

ESIOPETTAJIEN SEKÄ LASTENTARHAN- JA
ERITYISLASTENTARHANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN
OPPILAAN KONTROLLI-IDEOLOGIA JA SUHTAUTUMINEN FYYSSISEEN
INTEGRAATIOON

Tiina Mankinen & Maarit Viljanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2004

TIIVISTELMÄ

Mankinen T. & Viljanen M. 2004. Esiopettajien sekä lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajaksi opiskelevien oppilaan kontrolli-ideologia ja suhtautuminen fyysiseen integraatioon.

Tutkimuksessa selvitettiin, millainen on esiopettajien ja alaa opiskelevien oppilaan kontrolli-ideologia, käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta sekä suhtautuminen fyysiseen integraatioon. Ensin selvitettiin, onko näiden muuttujien välillä yhteyttä koko koehenkilöjoukkoa silmälläpitäen. Toiseksi etsittiin yhteyksiä taustatekijöiden (ammatti/koulutuslinja, työvuosien määrä, ikä) ja edellä mainittujen kolmen muuttujan välillä. Kolmanneksi selvitettiin onko opiskelijoiden ja työssä käyvien välillä eroa oppilaan kontrolli-ideologian, käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen suhteen.

Tutkimusaineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella. Työssäkäyvien aineisto kerättiin neljästä kaupungista (Jyväskylä, Kuopio, Tampere ja Savonlinna). Opiskelijoiden vastaukset kerättiin Jyväskylän ja Tampereen yliopistoista sekä Savonlinnan opettajankoulutuslaitokselta. Työssäkäyville lähetettiin 97 kyselyä, joista palautettiin 68 (70 %). Opiskelijoille jaettiin ja lähetettiin 177 kyselyä, joista palautettiin 135 (76 %).

Keskimääräisesti katsottuna vastaajien oppilaan kontrolli-ideologia ei ollut kovin korkea, vaikka vastaukset vaihtelivatkin jonkin verran. Käyttäytymishäiriöistä lasta koskeva käsitys oli enemmän negatiivinen kuin positiivinen. Vastaajat suhtautuivat erityistä tukea tarvitsevan lapsen ryhmäsijoitukseen enemmän integroivasti kuin segregoivasti.

Koko koehenkilöjoukon osalta löytyi tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys fyysiseen integraatioon suhtautumisen ja oppilaan kontrolli-ideologian välillä. Tarkemmassa tarkastelussa ilmeni, että tämä yhteys löytyi nimenomaan opiskelijoilla eikä työssäkäyvillä. Oppilaan kontrolli-ideologian ja käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen välillä ei ilmennyt yhteyttä, kun tarkasteltiin koko koehenkilöjoukkoa. Opiskelijoiden oppilaan kontrolli-ideologialla oli lievä yhteys fyysiseen integraatioon suhtautumiseen ja käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta. Fyysiseen integraatioon suhtautumisen ja käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen välillä ei löytynyt yhteyttä.

Opiskelijoiden ja työssäkäyvien iällä tai työkokemuksella ei ollut yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta eikä fyysiseen integraatioon. Opiskelijan koulutuslinjalla ja työssäkäyvän ammatilla ilmeni tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys fyysiseen integraatioon suhtautumiseen, mutta parivertailussa eri koulutuslinjojen tai ammattiryhmien välillä eroa ei kuitenkaan ilmennyt.

Opiskelijoiden ja työssäkäyvien välillä ilmeni ero suhtautumisessa fyysiseen integraatioon. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Opiskelijat suhtautuivat erityistä tukea tarvitsevan lapsen ryhmäsijoitukseen työssäkäyviä integraatiomyönteisemmin. Eroa oppilaan kontrolli-ideologiassa tai käsityksissä käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ei esiintynyt näiden ryhmien välillä.

Avainsanat: Oppilaan kontrolli-ideologia, käyttäytymishäiriöinen lapsi, fyysinen integraatio, esiopetus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 ESIOPETUS SUOMESSA	7
3 ERITYISKASVATUS ESIOPETUKSESSA	9
3.1 Varhaiskasvatus varhaiserityiskasvatuksen perustana	9
3.2 Varhaiserityisopetus.....	10
3.3 Varhaiserityiskasvatukseen ja –opetukseen liittyviä tutkimuksia.....	11
3.4 Erityistä tukea tarvitseva lapsi	12
3.5 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetuksen järjestäminen	14
4 INTEGRAATIO ERITYISKASVATUKSESSA	15
4.1 Integraation käsite	15
4.2 Inklusion käsite	15
4.3 Integraatioajattelun synty.....	16
4.4 Integraation muodot ja asteet	16
4.5 Integraatio varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa	17
5 OPETTAJAN SUHTAUTUMINEN FYYSSISEEN INTEGRAATIOON.....	20
6 OPETTAJAN SUHDE VALTAAN JA AUKTORITEETTIIN	23
6.1 Auktoriteetin käsite	23
6.2 Opettajan auktoriteetti.....	24
6.3 Oppilaan kontrolli-ideologia	25
6.3.1 Holhoava ja humanistinen malli	26
6.3.2 Oppilaan kontrolli-ideologia aiemmissä tutkimuksissa	27
7 ONGELMANASETELUA OHJAAVAT AJATUKSET.....	30

8 TUTKIMUSONGELMAT	31
9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	33
9.1 Koehenkilöt	33
9.2 Aineiston kerääminen	37
9.3 Muuttujat ja niiden mittaaminen.....	38
9.4 Aineiston analyysimenetelmät	40
9.5 Tutkimuksen luotettavuus	41
9.5.1 Mittauksen reliabiliteetti	41
9.5.2 Tutkimuksen ja mittauksen validiteetti.....	42
10 TULOKSET	44
10.1 Kuvailevat tutkimusongelmat	44
10.2 Yhteyksiä ja eroja kuvaavat tutkimusongelmat	53
11 POHDINTA	60
11.1 Tutkimusmenetelmän arviointia	60
11. 2 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset	61
LÄHTEET.....	65
LIITTEET	72

1 JOHDANTO

Integraation periaatteiden mukaan kaikilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus saada kasvatusta ja opetusta lähikoulussaan. Perusopetuksessa ja päivähoidossa tätä periaatetta on alettu toteuttaa eri lähtökohdista. Perusopetuksessa on siirrytty oppilaita erottelevasta erityisopetuksesta integroivampaa opetusta kohti, kun taas päivähoidossa integraatiolla on pidemmät perinteet. Lapsi aloittaa päivähoidon yleensä lähipäiväkodissa. Kun pyritään kohti integraation mukaista kasvuympäristöä, oletetaan, että opettajalla on tietynlainen ideologia, joka hyväksyy kaikenlaiset oppijat (ks. esim. Schaffner & Buswell, 1996).

Tässä tutkimuksessa tutkitaan esiopettajien sekä lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajiksi opiskelevien oppilaan kontrolli-ideologiaa ja suhtautumista fyysiseen integraatioon. Oppilaan kontrolli-ideologia tarkoittaa karkeasti ottaen sitä, miten opettaja suhtautuu lasten kanssa tehtävään vallan ja vastuun jakoon, järjestyksenpitoon ja yhteistyöhön. Opettaja voi olla oppilaan kontrolli-ideologialtaan enemmän rajoittava tai salliva. (Määttä 1984, 11.) Rajoittavassa eli holhoavassa suuntauksessa tärkein päämäärä on järjestyksenpito. Näkemyksessä oppilaat luokitellaan ulkoisten syiden ja käytöksen mukaan. Humanistisessa suuntauksessa puolestaan oppilaan oman käyttäytymisen hallinta nähdään tärkeänä. Opettajan ja oppilaan välillä vallitsee kaksisuuntainen kommunikaatio ja vuorovaikutus. (Hoy 2001, 3; Määttä 1984, 12.) Voisi siis olettaa, että opettaja, joka on oppilaan kontrolli-ideologialtaan rajoittava, suhtautuu poikkeavaan lapseen eri tavalla kuin oppilaan kontrolli-ideologialtaan sallivampi opettaja. Näin ollen hän saattaa asennoitua eri tavalla myös erilaisen oppijan integroimiseen. Mobergin (1980) tekemässä tutkimuksessa todettiin yhteys erityisopettajien oppilaan kontrolli-ideologian ja integraatio-segregaatio-suuntautuneisuuden välillä.

Koska holhoavasti kontrollisuuntautuneen opettajan sanotaan suhtautuvan tiukasti yksilön käyttäytymiseen (Hoy 2001, 3; Määttä 1984, 12), tarkasteltavana ulottuvuutena tutkimuksessamme on myös tutkittavien käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta. Käyttäytymishäiriöiset lapset ovat lisäksi yksi niistä diagnosoitavista ryhmistä, joiden integrointi on aikaisemmissa tutkimuksissa koettu hyvin haastavaksi (esim. Moberg 1984; Ihatsu 1992; Viitala 2000). Tästä syystä käyttäytymishäiriöisestä lapsesta olevaa käsitystä verrataan myös fyysiseen integraatioon suhtautumiseen.

Idea tämän tutkimuksen toteuttamiselle syntyi, kun Jyväskylän yliopistossa syksyllä 2002 professori Moberg esitteli määrällisten tutkimusmetodien luennollaan kyselylomakkeen, jolla hän kartoitti opiskelijoiden oppilaan kontrolli-ideologiaa, käsitystä käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautumista fyysiseen integraatioon sekä etsi kyseisten asioiden välisiä yhteyksiä. Hän tarkasteli myös opiskelijoiden iän ja sukupuolen yhteyttä edellä mainittuihin asioihin. Meille heräsi kysymys siitä, millainen yhteys oppilaan kontrolli-ideologian ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen välillä on päivähoitossa toimivien henkilöiden keskuudessa ja eroavatko esim. lastentarhanopettajat ja erityislastentarhanopettajat toisistaan. Valitsimme tarkastelumme kohteeksi nimenomaan esiopettajat siitä syystä, että esiopetus asettuu päivähoiton ja perusopetuksen välimaastoon. Esiopetuksessa vaikuttavat toisaalta varhaiskasvatuksen tavoitteet ja lähtökohdat, toisaalta alkuopetuksen puolelta tulevat vaatimukset. Tutkimuksessa ovat mukana myös alan opiskelijat, sillä halusimme tietää, eroavatko työssäkäyvien ja opiskelijoiden näkemykset ja ideologiat toisistaan, sekä onko eri opiskelijaryhmien välillä eroa. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu työkokemusvuosilla olevan yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan (esim. Määttä 1984) ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen (esim. Moberg 1984; Ihatsu 1992; Leyser, Kapperman, Keller 1994).

Mobergin (2002) kyselylomaketta soveltaen ja käyttäen apuna muuta teoreettista tietoa muotoilimme strukturoidun kyselylomakkeen, jolla kartoitimme edellä mainittuja asioita päivähoiton esiopettajilla sekä lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajiksi opiskelevilla. Kyselylomakkeet lähetettiin päiväkodeissa esiopettajina työskenteleville lastentarhanopettajille ja erityislastentarhanopettajille (Tampere, Jyväskylä, Kuopio, Savonlinna) sekä eri yliopistoissa kyseistä alaa opiskeleville (Tampereen ja Jyväskylän yliopistot sekä Savonlinnan opettajankoulutuslaitos). Tutkimus on määrällinen.

2 ESIOPETUS SUOMESSA

Tämän tutkimuksen lähtökohta on esiopetuksen kenttä ja siinä toimivat henkilöt. Seuraavassa pyritään lyhyesti esittämään, mitä esiopetus valtakunnallisesti tällä hetkellä tarkoittaa sekä millaisin periaattein esiopetusta järjestetään.

Esiopetus on kuusivuotiaille suunnattua suunnitelmallista kasvatus- ja opetustoimintaa, joka liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että opetukseen. Suomalaisen esiopetuksen pohjalle vahvistettiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet joulukuussa 2000. Niiden pohjalta laaditut uudet esiopetussuunnitelmat on otettu kuntatasolla käyttöön viimeistään syksyllä 2002. (Esiopetusportaali 2004; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen tehtävänä on edesauttaa lasta kasvamaan ihmisyyteen ja eettiseen vastuukykyyn. Esiopetus pyrkii edistämään lapsen kannalta suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä ennaltaehkäisemään mahdollisesti kehityksessä ilmeneviä vaikeuksia. Tärkeänä pidetään lapsen terveen itsetunnon tukemista myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä monipuolisen vuorovaikutuksen kokemista toisten ihmisten kanssa. Tavoitteena nähdään myös lapsen kokemusmaailman rikastuttaminen ja uusiin kiinnostuksen kohteisiin suuntautuminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

Esiopetuksessa huomioidaan sukupuolten erityistarpeet sekä oppimis- ja koulun aloittamis- mahdollisuuksien tasavertainen jakaminen. Koska varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden, tulee esiopetuksen järjestämisessä ottaa huomioon sekä muun varhaiskasvatuksen että toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Esiopetuksen omat tavoitteet ja omaleimaisuus on kuitenkin aina huomioitava, tapahtui esiopetus sitten erillisryhmässä tai yhdistettynä muihin ikäryhmiin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

Kunnat ovat perusopetuslain 4 §:n mukaan velvollisia järjestämään esiopetusta. ”Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Lisäksi kunta on velvollinen järjestämään oppivelvollisuuden alkamisvuonna esiopetusta 25 §:n 2 momentissa tarkoitettun pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille ja niille lapsille, jotka 27 §:n mukaisesti

aloittavat perusopetuksen vuotta säädettyä myöhemmin. Kunta voi järjestää tässä laissa tarkoitettut palvelut itse tai yhdessä muiden kuntien kanssa tai hankkia ne 7 tai 8 §:ssä tarkoitettulta perusopetuksen järjestäjältä. Kunta voi hankkia esiopetuspalvelut myös muulta julkiselta tai yksityiseltä palvelujen tuottajalta. Kunta vastaa siitä, että sen hankkimat palvelut järjestetään tämän lain mukaisesti.”(Perusopetuslaki 1998, 4 §.)

Lapsen oikeus esiopetukseen osallistumiseen on myös määritelty perusopetuslaissa. ”Lapsella on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna oikeus saada esiopetusta. Lain 25 §:n 2 momentissa tarkoitettun pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevalla lapsella ja sellaisella lapsella, joka 27 §:n mukaisesti aloittaa perusopetuksen vuotta säädettyä myöhemmin, on oikeus saada esiopetusta myös oppivelvollisuuden alkamisvuonna.” (Perusopetuslaki 1998, 25-27 §.)

Perusopetuslaissa määrätään lapsen esiopetuspaikasta seuraavasti: ”Opetus tulee kunnassa järjestää siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämisaikojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä. Esiopetusta järjestettäessä tulee lisäksi ottaa huomioon, että opetukseen osallistuvilla lapsilla on mahdollisuus käyttää päivähoitopalveluita.” (Perusopetuslaki 1998, 6 §.)

3 ERITYISKASVATUS ESIOPETUKSESSA

Alle kouluikäisten erityiskasvatuksesta on käytössä monia erilaisia termejä painotusalueesta riippuen. Tässä tutkimuksessa käytetään lähinnä varhaiserityiskasvatuksen ja varhaiserityisopetuksen käsitteitä puhuttaessa esiopetusikäisten lasten erityiskasvatuksesta. Tässä kappaleessa hahmotetaan hieman näiden käsitteiden ja sisältöalueiden kenttää lähtemällä ensin laajimmasta pääkäsitteestä, varhaiskasvatuksesta. Myös käsite erityistä tukea tarvitseva lapsi määritellään. Lopuksi esitellään varhaiserityiskasvatuksen kentällä viime aikoina tehtyjä kotimaisia tutkimuksia.

3.1 Varhaiskasvatus varhaiserityiskasvatuksen perustana

Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen kohteena ovat alle kouluikäiset lapset. Varhaiskasvatus on lapsen eri elämän piireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, joka pyrkii edistämään lapsen tervettä kasvua, oppimista ja kehitystä. Yhteiskunnan järjestämä ja valvoma varhaiskasvatus muodostuu hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jolloin lapsen omaehtoinen leikki on keskeisessä asemassa. Toiminnan pohjana ovat varhaiskasvatuksen menetelmien tuntemiseen perustuva, kokonaisvaltainen näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä laaja-alainen, monitieteinen tieto ja tutkimus. Päivähoito eri muotoineen on yleisin yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö.

Varhaiskasvatuksen osana toimiva esiopetus tarkoittaa vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottavaa, suunnitelmallista opetus- ja kasvatustyötä. Varhaiskasvatus ja esiopetus muodostavat perusopetuksen kanssa lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden.

Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvat myös varhaiskasvatuspalveluita käyttävät, oppivelvollisuusikäiset lapset. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002; Leskinen & Viitala 2001, 81.)

Varhaiserityiskasvatuksen kohteena ovat alle kouluikäiset lapset, joilla on joko todettu jokin erityistarve tai joiden elinolosuhteet on katsottu olevan niin heikot, että kasvu, kehitys ja oppiminen voivat olla vaarassa. Laaja määrittely tuo mukanaan ajatuksen, että lähes kaikessa vuorovaikutuksessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa on tietoinen tai tiedostamaton kasvatuksellinen osuus. Tällöin varhaiserityiskasvatus sisältää sekä vanhempien ja muiden lähikasvattajien yhteistyön että kasvatus- ja kuntoutusasiantuntijoiden palkallisen työn lapsen

parissa. Lapsen kannalta hänen kasvua ja kehitystä tukevat myös erilaiset yhteiskunnan tarjoamat tuet. Varhaiserityiskasvatus voidaan nähdä myös suppeammin, jolloin se on pelkästään kasvatuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden työtä erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa. (Leskinen & Viitala 2001, 81.)

3.2 Varhaiserityisopetus

Varhaiserityiskasvatuksen yhteydessä puhutaan usein myös varhaiserityisopetuksesta ja näitä kahta käsitettä käytetään päällekkäinkin. Määtän ja Lummelahden (1996) mukaan varhaiserityisopetus on merkittävä osa varhaiserityiskasvatusta. Varhaiserityisopetus pitää sisällään erityispäivähoidon toimintamuodot ja -tavat. Erityisesti päivähoidon kasvatuksellinen osuus on varhaiserityisopetusta. (Määttä & Lummelahti 1996, 95, 106.)

Varhaiserityisopetuksen avulla pyritään luomaan hyvät puitteet erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosioemotionaalisen, kognitiivisen, motorisen ja kielellisen kehityksen edistämiseksi. Kielteisen minäkuvan ehkäisemiseksi lapsen itseluottamuksen tukeminen on hyvin tärkeää tässä vaiheessa. Sen lisäksi omatoimisuuteen kannustaminen arkipäivän toiminnoissa on hyvin oleellinen tavoite. Varhaiserityisopetuksella on pyritty myös tehokkaaseen myöhempien ongelmien ennaltaehkäisyyn ja oppimisen edistämiseen lapsen tarpeita vastaavalla toiminnalla. (Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito 1978, 57, Roffey 1999 5-6, Wolfendale 2000, 4 Leskisen ja Viitalan 2001, 88 mukaan.)

Varhaiserityisopetus aloitetaan heti pian sen jälkeen, kun lapsen kehityksessä on huomattu poikkeavia piirteitä ja häiriöihin viittaavia oireita. Sillä pyritään myös löytämään ns. riskilapset ja auttamaan heidän kehitystään eteenpäin (De Moor, Van Waesberghe, Hosman & Miedema 1993, Määtän & Lummelahden 1996, 106 mukaan).

Varhaiserityiskasvatus tulee nivoa yleiseen päiväkotitoimintaan. Toiminta suunnitellaan mahdollisimman pitkälle tapahtuvaksi yhdessä toisten lasten kanssa, niin että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi saa tuntea kuuluvansa ryhmään. (Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito 1978, 58.)

3.3 Varhaiserityiskasvatukseen ja -opetukseen liittyviä tutkimuksia

Päivähoidon varhaiserityiskasvatukseen ja -opetukseen liittyviä tutkimuksia ovat tehneet esimerkiksi Viitala (2000), Pihlaja (1999; 2003), Viittala (2002) ja Tauriainen (2000). Viitalan (2000) lastentarhaopettajien integraationäkemyksiä tarkastelevaa tutkimusta päivähoiton integraatiosta käsitellään tässä tutkimuksessa myöhemmin.

