

ERITYISOPETTAJIEN KÄSITYKSET INKLUUSION TÄRKEYDESTÄ

Jonna Pulkkinen

Pro gradu –tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2006

TIIVISTELMÄ

Pulkinen, Jonna. 2006. Erityisopettajien käsitykset inklusion tärkeydestä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajien käsityksiä inklusion tärkeydestä. Tutkimusongelmia oli kolme: 1) millainen on käsitteelliseltä rakenteeltaan erityisopettajien inklusioon suhtautuminen, 2) kuinka tärkeänä erityisopettajat pitävät inklusiota ja 3) millä tavalla sukupuoli, ikä, erityisopettajakokemus ja se, millaisia oppilaita luokalla on, ovat yhteydessä erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä.

Tutkimuksen perusjoukkona olivat suomenkielisten erityiskoulujen erityisopettajat. Tutkimukseen osallistui 202 erityisopettajaa. Osallistujista naisia oli 147 ja miehiä 54. Yksi osallistujista ei ilmoittanut sukupuoltaan. Osallistujien keski-ikä oli 44.39 vuotta, ja he olivat toimineet erityisopettajina keskimäärin 13.13 vuotta. Tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien luokassaan ensisijaisesti noudattamia opetussuunnitelmia olivat EMU (n = 106), ESY (n = 9), EHA1 (n = 42), EHA2 (n = 13), EKU (n = 7), EDU/EDY (n = 7), EVY (n = 5), sairaalaopetus (n = 7), yleinen (n = 1), HOJKS (n = 2) ja ELA (n = 2).

Tutkimusaineisto kerättiin kyselytutkimuksella. Kysely lähetettiin kaikkiin suomenkielisiin erityiskouluihin tammikuussa 2002. Kyselyssä erityisopettajien käsityksiä inklusion tärkeydestä selvitettiin ”Program Quality Indicators” (PQI) –asteikon 15 osiota käsittävällä, inklusiota koskevalla mittarilla. Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettiin pääkomponenttianalyysia (vinorotaatio), keskiarvoja, keskihajontoja, vastausjakaumaprosentteja, keskiarvon erojen vertailua, Pearsonin korrelaatiokerrointa sekä yksisuuntaista varianssianalyysia.

Erityisopettajien inklusioon suhtautuminen muodostui kolmesta ulottuvuudesta: 1) fyysiseen integraatioon suhtautuminen, 2) toiminnalliseen ja sosiaaliseen integraatioon suhtautuminen sekä 3) yhteiskunnalliseen integraatioon suhtautuminen. Tutkimus osoitti, että erityisopettajat arvioivat inklusion tärkeäksi. Erityisopettajien sukupuoli, ikä ja se, millaisia oppilaita erityisopettajien luokalla on, olivat yhteydessä erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä. Naiset arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation tärkeämmäksi kuin miehet. 40 – 49-vuotiaat arvioivat yhteiskunnallisen integraation tärkeämmäksi kuin 30 – 39-vuotiaat ja 50 – 61-vuotiaat. Erityisopettajat, joiden luokalla olevat oppilaat tarvitsivat paljon tukea, arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation sekä yhteiskunnallisen integraation muita erityisopettajia vähemmän tärkeäksi. Erityisopettajakokemuksella ei todettu olevan yhteyttä erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä.

Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että erityisopettajat pitävät inklusiota osoituksena laadukkaasta opetuksesta. Erityisopettajien mielestä onnistunut inklusio edellyttää kuitenkin vielä muutoksia kasvatusympäristöissä.

Avainsanat: inklusio, erityisopettajien käsitykset, PQI-asteikko

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	INKLUUSIO.....	7
2.1	Inklusion perusteet	7
2.1.1	<i>Oikeuksia ja etiikkaa korostava diskurssi</i>	7
2.1.2	<i>Tehokkuutta korostava diskurssi</i>	9
2.2	Inklusion toteuttaminen.....	11
2.2.1	<i>Poliittinen diskurssi</i>	11
2.2.2	<i>Pragmaattinen diskurssi</i>	13
2.3	Inklusion lähikäsitteitä	16
3	OPETTAJIEN INKLUSIOTA KOSKEVAT ASEENTEET	19
3.1	Millä tavoin opettajat suhtautuvat inklusioon?	20
3.2	Opettajien inklusioon suhtautumisen eri ulottuvuudet.....	24
3.3	Opettajaan liittyvien tekijöiden yhteys inklusiota koskeviin asenteisiin	27
3.3.1	<i>Sukupuolen yhteys asenteisiin</i>	27
3.3.2	<i>Iän ja opettajakokemuksen yhteys asenteisiin</i>	28
3.3.3	<i>Opettajan saaman koulutuksen yhteys asenteisiin</i>	31
3.4	Oppilaaseen liittyvien tekijöiden yhteys inklusiota koskeviin asenteisiin..	33
3.5	Kasvatusympäristöön liittyvien tekijöiden yhteys inklusiota koskeviin asenteisiin	37
4	TUTKIMUSONGELMAT	39
5	MENETELMÄ	40
5.1	Osallistujat	40
5.2	PQI-asteikko.....	42
5.3	Tutkimusaineiston kokoaminen	43
5.4	Mittauksen luotettavuus	43
5.4.1	<i>Reliabiliteetti</i>	43
5.4.2	<i>Validiteetti</i>	45
5.5	Aineiston analysointi.....	45
6	TULOKSET.....	47
6.1	Inklusioon suhtautumisen käsitteellinen rakenne	47
6.2	Erityisopettajien käsitykset inklusion tärkeydestä	50

6.3	Erityisopettajien inklusion tärkeyteen liittyvien käsitysten ja taustamuuttujien välinen yhteys	56
6.3.1	<i>Sukupuolten väliset erot erityisopettajien käsityksissä inklusion tärkeydestä</i>	56
6.3.2	<i>län yhteys erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä.....</i>	58
6.3.3	<i>Erityisopettajakokemuksen yhteys erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä60</i>	
6.3.4	<i>Erityisopettajien inklusion tärkeyttä koskevien käsitysten yhteys siihen, millaisia oppilaita luokalla on</i>	64
7	POHDINTA.....	69
7.1	Tutkimustulosten tarkastelua	70
7.1.1	<i>Inklusioon suhtautumisen käsitteellinen rakenne.....</i>	70
7.1.2	<i>Erityisopettajien käsitykset inklusion tärkeydestä</i>	72
7.1.3	<i>Erityisopettajaan liittyvien tekijöiden yhteys käsityksiin inklusion tärkeydestä.....</i>	78
7.1.4	<i>Oppilaaseen liittyvien tekijöiden yhteys käsityksiin inklusion tärkeydestä.....</i>	79
7.2	Johtopäätöksiä.....	82
7.3	Jatkotutkimusmahdollisuuksia	84
	LÄHTEET	86
	LIITE	94

1 JOHDANTO

Erityispalvelujen järjestämisessä ollaan siirtymässä uuteen paradigmaan, tukiparadigmaan. Tukiparadigman mukaisesti palvelut pyritään järjestämään normaaliympäristöissä. Keskeistä on poistaa niitä osallistumisen esteitä, joita ympäristössä on. Eri-tyisopetuksen osalta tämä tarkoittaa, että erityisopetus pyritään järjestämään nykyään erillisten oppimisympäristöjen sijaan normaaleissa oppimisympäristöissä. (Saloviita 2001.) Tavoitteena on kaikkien lasten yhdessä opettaminen. Tästä tavoitteesta ja siihen liittyvästä muutosprosessista käytetään kirjallisuudessa usein käsitettä inklusio. Myös tässä tutkimuksessa kaikkien lasten yhdessä opettamisesta käytetään käsitettä inklusio, koska tämä käsite kuvaa muita käsitteitä paremmin niitä tavoitteita, joita on yhdessä opettamisen taustalla. Inklusiota on perusteltu sekä eettisillä että pedagogiseen tehokkuuteen liittyvillä näkökulmilla (Dyson 1999). Jotta inklusio tavoitteena ja prosessina voi onnistua ja jotta sitä voidaan pitää osoituksena laadukkaasta opetuksesta, on oleellista, että kaikki prosessissa osallisena olevat tukevat inklusiota ja näkevät sen tärkeänä (Peters & Heron 1993, 381). Opettajien käsitykset inklusiosta ja sen merkityksestä ovat siis keskeisiä inklusiota tavoiteltaessa. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia ovat erityiskoulussa työskentelevien erityisopettajien käsitykset inklusion tärkeydestä.

Opettajien inklusiota koskevia asenteita sekä näihin asenteisiin yhteydessä olevia tekijöitä on tutkittu paljon. Scruggs ja Mastropieri (1996) ovat tehneet aiheesta laajan yhteenvetotutkimuksen. Avramidis ja Norwich (2002) taas ovat tutkimuskatsauksessaan esitelleet opettajien inklusioasenteita koskevia tutkimuksia. Tutkimustulokset opettajien inklusiota koskevista asenteista ovat ristiriitaisia. Useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet opettajien suhtautuvan inklusioon kriittisesti. Eri-tyisen kriittisesti opettajat suhtautuvat inklusion toteuttamiseen käytännössä. Opettajien inklusioasenteisiin näyttäisi olevan yhteydessä muun muassa opettajaan liittyvät taustamuuttajat. Esimerkiksi opettajan sukupuoli, iällä ja opettajakokemuksella on todettu olevan yhteyttä inklusiota koskeviin asenteisiin. Oppilaaseen liittyvistä tekijöistä taas oppilaan vammatyyppiin ja vamman vaikeusasteen on todettu olevan yhteydessä opettajien inklusiota koskeviin asenteisiin. Myös kasvatusympäristöön liittyvillä tekijöillä näyttäisi olevan yhteyttä opettajien inklusioasenteisiin. (Avramidis & Norwich 2002; Scruggs & Mastropieri 1996.) Aihetta koskevissa

suomalaistutkimuksissa on tuotu esille samansuuntaisia tuloksia (Moberg 1997; 1998; 2001b).

Saloviita ym. (1993) ovat erityisopetuksen laadun osoittimia koskevassa tutkimuksessaan selvittäneet erityisopettajien käsityksiä inklusion tärkeydestä. Heidän tutkimuksensa osoitti, etteivät suomalaiset harjaantumiskoulujen opettajat pitäneet inklusiota kovin tärkeänä. Erityispedagogisessa kirjallisuudessa on kuitenkin viime aikoina yhä enemmän tuotu esille, että opetuksessa tulisi pyrkiä kohti inklusiota. Myös suomalaisessa koulutuspolitiikassa on viimeisen kymmenen vuoden aikana alettu virallisesti korostaa entistä enemmän inklusiota. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, millaisia ovat erityisopettajien käsitykset inklusion tärkeydestä nykyään. Tutkimuksessa erityisopettajien käsityksiä inklusiosta selvitetään PQI-asteikolla, jota myös Saloviita ym. (1993) ovat käyttäneet omassa tutkimuksessaan. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat erityiskoulujen erityisopettajat. Erityisopettajien inklusiota koskevien käsitysten lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millä tavoin erityisopettajien sukupuoli, ikä, erityisopettajakokemus ja se, millaisia oppilaita luokalla on, ovat yhteydessä käsityksiin inklusion tärkeydestä.

2 INKLUUSIO

Kaikkien lasten yhdessä opettamista on kuvattu useilla eri käsitteillä. 1970- ja 1980-luvuilla vammaisten ja ei-vammaisten lasten yhdessä opettamisesta käytettiin käsitteitä *integraatio* ja *"mainstreaming"*. 1990-luvulla näiden käsitteiden rinnalle tuli käsite *inkluisio*. Suomenkielessä inklusiokäsitettä vastaavat mm. käsitteet *inklusiivinen kasvatus*, *inklusiivinen koulu* ja *kaikille avoin koulu*. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001; Moberg 2001a; Saloviita 1999.) Englanninkielessä inklusiokäsitettä vastaavat käsitteet *"inclusive education"* ja *"inclusion"* (ks. esim. Dyson 1999; OECD 1999). Käsitteelle inkluisio ei ole kuitenkaan olemassa selvää määritelmää, joten niin kirjallisuudessa kuin kasvatuksen kentälläkin tällä käsitteellä on monia käyttötapoja (Dyson 1999, 39; Ryndak, Jackson & Billingsley 2001, 102-104). Dyson (1999) on analyysissään inklusiokäsitteestä tuonut esille neljä erilaista diskurssia; oikeuksia ja etiikkaa korostava diskurssi, tehokkuuden diskurssi, poliittinen diskurssi ja pragmaattinen diskurssi. Näistä kaksi ensimmäistä liittyy inklusion perusteluista käytyyn keskusteluun. Kaksi jälkimmäistä diskurssia tarkastelee inklusiota toteuttamisen ulottuvuudella. (Dyson 1999.) Inklusiota ei voi Dysonin (1999, 48-49) mukaan nähdä yhtenäisenä käsitteenä, vaan sitä määriteltäessä on otettava huomioon erilaiset näkökulmat inklusioon. Inklusiokäsitteen moniulotteisuuden ymmärtäminen edellyttää siis dialogia inklusiodiskurssien välille. (Dyson 1999; ks. myös Hautamäki ym. 2001, 188.) Seuraavassa tarkastellaan inklusiokäsitettä edellä mainittujen neljän diskurssin mukaisesti.

2.1 Inklusion perusteet

2.1.1 Oikeuksia ja etiikkaa korostava diskurssi

Oikeuksia ja etiikkaa korostavassa diskurssissa tarkastellaan inklusiota demokratian ja erilaisuuden kunnioittamisen näkökulmasta (Dyson 1999, 39-40). Inklusiokäsitteen määrittelyssä onkin tuotu usein esille, että inkluisio on demokraattiseen ideologiaan perustuva päämäärä (ks. esim. Emanuelsson 2001, 125-126; Lipsky & Gartner

1999; OECD 1999, 17). Inklusioajattelun mukaan yksilön erilaisuus nähdään olevan tavallinen osa inhimillistä ja arvostettua elämää. Inklusion tavoitteena on edistää tasa-arvoa sekä taloudellista, sosiaalista, kulttuurista ja poliittista oikeudenmukaisuutta, välttää yksilöiden erottelua ja mahdollistaa jokaisen osallisuus yhteiskunnassa (Emanuelsson 2001; Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 14-16; Väyrynen 2001, 19). Vain inklusiivisen kasvatuksen nähdään edistävän näitä tavoitteita (Dyson 1999, 40). Määriteltäessä inklusiota on kuitenkin tärkeää selvittää, mitä osallisuudella, arvostamisella/kunnioituksella ja tasa-arvolla inklusion yhteydessä tarkoitetaan. Arvostamisen/kunnioituksen ei tulisi liittyä yksilön saavutuksiin, vaan yksilöä tulisi arvostaa sellaisena kuin hän on. Tasa-arvo taas tulisi nähdä yhdenmukaisen kohtelun ja poliittisten oikeuksien lisäksi myös yksilön omana tunteena siitä, että hän on tasa-arvoinen. (Wilson 2000.)

Siirtymiselle segregoiduista oppimisympäristöistä kohti inklusiivisempaa kasvatusta on Hautamäen ym. (2001) sekä Mobergin (1998, 2001a) mukaan erotettavissa kolme taustatekijää. Kaksi näistä taustatekijöistä liittyy inklusion oikeuksia ja etiikkaa korostavaan diskurssiin. Ensinnäkin inklusioajatteluun ovat vaikuttaneet yksilöiden tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia koskevissa käsityksissä tapahtuneet muutokset. 1950-luvulla Yhdysvalloissa korkein oikeus totesi erillisen erityisopetuksen olevan laitonta ja ihmisarvoa loukkaavaa. (ks. Hautamäki ym. 2001, 177; Karagiannis, Stainback & Stainback 1996a, 20; Peterson & Hittie 2003, 15.) Pohjoismaissa vammaisten oikeuksia koskevien käsitysten muuttumiseen vaikutti 1960-luvulla syntynyt normalisaatioperiaate. Normalisaatioperiaatteen mukaan vammaisten tulee voida elää normaaliympäristössä samalla tavalla kuin muut samanikäiset, samaa sukupuolta olevat ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvat ihmiset. Tällä tavoin pyritään turvaamaan vammaisten tasa-arvo ja oikeudet. Normalisaatioperiaatteen mukaan esimerkiksi normaalista poikkeavassa ympäristössä tapahtuva kasvatusta ja opetus loukkaavat ihmisarvoa. (Hautamäki ym. 2001, 175-177; Moberg 1998, 137-138; 2001a, 36-37.)

Oikeuksia ja etiikkaa korostavan diskurssin taustalla on Dysonin (1999, 39) mukaan nähtävissä rakennesosiologinen kritiikki erityisopetusta kohtaan. Toinen inklusioajattelun kehittymiseen vaikuttaneista taustatekijöistä onkin poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevien käsitysten muuttuminen (Hautamäki ym. 2001, 175-177; Moberg 2001a, 36-37). Poikkeavuuden käsite on hyvin tiiviisti yhteydessä erityisopetukseen. Saloviidan (2001) mukaan erityisopetuksen oikeuttamisessa käsitykset siitä, että on olemassa normaalista poikkeavia oppilaita

ta ja normaalista poikkeavaa opetusta, ovat keskeisiä. Poikkeavuus on perinteisesti määritelty yksilön sisäiseksi ominaisuudeksi. Poikkeavuuden yksilöpatologista lähestymistapaa on entisestään vahvistanut medikalisaatio, joka Kivirauman (2001) mukaan on ei-lääketieteellisten ilmiöiden, kuten esimerkiksi poikkeavan käyttäytymisen, määrittelemistä lääketieteelliseksi. Tällainen poikkeavuuden yksilöpatologinen lähestymistapa on heijastunut myös erityisopetuksen määrittelyyn. Erityisopetuksen on perinteisesti nähty olevan vastaus yksilön sisäiseen tarpeeseen. (Saloviita 2001; 2002.)

Erityisopetusta on kuitenkin selitetty myös yleisopetuksen puutteellisella kyvyllä ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot (ks. esim. Naukkarinen 1998; 2001). Kun yleisopetuksesta on pyritty tekemään entistä tehokkaampaa, on rationaalisuus koulussa noussut keskeiselle sijalle. Rationaalisuuden kasvaessa ovat myös normaaliuden rajat koulussa tiukentuneet. (Kivirauma 2001, 168-169). Mitä enemmän opetus perustuu tiukkoihin käsityksiin normaaliudesta, sitä vaikeampi opetuksessa on ottaa huomioon oppilaiden ominaisuuksien erilaisuutta. Vastauksena tähän yleisopetuksen vaikeuteen kohdata oppilaiden ominaisuuksien luonnollinen erilaisuus on perinteisesti ollut erityisopetus. (Emanuelsson 2001, 129-130; Kivirauma 2001, 168-170.) Tällainen rakennesosiologinen näkemys erityisopetuksesta on vähitellen noussut esille 1980-luvulta alkaen (Saloviita 2001; 2002). Samalla poikkeavuus on alettu nähdä yhteisön sosiaalisista rakenteista johtuvaksi. Kun poikkeavuuden tarkastelu on siirtynyt yksilöpatologisesta lähestymistavasta yhteisöpatologiseen lähestymistapaan, on myös erillisen erityisopetuksen tarve kyseenalaistettu. Yhteisöpatologisen lähestymistavan mukaan ongelmia ei voida poistaa kohdistamalla toimenpiteitä yksilöön vaan ne voidaan poistaa vain muuttamalla niitä tapoja, joilla yhteisö kohtelee vammaisia. (Hautamäki ym. 2001, 157-163.)

2.1.2 Tehokkuutta korostava diskurssi

Toinen Dysonin (1999) esittämistä inklusiota koskevista diskursseista on tehokkuuden diskurssi. Vaikka tässäkin diskurssissa taustalla on oikeuksien ja eettisyyden perusteet, tarkastellaan tässä diskurssissa inklusiota ensisijaisesti sekä kasvatuksellisen että taloudellisen tehokkuuden näkökulmasta. Inklusiivisen opetuksen nähdään tuottavan erillistä erityisopetusta parempia oppimistuloksia ja olevan taloudellisesti

edullisempää kuin erillinen erityisopetus. (Dyson 1999, 38-41; ks. myös OECD 1999, 21, 33.) Myös UNESCO:n (1994) Salamancan julistuksessa, joka on vaikuttanut merkittävästi inklusioajattelun laajentumiseen (Dyson 1999, 37), inklusiota perustellaan sekä pedagogisella tehokkuudella että taloudellisella kannattavuudella (UNESCO 1994, 2. artikla). Kolmas Hautamäen ym. (2001) ja Mobergin (1998, 2001a) esille tuomista inklusioajattelun taustatekijöistä liittyy juuri inklusion tehokkuutta koskevaan diskurssiin. Inklusioajattelun kehittymistä ovat tukeneet tutkimustulokset, joiden mukaan erityisopetuksen on todettu olevan pedagogisesti tehontonta (Hautamäki ym. 2001, 175-176; Moberg 1998, 137; 2001a, 36-37; Peterson & Hittie 2003, 36-39; Saloviita 1998, 175-176; 1999, 27-28).

Inklusiivisella opetuksella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia sekä vammaisen oppilaan akateemisten että sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Inklusiivisen opetuksen pedagogista tehokkuutta on selitetty mm. yleisopetuksen erillistä erityisopetusta korkeammalla akateemisella vaatimustasolla, monipuolisemmalla oppimisympäristöllä ja tehokkaammilla opetusmenetelmillä sekä ikätovereilta saaduilla myönteisillä malleilla. Inklusiivisen opetuksen etuna vammaisen oppilaan näkökulmasta on myös se, että inklusio kouluaikana valmistaa vammaisia oppilaita koulun jälkeiseen yhteisölliseen elämään. Yhteiskunnassa elämistä ei voi oppia segregoiduissa ympäristöissä. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996b, 5-6; Kliwer 1998; Peterson & Hittie 2003, 36-40; Saloviita 1999, 27-29.)

Vammaisen oppilaan lisäksi inklusiosta on nähty olevan hyötyä myös toisille oppilaille ja opettajille sekä yhteiskunnalle. Vuorovaikutus vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden välillä auttaa hyväksymään oppilaiden välisiä yksilöllisiä eroja ja kasvattaa näin positiivisia asenteita vammaisia kohtaan. Kasvattaessaan oppilaita hyväksymään erilaisuutta inklusiivinen koulu voi lisätä ihmisten välistä tasa-arvoa koko yhteiskunnassa. (Karagiannis ym. 1996b, 6-10; Peterson & Hittie 2003, 40; Saloviita 1999, 32.) Tämä ajatus inklusiivisen koulun mahdollisuudesta edistää kaikille avointa yhteiskuntaa nousee esille myös Salamancan julistuksessa (UNESCO 1994, 2. artikla). Yhteiskunnallista tasa-arvoa lisää myös se inklusioon sisältyvä periaate, että osallistuminen normaaleihin oppimisympäristöihin ei edellytä oppilaalta tiettyjä ominaisuuksia. Inklusion etuna opettajille on inklusiiviseen kasvatukseen liittyvä yhteistyö eri tahojen kanssa. Yhteistyön myötä opettajilla on mahdollisuus saada tukea toisilta opettajilta ja muilta ammattilaisilta, kehittää ammatillisia taitojaan sekä olla mukana opetuksen kehittämisessä. (Karagiannis ym. 1996b, 6-10.)

2.2 Inklusion toteuttaminen

2.2.1 Poliittinen diskurssi

Poliittisessa diskurssissa tarkastellaan inklusiota toteutumisen ulottuvuudella. Inklusion toteutuminen edellyttää poliittista taistelua segregoivia käytänteitä vastaan. Erillistä erityisopetusta ylläpitävät muun muassa erityisopettajien, luokanopettajien ja vanhempien intressit. Näitä intressejä vastaan tarvitaan poliittista taistelua inklusion toteutumiseksi. Tällainen poliittinen taistelu voi olla sekä suoraa toimintaa syrjittyjen ryhmien puolesta että kriittistä suhtautumista sellaisiin käsitteellisiin rakenteisiin, jotka ylläpitävät erillistä erityisopetusta. (Dyson 1999, 41-42.)

Yhdysvalloissa poliittinen taistelu inklusion puolesta alkoi 1970-luvulla käydyistä oikeustaisteluista, joissa vammaisten lasten vanhemmat vaativat lapsilleen oikeutta koulutukseen (Biklen 2001, 56-57; Karagiannis ym. 1996a, 21). Vuonna 1975 Yhdysvalloissa kirjattiin koululakiin, että jokaisella lapsella on oikeus koulutukseen vähiten rajoittavassa ympäristössä (Karagiannis ym. 1996a, 21; Moberg 2001a, 38). Tämä vähiten rajoittavan ympäristön (LRE) –periaate mahdollisti kuitenkin edelleen erillisen erityisopetuksen, mitä osa integraation kannattajista kritisoi. 1980-luvulla syntyikin liikkeitä, jotka vaativat kaikille, myös vaikeimmin vammaisille, lapsille oikeutta käydä tavallista lähikoulua. Tällaisia inklusion puolesta taistelevia liikkeitä olivat mm. REI (Regular Education Initiative) –liike ja Inclusive Education –liike. (Karagiannis 1996a, 21-22; Moberg 2001a, 42-43; Peterson & Hittie 2003, 20-21; Saloviita 2001, 156.)

Myös kansainvälisten järjestöjen toiminnassa 1990-luvulla on nähtävissä poliittista taistelua inklusion puolesta. Vuoden 1993 YK:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet ja erityisopetuksen maailmankonferenssin Salamancan julistus (UNESCO 1994) ovat esimerkkejä kansainvälisestä poliittisesta taistelusta segregoivia käytänteitä vastaan. (Moberg 2001a, 43; OECD 1999, 19; Saloviita 2001, 157-158.) Salamancan julistuksessa esitetään vetoamus hallituksille ja kansainvälisille yhteisöille, että nämä ottaisivat käyttöön koulutuspolitiikassaan kaikille avoimen koulutuksen periaatteen ja edistäisivät toiminnallaan tätä periaatetta (UNESCO 1994, 3. ja 4. artikla). Taistelu segregoivia käytänteitä vastaan ja sitoutuminen inklusioon tulee kuitenkin eri maiden koulutuspoliti-

kassa esille eriaistisesti. Vaikka eri maiden koulutuspolitiikassa nousee yleensä esille vaatimus yhdenvertaisista koulutusmahdollisuuksista ja koulutuspolitiikan periaatteet ovat inklusioajattelun mukaisia, saattavat koulutuspoliittiset käytännöt edelleen tukea erillistä erityisopetusta. (Booth 2000, 20-22; Loxley & Thomas 1997; OECD 1999.)

Suomessa poliittinen taistelu inklusion puolesta on ollut hyvin vähäistä, sillä suomalaisessa koulutuspolitiikassa erityisopetuksella on hyvin vahva legitimitetti. Inklusiokäsitteen merkitys vallitsevia koulukäytäntöjä kyseenalaistavana käsitteenä on myös ollut vähäinen. Inklusiokäsite on tulkittu uudelleen erityisopetusideologiaa tukevaksi käsitteeksi, kuten aiemmin kävi kriittiseksi tarkoitettulle integraatiokäsitteelle. (Saloviita 1998; 2001.) Saloviidan (1998) mukaan erityisopetuksen legitimaatiotodiskurssia on Suomessa käyty kahdella tasolla. Sekä valtiollisella että koulun arkielämän tasolla käydyssä keskustelussa erityisopetus nähdään teknisenä välttämättömyytenä. Valtiollisella tasolla käytyä legitimaatiotodiskurssia Saloviita (1998, 168-169) kutsuu integraatioideologiaksi. Koska Suomi on yhtynyt vuoden 1993 YK:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskeviin yleisohjeisiin ja Salamancan julistukseen (UNESCO 1994), korostetaan koulutuspolitiikassa yhdenvertaisuutta ja kouluintegraatiota. Normaaliluokka on opetuksessa aina ensisijainen vaihtoehto. Jos katsotaan, että opetusta ei voida antaa normaaliluokassa, voidaan oppilas siirtää erityisopetukseen. Erityisopetusta pidetään siis joskus välttämättömänä. (Saloviita 1998, 168-170.) Erityisopetus oikeutetaan sillä, että integraatiopyrkimyksestä huolimatta joskus ”erityisopetus on oikea vastaus oppilaan ongelmaan” (Saloviita 1998, 168). Koulun arkielämän tasolla käydyssä erityisopetuksen professionaaliossa legitimaatiotodiskurssissa erityisopetus nähdään välttämättömänä, koska integraation toteutumisen käytännössä nähdään olevan erittäin vaikeaa. Saloviita (1998, 170) kuvaa opettajajärjestöjen integraatiokannanottoja torjuntataisteluna, ”jossa periaatteessa hyvän asian eteen kasataan niin suuria esteitä, että kaikki lopulta huomaisivat sen käytännössä mahdottomaksi”. Erityisopetuksen professionaaliossa legitimaatiotodiskurssin mukaan integraation onnistuminen edellyttää täydellisiä olosuhteita, opettajien palkankorotusta ja oppilaan henkilökohtaista ylivertaisuutta. (Saloviita 1998, 169-170.)

