

SUOMALAISTEN JA TŠEKKILÄISTEN OPETTAJAKSI  
OPISKELEVIEN SUHTAUTUMINEN INKLUUSIOON

Mari Kaatrasalo

Pro gradu –tutkielma

Kevät 2006

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Kaatrasalo M. 2006. Suomalaisten ja tšekkiläisten opettajaksi opiskelevien suhtautuminen inklusioon. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma. 67 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suomalaisten ja tšekkiläisten erityisopettajaopiskelijoiden, erillisten erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista inklusiiviseen kasvatukseen. Tutkimuksessa selvitettiin myös suhtautumisen rakennetta sekä koehenkilöiden käsityksiä parhaasta kasvuympäristöstä erilaisille oppilaille.

Koehenkilöitä tutkimuksessa oli eri opettajaksi opiskelevien ryhmistä yhteensä 295, suomalaisia 163 ja tšekkiläisiä 132. Aineisto kerättiin opiskelijoilta luentojen yhteydessä Suomessa marraskuussa 2004 ja tammikuussa 2005 Jyväskylän yliopistossa sekä Tšekissä toukokuussa 2005 Brnon Masarykova yliopistossa strukturoidulla kyselylomakkeella.

Inklusiivisen kasvatuksen suhtautumisen rakenne muodostui kuudesta faktorista: 1. sosiaalinen oikeudenmukaisuus, 2. sopeutumisvaikeuksisten oppilaiden integrointi, 3. integrointi kaikkien etu, 4. opettajien kyvykkyys, 5. integroitu opetus ja 6. integraation oikeutus. Yleinen asennoituminen inklusiiviseen kasvatukseen osoittautui hiukan kriittiseksi. Positiivisimmin suhtautuivat tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat ja kriittisimmin suomalaiset luokanopettajaopiskelijat. Parhaan kasvuympäristön valinnassa suomalaiset suosivat enemmän integrointia kuin tšekkiläiset. Tutkimus osoitti, kuinka Tšekissä uusi asia, inklusio, otetaan ideologiana vastaan, mutta se ei siirry käytäntöön. Suomessa inklusio on taas tutumpi asia, jolloin suhtautuminen on käytännössä kriittisempää, mutta silti ollaan valmiita toteuttamaan ideologiaa myös opetuksessa.

Avainsanat: inklusio, integraatio, opettajaopiskelijoiden asenne

## SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 INKLUUSIO .....</b>	<b>7</b>
2.1 Normalisaatioperiaate .....	7
2.2 Integraatio .....	8
2.3 Mainstreaming .....	9
2.4 Inkluisio .....	9
2.5 Käsitteiden käyttö tässä tutkimuksessa .....	11
<b>3 INKLUUSIO SUOMESSA JA TŠEKISSÄ .....</b>	<b>13</b>
3.1 Inkluisio Suomessa .....	13
3.2 Inkluisio Tšekissä .....	15
<b>4 INKLUUSIO TUTKIMUKSISSA .....</b>	<b>18</b>
4.1. Asenne .....	18
4.2 Paras kasvuympäristö .....	20
<b>5 TUTKIMUSONGELMAT .....</b>	<b>21</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....</b>	<b>22</b>
6.1 Tutkimusjoukko .....	22
6.2 Muuttujien mittaaminen.....	27
6.3 Aineiston kerääminen .....	27
6.4 Mittausten luotettavuus.....	28
6.4.1 Mittauksen reliabiliteetti .....	28
6.4.2 Mittauksen validiteetti .....	28
6.5 Aineiston analyysimenetelmät .....	29
<b>7 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>31</b>
7.1 Inklusiivisen kasvatuksen suhtautumisen rakenne .....	31
7.2 Suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen.....	33
7.3 Paras kasvuympäristö .....	36
<b>8 POHDINTA .....</b>	<b>40</b>

8.1 Suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen.....	40
8.2 Paras kasvuympäristö .....	43
8.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita .....	46
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>48</b>
<b>LIITE 1: Kyselylomake .....</b>	<b>52</b>
<b>LIITE 2: Muuttujien painokertoimet faktoreille.....</b>	<b>55</b>
<b>LIITE 3: Käsitukset kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta.....</b>	<b>57</b>
<b>LIITE 4: Käsitys parhaasta kasvuympäristöstä .....</b>	<b>63</b>

## 1 JOHDANTO

Inkluusio ja ihmisten tasa-arvoinen kohtelu on mietityttänyt ihmisiä jo kauan. Vuonna 1792 amerikkalainen Thomas Paine vaati kaikille ihmisille samoja oikeuksia: tasa-arvoa, kunnioitusta ja koulutusta. Kuitenkin vasta 1900-luvulla keskustelu pääsi kunnolla vauhtiin. Vuonna 1931 englantilainen Tawney kirjoitti ihmisten tasa-arvosta ja tasa-arvoisesta kohtelusta. 1960-luvulla Martin Luther King unelmoi ihmisten samanarvoisuudesta. Samoihin aikoihin kasvatustieteen piirissä alettiin puhua segregaatista ja de-segregaatista, niiden tehokkuudesta ja oikeudellisuudesta. (Thomas & Vaughan 2004, 2-40.) Inklusion tavoitteluun ovat johtaneet monet historialliset tekijät. Hautamäki ym. (2001, 175) ovat jakaneet nämä tekijät karkeasti kolmeen ryhmään: 1. segregoidun erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset, 2. tasa-arvoisuuden, ihmisoikeuksien ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimukset ja 3. poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevien käsityksien muuttuminen.

Nykypäivänä integraatio ja inkluusio ovat tuttuja käsitteitä koulumaailmassa. Taustalla on ajatus kaikkien oikeudesta tasa-arvoon. Inklusion toteutuminen koulussa on paljon kiinni opettajista ja heidän asenteistaan. Uusin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma on nostanutkin osallistavan kasvatuksen keskeisten teemojen rinnalle. He ovat määritelleet osallistavan kasvatuksen oppilaiden yksilöllisyyden huomioonottamiseksi. Tavoitteena on koulu, joka pystyy ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden yksilölliset vahvuudet ja oppimisedellytykset. Tämän periaatteen tulisi näkyä luokanopettajien koulutuksessa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005-2006, 120-121.)

Omien opintojeni aikana olen kuullut monenlaisia mielipiteitä inklusiosta. Asia herättää niin myönteisiä kuin kielteisiäkin tunteita. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden asenteita inklusiota kohtaan. Erityisopettajaopiskelijat on jaettu kahteen ryhmään. Varsinaiset erityisopettajaopiskelijat suorittavat maisteritutkinnon, kun taas erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla on jo korkeakoulututkinto ja he saavat erityisopettajan pätevyyden vuoden opinnoilla. Tutkimuksessa vertaillaan myös näiden kahden erityisopettajaopiskelijoiden asenteita.

Opintojeni aikana minun oli mahdollisuus lähteä vaihtoon Tšekkiin ja ajattelin, että olisi mielenkiintoista vertailla suomalaisten ja tšekkiläisten opiskelijoiden asennetta inklusioon. Kohdeyliopistoni erityispedagogiikan laitos oli myöntyväinen tutkimustani kohtaan ja he auttoivat minua tutkimukseen liittyvissä käytännönasioissa. Tšekissä ei ole totuttu tämän tapaisiin maisterin lopputöihin eivätkä myöskään koehenkilöt olleet tottuneet vastaamaan tällaisiin kyselyihin, mutta he osallistuivat innokkaasti tutkimuksen tekemiseen.

Tämä tutkimus tuo lisää tietoa sekä suomalaisten että tšekkiläisten opettajaopiskelijoiden suhtautumisesta inklusioon. Tämän päivän opettajaopiskelijat ovat huomisen päivän opettajia, jotka ovat vaikuttamassa, kuinka opetus toteutetaan.

## 2 INKLUUSIO

Kasvatustieteessä puhutaan tänä päivänä paljon integraatiosta ja inklusiosta. Käsitteitä käytetään usein päällekkäinkin ilman, että niitä selvitetäisiin tarkemmin. Euroopassa alettiin puhua integraatiosta 1970-luvulla, kun samaan aikaan Yhdysvalloissa käytettiin mainstreaming –käsitettä. Taustalla oli Nirjen normalisaatioperiaate (Nirje 1992).

1990-luvulla alettiin puhua inklusiosta. Suomen kieleen nämä kansainväliset termit on siirretty suoraan ilman käännöksiä. Koska käsitteiden käyttäminen voi asiantuntijoidenkin parissa aiheuttaa ristiriitoja, on esimerkiksi Timo Saloviita kirjassaan Kaikille avoimeen kouluun (1999, 239) kieltäytynyt käyttämästä kyseisiä termejä välttääkseen mahdolliset väärinymmärrykset.

### 2.1 Normalisaatioperiaate

Normalisaatioperiaate syntyi Pohjoismaissa ajamaan kaikkien ihmisten ja erityisesti vammaisten henkilöiden oikeuksia ja yhdenvertaisuutta. Normalisaatioperiaatteen esitteli ruotsalainen Bengt Nirje vuonna 1969. Normalisaation tavoitteena oli mahdollistaa kehitysvammaisille henkilöille tavalliset jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet. Kehitysvammaisten elämä tuli olla samanlaista kuin muilla samanikäisillä, samaa sukupuolta olevilla ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvilla ihmisillä. (Nirje 1992.) Normalisaatioperiaatetta voidaan pitää integraatioajattelun lähtökohtana. Vammaisten koulukokemusten ja kouluympäristön tulee olla mahdollisuuksien mukaan tavallisia eli sellaisia, mitä ne olisivat silloin, jos henkilö ei olisi vammainen. Segregoidussa ympäristössä tapahtuva kasvatus ja opetus ei edusta normalisaatioperiaatteen mukaista kaikkien yksilöiden ihmisarvon kunnioittamista. (Moberg 2001a, 37.)

## 2.2 Integraatio

Söder (1979) jakaa integraation käsitteen neljään osaan: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen. *Fyysisessä* integraatiossa fyysiset välimatkat eri ryhmien välillä häviävät. Kouluympäristössä fyysistä integraatiota voi tapahtua kahdella tavalla, yksilöintegraationa tai luokaintegraationa. Yksilöintegraatiossa yksittäinen erityisoppilas sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan, luokaintegraatiossa erityisluokka sijoitetaan yleisopetuksen koulun tiloihin. Moberg kuitenkin muistuttaa, että pelkkä fyysinen yhdessäolo ei ole käsitteenä sama asia kuin integraatio. Jos pelkkä oppimisympäristö on normalisoitu ilman yksilöllisen opetuksen järjestämisen vaativia tukitoimia, on ratkaisu pelkkä ”säästöintegraatio”. *Toiminnallisessa* integraatiossa toiminnalliset etäisyydet vähenevät integroitavien välillä. Koulussa esimerkiksi käytetään samoja resursseja ja tehdään yhteistyötä yleisopetuksen ja erityisopetuksen kesken. *Sosiaalisessa* integraatiossa etäisyydet vähenevät integroitavien oppilaiden ja muun sosiaalisen ympäristön väliltä. Koulussa erilaiset oppilaat ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. *Yhteiskunnallisessa* integraatiossa ihmiset ovat yhteiskunnassa samanarvoisia. Kaikilla on tasavertaiset mahdollisuudet aikuisena vaikuttaa omaan elämäänsä, työhönsä ja vapaa-aikaansa. (Moberg 2001a.)

Mobergin (2001b, 84-85) mukaan ajatus koulutuksellisen integraatiokehityksen edistettäessä on ollut se,

että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (*fyysinen integraatio*) synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä (*toiminnallinen integraatio*), mikä edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (*psykologinen ja sosiaalinen integraatio*) ja luo pohjaa myöhemmälle, koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (*yhteiskunnallinen integraatio*).

Koulussa alkanut sosiaalinen integraatio voi siis parhaimmillaan johtaa koulun jälkeiseen yhteiskunnalliseen integraatioon, jolloin kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnassa.



## 2.3 Mainstreaming

Laki velvoitti Yhdysvalloissa jo 1970-luvulta lähtien koulua järjestämään oppilaalle tarvittaessa yksilöllisen opetuksen vähiten rajoittavassa ympäristössä. Niinpä siellä alettiin 1970- ja 1980- luvulla käyttämään mainstreaming –käsitettä, kun Euroopassa samaan aikaan puhuttiin integraatiosta. (Moberg 2001a, 39.) Mainstreaming -käsitteen määritteleviin piirteisiin kuuluu vähiten rajoittavan ympäristön periaate (engl. LRE = Least Restrictive Environment), oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma (engl. IEP = Individualized Education Program, Suomessa HOJKS = henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) sekä koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkeytys (Moberg 1998, 140). Näillä periaatteilla on pyritty turvaamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus oppia yleisopetuksen yhteydessä.

Mainstreaming –käsitteessä on kuitenkin tulkinnanvaraisuutta. Eri tilanteissa on jouduttu miettimään, mikä on sopiva yksilöllinen opetus ja mitä tarkoittaa vähiten rajoittava ympäristö. (Hautamäki ym. 2001, 185.)

## 2.4 Inkluisio

Integraation viimeiset tasot (sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio) ovat varsin lähellä inklusiota. Ideaalisessa inklusiivisessa kasvatuksessa kaikki oppilaat käyvät tavallista koulua yhdessä ikätovereidensa kanssa. Opetuksesta vastaavat silloin yleisopetuksenopettajat ja tarvittavasta erityisopetuksesta ja muista palveluista päättää yksilöllisistä opetusohjelmista vastaava toimikunta. (Moberg 1999, 2001b, 85.)

Inkluisio ilmaisee paremmin, mitä tarvitaan, kuin termit integraatio ja mainstreaming. Kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan toimintaan eikä ainoastaan sijoittaa yleisopetukseen. Integraatio terminä viittaa siihen, että joku on jo syrjäytetty ulkopuolelle ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan. (Moberg 1999, 41.)

Kun erityisasiantuntijat, jotka työskentelevät kehitysvammaisten kanssa, määrittävät inklusiota, löysivät he seitsemän teemaa kuvaamaan ilmiötä: 1. oppilas on sijoitettu luonnolliseen, tavalliseen kouluympäristöön, 2. kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä, 3. yleisopetusta mukautetaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan, 4. yhteenkuuluvuus, tasa-arvoinen jäsenyys, hyväksyntä ja arvostaminen, 5. yhteistyö

asiantuntijoiden kesken, 6. koko koulua koskeva filosofia tai uskomusjärjestelmä sekä 7. yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteensovittaminen. (Ryndak, Jackson & Billingsley 1999-2000.)

Unescon Salamanca julistuksessa (1994) todettiin, että inklusiivinen kouluratkaisu on tehokkain tapa vähentää ennakkoluuloja, rakentaa inklusiivista yhteiskuntaa sekä järjestää koulutusta kaikille. YK julisti vuonna 1997, että inklusio on kaikkien ihmisten perusoikeus, oikeus olla arvostettu ja tasa-arvoinen. Laajassa merkityksessä inklusio tarkasteleekin oppilaan ja ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta sitä, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voisi poistaa. Nämä esteet voivat liittyä oppilaan alkuperään, sukupuoleen, rotuun, kieleen, uskontoon, vammaisuuteen, sosioekonomiseen statukseen, sosiaaliseen statukseen jne. Mutta myös koulujärjestelmässä voi olla esteitä. Opetusmenetelmät eivät ota huomioon erilaisia oppilaita tai koulussa on varauksellinen suhtautuminen erilaisuuteen. Inklusio on pohjimmiltaan opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista niin, että opetus ottaa huomioon kaikki oppilaat ja kohtelee heitä tasapuolisesti ja kunnioituksella. (Väyrynen 2001, 18.)

Inklusion kehittymisen edellytykset voidaan jakaa neljään pääryhmään: 1. asenteelliset tekijät, 2. hallinnolliset tekijät, 3. lainsäädännölliset tekijät ja 4. pedagogiset tekijät (Moberg 1998, 147). Se mitä päätetään ylemmällä tasolla (opetushallituksessa, opetusministeriössä, sivistyslautakunnissa) vaikuttaa yksittäisen koulun arkeen. Jos inklusiota halutaan toteuttaa, tulisi hallintoviranomaisten sitoutua inklusioon. Yksi tärkeä inklusion onnistumisen edellytys on riittävät resurssit. Monet opettajat kokevat tällä hetkellä, että heille annetut resurssit eivät mahdollista inklusion toteuttamista.

Inklusion onnistumiseen vaikuttaa hallintoviranomaisten, rehtorien, yleisopetuksen opettajien, erityisopettajien, koulunkäyntiavustajien, vanhempien, oppilaan oma ja luokkatovereiden asenteet. Erityisesti opettajien usko ja sitoutuminen inklusiivisen koulun ideaan on ehdottoman tärkeää inklusion onnistumiseksi. Inklusiossa opettajalta vaaditaan jatkuvaa omien opetus- ja toimintatapojen arvioimista, soveltamista ja kehittämistä oppilaiden osallistumisen lisäämiseksi. Kyse on jatkuvaan prosessiin sitoutumisesta. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

Inklusiosta käydään paljon keskustelua sekä puolesta että vastaan. Inklusion vastustajat ovat erityisopetuksen puolustajia. Heidän mielestä erityisopetus on syntynyt yleisopetuksen tarpeesta eikä tarve ole vieläkään poistunut, koska

yleisopetus ei voi opettaa kaikkia oppilaita. He toteavat myös, että erityisopetus ei ole muutenkaan niin eristäytynyt, koska yleis- ja erityisopetuksella on sama hallintokoneisto ja usein erityisopetus tapahtuu yleisopetuksen yhteydessä. (Hockenbury, Kauffman & Hallahan 1999-2000.)

Wang ja Baker (1985) ovat tehneet meta-analyysin, jossa oli 11 määrällistä tutkimusta integraation tehokkuudesta. Tutkimuksen efektikoko tiedollisten vaikutusten osalta oli +0,44 ja sosiaalisten vaikutusten +0,11. Yleisopetuksen luokat osoittautuivat paremmiksi kaikissa ikä- ja vammaisryhmissä. Carlbergin ja Kavalen (1980) meta-analyysissä tutkimuksia oli 50. Tiedollisen vaikutuksen efektikoko oli 0,15 ja sosiaalisten vaikutusten 0,11. Tutkimuksen mukaan kehitysvammaiset hyötyvät eniten inkluusiivisesta ratkaisusta. Kun taas käytöshäiriöiset ja oppimisvaikeuksiset hyötyvät enemmän erityisluokkaopetuksesta.

