



**TURUN
YLIOPISTO**

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys inklusiivisessa opetusympäristössä

Tarkastelussa minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Anna Leppiniemi
Nea Moilanen

15.2.2023

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijät: Anna Leppiniemi & Nea Moilanen

Otsikko: Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys inklusiivisessa opetusympäristössä – Tarkastelussa minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät

Ohjaajat: Yliopistotutkija Anu Kajamies

Sivumäärä: 56 sivua

Päivämäärä: 15.2.2023

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat minäpystyvyytensä inklusiivisessa opetusympäristössä sekä onko heidän kokemassa minäpystyvyydessä eroja tarkastellessa taustamuuttujia: sukupuoli, vuosikurssi ja erityispedagogiikan sivuaineopinnot. Lisäksi tutkittiin, millaiset tekijät vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta inklusiivisen luokan kanssa toimimisessa ja mitkä puolestaan heikentävät sitä. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää ratkaisuja luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tukemiseksi inklusiivisessa opetusympäristössä.

Tutkittavat olivat Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita (N=76). Tutkimus oli monimenetelmällinen ja se sisälsi sekä määrällisen että laadullisen osan. Vastaukset kerättiin sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella, joka koostui luokanopettajien minäpystyvyyttä mittaavan TEIP-mittarin suomenkielisestä versiosta. Mittari oli kehitetty minäpystyvyyden mittaamiseen inklusiivisessa opetusympäristössä. Tämän lisäksi tutkimusta varten kehitettiin osio avoimista kysymyksistä.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajaopiskelijoiden inklusiivinen minäpystyvyys oli parempi kuin aiemman tutkimuksen opettajilla (Yada ym. 2020). Taustamuuttujia tarkasteltaessa tuli esille myös kaksi tilastollisesti merkitsevää tulosta. Ensinnäkin miehillä oli luokanhallinnan osalta parempi minäpystyvyys kuin naisilla. Toiseksi vanhempien vuosikurssien opiskelijat arvioivat minäpystyvyytensä korkeammaksi huoltajien kanssa tehtävässä ja moniammatillisessa yhteistyössä verrattaessa nuorempien vuosikurssien opiskelijoihin.

Tutkimuksessa selvisi myös, että minäpystyvyyttä vahvistavia tekijöitä olivat työyhteisön tuki, luotto omaan osaamiseen ja kokemus. Heikentäviä tekijöitä olivat sen sijaan työyhteisöön liittyvät ongelmat, epävarmuus omasta osaamisesta, puutteelliset resurssit sekä haastavat vanhemmat ja oppilaat. Koulutuksella on suuri merkitys luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden vahvistamisessa.

Tulosten perusteella opiskelijoiden minäpystyvyyttä voidaan tukea päivittämällä koulutuksen rakennetta. Opintojen olisi hyvä sisältää tutustumisen erilaisiin tuen tarpeisiin ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Harjoittelut osoittautuivat tärkeäksi osaksi opintoja ja ne voisivat sisältää uusia tavoitteita kuten erilaiset luokanhallinnan keinot. Resurssihin liittyviin ongelmiin tarvitaan laajempia poliittisia toimia.

Avainsanat: inklusio, inklusiivinen minäpystyvyys, minäpystyvyyden lähteet, luokanopettajaopiskelijat, opetusmenetelmät, luokanhallinta, moniammatillinen yhteistyö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
1.1	Inklusio koulumaailmassa	5
1.2	Opettajien minäpystyvyys ja sen lähteet	7
1.3	Inklusion mahdollisuudet ja haasteet opettajien minäpystyvyyttä tarkasteltaessa	10
2	Tutkimusongelmat	13
3	Menetelmät	15
3.1	Osallistujat	15
3.2	Tutkimuksen toteutus	15
3.2.1	Inklusiivisen minäpystyvyyden itsearviointilomake	16
3.2.2	Inklusiivisen minäpystyvyyden vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä selvittävät avoimet kysymykset	17
3.3	Aineiston käsittely	17
3.3.1	Määrällinen aineisto	17
3.3.2	Laadullinen aineisto	18
4	Tulokset	20
4.1	Inklusiivinen minäpystyvyys sukupuolen, vuosikurssin ja erityispedagogiikan opintokokemuksen näkökulmista	20
4.1.1	Miehillä vahvempi inklusiivinen minäpystyvyys luokanhallinnassa	21
4.1.2	Vanhemman vuosikurssin opiskelijoilla vahvempi inklusiivinen minäpystyvyys huoltajien kanssa tehtävässä ja moniammatillisessa yhteistyössä	21
4.1.3	Erytispedagogiikan opintokokemuksella ei merkitystä inklusiivisessa minäpystyvyydessä	22
4.2	Inklusiivista minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät	23
4.2.1	Minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät	25
4.2.2	Minäpystyvyyttä heikentävät tekijät	28
4.2.3	Minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät esimerkkihenkilöillä	32
5	Pohdinta	35
5.1	Luokanopettajaopiskelijat kokivat inklusiivisen minäpystyvyytensä suhteellisen korkeana	35
5.2	Inklusiiviseen minäpystyvyyteen vaikuttavat työyhteisö, tunne osaamisesta, kokemus, resurssit, huoltajat ja oppilaat	36

5.3	Yksilöllisiä eroja inklusiivisissa pystyvyykokemuksissa	38
5.4	Tutkimuksen luotettavuus	39
	Lähteet	44
	Liitteet	51

1 Johdanto

Erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt huomattavasti viime vuosikymmenten aikana (Pihlaja & Silvennoinen 2012). Tilastokeskuksen (2020) mukaan vuonna 2019 tehostettua tukea sai Suomessa 12,2 % kaikista peruskoululaisista eli noin 69 300 oppilasta ja erityistä tukea 9 % eli noin 51 100 oppilasta. Samanaikaisesti erityisopetuksen ryhmiin on sijoitettu erityisoppilaita koko ajan vähemmän (Tilastokeskus 2020). Tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat siirretään yleisopetuksen luokkiin avoimen ja tasavertaisen, inklusioideologiaa toteuttavan koulun tavoin (Takala & Äikäs 2020). Inklusion ajatuksena on yhdenvertainen kasvuympäristö, jossa ketään ei syrjitä (Backström 2021). Nykyään yhä useampi tukea tarvitseva oppilas opiskeleekin yleisopetuksen luokassa erityisluokan sijasta ja opetussuunnitelma on rakennettu tukemaan inklusioperiaatetta (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020).

Koulumaailman inklusion toteuttamisessa on kuitenkin todettu olevan haasteita (Mitchell 2018). Riittämättömät resurssit ja tuki on johtanut opettajien uupumukseen ja negatiivisiin inklusioasenteisiin (Okkolin, Koskela, Engelbrecht & Savolainen 2018). Myös opettajien minäpystyvyyden on huomattu heikkenevän inklusion haasteiden myötä (Klassenin & Chiun 2010). Minäpystyvyydellä tarkoitetaan uskoa omaan kykyihin vaikuttaa omaan elämään ja tärkeisiin tapahtumiin (Bandura 1977, 1986). Opettajat ovat keskeisessä asemassa inklusiivisen koulun toteuttamisessa (Yada 2022), ilman riittäviä resursseja ja tukea, ei opettaja voi myöskään kannattaa inklusiota (Okkolin ym. 2018). On siis tärkeää löytää erilaisia keinoja tukea opettajia inklusiivisessa opetusympäristössä niin koulutuksessa kuin työelämässäkin ja löytää kaikkia osapuolia palveleva tapa toteuttaa inklusiota.

1.1 Inklusio koulumaailmassa

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) määrittelee inklusiivisen opetuksen prosessiksi, jossa koulu ja muut opetuskeskukset ovat kaikille oppilaille soveltuvia. Salamancan julistuksen solmimisessa vuonna 1994, oli mukana 92 maan hallitusta sekä 25 kansainvälisen järjestön edustajaa. Salamancan sopimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden on saatava lapsikeskeistä ja heidän tarpeisiinsa vastaavaa opetusta tavallisissa kouluissa. Inklusiivisesti suuntautuneet tavalliset koulut ovat sopimuksen mukaan tehokkain tapa ehkäistä erottelevia asenteita, rakentaa inklusiivista yhteiskuntaa, saavuttaa kaikkia koskeva opetus ja luoda vastaanottavia yhteisöjä. (Mitchell

2018.) Inklusiolla tarkoitetaan siis yhdenvertaisuutta, jolloin koulumaailmassa osallistujien taidot, kyvyt ja taustat voivat poiketa toisistaan ilman syrjintää. Hyvin toteutunut inklusio mahdollistaa turvallisen kasvuympäristön. (Backström 2021.) Suomen perusopetuslain mukaan opetuksen tulee tavoitteellisesti turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa (Silvennoinen, Kalalahti, Varjo & Haltia 2016).

Inklusiivisten periaatteiden mukaisesti lasten ei tule kokea fyysisiä tai henkisiä rajoitteita ja lapsi saa olla osana yhteisöään, kasvaa ja leikkiä lähiympäristön lasten kanssa. Inklusiivisessa koulussa yhtäkään lasta ei torjuta negatiivisilla asenteilla (Lakkala 2008) ja erilaisuus hyväksytään luonnollisena ja kaikkiin oppilaisiin liittyvinä piirteinä (Silvennoinen ym. 2016). Kouluissa inklusio näkyy prosessina, jonka avulla koulun aikuiset tunnistavat, miten lapset pystyvät toimimaan yksilöllisesti ja saavuttamaan itselleen asetetut tavoitteet. Inklusiivisen prosessin ansiosta koulujen aikuiset voivat luoda kannustavat puitteet, joiden avulla lapsia autetaan osallistumaan ja menestymään. Prosessissa testataan jatkuvasti erilaisia inklusiivisia käytäntöjä ja niiden vaikutusta oppilaisiin ja koulun muihin toimijoihin. (Elliot, Doxey & Stephenson 2012.) Opettajat ovat keskeisessä asemassa inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa ja heidän positiiviset asenteensa sitä kohtaan ovat ratkaisevan tärkeitä rakennettaessa todella inklusiivisia koulutusjärjestelmiä (Yada, Leskinen, Savolainen & Schwab 2022). Tavoitteena on kehittää koulutusta tasa-arvoisemmaksi ja torjua eriarvoisuutta (Silvennoinen ym. 2016). Suomen nykyinen koulutusjärjestelmä perustuukin ajatukseen, jossa kaikilla ihmisillä on yhtäläiset oikeudet koulutukseen (Okkolin ym. 2018).

Opetusministeriö aloitti erityisopetuksen laatua parantavan kehittämistoiminnan vuonna 2008. Tavoitteena oli parantaa oppilaiden oikeuksia saada tukea riittävän aikaisin ja joustavasti opetuksen yhteydessä, lisätä suunnitelmallisuutta oppilaille annettavaan tukeen ja tehostaa jo voimassa olevia tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Oppilaan tukea on tarkoitus vahvistaa asteittain kolmen tukiportaana kautta: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Yleisopetuksen yhteydessä annettavaa lyhytaikaista tukea vahvempi tukimuoto on tehostettu tuki, joka pitää sisällään aikaisemmin käytössä olleet tukimuodot, kuten tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen, oppilashuollollisen tuen ja erilaiset pedagogiset ratkaisut. Oppilas siirretään erityisen tuen piiriin, kun tehostetun tuen keinot eivät riitä oppilaan tukemiseen. Erityistä tukea saavan oppilaan opetus tukitoimineen pyritään aina järjestämään oppilaan lähikoulussa luontaisessa opetusryhmässä. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen, Vehmas & Moberg 2015.)

1.2 Opettajien minäpystyvyys ja sen lähteet

Minäpystyvyys (Self-efficacy) on Albert Banduran (1977) luoma käsite, jolla tarkoitetaan yksilön arvioita omista kyvyistään toimia sekä suoriutua tietyistä tilanteista. Minäpystyvyys kuuluu osaksi Banduran (1977, 1986) kehittämää sosiokognitiivista teoriaa, jonka pääajatuksena on, että ihminen vaikuttaa aktiivisesti omaan toimintaansa ja kykenee ohjaamaan itseään. Pystyvyyden tunne vaikuttaa siihen, miten yksilö uskoo omiin kykyihinsä ja vaikuttaa elämänsä tärkeisiin tapahtumiin (Bandura 1977, 1986).

Minäpystyvyydellä on keskeinen rooli myös opettajan työssä. Tässä kontekstissa voidaan puhua siis tarkemmin opettajan minäpystyvyydestä. Opettajan minäpystyvyys on yhdistetty positiivisesti opettajien opetuksen laatuun, kuten luokkahuoneen johtamisstrategioihin ja luokkahuoneen kannustavaan ilmapiiriin (Buric & Kim 2020). Woodcockin, Sharman, Subban & Hitchesin (2022) tutkimuksen mukaan opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys, pystyvät opetuksessaan keskittymään aidosti opiskelijoiden oppimiseen ja luottamuksen rakentamiseen, kun taas heikkoa minäpystyvyyttä edustavat opettajat joutuvat keskittymään lähinnä luokanhallintaan.

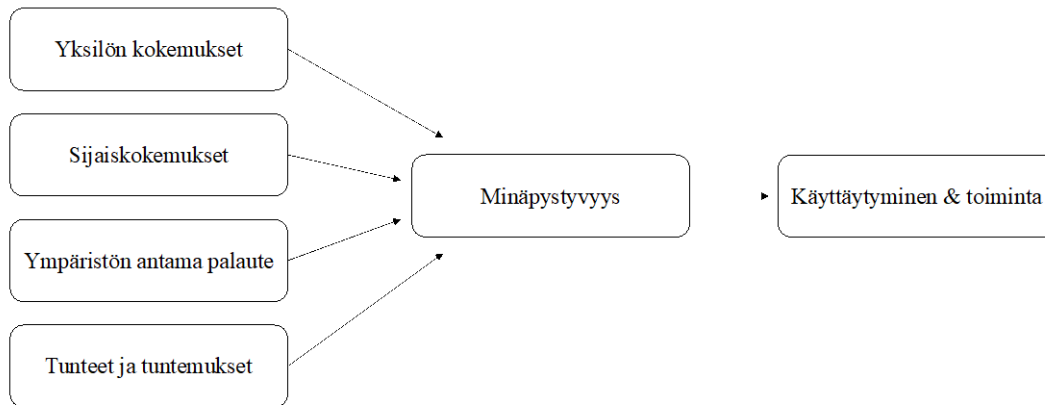
Banduran (1977) mukaan jokaisella ihmisellä on pystyvyysuskomuksia. Pystyvyysuskomukset vaikuttavat siihen, kuinka paljon tiettyyn tehtävään nähdään vaivaa ja ennustavat samalla, kuinka sitkeästi yksilö jatkaa tehtävän parissa (Klassen & Lynch 2007). Inklusiivisessa opetusympäristössä heikot pystyvyysuskomukset voivat näkyä opettajan jaksamisessa. Opettajan minäpystyvyyteen on liitetty myönteisiä tuloksia sekä opettajille että oppilaille. Opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys ovat tyytyväisempiä työhönsä (Zakariya 2020) ja selviävät paremmin haastavasti käyttäytyvien oppilaiden parissa (Zee & Koomen 2016). Opettajan usko omiin opetuskykyihinsä voi myös ennakoida heidän oppilaidensa motivaatiota ja tätä kautta vaikuttaa positiivisesti oppilaiden saavutuksiin (Zee & Koomen 2016). Pystyvyysuskomukset toimivat siis motivaatiotekijänä kaikessa oppimisessa (Bandura 1977).

Banduran mukaan minäpystyvyys ilmenee pystyvyys- ja tulosodotuksina. Teorian mukaan pystyvyysodotukset ovat yksilön arvioita omista kyvyistään suorittaa tietyn tasoisia tehtäviä. (Bandura 1977.) Ihminen asettaa itselleen minäpystyvyytensä mukaan pystyvyysodotukset, jonka mukaan hän pyrkii suorittamaan tehtävän. Korkeat odotukset ennustavat sinnikkäämpää työskentelyä päämäärän eteen (Paananen 2006). Tulosodotukset ovat taas odotuksia siitä, minkälaiseen lopputulokseen ihminen uskoo toiminnallaan pääsevänsä. Tulosodotuksiin

vaikuttaa henkilön minäpystyvyys; vahva minäpystyvyys johtaa korkeampaan tulosodotukseen, kun taas heikompi minäpystyvyys huonompiin odotuksiin. (Zimmerman & Bandura 1994.) Opiskelijoiden luottaessa omiin kykyihinsä, he todennäköisemmin saavuttavat myös koulutuksen aikana asettamansa tavoitteet (Bandura 1977).

