

**Opettajan minäpystyvyys ja erityisen tuen
tarpeessa olevan oppilaan kohtaaminen**

Pirkko Flyktman

Pro gradu –tutkielma
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikka
Jyväskylän yliopisto
kevät 2008

TIIVISTELMÄ

Flyktman, Pirkko. 2008. Opettajan minäpystyvyys ja erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu –tutkielma.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien suhtautumista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmissä ja minäpystyvyyden yhteyttä asenteisiin. Tutkimus toteutettiin osana erityispedagogiikan laitoksen Kuopio-Mikkeli –hanketta. Tutkimusjoukko koostui 100 kuopiolaisesta ja 57 mikkeliäisestä opettajasta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla helmikuussa 2008 ja analysoitiin faktorianalyysia ja kovarianssianalyysia käyttäen.

Opettajat kokivat minäpystyvyytensä hyväksi, mutta käsitykset henkilökohtaisesta pystyvyydestä erosivat eri tehtävissä työskentelevien opettajien välillä. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen opettajat suhtautuivat melko kriittisesti. Kaikkein myönteisimmin opettajat suhtautuivat inklusiiviseen opetukseen oppilaiden sosiaalisia suhteita parantavana tekijänä ja kielteisintä suhtautuminen oli arvioitaessa yleisopetuksen resurssien riittävyyttä ja opetuksen tehokkuutta. Kuopiossa opettajan käsitys henkilökohtaisesta pystyvyydestä ja Mikkeliissä yleisestä opetuspystyvyydestä olivat yhteydessä opettajan inklusiiviseen opetukseen suhtautumiseen. Kun opettajan henkilökohtaisen pystyvyyden ja kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen suhtautumisen välillä havaittiin yhteys, pystyvyyden vaikutus oli positiivinen. Opetuspystyvyydellä oli pääasiassa negatiivinen vaikutus inklusiiviseen kasvatukseen suhtautumiseen. Erityisesti opettajan pystyvyyuskäsityksillä onkin merkitystä inklusiivisen koulun kehittymisen kannalta.

Opettajan tehtävällä oli yhteys joihinkin kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen osaluoksiin. Kuopiossa yleisopetuksen opettajat suhtautuivat erityisopettajia kielteisemmin käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmissä. Luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautuminen kyseisten oppilaiden inklusiiviseen opettamiseen muuttui iän myötä kielteisemmäksi, kun taas erityisluokanopettajien suhtautuminen oli sitä myönteisempää, mitä vanhempia he olivat.

Avainsanat: minäpystyvyys, opettajat, asenteet, käyttäytymishäiriöt, inklusiivinen opetus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJAN PYSTYVYYS	7
	2.1 Pystyvyyksikäsitteet	7
	2.2 Opettajien minäpystyvyyden lähestymistavat.....	9
	2.2.1 Henkilökohtainen pystyvyys.....	9
	2.2.2 Yleinen opetuspystyvyys	10
	2.3 Pystyvyyden vaikutukset opettajan työssä.....	12
3	OPETTAJAN SUHTAUTUMINEN KAIKKIEN OPPILAIDEN YHDESSÄ OPETTAMISEEN	15
	3.1 Inklusiivinen opetus	15
	3.2 Käyttäytymishäiriöt inklusiivisen opetuksen haasteena.....	17
	3.3 Oppilaisiin liittyvät tekijät.....	19
	3.4 Opettajiin liittyvät tekijät	20
	3.5 Minäpystyvyyden yhteys kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen	23
4	TUTKIMUSONGELMAT.....	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	28
	5.1 Tutkimusjoukko	28
	5.2 Kyselylomake.....	29
	5.3 Aineiston analysointi.....	29
	5.3.1 Faktorianalyysi.....	30
	5.3.2 Aineiston tarkastelu keskiarvojen perusteella.....	31
	5.3.3 Kovarianssianalyysi	32
	5.4 Mittarin reliabiliteetti	34
	5.5 Mittarin validiteetti.....	35
6	TULOKSET	36
	6.1 Opettajien pystyvyyksikäsitteet.....	36
	6.2 Suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen	37
	6.3 Inklusiiviseen opetukseen suhtautumiseen vaikuttavat tekijät.....	38

7	POHDINTA	43
7.1	Tulosten tarkastelua	43
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	48
7.3	Kaikille yhteistä koulua kohti	48
	LÄHTEET	51
	LIITE 1. Pystyvyyden määritelmä eri tutkimuksissa.	56
	LIITE 2. Taustatiedot.	57
	LIITE 3. Opettajan minäpystyvyys: muuttujien faktorilataukset.....	58
	LIITE 4. Opettajien suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen: muuttu- jien faktorilataukset.	59

1 JOHDANTO

Inklusiivisesta kasvatuksesta on käyty vilkasta keskustelua jo vuosikymmeniä. Sen tavoittelun taustalla useita historiallisia tekijöitä, jotka voidaan Hautamäen, Lahtisen, Mobergin ja Tuunaisen (2001, 175) mukaan jakaa kolmeen pääryhmään. On esitetty tutkimustuloksia, joiden mukaan erillinen erityisopetus ei tarjoa tehokkaampaa opetusta kuin inklusiivinen opetus. Ihmisten tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta koskeva ajattelu on muuttunut, samoin käsitykset poikkeavuudesta ja erilaisten oppilaiden koulutettavuudesta. Dyson (1999) esittää, että inklusiivista kasvatusta voidaan tarkastella näiden perustelujen, oikeudenmukaisuuden ja tehokkuuden näkökulmasta ja toisaalta toteuttamisen näkökulmasta.

Inklusiivisen kasvatuksen käytännön toteuttamisesta käytävän keskustelun aiheet liittyvät toisaalta koulun rakenteisiin, toisaalta koulun kulttuuriin. Erillisen erityisopetuksen kannattajat pyrkivät puolustamaan ja ylläpitämään luomaansa erityisopetusjärjestelmää, kun taas inklusiivisen opetuksen kannattajat pyrkivät kohti kaikille yhteistä koulua. Inklusiivisen koulun toimintakulttuurin uskotaan eroavan kaksoisjärjestelmään perustuvan koulun kulttuurista. Keskustelun myötä pyritään luomaan toimivia malleja, joiden avulla kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen voidaan käytännössä toteuttaa. (Dyson 1999.)

Opettajilla on tärkeä rooli, kun inklusiivista koulua ryhdytään rakentamaan käytännössä, sillä heidän arvonsa ja asenteensa heijastuvat koulun toimintakulttuuriin. Jotta toimintakulttuuri voisi muuttua inklusiiviseksi, opettajien on tiedostettava ne käsitykset ja uskomukset, jotka vaikuttavat heidän päivittäiseen työhönsä. Opettaja, joka kokee ongelman olevan oppilaassa, saattaa toimia toisin kuin opettaja, joka uskoo ongelmien johtuvan oppilaan ympäristöstä. (Naukarinen 1998.) Opettajien asenteet inklusiivista kasvatusta kohtaan vaikuttavat siihen, millä tavoin he sitoutuvat sen toteuttamiseen (Downing & Williams 1997; Mavropoulou & Padelidu 2002).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan inklusiivista opetusta opettajien näkökulmasta. Opettajien inklusioasenteisiin vaikuttavat tekijät voidaan jakaa kolmeen ryhmään: oppilaaseen, opettajaan ja kouluun liittyviin tekijöihin (Soodak, Podell & Lehman 1998). Oppilaaseen liittyvistä tekijöistä tarkastellaan erityisesti käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettamista yleisopetuksessa, sillä opettajat ovat kokeneet heidän opettamisensa haasteellisempänä kuin muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiivisen opettamisen (Soodak ym. 1998; Avramidis, Bayliss & Burden 2000). Opettajaan liittyvistä tekijöistä tarkastelun kohteena ovat pystyvyyskäsitteet, joiden on useissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä sekä opettajan toimintaan että oppilaiden oppimiseen (Skaalvik & Skaalvik 2007). Pystyvyyskäsitteellä tarkoitetaan sitä, että henkilö uskoo omaan kykyynsä toimia siten, että hän pystyy saavuttamaan asetetut tavoitteet (Bandura 1977). Jotta inklusiivisen koulun toteuttaminen olisi mahdollista, kaikkien, myös yleisopetuksen opettajien, on uskottava siihen, että hekin kykenevät opettamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita.

2 OPETTAJAN PYSTYVYYS

2.1 Pystyvyyksäilykset

Opettajien pystyvyyksäilyksiä on tarkasteltu pääasiassa kahdesta näkökulmasta (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998). Rotterin (1966) sosiaalisen oppimisen teoriaan perustuva suuntaus jakaa opettajan kontrolliodotukset (locus of control) sisäiseen ja ulkoiseen kontrolliin, jotka muodostavat vastakohtaparin. Sisäisellä kontrollilla tarkoitetaan opettajan uskoa oman toimintansa vaikutukseen ja omiin taitoihin hallita tilannetta. Jos opettaja uskoo esimerkiksi sattuman, ympäristön tai minkä tahansa muun kuin oman toimintansa vaikuttavan tilanteen hallintaan, kyse on ulkoisesta kontrollista. (Weiner 1992, 212-213.)

Toinen näkökulma perustuu Banduran sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan yksilön toiminta määräytyy yksilön, tämän ympäristön sekä käyttäytymisen vuorovaikutuksessa. Tätä vuorovaikutusprosessia Bandura kutsuu kolmitahoiseksi vastavuoroiseksi determinismiksi. (Bandura 1997, 5-7.) Ympäristön ilmiöt ja yksilöiden välinen vuorovaikutus vaikuttavat yksilön toimintaan, mutta toisaalta kognitiivisten prosessien avulla yksilöt selittävät tapahtumia ja perustelevat valintoja, joiden mukaan he toimivat. Tähän teoriaan perustuen Bandura (1997, 3, 10) on määritellyt minäpystyvyyden (self-efficacy) käsitteen, jolla tarkoitetaan henkilön uskoa siihen, että hän kykenee suoriutumaan tehtävästä asetettujen vaatimusten mukaisesti. Yksilön käyttäytymiseen vaikuttavat uskemukset voidaan Banduran (1977) mukaan luokitella pystyvyysodotuksiin (efficacy expectations) ja tulosodotuksiin (outcome expectations). Ne eroavat toisistaan siten, että tulosodotuksilla tarkoitetaan yksilön arviota toiminnan seurauksista sen sijaan, että yksilö arvioisi omia kykyjään selvitä tilanteesta. Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyden ja tulosodotusten välinen suhde voidaan nähdä kausaalisenä, sillä arvio toiminnan lopputuloksesta perustuu yksilön käsitykseen siitä, millaiset hänen kykynsä ovat. Yksilön käsitys siitä, että saavutetut tulokset johtuvat omasta toiminnasta, voivat joko masentaa tai voimaannuttaa riippuen siitä, uskooko yksilö kykenevänsä toimimaan vaaditulla tavalla.

Kun yksilön minäpystyvyys on vahva, hän hyötyy myös olettamuksesta, että hänen toimintansa johtaa haluttuun lopputulokseen. (Bandura 1997, 20–21.)

Minäpystyvyys eroaa käsitteenä itsetunnosta, sillä se keskittyy yksilön kykyjen arviointiin, kun taas itsetunnon käsitteeseen liittyvät arviot yksilön omanarvontunnosta. Yksilö voi kokea minäpystyvyytensä heikoksi tietyssä tilanteessa kärsimättä silti heikentyneestä itsetunnosta, jos hän ei koe tehtävän hallitsemista itsetuntonsa lujittamisen kannalta tärkeäksi. (Bandura 1997, 11.) Toisin sanoen tietyn taidon puuttuminen ei välttämättä vaikuta siihen, kuinka arvokkaaksi yksilö itsensä tuntee.

Pystyvyyskäsitteet ohjaavat yksilön toimintaa kognitiivisten, motivaationaalisten, emotionaalisten ja valinnan prosessien kautta (Bandura 1997, 116). Arvioidessaan kykyään päästä asettamiinsa tavoitteisiin yksilö konstruoi tietoa pyrkien huomioimaan tekijät, jotka vaikuttavat halutun lopputuloksen saavuttamiseen ja pyrkien ongelmanratkaisuprosessien kautta löytämään keinot niiden hallitsemiseksi. Usko omaan pystyvyyteen kannustaa käyttämään vaativampia ajatteluprosesseja. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 194.) Yksilön motivaatio rakentuu kognitiivisten prosessien kautta. Pystyvyyskäsitteet vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita yksilö asettaa itselleen, kuinka paljon vaivaa hän on valmis näkemään tavoitteeseen päästäkseen ja kuinka pitkään hän jaksaa jatkaa tavoitteeseen pyrkimistä vastoinkäymisistä huolimatta. Toisaalta käsitys omista kyvyistä suoriutua tehtävistä vaaditulla tavalla vaikuttaa siihen, miten raskaana tai ahdistavana yksilö kokee haastavan tilanteen. Yksilö saattaa myös pyrkiä valikoimaan tehtävänsä ja työskentely-ympäristönsä sen mukaan, millaisista tilanteista hän uskoo selviävänsä. (Bandura 1995.)

Pystyvyyskäsitteistä voidaan erottaa kolme ulottuvuutta, joiden mukaan ne eroavat toisistaan. Ensimmäinen ulottuvuus liittyy tehtävän vaativuustasoon. Käsitys omasta pystyvyydestä voi rajoittua ainoastaan kaikkein helpoimpiin tehtäviin tai sisältää myös kaikkein haastavimmat tilanteet. Toiseksi pystyvyyskäsitteet eroavat laajuutensa perusteella. Pystyvyys voi olla tunne yksittäisen tilanteen hallinnasta tai kattaa yleisesti laajoja kokonaisuuksia. Kolmanneksi pystyvyyskäsitteiden voimakkuuksissa on eroja. Heikko pystyvyyskäsitteet hiipuu helpommin, kun yksilön kokemus tilanteen hallinnasta ei vas-

taakaan käsitystä omasta pystyvyydestä. Vahva pystyvyyškäsitys puolestaan säilyy pidempään, vaikka yksilö kokisikin vastoinkäymisiä. (Bandura 1977.)

2.2 Opettajien minäpystyvyyden lähestymistavat

Yhdysvalloissa Research AND Development –instituutin (RAND) tutkijat selvittivät etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden lukutaidon vahvistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Opettajille suunnatun kyselylomakkeen osio, jonka avulla selvitettiin opettajien käsityksiä pystyvyydestä, koostui kahdesta väittämästä. Ne perustuivat Rotterin (1966) tekemään luokitteluun sisäisistä ja ulkoisista kontrolliodotuksista. Tutkimustensa pohjalta he määrittelivät käsitteen ”opettajan pystyvyys” (teacher efficacy), joka heidän mukaansa ilmaisee, kuinka paljon opettaja olettaa opetuksen tulosten riippuvan hänestä itsestään. (Armor, Conry-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly & Zellman 1976.) Myöhemmin useat tutkijat ovat käyttäneet kyseisiä väittämiä tutkiessaan muun muassa opettajan pystyvyyden ja oppilaiden koulumenestyksen tai opettajan pystyvyyden ja työuupumuksen välisiä suhteita (Tschannen-Moran ym. 1998).

2.2.1 Henkilökohtainen pystyvyys

Gibson ja Dembo (1984) kehittivät Banduran teorian pohjalta välineen tutkiakseen opettajien minäpystyvyyttä. He yhdistivät Banduran määritelmän minäpystyvyyden rakenteesta RAND-tutkijoiden (Armor ym. 1976) opettajan pystyvyys –käsitteeseen ja jakoivat pystyvyyden kahteen faktoriin, henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen (personal teaching efficacy) ja opetuspystyvyyteen (teaching efficacy). Opettajan henkilökohtaisella opetuspystyvyydellä tarkoitettiin opettajan arviota omista kyvyistään vaikuttaa oppilaan koulusaavutuksiin (Gibson & Dembo 1984, Woolfolk & Hoy 1990, Emmer & Hickman 1991, Ghaith & Shaaban 1999). Weisel & Dror (2006) nimesivät käsitteen tutkimuksessaan lyhyesti minäpystyvyydeksi. Gibsonin ja Dembon (1984) mukaan myös ensimmäinen RAND-väittäjä *“If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students”* voitiin liittää henkilökohtaisen pystyvyyden faktoriin. Myöhemmissä tutkimuksissa Gibsonin ja Dembon (1984) alkuperäisen mittarin kohta 15 onkin korvattu tällä väittämällä (Coladarci & Breton 1997).