Kouluorganisaatiosta, sen rakenteista ja historiasta löytyy omat esteensä inkluusiolle (Moberg 2001a, 47). Yksi syy on koulujärjestelmämme vahva kaksoisjärjestelmä, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat eriytyneet omiksi järjestelmikseen. Esimerkiksi kuntatasolla kouluhallinnossa on erilliset henkilöstöt, virastot ja koulurakennukset. Kaksoisjärjestelmässä oppilaat luokitellaan erityisiin ja tavallisiin ja he saavat tämän luokituksen mukaan palveluja. Luokittelun tekevät asiantuntijat ja oppilas menee palvelujen luo eivätkä palvelut tule oppilaan luo. (Naukkarinen 2001, 346-347.)

## 2.5 Käsitteiden käyttö tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa inkluusiolla tarkoitetaan kaikille yhteistä koulujärjestelmää, joka palvelee kaikkia oppilaita. Inkluusio on ideologia, johon koko koulun sekä hallinnon tulisi sitoutua. Niin Suomessa kuin Tšekissä inkluusio on vielä idealistinen ajatus, joka vaatisi koulujärjestelmän suuria muutoksia. Inkluusio voisi toteutua onnistuneen integraation jälkeen.

Integraatiolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan erityisoppilaan fyysistä siirtämistä yleisopetukseen. Pyrkimyksenä on luoda toiminnallinen ja sosiaalinen

integraatio fyysisen integraation kautta. Tavoitteena on tasa-arvoisuus, joka jatkuisi yhteiskunnassa kouluajan jälkeenkin.

### 3 INKLUUSIO SUOMESSA JA TŠEKISSÄ

Kivirauma (2001, 24) esittelee Rosemary Werner-Putnamin (1979) havaintoa erityisopetusjärjestelmien muotoutumisen kaavamaisuudesta. Maasta riippumatta erityisopetusjärjestelmät näyttävät noudattavan kaavaa, jonka mukaan ensimmäisenä tarjotaan erityisopetusta kuulo- ja näkövammaisille jo vapaaehtoisen perusopetuksen aikana. Oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen kehitysvammaiset, fyysisesti vammaiset ja käytöshäiriöiset saavat omat erityispalvelunsa. Oppivelvollisuuskoulun pidentyessä yhä pienemmät poikkeavuudet tulevat erityisopetuksen piiriin, kuten artikulaation ja lukemisen ongelmat.

#### 3.1 Inklusio Suomessa

Erityisopetus alkoi Suomessa 1800-luvun loppupuolella, kun aistivammaisille alettiin järjestää omaa opetusta. Sen jälkeen tuli heikkolahjaisille omat apukoulut. (Tuunainen & Nevala 1989, 27-34.) Vuonna 1921 tuli Suomeen yleinen oppivelvollisuus, mutta vasta 1950-luvun lopussa lähes kaikki tänä päivänä erityisoppilaksi luokitellut oppilaat kuuluivat Suomessa oppivelvollisuuden piiriin. Vuonna 1957 säädetty kansakoululaki sisälsi kaikki muut oppilaat paitsi kehitysvammaiset. Erityisopetusta annettiin tuolloin pääasiassa erityiskouluissa ja –luokissa. 1950-luvulla alkoi osa-aikainen erityisopetus, jota saivat puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset. (Kivirauma 2001; Moberg 2001a.)

Inklusio ajattelu alkoi näkyä 1970-luvun alussa. Peruskoulun perusideologia oli kaikkien oppilaiden hyväksyminen samaan kouluun. Erityisluokkamuotoista erityisopetusta pidettiin kuitenkin edelleen perusteltuna oppilaan tarpeet huomioiden. Keskiasteisesti kehitysvammaiset pääsivät peruskoulun harjaantumisopetukseen vuonna 1985 ja vaikeimmin kehitysvammaiset vuonna 1997. (Kivirauma 2001; Virtanen 2001.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) suosittelee osa-aikaisen erityisopetuksen antamista oppilaille, joilla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Silloin opetus tulisi järjestää niin, että opetus tapahtuu yleisopetuksen yhteydessä opetuksellisia ja muita tukitoimenpiteitä hyväksi käyttäen erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan yhteistyönä eli niin sanotusti oppilas olisi integroituna

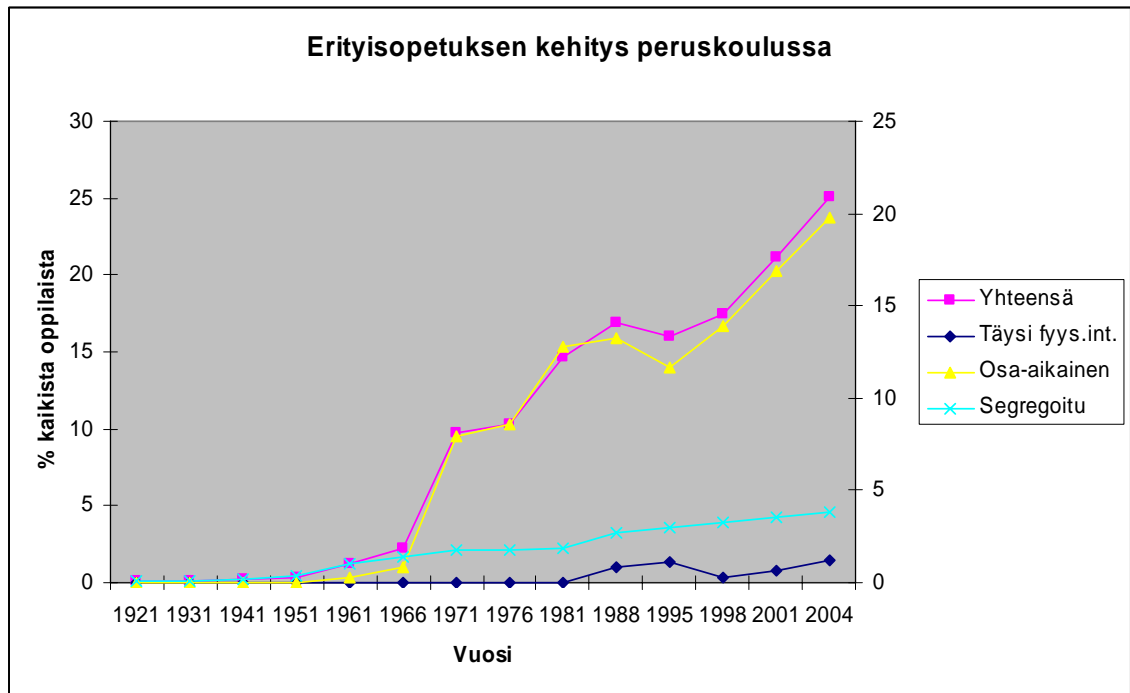
yleisopetukseen. Integraatiota tulee harkita myös silloin, kun oppilaalla on suurempiakin vaikeuksia tai vammaisuuksia. Tällöin kuitenkin opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen luokalla tulee olla oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja tukitoimet riittävät. Mikäli integraatio ei ole kuitenkaan mahdollinen tai mikäli sitä oppilaan kehityksen kannalta ei voida pitää tuloksellisena, opetus järjestetään erityisluokalla. Joten opetussuunnitelman perusteet eivät vaadi täydellistä inklusiota vaan antavat mahdollisuuden myös segregoituihin opetusratkaisuihin. (Opetushallitus 1994, 19.)

Suomen erityiskasvatuksen liitto (Sel 2005) on antanut kannanoton erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Sel:n mukaan

koulutuksen järjestäjän lähtökohtana on, että oppilas opiskelee lähimmässä tämän osoittamassa koulussa. – – Kaikille yhteinen koulu tarvitsee tuekseen erityisopetuksen ja erityisluokkaopetuksen jatkuvaa kehittämistä. Perusopetuksessa tarvitaan tukea yleisopetuksen ryhmiin, jotta kaikkien oppijoiden opiskelu mahdollistuu. Osallistava kasvatusta edellyttää koko koulun ja kaikkien erityisopetuksen muotojen kehittämistä.

Lukuvuonna 2003-2004 yli joka viides peruskoulun oppilas eli kaikkiaan 126 000 oppilasta sai osa-aikaista erityisopetusta lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien vuoksi. Lisäystä edelliseen lukuvuoteen oli 2 %:a. Osa-aikaista erityisopetusta saavien määrä kasvoi eniten matematiikan oppimisvaikeuksien vuoksi. (Tilastokeskus 2005.)

Syksyllä 2004 erityisopetukseen oli otettu tai siirretty lähes 40 000 oppilasta eli 7 %:a kaikista peruskoulun oppilaista. Vuonna 1995 vastaava osuus oli 2,9 %:a. Vaikka peruskoululaisten määrä hieman vähenikin, erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta, 2003, 8 %:lla. Eniten lisääntyi niiden oppilaiden määrä, joilla oli kielen kehityksen häiriöstä (dysfasiasta) johtuvia oppimisvaikeuksia. Erityisoppilaista kaksi kolmasosa oli poikia. Erityisoppilaista 42 %:a sai opetuksen peruskoulujen yleisopetuksen yhteydessä, 33 %:a peruskoulujen erityisryhmissä ja 25 %:a erityiskoulujen erityisluokissa (kuviokuva 1). Erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä oli yleistynyt edellisvuodesta. (Tilastokeskus 2005.)



KUVIO 1. Erityisopetuksen kehitys peruskoulussa vuosina 1921-2004.

Segregoidussa erityisopetuksessa olevien oppilaiden osuus koko ikäluokasta on pysynyt suunnilleen samana (2-3 %:a) kolmekymmentä vuotta ja se on jopa lisääntynyt viime vuosien aikana (Moberg 1998, 143). Osa-aikainen erityisopetus on siis lisääntynyt, mutta se ei ole tapahtunut erityisluokkia vähentämällä (Moberg 1999, 48).

Fyysisen integraation toteutumisen aste riippuu ja vaihtelee oppilaan vammaan ja vaikeusasteen sekä niitä heijastavien erityistarpeiden mukaan. Oppilaat, joilla on lieviä ongelmia (luki- ja puhehäiriöiset), saavat opetuksen lähes täysiaikaisesti yleisopetuksessa. Näkövammaisten oppilaiden koulunkäynti yleisopetuksen ryhmissä on lisääntynyt nopeasti kahden viimeisen vuosikymmenen aikana. Kuulovammaisten, kehitysvammaisten ja liikuntavammaisten inklusiiviset opetusratkaisut ovat edelleen melko harvinaisia. (Moberg 1999, 48.)

### 3.2 Inkluisio Tšekissä

Tšekin koululaitos elää muutoksen aikoja. Vuonna 1992 perustuslakiin tuli muutos: kaikilla on oikeus koulutukseen. Tällöin kehitysvammaiset siirtyivät oppivelvollisuuden piiriin. Ennen erityisopetus perustui oppilaiden diagnosointiin ja näiden mukaan

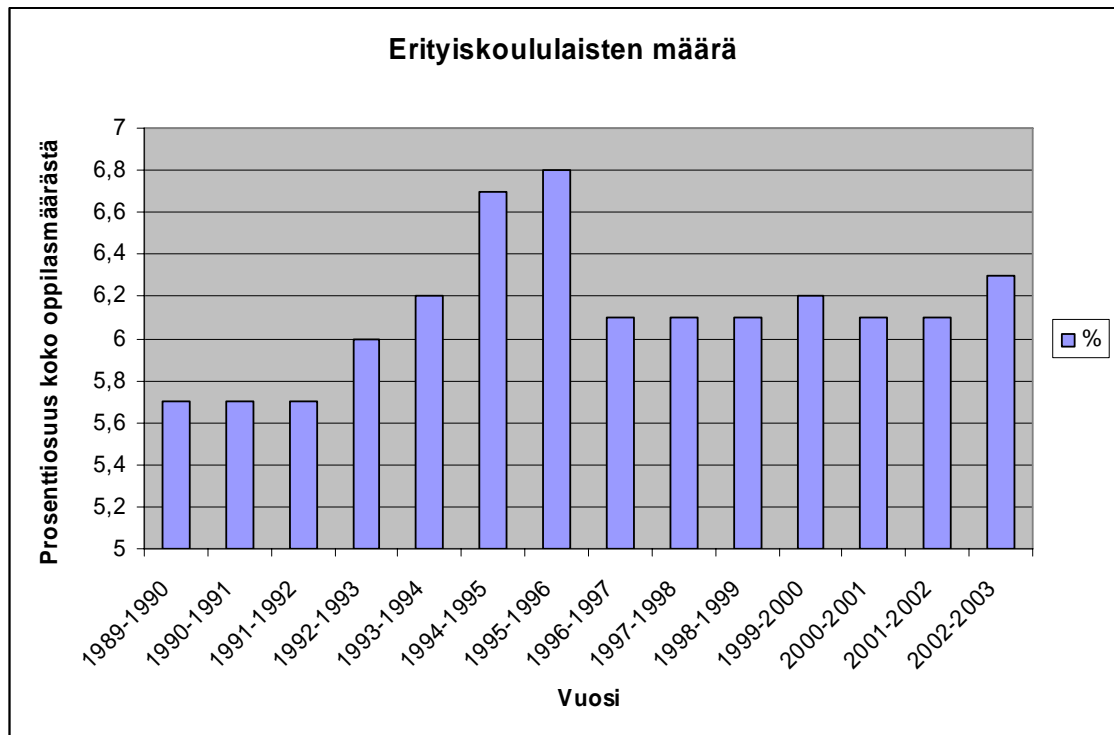
oppilaat jaettiin erityiskouluihin. Nykyisin oppilaiden opetus pyritään järjestämään vamman laadun mukaan käyttäen hyväksi tukitoimia. Tšekin laki määrittelee erityisoppilaiksi oppilaat, joilla on näkö-, kuulo-, kehitys- tai fyysinen vamma sekä puhehäiriöiset, autistit, pitkäaikaissairaat, käytöshäiriöiset ja oppimisvaikeuksiset oppilaat. (Vítková 2003.) Diagnosoinnin jälkeen vanhempien suostumuksella oppilas voidaan laillisesti todeta erityisoppilaaksi, jolloin koululla on oikeus saada enemmän resursseja. Erityisopetuksen siirtopäätös velvoittaa koulua tekemään oppilaalle HOJKS:n. (Ministerstvo školství 2001.)

Tšekissä Mühlpachr:n (2003) mukaan kommunikaatiohäiriöiset oppilaat on helpoin ryhmä integroida yleisopetukseen. Näkövammaisten oppilaiden integrointi järjestyy helpommin kuin kuulovammaisten. Oppilaiden, joilla on jonkinlainen fyysinen vamma, integrointi riippuu saatavilla olevista resursseista. Kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla nähdään mahdollisena ainoastaan osittainen sosiaalinen integraatio, koska opetusta ei järjestetä integroidussa ympäristössä.

Vuonna 2003 Tšekissä kaikista peruskoululaisista erityisopetukseen oli siirretty 105 587 oppilasta, joka on 11 %:a koko oppilasmäärästä. Heistä 50 %:a oli integroituna yleisopetuksen luokassa. 40 %:a erityisoppilaista oli erityiskouluissa ja 10 %:a oli erityisluokassa, joka oli yleisopetuksen koulun yhteydessä. Tässä yhteydessä on otettava huomioon, että Tšekissä ei tunneta osa-aikaista erityisopetusta, joten lievästi oppimisvaikeuksiset ja puhehäiriöiset oppilaat ovat luokiteltu erityisoppilaiksi, jotka ovat integroitu yleisopetuksen luokkaan. (Český Statistický Úřad 2005.)

Segregoitujen erityisopetusratkaisujen eli erillisten erityiskoulujen oppilasmäärä nousi 1990-luvun alussa. 1980-luvulla erityiskoululaisten määrä koko oppilasmäärästä oli 5,7 %:a. 1992 vuodesta lähtien osuus on ollut yli 6 %:a. Huippuvuosi oli 1995-1996, jolloin erityiskoululaisten määrä oli 6,8 %:a (kuvio 2). Nousun syynä on kehitysvammaisten siirtyminen oppivelvollisuuden piiriin. 1990-luvulta erityiskoululaisten määrässä ei ole tapahtunut paljoa muutosta. Erityiskoululaisten määrä on laskenut samassa suhteessa koko peruskoulun oppilasmäärän kanssa. Nykyisin segregoidun opetuksen piirissä on 6,3 %:a koko oppilasmäärästä. (Český Statistický Úřad 2005.)





KUVIO 2. Tšekkiläisten erityiskoulujen oppilaiden määrä kaikkien oppilaiden määrästä vuosina 1989-2003.

Opetusministeriön laatima Bílá kniha (Valkoinen kirja) on pyrkinyt luomaan pitkällä tähtäimellä yhtenäisyyttä integraatioon. Suunnitelmana on muuttaa erityiskouluja yleisopetuksen kouluiksi, joilla on kuitenkin oma erityinen opetussuunnitelma (HOJKS) niille oppilaille, joita ei voida integroida yleisopetukseen. Tällöin erityiskoulut antaisivat opetusta ainoastaan syvästi kehitysvammaisille. Kouluihin tulisi kuitenkin keskitetysti oppilaita eri puolilta maata, jolloin se vaatisi toimivan koulukyyditysverkon, jota maassa ei tällä hetkellä ole. Integraation toteutuminen yleisopetuksen yhteydessä vaatii muutosta myös opettajien koulutukseen sekä lisää erityisopettajia ja avustajia yleisopetuksen kouluihin. ( Ministerstvo školství 2001, 56-60.)

