

# **Tiedot inklusiosta opettajankoulutuksen keskiössä**

**- Harjoittelukouluissa työskentelevien ja muiden  
opettajankouluttajien inklusiotietojen erot**

Emmi Floor ja Anna Sarkkinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Floor, Emmi ja Sarkkinen Anna. 2023. Tiedot inklusiosta opettajankoulutuksen keskiössä - Harjoittelukouluissa työskentelevien ja muiden opettajankouluttajien inklusiotietojen erot. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 46 sivua.**

Inklusio herättää runsaasti keskustelua, sillä inklusion käsitettä ei ymmärretä yksiselitteisesti. Opettajankouluttajien tietoja inklusiosta ei juurikaan ole tutkittu. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteiden, tietojen ja taitojen yhteyteen. Tutkimuksella haluttiin selvittää, mitkä ovat opettajankouluttajien tiedot inklusiosta. Tutkimuksessa selvitettiin, onko opettajankouluttajien inklusiotiedoissa eroa siinä, työskenteleekö opettajankouluttaja harjoittelukoulussa vai ei.

Tutkimuksen käsitys inklusiosta perustui Osallistavan opettajan profiiliin. Tutkimusaineistona tutkimuksessa käytettiin keväällä 2022 kerättyä HOHTO-hankkeen ja Jyväskylän yliopiston rahoittaman KOPTUKE/OPUT-hankkeen kyselyaineistoa 2, johon vastasi 142 opettajankouluttajaa. Tässä tutkimuksessa aineisto koostui 130 vastaajasta. Aineisto analysoitiin hyödyntäen eksploratiivista faktorianalyysia ja monimuuttujaista varianssianalyysia (MANOVA).

Tutkimuksessa muodostui kolme opettajankouluttajien inklusiotietoja kuvaavaa ulottuvuutta. Päätuloksena voidaan pitää sitä, että harjoittelukoulussa työskentelevät opettajat raportoivat vähäisempää tietoa inklusiosta kuin muut opettajankouluttajat. Tilastollisesti merkitsevä ero oli oppijoiden moninaisuuden arvostaminen sekä teoria ja toimintakulttuuri -ulottuvuuksissa. Tietojen ero voijohtua harjoittelukouluissa työskentelevien opettajankouluttajien vähäisemmästä erityispedagogiikan koulutuksesta.

Asiasanat: inklusio, opettajankouluttaja, inklusiotieto, harjoittelukoulu

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
1.1 Inkluisio .....	5
1.2 Tieto ja tiedon merkitys inklusiiossa ja inklusiivisessa kasvatuksessa..	8
1.3 Inkluisio opettajankoulutuksen sisältönä .....	12
1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	15
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....</b>	<b>17</b>
2.1 Tutkimuksen aineisto .....	17
2.2 Tutkimukseen osallistujat.....	18
2.3 Tutkimuksen muuttujat .....	19
2.4 Aineiston analyysi .....	20
2.5 Eettiset ratkaisut.....	25
<b>3 TULOKSET.....</b>	<b>27</b>
3.1 Opettajankouluttajien inklusiotietojen ulottuvuudet .....	27
3.2 Työskentelypaikan yhteys opettajankouluttajien inklusiotietoihin....	29
<b>4 POHDINTA.....</b>	<b>31</b>
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	31
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	38
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>40</b>

# 1 JOHDANTO

Inkluusio on termi, joka on tullut kasvatusalan ammattilaisten lisäksi tutuksi myös laajemmalle yleisölle opetusalaan koskevan julkisen keskustelun myötä. Inklusiota on tutkittu laajasti (ks. esim. Alila ym., 2022; Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 1994, 2001), ja sen toteutumista tarkastellaan kasvatusalalla muun muassa erilaisten toimintaympäristöjen kautta. Inklusiokeskusteluissa nousee esille eriytynyt suhtautuminen inklusiota kohtaan. Toisaalla inklusiosta maalataan ihanteellista kuvaa kaikkien oppijoiden samanarvoisuudesta oppia yhdessä samoissa tiloissa, kun samaan aikaan toisaalla esitetään uhkakuvia tukea tarvitsevien oppilaiden heitteille jättämisestä ja resurssipulasta taistelevien koulujen selviytymisestä erilaisten oppijoiden viidakossa. Käsitteet ja määritelmät inklusiosta vaihtelevat (Alila ym., 2022), sillä inklusiota tarkastellaan helposti omista lähtökohdista ja näkökulmista käsin, eikä tieto inklusion periaatteista välttämättä ole hallussa.

