

**”Iloa, ylpeyttä, kauhua, turhautumista,
vastenmielisyyttä, helpotusta.”**

Opettajien asenteet oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opetusta kohtaan.

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma
ROKL0724-3035

Laatijat:
Linnea Liinanotko
Liisa Rauhamäki

20.4.2026
Rauma

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

Oppiaine: Kasvatustieteen kandidaatintutkielma

Tekijä: Linnea Liinanotko ja Liisa Rauhamäki

Otsikko: ”Iloa, ylpeyttä, kauhua, turhautumista, vastenmielisyyttä, helpotusta.” - Opettajien asenteet oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opetusta kohtaan.

Ohjaaja(t): Yliopistonlehtori Johanna Tigert

Sivumäärä: 33 sivua

Päivämäärä: 20.4.2026

Tämä tutkimus tarkastelee luokanopettajien asenteita oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opetusta kohtaan yleisopetuksessa. Pyrimme selvittämään, minkälainen vaikutus resursseilla on opettamiseen, sekä kuinka kyvykkäiksi luokanopettajat kokevat itsensä opettamaan oppilaskohtaista tukea saavia oppilaita. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia asenteita luokanopettajilla on, ja mitkä niihin vaikuttavat.

Tutkimus toteutettiin laadullisena kyselytutkimuksena, ja aineisto kerättiin Webropol-kyselyn avulla. Tuloksista ilmeni kielteisiin asenteisiin eniten vaikuttavana tekijänä puutteelliset resurssit. Riittämättömät resurssit näkyivät muun muassa liian suurina ryhmäkokoina, puutteellisina oppimisympäristöinä sekä moniammatillisen yhteistyön vähäisyytenä. Toinen vaikuttava tekijä oli opettajan heikko minäpystyvyys, joka ilmeni riittämättömyyden tunteena omassa työssään.

Tutkimus osoittaa, että kielteiset asenteet ovat sidoksissa tekijöihin, kuten resursseihin, opettajan minäpystyvyyteen ja oppimisympäristöön. Tuloksia voidaan hyödyntää muun muassa opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Avainsanat: Oppilaskohtaista tukea saava oppilas, inklusio, integraatio, asenteet

Sisällys

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	6
2.1	Integraatio ja inklusio perusopetuksessa	6
2.2	Oppilaskohtaista tukea saavat oppilaat yleisopetuksessa	7
2.3	Asenteet ja opettajan työ	8
2.4	Luokanopettajan koettu pätevyys ja osaaminen	9
3	Menetelmät	11
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	11
3.2	Aineiston keruu ja osallistujat	12
3.3	Luotettavuus ja eettisyys	13
3.4	Aineiston analyysi	14
4	Tulokset	16
4.1	Resurssit	16
4.2	Minäpystyvyys	19
4.3	Tunteet	22
5	Pohdinta	24
5.1	Tulosten yhteenveto	24
5.2	Tutkimuksen merkityksellisyys	25
5.3	Jatkotutkimusehdotukset	25
	Lähteet	27
	Liitteet	29
	Liite 1. Kyselylomake	29

1 Johdanto

Inklusio ja integraatio ovat keskeisiä periaatteita perusopetuksessa, mutta niiden käytännön toteutumiseen liittyy opettajien asenteet, kokemukset sekä valmiudet kohdata oppilaskohtaista tukea tarvitsevia oppilaita. Tavoitteena inklusiivisella kasvatuksella on taata ja edistää kaikkien oppilaiden hyvinvointia ja sen toteutuminen edellyttää monimuotoisia opetusjärjestelyjä (Takala ym., 2020). Pelkkä inklusioperiaatteiden olemassaolo ei vielä takaa yhdenvertaista kokemusta koulusta, jos opettajien ajattelutavoissa, tunteissa tai toimintakulttuureissa esiintyy ennakkoluuloja tai negatiivisia käsityksiä oppilaskohtaista tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Toki opettajat eivät ole ainoa tähän vaikuttava tekijä, vaan myös toiset oppilaat, koulun muu henkilökunta sekä huoltajat ja muu perhe.

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään, minkälaisia asenteita luokanopettajilla on oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opettamista kohtaan. Tutkimus on tärkeä, koska luokanopettajien suhtautuminen oppilaskohtaista tukea saaviin oppilaisiin, sekä heidän opettamiseensa voi heijastua suoraan oppilaiden hyvinvointiin, minäkuvaan ja koulukokemuksiin. Jos oppilas nähdään ensisijaisesti lisätyön tai haasteen kautta, voi tämä vaikuttaa oppilaan kokemukseen omasta arvostaan ja osallisuudestaan koulu-yhteisössä. Luokanopettaja on avainhenkilö inklusion toteutumisesta luokkahuoneessa. Vaikka opettajien toimintaa ohjaa opetussuunnitelma ja lainsäädäntö, todellinen inklusiivinen opetus toteutuu opettajan toimesta. Opettajan rooli inklusiivisessa kasvatuksessa on merkittävä, mutta toimiva moniammatillinen yhteistyö tukee inklusion onnistumista (Takala ym., 2020).

Opettajien asenteita oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opettamiseen on tärkeä kartoittaa, koska he tekevät päivittäin pedagogisia ratkaisuja, jotka vaikuttavat siihen, miten oppilaita huomioidaan opetuksessa. Lisäksi opettajien suhtautuminen erilaisuuteen voi heijastua koko luokkaan ja opettajan asenteet vaikuttavat luokan sosiaaliseen ilmapiiriin. Luokan sisäisellä vuorovaikutuksella on iso rooli oppilaiden osallisuuden ja yhteenkuulumisen tunteen kannalta. Lisäksi tutkimus on ajankohtainen, koska yhä useampi oppilas, joka saa oppilaskohtaista tukea, opiskelee yleisopetuksessa. (Matilainen & Hewitt, 2024.)

Aiheella on myös merkitystä opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta. Tutkimus toivottavasti tuo esiin, missä määrin luokanopettajat kokevat tutkintonsa tarjoavan valmiuksia kohdata erilaisuutta ja käsitellä siihen liittyviä aiheita. Näiden teemojen tarkastelu

koulutusvaiheessa voi parhaimmassa tapauksessa edistää inklusion ja integraation toteutumista käytännössä. Lisäksi tutkimus voi tuoda esille kielteisten asenteiden syitä kuten resurssipulan, luokkakoot tai puutteellisen tuen, joihin voidaan jatkossa puuttua. Tutkimus voi edistää kaikkien oppilaiden yhdenvertaisuutta ja lisätä koulun tasa-arvoa.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Integraatio ja inklusio perusopetuksessa

Tämän tutkielman kannalta inklusio ja integraatio ovat tärkeitä käsitteitä, sillä ne liittyvät suoraan oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämiseen yleisopetuksessa. Käsitteitä käytetään koulutuskeskustelussa usein rinnakkain, vaikka niiden sisällöt ja tavoitteet eroavat toisistaan. Tässä luvussa tarkastellaan inklusion ja integraation käsitteitä sekä niiden historiallista kehitystä, jotta voidaan selkeyttää, miten ne ymmärretään tämän tutkimuksen kontekstissa ja miten ne liittyvät luokanopettajien käsityksiin ja kokemuksiin.

Salamancan sopimus solmittiin vuonna 1994 erityisopetuksen kongressissa, ja siinä päätettiin, että kaikilla lapsilla on oikeus tavalliseen kouluun, riippumatta tuen tarpeesta. Tällöin opetus tulee mukauttaa siten, että se vastaa lapsen tarpeita. (UNESCO, 1994, viitattu teoksessa Takala ym., 2020.) Kansainvälisesti inklusiolla tarkoitetaan toimintatapoja, jotka tavoittelevat oikeudenmukaista koulutusjärjestelmää, joka pyrkii takaamaan kaikille oppilaille mahdollisuuden laadukkaaseen opetukseen taustasta, kyvyistä tai identiteetistä riippumatta (Schyman ym., 2022, viitattu artikkelissa Alajoki & Mäkinen, 2025). Inklusion käsitteelle ei tosin ole yksiselitteistä määritelmää, sillä käsitykset inklusiosta muuttuvat ajan kuluessa (Alajoki & Mäkinen, 2025). Yleisesti inklusio ymmärretään periaatteena, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus osallistua perusopetukseen yhdenvertaisesti (Laakso ym., 2023). Käytännössä inklusion toteutuminen edellyttää, että opetus ja koulujen toimintakulttuuri mukautuu oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. Tämä vaatii opettajilta sekä kouluilta osaamista ja ymmärtämistä, sekä niiden jatkuvaa kehittämistä.