Opettajan näkemystä hänen oman vaikutuksensa voimakkuudesta opetukseen ja oppimiseen on nimitetty myös opettajan pystyvyyden sisäiseksi faktoriksi (Guskey & Passaro 1994). Rotterin (1966) mukaan kontrolliodotukset voidaan määrittää sisäinen-ulkoinen – vastakohtaparin avulla. Opettaja siis uskoo joko itsensä tai kodin vaikuttavan oppilaan oppimiseen toista enemmän. Pystyvyyden rakenne eroaa kuitenkin kontrolliodotuksista siten, että käsitteet sisäinen ja ulkoinen ovat toisistaan riippumattomia. Opettaja siis voi uskoa vahvasti omaan vaikutukseensa siitä huolimatta, että hän kokisi myös oppilaan kotitaustan vaikuttavan voimakkaasti oppimiseen. (Guskey & Passaro 1994.)

Woolfolkin ja Hoyn (1990) mukaan henkilökohtainen pystyvyys voitiin edelleen jakaa kahteen osaan oppilaan toiminnan tuloksista, niin hyvistä kuin huonoistakin, kannettavan vastuun perusteella. Soodak ja Podell (1996) esittivät vaihtoehtoisen tulkintansa Woolfolkin ja Hoyn (1990) tekemästä kahtiajaosta jakaen erottaen henkilökohtaiseen pystyvyydestä ulottuvuuden, jonka he nimesivät tulospystyvyydeksi (outcome efficacy). Tulospystyvyydellä tarkoitetaan heidän mukaansa opettajan uskoa siihen, että hänen käyttäessään hallitsemiaan opetustaitoja oppilaat voivat saavuttaa toivottuja oppimistuloksia. He esittivät myös, että henkilökohtaisen pystyvyyden ulottuvuudet voitiin rinnastaa Banduran (1977) tulos- ja pystyvyysodotuksiin, koska henkilökohtaisen pystyvyyteen liitetyt väittämät ilmaisevat opettajan uskoa kykyynsä puuttua oppilaan negatiiviseksi koettuun käyttäytymiseen ja tulospystyvyyteen liitetyt väittämät tuovat esiin oppilaan oppimistuloksia, jotka ovat seurausta opettajan toiminnasta.

2.2.2 Yleinen opetuspystyvyys

Gibsonin ja Dembon (1984) mukaan Banduran määritelmä tulosodotuksista voitiin rinnastaa esimerkiksi oppilaan ominaisuuksiin, perhetaustaan tai muuhun ympäristöön, koska niiden perusteella opettaja arvioi, millaisia tuloksia oppilas tulisi saavuttamaan. Tämän faktorin he nimesivät opetuspystyvyydeksi (teaching efficacy) (Gibson & Dembo 1984). Myöhemmin Woolfolk ja Hoy (1990) esittivät havainneensa epäkohdan Gibsonin ja Dembon (1984) tekemässä opetuspystyvyyden käsitteen ja Banduran (1977) tulosodotusten määritelmän rinnastuksessa. Vaikka opetuspystyvyydessä on kyse opettajan tekemästä arviosta, Woolfolkin ja Hoyn (1990) mukaan opettaja ei arvioi oppilaan tulevaa

koulumenestystä häntä ympäröivien olosuhteiden perusteella, vaan omia kykyjään vähentää ympäristön epäsuotuisaa vaikutusta. Näin ollen opetuspystyvyys liittyisi nimensä mukaisesti pystyvyysodotuksiin eikä olisi rinnastettavissa tulosodotuksiin, kuten Gibson ja Dembo (1984) alun perin esittivät.

Banduran (1977) mukaan tulosodotuksen käsitteellä tarkoitetaan sitä, että tietyllä toimintatavalla voidaan saavuttaa tietty lopputulos. Tulosodotus, johon Gibson ja Dembo (1984) rinnastivat yleisen opetuspystyvyyden, onkin tärkeää erottaa henkilökohtaisen pystyvyyden käsitteestä. Pelkkä henkilön tietoisuus siitä, että tietty toimintatapa johtaa haluttuun lopputulokseen, ei vaikuta käyttäytymiseen, mikäli hän itse ei usko kykenevänsä toimimaan kyseisellä tavalla. (Bandura 1977.) Toisaalta henkilö voi olettaa, että yleensä opettajat osaavat tiettyjä asioita, mutta voi siitä huolimatta epäillä omia taitojaan (Coladarci & Breton 1997). Esimerkiksi opettaja saattaa olettaa, että yleensä opettajat kykenevät säilyttämään luokissaan työrauhan, mutta hänen omat keinonsa eivät siihen riitä. Tästä näkökulmasta Gibsonin ja Dembon (1984) tekemä yleisen opetuspystyvyyden ja tulosodotusten käsitteiden rinnastus on osuvampi kuin Woolfolkin ja Hoyn (1990) määritelmä, jonka mukaan yleisessä opetuspystyvyydessä olisi kyse opettajan omiin kykyihin liittyvästä arviosta. Sen sijaan, että opettaja arvioisi omia taitojaan, yleisen opetuspystyvyyden osalta arviointi kohdistuu siihen, millaisia vaikutuksia opetuksella yleensä on oppilaisiin. Weisel ja Dror (2006) tulkitsivat yleisen opetuspystyvyyden käsitteen tarkoittavan opettajan uskoa siihen, että opetuksella voidaan vähentää oppilaan ympäristön haitallisia vaikutuksia. Tätä pystyvyyden ulottuvuutta on nimitetty myös yleiseksi pystyvyydeksi (general efficacy) (Coladarci & Breton 1997, Ghaith & Shaaban 1999).

Gibson ja Dembo (1984) esittivät toisen RAND-väittämän *“When it comes right down to it, a teacher really can’t do much because most of a student’s motivation and performance depends on his or her home environment”* mittaavan opetuspystyvyyttä. Myöhemmin tutkijat ovat korvanneet kyseisellä väittämällä alkuperäisen mittarin kohdan 16 (Coladarci & Breton 1997).

Oppimiseen ja opetukseen vaikuttavista opetuksen ulkopuolisista seikoista kuten oppilaan taustasta on käytetty myös käsitteitä ulkoiset vaikuttajat (Emmer & Hickman 1991) sekä opettajan pystyvyyden ulkoinen faktori (Guskey & Passaro 1994). Jälkimmäinen eroaa kuitenkin Rotterin (1966) kontrolliodotuksiin liittyvän ulkoisen kontrollin määritelmästä, sillä opettaja ei välttämättä koe omien vaikutusmahdollisuuksiensa vähentyvän, vaikka uskoisikin oppilaan kotitaustalla olevan yhteyttä oppimistuloksiin.

On havaittu, että opettajan pystyvyys voi koostua useammasta kuin kahdesta ulottuvuudesta. Esimerkiksi Emmer ja Hickman (1991) lisäsivät yhdeksi faktoriksi luokanhallinnan taidot. Vaikka nimityksiä on useita, tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että yksi pystyvyyden osa-alue kuvastaa opettajan henkilökohtaista pystyvyyttä eli opettajan uskoa omaan pätevyteensä professioonsa kuuluvissa tehtävissä (Gibson & Dembo 1984; Woolfolk, Rosoff & Hoy 1990; Soodak & Podell 1993, 1996.) Yleisellä opetuspystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskoa siihen, että opetuksella voidaan vähentää ympäristön epäsuotuisia vaikutuksia oppilaisiin (Weisel & Dror 2006). Tutkijoiden pystyvyyssäilyksistä käyttämät käsitteet on koottu liitteeseen 1. Tässä tutkimuksessa opettajan minäpystyvyyttä tarkastellaan näistä kahdesta näkökulmasta. Käsitteitä minäpystyvyys ja pystyvyyssäilykset käytetään rinnakkain.

2.3 Pystyvyyden vaikutukset opettajan työssä

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan minäpystyvyydellä on vaikutusta oppilaan koulusaavutuksiin (Ross 1992) ja motivaatioon (Midgley, Feldlaufer & Eccles 1989, Tschannen-Moranin ym. 1998 mukaan). Opettajat, jotka kokevat henkilökohtaisen pystyvyytensä vahvaksi, uskovat kykenevänsä suoriutumaan opetuksen valmisteluun liittyvistä tehtävistä kuten tunnin suunnittelusta sekä materiaalien valmistuksesta ja hankinnasta. He suhtautuvat luottavaisemmin myös kykyihinsä vastata oppilaiden odotuksiin ja ylläpitää suhteita sekä vanhempiin että työyhteisöön. (Ghaith & Shaaban 1999.)

Opettajilla, joiden minäpystyvyys on vahva, riittää kärsivällisyyttä työskennellä pidempään niiden oppilaiden kanssa, joilla on oppimisvaikeuksia (Gibson & Dembo 1984). He uskovat osaavansa motivoida oppilaitaan opiskeluun sekä vastata heidän erityisiin tar-

peisiinsa paremmin kuin pystyvyytensä heikoksi tuntevat opettajat (Ghaith & Shaaban 1999). Tämän lisäksi heidän mielestään sopivin paikka erityisoppilaalle on yleisopetuksen luokassa (Meijer & Foster 1988, Soodak & Podell 1993). Nämä opettajat myös sitoutuvat työhönsä paremmin (Coladarsi 1992). Opettajat, jotka kokevat henkilökohtaisen pystyvyytensä vahvaksi, luottavat oppilaisiinsa ja heidän kykyihinsä ratkaista koulussa ilmeneviä ongelmatilanteita yhteistyössä opettajan kanssa (Woolfolk ym. 1990). Vahvankin minäpystyvyyden omaava opettaja on kuitenkin tehokkaimmillaan vasta silloin, kun hän tuntee olevansa tärkeä osa toimivaa koulujärjestelmää (Mavropoulou & Padeliadu 2002).

Opettajan minäpystyvyys koostuu aiemmista kokemuksista, sijaiskokemuksista, sanallisesta vaikuttamisesta sekä fyysisistä ja emotionaalisisista reaktioista (Bandura 1997, 79). Sanallisten viestien vaikutukset opettajan minäpystyvyyteen riippuvat siitä, kuinka tärkeäksi niiden lähettäjä koetaan kouluympäristössä (Tschannen-Moran & Hoy 2007). Opettajan omilla kokemuksilla oppilaiden kohtaamisesta on kuitenkin kaikkein suurin merkitys pystyvyyden tunteen kehittymiselle. Käsitys itsestä opettajana ja omista kyvyistä työskennellä erilaisten oppilaiden kanssa muokkautuu opetuskokemuksen karttuessa. Opettajien torjuva suhtautuminen käyttäytymishäiriöisten, oppimisvaikeuksisten ja kehitysvammaisten inklusiiviseen opetukseen voi johtua siitä, että opettaja on aiemmin kokenut turhautuneensa opettaessaan kyseisiä oppilaita. Jos opettaja ei tunne pystyvänsä opettamaan kaikkia oppilaitaan, hän voi kokea oppilaan vaikeudet taakkana, joka estää häntä itseään kokemasta onnistuvansa työssään. (Soodak ym. 1998.)

Sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan viitaten Tschannen-Moran ja Hoy (2007) toteavat, että opettajat, jotka eivät usko kykenevänsä opettamaan tiettyjä oppilaita, käyttävät vähemmän voimavarojaan näiden oppilaiden tukemiseen. He myös lannistuvat helpommin kohdatessaan vastoinkäymisiä, vaikka tiedostaisivatkin keinoja, joiden avulla oppilaan tarpeisiin voitaisiin vastata entistä paremmin. Mavropouloun ja Padeliadun (2002) mukaan minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten opettaja sitoutuu käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettamiseen.

Vahvan henkilökohtaisen pystyvyyden omaavat opettajat eivät ole huolissaan omasta jaksamisestaan ja työn asettamista vaatimuksista selviytymisestä. He luottavat oman opetuksensa tehokkuuteen ja uskovat, että he voivat työpanoksellaan ja ongelmanratkaisutaidoillaan vaikuttaa oppilaiden menestykseen. Opettaja, jonka henkilökohtainen pystyvyys on heikko, saattaa usein syyllistää itseään oppilaan epäonnistumisista. Heikon yleisen opetuspystyvyyden omaava opettaja ei puolestaan koe epäonnistuneensa työssään, sillä hän uskoo, etteivät toisetkaan opettajat kykene saamaan aikaan parempia oppimistuloksia. (Ghaith & Shaaban 1999.)

3 OPETTAJAN SUHTAUTUMINEN KAIKKIEN OPPILAIKEN YHDESSÄ OPETTAMISEEN

3.1 Inklusiivinen opetus

Puhuttaessa kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta törmää usein käsitteisiin integraatio, inklusio ja inklusiivinen kasvatus, joilla usein tarkoitetaan samaa asiaa. Kuitenkin käsitteiden tarkempi tarkastelu osoittaa, että merkityksissä on eroa. Kun Pohjoismaissa 1970-luvulla alettiin puhua integraatiosta, Yhdysvalloissa keskustelu aiheesta kulki mainstreaming-käsitteen alla. Inklusio-käsitteen käyttö yleistyi 1990-luvulla ja tämä kansainvälinen termi otettiin myös käyttöön myös Suomessa, mutta edelleenkin sille ei ole löydetty sopivaa suomenkielistä vastinetta. Yleisessä keskustelussa inklusiosta on käytetty usein iskulausetta ”Yksi koulu kaikille” (Moberg 2001b).

Normalisaatioperiaate. Normalisaatioperiaate syntyi Pohjoismaissa edistämään etenkin vammaisten oikeuksia ja tasa-arvoisuutta. Sen tavoitteena oli mahdollistaa kehitysvammaisille samanlaiset olosuhteet ja arkielämän mallit kuin kaikilla muillakin iältään, sukupuoleltaan ja sosiaaliluokaltaan samankaltaisilla ihmisillä. Normalisaatioperiaatteen mukaan vammaisten koulukokemusten ja kouluympäristön tulisi olla tavallisia, samanlaisia kuin silloin, jos henkilö ei olisi vammaisen. Sen mukaan kaikkien yksilöiden ihmisarvon kunnioittaminen ei toteudu segregoidussa opetuksessa ja kasvatuksessa. Periaatetta voidaankin pitää integraatioajattelun lähtökohtana. (Moberg 2001a.)

Integraatio. Integraation pyrkimyksenä on toteuttaa erityisopetus yleisopetuksen yhteydessä niin, että samassa koulussa kyetään ottamaan huomioon koko ikäluokan kaikkien koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet (Moberg 2001a). Pelkkä fyysinen yhdessäolo ei kuitenkaan vielä tarkoita käsitteenä samaa kuin integraatio, sillä oppilaan sijoittaminen ikätoveriensa kanssa samaan luokkaan ilman yksilöllisiä opetusjärjestelyjä ei riitä vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Fyysinen yhdessäolo luultavasti kuitenkin edistää integraation kehittymistä, sillä se lisää mahdollisuuksia yhteistoimintaan. Fyysinen integraatio voi toteutua koulussa joko yksilöintegraationa, jossa yksittäinen

oppilas sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan, tai luokkaintegraationa, jolloin erityisluokka sijoitetaan yleisopetuksen tiloihin. Toiminnallinen integraatio luokan sisällä tai erityisopetuksen ja yleisopetuksen luokkien välillä puolestaan edistää myönteisten sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Kouluajan tavoitteena onkin sosiaalinen integraatio, joka luo pohjan aikuisiän yhteiskunnalliselle integraatiolle, ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä. (Hautamäki ym. 2001, 182–186.)

