

Mahdollisuuksien inkluisio

Resursseilta, yhteistyöltä ja kokemuksilta tuki opettajille toimivaan inkluisioon.

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos
pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Lasse Lehto

Nooa Soini

Ohjaaja:

Yliopistotutkija Anu Kajamies

1.3.2025

Turku

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

LEHTO, LASSE & SOINI, NOOA: Mahdollisuuksien inklusio - Resursseilta, yhteistyöltä ja kokemuksilta tuki opettajille toimivaan inklusioon.

Tutkimusraportti 67 sivua + 8 liitesivua

Kasvatustiede

Maaliskuu 2025

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat heidän minäpystyvyytensä opettaa inklusiivisesti, ja mitkä ovat heidän asenteensa inklusiota kohtaan. Tutkimme myös, onko luokanopettajien minäpystyvyydellä opettaa inklusiivisesti yhteyttä heidän asenteisiinsa inklusiota kohtaan.

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti, ja sen aineisto kerättiin tammi- ja helmikuussa 2024. Tutkimukseen osallistui tasan 100 luokanopettajaa Varsinais-Suomen ja Uudenmaan alueen kouluista. Luokanopettajille lähetetty Webropol-kyselylomake koostui kolmesta osiosta pitäen sisällään mittarit minäpystyvyydestä opettaa inklusiivisesti ja asenteista inklusiota kohtaan. Vastajilta kysyttiin työkokemus vuosina. Lomakkeen lopussa olevat avoimet kysymykset kartoittivat tekijöitä, jotka vahvistavat tai heikentävät opettajien minäpystyvyyttä ja asenteita inklusiota kohtaan sekä heidän tapojaan toteuttaa inklusiivista opetusta käytännössä.

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajat kokivat heidän minäpystyytensä opettaa inklusiivisesti parempana kuin heidän asenteensa inklusiota kohtaan. Koska minäpystyvyydellä oli melkein merkitsevä yhteys luokanopettajien asenteisiin, asenteita voitaisiin parantaa tukemalla opettajien itseluottamusta ja käytännön osaamista inklusion toteuttamisessa. Työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä minäpystyvyyteen, mutta melkein merkitsevä yhteys asenteisiin negatiivisella korrelaatiolla. Mitä enemmän luokanopettajilla oli työkokemusta, sen huonompaa he kokivat heidän asenteensa.

Tutkimuksessa selvisi myös, että suurimmat minäpystyvyyttä heikentävät tekijät olivat resurssien puute, liian suuret luokkakoot sekä käytösongelmaiset oppilaat. Minäpystyvyyttä luokanopettajilla vahvistivat toimivat resurssit, aiempi kokemus inklusiivisesta opetuksesta, kollegiaalinen tuki sekä positiivinen asenne inklusiota kohtaan. Luokanopettajien asenteita inklusiota kohtaan heikensivät muun muassa resurssipula, oppilaan edun heikko toteutuminen sekä inklusiota pitäminen säästötoimena. Asenteita vahvistivat positiiviset kokemukset inklusiosta, toimivat resurssit sekä hyvä ammatillinen yhteistyö.

Luokanopettajien inklusiivisen opetuksen minäpystyvyyteen ja asenteisiin inklusiota kohtaan vaikuttavat sekä yksilölliset että rakenteelliset tekijät. Tulokset korostavat, että on tärkeää löytää toimintatapoja, jotka tukevat opettajien myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan. Työelämässä yhteistyö eri ammattilaisten kanssa osoittautui tärkeäksi. Luokanopettajat kertoivat eriyttämisen, yhteistyön sekä opetuksen suunnittelun tukevan inklusiivisen opetuksen toteuttamista. Sen sijaan yksilötasolla resurssien ja luokkakokojen hallintaan vaikuttaminen on haasteellista.

Avainsanat: Inklusio, inklusiivinen opetus, minäpystyvyys, kolmiportainen tuki, resurssit, inklusioasenne, kyselytutkimus

1	Johdanto.....	5
1.1	Inklusio koulutuksessa: Kohti tasa-arvoista oppimisympäristöä	6
1.2	Inklusiivisen luokan opetus	8
1.3	Kolmiportaisesta tuesta ja tuen uudistuksesta apu toimivaan inklusioon	11
1.4	Opettajien asenteet inklusiota kohtaan.....	14
1.5	Minäpystyvyyys	15
2	Tutkimusongelmat.....	19
3	Menetelmät.....	21
3.1	Osallistujat	21
3.2	Tutkimuksen toteutus.....	21
3.3	Aineiston käsittely	23
3.3.1	Määrällinen aineisto	23
3.3.2	Laadullinen aineisto	24
4	Tulokset.....	26
4.1	Luokanopettajien minäpystyvyyys opettaa inklusiivisesti	26
4.1.1	Minäpystyvyyttä heikentävät tekijät	26
4.1.2	Minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät	28
4.2	Luokanopettajien asenteet inklusiiossa	33
4.2.1	Luokanopettajien asenteita heikentävät tekijät	33
4.2.2	Luokanopettajien asenteita vahvistavat tekijät.....	35
4.3	Luokanopettajien minäpystyvyyys, asenteet ja työkokemus inklusiivisessa opetuksessa .	39
4.4	Miten luokanopettajat edistävät inklusiivista opetusta?	41
5	Pohdinta.....	44
5.1	Minäpystyvyyden ja asenteiden välinen ristiriita	44
5.2	Luokanopettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti vahvistivat eri tekijät	46
5.3	Luokanopettajien asenteita inklusiota kohtaan saadaan korkeammaksi eri keinoin.....	48
5.4	Konkreettiset keinot inklusiivisen opetuksen toimivuudelle.....	50

5.5	Toimintatavat, jotka tukevat luokanopettajien minäpystyvyyttä ja myönteisiä ajatuksia inkluusiota kohtaan	52
5.6	Tutkimuksen eettisyys ja tutkimusmenetelmän luotettavuus	55
5.7	Mahdolliset jatkotutkimukset	57
Lähteet		59
Liitteet		68
	Liite 1. Sähköinen kyselylomake.....	68
	Liite 2. Tietosuojalomake	74

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulujen on kehitettävä perusopetusta inklusioperiaatteen mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun on taattava jokaiselle oppilaalle esteetön fyysinen oppimisympäristö sekä oikeus pedagogiseen ja sosiaaliseen esteettömyyteen (POPS, 2014, s. 18). Pedagoginen esteettömyys tarkoittaa, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus opiskella, oppia ja saada opetusta omien kykyjensä mukaisesti. Sosiaalinen esteettömyys puolestaan tarkoittaa, että jokainen oppilas tuntee kuuluvansa ryhmään ja tulee hyväksytyksi sellaisena kuin on. (Honkala ym., 2019, s. 28–31.) Nämä tekijät ovat inklusion toteutumisen kannalta välttämättömiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sana inklusio mainitaan kuitenkin vain yhden kerran luvussa Perusopetuksen tehtävä: ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (POPS, 2014, s. 18). Inklusion käytännön toteuttamiselle ei siis ole yhtä selkeää mallia, jota seurata. Haluamme tutkimuksessamme perehtyä erilaisiin toimiviin inklusiivisen opetuksen käytänteisiin sekä saada konkreettisia kokemuksia luokanopettajilta inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta. Opetuksen järjestäjille jää suuri vastuu siitä, miten he toteuttavat mainitun inklusioperiaatteen kouluyhteisössä ja tarjoavat tarvittavaa tukea oppilaille (Takala, 2020, s. 20). Tarkoituksemme on tuoda esille erilaisia toimintatapoja toteuttaa inklusiivista opetusta kasvatustieteen kentälle.

Opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu inklusiivisessa kasvuympäristössä (Mudhar ym., 2023; Yada ym., 2019). Klassenin ja Chiunin (2010) mukaan inklusiivisessa ympäristössä työskentelevien opettajien on tärkeää uskoa omiin kykyihinsä, jotta he voivat kohdata erilaisia oppilaita ja tarjota heille tarvittavaa tukea ja ohjausta. Lisäksi opettajien asenteista inklusiota kohtaan on myös monia tutkimuksia (Moberg ym., 2020; Savolainen ym., 2022). Tämän takia mielestämme on tärkeää tutkia opettajien inklusiivisen opetuksen minäpystyvyyden yhteyttä heidän asenteisiinsa inklusiota kohtaan. Aihetta on aiemmin tutkittu, jolloin minäpystyvyyden yhteys asenteisiin on todettu (Avramidis ym., 2019; Moberg ym., 2020; Yada ym., 2022). Okkolinin ym. mukaan (2018) riittämättömät resurssit ja tuki opetuksen toteuttamisessa tai suunnittelussa ovat johtaneet opettajilla negatiivisiin asenteisiin inklusiota kohtaan (Okkolin ym., 2018).

Aihetta on lisäksi tärkeää tutkia, sillä inklusioperiaatteen mukainen opetus koskee jokaista peruskoulun opettajaa Suomessa. Inklusion toteuttamisesta tai sen mahdollisuuksista on myös huomattavasti vähemmän tutkimuksia kuin sen haasteista. Winterin (2006, s. 85)

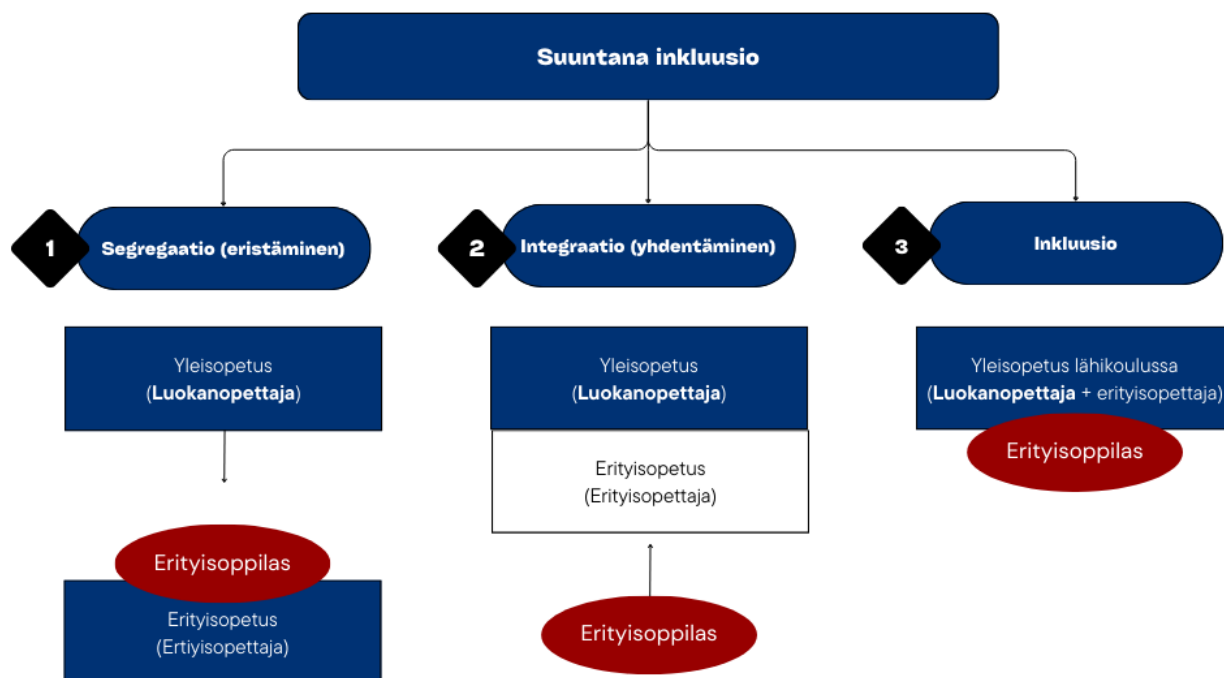
mukaan monet opettajat, jotka kannattavat inklusiota, kertovat kritisoiwansa sen toteutusta. Winterin (2006) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että heidän taitonsa kohdata tukea tarvitsevia oppilaita ovat puutteellisia. Tämä tarkoittaa alhaista minäpystyvyyttä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisessa. Myös OECD:n tuottaman TALIS 2018 -tutkimukseen (Taajamo & Puhakka, 2019) vastanneiden suomalaisten opettajien mukaan vain 35 % koki itsensä päteväksi monenlaisten oppijoiden opettamiseen koulussa. Tämä lisää meidän mielenkiintoamme löytää toimivia sekä mahdollisesti uusia malleja sekä opetusmenetelmiä erilaisten oppijoiden kohtaamiseen.

Tärkeää onkin kouluttaa opettajia ja muita koulutusalan ammattilaisia ymmärtämään inklusioperiaatteen mukainen opetus ja sen sisältö, jotta kaikille olisi selvää, miten inklusiivista opetusta tulisi mahdollisesti toteuttaa (Takala, 2020, s. 17–22). Tätä tukee myös Kuorelahden, Savolaisen ja Puron (2004, s. 16, 23, 34, 39–41) tutkimus, jonka mukaan opettajille tulisi tarjota lisää keinoja kohdata heterogeenisiä oppilasryhmiä. Tutkimuksemme tuloksissa tulemme kertomaan keinoja erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Lakkalan (2008, s. 220) mukaan inklusiivisen koulun toimintaedellytys onkin se, että koulussa olisi perinteistä koulua enemmän resursseja käytössä. Keskeistä on myös opettajien yhteistyökyky, jossa yhteisopettajuus ja moniammatillinen yhteistyö mahdollistavat eri ammattilaisten osaamisen yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Takala, 2020, s. 23). Opettajan kyky toimia muiden opettajien kanssa lukeutuu myös minäpystyvyyden käsitteeseen opettajalla.

1.1 Inklusio koulutuksessa: Kohti tasa-arvoista oppimisympäristöä

Inklusion tavoitteena on tukea kaikkia oppilaita saamaan hyvä koulutus, riippumatta heidän kyvyistään, taustastaan tai muista oppijaan liittyvistä ominaisuuksista (Crossley ym., 2021). Käsite inklusio on saanut alkunsa Yhdysvalloissa, vammais- ja asiantuntijaliikkeen (TASH, The Association for the Severely Handicapped) piiristä 1980-luvun loppupuolella, jolloin erityisoppilaita alettiin integroimaan yleisopetuksen oppitunneille. Kansainvälisesti inklusion merkitystä vahvisti vuonna 1994 UNESCO:n Salamancan konferenssi, jossa painotettiin kaikkien oppilaiden oikeutta yhteiseen opetukseen lähikoulussa. Salamancan konferenssia ennen erityisopetus järjestettiin täysin yleisopetuksen ulkopuolella (segregaatio). Inklusio ei ole siis vain opetuksen järjestämistapa, vaan mielestämme myös arvopohjainen sitoutuminen kaikkien oppilaiden osallisuuteen ja oppimiseen. Tämä antaa opettajille mahdollisuuden kokea vahvempaa minäpystyvyyttä tai myönteisempiä asenteita inklusiota kohtaan. Kansainvälisten inklusiivisten ajatusten myötä erityisoppilaita alettiin integroimaan

yleisopetuksen oppitunneille. Inklusion tavoitteena on järjestää kaikille oppilaille yhdessä opetus heidän omassa lähikoulussaan. Alla olevassa kuviossa olemme havainnollistaneet segregaatian, integraation sekä inklusion eron.



Kuvio 1. Suuntana inklusiivinen lähikouluperiaate.

Inklusion myötä jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella lähikoulussaan riittävien tukitoimien avulla riippumatta siitä, onko heillä jokin vamma (UNESCO, 1994). Poikkeavuutta ja erilaisuutta oppilaiden kesken näkyy nykypäivänä kouluissa. Inklusion ansiosta lähikouluissa saavat opiskella esimerkiksi kehitysvammaiset, näkövammaiset tai liikuntavammaiset. Oppilaat ovat siis oikeutettuja opiskelemaan tavallisilla luokilla erityisluokkien sijasta omassa lähikoulussaan siten, että tarvittavat tukitoimet tuodaan oppilaan luokse kouluun eikä oppilasta eristetä muista oppilaista tukitoimien avulla (Takala, 2020, s. 51). Tämän perusteella tiedämme, että jokainen yleisopetuksenkin puolella työskentelevä luokanopettaja tulee kohtaamaan uransa aikana erityistä tukea tarvitsevia oppilaita omassa luokassaan. Tämän vuoksi tutkimme nimenomaan luokanopettajia. Erityispedagogiikan opinnot eivät kuitenkaan kuulu luokanopettajaopiskelijoille järjestettäviin pakollisiin opintoihin (Turun yliopiston opinto-opas luokanopettajakoulutus, 2024). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että luokanopettajiksi valmistuvat eivät välttämättä opiskele mitään erityispedagogiikkaan tai erityisopetukseen liittyviä kursseja opintojensa aikana.

Mielestämme tämä ei ole ideaalista, sillä inklusion tarkoituksena on järjestää jokaiselle oppilaalle opetus omassa lähikoulussaan.

Inklusiota ja eristämistä ehkäisevää ideaa tukevat osaltaan myös perusopetuslain säädökset, jotka pyrkivät edistämään oppilaiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Lapsen oikeutta opiskella omassa lähikoulussaan riittävien tukitoimien avulla kerrotaan myös perusopetuslain 16., 17. ja 18. lakipykälässä. Pykälien mukaan jokaisella lapsella on oikeus saada perusopetusta hänelle lähimmässä sopivassa koulussa, sekä oikeus saada tarvitsemaansa tuki ja ohjaus. Lisäksi koulutuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että kaikki oppilaat voivat osallistua koulun opetukseen ja saavuttaa asetetut oppimistavoitteet. (Perusopetuslaki, luku 4, 16 §, 17 §, 18 §.)

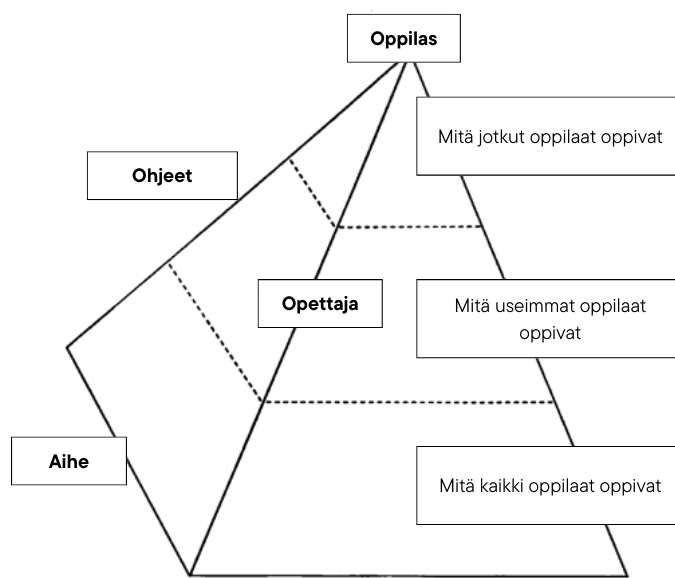
Suomessa inklusiota, sen tavoitteita ja edistämistä tukevat lisäksi useat velvoitteet ja lait. Tasa-arvolaki pyrkii parantamaan sukupuolten välistä tasa-arvoa, kun taas yhdenvertaisuuslaki velvoittaa kaikkia edistämään yhdenvertaisuutta ja estämään syrjintää kaikilla elämänalueilla. Vuonna 1988 käyttöön otettu vammaislaki pyrkii edistämään inklusiota edellyttämällä vammaisille henkilöille koulutuksessa yhdenvertaista kohtelua ja takaamalla oppilaille tarvittavan tuen ja avun. (Vammaispalvelulaki, 380/1987, 8 §.) Näitä inklusion ajatuksia edistäviä ja syrjintää torjuvia lakeja voidaan myös kutsua nimellä inklusiolaki. Koulutuksen osalta oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien laillisiin velvollisuuksiin kuuluu täten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen (Tasa-arvolaki, 8.8.1986/609; Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014). Opettajan ammatissa monet eri lait ohjaavat opettajan arkea ja ovat perustana opetuksen järjestämiselle, esimerkiksi yhdenvertaisuuden tai tasa-arvon näkökulmasta.

1.2 Inklusiivisen luokan opetus

Lakkalan (2008) mukaan erityisoppilaita opetettiin vielä vuonna 1995 pääosin vain erityiskouluissa. Vuonna 2022 erityisopetukseen kuuluvista oppilaista noin 68 % kävi koulua osittain tai kokonaan yleisopetuksen ryhmissä (Tilastokeskus, 2023). Inklusiivinen opetus on pedagoginen prosessi, jonka tavoitteena on tarjota kaikille oppilaille mahdollisuus osallistua ja oppia yhdessä samassa ympäristössä riippumatta heidän erityistarpeistaan, taustastaan tai kyvyistään (Opetusministeriö, 2007, s. 14). Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia tai erityistarpeita eivät välttämättä opi samalla tavalla, kuin oppilaat, joilla vaikeuksia ei ole (McLeskey, 2000). Jotta opettaja voi ottaa nämä jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet, kokemukset ja saavutukset tasapuolisesti huomioon, on opetuksen oltava vaihtelevaa ja

joustavaa (Booth, 2000, s. 24–25). Näillä monipuolisilla ja vaihtelevilla työtavoilla opettaja pystyy tarjoamaan oppilaille tasapuoliset mahdollisuudet osoittaa heidän osaamistaan eri tavoin (McLeskey & Waldron, 2000, s. 40). Erilaisten opetusmenetelmien käyttö vaatii opettajilta lisäksi myöhemmin tutkimuksessamme esille nousevaa minäpystyvyyttä.