Inklusion ymmärtäminen helpottuu, kun tarkastellaan sen vastakohtaa, eksklusiota eli ulossulkemista. Koulukontekstissa eksklusio tarkoittaa segregatiota, jossa yksilöllistä tukea tarvitsevat oppilaat erotetaan yleisopetuksesta ja ohjataan erillisiin opetuksen järjestelyihin, kuten erityiskouluihin tai laitoksiin. Segregatioon perustuva malli alkoi kokea arvostelua ja sen tilalle pyrittiin keksiä vaihtoehtoja, jolloin integraation käsite ilmestyi koulumaailmaan. Integroitu oppilas osallistuu opetukseen yleisopetuksessa, mutta opetuksen menetelmiä ei ole välttämättä muutettu vastaamaan oppilaan tarpeita, kuten inklusio pyrkii tekemään. (Takala ym., 2020.)

Lyhyesti integraatio siis tarkoittaa oppilaskohtaista tukea saavan oppilaan fyysistä sijoittamista yleisopetukseen, ja inklusiolla tarkoitetaan laajempaa ajattelutapaa, jossa

jokainen oppilas sijoitetaan yleisopetukseen sekä fyysisellä tasolla, että myös sosiaalisella, kielellisellä ja kulttuurisella tasolla. Integraatiota voidaan pitää ensiaskelena inklusion toteutumiseen. Inklusion toteutuminen kuitenkin vaatii enemmän kuin integraatio, monella eri tasolla sekä monen eri tahon toimia.

2.2 Oppilaskohtaista tukea saavat oppilaat yleisopetuksessa

Erityisoppilaalla tarkoitetaan perusopetuksen oppilasta, joka on saanut erityisen tuen päätöksen ja siten oikeutettu erityiseen tukeen oppimisessaan ja koulunkäynnissään (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Erityis-etuliitteen käyttö on kuitenkin osakseen ongelmallista. Esimerkiksi YK:n syrjimättömän kielen opas (UN Disability-Inclusive Communications Guidelines) suosittelee henkilöön viitattaessa ”special”, eli erityis-sanan käytön luopumista. Erityisen tuen päätöksen takana voi olla esimerkiksi oppimisvaikeudet, kielelliset ja käyttäytymisen haasteet tai neuropsykiatriset piirteet kuten ADHD. Erityisen tuen päätös on kunnan tekemä hallinnollinen päätös oppilaan oikeudesta saada säännöllistä tukea oppimiseensa. Erityisen tuen päätös tehdään aina pedagogisen selvityksen kautta, joka sisältää esimerkiksi arvion oppilaan oppimisesta ja oppilaan saamasta tuesta ja sen vaikutuksista oppimiseen. (Opetushallitus) Pedagogisen selvityksen teossa opettajien on tärkeää tehdä yhteistyötä huoltajien ja oppilaan kanssa, jotta voidaan kartoittaa tuen tarvetta ja suunnitella tukea. Tarvittaessa pedagoginen selvitys tehdään yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Tässä tutkielmassa käytämme sekä vanhentunutta termiä *erityisen tuen oppilas*, että uutta termiä *oppilaskohtaista tukea saava oppilas*.

Oppimisen tuen järjestelmä muuttui syksyllä 2025, jonka myötä tuki muuttui kolmiportaisesta tuen mallista ryhmäkohtaisiin ja oppilaskohtaisiin tukimuotoihin. Oppimisen tuella tarkoitetaan apua, jota oppilas tarvitsee koulunkäynnissä ja oppimisessa. Oppilas on oikeutettu saamaan tukea omassa opetusryhmässään koulunkäyntiin ja oppimiseen mahdollisimman nopeasti, kun tuen tarve on havaittu. Ryhmäkohtainen tuki voi olla esimerkiksi eriyttämistä, yleistä tukiopetusta, opetuskielen tukiopetusta tai erityisopettajan antamaa opetusta. Oppilas voi saada oppilaskohtaista tukea, jos ryhmäkohtaiset tukimuodot eivät ole tarpeeksi riittävät. Oppilaskohtaiset tukimuodot voivat olla muun muassa erityisopettajan opetus osittain pienryhmässä ja muun opetuksen yhteydessä tai

erityisluokanopetus erityisluokassa. Lisäksi oppilaskohtaiseen tukeen kuuluvat apuvälineet sekä tulkitsemis- ja avustajapalvelut. (Opetushallitus, 2026.)

Inklusiivisessa koulussa vastuu oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opetuksesta ei ole vain erityisopettajan harteilla, vaan koskee myös yleisopetuksen luokanopettajia. Opettajalla on keskeinen rooli oppilaiden oppimisen, osallisuuden ja hyvinvoinnin tukemisessa.

Yleisopetuksessa opettajalla on pedagoginen vastuu ja opettajan rooliin kuuluu opetuksen suunnittelu sekä toteutus siten, että se vastaa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Inklusion onnistuminen edellyttää opettajalta kykyä eriyttää opetusta, edistää myönteistä luokkailmapiiriä sekä toteuttaa suunniteltuja tukitoimia. Inklusiivisen opetuksen käytännöt ovat hyvin tunnistettuja, mutta ne eivät aina toteudu johtuen opettajien riittämättömästä valmiudesta vastata oppilaiden oppimistarpeisiin. Erityisesti yksilöllinen tuki ja käyttäytymisen haasteiden tukeminen tuottaa opettajille haasteita. (Wang, 2026.)

Opettajalla on myös tärkeä rooli oppimisympäristön rakentamisessa. On tärkeää rakentaa sellainen oppimisympäristö, joka tukee jokaisen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Oppilaan sitä tarvittaessa, ympäristöä voidaan muokata esimerkiksi sermeillä, oppilaan istumapaikalla ja kuulosuojaimilla. Fyysisen ympäristön lisäksi opettajan rooli on merkittävä luokan ilmapiirin kannalta. Opettajan tulee ehkäistä ulkopuolisuutta sekä tukea kaikkien oppilaiden osallisuutta ryhmässä. Luokassa opettajan tuleekin kiinnittää huomiota luokkahuoneessa ilmeneviin asenteisiin.

2.3 Asenteet ja opettajan työ

Asenteella tarkoitetaan käyttäytymiseen vaikuttavia positiivisia tai negatiivisia tunteita, uskomuksia ja aikomuksia. Asenteet kohdistuvat aina tiettyyn kohteeseen ja rakentuvat vuorovaikutuksessa kohteen sekä ympäristön kanssa. Vaikka asenteita pidetään pysyvinä, ne ovat lähtökohtaisesti muovautuvia ja ajassa muuttuvia. (Tieteen termipankki, 2026) Asenne muodostuu yleensä kokemusten kautta mielikuvista, jotka taas muovautuvat stereotyyppioiksi. Asenteet ja stereotyyppiat näkyvät siinä, miten käyttäydymme toisiamme kohtaan. Asenteisiin vaikuttavat myös yhteiskunnan rakenteelliset tekijät sekä kulttuuriset arvot. Stereotyyppioiden ja asenteiden tunnistaminen ja myöntäminen on tärkeää, jotta niitä voidaan muuttaa. Koulussa asenteista puhuminen on tärkeää, jotta voidaan kiinnittää huomiota siihen, miten koulussa

annetaan tilaa erilaisuudelle ja miten koulun käytävillä kohdataan muita. (MIELI Suomen Mielenterveys ry, n.d.)

