, jolla on vain yksi kokemus integraatiosta on joutunut ottamaan haasteen vastaan valmistautumattomana ja ehkä myös vasten tahtoaan, mikä on synnyttänyt varauksellista suhtautumista. Kokemuksen yhteyttä asenteisiin saattaa tässä tutkimuksessa sekoittaa ehkä hieman liian monimutkainen kokemuksen kartoitus. Toisaalta Moberg toteaaakin, että on epäselvää, millä perusteella opettajat ovat ilmaisseet sen, että heillä on kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta. Tästä syystä opettajien ilmaisemat omakohtaiset kokemukset voivat koskea hyvinkin erilaisia tapauksia.

Myös muihin aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin verrattuna tulokset vaikuttavat integraatiomyönteisiltä. Toki myös joidenkin aikaisempien tutkimusten tulokset ovat olleet integraatiomyönteisiä (esim. Ihatsu 1987). Muun muassa Howarth (1987) korostaa, että opettajien suhtautuminen integraatioon on myönteisempää periaatteellisella tasolla kuin omakohtaisesti. Verrattaessa hyödyllisyysarvioita omakohtaiseen hyväksymiseen voidaan sama ilmiö nähdä myös tässä tutkimuksessa. Toisaalta tuloksiin vaikuttaa osaltaan se, että hyödyllisyys arvioitiin sellaisen poikkeavuusryhmän osalta, josta oli henkilökohtaista kokemusta ja omaan luokkaan hyväksyminen kaikkien poikkeavuusryhmien osalta. Sekä aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996) että tässä tutkimuksessa opettajat epäilivät koulutuksensa riittävyyttä, ammattitaitoaan ja resurssien riittävyyttä. Myös suhtautuminen eri poikkeavuusryhmiin on yhtenevä aikaisempien tutkimusten kanssa.

Kuten edellä mainittiin yhteistä useille tutkimuksille on se, että opettajat ovat epäilleet tietojensa ja taitojensa riittävyyttä pedagogisesti poikkeavan oppilaan opettamiseen. Tässä tutkimuksessa vain noin kuudesosa arvioi taitonsa erityisoppilaan opettamiseen hyväksi. Nousee esille useita kysymyksiä: Millä perusteella opettajat ovat arvionsa tehneet? Arvio on voinut tarkoittaa taitojen riittävyyttä, mutta vastaaja on voinut myös arvioida taitojaan verrattuna muiden opettajien taitoihin. Ovatko opettajien taidot myös objektiivisesti arvioituna riittämättömät? Jos arviota voidaan pitää oikeana, tämä on vakava ongelma, koska opettajan luottamus omaan ammattitaitoonsa on keskeinen tekijä kaikkien osapuolten kannalta. Ideaalitilanne olisi tietenkin se, että kaikkien opettajien taidot olisivat hyvät. Ovatko opettajat ja oppilaat tyytyväisiä ja onnistuuko integraatio jos opettajan taidot ovat kohtalaiset, kuten enemmistö tutkimuksessamme arvioi taitonsa? Entä ollaanko tyytyväisiä ja voidaanko onnistua, jos taidot ovat välttävät? Kun vastaajat ovat olleet verrattain integraatiomyönteisiä, voisi olettaa, että varovaiset arviot omista taidoista liittyvät uskoon lisäkoulutuksen, ohjauksen ja mahdollisuuksiin.

Aikaisemmin esitetyistä tulosten yleistettävyyttä heikentävistä tekijöistä huolimatta joidenkin keskeisimpien tulosten voidaan ehkä ajatella osoittavan joitakin yleisiä suuntauksia. Opettajat ajattelevat, että erityisoppilaiden opettaminen yleisopetusryhmissä edistää oppilaiden sosiaalista integraatiota. Opettajien mielestä integraation tärkeimpiä edellytyksiä ovat ympäristön tietämys ja asenteet ja he kokevat omissa tiedoissaan ja taidoissaan olevan parantamisen varaa. Opettajat ovat valmiita hyväksymään erityisoppilaita omille luokilleen varauksitta tai tietyin edellytyksin. Se, että hyväksyminen tietyin edellytyksin oli yleistä, osoittaa ehkä opettajien haluavan integraatiota valmisteltavan ja suunniteltavan ja tuettavan.

Lisätutkimuksen tarve kohdistuu integraation tukemiseen, opettajien koulutukseen ja erilaisten integraatiokokeilujen toimimivuuteen käytännön tasolla.

## LÄHTEET

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Juva: Wsoy

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: Wsoy

Bogdan, R. & Biklen, D. 1985. The Principal's Role in Mainstreaming. Teoksessa D. Biklen (toim.) Achieving the Complete School. Strategies for Effective Mainstreaming. New York: Teacher's College Press.

Carlberg, C. & Kavale, K. 1980. The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-analysis. Journal of Special Education, 14, 295-309.

Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät 1. York. Holt, Rinehart & Winston.

Ferguson, D. 1994. Persons with Severe Developmental Disabilities: "Mainstreaming" to Supported Community Membership. Teoksessa Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (toim.) The International Encyclopedia of Education 2nd Edition. Great Britain: Pergamon Press.

Giangreco, M. & Putnam, J. 1991. Supporting the Education of Students with Severe Disabilities in Regular Education Environments. Teoksessa Luanna, M., Peck, C. & Brown, L. (toim.) Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hautamäki, J. 1992. Erityispedagogiikka -yksilöllisyys opetuksessa ja kuntoutuksessa. Teoksessa Tuunainen, K., Savolainen, H. & Savolainen P. (toim.) Erityispedagogiikan tutkijakoulutuksen nykytila. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita N:o 42. Joensuun yliopiston monistuskeskus.

Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: Hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 121-135.

- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Helsinki: Wsoy.
- Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. 1981. Educating Pupils with Special Needs in Ordinary School. Guilford: NFER-Nelson.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sarjavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Hobbs, N. 1975. Issues in the Classification of Children. A Sourcebook on Categories, Labels and Their Consequences, 1 & 2. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howarth, S. 1987. Effective Integration: Physically Handicapped Children in Primary Schools. Windsor, Berkshire, England: NFER-Nelson.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun alasteella. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja 5.
- Ihatsu, M. 1988. Erityisoppilas normaaliluokassa. Tutkimuksen näkökulma. Erityisoppilas normaaliluokalla -kurssin luento 6.4.1988. Heinolan kurssikeskus.
- Karjalainen, L. & Ruuskanen, A. 1992. Opistoasteen kauppamatematiikka 1. Jyväskylä: Gummerus.
- Kavale, K. & Glass, G. 1982. The Efficacy of Special Education Interventions and Practices: A Compendium of Meta-analysis Findings, Focus on Exceptional Children, 15, 1-14.
- Kuorelahti, M., Erityisopetus on tuottanut hyviä tuloksia. Keski-suomalainen 17.6 1996.
- Laukkanen, R. 1996. Johdanto erityisopetuksen tilan arviointiin. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 121-135.

- Leskinen, M. 1994. Erikseen vai yhdessä? Vaikeasti vammaisten lasten vanhempien käsitykset luokkamuotojen sopivuudesta. *Kasvatus*. 25. 181-190.
- Lippman, L. 1977. "Normalization" and Related Concepts: Words and Ambiguities. *Child Welfare*, LVI, (5), 72-77.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1989. *Beyond Seperate Education. Quality Education for All*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- 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.
- Madden, N. & Slavin, R. 1983. Mainstreaming Students with Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes. *Review of Education Research*, 53, 519-569.
- Malinen, L. 1997. Näkövammaisen oppilas ja koulunkäynti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Moberg, S. 1981. Psykkisesti kehitysvammaisten koulutuksen integraatio, asenteelliset edellytykset ja saatuja kokemuksia. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 10. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. 1982. Integraatiotutkimus. Teoksessa Tuunainen, K. (toim.) *Erityispedagoginen tutkimus Suomessa*. Joensuu: Lastensuojelun Keskusliitto, 280-302.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus laitoksen tutkimuksia 17. Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. 1985. Erityislukalle ja takaisin. Jyväskylän kouluhallitus Nro 2. Valtion painatuskeskus.
- Moberg, S. 1994. Integraatiota - Uskon vai tiedon pohjalta. Teoksessa Ikonen, O. & Sassi, M. (toim.) *Raportti Erityisopetuksen 19. pohjoismainen kongressi 3.-5.1994*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.



