

**Luokan inklusiivisuus, sekä opettajien inklusioasenteet  
ja käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys oppilaiden  
kokeman työrauhan selittäjinä**

Enni Lehtovirta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lehtovirta, Enni. 2020. Luokan inklusiivisuus, sekä opettajien inklusioasenteet ja käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys oppilaiden kokeman työrauhan selittäjinä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 44 sivua.**

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, selittävätkö luokan inklusiivisuus, sekä opettajien inklusioasenteet ja käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemaa työrauhaa.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena tutkimuksena, ja sen aineistona käytettiin ProKoulu -hankkeen yhteydessä kerättyä dataa. Aineisto muodostui 5.- ja 6.-luokkalaisten luokkatasolle aggregoiduista vastauksista luokan työrauhaa koskien, sekä opettajien vastauksista liittyen inklusioasenteisiin, inklusiioon liitettyihin huoliin ja käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyteen. Luokan inklusiivisuutta mitattiin opettajien raportoimilla tiedoilla sellaisten oppilaiden lukumäärästä luokissa, jotka saivat erityistä tai tehostettua tukea, tai joilla ilmeni opettajan arvion mukaan käyttäytymisen, tarkkaavuuden tai oppimisen haasteita. Tutkimusmenetelmänä hyödynnettiin hierarkkista regressioanalyysia.

Vain opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys selitti oppilaiden kokemaa työrauhaa tilastollisesti merkitsevästi: mitä korkeampi minäpystyvyys opettajalla oli, sitä paremmaksi oppilaat arvioivat luokan työrauhan.

Tulosten perusteella opettajan minäpystyvyydellä on merkittävä rooli sen kannalta, millaiseksi oppilaat työrauhan luokassaan kokevat. Opettajien minäpystyvyyden rakentumiseen etenkin inklusiivisten menetelmien käyttämisen ja käyttäytymisen ohjaamisen osalta tulisi kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksen aikana, jotta aloittelevat opettajat tuntisivat olevansa valmiita vastaamaan työrauhahaasteisiin ja erilaisten oppilaiden tarpeisiin luokissaan.

Asiasanat: Luokan työrauha, inklusio, opettajan inklusioasenteet, opettajan minäpystyvyys

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
1.1 Luokan työrauha.....	5
1.2 Opetuksen inklusiivisuus .....	9
1.3 Opettajan inklusioasenteet .....	11
1.4 Minäpystyvyys.....	15
1.5 Tutkimuskysymykset .....	17
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....</b>	<b>19</b>
2.1 Tutkittavat.....	19
2.2 Mittarit ja muuttujat .....	19
2.3 Aineiston analyysi .....	22
2.4 Eettiset ratkaisut.....	23
<b>3 TULOKSET.....</b>	<b>25</b>
<b>4 POHDINTA.....</b>	<b>27</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>35</b>

# 1 JOHDANTO

Työrauha ja opettajien kyky ylläpitää järjestystä luokassa on puhuttanut suomalaisia jo pitkään. Esimerkiksi Helsingin Sanomien teettämään gallup -kyselyyn vastanneista suomalaisista n. kolme neljäsosaa ajatteli työrauhaongelmien ja kurin puutteen selittävän ratkaisevalla tavalla tai vähintään melko paljon suomalaisoppilaiden heikentyneitä menestystä PISA-tutkimuksessa (Harju, 2013). Vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa suomalaisten oppilaiden arvio oppituntiansa työrauhasta sijoittuikin osallistujamaiden heikoimpien joukkoon (Väljærvi, 2012). Viimeisimmän PISA -tutkimuksen mukaan kaikista osallistujamaiden oppilaista lähes joka kolmas raportoi melua ja epäjärjestystä, tai opettajan kuuntelematta jättämistä tapahtuvan jokaisella tai useimmilla oppitunneilla (OECD, 2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 36) vedotaan opetukseen osallistuvan oikeuteen toimia turvallisessa kouluympäristössä, jossa myös työrauha on taattu. Luokan työrauha voidaan nähdä yhtenä kriittisimmistä tekijöistä muun muassa oppilaiden koulumenestyksen ja kouluviihtyvyyden, sekä opettajien työssä jaksamisen näkökulmista tarkasteltuna.

Luokahuoneen ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden tyytyväisyyteen, minäkuvaan ja oppimisprosesseihin (Allodi, 2002). Työrauhahäiriöt vievät aikaa opetuselta, ja johtavat näin myös oppimisen heikkenemiseen kaikkien oppilaiden osalta (Levin & Nolan, 2007, 34). Heikko työskentelyilmapiiri on yhteydessä myös oppilaiden emotionaalisiin pulmiin ja käyttäytymisen ongelmiin (Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002) ja sen tiedetään vähentävän opettajien tehokkuutta ja johtavan mahdollisesti uran ennenaikaiseen päättymiseen (Levin & Nolan, 2007, 34). Mitä monipuolisemmin luokan työrauhaan vaikuttavia tekijöitä pystytään kartoittamaan, sitä paremmin pystytään vastaamaan positiivisen työskentelyilmapiirin luomisen haasteisiin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokan inklusiivisuuden, sekä opettajan inklusioasenteiden ja käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden yhteyttä oppilaiden kokemaan työrauhaan 5. ja 6. luokalla. Inklusiivisuutta on tässä tutkimuksessa mitattu luokan diversiteetillä, eli erilaisten oppilaiden lukumäärällä

luokassa. Aikaisempien tutkimusten perustella tiedetään, että luokissa esiintyvät käyttäytymisen pulmat ja erilaiset tuen tarpeet (esim. Julin & Rumpu, 2018), sekä opettajan minäpystyvyys (esim. Almog & Schechtman, 2007) ovat jossain määrin yhteydessä luokkien työrauhaan. Tässä tutkimuksessa kartoitetaan opettajien inklusioasenteiden osuutta näiden tekijöiden kanssa tarkasteltuna.

## 1.1 Luokan työrauha

Termin työrauha aikaisempi vastine, koulukuri, korosti rangaistuksia ja valvontaa, kun tämän päivän työrauha-käsitteellä pyritään oppilaskeskeisyyteen (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, 9). Yksinkertaisen määritelmän mukaan työrauha viittaa rauhallisuuteen ja häiriöttömyyteen luokkahuoneessa (Hirsjärvi, 1983). Häiriöillä, eli työrauhaongelmilla taas tarkoitetaan tilanteita, jotka vaikuttavat negatiivisesti oppimistilanteeseen ja oppimistavoitteiden saavuttamiseen (Erätuuli & Puurula, 1990). Työrauha voidaan ymmärtää subjektiivisena, suhteellisena ja dynaamisena käsitteenä: oppilas saattaa nähdä keskeisimpänä oikeutensa oppia ja oleskella, kun taas opettaja mahdollisesti kokee työrauhan tarkoittavan työskentely- ja opettamisrauhaa (Holopainen, ym., 2009, 9). Oppilaiden ja opettajan käsitysten välinen ristiriitaisuus saattaa itsessään johtaa työrauhan heikentymiseen. Häiriöitä voi aiheuttaa toiminnallaan myös opettaja, eikä esimerkiksi rangaistuksilla uhaten luotu hiljaisuus ole työrauhan merkki (Erätuuli & Puurula, 1990). Esimerkiksi inklusiivisissa luokkahuoneissa ilmenevät työrauhaongelmat riippuvat todennäköisemmin opettajan kyvyistä, halusta ja pyrkimyksestä vastata oppilaiden tarpeisiin asianmukaisella tavalla, kuin tuen tarpeessa olevista oppilaista, tai heidän lukumäärästään luokassa (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004). Kansainvälisessä kirjallisuudessa luokkahuoneen työrauhaan viitataan tavallisesti myönteisen työskentelyilmapiirin käsitteellä, ja työrauhan ongelmiin termillä häiriötekijät. Myös tässä tutkimuksessa käytetyssä mittarissa työrauhaa mitataan näiden kahden ulottuvuuden kautta, mutta tämän tutkielman yhteydessä niihin viitataan yleisesti käsitteellä työrauha.

**Myönteinen työskentelyilmapiiri.** Koulun työskentelyilmapiiri muodostuu oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa, kasvatuksellisten ja sosiaalisten arvojen vaikuttaessa siihen (Koth, Bradshaw & Leaf, 2008). Koulun erilaiset ominaisuudet, kuten sijainti, oppilasmäärä ja oppilaiden ikärakenne, muokkaavat koulun kontekstia, joka yhdessä koulun sosiaalisen työskentelyilmapiirin kanssa muodostaa oppilaiden oppimisympäristön ja opettajien työympäristön (Meristo & Eisenschmidt, 2014). Ilman myönteistä työskentelyilmapiiriä ei liene mahdollista saavuttaa myöskään oppimista ja hyvinvointia edistävää työrauhaa luokkahuoneissa.

Oppimista tukeva ilmapiiri muodostuu kolmen ulottuvuuden kautta: *suhteiden*, joissa yksilöt auttavat ja pyrkivät tukemaan toisiaan, *henkilökohtaisen kehittymisen*, jossa yksilöä autetaan kasvamaan ja kehittymään, sekä *käytäntöjen ylläpitämisen*, jossa luokkahuone on järjestyksessä ja kasvattajien odotukset oppilaiden käyttäytymistä kohtaan ovat oppilaille selvät (Mitchell, 2014, 253). Työrauhaa voidaan pitää onnistuneena, kun oppilaiden käyttäytyminen on suuntautunut oppimiseen ja tukee myös muiden oppilaiden mahdollisuutta oppia, oppimistilanne on niin fyysisesti kuin psyykkisestikin turvallinen ja oppilaat ovat sitoutuneet huolehtimaan fyysisestä oppimisympäristöstä ja siihen kuuluvista välineistä (Levin & Nolan, 2007, 37; Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017).

Luokkahuoneen työskentelyilmapiiri voidaan nähdä arvojen, asenteiden ja normien välittäjänä; opettajan käyttäytymisellä on suuri merkitys, sillä luokan jäsenet hyödyntävät esimerkiksi keskinäisten suhteiden luomisessa (Allodi, 2002). Oppilaiden kokema voimakas tunne yhteenkuuluvuudesta ennakoii luokkahuoneen työskentelyilmapiirin keskimääräistä parempaa laatua (Väljærvi, 2017). Myönteinen luokkahuoneen työskentelyilmapiiri on yhteydessä oppilaiden tyytyväisyyteen, minäkuvaan, oppimisprosesseihin (Allodi, 2002), käyttäytymiseen, koulumenestykseen ja asenteisiin (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995), sekä opettajan työtyytyväisyyteen (Malinen & Savolainen, 2016).