Vaikka Suomessa on symbolisesti asetettu inklusion taakse, ei inklusioajattelu ole vaikuttanut koulutusjärjestelmän muutoksiin (Saloviita 1998, 178-179; 2001, 159-160). 1990-luvulla koulutuspolitiikalla on ensisijaisesti pyritty sovittamaan yh-

teen koulutuksen ja talouselämän pyrkimyksiä, joten inklusio ei ole ollut keskeistä koulutuspoliittisissa kehittämistoimissa. Erityiskoulujen kokonaislukumäärä on vähentynyt Suomessa viime vuosina. Erityisopetusta saaneiden oppilaiden määrä on kuitenkin samanaikaisesti kasvanut. (Teittinen 2003.) Tämä kasvu on Saloviidan (2002, 94) mukaan ymmärrettävissä opettajien ammatillisen vallan kasvulla. Koska opettajien ammatillinen vaikutusvalta on suuri, on heillä mahdollisuus oppilasvalikointiin (Saloviita 2002, 94). Oppilasvalikoinnin taas voidaan nähdä olevan opettajien ammatillisten intressien mukaista, sillä erityisopetus tarjoaa opettajalle mahdollisuuden ”laillisella ja hyväksytyllä tavalla poistaa luokasta hankaliksi koetut oppilaat” (Saloviita 1998, 177). Erityisopetuksen kasvua voidaan selittää myös muiden ammattilaisten etujen näkökulmasta. Erityisopetuksesta hyötyvät opettajien lisäksi erityisopettajat ja ne ammattiryhmät, joiden toiminta on yhteydessä erityisopetukseen. Poliittista taistelua inklusion puolesta ei näyttäisi tapahtuvan ainakaan eri ammattiryhmien taholta. (Saloviita 1998, 176-177.)

2.2.2 Pragmaattinen diskurssi

Pragmaattisessa diskurssissa tarkastellaan sitä, millaisia ovat inklusiivinen kasvatus ja inklusiivinen koulu (Dyson 1999, 42). Kuten poliittisessäkin diskurssissa, myös pragmaattisessa diskurssissa on otettava huomioon, että inklusion toteuttaminen on kontekstisidonnaista. Inklusion toteuttamisessa on siis aina otettava huomioon paikallinen kulttuuri eikä inklusiivista kasvatusta voi tarkastella erillään yhteiskunnallisesta muutosprosessista. (Booth 1999; 2000; Booth & Ainscow 1998; Peters, Johnstone & Ferguson 2005; Väyrynen 2000; 2001.) Gaadin (2004) mukaan koulun kulttuurissa heijastuu aina kansallinen kulttuuri. Koulua on vaikea muuttaa inklusiiviseksi, mikäli samansuuntaisia muutoksia ei tapahdu yhteiskunnassa (Gaad 2004, 324).

Inklusio ei siis merkitse ainoastaan muutoksia yksittäisissä kouluissa, vaan edellyttää muutoksia koko koulutusjärjestelmässä (Wedell 2005). Tämä tuli esille Ryndakin ym. (2001) tutkimuksessa, jossa selvitettiin, kuinka keskiasteisesti ja vaikeasti vammaisten oppilaiden inklusiiviseen kasvatukseen perehtyneet asiantuntijat määrittelevät inklusiokäsitteen. Ryndak ym. (2001) löysivät asiantuntijoiden määrittelmistä seitsemän teemaa, joista viisi liittyi inklusioon yksittäisen oppilaan näkö-

kulmasta ja kaksi inklusioon koulutusjärjestelmän näkökulmasta. Koulutusjärjestelmän näkökulmasta inklusio tarkoittaa asiantuntijoiden mukaan prosessia, jossa yleis- ja erityisopetus pyritään yhdistämään yhdeksi koulutusjärjestelmäksi. Inklusioon kuuluu myös se, että inklusiivinen ajattelu tulee osaksi koko koulutusjärjestelmää. (Ryndak 2001, 110.)

Huolimatta siitä, että inklusion toteuttaminen on erilaista eri konteksteissa, on Väyrysen (2001) mukaan kuitenkin mahdollista löytää yleismaailmallisia inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä piirteitä. Inklusiivinen kasvatustulee esille sekä koulun kulttuurissa, toimintaperiaatteissa että käytänteissä. Inklusiivisen koulun kulttuurin, toimintaperiaatteiden ja käytäntöjen tulee olla tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta, osallisuutta sekä yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta edistäviä. (Booth & Ainscow 2005; ks. myös Thomas, Walker & Webb 1998.) Inklusiivisessa koulussa koko henkilöstön on sitouduttava inklusiiviseen toimintafilosofiaan. Inklusiivisessa koulussa tarvitaan myös vahvaa johtajaa, joka varmistaa, että koulun toimintakäytännöt ovat inklusiivisen toimintafilosofian mukaisia. (Peterson & Hittie 2003; Schaffner & Buswell 1996.) Vuonna 2000 Booth ja Ainscow julkaisivat *Index for Inclusion* –teoksen, jonka tarkoitus oli toimia apuna kehitettäessä englantilaisia kouluja inklusiivisemmiksi (ks. Vaughan 2002). *Index for Inclusion* –teoksesta on tehty myös suomalaiseseen kulttuuriin ja kouluun sopiva sovellus, *Koulu ja inklusio* –työkirja (Booth & Ainscow 2005). *Index for Inclusion* –teoksen lisäksi inklusiivisen kasvatuksen edistämiseksi on tehty useita käytännönläheisiä oppaita, joiden tarkoituksena on auttaa opettajia ottamaan luokkassaan huomioon erilaisten oppilaiden yksilölliset tarpeet (Peterson & Hittie 2003; Saloviita 1999; Stainback & Stainback 1996).

Kuten inklusion perusteita esiteltäessä tuli esille, inklusion tavoitteena on tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistäminen yhteiskunnassa (ks. esim. Emanuelsen 2001; Väyrynen 2001). Jotta tämä voisi toteutua, tulee myös inklusiivisen kasvatuksen olla tasa-arvoista ja oikeudenmukaista. Erilaisuus tulee nähdä koulussa rikautena. Inklusiivisessa koulussa arvostetaan oppilaiden ja heidän perheidensä sekä työntekijöiden moninaisuutta. Jokainen on arvostettu riippumatta siitä, millainen on, millainen asema hänellä yhteisössä on tai millaisia hänen suorituksensa ovat. (Booth 2000; Booth & Ainscow 2005; Schaffner & Buswell 1996, 52-53.) Myös Ryndak ym. (2001) ovat tuoneet esille, että tasa-arvoisuus on yksi inklusiota määrittävä tekijä. Yksittäisen oppilaan näkökulmasta inklusio tarkoittaa muun muassa sitä, että oppilas voi tuntea kuuluvansa yhteisöön ja olevansa hyväksytty ja tasa-arvoinen

omassa yhteisössään. (Ryndak ym. 2001.) Inklusiiviseen kasvatukseen kuuluu siis psykologinen ja sosiaalinen integraatio (ks. Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 2001a, 38).

Toinen inklusiiviseen kasvatukseen ja inklusiiviseen kouluun liittyvä tekijä on osallisuus. Inklusiivisessa koulussa keskeistä on pyrkiä poistamaan ympäristössä olevia oppimisen ja osallistumisen esteitä. Oppilaiden yksilölliset tarpeet pyritään ottamaan huomioon normaaliolosuhteissa. Inklusiivisessa koulussa tukipalvelut ja opetus järjestetään oppilaiden edellytysten, taitojen ja tarpeiden mukaan. (Booth 2000; Booth & Ainscow 2005; Ihatsu ym. 1999; Saloviita 1999; Thomas ym. 1998; Väyrynen 2001.) Nämä osallisuuteen liittyvät tekijät tulivat myös esille Ryndakin ym. (2001) tutkimuksessa. Heidän mukaansa yksittäisen oppilaan näkökulmasta inklusio tarkoittaa opetuksen järjestämistä yleisopetuksessa, yhdessä ikätovereiden kanssa (Ryndak ym. 2001). Tätä voidaan kutsua fyysiseksi integraatioksi (ks. Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 1998, 138; 2001a, 38). Lisäksi inklusion edellytyksenä Ryndakin ym. (2001) tutkimuksen mukaan on, että jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon yleisopetuksessa tarjoamalla oppilaille heidän opetuksessa tarvitsemansa tukitoimet.

Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden sekä osallisuuden lisäksi inklusiivisessa koulussa yhteistyö ja toisten tukeminen on tärkeää. Inklusiivisessa koulussa opettajat tekevät yhteistyötä opetusta suunnitellessaan, kehittäessään, arvioidessaan ja toteuttaessaan. Koulun työntekijöiden asiantuntemusta pyritään hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti. Myös moniammatillinen yhteistyö koulussa on tärkeää. (Ainscow 2000; Booth & Ainscow 2005; Karagiannis ym. 1996b; Naukkarinen & Ladonlahti 2001; Saloviita 1999; Schaffner & Buswell 1996, 53-55; Thomas ym. 1998.) Tämä tuli esille myös Ryndakin ym. (2001) tutkimuksessa. Heidän mukaansa inklusioon kuuluu oppilaan tarvitsemien palveluiden suunnitteleminen ja toteuttaminen sekä oppilaan edistymisen arviointi moniammatillisessa yhteistyössä (Ryndak ym. 2001, 110). Myös yhteistyö perheiden ja lähiyhteisön kanssa sekä oppilaiden välillä on tärkeää inklusiivisessa koulussa. Opetuksessa hyödynnetään yhdessä tekemistä ja oppilaiden toisiltaan saamaa tukea. (Ainscow 2000; Booth & Ainscow 2005; Karagiannis ym. 1996b; Naukkarinen & Ladonlahti 2001; Saloviita 1999; Schaffner & Buswell 1996, 53-55; Thomas ym. 1998.) Inklusio edellyttääkin Ryndakin ym. (2001, 109) mukaan vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden yhteistoiminnallisuutta

sekä opetuksessa että koulun muissa toiminnoissa. Tätä voidaan kutsua toiminnalliseksi integraatioksi (ks. Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 1998; 2001a).

2.3 Inklusion lähikäsitteitä

Inklusiokäsitteen lisäksi on kaikkien lasten yhdessä opettamista koskevissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa käytetty yhdessä opettamisesta myös käsitteitä integraatio ja ”mainstreaming”. *Integraatio* on ”kahden erillisen osan yhdistämistä niin, että lopputuloksena muodostuneessa uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät enää erotu toisistaan” (Hautamäki ym. 2001, 181). Erityiskasvatuksessa integraatiolla tarkoitetaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensovittamista. Integraatiossa tavoitteena on ”toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna tilanteessa, jossa koko ikäluokan oletetaan käyvän koulua” (Moberg 2001a, 37). Integraation perimmäisenä tavoitteena on edistää yhden yhteisen koulujärjestelmän avulla yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. (Hautamäki ym. 2001, 186; Moberg 1998, 137; 2001a, 37.)

Integraatiosta on Hautamäen ym. (2001, 181) sekä Ihatsun ym. (1999, 13) mukaan erotettavissa kaksi näkemystä. Integraation tavoitteena voi olla pyrkimys pois segregatiosta, jolloin puhutaan *desegregatiosta*. Desegregatio edellyttää segregoituja ympäristöjä, joista integroinnin avulla pyritään pääsemään eroon. Hautamäen ym. (2001, 181-182) mukaan integraatio vastaa käsitteellisesti desegregatiota. Myös Ihatsu ym. (1999) määrittelevät integraation desegregaationa. Heidän mukaansa integraatiossa erillinen erityisopetus, erityiskoulut ja pedagogiset menetelmät pyritään liittämään yleisopetukseen. Näin ollen integraatiokäsite viittaa siihen, että oppilas, joka on aiemmin erotettu lähialueen tavallisesta koulusta, saa uudelleen oikeuden käydä lähikouluun. (Ihatsu ym. 1999, 14-15.) Integraatiossa voi myös olla ensisijaisena tavoitteena mahdollistaa yksilöiden elämä luonnollisissa ympäristöissään, jolloin puhutaan *non-segregatiosta*. Non-segregaatiossa pyritään tekemään luonnolliset ympäristöt (esim. yleisopetus) sellaiseksi, ettei segregointia tarvita. (Hautamäki ym. 2001, 182; Ihatsu ym. 1999, 13.) Hautamäen ym. (2001, 182) mukaan non-segregatio on käsitteellisesti hyvin lähellä inklusiota.

Pelkästään ympäristön normalisointia ei voida Hautamäen ym. (2001, 182) mukaan pitää integrointina. Todellisena integraationa ei näin ollen voida pitää sitä,

että ei-vammaiset ja vammaiset oppilaat ainoastaan käyvät samaa luokkaa. Todellinen integraatio edellyttää yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutusta ja tasa-arvoa ei-vammaisten ja vammaisten oppilaiden välillä. Jotta integraation käsite ymmärrettäisiin oikein, on integraatioprosessista hyvä erottaa sen eri asteet ja muodot. Integraatio voidaan jaotella neljään muotoon (Söder 1979, Mobergin 1998, 138 mukaan). Integraation alin aste ja keino integraation todellisen päämäärän saavuttamisessa on *fyysinen integraatio* eli kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä. Fyysinen integraatio mahdollistaa ei-vammaisten ja vammaisten oppilaiden yhteistoiminnallisuuden eli *toiminnallisen integraation*. Yhdessä toimiminen taas voi edistää *psykologista ja sosiaalista integraatiota*, mikä merkitsee mm. myönteistä vuorovaikutusta oppilaiden kesken. Integraatioprosessin tavoitteena koulussa on sosiaalinen integraatio. Integraation ylimpänä asteena ja lopullisena päämääränä voidaan pitää *yhteiskunnallista integraatiota*. Yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa, että jokainen ihminen voi olla tasa-arvoinen kaikille yhteisessä yhteisössä. (Hautamäki ym. 2001, 182-183; Moberg 1998, 138; Moberg 2001a, 38-39.)

Tällainen integraation eri tasojen erottelu toisistaan liittyy erityisesti pohjoismaiseen integraatiokeskusteluun (Hautamäki ym. 2001, 187). Pohjoismaissa integraation käsitteeseen on liitetty näkemys siitä, että yhden ja saman koulun tulisi ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä edellytykset ja että tällaisen ”kaikille yhteisen koulun avulla voidaan luoda pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle” (Hautamäki ym. 2001, 186). Koska todellinen integraatio merkitsee sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota eikä ainoastaan sijoitusratkaisua, ei Hautamäen ym. (2001, 186) ja Mobergin (1998, 141; 2001a, 43) mukaan integraation ja inklusion käsitteillä ole juuri eroa.

Sen sijaan pohjoisamerikkalaisessa integraatiokeskustelussa, jossa integraatiokäsite on samaistettu ”*mainstreaming*”-käsitteeseen ja fyysiseen integraatioon, on integraation ja inklusion käsitteillä nähtävissä selvä ero. ”Mainstreaming”-käsite viittaa koulutusjärjestelyihin, joissa noudatetaan vähiten rajoittavan ympäristön (LRE) -periaatetta. Näihin koulutusjärjestelyihin kuuluvat myös oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuunjaon selkiytyminen. (Crockett & Kauffman 1999, Mobergin 2001a, 39 mukaan.) Tällaisen integraatioideologian voidaan katsoa perustuvan kuntoutusparadigmaan. Kuntoutusparadigmaan kuuluu porrasteinen järjestelmä, jossa yksilö kuntoutumisen avulla voi siirtyä järjestelmän seuraavalle portaalle, lähemmäksi tavallista yhteiskuntaa ja tavallisia

palveluja. Näin ollen kuntoutusparadigmaan perustuva integraatioideologia mahdollistaa edelleen kaksoisjärjestelmän ja erilliset oppimisympäristöt. Vaikka integraatioideologiassa korostetaan normaaliympäristön ensisijaisuutta, on ideologian mukaan mahdollista turvautua erilliseen erityisopetukseen, mikäli oppilaan opetuksen yleisopetuksessa ei nähdä olevan mahdollista. Tällainen integraatioideologia hyväksyy siis ajatuksen, että yksilön pääsyä normaaliympäristöihin voidaan rajoittaa. Ympäristön tulee olla kuitenkin vähiten rajoittava. (Ihatsu ym. 1999, 15; Saloviita 2001, 149-154; 2002, 91-92.)

3 OPETTAJIEN INKLUUSIOTA KOSKEVAT ASEENTEET

Opettajien kielteiset asenteet inklusiota kohtaan ovat eräs keskeinen este inklusion toteutumiselle kouluyhteisössä (Evans & Lunt 2002, 7; Halvorsen & Sailor 1990, Mobergin 2001b, 82 mukaan; Monahan, Marino & Miller 1996). Yksi onnistuneen inklusion edellytys onkin, että opettajat suhtautuvat myönteisesti inklusioon (Cook, Semmel & Gerber 1999; Daane, Beirne-Smith & Latham 2000; Moberg 1997, 38; Thomas ym. 1998). Dupoux, Wolman ja Estrada (2005) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille, että muiden opettajien asenteet vaikuttavat opettajien inklusioasenteisiin. Opettajien asenne inklusiota kohtaan on heidän mukaansa sitä myönteisempi, mitä myönteisemmin he näkevät muiden opettajien inklusioon suhtautuvan (Dupoux ym. 2005, 52). Erityisen tärkeässä roolissa inklusion toteutumisen kannalta ovat erityisopettajat, joiden koulutuksensa vuoksi voidaan katsoa ajavan erilaisten oppijoiden etuja kouluyhteisössä. Erityisopettajien työ on yksi keskeinen inklusiivisen opetuksen tukimuoto. Toiminnallaan ja asenteillaan erityisopettajat voivat vaikuttaa koko kouluyhteisön asenteisiin. (Cook ym. 1999, 200.) Opettajien myönteiset asenteet inklusiota kohtaan voivat vaikuttaa myös kouluyhteisöä laajemmin kulttuurisiin asenteisiin inklusiota kohtaan (ks. Gaad 2004, 318).

Opettajien suhtautuminen inklusioon on tutkimusten mukaan yhteydessä siihen, millaisen oppimisympäristön he näkevät olevan parhaan vammaiselle oppilaalle. Mitä myönteisemmin opettajat suhtautuvat inklusioon, sitä normaalimman oppimisympäristön he näkevät olevan soveltuvin vammaiselle oppilaalle. (Moberg 1997; Praisner 2003; ks. myös Zambelli & Bonni 2004.) Opettajien myönteiset asenteet inklusiota kohtaan eivät tosin välttämättä johda aina inklusiota edistäviin käytäntöihin. Kuten Croll ja Moses (2000) ovat todenneet, saattaa inklusiota koskevien näkemysten ja käytännön toimien välillä olla ristiriita. Crollin ja Mosesin (2000, 9) haastattelututkimuksessa nousi esille, että vaikka kasvatuksen ammattilaiset sanoivat kannattavansa täydellistä inklusiota, toivat he kuitenkin samalla esille toimineensa käytännössä inklusiivisten periaatteiden vastaisesti (esimerkiksi taistelleensa erityiskoulujen puolesta). Crollin ja Mosesin (2000) mukaan inklusio on useille vain ihanne, jota ei nähdä realistisena mahdollisuutena. Heidän mukaansa inklusio toimiikin usein lähinnä kritiikkinä nykyisiä koulutusperiaatteita ja koulutusikäntöjä kohtaan (Croll & Moses 2000, 11).

Opettajien sitoutumista inklusion toteuttamiseen on todettu vähentävän huoli omasta ammatillisesta asemasta (ks. esim. Evans & Lunt 2002, 7; Moberg 1997, 38). Saloviidan (2002, 93-95) mukaan erillisen erityisopetuksen olemassaolo on sekä opettajien että erityisopettajien intressien mukaista. Opettajille erillinen erityisopetus antaa mahdollisuuden siirtää luokasta pois oppilas, ”joka tuottaa siellä tavalla tai toisella häiriötä” (Saloviita 2002, 93). Erityisopettajille erillinen erityisopetus useine eri oppilasryhmineen taas mahdollistaa ammatillisen kentän, jossa on mahdollista toimia autonomisesti (Saloviita 2002, 95). Myös joidenkin opettajaan ja oppilaaseen liittyvien taustamuuttujien sekä kasvatusympäristöön liittyvien tekijöiden on todettu olevan yhteydessä opettajien inklusiota koskeviin asenteisiin (ks. Avramidis & Norwich 2002).

Tutkimuksissa, joissa on selvitetty opettajien inklusioasenteita, on inklusion lisäksi kaikkien lasten yhdessä opettamisesta käytetty myös käsitteitä integraatio (Avramidis & Norwich 2002; Dupoux ym. 2005; Moberg 1998; Padeliadu & Lampropoulou 1997), ”mainstreaming” (Scruggs & Mastropieri 1996) ja inklusiivinen opetus (Moberg 1997, 2001b). Seuraavassa katsauksessa käytetään kaikkien lasten yhdessä opettamisesta pääsääntöisesti käsitettä inklusio. Mikäli joidenkin aiempien tutkimusten osalta kysymyksessä ei selvästi ole inklusiota koskevat asenteet, vaan esimerkiksi asenteet fyysiseen integraatioon, ei tällaisiin tutkimuksiin viitattaessa käytetä inklusiokäsitettä. Tällaisten tutkimusten osalta käytettyä käsitettä selvennetään tutkimukseen viitattaessa.

3.1 Millä tavoin opettajat suhtautuvat inklusioon?

Useiden tutkimusten mukaan opettajat suhtautuvat melko kriittisesti inklusioon (Avramidis & Norwich 2002; Cook ym. 1999; Minke, Bear, Deemer & Griffin 1996; Moberg 1998; 2001b; Moberg & Savolainen 2003; Scruggs & Mastropieri 1996; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell 1996). Toisaalta eräät tutkimukset ovat osoittaneet opettajien suhtautumisen inklusioon olevan myönteistä (Avramidis, Bayliss & Burden 2000a; Avramidis & Norwich 2002; Lindsey & Rouge 2001; Scruggs & Mastropieri 1996; Villa, Thousand, Meyers & Nevin 1996). Opettajien asenteiden inklusiota kohtaan on kuitenkin todettu olevan kielteisempiä kuin monilla muilla opetusalan ammattiryhmillä, esimerkiksi hallintohenkilöstöllä (Avramidis

& Norwich 2002, 132; Scruggs & Mastropieri 1996, 72). Tätä selittänee ainakin osaltaan se, että hallintohenkilöstö näkee inklusion myös säästötoimenpiteenä (Cook ym. 1999). Cookin ym. (1999) tutkimuksessa tuli esille, että rehtorit näkivät inklusion olevan tehokkaampaa kuin mitä erityisopettajat sen näkivät olevan. Resurssien turvaamista inklusiota toteutettaessa rehtorit eivät kuitenkaan pitäneet niin tärkeänä kuin erityisopettajat (Cook ym. 1999, 202-204).

Tutkimuksessaan suomalaisten erityisopettajien (n = 155) ja luokanopettajien (n = 64) inklusioasenteista Moberg (1998) osoitti, että myönteisesti inklusioon suhtautuu 34 % erityisopettajista ja ainoastaan 6 % luokanopettajista. Erityisopettajien ja luokanopettajien kielteistä suhtautumista inklusioon osoitti myös tutkimuksessa käytetyn asennemittarin pistemäärien keskiarvot, jotka molemmilla opettajaryhmillä olivat alempia kuin neutraalia suhtautumista osoittava pistemäärä (Moberg 1998, 148). Samanlaisia tuloksia Moberg (2001b) sai myös myöhemmin tutkimuksessaan, jossa hän selvitti rehtorien, erityisopettajien, erityisluokanopettajien, luokanopettajien ja aineenopettajien suhtautumista inklusioon. Vaikka opettajien suhtautuminen inklusioon vaihteli paljon, osoitti tutkimus opettajien olevan melko kriittisiä inklusiota kohtaan. Tutkimukseen osallistuneista opettajista (N = 1824) vain 5 % suhtautui inklusioon myönteisesti. Tässäkin tutkimuksessa opettajien asennepistemäärien keskiarvot jäivät selvästi alle neutraalia suhtautumista osoittavan pistemäärän. (Moberg 2001b, 87.) Myös erityisopettajaksi opiskelevat suhtautuvat Mobergin (1997, 35) mukaan inklusioon kriittisesti. Tutkiessaan suomalaisten, virolaisten ja yhdysvaltalaisen erityisopettajaopiskelijoiden (N = 125) käsityksiä inklusiosta Moberg (1997) sai tulokseksi, että erityisopettajaopiskelijoiden asennepistemäärien keskiarvot olivat alle neutraalia suhtautumista osoittavan pistemäärän.

Moberg ja Savolainen (2003) ovat selvittäneet tutkimuksessaan suomalaisten erityisopettajien (n = 306) ja luokanopettajien (n = 206) sekä sambialaisten rehtoreiden, luokanopettajien, erityisopettajien, ei-vammaisten lasten vanhempien ja vammaisten lasten vanhempien (n = 1350) suhtautumista inklusioon. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin Mobergin (1997, 1998, 2001b) tutkimustulokset. Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksessa kaikkien vastaajaryhmien inklusiota koskevien asennepistemäärien keskiarvot jäivät alle neutraalia suhtautumista osoittavan pistemäärän.

Saloviita ym. (1993) osoittivat tutkimuksessaan, etteivät suomalaiset harjaantumiskoulujen opettajat (N = 79) pidä inklusiota kovin tärkeänä. Heidän tutkimuk-

sessaan, jossa selvitettiin erityisopetuksen käytänteiden koettua tärkeyttä PQI-asteikolla sekä vammaisten oppilaiden vanhemmilta että erityisopettajilta, analysoitiin myös tutkittavien suhtautumista inklusioon. Erityisopetuksen käytänteitä koskevista osioista muodostettiin 15 osiota sisältävä inklusioon suhtautumista mittaava asteikko. Näistä osioista neljän keskiarvo jäi alle kymmenen, joka osoitti arvioinnin keskikohtaa. Osiot tärkeiksi arvioi, osiosta riippuen, 25 - 40 % erityisopettajista. Vain kolmen inklusiota koskevan osion keskiarvo oli yli 15.0, joka osoitti osion arvioimista tärkeän ja erittäin tärkeän välille. (Saloviita ym. 1993.)

Niin ikään Scruggs ja Mastropieri (1996) ovat osoittaneet tutkimuksessaan opettajien suhtautuvan kriittisesti inklusioon. He tekivät vuosina 1958 - 1995 julkaistuista tutkimuksista, jotka koskivat opettajien asenteita inklusiota kohtaan, yhteenvetotutkimuksen. Myös tämän tutkimuksen mukaan vähemmistö (40.5 %) opettajista (N = 7 385) suhtautui myönteisesti inklusion toteuttamiseen käytännössä. Tosin enemmistö opettajista (65 %) piti inklusiota periaatteessa myönteisenä asiana. Lisäksi tutkimuksen mukaan yli puolet (53.4 %) opettajista (N = 2 193) oli valmiita opettamaan luokassaan vammaista oppilasta. (Scruggs & Mastropieri 1996, 62-64.)

Minken ym. (1996) tutkimus, jossa he selvittivät tavallisessa yleisopetuksen luokassa työskentelevien luokanopettajien (n = 185) sekä inklusiivisessa luokassa työskentelevien luokanopettajien (n = 71) ja erityisopettajien (n = 64) asenteita inklusiota kohtaan, osoitti opettajien suhtautuvan epäilevästi inklusioon. Vaikka tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät inklusiolla olevan myönteisiä sosiaalisia vaikutuksia kaikille oppilaille, ei heidän mielestään tavallisessa yleisopetuksen luokassa voida vastata kaikkien vammaisten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kaikista kolmesta opettajaryhmästä selvästi yli puolet uskoi, ettei resursseja ole riittävästi kaikkien oppilaiden opettamiseen tavallisella yleisopetuksen luokalla. (Minke ym. 1996, 159, 170-172.)

Kuten aiemmin tuli esille, joissakin tutkimuksissa on myös osoitettu opettajien suhtautuvan myönteisesti inklusioon. Samoin kuin Scruggs ja Mastropieri (1996), ovat myös Avramidis ym. (2000a) tuoneet esille opettajien yleisen suhtautumisen inklusioon olevan myönteistä. Avramidis ym. (2000a) tutkivat opettajien (N = 81) inklusioasenteita sekä inklusion herättämiin tunnereaktioihin (affective), inklusiota koskeviin tiedollisiin käsityksiin (cognitive) että inklusion opetustilanteissa edellyttämään toimintaan (conative/behavioral) liittyvällä kolmella ulottuvuudella. Opettajien pistemäärien keskiarvot kaikilla näillä kolmella ulottuvuudella olivat yli

asteikon keskikohdan. (Avramidis ym. 2000a.) Avramidis, Bayliss & Burden (2000b) ovat tutkineet myös opettajaksi opiskelevien asenteita edellä mainitulla, asenteiden kolmea ulottuvuutta selvittävällä mittarilla. Myös opettajaksi opiskelevien (N = 135) yleinen suhtautuminen inklusioon oli Avramidisin ym. (2000b, 284) mukaan myönteistä, sillä pistemäärien keskiarvot kaikilla ulottuvuuksilla olivat yli asteikon pistemäärien keskiarvon. Tämä tulos on ristiriidassa edellä esitettyjen Mobergin (1997) saamien tulosten kanssa.

Kaikissa tutkimuksissa ei ole osoitettu selvästi myönteistä tai kielteistä suhtautumista inklusioon. Joissakin tutkimuksissa (ks. esim. Dupoux ym. 2005) opettajien on todettu suhtautuvan inklusioon melko neutraalisti. Praisnerin (2003) mukaan myös ala-asteiden rehtorit suhtautuvat melko neutraalisti inklusioon. Praisnerin (1997) tutkimukseen osallistuneista rehtoreista (N = 408) 76.6 % ei suhtautunut erityisen myönteisesti tai kielteisesti inklusioon, vaikkakin heidän pistemääränsä asennemittarilla olivat lähempänä myönteistä kuin kielteistä suhtautumista. On hyvä huomata, että rehtorit suhtautuvat yleensä muita opettajaryhmiä myönteisemmin inklusioon (ks. esim. Cook ym. 1999; Moberg 2001b). Tätä voi selittää jonkin verran aiemmin esille tuotu Cookin ym. (1999) päätelmä, jonka mukaan inklusio olisi rehtoreille ainakin osittain säästötoimenpide.