- Moberg, S. 1996 a. Inklusiivinen kasvatus erityisopettajakokelaiden silmin Suomessa, Virossa ja Yhdysvalloissa. Teoksessa Tartu ülikooli pedagogika osakond, Eesti Akadeemiline Pedagogika Selts (toim.). Missugust isiksust me kasvatame?
- Moberg, S. 1996 b. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 121-135.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: Käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1981. Psykkisesti kehitysvammaisen koulutuksen fyysisen integraation edellytykset peruskoulussa. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 14. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Murray, Frank B. 1994. Why Understanding the Theoretical Basis of Cooperative Learning Enhances Teaching Success. Teoksessa Thousand J., Villa, R. & Nevin A. (toim.) Creativity and Collaborative Learning. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.
- Mäki, J. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Tutkimus vuorovaikutuksesta kotona ja päivähoitossa. Erityispedagogiikan lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Peck, C., Carlson, P., Helmstetter, E. 1992. Parent and Teacher Perceptions on Outcomes for Typically Developing Children Enrolled in Integrated Early Childhood Progras: A Statewide Survey. Journal of Early Intervention 16, 53-63.
- Peruskoululaki, peruskouluasetus.
- Reynolds, M.C. 1991. Classification and Labeling. Teoksessa Lloyd J.W., Singh, N.N. & Repp, A.C. (toim.) The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues and Models. Sycamore: Sycamore Publishing Company.

- Runsas, R. (toim.) 1986. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliiton julkaisuja 76. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio: Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia A:17.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. 1996. Teacher Perception of Mainstreaming / Inclusion 1958- 1995: a Research Synthesis. *Exceptional Children* 63, 59-74.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G. & Lesar, S. 1991. *Exceptional Children*. Illinois: Charles Thomas Publisher.
- Stainback, S. Stainback, W. & Jackson, H.J. 1992. *Toward Inclusive Classrooms*. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Taylor, R., Richards, S., Goldstein, P. & Schilit, J. 1997. Teacher Perceptions of Inclusive Settings. *The Council for Exceptional Children*, Vol. 29 No 3. Jan / Feb 1997, 50-54.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Opetussuunnitelman perusteet ja opetuksen kehittäminen. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Opetushallitus, painatuskeskus, Helsinki.
- Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996. Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus.

Wedell, K. 1995. Making Inclusive Education Ordinary. *British Journal of Special Education* 22 (3), 100-104.

Yli-Karro, A. 1996. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden kokemien epäonnistumisten vaikutus tulevaisuuteen suuntautumiseen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

York, J., Vandercook, T., Macdonald, C., Heise-Neff, C. & Caughey, E. 1992. Feedback About Integrating Middle-School Students with Severe Disabilities in General Education Classes. *Exceptional Children* 58, 244-258.

Liite 1a.

Jyväskylässä 14.5.1997

**Hei,**

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa erityisopettajiksi. Teemme pro gradu -tutkielmaamme aiheesta, joka käsittelee opettajien käsityksiä integraatiosta.

Olemme tehneet kyselyjä luokanopettajille ja teidän vastauksenne olisivat meille erittäin arvokkaita.

Pyydämme sinua ja kolmea muuta kolleegaasi vastaamaan oheiseen kyselyyn, jokainen omalle kaavakkeelleen ja postittamaan ne yhdessä kirjekuoressa mahdollisimman pian, mielellään viimeistään 27.5.1997.

**Kiitokset etukäteen !**

Salla Vanhatalo, puh. 014-613508

Kaisa Häkkinen

Liite 1b.

## KÄSITYKSENI INTEGRAATIOSTA

### Taustatiedot

1. Sukupuoli mies \_\_\_\_\_  
nainen \_\_\_\_\_
2. Ikä \_\_\_\_\_ vuotta
3. Työkokemus alalla \_\_\_\_\_ vuotta
4. Valmistumisvuosi 19\_\_\_\_
5. Koulu sijaitsee kaupungissa \_\_\_\_\_  
maaseudulla \_\_\_\_\_
6. Koulun koko -80 \_\_\_\_\_  
81 - 200 \_\_\_\_\_  
201 - 350 \_\_\_\_\_  
350 - \_\_\_\_\_  
oppilasta
7. Onko koulussasi ollut integroituja oppilaita ? ei \_\_\_\_\_  
yhden kerran \_\_\_\_\_  
useita kertoja \_\_\_\_\_
8. Onko koulussasi nyt integroituja oppilaita ? ei \_\_\_\_\_  
yksi oppilas \_\_\_\_\_  
useita oppilaita \_\_\_\_\_
9. Onko luokassasi ollut integroituja oppilaita ? ei \_\_\_\_\_  
yhden kerran \_\_\_\_\_  
useita kertoja, montako kertaa ? \_\_\_\_\_
10. Onko luokassasi nyt integroituja oppilaita ? ei \_\_\_\_\_  
yksi \_\_\_\_\_  
useita, montako ? \_\_\_\_\_

Seuraavassa on esitetty muutamia poikkeavien oppilaiden opetukseen liittyviä kysymyksiä. Vamma / poikkeavuus -kohtaan kirjoita sen vamman tai poikkeavuuden **tyyppi** (esim. kehitysvamma / liikuntavamma / näkövamma / kuulovamma / käytöshäiriö / tunne-elämän häiriö) ja **vaikeusaste** (lievä / keskivaikea / vaikea) josta sinulla on eniten kokemusta.

**11.** Onko valitsemasi poikkeavan oppilaan opettaminen koulun yleisopetuksessa (verrattuna opetukseen erillisissä erityisoppilasryhmissä) mielestäsi hyödyllistä seuraavassa lueteltujen perusteiden mukaan arvioituna?

Vamma / poikkeavuus \_\_\_\_\_

Peruste	Hyödyllistä	Merkityksetöntä	Haitallista
Oppilaan kokonaiskehityksen kannalta	—	—	—
Oppilaan tiedollisen kehityksen kannalta	—	—	—
Oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen kannalta	—	—	—
Muiden (ns. normaalien) oppilaiden kehityksen kannalta	—	—	—
Oppilaan ja hänen normaalien ikätovereittensa luontevien sosiaalisten suhteiden kehittymisen kannalta	—	—	—
Oppilaan myöhemmän yhteiskuntaan sijoittumisen kannalta	—	—	—

12. Arvioi, missä määrin seuraavassa esitetyt seikat vaikeuttavat yleensä poikkeavien oppilaiden opettamista peruskoulun yleisissä opetusryhmissä. Merkitse rasti (x) ao. sarakkeeseen (yksi rasti jokaiselle riville).

1 = Tekee integroinnin mahdottomaksi

2 = Vaikeuttaa paljon integrointia

3 = Vaikeuttaa vähän integrointia

4 = Ei aseta esteitä integroinnille

	Vaikeuden aste			
	1	2	3	4
Älyllinen jälkeenjääneisyys	—	—	—	—
Käytöshäiriöisyys (sopeutumattomuus, emotionaalinen häiriintyneisyys)	—	—	—	—
Liikkumisvaikeudet	—	—	—	—
Poikkeava ulkonäkö	—	—	—	—
Opettajan tietämättömyys, taitamattomuus	—	—	—	—
Opetussuunnitelman sopimattomuus	—	—	—	—
Sopivien opetusvälineiden ja -materiaalien puute	—	—	—	—
Opettajan kielteinen asenne	—	—	—	—
Toisten oppilaiden kielteinen asenne	—	—	—	—
Vanhempien kielteinen asenne	—	—	—	—
Kasvattajien yhteistyön puute	—	—	—	—
Fyysisten tilojen sopimattomuus	—	—	—	—
Kuljetuspalveluiden puute	—	—	—	—
Terveystuoltopalvelujen puute	—	—	—	—
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	—	—	—	—
Muu este, mikä? _____				

13. Hyväksyisitkö omaan luokkaasi seuraavat yksittäiset oppilaat?  
Arvioi tilanne jokaisen nimetyn oppilaan osalta asteikolla 1 - 4 siten, että

- 1 = en missään tapauksessa  
2 = vain joissakin tapauksissa tietyin edellytyksin  
3 = useimmissa tapauksissa tietyin edellytyksin  
4 = kaikissa tapauksissa varauksitta

Oppilas	Opetusryhmään hyväksymisen aste			
	1	2	3	4
Erittäin lahjakas	—	—	—	—
Älyllisesti kehitysvammainen	—	—	—	—
Käytöshäiriöinen (sopeutumaton / emotionaalisesti häiriintynyt)	—	—	—	—
Puhehäiriöinen	—	—	—	—
Lukihäiriöinen	—	—	—	—
Kuulovammainen	—	—	—	—
Näkövammainen	—	—	—	—
Autisti	—	—	—	—
Fyysisesti vammainen	—	—	—	—

Merkitse rastilla (x) ne poikkeavat oppilaat, joiden opettamisesta Sinulla on omakohtaista kokemusta!