Työrauha on siis moniulotteinen käsite, jonka määritelmä riippuu paljon kontekstista ja kokijasta. Yleisellä tasolla voidaan kuitenkin todeta, että hyvään käyttäytymiseen koulussa liittyy oppilaiden osoittama käyttäytymisen kontrolli,

vastuullisuus, sekä muiden huomioiminen ja kunnioittaminen, ei niinkään yksioikoisesti totteleminen, hiljaisuus, tai opettajia myötäilevä käytös (Charles & Senter, 2005, 3).

**Häiriötekijät luokkahuoneessa.** Oppilaan velvollisuus käyttäytyä asiallisesti koulussa mainitaan jopa perusopetuslaissa (628/1998, 35 §). Häiriökäyttäytyminen kouluissa on kuitenkin jokapäiväinen haaste moninaisine muotoineen. Tavallisimpia työrauhaa häiritseviä tekijöitä ovat oppilaiden samanaikainen puhe opettajan kanssa, oppitunneilta myöhästyminen, älylaitteiden käyttö luovatta, opettajan puheen huomiotta jättäminen, asianmukaisten välineiden puuttuminen ja oppilaiden keskinäinen kiusaaminen (Julin & Rumpu, 2018). Tavanomaisina häiriökäyttäytymisen muotoina voidaan pitää lisäksi muun muassa tarkkaamattomuutta, välinpitämättömyyttä, tarpeetonta liikkumista luokassa, sekä aggressiivista käytöstä ja auktoriteetin vastustamista (Charles & Senter, 2005, 3–4). Vuoden 2009 PISA -tutkimuksessa suomalaiset oppilaat kokivat useimmin tavalliseksi hälinän ja epäjärjestyksen tunneilla (Väljjarvi, 2012).

Vaikka on totta, että toisissa luokissa oppilaiden käyttäytymisen ohjaaminen on helpompaa kuin toisissa, voidaan ajatella, että työrauhaongelmien laajuus luokkahuoneessa peilaa jossain määrin opettajan luokanhallintaan liittyviä taitoja (Künsting, Neuber & Lobowsky, 2016). Lapsen ja aikuisen välillä vallitseva negatiivinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa lapsen käyttäytymisen pulmiin ylläpitävällä tavalla. Negatiivinen, lapsen häiriökäyttäytymistä vahvistava vuorovaikutusilmapiiri kotona johtaa suurella todennäköisyydellä samanlaisen kielteisen käyttäytymisen ilmenemiseen koulussa (Smith, Dishion, Shaw, Wilson, Winter & Patterson, 2014). Negatiivinen kierre pääsee syntymään, kun lapsen toivottu käytös jätetään huomiotta, ja huomioidaan pääsääntöisesti ei-toivottu käyttäytyminen. Tosiasiassa ongelmallinen käytös luokassa on usein seurausta ympäristön ja oppilaan taitojen, vahvuuksien tai mieltymysten välisestä yhteensopimattomuudesta (Kern & Clemens, 2007).

**Käyttäytymisen ohjaamisen keinot luokkahuoneessa.** Perusopetuslain (1498/2016, 29 §) mukaan opetuksen järjestäjällä on velvollisuus kurinpitokei-

noihin ja niihin liittyviin menettelytapoihin ohjeistavan suunnitelman laatimisesta opetussuunnitelman yhteydessä. Ensisijaisena toimenpiteenä häiriökäyttäytymiseen vastaamisessa perusopetuslaissa mainitaan kasvatuskeskustelu (1267/2013, 35 §), mutta akuutteina keinoina vastata oppilaan opetusta häiritsevään käyttäytymiseen mainitaan myös oppitunnilta poistaminen, jälki-istuntoon määrääminen ja kirjallisen varoituksen antaminen (477/2003, 36 §). Edellä mainittuja voi seurata lopulta koulusta erottaminen enintään kolmen kuukauden ajaksi. Tämän tyyppiset rangaistukset tuskin parantavat työrauhaa pitkässä juoksussa. Reaktiiviset, rangaistuksiin perustuvat menetelmät käyttäytymisen ohjaamisessa muodostavat vääristyneen kuvan turvallisuudesta ja todellisuudessa vahvistavat ei-toivottua käyttäytymistä (Sugai & Horner, 2002). Esimerkiksi suomalaisessa väitöskirjatutkimuksessa nuoret vangit kokivat kouluaikojensa jälki-istunnot ja luokasta poistamiset merkityksettöminä sekä sääntöjä uhmaavaa käyttäytymistä lisäävinä (Äärelä, 2012, 159).

Rangaistuksia paremmin toivottua käyttäytymistä voidaankin vahvistaa yksinkertaisilla muutoksilla luokkahuoneympäristössä sekä opettajan asenteissa ja näkökulmissa. Käytännön keinoja ovat esimerkiksi toivotun käyttäytymisen opettaminen ja vahvistaminen, interventioiden räätälöiminen ei-toivottua käyttäytymistä edeltävien ja sitä seuraavien tapahtumien tunnistamisen perusteella, sekä positiivisen luokkailmapiirin varjeleminen (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008). Hyvien käytöstopojen, sekä asiallisen ja tilannetajuksen käyttäytymisen opettaminen koulun erilaisissa vuorovaikutustilanteissa mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 50) osana koulun kasvatustehtävää. Selkeät käyttäytymisodotukset ja niiden noudattamisesta annettu välitön ja johdonmukainen positiivinen palaute ovat osoittautuneet tehokkaiksi menetelmiksi häiritsevän käyttäytymisen kitkemisessä (Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017). Luottamuksellinen suhde oppilaiden ja opettajan välillä voi parantaa etenkin aloittelevien opettajien kykyä säilyttää työrauha luokkahuoneessa (Meristo & Eisenschmidt, 2014). Myös opettajien minäpystyvyyden on todettu ennustavan luokanhallintataitoja ja ilmapiiriä luokassa (Künsting, ym., 2016).



## 1.2 Opetuksen inklusiivisuus

Inklusiivisuus on käsitteenä hyvin moniulotteinen, ja se vaatii lähempää tarkastelua. Inklusio -termi liitetään usein tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin, vaikka todellisuudessa ilmiötä tarkastellaan kentällä monista eri näkökulmista, eikä lopullista yhteisymmärrystä termin määritelmästä eri maiden ja instituutioiden välille ole vielä kukaan muodostunut (ks. esim. Reddy, 2000; Qvortrup & Qvortrup, 2018; Ackah-Jnr, 2020). Näin ollen inklusion mittaaminenkaan ei ole aivan yksinkertaista. Tuen tarpeessa olevien oppilaiden lukumäärää luokassa on aiemmissakin tutkimuksissa käytetty inklusiivisuuden mittarina (esim. Dyson, ym., 2004). Tämä on kuitenkin inklusion periaatteiden näkökulmasta kiistanalainen asia, sillä lapsen luokittelu ”erityiseksi”, tai lasten erityistarpeiden vakavuuden määrittely on ongelmallista (Lindsay, 2007). Useimpien inklusion määritelmien mukaan inklusio ei myöskään kosketa vain tuen tarpeessa olevia, vaan tarpeisiin katsomatta kaikkia oppilaita, joilla on yhtäläinen oikeus tehokkaaseen oppimiseen ja kuulumisen kokemukseen (esim. Booth & Ainscow, 1998, 3).

**Inklusion käsitteen moniulotteisuus.** Inklusio voidaan nähdä ”dynaamisena tapana lähestyä ja vastata myönteisesti oppilaiden monimuotoisuuteen, ja nähdä yksilölliset ominaisuudet ongelmien sijaan mahdollisuuksina rikastuttaa oppimista” (UNESCO, 2005). Inklusion onnistuessa kaikkien oppilaiden tulisi kuulua, osallistua ja tuntea itsensä aidosti tervetulleeksi yleisopetuksen luokkaan, kouluun ja yhteisöön; mielenkiinnon kohteiden, kykyjen ja saavutusten moninaisuus tulisi nähdä tervetulleena ja rikastuttavana osana koulua (Farrell & Ainscow 2002, 3). Inklusiivisen opetuksen tavoitteina voidaan pitää oppimisen, osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden laajentamista ja lisäämistä, sekä poissulkemisen ja epätasa-arvon vähentämistä kouluyhteisöissä (Ackah-Jnr, 2020). Inklusiota voidaan tarkastella paitsi fyysisenä prosessina, myös kuulumisen tunteen ja sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta, sekä luokkahuoneen ja koulun ulkopuolelle ulottuvana ja asteittaisena ilmiönä (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Ehkäpä juuri selkeän ja johdonmukaisen määritelmän puuttuessa inklusio on usein myös asetettu vastakkain erityisopetuksen kanssa ja tuen tarpeessa ole-

vien oppilaiden opettaminen yleisopetuksen luokissa on herättänyt huolta ja kritiikkiä (esim. Fuchs & Fuchs, 1994; MacMillan, Gresham & Forness, 1996). Joidenkin aikaisempien tutkimusten mukaan oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden opettaminen yleisopetuksen luokassa on johtanut opettajien odotusten madaltamiseen ja opetuksen intensiivisyyden laskemiseen (Fuchs & Fuchs, 1998; Zigmond & Baker, 1996). Keskustelua onkin käyty siitä, tulisiko kouluissa painottaa inklusiivisuutta vai opetuksen tehokkuutta (McLeskey & Waldron, 2011). Kenties opetuksen tehokkuutta ja inklusiivisuutta ei kuitenkaan tarvitsisi erottaa toisistaan. Tehokkaat, inklusiiviset koulut takaavat tuen tarpeessa oleville oppilaille tarvittavat toimet turvatakseen heidän menestyksensä niin akateemisissa, sosiaalisissa, kuin luokkahuoneen ulkopuolisissakin tilanteissa ja tehtävissä (McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2014).