Padeliadun ja Lampropouloun (1997) tutkimus taas osoitti opettajien suhtautuvan oppilaiden integrointiin tavalliselle luokalle melko neutraalisti. Padeliadu ja Lampropoulou (1997) selvittivät tutkimuksessaan luokanopettajien (n = 190) ja erityisopettajien (n = 187) asenteita integraatiota kohtaan. Tutkimuksessa selvitettiin, missä vaiheessa opettajien mielestä vammaisen oppilas olisi hyvä integroida yleisopetukseen sekä missä alueilla opettajat kokivat integraation olevan hyödyllisintä eri tavoin vammaisille oppilaille (Padeliadu & Lampropoulou 1997, 176-177). Voidaan siis katsoa, että tutkimuksessa on selvitetty opettajien integraatioasenteita, ei inklusioasenteita. Tutkimuksen mukaan sekä luokanopettajien että erityisopettajien pistemäärien keskiarvot integraatioasteikolla olivat hyvin lähellä neutraalia keskikohtaa (Padeliadu & Lampropoulou 1997, 177-178).

3.2 Opettajien inklusioon suhtautumisen eri ulottuvuudet

Inklusioon suhtautumisen voidaan katsoa koostuvan käsitteellisesti eri ulottuvuuksista (ks. esim. Hutzler, Zach & Gafni 2005; Moberg 1998, 2001b; Moberg & Savolainen 2003). Esimerkiksi Hutzler ym. (2005) osoittivat tutkimuksessaan, jossa selvitettiin liikunnanopettajaksi opiskelevien asenteita inklusiota kohtaan, inklusioasenteiden muodostuvan kolmesta ulottuvuudesta. Nämä ulottuvuudet olivat 1) uhka opettajalle (esim. kurinpito-ongelmien aiheuttaminen), 2) mahdollisuudet (esim. osallistuminen yleisopetukseen on vammaiselle oppilaalle hyödyllistä) ja 3) uhka luokalle (esim. vammaisen oppilas yleisopetuksessa vaatii opettajalta paljon aikaa muiden oppilaiden jäädessä liian vähälle huomiolle).

Opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan vaikuttaa se, minkä ulottuvuuden osalta asenteita mitataan. Kuten aiemmin tuotiin esille, Scruggsin ja Mastropierin (1996, 62-63) mukaan enemmistö opettajista kannattaa periaatteessa inklusiokäsitettä ja näkee inklusion toivottuna kasvatuskäytäntönä. Vähemmistö opettajista on kuitenkin valmis hyväksymään inklusion, kun se määritellään kaikkien oppilaiden täysiaikaiseksi sijoittumiseksi yleisopetuksen luokkaan (Scruggs & Mastropieri 1996, 62-63).

Moberg (1998, 2001b) on selvittänyt tutkimuksissaan inklusioon suhtautumisen käsitteellistä rakennetta faktorianalyysin avulla. Tutkiessaan erityisopettajien ja luokanopettajien suhtautumista inklusioon Moberg (1998) osoitti, että inklusioon suhtautuminen koostuu viidestä ulottuvuudesta: 1) oikeus ja tasa-arvo, 2) häiritsevyyden sieto, 3) yleisopettajien taitoihin luottaminen, 4) yleisopetuksen resursseihin luottaminen ja 5) vaikeimmin vammaistenkin mukaanotto (Moberg 1998, 147-151). Tutkimuksessa, jossa selvitettiin rehtorien, erityisopettajien, erityisluokanopettajien, luokanopettajien ja aineenopettajien inklusiokäsityksiä, inklusioon suhtautuminen taas näytti koostuvan neljästä ulottuvuudesta: 1) ihmisarvon korostaminen, 2) vaikeimmin vammaisten tarpeiden kohtaaminen, 3) kaikkien hyvästä opetuksesta huolehtiminen ja 4) luokanopettajan/aineenopettajan osaamisen riittäminen (Moberg 1998, 88). Samanlaisia tuloksia saivat tutkimuksessaan myös Moberg ja Savolainen (2003), joiden mukaan inklusioon suhtautuminen koostuu seuraavista ulottuvuuksista: 1) sosiaalinen oikeudenmukaisuus, 2) vaikeimmin vammaisten tarpeiden kohtaaminen, 3) opettajien pätevyys ja 4) ei-vammaisten oppilaiden opetuksen laatu.

Mobergin (1998, 2001b) tutkimusten mukaan opettajat suhtautuivat myönteisimmin inklusion ihmisarvoa korostavaan ulottuvuuteen. Noin puolet opettajista oli inklusiomyönteisiä tällä ulottuvuudella mitattaessa (Moberg 1998, 149-150; 2001b, 89-90). Kielteisintä suhtautuminen oli ulottuvuuksilla, jotka koskivat yleisopetuksen resursseihin luottamista (Moberg 1998, 151) ja vaikeimmin vammaisten tarpeiden kohtaamista (Moberg 2001b, 90). 80 – 96 % opettajista suhtautui näihin ulottuvuuksiin liittyviin osioihin kielteisesti. Opettajat eivät Mobergin (1998, 2001b) mukaan usko yleisopetuksen resurssien ja yleisopettajien ammattitaidon olevan riittäviä vastaamaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta yleisopetuksessa.

Myös Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksen mukaan suhtautuminen inklusioon oli kielteisintä vaikeimmin vammaisten tarpeiden kohtaamista koskevalla ulottuvuudella. 15 % sambialaisista, 8 % suomalaisista luokanopettajista ja 28 % suomalaisista erityisopettajista suhtautui inklusioon tällä ulottuvuudella myönteisesti. Sambialaiset suhtautuivat myönteisimmin inklusion sosiaalista oikeudenmukaisuutta koskevaan ulottuvuuteen. 63 % heistä suhtautui tähän ulottuvuuteen myönteisesti. Suomalaiset luokanopettajat ja erityisopettajat taas suhtautuivat myönteisimmin ei-vammaisten opetuksen laatua koskevaan ulottuvuuteen. 35 % luokanopettajista ja 69 % erityisopettajista osoitti myönteistä suhtautumista tällä ulottuvuudella. (Moberg & Savolainen 2003, 25-26.) Mobergin (1998, 2001b) sekä Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimustulokset tukevat Scruggsin ja Mastropierin (1996) saamia tuloksia.

Useiden tutkimusten (Avramidis ym. 2000a, 2000b; Avramidis & Norwich 2002; Bennett, DeLuca & Bruns 1997; Cook ym. 1999; Daane ym. 2000; Minke ym. 1996; Taylor, Richards, Goldstein & Schilit 1997; Romi & Leyser 2006; ks. myös Ammah & Hodge 2005; Martz 2005; Monahan ym. 1996) tulokset vastaavat edellä esitettyjä Mobergin (1998, 2001b) saamia tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajat suhtautuvat myönteisesti inklusion ihmisarvoa koskevaan ulottuvuuteen, mutta eivät usko yleisopetuksen voivan vastata kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta. Myös vammaisten lasten vanhemmat näyttäisivät suhtautuvan epäilevästi inklusion toteuttamiseen käytännössä, vaikka kannattavatkin inklusiota periaatteena (ks. esim. Leyser & Kirk 2004; Martz 2005).

Vaikka Avramidisin ym. (2000a, 2000b), Cookin ym. (1999), Daanen ym. (2000) ja Minken ym. (1996) tutkimuksissa ei ole selvitetty inklusioon suhtautumisen käsitteellistä rakennetta faktorianalyysin avulla, näyttäisi inklusioon suhtautuminen tutkimuksien mukaan sisältävän eri ulottuvuuksia. Cook ym. (1999) totesivat

rehtorien ja erityisopettajien asenteiden olevan selvästi myönteisimpiä silloin, kun inkluusio nähdään tavoiteltavana päämääränä. Sen sijaan opettajat eivät uskoneet inkluusion olevan käytännössä helppoa toteuttaa (Cook ym. 1999, 203-204). Vastavaanlaisia löydöksiä tekivät Croll ja Moses (2000), jotka selvittivät haastattelututkimuksessaan erityiskasvatuksesta vastaavien hallintovirkamiehien (n = 17), erityiskoulujen rehtorien (n = 9) sekä yleisopetuksen ala-asteen rehtorien (n = 12) näkemyksiä inkluusiosta. Haastatteluissa tuli esille, että inkluusiota kannatetaan kasvatuksellisena ihanteena. Hallintovirkamiesten haastatteluissa nousi esille, että inkluusio on ensisijaisesti ihmisarvokysymys eikä inkluusio yhteiskunnassa voi toteutua, jos koulut eivät ole inkluusiivisia. He näkivät täydellisen inkluusion olevan realistinen tavoite. Sen sijaan rehtorit toivat haastatteluissa esille epäilynsä täydellisen inkluusion toteutumisesta. Vaikka rehtorit ilmaisivat kannattavansa inkluusiota ihanteena, näkivät he inkluusion käytännössä olevan vaikeaa toteuttaa muun muassa puutteellisten resurssien vuoksi. (Croll & Moses 2000, 3-5.)

Myös Daanen ym. (2000) tutkimuksessa nousi esille se, että inkluusion kannattaminen on tiiviisti yhteydessä ihmisarvon korostamiseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja opetuksen hallintohenkilöstö näkivät, että myös vammaisilla oppilaille on oikeus käydä koulua yleisopetuksen luokassa. Opettajat ja hallintohenkilöstö eivät kuitenkaan uskoneet inkluusiivisen opetuksen olevan tehokasta. (Daane ym. 1999.) Samoin kuin Minken ym. (1996) tutkimuksessa, Daanen ym. (1999) tutkimukseen osallistuneet opettajat ja hallintohenkilöstö eivät uskoneet vammaisen oppilaan yltävän yhtä hyvin saavutuksiin normaaliluokassa kuin erityisluokassa, vaikkakin inkluusion uskottiin olevan sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta tehokasta.

Niin ikään Avramidisin ym. (2000a, 2000b) tutkimuksissa saatiin tuloksia, jotka tukevat edellä esiteltyjä tutkimustuloksia. Avramidisin ym. (2000a, 2000b) tutkimusten mukaan sekä opettajat että opettajaksi opiskelevat suhtautuivat myönteisesti yleiseen inkluusion käsitteeseen. Opettajat ja opettajaksi opiskelevat eivät sen sijaan uskoneet, että oppilaiden yksilölliset tarpeet kyetään kohtaamaan yleisopetuksessa, mikäli se vaatii paljon resursseja. Tutkimuksissa nousikin esille, että riittävät tuki- ja palvelut ja resurssit turvaamalla voitaisiin lisätä opettajien ja opettajaksi opiskelevien myönteisiä asenteita inkluusiota kohtaan. (Avramidis ym. 2000a; 2000b.)

Edellä esitetyt tutkimustulokset opettajien inkluusioon suhtautumisen eri ulottuvuuksista osoittavat, että suhtautuminen inkluusioon on yhteydessä siihen, mistä näkökulmasta opettajat inkluusiota tarkastelevat. Opettajien inkluusioon suhtautumi-

nessa tulevat esille Dysonin (1999) esittämät inklusioidiskurssit. Opettajien suhtautuminen inklusioon on myönteisintä, kun inklusiota tarkastellaan demokratian ja erilaisuuden kunnioittamisen näkökulmasta. Kielteisintä suhtautuminen on, kun inklusiota tarkastellaan käytännön toteuttamisen näkökulmasta. (ks. Dyson 1999.)

3.3 Opettajaan liittyvien tekijöiden yhteys inklusiota koskeviin asenteisiin

Tutkittaessa opettajien asenteita inklusiota kohtaan on myös tarkasteltu, miten asenteisiin vaikuttavat opettajaan liittyvät taustamuuttujat. Tutkimuksissa on selvitetty mm. sukupuolen, iän, opettajakokemuksen, vammaisiin ja inklusioon liittyvän kokemuksen, koulutuksen, opettajan vammaisuuteen liittyvien uskomusten sekä opettajien ideologian yhteyttä inklusiota koskeviin asenteisiin (Avramidis & Norwich 2002, 136-140; Moberg 2001b; Moberg & Savolainen 2003; Praisner 2003; Scruggs & Mastropieri 1996; Shade & Stewart 2001; Stoler 1992). Seuraavaksi tarkastellaan opettajan sukupuolen, iän, opettajakokemuksen ja koulutuksen yhteyttä inklusiota koskeviin asenteisiin.

3.3.1 Sukupuolen yhteys asenteisiin

Tutkimustulokset sukupuolen ja inklusiota koskevien asenteiden välisestä yhteydestä eivät ole yhdenmukaisia. Esimerkiksi Praisnerin (2003) tutkimuksessa, jossa tutkittiin ala-asteen rehtoreiden (N = 408) asenteita inklusiota kohtaan, ei löytynyt yhteyttä sukupuolen ja inklusioasenteiden välillä. Padeliadu ja Lampropoulou (1997) eivät myöskään havainneet luokanopettajien ja erityisopettajien integraatioasenteita tutkiessaan sukupuolella olevan yhteyttä asenteisiin. Niin ikään Avramidis ym. (2000a), Dupoux ym. (2005), Hastings ja Oakford (2003) sekä Forlin, Douglas ja Hattie (1996) totesivat tutkimuksissaan, ettei sukupuoli vaikuta opettajien inklusiota koskeviin asenteisiin. Samoin eräät Avramidisin ja Norwichin (2002, 136) tutkimuskatsauksessa mukana olleet tutkimukset osoittivat, ettei sukupuolen ja inklusioasenteiden välillä ole yhteyttä.

On kuitenkin myös tutkimuksia, joissa on todettu sukupuolen olevan yhteydessä inklusioasenteisiin. Näiden tutkimusten mukaan naiset näyttäisivät suhtautuvan

jonkin verran miehiä myönteisemmin inklusioon. (ks. Avramidis ym. 2000b; Avramidis & Norwich 2002; Boyer & Bandy 1997; Hutzler ym. 2005; Leyser & Tappendorf 2001; Moberg & Savolainen 2003; Romi & Leyser 2006.) Esimerkiksi Boyerin ja Bandy (1997) tutkimustulokset osoittivat, että miesopettajat olivat naisopettajia tyytymättömämpiä inklusiivisiin käytäntöihin työssään. Romin ja Leyserin (2006) tutkimuksen mukaan naispuoliset opettajaopiskelijat uskoivat inklusion etuihin enemmän sekä olivat vähemmän huolissaan luokkatilanteiden hallitsemisesta ja opettajan puutteellisista taidoista inklusiivisessa kasvatuksessa kuin miespuoliset opiskelijat. Moberg ja Savolainen (2003) taas toivat tutkimuksessaan esille, että suomalaisista luokanopettajista ja erityisopettajista naiset suhtautuivat myönteisemmin inklusioon kuin miehet. Samassa tutkimuksessa tuli kuitenkin esille, että tutkimukseen osallistuneista sambialaisista miehet suhtautuivat myönteisemmin inklusioon kuin naiset. On huomattava, että enemmistö tutkimukseen osallistuneista suomalaisista oli naisia, kun taas tutkimukseen osallistuneista sambialaisista enemmistö oli miehiä. (Moberg & Savolainen 2003, 27-29.)

Avramidisin ym. (2000b) tutkimuksen mukaan naispuoliset opettajaopiskelijat suhtautuivat miespuolisia opettajaopiskelijoita myönteisemmin inklusioon. Ero miesten ja naisten inklusioon suhtautumisessa ilmeni toimintaan liittyvällä ulottuvuudella (Avramidis ym. 2000b). Myös Hutzlerin ym. (2005) tutkimuksen mukaan naispuolisten ja miespuolisten opettajaopiskelijoiden suhtautumisessa inklusioon oli eroja. Selvittäessään sukupuolten välisiä eroja inklusioasenteissa kolmella eri ulottuvuudella Hutzler ym. (2005) totesivat naisten suhtautuvan inklusioon myönteisemmin kahdella ulottuvuudella: uhka opettajalle ja uhka luokalle. Miehet siis kokiivat naisia enemmän inklusion uhkaavan opetusta. Miesten ja naisten välillä ei kuitenkaan ollut eroja suhtautumisessa inklusioon mahdollisuutena. (Hutzler ym. 2005, 316.)

3.3.2 Iän ja opettajakokemuksen yhteys asenteisiin

Eräät tutkimukset (ks. Avramidis & Norwich 2002; Moberg & Savolainen 2003; Padeliadu & Lampropoulou 1997) ovat osoittaneet, että ikä on yhteydessä inklusioasenteisiin. Avramidis ja Norwich (2002, 137) ovat tuoneet tutkimuskatsauksessaan esille, että tutkimukset, joissa iän ja inklusioasenteiden välillä on havaittu ole-

van yhteyttä, osoittavat nuorien opettajien suhtautuvan inklusioon vanhoja opettajia myönteisimmin. Niin ikään Moberg ja Savolainen (2003) ovat esittäneet, että nuoremmat opettajat suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin vanhat opettajat. Heidän tutkimuksensa osoitti, että vanhemmat opettajat suosivat erillisempiä oppimisympäristöjä kuin nuoremmat opettajat (Moberg & Savolainen 2003, 27). Samoin Padeliadu ja Lampropoulou (1997) osoittivat tutkimuksessaan nuorilla erityisopettajilla olevan vanhoja erityisopettajia myönteisempi asenne integraatiota kohtaan.

Kuitenkin useat tutkimukset (ks. Avramidis ym. 2000a; Avramidis & Norwich 2002; Praisner 2003) ovat osoittaneet, että ikä ei ole yhteydessä opettajien inklusioasenteisiin. Koska näyttäisi siltä, että ikä ei suoraan ole yhteydessä opettajien inklusiota koskeviin asenteisiin, havaittu yhteys iän ja inklusiota koskevien asenteiden välillä saattaa olla yhteydessä opettajakokemukseen. Tutkimukset, joissa yhteys iän ja inklusioasenteiden välillä on havaittu, osoittavat myös opettajakokemuksen vaikuttavan inklusioasenteisiin. Kun taas tutkimukset, joiden mukaan ikä ei ollut yhteydessä inklusioasenteisiin, eivät myöskään tuo esille yhteyttä opettajakokemuksen ja inklusioasenteiden välillä. (Avramidis ym. 2000a; 2000b; Avramidis & Norwich 2002; Padeliadu & Lampropoulou 1997; Praisner 2003.)

Tutkimustulokset opettajakokemuksen ja opettajien inklusiota koskevien asenteiden välillä ovat ristiriitaisia. Joissakin tutkimuksissa on havaittu, että vähän opettajakokemusta omaavat suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin kokeneet opettajat (ks. Avramidis & Norwich 2002, 137). Esimerkiksi Forlin ym. (1996) osoittivat tutkimuksessaan, että opettajat, joilla oli työkokemusta alle kuusi vuotta, suhtautuivat inklusioon myönteisemmin kuin opettajat, joilla oli opettajakokemusta tätä enemmän. Leyserin ja Tappendorfin (2001) mukaan taas opettajat, joilla on opettajakokemusta vähintään 13 vuotta, suhtautuvat inklusioon kielteisemmin kuin opettajat, joilla on opettajakokemusta tätä vähemmän. Bennett ym. (1997), Padeliadu ja Lampropoulou (1997) sekä Taylor ym. (1997) ovat myös osoittaneet tutkimuksissaan, että opettajien asenteet integraatiota ja inklusiota kohtaan ovat sitä kielteisempiä mitä enemmän opettajilla on opettajakokemusta. Samansuuntaisia tuloksia saivat tutkimuksessaan myös Burke ja Sutherland (2004). Heidän mukaansa opettajaksi opiskelevat suhtautuvat myönteisemmin inklusioon kuin jo työelämässä toimivat opettajat. Opettajaksi opiskelevat olivat halukkaampia opettamaan inklusiivisessa luokassa kuin opettajana toimivat. Opettajaksi opiskelevilla oli myös paremmat tiedot vammaisuudesta sekä myönteisemmät käsitykset inklusion tehokkuudesta ja

oman koulutuksen riittävydestä opettaa vammaisia oppilaita kuin oli opettajana toimivilla. Tutkimuksen mukaan näytti siis siltä, että opettajakoulutus antaa nykyään enemmän valmiuksia inklusiiviseen opetukseen kuin aiemmin. (Burke & Sutherland 2004.) Burke ja Sutherland (2004) arvelevatkin, että opettajana toimivat tarkastelevat inklusiota oman työkokemuksensa pohjalta, kun taas opettajaksi opiskelevat perustavat näkemyksensä saamalleen koulutukselle.

Joissakin tutkimuksissa ei ole kuitenkaan todettu yhteyttä opettajakokemuksen ja inklusiota koskevien asenteiden välillä (ks. Avramidis & Norwich 2002, 137). Esimerkiksi Hastings ja Oakford (2003), Avramidis ym. (2000a) sekä Praisner (2003) eivät omissa tutkimuksissaan todenneet opettajakokemuksen sinänsä vaikuttavan inklusioasenteisiin. Praisnerin (2003) mukaan kuitenkin myönteiset kokemukset vammaisista lisäävät myönteistä suhtautumista inklusioon. Avramidisin ym. (2000a) mukaan taas kokemuksella inklusiivisesta opetuksesta on yhteyttä opettajien inklusioasenteisiin. Kauan inklusiivista opetusta toteuttaneet opettajat suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin opettajat, joilla on vähän tai ei lainkaan kokemusta inklusiivisesta opetuksesta (Avramidis ym. 2000a). Opettajakokemuksen yhteys inklusioasenteisiin on siis Avramidisin ym. (2000a) mukaan päinvastainen kuin mitä aiemmin tuotiin esille (vrt. Avramidis & Norwich 2002; Bennett ym. 1997; Burke & Sutherland 2004; Forlin ym. 1996; Leyser & Tappendorf 2001; Padelidu & Lampropoulou 1997; Taylor ym. 1997).

Minken ym. (1996) tutkimuksen tulokset vastaavat Avramidisin ym. (2000a) saamia tutkimustuloksia. Minken ym. (1996) mukaan luokanopettajat, joilla ei ollut kokemusta inklusiivisesta opetuksesta, suhtautuivat kielteisemmin inklusioon kuin luokanopettajat ja erityisopettajat, jotka työskentelivät inklusiivisessa luokassa. Toisaalta Moberg ja Savolainen (2003) ovat todenneet, ettei inklusiivisesta opetuksesta saadun kokemuksen määrä ole yhteydessä opettajien inklusioasenteisiin. Heidän mukaansa sen sijaan inklusiivisesta opetuksesta saadun kokemuksen laatu vaikuttaa opettajien inklusioasenteisiin. Onnistuneet kokemukset lisäävät myönteisiä asenteita. (Moberg & Savolainen 2003, 28-29.) Minke ym. (1996, 174) totesivat tutkimuksessaan, että tavallisessa luokassa työskentelevät luokanopettajat arvioivat itsensä vähemmän päteväksi opettamaan vammaisia oppilaita luokassaan kuin mitä inklusiivisessa luokassa työskentelevät opettajat arvioivat itsensä. Sen, miten päteväksi opettajat ja opettajaksi opiskelevat arvioivat itsensä opettajina, on myös muissa tutkimuksissa (Avramidis ym. 2000a; 2000b; Bennett ym. 1997; Hutzler ym. 2005; Romi &

Leyser 2006; Soodak, Podell & Lehman 1998) todettu olevan yhteydessä opettajien inkluusioasenteisiin. Esimerkiksi Hutzler ym. (2005) eivät todenneet tutkimuksessaan opettajaksi opiskelevien kokemuksen inkluusiivisesta opetuksesta olevan suoraan yhteydessä inkluusioasenteisiin. Tutkimuksessa tuli kuitenkin esille, että kokemus inkluusiivisesta opetuksesta lisäsi opettajaksi opiskelevien tunnetta omasta pätevyydestään (Hutzler ym. 2005, 316).

Opettajien kokemukset inkluusiivisesta opetuksesta ovat Minken ym. (1996) sekä Zambellin ja Bonnin (2004) mukaan yhteydessä myös siihen, kuinka merkittävänä opettajat pitävät esim. opetuksen yksilöllistämistä tai moniammatillista yhteistyötä. Zambellin ja Bonnin (2004) tutkimuksessa selvitettiin tarkemmin sitä, millä tavoin opettajien kokemukset inkluusiivisesta opetuksesta sekä suhtautuminen inkluusioon olivat yhteydessä heidän käsityksiinsä inkluusiosta. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä sekä itse inkluusiokäsitteestä että opetusmenetelmistä, vammaisen lapsen perheen roolista ja avustavan opettajan roolista inkluusiivisessa opetuksessa. Opettajat, joilla ei ollut kokemusta inkluusiivisesta opetuksesta ja jotka suhtautuivat kielteisesti inkluusioon, eivät nähneet perheellä tai moniammatillisella yhteistyöllä olevan merkitystä inkluusiossa. Opettajat, joilla ei ollut kokemusta inkluusiivisesta opetuksesta, ajattelivat yhteistyön häiritsevän heidän työtään. Kun taas opettajat, joilla oli kokemusta inkluusiivisesta opetuksesta, arvostivat yhteistyötä muiden opettajien kanssa. (Zambelli & Bonni 2004.) Minken ym. (1996) tutkimuksessa taas tuli esille, että tavallisessa luokassa työskentelevät opettajat eivät pitäneet opetuksen yksilöllistämistä yhtä mahdollisena toteuttaa kuin se oli inkluusiivisessa luokassa työskentelevien opettajien mielestä. Edellä esitettyjen tutkimustulosten mukaan näyttäisi siltä, että opettajat, joilla ei ole kokemusta inkluusiivisesta opetuksesta, eivät ymmärrä erilaisten tukipalvelujen merkitystä vammaisten oppilaiden opetuksessa. Tämä taas saattaa heijastua heidän inkluusioasenteisiinsa.

3.3.3 Opettajan saaman koulutuksen yhteys asenteisiin

Niin ikään tutkimustulokset opettajien saaman koulutuksen ja inkluusiota koskevien asenteiden välisestä yhteydestä näyttäisivät Avramidisin ja Norwichin (2002, 137-138) mukaan olevan ristiriitaisia. Mobergin (2001b) tutkimuksen mukaan opettajista myönteisimmin inkluusioon suhtautuvat erityisopettajat. Heidän jälkeensä tulevat

erityisluokanopettajat ja luokanopettajat. Kielteisimmin inklusioon suhtautuvat aineenopettajat. Useat tutkimukset (Avramidis & Norwich 2002, 137-138; Ellins & Porter 2005; Scruggs & Mastropieri 1996) tukevat Mobergin (2001b) tutkimustuloksia, joiden mukaan aineenopettajat ovat kielteisimmin inklusioon suhtautuva opettajaryhmä. Boyerin ja Bandyn (1997) tutkimuksessa tuli esille, että luokanopettajat olivat aineenopettajia tyytyväisempiä kykyihinsä ottaa huomioon luokassa oppilaiden erilaiset tarpeet. Ellinsin ja Porterin (2005) mukaan aineenopettajista äidinkieltä, matematiikkaa ja luonnontieteitä opettavat suhtautuvat inklusioon kielteisemmin kuin muiden aineiden opettajat. Samoin Avramidis ym. (2000b) totesivat tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden inklusioasenteista, että luonnontieteitä opiskelevat suhtautuivat inklusioon kielteisemmin kuin humanistisia aineita opiskelevat. Ellins ja Porter (2005) arvelevat, että äidinkieleen, matematiikkaan ja luonnontieteisiin oppiaineina kohdistuu enemmän tulospaineita kuin muihin aineisiin. Lisäksi näissä oppiaineissa erityisoppilaiden edistyminen näyttäisi olevan vähäistä. Nämä tekijät saattavat olla yhteydessä opettajien kielteisiin inklusioasenteisiin. (Ellins & Porter 2005.)

Samoin useat tutkimustulokset (Dupoux ym. 2005; Forlin ym. 1996; Minke ym. 1996; Moberg 1998; Moberg & Savolainen 2003; Scruggs & Mastropieri 1996; Taylor, Smiley & Ramasamy 2003; Villa ym. 1996) vastaavat Mobergin (2001b) tutkimustuloksia, joiden mukaan erityisopettajakoulutuksen saaneet suhtautuvat yleisopetuksen opettajia myönteisemmin inklusioon. Luokanopettajat suosivat erivammaryhmille erillisempiä oppimisympäristöjä kuin erityisopettajat (Moberg 1998, 145; Moberg & Savolainen 2003, 25-27). Tosin Padeliadu ja Lampropoulou (1997) havaitsivat tutkiessaan opettajien asenteita integraatiota kohtaan luokanopettajien suhtautuvan erityisopettajia myönteisemmin integraatioon. Luokanopettajat uskoivat erityisopettajia enemmän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden hyötyvän integraatiosta koulutuksellisella ja ammatillisella alueella. Erityisopettajat kuitenkin katsoivat luokanopettajia enemmän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden hyötyvän integraatiosta sosiaalisella alueella. (Padeliadu & Lampropoulou 1997, 179.) Luokanopettajien erityiskasvatuksellinen osaaminen on tutkimusten mukaan melko vähäistä (ks. esim. Daane ym. 2000; Minke ym. 1996; Rose 2001; Scruggs & Mastropieri 1996), mikä todennäköisesti heijastuu myös heidän inklusioasenteisiinsa.