14. Mielestäni taitoni poikkeavan oppilaan opettamiseen ovat hyvät \_\_\_  
kohtalaiset \_\_\_  
välttävät \_\_\_

Perustelu \_\_\_\_\_

**KIITOS!**



## Liite 2.

**KÄSITYKSENI INTEGRAATIOSTA****Taustatiedot**

	f (%)
1. Sukupuoli mies	25 (20.2)
nainen	99 (79.8)

**Pt=puuttuvat tiedot**

2. Ikä 23-59 vuotta,  
Ka = 37.70, sd = 8.27  
Pt = 34 (27.4%)

3. Työkokemus alalla ½ - 38 vuotta  
Ka = 11.86, sd = 8.94, pt = 34 (27.4)

4. Valmistumisvuosi 1959-98  
Ka = 1984.71, sd = 8.88

	f (%)
5. Koulu sijaitsee kaupungissa	59 (47.6)
maaseudulla	63 (50.8)

	f (%)
6. Koulun koko -80	30 (24.2)
81 - 200	32 (25.8)
201 - 350	36 (29.0)
350 -	26 (21.0)

oppilasta

	f (%)	Pt =
7. Onko koulussasi ollut integroituja oppilaita ? ei	18 (14.5)	
yhden kerran	22 (17.7)	
useita kertoja	83 (66.9)	Pt = 1 (0.8)

	f (%)	Pt =
8. Onko koulussasi nyt integroituja oppilaita ? ei	27 (21.8)	
yksi oppilas	30 (24.2)	
useita oppilaita	67 (54.0)	Pt = -

	f (%)	Pt =
9. Onko luokassasi ollut integroituja oppilaita ? ei	42 (33.9)	
yhden kerran	38 (30.6)	
useita kertoja, montako kertaa ?	41 (33.1)	Pt = 3 (2.4)

	f (%)	Pt =
10. Onko luokassasi nyt integroituja oppilaita ? ei	60 (48.4)	
yksi	39 (31.5)	
useita, montako ?	18 (14.5)	Pt = 7 (5.6)

<b>11. Vamma / poikkeavuus</b>	<b>Käytöshäiriöinen</b>	<b>44</b>	<b>( 35.5)</b>
	Puhehäiriöinen	5	(4.0)
	Lukihäiriöinen	2	(1.6)
	Kuulovammainen	2	(1.6)
	Näkövammainen	30	(24.2)
	Fyysisesti vammainen	10	(8.1)
	Maahanmuuttaja	4	(3.2)
	Kehitysvammainen	11	(8.9)
	Heikkolahjainen	9	(7.7)
	Ei kokemusta	7	(5.6)

Peruste	Hyödyllistä f (%)	Merkityksetöntä f (%)	Haitallista f (%)	
Oppilaan kokonaiskehityksen kannalta	99 (79.8)	10 (8.1)	9 (7.3)	Pt= 6 (4.8)
Oppilaan tiedollisen kehityksen kannalta	79 (63.7)	28 (22.6)	12 (19.7)	Pt= 5 (4.0)
Oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen kannalta	108 (87.1)	3 (2.4)	8 (6.5)	Pt= 5 (4.0)
Muiden (ns. normaalien) oppilaiden kehityksen kannalta	80 (64.5)	17 (13.7)	21 (16.9)	Pt= 6 (4.8)
Oppilaan ja hänen normaalien ikätovereittensa luontevien sosiaalisten suhteiden kehittymisen kannalta	108 (87.1)	4 (3.2)	7 (5.6)	Pt= 5 (4.0)
Oppilaan myöhemmän yhteiskuntaan sijoittumisen kannalta	100 (80.6)	15 (12.1)	4 (3.2)	Pt= 5 (4.0)

## 12.

- 1 = Tekee integroinnin mahdolliseksi  
 2 = Vaikeuttaa paljon integrointia  
 3 = Vaikeuttaa vähän integrointia  
 4 = Ei aseta esteitä integroinnille

	Vaikeuden aste				Pt=
	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	
Älyllinen jälkeenjääneisyys	8 (6.5)	62 (50.0)	41 (33.1)	12 (9.7)	Pt= 1 (0.8)
Käytöshäiriöisyys (sopeutumattomuus, emotionaalinen häiriintyneisyys)	10 (8.1)	67 (54.0)	42 (33.9)	4 (3.2)	Pt= 1 (0.8)
Liikkumisvaikeudet	-	11 (8.9)	70 (56.5)	42 (33.9)	Pt= 1 (0.8)
Poikkeava ulkonäkö	1 (0.8)	-	25 (20.2)	97 (78.2)	Pt= 1 (0.8)
Opettajan tietämättömyys, taitamattomuus	31 (25.0)	67 (54.0)	25 (20.2)	-	Pt=1 (0.8)
Opetussuunnitelman sopimattomuus	13 (10.5)	45 (36.3)	49 (39.5)	15 (12.1)	Pt= 2 (1.6)
Sopivien opetusvälineiden ja -materiaalien puute	17 (13.7)	61 (49.2)	38 (30.6)	6 (4.8)	Pt= 2 (1.6)
Opettajan kielteinen asenne	74 (59.7)	42 (33.9)	7 (5.6)	-	Pt= 1 (0.8)
Toisten oppilaiden kielteinen asenne	4 (3.2)	60 (48.4)	49 (39.5)	9 (7.3)	Pt= 2 (1.6)
Vanhempien kielteinen asenne	23 (18.5)	60 (48.4)	35 (28.2)	5 (4.0)	Pt= 1 (0.8)
Kasvattajien yhteistyön puute	18 (14.5)	80 (64.5)	24 (19.4)	1 (0.8)	Pt= 1 (0.8)
Fyysisten tilojen sopimattomuus	22 (17.7)	55 (44.4)	43 (34.7)	3 (2.4)	Pt= 1 (0.8)
Kuljetuspalveluiden puute	20 (16.1)	60 (48.4)	33 (26.6)	10 (8.1)	Pt= 1 (0.8)
Terveystuoltopalvelujen puute	8 (6.5)	47 (37.9)	54 (43.5)	13 (10.5)	Pt= 2 (1.6)
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	5 (4.0)	42 (33.9)	54 (43.5)	22 (17.7)	Pt= 1 (0.8)

13.

- 1 = en missään tapauksessa  
 2 = vain joissakin tapauksissa tietyin edellytyksin  
 3 = useimmissa tapauksissa tietyin edellytyksin  
 4 = kaikissa tapauksissa varauksitta

Oppilas	Opetusryhmään hyväksymisen aste				Kokemust
	1	2	3	4	
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Erittäin lahjakas	2 (1.6)	5 (4.0)	45 (36.3)	71 (57.3)	21 (16.9)
Älyllisesti kehitysvammainen	9 (7.3)	51 (41.1)	56 (45.2)	7 (5.6)	22 (17.7)
Käytöshäiriöinen (sopeutumaton / emotionaalisesti häiriintynyt)	10 (8.1)	36 (29.0)	65 (52.4)	11 (8.9)	59 (47.6)
Puhehäiriöinen	1 (0.8)	4 (3.2)	40 (32.3)	78 (62.9)	38 (30.6)
Lukihäiriöinen	1 (0.8)	2 (1.6)	30 (24.2)	90 (72.6)	52 (41.9)
Kuulovammainen	1 (0.8)	13 (10.5)	74 (59.7)	35 (28.2)	12 (9.7)
Näkövammainen	3 (2.4)	12 (9.7)	72 (58.1)	36 (29.0)	38 (30.6)
Autisti	17 (13.7)	65 (52.4)	32 (25.8)	9 (7.3)	9 (7.3)
Fyysisesti vammainen	-	7 (5.6)	56 (45.2)	59 (47.6)	26 (21.0)
Kaikista Pt= 1 (0.8)					

14. Mielestäni taitoni poikkeavan oppilaan opettamiseen ovat hyvät	f (%)
kohtalaiset	20 (16.1)
välttävät	72 (58.1)
	27 (21.8)
	Pt= 5 (4.0)

# KIITOS!

## Liite 3.

(Varianssianalyysi) koulun tämänhetkisestä kokemuksen ja integraation vaikeuden näkemisen yhteydestä.