**Luokan inklusiivisuuden vaikutukset.** Tuen tarpeiden kirjo yleisopetuksen luokissa herättää opettajissa huolta etenkin luokan ohjaamiseen liittyen (Melnick & Meister, 2008). Oppituntien sisällön eriyttäminen tuen tarpeessa olevia oppilaita varten näyttäisi olevan opettajien stressin lähde, jonka merkitys pienee koulutustason noustessa (OECD, 2020). Vaikka opettajat ovat jossain määrin kokeneet käytöshäiriöitä omaavien ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden vaikeuttavan työrauhan ylläpitämistä luokissa (Julin & Rumpu, 2018), on inklusion vaikutuksista tehty tutkimuksissa myös myönteisiä löydöksiä. Inklusiivisen luokkahuoneen yhteyttä esimerkiksi opetuksen tehokkuuteen (Dyson, ym., 2004), oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen (Oh-Young & Filler, 2015), sekä oppilaiden sosiaalisiin taitoihin ja minäkäsitykseen (Tapasak & Walther-Thomas, 1999) on tutkittu melko paljon myönteisin tuloksin. Lieviä oppimisen ja käyttäytymisen pulmia omaavien oppilaiden on nähty kehittyvän inklusiivisissa luokkahuoneissa paremmin, kuin erityisluokissa ja -kouluissa esimerkiksi kognitiivisissa (Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001) ja akateemisissa taidoissa, kuten lukemisessa ja matematiikassa (Waldron & McLeskey, 1998).

Tuen tarpeessa olevien oppilaiden kokemukset yleisopetuksen luokissa opiskelusta ovat suurimmaksi osaksi myönteisiä, mutta positiiviset kokemukset

vaikuttamisen mahdollisuuksista ja arvostuksesta olivat jääneet vähäisiksi (Tetter & Baltzer, 2011). Yleisopetuksen luokissa, joissa opiskelee myös tuen tarpeessa olevia oppilaita, on jopa todettu olevan vähemmän konflikteja ja oppilaiden välistä kilpailua. Sen sijaan yhteenkuuluvuus näissä luokissa oli korkea. On kuitenkin syytä olettaa, ettei selittäjänä näissä tapauksissa luultavasti ole niinkään tuen tarpeessa olevat oppilaat, vaan opettajien tavat pyrkiä vastaamaan monimuotoisen ja heterogeenisen luokkansa tarpeisiin. (Allodi, 2002.) Inklusiivisten luokkahuoneiden opettajat näyttäisivätkin käyttävän tehokkaita, yksilöllisiä ja oppilaiden tarpeet huomioivia menetelmiä opetuksessaan (Dyson, ym., 2014). Tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kuuluminen luokkaan voi lisätä aineen- ja luokanopettajien inklusiivisten menetelmien, kuten yhteisopettajuuden ja eriyttämisen, käyttämistä opetuksessa (Saloviita, 2018). Inklusiivisten menetelmien käyttäminen taas on yhteydessä positiivisempiin inklusioasenteisiin, sekä korkeampaan minäpystyvyyteen (Saloviita, 2019). Tuen tarpeessa olevien oppilaiden kuuluminen luokkaan saattaa siis monipuolistaa ja tehostaa opettajien näissä luokissa käyttämiä menetelmiä ja näin ollen vaikuttaa positiivisella tavalla kaikkien oppilaiden oppimiseen ja luokassa vallitsevaan työrauhaan.

### **1.3 Opettajan inklusioasenteet**

Ainscow (1994) esittää, että kouluissa vallitsevan kulttuurin tulisi rohkaista opettajia suhtautumaan haasteita kokeviin oppilaisiin mahdollisuutena ymmärtää kehittämistarpeita ja -suuntia omassa opetuksessaan. Opettajien inklusioasenteita pidetäänkin tärkeänä tekijänä inklusiivisen opetuksen onnistumisen kannalta. Asenteiden voidaan ajatella muodostuvan kognitiivisten, affektiivisten ja käyttäytymiseen liittyvien komponenttien kautta. Kognitiiviseen osa-alueeseen sisältyy yksilön tieto tai uskomukset asenteen kohteeseen liittyen. (Eagly & Chaiken, 1993, de Boerin, Jan Pijlin ja Minnaartin, 2011 mukaan.) Inklusioasenteiden näkökulmasta tarkasteltuna tätä komponenttia edustavat siis opettajan tietämys tai henkilökohtaiset ajatukset tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamisesta

yleisopetuksen luokissa (de Boer, Jan Pijl & Minnaert, 2011). Affektiivinen komponentti pitää sisällään asenteen kohdetta kohtaan koetut tunteet (Eagly & Chaiken, 1993, de Boerin, Jan Pijlin ja Minnaertin, 2011 mukaan), tässä yhteydessä esimerkiksi inklusioon liitetyt huolen ja pelon tuntemukset (de Boer, Jan Pijl & Minnaert, 2011). Käyttäytymiseen liittyvä asenteen osatekijä viittaa yksilön taipumukseen toimia tietyllä tavalla asenteen kohteen suhteen (Eagly & Chaiken, 1993, de Boerin, Jan Pijlin ja Minnaertin, 2011 mukaan). Tätä komponenttia voi inklusioasenteita tarkasteltaessa edustaa esimerkiksi opettajan näkemykset siitä, kuinka hän vastaisi oppilaidensa tarpeisiin inklusiivisessa luokkahuoneessa. (de Boer, Jan Pijl & Minnaert, 2011.)

Inklusiivisen opetuksen järjestäminen omassa luokassa huolettaa opettajia liittyen pääsääntöisesti oppilaiden haastavan käyttäytymisen ohjaamiseen ja omaan pätevyyteen tuen tarpeisiin vastaamisessa (Savolainen, Malinen & Schwab, 2020). Edellä mainituista tekijöistä aiheutuva stressi on syynä monen opettajan kielteiselle asennoitumiselle inklusiota kohtaan (Yeo, Chong, Neihart & Huan, 2016). Muita opettajien inklusioon liittämiä huolia ovat muun muassa stressiin, rahallisiin resursseihin, luokkakokoon, sekä lisääntyvään paperityöhön kohdistuvat epävarmuudet (D'Alonzo, Giordano & Vanleeuwen, 1998). Opettajat ovatkin pääsääntöisesti valmiimpia ottamaan luokkaansa esimerkiksi fyysisiä vammoja omaavia, tai erilaisia apuvälineitä käyttäviä oppilaita, kuin oppilaita, joilla on esimerkiksi laajempia oppimisvaikeuksia tai käyttäytymiseen liittyviä haasteita (Avramidis & Norwich, 2002).

**Inklusioasenteiden muodostuminen ja niiden merkitys koulutyön kannalta.** Opettajien asenteisiin vaikuttavat tekijät voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen: oppilas-, opettaja- ja oppimisympäristösidonnaisiin tekijöihin. Tämän jaottelun mukaan oppilassidonnaisia tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaan tuen tarpeen laatu ja vakavuus. Opettajasidonnaisiin tekijöihin lukeutuvat erinäiset opettajan ominaisuudet, kuten sukupuoli, ikä ja työkokemus. Oppimisympäristösidonnaisia tekijöitä ovat fyysinen (opetusmateriaalit, apuvälineet, strukturoitu fyysinen ympäristö) ja inhimillinen (avustajat ja ohjaajat, erityisopettajat, tera-

peutit) tuki. (Avramidis & Norwich, 2002.) Yllä mainituista ulottuvuuksista oppilassidonnaisten ja oppimisympäristösidonnaisten tekijöiden tiedetään jossain määrin vaikuttavan opettajien inklusioasenteisiin, kun taas opettajasidonnaiset tekijät eivät sellaisenaan näyttäisi vaikuttavan asenteisiin yhtä voimakkaasti (Avramidis & Norwich, 2002), vaikka joitakin tuloksia esimerkiksi kokeneempien opettajien kielteisemmistä inklusioasenteista onkin löydetty (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Yada & Savolainen, 2017). Opettajien käsitykset esimerkiksi tarkoituksenmukaisesta sijoituspaikasta tuen tarpeessa oleville oppilaille riippuvat pitkälti oppilaan tuen tarpeen tyypistä ja sen vakavuudesta (Avramidis & Norwich, 2002; Yada & Savolainen, 2019; Saloviita, 2019). Suomalaiset opettajat näyttäisivätkin suhtautuvan vammaisuuteen yleisellä tasolla positiivisesti, mutta kriittisesti tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen yhteydessä, etenkin omissa luokissaan (Savolainen, ym., 2012; Yada & Savolainen, 2017).

Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajan myönteiset asenteet inklusiota kohtaan ovat yhteydessä esimerkiksi tehokkaampiin opetusmenetelmiin (Saloviita, 2018; Dyson, ym., 2004), joten ne saattavat osaltaan selittää myös oppilaiden kokemaa työrauhaa luokkahuoneessa. Opettajien myönteinen suhtautuminen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin on positiivisesti yhteydessä sekä opettajan kykyyn tarjota luokkassaan ylimääräistä tukea sitä tarvitseville, että minäpystyvyyteen tuen tarpeessa olevien oppilaiden ohjaamisessa (Saloviita, 2019). Opettajan positiivinen suhtautuminen inklusiivisen opetuksen käytäntöihin saattaa siis liittyä monipuolisempiin ja tehokkaampiin tapoihin opettaa ja ohjata käyttäytymistä luokassa, sekä rohkaisevaan ja keskustelevaan tapaan kohdata oppilaiden käyttäytymisen pulmia. Näiden tekijöiden tiedetään vaikuttavan myös luokan ilmapiiriin ja työrauhaan (Levin & Nolan, 2007).

**Suunnitellun käyttäytymisen teoria.** Suunnitellun käyttäytymisen teoria (theory of planned behavior) on laajennus Fishbeinin ja Ajzenin perustellun toiminnan teoriasta (theory of reasoned action) (Ajzen, 1991). Teoria on hyvin käytökelpoinen tarkasteltaessa opettajien inklusioasenteiden yhteyttä esimerkiksi

tehokkaisuuteen käyttäytymisen ohjaamisen menetelmiin ja niiden käyttämisessä onnistumiseen. Teorian viitekehyksessä tarkasteltuna sekä inklusioasenteet että opettajan minäpystyvyys yhdessä subjektiivisten normien ulottuvuuden kanssa ennakoivat opettajan onnistumista tehokkaiden käyttäytymisen ohjaamisen menetelmien omaksumisessa ja myönteisen luokkailmapiirin luomisessa.

Toimintaa kohtaan koetuilla asenteilla teoriassa viitataan yksilön tekemiin arvioihin kyseisen toiminnan otollisuudesta tai epäsuotuisuudesta. Nämä arviot ja asenteet taas perustuvat henkilökohtaisiin uskomuksiin toimintaan liittyen. Uskomukset linkittävät toiminnan arvioon siitä, millainen lopputulos siitä seuraa. Kaiken kaikkiaan joko myönteiset tai kielteiset asenteet tiettyä toimintaa kohtaan muodostuvat siis erilaisten uskomusten ja lopputuloksesta tehtyjen arvioiden kautta. (Ajzen, 2012.) Opettajien kielteisten inklusioasenteiden taustalla saattaa siis olla arvioita inklusion negatiivisista vaikutuksista esimerkiksi luokkien ilmapiiriin, opetuksen tehokkuuteen ja opettajien työtyytyväisyyteen.

