http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/267/

POIKKEAVIAKO YLEISOPETUKSEEN?

Tapaustutkimus kahdesta heikkolahjaisesta,
mukautetun opetuksen oppilaasta yleisopetuksessa

Brita Jokinen

Erityispedagogiikan
Pro gradu-tutkielma
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO/
AVOIN YLIOPISTO
Chydenius-Instituutti
Kevät 1997

TIIVISTELMÄ

Jokinen, B. (1997). Poikkeaviako yleisopetukseen? Tapaustutkimus kahdesta heikkolahjaisesta mukautetun opetuksen oppilaasta yleisopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto/Avoin yliopisto, Chydenius-Instituutti kevät 1997, 101s.

Tämä tutkimus käsittelee psykologin testien ja psykiatrin lausuntojen pohjalta lievästi kehitysvammaiseksi määritellyn heikkolahjaisen integraatiota normaaliluokkaan. Lähtökohtana oli kahden mukautetun oppilaan integraation onnistuminen; vanhempien, opettajien koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden kokemana. Oppilastovereiden suhtautumista tarkasteltiin muun muassa asenteista käsin. Asenne jaettiin affektiiviseen, kognitiiviseen ja toiminnalliseen komponenttiin Rosenbergin ja Hovlandin mukaan. Tutkimukseen kuului opettajien teemahaastattelu siitä, miten he ovat integraation kokeneet ja nähneet.

Tutkimuksessa selvitettiin heikkolahjaisten integraatiota yleisopetukseen. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään muun muassa, mitä psykologiset testit ilmentävät tutkittavista oppilaista ja miten mukautetun oppilaan sosiaalinen ja toiminnallinen integraatio toteutuu lähinnä opettajan, tutkimusoppilaiden vanhempien, koulutoverien ja koulun muun henkilökunnan kokemana. Lisäksi asennetutkimuksella selvitettiin erilaisin väittämin, miten oppilastoverit asennoituvat mukautettuihin oppilaisiin kouluyhteisössä.

Tutkimukseen osallistuivat Keski-Pohjanmaan erään maalaiskunnan kyläkoulun 60 oppilasta, kolme luokanopettajaa, erityisopettaja, mukautettujen oppilaiden vanhemmat ja koulun muu henkilökunta. Tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua, psykologin testituloksia, observointia, maalitauludiagrammia ja oppilaiden asennesuhtautumisessa joukkokyselyä. Tulosten analysoinnissa asennesuhtautumisen osalta käytettiin keskiarvoja ja keskihajontalukuja, jakaumia, kahden riippumattoman otoksen t-testejä, prosentteja sekä kuvailua.

Tutkimustulosten mukaan yksilöintegraatioon suhtauduttiin jokseenkin myönteisesti ja integraatioratkaisut koettiin onnistuneiksi. Integraatio edellytti kaikkien osapuolten halua sen toteuttamiseen. Sen arvona nähtiin koko kouluyhteisön kasvattava vaikutus. Ongelmallisena koettiin puutteellinen tieto integraatiosta sekä resurssipula. Integraatiota tulisi kehittää koulun sisällä opetuskäytäntöjä uudistaen ja yhteiskunnassa tulisi pyrkiä koko elämän kestävään integraatioon.

Asiasanat: poikkeava, mukautettu oppilas, heikkolahjainen, kehitysvammainen, integraatio, asenne

ALKUSANAT

Tähän mennessä kolmekymmentä vuotta kestäneen opettajaurani aikana olen saanut opetettavakseni ja kasvatettavakseni mitä erilaisimpia lapsia. Usein olen joutunut miettimään, mitä voisin tehdä kouluyhteisössä heikoimmin menestyvien lapsien auttamiseksi ja tukemiseksi.

Kasvatuksen ja erityisopetuksen yhteistyöllä ja suunnittelulla on korostunut merkitys, varsinkin taloudellisesti vaikeana aikana.

Kun muutama vuosi sitten mielestäni erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevia oppilaita yhä suurempi joukko aloitti koulunkäyntinsä, tunsin sisimmässäni, että omat voimavarat eivät riitä selviytymään kasvatuksen ja opetuksen vaativista haasteista. Hakeuduin erityispedagogiikan opintojen pariin, jotta voisin työssäni paremmin kohdata poikkeavia oppilaita, joita yleisopetusta antavaan luokkaani integroitiin ilman mukautetun opetuksen opetussuunnitelmaa ja koulunkäyntiavustajaa.

Tällä hetkellä poikkeavien integraatiotutkimuksia on Suomessakin tehty useita, mutta mukautettuun opetukseen määritellyistä oppilaista, jotka opiskelevat yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti yleisopetuksen oppilaiden ryhmissä, on tutkimuksia niukasti. Muun muassa näistä haasteista syntyi tahto tehdä tämä tutkimus.

Tutkimustyötäni on kiinteästi tukenut ohjaajani KT Tuula Matikainen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta. Kiitän häntä suurenmoisesta avusta.

Tutkimusoppilaat ja heidän vanhempansa, samoin kuin opettajakolleegat ovat auliisti osallistuneet tutkimusprosessiin. Perheeni on kannustanut minua sekä tämän tutkimuksen että muun opiskeluni yhteydessä. Kiitän heitä kaikkia erityisesti aviomiestäni.

Toholammilla toukokuussa 1997

Brita Jokinen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....1

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....4
2.1 Poikkeavat oppilaat.....4
2.2 Integraatio.....10
2.2.1 Normalisaatio, mainstreaming ja integraatio....15
2.2.2 Poikkeavien opetuksen historiaa Suomessa.....17
2.2.3 Poikkeavien opetuksen integraation kehitys maassamme.....19
2.3 Asenne.....20
2.3.1 Asenteen kolmijako.....21
2.3.2 Asenteiden luokittelua.....24
2.3.3 Asenteiden sisäistäminen.....25
2.3.4 Asenteiden mittaaminen.....26

3 TUTKIMUKSIA INTEGRAATIOSTA.....28
3.1 Kotimaisia tutkimuksia.....28
3.2 Ulkomaisia tutkimuksia.....35
3.3 Yhteenveto tutkimuksista.....38

4 TUTKIMUSONGELMAT.....41

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....42
5.1 Tutkimusaineisto ja tutkimushenkilöt.....42
5.2 Tutkimusmenetelmä.....43
5.3 Tutkimuksen mittarit.....44
5.4 Aineiston käsittely.....45
5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....46

6 TAPAUSTUTKIMUKSET.....51
6.1 Oppilaiden kuvaus psykologisten testien avulla/ perusteella.....51
6.2 Miten sosiaalinen - ja toiminnallinen integraatio toteutuvat mukautetun opetuksen oppilaalla opettajien, vanhempien, koulutoverien ja koulun muun

henkilökunnan kokemana.....54
6.2.1 Miten Masan integraatio koetaan?.....56
6.2.2 Miten Paten integraatio koetaan?.....60
6.3 Miten muut oppilaat asennoituvat mukautetun opetuksen oppilaisiin koulutilanteessa?.....64
6.3.1 Oppilaiden mielipiteet oppituntien työrauhasta ja koulunkäynnin mielekkyydestä mukautettujen oppilaiden kanssa.....65
6.3.2 Miten oppilaat tulkitsevat vanhempiensa käsityksiä mukautettujen oppilaiden integraatiosta?.....67
6.3.3 Miten opettaja suhtautuu mukautetun opetuksen oppilaisiin yleisopetuksessa muiden oppilaiden kokemana?.....68
6.3.4 Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa asenteissa.....69
6.4 Yhteenveto tapaustutkimuksista ja asennetutkimuksista70

7 TUTKIMUSKOULUN OPETTAJIEN MIELIPITEITÄ INTEGRAATIOSTA....73
7.1 Integraation edellytykset.....73
7.2 Integraatiota puoltavat tekijät.....74
7.3 Integraatiota vaikeuttavat tekijät.....76
7.4 Integraation kehittäminen.....77
7.5 Integraation onnistuminen.....78

8 POHDINTA.....79

LÄHTEET.....82

LIITTEET 1-6.....94

JOHDANTO

Yhteisössä kasvaminen ja kehittyminen, sen ihanteiden ja päämäärien toteuttaminen asettavat yksilölle vaatimuksia. Niiden suuntaaminen yhteisön kriteerien mukaan vaikeuttaa normaalista poikkeavien, muun muassa heikkolahjaisten, sosiaalistumista yhteisöön. Yksilöiden tasa-arvoisuuden toteutuminen ei ole mikään itsestäänselvyys. Yhteiskunnasta eristäminen heikentää poikkeavan yksilön mahdollisuuksia sosiaalistua normaaliin yhteisöön. Kouluelämässä segregaatio on näkynyt heikkolahjaisten opettamisena omissa ryhmissään, normaaliopetuksen ulkopuolella.

1970-luvulta lähtien on pyritty toteuttamaan kahden toisistaan poikkeavan ryhmän sulautumista toisiinsa siten, että minimoidaan ryhmien välillä olevaa fyysistä etäisyyttä ja lisätään vuorovaikutusta ryhmien välille. Kouluelämässä tätä periaatetta toteutetaan opettamalla poikkeavia mahdollisuuksien mukaan normaalikoulussa ja normaaliluokilla. Vuonna 1983 annetun peruskoululain 6. §:n mukaan kunnilla on velvollisuus järjestää opetusta kaikille sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille (Opetustoimen lainsäädäntö 1996, 2). Poikkeava oppilas on alettu nähdä yksilönä, jolla on normaalioppilaisiin verrattuna yhdenmukaiset osallistumismahdollisuudet ja -oikeudet yhteiskunnan palveluihin.

Poikkeavien integraatiosta on tehty sekä kotimaisia että ulkomaisia tutkimuksia. Kotimaassa tehdyt tutkimukset ovat yleensä laajoja projekteja, joilla pyritään saamaan koko maata kattavaa ja yleistävää tietoutta. Integraation käytännön toteuttaminen vaihtelee alueittain ja väestörakenteen mukaan.

Tämä tutkimus selvittää integraation toteutumista Keski-Pohjanmaan pienehkön kunnan eräällä ala-asteella. Integraatiota tutkitaan opettajien, vanhempien, oppilaiden ja koulun muun henkilökunnan näkökulmasta. Tällä tutkimuksella pyritään antamaan tietoa tässä kyläkoulussa toteutetuista integraatioratkaisuista ja lähinnä opettajien integraatiokokemuksista. In-

tegraation laajentuessa yhä useammat opettajat tulevat työssään toteuttamaan sitä eri tavoin.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää poikkeavien fyysistä, sosiaalista ja toiminnallista integraatiota peruskoulun alaasteella. Lisäksi pyritään selvittämään oppilaiden ja opettajien suhtautumista integraatioon sekä toteutettujen integraatioratkaisujen onnistumista. Tutkimusoppilaiden vanhempien, opettajien ja koulun muun henkilökunnan suhtautumista integraatioon tarkastellaan teemahaastattelujen avulla. Oppilaiden asenteet nähdään ajatusten, tunteiden ja toimintapyrkimysten muodossa. Niiden nähdään muotoutuvan integraatiosta saatujen kokemusten kautta. Ne ovat yhteydessä myös opettajien näkemyksiin integraation eduista ja vaikeuksista, jotka antavat suuntaa integraation edelleen kehittämiseen.

Integraation välityksellä poikkeavat ovat tulleet osaksi normaalikoulun arkea. Poikkeavien tulo normaalikouluun on yhdistänyt erilaisia ammattikuntia ja antanut vuorovaikutusmahdollisuuden näiden ryhmien välille. Vanhat, perinteiset opetuskäytänteet on arvioitava uudelleen uusien ja erilaisten virikkeiden ilmaannuttua niin erityis- kuin normaaliopetuksessakin.

Tässä tutkimuksessa käytetään perustellusti kahdesta heikkolahjaisesta ja lievästi kehitysvammaisesta oppilaasta synonyymisesti nimitystä heikkolahjainen-, mukautettu-, (EMU-), kehitysvammainen- tai poikkeava oppilas. Tutkimusajankohtana vuosina 1995-1996 molemmat tutkimusoppilaat noudattivat peruskoulun mukautetun opetuksen opetussuunnitelmaa.

"Olen tavannut tasapainoisen yksilön,
joka ei osannut laskea edes yhtä plus yhtä,
mutta joka osasi hymyillä ja laulaa
nuotin vierestä tosin - kuka sanoo,
mikä on se oikea.
Hän sai kaikki hymyilemään ja mumisemaan:
Ajatella, miten onnellinen yksinkertaisuudessaan.

Olen tavannut yli-ihmisen,
joka laati ja laski,
mietti ja suunnitteli
mittoja ihmislapselle,
tiedosti arvonsa yläpuolella muiden,
koki tasapainoisuuden palkkapäivänä
rahan runsaana kilinänä,
mutta ei koskaan ehtinyt hymyillä tai
laulaa edes nuotin vierestä..."

Eeva Kaasinen

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Poikkeavat oppilaat

Mukautettua opetusta saavat oppilaat voidaan luokitella psyykkisesti kehitysvammaisiksi lapsiksi, jotka kärsivät yleisistä oppimisvaikeuksista. (Moberg 1982c, 46.) The American Association on Mental Deficiency (AAMD) mukaan psyykkiseen kehitysvammaisuuteen liittyy keskitason alapuolella oleva yleinen älyllinen toiminnan taso sekä vajavuuksia adaptiivisessa käyttäytymisessä. Adaptiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan yksilön suorituskykyä ympäristön asettamista luonnollisista ja sosiaalisista vaatimuksista. Psyykkisesti kehitysvammaisella on laajasti havaittuja häiriöitä ja viivästymiä kypsymisen, oppimisen ja sosiaalisen sopeutumisen alueella. (Hewett & Forness 1977, 133.) Lievästi psyykkisesti kehitysvammaiset kuuluvat peruskoulun piiriin ja saavat mukautettua opetusta. Heistä n. 80% omaa älykkyysosamäärän n. 60-80 (Runsas 1991, 67).

Kehitysvammalain 1§:n mukaan kehitysvammaisella tarkoitetaan "henkilöä, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi" (Laki Kehitysvammaisten erityishuollosta. 23.6.1977/519). Suomessa on vuodesta 1969 lähtien käytetty WHO:n luokittelua kehitysvammaisuuden määrittelyssä. Tämä luokittelu jakaa kehitysvammaiset älykkyysosamäärän mukaan seuraaviin luokkiin:

	ÄO
Heikkolahjaisuus	68-85
Lievä vajaamielisyys	52-67
Keskitasoinen vajaamielisyys	36-51
Vaikea vajaamielisyys	20-35
Syvä vajaamielisyys	alle 20

(Moberg & Ikonen 1980, 5.)

Kehitysvammaisuuden älykkyysosamäärän mukaisesta määritelmästä käytetään termiä kehitysvammaisuuden psykologinen määritel-

mä (Matikka 1990, 8). Ikosen (1990, 13) mukaan tällainen älykkyysosamäärään pohjautuva ajattelutapa edustaa psyykkisen kehitysvammaisuuden lääketieteellistä määrittelyä.

Edellämainitun, aikaisemmin yleisesti käytetyn luokituksen rinnalle on tullut kehitysvammaisuuden määrittämiseen the American Assosiation on Mental Retardation (AAMR) vuoden 1992 käsikirjan mukaan moniulotteisempi lähestymistapa. Kehitysvammaisen henkilön diagnosointia, luokittelua ja tarvittavien tukitoimien määritysmenettelyä tarkastellaan 3-vaiheisella menettelyllä seuraavasti:

1. vaihe: Kehitysvammaisuuden diagnoosi

    a) Älyllisen toimintakyvyn taso
    b) Adaptiivisten taitojen taso
    c) Alkamisikä

2. vaihe: Luokittelu ja kuvaus

3. vaihe: Tarvittavien tukitoimien hahmotelma ja laajuus (Kehitysvammaisuus 1995, 33-36)

Kasvatuksellisen määritelmän mukaan kehitysvammaiset jaetaan yleensä kahteen pääryhmään. Henkisessä kehityksessä viivästyneet ja lievästi kehitysvammaiset eli entisen apukoulun oppilaat noudattavat mukautetun opetuksen opetussuunnitelmaa (EMU). He saavuttavat yleensä minimitavoitteet matematiikassa, lukemisessa sekä kirjoittamisessa ja heidän sosiaalinen kehityksensä antaa usein mahdollisuuden itsenäiseen elämään yhteiskunnassa. Keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaiset noudattavat harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaa (EHA). He pystyvät yleensä oppimaan jokapäiväisen elämän perustoiminnot, mutta eivät tule toimeen ilman apua sosiaalisissa tilanteissa kotiympäristön ulkopuolella (Anon 1988, 7-15; Ihatsu & Pulkki 1990, 8; Ikonen 1991, 173-174.)

Mukautetut oppilaat ovat sosiaaliselta kehitykseltään ja tunne-elämältään kypsymättömiä. Tämä ilmenee kontaktikyvyn puut-

teena, käyttäytymisen joustamattomuutena, keskittymiskyvyttömyytenä ja minäkäsityksen epärealistisuutena. Alhainen älykkyystaso ei välttämättä ole merkki sosiaalisesta kyvyttömyydestä. (Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1986, 16.)

Älykkyyden matala taso on perusteena abstraktien, kielellisten käsitteiden heikkoon oppimiseen. Mukautetun opetuksen oppilaat ovat usein kielellisiä alisuorittajia, joiden puutteelliseen kehitykseen on vaikuttanut virikeköyhä ympäristö. (Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1986, 17.)

Mukautetun oppilaan motorinen kehitys on noin kaksi vuotta normaalia kehitystä jäljessä. Motoriikan merkitys korostuu opetuksessa, kun mukautetussa opetuksessa käytännön aineilla on suurempi painotus kuin peruskoulun yleisopetuksessa. (Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1986, 16).

Erityisoppilaat vetäytyvät helposti syrjään oppilas- ja opettajavuorovaikutussuhteissa tai tulevat päinvastoin korostuneen huomion kohteeksi. Joskus mukautetut oppilaat eristetään muiden oppilaiden taholta. Mukautettujen oppilaiden oppimis- ja muut vaikeudet tulevat esille jokapäiväisissä koulutilanteissa erityisoppilaan ja ns. normaalioppilaiden ja aikuisten välisessä kanssakäymisessä.

Peruskoululain (476/83) 2 §: mukaan peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. (Opetustoimen lainsäädäntö 1996, 1).

Peruskoululain (476/83) 3 §:n mukaan peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. (Opetustoimen lainsäädäntö 1996, 1).

Mukautettujen oppilaiden opetuksen järjestämisessä normaaliluokilla on otettava huomioon heidän hidas oppimiskykynsä ja työskentelytahtinsa, rajoittunut kyky käsitteelliseen ajatte-

luun ja mahdolliset häiriöt esimerkiksi hahmotuksen, muistitoiminnan ja tunne-elämän alueella. Oppilaan vaikeudet ja niiden tausta tulee selvittää riittävillä tutkimuksilla. Opetus on suunniteltava yksityiskohtaisesti näiden tutkimusten pohjalta. Mukautettujen oppilaiden osalta on otettava huomioon erityisesti emotionaalinen näkökohta: heidän alttiutensa epäonnistumisen ja kykenemättömyyden tunteille, jotka voivat johtaa koulutyön kokemiseen kielteisenä. Unohdetaan myös, että erityishuoltoa ja opetusta tarvitsevia oppilaita ei voida ulkoisten piirteiden ja tavallisuudesta poikkeavan käytöksen perusteella luokitella älyllisesti lahjattomien joukkoon, vaikka he vammansa tai jonkun muun erityissyyn takia tarvitsevat erityisjärjestelyjä ja -palveluja selviytyäkseen päivittäisistä tehtävistä ja toiminnoista ns. normaalissa yhteiskunnassa.

Tutkimuspaikkakunnalla on vain harjaantumiskoulu ja kunnan päättävät elimet olisivat halunneet sijoittaa toisen tämän tutkimuksen oppilaista harjaantumisopetukseen taloudellisista syistä. Keskussairaalan erikoislääkärit ja psykologit vaativat tutkimustulosten ja muiden selvitysten perusteella, että tutkimusoppilas sijoitetaan mukautetun opetuksen erityisluokalle. Tällainen erityiskoulu sijaitsee vieraassa kunnassa. Tämä keskussairaalan vaatimus oli tutkimuskunnan päättäjien mielestä epäedullinen taloudellisesti, mutta tutkimusoppilaan mahdollista kehitystä ajatellen välttämätön.

Vammaisuus on yleensä määritelty yksilön ominaisuudeksi, mutta viimeisen kymmenen vuoden aikana Suomeenkin on ollut juurtumassa uudenlainen, kolme eri tasoa sisältävä määrittely, joka perustuu WHO:n luokitukseen. Nämä luokitukset ovat:

1) vamma

2) toimintavajaus

3) vammaisuus/haitta

Vamma (impaiment) viittaa elimelliseen vammaan, orgaanisen

tason häiriöön. Se on lähellä traditionaalista sairausluokitusta.

Toimintavajaus tai toimintakyvyn rajoittuneisuus (disability) kuvaa vamman aiheuttamia seurauksia yksilölle. Vammaista henkilöä verrataan tällöin muihin ihmisiin ja todetaan hänen suoriutuvan tietyissä toiminnoissa keskimääräistä heikommin.

Vammaisuus tai sosiaalinen haitta (handicap) tarkoittaa joko vamman tai toimintavajavuuden aiheuttamia seurauksia suhteessa ympäristön vaatimuksiin ja odotuksiin. Sosiaalinen haitta kuvaa epäsuhtaa yksilön toimintamahdollisuuksien ja häneen kohdistettujen odotusten välillä.

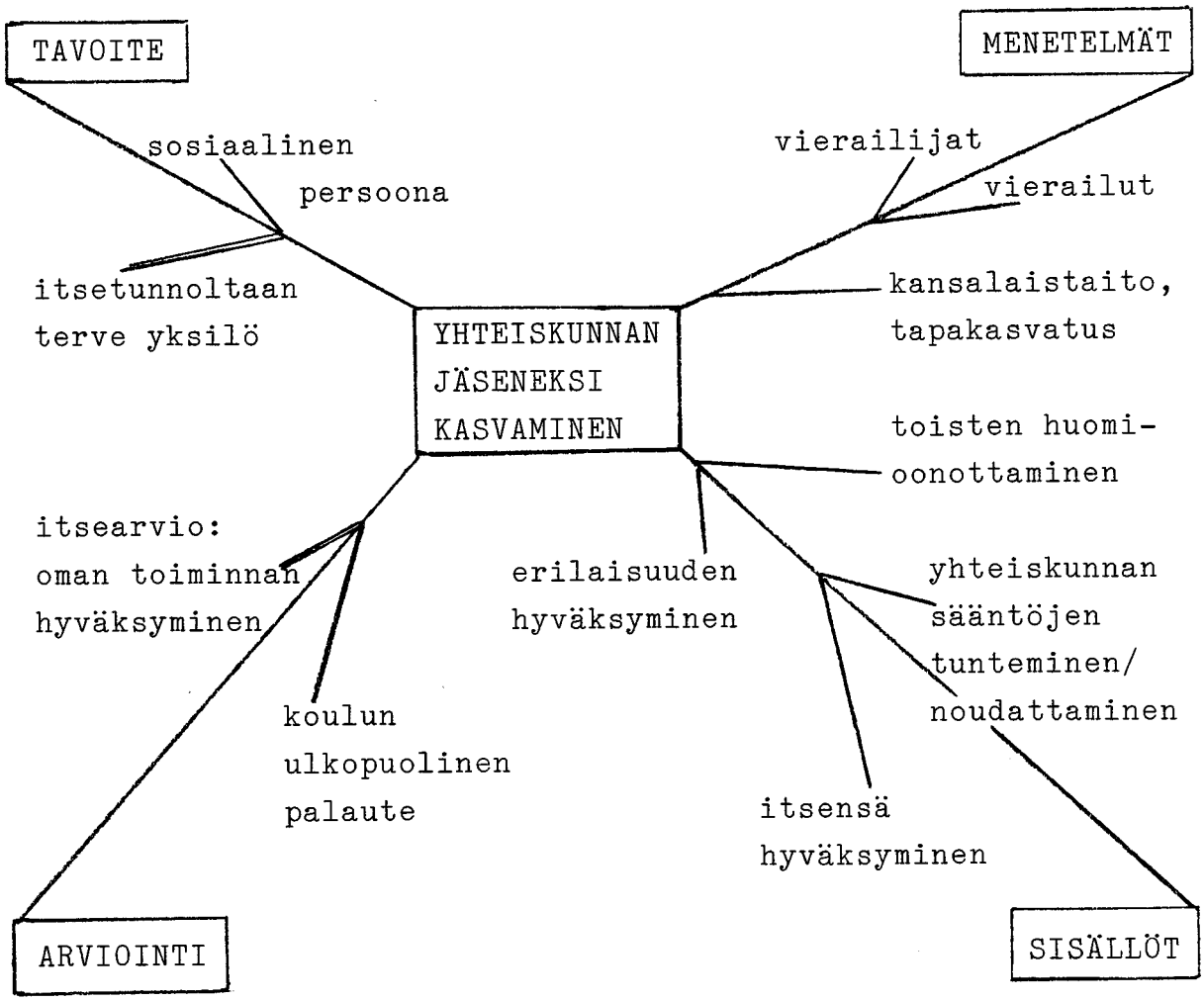
Tämä vammaisuuden määrittely, jonka lähtökohtana ovat sekä yksilö että ympäristön vaatimukset, perustuu siihen, että vamman seuraukset ja ympäristön odotukset vaihtelevat eri elämän olosuhteissa ja tilanteissa. Vammaisuuteen voidaan vaikuttaa myös muuttamalla ympäristön vaatimuksia tai olosuhteita, ei pelkästään muuttamalla vammaista itseään. (Aho 1992, 3; Salminen 1989, 11-12; Koro 1991, 453.)

Sosiaalinen määritelmä perustuu yksilölle asetettuun vaatimustasoon. Se on sidoksissa WHO:n vammaisuusmääritelmään. Kehitysvammaisuus on riippuvainen yhteisön asettamista vaatimuksista. Kun ihminen ei kykene vastaamaan älyllisen rajoittuneisuutensa vuoksi yhteisön vaatimuksiin, häntä pidetään kehitysvammaisena. Tämän määritelmän mukaan ihminen voi olla kehitysvammainen joissakin tilanteissa, mutta ei välttämättä kaikissa. (Ikonen 1990, 12.)

Hallinnollisen määritelmän mukaan kehitysvammaisuutta tarkastellaan lainsäädännöllisesti. Sosiaalilainsäädännössä pyritään pois ihmisten jakamisesta vammaisiin ja ei vammaisiin ja halutaan siirtyä vammaisuuden määrittelyyn sen edellyttämän tarpeen mukaan. (Matikka 1990, 11-13.)

Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kasvatus kuuluvat yhteen erottamattomina fyysisen kasvatuksen kanssa. Kasvun ja kehi-

tyksen olennaisin osa menee hukkaan, jos lapsi kokee itsensä syrjityksi ja onnettomaksi yhteisössä. Jos lapsen tunne-elämä on häiriintynyt, ei hänen älyllinen kasvunsakaan pysty kehittymään. Seuraava kuvio esittää poikkeavan oppilaan kasvua yhteiskunnan jäseneksi tutkijan koulun opetussuunnitelman pohjalta nähtynä.