Pihlaja (1999, 54-59) on tarkastellut tutkimuksessaan erityispäivähoitoa ja sen kehittämistarpeita. Aihetta käsiteltiin analysoimalla tämän hetken lainsäädäntöä sekä kuvaamalla päivähoiton ja erityispäivähoidon kehittymistä. Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten erityispäivähoito kunnissa toteutuu, kuinka moni lapsi tarvitsee erityistä hoitoa ja kasvatusta sekä millaisia erityistarpeita lapsilla on. Tutkimus osoitti, että erityistä kasvatusta tarvitsevien lasten asema on hyvin erilainen riippuen asuinkunnasta. Tutkimuksessa mukana olevista kunnalliseen päivähoitoon osallistuvista lapsista vajaa 10 prosenttia tarvitsi erityistä hoitoa ja kasvatusta. Kuntakyselyn mukaan lapsiryhmiin resursointi oli vähäistä. Pihlajan mukaan on huomioitava, että varhaiskasvatuksen piirissä on hyvin erilaisia lapsia. Kasvatus tapahtuu ryhmissä, mutta olennaista on lapsikeskeisen erityiskasvatuksen löytäminen.

Tauriainen (2000, 188-202, 224-229) on tutkinut päivähoiton henkilökunnan, lasten ja heidän vanhempiansa käsityksiä päivähoiton laadusta integroidussa erityisryhmässä. Tutkimuksen mukaan nämä eri tahot keskittyivät tarkastelemaan asiaa omasta näkökulmastaan. Yleisesti hyvän laadun osatekijöitä olivat pieni ryhmäkoko, toiminnan ja kommunikointikeinojen runsaus, kaikkien lasten hyväksyminen, emotionaalisesti lämmin ympäristö sekä lasten lisääntyvä itseohjautuva käyttäytyminen. Henkilökunnalla oli teoriassa hyvin yleinen käsitys laadusta, mutta käytännössä he keskittyivät aikuisjohtoiseen toimintaan sekä sujuvuuteen perushoitotilanteiden ja päivittäisten rutiinien toimittamisessa. Aikuiset korostivat omien lastensa yksilöllisiä tarpeita ja ryhmässä tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta. Lapset puolestaan arvostivat muun muassa aikuisen kanssa jaettavaa valtaa ja vapautta oman toiminnan suunnittelussa, tasavertaisia haasteita eri toiminnoissa, eri aistien kautta saatavia miellyttäviä kokemuksia sekä pakotettujen tilanteiden välttämistä (esim. istumista yhdessä paikassa tai olemista hiljaa päiväunien aikaan).

Viittala (2002, 53-58) on tehnyt palvelutapaustutkimuksen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoitosta. Viitalan mukaan erityispäivähoito kuvastuu nykyisessä ohjausjärjestelmässä

käsitteellisesti ja sisällöllisesti epäselvänä, sillä siitä puuttuu suora ohjaus. Päivähoidossa ja erityispäivähoidossa on monia kuntakohtaisia puutteita ja siksi lapset ovat eri arvoisessa asemassa riippuen asuinpaikasta.

Pihlajan (2003, 6) väitöskirjassa kartoitettiin erityiskasvatuksen toteutumista maassamme. Pihlaja toteaa, että suomalaisessa päivähoidossa hoidollisuus ja perushoito ovat yleisesti vahvuutena, kun taas pedagogiikkaa hän luonnehtii vaihtelevaksi ja paikoin ohueksikin. Erityiskasvatus toteutetaan tässä kontekstissa. Suomalaisen päiväkodin erityiskasvatuksen taustalla ovat Pihlajan mukaan vaikuttamassa asenteet, vammaisuuden yksilölliset selitysmallit ja medikalisaatio.

3.4 Erityistä tukea tarvitseva lapsi

Erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta on käytössä erilaisia termejä (esim. erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi, erityistä hoitoa ja kavatusta vaativa lapsi jne.). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) käytetään käsitettä erityistä tukea tarvitseva lapsi. Tässä tutkimuksessa käytetään pääsääntöisesti tätä termiä. Aiempia tutkimuksia esiteltäessä pyritään kuitenkin noudattamaan kunkin tutkijan käyttämää termiä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan erityistä tukea esiopetuksessa tarvitsevat ne lapset, joiden kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi. ”Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat ne lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen. Erityiseen tukeen ovat oikeutettuja myös ne lapset, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden ja huoltajan mukaan kehityksessään oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä.” Erityistä tukea tulee antaa myös pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville ja niille, joiden perusopetuksen aloittamista on päätetty siirtää vuotta myöhemmäksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan esiopettajien ja alaa opiskelevien asennoitumista fyysiseen integraatioon, kun kyseessä on erityistä tukea tarvitseva lapsi. Erityistä tukea tarvitsevista lapsista tutkimukseen valittiin vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen, vaikeasti käyttäytymishäiriöinen, vaikeasti kuulovammainen, vaikeasti fyysisesti vammainen, pitkäaikaissairas ja autistinen lapsi. Seuraavassa määritellään näitä käsitteitä lyhyesti.

Kehitysvamma tarkoittaa vammaa ymmärtämis- ja käsityskyvyn alueella. Uusien asioiden oppiminen ja jo opittujen asioiden hyödyntäminen sekä normien mukaan toimiminen on vaikeampaa kuin muilla. Vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen elää konkreettisuudessa, joten hän ei ymmärrä tulevaa. Vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen lapsi oppii yleensä vähän tai ei lainkaan kommunikatiivista puhetta ja hän voi oppia vasta kouluiässä puhumaan. Päivittäisten taitojen harjoittelu on vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaiselle hyvin oleellista. (Pihlaja 1996, 239-243.)

Koron (1982) mukaan käyttäytymishäiriöt jaetaan perinteisesti käyttäytymistyyppin mukaan kahteen alaryhmään, eli käyttäytymisen sosiaalisiin ja emotionaalisiin vaikeuksiin. Tämän ajattelun mukaan käyttäytymishäiriöinen henkilö purkaa sisäisiä ongelmiaan tai reagoi ympäristön ärsykkeisiin joko teoilla (epäsosiaalinen käyttäytyminen tai sosiaalinen sopeutumattomuus) tai emotionaalisilla ongelmilla. Todellisuudessa monilla lapsilla esiintyy sekä emotionaalisia että sosiaalisia ongelmia samanaikaisesti. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 249-280.)

Kuulovammaisilla henkilöillä kuulovamman aste vaihtelee lievästä vaikeaan. Vaikeasti kuulovammainen lapsi ei voi kuulla puhetta lainkaan, joten hän vastaanottaa viestejä ympäristöstään enimmäkseen näköaistin avulla. Mitä vaikeampi kuulovamma on, sitä enemmän lapsi tarvitsee harjoittelua puheen opettelussa. Maassamme viittomakieli on yleistynyt vaikeasti kuulovammaisten ja kurojen ensikielenä. (Takala 2001, 266-280; Svärd 1996, 259-271.)

Vaikeasti fyysisesti vammaisen lapsen vammat voivat olla synnynnäisiä tai ne voivat ilmetä kasvu- ja kehitysiässä. Vamma voi johtua aivojen, selkäytimen, lihasten, luiden tai nivelten puutoksista tai toiminnanvajauksista, jotka voivat ilmetä muun muassa hahmotuksen, motoriikan ja/tai kielen erityisvaikeutena. Esimerkiksi CP-vamma (cerebral palsy) on yleinen diagnoosi fyysisesti vammaisilla lapsilla, jotka on siirretty erityisopetukseen. (Vinni 2001, 285-286.)

Pitkäaikaissairaalla lapsella tarkoitetaan lasta, jolla ei ole sairaalahoitoa edellyttävää vammaa tai sairautta, mutta joka silloin tällöin on sairaalassa kuntoutuksessa ja tutkimuksissa.

Pitkäaikaissairaalla lapsella voi olla somaattinen sairaus, esimerkiksi diabetes, sydänvika tai astma, jolloin lapsen sairaus ei yleensä vaadi opetuksellisia toimenpiteitä. (Runas 1991, 103.)

Autistisella lapsilla voi olla hyvinkin erilaisia oireyhtymiä. Yksi yhteinen oire on kuitenkin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation pulmat sekä oudot käyttäytymisoireet. Autismi on neurologiseen häiriöön perustuva oireyhtymä, joka ilmenee ja arvioidaan käyttäytymisen perusteella. Autistisilla lapsilla älyllinen ja toiminnallinen kapasiteetti voi vaihdella paljon. (Kerola & Teronen 2001, 309.)

3.5 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetuksen järjestäminen

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) tuodaan esille erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen järjestäminen. Opetus järjestetään pääsääntöisesti muun esiopetuksen yhteydessä samanaikais-, pienryhmä- tai yksilöopetuksena. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 17.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) todetaan, että erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tulisi laatia lapsen esiopetuksen suunnitelma huoltajan ja tarvittavien asiantuntijoiden kanssa. Suunnitelman tulisi sisältää lapsen kasvulle ja kehitykselle asetetut tavoitteet ja myös arvion vahvuuksista ja oppimiseen liittyvistä vaikeuksista ja riskitekijöistä. Siihen kirjataan myös lapsen oppimisympäristöön liittyvät muutostarpeet, opetukseen osallistumiseen liittyvät tukipalvelut ja niistä vastaavat tahot sekä edistymisen seuraaminen ja arviointi. Lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) mainitaan lapset, jotka on otettu tai siirretty erityisopetukseen esiopetuksen aikana. Heille kyseinen suunnitelma laaditaan henkilökohtaiseksi opetuksen järjestämistä koskevaksi suunnitelmaksi. Siitä käytetään nimitystä HOJKS. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16-17.)

4 INTEGRAATIO ERITYISKASVATUKSESSA

Integraatio- ja inklusioideologiasta on kirjoitettu paljon varsinkin kouluopetuksen yhteydessä. Myös päivähoitossa kyseisistä aiheista on tehty erilaisia julkaisuja ja tutkimuksia. Esiopetusta voidaan järjestää niin päiväkodeissa kuin kouluissakin, joten esiopetuksen kenttä on tässä suhteessa hieman moninainen. Integraatioajattelussa on kuitenkin kyse periaatteessa samasta asiasta, toteutettiin sitä kummassa ympäristössä tahansa. Tästä syystä asiaa määritellään kummastakin lähtökohdasta. Tämä tutkimus painottuu kuitenkin päiväkodissa järjestettyyn esiopetukseen, joten tämän luvun lopussa käsitellään esiopetuksessa tapahtuvaa integraatiota varhaiskasvatuksen osana.

4.1 Integraation käsite

Erityisopetuksessa integraatio ja segregatio ovat toistensa ääripäitä. Erillisessä eli segregoidussa erityisopetuksessa oppilaat jaetaan vamman ja taitojen mukaan erillisiin ryhmiin. Integraatio yleisesti ottaen tarkoittaa pyrkimystä erityiskasvatuksen toteuttamiseen siten, että se tapahtuu yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuina. Tällöin ajatellaan koko ikäluokan käyvän koulua; kaikille on olemassa yksi ja sama koulu, joka pystyy kohtaamaan koulutettavien yksilölliset tarpeet ja palvelevan yhtä hyvin kaikkia. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2001, 186.) Odomin & McEvoy'n (1988) mukaan integraatio varhaiskasvatuksen näkökulmasta kuvaa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja muiden lasten osallistumista samaan varhaiskasvatusohjelmaan (Wolery & Wilbers 1992, 8). Integraatio - ajattelu pohjautuu pyrkimykseen luoda perusta, jolla tuetaan tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden kehittymistä (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2001, 186).

4.2 Inklusion käsite

Salisburyn (1991) mukaan inklusio perustuu näkemykseen, jonka mukaan kaikkien lasten kuuluu olla yhdessä (Wolery & Wilbers 1994, 8). Tällöin inklusio lähtee ajatuksesta, että lapsi on alun alkaenkin yhteisönsä sekä koulunsa jäsen, eikä häntä tällöin tarvitse yrittää integroida. Integraatio-termi puolestaan viittaa siihen, että lapsi ei kuulu joukkoon ja hänet yritetään integroida takaisin yhteisönsä ja koulunsa jäseneksi. Integraatio pyrkii toteuttamaan erityisopetusta ja -kasvatusta yleisiin opetus- ja kasvatuspalveluihin sulautettuna. Inklusion näkökulmasta erillistä erityisopetusta ja -kasvatusta ei ole, vaan inklusiivisen opetuksen lähtökohta on huomioida se,

kuinka rakentaa kouluihin sellainen järjestelmä ja rakenne, joka huomioi kaikkien oppilaiden tarpeet. Inklusio tarkoittaa myös määrätietoista vammaisten ja vammattomien oppilaiden opinto-ohjelmien integrointia yhteisiksi opinto-ohjelmiksi ja oppimisympäristöiksi. Inklusion käsite kuvaa lasten tarvetta kuulua koulunsa ja yhteisönsä opetukselliseen ja sosiaaliseen elämään. Perimmäisenä tavoitteena ei tulisi olla kenenkään ulkopuolelle jättäminen (opetuksellisesti, fyysisesti tai sosiaalisesti). Inklusiiivisen ajattelutavan mukaan vammattomat ja vammaiset oppilaat yhteen tuova koulutus on kasvatuksen kannalta hyödyllistä. (Bik len 2001, 56; Stainback, Stainback & Jackson 1992, 3-4.)

4.3 Integraatioajattelun synty

Integraatioajattelun ja inklusion tavoittelun syntymiseen ovat vaikuttaneet useat, historialliset tekijät. Tällainen tekijä on ollut esimerkiksi tutkimustulokset erillisenä järjestetyn erityisopetuksen vaikutuksista. Muun muassa 1950-, 1980- ja 1990-luvuilla tehdyt yhteenvetotutkimukset ovat antaneet näyttöä epäilyyn, että normaaliluokissa tapahtuva opetus voisi olla tarpeeksi laadukasta tai jopa erillistä erityisopetusta laadukkaampaakin myös erityisoppilaille. Osaltaan myös ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden korostaminen sekä käsitysten muuttuminen suhteessa erilaisiin ja poikkeaviin ja näiden koulutettavuuteen ovat puoltaneet inklusiiviseen opetukseen pyrkimistä. Erilliseen erityiskouluun saatetaan yhä useammin suhtautua negatiivisesti oikeudenmukaisuuden näkökulmasta; sen on katsottu edistävän diskriminaatiota ja sosiaalista syrjäytymistä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2001, 175-177.)

4.4 Integraation muodot ja asteet

Se, että oppilaat tuodaan samaan tilaan opetuksen ajaksi, ei ole käsitteenä kuitenkaan sama asia kuin integraatio. Integraatio sisältääkin erilaisia asteita ja muotoja, joita ovat:

1. Fyysinen integraatio (tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä)
2. Toiminnallinen integraatio (kaikki oppilaat toimivat ja tekevät töitä yhdessä)
3. Psykologinen ja sosiaalinen integraatio (edesauttaa kaikkien hyväksyvää suhtautumista toisiinsa, myönteisiä sosiaalisia suhteita ja jokaisen mukanaolijan kehittymistä)

4. Yhteiskunnallinen integraatio (tasa-arvoisen ja yhteisen yhteisön perusta).
(Hautamäki ym. 2001, 182-183.)

Kaksi ensimmäistä muotoa edistävät integraation kehittymistä, vaikka eivät suoranaisesti toteutakaan todellista integraatiota. Todelliseksi integraatioksi Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen (2001) nimittävät psykologista ja sosiaalista integraatiota (koulussa) ja yhteiskunnallista integraatiota (myöhemmin elämässä). Näin ollen inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan Suomessa lähinnä todellista integraatiota (yhteisöllisyys, sosiaalinen integraatio). (Hautamäki ym. 2001, 183; Moberg 2001, 43.)

Tässä tutkimuksessa integraatiota tarkastellaan lähinnä fyysisen integraation näkökulmasta. Fyysisen integraation tavoitteena on fyysisen etäisyyden vähentäminen erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja muiden lasten välillä. (Runas 1991, 42; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 140-141.) Käytännössä tämä tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen sijoittamista tavalliseen päiväkotiryhmään. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vastaajien näkemyksiä yksittäisten lasten sijoitusvaihtoehdoista. Fyysinen integraatio ei kuitenkaan ole vielä ns. todellista integraatiota. Todellisessa integraatiossa lapsella on myönteisiä ja tasavertaisia ihmissuhteita ja tasa-arvoinen asema yhteiskunnassa. Fyysisen integraation voidaan nähdä olevan lähinnä ensimmäinen askel kohti todellista integraatiota. (Hautamäki ym. 2001, 182-183.)

4.5 Integraatio varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) todetaan, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetus tulisi järjestää siten, että lapsi voi mahdollisimman täysipainoisesti osallistua ryhmän toimintaan. Esiopetuksessa pyritään tukemaan lapsen positiivisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehitystä sekä huolehditaan lapsen tasavertaisesta jäsenyydestä ryhmässä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16-17.) Edellä mainitut asiat ovat oleellisia integraation onnistumisen kannalta. Koska tämä tutkimus tarkastelee pitkälti päivähoidon osana tapahtuvaa esiopetusta, käsitellään seuraavassa integraatiota yleisemmin päivähoidon näkökulmasta.

Integraatio ei ole erityispäivähoidon järjestämisen periaatteiden näkökulmasta uusi asia. Jo vuoden 1978 sosiaalihuollon erityispäivähoidon työryhmän muistiossa on kirjattuna periaate

lähipäiväkodista kaikille lapsille. Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on oikeus samoihin päivähoitopalveluihin kuin muillakin lapsilla. (Lastentarhanopettajaliitto 2003, 5, Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen päivähoito 1978, 55; Leskinen & Viitala 2001, 87.)

Päiväkodissa toimivaan integraatioon on mahdollista vaikuttaa usein eri keinoin.

Jos ryhmässä on erityistä tukea tarvitseva lapsi/lapsia, on se huomioitava lasten lukumäärässä tai henkilökunnan lukumäärässä (Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992). Ryhmään voidaan lisätä ryhmäkohtainen avustaja tai erityisen tuen tarpeessa olevalle lapselle henkilökohtainen avustaja. Ryhmiä muodostettaessa tulisi ottaa huomioon, että erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kasvatusta, opetus ja kuntoutus vastaa useamman lapsen hoidon vaatimaa työmäärää. Aikaa tarvitaan muun muassa suunnittelu- ja yhteistyötehtäviin. (Lastentarhanopettajaliitto 2003, 7; Svärd 1996, 96-99.)

Päivähoidossa lapsi voidaan sijoittaa tavalliseen ryhmään yksilöintegraationa. Lisäksi on olemassa integroitua erityisryhmiä sekä erillisiä erityisryhmiä. Integroitu erityisryhmä on pienryhmä, johon voidaan sijoittaa 3-5 erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevaa lasta. Yhteensä ryhmässä on kaksitoista lasta. Erillinen erityisryhmä on pienryhmä, jossa on vain erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Erityisryhmässä on yhteensä 8 lasta. (Määttä & Lummelahti 1996, 111-112.) Päiväkoti tai sen osa voidaan järjestää lasten erityisen hoidon tai kasvatuksen tarpeen perusteella erityispäiväkodiksi (Laki lasten päivähoidosta 1973, 3§).

Viitalan (2000) selvityksen mukaan suurin osa (65 %) erityisen tuen tarpeessa olevista lapsista hoidetaan yksilöintegraatiossa tavallisessa päiväkodissa. Integroiduissa erityisryhmissä (10 %) ja erityisryhmissä (5,6 %) lapsia on siis suhteellisen vähän. Integroidut erityisryhmät ovat erillisiä erityisryhmiä yleisempiä muilla paitsi sosioemotionaalisesti häiriintyneillä, vaikeimmin psyykkisesti kehitysvammaisilla ja koululyykkäyslapsilla. (Viitala 2000, 81-82.)

Yksi toimivan integraation perusedellytyksistä on henkilökunnan myönteinen asennoituminen ja sitoutuminen integraatioon. Kun henkilökunta tiedostaa, että on oikein kasvattaa ja opettaa kaikkia lapsia samassa ryhmässä, luottavat he integraation positiivisiin vaikutuksiin ja heidän vastuunsa ryhmän toiminnasta vahvistuu. Päiväkodin henkilökunta tarvitsee työlleen myös erityisasiantuntijoiden avun. Esimerkiksi kiertävä erityislastentarhanopettaja on tärkeä yhteistyökumppani päiväkodin henkilökunnan kanssa. (Lastentarhanopettajaliitto 2003, 6.)

Viitalan tutkimuksessa mukana olleet lastentarhanopettajat asennoituivat integraatioon positiivisesti, vaikkakin opettajat olivat sitä mieltä, ettei aika riitä kaikkien ryhmässä olevien erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioimiseen. Lastentarhanopettajat kokivat, ettei heillä ollut riittävästi tietoa erityiskasvatukseen liittyen. Yhteistyötä eri tahojen kanssa pidettiin tärkeänä. Varsinkin vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä pitäisi olla enemmän. (Viitala 2000, 118-120.)