Jo aiemmin on tutkittu opettajien asenteita niitä oppilaita kohtaan, jotka saavat oppilaskohtaista tukea. Hanleyn ja Garrityn (2022) mukaan opettajilla, joilla on erityisopettajan pätevyys, on yleisesti parempi asenne erityisoppilaita kohtaan. Opettajat, jotka kokivat inklusiiviset kokemuksensa onnistuneiksi, olivat myös asenteiltaan positiivisempia. Tutkimus osoitti pätevyyden ja harjoitteluiden, sekä onnistuneiden inklusion kokemusten tärkeyden olevan yhteydessä positiivisiin asenteisiin inklusiivisessa opetuksessa.

Opettajan asenteella on merkittävä rooli oppilaan oppimisen ja motivaation kannalta. Jos opettajan asenne oppilasta kohtaan on negatiivinen eikä opettaja usko oppilaan tehtävästä suoriutumiseen, vaikuttaa se negatiivisesti oppilaan menestymiseen koulussa. Opettajan on tärkeää kiinnittää huomiota omaan puhetapaan, ilmeisiin ja eleisiin, koska lapset ovat taitavia tulkitsemaan ilmapiiriä ilman sanallista viestintää. Erityisesti neurokirjon lasten kanssa on tärkeää kiinnittää huomiota omaan asenteeseen ja siihen, miten toimii oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden kanssa. Oppilaan oppimisen lisäksi opettajan asenteilla on vaikutus työyhteisöön. Positiivisella asenteella voi vaikuttaa koko työyhteisön asenteeseen nostattavasti. (Matilainen & Hewitt, 2024.)

Opettajan asenteella voi olla merkitystä myös integraation onnistumisessa. Oksasen ja Hakkaraisen (2017) tutkimuksessa selvisi, että asennoituminen integraatiota kohtaan on myönteistä, mutta siihen liittyy varauksellisuutta. Tutkimuksessa väitetään, että integraatiota ei koeta toimivaksi; jotta se voisi toimia, tarvittaisiin lisää resursseja. Auvinen (2018) selvitti, että luokanopettajien asenteet olivat pääasiassa myönteisiä inklusiota kohtaan. Positiiviseen asenteeseen vaikuttivat opettajien tunne saada opetukseen tukea, taustalla olleet erityispedagogiikan opinnot ja jos aiemmat kokemukset oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opettamisesta olivat hyviä. Negatiivisiin asenteisiin taas vaikutti työn vaikeutuminen, jos oppilas tarvitsi paljon aikuisen tukea ja ohjausta.

2.4 Luokanopettajan koettu pätevyys ja osaaminen

Opettajan koettu pätevyys ja osaaminen ovat keskeisiä tekijöitä inklusion toteutumisessa yleisopetuksessa. Pelkkä myönteinen suhtautuminen ei riitä, jos opettaja ei koe omaavansa riittäviä pedagogisia valmiuksia vastata oppilaiden moninaisiin tarpeisiin. Opettajan koettua

pätevyyttä voidaan tarkastella minäpystyvyyden käsitteen kautta, joka viittaa yksilön uskomuksiin omista kyvyistään suoriutua tietyistä tehtävistä ja tilanteista (Bandura, 1997). Minäpystyvyys ei kuvaa opettajan suoranaista osaamista, vaan opettajan arviota omasta kyvykkyydestään toimia esimerkiksi opetustilanteissa. Opettajan kokemus omasta osaamisestaan voi vaikuttaa siihen, kuinka sitoutuneesti ja luottavaisesti hän pyrkii toteuttamaan inklusiivista opetusta, ja minkälaisilla asenteilla hän ottaa oppilaskohtaista tukea saavat oppilaat vastaan, minkä vuoksi minäpystyvyyden tarkastelu on keskeinen osa tutkielmaamme.

Banduran minäpystyvyysteorian mukaan ihmisen toimijuus (human agency), eli tarkoituksenmukainen toimiminen, on vahvasti yhteydessä koettuun minäpystyvyyteen: mikäli yksilö kokee, ettei hänellä ole kykyä vaikuttaa lopputuloksiin, hän ei todennäköisesti ryhdy toimiin tavoitteiden saavuttamiseksi (Bandura, 1997, s. 3). Tällaisessa tapauksessa opettaja, joka kokee kyvykkyytensä heikkona, voi vältellä oppilaskohtaista tukea saavan oppilaan tuomia opetuksen ja oppimisen haasteita, ja täten muodostaa tietoisesti tai tiedostamattomasti asenteita oppilaita sekä heidän opettamistaan kohtaan. Gibson ja Dembo (1984) tarkastelivat opettajien uskomuksia omasta kyvykkyydestään motivoida ja opettaa haastavia oppilaita sekä vaikuttaa oppilaiden akateemisen kehitykseen kodin ja yhteisön mahdollisista kielteisistä vaikutuksista huolimatta. Tutkimus osoitti, että opettajat, joilla on vahva minäpystyvyys, uskovat pystyvänsä tukemaan myös haastavia oppilaita tarkoituksenmukaisten menetelmien ja lisäpanostuksen avulla. Sen sijaan opettajat, joilla minäpystyvyys on heikko, kokevat vaikutusmahdollisuutensa rajallisiksi erityisesti tilanteissa, joissa oppilaiden motivaatio tai kotiympäristön tuki on puutteellista. (Bandura, 1997, s. 240.)

3 Menetelmät

Tutkimuksemme on pääasiassa laadullinen tutkimus, jossa hyödynsimme määrällisen tutkimuksen piirteitä käyttäen Likert-asteikkoa (1–5). Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme strukturoidun kyselyn, joka täytetään verkossa (Tuomi ym., 2018). Strukturoitu kysely tarkoittaa menettelytapaa, jossa vastaajat tämän tutkimuksen tapauksessa täyttävät netin kautta saadun kyselylomakkeen omalla ajallaan (Tuomi ym., 2018). Koska tutkimme asenteita, kysymiseen perustuva aineistomenetelmä sopi tutkimuksemme menetelmäksi (Tuomi ym., 2018). Pyrkimyksenämme oli saada mahdollisimman totuudenmukaisia vastauksia, jonka takia kysely palveli tätä tarkoitusta parhaiten anonyymiteetin avulla.

Analyysimenetelmänä tutkimuksessamme oli sisällönanalyysi eli analyysiä ei ohjannut mikään teoria tai epistemologia (Tuomi ym., 2018). Etenimme analyysin tekemisessä tutkija Timo Laineen luoman rungon mukaisesti: valitsimme aineistosta tutkimuskysymyksiin nähden relevantit kohdat, kävimme läpi aineiston, erottelimme ja merkitsimme kiinnostavat kohdat, keräsimme merkityt asiat yhteen, jonka jälkeen luokittelimme ja teemoittelimme aineiston (Tuomi ym., 2018). Lopuksi kirjoitimme tulokset teemojen pohjalta.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Oppilaskohtaista tukea saavilla oppilailta saattaa olla tietynlainen stigma, joka voi herättää ennakkoluuloja oppilaasta, joka käyttäytyy hankalasti tai omaa haasteita oppimisessaan. Nämä ennakkoluulot voivat koulumaailmassa aiheuttaa asenteita sekä kanssaoppijoissa, että opettajissa ja muussa henkilökunnassa. Asenteet voivat myös olla myönteisiä, asenne-sanana negatiivisesta miellelyhtymästä huolimatta. Kuten jo aiemmin määrittelimme, asenne tarkoittaa käyttäytymiseen vaikuttavia positiivisia ja negatiivisia tunteita, uskomuksia ja aikomuksia (Tieteen termipankki, 2026). Opettajan asenne voi siis vaikuttaa tämän käyttäytymiseen, ja sitä kautta suoraan oppilaisiin.

Vuoden 2025 tuen uudistuksen myötä oppimisen tuki toteutetaan ensisijaisesti oppilaan omassa opetusryhmässä. Muutos tukee inklusiivista opetusta, mutta tuo luokanopettajalle luonnollisesti lisätyötä. Kouluarjen toteuttamiseen luokanopettaja voi täten tarvita lisäkäsia, muun muassa ohjaajien tai erityisopettajan tuen merkeissä. Lisäapu vaatii koululta resursseja, joita ei aina ole.