Joissakin tutkimuksissa (ks. esim. Dupoux ym. 2005; Moberg & Savolainen 2003) on osoitettu, että mitä korkeampi koulutus opettajilla on, sitä myönteisemmin he suhtautuvat inklusioon. Tosin myös päinvastaisia tutkimustuloksia koulutuksen

ja inklusioasenteiden yhteydestä on esitetty (ks. esim. Ellins & Porter 2005; Stoler 1992). Ellins ja Porter (2005) selvittivät tutkimuksessaan erään toisen asteen koulun opettajien inklusioasenteita. Heidän mukaansa opettajien asenteet olivat sitä kielteisempiä, mitä korkeampi heidän koulutuksensa omalla tieteenalalla oli. Tosin erityiskasvatukseen liittyvä lisäkoulutus näytti lisäävän opettajien myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan. (Ellins & Porter 2005, 191.) Myös Avramidisin ym. (2000a) tutkimuksessa tuli esille, että opettajat, jotka ovat saaneet erityiskasvatukseen liittyvää lisäkoulutusta, suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin opettajat, jotka eivät ole saaneet lisäkoulutusta. Lisäkoulutus erityiskasvatuksessa näyttäisi lisäävän opettajien luottamusta siihen, että he kykenevät vastaamaan oppilaan erityisen tuen tarpeeseen. Kun opettajien opetustaidot lisääntyvät, kasvaa heidän luottamuksensa oman pätevyyden suhteen. (Avramidis ym. 2000a.) Tämä taas lisää myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan (Avramidis ym. 2000a; 2000b; Minke ym. 1996). Samansuuntaisia tuloksia erityispedagogisen koulutuksen merkityksestä inklusioasenteisiin on saatu myös useissa muissa tutkimuksissa (Bennett ym. 1997; Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer 1999; Burke & Sutherland 2004; Campbell, Gilmore & Cuskelly 2003; Hutzler ym. 2005; Leyser & Tappendorf 2001; Lifshitz, Glaubman & Issawi 2004; Lindsey & Rouge 2001; Monahan ym. 1996; Praisner 2003; Romi & Leyser 2006; Rose 2001; Shade & Stewart 2001; Stoler 1992; Vidovich & Lombard 1998).

3.4 Oppilaaseen liittyvien tekijöiden yhteys inklusiota koskeviin asenteisiin

Opettajien inklusioasenteisiin vaikuttavat opettajiin liittyvien taustamuuttujien lisäksi myös oppilaaseen liittyvät taustamuuttujat. Oppilaan vammausaste (Avramidis ym. 2000a; 2000b; Avramidis & Norwich 2002; Moberg 1997; 1998; 2001b; Moberg & Savolainen 2003; Padeliadu & Lampropoulou 1997; Praisner 2003; Scruggs & Mastropieri 1996; Sideris & Chandler 1996) sekä vamman vaikeusaste (Avramidis ym. 2000a; 2000b; Avramidis & Norwich 2002; Moberg 1998, 2001b; Moberg & Savolainen 2003; Scruggs & Mastropieri 1996) ovat tekijöitä, joilla näyttäisi olevan yhteyttä opettajien ja opettajaksi opiskelevien inklusiota koskeviin asenteisiin.

Opettajien suhtautuminen inklusioon on yleensä sitä myönteisempää, mitä lievempiä ovat oppilaan oppimisvaikeudet ja mitä vähemmän oppilaasta on häiriötä

opetukselle (Avramidis & Norwich 2002; Moberg 1998; Scruggs & Mastropieri 1996). Myönteisimmin opettajat suhtautuvat Mobergin (1998) mukaan lahjakkaiden sekä lukivaikeuksia ja puhevaikeuksia omaavien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen luokassa. Arvioidessaan, mikä olisi paras oppimisympäristö eri vamma ryhmille, opettajat näkivät puhe- ja lukivaikeuksia omaaville oppilaille sopivan normaalimman oppimisympäristön kuin muille vamma ryhmille. Mobergin (1998) kanssa samanlaisiin tuloksiin päätyivät myös Moberg ja Savolainen (2003) omassa tutkimuksessaan. Opettajat olivat valmiita sijoittamaan puhevaikeuksia ja erityisiä oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat normaalimpaan oppimisympäristöön kuin muiden vamma ryhmien oppilaat (Moberg & Savolainen 2003, 27).

Niin ikään Dupouxin ym. (2005) mukaan opettajat suhtautuvat myönteisimmin oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden opetukseen yleisopetuksessa. Oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden lisäksi opettajat suhtautuvat myös aistivammaisten ja fyysisesti vammaisten oppilaiden opetukseen yleisopetuksessa yleensä melko myönteisesti (Avramidis & Norwich 2002, 135-136). Praisner (2003) osoitti peruskoulun rehtorien inklusioasenteita koskevassa tutkimuksessaan, että rehtorit suhtautuivat myönteisimmin puhe- ja lukivaikeuksia omaavien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Suuri osa rehtoreista oli myös valmiita hyväksymään yleisopetukseen fyysisesti vammaiset, pitkäaikaissairaat, erityisiä oppimisvaikeuksia omaavat sekä aistivammaiset oppilaat (Praisner 2003, 140). Samoin Crollin ja Mosesin (2000) haastattelemat kasvatuksen ammattilaiset toivat esille, että aisti- ja liikuntavammaisia oppilaita sekä oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia, voidaan opettaa yleisopetuksessa. Opettajaopiskelijoiden suhtautuminen eri vamma ryhmien opettamiseen yleisopetuksessa näyttäisi olevan samanlaista kuin opettajien suhtautuminen. Tutkimuksessaan virolaisten, suomalaisten ja yhdysvaltalaisien opettajaopiskelijoiden inklusioasenteista Moberg (1997) osoitti, että opettajaopiskelijat hyväksyvät eri vamma ryhmistä yleisopetukseen mieluiten puhevaikeuksia ja erityisiä oppimisvaikeuksia omaavat sekä fyysisesti vammaiset oppilaat.

Suhtautumisen inklusioon aistivammaisten ja fyysisesti vammaisten oppilaiden kohdalla ei ole aina kuitenkaan todettu olevan myönteistä. Padeliadun ja Lamprouloun (1997) tutkimustulokset näyttäisivät olevan osittain päinvastaisia edellä esitettyjen tutkimustulosten kanssa. Heidän tutkimuksessaan tuli esille, että luokanopettajat eivät mielellään integroisi kouluaikana käyttäytymisongelmaisia ja aistivammaisia oppilaita. Erityisopettajat taas katsoivat kouluaikeisen integraation olevan

vähiten sopivaa kehitysvammaisille, näkövammaisille ja fyysisesti vammaisille oppilaille. Erityisopettajat tosin suhtautuivat luokanopettajia myönteisemmin kehitysvammaisten koulun jälkeiseen integraatioon. (Padeliadu & Lampropoulou 1997, 179.) Kielteinen suhtautuminen tunne-elämän ongelmia ja käyttäytymisongelmia omaavien sekä kehitysvammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen luokassa on tullut esille myös useissa muissa tutkimuksissa (Croll & Moses 2000; Avramidis & Norwich 2002; Lifshitz ym. 2004; Moberg 1997; 1998; Moberg & Savolainen 2003; Praisner 2003; Scruggs & Mastropieri 1996; Soodak ym. 1998; Taylor ym. 1997).

Esimerkiksi Mobergin (1998) mukaan opettajat suhtautuvat varauksella käyttäytymisongelmaisten ja kehitysvammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Näiden oppilaiden ollessa kyseessä opettajat suosivat erillisempiä oppimisympäristöjä kuin muiden oppilaiden kohdalla (Moberg 1998, 145-146). Myös Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksessa tuli esille, että suomalaisten opettajien oli vaikeinta hyväksyä kehitysvammaisten ja käyttäytymisongelmaisten oppilaiden opettamista yleisopetuksessa. Niin ikään Moberg (1997) osoitti, että vaikeinta opettajaopiskelijoiden oli hyväksyä yleisopetukseen autistiset, kehitysvammaiset ja käyttäytymisongelmaiset oppilaat. Samanlaisiin tuloksiin päätyi myös Praisner (2003). Hänen mukaansa kielteisimmän peruskoulun rehtorit suhtautuvat vaikeita tunne-elämän ongelmia omaavien sekä autististen oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa (Praisner 2003, 140). Edelleen Crollin ja Mosesin (2000) haastattelututkimuksessa tuli esille, että vaikeasti vammaisten oppilaiden sekä oppilaiden, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia, opettamiseen yleisopetuksessa suhtauduttiin epäilevästi. Hastings ja Oakford (2003) selvittivät tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden asenteita inklusioon niiden oppilaiden osalta, joilla on kehitysvamma tai tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia. Näistä kahdesta vammaryhmästä opettajaopiskelijat suhtautuivat kielteisemmin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa (Hastings & Oakford 2003, 92). Myös useissa muissa tutkimuksissa (ks. esim. Avramidis ym. 2000a, 2000b; Dupoux ym. 2005; Sideridis & Chandler 1996) on osoitettu suhtautumisen inklusioon olevan kielteisintä tunne-elämän ongelmia ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden kohdalla. Avramidisin ym. (2000a, 2000b) mukaan tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden opettaminen aiheuttaa sekä opettajille että opettajaopiskelijoille enemmän huolta ja stressiä kuin muiden vammaryhmien opettaminen.

Kulttuurisilla tekijöillä saattaa olla yhteyttä siihen, millä tavoin eri vammairyhmien inkluusioon suhtaudutaan. Gaad (2004, 321) on tuonut esille, että kulttuurissa vallitsevat käsitykset vammaisista oppilaista vaikuttavat inkluusioasenteisiin. Hänen mukaansa käsityksiin vammaisista oppilaista ja heidän koulutettavuudestaan saattaa vaikuttaa lapsen ulkonäkö. Lapsi usein segregoidaan sitä helpommin, mitä näkyvämpi hänen vammansa on (Gaad 2004, 321). Lifshitz ym. (2004) osoittivat tutkimuksessaan, että israelilaisten ja palestiinalaisten opettajien inkluusioasenteissa oli eroja joidenkin vammairyhmien osalta. Palestiinalaisopettajat suhtautuivat heidän mukaansa kielteisemmin aistivammaisten ja kehitysvammaisten inkluusioon kuin israelilaiset opettajat (Lifshitz ym. 2004, 178). Lifshitz ym. (2004) selittävät tätä eroa inkluusioon suhtautumisessa nimenomaan kulttuurisilla käsityksillä vammaisista. Myös Moberg ja Savolainen (2003) totesivat tutkimuksessaan, että inkluusioasenteissa suhteessa eri vammairyhmiin on kulttuurisia eroja. Heidän mukaansa sambialaisten suhtautuminen inkluusioon eri vammairyhmien osalta erosi suomalaisten suhtautumisesta. Sambialaisten oli vaikeinta hyväksyä yleisopetukseen fyysisesti vammaisia ja näkövammaisia oppilaita. (Moberg & Savolainen 2003, 27.) Syynä tähän Moberg ja Savolainen (2003) arvelevat olevan kuitenkin enemmän käytännöllisten ongelmien (esim. koulujen etäisyydet) kuin kulttuuriin liittyvän yleisen suhtautumisen näitä vammairyhmiä kohtaan.

Oppilaan vammaustyypin lisäksi myös oppilaan vamman vaikeusaste vaikuttaa opettajien ja opettajaopiskelijoiden inkluusioasenteisiin ja arviointeihin siitä, millainen on paras oppimisympäristö vammaiselle oppilaalle (Avramidis & Norwich 2002; Scruggs & Mastropieri 1996; Taylor ym. 2003). Kaikkien vammairyhmien osalta vaikeasti vammaisille nähdään sopivan erillisemmän oppimisympäristön kuin keski-vaikeasti vammaisille. (Moberg 1997, 36; Moberg 1998, 145; Moberg & Savolainen 2003, 27.) Avramidis ym. (2000a, 2000b) ovatkin osoittaneet tutkimuksissaan, että oppilaan tarvitseman tuen määrä on yhteydessä siihen, miten hyvin opettajat ja opettajaopiskelijat uskovat pystyvänsä vastaamaan oppilaan erityisen tuen tarpeeseen. Mitä enemmän tukea oppilas tarvitsee, sitä epävarmempia opettajat ja opettajaopiskelijat ovat omista kyvyistään opettaa oppilasta yleisopetuksessa (Avramidis ym. 2000a, 201-202; 2000b, 286). Frederickson, Osborne ja Reed (2004) toivat tutkimuksessaan esille, että onnistunut inkluusio edellyttää opettajien mukaan oppilaalta mm. edistymistä opetustavoitteiden suhteen sekä sääntöjen noudattamista. Mitä suurempia ovat oppilaan kasvatukselliset erityistarpeet, sitä vaikeampi on täyttää onnistuneen

inklusion kriteereitä, mikä heijastunee myös opettajien inklusioasenteissa. Crollin ja Mosesin (2000, 8) mukaan kasvatuksen ammattilaisten mielestä oppilailta on oikeus oppimisympäristöön, jossa heidän tarpeisiinsa vastataan parhaiten. Usein tällaisen oppimisympäristön ajatellaan olevan erityiskoulu tai erityisluokka (Croll & Moses 2000, 8). Croll ja Moses (2000) toivat esille, että yleisopetuksen rehtoreiden mielestä joidenkin oppilaiden vaikeudet ovat sellaisia, että ne vaativat erityisopetusta. Yleisopetuksen rehtoreiden ajattelussa heijastuu perinteinen näkemys erityisopetuksesta vastauksena oppilaan sisäiseen tarpeeseen. Erityiskoulujen rehtorit taas näkivät joidenkin oppilaiden opettamisen yleisopetuksessa olevan vaikeaa koulujärjestelmässä esiintyvien puutteiden vuoksi. (Croll & Moses 2000, 5-6.) Myös Moberg (1998, 2001b) on tuonut esille, että opettajat eivät usko nykyisen koulujärjestelmän pystyvän vastaamaan kaikkien oppilaiden kasvatuksellisiin tarpeisiin.

3.5 Kasvatusympäristöön liittyvien tekijöiden yhteys inklusiota koskeviin asenteisiin

Kasvatusympäristöön liittyvät tekijät ovat usein yhteydessä opettajien inklusioasenteisiin (Avramidis & Norwich 2002). Esimerkiksi kulttuuriset arvot ja uskomukset saattavat heijastua opettajien asenteissa inklusiota kohtaan (Gaad 2004, 318). Myös lainsäädännöllä näyttäisi olevan yhteyttä opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Maissa, joissa lainsäädännössä edellytetään erityisoppilaiden integroimista yleisopetukseen, opettajat suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin maissa, joissa lainsäädäntö ei edellytä integraatiota. (Avramidis & Norwich 2002, 132; Saloviita ym. 1993, 29.) Tosin opettajien asenteet inklusiota kohtaan voivat olla myönteisiä, vaikka lainsäädäntö ei edellyttäisikään erityisoppilaiden integroimista (Leyser, Kapperman & Keller 1994, Avramidisin ja Norwichin 2002, 132 mukaan).

Kasvatusympäristöön liittyvistä tekijöistä koulun rakenteet ja toimintakulttuuri ovat merkittävässä yhteydessä opettajien inklusioasenteisiin (Avramidis & Norwich 2002; Moberg 1998; 2001b; Scruggs & Mastropieri 1996.) Esimerkiksi Croll ja Moses (2000) ovat tuoneet esille, että kaikkien oppilaiden opettaminen yleisopetuksessa vaatisi opettajien mielestä lisää resursseja. Scruggs ja Mastropieri (1996, 69) sekä Avramidis ja Norwich (2002, 140-142) ovatkin esittäneet, että aineellisen tuen (esim. asianmukaisen opetusmateriaalin) ja henkilökunnan (esim. avustajien) puute lisäävät

opettajien kielteisiä asenteita inklusiota kohtaan. Myös suuret luokkakoot, opettajien vähäinen suunnittelu-aika ja rehtoreiden opettajille tarjoaman tuen puute kasvattavat inklusion vastaisia asenteita (Avramidis & Norwich 2002, 141-142; Scruggs & Mastropieri 1996, 68-71).

Avramidis ym. (2000a, 2000b) taas selvittivät tutkimuksissaan, millaiset tekijät lisäävät opettajien ja opettajaopiskelijoiden myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan. Heidän tutkimuksissaan nousi esille samoja asioita kuin mitä Avramidis ja Norwich (2002) sekä Scruggs ja Mastropieri (1996) ovat tuoneet esille. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden mielestä inklusiivinen opetus edellyttää enemmän tukea opettajille. He kaipaavat sekä koulutettuja avustajia tuekseen luokkaan että hallinnollista tukea. Opettajat ja opettajaopiskelijat kokivat tarvitsevansa myös lisää vammaisille oppilaille sopivia opetusvälineitä luokkaansa. Fyysisen oppimisympäristön mukauttaminen, luokkakokojen pienentäminen ja suunnitteluajan lisääminen olivat myös asioita, joita inklusiivinen opetus onnistuakseen vaatii opettajien ja opettajaopiskelijoiden mielestä. (Avramidis ym. 2000a, 205-206; 2000b, 287-288.) Edellä esitettyjen koulun rakenteeseen ja toimintakulttuuriin liittyvien tekijöiden yhteys opettajien inklusioasenteisiin on tuotu esille myös useissa muissa tutkimuksissa (Ammah & Hodge 2005; Boyer & Bandy 1997; Buell ym. 1999; Cook 1999; Daane ym. 2000; Ellins & Porter 2005; Minke ym. 1996; Rose 2001; Vaughn ym. 1996; Vidovich & Lombard 1998).

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää erityisopettajien käsityksiä inklusion tärkeydestä. Tutkimuksessa selvitetään, millainen on inklusioon suhtautumisen käsitteellinen rakenne, kuinka tärkeänä erityisopettajat pitävät inklusiota sekä millä tavoin taustamuuttujat (sukupuoli, ikä, erityisopettajakokemus ja se, millaisia oppilaita luokalla on) ovat yhteydessä erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millainen on käsitteelliseltä rakenteeltaan erityisopettajien inklusioon suhtautuminen?
2. Kuinka tärkeänä erityisopettajat pitävät inklusiota?
3. Mitkä tekijät ovat yhteydessä erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä?
 - 3.1. Millainen ero sukupuolten välillä on käsityksissä inklusion tärkeydestä?
 - 3.2. Millainen yhteys on iän ja inklusion tärkeyteen liittyvien käsitysten välillä?
 - 3.3. Millainen yhteys on erityisopettajakokemuksen ja inklusion tärkeyteen liittyvien käsitysten välillä?
 - 3.4. Millä tavoin erityisopettajien käsitykset inklusion tärkeydestä ovat yhteydessä siihen, millaisia oppilaita luokalla on?

5 MENETELMÄ

5.1 Osallistujat

Perusjoukkona tutkimuksessa olivat suomenkielisten erityiskoulujen erityisopettajat. Opetushallitukselta saatiin maan kaikkien erityiskoulujen osoitteet. Kysely lähetettiin tammikuussa 2002 kaikkiin suomenkielisiin erityiskouluihin, joita oli 257. Yhteen kouluun lähetetty kysely palautui takaisin, koska kyseinen koulu oli lakkautettu. Uusintakysely lähetettiin helmikuussa 2002 kouluihin, joista vastausta ei ollut saatu tammikuun loppuun mennessä. Kyselyn mukana lähetettiin saatekirje, jossa toivottiin kyselyyn vastaavan koulun yhden erityisopettajan, joka sattuu olemaan sukunimen aakkosjärjestyksessä ensimmäisenä. Kyselyyn vastasi 202 erityisopettajaa (palautusprosentti 79 %).

Vastanneista erityisopettajista naisia oli 147 ja miehiä 54. Yksi vastaaja ei ilmoittanut sukupuoltaan. Vastanneet erityisopettajat olivat iältään 25 - 61-vuotiaita ($M = 44.39$, $SD = 7.97$). Kolme vastanneista ei ilmoittanut ikäänsä. Vastanneet erityisopettajat olivat toimineet erityisopettajina 0 - 35 vuotta ($M = 13.13$, $SD = 8.62$). Kaksi vastanneista ei ilmoittanut, kuinka kauan on toiminut erityisopettajana. Vastanneista 162 erityisopettajaa noudatti luokassaan yhtä opetussuunnitelmaa. 39 erityisopettajaa ilmoitti luokassaan noudatettavan kahta opetussuunnitelmaa. Yksi vastanneista erityisopettajista ei ilmoittanut, mitä opetussuunnitelmaa hänen luokassaan noudatetaan. Vastanneiden opettajien luokassa ensisijaisesti noudatettavista opetussuunnitelmista yleisimmät olivat mukautettu opetus, EMU, ($n = 106$), määräaikaista tai laajaa tukea tarvitsevien kehitysvammaisten opetus, EHA1, ($n = 42$) sekä kaiken kattavaa tukea tarvitsevien kehitysvammaisten opetus, EHA2, ($n = 13$). Muita noudatettavia opetussuunnitelmia olivat sopeutumattomien opetus, ESY, ($n = 9$), kuulovammaisten opetus, EKV, ($n = 7$), vammautuneiden opetus, EVY, ($n = 5$), dysfasiaopetus, EDU/EDY, ($n = 7$), sairaalaopetus ($n = 7$), henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, ($n = 2$), laaja-alainen opetussuunnitelma, ELA, ($n = 2$) ja yleinen opetussuunnitelma ($n = 1$). (Taulukko 1.)

TAULUKKO 1. Osallistujien (N = 202) taustatiedot.

	n	%	M	SD
Sukupuoli				
Nainen	147	72.8 %		
Mies	54	26.7 %		
Puuttuvat tiedot	1	0.5 %		
Ikä				
			44.39	7.97
25 - 29 vuotta	12	5.9 %		
30 - 39 vuotta	46	22.8 %		
40 - 49 vuotta	82	40.6 %		
50 - 61 vuotta	59	29.2 %		
Puuttuvat tiedot	3	1.5 %		
Eriyisopettajakokemus				
			13.13	8.62
0 - 4 vuotta	43	21.3 %		
5 - 9 vuotta	37	18.3 %		
10 - 14 vuotta	30	14.9 %		
15 - 19 vuotta	35	17.3 %		
20 - 24 vuotta	30	14.8 %		
25 - 35 vuotta	25	12.4 %		
Puuttuvat tiedot	2	1.0 %		
Luokassa ensisijaisesti noudatettava opetussuunnitelma				
EMU	106	52.5 %		
ESY	9	4.5 %		
EHA1	42	20.8 %		
EHA2	13	6.4 %		
EKU	7	3.5 %		
EDU/EDY	7	3.5 %		
EVY	5	2.5 %		
Sairaalaopetus	7	3.5 %		
Yleinen	1	0.5 %		
HOJKS	2	1.0 %		
ELA	2	1.0 %		
Puuttuvat tiedot	1	0.5 %		
Luokassa toissijaisesti noudatettava opetussuunnitelma				
	39	19.4 %		
ESY	8	4.0 %		
EHA1	7	3.5 %		
EHA2	13	6.4 %		
EKU	3	1.5 %		
EDU/EDY	2	1.0 %		
EVY	5	2.5 %		
ELA	1	0.5 %		

5.2 PQI-asteikko

PQI-asteikko ("Program Quality Indicators") on Yhdysvalloissa kehitelty arviointiasteikko, joka sisältää luettelon opetuksen ns. parhaista käytänteistä (Meyer, Eichinger & Park-Lee 1987). Parhaiden käytänteiden tulee Petersin ja Heronin (1993) mukaan perustua pätevään teoriaan ja metodologisesti vakuuttavaan tutkimukseen, olla yhteneväisiä käytänteitä koskevan kirjallisuuden kanssa, tuottaa toivottuja tuloksia sekä olla sosiaalisesti valideja. PQI-asteikkoa kehittäessään Meyer ym. (1987) listasivat tutkimuksista, oikeustapauksista, lainsäädännöstä, opetussuunnitelmista ja mielipidekirjoituksista tekijöitä, joita pidetään opetuksen laadun osoittimena. Tämä lista annettiin ensin arvioitavaksi vaikeavammaisten oppilaiden opetussuunnitelmien kehittämisen asiantuntijoille sekä kokeneille erityisopettajille (Meyer ym. 1987, 253). Asteikon varsinaiseen validointiin osallistui oppimisterapi-an, vaikeavammaisuuden, aistivammaisuuden ja kehitysvammaisuuden asiantuntijoita, erityiskasvatuksen hallinnossa työskenteleviä sekä vammaisten lasten vanhempia (Meyer ym. 1987, 252). Meyer ym. (1987, 254-260) löysivät arviointiasteikosta viisi ulottuvuutta, joista yksi koski integraatiota.

Saloviita ym. (1993) ovat tutkimuksessaan selvittäneet PQI-asteikosta vuonna 1992 julkaistun version soveltuvuutta suomalaisen erityiskasvatuksen arviointiin. Heidän tutkimuksessaan sekä erityisopettajat (EHA1- ja EHA2-opetussuunnitelmaa noudattavat opettajat) että vammaisten lasten vanhemmat arvioivat PQI-asteikossa esitettyjen asioiden tärkeyttä erityisopetuksessa. Tulokset osoittivat lähes kaikkien PQI-asteikon osioiden soveltuvan myös suomalaisen erityisopetuksen arviointiin ja kehittämiseen ja toimivan näin suomalaisen erityisopetuksen laatuindikaattoreina. Suomalaisen PQI-asteikon 17:sta osiosta, jotka koskivat kaikkien lasten opetuksen järjestämistä yhteisesti, saatiin reliabiliteettianalyysin jälkeen 15 osiota käsittävä integraatiota/inklusiota koskeva ulottuvuus (Saloviita ym. 1993, 27). Tässä tutkimuksessa käytetään tätä ulottuvuutta selvittäessä, millaisia ovat erityisopettajien käsitykset inklusion tärkeydestä.

5.3 Tutkimusaineiston kokoaminen

Tutkimukseen osallistujat täyttivät arviointiasteikon, joka sisälsi Meyerin, Eichingerin ja Dowdingin PQI-asteikon vuonna 1992 uudistetun version osiot 2, 4, 7, 20, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 98 ja 109 (ks. Saloviita ym. 1993). Nämä osiot mittasivat suhtautumista inkluusioon (Saloviita ym. 1993, 27). Osallistujille esitettiin lisäksi taustakysymyksiä, joissa selvitettiin vastaajan sukupuoli, syntymävuosi, erityisopettajakokemus vuosina sekä vastaajan opettamassa luokassa noudatettava opetussuunnitelma. (Liite 1.)

Saatekirjeessä ilmoitettiin, että kyseessä on seuruututkimus, jolla pyritään selvittämään, millaisia asioita erityisopettajat nykyään pitävät tärkeänä erityisopetuksen järjestämisessä. Arviointiasteikon täyttämiseen annettiin seuraava ohje: ”Seuraavilla sivuilla on joukko erityisopetusta koskevia väitteitä. Arvioi, miten tärkeänä itse pidät kutakin asiaa erityisopetuksen järjestämisessä. Merkitse jokaisen kysymyksen kohdalle rasti asteikon siihen ruutuun, joka vastaa omaa mielipidettäsi arvioitavan asian tärkeydestä erityisopetuksessa.” Jokaista osiota arvioitiin asteikolla 0 - 20. Asteikon kiinnekohdat olivat seuraavat: 0 = ei lainkaan tärkeä, 5 = ei kovin tärkeä, 10 = vaikea sanoa, 15 = tärkeä ja 20 = erittäin tärkeä.

5.4 Mittauksen luotettavuus

Mittauksen luotettavuutta voidaan kuvata reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetilla ilmaistaan, kuinka luotettavasti mittaus antaa todellisia, ei-sattumanvaraisia, tuloksia. Validiteetti taas osoittaa, kuinka hyvin mittari mittaa sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 213; Metsämuuronen 2003, 42-43; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 201-206.)

5.4.1 Reliabiliteetti

Tässä tutkimuksessa mittauksen reliabiliteetti laskettiin mittarin sisäiseen yhtenäisyyteen perustuvan Cronbachin alfan avulla (ks. Metsämuuronen 2003, 105-108). Koko mittarille laskettu alfan arvo oli .88. Korjatut osioiden korrelaatiot olivat .32 - .66. Minkään osion poisjättäminen ei olisi nostanut merkittävästi alfan arvoa. Myös Salo-

viidan ym. (1993) tutkimuksessa on osoitettu tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin olevan reliabeili (Cronbachin alfa .87).

Reliabiliteetin laskeminen alfan avulla edellyttää, että mittari mittaa yksiulotteista ilmiötä (Metsämuuronen 2003, 108; Nummenmaa ym. 1996, 187). Näin ollen mittauksen reliabiliteetin arvioimisessa oli otettava huomioon, että tutkimuksessa käytettävä inkluusioon suhtautumista mittaava mittari saattaa sisältää eri ulottuvuuksia. Mittarin rakennetta selvitettiin pääkomponenttianalyysillä, joka osoitti, että mittari sisältää kolme erillistä ulottuvuutta (ks. kappale 6.1). Koska mittari oli moniulotteinen, laskettiin mittarin reliabiliteetin varmistamiseksi alfa kullekin ulottuvuudelle erikseen (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Cronbachin alfa mittarin kolmelle pääkomponentille laskettuna.

	osioiden lukumäärä	alfa
1. pääkomponentti	8	.88
2. pääkomponentti	5	.80
3. pääkomponentti	2	.59

Ensimmäiselle pääkomponentille (fyysinen integraatio, osiot 34, 36, 20, 29, 31, 2, 30 ja 98) laskettu alfan arvo oli .88. Ensimmäisen pääkomponentin osioiden korjatut korrelaatiot olivat .54 - .74. Yhdenkään osion poistaminen ei olisi nostanut alfan arvoa. Toisen pääkomponentin (toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio, osiot 38, 32, 109, 37 ja 33) alfa-kerroin oli .80. Korjatut osioiden korrelaatiot olivat .50 - .66, eikä minkään osion poistaminen olisi nostanut alfan arvoa. Alfa-kerroin kolmannella pääkomponentilla (yhteiskunnallinen integraatio, osiot 4 ja 7) oli .59. Mittarin kahden ensimmäisen ulottuvuuden alfan arvot ovat melko korkeita, mistä voidaan päätellä mittarin näiden ulottuvuuksien olevan reliabeileita. Mittarin kolmannelle ulottuvuudelle laskettu alfa on melko alhainen. Alhaista alfa-kerrointa mittarin kolmannella ulottuvuudella selittää se, että tämä ulottuvuus koostuu ainoastaan kahdesta osiosta (ks. Metsämuuronen 2003, 107-108).