5 OPETTAJAN SUHTAUTUMINEN FYYSISEEN INTEGRAATIOON

Seuraavassa esitellään pääkohdittain tutkimuksia, joiden näkökulmana on fyysinen integraatio. Pääosa tutkimuksista tarkastelee luokanopettajien suhtautumista fyysiseen integraatioon. Mukana on myös kaksi tutkimusta, jotka käsittelevät lastentarhanopettajien näkemyksiä ja suhtautumista päiväkotii- integraatioon.

Mobergin (1984, 3-4, 31-48) tutkimuksessa selvitettiin peruskoulun ja lukion opettajien suhtautumista erityisoppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Suhtautuminen integraatioon vaihteli paljon. Cp-vammaisten integraatio oli tutkittavien mielestä perustellumpaa kuin kuulovammaisten ja käytöshäiriöisten integraatio. Monet opettajat olivat valmiita ottamaan opetusryhmäänsä hyvin lahjakkaan, puhehäiriöisen ja lukihäiriöisen oppilaan, kun taas kriittisimpiä opettajat olivat älyllisesti jälkeenjääneiden ja käyttäytymishäiriöisten integroimiseen. Lisäksi vanhemmat opettajat olivat integraation suhteen varauksellisempia kuin nuoremmat. Peruskoulun opettajat suhtautuivat lukio-opettajia kriittisemmin integraatioon. Erityisoppilaista saadun kokemuksen myötä suhtautuminen muuttui kielteisemmäksi.

Ihatsun (1992, 44-51) tutkimuksessa tarkasteltiin käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatiota luokanopettajien kokemana. Tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajien kokemukset käyttäytymishäiriöisten oppilaiden integraatiosta olivat selkeästi negatiivisempia kuin yhdistetyn vertailuryhmän integraatiokokemukset. Opettajien joukko ei kuitenkaan ollut arvioissaan yhteneväinen, vaan noin kolmasosa ilmoitti kuitenkin selviävänsä oppilaan opettamisesta hyvin tai kiitettävästi. Ihatsun tutkimuksessa kävi esille myös se, että opettajakokemuksen kasvaessa voimistuu kielteisyys integroivaa sijoitusta koskevassa arvioinnissa.

Forlinin tutkimuksessa (1995, 179-185) selvitettiin kasvattajien asenteita fyysistä integraatiota kohtaan eri asteisesti älyllisesti ja fyysisesti vammaisten lasten osalta. Kasvattajat tekivät arvion siitä, tulisiko lapsi integroida kokoaikaisesti vai osa-aikaisesti riippuen vamman asteesta. Tuloksista ilmeni, että ne opettajat, jotka hyväksyivät älyllisesti vammaisen integroinnin, hyväksyivät myös fyysisesti vammaisen lapsen integroinnin. Opettajat, jotka jokseenkin hyväksyivät älyllisesti vammaisen lapsen integraation, suhtautuivat melko hyväksyvästi fyysisesti vammaisen lapsen integraatioon. Valtaosa (95 %) kasvattajista oli sitä mieltä, että lievästi fyysisesti vammaisen tulisi

sijoittaa osa-aikaisesti tavalliseen luokkaan, kun taas vain 6 prosenttia puolsi vaikeasti fyysisesti vammaisen lapsen sijoittamista kokoaikaisesti tavalliseen luokkaan. Hyväksymisen aste oli korkeampi fyysisen vammaisuuden kuin psyykkisen vammaisuuden välillä. 86 prosenttia kasvattajista olisi sijoittanut lievästi älyllisesti vammaisen lapsen osa-aikaisesti tavalliseen luokkaan. Vain yksi prosentti piti ajatusta kokoaikaisesta integraatiosta älyllisesti vammaisen kohdalla toteuttamiskelpoisena.

Scruggs ja Mastropieri (1996, 59-74) ovat koonneet yhdistelmän tutkimuksista vuosilta 1958 – 1995. Tähän yhteenvedotutkimukseen kuului 28 tutkimusta, joissa tutkittiin yleisopettajien käsityksiä integraatiosta/inklusiosta. Lähtökohtana oli kartoittaa opettajien näkemyksiä siitä, ottaisivatko he luokkaansa lapsen, jolla on erityisen tuen tarve. Tulosten mukaan noin kaksi kolmasosaa yleisopettajista tuki inklusiota. Heikko enemmistö oli valmis ottamaan luokkaansa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan. Vastaukset kuitenkin vaihtelivat oppilaan vamman ja opettajaan kohdistuvien velvollisuuksien suhteen. Hieman yli puolet opettajista koki, että inklusiosta voisi olla myös hyötyä. Vain yksi kolmasosa opettajista uskoi omaavansa niitä taitoja, aikaa, koulutusta tai resursseja, joita inklusiivisessa opetuksessa tarvitaan. Ilmi tulleet asenteet eivät viitanneet maantieteelliseen sijaintiin tai tutkimuksen julkaisuvuoteen.

Häkkisen ja Vanhatalon (1997, 78-80) tutkimuksessa enemmistö opettajista oli valmiita hyväksymään omaan ryhmäänsä erityisoppilaan ainakin useimmissa tapauksissa. Mieluiten hyväksytyjä oppilaita olivat lukihäiriöinen, puhehäiriöinen ja erittäin lahjakas oppilas. Iällä ja työkokemuksella oli jossain määrin yhteyttä opettajien käsityksiin integraatiosta. Nuoret opettajat ja vähän työkokemusta omaavat näkivät asenteisiin ja tietämykseen sekä aineellisiin edellytyksiin liittyvien seikkojen vaikeuttavan integraatiota.

From ja Perkkiö (1998, 85-90) ovat tutkineet päiväkotien henkilöstön suhtautumista päiväkotintegraatioon ja poikkeavaan lapseen Rovaniemellä. Tuloksissa todettiin, että työntekijät suhtautuivat päiväkotintegraatioon melko myönteisesti ja kaikkien lasten koettiin hyötyvän integraatiosta. Kielteisemmin suhtauduttiin kuitenkin erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallistamiseen kaikkiin päiväkodin toimintoihin toisten lasten kanssa yhdessä. Henkilökunnalla oli neutraali suhtautuminen lasten hoitamiseen samoissa tiloissa, vaikkakin erityistä tukea tarvitsevan lapsen katsottiin tarvitsevan omaa henkilöstöä. Omia päiväkotiryhmiä erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät tarvinneet vastaajien mielestä silloin, kun kyseisen lapsen riittävä huomiointi on turvattu ja erityisen tarpeen laatu huomioitu päiväkotisijoituksessa.

Vaughn ja Klingner (1998, 79-88) tekivät yhteenvedon kahdeksasta tutkimuksesta, joissa tutkittiin niiden oppilaiden käsityksiä oppimisympäristöstään, joilla esiintyi oppimisvaikeuksia. Tutkimusten tuloksien yhteenvedosta nousi esiin viisi olennaista asiaa. Ensinnäkin suurin osa oppilaista halusi erityistä tukea päivisin osan ajasta muualla kuin yleisopetusluokassa. Toiseksi oppilaat ilmaisivat pitävänsä pienluokasta, koska siellä on helpompaa ja mukavampaa opiskella, sekä siellä he kokevat saavansa tarvitsemansa avun opiskeluun. Kolmanneksi, oppilaat ilmaisivat myös pitävänsä kaikille yhteisestä luokasta, koska siellä on helpompi ystävystyä toisten kanssa. Neljänneksi, suurin osa oppilaista arvosti juuri erityisopettajan antamaa tukea yleisopetuksessa, vaikka he eivät tienneetkään opettajan olevan erityisopettaja. Viidentenä havaintona ilmeni, että suurin osa oppilaista oli epätietoisia luokkasijoituksistaan sekä siitä kenen päätöksen mukaan he saivat erityistä tukea yleisopetuksessa tai pienluokassa.

Viitala (2000) on tutkinut erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten lastentarhanopettajien integraatiokäsityksiä. Hän totesi lastentarhanopettajien käsitysten integraatiosta olevan hyvin positiivisia. Lastentarhanopettajan työkokemuksen lisääntyessä kasvaa myös integraation hyödyllisenä näkeminen. Muuten työkokemuksen määrällä ei havaittu olevan yhteyttä integraatiokäsityksiin. Sosioemotionaalisesti häiriintyneiden lasten lastentarhanopettajat pitivät integraatiota ongelmallisempina kuin muiden ryhmien opettajat. Vaikeimmin psyykkisesti kehitysvammaisten lasten opettajat pitivät kypsymättömyyttä integraation haittana enemmän kuin sosioemotionaalisesti häiriintyneiden lasten opettajat. (Viitala 2000, 3-4, 110-123.)

Avramidisin, Baylissin ja Burdenin (2000, 191-211) tutkimuksessa tutkittiin opettajien asenteita integraatiota kohtaan tavallisessa koulussa. Tutkimuksen mukaan ne opettajat, joilla oli kokemusta integraatiosta, suhtautuivat positiivisemmin integraatiota kohtaan. Myös ammatillinen kehitys todettiin tärkeäksi asenteiden kannalta. Erityisesti ne opettajat, joilla oli takanaan yliopisto-pohjainen ammatillinen koulutustausta näyttivät suhtautuvat myönteisesti erityistä tukea tarvitsevien tarpeisiin ja henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin.

6 OPETTAJAN SUHDE VALTAAN JA AUKTORITEETTIIN

Tässä tutkimuksessa tarkasteltava oppilaan kontrolli-ideologia liittyy läheisesti opettajan valtaan ja auktoriteettiin. Seuraavassa käsitellään ensin auktoriteetin käsitettä ja sitä, millaisena opettajan auktoriteetti nähdään. Sen jälkeen tarkastellaan oppilaan kontrolli-ideologiaa sekä siihen kuuluvaa holhoavaa ja humanistista kasvatuseräilyä. Lisäksi esitellään tutkimuksia, joissa on tutkittu opettajien oppilaan kontrolli-ideologiaa.

6.1 Auktoriteetin käsite

Auktoriteetti -käsitteelle ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Wrongin (1979) mukaan auktoriteetti on yksi valtaa ja valtasuhteita koskevista käsitteistä. Auktoriteetti on ns. suhdekäsite; se ilmaisee yleensä kahden tai useamman osapuolen välistä tilaa. Kun ihmisellä on auktoriteettia, hänellä on sitä suhteessa johonkin tai joihinkin. Auktoriteetti-terminiin liittyvät käsitteet auktoritatiivinen sekä autoritaarinen persoonallisuus. Jälkimmäinen kuvaa muita määrittämään pyrkivää ja valtaa ihannoivaa persoonaa. Adjektiivinä auktoritatiivinen käytetään, kun halutaan korostaa mm. virkamiesvallan oikeutusta tai auktoriteetin yleisesti hyväksyttyä perustaa. (Nuutinen 1994, 177.)

Kasvatuksen näkökulmasta auktoriteettia esiintyy erilaisissa kasvatustyyliissä. Baumrind (1971) on tyypitellyt kasvatustyyliä tutkiessaan vanhempien erilaisten kasvatustapojen vaikutusta lasten sosiaalisen vastuuntunnon kehittymiseen (Takala 1997, 33-34). Baumrind (1991) erottaa kolme erilaista kasvatustapaa; autoritaarinen, auktoritatiivinen sekä salliva kasvatustyyli. Autoritaarisessa kasvatuksessa lapsen kohdistettu kontrolli on voimakasta. Lapsen tulee noudattaa aikuisen käskyjä ja ohjeita kyselemättä. Auktoritatiivinen kasvatustyyli perustuu aikuisen luontaiseen auktoriteettiin. Kasvatuseräily on enemmänkin kannustava kuin rankaiseva. Kasvatus on lapsikeskeistä, mutta ei lapsijohtoista kasvatusta. Sallivassa kasvatuksessa aikuisen rooli on enemmänkin vastuullinen kuin vaativa. (Baumrind 1991, 62; Pulkkinen 1997, 39-40; Takala 1997, 33-34.)

6.2 Opettajan auktoriteetti

Opettajan auktoriteetilla ja auktoriteettityypeillä on yhteneväisyyksiä aiemmin mainittuihin kasvatustyyliin. Airaksinen (1988) jakaa auktoriteetin kolmeen eri tyyppiin: *De facto* - auktoriteetti, *spesialisti*- eli teoreettinen auktoriteetti sekä normatiivinen *de jure* - auktoriteetti. Ensimmäinen näistä on auktoriteettiperusteiltaan heikoin. Yksilö voi joutua auktoriteettiasemaan, kun toinen osapuoli valitsee hänet esikuvakseen tai tukee hänen päätöksiään ja mielipiteitään. Toimija voi joutua asemaan ilman omaa tahtoaan tai tietämättään. Tällöin hänen auktoriteettiasemallaan ei välttämättä ole yleistä kannatusta. *Spesialisti* - auktoriteetti ei yleensä ole auktoriteetti, jonka vaatimuksia on noudatettava. Hänellä on yleensä ominaisuuksia, jotka tekevät hänestä hyvin perustellun auktoriteetin (esim. tieteellinen auktoriteetti). Tällöin auktoriteettiasemassa olevalla toimijalla on valtaa toiseen nähden, jos tämä kääntyy hänen puoleensa ja ottaa toimijan auktoriteetikseen. Kolmanteen eli normatiiviseen auktorityyppiin voidaan lukea esimerkiksi moraalinen, poliittinen, uskonnollinen sekä laillinen auktoriteetti. Opettajat ovat muodollisesti normatiivisia auktoriteetteja. Normatiivisen auktoriteetin määräykset muodostavat yleisen käytännön normin. Tässä auktoriteettiasemassa oleva toimija voi pätevästi vaatia vastapuolta kiinnostumaan hänen auktoriteettivaatimuksistaan sekä niitä vastaavista päätöksistä. (Nuutinen 1994, 50-51.)

Toisaalta opettajan auktoriteetti on nähty koostuvan legitiimistä (oikeutetusta) auktoriteetista ja tiedollisesta auktoriteetista. Legitiimin (oikeutetun) auktoriteetin antaman ohjeen noudattaminen on rationaalisesti perusteltua, eikä se perustu paktoon tai suostutteluun, vaan sitä pidetään vaikutuskeinona. Oikeutettu auktoriteetti on yhteiskunnallinen auktoriteetti ja se perustuu uskon sääntöjen laillisuudesta ja niiden säätäjien oikeudesta säätää niitä. Opettajilla tulee olla myös yhteiskunnallista auktoriteettia, jonka avulla he hallitsevat opetustilannetta ja ylläpitävät järjestystä. (McMahon 1994, Puolimatkan 1997, 249-250 mukaan.)

Neimanin (1986) mukaan tiedollisen auktoriteetin muoto perustuu puolestaan yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, joita ovat esim. asiantuntemus, erityiset taidot tai menestys. Henkilökohtaisena ominaisuutenaan opettajalla tulee olla tiedollista auktoriteettia. Opettajien tulee hallita opettamansa asiakokonaisuus sekä opettamiseen tarvittava pedagoginen tieto. (Puolimatka 1997, 251)

Auktoriteetti on myös suhdekäsitys. Opettajalla on, vaihtelevassa määrin, auktoriteettia suhteessa oppilaisiin, näiden vanhempiin jne. Opettajan asema auktoriteetteina riippuu heitä ympäröivien valtasuhteiden toiminnasta sekä valtasuhteen toisen osapuolen kyvykkyydestä ja toimintapyrkimyksistä. (Nuutinen 1994, 51.)

Auktoriteetilla nähdään olevan myös myönteisiä piirteitä. Esimerkiksi toiminta suurissa lapsiryhmissä edellyttää ryhmän jäsenten toiminnan koordinoimista auktoriteetin avulla. Vaikka kasvatuksen keskeisiä voimavaroja ovatkin lapsen uteliaisuus sekä omaehtoinen oppiminen, tarvitsee lapsi kuitenkin ohjausta. Tämän näkemyksen mukaan auktoriteetin kautta tapahtuva ohjaus ei loukkaa lasten omaehtoisuutta eikä ole ristiriidassa lasten itsenäistymisen kanssa. Kun oikeutettu auktoriteetti on rationaalisesti perusteltavissa, lapsen on mahdollista ymmärtää auktoriteetin mielekkyys. ”Opettajan auktoriteettia voidaan perustella sen tarkoituksenmukaisuudella. Opettaja voi tietysti käyttää auktoriteettiaan enemmän tai vähemmän mielekkäästi.” (Puolimatka 1997, 253, 272-273.)

6.3 Oppilaan kontrolli-ideologia

Opettajan auktoriteettiin vaikuttaa muun muassa hänen tapansa jakaa vastuuta ja valtaa oppilaiden kanssa (Määttä 1984, 11). Kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta voidaan tällöin puhua opettajan oppilaan kontrolli-ideologiasta.

Willower, Eidell ja Hoy (1967) ovat soveltaneet koulukasvatukseen kontrollitypologian, jonka Gilbert & Levinson (1957) ovat alun perin luoneet kuvaamaan mielisairaalan henkilökunnan kontrolliasenteita potilaisiin nähden. Kontrollitypologian mukaan sekä hoitajien että kasvattajien toimintaa ohjaa hoitoideologia, jonka toisena ääripäänä on holhoavuus (custodian) ja toisena humanisuus (humanistic). (Määttä 1984, 11; Moberg 1980, 2; Hoy 2001, 2-3.)

Oppilaan kontrolli - ideologia (Pupil Control Ideology = PCI) tarkoittaa rajoittuvuus – sallivuus – suuntautuneisuudesta johdettua opettajan oppilaan kontrollia ohjaavaa asennetta. Opettaja voi olla oppilaan kontrolli-ideologiaan rajoittava tai salliva sen mukaan, miten hän suhtautuu oppilaiden kontrolliin (esim. järjestyksenpitoon, yhteistyöhön sekä vallan ja vastuun jakoon oppilaiden kanssa). (Määttä 1984, 11).

Määttä (1984) on kääntänyt tutkimuksessaan ”custodial orientation” - termin sanalla kustodiaalisuus. Tässä tutkimuksessa käytetään samasta termistä sanaa holhoavuus.

Hoy & Miskelin (2001) mukaan oppilaan kontrolli - ideologia sopii hyvin tarkasteltaessa käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta. Esimerkiksi humanistinen näkemys oppilaan kontrolli – ideologiasta sopii yhteen nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. (Hoy 2001, 3.)

Opettajan oppilaan kontrolli-ideologiaan vaikuttaa muun muassa opettajan persoona. Myös koulun tapoihin sosiaalistuminen vaikuttaa opettajan oppilaan kontrolli-ideologiaan. Esimerkiksi koulun muiden opettajien alakulttuuri vaikuttaa siihen, omaksuuko opettaja enemmän humanistisen vai holhoavan näkemyksen. (Hoy 2001, 6-10.)

Kontrolli on nähty palveluorganisaatioissa ongelmana. Esimerkiksi koulu on tällainen organisaatio. Tällaisille organisaatioille yhteistä on oppilaiden valinta, johon ei yleensä voida vaikuttaa sekä koulun pakollisuus. Näin opettajat kohtaavat luokassaan lapsia, jotka eivät välttämättä halua olla koulussa oppimassa heille opetettavia asioita. (Appleberry & Hoy 1970, 27; Määttä 1984, 11.) Esiopetusta järjestetään niin kouluissa kuin päiväkodeissakin. Päiväkoti voidaan nähdä samantyyppisenä palveluorganisaationa kuin koulu. Vaikka esiopetus onkin maassamme vielä vapaaehtoista, lapset eivät kuitenkaan yleensä päästä itse hoitoon ja opetukseen osallistumisesta.

6.3.1 Holhoava ja humanistinen malli

Kuten aiemmin mainittiin, oppilaan kontrolli-ideologia tarkoittaa rajoittuvuus – sallivuus – suuntautuneisuudesta johdettua opettajan oppilaan kontrollia ohjaavaa asennetta. Opettajan kasvatuseränteessä voi olla enemmän joko rajoittavia eli holhoavia (custodian) tai sallivia eli humanistisia (humanistic) piirteitä. (Hoy 2001, 3.)