Toiminnan seurausten arvioimisen lisäksi yksilöt huomioivat tärkeiden sosiaalisten tahojen, kuten kollegoiden, toiveet ja ajatukset. Tämä johtaa niin kutsutun sosiaalisen paineen kokemukseen siitä, tulisiko kyseinen toiminta tai tehtävä toteuttaa, vai ei. Subjektiiviset normit määrittyvät siis tärkeiden sosiaalisten tahojen odotuksiin liittyvien normatiivisten uskomusten kautta. (Ajzen, 2012.) Yksilön inklusioasenteet muodostuvat näin ollen kenties kielteisemmiksi työyhteisöissä, joissa vallitsee yleisesti negatiivinen suhtautuminen inklusioon ja esimerkiksi kollegat puhuvat avoimesti omasta kielteisestä asennoitumisestaan inklusiota, tai inklusiivisen luokan opettamista kohtaan.

Koettu käyttäytymisen kontrolli viittaa ihmisten käsityksiin tietyn toiminnan tai suoritettavan tehtävän helppoudesta tai vaikeudesta (Ajzen, 1991). Käsite on hyvin yhdenmukainen Banduran (1997) minäpystyvyyden määritelmän kanssa, sillä yksilön uskomukset omasta kyvystään suorittaa hänelle osoitettu tehtävä liitetään myös käyttäytymisen kontrollin kokemukseen. Jos ihminen kokee oman pätevyytensä tehtävän suorittamisen kannalta riittämättömäksi, on siihen ryhtyminenkin epätodennäköistä. (Ajzen, 2012.) Myönteiset asenteet in-

kluusiota kohtaan muodostuvat näin ollen positiivisista kokemuksista inklusiivisissa ympäristöissä toimimisesta, sekä niiden kautta rakentuvan kompetenssin kokemuksen myötä.

## 1.4 Minäpystyvyys

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskomuksia kyvykkyydestään toteuttaa tavoitteen saavuttamiseksi vaadittuja toimintatapoja (Bandura, 1997). Minäpystyvyys rakentuu onnistumisen ja kompetenssin kokemuksista (mastery experiences), mallien kautta muiden onnistuessa (vicarious experiences), palautteen ja kannustamisen myötä (verbal persuasions), sekä tunnetilojen kautta heräävistä fyysisistä ja psyykkisistä reaktioista ja niiden hallitsemisesta (physiological and affective states). Epäonnistumiset voivat horjuttaa minäpystyvyyttä etenkin, jos vahvaa minäpystyvyyttä ei vielä ole muodostunut. Kestävän minäpystyvyyden rakentuminen edellyttää kuitenkin kokemuksia myös esteiden ylittämisestä ja sinnikkäästä yrittämisestä. (Bandura, 1997, 80.) Sen sijaan että minäpystyvyys ilmenisi samanlaisena toiminnasta tai kontekstista riippumatta, se vaihtelee toiminta-alueittain ja tilannekohtaisten olosuhteiden mukaan (Bandura, 2012). Näin ollen myös kouluympäristö ja siinä vallitseva ilmapiiri voivat vaikuttaa opettajan työhön liittyvään minäpystyvyyteen (Malinen & Savolainen, 2016).

**Opettajan minäpystyvyys.** Opettajan minäpystyvyydellä viitataan opettajan uskomuksiin siitä, miten hyvin he pystyvät vaikuttamaan oppilaiden oppimiseen (Gibson & Dembo, 1984; Allinder, 1994; Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Opettajan minäpystyvyyteen vaikuttavat kuitenkin useat työn osa-alueet, eikä koettu kyky opettaa oppilaita ole ainoa minäpystyvyyden määrittäjä. Bandura (1997, 243) on jakanut opettajan minäpystyvyyttä määrittävät osa-alueet seuraavasti: oppimista edistävän työskentelyilmapiirin ylläpitäminen, resurssien hyödyntäminen, vanhempien osallistaminen lasten opiskeluun, sekä sellaisten sosiaalisten vaikutusten ehkäiseminen, jotka heikentävät oppilaiden sitoutumista koulutyöhön. Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2007) totesivat tutki-

muksessaan ympäristötekijöiden, kuten resurssien ja kollegiaalisen tuen, vaikuttavan aloittelevien opettajien minäpystyvyyssuskomuksiin kokeneita opettajia selkeämmin. On siis mahdollista, että ympäristön vaikutus minäpystyvyyteen on suurempi uran alussa, mutta sen rooli pienenee kokemuksen mukanaan tuomien onnistumisten ja kompetenssin kokemusten myötä.

### **Opettajan minäpystyvyys ja luokan työrauhaan yhteydessä olevat tekijät.**

Opettajan minäpystyvyys ei rakennu ainoastaan koetusta kyvystä opettaa, sillä opetuksen tehokkuus määrittynyt pitkälti myös sen kautta, kuinka hyvin opettaja pystyy ylläpitämään luokassa työrauhaa ja ilmapiiriä, jossa oppiminen mahdollistuu (Bandura, 1997, 243). Tutkimusta opettajan minäpystyvyyden yhteydestä suoraan luokan työrauhaan ei juuri ole, mutta opettajan minäpystyvyyden tiedetään olevan yhteydessä useisiin opetukseen ja sen onnistumiseen liittyviin tekijöihin. Minäpystyvyyden tunteen on todettu esimerkiksi olevan positiivisesti yhteydessä opettajien opetukseen liittyviin uskomuksiin ja tehokkaisiin opetustapoihin (Skaalvik & Skaalvik, 2007), sekä opetukselle asetettuihin tavoitteisiin ja siihen, kuinka paljon opettaja on valmis näkemään vaivaa laadukkaaseen opetuksen eteen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Opettajan minäpystyvyys näyttäisi vaikuttavan myös oppilaiden pystyvyyden kokemukseen, akateemiseen suoriutumiseen ja motivaatioon (Klassen, ym. 2011).

Aiemmissä tutkimuksissa opettajan minäpystyvyyden on todettu olevan yhteydessä myös opettajien kokemaan stressiin (Betoret, 2006) ja työtyytyväisyyteen (Aldridge & Fraser, 2016). Opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyydellä on havaittu olevan myönteinen yhteys opettajan työtyytyväisyyteen ja kielteinen yhteys burn outin oireisiin (Malinen & Savolainen, 2016). Löydökset minäpystyvyyden yhteydestä opettajien uupumusoireisiin ovat tärkeitä myös luokan työrauhan näkökulmasta, sillä opettajan uupumus vähentää hänen kykyään ylläpitää luokan työrauhaa ja järjestystä. Opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden ollessa heikko, on mahdollista, että hän myös luovuttaa nopeasti järjestyksen ylläpitämisen suhteen, jos luokassa esiintyy pitkäaikaisia työrauhahäiriöitä. Tällaiset epäonnistumisen kokemukset työrauhan ylläpitämisessä johtavat minäpystyvyyden laskemiseen entisestään ja lopulta opettajan



epäillä kykyään ohjata oppilaiden käyttäytymistä, he myös tekevät entistä vähemmän ongelman ratkaisemiseksi. (Brouwers & Tomic, 2000.) Ennen pitkää muodostuu siis noidankehä, jossa heikko työrauha, matala minäpystyvyys ja työhön liittyvä uupumus ruokkivat toinen toisiaan. Hyvän minäpystyvyyden omaavat opettajat näyttäisivät useammin arvioivan luokkahuoneensa ilmapiirin ja luokanhallintataitonsa hyviksi, ja käyttävän tehokkaita opettamisen menetelmiä (Künsting, ym., 2016). Opettajien minäpystyvyyden kokemus on siis positiivisesti yhteydessä luokan työrauhan kannalta välttämättömään kykyyn ohjata oppilaiden käyttäytymistä (Almog & Schechtman, 2007).

## 1.5 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään luokan inklusiivisuuden, sekä opettajien inklusioasenteiden ja käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden yhteyttä 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemaan työrauhaan. Suunnitellun käyttäytymisen teorian (Ajzen, 1991) viitekehyksessä tarkasteltuna on mahdollista, että asenteet yhdessä minäpystyvyyden ja subjektiivisten normien kanssa selittävät oppilaiden kokemaa työrauhaa esimerkiksi opettajien tehokkaiden, inklusiivisten menetelmien hallitsemisen ja hyödyntämisen kautta. Inklusioasenteita kuvataan kahdella eri muuttujalla (ks. Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007), joista toinen, *attitudes*, kuvaa inklusioon liitettyjä käsityksiä yleisemmällä tasolla, ja on näin ollen melko hyvin rinnastettavissa käyttäytymistä ennustavaan subjektiivisten normien ulottuvuuteen. Toinen muuttuja, *concerns*, kuvaa sen sijaan asenteiden henkilökohtaisempaa puolta, eli sitä, miten opettajat suhtautuvat inklusioon omassa luokassaan, ja millaisia henkilökohtaisia huolia heillä on inklusion toteuttamista kohtaan. Luokan inklusiivisuutta mitataan tässä tutkimuksessa samoin kuin Dysonin ja kollegoiden (2004) tutkimuksessa, eli tuen tarpeessa olevien oppilaiden lukumääränä luokassa. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Kuinka luokan inklusiivisuus, sekä opettajien inklusioasenteet, inklusioon liitetyt huolet ja käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys selittävät 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemaa työrauhaa?
2. Muuttuvatko yhteydet, kun huomioidaan opettajien sukupuoli ja työkokemus?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimusaineisto on osa ProKoulu -tutkimushankkeessa vuosina 2013–2016 kerättyä määrällistä aineistoa. ProKoulu -hankkeessa kehitettiin suomalaisiin peruskouluihin soveltuva malli, jossa luodaan yhteiset tavoitteet koko koululle ja käyttäytymistä ohjataan pääsääntöisesti positiivisen palautteen avulla (ProKoulu -hankkeen verkkosivut). Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen, sekä Niilo Mäki Instituutin yhteistyössä toteuttaman hankkeen rahoittajana toimi Opetus- ja Kulttuuriministeriö. Hankkeeseen osallistui 2.–6. luokan oppilaita ja opettajia yhteensä 68 itäsuomalaisesta koulusta.