Erityispedagogiikan opinnot eivät kuulu luokanopettajan perusopintoihin, vaikka niistä voisi olla hyötyä yleisopetuksessakin, etenkin tuen muutoksen jälkeen. Minäpystyvyys, erilaisuuden ymmärtäminen ja kirjavat opetusmenetelmät kehittyvät opiskelijalla erityispedagogiikan opintoja suorittaessa. Nämä taidot auttavat opettajaa selviämään kohtaamistaan haasteista sekä erityisopetuksessa, että yleisopetuksessa. Voisiko luokanopettajan tutkintoa laajentaa siten, että kokemus omista kyvyistä kasvaisi ja antaisi eväitä työelämään?

Nämä yllä esitetyt näkökulmat johtivat aiheen rajaamiseen ja tutkimuskysymysten muotoiluun, sekä ohjasivat tutkimuksen kulkua. Ohessa tutkimuskysymykset, joista ensimmäinen on tutkimuksen päättötutkimuskysymys:

1. Minkälaisia asenteita luokanopettajilla on oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opettamista kohtaan yleisopetuksessa?
2. Millainen vaikutus resursseilla on luokanopettajien asenteisiin?
3. Kokevatko luokanopettajat kykynsä riittäviksi opettaessaan oppilaskohtaista tukea saavia oppilaita yleisopetuksessa?

3.2 Aineiston keruu ja osallistujat

Tutkimuskutsu lähetettiin sähköpostitse kahden kaupungin luokanopettajille. Lisäksi kutsu jaettiin myös Facebook ryhmässä. Tutkimuskutsu sisälsi saatekirjeen ja linkit tietosuojailmoitukseen, sekä Webropol -kyselyyn. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat eivät ole tutkijoille tuttuja eli tutkimusasetelmana oli itsevalikoitunut otanta, joka tarkoittaa, että osallistujat valitsivat osallistumisestaan tutkimukseen itse.

Aineiston keruu toteutettiin Webropol -verkkokyselynä. Kyselylomake lähetettiin helmikuussa 2026 ja kysely oli auki kahden viikon ajan. Kyselyssä oli yhteensä 13 kysymystä, joista neljä oli avoimia kirjallisia kysymyksiä. Kyselyn kysymykset liittyivät luokanopettajien kokemuksiin omista kyvyistään opettaa oppilaita, jotka saavat oppilaskohtaista tukea ja siihen, millaisia tunteita oppilaiden opettaminen yleisopetuksessa herättää. Lisäksi kysymyksiä oli opettajien kokemuksista opettaa oppilaita, jotka saavat oppilaskohtaista tukea, sekä inklusion toteutumisesta omassa koulussa. Kysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman selkeiksi ja täsmällisiksi.

Vastaajiksi kyselyyn pyydettiin päteviä luokanopettajia, joilla ei ole erityispedagogiikan opintoja osana koulutustaan. Kyselyyn saatiin yhteensä 42 vastausta, joista aineiston analyysiin hyväksyttiin 24 vastausta. Kysely sisälsi ehtoja, joiden perusteella vastaajien soveltuvuutta tutkimukseen arvioitiin. Mikäli vastaajalla ei ollut luokanopettajan pätevyyttä, kysely keskeytyi automaattisesti. Vastaavasti kysely päättyi myös niiden vastaajien kohdalla, joilla oli erityispedagogiikan opintoja osana koulutustaan tai joilla ei ollut kokemusta oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa. Näiden rajoitusten avulla pyrimme varmistamaan, että tutkimusaineisto vastasi mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kohderyhmää.

3.3 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusaineisto muodostui 24 kyselyvastauksesta. Koska kysely toteutettiin anonyymisti, vastaajien taustatietoja ei voitu varmistaa. Näin ollen ei voitu tietää vastaajien sukupuoli- tai esimerkiksi asuinpaikkakuntajakaumaa, mikä rajoitti tulosten tulkintaa ja yleistettävyyttä. Perusjoukko oli pienehkö, mutta valinnan kriteerit varmistivat otoksen pätevyyden (Tuomi ym., 2018). Anonymiteetti lisäsi vastausten luotettavuutta. Lisäksi verkkokysely mahdollisti laajemman vastaajajoukon tavoittamisen verrattuna esimerkiksi haastatteluihin, mikä tukee aineiston monipuolisuutta ja tutkimuksen toteutettavuutta.

Tutkimuksen tuloksia analysoi ja kirjoitti kaksi tutkijaa, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2015). Validiteetin eli pätevyyteen vaikutti kysymysten asettelu ja vastaajien kysymysten ymmärtäminen (Hirsjärvi ym., 2015). Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia opettajien asenteita. Asenteiden tutkiminen voi olla haastavaa niiden arkaluontoisuuden ja tiedostamattomuuden takia. Pyrimme kysymysten asettelussa paljastamaan piileviäkin asenteita. Tämän toteutumista oli kuitenkin vaikea arvioida.

Emme voineet varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet kyselyyn (Hirsjärvi ym., 2015). Koska asenteita voidaan pitää henkilökohtaisena ja herkkänä aiheena, voi se aiheuttaa vastaajissa painetta vastata sellaisella tavalla, jonka vastaajat ajattelevat olevan sosiaalisesti hyväksyttävää. Tällöin vastaukset eivät välttämättä ole todenmukaisia. Lisäksi käytimme kyselyssä vanhentunutta termiä *erityisen tuen oppilas*, mikä saattoi aiheuttaa väärinkäsityksiä. Toisaalta termejä *erityisen tuen oppilas* ja *oppilaskohtaista tukea saava oppilas* voidaan pitää synonyymeinä, vaikka niiden määritelmät eivät vastaakaan toisiaan

täysin. Emme myöskään määritelleet käsitettä *erityisen tuen oppilas* kyselyn saatekirjeessä, joka saattoi aiheuttaa käsitteen väärinymmärtämistä.

3.4 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä käytimme sisällönanalyysiä. Aloitimme pohtimalla tutkimuskysymyksiä ja aineiston vastaavuutta niihin. Avomien kysymyksien tuloksista nousi selkeitä vastauksia tutkimuskysymyksiimme, joiden pohjalta loimme ala- ja pääluokkia (Taulukko 1). Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen ”Jos koet epävarmuutta opettaessasi erityisen tuen oppilasta osana ryhmää, kerro miten se ilmenee ” emme saaneet yhtään vastausta, joten poissuljemme sen analyysistä. Muun aineiston pohjalta loimme kolme pääluokkaa. Ensimmäinen luokka on *resurssit*, jonka alaluokkina ovat *ryhmäkoko (ja ajan käyttö)*, *oppimisympäristö (sekä tilat ja materiaalit)* ja *moniammatillinen yhteistyö*. Toisen pääluokan: *minäpystyvyys*, alaluokkia ovat *omat kyvyt (ja jaksaminen)* ja *koulutuksen merkitys*. Viimeinen pääluokka on *tunteet*, jonka alaluokkia ovat *neutraali, harmitus, positiivinen ja ristiriitainen*.

Pääluokat	Alaluokat	Aineistoesimerkki
Resurssit	Ryhmäkoot (ja ajan käyttö)	”Isossa ryhmässä ei ole aikaa tukea riittävästi yhtä oppilasta.”
	Oppimisympäristö (sekä tilat ja materiaalit)	”Myös muiden oppilaiden asenteet voivat olla kummallisen kielteisiä, mikä vaikeuttaa integroitumista opetukseen.”
	Moniammatillinen yhteistyö	”Erityisopettajan säännöllinen työpanos on ehdottoman tärkeä.”
Minäpystyvyys	Omat kyvyt (ja jaksaminen)	” [Herättää] huolta, koska epäilen taitojani huomioida erityisen tuen

		oppilaat osana isompaa oppilasjoukkoa.”
	Koulutuksen merkitys	”Koulutusta kaipaisin varsinkin neurokirjon oppilaiden osalta.”
Tunteet	Neutraali	”Oppilas kuin oppilas”
	Harmitus	” [...] lähinnä harmittaa, että he eivät saa ansaitsemaansa opetusta.”
	Positiivinen	” [...] erityisen tuen oppilaat haastavat mielestäni opettamaan laadukkaammin, mikä on motivoivaa.”
	Ristiriitainen	”Iloa, ylpeyttä, kauhua, turhautumista, vastenmielisyyttä, helpotusta.”