Inklusiiviseen ympäristöön sopivia opetusmenetelmiä on tutkittu laajasti. Gould & Vaughn (2000) ovat nostaneet tutkimuksessaan esille yhden esimerkkinä toimivan opetusmenetelmän pyramidikuvion avulla. Pyramidin alaosaa kuvaavat asiat, joita luokan kaikkien oppilaiden tulisi oppia. Toisessa osassa on asioita, joita vain osa oppilaista tulee oppimaan eli oppiainetta eriytetään ylöspäin. Pyramidin ylimmän osan oppii vain aiheesta erittäin kiinnostuneet oppilaat. (Gould & Vaughn, 2000, s. 364–366.) Edellä mainitusta pyramidikuvion mukaisesta opetusmenetelmästä “alaspäin eriyttäminen” on poistettu kokonaan. Tämä on inklusioajattelun ja oppilaiden tasa-arvon kannalta hienoa, sillä mielestämme kukaan oppilaista ei näin tunne itseään huonommaksi kuin muut oppilaat.



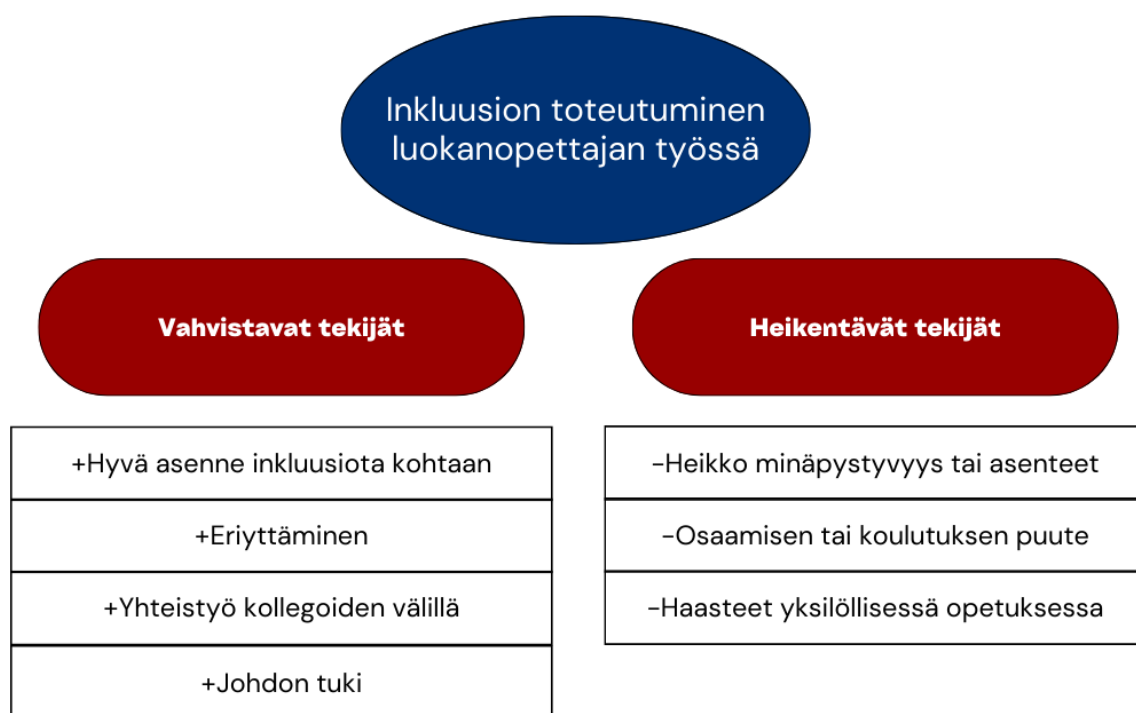
Kuvio 2. Inklusiivinen opetusmenetelmä pyramidikuviona (Gould & Vaughn, 2000)

Tehtävien eriyttämisessä opettajan tulee suunnata opetustaan jokaiselle oppilaalle sopivaksi esimerkiksi opetusmenetelmiä muokkaamalla (Lakkala ym., 2020, s. 17).

Perusopetussuunnitelmassa (2014) sanotaan opetuksen eheyttämisen sekä esimerkiksi koulun aikuisten yhteistyön ja vuorovaikutuksen yhteiskunnan kanssa lisäävän oppilaiden osallistumisen kokemuksia. Yksilöllinen tuki sekä osallistumisen kokemus ovat toimivan inklusion lähtökohtia.

Inklusion ja inklusiivisen luokan opetuksen tavoitteena on sosiaalinen ja kognitiivinen oikeudenmukaisuus sekä tasa-arvo. Siinä ihmisten erilaisuus tulee ilmi luonnollisena opetuksen lähtökohtana. (Booth ym., 2005, s. 17.) Kaikkien erilaisten oppilaiden opettaminen yhdessä toimivassa oppimisympäristössä vaatii kuitenkin resursseja. Oppilaiden oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon saavuttamiseksi on heille tarjottava laaja tukiverkosto. Toimivan ja joustavan opetuksen takaamiseksi opettajien on tehtävä yhteistyötä monien eri toimijoiden kanssa. Luokanopettajat ja erityisopettajat jakavat päävastuun, sillä he opettavat kaikkia oppilaita. Tarpeen vaatiessa otetaan kuitenkin mukaan myös muita asiantuntijoita kuten terveydenhoitaja, terapeutti, koulupsykologi, perheneuvolan työntekijä ja lääkäri. Lakkalan mukaan henkilöstön sekä tuen määrä vaihtelee sen mukaan, millainen oppilasryhmä on kulloinkin kyseessä (Lakkala, 2008, s. 104).

Monitahoinen yhteistyö kattaa myös luokanopettajien yhteistyön toisten luokanopettajien, erityisopettajien sekä koulunkäynninohjaajien kanssa. Pajun ja muiden tutkimuksessa (2016) erityisopettajien mielestä luokanopettajille pitäisi lisätä yhteistyötä jo opettajankoulutukseen. Tällöin osaamisen jakaminen opittaisiin jo varhain (Paju ym., 2016). Takalan ja muiden (2023) tutkimuksen mukaan heikkoja inklusiokäsityksiä löydettiin jo luokanopettajaopiskelijoilta. Vastajat kokivat, ettei tavallinen luokanopettajankoulutus tarjoa heille tarpeeksi keinoja opettaa erityisoppilaita. (Takala ym., 2023.) Vuonna 2018 Saloviita tutki erilaisia opettajien käyttämiä inklusiivisia opetusmenetelmiä. Eriyttäminen nousi eniten esille (83 %) vastaajista (N=2276). Yhteisopettajuus sekä ryhmätyöskentely jäi alle puoleen vastaajista. Tutkimustulosten perusteella inklusiota tukevien opetusmenetelmien käyttö oli yhteydessä parempaan suhtautumiseen inklusiivista koulutusta kohtaan. (Saloviita, 2018, s. 560.) Alla on laatimamme kuvio luokanopettajan keinoista toteuttaa inklusiota. Olemme laatineet kuvion yllä mainittujen tutkimustulosten pohjalta liittyen opettajien näkemyksiin inklusiosta. Samoja teemoja on huomattavissa meidänkin tutkimuksemme tuloksista (Kuvio 7).



Kuvio 3. Inklusiota vahvistavat ja heikentävät tekijät luokanopettajan työssä (Laakso ym., 2022; Mudhar ym., 2023; Paju ym., 2016; Saloviita, 2018; Takala ym., 2023)

Inklusion toteuttaminen kouluissa edellyttää lisäksi erilaisia hallinnollisia, organisatorisia ja resursseihin liittyviä muutoksia (Takala, 2020, s. 23). Inklusion toteutumiseksi tarvitaan vaikuttamista ajattelutapoihin, entisten toimintatapojen purkamista sekä uusien käytäntöjen rakentamista (Laakso ym., 2022, s. 39). Eri kuntien ja koulujen johto taas seuraa valtakunnallisia säädöksiä. Esimerkiksi Sanna Marinin hallitus esitti huolensa eriarvoisuuden, oppimiserojen ja syrjäytymisen uhalle. 2019 hallitusohjelman tavoitteena oli koulutus- ja osaamistason nostaminen, oppimiserojen kaventaminen ja koulutuksellinen tasa-arvon lisääminen. (Valtioneuvos, 2019.)

1.3 Kolmiportaisesta tuesta ja tuen uudistuksesta apu toimivaan inklusioon

Kolmiportainen tuki tarkoittaa oppilaalle jaettavan tuen kolmea eri porrasta, riippuen yksilön tuen tarpeesta. Ensimmäisestä portaasta käytetään nimeä yleinen tuki, jota tarjotaan yleisopetuksessa jokaiselle koulua käyvälle oppilaalle. Seuraavaksi tulee tehostettu tuki ja tämän jälkeen erityinen tuki. (Takala, 2016, s. 16, 22.) Kolmiportainen tuki on iso askel kohti inklusiivista opetusta ja inklusion ajatusten tukemista. Se on erinomainen keino etenkin luokanopettajille suunnata tukea yksilöllisemmin oppilaille. (POPS, 2014, s. 61–77.) Tukien jakaminen eri portaisiin pyrkii monialaisuuteen sekä oppilaslähtöisyyteen inklusioperiaatteen

mukaisesti ilman, että oppilasta tarvitsee siirtää pois omasta luokastaan opetuksen ajaksi (Takala, 2016, s. 16, 22).

Kolmiportainen tuki otettiin käyttöön Suomessa 1.1.2011, kun erityisopetus muuttui kolmivaiheiseksi opetussuunnitelman uudistuksen myötä (POPS, 2014, s. 61–77). Alla näkyvissä tuen eri portaavat ja niiden mukana tulevat esimerkit ratkaisuksista koskien tuen järjestämistä POPSin (2014) pohjalta. Gouldin ja Vaughnin aiemmin esille tuodussa pyramidimallissa eriyttäminen nousee vahvasti esiin. Samoin kolmiportaisen tuen jokaisella eri portaalla, vaikkakin kuviossamme eriyttäminen on mainittu vain yleisen tuen tasolla.



Kuvio 4. Kolmiportaisen tuen malli ja tuen portaiden myötä tulevat esimerkit pedagogisista ratkaisuksista (POPS, 2014)

Kolmiportaisen tuen mukaan ensimmäinen keino vastata oppilaan pienempiin oppimisvaikeuksiin on yleinen tuki. Yleinen tuki poikkeaa muista kolmiportaisen tuen vaihtoehdoista siten, että yleisen tuen saantiin oppilalle ei tarvitse tehdä erillisiä päätöksiä tai selvityksiä yksilön haasteista. Yleinen tuki perustuu yksittäisiin pedagogisiin ratkaisuihin sekä erillisiin ohjaus- ja tukitoimiin. (Björn ym., 2015, s. 16.) Käytännössä nämä ratkaisut tarkoittavat esimerkiksi opetuksen eriyttämistä oppilaan tasoon nähden, oppilaan

mahdollisuutta erilliseen ohjaukseen tai tukiopetukseen sekä opettajien välistä yhteistyötä oppilaan opetuksen monimuotoisuuden mahdollistamiseksi (POPS, 2014, s. 62).

Mikäli yleisen tuen tukitoimet eivät riitä eikä tarvittavaa kehitystä yksilön oppimisessa tapahdu, tehdään oppilaasta pedagoginen arvio. Pedagoginen arvio laaditaan oppilaan, huoltajien sekä koulun kesken. (Takala, 2016, s. 26–27; Sandberg, 2021, s. 39.)

Tilastokeskuksen (2021) mukaan syksyllä 2020 tehostettua tukea sai 12,2 % kaikista Suomen peruskoulun oppilaista. Mikäli oppilaalle annettava tehostettu tuki ei riitä henkilökohtaisen oppimissuunnitelman pohjalta laaditun oppimisen saavuttamiseksi, oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys (Takala, 2016, s. 23–24, 27–28; Sandberg, 2021, s. 40–42). Päätös mahdollisesta erityisestä tuesta tehdään oppilaan pedagogisen selvityksen pohjalta (POPS, 2014, s. 66).

Eriyinen tuki on kolmiportaisen tuen vaiheiden viimeinen porras. Ennen oppilaan siirtämistä tehostetusta tuesta erityiseen tukeen tulee kuitenkin opetuksen järjestäjän tehdä asiasta kirjallinen päätös. Erityiseen tukeen siirrettävälle oppilaalle täytyy laatia HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Kyseisen tuen piirissä opiskeleva oppilas on oikeutettu saamaan opetuksensa joko yleisopetuksen tai erityisopetuksen puolella. (POPS, 2014, s. 66.)

Helsingin Sanomat kirjoittivat 18.7.2024 pääkirjoituksen oppimisen tuen uudistuksesta. Kirjoituksen mukaan hallitus aikoo uudistaa tukimallin, jolla perusopetuksen oppilaita autetaan koulun arjessa nykypäivänä. Käytännössä siis kolmiportainen tuki puretaan kokonaan. Oppilaat eivät kuuluisi enää mihinkään näistä kolmesta eri portaasta. Sen sijaan, jotkut oppilaita saisivat erityisopettajalta ennakoivia tukitoimia. Uudistuksen jälkeen luokanopettajalla voi yleisopetuksen luokalla olla enintään viisi oppilasta, jotka saavat ennakoivia tukitoimia. (Helsingin Sanomat, 2024.)

Esityksessä on vielä puutteita ja ennakoiva tuki edellyttääkin arviolta 150 uutta erityisopettajaa. Kolmiportaisen tuen uudistuksen suurimpana syynä on ollut se, että se ei ole toiminut lainsäätäjän toivomalla tavalla. Yhtenä syynä on kerrottu olevan myös resurssien puute. Tämä vähentäisi huomattavasti luokanopettajien työtä esimerkiksi eri pedagogisten asiakirjojen laatimisen puolesta. Oppilaille järjestettäisiin myös edelleen ensisijaisesti paikka lähikoulusta. Inklusion heikentyminen uudistuksen myötä ei olisi mahdollista. (Helsingin Sanomat, 2024.) Uudistuksen myötä pian 13 vuotta käytössä ollut kolmiportaisen tuen malli purettaisiin siis kokonaan. Uudistettu perusopetuslaki ja opetussuunnitelma astuisi voimaan

1.8.2025 (OPH, 2025). Kyseinen uudistus voi mielestämme tarjota opettajille uuden ja selkeämmän mallin, jonka myötä he pystyisivät tarjoamaan oppilaille yksilöllisempää tukea. Myös pedagogisten asiakirjojen tekeminen vähentyisi, joka voisi parantaa opettajien asenteita inklusiota kohtaan työmäärän pienentyessä.

Opetushallitus julkaisi myös 29.5.2024 uuden suunnitelman Purje-verkostosta, jonka tavoitteena on kehittää oppimisen tuen verkosto varhaiskasvatukseen, esiopetukseen sekä perusopetukseen. Purje-verkosto tukee opetussuunnitelmien malleja ja muun muassa vahvistaa varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen tuen suunnittelun rakenteita. Verkosto on perustettu helmikuussa 2024 ja siihen osallistuu edustajia varhaiskasvatuksen, esi- sekä perusopetuksen kentiltä. Yksi verkoston tavoitteista on nimenomaan jakaa paikallista osaamista ja hyviä käytäntöjä. Yksi verkoston jo julkaisemista malleista on ”Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli”. (OPH, 2024.) Tämä on mielestämme pelkästään hyvä uudistus opettajille. Uskomme Purje-verkoston tukevan opettajien minäpystyvyyttä tarjoamalla selkeitä rakenteita, resursseja ja konkreettisia malleja inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen. Selkeät ohjeistukset ja rakenteet helpottavat opetuksen suunnittelua ja lisäävät opettajien luottamusta omaan kykyihinsä (Savolainen ym., 2012). Lisäksi ”Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli” auttaa hahmottamaan inklusiota käytännössä, mikä selkeyttää toimintaa ja tukee opettajien ammatillista varmuutta (OPH, 2024). Jaettu tieto inklusiivisesta opetuksesta on sama, mihin pyrimme tutkielmassamme. Artikkelissa puhuttiin myös perusopetusasetuksen nykyisten säännösten nostamisesta lain tasolle. Lisäksi säädettäisiin, että yhdessä luokanopettajan vastuulla olevassa ryhmässä voi olla enintään viisi oppilasta, jotka saavat erityisopettajan opetusta pienryhmässä osana oppilaskohtaista tukea (OPH, 2024).

1.4 Opettajien asenteet inklusiota kohtaan

Mudharin ja muiden (2023) mukaan inklusion onnistuminen vaatii opettajilta hyvät asenteet sen toteutusta kohtaan. Positiiviset asenteet korostuvat mukaan ottamisen näkökulmasta. Vastaanottavaisuus, yksilöllinen opetus sekä minäpystyvyys olivat osa-alueet, joissa positiiviset asenteet korostuivat. Heikot asenteet taas korostuivat turhautumisen sekä heikon luokanhallinnan kautta. (Mudhar ym., 2023.) Yun ym. (2020) tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista koki inklusion hyödylliseksi ja tärkeäksi niin oppilaille, joilla on erityisen tuen tarpeita kuin myös oppilaille, joilla näitä tarpeita ei ole. Saloviitan (2020) suomalaisia opettajia koskevan tutkimuksen tuloksien mukaan kuitenkin vain noin viidesosa (22 %)

hyväksyi politiikan, jonka mukaan kaikkien oppilaiden tulisi saada opetusta yhteisopetuksen luokissa. Nämä vaihtelevat ajatukset ja asenteet inklusiota kohtaan voivat johtua siitä, että opettajat ovat esimerkiksi huolissaan riittämättömästä henkilöstöstä, saatavilla olevista tuista, rahallisista resursseista ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksista.

Yhtenä ratkaisuna Yun ym. (2020) tutkimuksessa nostettiin esille suora kontakti erityisen tuen oppilaiden kanssa. Tällä oli tutkimuksen mukaan suuri yhteys opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Suora kontakti erityisoppilaiden kanssa saattaa tutkimuksen mukaan muuttaa opettajien ennakoasenteita ja ajatuksia työstä erityisen tuen oppilaiden kanssa positiivisempaan suuntaan ja muuttaa käsitystä siitä, millaista on työskennellä inklusiivisessa luokassa. Ennakoasenteet ja ajatukset omasta osaamisesta saattavat muuttua voimakkaasti, kun opettaja pääsee näkemään ja kokemaan toimintaa inklusiivisessa luokassa oppikirjoista opitun teorian sijasta. Yun ym. (2020) mukaan asenteisiin voidaan siis vaikuttaa positiivisella tavalla pääsemällä lähelle inklusiivista opetusta. Tämä asenteiden muuttaminen positiivisempaan suuntaan ei kuitenkaan yksin riitä valmistamaan opettajia inklusiivisen luokan opetukseen. Jahnukaisen (2016) mukaan haastavaksi koetun käytöksen on ilmaistu olevan inklusiivisen opetuksen yksi vaikeimmista osa-alueista. Opettajat kokivat olevansa tällä osa-alueella myös heikommillaan. Lisäksi oppimisen vaikeuksiin, käyttäytymisen tukeen tai esimerkiksi yhteisopettajuuteen liittyviä kurssisisältöjä on opettajan perustutkinnon sisällöissä huomattavan vähän (Turun yliopiston opinto-opas luokanopettajakoulutus, 2024). Kentällä työskentelevän opettajan työkalupakkiin vaaditaan muiden taitojen lisäksi aikaisemmin mainitsemiemme tutkimusten pohjalta myös erityispedagogiikan osaamista. Erityispedagogiikan sisällön vähyys osana opettajankoulutusta saattaa tällöin vaikuttaa ennakoivasti opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan voitaisiin vaikuttaa mielestämme aiheiden käsittelyssä perustutkintokoulutuksen aikana tai tarjoamalla lisätukea ja täydennyskoulutusta.

1.5 Minäpystyvyys

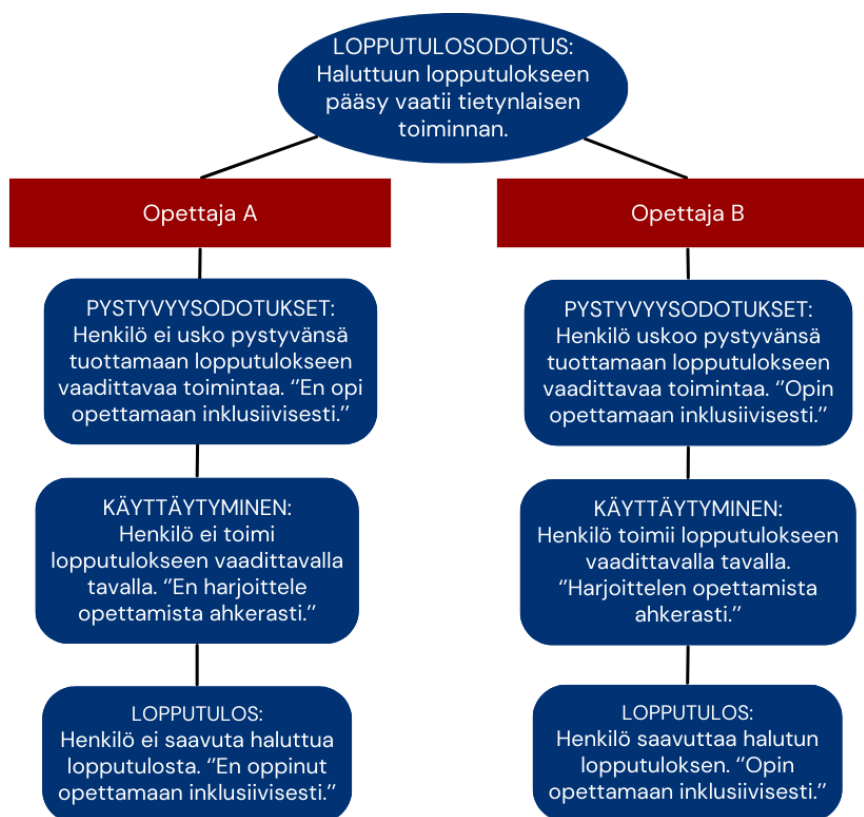
Minäpystyvyys on ihmisen usko omaan kykyynsä suoriutua tietyistä tehtävistä tai saavuttaa tavoitteita. Tämä psykologinen käsite on laajasti tutkittu ja siitä on useita teorioita, joista yksi tunnetuimmista on Albert Banduran kehittämä sosiaalisen oppimisen teoria (self-efficacy theory). Tämän teorian mukaan ihmisen minäpystyvyys vaikuttaa hänen toimintaansa, tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamiseen. (Bandura, 1977.) Minäpystyvyyden käsite liittyy kiinteästi myös Banduran kehittämään sosiokognitiiviseen teoriaan (Bandura, 1977;

Bandura, 1986). Teoria yhdistetäänkin usein sosiaalisen oppimisen teoriaan.