Minäpystyvyyden lähteet

Tarkasteltaessa minäpystyvyyden käsitettä, herää luonnollisesti kysymys: Mitkä tekijät vahvistavat pystyvyyttä ja mitkä puolestaan heikentävät sitä? Banduran (1986, 1997) mukaan minäpystyvyyssuskomukset tulevat neljästä lähteestä, jotka näkyvät kuviossa 1. Neljä pystyvyyden lähdeä ovat yksilön kokemus ja aikaisempi suoriutuminen (mastery experiences), muiden suorituksia tarkkailemalla saadut sijaiskokemukset (vicarious experiences), ympäristön antama palaute eli sosiaalinen tuki (social persuasion) sekä tunteet ja tuntemukset (physiological and affective states). Nämä minäpystyvyyden lähteet vaikuttavat, miten vahva yksilön minäpystyvyys on ja tätä kautta yksilön käyttäytymiseen ja toimintaan (Bandura, 1997; Pajares, 1997; Usher & Pajares 2009) (Kuvio 1).



KUVIO 1. Minäpystyvyyden lähteet Banduraa (1997) mukailleen.

Pystyvyyden lähteistä ensimmäisen, eli yksilön kokemuksen on havaittu useissa tutkimuksissa olevan pystyvyyden lähteistä kaikkein merkittävin (Bandura 1997; Britner & Pajares 2006; Butz & Usher 2015; Usher & Pajares 2009). Merkittävyys näkyy pystyvyydessä kumpaankin suuntaan. Onnistumisen kokemukset vahvistavat pystyvyyden tunnetta, kun taas epäonnistumisen kokemukset heikentävät sitä. (Butz & Usher 2015.) Kasvatusalalla työkokemuksesta saatu varmuus voi näkyä pystyvyyttä vahvistavana tekijänä. Minäpystyvyys

ei ole yksilön pysyvä käsitys, vaan omat arviot selviytymisestä voivat muuttua myönteisten kokemusten ja taitojen kehittymisen tuloksena läpi elämän (Bandura 1986; 1977).

Uudemmatkin tutkimukset osoittavat, että kerrytetyllä kokemuksella on positiivista vaikutusta opettajien koettuun minäpystyvyyteen (Wray, Sharma, & Subban 2022).

Banduran teorian mukaan toinen merkittävä minäpystyvyyden tuoja ja vahvistaja on sosiaalisten mallien tarjoamat sijaiskokemukset. Sijaiskokemuksissa keskeistä on se, että sosiaalisena mallina toimii vertainen, jonka tekemiseen henkilön on mahdollista verrata omaa suorituskyykyään. Kun yksilö näkee vertaisen onnistuvan kyseisessä tehtävässä, tämä nostaa samalla myös yksilön omia pystyvyyssuskomuksia, epäonnistuessa pystyvyyssuskomukset puolestaan laskevat. (Bandura 1997.) Koulumaailmassa sijaiskokemuksia voi saada esimerkiksi yhteisopettajuudesta. Luokanopettajan opinnoissa sijaiskokemuksia saadaan puolestaan opetusharjoittelusta, joissa päästään harjoittelemaan yhteisopettajuutta ja seuraamaan vertaisten oppitunteja.

Kolmas minäpystyvyyden lähde on ympäristön antama palaute (social persuasion).

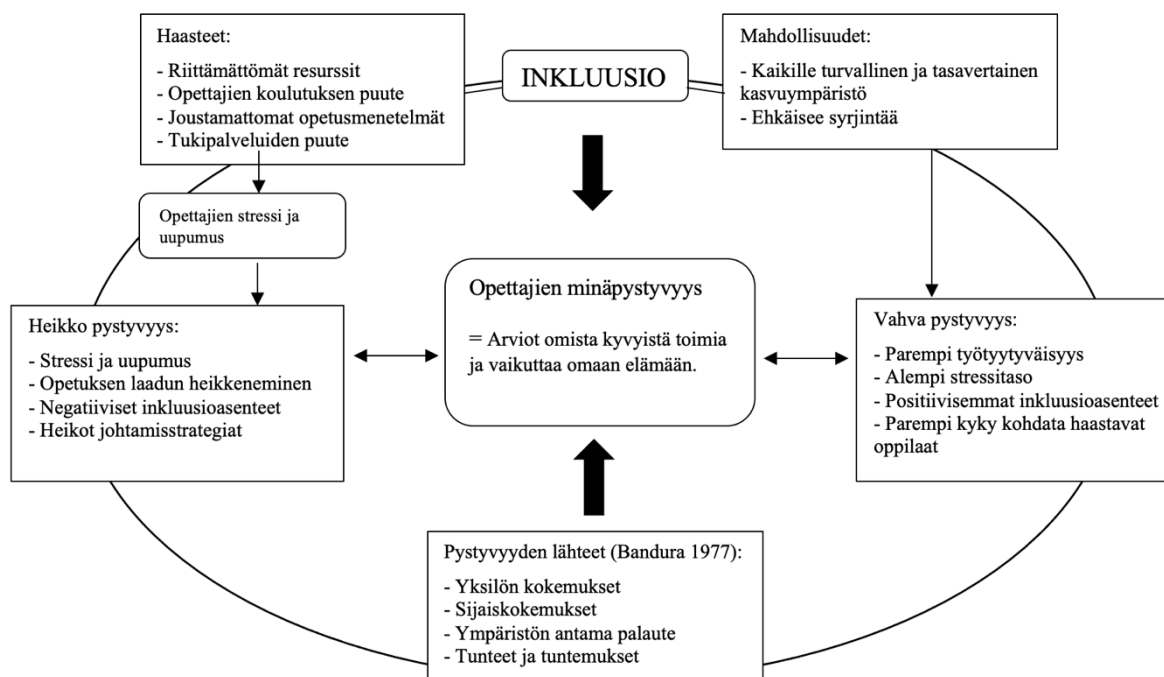
Sosiokognitiivisen teorian mukaan minäpystyvyyteen vaikuttaa voimakkaasti ympäristö, sillä ihminen toimii jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yksilön minäpystyvyys vahvistuu, kun hän saa ympäristöltä palautetta siitä, että hän kykenee ylittämään eteen tulevat esteet. (Bandura 1997.) Opettajien kannustavan palautteen myötä oppilaiden minäpystyvyys vahvistuu ja he jatkavat tehtävien parissa sinnikkäämmin (Mar Haro-Soler 2021).

Ympäristöltä saatu vakuuttelu onnistumisesta, saa yksilön työskentelemään kovemmin menestyksen eteen, jonka yhteydessä myös taidot kehittyvät (Bandura 1997). Negatiivisen palautteen myötä yksilö saattaa vältellä haastavia tehtäviä ja haasteiden ilmetessä luovuttaa helpommin. Ympäristön vaikutuksesta johtuen yksilön pystyvyyssuskomukset voivat poiketa todellisesta osaamisen tasosta ja näkyä myös yksilön asettamissa tavoitteissa. (Zimmerman & Bandura 1994.) Koulumaailmassa rehtorien ja kollegoiden rooli palautteenantajina korostuu. Luokanopettajaopiskelijoiden harjoittelussa ohjaavalta opettajalta ja vertaisilta saatu palaute on keskeisessä roolissa.

Neljäs minäpystyvyyteen vaikuttava tekijä on tunteet ja tuntemukset. Nämä tilat vaikuttavat usein siihen, miten yksilö arvioi omia kykyjään. Ihmiset tulkitsevat omia stressireaktioitaan ja jännittyneisyyttään merkinä heikosta suorituskyyvystä ja haavoittuvaisuudesta. (Bandura 1997.) Tutkimuksen mukaan stressaantuneemmat opettajat tuntevat vähemmän pystyvyyden tunnetta verrattuna opettajiin, joilla on vähemmän stressiä (Klassen & Chiu 2010).

1.3 Inklusion mahdollisuudet ja haasteet opettajien minäpystyvyyttä tarkasteltaessa

Inklusio tuo mukanaan mahdollisuuksia ja haasteita. Mahdollisuutena on koulumaailman yhdenvertaisuus, jossa osallistujien taidot, kyvyt ja taustat voivat poiketa toisistaan ilman syrjintää. Toimivimmillaan inklusio mahdollistaa kaikille turvallisen ja tasavertaisen kasvuympäristön. (Backström 2021.) Inklusion käänköpuolena voi olla sen rakenteellinen toimimattomuus ja inklusion käyttöönnotossa onkin todettu olevan paljon haasteita. Haasteita ovat muun muassa suuret luokkakoot, koesuuntautuneet ja joustamattomat opetusmenetelmät, tukipalvelujen puute, huoltajien osallistumisen puute ja opettajien puutteelliset taidot. (Mitchell 2018.) Kuvioon 2 on koottu inklusion mahdollisuuksia ja haasteita opettajien minäpystyvyyden näkökulmasta.



KUVIO 2. Inklusion mahdollisuudet ja haasteet opettajien minäpystyvyyden näkökulmasta aiempia tutkimuksia mukailien.

Inklusion tuoman oppilasaineen moninaistumisen myötä opettajien työ on muuttunut haastavammaksi (Gray, Wilcox & Nordstokke 2017). Tämä on johtanut siihen, että opettajat ovat kuormittuneet työstään enemmän kuin aikaisemmin. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020). Opetusalan työolobarometrin (Golnick, & Ilves 2021) mukaan luokanopettajien kokema

työtyytyväisyys on jatkuvasti heikentymässä ja työstä saatu ilo vähenemässä samaan aikaan, kun työn kuormittavuus kasvaa huolestuttavan kovaa vauhtia. Työstressin määrän kasvaessa myös riski sairastua työuupumukseen kasvaa (Feldt, Kinnunen & Mauno 2017). Oireina voivat olla väsymyksen ja kynnisisyyden lisäksi ammatillisen pystyvyyden heikentyminen (Mäkikangas, Leiter, Kinnunen & Feldt 2020).

Inklusion haasteet näkyvät siis rakenteellisina haasteina ja tätä myötä opettajien työuupumuksena. Työn aiheuttama stressi ja uupumus vaikuttavat opettajien kokemaan minäpystyvyyteen heikentävästi (Klassenin & Chiun 2010). Tässä tutkimuksessa käytetään termiä inklusiivinen minäpystyvyys kuvaamaan opettajan minäpystyvyyttä inklusiivisessa opetusympäristössä. Opettajan heikko minäpystyvyys vaikuttaa opetuksen laatuun, johtamisstrategioihin sekä luokan ilmapiiriin (Buric & Kim 2020). Minäpystyvyydeltään heikko opettaja tuntee myös stressin ja uupumuksen voimakkaammin (Chwaliszi, Altmaier & Russel 1992). Saloviidan ja Pakarisen (2021) mukaan työuupuneilla opettajilla oli kielteisemmät ajatukset inklusiosta. On siis selvää, että ilman riittäviä resursseja ja tukea, opettaja ei voi kannattaa inklusiota, vaikka hän tuntisi työtään kohtaan kuinka paljon intohimoa ja olisi sitoutunut sekä pätevä (Okkolin ym. 2018) (Kuvio 2).

Asianmukaisella inklusiivisen opetuksen soveltamisella, voidaan tuottaa opetuksellista ja sosiaalista hyötyä kaikille oppijoille (Mitchell 2018). Opettajilla, joilla on onnistuneita kokemuksia inklusiosta, on myös positiivisempia asenteita inklusiota kohtaan (Moberg ym. 2020). Savolainen ym. (2020) on havainnut, että opettajat, joilla on korkeampi minäpystyvyys, saattavat olla positiivisempia inklusiivista koulutusta ja oppilaiden monimuotoisuutta kohtaan. Heillä on lisäksi pienempi todennäköisyys ohjata opiskelijoita erityisopetuksen luokkiin (Zee & Koomen 2016). Opettajat, joiden minäpystyvyys on korkea, kokevat myös enemmän tyytyväisyyttä työtään kohtaan (Zakariya 2020). Korkea pystyvyys alentaa stressitasoa ja parantaa mahdollisuutta selviytyä tehokkaammin myös haastavien oppilaiden parissa (Zee & Koomen 2016) (Kuvio 2). Näiden seikkojen vuoksi on tärkeää saada selville, mitkä asiat vahvistavat opettajien minäpystyvyyttä ja mitkä puolestaan heikentävät sitä inklusiivisessa opetusympäristössä. Tämän tiedon avulla voidaan kehittää vastavalmistuneiden opettajien valmiuksia toimia inklusiivisessa opetusympäristössä heidän minäpystyvyyttään tukien.

Monien tutkimusten mukaan opettajien asenteet inklusiivista koulua kohtaan ovat negatiivisia, sillä he kokevat heikkoa minäpystyvyyttä liittyen omiin taitoihin vastata erilaisten oppilaiden

tarpeisiin asianmukaisesti (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012). Inklusiivisten koulujen ja luokkien lisääntyessä tulisi myös luokanopettajankoulutuksen kehittyä ja tarjota opettajille työkalut inklusiivisessa luokassa toimimiseen. Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014, 62) sanotaan, että opettajien vastuulla on ohjata oppilaita yleisesti koulunkäynnissä sekä eri oppiaineiden opiskelussa. Ohjausta tulee saada kaikissa opetustilanteissa, oppiaineissa ja oppilaille annettavissa arviointipalautteissa. Inklusiivisiin periaatteisiin pohjautuva opettajan työ on luokanopettajille suuri haaste, koska koulutuksen tarjoama tieto perustuu pääosin homogeenisen luokan opettamiseen, jossa oppimisvaikeuksia ei ole huomioitu (Lambert, McCarthy, Fichett & Eyal 2018). Tutkimusten mukaan opettajat kuitenkin kaipaavat neuvoja siihen, miten ohjata yksittäisiä oppilaita opiskeluun ja oppimiseen (Moberg ym. 2015).

Opettajat on koulutettava työskentelemään kaikenlaisten oppilaiden kanssa ja heillä tulee olla tarvittavat tiedot ja taidot toimia tukea tarvitsevien oppilaiden parissa. (Sharma, Loreman & Forlin 2012.) Myös täydennyskoulutusta olisi tärkeä järjestää, jotta opettajien pystyvyydentunne vahvistuisi ja he saisivat lisävalmiuksia opettaa inklusiivista luokkaa (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000). Kaikilla oppilailla on oikeus saada laadukasta opetusta ja kasvatusta. Sekä opetuksen että erityisopetuksen laadukkuus ja tehokkuus riippuvat opettajan tiedoista ja taidoista sekä sitoutumisesta ja kiinnostuksesta opetustehtävää kohtaan. Ammattiosaamiseen erityisoppilaiden kasvattamisessa vaikuttaa sekä opettajan yleinen että spesifi osaaminen. (Moberg ym. 2015.)

2 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat minäpystyvyytensä inklusiivisessa opetusympäristössä sekä onko heidän kokemassa minäpystyvyydessä eroja tarkastellessa taustamuuttujia: sukupuoli, vuosikurssi ja erityispedagogiikan sivuaineopinnot. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaiset tekijät vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta inklusiivisen luokan kanssa toimimisessa ja mitkä puolestaan heikentävät sitä. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää ratkaisuja luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tukemiseksi inklusiivisessa opetusympäristössä.

Aiemmista tutkimuksista poiketen tutkimuksen kohteena ovat luokanopettajaopiskelijat valmistuneiden opettajien sijaan. Tutkimalla opiskelijoita saadaan parempi kuva siitä, miten voidaan tukea vastavalmistuvia opettajia heidän tulevaisuuden työssään. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat minäpystyvyytensä inklusiivisessa opetusympäristössä?

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä inklusiivisessa opetusympäristössä tarkastellaan yleisesti TEIP-mittarin (Teachers self-efficacy in inclusive practices) (Forlin, Cedillo, Romero-Conreras, Fletcher & Hernández 2010; Sharma, Loreman & Forlin 2012) kolmen ulottuvuuden kautta. Tämän lisäksi tarkastelussa on sukupuoli, vuosikurssi ja erityispedagogiikan opinnot. Hypoteesina on, että kerrytetty opintokokemus ja erityispedagogiikan opinnot vahvistavat tutkittavien inklusiivista minäpystyvyyttä.