Mainstreaming. Yhdysvalloissa alettiin 1970-luvulla käyttää käsitettä ”mainstreaming” keskusteltaessa integraatiosta. Sen kolme keskeistä piirrettä ovat vähiten rajoittavan ympäristön periaate, oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkiytyminen. Jo tuolloin laki velvoitti Yhdysvalloissa järjestämään oppilaille yksilöllisen opetuksen vähiten rajoittavassa ympäristössä. Käsitteet yksilöllinen opetus ja vähiten rajoittava ympäristö eivät ole yksiselitteisiä, joten niitä on jouduttu tulkitsemaan tapauskohtaisesti. (Hautamäki ym. 2001, 184–185.)

Inkluisio. Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio ovat käsitteinä lähimpänä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Moberg (2001a) esittää, ettei inklusiio-käsitteen käyttöön ole tarvetta, mikäli integraatio ymmärretään muuna kuin pelkkänä sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona. Yhdysvalloissa inklusiio-käsitettä käytetään erottamaan kaikille yhteinen opetus mainstreaming- ja integraatio-käsitteistä, jotka siellä liittyvät lähinnä fyysiseen integraatioon (Hautamäki ym. 2001, 187.) Inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin kuuluu, että kaikkien oppilaiden tulisi voida osallistua kaikkiin koulun toimintoihin. Jotta koulu voisi ottaa kaikki oppilaat mukaan, on kehitettävä järjestelmä, joka ottaa kaikkien tarpeet huomioon. Inklusiivisessa kasvatuksessa korostuu koulun koko henkilökunnan yhteistyön merkitys ja kaikkien osallistuminen kasvatustyöhön. Käsitteenä integraatio eroaa inklusiosta siten, että integraatiossa oppilas on syrjäytynyt ulkopuolelle ja hänet täytyy ottaa uudelleen yhteisön jäseneksi, kun taas inklusiiossa oppilaat käyvät alusta saakka kaikille yhteistä koulua (Moberg 2001a).

Inklusiivisesta opetuksesta käytävästä keskustelusta voidaan erottaa neljä ulottuvuutta. Oikeudenmukaisuuden ja etiikan näkökulmasta kaikkien oppilaiden tulisi saada käydä koulua ikätoveriensa kanssa. Oppilaan sijoittaminen erityisopetukseen vähentää koulu-

järjestelmän tarvetta uudistua ja ottaa huomioon oppilaan erityiset piirteet sekä ylläpitää erityiskasvatuksen asiantuntijoiden erityisasemaa koulujärjestelmässä. Koulujärjestelmä, joka jättää oppilaan yksilöllisyyden huomioimatta, luo pohjan myös epätasa-arvoisen yhteiskunnan rakentumiselle. Näin ollen inklusiivinen koulu edistää omalta osaltaan sosiaalista tasa-arvoa yhteiskunnassa. Inklusiivista opetusta voidaan tarkastella myös tehokkuuden näkökulmasta. Segregoituun erityisopetukseen kohdennetuista varoista hyöttyy suhteessa pieni oppilasjoukko, toisaalta pelkästä erillisen erityisopetuksen järjestelmän ylläpidosta aiheutuu hallinnollisia kuluja. Inklusiivisessa koulussa resurssit voidaan kohdentaa tehokkaammin suuremman oppilasjoukon tarpeisiin. Inklusiosta käydään keskustelua myös poliittisesta näkökulmasta. Erityisopetuksen kannattajat pitävät kiinni omaksumastaan segregatiota tukevasta kaksoisjärjestelmästä, jota inklusion kannattajat pyrkivät murtamaan. Keskustelun neljäs ulottuvuus liittyy yhdessä opettamisen toteuttamiseen käytännössä. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen vaatii sekä rakenteellisia että pedagogisia uudistuksia, pelkkä erityisopetuksen ja yleisopetuksen liittäminen yhteen ei riitä. (Dyson 1999.)

Mobergin (1998) mukaan Halvorsen ja Sailor (1990) luokittelevat inklusion kehittymisen edellytykset asenteellisiin, hallinnollisiin, lainsäädännöllisiin ja pedagogisiin tekijöihin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan inklusiota opettajan näkökulmasta, joten päähuomion kohteena ovat opettajan asenteelliset ja pedagogiset tekijät, jotka liittyvät läheisimmin opettajan päivittäiseen työhön. Käsitteitä inklusiivinen opetus ja kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen tullaan käyttämään rinnakkain.

3.2 Käyttäytymishäiriöt inklusiivisen opetuksen haasteena

Vakiintunut tapa luokitella käyttäytymisen häiriöitä jakaa ongelmat sisänpäin ja ulospäin suuntautuneisiin käyttäytymishäiriöihin. Sisänpäin suuntautuneen käyttäytymishäiriön tunnuspiirteitä ovat ahdistuneisuus, masentuneisuus ja syrjäänvetäytyvyys ja lapsen voi olla vaikeata saada kontaktia. (Kuorelahti 1998, 127.) Kun käyttäytymisen vaikeus on yksilön sisäinen tila, voidaan puhua myös emotionaalisista ongelmista. Ulospäin suuntautuneen negatiivisen käyttäytymisen yhteydessä puhutaan käyttäytymisen sosiaalisista vaikeuksista. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 250.) Lapsen ulospäin suuntau-

tunut käyttäytymishäiriö voi ilmetä esimerkiksi aggressiivisuutena, epäsosiaalisuutena, levottomuutena ja tehtävien laiminlyömisinä (Kuorelahti 1998, 127).

DSM-IV -luokituksen (1997, 46–49) mukaan ulospäin suuntautuneet käyttäytymisen ongelmat jaetaan tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöön (ADHD), käytöshäiriöön ja uhmakkuushäiriöön. Tarkkaavaisuuden häiriölle tyypillistä on lapsen kyvyttömyys keskittyä pitkäjänteisesti annettujen tehtävien tekemiseen. Yliaktiivisuus ilmenee sekä sosiaalisena että motorisena levottomuutena, tunteiden ilmaiseminen on impulsiivista ja lapsen on vaikea pysyä paikoillaan. Käytöshäiriöstä puhutaan, kun kyse on toistuvasta ikäryhmän sosiaalisten normien ja toisten oikeuksien rikkomisesta. Sen oireita ovat esimerkiksi fyysinen aggressiivisuus, julmuus ja esineiden ja paikkojen hajottaminen. Uhmakkuushäiriö ilmenee vastahakoisuutena ja vihamielisyytenä. Kriteeri täyttyy vasta, kun oireita esiintyy tavanomaista useammin ikään ja kehitystasoon nähden ja niistä on haittaa sosiaaliselle toiminnalle, koulumenestykselle tai työelämässä selviämislle. (Kuorelahti 1998, 128–132.) Ulospäin suuntautuneiden käyttäytymisen ongelmien vaikutukset näkyvät oppilaan ympäristössä, tässä tapauksessa koulussa ja eri luokkatilanteissa, ja heijastuvat myös opettajan päivittäiseen työhön. Tässä tutkimuksessa käyttäytymishäiriöllä viitataan ulospäin suuntautuneisiin käyttäytymisen ongelmiin.

Johnson ja Fullwood (2006) toteavat aiempiin tutkimuksiin viitaten, että ekologisen teorian mukaan käyttäytymisen häiriö ei ole pelkästään oppilaan sisäinen ominaisuus, vaan siihen vaikuttavat myös ympäristötekijät. Se, millaisena opettaja oppilaan käyttäytymisen kokee, riippuu myös opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta. Tätä väitettä tukevat aiemmat tutkimushavainnot, joiden mukaan sama oppilas voi tulla toimeen yhden opettajan kanssa ja olla toisen opettajan mielestä hankala oppilas. Vaikka käyttäytymisen häiriöiden diagnosointia varten on olemassa kriteerit, jokainen opettaja määrittelee henkilökohtaisesti sen, kuinka haastavana hän kokee oppilaan käyttäytymisen. Usein kriteereitä käyttäytymishäiriöiden määrittelyyn tarvitaan kuitenkin ongelman nimeämiseksi, sillä vasta tehdyn diagnoosin perusteella henkilö on oikeutettu tiettyihin tukipalveluihin. Toisaalta ongelman määrittely voi auttaa opettajaa tarkastelemaan ongelmaa ja käyttämään tehokkaampia puuttumiskeinoja ongelmallisten tilanteiden lieventämiseksi tai ratkaisemiseksi. (Ruoho ym. 2001, 254.)

Luokitteluun liittyy kuitenkin myös ongelmia. Hautamäen ym. (2001, 179) mukaan oppilaita luokitellaan lääketieteellisiin ja psykologisiin eikä kasvatusta edistäviin näkököhtiin perustuen, jolloin luokittelu ei palvele opetusta. Toisaalta perusteet, joilla oppilaita luokitellaan, voivat vaihdella alueittain. Luokittelu on myös oppilasta leimaavaa, mikä voi vaikuttaa yhteisön tekemiin havaintoihin oppilaasta. Oppilaan kohtaaminen ensisijaisesti käyttäytymishäiriöisenä voi heijastua ympäristön odotuksiin ja vuorovaikutukseen, mikä puolestaan saattaa näkyä yksilön kehityksessä. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen perustana onkin jokaisen yksilön kunnioittaminen ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille oppilaille heidän poikkeavuutensa korostamisen sijaan.

3.3 Oppilaisiin liittyvät tekijät

Avramidis ym. (2000) tutkivat yleisopetuksen opettajien suhtautumista erityistä tukea tarvitsevien lasten inklusiiviseen opetukseen. Tämän tutkimuksen mukaan kaikkein eniten huolta ja painetta opettajille loivat ne oppilaat, joilla oli tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriöitä. Artikkelissa viitattiin myös Cloughin ja Lindsayn (1991) tekemään aiempaan tutkimukseen, jossa niin ikään oppilaat, joilla oli havaittavissa käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia, koettiin oppimisvaikeuksisten ohella kaikkein haastavimmiksi. Opettajien iällä tai opetuskokemuksella ei ollut vaikutusta annettuihin vastauksiin. Myös Soodak ym. (1998) totesivat opettajien suhtautuvan käyttäytymishäiriöisten ja oppimisvaikeuksisten inklusiiviseen opetukseen vastahakoisemmin kuin fyysisesti vammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen luokassa.

Greenen, Beszterczeyn, Katzensteinin, Parkin ja Goringin (2002) toteuttamasta tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat kokivat oppilaiden, joilla on ADHD, opettamisen psyykkisesti rasittavampana kuin niiden, joilla ei ole kyseistä häiriötä. Kuten aiemmin todettiin, opettajien käsitykset oppilaan haastavan käytöksen rasittavuudesta vaihtelevat yksilöllisesti. Opettajilla, jotka kokivat stressaavana oppilaan huonon käytöksen, ilmeni myös työuupumuksen oireita. Koulun sisäisen ilmapiirin ja oppilaiden haastavan käyttäytymisen lisäksi opettajan senhetkinen elämäntilanne kouluyhteisön ulkopuolella voi vaikuttaa opettajan kokemuksiin työn rasittavuudesta (Greene ym. 2002).

Tutkimuksissa, joissa selvitettiin opettajien suhtautumista käyttäytymisen ongelmiin, osoittautui, että opettajat kokivat aggressiivisesti ja uhmakkaasti käyttäytyvät oppilaat haastavammiksi kuin ne oppilaat, joilla oli sisäänpäin suuntautuneita käyttäytymisen ongelmia (Johnson & Fullwood 2006, Liljequist & Renk 2007). Suhtautuminen siihen, miten haastavaksi oppilas koetaan, voi muuttua, jos oppilaalla on muitakin kuin pelkkään käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia. Tätä väitettä tukee Greenen ym. (2002) tutkimus, jonka mukaan oppilaat, joilla ADHD:n liitännäisoireina esiintyi joko aggressiivista, haastavaa käytöstä tai tunne-elämän häiriötä, olivat opettajien mielestä haastavampia kuin ne oppilaat, joiden ADHD:ssa ei ilmennyt kyseisiä oireita. Myös Soodak ja Podell (1993) esittivät, että mikäli oppilaalla on sekä käyttäytymishäiriö että oppimisvaikeus, hänet siirretään useammin erityisopetukseen kuin oppilas, jolla on ainoastaan jompikumpi.

Moberg (2003) havaitsi tutkimuksessaan, että myös suomalaiset opettajat suhtautuvat kielteisimmin käyttäytymishäiriöisten tai oppimisvaikeuksisten oppilaiden integraatioon, kun taas Sambiasa fyysinen vamma tai oppimisvaikeus aiheutti opettajissa kielteisimmän reaktion. Tämän perusteella Moberg otaksuu, että suhtautuminen inklusioon ei aina ole kiinni asenteista, vaan opetuksen järjestämiseen liittyvistä käytännön ongelmista. Sambialaiset opettajat kokevat, että pitkien ja hankalien koulumatkojen takia liikuntavammaiselle tai näkövammaiselle oppilaalle vähemmän rajoittava opiskeluympäristö löytyy erityiskoulusta, jossa on mahdollisuus esimerkiksi asuntolapalveluihin. Suomessa sen sijaan kouluympäristöt suunnitellaan nykyisin liikuntavammaiset huomioon ottaen, joten puitteet inklusiolle ovat suotuisat. Suomalaisten opettajien asenteet tuntuvatkin siten vaikuttavan enemmän juuri käyttäytymishäiriöisten oppilaiden inklusiosta keskusteltaessa. (Moberg 2003.)

3.4 Opettajiin liittyvät tekijät

Opettajat suhtautuvat myönteisesti inklusioon ideologiana (Avramidis ym. 2000, Avramidis & Kalyva 2007). Opettajien mielestä erityisen tuen tarpeessa olevilla oppilailla on oikeus käydä koulua yhdessä oman ikäluokkansa kanssa. Toisaalta opettajat arvioivat yleisopetuksen ympäristön parantavan oppilaiden sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja.

Asennoituminen on kriittisempää, kun tarkastellaan opetuksen järjestämistä käytännössä ja päivittäistä toimintaa luokassa (Avramidis & Kalyva 2007). Myönteisimmin inklusiioon tuntuvatkin suhtautuvan ne, jotka ovat kaikkein kauimpana opetustehtävästä (Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford, & Quinn, 2004).

Moberg (2003) käsitteli kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen suhtautumista neljän ulottuvuuden avulla, joissa opettajien asenteet vaihtelevat suurestikin. Tutkimus osoitti, että opettajat suhtautuivat inklusiiviseen opetukseen melko kriittisesti. Kaikkein helpointa opettajien oli hyväksyä inklusio oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistävänä pyrkimyksenä. Myöskään opetuksen laadun ei koettu heikentyvän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusion myötä. Erityisopettajat suhtautuivat kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen yleisesti ottaen luokanopettajia myönteisemmin (Moberg 2003, Moberg & Savolainen 2003). Sen sijaan tarkasteltaessa opettajien käsityksiä yleisopetuksen opettajien taidoista opettaa erityisoppilaita sekä yleisopetuksen kyvystä kohdata vaikeastikin vammaisten kasvatuksellisia erityistarpeita, suhtautuminen inklusiioon oli selvästi epäluuloisempaa. (Moberg 2003.) Esimerkiksi Lopesin ym. (2004) tutkimuksen mukaan sekä erityisopettajat että luokanopettajat kokivat, etteivät kaikkein haastavimmat oppilaat saa riittävästi tukea yleisopetuksen luokassa ilman erityisiä tukipalveluja.