## 4 INKLUUSIO TUTKIMUKSISSA

### 4.1. Asenne

Suomessa on tutkittu sekä luokanopettajien että erityisopettajien sekä opettajaksi opiskelevien asennetta inklusiota kohtaan. Näissä tutkimuksissa inklusioon kaikkein positiivisimmin suhtautuivat erityisluokanopettajaopiskelijat, seuraavaksi erityisopettajat ja luokanopettajaopiskelijat ja kaikkein kriittisimmin luokanopettajat (Häkkinen & Vanhatalo 1997; Mäkinen & Vuohiniemi 2001). Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia. Erityisopettajat suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin luokanopettajat (Center & Ward 1987; Forlin 1995; Moberg 1998). Centerin ja Wardin (1987) tutkimuksessa asenne oli yhteydessä resurssien saatavuuteen. Norwich:n (1994) tutkimuksessa rehtorit suhtautuivat kaikkein positiivisimmin inklusioon. Mitä kauempana henkilö on opetustehtävästä, sitä myönteisempi on hänen asenteensa.

Avramidis ja Norwich (2002) esittelevät Clough ja Lindsayn (1991) tutkimuksen, jonka mukaan oppiainekeskeisten opettajien on vaikeampi ottaa erityisoppilas luokkaansa. Alaluokilla opettaminen on enemmän holistista, jolloin integroiminenkin on helpompaa. Mobergin (2001b) tutkimuksen mukaan aineenopettajat suhtautuivat integraatioon kaikista kielteisimmin. Tutkimuksessa todettiin aineenopettajien koulutuksen sisältävän vain vähän opetusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisesta.

Opettajien suhtautuminen inklusioon on muuttunut myönteisemmäksi mitä enemmän he ovat saaneet opetuskokemusta integraatioryhmästä (Avramidis, Bayliss & Burden 2000). Mobergin (1984) tutkimuksessa taas opettajien integraatiokokemus vaikutti heidän asenteiseen kielteisesti. Integraatiokokemuksen pituus sekä sen laatu ovat yhteydessä suhtautumiseen. Jos kokemus on ollut negatiivinen, on suhtautuminenkin silloin negatiivista.

Mobergin (1997) tutkimuksessa vertailtiin suomalaisten, amerikkalaisten ja virolaisten erityisopettajaopiskelijoiden suhtautumista inklusioon. Kaikki olivat aika kriittisiä inklusiota kohtaan, virolaiset eniten ja suomalaiset vähiten. Tutkimuksessa

tuli ilmi, kuinka valtion inklusiivisen opetuksen historia sekä tämän hetkinen tilanne vaikuttavat suhtautumiseen. Jos maassa on pitkä segregoivan opetuksen historia, on suhtautuminen inklusioon kriittistä.

Toisessa Mobergin (2003) tutkimuksessa verrattiin suomalaisten ja sambialaisten suhtautumista inklusioon. Suhtautuminen oli aika kriittistä. Negatiivisin asenne oli suomalaisilla luokanopettajilla ja positiivisin suomalaisilla erityisopettajilla. Sambialaisten asenteet olivat näiden kahden ryhmän välissä eikä heidän eri opettajaryhmillä ollut suuria eroja asennoitumisessa. Kysyttäessä parasta oppimisympäristöä erilaisille oppijoille sambialaiset suosivat enemmän segregoivia oppimisympäristöjä kuin suomalaiset.

Tšekkiläisistä opettajista 56 %:a ajattelee, että kaikilla oppilailla on oikeus samanlaiseen koulutukseen. Kuitenkin suurin osa vanhemmista opettajista ei pidä integraatiota hyvänä erityisoppilaalle. Nuorista opettajista 12 %:a pitää integraatiota vain ohimenevänä trendinä, mutta yleisesti ottaen nuoremmat opettajat ovat myönteisempiä integraatiota kohtaan kuin vanhemmat. (Tomašova 2004, 67.)

Scruggs ja Mastropieri (1996) ovat tehneet meta-analyysin opettajien suhtautumisesta integraatioon. Tutkimuksessa oli 28 tutkimusta vuosilta 1958-1995. Tutkimus koski luokanopettajien (N= 10560) käsityksiä, mielipiteitä ja kokemuksia erityisoppilaiden integroimisesta yleisopetuksen luokkiin. Tutkimukset oli tehty Pohjois-Amerikassa ja Australiassa. Noin kaksi kolmas osaa opettajista suhtautui integraation myönteisesti. Suhtautumiseen vaikutti oppilaan vamman aste ja integraation aste. Vähän yli puolet opettajista oli valmis ottamaan vammaisen oppilaan omaan luokkaansa riippuen kuitenkin vamman ja integraation tasosta. Noin puolet arvioi erityisoppilaiden hyötyvän integraatiosta, mutta vain muutamat pitivät täysiaikaista yleisopetuksen luokkaa parhaana oppimisympäristönä vammaiselle oppilaalle.

Avramidis ja Norwich (2002) ovat tutkineet tutkimuksia vuosilta 1984-2000, jotka käsittelevät opettajien suhtautumista inklusioon. Tutkimuksissa opettajien asenne oli kaiken kaikkiaan positiivinen, mutta täydellistä hyväksyntää tai kieltäytymistä ei tutkimuksista löytynyt. Opettajien asenteisiin vaikutti eniten integroitavan oppilaan ominaisuudet (vamman ja sen aste). Vähemmän vaikutusta oli opettajan ominaisuuksilla kuten sukupuoli, opettajakokemus, luokka-aste, aikaisemmat kokemukset erityisoppilaista, koulutus, uskomukset ja sosio-poliittinen näkökanta. Myös opettajan fyysisen ja henkisen tuen saannilla oli yhteyttä asennoitumiseen.

## 4.2 Paras kasvuympäristö

Jahnukaisen ja Korhosen tutkimuksessa (2003) kysyttiin vuonna 1998 opettajilta, jotka työskentelivät kehitysvammaisten oppilaiden kanssa, mikä on paras oppimisympäristö oppilaalle, jolla on kohtalainen tai vaikea psyykinen kehitysvamma. Noin 80 % tutkimukseen osallistuneista piti parhaana paikkana koko- tai osa-aikaista erityisluokkaopetusta, jossa luokka on sijoitettuna yleisopetuksen koulun yhteyteen.

Chazanin (1994) mukaan luokanopettajilla on negatiivinen asenne käytöshäiriöisten oppilaiden integraatiota kohtaan. Asenteeseen vaikutti opettajan uskomukset, sukupuoli, ikä ja etninen tausta. Lisäksi myös valtion tapa kouluttaa käytöshäiriöisiä oppilaita, koulun kulttuuri, luokan kulttuuri ja tukitoimet vaikuttavat opettajan asenteeseen. Myös Schummin ja Vaughin (1992) tutkimuksessa tuli ilmi, että opettajat ovat valmiita integroimaan muita kuin tunne- ja käytöshäiriöisiä oppilaita yleisopetuksen luokkaan.

Häkkinen ja Vanhatalo (1997) selvittivät tutkimuksessaan luokanopettajien valmiutta ottaa omaan ryhmäänsä erilaisia erityisopetusta tarvitsevia oppilaita. Kaikkein mieluiten opettajat ottivat luokkaansa lahjakkaan, lukihäiriöisen ja puhehäiriöisen oppilaan. Sen sijaan he vierastivat kehitysvammaisia ja käytöshäiriöisiä oppilaita. Myös Moberg (1998) ja Forlin (1995) ovat saaneet samanlaisia tuloksia. Forlinin tutkimuksessa opettajat pitivät fyysisesti vammaisten oppilaiden integrointia helpoimpana.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmat ovat ryhmitelty kolmeen osaan: inklusiivisen kasvatuksen suhtautumisen rakenne (tutkimusongelma 1), suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen (tutkimusongelmat 2 ja 3) sekä paras kasvuympäristö (tutkimusongelmat 4 ja 5). Ryhmittely nousee kyselylomakkeen pohjalta. Samaa ryhmittelyä on käytetty myös tulosten esittelyssä (luku 6).

Inklusiivisen kasvatuksen suhtautumisen rakenne:

1. Mikä on inklusiiviseen kasvatukseen suhtautumisen rakenne?

Suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen:

2. Kuinka opettajaksi opiskelevat suhtautuvat inklusiivisen kasvatukseen?

3. Mitkä tekijät ovat yhteydessä suhtautumiseen?

3.1 Onko sukupuolella yhteyttä suhtautumiseen?

3.2 Onko suomalaisten ja tšekkiläisten suhtautumisessa eroja?

3.3 Onko eri koulutusohjelmissa opiskelevien suhtautumisessa eroja?

3.4 Onko opettajakokemuksella yhteyttä suhtautumiseen?

3.5 Onko integraatiokokemuksella yhteyttä suhtautumiseen?

3.6 Onko integraatiokokemuksen laadulla yhteyttä suhtautumiseen?

Paras kasvuympäristö:

4. Mikä on paras kasvuympäristö erilaisille oppilaille?

5. Mitkä tekijät ovat yhteydessä kasvuympäristön valintaan?

5.1 Onko sukupuolella yhteyttä kasvuympäristön valintaan?

5.2 Onko suomalaisten ja tšekkiläisten kasvuympäristön valinnoilla eroa?

5.3 Onko eri koulutusohjelmissa opiskelevien kasvuympäristön valinnoilla eroa?

5.4 Onko opettajakokemuksella yhteyttä kasvuympäristön valintaan?

5.5 Onko integraatiokokemuksella yhteyttä kasvuympäristön valintaan?

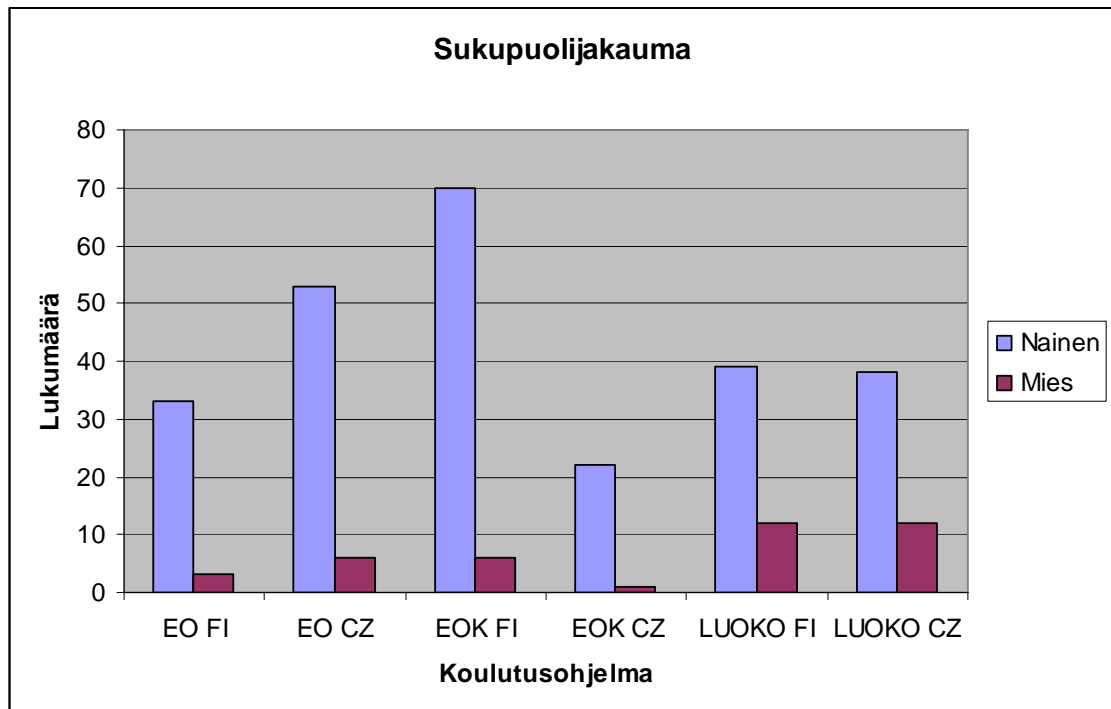
5.6 Onko integraatiokokemuksen laadulla yhteyttä kasvuympäristön valintaan?

## 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 6.1 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen koehenkilöjoukko muodostui suomalaisista erityisopettajaopiskelijoista (N = 36), erillisistä erityisopettajaopiskelijoista (N = 76), luokanopettajaopiskelijoista (N = 51) sekä tšekkiläisistä erityisopettajaopiskelijoista (N = 23), erillisistä erityisopettajaopiskelijoista (N = 59) ja luokanopettajaopiskelijoista (N = 50). Suomalaiset erityisopettajaopiskelijat opiskelevat pääaineenaan erityispedagogiikkaa valmistuen siten kasvatustieteiden maisteriksi pääaineenaan erityispedagogiikka ja he ovat päteviä toimimaan niin erityisopettajina kuin erityisluokanopettajinakin. Suomalaisilla erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla on jo joku korkeakoulututkinto ja he opiskelevat vuoden erillisessä erityisopettajakoulutuksessa saaden sen jälkeen pätevyyden erityisopettajaksi. Tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat opiskelevat erityispedagogiikka sekä jotakin peruskoulussa opetettavaa ainetta. He myös erikoistuvat opinnoissaan jonkun erityisryhmän opettajaksi esim. näkövammaisten opettaja. Tšekkiläisillä erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla ei ole välttämättä aiempaa korkeakoulututkintoa. Yleensä heillä on työkokemusta erityisopetuksen parista ja he valmistuvat nopeammin kuin ns. normaalit erityisopettajaopiskelijat riippuen aikaisemmista opinnoistaan. Yhteensä tutkimukseen osallistui 295 henkilöä. Tutkimuksen koehenkilöjoukko valittiin harkinnanvaraisesti, joten kyseessä ei ole otos kaikista Suomen ja Tšekin opettajaksi opiskelevista. (ks. kappale 6.3)

*Sukupuoli.* Tutkimuksessa oli 142 suomalaista naista ja 21 suomalaista miestä. Tšekkiläisiä naisia oli 114 ja miehiä 18. Sukupuolijakauma koulutuksen mukaan näkyy kuviossa 3.

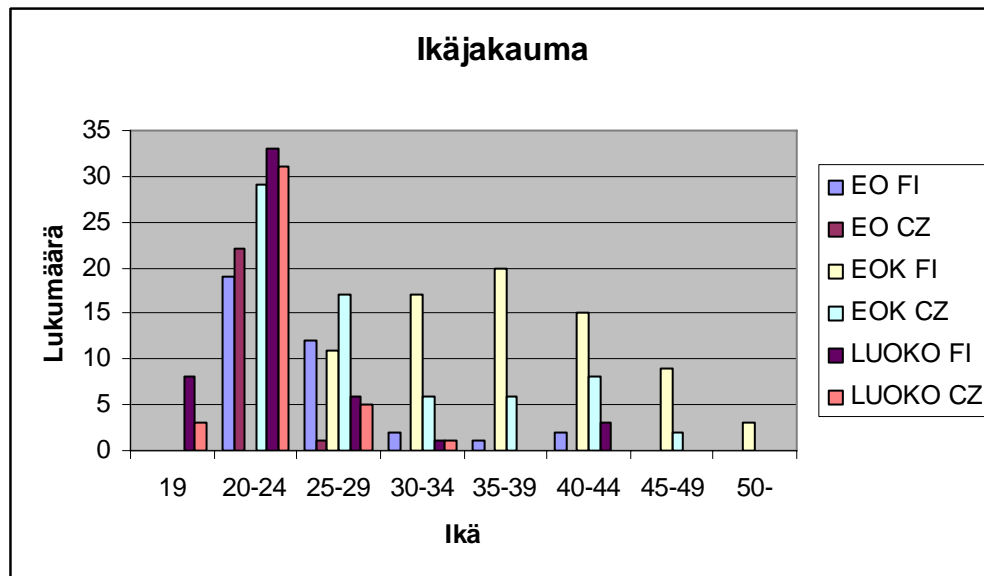


KUVIO 3. Koehenkilöjoukon sukupuolijakauma koulutuksen mukaan. Suomalaiset erityisopettajaopiskelijat (EO FI) nainen  $n = 33$ , mies  $n = 3$ . Tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat (EO CZ) nainen  $n = 22$ , mies  $n = 1$ . Suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat (EOK FI) nainen  $n = 70$ , mies  $n = 6$ . Tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat (EOK CZ) nainen  $n = 53$ , mies  $n = 6$ . Suomalaiset luokanopettajaopiskelijat (LUOKO FI) nainen  $n = 39$ , mies  $n = 12$ . Tšekkiläiset luokanopettajaopiskelijat (LUOKO CZ) nainen  $n = 38$ , mies  $n = 12$ .

*Ikä.* Suomalaisista erityisopettajaopiskelijoista suurin osa oli 20-24-vuotiaita ( $n = 19$ ) tai 25-29-vuotiaita ( $n = 12$ ). Loput koehenkilöistä olivat 30-44-vuotiaita ( $n = 5$ ). Erilliset erityisopettajaopiskelijat olivat tasaisesti iältään 25-29-vuotiaita ( $n = 11$ ), 30-34-vuotiaita ( $n = 17$ ), 35-39-vuotiaita ( $n = 20$ ), 40-44-vuotiaita ( $n = 15$ ), 45-49-vuotiaita ( $n = 9$ ) tai yli 50-vuotiaita ( $n = 3$ ). Luokanopettajaopiskelijoista kahdeksan oli 19 vuotta, 20-24-vuotiaita oli 33, 25-29-vuotiaita oli 6 sekä yksi oli 30-34-vuotias ja kolme 40-44-vuotiaita.

Tšekkiläisistä erityisopettajaopiskelijoista 20-24-vuotiaita oli 22 ja yksi vastaaja oli 25-vuotias. Erillisistä erityisopettajaopiskelijoista 20-24-vuotiaita oli 29, 25-29-vuotiaita oli 17 sekä 30-34-vuotiaita että 35-39-vuotiaita oli 6, 40-44-vuotiaita oli 8 ja 45-49-vuotiaita oli vastanneista kaksi. Luokanopettajaopiskelijoista kolme oli 19-

vuotiaita, 20-24-vuotiaita oli 31, 25-29-vuotiaita oli 5 sekä yksi vastaajista oli 30-vuotias. Ikäjakauma näkyy kuviossa 4.