2. Mitkä tekijät vahvistavat pystyvyyden tunnetta inklusiivisen luokan kanssa toimimisessa ja mitkä puolestaan heikentävät sitä?

Hypoteesina on, että Banduran (1977) neljä minäpystyvyyden lähdettä toimivat inklusiivisen minäpystyvyyden vahvistavina ja heikentävinä tekijöinä. Lisäksi oletetaan, että kokemus näyttäytyy minäpystyvyyden lähteistä vaikuttavimpana kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet (Bandura 1997; Britner & Pajares 2006; Butz & Usher 2015; Usher & Pajares 2009).

3. Millaisia yksilöitä on minäpystyvyyden vahvimmassa ja heikoimmassa päässä tarkasteltaessa taustamuuttujia? Mistä he saavat pystyvyyden kokemuksia?

Inklusiivisesta minäpystyvyydestä ei löydetty aikaisempaa tutkimusta yksilön näkökulmasta, minkä vuoksi sitä on tärkeä tutkia.

Toiveena on, että tutkimus tarjoaa lisää tietoa ja ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden inklusiivisen minäpystyvyyden tämänhetkisestä tilanteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tuloksia voidaan käyttää hyödyksi kehitettäessä luokanopettajan koulutuksen rakennetta opiskelijoiden inklusiivista minäpystyvyyttä tukevaksi.

3 Menetelmät

3.1 Osallistujat

Osallistujiksi valittiin Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijat harkinnanvaraisella otannalla, koska Turun yliopiston koulutusohjelma oli tutkijoille entuudestaan tuttu. Minäpystyvyyttä mittaavaan sähköiseen kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 76 opiskelijaa (N = 76). Aineiston taustamuuttujat olivat sukupuoli, vuosikurssi ja erityispedagogiikan sivuainekokemus. Kyselyyn vastanneista 54 oli naisia (n = 54) ja 22 miehiä (n = 22). Vastausvaihtoehdona oli myös muu sukupuoli, mutta tämä jätettiin analyysivaiheessa pois, sillä yksikään vastaaja ei valinnut kyseistä kohtaa. Vastaajien vuosikurssit jaettiin kahteen ryhmään, joista ensimmäisen ryhmän opiskelijat olivat vuosikursseilta 1–3 (n = 32) ja toisen 4–10 (n = 44). Näin molemmista ryhmistä saatiin riittävästi vastauksia luotettavan analysoinnin tekemiseen. Vastaajista 21 opiskelijaa (n = 21) olivat opiskelleet erityispedagogiikan opintoja. Kokemukseksi laskettiin käynnissä olevat tai suoritettut erityispedagogiikan perus- ja aineopinnot sekä erityisopettajaopinnot. Lisäksi tarkempaan tarkasteluun valittiin kuusi esimerkkihenkilöä, jotka edustivat minäpystyvyyden keskiarvoltaan heikoimpia ja vahvimpia. Tarkasteluvaiheessa jouduttiin jättämään pois minäpystyvyyden keskiarvoltaan heikoin henkilö suppeiden vastausten vuoksi ja tilalle valittiin keskiarvoltaan seuraavaksi heikoin vastaaja. Tutkimuksen perusjoukko oli 995 opiskelijaa. Kysely oli avattu vastaajien toimesta 886 kertaa ja vastaaminen oli aloitettu 149 kertaa, mutta jätetty kesken. Vastausprosentti oli siis 7,6 %.

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin minäpystyvyyttä mittaavan itsearviointilomakkeen sekä minäpystyvyyden lähteitä selvittävien avointen kysymysten avulla (Liite 1). Koko kysely toteutettiin sähköisesti Webropol-alustalla, jonka linkki jaettiin sähköpostitse (Liite 2). Tutkimusaineisto koostui kvantitatiivisesta eli määrällisestä ja kvalitatiivisesta eli laadullisesta aineistosta (Hirsjärvi ym. 2015). Kyseessä oli poikkileikkausaineisto. Kyselylomakkeen alussa varmistettiin, että vastaajat ovat lukeneet tietosuojailmoituksen (Liite 3) ja suostuvat tietojen turvalliseen säilyttämiseen ja julkaisemiseen tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Tämän jälkeen kartoitettiin taustamuuttujia, jotka olivat sukupuoli, vuosikurssi, yliopistokampus sekä mahdolliset erityispedagogiikan sivuaineopinnot. Yliopistokampus jätettiin tarkastelematta, sillä Rauman kampukselta vastauksia saatiin

niukasti. Seuraavaksi mitattiin vastaajien inklusiivista minäpystyvyyttä itsearviointilomakkeen avulla. Tämän jälkeen oli lyhyt selitys kolmiportaisen tuen mallin ylimmästä portaasta eli erityisestä tuesta (Liite 1). Käsitteen selitys lisättiin, jotta vastaajat tarkastelisivat avoimia kysymyksiä samasta näkökulmasta. Seuraavaksi tuli vastata avoimiin kysymyksiin, joiden avulla pyrittiin saamaan selville, mitkä eri tekijät vahvistavat pystyvyyden tunnetta ja mitkä mahdollisesti heikentävät sitä inklusiivisessa luokassa toimimisessa. Lopuksi vastaajat saivat halutessaan jättää sähköpostiosoitteensa mahdollista haastattelua varten. Avoimiin kysymyksiin vastattiin laajasti, minkä vuoksi haastatteluista päätettiin luopua. Aineisto kerättiin huhtikuun 2022 aikana.

3.2.1 Inklusiivisen minäpystyvyyden itsearviointilomake

Tutkimuksessa hyödynnettiin luokanopettajien minäpystyvyyttä mittaavaa TEIP-mittarin (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) (Forlin, Cedillo, Romero-Conreras, Fletcher & Hernández 2010; Sharma, Loreman & Forlin 2012) suomenkielistä versiota (Savolainen, ym. 2012). Suomenkielinen versio saatiin tämän tutkimuksen käyttöön ottamalla yhteyttä aiemman tutkimuksen tekijöihin. Sharma ym. (2012) kehittivät TEIP-mittarin minäpystyvyyden mittaamiseen inklusiivisessa opetusympäristössä. Heidän mukaansa yksi tapa hyödyntää mittaria on kartoittaa opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä. Mittari ei määritä hyvän tai huonon minäpystyvyyden tarkkaa rajaa, mutta se on suuntaa antava. Aiemmat testaukset ovat todistaneet validiteetin ja reliabiliteetin olevan vahvoja. Sharma, ym. (2012) ovat toivoneet, että TEIP-mittaria testattaisiin mahdollisimman paljon eri kulttuureissa ja opetusympäristöissä, jotta saataisiin enemmän lisätietoa opettajien kokemasta minäpystyvyydestä inklusiivisessa opetusympäristössä.

Mittarissa on kuusiportainen Likert-asteikko (1 = täysin eri mieltä, ... 6 = täysin samaa mieltä) (Savolainen, ym. 2020). Minäpystyvyys on jaettu TEIP-mittarissa kolmeen ulottuvuuteen, jotka muodostivat summamuuttujat: minäpystyvyys inklusiivisten menetelmien käytössä (kysymykset 1–6), minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa (kysymykset 7–12) ja minäpystyvyys huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävässä yhteistyössä (kysymykset 13–18) (Sharma ym. 2012). Tässä ovat esimerkkiväittämät kustakin ulottuvuudesta: Osaan käyttää erilaisia arviointimenetelmiä (sovelletut kokeet, suoriutumiseen perustuva arviointi, portfolioarviointi ym.), kykenen hallitsemaan häiritsevää käyttäytymistä luokassa, kykenen tekemään yhteistyötä muiden ammattilaisten ja muun henkilökunnan kanssa (esim. avustajat, muut opettajat) opettaessani erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Tutkimuksessa hyödynnettiin mittarin kaikkia osioita. Alkuperäinen kyselylomake oli tehty paperiversioksi, mutta tässä tutkimuksessa haluttiin hyödyntää sähköistä Webropol-alustaa, joten se muokattiin kyselyn sähköiseen versioon sopivaksi. Sähköinen kysely mahdollisti laajemman ja helpommin tavoitettavan otannan ja poisti mahdollisuuden jättää vastaamatta tiettyihin kysymyksiin vahingossa.

3.2.2 Inklusiivisen minäpystyvyyden vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä selvittävät avoimet kysymykset

Tutkimuksen laadullinen osio koostui kahdeksasta avoimesta kysymyksestä. TEIP-mittarin kehittäjät Sharma ym. (2012) ovat suositelleet, että TEIP-mittarin avulla kannattaisi kerätä myös laadullista tietoa esimerkiksi avoimien kysymysten muodossa määrällisen aineiston syventämiseksi. Avoimet kysymykset muodostettiinkin TEIP-mittarin kolmen eri ulottuvuuden pohjalta. Valmiiksi määritellyt ulottuvuudet olivat inklusiivisten menetelmien käyttäminen, käyttäytymisen ohjaaminen ja yhteistyö huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa. Ulottuvuuksia muutettiin kuitenkin siten, että yhteistyö huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa jaettiin kahdeksi eri ulottuvuudeksi: yhteistyö huoltajien kanssa sekä moniammatillinen yhteistyö. Muutos tehtiin, koska haluttiin saada kattavampaa tietoa yhteistyön muodoista erikseen. Kussakin ulottuvuudessa kysyttiin sekä minäpystyvyyttä vahvistavia että heikentäviä seikkoja. Ennen kysymyksiä oli lyhyt kehyskertomus, jotta vastaajat tarkastelisivat avoimia kysymyksiä samasta näkökulmasta. Kunkin kysymyksen yhteydessä sai halutessaan perustella vastausta. Tutkimuksen laadulliseen osioon valittiin avoimet kysymykset, sillä Vallin ym. (2018) mukaan vastaajien mielipiteet saadaan selville perusteellisesti avoimilla kysymyksillä.

3.3 Aineiston käsittely

3.3.1 Määrällinen aineisto

Aineiston käsittelyvaiheessa Webropol-lomakkeesta saatu määrällinen aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla, jolla saatiin selville, millaisena luokanopettajaopiskelijat kokivat minäpystyvyytensä toimiessaan ja opettaessaan inklusiivisessa luokassa. SPSS-ohjelmaa hyödyntäen vertailtiin eri taustamuuttujia ja saatiin selville, onko sukupuolella, vuosikurssilla tai erityispedagogiikan sivuaineopinnoilla yhteyttä luokanopettajaopiskelijoiden kokemaan inklusiiviseen minäpystyvyyteen.

Yksittäisistä väittämistä muodostettiin alkuperäisen mittarin mukaiset summamuuttujat: opetusmenetelmät, luokanhallinta ja huoltajien kanssa tehtävä ja moniammatillinen yhteistyö. Muodostettujen summamuuttujien luotettavuus testattiin reliabiliteettianalyysin avulla, ja jokaisen summamuuttujan arvo voitiin todeta luotettavaksi ($\alpha > 0,60$) (Tähtinen ym. 2020). Summamuuttujien yhteiseksi Cronbachin alphaksi saatiin 0,88 (Taulukko 1). Aineiston muuttujien arvojen jakaumat testattiin, ja kaikkien summamuuttujien yhteisarvoiksi vinoumasta saatiin $-0,08$ ja huipukkuudesta $0,72$ (Taulukko 1). Normaalijakauman tarkastaminen on luotettavuuden ja valittavien analyysien kannalta tärkeää, sillä se on edellytys muun muassa tässä tutkimuksessa valituille parametrisille testeille (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020). Menetelmien huipukkuus ($1,07$) oli hieman perusarvoja korkeampi ja tämän vuoksi päädyttiin tekemään Mann Whitney -testi, jonka arvot olivat kuitenkin T-testin tulosten kanssa samansuuntaiset. Tutkimuksessa päädyttiin käyttämään samansuuntaisuuden vuoksi T-testin arvoja. T-testin avulla päädyttiin tarkastelemaan mahdollisia taustamuuttujaryhmien (sukupuoli, vuosikurssi ja erityispedagogiikan opinnot) eroja eri summamuuttujissa (Tähtinen ym. 2020).

TAULUKKO 1. Summamuuttujat ja niiden sisältämien väittämien lukumäärät, reliabiliteetti (Cronbachin alpha), vinous ja huipukkuus koko aineistolla (N = 76)

Summamuuttuja	Väittämien lukumäärä	Reliabiliteetti (Cronbachin alpha)	Vinous	Huipukkuus
TEIP	18	0,88	$-0,08$	0,72
Menetelmät	6	0,75	$-0,46$	1,07
Luokanhallinta	6	0,87	$-0,26$	0,17
Yhteistyö	6	0,77	0,00	$-0,04$

3.3.2 Laadullinen aineisto

Laadullisen aineiston käsittelyssä sovellettiin sisällönanalyysiä, joka oli induktiivista eli aineistolähtöistä. Tätä ohjasivat kuitenkin aiemmat tutkimukset ja teoriat. Alkuperäisenä tarkoituksena oli hyödyntää Banduran (1977, 1986) sosiokognitiivisen teorian neljää minäpystyvyyden lähdetä, mutta aineistonkäsittelyvaiheessa huomattiin, että esille nousseet

teemat mukailivat vain osittain Banduran teoriaa (kokemus ja ympäristöstä saatu palaute), joten aineisto päädyttiin jaottelemaan vastauksista nousseiden muiden teemojen pohjalta.

Laadullisella aineistolla haluttiin selvittää, mitkä tekijät vahvistivat pystyvyyden tunnetta inklusiivisen luokan kanssa toimimisessa ja mitkä puolestaan heikensivät sitä. Lisäksi selvitettiin, millaisia henkilöitä löytyi minäpystyvyyden vahvimasta ja heikoimmasta päästä. Tarkoituksena oli tarkastella, miten he kuvasivat pystyvyyttään vahvistavia ja heikentäviä seikkoja ja oliko näiden vastausten välillä yhteneväisyyksiä tai eroja. Näihin tutkimusongelmiin vastaukset saatiin kyselylomakkeen avoimien kysymysten vastauksista, jotka muodostivat tutkimuksen laadullisen aineiston. Vastauksia lähdettiin tutkimaan kolmen summamuuttujan kautta (opetusmenetelmät, luokanhallinta ja huoltajien kanssa tehtävä ja moniammatillinen yhteistyö) kysymys kerrallaan. Ne värikoodattiin Excelissä siten, että kunkin summamuuttujan kohdalla usein nousseet asiat koodattiin eri väreillä omiksi alateemoiksi. Muodostettuja alateemoja analysoitiin summamuuttujista riippumattomina ja esille nousseet teemat yhdistettiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi, joista muodostettiin yläteemat.

4 Tulokset

4.1 Inklusiivinen minäpystyvyys sukupuolen, vuosikurssin ja erityispedagogiikan opintokokemuksen näkökulmista

Luokanopettajaopiskelijoiden inklusiivisen minäpystyvyyden keskiarvoksi tutkimuksessa saatiin 4,41 (Taulukko 2). Yadan ym. (2020) aineistosta saatu suomalaisten ja japanilaisten luokanopettajien inklusiivisen minäpystyvyyden keskiarvo oli puolestaan 3,74.

Kyselylomakkeen väittämässä minäpystyvyys voi parhaimmillaan vastata arvoa 6 ”täysin samaa mieltä” ja heikoimmillaan minäpystyvyys on arvon 1 kohdalla ”täysin eri mieltä”. Opiskelijoiden keskiarvo 4,41 sijoittuu kyselylomakkeen kohtien ”jonkin verran samaa mieltä” ja ”samaa mieltä” välille, kun taas työelämässä olevien opettajien minäpystyvyyden keskiarvo 3,74 sijoittuu vastausvaihtoehtojen ”jonkin verran eri mieltä” ja ”jonkin verran samaa mieltä” välille. Näitä kahta tutkimusta vertailtaessa opiskelijoiden minäpystyvyys näyttäytyy siis korkeampana kuin jo valmistuneiden opettajien.

