

Onnistuuko integraatio?

Erityisopetuksen integraatio opettajien ja opettajaksi opiskelevien silmin.

Outi Mäkinen

Sari Vuohiniemi

Pro gradu –tutkielma

Kevät 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Mäkinen, Outi ja Vuohiniemi, Sari. 2001. Onnistuuko integraatio? Erityisopetuksen integraatio opettajien ja opettajaksi opiskelevien silmin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisluokanopettajaopiskelijoiden, erityisluokanopettajien, luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien käsityksiä ja asenteita pedagogisesti poikkeavien oppilaiden integroimisesta yleisopetuksen opetusryhmiin. Tutkimuksessa selvitettiin myös edellä mainittujen ryhmien käsityksiä tietyistä erityisoppilasnimikkeistä (vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen oppilas ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintynyt oppilas) sekä käsityksiä parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä eri vammaryhmiä edustaville erityisoppilaille. Lisäksi tutkimus selvitti onko iällä, sukupuolella tai kokemuksella yhteyttä tutkittuihin käsityksiin.

Koehenkilöitä eri opettaja- ja opettajaksi opiskelevien ryhmistä oli yhteensä 196. Opettajaryhmiltä aineisto kerättiin Asikkalassa ja Lappeenrannassa järjestettyjen integraatioluentosarjojen alussa. Opiskelijaryhmien aineisto saatiin Jyväskylän yliopistossa järjestettyjen integraatioluentosarjojen alussa. Aineisto on kerätty vuosina 1996 – 2000, strukturoidun kyselylomakkeen avulla.

Asennoituminen integraatioon osoittautui tutkimuksessa varsin kriittiseksi, mm. resursseja onnistuneen integraation saavuttamiseksi ei koettu olevan riittävästi. Käsitykset erityisoppilaista olivat tulosten perusteella keskimäärin negatiivissävytteisiä, joskin eri koehenkilöryhmien käsitysten välillä ilmeni vaihtelua. Tutkittaessa käsityksiä parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä ilmeni, että vähiten pedagogisesti poikkeavat oppilaat hyväksytään yleisopetuksen opetusryhmiin helpommin ja vamman vaikeusasteen kasvaessa myös segregatiohalukkuus lisääntyy.

Integraatioasenteiltaan kriittisimmäksi ryhmäksi koko tutkimuksessa nousivat luokanopettajat. Sen sijaan positiivisimpia käsityksiltään olivat

erityisluokanopettajaopiskelijat. Iällä, sukupuolella ja kokemuksella ei tämän tutkimuksen mukaan näytä olevan juurikaan yhteyttä käsityksiin integraatiosta, erityisoppilasnimikkeistä tai parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä.

Asiasanat: integraatio, inklusio, opettajien asenteet

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	INTEGRAATIO .....	8
2.1	Integraatio käsitteenä .....	8
2.2	Integraation lähikäsitteet .....	12
2.2.1	Inkluusio – kaikille avoin koulu .....	12
2.2.2	Mainstreaming – oppiminen valtaviiran mukana .....	14
2.2.3	Integraatio ja sen lähikäsitteet tässä tutkimuksessa .....	15
2.3	Integraation taustalta löytyvä arvoperusta .....	15
2.3.1	Kaikkien ihmisten tasa-arvo .....	15
2.3.2	Normalisaatioperiaate .....	16
3	INTEGRAATION KEHITTYMINEN .....	17
3.1	Integraation kehittyminen Suomessa 1960-luvulta nykypäiviin .....	17
3.2	Integraation kehittyminen Yhdysvalloissa .....	19
3.3	Integraatio maailmalla .....	21
4	INTEGRAATIO KÄYTÄNNÖSSÄ JA TUTKIMUKSEN VALOSSA .....	22
4.1	Integraatio vai segregatio? .....	22
4.2	Integraation toteuttamista estävät tekijät .....	23
4.3	Integraation onnistumisen edellytyksiä .....	26
4.4	Opettajien integraatioasenteiden vaikutus integraation toteutumiseen .....	26
5	TUTKIMUSONGELMAT .....	28
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	30
6.1	Tutkimusjoukko .....	30
6.2	Muuttujien mittaaminen .....	33
6.3	Aineiston kerääminen .....	35
6.4	Mittausten luotettavuus .....	35
6.4.1	Mittauksen reliabiliteetti .....	35
6.4.2	Mittauksen validiteetti .....	36
6.5	Aineiston analyysimenetelmät .....	37

7	TUTKIMUKSEN TULOKSET . . . . .	39
7.1	Koehenkilöryhmien yleinen suhtautuminen integraatioon. . . . .	39
7.2	Koehenkilöryhmien käsitykset vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta . . . . .	41
7.3	Koehenkilöryhmien käsitykset parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä . . . . .	46
7.4	Koehenkilöiden iän yhteys käsityksiin integraatiosta, erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä. . . . .	48
7.5	Sukupuolen yhteys käsityksiin integraatiosta, erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä . . . . .	49
7.6	Kokemuksen yhteys käsityksiin integraatiosta, erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä . . . . .	50
7.7	Tutkimuksen eri osien välinen yhteys . . . . .	51
8	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA . . . . .	52
8.1	Kriittistä integraatioasentoitumista . . . . .	52
8.2	Erlaisia käsityksiä erityisoppilaista . . . . .	54
8.3	Pedagoginen poikkeavuus integraation esteenä. . . . .	55
8.4	Iän, sukupuolen ja kokemuksen vähäinen yhteys integraatioasenteisiin . . . . .	57
8.5	Tutkimusmenetelmän ja -tulosten arviointia . . . . .	57
8.6	Tulevaisuudennäkymiä ja jatkotutkimushaasteita . . . . .	58
	LÄHTEET . . . . .	60
	LIITTEET	
	Liite 1: Tutkimuksessa käytetty kyselylomake . . . . .	65
	Liite 2: Ryhmien osiokohtaiset asennepistemäärien jakaumat (%) ja vastauspistemäärien keskiarvot (ka) . . . . .	70
	Liite 3: Käsitys vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta eri koehenkilöryhmien arvioimana . . . . .	76
	Liite 4: Käsitys vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta eri koehenkilöryhmien arvioimana . . . . .	77
	Liite 5: Käsitys parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä eri vamma ryhmillä eri koehenkilöryhmien arvioimana (%). . . . .	78

# 1 JOHDANTO

Suomalainen koulujärjestelmä on muutosten edessä integraation noustessa segregoivan erityisopetuksen rinnalle mahdollisuudeksi järjestää erityisoppilaiden koulutus. Integraation kehittyminen on tuonut ajateltavaa ja suuria haasteita perusopetuksesta vastaaville tahoille. Integraatoratkaisut ovat asettaneet myös opettajankoulutukselle muutospaineita.

Keskustelua segregoivan erityisopetuksen ja integraation paremmuuden välillä onkin viime vuosina käyty kiivaasti kasvatusalan ammattilaisten keskuudessa. Integraation moraalinen oikeutus on usein helppo hyväksyä, mutta onnistuneen integraation vaatimat asennemuutokset ja käytännön järjestelyt jarruttavat integraation laajempaa toteuttamista. Keskeisellä sijalla ovat varsinkin integraatiota käytännössä toteuttavien opettajien mielipiteet ja asenteet erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämisestä koulumaailmassa.

Integraatiota on tutkittu aiemmin monesta eri näkökulmasta, mutta yksimielisyyteen integraation tai segregoation paremmuudesta ei kuitenkaan ole edelleenkään päästy. Lisätutkimuksen tarve on siis ilmeinen ennen kuin integraatiota kyetään tai sitä kannattaa alkaa toteuttaa laajemmin koulumaailmassa, yhtenä koulumuotona. Integraation toteuttamisessa on kyse suurista asenteiden ja monien käytännön seikkojen muutoksista, joten näkisimme lisätutkimuksen olevan tärkeässä roolissa integraation edellytyksien ja mahdollisuuksien selvittäjänä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tällä hetkellä työelämässä olevien luokanopettajien ja erityisluokanopettajien sekä näihin ammatteihin opiskelevien henkilöiden integraatioasenteita. Näiden henkilöiden asenteiden kartoittaminen on tärkeää, sillä heidän mahdollisesti toteuttavat integraatiota tulevaisuudessa ja omalta osaltaan määrittävät integraatiokehityksen suuntaa. Tutkimuksessa kartoitettiin myös koehenkilöryhmien käsityksiä tietyistä erityisoppilasnimikkeistä sekä käsityksiä parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä pedagogisesti poikkeaville oppilaille. Nämä tekijät olivat mukana tutkimuksessa, sillä niillä voidaan katsoa olevan suora yhteys

opettajien integraatioasenteisiin, kuten jo aiemmissa tutkimuksissakin on todettu. Myös sukupuolen, iän ja kokemuksen yhteyttä koehenkilöiden integraatioasentoitumiseen tutkittiin.

Käytännössä integraatio näyttäytyy aina sellaisena millaiseksi sitä toteuttavat opettajat sen rakentavat käsillä olevan tiedon ja omien käsitystensä pohjalta. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat lisää tietoa integraatioasentoitumisesta ja selkeyttävät osaltaan koulujärjestelmämme tämänhetkisiä integraatiomahdollisuuksia.

## 2 INTEGRAATIO

Integraatio on laaja käsite, jota käytetään vaihtelevasti. Integraatiota ovat määritelleet mm. Ruotsissa Söder 1979 ja Söder ja Arnell-Gustafsson 1979 (Moberg 1984, 12), Englannissa (mm. Hegarty 1982, 1987; Howarth 1987) ja Yhdysvalloissa (mm. Lipsky & Gartner 1997). Suomessa integraation käsitettä koulumaailmassa ovat määritelleet useissa eri tutkimuksissa Moberg, Ikonen, Tuunainen, Ihatsu sekä monet muut kasvatustieteen ammattilaiset. Integraation ja sen lähikäsitteiden käyttäminen esimerkiksi julkisissa keskusteluissa saattaa siis johtaa sekaannuksiin ja aiheuttaa jopa ristiriitaisten merkitystensä vuoksi väärinkäsityksiä kasvatustieteen ammattilaistenkin keskuudessa. Tästä syystä esimerkiksi Timo Saloviita on kirjassaan *Kaikille avoimeen kouluun* (1999) kieltäytynyt käyttämästä kyseisiä käsitteitä välttääkseen vääriä tulkinnanmahdollisuuksia (Saloviita 1999, 239).

### 2.1 Integraatio käsitteenä

Suomenkielen perussanakirjassa integraatio määritellään yhdentämisenä, sulauttamisena yhteen, integroitumisena. Integraatiokäsitettä (engl. integration) onkin siis käytetty kuvaamaan kahden toisistaan poikkeavan ryhmän sulauttamista toisiinsa kaikilla elämän alueilla (Moberg & Ikonen 1981).

Erityiskasvatuksen yhteydessä integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä mahdollisimman pitkälle vietyyn yhteyteen ja sulautumiseen yleisen kasvatustoiminnan ja erityiskasvatuksen välillä. Kasvatuksen kannalta integraatiossa tarjotaan erilaisille oppilaille mahdollisuus vuorovaikutukseen ikäistensä kanssa. Integraatiolla pyritään myös takaamaan vammaisten henkilöiden täysi osallistumisoikeus, tasa-arvoisuus, yksilöllisten tarpeiden huomioon otto ja näiden seikkojen huomiointi myös yhteiskunnallisessa päätöksen teossa. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 16.)

Integraatio on Heikinaro-Johanssonin ja Kolkkan (1998) mukaan määriteltävissä myös laillisuuden näkökulmasta. Tällöin integraatiolla tarkoitetaan erityisoppilaan oppimisoikeuden ja tasa-arvon tunnustamista. Eettisestä näkökulmasta integraatiossa on

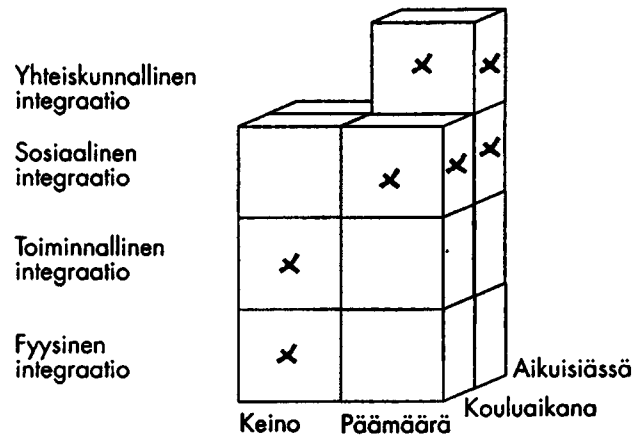


kyse keinosta vähentää erityislapsen eristämistä. Sosiokulttuurisesti määriteltynä integraation tehtävänä on taata täysi yhteiskunnallinen osallistumisoikeus, yksilön kykyjen mukaisesti. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 16.) Mikkosen mukaan Murto kuitenkin uskoo, että integraatiossa on pitkälti kyse integroitavan oppilaan omista tuntemuksista, siitä tunteeko hän kuuluvansa ryhmään (Mikkonen 1999).

Integraation vastakkaisena terminä käytetään segregatiota (engl. segregation). Segregatio -termi kuvaa koulumaailmassa kahden toisistaan poikkeavan ryhmän opettamista erillään eli yleisopetuksen ja erityisopetuksen erillisyyttä. Segregoinnin etuna on nähty mm. erityisopetuksen keskittäminen, jonka on katsottu helpottavan erityislasten opetusta ja koulutuksen järjestämistä. Segregoinnin perusteluna on myös pidetty segregoitavien ympäristöjen näkemistä luonnollisena ympäristönä vammaisille henkilöille (Moberg 1997, 30).

Integraatioajattelun yhtenä pyrkimyksenä voidaan nähdä pois segregatiosta -ajattelu. Tärkeää onkin huomata, että integraation toteutumiseen vaaditaan aina kaksi erillistä ryhmää, jotka integroinnin myötä yhdistetään. Integraatiota ei siis voi olla, ellei ensin ole segregatiota (ks. Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1996).

Usein integraatio koulumaailmassa ymmärretään erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden fyysisenä yhteen saattamisena esim. opetuksen järjestäminen saman koulurakennuksen sisällä. Fyysisen yhteen tuomisen lisäksi integraatiossa on erotettavissa muitakin, yksilön kannalta ehkä vielä merkittävämpiä integraatio-muotoja. Integraation päämuodoista ovat siis fyysisen integraation lisäksi erotettavissa toiminnallinen integraatio, sosiaalinen integraatio sekä yhteiskunnallinen integraatio, jotka eroavat toisistaan käsitteellisten erojen lisäksi keinoina ja päämäärinä. (Hautamäki ym. 1996, 141.) Integraation keinot ja päämäärät näkyvät kuviosta 1. Tällainen edellä mainittu integraatiomuotojen luokittelu on Mobergin (1982, 1998b) mukaan lähtöisin jo vuodelta 1979, jolloin sen on määritellyt Söder.



KUVIO 1. Koulutuksellisen integraation käsite (Mobergia 1981 mukailten Hautamäki ym. 1996, 142).

*Fyysinen integraatio.* Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden poistamista integroitavien väliltä. Fyysistä integraatiota voi kouluympäristössä tapahtua kahdella eri tavalla, joko yksilöintegraationa tai luokkaintegraationa. Yksilöintegraatiossa yksittäinen erityisoppilas sijoitetaan normaaliluokkaan, luokkaintegraatiossa kokonainen erityisluokka sijoitetaan yleisopetuksen koulun tiloihin. (Moberg & Ikonen 1981; Moberg 1984; Hautamäki ym. 1996, 141.)

Fyysistä integraatiota voidaankin ehkä pitää yleisimpänä integraation muotona tämän päivän koulumaailmassa Suomessa. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että pelkän fyysisen integraation toteuttamisella ei vielä saavuteta todellisen integraation tavoitteita, fyysinen sijoitus itsessään ei vielä ole integraatiota (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 18). Integraation kokonaisvaltainen toteutuminen vaatii siis muidenkin seuraavaksi esiteltävien integraatiomuotojen huomioimista.

*Toiminnallinen integraatio.* Toiminnallisella integraatiolla tarkoitetaan toiminnallisen etäisyyden vähentymistä integroitavien välillä. Toiminnallista integraatiota voidaan koulussa toteuttaa esimerkiksi käyttämällä samoja resursseja ja tekemällä yhteistyötä. (Moberg & Ikonen 1981; Moberg 1984; Hautamäki ym. 1996, 141.) Toiminnallinen integraatio on erotettavissa fyysisestä integraatiosta tavoitteiden ja päämäärien

perusteella. Toiminnallisen integraation avulla yksilölle tarjoutuu parempi mahdollisuus toimia yhdessä muiden oppilaiden kanssa ja päästä lähemmäksi sosiaalista integraatiota.

*Sosiaalinen integraatio.* Sosiaalisesti integraatioksi kutsutaan sosiaalisen etäisyyden vähentämistä integroitavien oppilaiden ja muun sosiaalisen ympäristön väliltä. Parhaiten tämä ilmenee koulussa kaikkien koulutustapahtumassa mukana olevien henkilöiden hyväksyessä toisensa. Etäisyys vähenee juuri sosiaalisten kontaktien lisääntyessä ja hyväksytyksi tulemisen kautta. (Moberg & Ikonen 1981; Moberg 1984; Hautamäki ym. 1996, 141.) Mobergin (1998) mukaan kouluajan todellisena integraatiotavoitteena onkin sosiaalisen integraation saavuttaminen. Sosiaalinen integraatio nähdään erityisen tärkeänä, koska oppilaat muodostavat suhteensa kouluun usein siellä syntyvien ihmissuhteiden kautta. Sosiaalisen integraation toteutuminen koulussa mahdollistaa kouluelämän jälkeisen yhteiskunnallisen integraation.

*Yhteiskunnallinen integraatio.* Yhteiskunnallisen integraation tarkoituksena on antaa integroiduille henkilöille tasavertaiset mahdollisuudet aikuisena vaikuttaa omaan elämäänsä, työhönsä ja vapaa-aikaansa muiden ihmisten tavoin (Moberg & Ikonen 1981, 2; Moberg 1984; Hautamäki ym. 1996, 141). Tällä tarkoitetaan sitä, että vammaisella yksilöllä olisi mahdollisuus osallistua yhteiskunnan toimintoihin yhteisön täysiarvoisena jäsenenä vammattomien henkilöiden tavoin.

Mobergin esittelemien neljän integraatiomuodon lisäksi Nirje on nostanut esiin vielä kaksi integraationmuotoa, jotka varmistaisivat yhteiskunnallisen integraation syntymistä. Nämä ovat henkilökohtainen integraatio (engl. personal integration) ja organisaationaalinen integraatio (engl. organizational integration). Saavuttaakseen henkilökohtaisen integraation tason yksilöllä on Nirjen mukaan oltava merkittäviä, vuorovaikutuksellisia ihmissuhteita hänelle tärkeiden ihmisten kanssa. Näitä ihmisiä lapsille ovat luonnollisesti vanhemmat, sisarukset ja ystävät. Yksilön kehittymisen myötä nämä vuorovaikutussuhteet muuttuvat elämän varrella. Onnistuessaan henkilökohtainen integraatio sisältää mahdollisuuden omata tyydyttävä yksityiselämä. (Nirje 1992, 87.)

Organisationaalinen integraatio liittyy Nirjen mukaan erilaisten erityispalvelujen järjestämiseen vammaisille henkilöille. Avustavat ja tukevat palvelut tulisi organisoida mahdollisimman paljon yleisiä palveluja mukaillen, kuitenkin niin, että ne palvelisivat parhaiten vammaisten henkilöiden tarpeita. Näin järjestettyinä palvelut edistävät normalisaatioperiaatteen näkökohtia. (Nirje 1992, 88.)

## 2.2 Integraation lähikäsitteet

### 2.2.1 Inklusio – kaikille avoin koulu

Integraatiotermin ohella käytetään myös usein käsitettä inklusio (engl. inclusion). Sananmukaisesti suomennettuna inclusion tarkoittaa sisältymistä, mukaan kuulumista. Ajatus inklusiosta on syntynyt Yhdysvalloissa filosofiasta, jonka mukaan kaikilla lapsilla on oikeus opiskella ja käydä samaa koulua sekä osallistua yhteiskuntansa toimintoihin muiden ikätoveriensä tavoin. Tämän filosofian mukaan erilaisuutta pidetään arvokkaana ja sen koetaan vahvistavan luokkahenkeä sekä tarjoavan hyviä oppimiskokemuksia kaikille. Yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen huomiointi on kuitenkin välttämätöntä inklusion onnistumiselle. (Stainback & Stainback 1997, 300.)