Aiemmat kokemukset. Yläkoulujen opettajille tehdyssä tutkimuksessa osoittautui, että oppiaineissa, joita opetettiin enimmäkseen valinnaisaineina, opettajan suhtautuminen käyttäytymisen häiriöihin oli kielteisempää kuin kaikille pakollisissa aineissa. Johnson ja Fullwood (2006) arvelevat, että asenteiden taustalla voivat vaikuttaa opettajien aiemmat kokemukset yleisopetukseen integroiduista erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Valinnaisten aineiden opettajat eivät ole tottuneet näkemään erityisoppilaita kurseillaan toisin kuin peruskurssien opettajat, joiden tunneilla erityisoppilaat käyvät säännöllisesti. Opettajien aiemmat kokemukset inklusion onnistuneesta toteuttamisesta vaikuttivat suhtautumiseen myönteisesti (Avramidis ym. 2000; Moberg 2003, Avramidis & Kalyva 2007). Nykyinen koulujärjestelmä pyrkii huolehtimaan erityistä tukea tarvitsevista oppilaista aiempaa paremmin niin, etteivät he putoaisi pois opetuksen piiristä ylemmille luokille siirryttäessä. Siksi tänä päivänä myös yläluokkien opettajien on sopeuduttava sii-

hen, että he joutuvat työssään kohtaamaan erityisoppilaita ja vastaamaan heidän tarpeisiinsa. (Lopes ym. 2004.)

Opettajan koulutus. Valinnaisten kurssien opettajien tutkinnot osoittautuivat tutkimuksessa useimmiten suppeammiksi kuin peruskurssien opettajien. Tutkijoiden mukaan opettajien lisäkoulutuksella voidaan vaikuttaa opettajien käsityksiin käyttäytymisen häiriöistä sekä lisätä opetuksen ja häiritsevän käyttäytymisen hallinnan tehokkuutta. (Egyed & Short 2006, Johnson & Fullwood 2006.) Tätä ajatusta tukevat myös tutkimustulokset, joiden mukaan erityispedagogisen lisäkoulutuksen avulla opettajien luottamus omaan kykyihin vastata oppilaidensa tuomiin haasteisiin kasvoi ja sen seurauksena myös opettajien suhtautuminen erityisoppilaisiin omassa luokassa muuttui myönteisemmäksi (Avramidis ym. 2000, Avramidis & Kalyva 2007). Samansuuntaisia ajatuksia ovat esittäneet myös Lopes ym. (2004), joiden mukaan alaluokkien opettajien myönteisempi suhtautuminen erityisoppilaisiin voi johtua erityispedagogiikan alan kursseista, joita he ovat opintojensa aikana suorittaneet.

Työkokemus. Soodak ym. (1998) havaitsivat, että enemmän työkokemusta omaavat opettajat suhtautuivat torjuvammin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmissä. On mahdollista, että opettajien aiemmat kokemukset inkluusivisesta opetuksesta ovat olleet negatiivisia eikä opetuksella ole saavutettu tavoiteltuja tuloksia. Toisaalta voi olla, että opettajat, joilla on vähemmän aikaa koulutuksesta ja näin ollen myös vähemmän työkokemusta, ovat koulutuksensa aikana omaksuneet tehokkaampia keinoja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamiseen.

Opettajan halukkuus opettaa käyttäytymishäiriöisiä oppilaita voi riippua hänen käsityksistään siitä, millaista on eri-ikäisten oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen. Lopes ym. (2004) viittaavatkin aiempiin tutkimuksiin, joiden perusteella käyttäytymisen ja oppimisen ongelmat vaikuttavat pahentuvan oppilaiden iän myötä. Bakerin (2005) tekemästä tutkimuksesta kävi ilmi, että alakoulun opettajat kokivat selviävänsä haastavista tilanteista yläkoulun opettajia paremmin ja he suhtautuivat myönteisemmin käyttäytymishäiriöisten opettamiseen ja heidän erityisten tarpeidensa tukemiseen. Oppilaiden iän ohella

tätä ilmiötä perusteltiin myös sillä, että alaluokilla oppilaiden kanssa vietetty aika suhteutettuna oppilasmäärään on suurempi kuin ylemmillä luokilla.

Weisel ja Dror (2006) analysoivat kouluorganisaation sisäistä ilmapiiriä kuuden näkökulman kautta. Opettajan inklusiomyönteisyyteen vaikuttivat merkittävimmin koulun johdon myönteinen suhtautuminen inklusioon ja opettajan työn tukeminen. Yhtä tärkeänä pidettiin sitä, että opettaja kokee työnsä luonteeltaan itsenäiseksi, mutta hänellä on mahdollisuus tehdä yhteistyötä toisten opettajien kanssa.

Mavropouloun ja Padeliadun (2002) mukaan Cooper ym. (1994) ovat esittäneet, että käyttäytymishäiriöt voivat olla uhka opettajan rakentamalle tehokkaalle oppimisympäristölle. Opettaja voi kokea, että käyttäytymishaasteiden hallinta on hänen pätevyytensä ja pystyvyytensä mittari ja että hänen työtään arvioivat tässä suhteessa sekä oppilaat, heidän vanhempansa että työyhteisön jäsenet (Mavropoulou & Padeliadu 2002). Opettaja sulkee oven perässään astuessaan luokkaansa ja vetäytyy samalla piiloon työyhteisön arvioivilta katseilta. Toisten kanssa tehtävän yhteistyön koetaan uhkaavan opettajan työn itsenäistä luonnetta. (Weisel & Dror 2006.) Oppilaan erityisen tuen tarve edellyttää kuitenkin usein moniammatillista yhteistyötä, minkä vuoksi opettajan tulisi voida kokea työyhteisö uhan sijasta voimavarana, johon voi tarvittaessa tukeutua. Opettajat, joilla oli mahdollisuus tehdä yhteistyötä sen uhkaamatta kuitenkaan opettajan omaa ammatinhallinnan tunnetta, suhtautuivat myönteisemmin inklusioon, olivatpa käsitykset omasta pystyvyydestä millaiset tahansa (Soodak ym. 1998; Weisel & Dror 2006). Bakerin (2005) mukaan yhteistyö ylemmän asteen koulutuksen, alueellisten erityisopetuksen resurssikeskusten ja paikallisen opetustoimen kanssa voi parantaa opettajien mahdollisuuksia luoda tehokkaampia oppimisympäristöjä.

3.5 Minäpystyvyyden yhteys kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen

Myönteisimmin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon suhtautuivat opettajat, jotka kokivat oman opetuspystyvyytensä hyväksi ja käyttivät työssään erilaisia, tehokkaampia opetuksen eriyttämisen keinoja (Soodak ym. 1998). He kykenivät työssään myös pitkäjänteisempään suunnitteluun (Mavropoulou & Padeliadu 2002). Opettajat,

jotka luottavat omiin kykyihinsä vaikuttaa oppilaiden oppimiseen, kannustavat ja rohkaisevat oppilaita ja pyrkivät muokkaamaan sekä tehtäviä että käyttämiään opetusmenetelmiä oppilaille sopiviksi (Emmer & Hickman 1991). He myös kokevat pystyvänsä vastaamaan paremmin käyttäytymishäiriöisten oppilaiden tuomiin haasteisiin sekä luomaan ja säilyttämään miellyttävän oppimisympäristön erilaisten käyttäytymisen hallinnan keinojen avulla (Baker 2005).

Opettajat kokivat minäpystyvyytensä heikoksi etenkin haastavien ja uhmakkaasti käyttäytyvien oppilaiden hallinnassa. Lisäkoulutuksen myötä opettajan taidot hallita oppilaiden käyttäytymistä lisääntyivät (Egyed & Short 2006). Samalla vahvistui myös opettajan käsitys omista kyvyistä ja valmiuksista sekä ennen kaikkea halukkuudesta opettaa kyseisiä oppilaita. Opettajan käsitys minäpystyvyydestä vaikuttaa siis heidän asenteisiinsa inkluusiota kohtaan. (Soodak ym. 1998; Baker 2005; Weisel & Dror 2006.) Mitä vahvemaksi opettaja kokee minäpystyvyytensä, sitä vähemmän hän tuntee masennusta, ahdistusta tai pelkoa kohdatessaan käyttäytymishäiriöisiä oppilaita (Hastings & Brown 2002).

Päätös siirtää oppilas erityisopetukseen ei aina ole seurausta opettajan heikosta minäpystyvyydestä (Soodak & Podell 1993). Vaikka yleisopetuksen opettajat suhtautuivat alaluokilla luottavaisesti omaan pystyvyyteensä opettajina, he olivat Lopesin ym. (2004) tutkimuksessa kuitenkin sitä mieltä, että erityisoppilaan paikka on erityisluokassa. Luokanopettajien käsityksen mukaan erityisopettajilla on monipuolisemmin keinoja ohjata erityisoppilaita. Myös erityisopettajat kokivat erityisoppilaiden integraation yleisopetukseen ilman tukipalveluja liian vaativaksi tehtäväksi luokanopettajille. Mobergin (2003) tekemä tutkimus osoitti, että Suomessakin erityisopettajat suhtautuvat myönteisesti inklusiiviseen opettamiseen, mutta ovat myös huolissaan luokanopettajien pätevyydestä ja kyvyistä kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Päätös erityisoppilaan sijoittamisesta yleisopetukseen edellyttääkin opettajalta sekä vahvaa henkilökohtaista pystyvyyttä että opetuspystyvyyttä (Soodak & Podell 1993).

Toisaalta opettajat ovat myös huolissaan resurssien riittävydestä erityistä tukea tarvitseville oppilaille (Avramidis ym. 2000). Onkin syytä pohtia, onko käsitys integraatioon

tarvittavista tukitoimista este opettajan minäpystyvyyden vahvistumiselle. Jos luokanopettaja kokee, ettei hänellä ole riittävästi resursseja opettaakseen luokkaansa sijoitettuja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, onko hänellä silloin mahdollisuuksia kokea onnistuvansa työssään? Luokan sosiaalisella ilmapiirillä ja opettajan omalla vuorovaikutuksellisella suhteella oppilaisiin on kuitenkin merkittävä vaikutus opettajan työssä onnistumisen kokemuksiin. (Hastings & Bham 2003.) Voidaankin olettaa, että opettaja, joka tulee hyvin toimeen oppilaidensa kanssa, jaksaa työssään paremmin, vaikka kaikkia tukipalveluita ei olisikaan hyvin saatavilla.

Oppilaiden haastavan käyttäytymisen ja opettajan oman senhetkisen elämäntilanteen lisäksi myös koulun sisäinen ilmapiiri voi vaikuttaa opettajan kokemuksiin työn rasittavuudesta (Greene ym. 2002). Opettajat, joiden tunne pystyvyydestään on vahva, kokevat hyötyvänsä saamastaan työnohjauksesta (Coladarci & Breton 1997). Kun opettaja uskoo kykenevänsä tekemään työnsä vaaditulla tavalla, hän ei koe työnohjausta uhkana vaan pikemminkin mahdollisuutena. Heikon pystyvyyksäsityksen omaava opettaja voi ajatella, että ohjauksella pyritään puuttumaan hänen tapaansa tehdä työtään, jolloin työn itsenäinen luonne kärsii. Juuri heikon pystyvyyksäsityksen omaavat opettajat kuitenkin tarvitsivat työnohjausta ja yhteisön tukea. Hastingsin ja Bhamin (2003) mukaan ympäristön tarjoamalla sosiaalisella tuella ja minäpystyvyydellä voi olla vaikutusta opettajan psyykkisten ongelmien ennaltaehkäisyyn. Heidän mukaansa pystyvyyden tunnetta tulisi vahvistaa jo opetusharjoittelujen aikana. Opettajien minäpystyvyyden vahvistaminen on tärkeintä opettajan työn alkutaipaleella myös siksi, että opettajien huolestuneisuus työssä jaksamisestaan vähenee vuosien mittaan (Ghaith & Shaaban 1999). Samansuuntaisia havaintoja ovat tehneet myös Soodak ja Podell (1997), joiden mukaan alakoulun opettajien henkilökohtainen pystyvyys on vahvimmillaan opiskeluaikana, mutta romahtaa ensimmäisinä työvuosina. Voi olla, että opetusharjoitteleista huolimatta nuorten opettajien käsitykset henkilökohtaisesta pystyvyydestä eivät ole todenmukaisia. Opetusharjoittelun aikana opiskelija ei ole vastuussa luokasta ja haastavista oppilaista samalla tavoin kuin varsinainen opettaja, joka kohtaa oppilaansa päivittäin ja joutuu selviämään kaikista eteen tulevista tilanteista. Kokonaisvastuun kantaminen oppilaista jo harjoitteluajana voi edistää realistisemmän pystyvyyksäsityksen kehittymistä. Tukemalla opettajaa myös

ensimmäisten työvuosien aikana saatetaan vähentää opettajien alanvaihtoaikeita. Opettajat, jotka pysyttelevät opettajan työssä, saavuttavat vuosien mittaan lähes yhtä vahvan henkilökohtaisen pystyvyyden kuin heillä oli ennen työelämään siirtymistään (Soodak ja Podell 1997). On esitetty myös, että toiset opettajat osaavat hallita stressiä ja välttää työuupumusta toisia paremmin ja työssään uupuneet opettajat myös vaihtavat alaa helpommin. Tällöin pidemmän työkokemuksen omaavat opettajat ovat niitä, joilla on paremmat selviytymiskeinot jaksaa opettajan työssä. (Egyed & Short 2006).

4 TUTKIMUSONGELMAT

1. Onko opettajien pystyvyyskäsityksissä eroja?
2. Miten opettajat suhtautuvat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmässä?
3. Onko opettajien pystyvyyskäsityksillä, iällä, opetuskokemuksella tai opettajan tehtävällä yhteyttä siihen, miten opettajat suhtautuvat erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmässä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusjoukko

Tutkimus toteutettiin syksyn 2007 ja kevään 2008 aikana osana erityispedagogiikan yksikön Kuopio-Mikkeli –hanketta. Aineisto kerättiin helmikuussa 2008 kyselylomakkeilla, jotka lähetettiin molemmissa kaupungeissa seitsemään tutkimuskouluun kaikille opettajille (n = 206) sekä kaupunkien kaikille erityisopettajille ja erityisluokanopettajille (n = 90). Heistä kyselyyn vastasi 229 opettajaa eli 77 % otannasta. Kuopiossa yleisopetuksen opettajat osallistuivat tutkimukseen erityisopetuksen opettajia aktiivisemmin, Mikkelisä tilanne oli päinvastainen. Opettajien osallistuminen tutkimukseen on esitetty yksityiskohtaisemmin taulukossa 1. Iältään opettajat olivat 25–60 –vuotiaita (ka = 42,01) ja työkokemusta heillä oli 1-34 vuotta (ka = 15,5). Iän ja työkokemuksen suhteen kaupunkien välillä ei ollut eroa (ikä: $t = .475$, $df = 210$, $p = .635$; työkokemus: $t = .475$, $df = 191$, $p = .635$). Vastaajista naisia oli 72 % ja miehiä 28 %.

TAULUKKO 1. Opettajien osallistuminen tutkimukseen.

	KUOPIO			MIKKELI			kyselyyn vastanneet yhteensä
	otosjoukko	vastauksia	%	otosjoukko	vastauksia	%	%
Erityisopettajat otantakouluissa	33	25	76	30	26	87	81
Erityisopettajat muissa kouluissa	66	36	55	24	15	63	57
Erityisopetuksen opettajat yhteensä	99	61	62	54	41	76	67
Yleisopetuksen opettajat	83	79	95	60	37	62	81
Opettajan tehtävä tuntematon		5			6		
Kaikki otoksen opettajat	182	145	80	114	84	74	77

5.2 Kyselylomake

Kyselylomakkeessa kartoitettiin vastaajien taustatiedot: sukupuoli, ikä, työkokemus ja työtehtävä. Luokanopettajien ja aineenopettajien lomakkeissa selvitettiin myös opettajan tietoja erityisopetuksesta, HOJKSin ja HOPSin laatimisesta ja kokemuksia erityisoppilasta sekä pyydettiin arvioimaan erityisoppilaiden määrää omassa luokassa. Kyselylomakkeen taustatieto-osiot on esitetty liitteessä 2. Taustatietoja, joihin vastasivat vain yleisopetuksen opettajat, ei sisällytetty lopullisiin analyysiin.