Tieto on kuitenkin ratkaisevassa asemassa toimivan inklusion toteuttamiseen. Tieto vaikuttaa tutkimusten mukaan ratkaisevasti inklusioasenteisiin, ja tiedon kautta lisääntyvät taidot toteuttaa inklusiota käytännössä (Moti ym., 2018). Koska inklusiivinen koulutus kehittyy jatkuvasti, on opettajan hallittava perustiedot pystyäkseen mukautumaan muuttuviin tarpeisiin ja vaatimuksiin (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012). Opettajankoulutuksella on keskeinen rooli valmistamassa tulevia opettajia työhönsä inklusiivisessa koulussa inklusiivisen kasvatuksen toteuttajina. Opettajankouluttajilla on täten kriittinen rooli onnistuneen inklusion varmistamisessa (Howes ym., 2005; Forlin & Chambers, 2011).

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajankouluttajien inklusio-tiedoista ja siitä, eroavatko harjoittelukouluissa työskentelevien ja muiden opettajankouluttajien tiedot inklusiosta toisistaan. Opettajankouluttajien tietoja in-

kluusiosta ei ole tutkittu aikaisemmin. Aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteiden, tietojen ja taitojen yhteyteen. Opettajankouluttajat omana ryhmänään ovat jääneet tutkimusten ulkopuolelle.

Tämä tutkimus perustui opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2021–2022 rahoittamaan HOHTO-hankkeeseen ja Jyväskylän yliopiston rahoittaman KOP-TUKE/OPUT-hankkeen opettajankouluttajien inklusiota koskevia asenteita, tietoja ja taitoja kartoittavaan kyselyaineistoon. Hankkeen tarkoituksena oli vahvistaa yhteisöllisen työskentelyn ja koulutuksen avulla yliopistojen opettajankouluttajien ammatillista ja erityispedagogista osaamista sekä tukea kaikkien oppijoiden oppimista ja hyvinvointia. (HOHTO-hanke, 2022a). Tässä tutkimuksessa keskityttiin opettajankouluttajien inklusiota koskeviin tietoihin.

## 1.1 Inklusio

Inklusion määrittäminen ei ole aivan yksiselitteistä. Inklusiosta on monia eri määritelmiä ja näkökulmia. Yhteiskunnallisen vammaistutkimuksen kasvatus-tieteen alahaaran mukaan inklusio tarkoittaa kaikkien osallisuutta määritellystä vammasta tai vammattomuudesta huolimatta. Tasavertaisuutta, oikeudenmukaisuutta, esteettömyyttä ja inklusiota tarkastellaan opetuksen, opetussuunnitelman, opettajankoulutuksen ja muiden aktiviteettien näkökulmasta. (Connor ym., 2015, Karisa ym., 2020; UNESCO, 2001). Inklusion toteuttamiseen ja sen käytäntöihin liittyy vaihtelua eri kansakuntien ja ryhmien välillä, sekä lisäksi se sisältää erilaisia tavoitteita ja opetusfilosofioita (Haug, 2017).