Koulujärjestelmässä inklusiolla kuvataan idealistista yhtä yhteistä järjestelmää, joka palvelee kaikkia koulutettavia. Se merkitsee muutosta nykyiseen koulujärjestelmään, joka luokittelee oppilaat normaaleihin ja poikkeaviin. Inklusiossa onkin kyse koulutuksen alueellistamisesta (kaikilla lapsilla mahdollisuus käydä lähikoulua) sekä samalla palvelujen hajauttamisesta (yksilöllisyys palvelujen käyttämisessä). Kiteytettynä kyse onkin kaikkien lasten mahdollisuudesta kasvaa yhdessä ympäristössä, jossa kaikkien tarpeet on huomioitu. Inklusioon pyrkimisellä koulumaailmassa voidaan katsotaan edistettävän inklusiivisen yhteiskunnan saavuttamista. (Väyrynen 2000, 52-59.)

Inklusio voidaan nähdä myös keinona edistää tuen tarpeessa olevien lasten täysipainoista osallistumista koulun yhteiseen toimintaan (Murto & Lehtinen 2000). Toteuttamalla inklusiota koulumaailmassa pyritään tarjoamaan samat edut ja positiivisia kokemuksia kaikille oppilaille. Inklusiivisella koulujärjestelmällä pyritään

saavuttamaan akateemisten taitojen lisäksi myös sosiaalisia taitoja. Kaikille yhteisen koulun tarkoituksena on siis pyrkiä vähentämään segregaatista aiheutuvaa diskriminaatiota ja pyrkiä tarjoamaan kaikille lapsille tasa-arvoinen mahdollisuus valmistautua yhteiskunnan jäseneksi. Inklusiivisen opetuksen näkökulmasta vammaisen lapsen sulkemista yleisopetuksen ulkopuolelle voidaan pitää vammaisuudesta johtuvana syrjintänä.

Oppilaille tarjoutuvien etujen lisäksi Yhdysvalloissa katsotaan inklusiivisen koulujärjestelmän kehittävän myös opettajien ja yhteiskunnan toimintaa. Muun muassa edellä mainituista syistä Yhdysvalloissa onkin pyritty korostamaan, että inklusiivisen koulun päätavoitteena ei ole rahan säästäminen tai koulutuskulujen vähentäminen. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 4 - 11.)

Yhteiskunnan tasolla inklusio käsitetään kaikkien yksilöiden täytenä osallistumisoikeutena kaikkiin yhteiskunnan ja yhteisön toimintoihin tasavertaisena jäsenenä. Inklusion perusajatuksena on pyrkiä muuttamaan niitä yhteisiä arvoja ja käytäntöjä, jotka pitävät yllä diskriminoivaa ja eksklusivaa ajatusmaailmaa.

Sapon-Shevin (1995, 7) pitää maailmaa inklusiivisena paikkana, jossa on paljon erilaisuutta (rotu, sukupuoli, uskonto). Hänen mielestään jo koulun tulisi inklusiivisena ympäristönä valmistaa oppilaat koulun jälkeiseen elämään inklusiivisessa maailmassa. Sapon-Shevinin ajatusta mukailien inklusio on suurempi asia kuin koko erityisopetus, yksittäinen luokkahuone ja jopa laajempi kuin koko koulu. Hänen mielestään inklusio vaatiikin koko koulumaailman ja koulun perusteellista muutosta, joka tarkoittaa muutoksia opetussuunnitelmiin, pedagogiikkaan, henkilökunnan toimintaan, opettajien koulutukseen jne. (Sapon-Shevin 1995, 9.)

Murto ja Lehtinen esittävät varsin erilaisen käsityksen inklusiosta verrattuna yleisiin inklusiokäsityksiin. Heidän mukaansa inklusiivisessa koulussa on sija myös erilliselle erityisopetukselle, vaikka yleensä inklusio ymmärretään opetuksena, jossa erityisopetus on täysin sulautunut yleisopetukseen. Murto ja Lehtinen korostavat kuitenkin kaikkien opetusryhmien sijoittamista samaan rakennukseen. Näin taattaisiin mm. oppilaiden sosiaalistuminen, erilaisuuden hyväksyminen sekä joustavat oppilaiden

siirtymiset yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä. (Murto & Lehtinen 2000.) Koulumaailmassa inklusion toteuttaminen luonnollisesti eroaa idealistisesta teoriasta.

### 2.2.2 Mainstreaming – oppiminen valtavirran mukana

Yhdysvalloissa 1970- ja 1980-luvuilla integraatiotermin sijasta käytettiin usein mainstreaming -käsitettä (mainstream = valtavirta), joka nytemmin pääosin on muuttunut inklusion käsitteeksi. Mainstreaming -käsitteellä tarkoitettiin tuolloin jatkuvaa yksilöllistä, poikkeavien oppilaiden ajallista, opetuksellista ja sosiaalista integraatiota ikätovereidensa kanssa, henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaan. (Hautamäki ym. 1996, 139.)

Mainstreamingin periaatteisiin kuuluvat vähiten rajoittavan ympäristön periaate (engl. LRE, the least restrictive environment), oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma (engl. IEP, individualized education program, Suomessa HOJKS, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) sekä koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkeytys (Hautamäki ym. 1996, 140; Moberg 1998b, 140; Moberg painossa). Näillä periaatteilla on pyritty turvaamaan jokaisen yksilön mahdollisuus oppia vertaisryhmän mukana.

Vähiten rajoittavalla ympäristöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä opetuksen järjestämistä mahdollisimman pitkälle yleisen opetuksen osana (Moberg 1990, 243). Vähiten rajoittavalla ympäristöllä päästään kuitenkin vasta fyysiseen yhdessäoloon, joka itsessään ei vielä ole täydellistä koulutuksellista yhteensulautumista. Yksilöllisellä kasvatusohjelmalla halutaan turvata oppilaan oppiminen omien kykyjensä mukaisesti. Tämä ei siis välttämättä tarkoita kaikille oppilaille yhteistä opetussuunnitelmaa, vaan jokaiselle oppilaalle laadittavaa henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. Koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkeyttämisellä, pyritään selvittämään jokaisen koulutukseen osallistuvan ammattilaisen vastuualue, siten että em. henkilöt kykenevät toimimaan moniammatillisessa yhteistyössä lapsen etujen mukaisesti koulutusta järjestettäessä.

### 2.2.3 Integraatio ja sen lähikäsitteet tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa integraatiolla tarkoitetaan erityisoppilaiden fyysistä yhteentuumista yleisopetuksen oppilaiden kanssa, pyrkimyksenä toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio koulussa. Fyysisen yksilöintegraation tavoitteena nähdään myös muiden ihmisten kanssa tasavertainen integroituminen yhteiskunnan toimintoihin kouluajan jälkeen. Integraatioideologian toteuttamisen oikeuttaa pyrkimys kaikkien oppilaiden tasa-arvoisuuteen.

Inklusiolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kaikille yhteistä koulujärjestelmää, joka palvelee kaikkia koulutettavia. Inklusio on vielä idealistinen ajatus, jonka toteutuminen vaatisi nykyiseen koulujärjestelmään suuria muutoksia. Inklusio voidaan nähdä vasta onnistuneen integraation jälkeisenä haasteena. Integraation ja inklusion keskeisenä erona näemme sen, että integraatiossa luokitellaan oppilaat normaaleihin ja poikkeaviin. Inklusiossa sen sijaan kaikki oppilaat muodostavat yhden ryhmän eli jakoa normaaleihin ja poikkeaviin ei enää ole.

## 2.3 Integraation taustalta löytyvä arvoperusta

### 2.3.1 Kaikkien ihmisten tasa-arvo

Perusta integraatioajattelulle löydetään yhteiskunnallisesta tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 16; Moberg painossa), myös syrjäytymisen ehkäisy ja suvaitsevaisuuden lisääminen on nähty tärkeänä integraatiopyrkimyksissä (Ängeslevä 1999). Koulutuksellinen tasavertaisuus on nähty tärkeänä maailmanlaajuisestikin, tästä merkinä ovat mm. useat YK:n julkilausumat (kts. esim. Moberg painossa), kansainvälisten toimielinten vammaispoliittiset kannanotot ja toimintaohjelmat (Kehitysvammaisten Tukiliitto 2000), joissa korostetaan kaikkien lasten yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia. Integraation keskeinen arvoperusta noudattelee Nirjen normalisaatioperiaatetta, joka myöskin noudattaa YK:n yleisohjeita.

### 2.3.2 Normalisaatioperiaate

Normalisaatioperiaate (engl. the principle of normalization) syntyi Pohjoismaissa ohjaamaan kaikkien ihmisten myös vammaisten henkilöiden oikeuksia ja yhdenvertaisuutta. Normalisaatioperiaatteen käsitteen ja sen perusajatukset on esitellyt ruotsalainen Bengt Nirje vuonna 1969. Myös integraatio voidaan nähdä osana vammaishuollossa noudatettavaa yleistä normalisaatioperiaatetta. Normalisaatioperiaatteen mukaan vammaisillekin henkilöille pyritään takaamaan sellaiset "jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet", jotka vastaavat mahdollisimman tarkoin jokapäiväisen normaalielämän malleja. (Nirje 1992, 19; kts. myös Moberg 1997, 30; 1998b, 137; Moberg painossa.)

Suomalainen integraatioajattelu pohjautuu normalisaatioperiaatteeseen, joka oikeuttaa integraation koulumaailmassa. Normalisaatioperiaatteen mukaisesti myös erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevien oppilaiden kouluympäristö ja opetus tulee järjestää mahdollisimman tavalliseksi vammasta huolimatta. Tästä näkökulmasta segregoitu opetus erityiskoulussa tai laitoksessa ei toteuta normalisaatiota. (Moberg painossa.)



### 3 INTEGRAATION KEHITTYMINEN

#### 3.1 Integraation kehittyminen Suomessa 1960-luvulta nykypäiviin

Erityiskasvatusta tulee aina tarkastella osana yhteiskuntaa ja sen koulutuspoliittisia pyrkimyksiä. Myös integraation kehittymiseen ja lisääntymiseen tai vähenemiseen vaikuttavat yhteiskunnan sen hetkiset arvostukset. Suomessa integraatioajatus alkoi herätä 1960-luvulla, jolloin segregoivan erityisopetuksen tuloksia alettiin tarkastella uudessa valossa. Tällöin luokkamutoisen erityisopetuksen tehokkuus asetettiin kyseenalaiseksi. Samoihin aikoihin vammaisia ihmisiä koskeva ihmiskäsitys muuttui radikaalisti. Tärkeiksi tavoitteiksi nousivat mahdollisuus vammaisten täyteen osallistumiseen ja tasa-arvoon. Myös normalisaatioperiaate muodostui merkittäväksi näkökohdaksi erityislasten kasvatusta järjestettäessä. (Moberg 1990, 242-243.)

Suomessa, kuten monissa muissakin länsimaissa integraatio on ollut keskeisenä puheenaiheena 1970-luvulta lähtien erityisopetuksen kehittämisessä. Ylimmät kouluviranomaiset Suomessa ovat 1970-luvulta lähtien suosittelleet erityisopetuksen järjestämistä mahdollisimman integroidusti, vähiten rajoittavan ympäristön mukaisesti. (Moberg 1998b, 140.) Tästä huolimatta koululainsäädäntö ei ole missään vaiheessa velvoittanut kuntia toteuttamaan erityisopetustaan integraation periaatteiden mukaisesti (Moberg painossa), eikä poliittista tahtoa sen toteuttamiseen juuri ole ollut. Vielä uudessa perusopetuslaissa (1998, 17§) todetaan, "Jos oppilaalle ei...voida antaa opetusta muuten tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa."

Kuitenkin peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että integraatiota tulee harkita vaihtoehtona oppilaan ongelmien vaikeusasteesta riippumatta opetusta järjestettäessä (Opetushallitus 1994, 19). Tällaisissa tapauksissa "kuitenkin edellytetään, että opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen luokalla ovat oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimenpiteet voidaan toteuttaa". Laki edellyttää

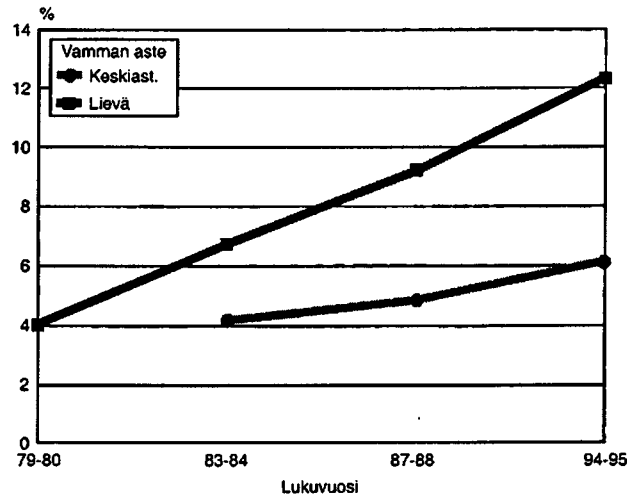
Suomessa nykyisin mm., että oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Perusopetuslaki 1998, 17 §.)

Ellei integraatiota kuitenkaan voida oppilaan kykyjen ja mahdollisuuksien mukaan toteuttaa, järjestetään opetusta erityisluokalla (Opetushallitus 1994, 19). Nykyisin integraatoratkaisuissa päätöksenteko on siirtynyt yhä enemmän kunnilta kouluille, joten integraatoratkaisuja tehdään nykyisin pitkälti koulujen ehdoilla. Koulujen tehtäväksi jääkin näin ollen määrittellä ne normaaliuden ja vammaisuuden rajat, joiden puitteissa integraatiota joko voidaan toteuttaa tai ei voida. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 16.) Integraatiosta tehtyjen tutkimusten mukaan opettajien asennoituminen on varsin kriittistä integraatiota kohtaan. Tällaisia tuloksia on saanut mm. Moberg (1984, 1998b) sekä Vanhatalo ja Häkkinen (1997). Näissä kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa luokanopettajat ovat olleet kaikkein kriittisimpiä integraatioasenteissaan.

Opetuksenjärjestäjien oman päätösvallan lisäämisestä huolimatta Suomen integraatio- ja inklusiopyrkimyksiä johdattelevat valtakunnalliset linjat, jotka voidaan vetää suoraan Suomen 1993 allekirjoittamasta YK:n yleiskokouksen poliittisesta päätöksestä, jossa kirjattiin kaikille yhteisen koulun tavoite. Suomi on ollut mukana allekirjoittamassa myös merkittävää Salamanca-sopimusta 1994, jossa todetaan vammaisten lasten oikeus inklusiiviseen kouluun. (Laatikainen 1999.)

Tällä hetkellä n. 16 % oppilaista saa erityisopetusta Suomessa (n. 94 000 oppilasta). Fyysisen integraation kehittyminen näyttää valtavalta, sillä 80 % näistä em. oppilaista saa opetusta tavallisissa luokissa täysiaikaisesti. Suuri fyysisen integraation määrä selittyy sillä, että suurimman osan näistä erityisoppilaista muodostavat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiset sekä puhehäiriöiset oppilaat, joiden erityisopetus on ainoastaan osa-aikaista, varsinaisen opetuksen tapahtuessa yleisopetuksen luokissa. Kuitenkin segregoitu erityisopetus on pysynyt jatkuvasti lähes ennallaan (ikäluokasta 2-3 %) ja jopa hiukan lisääntynyt viimeaikoina. (Moberg 1998a, 47.) Yhä edelleen pedagogisen poikkeavuuden lisääntyessä koulutusratkaisut ovat pääosin segregoivia. Kehitysvammaisia oppilaita koskevien koulutusratkaisujen kehittyminen näkyy

kuvioista 2, joka osoittaa segregoitujen koulutusratkaisujen olevan näiden oppilaiden kohdalla vielä varsin yleisiä integraation kehittymisestä huolimatta.



KUVIO 2. Integraation kehittyminen Suomessa. Kehitysvammaisten fyysinen integraatio peruskouluissa vuosina 1979-1995. Täysi ja osa-aikaisesti yleisopetusryhmissä opiskelleiden kehitysvammaisten osuus (%) kaikista kehitysvammaryhmään kuuluvista peruskoululaisista (Moberg 1998a, 48).

Kuviossa 2 esitetty kehitys osoittaa Mobergin (1998b, 143) mielestä erittäin selvästi, että korkeimman kouluhallinnon kannattama integraatioideologia ei ole johtanut tavoiteltuun luokkamuotoisen erityisopetuksen vähentymiseen. Osa-aikainen erityisopetus on lisääntynyt, mutta silti erityisluokkaopetus ei ole vähentynyt.

Vuoden 2000 Suomen erityiskasvatuksen liiton (Sel) kannanotossa integraatio ja yhteinen koulu kaikille nähdään haasteena ja positiivisena koululaitoksen kehittämisen suuntana. Integraation onnistumisen turvaamista pidetään Sel:n kannanotossa tärkeänä, joten sen saavuttamiseksi tulisi ponnistella kaikilla koulutukseen vaikuttavilla tahoilla. (Erityiskasvatus 2000, 19.)

### 3.2 Integraation kehittyminen Yhdysvalloissa

Yhdysvaltojen ajatellaan usein olevan edelläkävijä integraation ja inklusioideologian kehittämisessä, joten käsittelemmekin integraatiota myös Yhdysvaltojen näkökulmasta.

Todellisuudessa Yhdysvalloista on kuitenkin löydettävissä sekä integraation ja inklusion edelläkävijät, mutta samalla myös äärimmäisen erottelevat, segregoivat koulutusmallit. Huomioitavaa Yhdysvaltojen tilanteessa onkin, että integraatio- ja inklusiopyrkimykset vaihtelevat osavaltioittain, joissain osavaltioissa erityisluokkamutoista opetusta ei ole ollenkaan, joissain sitä taas kannatetaan (Ihatsu & Tuunainen 1995, 201).

Yhdysvaltojenkin integraatiohistoriassa erityisopetus on ollut selkeästi erillään yleisopetuksesta aina 1950-luvulle saakka, jolloin ensimmäiset ajatukset yhteisestä koulujärjestelmästä heräsivät. Näihin aikoihin huomattiin, että segregoitu opetus ei ole tasa-arvoista ja erityisiä kasvatuksellisia tarpeita omaavien lasten etuja alettiin ajaa monilla rintamalla. 1950- ja 1960-luvuilla erityisluokkien sijoittamista tavallisen koulun yhteyteen pidettiin parempana kasvatuksellisenä vaihtoehtona useimmille vammaisille lapsille. Erityisopetusta saaneiden lasten vanhemmat perustivat organisaatioita, joiden avulla pyrittiin parantamaan heidän lastensa opetuksellisia oikeuksia. Myös erityiskasvatuksen ammattilaiset alkoivat vaatia erityislapsille opetusta vertaisryhmän joukossa. Kuitenkin käytännössä erityisoppilaiden opetus tapahtui usein segregoidusti tai heiltä evättiin kokonaan koulutuspalvelut. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 19-21.)

Integraatiokeskustelussa 1970-luku oli Yhdysvalloissakin myllerrysten aikaa, jolloin mm. opetusta koskevaa lainsäädäntöä muuttamalla pyrittiin takaamaan tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet kaikille oppilaille ns. vähiten rajoittavassa ympäristössä. Toisin kuin Suomessa Yhdysvalloissa laki velvoitti siis jo tällöin järjestämään opetusta tarvittaessa yksilöllisen opetussuunnitelman mukaan. (Moberg 1998b, 140.) Kuitenkin vasta 1980-luvun puolivälissä integraatioideologian yleistyessä yleisopetuksen ja erityisopetuksen järjestäminen asetettiin todellisten haasteiden eteen. 1980-luvulla syntyi integraatioliikkeitä, esim. REI, Regular Education Initiative, joka pyrki yhdistämään erityis- ja yleisopetusta. 1980-luvun lopulla voimistuikin tarve opettaa vaikeastikin vammaisia lapsia yhdessä valtavirran (mainstreaming) mukana (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 22; Moberg painossa). Huolimatta voimakkaista integraatiopyrkimyksistä 1980-luvulla Yhdysvalloissa esiintyi myös integraatioliikettä vastustavia tahoja (Moberg painossa).