Taulukko 1: Aineistosta muodostetut pää- ja alaluokat

4 Tulokset

Vastaajien asenteisiin oppilaiskohtaista tukea saavien oppilaiden opettamista kohtaan yleisopetuksessa vaikutti kyselyn tuloksien perusteella eniten koulun resurssit ja opettajan minäpystyvyys. Riittämättömät resurssit näkyivät muun muassa liian suurina ryhmäkokoina, puutteellisina oppimisympäristöinä ja moniammatillisen yhteistyön puuttumisena tai vähäisyytenä. Vastaajien minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttivat vastaajien omat kyvyt ja työssä jaksaminen. Lisäksi tuloksissa nousi esiin vastaajien kokemattomuus opettaa oppilaskohtaista tukea saavia oppilaita. Yleisesti tutkimuksen tuloksissa tuli ilmi, että vastaajien asenteet oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opettamista kohtaan olivat neutraaleja tai positiivisia, mutta tekijät kuten resurssit tai omat kyvyt vaikuttivat, millaisia asenteita vastaajilla oli.

Vastaajista 14:lla (58,3 %) on yksi tai useampi erityisen tuen oppilas jatkuvasti osana yleisopetuksen ryhmää. Kukaan vastaajista ei vastannut, että erityisen tuen oppilas olisi hyvin harvoin osana opettajan ryhmää. Kaikilla vastaajilla oli kokemusta erityisen tuen oppilaan opettamisesta yleisopetuksessa. Vastaajista 5 (20,8 %) kuvaili kokemustaan melko vähäiseksi, 7 (29,2 %) kuvaili kohtalaiseksi, 10 (41,7 %) melko laajaksi sekä 2 (8,3 %) erittäin laajaksi. Kukaan vastaajista ei kuvaillut kokemustaan erittäin vähäiseksi.

4.1 Resurssit

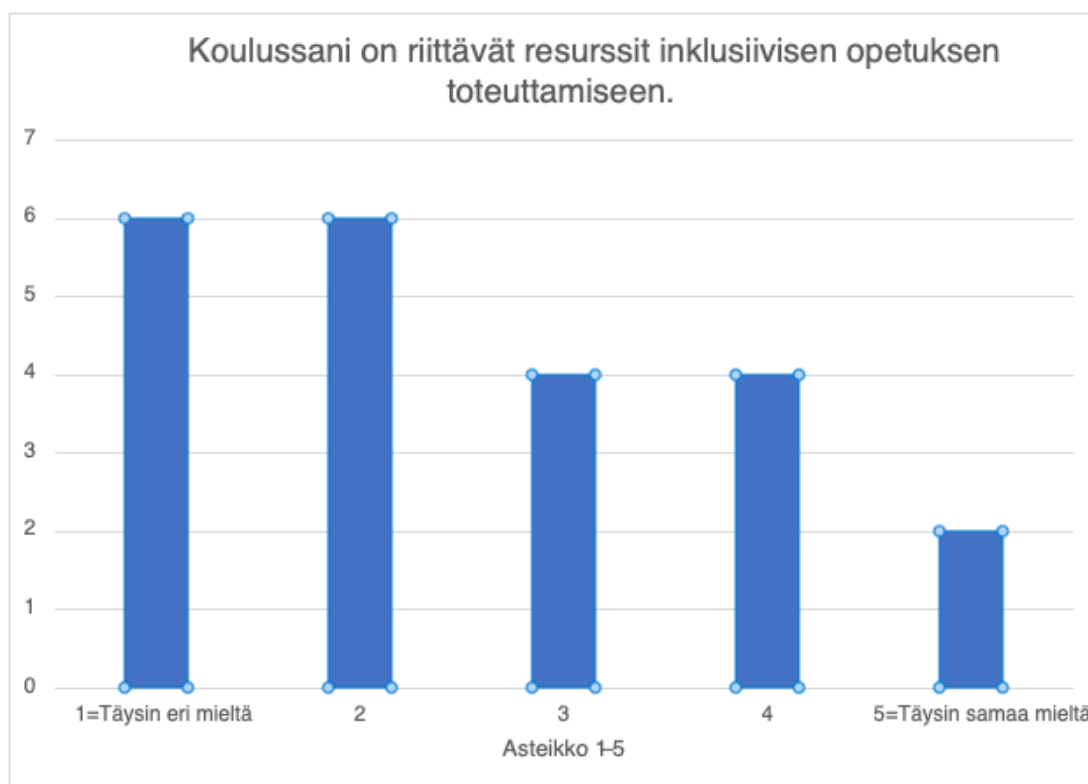
Tutkimuksen tuloksissa riittämättömät resurssit nousivat esille suurimpana vaikuttavana tekijänä vastaajien asenteisiin. Eräs vastaaja kuvaili aihetta seuraavasti:

Ikuisuuskysymys kasvatusalalla on riittämättömät resurssit [...].

Kysymykseen “Koulussani on riittävät resurssit inklusiiviseen opetuksen toteuttamiseen.” 12 vastaajaa vastasi, että resurssit eivät ole heidän mielestään riittävät (kuvio 1). Riittämättömät resurssit vaikuttivat vastaajien asenteisiin negatiivisesti, koska oppilaan tukemiseen ei ole riittävästi aikaa. Erityisen tuen oppilaiden integroiminen yleisopetukseen nähtiin myös kaikkien oppilaiden oppimista heikentävänä tekijänä, riittämättömien resurssien takia.

Vastaajalta nousi koko tutkimuksen tuloksia kiteyttävä ajatus: “Mikäli tukitoimet olisivat riittävät, tunteeni olisivat myönteiset”. Tuloksissa ilmeni, että resurssit ovat pääosin riittämättömät. Yksi vastaaja ilmaisi ajatuksen siitä, että vähäisiä resursseja käytetään erityistä tukea tarvitsevia oppilaita varten liikaa:

Ajoittain tuntuu, että erityisen tuen oppilaisiin käytetään rajallisista opetusresursseista liian iso osa.



Kuvio 1: Koulussani on riittävät resurssit inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen

Resurssien puute näkyi eri osa-alueilla. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamista yleisopetuksen luokassa hankaloittaa vastaajien mukaan liian suuret ryhmäkoot. Koska resurssien puutteiden takia ryhmäkoot ovat suurentuneet, vastaajien mielestä aika ei riitä yksilöllisen tuen antamiseen. Suuret ryhmäkoot näkyvät haasteena tukea erityistä tukea saavia oppilaita, koska koko ryhmän opettaminen vie oppitunnista suurimman osan. Tuloksissa resurssit ja ryhmäkoko olivat suurimmat tekijät, jotka vaikeuttavat erityistä tukea saavien

oppilaiden kohtaamista yleisopetuksessa. Opettajilla oli myös näkemyseroja siitä, mihin ajalliset resurssit tulisi kohdistaa: koko ryhmään, eniten tukea tarvitseville vai vastaajaa lainaten ”lahjakkaille, jotta he eivät tylsisty”. Yksi vastaajista toi myös sen näkökulman ilmi, että suuret ryhmäkoot aiheuttavat osaltaan myös epäjärjestystä luokkaan, jolloin yleisesti opetukseen käytettävästä ajasta suuri osa menee luokan järjestyksen ylläpitämiseen.