Sosiokognitiivisessa teoriassa ajatus perustuu siitä, että ihminen ei ole passiivinen toimija ympäristönsä vaikutuksen alaisena, vaan hän aktiivisesti vaikuttaa omaan käyttäytymiseensä ja pystyy ohjaamaan itseään (Bandura, 1977; Bandura, 1986).

Epäonnistumiset voivat vaikuttaa haitallisesti minäpystyvyyden tunteeseen erityisesti silloin, kun yksilöllä ei vielä ole vahvaa luottamusta omiin kykyihinsä. Toisin sanoen, jos henkilö kokee toistuvia epäonnistumisia tietyllä toiminta-alueella, hän saattaa menettää uskonsa kykyinsä suoriutua siinä. Esimerkiksi käytökseltään haastavien oppilaiden kohtaaminen luokanopettajalla voi olla hankalaa, jos siitä on ennaltaan huonoja kokemuksia. Tämä voi johtaa vähentyneeseen motivaatioon ja haluttomuuteen yrittää uudelleen. Kuitenkin minäpystyvyyden kestävä rakentuminen edellyttää myös kokemuksia, joissa yksilö kohtaa esteitä ja yrittää päättäväisesti voittaa ne. Tämä prosessi auttaa vahvistamaan minäpystyvyyttä ja voi lisätä yksilön uskoa omiin kykyihinsä. Eli vaikka epäonnistumiset voivat heikentää minäpystyvyyttä hetkellisesti, niistä selviytyminen ja sinnikäs yrittäminen voivat lopulta vahvistaa sitä. (Bandura, 1997, s. 80.)

Bandura esitteli vuonna 1977 näkemyksensä yksilön toimintaan liittyvistä odotuksista, erottaen pystyvyys- ja lopputulosodotukset toisistaan. Pystyvyysodotukset kuvaavat yksilön arviointia omista kyvyistään tuottaa vaadittua toimintaa saavuttaakseen halutun tuloksen. Toisin sanoen ne liittyvät siihen, miten henkilö uskoo omiin kykyihinsä suorittaa tarvittavaa toimintaa. Lopputulosodotukset puolestaan koskevat yksilön arvioita siitä, millainen tulos seuraa tietyn tyyppisestä toiminnasta. (Bandura, 1977, s. 193.) Kuviossa 5 näkyy eri pystyvyysodotusten asema ihmisen toiminnan ja sen lopputuloksen ohjaajina Banduran (1977) mallin perusteella (Bandura 1977, s. 193).



Kuvio 5. Pystyvyysodotukset opettajan toiminnan ja sen lopputuloksen ohjaajana (Bandura 1977, s. 193)

Bandura korosti näkemyksessään, että pystyvyysodotukset ovat merkittävämmässä roolissa yksilön toiminnan ohjaajina kuin lopputulosodotukset. Tämä tarkoittaa, että yksilön on ensisijaisesti uskottava omaan kykyynsä suorittaa tarvittava toiminta saavuttaakseen halutun lopputuloksen. Pelkkä usko yleisellä tasolla tietynlaiseen toimintaan johtavan haluttuun lopputulokseen ei riitä. Sen sijaan keskeistä on ihmisen luottamus omaan kykyynsä toteuttaa tarvittava toiminta saavuttaakseen haluamansa tulos. (Bandura, 1977, s. 193.) Esimerkiksi usko opettaa inklusiivisesti.

Banduran (1977) määrittelemä minäpystyvyys ei ole ainoa määritelmä minäpystyvyydelle, kun tarkastellaan käsitettä opettajuuden kontekstissa. Esimerkiksi Dembo ja Gibson (1985) jakoivat opettajan pystyvyyden kahteen keskeiseen osa-alueeseen: yleinen opetuspystyvyys (general teaching efficacy, GTE) ja henkilökohtainen opetuspystyvyys (personal teaching efficacy, PTE). Yleinen opetuspystyvyys viittaa opettajan uskomukseen siitä, kuinka kykenevä hän on saavuttamaan opetukselliset tavoitteensa. Tämä käsitys voi rajoittua, jos opettaja kokee, että hänellä on rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Tällainen rajoittuminen voi johtua esimerkiksi oppilaiden kotitaustan ja perheympäristön

vaikutuksesta. Henkilökohtainen opetuspystyvyys kuvastaa opettajan taitoja, kykyjä ja uskoa omiin voimavaroihinsa vaikuttaa suoraan oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen.

Henkilökohtainen opetuspystyvyys liittyy opettajan omiin valmiuksiin ja taitoihin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Dembo & Gibson, 1985.)

Opettajan minäpystyvyyden on nähty myös viittaavan siihen, kuinka vakuuttunut opettaja on omasta kyvystään vaikuttaa oppilaiden oppimiseen (Allinder, 1994; Klassen ym., 2011).

Tärkeä huomio on, että opettajan minäpystyvyyttä ei määritä pelkästään kyky opettaa, vaan siihen vaikuttavat useat eri työn osa-alueet. Bandura (1997, s. 243) on tunnistanut useita tekijöitä, jotka rakentavat opettajan minäpystyvyyttä, kuten resurssien tehokas käyttö, oppimista tukevan työskentelyilmapiirin ylläpito, vanhempien aktivointi lasten oppimiseen sekä negatiivisten sosiaalisten vaikutusten torjunta.

Yada ym. (2019) kertoi tutkimuksessaan, että opettajien minäpystyvyyden käsite pitäisi sisällään kykyjä, joita opettajalta vaaditaan. Tutkijat esittivät näiden eri kykyjen olevan opetus, opiskelijoiden motivointi, akateeminen suoriutuminen sekä ryhmän hallinta. Myös Mudhar ym. (2023) ovat tutkineet opettajien minäpystyvyyttä. Heidän mukaansa opettajien kyvyiksi määritellään myös uusien opetusstrategioiden omaksuminen, käyttäminen sekä tehokkuus. Nämä tutkimukset pitävät sisällään myös minäpystyvyyden kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta. Tutkijat kertoivat kuitenkin tulosten olevan ristiriitaisia. Yada ym. (2019) tutkimuksessa korostettiin, että opettajien minäpystyvyys liittyy positiivisesti heidän asenteisiinsa ja halukkuuteensa sisällyttää erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen luokkiin. Mudhari ym. (2023) tutkimuksessa havaittiin, että korkea minäpystyvyys ei aina korreloinut positiivisten asenteiden kanssa inklusiivista opetusta kohtaan. Tähän vaikutti muun muassa se, että inklusion käsite koulu yhteiskunnassa on vielä niin tuore aihe ja erot voivat johtua kulttuurisista sekä koulujen välisistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajien käsityksiin ja asenteisiin inklusiivisesta opetuksesta. (Mudhar ym. 2023; Yada ym. 2019.)

2 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena luokanopettajat kokevat heidän minäpystyvyytensä opettaa inklusiivisesti sekä asenteensa inklusiota kohtaan, ja miten luokanopettajat voisivat tukea inklusiivista opetusta käytännössä. Haluamme jakaa tietoa inklusiota edistävästä toimintatavoista. Monet aiemmat tutkimukset kertovat usein vain inklusion haitta puolesta. Tutkimuksessa saamme myös selville, onko luokanopettajien minäpystyvyydellä opettaa inklusiivisesti yhteyttä heidän inklusioasenteisiinsa.

1. Minkälaisena luokanopettajat kokevat minäpystyvyyden opettaa inklusiivisesti?
2. Minkälaisena luokanopettajat kokevat asenteet inklusiota kohtaan?
3. Onko luokanopettajien minäpystyvyydellä opettaa inklusiivisesti yhteyttä asenteisiin inklusiota kohtaan, ja kehittyvätkö ne työkokemuksen myötä?
4. Millaisia toimintatapoja luokanopettajilla on inklusion edistämiseen?

Tutkimuksemme ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, millaisena luokanopettajat kokevat minäpystyvyytensä opettaa inklusiivisesti sekä heidän asenteensa inklusiota kohtaan. Oletamme, että luokanopettajien kokema minäpystyvyys vaihtelee ja on yhteydessä heidän koulutukseensa sekä aiempaan kokemukseensa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Vähäinen erityispedagoginen koulutus saattaa mielestämme heikentää koettua minäpystyvyyttä. Hypoteesia tukee Sharman ym. (2012) tekemä tutkimus, jossa todettiin, että erityispedagoginen koulutus ja aiempi kokemus inklusiivisesta opetuksesta ovat yhteydessä korkeampaan minäpystyvyyteen inklusiota kohtaan. Tutkimuskysymykseen kaksi oletamme, että luokanopettajat suhtautuvat inklusioon pääosin myönteisesti, mutta heidän asenteisiinsa vaikuttavat resurssit, koulutustausta ja omat kokemukset inklusiivisesta opetuksesta. Ajattelumme pohjautuu Sundqvistin ym. (2021) tehdyn tutkimukseen, jonka mukaan koulutustausta ja resurssit voivat vaikuttaa opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Riittämätön tuki ja resurssit voivat heikentää suhtautumista inklusioon. Tämän vuoksi tutkimuksen keskeisenä tavoitteena onkin tunnistaa toimivia toimintatapoja, joilla voidaan vahvistaa opettajien minäpystyvyyttä inklusiivisessa opetuksessa ja edistää myönteisempiä asenteita inklusiota kohtaan.

Hypoteesina kolmanteen kysymykseen on, että minäpystyvyydellä opettaa inklusiivisesti on yhteys asenteisiin inklusiota kohtaan. Monet aiemmat tutkimukset ovat todenneet minäpystyvyyden yhteyden asenteisiin (Moberg ym., 2020; Yada ym., 2022). Myös opettajat,

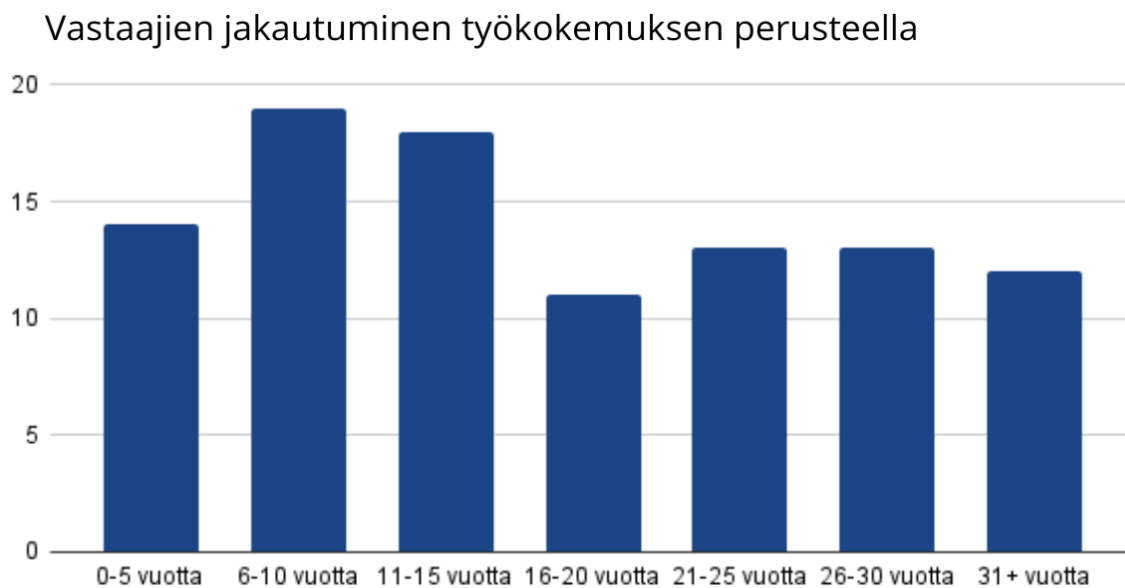
joilla on aiempaa kokemusta onnistuneesta inklusion toteuttamisesta, suhtautuvat siihen myönteisemmin (Avramidis ym., 2000). Tämän puolesta koemme, että työkokemuksen myötä minäpystyvyys kehittyy.

Viimeiseen tutkimuskysymykseen keräämme vastauksia avointen kysymysten kautta. Haluamme tietää konkreettisista asioista, jotka vahvistavat minäpystyvyyttä tai asenteita luokanopettajilla inklusiivisessa opetuksessa. Haluamme tutkimuksellamme tuoda ilmi käytännön keinoja inklusiivisen opetuksen tukemiseksi.

3 Menetelmät

3.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui 100 luokanopettajaa satunnaisista Varsinais-Suomen sekä Uudenmaan kouluista. Kyselyyn osallistui pelkästään luokanopettajia, ei esimerkiksi erityisopettajia tai aineenopettajia. Kysely lähetettiin noin 1400 luokanopettajalle sähköpostitse. Sähköpostit saimme koulujen nettisivuilta. Käytimme myös kyseisen ammattiryhmän sosiaalisen median alustoja kerätäksemme aineistoa. Tutkimuksessa valitsimme aineistonkeruutavaksi satunnaisotannan. Satunnaisotanta tarkoittaa menetelmää, jossa otos valitaan puhtaasti sattumanvaraisesti perusjoukosta (Tähtinen ym., 2020, s. 22). Kuitenkin tutkimuksemme otos valikoitui tutkittavien sähköpostien saatavuuden perusteella, joten satunnaisotanta ei täysin toteutunut. Tutkittavien työkokemus vaihteli yhdestä vuodesta 40 vuoteen.



Kuvio 6. Vastaajien määrän jakautuminen työkokemuksen perusteella.

Kuviossa 6 näkyy, miten aineistomme on jakautunut työkokemuksen perusteella.

Aineistomme suurin ryhmä oli 6–10 vuotta työkokemusta omaavat (N=19) ja pienin 16–20 vuotta (N=11).

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen toteutus koostui aineistonkeruusta sekä aineiston käsittelystä. Tutkimuksen kyselylomakkeessa oli määrällinen eli kvantitatiivinen osuus ja laadullinen eli kvalitatiivinen

osuus. Kyseessä on siis monimenetelmällinen tutkimus. Monimenetelmällisessä tutkimuksessa luotettavuus paranee, sillä tutkijat saavat tuloksia sekä määrällisesti että laadullisesti (Hirsjärvi ym., 2016, s. 233). Valitsimme omaan tutkimukseemme internet-kyselyn, sillä sen avulla pyrimme tavoittamaan mahdollisimman monta luokanopettajaa, mahdollisimman vaivattomasti sekä laajalta alueelta. Aineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella, jonka olimme itse laatineet. Mittasimme alkuun kyselylomakkeen avulla luokanopettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti sekä heidän asenteitaan inklusiota kohtaan. Minäpystyvyyttä mittasi TEIP-mittari (Teachers' Self-Efficacy in Inclusive Practices) (Forlin ym., 2011) ja asenteita inklusiota kohtaan mittasi Sakari Mobergin integraatioasennekysely (Moberg ym., 2020). Taustamuuttujina käytimme työkokemuksen määrää vuosina. Halusimme selvittää, kehittyvätkö luokanopettajien minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti ja asenteet inklusiota kohtaan työkokemuksen karttuessa.

Kyselylomakkeen kysymyspatteristot koostuivat valmiista kysymyksistä, jotka pohjautuivat Forlinin ym. (2011) sekä Mobergin ym. (2020) tekemiin mittareihin. Forlinin ym. (2011) ja minäpystyvyyden mittarista käytimme Savolaisen ym. (2012) suomennettua versiota (Leppiniemi & Moilanen, 2023). Kyseinen mittari ei määritä opettajien hyvän tai huonon minäpystyvyyden rajaa, vaan antoi enemmänkin suuntaa opettajien kokemista taidoistaan suoriutua tehtävistä. Forlin ym. (2011) toivoivatkin, että TEIP-mittaria testattaisiin eri maissa, jotta opettajien kokema minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti ei rajautuisi vain heidän tekemiin tutkimuksiinsa.

Molemmat mittarit sisälsivät kuusiportaisen Likert-asteikon (1 = täysin eri mieltä, ... 6 = täysin samaa mieltä). Toinen mittari oli Mobergin ym. (2020) tekemä inklusioasennemittari. Mittari mittasi opettajien kokemia asenteita inklusiota kohtaan (Liite 1). Kysymyspatteristoja muokattiin minimaalisesti sopeutumaan paremmin tutkimukseemme tarkoituksiin. Tämä tarkoitti esimerkiksi tutkimuksemme kannalta merkityksettömän kysymyksen poistamista. Vaihdoin myös mielestämme vanhentuneen termin uudempaan (vammaisen-erityisen tuen oppilas). Kyseinen termi mittasi paremmin juuri meidän tutkimaamme asiaa. Mittarien aiemmat testaukset olivat osoittaneet mittarien reliabiliteetin eli luotettavuuden sekä validiteetin eli paikkansapitävyyden toimiviksi.

Kyselylomakkeen lopussa kysyimme avoimia kysymyksiä tutkittavilta liittyen minäpystyvyyteen ja asenteisiin. Avointen kysymysten kautta saimme kerättyä laadullisen materiaalin tutkimukseemme. Lisäksi avoimet kysymykset antoivat vastaajille

mahdollisuuden avata ajatuksiaan tutkimusaiheesta kattavammin ja yksityiskohtaisemmin, kuin Likert-asteikolliset kysymykset. Sähköisen internet-kyselyn hyviä puolia ovat muun muassa se, että aineisto saadaan kerättyä laajalta alueelta nopeasti (Hirsjärvi ym., 2016, s. 189, 196). Päätimme esitestata lomakkeen ennen aineistonkeruuta, vaikka käytettävimmme mittarien reliabiliteetti sekä validiteetti oli jo aiemmin todettu hyväksi. Kaikki tutkimukseen osallistuvat vastasivat samoihin kysymyksiin. Esitestauksen pohjalta kyselylomakkeesta huomattiin mahdolliset virheet ja parhaassa tapauksessa yksittäisten kysymysten ongelmakohdat (Tähtinen ym., 2020, s. 29–30). Saimme esitestauksen myötä hyvää palautetta esimerkiksi avoimista kysymyksistä, mikä oli tärkeää.

3.3 Aineiston käsittely

3.3.1 Määrällinen aineisto

Muodostimme saaduista vastauksista summamuuttujat SPSS-ohjelmalla. Summamuuttujien muodostamisessa monesta eri kysymyksestä laadimme yhden yhteisen teeman vastauksille. Tämä helpotti aineistonkäsittelyä. (Tähtinen ym., 2020, s. 80.) Analysoimme tulokset SPSS-ohjelmalla, jonne syötimme Webropolista saadut vastaukset kyselylomakkeen sulkemisen jälkeen. Vertasimme aineiston käsittelyssä minäpystyvyyden yhteyttä inklusioasenteisiin sekä työkokemuksen eri ryhmien yhteyttä minäpystyvyyteen ja inklusioasenteisiin. SPSS:n avulla saimme myös selville, onko luokanopettajien minäpystyvyydellä opettaa inklusiivisesti yhteyttä asenteisiin inklusiota kohtaan, sekä vaihtelee ko luokanopettajien minäpystyvyys tai asenteet työkokemuksen myötä.

Summamuuttujia tutkimuksessamme oli minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti (MP) ja asenteet inklusiota kohtaan (AS). Taustamuuttujina oli työkokemus. Kysyimme luokanopettajien työkokemusta vuosina avoimen kysymyksen kautta, jonka jälkeen kvantifioimme avoimet vastaukset numeeriseen muotoon. Esitetasimme tutkimuksessamme käytettävien summamuuttujien luotettavuuden reliabiliteettianalysilla. Summamuuttujien arvo voidaan todeta luotettavaksi, mikäli Cronbachin alpha on yli 0,60 (Tähtinen ym., 2020). Minäpystyvyyden summamuuttujan Cronbachin alphasaksi saatiin 0,88. Asenteiden summamuuttujan Cronbachin alphasaksi saatiin 0.79. (Taulukko 1.) Aineiston summamuuttujien jakaumat testattiin myös. Aineisto todettiin noudattavan normaalijakaumaa, joten käytimme Pearsonin korrelaatiotestiä kolmannessa tutkimuskysymyksessä (Taulukko 1).

Taulukko 1. Tietoa summamuuttujista.