Kansainvälisesti inklusion käsite tuli tunnetuksi UNESCO:n Salamancan julistuksesta. Julistuksen myötä inklusion kehityksen edistysaskeleita alettiin ottamaan kouluissa huomioiden kaikkien oppijoiden moninaisuus ja kaikkien oppijoiden tukeminen. Julistuksessa ohjeistettiin huomioimaan kaikkien oppijoiden ainutlaatuiset ominaisuudet, kyvyt ja oppimisen tarpeet ilman syrjintää koulutusjärjestelmän sisällä. Inklusion käsite pohjautuu vahvasti kaikkien oppijoiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen, sillä jokaisella on perusoi-

keus koulutukseen ja jokaiselle on annettava mahdollisuus saavuttaa hyväksyttävä oppimistaso. (UNESCO, 1994, 2001). Inklusion käsite perustuu arvopohjaiseen ajatteluun ja siihen liittyvät vahvasti käsitteet osallisuus, laatu, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus (Haug, 2017).

Tässä tutkimuksessa käytetty näkökulma inklusion käsitteeseen ja siihen liittyviin arvopohjaisiin määritelmiin on pääsääntöisesti HOHTO-hankkeen ja sen pohjana olevan Osallistavan opettajan profiilin määritelmien mukainen. Hankkeen mukaan määriteltynä inklusion käsite viittaa ihmisen yhtäläiseen arvostamiseen ja kunnioittamiseen yhdenvertaisena jäsenenä yhteiskunnassa, jossa kaikilla tulisi olla täysimääräiset mahdollisuudet toimia (Kauppinen ym., 2022).

Inklusion taustalla vaikuttavat arvot ovat osa suurta yhteiskunnallista keskustelua, jonka yhtenä vaikuttavana osana on koulutus. Inklusio nähdään yhtenä lähestymistapana kehittää koko yhteiskuntaa ja koulutusta (Booth & Ainscow, 2011). Osallistavan opettajan profiilissa inklusiolle asetetaan kolme peruslähtökohtaa. Profiili määrittää inklusion perusoikeutena ja useiden perusarvojen tukemana lähestymistapana koulutukseen. Inklusiivista osaamista opetuksessa tulisi tarkastella avarakatseisesti, jotta profiili olisi mahdollisimman käyttökelpoinen monissa eri maissa. Lisäksi poliittisia painotuksia ja yhteiskunnallisia linjauksia ei laiminlyödä. Päämääränä on, että inklusiiviseen koulutukseen ja opettajankoulutukseen vaikuttavat kansainvälisen tason linjaukset hyväksytään yleisesti. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Osallistavan opettajan profiili on kehitetty ensisijaisesti opettajien peruskoulutuksen suunnittelun ja toteutuksen tueksi Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen Inklusiota edistävä opettajankoulutus (TE4I) -hankkeen päätuotoksista. Tavoitteena on, että Osallistavan opettajan profiilia käytetään edistämään opettajien peruskoulutuksen olennaisten sisältöjen tunnistamista, opetusmenetelmien suunnittelua sekä toivottujen oppimistulosten määrittelyä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Osallistavan opettajan profiilissa opettajien työtä ohjaavat neljä opettamisen ja oppimisen perusarvoa. Nämä perusarvot ovat *oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa ja henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen*. Perusarvot liittyvät opettajien asenteista, tiedoista ja taidoista rakentuviin osaamisalueisiin (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012). Osallistavan opettajan profiili herättelee ihanneajatusta inklusiivista ja osallistavan opettajan roolista. Tämän myötä opettajankoulutusta voitaisiin kehittää kansainvälisesti kohti kaikkia oppijoita huomioivaa koulujärjestelmää. Osallistavan opettajan profiili on kehitetty vastaamaan niitä tarpeita, jotka edistävät opettajankoulutusta eri maissa. Tällä profiililla saadaan tietoa siitä, mitä arvoja ja osaamisalueita opettajien koulutuksessa tulisi kehittää. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Osallistavan opettajan profiilissa inklusiivisen pedagogiikan edellyttämät arvot muodostavat perustan kaikkien oppijoiden osallisuudelle yleisopetuksessa. Täten inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyvät arvot ja osaamisalueet ovat tarpeellisia kaikille opettajille. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012). Myös HOHTO-hankkeessa määritellään lisäksi inklusiivinen kasvatus ja pedagogiikka, joissa kaikilla oppijoilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia ja tulla kuulluksi samoissa oppimis- ja kasvatusyhteisöissä, joissa tarvittava kohdennettu oppimisen tuki mahdollistetaan (Kauppinen ym., 2022). Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseksi opettajien on oltava sitoutuneita sen periaatteisiin, ja heille mahdollistetaan pääsy koulutukseen lisäämään osaamistaan. Myös esteettömyyden näkökulma oppimisympäristöjen rakentamisessa on olennainen osa inklusiivista kasvatusta. (Kauppinen ym., 2022).