Puutteelliset resurssit vaikuttivat myös oppimisympäristöjen puutteellisuuteen. Avoin oppimisympäristö nähtiin vaikeuttavana tekijänä erityisen tuen oppilasta kohdatessa. Yksi vastaajista toi myös esille, että oppimisympäristön muuttuminen erityisluokasta yleisopetuksen luokkaan hankaloittaa oppilaan kohtaamista, koska toimintamallit ovat luokissa erilaisia. Eräs vastaaja kertoi myös, että oppimisympäristön ilmapiiriin vaikutti negatiivisesti, miten muiden oppilaiden asenteet voivat vaikeuttaa erityisen tuen oppilaan integroitumista luokkaan. Yksi vastaajista kertoi, että toimivat opetustilat olisivat resurssien salliessa toimiva tukitoimi, jolloin erityisen tuen oppilaan kohtaaminen olisi helpompaa.

Lisäksi riittämättömät resurssit vaikuttivat toimivien opetustilojen ja opetusmateriaalien puutteellisuuteen. Toimivat ja eriyttämisen mahdollistavat tilat, tukivälineet, opetusmateriaalit- ja välineet olivat vastauksien perusteella kaivatuimpia tukitoimia helpottamaan erityisen tuen oppilaan kohtaamista.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet ovat moninaisia. Erilaisten menetelmien käyttö on tarpeellista oppimisen tukemiseksi, eikä ole oletettua, että opettajalla on työkaluja näiden tilanteiden selvittämiseen, jolloin moniammatillisen yhteistyön tärkeys korostuu. Ilman riittäviä resursseja tarpeeksi apua ei voida tarjota. Vastauksien mukaan apua kaivattaisiin erityisopettajilta, ohjaajilta, terveydenhuollolta, asiantuntijatahoilta sekä muilta luokanopettajilta esimerkiksi yhteisopettajuuden merkeissä.

Erityisopettajilta kaivattiin eniten tukea ja apua. Vastauksissa tuli ilmi erityisopettajilta kaivattavia konkreettisia vinkkejä ja esimerkkejä erilaisista tuen keinoista, sekä läsnäoloa luokassa. Positiivisena puolena vastauksista ilmeni se, että yhteistyö toimii, kun sitä saadaan järjestettyä. Joku kaipasi aikaa keskustella erityisopettajan kanssa tukea tarvitsevista oppilaista.

Kaipaisin enemmän erityisopettajan näkemyksiä ja pedagogisia vinkkejä esim. keskittymisen ja toiminnanohjauksen haasteissa.

Vastaajat ilmaisivat tarpeen lisätä ohjaajaresursseja yleisopetuksen ryhmiin. Erityisesti suurten opetusryhmien kohdalla korostuu tarve useammalle aikuiselle, jotta oppilaiden yksilöllinen ohjaus ja tuki voidaan turvata. Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden läsnäolo kuormittaa opettajan ajankäyttöä ja suuntaa huomiota väistämättä heidän ohjaamiseensa, mikä saattaa johtaa siihen, että muiden oppilaiden tarpeet jäävät vähemmälle huomiolle.

Vastauksissa toistui useaan otteeseen toive lisätä aikuisten määrää luokassa.

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys tuli vastauksissa myös esille. Eräs vastaaja kuvaili asiaa seuraavasti:

Usein erityisen tuen oppilaiden koulun ulkopuoliset haasteet heijastuvat kouluarkeen.

Yksi vastaajista kertoi kokemuksistaan, jossa on odotettu oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisääntymistä perusopetukselta, vaikka olisi oppilaan edun mukaista keskittyä koulun ulkopuolisiin asioihin. Toinen vastaaja kirjoitti vanhempien tuen puuttuvan ajoittain.

4.2 Minäpystyvyys

Minäpystyvyydellä on suora yhteys sekä opettajan asenteisiin että toimintaan. Banduran (1997) mukaan opettajan kokema minäpystyvyys vaikuttaa siihen, minkälaisen oppimisympäristön tämä rakentaa, sekä siihen, minkälaista opetusta oppilaiden oppiminen vaatii opettajan mielestä. Inklusiivisen opetuksen kontekstissa vahva opettajan minäpystyvyys inklusiivisten käytäntöjen toteuttamisessa ilmenee uskona siihen, että oppilaskohtaista tukea saavaa oppilasta voidaan opettaa tehokkaasti yleisopetuksessakin (Sharma ym., 2012).

Opettajan heikko minäpystyvyys voi puolestaan luoda ajatuksen, että hänellä on vain vähän keinoja tukea oppilaskohtaista tukea saavan oppilaan osallistumista yleisopetukseen, ja siksi olla haluton edes yrittämään (Sharma ym., 2012).

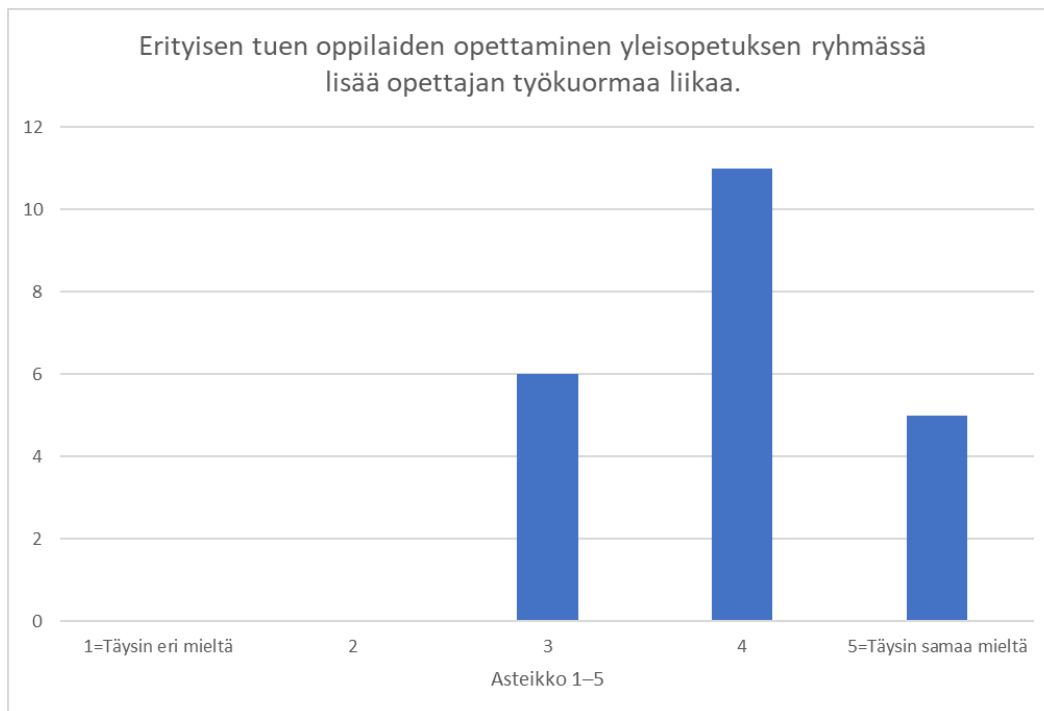
Erityisen tuen oppilaiden opettaminen aiheutti vastaajissa riittämättömyyden tunteita omista kyvyistään opettajana. Vastauksista nousi ilmi, että riittämättömyyden ja epäonnistumisen

tunteet aiheutuivat esimerkiksi omien kykyjen riittämättömyydestä tukea erityisen tuen oppilaan oppimista. Yksi vastaaja kirjoitti seuraavasti:

[...] ja se vaikuttaa myös omaan onnistumisen kokemukseen, kun tuntuu ettei aina ole antaa täysin sellaista tukea, jota jokainen oppilas ansaitsi ja tarvitsisi.

Omien kykyjen riittämättömyys vaikutti myös yhden vastaajan mukaan onnistumisen kokemuksiin negatiivisesti omassa työssään. Yksi vastaajista koki, että tasavertaisuuden toteuttaminen opetuksessa ei ollut aina mahdollista, vaikka sen toteuttaminen olisi ollut vastaajalle tärkeää. Lisäksi vastauksista nousi ilmi, että omia kykyjä epäiltiin liian heikoiksi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemisessa. Huolta herätti kyvyttömyys huomioida erityisen tuen oppilaita osana isompaa ryhmää.