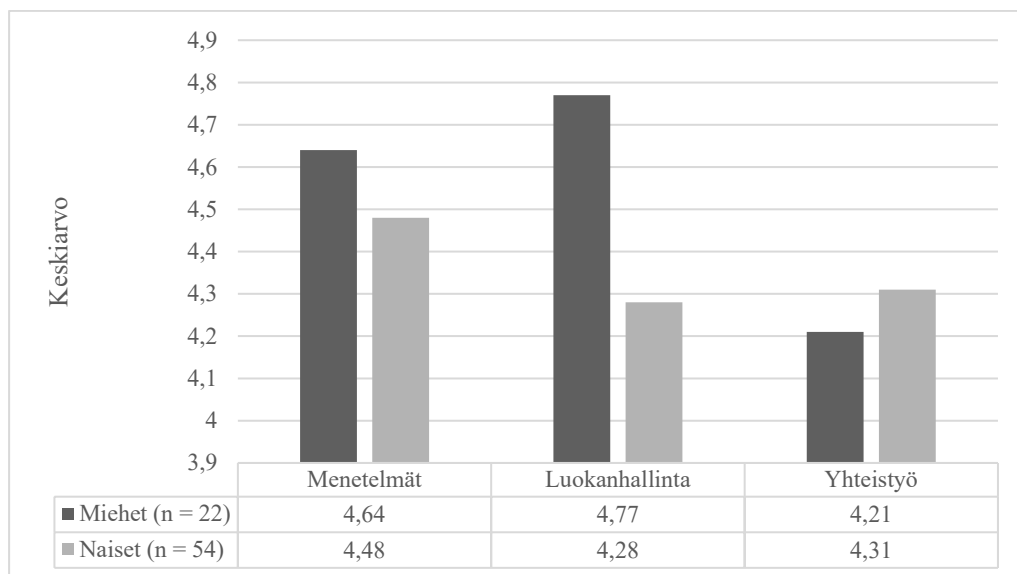
TEIP-mittari jakautuu kolmeen inklusiivista minäpystyvyyttä mittaavaan osioon: menetelmien hallinta, luokanhallinta ja moniammatillinen sekä huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Inklusiivisen minäpystyvyyden keskiarvoksi menetelmissä saatiin 4,53, luokanhallinnassa 4,43 ja yhteistyössä 4,28 (Taulukko 2). Näyttäisi siis siltä, että erityisesti moniammatilliseen ja huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön tulisi kiinnittää huomiota. Vastauksissa suurin hajonta ilmeni luokanhallintaan liittyvissä väittämässä, jossa keskihajonta oli 0,75.

TAULUKKO 2. Summamuuttujat, keskiarvot, keskihajonnat sekä pienimmät ja suurimmat arvot kokoaineistolla (N = 76).

Summamuuttujat	Keskiarvo	Keskihajonta	Pienin arvo	Suurin arvo
TEIP	4,41	0,52	2,94	5,78
Menetelmät	4,53	0,57	2,67	5,67
Luokanhallinta	4,43	0,75	2,50	6,00
Yhteistyö	4,28	0,64	2,67	5,83

4.1.1 Miehillä vahvempi inklusiivinen minäpystyvyys luokanhallinnassa

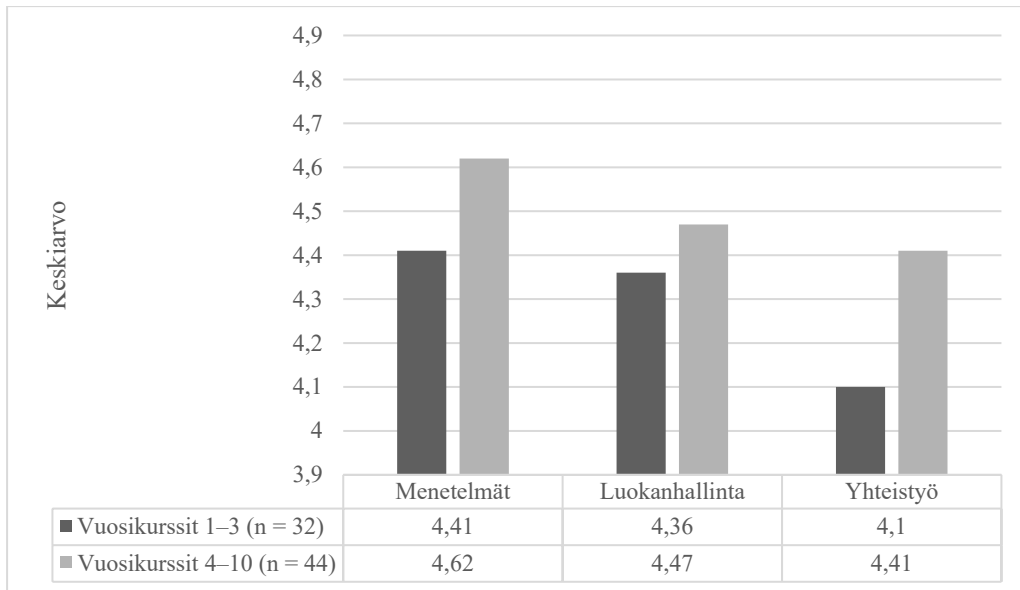
Kuviossa 3 on kuvattu sukupuolten välistä keskiarvoeroa inklusiivisessa minäpystyvyydessä kolmen summamuuttujan kautta. Ryhmien välisissä keskiarvoissa tilastollisesti merkitsevä $t(74)=2,69$; $p=.009$ ero löytyi luokanhallinnasta. Miehet ($ka=4,77$) arvioivat minäpystyvyytensä luokanhallinnassa korkeammaksi kuin naiset ($ka=4,28$).



KUVIO 3. Summamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat sukupuolen mukaan.

4.1.2 Vanhemman vuosikurssin opiskelijoilla vahvempi inklusiivinen minäpystyvyys huoltajien kanssa tehtävässä ja moniammatillisessa yhteistyössä

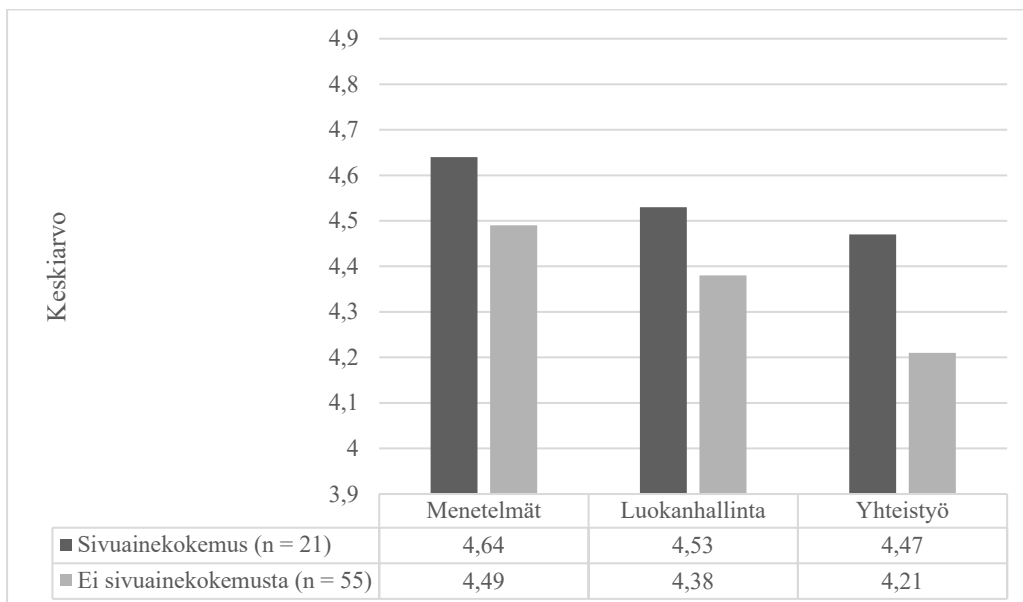
Kuviossa 4 on kuvattu vuosikurssien välistä eroa opiskelijoiden kokemassa inklusiivisessa minäpystyvyydessä kolmessa eri summamuuttujassa. Tilastollisesti merkitsevä ero löytyi tarkasteltaessa minäpystyvyyttä huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävässä yhteistyössä $t(74)=-2,11$; $p=.038$. Vuosikurssit 4–10 ($ka=4,41$) arvioivat minäpystyvyyden korkeammaksi huoltajien kanssa tehtävän ja moniammatillisen yhteistyön osalta kuin vuosikurssit 1–3 ($ka=4,1$).



KUVIO 4. Summamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat vuosikurssin mukaan.

4.1.3 Erityispedagogiikan opintokokemuksella ei merkitystä inklusiivisessa minäpystyvyydessä

Kuviossa 5 on kuvattu inklusiivista minäpystyvyyttä erityispedagogiikan opintokokemuksen näkökulmasta. Erityispedagogiikan sivuainekokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa koetussa minäpystyvyydessä yhdenkään summamuuttujan kohdalla.



KUVIO 5. Summamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat sivuainekokemuksen mukaan.

4.2 Inklusiivista minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät

Inklusiivisessa opetusympäristössä minäpystyvyyttä vahvisti selkeästi kolmeen yläteemaan liittyvät tekijät, jotka olivat työyhteisön tuki, luotto omaan osaamiseen sekä kokemus. Minäpystyvyyttä puolestaan heikensi viiteen yläteemaan liittyvät seikat, jotka olivat työyhteisöön liittyvät ongelmat, epävarmuus omasta osaamisesta, puutteelliset resurssit sekä haastavat oppilaat ja huoltajat. Yllä mainitut yläteemat muodostettiin vastauksissa esille nousseiden alateemojen pohjalta. Taulukkoon 3 on koottu minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät ylä- ja alateemoissa. Taulukossa 3 näkyy, että pystyvyyttä vahvistavat tekijät jakautuivat kolmeen yläteemaan ja vastaukset olivat selkeästi yhteneväisempiä kuin heikentävien tekijöiden kohdalla. Minäpystyvyyttä heikentävät tekijät jakautuvat useampaan yläteemaan ja vastauksissa oli huomattavasti enemmän hajontaa. Pystyvyyttä heikentävät tekijät tulivat siis useammasta lähteestä ja olivat yksilöstä riippumattomampia kuin pystyvyyttä vahvistavat tekijät. Seuraavaksi esitellään tarkemmin alateemoja vastauksissa nousseiden ajatusten pohjalta.

TAULUKKO 3. Minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät ylä- ja alateemoissa.

Minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät	Minäpystyvyyttä heikentävät tekijät
<p>Työyhteisön tuki</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työyhteisön kannustus • Sujuva yhteistyö ja kommunikointi • Koulunkäynninohjaajien tuki sekä yhteisopettajuus • Yhteistyö huoltajien kanssa <p>Luotto omaan osaamiseen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luottamus omaan ammattitaitoon • Koulutus ja opinnoista saatu tieto • Hyvät vuorovaikutus- ja kohtaamistaidot <p>Kokemus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työkokemus • Aiemmat onnistumisen kokemukset 	<p>Työyhteisöön liittyvät ongelmat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vähäinen kunnioitus ja luotto työryhmässä • Heikko kommunikointi työyhteisön välillä • Haastavat vuorovaikutussuhteet • Tuen puute kollegoilta <p>Epävarmuus omasta osaamisesta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oman ammattitaidon kyseenalaistaminen • Käytännön työkalujen puuttuminen <p>Puutteelliset resurssit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suuret luokkakoot • Koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajien puuttuminen • Ajalliset resurssit ja jatkuva kiire <p>Haastavat vanhemmat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arvot ja näkemykset vanhempien kanssa ristiriidassa • Huoltajien välinpitämättömyys koulua kohtaan • Kommunikaatiohaasteet <p>Haastavat oppilaat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Epävarmuus siitä, miten tietyn oppilaan kanssa toimitaan • Tunne siitä, ettei oppilaaseen saa yhteyttä • Oppitunnin häiriköinti

4.2.1 Minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät

Inklusiivisen luokan kanssa toimimisessa pystyvyyden tunnetta selkeimmin vahvasti kolmeen eri teemaan viittaavat seikat, jotka olivat **työyhteisön tuki, luotto omaan osaamiseen** sekä **kokemus**.

Ensimmäisenä minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä oli **työyhteisö**, mikä ilmeni noin 79 %:ssa vastauksista (60/76). Tärkeimpänä seikkana työyhteisöstä nousi esille työyhteisön tuki ja kannustus: ”*Minulla on mahdollisuus hyödyntää eri ihmisten ammattitaitoa ja tukea, eikä minun tarvitse itse pystyä kaikkeen*”, ”*Voin rohkeasti tukeutua muihin ammattilaisiin ja keskustella heidän kanssaan kaikista asioista. Se lisää omaa varmuutta*.” ja ”*Saan tukea muilta opettajilta ja rehtorilta*”. Työyhteisön tukeen viittaavia seikkoja olivat moniammatillinen ja kollegoiden tarjoama tuki, vahva yhteistyö kollegoiden kanssa sekä yhteinen näkemys koulun käytänteistä. Lisäksi yhteistä suuntaa, tavoitetta ja päämäärää pidettiin tärkeänä yhteisten näkemysten ja arvojen, yhteisen tavoitteen, yhteistyön ammattitaitoisuuden ja hyvin sujuvan yhteistyön takia. Vastaajat kokivat, että minäpystyvyys kasvaa, kun kollegat ovat helposti lähestyttäviä, positiivisia ja he toivoivat kollegoilta luottamusta ja kunnioitusta.

Tärkeinä minäpystyvyyden lähteinä pidettiin myös sujuvaa yhteistyötä ja kommunikointia: ”*Hyvä yhteydenpito, yhdessä suunnittelu ja muiden informointi tehdyistä toimista vahvistaa minäpystyvyyttäni*.”, ”*Minäpystyvyyttäni vahvistaa hyvä kommunikaatio muiden ammattilaisten kanssa ja yhteiset näkemykset*.” ja ”*Jos saan tarvitsemaani apua ja pystyn sujuvasti tekemään yhteistyötä*.” Työyhteisö oli erityisen isossa roolissa, kun vastaajat pohtivat minäpystyvyyttään moniammatillisen ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kontekstista.

Vastaajat kokivat, että luokassa käytössä olevat koulunkäynninohjaajat sekä yhteisopettajuus tukee heidän pystyvyyden tunteitaan: ”*Moniammatillinen yhteistyö ja mahdollisesti koulunkäynninohjaajat lisäävät pystyvyyttäni, sillä pystyn tarvittaessa ottamaan oppilaan sivuun rauhoittumaan*.”, ”*Pystyvyyden tunnetta helpottaisi, jos luokassani olisi enemmän aikuisia, esim. erityisopettaja tai ohjaaja apunani*.” ja ”*Mahdollinen koulunkäynninohjaajan tuki vahvistaa myös pystyvyyden tunnetta*.” Huoltajien kunnioitus opettajaa ja koulua kohtaan oli myös minäpystyvyyttä vahvistava tekijä. Tähän liittyivät kunnioitus huoltajilta, huoltajien kannustus tehtävien tekemiseen kotona, huoltajien ajan tasalla oleminen ja into toimia mukana sekä koulun arvostaminen: ”*Kun molempien välinen luottamus ansaitaan ja tehdään*”

kunnioittavaa yhteistyötä lapsen asiat etusijalla.”, ”Kunnioitus huoltajilta ja asioiden hoituminen on minulle tärkeää.” ja ”Huoltajien selkeä halukkuus tehdä yhteistyötä, kannustava asenne moniammatillisuuden hyödyntämiseen.”