Myöhemmin 1990-luvulla Yhdysvalloissa integraatioajatus muuttui inklusiopyrkimykseksi, jotka saavuttivat laajoja mittasuhteita. Tällöin syntyi mm. kansainvälinen järjestö Schools Are for Everyone, joka nimensä mukaisesti pyrkii edistämään inklusion tapahtumista. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 21-23.) Kuitenkin segregoidut oppimisympäristöt ovat Yhdysvalloissa kaiken aikaa säilyttäneet asemansa ja niissä opiskelleiden määrä on pysynyt kaiken aikaa lähes samana aikavälillä 1978-1995 (Moberg painossa).

### 3.3 Integraatio maailmalla

Maailmanlaajuisesti integraation toteuttamisesta ei valitettavasti ole saatavilla vertailukelpoista tutkimusaineistoa, sillä eri maissa tutkimuskäytännöt ja arvostukset vaihtelevat suuresti. Vertailukelpoisen aineiston vähyys johtuu ehkä myös siitä, että jokaisen maan integraatiokäytännöt ja -kehitys sekä tutkimusintressit ovat kiinteästi yhteydessä maiden yleisen koululaitoksen kehitykseen, joka luonnollisesti on eri maissa hyvin omanlaistaan. Varsinkin kehitysmaiden tilanne voidaan nähdä ongelmallisena, sillä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät usein kokonaan koulujärjestelmän ulkopuolelle (Kokkola & Savolainen 2000, 5). Kuitenkin monien eri länsimaiden erityisopetuksen linjaratkaisuista, kehittämissuunnista ja tavoitteista on löydettävissä informaatiota, joka antaa yleismaailmallisesti joitakin suuntaviivoja integraatiosta ja sen kehittymisestä. (ks. esim. Ihatsu & Tuunainen 1995.)

Maailmanlaajuisen integraatioideologian kannalta on kuitenkin tärkeää huomata, että integraation ajatus on huomioitu YK:n kongressiraporteissa ja julkilausumissa. Tärkeimpinä voidaan Mobergin (painossa) mukaan pitää Salamancan julistusta erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä (UNESCO 1994) sekä vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevia yleisohjeita (YK 1994).

## 4 INTEGRAATIO KÄYTÄNNÖSSÄ JA TUTKIMUKSEN VALOSSA

### 4.1 Integraatio vai segregatio?

Rajanvetoa integraation ja segregatian paremmuuden välillä on käyty jo usean vuosikymmenen ajan, yksimielisyyteen kummankaan yksiselitteisestä paremmuudesta ei kuitenkaan ole päästy. Integraation kannattajat näkevät tasa-arvon toteutuvan parhaiten yhdessä, kaikkien tarpeet huomioivassa koulussa. Integraation onnistunut toteutuminen koulussa luo pohjan yhteiskunnalliselle integroitumiselle. Integraation vastustajat taas eivät usko yhden koulun mahdollisuuksiin taata kaikille lapsille onnistuneita koulukokemuksia. Segregatian avulla uskotaan vältettävän poikkeavan lapsen syrjintä ja leimautuminen normaalissa luokassa, toisaalta leimautumista on pidetty segregatian huonona puolena (esim. Hautamäki ym. 1996). Integraatiota ja segregatiota ei tulisikaan asettaa vastakkaisiksi toimenpiteiksi, vaan niiden toteuttamista tulisi miettiä jokaisen lapsen kohdalla erikseen (Rajaniemi 2000).

Tarkasteltaessa saatuja tutkimustuloksia on ilmennyt, ettei integraation ja segregatian välistä paremmuutta ole voitu ratkaista. Koulusaavutuksia useissa tutkimuksissa vertailtaessa noin puolet tutkimuksista osoittaa, että normaaliluokkasijoitus olisi erityisluokkasijoitusta parempi vaihtoehto, toinen puoli tutkimuksista ei löydä eroa näiden sijoitusten väliltä. Oppilaiden sosioemotionaalista kehittymistä tutkittaessa on taas todettu erityisluokkasijoituksen olevan suotuisampi vaihtoehto. (Moberg 1998a, 49.) Carlberg ja Kavale (1980) ovat laajan meta-analyysinsä perusteella kuitenkin todenneet, että segregoivalla erityisluokkasijoituksella ei ole haitallisia vaikutuksia kaikkien erityisoppilaiden kehitykseen, vaan useilla oppilailla koulumenestys ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat parempia erityisluokilla.

Suomessa toteutetut harvat täysiaikaiset integraatiokokemukset ovat olleet pääosin myönteisiä, tosin ongelmiakin on ilmennyt. Tarkasteltaessa esimerkiksi kehitysvammaisten harjaantumisopetusta on fyysisen integraation todettu lisäävän sosiaalista integraatiota, mutta oppilaiden tiedollinen ja sosioemotionaalinen kehittyminen on jäänyt heikoksi. (Moberg 1998a, 50.) Tavoiteltuna pidetyn sosiaalisen

integraation saavuttamiseen ei kuitenkaan aina päästä fyysisen integraation kautta. Sosiaalisen integraation kehittymistä fyysisen yksilöintegraation yhteydessä Suomessa on tutkinut mm. Ihatsu vuonna 1987. Ihatsun tutkimusaineisto koostui oppilaista, jotka edustivat monia eri vamma-ryhmiä. Yksiselitteistä tulosta ei Ihatsu tutkimuksessaan saanut, sosiaalisen integraation kehittyminen vaihteli yksilö- ja tilannekohtaisesti. (Ihatsu 1987, 231.)

Segregoidulla erityisopetuksellakin on kannattajansa, Mobergin (1990) mukaan Kauffman on esittänyt useita integraatiota vastustavia ajatuksia. Ensimmäiseksi integraatiota estäväksi tekijäksi hän nimeää sen, että jotkut oppilaat eroavat niin paljon enemmistöstä, etteivät he kykene hyötymään yleisopetuksesta. Toisena Kauffman vetoaa siihen, etteivät kaikki opettajat pysty opettamaan kaikkia oppilaita, vaan erityislapsia opettavat tarvitsevat erityistaitoja. Yhteisen koulun rakentaminen asettaisi uusia vaatimuksia myös opettajan koulutukselle ja täydennyskoulutukselle. (Kauffman 1997.) Murronkin mukaan erityispedagogiikan opintojen osuutta koulutuksessa tulisi lisätä ja erilaisuuden kohtaamisen tulisi olla osa opettajien koulutusta (Mikkonen 1999).

Kauffmanin mukaan erityisopetuksen toteuttaminen vaatii lisäksi tarvittavien tukitoimien nimeämistä ja identifiointia. Kauffman perustelee erityisopetuksen tarpeellisuutta myös siten, että tehokkaaseen yksilölliseen opetukseen tarvitaan usein kuitenkin tavallisen luokan ulkopuolisia toimenpiteitä ja tähän vedoten hän nostaa esiin myös muun luokan oikeuden saada tehokasta opetusta. Lisäksi hänen mielestään yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet eivät toteudu normaaliluokassa. Tärkeintä hänen mielestään on opetuksen laatu, ei paikka. (Moberg 1990, 243.)

#### 4.2. Integraation toteuttamista estävät tekijät

Mobergin (painossa) mukaan on tärkeää huomata, että integraatio on kehittynyt varsin hitaasti myös sellaisissa maissa (esim. Yhdysvallat), joissa sen kannattajien määrä on ollut moninkertainen ja joissa integraatiota on kokeiltu ja kehitetty moninaisesti käytännössä Suomeen verrattuna. Integraatiota hidastavana tekijänä Suomessa nähdään mm. se, ettei laki varsinaisesti velvoita koulutuksenjärjestäjiä integraation toteuttamiseen. Myös kouluorganisaatiosta, sen rakenteista, kulttuurista ja historiasta on

löydettävissä omat esteensä. (Moberg painossa). Naukkarisen (1999) mukaan Suomessa erityis- ja yleisopetus ovatkin olleet aiemmin hyvin vahvasti eriytyneitä (ns. kaksoisjärjestelmä-ajattelu). Tästäkin syystä yhteistä järjestelmää kohti pyrkivä linja on kehittynyt varsin hitaasti.

Kouluorganisaatioon liittyvät suurimmat integraation kehitystä hidastavat tekijät liittyvät pääasiassa pedagogisiin esteisiin ja kasvatusalan ammattiryhmien asenteisiin (Moberg painossa). Aiemmissa Suomessa tehdyissä integraatiotutkimuksissa opettajien integraatioasentoituminen on osoittautunut varsin kriittiseksi (esim. Moberg 1984, 1998b; Ihatsu 1987; Vanhatalo & Häkkinen 1997). Näissä tutkimuksissa luokanopettajien asentoituminen on osoittautunut selvästi kriittisemmäksi kuin erityisopettajien.

Howarthin (1987, 57) mukaan opettajien integraatiokielteisyys tai –myönteisyys määrittyy pitkälti opettajien aiempien integraatiokokemusten kautta. Mobergin (1984) tutkimuksen mukaan opettajat, joilla on kokemusta integraatiosta suhtautuvat siihen kriittisemmin kuin kokemattomammat opettajat (kts. myös Taylor ym. 1997). Opettajien on helpointa hyväksyä integraatioajattelun moraalinen oikeutus, mutta muuten suhtautuminen on varsin varauksellista (Moberg 1998b, 149).

Vastaavanlaisia tuloksia ovat saaneet Scruggs ja Mastropieri (1996) meta-analyysissään (28 pohjois-amerikkalaista tutkimusta, vuosilta 1958-1995), jossa selvitettiin luokanopettajien suhtautumista erityisoppilaiden hyväksymiseen opettajien omaan opetusryhmään. Analyysin mukaan noin 2/3 luokanopettajista kannatti integraation / mainstreamingin periaatetta, mutta vain pieni osa opettajista oli valmis ottamaan erityisoppilaan omalle luokalleen, vastaavan tuloksen on saanut myös Howarth (1987) sekä Taylor ym. (1997). Mielenkiintoista on lisäksi huomata, että Scruggsin ja Mastropierin mukaan noin puolet luokanopettajista koki mainstreamingin hyödylliseksi erityisoppilaalle, mutta 1/3 opettajista uskoi resurssiensa riittävän erityisoppilaiden opettamiseen. (Scruggs & Mastropieri 1996, 59.)

Aiemmissä tutkimuksissa on myös osoittautunut, että kasvatuksellisten erityistarpeiden laatu ja määrä eli vamman tyyppi ja vaikeusaste ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat



opettajien integraatiovalmiuteen (Moberg 1984; Scruggs & Mastropieri 1996; Häkkinen & Vanhatalo 1997). Näissä tutkimuksissa on ilmennyt, että opettajien näkökulmasta vaikeimmin tavallisiin luokkiin hyväksytään kehitysvammaisia tai käyttäytymishäiriöisiä oppilaita (Moberg 1998b, 154), kuitenkin Ihatsun (1987) tutkimuksessa 73 % opettajista hyväksyi vammaisen oppilaan sijoittamisen luokkaansa, täysin kielteisesti suhtautui vain 11 %.

Mobergin (1984) tutkimuksen mukaan lähes kaikki opettajat olivat valmiita ottamaan omaan opetusryhmäänsä lahjakkaan, puhehäiriöisen tai lukihäiriöisen oppilaan, täysin varauksetta tai vain tietyin varauksin. Howarthin tutkimuksessa (1987, 60) suurin osa opettajista kannatti fyysisesti vammaisten oppilaiden integroimista yleisopetukseen. Onhan onnistuneen integraation ehtona kuitenkin positiivinen suhtautuminen *kaikkiin* oppilaisiin, joten tältä osin integraation kehittyminen vaatii paljon lisää suvaitsevaisuutta.

Monissa kouluissa koetaan ongelmallisena myös suunnitella ja muodostaa opetussuunnitelmia ja -ohjelmia, jotka kohtaisivat kaikkien oppilaiden tarpeet. Vaikeaksi koetaan myös haastavan käyttäytymisen mukanaan tuomat ongelmat sekä opetusvälineiden ja -tekniikoiden kehittäminen. (Stainback & Stainback 1997, 385.) Opettajien kokemat ongelmat näkyvät myös esim. Mobergin 1998 ja Scruggsin ja Mastropierin 1996 tutkimuksien tuloksista. Mobergin (1998b, 149) tutkimuksessa luokanopettajista 95 % epäili yleisopetuksen kykyä kohdata erityisoppilaiden yksilölliset tarpeet ja resursseja sekä henkilökuntaa pidettiin riittämättöminä.

Scruggsin ja Mastropierin meta-analyysiin liittyneistä tutkimuksista muutamassa on saatu vastaavia tuloksia opettajien taitojen ja resurssien riittämättömyydestä, vaikkakin opettajat pitivät inklusiota tavoittelemisen arvoisena ajatuksen tasolla. Näiden tutkimusten perusteella opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta ja tukea, jotta integraatio mahdollistuisi. Opettajien integraatioasenteita myöskin tutkineet Semmel, Abernathy, Butera ja Lesar (1991) eivät tutkimuksensa tulosten perusteella luottaneet luokanopettajien kykyyn opettaa erityisoppilaita.

### 4.3 Integraation onnistumisen edellytyksiä

Evansin (2000, 36) mukaan integraation ja sen myötä mahdollisesti seuraavan inklusiivisen koulujärjestelmän saavuttamiseksi opettajien, kouluhenkilökunnan, päättäjien ja kaikkien asiaan liittyvien tahojen on ensin ymmärrettävä vastuunsa kaikkien lasten opettamisesta. Integraation onnistuminen vaatii kouluhenkilökunnalta, vanhemmilta ja oppilailta myös yleisen integraatioideologian hyväksymistä ja asiaan sitoutumista (Moberg 1998a, 55).

Integraatiota toteutettaessa opettajien täytyy kyetä muokkaamaan omaa opetustaan ja opetussuunnitelmaa siten, että kaikkien oppilaiden edistyminen mahdollistuu yksilöllisesti. Opettajien täytyy myös kyetä toimimaan saumattomassa yhteistyössä muiden kasvatustieteiden asiantuntijoiden kanssa, joten yhteistyötaitoihin tulisi keskittyä jo koulutuksessa. Opettajille tulisi tarjota lisäksi käytännönläheistä koulutusta, jotta he voisivat siirtää oppimansa suoraan koulun arkipäivään (Evans 2000, 37). On siis huolehdittava kaikkien oppilaiden hyvästä opettamisesta ja otettava huomioon yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. (Moberg 1998a, 55; Gartner & Lipsky 1997, 102.) Myös Suomen erityiskasvatuksen liitto korostaa vuoden 2000 kannanotossaan integraation lähtökohdaksi nimenomaan yksilöllisiä tarpeita ja HOJKS:a (Erityiskasvatus 2000, 19).

Kaikkia oppilaita ja heidän kouluohjelmiaan koskevan päätöksenteon tulee olla yhdenmukaista integraation edellytysten turvaamiseksi, toiminnan tulee lisäksi tapahtua koko kouluhenkilökunnan, vanhempien, asiantuntijoiden ja muun yhteiskunnan yhteistoiminnassa (Moberg 1998a, 55; Gartner & Lipsky 1997, 101; Evans 2000, 37). Positiivinen vuorovaikutus ja ystävyysuhteet ovat tärkeitä kaikille ja niihin tulee kiinnittää koulussa keskittyä.

### 4.4 Opettajien integraatioasenteiden vaikutus integraation toteutumiseen

Tutkimusten mukaan opettajien myönteinen asennoituminen vammaisten lasten opettamiseen on tärkein tekijä integraation onnistumiselle ja sen tuomiselle käytäntöön (kts. Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 17). Myönteinen asennoituminen on tärkeää

myös siksi, että positiiviset asenteet luovat pohjaa koulussa tapahtuvalle sosiaaliselle integraatiolle ja sen myötä tavoiteltavalle yhteiskunnalliselle integraatiolle (Moberg 1984, 15). Kuitenkin valitettavan usein opettajilla on poikkeavista oppilaista stereotyyppisiä, negatiivisesti sävyttyneitä käsityksiä tai ennakkoluuloja (Moberg 1984, 16; Vlachou 1997, 92; Vanhatalo & Häkkinen 1997, 2). Varsinkin älyllinen jälkeenjäaneisyys ja käyttäytymishäiriöt synnyttävät helposti negatiivisia asenteita. Tällaiset asenteet eivät ainakaan lisää opettajien integraatiohalukkuutta. Opetuksen muuttuminen on kuitenkin aina viime kädessä kiinni opettajien ajattelun ja toimintatapojen muuttumisesta, joskaan koulu ei muutu ainoastaan yksilöiden muuttumisen myötä. Muutoksessa keskeisellä sijalla on koko kouluorganisaatio, koulun kulttuuri ja kouluyhteisö.

Käytännössä opettajat ajattelevat usein integraatiosta varsin eritavoin. Tämä johtunee siitä, että toiset opettajat ajattelevat integraatiota tavoiteltavana ideologiana ja toiset ajattelevat integraatiota käytännön työn kannalta (Vlachou 1997, 81). Ideologian tasolla monet opettajat näkevät integraation tavoittelemisen arvoisena ja moraalisesti oikeutettuna. Käytännössä vaativa opetustyö integroidussa ympäristössä tekee integraatio-asennoitumisesta varauksellisempaa.

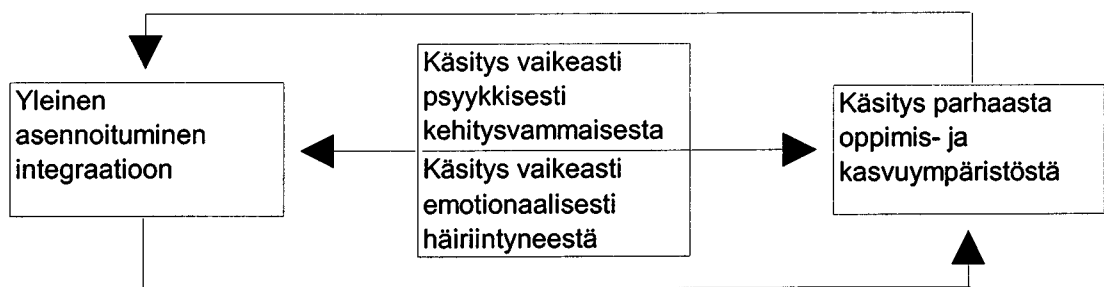
Mobergin (1984) mukaan Määttä (1981) on todennut, että yleisesti poikkeaviin kohdistuvilla asenteilla on merkitystä sosiaalisessa ja kasvatuksellisessa yhteisössä. On selvää, että opettajan asenne ja käsitykset poikkeavista oppilaista vaikuttavat hänen tapansa toimia opetustehtävässään. Tämä on tärkeää tiedostaa, koska opettaja on asenteineen jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja vaikuttaa siten heidän kehittymiseensä. Niin kauan kuin opettajien asenteet ovat negatiivisia on myös heidän odotuksensa oppilaiden edistymisestä hyvin vähäisiä. (Moberg 1981, 4; 1998b, 156.)

Integraatiota toteutettaessa luokanopettajien mielipiteet ja asenteet nousevat keskeiseen asemaan, sillä heidän integraatiota käytännössä toteuttavat. Luokanopettajat ovat jo koulutuksessaan oppineet, ettei heidän tarvitse opettaa tiettyjä oppilaita ja heidän erityispedagoginen koulutuksensakin on usein hyvin vaatimatonta. (Moberg 1998b, 157.) Tämän huomioon ottaen luokanopettajien usein kriittiset ja negatiivissävytteiset integraatioasenteet ovat hyvin ymmärrettäviä.

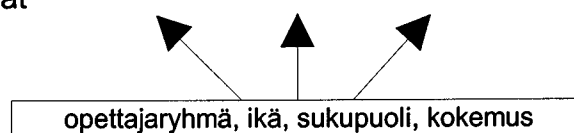
## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää eri opettajaryhmien ja opettajaksi opiskelevien ryhmien yleistä integraatioasennoitumista, käsitystä erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä erilaisille erityisopetusta tarvitseville oppilaille. Tutkimus on pääosin kuvaileva, mutta tutkimuksessa myös vertaillaan siihen osallistuneita ryhmiä keskenään. Kuvioon 3 on koottu tutkimuksen ongelmanasettelua jäsentävä viitekehys.