### 2.1 Tutkittavat

Tutkimuksessa hyödynnettiin 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden luokkatasolle aggregoituja vastauksia liittyen työrauhaan luokassa ( $N = 157$ ). Tutkimus kohdistui yleisopetuksen luokkiin, joten alle 8 oppilaan luokat jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Lisäksi käytettiin 5.–6. luokkien opettajien vastauksia liittyen käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyteen ( $N = 133$ ), inklusioasenteisiin ja inklusioon liitettyihin huoliin ( $N = 146$ ), sekä heidän raporttoimiaan tietoja erityisen ja tehostetun tuen, sekä oppimisen, käyttäytymisen tai tarkkaavuuden pulmia omaavista oppilaista luokissa ( $N = 121$ ). Opettajien taustatietojen osalta hyödynnettiin tietoja opettajien sukupuolesta ja työkokemuksesta ( $N = 134$ ).

### 2.2 Mittarit ja muuttujat

Tutkimuksessa käytetty työrauhamittari perustuu Levinin ja Nolanin (2007, 9) määritelmään työrauhasta, jolloin neljä mitattavaa työrauhan osa-aluetta olivat opiskeluun keskittyminen, häiriökäyttäytyminen, turvallisuus ja luokkahuoneympäristöstä huolehtiminen. Työrauhaa mitattiin sekä syksyllä että keväällä. Oppilaiden käsitystä luokkansa työrauhasta selvitettiin tässä tutkimuksessa 15

väittämällä (esim. "Oppilaat eivät kuuntele, mitä opettaja sanoo"; "Oppilaat pilkkaavat toisia vääristä vastauksista"; "Oppilaat rikkovat tahallisesti luokassa olevia tavaroita"), joihin vastattiin neliportaisella Likert -asteikolla (1 = ei tapahdu luokassani koskaan, ... 4 = tapahtuu luokassani joka tunnilla). Edellä mainituista työrauhan ulottuvuuksia kuvaavista muuttujista muodostettiin kokonaistyörauhaa kuvaava keskiarvosummamuuttuja. Aikaisempien tutkimusten (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen, 2014; Närhi, ym., 2017) yhteydessä työrauhamittarin reliabiliteetti on todettu riittäväksi. Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia ei kuitenkaan ollut mielekäästä laskea, sillä aineisto oli aggregoitu luokan tasolle.

Opettajien inklusioon liittämiä huolia ja asenteita mitattiin SACIE -mittarilla, joka sisältää 15 väittämää liittyen opettajien tunteisiin, asenteisiin ja huoliin koskien inklusiivista opetusta (Loreman, ym., 2007). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin opettajien vastauksia liittyen asenteisiin ja huoliin (yhteensä 9 väittämää). Asenteita mittaavat väittämät liittyvät vastaajan asennoitumiseen inklusiota kohtaan (esim. "Oppilaiden, jotka reuttavat toistuvasti kokeissa, tulisi opiskella yleisopetuksen luokissa"; "Tarkkaavuuden pulmia omaavien oppilaiden tulisi opiskella yleisopetuksen luokissa"; "Oppilaiden, joilla on vaikeuksia ilmaista ajatuksiaan verbaalisesti, tulisi opiskella yleisopetuksen luokissa"), ja huolia mittaavat väittämät vastaajan henkilökohtaisia huolenaiheita koskien inklusiivisen opetuksen järjestämistä omassa luokassaan (esim. "Olen huolissani siitä, että työmääräni kasvaa, jos luokassani opiskelee erityistarpeita omaavia oppilaita"; "Olen huolissani siitä, että minulla ei ole edellytettyjä tietoja ja taitoja erityistarpeita omaavien oppilaiden opettamiseen"; "Olen huolissani siitä, että kaikkien oppilaiden riittävä huomioiminen vaikeutuu inklusiivissa luokkahuoneissa"). Vastaajat arvioivat väittämiä neliportaisella Likert -asteikolla (1 = vahvasti eri mieltä, ... 4 = vahvasti samaa mieltä). Asenteiden osalta suurempi arvo viittaa positiivisempiin asenteisiin, kun taas huolta mitattaessa pienempi arvo tarkoittaa opettajan positiivisempaa suhtautumista inklusioon. Cronbachin alfan arvoiksi saatiin asennemittarin osalta .72 ja huolimittarin .65, eli reliabiliteetit olivat riittävät huolimittarin melko alhaisesta alfan arvosta huolimatta.

Opettajien minäpystyvyyttä mitattiin TEIP-mittarin (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) (Forlin, Cedillo, Romero-Conreras, Fletcher & Hernández, 2010; Sharma, Loreman & Forlin, 2012) suomalaisella versiolla (Savolainen, ym., 2012), joka pyrkii selvittämään opettajien kokemaa minäpystyvyyttä liittyen opettamiseen inklusiivisessa ympäristössä. Alkuperäisellä TEIP-mittarilla minäpystyvyyttä mitattaessa väittämiin on vastattu kuusiportaisella Likert -asteikolla, mutta tässä tutkimuksessa käytetyssä mittarissa on hyödynnetty 9-portaista asteikkoa (1 = ei yhtään, ... 9 = todella paljon) (Savolainen, ym., 2020). TEIP-mittarissa minäpystyvyys on jaettu kolmeen ulottuvuuteen: minäpystyvyys inklusiivisten menetelmien käyttämisessä, minäpystyvyys vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävässä yhteistyössä, ja minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa (Sharma, ym., 2012). Koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita työrauhasta, hyödynnettiin mittarin ulottuvuuksista spesifisti käyttäytymisen ohjaamiseen liittyvää minäpystyvyyttä mittaavaa osaa. Käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyttä mitattiin viidellä väittämällä (esim. "Uskon kykyyni ehkäistä häiriökäyttäytymistä luokahuoneessa ennen sen ilmenemistä"; "Pystyn rauhoittamaan oppilaan, jonka käytös on häiritsevää tai äänekästä"; "Saan lapset noudattamaan luokan yhteisiä sääntöjä") (Sharma, ym., 2012). Mittarin Cronbachin alfaksi saatiin .77.

Luokan inklusiivisuutta kuvaava muuttuja muodostettiin opettajien raporttien tietojen perusteella. Luokan inklusiivisuuden astetta mitattiin tässä tutkimuksessa sellaisten oppilaiden lukumäärällä luokissa, joilla ilmenee tuen tarvetta jollakin tutkimuksessa kartoitetulla osa-alueella. Opettajat ilmoittivat niiden oppilaiden lukumäärän luokissaan, jotka saavat tehostettua tai erityistä tukea, tai omaavat oppimisen, tarkkaavuuden tai käyttäytymisen haasteita. On huomioitava, että samalla oppilaalla on voitu arvioida olevan päällekkäisiä haasteita ja lisäksi vaikkapa erityisen tuen päätös. Näistä tiedoista muodostettiin yksi luokan inklusiivisuuden astetta kuvaava indeksimuuttuja laskemalla niin kutsuttujen inklusiivisten oppilaiden prosenttiosuus luokasta ja muodostamalla

näistä prosenttiosuuksista keskiarvosummamuuttuja. Muuttujan Cronbachin alfa-faksi saatiin .73. Yhdenmukaisuuden vuoksi näin mitatusta inklusiivisuuden asteesta käytetään jatkossa käsitettä luokan inklusiivisuus.

Tutkimuksessa hyödynnettiin opettajien taustatietojen osalta työkokemuksen määrää ja opettajan sukupuolta. Työkokemusta tiedusteltiin 5-portaisella Likert -asteikolla: 1 = alle vuosi, 2 = 1–5 vuotta, 3 = 6–10 vuotta, 4 = 11–15 vuotta ja 5 = yli 15 vuotta. Vastauksista muodostettiin kaksiluokkainen muuttuja niin, että opettajat, jotka ilmoittivat työkokemuksekseen 0–10 vuotta sijoittuivat samaan luokkaan ( $N = 27$ ), ja yli 10 vuotta opettajina toimineet samaan luokkaan ( $N = 107$ ).

### 2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin hierarkkista lineaarista regressioanalyysia, jossa riippuva muuttuja oli oppilaiden kokema työrauha kevään mittauksessa (2. mittauskerta), ja riippumattomina muuttujina luokan inklusiivisuus, opettajien inklusiivisuuteen liittyvät huolet ja asenteet, sekä opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys syksyn mittauksessa (1. mittauskerta). Myös työrauhan lähtötaso haluttiin alun perin kontrolloida, mutta se päädyttiin lopulta jättämään analyysin ulkopuolelle sen selittäessä todella merkittävän osan kevään työrauhasta. Analyysi suoritettiin SPSS 26 -ohjelmistolla. Hierarkkisen regressioanalyysin käyttäminen edellyttää tiettyjen taustaoletusten täyttymistä: tutkittavia tulee olla riittävän suuri määrä, normaalijakautuneisuus- ja lineaarisuusoletusten tulisi toteutua, eikä poikkeavia havaintoja tai multikollinearisuutta muuttujien välillä saisi esiintyä (ks. esim. Tabachnick & Fidell, 2013, 159–164). Tämän tutkimuksen muuttujista diversiteettimuuttuja osoittautui alun perin viinoksi, ja siitä päädyttiin poistamaan kolme ääriarvoa (luokat, joiden oppilaista vähintään 25 % on tuen tarpeessa jollakin tutkimuksessa kartoitetulla osa-alueella).

Selittävät muuttujat asetettiin malliin omilla askelmillaan. Ensimmäisenä malliin syötettiin luokan inklusiivisuutta kuvaava muuttuja, toisena opettajien

inkluusioon liittämät huolet, kolmantena inkluusioon liitetyt asenteet, ja neljäntenä opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys. Kovariaatteina viimeisillä askelmilla malliin lisättiin opettajan työkokemus ja sukupuoli. Käytettyjen muuttujien keskiarvot, -hajonnat ja Pearsonin tulomomenttikorrelaatioarvot on esitetty Taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Muuttujien keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh) ja keskinäiset korrelaatiot.