Opettajien pystyvyyskäsitteitä selvitettiin mittarilla, joka on lyhennetty ja suomennettu versio Gibsonin ja Dembon (1984) Teacher Efficacy Scale –mittarista. Alkuperäisessä mittarissa oli 30 väittämää, joista tähän tutkimukseen valittiin 16 väittämää perustuen tutkijoiden havaintoihin muuttujien faktorirakenteesta. Kyseisen 16-osaisen minäpystyvyysmittarin reliabiliteetti arvioituna Cronbachin alfa-kertoimella oli .79, henkilökohtaisen pystyvyyden faktorin osalta .78 ja opetuspystyvyyden faktorin osalta .75 (Gibson & Dembo 1984).

Opettajien käsityksiä kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta tarkasteltiin Mobergin (Moberg 1998, 2003, Moberg & Savolainen 2003) kehittämän asennemittarin pohjalta muokatun mittarin avulla. Edellä mainituissa tutkimuksissa kyseisen mittarin reliabiliteetti Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna oli .86 suomalaisten vastaajien osalta. Tässä tutkimuksessa käytettyyn mittariin lisättiin 3 muuttujaa (109, 110 ja 111) ja sana ”vammainen” korvattiin käsitteellä ”erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas”.

Sekä kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen että pystyvyyskäsitteiden osalta mittarin asteikkona käytettiin 6-portaista Likert-asteikkoa (1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä).

5.3 Aineiston analysointi

Kyselyn osio, jolla mitattiin opettajien suhtautumista kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen, sisälsi sekä negatiivisia että positiivisia väittämiä. Ennen aineiston analysoin-

tia inkluusiovastaiset väittämät (91, 92, 96, 97, 98 101,105,107,108) käännettiin samansuuntaisiksi positiivista suhtautumista kuvaavien väittämien kanssa. Myös minäpystyvyyssosion väittäjä 65 käännettiin.

5.3.1 Faktoriansalyysi

Muuttujien korrelaatorakennetta selvitettiin eksploratiivisen faktoriansalyysin avulla. Tarkoituksena oli vähentää tutkittavien muuttujien määrää luomalla korreloituneista muuttujista faktoreita. Jotta faktoriansalyysin suorittaminen olisi järkevää, on muuttujien oltava aidosti korreloituneita (Metsämuuronen 2005, 615). Tämän vuoksi ennen faktoriansalyysiä laskettiin muuttujien väliset korrelaatiot. Korrelaatiomatriisia tarkasteltaessa havaittiin, että useimmat korrelaatiot ylittivät Tabachnickin ja Fidellin (2000, Metsämuurosen 2000, 615 mukaan) suositteleman 0.30 rajan.

Opettajien minäpystyvyys. Pääakselifaktorointi suoritettiin valitsemalla faktorin ominaisarvon rajaksi yli yksi. Aluksi faktorit rotatoitiin sekä suorakulmaisella Varimax-menetelmällä että vinokulmaisella Direct oblimin –menetelmällä. Molemmissa tapauksissa muuttujat jakautuivat samalla tavoin neljään sisällöllisesti mielekkääseen faktoriin. Suorakulmainen rotaatio ei kuitenkaan salli lainkaan faktoreiden välisiä korrelaatioita. Kasvatustieteissä tutkittavan ilmiön eri ulottuvuudet eivät yleensä ole toisistaan riippumattomia (Leskinen & Kuusinen 1991), minkä vuoksi päätettiin käyttää vinokulmaista rotatointia. Faktorit rotatoitiin uudelleen rajoittaen faktorien määrä kahteen, koska Cattellin Scree-testin perusteella faktorin 2 jälkeen ominaisarvoissa ei tapahdu suurta muutosta. Lisäksi kahden faktorin ratkaisu selkiyttää tulosten tarkastelua. Nämä faktorit selittävät yhteensä 33.080 % muuttujien varianssista. Muuttujat myös latautuivat faktoreille samalla tavoin kuin Gibsonin ja Dembon (1984) tutkimuksessa. Muuttujien faktorilataukset on esitetty liitteessä 3. Faktorit nimettiin henkilökohtaiseksi pystyvyydeksi ja opetuspystyvyydeksi.

Opettajien suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen. Pääakselifaktorointi suoritettiin määrittämällä faktorin ominaisarvon rajaksi yli yksi, jolloin muuttujat jakautuivat kuuteen faktoriin. Muuttujien latautuminen faktoreille ei kuitenkaan tuotta-

nut sisällöllisesti selvää ratkaisua. Myös opettajien käsitykset kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta voivat koostua toisistaan riippuvista osatekijöistä, joten faktorit rota-toitiin vinokulmaisesti Direct oblimin –menetelmällä. Vinokulmaisesti rotatoitaessa muuttujat latautuivat faktoreihin sisällöllisesti mielekkäämmin, mutta faktorien sisällön yksiselitteisyyden parantamiseksi faktorimatriisista poistettiin vielä muuttujat 90 ja 100, jotka poikkesivat sisällöltään saman faktorin muista muuttujista vaikeuttaen tulosten tul-kintaa. Näin saadut faktorit eivät eronneet vastaavista alkuperäisistä faktoreista, vaan pareittaiset korrelaatiot vanhojen ja uusien faktoreiden osalta olivat korkeita ($r < .939$, $p < .001$, $n = 207$).

Mobergin (2003) tutkimuksessa muuttujat jakautuivat neljään faktoriin, minkä vuoksi faktorointia kokeiltiin myös rajoittaen faktorien määrä neljään ja rotatoimalla faktorit sekä suorakulmaisesti että vinokulmaisesti. Neljän faktorin malli ei kuitenkaan tuottanut sisällön tulkinnan kannalta selkeää ratkaisua.

Faktorit, jotka kuvaavat opettajan käsityksiä kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta nimettiin tässä tutkimuksessa seuraavasti:

1. resurssit ja tehokkuus (2 muuttujaa)
2. käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten opetus (3 muuttujaa)
3. oikeudenmukaisuus, oppilaan itsetunto ja koulumenestys (5 muuttujaa)
4. opetuksen laatu (3 muuttujaa)
5. oppilaiden sosiaaliset suhteet (2 muuttujaa)
6. yleisopetuksen opettajan kyky vastata erityisen tuen tarpeisiin (5 muuttujaa).

Nämä kuusi faktoria selittävät yhteensä 46.123 % muuttujien varianssista. Muuttujien lataukset faktoreille on esitetty liitteessä 4.

5.3.2 Aineiston tarkastelu keskiarvojen perusteella

Aluksi haluttiin selvittää, miten opettajat yleisesti ottaen suhtautuvat kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen ja millaisia ovat heidän pystyvyyskäsityksensä. Näitä tarkasteltiin laskemalla opettajakohtaiset keskiarvot sekä kuhunkin faktoriin sisällyneille muuttujille

että molemmille kyselyn osioille. Niiden perusteella laskettiin eri tehtävissä toimivien opettajien faktorikohtaiset keskiarvot, joita verrattiin asteikon keskikohtaan 3.5.

5.3.3 Kovarianssianalyysi

Kovarianssianalyysillä voidaan tutkia samanaikaisesti luokiteltujen muuttujien ja jatkuva-aikaisten muuttujien vaikutusta vastemuuttujaan. Kovariaatilla pyritään vähentämään satunnaista vaihtelua, kun halutaan selvittää, onko ryhmien keskiarvoissa tilastollisesti merkitsevää eroa (Metsämuuronen 2005, 747). Sen avulla voidaan siis selvittää esimerkiksi, johtuvatko opettajien erot käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamiseen suhtautumisessa opettajan työtehtävästä vai kenties siitä, että eri tehtävissä työskentelevien opettajien minäpystyvyydessä on eroja.

Luokitelluista muuttujista ainoastaan opettajan tehtävä sisällytettiin analyysiin. Sukupuolten välisiä eroja ei aineiston perusteella voitu tarkastella, sillä tehtävittäin jaoteltuina miehiä oli tietyissä opettajaryhmissä hyvin vähän. Taulukossa 2 on esitetty sekä alustavan tarkastelun kohteena ollut joukko sekä lopullisiin analyysiin sisältyvä joukko. Aineiston supistuminen johtui siitä, että joidenkin vastaajien taustatiedoissa oli puutteita eikä niitä sen vuoksi sisällytetty lopullisiin analyysiin. Puutteellisista taustatiedoista aiheutunut kato kohdistui kuitenkin tasaisesti koko aineistoon.

TAULUKKO 2. Naiset ja miehet opettajan eri tehtävissä Kuopiossa ja Mikkelissä (su-
luissa alustavan tarkastelun kohteena ollut joukko).

		luokan- opettaja	aineen- opettaja	erityis- opettaja	erityis- luokan- opettaja	yhteensä
KUOPIO	nainen	11 (17)	24 (35)	14 (20)	16 (22)	65 (94)
	mies	7 (7)	16 (20)	2 (3)	10 (14)	35 (44)
	yhteensä	18 (24)	40 (55)	16 (23)	26 (36)	100 (138)
MIKKELI	nainen	9 (11)	8 (13)	13 (17)	12 (20)	42 (61)
	mies	7 (8)	5 (5)	1 (2)	2 (2)	15 (17)
	yhteensä	16 (19)	13 (18)	14 (19)	14 (22)	57 (78)

Myös kaupunkeja päätettiin tarkastella erikseen. Halvorsenin ja Sailorin (1990, Mobergin 1998, 147 mukaan) mukaan inklusion kehittymisen edellytykset voidaan jakaa neljään luokkaan: lainsäädännöllisiin, hallinnollisiin, asenteellisiin ja pedagogisiin tekijöihin. Tarkasteltaessa opettajien näkemyksiä inklusiosta huomion kohteena ovat ensisijaisesti asenteelliset ja pedagogiset tekijät, jotka liittyvät näkyvimmin opettajien päivittäiseen työhön. Kaupunkien väliset erot voivat johtua esimerkiksi hallinnollisista tekijöistä, joihin ei syvennytä tässä tutkimuksessa.

Opettajat olivat sijoittuneet eri tehtäviin molemmissa kaupungeissa samalla tavoin ($\chi^2 = 6.301$, $df = 3$, $p = .098$). Eri kaupunkien opettajat eivät myöskään eronneet minkään tutkitun taustamuuttujan suhteen toisistaan (henkilökohtainen pystyvyys: $t = .555$, $df = 155$, $p = .580$; opetuspystyvyys: $t = 1.127$, $df = 155$, $p = .261$; ikä: $t = 1.277$, $df = 155$, $p = .204$; työkokemus: $t = 1.340$, $df = 155$, $p = .182$).

Koska kovarianssianalyysin oletuksiin kuuluu, että kovariaatin vaikutus kaikissa tutkitavissa ryhmissä on samansuuntainen, kovariaatit ikä ja työkokemus standardoitiin keskiarvoon nolla. Tämä mahdollistaa yhdysvaikutusten luomisen luokiteltujen muuttujien ja kovariaattien välille estämättä kuitenkin päävaikutusten tulkintaa (Hendrix, Carter & Scott 1982). Koska muut kovariaatit, henkilökohtainen pystyvyys ja opetuspystyvyys, ovat faktoreita, niiden keskiarvo on nolla. Tämän vuoksi ne sisällytettiin analyysiin sellaisenaan.

Hendrixin ym. (1982) menetelmää mukailien muuttujista muodostettiin kovarianssianalyysimalli, johon sisällytettiin luokitellun muuttujan ja kovariaattien päävaikutukset sekä päävaikutusten ja kovariaattien väliset yhdysvaikutukset. Tämän jälkeen mallia yksinkertaistettiin suorittamalla kovarianssianalyysi ja poistamalla mallista heikoimmin vaikuttava yhdysvaikutus. Analyysia toistettiin, kunnes jäljelle jäivät yhdysvaikutukset olivat $p < 0.1$. Kyseinen kovarianssianalyysi suoritettiin jokaiselle inklusiofaktorille erikseen.

Kovarianssianalyysin F-testistä käy ilmi ainoastaan, että ryhmien keskiarvojen välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja. Post hoc –testauksella voidaan tarkentaa, mitkä ryhmät

eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Näitä yksittäisten ryhmien eroja tutkittiin riippumattomien otosten t-testeillä, joiden merkitsevyystasojen korjaukseen käytettiin Bonferroni-kerrointa.

5.4 Mittarin reliabiliteetti

Mittarin luotettavuutta voidaan tarkastella arvioimalla tutkimuksen reliabiliteettia eli toistettavuutta. Tässä tutkimuksessa sitä arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimella (taulukko 3). Osiossa, jolla mitattiin suhtautumista kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen, alfa-kerroin oli .845, minkä osalta tutkimuksen reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä. Metsämuuronen (2005, 464) huomauttaa, että alfan matalimpana hyväksyttävänä alarajana pidetään yleisesti alfan arvoa 0.60. Minäpystyvyyssmittarin Cronbachin alfa-kerroin oli .667, joten mittari on siltäkin osin luotettava.

TAULUKKO 3. Mittarien reliabiliteetit.

Mittari	Cronbachin alfa	Osioiden määrä
Käsitys kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta	.845	20
Minäpystyvyys	.667	16

Faktorianalyysissä toiset muuttujat latautuvat faktoreille toisia paremmin ja ilmaisevat siis paremmin faktorin sisältöä. Tämän vuoksi ei ole järkevää käyttää Cronbachin alfa-kerrointa faktorien reliabiliteetin mittarina, sillä se painottaa jokaista muuttujaa yhtä paljon. Siksi faktorien reliabiliteettia tarkasteltiin faktoripistemuuttujan avulla, joka painottaa enemmän voimakkaammin latautuneita muuttujia ja siten ilmaisee luotettavammin faktoreiden reliabiliteettia. Faktoripistemuuttujien reliabiliteetit on koottu taulukkoon 4. Resurssit ja opetuksen tehokkuus -faktorin ja oppilaiden sosiaaliset suhteet -faktorin osalta reliabiliteetti jäi matalaksi, mutta muiden faktorien reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä.

TAULUKKO 4. Faktorien reliabiliteetit.

faktorit	faktoripiste- muuttujan reliabiliteetti- kerroin	osioden määrä
Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen		20
1. Resurssit ja opetuksen tehokkuus	.367	2
2. Käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten opetus	.763	3
3. Oikeudenmukaisuus, itsetunto ja koulumenestys	.803	5
4. Opetuksen laatu	.721	3
5. Oppilaiden sosiaaliset suhteet	.514	2
6. Yleisopetuksen kyky vastata erityisen tuen tarpeisiin	.807	5
Minäpystyvyys		16
1. Henkilökohtainen pystyvyys	.852	9
2. Opetuspystyvyys	.766	7

5.5 Mittarin validiteetti

Validiteetti kuvaa sitä, miten mittarilla on kyetty mittaamaan sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata. Mittarin validiteetin tarkastelu voidaan jakaa sisällön validiteettiin, käsitevaliditeettiin ja kriteerivaliditeettiin (Metsämuuronen 2005, 109). Opettajan pystyvyyskäsitteitä on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu opettajan henkilökohtaisen pystyvyyden ja opetuspystyvyyden näkökulmista. Pystyvyyssäsitteitä mittaava osio perustuu kansainvälisissä minäpystyvyystudkimuksissa kaikkein yleisimmin käytettyyn Gibsonin ja Dembon (1984) laatimaan mittariin (Henson, Kogan & Vacha-Haase 2001). Tässä tutkimuksessa muuttajat faktoritoivat samalla tavoin kuin aiemmissa tutkimuksissa (Gibson & Dembo 1984, Woolfolk & Hoy 1990).