KUVIO 1. Poikkeavan oppilaan kasvu yhteiskunnan jäseneksi

Kuviosta 1 ilmenee, että poikkeavan oppilaan kasvu yhteiskunnan jäseneksi sisältää samansuuntaisia elementtejä kuin ei poikkeavan yksilön sosiaalinen kasvu. Oppilaan vahva itsetunto ja positiivinen minäkuva ovat edellytyksenä sosioemotionaalisten valmiuksien kehittymiselle. Vasta sen jälkeen, kun lapsella on riittävän vahva minäkäsitys, hän kykenee toimimaan ja käyttämään hyväkseen sosiaalisia taitojaan vastavuoroisissa ihmissuhteissa (Aho 1992, 3; Arajärvi & Varilo 1991,169-171).

Kehitysvammainen tarkoittaa tässä tutkimuksessa lievästi kehitysvammaista ja heikkolahjaista, mukautetun opetuksen oppilasta.

2.2 Integraatio

Koulussa poikkeavien oppilaiden integraatio tarkoittaa sitä, että opetuksessa huomioidaan oppilaan tarpeet sekä oppilaan myöhempi kehittyminen yhteiskunnassa ja järjestetään opetus näiden perusteella (Määttä 1989, 9). Mobergin ja Ikosen (1981, 1) mukaan "integraatiolla tarkoitetaan kahden toisistaan poikkeavan ryhmän sulautumista toisiinsa kaikilla elämän alueilla". Oppilaan kasvua ja kehitystä ei saa rajoittaa. Tämän vaatimuksen piiriin kuuluvat fyysistä, emotionaalista ja sosiaalista erityiskasvatusta tarvitsevat oppilaat (Tuunainen 1992, 133). Jos on kyse syvistä ja pysyvistä oppimisvaikeuksista tai fyysisistä vammoista, joudutaan tarttumaan organisatorisiin ratkaisuihin (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I.) Integraatio ei kuulu pelkästään erityispedagogiikan alueelle, vaan sen tehtävä on muuttaa yleisopetuksen nykyistä luonnetta ja yhteiskunnan asennekasvatusta. Integraatiokäsitettä on käytännön keskusteluissa alettu selvittää 70-luvulta lähtien.

Integraatiokäsite jaetaan fyysiseen, sosiaaliseen, toiminnalliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Ahvenaisen, Ikosen & Koron (1993, 141) mukaan fyysisessä integraatiossa on kaksi osa-aluetta: yksilöintegraatio, jossa oppilas on integroitu normaaliluokkaan ja luokkaintegraatio, jossa erityisluokka on integroitu normaalikouluun. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1993, 141)

FYYSINEN INTEGRAATIO on fyysisen etäisyyden vähentämistä poikkeavien ja muiden ihmisten välillä. Se merkitsee poikkeavien ja muiden maantieteellistä läheisyyttä toisiinsa ja joissakin tapauksissa myös tilaintegraatiota eli yhteisten tilojen käyttöä. Oppilaan opiskelupaikan sijoittuminen koulujärjestelmän organisaatiossa tulee olla hänen kasvunsa ja kehityksensä kan-

nalta vähiten rajoittava. Tämä kouluympäristölle asetettu vaatimus sisältää fyysisen ympäristön lisäksi emotionaalisen ja sosiaalisen todellisuuden, jossa myös erityiskasvatusta tarvitsevat lapset ovat. (Tuunainen 1992, 133.) Mukautettua oppilasta ajatellen tässä on olennaista se, missä määrin yleisopetus kykenee tarjoamaan kehityksessään viivästyneelle oppilaalle emotionaalisesti ja sosiaalisesti viihtyisän ympäristön. Fyysistä integraatiota voidaan toteuttaa sijoittamalla yksittäinen oppilas normaaliluokkaan, jolloin on kyse fyysisestä yksilöintegraatiosta, tai sijoittamalla kokonainen erityisluokka normaalin koulun yhteyteen, jolloin puhutaan fyysisestä luokkaintegraatiosta. Fyysinen integraatio luo fyysiset edellytykset poikkeavan oppilaan täysipainoiseen toimintaan normaalissa ympäristössä.

SOSIAALINEN INTEGRAATIO on sosiaalisen etäisyyden vähentämistä poikkeavien ja muiden ihmisten välillä. Kouluelämässä se merkitsee integraation korkeinta astetta. Sosiaalinen integraatio merkitsee säännöllisiä, spontaaneja kontakteja toisistaan poikkeavien ryhmien välillä ja sitä, kuinka poikkeavat kokevat itsensä sekä toisaalta, kuinka heidät koetaan ryhmän jäseninä. Se on mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien yhdenmukaistamista. (Ihatsu 1987, 39; Moberg 1984, 12)

TOIMINNALLINEN INTEGRAATIO on toiminnallisen etäisyyden vähentämistä kahden toisistaan poikkeavan ryhmän välillä. Se on fyysistä integraatiota seuraava vaihe, jossa erityisopetus ja yleisopetus käyttävät yhteisiä resursseja tai toimivat yhteistyössä. Se tarkoittaa erityisten apuvälineiden ja oppimateriaalien hankkimista tai tuki- ja apuhenkilöstön käyttöä, että poikkeava oppilas kykenee työskentelemään normaalissa ympäristössä. Toiminnalliseen integraatioon kuuluu myös hallinnollinen integraatio, joka on kaikkien resurssien yhteisen hyödyntämisen muoto. Luokkaintegraatiossa se merkitsee mm. sitä, että erityisluokat ovat luokkina muiden luokkien joukossa ja niillä on normaaliluokkien kanssa yhteinen rehtori/johtaja. (Moberg 1984, 12-13; Moberg 1982, 42-43.)

YHTEISKUNNALLINEN INTEGRAATIO nähdään muiden integraatiomuoto-

jen päämääränä. (Söder & Arnell-Gustafsson 1979, 8-9; Ellström 1993, 213-214 ja 229.) Fyysinen integraatio luo edellytykset toiminnalliselle, sosiaaliselle ja yhteiskunnalliselle integraatiolle sekä näiden onnistumiselle. Koulutuksellinen integraatio on Boothin (1987, 198) mukaan prosessi, jossa kaikkien lasten ja nuorten, heidän perheidensä ja lähiyhteisön sekä opettajien osallistumista koulun opetukseen, kasvatukseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen lisätään.

Kuviossa 2 on esitetty lähikäsitteiden yhteyttä integraation muotoihin Söderin ja Arnell-Gustafssonin (1979) mukaan.

<table>
<tr><td>FYYSINEN INTEGRAATIO</td><td colspan="2">TOIMINNALLINEN INTEGRAATIO</td><td>SOSIAALINEN INTEGRAATIO</td><td>YHTEISKUNNALLINEN INTEGRAATIO</td></tr>
<tr><td></td><td>yhteiskäyttö</td><td>samanaikaiskäyttö</td><td>yhteistyö</td><td></td></tr>
<tr><td>Tilaintegraatio</td><td>Hallinnollinen integraatio</td><td></td><td>Toimintaintegraatio</td><td>Psykologisesti koettu integraatio</td></tr>
<tr><td colspan="3">Organisatorinen integraatio

Rakenteellinen integraatio</td><td colspan="2">Aineintegraatio

Tilanneintegraatio</td></tr>
</table>

KUVIO 2. Tavallisimpien integraatiokäsitteiden yhteys fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon (Söder & Arnell-Gustafsson 1979, 10)

Fyysisen integraation yhteydessä puhutaan organisatorisesta-, rakenteellisesta- ja tilaintegraatiosta. Tilaintegraatiota pidetään fyysisen integraation operationaalisena vastineena (Moberg & Ikonen 1980, 56).

Toiminnallisen integraation alaisuuteen kuuluvat hallinnollinen-, toiminta-, aine- ja tilanneintegraatio.

Sosiaaliseen integraatioon liitetään psykologisesti koettu ja todellinen integraatio (Ihatsu 1987, 39).

Tämän tutkimuksen integraatiolla tarkoitetaan fyysistä yksilöintegraatiota.

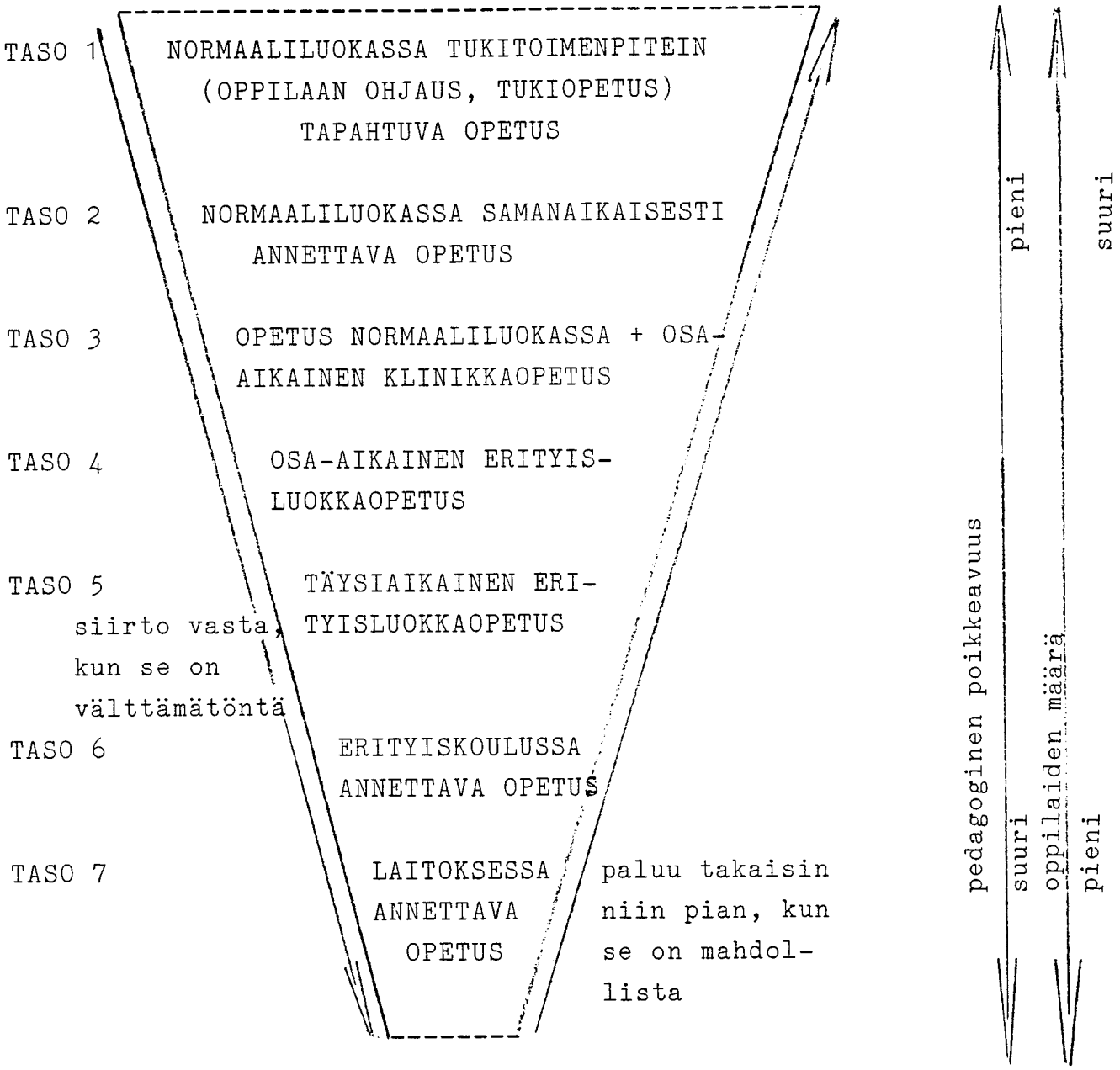
Moberg on suomentanut englanninkielisestä lähteestä Suomen oloihin soveltuvan erityisopetuksen ja yleisopetuksen integroimisessa käytetyn kaavion.

Kuvion 2 mukaan integroidun opetuksen muoto on yleisen opetuksen yhteydessä tukitoimenpitein tapahtuva opetus. Eristetyin, segregoiduin muoto on laitoksissa annettava opetus. Opetusta pyritään antamaan oppilaan tarpeiden mukaan mahdollisimman normaalissa oppimisympäristössä. Integraatioideologian mukaan erityisoppilaat pyritään sijoittamaan ensisijaisesti normaaliluokkaan, jos siellä tarjolla olevat opetukselliset palvelut vastaavat heidän kykyjään ja tarpeitaan. (Ahvenainen & Moberg 1982, 57-58; Moberg 1984, 13-14.)

Tämä tutkimus kohdistuu erityisopetuksen organisatorisen mallin tasoihin 1 ja 4. Taso yksi kuvaa yksilöintegraatiota ja taso neljä osa-aikaista erityisluokkaintegraatiota.

Ahvenainen ja Moberg (1982) ovat esittäneet Suomeen sovelletun erityisopetuksen organisatorisen mallin, joka on esitetty kuviossa 3. Mallissa on otettu huomioon normalisaation periaatteita vammaisten lasten koulunkäyntiä järjestettäessä. Sen mukaan oppilaan siirto segregoivaan erilliseen erityisopetukseen tapahtuu vasta, kun se on välttämätöntä. Paluu takaisin yleisopetuksen integroivaan ryhmään tapahtuu heti, kun se on mah-

dollista.



KUVIO 3. Erityisopetuksen organisatorinen malli (Moberg 1982c, 57)

Jos erityispalveluja ei ole oppilaalle saatavilla, hänet sijoitetaan opetuksellisesti tarkoituksenmukaisimpaan ympäristöön. Käytännössä siirto tapahtuu koulumenestyksen ja sopeutumisen perusteella. (Moberg 1982c, 57-59.) Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integroimisessa on nähtävissä useita eri tasoja. Tasot alkavat eniten integroidusta, normaaliluokassa täysiaikaisesti tapahtuvasta opetuksesta ja päätyvät laitok-

sessa annettavaan opetukseen. Fyysisessä integraatiossa tulostoteuttaminen osoittautuu usein hyvin ongelmalliseksi. Poikkeavan oppilaan sijoittaminen normaaliluokkaan ei tuota läheskään aina hänelle toivottua opetusta. Integraatio normaaliluokkaan sen sijaan saattaa aiheuttaa monia muita paljon vaikeampia ongelmia. Mukautettu oppilas tarvitsee lähinnä vain omien kykyjensä mukaista opetusta.

Integraation käytännön toteuttamista on pyritty helpottamaan erityisjärjestelyillä. Luokkaintegraatiota toteutettaessa voidaan erityisluokan oppilaita integroida myös normaaleihin peruskoulun opetusryhmiin. Yksilöintegraation yhteydessä erityisoppilaan opetusta eriytetään tai suoritetaan muita järjestelyitä:

1) Poikkeavan oppilaan opetussuunnitelmaa voidaan muuttaa normaalioppilaiden vastaavaan verrattuna.

2) Voidaan tehdä muita opetusmenetelmällisiä järjestelyjä, kuten esim. pienentää opetusryhmän kokoa, hankkia opetus- tai koulunkäyntiavustaja, muuttaa opiskeluaikaa tai opiskelutapaa.

3) Erityisoppilasta varten voidaan hankkia teknisiä erityis- ja apuvälineitä sekä tavallisuudesta poikkeavia opetusmateriaaleja.

4) Poikkeavan oppilaan oppilasarvostelu voi poiketa normaalioppilaan vastaavasta. (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 74)

2.2.1 Normalisaatio, mainstreaming ja integraatio

Normalisaatio on erityisesti pohjoismainen käsite poikkeavien integroimisesta normaaliyhteiskuntaan. Normalisaatio tarkoittaa poikkeavuudesta aiheutuvan etäisyyden vähentämistä sekä pyrkimystä helpottaa ympäristön ja poikkeavan henkilön kohtaamista. Poikkeavasta ei ole tarkoitus tehdä normaalia, vaan järjestää poikkeavalle yksilölle tarkoitetut palvelut mahdol-

lisimman normaaliksi. Ympäristöä pyritään muuttamaan siten, että se voisi paremmin huomioida poikkeavan yksilön ja hänen tarpeensa. Tarkoituksena on auttaa poikkeavaa elämään normaalia elämää omilla ehdoillaan. (Walton, Emanuelsson & Rosenqvist 1990, 116; Ahvenainen, Ikonen & Koro 1993, 138-139.)

Normalisaation periaate näkyy poikkeavien lasten koulutuksessa siten, että on suositeltavaa tukea heidän opettamistaan normaaliluokissa. Kun sijoituksessa päädytään normaalikouluratkaisuun, sitä on pidettävä enemmänkin yhteiskuntaan integroitumisenkeinona kuin päämääränä sinänsä. Saman ajattelun mukaan integraatio ei ole ainoastaan vaihtoehto perinteiselle erityisopetukselle, vaan tavoiteltava lopputulos. Integroitumista voidaan tavoitella myös silloin, kun päädytään perinteisiin erityisopetusmuotoihin. (Galloway & Goodwin 1979, 62-63.)

Mainstreaming-ajattelu on syntynyt yhdysvaltalaisen kulttuurin ja ideologian pohjalta. Birchin (1974) mukaan mainstreamingilla tarkoitetaan poikkeavien lasten opettamista normaaleissa luokissa, jolloin he ovat suurimman osan ajasta tavallisen opettajan ohjauksessa. Samalla on varmistettava, että poikkeava lapsi saa tarvitsemaansa erityisopetusta. (Moberg & Ikonen 1980, 41; Williams 1991, 254.) Lapsella on oikeus tulla opetetuksi normaalissa luokassa. Jos lapsen erityistarpeet voidaan tyydyttää normaaliluokassa, hänet on silloin sijoitettava sinne.

Mainstreaming on vähiten rajoittavassa ympäristössä järjestettyä lasten kouluttamista ja heidän erityistarpeidensa huomioonottamista heitä leimaamatta, koulutuksen organisatorista järjestämistä alalla toimivien auttamiseksi ja yhtenäisten tasavertaisten opiskeluoikeuksien turvaamista (Määttä 1989, 8). Mainstreaming tulee nähdä suhteellisena käsitteenä, joka edellyttää jokaisen lapsen yksilöllistä huomioimista ja sen perusteella päätetään siitä, millaiset järjestelyt takaavat parhaan ja vähiten rajoittavan kasvatuksen (Salminen 1989, 73).

Normalisaation, mainstreamingin ja integraation käsitteitä ei voida käyttää toistensa synonyymeinä, ja siksi onkin syytä

tarkastella niiden välisiä suhteita. Normalisaatio nähdään suunnitteluperiaatteena ja tavallaan yläkäsitteenä. Mainstreaming tarkoittaa valtavirtaan saattamista (Nykysuomen sanakirja 1991). Mainstreaming on välittävä käsite normalisaation ja integraation välillä. Se on suunnittelustrategia, joka toteuttaa normalisaation mukaisia opetusmalleja. Se on sidoksissa yhdysvaltalaiseen koulutusjärjestelmään, eikä käsitettä juurikaan käytetä muissa maissa. Integraatio antaa käytännön mahdollisuuden normalisaatioperiaatteen mukaiseen opetukseen. Integraatiossa painotuu yhteiskuntaan integroituminen jo opetuksen alusta lähtien. (Salminen 1989, 75; Walton, Emanuelsson & Rosenqvist 1990, 117.) Mainstreaming ja integraatio eroavat toisistaan siten, että mainstreaming-periaatteen mukaan erityisoppilaat viettävät suurimman osan ajastaan tavallisissa luokissa, mutta saavat osan opetusta omissa erityisluokissaan, kun taas integraatiolla yleensä tarkoitetaan erityisoppilaiden osallistumista täysin kouluelämään (Williams 1991, 254).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan integraatiota fyysisenä, sosiaalisena ja toiminnallisena yksilöintegraationa, jolloin mukautettua (EMU) erityisoppilasta opetetaan normaalissa opetusryhmässä.

2.2.2 Poikkeavien opetuksen historiaa Suomessa

Peruskoululain 32 §:n mukaan oppivelvollisuus koskee kaikkia Suomen kansalaisia. Saman lain 6 §:n mukaan kunta on velvollinen huolehtimaan oppivelvollisuusikäisten opetuksesta (Anon 1991, 9 ja 14; Opetustoimen lainsäädäntö 1996, 2 ja 5.)

1900-luvun alkuun saakka lapsen poikkeavuus koettiin perheen sisäisenä asiana, ongelmana, jonka lievittäminen ei kuulunut suoraan yhteiskunnan velvollisuuksiin. Poikkeavien lasten opettamista ja hoitamista pidettiinkin hyväntekeväisyytenä, kutsumustyönä. (Moberg & Ikonen 1980, 23.) Kehitysvammaisten opetus oli alkanut 1800-luvun lopulla. Vuonna 1877 oli ensimmäinen kehitysvammaisten erityisoppilaitos perustettu Pietarsaareen. Nykyisin toiminnassa oleva Perttulan erityisammattikoulu pe-

rustettiin 1890 Helsinkiin, josta se siirrettiin jo seuraavana vuonna Hämeenlinnan tuntumaan. (Matikka 1990, 13.)

Opetuksen alkaminen ei merkinnyt sitä, että normaalista poikkeavat olisivat julkisesti olleet osa yhteiskuntaa, vaan heidän paikkansa oli laitoksissa. Eurooppalainen näkemys rodun puhtauden säilymisestä heijastui suomalaiseenkin käsitykseen vammaisten asemasta yhteiskunnassa. Näin poikkeavien opetus muodostui yleisestä opetuksesta suhteellisen erilliseksi. Laitosten lisäksi opetusta annettiin myös erityiskouluissa, mutta vain heikkolahjaiset pääsivät tästä opetuksesta osallisiksi. (Kivirauma 1987, 200; Tuunainen & Nevala 1989, 23.)

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki ei juuri vaikuttanut kehitysvammaisten opetukseen maassamme, sillä suurin osa heistä vapautettiin oppivelvollisuudesta (Tuunainen & Nevala 1986, 47): Vuonna 1931 säädetyn kansakoululain mukaan lapsi ei ole oppivelvollinen, mikäli hänen koulunkäyntinsä ruumiinvian, sairauden tai sielullisen poikkeavuuden vuoksi on katsottava vahingolliseksi tai hyödyttömäksi (Kivirauma 1989, 26).

1960-70-luvuilla tuli tarpeen laatia valtakunnallisesti yhtenäinen opetussuunnitelma sekä kehittää erityisopettajakoulutusta. 1970-luvulla painotettiin asiantuntemusta ja uskottiin, että intensiivisen opetuksen ja uusien menetelmien avulla poikkeavista voitaisiin kouluttaa yhteiskuntakelpoisia. (Lindstedt 1991, 154; Matikka 1990, 16.)

Vuonna 1985 oppivelvollisuus ulotettiin koskemaan kaikkia Suomen kansalaisia. Siitä huolimatta vaikeimmin vammaiset jäivät peruskoulun ulkopuolelle. (Rajala 1992, 23.) Ikosen (1990, 13) mukaan älykkyysosamäärätesteistä saatujen tulosten pohjalta heidät leimattiin jopa virheellisesti oppilaiksi, joiden opettaminen ei tuottanut tuloksia.

2.2.3 Poikkeavien opetuksen integraation kehitys maassamme

Vuonna 1952 kansakoulukomitean mietintö loi pohjan integraatioajatukselle. Mietinnön mukaan opetus täytyi sopeuttaa oppilaan psykologiseen ja biologiseen kehitystasoon, eikä kaikilta voinut edellyttää samanlaisia suorituksia. Mietintö auttoi ajattelemaan, että oppivelvollisten opetus voitaisiin toteuttaa kaikille yhteisessä koulussa. (Ihatsu & Pulkki 1990, 11.)

1960-luvulla kritisoitiin segregoivaa kasvatusta ja koulutusta. Yksilön oikeudet korostuivat entisestäänkin ja yksilöiden luokittelua arvosteltiin voimakkaasti. Kaikkien kouluikäisten lasten oikeutta oppivelvollisuuteen korostettiin ja sen suorittaminen ajateltiin yleiseen koululaitokseen. (Kivirauma 1989, 139; Salminen 1989, 69.)

1970-luvulla kehitysvammaisten opetus eli eriytymisen vaihetta, jolloin apukoulu- eli mukautettu opetus vakiintui oppivelvollisuuskoulussa koulu- ja luokkamuotoisena erityisopetuksena. Samanaikaisesti sosiaalitoimi kehitti oman opetusjärjestelmänsä niille, jotka eivät olleet kelvollisia kouluun. Fyysinen integraatio sai alun vuonna 1974, jolloin ensimmäiset harjaantumiskoululuokat sijoitettiin peruskoulutiloihin (Mänttäri 1985, 4).

Integroitumisvaihe alkoi varsinaisesti vuonna 1985, jolloin oppivelvollisuus ulotettiin koskemaan kaikkia Suomen kansalaisia.

14.2.1990 jätettiin opetusministeri Christoffer Taxellille kirjelmä, jossa esitettiin vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen siirtämistä sosiaalitoimelta peruskouluun. Kirjelmän allekirjoittajina oli mm. Kehitysvammaliitto. (Kohti yhteistä koulua 1990, 11.) Siirron piti toteutua 1.8.1992, mutta taloudellisista vaikeuksista johtuen se jätettiin pois 1992 valtion tulo- ja menoarviosta (Vuento 1991, 2-3).

Integraatiokeskustelua on vaikeuttanut käsitteen moniselitteisyys ja epäselvyys. Integraatiosta voidaan puhua sekä keinona

että päämääränä tai sitä voidaan tarkastella organisatorisen eriyttämisen asteen kannalta. Integraatio tulee nähdä yhteydessä historialliseen kontekstiin. Tällainen ajattelu edustaa vastareaktiota eristämisvaiheelle. Nykyisessä vammaishuollossa korostetaan integraatiota normaaliin yhteisöön, jonka perustana on näkemys poikkeavan samankaltaisuudesta vammattomien kanssa. Poikkeava pyritään näkemään persoonallisena yksilönä eikä vammaisuutta tarkastella yksilöllisenä ominaisuutena, vaan suhteessa muihin yksilöihin, yhteisöön ja yhteiskunnalliseen kehitysvaiheeseen.

2.3 Asenne

Yksilön käyttäytymistä ohjaa ja siihen vaikuttaa omaksutut asenteet. Asenteiden avulla voidaan ennustaa yksilön käyttäytymistä. Asenteisiin vaikuttamalla pyritään muuttamaan yksilön käyttäytymistä haluttuun suuntaan. Asenteen määrittely on vaikeaa; teorioiden ja mallien valtava määrä on merkkinä siitä, että asenteiden muodostumisesta ei ole kyetty muodostamaan yleisesti hyväksyttyä kuvausta. Tutkijan oma näkökulma vaikuttaa teorian ja mallin valintaan.

Asenteet ovat yhteydessä siihen prosessiin, jonka avulla subjekti, yksilö tai ryhmä, määrittelee sen, mitä hän on ja mitä hän ei ole. Yksilö arvioi itseään suhteessa ympäristöönsä ja pyrkii määrittelemään ne erot ja piirteet, jotka ovat hänen identiteettinsä kannalta oleellisia (Räty 1983b, 33.)