### Selittävät muuttujat



### Selittävät muuttujat



KUVIO 3. Tutkimuksen ongelmanasettelua ohjaava käsitteellinen viitekehys.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- 1 Millainen on suomalaisten opettajien ja opettajiksi opiskelevien yleinen asennoituminen integraatioon?
  - 1.1 Onko eri opettaja- ja opettajaksi opiskelevien ryhmien välillä eroja yleisessä asennoitumisessa integraatioon?
  - 1.2 Onko iällä, sukupuolella tai kokemuksella (vammaisista henkilöistä, heidän opettamisestaan tai integraatiosta) yhteyttä integraatioasennoitumiseen?
- 2 Millainen käsitys eri opettaja- ja opettajaksi opiskelevien ryhmillä on vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisista ja vaikeasti emotionaalisesti häiriytyneistä oppilaista?
  - 2.1. Onko eri opettaja- ja opettajaksi opiskelevien ryhmien välillä eroa käsityksissä vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisista oppilaista ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneistä oppilaista?
  - 2.2 Onko koehenkilön iällä, sukupuolella tai kokemuksella (vammaisista henkilöistä, heidän opettamisestaan tai integraatiosta) yhteyttä käsityksiin vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisista oppilaista ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneistä oppilaista?
- 3 Millainen on paras oppimisympäristö erityisopetusta tarvitseville oppilaalle eri opettaja- ja opettajaksi opiskelevien ryhmien mielestä?
  - 3.1 Onko eri opettaja- ja opettajaksi opiskelevien ryhmien välillä eroa käsityksissä parhaasta oppimisympäristöstä?
  - 3.2 Onko iällä, sukupuolella ja kokemuksella (vammaisista henkilöistä, heidän opettamisestaan tai integraatiosta) yhteyttä käsityksiin parhaasta oppimisympäristöstä?
- 4 Miten yleinen asennoituminen integraatioon, yleinen käsitys erityisoppilaasta ja käsitys oppilaalle parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä ovat yhteydessä toisiinsa?

## 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 6.1 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen koehenkilöjoukko muodostui erityisluokanopettajaopiskelijoista (N = 108), erityisluokanopettajista (N = 34), luokanopettajaopiskelijoista (N = 20) sekä luokanopettajista (N = 34). Tutkimuksen koehenkilöjoukko valittiin harkinnanvaraisesti, joten kyseessä ei ole varsinainen otos kaikista Suomen opettajista ja opettajiksi opiskelevista. (kts. kappale 6.3)

Tutkimusjoukko oli iältään varsin heterogeeninen (kts. taulukko 1). Noin 30 % kaikista vastaajista oli alle 25-vuotiaita, sillä tutkimusjoukko koostui paljolti opiskelijoista. Vanhimmat vastaajista olivat yli 56-vuotiaita. Sukupuolijakauma oli varsin naisvoittoinen. Miehiä tutkimusjoukossa oli 39 eli noin 20 %.

TAULUKKO 1. Tutkimusjoukon ikäjakauma (%).

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat.

IKÄ	R1	R2	R3	R4	YHTEENSÄ
- 25	29,6	8,8	90,0	14,7	29,6
26 – 30	24,1	5,9	5,0	2,9	15,3
31 – 40	37,9	26,5	5,0	14,7	28,6
41 – 50	8,3	32,4	-	38,2	16,8
51 – 55	-	11,8	-	11,8	7,1
56 -	-	5,9	-	8,8	2,6

*Tutkimusjoukon aiemmat kokemukset.* Taulukot 2, 3, 4 ja 5 kuvaavat tutkimusjoukon eri ryhmien kokemusta vammaisista henkilöistä yleensä, vammaisten henkilöiden opettamisesta ja integraatiosta. Tulososassa tarkastelemme näiden aiempien kokemusten vaikutusta yleiseen integraatio asennoitumiseen, käsitykseen erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä.

Koehenkilöiden kokemukset vammaisista henkilöistä vaihtelevat melko suuresti. Suurimmalla osalla oli kokemusta vammaisista henkilöistä jonkin verran. Noin joka kymmenes ilmoitti omaavansa kokemusta hyvin paljon, joka viides ilmoitti, ettei heillä ole kokemusta lainkaan (kts. taulukko 2).

**TAULUKKO 2.** Koehenkilöryhmien kokemus vammaisista henkilöistä yleensä (%).

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat,

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat

<b>KOKEMUS</b>	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>R3</b>	<b>R4</b>	<b>YHTEENSÄ</b>
ei lainkaan	4,6	2,9	5,0	8,8	5,1
jonkin verran	62,0	41,2	80,0	76,5	62,8
paljon	24,1	35,3	10,0	11,8	22,4
hyvin paljon	9,3	20,6	5,0	2,9	9,7
YHT.	100	100	100	100	100

Yli puolet koehenkilöistä ilmoitti omaavansa kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta jonkin verran. Hyvin paljon kokemusta oli erityisluokanopettajilla ja muutamilla erityisluokanopettajaopiskelijoilla. Kolmannes koehenkilöistä sen sijaan ilmoitti, ettei omaa kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta lainkaan (kts. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Koehenkilöryhmien kokemus erityisoppilaiden / vammaisten oppilaiden opettamisesta (%).

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat

KOKEMUS	R1	R2	R3	R4	YHTEENSÄ
ei lainkaan	37,0	11,8	20,0	41,2	31,6
jonkin verran	55,5	52,9	80,0	55,9	57,7
paljon	5,6	14,7	-	2,9	6,1
hyvin paljon	1,9	20,6	-	-	4,6
YHT.	100	100	100	100	100

Koehenkilöistä n. 60 % :lla oli ilmoittamansa mukaan jonkin verran kokemusta integraatiosta. Kuitenkin vain muutamalla kokemusta oli paljon tai erittäin paljon (kts. taulukko 4).

TAULUKKO 4. Ryhmien kokemus vammaisten oppilaiden opettamisesta normaaliluokilla (integraatio) (%)

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat

KOKEMUS	R1	R2	R3	R4	YHTEENSÄ
ei lainkaan	38,9	23,5	50,0	32,4	36,2
jonkin verran	58,3	70,6	50,0	67,6	61,2
paljon	1,9	5,9	-	-	2,0
hyvin paljon	0,9	-	-	-	0,5
YHT.	100	100	100	100	100



Suurin osa kaikista koehenkilöistä ilmoitti, ettei heillä ole kokemusta erityisopetuksen integraatiosta tai he ei eivät osaa arvioida integraation onnistumista käytännössä. Kokemusta omaavilla koehenkilöillä integraatiokokemukset ilmenivät pääosin positiivisina, joskin epäonnistuneita integraatiokokemuksiakin löytyi (kts. taulukko 5).

TAULUKKO 5. Koehenkilöryhmien arvio integraation onnistumisesta yleensä. (%)

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajaopiskelijat

ARVIO	R1	R2	R3	R4	YHTEENSÄ
epäonnistunutta	7,4	5,9	10,0	2,9	6,6
en osaa sanoa / ei kokemusta	63,9	52,9	80,0	61,8	63,3
onnistunutta	28,7	41,2	10,0	35,3	30,1

## 6.2 Muuttujien mittaaminen

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka koostui useasta eri osasta (liite 1). Ensimmäiseksi kartoitettiin koehenkilöiden taustatietoja, mm. ikää, sukupuolta ja aiempaa kokemusta integraatioasioista. Varsinainen ensimmäinen integraatiokyselyn osa mittasi käsityksiä integraatiosta kahdenkymmenen väittämän avulla. Toinen osa selvitti koehenkilöiden käsityksiä vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta. Kolmannen osan tarkoituksena oli selvittää koehenkilöiden käsityksiä parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä eri vammaryhmien kohdalla

Käsityksiä integraatiosta (osa 1) mitattiin tyypiltään kaksikymmentä kohtaa käsittävän Likert -tyyppisen kyselyn avulla. Samaa mittaria on Moberg käyttänyt kansainvälisessä vertailevassa tutkimuksessa vuonna 1997. Mittarin kaksikymmentä väittämää on valittu seitsemänkymmenenviiden väittämän joukosta esikokeiden perusteella. Väittämät on

koottu Suomessa ja Yhdysvalloissa käydyn integraatiokeskustelun ja siihen liittyneiden argumenttien sekä muutamien aiempien mittareiden pohjalta. Väittämien esiintymisjärjestys on arvottu. (Moberg 1998b, 147.)

Integraatiokäsityksiä kartoittavan kaksikymmentäkohtaisen osan asenneväittämiä arvioitiin asteikolla 1-6 (1 = olen täysin eri mieltä, ..., 6 = olen täysin samaa mieltä). Puolet kysymyslomakkeen väittämistä on tulkittavissa positiiviseksi suhtautumiseksi integraatioon ja toinen puoli vastaavasti negatiiviseksi. Kysymyslomakkeen väittämät pisteytettiin integraatiomyönteisesti eli mitä myönteisempi suhtautuminen integraatioon, sitä suurempi kokonaispistemäärä. (Moberg 1998b, 147.)

Kyselylomakkeen toisessa osassa tutkittiin eri opettaja- ja opettajaksi opiskelevien ryhmien käsityksiä erityisoppilaista (vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen oppilas ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintynyt oppilas). Koehenkilöt arvioivat kahta erityisoppilasnimikettä kuudella adjektiiviparin muodostamalla ulottuvuudella. Tässä kyselylomakkeen osassa pyrittiin selvittämään koehenkilöiden välitön assosiaatio, jonka nimike vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen oppilas tai vaikeasti emotionaalisesti häiriintynyt oppilas koehenkilössä herätti. Adjektiiviparin muodostaman seitsenportaisen ulottuvuuden toinen pää oli selvästi luokiteltavissa positiiviseksi ja toinen negatiiviseksi (esim. miellyttävä ... epämiellyttävä). Positiivisimmasta vaihtoehdosta sai seitsemän (7) pistettä ja negatiivisimmasta vaihtoehdosta yhden (1) pisteen. Adjektiiviparin muodostaman jatkumon neutraalikohta oli siis neljä (4) pistettä.

Kyselyn kolmas osa selvitti koehenkilöiden käsityksiä parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä. Tässä osassa koehenkilöiden tuli asettaa erilaisien vammaryhmänimikkeiden alle (esim. kohtalainen puhehäiriö / vaikea puhehäiriö) sijoitetut oppilaat heidän mielestään parhaaseen oppimisympäristöön. Parasta oppimisympäristöä arvioitiin asteikolla 1 ... 6, jossa yksi (1) tarkoitti täysiaikaista normaaliluokkasijoitusta ja kuusi (6) täysiaikaista erityislaitossijoitusta. Tässä osassa pisteytys tapahtui analyysivaiheessa siten, että integraatiosijoituksesta (täysiaikainen normaaliluokkasijoitus) sai yhden (1) pisteen ja erityislaitossijoituksesta kuusi (6) pistettä. Mitä vähemmän koehenkilö sai pisteitä testin tästä osasta, sitä

integraatiomyönteisempi hän oli ts. pisteytys oli siis tässä osassa käännetty testin muihin osiin verrattuna.

### 6.3 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto on koottu Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle vuosien 1996-2000 aikana. Erityisluokanopettajaopiskelijoiden aineisto kerättiin kahdessa osassa. Ensimmäinen osa kerättiin vuonna 1996 ja toinen osa vuonna 1997 Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen erityisopettajaopintoihin sisältyvän integraatiokurssin alussa. Myös luokanopettajaopiskelijoiden aineisto kerättiin vastaavan integraatioluennon yhteydessä keväällä 2000 Jyväskylän yliopistossa. Opettajilta aineistot koottiin opettajien koulutuspäiviin liittyneiden integraatioluentojen yhteydessä. Erityisluokanopettajien aineisto kerättiin Lappeenrannasta vuonna 2000 ja luokanopettajien aineisto Asikkalasta vuonna 1998 koulutuspäivän yhteydessä.

### 6.4 Mittausten luotettavuus

#### 6.4.1 Mittauksen reliabiliteetti

Mittauksen reliabiliudella viitataan yleensä mittauksesta saatavien tulosten tarkkuuteen ja testipistemäärien virheettömyyteen. Mittaus on reliabelia vain silloin, kun siitä saatava tieto perustuu todellisuuteen eikä sattumanvaraisuuteen. (Heikkilä 1998, 179.) Mitä enemmän mittari, sen käyttö ja tutkittavien reaktiot altistuvat mittauksessa sattumanvaraisille virheille, sitä epäluotettavimmiksi ja hajanaisimmiksi tutkimuksesta saatavat tulokset muodostuvat (Tuckman 1994, 180; Hautamäki ym. 1996, 120).

Tämän tutkimuksen reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimien avulla. Cronbachin alfa-kertoimet laskettiin erikseen kaikkien osamittareiden osalta. Alfa-kertoimet vaihtelivat .62 - .92 välillä (kts. taulukko 6).

TAULUKKO 6. Mittausten reliabiliteetit.

Mittari	Osioiden lukumäärä	Cronbachin alfa-kerroin
Asenne integraatioon	20	.85
Käsitys vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisista henkilöistä	6	.71
Käsitys vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneistä henkilöistä	6	.63
Käsitys parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä	16	.92

Mittarin reliabiliteetin arvon ylittäessä .80, voidaan luotettavuutta pitää hyvänä. Reliabiliteettia asenneväittämien osalta voidaan siis pitää hyvänä (alfa-kerroin .85). Käsitteitä vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisista ja emotionaalisesti häiriintyneistä mittaavien osien reliabiliteettia voidaan pitää tyydyttävänä (alfa-kertoimet .72 ja .63). Käsitteistä parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä selvittävä osa on reliabiliteetiltään erittäin hyvä (alfa-kerroin .92).

#### 6.4.2 Mittauksen validiteetti

Mittauksen validius viittaa mittaamisesta saatavan tiedon pätevyYTEEN. Tässä tapauksessa kysymys on siitä, mittaavatko kyselylomakkeen kysymykset niitä asioita, joita halutaan mitata.

Tämän tutkimuksen kyselylomake on huolella kehitetty mittaamaan juuri tutkittavia käsitteitä. Mittauksesta on löydettävissä käsitevaliditeettia. Kaikki osiot on pyritty laatimaan siten, että ne mittaavat mahdollisimman tarkasti ongelmassa mainittuja käsitteitä. Toisaalta kuitenkin kyselylomake sisälsi kaikissa osissaan paljon erilaisia käsitteitä (esimerkiksi vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen, kohtalainen

puhehäiriö, jne.), jotka koehenkilöt ovat saattaneet käsittää hyvinkin eri tavoin vastatessaan. Tämä seikka voi laskea mittauksen käsitevaliditeettia.

Sisältövaliditeetti tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, kuinka hyvin lomakkeen osat sopivat sisällöllisesti tarkoitukseensa eli kuinka hyvin testin eri osat kattavat mitattavan alueen kokonaisuudessaan. Tämän tutkimuksen osat eivät kata koko mitattavien käsitteiden laajaa kenttää, sillä on melko mahdotonta saada koottua kaikki käsitteen kenttää koskevat ajatukset edustavasti mittavälineeseen. Osat on kuitenkin tässä tutkimuksessa pyritty laatimaan mahdollisimman kattavaksi kokonaisuudeksi.

### 6.5 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimusaineistoa on analysoitu useilla eri menetelmillä, riippuen tutkittavasta muuttujasta. Analyysimenetelmät on koottu perusteluineen taulukkoon 7 tutkimusongelmittain.

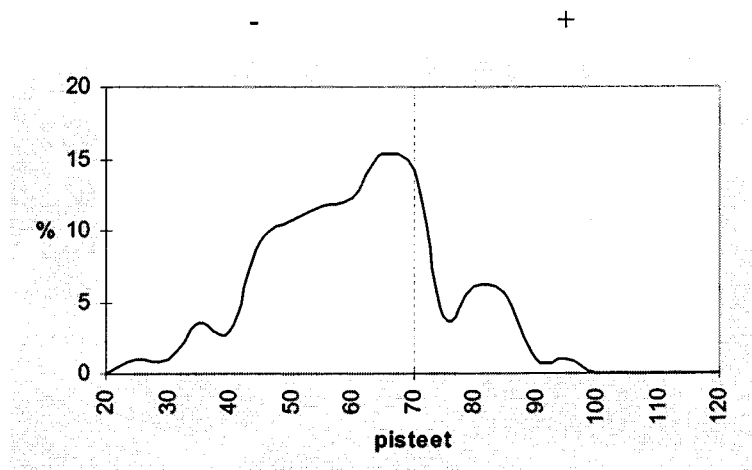
TAULUKKO 7. Aineiston analyysimenetelmät tutkimusongelmittain.

<b>tutkimusongelma</b> (ongelmanumero)	<b>menetelmä</b>	<b>tarkoitus</b>
yleinen asennoituminen integraatioon (1)	keski-arvot, jakaumat, hajonnat, summamuuttujat osiotasolla	asenteiden kuvaaminen
eri ryhmien väliset erot yleisessä integraatioasennoitumisessa (1.1)	keskiarvojen vertailu, varianssianalyysi	ryhmien vertailu
iän yhteys yleiseen integraatioasennoitumiseen (1.2)	korrelaatio	yhteyden kuvaaminen
sukupuolen yhteys integraatioasennoitumiseen (1.2)	keskiarvot, varianssianalyysi	erojen vertailu
kokemuksen yhteys yleiseen integraatioasennoitumiseen (1.2)	korrelaatio	yhteyden kuvaaminen
paras oppimis- ja kasvuympäristö (3)	keskiarvot, hajonnat	oppimisympäristön kuvaaminen
ryhmien väliset erot käsityksissä parhaasta fyysisestä ympäristöstä (3.1)	keskiarvot, varianssianalyysi	ryhmien vertailu
koehenkilön iän yhteys käsitykseen parhaasta fyysisestä ympäristöstä (3.2)	korrelaatio	yhteyden kuvaaminen
koehenkilön sukupuolen yhteys käsitykseen parhaasta fyysisestä ympäristöstä (3.2)	keskiarvot, varianssianalyysi	erojen vertailu
koehenkilön kokemuksen yhteys käsitykseen parhaasta fyysisestä ympäristöstä (3.2)	korrelaatio	yhteyden kuvaaminen
käsitys vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisista henkilöistä ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneistä henkilöistä (2)	summamuuttuja, keskiarvot, hajonnat	asenteiden kuvaaminen
eri opettajaryhmien erot käsityksissä em. vammaryhmistä (2.1)	keskiarvot, varianssianalyysi	ryhmien vertailu
iän yhteys käsityksiin em. vammaryhmistä (2.2)	korrelaatio	yhteyden kuvaaminen
sukupuolen yhteys käsityksiin em. vammaryhmistä (2.2)	keskiarvot, varianssianalyysi	erojen vertailu
kokemuksen vaikutus käsityksiin em. vammaryhmistä (2.2)	korrelaatio	yhteyden kuvaaminen
yhteys oppilaskäsityksen, integraatioasennoitumisen ja parhaan fyysisen ympäristön välillä (4)	korrelaatio	yhteyden kuvaaminen

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

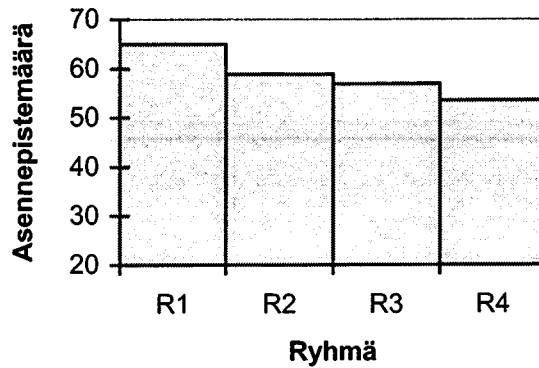
### 7.1 Koehenkilöryhmien yleinen suhtautuminen integraatioon

Koko koehenkilöryhmän yleinen asennoituminen integraatioon osoittautui tässä tutkimuksessa varsin kriittiseksi (kts. kuvio 4). Summapistemäärän neutraalikohta tässä kyselyn osassa oli 70. Koehenkilöiden vastausten pistemäärät jäivät pääosin neutraalikohtaan alle. Tämä kuvaa koehenkilöiden asenteiden negatiivisväritteisyyttä integraatiota kohtaan. Koehenkilöiden summapistemäärien keskiarvo oli tässä osassa 61.1.



KUVIO 4. Yleinen integraatioasennoituminen. Tutkimuksen kyselylomakkeen pisteytyksen neutraalikohta on 70.