Toisena pystyvyyden tunnetta vahvistavana tekijänä oli tunne **omasta osaamisesta** ja tämä ilmeni noin 72 %:ssa vastauksista (55/76). Oman osaamisen kerrottiin vahvistavan pystyvyyttä oman asiantuntijuuden ja siihen luottamisen avulla: *”Osaan erottaa itseni koulutuksen asiantuntijaksi.”, ”Tunnen palvelujärjestelmän ja uskon siihen, että osaan koulun näkökulmasta perustella asiat huoltajille ja ohjata heitä oikeiden palvelujen piiriin.”, ”Luotto omaan pedagogiseen näkemykseen, tieto erilaisista oppimisen haasteista ja tuen portaista.” ja ”Luotan omaan ja muiden asiantuntijuuteen.”*

Noin 22 % vastaajista (17/76) kertoi opinnoista saadun tiedon ja koulutuksen osoittautuvan minäpystyvyyttä vahvistavaksi tekijäksi: *”Pystyvyyden tunnetta vahvistaa se, että olen saanut riittävästi asiantuntevaa tietoa pedagogisten päätösteni pohjaksi.”, ”Olen oppinut erityisopettajan opinnoista toiminnanohjausta helpottavia menetelmiä ja keinoja.”, ”Joillain kursseilla on käyty moniammatillisen yhteistyön asioita.” ja ”Alan tutkimukseen ja työkäytänteisiin tutustuminen on lisännyt pystyvyyttäni.”*

Vastauksista nousi esille vielä hyvien vuorovaikutus- ja kohtaamistaidot. Omiin vuorovaikutustaitoihin liittyi taas kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, hyvät kohtaamis- ja viestintätaidot sekä empatiakyky: *”Tulen toimeen helposti ihmisten kanssa ja kykenen selittämään, asian todellisen laidan niin, että huoltajat ymmärtävät, mikä on heidän lapsilleen parhaaksi.”, ”Pystyn työskentelemään ja tulen toimeen erilaisten ihmisten kanssa.” ja ”Minulla on hyvät vuorovaikutus- ja viestintätaidot sekä kyky sensitiivisyyteen.”*

Kolmantena minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä nousi **kokemus**. Noin 68 % vastaajista (52/76) koki, että työelämässä kerrytetty kokemus on luonut omalle pystyvyydelle pohjan. Kokemusta oli kertynyt sekä opettajan ja koulunkäynninohjaajan sijaisuuksista että eri kokoisten ja erilaisten ryhmien opettamisesta. Pystyvyyttä vahvistavat kokemustekijät olivat joko aiempaa kokemusta tai onnistumisia. Aiemmat kokemukset ilmenivät näin: *”Olen työskennellyt paljon erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden kanssa, joten koen heidän kohtaamisensa olevan minulle luonnollista.”, ”Minulle tuo pystyvyyden tunnetta se, että tulen erityislapsiperheestä ja olen itsekin autismin kirjolla.” ja ”Uskon, että kokemus lisää omaa pystyvyyden tunnettani merkittävästi.”* Onnistumisen kokemuksista taas nousi esille paljon tämän tyyppisiä vastauksia: *”Pystyvyyden tunnetta tuo perimmäisesti se, että näkee jokaisen*

oppilaan oppivan jotain uutta noudattaen samalla luokan yhteisiä sääntöjä.”, ”Lasten onnistumiset vahvistavat tunnetta, että onnistun.”, ”Kun huomaan työskentelyn sujuvan hienosti ja työrauhan olevan hyvä, koen pystyvyyden tunnetta.” ja ”Oppilaan tai lapsen kehitys, kun asiaan on paneuduttu moniammatillisesti.”

Minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät opetusmenetelmien, luokanhallinnan ja yhteistyön näkökulmista

Opetusmenetelmien käyttöön liittyvissä vastauksissa korostui erityisesti menetelmiin perehtymisen tärkeys (25 %, 19/76): *”Tutkimustieto erilaisten menetelmien parhaista toteutustavoista ja siitä, mihin ne soveltuvat, lisäävät pystyvyyden tunnetta” ja ”Pystyvyyden tunnettani nostaa kunnollinen perehtyminen opeteltavaan aineistoon ja työtapoihin.”*

Luokanhallinnassa minäpystyvyyttä vahvistavissa vastauksissa nousi myös esille kollegoiden tuki ja ohjaajaresurssit sekä selkeät rutiinit ja säännöt. Kollegoiden tuki mainittiin noin 20 %:ssa vastauksista (15/76): *”Tärkeää on tuki ja vinkit kollegoilta.” ja ”Useampi aikuinen luokassa, ammattitaitoisen erityisopettajan tuki.”* Selkeät rutiinit ja säännöt tulivat esille noin 18 %:ssa vastauksista (14/76) ja ilmeni esimerkiksi näin: *”Luodut rutiinit sekä sovitut käytänteet lisäävät pystyvyyden tunnetta, koska silloin oppilaan tulisi tietää, mitä häneltä odotetaan, eikä minun tarvitsisi kuin muistuttaa hänelle näistä ja kertoa, että jutellaan sopivammassa kohdassa.” ja ”Selkeät säännöt ja ohjeet, niiden noudattamatta jättämisestä seuraavat toimenpiteet, jotka ovat tasa-arvoisesti kaikille samat. Oppilas tietää etukäteen, miten toimitaan.”*

Huoltajien kanssa toimimiseen pystyvyyttä toi erityisesti sujuva kommunikointi, mikä ilmeni noin 26 %:ssa vastauksista (20/76) sekä työyhteisön tuki, joka mainittiin noin 25 %:ssa vastauksista (19/76): *”Pystyvyyden tunnetta lisää huoltajien kanssa sujuva ja riittävä kommunikointi ja tuki sekä vinkit rehtorilta ja muilta opettajilta.”, ”Moniammatillisuus ja työyhteisöltä saatava tuki ehdottomasti. Jos huoltajat eivät usko minua, voivat he ehkä uskoa muita ammattilaisia.”*

Kun kysyttiin **moniammatilliseen yhteistyöhön** viittaavia minäpystyvyyden lähteitä, nousi vastauksista tärkeäksi yhteinen suunnittelu ja toteutus sekä kaikkien yhteinen päämäärä: *”Pidän tärkeänä yhteistä suunnittelua ja toteutusta sekä yhteistä päämäärää”, ”Yhteistyön toimivuus ja ammattitaitoisuus, kaikki antavat oman panoksensa ja tekevät työtä sydämellä. Tällöin ei tule suuria ongelmia ja oppilas saa tarvitsemansa tuen.” ja ”Avoim, samoihin*

arvoihin pohjautuva yhteistyö. Molemminpuolinen kunnioitus. Oppilaan parhaaksi työskenteleminen.” Yhteinen suunnittelu ja toteutus mainittiin noin 30 %:ssa vastauksista (23/76) ja kaikkien yhteinen päämäärä noin 17 %:ssa (13/76).

4.2.2 Minäpystyvyyttä heikentävät tekijät

Minäpystyvyyttä heikensi selkeästi viisi eri teemaa, jotka olivat työyhteisöön liittyvät ongelmat, epävarmuus omasta osaamisesta, puutteelliset resurssit, sekä haastavat oppilaat ja huoltajat. Ensimmäinen minäpystyvyyttä heikentävä tekijä oli ongelmat työyhteisössä. Tämä mainittiin noin 67 %:ssa vastauksista (51/76). **Työyhteisöön** liittyvissä ongelmissa painavimmiksi seikoiksi osoittautuivat vähäinen kunnioitus ja luotto työryhmässä, mitä selitettiin vastauksissa kollegoiden ennakkoluuloisena asenteena, heikkona luottamuksena sekä nuorten ammattitaidon väheksymisenä: ”Minäpystyvyyttä vie se, että näkemyksiini ei luoteta sen vuoksi, että olen nuori” ja ”Se että minun mielipiteitä ei kuunnella tai ne tallotaan.” Pystyvyyttä heikensi myös tunne siitä, ettei työyhteisössä muiden panosta arvosteta tai mielipiteitä kuunnella, kuten seuraavissa vastauksissa näkyy: ”Jos toinen jyrää omilla päätöksillään ja mielipiteillään eikä kuuntele ollenkaan ja ei pääsisi kertomaan omaa näkökantaa.” ja ”Mun pystyvyyttä heikentää ilmapiiri, jossa muiden panosta ei arvosteta.”

Myös heikko kommunikointi työyhteisön välillä koettiin minäpystyvyyttä heikentäväksi tekijäksi. Heikolla kommunikoinnilla tarkoitettiin heikkoa yhteydenpitoa, kykenemättömyyttä keskustella, hankaluuksia tiedonsiirrossa, avoimen keskustelun puuttumista ja työnjaon epäselvyyttä: ”Heikko kommunikaatio, jossa jokainen ammattilainen keskittyy ainoastaan omaan osa-alueeseensa.” Vastauksissa toistui myös haasteet yhteistyössä, jotka pitivät sisällään hankalia vuorovaikutussuhteita ja kokemuksia siitä, ettei yhteistyöhön yksinkertaisesti kyetä: ”Huono yhteydenpito, omat ratkaisut, joista ei puhuta muiden ammattilaisten kanssa ennen eikä jälkeen.” Vastauksissa nousi esille myös kollegoilta saatuun tuenpuutteeseen liittyvää huolta: ”Jos ei saa tukea muilta kollegoilta, ei tunne moniammatillisen yhteistyön koukeroita.” ja ”Jos en saa tarpeeksi apua tai saan sellaisen kuvan, että pyydän liikaa toisilta.”

Neljäs minäpystyvyyttä heikentävä tekijä, joka kävi ilmi noin 78 %:ssa vastauksista (59/76) oli **epävarmuus omasta osaamisesta**. Epävarmuus näkyi oman ammattitaidon kyseenalaistuksena: ”Huijarisyndrooma, osaanko luottaa omaan asiantuntemukseen.”, ”Epävarmuus omasta ammattitaidosta.”, ”Epävarmuus, pelko epäonnistumisesta.”, ”Aloittelevana opettajana epävarmuus siitä, että osaako tukea riittävästi.” Useat vastaajat

nostivat esille omien tietojen rajallisuuden: ”*Oma puutteellinen tietämys ko. oppilaiden tarpeista.*”, ”*Tietotaito erityisen tuen oppilaista on vajavaista luokanopettajan koulutuksella.*” sekä ”*Omien tietojen ja käsitysten rajallisuus.*” Vastauksista ilmeni, että usealta puuttui käytännön työkalut erityislasten kanssa toimimiseen: ”*Koen, että esimerkiksi käytöshäiriöisten opettamiseen ja tukemiseen minulla ei ole tarpeeksi työkaluja.*” ja ”*Tämänhetkisellä koulutuksella en koe omaavani tarpeellisia valmiuksia huoltajien kohtaamiseen.*”

Toisena minäpystyvyyttä heikensi **puutteellisiin resursseihin** liittyvät tekijät, mikä mainittiin noin 37 %:ssa vastauksista (28/76). Vastaajat kokivat, että suuret luokkakoot yhdistettynä useampaan erityistuentarpeessa olevaan oppilaaseen heikensivät omia pystyvyyssodotuksia, kuten seuraavissa vastauksissa tulee esille: ”*Jos luokassa on hyvin monta oppilasta, jotka vaativat paljon ohjausta sosioemotionaalisissa haasteissa ja luokassa ei ole muita aikuisia.*”, ”*Isot ryhmäkoot ja tunne siitä, että pitää pärjätä yksin.*” ja ”*Liian paljon erityishuomiota vaativia oppilaita samassa ryhmässä, jolloin yksikin oppilas voi viedä opettajan koko huomion ja aika kuluu tulipalojen sammuttamiseen ennaltaehkäisemisen sijaan.*” Vastaajat kokevat siis, että joko ryhmien tulisi olla pienempiä tai luokassa tulisi olla enemmän aikuisia.

Myös koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajien puuttuminen nähtiin suurena ongelmana, joka vaikutti minäpystyvyyteen heikentävästi: ”*Mikäli resurssit ovat puutteelliset ja apua tilanteeseen ei saa.*”, ”*Jos olen täysin yksin oppilaiden armoilla, enkä pysty tarvittaessa hakemaan apua keneltäkään muulta aikuiselta.*” ja ”*Mikäli esimerkiksi erityisopettajaa ei voi konsultoida tai keskustella hänen kanssaan, mikäli tarvitsen tukea eriytetyn opetuksen suunnitteluun.*” Vastauksista huokuu huoli yksin jäämisestä tilanteen kanssa. Myös eri aihekokonaisuuksien opetus ilman apua erilaisille oppijoille herätti minäpystyvyyteen liittyvää huolta: ”*Haasteita voi myös syntyä, mikäli yksinkertaisesti todella moni tarvitsisi erityistä tukea tietyn aihekokonaisuuden oppimisessa ja käytettävissä ei ole toista aikuista, esim. koulunkäynnin ohjaajaa.*” ja ”*Riittämättömät resurssit aiheuttavat sen, että kaikkien tarvittavien tukitoimien toteuttaminen on mahdotonta. Lisäksi välillä tunnen itseni kädettömäksi, jos en esimerkiksi saa oppilasta ymmärtämään asiaa tai en heti keksi, miten pitäisi jonkun oppilaan kanssa toimia.*”

Vastauksissa nostettiin esille myös ajalliset resurssit ja jatkuva kiire. Kiireen vuoksi vastaajat kokivat, ettei heillä ole aikaa kohdata oppilaita ja tämän vuoksi myös tarvittava tuki jää

antamatta, kuten tässä vastauksessa ilmenee: ”*Kiire, jos ei ole aikaa valmistella riittävästi eriyttävää materiaalia ja pohtia oppilaiden yksilökohtaisia tarpeita.*”

Kolmantena vastauksista ilmeni, että minäpystyvyyttä heikensivät **haastavat huoltajat**. Haastavat huoltajat mainittiin noin 63 %:ssa vastauksista (48/76) ja oppilaat noin 46 %:ssa (35/76). Haastavia huoltajia kuvailtiin yhteistyökyvyttömiksi. Erityisen hankalaksi koettiin, jos arvot ja näkemykset olivat huoltajien kanssa ristiriidassa: ”*Huoltajien asenne, jos huoltajat suhtautuvat kielteisesti ja kyseenalaistavat kaiken.*”, ”*Huoltajien ikävä asenne tai asennoituminen johonkin asiaan epäluuloisesti jo alun perin ja vielä silloinkin, kun toimenpiteiden (esim. tukitoimet) tarkoitus ja päämäärä eli lapsen hyvinvointi on selitetty tarkkaan.*” ja ”*Jos huoltajat eivät halua tehdä yhteistyötä tai eivät ole valmiita kasvattamaan lastaan kotona samoilla säännöillä, joita koulussa tulis käyttää.*” Huoltajien välinpitämättömyys koulua kohtaan koettiin raskaaksi, sillä tähän liittyivät huoltajien kieltäytyminen lapselle tarjotusta tuesta sekä se, että kotona ei tehdä töitä koulun eteen tai nähdä koulutuksen arvoa: ”*Huoltajat, joita ei tavoita, jotka eivät ole kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistään tai jotka eivät suostu näkemään lapsen haasteita.* Vastauksissa nousi esille myös kommunikaatiohaasteet huoltajien kanssa. Haasteet näkyivät huoltajien tavoittamattomuudessa, kielellisissä haasteissa, huoltajien passiivisuudessa ja huonossa kommunikaatiossa: ”*Vaikeasti tavoitettavat huoltajat tai sellaiset, jotka eivät löydä aikaa/kiinnostusta oppilaan asioiden hoitamiseen ja yhteistyöhön.*”

Neljäntenä mainittiin **haastavat oppilaat**. Näissä vastauksissa näkyi epävarmuutta siinä, miten oppilaan kanssa tulisi toimia: ”*Todella haastavat oppilaat, joihin ei tunnu mitkään keinot tepsivän.*”, ”*Väkivaltaiset tai muuten aggressiiviset oppilaat, en tiedä miten suhtautua/käsitellä.*” ja ”*Täysin rajattomat oppilaat, jotka eivät mistään kehotuksista tai keinoista huolimatta noudata sääntöjä tai ohjeita, vaan toistavat huonoa käytöstä.*”. Toinen minäpystyvyyttä heikentävä tekijä oli tunne siitä, ettei oppilaaseen saa yhteyttä: ”*Oppilaat, joihin ei saa kontaktia, joilla ei ole motivaatiota eivätkä halua osallistua.*”, ”*Vaikeasti tavoitettavat oppilaat, esim. jos oppilaasta ei saa mitään otetta, tai häneen ei saa kontaktia.*”. Yksittäisten oppilaiden häiriköinti luokassa koettiin myös minäpystyvyyttä heikentävänä tekijänä: ”*Riehuvat oppilaat, meteli, auktoriteetin väheksyminen, kiusaaminen, negatiivinen ilmapiiri.*” sekä ”*Mikäli oppilas, jolla on sosioemotionaalisia haasteita ”häiritsee” luokassa ja ei ole aikaa rauhassa etsiä keinoja hänen kanssaan toimimiseen.*”

Minäpystyvyyttä heikentävät tekijät opetusmenetelmien, luokanhallinnan ja yhteistyön näkökulmista