5.4.2 Validiteetti

Mittauksen validiteettia arvioitiin tarkastelemalla mittauksen sisällön validiteettia ja rakennevaliditeettia. Sisällön validiteetilla viitataan siihen, kuinka hyvin mittari on operationalisoitu (Gall, Gall & Borg 2003, 191-192; Metsämuuronen 2003, 87; Nummenmaa ym. 1996, 204). Tämän tutkimuksen sisällön validiteetin arvioinnissa on tarkasteltava, kuinka hyvin mittarin osiot kattavat inklusiokäsitteen kokonaisuudessaan. Mittarin osiot käsittelevät vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden yhdessä opettamista sekä vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden yhteistoiminnallisuutta opetuksessa ja koulun muissa toiminnoissa. Lisäksi mittarin osioissa otetaan huomioon tukipalveluiden ja koulun toimintakulttuurin merkitys opettaessa vammaista oppilasta yleisopetuksessa sekä yksilön mahdollisuus osallistua aikuisena tasa-arvoisesti yhteiskunnan toimintoihin. Mittarissa käytetyt käsitteet vastaavat siis hyvin teoriaa, ja mittari käsittää inklusion eri alueet.

Rakennevaliditeetti taas osoittaa, vaihtelevatko muuttujat taustalla olevan teorian edellyttämällä tavalla. Mikäli mittari mittaa eri ulottuvuuksia, tulee tiettyä muuttujaa mittaavien osioiden korreloida keskenään systemaattisemmin kuin muita ulottuvuuksia mittaavien osioiden kanssa. (Gall ym. 2003, 193; Metsämuuronen 2003, 90.) Tässä tutkimuksessa rakennevaliditeettia tarkasteltiin pääkomponenttianalyysin avulla (ks. kappale 6.1). Mittarin osiot muodostivat kolme eri ulottuvuutta: fyysinen integraatio, toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio sekä yhteiskunnallinen integraatio. Mittarin komponenttirakenne on teorian mukainen, joten mittaria voidaan pitää validina.

5.5 Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston koodauksessa ja analysoinnissa käytettiin SPSS 12.0.1 for Windows -ohjelmistoa. Erityisopettajien inklusioon suhtautumisen käsitteellistä rakennetta selvitettiin pääkomponenttianalyysin (vinorotaatio) avulla. Pääkomponenttianalyysin avulla pyrittiin myös vähentämään muuttujien määrää jatkoanalyysia varten. Erityisopettajien käsityksiä inklusion tärkeydestä selvitettiin tarkastelemalla arviointiasteikon ja pääkomponenttien keskiarvoja ja keskihajontoja sekä laskemalla pääkomponentteittain osioiden keskiarvot, keskihajonnat ja vastausjakaumien prosenttiosuudet. Taustamuuttujien ja inklusioon suhtautumisen välistä yhteyttä tarkas-

teltiin keskiarvon erojen vertailun, Pearsonin korrelaatiokerroimen ja yksisuuntaisen varianssianalyysin (post hoc –testinä LSD –testi) avulla. Taulukossa 3 on esitelty käytetyt analyysimenetelmät tutkimusongelmittain.

TAULUKKO 3. Tutkimusongelmat ja käytetyt tilastolliset analyysimenetelmät.

TUTKIMUSONGELMA	ANALYYSIMENETELMÄ
1. Millainen on käsitteelliseltä rakenteeltaan erityisopettajien inkluusioon suhtautuminen?	Pääkomponenttianalyysi (vino-rotaatio)
2. Kuinka tärkeänä erityisopettajat pitävät inkluusiota?	Arviointiasteikon ja pääkomponenttien keskiarvot ja keskihajonnat sekä osioiden keskiarvot, keskihajonnat ja vastausjakaumat prosentteina
3. Muuttujien yhteyksiä koskevat ongelmat:	
3.1. Millainen ero sukupuolten välillä on käsityksissä inkluusion tärkeydestä?	Keskiarvon erojen vertailu
3.2. Millainen yhteys on iän ja inkluusion tärkeyteen liittyvien käsitysten välillä?	Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen varianssianalyysi (post hoc –testinä LSD-testi)
3.3. Millainen yhteys on erityisopettajakokemuksen ja inkluusion tärkeyteen liittyvien käsitysten välillä?	Pearsonin korrelaatiokerroin, yksisuuntainen varianssianalyysi
3.4. Millä tavoin erityisopettajien käsitykset inkluusion tärkeydestä ovat yhteydessä siihen, millaisia oppilaita luokalla on?	Yksisuuntainen varianssianalyysi (post hoc –testinä LSD-testi)

6 TULOKSET

Tulokset esitetään tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Aineisto sisältää puuttuvia havaintoja sekä taustatietojen että erityisopetusta koskevien väittämien osalta. Aineiston analysoinnissa puuttuvat havainnot on jätetty analyysin ulkopuolelle. Tuloksissa on esitetty kunkin analyysin osalta erikseen siinä mukana olleiden havaintojen määrä. Tämän vuoksi osallistujien määrä (N ja n) vaihtelee tuloksissa.

6.1 Inklusioon suhtautumisen käsitteellinen rakenne

Erityisopettajien inklusioon suhtautumisen käsitteellistä rakennetta selvitettiin pääkomponenttianalyysin avulla. Kaiser-Meyer-olkin –testi (.87) ja Bartlettin sväärisyydestä ($p < .0001$) osoittivat korrelaatiomatriisin olevan soveltuva pääkomponenttianalyysiin. Pääkomponenttien ominaisarvojen ja Cattellin Scree –testin perusteella voitiin päätellä analyysissä mukana olleiden 15:n muuttujan muodostavan kolme pääkomponenttia, jotka selittivät 58.6 % muuttujien varianssista. Ensimmäisen pääkomponentin ominaisarvo oli 5.72, toisen pääkomponentin ominaisarvo oli 1.87 ja kolmannen pääkomponentin ominaisarvo oli 1.20. Pääkomponenttien tulkinnan selventämiseksi pääkomponentit rotatoitiin. Koska inklusioon suhtautumisen eri komponenttien oletettiin korreloivan keskenään, suoritettiin rotaatio vinokulmaisesti. Taulukossa 4 on esitetty rotatoitu komponenttimatriisi, josta käy ilmi osioiden lataukset kolmella pääkomponentilla.

TAULUKKO 4. Erityisopettajien inklusioon suhtautumista koskevien muuttujien rotatoitu komponenttimatriisi. Muuttujien painokertoimet ja kommunaliteetit (h^2).

Muuttuja	Komponentti			h^2
	1	2	3	
2. ¹	.67	.06	.13	.57
4.	-.05	.04	.86	.74
7.	.10	-.01	.79	.68
20.	.75	-.03	-.02	.54
29.	.74	.09	-.06	.60
30.	.62	.14	.10	.54
31.	.73	-.14	.06	.51
32.	-.08	.72	.17	.57
33.	.17	.67	.09	.63
34.	.85	-.08	.01	.69
36.	.77	.05	-.07	.60
37.	.06	.68	.05	.53
38.	-.09	.84	-.07	.63
98.	.47	.35	-.03	.47
109.	.07	.68	-.07	.50

1) Muuttujien numeroilla viitataan kyselylomakkeen osioihin (ks. liite 1).

Ensimmäiselle pääkomponentille latautuneet muuttujat (2, 20, 29, 30, 31, 34, 36 ja 98) liittyivät vammaisten oppilaiden opettamiseen yhdessä ei-vammaisten ikätoveriensä kanssa. Muuttujissa nousi esille vammaisen oppilaan täysiaikaisen yleisopetukseen sijoittumisen lisäksi myös ne tukimuodot ja toimintatavat, joilla mahdollistetaan vammaisten oppilaiden opetus yleisopetuksessa. (Ks. liite 1.) Tämä pääkomponentti vastaa käsitteellisesti integraation ensimmäistä tasoa (ks. Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 1998, 138), joten pääkomponentille annettiin nimeksi *fyysinen integraatio*.

Toiselle pääkomponentille latautuneet muuttujat (32, 33, 37, 38 ja 109) koskivat vammaisten oppilaiden osallistumista opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin (esim. ruokailu ja välitunnit) yhdessä ikätoveriensä kanssa sekä vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta (ks. liite 1). Tämä pääkomponentti vastaa käsitteellisesti integraation toista ja kolmatta tasoa (ks. Hauta-

mäki ym. 2001, 182; Moberg 1998, 138), joten pääkomponentille annettiin nimeksi *toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio*.

Kolmannelle pääkomponentille latautuneet muuttujat (4 ja 7) liittyivät siihen, millä tavalla opetus valmistaa vammaista oppilasta koulun jälkeiseen elämään normaaleissa asuin- ja työympäristöissä (ks. liite 1). Tämä pääkomponentti vastaa käsitteellisesti integraation ylintä tasoa (ks. Hautamäki ym. 2001, 182-183; Moberg 1998, 138), joten pääkomponentille annettiin nimeksi *yhteiskunnallinen integraatio*. Taulukossa 5 on esitetty muuttujat pääkomponenteittain painokertoimen mukaisessa järjestyksessä.

TAULUKKO 5. Inklusioon suhtautumisen käsitteellinen rakenne. Pääkomponentit ja osioiden painokertoimet pääkomponentilla.

Pääkomponentti/osio	Painokerroin
Fyysinen integraatio:	
1. Kaikilla oppilailla on taitojen tasosta riippumatta mahdollisuus erityisopetuksen tukemaan täysiaikaiseen sijoitukseen oppilaan ikäkautta vastaavaan (yleisopetuksen) luokkaan. Siellä heillä on tilaisuus pitää pitkäaikaisesti ja päivittäin yhteyttä ei-vammaisiin ikätovereihin.	.85
2. Käytävissä olevat palvelut ja tukimuodot antavat mahdollisuuden täyttää kaikkien lasten tarpeet tavallisessa (yleisopetuksen) koululuokassa.	.77
3. Ketään oppilasta ei opeteta erillään hänen ei-vammaisista ikätovereistaan. Näin tehdään vain, jos samalla on tehty kirjallinen suunnitelma, jossa todetaan pois siirtämisen syy, menetelmät, joilla paluuta valmistellaan ja aikataulu, jossa paluu toteutetaan.	.75
4. Oppilas käy samaa koulua mitä kävisi, ellei olisi vammaisen. Hänellä on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulun toimintoihin.	.74
5. Oppilas poistetaan normaaliluokasta (yleisopetuksesta) vain tilapäisesti sellaisessa tilanteessa, jossa se on välttämätöntä terveyden tai turvallisuuden takia tai koska vakava häiriökäyttäytyminen estää toisten oppimista.	.73
6. Koulun toiminta-ajatuksessa ilmenee voimakas sitoutuminen sellaisiin palveluihin ja tukimuotoihin, jotka tekevät oppilaalle mahdolliseksi saada opetusta tavallisessa (yleisopetuksen) koululuokassa ei-vammaisten oppilaiden joukossa.	.67
7. Oppilas osallistuu opetukseen myös aineluokissa ei-vammaisten luokkatoverien kanssa. Siellä hän opiskelee mielekkäitä asioita henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa pohjalta ja saa riittävää tukea täyden osallistumisen varmistamiseksi.	.62

(jatkuu)

TAULUKKO 5. (jatkuu)

Pääkomponentti/osio	Painokerroin
Fyysinen integraatio:	
8. Koulun johtaja on saanut koulutusta, jolla edistetään vammaisten oppilaiden integroitumista ei-vammaisten oppilaiden kouluihin, luokkiin ja tavalliseen yhteisöön.	.47
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio:	
9. Oppilas käyttää koulun ulkoleikkivälineitä yhdessä ei-vammaisten ikätovereidensa kanssa.	.84
10. Koulun henkilökunta rohkaisee ei-vammaisia luokkatovereita myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen vammaisen oppilaan kanssa päivän mittaan sekä koululuokassa että sen ulkopuolella (välitunnit, ruokailut, vapaa-ajan harrastukset).	.72
11. Vammaisen oppilas syö samassa ruokalassa samanikäisten ei-vammaisten oppilaiden ryhmässä.	.68
12. Oppilas osallistuu ikänsä mukaisesti opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin yhdessä ei-vammaisten ikätovereidensa kanssa.	.68
13. Oppilas käyttää koulun erityistiloja (esim. kirjasto, tietokonehuone) ei-vammaisten luokkatoveriensä kanssa osana tavallista koulupäivää.	.67
Yhteiskunnallinen integraatio:	
14. Koulun toiminta-ajatus korostaa valmistautumista normaaliin aikuiselämään tavallisessa asuinympäristössä tarpeellisten tukimuotojen avulla.	.86
15. Tavoitteena on oppilaan tuettu työllistyminen normaaleissa työympäristöissä, joissa on ei-vammaisia työntekijöitä.	.79

6.2 Erityisopettajien käsitykset inklusion tärkeydestä

Erityisopettajien käsityksiä inklusion tärkeydestä selvitettiin koko asteikon ja pääkomponenttien sekä yksittäisten osioiden osalta. Taulukossa 6 on esitetty erityisopettajien arviot inklusion tärkeydestä koko asteikon sekä kolmen pääkomponentin osalta.

TAULUKKO 6. Erityisopettajien arviot inklusion tärkeydestä koko asteikon ja pääkomponenttien osalta. Vastaajien lukumäärä, keskiarvot ja keskihajonnat (asteikko 0 = ei lainkaan tärkeä, 5 = ei kovin tärkeä, 10 = vaikea sanoa, 15 = tärkeä ja 20 = erittäin tärkeä).

	N	M	SD
Fyysinen integraatio	191	13.15	3.80
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio	196	17.16	2.79
Yhteiskunnallinen integraatio	199	16.43	3.10
Kokonaisarvio inklusion tärkeydestä	191	14.92	2.79

Erityisopettajat arvioivat inklusion olevan tärkeää. Erityisopettajien (N = 191) kokonaisarvio inklusion tärkeydestä (M = 14.92, SD = 2.79) on selvästi yli 12.5, joka on tärkeän raja. Samoin arviot fyysisen integraation (N = 191, M = 13.15, SD 3.80), toiminnallisen ja sosiaalisen integraation (N = 196, M = 17.16, SD = 2.79) sekä yhteiskunnallisen integraation (N = 199, M = 16.43, SD = 3.10) tärkeydestä ylittävät tärkeän rajan. Toiminnallista ja sosiaalista integraatiota sekä yhteiskunnallista integraatiota koskevien ulottuvuuksien arviointien keskiarvot ovat yli 15.0, mikä osoittaa arviointien keskiarvojen sijoittuvan tärkeän ja erittäin tärkeän välille. Vähiten tärkeänä erityisopettajat pitävät inklusion fyysistä integraatiota koskevaa ulottuvuutta. Tärkeimmäksi inklusion ulottuvuuksista erityisopettajat arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation.

Erityisopettajat (N = 191) arvioivat suurimman osan inklusiota koskevista osioista olevan tärkeitä. Taulukossa 7 on esitetty osiokohtaiset keskiarvot ja keskihajonnat sekä osioiden vastausjakaumat. Erityisopettajat arvioivat toiminnallista ja sosiaalista integraatiota sekä yhteiskunnallista integraatiota koskevat osiot tärkeämmäksi kuin fyysistä integraatiota koskevat osiot. Erityisopettajat eivät pidä lähikouluperiaatetta ja vammaisen oppilaan täysiaikaista sijoittumista yleisopetuksen luokkaan niin tärkeinä kuin muita inklusion osoittimia. Lukuun ottamatta kahta osiota, jotka koskevat vammaisen oppilaan täysiaikaista sijoitusta yleisopetuksen luokassa (1. ja 3. osio; ks. taulukko 7), arvioi osiot tärkeiksi yli puolet erityisopettajista. Fyysistä integraatiota koskevista osioista kolmen (1., 3. ja 4. osio; ks. taulukko 7) kes-

kiarvo on alle 12.5, joka on tärkeän raja. Yhdenkään osion keskiarvo ei kuitenkaan jää alle 10.0, joka osoittaa arvioinnin keskikohtaa.

Kahdeksan osion (osiot 8. - 15.; ks. taulukko 7) keskiarvo on yli 15.0, joka osoittaa arvion sijoittumista tärkeän ja erittäin tärkeän välille. Fyysistä integraatiota koskevista osioista erityisopettajat arvioivat tärkeimmäksi sen, että koulun johtaja on saanut inklusiota edistävää koulutusta ($M = 16.70$, $SD = 4.34$). Tätä osiota pitää tärkeänä 83 % erityisopettajista. Myös vammaisen oppilaan mahdollisuutta osallistua opetukseen yhdessä ei-vammaisten oppilaiden kanssa aineopetuksen luokissa pidetään melko tärkeänä ($M = 14.55$, $SD = 4.68$).

Yli 80 % erityisopettajista arvioi kaikki toiminnallista ja sosiaalista integraatiota sekä yhteiskunnallista integraatiota käsittelevät osiot tärkeiksi. Lisäksi kaikkien toiminnallista ja sosiaalista integraatiota sekä yhteiskunnallista integraatiota koskevien osioiden keskiarvot ovat yli 15.0 eli keskiarvoltaan arvioinnit sijoittuvat tärkeän ja erittäin tärkeän välille.

Toiminnallista ja sosiaalista integraatiota koskevista osioista erityisopettajat arvioivat muita osioita vähemmän tärkeäksi osion, joka koskee vammaisen oppilaan osallistumista opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin yhdessä ei-vammaisten ikätovereiden kanssa ($M = 15.98$, $SD = 4.31$). Tämänkin osion arvioi tärkeäksi kuitenkin 83 % erityisopettajista. Yhteiskunnallista integraatiota koskevista osioista erityisopettajat arvioivat erityisen tärkeäksi ($M = 17.21$, $SD = 2.89$) opetuksen merkityksen tavallisiin asuinympäristöihin valmistautumisessa (14. osio; ks. taulukko 7). 95 % erityisopettajista arvioi tämän olevan tärkeää. Sen sijaan opetuksen merkitystä normaaleihin työympäristöihin valmistautumisessa (15. osio; ks. taulukko 7) ei pidetä yhtä tärkeänä ($M = 15.60$, $SD = 4.30$), vaikka 81 % erityisopettajista arvioikin tämän olevan tärkeää. (Taulukko 7.)

TAULUKKO 7. Erityisopettajien (N = 191) osiokohtaiset arviot inklusion tärkeydestä pääkomponenttien mukaisesti (asteikko 0 = ei lainkaan tärkeä, 5 = ei kovin tärkeä, 10 = vaikea sanoa, 15 = tärkeä ja 20 = erittäin tärkeä). Keskiarvot, keskihajonnat sekä vastausjakaumat. Asteikon arvoista 0 - 7 = ei tärkeä, 8 - 12 = vaikea sanoa ja 13 - 20 = tärkeä.

Pääkomponentti/osio	M	SD	Ei tärkeä	Vaikea sanoa	Tärkeä
Fyysinen integraatio:					
1. Kaikilla oppilailta on taitojen tasosta riippumatta mahdollisuus erityisopetuksen tukemaan täysiaikaiseen sijoitukseen oppilaan ikäkautta vastaavaan (yleisopetuksen) luokkaan. Siellä heillä on tilaisuus pitää pitkäaikaisesti ja päivittäin yhteyttä ei-vammaisiin ikätovereihin.	11.68	5.39	23 %	28 %	49 %
2. Käytettävissä olevat palvelut ja tukimuodot antavat mahdollisuuden täyttää kaikkien lasten tarpeet tavallisessa (yleisopetuksen) koululuokassa.	12.54	5.52	20 %	22 %	58 %
3. Ketään oppilasta ei opeteta erillään hänen ei-vammaisista ikätovereistaan. Näin tehdään vain, jos samalla on tehty kirjallinen suunnitelma, jossa todetaan pois siirtämisen syy, menetelmät, joilla paluuta valmistellaan ja aikataulu, jossa paluu toteutetaan.	11.52	5.31	23 %	33 %	44 %
4. Oppilas käy samaa koulua mitä kävisi, ellei olisi vammaisen. Hänellä on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulun toimintoihin.	12.19	5.40	20 %	28 %	52 %

(jatkuu)

TAULUKKO 7. (jatkuu)

Pääkomponentti/osio	M	SD	Ei tärkeä	Vaikea sanoa	Tärkeä
Fyysinen integraatio:					
5. Oppilas poistetaan normaali-luokasta (yleisopetuksesta) vain tilapäisesti sellaisessa tilanteessa, jossa se on välttämättömyyden tai turvallisuuden takia tai koska vakava häiriökäyttäytyminen estää toisten oppimista.	13.18	5.41	15 %	26 %	59 %
6. Koulun toiminta-ajatuksessa ilmenee voimakas sitoutuminen sellaisiin palveluihin ja tukimuotoihin, jotka tekevät oppilaalle mahdolliseksi saada opetusta tavallisessa (yleisopetuksen) koululuokassa ei-vammaisten oppilaiden joukossa.	12.82	5.13	18 %	22 %	60 %
7. Oppilas osallistuu opetukseen myös aineluokissa ei-vammaisten luokkatovereiden kanssa. Siellä hän opiskelee mielekkäitä asioita henkilökohtaisen opetussuunnitelman pohjalta ja saa riittävää tukea täyden osallistumisen varmistamiseksi.	14.55	4.68	9 %	17 %	74 %
8. Koulun johtaja on saanut koulutusta, jolla edistetään vammaisten oppilaiden integroitumista ei-vammaisten oppilaiden kouluihin, luokkiin ja tavalliseen yhteisöön.	16.70	4.34	4 %	13 %	83 %
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio:					
9. Oppilas käyttää koulun ulkoileikkivälineitä yhdessä ei-vammaisten ikätovereidensa kanssa.	17.30	3.85	4 %	6 %	90 %

(jatkuu)

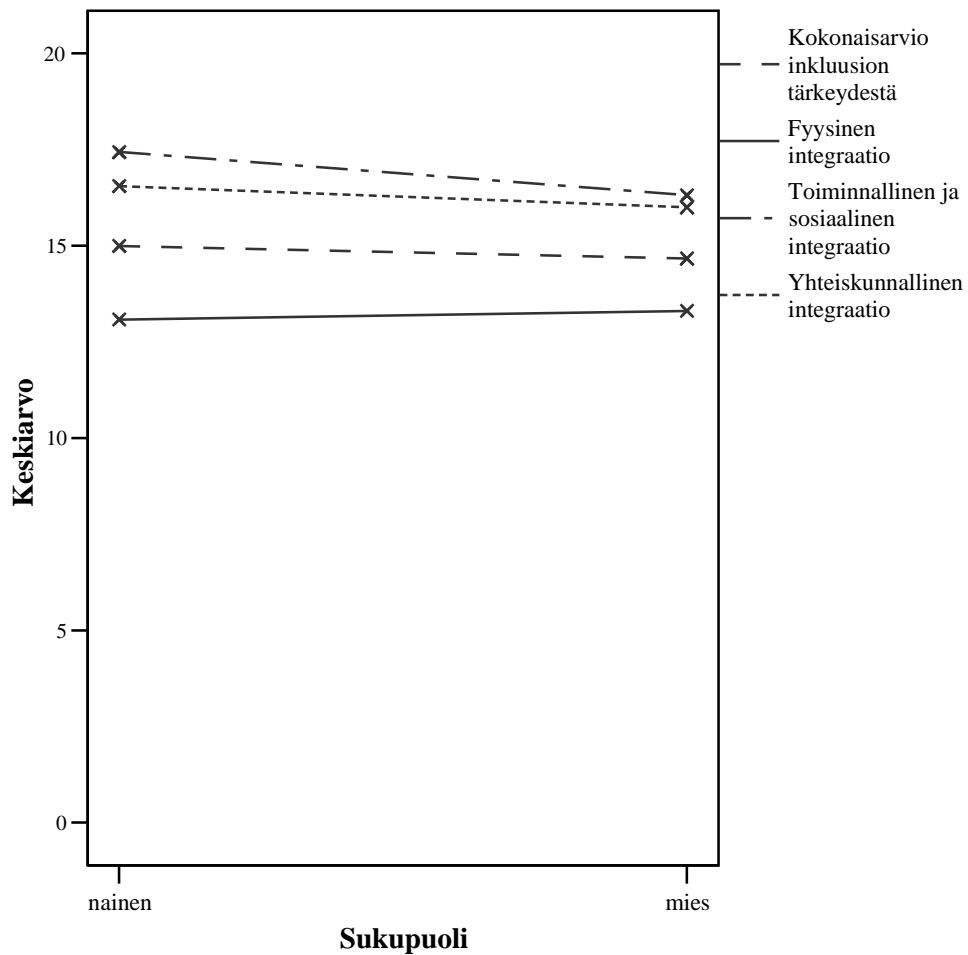
TAULUKKO 7. (jatkuu)

Pääkomponentti/osio	M	SD	Ei tärkeä	Vaikea sanoa	Tärkeä
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio:					
10. Koulun henkilökunta rohkaisee ei-vammaisia luokkatovereita myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen vammaisen oppilaan kanssa päivän mittaan sekä koululuokassa että sen ulkopuolella (välitunnit, ruokailut, vapaa-ajan harrastukset).	17.71	3.10	1 %	6 %	93 %
11. Vammainen oppilas syö samassa ruokalassa samanikäisten ei-vammaisten oppilaiden ryhmässä.	17.81	3.49	2 %	5 %	93 %
12. Oppilas osallistuu ikänsä mukaisesti opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin yhdessä ei-vammaisten ikätovereidensa kanssa.	15.98	4.31	5 %	12 %	83 %
13. Oppilas käyttää koulun erityis-tiloja (esim. kirjasto, tietokone-luokka) ei-vammaisten luokkatoveriensä kanssa osana tavallista koulupäivää.	16.98	3.89	4 %	7 %	89 %
Yhteiskunnallinen integraatio:					
14. Koulun toiminta-ajatus korostaa valmistautumista normaaliin aikuiselämään tavallisessa asuinympäristössä tarpeellisten tukimuotojen avulla.	17.21	2.89	0 %	5 %	95 %
15. Tavoitteena on oppilaan tuettu työllistyminen normaaleissa työympäristöissä, joissa on ei-vammaisia työntekijöitä.	15.60	4.30	7 %	12 %	81 %

6.3 Erityisopettajien inklusion tärkeyden liittyvien käsitysten ja taustamuuttujien välinen yhteys

6.3.1 Sukupuolten väliset erot erityisopettajien käsityksissä inklusion tärkeydestä

Sukupuolten välisiä eroja käsityksissä inklusion tärkeydestä selvitettiin vertailemalla naisten ja miesten keskiarvoja sekä koko asteikolla että kolmella pääkomponentilla (kuvio 1).



KUVIO 1. Naisten ja miesten arviot inklusion tärkeydestä koko asteikon ja kolmen pääkomponentin suhteen.

Sekä naiset ($M = 15.00$, $SD = 2.75$) että miehet ($M = 14.67$, $SD = 2.92$) arvioivat inklusion olevan tärkeää. Miesten ja naisten välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja kokonaisarviossa inklusion tärkeydestä, $t(188) = .71$, $p > .05$. Naiset ($M = 13.08$, $SD = 3.83$) ja miehet ($M = 13.30$, $SD = 3.78$) arvioivat myös fyysisen integraation yhtä tärkeäksi, $t(188) = -.35$, $p > .05$. Naisten ($M = 16.52$, $SD = 3.03$) ja miesten ($M = 16.21$, $SD = 3.33$) arvioissa yhteiskunnallisen integraation tärkeydestä ei myöskään ole tilastollisesti merkitsevää eroa, $t(196) = .63$, $p > .05$. Sen sijaan arvioissa toiminnallisen ja sosiaalisen integraation tärkeydestä miesten ja naisten välillä on eroa. Naiset ($M = 17.43$, $SD = 2.60$) arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation tärkeämmäksi kuin miehet ($M = 16.35$, $SD = 3.18$), $t(193) = 2.18$, $p < .05$. (Taulukko 8.)

TAULUKKO 8. Naisten ja miesten arviot inklusion tärkeydestä. Keskiarvot, keskihajonnat, t-arvot ja tilastollinen merkitsevyys koko asteikolla ja pääkomponenteittain.

	<u>Naiset</u>			<u>Miehet</u>			t-arvo
	N	M	SD	N	M	SD	
Fyysinen integraatio	142	13.08	3.83	48	13.30	3.78	-.35 ^{ns}
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio	144	17.43	2.60	51	16.35	3.18	2.18*
Yhteiskunnallinen integraatio	145	16.52	3.03	53	16.21	3.33	.63 ^{ns}

Kokonaisarvio inklusion tärkeydestä	142	15.00	2.75	48	14.67	2.92	.71 ^{ns}

ns $p > .05$, * $p < .05$.