Kyselylomakkeen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen osion muuttajat edustavat inklusiosta käytävän keskustelun eri näkökulmia ja sitä on käytetty myös aiemmissa tutkimuksissa (Moberg 1998, 2001b, 2003; Moberg & Savolainen 2003). Tässä tutkimuksessa muuttajat latautuivat selvästi kuudelle faktorille. Ne olivat oppilaiden sosiaalisten suhteiden faktoria lukuun ottamatta sisällöltään samankaltaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleet faktorit, vaikka ne oli nimetty hieman eri tavoin.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien pystyvyyskäsitykset

Taulukko 5. Opettajien pystyvyyskäsitykset Kuopiossa ja Mikkelissä asteikolla 1-6 (1=heikko pystyvyys, 6 =vahva pystyvyys), asteikon keskikohta 3.5. LO=luokanopettajat, AO=aineenopettajat, EO=erityisopettajat, ELO=erityisluokanopettajat.

	KUOPIO					MIKKELI				
	LO	AO	EO	ELO	kaikki	LO	AO	EO	ELO	kaikki
Minäpystyvyys	4.0	3.9	4.2	4.2	4.0	4.1	3.8	4.1	4.0	4.0
Henkilökohtainen pystyvyys	3.9	3.9	4.4	4.5	4.1	4.2	3.5	4.2	4.5	4.1
Opetuspystyvyys	4.1	4.0	3.8	3.7	3.9	4.0	4.1	3.8	3.4	3.8

Opettajat kokivat sekä henkilökohtaisen pystyvyytensä että opetuspystyvyytensä hyväksi (taulukko 5). Kummassakin kaupungissa erityisopettajat ja erityisluokanopettajat kokivat henkilökohtaisen pystyvyytensä huomattavasti opetuspystyvyyttään vahvemmaksi. Kyseisissä opettajaryhmissä erot henkilökohtaisen pystyvyyden ja opetuspystyvyyden välillä olivat tilastollisesti merkitseviä (Kuopio EO: $t = 4.498$, $df = 15$, $p < .001$; ELO: $t = 3.940$, $df = 25$, $p = .001$; Mikkelä EO: $t = 2.801$, $df = 13$, $p = .015$; ELO: $t = 3.224$, $df = 13$, $p = .007$). Käsitksissä henkilökohtaisesta pystyvyydestä ilmeni eroja myös tehtävien välillä. Kuopiossa luokanopettajat kokivat henkilökohtaisen pystyvyytensä heikommaksi kuin erityisopettajat ($p = .036$) ja erityisluokanopettajat ($p = .034$). Myös aineenopettajien käsitys henkilökohtaisesta pystyvyydestä oli heikompi kuin erityisopettajien ($p = .036$) ja erityisluokanopettajien käsitykset ($p = .027$). Mikkelissä erityisluokanopettajat kokivat henkilökohtaisen pystyvyytensä vahvemmaksi kuin aineenopettajat ($p = .001$). Tarkasteltaessa yleisopetuksen opettajien keskinäisiä eroja havaittiin, etteivät luokanopettajat ja aineenopettajat eronneet henkilökohtaisen pystyvyytensä osalta tilastolli-

sesti merkitsevästi kummassakaan kaupungissa. Myöskään erityisopetuksen opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Opettajien käsitykset yleisestä opetuspystyvyydestä eivät eronneet tehtävien perusteella tilastollisesti merkitsevästi.

6.2 Suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen

Yleisesti ottaen opettajat suhtautuivat kriittisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmässä, mutta asenteissa oli eroja eri faktoreiden välillä (taulukko 6). Sekä Kuopiossa että Mikkelissä opettajat suhtautuivat kaikkein myönteisimmin inklusioon erityisoppilaiden sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavana tekijänä. Opettajat myös uskoivat yleisopetuksen opettajien kykenevän opettamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita yleisopetuksen luokissa. Kielteisintä suhtautuminen oli silloin, kun tarkasteltiin yleisopetuksen resurssien riittävyyttä. Myös käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten oppilaiden inklusiiviseen opetukseen suhtauduttiin negatiivisesti.

Taulukko 6. Opettajien suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen Kuopiossa ja Mikkelissä asteikolla 1-6 (1=kielteinen asenne, 6 = myönteinen asenne), asteikon keskikohta 3.5. LO=luokan-opettajat, AO=aineenopettajat, EO=erityisopettajat, ELO=erityisluokanopettajat.

	KUOPIO					MIKKELI				
	LO	AO	EO	ELO	kaikki	LO	AO	EO	ELO	kaikki
Yleinen suhtautuminen inklusioon	2.4	2.5	2.7	2.6	2.5	2.6	2.5	3.0	2.8	2.7
Resurssit ja opetuksen tehokkuus	2.3	2.1	1.9	1.9	2.1	2.1	2.5	2.2	2.1	2.2
Käyttäytymishäiriöiset ja vaikeasti vammaiset	2.1	2.1	2.8	2.6	2.3	2.3	2.5	2.5	2.1	2.3
Oikeudenmuk., itsetunto, koulumenestys	2.8	2.8	3.0	2.8	2.8	3.1	2.6	3.0	3.1	2.9
Opetuksen laatu	2.2	2.7	3.2	3.1	2.8	2.6	2.5	3.8	3.4	3.1
Oppilaiden sosiaaliset suhteet	3.5	3.8	3.6	3.1	3.5	3.7	4.0	4.0	3.5	3.7
Kyky vastata erityisen tuen tarpeisiin	2.8	2.8	3.3	3.0	2.9	3.2	2.8	3.8	3.3	3.2

6.3 Inklusiiviseen opetukseen suhtautumiseen vaikuttavat tekijät

Kuopio. Kovarianssianalyysin tulokset osoittivat, että Kuopion kaupungissa työskentelevien opettajien käsitys henkilökohtaisesta pystyvyydestä vaikuttaa kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen suhtautumiseen kaikkien muiden paitsi oppilaiden sosiaalisten suhteiden faktorin osalta. Vaikutus oli positiivinen käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten opettamisen, oikeudenmukaisuuden, itsetunnon ja koulumenestyksen parantumisen ja erityisen tuen tarpeisiin vastaamisen faktoreiden osalta. Henkilökohtaisella pystyvyydellä oli negatiivinen vaikutus sekä resurssien ja tehokkuuden faktoriin että opetuksen laadun faktoriin. Opetuspystyvyydellä oli positiivinen vaikutus siihen, miten opettajat kokevat kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen vaikuttavan opetuksen laatuun.

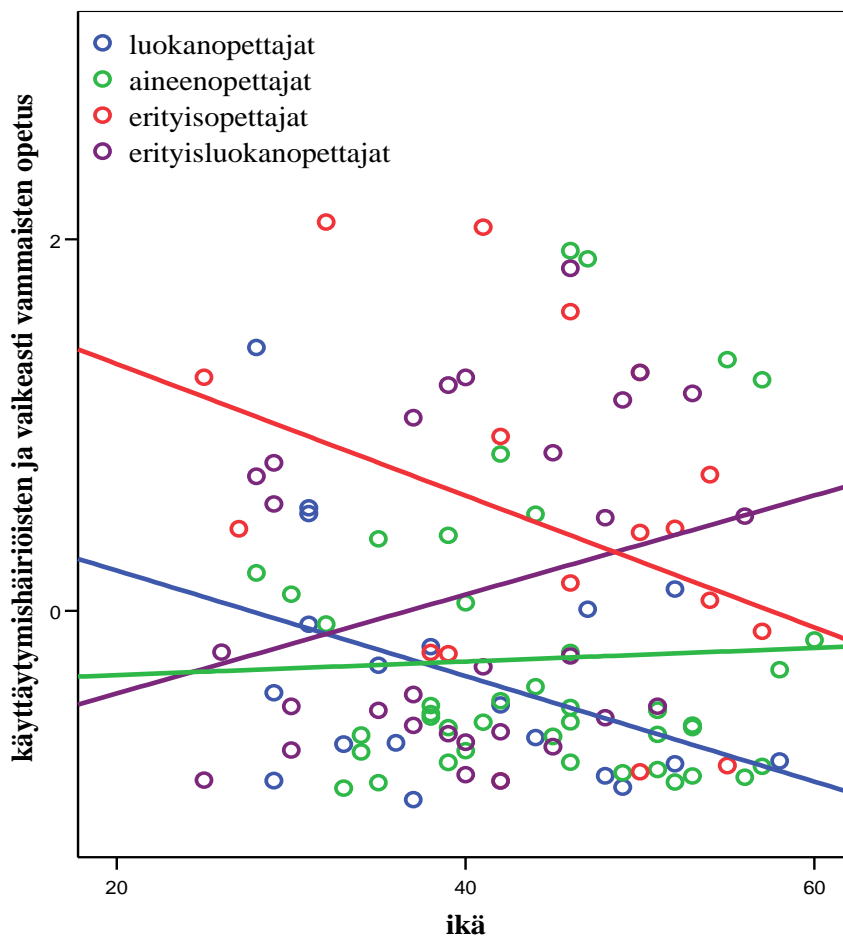
Opettajan tehtävä vaikutti siihen, miten opettaja suhtautuu käyttäytymishäiriöisten tai vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmissä. Post hoc – testissä ei kuitenkaan ilmennyt merkitseviä eroja eri opettajien välillä, mutta oli havaittavissa suuntaus, jonka mukaan aineenopettajat ($p = .067$) ja luokanopettajat ($p = .080$) suhtautuisivat erityisopettajia kielteisemmin kyseisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmissä. Kovarianssianalyysin tulokset on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Opettajien inklusioasenteisiin vaikuttavat tekijät Kuopiossa.

KUOPIO n=100		ikä ¹	työko- kemus ¹	henkilö- kohtai- nen pys- tyvyys	opetus- pysty- vyys	tehtävä	tehtävä × ikä ¹	R ²
resurssit ja opetuksen te- hokkuus	F	.032	.129	8.720	.175	1.914	-	.115
	p	.858	.721	.004	.677	.133	-	
	B	.004	-.007	-.228	.037	-	-	
käyttäytymis- häiriöisten ja vaikeasti vammaisten opetus	F	1.444	.933	4.592	1.676	2.830	3.486	.267
	p	.233	.337	.035	.199	.043	.019	
	B	.015	.023	.205	-.144	-	-	
oikeuden- mukaisuus, itsetunto, kou- lumenestys	F	.112	.122	13.205	.071	.470	-	.154
	p	.739	.727	<.001	.790	.704	-	
	B	-.009	.009	.376	-.031	-	-	
opetuksen laatu	F	2.396	2.772	7.538	6.294	.522	-	.223
	p	.125	.099	.007	.014	.668	-	
	B	.039	-.040	-.262	.271	-	-	
oppilaiden sosiaaliset suhteet	F	.127	.425	.769	.790	1.960	-	.085
	p	.723	.516	.383	.376	.125	-	
	B	.009	-.016	.087	-.100	-	-	
yleisopetuksen kyky vastata erityisen tuen tarpeisiin	F	.385	.045	6.265	.498	1.384	-	.160
	p	.537	.832	.014	.482	.253	-	
	B	-.014	.004	.209	-.067	-	-	

¹ ikä ja työkokemus standardoitu keskiarvoon 0.

F= F-testisuure, p = tilastollinen merkitsevyys, B = regression kulmakerroin, R² = mal-
lin selitysaste.



KUVIO 1. Opettajan iän ja tehtävän yhdysvaikutus käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten inklusiiviseen opettamiseen.

Opettajan työkokemus tai ikä eivät sinällään vaikuttaneet asenteisiin kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta, mutta opettajan iällä on vaikutusta siihen, miten eri tehtävissä työskentelevät opettajat suhtautuvat käyttäytymishäiriöisen tai vaikeasti vammaisen oppilaan opettamiseen yleisopetuksen luokassa ($p = .019$). Erityisluokanopettajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi sekä luokanopettajista ($p = .016$) ja erityisopettajista ($p = .005$). Erityisluokanopettajien suhtautuminen kyseisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa muuttuu myönteisemmäksi iän karttuessa, kun taas erityisopettajien ja luokanopettajien suhtautuminen on sitä kielteisempää, mitä vanhempia he ovat.

Mikkeli. Mikkelin kaupungin opettajien käsitys opetuspystyvyydestä vaikutti heidän inklusioasenteisiinsa kaikkien muiden paitsi oppilaiden sosiaalisten suhteiden faktorin osalta. Ainoastaan opetuksen laadun osalta vaikutus oli positiivinen. Opettajan tehtävä puolestaan vaikutti siihen, miten opettaja koki inklusiivisen opetuksen vaikuttavan yleisopetuksen laatuun. Erityisopettajien käsitykset kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen vaikutuksista opetuksen laatuun ovat aineenopettajien ($p = .029$) ja luokanopettajien ($p = .023$) käsityksiä kielteisemmät. Kovarianssianalyysin tulokset on esitetty taulukossa 8.

Opettajan tehtävän vaikutus siihen, miten opettaja uskoo yleisopetuksen opettajien kykenevän vastaamaan erityisen tuen tarpeisiin, lähestyi tilastollista merkitsevyyttä. Bonferroni-kertoimella tehdyn post hoc –testin mukaan aineenopettajien ja erityisopettajien välillä oli eroa ($p = .050$). Erityisopettajat suhtautuvat aineenopettajia myönteisemmin opettajan kykyyn vastata erityisen tuen tarpeisiin. Sen sijaan opettajien iällä, henkilökohtaisella pystyvyydellä ja työkokemuksella ei ollut yhteyttä siihen, miten he suhtautuvat inklusiivisen opetuksen eri osa-alueisiin.

Kummankaan kaupungin osalta mitkään tutkituista opettajan ominaisuuksista eivät vaikuttaneet opettajan käsityksiin inklusiosta oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavana tekijänä.

TAULUKKO 8. Opettajien inklusioasenteisiin vaikuttavat tekijät Mikkelissä.

MIKKELI n=57		ikä ¹	työko- kemus ¹	henki- lökoh- tainen pysty- vyys	opetus- pysty- vyys	tehtävä	tehtävä × henki- lökoh- tainen pysty- vyys	R ²
resurssit ja opetuksen te- hokkuus	F	.181	.087	.667	4.422	.079	-	.158
	p	.673	.770	.415	.041	.971	-	
	B	.012	.009	.126	-.275	-	-	
käyttäytymis- häiriöisten ja vaikeasti vammaisten opetus	F	.110	.436	.070	4.411	.804	-	.177
	p	.742	.512	.793	.041	.498	-	
	B	-.010	-.021	-.041	-.277	-	-	
oikeuden- mukaisuus, itsetunto, kou- lumenestys	F	.874	.546	2.221	9.151	.469	2.322	.292
	p	.355	.464	.143	.004	.706	0.088	
	B	.027	-.023	-.489	-.396	-	-	
opetuksen laatu	F	1.598	3.946	.772	6.131	4.386	-	.408
	p	.212	.053	.384	.017	.008	-	
	B	-.032	.055	-.118	.284	-	-	
oppilaiden sosiaaliset suhteet	F	.796	.001	.004	1.349	.787	-	.126
	p	.337	.979	.950	.251	.507	-	
	B	-.021	.001	.008	-.123	-	-	
yleisopetuksen kyky vastata erityisen tuen tarpeisiin	F	.261	.105	.087	9.962	2.767	-	.356
	p	.612	.748	.770	.003	.052	-	
	B	-.014	-.009	.042	-.379	-	-	

¹ ikä ja työkokemus standardoitu keskiarvoon 0.

F= F-testisuure, p = tilastollinen merkitsevyys, B = regression kulmakerroin, R² = mallin selitysaste.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien pystyvyyskäsityksiä, opettajien suhtautumista kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen sekä selvittää, onko opettajan minäpystyvyydellä, tehtävällä, iällä ja opetuskokemuksella yhteyttä asenteisiin inklusiivista opetusta kohtaan. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajien suhtautumiseen vaikutti Kuopiossa erityisesti käsitys henkilökohtaisesta pystyvyydestä ja Mikkelissä käsitys opetuspystyvyydestä. Myös opettajan tehtävällä oli yhteys joihinkin kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen osa-alueisiin. Tutkimuksessa havaittiin, että Kuopiossa erityisluokanopettajien suhtautuminen käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten opettamiseen yleisopetuksen ryhmässä muuttuu myönteisemmäksi iän myötä, kun muissa tehtävissä työskentelevien opettajien asenteet kyseisten oppilaiden inklusiivista opetusta kohtaan ovat sitä kielteisempiä, mitä vanhempia he ovat.