Äärimmäisenä muotonaan ns. holhoavassa suuntauksessa yksilön käyttäytyminen on ankarasti ja tiukasti kontrolloitua. Tärkein tavoite ja päämäärä on järjestyksen ylläpito. Tässä näkemyksessä oppilaat luokitellaan ulkoisten syiden ja käytöksen mukaan. Myös vanhempien sosiaalinen asema vaikuttaa oppilaan omaan asemaan. Opettajat näkevät oppilaat vastuuttomina ja ”kurittomina” yksilöinä, joita täytyy kontrolloida tiukasti sanktioita käyttäen. Opettajat eivät pyri ymmärtämään

oppilaiden käyttäytymistä, vaan he kokevat kurittomuuden/huonon käytöksen henkilökohtaisena loukkauksena. Koululaitos nähdään autoritaarisena organisaationa, jossa oppilaan asema on määritelty tarkoin. Oppilaiden tulee hyväksyä opettajien päätökset kyselemättä. Holhoavan suuntauksen piirteisiin kuuluu myös yksipuolinen vallan käyttö; kommunikaatio tapahtuu ns. ”ylhäältä alas” opettajalta oppilaalle. Muita piirteitä ovat myös kyynisyys, joustamattomuus, persoonattomuus sekä epäluottamus oppilaita kohtaan. (Hoy 2001, 3; Määttä 1984, 12.)

Humanistisessa mallissa koulu nähdään yhteisönä, jonka yksilöt oppivat yhteistyön ja kokemuksen kautta. Ihmissuhteet ovat läheisiä, ystävällisiä sekä lämpimiä. Oppimista ja oppilaiden käytöstä tulkitaan psykologian sekä sosiologian näkökulmasta. Oppilaan oman käyttäytymisen hallinta nähdään tärkeänä toisin kuin holhoavassa mallissa, jossa painotetaan opettajan kontrollia ja kuria. Opettajat näkevät koulun demokraattisena organisaationa, yhteisönä, jossa toimii kaksisuuntainen kommunikaatio ja vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä. Humanistisen suuntauksen piirteisiin kuuluu optimismi, avoimuus, joustavuus sekä oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseen. (Hoy 2001, 3.)

Holhoava ja humanistinen malli edustavat ideologisia äärityyppejä. Puhdasta humanistista tai holhoavaa tyyppiä ei luultavasti esiinny. Holhoavan ja humanistisen jatkumon avulla on kuitenkin hyvä verrata vastakohtaisuuksia sekä analysoida koulujen oppilaan kontrollimalleja ja tapoja. (Hoy 2001, 3; Määttä 1984, 12.)

6.3.2 Oppilaan kontrolli-ideologia aiemmissä tutkimuksissa

Willowerin, Eidellin ja Hoyn kehittämällä PCI-lomakkeella (Pupil Control Ideology Form) kartoitetaan vastaajan näkemystä vallan ja vastuun jaosta oppilaiden ja opettajien välillä sekä sitä, kuinka autoritaarisia kasvattajia opettajat ovat. PCI-lomake sisältää 20 Likert -tyyppistä osiota. Vastaukset luokitellaan välillä 5 (täysin eri mieltä) 1 (täysin samaa mieltä). Mitä suuremman pistemäärän vastaaja saa, sitä kontrolloivampi näkemys hänellä on. Lomake sisältää 20 väittämää esimerkiksi ”On usein syytä muistuttaa oppilaille, että heidän asemansa koulussa on erilainen kuin opettajan”. (Appleberry & Hoy 1970, 28; Lester & Bishop 2000, 382-384.)

PCI-lomaketta on käytetty yli 200 julkaistussa tutkimuksessa. PCI-lomake on pysynyt samanlaisena parannus- ja uudelleenmäärittely-yrityksistä huolimatta. (Moretz 1997; Finklestein 1998 Hoy 2001, 4 mukaan.)

Oppilaan kontrolli-ideologiatutkimuksista useimmat oli tehty Yhdysvalloissa ja nimenomaan kouluopetuksen puolella. Oppilaan kontrolli-ideologia-lomakkeen lisäksi näissä tutkimuksissa on usein käytetty joitakin muita mittareita tai metodeja. Eri mittareilla kerättyjä asioita on vertailtu keskenään ja tutkittu yhteyksiä. Maailmalla PCI-mittaria ovat käyttäneet tutkimuksissaan esimerkiksi Hoy & Appleberry 1970; Deipert & Hoy 1977; Hoy & Jalovick 1979; Hoy & Woolfolk 1990; Woolfolk & Hoy 1990; Henkel 1991; Chyn 1992; Alexander 1992; Schmidt 1992; Hoy 2001. Suomessa PCI-mittaria ovat puolestaan käyttäneet Mäntyniemi & Haikola 1975; Moberg 1980 ja Määttä 1984.

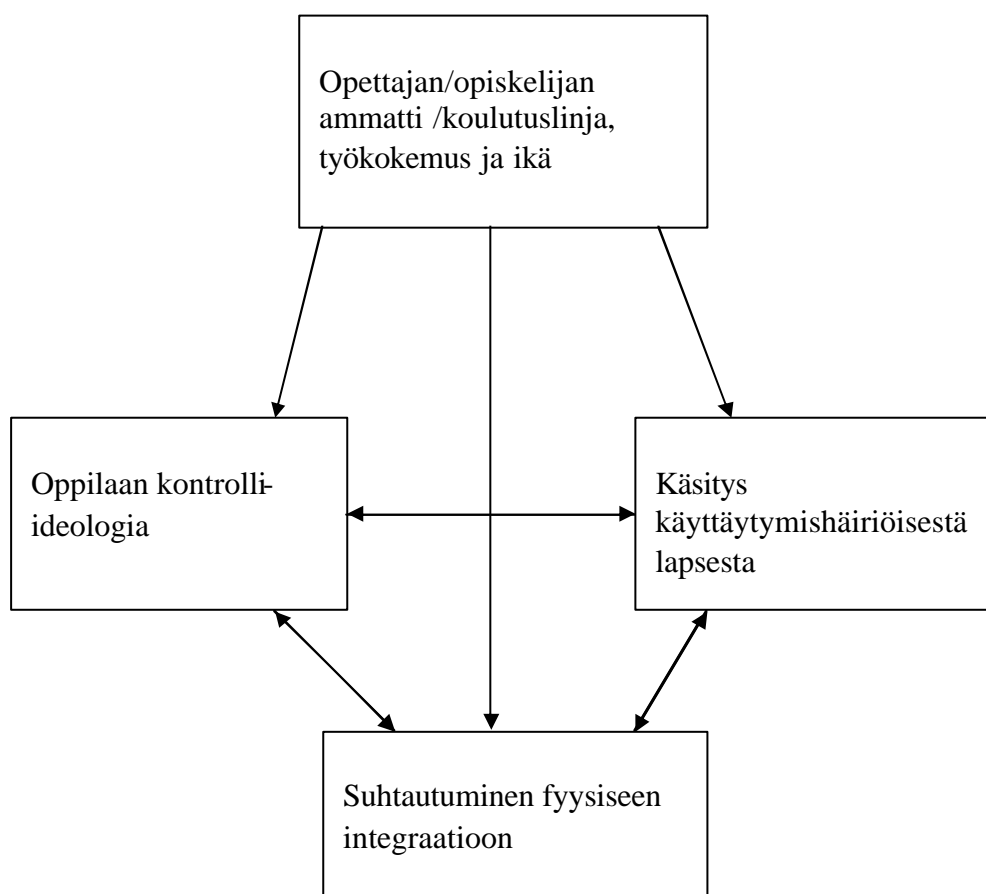
Määttä (1984, 5-6, 171-175) tutki liseniaattityössään opettajaksi opiskelevien kontrolli-ideologiaa sekä sen muuttumista opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Tutkimuksessa oppilaan kontrolli-ideologialla kartoitettiin opettajan oppilaan kontrollia ohjaavaa asennetta. Koehenkilöinä tutkimuksessa olivat 161 Lapin korkeakoulun luokanopettajakoulutuksen suorittanutta henkilöä neljänä eri vuosikurssina. Koehenkilöille esitettiin kontrolli-ideologiamittari 2 – 5 kertaa vuosien 1978 ja 1983 välisenä aikana. Tulosten mukaan oppilaan kontrolli-ideologia muuttuu yleensä sallivammaksi opintojen alkuvaiheessa, mutta kääntyy rajoittavammaksi opintojen edetessä, varsinkin loppuvaiheessa, jolloin opiskelijoilla opetusharjoittelut ovat opintojen keskeinen sisältö.

Moberg (1980, 1, 20-27) tutki erityisopettajan uskomusjärjestelmän rakenteen yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan ja erityisopetuksen integraatio-segregaatiota koskeviin asenteisiin. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, voidaanko erityisopettajan uskomusjärjestelmän rakenteen ja erityisoppilasta koskevan stereotyyppisen käsityksen voimakkuuden avulla täsmentää erityisoppilasnimikkeen vaikutusta oppilasarviointiin. Tutkimukseen osallistui 135 erityisopettajaa. PCI-mittarin lisäksi tutkimuksessa käytettiin suomalaisiin oloihin sovellettua dogmaattisuusmittaria (Rogeachin 1960), tutkijan kehittämää integraatio-segregaatio-asennemittaria sekä adjektiivipareja, joilla mitattiin apukoululaiseen liitettyjä älykkyyttä koskevia käsityksiä. Tuloksissa todettiin erityisopettajan dogmaattisuudella, oppilaan kontrolli-ideologialla sekä integraatio-segregaatio-asenteella olevan yhteyttä toisiinsa ja edustavan autoritaarista uskomusjärjestelmää.

Mäntyniemen ja Haikolan (1975, 91-95) tutkimuksessa pyrittiin selvittämään kasvattajien asenteiden yhteyttä oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunneilla. Tutkimusaineisto kerättiin oppilaiden ja opettajien täyttämien kyselylomakkeiden avulla. Lisäksi käytettiin observointia rinnakkaismittarina. PCI-mittarin lisäksi käytettiin muun muassa Schaeferin kyselylomaketta, jolla tutkittiin vanhempien kasvatusasenteita. Tutkimuksessa todettiin, että vanhempien sallivuus ja kurin lujuus ovat yhteydessä opettajan tekemään arviointiin oppilaiden häiritsevyydestä oppitunneilla.

7 ONGELMANASETTELUA OHJAAVAT AJATUKSET

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten erilaiset taustatekijät (koulutuslinja/ammatti, työkokemuksen määrä ja ikä) ovat yhteydessä fyysiseen integraatioon suhtautumiseen, oppilaan kontrolli-ideologiaan ja käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta. Lisäksi tutkitaan kolmen viimeksi mainitun asian välisiä yhteyksiä. Aikaisempiin tutkimuksiin perustuen (mm. Moberg 1980, 1984; Määttä 1984; Ihatsu 1992; Leyser, Kapperman & Keller 1994) oletetaan henkilön taustamuuttujien olevan yhteydessä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen. Kuvion nuolet kuvaavat oletettuja yhteyksiä asioiden välillä.



KUVIO 1. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys

8 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimus koostuu kahdenlaisista tutkimusongelmista; kuvailevista sekä yhteyksiä tarkastelevista tutkimusongelmista. Kuvailevissa tutkimusongelmissa tarkastellaan koehenkilöryhmää kokonaisuudessaan oppilaan kontrolli-ideologian, käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen osalta. Näiden kolmen asian yhteyksiä etsitään koko koehenkilöryhmän vastauksista. Sen jälkeen tarkastellaan taustatekijöiden (koulutuslinja/ammatti, työkokemuksen määrä, ikä) yhteyksiä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen. Tässä tarkastelussa opiskelijat ja työssäkäyvät ovat omina ryhminään. Lopuksi tutkitaan, eroavatko opiskelijat ja työssäkäyvät toisistaan oppilaan kontrolli-ideologian, käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen suhteen.

Kuvailevat tutkimusongelmat:

1. Millainen on tutkittavien oppilaan kontrolli-ideologia?
2. Millainen käsitys tutkittavilla on käyttäytymishäiriöisistä lapsista?
3. Millainen asennoituminen tutkittavilla on erityistä tukea tarvitsevien lasten fyysiseen integraatioon?

Muuttujien yhteyksiä tarkastelevat tutkimusongelmat:

4. Miten tutkittavien oppilaan kontrolli-ideologia, käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautuminen fyysiseen integraatioon ovat yhteydessä toisiinsa?
5. Onko opiskelijan/ammattilaisen suuntautumisella/koulutuslinjalla, työkokemuksen määrällä tai iällä yhteyttä
 - a.) oppilaan kontrolli-ideologiaan
 - b.) käsitykseen käyttäytymishäiriöisistä lapsista
 - c.) suhtautumiseen fyysiseen integraatioon

6. Onko opiskelijoiden ja työssäkäyvien välillä eroa
- a.) oppilaan kontrolli-ideologian
 - b.) käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen
 - c.) fyysiseen integraatioon suhtautumisen suhteen.

9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

9.1 Koehenkilöt

Tutkimusryhmään kuului kentällä työskenteleviä esiopettajia (lastentarhanopettajat ja erityislastentarhanopettajat) Tampereelta, Jyväskylästä, Kuopiosta ja Savonlinnasta. Kaupungit valittiin sen perusteella, että niissä (Kuopiota lukuunottamatta) oli myös alaa opiskelevia. Aineiston keruuta näistä kaupungeista helpottivat jo olemassa olevat kontaktihenkilöt. Savonlinnaan, Kuopioon ja Jyväskylään lähetettiin yksi lomake jokaiseen sellaiseen päiväkotiin, jossa internet-sivujen perusteella oletettiin järjestettävän esiopetusta. Tampereelta valittiin yksi kaupungin suuremmista alueista, jonne kyselyt lähetettiin. Valinta tehtiin siksi, että Tampereella esiopetusta järjestävien paikkojen määrä on suuri verrattuna muihin tutkimuksen kaupunkeihin. Kaupungit ja alueet valittiin aineiston sopivaa kokoa silmällä pitäen resurssien sallimissa rajoissa.

TAULUKKO 1. Kentällä työskenteleville esiopettajille lähetettyjen kyselylomakkeiden määrät.

Kaupunki	Lähetetyt kyselylomakkeet (kpl)
Tampere	21
Jyväskylä	31
Savonlinna	11
Kuopio	34
KAIKKI YHTEENSÄ	97

Työssäkävyltä saatiin takaisin 68 vastausta (vastausprosentti 70).

Työssäkävivistä vastaajista oli lastentarhanopettajia 54, erityislastentarhanopettajia 11 ja muita 3.

Tutkimusryhmään kuului myös varhaiskasvatusta, varhaiserityiskasvatusta sekä alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopetusta opiskelevia seuraavista yliopistoista: Jyväskylän yliopisto, Tampereen yliopisto ja Joensuun yliopisto (Savonlinnan OKL).

Seuraavassa taulukossa on nähtävillä opiskelijaryhmille eri yliopistoihin lähetettyjen kyselyiden määrät. LTO-opiskelijat ovat lastentarhanopettajaopiskelijoita (kasvatustieteen kandidaatti/maisteriopinnot), VEO-opiskelijat varhaiserityisopettajaopiskelijoita (kasvatustieteen maisteriopinnot) ja EL-opiskelijat alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopettajiksi pätevöityviä (vuoden mittaiset erilliset erityisopettajaopinnot).

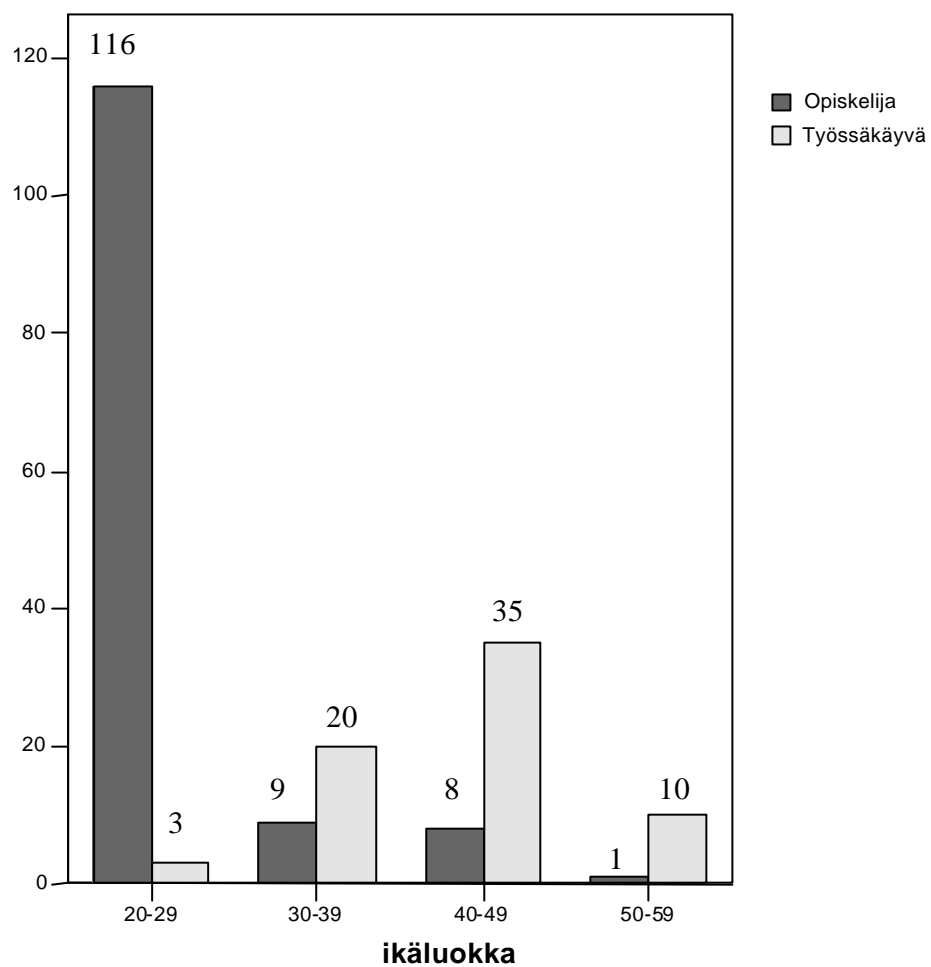
TAULUKKO 2. Opiskelijoille lähetettyjen kyselylomakkeiden määrät

YLIOPISTO	LTO-opiskelijat	VEO-opiskelijat	EL-opiskelijat	Yht.
Jyväskylän yliopisto	50	11	20	81
Tampereen yliopisto	48	-	-	48
Joensuun yliopisto (Savonlinnan OKL)	48	-	-	48
YHTEENSÄ	146	11	20	177

Nämä määrät perustuvat yhdellä vuosikurssilla olevien opiskelijoiden oletettuihin määriin (sisäänottomäärät). LTO-koulutuksessa olevat vastaajat olivat kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. VEO-koulutuksessa olevat tutkittavat eivät kaikki olleet samalta vuosikurssilta. Tähän oli syynä se, että aineisto kerättiin luennolla, jolle osallistui VEO-opiskelijoita eri vuosikursseilta. EL-opiskelijat olivat saman vuosikurssin opiskelijoita, sillä kyseinen koulutuslinja kestää yhden lukuvuoden.

Opiskelijoilta saatiin 135 vastausta (vastausprosentti 76). Vastaajista lastentarhanopettajaopiskelijoita (LTO) oli 105, alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopettajiksi opiskelevia (EL) 18, varhaiserityisopettajaopiskelijoita (VEO) 11 ja muita 1.

Kaikkiaan lähetettiin 274 kyselyä, joista palautettiin 203 (kokonaisvastausprosentti 74).



KUVIO 2. Kyselyyn vastanneet opiskelijat ja työssäkäyvät ikäryhmittäin (lukumäärät)

Taulukoissa 3 ja 4 on nähtävillä kentällä toimivien vastaajien työkokemuksen määrä lastentarhanopettajatyöstä ja erityislastentarhanopettajatyöstä.

TAULUKKO 3. Kentällä toimivien esiopettajien työkokemus lastentarhanopettajan työssä (N=68)

LTO-kokemuksen määrä	f	%
0,5– 5 vuotta	8	12
6-10 vuotta	11	16
11-15 vuotta	14	21
16-25 vuotta	29	41
26-30 vuotta	6	10

TAULUKKO 4. Kentällä toimivien esiopettajien työkokemus erityislastentarhanopettajan työssä (N=68)

ELTO-kokemuksen määrä	f	%
Ei kokemusta	43	63
0,5 – 5 vuotta	16	23
6-10 vuotta	7	10
11-15 vuotta	1	2
16-25 vuotta	1	2
26-30 vuotta	0	0

Taulukoissa 5 ja 6 on nähtävillä puolestaan opiskelijoiden työkokemuksen määrä lastentarhanopettajatyöstä ja erityislastentarhanopettajatyöstä. On huomioitava, että opiskelijoihin

sisältyy myös erillisiä, alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopettajaopintoja suorittavat EL-opiskelijat, joilla pääsyvaatimus koulutukseen on kahden vuoden työkokemus opettajan työssä.