Asenne on yksilön reaktiovalmius asenneobjektia kohtaan. Asenteessa voidaan erottaa ulottuvuus positiivinen - negatiivinen. Positiivinen ulottuvuus edustaa asenneobjektin hyväksymistä, ja negatiivinen sen hylkäämistä. (Kääriäinen 1989, 69; Mustila 1990, 24; Svanberg-Hård 1992, 120-122.) Asenne voi olla myös neutraali, jolloin asenneobjekti on yksilölle yhdentekevä.

Yksilö pyrkii tasapainoon ympäristönsä kanssa, perustelee ja arvioi käsityksiään. Täten asenteet eivät ole seurausta vain yksilön sisäisistä prosesseista, vaan ne ilmentävät sosiaalis-

ta vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä. (Mustila 1990, 14.) Vuorovaikutus sosiaalisen ympäristön ja asenneobjektin kanssa vaikuttaa yksilön asenteisiin. Asenteet virittäytyvät vuorovaikutuksessa ja saavat suuntansa sen mukaan. Vastavuoroiset asenteet muokkaavat sosiaalista interaktiota ja ohjaavat sitä. Asenne yhdistää yksilöä ja erilaisia ryhmiä, joihin yksilö kuuluu. Vaikka ryhmän asenteet olisivatkin yhteisiä, niin niiden voimakkuus vaihtelee ryhmän yksilöiden välillä. Asenteita tarkasteltaessa huomio voidaan kiinnittää siihen, missä määrin on kyse yksilön todellisista asenteista ja missä määrin sosiaalisen ryhmän aiheuttamista paineista reagoida yhteisellä, sosiaalisesti suotavalla tavalla. (Eiser 1987, 65 ja 74.) Sosiaaliseen suotavuuteen sitoutunut asenne saattaa ennustaa käyttäytymistä tehokkaammin kuin "puhdas affektiivisuus"; ilmaistu asenne kuvaa sosiaalista kiinnittymistä tai painetta, ja siten se myös toteutuu käyttäytymisessä. (Räty 1983a, 14.)

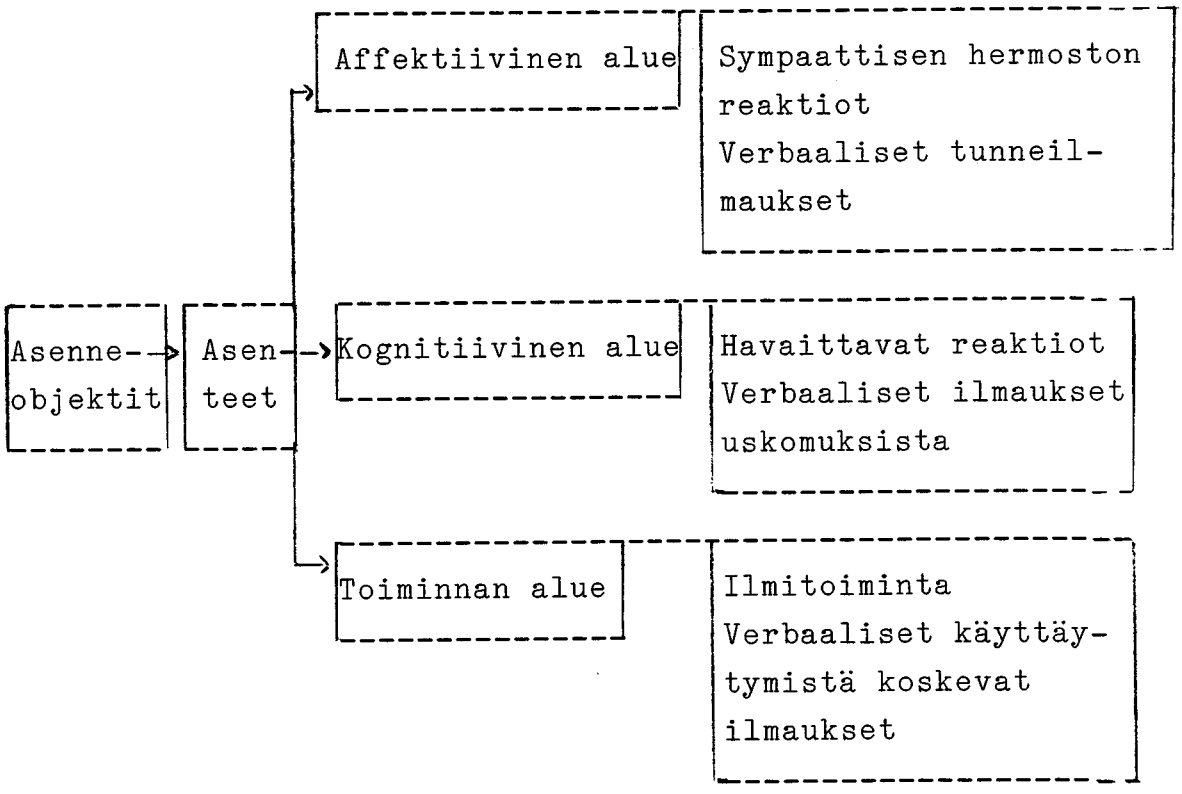
Asenteissa ilmenevät yksilön aikaisemmat kokemukset, mikä helpottaa ympäristöstä saatavan informaation käsittelyä ja reagointia eri tilanteissa. Asenteet muodostuvat asenneobjektista saatavien kokemusten kautta. Kokemuksia saadaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Mitä enemmän yksilöt saavat myönteisiä kokemuksia mahdollisimman monella tasolla - kognitiivisella, affektiivisella ja psykomotorisella - sitä suurempi merkitys sillä on suotuisan asenteen kehittymiselle objektia kohtaan. (Wade & Moore 1992, 24.)

2.3.1 Asenteen kolmijako

Asenne on funktionaalinen valmiustila, joka saa organismin reagoimaan ärsykkeisiin tai ärsyketilanteisiin luonteenomaisella tavalla. Asenne voidaan jakaa kolmeen komponenttiin: 1) affektiivinen, 2) kognitiivinen ja 3) toiminnan alue. Vasta yhdessä nämä kolme komponenttia muodostavat varsinaisen asenteen. (Kääriäinen 1989, 70-71.) Komponentit ovat niin voimakkaasti yhteydessä toisiinsa, ettei niiden mittaaminen erikseen aina ole mahdollista. Ne voivat sisältyä toisiinsa ja

tällöin asenne on voimakas ja pysyvä. Komponentit voivat olla myös ristiriidassa keskenään. (McMillan 1980, 217.) Opettaja tietää, että integraation myötävaikutuksella on helpompi ymmärtää erilaisuutta (kognitiivinen komponentti), mutta joutuessaan itse päivittäin tekemisiin heikkolahjaisten kanssa, hän tuntee itsensä helposti kiusaantuneeksi (affektiivinen komponentti).

Tässä tutkimuksessa on oleellista Rosenbergin ja Hovlandin (Eiser 1987) esittämä teoria asenteen jaosta kolmeen komponenttiin. He ovat operationaalistaneet nämä kolme komponenttia, mikä antaa mahdollisuuden mitata niitä yksilön verbaalisina ilmauksina ja suorina reagointeina asenneobjektiin. Tätä pyrkii kuvio 4 havainnollistamaan.



KUvio 4. Asenteen jako kolmeen komponenttiin Rosenbergin ja Hovlandin mukaan (Eiser 1987, 11)

Affektiivinen alue määrää yksilön ryhmän emotionaalisen reaktiovalmiuden. Yksilö evaluoi asenneobjektia ja kokee sen joko positiivisena tai negatiivisena. Affektiivinen reagointi voi

olla ulospäin suuntautuvaa, jolloin se on helposti havaittavissa. Se voi olla myös sisäistä, jolloin reaktiota ei välttämättä havaita, vaikka se olisi voimakaskin, esim. hikoilu ja pulssin kiihtyminen (Breckler 1984, 6 ja 40.) Affektiivinen reagointi on nopeasti opittavissa, mutta sen muuttaminen on hidasta ja vaikeaa. Karvosen mukaan (1967, 17) affektiivisuus on mukana jo varhaislapsuuden reaktioissa ja siten se kytkeytyy voimakkaasti yksilön persoonallisuuteen. Affektiivista aluetta pidetään asenteen pääkomponenttina (Saari 1983, 40). Asenteilla on myös erilaisia voimakkuuksia (Allardt 1987, 55).

Kognitiivinen alue sisältää yksilön ajatukset, mielipiteet, tiedot ja uskomukset objektin positiivisuudesta tai negatiivisuudesta (Breckler 1984, 1191.) Uskomukset voivat perustua joko objektiiviseen tietoon tai subjektiiviseen olettamuksiin tai luuloihin. Viljanen (1982, 34 ja 120-122.) mukaan kognitiiviseen alueeseen liittyvät myös yksilön uskomukset siitä, miten tärkeä objekti on hänelle itselleen. Allardt (1987, 55) ja Halinen, Hänninen, Joki, Näätäinen, Pehkonen, Sahlberg, Sainio, Seppälä & Strong (1991, 18-19) liittävät asenteiden erilaiset sisällöt asenteen kognitiiviseen eli tiedolliseen osatekijään.

Toiminnallinen alue määrää sen, mikä todennäköisyys ilmitulevalla toiminnalla on osoittaa positiivista tai negatiivista suhtautumista asenneobjektiin. Toiminnan erottaminen affektiivisista ja kognitiivisista reaktioista on joskus hankalaa. (Breckler 1984, 1191.) Allardt (1987, 55) erottaa toisistaan toimintavalmiuden ja kielelliset, symbolitekoja kuvaavat ilmaukset.

Jordan (1971) erottaa asenteiden kolmijaosta kuusi erilaista asennetasoa:

1) sosiaalinen stereotyyppi; Toiset uskovat toisten ajattelevan objektista symbolisesti tietyllä tavalla.

2) sosiaalinen normi; Toiset uskovat toisten yleisesti käyt-

täytyvän objektia kohtaan tietyllä tavalla.

3) moraalinen arviointi; Toiset uskovat, että toisten tulisi käyttäytyä objektin kanssa tietyllä tavalla.

4) hypoteettinen toiminta; Uskon, että toimisin objektin kanssa tietyllä tavalla.

5) henkilökohtainen tunne; Uskon aktuaalisesti, että tunnen objektia kohtaan tietyllä tavalla.

6) henkilökohtainen toiminta; Toimin objektin kanssa tietyllä tavalla.

Nämä asennetasot muuttuvat kognitiivisesta affektiivisemmaksi, abstraktista henkilökohtaisemmaksi, persoonattomasta persoonallisemmaksi, hypoteettisesta/symbolisesta konkreettisemmaksi. Tasot 1 ja 2 ilmentävät kognitiivisia, taso 3 affektiivista, tasot 4 ja 5 affektiivista ja toiminnallista sekä taso 6 toiminnallista komponenttia (Moberg 1981, 2-3.)

2.3.2 Asenteiden luokittelua

Asenteet toimivat erilaisissa tehtävissä. Niillä on erilaisia funktioita. Asenteen funktio on yhteydessä siihen, miten sen eri osa-alueet, affektiivinen, kognitiivinen ja toiminnallinen komponentti, painottuvat. Karvonen (1970, 7) luokittelee asenteet neljään tyyppiin: 1) arvostusasenteisiin, 2) instrumentaalisiin asenteisiin, 3) ekspressiivisiin asenteisiin ja 4) orientoitumisasenteisiin.

Arvostusasenteet ovat reaktiovalmiuksia. Niiden esiintyminen ilmaisee, millainen yksilön arvomaailma on. Arvostusasenteiden kautta yksilö paljastaa itselleen tai muille, millainen hän itse haluaisi olla. Instrumentaaliset asenteet kohdistuvat objektiin, jolla on yksilön kannalta välineellinen tehtävä. Miten merkitsevä tämä objekti on päämäärän saavuttamisessa, sitä tärkeämpänä yksilö sitä pitää. Puolue on yksilölle väline

tiettyyn tavoitteeseen pääsemiseksi, jolloin puolueeseen kohdistuvalla asenteella on instrumentaalinen tehtävä. Eksplikatiiviset asenteet ovat itseilmaisun asenteita. Niiden avulla yksilö purkaa emotionaalisia turhaumia, joita hän tuntee affektiivisesti assosioituneita objekteja kohtaan, ja saa siitä tyydytyksen. Orientoitumisasenteet helpottavat yksilön orientoitumista ympäristöönsä. Orientoituminen on helpompaa, jos ympäristön objektit luokitellaan positiivisiksi tai negatiivisiksi. Asennemittaustilanteet voivat aiheuttaa orientoitumisasenteita, jotka saattavat hyvin voimakkaasti määrätä vastaajan reaktioita. Silloin puhutaan "vastaustaipumuksesta". (Karvonen 1970, 7.)

2.3.3 Asenteiden sisäistäminen

Asenteet kehittyvät samalla tavalla psyykkisten prosessien kautta kuin yleensäkin oppiminen (Mouly 1982, 420). Asenteiden muuttumista, omaksumista ja oppimista voidaan selittää useiden teorioiden avulla. Asenteiden muuttumisessa on kyse vanhojen asenteiden korvaamista uusilla. On vaikea todeta, johtaako uusi informaatio asenneobjektista uuden asenteen muodostumiseen vai olemassaolevan muuttumiseen (Fishbein & Ajzen 1975, 51).

Asenteiden sisäistämistä voidaan tarkastella biologisesta tai kognitiivisesta näkökulmasta. Biologisen näkökulman mukaan kaikki inhimillinen toiminta voidaan selittää biologiseksi sopeutumiseksi mekaanisten oppimislakien avulla. Kognitiiviset teoriat tähdentävät käyttäytymisen päämäärähakuisuutta, jolloin käyttäytyminen on selitettävä yksilön senhetkisen tilanteen pohjalta. (Rainio & Helkama 1974, 103.)

Kognitiivista tutkijaa kiinnostaa, mitä yksilö ajattelee ja miten hän jäsentää maailmansa. Muutokset ajatuksissa voivat aiheuttaa muutoksia tunteissa ja päinvastoin. Käyttäytymisen muutos voi aiheuttaa muutoksia tunteissa ja ajatuksissa. Näin ajatukset, tunteet ja toimintapyrkimykset ovat riippuvaisia toisistaan. Kognitiivista näkökulmaa edustavat kognitiiviset motivaatioteoriat ja dissonanssiteoria. (Rainio & Helkama 1974,

103, 111 ja 118-119.) Aikaisemmin esitettyyn asenteeseen kolmikomponenttiteoriaan liittyy siis kognitiivinen näkemys asenteista ajatusten, tunteiden ja toiminnan järjestelmänä.

Kognitiivisten motivaatioiden aiheuttamat asennemuutokset voidaan erottaa toisistaan siinä suhteessa, mikä on vaikuttajan osuus, mikä on muutoksen motiivi ja miten pysyvä muutos on (Rainio & Helkama 1974, 140). Motivaatio on yleensä lyhytkestoinen vain yhteen tilanteeseen liittyvä, mutta asenne on suhteellisen pysyvä kokonaisuus. Muutokset motivaatiossa eivät edellytä muutoksia asenteisiin. (Ruohotie 1982, 7-8.) Kun eri asenteiden tai asennekomponenttien välillä vallitsee tasapainottomuustila, kognitiivinen dissonanssi, persoonallisuusjärjestelmä pyrkii palauttamaan tasapainon muuttamalla asenteita tai niiden komponentteja (Kelman 1980, 170.)

Tässä tutkimuksessa tutkitut asenteet edustavat arvostus- ja orientoitumisasenteita. Affektiiviseen komponenttiin kuuluvat yksilön uskomukset omista tunteista ja arviot objektista, kognitiiviseen komponenttiin uskomukset tiedosta, toisten toimintaan ja ajatteluun liittyvistä mielipiteistä sekä toiminnalliseen komponenttiin aikomukset ja valmiudet toimia tietyllä tavalla. Arviot komponenteissa kohdistuvat subjektin verbaalisiin ilmauksiin.

2.3.4 Asenteiden mittaaminen

Asenteita mitataan yleensä laatimalla asenneasteikko. Sen avulla yksilön asennetta asenneobjektiin voidaan kuvata yhden ainoan luvun avulla. Yleisimmät asennemittarityypit ovat Thurstonen yhtä pitkiltä näyttävien välimatkojen asteikko, Guttmanin kasautuva asteikko, Osgoodin semanttinen erottelu sekä Likertin kehittämä summa-asteikko. (Rainio & Helkama 1974, 106.)

Thurstonen menetelmässä väittämät asenteen kohteena olevasta asiasta voidaan asettaa tiettyyn järjestykseen jollekin ulottuvuudelle. Mittariin tulee löytää väittämiä, joiden välimat-

kat tällä ulottuvuudella ovat yhtä pitkät. Väittämien tulee olla toisistaan riippumattomia niin, että jonkun väittämän hyväksymisestä ei seuraa minkään muun väittämän hyväksyminen. Yksilön asennetta ilmaisee hänen hyväksymiensä väittämien skaala-arvojen keskiarvo. (Yaremko, Harari, Harrison & Lynn 1982, 68.)

Guttmanin menetelmässä asenteen kohteeseen liittyvät väittämät voidaan porrastaa vaikeusasteidensa mukaan. Jotakin vaikeustasoa edustavan väittämän hyväksyminen tarkoittaa, että vastaaja hyväksyisi kaikki helpoimmatkin väittämät. Tällaisen ominaisuuden omaavaa asteikkoa kutsutaan Guttmanin kasautuvaksi asteikoksi (Yaremko, Harari, Harrison & Lynn 1982, 50.)

Osgoodin asteikkoon kuuluvat semanttisessa erotteluskaalassa arvioitavina olevat asenteen kohteeseen liittyvät sanat. Yksilöt arvioivat kohteeseen liittyviä sanoja seitsenaskelisilla adjektiivipariasteikoilla (aktiivinen-passiivinen, hyvä-paha, oikea-väärä jne.) Arvioinneista piirretään profiilit, joita voidaan verrata eri yksilöiden välillä. (Yaremko, Harari, Harrison & Lynn 1982, 213.)

Mittaamista tarvitaan tiedon saamiseen, oppimiseen ja opetuksen tehostamiseen. Sitä tarvitaan toteamaan, missä määrin kehitys tapahtuu toivottuun suuntaan, vaihtoehtoisten ja uusien menetelmien arvioimiseen, oppimistilanteen tehokkuuden arvioimiseen ja mm. kokeissa saatuihin tuloksiin. (Soininen 1991, 21-22.)

Tässä tutkimuksessa käytän Likertin summa-asteikkoa, jossa yksilö ilmaisee kustakin väittämästä, missä määrin hän on samaa tai eri mieltä siinä esitetystä väitteestä. Tämä tapahtuu viisiaskelisen asteikon avulla. Yksilön asenteen kvantitatiivinen mitta saadaan laskemalla yhteen hänen saamansa pisteet eri väittämistä. Ennen pisteiden yhteenlaskua kielteisistä väittämistä annetut pisteet täytyy kääntää; 5 1, 4 2 jne. (Yaremko et al. 1982, 230-231; Brunell & Kupari 1993, 84).

3 TUTKIMUKSIA INTEGRAATIOSTA

Poikkeavien opettamisesta normaalissa koulussa on tehty runsaasti tutkimuksia maissa, joissa siihen liittyviä käsitteitä normalisaatio, mainstreaming ja integraatio on luotu ja kehitelty. Pohjois-Amerikassa, Englannissa, Pohjoismaissa, Uudessa-Seelannissa ja Australiassa on tutkittu tätä erityisopetusperiaatetta. Suuret etäisyydet Uudessa-Seelannissa ja Australiassa ovat luoneet tarpeen toteuttaa erityisopetusta normaaliopetuksen yhteydessä. Huomionarvoista on, että Keski-Euroopasta ei ole löytynyt tutkimuksia tältä alueelta.

3.1 Kotimaisia tutkimuksia

Tutkimuksessaan "Harjaantumisluokka peruskoulussa" Moberg (1983, 4 ja 18-23) kuvasi harjaantumisopetuksen luokkaintegraatiota peruskoulussa siitä saatujen kokemusten mukaan. Integraatiota tarkasteltiin sekä fyysisenä, toiminnallisena että sosiaalisena. Koehenkilöinä oli harjaantumisoppilaita, heidän huoltajiaan, peruskoululaisia, opettajia sekä koulun henkilökuntaa. Tulosten mukaan fyysinen integraatio oli osin johtanut peruskouluopetuksen ja harjaantumisopetuksen toiminnalliseen integraatioon. Kehitysvammaiset oppilaat hyväksyttiin yhteisöön, mutta spontaanit sosiaaliset kontaktit olivat suhteellisen harvinaisia. Harjaantumisoppilaiden vanhemmat suhtautuivat kaikkein myönteisimmin luokkaintegraatioon. Vähiten myönteinen kanta oli peruskoululaisten vanhemmilla ja kouluviranomaisilla. Opettajat arvioivat integroinnin onnistuneen melko hyvin.

1984 Moberg tutki fyysisen integraation edellytyksiä opettajien asennoitumisen perusteella. Kysely tehtiin opettajien koulutuspäivillä. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään asennoitumista, kuvaavien muuttujien rakennetta, opettajien asennoitumista integraatioon sekä iän, sukupuolen, koulumuodon ja kokemuksen yhteyttä asennoitumiseen. Asennoitumista pyrittiin selvittämään kuulo- ja CP-vammaisiin sekä häiriintyneisiin oppilaisiin. Kriittisimmin suhtauduttiin häiriintyneiden integraatioon. Opettajien käsitykset integraation hyödyllisyy-

destä vaihtelivat suuresti. Vanhemmat opettajat suhtautuivat nuorempia ja naiset miehiä varauksellisemmin. Kokemukset integraatiosta lisäsivät kriittisyyttä sitä kohtaan. Integraation edellytyksinä nähtiin opettajan tiedolliset ja taidolliset valmiudet sekä asenteet. Oppilaan vammaisuuteen liittyvät tekijät koettiin integraatiota vaikeuttavina. Integraation arvo oli sosiaalisen integraation kehittymisessä. (Moberg 1984, 50-53.)

Ihatsu (1987, 221-229) selvitti väitöskirjassaan vammaisten oppilaiden sosiaalista integraatiota peruskoulun ala-asteella. Tutkimus kohdistui ala-asteen luokkiin, joissa opiskeli vammainen oppilas. Koehenkilöinä oli vammaisia oppilaita, heidän luokkatovereitaan ja vanhempiaan. Vammaisten minäkäsitys oli negatiivisempi kuin muiden peruskoulun oppilaiden. He viihtyivät koulussa yhtä hyvin kuin muut oppilaat, mutta heillä oli alhainen status toisten oppilaiden keskuudessa. 73% opettajista hyväksyi vammaisen oppilaan luokkaansa, mutta kuitenkin 70% oli sitä mieltä, että vammaisia olisi opetettava omissa erityisluokissaan. Opettajat odottivat oppilaiden sopeutuvan luokkaan ja menestyvän siellä. Opettajien mielestä vammaisten torjuntaan vaikutti yhteiskunnan negatiivinen käsitys vammaisuudesta. Koulun odotukset ja oppilaiden edellytykset eivät käyneet yksiin. Kouluhallinto ei tukenut riittävästi integraatiota. Yhteenvetona Ihatsu totesi Wolfenbergeniä mukaillen yhteisopetuksen olevan välttämätön, mutta ei riittävä edellytys sosiaalisen integraation toteutumiselle.

Määtän (1989, 53-59 ja 70) toimittamassa tutkimuksessa kartoitettiin kokemuksia fyysisestä yksilöintegraatiosta sekä integraation toteutumisen edellytyksiä. Koulutoimenjohtajat, opiskelijat ja yksilöintegraatiota toteuttavat opettajat suhtautuivat periaatteessa myönteisesti integraatioon. Opettajat korostivat yhteistyötä tukihenkilöiden kanssa. Koulutoimenjohtajat olivat valmiita edesauttamaan integraation toteutumista. Integraatio edellyttäisi opettajien koulutusta ja yksilöllisyyden periaatteen toteutumista peruskoulussa. Opiskelijat suhtautuivat myönteisesti integraatioon. Heidän mielestään luokkien pitäisi olla pienempiä ja tukihenkilöiden tulisi olla

mukana suunniteltaessa opetusta. Ei vammaisetkin oppilaat olivat hyötyneet integraatiosta. Opettajien mielestä normaaliluokan oppilaat olivat sosiaalisempia ja ymmärtäväisempiä sekä jonkin verran itsenäisempiä kuin ennen integraatiota.

Ihatsu ja Pulkki (1990, 57-75) selvittivät poikkeavien oppilaiden koulutuksellista integraatiota peruskoulun ala-asteella. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa integraation laajuudesta, opetusjärjestelyistä ja integraation tukemisesta. Kartoituksen mukaan eniten yksilöintegroituja oli ESY-, EVY- ja EMU-oppilaiden ryhmissä. Luokkaintegroituna oli eniten EMU-, ESY- ja EHA-luokkia. Aluksi opettajien suhtautuminen integraatioon oli myönteinen, mutta vähitellen kokemukset muuttivat suhtautumista kielteisempään suuntaan. Puolet opettajista arvioi selviytyvänsä vammaisen oppilaan opettamisesta kiitettävästi tai hyvin. 50% opettajista oli myös tyytyväisiä saamaansa tukeen. Opettajilla oli vähän koulutusta erityisopetuksen alueelta. Suurinta osaa opettajista ei oltu perehdytetty lainkaan tulevaan integraatioratkaisuun. Opettajat olivat tyytyväisiä oppilaiden koulumenestykseen. Integraation onnistuminen vaatisi koulun muuttumista integraatiomyönteisempään suuntaan.

Mäki & Tastula (1991, 32-69) ovat tutkineet huonokuuloisten oppilaiden sosiaalista integraatiota. Oppilaiden sosioemotionaalinen taso arvioitiin yleensä hyväksi. Oppilas luotti itseensä ja käyttäytyi sosiaalisissa tilanteissa hyväksyttävästi. Oppilaalla oli ystäviä ja hän kykeni ottamaan toiset huomioon. Koulumenestyksellä oli vaikutusta sosioemotionaaliseen tasoon. Nämä oppilaat käyttivät kuulokojetta.

Opettajan arvio oli myönteinen. Oppilailla oli hyvät mahdollisuudet selviytyä koulusta. He olivat yhteistyökykyisiä ja tulivat toimeen tovereiden kanssa. Opettajien mielestä koulussa paremmin menestyneet sopeutuivat myös kouluun paremmin kuin koulussa huonosti menestyneet.

Murto (1992, 140-149) on tutkinut vammaisen oppilaan integraatiota - integraation ehdoista ja kouluhallinnon lähtökohdista.

Integraatio voi toteutua osittaisena tai täydellisenä. Se tapahtuu, kun lapsi saa kokemuksen ryhmään kuulumisesta. Täysin integroituneet ovat tutkijan mukaan vähemmän häiriintyneitä kuin osittain integroituneet. Vammaiset voidaan integroida myös vasten tahtoaan, mutta huonolla menestyksellä.