Summamuuttuja	Väittämien lukumäärä	Reliabiliteetti (Cronbachin alpha)	Vinous	Huipukkuus	Keskiahajonta
Minäpystyvyys (MP)	18	0.88	-0.70	1.16	0.54
Asenteet (AS)	21	0.79	0.49	0.56	0.53

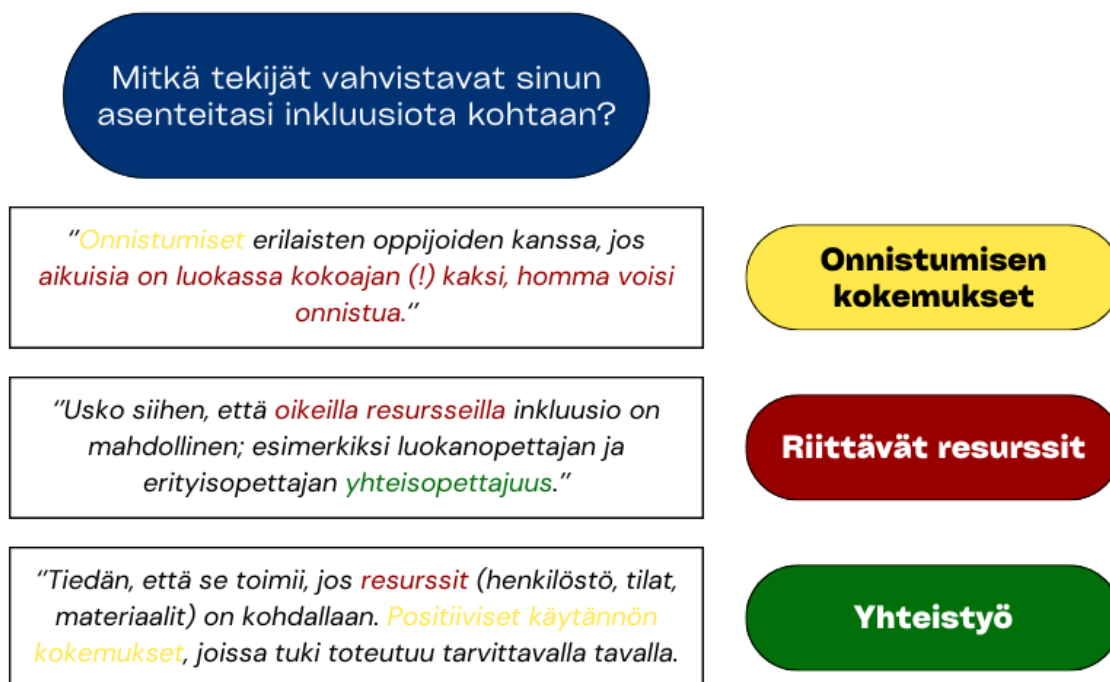
3.3.2 Laadullinen aineisto

Laadullinen aineisto kerättiin avoimilla kysymyksillä, joiden tarkoituksena oli syventää ymmärrystä luokanopettajien asenteista ja minäpystyvyydestä opettaa inklusiivisesti. Luokanopettajien vastauksien perusteella pyrittiin rakentamaan kokonaiskuvaa siitä, mitkä tekijät vahvistavat ja mitkä tekijät heikentävät heidän asenteitaan ja minäpystyvyyttään opettaa ja toimia inklusiivisessa luokassa.

Laadullisen aineiston analyysissä käytettiin temaattista analyysiä, joka on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä. Temaattinen analyysimenetelmä sopi hyvin aineistolähtöiseen (induktiiviseen) analyysiin, sillä se mahdollistaa aineiston systemaattisen tarkastelun ilman ennalta määrättyjä teoreettisia olettamuksia. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.) Menetelmässä pyritään tunnistamaan ja analysoimaan aineistosta nousevia keskeisiä teemoja. Teemoiksi valikoituivat aineistossa toistuvasti esiin tulleita merkityksellisiä aiheita, kuten esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön tärkeys, resurssit ja kollegiaalinen tuki.

Vastausten analysointi jakautui eri vaiheisiin. Ensimmäisessä vaiheessa vastaukset luettiin huolellisesti useaan kertaan läpi, jotta vastauksista saatiin muodostettua mahdollisimman selkeä kokonaiskuva. Toisessa vaiheessa vastauksista etsittiin toistuvasti esiin tulleita aiheita, joita kategorisoitiin värejä käyttäen omiksi teemoiksi (Kuvio 7). Esiin tulleiden teemojen tarkoitus oli tukea määrällisestä aineistoista saatuja tutkimustuloksia. Lisäksi niiden tuli vastata tutkimuksemme avointen kysymysten tutkimuskysymyksiin yksi ja kaksi siihen millaisena luokanopettajat kokevat minäpystyvyytensä opettaa inklusiivisesti ja asenteensa inklusiota kohtaan. Tutkimuksen laadullisesta aineistosta oli siis tarkoitus saada esiin yksityiskohtaisia näkökulmia, jotka täydentävät määrällisestä aineistosta saatuja tuloksia.

Tämä lähestymistapa toi esiin opettajien ajatuksia ja näkökulmia, jotka eivät välttämättä olisi nousseet esille pelkästään määrällisestä aineistosta.



Kuvio 7. Esimerkki teemoittelusta.

4 Tulokset

Tutkimuksemme tulososio on jaettu neljään eri kappaleeseen. Ensimmäinen ja toinen kappale käsittelee luokanopettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti ja asenteita inklusiota kohtaan. Kolmas kappale vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen ”Onko luokanopettajien minäpystyvyydellä opettaa inklusiivisesti yhteyttä asenteisiin inklusiota kohtaan, ja kehittyvätkö ne työkokemuksen myötä?”. Kolmannessa kappaleessa perehdymme vain kyselylomakkeemme mittareista saatuihin tuloksiin eli määrälliseen aineistoon. Neljäs kappale keskittyy siihen, miten luokanopettajat toteuttavat inklusiivista opetusta käytännössä.

4.1 Luokanopettajien minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti

Tämä kappale käsittelee 1. tutkimusongelmaamme ”Minkälaisena luokanopettajat kokevat minäpystyvyyden opettaa inklusiivisesti?”. Kysyimme tutkittavilta kaksi eri avointa kysymystä tutkimusongelmaamme liittyen: ”Mitkä tekijät heikentävät sinun minäpystyvyyttäsi opettaa inklusiivisesti?” sekä ”Mitkä tekijät vahvistavat sinun minäpystyvyyttäsi opettaa inklusiivisesti?”. Nostimme aineistosta neljä selkeästi eniten esille noussutta teemaa kumpaakin kysymystä kohden.

4.1.1 Minäpystyvyyttä heikentävät tekijät

Minäpystyvyyttä heikentäviä tekijöitä olivat resurssien puute, liian suuret luokkakoot, ajan riittämättömyys sekä käytösongelmaiset oppilaat. Näistä resurssien puute oli selkeästi merkittävin tekijä, joka heikensi opettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti. Kaikista vastaajista (N=100) yhteensä 49 luokanopettajaa koki vastausten perusteella resurssien puutteen heikentävän heidän minäpystyvyyttään opettaa inklusiivisesti. Vastaajat kokivat resurssien riittämättömyyden painottuvan muun muassa koulunkäynninohjaajien tai erityisopettajien tuen puutteeseen. Vastaajat kertoivat myös, että ilman riittäviä resursseja opetuksen eriyttäminen tai kyky kohdata kaikkien oppilaiden tarpeet yksilöllisesti jäävät pieneksi. Tämä aiheutti luokanopettajissa esimerkiksi turhautumista, sillä tällöin he eivät voi tarjota laadukasta opetusta. Alla kaksi esimerkkiä vastauksista liittyen resurssien puutteeseen:

”Resurssien puute. Minun 23 oppilaan luokallani on tällä hetkellä 6 käytöshäiriöistä oppilasta, joilla osalla on myös oppimisen vaikeuksia, sekä pari täysin kielitaidotonta oppilasta. Minulla on kolme tuntia erityisopettajan tukea viikossa. Muuten opetan

yksin. Ohjaajaresurssia ei ole. Yksi ihminen ei kovin laadukasta eriytettyä opetusta kykene antamaan, vaikka olisi kuinka osaava.’’

’’Resurssien puute. Jos oppilaan mukana seuraisi hänen vaatimansa tuki, olisi tilanne eri. Kuitenkin opettaessa yksin päälle 20hön luokkaa, jossa yli puolella on joko tehostetun tai erityisen tuen päätös ei aika riitä kaikkien kohtaamiseen omalla tasollaan. Päivän aikana on mahdollisuus kohdata jokainen, mutta yksi hetki päivässä ei tarkoita lapsen oikeuden toteutumista hyvästä ja laadukkaasta yksilöllisestä opetuksesta.’’

Seuraavaksi eniten esille noussut teema oli liian suuret luokkakoot, joka ilmeni 21 kertaa aineistossa. Luokanopettajat kokivat suuren oppilasmäärän vaikeuttavan opetuksen eriyttämistä ja yksilöllisen tuen tarjoamista. Lisäksi vastauksissa mainittiin, että suuret luokkakoot heikensivät ryhmädynamiikkaa sekä työrauhaa. Yksi vastaajista kertoi aineistossa seuraavasti:

’’Minäpystyvyyys heikentyy huomattavasti, mikäli ryhmäkoko on liian suuri. Kun opetettavan yleisopetuksen ryhmän koko kasvaa esimerkiksi 25 yli (tai jopa 20 yli jos luokassa on monta erityisen tuen oppilasta), on inklusiota mahdoton toteuttaa hyvin ilman jatkuvaa joustavaa ryhmittelyä lisäresurssein. Ryhmäkoko on siis merkittävin heikentävä tekijä.’’

Seuraava vastaaja pohjusti vastaustaan oppilaiden moninaisiin tarpeisiin.

’’Erityisen tuen oppilaalla voi olla moninaisia tarpeita. Nykyisin yleispuolen luokat ovat isoja, luokissa on useita tehostetun tai erityisen tuen oppilasta. Yksin ei ehdi millään toteuttamaan laadukasta opetusta.’’

Vastauksista kolmanneksi suurin esille noussut teema oli ajan riittämättömyys.

Luokanopettajien mukaan kiireinen aikataulu, liiallinen paperityön määrä sekä eriytetyn opetuksen suunnitteluun käytettävä liian vähäinen aika heikensivät minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti. Tällöin eriytetyn opetuksen toteuttaminen jäi luokanopettajien mukaan usein vajaiseksi. Yhteensä 19 luokanopettajaa kertoi ajan riittämättömyyden heikentävän

minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti. Yksi vastaajista kertoi ajan riittämättömyydestä seuraavasti:

''Aika, sen rajallisuus siis. Luokanopettaja vetää ikään kuin kolmen tasoista opetusta luokassa. Se vie voimavarat. Ei ole yksinkertaisesti mahdollista yksin huolehtia kaikkien oppimisesta omalla tasolla.''

Yksi vastaajista taas kertoi ajan ja resurssin puutteesta seuraavasti:

''Ajan ja resurssin puute. Tunne siitä, että se valtava aika, jota täytyy käyttää erityisen tuen oppilaisiin, on pois niiltä, jotka ovat yleisen tai tehostetun tuen piirissä, mutta tarvitsevat myös aikuista.''

Neljänneksi suurimmaksi tekijäksi minäpystyvyyttä heikentävissä tekijöissä nousi käytösongelmaiset oppilaat. Luokanopettajien mukaan vaikeasti käyttäytyvät oppilaat vievät opettajalta paljon aikaa ja energiaa. Tämä taas estää muiden oppilaiden tukemista sekä opetuksen eriyttämistä. Yksi vastaajista kertoi käytösongelmaisten oppilaiden häiritsevän opetusta sekä työrauhaa.

''Oppilaat, joilla on suuria käyttäytymisen haasteita ja jotka häiritsevät opetusta paljon. Etenkin, jos käytettävissä ei ole toista aikuista. Tällaisessa tilanteessa tuntuu, että opetuksessa on vaikeaa onnistua niin, että kaikki oppivat ja työskentely ja työrauha sujuvat.''

Seuraava vastaaja kertoi käytöshäiriöisen oppilaan vaikuttavan omiin voimavaroihinsa.

''Käytöshäiriöiset oppilaat vaikuttavat eniten. Siitä kärsii koko luokka ja omat voimavarat menee tällöin yhden oppilaan kanssa selviämiseen.''

4.1.2 Minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät

Minäpystyvyyttä neljä suurinta vahvistavaa tekijää olivat myös resurssit, työkokemus, kollegiaalinen tuki sekä positiivinen asenne. Sadasta vastaajasta 24 opettajaa kertoi resurssien saatavuuden vahvistavan heidän minäpystyvyyttään. Kun vastaajat kokivat, että heillä oli käytössään riittävästi resursseja, kuten esimerkiksi koulunkäynninohjaaja, erityisopettaja tai

mahdollisuus pienryhmäopetukseen, he pystyivät eriyttämään opetusta paremmin ja sitä kautta tarjoamaan parempaa tukea oppilaille. Yksi vastaajista nosti esille myös joustavat ryhmittelyt.

''Pieni ryhmäkoko ja hyvät resurssit (erityisopettajan tuki, joustavat ryhmittelyt, laadukkaat opetusvälineet ja -materiaalit, koulunkäynninohjaaja luokassa, yhteissuunnittelu jne.) vahvistavat minäpystyvyyttä.''

Myös oppimateriaalit listattiin riittäviin resursseihin seuraavan vastaajan mukaan.

''Kun käytössä on resursseja (avustaja, erityisope, erilliset tilat, oppimateriaalit), ja pystyn kohdentamaan niitä suunnitellusti ja jakamaan oman aikani niin että sitä riittää kaikille tarvitseville.''

Seuraavaksi suurin teema minäpystyvyyttä vahvistavista tekijöistä oli työkokemus. 23 opettajien mukaan pitkä työkokemus ja aiemmat kokemukset inklusiivisesta opetuksesta nousivat tärkeiksi vahvistaviksi tekijöiksi opettajien minäpystyvyyden kannalta. Vastaajat kokivat, että heidän aiemmat onnistumisensa ja kokemuksensa inklusiivisessa opetuksessa vahvistivat heidän itseluottamustaan ja kykyjään. Kokemus auttoi heitä vastausten perusteella muun muassa eriyttämään opetusta ja hallitsemaan monenlaisia oppimishaasteita paremmin.

''Vahva työkokemus useilta vuosikymmeniltä sekä työkokemus kaikilta luokka-asteilta. Aineenhallinta niin hyvin hallussa, että jää paremmin aikaa erityisiin haasteisiin ja kykyä räätälöidä opetusta.''

Toinen vastaaja nosti kokemuksen lisäksi esille jo ennalta mainitun resurssien riittävyyden.

''Kokemus – oppilastuntemus sitä kautta. Näen tuen tarpeet helposti -turhauttavaa on, että niiden tyydyttämiseen ei ole resursseja.''

Kolmanneksi suurin vastauksista esille noussut teema oli tuki. Yhdistimme teemaan luokanopettajien vastauksista niin kollegiaalisen kuin koulun tarjoaman tuen, sillä ne mainittiin usein yhteisesti saman vastauksen aikana. Luokanopettajat, ketkä mainitsivat tuen vastauksissaan, kokivat työnsä esimerkiksi sujuvammaksi ja olivat valmiimpia kohtaamaan inklusiivista opetusta. Yhteensä 14 luokanopettajaa nosti tuen merkityksen esille

vastauksissaan ja mainitsivat niin esihenkilön kuin kollegoidenkin tuen positiivisesta vaikutuksesta minäpystyvyyteen.

''-Esihenkilön ja kollegoiden tuki. -Erityisopettajan tuki.''

''Esihenkilön tuki etenkin haastavissa tapauksissa, yhteistyö!''

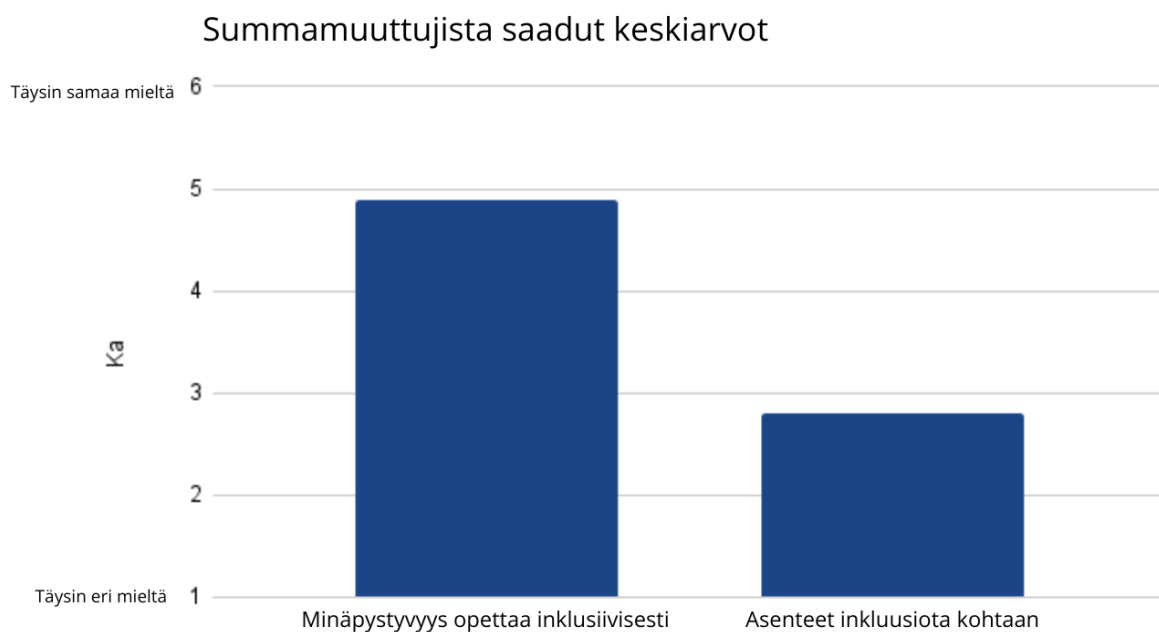
Neljäntenä teemana nousi esille positiivinen asenne sekä työnilo. Opettajat, ketkä tuntuivat keskittyvän työn positiivisiin puoliin ja uskoivat inklusion tärkeyteen, kokivat työssään enemmän onnistumisia, joka puolestaan vahvisti heidän minäpystyvyyttään. Positiivinen asenne inklusiivista opetusta kohtaan sekä työnilo ilmeni vastauksissa lisäksi halukkuutena oppia uutta ja sopeutua mahdollisiin muutoksiin, mikä auttoi opettajia säilyttämään hyvän minäpystyvyyden haastavissakin tilanteissa.

''Vaikka inklusio tuo mukanaan haasteita, näen sen ennen kaikkea mahdollisuutena luoda yhteisöllisempi ja monimuotoisempi oppimisympäristö. Uskon, että jokaisella oppilaalla on vahvuuksia, joita voimme tukea, ja minulle on palkitsevaa nähdä heidän kasvavan ja kehittyvän. Haasteet opettavat myös minulle paljon, ja niiden kautta löydän uusia tapoja kehittyä työssäni. Kun lähestyn tilannetta avoimin mielin ja uskon siihen, että ratkaisuja on aina löydettävissä yhteistyöllä, koen olevani osa jotain merkityksellistä ja tärkeää.''

''Paljon hyviäkin käytännön kokemuksia, joiden kautta voi kokea onnistuneensa. Myös käyty lisäkoulutus ja oma ajatus siitä, että inklusiivinen opetus toimiessaan on hienoa, arvokasta ja tarkoituksenmukaista.''



Kuvio 8. Vastaajiemme minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät.

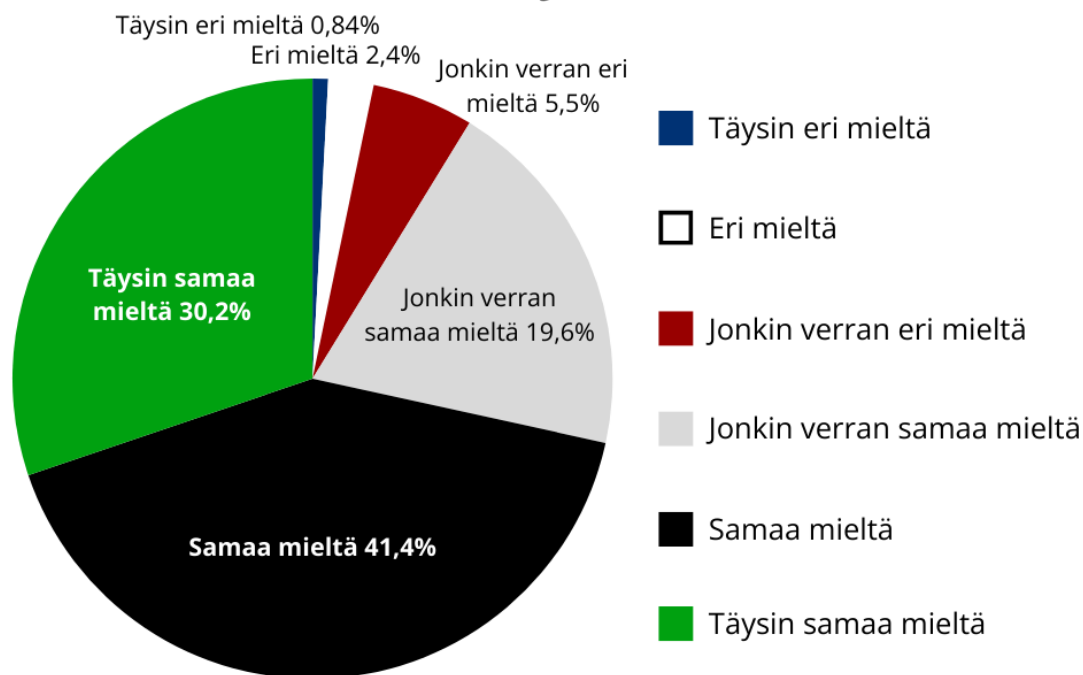


Kuvio 9. Summamuuttujista saadut keskiarvot Savolaisen ym. (2012) TEIP-mittarista sekä Mobergin ym. (2020) integraatioasennekyselystä.