Muuttuja	1 ei ole		2 yksi oppilas		3 useita oppilaita		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Älyllinen jälkeenjää- neisyys	2.54	.72	2.36	.76	2.53	.83	.976	
Käytöshäiriöisyys	2.75	.68	2.28	.61	2.23	.66	5.963 **	1 > 2,3
Liikkumisvaikeudet	3.25	.61	3.32	.63	3.28	.62	.191	
Poikkeava ulkonäkö	3.79	.42	3.64	.70	3.79	.41	.729	
Vanhempien kielteinen asenne	2.29	.86	2.28	.89	2.09	.71	.314	
Oppilaiden kielteinen asenne	2.63	.77	2.52	.71	2.47	.68	.259	
Kasvattajien yhteistyön puute	1.96	.62	2.32	.75	1.97	.53	1.609	
Opettajan kielteinen asenne	1.63	.71	1.56	.65	1.28	.45	2.501	
Opettajan tietojen ja taitojen puute	2.13	.68	2.00	.58	1.83	.69	1.601	
Kuljetuspalvelujen puute	2.42	.93	2.28	.79	2.21	.82	.328	
Terveystuhoiltopalve- lujen puute	2.79	.78	2.76	.78	2.53	.76	1.000	
Fyysisten tilojen sopimattomuus	2.17	.82	2.56	.65	2.14	.79	1.659	
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	2.75	.79	2.72	.84	2.77	.82	.176	
Opetussuunnitelman sopimattomuus	2.75	.85	2.80	.76	2.40	.84	1.448	
Opetusvälineiden ja materiaalien puute	2.46	.72	2.48	.77	2.14	.81	1.741	

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero

## Liite 4.

(Varianssianalyysi) opettajan integraation aikaisempien kokemusten ja integraatiota vaikeuttavien tekijöiden näkemisen yhteydestä.

Muuttuja	1 ei ole ollut		2 yhden kerran		3 useita kertoja		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Älyllinen jälkeenjä- neisyys	2.36	.62	2.31	.74	2.77	.89	4.418 *	2 < 3 1 < 3
Käytöshäiriöisyys	2.54	.68	2.25	.62	2.26	.70	3.207 *	1 > 2
Liikkumisvaikeudet	3.23	.58	3.13	.61	3.49	.61	3.072	
Poikkeava ulkonäkö	3.64	.63	3.81	.40	3.83	.38	1.447	
Vanhempien kielteinen asenne	2.41	.79	2.06	.82	1.97	.71	3.676 *	1 > 3
Oppilaiden kielteinen asenne	2.54	.60	2.47	.72	2.54	.82	.126	
Kasvattajien yhteistyön puute	2.13	.66	2.06	.67	1.94	.54	.555	
Opettajan kielteinen asenne	1.51	.60	1.47	.62	1.29	.52	1.063	
Opettajan tietojen ja taitojen puute	2.00	.73	1.97	.70	1.83	.57	.723	
Kuljetuspalvelujen puute	2.31	.86	2.28	.77	2.23	.88	.171	
Terveydenhuoltopalve- lujen puute	2.77	.67	2.63	.75	2.51	.89	1.336	
Fyysisten tilojen sopimattomuus	2.23	.63	2.19	.86	2.31	.87	.193	
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	2.74	.72	2.78	.87	2.74	.89	.033	
Opetussuunnitelman sopimattomuus	2.77	.81	2.66	.87	2.29	.79	2.420	
Opetusvälineiden ja materiaalien puute	2.36	.71	2.22	.79	2.29	.89	.286	

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.

## Liite 5.

(Varianssianalyysi) opettajan tämänhetkisestä kokemuksen ja integraation vaikeuden näkemisen yhteydestä.

Muuttuja	1 ei ole		2 yksi oppilas		3 useita oppilaita		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Älyllinen jälkeenjä- neisyys	2.44	.66	2.46	.87	2.72	.96	1.094	
Käytöshäiriöisyys	2.44	.66	2.18	.68	2.44	.71	2.333	
Liikkumisvaikeudet	3.29	.60	3.30	.64	3.22	.65	.115	
Poikkeava ulkonäkö	3.69	.57	3.82	.39	3.83	.38	.894	
Vanhempien kielteinen asenne	2.31	.77	2.09	.88	1.94	.64	2.074	
Oppilaiden kielteinen asenne	2.60	.74	2.33	.54	2.61	.85	1.487	
Kasvattajien yhteistyön puute	2.11	.66	2.03	.64	1.89	.47	.798	
Opettajan kielteinen asenne	1.44	.60	1.46	.62	1.33	.46	.464	
Opettajan tietojen ja taitojen puute	1.91	.67	2.03	.73	1.83	.52	.537	
Kuljetuspalvelujen puute	2.35	.78	2.15	.87	2.28	.96	.481	
Terveystuoltopalve- lujen puute	2.71	.69	2.58	.75	2.56	1.04	.457	
Fyysisten tilojen sopimattomuus	2.29	.76	2.15	.76	2.28	.90	.369	
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	2.71	.71	2.79	.93	2.83	.92	.129	
Opetussuunnitelman sopimattomuus	2.55	.79	2.82	.88	2.22	.81	2.159	
Opetusvälineiden ja materiaalien puute	2.33	.67	2.21	.86	2.33	1.03	.171	

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.

## Liite 6.

Korrelaatiot iän, työkokemuksen ja valmistumisvuoden yhteydestä integraation vaikeuden asteen näkemiseen, (N= 104).

	ikä	työkokemus	valmistumis- vuosi	älyllinen jalkeenjääneis.	vanhempien kielt. asenne	kasvattajien yht. työn puute
ikä	1.00 p= .	.78 p= .000	-.72 p= .000	.03 p= .758	-.23 p= .018	-.17 p= .090
työkokemus	.78 p= .000	1.00 p= .	-.89 p= .000	.03 p= .781	-.20 p= .044	-.13 p= .198
valmistumisvuosi	-.72 p= .000	-.89 p= .000	1.00 p= .	.05 p= .638	.17 p= .079	.09 p= .379
älyllinen jalkeenjäänei-syys	.03 p= .758	.03 p= .781	.05 p= .638	1.00 p= .	.12 p= .231	.15 p= .132
vanhempien kielteinen asenne	-.23 p= .018	-.20 p= .044	.17 p= .079	.12 p= .231	1.00 p= .	.33 p= .001
kasvattajien yhteistyön puute	-.17 p= .090	-.13 p= .198	.09 p= .379	.15 p= .132	.33 p= .001	1.00 p= .
fyysisten tilojen sopimattomuus	-.18 p= .066	-.18 p= .063	.19 p= .059	.20 p= .039	.29 p= .002	.43 p= .000
kuljetuspalvel- velujen puute	-.15 p= .117	-.23 p= .020	.23 p= .020	.19 p= .053	.29 p= .003	.33 p= .001
terveydenhuolto- palvelujen puute	-.14 p= .171	-.19 p= .057	.23 p= .020	.28 p= .003	.31 p= .001	.29 p= .003
opettajan lisätyön korvaamattomuus	-.13 p= .173	-.20 p= .041	.18 p= .076	.08 p= .431	-.04 p= .707	.10 p= .321
jokin muu este	.20 p= .038	.30 p= .002	-.17 p= .086	-.05 p= .593	-.13 p= .184	-.05 p= .586