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Työrauha kevät	1.00							
2. Luokan diversi- teetti	-.17	1.00						
3. Inkluusioon liitetyt huolet	-.03	-.03	1.00					
4. Inkluusioasenteet	.06	.11	-.27**	1.00				
5. Opettajan käyttäy- tymisen ohjaamisen minäpystyvyys	.35***	-.13	-.19*	.05	1.00			
6. Työrauha syksy	.84***	-.13	.03	.03	.35***	1.00		
7. Opettajan työkoke- mus	.12	-.05	.06	-.02	.26*	.09	1.00	
8. Opettajan suku- puoli	.12	.22*	-.01	.01	-.23**	-.09	-.06	1.00
Ka	3.06	9.00	2.64	2.70	7.53	3.11	.80	.40
Kh	0.25	5.30	0.60	0.54	1.00	0.30	.50	.50

Huom. \* $p < .05$  \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

## 2.4 Eettiset ratkaisut

ProKoulu -tutkimushanke sai Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta puoltavan ennakkoarvion hankkeen eettisestä toteutuksesta. Hankkeesta ja aineistonkeruusta on lähetetty tiedote kaikille tutkimukseen osallistuneille ta-  
hoille, ja kyselyyn vastanneet ovat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osal-  
listumisesta. ProKoulu -tutkimuksessa on sitouduttu noudattamaan hyvää tie-  
teellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, 6–7). Tämän pro

gradu -tutkielman teossa on noudatettu tutkimusaineiston käyttöä opinnäyetyössä koskevaa sopimusta, joka on tehty opinnäytteen ohjaajan ja opiskelijan välillä. Tutkielmaa varten vastaanotettua aineistoa on säilytetty salasanalla suojattuna, ja sitä on käytetty vain tutkielman tekoa varten olosuhteissa, joissa se on pysynyt ulkopuolisilta salassa. Aineisto tullaan tuhoamaan tutkielman hyväksymisen jälkeen.



### 3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten luokan inklusiivisuus, opettajien inklusioon liittämät huolet ja asenteet, sekä opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys selittävät 5.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden kokema työrauhaa. Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset on esitelty Taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset luokan inklusiivisuuden, opettajan inklusioasenteiden, sekä opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden yhteydestä oppilaiden kokemaan työrauhaan.

Riippumattomat muuttujat	Oppilaiden kokema työrauha kevääällä					
	Askel 1	Askel 2	Askel 3	Askel 4	Askel 5	Askel 6
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Luokan diversiteetti	-.17	-.17	-.18	-.13	-.13	-.14
Inklusioon liitetyt huolet		-.03	-.01	.06	.05	.05
Inklusioasenteet			.08	.08	.08	.08
Käyttäytymisen ohjaa- misen minäpystyvyys				.34***	.33**	.34**
Opettajan työkokemus					.03	.03
Opettajan sukupuoli						.04
$R^2$	.03	.03	.04	.14	.15	.15
$\Delta R^2$	-	.001	.01	.11***	.001	.002

Huom. \* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ .  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin,  $\Delta R^2$  = selityssasteen muutos

Ensimmäisenä (Askel 1) malliin syötetty luokan inklusiivisuutta kuvaava muuttuja ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden kokema työrauhaa ( $F(1, 115) = 3,41, p = .07$ ). Tilastollisen merkitsevyyden raja ylittyi vain niukasti, ja onkin mahdollista, että suuremmalla otoksella tilastollinen merkitsevyys olisi saavutettu. Yhteyden ollessa negatiivinen tulos viittaisi siihen, että mitä enemmän moninaisuutta luokassa esiintyy, sitä huonommaksi oppilaat työrauhan kokevat.

Toisella askelmalla malliin syötetty muuttuja opettajien inkluusioon liittämistä huolista ei vaikuttanut juuri mitenkään mallin selitysosuuteen ( $F(1, 114) = .11, p = .74$ ). Myöskään kolmannella askelmalla lisätty muuttuja opettajien yleisistä inkluusioasenteista ei selittänyt oppilaiden kokemaa työrauhaa käytännössä ollenkaan ( $F(1, 113) = .70, p = .40$ ). Koska kokonaisselityssaste ei noussut asenteiden huomioimisen myötä, eivät nämä muuttujat tämän tutkimuksen perusteella selitä oppilaiden kokemaa työrauhaa.

Neljännellä askelmalla lisätty opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys sen sijaan lisäsi mallin selitysosuutta tilastollisesti merkitsevästi ( $F(1, 112) = 14.14, p < .001$ ). Opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden omavaikutus oli positiivinen (standardoitu beta .34) ja tilastollisesti merkitsevä: mitä korkeampi käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys opettajalla on, sitä paremmaksi oppilaat arvioivat työrauhan luokassa.

Lopuksi oltiin kiinnostuneita siitä, muuttuuko minäpystyvyyden yhteys, kun opettajan työkokemus ja sukupuoli on huomioitu. Viidennellä askelmalla malliin syötettiin opettajan työkokemus, jolla ei ollut vaikutusta minäpystyvyyden selityssasteeseen ( $F(1, 111) = .10, p = .75$ ), kuten ei myöskään viimeisenä malliin syötetyllä opettajan sukupuolella ( $F(1, 110) = .22, p = .64$ ). Tutkimuksessa keuhkeiltiin, jäisikö muille selittäville muuttujille selityssastetta, jos työrauhan lähtötaso olisi kontrolloitu. Kokeilu kuitenkin osoitti, että syksyn työrauha selitti kevään työrauhan lähes kokonaan, eikä muille selittäjille jäänyt juuri osuutta selityssasteessa. Oppilaiden kokema työrauha näyttäisi siis luokkatasolla olevan suhteellisen pysyvä ilmiö, jota ainakaan tässä tutkimuksessa huomioitujen muuttujat eivät näyttäisi muuttavan yhden lukuvuoden aikana.

## 4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, selittävätkö luokan inklusiivisuus, opettajien inklusioasenteet ja inklusioon liittämät huolet, sekä opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys 5.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden kokema työrauhaa. Aiemman tutkimuksen valossa oli syytä olettaa, että opettajan myönteiset inklusioasenteet vaikuttaisivat oppilaiden kokemaan työrauhaan esimerkiksi tehokkaiden ja monipuolisten menetelmien välityksellä (ks. Saloviita, 2018; Saloviita, 2019; Dyson, ym., 2004). Moninaisia tuen tarpeita omaavien oppilaiden sijoittamisen yleisopetuksen luokkiin tiedetään sen sijaan huoletta- van opettajia juuri luokan ohjaamisen näkökulmasta (Melnick & Meister, 2008), jolloin luokan inklusiivisuuden oletettiin vaikuttavan myös työrauhaan. On kuitenkin huomioitava, että näkemykset luokan inklusiivisuuden vaikutuksista työrauhaan ovat tavallisesti opettajien arvioimia, kun taas tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli oppilaiden kokema työrauha. Voikin olla, että opettajien kielteinen suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen vaikuttaa myös heidän työrauha-arvioihinsa inklusiivisessa luokkahuoneessa. Tässä tutkimuksessa käytetyistä selittävästä muuttujista kuitenkin vain opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys selitti oppilaiden kokema työrauhaa tilastollisesti merkitsevällä tavalla. Myöskään kovariaatteina käytetyt opettajan sukupuoli ja työkokemus eivät vaikuttaneet käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyyden selitysas- teeseen. Tulosten perusteella opettajan korkeampi pystyvyyden tunne käyttäytymisen ohjaamisessa on myönteisesti yhteydessä oppilaiden kokemukseen luokassa vallitsevasta työrauhasta.

Tässä tutkimuksessa luokan inklusiivisuus ei selittänyt oppilaiden kokema työrauhaa tilastollisesti merkitsevästi. On kuitenkin mahdollista, että tilastollinen merkitsevyys olisi saavutettu suuremmalla otoksella, jolloin olisi voitu katsoa suuremman diversiteetin oppilaiden keskuudessa vaikuttavan kielteisesti oppilaiden kokemaan työrauhaan. Käyttäytymisen haasteet luokkahuoneessa vaikuttavat toki suurella todennäköisyydellä työrauhaan merkittävällä tavalla (esim. Brown, 1982, Kalamboukan, Farrellin, Dysonin & Kaplanin, 2007 mukaan),

mutta tilanne ei liene sama esimerkiksi oppimisen pulmien kohdalla. Singaporelaisessa tutkimuksessa oppilaiden haastava käyttäytyminen ja moninaisiin tuen tarpeisiin vastaamisen vaikeuksista johtuva stressi olivat suurimmat syyt opettajien kielteisille inklusiokokemuksille (Yeo, ym., 2016). Tässä tutkimuksessa selittäjänä käytettiin luokkien yleistä diversiteetin astetta, eikä erilaisia tuen tarpeita tutkittu erikseen, joten tuloksista ei voida vetää johtopäätöksiä siitä, millaisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kuuluminen luokkaan mahdollisesti heikentää oppilaiden kokemaa työrauhaa.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokan inklusiivisuuden selitysaste heikkeni entisestään, kun mallissa huomioitiin opettajan käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyys. Opettajan pystyvyys näyttäisi siis epäsuorasti heikentävän luokan inklusiivisuuden kielteistä vaikutusta työrauhaan. Inklusiivisissa luokkahuoneissa opiskelun onkin joissakin tutkimuksissa todettu vaikuttavan myönteisesti oppilaiden sosiaalisiin taitoihin ja suvaitsevaisuuteen (Dyson, ym., 2004), mutta oppilaiden ominaisuuksia keskeisemmässä asemassa lienevät opettajan asenteet ja arvot, sekä kyky kohdata erilaisten oppilaiden tarpeet ja mukauttaa omia toimintatapoja vastaamaan niihin (Allodi, 2002). Huoli häiritsevän käyttäytymisen lisääntymisestä oppitunneilla ja työrauhan menettämisestä näyttää olevan tärkeä määrittäjä opettajien inklusioasenteille. Inklusiivisen luokan opettaminen herättää huolestuneita ajatuksia opettajissa etenkin työrauhan säilymisen (Melnick & Meister, 2008) ja käyttäytymisen haasteiden kannalta (Anderson, Klassen & Georgiou, 2007), mutta aiheuttaako erilaisia tuen tarpeita omaavien oppilaiden kuuluminen luokkaan todella työrauhaongelmia, vai piilekö koettujen työrauhahaasteiden taustalla opettajien kielteinen suhtautuminen inklusiioon?