Inklusiivinen pedagogiikka käsittää sen, että kaikille oppijoille opetus on avointa, sekä jokaisen oppijan tapaa osallistua arvostetaan ja tuetaan. Inklusiivisessa pedagogiikassa käytetään joustavia ryhmäytymisen muotoja ja huomioidaan fyysisen oppimisympäristön merkitys oppijoiden moninaisille tarpeille. Moninaisuutta arvostavan yhteisön rakentaminen on inklusiivisen pedagogiikan olennaisia päämääriä. Keskeisiä ovat yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät,

sillä yhdessä toimimista harjoitellaan parhaiten toimimalla yhdessä. (Kauppinen ym., 2022).

Dyson (1999) on tutkinut inklusioidiskursseja ja löytänyt sieltä neljä inklusioon pohjautuvaa näkökulmaa. Nämä perustuvat oikeuksiin ja etiikkaan, tehokkuuteen, poliittisuuteen ja pragmatiikkaan. Oikeuden ja etiikan näkökulma viittaa inklusiossa sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, jossa oppijat osallistuvat opetukseen ilman syrjintää. Tehokkuus määrittää inklusion tarkastelussa sen, että pedagogiikassa pystytään huomioimaan suurempi määrä oppijoita. Poliittinen näkökulma on inklusion kannattajien ja vastustajien vastakkainasettelyä. Pragmaattisessa tarkastelussa huomioidaan inklusion käytännön sovellukset. (Dyson, 1999; Naukkarinen, 2013)

Tässä tutkimuksessa puhutaan Dysonin (1999) määrittelemien diskurssien sijaan ulottuvuuksista. Nämä ulottuvuudet kuvaavat Osallistavan opettajan profiilin kahta perusarvoa; *kaikkien oppijoiden tukeminen* ja *oppijoiden moninaisuuden arvostaminen*. Kaikkien oppijoiden tukemisen perusarvossa opettajilla on suuret odotukset kaikkien oppijoiden edistymisestä. Oppijoiden moninaisuuden tukemisen perusarvossa oppijoiden moninaisuus nähdään koulutuksen voimavarana. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

## **1.2 Tieto ja tiedon merkitys inklusiossa ja inklusiivisessä kasvatuksessa**

Asenteet, tiedot ja taidot ovat useamman tutkimuksen koonnin mukaan keskeisiä tekijöitä tarkasteltaessa opettajien ammatillista osaamista inklusiivisessä opetuksessa (esim. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012; Karisa ym., 2020; Mu ym., 2015; Sjöqvist ym., 2020; Tirri & Laine, 2017). Tässä tutkimuksessa näistä edellä mainituista tekijöistä keskitytään tietoon. Opettaja kehittyy työssään jatkuvasti ja lisää osaamistaan opettamisen rinnalla. Tieto on tärkeä ulottuvuus opettajien ammatillisen osaamisen määrittelemisessä. Opettajan työssä tieto muuttuu ajan mukaan opettajan kohtaamien opetustilanteiden ja muuttuvan lainsäädännön myötä. Pystyäkseen välittämään ajantasaista tietoa opettajan-