## Liite 6 jatkuu,

	ikä	työkokemus	valmistumis- vuosi	älyllinen jälkeenjääneis.	vanhempien kielt. asenne	kasvattajien yht. työn puute
käytöshäiriöi- syys	.01 p= .899	-.04 p= .665	.04 p= .658	.20 p= .046	.16 p= .103	.25 p= .010
liikkumisvai- keudet	-.09 p= .346	-.06 p= .532	.05 p= .606	.08 p= .394	-.01 p= .953	.04 p= .672
poikkeava ulko- näkö	-.16 p= .107	-.12 p= .219	.19 p= .052	.17 p= .092	.06 p= .537	.02 p= .873
opettajan tietä- mättömyys	-.03 p= .757	-.11 p= .268	.07 p= .467	-.16 p= .100	.07 p= .459	.20 p= .043
opetussuunnitel- man sopimat.	-.12 p= .216	-.15 p= .119	.12 p= .213	.12 p= .211	.38 p= .000	.23 p= .016
opetusväl.- ja mater. puute	-.11 p= .269	-.12 p= .208	.11 p= .280	.22 p= .026	.32 p= .001	.21 p= .032
opettajan kielt. asenne	-.16 p= .106	-.21 p= .032	.16 p= .110	-.11 p= .286	.35 p= .000	.29 p= .003
toisten oppilaiden kielt.asenne	-.23 p= .018	-.11 p= .263	.16 p= .113	.11 p= .265	.55 p= .000	.27 p= .006

	fyysisten tilojen sopimatt.	kuljetuspalve- lujen puute	terveydenhuol- topalv. puute	opettajan lisä- työn korvaamatt.	muu este	käytöshäiriöi- syys
ikä	-.18 p= .066	-.15 p= .117	-.14 p= .171	-.13 p= .173	.20 p= .038	.01 p= .90
työkokemus	-.18 p= .063	-.23 p= .020	-.19 p= .057	-.20 p= .041	.30 p= .002	-.04 p= .665
valmistumis- vuosi	.19 p= .059	.23 p= .020	.23 p= .020	.18 p= .076	-.17 p= .086	.04 p= .658
älyllinen jäl- keenjääneis.	.20 p= .039	.19 p= .053	.28 p= .003	.08 p= .431	-.05 p= .593	.20 p= .046
vanhempien kielt. asenne	.29 p= .002	.29 p= .003	.31 p= .001	-.04 p= .707	-.13 p= .184	.16 p= .103
kasvattajien yht. työn puute	.43 p= .000	.33 p= .001	.29 p= .003	.10 p= .321	-.05 p= .586	.25 p= .010
fyysisten tilojen sopimatt.	1.00 p= .	.58 p= .000	.50 p= .000	.27 p= .006	-.13 p= .202	.22 p= .027
kuljetuspalve- lujen puute	.58 p= .000	1.00 p= .	.70 p= .000	.31 p= .001	-.07 p= .459	.27 p= .006
terveydenhuol- topalv. puute	.50 p= .000	.70 p= .000	1.00 p= .	.35 p= .000	-.02 p= .819	.26 p= .007
opettajan lisä- työn korvaamatt	.27 p= .006	.31 p= .001	.35 p= .000	1.00 p= .	-.15 p= .138	.21 p= .037
muu este	-.13 p= .202	-.07 p= .459	-.02 p= .819	-.15 p= .138	1.00 p= .	.13 p= .183

## Liite 6 jatkuu,

	fyysisten tilojen sopimatt.	kuljetuspalve- lujen puute	terveydenhuol- topalv. puute	opettajan lisä- työn korvaamatt.	muu este	käytöshäiriöi- syy
käytöshäiriöi- syy	.22 p= .027	.27 p= .006	.26 p= .007	.21 p= .037	.13 p= .183	1.00 p= .
liikkumisvai- keudet	.30 p= .002	.20 p= .044	.13 p= .194	.03 p= .767	-.09 p= .384	-.02 p= .856
poikkeava ulkonäkö	.15 p= .127	.14 p= .158	.04 p= .702	.08 p= .423	-.14 p= .150	.13 p= .206
opettajan tietä- mättömyys	.20 p= .038	.13 p= .202	.11 p= .258	.19 p= .054	.02 p= .804	.20 p= .045
opetussuunnitel- man sopimat.	.28 p= .004	.28 p= .004	.35 p= .000	-.01 p= .917	-.16 p= .114	.10 p= .332
opetusväl.- ja mater. puute	.53 p= .000	.52 p= .000	.44 p= .000	.29 p= .003	-.11 p= .266	.42 p= .000
opettajan kielt. asenne	.26 p= .009	.26 p= .008	.21 p= .031	.02 p= .855	-.07 p= .501	.32 p= .001
toisten oppilaiden kielt.asenne	.35 p= .000	.22 p= .022	.21 p= .029	-.09 p= .388	-.03 p= .746	.16 p= .094

	liikkumisvai- keudet	poikkeava ulkonäkö	opettajan tietä- mättömyys	opetussuunnitel- man sopimat.	opetusväl.- ja mater. puute	opettajan kielt. asenne
ikä	-.09 p= .346	-.16 p= .107	-.03 p= .757	-.12 p= .216	-.11 p= .269	-.16 p= .106
työkokemus	-.06 p= .532	-.12 p= .219	-.11 p= .268	-.15 p= .119	-.12 p= .208	-.21 p= .032
valmistumis- vuosi	.05 p= .606	.19 p= .052	.07 p= .467	.12 p= .213	.11 p= .280	.16 p= .110
älyllinen jäl- keenjääneis.	.08 p= .394	.17 p= .092	-.16 p= .100	.12 p= .211	.22 p= .026	-.11 p= .286
vanhempien kielt. asenne	-.01 p= .953	.06 p= .537	.07 p= .459	.38 p= .000	.32 p= .001	.35 p= .000
kasvattajien yht. työn puute	.04 p= .672	.02 p= .873	.20 p= .043	.23 p= .016	.21 p= .032	.29 p= .003
fyysisten tilojen sopimatt.	.30 p= .002	.15 p= .127	.20 p= .038	.28 p= .004	.53 p= .000	.26 p= .009
kuljetuspalve- lujen puute	.20 p= .044	.14 p= .158	.13 p= .202	.28 p= .004	.52 p= .000	.26 p= .008
terveydenhuol- topalv. puute	.13 p= .194	.04 p= .702	.11 p= .258	.35 p= .000	.44 p= .000	.21 p= .031
opettajan lisä- työn korvaamatt	.03 p= .767	.08 p= .423	.19 p= .054	-.01 p= .917	.29 p= .003	.02 p= .855
muu este	-.09 p= .384	-.14 p= .150	.02 p= .804	-.16 p= .114	-.11 p= .266	-.07 p= .501

## Liite 6 jatkuu,

	liikkumisvai- keudet	poikkeava ulkonäkö	opettajan tietä- mättömyys	opetussuunnitel- -man sopimat.	opetusväl.- ja mater. puute	opettajan kielt. asenne
käytöshäiriöi- syys	-.02 p= .856	.13 p= .206	.20 p= .045	.10 p= .332	.42 p= .000	.32 p= .001
liikkumisvai- keudet	1.00 p= .	.33 p= .001	.05 p= .593	-.15 p= .118	-.01 p= .959	-.00 p= .996
poikkeava ulko- näkö	.33 p= .001	1.00 p= .	.17 p= .091	.11 p= .288	.24 p= .016	-.05 p= .627
opettajan tietä- mättömyys	.05 p= .593	.17 p= .091	1.00 p= .	.19 p= .058	.22 p= .022	.46 p= .000
opetussuunnitel- -man sopimat.	-.15 p= .118	.11 p= .288	.19 p= .058	1.00 p= .	.45 p= .000	.23 p= .018
opetusväl.- ja mater. puute	-.01 p= .959	.24 p= .016	.22 p= .022	.45 p= .000	1.00 p= .	.32 p= .001
opettajan kielt. asenne	-.00 p= .996	-.05 p= .627	.46 p= .000	.23 p= .018	.32 p= .001	1.00 p= .
toisten oppilaiden kielt.asenne	.07 p= .479	.13 p= .202	.10 p= .337	.28 p= .004	.26 p= .008	.23 p= .019

## Liite 6 jatkuu,

	toisten oppilaiden kielteinen asenne
ikä	-.23 p= .018
työkokemus	-.11 p= .263
valmistumisvuosi	.16 p= .113
älyllinen jälkeenjääneis.	.11 p= .265
vanhempien kielt. asenne	.55 p= .000
kasvattajien yht.työn puute	.27 p= .006
fyysisten tilojen sopimattomuus	.35 p= .000
kuljetuspalvelujen puute	.22 p= .022
terveydenhuoltopalv. puute	.21 p= .029
opettajan lisätyön korvaamat.	-.09 p= .388
muu este	-.03 p= .746
käytöshäiriöisyys	.16 p= .094
liikkumisvaikeudet	.07 p= .479
poikkeava ulko-näkö	.13 p= .202
opettajan tietämättömyys	.10 p= .337
opetussuunnitelman sopimat.	.28 p= .004
opetusväl.- ja mater. puute	.26 p= .008
opettajan kielt. asenne	.23 p= .019
toisten oppilaiden kielt.asenne	1.00 p= .

## Liite 7.

Opettajien asenteiden vaikutus integraatiota vaikeuttavien tekijöiden näkemiseen.  
Myönteisesti suhtautuvat N = 65 ja kielteisesti suhtautuvat N = 56.