Myös määrällisen aineiston puolesta voimme tulkita ja verrata kahden eri summamuuttujan antamia vastauksia (Kuvio 9). Kyseisen minäpystyvyyttä mittaavan summamuuttujan

keskiarvoksi muodostui 4,9, joka oli parempi kuin asenteita mittaavan summamuuttujan keskiarvo (2,8). Laadullisen aineiston minäpystyvyyttä koskevat kysymykset osoittavat, että resurssit ovat keskeinen tekijä, joka vaikuttaa luokanopettajien minäpystyvyyteen inklusiivisessa opetuksessa, niin heikentävästi kuin vahvistavasti. Puutteet esimerkiksi koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajien tuessa heikentävät merkittävästi luokanopettajien kykyä kohdata oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Vastaavasti riittävät resurssit, kuten pienryhmäopetuksen mahdollisuudet ja joustavat ryhmittelyt, vahvistavat opettajien minäpystyvyyttä. Lisäksi luokanopettajien työkokemus, kollegiaalinen tuki ja positiivinen asenne nousivat esiin minäpystyvyyttä vahvistavina tekijöinä. Toisaalta ajan riittämättömyys, suuret luokkakoot ja käytösongelmat asettivat merkittäviä haasteita.

MINÄPYSTYVYYS OPETTAA INKLUSIIVISESTI VASTAUSJAKAUMAT



Kuvio 10. Minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti -summamuuttujan vastausjakaumat.

Kuvio 10 näyttää määrällisen aineiston minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti -summamuuttujan vastausjakaumat. Enemmistö vastauksista sijoittui kohtaan 5, samaa mieltä.

4.2 Luokanopettajien asenteet inklusiiossa

Tämä kappale käsittelee 2. tutkimusongelmaamme ”Minkälaisena luokanopettajat kokevat asenteet inklusiota kohtaan?” Kysyimme tutkittavilta kaksi eri avointa kysymystä tutkimusongelmaamme liittyen: ”Mitkä tekijät heikentävät sinun asenteitasi inklusiota kohtaan?” sekä ”Mitkä tekijät vahvistavat sinun asenteitasi inklusiota kohtaan?”. Määrällisen aineiston puolesta voimme tulkita myös asenteita mittaavan summamuuttujan antamia vastauksia. Kyseisen asenteita mittaavan summamuuttujan keskiarvoksi muodostui 2,8, joka oli huonompi kuin minäpystyvyyttä mittaavan summamuuttujan keskiarvo (Kuvio 9).

4.2.1 Luokanopettajien asenteita heikentävät tekijät

Luokanopettajien asenteita inklusiota kohtaan heikensi eri asiat. Vastauksista nousi esille kuitenkin kolme selkeää teemaa, jotka käymme läpi tuloksissa. Suurin esille noussut teema vastausten perusteella oli resurssipula. Yhteensä 43 opettajaa vastaajista (N=100) koki heikkojen resurssien heikentävän myös heidän asenteitaan inklusiota kohtaan. Kuten minäpystyvyyttä inklusiota kohtaan heikentävissä tekijöissä, myös asenteissa liian alhaiset resurssit painottuivat useasti pulaan koulunkäynninohjaajista tai erityisopettajista. Yksi vastaajista kertoi luokkansa tilanteesta.

”Riittämättömät resurssit, toisin sanoen selviytyminen 8 erityisen tuen ja 6 tehostetun tuen oppilaan kanssa 28 oppilaan yleisopetuksen luokassa ilman avustajaa. Käytössä vain 5 erityisopettajan tuntia, jolloin erityisopettaja on jaettu rinnakkaisluokan kanssa.”

Seuraava vastaaja kehui inklusion ideologiaa, mutta kritisoi inklusion toteutumista pohjustaen vastaustaan oppilaiden etuun.

”Inklusio on hieno ajatus/ideologia, joka käytännössä ei aina onnistu toivotulla tavalla eikä silloin ole kenenkään etu. Itsellä on kokemusta erityisen tuen lapsista, jotka tarvitsevat paljon vahvempia tukitoimia, joita yleisopetuksen luokassa pystytään antamaan. Silloin inklusio on vastoin heidän etuaan, ja siitä kärsivät myös muut luokan oppilaat. Liian vähillä resursseilla inklusio voi olla luokanopettajalle hyvin kuormittavaa.”

Resurssipulaan tai resurssien riittämättömyyteen liitettiin monesti myös käytöshäiriöiset oppilaat.

''Resurssipula. Myös se, että luokkaan sijoitetaan sellaisia oppilaita, jotka jatkuvasti häiritsevät muiden työskentelyä ja opetusta ja oppimista (käytöshäiriöiset).''

Toiseksi suurin teema, joka nousi esille luokanopettajien asenteita heikentävistä tekijöistä inkluusiota kohtaan, oli heikot oppilassijoittelut/oppilaan edun huono toteutuminen. Vastaajista yhteensä 24 kertoivat, että inkluusiossa oppilaan etu ei toteudu. Oppilaan edun heikko toteutuminen liittyi useasti oppilaan opiskelemiseen väärässä luokassa tai opettajan kykyyn tarjota riittävästi tukea niitä tarvitseville. Jotkut vastaajista kertoi pienryhmäpaikan toimivan paremmin tietyille oppilaille.

''Onko se oppilaille parhaaksi? Inklusio ei toimi kaikkien kohdalla, ja tällöin on oltava mahdollisuus saada myös pienryhmäpaikka. Suuri luokka voi olla esimerkiksi aivan liian kuormittava ympäristö joillekin oppilaille ja tuen tarve niin suurta ja jatkuvaa, ettei yleisopetuksen luokassa opiskelu oppilaalle ole hyvä vaihtoehto.''

''Resurssien riittämättömyys aiheuttaa asenteiden muuttumista negatiivisiksi. Haluan huomioida oppilaiden tarpeet (kaikilla tuen portailla) hyvin ja tämä onnistuu, jos olosuhteet ovat suotuisat. Erityisesti vaikeasti sopeutumattomien oppilaiden tulisi saada opiskella erityisen tuen pienryhmissä, mutta myös muilla tulisi olla oikeus pienempään opetusryhmään (max. 20 oppilasta, alkuopetuksessa mielellään vielä vähemmän). Liian suuret luokkakoot, heterogeeniset tuen tarpeet ja haasteet saavat minut opettajana tuntemaan riittämättömyyttä ja uupumisen riski kasvaa.''

Yhteensä 13 vastaajaa koki inkluusion olevan säästötoimi. Tämä oli kolmanneksi suurin teema, joka nousi vastauksista esille. Monesti kyseiseen teemaan liitettiin myös tuen seuraaminen oppilaan mukana yleisopetukseen. Yksi luokanopettajista avasi oppilaan tarvitsemaa tukea vastauksessaan.

''Inkluusio on heitteillejätö ja säästökeino; ne lapset kipataan yleisopetuksen luokkaan ilman sinne suunnattuja avustajia, ilman kirjoja, ilman pienempää luokkakokoa, ilman opettajalle annettua pienempää opetusvelvollisuutta.''

Seuraava vastaaja kertoi oppilaan integroinnin mukana aiheutuvan puutteen tuen seuraamisesta.

''Se on täysi säästökeino tällä hetkellä ainakin meidän kunnassamme. Kaikki oppilaat ovat lähikoulussa ja ihan sama paljonko pedagogisia papereita on, niin opetushenkilöstön budjetti on täysin sama. Oppilaat on integroitu isoihin ryhmiin, mutta tuki ei ole seurannut mukana.''

Jotkut luokanopettajat myös liittivät yhteen resurssipulan sekä oppilaan edun heikon toteutumisen. Seuraava vastaaja lisäsi tähän myös käytökseltään vaikeat oppilaat.

''Nykyinen kolmiportaisen tuen teettämä työmäärä ja siitä koituvan hyödyn vähyys. Todellisuudessa resurssit ovat niin niukat, ettei tukea pystytä antamaan riittävästi erityistä tukea vaativille. Inklusion myötä luokkien työrauhaongelmat ovat lisääntyneet ja tilanteesta kärsivät kaikki luokan oppilaat. Huoltajilla on paljon päätäntävaltaa lapsensa koulun suhteen, vaikka ammattilaisina näemme, että esim. pienluokkaopetus tai erityiskoulussa annettava opetus olisi lapselle eduksi.''

''Yhteiskunnan pitäisi tunnistaa ja tunnustaa nykyistä paremmin se, että hyvin toteutettu inkluusio vaatisi todella, todella paljon lisäresurssia kouluihin. On selvästi näkyvissä, että opettajat ja luokkakaverit väsyvät (pelkäävät) ja motivaatio katoaa, kun luokkaan sijoitetaan oppilas, jolla on haasteita sopeutua sääntöihin, tai jonka käyttäytyminen on aggressiivista. Opettajan ajasta suurin osa kuluu silloin muuhun kuin opettamiseen ja jos lapselle ei ole kotona asetettu rajoja, on opettajan tehtävä rajojenasettajana ylivoimainen ja joskus jopa mahdoton tehtävä. Haastavien lasten saama tuki esim terveydenhuollon tai sosiaalihuollon taholta on riittämätön.''

4.2.2 Luokanopettajien asenteita vahvistavat tekijät

Erilaisia luokanopettajien asenteita vahvistavia tekijöitä inklusiota kohtaan nostettiin vastauksissa esille useita, mutta aineistosta nousi esille kolme keskeistä teemaa. Eniten esille

noussut teema, joka paransi luokanopettajien asenteita inklusiota kohtaan, koski onnistumisen kokemuksia. Luokanopettajista 32 vastaajaa olivat sitä mieltä, että positiiviset kokemukset oppilaiden edistymisestä sekä pienet arjen onnistumiset niin oppilailla kuin luokanopettajillakin lisäsivät positiivisia asenteita inklusiota kohtaan. Vastauksissa nostettiin esille erityisesti sosiaalisten taitojen vahvistuminen, oppimistulosten parantuminen ja vuorovaikutustilanteet.

''Onnistumiset, kun näkee oppilaan viihtyvän luokassa ja saavan tukea muulta luokalta.''

''Koetut onnistumiset oppilaiden kanssa.''

''Onnistuneet inklusiokokemukset, hyvä yhteistyö kollegoiden kanssa, avoin keskustelu erilaisista tilanteista, opettajan näkökulmien huomioiminen.''

Nämä kokemukset loivat opettajille konkreettista pohjaa inklusion toteuttamiselle sekä nostattivat positiivista asennetta inklusiivista opetusta kohtaan.

Toiseksi eniten vastauksissa esille noussut teema korosti jälleen riittäviä resursseja sekä erilaisia tukitoimia. Hieman alle kolmasosa vastaajista (29 luokanopettajaa) painotti vastauksissaan riittävien resurssien merkityksen. Vastauksissa nousi esille erityisopettajien ja avustajien määrä sekä toimivat tukitoimet. Vastausten perusteella ilmeni, että riittävät resurssit antoivat opettajille mahdollisuuden joustaviin ratkaisuihin, tarjosivat oppilaille paremman tuen ja varmistivat opetuksen laadun. Tämän kautta se paransi myös opettajien asenteita inklusiota ja inklusiivista opetusta kohtaan. Luokanopettajat korostivat vastauksissaan esimerkiksi resurssien merkityksen oppilaiden tarpeisiin vastaamisessa.

''Riittävän pieni ryhmäkoko, erityisopettajan antama tuki, avustajapalvelut, huoltajien kanssa tehty yhteistyö oppilaan parhaaksi.''

Toisaalta riittävät resurssit antavat luokanopettajille mahdollisuuden toteuttaa työnsä ammattitaitoisesti ja kokea työnsä mielekkääksi.

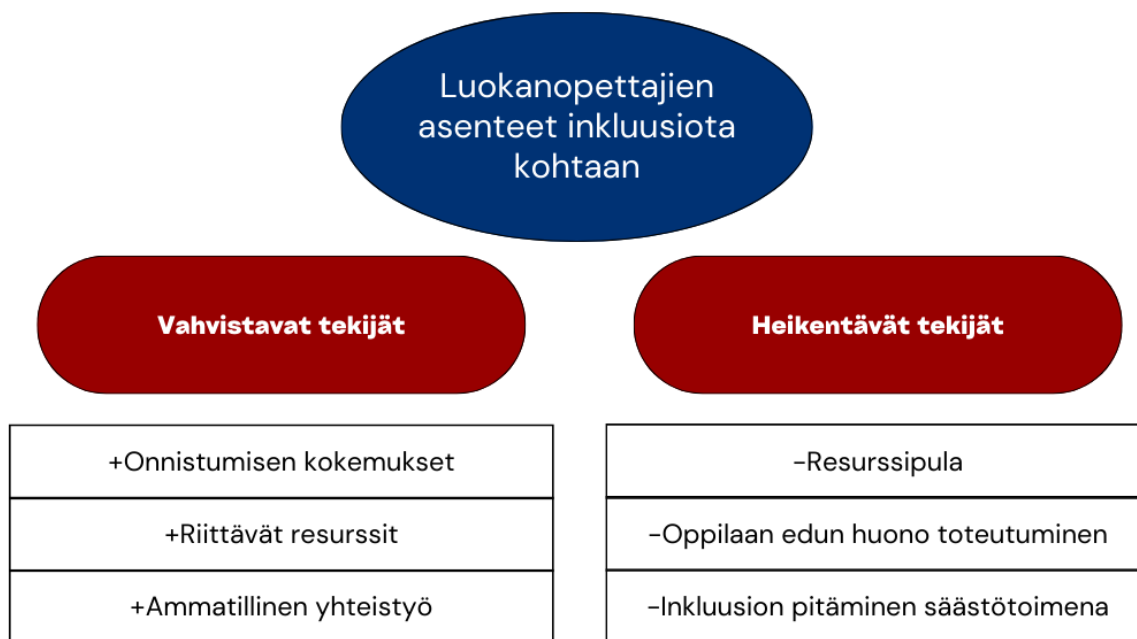
''Riittävä määrä resursseja, jotta työn voi tehdä niin kuin kokee hyväksi.''

Kolmas usein esiintynyt aihe koski ammatillista yhteistyötä. Vastauksissa asenteita vahvistaviksi tekijöiksi nostettiin useampaan otteeseen esimerkiksi yhteisopettajuus sekä muu tiivis yhteistyö kollegoiden kanssa. Mahdollisuus joustaviin opetusjärjestelyihin, kuten esimerkiksi pienryhmien muodostamiseen ja yksilöllisempien tukitoimien tarjoaminen edistivät opettajien myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan. Vastauksissa korostettiin esimerkiksi sitä, miten opettajien välinen yhteistyö voi mahdollistaa inklusion toteuttamista ja vahvistaa tämän kautta positiivista asennetta sen suhteen.

”Omaa asennettani vahvistaa mm. tietoisuus inklusiivisen opetuksen eduista, positiiviset kokemukset onnistuneista käytännöistä, sekä yhteistyö muiden opettajien ja asiantuntijoiden kanssa.”

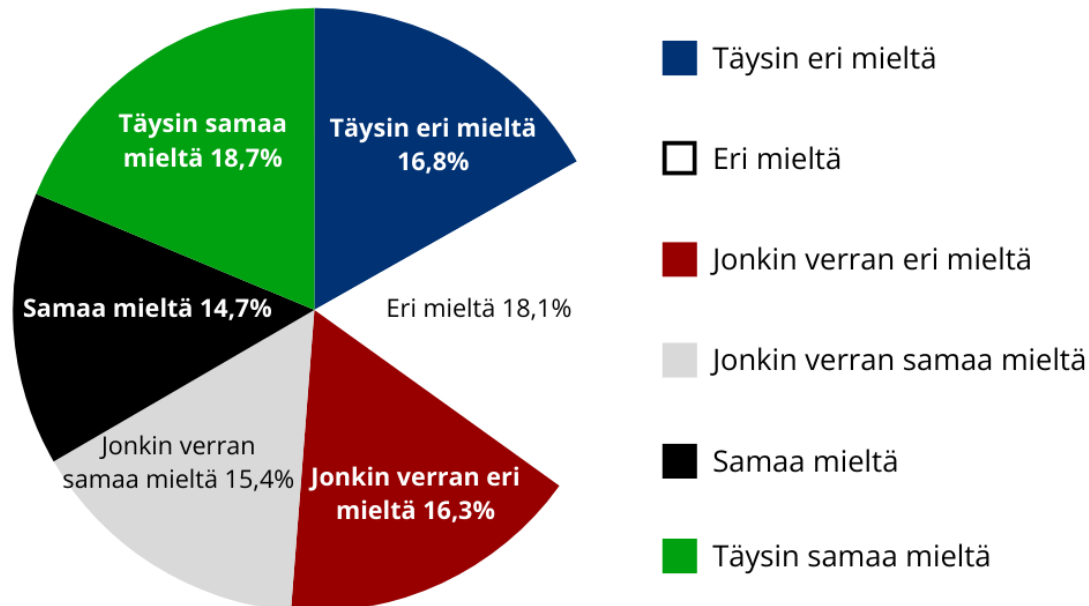
”Usko siihen, että oikeilla resursseilla inklusio on mahdollinen; esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisopettajuus.”

Laadullisen aineiston tulokset osoittavat, että luokanopettajien asenteet inklusiota kohtaan voivat vaihdella positiivisesta negatiiviseksi useiden tekijöiden vaikutuksesta. Resurssipula, erityisesti koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajien puute, heikentää luokanopettajien asenteita inklusiota kohtaan ja luo haasteita inklusion toteutuksessa. Lisäksi ajatukset oppilaan edun toteutumisesta sekä inklusion säästötoimijatukset loivat heikentäviä asenteita inklusiota kohtaan. Toisaalta riittävät resurssit, kuten erityisopettajien käyttö sekä mahdollisuudet joustavaan pienryhmäopetukseen vahvistavat tutkimustulosten vastausten perusteella asenteita inklusiota kohtaan. Myönteisiä asenteita vahvistavat lisäksi myös erilaiset onnistumisen kokemukset, kuten oppilaiden edistyminen ja positiiviset kokemukset yhteisopettajuudesta.



Kuvio 11. Vastaajiemme asenteita vahvistavat ja heikentävät tekijät.

MYÖNTEISET ASEENTEET INKLUUSIOTA KOHTAAN VASTAUSJAKAUMAT

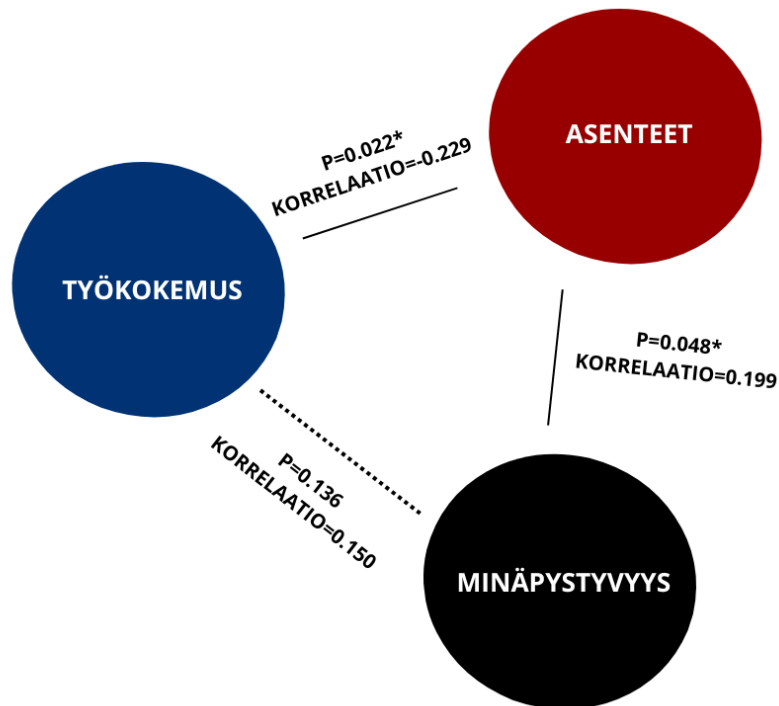


Kuvio 12. Asenteet inklusiota kohtaan -summamuuttujan vastausjakaumat.

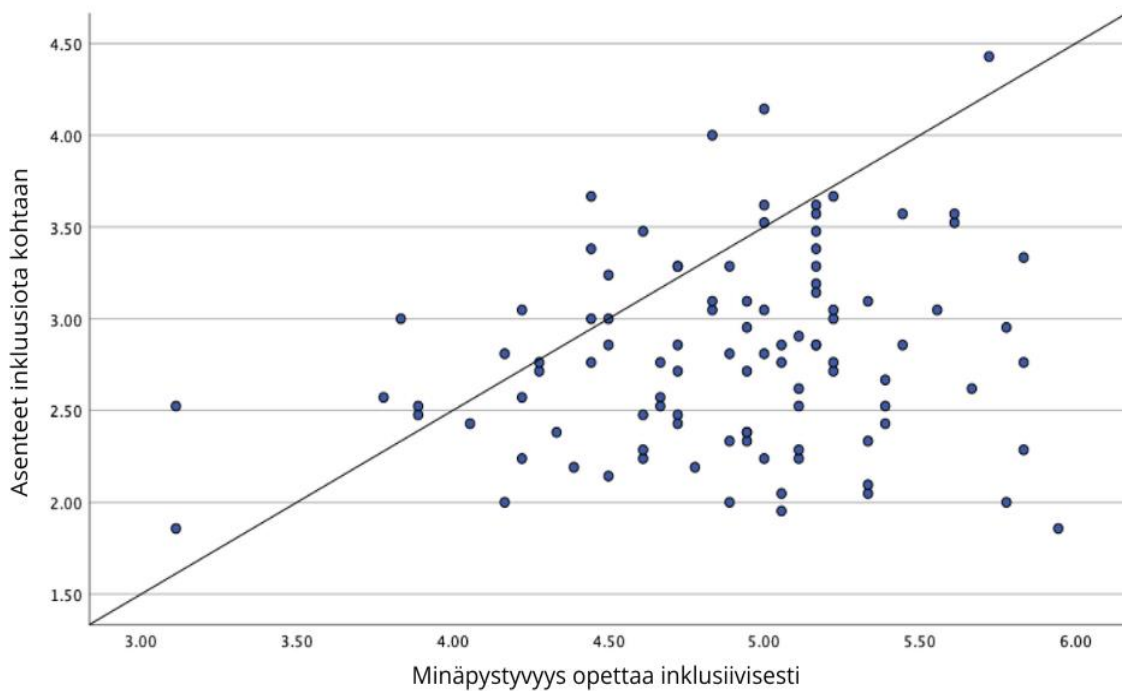
Kuvio 12 näyttää määrällisen aineiston asenteet inklusiota kohtaan -summamuuttujan vastausjakaumat. Tässä summamuuttujassa vastaukset olivat jakautuneet tasaisemmin, mitä minäpystyvyyden summamuuttujassa (Kuvio 12).