Kun vastaajilta kysyttiin, mikä heikensi heidän minäpystyvyyttään **opetusmenetelmien** käytössä, esille nousi erityisesti huoli heikosti koetusta tietotaidosta opetusmenetelmiä kohtaan, kuten eräästä vastauksesta ilmenee: *”Pystyvyyden tunnettani heikentää heikko erilaisten opetusmenetelmien tuntemus.”* Eri opetusmenetelmien soveltaminen koettiin hankalaksi muun muassa vähäisen perehtymisen vuoksi. *”Uusien opetusmenetelmien käyttö, kun ei tiedä, miten toimii ryhmän kanssa”* ja *”Jos ei ymmärrä opetusmenetelmien taustoja ja hyötyjä.”*

Luokanhallinnan suhteen vastaajien minäpystyvyyttä heikensi erityisesti haastavat oppilaat, riittämättömät hallintakeinot ja puutteelliset resurssit. Osa vastaajista koki, että heiltä puuttuu tarvittava tietotaito haastavien oppilaiden kanssa toimimiseen. Minäpystyvyyttä heikensi tunne siitä, ettei tiedä mitä tehdä, kun tilanne karkaa käsistä.: *”Täysin rajattomat oppilaat, jotka eivät mistään kehotuksista tai keinoista huolimatta noudata sääntöjä tai ohjeita, vaan toistavat huonoa käytöstä, kun tiedät, että mitään ei ole tehtävissä omalta osaltasi.”* Myös heikot resurssit, kuten ohjaajien puute koettiin haasteellisena ja minäpystyvyyttä heikentävänä tekijänä, kuten seuraavista vastauksista voidaan päätellä: *”Mikäli resurssit ovat puutteelliset ja apua tilanteeseen ei saa.”*, *”Jos luokassa on hyvin monta oppilasta, jotka vaativat paljon ohjausta sosioemotionaalisissa haasteissa ja luokassa ei ole muita aikuisia.”* ja *”Yhteistyön puute muiden opettajien kanssa ja jos ei ole mahdollisuutta koulunkäynnin avustajaan tai muun aikuisen tukeen.”*

Huoltajien kanssa toimimisesta kysyttäessä minäpystyvyyttä heikentäväksi tekijäksi tuotiin esille haastavat huoltajat, joiden kanssa arvot ja näkemykset olivat ristiriidassa. *”Huoltajien negatiivinen suhtautuminen yhteistyöhön”*, *”Erilaiset arvot huoltajien kanssa”*, sekä *”Jos huoltaja ei itse tiedosta/ halua lapselleen tukea.”*

Moniammatillisessa yhteistyössä haasteet näkyivät vähäisenä kunnioituksena, luottamuksen puutteena ja heikkona kommunikointina ammattilaisten välillä. Nämä asiat heikensivät vastaajien minäpystyvyyttä: *”Heikko luottamus, ei avoin keskustelu, ennakkoluuloinen asenne ammattilaisilta.”*

4.2.3 Minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät esimerkkihenkilöillä

Tarkempaan tarkasteluun valittiin minäpystyvyyden keskiarvoiltaan kuusi mielenkiintoisinta vastaajaa. Esimerkkihenkilöiksi valikoitui kolme minäpystyvyydeltään vahvinta ja kolme heikointa vastaajaa. Tarkoituksena oli kuvailla lukijoille, minkälaisista lähteistä erilaiset esimerkkihenkilöt voivat saada pystyvyyden kokemuksia neljässä eri kontekstissa (opetusmenetelmien käyttö, luokanhallinta, huoltajien kanssa tehtävä ja moniammatillinen yhteistyö). Vastaavasti tarkasteltiin myös minäpystyvyyttä heikentäviä tekijöitä. Seuraavaksi esitellään uusia näkökulmia, jotka tulivat esille esimerkkihenkilöiden vastauksista.

Tarkasteluun valitut vastaajat nimettiin numeroin 1–6 siten, että vastaajat 1, 2 ja 3 olivat korkeamman ja 4, 5 ja 6 heikomman minäpystyvyyden edustajia. Korkeimmaksi minäpystyvyytensä arvioineisiin kuului kaksi naista (vastaajat 1 ja 2) ja yksi mies (vastaaja 3). Molemmat naiset edustivat akateemisesti vanhempaa vuosikurssiryhmää ja heillä oli erityispedagogiikan sivuainekokemusta. Mies taas edusti akateemisesti nuorempaa vuosikurssiryhmää, eikä hänellä ollut erityispedagogiikan sivuainekokemusta. Minäpystyvyyden keskiarvoiltaan kolme heikointa edustajaa olivat kaikki naisia (vastaajat 4 (ka 3,28), 5 (ka 3,44) ja 6 (ka 3,44)). Kaksi heistä edusti akateemisesti nuorempaa vuosikurssiryhmää ja yksi vanhempaa. Yhdelläkään vastaajista ei ollut erityispedagogiikan sivuainekokemusta. (Taulukko 4.)

TAULUKKO 4. Minäpystyvyyden keskiarvoiltaan vahvimpien ja heikoimpien esimerkkihenkilöiden taustamuuttujat ja summamuuttujien keskiarvot.

	Sukupuoli	Vuosikurssi	Sivuainekokemus	Menetelmien keskiarvo	Luokanhallinnan keskiarvo	Yhteistyön keskiarvo	Keskiarvo
1	Nainen	4–10	Kyllä	5,67	6,00	5,67	5,78
2	Nainen	4–10	Kyllä	5,50	5,17	5,50	5,39
3	Mies	1–3	Ei	5,67	5,83	4,67	5,39
4	Nainen	1–3	Ei	2,67	4,50	2,67	3,28
5	Nainen	4–10	Ei	3,67	3,17	3,50	3,44
6	Nainen	1–3	Ei	4,00	3,50	2,83	3,44

Eri opetusmenetelmien näkökulmasta minäpystyvyyttä edistäviä tekijöitä tarkasteltaessa, keskiarvoiltaan korkeamman minäpystyvyyden esimerkkihenkilöillä oli samansuuntaisia vastauksia. Pystyvyyden selitettiin tulevan sisäisistä tekijöistä, kuten varmuudesta ja taidosta keksiä omia tehtäviä erilaisille oppijoille: *”Kyky kartoittaa ja tunnistaa oppimisen haasteita ja valita sellaisia opetusmenetelmiä, joista myös tukea tarvitsevat hyötyvät.”*, *”Kyky arvioida opetusmenetelmien toimivuutta ja kehittää niitä.”* ja *”Taito eriyttää tehtäviä, keksiä myös taitaville oppilaille lisähaastetta.”* (Vastaja 2).

Keskiarvoltaan heikomman minäpystyvyyden esimerkkihenkilöt kuvailivat pystyvyyden tulevan ulkoisista tekijöistä, kuten valmiista materiaaleista: *”Selkeät apumateriaalit ja tietämys niiden asianmukaisesta käytöstä. Valmiiksi eriytettyjä tehtäviä erilaisille oppijoille. Muutenkin opetusmetodeissa helppous ja selkeys, ettei tarvitse itse käyttää tolkkuttomasti aikaa materiaalien tekemiseen / metodien käytön valmisteluun.”* (Vastaja 5). Hän kuvaili puolestaan pystyvyyttä heikentäviä tekijöitä näin: *”Oma erityispedagoginen tietämättömyys, vaatimus runsaaseen valmisteluun tai itsetehtyihin tehtäviin.”* Vastaja 6 nosti esille vielä epävarmuutensa ja asenteensa inkluusiota kohtaan: *”Jos kyse on sosiaalisesta vaikeudesta, en oikein osaa tehdä mitään. Koen, että inkluusiivinen opetus toimii vain tiettyjen oppilaiden kanssa ja erityisluokat ovat hyvä asia niin kyseiselle oppilaalle kuin muillekin.”* Näyttäisi siis siltä, että korkeamman minäpystyvyyden esimerkkihenkilöillä oli paremmat valmiudet erilaisiin eriyttämisen keinoihin ja niiden soveltamiseen. Heikompi pystyvyys ennustaisi puolestaan tukeutumista valmiisiin ja selkeisiin materiaaleihin.

Luokanhallintaan liittyvää minäpystyvyyttä tarkasteltaessa tuli esille yksittäisten henkilöiden väliset suuret erot omissa pystyvyyden kokemuksissa. Vastajan 1 minäpystyvyyden keskiarvo oli luokanhallinnassa korkein mahdollinen (Taulukko 4). Hän koki, etteivät mitkään tekijät alentaneet hänen pystyvyyttään vastaamalla *”Tällaisia ei ole.”* Hän nostikin selkeästi esille kolme pystyvyyttä vahvistavaa tekijää: *”Luontainen auktoriteetti, vahva teorian ja käytännön nivominen yhteen, hyvä tilannetaju.”* Minäpystyvyyden heikompaan päätä edustavan esimerkkihenkilön (Vastajan 6) pystyvyyttä vahvistavat tekijät osoittautuivat puolestaan erittäin heikoiksi. Kysyttäessä minäpystyvyyttä vahvistavia seikkoja luokanhallinnassa, hän vastasi: *”Eivät mitkään.”* Vastajan 2 kohdalla minäpystyvyys luokanhallinnassa näytti kumpuavan selkeästi erityispedagogiikan opintokokemuksesta (Taulukko 4). Hän kuvaili minäpystyvyyden luokanhallinnassa tulevan tämän taustalla olevasta erityispedagogisesta tietämyksestä ja kyvystään kohdata lapset: *”Opinnoista saatu tieto sosioemotionaalisten vaikeuksien taustalla olevista tekijöistä ja*

keinoista tukea lasta.”, ”Tieto siitä, miten haastavia tilanteita voi ehkäistä ja myönteistä käyttäytymistä tukea.”, ja ” Kyky luoda yhteys ja luottamus haastavastikin käyttäytyvään lapseen.”

Huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä tärkeäksi koettiin hyvien suhteiden luominen huoltajiin. Vastaaaja 3 kuvaili koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitystä: *”Hyvä suhde oppilaan huoltajiin. Ideaalitulanteessa huoltajien vaihtuvuus ei olisi vuosittaista, vaan huoltajiin voisi tutustua useamman vuoden ajan. Uskon tämän edesauttavan koulu-koti-yhteistyötä.”* Vastaaaja 2 kuvaili pystyvyytensä tulevan kyvystä kohdata huoltajat tilanteeseen sopivalla tavalla: *”Kyky asettua erilaisten huoltajien asemaan.”, ”Keinot toimia siten, että huoltajat kokevat tulevansa kuulluiksi ja kohdatuiksi.”, ”Taito asettaa rajat ja toimia myös haastavammin toimivien huoltajien kanssa.”* Lisäksi vastaaaja 2 nosti esille rohkeuden olla avoin molemminpuolisesti: *”Uskallus nostaa vaikeitakin asioita puheeksi.”* Vastaaaja 6 koki erityisesti yhteistyöhaluttomien huoltajien heikentävän hänen minäpystyvyyttään.

Moniammatillista yhteistyötä tarkasteltaessa vastauksissa korostui pystyvyyttä vahvistavana tekijänä moniammatillisen työryhmän vastuualueiden tiedostaminen. Minäpystyvyyden korkeampaa päätä edustavan vastaaajan 2 vastauksesta nousi esille pystyvyyttä vahvistavana tekijänä tietotaito, miten moniammatillisessa ryhmässä toimitaan: *”Tieto toimivan yhteistyön edellytyksistä, rohkeus kysyä neuvoa muilta, halu tehdä yhteistyötä sekä tietämys eri asiantuntijoiden työnkuvasta ja osaamisesta.”* Vastaaaja 5, joka edusti heikompa minäpystyvyyden ryhmää, korosti hyviä suhteita moniammatillisen työryhmän kesken sekä tietotaitoa: *”Helpot ja hyvät puhevälit, tietämys eri ihmisten vastuualueista ja osaamisesta”.* Tarkasteltaessa minäpystyvyyttä heikentäviä tekijöitä moniammatillisessa yhteistyössä vastauksista nousi esille huono työilmapiiri ja yhteistyökyvyttömyys: *”Huono ilmapiiri, pelko ettei oteta huomioon.”* (Vastaaaja 4).

5 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena on löytää ratkaisuja luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tukemiseksi inklusiivisessa opetusympäristössä. Tutkimuksessa selvitettiin millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat minäpystyvyytensä inklusiivisessa opetusympäristössä sekä onko heidän kokemassa minäpystyvyydessä eroja tarkastellessa taustamuuttujia: sukupuoli, vuosikurssi tai erityispedagogiikan sivuaineopinnot. Lisäksi tarkastelun kohteena oli se, mitkä tekijät vahvistavat pystyvyyden tunnetta inklusiivisen luokan kanssa toimimisessa ja mitkä puolestaan heikentävät sitä. Tarkempaan tarkasteluun valittiin kuusi esimerkkihenkilöä. Vastauksia tarkasteltiin kolmen eri summamuuttujan kautta: opetusmenetelmien käyttö, luokanhallinta ja huoltajien sekä muiden ammattilaisten kanssa toimiminen.

5.1 Luokanopettajaopiskelijat kokivat inklusiivisen minäpystyvyytensä suhteellisen korkeana

Tulokset osoittivat, että Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijat arvioivat minäpystyvyytensä paremmaksi kuin opettajat Yada ym. (2020) tutkimuksessa. Tulos saa pohtimaan mistä tämä ero voi mahdollisesti johtua. Valmistuneilla opettajilla on inklusiosta ja sen toteutuksesta luultavimmin enemmän kokemusta kuin opiskelijoilla. Banduran (1977) mukaan juuri kokemus tuo vahvasti pystyvyyden tunnetta. Toisaalta kokemusten ollessa negatiivisia, myös pystyvyyssuskomukset heikkenevät (Bandura 1977). Yksi mahdollisuus on, että opiskelijoilla ja opettajilla on minäpystyvyyden suhteen eroa sen takia, että työelämässä olevilla opettajilla on parempi käsitys siitä, millaisia inklusion haasteet ovat ja tätä myötä myös omat pystyvyyssuskomukset ovat sen mukaiset. Toisaalta ero voi johtua myös siitä, että luokanopettajan koulutuksen rakenne on päivittynyt vastaamaan paremmin nykyistä inklusiotilannetta. Opiskelijat voivat siis kokea pärjäävänsä tämänhetkisiä opettajia paremmin, johtuen koulutuksen tarjoamista valmiuksista.

Taustamuuttujia tarkasteltaessa tuloksista löytyi kaksi tilastollisesti merkitsevää eroa. Tulokset osoittavat, että miehet arvioivat minäpystyvyytensä luokanhallinnassa naisia korkeammaksi. Yadan ym. (2020) tutkimuksessa todettiin, että heikko minäpystyvyys luokanhallinnassa korreloi vahvasti negatiiviseen asenteeseen inklusiota kohtaan. Luokanhallinnan osalta olisi siis hyvin tärkeä löytää keinoja tukea naisten pystyvyyttä. Luokanopettajan koulutuksen tulisi kiinnittää opetuksessa huomiota entistä enemmän

luokanhallintakeinoihin. Luokanhallintataitojen harjoittelu kannattaisi liittää osaksi opetusharjoitteluita ja niiden tavoitteita, sillä tämä on taitojen harjoittelulle turvallinen ja luonnollinen ympäristö.

Toinen merkitsevä ero löytyi vuosikurssien väliltä. Vanhempien vuosikurssien opiskelijat arvioivat minäpystyvyytensä korkeammaksi huoltajien kanssa tehtävän ja moniammatillisen yhteistyön osalta verrattaessa nuorempien vuosikurssien opiskelijoihin. Tästä voidaan päätellä, että minäpystyvyys yhteistyön osalta kehittyy luokanopettajakoulutuksen myötä. Tulos on linjassa tutkimuksen hypoteesin kanssa, jossa opintokokemuksen odotettiin vahvistavan inklusiivista minäpystyvyyttä. Tämän kehityksen saattaa mahdollistaa maisterivaiheen syventävät kurssit ja harjoittelut. Tulos on positiivinen, mutta eron tasaamiseksi voidaan kuitenkin pohtia voisiko huoltajien kanssa tehtävää ja moniammatillista yhteistyötä käsitellä jo opintojen alkuvaiheessa. Tämä mahdollistaisi paremmat lähtökohdat opetusharjoitteluihin.