Pisteet:  
 max 120  
 min 20  
 neutraali 70  
 ka 61,6



KUVIO 5. Eri ryhmien yleinen integraatioasenneoituminen.

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat

Ryhmien välillä on tutkimuksen tulosten mukaan nähtävissä melko selviä eroja yleisissä integraatioasenteissa, kuten kuviosta 5 ja taulukosta 8 on nähtävissä (kts. myös liite 2). Positiivisimmin integraatioon tässä tutkimuksessa suhtautuivat erityisluokanopettajaopiskelijat (R1). Melko positiivisesti suhtautuivat myös erityisluokanopettajat (R2) ja luokanopettajaopiskelijat (R3). Kielteisimmin integraatioon suhtautuivat luokanopettajat (R4). Myönteisimmin (R1) ja kielteisimmin (R4) integraatioon asennoituneiden ryhmien summapistemäärien ero oli n. 12 pistettä, joka on myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < .001$ ). Muiden ryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Kuitenkin on hyvä huomata, että kaikki ryhmät jäävät yleistä integraatioasenneoitumista mittaavan osan summapistemäärissä neutraalikohdan (70 pistettä) alapuolelle.



TAULUKKO 8. Ryhmien väliset erot suhtautumisessa integraatioon. Keskiarvot, varianssianalyysi (F- ja p-arvo) ja ryhmien väliset erojen merkitsevyydet.

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

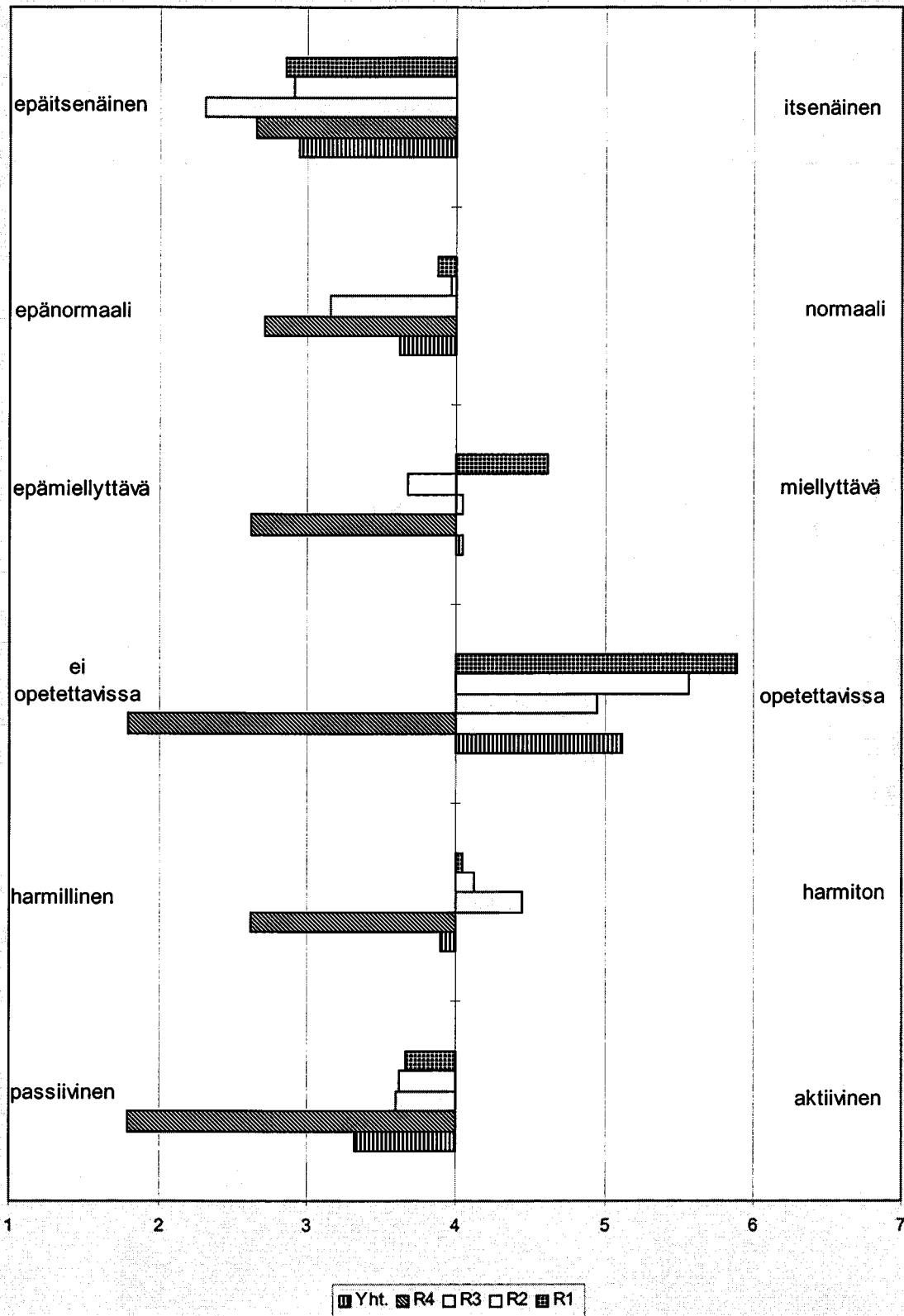
R4 = luokanopettajat

Ryhmä	ka	varianssianalyysi		Ryhmien erojen merkitsevyys ( p < )			
		F	p<	- 1	- 2	- 3	- 4
R1	65,0	7,8	.001	-	-	-	.001
R2	58,9			-	-	-	-
R3	56,9			-	-	-	-
R4	53,3			.001	-	-	-

7.2 Koehenkilöryhmien käsitykset vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta

Koehenkilöryhmien käsitykset vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta olivat saman suuntaisia kuin yleisen integraatioasenteen kohdalla. Myönteisimmät käsitykset näistä erityisoppilaista oli erityisluokanopettajaopiskelijoilla (R1) ja negatiivisimmat käsitykset luokanopettajilla (R4).

Käsityksissä eri oppilasnimikkeistä (vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen oppilas, vaikeasti emotionaalisesti häiriintynyt oppilas) koehenkilöryhmien käsitykset vaihtelivat melko paljon (kts. kuvio 6 ja 8 sekä liite 3 ja 4). Tässäkin osassa luokanopettajat (R4) kokivat em. erityisoppilasnimikkeet negatiivisimpina ja erityisluokanopettajaopiskelijat (R1) pääosin positiivisimpina. Suurin ero näiden ryhmien välillä oli adjektiiviparissa ei opetettavissa ... opetettavissa. Tässä luokanopettajat eivät uskoneet vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisen oppilaan ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneen oppilaan opetettavuuteen paljoakaan, kun taas erityisluokanopettajaopiskelijat luottivat opetettavuuteen.



KUVIO 6. Koehenkilöiden käsitykset vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta.

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

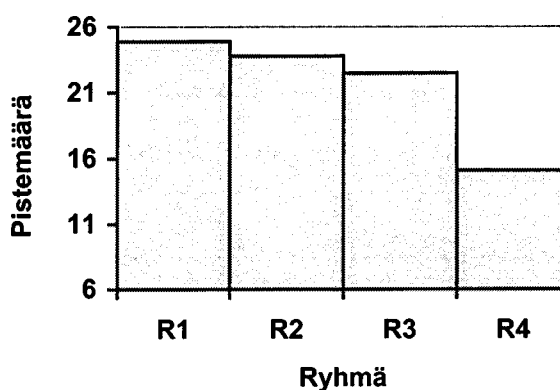
R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat

*Käsitys vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta.* Tarkasteltaessa tarkemmin koehenkilöryhmien käsityksiä vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta voidaan huomata, että kaikkien ryhmien keskiarvo 22,8 jää kyseisen kyselylomakkeen osan summapistemäärän neutraalikohtaan alle (kuvio 7). Ryhmien väliset tilastolliset merkitsevyydet näkyvät taulukosta 9.

Pisteet:  
min 6  
max 42  
neutraali 24  
ka 22,8



KUVIO 7. Eri ryhmien käsitys vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta.

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajaopiskelijat

TAULUKKO 9. Ryhmien väliset erot käsityksissä vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta. Keskiarvot, varianssianalyysi (F- ja p-arvo) ja ryhmien väliset erojen merkitsevyydet.

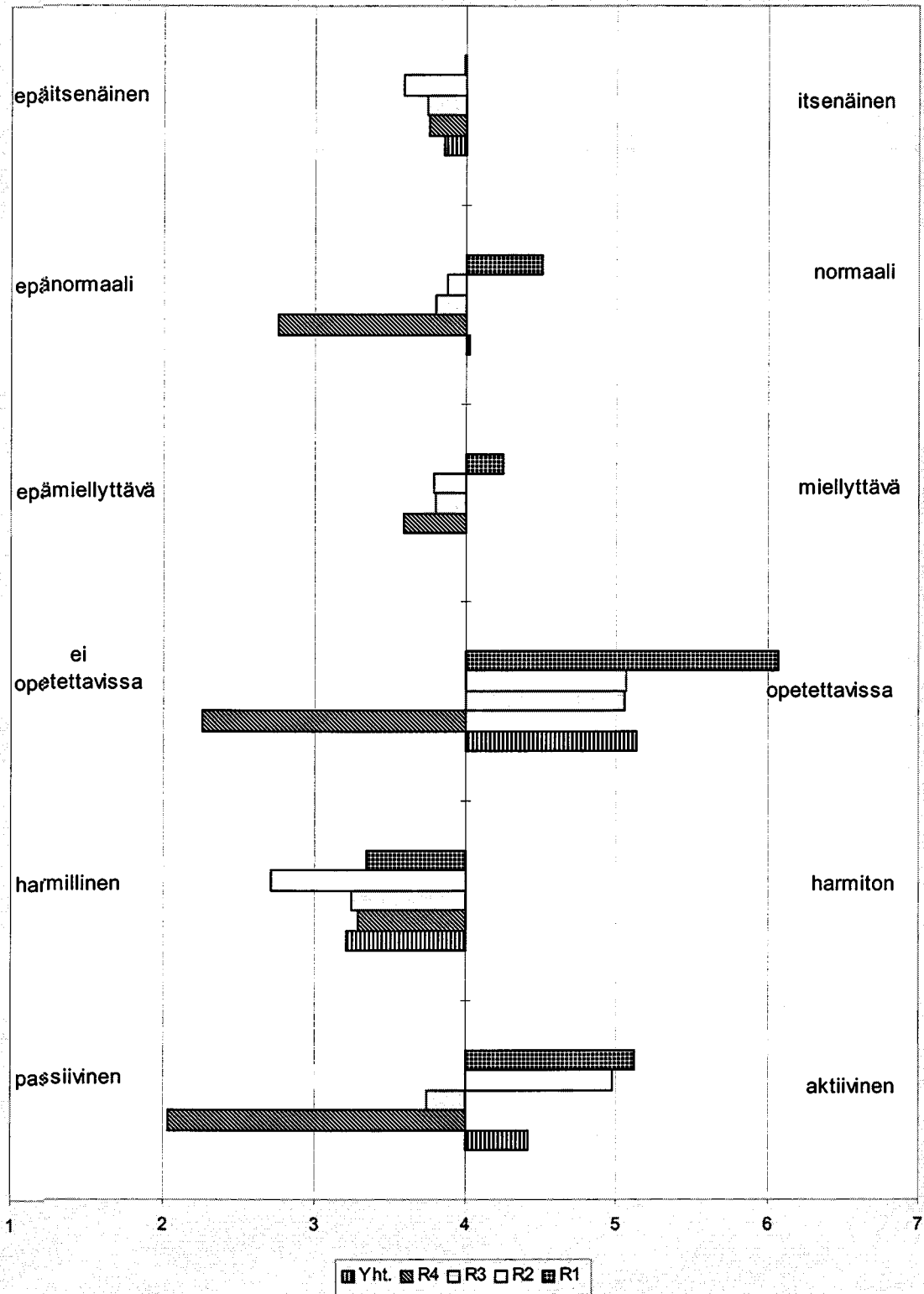
R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajaopiskelijat

Ryhmä	ka	varianssianalyysi		Ryhmien erojen merkitsevyys ( p< )			
		F	p<	- 1	- 2	- 3	- 4
R1	24,9	32,1	.001	-	-	-	.001
R2	23,8			-	-	-	.001
R3	22,5			-	-	-	.001
R4	15,1			-	-	-	-



KUVIO 8. Koehenkilöryhmien käsitykset vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta.

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

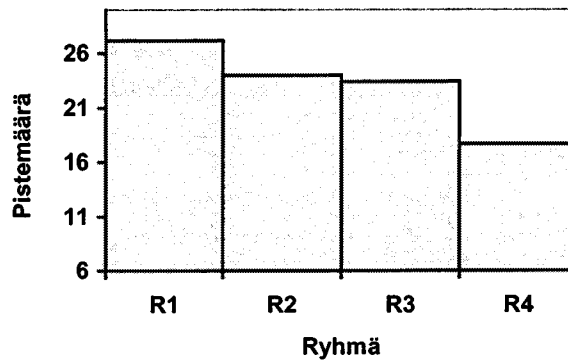
R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat

*Käsitys vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta.* Tässä osassa koehenkilöryhmien summapistemäärien yhteinen keskiarvo oli 24,6, joka kohoaa hieman summapistemäärän neutraalikohdan yläpuolelle. Ryhmien välisten erojen tilastolliset merkitsevyydet näkyvät taulukosta 10.

Pisteet:  
min 6  
max 42  
neutraali 24  
ka 24,6



KUVIO 9. Eri ryhmien käsitys vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat,

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajaopiskelijat

TAULUKKO 10. Ryhmien väliset erot käsityksissä vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta. Keskiarvot, varianssianalyysi (F- ja p-arvo) ja ryhmien väliset erojen merkitsevyydet.

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat,

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajaopiskelijat

Ryhmä	ka	varianssianalyysi		Ryhmien erojen merkitsevyys ( p< )			
		F	p<	- 1	- 2	- 3	- 4
R1	27,2	40,8	.001	-	.01	.01	.001
R2	24,0			.01	-	-	.001
R3	23,4			.01	-	-	.001
R4	17,7			.001	.001	.001	-

### 7.3 Koehenkilöryhmien käsitykset parhaasta oppimis- ja kasvuypäristöstä

Koehenkilöiden arvioima paras oppimis- ja kasvuypäristö osoittautui eri vammaryhmien kohdalla varsin erilaiseksi (kts. kuvio 10). Tulosten perusteella luokanopettajat (R4) osoittautuivat kaikkien oppilasnimikkeiden kohdalla segregoivimmiksi kun taas erityisluokanopettajaopiskelijat (R1) osoittautuivat integraatiomyönteisimmiksi käsityksissään parhaasta oppimis- ja kasvuypäristöstä (kts. myös liite 5). Tämä ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < .001$ ). Muidenkin ryhmien välillä ilmeni tilastollisesti merkitseviä eroja, ryhmien välisten erojen merkitsevyydet on nähtävissä taulukosta 11.

TAULUKKO 11. Ryhmien väliset erot käsityksissä parhaasta oppimis- ja kasvuypäristöstä. Keskiarvot, varianssianalyysi (F- ja p-arvo) ja ryhmien väliset erojen merkitsevyydet.

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat,

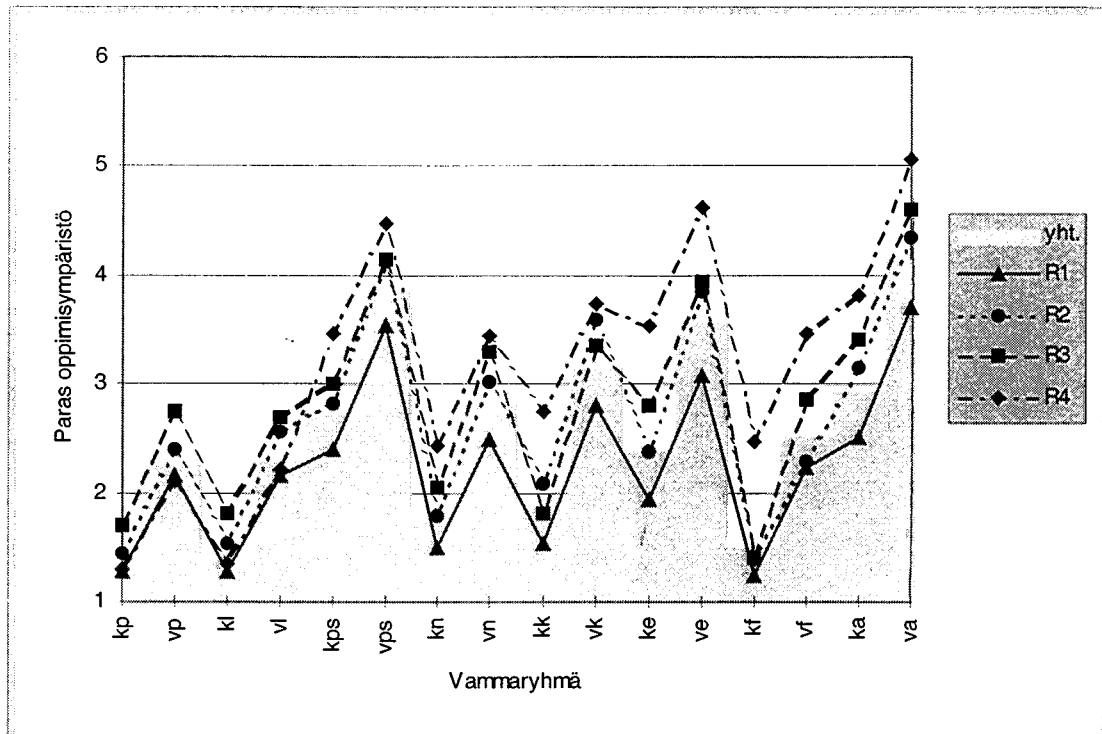
R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajaopiskelijat

Ryhmä	ka	varianssianalyysi		Ryhmien erojen merkitsevyys ( $p < $ )			
		F	p<	- 1	- 2	- 3	- 4
R1	35,7	25,8	.001	-	.01	.001	.001
R2	42,7			.01	-	-	.01
R3	45,8			.001	-	-	-
R4	50,4			.001	.01	-	-

Useiden vammanimikkeiden kohdalla tulokset osoittivat, että normaaliluokkasijoituksella tai osa-aikaisella erityisopetuksella kyetään kohtaamaan oppilaiden kasvatukselliset erityistarpeet. Normaaliluokkasijoitusta lähellä oleviin sijoituksiin päädyttiin tulosten perusteella ainakin kohtalaisten luki- ja puhehäiriöiden sekä fyysisten vammojen kohdalla. Segregoivimpiin ratkaisuihin päädyttiin esimerkiksi vaikeiden emotionaalisten ja autististen häiriöiden kohdalla sekä vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla. Kuitenkaan vaikeimpiakaan vammaryhmiä ei

haluttu tulosten pohjalta sijoittaa erityislaitoksiin, vaan koehenkilöt uskoivat erityisluokan ja -koulun kykenevän vastaamaan näiden oppilaiden erityistarpeisiin.



KUVIO 10. Käsitys parhaasta oppimisympäristöstä eri koehenkilöryhmien arvioimana.  
Koehenkilöryhmät:

**R1** = erityisluokanopettajaopiskelijat, **R2** = erityisluokanopettajat, **R3** = luokanopettaja-opiskelijat, **R4** = luokanopettajat

Vammaryhmät: **kp** =kohtalainen puhehäiriö, **vp** =vaikea puhehäiriö, **kl** =kohtalainen lukihäiriö, **vl** = vaikea lukihäiriö, **kps** =kohtalainen psyykinen kehitysvamma, **vps** = vaikea psyykinen kehitysvamma, **kn** =kohtalainen näkövamma, **vn** =vaikea näkövamma, **kk** =kohtalainen kuulovamma, **vk** =vaikea kuulovamma, **ke** =kohtalainen emotionaalinen häiriö, **ve** =vaikea emotionaalinen häiriö, **kf** =kohtalainen fyysinen vamma, **vf** =vaikea fyysinen vamma, **ka** =kohtalainen autistinen häiriö, **va** =vaikea autistinen häiriö

Paras oppimisympäristö: **1** =kokoajan normaaliluokassa, **2** =yli 75 % ajasta normaaliluokassa, **3** =suurin osa ajasta erityisluokassa, **4** =koko ajan erityisluokassa yleisessä koulussa, **5** =koko ajan erityiskoulussa ja **6** =koko ajan erityislaitoksessa.