4.3 Luokanopettajien minäpystyvyys, asenteet ja työkokemus inklusiivisessa opetuksessa

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat, että luokanopettajien työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä heidän arvioimaansa minäpystyvyyteen ($p=0.136$). Tämä viittaa siihen, että opettajien työvuosien määrä ei ole merkityksellinen minäpystyvyyden kannalta inklusiivisissa opetustilanteissa. Kuitenkin luokanopettajien työkokemuksella oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys heidän asenteisiinsa inklusiivista opetusta kohtaan ($p=0.022$). Näiden kahden summamuuttujan välillä havaittiin heikko negatiivinen korrelaatio (-0.229). Tämä tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuvien opettajien asenteet inklusiivista opetusta kohtaan olivat sitä heikompia, mitä pidempi opetuskokemus heillä oli ja toisaalta sitä parempia, mitä lyhyempi opetuskokemus heillä oli. Lisäksi luokanopettajien minäpystyvyyden ja asenteiden välillä oli heikko positiivinen korrelaatio (0.199). Tämä korrelaatio oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p=0.048$), mikä tarkoittaa, että tutkimusaineiston mukaan opettajien korkea minäpystyvyys on yhteydessä myönteisempiin asenteisiin ja toisaalta alhainen minäpystyvyys on yhteydessä heikkoihin asenteisiin. (Kuvio 13.)



Kuvio 13. Korrelaatiot summamuuttujen ja taustamuuttujan välillä.



Kuvio 14. Minäpystyvyyden ja asenteiden välinen yhteys.

Hajontakuviossa (Kuvio 14) esitetään minäpystyvyyden ja asenteiden inklusiota kohtaan välinen yhteys. Vaaka-akselilla on minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti, ja pystyakselilla on asenteet inklusiota kohtaan. Kuviossa näkyy näiden kahden summamuuttujan välinen

positiivinen yhteys (0.199). Hajontapisteiden sijoittuminen viittaa kuitenkin jonkin verran hajontaan, mikä tarkoittaa, että yhteys ei ole täysin lineaarinen.

4.4 Miten luokanopettajat edistävät inklusiivista opetusta?

Inklusiivinen opetus edellyttää opettajilta monenlaisia pedagogisia käytäntöjä, jolla pyritään varmistamaan, että oppilaat pystyvät osallistumaan opetukseen ja oppimiseen omalla tasollaan. Halusimme selvittää, miten luokanopettajat toteuttavat sekä huomioivat inklusioperiaatteen opetuksessa ja sen suunnittelussa, kysyimme vastaajilta kaksi kysymystä ”Miten otat inklusioperiaatteen huomioon omassa opetuksessasi/sen suunnittelussa?” sekä ”Miten toteutat inklusiivista opetusta käytännössä?”. Näiden kahden kysymyksen vastaukset olivat samankaltaisia keskenään, joten avaamme tässä kappaleessa tuloksia ja esiin nousseita teemoja molempien kysymysten vastauksista. Eniten esille noussut teema oli eriyttäminen. Sadasta vastaajasta yhteensä 41 opettajaa kertoi opetuksen eriyttämisen olevan keskeisin keino vastata oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja varmistaa, että kaikki oppilaat pystyvät oppia omien edellytystensä mukaisesti. Eriyttäminen nousi esille jo opetuksen suunnittelussa sekä sen käytännön toteuttamisessa. Eriyttämisen käytännöt sisälsivät muun muassa materiaalien mukauttamisen, tehtävien määrän ja vaikeustason säätämisen sekä yksilölliset ohjausjärjestelyt. Yksi vastaajista kertoi näin:

”Pyrin järjestämään opetuksen niin, että kaikki voivat osallistua siihen omalla tasollaan. Oppilaiden erityistarpeet tulee huomioida ja eriyttäminen on erittäin tärkeää. Mahdollisten lisäresurssien, kuten ohjaajan, järkevä hyödyntäminen on tärkeää.”

Toinen opettajista kertoi eriyttämisestä yksityiskohtaisemmin.

”Eriytetyt tehtävät, yksilöllinen ohjaus, mahdollisuus näyttää osaamista monin tasoin, koetuki, suullinen vastaaminen jne. Oppilaiden ryhmittely niin, että he tukevat toistensa oppimista ja samalla kehittyvät itse. Sanoittaminen, havainnollistaminen opetuksessa, selkokieliisyys, selkeä struktuuri näkyvissä. Oppilailla tieto omista tavoitteistaan, tavoitteiden tarkastaminen säännöllisin väliajoin.”

Toiseksi suurin vastauksista noussut teema 21 vastauksella oli yhteistyö. Yhteistyöllä tarkoitettiin koulun henkilökunnan kanssa tapahtuvaa yhteistyötä sekä moniammatillista yhteistyötä. Vastausten perusteella toimiva yhteistyö nähtiin ratkaisevan tärkeänä inklusion

onnistumiselle. Opettajien vastausten mukaan yhteistyö nähtiin keskeisenä osana inklusiivista opetusta, sillä oppilaiden erityistarpeet vaativat monipuolista tukea ja asiantuntemusta.

Yhteistyön merkitys nostettiin esille muun muassa näin:

”Luokassani on usein erityisopettaja, joka auttaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Meillä on yhteinen suunnitteluhetki, jossa pohdimme, miten tuki voidaan jakaa ja miten voimme parhaiten vastata oppilaan tarpeisiin. Tämä mahdollistaa sen, että kaikki oppilaat saavat tarvitsemansa tuen, mutta ei tarvitse muuttaa koko opetusta.”

”Teemme tiivistä yhteistyötä kotien kanssa, erityisesti kun oppilailla on erityistarpeita. Yhteistyössä erityisopettajien ja huoltajien kanssa pystymme luomaan yksilöllisiä suunnitelmia ja tarjoamaan tukea koulupäivän aikana. Tämä yhteistyö auttaa seuraamaan oppilaan kehitystä ja suunnittelemaan sopivia tukitoimia.”

Kolmanneksi suurin teema vastauksissa oli opetukset yksityiskohtainen suunnittelu. Yhteensä 20 opettajaa kertoi opetuksen huolellisen ja yksityiskohtaisen suunnittelun auttavan inklusiivista opetusta. Monet vastaajat korostivat, että inklusiivisen opetuksen onnistuminen alkaa huolellisesta ja oppilaslähtöisestä suunnittelusta. Vastauksessa nostettiin esille esimerkiksi yksilöllisten tarpeiden huomioiminen suunnittelussa sekä oppimisympäristön mukauttaminen suunnittelun avulla. Lisäksi resurssien ja yhteistyön hyödyntäminen nostettiin esille jo suunnitteluvaiheessa.

”Huomioin jokaisen oppilaani yksilöllisesti ja suunnittelen opetukseni siten, että jokainen oppilas varmasti saa siitä irti tärkeimmät asiat. Suunnittelen tunnin rakenteen siten, ettei istumista tule liikaa ja jokainen oppilas saa riittävästi haastetta.”

”Omia oppimateriaaleja suunniteltaessa otan huomioon oppilaiden eri tason ja teen mahdollisuuksien ja tarpeen mukaan materiaaleista eri tasoiset versiot. Suunnittelen kaiken opetuksen ottaen huomioon tukea tarvitsevat oppilaat. Pidän oppilaantuntemusta suurella arvolla ja pohdin eri opetustapojen toimivuutta opettamani ryhmän kohdalla.”

Laadullisen aineiston viimeisimmät vastaukset kertovat luokanopettajien edistävän inklusiivista opetusta erityisesti kolmen keskeisen teeman avulla, jotka ovat eriyttäminen, yhteistyö ja yksityiskohtainen suunnittelu. Eriyttäminen nousi näistä merkittävimäksi

keinoksi inklusiivisen opetuksen tukemiseksi. Eriyttäminen avulla opettajat pystyivät huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Vastausten mukaan yhteistyö koulun henkilökunnan sisällä sekä moniammatillisesti nähtiin toisena tärkeänä tekijänä, joka auttaa opettajia inklusiivisen opetuksen edistämässä. Lisäksi vastaukset korostivat opetuksen huolellista suunnittelua, jossa oppilaiden tarpeet ja resurssien tehokas hyödyntäminen huomioidaan tarkasti jo ennakkoon.

5 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien minäpystyvyyttä ja asenteita vahvistavia sekä heikentäviä tekijöitä opettaa inklusiivista luokkaa. Tavoitteena oli näiden tekijöiden perusteella löytää toimivia keinoja ja toimintamalleja asenteiden ja minäpystyvyyden parantamiseksi positiivisempaan suuntaan. Tämä on tärkeää, koska opettajien asenteet ja koettu pystyvyys vaikuttavat suoraan heidän valmiuksiinsa kohdata oppilaiden moninaisuus ja toteuttaa laadukasta opetusta kaikille (Moberg ym., 2020; Skaalvik, E. M. ym., 2014; Yada ym., 2022). Tutkimuksemme mukaan luokanopettajien minäpystyvyys opettaa inklusiivista luokkaa koettiin korkeana, mutta asenteet inklusiota kohtaan näyttäytyivät heikompina. Tämä korostaa tarvetta löytää toimivia toimintatapoja ja tehokkaita keinoja niin minäpystyvyyden kuin asenteidenkin vahvistamiseksi. Asenteiden muuttaminen myönteisemmäksi on mielestämme toimivan inklusion toteuttamisen näkökulmasta ensisijaisen tärkeää, sillä myönteiset asenteet lisäävät opettajien motivaatiota ja sitoutumista inklusiivisten käytänteiden kehittämiseen, mikä puolestaan parantaa oppilaiden saamaa tukea ja oppimiskokemusta. Tutkimuksessa selvitettiin niin laadullisen kuin määrällisenkin aineiston avulla millaisena luokanopettajat kokevat minäpystyvyytensä ja asenteensa inklusiivisessa opetusympäristössä. Tutkimme myös, onko luokanopettajien minäpystyvyydellä yhteyttä heidän asenteisiinsa inklusiota kohtaan. Lisäksi tutkimme, kasvaako opettajien kokema minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti tai asenteet inklusiota kohtaan taustamuuttujan eli työkokemuksen myötä. Oletuksena oli, että pidempi kokemus opettajana voisi vahvistaa sekä itsevarmuutta että myönteistä suhtautumista inklusioon, sillä käytännön kokemus saattaa lisätä opettajan taitoja ja ymmärrystä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. Opettajilta kysyttiin lopussa, miten he toteuttavat inklusiivista opetusta käytännössä. Tämä osio toi tärkeää tietoa siitä, millaiset konkreettiset ratkaisut, kuten opetuksen eriyttäminen, tiimiopetus tai oppimateriaalien mukauttaminen, ovat auttaneet opettajia vastaamaan inklusiivisen opetuksen vaatimuksiin.

5.1 Minäpystyvyyden ja asenteiden välinen ristiriita

Luokanopettajien asenteet inklusiota kohtaan näyttäytyivät tutkimuksessamme heikompina kuin heidän minäpystyvyytensä opettaa inklusiivisesti. Tämä on ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa (Moberg ym., 2020; Sharma ym., 2012), joissa opettajat ovat suhtautuneet inklusioon myönteisesti eettisestä ja moraalisesta näkökulmasta. Yksi mahdollinen selitys tälle voisi olla palkkaero luokanopettajien ja erityisopettajien välillä. Jos luokanopettajat

kokevat tekevnsä kätännössä samoja tehtäviä kuin erityisopettajat ilman lisäpalkkaa tai inklusion mukana tulevia resursseja, heidän asenteensa inklusiota kohtaan voi heikentyä, vaikka he kokisivatkin pystyvänsä toteuttamaan inklusiivista opetusta. Tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa he tuntevat inklusion olevan ylimääräinen ja epäoikeudenmukainen velvoite, eivätkä siksi suhtaudu siihen myönteisesti, vaikka tietäisivätkin pystyvänsä toteuttamaan sitä käytännössä. Vaikka luokanopettajat kokivat minäpystyvyytensä opettaa inklusiivisesti korkeampana kuin asenteensa inklusiota kohtaan, tulee myös minäpystyvyyttä edistäviä keinoja tai toimintatapoja tuoda esille. Minäpystyvyyttä kannattaa tutkimuksemme tulosten mukaan vahvistaa esimerkiksi tarjoamalla opettajille riittäviä resursseja, koulutusta ja vertaistukea.

Tuloksemme viittaavat siihen, että käytännön koulutyössä inklusio herättää kriittisiä näkemyksiä, mikä voi johtua monista tekijöistä, kuten yhteistyön puutteesta, koulun toimintakulttuurista ja jaetuista vastuista. Mielestämme yksi keskeinen ongelma on joidenkin opettajien asenne siitä, että inklusiivinen opetus ei kuulu heidän tehtäviinsä. Tutkimuksemme vastauksista ilmenneet ilmaiset, kuten *''ne on liian haastavia oppilaita''* tai *''millaisia oppilaita mulle tulee, millaisilla resursseilla ja millaisia ne ovat''* kertovat siitä, että inklusio saatetaan nähdä erillisenä ja vain erityisopettajien vastuulle kuuluvana asiana. Tällainen ajattelu rapauttaa yhteisöllisyyttä ja heikentää inklusiivisen koulutuksen onnistumista. Jos opettajat eivät koe olevansa vastuussa kaikista oppilaista, seurauksena on, että inklusiivinen opetus jää pirstaleiseksi eikä tue oppilaiden moninaisuutta parhaalla mahdollisella tavalla.

Asenteisiin vaikuttavat tietenkin myös koulun resurssit ja toimintakulttuuri. Jos koulussa ei ole selkeitä sääntöjä ja rakenteita, jotka tukevat inklusiota, opettajien on helppo vetäytyä omien rajattujen vastualueidensa taakse. Tämä korostaa tarvetta muuttaa koulun sääntöjä ja käytäntöjä niin, että inklusiosta tulee aidosti koko kouluyhteisön asia. Kaikkien opettajien tulisi kokea inklusiivinen opetus yhteisenä tehtävänä, ei erillisenä velvollisuutena, joka sysätään vain erityisopettajille tai avustajille. Yhteisöllisyyden vahvistaminen voisi olla yksi ratkaisu opettajien asenteiden parantamiseen. Jos koulussa olisi selkeämpi yhteistyön malli, jossa luokanopettajat tukevat toisiaan ja jakavat inklusiivisen opetuksen haasteita, asenteet voisivat muuttua myönteisemmiksi. Tällä hetkellä inklusion toteutus saattaa jäädä yksittäisten opettajien harteille, mikä lisää kuormitusta ja voi johtaa kielteisiin asenteisiin. Esimerkiksi mentorointimallit, yhteiset koulutukset ja säännöllinen yhteistyö erityisopettajien kanssa voisivat auttaa luomaan inklusiomyönteisempää kulttuuria. Lisäksi koulun johdon ja koko henkilökunnan tulisi sitoutua siihen, että inklusio on koko kouluyhteisön vastuulla.

Selkeät linjaukset siitä, miten kaikki opettajat osallistuvat inklusiiviseen opetukseen, voisivat vähentää vastuun siirtelyä ja lisätä yhteisöllistä ajattelua. Kun koulun säännöissä ja käytännöissä korostetaan yhteistyötä ja yhteistä vastuuta oppilaista, myös opettajien asenteet voivat muuttua myönteisemmiksi.

5.2 Luokanopettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti vahvistivat eri tekijät

Aikaisemman tutkimuksen mukaan luokanopettajat suhtautuvat inklusiioon myönteisesti moraalista ja eettisestä näkökulmasta, mutta sen käytännön toteutus herättää haasteita (Moberg ym., 2020, s. 11). Opettajien minäpystyvyys, eli heidän usko omaan kykyihinsä inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa, on keskeinen tekijä inklusion onnistumisessa. Tutkimuksemme määrälliset tulokset osoittivat kuitenkin, että luokanopettajat kokivat minäpystyvyytensä opettaa inklusiivisesti korkeampana kuin heidän asenteensa inklusiota kohtaan. Laadullisten tulosten mukaan luokanopettajien minäpystyvyyteen opettaa inklusiivisesti on moniulotteinen ilmiö. Siihen vaikuttavat niin yksilölliset kuin ulkopuoleltakin tulevat rakenteelliset tekijät. Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi koulutustausta, pedagoginen osaaminen ja aiemmat onnistumisen kokemukset. Rakenteellisilla tekijöillä voidaan viitata resursseihin, kunnan tai kaupungin talouteen sekä täydennyskoulutuksen saatavuuteen. Laadullinen aineisto toi esille selkeitä teemoja, jotka niin ikään vahvistivat tai heikensivät opettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti. Keskeisimpinä tekijöinä minäpystyvyyttä heikentävänä tekijöinä nousivat esille resurssin puute, suuret luokkakoot, ajan riittämättömyys sekä oppilaiden mahdolliset käytösongelmat. Tutkimuksemme tulokset tukevat aiempia tutkimuksia (Blatchford ym., 2011; Jordan ym., 2009), joiden mukaan opettajien minäpystyvyys heikkenee, jos he kokevat, ettei heillä ole riittäviä resursseja tai aikaa inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen. Lisäksi käytösongelmat luovat haasteita luokan hallintaan, mikä voi heikentää opettajien luottamusta omaan taitoihinsa (Gibbs & Powell, 2012). Jotta inklusiivinen opetus voisi toteutua tehokkaasti, olisi tärkeää varmistaa, että opettajilla on riittävät resurssit, realistiset ryhmäkoot ja tarvittava koulutus inklusiivisten käytäntöjen tueksi. Näiden tekijöiden vahvistaminen voisi parantaa opettajien minäpystyvyyttä ja asenteita inklusiivista opetusta kohtaan.

Minäpystyvyyttä vahvistavien tekijöiden osalta nousi esille erityisesti luokanopettajien työkokemus, riittävät resurssit, kollegiaalinen tuki sekä positiivinen asenne inklusiivista opetusta kohtaan. Vaikka työkokemuksen ei nähty olevan yhteydessä opettajien

minäpystyvyyteen määrällisten tulosten osalta (Kuvio 13), antoi työkokemus laadullisten tulosten mukaan paljonkin vahvistavia tekijöitä opettajien minäpystyvyyteen. Pitkä työkokemus antoi opettajille itseluottamusta omaan tekemiseensä, oppilastuntemusta, mahdollisuuden luoda ja käyttää toimivia opetusmenetelmiä sekä hyödyntää aikaisempia onnistumisiaan apuna. Tämä vahvisti opettajien vastausten mukaan heidän minäpystyvyyttään. Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyden tunnetta vahvistaa erityisesti kokemus, ja myös aiemmat tutkimukset (Wray ym., 2022) tukevat tätä näkemystä. Samoin tässä tutkimuksessa havaittiin, että kokemus erityisoppilaiden kanssa työskentelystä edisti opettajien minäpystyvyyttä. Toisaalta, jos kokemukset olivat negatiivisia, se heikensi myös pystyvyyden tunnetta (Bandura, 1977). Tämä saattaisi osiltaan selittää sen, miksi työkokemuksella ei välttämättä ole positiivista yhteyttä inklusiivisen luokan opettamiseen ja niiden vahvistavat tekijät eivät näyttäytyneet määrällisessä osiossa. Kollegiaalisen tuen merkitys puolestaan korosti jaettua asiantuntemusta sekä yhteistä ratkaisui- sekä tukikeskeisyyttä. Tämä tarjosi luokanopettajille tukea ja apua inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa, joka nähtiin vahvistavana tekijänä. Positiivinen asenne ja työn ilo tukivat osaltaan luokanopettajien kykyä kohdata haasteita ja sopeutua muuttuviin tilanteisiin.

Inklusiivisen opetuksen onnistuminen ja inklusiivisessa ympäristössä toimivien luokanopettajien minäpystyvyyden vahvistaminen riippuu monista tekijöistä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että minäpystyvyyttä tukevien ja heikentävien tekijöiden ja teemojen välille muodostuu usein kaksisuuntainen vuorovaikutus. Positiivinen asenne ja työkokemus voivat osittain kompensoida esimerkiksi koulussa olevien resurssien niukkuutta, mutta ne eivät yksinään riitä pitkäaikaisten haasteiden ratkaisemiseen. On siis yhdistettävä sekä luokanopettajien yksilötasolla vahvistavat tekijät, mutta myös järjestelmätason toimilla on keskeinen rooli opettajien minäpystyvyyden vahvistamisessa. Yksilötasolla koulutuksen ja ammatillisen tuen tarjoaminen saattaa lisätä opettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti. Tämä voitaisiin aloittaa tarjoamalla jo opettajankoulutuslaitoksella erityispedagogiikan opetusta, joka saattaisi vahvistaa tulevien luokanopettajien minäpystyvyyttä toimia inklusiivisessa ympäristössä. Opettajankoulutuslaitoksissa erityispedagogiikan opetus jää tosi pienelle, eikä sitä esiinny sen opetussuunnitelman eivaltinnaisissa kursseissa lähes missään muodossa (Turun yliopiston opinto-opas luokanopettajakoulutus, 2024). Mielestämme opettajankoulutuslaitoksissa pitäisi esiintyä myös enemmän kursseja luokanhallinnan avuksi. Järjestelmätasolla tarvitaan monia

rakenteellisia muutoksia, jotka voivat koskea esimerkiksi ryhmäkokojen pienentämistä, resurssien käytön optimointia sekä ammatillisen yhteistyön parantamista.