Taulukko 5. Opiskelijoiden työkokemus lastentarhanopettajan työssä (N=135).

LTO-kokemuksen määrä	f	%
Ei kokemusta	111	82
0,5– 5 vuotta	8	6
6-10 vuotta	8	6
11-15 vuotta	3	2
16-25 vuotta	5	4
26-30 vuotta	0	0

Taulukko 6. Opiskelijoiden työkokemus erityislastentarhanopettajan työssä (N=135).

ELTO-kokemuksen määrä	f	%
Ei kokemusta	124	92
0,5 – 5 vuotta	9	6
6-10 vuotta	2	2
11-15 vuotta	0	0
16-25 vuotta	0	0
26-30 vuotta	0	0

9.2 Aineiston kerääminen

Aineisto kerättiin marras-joulukuu (2003)- tammikuun (2004) välisenä aikana. Ensin lähetettiin kyselylomakkeet valittuihin päiväkoteihin neljässä kaupungissa. Sen jälkeen kerättiin opiskelijoiden aineisto. Opiskelijoiden aineisto kerättiin luentojen yhteydessä. Jyväskylässä olimme itse jakamassa

kyselylomakkeet kolmannen vuosikurssin lastentarhanopettajaopiskelijoille. Muiden opiskelijoiden osalta luentoa pitävät lehtorit jakoivat kyselyt opiskelijoille.

Kyselylomakkeiden mukana seurasi lyhyt kirje, jossa kerroimme muutamalla sanalla itsestämme, aiheestamme ja annoimme lyhyet ohjeet kyselymme täyttämistä. (ks.liite 1).

9.3 Muuttujat ja niiden mittaaminen

Tutkimusaineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella, joka oli muotoiltu käyttäen pohjana Mobergin (2002) Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen määrällisten tutkimusmetodien luennolla esittelemää kyselylomaketta. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa vastaajia pyydettiin ensin ottamaan kantaa esiopetustapahtumia koskeviin väittämiin (15 kpl).

Väittämien avulla pyrittiin kartoittamaan vastaajan oppilaan kontrolli-ideologiaa.

Vastausvaihtoehtoja oli kuusi: täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, hieman samaa mieltä, hieman eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, täysin eri mieltä. Väittämien vastausvaihtoehdot pisteytettiin asteikolla 1-6 siten, että mitä korkeampia lukuja vastaaja sai, sitä kontrolloivampaa kasvatusasennetta mittari osoitti. Suurimmassa osassa väittämiä pisteytys meni siten, että täysin samaa mieltä-valinnasta sai kuusi pistettä, jokseenkin samaa mieltä viisi pistettä, hieman samaa mieltä neljä pistettä, hieman eri mieltä kolme pistettä, jokseenkin eri mieltä kaksi pistettä ja täysin eri mieltä yksi piste (osiot 6, 8-9, 11-13, 16-17, 19). Loput väittämät pisteytettiin siten, että vaihtoehdosta täysin samaa mieltä sai yhden pisteen, jokseenkin samaa mieltä kaksi pistettä jne. (osiot 7, 10, 14-15, 18, 20). Pisteytykset erosivat sen mukaan, oliko kyse vahvasti kontrolloivaa ajatustapaa edustavasta väittämästä vai humanistisempaa näkemystä edustavasta väittämästä.

Kyselylomakkeessa käytettiin PCI-lomakkeen väittämistä muotoiltuja väittämiä (osiot 6, 8, 12, 15, 16, 18). Loput väittämistä (osiot 7, 9-11, 13-14, 17,19, 20) perustuivat muihin tutkimuksiin (Nuutinen 1994, Määttä 1984) sekä Mobergin (2002) kyselylomakkeeseen. Väittämät valittiin ja muotoiltiin siten, että ne sopivat esiopetuksen kenttään. (ks. liite 2.)

Toiseksi vastaajat arvioivat käsitystään käyttäytymishäiriöisestä lapsesta adjektiiviparien avulla (26 kpl). Adjektiiviparit oli muotoitu Likert-asteikon mukaisesti siten, että vastaaja valitsi kahden vastakkaisen kuvauksen välistä sen kohdan, joka kuvasi hänen näkemystään parhaiten. Kohtia adjektiiviparien välissä oli viisi. Keskikohta merkitsi neutraalia suhtautumista kumpaankin

adjektiivisiin. Adjektiiviparit muotoiltiin aikaisemman tutkimustiedon (Moberg 1979) ja käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan tiedon perusteella (Ruoho, Ihatsu, Kuorelahti 2001). (ks. liite 2.)

Adjektiiviparien vaihtoehdot pisteytettiin asteittain siten, että parin negatiivisimmasta ääripäästä sai viisi pistettä, positiivisimmasta yhden pisteen. Mitä enemmän pisteitä vastaaja sai, sitä negatiivisempi hänen käsityksensä oli käyttäytymishäiriöisestä lapsesta. Lomakkeessa adjektiivipareja on sattumanvaraisesti käännetty siten, että välillä vasemmalla puolella on adjektiiviparin negatiivinen ääripää (ks. liite 2, osiot 21-22, 24, 26, 29-32, 34-36, 38, 41-42), välillä taas positiivinen ääripää (ks. liite 2, osiot 23, 25, 27-28, 33, 37, 39-40, 43-46).

Vastaajilta kysyttiin myös, millainen esiopetusympäristö olisi paras nimetyille, erityistä tukea tarvitseville lapsille silloin, kun pyritään kohtaamaan heidän erityistarpeensa. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia edustivat 1) vaikeasti psyykkisesti kehitys vammaisen lapsi 2) vaikeasti käyttäytymishäiriöinen lapsi 3) vaikeasti kuulovammaisen lapsi 4) vaikeasti fyysisesti vammaisen lapsi 5) pitkäaikaissairas lapsi 6) autistinen lapsi. Vastaajat ilmaisivat kantansa asteikolla 1-7 (1= koko ajan tavallisessa esiopetusryhmässä, 2= suurin osa ajasta tavallisessa esiopetusryhmässä, 3= suurin osa ajasta päiväkodin/koulun integroidussa erityisryhmässä, 4 = koko ajan päiväkodin/koulun integroidussa erityisryhmässä, 5 = suurin osa ajasta päiväkodin/koulun erityisryhmässä, 6= koko ajan päiväkodin/koulun erityisryhmässä, 7= koko ajan erityispäiväkodissa/erityiskoulussa). (ks. liite 2)

Vastausvaihtoehdot pisteytettiin siten, että segregoivimmasta vaihtoehdosta (koko ajan erityispäiväkodissa/erityiskoulussa) annettiin seitsemän pistettä, seuraavaksi segregoivimmasta (koko ajan päiväkodin/koulun erityisryhmässä) kuusi pistettä jne. Integroivimmasta vaihtoehdosta (koko ajan tavallisessa esiopetusryhmässä) annettiin yksi piste. Mitä suurempi vastaajakohtainen pistemäärä oli, sitä segregoivampi vastaajan asenne oli.

Työssäkäyville sekä alaa opiskeleville laadittiin alkutietojen osalta omat kyselylomakkeet. Työssäkäviltä tiedusteltiin ammattia, kun taas opiskelijoilta kysyttiin koulutuslinjaa ja vuosikurssia. Molemmilta kysyttiin ikää, työkokemusta lastentarhanopettajana ja esiopettajana sekä opettajakokemusta erityisryhmässä/ integroidussa erityisryhmässä. (ks liite 2).

9.4 Aineiston analyysimenetelmät

Aineisto analysoitiin käyttämällä SPSS for Windows 12.0.1 ohjelmaa. Kuvailevien tutkimusongelmien kohdalla laskettiin prosenttijakaumat, keskiarvot ja keskihajonnat. Yhteyksiä tarkastelevissa tutkimusongelmissa analyysimenetelmänä käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa. Osaryhmiä vertailtiin Pearsonin korrelaatiokertoimen, yksisuuntaisen varianssianalyysin ja Scheffen testin avulla. Kahden pääryhmän (opiskelijat – työssäkäyvät) keskiarvoja vertailtiin riippumattomien otosten t-testillä.

TAULUKKO 6. Tutkimusongelmat ja käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimusongelma	Analyysimenetelmät	Menettelyn tarkoitus	Kyselylomake (ks. liite 2)
Mittausten reliabiliteetti	Cronbachin alfa	Mittausten kelvollisuuden toteaminen	osiot 6 - 52
Kuvailevat tutkimusongelmat: 1. ongelma 2. ongelma 3. ongelma	Prosenttijakaumat, keskiarvot, keskihajonnat	Muuttujien kuvaus	osiot 6-52
Yhteyksiä tarkastelevat tutkimusongelmat: 4. ongelma 5. ongelma 6. ongelma	Pearsonin korrelaatiokerroin Osaryhmien vertailu: Pearsonin korrelaatiokerroin Yksisuuntainen varianssianalyysi Scheffen testi Keskiarvojen vertailu: Riippumattomien otosten t-testi	Muuttujien yhteyksien ja erojen kuvailu	osiot 6-52 osiot 1-2, 4-52 osiot 6-52

9.5 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuutta kuvataan perinteisesti reliabiliteetin ja validiteetin termeillä (esim. Metsämuuronen 2003, 86). Seuraavassa tarkastellaan tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastelemalla mittauksen reliabiliteettia, tutkimuksen validiteettia sekä mittauksen validiteettia.

9.5.1 Mittauksen reliabiliteetti

Mittauksen reliabiliteetti tarkoittaa luotettavuutta, tulosten tarkkuutta sekä toistettavuutta.

Mittauksen reliabiliteetti on kyky tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Heikkilä 1998, 187.) Tämä tarkoittaa sitä, että jos mittarilla mitattaisiin samaa ilmiötä useasti, miten samanlaisia tai toisistaan poikkeavia tuloksia saataisiin (Metsämuuronen 2003, 86).

Tämän tutkimuksen mittausten luotettavuutta tarkasteltiin yksittäisistä osioista muodostettujen summamuuttujien johdonmukaisuutta ilmaisevalla Cronbachin alfa-kertoimella. Suuret kertoimen arvot ilmaisevat korkeaa reliabiliteettia. Tällöin mittarin osiot mittaavat samantyyppistä asiaa. (Heikkilä 1998, 187.) Taulukossa 8 esitetään tässä tutkimuksessa muodostettujen summamuuttujien reliabiliteetikertoimet.

TAULUKKO 8. Summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet

SUMMAMUUTTUJA	OSIOT	OSIOIDEN LUKUMÄÄRÄ	CRONBACHIN ALFA-KERROIN
Oppilaan kontrolli-ideologia	9-23	15	.62 / .61
Käsitys käyttäytymishäiröisestä lapsesta	24-49	26	.80 / .81
Suhtautuminen fyysiseen integraatioon	50-55	6	.74 / .74

Nunnallyn & Bernsteinin (1994) mukaan alfan alin hyväksyttävä arvo on 0.6 (Metsämuuronen 2003, 443). Taulukossa 8 toista ja kolmatta summamuuttujaa (käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta sekä suhtautuminen fyysiseen integraatioon) voidaan pitää alfa-kertoimen perusteella kohtalaisina. Muuttujat siis mittaavat asiaa melko yhdenmukaisesti. Oppilaan kontrolli-ideologiaa kuvaavan summamuuttujan alfa-kertoimen arvoa voidaan pitää tyydyttävänä. Metsämuuronen (2003, 443) mukaan sellainen osio, jonka pois jättäminen nostaisi alfaa reilusti, kannattaa jättää pois. Tässä tutkimuksessa minkään osion poisjättäminen ei olisi nostanut arvoa juurikaan.

9.5.2 Tutkimuksen ja mittauksen validiteetti

Standards for Educational and Psychological Testing- teoksen (1985) mukaan mittarin ja mittausten validiteetilla tarkoitetaan mittaustuloksista tehtävien päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 203).

Mittausta voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen validiteetin näkökulmasta. Sisäinen validiteetti tarkoittaa, että löydökset ovat päteviä suhteessa tutkimuskohteeseen; koehenkilöihin. (Soininen 1995, 120). Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan myös mittausten vastaavuutta teoriaosassa esitettyjä käsitteitä kohtaan (Heikkilä 1998, 186). Cookin ja Campbellin mukaan ulkoinen validius sisältää tarkastelun siitä, miten yleistettävä tutkimus on. Tämä on pitkälti otannan tekemiseen liittyvää pohdintaa. (Metsämuuronen 2003, 86.)

Tämän tutkimuksen kyselyt lähetettiin 97:lle esiopettajana toimivalle neljässä kaupungissa eri puolella Suomea. Tulokset ovat suuntaa antavia, mutta eivät kuitenkaan edusta koko Suomen esiopettajien näkemyksiä. Alan opiskelijoita otettiin mukaan useammasta eri yliopistosta. Opiskelijamääriin ja kouluttavien yliopistojen määriin suhteutettuna otos oli jo kattavampi, vaikkakin opiskelijoista otettiin mukaan vain yhden vuosikurssin verran kustakin valitusta kouluttavasta yksiköstä.

Huomattava on kuitenkin eri osaryhmien eroja tarkasteltaessa, että lopullinen koehenkilöryhmä koostui siten, että noin yksi kolmannes oli työssäkäyviä ja kaksi kolmannesta opiskelijoita. Samalla tavoin kummassakin ryhmässä lastentarhanopettajien tai lastentarhanopettajaksi opiskelevien määrä

on selkeästi suurin verrattuna muihin osaryhmiin. Kokoerot saattavat vaikuttaa hieman tutkimuksen validiteettiin osaryhmien vertailussa.

Metsämuurosen (2003) mukaan sisäiseen validiteettiin kuuluvat mm. sisällön validiteetti ja rakennevaliditeetti. Sisällön validiteetti on pikemminkin käsitteellinen tai teoreettinen kuin laskettavissa oleva mittauksen ominaisuus. Sisällön validiteetissa tutkitaan, ovatko mittarin tai tutkimuksen käsitteet teorian mukaisia ja operationalistettu oikein. Tähän liittyy myös se, kattavatko käsitteet tarpeeksi laajasti kyseistä ilmiötä. Rakennevaliditeetti tarkoittaa sitä, että jos ilmiö todella noudattaa jotakin teoriaa tai mallia, tulisi olla mahdollista, että sille myös löytyy teoreettista tukea aineistosta. Jos käsitettä mittaavat osiot mittaavat taustalla olevaa latenttia muuttujaa, kyseisten osioiden tulisi korreloida keskenään järjestelmällisemmin kuin muiden muuttujien. (Metsämuuronen 2003, 86-87, 90.)

Tämän tutkimuksen sisäistä validiteettia lisää se, että se pohjautuu mahdollisimman paljon aikaisempiin tutkimuksiin ja käytössä olleisiin mittareihin. Kyselylomakkeen pohjana on ollut Mobergin (2002) käyttämä kysely. Lomakkeen laadintaan hyödynnettiin myös aiemmissa tutkimuksissa paljon käytettyä PCI-lomaketta, johon myös Mobergin (2002) kysely osittain perustuu. Yleensä ottaen kyselylomakkeen osiot perustuvat aiempiin tutkimuksiin sekä teorian tietoon (Määttä 1984, Nuutinen 1994, Moberg 1979, Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 249-265). Lomakkeessa käytetyt käsitteet on pyritty muotoilemaan niin, että ne vastaavat teoriaosassa esitettyjä käsitteitä. Kyselylomakkeemme suunnattiin lähinnä päivähoiton esiopetukseen, eli kentälle, jossa esimerkiksi oppilaan kontrolli-ideologiaa ei aikaisemmin ole tutkittu. Tästä syystä pyrimme muokkaamaan kyselylomakkeesta sellaisen, että termit vastaisivat mahdollisimman hyvin juuri esiopetuksen kenttää.

Kyselystä pyrittiin tekemään sellainen, että se on nopea täyttää ja sen ohjeistus on mahdollisimman selkeä. Aineiston pisteytyksen periaatteet sekä analysointi perustuvat pitkälti edellä mainittuihin aikaisempiin tutkimuksiin.

Oppilaan kontrolli-ideologiasta tehdyn summamuuttujan Cronbachin alfa-kerroin oli tyydyttävä, mikä saattaa vaikuttaa niihin tutkimuksen yhteyksiä ja eroja tarkasteleviin analyysihin, joissa oppilaan kontrolli-ideologia on mukana. Summamuuttujan osioita jäsennettiin faktorianalyysin avulla. Osiot eivät kuitenkaan ryhmittyneet eri faktoreille, joten oppilaan kontrolli-ideologiaa kuvailtiin osion yhden summamuuttujan ja yksittäisten osioiden avulla.

10 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset käydään läpi tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Ensin kuvaillaan vastaajien oppilaan kontrolli-ideologiaa, käsitystä käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautumista fyysiseen integraatioon (tutkimusongelmat 1-3). Toisena esitetään yhteyksiä ja eroja kuvaavat tulokset (tutkimusongelmat 4-6).

10.1 Kuvailevat tutkimusongelmat

Oppilaan kontrolli-ideologia

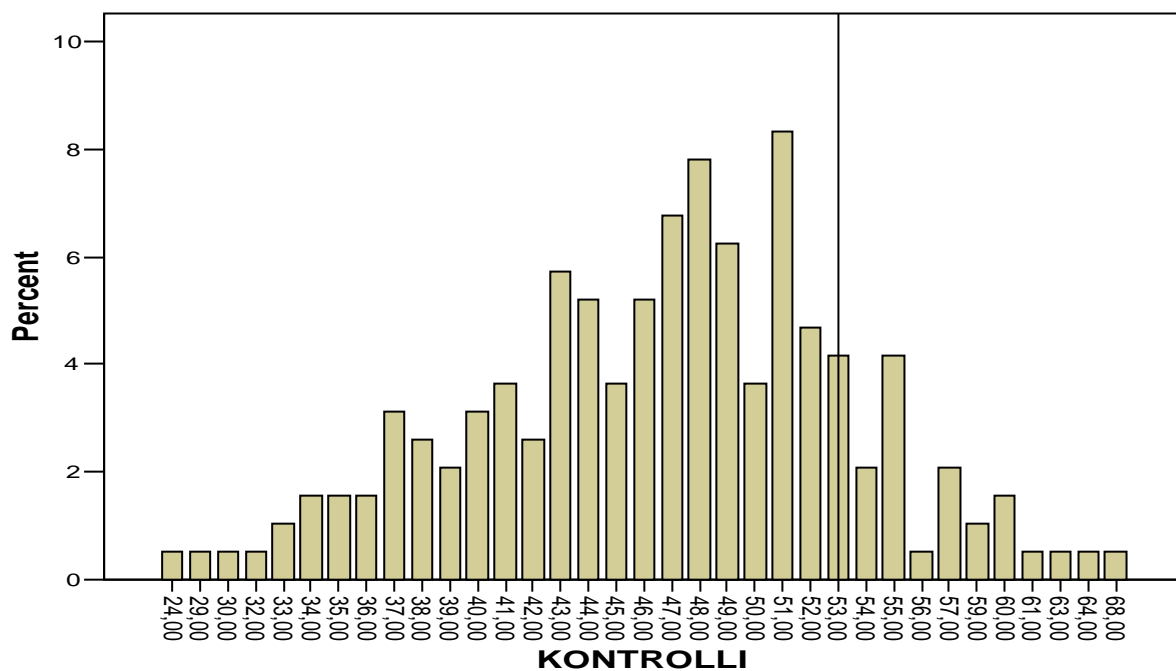
Oppilaan kontrolli-ideologiaa mittaavista väittämistä (ks. Liite 2, osiot 6-20) muodostettiin yksi summamuuttuja. Summamuuttuja voi saada arvoja välillä 15-90. Asteikon keskikohta on 53. Mitä suurempi vastaajakohtainen summamuuttujan pistemäärä on, sitä holhoavampi vastaajan oppilaan kontrolli-ideologia on tämän mittarin mukaan.

Vastaajakohtaiset oppilaan kontrolli-ideologiaa kuvaavan summamuuttujan pistemäärät vaihtelevat välillä 24-68. Vastaajien oppilaan kontrolli-ideologiaa mittaavan summamuuttujan pistemäärien keskiarvo on 46.7 ja keskihajonta 7.0. Kuvioista 3 nähdään vastaajien oppilaan kontrolli-ideologiaa mittaavan summamuuttujan jakautuminen. Keskikohta 53 on merkitty kuvaan pystyviivalla. Kuvioista nähdään, että suurin osa summapistemääristä asettuu keskikohdan vasemmalle puolelle, eli saa pienempiä arvoja kuin 53. (ks. Kuvio 3.)