Integraatio ja erityiskasvatus voidaan nähdä vain jatkuvana prosessina, jota ei voida pirstoa osiin. Se on kokonaisuus, jonka kaikki osat kootaan yksilön tasolla häntä tukevaksi kokonaisuudeksi. Tutkijan mukaan ei ole erikseen peruskoulutusta ja ammatillista kasvatusta. Kuntoutus tutkijan mukaan on lapsen eri kehitysvaiheissa tukemassa kasvatusta ja opetusta lapsen tarpeista lähtien.

Partasen (1992, 115) tutkimus erityisopetuksen tuloksellisuudesta selvittää sitä, miten verotulojen vähentyessä toiminnan tuloksellisuuden kehittäminen on ainoa vaihtoehto saada toiminnan perustarkoitus toteutettua. Kun resurssit ovat heikot, tarpeiden tyydyttäminen eli vaikuttavuus on selvitettävä. Jotta kunnallinen palvelutoiminta olisi tuloksellista, sen tulisi vastata asiakkaiden tarpeisiin. Koulutus on kunnan palvelutuotantoa, joten myös erityisopetus voidaan tulkita sellaiseksi. Jotta erityisopetus olisi tuloksellista, sen tulisi vastata koululaisten ja vanhempien tarpeisiin ja opettajien tarpeiden kautta kunnan tarpeisiin. Tutkimus käsitteli mukautetun opetuksen ja laaja-alaisen erityisopetuksen vaikuttavuutta.

Koskela & Raappana (1993, 100-108) ovat tutkineet kuulovammaisten lasten opettajien ja vanhempien integraatiokokemuksia Oulun läänin peruskoulun ala-asteella. Opettajat kokivat ajan riittämättömyyttä kuulovammaista oppilasta kohtaan. Opettaja havaitsi, että melu teki kuulovammaisista oppilaista aggressiivisia. Oppilas koki itsetunnon ja motivaation puutetta. Se oli jopa leimaavaa joidenkin oppilaiden kohdalla.

Kaikkein ongelmallisimpana opettajat kokivat, ettei kunta ohjaa riittävästi resursseja integroitujen oppilaiden luokkiin. Opettajat kokivat kielteisenä sen, ettei heillä ollut tarpeeksi aikaa oppilaan henkilökohtaiseen ohjaukseen eikä pätevyyttä

vammaisen opetukseen. Selvimmin kuulovammasta oli haittaa kielellisiä valmiuksia vaativissa tehtävissä, esim. kirjoitelmissa. Sanavarasto huonokuuloisilla oli suppea. Heillä esiintyi yleisesti kirjoittamisvaikeuksia sekä vieraankielen puheen että kuullunymmärtämistehtävissä.

Vaikka tutkimustulokset muutoin osoittivat sosiaalisen integraation onnistuneen, niin vanhemmat toivoivat lisää avoimuutta ja asennekasvatusta vammaista kohtaan. Lieväkin kuulovamma tulisi aina ottaa huomioon varmistaen, että asia on tullut ymmärretyksi. Sekä opettajat että vanhemmat halusivat luokkakokoja pienennettäväksi ja kouluavustajan integraatioluokkaan. He toivoivat myös, ettei huonokuuloista sijoiteta yhdysluokalle.

Happosen tutkimus (1995, 5) Pohjois-Karjalassa osoitti, että laaja-alaista erityisopetusta seudulla tarvitaan. Opettajat ja vanhemmat kuitenkin vastustivat niin, että opetus integroituna ei päässyt toteutumaan. Sen sijaan eriluokkamuotoinen erityisopetus tutkimuksen mukaan sai kannatusta. ESY-oppilaat haluttiin pitää omissa luokissa, sillä jo pelkästään työ häiriköiden kanssa koettiin raskauttavana. Sen sijaan osittaisintegraatio toteutui Happosen tutkimuksen mukaan. Erityisoppilaiden määrä erityisluokilla on lisääntynyt puolella viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tutkimuksen integraatio toimii osittaisena siten, että erityiskoulun oppilaat käyvät yleisopetuksessa muutamilla tunneilla. Yleisopetuksessa olevat erityisoppilaat käyvät tietyissä oppiaineissa erityisluokkaopetuksessa. Happosen tutkimus osoittaa, että osittaisintegraatio on toiminut hyvin. Erityisluokat ovat yleensä yleisopetuksen kanssa samassa yhteydessä. Tutkimus osoittaa myös, että kiertävillä erityisopettajilla ei ole riittävästi resursseja paneutua erityisoppilaisiin, joten päävastuu oppilaasta jää luokanopettajalle.

Rahko (1995, 85-92) tutki, miltä osin erityisopetus on vaikuttavaa ja millä toimenpiteillä vaikuttavuutta voitaisiin parantaa. Säästökohteina tulisi tarkastella oppituntien tuntijakoa, eri opetusmuotojen sopivuutta lapsille ja peruskoulun käyttö-

menojen jakautumista toimialueittain.

Hän päätyi tutkimuksessaan siihen, että yleisopetuksen tahti on liika nopeaa erityisoppilaille. Erityisopetuksessa lapsi oli voinut edetä kykyjensä mukaan. Erityisopetus oli edistänyt lapsen koulunkäyntiä. Laaja-alainen erityisopetus oli edistänyt lasten luku- ja kirjoitustaitoa. Myös lasten puhevaikeudet oli todettu helpottuneen, kun lapsen laaja-alainen erityisopetus oli alkanut. Tutkimuksessa painottui myös käytännön aineiden merkitys lapselle, joka on mukautetussa opetuksessa. Vanhempien mielestä sopivin koulumuoto heidän lapselleen olisi yleisopetuksen integroitu erityisluokka. He suosivat myös normaaliluokkaa, jossa luokanopettajan lisäksi olisi mukana erityisopettaja. Luokkaopetuksessa täytyisi olla mahdollisuus yksilölliseen erityisopetukseen.

Jos säästöjä suoritetaan, oppimistulokset heikkenevät. Säästöjen myötä täytyisi valita vain "vaikeimmat" tapaukset saamaan erityisopetusta. Opetusryhmät olisivat entistä heterogeenisempia ja oppimistulokset tuskin paranisivat.

Tutkimuksen mukaan erityisopetusta saavat oppilaat tarvitsevat myös tulevaisuudessa jonkinlaisia tukitoimia. Viitasaaren kunnassa tehty tutkimuksen arviointi osoittaa sen, että niitä tutkimustuloksia voidaan soveltaa muihinkin kuntiin.

Jokisen (1995, 78-86) tutkimuksen mukaan opettajien mielipiteet vaihtelivat sukupuolen ja sen mukaan, oliko opettajilla aikaisempaa kokemusta poikkeavan oppilaan integraatiosta luokassaan. Yksi opettajista oli voimakkaasti sitä mieltä, että sekä mukautetun oppilaan itsensä että muiden oppilaiden sosiaalisen ja toiminnallisen kehityksen kannalta oppilaan sijoittaminen yleisopetuksen ryhmään oli hyödytön ratkaisu.

Vanhemmat arvioivat integraation onnistuneisuutta kehityksen eri puolilta. Integraation arvioitiin onnistuneen oppilaan persoonallisuuden ja sosiaalisten suhteiden kannalta. Vanhempien mielestä mukautetun opetuksen oppilas viihtyy vain näennäisesti yleisopetuksen ryhmässä. Oppilas saattaa tuntea it-

sensä eriarvoiseksi etenkin välitunneilla, sillä hän ei kykene samanlaiseen vuorovaikutukseen muiden oppilaiden kanssa. Oppilastoverit olivat poikkeuksetta myönteisiä integroituihin. Mukautettujen oppilaiden toverisuhteet eivät olleet niin kiinteitä kuin muiden oppilaiden, mutta ne olivat tyydyttävästi kunnossa. Tarkoituksellista koulukiusaamista mukautettuja oppilaita kohtaan ei esiintynyt sen enempää kuin muitakaan oppilaita kohtaan.

Erityisopettajan antama arvio mukautettuun opetukseen määritellyistä oli varovaista ja neutraalia. Hänen mielipiteensä oli se, että vain yhdellä neljästä integroidusta oli resursseja opiskella yleisopetuksen ryhmässä riittävin tukitoimenpitein.

Integroidut oppilaat viihtyivät koulussaan ja luokassaan. Tutkimuksessa selveni, että luokanopettajilla ilman tukea ei ole resursseja mukautetun oppilaan onnistuneeseen integraatioon yleisopetuksessa. Koulun tuntimäärää ei korotettu koulutoimen johdon taholta mukautettujen oppilaiden vaatimasta lisäohjauksesta huolimatta. Vanhemmat kokivat integraation kokonaisuudessaan opettajia myönteisemmin. He halusivat pitää lapsensa normaalin oppilasryhmän joukossa. Opettajat kokivat oppilasryhmän heterogeenisyyden opetusta vaikeuttavana tekijänä. Yhden kouluavustajan ei katsottu riittävän, kun useita mukautetun opetuksen oppilaita sijoitetaan yleisopetuksen oppilaiden ryhmään.

Tutkimuksesta ilmeni myös, että mukautettua oppilasta ei voisi siirtää kouluun, jossa ei ole varauduttu poikkeavan oppilaan vastaanottamiseen tai koululla ei ole edellytyksiä ja valmiutta poikkeavan oppilaan kohtaamiseen. Opettajia ei saisi asettaa sellaiseen tilanteeseen, jossa etukäteistieto tulevasta erityisoppilaasta saadaan vasta, kun päätös mukautetun opetuksen oppilaasta saadaan koululle.

Jukkala & Rantanen (1995, 69-75) tutkivat harjaantumistasoisten oppilaiden sijoittamista normaalikoulun yhteyteen. Tutkimuksen perusteella erityisluokka näyttää toimivan peruskoulun

yhteyteen sijoitettuna silloin, kun tavoitteeksi on asetettu harjaantumisoppilaiden yksilöllisen kehittymisen ohella sosiaalinen integraatio. Erityisopettajan johdolla opetus voidaan toteuttaa. Yhteinen koulu voi tarjota eri mahdollisuuksia luokan ulkopuoliselle integroidulle yhteistoiminnalle.

3.2 Ulkomaisia tutkimuksia

Meyers, McMillan ja Yoshida (1980, 201) tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että opettajien reaktiot saada vammainen oppilas luokalleen olivat neutraaleja tai negatiivisia. Opettajat hyväksyivät poikkeavat kuitenkin luokkaansa. Opettajien asennoitumiseen vaikutti oppilaalle suunniteltujen tukitoimien saatavuus. Opettajat vaativat pienempiä luokkakokoja. He epäilivät taitojaan äärimmäisen vaikeassa opetustehtävässä vammaisten kanssa ja he epäilivät keinoja käsitellä EMR-oppilaita heidän poikkeavissa käyttäytymistilanteissa.

Center ja Ward (1987) tutkivat austraalialaisten yleisopettajien ja klinikkaopettajien asenteita vammaisten oppilaiden yksilöintegraatioon ja saatavissa oleviin palvelumuotoihin. Tulokset osoittivat luottamuksen puutetta yksilöintegraatiossa opettajilla omaan opetustaitoonsa. Luottamuksen puute kohdistui myös saatavaan henkilökohtaiseen tukeen opetuksessa. Kuitenkin 77.6% opettajista hyväksyi mainstreamingin.

Hegarty (1982, 16) tutki Englannissa erityisoppilaiden integraatiota ja integraation onnistumista. Tulosten mukaan opettajien riittävä perehdyttäminen tulevaan integraatioon tuki integraation onnistumista. Sen sijaan koulun muuta henkilökuntaa ei oltu informoitu juuri lainkaan ennen sen toteuttamista. Henkilökunnan valmentaminen koettiin kyllä tärkeäksi, mutta vain harvoissa tapauksissa sitä toteutettiin. Stereotyyppiset käsitykset vammaisista säilyivät ja vaikeuttivat integraation toteuttamista, koska muu henkilökunta ei tiennyt, miten toimia kehitysvammaisten kanssa.

Center, Ward, Parmenter ja Nash (1985) tutkivat austraalia-

laisten rehtoreiden asenteita integraatioon. Tutkimuksessa selvisi, että asenteet olivat positiivisia, kun integraatiossa ei vaadittu lisäkoulutusta tai ylimääräisiä opetussuunnitelmallisia velvotteita. Tutkimuksessa rehtorit eivät olleet tyytyväisiä tukipalvelun laatuun ja määrään. 88% heistä koki poikkeavien integroinnin yhteiskuntaan toivottuna tavoitteena. 83% koki, että tuohon yhteiskunnan toivottuun tavoitteeseen päästäisiin, kun vammaiset integroidaan normaaliluokkiin mahdollisimman laajasti erilaisin tukitoimin. 28% näki tehokkaimmaksi tueksi erityiskoulutusta saamattomalle luokanopettajalle koulutetun klinikkaopettajan. 52% koki integraation esteeksi koulutettujen opettajien ja resurssihenkilöiden puutteen.

Reynolds, Martin-Reynolds, Mark (1982) tutkivat opettajien asenteita integraatioon. Tulosten mukaan opettajien ikä, akateeminen koulutus, opettajakokemus ja luokka-aste eivät vaikuttaneet asenteisiin integraatiota kohtaan. Asenteet olivat myönteisiä oppilaiden integraatioon.

Timonen ja Kinnunen (1983, 81-83) tutkivat Ruotsissa kehitysvammaisten lasten integraatiota esikouluun. Havainnot kerättiin lapsilta ja henkilökunnalta haastattelemalla. Tulosten mukaan integraatiosta ei ollut hyötyä. Integraation onnistuminen edellytti henkilökunnan mielestä integraation kehittämisen edellytyksenä integraation ja koulutuksen lisäämistä.

Parmenter ja Nash (1987) tutkivat Australiassa erityisopettajien, luokanopettajien ja vanhempien asenteita keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaisten opetuksen integraatioon. Tulosten mukaan integraatiolla tulee olla selvät päämäärät ja integraation onnistuminen edellyttää resursseja.

Roberts ja Pratt (1987) selvittivät Australiassa opettajien ja koulun muun henkilökunnan asenteita psyykkisesti kehitysvammaisten integraatioon. Tulosten mukaan asenteet olivat negatiivisia. Luokan koko ja integraation onnistuminen olivat yhteydessä asenteiden muuttumiseen.

Westlingin (1989, 19-23) tutkimuksessa kuvattiin muutamia yk-

sittäistapauksia integraation alueelta Yhdysvalloissa. Hän korosti yksilöllisyyden merkitystä päätettäessä oppilaan sijoittamisesta normaaliluokkaan. Vaikeasti vammaiset, puhumattomat oppilaat olivat hyötyneet siitä, että heidät oli sijoitettu itseään nuorempien oppilaiden joukkoon. Mallioppiminen edesauttoi puheen kehittymistä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Opettajat pitivät integraatiota hyödyllisenä sekä vammaisille että tavallisille oppilaille.

Sheldon (1991, 107-109) selvitti oppilaiden, opettajien ja vanhempien asenteita ja kokemuksia integraatiosta (mainstreaming) Englannissa. Oppilaat kokivat integraation taisteluna omasta paikasta. Sopeutuminen normaaliluokkaan ja opiskelu siellä tuottivat aluksi vaikeuksia. Vanhemmat olivat tyytyväisiä integraatioon. Heidän mielestään lapset olivat edistyneet alkuvaikeuksien jälkeen. Opettajien mielipiteet oppilaistaan vaihtelivat suuresti oppilaiden omista ja heidän vanhempiensa käsityksistä. Oppilaiden arvosteleminen tuotti opettajille vaikeuksia. Taitoaineissa vammaiset oppilaat menestyivät jopa tavallisia oppilaita paremmin. Vammaisuudesta johtuvat ongelmat aiheuttivat luokassa joskus vaikeuksia. Opettajat kannattivat osa-aikaista integraatiota.

Stukat (1988, 5-9) sai tutkimuksissaan tuloksia, joista ilmeni opettajien näkemys pienen luokkakoon tärkeydestä integraation onnistumiselle. Muita edellytyksiä olivat erityismateriaali, -välineet, tuntiresurssien lisäys sekä luokka-avustaja. Vähiten painoa annettiin ryhmätyötilalle. Yhdysluokan opettajat eivät pitäneet erillistä ryhmätyötilaa niin tarpeellisena kuin erillisluokan opettajat. Yläasteelle menevät oppilaat odottivat jonkinlaista valmentamista. He pitivät omaa erityisopettajaa tarpeellisena, koska he eivät muuten tietäisi, kuka heistä huolehtisi. Tutkimuksen mukaan integraatio on hyödyllistä muiden oppilaiden asenteiden, sosiaalisten suhteiden ja sosioemotionaalisen kehityksen kannalta. 30% suhtautui myönteisesti mukautettujen oppilaiden ottamiseen luokkaansa ja 8% suhtautui täysin kielteisesti. Koehenkilöille esitettiin väite vammaisten integroimisesta normaaliluokkiin, että heidän integroimisensa yhteiskuntaan onnistuisi myöhemmin. 32.6% olivat asialle

myönteisiä, 37.1% jokseenkin myönteisiä, 10.9% olivat täysin kielteisiä ja loput 19.4% eivät tienneet kantaansa. Stukatin tutkimuksen mukaan integraation onnistuminen edellytti paitsi luokkakoon pienentämistä myös opettajien lisäkoulutusta. Ennen integraatiota oli otettava huomioon oppilaan vamman laatu. Erityisopettajan tärkeyttä integraatiossa painottivat 90.2% vastaajista, yhteistyötä vanhempien kanssa 78.1%, pienempiä luokkakokoja 77.3% ja erityismateriaalin tarpeellisuutta 70.5%.

3.3 Yhteenveto tutkimuksista

Niin koti- kuin ulkomaistenkin tutkimusten tulokset ovat olleet samansuuntaisia. Toisaalta tehtäessä vertailua eri maiden välillä on otettava huomioon, että opetuskäytäntö, opetusjärjestelyt ja kasvatukselliset ideologiat saattavat vaihdella yhteisestä integraatioperiaatteesta huolimatta. Näyttää siltä, että kokemukset integraation edellytyksistä, onnistumisesta ja vaikeuksista ovat pääpiirteissään olleet samansuuntaisia riippumatta siitä, missä maailman kolkassa integraatiota on toteutettu.

Integraatio on koettu hyödyllisenä poikkeavan ja normaalioppilaan sosiaalisuuden kannalta. Kehitysvammaiset ovat sopeutuneet normaaliin kouluyhteisöön, ystävystyneet normaalioppilaiden kanssa ja viihtyneet kuoluyhteisössä. Opiskelu normaalikouluyhteisössä on antanut avuja sosiaalisten taitojen oppimiseen ja yhteiskuntaan integroitumiseen. Normaalioppilaat ovat yleensä hyväksyneet poikkeavat kouluyhteisöön ja suhtautuneet heihin myönteisesti. Integraation myötä toiminnallinen vuorovaikutus oppilaiden välillä on lisääntynyt. Yksilöintegraation vaikutuksesta normaalioppilaista on tullut itsenäisempiä koululaisia. Integraatio on antanut mahdollisuuksia sosiaaliseen kasvuun ja tasa-arvon toteutumiseen.

Opettajat ovat suhtautuneet melko myönteisesti integraation toteuttamiseen ja hyväksyneet poikkeavat oppilaat normaaliin kouluyhteisöön. Käytäntö on tuonut mukanaan erilaisia ongelmia. Opetussuunnitelman soveltaminen vammaisen opettamisessa

on ollut vaikeaa ja sen tavoitteet on koettu liian teoreettisiksi. Koulun odotukset ja oppilaiden edellytykset eivät ole vastanneet toisiaan. Opetuksen tehokkuus on kärsinyt ja opettajat ovat kokeneet jäävänsä ilman tukea integraation toteuttamisessa. Integraatiota toteuttavien koulujen henkilökunta on usein joutunut integraatiotilanteeseen ilman ennakkovalmentautumista. Yhteissuunnittelun ja yhteistyön puute ovat vaikeuttaneet integraation onnistumista. Yhteistyön puute on ongelma myös normaalissa opetuskäytännössä.

Sosiaalisuuteen kasvattaminen on saanut uusia mahdollisuuksia integraation myötä. Sosiaalinen integraatio on koettu vaikeana.Fyysiselle integraatiolle ei näytä olevan esteitä ja se johtaa myös toiminnalliseen integraatioon eri osapuolten välillä. Sosiaalisen integraation onnistuminen ei ole ollut mikään itsestäänselvyys, se on ollut harvinaista. Fyysinen integraatio ei vaadi yhteisöltä muuttumista puoleen tai toiseen. Sosiaalinen integraatio, spontaanit kontaktit toisistaan poikpeavien ryhmien välillä, vaatii asenteellisia edellytyksiä onnistuakseen. Yhteisopetus Ihatsun (1987) mukaan on välttämätön, mutta ei riittävä edellytys sosiaalisen integraation toteutumiselle.

Luokkaintegraatioon on suhtauduttu yksilöintegraatiota myönteisemmin. Yksilöintegraatio muuttaa luokan normaalia elämää radikaalisti. Erityisluokan integroiminen normaaliin kouluun ei varsinaisesti muuta normaaliluokkien opetuskäytäntöä. Yksilöintegraation on nähty antavan mahdollisuuksia sosiaalisen integraation toteutumiseen. Se antaa enemmän luonnollisia mahdollisuuksia spontaanien kontaktien syntymiselle kuin mitä luokkaintegraatio antaisi. Suora vuorovaikutus voi johtaa kuitenkin "vammaisen" oppilaan minäkuvan heikkenemiseen. Sosiaalisen statuksen saavuttaminen normaaliluokassa on vaikeampaa kuin erityisluokassa.

Tutkimuksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että aika ei ole tuonut suuremmalti muutoksia ongelmakohtiin. Edelleen on löydettävissä samoja ongelmia kuin 1980-luvun alussa; integraatioon perehdyttämisen ja tuen puute sekä tiedon ja koulutuksen

riittämättömyys. 1980-luvun alkupuolella ilmennyttä opetussuunnitelmien toteuttamisen ongelmaa ei enää myöhemmissä tutkimuksissa ole korostettu. Tämä on todennäköisesti yhteyttä sekä opetussuunnitelmien kehittymiseen että integraatiokokemuksen lisääntymiseen.

Opettajien asenteita tarkasteltaessa voidaan sanoa, että suuressa osassa tutkimuksia asenteet integraatiota kohtaan ovat olleet myönteisiä tai ovat muuttuneet myönteisimmiksi integraation myötä. Joissakin tapauksissa kokemukset integraatiosta olivat lisänneet kriittisyyttä sitä kohtaan. Roberts & Pratt (1987) tutkimus osoitti opettajien asenteiden olevan negatiivisia. Waden ja Mooren (1992, 25) mukaan negatiiviset asenteet eivät välttämättä sisällä inhoa tai syrjintää. Ne saattavat rajoittaa käsityksiämme oppilaan mahdollisuuksista oppia tai ne korostavat liikaa hänen oppimisvaikeuksiaan. Näin on silloin, kun erityisoppilaan opettajalla ei ole erityispedagogista koulutusta. Toisaalta kokemus karsii liian ideaalit mielikuvat integraation mahdollisuuksista ja näkemykset muuttuvat realistisemmiksi.

Tulevaan integraatioon perehdyttäminen on nähty yhtenä sen onnistumisen edellytyksistä. Henkinen valmentautuminen materiaali- ja tilaresurssien lisäksi on tärkeää niin tiedollisesti kuin taidollisesti. Integraation onnistuminen edellyttää yhteistyötä, suunnittelua, myönteistä asennoitumista ja yksilön erilaisuuden hyväksymistä koulussa. Integraatio ei ole vain integraatioluokan asia, vaan koko koulun ja kodin on oltava mukana sen toteuttamisessa sekä opettajien ja oppilaiden tukemisessa. Opettajilta edellytetään aktiivisuutta integraation toteuttamisessa. Heidän on autettava muita ylittämään tietämättömyyden ja ennakkoluulojen raja.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämä tutkimus pyrki selvittämään haastattelujen, observointien, sosiometristen mittausten, psykologisten testien ja asennemittausten avulla, miten mukautetun oppilaan integraatio yleisopetukseen onnistuu.

Tutkimuksen ongelmat ovat:

1. OPPILAIDEN KUVAUS PSYKOLOGISTEN TESTIEN AVULLA/PERUSTEELLA

2. MITEN SOSIAALINEN - JA TOIMINNALLINEN INTEGRAATIO TOTEUTUVAT MUKAUTETUN OPETUKSEN OPPILAALLA OPETTAJIEN, VANHEMPIEN, KOULUTOVERIEN JA KOULUN MUUN HENKILÖKUNNAN KOKEMANA?
   2.1 Miten Masan integraatio koetaan?
   2.2 Miten Paten integraatio koetaan?

3. MITEN MUUT OPPILAAT ASENNOITUVAT MUKAUTETUN OPETUKSEN OPPILAISIIN KOULUTILANTEESSA?
   3.1 Oppilaiden mielipiteet oppituntien työrauhasta ja koulunkäynnin mielekkyydestä mukautettujen oppilaiden kanssa
   3.2 Miten oppilaat tulkitsevat vanhempiensa käsityksiä mukautettujen oppilaiden integraatiosta?
   3.3 Miten opettaja suhtautuu mukautetun opetuksen oppilaisiin yleisopetuksessa muiden oppilaiden kokemana?
   3.4 Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa asenteissa?

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimusaineisto ja tutkimushenkilöt

Tutkimus sisältää kuvailevan surveyosan ja kaksi tapaustutkimusta asennetutkimusosineen.

Aineiston keruu
Saatuani tutkimusluvan vanhemmilta (liite 1) kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri välittivät oppilastiedot terveyskorteilta. Terveydenhoitajan ja lääkärin kanssa käytiin keskusteluja tutkimuslapsista. Tutkija on ollut puhelinkeskusteluissa Keski-Pohjanmaan keskussairaalan erityisopettajien ja lasten psykiatrisen osaston ylilääkärin kanssa. Hän on myös ollut mukana kahdessa sairaalassa pidetyssä palaverissa, jotka koskivat toista tutkimuslasta. Molemmista lapsista on lisäksi saatu psykologin tekemien testien perusteella laaditut lausunnot.

Mukautettujen oppilaiden haastatteluissa liikuttiin jokapäiväisen elämän alueella, tovereissa ja harrastuksissa. Sosiaalista kehitystä pyrittiin kartottamaan sosiogrammilla edellisten havaintojen lisäksi. Mukautettua oppilasta observoitiin sekä oppitunti- että välituntitilanteissa. Tutkija oli kokonaisen viikon aina kolmen viikon välein ulkovalvojana ja seurasi siellä sosiaalista käyttäytymistä. Häneen ei kiinnitetty erikoista huomiota. Hän oli ulkona valvovan opettajan velvollisuuttaan hoitamassa. Opettaja merkitsi havaintojaan muistiin, esimerkiksi kontaktit mukautettujen oppilaiden välillä ja kontaktit heidän ja muiden oppilaiden kanssa. Jos oppilas oli yksin, siihen pyrittiin löytämään syy-yhteys. Oliko oppilas yksin pakosta, hyljättynä vai omasta halustaan? Tämä tarkkailu ulkona oli luonnollisen vuorovaikutussuhteen näkemistä, sillä oppitunneilla suhteet tulivat rajoittuneesti esille oppimistilanteen vuoksi. Tutkimusajankohtana on ollut 1995 ja 1996. Välituntitarkkailussa tutkimusoppilaita observoitiin tietoisesti kerran kuukaudessa, yhdeksän kertaa tutkimusajankohtana. Observoinnit jakaantuivat eri viikonpäiville ja tarkkailu kesti aina kolme viidentoista minuutin pituista välitun-

tia kerrallaan. Tietoisesti tehty oppituntien pituinen tutkimusoppilaiden tarkkailu suoritettiin viisitoista kertaa kyseisenä ajankohtana. Oppituntitarkkailuun sisältyivät kaikki alaasteen oppiaineet.