#### 7.4 Koehenkilöiden iän yhteys käsityksiin integraatiosta, erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä

Tutkimuksessamme osoittautui, että iän yhteys yleiseen integraatioasentoitumiseen on vähäinen. Korrelaatio iän ja yleisen integraatioasentoitumisen välillä oli  $-.26$ , joka on korrelaationa melko pieni. Iän yhteys yleisen integraatioasentoitumiseen osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ( $p < .01$ ). Mitä nuoremasta henkilöstä siis on kyse, sitä myönteisempi on hänen suhtautumisensa integraatioon. Kuitenkin suurin osa yleisestä integraatioasentoitumisesta selittyy muilla tekijöillä kuin iällä.

Iän yhteys käsitykseen erityisoppilaasta on melko vähäinen. Käsitys vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta osoittautui sitä positiivisemmaksi mitä nuorempi arvioija oli kyseessä. Korrelaatio iän ja käsityksen vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta henkilöstä välillä oli  $-.19$  ja iän ja käsityksen vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta välillä oli  $-.23$ . Molemmat korrelaatiot osoittautuivat tilastollisesti merkitseviksi ( $p < .01$ ). Ikä selittää siis vain vähän koehenkilöiden käsityksiä erityisoppilaista.

Iän yhteys käsitykseen parhaasta kasvu- ja oppimisympäristöstä näytti noudattelevan yleisen integraation asentoitumisen linjoja. Korrelaatio tässä osassa oli  $-.27$ , joka tarkoittaa sitä, että iältään nuoremmat olisivat asettaneet erityisoppilaat lähimmäksi normaaliluokkasijoitusta. Iän yhteys käsitykseen parhaasta kasvu- ja oppimisympäristöstä osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ( $p < .01$ ). Kuitenkin suurin osa parhaasta kasvu- ja oppimisympäristökäsityksistä selittyy muilla tekijöillä kuin iällä.



## 7.5 Sukupuolen yhteys käsityksiin integraatiosta, erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä

TAULUKKO 12. Sukupuolten väliset erot tutkimuksen eri osissa sekä erojen merkitsevyydet.

Osa	sukupuoli	keskiarvo	s	t	p<
Käsitys integraatiosta	nainen	62,1	13,8	2,075	.05
	mies	57,0	14,1		
Käsitys vaikeasti psyyk. kehitysvamm.	nainen	23,4	6,0	2,952	.01
	mies	20,2	6,3		
Käsitys vaikeasti emot. häiriintyneestä	nainen	25,4	5,3	4,026	.001
	mies	21,5	5,8		
Käsitys parhaasta oppimisymp. □)	nainen	39,5	10,5	-2,755	.01
	mies	44,7	10,8		

□) Käännetty pisteytys eli integraatiomyönteisyyttä osoittaa pienempi pistemäärä.

Kuten taulukko 12 osoittaa sukupuolella näyttäisi olevan yhteys käsityksiin integraatiosta, erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä, joskin naisten ja miesten kyselylomakkeen osioista saamien pistemäärien keskiarvojen erot osoittautuivat melko pieniksi. Suuntaus näyttäisi kuitenkin siltä, että naiset suhtautuvat kyselyn kaikissa osissa miehiä myönteisemmin integraatioon ja erityisoppilaaseen.

Yleisessä integraatioasennoitumisessa miesten ja naisten välisten pistemäärien keskiarvojen ero (5,1 pistettä) osoittautui tilastollisesti melkein merkitseväksi ( $p < .05$ ). Käsityksessä vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta naisten ja miesten välisten pistemäärien keskiarvojen ero (3,2 pistettä) oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < .01$ ). Käsityksessä vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneiden oppilaiden kohdalla keskiarvojen ero oli 3,9, joka oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < .001$ ). Parhaan oppimis- ja kasvu ympäristöosion keskiarvojen ero miesten ja naisten välillä oli 5,2 pistettä, joka osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ( $p < .01$ ).

## 7.6 Kokemuksen yhteys käsityksiin integraatiosta, erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä

Kokemuksen yhteys integraatioasentoon, käsitykseen erityisoppilaasta ja käsitykseen parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä osoittautui tutkimuksessa varsin vähäiseksi. Kokemus vammaisista henkilöistä on yhteydessä henkilön käsitykseen erityisoppilaasta ja käsitykseen parhaasta oppimisympäristöstä. Kokemukset vammaisista henkilöistä vaikuttavat positiivisesti henkilön käsityksiin erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä. Tilastolliset merkitsevyydet näkyvät taulukosta 13.

TAULUKKO 13. Kokemuksen yhteys tutkittuihin muuttujiin. Korrelaatiot ja tilastolliset merkitsevyydet.

Osa	Kokemus vammaisista henkilöistä yleensä	Kokemus vammaisten oppilaiden opettamisesta	Kokemus vammaisten oppilaiden opettamisesta normaaliluokalla
Yleinen käsitys integraatiosta	.11	-.01	.01
Käsitys vaik. psyyk. keh. vam. oppilaasta	.20 **	.13	-.03
Käsitys vaik. emot. häiriint. oppilaasta	.18 *	.11	.00
Käsitys parhaasta oppimisympäristöstä <sup>⊞</sup> )	-.21 **	-.07	-.11

⊞) Käännetty pisteytys eli integraatiomyönteisyyttä osoittaa pienempi pistemäärä.

## 7.7 Tutkimuksen eri osien välinen yhteys

Käytännössä yleinen integraatioasennonituminen ja käsitys parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä tarkoittavat pitkälti samaa asiaa. Kuten taulukko 14 osoittaa, yleinen integraatiokäsitys ja käsitys parhaasta oppimisympäristöstä ovat yhteydessä toisiinsa. Taulukon 14 osoittamat negatiiviset korrelaatiot (käsitys parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä –osa) johtuvat siitä, että vertailtavat osat on pisteytetty integraatiomyönteisyyden suhteen vastakkaisesti. Esimerkiksi korrelaatio  $-0.70$  tarkoittaa, että myönteinen integraatioasennonituminen takaa vähemmän segregoivan oppimisympäristön.

Tulosten perusteella myös käsitykset erityisoppilaista korreloivat keskenään. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jonkin erityisoppilasryhmän kokeminen negatiivisena aiheuttaa negatiivisen suhtautumisen myös muihin erityisoppilaisiin ja päinvastoin. Taulukosta on myös nähtävissä, että myönteinen käsitys erityisoppilaista vaikuttaa integrointihalukkuuteen positiivisesti.

**TAULUKKO 14.** Yhteys yleisen integraatiokäsityksen, käsityksen erityisoppilaista ja käsityksen parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä välillä sekä tilastolliset merkitsevyydet.

Osa	Käsitys parhaasta oppimisympäristöstä (käännetty pisteytys)	Käsitys vaikeasti emotionaalisesti häir. oppilaista	Käsitys vaikeasti psyyk. keh. vam. oppilaista
Yleinen käsitys integraatiosta	$-0.70^{**}$	$.35^{**}$	$.43^{**}$
Käsitys vaik. psyyk. keh.vam. opp.	$-0.43^{**}$	$.65^{**}$	
Käsitys vaik. emot. häiriintyn. opp.	$-0.49^{**}$		

## 8 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksessa kartoitettiin erityisluokanopettajien, erityisluokanopettajaopiskelijoiden, luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden integraatioasenteita, käsityksiä erityisoppilaista sekä parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä erityisoppilaille. Tutkimuksessa vertailtiin eri ryhmien käsitysten eroja sekä sukupuolen, iän ja kokemuksen vaikutusta asennoitumiseen. Tutkimuksen tulokset opettajien integraatioasenteista, käsityksistä parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä ovat pitkälti samansuuntaisia kuin aiemmin samalta alalta tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet (esim. Scruggs & Mastropieri 1996, Vanhatalo & Häkkinen 1997, Moberg 1998b). Seuraavassa pohditaan saatuja tutkimustuloksia sekä esitetään tuloksista tehtäviä johtopäätöksiä. Myös käytetyn tutkimustutkimusmenetelmän rajoituksia sekä tutkimuksen aikana esiin nousseita jatkotutkimushaasteita pohditaan lopuksi.

### 8.1 Kriittistä integraatioasennoitumista

Integraatioideologiaan katsotaan liittyvän ajatus, että kaikkien oppilaiden kasvatukselliset tarpeet pystytään kohtaamaan yleisopetuksessa (Gartneria & Lipskyä 1987 mukailien Moberg 1998b). Tässä tutkimuksessa osoittautui, että yleinen suhtautuminen integraatioon on varsin kriittistä. Tulosten perusteella ainoastaan 15 % kyselyyn vastanneista uskoi edes jonkin verran normaaliopetuksen kykyyn tarjota hyvää opetusta kaikille oppilaille. Tämän tutkimuksen kriittistä integraatioasennoitumista saattaa osaltaan lisätä myös em. ajatus onnistuneen integraation vaatimuksesta. Sen sijaan Yhdysvalloissa tehdyssä meta-analyysissä 65 % opettajista ilmensi enemmän integraatiomyönteisyyttä kuin kielteisyyttä. (Scruggs & Mastropieri 1996.) Kertooko tämä tulos siitä, että integraatioasiat ovat Yhdysvalloissa Suomea pidemmällä.

Opettajista positiivisemmin integraatioon suhtautuivat erityisluokanopettajat ja kriittisemmin luokanopettajat. Tämänkin tulos noudattelee aiempien tutkimusten linjaa (esim. Semmel ym. 1991, Moberg 1998b). Integraatiota ja sitä tukevia ratkaisuja ei olla ilmeisesti kyetty Suomessa kehittämään niin paljon, että opettajien suhtautuminen integraatioon olisi ajan myötä muuttunut positiivisemmaksi. Tutkimuksessa kaikkien myös koehenkilöryhmien integraatiokäsitysten hajonnat osoittautuivat melko suuriksi,

joten tästä voidaan päätellä, että saman ammattikunnan sisällä on paljon erilaisia näkemyksiä integraatiosta.

Tässäkin tutkimuksessa ilmenneitä luokanopettajien ja erityisluokanopettajien näkemyseroja integraatiosta voidaan Mobergia (1998b) mukaillen voidaan pitää merkinä nykyisestä kaksitahoisesta koulujärjestelmästä, jossa erityisoppilaat opiskelevat erityisopetuksen piirissä, josta vastaavat erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat. Kahden järjestelmän vallitessa kehitystä tapahtuu hitaasti, sillä molemmat opettajaryhmät korostavat omia professioitaan ja omaa koulutustaan. Luokanopettajille tyypilliseksi piirteeksi integraatiokeskusteluissa Moberg (1998b, 153) on nähnyt omien taitojen riittämättömyyden sekä puutteellisen koulutuksen. Erityisluokanopettajat kritisoivat integraatiota vetoamalla oppilaiden erityistarpeisiin ja opetuksen tehokkuuteen, korostaen omaa professiotaan (Moberg 1998b, 154).

Toisaalta erityisluokanopettajien voidaan ammatinvalintansa puolesta katsoa olevan integraatioasenteissaan avarakatseisempia, sillä he ovat tottuneet oppilaiden erilaisuuteen työssään. Yleisopetuksen opettajien taas ajatellaan usein olevan varsin tavoitehakuksia, jolloin erityisoppilaiden osallistuminen yleisopetukseen, voidaan nähdä tavoitteiden saavuttamisen esteinä. Tällöin integroitu oppilas saattaa jäädä sivuun opettajan keskittyessä muihin oppilaisiin. Tuloksista on selvästi myös nähtävissä, että yli puolet luokanopettajista pelkäävät erityisoppilaiden tulon yleisopetuksen piiriin heikentävän muiden oppilaiden opetuksen tasoa ja kokevat, ettei resursseja ja henkilökuntaa ole riittävästi kohtaamaan erityisiä kasvatuksellisia tarpeita normaaliluokissa. Luokanopettajaopiskelijoiden hieman positiivisempi integraatioasenne verrattuna työelämässä oleviin luokanopettajiin selittyy varmasti käytännön työkokemuksen puutteella.

Selvästi positiivisimmaksi ryhmäksi integraatioasenteissaan tutkimuksessa osoittautui erityisluokanopettajiksi opiskelevien ryhmä. Heidän myönteisen suhtautumisensa voidaan katsoa selittyvän ainakin osin sillä, että erityisluokanopettajaopinnoissa integraatiota pidetään tavoiteltavana ja työkokemuksen usein puuttuessa he ovat saattaneet vastata kyselyyn ideologian tasolla.

Kriittisyyttä lisäävänä seikkana voidaan pitää myös riittämättömiä resursseja toteuttaa integraatiota. Yhdysvalloissa ja Englannissa tehdyissä tutkimuksissa onkin todettu, että integraatioasenteiden myönteisyys riippuu keskeisesti integraatiota tukevien palvelujen saatavuudesta. (Hegarty ym. 1982; Semmel ym. 1991.) Näin asia menee varmasti myös Suomessa. Riittämättömät resurssit eivät houkuttele integroimaan.

## 8.2 Erilaisia käsityksiä erityisoppilaista

Tulosten perusteella käsitykset erityisoppilaista vaihtelivat suuresti kyselylomakkeessa esitettyjen adjektiiviparien muodostamalla ulottuvuudella (esim. aktiivinen ... passiivinen). Molempien erityisoppilasnimikkeiden kohdalla suhtautuminen näytti kaikkien adjektiiviparien keskiarvon perusteella olevan kuitenkin varsin varauksellista.

Käsitykset vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta olivat varsin yhteneviä luokanopettajia lukuun ottamatta. Luokanopettajat pitivät tätä oppilasnimikettä selvästi muita enemmän passiivisena, harmillisena, epämiellyttävänä, eivätkä myöskään uskoneet vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisten oppilaiden opettavuuteen. Tämä johtuu varmasti siitä, ettei luokanopettajilla useinkaan ole käytännön kokemusta kehitysvammaisista oppilaista tai heidän opettamisestaan. Muut koehenkilöryhmät olivat käsityksissään hieman positiivisempia, varsinkin opettavuuden kohdalla. Erityisluokanopettajien ja erityisluokanopettajaopiskelijoiden uskoa näiden oppilaiden opettavuuteen voidaan pitää perusteltuna jo ammatinvalinnankin puolesta.

Koehenkilöiden käsitykset vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta osoittautuivat pääpiirteittäin samansuuntaisiksi. Suurimmat erot koehenkilöryhmien välillä löytyivät arvioitaessa vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneen oppilaan normaaliutta, opetettavuutta ja aktiivisuutta. Luokanopettajat osoittautuivat arvioissaan negatiivisimmiksi, heidän ryhmänsä koki tämän oppilasnimikkeen passiiviseksi, hieman epänormaaliksi, eivätkä he myöskään uskoneet näiden oppilaiden opettavuuteen.

Tulosten perusteella puolet luokanopettajista oli sitä mieltä, että vaikeasti käyttäytymishäiriöiset oppilaat tarvitsevat erityisopetusta erityiskoulussa. Luokanopettajien näkemys vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneiden erityisopetuksen

tarpeesta on heidän työnsä kannalta varsin ymmärrettävä. Yleisopetuksen luokkakokojen ollessa suuret (vaikkakin erityisoppilaan tulon luokkaan pitäisi pienentää oppilasmäärää), saattavat luokanopettajat kokea erityisoppilaan tulon luokkaan vievän aikaa pois muiden oppilaiden opetuksesta.

Mielenkiintoista on huomata luokanopettajien selkeästi muista ryhmistä eroava käsitys vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneen oppilasnimikkeen aktiivisuudesta. Luokanopettajien ryhmä piti tätä oppilasnimikettä vahvasti passiivisena, vaikka yleensä ns. häirikköoppilaat ajatellaan hyvinkin aktiivisiksi. Ajattelevatko luokanopettajat tässä vain akateemista aktiivisuutta? Toisaalta omaa tutkimustamme kritisoiden voimme todeta, ettei käsitepari aktiivinen ... passiivinen ole yksiselitteinen, vaan sen voi tulkita monella tavalla.

Positiivisimmin käyttäytymishäiriöisiin oppilaisiin suhtautui erityisopettaja-opiskelijoiden ryhmä, jonka mielestä kyseinen oppilasnimike on varsin aktiivinen ja hyvin opetettavissa, vain 8,3 % erityisluokanopettajaopiskelijoista katsoo näiden oppilaiden tarvitsevan erityisopetusta erityiskoulussa. Sen sijaan erityisluokanopettajista 41 % sijoittaisi vaikeasti käyttäytymishäiriöiset oppilaat erityisluokalle erityiskouluun. Tässäkin näkyy kentällä työskentelevien opettajien käytännön kokemus. Opettajat ovat käytännössä varmasti huomanneet, ettei integraatio onnistu nykyisillä resursseilla helposti. Opiskelijat sen sijaan ovat vielä idealisteja.

### 8.3 Pedagoginen poikkeavuus integraation esteenä

Tämänkin tutkimuksen perusteella kasvatuksellisten erityistarpeiden laatu ja määrä vaikuttivat suuresti opettajien integraatiohalukkuuteen ja käsityksiin integraation toimivuudesta. Käsitys parhaasta oppimis- ja kasvu ympäristöstä vaihtelee melko suuresti eri vammaryhmien (vammantyyppi ja vaikeusaste) kohdalla. Kuten monissa aiemmissa tutkimuksissa (esim. Moberg 1984, 1998b, Scruggs & Mastropieri 1996; Häkkinen ja Vanhatalo 1997). Tässäkin tutkimuksessa kävi selvästi ilmi opettajien valmius sijoittaa tietyt, vähiten pedagogisesti poikkeavat oppilaat, kuten kohtalaisesti puhe- tai lukihäiriöiset, fyysisesti vammaiset sekä kuulo- tai näkövammaiset oppilaat lähimmäksi yleisopetuksen opetusryhmiä. Yhdysvalloissa tehdyssä Scruggsin ja

Mastrorierin (1996) kokoamassa meta-analyysissä saatiin vastaavia tuloksia 85,2 % 43 opettajasta koki pärjäävänsä lievien vaikeuksien kanssa. Tämä on perusteltavissa sillä, että nämä oppilasryhmät eivät kuormita opettajan työtä kohtuuttomasti normaaliluokassakaan ja usein näiden oppilaiden opetettavuutta pidetään hyvänä.

Selvästi segregoivimpiin ympäristöihin tulosten perusteella oltiin valmiita sijoittamaan, vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaiset, vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneet sekä vaikeasti autistiset oppilaat. Nämä oppilaat sijoitettaisiin tämän tutkimuksen perusteella tavallisessa koulussa sijaitsevaan erityisluokkaan tai erityiskouluun. Tämän suuntaisia tuloksia on tutkimuksessaan saanut myös Ihatsu (1987). Koehenkilöt eivät uskoneet yleisopetuksen kykyyn vastata näiden oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Yli 60 % kaikista vastanneista olikin sitä mieltä, ettei täysiaikainen normaaliluokkasijoitus paranna vammaisen lapsen koulumenestystä. Tutkittaessa normaaliluokkasijoituksen ja koulumenestyksen yhteyttä vammaisten lasten kohdalla on aiemmin saatu ristiriitaisia tuloksia (kts. Moberg 1998b). Oppilaan koulusijoituksen vaikutus oppilaan koulumenestykselle onkin siis hyvin yksilöllistä.

Yhtenä syynä segregoivaan ajatteluun näiden oppilasryhmien kohdalla saattaa olla se, että koehenkilöt uskovat ja pelkäävät erityisoppilaiden leimaantuvan erilaisiksi tai tyhmiksi yleisopetusryhmissä. Noin kolmannes kyselyyn vastanneista uskookin vammaisten lasten tulevan kiusatuiksi ja / tai hyljeksityiksi normaaleilla luokilla. Samalla on mielenkiintoista huomata, että kuitenkin lähes 40 % koehenkilöistä uskoo täysiaikaisen normaaliluokkasijoituksen ainakin jossain määrin edistävän vammaisen lapsen itsetunnon parantumista.