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että vastaajat ovat jokseenkin epäyhtenäinen joukko oppilaan kontrolli-ideologiaaltaan. Keskimääräisesti katsottuna heidän oppilaan kontrollinsa ei ole kovin korkea (holhoava).

Kun tarkastellaan kontrolli-ideologiaa koskevia väittämiä, huomataan, että keskimääräisesti korkeimmin kontrolloivasti vastaajat reagoivat väittämiin 6 (”esiopetuksessa on hyvin tärkeää oppia noudattamaan sääntöjä”, ka. 5.3) ja 16 (”lasten on hyvä muistaa, että heidän asemansa ryhmässä on erilainen kuin opettajan asema”, ka. 4.60). Keskimääräisesti katsottuna humanistisimmillaan

vastaajien oppilaan kontrolli-ideologia esiintyi väittämissä 15 (”opettaja voi luottaa lapsiin siinä määrin, että nämä voivat toimia joskus yhdessä ilman opettajan jatkuvaa läsnäoloa”, ka. 1.24) ja 20 (”opettajan tulisi huomioida lasten mielipiteet ja palaute suunnitellessaan opetustaan”, ka. 1.82). (ks. Taulukko 9.)



KUVIO 3. Vastaajien oppilaan kontrolli-ideologiaa mittaavien summapistemäärien jakautuminen prosentteina (N=192)

TAULUKKO 9. Vastaajien oppilaan kontrolli-ideologia osioittain. Vastausten prosenttijakaumat, keskiarvot ja hajonnat. (N=198-203)

Väittämät	Vastausten jakauma						keski- arvo	hajonta
	tsm	jsm	hsm	hem	jem	tem	ka.	s
6. Tärkeää noudattaa sääntöjä	41	53	4	1	1	0	5.30	0.74
7. Lapset pystyvät sääntöjen tekemiseen	10	50	23	9	7	1	2.54	1.08
8. Lasten on istuttava paikoillaan opetustuokioilla	4	28	25	15	22	6	3.62	1.37
9. Luja kasvatusote tuottaa sopeutuvia yksilöitä	3	10	27	26	28	6	3.14	1.21
10. Vahva kontrolli latistaa kehityksen ja luovuuden	10	36	26	15	12	1	2.86	1.21
11. Rangaistuksella uhkailu on toimiva kasvatuskeino	1	7	17	19	39	17	2.60	1.20
12. Akateemisia taitoja tulisi korostaa esiopetuksessa	3	9	26	24	26	12	3.00	1.27
13. Opettajan tärkein rooli on olla ryhmän johtaja	3	16	23	20	26	12	3.14	1.36
14. Tiukka ulkoinen kontrolli lisää huonoa käytöstä	2	15	26	26	27	4	3.76	1.18
15. Lapset voivat joskus toimia ilman opettajan jatkuvaa läsnäoloa	49	33	10	4	3	1	1.82	1.06
16. Lasten asema ryhmässä on erilainen kuin opettajan	23	39	21	8	7	2	4.60	1.22
17. Lapsen häiritsevä käyttäytyminen vaatii rajojen tiukentamista	4	27	33	15	17	4	3.76	1.26
18. Lapsella on lupa kyseenalaistaa opettajan toimintaa	29	34	28	4	5	0	2.22	1.07
19. Pakon käyttö on hyväksyttävää opettajan työssä	0	15	30	17	25	13	3.09	1.30
20. Opettajan tulisi huomioida lasten mielipiteet opetuksen suunnittelussa	82	15	2	1	0	0	1.24	0.59

Huom.

- tsm = Täysin samaa mieltä
- jsm =Jokseenkin samaa mieltä
- hsm =Hieman samaa mieltä
- hem =Hieman eri mieltä
- jem = Jokseenkin eri mieltä
- tem =Täysin eri mieltä

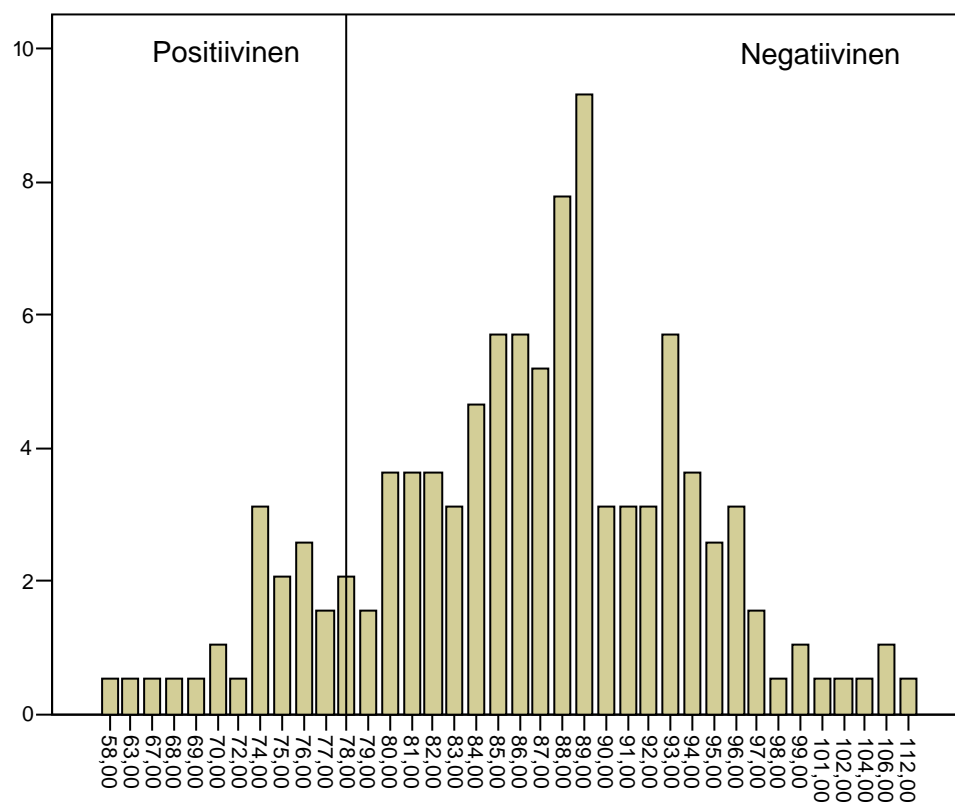
Käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta

Adjektiivipareista, jotka koskevat käsitystä käyttäytymishäiriöisestä lapsesta (ks. Liite 2, kohdat 21-46) muodostettiin yksi summamuuttuja. Summamuuttuja voi saada arvoja välillä 26-130. Asteikon neutraali keskikohta on 78. Mitä suurempi vastaajakohtainen summamuuttujan pistemäärä on neutraaliin keskikohtaan (78) nähden, sitä negatiivisempi käsitys vastaajalla on käyttäytymishäiriöisestä lapsesta. Vastaajakohtaiset, käsitystä kuvaavan summamuuttujan pistemäärät vaihtelevat välillä 58-112. Pistemäärien keskiarvo on 86.7 ja keskihajonta 7.9. Kuvio 4 nähdään vastaajien käyttäytymishäiriöistä lasta koskevaa käsitystä mittaavan summapistemäärien jakautuminen. Neutraali keskikohta 78 on merkitty kuvaan pystyviivalla. Kuvio 4 nähdään, että suurin osa summapistemääristä asettuu neutraalin keskikohdan oikealle puolelle, eli saa suurempia arvoja kuin 78. (ks. Kuvio 4.) Voidaan todeta, että keskimäärin vastaajien käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta on enemmän negatiivinen kuin positiivinen.

Taulukossa 10 näkyy prosentteina vastausten jakaantuminen kunkin adjektiiviparin kohdalla.

Asteikossa määritetään adjektiiviparit Likert - asteikon mukaisesti. Asteikon päät (5 - 1) muodostavat vastakohtaparit. Vastaaja valitsee asteikolla 5 – 1 parhaiten omaa käsitystään vastaavan kohdan. Kohta 3 edustaa neutraalia suhtautumista kumpaankin adjektiiviin.

Vastaukset on pisteytetty niin, että mitä enemmän pisteitä vastaaja antaa, sitä negatiivisempi on hänen käsityksensä käyttäytymishäiriöisestä lapsesta. Kun tarkastellaan käyttäytymishäiriöistä lasta koskevia adjektiivipareja, huomataan, että vastaajien näkemys oli enemmän negatiivinen kuin positiivinen. Käyttäytymishäiriöistä lasta pidetään enemmän haasteellisena (95 %), rauhattomana (89 %), ei kykenevänä kontrolloimaan käyttäytymistään (88 %), tottelemattomana (86 %), sopeutumattomana (85 %) ja jatkuvaa ohjausta kaipaavana (76 %). (Edellisessä on adjektiivipareittain laskettu yhteen vastausprosentit asteikon kohdista 4 ja 5). Toisaalta käyttäytymishäiriöinen lapsi nähtiin myös enemmän väärinymmärrettynä (62 %) ja aktiivisena (51 %). (Edellisessä on laskettu yhteen vastausprosentit asteikon kohdista 1 ja 2.)



KUVIO 4. Käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta. Summapistemäärien jakautuminen prosentteina. (N=193)

TAULUKKO 10. Vastaaajien käsitykset käyttäytymishäiriöisestä lapsesta adjektiivipareittain (%) (N=199-202)

	5	4	3	2	1	
21.Huolimaton	7	62	30	1	0	Huolellinen
22.Tottelematon	14	72	13	1	0	Tottelevainen
23.Rauhaton	27	62	9	1	1	Rauhallinen
24.Epämiellyttävä	2	10	72	14	2	Miellyttävä
25.Epärehellinen	2	18	52	22	6	Rehellinen
26.Tyytymätön	11	48	31	10	0	Tyytyväinen
27.Onneton	8	33	44	13	2	Onnellinen
28.Hiljainen	0	3	33	45	19	Puhelias
29.Epäluotettava	2	29	56	11	2	Luotettava
30.Ilkeä	1	24	68	6	1	Kiltti
31.Sopeutumaton	17	68	12	3	0	Sopeutuva
32.Pahatapainen	1	4	33	42	20	Väärinymmärretty
33.Epäsuosittu	9	41	43	6	1	Suosittu
34.Laiska	0	13	77	9	1	Ahkerä
35.Kaipaa jatkuvaa ohjausta	23	53	16	6	2	Omatoinen
36.Arka	1	7	51	34	7	Rohkea
37.Epäystävällinen	3	29	54	13	1	Ystävällinen
38.Epävarma	16	54	23	7	0	Itsevarma
39.Heikko	4	26	52	16	2	Vahva
40.Sulkeutunut	2	24	52	19	3	Avoim
41.Epänormaali	2	11	63	20	4	Normaali
42.Ei osaa kontrolloida käyttäytymistään	38	50	6	3	3	Osa kontrolloida käyttäytymistään
43.Passiivinen	0	4	45	42	9	Aktiivinen
44.Häiriintynyt	6	55	37	2	0	Tasapainoinen
45.Haasteellinen	53	42	5	0	0	Helppo
46.Ei kiinnostunut oppimisesta	2	23	53	19	3	Kiinnostunut oppimisesta

TAULUKKO 11. Vastaajien käsitykset käyttäytymishäiriöisestä lapsesta adjektiivipareittain. Keskiarvot ja -hajonnat. Pisteytys on välillä 1-5 niin, että viisi pistettä kuvaa adjektiiviparin negatiivista ääripäätä ja yksi piste positiivista ääripäätä. Kolme pistettä edustaa neutraalia keskikohtaa.

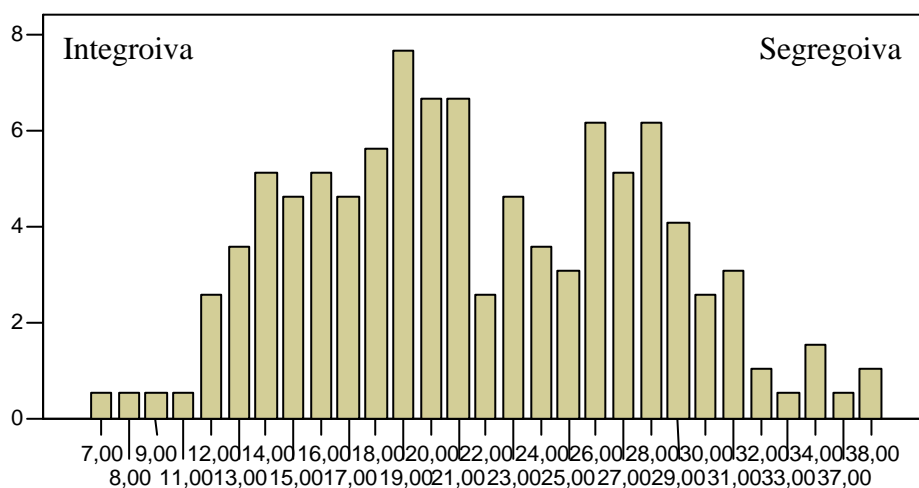
Adjektiivipari	Keskiarvo	Keskihajonta
21.Huolimaton – huolellinen	3.76	0.58
22.Tottelematon – tottelevainen	3.99	0.56
23.Rauhaton – rauhallinen	4.15	0.65
24.Epämiellyttävä – miellyttävä	2.94	0.63
25.Epärehellinen – rehellinen	2.86	0.84
26.Tyytymätön – tyytyväinen	3.6	0.14
27.Onneton – onnellinen	3.32	0.85
28.Hiljainen – puhelias	2.19	0.77
29.Epäluotettava – luotettava	3.18	0.72
30.Ilkeä – kiltti	3.17	0.58
31.Sopeutumaton – sopeutuva	4.00	0.63
32.Pahatapainen – väärinymmärretty	2.23	0.83
33.Epäsuosittu – suosittu	3.52	0.76
34.Laiska – ahkera	3.02	0.51
35.Kaipaa jatkuvaa ohjausta – omatoiminen	3.89	0.88
36.Arka – rohkea	2.62	0.75
37.Epäystävällinen – ystävällinen	3.21	0.72
38.Epävarma – itsevarma	3.8	0.78
39.Heikko – vahva	3.17	0.80
40.Sulkeutunut – avoin	3.03	0.80
41.Epänormaali – normaali	2.86	0.72
42.Ei osaa kontrolloida käyttäytymistään – osaa kontrolloida käyttäytymistään	4.18	0.87
43.Passiivinen – aktiivinen	2.43	0.72
44.Häiriintynyt – tasapainoinen	3.67	0.62
45.Haasteellinen – helppo	4.47	0.60
46.Ei kiinnostunut oppimisesta – kiinnostunut oppimisesta	3.03	0.80

Suhtautuminen fyysiseen integraatioon

Fyysiseen integraatioon suhtautuminen -osiosta (ks. Liite 2, kohdat 47-52) muodostettiin yksi summamuuttuja. Summamuuttuja voi saada arvoja välillä 6-42. Asteikon keskikohta on 24. Mitä suurempi vastaajakohtainen summamuuttujan pistemäärä on, sitä segregoivampi suhtautuminen vastaajalla on. Vastaajakohtaiset, suhtautumista kuvaavat summapistemäärät vaihtelevat välillä 7-38. Vastaajien suhtautumista mittaavan summamuuttujan pistemäärien keskiarvo on 21.7 ja keskihajonta 6.2. Kuvioista 5 nähdään vastaajien fyysiseen integraatioon suhtautumista mittaavien

summapistemäärien jakautuminen. Kuviosta nähdään, että suurin osa summapistemääristä saa pienempiä arvoja kuin 24. Samoin keskiarvo $21.7 < 24$. Voidaan todeta, että vastaajien suhtautuminen on keskimäärin enemmän integroiva kuin segregoiva. (ks. Kuvio 5.)

Taulukossa 12 on esitetty se, millaiseen esiopetusympäristöön tutkimukseen osallistuneet sijoittaisivat eri tyyppiset erityistä tukea tarvitsevat lapset. Vastaukset on esitetty prosentteina. Mitä suurempi keskiarvo on, sitä segregoivampi suhtautuminen vastaajilla yleisesti ottaen on kyseistä erityistä tukea tarvitsevaa lasta kohtaan. Vastaajat suhtautuvat eniten segregoivasti vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaiseen lapseen (ka. 4.79), toiseksi eniten autistiseen lapseen (ka. 4.01), kolmanneksi vaikeasti käyttäytymishäiriöiseen lapsen (ka. 3.92). Mieluiten vastaajat integroisivat esiopetuksessa pitkäaikaissairaan lapsen (ka. 2.04).



KUVIO 5. Fyysiseen integraatioon suhtautuminen. Summapistemäärien jakautuminen prosentteina. (N=195)

TAULUKKO 12. Vastaaajien suhtautuminen fyysiseen integraatioon (prosenttijakaumat)
(N=195-199)

	Paras oppimisympäristö							ka	s
	Koko ajan tavallisessa esiopetusryhmässä	Suurin osa tavallisessa esiopetusryhmässä	Suurin osa ajasta integroidussa erityisryhmässä	Koko ajan integroidussa erityisryhmässä	Suurin osa ajasta erityisryhmässä	Koko ajan erityisryhmässä	Koko ajan erityisryhmässä	keskiarvo	keskihajonta
Vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen lapsi	0	5	22	18	18	16	21	4.79	1.59
Vaikeasti käyttäytymishäiriöinen lapsi	2	13	32	21	13	16	3	3.92	1.44
Vaikeasti kuulovammainen lapsi	5	19	26	19	14	9	8	3.78	1.65
Vaikeasti fyysisesti vammainen lapsi	14	32	20	12	6	8	8	3.19	1.78
Pitkäaikaissairas lapsi	44	32	10	8	4	1	1	2.04	1.31
Autistinen lapsi	3	11	26	30	9	14	7	4.01	1.50

10.2 Yhteyksiä ja eroja kuvaavat tutkimusongelmat

Muuttujien yhteyksiä ja eroja on tutkittu Pearsonin korrelaatiokertoimen, yksisuuntaisen varianssianalyysin sekä riippumattomien otosten t-testin avulla. Näiden testien tuloksia on tulkittu yleisten merkitsevyyssääntöjen mukaan. Niiden perusteella testattu ero/riippuvuus on:

tilastollisesti erittäin merkitsevä, jos $p = .001$

tilastollisesti merkitsevä, jos $.001 < p = .01$

tilastollisesti melkein merkitsevä, jos $.01 < p = .05$.

(Heikkilä 1998, 195.)

Tutkittavien oppilaan kontrolli-ideologian, käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen välinen yhteys

Oppilaan kontrolli-ideologian ja käyttäytymishäiriöistä koskevan käsityksen ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen välistä yhteyttä tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla.

TAULUKKO 13. Oppilaan kontrolli-ideologian, käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen välinen yhteys

Onko yhteyttä:	Korrelaatio kerroin r
oppilaan kontrolli-ideologian ja käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen välillä	.11
käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen ¹ välillä	.05
Fyysiseen integraatioon suhtautumisen ja oppilaan kontrolli-ideologian välillä	.27***

Huom.

* = $p = .05$

** = $p = .01$

*** = $p = .001$

¹ Fyysiseen integraatioon suhtautumisessa on huomioitu vain se osio, joka mittaa vastaajien mielestä sopivinta oppimisympäristöä käyttäytymishäiriöiselle lapselle.

Oppilaan kontrolli-ideologian ja käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen välillä ei ole yhteyttä. Kun tarkasteltiin käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen välistä yhteyttä, otettiin huomioon vain se osio, jossa tarkasteltiin käyttäytymishäiriöisen lapsen kannalta sopivinta oppimisympäristöä. Näiden välillä ei löytynyt yhteyttä. Fyysiseen integraatioon suhtautumisen ja oppilaan kontrolli-ideologian välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Tuloksia tarkemmin tarkasteltaessa huomattiin, että nimenomaan opiskelijoiden kontrolli-ideologian ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen välillä on yhteys ($r=.37^{***}$). Sen sijaan työssäkäyvillä näiden asioiden välillä ei yhteyttä ole havaittavissa. Tarkemmassa tarkastelussa huomattiin myös, että opiskelijoiden oppilaan kontrolli-ideologia korreloi käyttäytymishäiriöisestä lapsesta olevan käsityksen kanssa ($r=.22^{**}$), vaikka se ei koko koehenkilöryhmässä tulekaan esiin. Huomattavaa on, että kyse ei ole kovin voimakkaasta korrelaatiosta. Tuloksista voidaan varovaisesti tulkita, että mitä holhoavampia opiskelijat ovat oppilaan kontrolli-ideologiaan, sitä kielteisempi käsitys heillä on käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja sitä segregoivammin he suhtautuvat erityistä tukea tarvitsevan lapsen ryhmäsijoitukseen esiopetuksessa.