Tapaustutkimusta varten haastateltiin kolmea luokanopettajaa, erityisopettajaa, kolmea muun henkilökunnan edustajaa, mukautettuja oppilaita ja heidän vanhempiaan. Erilaisia neuvottelutilaisuuksia sekä konsultoivia keskusteluja käytiin psykiatrin, psykologin ja terveydenhoitajan kanssa. Koulun muun henkilökunnan mielipiteitä mukautetuista oppilaista tutkija kuuli viikottain. Haastattelutilanteissa nauhurin käytöstä luovuttiin toisen mukautetun oppilaan vanhempien uskonnollisen katsantokannan vuoksi. Tutkija piti myös objektiivisempana sitä, että tutkimus tehdään molemmille mukautetun opetuksen oppilaille ja heidän vanhemmilleen samanlaista aineistonkeruutapaa käyttäen. Haastattelut pyrittiin suorittamaan haastateltaville mahdollisimman sopivana ajankohtana. Yksi haastattelu kesti tunnista puoleentoista tuntiin. Haastatteluja suoritettiin kaksi tai kolme kertaa eri ryhmille.

Asennetutkimuksen osalta **aineistoa** kerättiin kyselylomakkeiden avulla.

Tutkimushenkilöt
Tutkimus tehtiin sekä kvalitatiivisena että kvantitatiivisena kahdesta mukautetun opetuksen piiriin kuuluvasta oppilaasta. Mukautettujen oppilaiden lisäksi tutkimusjoukon muodostivat opettajat, mukautettujen vanhemmat, terveydenhoitohenkilöstö, koulun 60 oppilasta sekä koulun muu henkilökunta.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Oppilaiden näkemys integraatiosta koulutilanteessa esitettiin väittämien ja avointen kysymysten muodossa. Tältä osuudeltaan tutkimus on kvantitatiivinen. Muuten tutkimus on kvalitatiivinen kahden mukautetun oppilaan case study-tutkimus.

Yhden tiedonhankintamenetelmän käyttäminen saattaa antaa ra-

joitetun tai jopa vääristyneen kuvan tutkimusongelmasta tutkittaessa ihmisten käyttäytymistä. Kun tutkimuksessa käytetään useita eri tutkimusmenetelmiä, teorioita, tutkijoita tai aineistoja, silloin pyritään mahdollisesti toisen metodin aiheuttamat virheellisyydet korjaamaan toisen metodin avulla. (Cohen & Manion 1990, 269-270; Tynjälä 1991, 392.)

Tämä tutkimus pyrki haastattelujen, observointien, sosiometrisen arvioinnin, psykologisten testien ja asennetutkimuksin sekä erilaisten kirjallisten tutkimusmateriaalien avulla selvittämään, miten mukautetun opetuksen oppilaan integraatio yleisopetukseen toteutuu.

Tiedonhankintamenetelmänä käytettiin myös kyselylomaketta ja lähinnä opettajille suunnattua teemahaastattelua. Asennetutkimuksen osalta kyselylomakkeessa oli strukturoituja asenneväittämiä ja strukturoimattomia kysymyksiä. Tutkimuksessa käytetyillä kyselylomakkeilla pyrittiin eliminoimaan mahdolliset tutkijan vaikutukset vastauksiin.

Teemahaastatteluilla pyrittiin tarkentamaan ja syventämään kyselylomakkeista saatua tietoa. Hirsjärvi & Hurmeen mukaan (1991, 33-36) teemahaastattelua voidaan käyttää mm. tutkittaessa yhteisiä jokapäiväisiä kokemuksia, emotionaalisesti arkoja asioita ja asenteita.

5.3 Tutkimuksen mittarit

Mittarina toimi Likert-tyyppinen Malisen muokkaama asennetesti (Malinen 1969, 80). Kyselykaavakkeessa asenteita käsittelevät väittämät ovat Likert-tyyppiä, ja ne sisältävät viisi vaihtoehtoa:

- olen samaa mieltä
- olen jokseenkin samaa mieltä
- en osaa sanoa
- olen jokseenkin eri mieltä
- olen eri mieltä

(Brunell & Kupari 1993, 84). Pohjana kyselylomakkeissa käytettiin Ihatsun väitöskirjaa (1987) vammaisten sosiaalisesta integraatiosta ja Mobergin tutkimusta (1981) integraation asenteellisista edellytyksistä. Myös muut aikaisemmat tutkimukset ja niistä saadut tulokset antoivat suuntaa väittämien ja avointen kysymysten laadintaan. Teemahaastattelujen teemat muodostuivat kyselylomakkeista saadun informaation pohjalta.

Tutkimuksen teoreettisen lähtökohdan mukaan asenneväittämät laadittiin pohjautuen asenteen johonkin affektiiviseen, kognitiiviseen ja toiminnalliseen komponenttiin. Väittämien avulla pyrittiin selvittämään 1) oppilaiden uskomuksia omista tunteista ja arvioita poikkeavista 2) oppilaiden arviointeja opettajien, vanhempien ja muiden oppilaiden toiminnasta ja ajatuksista mukautettuja kohtaan 3) oppilaiden ajatuksia tai valmiuksia toimia tietyllä tavalla. Mittarin asenneväittämät on laadittu niin, että jokaista integraatiota puoltavaa väittämää vastaa tälle käänteinen väittämä (liite 2).

Kyselylomakkeessa saatuja tietoja tarkennetaan opettajia koskevina teemahaastattelujen avulla. Aiheina haastatteluissa olivat:
- yhteistyö integraation eri osapuolten välillä
- integraation arvostus koulussa
- integraatiosta saadut virikkeet
- integraation hyödyt/haitat
-integraation kehittäminen, vaikeudet ja tavoitteet
Asenneväittämät, avoimet kysymykset ja teemahaastattelut antavat mahdollisuuden kontrolloida tietoa näillä eri mittareilla.

5.4 Aineiston käsittely

Koska kerätty aineisto oli lähinnä kvalitatiivista aineistoa, sitä käsiteltiin enimmäkseen kuvaillen. Kvantitatiivisen menetelmän käyttöä rajoitti koehenkilöiden pieni määrä. Kohdejoukkona oli maaseutukoulun 60 oppilasta. Asennetutkimuksen osalta laskettiin muuttujien frekvenssit ja prosenttijakaumat sekä keskiarvot ja keskihajonnat. Oppilaiden mielipiteitä tutkit-

tiin asenneväittämillä. Ryhmien keskiarvojen välisten erojen tilastollinen merkitsevyys laskettiin kahden riippumattoman o--toksen t-testillä. T-testillä selvitettiin pienehkön koehenkilöjoukon tulosten välisiä merkitsevyyseroja, esimerkiksi keskiarvojen välillä (Hirsjärvi 1983, 194). Muita tutkimuksen alueita selvitettiin haastattelujen, sosiogrammien sekä psykologin testien pohjalta.

5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, mikä on pyritty huomioimaan myös tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Reliabiliteetin ja validiteetin arviointikriteerit ovat erilaiset kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien osalta.

Tutkimuksen reliabiliteetti

Reliabiliteetti tarkoittaa mittarin pysyvyyttä, kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Mittaus on sitä reliaabelimpi, mitä vähemmän siihen on liittynyt satunnaisten seikkojen aiheuttamaa vaihtelua. Reliabiliteettikerroin voidaan tulkita suhteeksi todellisten ja saavutettujen pisteiden vaihtelun välillä. Jos mittari ei sisällä lainkaan virhevarianssia, on todellisten ja saavutettujen pisteiden suhde lähellä yhtä. Virhevarianssin kasvaessa niiden suhde lähenee nollaa (Hirsjärvi 1983, 160.)

Reliabiliteettia voidaan tutkia rinnakkaismittauksella, uusintamittauksella. Uusintamittauksissa pidetään sama testi kahteen kertaan samoille koehenkilöille. Uusintamittauksen ongelma on, että ensimmäinen mittauskerta vaikuttaa toisen mittauskerran tuloksiin. Puolitusmenetelmässä mittari jaetaan kahteen vertailukelpoiseen osaan ja verrataan näiden tuloksia keskenään mittarin homogeenisuuden selvittämiseksi. (Ebel 1979, 276-278.)

Split-half puolitusmenetelmällä reliabiliteettikerroin osoittaa mittarin sisäistä pysyvyyttä; mittarin osiot jaetaan kah-

teen toisiansa vastaavaan osaan ja lasketaan niiden summien välinen korrelaatio. Näin saadaan selville, mittaavatko osiot samaa asiaa. (Konttinen 1981, 41.) Puolitusmenetelmällä saatu arvio reliabiliteetista ei kerro koko mittarin luotettavuudesta. Sen laskemiseen voidaan käyttää Spearman-Brownin kaavaa tai Cronbachin alfaa, joka kertoo mittarin sisäisestä johdonmukaisuudesta. Kerroin tulee sitä korkeammaksi, mitä johdonmukaisempia vastaukset ovat, toisin sanoen, mitä parempi on asteikon sisäinen konsistenssi. Yksittäisen muuttujan reliabiliteetin arviointiin alfa-kerrointa ei voida käyttää (Hirsjärvi 1983, 12.)

Split-half menetelmällä saadut korkeat korrelaatiot selittyvät osin sillä, että mittareiden väittämät oli laadittu niin, että jokaisella myönteisellä väittämällä oli kielteinen vastapari. Tällä perusteella mittari jaettiin kahteen osaan sekä laskettiin niiden välinen korrelaatio. Saadut reliabiliteettikertoimet ovat korkeahkoja ottaen huomioon, että mittarit oli itse laadittuja. Näin ollen mittareiden reliabiliteettia voidaan pitää varsin hyvänä.

Reliabiliteettikertoimia parannetaan poistamalla mittareista ennen analysointia sellaiset väittämäparit, joiden keskiarvot erosivat toisistaan yli yhden ja joiden hajontojen välinen ero oli suurempi kuin 0,5. Kun viisiportaisella asteikolla saadut keskiarvot eroavat toisistaan korkeintaan yhden, ovat keskiarvot edelleen samansuuntaisia. Näin rajaten pystytään poistamaan sellaiset väittämäparit, joista toinen antaa positiivisen ja toinen negatiivisen arvion samasta asiasta. Havaintojen eron haluttiin olevan samassa suhteessa kuin keskiarvojenkin. Tässä tutkimuksessa ei tarvinnut poistaa väittämäpareja.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetin arviointi voidaan nähdä tutkimustilanteen arviointina. Tutkija pyrkii huomioimaan ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta että ilmiöstä itsestään aiheutuvat tekijät. Haastattelun luotettavuuteen vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan etninen ja sosiaalinen tausta. Erilaiset taustatekijät saattavat aiheuttaa epäluuloisuutta ja ärtymystä kummassakin osapuoles-

sa. Haastattelun reliabiliteettia voidaan arvioida esittämällä sama kysymys hieman eri tavalla myöhemmin haastattelun aikana, toistamalla haastattelu tai käyttämällä useampaa kuin yhtä haastattelijaa. (Mäkelä 1990, 57-58; Tynjälä 1991, 390-395) Tässä tutkimuksessa haastattelun luotettavuuteen pyrittiin vaikuttamaan sillä, että tutkija oli läsnä haastattelutilanteessa. Osa haastatelluista oli opettajia, joten näiltä osin taustatekijät olivat yhteneviä.

Tutkimuksen validiteetti

Validiteetti on tutkimuksen tärkein ominaisuus. Validiteetilla tarkoitetaan mittarin pätevyyttä eli sen kykyä mitata niitä ominaisuuksia, joita mittaamaan se oli laadittu. Validiteetti ei ole niinkään testin kuin siitä tehtävien johtopäätösten ja päätelmien ominaisuus; validien päätelmien tekeminen on oleellisempaa kuin validin testin valitseminen. (Hirsjärvi 1983, 200.) Reliabiliteetti on läheisessä yhteydessä validiteettiin. Jos testi on validi, sen täytyy olla myös reliaabeli. Reliaabeli testi ei välttämättä ole validi. Reliabiliteetti on siis validiteetin välttämätön, mutta ei riittävä ehto. (Micheels 1950, 112.)

Validiteetin lajeja ovat mm. käsitevaliditeetti, empiirinen validiteetti, samanaikais - ja ennustevaliditeetti. Käsitevaliditeetilla tarkoitetaan mittausoperaatioiden pätevyyttä tutkittavaan käsitteeseen nähden. Kyseessä on sisäinen validiteetti. Empiirinen eli ulkoinen validiteetti kertoo, missä määrin saatuja tuloksia voidaan yleistää ja mihin populaatioon. Mittarilla on ulkoista validiteettia silloin, kun sen antamat tulokset ovat yhtäpitäviä joidenkin päteviksi tunnettujen kriteerien kanssa. Jos tällainen kriteeri on samanaikaisesti käytössä, puhutaan samanaikaisvaliditeetista. Kun kriteeri saadaan vasta myöhemmin, puhutaan ennustevaliditeetista. (Cohen & Manion 1990, 200.)

Sisäisen validiteetin uhkia ovat esimerkiksi ennalta arvaamattomat tapahtumat, vireystilan muutokset, mittavälineen muuttuminen mittausominaisuuksiltaan sekä virhelähteiden mahdolliset yhteisvaikutukset. (Kari & Huttunen 1988, 68-71.) Haastattelu-

tilanteessa on otettava myös huomioon, missä määrin esitettävät kysymykset vaikuttavat vastaajaan niin, että hän haluaa tuoda itsensä esille hyvässä valossa. (Cohen & Manion 1990, 319.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa sisäinen validiteetti käsitetään vastaavuutena. Tutkijan on osoitettava, että saadut tutkimustulokset vastaavat todellista tilannetta ja todellisia mielipiteitä (Tynjälä 1991, 390.) Mittauksen sisäistä validiteettia voidaan tarkistaa ns. terveen järjen eli päättelyn avulla. Teoreettisten johtopäätösten teossa voidaan hyödyntää aikaisempia samankaltaisista ongelmista saatuja tuloksia. Haastattelututkimusta tehtäessä aineisto on ulkoisesti validia silloin, kun haastateltu on antanut totuudenmukaisia tietoja kyseisistä asioista. Tavallisin tapa totuudenmukaisuuden tarkistamiseen on verrata eri haastateltavilta samasta asiasta saatuja tietoja tai verrata haastattelutietoja muulla tavalla kerättyyn tietoon. (Grönfors 1982, 174.)

Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeiden väittämät oli laadittu neljän aihealueen pohjalta. Nämä aihealueet oli muodostettu aikaisempien tutkimustulosten perusteella oleellisiksi katsotuista tekijöistä. Tällä jaolla oppilaiden suhtautumista pyrittiin mittaamaan eri puolilta ja näin lisäämään mittarin sisäistä validiteettia. Haastattelun sisäistä validiteettia pyrittiin parantamaan sopimalla haastateltavien kanssa heille sopivin haastatteluajankohta sekä varautumalla haastattelutilanteessa esittämään tarpeen vaatiessa lisäkysymyksiä kultakin teema-alueelta. Kvalitatiivisen aineiston osalta vastaavuutta pyrittiin kontrolloimaan vertaamalla teemahaastattelussa saatuja tietoja asenneväittämien ja avoimien kysymysten antamiin tietoihin. Opettajia mm. pyydettiin kuvailemaan suhtautumista integraatioon ja näin voitiin vertailla saatuja vastauksia opettajien itsestään antamiin arviointeihin. Näin pyrittiin lisäämään tutkimuksen samanaikaisvaliditeettia.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ulkoinen validiteetti on korvattu siirrettävyydellä, joka on yhteydessä siihen, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat.

Tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi tehdä arvioita tutkimustulosten soveltamisesta muihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390.)

Tässä tutkimuksessa tulosten yleistettävyyteen ja siirrettävyyteen on suhtauduttava varauksellisesti, koska ne kuvasivat vain yhden koulun tilannetta ja koehenkilöiden määrä on varsin pieni. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut antaa koko maata kattavaa informaatiota, vaan lähinnä kartoittaa ja kuvata.Keski-Pohjanmaan erään maalaiskunnan kyläkoulussa toteutettua.integraatiota.

Kvalitatiivisen näkemyksen mukaan tutkijan lähtökohta tutkimuksen tekemisessä on yhteydessä tutkimustulosten tulkintaan. Tutkijat voivat tematisoida saman tutkimuskohteen eri tavoin ja näin saada erilaisia tutkimustuloksia samasta tutkimuskohteesta. Tämä ei tarkoita sitä, että tutkimuskohde voisi saada mielivaltaisesti erilaisia merkityksiä. Erilaisuussss yhteydessä siihen, että 1) maailma on merkityshorisonttina erilainen eri aikoina eri ihmisille, 2) ihmisiä kiinnostavat eri.asiat, mikä vaikuttaa näkökulmien asettamiseen, 3) kunkin.tutkijan kokemuksellinen maailma on vain hänen omansa eikä sitä voi kokonaisuudessaan kukaan muu jakaa ja 4) tutkimukselle.asetetut lähtökohdat ja tavoitteet ovat erilaiset. Nämä seikat aiheuttavat tulkinnassa ja ymmärtämisessä eroja, jotka näkyvät tutkimustulosten erilaisuutena. (Varto 1992, 64-65.) Tämän tutkimuksen tematisointi on paljolti opettajakeskeinen. Näkökulman valinta on kuitenkin tietoinen ja sen esiintuominen.antaa lukijalle mahdollisuuden nähdä tämä tutkimus ja sen tulokset kouluyhteisön ja integraatiota toteuttavan opettajan.näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää osaltaan se, että teemahaastatteluja ei voida esittää liitteissä. Haastattelut sisältävät osin arkaluontoista tietoa, ja niiden julkistaminen saattaisi heikentää mukana olleiden intimiteettisuojaa. Toisaalta tutkimustulokset olisivat voineet vääristyä, jos haastattelutilanteissa olisi käytetty nauhuria,.koska tutkimusaiheen arkaluonteisuuden vuoksi haastateltavat olisivat olleet varovaisia ja pidättyväisiä vastauksissaan. Tutkimustulosten tulkinnassa on käytetty hyväksi eri menetelmin saatuja tuloksia ja verrattu niiden sisältöjä. Tulokset vahvistavat suurelta osin toisiaan.

6 TAPAUSTUTKIMUS

6.1 Oppilaiden kuvaus psykologisten testien avulla/perusteella

Masa

Masa on 11-vuotias yksinhuoltajaäidin vanhin lapsi. Hänellä on 6-vuotias veli. Äiti on mielenterveysongelmiensa vuoksi sairaseläkkeellä oleva perushoitaja.

Masa on todettu kouluvalmiustestien yhteydessä kehityksessään jälkeenjääneeksi. Hän kuuluu ns. riskiryhmään psykologin testien mukaan. Hänelle on tehty formaaliset ja psykologiset testit. Häntä on käytetty perheneuvolassa puhumattomuutensa vuoksi. Hänellä on ollut myös tuhrimisongelma. Testit, joita hänelle on tehty ovat älyllisen kehitystason testaamiseen tarkoitettu WISC-R testistö, visuaalisen hahmottamisen MVPT-testi, visuomotorisen integraation VMI-testi ja temaattinen kuvakertomustesti objektisuhteiden selvittämiseksi. Hänelle suoritettiin haastatteluja ja annettiin piirrostehtäviä. Piirtämistehtävien, haastattelujen ja leikkien seurannassa hän toimi huomattavasti alle kronologista ikäänsä. Ihmisen piirtämisessä hän jätti toistuvasti pään pois. Kun häneltä kysyttiin syytä siihen, hän ei antanut vastausta. Toivomuksesta huolimatta ihminen jäi aina ilman päätä.

WISC-R; älyllisen kehitystason tutkimiseen tarkoitettu testistö

Tulos vastaa suoraan lievää kehitysvammaisen tasoa. Suomenkielisen testistön tiukkuus on otettu huomioon, kun sitä on verrattu vastaavaan englanninkieliseen. Kokonaistulos on enintään heikkolahjaisen tasoa. Kielellisten - ja suoritusosioiden suuntaus oli samanlainen. Profiili oli matala. Masalle on tehty useita psykologisia testejä. Edistyminen hänellä tapahtuu omassa tahdissaan. Taso pysyy koko ajan heikkolahjaisen alueella ja spesifit oppimisvaikeudet vähentävät käytännössä hänen oppimisedellytyksiään. Hänen keskittymisensä on heikkoa ja eri suuntiin hajautunutta. Hän mieluummin leikkii oppitunnilla opiskelutarvikkeillaan kuin jaksaa seurata opetusta.

Piirtäminen ei vastannut testissä ikätasoa, muutenkin se tuotti hänelle vaikeuksia. Värien käytössä hänellä oli ainoastaan hyvin tummat sävyt, etupäässä musta. Kehityksen jälkeenjääneisyys ei riipu pelkästään älyllisestä kapasiteetista, vaan tutkimusten perusteella psyykkinen kokonaiskehitys laahaa jäljessä. Reggressoituminen ja yleinen käyttäytyminen osoittavat tunne-elämän viivästymistä. Hän käyttäytyy hyvin aggressiivisesti mm. viisi vuotta nuorempaa veljeään kohtaan. Oppimismotivaatio ei vastaa lainkaan hänelle kuuluvaa kronologista ikää. Kasvuympäristö on köyhä, sillä isä puuttuu perheestä ja äiti on psyykkiseltä tasapainoltaan mielenterveydellisesti hyvin horjuva. Lapsi turvautuukin etenkin viikonloppuisin ja loma-aikoina parin kilometrin päässä asuvan mummon hoitoon.

MVPT; visuaalisen hahmottamisen testi

Koulun alkamista ennen tehty visuaalisen hahmottamisen testitulos osoittaa nelivuotiaan mahdollisuuksia. Erot tehtävien välillä olivat pieniä. Hänen kykynsä visuaalisiin havaintoihin kulkee vuotta kronologista ikää jäljessä.

VMI; visuomotorisen integraation testi

Tämä testi on tehty hänelle kaksi kertaa ja molemmilla kerroilla tulos on ollut sama. Tulos on osoittanut noin viiden vuoden tasoa. Hänellä ei ole kykyä erottaa kuviota taustastaan eikä kykyä ajatuksin sijoittaa esinettä johonkin tilaan. Hänellä esiintyy vaikeuksia todeta ja oivaltaa erilaisia muotoja

Cat; temaattinen kuvakertomustesti objektisuhteiden kartoittamiseksi

Masa saattaa aloittaa jotakin kertomusta, mutta se pysähtyy alkusanoihin. Hän pystyy tuottamaan joitakin pieniä, lyhyitä luetteloita. Kuvien selittäminen ja niistä kertominen oli hyvin poikkeavaa. Tämä testi tuntui hyvin raskaalta hänestä ja

se jäi häneltä loppuunsuorittamatta.

Pate

Pate on 12-vuotias, suurperheen yhdeksäs lapsi. Äidillä tämä oli neljästoista synnytys. Isä on kirvesmies, mutta tällä hetkellä hän jo lienee terveydellisistä syistä sairaseläkkeellä. Patesta nuorempia lapsia perheessä on neljä. Äiti on kotiäiti. Vanhimmalla lapsista, joka on tytär, on Turnerin syndrooma. Patea vanhemmalla veljellä on ollut huomattavia oppimisvaikeuksia koko kouluajan. Perheen lapset ovat olleet kilttejä, mutta arkoja. Patelle on tuottanut vaikeuksia mm. neuvolassa käynnit. Isän on täytynyt aina olla niissä mukana. Vielä neljäsluokkalaisena, kun hän tiesi, että on terveydenhoitajan päivä koulussa, niin hän jäi pois koulusta. Samoin hän kävi esikoulua vain muutaman päivän. Kouluuntutustumispäivänä isä oli häntä tuomassa ja poika itki koko sen ajan. Hän ei alun pitäenkään olisi halunnut tulla kouluun. Ongelmia esiintyi myös kouluruokailussa.

Perheneuvonnan psykologi on tehnyt Patelle lasten yleisen kykytestistön (WISC-R), visuomotorisen integraation testin (VMI) ja osioita lasten neuropsykologisesta testistöstä (NEPSU). Lisäksi tutkimuksiin kuului perhehaastattelu ja keskustelu Paten kanssa. Perhehaastattelussa tuli esille raskauden ja varhaislapsuuden aikaisia ongelmia. Samalla vahvistuivat koulun tekemät havainnot, että myös Patea vanhemmalla veljellä on oppimisvaikeuksia, joita ei vanhemmat aikaisemmin halunneet jostakin syystä tunnustaa.

WISC-R; lasten yleinen kykytestistö

Patella oli kielen kehittymisen ja tuottamisen alueella huomattavasti suurempia vaikeuksia kuin suoritusalueella. Kielellistä aluetta hänellä voidaan pitää heikkolahjaisen tasoa vastaavana, kun taas suorituspuoli ylti heikosti keskitasolle. Suoritusprofiili kielellisellä alueella on vaihtelevan epätasaista. Matemaattisella alueella hän on suorituksissaan onnis-

tunut parhaiten. Yhtäläisyyksien havaitseminen onnistui häneltä kaikkein heikoimmin. Kuvatehtävät sekä osista kokonaisiin että kokonaisen osittaminen onnistui kohtalaisesti. Sensijaan kaikki kolmiulotteiset tehtävät tuntuivat ylipääsemättömiltä. Kokonaisuutena kykytestistö tuotti tuloksen heikkolahjaisen suoritustasosta.

VMI; visuomotorisen integraation testi

Visuomotorisen integraation testi sujui hänen ikätasonsa mukaisesti.

NEPSU; lasten neuropsykologinen testistö

Testistössä ilmeni toistuvasti kielellinen heikkous. Patelle tuottivat vaikeutta auditiivinen analysointi sekä kielelliset käsitteet ja yleensä ymmärtämiseen liittyvät tehtävät. Hänen kaikumuistinsa ja ikoninen muistinsa toimivat suunnilleen normaalisti, mutta pitkäkestoisen muistin ja oppimisen alueella esiintyi vaikeuksia.

Tulokset osoittavat, että hänellä on erittäin voimakas kielellinen probleema, johon sisältyy muistin heikkous. Hänellä esiintyy vaikeuksia luokittelussa ja yläkäsitteissä. Lasten yleisen kykytestistön osien erot, motorinen toiminta, katkonaisuus kontaktin luomisessa ja anamneesi viittaavat mahdolliseen orgaaniseen taustaan. Psykologin tutkimuksen mukaan Patelle täytyisi tehdä vielä lisätutkimuksia neurologisella alueella. Näin voitaisiin sulkea pois fysiologiset vaikutteet.

6.2 Miten sosiaalinen - ja toiminnallinen integraatio toteutuvat mukautetun opetuksen oppilaalla opettajien, vanhempien, koulutoverien ja koulun muun henkilökunnan kokemana?