<b>Mahdollinen vaikeuttava seikka</b>	<b>asenne</b>	<b>1 integrointi mahdoton</b>	<b>2 vaikeuttaa paljon integrointia</b>	<b>3 vaikeuttaa vähän integrointia</b>	<b>4 ei aseta esteitä integroinnille</b>
Älyllinen jälkeenjääneisyys	myönt.	3	21	29	12
	kielt.	5	39	12	
Käytöshäiriöisyys	myönt.	3	29	30	3
	kielt.	7	36	12	1
Liikkumisvaikeudet	myönt.		6	30	29
	kielt.		5	38	13
Poikkeava ulkonäkö	myönt.	1		6	58
	kielt.			19	37
Vanhempien kielteinen asenne	myönt.	8	32	20	5
	kielt.	14	28	14	
Oppilaiden kielteinen asenne	myönt.	2	28	26	8
	kielt.	2	30	23	1
Kasvattajien yhteistyön puute	myönt.	7	41	16	1
	kielt.	11	37	8	
Opettajan kielteinen asenne	myönt.	41	19	5	
	kielt.	31	23	2	
Opettajan tietojen ja taitojen puute	myönt.	14	37	14	
	kielt.	17	28	11	
Kuljetuspalvelujen puute	myönt.	8	28	22	7
	kielt.	11	31	11	3
Terveystuho- palvelujen puute	myönt.	2	24	27	12
	kielt.	5	23	26	1
Fyysisten tilojen sopimattomuus	myönt.	9	22	31	3
	kielt.	12	32	12	
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	myönt.	2	17	28	18
	kielt.	3	25	24	4
Opetussuunnitelman sopimattomuus	myönt.	4	23	25	12
	kielt.	8	21	24	3
Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	myönt.	5	29	25	6
	kielt.	12	30	13	

## Liite 8.

(T-testi) sukupuolen vaikutus integraatiota vaikeuttavien teiköiden näkemisessä

Mahdollinen vaikeuttava seikka	sukupuoli	ka	s	t-arvo	d.f.	p																																																																																																																																								
Älyllinen jälkeenjääneisyys	mies	2.50	.78	.26	121	.794																																																																																																																																								
	nainen	2.45	.76				Käytöshäiriöisyys	mies	2.46	.51	1.08	121	.281	nainen	2.29	.70	Liikkumisvaikeudet	mies	3.33	.70	.73	121	.468	nainen	3.23	.59	Poikkeava ulkonäkö	mies	3.67	.70	-.88	26.79	.386	nainen	3.80	.40	Vanhempien kielteinen asenne	mies	2.13	.90	-.38	121	.707	nainen	2.19	.75	Oppilaiden kielteinen asenne	mies	2.67	.64	1.20	120	.231	nainen	2.48	.69	Kasvattajien yhteistyön puute	mies	2.21	.51	1.28	121	.201	nainen	2.03	.63	Opettajan kielteinen asenne	mies	1.46	.59	.03	121	.978	nainen	1.45	.61	Opettajan tietojen ja taitojen puute	mies	2.00	.59	.39	121	.695	nainen	1.94	.70	Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213	nainen	2.22	.88	Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120
Käytöshäiriöisyys	mies	2.46	.51	1.08	121	.281																																																																																																																																								
	nainen	2.29	.70				Liikkumisvaikeudet	mies	3.33	.70	.73	121	.468	nainen	3.23	.59	Poikkeava ulkonäkö	mies	3.67	.70	-.88	26.79	.386	nainen	3.80	.40	Vanhempien kielteinen asenne	mies	2.13	.90	-.38	121	.707	nainen	2.19	.75	Oppilaiden kielteinen asenne	mies	2.67	.64	1.20	120	.231	nainen	2.48	.69	Kasvattajien yhteistyön puute	mies	2.21	.51	1.28	121	.201	nainen	2.03	.63	Opettajan kielteinen asenne	mies	1.46	.59	.03	121	.978	nainen	1.45	.61	Opettajan tietojen ja taitojen puute	mies	2.00	.59	.39	121	.695	nainen	1.94	.70	Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213	nainen	2.22	.88	Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80						
Liikkumisvaikeudet	mies	3.33	.70	.73	121	.468																																																																																																																																								
	nainen	3.23	.59				Poikkeava ulkonäkö	mies	3.67	.70	-.88	26.79	.386	nainen	3.80	.40	Vanhempien kielteinen asenne	mies	2.13	.90	-.38	121	.707	nainen	2.19	.75	Oppilaiden kielteinen asenne	mies	2.67	.64	1.20	120	.231	nainen	2.48	.69	Kasvattajien yhteistyön puute	mies	2.21	.51	1.28	121	.201	nainen	2.03	.63	Opettajan kielteinen asenne	mies	1.46	.59	.03	121	.978	nainen	1.45	.61	Opettajan tietojen ja taitojen puute	mies	2.00	.59	.39	121	.695	nainen	1.94	.70	Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213	nainen	2.22	.88	Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																
Poikkeava ulkonäkö	mies	3.67	.70	-.88	26.79	.386																																																																																																																																								
	nainen	3.80	.40				Vanhempien kielteinen asenne	mies	2.13	.90	-.38	121	.707	nainen	2.19	.75	Oppilaiden kielteinen asenne	mies	2.67	.64	1.20	120	.231	nainen	2.48	.69	Kasvattajien yhteistyön puute	mies	2.21	.51	1.28	121	.201	nainen	2.03	.63	Opettajan kielteinen asenne	mies	1.46	.59	.03	121	.978	nainen	1.45	.61	Opettajan tietojen ja taitojen puute	mies	2.00	.59	.39	121	.695	nainen	1.94	.70	Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213	nainen	2.22	.88	Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																										
Vanhempien kielteinen asenne	mies	2.13	.90	-.38	121	.707																																																																																																																																								
	nainen	2.19	.75				Oppilaiden kielteinen asenne	mies	2.67	.64	1.20	120	.231	nainen	2.48	.69	Kasvattajien yhteistyön puute	mies	2.21	.51	1.28	121	.201	nainen	2.03	.63	Opettajan kielteinen asenne	mies	1.46	.59	.03	121	.978	nainen	1.45	.61	Opettajan tietojen ja taitojen puute	mies	2.00	.59	.39	121	.695	nainen	1.94	.70	Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213	nainen	2.22	.88	Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																				
Oppilaiden kielteinen asenne	mies	2.67	.64	1.20	120	.231																																																																																																																																								
	nainen	2.48	.69				Kasvattajien yhteistyön puute	mies	2.21	.51	1.28	121	.201	nainen	2.03	.63	Opettajan kielteinen asenne	mies	1.46	.59	.03	121	.978	nainen	1.45	.61	Opettajan tietojen ja taitojen puute	mies	2.00	.59	.39	121	.695	nainen	1.94	.70	Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213	nainen	2.22	.88	Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																														
Kasvattajien yhteistyön puute	mies	2.21	.51	1.28	121	.201																																																																																																																																								
	nainen	2.03	.63				Opettajan kielteinen asenne	mies	1.46	.59	.03	121	.978	nainen	1.45	.61	Opettajan tietojen ja taitojen puute	mies	2.00	.59	.39	121	.695	nainen	1.94	.70	Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213	nainen	2.22	.88	Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																																								
Opettajan kielteinen asenne	mies	1.46	.59	.03	121	.978																																																																																																																																								
	nainen	1.45	.61				Opettajan tietojen ja taitojen puute	mies	2.00	.59	.39	121	.695	nainen	1.94	.70	Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213	nainen	2.22	.88	Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																																																		
Opettajan tietojen ja taitojen puute	mies	2.00	.59	.39	121	.695																																																																																																																																								
	nainen	1.94	.70				Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213	nainen	2.22	.88	Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																																																												
Kuljetuspalvelujen puute	mies	2.46	.59	1.25	121	.213																																																																																																																																								
	nainen	2.22	.88				Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589	nainen	2.57	.80	Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																																																																						
Terveystuotopalvelujen puute	mies	2.67	.64	.54	120	.589																																																																																																																																								
	nainen	2.57	.80				Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *	nainen	2.14	.78	Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																																																																																
Fyysisten tilojen sopimattomuus	mies	2.54	.59	2.35	121	.021 *																																																																																																																																								
	nainen	2.14	.78				Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597	nainen	2.74	.82	Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																																																																																										
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	mies	2.83	.70	.53	121	.597																																																																																																																																								
	nainen	2.74	.82				Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306	nainen	2.57	.90	Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																																																																																																				
Opetussuunnitelman sopimattomuus	mies	2.42	.58	-1.03	53.08	.306																																																																																																																																								
	nainen	2.57	.90				Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099	nainen	2.21	.80																																																																																																																														
Opetusvälineiden ja -materiaalien puute	mies	2.50	.51	1.66	120	.099																																																																																																																																								
	nainen	2.21	.80																																																																																																																																											

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.