Opiskelijan koulutuslinjan, iän ja työkokemuksen yhteys oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautumiseen fyysiseen integraatioon

Opiskelijan koulutuslinjalla yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tarkasteltavina ryhminä olivat lastentarhanopettajaopiskelijat (LTO), varhaiserityisopettajaopiskelijat (VEO) sekä alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopettajaopiskelijat (EL).

TAULUKKO 14. Opiskelijan koulutuslinjan yhteys oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautumiseen fyysiseen integraatioon

Koulutusl	Oppilaan kontrolli-ideologia					Käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta					Suhtautuminen fyysiseen integraatioon				
	n	ka.	s	F	p	n	ka.	s	F	p	n	ka.	s	F	p
LTO	101	47.3	6.4	0.96	.38	104	85.6	7.3	0.73	.48	104	20.8	5.6	3.92	.02*
EL	17	46.1	6.3			17	87.5	7.8			18	18.2	6.1		
VEO	11	44.8	5.8			11	84.2	7.0			11	16.6	4.8		

Opiskelijan koulutuslinjalla ei ole yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan tai käyttäytymishäiriöistä lasta koskevaan käsitykseen. Yksisuuntainen varianssianalyysi viittaa siihen, että eri koulutuslinjojen opiskelijat eroavat toisistaan fyysiseen integraatioon suhtautumisen osalta tilastollisesti melkein merkitsevästi. Kuitenkaan Scheffen testissä ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja yksittäisten ryhmien välillä.

Opiskelijan iän yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen tutkittiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Vastaajien iät oli luokiteltu neljään ikäluokkaan: 20-29-vuotiaat, 30-39-vuotiaat, 40-49-vuotiaat sekä 50-59-vuotiaat.

Opiskelijan iällä ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen. (ks. Taulukko 15.)

TAULUKKO 15. Opiskelijan iän yhteys oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen

Ikäluokka	Oppilaan kontrolli-ideologia					Käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta					Suhtautuminen fyysiseen integraatioon				
	n	ka.	s	F	p	n	ka.	s	F	p	n	ka.	s	F	p
20-29	112	47.0	6.4	1.25	.29	115	85.5	7.3	1.92	.15	115	20.4	5.7	1.36	.25
30-39	8	49.3	5.9			8	87.5	5.8			9	17.6	7.4		
40-49	8	44.3	6.8			8	90.4	5.2			8	18.5	3.3		

Opiskelijan työkokemuksen määrän yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumista tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimella. Edellä mainittujen välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Työkokemusvertailussa otettiin erikseen huomioon työkokemus lastentarhanopettajana ja erityislastentarhanopettajana. Huomattavaa on myös, että työkokemusvertailussa oli mukana vain 10-24 vastaajaa, eli suhteellisen pieni määrä opiskelijoista, joita oli tutkimuksessa mukana kaikkiaan 135. (ks. Taulukko 16.)

TAULUKKO 16. Opiskelijan työkokemuksen yhteys oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautumiseen fyysiseen integraatioon

Opiskelijat		Oppilaan kontrolli-ideologia	Käsitys käytt.häiriöisestä lapsesta	Suhtautuminen fyysiseen integraatioon
LTO	r	-.08	-.09	.30
	p	.68	.67	.14
	N	23	23	24
ELTO	r	-.07	-.60	-.02
	p	.82	.06	.94
	N	11	10	11

Työssäkäyvän ammatin, iän ja työkokemuksen yhteys oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautumiseen fyysiseen integraatioon

Työssäkäyvän ammatin yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tarkasteltavina ammattiryhminä olivat lastentarhanopettajaopiskelijat (LTO) ja alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopettajaopiskelijat (EL).

Työssäkäyvän ammatilla ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan ja käyttäytymishäiriöistä lasta koskevaan käsitykseen. Fyysiseen integraatioon suhtautumisen ja työssäkäyvän ammatin välillä ilmeni tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys. (ks. Taulukko 17.) Kuitenkaan Scheffen testissä ei ilmennyt eroja yksittäisten ryhmien välillä.

TAULUKKO 17. Työssäkäyvän ammatin yhteys oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautumiseen fyysiseen integraatioon

Ammatti	Oppilaan kontrolli-ideologia					Käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta					Suhtautuminen fyysiseen integraatioon				
	n	ka.	s	F	p	n	ka.	s	F	p	n	ka.	s	F	p
LTO	48	45.1	8.1	1.36	.26	49	88.1	8.6	0.70	.50	47	26.2	5.6	3.59	.03*
ELTO	11	48.6	8.3			8	85.3	7.7			11	22.5	5.1		
Muu	3	51.0	9.5			3	83.3	24.1			3	19.7	5.1		

Työssäkäyvän iän yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Ikäluokat ovat samat kuin opiskelijoilla.

Työssäkäyvän iällä ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen. (ks. Taulukko 18.)

TAULUKKO 18. Työssäkävän iän yhteys oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen

Ikäluokka	Oppilaan kontrolli-ideologia					Käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta					Suhtautuminen fyysiseen integraatioon				
	n	ka.	s	F	p	n	ka.	s	F	p	n	ka.	s	F	p
20-29	3	48.3	6.4	0.33	.80	3	89.3	7.6	0.82	.49	3	26.3	10.1	0.07	.97
30-39	16	46.8	10.4			19	85.2	10.3			17	25.4	5.7		
40-49	34	46.1	6.6			28	89.2	7.0			32	24.9	5.3		
50-59	9	43.8	10.6			10	86.8	11.5			9	25.2	7.1		

Työssäkävien työkokemuksen määrän yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimella. P-arvo on kaikissa suurempi kuin .05. Näin ollen työkokemuksen määrällä ei ole yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta tai fyysisen integraatioon suhtautumiseen. (ks. Taulukko 19.)

TAULUKKO 19. Työssäkävien työkokemuksen määrän yhteys oppilaan kontrolli-ideologiaan, käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautumiseen

Työssäkävät		Oppilaan kontrolli-ideologia	Käsitys käytt.häiriöisestä lapsesta	Suhtautuminen fyysiseen integraatioon
LTO	r	.19	.07	.16
	p	.13	.57	.19
	N	62	60	61
ELTO	r	-.04	-.04	-.26
	p	.84	.85	.20
	N	22	21	24

Opiskelijoiden ja työssäkävien eroa oppilaan kontrolli-ideologian, käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan ja fyysisen integraatioon suhtautumisen suhteen tutkittiin riippumattomien otosten t-

testillä. Ennen t-testin suorittamista todettiin, että summamuuttujat: oppilaan kontrolli-ideologia, käsitys käyttäytymishäiriöistä lapsesta ja fyysiseen integraatioon suhtautuminen, ovat normaalisti jakautuneita.

Opiskelijoiden ja työssäkäyvien välillä ei esiintynyt eroa oppilaan kontrolli-ideologian eikä käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen suhteen. Sen sijaan opiskelevien ja työssäkäyvien välillä esiintyy eroa fyysiseen integraatioon suhtautumisessa. Opiskelijoiden keskimääräinen fyysiseen integraatioon suhtautumista kuvaava summapistemäärä on pienempi kuin työssäkäyvillä, joten opiskelijat suhtautuvat integraatio-myönteisemmin erityistä tukea tarvitsevan lapsen ryhmäsijoitukseen ($t = -5.7$, p -arvo $.00***$). (ks. taulukko 20.)

TAULUKKO 20. Opiskelijoiden ja työssäkäyvien oppilaan kontrolli-ideologia, käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautuminen fyysiseen integraatioon (keskiarvot ja keskihajonnat) sekä erot opiskelijoiden ja työssäkäyvien välillä (t-testi).

	Opiskelijat		Työssäkäyvät		t	p
	ka.	s	ka.	s		
Oppilaan kontrolli-ideologia	46.9	6.3	46.0	8.2	.79	.43
Käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta	85.7	7.3	87.5	8.9	-1.43	.15
Suhtautuminen fyysiseen integraatioon	20.0	5.7	25.1	5.7	-5.7	.00***

11 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millainen on esiopettajina toimivien sekä alaa opiskelevien oppilaan kontrolli-ideologia, käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta ja suhtautuminen fyysiseen integraatioon. Tutkimuksessa etsittiin myös yhteyksiä edellä mainittujen asioiden välillä ja tutkittiin, onko vastaajien taustatekijöillä vaikutusta niihin. Lopuksi tutkittiin, eroavatko työssäkäyvät ja opiskelijat oppilaan kontrolli-ideologialtaan, käyttäytymishäiriöistä lasta koskevilta käsityksiltään ja suhtautumiseltaan fyysiseen integraatioon. Seuraavassa pohditaan käytettyä tutkimusmenetelmää, esitellään saatuja tuloksia ja johtopäätöksiä sekä esitetään jatkotutkimusaiheita.

11.1 Tutkimusmenetelmän arviointia

Tutkimusaineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella postikyselynä. Vastausprosentti oli kohtalaisen suuri (74). Voidaan olettaa, että lomake oli suhteellisen helppo ja nopea täyttää sekä vaivaton palauttaa. Kontaktihenkilöiden apu tutkimuspaikkakunnilla saattoi osaltaan vaikuttaa vastausprosenttiin. Kyselylomake oli muotoiltu teoratiedon sekä PCI-lomakkeen pohjalta esiopetuksen kenttään sopivaksi, jotta alan ihmisten olisi mahdollisimman helppo vastata lomakkeen kysymyksiin.

Yleisesti ottaen voidaan olettaa, että kyselylomakkeen käsitteet ovat tutkimuksessa esitetyn teoratiedon mukaisia ja sopivat esiopetuksen kenttään. Vastauksissa ilmeni kuitenkin jonkin verran epäselvyyksiä. Nämä epäselvyydet voivat vaikuttaa hieman tutkimuksen validiteettiin. Esimerkiksi oppilaan kontrolli-ideologiaa käsittelevässä osassa käsite ”luja kasvatusote” aiheutti muutamille epätietoisuutta. Käyttäytymishäiriöistä lasta koskevia adjektiivipareja kommentoitiin eniten. Muutamat vastaajat kokivat adjektiivit leimaavina ja yksittäisistä tapauksista riippuvina. Integraatio-osiossa lapsia määrittelevät käsitteet olivat joidenkin vastaajien mielestä liian yleisiä. Esimerkiksi käsite pitkäaikaissairas lapsi koettiin epäselvänä. (ks. liite 2.)

Tutkimuksessa käytettiin käsitettä käyttäytymishäiriöinen lapsi, koska se esiintyi monissa aikaisemmissa tutkimuksissa. Nämä tutkimukset on tehty peruskoulun puolella. Tämä tutkimus

käsittelee kuitenkin esiopetusta päivähoidon kentässä. Alle kouluikäisten yhteydessä puhutaankin yleisesti lapsesta, jolla on sosioemotionaalisia ongelmia. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 249.) Käyttäytymishäiriöistä lasta koskeva käsite ei ainakaan näyttänyt aiheuttavan tässä suhteessa epäselvyyksiä, sillä kyseistä käsitettä ei vastauksissa oltu erikseen kommentoitu. Mahdolliset käsitteestä johtuvat erilaiset tulkinnat on kuitenkin otettava huomioon tulosten validiteettia pohdittaessa.

Vastausten tulkintaongelmia ilmeni, kun vastaaja oli valinnut yhden vaihtoehdon sijaan useampia vaihtoehtoja. Tällöin pyrittiin ensisijaisesti valitsemaan keskimäinen vaihtoehto. Tällaisia kohtia oli vain muutamassa lomakkeessa. Jotkut vastaajat olivat jättäneet vastaamatta kokonaan johonkin osioon. Kun osioista muodostettiin kolme summamuuttujaa, käyttämämme SPSS-ohjelma jätti laskematta summamuuttujan pistemäärän kokonaan niiltä vastaajilta, joilta yksikin vastaus puuttui. Summamuuttujakohtaiset tiedot puuttuivat alle kymmeneltä vastaajalta, joten määrä ei tämän kokoisessa aineistossa ole suuri. Lomakkeessa oli myös pari kohtaa, joiden antamaa informaatiota tutkimuksessa ei tarvittu (esiopettajakokemus, vuosikurssi). Aineistosta saatiin kuitenkin tutkimukseen tarvittavat tiedot.

Tämän tutkimuksen mittausten luotettavuutta tarkasteltiin yksittäisistä osioista muodostettujen summamuuttujien johdonmukaisuutta ilmaisevalla Cronbachin alfa-kertoimella. Alfa-arvo vaihteli .62 - .80, joten mittausten reliabiliteettia voidaan pitää riittävänä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimustuloksista löytyneet samankaltaiset ilmiöt kuin aikaisemmin samoista aiheista tehdyistä tutkimuksista. Näitä tuloksia käsitellään seuraavassa kappaleessa tarkemmin.

11. 2 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulosten mukaan vastaajat olivat oppilaan kontrolli-ideologialtaan keskimäärin humanistisia. Vastaajien suhtautuminen lapsiin ei siis ollut kovin kontrolloiva. Toisaalta vastaajat eivät olleet kovin yhtenäisen joukko oppilaan kontrolli-ideologialtaan. Tuloksista ilmeni, että vastaajien kontrolli oli korkeimmillaan niiden väittämien yhteydessä, jotka liittyivät järjestyksen ylläpitoon.

Koulun puolella tehdyissä tutkimuksissa on ilmennyt samansuuntaista. Esimerkiksi Hoyn ja Woolfolkin (1990) tutkimuksen opettajaopiskelijoiden oppilaan kontrolli-ideologiasta yhtenä perusajatuksena on, että yksi opettajan päätehtävistä on ylläpitää järjestystä luokassa (Doyle 1986, Hoyn & Woolfolkin 1990 mukaan). Kuitenkin tässä tutkimuksessa ilmeni, että lasten mielipiteet huomioidaan ja lapsiin luotetaan, mikä kertoo vastaajien humanistisesta näkemyksestä. Tällöin opettaja pyrkii suunnittelemaan lasten intressien mukaista toimintaa.

Vastaajien käsitys käyttäytymishäiriöisestä lapsesta on enemmän negatiivinen kuin positiivinen. Käyttäytymishäiriöistä lasta pidetään mm. haasteellisena, rauhattomana ja kykenemättömänä kontrolloimaan käyttäytymistään. Toisaalta vastaajat näkivät käyttäytymishäiriöisen lapsen myös väärinymmärrettyinä. Käyttäytymishäiriöiseen lapseen ei suhtauduttu valituista erityistä tukea tarvitsevista lapsista kaikkein segregoivimmin. Lasten väliset erot olivat pienet.

Käyttäytymishäiriöistä lasta segregoivammin suhtauduttiin vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaiseen lapseen ja autistiseen lapseen. Myös Mobergin (1997) tutkimuksen mukaan autistiset, psyykkisesti kehitysvammaiset ja tunne-elämältään häiriintyneet lapset sijoitettaisiin mieluiten segregoivampaan oppimisympäristöön. Scruggs & Mastropieri (1996) tekivät yhteenvedon tutkimuksista vuosilta 1958 – 1995, joissa käsiteltiin integraatiota kouluissa. Osassa tutkimuksista (esim. Shotel ym. 1972; Berryman & Berryman 1981; Center & Ward 1987 jne.) ilmeni, että opettajien asennoituminen integraatioon on yhteydessä lapsen vamman asteeseen tai laatuun, eli mitä vaikeampi vamma on, sitä kielteisemmin tällaisen lapsen integraatioon suhtauduttiin. Vamman laatu vaikutti niin, että esim. kielteisesti suhtauduttiin sellaisen lapsen integraatioon, jolla oli sosioemotionaalisia ongelmia ja myönteisimmin lapseen, jolla oli oppimisvaikeuksia, lievä fyysinen ja /tai psyykkinen vamma tai lapsi jolla oli pitkäaikais sairaus. Samansuuntaisia tuloksia sai myös Forlin (1995). Viitalan (2000) tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat sosioemotionaalisesti häiriintyneiden lasten ja vaikeimmin kehitysvammaisten lasten integroimisen hankalimmaksi. Myös Pihlaja (2003) nostaa tutkimuksessaan esille, että lapsi jolla on sosiaalis-emotionaalisia ongelmia, saa päiväkodissa vähemmän positiivista huomiota tai pedagogista tukea kuin esimerkiksi kielellisen kehityksen häiriöistä kärsivä lapsi.

Yleisesti ottaen vastaajien suhtautuminen fyysiseen integraatioon oli enemmän myönteistä, sillä he sijoittaisivat erityistä tukea tarvitsevan lapsen keskimääräisesti katsottuna enemmän integroivaan kuin segregoivaan oppimisympäristöön. Tämä tulos on samansuuntainen Viitalan (2000) ja Marchantin (1995) tutkimusten kanssa, joissa todettiin alle kouluikäisten opettajien suhtautuvan

myönteisesti integraatioon. Viitalan (2000) mukaan lastentarhanopettajien asenteet integraatiota kohtaan ovat positiivisempia kuin muilla opettajaryhmillä (vrt. Moberg 1997, 1998, 2001). Tässä tutkimuksessa vastaajat suhtautuivat segregoivimmin vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaiseen, autistiseen ja käyttäytymishäiriöiseen lapseen. Integroivimmin suhtauduttiin pitkäaikaissairaaseen lapseen. Pohdimme, johtuuko tämä siitä, että pitkäaikaissairaaseen lapsen integrointi ei yleensä vaadi suuria erityistoimenpiteitä esiopetusympäristön ja käytössä olevien opetusmenetelmien suhteen. Tätä näkemystä tukevat esimerkiksi Centerin & Wardin (1987) sekä Hornen (1983) tutkimukset, joiden mukaan opettajat olivat valmiimpia integroimaan sellaisia lapsia, joiden erityiset tarpeet eivät vaadi opettajalta ylimääräisiä ohjeenanto- ja hallintataitoja (Scruggs & Mastropieri 1996; Avramidis & Norwich 2002).

Käyttäytymishäiriöistä lasta koskevalla käsityksellä ei ilmennyt yhteyttä oppilaan kontrolli-ideologiaan tai fyysiseen integraatioon suhtautumiseen, kun tutkittiin koko koehenkilöryhmää. Oppilaan kontrolli-ideologian ja fyysiseen integraatioon suhtautumisen välillä ilmeni tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Myös Mobergin (1980) tutkimuksessa erityisopettajien oppilaan kontrolli-ideologian ja integraatio-segregaatioasenteen todettiin olevan yhteydessä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa tehty myöhempi tarkastelu paljasti, että nimenomaan opiskelijoiden oppilaan kontrolli-ideologialla on lievä yhteys fyysiseen integraatioon suhtautumiseen sekä käsitykseen käyttäytymishäiriöisestä lapsesta. Varovaisesti voidaan olettaa, että mitä holhoavampi opiskelija on oppilaan kontrolli-ideologialtaan, sitä segregoivammin hän suhtautuu erityistä tukea tarvitsevan lapsen ryhmäsijoitukseen esiopetuksessa ja sitä kielteisempi käsitys hänellä on käyttäytymishäiriöisestä lapsesta.

Iällä ja työkokemuksen määrällä ei ollut yhteyttä suhtautumiseen fyysiseen integraatioon. Tämä tulos koskee sekä opiskelijoita että työssäkäyviä. Myöskään Viitalan (2000) tutkimuksessa lastentarhanopettajan työkokemuksella ei havaittu olevan yhteyttä käsityksiin integraatiosta. Pitkään työssä olleet pitivät integraatiota kuitenkin hyödyllisenä. Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijan koulutuslinjalla ja työssäkäyvän ammatilla ilmeni tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys fyysiseen integraatioon suhtautumiseen. Parivertailussa eri koulutuslinjojen tai ammattiryhmien välillä ei kuitenkaan ilmennyt eroa. Koulun puolella tehdyissä tutkimuksissa Leyser, Kapperman & Keller (1994) ovat todenneet opettajan työkokemuksen ja iän olevan yhteydessä integraatioon suhtautumiseen. Nuoremmat ja vähän työkokemusta omaavat suhtautuvat integraatioon myönteisemmin. Myös Moberg (1980, 1984) on tutkimuksissaan saanut samantyyppisiä tuloksia.