Myöskin tässä tutkimuksen osassa luokanopettajat olivat arvioissaan kriittisimpiä ja erityisluokanopettajaopiskelijat positiivisimpia. Luokanopettajien kriittisyys johtunee siitä, että he eivät koe omaavansa nykyisessä työssään riittäviä resursseja ja taitoja, haastavien, vaikeammin pedagogisesti poikkeavien oppilaiden opettamiseen, jonka vuoksi he ovat sijoittaneet nämä vammaryhmät pääosin oman työnsä ulkopuolelle. Yli puolet vastanneista luokanopettajista haluaakin sijoittaa vammaiset lapset erityisryhmiin. Tätä tulosta tukee mm. Mobergin (1998b) tutkimus, jonka mukaan yli 90



% luokanopettajista vastustaa vammaisten oppilaiden sijoittamista yleisopetuksen ryhmiin.

#### 8.4 Iän, sukupuolen ja kokemuksen vähäinen yhteys integraatioasenteisiin

Iän vaikutus yleiseen integraatioasentoitumiseen, käsitykseen erityisoppilaasta ja parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä näytti tulosten perusteella olevan vain vähäinen. Koehenkilön iällä ei näytä tämän tutkimuksen perusteella olevan juurikaan yhteyttä edellä mainittuihin käsityksiin. Suuntaus iän suhteen oli kuitenkin kaikissa osissa se, että nuorimmat suhtautuivat integraatioon positiivisemmin. Tämä selittynee nuorten yleisellä avarakatseisuudella ja ideologisuudella.

Sukupuolen yhteys tutkittaviin käsityksiin näytti olevan melko vähäinen, sillä naisten ja miesten välillä ei ollut juurikaan eroa integraatioasenteissa ja sitä tarkentavissa testin osissa. Naiset näyttivät olevan vain hiukan miehiä positiivisempia käsityksissään. Voisiko naisten suvaitsevaisempi asennoituminen olla laajemmalla perspektiivillä yhtenä syynä opettajakunnan naisvaltaisuudelle. Tosin tähän naisten myönteisempää asennoitumista ilmentävään tulokseen saattaa vaikuttaa tässä tutkimuksessa myös miesten pieni osuus koehenkilöjoukossa.

Kokemuksen määrällä (vammaisista henkilöistä ja heidän opettamisestaan) ei tässä tutkimuksessa näyttänyt olevan juurikaan vaikutusta integraatioasenteisiin ja sitä tarkentaviin osiin. Mielenkiintoista on huomata, että koehenkilöiden omaama kokemus ei takaa yhdensuuntaista integraatioasentoitumista. Jokaisen koehenkilön omat kokemukset vaikuttavat yksilöllisen integraatiokäsityksen syntymiseen.

#### 8.5 Tutkimusmenetelmän ja –tulosten arviointia

Tutkimustulosten yleistettävyyttä laajempaan joukkoon heikentää se, että koehenkilöjoukko on valittu harkinnanvaraisena näytteenä muutamasta Suomen kunnasta. Saman kunnan alueen opettajien mielipiteisiin saattavat vaikuttaa kunnan yleiset erityisopetusratkaisut ja integraatioasenteet.

Koehenkilöryhmien keskinäisen vertailun pätevyyttä saattaa heikentää ryhmien hyvin erisuuruiset vastaajamäärät. Erityisluokanopettajaopiskelijoiden koehenkilömäärä on varsin suuri verrattuna tutkimuksen muihin koehenkilöryhmiin.

Aineiston validiteettia saattaa puolestaan heikentää se, että opettajankoulutuksessa integraatiota pidetään tavoittelemisen arvoisena asiana, joten koulutuksen aikana mahdollisesti omaksuttu positiivinen asenne integraatiota kohtaan saattaa vaikuttaa vastauksiin. Varsinkin opiskelijat saattavat vastata integraatiokyselyyn ideologian pohjalta, kun taas monilla opettajilla kokemukset käytännöstä vaikuttavat vastauksiin.

### 8.6 Tulevaisuudennäkymiä ja jatkotutkimushaasteita

Koulujärjestelmää kehitettäessä ja integraation toteuttamista pohdittaessa, on tärkeää huomata, että integraatio ja segregoiva erityisopetus eivät ole toisiaan poissulkevia vaan pikemminkin toisiaan täydentäviä koulutusratkaisuja. Integraatio tulee nähdä yhtenä keinona erityisopetuksen rinnalla mahdollistamassa erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden yksilölliset koulutusratkaisut tasa-arvoa ja suvaitsevaisuutta tunnustavassa hengessä. Tutkimustulosten pohjalta ei kuitenkaan voida yksiselitteisesti todeta kummankaan koulutusratkaisun paremmuutta yksittäisten oppilaiden kohdalla, joten koulutusratkaisut eri kouluvaihtoehtojen välillä olisi pyrittävä ja kyettävä tekemään yksilön tarpeiden mukaisesti.

Tarvittaisiinkin lisää tutkimuksia, jotka selvittäisivät integroidun erityisopetuksen mahdollisuuksia erilaisissa tilanteissa. Näin voitaisiin saavuttaa onnistuneita, yksilöllisiä koulutusratkaisuja, joko integroidun tai segregoidun erityisopetuksen avulla. Samalla voitaisiin tutkia lisää, mitkä tekijät mahdollistavat onnistuneen integraation ja mitkä ovat integraation esteitä. Toki tällaisia tutkimuksia on tehty aiemminkin, mutta jatkuva kehitys koulumaailmassakin vaatii ajankohtaista tietoa integraatoratkaisujen tueksi.

Integraatoratkaisuja tehtäessä myös oppilasta tulisi kuunnella ja pyrkiä tekemään integraatoratkaisut myös hänen toiveidensa mukaan. Oppilaiden toiveita hyvästä opetuksesta ja käsityksiä integraatiosta tulisi tutkia lisää. Myös erityisoppilaksi

luokiteltavien oppilaiden ikätovereiden mielipiteitä tulisi kartoittaa, jotta saataisiin selville ovatko ikätoverit valmiita hyväksymään erityisoppilaan omaan kaveripiiriinsä. Ilman ikätoverien hyväksyntää on sosiaalisesta integraatiosta turha odottaa.

Integraation kehittämistä ajatellen on myös huomioitava, että lisäkoulutus, tukipalvelujen ja yleisten resurssien lisääminen kulkevat käsi kädessä laajentumispyrkimysten kanssa. Erityistarpeita omaavan oppilaan pelkkä fyysinen sijoittaminen yleiseen opetusryhmään ei välttämättä saa aikaan integroitumista, vaan ilman tarvittavia tukitoimenpiteitä kyseessä on pikemminkin eristäytyminen muusta luokkayhteisöstä eli segregatio. Integraatiota ei tulisi toteuttaa vain integroimisen vuoksi. Erityisoppilas ei tarvitse integraatiota, vaan sopivaa tarkoituksenmukaista opetusta.

Kuitenkin ennen materiaalisia resursointeja täytyy kasvatusalan ammattilaisten läpikäydä asennemuutos hyväksyvämpään suuntaan. Ilman integraatiomyönteisiä, mutta realistisia asenteita on onnistuneesta integraatiosta turha lähteä haaveilemaan. Tässä näkisimmekin haasteen laadulliselle tutkimukselle. Kasvatusalan ammattilaisten asennoitumisen syyt olisi kartoitettava, jotta voitaisiin nähdä mikä jarruttaa integraation kehittymistä.

Käytännössä integraatio muotoutuu pitkälti niiden ehtojen pohjalta millaiseksi sitä toteuttavien opettajien integraatioasenteet sen muovaavat. Ennen laajempaa integraation toteuttamista tulisi kuitenkin miettiä mihin integraatiolla ollaan pyrkimässä ja mitä sillä voidaan saavuttaa. Vasta selkeiden keinojen ja päämäärien nimeäminen antaa opettajille mahdollisuuden muodostaa omat integraatiokannanottonsa ja selvittää mahdollisuutensa saavuttaa integraation keinoin järjestetylle koulutukselle asetetut tavoitteet. Tällä hetkellä selkeiden keinojen ja tavoitteiden puuttuminen ei anna opettajille mahdollisuutta muodostaa realistisia integraationäkemyksiä.

## LÄHTEET

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

Evans, P. 2000. Including Students with Disabilities in Mainstream Schools. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkola & H. Alasuutari (toim.) 2000, 31-39.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1996. *Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä*. Porvoo: WSOY.

Hegarty, S. 1987. *Special Needs in Ordinary School. Meeting Special Needs in Ordinary School*. London: British Library Cataloguing in Publication Data.

Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. 1982. *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor, Berkshire, England: NFER-Nelson.

Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. *Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas*. Helsinki: Opetushallitus.

Heikkilä, T. 1998. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.

Howarth, S. B. 1987. *Effective Integration: Physically Handicapped Children in Primary Schools*. Windsor; Berkshire, England: NFER- Nelson.

Häkkinen, K. & Vanhatalo, S. 1997. *Opettajien käsitykset erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiosta*. Pro gradu –tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

Ihatsu, M. 1987. *Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun alasteella*. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja 5.

Ihatsu, M. & Tuunainen, K. 1995. Erityisopetus eri maissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita.

Karagiannis, A. & Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa: S. Stainback & W. Stainback. (toim.) 1997, 3-17.

Kauffman, J. 1997. Today's Special Education and Its Messages for Tomorrow. A panel presentation at the annual convention of the Council for Exceptional Children, Salt Lake City, April 11, 1997.

Kehitysvammaisten Tukiliitto ja integraatio. 2000. <<http://www.kvtl.fi/integr.htm>> 22.12 2000.

Kokkola, H. & Savolainen, H. 2000. Foreword. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkola & H. Alasuutari (toim.) 2000, 5-8.

Laatikainen, P. 1999. Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat integraation välineenä. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmä tieto 3/1999. Täydennyskoulutuskeskus: Jyväskylän yliopisto.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1997. Inclusion and School Reform. Transforming America's Classrooms. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Mikkonen, M. 1999. Vammaisten opiskelu tavallisessa luokassa vaatisi asennemuutosta. Helsingin Sanomat 30.8.1999, Kotimaa.

Moberg, S. 1982. Integraatiotutkimus. Teoksessa. K. Tuunainen (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Joensuu: Lastensuojelun Keskusliitto, 285-302.

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

Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus* 21, 241-245.

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. 1998a. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* Kehitysvammaliitto. Helsinki, 38-61

Moberg, S. 1998b. 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. (painossa). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jauhiainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: Käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Tutkimusraportin "Psyykkisesti kehitysvammaisten integraatio Suomessa" 1. osaraportti. Kehitysvammaliitto. Helsinki.

Moberg, S. & Ikonen, O. 1981. Psyykkisesti kehitysvammaisten koulutuksen fyysisen integraation edellytykset peruskoulussa. Kehitysvammaliitto. Helsinki.

Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena.

Murto, P. & Lehtinen, J-M. Yhteinen koulu kaikille (inkluisio) – haaste opettajankoulutukselle. Nuorisosiain neuvottelukunta – NUORA. <[http:// www.minedu.fi/nuora/tapahtumia/Murto\\_Pentti\\_ja\\_Lehtinen\\_Juha\\_Matti.html](http://www.minedu.fi/nuora/tapahtumia/Murto_Pentti_ja_Lehtinen_Juha_Matti.html)>. 22.12.2000.

Naukkarinen, A. 1999. Inkluisio – teoriasta käytäntöön Suomessakin. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3/1999. Täydennyskoulutuskeskus: Jyväskylän yliopisto.

Nirje, B. 1992. The Normalization Principle Papers. Centre for Handicap Research. Uppsala: Uppsala University.

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Perusopetuslaki N:o 628/1998, 17 §.

Rajaniemi, A. 1999. Ehdollinen tuki integraatiolle. *Opettaja* 43, 1999.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.

Sapon-Shevin, M. 1995. Artikkelissa O'Neil, J. Can Inclusion Work? A Conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership* 52 (4), 7-11.

Savolainen, H., Kokkola, H & Alasuutari, H. (toim.) 2000. Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality. Helsinki: Hakapaino Oy

Scruggs, T., Mastropieri, M. 1996. Teacher Perception of Mainstreaming/ Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children* 63, 59-74.

Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G. & Lesar, S. 1991. *Exceptional Children*. Illinois: Charles Thomas Publisher.

Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) 1997. *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes.

Taylor, R., Richards, S., Goldstein, P. & Schilit, J. 1997. Teacher Perceptions of Inclusive Settings. *The Council for Exceptional Children*, Vol. 29 No 3. Jan / Feb 1997, 50-54.

Tuckman, B. W. 1994. *Conducting Educational Research*. 4 th. edition. Harcourt Brace & Company.

Väyrynen, S. 2000. *Towards an Inclusive Society*. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkola & H. Alasuutari (toim.) 2000, 52-61.

Ängeslevä, M. 1999. *Vantaan kouluväki kohisee erityisopetuksen integraatiosta*. *Opettaja* 18, 1999.



Liite 1: Tutkimuksessa käytetty kyselylomake.

## KÄSITYKSET INTEGRAATIOSTA

### TAUSTATIEDOT

Merkitse rasti (X) asianmukaiseen vaihtoehtoon seuraaviin kysymyksiin!

1. Sukupuoli             nainen  
                           mies
  
2. Ikä                     -25  
                           26-30  
                           31-40  
                           41-50  
                           51-55  
                           56-
  
3. Henkilökohtaisten kokemustesi määrä vammaisista henkilöistä yleensä?  
                           ei lainkaan  
                           jonkin verran  
                           paljon  
                           hyvin paljon
  
4. Henkilökohtaisten kokemustesi määrä vammaisten oppilaiden opettamisesta?  
                           ei lainkaan  
                           jonkin verran  
                           paljon  
                           hyvin paljon
  
5. Tietosi ja kokemustesi määrä vammaisten oppilaiden opettamisesta normaaliluokilla?  
                           ei lainkaan  
                           jonkin verran  
                           paljon  
                           hyvin paljon
  
6. Jos sinulla on kokemuksia vammaisten oppilaiden koulunkäynnistä normaaliluokilla, millaiseksi arvioit tuon integraation yleensä? Se oli  
                           epäonnistunutta  
                           en osaa sanoa  
                           onnistunutta  
  
                           Minulla ei ole kokemusta integraatiosta

(jatkuu)

(jatkuu)

## KÄSITYKSET INTEGRAATIOSTA

Seuraavassa on esitetty muutamia toteamuksia erilaisten oppilaiden opettamisesta yleisissä opetusryhmissä. Näistä asioista on olemassa monia erilaisia käsityksiä. Kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Tässä halutaan tietää sinun henkilökohtainen käsityksestä näistä asioista.

Ilmaise oma käsityksesi merkitsemällä rasti (X) mielipidettäsi vastaavaan sarakkeeseen jokaisen toteamuksen jälkeen.

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 normaaliopetuksessa.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
2. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus ei ole hyvä ratkaisu lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
3. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai hyljeksivät vammaisia oppilaita normaali-luokilla.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
4. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen lapsen 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 normaaliluokissa.	.....	.....	.....	.....	.....	.....

(jatkuu)

(jatkuu)

	TEM	JEM	HEM	HSM	JSM	TSM
11. Ihmiset haluavat seurakseen sellaisia ihmisiä, joilla on samoja piirteitä ja harrastuksia kuin heillä itselläänkin.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
12. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
13. Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
14. Yleisopetuksen luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien vammaisten oppilaiden opetuksesta.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
15. Vammaiset lapset eivät leimaannu "erilaisiksi" tai "tyhmiksi" jos he käyvät koulua yleisopetusryhmissä.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
16. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vaikeasti vammaisen oppilas.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
17. Vammaisen lapsen sijoittaminen normaaliluokkaan vähentää ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
18. Vammaisen lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaisesti normaaliluokkaan.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
19. Vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi.	.....	.....	.....	.....	.....	.....
20. Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymishäiriöitä, tarvitsevat erityisopetusta erityiskouluissa.	.....	.....	.....	.....	.....	.....

(jatkuu)

(jatkuu)

Seuraavaksi halutaan tietää, millaisia merkityksiä ja assosiaatioita sinä liität eräisiin oppilaskategorioihin. Sinun tulee arvioida kahta oppilasnimikettä kuudella adjektiiviparien muodostamalla ulottuvuudella. Tee arviosi nopeasti. Älä ala miettiä yksittäisiä oppilaita. Kysymys on ensivaikutelmasta, siitä välittömästä assosiaatiosta, jonka arvioitava kohde sinussa herättää. Ole kuitenkin huolellinen, sillä kysymys on sinun todellisesta vaikutelmastasi.

OPPILAS, JOLLA ON  
VAIKEA PSYKKINEN KEHITYSVAMMA

aktiivinen	—	—	—	0	—	—	—	passiivinen
harmillinen	—	—	—	0	—	—	—	harmiton
ei-opetettavissa	—	—	—	0	—	—	—	opetettavissa
miellyttävä	—	—	—	0	—	—	—	epämiellyttävä
normaali	—	—	—	0	—	—	—	epänormaali
itsenäinen	—	—	—	0	—	—	—	epäitsenäinen

OPPILAS, JOLLA ON  
VAIKEA EMOTIONAALINEN HÄIRIÖ

aktiivinen	—	—	—	0	—	—	—	passiivinen
harmillinen	—	—	—	0	—	—	—	harmiton
ei-opetettavissa	—	—	—	0	—	—	—	opetettavissa
miellyttävä	—	—	—	0	—	—	—	epämiellyttävä
normaali	—	—	—	0	—	—	—	epänormaali
itsenäinen	—	—	—	0	—	—	—	epäitsenäinen

(jatkuu)

(jatkuu)

Arvioi seuraavaksi millainen kasvuympäristö olisi paras useimmille nimetyn oppilasryhmän edustajille silloin kun pyritään kohtaamaan oppilaiden kasvatukselliset erityistarpeet. Merkitse yksi rasti (X) jokaiselle riville.

Kasvuympäristöt: 1 = koko ajan normaaliluokassa  
 2 = yli 75 % ajasta norm.luokassa  
 3 = suurin osa ajasta erityisluokassa  
 4 = koko ajan erityisluokassa yleisessä koulussa  
 5 = koko ajan erityiskoulussa  
 6 = koko ajan erityislaitoksessa

Paras kasvuympäristö useimmille ryhmän oppilaille pyrittäessä tehokkaaseen yksilölliseen opetukseen

OPPILAAT, JOILLA

	1	2	3	4	5	6
KOHTALAINEN PUHEHÄIRIÖ VAIKEA PUHEHÄIRIÖ						
KOHTALAINEN LUKIHÄIRIÖ VAIKEA LUKIHÄIRIÖ						
KOHTALAINEN PS.KEH.VAMMA VAIKEA PS.KEH.VAMMA						
KOHTALAINEN NÄKÖVAMMA VAIKEA NÄKÖVAMMA						
KOHTALAINEN KUULOVAMMA VAIKEA KUULOVAMMA						
KOHTALAINEN EMOT.HÄIRIÖ VAIKEA EMOT.HÄIRIÖ						
KOHTALAINEN FYYSINEN VAMMA VAIKEA FYYSINEN VAMMA						
KOHTALAINEN AUTIST. HÄIRIÖ VAIKEA AUTIST. HÄIRIÖ						

Liite 2: Ryhmien osiokohtaiset asennepistemäärien jakaumat (%) ja vastauspistemäärien keskiarvot (ka). Pistemäärien asteikko 1 – 6: suurempi pistemäärä tarkoittaa myönteistä suhtautumista integraatioon.