Erityispedagogiikan sivuainekokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa koetussa minäpystyvyydessä. Keskiarvojen väliltä löytyi kuitenkin suuntaa antavaa eroa: erityispedagogiikan opintoja käyneillä oli parempi keskiarvo kaikissa summamuuttujissa verrattuna opiskelijoihin, joilla kyseisiä opintoja ei ollut. Laadullinen aineisto osoitti, että erityispedagogiikan opintoja käyneet kokivat opinnoista olleen hyötyä tarkasteltaessa menetelmien käyttöä, luokanhallintaa ja moniammatillista yhteistyötä. Koska määrällinen ja laadullinen aineisto eivät täysin tukeneet toisiaan, olisi tätä syytä tutkia lisää suuremmalla otannalla.

5.2 Inklusiiviseen minäpystyvyyteen vaikuttavat työyhteisö, tunne osaamisesta, kokemus, resurssit, huoltajat ja oppilaat

Inklusiivisessa opetusympäristössä minäpystyvyyttä sekä vahvisti että heikensi työyhteisöön ja omaan osaamiseen liittyvät seikat. Pystyvyyttä lisäksi vahvisti kokemus ja puolestaan heikensi puutteelliset resurssit, haastavat oppilaat sekä huoltajat. Tutkimuksen hypoteesina oli, että Banduran (1977) neljä minäpystyvyyden lähettä toimivat inklusiivista minäpystyvyyttä vahvistavina ja heikentävinä tekijöinä. Tulokset osoittivat, että inklusiokontekstissa näistä neljästä minäpystyvyyden lähteestä vain kokemus ja ympäristöltä saatu palaute olivat vaikuttavina tekijöinä.

Minäpystyvyyden koettiin vahvistuvan **työyhteisössä**, jossa ilmapiiri on kannustava. Tämä tulos myötäilee Banduran teoriaa (1997) pystyvyyden lähteistä sekä Tachannen-Moranin ja Woolfolk Hoykin (2007) tutkimusta, sillä se antaa viitteitä siitä, että työympäristöltä saatu kannustava palaute ja tuki vaikuttaa pystyvyyteen vahvistavasti. Minäpystyvyyden koettiin puolestaan heikentyvän työyhteisössä, jossa kunnioitus ja luotto on heikkoa ja nuorten ammattitaitoa väheksytään. Tulosten perusteella on siis ensiarvoisen tärkeää kiinnittää huomiota toimivaan työyhteisöön ja kannustavan ilmapiirin edistämiseen. Turun luokanopettajakoulutus tarjoaa sekä kandidaatti- että maisterivaiheessa opiskelijoilleen kursseja työhyvinvoinnin edistämiseksi (Turun yliopiston opinto-opas 2022–2024). Tämä antaa hyvät edellytykset työhyvinvoinnille. Yksilön oman vastuun lisäksi kouluyhteisöjen tulee puolestaan rakentaa työhyvinvointia tukeva ilmapiiri, jossa vastavalmistuneet opettajat otetaan vastaan kunnioittaen.

Minäpystyvyyttä vahvisti **tunne omasta osaamisesta**, joka pohjautui muun muassa opinnoista saatuun tietoon ja ilmeni luottona omaan asiantuntijuuteen opetustyössä. Vastauksissa nostettiin esille erityispedagoginen tietämys pystyvyyttä vahvistavana tekijänä. Lisäksi näiden tietojen puutteellisuus puolestaan heikensi opiskelijoiden minäpystyvyyttä. Myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että itseluottamus inklusiivisten luokkien opetuksessa ja inklusiiviseen koulutuspolitiikkaan liittyvä teorian tuntemus lisää opettajien pystyvyyden tunnetta (Wray ym. 2022). Sekä tämän tutkimuksen että aiempien tutkimusten tulosten pohjalta olisi perusteltua lisätä erityispedagogiikan opintoja luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmaan. Opettajat ovat avainasemassa koulumaailman inklusiivisissa, joten on tärkeää tarjota heille tarvittavat tiedot ja taidot sen laadukkaaseen toteuttamiseen. Moniammatilliseen yhteistyöhön tutustuminen on osana Turun yliopiston luokanopettajakoulutusta, mutta sitä tarkastellaan vain pintapuolisesti työhyvinvointia käsittelevää kurssia. Turun yliopistossa on mahdollista opiskella sivuaineena erityisopettajaopintoja, jotka kulkevat nimellä erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Osana näihin opintoihin kuuluu monitahoinen yhteistyö yhtenä sisältökokonaisuutena. (Turun yliopiston opinto-opas 2022–2024.) Tämän tapainen monipuolisempien ja laajempien opintojen tai kurssien sisällyttäminen luokanopettajaopintoihin voisi olla erittäin hyödyllinen tapa edistää yhteistyön osalta opettajien minäpystyvyyttä sekä toimivan inklusion toteutusta.

Aiempi kokemus opettamisesta ja siihen liittyvät onnistumisen kokemukset koettiin minäpystyvyyttä vahvistaviksi tekijöiksi. Tulos myötäilee Banduran (1997) teoriaa neljästä

minäpystyvyyden lähteestä, jossa kokemus esitetään merkittävänä pystyvyyden lähteenä. Myös muut aiemmat tutkimukset osoittavat kokemuksen olevan merkittävä minäpystyvyyden vahvistaja (Wray ym. 2022). Aiempien tutkimusten tapaan (Wray ym. 2022), myös tässä tutkimuksessa kokemus erityislasten kanssa toimimisesta osoittautui tärkeäksi pystyvyyttä edistäväksi tekijäksi. Opetusharjoittelut näyttävät olevan siis tärkeä osa koulutuksen rakennetta. Frynkin (2009) mukaan luokanopettajankoulutuksen tarjoamat opetusharjoittelut ovat vahvistaneet opettajien kokemaa luottamusta omiin taitoihinsa.

Minäpystyvyyttä heikensi **puutteelliset resurssit**. Tässäkin tutkimuksessa nousee esille inklusion tuomat rakenteelliset ongelmat, joihin olisi syytä puuttua. Ongelmina nähtiin suuret luokkakoot, koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajan puuttuminen ja jatkuva kiire. Tämän koettiin vaikuttavan siihen, että oppilaan kohtaamiselle ei jää tarpeeksi aikaa. Feldtin ym. (2017) mukaan työuupumukseen sairastuu herkemmin, kun työstä aiheutuvan stressin määrä kasvaa. Välttyäksemme vastavalmistuvien opettajien työuupumukselta, koulujen resursseja on lisättävä. Resurssien puute on yhteiskunnallinen ongelma, johon tulisi puuttua poliittisen päätöksenteon keinoin.

Haastavat huoltajat ja oppilaat koettiin minäpystyvyyttä heikentäviksi tekijöiksi. Huoltajien kanssa toimiessa haasteet ilmenivät eriävissä arvoissa ja näkemyksissä. Koulutuksen on tärkeä antaa valmiudet erilaisten huoltajien kanssa toimimiseen. Tässä tutkimuksessa koulutus näyttää onnistuneen, sillä tulokset osoittavat, että minäpystyvyys huoltajien kanssa toimimisessa vahvistuu koulutuksen myötä. Haastavien oppilaiden kohdalla pystyvyyttä heikensi häiriökäyttäytyminen ja tunne siitä, ettei oppilaaseen saa yhteyttä. Myös epätietoisuus eri tuentarpeista ja niihin vastaamisesta heikensi pystyvyyttä. Epävarmuus näkyi tietämättömyydessä, miten toimia haastavien oppilaiden kanssa. Opetusharjoittelut, joissa luokanhallintaa pääsee harjoittelemaan turvallisessa ympäristössä, osoittautuu tässäkin kontekstissa tärkeäksi osaksi koulutusta.

5.3 Yksilöllisiä eroja inklusiivisissa pystyvyysskokemuksissa

Opetusmenetelmien käyttöä tarkasteltaessa, korkeamman minäpystyvyyden esimerkkihenkilöillä näytti olevan paremmat valmiudet erilaisiin eriyttämisen keinoihin ja niiden soveltamiseen. Heikompi pystyvyys ennusti puolestaan tukeutumista valmiisiin ja selkeisiin materiaaleihin. Koulumaailmassa valmiita materiaaleja ei ole kuitenkaan aina käytössä, eikä niitä ole mahdollista tarjota kaikkiin tilanteisiin. Tästä syystä vastavalmistuvien

opettajien kannalta olisi tärkeää tarjota opettajakoulutuksessa tarvittavat valmiudet erilaisten materiaalien ideointiin ja tuottamiseen.

Luokanhallintaan liittyvää minäpystyvyyttä tarkasteltaessa esille nousi suuret erot yksilöiden välillä. Vastauksista ilmeni, että joku voi kokea omaavansa kaikki tarvittavat keinot toimia, kun taas toinen voi kokea, ettei hänen pystyvyyttään voi vahvistaa millään keinoilla. Näiden erojen kohdalla tulee pohtia, mitä on hyvä pystyvyys astuttaessa inklusiokontekstiin. Jokaisella vastavalmistuneella opettajalla tulisi olla valmiudet ja tunne siitä, että omalla toiminnalla voi vaikuttaa luokanhallintaan. Tätä kautta mahdollistetaan myös inklusion onnistunut toteutuminen. Korkeimmaksi arvioitukaan pystyvyys ei takaa sitä, etteikö pystyvyys vastaavasti laskisi yhtä nopeasti vastoinkäymisten myötä (Bandura 1997). Arvioituun pystyvyyteen voi vaikuttaa oma käytännön kokemus koulumaailman inklusiosta. Henkilö, jolla kokemusta ei ole kertynyt, voi kuvitella pärjäävänsä hyvin, kun taas henkilö, joka on kohdannut inklusion haasteet voi kokea keinonsa riittämättömiksi.

Huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä korkeamman minäpystyvyyden edustajien vastauksissa korostui omat taidot kohdata ihmisiä, kun taas heikomman minäpystyvyyden edustajat nostivat esille ulkoisia tekijöitä, kuten työyhteisön tuen ja yhteistyöhaluiset huoltajat. Moniammatillisessa yhteistyössä korkeamman minäpystyvyyden edustajat toivat esille kokemuksen ja tiedon moniammatillisen ryhmän työtehtävistä. Savolainen ym. (2012) onkin todennut, että opettajan hyvä minäpystyvyys yhteistyötaidoissa parantaa hänen asennettaan erilaisten lasten opettamiseen. Tämän takia onkin tärkeää panostaa koulutuksessa siihen, että opettaja tiedostaa moniammatillisen työryhmän jäsenten tehtävät ja osaa tehdä yhteistyötä heidän kanssaan.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti hyödyntäen sekä määrällistä että laadullista osiota, sillä metodisella triangulaatiolla eli useamman näkökulman käytöllä lisätään tutkimuksen validiutta (Hirsjärvi ym. 2016). Tutkimuksessa käytetty mittari (TEIP) jolla mitattiin luokanopettajien minäpystyvyyttä, oli todettu luotettavaksi (Sharma ym. 2012). Mittarin alkuperäinen kieli oli englanti, mutta tässä tutkimuksessa käytettiin mittarin suomenkielistä versiota (Savolainen ym. 2012), jonka kieliasiantuntijat olivat suomentaneet. Suomennetun version avulla mahdollistettiin se, että vastaajat ymmärtäisivät kysymykset mahdollisimman hyvin.

Koko kyselylomake esitettiin ennen kuin se otettiin varsinaisesti käyttöön. Esitestauksesta saadun palautteen perusteella kyselylomakkeen avointa osuutta muokattiin siten, että ennen avoimia kysymyksiä lisättiin selite kolmiportaisen tuen ylimmästä portaasta, erityisestä tuesta. Avoimia kysymyksiä edelsi aina selite luokkahuonetilanteesta, joiden avulla vastaajien oli helpompi vastata kysymyksiin juuri siltä pohjalta, mitä tutkimuksessa haettiin.

Reliabiliteetin vahvistamiseksi vastaajiksi haluttiin Turun yliopiston molemmat kampukset mahdollisimman korkean vastaajamäärän vuoksi. Reliabiliteetilla saadaan varmistetuksi mittaustulosten toistettavuus ja kyky antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2015). Tutkimuksen luotettavuutta paransi lisäksi se, että vastaajiksi valittiin juuri Turun yliopiston molempien kampusten opiskelijat, sillä näissä koulutuksen rakenne on hyvin samanlainen keskenään. Tutkimuksen otoskoko (N=76) riitti tutkimuksessa käytettyihin testeihin, mutta toki suurempi otanta olisi parantanut tutkimuksen luotettavuutta, sillä vastausprosentti jäi valitettavasti alhaiseksi. Osallistujille lähetettiin muistutusviesti sähköisestä kyselylomakkeesta, mikä lisäsi vastaajien määrää. Osa taustamuuttujien mukaisista ryhmistä jäi kuitenkin kooltaan hyvin pieniksi, mikä heikensi väistämättä tulosten yleistettävyyttä. Vastaajista 54 oli naisia (n = 54) ja vain 22 miehiä (n = 22). Toisaalta sukupuolijakauman suhteen voidaan ajatella vastaajien edustavan koko opettajankoulutuslaitosta, sillä vastaukset olivat yleisen sukupuolijakauman mukaiset. Eri vuosikursseilta vastaajamäärät olivat suhteellisen tasaiset: akateemisesti nuoremmat vuosikurssit 1–3 (n = 32) ja vanhemmat 4–10 (n = 44), minkä myös voidaan ajatella edustavan koko opettajankoulutuslaitosta. Vastaajista 21 opiskelijalla (n = 21) oli sivuainekokemusta erityispedagogiikasta, jolloin tämäkin ryhmä jäi suhteellisen pieneksi.

Analysointivaiheessa kahden tutkijan panos paransi tutkimuksen luotettavuutta, sillä sekä määrällinen että laadullinen aineisto analysoitiin kahden tutkijan toimesta. Laadullisen tutkimusaineiston eli avointen kysymysten vastaukset jaettiin kahteen osaan, jolloin molemmat tutkijat teemottelivat ensin itse puolet vastauksista. Tämän jälkeen tutkijat vaihtoivat osioita ja tarkistivat parinsa tekemät teemottelut. Lopuksi muutokset teemotteluihin tehtiin yhteisten pohdintojen pohjalta siten, että osa alateemoista muodostettiin suuremmaksi kokonaisuudeksi ja siten siirrettiin yläteemaksi. Määrällinen tutkimusaineisto analysoitiin yhdessä. Kahden tutkijan panoksen voidaan siis ajatella parantavan tutkimuksen reliabiliteettia, koska reliabiliteetti on mahdollista määrittellä siten, että molemmat tutkijat ovat lopputuloksen suhteen samaa mieltä (Hirsjärvi & Hurme 1988). Lisäksi suljetun tutkimusryhmän opiskelijakollegat arvioivat tutkimusprosessia tasaisin väliajoin, mikä myös

lisäsi tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarasjärvi 2018) ja tutkimuksesta saatiin jatkuvaa palautetta koko tutkimusprosessin ajan.

Luotettavuutta vahvisti se, että avointen kysymysten vastauksia lisättiin tekstiin suorina lainauksina, jotta lukija ymmärtää paremmin mihin tutkijoiden tulkinnat perustuvat. Tulososiota tukee siis avoimista kysymyksistä valikoidut suorat lainaukset, mitkä toki ovat vain kahden tutkijan valitsemat ja tulkitsemat. Suorien lainausten lisäksi aineistoa on kuvattu numeerisesti, mikä myös parantaa tutkimuksen validiteettia (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010). On myös huomionarvoista, että minäpystyvyyttä tutkittiin vain kolmen ulottuvuuden kautta, jolloin minäpystyvyyden lähteet ohjautuivat tietysti koskemaan ainoastaan näitä kolmea ulottuvuutta: menetelmät, luokanhallinta ja yhteistyö. Voi siis olla, että jokin pystyvyyden lähde, mikä ei ole rinnastettavissa näihin kolmeen ulottuvuuteen, on jäänyt huomiotta. Samojen ulottuvuuksien säilyttämistä pidettiin kuitenkin tärkeänä, sillä haluttiin, että tutkimuksen tulokset ovat verrattavissa TEIP:iin ja sen tuloksiin.