Määtän (1984) tutkimuksessa todettiin, että opettajan oppilaan kontrolli-ideologia muuttuu rajoittavammaksi työkokemuksen myötä. Myös Mobergin (1980) mukaan oppilaan kontrollisuuntautuneisuus lisääntyy hiukan erityisopettajakokemuksen kasvaessa. Hoyn (2001) mukaan opetusharjoittelun ja sitä seuraavan ensimmäisen työvuoden aikana opettajan oppilaan kontrolli-ideologia muuttuu holhoavammaksi. Samansuuntaisia tuloksia saivat myös Hoy ja Woolfolk (1990). Koulun puolella tehdyissä tutkimuksissa opettajan oppilaan kontrolli-ideologia näyttää muuttuvan tiukemmaksi työkokemuksen karttuessa, kun taas esiopetuksen kentällä tehdyssä tutkimuksessamme ei tällaista ilmennyt.

Lopuksi tutkimme onko työssäkäyvien ja opiskelijoiden välillä eroa oppilaan kontrolli-ideologian ja käyttäytymishäiriöistä lasta koskevan käsityksen suhteen. Eroa ei löytynyt. Sen sijaan fyysiseen integraatioon suhtautumisessa opiskelijoiden ja työssäkäyvien välinen ero oli erittäin merkitsevä. Opiskelijat suhtautuvat fyysiseen integraatioon myönteisemmin kuin työssäkäyvät. Saattaa olla, että opiskelijoiden vähäinen työkokemus vaikuttaa näkemykseen käytännön työstä. Huomattava toki on, että opiskelijoiden joukossa on myös niitä, joilla on jo useamman vuoden työkokemus (EL-opiskelijat). Heidän osuutensa opiskelijajoukosta on kuitenkin suhteellisen pieni (18/135).

Varhaiskasvatuksen puolella oppilaan kontrolli-ideologian ja integraation yhteyttä on tutkittu varsin vähän. Tämä tutkimus osoitti, että etenkin opiskelijoiden oppilaan kontrolli-ideologialla on yhteys fyysiseen integraatioon suhtautumiseen. Olisi mielenkiintoista tutkia, häviääkö tämä yhteys opiskelijoilla työelämään siirryttäessä ja mitkä asiat siihen vaikuttavat.

Käyttäytymishäiriöiset lapset ovat yksi suurimmista erityistä tukea tarvitsevista diagnoosiryhmistä. Juuri nämä lapset koetaan haasteellisena. Kuitenkin varhaiskasvatuksessa ollaan ilmeisesti valmiimpia kohtaamaan esimerkiksi lapset, joilla on kielen kehityksen pulmaa (ks. Pihlaja 2003). Mielestämme olisikin syytä tutkia, miten kohdata käyttäytymishäiriöinen lapsi ja millaiset opetus ja kasvatuserätykset tukevat hänen kasvua ja kehitystään. Samoin aiheellista olisi kartoittaa myös lastentarhanopettajien näkemyksiä siitä, millaista tukea he kokevat tarvitsevansa, jotta käyttäytymishäiriöisten lasten integrointi olisi helpompaa.

Jatkossa olisi myös syytä tutkia, miten erityistä tukea tarvitsevan esikoululaisen integraatio käytännössä toteutuu. Miten uusien esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käyttöönotto on vaikuttanut asiaan?

LÄHTEET

Alexander, W. A. jr. 1992. *Journal of Invitational Theory and Practice*. 1 (1). Viitattu 2.3.2004.

<http://www.invitationaleducation.net/publications/journal/v11p31.htm>

Appleberry, J. & Hoy, W. 1970. Teacher - Principal Relationships in “ Humanistic” and “Custodial” Elementary Schools. *The Journal of Experimental Education*, 39 (2), 27-31.

Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992. Viitattu 1.5.2004.

<http://www.finlex.fi/lains/index.html>

Avramidis, E., Baybliss, P. & Burden, R. 2000. A Survey into Mainstream Teachers’ Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.

Avramdis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers’ attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 7 (2), 129-147.

Baumrind, D. 1991. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56 – 95.

Biklen, D. 2001. Inklusionin sosiaalisia konstruktioita: Käytännössä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 55 – 80.

Chyn, M-C. 1992. Pupil Control Ideology, Locus of Control Effects in Students’ Study Habits and Attitudes. *Journal of Education and Psychology*, 15. Abstract. Viitattu 14.4.2004.

<http://www.fed.cuhk.edu.hk/ceric/jep/9215/9215129.htm>

Deipert, J. & Hoy, W. 1977. “Custodial” High Schools and Self – Actualization of Students. *Educational Research Quarterly* 2 (2), 24-31.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoido. 1978. Erityispäivähoidon työryhmän muistio. Helsinki: Sosiaalhallitus.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Esiopetusportaali. 2004. Viitattu 20.4.2004. <http://www.peda.net/veraja/jyu/kti/esiopetus/>

Forlin, C. 1995. Educators' Beliefs About Inclusive Practices in Western Australia. *British Journal of Special Education* 22 (4), 179-185.

From, K., Perkkiö, T. 1998. Päiväkoti integraatio henkilökunnan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 15.3.2004. <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/1100.pdf>

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Helsinki: WSOY.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Henkel, S., A. 1991. Teachers' Conceptualization of Pupil Control in Elementary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 52-60.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Hoy, W. 2001. The Pupil Control Studies: A Historical, Theoretical, and Empirical Analysis. Viitattu 2.10.2003. <http://www.coe.ohio-state.edu/whoy/pci.pdf>

Hoy, W. K. & Jalowick, J. M. 1979. Open Education and Pupil Control Ideology of Teachers. *The Journal of Educational Research* 73 (1), 45-49.

Hoy, W. & Woolfolk, A. 1990. Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal* 27 (2), 279-297.

Häkkinen, K., Vanhatalo, S. 1997. Opettajat integraation edessä: peruskoulun opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 12.3.2004.

<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/1227.pdf>

Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 46. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kerola, K. & Teronen, T. 2001. Autismin kirjo. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 309 -319.

Laki lasten päivähoidosta 36/1973. Viitattu 14.1.2004. <http://www.finlex.fi/lains/index.html>

Lastentarhanopettajaliitto 2003. Toimiva integraatio päiväkodin arjessa. Ohjekirja. Helsinki: Erweko Painotuote Oy.

Leskinen, M. & Viitala, R. 2001. Varhaiserityiskasvatus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 81 - 90.

Lester, P. E., Bishop, L. K. 2000. Handbook of tests and measurement in education and the social sciences. 2 ed. Lanham: Scarecrow Press.

Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. 1994. Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. European Journal of Special Needs Education, 9 (1), 1-14.

Marchant, C. 1995. Teachers' Views of Integrated Schools. Journal of Early Intervention 19 (1), 61-73.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin

havaintoihin. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 39. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. 1980. Erityisopettajan uskomusjärjestelmän autoritaarisuus ja erityisoppilasnimike oppilasarvioinnin selittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia. 5/1980.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.

Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research* 20. 29-40.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: WSOY, 136-161.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 82-95.

Moberg, S. 2002. Kyselylomake. Määrällisten tutkimusmetodien menetelmäkurssin oppimateriaali 25.9.2002. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Mäntyniemi, A. & Haikola, S. 1975. Vanhempien kasvatustieteen, opettajien opetusasenteiden ja kasvattajien välisen normikonfliktitilanteen yhteys oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunneilla. *Työrauhattutkimus II. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 254/1975.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Määttä, K. 1984. Opettajaksi opiskelevien kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteen lisensiaattityö.

Määttä, P. & Lummelahti, L. 1996. Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 95-117.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J., Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY.

Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.

Perusopetuslaki 628 / 1998. Viitattu 4.4.2004 <http://www.finlex.fi/lains/index.html>

Pihlaja, P. 1996. Kehitysvammaisen lapsi. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 238-258.

Pihlaja, P. 1999. Päivähoidon syrjällä: erityispäivähoito 1997. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa: erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueella. Turku: Turun yliopisto.

Pulkkinen, L. 1997. (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Helsinki: WSOY

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Tammer - Paino Oy.

Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Kymmenes painos. Lastensuojelun keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 45-104.

Runsas, R. 1991. Normaalius vs. erilaisuus erityispedagogiikan näkökulmasta. Teoksessa Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Kymmenes painos. Lastensuojelun keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 28-44.

Ruoho, K., Ihatsu, M., Kuorelahti, M. 2001. Käyttätymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki: WS Bookwell Oy, 249-265.

Schaffner, 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. Baltimore: Paul H. Brookes, 49-65.

Schmidt, L. J. 1992. Relationship Between Pupil Control Ideology and the Quality of School Life. Journal of Invitational Theory and Practice 1 (2). Viitattu 14.4.2004
<http://www.invitationaleducation.net/publications/journal/v12p103.htm>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. 1996. Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958 - 1995: A Research Synthesis. Exceptional Children 63 (1), 59 – 74.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:2. Viitattu 15.4.2004.
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/kasvatus/varkasv.htm>

Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, H. J. 1992. Toward inclusive classrooms. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Baltimore: Paul H. Brookes, 3-17.

Svärd, P-L. 1996. Erityisopetus ja kuntoutus osana suomalaista varhaiskasvatusta. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 88-99.

Svärd, P-L. 1996. Kuulovammainen lapsi. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 259-271.

Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Takala, M. 2001. Kuuloon liittyvät vaikeudet. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11.uudistettu painos. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki: WS Bookwell Oy, 266-274.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vaughn, S. & Klinger, J.K. 1998. Student's Perceptions of Inclusion and Resource Room Settings. *The Journal of Special Education* 32 (2), 79-88.

Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Research reports n:o 72. Department of Special Education, University of Jyväskylä. Jyväskylä: Kopijyvä.

Viittala, K. 2002. Etsimessä erityispäivähoito: erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoidon nykytilanne ja hallinnollinen ohjaus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 10. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vinni, I. 2001. Liikkumiseen liittyvät vaikeudet ja monivammaisuus. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11.uudistettu painos. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki: WS Bookwell Oy, 284 – 292.

Wolery, M. & Wilbers, J. S. 1994. Introduction to the Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Programs. Teoksessa M.Wolery & J.S. Wilbers (toim.) *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs*, 1-22.

Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. 1990. Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 81-91.

LIITTEET

Savonlinnan kaupunki
Sosiaalijohtaja

LIITE 1

Kuopion kaupunki
Päivähoidon johtaja

Jyväskylän kaupunki
Päivähoidon johtaja

Tampereen kaupunki
Sosiaali- ja terveystoimi

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Olemme kaksi varhaiserityisopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopiston Erityispedagogiikan laitokselta. Kasvatustieteen maisterin tutkintoon tähtäävään koulutukseemme kuuluu pro gradu-työ, jonka tarkoituksena on tutkia esiopetuksessa työskentelevien ja alaa opiskelevien asennoitumista integraatioon erityiskasvatuksen yhteydessä. Tutkimme myös miten opettaja/opiskelija suhtautuu lasten kanssa tehtävään vallan ja vastuun jakoon, yhteistyöhön sekä järjestyksenhallintaan. Tutkimuksessa tarvitsemamme tiedon keräämme strukturoidulla kyselylomakkeella. Työtä ohjaa professori Sakari Moberg.

Tutkimusryhmäämme kuuluvat kentällä työskentelevät esiopettajat ja erityislastentarhanopettajat sekä alaa (varhaiskasvatusta ja varhaiserityisopetusta) opiskelevat opiskelijat. Keräämme aineistomme yhteensä neljästä kaupungista: Tampere, Jyväskylä, Savonlinna ja Kuopio.

Toivomme teidän suhtautuvan myönteisesti tekemäämme tutkimukseen ja antavan luvan tutkimusaineiston keräämiseen. Saamiamme tietoja käsittelemme luottamuksellisesti ja ainoastaan tutkimustarkoituksiin. Tutkimuksen valmistuttua esittelemme teille tuloksia, halutessanne, sekä toimitamme yhden tutkimuskappaleen käyttöönnne.

Pyydämme lähettämään päätöksenne mahdollisimman pian Tiina Mankiselle allaolevaan osoitteeseen.

Jyväskylässä 22.9.2003

Tiina Mankinen
xxxxx Jyväskylä

Maarit Viljanen
xxxxx Jyväskylä

KYSELY
(työssäkäyvät)

LIITE 2

VASTAA SEURAAVIIN KOHTIIN RASTITTAMALLA (X) TAI KIRJOITTAMALLA SOPIVA
VAIHTOEHTO VIIVALLE.

1. Ikä
- | | |
|----------------|--------------|
| 1.)___ Alle 20 | 4.)___ 40-49 |
| 2.)___ 20-29 | 5.)___ 50-59 |
| 3.)___ 30-39 | 6.)___ 60- |

2. Koulutus
- (1.)__ lastentarhanopettaja
 - (2.)__ erityislasterhanopettaja
 - (3.)__ varhaiserityisopettaja
 - (4.)__ erityisopettaja
 - (5.)__ sosionomi/sosiaalikasvattaja
 - (6.)__ joku muu, mikä? _____

3. Työkokemus lastentarhanopettajana
- (1.) __ei ole
 - (2.) __on, _____ vuotta,
- joista esiopettajana _____ vuotta

4. Työkokemus opettajana erityisryhmässä /integroidussa erityisryhmässä
- (3.) __ei ole
 - (4.) __on, _____ vuotta

KYSELY
(opiskelijat)

VASTAA SEURAAVIIN KOHTIIN RASTITTAMALLA (X) TAI KIRJOITTAMALLA SOPIVA
VAIHTOEHTO VIIVALLE.

1. Ikä _____

2. Koulutuslinja (1.)__ lastentarhanopettaja (kasvatustieteen kandidaatti)
(2.)__ lastentarhanopettaja (kasvatustieteen maisteri)
(2.)__ alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopettaja (EL)
(3.)__ varhaiserityisopettaja (kasvatustieteen maisteri)
(6.)__ joku muu, mikä? _____

3. Vuosikurssi _____

(Kuinka mones vuosi menossa tähänhetkistä koulutusta?)

4. Työkokemus lastentarhanopettajana

(5.) __ei ole

(6.) __on, _____ vuotta,

joista esiopettajana _____ vuotta

5. Työkokemus opettajana erityisryhmässä /integroidussa erityisryhmässä

(7.) __ei ole

(8.) __on, _____ vuotta

Seuraavana on esitetty joukko esiopetustapahtumiin liittyviä väittämiä. Merkitse oma henkilökohtainen kantasi rastilla (X) siihen sarakkeeseen, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi:

Vastausvaihtoehdot: TSM = täysin samaa mieltä
 JSM = jokseenkin samaa mieltä
 HSM = hiukan samaa mieltä
 HEM= hiukan eri mieltä
 JEM = jokseenkin eri mieltä
 TEM = täysin eri mieltä

	TSM	JSM	HSM	HEM	JEM	TEM
6. Esiopetuksessa on hyvin tärkeää oppia noudattamaan sääntöjä.	___	___	___	___	___	___
5. Lapset pystyvät tekemään ryhmän säännöt itse.	___	___	___	___	___	___
6. Lasten on istuttava paikoillaan opetustuokioiden aikana.	___	___	___	___	___	___
8. Opettajan luja kasvatustote tuottaa sopeutuvia yksilöitä.	___	___	___	___	___	___
9. Opettajan vahva kontrolli latistaa lapsen luonnollisen kehityksen ja luovuuden.	___	___	___	___	___	___
10. Rangaistuksella uhkaaminen on toimiva kasvatustekniikka.	___	___	___	___	___	___
11. Akateemisia taitoja tulisi korostaa esiopetuksessa.	___	___	___	___	___	___
12. Opettajan tärkein rooli ryhmässä on olla ryhmän johtaja.	___	___	___	___	___	___
13. Tiukka ulkoinen kontrolli lisää huonoa käytöstä.	___	___	___	___	___	___
14. Opettaja voi luottaa lapsiin siinä määrin, että nämä voivat toimia joskus yhdessä ilman opettajan jatkuvaa läsnäoloa.	___	___	___	___	___	___
15. Lasten on hyvä muistaa, että heidän asemansa ryhmässä on erilainen kuin opettajan asema.	___	___	___	___	___	___
16. Lapsen häiritsevä käyttäytyminen vaatii opettajalta useimmiten rajojen tiukentamista.	___	___	___	___	___	___
17. Lapsilla on lupa kyseenalaistaa opettajan opetusta ja toimintaa.	___	___	___	___	___	___
18. Pakon käyttäminen on hyväksyttävää opettajan työssä.	___	___	___	___	___	___
19. Opettajan tulisi huomioida lasten mielipiteet ja palaute suunnitellussa opetustilanteessa.	___	___	___	___	___	___

Arvioi seuraavaksi käsitystäsi käyttäytymishäiriöisestä lapsesta seuraavien adjektiiviparien virittämällä ulottuvuuksilla. Valitse kahden kuvauksen välistä se kohta, joka kuvaa näkemystäsi parhaiten. Mitä lähemmäs vasemmalla tai oikealla olevaa adjektiivia menet, sitä paremmin juuri tuo sana kuvaa näkemystäsi. Jos valitset keskikohdan, kumpikin sana kuvaa käyttäytymishäiriöistä lasta yhtä hyvin tai huonosti. Vastaa nopeasti. Älä jää miettimään yksittäisiä tapauksia, vaan valitse se vaihtoehto, joka ensimmäisenä tulee mieleen/tuntuu hyvältä.

Käyttäytymishäiriöinen lapsi on yleensä

20. huolimaton	___	___	___	___	___	huolellinen
21. tottelematon	___	___	___	___	___	tottelevainen
22. rauhallinen	___	___	___	___	___	rauhaton
23. epämiellyttävä	___	___	___	___	___	miellyttävä
24. rehellinen	___	___	___	___	___	epärehellinen
25. tyytymätön	___	___	___	___	___	tyytyväinen
26. onnellinen	___	___	___	___	___	onneton
27. puhelias	___	___	___	___	___	hiljainen
28. epäluotettava	___	___	___	___	___	luotettava
29. ilkeä	___	___	___	___	___	kiltti
30. sopeutuva	___	___	___	___	___	sopeutumaton
31. pahatapainen	___	___	___	___	___	väärinymmärretty
32. suosittu	___	___	___	___	___	epäsuosittu
33. laiska	___	___	___	___	___	ahkera
34. kaipaa jatkuvaa ohja- usta	___	___	___	___	___	omatoiminen
35. arka	___	___	___	___	___	rohkea
36. ystävällinen	___	___	___	___	___	epäystävällinen
37. epävarma	___	___	___	___	___	itsevarma
38. vahva	___	___	___	___	___	heikko
39. avoin	___	___	___	___	___	sulkeutunut
40. epänormaali	___	___	___	___	___	normaali
41. osaa kontrolloida käyttäytymistään	___	___	___	___	___	ei osaa kontrolloida käyttäytymistään
42. aktiivinen	___	___	___	___	___	passiivinen
43. tasapainoinen	___	___	___	___	___	häiriintynyt
44. ”helppo”	___	___	___	___	___	haasteellinen
45. kiinnostunut oppimi- sesta	___	___	___	___	___	ei kiinnostunut oppimisesta

Arvioi, millainen esiopetusympäristö olisi paras useimmille nimetyille, erityistä tukea ja kasvatusta tarvitseville lapsille silloin, kun pyritään kohtaamaan heidän erityistarpeensa. Merkitse yksi rasti (X) jokaiselle riville.

- Oppimisympäristöt:
- 1= koko ajan tavallisessa esiopetusryhmässä
 - 2= suurin osa ajasta tavallisessa esiopetusryhmässä
 - 3= suurin osa ajasta päiväkodin/koulun integroidussa erityisryhmässä
 - 4 = koko ajan päiväkodin/koulun integroidussa erityisryhmässä
 - 5 = suurin osa ajasta päiväkodin/koulun erityisryhmässä
 - 6= koko ajan päiväkodin/koulun erityisryhmässä
 - 7= koko ajan erityispäiväkodissa/erityiskoulussa

Paras esiopetusympäristö useimmille

lapsille, joilla on	1	2	3	4	5	6	7
46. vaikea psyykkinen kehitysvamma	___	___	___	___	___	___	___
47. vaikea käyttäytymishäiriö	___	___	___	___	___	___	___
48. vaikea kuulovamma	___	___	___	___	___	___	___
49. vaikea fyysinen vamma	___	___	___	___	___	___	___
50. pitkäaikaissairaus	___	___	___	___	___	___	___
51. autismi	___	___	___	___	___	___	___

KIITOS VASTAUKSESTASI!