Sosiaalisuus on vuorovaikutusta toisten oppilaiden, opettajien, vanhempien ja koulun muun henkilökunnan välillä. Yhteis-

kunnassa havaittava sosiaalisuus on vuorovaikutusta torjuvana, passiivisuutena tai vetovoimana toista ihmistä kohtaan. Koulussa ja luokassa sosiaalisuus tuo tietyn aseman muihin oppilaisiin nähden. Tällöin puhutaan sosiaalisesta asemasta tai sosiometrisestä asemasta.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään sosiaalista asemaa sosiometrisin mittauksin tutkijan oman arvioinnin ja havaintojen lisäksi. Oppilaat saivat nimetä kolme samaa sukupuolta olevaa kaveria juuri siltä luokalta, missä mukautetut oppilaat olivat. Mm. Ihatsu (1987, 127-128) on käyttänyt tätä menetelmää. Tässä tutkimuksessa valittiin sosiometriksi maalitaulusosiogrammi, joka graafisin ympyröin ja nuolin pyrkii havainnollistamaan yksilön valintaa ja asemaa siten, että yksilöt sijoitetaan valinnan perusteella eri vyöhykkeille maalitaulun kehäpiirroksiin (Rainio & Helkama 1974, 177).

Tällaisia vuorovaikutussuhteita on alettu tutkia laajemmin sosiaalisen käsiteverkoston näkökannalta. Sosiaalinen käsiteverkosto tarkoittaa sosiaalista vuorovaikutussuhdetta, jolla yksilö tukee sosiaalista minäänsä. Tuo verkosto kuvaa ihmissuhteiden kokonaisnäkemystä.

Ihmisen status ryhmässä merkitsee sitä asemaa, joka määräytyy hänelle ryhmän toiminnan kautta (Rainio & Helkama 1987, 174-179). Tutkijat puoltavat sosiometrisen mittauksen käyttöä sen reliabiliuden ja validiteetin vuoksi. Mittaus antaa tietoja lapsen omasta identiteetistä ja aikuisen näkökulmasta. Tulokset mittauksessa ovat melko pitäviä.

Sosiometristä tutkimusta on kritisoitukin, ettei se anna tarpeeksi syvällistä tietoa lapsen tunteista. Vaikka ystävyys- ja kaverisuhteet ilmenevät sosiogrammimittauksella, se ei anna tietoa ystävyyden lujuudesta ja syvyydestä. Se ei myöskään ilmaise ystävyyden lyhyt- tai pitkäkestoisuudesta. Tutkijat pitävät sosiometrisiä mittaustuloksia luotettavina. Vaikka sosiaaliset suhteet muuttuisivatkin, niin sosiometrinen mittaus antaa selvän kuvan ryhmän johtajasta, alistujasta, eristäytyjästä ja suosiossa olevasta kaverista. Kysymykset sosiometri-

seen mittaukseen täytyy olla konkreettisia ja oppilaiden elämän kannalta ymmärrettävissä olevia.

6.2.1 Miten Masan integraatio koetaan?

Oman koulun opettajilla on Masaan myönteinen näkemys. Vaikeudet ilmenivät erityisopetuspäivinä. Hän käyttäytyi silloin aggressiivisesti. Puhe oli vihamielistä erityisopettajaa kohtaan. Masan käyttäytymisen perusteella erityisopettajan kanssa oli tehtävä sopimus, että Masan erityisopetuksesta pidetään tauko, koska hyökkäävä asenne erityisopetusta kohtaan johti vain negatiivisiin tuloksiin.

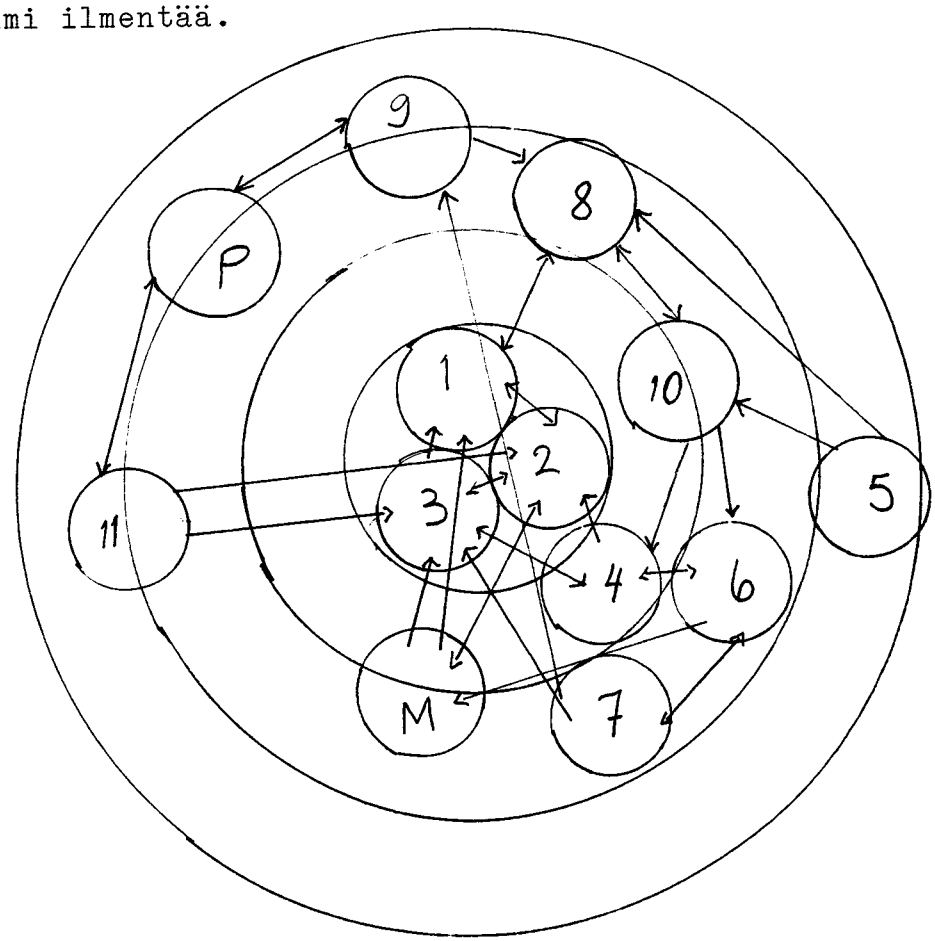
Masan suhtautuminen toisiin oppilaisiin oli ihmeen luontevaa, vaikkakin joskus omituista. Hän itse pyrki toisten oppilaiden joukkoon ja vähitellen oppilaat hyväksyivät hänet seuraansa. Muutamat pienemmät oppilaista karttoivat hänen seuraansa peläten hänen äkkinäistä mielenailahteluaan ja jopa raivokohtauksiaan. Raivokohtaukset puhkesivat, kun muutamat oppilaat ärsyttivät häntä.

Oppitunnit ovat Masalle kestoltaan liian pitkiä, sillä keskittyminen on heikkoa. Hän lähtee yhtäkkiä luokassa vaeltamaan ympäriinsä ilman minkäänlaista päämäärää. Häntä täytyy valvoa ja ohjata jatkuvasti. Kielenkäytön "karkea" sanavarasto ei kuulu normaaliin kouluympäristöön. On vaikea päästä lopullisesti selvyyteen siitä, ymmärtääkö hän itsekään sanojensa merkitystä.

Käden taito käsitöissä hänellä on hyvä. Työn jälki on erinomaisen siistiä ja huolella tehtyä. Sensijaan kuvaamataito on suorastaan onnetonta. Se ei kiinnosta häntä ja värien käyttö kuvaa jotakin psyykkistä, syvää, onnetonta sisäistä synkkyyttä ja ahdistusta. Kirjoitustaito etenee avustaen kahden tavun sanoissa. Kirjaimien hahmottaminen tuottaa vielä vaikeutta. Perintötekijöillä lienee myös oma osuutensa, sillä Masan biologinen isä ei osaa lukea eikä kirjoittaa. Hän tekee oman nimensäkin puumerkillä. Matemaattisesti Masa liikkuu lukualueel-

la 0-20. Lukutaidosta hänen osaltaan ei voida vielä puhua. Kuvakerronta tapahtuu yksittäisten sanojen valossa, ei lausein eikä johdatellen asiasta toiseen. Yksittäisetkin sanat liikkuvat suppean sanavaraston alueella. Liikunnassa hän on kömpelö ja siksi hän kaihtaa kaikkea liikunnallista toimintaa. Oman kehon hallinta on puutteellista.

Kuviosta 5 voidaan Rainio & Helkaman (1974, 177) maalitaulusosiogrammiin perustuen selvittää, mitä tämän tutkimuksen sosiogrammi ilmentää.



KUVIO 5. Maalitaulusosiogrammi Masan ja Paten luokan poikien ystävyyssuhteista

Sosiogrammista ilmenee Masan sijainti (M). Ryhmä on jakautunut kokonaisuudessaan pieniin osioihin. Ne kaverit, jotka ovat Masan valinneet, ovat hänen lähimmät naapurinsa (2 ja 6). Kuviosta selvenee tutkijalle myös, että tietyn uskonsuunnan edustajat ovat valinneet kaverikseen toisensa. Numerot 4 ja 6 ovat erään uskonsuunnan edustajia. Molemmat heistä ovat vaikeasti

käyttäytymishäiriöisiä. Kotona heillä on ankara kuri ja koulussa he irtautuvat kodin kahleista purkaen sen häiriökäyttäytymisellä. Numero 6 on valinnut Masan, koska hän iltaisin leikkii Masan kanssa ja käy heillä TV-ohjelmia seuraamassa. Masa itse ei ole hänestä mitenkään kiinnostunut, sillä (6 ja 4) kiusaavat häntä koulussa. Masa kokee heidät molemmat vastustajikseen. Toinen Masan valinnut (2) on hiljainen ja tasapainoinen poika, joka on naapurina tottunut Masan tunneailahteluihin ja jättää ne omaan arvoonsa. Tutkimustulos Masan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta oppilastovereihin on yhteneväinen tutkijan näkemyksen kanssa.

Masan huono käyttäytyminen erityisopettajaa kohtaan ei ole täysin selvinnyt. Joku miesmalli häntä ärsyttää. Masan hyökkäys erityisopettajaa kohtaan vaikeutti hänen työskentelyään koulullamme. Masa lukkiutui täysin niiden tuntien aikana eikä noudattanut erityisopettajan antamia kehotuksia eikä ohjeita. Hän istui vain apaattisena eikä suostunut aloittamaan minkäänlaista toimintaa. Hän oli niillä tunneilla tuskainen ja ahdistunut ja suostui lopulta vain hyvin lyhytaikaiseen työhön. Vuorottelu luokassa liikehdinnän ja pienen työpanoksen kanssa toistuivat näillä tunneilla, kunnes hänet oli jätettävä joksikin aikaa kokonaan erityisopetuksesta.

Masan äiti haluaa pojan normaalikouluun, mutta mukautetun opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Äiti on hakenut asiantuntijoilta apua poikansa koulunkäynnin onnistumiseksi. Kukaan muu mukautettujen oppilaiden vanhemmista ei ole näin aktiivisesti toiminut ja ajanut lapsensa etuja. Äidin toiveena olisi oman koulun erityisluokka, johon voisi lapsensa sijoittaa. Hän ei tahdo hyväksyä lapselleen sijaiskotia naapurikunnasta, jota hänelle on esitetty keskussairaalan toimesta. Opiskeluyhteys yleisopetuksen oppilaiden yhteisössä on Masan äidin mielestä tärkein kehitysyhteisö lapsensa sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta. Masan äiti ei osaa arvioida poikansa koulumenestystä reaalisesti. Liiallinen takertuminen lapseen yksinhuoltajana vaikeuttaa tervettä asioiden pohtimista ja eteenpäinviemistä. Yhtenä hidastajana ja kompastuskivenä on Masan mummo, joka sotkeutuu asioiden kulkuun tuoden jatkuvasti esille sitä, et-

tei Masassa ole mitään vikaa ja hän on aivan normaali lapsi kuten muutkin.

Masa ärsyttää puheillaan toisia kavereita kimppuunsa. Hän leikkii mielellään toisten oppilaiden kanssa, mutta kimpaantuu, kun ei saa tahtoaan läpi. Häneltä puuttuu kestokyky odottaa erinäisiä tilanneratkaisuja. Hänellä on joitakin ystäviä, mutta ei voida puhua mistään pysyvästä ystävyydestä, mikä näkyy ahdistavan häntä. Pienemmät tyttöoppilaat pelkäävät Masaa, kun hän on vielä pitkäkasvuinen. Hänen väkivaltaisuutensa tulee esille hyvin korostuneesti ja yllättäen. Pienemmät ottavat hänen puheensa tosissaan, kun hän uhkaa tappaa jonkun oppilaan.

Kun Masa vastaa muutamalla sanalla, tutkijan täytyy olla hyvin ajan hermolla, että saa selvän hänen ajatuksistaan ja tarkoituksistaan. On myös tarkennettava, onko hän ymmärtänyt hänelle tehdyt kysymykset ja esitykset oikein. Lapsenkin toivomus on siis käydä omaa kyläkoulua. Häntä pelottaa ja ahdistaa tulevaisuus, varsinkin kun hän on ollut useaan otteeseen keskussairaalassa tutkimuksissa ja ollut pitkiäkin aikoja pois omasta luokastaan. Äiti on kertonut diagnoosit lapselle liika avoimesti, mikä on saanut lapsen pelkäämään tulevaa ratkaisua hänen koulunkäyntinsä kohdalla. Pelkotiloja lisää mummon puuttuminen pojan tutkimuksiin.

Tästä kaikesta johtuu Masan pyrkimys jonkinlaiseen mallikäyttäytymiseen luokanopettajien edessä. Sosiaalinen kanssakäyminen muiden oppilaiden kanssa on tervehdyttänyt Masan kehitystä, sillä kotona heillä on voimakkaita yhteenottoja äidin kanssa. Äiti pyrkii pitämään lapsen tietynlaisen kurin ja sääntöjen alla, mutta se tuottaa joskus vaikeuksia.

Koulun muu henkilökunta ei tahdo aina ymmärtää Masan kielenkäyttöä, kun se kohdistuu heihin itseensä. Muut paitsi yksi hyväksyvät Masan omalle kyläkoululleen. Tämä yksi jäsen vaatisi häntä erityiskouluun. Se helpottaisi heidän vapaampaa olemistaan työpaikalla, sillä Masa aiheuttaa heille jonkinlaista varuillaan oloa.

6.2.2 Miten Paten integraatio koetaan?

Paten olemus ja käytös on epävarmaa ja pälyilevää. Hän joutuu olemaan koko ajan varuillaan. Kavereina hänellä ovat lähinnä omat sisarukset sekä serkut, jopa useita vuosia nuoremmat. Tulevia kouluvuosia ajatellen pohdittiin Paten siirtoa naapurikouluun, jossa hänellä olisi turvaa suuresta sukulaisjoukosta. Elleivät sisarukset tai serkut satu olemaan yhtä aikaa välitunnilla, hän menee nojaamaan seinää tai pilaria. Koulun oppilaat hyväksyvät Paten leikkeihinsä, sillä hän on hyvin myötäilevä. Riita ja eripuraisuus aiheutuvat siitä, kun muut oppilaat eivät tahdo käsittää sitä, miksi Pate toimii vasten sovittuja sääntöjä eikä ole tarpeeksi nopea toiminnoissaan. Hänen puheensa on epäselvää sekä puuroutunutta, ja hitaasti etenevän puheen tuottamisen yhteydessä esiintyy runsasta pakkoliikehdintää. Tämä edellämainittu aiheuttaa muissa oppilaissa malttamattomuutta, jopa kärsimättömyyttä Patea kohtaan. Hän ei ohjattavuutensa vuoksi osallistu kuitenkaan pahuuteen eikä vahingon aiheuttamiseen.

Paten puhe, honotus, väärin tuotetut d, k, r ja t tekevät puheesta vaikeasti ymmärrettävää. Jonkinlainen kehitysvammaisuuden piirre tulee esille myös fyysisesti, sillä hänellä molemmissa jaloissaan isonvarpaan viereiset varpaat ovat yhteenkasvaneet. Olemuksessaan Pate on levoton, hän repii vaatteitaan, kun joku keskustelee hänen kanssaan. Luokan ollessa paikalla hän ei suostu keskustelemaan. Kotona hän kommunikoi pääasiallisesti äidin ja vanhimman sisarensa kanssa ja heidän välityksellä isälleen. Keskustelu opettajalle onnistuu silloin, kun hän saa olla kahdestaan opettajan kanssa. Luokan läsnäollessa keskusteluyritys tuottaa hänelle itkua ja ääniala muuttuu täysin väkinäiseksi ja puhe tulee luonnottomana voimakkuudeltaan ja sävyltään. Hänen muistinsa pitkäkestoisuudessa on vaikeuksia. Kun jotakin juuri opittua pitäisi palauttaa mieleen, hän hokee "Voi ei, voi ei, en muista, mitens se olikaan." Tehtävää miettiessään ja yrittäessään palauttaa mieleen hän lyö päätään seinään tai pulpetinkanteen, repii vaatteitaan ja nytkyttää tuolissa itseään.

Käden taito on epäsiistiä jopa tuhrivaa. Hän pitää käsitöistä, mutta jälki ei ole kuitenkaan siistiä. Keskittyminen kaikkeen työhön tuottaa vaikeuksia. Kuvaamataito on hänelle vastenmielistä ja värien käyttö synkkää. Kuvaamataidolliset nimikkeet, värit ym. eivät säily muistissa.

Lukeminen ja kirjainten tunnistaminen tahtovat tuottaa vieläkin ongelmatilanteita. Luetun ymmärtäminen on vaikeaa jo siksi, että hän on ehtinyt unohtaa virkeen alun, ennenkuin on päästy sen loppuun.

Matematiikka on Paten mieluisimpia aineita. Mekaaniset tehtävät sujuvat kohtalaisesti. Hän käyttää sormia apuna laskutehtäviä suorittaessaan. Sormien kosketus tällöin tapahtuu iholle lähinnä kasvokontaktina. Sanalliset tehtävät ovat ongelmallisimpia heikon lukutaidon ja puuttuvan abstraktiajattelun vuoksi. Patea avustetaan kotitehtävien suorittamisessa. Häntä valvotaan ehkä liiaksikin siinä hänen kykyihinsä nähden.

Kuvion viisi sosiogrammista ilmenee, ettei Pate ole oppilaiden suosiossa. Hänellä on yksi ainoa vieras molemminpuolinen ystävyyssuhde poikaan (11), jolla itsellään ei ole hyvää ystävää muissa oppilaissa. Tämä poika on hiljainen ja helposti syrjään vetäytyvä muiden uhatessa. Toinen kaverisuhde Patella on hänen vuotta nuorempi pikkuveljensä (9). Pate ei ole edes esittänyt itselleen kolmatta kaveria. Hän on mielellään sivustakatsoja ja tunnustelee tarkoin, voiko toisten kaverien joukkoon lähteä

Erityisopettajan näkemys Patesta on aivan samantyyppinen kuin luokanopettajankin. Hän liikehtii jatkuvasti, keinuu tuolilla ja potkii pulpettia tahattomasti. Hän ei kykene kuuntelemaan annettua ohjetta loppuun, kun hän jo aloittaa työskentelynsä, ja toistaa ahdistuen "miten se olikaan, miten se olikaan?" Vaikka hänellä on tapahtunut edistymistä erityisopetuksessa, niin lähteminen omasta luokasta on hänellekin vastenmielistä. Tutkija on mieltänyt, että vastenmielinen luokastairtaantuminen on seurausta leimautumisen pelosta. Hän on pois koulusta usein erityisopetuspäivinä, joten tutkija on päätynyt siihen, että erityisopetus aiheuttaa hänelle poissaoloja. Syyksi pois-

saoloihin noina päivinä kotoa on ilmoitettu päänsärky ja pahoinvointi. Sairaus tulkittaneen tällöin psykosomaattiseksi. Luokan edistymistahti on Patelle liika nopeaa. Hän lukee ja kirjoittaa usein sanoista vain alut. Hän ymmärtää luettua, kun edetään oikein hitaasti ja ohessa selitetään vaikeimmat kohdat hänelle.

Oppimäärät mukautettiin häntä varten vasta neljännen luokan alussa. Ensimmäiset kouluvuodet hän oli lisäksi ilman minkäänlaista avustajaa. Onko Paten levottomuus syytä vai seurausta siitä, ettei hän pääse asioiden ytimeen? Häneen on alkanut viimeisen vuoden aikana tulla häirikön piirteitä. Hän tarvitsee ehdottomasti oman henkilökohtaisen avustajansa, jotta kykenisi suoriutumaan hänelle annetuista tehtävistään. Koko kouluaikana hänellä ei ole ollut kouluavustajaa kuin jaettuna toisen hyvin vaikean ESY-oppilaan kanssa, joka häiriöittensä vuoksi tahtoo viedä Patelta sen vähäisenkin avustajaosuuden. Pate saisi avustajan itselleen, jos vanhemmat vain sitä tiukasti vaatisivat, sillä keskussairaalasta on tullut koululautakunnalle tällainen velvoite Paten opiskelun edistämistä ajatellen.

Paten mukautettuun opetukseen pääsemistä ja kouluavustajan saamista hidasti se, että isä vastusti poikansa psykologisia tutkimuksia. Koulun opettajat ja kouluterveydenhoitaja olivat lähettäneet kotiin useita viestejä Paten psykologille viemisestä ja yhteisissä keskusteluissa oli näin toivottu, mutta se ei tuottanut tulosta ennenkuin kolmannen luokan keväällä. Silloin kotona vasta huomattiin, miten vakavasta laiminlyönnistä heidän lapsensa kohdalla on kyse.

Vanhempien kanssa on ollut puhetta myös erityiskouluvaihtoehdosta, mutta se ei ole tullut kysymykseenkään jo pitkän koulumatkan vuoksi. Kun omassa kunnassa ei ole erityisluokkia, niin Pate joutuisi asumaan viikot sijaiskodissa. Vanhemmat ovat tyytyväisiä nyt Paten mukautetun opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Paten kohdalla miettii, mikä on vanhempien tulevaisuuden suunnitelma lapsestaan.

Patella on minimaalinen ystäväjoukko. Hänen kommunikointinsa on heikkoa ja vaikutukseltaan yksitoikkoista. Hänen olemuksensa toisten seurassa on jatkuvasti jännittynyttä ja varpaillaan olevaa. Näiden johdosta hänelle tulee helposti häiriökäyttäytymistä. Ystävien puute ilmenee hänessä Aggressiivisuutena pienempiä poikaoppilaita kohtaan. Hän kokee jonkinlaista johtamistarvetta, ja kun kavereita ei löydy, hän purkaa sen aggressioina pienimpiin. Yhteisissä leikeissä hän on kömpelö ja helposti hänestä saa hyökkäävän vaikutelman kömpelyydessään, josta pienet valittavat. Hänessä on alkanut ilmetä omapäisyys ja piittaamattomuus koulun ohjeista ja säännöistä. Hän tarvitsisi kotonakin kodin ulkopuolisia kavereita. Koti kärjistää ankaralla uskonnollisella kasvatuksellaan häiriintyneen lapsen olemuksen ja kokonaispersoonallisuuden.

Pate ei ole koskaan ollut innokas koululainen. Jo esikouluikäisenä hän jäi muutaman päivän esikoulua käytyään sieltä pois. Hän ei sopeutunut toisiin lapsiin ja päivittäiset ruokailuhetket olivat hänelle kauhistus. Koulussakin hän pelkäsi ruokailutilanteita.Ruuat olivat hänestä outoja ja jonkinasteen ruokailupakko kauhistutti. Pate on koulussa tunneilla liian riippuvainen opettajastaan ja välitunneilla sisaruksistaan ja serkuistaan. Hän on itsekin pelännyt sitä, miten hänen sitten käy, kun häntä vanhemmat ylihuolehtivat sisarukset ja serkut lähtevät tästä koulusta. On hämmästyttävää, miksi Paten vanhemmatkin ovat siirtymässä koulun vaihtamisen kannalle. Mitä se näin arkaa lasta todella hyödyttäisi? Siellä henkilökunta, opettajat ja suurin osa oppilaista ovat hänelle täysin outoja. Kouluympäristö on vieras ja matka pitenisi noin 15 kilometriä. Paten älyllinen kapasiteetti on sen laatuinen, ettei siihen yleisopetuksen koulumuoto auta. Tutkijan mielestä opettajat ovat erinomaisesti ymmärtäneet näitä poikkeavia luokillaan. Pate ei itsekään osaa sanoa siirtohalukkuuteensa muuta syytä kuin, että naapurikoulussa on enemmän sukulaislapsia.

Henkilökunnalla ei ole mitään muuta Patea vastaan kuin, että hänellä ei ole minkäänlaisia ruokailutapoja. Hän ei vieläkään osaa käyttää haarukkaa ja veistä syödessään. Vaikeassa ruokailutilanteessa hän pistää ruuan käsin lautaselta suuhunsa. Kou-

lussa perunat täytyikin ruveta 1-2:n oppilaille keittämään kuorittuina, sillä varsinkin mukautetut oppilaat eivät saaneet niitä lyhyessä ruokailuajassa kuorituiksi. Yleisten tapojen ja tottumusten oppiminen tuotti Patelle ylivoimaisia vaikeuksia.

6.3 Miten muut oppilaat asennoituivat mukautetun opetuksen oppilaisiin koulutilanteessa?

Kyselykaavakkeessa (liite 2) asenteita käsittelevät väittämät ovat Likert-tyyppisiä, ja ne sisältävät aina viisi vaihtoehtoa: 1) olen samaa mieltä, 2) olen jokseenkin samaa mieltä, 3) en osaa sanoa, 4) olen jokseenkin eri mieltä, 5) olen eri mieltä. Kyselykaavakkeessa käytin apuna Malisen muokkaamaa asennetestiä. (Malinen 1969, 80.) Kysymyksiä laatiessani käytin myös Ihatsun väitöskirjaa (1987) vammaisten sosiaalisesta integraatiosta, Mobergin tutkimusta (1981) integraation asenteellisista edellytyksistä. Aikaisemmat tutkimukset integraatiosta sekä niiden tulokset antoivat suuntaa väittämien laadintaan.

Asenneväittämät mittaavat yleensä oppilaan asennoitumista johonkin, kiinnostavuutta jostakin, mielipiteitä kiinnostavuudesta, mielipiteitä vaikeusasteesta, halua oppia ja tyytyväisyyttä opiskeluun. Tutkimuksessa tapahtuvan mittauksen avulla selvitetään, miten oppilas suhtautuu yleisesti kouluun. Kyselyssä tulee esille oppilaiden arviot vanhempiensa, opettajan ja koulutoverien vaikutus oppilaan oppimiseen ja asenteisiin.

Hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeä lapsen koulumotivaation säilymisen kannalta. Passiivisen hyväksymisen ei ajatella riittävän, vaan koulu toivoo oppilaittensa vanhemmilta aktiivista kiinnostusta lapsen työskentelylle ja opiskelulle (Niinikuru, Pässilä, Jokinen 1991, 156-157).