## Liite 9.

(Varianssianalyysi) opettajan taidot omasta mielestä ja integroinnin vaikeuden asteen näkemisen yhteys.

Muuttuja	1 hyvät		2 kohtalaiset		3 välttävät		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Älyllinen jälkeenjääneisyys	2.56	.78	2.59	.77	2.17	.78	2.456	
Käytöshäiriöisyys	2.67	.69	2.32	.66	2.22	.67	3.818 *	1 > 3
Liikkumisvaikeudet	3.44	.51	3.23	.61	3.30	.70	1.059	
Poikkeava ulkonäkö	3.85	.38	3.81	.40	3.56	.73	3.022 *	2 > 3
Vanhempien kielteinen asenne	2.06	.64	2.17	.82	2.30	.82	.351	
Oppilaiden kielteinen asenne	2.28	.67	2.55	.73	2.61	.66	.741	
Kasvattajien yhteistyön puute	2.06	.54	2.09	.66	1.91	.60	.934	
Opettajan kielteinen asenne	1.28	.46	1.48	.59	1.39	.66	.812	
Opettajan tietojen ja taitojen puute	2.11	.58	1.91	.68	1.87	.69	.865	
Kuljetuspalvelujen puute	2.17	.79	2.39	.82	2.04	.88	1.797	
Terveydenhuoltopalvelujen puute	2.50	.86	2.77	.75	2.39	.72	2.643	
Fyysisten tilojen sopimattomuus	2.35	.77	2.31	.77	1.92	.77	2.724	
Opettajan lisätyön korvaamattomuus	2.78	.94	2.83	.78	2.52	.79	1.665	
Opetussuunnitelman sopimattomuus	2.56	.98	2.63	.84	2.44	.73	.243	
Opetusvälineiden ja materiaalien puute	2.39	.50	2.37	.84	2.00	.80	2.758	

## Liite 10.

(Varianssianalyysi) koulun integraatiosta aikaisempien kokemusten ja pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymisen yhteydestä.

Muuttuja	1 ei ole ollut		2 yhden kerran		3 useita kertoja		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Erittäin lahjakas	3.59	.80	3.37	.60	3.50	.61	.293	
Älyllisesti kehitysvammainen	2.71	.77	2.42	.51	2.49	.76	.619	
Käytöshäiriöinen	2.88	.86	2.47	.51	2.59	.81	1.634	
Puhehäiriöinen	4.00	.36	3.36	.48	3.55	.58	6.432 **	1 > 2 1 > 3
Lukihäiriöinen	3.94	.24	3.53	.51	3.70	.52	2.469	
Kuulovammainen	3.35	.70	3.00	.33	3.13	.68	1.039	
Näkövammainen	3.18	.73	3.16	.38	3.09	.76	.071	
Autisti	2.24	.75	2.26	.73	2.26	.81	.048	
Fyysisesti vammainen	3.59	.51	3.21	.54	3.44	.61	2.092	

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.



## Liite 11.

(Varianssianalyysi) koulun tämänhetkisestä kokemuksesta integroiduista oppilaista ja pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymisestä.

Muuttuja	1 ei ole		2 yksi oppilas		3 useita oppilaita		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Erittäin lahjakas	3.46	.78	3.60	.50	3.46	.63	.581	
Älyllisesti kehitysvammainen	2.75	.61	2.52	.59	2.40	.80	2.404	
Käytöshäiriöinen	2.79	.83	2.52	.65	2.58	.80	.828	
Puhehäiriöinen	3.79	.42	3.56	.51	3.54	.60	2.569	
Lukihäiriöinen	3.80	.42	3.68	.48	3.68	.54	.849	
Kuulovammainen	3.19	.59	3.38	.50	3.05	.68	2.905 *	2 > 3
Näkövammainen	3.25	.53	3.36	.57	2.95	.77	2.622	
Autisti	2.38	.77	2.44	.82	2.12	.76	1.341	
Fyysisesti vammainen	3.54	.59	3.40	.58	3.39	.59	.892	

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.

## Liite 12.

(Varianssianalyysi) opettajien integraatiosta aikaisempien kokemusten ja pedagogisesti poikkeavien oppilaiden yhteydestä.

Muuttuja	1 ei ole ollut		2 yhden kerran		3 useita kertoja		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Erittäin lahjakas	3.44	.72	3.53	.57	3.51	.61	.105	
Älyllisesti kehitysvammainen	2.57	.68	2.24	.72	2.64	.72	3.387 *	2 < 3
Käytöshäiriöinen	2.93	.62	2.22	.69	2.64	.84	9.946 ***	1 > 2 2 < 3
Puhehäiriöinen	3.74	.44	3.53	.57	3.51	.61	2.693	
Lukihäiriöinen	3.82	.39	3.63	.55	3.66	.54	1.764	
Kuulovammainen	3.18	.72	3.03	.47	3.20	.68	.374	
Näkövammainen	3.15	.71	2.94	.72	3.23	.65	.899	
Autisti	2.21	.83	2.05	.70	2.49	.78	3.068 *	2 < 3
Fyysisesti vammainen	3.41	.60	3.25	.57	3.60	.55	2.77	

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.

## Liite 13.

(Varianssianalyysi) opettajien tämänhetkiset kokemukset integroinnista ja pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymisen yhteys.

Muuttuja	1 ei ole		2 yksi oppilas		3 useita oppilaita		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Erittäin lahjakas	3.46	.72	3.55	.51	3.50	.62	.509	
Älyllisesti kehitysvammainen	2.74	.66	2.53	.74	2.38	.85	2.558 *	1 > 3
Käytöshäiriöinen	2.78	.71	2.21	.74	2.83	.79	.756	
Puhehäiriöinen	3.82	.47	3.53	.57	3.52	.71	2.609 *	1 > 3
Lukihäiriöinen	3.78	.42	3.64	.55	3.61	.61	.784	
Kuulovammainen	3.19	.69	3.40	.52	3.05	.69	3.395 *	2 > 3
Näkövammainen	3.22	.68	3.37	.77	3.02	.64	3.018 *	2 > 3
Autisti	2.27	.76	2.15	.76	2.39	.92	1.299	
Fyysisesti vammainen	3.47	.57	3.36	.60	3.39	.61	.914	

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.

## Liite 14.

(Spearmanin korrelaatio) iän, työkokemuksen ja valmistumisvuoden yhteydestä pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymiseen.

<b>Erittäin lahjakas</b>	-.10 N (122) p= .271											
<b>Älyllisesti kehitysv.</b>	-.00 N (122) p= .966	.14 N (123) p= .123										
<b>Käytöshäiriöinen</b>	-.13 N (121) p= .155	.22 N (122) p= .014	.30 N (122) p= .001									
<b>Puhehäiriöinen</b>	-.11 N (122) p= .225	.30 N (123) p= .001	.30 N (123) p= .001	.39 N (122) p= .000								
<b>Lukihäiriöinen</b>	-.00 N (122) p= .964	.22 N (123) p= .016	.19 N (123) p= .039	.36 N (122) p= .000	.71 N (123) p= .000							
<b>Kuulo- vammainen</b>	.02 N (122) p= .789	.14 N (123) p= .110	.29 N (123) p= .001	.29 N (122) p= .001	.42 N (123) p= .000	.35 N (123) p= .000						
<b>Näkö- vammainen</b>	.03 N (122) p= .765	.13 N (123) p= .147	.29 N (123) p= .001	.38 N (122) p= .000	.34 N (123) p= .000	.35 N (123) p= .000	.73 N (123) p= .000					
<b>Autisti</b>	-.01 N (122) p= .947	.09 N (123) p= .346	.51 N (123) p= .000	.39 N (122) p= .000	.23 N (123) p= .012	.20 N (123) p= .031	.37 N (123) p= .000	.42 N (123) p= .000				
<b>Fyysisesti vamm.</b>	.02 N (121) p= .851	.13 N (122) p= .155	.34 N (122) p= .000	.23 N (121) p= .011	.50 N (122) p= .000	.55 N (122) p= .000	.46 N (122) p= .000	.54 N (122) p= .000	.35 N (122) p= .000			
<b>Työkokemus</b>	.85 N (122) p= .000	-.11 N (122) p= .232	-.06 N (122) p= .491	-.22 N (121) p= .015	-.15 N (122) p= .104	-.06 N (122) p= .488	-.01 N (122) p= .919	-.06 N (122) p= .481	-.07 N (122) p= .435	-.03 N (121) p= .763		
<b>Valmistumis- vuosi</b>	-.80 N (110) p= .000	.09 N (110) p= .368	.09 N (110) p= .338	.20 N (109) p= .041	.21 N (110) p= .027	.09 N (110) p= .355	.02 N (110) p= .818	.06 N (110) p= .551	.13 N (110) p= .165	.09 N (109) p= .370	-.93 N (110) p= .000	
	<b>Ikä</b>	<b>Erittäin lahjakas</b>	<b>Älyllis- kehitys- vamm.</b>	<b>Käytöshäiriöinen</b>	<b>Puhehäiriöinen</b>	<b>Lukihäiriöinen</b>	<b>Kuulo- vammainen</b>	<b>Näkö- vammainen</b>	<b>Autisti</b>	<b>Fyysisesti vamm.</b>	<b>Työkokemus</b>	

## Liite 15.

(T-testi) Sukupuolen vaikutus pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymiseen.