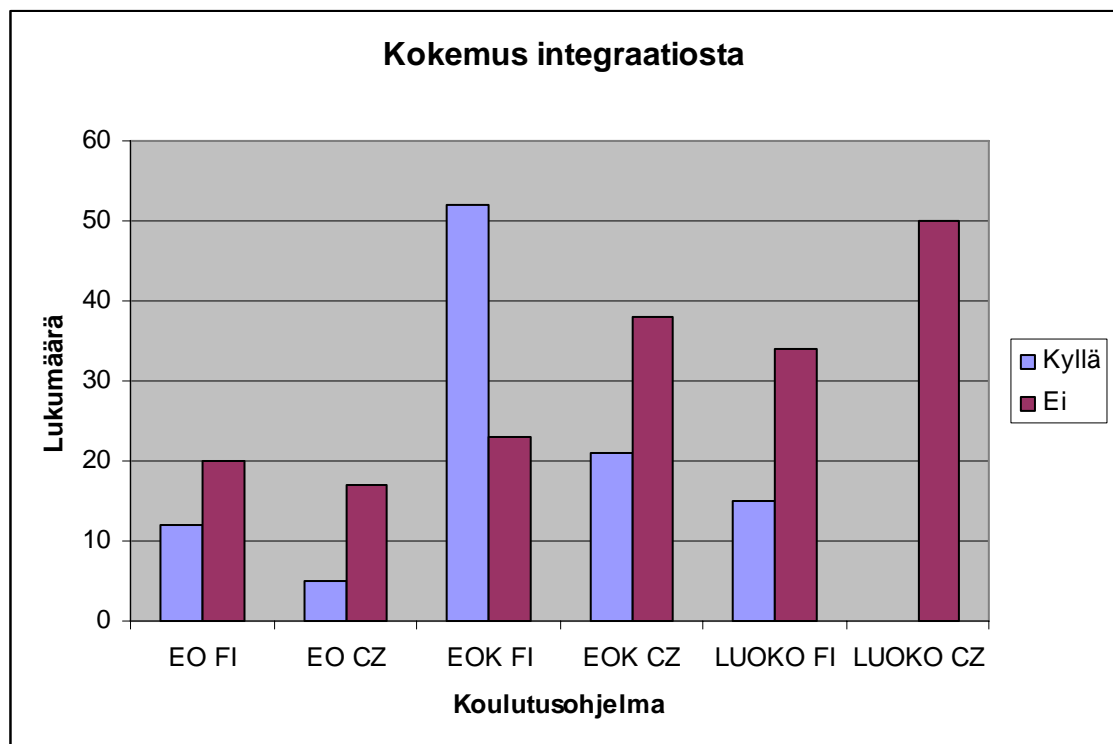
KUVIO 4. Koehenkilöjoukko ikäryhmittäin. EO FI = suomalaiset erityisopettajaopiskelijat, EO CZ = tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat, EOK FI = suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat, EOK CZ = tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat, LUOKO FI = suomalaiset luokanopettajaopiskelijat, LUOKO CZ = tšekkiläiset luokanopettajaopiskelijat.

*Opettajakokemus.* Suomalaisista erityisopettajaopiskelijoista 38,9 %:lla oli aikaisempaa opettajakokemusta (n = 14). Työkokemus vaihteli 0,5 vuodesta 14 vuoteen yhden vuoden opettajakokemuksen ollessa yleisin. Erillisistä erityisopettajaopiskelijoista 94,7 %:lla oli opettajakokemusta (n = 72). Heidän opettajakokemus vaihteli vuodesta 30:een vuoteen. Yleisin opettajakokemus oli 10 vuotta. Luokanopettajaopiskelijoista vain 13,7 %:lla oli aikaisempaa opettajakokemusta (n = 7). Opettajakokemus vaihteli puolesta vuodesta puoleentoista vuoteen.

Tšekkiläisistä erityisopettajaopiskelijoista 17,4 %:lla oli aikaisempaa kokemusta opettajana (n = 4). Opettajakokemus vaihteli vuodesta kuuteen vuoteen. Erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla 62,7 %:lla oli opettajakokemusta. Kokemus vaihteli vuodesta 24 vuoteen. Yleisin kokemus oli viisi vuotta. Luokanopettajaopiskelijoista vain kolmella oli opettajakokemusta 1,5 vuodesta kahteen vuoteen.

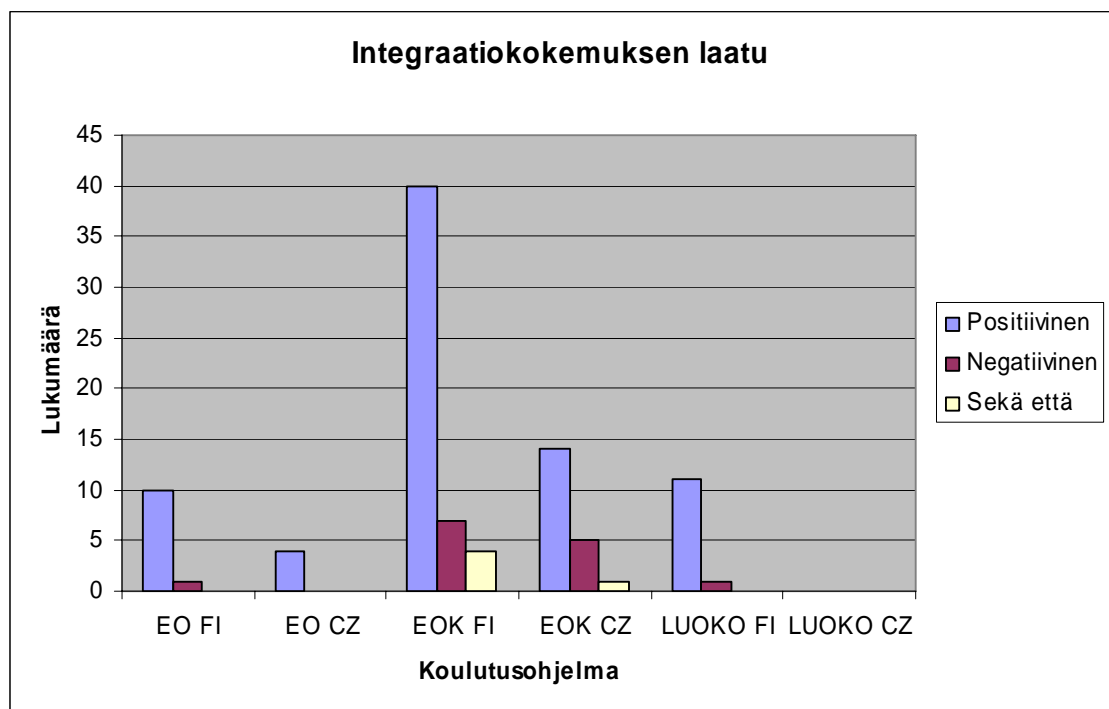


*Kokemus integraatiosta.* 33,3 %:lla suomalaisista erityisopettajaopiskelijoista oli kokemusta integraatiosta. Eniten kokemusta integraatiosta oli erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla (68,4 %). Vähiten kokemusta sen sijaan oli luokanopettajaopiskelijoilla (29,4 %). Tšekkiläisistä erityisopettajaopiskelijoista 21,7 %:lla oli kokemusta integraatiosta. Erillisistä erityisopettajaopiskelijoista kokemusta oli 35,6 %:lla. Luokanopettajaopiskelijoista kenelläkään ei ollut kokemusta integraatiosta. Ks. kuvio 5.



KUVIO 5. Koehenkilöjoukon kokemus integraatiosta. Suomalaiset erityisopettajaopiskelijat (EO FI) kyllä  $n = 12$ , ei  $N = 20$ . Tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat (EO CZ) kyllä  $n = 5$ , ei  $n = 17$ . Suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat (EOK FI) kyllä  $n = 52$ , ei  $n = 23$ . Tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat (EOK CZ) kyllä  $n = 21$ , ei  $n = 38$ . Suomalaiset luokanopettajaopiskelijat (LUOKO FI) kyllä  $n = 15$ , ei  $n = 34$ . Tšekkiläiset luokanopettajaopiskelijat (LUOKO CZ) ei  $n = 50$ .

*Kokemuksen laatu.* Suomalaisista erityisopettajaopiskelijoista, joilla oli kokemusta integraatiosta, 83,3 %:a piti kokemusta positiivisena. Erillisistä erityisopettajaopiskelijoista 76,9 %:lla oli positiivinen kokemus integraatiosta. Neljällä (4) erillisistä erityisopettajaopiskelijoista oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. 73,3 %:a luokanopettajaopiskelijoista piti integraatiokokemusta positiivisena. Tšekkiläisistä erityisopettajaopiskelijoista kaikki pitivät kokemusta positiivisena, yhden jättäessä vastaamatta kysymykseen. Erillisistä erityisopettajaopiskelijoista, joilla oli kokemusta integraatiosta, 66,7 %:a piti kokemusta positiivisena. Yhdellä (1) vastaajista oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Ks. kuvio 6.



**KUVIO 6.** Koehenkilöjoukon integraatiokokemuksen laatu. Suomalaiset erityisopettajaopiskelijat (EO FI) positiivinen  $n = 10$ , negatiivinen  $n = 1$ . Tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat (EO CZ) positiivinen  $n = 4$ . Suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat (EOK FI) positiivinen  $n = 40$ , negatiivinen  $n = 7$ , sekä että  $n = 4$ . Tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat (EOK CZ) positiivinen  $n = 14$ , negatiivinen  $n = 5$ , sekä että  $n = 1$ . Suomalaiset luokanopettajaopiskelijat (LUOKO FI) positiivinen  $n = 11$ , negatiivinen  $n = 1$ . Tšekkiläiset luokanopettajaopiskelijat (LUOKO CZ)  $n = 0$ .

## 6.2 Muuttujien mittaaminen

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka koostui kolmesta osasta (liite 1). Moberg on käyttänyt samaa mittaria kansainvälisissä vertailevissa tutkimuksissa vuonna 1997 ja 2003. Ensimmäinen osa kartoitti koehenkilöiden perustiedot: ikä, sukupuoli, koulutusohjelma, opettajakokemus, kokemus integraatiosta ja integraatiokokemuksen laatu (positiivinen, negatiivinen). Toinen osa selvitti koehenkilöiden käsitystä kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta. Kolmannessa osassa selvitettiin koehenkilöiden käsityksiä parhaasta kasvuympäristöstä erilaisille oppilaille.

Käsitystä kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta mitattiin kaksikymmentäyksi (21) kohtaa käsittävän Likert – tyyppisen kyselyn avulla. Vastaukset arvioitiin asteikolla 1-6 (1= olen täysin eri mieltä, ..., 6 = olen täysin samaa mieltä). Mitä myönteisemmin koehenkilö suhtautui kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen, sitä suurempi oli kokonaispistemäärä. Väittämistä 12 oli positiivista ja 9 oli negatiivista inklusiota kohtaan.

Kyselyn kolmas osa selvitti koehenkilöiden käsityksiä parhaasta kasvuympäristöstä. Koehenkilöiden tuli asettaa erilaiset oppijat (esim. kohtalainen fyysinen vamma / vaikea fyysinen vamma) heidän mielestään parhaaseen kasvuympäristöön. Parasta kasvuympäristöä arvioitiin asteikolla 1-6 (1 = koko ajan tavallisessa luokassa, ..., 6 = koko ajan erityislaitoksessa). Osa pisteytettiin siten, että koko ajan tavallisessa luokassa sai yhden (1) pisteen ja koko ajan erityislaitoksessa sai kuusi (6) pistettä. Eli mitä vähemmän koehenkilö sai pisteitä tässä osassa, sitä inklusiomyönteisempi hän oli.

## 6.3 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen erityisopettajaopiskelijoiden sekä erillisten erityisopettajaopiskelijoiden aineisto kerättiin marraskuussa 2004 kahden inklusio luennon alussa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella. Luokanopettajaopiskelijoiden aineisto kerättiin tammikuussa 2005 heille kuuluvan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen inklusio luennon alussa. Tšekkiläisten

erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden aineisto kerättiin toukokuussa 2005 Brnossa Masarykova yliopiston luennolla.

#### 6.4 Mittausten luotettavuus

##### 6.4.1 Mittauksen reliabiliteetti

Reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Heikkilä 1999, 179; Hirsjärvi ym. 2004, 216). Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimella. Kertoimen ollessa yli .80 voidaan tutkimuksen luotettavuutta pitää hyvänä. Tämän tutkimuksen toisen osan, käsitys kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta, kerroin oli .83 ja kolmannen osan, paras kasvu ympäristö, kerroin oli .88 (ks. taulukko 1). Koko tutkimuksen reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä.

TAULUKKO 1. Mittausten reliabiliteetit.

Mittari	Osioiden lukumäärä	Cronbachin alfa-kerroin
Käsitys kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta	21	.83
Paras kasvu ympäristö	16	.88

##### 6.4.2 Mittauksen validiteetti

Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, vastaavatko mittaukset tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä käsitteitä (Heikkilä 1999, 178). Tämän tutkimuksen sisäinen validiteetti on rajallinen. Yhdellä tutkimuksella on vaikea mitata inklusion laajaa kenttää. Tämän tutkimuksen kyselylomake on kehitetty mittaamaan tutkittavia käsitteitä ja kyselylomaketta on käytetty muissakin tutkimuksissa (Moberg 1997, 2003). Mittaus

sisältää käsitevaliditeettia. Kyselylomakkeen kolmas osa sisältää erilaisia käsitteitä (esim. vaikea autistinen häiriö, kohtalainen näkövamma), jotka koehenkilöt ovat voineet käsittää hyvinkin eri tavoin. Lisäksi kyselylomakkeen kääntäminen eri kielille on voinut tuoda joihinkin väittämiin eri sävyjä. Nämä seikat laskevat tutkimuksen käsitevaliditeettia.

## 6.5 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimusaineistoa on analysoitu erilaisilla menetelmillä riippuen tutkittavasta muuttujasta. Analyysimenetelmät on koottu tutkimusongelmittain taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Aineiston analyysimenetelmät tutkimusongelmittain.

<b>tutkimusongelma</b> (ongelmanumero)	<b>menetelmä</b>	<b>tarkoitus</b>
inklusiiivisen suhtautumisen rakenne (1)	pääakselifaktorointi, vinorotaatio, Cattellin Scree-testi	rakenteen selvittäminen
yleinen suhtautuminen inklusiiiviseen kasvatukseen (2)	summamuuttujat, keskiarvo	asenteen kuvaaminen
sukupuolen yhteys suhtautumiseen (3.1)	keskiarvojen ero, t-testi	erojen vertailu
kansalaisuuden yhteys suhtautumiseen (3.2)	variانسsianalyysi	erojen vertailu
koulutusohjelman yhteys suhtautumiseen (3.3)	variانسsianalyysi	ryhmien vertailu
opettajakokemuksen yhteys suhtautumiseen (3.4)	keskiarvojen ero, t-testi	erojen vertailu
integraatiokokemuksen yhteys suhtautumiseen (3.5)	keskiarvojen ero, t-testi	erojen vertailu
integraatiokokemuksen laadun yhteys suhtautumiseen (3.6)	keskiarvojen ero, t-testi	erojen vertailu

(jatkuu)

TAULUKKO 2. (jatkuu)

paras kasvuympäristö (4)	summamuuttujat, keskiarvo	kasvuympäristön kuvaaminen
sukupuolen yhteys kasvuympäristön valintaan (5.1)	keskiarvojen ero, t-testi	erojen vertailu
kansalaisuuden yhteys kasvuympäristön valintaan (5.2)	variانسsianalyysi	erojen vertailu
koulutusohjelman yhteys kasvuympäristön valintaan (5.3)	variانسsianalyysi	ryhmien vertailu
opettajakokemuksen yhteys kasvuympäristön valintaan (5.4)	keskiarvojen ero, t-testi	erojen vertailu
integraatiokokemuksen yhteys kasvuympäristön valintaan (5.5)	keskiarvojen ero, t-testi	erojen vertailu
integraatiokokemuksen laadun yhteys kasvuympäristön valintaan (5.6)	keskiarvojen ero, t-testi	erojen vertailu

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 7.1 Inklusiivisen kasvatuksen suhtautumisen rakenne

Pääakselifaktorointi vinorotaatiolla jakoi Cattellin Scree-testillä osan kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen muuttujat kuudelle faktorille, joka selittää 57,4 %:a koko varianssista (taulukko 3). Nämä kuusi faktoria ovat nimeltään 1. sosiaalinen oikeudenmukaisuus (6 muuttujaa), 2. sopeutumisvaikeuksisten oppilaiden integrointi (3 muuttujaa), 3. integrointi kaikkien etu (3 muuttujaa), 4. opettajien kyvykkyys (2 muuttujaa), 5. integroitu opetus (3 muuttujaa) ja 6. integraation oikeutus (4 muuttujaa).

Faktoreiden lukumäärän pienentäminen viiteen tai neljään aiheutti suurimman osan muuttujien siirtymisen yhdelle faktorille. Viiden ja neljän faktorin mallissa ensimmäinen faktori painottui eniten. Toisille faktoreille jäi vain 1-3 muuttujaa. Tällöin faktoreiden tulkinta oli vaikeampaa. Ensimmäiselle faktorille oli vaikea keksiä kattavaa nimeä. Suhtautumisen rakenne olisi muuttunut yksipuolisemmaksi. Mobergin (2003) tutkimuksessa muuttujat olivat jakautuneet neljälle faktorille. Tässä tutkimuksessa muuttujat eivät jakautuneet samalla tavalla.

TAULUKKO 3. Koehenkilöiden (N = 295) inklusiivisen kasvatuksen suhtautumisen faktorirakenne (pääakselimenetelmä, vinorotaatio). Vain korkeimmat painokertoimet esitetty.