Kyselylomakkeen eri osiot koostuivat itsearviointeista, joten on huomionarvoista, että tuloksiin on voinut vaikuttaa vastaajien rehellisyys ja asenne kyselyä kohtaan. Vastaajat kuvailivat omia kokemuksiaan, jolloin avoimista kysymyksistä saatu tieto on suuntaa antavaa. Banduran (1977) teorian mukaan pystyvyyssodotukset ovat yksilön arvioita omista kyvyistään suorittaa tietyntasoisia tehtäviä ja tässä tutkimuksessa toki vastaajien itsearviointeihin omiin kykyihin peilattaessa on voinut vaikuttaa se, kuinka korkealle kukin on tavoitteensa asettanut. Mitä matalammalla tavoitteet ovat, sitä helpommin myös itsearviointi arvioidaan korkeaksi.

Tutkimuksessa noudatettiin eettisiä periaatteita. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja kyselylomakkeen täyttämisen sai halutessaan jättää kesken. Aineistoa käsiteltiin anonymisti. Vastaajia on kuvailtu tarkasti, kuitenkin anonymiteettiä säilyttäen, jotta tutkimus olisi toteutettavissa uudestaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Myös tutkimusmenetelmien valinta ja laatiminen on raportoitu yksityiskohtaisesti ja tutkimuslomakkeet ovat nähtävillä liitteissä. Kerätty tutkimusaineisto säilytettiin luottamuksellisesti ja se tuli ainoastaan tutkijoiden käyttöön. Kyselylomakkeeseen liittyvä aineisto hävitetään maaliskuussa 2028. Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksesta saatiin erittäin tärkeää tietoa siitä, mitkä asiat vahvistavat opettajien minäpystyvyyttä ja mitkä puolestaan heikentävät sitä inklusiivisessa opetusympäristössä. Ensinnäkin tuloksissa ilmeni työyhteisön suuri merkitys minäpystyvyyden vahvistavana ja

heikentävänä tekijänä. Tämä tieto on ensiarvoisen tärkeää, jotta voidaan kehittää vastavalmistuvien opettajien valmiuksia toimia inklusiivisessa opetusympäristössä heidän minäpystyvyyttään tukien. Vastauksissakin tuli esille, että työyhteisön tulisi olla kannustava, kunnioittava ja turvallinen ympäristö. Panostamalla tähän, pystyttäisiin parantamaan luokanopettajaopiskelijoiden inklusiivista minäpystyvyyttä ja välttyttäisiin vastavalmistuneiden opettajien työuupumukselta ja työstä saataisiin iloa ja onnistumisenkokemuksia. Toiseksi tuloksista ilmeni, että opiskelijat kaipaavat erityispedagogista tietämystä heidän pystyvyytensä vahvistamiseksi. Tämä on syytä huomioida luokanopettajan koulutuksessa ja pohtia sen edistämistä. Kolmantena tutkimuksessa saatiin selville, että luokanhallinnan suhteen kaivataan tukea ja keinoja. Opetusharjoittelut osoittautuivat tärkeäksi osaksi luokanopettajan koulutusta. Harjoittelut toimisivat loistavana alustana harjoitella syvemmin luokanhallinnan keinoja tuetusti. Luokanhallintaan liittyvät teemat voisivat jatkossa sisältyä harjoittelun tavoitteisiin. Vastausten perusteella tällaisia teemoja voisivat olla esimerkiksi sosioemotionaaliset vaikeudet ja niiden taustalla olevat tekijät sekä haastavien tilanteiden ennaltaehkäisy, niistä selviäminen ja myönteisen käyttäytymisen tukeminen. Lisäksi yksi teema voisi olla vielä yhteyden ja luottamuksen luominen haastavastikin käyttäytyvään lapseen.

Jatkotutkimuksien kannalta olisi ensinnäkin mielenkiintoista toteuttaa tutkimus suuremmalla otannalla. Suurempi otanta antaisi kattavamman kuvan tässä tutkimuksessa varsin pieneksi jääneistä ryhmistä, kuten miehistä sekä erityispedagogiikan sivuaineopinnot käyneistä henkilöistä. Erityispedagogiikan sivuaineopinnoilla ei näyttänyt olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luokanopettajaopiskelijoiden kokemaan inklusiiviseen minäpystyvyyteen. Tutkimuksen laadullinen aineisto tarjosi kuitenkin eriävää näkökulmaa asiaan. Avointen vastausten perusteella usea erityispedagogiikkaa opiskeleva henkilö koki opinnot hyödyllisiksi minäpystyvyytensä kannalta. Olisikin mielenkiintoista saada tarkentavaa tietoa suuremmalla otannalla erityispedagogiikan sivuaineen mahdollisesta vaikutuksesta luokanopettajaopiskelijoiden inklusiiviseen minäpystyvyyteen. Tällaisessa tutkimuksessa voitaisiin hyödyntää lisäksi haastattelua tarkemman tiedon saamiseksi.

Tutkimuksessa selvisi myös, että miesten koettu inklusiivinen minäpystyvyys oli korkeampaa kuin naisten tarkasteltaessa luokanhallintaa. Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää mistä tämä ero johtuu ja kuinka naisten pystyvyyttä pystyttäisiin tukemaan luokanhallinnan osalta. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien inklusiivista minäpystyvyyttä lähinnä siitä näkökulmasta, että mitä parempi minäpystyvyys on, sitä vahvemmassa asemassa opiskelija on

siirtyessä työelämään. On kuitenkin huomioitava, että myös liian luottavainen asenne ja korkea minäpystyvyys voi olla joissain tapauksissa myös vaarana. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista toistaa tutkimus pitkittäistutkimuksena. Tämä antaisi uutta näkökulmaa siihen, pysyykö osallistujien inklusiivinen minäpystyvyys samana vai muuttuuko se työelämään astuttaessa.

Tämä tutkimus rajattiin Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoihin, sillä koulutusohjelmat vaihtelevat eri yliopistoittain. Jatkotutkimusten kannalta olisi arvokasta tietää, vaihteleeko inklusiivinen minäpystyvyys eri luokanopettajakoulutuslaitosten välillä. Tutkimuksessa käytetty minäpystyvyyttä mittaava TEIP-mittari on todettu soveltuvan myös kansainväliseen käyttöön (Sharma ym. 2011), joten luokanopettajien minäpystyvyyttä olisi mielenkiintoista vertailla myös kansainvälisesti. Lisäksi tätä tutkimusta varten kehitettyä avointen kysymysten osiota voidaan hyödyntää myös jatkotutkimuksissa.

Lähteet

- Backström, H., Djupsjöbacka, T., Duskova, I., Korttesmaa, M. & Rynänen, M. (2021). *Yhteinen kritiikki: näkökulmia yhteisöllisyyteen ja inklusioon*. Helsinki: Suomen arvostelijain liitto.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373.
<https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*: 43(5), 485–499.
<https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Buric, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 6, 101302–. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>. Article 101302
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49–61.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of social and clinical psychology*, 11(4), 377-400.
- Elliot, N., Doxey, E., Stephenson, V., Virtanen, A.-K., & Nykänen, R. (2012). *Inklusio: vinkkejä, välineitä ja käytännön neuvoja inklusiivisen ja kaikkia arvostavan*

kouluympäristön luomiseen. Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>

Fry, S. W. (2009). Characteristics and Experiences that Contribute to Novice Elementary Teachers' Success and Efficacy. *Teacher Education Quarterly (Claremont, Calif.)*, 36(2), 95–110.

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 21–34.

Golnick, T. & Ilves, V. (2021). Opetusalan työolobarometri 2021. Helsinki: Opetusalan työolobarometri
http://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026c901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf

Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology*, 58 (3), 203–210. <http://doi.org/10.1037/cap0000117>

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (1995). *Teemahaastattelu* (7. p.). Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (2000). Background - Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) *Inclusion - A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lambert, R., McCarty, C. J., Fitchett, P. G. & Eyal, M. (2018). Examining Elementary Teachers' Risk for Occupational Stress: Associations With Teacher, School, and State Policy Variables. *Teachers College Record*, 120 (12), 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811812001205>
- del Mar Haro-Soler, M. (2021). How Can Translation Teachers Care for Their Students? A Case Study on Verbal Persuasion and Translation Students' Self-Efficacy Beliefs. *New Voices in Translation Studies*, 24.
- Mauno, S., Mäkikangas, A., Feldt, T., & Feldt, T. (2017). *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mitchell, D. R., & Korhonen, J. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., Vehmas, S., & Moberg, S. (2015). *Eriyispedagogiikan perusteet*. (3., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for Inclusive Education in Japan and Finland: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *European journal of special needs education* 35,(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Moore, S., & Schnellert, L. (2016). *One without the other: stories of unity through diversity and inclusion*. Winnipeg, Manitoba: Portage & Main Press.

Mäkikangas, A., Leiter, M. P., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2021). Profiling development of burnout over eight years: relation with job demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 30*(5), 720–731.

<https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651>

Okkolin, M.-A., Koskela, T., Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). Capability to be Educated-Inspiring and Inclusive Pedagogical Arrangements from Finnish Schools. *Journal of Human Development and Capabilities, 19*(4), 421–437.

<https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1474858>

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. (2014).

Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto = Undervisnings- och kulturministeriet, Utbildningspolitiska avdelningen.

Paananen, Soili. (2006). *Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen – dysleksia aikuisen elämäkerronnassa.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement, 10*(149), 1–49.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2015). Helsinki: Opetushallitus.

Roberts, A., LoCasle-Crouch, J., Hamre, J. & DeCoster, J. (2016). Exploring teachers` depressive symptoms, interaction quality, and childrens` social-emotional development in Head Start. *Early Education and Development, 27*(5), 642–654.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1127088>

Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino.

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*

97, 103221–. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <http://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Savolainen, H., Malinen, O.-P. & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <http://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Silvennoinen, H., Kalalahti, M., Varjo, J., & Haltia, N. (2016). *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.

Silvennoinen, H., & Pihlaja, P. (2012). *Rajankäyntejä: tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä: juhla kirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin Opettamisesta Yhdessä Opettamiseen. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 14(1). <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Oppimisen tuki (verkkojulkaisu). ISSN=1799–1595. Helsinki: Tilastokeskus (viitattu: 6.6.2022). Saatiinpa: <http://www.stat.fi/til/erop>

Takala, Äikäs, A., & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio? : tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.

- Tachannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopiston opinto-opas 2022–2024.
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2022-2024>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 89–101.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002>
- Valli, R., & Aarnos, E. (2018) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle / 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu* (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Woodcock, S., & Jones, G. (2020). Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development*, 24(4), 583–602. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802–.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800–. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Yada, A. (2020). *Different processes towards inclusion: A cross-cultural investigation of teachers' self-efficacy in Japan and Finland*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022) Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and teacher education* 109, 103521.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effect on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845–862.

<https://doi.org/10.3102/00028312031004845>

Liitteet

Liite 1. Minäpystyvyyden lähteet -kyselylomake

"Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen mallin ylin porras. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja oppilaan tarvitsemasta muusta tuesta. Erityisopetus on ensisijaisesti pedagogista, oppimisen tukea, muu tuki taas koulunkäynnin tukea. Erityisopetus ja oppilaan saama muu tuki muodostavat järjestelmällisen ja suunnitelmallisen kokonaisuuden. Oppilaan, jolle on tehty erityisen tuen päätös, opetus annetaan hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti."

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/erityinen-tuki>

Mistä minäpystyvyys kumpuaa?

Opetusmenetelmät

Kuvittele itsesi seuraavassa tilanteessa: ”Opetat yleisopetuksen luokassa, jossa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Sinun tulee käyttää opetuksessa eriyttämisen menetelmiä ja arvioida oppimista jokaisen oppilaan taitotasoon peilaten.”

Mitkä seikat mahdollisesti vahvistavat pystyvyyden tunnettasi eri opetusmenetelmien käytössä (ja miksi)?

Mitkä seikat mahdollisesti heikentävät pystyvyyden tunnettasi eri opetusmenetelmien käytössä (ja miksi)?

Luokanhallinta

Kuvittele itsesi seuraavassa tilanteessa: ”Opetat yleisopetuksen luokassa, jossa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Luokkasi oppilailla on sosioemotionaalaisia vaikeuksia, jotka ilmenevät käyttäytymisen haasteina.”

Mitkä seikat mahdollisesti vahvistavat pystyvyyden tunnettasi luokanhallinnassa (ja miksi)?

Mitkä seikat mahdollisesti heikentävät pystyvyyden tunnettasi luokanhallinnassa (ja miksi)?

Huoltajien kanssa tehtävä ja moniammatillinen yhteistyö

Kuvittele itsesi seuraavassa tilanteessa: ”Opetat yleisopetuksen luokassa, jossa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Teet moniammatillista yhteistyötä (esim. kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja, lääkäri, erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja, sairaanhoitaja) ja toimit huoltajien kanssa.”

Mitkä seikat mahdollisesti vahvistavat pystyvyyden tunnettasi huoltajien kanssa toimimisessa (ja miksi?)

Mitkä seikat mahdollisesti heikentävät pystyvyyden tunnettasi huoltajien kanssa toimimisessa (ja miksi?)

Mitkä seikat mahdollisesti vahvistavat pystyvyyden tunnettasi moniammatillisessa yhteistyössä (ja miksi?)

Mitkä seikat mahdollisesti heikentävät pystyvyyden tunnettasi moniammatillisessa yhteistyössä (ja miksi?)

Liite 2. Saatekirje

Gradukysely inklusiivisen luokan opettamisesta

Mitä ajattelet inklusiivisen luokan opettamisesta? Vastaa lyhyeen kyselyyn!

Moikka! Olemme neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu - tutkielmaa, jossa tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä inklusiivisen luokan opettamisessa. Lyhyt kysely koostuu taustamuuttujista, muutamista väittämistä ja avoimista kysymyksistä. Kyselyn vastaamiseen menee noin 10 minuuttia.

Kysely on auki kaksi viikkoa. Vastaamaan pääset tästä linkistä:

<https://link.webpolsurveys.com/S/D604D558B929E173>

Kiitos vastauksista jo etukäteen, jokainen vastaus on meille tärkeä!

Liitteestä löydät tutkimuksen tietosuojailmoituksen. Jos sinulla herää jotain kysyttävää tutkimukseen liittyen, olethan meihin yhteydessä!

Aurinkoista kevättä ja iloa opintoihin!

Anna Leppiniemi (aalepp@utu.fi)

Nea Moilanen (namoil@utu.fi)

Liite 3. Tietosuojailmoitus



Tietosuojailmoitus

1 (3)

EU:n yleinen tietosuoja-asetus,
artiklat 13 ja 14

1. Rekisterin nimi	Pro gradu -tutkielma: Luokanopettajaopiskelijoiden kokemana näpystyvyys inklusiivisessa opetusympäristössä
2. Rekisterinpitäjä	Anna Leppiniemi Nea Moilanen
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Anna Leppiniemi, aalepp@utu.fi, +358 45 1352146, OKL-opiskelija Nea Moilanen, namoil@utu.fi, +358 45 8664994, OKL-opiskelija
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksen aineisto kerätään Turun yliopistoon tehtävää pro gradu -tutkielmaa varten vuoden 2022 aikana. Tutkimuksessa kerätään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia inklusiivisessa opetusympäristössä opettamisesta kyselylomakkeella ja haastatteluilla. Halukkaiden sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksikohta)</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>Kyselylomakkeessa: sähköpostiosoite, sukupuoli, vuosikurssi, kampus, sivuaineet, kokemuksia inklusiivisessa opetusympäristössä opettamisesta, video- tai äänitiedostot</p> <p>Haastattelussa: nimi, äänitunniste, kasvotunniste</p> <p>Kysely toteutetaan Webropolissa ja linkki kyselyyn jaetaan sähköpostitse. Haastattelut videoidaan ja videotallenteet säilytetään Turun yliopiston Seafilessä.</p>

7. Tiedot tietojen siir- rosta kolmansiin mai- hin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ul- kopuolelle.
8. Henkilötietojen säilyt- tämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Samalla tutkimusaineisto anonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suo- ria henkilötietoja. Haastattelunauhoitteet poistetaan gradun val- mistuttua. Anonymisoitu tutkimusaineisto säilytetään viiden vuoden ajan tutkimuksen valmistumisesta.
9. Rekisteröidyn oikeu- det	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsitte- lyä. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle. Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liitty- vissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteys- tiedot ilmoituksen alussa.
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Tutkittavat antavat tutkimuskäyttöön tiedot kyselylomakkeesta.

**Tietosuojailmoitus****3 (3)**EU:n yleinen tietosuoja-asetus,
artiklat 13 ja 14

11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.
---	--