<b>Pedagogisesti poikkeava oppilas</b>	<b>sukupuoli</b>	<b>ka</b>	<b>s</b>	<b>t-arvo</b>	<b>d.f.</b>	<b>p</b>																																																																												
Erittäin lahjakas	mies	3.46	.72	-.38	121	.706																																																																												
	nainen	3.52	.65				Älyllisesti kehitysvammainen	mies	2.46	.78	-.29	121	.776	nainen	2.51	.71	Käytöshäiriöinen	mies	2.63	.88	-.04	120	.965	nainen	2.63	.74	Puhehäiriöinen	mies	3.58	.58	-.02	121	.985	nainen	3.59	.61	Lukihäiriöinen	mies	3.67	.57	-.33	121	.745	nainen	3.71	.54	Kuulovammainen	mies	3.29	.55	1.12	121	.267	nainen	3.13	.65	Näkövammainen	mies	3.29	.55	1.16	121	.249	nainen	3.11	.71	Autisti	mies	2.46	.72	1.32	121	.190	nainen	2.22	.80	Fyysisesti vammainen	mies	3.58	.50	1.43	120
Älyllisesti kehitysvammainen	mies	2.46	.78	-.29	121	.776																																																																												
	nainen	2.51	.71				Käytöshäiriöinen	mies	2.63	.88	-.04	120	.965	nainen	2.63	.74	Puhehäiriöinen	mies	3.58	.58	-.02	121	.985	nainen	3.59	.61	Lukihäiriöinen	mies	3.67	.57	-.33	121	.745	nainen	3.71	.54	Kuulovammainen	mies	3.29	.55	1.12	121	.267	nainen	3.13	.65	Näkövammainen	mies	3.29	.55	1.16	121	.249	nainen	3.11	.71	Autisti	mies	2.46	.72	1.32	121	.190	nainen	2.22	.80	Fyysisesti vammainen	mies	3.58	.50	1.43	120	.154	nainen	3.39	.62						
Käytöshäiriöinen	mies	2.63	.88	-.04	120	.965																																																																												
	nainen	2.63	.74				Puhehäiriöinen	mies	3.58	.58	-.02	121	.985	nainen	3.59	.61	Lukihäiriöinen	mies	3.67	.57	-.33	121	.745	nainen	3.71	.54	Kuulovammainen	mies	3.29	.55	1.12	121	.267	nainen	3.13	.65	Näkövammainen	mies	3.29	.55	1.16	121	.249	nainen	3.11	.71	Autisti	mies	2.46	.72	1.32	121	.190	nainen	2.22	.80	Fyysisesti vammainen	mies	3.58	.50	1.43	120	.154	nainen	3.39	.62																
Puhehäiriöinen	mies	3.58	.58	-.02	121	.985																																																																												
	nainen	3.59	.61				Lukihäiriöinen	mies	3.67	.57	-.33	121	.745	nainen	3.71	.54	Kuulovammainen	mies	3.29	.55	1.12	121	.267	nainen	3.13	.65	Näkövammainen	mies	3.29	.55	1.16	121	.249	nainen	3.11	.71	Autisti	mies	2.46	.72	1.32	121	.190	nainen	2.22	.80	Fyysisesti vammainen	mies	3.58	.50	1.43	120	.154	nainen	3.39	.62																										
Lukihäiriöinen	mies	3.67	.57	-.33	121	.745																																																																												
	nainen	3.71	.54				Kuulovammainen	mies	3.29	.55	1.12	121	.267	nainen	3.13	.65	Näkövammainen	mies	3.29	.55	1.16	121	.249	nainen	3.11	.71	Autisti	mies	2.46	.72	1.32	121	.190	nainen	2.22	.80	Fyysisesti vammainen	mies	3.58	.50	1.43	120	.154	nainen	3.39	.62																																				
Kuulovammainen	mies	3.29	.55	1.12	121	.267																																																																												
	nainen	3.13	.65				Näkövammainen	mies	3.29	.55	1.16	121	.249	nainen	3.11	.71	Autisti	mies	2.46	.72	1.32	121	.190	nainen	2.22	.80	Fyysisesti vammainen	mies	3.58	.50	1.43	120	.154	nainen	3.39	.62																																														
Näkövammainen	mies	3.29	.55	1.16	121	.249																																																																												
	nainen	3.11	.71				Autisti	mies	2.46	.72	1.32	121	.190	nainen	2.22	.80	Fyysisesti vammainen	mies	3.58	.50	1.43	120	.154	nainen	3.39	.62																																																								
Autisti	mies	2.46	.72	1.32	121	.190																																																																												
	nainen	2.22	.80				Fyysisesti vammainen	mies	3.58	.50	1.43	120	.154	nainen	3.39	.62																																																																		
Fyysisesti vammainen	mies	3.58	.50	1.43	120	.154																																																																												
	nainen	3.39	.62																																																																															

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.

## Liite 16.

(T-testi) koulun sijainnin vaikutus pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymiseen.  
Sijainti: 1= kaupunki (N = 58-59), 2 = maaseutu (N = 62).

Pedagogisesti poikkeava oppilas	Sijainti	ka	s	t- arvo	d.f.	p
Erittäin lahjakas	1	3.49	.70	-.48	119	.631
	2	3.55	.59			
Älyllisesti kehitysvammainen	1	2.44	.75	-.82	119	.413
	2	2.55	.69			
Käytöshäiriöinen	1	2.53	.75	-1.27	118	.206
	2	2.71	.76			
Puhehäiriöinen	1	3.54	.65	-.79	119	.430
	2	3.63	.55			
Lukihäiriöinen	1	3.64	.58	-1.16	119	.249
	2	3.76	.50			
Kuulovammaisen	1	3.05	.63	-2.23	119	.028
	2	3.29	.56			
Näkövammaisen	1	2.98	.73	-2.92	119	.004
	2	3.32	.54			
Autisti	1	2.14	.78	-1.81	119	.073
	2	2.39	.75			
Fyysisesti vammaisen	1	3.33	.57	-1.92	118	.060
	2	3.53	.59			

Merkityksellisyys: \* = tilastollisesti melkein merkittävä ero, \*\* = merkittävä ero, \*\*\* = erittäin merkittävä ero.

## Liite 17.

(Varianssianalyysi) opettajan taidot omasta mielestä ja pedagogisesti poikkeavan oppilaan hyväksymisen yhteys.

Muuttuja	1 hyvät		2 kohtalaiset		3 välttävät		F	Tukey- vertailu
	ka	s	ka	s	ka	s		
Erittäin lahjakas	3.56	.62	3.51	.64	3.39	.66	.799	
Älyllisesti kehitysvammainen	2.67	.77	2.51	.69	2.39	.78	.653	
Käytöshäiriöinen	2.89	.83	2.55	.77	2.57	.73	1.045	
Puhehäiriöinen	3.67	.49	3.59	.56	3.61	.59	.774	
Lukihäiriöinen	3.72	.46	3.69	.53	3.74	.45	.329	
Kuulovammainen	3.33	.69	3.15	.54	2.96	.83	2.226	
Näkövammainen	3.40	.62	3.16	.62	2.89	.87	3.322 *	1 > 3
Autisti	2.56	.86	2.29	.70	1.91	.85	3.026	
Fyysisesti vammainen	3.50	.62	3.45	.56	3.30	.64	.991	