Faktori	I	II	III	IV	V	VI
<b>I Sosiaalinen oikeudenmukaisuus</b>						
4. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen oppilaan itsetunnon parantumista.	.691					
14. Vammaiset lapset eivät leimaannu ”erilaisiksi” tai ”tyhmiksi” käydessään koulua yleisopetuksenryhmässä.	.658					
5. Vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille.	.504					

(jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

Faktori	I	II	III	IV	V	VI
3. Toiset oppilaat eivät kiusaa ja/tai syrji vammaisia oppilaita normaaliluokilla.	.436					
17. Vammaisen lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti tavalliseen luokkaan.	.414					
2. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus on hyväksi lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle.	.396					
<b>II Sopeutumisvaikeuksisten oppilaiden integrointi</b>						
19. Oppilaat, joilla on käyttäytymishäiriöitä, eivät tarvitse erityisopetusta erityisluokassa tai -koulussa.	.876					
12. Erityisluokkia ei tarvita vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.	.646					
18. Vaikeasti vammaisia lapsia ei tulisi opettaa erityisryhmässä heidän erityistarpeittensa vuoksi.	.448					
<b>III Integrointi kaikkien etu</b>						
8. Vammaisten lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin ei laske ei-vammaisten lasten opetuksen tasoa.	.817					
16. Vammaisen lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan ei vähennä ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa.	.434					
6. Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet.	-.356					
<b>IV Opettajien kyvykkyys</b>						
10. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vammaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa.	.657					
9. Muutkin kuin erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia.	.449					

(jatkuu)

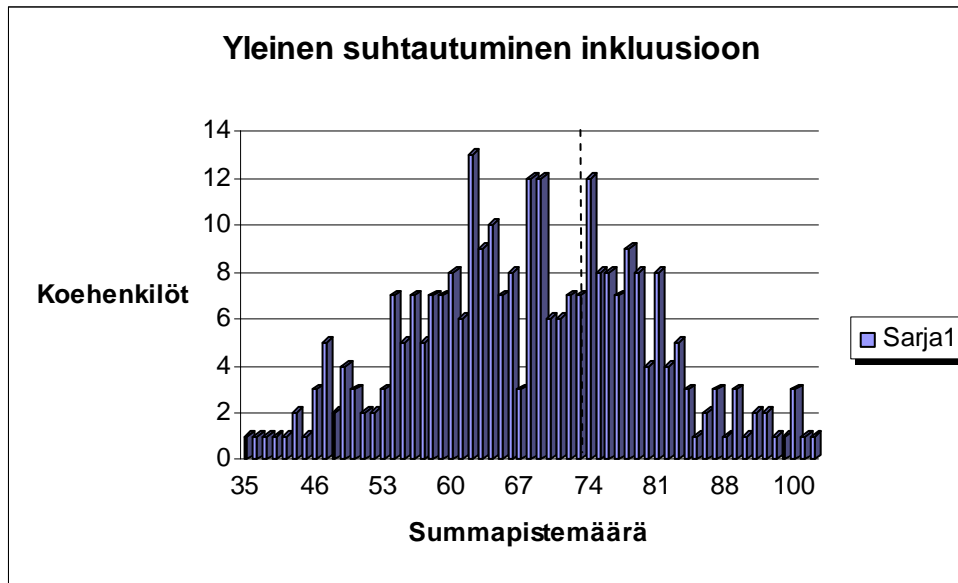


TAULUKKO 3. (jatkuu)

Faktori	I	II	III	IV	V	VI
<b>V Integroitu opetus</b>						
1. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa.					-.354	
13. Luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien vammaisten oppilaiden opetuksesta.					.347	
7. Vaikeasti vammaisten lasten ei tulisi saada opetusta erityisluokissa.					-.346	
<b>VI Integraation oikeutus</b>						
20. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua.						.524
21. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua.						.513
11. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokassa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.						.369
15. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vammaisen oppilas.						.273

## 7.2 Suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen

Koko koehenkilöjoukon yleinen suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen osoittautui tässä tutkimuksessa hiukan kriittiseksi. Koehenkilöiden summapistemäärän keskiarvo oli 67,9. Kyselyn summapistemäärän neutraalikohta oli 73,5. Tämä kuvaa koehenkilöiden negatiivisuutta inklusiivista kasvatusta kohtaan. Koehenkilöiden summapistemäärät vaihtelivat 35:n ja 107:n välillä (kuvio 7).

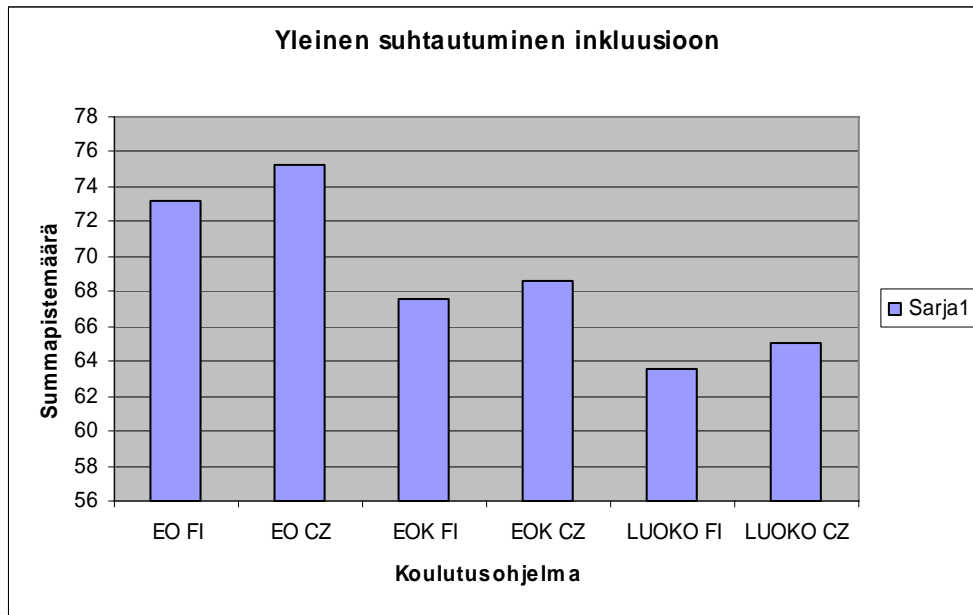


KUVIO 7. Koehenkilöiden (n = 282) yleinen suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen. Koehenkilöiden lukumäärä summamuuttujille (ka = 67,9, neutraalikohta 73,5). Korkeampi pistemäärä tarkoittaa positiivista suhtautumista kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen.

*Sukupuoli.* Tässä tutkimuksessa sukupuolella ei ollut yhteyttä inklusiivisen kasvatuksen suhtautumiseen. Naisten summapistemäärän keskiarvo oli 68,5 ja miesten 64,7, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $p > .05$ ).

*Kansalaisuus.* Suomalaisien ja tšekkiläisten suhtautumisessa inklusiiviseen kasvatukseen ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $F(1,295) = 1.5, p > .05$ ). Suomalaisien summapistemäärän keskiarvo oli 67,6 ja tšekkiläisten 68,4.

*Koulutus.* Eri koulutusohjelmissa opiskelevien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $F(2,295) = 12.5, p < .001$  \*\*\*). Positiivisimmin inklusiiviseen kasvatukseen tässä tutkimuksessa suhtautuivat tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat. Heidän summapistemäärän keskiarvo ylitti tutkimuksen summapistemäärän neutraalikohtaan. Seuraavana olivat suomalaiset erityisopettajaopiskelijat, jotka jäivät summapistemäärän keskiarvossa neutraalikohtaan alapuolelle. Tšekkiläiset ja suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat suhtautuivat inklusiiviseen kasvatukseen melko positiivisesti kun taas luokanopettajaopiskelijat suhtautuivat kaikkein negatiivisimmin (kuviot 8). Myönteisimmin ja kielteisimmin inklusiiviseen kasvatukseen suhtautuneiden ryhmien summapistemäärien ero oli 11,7 pistettä. (Liite 2.)



KUVIO 8. Koehenkilöiden yleinen suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen koulutusohjelmittain. Pisteet min 21, max 126, neutraali 73,5, ka 67,9. Suomalaiset erityisopettajaopiskelijat (EO FI)  $n = 36$ , tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat (EO CZ)  $n = 23$ , suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat (EOK FI)  $n = 76$ , tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat (EOK CZ)  $n = 59$ , suomalaiset luokanopettajaopiskelijat (LUOKO FI)  $n = 51$ , tšekkiläiset luokanopettajaopiskelijat  $n = 50$ .

*Opettajakokemus.* Aikaisemmalla opettajakokemuksella ei ollut yhteyttä inklusiivisen kasvatukseen suhtautumiseen ( $p > .05$ ). Koehenkilöt, joilla oli opettajakokemusta, summapistemäärän keskiarvo oli 67,4 ja koehenkilöt, joilla ei ollut opettajakokemusta, keskiarvo oli 68,6.

*Integraatiokokemus.* Integraatioryhmän opettamisella ei ollut yhteyttä suhtautumiseen inklusiiviseen kasvatukseen ( $p > .05$ ). Koehenkilöt, jotka olivat opettaneet integraatioryhmää, keskiarvo oli 69,5 ja koehenkilöt, jotka eivät olleet opettaneet integraatioryhmää, keskiarvo oli 67,1. Mutta tilastollisesti erittäin merkitsevä ero oli koehenkilöiden välillä, jotka olivat opettaneet integroitua ryhmää ( $p < .001$  \*\*\*). Koehenkilöillä, joilla oli positiivinen integraatiokokemus, summapistemäärän keskiarvo oli 71,7 ja negatiivisen kokemuksen omaavilla 59,3.

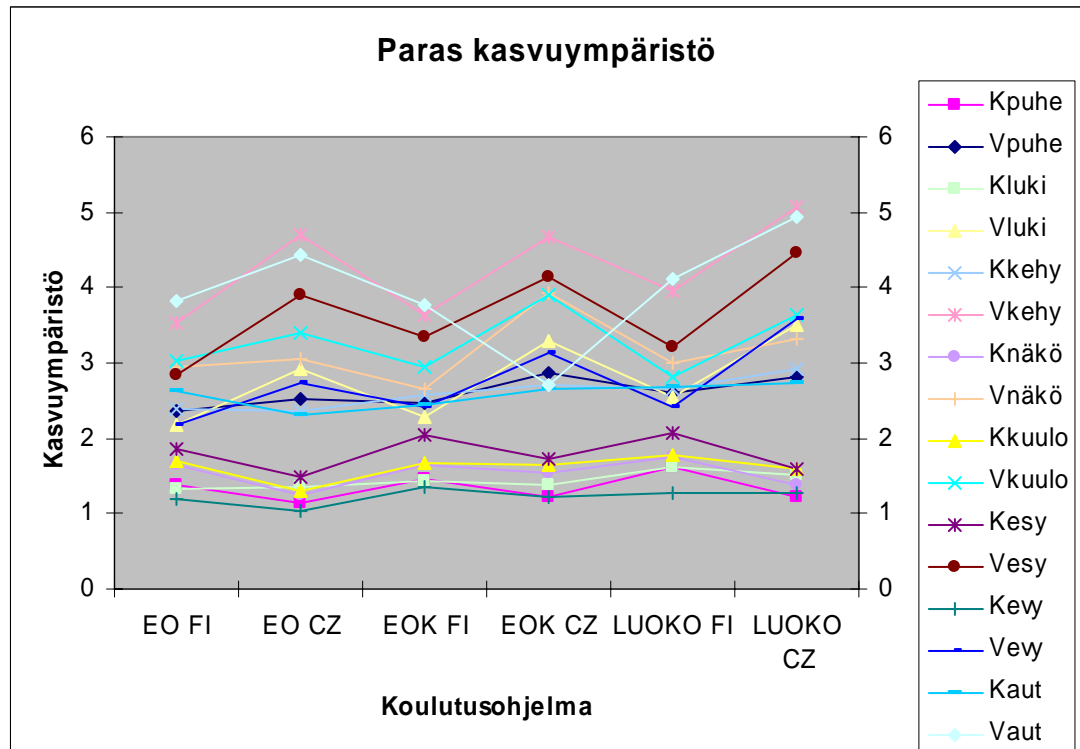
### 7.3 Paras kasvuympäristö

Tässä tutkimuksessa koehenkilöiden paras kasvuympäristö erilaisille oppilaille oli summapistemäärän keskiarvolla 2,56 (koko ajan tavallisessa luokassa = 1, ..., koko ajan erityislaitoksessa = 6). Joten koehenkilöiden keskimääräinen sijoitus oli suurin osa ajasta tavallisessa luokassa ja suurin osa ajasta erityisryhmässä/ erityisluokassa. Koehenkilöt olivat osittaisen integraation kannalla. Oppilaat, joilla on kohtalainen fyysinen vamma, oli koehenkilöiden mukaan helpoin ryhmä integroida. 78,6 %:a koehenkilöistä valitsi heille kasvuympäristöksi koko ajan tavallisessa luokassa. Vaikeimpana ryhmänä integroida pidettiin vaikeasti autistisia, vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisia sekä oppilaita, joilla on vaikeita sopeutumisvaikeuksia.

*Sukupuoli.* Sukupuolen yhteys kasvuympäristön valintaan oli lähellä melkein tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p = .052$ ). Naisten keskiarvo oli 2,5 ja miesten 2,7.

*Kansalaisuus.* Suomalaisen ja tšekkiläisten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $F(1,291) = 18.2, p < .001$  \*\*\*) parhaan kasvuympäristön valinnassa. Suomalaisen keskiarvo oli 2,40 ja tšekkiläisten 2,76. Tšekkiläiset suosivat enemmän segregoivia ratkaisuja varsinkin vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisten, vaikeitten sopeutumisvaikeuksisten sekä vaikeasti autististen kohdalla (liite 4).

*Koulutus.* Eri koulutusohjelmissa opiskelevien välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $F(2,291) = 3.9, p < .05$  \*). Integraatio myönteisimmän kasvuympäristön kannalla olivat suomalaiset erityisopettajaopiskelijat ( $ka = 2,31$ ). Seuraavana olivat suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat ( $ka = 2,39$ ). Tšekkiläisistä integraatiomyönteisimmän kasvuympäristön kannalla olivat erityisopettajaopiskelijat ( $ka = 2,49$ ). Suomalaiset luokanopettajaopiskelijat olivat melkein yhtä myönteisiä ( $ka = 2,5$ ). Kaikkein segregoivimpien kasvuympäristöjen kannalla olivat tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat ( $ka = 2,8$ ) ja tšekkiläiset luokanopettajaopiskelijat ( $ka = 2,84$ ) (kuviot 9).



KUVIO 9. Paras kasvuympäristö erilaisille oppilaille koulutusohjelman mukaan.

Koulutusohjelma: EO FI = suomalaiset erityisopettajaopiskelijat, EO CZ = tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat, EOK FI = suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat, EOK CZ = tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat, LUOKO FI = suomalaiset luokanopettajaopiskelijat, LUOKO CZ = tšekkiläiset luokanopettajaopiskelijat.

Kasvuympäristö: 1 = koko ajan tavallisessa luokassa, 2 = suurin osa ajasta tavallisessa luokassa, 3 = suurin osa ajasta erityisryhmässä/erityisluokassa, 4 = koko ajan erityisluokassa tavallisessa koulussa, 5 = koko ajan erityiskoulussa, 6 = koko ajan erityislaitoksessa

Kpuhe = kohtalainen puhehäiriö, Vpuhe = vaikea puhehäiriö, Kluki = kohtalainen lukihäiriö, Vluki = vaikea lukihäiriö, Kkehy = kohtalainen psyykkinen kehitysvamma, Vkehy = vaikea psyykkinen kehitysvamma, Knäkö = kohtalainen näkövamma, Vnäkö = vaikea näkövamma, Kkuulo = kohtalainen kuulovamma, Vkuulo = vaikea kuulovamma, Kesy = kohtalaisia sopeutumisvaikeuksia, Vesy = vaikeita sopeutumisvaikeuksia, Key = kohtalainen fyysinen vamma, Vevy = vaikea fyysinen vamma, Kaut = kohtalainen autistinen häiriö, Vaut = vaikea autistinen häiriö.

*Opettajakokemus.* Opettajakokemuksen yhteys parhaan kasvu ympäristön valintaan oli lähellä tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ( $p = .054$ ). Koehenkilöt, joilla oli aikaisempaa opettajakokemusta, keskiarvo oli 2,63 ja koehenkilöt, joilla ei ollut aiempaa opettajakokemusta, keskiarvo oli 2,49.

*Integraatiokokemus.* Integraatioryhmän opettamisella ei ollut yhteyttä parhaan kasvu ympäristön valintaan ( $p > .05$ ). Koehenkilöt, jotka olivat opettaneet integraatioryhmää, keskiarvo oli 2,5 ja koehenkilöt, jotka eivät olleet opettaneet integraatioryhmää, keskiarvo oli 2,61. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero oli sen sijaan koehenkilöiden välillä, joilla oli joko negatiivinen tai positiivinen kokemus integraatioryhmän opettamisesta ( $p < .05^*$ ). Koehenkilöt, joilla oli positiivinen kokemus integraatioryhmän opettamisesta, keskiarvo oli 2,43 ja koehenkilöt, joilla kokemus oli negatiivinen, keskiarvo oli 2,79. Tulokset ovat koottuna taulukkoon 4.

TAULUKKO 4. Eri tekijöiden yhteyden merkitsevyys (p-arvo) inklusiiviseen kasvatukseen ja parhaan kasvu ympäristön valintaan.

	Suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen	Summapistemäärän keskiarvo (ka), suurempi pistemäärä -> positiivinen suhtautuminen
Sukupuoli	$p > .05$	naiset ka = 68,5 miehet ka = 64,7
Kansalaisuus	$p > .05$	suomalaiset ka = 67,6 tšekkiläiset ka = 68,4
Koulutusohjelma	$p < .001^{***}$	EO FI ka = 73,2 EO CZ ka = 75,3 EOK FI ka = 67,5 EOK CZ ka = 68,6 LUOKO FI ka = 63,6 LUOKO CZ ka = 65,1
Opettajakokemus	$p > .05$	kyllä ka = 67,4 ei ka = 68,6
Integraatiokokemus	$p > .05$	kyllä ka = 69,5 ei ka = 67,1
Integraatiokokemuksen laatu	$p < .001^{***}$	Positiivinen ka = 71,7 Negatiivinen ka = 59,3

(jatkuu)

TAULUKKO 4. (jatkuu)

	Paras kasvuympäristö	Kasvuympäristön valinnan keskiarvo (ka), suuri pistemäärä -> segregoiva ratkaisu
Sukupuoli	p = .052	naiset ka = 2,5 miehet ka = 2,7
Kansalaisuus	p<.001***	suomalaiset ka = 2,4 tšekkiläiset ka = 2,76
Koulutusohjelma	p<.05*	EO FI ka = 2,31 EO CZ ka = 2,49 EOK FI ka = 2,39 EOK CZ ka = 2,8 LUOKO FI ka = 2,5 LUOKO CZ ka = 2,84
Opettajakokemus	p = .054	kyllä ka = 2,63 ei ka = 2,49
Integraatiokokemus	p>.05	kyllä ka = 2,5 ei ka = 2,61
Integraatiokokemuksen laatu	p<.05*	positiivinen ka = 2,43 negatiivinen ka = 2,79

## 8 POHDINTA

Tutkimuksessa kartoitettiin suomalaisten ja tšekkiläisten erityisopettajaopiskelijoiden, erillisten erityisopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista inklusiiviseen kasvatukseen sekä parhaan kasvuympäristön valitsemista erilaisille oppilaille (N = 295). Tutkimuksessa selvitettiin myös inklusiivisen kasvatuksen rakennetta sekä sukupuolen, kansalaisuuden, koulutusohjelman, opettajakokemuksen, integraatiokokemuksen sekä kokemuksen laadun yhteyttä suhtautumiseen.