koulutuksessa, on opettajankouluttajilla keskeinen asema oman alansa muuttuvan tiedon omaksumisessa ja siirtämisessä opettajankoulutuksen väli-neeksi. Koska inklusiivinen koulutus kehittyy jatkuvasti, on opettajan hallittava perustiedot pystyäkseen mukautumaan muuttuviin tarpeisiin ja vaatimuksiin (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Tieto voi olla deklaratiiivisista, eli varsinaista tietoa oppilaista, tai proseduraalista, eli tiedon käytännön soveltamista opetuksessa. Inklusiivisessa koulutuksessa deklaratiiivinen tieto kattaa opettajan näkemyksen oppijoiden moninaisuudesta, eli tiedot oppijoiden tarvitsemasta tuesta, niiden syistä ja näkyvyydestä. Proseduraalinen tieto puolestaan kattaa muun muassa yhteistoiminnallisen oppimisen, eriyttämisen, luokkahuoneen hallinnan, vertaistuen ja sosiaaliset taidot, eli onnistuneeseen inklusioon liittyvät opetusstrategiat. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012; Kurniawati ym., 2017).

Opettajien tieto inklusiosta voidaan jakaa eri osa-alueisiin. Osallistavan opettajan profiilissa tietoa jaotellaan kahdeksan erillisen osaamisalueen kautta. Mu ym. (2015) puolestaan esittelevät Interstate New Teacher Assessment and Support Consortiumin (2001) kiteyttämän opettajien tiedon nelijaon vammaisten oppilaiden opettamisen näkökulmasta. Nelijaossa ensimmäisenä on opetettavien aineiden ja opetussuunnitelman sisällön tuntemus. Toisena on tehokkaaseen opettamiseen tarvittava pedagoginen tieto, johon Osallistavan opettajan profiilissa sisältyy muun muassa toimiva opetus heterogeenisissä ryhmissä. Kolmantena esitetään opettajan näkemys oppijoiden moninaisuudesta ja kaikkien oppijoiden oppimisen tukemisesta; oppijan taustatiedot, muun muassa tiedot oppijan kyvyistä, vammoista, oppimisen vahvuuksista ja tarpeista, sekä niiden vaikutuksesta opetukseen ja oppimiseen. Neljäs osa-alue sisältää käsityksen inklusiivisesta koulutuksesta ja opettajien peruskoulutuksen ammatillisen oppimisen ja kehittymisen perustana, eli Osallistavan opettajan profiilissa erityisopetukselle raamit asettavat lait, asetukset ja käytänteet. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012; Mu ym., 2015).

Mun ym. (2015) esittämässä nelijaossa deklaratiiivista tietoa ovat opettavan aineen ja opetussuunnitelman tuntemus, taustatiedot oppijasta ja esimerkiksi lakien opiskelulle ulkoapäin asettamat raamit. Proseduraalista tietoa puolestaan on opettajan käytännön osaaminen eli pedagoginen tieto, jonka avulla opettaja voi opettaa opetussuunnitelman asettamat tiedot tehokkaasti. Osallistavan opettajan profiili nostaa merkityksellisiksi tiedoiksi inklusion kannalta myös moniammatillisen yhteistyön ja yhteistyön vanhempien ja perheiden kanssa. Proseduraalista tietoa on ymmärrys yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen merkityksestä. Toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä parantaa oppilaiden akateemista suoriutumista (Aunola ym., 2020; Cook ym., 2018), joten ymmärryksen merkityksestä on tärkeässä asemassa inklusiivisessa opetuksessa.

Inklusiivista opetusta on vaikea toteuttaa ilman tietoa. Inklusion toteutumiseen käytännössä vaikuttavat ratkaisevasti opettajien tieto ja asenne (Moti ym., 2018). Erilaisten oppijoiden haasteita voidaan pitää itsestäänselvyytenä, mutta tärkeämpää olisi ymmärtää ja selittää niiden taustoja, ja sitä kautta etsiä ratkaisuja. Tiedoilla oppilaiden ongelmista ja niiden ratkaisumalleista on merkitystä opettajien asennoitumiseen haasteita kokevia oppijoita ja heidän opettamistaan kohtaan. Esimerkkinä tiedon merkityksestä Sjöqvist ym. (2020) tuovat esille taidetta opettavien minäpystyvyyden ja koulutuksen merkityksen vammaisopetuksen kontekstissa. Tutkimuksessa todetaan, että inklusiota haastaa opettajien syvemmän taidekoulutuksen puute sekä erityispedagogisen osaamisen puute. Taustalla negatiiviseen asenteeseen inklusiosta voi olla pelko siitä, ettei opettaja koe omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa toimia yleisopetuksessa erilaisten oppijoiden kanssa (Jordan ym., 2009).