6.3.2 Iän yhteys erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä

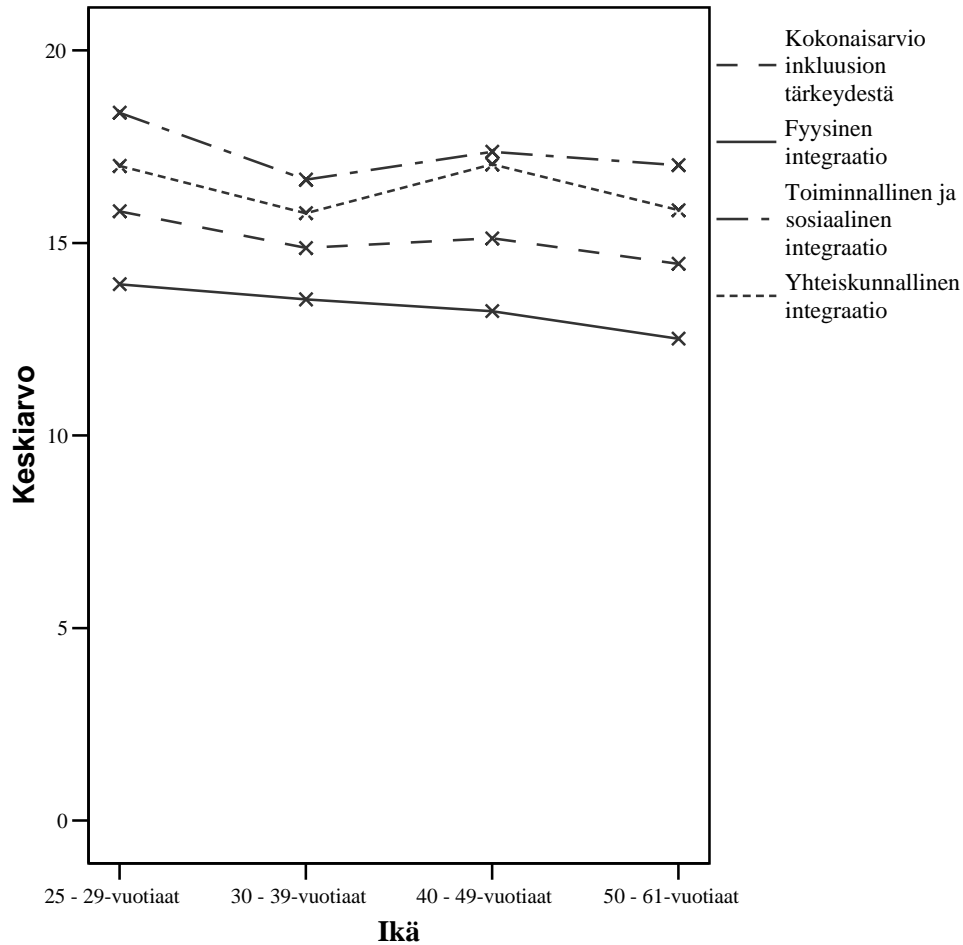
Iän yhteyttä erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä selvitettiin sekä koko asteikon että pääkomponenttien osalta. Iällä ei ole lineaarista yhteyttä kokonaisarviointeihin inklusion tärkeydestä ($r = -.07, p > .05$). Ikä ei ole myöskään lineaarisesti yhteydessä käsityksiin fyysisen integraation ($r = -.09, p > .05$), toiminnallisen ja sosiaalisen integraation ($r = -.02, p > .05$) tai yhteiskunnallisen integraation ($r = .02, p > .05$) tärkeydestä. (Taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Lineaarinen yhteys erityisopettajien iän ja inklusion tärkeyteen liittyvien käsitysten välillä. Korrelaatio on laskettu Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa käyttäen.

	N	r
Fyysinen integraatio	189	-.09 ^{ns}
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio	194	-.02 ^{ns}
Yhteiskunnallinen integraatio	197	.02 ^{ns}
Kokonaisarvio inklusion tärkeydestä	189	-.07 ^{ns}

ns $p > .05$

Lineaarisen yhteyden lisäksi selvitettiin mahdollista non-lineaarista yhteyttä vertailemalla eri ikäryhmien välisiä eroja arvioissa inklusion tärkeydestä. Osallistujat jaettiin iän perusteella neljään luokkaan (25 - 29-vuotiaat, 30 - 39-vuotiaat, 40 - 49-vuotiaat sekä 50 - 61-vuotiaat). Kuviossa 2 on esitetty erityisopettajien arviot inklusion tärkeydestä ikäryhmittäin. Eri ikäryhmien arviointien keskiarvot ja keskihajonnat koko asteikolla ja kolmella pääkomponentilla näkyvät taulukossa 10.



KUVIO 2. Erityisopettajien arviot inklusion tärkeydestä ikäryhmittäin.

Ryhmiä välisiä eroja selvitettiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla sekä koko asteikon että pääkomponenttien osalta. Levenen testi osoitti ryhmien varianssien olevan yhtä suuria ($p > .05$) sekä koko asteikolla että kaikilla kolmella pääkomponentilla, joten varianssianalyysin oletukset toteutuvat tältä osin. Ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja kokonaisarvioissa inklusion tärkeydestä, $F(3, 185) = 1.03$, $p > .05$. Eri ikäryhmät arvioivat yhtä tärkeiksi myös fyysisen integraation, $F(3, 185) = .82$, $p > .05$, sekä toiminnallisen ja sosiaalisen integraation, $F(3, 190) = 1.41$, $p > .05$. Käsitteissä yhteiskunnallisen integraation tärkeydestä ikäryhmien välillä on kuitenkin eroja, $F(3, 193) = 2.77$, $p < .05$. Post hoc -testi (LSD-testi) osoitti, että 40 - 49-vuotiaat ($M = 17.10$, $SD = 3.06$) arvioivat yhteiskunnallisen integraation tärkeämmäksi kuin 30 - 39-vuotiaat ($M = 15.77$, $SD = 3.05$) ($p < .05$) ja 50 - 61-vuotiaat ($M = 15.87$, $SD = 3.12$) ($p < .05$). (Taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Erityisopettajien inklusion tärkeyttä koskevien arviointien keskiarvot, keskihajonnat sekä varianssianalyysin ja LSD-testin tulos. Erityisopettajat on ryhmitelty iän mukaan.

	25 - 29- vuotiaat	30 - 39- vuotiaat	40 - 49- vuotiaat	50 - 61- vuotiaat	ANOVA	LSD
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Fyysinen integraatio	n = 12 13.93 (3.19)	n = 46 13.53 (3.00)	n = 78 13.23 (4.10)	n = 53 12.51 (4.20)	F(3, 185) = .82 ^{ns}	
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio	n = 12 18.38 (1.77)	n = 46 16.64 (2.76)	n = 79 17.33 (3.07)	n = 57 17.07 (2.57)	F(3, 190) = 1.41 ^{ns}	
Yhteiskunnallinen integraatio	n = 12 17.00 (2.90)	n = 46 15.77 (3.05)	n = 81 17.10 (3.06)	n = 58 15.87 (3.12)	F(3, 193) = 2.77*	40-49 - vuotiaat > 30-39 - vuotiaat; 40-49 - vuotiaat > 50-61 - vuotiaat
Kokonaisarvio inklusion tärkeydestä	n = 12 15.82 (2.36)	n = 46 14.87 (2.36)	n = 78 15.12 (3.08)	n = 53 14.46 (2.79)	F(3, 185) = 1.03 ^{ns}	

ns $p > .05$ * $p < .05$

6.3.3 Erityisopettajakokemuksen yhteys erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä

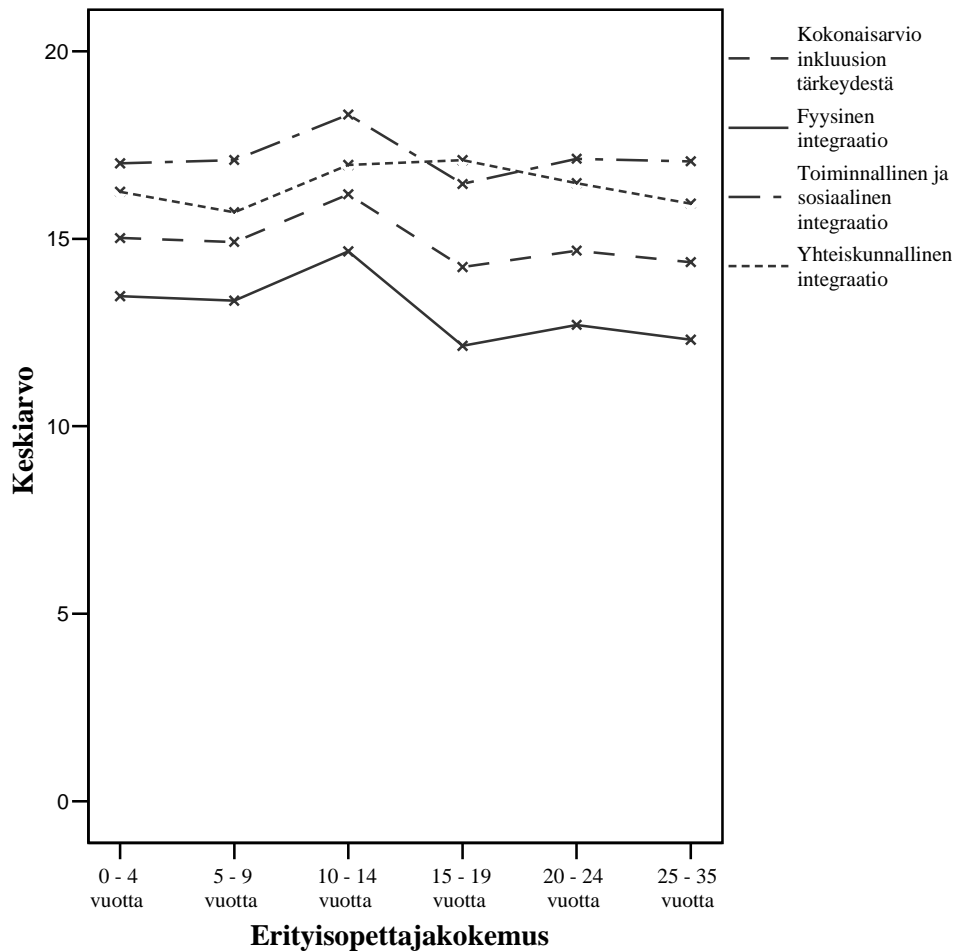
Erityisopettajakokemuksen yhteyttä erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä selvitettiin sekä koko asteikon että pääkomponenttien osalta. Erityisopettajakokemus ei ole lineaarisesti yhteydessä kokonaisarviointeihin inklusion tärkeydestä ($r = -.09$, $p > .05$). Erityisopettajakokemus ei ole lineaarisesti yhteydessä myöskään käsityksiin fyysisen integraation ($r = -.12$, $p > .05$), toiminnallisen ja sosiaalisen integraation ($r = -.01$, $p > .05$) tai yhteiskunnallisen integraation ($r = .01$, $p > .05$) tärkeydestä. (Taulukko 11.)

TAULUKKO 11. Lineaarinen yhteys erityisopettajien erityisopettajakokemuksen ja inklusion tärkeyteen liittyvien käsitysten välillä. Korrelaatio on laskettu Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa käyttäen.

	N	r
Fyysinen integraatio	189	-.12 ^{ns}
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio	194	-.01 ^{ns}
Yhteiskunnallinen integraatio	197	.01 ^{ns}
Kokonaisarvio inklusion tärkeydestä	189	-.09 ^{ns}

ns $p > .05$

Non-lineaarista yhteyttä selvitettiin jakamalla osallistujat erityisopettajakokemuksen perusteella kuuteen luokkaan (0 - 4-vuotta, 5 - 9-vuotta, 10 - 14-vuotta, 15 - 19-vuotta, 20 - 24-vuotta sekä 25 - 35-vuotta opettajana toimineet) ja testaamalla näiden luokkien välisiä eroja arvioissa inklusion tärkeydestä. Kuviossa 3 on esitetty erityisopettajien arviot inklusion tärkeydestä erityisopettajakokemuksen mukaan ryhmiteltynä sekä koko asteikon että pääkomponenttien suhteen.



KUVIO 3. Erityisopettajien arviot inklusion tärkeydestä erityisopettajakokemuksen mukaan ryhmiteltynä.

Ryhmien välisiä eroja selvitettiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla niin koko asteikon kuin pääkomponenttienkin osalta. Levenen testi osoitti, että ryhmien varianssit ovat yhtä suuria ($p > .05$) sekä koko asteikolla että kaikilla kolmella pääkomponentilla. Varianssianalyysin oletukset toteutuvat siis tältä osin. Ryhmien välillä ei ole eroja kokonaisarvioissa inklusion tärkeydestä, $F(5, 183) = 1.83, p > .05$. Erityisopettajat arvioivat myös fyysisen integraation, $F(5, 183) = 1.78, p > .05$, toiminnallisen ja sosiaalisen integraation, $F(5, 188) = 1.44, p > .05$, sekä yhteiskunnallisen integraation, $F(5, 191) = 1.02, p > .05$, yhtä tärkeiksi riippumatta erityisopettajakokemuksesta. (Taulukko 12.)

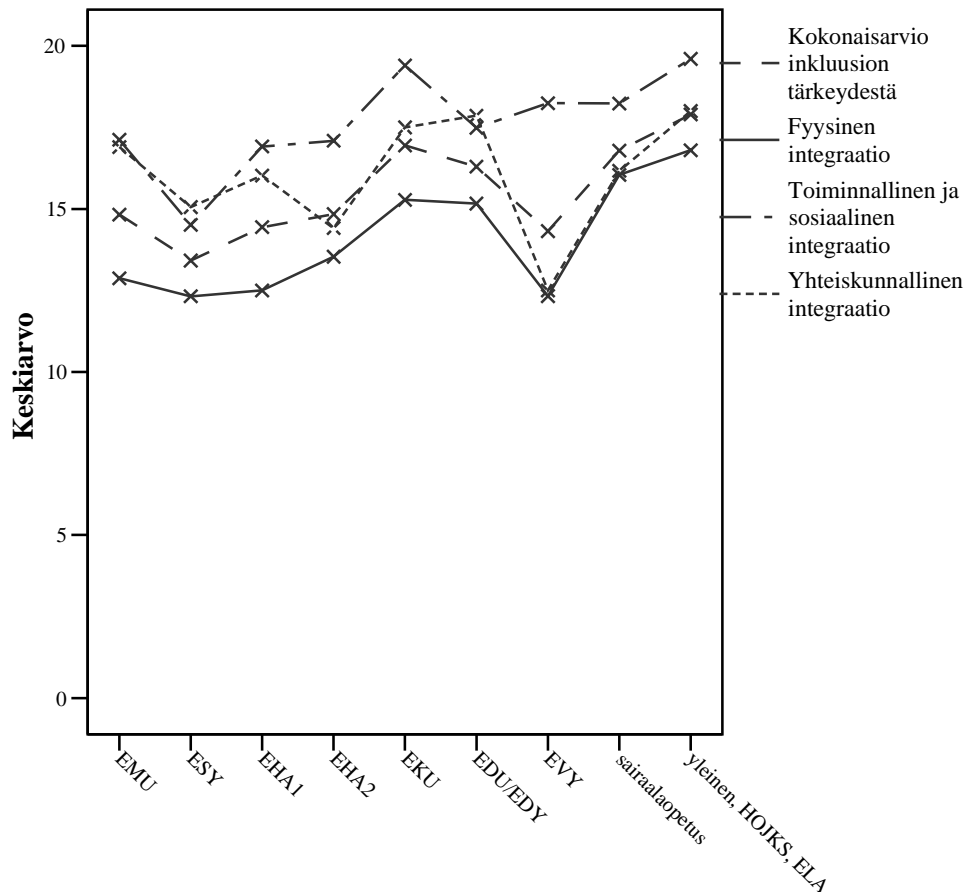
TAULUKKO 12. Erityisopettajien inkluusion tärkeyttä koskevien arviointien keskiarvot, keskihajonnat sekä varianssianalyysin tulos. Erityisopettajat on ryhmitelty erityisopettajakokemuksen mukaan.

	0 - 4 vuotta		5 - 9 vuotta		10 - 14 vuotta		15 - 19 vuotta		20 - 24 vuotta		25 - 35 vuotta		
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	ANOVA
Fyysinen integraatio	n = 41 13.47 (3.22)	n = 36 13.35 (2.83)	n = 29 14.66 (3.81)	n = 32 12.14 (4.36)	n = 27 12.70 (3.94)	n = 24 12.31 (4.71)	F(5, 183) = 1.78 ^{ns}						
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio	n = 42 16.94 (2.84)	n = 36 17.10 (2.46)	n = 29 18.31 (2.02)	n = 34 16.49 (3.29)	n = 28 17.24 (3.08)	n = 25 17.06 (2.81)	F(5, 188) = 1.44 ^{ns}						
Yhteiskunnallinen integraatio	n = 43 16.34 (3.20)	n = 36 15.71 (3.18)	n = 29 16.97 (2.99)	n = 35 17.04 (2.86)	n = 29 16.60 (2.97)	n = 25 15.88 (3.44)	F(5, 191) = 1.02 ^{ns}						
Kokonaisarvio inkluusion tärkeydestä	n = 41 15.02 (2.48)	n = 36 14.91 (2.26)	n = 29 16.19 (2.74)	n = 32 14.24 (3.25)	n = 27 14.68 (2.98)	n = 24 14.38 (3.02)	F(5, 183) = 1.83 ^{ns}						

ns p > .05

6.3.4 Erityisopettajien inklusion tärkeyttä koskevien käsitysten yhteys siihen, millaisia oppilaita luokalla on

Erityisopettajien inklusion tärkeyttä koskevien käsitysten yhteyttä siihen, millaisia oppilaita luokalla on, on tuloksissa kuvattu opettajan luokassaan noudattaman opetussuunnitelman mukaisesti. Tuloksissa on otettu huomioon ainoastaan luokassa ensisijaisesti noudatettu opetussuunnitelma (ks. kappale 5.1). Analyysia varten kolme luokkaa (yleistä opetussuunnitelmaa, HOJKS:a sekä laaja-alaista opetussuunnitelmaa luokassaan noudattavat) yhdistettiin. Yhteyttä selvitettiin yksisuuntaisen varianssi-analyysin avulla koko asteikon sekä pääkomponenttien suhteen. 2. pääkomponentin varianssit eivät olleet Levenen testin mukaan yhtä suuria ($p < .01$) eivätkä muuttujan jakaumat kaikissa ryhmissä olleet symmetrisiä. Koska F-testi on kuitenkin vakaa oletusten rikkoutumista vastaan (ks. Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 77; Metsämuuronen 2003, 656), voidaan tuloksia myös tämän komponentin suhteen pitää melko luotettavina. Kuviossa 4 on esitetty erityisopettajien arviot inklusion tärkeydestä koko asteikon ja pääkomponenttien osalta erityisopettajien luokassaan noudattaman opetussuunnitelman mukaisesti. Ryhmien keskiarvot ja keskihajonnat sekä varianssi-analyysin tulos on esitetty taulukossa 13.



Opetussuunnitelma

KUVIO 4. Erityisopettajien arviot inklusion tärkeydestä luokassa noudatettavan opetussuunnitelman mukaan ryhmiteltynä.

Erityisopettajien luokassaan noudattama opetussuunnitelma on yhteydessä kokonaisarviointeihin inklusion tärkeydestä, $F(8, 181) = 2.23, p < .05$. Samoin luokassa noudatettava opetussuunnitelma on yhteydessä siihen, kuinka tärkeäksi toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio, $F(8, 186) = 2.43, p < .05$, sekä yhteiskunnallinen integraatio, $F(8, 189) = 3.41, p < .01$, arvioidaan. Sen sijaan luokassa noudatetulla opetussuunnitelmalla ei ole yhteyttä siihen, kuinka tärkeäksi fyysinen integraatio arvioidaan, $F(8, 181) = 1.83, p > .05$. (Taulukko 13.)

TAULUKKO 13. Eriyisopettajien inkluusion tärkeyttä koskevien arviointien keskiarvot, keskihajonnat sekä varianssianalyysin ja LSD-testin tulokset. Eriyisopettajat on ryhmitelty luokassa noudatettavan opetussuunnitelman mukaan.

	Yleinen												ANOVA	LSD		
	EMU		ESY		EHA1		EHA2		EKA		EDU/EDY				Sairaa-laopetus	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
Fyysinen integraatio	n = 100 12.87 (3.87)	n = 9 12.32 (2.40)	n = 42 12.50 (3.95)	n = 11 13.53 (4.41)	n = 5 15.28 (2.40)	n = 7 15.16 (3.24)	n = 5 12.33 (2.80)	n = 6 16.04 (1.73)	n = 5 16.80 (3.17)	F(8, 181) = 1.83 ^{ns}						
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio	n = 103 17.12 (2.72)	n = 9 14.51 (3.86)	n = 42 16.91 (2.77)	n = 12 16.83 (3.12)	n = 6 19.50 (0.56)	n = 7 17.49 (3.07)	n = 5 18.24 (0.43)	n = 6 18.23 (1.89)	n = 5 19.60 (0.47)	F(8, 186) = 2.43*	ESY < EMU, EHA1, EKA, EDY, EVY, sairaalaopetus; EMU < EKA, yleinen/HOJKS/ELA; EHA1 < EKA, yleinen/HOJKS/ELA					
Yhteiskunnallinen integraatio	n = 106 16.95 (2.90)	n = 9 15.06 (3.99)	n = 42 16.02 (2.80)	n = 12 14.00 (4.07)	n = 6 17.92 (2.46)	n = 7 17.86 (2.39)	n = 5 12.50 (2.69)	n = 6 16.17 (2.29)	n = 5 18.00 (2.74)	F(8, 189) = 3.41**	EHA2 < EMU, EHA1, EKA, EDY, yleinen/HOJKS/ELA; EVY < EMU, EHA1, EKA, EDY, sairaalaopetus, yleinen/HOJKS/ELA					
Kokonaisarvio inkluusion tärkeydestä	n = 100 14.82 (2.74)	n = 9 13.41 (2.49)	n = 42 14.44 (2.86)	n = 11 14.84 (3.42)	n = 5 16.95 (1.47)	n = 7 16.30 (2.82)	n = 5 14.32 (1.81)	n = 6 16.79 (1.54)	n = 5 17.89 (1.95)	F(8, 181) = 2.23*	Yleinen/HOJKS/ELA > EMU, ESY, EHA1, EHA2, EVY; sairaalaopetus > ESY, EHA1; EDY > ESY; EKA > ESY					

ns p > .05, *p < .05, **p < .01

Koko asteikolla mitattuna inklusion tärkeimmäksi arvioivat yleistä opetussuunnitelmaa, HOJKS:a tai laaja-alaista opetussuunnitelmaa opetuksessaan noudattavat erityisopettajat ($M = 17.89$, $SD = 1.95$). Tämä ryhmä arvioi inklusion tärkeämmäksi kuin mukautetussa opetuksessa ($M = 14.82$, $SD = 2.74$) ($p < .05$), sopeutumattomien opetuksessa ($M = 13.41$, $SD = 2.49$) ($p < .01$), EHA1-opetuksessa ($M = 14.44$, $SD = 2.86$) ($p < .01$), EHA2-opetuksessa ($M = 14.84$, $SD = 3.42$) ($p < .05$) ja vammautuneiden opetuksessa ($M = 14.32$, $SD = 1.81$) ($p < .05$) työskentelevät erityisopettajat. Vähiten tärkeänä inklusiota pitävät sopeutumattomien opetuksessa työskentelevät erityisopettajat ($M = 13.41$, $SD = 2.49$). Tämä ryhmä arvioi inklusion vähemmän tärkeäksi kuin dysfasiaopetuksessa työskentelevät ($M = 16.30$, $SD = 2.82$) ($p < .05$), kuulovammaisten opetuksessa työskentelevät ($M = 16.95$, $SD = 1.47$) ($p < .05$) sekä sairaalaopetuksessa työskentelevät ($M = 16.79$, $SD = 1.54$) ($p < .05$) erityisopettajat. Lisäksi EHA1-opetuksessa työskentelevät erityisopettajat arvioivat inklusion vähemmän tärkeäksi kuin sairaalaopetuksessa työskentelevät erityisopettajat ($p < .05$).

Sopeutumattomien opetuksessa työskentelevät erityisopettajat ($M = 14.51$, $SD = 3.86$) arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation muita ryhmiä vähemmän tärkeäksi. Erot sopeutumattomien opetuksessa työskentelevien erityisopettajien ja mukautetussa opetuksessa ($M = 17.12$, $SD = 2.72$) ja kuulovammaisten opetuksessa ($M = 19.50$, $SD = 0.56$) työskentelevien erityisopettajien sekä yleistä opetussuunnitelmaa, HOJKS:a tai laaja-alaista opetussuunnitelmaa opetuksessaan noudattavien erityisopettajien ($M = 19.60$, $SD = 0.47$) arvioissa ovat tilastollisesti merkitseviä ($p < .01$). Lisäksi EHA1-opetuksessa ($M = 16.91$, $SD = 2.77$), dysfasiaopetuksessa ($M = 17.49$, $SD = 3.07$), vammautuneiden opetuksessa ($M = 18.24$, $SD = 0.43$) ja sairaalaopetuksessa ($M = 18.23$, $SD = 1.89$) työskentelevien erityisopettajien arviot toiminnallisen ja sosiaalisen integraation tärkeydestä eroavat sopeutumattomien opetuksessa työskentelevien erityisopettajien arvioista melkein merkitsevästi ($p < .05$). Toiminnallista ja sosiaalista integraatiota tärkeimpänä pitävät yleistä opetussuunnitelmaa, HOJKS:a tai laaja-alaista opetussuunnitelmaa opetuksessaan noudattavat erityisopettajat. Tämä ryhmä arvioi toiminnallisen ja sosiaalisen integraation tärkeämmäksi kuin mukautetussa opetuksessa ja EHA1-opetuksessa työskentelevät erityisopettajat ($p < .05$). Myös kuulovammaisten opetuksessa työskentelevät erityisopettajat arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation erittäin tärkeäksi. Ero tämän ryhmän sekä mukautetussa opetuksessa ja EHA1-opetuksessa työskentelevien erityisopettajien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < .05$).

EHA2-opetuksessa ($M = 14.00$, $SD = 4.07$) ja vammautuneiden opetuksessa ($M = 12.50$, $SD = 2.69$) työskentelevät erityisopettajat arvioivat yhteiskunnallisen integraation vähemmän tärkeäksi kuin muut ryhmät. Tilastollisesti merkitseviä ($p < .01$) erot ovat EHA2-opetuksessa työskentelevien erityisopettajien ja mukautetussa opetuksessa ($M = 16.95$, $SD = 2.90$), kuulovammaisten opetuksessa ($M = 17.92$, $SD = 2.46$) sekä dysfasiaopetuksessa ($M = 17.86$, $SD = 2.39$) työskentelevien erityisopettajien välillä. Erot EHA2-opetuksessa työskentelevien erityisopettajien ja EHA1-opetuksessa ($M = 16.02$, $SD = 2.80$) työskentelevien sekä yleistä opetussuunnitelmaa, HOJKS:a tai laaja-alaista opetussuunnitelmaa ($M = 18.00$, $SD = 2.74$) opetuksessaan noudattavien erityisopettajien välillä ovat tilastollisesti melkein merkitseviä ($p < .05$). Vammautuneiden opetuksessa työskentelevien erityisopettajien arviot eroavat tilastollisesti merkitsevästi ($p < .01$) mukautetussa opetuksessa, kuulovammaisten opetuksessa ja dysfasiaopetuksessa työskentelevien sekä yleistä opetussuunnitelmaa, HOJKS:a tai laaja-alaista opetussuunnitelmaa noudattavien erityisopettajien arvioista. Erot vammautuneiden opetuksessa työskentelevien erityisopettajien ja EHA1-opetuksessa sekä sairaalaopetuksessa ($M = 16.17$, $SD = 2.29$) työskentelevien erityisopettajien välillä ovat tilastollisesti melkein merkitseviä ($p < .05$).

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajien käsityksiä inklusion tärkeydestä. Erityisopettajat näkivät inklusion olevan tärkeää. Erityisopettajien inklusioon suhtautuminen muodosti kolme ulottuvuutta: 1) fyysiseen integraatioon suhtautuminen, 2) toiminnalliseen ja sosiaaliseen integraatioon suhtautuminen ja 3) yhteiskunnalliseen integraatioon suhtautuminen. Tärkeimpinä inklusion ulottuvuuksista erityisopettajat pitivät toiminnallista ja sosiaalista integraatiota sekä yhteiskunnallista integraatiota. Näiden ulottuvuuksien kaikki osiot tärkeiksi arvioi yli 80 % erityisopettajista. Sen sijaan fyysistä integraatiota erityisopettajat eivät pitäneet yhtä tärkeänä, vaikka yli puolet erityisopettajista arvioikin useimmat tämän ulottuvuuden osioista tärkeiksi.

Erityisopettajien sukupuolella, iällä ja sillä, millaisia oppilaita erityisopettajien luokalla on, oli yhteyttä erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä. Naisten mielestä toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio oli tärkeämpää kuin miesten mielestä. Muut inklusion ulottuvuudet naiset ja miehet arvioivat yhtä tärkeiksi. Iällä oli yhteyttä erityisopettajien käsityksiin yhteiskunnallisen integraation tärkeydestä, mutta muihin inklusion ulottuvuuksiin ikä ei ollut yhteydessä. 40 - 49-vuotiaat näkivät yhteiskunnallisen integraation olevan tärkeämpää kuin 30 - 39-vuotiaat ja 50 - 61-vuotiaat.

Se, millaisia oppilaita erityisopettajan luokalla on, oli yhteydessä erityisopettajien käsityksiin siitä, kuinka tärkeitä toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio sekä yhteiskunnallinen integraatio ovat. Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation vähemmän tärkeäksi kuin muut. Lieviä oppimisvaikeuksia omaavien ja kuulovammaisten oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation tärkeämmäksi kuin merkittäviä oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden ja kehitysvammaisten oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat. Vaikeimmin kehitysvammaisten ja fyysisesti vammaisten oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat taas arvioivat yhteiskunnallisen integraation olevan vähemmän tärkeää kuin mitä toiset erityisopettajat arvioivat sen olevan.