Kyselyssä tulee esille myös se, miten opettaja kohtelee mukautetun ja yleisopetuksen oppilaita. Asenteita mitattiin Likert-asteikollisella testillä, johon kuuluvat kyselylomakkeen osiot 1-16. Asennetestissä osioiden valinta on mukailtu Leinon käyt-

tämästä luokituksesta. Testattavia oli 60, joista poikia oli 30 ja tyttöjä 30.

Sisäinen validiteetti toimi mielestäni hyvin. Itse valvoin testitilanteen, annoin ohjeet ja ennakkovalmistelut oli suoritettu koulun opettajien kanssa. Koetilanne oli rauhallinen ja häiriötekijät poistettu. Ulkoinen validiteetti toteutui, sillä perusjoukkona olivat tutkimuskoulun omat 60 oppilasta.

Tutkimustulosten luotettavuutta voi heikentää kyselylomakkeen perustuminen pelkästään oppilaiden subjektiivisiin käsityksiin itsestään. Olisin voinut parantaa tutkimuksen luotettavuutta ottamalla kyselyyn mukaan joko lasten vanhempien tai opettajien arviot oppilaista sekä vertaamalla näistä saatuja tuloksia lasten itsensä antamiin tuloksiin. Päätin rajata laajaksi muodostuvaa työtä ja tyydyin lasten omiin arviointeihin itsestään.

Asennetutkimuksen tulosten reliabiliteettiin voi vaikuttaa se, että eri yksilöt ymmärtävät sanojen merkityksen eri tavalla. He ympyröivät vahingossa väärän vaihtoehdon tai vastaavat sosiaalisesti itselleen suotavalla tavalla. Kaikesta päätellen voinen kuitenkin todeta, että tutkimus on ollut luotettava ja onnistunut. Mittausten luotettavuutta tukee kyselylomakkeiden sataprosenttinen palautus. Kaikissa testaustilanteissa tutkija toimi kokeenjohtajana. Tarkoitus oli yhdenmukaistaa aineiston kokoaminen ja välttää virhetekijöitä.

6.3.1 Oppilaiden mielipiteet oppituntien työrauhasta ja koulunkäynnin mielekkyydestä mukautettujen oppilaiden kanssa

Oppilaat kokevat nykyisen koulumuodon mielekkäänä, sillä 49% (osio 3) piti koulunkäyntiä hauskana, vaikka koulussa on mukautettuja oppilaita (liite 3). Tulosten mukaan tunneilla vallitsee työrauha 54% (osio 2). Tutkimuksen kannalta on merkittävä, että (osiot 2 ja 3) 42% on täysin samaa mieltä tuntien työrauhasta ja 42% pitää koulunkäyntiä hauskana, kun luokassa

on erilaisia oppilaita. Tätä tukee vielä (osio 5) se, että 51% ilmaisee, ettei tunneilla ole melua. (osio 7) 51% ei pidä koulunkäyntiä tylsänä erityisoppilaiden vuoksi. Kun tarkastellaan koulunkäyntiä hauskana, huomataan, että oppilaat kokevat sen todella hauskaksi ja vaihtelevaksi. Silloin asenPPPP ovat positiivisempia. Tämän tutkimuksen mukaan oppituntien työrauhalla on jonkinlainen yhteys myönteisiin asenteisiin.

Taulukko 1. Tyttöjen ja poikien mielipide-erot oppituntien työrauhasta ja suhtautumisesta mukautettuihin oppilaisiin luokassa

	keskiarvo		keskihajonta		t	p
osio	tytöt	pojat	tytöt	pojat		
2.	2.9	2.57	1.24	1.04	1.1	0.15
3.	2.57	3.07	1.11	1.08	-1.79	0.05
5.	3.27	3.60	1.34	1.07	-1.06	0.15
7.	3.43	3.00	1.30	1.11	1.39	0.1

(osio 2= työrauha, osio 3= koulunkäynti on hauskaa, osio 5= tunneilla on meteli mukautettujen oppilaiden vuoksi ja osio 7= koulunkäynti on tylsää erityisoppilaiden vuoksi)

Jos tarkastellaan erikseen tyttöjen ja poikien suhtautumista koulunkäyntiin, niin huomataan, että tyttöjen ja poikien välillä ei ole kovin suuria eroja (taulukko 1) t-testin mukaan. Ainoastaan tytöt olivat koulunkäynnin hauskuuden (osio 3) suhteen myönteisempiä. Siinä tyttöjen ja poikien keskiarvojen ero on 0.5 ja todennäköisyysarvo on 0.05, mikä osoittaa, että ero on melkein merkitsevä.

Taulukko 2. Tyttöjen ja poikien käsityksen eroavuus siitä, saavatko erityisoppilaat muita oppilaita parempia arvosanoja

	keskiarvo		keskihajonta		t	p
osio	tytöt	pojat	tytöt	pojat		
15.	3.17	3.15	1.04	1.12	0.1	0.4

Osion 15 vastaukset eivät osoita sitä, että erityisoppilaat saisivat kykyihinsä nähden parempia arvosanoja kuin muut oppilaat. Vastaukset antavat vain tiettyä suuntaa sille.

Tutkija pitkän opettajakokemuksensa perusteella on sitä mieltä, että erityisoppilaat saavat kykyihinsä nähden parempia arvosanoja kuin muut oppilaat. He eivät muutoin pääsisi siirtymään yleisopetuksen opetusryhmässä luokka-asteelta toiselle.

6.3.2 Miten oppilaat tulkitsevat vanhempiensa käsityksiä mukautettujen oppilaiden integraatiosta?

10-12 -vuotiailla alkaa tulla jo oma toveripiiri tärkeämmäksi kuin vanhemmat. Vastaajien yleinen mielipide oli, että vanhemmat suhtautuivat myönteisesti koulunkäyntiin ja vanhemmat kannustavat yhteistyöhön erityisoppilaiden kanssa.

Liitteestä 4 ilmenee, että tytöt ja pojat ajattelevat vielä tällä asteella hyvin yhtäläisesti vanhempiaan koskevista asioista. Tutkimus osoittaa, että oppilaiden vanhemmat suhtautuvat hyvin positiivisesti lastensa koulunkäyntiin erityisoppilaiden kanssa. 82% vanhemmista kannusti yhteistyötä erityisoppilaiden kanssa ja 94% vanhemmista piti koulunkäyntiä mielekkäänä erityisoppilaiden kanssa. Tästä voidaan päätellä, että kodin myönteinen suhtautuminen lasten koulunkäyntiin lisää myös oppilaiden koulumyönteisyyttä.

Taulukko 3. Tyttöjen ja poikien mielipide-erot siitä, miten heidän vanhempansa suhtautuvat koulunkäyntiin ja yhteistyöhön erityisoppilaiden kanssa

	keskiarvo		keskihajonta		t	p
osio	tytöt	pojat	tytöt	pojat		
12.	1.63	1.70	1.10	1.06	-0.25	0.4
13.	4.50	4.83	0.69	0.75	-0.18	0.4

(osio 12= vanhempani kannustavat yhteistyötä erityisoppilaiden kanssa, osio 13= vanhempani mielestä koulunkäynti on turhaa erityisoppilaiden kanssa)

Tutkimuksen mukaan tytöt ja pojat kokevat hyvin yhtäläisesti vanhempien suhtautumisen erityisoppilaisiin ja heidän kokemuksensa on myönteinen.

6.3.3 Miten opettaja suhtautuu mukautetun opetuksen oppilaisiin yleisopetuksessa muiden oppilaiden kokemana?

Se, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen, vaikuttaa oppijan asennoitumiseen koulua ja oppiaineita kohtaan. Opettaja voi myönteisellä suhtautumisellaan ja kannustaen heikkoakin oppilasta saada hänet innostumaan opiskelustaan. Tasapuolinen suhtautuminen erilaisia oppilaita kohtaan lisää myönteistä ilmapiiriä sekä tervettä asennekasvamista.

Oppilaiden mielestä opettaja kohtelee erityisoppilaita ja yleisopetuksen oppilaita samalla tavalla. Tämä ilmenee, kun 47% on vastannut, että opettaja kannustaa mukautettuja oppilaita yrittämään. 76% oli todella sitä mieltä, että opettaja kohtelee kaikkia oppilaita samalla tavalla. 20% oli sillä kannalla, että opettaja kysyy tunneilla yleisopetuksen oppilailta enemmän kuin erityisoppilailta (liite 5).

Taulukko 4. Tyttöjen ja poikien mielipide-erot siitä, miten opettaja suhtautuu mukautettuihin oppilaisiin

	keskiarvo		keskihajonta		t	p
osio	tytöt	pojat	tytöt	pojat		
1.	3.03	3.37	1.03	1.27	-1.13	0.15
4.	2.50	2.50	0.78	1.20	0	
6.	3.23	2.47	0.90	1.14	2.81	0.01
14.	3.31	3.53	1.22	1.14	-1.33	0.10
16.	1.80	1.73	1.13	0.94	0.26	0.40

(osio 1= opettajan mielestä erityisoppilaat eivät ole tarpeeksi ahkeria, osio 4= opettaja rohkaisee heikompia yrittämään, osio 6= opettajan mielestä erityisoppilaat selviytyvät yleisopetuksen luokalla hyvin, osio 14= opettaja kysyy enemmän yleisopetuksen oppilaalta, osio 16= opettaja kohtelee yleisopetuksen oppilaita ja erityisoppilaita samalla tavalla)

Tämän taulukon osioissa eivät tyttöjen ja poikien mielipiteet juurikaan eroa toisistaan, paitsi osion kuusi kohdassa. Siinä jo tyttöjen ja poikien keskiarvot poikkeavat melko huomattavasti toisistaan. Tytöt ovat sitä mieltä, että opettajien mielestä erityisoppilaat selviytyvät integraatiotilanteesta hyvin. Pojat suhtautuvat integraatioon tyttöjä varauksellisemmin.

6.3.4 Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa asenteissa?

Miten koulutoverit suhtautuvat erityisoppilaisiin?
Erityisoppilailla on kavereita omassa koulussa (liite 6). Vain 5% :lla vastanneista oli se mielipide, että erityisoppilailla ei ole kaveria koulussa. 81% tiesi, että koulutoverit hyväksyvät erityisoppilaan. 8% oli sitä mieltä, että erityisoppilasta

syrjitään omassa koulussa. 10% arveli erityisoppilaalle naurettavan, jos hän vastaa tunnilla väärin. 7% ei välittänyt erityisoppilaasta kaverina. 81% oli sen kannalla, että erityisoppilas hyväksytään omassa koulussa.

Taulukko 5. Tyttöjen ja poikien mielipide-erot siitä, miten koulutoverit suhtautuvat erityisoppilaisiin

	keskiarvo		keskihajonta		t	p
osio	tytöt	pojat	tytöt	pojat		
8.	1.90	1.67	1.09	0.80	0.92	0.2
9.	3.97	3.80	1.19	0.96	0.61	0.3
10.	4.20	4.53	1.13	0.73	-0.75	0.3
11.	2.10	1.63	0.92	0.72	2.24	0.025

(osio 8= koulutoverina hyväksyn erityisoppilaan, osio 9= luokkatoverit nauravat erityisoppilaalle, osio 10= erityisoppilasta syrjitään koulussa, osio 11= erityisoppilailla on kavereita koulussa)

Tyttöjen ja poikien mielipide-erot eivät ole merkitseviä. Ainoastaan sillä on merkitsevyyttä, että mukautetuilla on oppilastovereita koulussa.

6.4 Yhteenveto tapaustutkimuksista ja asennetutkimuksista

Tapaustutkimukset tehtiin kahdesta pojasta. Heidät on integroitu yleisopetuksen opetussuunnitelmaa noudattavien oppilaiden luokkiin.

Masa on heistä psyykkisesti vaikeampi ja kärsii pysyvistä oppimisvaikeuksista. Hänen älyllinen kapasiteettinsa on laskettu pysähtyvän noin 8-vuotiaan tasolle. Huonoina päivinä kommuni-

kointi hänen kanssaan on tuskallista. Yleinen levottomuus hänessä saa ympäristönkin liikehtimään. Eräs ilahduttava piirre hänessä on se, että hän hyvin mielellään askartelee käsillään yksinkertaisia töitä.

Masa sai henkilökohtaisen avustajan, kun psykologi ja keskussairaalan psykiatri puuttuivat asiaan. Hänen kontaktivaikeutensa johtuvat heikosta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta toisiin oppilaisiin ja äkillisestä maltin menettämisestä. Jonkinlaista heikkoa sosiaalista vuorovaikutusta kotona kuvaa se, ettei Masa tahtonut malttaa lähteä koulun päätyttyä kotiin, vaan jäi toisten lasten kanssa leikkimään koulun pihalle, joten äiti joutui hänet päivittäin noutamaan koulusta.

Vaikka lapset yleensä sopeutuvat toistensa kanssa, niin Masan ja muiden oppilaiden suullinen kielenkäyttö on joskus hirvittävää. Hänelle paras mahdollinen koulumuoto on joku muu kuin yleisopetuksen normaalikoulu. Kunta pyörtää äidin päätä ajatuksenaan vain säästöt lapsen kustannuksella. Lapsen edun pallotteluun puuttui keskussairaalan psykiatri, joka hoiti ammattivahvuudellaan Masalle paikan erityiskoulusta 70 km:n etäisyydellä kodista. Hän sai sieltä myös hyvän sijaiskodin ja lapsi itsekin on onnellinen tehdystä ratkaisusta.

Pate on hyvin moniongelmainen. Hänen kielelliset heikkoutensa tulevat kaikkein korostuneimmin esille. Psykologi on luokitellut hänet heikkolahjaiseksi. Hänen muistikapasiteettinsa ei edellytä minkäänlaista yleisopetuksen tavoitteen saavuttamista.

Paten kontaktit muihin oppilaisiin vaikuttavat tutkimuksenkin mukaan hyvin heikolta. Hän pakenee konfliktitilanteissa. Hänet voi luokitella epäsosiaaliseksi, koska hän ei kykene yhteistyöhön omaehtoisesti muiden kuin omien lähisukulaistensa kanssa. Hänen levoton olemuksensa ärsyttää toisia oppilaita, varsinkin hyvin tasapainoisia ja rauhallisia yksilöitä. Hänen ahdistuneisuutensa kasvattaa vain lisää tuskatiloja. Hänen täytyisi saada purkaa tiedoton tuskansa, mutta miten?

Kun hän vuosi sitten sai kouluavustajan, vaikkakaan ei henki-

lökohtaista, niin Paten osalta ilmeni huomattavaa rauhoittumista. Hänen levottomuutensa on todettu lisääntyvän aina viikonvaihteen jälkeen, jolloin perhe kulkee hyvin laajalti omissa uskonnollisissa tilaisuuksissaan. Lapset joutuvat epäsäännölliseen elämänrytmiin ja uni jää liika lyhyeksi. Tämä on ollut toistuvasti todettavissa Paten kohdalla. Kotona pidetään liian korkeaa vaatimustasoa hänen edellytyksiään ajatellen.

Asennetutkimuksen tarkoitus oli selvittää oppilaiden suhtautumista mukautettuihin oppilaisiin tarkemmin koulun oppitunteihin liittyvissä aiheissa.

Tulosten tulkitsemisessa käytettiin apuna prosenttijakaumia, keskiarvoja ja t-testejä, jotka ovat hyvin tulkittavissa.

Tutkimusta tarkastellessani tuli mieleen ajatus, tuhoaako tämänpäivän koululaitos haasteet erityisoppilailta? Askarruttamaan jäi mukautettujen poikien asema. Tämän tutkimuksenkin perusteella täytyy tulkita, että tytöt ymmärtävät mukautettuja oppilaita paremmin ja kärsivällisemmin kuin pojat. Jäin vaille vastausta, mitkä ovat ne syyt, jotka muokkaavat oppilaiden suhtautumista kielteisiksi mukautettuja oppilaita kohtaan.

7 TUTKIMUSKOULUN OPETTAJIEN MIELIPITEITÄ INTEGRAATIOSTA

Opettajien suhtautumista integraatioon tutkittiin teemahaastatteluilla. Opettajia oli neljä, joista yksi koululla kerran viikossa käyvä erityisopettaja. Opettajat suhtautuivat yksilöintegraatioajatukseen kriittisemmin kuin luokkaintegraatioon.

7.1 Integraation edellytykset

Materiaaliset resurssit, apuhenkilökunta ja taloudellinen tuki painottuivat luokanopettajien vastauksissa.

Koulun ilmapiiri heijastaa yhteisön jäsenten asenteita mm. poikkeavia yksilöitä ja integraatiota kohtaan. Jotta integraatioratkaisu olisi toimiva, täytyy asenteellisten edellytysten olla kunnossa kaikkien osapuolten välillä. Kun fyysisen ja toiminnallisen integraation perusedellytykset on saavutettu, tulevat esiin sosiaalisen integraation edellytykset; välitön vuorovaikutus ja avoimuus eri osapuolten välillä. Yksilöintegraatiota toteuttavista opettajista kolme koki yksimielisyyden tärkeänä integraatioratkaisua tehtäessä. Integraation edellytyksenä he pitivät sitä, että kaikki sen osapuolet ovat mukana päätöksenteossa. He näkivät myös, että opettajalla pitää olla tiedollisia ja taidollisia valmiuksia erityisoppilaan opettamiseen. Erityisopettaja yhtyi näihin edellisiin kannanottoihin. Kaksi luokanopettajista painotti erilaisuuden hyväksymistä ja positiivista suhtautumista tilanteeseen. He pitivät kodin hyväksyvää suhtautumista ensiarvoisen tärkeänä integraatioratkaisussa. Kaikki opettajat pitivät konsultaatioapua tärkeänä. Kaikista asioista pitää pystyä puhumaan, koska asia on vaikea monelle vanhemmalle käsittää, että heidän lapsensa on erilainen. Psykologin tuki on tärkeä. Kaikki opettajat korostivat riittävää apuhenkilökunnan määrää yksilöintegraation edellytyksenä. Yhteydenpitoa vanhempiin ja riittävää apuhenkilökunnan määrää pidettiin myös aikaisemmissa yksilöintegraatiota koskevissa tutkimuksissa sen edellytyksenä, mm. Ihatsu (1981). Opettajien mielipiteet olivat osittain yhteneviä aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Vuorovaikutus kotien kanssa ja riittävä apuhenkilökunnan määrä koettiin edellytyk-

seksi myös tässä tutkimuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa korostuu koulun henkilökunnan yhteistyö, mm. Määttä (1989). Tämä johtunee siitä, että koulu on vielä pieni kolmiopettajainen kyläkoulu. Tällaisessa koulussa opettajat ja oppilaat muodostavat tiiviin yhteisön, jossa myös erityisoppilaan opettaja ongelmineen ja onnistumisineen on kiinteästi mukana.

7.2 Integraatiota puoltavat tekijät

Kaikki osapuolet olivat hyötyneet integraatiosta. Se oli rikastuttanut koulun työyhteisöä, auttanut hyväksymään erilaisuutta, muuttanut asenteita myönteisemmiksi ja antanut oppimismalleja sekä erityis- että normaalioppilaille. Yksilöintegraation osalta integraatioratkaisua puolsi erityisoppilaan sosiaalistamiseen liittyvät tekijät. Moberg (1983) ja Määttä (1989) olivat päätyneet tutkimuksissaan siihen, että vammaiset oli hyväksytty kouluyhteisöön. Luokanopettajien mielestä integraatio oli lisännyt heidän tietouttaan kehitysvammaisuudesta. Yksi opettaja oli tästä eri mieltä, koska hän muutenkaan ei oikein suosi integraatiota. Opettajat olivat alkaneet suhtautua luontevammin poikkeaviin integraation myötä. Oppilaiden vanhemmat olivat tyytyväisiä, että heidän lapsensa oli sijoitettu normaaliin kouluun.

Koulun muut oppilaat olivat integraation myötä alkaneet suhtautua myönteisemmin heikkolahjaisiin. Kun oppilaat olivat saaneet luonnostaan tietoa "vammaisuudesta", heistä voi tulla nykyistä valveutuneempia aikuisia. Kukaan opettajista ei ilmoittanut integraation muuttaneen normaalioppilaiden suhtautumista kielteisempään suuntaan. Vuorovaikutuksen ja suvaitsevaisuuden lisääntyminen näkyi myös Hillin ja Reedin tutkimuksissa (1982).

Saadut haastattelutulokset osoittavat, että normaalisuuden periaatteen noudattaminen on pitkälti onnistunut. Integraatio on helpottanut poikkeavien ja ns. normaalien ihmisten kohtaamista, tehnyt sen luontevammaksi. Poikkeava yksilö on saanut mahdollisuuden elää ehdoillaan normaalissa kouluyhteisössä.

Kehitysvammaisten läsnäolo on vaikuttanut ihmisten asenteisiin, ennen kaikkea asenteen affektiiviseen osa-alueeseen, sen pääkomponenttiin. Integraation avulla koko kouluyhteisön jäsenet olivat saaneet emotionaalisia valmiuksia hyväksyä vammaiset osana normaaliyhteiskuntaa.

Integraatio oli saanut opettajat ajattelemaan opetustaan enemmän lapsen tasolta ja muuttamaan sitä mahdollisimman konkreettiseksi. Yksi opettajista kertoi saaneensa uusia virikkeitä opetukseensa integraation aikana.

Erityisoppilaat viihtyivät normaalissa koulussa ja olivat ystävystyneet sekä oman luokkansa että muiden oppilaiden kanssa. Integraatio oli vahvistanut erityisoppilaiden minäkuvaa. Normaalikoulu koettiin erityiskoulua parempana vaihtoehtona. Erityisoppilaiden sopeutuminen normaaliin kouluyhteisöön, mahdollisuus käydä koulua omassa lähiympäristössä, mallioppiminen puolin jos toisin ja sosiaalisen kanssakäymisen oppiminen korostuivat tämän tutkimuksen tuloksissa yksilöintegraatiota puoltavina tekijöinä. Nämä korostukset ovat tulleet esille Määtän (1989) ja Westlingin (1989) yksilöintegraatiotutkimuksissa. Saadut tulokset osoittavat normaalisuuden periaatteen toteutuneen myös yksilöintegraatioratkaisuissa. Erityisoppilaan täysiaikainen opettaminen normaaliluokassa on erityismuodoista kaikkein integroiduin. Se on yksilöllinen ratkaisu ja sitä puoltavat integroidun yksilön kehittymiseen liittyvät asiat.

Koulun muut oppilaat auttoivat erityisoppilaita, eivät kuitenkaan täysin oma-aloitteisesti. Integraatio oli opettanut ymmärtämään erilaisuutta. Jokaisella on omat asiat, kaikkia ei voi kohdella samalla tavalla, kaikki eivät tee samanlaisia tehtäviä eivätkä kaikki anna samanlaisia vastauksia. Näin nähdään erilaisuus integroidussa koulussa ja hyväksytään erilaiset ihmiset.

Integraatiota toteuttavien opettajien mielestä mukautettujen oppilaiden vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä normaalikoulusijoitukseen. Vanhemmat olivat alusta pitäen toivoneet nor-

maalikoulua lapselleen. Opettajat kokivat, että yhteistyö.oppilaan vanhempien kanssa sujui yleisesti ottaen hyvin.

7.3 Integraatiota vaikeuttavat tekijät

Yksilöintegraatiota toteuttavat opettajat kokivat vaikeaksi tutkimusoppilaan mukautetun opetussuunnitelman niveltämisen normaaliin opetussuunnitelmaan. Opettajat olivat joutuneet arvioimaan koko opetustilanteen uudelleen.

Yksi opettaja koki erityisoppilaan opetuksen stressaavana. Hän koki, että erityisoppilas vaatii liikaa hänen huomiotaan toisten lasten oppimisen kustannuksella. Tilanne parantuu, kun kouluavustaja on saatu koululle. Myönteisenä asiana hän piti sen, että muut oppilaat ymmärtävät erityisoppilaan vaativan opettajan aikaa enemmän integroidussa luokassa.

Taloudellisen tuen, apuhenkilökunnan ja materiaalin puute vaikeutti erityisoppilaan opettamista normaalissa koulussa. Tämä oli kaikkien opettajien mielipide. Määrärahat ovat rajallisia ja vain yksi kouluavustaja ja sekin kesti kauan, ennenkuin hänet saatiin. Opettajat kaipasivat tietoa jo ennen koulunkäynnin aloittamista oppilaiden mahdollisista erityisvaikeuksista, että opettaja jo etukäteen voisi suunnitella opetustaan oppilaan erityistarpeiden mukaan.

Saadut tulokset yksilöintegraation vaikeuksista olivat suurelta osin yhteneviä aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Taloudellisten ja materiaalisten resurssien puute vaikeutti yksilöintegraatiota toteuttavien opettajien työtä, kuten myös Ihatsu (1987) tutkimuksessaan totesi. Integraatiota toteuttava koulu on maalaiskouluna kooltaan kohtalainen, lukuunottamatta keskustan kouluja. Pienten koulujen resurssit ovat taloudellisesti heikommat kuin suurten koulujen. Opettajat katsoivat myös, että opettamisen tehokkuus kärsii, sillä erityisoppilas vaatii opettajalta paljon huomiota. Samaan tulokseen oli tullut Ihatsu (1981). Erään opettajan mainitsemat oppilaan vaikeudet keskittymisessä ja käyttäytymisessä koettiin ongelmallisiksi

myös Ihatsun ja Pulkin (1990) tutkimuksessa. Vaikeudet yksilöintegraation toteuttamisessa saattavat olla yhteydessä siihen, että opettaja kokee joutuneensa ristiriitaiseen tilanteeseen häneen kohdistuneiden odotusten ja vaatimusten vuoksi. Opetus-, oppimistilanne koostuu luokassa kahdesta hyvin eritasoisesta tekijästä. Opettaja joutuu tasapainottelemaan tilanteessa, jossa yhtenä osatekijänä on erityisoppilas omine erityistarpeineen ja toisena luokan normaalioppilaat, joiden oppimisen edistymisestä opettaja on myös vastuussa.

7.4 Integraation kehittäminen

Yksilöintegraatiossa painotettiin koulun ja koulujärjestelmän sisäistä kehittämistä vastaamaan paremmin erityisoppilaan tarpeita. Integraation kehittäminen sosiaaliseen suuntaan vaatii koko henkilökunnan yhteistyötä.

Henkilökunnan tietämättömyys kehitysvammaisuudesta koettiin ongelmaksi. Tutkija teki kaksi vierailua harjaantumiskouluun oman luokkansa kanssa. Näin normaaliluokan oppilaat saivat kokea erityisluokan arkipäivää. Aluksi oppilaat pelkäsivät vammaisten liiallista lähestymistä, mutta tottuivat pian heihin. Kaikki integraatiota harjoittaneet opettajat olivat sitä mieltä, että integraatio ei rajoitu vain kouluelämään. Tämä edellyttäisi yhteiskunnan eri tahojen välistä suunnittelua ja kokonaisvastuun kantamista.

Opettajat toivoivat enemmän aikaa integraation toteuttamiseen. Opetuskäytännön kehittäminen ei saisi olla luokka-asteeseen sidottua. Opettajat toivoivat, että luokat, joihin erityisoppilas integroidaan, olisivat riittävän pieniä. Opettajat toivoivat resursseja integraation kehittämiseen koulun sisällä ja koulukäytännön uudistamiseen. Pyrkimyksenä oli irrottautuminen luokkasidonnaisesta opetuksesta ja sen kautta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten parempi huomioiminen. Koulun sisäiseen kehittämiseen voisi hakea virikkeitä oman koulun ulkopuoleltakin vaihtaen kokemuksia muiden vastaavanlaista opetusta toteuttavien opettajien kanssa.