5.3 Luokanopettajien asenteita inklusiota kohtaan saadaan korkeammaksi eri keinoin

Aiempien tutkimusten (Moberg ym., 2020; Sharma ym., 2012) perusteella hypotesimme oli, että luokanopettajat kokevat asenteensa inklusiota kohtaan vahvempana kuin heidän minäpystyvyytensä opettaa inklusiivisesti. Tutkimuksemme tulokset osoittivat kuitenkin toisin. Luokanopettajien minäpystyvyys koettiin korkeampana, kuin asenteet inklusiota kohtaan. Samoin kuin luokanopettajien minäpystyvyys, myös opettajien asenteet inklusiivista opetusta kohtaan ovat monisyisiä ja riippuvat monista eri tekijöistä. Tutkimuksemme tuloksista nousi esiin se, että asenteita heikensivät erityisesti esimerkiksi resurssipula, oppilaan edun toteutumiseen liittyvät epävarmuudet sekä inklusion kokeminen säästökeinona. Toisaalta taas positiiviset kokemukset onnistuneista inklusiotilanteista, riittävät resurssit ja ammatillinen yhteistyö paransivat opettajien asenteita inklusiota kohtaan tutkimuksemme tulosten mukaan.

Tarkasteltaessamme tuloksia ja vastauksia, tässäkin aiheessa näyttäytyy laadullisen ja määrällisen aineiston tulosten välillä eroja. Toisaalta tuloksista löytyy myös joitakin samankaltaisuuksia. Määrällinen aineisto antaa enemmänkin yleiskuvan siitä, miten luokanopettajat kokevat tai suhtautuvat inklusioon. Summamuuttujan keskiarvon (2,8) perusteella voitaisiin ajatella, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan eivät ole kovinkaan myönteiset. Laadullinen aineisto avaa näitä lukuja kuitenkin hieman syvemmin ja paljastaa konkreettisia syitä näiden asenteiden taustalla. Laadullinen aineisto mahdollistaa aiheiden yksityiskohtaisemman tarkastelun, kun määrällinen aineisto kuvaa laajempia trendejä. Tämä on ainakin ajatuksemme tulosten mahdollisista eroavaisuuksista. Opettajien työkokemuksella havaittiin tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys heidän inklusioasenteisiinsa. Korrelaatio oli negatiivinen, eli mitä enemmän vastaajilla oli työkokemusta, sen alhaisempana he kokivat heidän asenteensa inklusiota kohtaan. Mitä lyhyempi työkokemus vastaajilla oli, sen parempana he kokivat asenteensa inklusiota kohtaan. Mielestämme tulosta voi osin selittää kokeneempien opettajien kielteisempi suhtautuminen inklusioon kasvavien ryhmäkokojen sekä resurssien niukkuuden takia. Pidempään työssä olleet opettajat voivat myös ajatella kriittisesti inklusiosta opetussuunnitelman sekä koulutuspolitiikan muutosten myötä. Heidän kriittinen ajattelunsa voi kohdistua esimerkiksi uusiin pedagogisiin linjauksiin, etenkin, jos

riittävä tuki tai resurssit eivät seuraa uudistuksia. Sama huomattiin Savolaisen ym. tutkimuksessa (2012).

Sekä määrällisestä, että laadullisista tuloksista nousi esille, että resurssien puute on merkittävin asenteita heikentävä tekijä. Opettajat kokivat, että inklusio ei voi toteutua ilman riittävää määrää tukihenkilöstöä kuten esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajia, erityisopettajia tai pienryhmämahdollisuuksia. Vastauksissa ilmeni lisäksi opettajien ajatus siitä, että inklusio tai sen toteuttaminen nähtiin jopa epäoikeudenmukaisena, sillä sen toteuttaminen kuormittaa opettajia ja oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea. Näiden tuloksien pohjalta olemme sitä mieltä, että koulujen tai kuntien olisi taattava riittävät resurssit sitä tarvitseville. Tämä voisi mielestämme toteutua esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajien ja erityisopettajien määrää lisäämällä. Näin voitaisiin edistää toimivaa yhteistyötä ja rakentaa kouluihin selkeitä tukiverkostoja, joissa opettajat voisivat saada esimerkiksi kollegiaalista tukea. Mielestämme tulisi lisäksi varmistaa, että tarjotut resurssit todella seuraavat oppilasta. Muutoin runsaankin resurssin merkitys katoaa kokonaan. Resurssien lisääminen kuntiin tai kaupunkeihin on kuitenkin asia, johon on hankalaa yksilötasolla vaikuttaa. Ne ovat enemmänkin valtakunnallisia ja poliittisia kysymyksiä tai ongelmakohtia. Lisäksi voitaisiin kehittää jonkinlaisia positiivisten kokemusten vahvistavia hetkiä, joissa opettajat pääsisivät näkemään konkreettisia esimerkkejä inklusion toimivuudesta. Näin onnistumiset eivät jää vain yhden opettajan tietoon vaan positiivista asennetta voitaisiin jakaa työyhteisössä eteenpäin. Tämä voisi mielestämme luoda positiivisempaa ajattelutapaa inklusiota kohtaan ja parantaa opettajien asenteita positiivisempaan suuntaan.

Opettajien asenteita parantavia teemoja saatiin myös paljon. Aineistosta nousi esille, että riittävät resurssit, onnistumisen kokemukset ja hyvä yhteistyö lisäävät opettajien positiivisia asenteita inklusiota kohtaan. Kun koululla on käytössä riittävästi resursseja, saavat oppilaat tarvitsemaansa tukea, jonka voidaan nähdä vaikuttavan positiivisesti oppilaiden oppimistuloksiin ja sosiaalisiin taitoihin. Tämä taas lisää meidän mielestämme opettajien motivaatiota ja uskoa inklusion toimivuuteen, mikä vaikuttaa positiivisesti heidän asenteisiinsa. Toimivan inklusion taustalla ja opettajien asenteiden parantamisen taustalla uskomme olevan esimerkiksi resurssien jatkuva saatavuus, yhteistyön ja ammatillisen tuen vahvistaminen, luokanopettajien koulutuksen ja osaamisen kehittäminen sekä onnistumisten kokemusten vahvistaminen. Riittäväillä resursseilla voitaisiin varmistaa esimerkiksi riittävän pienet ryhmäkoot, jolloin opetusta voitaisiin mielestämme toteuttaa laadukkaasti.

Ajatustamme tukee myös viime vuonna julkaistu Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n

jäsenkysely, jossa kerrottiin perusopetuksen ryhmäkokojen olevan liian suuria oppilaiden tuen tarpeisiin nähden (OAJ, 2024). Mielestämme lisäksi täydennyskoulutukset inklusiivisista opetusmenetelmistä sekä hyvien käytänteiden esiin tuominen parantaisi opettajien asenteita inklusiivista opetusta kohtaan. Tällöin opettajat pääsisivät tutustumaan inklusiiviseen opetukseen yksityiskohtaisemmin, joka saattaisi muuttaa ennakkoasenteita aihetta kohtaan. Myös Yun ym. (2020) tutkimuksen mukaan suora kontakti erityisoppilaiden kanssa muutti opettajien asenteita suuresti positiivisempaan suuntaan.

Tutkimuksemme määrällisen aineiston mukaan luokanopettajien minäpystyvyydellä oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys heidän asenteisiinsa inklusiota kohtaan. Mitä parempana luokanopettajat kokivat heidän minäpystyvyytensä opettaa inklusiivisesti, sen paremmat heidän inklusioasenteensa myös olivat. Yksi luokanopettajien inklusioasenteita vahvistava tekijä on siis korkeana koettu minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti. Tämän perusteella voimme olettaa, että luokanopettajien minäpystyvyyttä vahvistavat tekijät, kuten koulutus, riittävät resurssit, työyhteisön tuki ja käytännön kokemus, vahvistavat myös heidän asenteitansa inklusiota kohtaan. Minäpystyvyyttä tukevilla tekijöillä voidaan siis nähdä olevan laajempi vaikutus inklusion toteutumiseen kouluyhteisössä, sillä ne voivat vähentää epävarmuutta ja lisätä opettajien sitoutumista inklusiivisiin käytäntöihin.

5.4 Konkreettiset keinot inklusiivisen opetuksen toimivuudelle

Tutkimuksemme tulosten mukaan luokanopettajat edistävät inklusiivista opetusta monipuolisilla pedagogisilla opetusmenetelmillä ja erilaisilla työtavoilla. Näistä merkittävimmit nousivat tutkimuksemme osalta eriyttäminen, yhteistyö ja opetuksen huolellinen suunnittelu. Mainitsemillamme keinoilla oli osaltaan myös keskeinen yhteys opettajien asenteisiin ja minäpystyvyyteen, sillä ne tukivat opettajien kykyä vastata oppilaiden tarpeisiin ja loivat onnistumisen kokemuksia luokahuoneessa ja työyhteisössä. Eriyttäminen on luokanopettajien vastausten mukaan yksi tärkeimmistä keinoista, joilla pyrittiin toteuttamaan inklusiivista opetusta. Myös Saloviitan tutkimuksessa (2018) eriyttäminen oli käytetyin opetusmenetelmä opettajien mukaan. Eriyttämisen avulla pyrittiin varmistamaan, että jokainen oppilas saisi mahdollisuuden oppia omien yksilöllisten edellytystensä mukaan. Eriyttämisen keinoina nostettiin esille esimerkiksi materiaalien mukauttaminen oppilaiden tarpeiden mukaan, erilaisten suoritustapojen tarjoaminen sekä yksilöllisen ohjauksen tarjoaminen. Opettajien eriyttämiskeinot ja niiden tuottamat tulokset ja hyödyt oppilaalle antavat luokanopettajille mielestämme onnistumisen kokemuksia ja luottamusta omaan

työhönsä. Tämä lisää varmasti myönteistä suhtautumista inklusiota kohtaan, joka osaltaan parantaa opettajien minäpystyvyyden tunnetta ja asenteita.

Yhteistyö koulun henkilökunnan ja moniammatillisten toimijoiden kanssa oli toinen merkittävästi inklusioajatuksia edistävä teema. Luokanopettajat, jotka kertoivat tehneensä tiivistä yhteistyötä esimerkiksi muiden opettajien, erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kanssa, kokivat saaneensa enemmän tukea inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen. Yhteistyö ja yhteinen tekeminen sekä ajatusten jakaminen saattaa keventää opettajien kokemaa kuormaa inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta ja tarjota mahdollisesti uusia näkökulmia inklusiivisuuden ja inklusiivisen opetuksen edistämiseksi. Tämä yhteinen vastuun jakaminen vaikuttaa mielestämme positiivisesti opettajien minäpystyvyyteen ja vahvistaa opettajien asenteita positiivisesti, sillä luokanopettaja ei tunne olevansa ainakaan yksin vastuussa inklusion toteuttamisesta. Ajatustamme tukee Pajun ja muiden (2016) tutkimus, jonka mukaan erityisopettajien mielestä luokanopettajille pitäisi lisätä yhteistyötä jo opettajankoulutukseen. Samaan aiheeseen liittyy myös opetuksen huolellinen suunnittelu, joka nousi kolmanneksi keskeiseksi teemaksi tutkimuksessamme. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen jo suunnitteluvaiheessa saattaa ennaltaehkäistä ilmestyviä haasteita ja sujuvoittaa opetusta ja oppimista. Lisäksi huolellinen suunnittelu antaa mahdollisuuden toteuttaa erilaisia työtapoja ja hallita muuttuvia opetustilanteita paremmin. Lisäksi opettajalla on mahdollisuus rakentaa ja luoda juuri sellainen oppimisympäristö, joka tukisi kaikkia oppilaita mahdollisimman hyvin. Vaikka opetuksen huolellinen suunnittelu vie varmasti aikaa ja vaatii paljon ajatustyötä, vähentää se mielestämme pitkällä aikavälillä opetustyön kuormittavuutta ja lisää opettajien hallinnan tunnetta. Tämä taas parantaa luokanopettajien ajatuksia tai kokemuksia omasta osaamisestaan ja pätevydestään, joka vaikuttaa positiivisesti asenteisiin ja minäpystyvyyteen.

Jotta luokanopettajien minäpystyvyys opettaa inklusiivisesti pysyisi edelleen korkeana ja asenteet inklusiota kohtaan nousisivat, tulisi aikaisemmin mainittua eriyttämistä, yhteistyötä ja opetuksen suunnittelua tukea myös jatkossa. Luokanopettajille voisi tarjota esimerkiksi koulutusta eriyttämisen eri keinoista. Tämä auttaisi heitä laajentamaan heidän osaamistaan, mikä voisi mielestämme tukea opettajia kohtaamaan inklusiivisen opetuksen haasteita hieman itsevarmemmin. Yhteistyötä voitaisiin kehittää tarjoamalla luokanopettajille ja muille ammattilaisille lisää aikaa yhteissuunnittelulle ja moniammatilliselle yhteistyölle. Näin kaikki inklusiivisessa ympäristössä toimivat voisivat osaltaan jakaa ajatuksia ja omia kokemuksia. Tutkimuksen aikana monesti esiin nostettu resurssien merkittävyys on yhtä lailla tärkeä.

Resurssien turvaaminen, kuten erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien määrä on tärkeää, jotta opettajat kokisivat saavansa heidän tarvitsemaansa tukea. Näiden keinojen avulla voitaisiin vahvistaa opettajien osaamista ja pätevyyttä omaan työhönsä, jotta heidän asenteensa ja minäpystyvyytensä pysyisivät myönteisinä myös tulevaisuudessa.

Kuten johdannossa mainitsimme, kolmiportainen tuki poistuu käytöstä 1.8.2025 (Helsingin Sanomat, 2024; OPH, 2025). Uudistuksen myötä koulujen on siis varmistettava, että tavallisissa luokissa ei ole liikaa oppilaita, jotka aiemmin kuuluivat erityisen tuen piiriin. Tämä auttaa opettajia huomioimaan oppilaiden tarpeet, ylläpitämään työrauhaa ja luomaan turvallisen oppimisympäristön. Jatkossa yhdessä opetusryhmässä voi olla enintään viisi oppilasta, joille on tehty päätös erityisopetuksesta pienryhmässä tai erityisluokalla. (OPH, 2025.) Kyseinen uudistus antaa mielestämme tasavertaisen mahdollisuuden kaikille opettajille toteuttaa inklusiivista opetusta tulevaisuudessakin. Vaikka kyseinen uudistus on kaikille uutta ja tulee varmasti lukukausien myötä päivittymään, on selkeä malli opettajille hyväksi. Uudistuksen yksi tärkeistä kohdista onkin huolehtia oppilaan edusta ja inklusion toteutumisesta jatkossakin (OPH, 2025). Kun luokissa on rajoitettu määrä oppilaita, joilla on erityisopetuspäätös, opettajat voivat paremmin huomioida yksilölliset tuen tarpeet ilman, että työmäärä kasvaa kohtuuttomaksi. Tämä voi lisätä opettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti.

5.5 Toimintatavat, jotka tukevat luokanopettajien minäpystyvyyttä ja myönteisiä ajatuksia inklusiota kohtaan

Luokanopettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti ja myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan tukee moni eri tekijä. Tutkimuksemme tulosten perusteella voimme tunnistaa kuusi keskeisintä tekijää, jotka ovat toimivat resurssit, yhteistyö, kollegiaalinen tuki, positiivinen asenne, eriyttäminen ja huolellinen suunnittelu (Kuvio 15). Resurssien riittävyys ja tukitoimien saatavuus ovat mielestämme olennaisia tekijöitä inklusiota tukevassa koulu yhteisössä. Jotta resurssit voitaisiin kohdentaa tehokkaasti, tulisi koulun johdon ylläpitää aktiivista keskustelua luokanopettajien kanssa siitä, mitkä resurssit ovat heille saatavilla ja mistä niitä mahdollisesti vielä puuttuu. Resurssit, kuten erityisopettajat, koulunkäynnin ohjaajat ja muut ammattilaiset tukevat luokanopettajien työtä, mahdollistavat inklusion laadukkaan toteutuksen ja vähentävät opettajien kuormitusta huomattavasti. Resurssien puute näkyi tutkimuksessamme suurimpana yksittäisenä opettajien minäpystyvyyttä ja asenteita heikentävänä tekijänä, joten on todella tärkeää tukea opettajia joustavilla ryhmittelyillä tai

esimerkiksi yhteisopettajuudella. Tämä antaisi luokanopettajille mielestämme mahdollisuuden kehittää yhdessä muiden kanssa erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja toimintatapoja ja jakaa vastuuta, mikä vahvistaisi luokanopettajien minäpystyvyyttä ja tällöin asenteita myönteisemmäksi.

Ammatillisen yhteistyön ja vertaistuen merkitys on noussut isoksi teemaksi tutkimuksemme tuloksissa. Esimerkkejä yhteistyöstä nostimme esille jo ylemmässä kappaleessa yhteisopettajuuden ja moniammatillisen yhteistyön kautta, mutta yhteistyötä ja vertaistukea voitaisiin tukea myös muulla tavoin. Kouluyhteisöön voitaisiin perustaa tiimi tai useampia tiimejä, joissa opettajat pääsisivät jakamaan omia haasteita, saada vertaistukea ja kehittämään uusia toimintatapoja. Tiimeissä erityisopettajat, koulunkäynninohjaajat, kuraattorit ja koulupsykologit voisivat päästä jakamaan asiantuntemustaan oppilaiden tukitoimien suunnittelun tueksi. Tämän tyylinen tiimiyhteistyö vahvistaisi mielestämme luokanopettajien myönteisiä minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti ja inklusioajatuksia, sillä ne luovat turvallisuuden tunnetta ja yhteenkuuluvuutta. Näin opettajien haasteet eivät jäisi vain yksin heidän itsensä ratkaistavaksi vaan kouluyhteisö tekisi yhdessä työtä toimivien ratkaisujen löytämiseksi ja niiden käyttöönottamiseksi. Tiimeissä voitaisiin jakaa haasteiden ja ongelmatilanteiden lisäksi arjen onnistumisia. Onnistuneiden kokemusten ja inklusioikäntöiden jakaminen luo positiivista ilmapiiriä ja tämä voisi mielestämme luoda myönteisempiä inklusioajatuksia ja lisätä luokanopettajien uskoa inklusion mahdollisuuksiin.

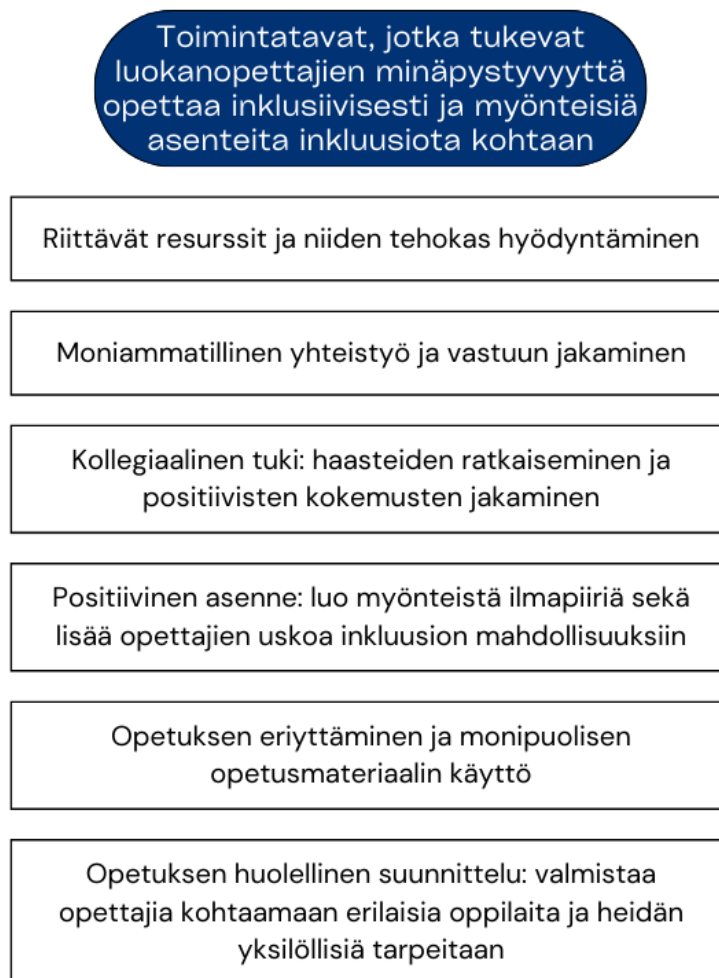
Eriyttäminen ja opetuksen huolellinen suunnittelu korostuivat tutkimuksessamme tärkeinä tukikeinona inklusion toteuttamiseksi. Ne voivat lisätä merkittävästi minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti ja tukea lisäksi myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan. Huolellinen suunnittelu auttaa luokanopettajia tuntemaan, että he ovat valmistautuneita kohtaamaan erilaisia oppilaita ja heidän yksilöllisiä tarpeitaan. Näin he hallitsevat opetustilanteita paremmin ja ovat varautuneita kohtaamaan opetuksessa ilmeneviä haasteita, mikä vahvistaa heidän minäpystyvyyttään. Huolellisen suunnittelun avulla luokanopettaja voi lisäksi luoda oppimisympäristön, joka tukee erilaisten oppijoiden yksilöllisiä tarpeita ja luo onnistumisen mahdollisuuksia kaikille. Suunnitteluvaiheessa on lisäksi hyvä ajatella yhteistyön ja resurssien tehokasta hyödyntämistä. Näin voidaan varmistua siitä, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan tukea mahdollisimman tehokkaasti. Tämä lisää myös onnistumisia oppimisessa ja opetuksessa, joka puolestaan on yhteydessä opettajien minäpystyvyyteen ja positiivisiin asenteisiin inklusiota kohtaan. Eriyttäminen mahdollistaa puolestaan erilaisten

oppimisstrategioiden ja -materiaalin käytön. Tämä antaa opettajalle välineet kohdata oppilaat heidän omalla tasollaan ja tarjoaa oppilaille mahdollisuuden edetä omassa tahdissaan.