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat

1. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen normaaliopetuksessa.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	13,9	38,0	25,0	8,3	12,0	2,8	2,8
R2	14,7	35,3	17,6	8,9	23,5	0	2,9
R3	30,0	35,0	10,0	5,0	20,0	0	2,5
R4	29,4	32,4	23,5	8,8	5,9	0	2,3
YHT.	18,4	36,2	21,9	8,2	13,8	1,5	2,7

2. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus ei ole hyvä ratkaisu lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	5,6	9,3	9,3	15,7	45,8	14,8	4,3
R2	8,8	8,8	14,7	14,7	29,4	23,5	4,2
R3	5,0	15,0	15,0	25,0	35,0	5,0	3,9
R4	2,9	20,6	14,7	23,5	38,2	0	3,7
YHT.	5,6	11,7	11,7	17,9	40,3	12,8	4,0

3. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai hyljeksivät vammaisia oppilaita normaaliluokilla.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	2,8	13,0	39,8	13,9	25,0	5,6	3,6
R2	5,9	26,5	17,6	8,8	35,3	5,9	3,6
R3	0	40,0	30,0	5,0	20,0	5,0	3,2
R4	8,8	20,6	26,5	20,6	23,5	0	3,3
YHT.	4,1	19,4	32,6	13,2	26,0	4,6	3,4

(jatkuu)

(jatkuu)

4. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen lapsen itsetunnon parantumista.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	4,6	11,1	23,1	22,2	32,4	6,5	3,9
R2	5,9	20,6	23,5	8,8	32,3	8,8	3,7
R3	0	20,0	10,0	40,0	30,0	0	3,8
R4	5,9	5,9	23,5	23,5	32,3	8,8	4,0
YHT.	4,6	12,8	21,9	21,9	32,1	6,6	3,9

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

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	5,6	11,1	24,1	18,5	22,2	18,5	4,0
R2	2,9	26,5	14,7	17,6	26,5	11,7	3,7
R3	10,0	20,0	40,0	15,0	10,0	5,0	3,1
R4	17,6	29,4	14,7	14,7	14,7	8,8	3,1
YHT.	7,7	17,9	22,4	17,3	20,4	14,3	3,5

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

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	66,7	27,8	4,6	0,0	0,9	0,0	1,4
R2	79,4	14,7	2,9	0,0	0,0	2,9	1,4
R3	60,0	15,0	20,0	0,0	5,0	0,0	1,7
R4	55,9	35,3	2,9	0,0	2,9	2,9	1,5
YHT.	65,5	23,2	7,6	0,0	2,2	1,5	1,5

7. Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	15,7	42,6	20,4	14,8	5,6	0,9	2,5
R2	32,3	52,9	5,9	2,9	5,9	0,0	2,0
R3	60,0	20,0	20,0	0,0	0,0	0,0	1,6
R4	67,6	23,5	2,9	2,9	2,9	0,0	1,5
YHT.	32,1	38,8	14,8	9,2	4,6	0,5	1,9

(jatkuu)

(jatkuu)

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

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	0,0	9,3	15,7	9,3	37,0	28,7	4,6
R2	2,9	17,6	17,6	5,9	20,6	35,3	4,3
R3	5,0	10,0	40,0	15,0	15,0	15,0	3,7
R4	2,9	32,3	23,5	8,8	20,6	11,7	3,5
YHT.	1,5	14,8	19,9	9,2	29,1	25,5	4,0

9. Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	30,6	35,2	9,3	13,9	6,5	4,6	2,4
R2	52,9	14,7	0,0	8,8	20,7	2,9	2,4
R3	20,0	40,0	5,0	20,0	15,0	0,0	2,7
R4	44,1	20,6	8,8	11,7	5,9	8,8	2,4
YHT.	35,7	29,6	7,1	13,3	9,7	4,6	2,5

10. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vamm. opp. kasvatukselliset tarpeet normaaliluokassa.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	14,8	34,3	21,2	16,7	9,3	3,7	2,8
R2	23,5	35,2	29,4	5,9	5,9	0,0	2,4
R3	0,0	35,0	50,0	5,0	10,0	0,0	2,9
R4	20,6	38,2	14,7	8,8	14,7	2,9	2,7
YHT.	15,8	35,2	24,5	12,2	9,7	2,6	2,7

11. Ihmiset haluavat seurakseen sellaisia ihmisiä, joilla on samoja piirteitä ja harrastuksia kuin heillä itselläänkin.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	3,7	32,4	25,9	14,8	16,7	6,5	3,2
R2	8,8	44,1	14,7	8,8	14,7	8,8	3,0
R3	20,0	40,0	30,0	5,0	5,0	0,0	2,4
R4	8,8	44,1	20,6	8,8	8,8	8,8	2,9
YHT.	7,1	37,2	23,5	11,7	13,8	6,6	2,8

(jatkuu)



(jatkuu)

12. Vam. oppilaiden koulunkäynti normaaliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	8,3	17,6	25,0	26,4	24,1	4,6	3,5
R2	5,9	35,3	11,7	8,8	29,4	8,8	3,5
R3	0,0	25,0	40,0	25,0	5,0	5,0	3,3
R4	23,5	17,6	20,6	20,6	11,7	5,9	3,0
YHT.	9,7	21,4	23,5	18,9	20,9	5,6	3,3

13. Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	16,7	44,4	17,6	11,1	10,2	0,0	2,5
R2	70,6	17,6	2,9	0,0	5,9	2,9	1,6
R3	45,0	35,0	20,0	0,0	0,0	0,0	1,8
R4	73,2	20,6	2,9	0,0	0,0	2,9	1,4
YHT.	38,8	34,7	12,8	6,1	6,6	1,0	1,8

14. Yleisopetuksen luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien vammaisten oppilaiden opetuksesta.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	8,3	13,0	13,0	16,7	30,6	18,5	4,0
R2	14,7	20,6	14,07	5,9	29,4	14,7	3,6
R3	0,0	10,0	25,0	15,0	40,0	10,0	4,2
R4	17,6	17,6	8,8	5,9	35,3	14,7	3,7
YHT.	10,2	14,8	13,8	12,8	32,1	16,3	3,9

15. Vammaiset lapset eivät leimaannu ”erilaisiksi” tai ”tyhmiksi”, jos he käyvät koulua yleisopetusryhmissä.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	5,6	18,5	28,7	13,9	22,2	11,1	3,6
R2	2,9	29,4	26,5	14,7	20,6	5,9	3,4
R3	10,0	15,0	40,0	20,0	15,0	0,0	3,4
R4	17,6	17,6	26,5	17,6	17,6	2,9	3,1
YHT.	7,7	19,9	29,1	15,3	20,4	7,7	3,4

(jatkuu)

(jatkuu)

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

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	13,0	19,4	25,9	16,7	14,8	10,2	3,3
R2	20,6	23,5	20,6	14,7	14,7	5,9	3,0
R3	30,0	20,0	20,0	10,0	20,0	0,0	2,7
R4	17,6	44,1	17,6	11,7	5,9	2,9	2,5
YHT.	16,8	24,5	23,0	14,8	13,8	7,1	2,9

17. Vammaisen lapsen sijoittaminen normaaliluokkaan vähentää ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	8,3	22,2	33,3	17,6	16,7	1,8	3,2
R2	14,7	26,5	17,6	14,2	23,5	2,9	3,1
R3	20,0	35,0	25,0	10,0	10,0	0,0	2,6
R4	44,1	29,4	14,7	8,8	2,9	0,0	2,0
YHT.	16,8	25,5	26,5	14,8	14,8	1,5	2,7

18. Vammaisen lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti normaaliluokkaan.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	8,3	25,0	28,7	28,7	8,3	0,9	3,1
R2	8,8	35,3	26,5	14,7	14,7	0,0	2,9
R3	0,0	35,0	50,0	10,0	0,0	5,0	2,9
R4	14,7	17,6	23,5	17,6	20,6	5,9	3,3
YHT.	8,7	26,5	29,6	22,4	10,7	2,0	3,1

19. Vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeidensa vuoksi.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	13,9	38,0	24,1	9,3	13,0	1,8	2,8
R2	50,0	23,5	14,7	5,9	5,9	0,0	1,9
R3	30,0	35,0	30,0	0,0	5,0	0,0	2,2
R4	47,1	41,2	5,9	2,9	2,9	0,0	1,7
YHT.	27,6	35,7	19,9	6,6	9,2	1,0	2,2

(jatkuu)

(jatkuu)

20. Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymishäiriöitä, tarvitsevat erityisopetusta erityiskoulussa.

	1	2	3	4	5	6	ka
R1	8,3	22,2	19,4	22,2	21,3	6,5	3,5
R2	41,2	25,5	8,8	8,8	11,7	5,9	2,4
R3	15,0	20,0	40,0	15,0	5,0	5,0	2,9
R4	50,0	35,3	8,8	5,9	0,0	0,0	1,7
YHT.	21,9	24,5	17,9	16,3	14,3	5,1	2,6

Liite 3: Käsitys vaikeasti psyykkisesti kehitysvammaisesta oppilaasta eri ryhmien arvioimana (%).

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat

Käsitys	R1	R2	R3	R4	Yht.
1 passiivinen	3,7	17,6	-	29,4	10,2
2	28,7	14,7	30,0	61,8	32,1
3	25,9	20,6	30,0	8,8	22,4
4	2,8	-	-	-	1,5
5	19,4	32,3	30,0	-	19,4
6	17,6	11,7	10,0	-	12,8
7 aktiivinen	1,8	2,9	-	-	1,5
1 harmillinen	2,8	14,7	-	2,9	4,5
2	15,7	8,8	10,0	41,2	18,4
3	28,7	20,6	25,0	47,1	25,0
4	2,8	-	-	8,8	3,1
5	27,8	26,5	40,0	-	24,0
6	21,2	20,6	25,0	-	17,9
7 harmiton	0,9	8,8	-	-	2,0
1 ei opetettavissa	-	2,9	-	29,4	5,6
2	1,8	-	5,0	64,7	12,8
3	7,4	11,7	15,0	2,9	8,2
4	-	-	-	2,9	0,5
5	17,6	17,6	50,0	-	17,9
6	38,0	44,1	20,0	-	30,6
7 opetettavissa	35,2	23,5	10,0	-	24,5
1 epämiellyttävä	-	5,9	-	5,9	2,0
2	4,6	11,7	15,0	35,3	12,2
3	24,1	-	20,0	50,0	30,6
4	12,0	14,7	20,0	8,8	12,8
5	33,3	14,7	35,0	-	24,5
6	16,7	11,7	10,0	-	12,2
7 miellyttävä	9,3	2,9	-	-	5,6
1 epänormaali	2,8	8,8	10,0	5,9	5,1
2	13,0	14,7	30,0	38,2	19,4
3	36,1	20,6	20,0	38,2	32,1
4	10,2	5,9	20,0	14,7	11,2
5	24,1	29,4	15,0	2,9	20,4
6	7,4	17,6	5,0	-	7,7
7 normaali	6,5	2,9	-	-	4,1
1 epäitsenäinen	13,9	23,5	30,0	11,7	16,8
2	30,6	17,6	40,0	-	24,0
3	31,5	35,3	20,0	35,3	31,6
4	6,5	-	-	17,6	6,6
5	15,7	17,6	5,0	35,3	18,4
6	1,8	2,9	-	-	1,5
7 itsenäinen	-	2,9	5,0	-	1,0

Liite 4: Käsitys vaikeasti emotionaalisesti häiriintyneestä oppilaasta eri ryhmien arvioimana (%).

R1 = erityisluokanopettajaopiskelijat

R2 = erityisluokanopettajat

R3 = luokanopettajaopiskelijat

R4 = luokanopettajat

Käsitys	R1	R2	R3	R4	Yht.
1 passiivinen	0,9	2,9	-	32,3	6,6
2	3,7	11,7	25,0	44,1	14,3
3	15,7	5,9	30,0	11,7	14,8
4	3,7	8,8	10,0	11,7	6,6
5	28,7	23,5	20,0	-	27,0
6	32,4	29,4	10,0	-	24,0
7 aktiivinen	14,8	17,6	5,0	-	11,7
1 harmillinen	6,5	8,8	5,0	8,8	7,1
2	25,0	47,1	25,0	26,5	29,1
3	35,2	29,4	30,0	3,5	31,6
4	3,7	-	20,0	8,8	5,6
5	20,4	8,8	20,0	32,3	20,4
6	8,3	5,9	-	-	5,6
7 harmiton	0,9	-	-	-	0,5
1 ei opetettavissa	1,8	-	-	17,6	4,1
2	0,9	8,8	5,0	50,0	11,2
3	1,8	17,6	15,0	20,6	9,2
4	0,9	2,9	10,0	11,7	4,1
5	19,4	20,6	25,0	-	16,8
6	27,8	29,4	30,0	-	23,5
7 opetettavissa	47,2	20,6	15,0	-	31,1
1 epämiellyttävä	1,8	-	-	2,9	1,5
2	4,6	8,8	15,0	11,7	7,7
3	31,5	47,1	30,0	38,2	35,2
4	13,9	8,8	15,0	17,6	13,8
5	27,8	29,4	40,0	29,4	29,6
6	17,6	2,9	-	-	10,2
7 miellyttävä	2,8	2,9	-	-	2,0
1 epänormaali	1,8	2,9	-	8,8	3,1
2	1,8	23,5	20,0	32,3	12,8
3	28,7	20,6	25,0	41,2	29,1
4	8,3	5,9	20,0	8,8	9,2
5	33,3	32,3	25,0	8,8	28,1
6	22,2	11,7	10,0	-	15,3
7 normaali	3,7	2,9	-	-	2,6
1 epäitsenäinen	1,8	5,9	10,0	-	3,1
2	19,4	20,6	10,0	14,7	17,9
3	28,7	35,3	30,0	26,5	29,6
4	0,9	2,9	5,0	29,4	6,6
5	28,7	20,6	40,0	26,5	28,1
6	17,6	11,7	-	2,9	12,2
7 itsenäinen	2,8	2,9	5,0	-	2,6

Liite 5: Käsitys parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä eri vammaryhmille eri koehenkilöryhmien arvioimana (%).

1= täysiaikainen normaaliluokkasijoitus

2= yli 75 % normaaliluokassa

3= suurin osa ajasta erityisluokassa

4= erityisluokka tavallisessa koulussa

5= erityiskoulu

6= erityislaitos

Ryhmä 1: erityisluokanopettajaopiskelijat

	1	2	3	4	5	6
Kohtalainen puhehäiriö	77,7	18,5	2,7	0,9	-	-
Vaikea puhehäiriö	13,0	67,5	13,0	4,6	1,8	-
Kohtalainen lukihäiriö	76,8	20,3	1,8	0,9	-	-
Vaikea lukihäiriö	11,1	65,7	19,4	3,7	-	-
Kohtalainen psyyk. keh. vamma	12,9	43,5	36,1	5,6	1,8	-
Vaikea psyyk. keh. vamma	0,9	11,1	40,7	30,5	14,8	1,8
Kohtalainen näkövamma	64,8	25,9	4,6	3,7	0,9	-
Vaikea näkövamma	27,7	31,4	16,6	12,0	12,0	-
Kohtalainen kuulovamma	62,0	28,7	4,6	2,7	1,8	-
Vaikea kuulovamma	20,3	25,0	24,1	15,7	14,8	-
Kohtalainen emot. häiriö	32,4	47,2	15,7	4,6	-	-
Vaikea emot. häiriö	1,8	25,9	38,8	28,7	4,6	-
Kohtalainen fyysinen vamma	82,4	13,0	2,7	1,8	-	-
Vaikea fyysinen vamma	28,7	38,8	16,7	12,0	3,7	-
Kohtalainen autistinen häiriö	12,0	42,5	31,4	11,1	2,7	-
Vaikea autistinen häiriö	-	10,1	33,3	34,2	19,4	2,7

(jatkuu)

(jatkuu)

## Ryhmä 2: erityisluokanopettajat

	1	2	3	4	5	6
Kohtalainen puhehäiriö	58,8	38,2	2,9	-	-	-
Vaikea puhehäiriö	8,8	58,8	14,7	17,6	-	-
Kohtalainen lukihäiriö	50,0	47,0	2,9	-	-	-
Vaikea lukihäiriö	8,8	35,3	47,0	8,8	-	-
Kohtalainen psyyk. keh. vamma	5,9	29,4	47,0	14,7	-	2,9
Vaikea psyyk. keh. vamma	-	2,9	26,5	29,4	38,2	2,9
Kohtalainen näkövamma	58,8	23,5	5,9	14,7	-	-
Vaikea näkövamma	11,7	26,5	26,5	17,6	17,6	-
Kohtalainen kuulovamma	35,3	38,2	11,7	11,7	2,9	-
Vaikea kuulovamma	5,9	8,8	32,2	26,5	26,5	-
Kohtalainen emot. häiriö	11,7	50,0	29,4	5,9	2,9	-
Vaikea emot. häiriö	-	8,8	32,2	32,2	17,6	8,8
Kohtalainen fyysinen vamma	79,4	11,7	-	8,8	-	-
Vaikea fyysinen vamma	35,3	29,4	14,7	11,7	8,8	-
Kohtalainen autistinen häiriö	2,9	20,6	41,1	29,4	5,9	-
Vaikea autistinen häiriö	-	-	17,6	32,2	47,0	2,9

(jatkuu)

(jatkuu)

## Ryhmä 3: luokanopettajaopiskelijat

	1	2	3	4	5	6
Kohtalainen puhehäiriö	35,0	60,0	5,0	-	-	-
Vaikea puhehäiriö	-	35,0	55,0	10,0	-	-
Kohtalainen lukihäiriö	30,0	60,0	10,0	-	-	-
Vaikea lukihäiriö	5,0	20,0	55,0	20,0	-	-
Kohtalainen psyyk. keh. vamma	10,0	20,0	45,0	10,0	15,0	-
Vaikea psyyk. keh. vamma	-	10,0	15,0	35,0	30,0	10,0
Kohtalainen näkövamma	45,0	25,0	15,0	10,0	5,0	-
Vaikea näkövamma	-	30,0	30,0	20,0	20,0	-
Kohtalainen kuulovamma	35,0	20,0	15,0	10,0	-	-
Vaikea kuulovamma	-	30,0	25,0	25,0	20,0	-
Kohtalainen emot. häiriö	15,0	20,0	45,0	10,0	10,0	-
Vaikea emot. häiriö	-	10,0	10,0	60,0	15,0	5,0
Kohtalainen fyysinen vamma	65,0	30,0	5,0	-	-	-
Vaikea fyysinen vamma	5,0	40,0	30,0	15,0	10,0	-
Kohtalainen autistinen häiriö	-	20,0	35,0	30,0	15,0	-
Vaikea autistinen häiriö	-	5,0	5,0	30,0	45,0	15,0

(jatkuu)



(jatkuu)

## Ryhmä 4: luokanopettajat

	1	2	3	4	5	6
Kohtalainen puhehäiriö	79,4	11,7	8,8	-	-	-
Vaikea puhehäiriö	17,6	58,8	17,6	5,9	-	-
Kohtalainen lukihäiriö	73,5	17,6	8,8	-	-	-
Vaikea lukihäiriö	11,7	61,7	20,6	5,9	-	-
Kohtalainen psyyk. keh. vamma	-	8,8	41,1	44,1	5,9	-
Vaikea psyyk. keh. vamma	-	-	8,8	41,1	44,1	5,9
Kohtalainen näkövamma	2,9	50,0	47,0	-	-	-
Vaikea näkövamma	-	2,9	50,0	47,0	-	-
Kohtalainen kuulovamma	2,9	32,2	55,8	5,9	2,9	-
Vaikea kuulovamma	-	2,9	32,2	58,8	5,9	2,9
Kohtalainen emot. häiriö	2,9	2,9	38,2	50,0	5,9	-
Vaikea emot. häiriö	-	-	2,9	38,2	52,9	5,9
Kohtalainen fyysinen vamma	-	52,9	47,0	-	-	-
Vaikea fyysinen vamma	-	-	52,9	47,0	-	-
Kohtalainen autistinen häiriö	-	-	20,6	52,9	26,5	-
Vaikea autistinen häiriö	-	-	-	20,6	52,9	26,5

(jatkuu)

(jatkuu)

## Ryhmien keskiarvot

	1	2	3	4	5	6
Kohtalainen puhehäiriö	70,4	25,0	4,0	0,5	-	-
Vaikea puhehäiriö	11,7	61,2	18,3	7,6	1,0	-
Kohtalainen lukihäiriö	66,8	28,5	4,0	0,5	-	-
Vaikea lukihäiriö	10,2	55,1	28,0	6,6	-	-
Kohtalainen psyyk. keh. vamma	9,1	32,6	39,7	14,2	3,5	0,5
Vaikea psyyk. keh. vamma	0,5	7,6	30,1	32,6	25,5	3,5
Kohtalainen näkövamma	50,5	29,5	13,2	5,6	1,0	-
Vaikea näkövamma	17,3	25,5	25,5	19,8	11,7	-
Kohtalainen kuulovamma	46,4	30,1	15,8	5,6	2,0	-
Vaikea kuulovamma	12,2	18,8	26,5	25,5	15,8	0,5
Kohtalainen emot. häiriö	21,9	37,2	25,0	13,2	2,5	-
Vaikea emot. häiriö	1,0	16,8	28,5	34,1	16,3	3,0
Kohtalainen fyysinen vamma	65,8	21,4	10,2	2,5	-	-
Vaikea fyysinen vamma	22,4	30,6	23,9	18,3	4,5	-
Kohtalainen autistinen häiriö	7,1	29,0	31,6	23,4	8,6	-
Vaikea autistinen häiriö	-	6,1	21,9	31,1	32,6	8,1