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien inklusioasenteilla tai inklusiioon liittämällä huolilla ei näyttäisi olevan juuri merkitystä ainakaan oppilaiden työrauhakokemusten kannalta. Useiden aiempien tutkimusten yhteydessä on kuitenkin esitetty näkemyksiä siitä, että opettajien henkilökohtaiset asenteet inklusiota kohtaan olisivat avainasemassa inklusion onnistumisen kannalta (ks. esim. Yeo, ym., 2016; Avramidis & Norwich, 2002; Anderson, ym.,

2007; Ryan & Gottfried, 2012). Tutkimustulokset inklusioasenteiden merkityksestä ovat kuitenkin ristiriitaisia. Opettajien inklusioasenteita käsittelevän kirjallisuuskatsauksen mukaan yhteyttä opettajien inklusioasenteiden ja tuen tarpeessa olevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden ja osallisuuden välillä ei löytenyt (de Boer, ym., 2011). Samansuuntaisia tuloksia saatiin viimeaikaisessa pro gradu -tutkimuksessa, jonka tuloksista kävi ilmi, ettei opettajien inklusioasenteilla ole merkittävää roolia oppilaiden sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta (Wong Sato, 2020). Tutkimus on myös osoittanut, että opettajan minäpystyvyys ennustaa inklusioasenteita, eikä toisinpäin (Savolainen, ym., 2020). Näiden tulosten perusteella voidaankin pohtia, onko opettajien inklusioasenteilla ainakaan itsenäisenä tekijänä sittenkään suurta merkitystä inklusion onnistumiselle.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella inklusioasenteita merkittävämpi rooli oppilaiden kokeman työrauhan kannalta on opettajien käyttäytymisen ohjaamisen minäpystyvyydellä. Suunnitellun käyttäytymisen teorian mukaan pelkät asenteet eivät pysty ennustamaan toimintaa, vaan niiden vaikutus tulee esiin vasta kahden muun ulottuvuuden, subjektiivisten normien ja behavioraalisen kontrollin kanssa (Ajzen, 1991). Koska opettajien minäpystyvyyden on todettu ennakoivan myös inklusioasenteita (Savolainen, ym., 2020), saattaisi huomion kiinnittäminen ensisijaisesti opettajien pystyvyyden kokemuksen vahvistamiseen ja sitä kautta myöhemmin myös asenteisiin olla avain onnistuneeseen inklusioon. Opettajan minäpystyvyys myös ennustaa heidän arvioitaan oppilaiden haasteista ja niiden vakavuudesta, sekä todennäköisyyttä sille, että oppilaalle suositellaan sijoitusta erityisluokalle tai -kouluun: minäpystyvyytensä korkeaksi kokevat opettajat arvioivat oppilaidensa haasteet lievemmiksi, ja suosittelivat epätodennäköisemmin oppilailleen sijoitusta erityisryhmään tai -kouluun (Meijer & Foster, 1988). Minäpystyvyys näyttäisi siis olevan tärkeä määrittäjä niin työrauhan kuin inklusionkin onnistumisen kannalta. Kuinka opettajien pystyvyyden kokemusta olisi sitten mahdollista vahvistaa työn eri osa-alueilla?

Minäpystyvyyden kasvattamisessa tulisi huomio kiinnittää opettajankoulutukseen (ks. Gray, Wilcox & Nordstokke, 2017). Opettajat eivät valmistuessaan koe olevansa riittävän päteviä opettamaan inklusiivisissa luokissa (Winter, 2006),

vaikka kansainvälisesti käytössä onkin useita malleja opettajaksi opiskelevien kouluttamiseksi kohti inklusiivista kasvatusta: muun muassa käytännön harjoittelua inklusiivisissa ympäristöissä, monimuotoisuuden sisällyttämistä opetussuunnitelmiin, sekä erilaisia vammaisuuteen, oppimisen haasteisiin ja tuen tarpeisiin liittyviä kurssitoita (Forlin & Chambers, 2011). Esimerkiksi minäpystyvyyden tunnetta käyttäytymisen ohjaamisessa ei liene mahdollista saavuttaa ilman kokemuksia tilanteista, joissa opettaja on onnistunut puuttumaan ei-toivotuun käyttäytymiseen luokassaan kestäväällä tavalla. Opettajankoulutuksessa hyödyllisiä minäpystyvyyttä rakentavia kokemuksia voisivat olla esimerkiksi kokeneen opettajan havainnointi tilanteissa, joissa toimia työrauhan ylläpitämiseksi tarvitaan, tai spesifisti käyttäytymisen ohjaamisen keinoihin perehdyttävät kokonaisuudet. Erityisesti näyttöön perustuvien ja tutkitusti toimivien menetelmien omaksuminen osaksi omia käytänteitä voisi olla merkittävä tekijä myös pystyvyyden rakentumisen kannalta. Opettajaopiskelijoiden ja työssään aloittelevien opettajien näkemyksiä itsevarmuuden kasvattamisesta työrauhan ja myönteisen luokkailmapiiirin ylläpitämisessä olisi tärkeä kartoittaa, jotta resurssi osattaisiin suunnata oikein.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajan sukupuolella tai työkokemuksella ei ollut merkitystä oppilaiden kokeman työrauhan kannalta. Opettajien minäpystyvyys käyttäytymisen ohjaamisessa, oppilaiden sitouttamisessa ja opetusmenetelmissä näyttäisi kuitenkin aiemman tutkimuksen mukaan kasvavan uran alusta uran keskivaiheille, jonka jälkeen sen kehitys kääntyy laskuun (Klassen & Chiu, 2010). Opettajan työssään kokema uupumus, stressikokemukset tai kielteiset tunteet mielialoineen voivat johtaa työhön liittyvän minäpystyvyyden laskemiseen, sillä minäpystyvyyden muodostumiseen vaikuttavat myös yksilön mielialat, olotilat ja fyysiset tuntemukset (Bandura, 1997, 106). Opettajat ovatkin toivoneet spesifiä, erilaisiin tuen tarpeisiin keskittyvää lisäkoulutusta, jotta itseluottamus inklusiivisen luokan opettamiseen olisi mahdollista saavuttaa ja säilyttää (Anderson, ym., 2007). Positiivisia tuloksia on saatu esimerkiksi yhteisopettajuudesta, asiantuntijoiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä liittyen erilaisiin materiaaleihin ja opetusmenetelmiin, sekä kokeneempien kollegoiden luokanohjaamisen

mallintamisesta (Yeo, Neihart, Tang, Chong & Huan, 2011). Opettajat myös suhtautuvat myönteisemmin inklusiivisten luokkahuoneiden opettamiseen, kun heillä on erilaisten resurssien kautta mahdollisuus kokea onnistumisia inklusiivisissa ympäristöissä: kompetenssin ja hallinnan kokemusten myötä myös inklusioasenteet kehittyvät todennäköisesti myönteiseen suuntaan (Yeo, ym., 2016). Erityisopetukseen keskittyvän tiedon, lisäkoulutuksen, sekä ammatillisten pätevyyksien hankkimiseen motivoivat kannustimet vahvistavat opettajien myönteistä suhtautumista inklusioon (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008). Löydökset hallinnan ja kompetenssin kokemusten myönteisistä vaikutuksista opettajien inklusioasenteisiin (ks. Savolainen, ym., 2020; Woolfson & Brady, 2009) ovat linjassa suunnitellun käyttäytymisen teorian periaatteiden kanssa (Ajzen, 1991).

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi eroavaisuuksien tutkiminen opettajien ja oppilaiden työrauhakokemusten välillä. Jotta olisi mahdollista tukea oppilaiden kouluhyvinvointia ja oppimista, on syytä kiinnittää huomio tekijöihin, joita oppilaat itse pitävät merkittävinä työrauhan kannalta. Kuten edellä on tuotu ilmi, on mahdollista, että opettaja määrittelee hyvän työrauhan eri tavalla kuin oppilaansa (ks. esim. Holopainen, ym., 2009). Esimerkiksi hyvin ankara ja opettajajohtoinen tyyli saattaa opettajan näkökulmasta tarkasteltuna johtaa hyvään työrauhaan, mutta oppilaiden työskentely saattaa häiriintyä uhkaavan ja jopa pelottavan ilmapiirin vuoksi.

**Tutkimuksen rajoitukset.** Tutkimuksessa ilmeni rajoituksia, jotka on syytä huomioida tuloksia tulkittaessa. Opettajien työkokemus jakautui aineistossa hyvin epätasaisesti, sillä valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli työskennellyt yli 10 vuotta, jolloin aloittelevien opettajien osuus jäi vähäiseksi. Tässä aineistossa inklusioon liitettyjä huolia kuvaavan muuttujan reliabiliteetti jäi melko alhaiseksi ( $\alpha = .65$ ), joskin riittäväksi. Vaikka otanta on luokkatason aineistoksi suuri, on mahdollista, että esimerkiksi luokan inklusiivisuuden ja oppilaiden kokeman työrauhan välinen yhteys olisi yltänyt tilastolliseen merkitsevyyteen suuremmalla otoksella. Lisäksi myös aikaisemmissa tutkimuksissa on pidetty haasteena epä johdonmukaista terminologiaa liittyen oppilaisiin, joilla on

erityistarpeita (ks. Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Tämänkin tutkimuksen aineistossa samalla oppilaalla on voinut olla useita tuen tarpeita, jolloin jo yksi oppilas on voinut kasvattaa luokan diversiteettiä huomattavasti. Oppilaiden tuen tarpeet myös perustuivat puhtaasti opettajien arvioihin. Tarkempaa tietoa siitä, kuinka tehokasta ja tarkkaan suunniteltua yleistä tukea näissä luokissa toteutetaan, tai millaisia henkilökohtaisia käsityksiä ja odotuksia opettajalla on liittyen oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimiseen, ei ole tässä tutkimuksessa karotettu. Myöskään inklusioasenteiden ja diversiteetin yhdysvaikutusta opettajan minäpystyvyyden kanssa ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että esimerkiksi opettajan minäpystyvyyden kokemus on yhteydessä siihen, kuinka vakaviksi oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät haasteet arvioidaan (ks. Meijer & Foster, 1988). Opettajat arvioivat oppilaidensa haasteita peilaten niitä omiin arvoihinsa, käsityksiinsä ja kokemuksiinsa, jolloin arviot saattavat olla myös keskenään epä johdonmukaisia.

Tässä tutkimuksessa luokan inklusiivisuus ei selittänyt oppilaiden kokemaa työrauhaa tilastollisesti merkitsevästi, ja voikin olla, että oppilaiden kokemus inklusiivisen luokkahuoneen vaikutuksesta työrauhaan eroaa opettajien kokemuksesta. Todellisuudessa inklusiivisen opetuksen vaikutuksia on vaikea määrittää, sillä useat aihetta käsittelevät tutkimukset on tehty ilman kontrolliryhmää, ja niistä saadut tulokset ovat jokseenkin vaihtelevia (Ruijs & Peetsma, 2009). Inklusiotutkimusta kohtaan onkin esitetty kritiikkiä esimerkiksi vaihtelevien tutkimusympäristöjen vuoksi, sekä sen suhteen, miten epäselvästi oppilaiden tuen tarpeita ja diagnooseja, sekä käytettyjä interventioita kuvataan (Simpson, 2004; Lindsay, 2007).