7.5 Integraation onnistuminen

Opettajat pitivät integraatioratkaisua onnistuneena. He korostivat tässä nimenomaan ratkaisua erityisoppilaan kannalta. Opettajat lähtivät liikkeelle lapsen ehdoilla, ei oppikirjojen eikä opetussuunnitelmankaan. Pyrittiin ottamaan huomioon lapsen ja hänen vanhempansa tyytyväisyys. Tärkeimpänä pidettiin sitä, että lapsi kokisi jonkun hänelle vahvan alueen, ja että hän saisi siitä positiivisia kokemuksia itsetuntonsa kasvamiseksi.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten mukautettuun opetukseen määritellyt oppilaat selviytyvät yleisopetuksen oppilaiden ryhmissä. Maalitaulusosiogrammilla selvitettiin oppilaiden sosiaalisia ystävyyssuhteita. Psykologisten testien kuvaukset, oppilaiden arviointeihin perustuvat asennetutkimukset ja teemahaastattelut kuuluivat oleellisena osana tutkimukseen. Teemahaastattelut suoritettiin erityisoppilaiden vanhemmille, koulun opettajille sekä erityisoppilaille. Haastattelutuloksia ei voitu julkistaa, koska silloin olisi rikottu tutkimushenkilöiden intimiteettisuojaa, sillä haastattelukysymykset ja vastaukset olivat monesti hyvin henkilökohtaisia. Erityisoppilaiden observoinnilla ja niistä tehdyillä päätelmillä lisättiin myös luotettavuutta.

Tämä tutkimus on painottunut integraatiota toteuttavan erään Keski-Pohjanmaan maalaiskunnan kyläkoulun näkökulmaan. Yksilöintegraation osalta tulokset olivat pieneen koehenkilömäärään nähden pintapuolisia siten, että tuloksia voitaisiin yleistää kattamaan esimerkiksi lääniä tai koko maata.

Tutkimusongelmien muodostamiseen saatiin virikkeitä aikaisemmista tutkimuksista. Tutkimuksen kokonaisuutta ajatellen tutkimustulokset ovat samansuuntaisia vastaavien aikaisempien tutkimusten kanssa. Lähiympäristön paikkakunnilla ei ollut kuin yksi aikaisemmin integraatiosta tehty tutkimus. Nyt tehdyllä tutkimuksella pyrittiin lisäämään sekä normaalioppilaidenettä opettajien ja vanhempien käytännön tietoa mukautettujen oppilaiden integraatiosta ja sen myötä antamaan virikkeitä integraation kehittämiseen. Tutkimuksen tulokset antavat opettajille mahdollisuuden vertailla kokemuksiaan muiden samassa tilanteessa olevien kollegojen kanssa ja pyrkiä yhteistyöhön heidän kanssaan. Vanhemmille ja normaalioppilaille sekä muulle henkilökunnalle tutkimus osoittaa sosiaalista lähestymistä ns. poikkeavaa yksilöä kohtaan sekä arvostamaan häntä yksilönä ja ihmisenä. Integraation käytännön toteuttamiseen kaivattiin opettajien taholta tukea.

Integraatioratkaisujen takana saattavat usein olla opetuksen organisatoriset tekijät. Erityisopetus pyritään järjestämään opetuksen saatavuuden ja sen tarpeen mukaan. Taloudelliset tekijät ovat voineet vaikuttaa integraatioratkaisujen syntyyn. Erityiskoulun perustaminen ja sen ylläpitäminen muutaman luokan takia vaatii paljon taloudellisia resursseja, myös oppilaiden kuljettaminen pitkien matkojen takaa erityiskouluun on kallista. Mikä otetaan lähtökohdaksi integraatioratkaisua tehtäessä opetuksen järkevä ja taloudellinen järjestäminen vai tasa-arvoisuuden toteuttaminen kasvatuksessa erityisoppilaiden osalta.

Opettajat saattavat olla haluttomia tuomaan kielteistä palautetta työstään ja työyhteisöstään. Omien, negatiivistenkin asenteiden hyväksyminen on tärkeä, että yksilö pystyisi muuttumaan ja sopeutumaan uusiin tilanteisiin. Positiivisesta suhtautumisesta huolimatta tutkimus toi esille myös asenteista johtuvia vaikeuksia. Positiivinen suhtautuminen voi etäännyttää asenneobjektista yhtä hyvin kuin negatiiviset asenteetkin. Integraatioon ei ollut juurikaan kielteistä kantaa kuin yhdellä opettajista ja yhdellä henkilökunnan jäsenistä.

Tiedon puute koettiin integraatiota vaikeuttavaksi tekijäksi. Sama koettiin jo 1980-luvulla tehdyissä tutkimuksissa. Tämä ilmeni opettajien haastatteluissa. Se, että kouluissa tiedetään niin vähän poikkeavista lapsista, johtunee työyhteisön sosiaalisista suhteista. Opettajankoulutuksestamme myös on täysin puuttunut se, miten poikkeavat otetaan huomioon perusopetusryhmässä. Informaatio eri osapuolten välillä ei liiku toivotulla tavalla ja toiset eivät edes ole kiinnostuneita integraatiosta. Onko sitten tieto integraation onnistumisen kannalta tarpeen? Oleellisempaa olisi vuorovaikutus integraation eri osapuolten välillä ja sen kautta saadut konkreettiset kokemukset eli käytännön tieto.

Integraation toivottiin kehittyvän koulun sisällä ja yhteiskunnassa niin, että kaikilla poikkeavilla olisi tasavertaisina jäseninä osallistumismahdollisuudet yhteiskunnan muiden jäsenten kanssa. Sisäisessä kehittämisessä tuli esille yhteistyön

lisääminen normaali- ja erityisopetuksen välillä erilaisia opetusmuotoja hyväksikäyttäen. Onnistuneen integraation edellytyksissä painottuu koko koulun halu toteuttaa integraatiota. Koko koulun henkilökunnan opettajista keittäjiin ja vanhemmista lapsiin tulee olla mukana integraatiota toteuttamassa, että se todella onnistuisi. Yhteiskunnan on tultava mukaan integraation kehittämiseen. Ei pidä ajatella, että integraatio olisi joku saavutettava päämäärä, vaan tapa päästä toivottuun päämäärään. Olisi mielenkiintoista nähdä ja myöhemmin tutkia sitä, miten suunniteltu integraatio toteutuu pitemmällä aikavälillä.

Integraatioratkaisu on aina oppilas- ja luokkakohtainen. Siinä tulee huomioida heikkolahjaisten edellytykset ja mahdollisuudet selviytyä normaalissa kouluyhteisössä. Aikaisemmissa tutkimuksissa esilletulleet poikkeavan oppilaan yksilöllisyyden huomioonottaminen tuli myös tässä tutkimuksessa esiin. Tässä työyhteisössä tulee ottaa huomioon myös opettajan yksilöllisyys. Työ poikkeavien oppilaiden parissa on psyykkisiä ja fyysisiä voimavaroja vaativaa ja se työ ei sovi kaikille opettajillekaan.

Tämän tutkimuksen mukautettujen oppilaiden integraatio normaalikouluun edellyttää muutosvaateita kaikilta siihen kuuluvilta osapuolilta.

LÄHTEET

Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 154.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1993. Erityispedagogiikka 1. Juva: WSOY.

Ahvenainen, O., Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 57-86.

Allardt, E. 1987. Sosiologia 1. Juva: WSOY.

Anon. 1988. Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita, EHA, EKU, EMU. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Anon. 1991. Koulusäädökset. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Arajärvi, T. & Varilo, E. 1991. Lastenpsykiatria tänään. Tapiola: Weilin Göös.

Birch, W.J. 1974. Mainstreaming: Educable mentally retarded in regular classes. Virginia: The Council for Exceptional Child 34 (1).

Booth, T. 1987. The Policy and practise by integration. In T. Booth, P. Potts & W. Swann (eds.) Preventing difficulties in learning. Oxford: Basil Blackwell, 198-209.

Breckler, S.J. 1984. Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct components of Attitude. Journal et Personality and Social Psychology 40,6,1191-1205.

Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Center, Y., Ward, J., Parmenter, T. & Nash, R. 1985. Principals' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. The Exceptional Child 34 (1), 41-56.

Center, Y. & Ward, J. 1987. Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regal schools. The Exceptional Child 34 (1).

Cohen, L. & Manion, L. 1990. Research Methods in Education. (3rd ed.) London: Routledge.

Ebel, R.L. 1979. Essential of Educational Measurement (3rd ed.) New Jersey: Prentice-Hall.

Eiser, J.R. 1987. The Expression of Attitude. New York: Springer-Verlag.

Ellström, E. 1993. Integration i institutionaliserad verksamhet. En studie av gruppintegration av hörselskadade och döva barn i försskolan. Linköping University, Department of education and Psychology. Linköping Studies in Education and Psychology 39.

Fishbein, M. & Ajzen, I. 1975. Belief, Attitude, Intention to Thory and Research. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Galloway, D.M. & Goodwinn, C. 1979. Education slow-learning and maladjusted children: Integration or segregation. New York: Longman.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.

Halinen, I., Hänninen, L., Joki, J., Näätäinen, M., Pehkonen, E., Sahlberg, P., Sainio, E., Seppälä, R. & Strong, T. 1991. Peruskoulun matematiikanopetuksen kehitys-suunnasta 1990-luvulla. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Happonen, H. 1995. Erityisopetus - missä tilassa? Erityisopetuk-sen fyysiset ympäristöt historiallisena ilmiönä ja vuoden 1993/1994 todellisuutena. Julkaisematon lisensiaatin tutkielma. Erityiskasvatuksen laitos. Joensuun yliopisto.

Hegarty, S. 1982. Educating Pupils wight Special Needs in the Orginary School-A Comparative Study of a Number of Integ-ration Programmes. IK-G Stugat (red.) Integration. For-skinig-Utvecklingarbete-Praktik. Symbosierapport. Insti-tutionen för praktisk pedagogik. Rapport nr 121. Göteborgs Universitet, 13-31.

Hewett, F.M. & Forness, S.R. 1977. Education of exceptional learners. Massachusetts: Allan and Bacon.

Hill, A.D. & Reed, D.F. 1982. Owerview of Mainstreaming. ERIC N. ED 298246.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. (5. painos). Helsinki: Yliopistopaino.

Ihatsu, M. 1981. Kehitysvammainen peruskoulussa. Joensuun kor-keakoulu. Kasvatustieteen lisensiaattityö.

Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopiston kasva-tustieteellisiä julkaisuja n:o 5.

Ihatsu, M. & Pulkki, A. 1990. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kouluhallituksen julkaisuja; 1990, 27. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Ikonen, O. 1990. Psyykkisen kehitysvammaisuuden määrittelyä fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia kuvaamalla. Kouluhallituksen julkaisuja; 24/ 1990. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Ikonen, O. 1991. Kehitysvammaisten peruskouluopetus. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. (10. painos) Lastensuojelun Keskusliitto julkaisu n:o 87.

Jokinen, E. 1995. EMU-oppilasko yleisopetuksessa? Tapaustutkimus mukautettuun opetukseen määritellystä oppilaasta yleisopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Jordan, J.E. 1971. Attitude behavior on physical mental social disabilities and radical-ethnic differences. Psychological Aspects of Disability, 18. 5-26.

Jukkala, K. & Rantanen, A. 1995. Pienluokan oppilaan integrointi yleisopetukseen. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos Jyväskylän yliopisto.

Kari, J. & Huttunen, J. 1988. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. (3. painos) Keuruu: Otava.

Karvonen, J. 1967. The Structure, arousaland change of the attitudes of teacher education students. Jyväskylä studies in education, psychology and social research; 16. Jyväskylän yliopisto.

Karvonen, J. 1970. Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa I. Teoreettinen kehys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslai-

toksen julkaisuja; 63/1970.

Kehitysvammaisuus 1995. Määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kelman, H.C. 1980. The Role of Action in Attitude Change. Teoksessa H.E. Howe (ed.) Nebraska Symbosium on Motivation 1979. Beliefs, Attitudes and Values. London: University of Nebraska Press, 117-194.

Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:120.

Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopiston julkaisusarja, sarja c, osa 74.

Kohti yhteistä koulua. 1990. Ketju 26,2, 10-11.

Komiteanmietintö 1970: A 4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Konttinen, R. 1981. Testiteoria. Johdatus kasvatus- ja käyttäytymistieteellisen mittauksen teoriaan. Mänttä: Gaudeamus.

Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus, 453, 2-3.

Koskela, J. & Raappana, R. 1993. Kuulovammainen oppilas yleisopetuksessa. Kuulovammaisen oppilaan opettajien ja vanhempien integraatiokokemuksista Oulun läänin peruskoulun ala-asteilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

Kouluhallitus, 1986. Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Oy Finn Lectura Ab. Loimaan kirjapaino.

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta. 23.6.1977/519. Teoksessa Onikki & Ranta (toim.) Suomen laki II 1996, 1619.

Lindstedt, U. 1991. Älykkyydeltään poikkeavat. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. (10. painos) Lastensuojelun Keskusliitto julkaisu n:o 87. Jyväskylä: Gummerus, 146-169.

Malinen, P. 1969. The learning of elementary algebra. Univercity of Helsinki. Institute of education. Research Bulletin 25, 80.

Matikka, L. 1990. Yksi tuhannesta. Vaikeimmin kehitysvammaiset oppivelvolliset ja opetuksen alkutaival Suomessa. Sosiaalihallituksen julkaisuja 15/ 1990. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

McMillan, J.H. 1980. Attitude Development and Measurement. In J.H. McMillan (ed.) The Social Psychology of School Learning. New York: Academic Press, 215-245.

Meyers, C.E., Mac Millan, D.L. & Yoshida, R.K. 1980. Regulas class educating of EMR students, from efficacy to mainstreaming. Teoksessa J. Gottlieb (ed.) Educating mentally retarded persons in mainstream. Baltimore: University Park Press, 176-206.

Micheels, W.J. & Kames, M.R. 1950. Measuring Educational Achievement. New York: Mc GraW-Hill.

Moberg, S. 1981. Psyykkisesti kehitysvammaisten koulutuksen integraatio. Asenteelliset edellytykset ja saatuja

kokemuksia. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 10.

Moberg, S. 1982. Erilainen lapsi erityispedagogisen toiminnan kohteena: Integraatio - segregaatio. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 1991, 42-43.

Moberg, S. 1982b. Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 57-66.

Moberg, S. 1982c. Erityisopetuksessa käytetty opetettavien luokittelu. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 45-51.

Moberg, S. 1983. Harjaantumisluokka peruskoulussa. Tutkimusprojektin "Psyykkisesti kehitysvammaisten integraatio Suomessa" 4. julkaisu. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 24/ 1983. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

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

Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6/1980. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Moberg, S. & Ikonen, O. 1981. Psyykkisesti kehitysvammaisten koulutuksen fyysisen integraation edellytykset peruskoulussa. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 4/ 1981. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Moyly, G.J. 1982. Psychology for teaching. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Murto, P. 1992. Saako kuntoutus tulla kouluun? Vammaisen oppilaan integraation ehtojen ja kouluhallinnon lähtökohtien tarkastelua. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

Mustila, E.T. 1990. Finska gymnasie-elevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Mäkelä, K. 1990. Miten opettajankoulutus auttaa opettajaksi opiskelevien valmiutta toteuttaa fyysinen yksilöintegraatio ja fyysisen yksilöintegraation arviointikartoituksen toteuttaminen. Teoksessa Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. K. Määttä (toim.) Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja. B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 9, 38-48 ja 49-90.

Mäki, O. & Tastula, T. 1991. Peruskoulun kuulokojetta käyttävät oppilaat. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A. Tutkimuksia 45.

Mänttäri, R. 1984. Kehitysvammaisten opetuksen integraatiosta normaaliopetukseen. Kouluhallituksen tiedotuslehti 2/84, 8-9.

Mänttäri, R. 1985. Harjaantumisopetuksen siirtyessä peruskouluun. Ketju 21, 3, 4-7.

Määttä, P. (toim.) 1989. Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 9. Rovaniemi.

Niinikuru, L., Pässilä, T. & Jokinen, I. 1991. Alkaako se aapisesta? Jyväskylä: Gummerus.

Nykysuomen sivistyssanakirja 1991. Nykysuomen laitos (toim.) Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Porvoo: WSOY.

Onikki, E. & Ranta, H. (toim.) 1996. Suomen laki II. Lakimiesliiton kustannus. Mikkeli: Länsi-Savo Oy.

Opetustoimen lainsäädäntö 1996. Jyväskylä: Gummerus.

Parmenter, T. & Nash, R. 1987. Attitudes of Teachers and Parents in the Australian Capital Territory (A.C.T.) towards the Integration of Moderately Intellectually Handicapped Children. ERIC nr EJ 395/20.

Partanen, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi kunnissa, Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus, työraportteja 33/ 1992.

Peruskoululaki 27.5.1983/476.

Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1986. Kouluhallitus. Valtion Painatuskeskus.

Rahko, M. 1995. Erityisopetuksen tuloksellisuus. Viitasaaren kunnan mukautetun opetuksen ja ala-asteen laaja-alaisen erityisopetuksen vaikuttavuuden tarkastelua. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

Rainio, R. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Porvoo: WSOY.

Rajala, P. 1992. Kehitysvammahuolto Suomessa 1900-luvulla. Ketju 28, 4, 20-23.

Reynolds, B.J., Martin-Reynolds, J. & Mark, F.D. 1982. Elementary Teachers Attitudes toward Mainstreaming Educable Mentally Retarded Students. ERIC no EJ 288230.

Roberts, C. & Pratt, C. 1987. The Attitude of Primary School

Stoff toward the Integration of Mildly Handicapped Children. ERIC no ED 303240.

Runsas, R. 1991. Mukautettu opetus: Mukautetussa opetuksessa olevan oppilaan ominaispiirteet. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 1991, 67.

Runsas, R. (toim.) 1991. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. (10. painos) Lastensuojelun Keskusliitto julkaisu n:o 87. Jyväskylä: Gummerus.

Ruohotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu n:o 6. Hämeenlinna.

Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1985. Peruskoulun hallinto. Juva: WSOY.

Räty, H. 1983a. Asenteen sosiaalipsykologiseen käsitteeseen. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita n:o 43.

Räty, H. 1983b. Tutkimus mielisairauteen liittyvistä asenteista, sosiaalisesta kommunikaatiosta ja mielenhäiriöiden implisiittisestä kuvausjärjestelmästä. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja n:o 25.

Saari, H. 1983. Koulusaavutusten affektiiviset oheissaavutukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 348.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Tampere: Kirjayhtymä.

Sheldon, D. 1991. Research Supplement. How was it for you? Pupils', Parents' and Teachers' Perspectives on Integration. British Journal of Special Education 18, 3, 107-110.

Soininen, M. 1991. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Avoimen korkeakouluopetuksen julkaisuja.

Stuka't, S. 1988. Vad anser lärare och skolledare om integration? Att Undervisa 2.

Svanberg-Hård, H. 1992. Informellt lärande; en studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö. Linköping 1992: Linköping Studies in Education and Psychology nr 33.

Söder, M. & Arnell-Gustafsson, U. 1979. Särskolans integrering i den vanliga skolan. Slutrapport. Uppsala Universitet. Sociologiska institutionen.

Timonen, T. & Kinnunen, K. 1983. Integrering av utvecklingstörda barn i förskola. Kehitysvammaliitto. Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 21.

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1986. Erityiskasvatus koko ikäluokan osana. Erityiskasvatuksen historiallisen kehityksen piirteitä Suomessa 1860-luvulta peruskoulun tuloon. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 14.

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

Tuunainen, K. 1992. Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa. Opetushallitus. Raporttisarja 26. Helsinki.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5-6, 387-398.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

Viljanen, E. 1982. Kasvatustiede. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vuento, S. 1991. Vilho Hirvi taistelee henkistä lamaa vastaan. Kehitysvammaliitto. Ketju n:o 5, 2-3.

Wade, B. & Moore, M. 1992. Patterns of Educational Integration international perspectives on mainstreaming children with special educational needs. Cambridge University Press.

Walton, W.T., Emanuelsson, I. & Rosenqvist, J. 1990. Normalisation and integration of handicapped students into the regular education system. European Journal of Special Needs Education 5, 2, 114-122.

Westling, D.L. 1989. Leadership for Education for Mentally Handicapped. Educational Leadership 46, 6, 19-23.

Williams, P. 1991. The Special Education Handbook. An Introductory Reference. Bury St Edmunds, Suffolk: Open University Press.

Yaremko, R.M., Harari, H., Harrison, R.C. & Lynn, E. 1982. Reference Handbook of Research and Statistical Methods in Psychology: For Students and Professionals. New York: Harper & Row.

LIITE 1

Tutkimuslupa

SUOSTUMUS

Suostun/suostumme, että eri terveydenhoitoviranomaiset mm. psykologit, terveydenhoitajat, terveyskeskuksien ja sairaaloiden lääkärit ja työntekijät, sosiaaliviranomaiset ja muut mahdolliset asiantuntijat, saavat antaa

----------lle

opinto- ja tutkimustyötään varten tietoja ja selvityksiä lapsestani/lapsestamme

----------( )

tehdyistä tutkimuksista ja mahdollisesti vielä tehtävistä testeistä, sairaala- ja muista tutkimuksista.

----------/-----19--

---------- ----------

LIITE 2

KYSELYKAAVAKE

Hyvä opiskelija!

Tässä on joukko kysymyksiä, joihin toivon sinun vastaavan huolellisesti. Kyselyn tarkoituksena on selvittää, miten eri asiat vaikuttavat oppilaiden asenteisiin koulussa. YMPYRÖI jokaisesta väittämästä se vaihtoehto, joka parhaiten vastaa oikeaa mielipidettäsi! LUE esimerkki huolella! ESIM. Ympyröi väitteestä sopivin vaihtoehto! Vaihtoehdot on merkitty numeroilla, jotka tarkoittavat:

1= olen samaa mieltä
2= olen jokseenkin samaa mieltä
3= en osaa sanoa
4= olen jokseenkin eri mieltä
5= olen eri mieltä

	olen samaa mieltä				olen eri mieltä
	1	2	3	4	5

Kaavakkeessa kysytään aivan yleisiä asioita.

Lue ohjeet huolella!

Kiitos yhteistyöstä!

Hyvää kevättä!

Vastaa seuraaviin väittämiin huolellisesti!
Vastausvaihtoehdot on merkitty numeroilla 1-5, jotka tarkoittavat:

1= olen täysin samaa mieltä
2= olen jokseenkin samaa mieltä
3= en osaa sanoa
4= olen jokseenkin eri mieltä
5= olen eri mieltä

Ympyröi jokaisen väittämän kohdalla mielestäsi sopivin vaihtoehto!

	olen täysin samaa mieltä				olen täysin eri mieltä
1. Opettajan mielestä erityisoppilaat eivät ole tarpeeksi ahkeria.	1	2	3	4	5
2. Tunneilla on hyvä työrauha, vaikka luokalla on erityisoppilaita.	1	2	3	4	5
3. Koulunkäynti on hauskaa, kun luokassa on erilaisia oppilaita.	1	2	3	4	5
4. Opettaja rohkaisee heikompia yrittämään.	1	2	3	4	5
5. Tunneilla on kova meteli erityisoppilaiden vuoksi.	1	2	3	4	5
6. Opettajan mielestä erityisoppilaat selviytyvät yleisopetuksen luokalla hyvin.	1	2	3	4	5
7. Koulunkäynti on tylsää erityisoppilaiden vuoksi.	1	2	3	4	5

	olen täysin samaa mieltä				olen täysin eri mieltä
8. Koulutoverina hyväksyn erityisoppilaan.	1	2	3	4	5
9. Luokkatoverit nauravat, jos erityisoppilas vastaa väärin.	1	2	3	4	5
10. Minusta tuntuu, että erityisoppilasta syrjitään koulussa.	1	2	3	4	5
11. Erityisoppilailla on kavereita koulussa.	1	2	3	4	5

---

	olen täysin samaa mieltä				olen täysin eri mieltä
12. Vanhempani kannustavat yhteistyötä erityisoppilaiden kanssa.	1	2	3	4	5
13. Vanhempani mielestä koulunkäynti on turhaa erityisoppilaiden kanssa.	1	2	3	4	5

---

	olen täysin samaa mieltä				olen täysin eri mieltä
14. Opettaja kysyy enemmän yleisluokan oppilailta.	1	2	3	4	5
15. Erityisoppilaat saavat parempia arvosanoja kuin muut oppilaat.	1	2	3	4	5
16. Opettaja kohtelee yleisopetuksen oppilaita ja erityisoppilaita samalla tavalla.	1	2	3	4	5

KIITOS VASTAUKSISTASI!

TAULUKKO 6 LIITE 3

Oppilaiden mielipiteet oppituntien työrauhasta ja koulunkäynnin mielekkyydestä mukautettujen oppilaiden kanssa prosentteina (n=60)

Osio	1	2	3	4	5
2.	12	42	16	22	8
3.	7	42	26	13	12
5.	5	22	22	28	23
7.	10	19	20	43	8

(osio 2= työrauha, osio 3= koulunkäynti on hauskaa, osio 5= tunneilla on meteli mukautettujen oppilaiden vuoksi ja osio 7= koulunkäynti on tylsää erityisoppilaiden vuoksi)

TAULUKKO 7 LIITE 4

Oppilaiden käsitys siitä, miten heidän vanhempansa suhtautuvat yhteistyöhön ja koulunkäyntiin mukautettujen oppilaiden kanssa prosentteina (n= 60)

Osio	1	2	3	4	5
12.	64	18	10	5	3
13.	2	0	4	3	91

(osio 12= vanhempani kannustavat yhteistyötä erityisoppilaiden kanssa, osio 13= vanhempani mielestä koulunkäynti on turhaa erityisoppilaiden kanssa)

TAULUKKO 8 LIITE 5

Oppilaiden käsitys siitä, miten opettaja suhtautuu erityisoppilaisiin prosentteina (n= 60)

Osio	1	2	3	4	5
1.	12	5	53	12	18
4.	18	29	42	8	3
6.	13	17	52	8	10
14.	5	15	26	32	22
16.	57	19	19	5	0

(osio 1= opettajan mielestä erityisoppilaat eivät ole tarpeeksi ahkeria, osio 4= opettaja rohkaisee heikompia yrittämään, osio 6= opettajan mielestä erityisoppilaat selviytyvät yleisopetuksen luokalla hyvin, osio 16= opettaja kohtelee yleisopetuksen oppilaita ja erityisoppilaita samalla tavalla)

TAULUKKO 9

LIITE 6

Miten koulutoverit suhtautuvat erityisoppilaisiin prosentteina (n= 60)

Osio	1	2	3	4	5
8.	48	33	12	5	2
9.	3	7	23	32	35
10.	0	8	8	22	62
11.	38	42	15	5	0

(osio 8= koulutoverina hyväksyn erityisoppilaan, osio 9= luokkatoverit nauravat erityisoppilaalle, osio 10= erityisoppilasta syrjitään koulussa, osio 11= erityisoppilailla on kavereita koulussa)