### 8.1 Suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen

Inklusiivisen kasvatuksen suhtautumisen rakenne oli jakautunut tässä tutkimuksessa kuudelle faktorille. Faktorit ovat: 1. sosiaalinen oikeudenmukaisuus, 2. sopeutumisvaikeuksisten oppilaiden integrointi, 3. integrointi kaikkien etu, 4. opettajien kyvykkyys, 5. integroitu opetus ja 6. integraation oikeutus. Faktorit kuvaavat inklusiivisen kasvatuksen oikeutusta (faktorit 1, 3 ja 6) ja sen toteutusta (faktorit 2, 4 ja 5). Mobergin (2003) tutkimuksessa oli 4 faktoria 1. sosiaalinen oikeudenmukaisuus, 2. erityisoppilaiden tarpeiden kohtaaminen, 3. opettajien kyvykkyys ja 4. ei-vammaisten oppilaiden opetuksen laatu. Molemmissa tutkimuksissa on sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja opettajien kyvykkyys faktorit. Tämän tutkimuksen faktorit sopeutumisvaikeuksisten oppilaiden integrointi ja integroitu opetus kuvaa samaa kuin Mobergin faktori erityisoppilaiden tarpeiden kohtaaminen. Faktori integraation oikeutus viittaa Mobergin sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Integrointi kaikkien etu viittaa lähimmin ei-vammaisten oppilaiden opetuksen laatu. Tässä tutkimuksessa asenteen rakenne muodostui monesta faktorista. Varsinkin erilaisten erityisoppilaiden integrointi korostui. Vammaiset ja sopeutumisvaikeuksiset oppilaat nähtiin erillisinä ryhminä.

Tässä tutkimuksessa koehenkilöiden yleinen asennoituminen inklusiiviseen kasvatukseen oli hiukan kriittinen. Tutkimustulos on samankaltainen aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna (Moberg 1997, 2003; Mäkinen & Vuohiniemi 2001). Kriittisin suhtautuminen oli muuttujan kuusi (6) kohdalla: Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet (ka = 1,81). Koehenkilöt kokivat resurssien puutteen suurimmaksi inklusion



esteeksi. Moberg (1998) onkin asettanut yhdeksi inklusion kehittymisen edellytykseksi hallinnolliset tekijät. Center ja Ward:n (1987) tutkimuksessa resurssien saatavuus on yhteydessä positiiviseen suhtautumiseen inklusiivista kasvatusta kohtaan. Tutkimuksessa resurssit nähtiin niin fyysisinä ympäristöinä kuin myös henkisenä tukena (koulunkäyntiavustaja, erityisopettaja jne.) Myöskään Suomen opetussuunnitelma ei vaadi täydellistä inklusiota vaan antaa mahdollisuuden segregoituihin opetusjärjestelmiin (Opetushallitus 1994,19). Kouluilla ei ole taloudellisia mahdollisuuksia toteuttaa inklusiivisia ratkaisuja, sillä se ei ole lain mukaan pakollinen opetusjärjestely.

Positiivisimmin koehenkilöt suhtautuivat inklusiiviseen kasvatukseen muuttujan 20 kohdalla: Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua ( $ka = 4,17$ ). Eli filosofisesti inklusio on hyvä ja tavoiteltava asia. Se luo tasa-arvoa, jota maailman historiassa on jo kauan kuulutettu. Nirjen (1992) normalisaatioperiaate, joka on arvoperustana inklusiolle, ajaa kaikkien tasa-arvoista kohtelua. Kehitysvammaisillakin henkilöillä on oikeus saada tavalliset jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet kuin muilla samanikäisillä, samaa sukupuolta olevilla ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvilla ihmisillä on. Tasa-arvoisesta ajatuksesta tulisi päästä askel eteenpäin eli tuoda inklusio käytäntöön ja löytää sille tarvittavat resurssit.

Tässä tutkimuksessa sukupuolella ei ollut vaikutusta inklusiivisen kasvatuksen asennoitumiseen. Aikaisemmassa tutkimuksessa naiset ovat suhtautuneet miehiä myönteisemmin inklusioon (Thomas 1985). Toisissa tutkimuksissa sukupuolella ei ole taas ollut yhteyttä suhtautumiseen (Beh-Pajoo 1992; Leyser ym. 1994). Tässä tutkimuksessa miesten vähäinen määrä ( $n = 39$ ) vaikutti tutkimustulokseen. Suurempi miesotos olisi voinut tuoda eroa sukupuolten väliseen asennoitumiseen. Naiset ja miehet saavat samanlaisen koulutuksen, joten taustat ovat suunnilleen samat, mutta aikaisempien tutkimuksien perusteella voidaan olettaa, että miehet suhtautuvat naisia kriittisemmin inklusioon.

Vastoin ennako-oletusta suomalaisten ja tšekkiläisten asennoitumisessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Suomella ja Tšekillä on erilaiset tarinat. Tšekki on itsenäistynyt myöhemmin oltuaan ensin Neuvostoliiton hallinnassa yhdessä Slovakian kanssa. Voisi kuvitella, että sosialismin vaikuttama erilaisuuden aliarvostaminen yltäisi tähän päivään saakka. Toisaalta Tšekki on liittynyt EU:hun ja on voimakkaasti muuttumassa länteen päin. Avramidis ja Norwich (2002) esittelevät

Bowman:n (1986) tutkimuksen, jossa eri maiden opettajat suhtautuivat inklusiiviseen kasvatukseen positiivisemmin, jos heidän valtion laki vaati integraatiota. Suomessa ja Tšekissä lait ovat aika samanlaiset. Laki suosittaa inklusiivisia ratkaisuja, mutta ei vaadi sitä suoranaisesti. Opettajien suhtautuminen on silloin samanlainen. Inklusio on hyvä asia, mutta sitä ei toteuteta omassa työssä.

Sen sijaan koulutusohjelmalla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä vaikutus asennoitumiseen. Yllättävää oli tosin se, että tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat suhtautuivat inklusiiviseen kasvatukseen kaikkein myönteisimmin. Toisaalta heillä oli vähän niin opettajakokemusta kuin kokemusta integraatioryhmän opettamisestakin. Kaikkein vähiten opettajakokemusta oli tšekkiläisillä luokanopettajaopiskelijoilla. Kenelläkään heistä ei ollut kokemusta integraatioryhmän opettamisesta. Leyser ym. (1994) mukaan opettajien suhtautuminen inklusioon on yhteydessä heidän omiin kokemuksiinsa vammaisista ihmisistä. Jos heillä ei ole kokemusta vammaisten ihmisten kanssa toimimisesta, on asenne negatiivinen. Näin on varmasti monen luokanopettajaopiskelijan kanssa. Heillä ei ole kokemusta erityisoppilaista eikä heidän koulutuksessaan siihen tarjota mahdollisuutta. Näin asenne pysyy negatiivisena. Samoin heillä ei ole myöskään riittävästi koulutusta asiasta. Beh-Pajoo (1992) tutkimuksen mukaan opettajat, jotka olivat saaneet koulutusta inklusiivisesta kasvatuksesta, suhtautuivat siihen myönteisemmin kuin opettajat, jotka koulutusta eivät olleet saaneet.

Häkkinen ja Vanhatalo (1997) sekä Mäkinen ja Vuohiniemi (2001) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia eri koulutusohjelmissa opiskelevien suhtautumisessa inklusiiviseen kasvatukseen. Myönteisimmin suhtautuivat erityisopettajaopiskelijat ja kriittisimmin luokanopettajaopiskelijat. Tässä tutkimuksessa sama järjestys säilyi sekä tšekkiläisten että suomalaisten opiskelijoiden keskuudessa. Ehkäpä koulutusohjelma muokkaa opiskelijoita ajattelemaan tietyllä tapaa. Toivottavasti Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen uusi opetussuunnitelma toimii käytännössä, jolloin koulutus sisältää opetusta oppilaiden yksilöllisestä huomioonottamisesta. Tuloksissa näkyy hyvin myös Naukkarisen (2001) esittelemä kaksoisjärjestelmä ajatus. Yleisopetus ja erityisopetus nähdään erillisinä järjestelminä. Luokanopettajaopiskelijat eivät koe olevansa kykeneviä kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Hockenburyn, Kauffman:n ja Hallahan:n (1999-2000) mukaan inklusion vastustajat ovat erityisopetuksen puolustajia. Erityisopetushan on syntynyt yleisopetuksen tarpeesta. Tämän tutkimuksen mukaan voidaan ajatella, että nykyiset erityisopettajaopiskelijat eivät näe inklusiivista kasvatusta uhkana omalle työlleen.

Ehkäpä tämän sukupolven erityisopettajilla on uudenlainen työnkuva. Erityisopettaja voi olla samanaikaisopettaja tai sitten esimerkiksi konsultti, joka auttaa yleisopetuksen opettajia inklusiivisissa ratkaisuisa. Toivottavasti mahdollisimman moni opettaja on valmis sitoutumaan Naukkarisen ja Ladonlahden (2001) esittelemään prosessiin inklusion puolesta.

Opettajakokemuksella ja integraatiokokemuksella ei ollut vaikutusta asenteeseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa nuoret opettajat ovat suhtautuneet inklusioon myönteisemmin kuin paljon opettajakokemusta omaavat opettajat (Center & Ward 1987; Forlin 1995; Tomašova 2004, 67). Myös integraatiokokemus on vaikuttanut myönteisesti suhtautumisessa inklusioon (Avramidis, Bayliss & Burden 2000). Mobergin (1984) tutkimuksessa integraatiokokemus vaikutti suhtautumiseen negatiivisesti. Tässä tutkimuksessa kohdejoukkona olivat opiskelijat, joilla oli eri määrä integraatiokokemusta takanaan. Koehenkilöistä osalla ei ollut ollenkaan opettaja- eikä integraatiokokemusta. Eniten kokemusta oli erillisillä erityisopettajaopiskelijoilla, jotka suhtautuivatkin inklusiiviseen kasvatukseen erityisopettajaopiskelijoita kriittisemmin.

Integraatiokokemuksen laadulla oli yhteyttä suhtautumiseen. Negatiivinen integraatiokokemus vaikutti negatiivisesti myös suhtautumiseen inklusiiviseen kasvatukseen. Tänä päivänä kouluissa käytetään paljon Mobergin (2001a) mainitsemaa ”säästöintegraatiota”. Moni opettaja voi pitää sitä inklusiivisena kasvatuksena, vaikka se on taloudellisin perustein tehty ratkaisu, joka ei sisällä riittäviä tukitoimia. Tässä tutkimuksessahan juuri resurssien puute koettiin suurimmaksi inklusion esteeksi. Uskon, että näistä vääränlaisista inklusiokäytännöistä opettajalle jää negatiivinen mielikuva. On valitettavaa, että ”säästöintegraatio” sotketaan inklusiiviseen kasvatukseen ja näin sen maine mustataan.

## 8.2 Paras kasvuympäristö

Tässä tutkimuksessa koehenkilöiden mukaan fyysisesti vammaiset olivat helpoin ryhmä integroida. 78,6 %:a vastanneista sijoitti fyysisesti vammaiset koko ajan tavalliseen luokkaan. Samantapaisia tuloksia on saatu aikaisemmissakin tutkimuksissa (Forlin 1995). Fyysisesti vammaisten integroiminen vaatii kuitenkin ympäristön muuttamista

oppilaiden tarpeiden mukaan. Ympäristön muuttaminen vaatii taas rahaa. Toivottavasti näissä tapauksissa resurssit eivät ole esteenä oppilaiden integroinnille.

Vaikeimpana ryhmänä integroida nähtiin vaikeasti autistiset, vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaiset sekä oppilaat, joilla on vaikeita sopeutumisvaikeuksia. Myös muissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia kehitysvammaisten ja käytöshäiriöisten oppilaiden integroimisesta (Chazan 1994; Häkkinen & Vanhatalo 1997; Moberg 1998; Schumm & Vaughn 1992). Näissä tutkimuksissa autistien integrointia ei nähty niin vaikeana. Koehenkilöiden asenne näitä oppilaita kohtaan voi johtua paljolti siitä, että heillä ei ole kokemusta eikä tietoa kyseisistä oppilaista (Beh-Pajoo 1992; Leyser 1994).

Toisaalta voidaan myös miettiä, onko täysiaikainen integraatio oppilaan edun mukaista. Oppilaan edusta ei ole kyse ainakaan silloin, jos tehdään ”säästöintegraatio” (Moberg 2001a). Jos vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen oppilas integroitaisiin kokoaikaisesti yleisopetuksen luokkaan, vaatisi se melkoiset resurssit ja muutokset yleisopetukseen. Toisaalta, miksi vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisella oppilaalla ei olisi oikeutta vaatia sitä itselleen. Nirjen (1992) normalisaatioperiaatehan vaatii kehitysvammaisillekin oikeuden saada sellainen kouluympäristö, jossa hän olisi, ellei hän olisi vammaisen.

Parasta kasvu ympäristöä kysyttäessä ero miesten ja naisten välillä oli lähes tilastollisesti melkein merkitsevä. Miehet suosivat naisia enemmän segregoivempia ympäristöjä. Thomas (1985) on saanut samankaltaisia tuloksia. Tässä paras kasvu ympäristö osassa miesten ja naisten ero oli paremmin havaittavissa kuin yleisessä asennoitumisessa inkluusiiviseen kasvatukseen.

Suomalaiset suosivat integraatiomyönteisempiä ratkaisuja kuin tšekkiläiset, vaikka yleisessä asennoitumisessa tšekkiläiset suhtautuivat inkluusiiviseen kasvatukseen myönteisemmin. Myös Mobergin (2003) tutkimuksessa sambialaisten yleinen asennoituminen oli suomalaisten eri opettajien asennoitumisen välillä, mutta sambialaiset suosivat enemmän segregoivia kasvu ympäristöjä. Verrattaessa yleistä asennetta ja eri oppilaiden sijoittamista huomataan ideologian ja käytännön ero. Tšekissä inkluusio-ideologia on uudempi asia kuin Suomessa. Suomalaisilla on enemmän käytännön kokemusta inkluusiosta, jolloin asenne voi olla hiukan kriittisempi. Mutta ideologia on sisäistetty sen verran, että sitä halutaan toteuttaa myös käytännössä. Tšekissä inkluusio-ideologia on otettu vastaan, mutta siitä ei ole vielä paljoa käytännön kokemusta eikä se ole päässyt muuttamaan vanhoja käytäntöjä. Tšekissä erityisoppilaat

opiskelevat enemmän erityiskoulussa kuin –luokassa. Erityiskoulukulttuuria on vaikea murtaa ja menee varmasti vielä aikaa ennen kuin inklusio-ideologia pystyy muuttamaan koulukulttuuria. Tšekin opetusministeriöllä on hyvä suunnitelma tuoda yhtenäisyyttä integraatioon, mutta vaaditaan todellisia lainuudistuksia eikä pelkkiä suosituksia ennen kuin tilanne muuttuu.

Koulutusohjelmien välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Suomalaiset erityisopettajaopiskelijat ja erilliset erityisopettajaopiskelijat suosivat eniten integroivia kasvu ympäristöjä. Suomalaiset luokanopettajaopiskelijatkin olivat enemmän integroivien ratkaisujen kannalla kuin tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat. Tämä tukee aikaisempia tutkimustuloksia (Forlin 1995; Padeliadou & Lampropoulou 1997). Erityisopettajat suhtautuvat luokanopettajia positiivisemmin inklusioon. Mistä johtuu sitten tšekkiläisten erityisopettajaopiskelijoiden suuri keskinäinen ero? Tšekkiläisten erityisopettajaopiskelijoiden keskiarvo oli 2,49 ja erillisten erityisopettajaopiskelijoiden 2,8. Erilliset erityisopettajaopiskelijat ovat keskimäärin vanhempia kuin erityisopettajaopiskelijat ja heillä on myös enemmän käytännön kokemusta. Monet heistä jo työskentelevät erityisoppilaiden parissa. Ehkä heidän on vaikeampi ajatella, että heidän oppilaansa voisi pärjätä jossakin toisessa ympäristössä. Suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat ovat myös työelämässä, mutta suomalaisessa koulussa erityiskouluilla ei ole niin suurta asemaa kuin Tšekissä. Täällä on totuttu vähintään fyysiseen integraatioon, jolloin erityisluokka sijaitsee yleisopetuksen koulun yhteydessä.

Opettajakokemus oli lähellä tilastollisesti melkein merkitsevää eroa parhaan kasvu ympäristön valinnassa. Ne, joilla oli opettajakokemusta, olivat enemmän segregoivien ympäristöjen kannalla kuin ne, joilla opettajakokemusta ei ollut. Tässä kokemus vaikutti negatiivisesti ympäristön valintaan. Joissakin tutkimuksissa opettajakokemus on taas vaikuttanut inklusiivisen kasvatuksen suhtautumiseen positiivisesti (Avramidis, Bayliss & Burden 2000). Tässä tutkimuksessa kuitenkin otettiin huomioon yleinen opettajakokemus. Suurimmalla osalla vastanneista ei ole ollut kokemusta integraatioryhmän opettamisesta. Koehenkilöt, joilla oli positiivinen kokemus integraatioryhmän opettamisesta, suosivat enemmän integroivia kasvatusympäristöjä. Varsinaisella integraatioryhmän opettamisella ei ollut tilastollisesti merkittävää eroa, kun taas kokemuksen laadulla oli. On ymmärrettävää, että negatiivinen kokemus heijastuu myös parhaan kasvu ympäristön valintaan.