Omien kykyjen riittämättömyyden lisäksi vastauksista ilmeni, miten erityisen tuen oppilaiden opettaminen vaikutti vastaajien työssäjaksamiseen negatiivisesti. Oman työkuorman lisääntyminen vaikutti negatiivisesti vastaajan asenteeseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista kohtaan. Kyselyn vastaajista 11 oli sitä mieltä, että erityisen tuen oppilaiden opettaminen yleisopetuksen ryhmässä lisää opettajan työkuormaa liikaa (kuva 2). Vastaajat kertoivat, että puutteellisten resurssien vuoksi erityisen tuen oppilaita opiskelee enemmän yleisopetuksen ryhmässä, mutta resursseja ei ole riittävästi heidän tukemiseensa. Vastauksista nousi huolestuttavia vastauksia opettajien työssäjaksamisesta: ”[...] joka olen jo aivan loppu tähän lukuvuoteen.”



Kuvio 2: Erityisen tuen oppilaiden opettaminen yleisopetuksen ryhmässä lisää opettajan työkuormaa liikaa.

Kyselyn vastausten perusteella vastaajien kokemus omasta osaamisestaan opettaa erityisen tuen oppilaita vaihteli eri osa-alueiden välillä. Suurin osa vastaajista koki pystyvänsä hallitsemaan luokkatilanteita, joissa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Sen sijaan epävarmuutta ilmeni vastaajien kokemissa kyvyissä tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tehokkaasti. 11 vastaajaa oli eri mieltä väitteen ”Koen olevani kykenevä tukemaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista tehokkaasti.” kanssa.

Tuloksista kävi ilmi, että osa vastaajista kaipaa lisäkoulutusta, jotta osaa antaa oikeanlaista opetusta ja tukea erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Eräs vastaaja kuvaili tarvitsemaansa tukea näin:

Ainakin täsmäkoulutusta niiden tarpeiden kohtaamiseen, mitä oppilaillani on [...].

Vastauksista kävi ilmi, että monella vastaajalla ei ollut keinoja tukea oppilasta, joka tarvitsee erityistä tukea. Keinot saattoivat olla helposti toteutettavia vinkkejä, tietoa, opetus- ja oppimismenetelmien osaamista.

4.3 Tunteet

Vastaajien asenteet olivat suurimmaksi osaksi yhteydessä muihin tekijöihin kuten liian vähäisiin resursseihin tai heikkoon erityispedagogiikan osaamiseen. Vastaajista kukaan ei vastannut kokevansa täysin myönteiseksi sitä, että luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (kuvio 3). Avoimissa kysymyksissä kukaan vastaaja ei kertonut, että asenteet tai opettamisesta heräävät tunteet olisivat vain oppilaan vuoksi negatiivisia, vaan kaikkiin vastauksiin liittyi jokin suhtautumiseen vaikuttava tekijä kuten työkuorman lisääntyminen tai oman jaksamisen heikkeneminen.



Kuvio 3: Koen myönteiseksi, että luokassani on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita

Erityisen tuen oppilaiden opettaminen herätti vastaajissa neutraaleja, positiivisia, ristiriitaisia ja harmituksen tunteita. Harmituksen tunteilla tarkoitamme vastauksissa esille tullutta harmitusta siitä, että oppilaan oppimista ei pystytä tukemaan tarpeeksi. Yksi vastaaja kirjoitti:

Nykyisessä tilanteessa usein harmittaa oppilaiden puolesta, että he eivät aina saa tarvitsemaansa tukea.

Vastaus on linjassa useiden muiden vastaajien kanssa. Harmituksen tunteiden lisäksi esille nousi ristiriitaiset tunteet. Ristiriitaiset tunteet olivat yhteydessä siihen, millaista tukea erityisen tuen oppilaat vaativat, sekä kuinka kuormittavaksi opetus tunnettiin.

Erityisen tuen oppilaiden opettaminen herätti myös positiivisia tunteita. Vastaajat kertoivat, että erityisen tuen oppilaiden opettaminen haastaa opettajaa opettamaan laadukkaammin, mikä motivoi vastaajaa työssään. Lisäksi vastauksista ilmeni, että oppilaan positiivinen asenne integraatioon vaikutti myös vastaajien asenteeseen positiivisesti. Positiivisia tunteita heräsi myös, jos erityisen tuen oppilas integroitui yleisopetuksen ryhmään ilman suurempia ongelmia. Kyselyyn vastanneista osalla oli neutraaleja tunteita, eli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen ei herättänyt tunteita lainkaan.

5 Pohdinta

5.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää luokanopettajien asenteita oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opettamista kohtaan. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan osoittaa, että vastaajien asenteet ovat sidoksissa tekijöihin, kuten resursseihin, minäpystyvyyteen ja oppimisympäristöön. Suurin negatiivisesti asenteisiin ja inklusion toteutumiseen vaikuttanut tekijä oli liian vähäiset resurssit.

Tutkimuksemme tulokset ovat yhteneväisiä teoriaosuudessa käsiteltyyn määritelmään asenteesta ja siitä, miten asenteet muovautuvat yhdessä vuorovaikutuksen ja ympäristön kanssa. Tuloksemme ovat myös yhteneväiset Hakkaraisen (2017) tekemän tutkimuksen kanssa, jossa selvisi, miten integraatiota ei koeta toimivaksi ilman riittäviä resursseja. Hakkarainen (2017) kertoi tutkimuksessaan, että asennoituminen integraatioon on myönteistä, mutta siihen liittyy varauksellisuutta. Myös näitä piirteitä tutkimuksemme tulokset osoittavat. Vastaajat suhtautuvat integraatioon myönteisesti, jos resurssit, oppilaan oma asenne ja riittäviä tukitoimia kuten moniammatillista yhteistyötä ja toimivia oppimisympäristöjä on tarpeeksi.

Tutkimuskysymykseen *kokevatko luokanopettajat kykynsä riittäviksi opettaessaan oppilaskohtaista tukea saavia oppilaita yleisopetuksessa* tutkimuksen tulokset vastaavat, että osa vastaajista ei koe kykyjään riittäviksi. Tuloksemme ovat yhtenäisiä tutkielman viitekehyksen kanssa, joka osoitti, miten opettajan kokema pätevyys ja osaaminen ovat yhteydessä inklusion toteutumiseen (Bandura, 1997). Vastaajat kokivat kykynsä liian heikoiksi muun muassa tilanteissa, joissa kaikkia oppilaita pitäisi pystyä kohtelemaan tasa-arvoisesti. Gibsonin ja Dembon (1984) tutkimuksen mukaan opettajilla, joilla on vahva minäpystyvyys, uskovat pystyvänsä tukemaan haastavia oppilaita. Tämä tulos on yhtenäinen tutkimuksemme tuloksiin, koska vastaajat, jotka kertoivat kykyjensä olevan riittämättömät, kokivat etteivät he osaa tai ehdi tukea oppilaskohtaista tukea saavaa oppilasta riittävästi. Tutkimuksemme tulokset ovat myös Wangin (2026) tutkimuksen kanssa yhteneväiset. Wangin (2026) mukaan käytännöt inklusiivisen opetuksen toteutumiselle on hyvin tunnistettuja, mutta ne eivät aina toteudu, koska opettajien kyvyt ovat riittämättömiä vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin. Lisäksi Wang (2026) kertoo, että eniten opettajille

haasteita tuottaa oppilaan yksilöllisen tuen toteuttaminen ja käyttäytymisen haasteiden tukeminen.