Se, millaisia oppilaita erityisopettajan luokalla on, oli yhteydessä myös kokonaisarviointeihin inklusion tärkeydestä. Lieviä oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat näkivät inklusion olevan tärkeämpää kuin se oli merkittäviä oppimisvaikeuksia omaavien, tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien, kehitysvammaisten tai fyysisesti vammaisten oppilaiden kanssa työskentelevien erityisopettajien mielestä. Sairaalaopetuksessa olevien oppilaiden sekä kielellisiä erityisvaikeuksia omaavien ja kuulovammaisten oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat arvioivat inklusion tärkeämmäksi kuin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat. Sairaalaopetuksessa olevien oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat arvioivat inklusion myös kehitysvammaisten oppilaiden kanssa työskenteleviä erityisopettajia tärkeämmäksi. Se, millaisia oppilaita erityisopettajan luokalla on, ei ollut yhteydessä siihen, kuinka tärkeäksi erityisopettajat arvioivat fyysisen integraation.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

7.1.1 Inklusioon suhtautumisen käsitteellinen rakenne

Tässä tutkimuksessa erityisopettajien inklusioon suhtautumisen käsitteellinen rakenne koostui kolmesta eri ulottuvuudesta. Nämä kolme ulottuvuutta vastaavat Söderin esittelemiä integraation eri tasoja (ks. Moberg 1998, 138). Ensimmäisen ulottuvuuden osiot käsittelevät kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä ja osoittavat näin erityisopettajien suhtautumista fyysiseen integraatioon. Toisen ulottuvuuden osiot taas käsittelevät vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden opetuksen ulkopuolista yhdessäoloa eli osoittavat erityisopettajien suhtautumista toiminnalliseen ja sosiaaliin integraatioon. Kolmannen ulottuvuuden osiot liittyvät siihen, millä tavoin koulu valmistaa opetuksen jälkeiseen elämään. Tämän ulottuvuuden voidaan katsoa osoittavan opettajien suhtautumista yhteiskunnalliseen integraatioon.

Inklusioon suhtautumisen käsitteellistä rakennetta tässä tutkimuksessa ei voida suoraan verrata Hutzlerin ym. (2005), Mobergin (1998, 2001b) tai Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksissa esille tulleisiin suhtautumisen käsitteellisiin rakenteisiin, koska tutkimuksissa käytetyt mittarit poikkeavat tässä tutkimuksessa käy-

tystä mittarista. Esimerkiksi Mobergin (1998, 2001b) sekä Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksissa käytetty mittari käsitteli pääasiassa vammaisen oppilaan opettamista yleisopetuksessa, kun taas tässä tutkimuksessa käytetty mittari käsitteli yhdessä opettamisen lisäksi opetuksen ulkopuolista yhdessäoloa ja opetuksen merkitystä normaaliin aikuisuuteen valmistautumisessa. Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Avramidis 2000a; 2000b; Moberg 1998; 2001b; Moberg & Savolainen 2003; Scruggs & Mastropieri 1996) on kuitenkin osoitettu, että opettajien inklusioon suhtautumisessa on selvästi erotettavissa Dysonin (1999) kuvaamien inklusioidiskurssien mukaisesti inklusion perusteisiin ja inklusion toteuttamiseen liittyvä ulottuvuus. Esimerkiksi Mobergin (1998, 2001b) tutkimuksissa esille tulleet oikeuden ja tasa-arvon sekä ihmisarvon kunnioittamisen ulottuvuudet tai Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksessa esille tullut sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ulottuvuus liittyvät inklusion perusteisiin. Tässä tutkimuksessa yhteiskunnallisen integraation ulottuvuuden voidaan katsoa liittyvän inklusion perusteisiin. Tällä ulottuvuudella tulee esille, että kouluaikaisen inklusion tulisi edistää koulunjälkeistä, yhteiskunnallista tasa-arvoa. Myös toiminnallista ja sosiaalista integraatiota koskeva ulottuvuus sisältää jossain määrin inklusion perusteisiin ja tasa-arvoon liittyviä näkökulmia. Tällä ulottuvuudella nousee esille oppilaiden tasa-arvoisuus kouluyhteisössä. Inklusion toteuttamiseen liittyvissä ulottuvuuksissa on Mobergin (1998, 2001b) sekä Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksissa noussut esille yleisopetuksen mahdollisuus vastata kaikkien hyvästä opetuksesta. Tässä tutkimuksessa fyysisen integraation ulottuvuus kuvaa inklusion toteuttamista ja sitä, miten yleisopetuksessa mahdollistetaan kaikkien oppilaiden osallistuminen.

Tässä tutkimuksessa inklusioon suhtautumisen kaikilla kolmella ulottuvuudella tulee esille niitä teemoja, joita Ryndakin ym. (2001) mukaan inklusioon kuuluu. Ryndakin ym. (2001) määritelmä inklusiosta liittyy ennen kaikkea inklusion pragmaattiseen diskurssiin. Ryndakin ym. (2001) tutkimuksen mukaan inklusio tarkoittaa muun muassa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä sekä jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista yleisopetuksessa tarjoamalla oppilaille heidän opetuksessa tarvitsemansa tukitoimet. Nämä kaksi teemaa vastaavat tässä tutkimuksessa suhtautumisen ensimmäisen ulottuvuuden (fyysinen integraatio) osioita. Ryndakin ym. (2001) tutkimuksessa inklusion yhtenä teemana nousi esille vammaisen oppilaan sijoittuminen normaaliympäristöihin. Tämä teema liittyy tässä tutkimuksessa kaikkiin kolmeen ulottuvuuteen. Tässä tutkimuksessa esille nousseet

inkluusioon suhtautumisen kolme ulottuvuutta näyttäisivät liittyvän lähinnä inkluusiota koskevaan oikeuksia ja etiikkaa korostavaan sekä pragmaattiseen diskurssiin (Dyson 1999) ja vastaavan hyvin teoriassa esitettyä inkluusion määritelmää.

7.1.2 Erityisopettajien käsitykset inkluusion tärkeydestä

Tähän tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat pitivät inkluusiota tärkeänä. Saloviita ym. (1993) ovat tutkimuksessaan selvittäneet harjaantumiskoulujen erityisopettajien käsityksiä inkluusion tärkeydestä samalla mittarilla, jota tässä tutkimuksessa on käytetty. Saloviidan ym. (1993) tutkimuksessa erityisopettajien arvioiden keskiarvot neljällä osiolla, jotka olivat mukana myös tässä tutkimuksessa, jäivät alle 10,0, joka on asteikon keskikohta. Saloviidan ym. (1993) tutkimuksen mukaan nämä osiot eivät siis olleet sosiaalisesti valideja erityisopetuksen laadun osoittimia. Tässä tutkimuksessa kaikkien osioiden keskiarvo oli yli 10,0, joten inkluusion voidaan katsoa saavuttaneen erityisopettajien hyväksynnän erityisopetuksen laadun osoittimena. Tähän tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat arvioivat lähes kaikki osiot tärkeämmäksi kuin Saloviidan ym. (1993) tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat (ks. taulukko 14). Vain kaksi osiota arvioitiin yhtä tärkeiksi sekä tässä että Saloviidan ym. (1993) tutkimuksessa. Tätä selittänee ns. kattoefekti. Koska näiden osioiden keskiarvot ovat Saloviidan ym. (1993) tutkimuksessa korkeat, ei ero tässä tutkimuksessa saatuihin keskiarvoihin voi olla merkitsevä.

Saloviidan ym. (1993) tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat olivat kaikki EHA1- ja EHA2-opetuksessa työskenteleviä opettajia, kun taas tähän tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista vain noin neljäsosa työskenteli EHA1- ja EHA2-opetuksessa (ks. taulukko 1). Sen vuoksi on hyvä verrata myös Saloviidan ym. (1993) tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien ja tähän tutkimukseen osallistuneiden EHA1- ja EHA2-opettajien arviointeja keskenään. Taulukossa 14 on esitetty Saloviidan ym. (1993) tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien sekä tähän tutkimukseen osallistuneiden kaikkien erityisopettajien ja EHA1- ja EHA2-opettajien arvioinnit inkluusion tärkeydestä.

TAULUKKO 14. Vuonna 1992 “Erityisopetuksen laadun osoittimet” –tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien sekä tähän tutkimukseen osallistuneiden kaikkien erityisopettajien ja EHA1- ja EHA2–opettajien arviot inklusion tärkeydestä. Keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) sekä t-arvot ja tilastollinen merkitsevyys vuoden 1992 ja tämän tutkimuksen kaikkien erityisopettajien sekä vuoden 1992 ja tämän tutkimuksen EHA1- ja EHA2–opettajien keskiarvojen vertailusta.

Pääkomponentti/osio	Vuosi 1992	Vuosi 2002 kaikki	Vuosi 2002 EHA1 ja EHA2	Vuosi 1992 / vuosi 2002 kaik- ki	Vuosi 1992 / vuosi 2002 EHA1 ja EHA2
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	t-arvo	t-arvo
Fyysinen integraatio:					
1. Kaikilla oppilailla on taitojen tasosta riippumatta mahdollisuus erityisopetuksen tukemaan täysiaikaiseen sijoitukseen oppilaan ikäkautta vastaavaan (yleisopetuksen) luokkaan. Siellä heillä on tilaisuus pitää pitkäaikaisesti ja päivittäin yhteyttä ei-vammaisiin ikätovereihin.	N = 79 8.39 (5.01)	N = 195 11.75 (5.38)	N = 54 11.56 (5.55)	-4.77***	-3.42**
2. Käytävissä olevat palvelut ja tukimuodot antavat mahdollisuuden täyttää kaikkien lasten tarpeet tavallisessa (yleisopetuksen) koululuokassa.	N = 79 10.16 (5.55)	N = 194 12.52 (5.49)	N = 54 11.89 (5.65)	-3.20**	-1.75 ^{ns}
3. Ketään oppilasta ei opeteta erillään hänen ei-vammaisista ikätovereistaan. Näin tehdään vain, jos samalla on tehty kirjallinen suunnitelma, jossa todetaan pois siirtämisen syy, menetelmät, joilla paluuta valmistellaan ja aikataulu, jossa paluu toteutetaan.	N = 78 9.63 (5.73)	N = 197 11.42 (5.38)	N = 53 10.79 (5.57)	-2.45*	-1.15 ^{ns}
4. Oppilas käy samaa koulua mitä kävisi, ellei olisi vammainen. Hänellä on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulun toimintoihin.	N = 79 7.65 (5.68)	N = 200 11.93 (5.58)	N = 54 11.69 (6.00)	-5.74***	-3.94***
5. Oppilas poistetaan normaali-luokasta (yleisopetuksesta) vain tilapäisesti sellaisessa tilanteessa, jossa se on välttämätöntä terveyden tai turvallisuuden takia tai koska vakava häiriökäyttäytyminen estää toisten oppimista.	N = 78 10.01 (5.91)	N = 198 13.01 (5.61)	N = 54 12.65 (5.63)	-3.93***	-2.57*

ns p > .05, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

(jatkuu)

TAULUKKO 14. (jatkuu)

Pääkomponentti/osio	Vuosi 1992	Vuosi 2002 kaikki	Vuosi 2002 EHA1 ja EHA2	Vuosi 1992 / vuosi 2002 kaik- ki	Vuosi 1992 / vuosi 2002 EHA1 ja EHA2
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	t-arvo	t-arvo
Fyysinen integraatio:					
6. Koulun toiminta-ajatuksessa ilmenee voimakas sitoutuminen sellaisiin palveluihin ja tukimuotoihin, jotka tekevät oppilaalle mahdolliseksi saada opetusta tavallisessa (yleisopetuksen) koululuokassa ei-vammaisten oppilaiden joukossa.	N = 79 9.43 (5.00)	N = 200 12.69 (5.17)	N = 54 11.94 (5.13)	-4.79***	-2.82**
7. Oppilas osallistuu opetukseen myös aineluokissa ei-vammaisten luokkatovereiden kanssa. Siellä hän opiskelee mielekkäitä asioita henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa pohjalta ja saa riittävää tukea täyden osallistumisen varmistamiseksi.	N = 78 10.36 (5.21)	N = 199 14.38 (4.83)	N = 54 13.56 (4.63)	-6.09***	-3.62***
8. Koulun johtaja on saanut koulutusta, jolla edistetään vammaisten oppilaiden integroitumista ei-vammaisten oppilaiden kouluihin, luokkiin ja tavalliseen yhteisöön.	N = 79 14.68 (4.35)	N = 194 16.73 (4.32)	N = 54 17.35 (3.96)	-3.55***	-3.60***
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio:					
9. Oppilas käyttää koulun ulkoileikkivälineitä yhdessä ei-vammaisten ikätovereidensa kanssa.	N = 79 15.86 (4.34)	N = 196 17.23 (3.92)	N = 54 16.78 (4.87)	-2.54*	-1.14 ^{ns}
10. Koulun henkilökunta rohkaisee ei-vammaisia luokkatovereita myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen vammaisen oppilaan kanssa päivän mittaan sekä koululuokassa että sen ulkopuolella (välitunnit, ruokailut, vapaa-ajan harrastukset).	N = 79 17.05 (3.02)	N = 197 17.74 (3.10)	N = 54 18.09 (2.71)	-1.69 ^{ns}	-2.04*
11. Vammainen oppilas syö samassa ruokalassa samanikäisten ei-vammaisten oppilaiden ryhmässä.	N = 79 13.35 (5.84)	N = 196 17.84 (3.47)	N = 54 17.93 (3.41)	-6.40***	-5.68***

ns p > .05, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

(jatkuu)

TAULUKKO 14. (jatkuu)

Pääkomponentti/osio	Vuosi 1992	Vuosi 2002 kaikki	Vuosi 2002 EHA1 ja EHA2	Vuosi 1992 / vuosi 2002 kaik- ki	Vuosi 1992 / vuosi 2002 EHA1 ja EHA2
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	t-arvo	t-arvo
Toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio:					
12. Oppilas osallistuu ikänsä mukaisesti opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin yhdessä ei-vammaisten ikätovereidensa kanssa.	N = 79 13.06 (4.56)	N = 196 15.97 (4.30)	N = 54 14.91 (5.40)	-4.98***	-2.13*
13. Oppilas käyttää koulun erityis-tiloja (esim. kirjasto, tietokone-luokka) ei-vammaisten luokkatoveriensa kanssa osana tavallista koulupäivää.	N = 78 15.87 (3.71)	N = 197 16.99 (3.85)	N = 54 16.76 (4.22)	-2.19*	-1.28 ^{ns}
Yhteiskunnallinen integraatio:					
14. Koulun toiminta-ajatus korostaa valmistautumista normaaliin aikuiselämään tavallisessa asuinympäristössä tarpeellisten tukimuotojen avulla.	N = 79 16.44 (3.78)	N = 200 17.24 (2.87)	N = 54 16.76 (3.09)	-1.69 ^{ns}	-.51 ^{ns}
15. Tavoitteena on oppilaan tuettu työllistyminen normaaleissa työympäristöissä, joissa on ei-vammaisia työntekijöitä.	N = 79 11.00 (5.54)	N = 199 15.64 (4.34)	N = 54 14.39 (4.60)	-6.70***	-3.72***

ns p > .05, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Samoin kuin tähän tutkimukseen osallistuneet kaikki erityisopettajat, myös tähän tutkimukseen osallistuneet EHA1- ja EHA2-opettajat arvioivat suurimman osan inklusiota koskevista osioista tärkeämmäksi kuin Saloviidan ym. (1993) tutkimukseen osallistuneet EHA1- ja EHA2-opettajat. Vertailu Saloviidan ym. (1993) tutkimukseen osallistuneiden sekä tähän tutkimukseen osallistuneiden EHA1- ja EHA2-opettajien arviointien välillä osoittaa, että EHA1- ja EHA2-opettajat tässä tutkimuksessa arvioivat kymmenen osiota tärkeämmiksi kuin Saloviidan ym. (1993) tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat. EHA1- ja EHA2-opettajat tässä tutkimuksessa ja Saloviidan ym. (1993) tutkimuksessa arvioivat viisi osiota yhtä tärkeiksi. Näistä kaksi osiota liittyy fyysisen integraation ulottuvuuden osioihin, jotka koskevat oppilaan täysiaikaista sijoittumista yleisopetuksen luokkaan erilaisten tukipalveluiden ja suunnitelmien avulla. Näiden kahden osion arviointien keskiarvot jäävät myös tässä

tutkimuksessa melko alhaisiksi eli tähänkään tutkimukseen osallistuneet EHA1- ja EHA2-opettajat eivät pidä täysiaikaista yleisopetuksen luokkaan sijoittumista kovin tärkeänä. Kolmen muun osion arviointia yhtä tärkeiksi selittänee kattoefekti, sillä näiden osioiden arviointien keskiarvot sijoittuvat myös Saloviidan ym. (1993) tutkimuksessa tärkeän ja erittäin tärkeän välille.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Avramidisin ym. (2000a, 2000b), Lindseyn ja Rougen (2001) sekä Villan ym. (1996) tutkimustuloksia, joiden mukaan suhtautuminen inklusioon on myönteistä. Kuitenkin useissa aiemmissa tutkimuksissa (Avramidis & Norwich 2002; Cook ym. 1999; Minke ym. 1996; Moberg 1998; Moberg 2001b; Moberg & Savolainen 2003; Scruggs & Mastropieri 1996) on osoitettu, että opettajat suhtautuvat inklusioon kriittisesti. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siis päinvastaisia, sillä erityisopettajien arvioiden keskiarvo kaikilla kolmella ulottuvuudella on yli 12.5, joka on tärkeän raja. Tässä tutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien käsityksiä inklusiosta myös muuhun kuin kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen liittyen, mikä saattaa osittain selittää näitä päinvastaisia tutkimustuloksia. Muun muassa Mobergin (1998, 2001b), Mobergin ja Savolaisen (2003) sekä Scruggsin ja Mastropierin (1996) tutkimuksissa taas on selvitetty opettajien käsityksiä inklusiosta pääasiassa juuri yhdessä opettamiseen liittyen. Myös tutkimusmenetelmien erilaisuus saattaa selittää päinvastaisia tutkimustuloksia. Tässä tutkimuksessa erityisopettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka tärkeäksi he arvioivat inklusioon liittyviä tekijöitä, kun taas esimerkiksi Mobergin (1998, 2001b) sekä Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksissa on pyydetty opettajia arvioimaan, missä määrin he ovat samaa mieltä esitettyjen väittämien kanssa. Tässä tutkimuksessa erityisopettajat siis arvioivat, millaisia käytäntöjä he pitävät opetuksessa tavoiteltavina ja tärkeinä. Mobergin (1998, 2001b) sekä Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimuksessa opettajat sen sijaan arvioivat, millaisia ovat vallitsevat opetuskäytännöt.

Useissa tutkimuksissa (Dupoux ym. 2005; Forlin ym. 1996; Minke ym. 1996; Moberg 1998; 2001b; Moberg & Savolainen 2003; Scruggs & Mastropieri 1996; Taylor ym. 2003; Villa ym. 1996) on tuotu esille, että erityisopettajat suhtautuvat inklusioon muita opettajaryhmiä myönteisemmin. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kaikki erityisopettajia, kun taas esimerkiksi Mobergin (1998, 2001b) sekä Mobergin ja Savolaisen (2003) tutkimukseen osallistui myös muita kuin erityisopettajia. Tämä selittänee myös jonkin verran sitä, että tämän tutkimuksen mukaan käsitykset inklusiosta ovat erittäin myönteisiä (vrt. Avramidis & Norwich 2002;

Cook ym. 1999; Minke ym. 1996; Moberg 1998; Moberg 2001b; Moberg & Savolainen 2003; Scruggs & Mastropieri 1996). On kuitenkin hyvä huomata, että tässä tutkimuksessa erityisopettajat arvioivat kolmesta inklusiota koskevasta ulottuvuudesta vähiten tärkeäksi fyysistä integraatiota koskevan ulottuvuuden. Tämä tulos vastaa aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan kaikkien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa suhtaudutaan epäilevästi (Avramidis ym. 2000a, 2000b; Avramidis & Norwich 2002; Bennett ym. 1997; Cook ym. 1999; Daane ym. 2000; Minke ym. 1996; Moberg 1998; 2001b; Moberg & Savolainen 2003; Taylor ym. 1997; Romi & Leyser 2006).

Kolme fyysistä integraatiota koskevan ulottuvuuden osioiden keskiarvoista jäi alle tärkeän rajan. Tärkeimmäksi tällä ulottuvuudella arvioitiin osiot, jotka koskivat oppilaan sijoittumista aineluokkiin riittävien tukimuotojen avulla sekä koulun johtajan saamaa koulutusta inklusion edistämiseksi. Näistä edellisen osion arvioimista muita fyysistä integraatiota koskevia osioita tärkeämmäksi saattaa selittää se, että opettajat katsovat vammaisen oppilaan sijoittumisen joissakin oppiaineissa onnistuvan, mutta näkevät täysiaikaisen yleisopetukseen sijoittumisen olevan haasteellista. Tutkimustulos, jonka mukaan erityisopettajat pitävät tärkeänä koulun johtajan saamaa inklusiota edistävää koulutusta on samansuuntainen esimerkiksi Avramidiksen ym. (2000a, 2000b) sekä Scruggsin ja Mastropierin (1996) tutkimustulosten kanssa. Avramidis ym. (2000a, 2000b) sekä Scruggs ja Mastropieri (1996) ovat tuoneet esille, että opettajat katsovat inklusion edellyttävän hallinnollista, rehtoreiden tarjoamaa tukea opettajille. Opettajat ovat myös aiempien tutkimusten (Avramidis ym. 2000a; 2000b; Ammah & Hodge 2005; Boyer & Bandy 1997; Buell ym. 1999; Cook 1999; Daane ym. 2000; Ellins & Porter 2005; Minke ym. 1996; Rose 2001; Scruggs & Amstropieri 1996; Vaughn ym. 1996; Vidovich & Lombard 1998) mukaan katsooneet inklusion edellyttävän muutoksia koulun rakenteissa ja toimintakulttuurissa, minkä vuoksi on ymmärrettävää, että erityisopettajat pitävät koulun johtajan roolia inklusiiossa tärkeänä.

Tässäkään tutkimuksessa erityisopettajat eivät pidä kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä kovin tärkeänä. Sen sijaan suurin osa erityisopettajista arvioi toiminnallisen ja sosiaalisen sekä yhteiskunnallisen integraation tärkeäksi. Näiden kahden ulottuvuuden kaikkien osioiden arviointien keskiarvot sijoittuvat tärkeän ja erittäin tärkeän välille. Tämä tulos tukee aiempia tutkimustuloksia (Avramidis ym. 2000a; 2000b; Cook ym. 1999; Moberg 1998; 2001b; Scruggs & Mastropieri), joiden mu-

kaan inklusio yhteisöllisyyden ja tasa-arvon näkökulmasta on opettajien mielestä tärkeää.

7.1.3 Erityisopettajaan liittyvien tekijöiden yhteys käsityksiin inklusion tärkeydestä

Sukupuoli. Tässä tutkimuksessa erityisopettajien sukupuoli ei ollut yhteydessä siihen, kuinka tärkeäksi he arvioivat inklusion kokonaisuudessaan tai inklusion fyysistä ja yhteiskunnallista integraatiota koskevat ulottuvuudet. Tämä tulos on samansuuntainen Praisnerin (2003), Padeliadun ja Lampropouloun (1997), Avramidiksen ym. (2000a), Dupouxin ym. (2005), Hastingsin ja Oakfordin (2003) sekä Forlinin ym. (1996) tutkimustulosten kanssa. Tämän tutkimuksen mukaan naiset arvioivat kuitenkin toiminnallisen ja sosiaalisen integraation tärkeämmäksi kuin miehet arvioivat sen olevan. Tosin sekä naiset että miehet pitävät inklusiota tämän tutkimuksen mukaan tärkeänä, sillä molempien ryhmien arviointien keskiarvo tällä ulottuvuudella sijoittuu tärkeän ja erittäin tärkeän välille. Samoin kuin tässä tutkimuksessa, myös aiemmissa tutkimuksissa (Avramidis ym. 2000b; Boyer & Bandy 1997; Hutzler ym. 2005; Leyser & Tappendorf 2001; Moberg & Savolainen 2003; Romi & Leyser 2006), joissa sukupuolen ja inklusioasenteiden välillä on osoitettu olevan yhteyttä, naisten asenteet inklusioon ovat olleet myönteisempiä kuin miesten asenteet. Aiemmissa tutkimuksissa (Boyer & Bandy 1997; Hutzler ym. 2005; Romi & Leyser 2006) on osoitettu naisten suhtautuvan inklusioon myönteisemmin kuin miehet lähinnä opetustilanteisiin ja niiden hallitsemiseen liittyvissä asioissa. Tässä tutkimuksessa naisten ja miesten käsityksissä fyysisen integraation tärkeydestä ei kuitenkaan ollut eroja vaan erot käsityksissä liittyivät nimenomaan luokkatilanteiden ulkopuoliseen toimintaan.

Ikä. Tässä tutkimuksessa ikä oli yhteydessä inklusion yhteiskunnallista integraatiota koskevaan ulottuvuuteen. Kokonaisarviointeihin inklusion tärkeydestä ja fyysistä sekä toiminnallista ja sosiaalista integraatiota koskeviin ulottuvuuksiin iällä ei todettu olevan yhteyttä. Tämän tutkimuksen mukaan kaikki ikäryhmät arvioivat inklusion olevan tärkeää. 40 - 49-vuotiaat arvioivat yhteiskunnallisen integraation kuitenkin tärkeämmäksi kuin 30 - 39-vuotiaat ja 50 - 61-vuotiaat. Tämä tulos ei vastaa aiempien tutkimusten tuloksia. Aiemmat tutkimukset (Moberg & Savolainen 2003; Padeliadu & Lampropoulou 1997; ks. myös Avramidis & Norwich 2002), joissa iän on todettu olevan yhteydessä inklusioasenteisiin, osoittavat nuorempien opet-

tajien suhtautuvan inklusioon vanhempia opettajia myönteisemmin. Tässä tutkimuksessa nuorempien erityisopettajien ja muiden ikäryhmien välillä ei havaittu olevan tilastollisesti merkitseviä eroja. Eri ikäryhmistä nuorin ikäryhmä eli 25 - 29-vuotiaat näyttäisivät arvioivan inklusioon tärkeimmäksi. 25 - 29-vuotiaiden ryhmäkoko on kuitenkin pieni ($n = 12$), mikä selittänee sitä, että tämä ikäryhmä ei eroa tilastollisesti merkitsevästi muista ikäryhmistä.

Erityisopettajakokemus. Erityisopettajakokemuksen pituudella ei tämän tutkimuksen mukaan ole yhteyttä erityisopettajien käsityksiin inklusioon tärkeydestä. Tämä tulos vastaa Hastingsin ja Oakfordin (2003), Avramidiksen ym. (2000a) sekä Praisnerin (2003) tutkimustuloksia, joiden mukaan inklusioasenteet eivät ole yhteydessä opettajakokemukseen. Joissakin aiemmissa tutkimuksissa (Bennett ym. 1997; Burke & Sutherland 2004; Forlin ym. 1996; Leyser & Tappendorf 2001; Padeliadu & Lampropoulou 1997; Taylor ym. 1997) on sen sijaan tuotu esille, että opettajien asenteet inklusioon ovat sitä myönteisempiä, mitä vähemmän heillä on opettajakokemusta. Tämä tutkimus ei tue näitä tuloksia. Tosin näyttäisi siltä, että ikäryhmät, joilla on erityisopettajakokemusta enemmän kuin 15 vuotta, arvioivat fyysisen integraation vähemmän tärkeäksi kuin tätä vähemmän opettajakokemusta omaavat. Varianssianalyysin mukaan erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, kuinka kauan tutkittavat ovat toimineet erityisopettajana. Tutkimushetkellä tutkittavat toimivat erityisopettajana erityiskoulussa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty sitä, millaista heidän aiempi erityisopettajakokemuksensa on. Eräät aiemmat tutkimukset (Avramidis ym. 2000a; Minke ym. 1996) ovat osoittaneet, että opettajat, joilla on kokemusta inklusiivisesta opetuksesta, suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin opettajat, joilla ei ole kokemusta inklusiivisesta opetuksesta. Tässä tutkimuksessa inklusiivisesta opetuksesta saadun kokemuksen yhteyttä erityisopettajien käsityksiin inklusioon tärkeydestä ei siis kuitenkaan voida arvioida.

7.1.4 Oppilaaseen liittyvien tekijöiden yhteys käsityksiin inklusioon tärkeydestä

Se, millaisia oppilaita erityisopettajan luokalla on, oli tämän tutkimuksen mukaan yhteydessä erityisopettajien kokonaisarviointeihin inklusioon tärkeydestä sekä käsityksiin toiminnallisen ja sosiaalisen integraation ja yhteiskunnallisen integraation

tärkeydestä. Koska tässä tutkimuksessa selvitettiin yhteyttä erityisopettajan opettamien oppilasryhmien ja inklusiota koskevien käsitysten välillä, ei tutkimuksen perusteella voida suoraan arvioida, kuinka tärkeää tutkittavat arvioivat inklusion olevan eri oppilasryhmien osalta. Tutkimustulokset erityisopettajan opettamien oppilasryhmien ja inklusiota koskevien käsitysten välisestä yhteydestä ovat kuitenkin samansuuntaisia kuin aiempien tutkimusten tulokset inklusioasenteiden ja oppilaaseen liittyvien tekijöiden välisestä yhteydestä. Näyttäisi siis, että erityisopettajat tässä tutkimuksessa ovat arvioineet inklusion tärkeyttä sen oppilasryhmän osalta, jonka kanssa he itse työskentelevät.