### 8.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen aineisto oli kerätty kahdesta maasta Suomesta ja Tšekistä. Mittarina käytettiin Mobergin (1997, 2003) aikaisemmissa tutkimuksissa käyttämää mittaria. Tutkimuksen tulokset ovat luotettavia, sillä kuka tahansa voi uusaa tämän tutkimuksen käyttämällä samaa mittaria. Tšekissä ei ole vaan totuttu tällaisiin tieteellisiin tutkimuksiin. Monet opiskelijat vastasivat ensimmäistä kertaa tieteelliseen kyselyyn ja heidän ilmeistään pystyi päättelemään, että he pitivät vastaamista raskaana. Tutkimuksen tuloksia arvioidessa täytyykin ottaa huomioon, kuinka suomalaiset ja tšekkiläiset eroavat vastaamiskulttuureissaan. Vastaavatko ihmiset todella niin kuin ajattelevat vai vastaavatko he niin kuin heidän oletetaan vastaavan. Tämän ongelman kohtaavat kaikki tutkijat.

Tällainen tutkimus olisi mielenkiintoista toistaa esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua ja katsoa, mikä on tilanne silloin. Onko tšekkiläisten asenne muuttunut kriittisempään päin, koska voisi olettaa, että heillä on silloin enemmän kokemusta inklusiivisesta kasvatuksesta? Olisi hyvä myös seurata suomalaisten opettajaksi opiskelijoiden asenteen muuttumista. He ovat tulevia opettajia, jotka luovat uutta opetuskulttuuria. Tätä samaa kohdejoukkoa voisi tutkia myöhemmin uudelleen ja katsoa, onko heidän asenteensa muuttunut positiivisemmaksi vai negatiivisemmaksi opettajakokemuksen myötä.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajaksi opiskelevien suhtautumista. Jo työssä olevat opettajat olisivat myös hyvä kohdejoukko. Suomalaisten ja tšekkiläisten opettajien suhtautumisen välillä voisi löytyä vieläkin suurempia eroja kuin opiskelijoiden välillä. Olisi mielenkiintoista tutkia varsinkin suomalaisten ja tšekkiläisten erityiskoulun opettajien suhtautumista inklusiiviseen kasvatukseen. Näkevätkö he inklusion uhkana omalle työlleen vai uutena mahdollisuutena?

Tässä tutkimuksessa koehenkilöt kokivat resurssit suurimpana ongelmana toteuttaa inklusiivista kasvatusta käytännössä. Jatkotutkimuksessa voisi selvittää, minkälaisia taloudellisia ratkaisuja inklusiivinen kasvatusta vaatii. Jokaisesta erityisoppilaastahan kunta saa suuremman valtionavun, mutta mihin ne rahat oikeasti menevät. Käytetäänkö rahat erityisoppilaan parhaaksi vai häviävätkö ne jonnekin muualle kunnan budjetissa?

Tätä tutkimusta on tehty sekä Suomessa että Tšekissä. Toivottavasti jatkossakin tämän suuntaisia tutkimuksia tehtäisiin näiden kahden maan välillä myös

tšekkiläisten aloitteesta. Oman maan tilanteen vertaaminen toiseen maahan tuo aina uutta näkökulmaa myös omaan ajatteluun.

## LÄHTEET

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology* 20 (2), 193-213.
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129-147.
- Beh-Pajooh, A. 1992. The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education* 7 (2), 87-103.
- Carlberg, C. & Kavale, K. 1980. The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: a Meta-analysis. *The Journal of Special Education* 14 (3), 295-310.
- Center, Y. & Ward, J. 1987. Teachers' Attitudes Towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools. *The Exceptional Child* 34 (1), 41-56.
- Chazan, M. 1994. The Attitudes of Mainstream Teachers Towards Pupils With Emotional and Behavioural Difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 9 (3), 261-273.
- Český Statistický Úřad. 2005. Školství celkem – počty žáků/studentů ve školním roce 1989/1990 až 2002/2003 – podle druhu/typu školy. Tulostettu 20.4.2005. <http://www.czso.cz>
- Forlin, C. 1995. Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education* 22 (4), 179-185.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Erityispedagogiikan perusteet*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Heikkilä, T. 1999. *Tilastollinen tutkimus. 2., uudistettu painos*. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos*. Helsinki: Tammi.
- Hockenbury, J., Kauffman, M. & Hallahan, D. 1999-2000. What is Right About Special Education. *Exceptionality* 8 (1), 3-11.



- Häkkinen, K. & Vanhatalo, S. 1997. Opettajien käsitykset erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiosta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jahnukainen, M. & Korhonen, A. 2003. Integration of Students with Severe and Profound Intellectual Disabilities Into the Comprehensive School System: Teacher's Perceptions of the Education Reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education* 50 (2), 169-180.
- Jyväskylän yliopisto 2005. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005-2006. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 23-33.
- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. 1994. Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education* 9 (1), 1-15.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2001. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. Tauris.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia oppilaitako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavin oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. 1997. Inclusive Educational Practices as Perceived by Prospective Special Education Teachers in Estonia, Finland, and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research* 20, 29-40.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136-161.
- Moberg, S. 1999. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 38-61.
- Moberg, S. 2001a. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 34-47.

- Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 82-95.
- Moberg, S. 2003. Education for all in the North and the South: Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Development Disabilities* 38 (4), 417-428.
- Mühlpachr, P. 2003. Fenomén integrace v kontextu koncepcí Vzdělávání světa. Teoksessa M. Vítkova (toim.) Integrativní školní (speciální) pedagogika, základy, teorie, praxe. Brno: MSD, 5-14.
- Mäkinen, O. & Vuohiniemi, S. 2001. Onnistuuko integraatio? Erityisopetuksen integraatio opettajien ja opettajaksi opiskelevien silmin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 345- 355.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 96-124.
- Nirje, B. 1992. The Normalization Principle Papers. Centre for Handicap Research. Uppsala: Uppsala University.
- Norwich, B. 1994. The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education* 9 (1), 91-106.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. 1999-2000. Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say? *Exceptionality* 8 (2), 101-116.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Scruggs, T.T. & Mastopieri, M.A. 1996. Teacher Perceptions of Mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children* 63, 59-74.

- Schumm, J.S. & Vaughn, S. 1992. Planning for Mainstreamed Special Education Students: Perceptions of General Classroom Teachers. *Exceptionality* 3 (2), 81-98.
- Suomen erityiskasvatuksen liitto ry. Kannanotto erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Tulostettu 20.9.2005. <http://www.sel.fi/er.doc>
- Söder, M. 1979. Skolmiljö och integrering, en empirisk studie av särskolans integrering i olika skolmiljöer. Uppsala: Sociologiska institutionen.
- Thomas, D. 1985. The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology* 55, 251-263.
- Thomas, G. & Vaughan, M. 2004. *Inclusive Education: Readings and Reflections*. Berkshire: Open University Press.
- Tilastokeskus. 2005. Erityisopetusta saavien määrän kasvu jatkui. Tulostettu 27.9.2005. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Tomašová, E. 2004. Integrace děti narušenou komunikační schopností v regionu Rychnov nad Kněžnou na základní škole. Masarykova univerzita Brno. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. *Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa*. Helsinki: Painokaari Oy.
- UNESCO 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO 1997. *UN-committee on rights of the child*. Geneva: UNESCO
- Virtanen, P. 2001. Erityishuoltoa ja –opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 49-66.
- Vítková, M. 2003. Pojeti integrativní školní (speciální) pedagogiky. Teoksessa M. Vítková (toim.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika, základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 15-19.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 12-29.
- Wang, M.C. & Baker, E. T. 1985. Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. *The Journal of Special Education* 19 (4), 503-521.

## LIITE 1: Kyselylomake

## Kyselylomake

## 1. Perustiedot

Sukupuoli: 1 nainen 2 mies

Ikä: \_\_\_\_\_ vuotta

Opinto-ohjelma: a) erillinen erityisopettajakoulutus  
 b) erityisopettaja, maisteriohjelma  
 c) luokanopettaja  
 d) lastentarhanopettaja  
 e) muu, mikä \_\_\_\_\_

Opettajakokemus \_\_\_\_\_ vuotta

Oletko opettanut luokkaa, johon on integroitu erityisoppilaita? 1 kyllä 2 ei

Jos kyllä, oliko kokemus 1 positiivinen 2 negatiivinen?

## 2. Käsitukset kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta

Seuraavassa on esitetty muutamia toteamuksia **erilaisten oppilaiden opettamisesta yleisissä opetusryhmissä Suomessa tällä hetkellä**. Näistä asioita on olemassa monia erilaisia näkemyksiä. Toteamuksia ei voida sanoa oikeiksi tai vääriksi; kysymys on lähinnä mielipiteistä ja suhtautumisesta asiaan. Tässä on kysymys sinun henkilökohtaisista mielipiteistä.

Toteamuksissa on määrittelemättömiä käsitteitä (esim. vammainen, normaaliopetus), joita et ehkä tarkasti tunne tai ymmärrät ne omalla tavallasi. Älä jää miettimään niiden tarkkaa merkitystä, äläkä myöskään yksittäisiä tapauksia, vaan ota ne juuri sellaisina kuin ne ovat mielessäsi. Älä jää pohtimaan väitteitä kovin syvällisesti, vaan ota niihin kantaa nopeasti.

Ilmaise käsityksesi merkitsemällä rasti (x) mielipidettäsi lähinnä vastaavaan sarakkeeseen jokaisen toteamuksen kohdalle.

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

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM
1. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa.	___	___	___	___	___	___
2. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus ei ole hyväksi lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle.	___	___	___	___	___	___
3. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät vammaisia oppilaita normaaliluokilla.	___	___	___	___	___	___

(jatkuu)

## Liite 1 (jatkuu)

TEM JEM HEM HSM JSM TSM

4. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen oppilaan itsetunnon parantumista. \_\_\_\_\_
5. Vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille. \_\_\_\_\_
6. Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. \_\_\_\_\_
7. Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa. \_\_\_\_\_
8. Vammaisten lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin laskee ei-vammaisten lasten opetuksen tasoa. \_\_\_\_\_
9. Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia. \_\_\_\_\_
10. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vammaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa. \_\_\_\_\_
11. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille. \_\_\_\_\_
12. Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille. \_\_\_\_\_
13. Luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien vammaisten oppilaiden opetuksesta. \_\_\_\_\_
14. Vammaiset lapset eivät leimaannu ”erilaisiksi” tai ”tyhmiksi” käydessään koulua yleisopetuksenryhmässä. \_\_\_\_\_
15. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vaikeasti vammaisen oppilas. \_\_\_\_\_
16. Vammaisen lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan vähentää ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa. \_\_\_\_\_
17. Vammaisen lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti tavalliseen luokkaan. \_\_\_\_\_
18. Vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi. \_\_\_\_\_
19. Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymishäiriöitä, tarvitsevat erityisopetusta erityisluokassa tai –koulussa. \_\_\_\_\_
20. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua. \_\_\_\_\_
21. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua. \_\_\_\_\_

(jatkuu)

### 3. Paras kasvuympäristö

Arvioi vielä, millainen kasvuympäristö olisi **paras useimmille nimetyn oppilasryhmän edustajille** silloin kun pyritään järjestämään kaikille oppilaille **hyvä**, heidän **edellytystensä mukainen** opetus. Merkitse rasti (x) asianomaiseen kohtaan jokaiselle riville.

Kasvuympäristö :      1 = koko ajan tavallisessa luokassa  
                                  2 = suurin osa ajasta tavallisessa luokassa  
                                  3 = suurin osa ajasta erityisryhmässä/erityisluokassa  
                                  4 = koko ajan erityisluokassa tavallisessa koulussa  
                                  5 = koko ajan erityiskoulussa  
                                  6 = koko ajan erityislaitoksessa

Oppilaat, joilla on	Paras kasvuympäristö useimmille					
	1	2	3	4	5	6
Kohtalainen puhehäiriö	___	___	___	___	___	___
Vaikea puhehäiriö	___	___	___	___	___	___
Kohtalainen lukihäiriö	___	___	___	___	___	___
Vaikea lukihäiriö	___	___	___	___	___	___
Kohtalainen psyykinen kehitysvamma	___	___	___	___	___	___
Vaikea psyykinen kehitysvamma	___	___	___	___	___	___
Kohtalainen näkövamma	___	___	___	___	___	___
Vaikea näkövamma	___	___	___	___	___	___
Kohtalainen kuulovamma	___	___	___	___	___	___
Vaikea kuulovamma	___	___	___	___	___	___
Kohtalaisia sopeutumisvaikeuksia	___	___	___	___	___	___
Vaikeita sopeutumisvaikeuksia	___	___	___	___	___	___
Kohtalainen fyysinen vamma	___	___	___	___	___	___
Vaikea fyysinen vamma	___	___	___	___	___	___
Kohtalainen autistinen häiriö	___	___	___	___	___	___
Vaikea autistinen häiriö	___	___	___	___	___	___

## LIITE 2: Muuttujien painokertoimet faktoreille.

Faktori	I	II	III	IV	V	VI
<b>1. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus</b>						
4. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen oppilaan itsetunnon parantumista.	.691	-.064	-.036	.008	.043	.038
14. Vammaiset lapset eivät leimaannu ”erilaisiksi” tai ”tyhmiksi” käydessään koulua yleisopetuksenryhmässä.	.658	-.044	-.092	.069	-.139	.023
5. Vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille.	.504	.101	.089	-.062	.132	.216
3. Toiset oppilaat eivät kiusaa ja/tai syrji vammaisia oppilaita normaaliluokilla.	.436	.172	.107	-.018	.016	-.247
17. Vammaisen lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti tavalliseen luokkaan.	.414	.024	-.066	.064	-.196	.206
2. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus on hyväksi lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle.	.396	.034	.275	.042	.174	-.074
<b>2. Sopeutumisvaikeuksisten oppilaiden integrointi</b>						
19. Oppilaat, joilla on käyttäytymishäiriöitä, eivät tarvitse erityisopetusta erityisluokassa tai -koulussa.	-.078	.876	-.027	-.045	-.007	-.020
12. Erityisluokkia ei tarvita vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.	-.039	.646	-.026	.009	-.017	.106
18. Vaikeasti vammaisia lapsia ei tulisi opettaa erityisryhmässä heidän erityistarpeittensa vuoksi.	.158	.448	.130	.130	-.012	-.049
<b>3. Integrointi kaikkien etu</b>						
8. Vammaisten lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin ei laske ei-vammaisten lasten opetuksen tasoa.	-.069	.065	.817	.039	-.045	.116
16. Vammaisen lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan ei vähennä ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa.	.127	.133	.434	.079	-.324	.148
7. Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet.	.049	.193	-.356	.253	-.125	.141

(jatkuu)

## Liite 2 (jatkuu)

Faktori	I	II	III	IV	V	VI
<b>4. Opettajien kyvykkyys</b>						
10. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vammaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa.	.019	-.010	-.046	.657	.061	.041
9. Muutkin kuin erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia.	.035	.187	.208	.449	.226	-.238
<b>5. Integroitu opetus</b>						
1. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa.	.186	.087	.005	.175	-.354	.223
13. Luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien vammaisten oppilaiden opetuksesta.	.018	-.033	.018	.168	.347	.056
7. Vaikeasti vammaisten lasten ei tulisi saada opetusta erityisluokissa.	.094	.308	.178	.130	-.346	.025
<b>6. Integraation oikeutus</b>						
20. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua.	.194	.234	.030	-.240	.298	.524
21. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua.	-.015	.072	.043	.051	-.049	.513
2. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokassa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.	.328	-.158	.233	.166	.086	.369
15. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vammaisen oppilas.	.134	.076	.063	.192	-.095	.273



LIITE 3: Käsitykset kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta. Eri koehenkilöryhmät (%) sekä keskiarvo (ka), mitä inklusiomyönteisempi, sitä suurempi pistemäärä.