Yleisesti ottaen opettajat kokivat sekä henkilökohtaisen pystyvyytensä että opetuspystyvyytensä hyväksi. Käsitukset henkilökohtaisesta pystyvyydestä kuitenkin erosivat eri tehtävissä työskentelevien opettajien välillä. Erityisopetuksen opettajat kokivat henkilökohtaisen pystyvyytensä luokanopettajia ja aineenopettajia vahvemmaksi. Tulos eroaa Lopesin ym. (2004) tutkimuksesta, jossa 1-4 –luokkien opettajat olivat henkilökohtaiselta pystyvyydeltään vahvimpia ja kaikkein heikoimmaksi henkilökohtaisen pystyvyytensä kokivat 5-9 –luokkien opettajat, erityisopettajien jäädessä näiden ryhmien väliin.

Kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen opettajat asennoituivat melko kriittisesti. Tulokset ovat samankaltaisia kuin Mobergin (1998, 2003) tutkimuksissa. Eri osa-alueittain tarkasteltuna havaittiin, että kielteisintä suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen on resurssien riittävyyden ja opetuksen tehokkuuden näkökulmasta. Opettajat kokivat, ettei yleisopetuksessa ole riittävästi resursseja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseksi eikä inklusiivinen opetus ole tehokasta opetusta. Myös Moberg (1998, 2001c) havaitsi resurssien puuttumisen aiheuttavan kaikkein kielteisimmän reak-

tion opettajien suhtautumisessa inklusiiviseen opetukseen. Avramidisin ym. (2000) tekemässä tutkimuksessa opettajat suhtautuivat inklusioon myönteisesti yleisenä periaatteena, mutta hekin epäilivät resurssien riittävyyttä.

Opettajat suhtautuivat myös käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten inklusiiviseen opetukseen kielteisesti. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Soodak, Podell & Lehman 1998, Moberg 1998). Myönteisintä opettajien suhtautuminen puolestaan oli tarkasteltaessa inklusiota oppilaiden sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Opettajat uskoivat, ettei erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita kiusata tai leimata erilaisiksi yleisopetuksen luokalla. Opettajat eivät myöskään olleet erityisen huolissaan inklusion vaikutuksista yleisopetuksen laatuun tai opettajien kyvystä vastata oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin, toisin kuin Mobergin (1998) tutkimuksessa, jossa opettajat suhtautuivat kyseisiin osa-alueisiin kaikkein epäilevimmin.

Kuopiossa opettajan henkilökohtaisella pystyvyydellä oli yhteys siihen, millä tavoin hän suhtautui kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen. Tarkasteltaessa suhtautumista inklusiivisen kasvatuksen eri osa-alueisiin havaittiin, että ainoastaan suhtautuminen inklusioon oppilaiden sosiaalisia suhteita parantavana tekijänä oli riippumaton opettajan henkilökohtaisesta pystyvyydestä. Oppilaiden sosiaaliset suhteet muotoutunevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa eivätkä niinkään opettajan toiminnan ansiosta. Voidaan kuitenkin olettaa, että opettajat uskovat erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden ystävystyvän toisten oppilaiden kanssa, sillä suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen on tältä osin kaikkein myönteisintä.

Opettajat, jotka kokivat henkilökohtaisen pystyvyytensä vahvemmaksi, uskoivat, että yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja yleisopetuksen opettajilla tarpeeksi taitoa vastaamaan oppilaiden erityisiin tarpeisiin. Heidän mukaansa inklusiivinen opetus ei vaikuttaisi myöskään opetuksen laatuun. Vahvemman henkilökohtaisen pystyvyyden omaavat opettajat suhtautuivat myönteisemmin käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa kuin heikomman henkilökohtaisen pystyvyyden omaavat opettajat. He myös uskoivat inklusiivisen kasvatuksen edistävän oikeudenmukaisuutta sekä parantavan oppilaiden koulumenestystä ja itsetuntoa. Tu-

los on samankaltainen Soodakin ja Podellin (1993) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettajat, jotka omasivat vahvan henkilökohtainen pystyvyyden, suhtautuivat myönteisemmin inklusioon.

Kuopiossa siihen, miten opettajat suhtautuivat kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen opetuksen laatuun vaikuttavana tekijänä, vaikuttivat sekä opettajan henkilökohtainen pystyvyys että opetuspystyvyys. Mitä vahvemman henkilökohtaisen pystyvyyden opettajat omasivat, sitä vähemmän he uskoivat inklusion vaikuttavan opetuksen laatuun. Sen sijaan vahvemman opetuspystyvyyden omaavat opettajat uskoivat sen vaikuttavan opetuksen laatuun. Voi olla, että opettaja, joka luottaa henkilökohtaiseen pystyvyyteensä, uskoo kykenevänsä opettamaan kaikkia oppilaita heille sopivalla tasolla ja antamaan jokaiselle oppilaalle riittävästi huomiota, jolloin opetuksen laatu ei kärsi. Opettaja, jonka käsitys opetuspystyvyydestä on vahva, voi sen sijaan ajatella, että koska opetuksella voidaan vaikuttaa oppilaisiin tai ainakin vähentää ympäristön vaikutuksia, hänen tehtävänä on pyrkiä poistamaan luokasta kaikki tekijät, jotka voivat heikentää opetustilanteen tehokkuutta. Opettaja saattaa kokea erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vaativan enemmän opettajan aikaa ja siten heikentävän muun luokan opetuksen tasoa, mikä voi johtaa torjuvaan asennoitumiseen kyseisen oppilaan inklusiivista opettamista kohtaan.

Mikkelissä opetuspystyvyys vaikutti inklusioasenteisiin kaikkien muiden paitsi oppilaiden sosiaalisten suhteiden faktorin osalta. Vahvemman yleisen opetuspystyvyyden omaavat opettajat uskoivat, että yleisopetuksessa on riittävästi resursseja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen, mutta heidän mielestään yleisopetuksen opettajien kyvyt eivät riitä vastaamaan oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin. He epäilivät myös, että kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen heikentää opetuksen laatua. Vahvemman opetuspystyvyyden omaavat opettajat suhtautuivat kriittisesti käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten opettamiseen yleisopetuksen luokissa. Heidän mukaansa kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen ei myöskään edistä oikeudenmukaisuutta eikä paranna oppilaiden koulumenestystä tai itsetuntoa.

Kuopiossa henkilökohtainen pystyvyys ja Mikkelissä opetuspystyvyys osoittautuivat opettajien inklusioasenteisiin vaikuttaviksi tekijöiksi. Kun henkilökohtaisella pysty-

vyydellä oli havaittavissa tilastollisesti merkitsevä yhteys opettajan käsityksiin kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta, vaikutus oli positiivinen. Opetuspystyvyyden vaikutus oli yhtä faktoria lukuun ottamatta negatiivinen niiltä osin, kun asenteiden ja opetuspystyvyyden välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä. Soodakin ja Podellin (1993) tutkimuksessa opettajat, jotka kokivat molemmat pystyvyyden osa-alueet vahvoiksi, suhtautuivat myönteisimmin inklusioon, mutta tässä tutkimuksessa havaittujen yhteyksien osalta vahvan opetuspystyvyyden omaavien opettajien asennoituminen inklusioon oli pääasiassa kielteistä.

Myös opettajien tehtävillä oli yhteys heidän näkemyksiinsä kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että Kuopiossa yleisopetuksen opettajat suhtautuivat erityisopettajia kielteisemmin käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmässä. Myös Mobergin (1998) tutkimuksessa luokanopettajat vastustivat vaikeasti vammaisten sekä sopeutumattomien ja häiritsevien oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen voimakkaammin kuin erityisopettajat. Mikkelissä puolestaan yleisopetuksen opettajat eivät kokeneet kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen vaikuttavan opetuksen laatuun yhtä voimakkaasti kuin erityisopettajat. Tulos eroaa Lopesin ym. (2004) tutkimuksesta, jonka mukaan yleisopetuksen opettajat kokivat, että inklusiivinen opetus heikentää yleisopetuksen tasoa, kun taas erityisopettajat eivät olleet siitä yhtä huolissaan. Tässä tutkimuksessa ilmennyt suuntaus, jonka mukaan erityisopettajien usko yleisopetuksen opettajien kykyyn kohdata erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita olisi aineenopettajia vahvempi, on samankaltainen kuin Lopesin ym. (2004) tutkimustulos, jossa ylempillä luokilla työskentelevät, tiettyä ainetta opettavat opettajat eivät uskoneet yleisopetuksen opettajien kykyihin vastata oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin yhtä voimakkaasti kuin erityisopettajat.

Moberg (1998) viittaa nykyiseen kaksitahoiseen järjestelmään, jossa yleisopetuksen kannalta ongelmalliset oppilaat on siirretty erityisopetukseen. Dysonin (1999) mukaan inklusiosta käytävän keskustelun poliittisessa ulottuvuudessa on kyse siitä, että erityisopetuksen kannattajat ylläpitävät erityisopetusjärjestelmää korostaen omaa ammattitaitoaan. Lopesin (2004) tutkimuksessa havaittiin, että yleisopetuksen opettajat uskoivat erityisopettajilla olevan erilaisia ja tehokkaampia keinoja kohdata erityisen tuen tarpees-

sa olevia oppilaita. Yleisopetuksen opettajien usko siihen, että erityisopettajat osaavat vastata heitä paremmin erityisen tuen tarpeisiin, pitää yllä käsitystä kaksoisjärjestelmän tarpeellisuudesta.

Opettajien on havaittu suhtautuvan eri tavoin eri-ikäisten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetukseen, mitä on perusteltu muun muassa oppilaiden ongelmien vaikeutumisella (Lopes ym. 2004) ja sillä, että aineenopettajilla on vähemmän aikaa oppilasta kohti, kun opetusryhmät vaihtuvat (Baker 2005). Tässä tutkimuksessa aineenopettajien ja luokanopettajien asenteet eivät kuitenkaan eronneet toisistaan. Myöskään opettajan iällä tai työkokemuksella ei ollut yhteyttä inklusioasenteisiin. Tulos on samankaltainen kuin Weiselin & Drorin (2006) tutkimuksessa. Myöskään Meijer ja Foster (1988) eivät havainneet yhteyttä opettajan työkokemuksen ja oppilaan erityisopetukseen siirtämiseen suhtautumisen välillä.

Kuopiossa eri tehtävissä työskentelevien opettajien suhtautuminen käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten inklusiiviseen opettamiseen muuttui iän myötä. Luokanopettajat ja erityisopettajat suhtautuivat kyseisten oppilaiden opettamiseen sitä kielteisemmin, mitä vanhempia he olivat. Erityisluokanopettajien käsitys käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä sen sijaan muuttui iän myötä myönteisemmäksi. Yleisopetuksen opettajien suhtautumisen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen on havaittu muuttuvan kielteisemmäksi kokemuksen karttuessa (Soodak ym. 1998). Saattaa olla, etteivät opettajat koe kyenneensä vastaamaan oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin ja saamaan aikaan toivottuja oppimistuloksia, minkä vuoksi he suhtautuvat näiden oppilaiden opettamiseen yhä kielteisemmin. Ehkäpä erityisluokanopettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen muuttuu samasta syystä myönteisemmäksi. Opettajat, jotka ovat työskennelleet pitkään erityisluokassa, voivat tuntea uupuvansa opettaessaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaitaan ja sen vuoksi toivovat kyseisten oppilaiden opetuksen järjestämistä muulla tavoin. Aiemmin on havaittu erityiskouluissa työskentelevien erityisopettajien uupuvan työssään helpommin kuin erityisopettajien, jotka työskentelevät yleisopetuksen kouluissa, mitä on selitetty sillä, että yleisopetuksen kouluissa oppilaiden erityisen tuen tarpeen määrä voi vaihdella, eivätkä kaikki oppilaat ole yhtä haastavia kuin erityiskouluissa (Male & May 1997). Samalla

tavoin erityisluokassa kaikki oppilaat ovat erityistä tukea tarvitsevia, kun taas yleisopetuksen ryhmissä näin ei ole. Erityisluokanopettajat voivat ajatella, että inklusiivinen opetus olisi tämän vuoksi parempi ratkaisu kuin kaikkien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen samassa ryhmässä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen otanta perustui harkinnanvaraiseen näytteeseen. Tutkimuskoulut valittiin siten, että ne edustaisivat mahdollisimman kattavasti perusopetuksen kirjoa sekä kokonasa että erityisopetuksen määrän osalta. Tutkimukseen osallistumisprosentti oli hyvä, 77 %, ja opettajien tehtävien osalta kato kohdistui tasaisesti koko otantaan. Näin ollen kummankin kaupungin osalta tutkimustulokset ovat yleistettävissä koskemaan kaupungin kaikkia kouluja. Kyselylomake oli pitkä ja keskittymistä vaativa ja muutamissa lomakkeissa olikin vastattu vain osaan kysymyksistä tai jätetty vastaaminen kesken. Metsämuuronen (2005, 1136) mainitsee Hawthornen efektin yhtenä tutkimuksen ulkoisen validiteetin uhkana. Myös tässä tutkimuksessa on mahdollista, että kyselyyn osallistuneet ovat vastanneet sosiaalisesti suotavalla tavalla käsityksistään inklusiosta ja pystyvyydestään.

Tutkimuksessa käytetyt mittarit olivat toimivia, sillä niiden avulla saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Koska kyseessä oli kyselylomaketutkimus, on otettava huomioon, että kaikki kyselyyn vastanneet eivät ole ymmärtäneet käytettyjä käsitteitä samalla tavoin. Sana ”vammainen” korvattiin tässä tutkimuksessa käsitteellä ”erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas”. Opettajien käsitykset siitä, mitä on erityisen tuen tarve, voivat vaihdella. Käsitteen vaihtaminen ei juurikaan heikentänyt mittarin luotettavuutta, sillä tässä tutkimuksessa mittarin reliabiliteetti Cronbachin alfa-kertoimella mitattuna oli .845, kun se Mobergin (1998, 2003) aiemmissa tutkimuksissa oli .86.

7.3 Kaikille yhteistä koulua kohti

Tämän tutkimuksen perusteella opettajan pystyvyykäsitteet jakautuivat kahteen ulottuvuuteen, henkilökohtaiseen pystyvyyteen ja opetuspystyvyyteen. Opetuspystyvyyden

käsitteen määrittely on kuitenkin herättänyt runsaasti keskustelua (Tschannen-Moran ym. 1998). Opetuspystyvyyden käsite on liitetty opettajan käsityksiin oppilaan ympäristöstä johtuvista tekijöistä ja opettajan tekemään arvioon siitä, miten opettaja itse voi vähentää hyvällä opetuksellaan epäsuotuisten tekijöiden vaikutusta opetustilanteessa. Toisaalta opetuspystyvyys on tulkittu opettajan arvioksi siitä, mitä opetuksella yleensä voidaan saada aikaan. Tällöin arviota ei kohdisteta omiin kykyihin vaan taitoihin, joita opettajilla yleensä oletetaan olevan. Tässä tutkimuksessa opetuspystyvyys määriteltiin opettajan käsitykseksi, että yleensä ottaen hyvällä opetuksella voidaan vaikuttaa oppilaan kouluosaavutuksiin, olipa oppilaan muu ympäristö millainen tahansa.