Tässä tutkimuksessa inklusiivisuuden astetta mitattiin luokan diversiteetillä, eli sen perusteella, kuinka paljon luokissa esiintyi käyttäytymisen, tarkkaavuuden ja oppimisen haasteita, sekä kuinka moni oppilas luokassa sai tehostetua tai erityistä tukea. Inklusiivisuuden mittaaminen näin on ongelmallista, koska inklusiivisuudella viitataan kaikkien oppilaiden oikeuteen oppia tehokkaasti ja turvallisesti (Booth & Ainscow, 1998), ja näin ollen inklusiivisina voi-



daan pitää myös luokkia, joissa inklusion edellytykset täyttyvät, vaikka luokassa ei opiskelisi yhtään tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa olevaa oppilasta. Inklusiota onkin vaikea ajatella konkreettisenä käytäntönä tai interventiona, vaan se on pikemminkin aate, jonka tavoitteena on kaikille yhteinen koulu. Inklusion vaikutusten tutkimisen sijaan hedelmällistä saattaisikin olla huomion kohdistaminen tekijöihin, jotka edistävät tuen tarpeessa olevien oppilaiden oppimista parhaalla tavalla, ja tämän tutkimuksen myötä kehittää näyttöön perustuvia lähestymistapoja osaksi oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Lindsay, 2007).

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty spesifisti tietystä osasta Suomea, eivätkä tulokset näin ollen ole yleistettävissä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä poikkeaviin konteksteihin. Suomalaisten opettajien inklusioasenteet ovat yleisellä tasolla myönteisiä, mutta samaan aikaan opettajat suhtautuvat varauksella inklusion toteuttamiseen omassa luokassaan (Savolainen, ym., 2012). Tämä saattaa johtua siitä, että opettajat ajattelevat inklusion periaatteiden olevan osa suomalaista koulutusaatetta, mutta eivät usko saavansa riittäviä resursseja tuen tarjoamiseen kaikille sitä tarvitseville. Niinpä tässäkin tutkimuksessa opettajien vastaukset inklusioasenteita mittaaviin kysymyksiin saattavat olla vastauksia, joiden he ajattelevat olevan ”oikeita” tutkimuksen kannalta. Jatkotutkimuksen kannalta olisikin mielenkiintoista yhdistää laadullisia menetelmiä määrälliseen tutkimukseen, jolloin opettajien haastattelut saattaisivat tarjota realistisemmän kuvan opettajien inklusioasenteista ja niiden merkityksestä inklusion onnistumisen kannalta.

Koska sitkeät työrauhaongelmat vaarantavat niin oppilaiden oppimisen kuin opettajien työssä jaksamisenkin, on siihen vaikuttavia tekijöitä kartoitettava jatkossakin. Kriittinen tekijä työrauhaongelmien välttämässä näyttäisi olevan opettajan oma käsitys itsestään kyvykkäänä työrauhan ylläpitäjänä ja oppilaiden käyttäytymisen ohjaajana. Minäpystyvyyden rakentumisen, etenkin käyttäytymisen ohjaamisen ja inklusiivisten menetelmien hyödyntämisen osalta, tulisi al-

kaa jo opettajankoulutuksessa, jotta työssään aloittavat opettajat kokisivat pystyvänsä ylläpitämään työrauhaa ja myönteistä oppimisilmapiiriä luokassaan, sekä olevansa päteviä ja valmiita vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin.

## LÄHTEET

- Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 171–183.  
doi:10.5281/zenodo.3605128
- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. London: Kingsley.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. (2012). Attitudes and persuasion. Teoksessa Deaux, K. & Snyder, M. *The Oxford handbook of personality and social psychology* (367–393). New York; Oxford: Oxford University Press.  
doi:10.1093/oxfordhb/9780195398991
- Aldridge, J. M. & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291–307. doi:10.1007/s10984-015-9198-x
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. doi:10.1177/088840649401700203
- Allodi, M. W. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253–274.
- Almog, O. & Schechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115–129.  
doi:10.1080/08856250701267774
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can

offer. *School Psychology International*, 28, 131–147.

doi:10.1177/0143034307078086

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi:10.1080/08856250210129056

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

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.

doi:10.1177/0149206311410606

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627–658.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539. doi:10.1080/01443410500342492

Booth, T. & Ainscow, M. (toim.) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.

Charles, C. M. & Senter, G. W. (2005). *Building classroom discipline* (8. painos). Boston: Pearson.

D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M. (1998). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 42(1), 4–11.

doi:10.1080/10459889809603162

De Boer, A., Jan Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature.

*International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

doi:10.1080/13603110903030089

- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement* (Research Report RR578). Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences; US Department of Education.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Farrell, P. & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive: From research to practice*. London: David Fulton.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. & Hernández, H. J. R. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739. doi:10.1080/13603111003778569
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294–309.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1998). General Educators' Instructional Adaptation for Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21(1), 23–33.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gray, C., Wilcox, G. & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203–210. doi:10.1037/cap0000117

- Harju, J. (22.12.2013). *HS-gallup: Kehno työrauha syy Pisa-tappioon*. Helsingin sanomat. Viitattu 14.5.2020. Haettu <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002697969.html>
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational research*, 49(4), 365–382. doi:10.1080/00131880701717222
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. doi:10.1002/pits.20206
- Klassen, R. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104. doi:10.1037/0022-0663.100.1.96
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413–421. doi:10.1080/08856250802387422

- Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 299–322. doi:10.1007/s10212-015-0272-7
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (5. painos). Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1–24. doi:10.1348/000709906X156881
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education, 22*(9), 150–159.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M. & Forness, S. R. (1996). Full Inclusion: An Empirical Perspective. *Behavioral Disorders, 21*(2), 145–159.
- Malinen, O., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 144–152. doi:10.1016/j.tate.2016.08.012
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2011). Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(1), 48–57. doi:10.1111/j.1540-5826.2010.00324
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. & Algozzine, R. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important? Teoksessa McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. & Algozzine, R. *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (3–16). New York: Routledge.
- 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.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly, 31*(3), 39–56.

- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10. doi:10.1016/j.ijer.2014.04.003
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2<sup>nd</sup> edition.). London, New York: Routledge.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2014). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviours support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285. doi:10.1080/08856257.2014.986913
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205. doi:10.1002/berj.3305
- OECD (2019). PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/acd78851-en.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/19cf08df-en
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92. doi:10.1016/j.ridd.2015.08.014
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. doi:10.1080/00131910120055552
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1267/30.12.2013, 35 §: Kasvatuskeskustelu. Viitattu 14.5.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P35>



- Perusopetuslaki 1498/29.12.2016, 29 §: Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Viitattu 14.5.2020.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P35>
- Perusopetuslaki 477/13.6.2003, 36 §: Kurinpito. Viitattu 14.5.2020.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P35>
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 35 §: Oppilaan velvollisuudet. Viitattu 14.5.2020.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P35>
- ProKoulu -toimintamallin verkkosivut. Haettu osoitteesta  
<https://www.prokoulu.fi/>. Luettu 27.3.2020.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.  
doi:10.1080/13603116.2017.1412506
- Reddy, L. A. (2000). Inclusion of Disabled Children and School Reform. *Special Services in the Schools*, 15, 3–24. doi:10.1300/J008v15n01\_02
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67–79. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Ryan, T. G. & Gottfried, J. (2012). Elementary SuperVision and the supervisor: teacher attitudes and inclusive education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 563–571.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.  
doi:10.1080/13603116.2017.1390001
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433–442. doi:10.1111/1467-9604.12277
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. doi:10.1080/08856257.2011.613603

- Savolainen, H., Malinen, O.-P. & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*.  
doi:10.1080/13603116.2020.1752826
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Simpson, R. L. (2004). Inclusion of Students with Behavior Disorders in General Education Settings: Research and Measurement Issues. *Behavioral Disorders*, 30(1), 19 – 31.
- 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.  
doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C. & Patterson, G. R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology*, 26, 917–932.  
doi:10.1017/S0954579414000169
- Somersalo, H., Solantaus, T. & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285–290. doi:10.1080/08039480260242787
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: school-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50. doi:10.1300/J019v24n01\_03
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. painos). Boston: Pearson Education.
- Tapasak, R. C. & Walther-Thomas, C. S. (1999). Evaluation of a first-year inclusion program – Student perceptions and classroom performance. *Remedial and Special Education*, 20(4), 216–225.

- Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333–344.  
doi:10.1080/14748460.2011.616326
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.  
doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa : tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring the access to education for all*. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.  
Luettu 23.4.2020.
- Väljærvi, J. (2012). Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa Sulkunen, S. (toim.) & Väljærvi, J. *Pisa09 pääraportti: Kestääkö osaamisen pohja?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 90–125.
- Väljærvi, J. (2017). *PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Waldron, N. & McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64(3), 395–405. doi:10.1177/001440299806400308
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85–91. doi:10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x
- Wong Sato, A. (2020). *Are positive teachers' attitudes crucial for the achievement of successful inclusive education?* (pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto).  
Haettu osoitteesta

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69205/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202005263457.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Woolfson, L. M. & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology, 29*(2), 221–238.  
doi:10.1080/01443410802708895
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 64*, 222–229. doi:10.1016/j.tate.2017.02.005
- Yada, A. & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 60–72. doi:10.1111/1471-3802.12478
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F. & Huan V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education, 36*(1), 69–83. doi:10.1080/02188791.2014.934781
- Yeo, L. S., Neihart, M., Tang, H. N., Chong, W. H. & Huan, V. S. (2011). An inclusion initiative in Singapore for preschool children with special needs. *Asia Pacific Journal of Education, 31*(2), 143–158.  
doi:10.1080/02188791.2011.566990
- Zigmond, N. & Baker, J. (1996). Full inclusion for students with learning disabilities: Too much of a good thing? *Theory Into Practice, 35*(1), 26–34.  
doi:10.1080/00405849609543698
- Äärelä, T. (2012). "Aika palijon vaikuttaa minkäläinen ilime opettajalla on naamalla." *Nuoret vangit kertovat peruskouluvuosisistaan* (Väitöskirja, Lapin yliopisto).  
Haettu  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61671/%c3%84%c3%a4rel%c3%a4\\_actaE\\_105pdfA.pdf?seq](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61671/%c3%84%c3%a4rel%c3%a4_actaE_105pdfA.pdf?seq)