Aiemmissa tutkimuksissa (Croll ja Moses 2000; Dupoux ym. 2005; Moberg 1998; Moberg & Savolainen 2003; Praisner 2003; Scruggs & Mastropieri 1996) on tuotu esille, että opettajat suhtautuvat myönteisimmin oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden sekä aistivammaisten ja fyysisesti vammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Tämä tutkimus osoittaa, että oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden sekä kuulovammaisten oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat arvioivat inklusion tärkeämmäksi kuin muut. Tärkeimmäksi inklusion arvioivat yleistä opetussuunnitelmaa, HOJKS:a tai laaja-alaisen opetuksen opetussuunnitelmaa opetuksessaan noudattavat erityisopettajat, joiden opettamalla oppilaille on todennäköisesti lieviä oppimisvaikeuksia. Erityisopettajat, jotka ilmoittivat luokassaan noudatettavan HOJKS:a, saattavat kuitenkin työskennellä vaikeastikin vammaisten oppilaiden kanssa. Mikäli näin on, heidän arvionsa inklusion tärkeydestä saattaa selittyä sillä, että he näkevät oppilaiden tarpeiden olevan yksilöllisiä eikä vammakohtaisia ja ovat näin ollen omaksuneet inklusiivisen ajattelutavan. Tässä tutkimuksessa erityisopettajia nimittäin pyydettiin ilmoittamaan luokassaan noudatettava opetussuunnitelma vammakohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti, joten luokittelu ei ole nykyisen perusopetuslain (628/1998) mukainen.

Fyysisesti vammaisten oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation erittäin tärkeäksi. Sen sijaan yhteiskunnallisen integraation he arvioivat vähemmän tärkeäksi kuin muut ryhmät. Myös fyysisen integraation fyysisesti vammaisten kanssa työskentelevät erityisopettajat näyttäisivät arvioivan vähemmän tärkeäksi kuin lieviä oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden sekä kuulovammaisten oppilaiden kanssa työskentelevät. Tosin erot käsityksissä fyysisen integraation tärkeydestä eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Erityiskoulussa vammautuneiden opetuksessa opiskelevien oppilaiden vamman vaikeusaste on

todennäköisesti suuri ja oppilaat tarvitsevat opetuksessaan paljon tukea. Tämä saattaa selittää sitä, miksi vammautuneiden opetuksessa työskentelevät eivät arvioi fyysistä ja yhteiskunnallista integraatiota kovin tärkeäksi. Moberg (1997, 1998), Moberg ja Savolainen (2003), Scruggs ja Mastropieri (1996) sekä Taylor ym. (2003) ovat tuoneet esille, että mitä vaikeampi oppilaan vamma on, sitä erillisempiä oppimisympäristöjä oppilaalle suositellaan. Vammautuneiden opetuksessa työskentelevät erityisopettajat saattavat arvioida, ettei normaalissa oppimisympäristössä sekä asuin- ja työympäristössä kyetä tarjoamaan vammautuneelle oppilaalle tämän tarvitsemaa tukea.

Aiempien tutkimusten (Croll & Moses 2000; Avramidis & Norwich 2002; Lifshitz ym. 2004; Moberg 1997; 1998; Moberg & Savolainen 2003; Padeliadu & Lampropoulou 1997; Praisner 2003; Scruggs & Mastropieri 1996; Soodak ym. 1998; Taylor ym. 1997) mukaan opettajat suhtautuvat inkluusioon kielteisimmän tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien sekä kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa, sillä vähiten tärkeäksi inkluusion arvioivat tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat. Heidän käsityksensä inkluusion tärkeydestä eroavat muista ryhmistä erityisesti toiminnallista ja sosiaalista integraatiota koskevalla ulottuvuudella. Vaikka erot fyysistä integraatiota koskevalla ulottuvuudella eivät olekaan tilastollisesti merkitseviä, näyttäsivät tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat arvioivan myös tämän ulottuvuuden vähemmän tärkeäksi kuin useiden muiden oppilasryhmien kanssa työskentelevät erityisopettajat. Aiemmissä tutkimuksissa (Moberg 1998; Scruggs & Mastropieri 1996) on tuotu esille, että opettajat suhtautuvat myönteisesti inkluusioon, mikäli oppilaista, joita inkluusio koskee, ei katsota olevan häiriötä opetukselle. Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden opettamisesta on todettu aiheutuvan opettajille huolta ja stressiä enemmän kuin muiden oppilasryhmien opettamisesta (Avramidis ym. 2000a; 2000b). Nämä tekijät selittävät todennäköisesti ainakin osittain sitä, että tässä tutkimuksessa tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat eivät arvioi fyysistä integraatiota kovin tärkeäksi. Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavilla oppilailta on todennäköisesti huomattavia vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa. Tämä selittänee sitä, miksi tämän oppilasryhmän

kanssa työskentelevät erityisopettajat arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation vähemmän tärkeäksi kuin muut.

Vaikeimmin kehitysvammaisten kanssa työskentelevät erityisopettajat arvioivat inklusion yhteiskunnallista integraatiota koskevan ulottuvuuden vähemmän tärkeäksi kuin useiden muiden oppilasryhmien kanssa työskentelevät erityisopettajat. Kehitysvammaisten parissa työskentelevät eivät arvioi myöskään fyysistä integraatiota kovin tärkeäksi. Samoin kuin fyysisesti vammaisten oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat, kehitysvammaisten parissa työskentelevät erityisopettajat saattavat arvioida, ettei normaalissa oppimisympäristössä sekä asuin- ja työympäristössä kyetä tarjoamaan kehitysvammaiselle oppilaalle tämän tarvitsemaa tukea. Tämä todennäköisesti vaikuttaa myös heidän käsityksiinsä inklusion tärkeydestä.

7.2 Johtopäätöksiä

Tässä tutkimuksessa erityisopettajat arvioivat inklusion tärkeäksi, mikä osoittaa heidän näkevän inklusion olevan yksi opetuksen laadukkaista käytänteistä. Petersin ja Heronin (1993) mukaan laadukkaiden opetuskäytäntöjen määrittelemine voi ohjata muun muassa koulutuspoliittisten päätösten tekemistä sekä suunnata tutkimuksen ja opettajankoulutuksen sisältöjä. Koska tämän tutkimuksen mukaan inklusion voidaan katsoa saavuttaneen sosiaalisen validiuden laadukkaana opetuskäytäntönä, tukee tutkimus sitä, että koulutuspolitiikassa tulisi keskittyä entistä enemmän inklusiivisten käytäntöjen kehittämiseen. Myös tutkimuksessa ja opettajankoulutuksessa inklusiivisiin käytäntöihin panostaminen on tärkeää.

Tämä tutkimus osoittaa, että kymmenen vuoden aikana erityisopettajien käsitykset inklusion tärkeydestä ovat muuttuneet. Suomessa virallisessa koulutuspolitiikassa on 1990-luvun aikana alettu korostaa oppilaiden yhdenvertaisuutta ja inklusiota (ks. Saloviita 1998), mikä saattaa heijastua myös erityisopettajien arviointeihin inklusion tärkeydestä. 1990-luvulla kaikkien lasten yhdessä opettaminen on myös yleistynyt, mikä tosin on johtunut ensisijaisesti taloudellisten resurssien vähenemisestä (ks. Teittinen 2003, 12). Kaikkien lasten yhdessä opettamisen yleistyminen on kuitenkin todennäköisesti tarjonnut erityisopettajille esimerkkejä siitä, että yhdessä opettaminen on mahdollista. Lisäksi perusopetuslaki on uudistunut 1990-luvun lopulla, minkä johdosta erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä on alet-

tu nähdä ensisijaisena vaihtoehtona (ks. perusopetuslaki 628/1998, § 17). Lainsäädännön on todettu heijastuvan opettajien inklusioasenteisiin (Avramidis & Norwich 2002), mikä myös saattaa jossain määrin selittää erityisopettajien muuttuneita käsityksiä inklusion tärkeyden suhteen. Kasvatusympäristöllä näyttää siis olevan yhteyttä erityisopettajien käsityksiin inklusiosta.

Tämä tutkimus tukee tutkimustuloksia, joiden mukaan inklusio yhteisöllisyyden ja tasa-arvon näkökulmasta on tärkeämpää kuin kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä. Erityisopettajat arvioivat toiminnallisen ja sosiaalisen integraation erittäin tärkeäksi, mikä osoittaa, että erityisopettajat pitävät tärkeänä sitä, että kaikilla oppilaille on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa. Fyysistä integraatiota ei kuitenkaan pidetä kovin tärkeänä. Kuten Moberg (1998, 2001b) on tuonut aiemmin omissa tutkimuksissaan esille, tämäkin tutkimus osoittaa, etteivät erityisopettajat todennäköisesti usko yhdessä opettamisen takaavan kaikkien oppilaiden hyvää opetusta. Erityisesti silloin, kun oppilas tarvitsee paljon tukea opetuksessa, yleisopetuksen kykyyn kohdata kaikkien oppilaiden kasvatukselliset tarpeet ei uskota. Inklusio näyttäisi siis edellyttävän vielä muutoksia koulun rakenteissa ja toimintakulttuurissa. Tämä myös vahvistaa niitä johtopäätöksiä, että kasvatusympäristöön liittyvät tekijät ovat yhteydessä erityisopettajien inklusiokäsityksiin.

Erityisopettajan sukupuoli, ikä ja erityisopettajakokemus näyttäisivät selittävän melko vähän erityisopettajien käsityksiä inklusiosta. Tämä osoittaa, että erityisopettajien käsityksiin inklusiosta vaikuttavat todennäköisesti enemmän oppilaaseen ja kasvatusympäristöön liittyvät tekijät kuin opettajaan liittyvät tekijät. Tässä tutkimuksessa ei tosin selvitetty erityisopettajien koulutustaustaa eikä heidän mahdollisia kokemuksiaan inklusiosta. Tätä voidaankin pitää yhtenä tämän tutkimuksen puutteista. Aiempien tutkimusten (ks. esim. Avramidis ym. 2000a; Hutzler ym. 2005; Minke 1996; Moberg & Savolainen 2003; Praisner 2003) mukaan opettajien koulutus ja kokemukset inklusiivisesta opetuksesta ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien inklusioasenteisiin. Se, että tämän tutkimuksen mukaan kasvatusympäristöön ja oppilaaseen liittyvät tekijät selittävät erityisopettajien inklusiokäsityksiä selvemmin kuin erityisopettajaan liittyvät taustamuuttajat, voi siis johtua siitä, että tässä tutkimuksessa ei ole huomioitu kaikkia erityisopettajaan liittyviä taustamuuttajia.

Tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että inklusiota ei pidetä kaikkien vammaryhmien osalta yhtä tärkeänä. Erityisopettajien opettamien oppilasryhmien ja inklusiokäsitysten välisen yhteyden tarkastelu osoitti, että oppilaan vammatyypin ja

vaikeusaste vaikuttavat erityisopettajien käsityksiin inklusion tärkeydestä. Kun oppilas tarvitsee opetuksessa paljon tukea tai kun oppilaan uskotaan aiheuttavan häiriöitä opetukselle, erityisopettajat arvioivat inklusion vähemmän tärkeäksi kuin muiden oppilasryhmien kohdalla. Kuten aiemmin tuotiin esille, tämä kertonee siitä, että erityisopettajat eivät usko yleisopetuksen kykyyn vastata kaikkien oppilaiden kasvatuksellisista tarpeista. Tämä saattaa kuitenkin olla myös osoitus siitä, että erityisopettajat katsovat oppilaalta edellytettävän tiettyjä taitoja, jotta häntä voidaan opettaa yleisopetuksessa. Kuten Saloviita (1998) on esittänyt, katsovat opettajat usein vammaisen oppilaan yleisopetuksessa opettamisen edellyttävän myös oppilaan henkilökohtaista ylivertaisuutta. On siis mahdollista, että erityisopettajat ajattelevat kuntoutusparadigman mukaisesti oppilaan yleisopetuksessa opettamisen edellyttävän oppilaan riittävää kuntoutumista eikä niinkään oppimisympäristössä olevien esteiden poistamista.

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tässä tutkimuksessa selvitettiin erityiskoulujen erityisopettajien käsityksiä inklusion tärkeydestä. Erityisopettajat arvioivat inklusion olevan tärkeää. Jotta inklusiolle laadukkaan erityisopetuksen osoittimena voidaan saada lisävahvistusta, on kuitenkin tärkeää selvittää myös muiden inklusioprosessissa mukana olevien käsityksiä inklusiosta. Tutkimuksia, joissa selvitetään luokanopettajien, aineenopettajien, rehtorien ja opetuksen hallintohenkilöstön käsityksiä inklusion tärkeydestä, tarvitaan, jotta voidaan vakuuttua inklusion pätevyydestä opetuksen laadun osoittimena. Myös seuruututkimus vammaisten lasten vanhempien inklusiokäsityksistä olisi tarpeellinen, sillä Saloviidan ym. (1993) tutkimuksen mukaan myös vanhemmat, kuten erityisopettajatkin, olivat osittain epävarmoja inklusion tärkeydestä. Jatkossa olisi myös hyvä suunnata tutkimusta vammaisiksi nimettyjen henkilöiden käsityksiin inklusiosta.

Myös tämän tutkimuksen, kuten aiempienkin tutkimusten, mukaan kasvatusympäristöön liittyvillä tekijöillä näyttäisi olevan yhteys erityisopettajien inklusiokäsityksiin. Jatkossa olisikin tärkeää selvittää tarkemmin, millaisia ovat ne kasvatusympäristöön liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat käsityksiin inklusion tärkeydestä. Tämä auttaisi suuntaamaan koulutuspoliittisia valintoja. Tutkimukset, joissa selvitte-

tään opettajien perus- ja lisäkoulutuksen sisältöjen yhteyttä inklusiokäsityksiin, ovat myös jatkossa tärkeitä opettajakoulutuksen kehittämiseksi.

LÄHTEET

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27, 76-80.
- Ammah, J. O. A. & Hodge, S. R. (2005). Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *The High School Journal*, 89 (2), 40-54.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Bennett, T., DeLuca, D. & Bruns, D. (1997). Putting Inclusion Into Practice: Perspectives of Teachers and Parents. *Exceptional Children*, 64, 115-131.
- Biklen, D. (2001). Inklusionin sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. (s. 55-81). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14, 164-168.
- Booth, T. (2000). Progress in inclusive education. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. (s. 17-30). Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute.
- Booth, T. & Ainscow, M. (toim.). (1998). *From them to us. An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Suom. L. Kokko & E. Pietiläinen (toim.). Helsinki: Kehitysvammaliitto.

- Boyer, W. A. R. & Bandy, H. (1997). Rural Teachers' Perceptions of the Current State of Inclusion: Knowledge, Training, Teaching Practices and Adequacy of Support Systems. *Exceptionality*, 7, 1-18.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 143-156.
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163-172.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28, 369-379.
- Cook, B. G., Semmel, M. I. & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities. Critical Differences of Opinion. *Remedial and Special Education*, 20, 199-207, 256.
- Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 1-12.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M. & Latham, D. (2000). Administrators' and Teachers' Perceptions of the Collaborative Efforts of Inclusion in the Elementary Grades. *Education*, 121, 331-338.
- Dupoux, E., Wolman, C. & Estrada, E. (2005). Teachers' Attitudes toward Integration of Students with Disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 43-58.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education 1999*. (s. 36-53). London: Kogan Page.
- Ellins, J. & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32, 188-195.
- Emanuelsson, I. (2001). Integraatio ja segregaatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. (s. 125-138). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. (1994). *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17, 1-14.
- Forlin, C., Douglas, G. & Hattie, J. (1996). Inclusive Practices: How Accepting are Teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43, 119-133.
- Frederickson, N., Osborne, L. A. & Reed, P. (2004). Judgments of Successful Inclusion by Education Service Personnel. *Educational Psychology*, 24, 263-290.
- Gaad, E. (2004). Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 311-328.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2003). *Educational Research. An Introduction*. 7. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Hastings, R. P. & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23, 87-94.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (2001). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita* (6.-7. painos). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 309-327.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2). (s. 12-30). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996a). Historical Overview of Inclusion. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators* (2. painos). (s. 17-28). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996b). Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators* (2. painos). (s. 3-15). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Kivirauma, J. (2001). Erityispedagogiikka, normalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. (s. 167-183). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kliewer, C. (1998). Perspectives on Inclusion. The Meaning of Inclusion. *Mental Retardation*, 36, 317-322.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 271-285.
- Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121, 751-760.
- Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 171-190.
- Lindsey, J. D. & Rouge, B. (2001). Learning Disability Factors and Inclusive-Educational Experiences and Teachers' Perceptions of Full Inclusion. *Research for Educational Reform*, 6 (2), 17-33.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: a requirement of a democratic society. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education 1999*. (s. 12-23). London: Kogan Page.
- Loxley, A. & Thomas, G. (1997). From Inclusive Policy to the Exclusive Real World: an international review. *Disability & Society*, 12, 273-291.
- Martz, E. (2005). An exploratory study on attitudes toward inclusive education in Russia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 28, 141-147.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Meyer, L. H., Eichinger, J. & Park-Lee, S. (1987). A Validation of Program Quality Indicators in Educational Services for Students with Severe Disabilities. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 12, 251-263.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30, 152-186.

- Moberg, S. (1997). Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research*, 20, 29-40.
- Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. (s. 136-161). Jyväskylä: ATENA.
- Moberg, S. (2001a). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (11. täysin uudistettu painos). (s. 34-48). Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Moberg, S. (2001b). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. (s. 82-95). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26, 21-31.
- Monahan, R. G., Marino, S. B. & Miller, R. (1996). Teacher attitudes toward inclusion: Implications for teacher education in schools 2000. *Education*, 117, 316-320.
- Naukkarinen, A. (1998). Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. (s. 182-202). Jyväskylä: ATENA.
- Naukkarinen, A. (2001). Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (11. täysin uudistettu painos). (s. 345-355). Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. (s. 96-124). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. (1996). *Tutkimusaineiston analyysi*. Helsinki: WSOY.

- OECD (1999). *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12, 173-183.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Peters, M. T. & Heron, T. E. (1993). When the Best Is Not Good Enough: An Examination of Best practice. *The Journal of Special Education*, 26, 371-385.
- Peters, S., Johnstone, C. & Ferguson, P. (2005). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9, 139-160.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All Learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 69, 135-145.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 85-105.
- Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53, 147-156.
- Ryndak, D. L., Jackson, L. & Billingsley, F. (2001). Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say? *Exceptionality*, 8, 101-116.
- Saloviita, T. (1998). Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Landonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. (s. 162-181). Jyväskylä: ATENA.
- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: ATENA.
- Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. (s. 139-166). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2002). Erityinen absoluuttisena käsitteenä: Erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) *Erityiskasvatus ja integraatio. Juhlakirja: prof. Sakari Moberg 60 v.*

- (Research Reports 74). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Saloviita, T., Hernesaaho, K., Hilmola-Rytioja, S., Kaakkuriniemi, P., Rydman, H., Siikala, R. & Tenhunen, T. (1993). *Erityisopetuksen laadun osoittimet. Mitä vanhemmat ja erityisopettajat ajattelevat?* (Research Reports 45). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. (1996). Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators* (2. painos). (s. 49-65). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shade, R. A. & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46, 37-41.
- Sideridis, G. D. & Chandler, J. P. (1996). Comparison of attitudes of teachers of physical and musical education toward inclusion of children with disabilities. *Psychological Reports*, 78, 768-770.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Stainback, S. & Stainback, W. (toim.). (1996). *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stoler, R. D. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms. *Clearing House*, 66, 60-62.
- Taylor, R. L., Richards, S. B., Goldstein, P. A. & Schilit, J. (1997). Teacher Perceptions of Inclusive Settings. *Teaching Exceptional Children*, 29 (3), 50-54.
- Taylor, R. L., Smiley, L. R. & Ramasamy, R. (2003). Effects of Educational Background and Experience on Teacher Views of Inclusion. *Educational Research Quarterly*, 26 (3), 3-16.
- Teittinen, A. (2003). *Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia*. (Koturaportteja 2). Helsinki: Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.

- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10. June 1994.
- Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 197-201.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teachers' Views of Inclusion. *Learning Disabilities Research & Practice, 11*, 96-106.
- Vidovich, D. & Lombard, T. P. (1998). Parents', teachers' and administrators' perceptions of the process of inclusion. *Educational Research Quarterly, 21* (3), 41-52.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children, 63*, 29-45.
- Väyrynen, S. (2000). Towards an inclusive society. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. (s. 52-61). Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute.
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. (s. 12-29). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education, 32*, 3-11.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 15*, 297-304.
- Zambelli, F. & Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education, 19*, 351-366.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
ERITYISPEDAGOGIIKAN LAITOS

Jyväskylässä 18.1. 2002

SEURUUTUTKIMUS ERITYISOPETUKSEN LAATUINDIKAATTOREISTA

Arvoisa vastaanottaja

Kymmenen vuotta sitten joukko erityisopettajia arvioi erityisopetusta koskevia väittämiä. Opettajien näkemykset julkaistiin laitoksemme raporttisarjassa (Erityisopetuksen laadun osoittimet, nro 45). Teemme nyt Opetushallituksen tuella seuruututkimusta, jossa mukana on 15 alkuperäisen asteikon osiota. Tavoitteena on saada tietoa siitä, miten tärkeinä erityisopettajat nykyisin pitävät lomakkeessa esitettyjä käytäntöjä.

Tässä lähetyksessä on mukana lyhyt kyselylomake sekä palautuskuori, jonka postimaksu on valmiiksi maksettu. Kyselyssä on neljä taustakysymystä + 15 laatukysymystä eli yhteensä 19 kysymystä.

Toivomme, että kustakin koulusta kyselyyn vastaa itsenäisesti yksi erityisopettaja, joka sattuu olemaan sukunimen aakkosjärjestyksessä ensimmäisenä. Jos opettaja ei ole kyselyajankohtana tavoitettavissa, kyselyn voi siirtää aakkosjärjestyksessä seuraavalle. Jos opettaja on tavoitettavissa, mutta ei halua vastata kyselyyn, vastausvuoroa ei siirretä toiselle henkilölle.

Tutkimus on luottamuksellinen eivätkä vastaukset joudu ulkopuolisten tietoon. Ne käsitellään tilastollisesti ja julkaistaan kansainvälisesti.

Pyydämme vastauksia 30.1. 2002 mennessä.

Kiittäen avusta

Timo Saloviita
PsT, Dosentti

Jonna Pulkkinen
Erityispedagogiikan opiskelija

TAUSTAKYSYMYKSET

1. Olen: 1 nainen
 2 mies
2. Syntymävuoteni: _____
3. Olen toiminut erityisopettajana: _____ vuotta.
4. Luokassani noudatettavasta opetussuunnitelmasta käytämme nimeä:
- | | | | |
|---|-------|---|-----|
| 1 | EMU | 5 | EKU |
| 2 | ESY | 6 | EDU |
| 3 | EHA 1 | 7 | ENÄ |
| 4 | EHA 2 | 8 | EVY |

muu nimi, mikä:

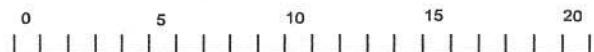
VÄITTÄMÄT

Seuraavilla sivuilla on joukko erityisopetusta koskevia väitteitä. Arvioi, miten tärkeänä itse pidät kutakin asiaa erityisopetuksen järjestämisessä.

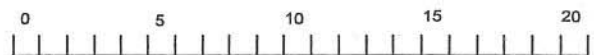
Merkitse jokaisen kysymyksen kohdalla rasti asteikon siihen ruutuun, joka vastaa omaa mielipidettäsi arvioitavan asian tärkeydestä erityisopetuksessa. Asteikon kiinnekohdat ovat seuraavat:

0	5	10	15	20
ei lainkaan tärkeä	ei kovin tärkeä	vaikea sanoa	tärkeä	erittäin tärkeä

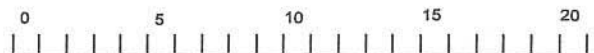
2. Koulun toiminta-ajatuksessa ilmenee voimakas sitoutuminen sellaisiin palveluihin ja tukimuotoihin, jotka tekevät oppilaalle mahdolliseksi saada opetusta tavallisessa (yleisopetuksen) koululuokassa ei-vammaisten oppilaiden joukossa



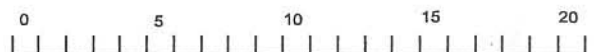
4. Koulun toiminta-ajatus korostaa valmistautumista normaaliin aikuiselämään tavallisessa asuinympäristössä tarpeellisten tukimuotojen avulla.



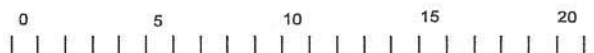
7. Tavoitteena on oppilaan tuettu työllistyminen normaaleissa työympäristöissä, joissa on ei-vammaisia työntekijöitä.



20. Ketään oppilasta ei opeteta erillään hänen ei-vammaisista ikätovereistaan. Näin tehdään vain, jos samalla on tehty kirjallinen suunnitelma, jossa todetaan pois siirtämisen syy, menetelmät, joilla paluuta valmistellaan ja aikataulu, jossa paluu toteutetaan



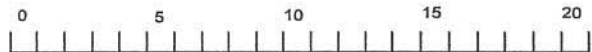
29. Oppilas käy samaa koulua mitä kävisi, ellei olisi vammainen. Hänellä on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulun toimintoihin.



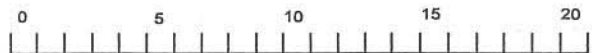
Merkitse jokaisen kysymyksen kohdalla rasti asteikon siihen ruutuun, joka vastaa omaa mielipidettäsi arvioitavan asian tärkeydestä erityisopetuksessa. Asteikon kiinnekohdat ovat seuraavat:

0	5	10	15	20
ei lainkaan tärkeä	ei kovin tärkeä	vaikea sanoa	tärkeä	erittäin tärkeä

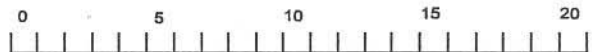
30. Oppilas osallistuu opetukseen myös aine-
luokissa ei-vammaisten luokkatove-
reidensa kanssa. Siellä hän opiskelee
mielekkäitä asioita henkilökohtaisen ope-
tussuunnitelmansa pohjalta ja saa riittä-
vää tukea täyden osallistumisen varmis-
tamiseksi.



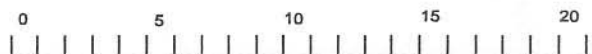
31. Oppilas poistetaan normaaliluokasta
(yleisopetuksesta) vain tilapäisesti sellai-
sessa tilanteessa, jossa se on välttämätön-
tä terveyden tai turvallisuuden takia tai
koska vakava häiriökäyttäytyminen estää
toisten oppimista.



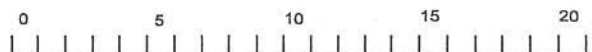
32. Koulun henkilökunta rohkaisee ei-vam-
maisii luokkatovereita myönteiseen
sosiaaliseen vuorovaikutukseen vammai-
sen oppilaan kanssa päivän mittaan sekä
koululuokassa että sen ulkopuolella (väli-
tunnit, ruokailut, vapaa-ajan harrastuk-
set).



33. Oppilas käyttää koulun erityistiloja (esi-
m. kirjasto, tietokoneluokka) ei-vam-
maisten luokkatoveriensä kanssa osana
tavallista koulupäivää.



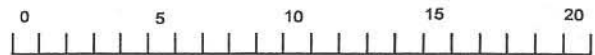
34. Kaikilla oppilailla on taitojen tasosta riip-
pumatta mahdollisuus erityisopetuksen
tukemaan täysiaikaiseen sijoitukseen op-
pilaan ikäkautta vastaavaan (yleisopetuks-
sen) luokkaan. Siellä heillä on tilaisuus
pitää pitkäaikaisesti ja päivittäin yhteyttä
ei-vammaisiin ikätovereihin.



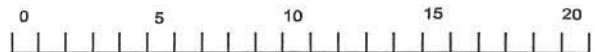
Merkitse jokaisen kysymyksen kohdalla rasti asteikon siihen ruutuun, joka vastaa omaa mielipidettäsi arvioitavan asian tärkeydestä erityisopetuksessa. Asteikon kiinnekohdat ovat seuraavat:

0	5	10	15	20
ei lainkaan tärkeä	ei kovin tärkeä	vaikea sanoa	tärkeä	erittäin tärkeä

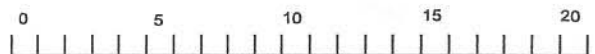
36. Käytettävissä olevat palvelut ja tukimuodot antavat mahdollisuuden täyttää kaikkien lasten tarpeet tavallisessa (yleisopetuksen) koululuokassa.



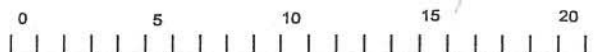
37. Oppilas osallistuu ikänsä mukaisesti opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin yhdessä ei-vammaisten ikätovereidensa kanssa.



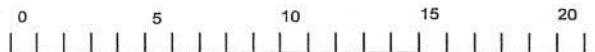
38. Oppilas käyttää koulun ulkoleikkivälineitä yhdessä ei-vammaisten ikätovereidensa kanssa.



98. Koulun johtaja on saanut koulutusta, jolla edistetään vammaisten oppilaiden integroitumista ei-vammaisten oppilaiden kouluihin, luokkiin ja tavalliseen yhteisöön.



109. Vammaisen oppilas syö samassa ruokalassa samanikäisten ei-vammaisten oppilaiden ryhmässä.



Tarkista vielä, että vastasit kaikkiin kysymyksiin.

Kiitos osallistumisesta!