5.2 Tutkimuksen merkityksellisyys

Tutkimuksemme on merkityksellinen, koska se selvittää mitkä tekijät vaikuttavat opettajien asenteisiin. Oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opettaminen osana yleisopetuksen ryhmää yleistyy koko ajan, jolloin aiheen tutkiminen on tärkeää ja ajankohtaista. Inklusiivisen opetuksen onnistumisen kannalta asenteiden tutkiminen ja niihin vaikuttavien tekijöiden tutkiminen on merkityksellistä. Tutkimuksemme herätti tutkijoita pohtimaan, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat opettajien asenteisiin. Tulevaisuudessa opettajan työssä tutkimuksemme on merkittävä, koska osaamme tunnistaa tekijät, jotka vaikuttavat negatiivisiin asenteisiin oppilaskohtaista tukea saavien oppilaiden opettamista kohtaan. Osaamme esimerkiksi puuttua työympäristössä nouseviin negatiivisiin asenteisiin ja kitkeä niitä tarvittaessa, jolloin inklusiivisuus voi onnistua paremmin.

Tutkimus on merkityksellinen myös opettajankoulutuksen kannalta, jotta koulutusta voidaan kehittää. Tuen uudistuksen myötä olisi mielestämme tärkeää, että opettajankoulutus keskittyisi osaltaan inklusiivisen opetuksen ja kasvattamisen opettamiseen. Lisäksi perehdytys erinäisiin käytöksellisiin haasteisiin sekä oppimisen haasteisiin olisi tulevalle opettajalle tärkeää.

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksemme toi jo esille hyödyllisiä havaintoja, vaikka otoskoko oli pienehkö. Tutkimusta olisi hyödyllistä jatkaa suuremmalla otoksella, jotta tuloksia voitaisiin yleistää. Lisäksi jatkotutkimuksia voitaisiin tehdä vertailemalla eri opettajien välillä, koska tarkastelimme tässä tutkimuksessa vain pientä joukkoa luokanopettajista, joilla ei ole erityispedagogiikan opintoja osana koulutustaan. Jatkotutkimuksia voitaisiin toteuttaa suuremmalla otannalla ja olisi oleellista pohtia myös, miten tutkittavat valitaan. Tähän tutkimukseen tutkittavat osallistuivat itsevalikoitumalla, jolloin tutkimuksen ulkopuolelle on mahdollisesti jääneet opettajat, joilla ei ole kiinnostusta aiheita kohtaan.

Jatkotutkimuksia olisi tärkeää toteuttaa myös oppilaiden näkökulmasta, jolloin voisi selvittää, tunteeko oppilas suhtautuvatko opettajat eri tavalla. Oppilaiden näkökulma voisi tuoda myös esille heidän mielipiteitään integraatiosta, joka voisi auttaa kehittämään inklusiivista opetusta.

Lähteet

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Elina Auvinen. (2018). *Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittuminen yleisopetukseen – luokanopettajan näkökulma*. Itä-Suomen yliopisto
<https://erepo.uef.fi/server/api/core/bitstreams/39c99aa6-01be-4b78-87f9-9c4359871a15/content>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., Sinivuori, E. (2015). *Tutki ja kirjoita* (20. painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Alajoki, J. & Mäkinen, M. (2025). *Inklusion kehitys suomalaisessa perusopetuksessa*. *Kasvatus & Aika*, 19(3). <https://doi.org/10.33350/ka.144967>
- Matilainen, M. & Hewitt, S. (2024). *Asenne*. Varhaiskasvatuksen Tietopalvelu.
https://www.varhaiskasvatuksentietopalvelu.fi/artikkelit/asenne_neurokirjon_lapsi
- MIELI Suomen Mielenterveys ry. (n.d.) *Asenteet ja arvot*
<https://oppi.mieli.fi/mod/book/view.php?id=17526>
- Opetushallitus. (2026). *Selkeästi oppimisen tuesta perusopetuksessa*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/selkeasti-oppimisen-tuesta-perusopetuksessa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024). *Erityisen tuen päätöksen saanut oppilas*. OKSA- Opetus- ja koulutussanasto. <https://sanastot.suomi.fi/terminology/oksa/concept/c228>
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023). *Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota*. *Kasvatus & Aika*, 17(3). <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, 2014
- Savitaipaleen perusopetus. *Erityisen tuen järjestäminen perusopetuksessa*.
<https://peda.net/savitaipale/perusopetus/ol/7ojktl/etl/pl>
- 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>
- Takala, M., Äikäs, A., Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inklusio?: tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-370-041-3>
- Tieteen termipankki. (2026) *Kasvatustieteet: asenne*.
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:asenne>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0011-8>

Wei Wang. (2026). *Socio-Pedagogical Support for Students with Special Educational Needs in Inclusive Mainstream Schools: A Systematic Review*
<https://www.dovepress.com/article/download/110994>

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Hei!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopistosta Rauman kampukselta ja teemme kandidaatintutkielmaa luokanopettajien asenteista erityisen tuen oppilaita kohtaan yleisopetuksessa.

Vastaajiksi pyydämme vain luokanopettajia, joilla ei ole erityispedagogiikan opintoja osana koulutustaan. Vastaamalla tähän kyselyyn osallistut tutkielmaamme. Vastaaminen vie noin 10 minuuttia. Kaipaamme vastauksia yleisopetuksessa toimivilta luokanopettajia.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää koska tahansa. Vastaukset annetaan anonyymisti ja käsittelemme niitä niin, ettei yksittäisiä vastauksia voi yhdistää toisiinsa.

Vastaamalla tähän kyselyyn annat luvan hyödyntää vastauksia kandidaatintutkielmassamme.

Kysely on auki 6.3.2026 asti. Vastaukset poistetaan viimeistään toukokuussa 2028.

Ystävällisin terveisin,

Liisa & Linnea

1. Minulla on luokanopettajan pätevyys.

Kyllä

Ei

2. Minulla ei ole erityispedagogiikan opintoja osana koulutustani.

Ei ole

On

3. Työkokemukseni vuosina

Ilmoita vastaus vuosina _____

4. Onko sinulla kokemusta erityisen tuen oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa?

Kyllä

Ei

5. Kuinka usein yleisopetuksen ryhmässäsi on yksi tai useampi erityisen tuen oppilas?

Jatkuvasti

Usein

Satunnaisesti

Hyvin harvoin

6. Kuinka kuvailisit kokemustasi erityisen tuen oppilaan opettamisesta?

Erittäin vähäinen

Melko vähäinen

Kohtalainen

Melko laaja

Erittäin laaja

7. Arvioi seuraavia väittämiä asteikolla:

1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin eri mieltä

	1	2	3	4	5
Erityisen tuen oppilaan opettaminen yleisopetuksessa on tärkeä osa luokanopettajan työtä.					
Erityisen tuen oppilaat rikastuttavat luokkayhteisöä.					
Erityisen tuen oppilaiden opettaminen yleisopetuksen ryhmässä lisää opettajan työkuormaa liikaa.					
Erityisen tuen oppilaat hyötyvät enemmän pienryhmäopetuksesta kuin yleisopetuksesta					
Koen myönteiseksi sen, että luokassani on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.					

8. Arvioi seuraavia väittämiä asteikolla:

1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin eri mieltä

	1	2	3	4	5
Inkluusio toteutuu koulussani käytännössä.					
Koulussani on riittävät resurssit inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen.					
Erityisen tuen oppilaat osallistuvat tasavertaisesti opetukseen.					
Inkluusio tarkoittaa käytännössä lähinnä erityisen tuen oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen.					

9. Arvioi seuraavia väittämiä asteikolla:

1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin eri mieltä

	1	2	3	4	5
Koen osaavani eriyttää opetusta erityisen tuen oppilaille.					
Pystyn hallitsemaan luokkatilanteet, joissa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.					
Koen olevani kykenevä tukemaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista tehokkaasti.					
Tunnen riittävästi pedagogisia keinoja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseksi.					
Koen epävarmuutta opettaessani erityisen tuen oppilaita yleisopetuksessa.					

10. Jos koet epävarmuutta opettaessasi erityisen tuen oppilasta osana ryhmää, kerro miten sen ilmenee.

11. Millaisia tunteita erityisen tuen oppilaiden opettaminen herättää sinussa?

12. Mitkä tekijät vaikeuttavat erityisen tuen oppilaiden kohtaamista yleisopetuksessa?

13. Koetko kaipaavasi tukea erityisen tuen oppilaiden opettamiseen? Millaista?