Opettajan minäpystyvyys saattaa koostua useammasta kuin kahdesta ulottuvuudesta (Emmer & Hickman 1991). Myös Bandura (1997, 243) toteaa, että minäpystyvyys on moniulotteinen käsite. Opettajan käsitys minäpystyvyydestä voi vaihdella työhön liittyvien tehtävien perusteella. Banduran (1997, 243) mukaan opettajan minäpystyvyyttä voidaan arvioida seitsemän ulottuvuuden kautta, jotka liittyvät kykyyn vaikuttaa tehtäviin päätöksiin ja koulun resursseihin, kykyyn osallistua vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, kykyyn luoda positiivista ilmapiiriä sekä kykyyn ohjata oppilaita ja ylläpitää työrauha luokassa. Myös Tschannen-Moran ja Hoy (2001) nostavat esiin kolme opettajan päivittäiseen työhön liittyvää tehtävää, joiden perusteella opettajan pystyvyyttä tulisi arvioida: oppilaalle soveltuvien opetusmenetelmien käyttö, luokanhallintataidot ja oppilaan sitouttaminen opiskeluun. Vaikka tässä tutkimuksessa minäpystyvyyttä tutkittiin kahden ulottuvuuden kautta, jatkotutkimuksia ajatellen olisi perusteltua tarkastella syvemmin opettajien käsityksiä omista kyvyistään toimia erilaisissa tilanteissa ja tehtävissä.

Erityisopetuksen opettajien myönteisempi suhtautuminen inklusioon voi johtua useista seikoista. Kyselylomakkeiden erilaisuuden vuoksi opettajien aiemmat kokemukset ja tiedot erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaiden opettamisesta jäivät tarkastelun ulkopuolelle ja jatkossa myös erityisopetuksen opettajien kokemuksia ja tietoja olisi syytä kartoittaa. Saattaa olla, että erityisopettajat ovat saaneet koulutuksensa myötä enemmän valmiuksia käyttäytymishäiriöisten ja vaikeasti vammaisten oppilaiden kohtaamiseen kuin yleisopetuksen opettajat. Koulutukseen osallistumisen on todettu vaikuttavan ink-

luusioasenteisiin myönteisesti (Avramidis ym. 2000). Toisaalta erityisopetuksen opettajilla voi myös olla enemmän kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta. Opetuskokemus ei kuitenkaan automaattisesti muuta asenteita myönteisiksi, vaan kokemusten erityisoppilaiden inklusiivisesta opettamisesta on oltava positiivisia (Moberg 2003).

Kaupunkien väliset erot opettajien pystyvyyskäsitksissä voivat johtua erilaisista koulu- kulttuureista. Jatkotutkimuksia kaivattaisiinkin opetuksen järjestämistä koskevista käytännöistä. Opettajien arvot heijastuvat koulun toimintakulttuuriin ja suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen vaikuttaa siihen, millä tavoin opettajat sitoutuvat sitä toteuttamaan ja edelleen siihen, millaisiksi kokemukset inklusiivisesta kasvatuksesta muotoutuvat. Opettajat, joilla on kokemusta inklusiivisen opetuksen onnistuneesta toteuttamisesta, suhtautuvat siihen myönteisemmin (Avramidis ym. 2000).

Opettajien pystyvyyskäsitkset olivat voimakkaasti yhteydessä heidän suhtautumiseensa erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmissä. Minäpystyvyyden rakentumiseen vaikuttavat ensisijaisesti aiemmat kokemukset. Myös sanallisella palautteella on merkitystä pystyvyyden vahvistumiselle (Bandura 1997, 79). Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajat saavat riittävästi tukea koulun johdolta toteuttaessaan inklusiivista opetusta. Vaikuttamalla opettajien pystyvyyskäsitksiin voidaan vaikuttaa siihen, kuinka pitkään he jaksavat pyrkiä asetettua tavoitetta, kaikille yhteistä koulua, kohti.

LÄHTEET

- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. 1976. Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica: RAND Corporation.
- 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.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. 2007. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 367-389.
- Baker, P. H. 2005. Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education* 33 (3), 51-64.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Coladarci, T. 1992. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education* 60 (4), 323-337.
- Coladarci, T. & Breton, W.A. 1997. Teacher efficacy, supervision, and the special education resource room teacher. *The Journal of Educational Research* 90 (4), 230-239.
- Downing, J. E. & Williams, L. J. 1997. Inclusive education for students with severe disabilities. *Remedial and Special Education* 18 (3), 133-142.
- DSM-IV® Diagnostiset kriteerit. 1997. Suomen Psykiatriyhdistys r.y. American Psychiatric Associationin luvalla. Finnreklama.

- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World Yearbook of Education. London: Kogan Page, 36-53.
- Egyed, C. J. & Short, R. J. 2006. Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International* 27 (4), 462-474.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. 1991. Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement* 51 (3), 755-765.
- Ghaith, G. & Shaaban, K. 1999. The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education* 15 (5), 487-496.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. 1984. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology* 74 (4), 569-582.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T. & Park, K. & Goring, J. 2002. Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 10 (2), 79-89.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. 1994. Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal* 31 (3), 627-643.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Eryityispedagogiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. 2003. The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International* 24 (1), 115-127.
- Hastings, R. P. & Brown, T. 2002. Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research* 46 (2), 144-150.
- Hendrix, L. J., Carter, M. W. & Scott, D. T. 1982. Covariance analyses with heterogeneity of slopes in fixed models. *Biometrics* 38 (3), 641-650.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. 2001. A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement* 61 (3), 404-420.

- Johnson, H. L. & Fullwood, H. L. 2006. Disturbing behaviors in the secondary classroom: how do general educators perceive problem behaviors? *Journal of Instructional Psychology* 33 (1), 20–39.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen ja S. Vehmas. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: ATENA, 123-135.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Leskinen, E. & Kuusinen, J. 1991. Faktorianalyysin käytöstä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 22 (4), 289-297.
- Liljequist, L. & Renk, K. 2007. The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational Psychology* 27 (4), 1-15.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. & Quinn, M. M. 2004. Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education & Treatment of Children* 27 (4), 394-419.
- Male, D. B. & May, D. 1997. Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education* 24 (3), 133-140.
- Mavropoulou, S. & Padeliadu, S. 2002. Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology* 22 (2), 191-202.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. 1988. The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education* 22 (3), 378-385.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: ATENA, 136–161.
- Moberg, S. 2001a. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.

- Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Moberg, S. 2001c. Kaikille yhteinen koulu: mitä se edellyttää opettajilta ja opetukselta. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Moberg, S. 2003. Education for all in the north and the south: teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities* 38 (4), 417-428.
- Moberg S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the north and the south: Educators perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26 (1), 21-31.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA, 182-202.
- Ross, J. A. 1992. Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education* 17 (1), 51-65.
- Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80 (1), 1-28.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 249–265.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 611-625.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. 1993. Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education* 27 (1), 66-81.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. 1996. Teacher efficacy: toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education* 12 (4), 401-411.

- Soodak, L. C. & Podell, D. M. 1997. Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education* 30 (4), 214-221.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. 1998. Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education* 31 (4), 480-497.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (6), 944-956.
- Weiner, B. 1992. *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park: SAGE, 212-213.
- Weisel, A. & Dror, O. 2006. School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice* 1 (2), 157-174.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. 1990. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. 1990. Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education* 6 (2), 137-148.

LIITE 1. Pystyvyyden määritelmä eri tutkimuksissa.

ROTTER 1966	KONTROLLIODOTUKSET sisäinen – ulkoinen vastakohtapari		BANDURA 1977	PYSTYVYYSDOTUKSET Arvio omista kyvyistä suoriutua tehtävästä vaatimusten mukaisesti.		TULOSODOTUKSET Arvio oman toiminnan seurauksista.
<p>RAND (Research AND Development) 1976</p> <p>1. väittämä If I really try hard, I can get through to even the most difficult of unmotivated students.</p> <p>2. väittämä When it comes right down to it, a teacher really can't do much – most of a student motivation and performance depends on his or her home environment.</p> <p>Opettajan pystyvyys: paljonko opetuksen tulokset riippuvat opettajasta.</p>	<p>Sisäinen kontrolli Käsitys omien taitojen vaikutuksesta.</p>	<p>Ulkoinen kontrolli Käsitys ympäristön, sattuman tai jonkin muun tekijän vaikutuksesta.</p>	<p>Gibson & Dembo 1984</p>	<p>Opettajan arvio omista kyvyistä vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen. + 1. RAND-väittämä</p> <p>henkilökohtainen pystyvyys</p>		<p>Opettajan arvio oppilaan suoriutumismahdollisuuksista oppilaan ominaisuuksien ja ympäristön vaikutusten perusteella. + 2. RAND-väittämä</p> <p>opetuspystyvyys</p>
			<p>Woolfolk & Hoy 1990</p>	<p>Opettajan arvio omista kyvyistä vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen koulussa. henkilökohtainen pystyvyys</p>	<p>Opettajan arvio omista kyvyistään vähentää ympäristön epäsuotuisaa vaikutusta. opetuspystyvyys</p>	
			<p>Coladarci & Breton 1997 Ghaith & Shaaban 1999</p>	<p>henkilökohtainen pystyvyys</p>	<p>yleinen pystyvyys</p>	
			<p>Weisel & Dror 2006</p>	<p>minäpystyvyys</p>	<p>opetuspystyvyys</p>	
			<p>Guskey & Passaro 1994</p>	<p>pystyvyyden sisäinen faktori</p>	<p>pystyvyyden ulkoinen faktori</p>	<p>toisistaan riippumattomia (vrt. Rotter)</p>

LIITE 2. Taustatiedot.

Tutkimuskoulujen opettajien taustatiedot

Sukupuoli: ___nainen ___mies Ikä vuosina: ___ Opetuskokemus (v.) ___

Tehtävä: ___luokanopettaja ___aineenopettaja ___erityisopettaja ___erit.lk.opettaja

Olen osallistunut

*HOJKS:n laatimiseen: ___ei lainkaan___vähän ___paljon

*henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatimiseen: ___ei lainkaan___vähän ___paljon

Kokemus erityisopetuksesta: ___ei lainkaan___vähän ___paljon

Tietoni erityisopetuksesta: ___ei lainkaan___vähän ___paljon

Kokemus erityisoppilaista omassa opetusryhmässä: ___ei lainkaan___vähän ___paljon

Montako erityisen tuen tarpeessa olevaa oppilasta on opetusryhmissäsi tällä hetkellä?

Arvioi lukumäärä tai merkitse rasti: ___oppilasta ___en tiedä

Kokemukseni erityisoppilaista omissa ryhmissäni (inkluusiivinen opetus) ovat olleet
enimmäkseen ___positiivisia ___neutraaleja ___negatiivisia

Erityisopetuksen opettajien taustatiedot

Sukupuoli: ___nainen ___mies Ikä vuosina: ___ Opetuskokemus (v.) ___

Tehtävä: ___erityisopettaja ___erit.lk.opettaja

Montako erityisen tuen tarpeessa olevaa oppilasta on opetusryhmissäsi tällä hetkellä?

Arvioi lukumäärä tai merkitse rasti: ___oppilasta ___en tiedä

LIITE 3. Opettajan minäpystyvyys: muuttujien faktorilataukset.

	1	2
57 Kun oppilas saavuttaa paremman arvosanan kuin yleensä, se johtuu usein siitä, että olen löytänyt sopivamman tavan opettaa kyseistä oppilasta.	.734	.032
60 Oppilaitteni arvosanojen koheneminen johtuu siitä, että olen löytänyt tehokkaamman opetustavan.	.721	.145
52 Usein oppilaan tavallista parempi suoriutuminen johtuu siitä, että olen lisännyt omaa panostustani oppilaaseen.	.678	.126
61 Jos oppilas omaksuu uuden asian nopeasti, se johtuu siitä, että tiesin, kuinka se kannattaa opettaa.	.653	.202
63 Jos oppilas ei muista edellisellä tunnilla annettuja ohjeita, tiedän miten voin lisätä oppilaan muistissa säilyttämisen ja mieleen palauttamisen taitoja.	.635	-.113
58 Kun oikein yritän, selviän kaikkein vaikeimpienkin oppilaiden kanssa.	.560	-.131
56 Kun oppilaalla on vaikeuksia tehtävän suorittamisessa, kykenen useimmiten muokkaamaan sitä hänelle sopivaksi.	.543	-.048
66 Jos joku oppilaista ei pysty tekemään annettua tehtävää, kykenen arvioimaan tarkasti, onko tehtävä ollut hänelle sopivan vaikea.	.540	-.049
64 Jos luokkani oppilaan käytös muuttuu häiritseväksi ja äänekkääksi, minulla on keinoja saada oppilas hallintaani.	.457	-.069
59 Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen ovat rajalliset, sillä kodin vaikutus on niin suuri.	-.148	.741
55 Jos oppilaille ei ole asetettu rajoja kotona, he eivät todennäköisesti hyväksy rajoja muuallakaan.	.034	.585
54 Oppilaan kyky oppia riippuu ensisijaisesti hänen perhetaustastaan.	.139	.450
53 Oppituntieni vaikutus oppilaisiin on pienempi kuin kodin vaikutus.	-.075	.425
62 Jos vanhemmat tekisivät enemmän lastensa vuoksi, pystyisin itsekin tekemään enemmän.	.157	.315
65 Hyvä opetus voi vaikuttaa enemmän kuin oppilaan kotikokemukset.	-.249	.308
67 Vaikka opettajalla on hyvät opetustaidot, hän ei tavoita kaikkia oppilaita opetuksellaan.	-.177	.282
Ominaisarvo	4.255	2.283
Selitysosuus %	22.878	10.202

LIITE 4. Opettajien suhtautuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen: muuttujien faktorilataukset.

	1	2	3	4	5	6
95 Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet.	-.417	.198	.208	-.050	.089	-.010
110 Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua.	-.272	.086	.062	.076	-.004	.141
101 Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.	-.014	.816	-.015	-.038	-.043	-.142
108 Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymishäiriöitä, tarvitsevat erityisopetusta erityisluokissa tai –kouluissa.	-.010	.776	-.110	-.060	-.075	.008
111 Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa.	-.048	.451	.088	.028	.040	.031
94 Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille.	.048	.086	.820	-.092	-.096	-.048
93 Täysiaikainen sijoitus yleisopetuksen luokkaan edistää erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan itsetunnon parantumista.	-.025	-.040	.653	.020	.156	.038
109 Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua.	-.253	-.041	.506	-.131	-.162	-.054
106 Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti yleisopetuksen luokkaan.	-.054	.022	.443	.009	.174	.120
91 Täysiaikainen sijoitus yleisopetuksen luokkaan ei ole hyväksi erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden koulumenestykselle.	.289	.085	.397	.066	.163	.234
97 Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin laskee toisten lasten opetuksen tasoa.	.068	.028	.022	-.884	.066	.003
105 Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan vähentää toisten opetukseen käytettävää aikaa.	-.252	.137	-.002	-.468	.055	.070
104 On oikein vaatia yleisopetuksen opettajaa hyväksymään luokkaansa erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas.	.010	.024	.109	-.393	-.013	.247

LIITE 4. (jatkuu)

	1	2	3	4	5	6
92 Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita yleisopetuksen luokilla.	.068	-.030	-.005	-.016	.680	-.065
103 Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat eivät leimaannu ”erilaisiksi” tai ”tyhmiksi” käydessään koulua yleisopetusryhmissä.	-.252	-.052	.147	-.194	.478	-.047
98 Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia.	.010	.086	-.101	-.095	.396	.504
96 Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa.	.314	.249	.238	-.170	.017	.460
107 Erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi.	.190	.285	.134	-.158	.146	.418
99 Yleisopetuksen opettajat pystyvät kohtaamaan erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kasvatukselliset tarpeet yleisopetuksen luokassa	-.175	.014	.088	-.073	.280	.350
102 Luokan- tai aineenopettajalla on päävastuu luokassa olevien erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksesta.	-.046	-.051	.030	-.070	-.085	.329
Ominaisarvo	5.593	1.778	1.608	1.181	1.131	1.014
Selitysosuus %	25.580	6.543	5.593	3.473	3.034	1.899
Mallista poistetut muuttujat:						
90 Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen yleisopetuksen luokissa.						
100 Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden koulunkäynti yleisopetuksen luokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille.						