Uskomme tutkimustemme tulosten perusteella eriyttämisen olevan yhteydessä luokanopettajien minäpystyvyyteen ja myönteisiin asenteisiin inklusiota kohtaan siten, että opettaja kokee pystyvänsä tarjoamaan paremmin tukea ja oikeantasoista opetusta jokaiselle oppilaalle. Tämä voi vähentää opettajien huolta siitä, että yksittäinen oppilas ei saisi tarvitsemaansa tukea tai jäisi jälkeen opetuksesta.

Tutkimuksessamme esille nousseet teemat ovat kaikki tärkeitä tekijöitä luokanopettajien minäpystyvyyden ja myönteisempien inklusioasenteiden parantamisessa ja tukemisessa. Kun luokanopettajat kokevat, että heillä on käytössään ja tukenaan selkeät ja toimivat toimintatavat ja työkalut inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen, vahvistuu heidän minäpystyvyytensä ja asenteensa inklusiota kohtaan. Tämä luo mielestämme positiivisen kierteen koulu yhteisössä, jossa opettajat kokevat enemmän onnistumisia ja voivat jatkuvasti kehittää inklusiivista opetustaan. Näin inklusion edistäminen ei jää vain yksittäisen luokanopettajan vastuulle, vaan vastuu jakaantuu koko koulu yhteisön kesken.

Tämänkaltaisessa ympäristössä myös oppilaat saavat parasta mahdollista tukea ja ohjausta, joka on inklusion keskeinen tavoite.



Kuvio 15. Tutkimuksemme tulosten perusteella ehdotettuja toimintatapoja, jotka tukevat luokanopettajien minäpystyvyyttä opettaa inklusiivisesti ja myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan.

5.6 Tutkimuksen eettisyys ja tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tämä tutkimus suoritettiin tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimusetiikka voidaan tiivistää kolmeen tärkeimpään periaatteeseen. Tutkimukseen osallistumisen pitää olla vapaaehtoista, tutkittavien yksityisyyttä on suojattava ja heitä ei saa vahingoittaa (Honkatukia & Kainulainen 2021, s. 115). Tutkimuksessa kunnioitimme tutkittavien, tässä tapauksessa luokanopettajien, ihmisarvoa, anonymiteettiä ja itsemääräämisoikeutta. Pidimme huolen, että tutkimuksesta ei aiheutunut haittaa tai vahinkoja osallistujille. Tutkimuksesta sai jättäytyä pois missä vaiheessa tahansa. Kyselylomakkeessa emme keränneet vastaajilta nimiä, ikää tai sukupuolta. Näin ollen siis vastaajien anonymiteetti säilyi koko tutkimuksen ajan. Kyselylomakkeen mukana vastaajat saivat Turun yliopiston tietosuojalomakkeen, johon he pääsivät halutessaan tutustumaan. Tutkimustulosten osalta määrällisen aineiston

eroavaisuudet tuloksissa laadulliseen aineistoon eli avoimiin kysymyksiin voivat viitata siihen, että kasvatustieteellisissä tutkimuksissa tutkitaan usein abstrakteja käsitteitä kuten motivaatiota tai asenteita, jotka eivät ole suoraan mitattavissa. Tällaisten käsitteiden mittaaminen toki edellyttää niiden muuntamista konkreettisiksi ja mitattaviksi muodoiksi, eli käsitteet pitää operationalisoida (Tähtinen ym., 2020, s. 84).

Kyselytutkimuksen mittaus ei ole yksinkertaista, sillä useat tekijät voivat vaikuttaa mittauksen luotettavuuteen ja laatuun, kuten sisällölliset, tilastolliset, kulttuuriset, kielelliset ja teknisetkin seikat. Kulttuuriset ja kielelliset seikat ei tutkimuksessamme kuitenkaan vaikuttanut luotettavuuteen ainakaan heikentävästi. Siksi laadukkaan mittauksen saavuttaminen vaatii useiden asiantuntijoiden yhteistyötä. Valitettavasti monesti tilastotieteilijöihin otetaan yhteyttä vasta aineiston keräämisen jälkeen, mikä voi olla liian myöhäistä virheiden korjaamiseksi. On tärkeää huolehtia mittauksen suunnittelusta ja toteutuksesta huolellisesti jo ennen aineiston keräämistä, jotta mittauksen laatu ja luotettavuus voidaan varmistaa. (Vehkalahti, 2014, s. 40.)

Tutkimuksemme koostui sekä määrällisestä että laadullisesta aineistosta. Kyseessä oli siis monimenetelmällinen tutkimus. Monimenetelmällinen tutkimus on luotettavuuden kannalta parempi, sillä saimme tuloksia sekä määrällisesti että laadullisesti (Hirsjärvi ym., 2016, s. 233). Tyypillisesti laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään tutkimukselle sopivan haastattelutyypin avulla (Aaltio, 2020, s. 103), mutta laadullista aineistoa voi kerätä myös kyselylomakkeen avulla (Sarajärvi & Tuomi, 2017, s. 87). Tyypillisesti laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään tutkimukselle sopivan haastattelutyypin avulla (Puusa ym., 2020, s. 103). Tutkimuksen luotettavuutta paransi se, että avoimien kysymysten vastauksista nostettiin esiin suoria lainauksia, jotka havainnollistavat tehtyjämme tulkintoja. Tämä auttaa lukijaa ymmärtämään, mihin johtopäätökset perustuvat. Kyseiset lainaukset on kuitenkin valittu kahden tutkijan näkökulmasta, mikä voi vaikuttaa siihen, millaiset näkemykset ovat päätyneet tulosten esittelyyn. Käytimme tutkimuksessa kahta eri mittaria monivalintaosiossa. Käyttämämme mittarit (Forlin ym., 2011) sekä (Moberg ym., 2020) ovat jo aiemmin useasti testattuja, joten niiden luotettavuus on todettu hyväksi. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa toki se, että tutkijoilla ei ole täyttä varmuutta siitä, ovatko vastaajat vastanneet kyselyyn huolellisesti ja rehellisesti (Hirsjärvi ym. 2016, s. 195). Tutkimuksen teko yhdessä tutkijaparin kanssa nostattaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 1988). Tällöin sekä määrällinen että laadullinen aineisto analysoitiin kahden tutkijan yhteistyönä. Tulostimme avoimista kysymyksistä saadut vastaukset ja luimme vastaukset läpi yhdessä kahteen otteeseen. Kahden tutkijan tekemä temaattinen analyysi auttaa luotettavuuden

nostamisessa, sillä tulokset eivät tällöin perustu vain yhden henkilön näkökulmaan. Saimme tutkimuksen aikana säännöllisesti palautetta sekä ohjaajaltamme että opiskelijakollegoiltamme pienryhmässä, joka parantaa tutkimuksemme luotettavuutta.

Kyselylomake oli auki Webropolissa viisi viikkoa, jonka aikana lähetimme sen satunnaisesti kouluihin ympäri Varsinais-Suomea sekä Uusimaata. Tutkimuksemme otanta oli alun perin suunniteltu olevan vain Turun kaupungin luokanopettajat, mutta aineistonkeruun aikana huomasimme heikohkon vastausprosentin, jonka ymmärrämme, kun tutkimme työssäkäyviä luokanopettajia. Tämän takia laajensimme aineistonkeruuta Varsinais-Suomen lähikuntiin ja Uusimaan alueelle. Tutkimuksemme toimii opinnäytetyönä, joka on osa Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opintokokonaisuutta. Aineiston käsittelyn aikana pidimme huolen siitä, että aineistoa säilytettiin oikealla tavalla turvallisessa ympäristössä Webropolissa, johon vain tutkijoilla oli pääsy.

5.7 Mahdolliset jatkotutkimukset

Tutkimuksemme tavoitteena oli löytää toimivia toimintamalleja ja ajatuksia siitä, miten luokanopettajien asenteet ja minäpystyvyys vaikuttavat inklusiivisen luokan opettamiseen ja millä keinoin niitä voitaisiin mahdollisesti vahvistaa positiivisempaan suuntaan. Tutkimuksemme aikana koulutuksen tärkeys on tullut useaan otteeseen esille ja tämä voisikin olla yksi jatkotutkimusehdotuksistamme. Tutkimuskysymykseksi voitaisiin ehdottaa esimerkiksi luokanopettajien minäpystyvyyden ja asenteiden kehittyminen koulutuksen myötä. Minäpystyvyys sekä luokanopettajien asenteet eivät ole vain luokanopettajien omaavia staattisia ominaisuuksia, vaan ne saattavat kehittyä ajan myötä esimerkiksi koulutuksen, kokemusten tai erilaisten tukijärjestelmien myötä. Opettajilla saattaa olla varsinkin työuransa aluksi epäitsevarmuutta inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta tai joitakin ennakoasenteita, jotka eivät aina pidä täysin paikkansa. Tämän vuoksi aihetta olisikin mielenkiintoista tutkia, sillä koulutuksella saattaisi olla keskeinen merkitys opettajien minäpystyvyyden vahvistamisessa ja asenteiden parantamisessa. Koulutuksen aikana opettajat saisivat valmiuksia esimerkiksi eriyttämiseen, monipuolisiin opetusstrategioihin ja oppilaiden moninaisuuden huomioimiseen. Nämä luovat pohjaa inklusiiviselle opetukselle. Lisäksi täydennyskoulutukset antaisivat opettajille mahdollisuuden syventää heidän osaamistaan ja päivittää tietojään. Jatkotutkimuksissa voitaisiin hyödyntää pitkäaikaistutkimusta, joka tarjoaisi tarkempaa tietoa siitä, miten opettajien asenteet ja minäpystyvyyden kokemus muuttuvat ajan myötä. Tämä auttaisi ymmärtämään, mitkä tekijät vaikuttavat näihin muutoksiin ja kuinka

pysyviä ne ovat. Lisäksi olisi tärkeää, että tutkimukseen osallistuu laaja ja monipuolinen joukko opettajia eri taustoista ja kokemustasoilta, jotta tulokset heijastaisivat mahdollisimman hyvin todellista kouluarkea. Tämä edistäisi tutkimuksen luotettavuutta ja varmistaisi, että eri opettajaryhmien näkökulmat ja kokemukset tulevat tasapuolisesti esiin.

Tulevan tuen uudistuksen yhteyksiä luokanopettajien minäpystyvyyteen ja asenteisiin olisi hyödyllistä tutkia, sillä muutokset opetussuunnitelmassa ja perusopetuslaissa voivat vaikuttaa opettajien kokemuksiin inklusiosta. Ainakin uudistus tulee muuttamaan opettajien ja koulun johdon käytännön työtä (OPH, 2025). Koska uudistus tulee voimaan vasta 1.8.2025, jatkotutkimukset voisivat keskittyä esimerkiksi siihen, miten opettajat kokevat uudistuksen valmisteluvaiheen, millaisia odotuksia tai huolia heillä on, ja miten heidän asenteensa kehittyvät ennen ja jälkeen uudistuksen käyttöönoton.

Lähteet

Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.

https://www.gaudeamus.fi/wp-content/uploads/2021/06/064_Laadullisen_tutkimuksen_nakokulmat_ja_menetelmat_Sisallys_verkkoon.pdf

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95.

<https://doi.org/10.1177/088840649401700203>

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology* 20 (2), 191–211.

<https://doi.org/10.1080/713663717>

Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49–59.

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review. Vol. 84, No. 2, 191-215.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T. (2015) Interventioavustemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen mallin kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki.

Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 25(3), 10–21.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202110265408>

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher—pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>

Booth, T. (2000). Progress in inclusive education. Teoksessa: Savolainen, H. Kokkala, H. & Alasuutari, H. (toim.) Meeting Special and Diverse Educational Needs, Making Inclusive Education a Reality. Hakapaino Oy, Helsinki. 17–30

Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L., & Pietiläinen, E. (2005). *Koulu ja inkluusio: työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto.

Crossley, N., & Hewitt, D. (2021). *Inclusion* (1st ed.). Oxford: Taylor & Francis Group

Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173–184.

<https://doi.org/10.1086/461441>

Erityisopetuksen strategia. (2007). Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

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>

Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564–584.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>

Gould, A., & Vaughn, S. (2000). Planning for the Inclusive Classroom: Meeting the Needs of Diverse Learners. *Catholic Education (Dayton, Ohio)*, 3(3), 363-.

<https://doi.org/10.15365/joce.0303102013>

Hallintolaki 6.6.2003/434. Haettu 5.11.2023 osoitteesta

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>

Helsingin Sanomat 2024: Oppimisen tuki pitää uudistaa nykyistä toimivammaksi. Helsingin Sanomat 18.7.2024.

<https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000010568052.html>

Hirsjärvi, S., Hurme, H., Gaudeamus oy, kustantaja, & Gaudeamus oy, kustantaja. (2022) *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2. painos]). Helsinki: Gaudeamus

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (1988). *Teemahaastattelu*. Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja Kirjoita*. Helsinki: Tammi

Honkala, S., Lempinen, M., Nousiainen, K., Onwen-Huma, H., Salo, A. & Vacker, R. (2019). Mukana! Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyö toisella asteelle. *Oppaat ja käsikirjat 2019:4a*.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/mukana_tasaarvo_ja_yhdenvertaisuustyoy_toisella_asteella.pdf

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>

Kainulainen, H. M. & Honkatukia, P. (2021). Tutkijan eettinen vastuu sensitiivisessä tutkimushaastattelussa. Julkaisussa K Nieminen & N Lähteenmäki (toim), *Empiirinen oikeustutkimus*, 6 Gaudeamus Helsinki University Press, 115–130

<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/f20b3e01-1561-4e0b-8561-3b7f0ea73742/content>

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>

Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21–43.

<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. (2004). *Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä*. Jyväskylän kaupungin opetusvirasto.

Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H., & Laakkonen, E. (2022). Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis, 50*(1).

Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus, toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Leppiniemi, A. & Moilanen, N. *Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys inklusiivisessa opetusympäristössä: tarkastelussa minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät tekijät*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/174556/Leppiniemi_Moilanen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2000). *Inclusive schools in action: making differences ordinary*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

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>

Mudhar, G., Ertesvåg, S. K., & Pakarinen, E. (2023). Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration. *European journal of special needs education*, ahead-of-print, s. 1-17.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2233297>

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>

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2024: OAJ:N kysely: Liian suuret perusopetuksen ryhmäkoot ja oppimisen tuen ongelmat kasautuvat – kehysriihessä on päätettävä koulutuksen pelastusrenkaasta. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2024/oajn-kysely-liian-suuret-perusopetuksen-ryhmakoot-ja-oppimisen-tuen-ongelmat-kasautuvat--kehysriihessa-on-paatettava-koulutuksen-pelastusrenkaasta/> Viitattu 5.2.2025

Opetushallitus 2024: Purje – varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen oppimisen tuen verkosto. Esite. Informaatioaineistot 2024:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/29052024_Oppimisen%20tuessa%20ajankoh-taista%20infotilaisuus.pdf Viitattu 14.8.2024

Opetushallitus 2025: Oppimisen tuen uudistus perusopetuksessa.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-tuen-uudistus-perusopetuksessa>

Viitattu 9.2.2025

Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontua, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), s. 801– 815.

<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_peruste_et_2014.pdf

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Haettu 24.11.2024 osoitteesta

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Finnish reform of the funding and provision of special education: The views of principals and municipal education administrators. *Educational Review*, 68(2), 171-188.

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International journal of inclusive education* 22(5), 560–575.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland.

Scandinavian Journal of Educational Research, 64, 270–282

<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.

Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and inservice 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. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion - a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972.

<https://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>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.

<https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 20–34.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648>

Takala, M., Pihlaja, P. & Viljamaa, E. (2023). ‘Yes it’s good, but ...’ – Student teachers’ inclusion narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), s. 1056–1068.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>

Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. *Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2019:8.

Takala, M. (2016). *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus.

Takala, M. (2020). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Gaudeamus.

Tasa-arvolaki 8.8.1986/609. Haettu 9.11.2023 osoitteesta

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

TASH, The Association for the Severely Handicapped. (1975).

<https://tash.org/>

Tilastokeskus. (2021). *Koulutilastot* [tutkimusdata].

https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html

Tilastokeskus. (2023). *Koulutilastot* [tutkimusdata].

<https://www.stat.fi/julkaisu/cl8lmg0ndqquf0dutte806lj3>

Turun yliopisto opinto-opas luokanopettajakoulutus. Internetlähde

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/14002/o?period=2024-2027>

Viitattu 1.7.2024.

Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto.

Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Acces and Quality, Salamanca, Spain 7-10*.

Valtioneuvosto. (2019). *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019: 23. Helsinki.

Vammaispalvelulaki 380/1987. Haettu 12.12.2023 osoitteesta

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>

Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.

Winter, E.C. (2006). Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning* 21(2), 85–87.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x>

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, Article 103521.

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

Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of

efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and teacher education*, 81, s. 13–24.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>

Yu, S., Park, H. Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Educ J* 48, 497–506 (2020).

<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01017-9>

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Haettu 9.11.2023 osoitteesta

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Liitteet

Liite 1. Sähköinen kyselylomake.

Liitteestä on poistettu Savolaisen ym. (2012) TEIP-mittarin suomennettu versio.

Englanninkielinen versio mittarista löytyy tästä: Forlin ym. (2011)

<https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>

Opettajien minäpystyvyys ja asenteet inklusiiossa

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa ja teemme pro gradu -tutkielmaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.

Tutkimme luokanopettajien minäpystyvyyttä ja asenteita inklusiiossa.

Voit vastata kyselyyn jos olet töissä oleva luokanopettaja. Kyselylomake sisältää monivalintakysymyksiä ja muutamia avoimia kysymyksiä. Lomakkeen vastaamiseen kuluu noin 5-10 minuuttia.

Vastaaminen kyselyyn on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Vastaukset annetaan anonymisti, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa kyselyn perusteella. Vastauksia käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti ja ne hävitetään tutkimusprosessin päätyttyä asianmukaisesti. Lopussa kysymme halukkuutta osallistua mahdolliseen haastatteluun inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta. Ne toteutettaisiin myöhemmin keväällä. Haastatteluissa kysyisimme toimivia inklusiivisen opettamisen edistämisen käytännön keinoja.

Tietosuojaseloste:

Jokainen vastaus on meille tärkeä, joten kiitos jo etukäteen kaikille kyselyyn vastaaville.

Ystävällisin terveisin,

Nooa Soini & Lasse Lehto

1. Työkokemuksesi luokanopettajana (vuosina)? *


Seuraava

Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden koulunkäynti normaalliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevat lapset eivät leimaannu "erilaisiksi" tai "tyhmiksi" käydessään koulua yleisopetusryhmissä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On oikein vaatia yleisopetuksen opettajaa hyväksymään luokkaansa erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan vähentää toisten opetukseen käytettävää aikaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti tavalliseen luokkaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymishäiriöitä, tarvitsevat erityisopetusta erityisluokissa tai -kouluissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Edellinen

Seuraava

Opettajien minäpystyvyys ja asenteet inklusiiossa

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

5. Mitkä tekijät heikentävät sinun minäpystyvyyttäsi opettaa inklusiivisesti? *

6. Mitkä tekijät vahvistavat sinun minäpystyvyyttäsi opettaa inklusiivisesti? *

7. Mitkä tekijät heikentävät sinun asenteitasi inklusiota kohtaan? *

8. Mitkä tekijät vahvistavat sinun asenteitasi inklusiota kohtaan? *

9. Miten otat inklusioperiaatteen huomioon omassa opetuksessasi/sen suunnittelussa? *

10. Miten toteutat inklusiivista opetusta käytännössä? *

Edellinen

Seuraava

Opettajien minäpystyvyys ja asenteet inklusiiossa

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

11. Jätäthän alle sähköpostisi, mikäli olet käytettävissä keväällä toteutettavissa haastatteluissa. Kiitos!

12. Hyväksyn vastaukseni käytön tutkimuksessa. *

Kyllä

En

Edellinen

Lähetä

Liite 2. Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Opettajien minäpystyvyyden ja asenteiden inklusiivisuus - Luokanopettajien kokemuksia toimivan inklusiivisen opetuksen käytännestä
2. Rekisterinpitäjä	Nooa Soini, 0504344746, nosoin@utu.fi Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Anu Kajamies +358 29 450 3613, anukaja@utu.fi Nooa Soini, 0504344746, nosoin@utu.fi Lasse Lehto, 0405598834, latleh@utu.fi
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään kyselylomakkeeseen vastauksia ja toisessa osassa haastatteluita. Kyselylomakkeessa kerätään tietoa luokanopettajien minäpystyvyydestä ja asenteista inklusiivisuutta kohtaan. Jatko haastattelussa kerätään tietoja tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet luokanopettajien asenteisiin inklusiivisuutta kohtaan sekä minäpystyvyyteen inklusiivista luokkaa opettaessa. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuojalain 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Sähköpostiosoite jatko haastatteluun osallistuvilta sekä työkokemus vuosina.
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Kyselylomakkeen vastaukset säilytetään suojatussa Seafille-tiedostossa ja käsitellään SPSS-ohjelmalla. Vastaukset säilytetään yliopiston määrittämän ajan ajan, jonka jälkeen tiedot ja vastaukset poistetaan. Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoetaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 5 vuoden ajan, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvasääntöjen mukaisesti.
10. Rekisteröidyn oikeudet	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 käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta yliopistoilta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.