EOK FI = suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat  
 EO FI = suomalaiset erityisopettajaopiskelijat  
 LUOKO FI = suomalaiset luokanopettajaopiskelijat  
 EOK CZ = tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat  
 EO CZ = tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat  
 LUOKO CZ = tšekkiläiset luokanopettajaopiskelijat

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

1. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	10,5	40,8	30,3	7,9	10,5		2,76
EO FI	5,6	44,4	22,2	5,6	22,2		2,94
LUOKO FI	5,9	45,1	29,4	7,8	9,8	2,0	3,75
EOK CZ	1,7	27,1	15,3	40,7	11,9	3,4	2,81
EO CZ		8,7	30,4	43,5	13,0	4,3	4,09
LUOKO CZ	8,0	10,0	20,0	32,0	26,0	4,0	3,70

2. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus on hyväksi lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	1,3	17,1	9,2	21,1	36,8	14,5	4,18
EO FI		11,1	11,1	22,2	38,9	16,7	4,39
LUOKO FI	3,9	23,5	9,8	25,5	31,4	5,9	3,75
EOK CZ	15,3	27,1	28,8	13,6	10,2	1,7	2,81
EO CZ		8,7	26,1	21,7	24,8	8,7	4,09
LUOKO CZ	12,0	18,0	38,0	20,0	12,0		3,02

(jatkuu)

## Liite 3 (jatkuu)

## 3. Toiset oppilaat eivät kiusaa ja/tai syrji vammaisia oppilaita normaaliluokilla.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI		11,8	26,3	22,4	30,3	9,2	3,99
EO FI		8,3	50,0	16,7	19,4	5,6	3,64
LUOKO FI	2,0	21,6	43,1	15,7	13,7	3,9	3,29
EOK CZ	8,5	18,6	35,6	10,2	22,0	5,1	3,34
EO CZ		13,0	8,7	26,1	47,8	4,3	4,22
LUOKO CZ	6,0	22,0	40,0	20,0	12,0		3,10

## 4. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen oppilaan itsetunnon parantumista.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	3,9	11,8	21,1	30,3	22,4	10,5	3,87
EO FI		11,1	16,7	22,2	44,4	5,6	4,17
LUOKO FI	2,0	13,7	23,5	29,4	29,4	2,0	3,76
EOK CZ	3,4	16,9	16,9	32,2	25,4	5,1	3,75
EO CZ		4,3	8,7	52,2	34,8		4,17
LUOKO CZ	2,0	24,0	26,0	24,0	20,0	4,0	3,48

## 5. Vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	3,9	25,0	25,0	13,2	22,4	10,5	3,57
EO FI		5,6	19,4	16,7	33,3	25,0	4,53
LUOKO FI	2,0	13,7	19,6	29,4	29,4	5,9	3,76
EOK CZ	5,1	15,3	11,9	35,6	27,1	5,1	3,80
EO CZ		4,3	17,4	43,5	26,1	8,7	4,17
LUOKO CZ	2,0	28,0	34,0	22,0	10,0	4,0	3,22

## 6. Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	78,9	17,1	3,9				1,29
EO FI	47,2	47,2	2,8	2,8			1,61
LUOKO FI	60,8	31,4	3,9	2,0	2,0		1,55
EOK CZ	28,8	42,4	15,3	5,1	8,5		2,31
EO CZ	30,4	52,2	17,4				1,87
LUOKO CZ	30,0	44,0	4,0	16,0	2,0	4,0	2,28

(jatkuu)

## Liite 3 (jatkuu)

## 7. Vaikeasti vammaisten lasten ei tulisi saada opetusta erityisluokissa.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	23,7	26,3	27,6	14,5	6,6	1,3	2,58
EO FI	5,6	44,4	27,8	11,1	11,1		2,78
LUOKO FI	29,4	52,9	9,8		5,9	2,0	2,06
EOK CZ	13,6	22,0	11,9	22,0	25,4	5,1	3,39
EO CZ		26,1	30,4	4,3	30,4	8,7	3,65
LUOKO CZ	6,0	42,0	18,0	18,0	12,0	4,0	3,00

## 8. Vammaisten lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin ei laske ei-vammaisten lasten opetuksen tasoa.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	2,6	7,9	15,8	21,1	35,5	17,1	4,30
EO FI		2,8	5,6	30,6	38,9	22,2	4,72
LUOKO FI	3,9	13,7	21,6	21,6	31,4	7,8	3,86
EOK CZ	5,1	8,5	27,1	13,6	35,6	10,2	3,97
EO CZ			21,7	17,4	56,5	4,3	4,43
LUOKO CZ	6,0	16,0	34,0	24,0	16,0	4,0	3,40

## 9. Muutkin kuin erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	14,5	28,9	14,5	22,4	15,8	3,9	3,08
EO FI	11,1	25,0	22,2	11,1	30,6		3,25
LUOKO FI	25,5	31,4	19,6	15,7	7,8		2,49
EOK CZ	35,6	37,3	6,8	13,6	5,1	1,7	2,20
EO CZ	17,4	43,5	26,1		13,0		2,48
LUOKO CZ	32,0	38,0	24,0	2,0	2,0		2,02

## 10. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vammaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	10,5	27,6	28,9	19,7	10,5	2,6	3,00
EO FI	13,9	38,9	19,4	16,7	8,3	2,8	2,75
LUOKO FI	9,8	21,6	41,2	15,7	11,8		2,98
EOK CZ	8,5	33,9	27,1	20,3	3,4	6,8	2,97
EO CZ	4,3	21,7	34,8	26,1	13,0		3,22
LUOKO C	4,0	28,0	32,0	28,0	6,0	2,0	3,10

(jatkuu)

## Liite 3 (jatkuu)

11. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokassa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	3,9	30,3	17,1	28,9	11,8	7,9	3,38
EO FI	2,8	16,7	33,3	25,0	19,4	2,8	3,50
LUOKO FI	3,9	21,6	41,2	15,7	13,7	3,9	3,25
EOK CZ	8,5	23,7	28,8	23,7	13,6	1,7	3,15
EO CZ		47,8	39,1	13,0			3,65
LUOKO CZ	6,0	24,0	36,0	32,0		2,0	3,02

12. Erityisluokkia ei tarvita vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	38,2	32,9	21,1	5,3	1,3		1,97
EO FI	19,4	11,1	36,1	16,7	13,9	2,8	3,03
LUOKO FI	25,5	47,1	17,6	7,8	2,0		2,14
EOK CZ	13,6	42,4	20,3	11,9	10,2	1,7	2,68
EO CZ	13,0	30,4	17,4	7,4	21,7		3,04
LUOKO CZ	24,0	48,0	14,0	6,0	4,0	4,0	2,30

13. Luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien vammaisten oppilaiden opetuksesta.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	1,3	7,9	19,7	17,1	26,3	27,6	4,42
EO FI	2,8	8,3	11,1	27,8	36,1	13,9	4,28
LUOKO FI	2,0	13,7	11,8	15,7	33,3	23,5	4,35
EOK CZ	5,1	23,7	18,6	25,4	16,9	8,5	3,52
EO CZ		17,4	21,7	34,8	21,7	4,3	3,74
LUOKO CZ	6,0	24,0	26,0	34,0	8,0	2,0	3,20

14. Vammaiset lapset eivät leimaannu ”erilaisiksi” tai ”tyhmiksi” käydessään koulua yleisopetuksenryhmässä.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	2,6	15,8	21,1	23,7	22,4	11,8	3,85
EO FI		22,2	38,9	13,9	19,4	5,6	3,47
LUOKO FI	2,0	19,6	35,3	27,5	13,7	2,0	3,37
EOK CZ	6,8	13,6	16,9	35,6	25,4	1,7	3,64
EO CZ		13,0	13,0	43,5	26,1	4,3	3,96
LUOKO CZ	2,0	18,0	12,0	40,0	20,0	8,0	3,82

(jatkuu)

## Liite 3 (jatkuu)

15. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vaikeasti vammaisen oppilas.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	13,2	25,0	23,7	21,1	10,5	3,9	3,03
EO FI	11,1	19,4	25,0	19,4	19,4	5,6	3,33
LUOKO FI	15,7	23,5	33,3	17,6	5,9	3,9	2,86
EOK CZ	3,4	28,8	20,3	20,3	18,6	6,8	3,43
EO CZ	4,3	4,3	17,4	52,2	21,7		3,83
LUOKO CZ	4,0	24,0	22,0	28,0	16,0	6,0	3,46

16 .Vammaisen lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan ei vähennä ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	9,2	23,7	28,9	21,1	13,2	2,6	3,13
EO FI		25,0	25,0	27,8	13,9	8,3	3,56
LUOKO FI	13,7	25,5	43,1	11,8	3,9	2,0	2,73
EOK CZ	3,4	10,2	32,2	22,0	25,4	6,8	3,76
EO CZ		13,0	39,1	8,7	34,8	4,3	3,78
LUOKO CZ	6,0	28,0	28,0	16,0	20,0	2,0	3,22

17. Vammaisen lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti tavalliseen luokkaan.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	11,8	25,0	27,6	23,7	9,2	1,3	2,97
EO FI	5,6	13,9	25,0	38,9	13,9	2,8	3,50
LUOKO FI	6,9	29,4	43,1	15,7	2,0	3,9	2,90
EOK CZ	6,8	16,9	16,9	35,6	22,0	1,7	3,54
EO CZ		4,3	43,5	39,1	8,7	4,3	3,65
LUOKO CZ		12,0	30,0	38,0	18,0	2,0	3,68

18. Vaikeasti vammaisia lapsia ei tulisi opettaa erityisryhmässä heidän erityistarpeittensa vuoksi.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	13,2	27,6	28,9	17,1	10,5	2,6	2,92
EO FI	8,3	27,8	33,3	16,7	11,1	2,8	3,03
LUOKO FI	33,3	39,2	17,6		9,8		2,14
EOK CZ	15,3	39,0	16,9	8,5	13,6	6,8	2,86
EO CZ	8,7	34,8	34,8	13,0	8,7		2,78
LUOKO CZ	24,0	44,0	18,0	6,0	8,0		2,30

(jatkuu)

## Liite 3 (jatkuu)

19. Oppilaat, joilla on käyttäytymishäiriöitä, eivät tarvitse erityisopetusta erityisluokassa tai –koulussa.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	14,5	42,1	32,9	3,9	6,6		2,46
EO FI	11,1	25,0	27,8	16,7	19,4		3,08
LUOKO FI	27,5	27,5	33,3	7,8	2,0	2,0	2,35
EOK CZ	18,6	16,9	33,9	15,3	10,2	5,1	2,97
EO CZ	8,7	8,7	43,5	26,1	13,0		3,26
LUOKO CZ	14,0	38,0	26,0	8,0	12,0	2,0	2,72

20. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	6,6	7,9	17,1	30,3	23,7	14,5	4,00
EO FI		5,6	13,9	25,0	33,3	22,2	4,53
LUOKO FI		7,8	23,5	21,6	31,4	15,7	4,24
EOK CZ		10,2	13,6	32,2	30,5	13,6	4,24
EO CZ			17,4	30,4	43,5	4,3	4,36
LUOKO CZ	6,0	12,0	20,0	36,0	24,0	2,0	3,66

21. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua.

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM	ka
EOK FI	21,1	31,6	22,4	18,4	2,6	2,6	2,57
EO FI	5,6	25,0	33,3	22,2	11,1	2,8	3,17
LUOKO FI	13,7	19,6	43,1	9,8	11,8	2,0	2,92
EOK CZ	1,7	28,8	20,3	32,2	15,3	1,7	3,36
EO CZ		13,0	30,4	43,5	13,0		3,57
LUOKO CZ	8,0	14,0	30,0	38,0	10,0		3,28

LIITE 4: Käsitys parhaasta kasvuympäristöstä. Koehenkilöiden arvioimana eri vammaryhmille (%) sekä keskiarvo (ka).

EOK FI = suomalaiset erilliset erityisopettajaopiskelijat  
 EO FI = suomalaiset erityisopettajaopiskelijat  
 LUOKO FI = suomalaiset luokanopettajaopiskelijat  
 EOK CZ = tšekkiläiset erilliset erityisopettajaopiskelijat  
 EO CZ = tšekkiläiset erityisopettajaopiskelijat  
 LUOKO CZ = tšekkiläiset luokanopettajaopiskelijat

1 = koko ajan tavallisessa luokassa  
 2 = suurin osa ajasta tavallisessa luokassa  
 3 = suurin osa ajasta erityisryhmässä/erityisluokassa  
 4 = koko ajan erityisluokassa tavallisessa koulussa  
 5 = koko ajan erityiskoulussa  
 6 = koko ajan erityislaitoksessa

#### Kohtalainen puhehäiriö

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	57,9	38,2	1,3	1,3			1,45
EO FI	61,1	38,9					1,39
LUOKO FI	41,2	56,9	2,0				1,61
EOK CZ	78,0	16,9	1,7				1,23
EO CZ	87,0	13,0					1,13
LUOKO CZ	80,0	14,0	4,0				1,22

#### Vaikea puhehäiriö

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	5,3	50,0	38,2	2,6	2,6		2,47
EO FI	5,6	58,3	30,6	5,6			2,36
LUOKO FI	5,9	43,1	41,2	5,9	3,9		2,59
EOK CZ	11,9	28,8	27,1	18,6	10,2		2,86
EO CZ	13,0	34,8	43,5	4,3	4,3		2,52
LUOKO CZ	8,0	34,0	30,0	20,0	6,0		2,82

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

## Kohtalainen lukihäiriö

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	60,5	35,5	1,3	1,3			1,43
EO FI	66,7	33,3					1,33
LUOKO FI	45,1	49,0	3,9	2,0			1,63
EOK CZ	64,4	28,8	3,4				1,37
EO CZ	65,2	34,8					1,35
LUOKO CZ	56,0	38,0	2,0	2,0			1,51

## Vaikea lukihäiriö

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	7,9	57,9	30,3	1,3	1,3		2,29
EO FI	5,6	69,4	22,2				2,17
LUOKO FI	2,0	51,0	37,3	9,8			2,55
EOK CZ	5,1	20,3	25,4	35,6	8,5	1,7	3,28
EO CZ	8,7	17,4	52,2	17,4	4,3		2,91
LUOKO CZ	2,0	10,0	44,0	20,0	18,0	2,0	3,50

## Kohtalainen psyykkinen kehitysvamma

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	5,6	40,8	40,8	9,2	1,3		2,57
EO FI	8,3	55,6	27,8	5,6	2,8		2,39
LUOKO FI	9,8	41,2	31,4	9,8	7,8		2,65
EOK CZ	15,3	33,9	22,0	11,9	10,2	1,7	2,71
EO CZ	13,0	47,8	21,7	13,0			2,36
LUOKO CZ	2,0	34,0	40,0	14,0	8,0		2,92

## Vaikea psyykkinen kehitysvamma

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	1,3	11,8	31,6	27,6	25,0		3,65
EO FI		13,9	41,7	25,0	16,7	2,8	3,53
LUOKO FI		7,8	31,4	27,5	23,5	9,8	3,96
EOK CZ		5,1	10,2	18,6	39,0	22,0	4,66
EO CZ		4,3	8,7	26,1	34,8	26,1	4,70
LUOKO CZ			8,0	14,0	40,0	36,0	5,06

(jatkuu)



## Liite 4 (jatkuu)

## Kohtalainen näkövamma

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	55,3	28,9	7,9	2,6	2,6		1,65
EO FI	47,2	41,7	11,1				1,64
LUOKO FI	45,1	41,2	9,8	2,0	2,0		1,75
EOK CZ	66,1	16,9	8,5	3,4	1,7		1,53
EO CZ	73,9	26,1					1,26
LUOKO CZ	72,0	18,0	4,0	4,0			1,39

## Vaikea näkövamma

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	18,4	31,6	26,3	7,9	13,2		2,65
EO FI	13,9	38,9	11,1	11,1	25,0		2,94
LUOKO FI	7,8	21,6	43,1	17,6	9,8		3,00
EOK CZ	5,1	8,5	16,9	27,1	32,2	5,1	3,93
EO CZ	13,0	26,1	21,7	21,7	17,4		3,04
LUOKO CZ	8,0	20,0	30,0	14,0	26,0		3,31

## Kohtalainen kuulovamma

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	51,3	34,2	9,2	1,3	2,6		1,68
EO FI	47,2	38,9	11,1	2,8			1,69
LUOKO FI	41,2	45,1	7,8	5,9			1,78
EOK CZ	54,2	30,5	3,4	8,5			1,65
EO CZ	69,6	30,4					1,30
LUOKO CZ	60,0	20,0	12,0	4,0			1,58

## Vaikea kuulovamma

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	13,2	25,0	31,6	9,2	18,4		2,95
EO FI	8,3	30,6	30,6	11,1	19,4		3,03
LUOKO FI	19,6	13,7	45,1	7,8	13,7		2,82
EOK CZ	1,7	11,9	16,9	30,5	33,9	1,7	3,91
EO CZ	4,3	21,7	26,1	26,1	21,7		3,39
LUOKO CZ		14,0	36,0	16,0	30,0		3,65

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

## Kohtalaisia sopeutumisvaikeuksia

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	23,7	51,3	19,7	2,6	1,3		2,05
EO FI	30,6	52,8	16,7				1,86
LUOKO FI	21,6	54,9	19,6	3,9			2,06
EOK CZ	52,5	32,2	1,7	6,8	3,4		1,72
EO CZ	60,9	30,4	8,7				1,48
LUOKO CZ	52,0	36,0	8,0	2,0			1,59

## Vaikeita sopeutumisvaikeuksia

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI		19,7	39,5	25,0	14,5		3,35
EO FI		36,1	44,4	19,4			2,83
LUOKO FI	3,9	11,8	56,9	19,6	3,9	3,9	3,20
EOK CZ	1,7	13,6	10,2	30,5	25,4	15,3	4,14
EO CZ		8,7	39,1	13,0	30,4	8,7	3,91
LUOKO CZ		8,0	22,0	16,0	22,0	30,0	4,45

## Kohtalainen fyysinen vamma

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	67,1	26,3	3,9				1,35
EO FI	83,3	13,9	2,8				1,19
LUOKO FI	78,4	17,6	2,0	2,0			1,27
EOK CZ	78,0	13,6		1,7	3,4		1,22
EO CZ	95,7	4,3					1,04
LUOKO CZ	78,0	16,0	2,0	2,0			1,27

## Vaikea fyysinen vamma

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	26,3	22,4	34,2	10,5	3,9		2,42
EO FI	30,6	38,9	19,4	2,8	8,3		2,19
LUOKO FI	29,4	31,4	23,5	3,9	7,8	3,9	2,41
EOK CZ	13,6	33,9	13,6	8,5	16,9	10,2	3,12
EO CZ	13,0	34,8	26,1	17,4	8,7		2,74
LUOKO CZ	6,0	18,0	26,0	14,0	24,0	8,0	3,58

(jatkuu)

## Liite 4 (jatkuu)

## Kohtalainen autistinen häiriö

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI	6,6	56,6	22,4	10,5	2,6		2,45
EO FI	13,9	33,3	33,3	13,9	5,6		2,64
LUOKO FI	11,8	31,4	39,2	11,8	5,9		2,69
EOK CZ	18,6	23,7	33,9	13,6	6,8		2,65
EO CZ	21,7	39,1	26,1	13,0			2,30
LUOKO CZ	12,0	34,0	32,0	6,0	10,0	2,0	2,73

## Vaikea autistinen häiriö

	1	2	3	4	5	6	ka
EOK FI		6,6	38,2	26,3	26,3	1,3	3,77
EO FI		11,1	27,8	33,3	25,0	2,8	3,81
LUOKO FI		2,0	33,3	23,5	33,3	7,8	4,12
EOK CZ	1,7	3,4	11,9	13,6	40,7	25,4	4,70
EO CZ		8,7	8,7	26,1	43,5	13,0	4,43
LUOKO CZ			12,0	18,0	32,0	36,0	4,94