Myös inklusiota määritelleet Connor ym. (2015) ja Karisa ym. (2020) tuovat esille opettajien osaamisen merkityksen inklusion edistämisessä. Opettajan ammatillisella minäpystyvyydellä on merkitystä opettajan toiminnassa. Savolaisen ym. (2020) mukaan opettajan minäpystyvyys vaikuttaa asenteisiin inklusiota kohtaan. Asenteilla ja tiedolla puolestaan on merkitystä inklusion vie misessä käytäntöön (Tiernan, 2022). Opettaja voi olla kokonaan osallistamatta

oppijoita, jollei hän koe ammatillista pätevyyttä esimerkiksi vammaisten oppijoiden kanssa toimimiseen (Durdukoca, 2021). Sjöqvistin ym. (2020) huomioiden mukaan yleisopetuksen opettajilta puuttuu usein pätevyys ja itseluottamusta taito- ja taideaineiden opetuksessa. Ilman syvällistä osaamista esimerkiksi kuvataiteen tekniikoista, on vaikeampi lähtökohta soveltaa opetusta vastaamaan myös vammaisten oppijoiden opetuksen tarpeita. Samanlaisia tuntemuksia on myös erityisopettajilla. Vastaavasti esimerkiksi musiikin aineenopettajat Sjöqvistin ym. (2020) koonnissa kokivat, ettei heidän erityispedagoginen osaamisensa riittänyt vammaisten oppijoiden huomioimiseen opetuksessa. Tähän ratkaisuna voisi olla Osallistavan opettajan profiilin esittämä tieto yhteistoiminnallisista opetusmenetelmistä, joissa opettaja toimii yhdessä esimerkiksi muiden opettajien ja avustajien kanssa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Opettajien tiedon ja kokemuksen puute erityisesti erityistä tukea saavien oppijoiden kanssa työskennellessä on selittänyt opettajien varauksellisuutta inklusiota kohtaan myös vanhemmissa tutkimuksissa, kuten Kurniawati ym. (2017) kokoavat. Kurniawati ym. (2017) ovat nostaneet esille muun muassa Avradimiksen ja Kalyvan (2007), Avramidiksen ja Norwichin (2002), Ellinsenin ja Porterin (2005), Kuyinin ja Desain (2007) sekä Rosen (2001) tutkimuksia, joissa opettajien positiivinen asenne ja tieto erityisopetusta ja opetusstrategioita kohtaan vaikuttavat tehokkaiden opetuksstrategioiden käyttöön inklusiivisessa ympäristössä. Nämä ovat avainasemassa tuettaessa oppijoiden osallistumista tavallisissa kouluissa.

Tiedolla on merkitystä asenteita muuttavana tekijänä. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2012) Osallistavan opettajan profiilin mukaan tieto on edellytyksenä asenteiden määrittymiselle. Kurniawatin ym. (2017) selvityksessä korostetaan opettajien koulutuksen merkitystä heidän asenteisiinsa ja tietoihinsa erityistarpeista ja opetusstrategioista. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseksi opettajien on oltava sitoutuneita sen periaatteisiin, ja koulutuksen kautta opettajat pääsevät lisäämään osaamistaan siihen liittyen (Kauppinen ym., 2022). Järjestettyjen täydennyskoulutusten tehokkuutta tosin on arvioitu vain vä-

hän, ja järjestettävät koulutukset ovat olleet lyhytkestoisia ja osallistujille vapaaehtoisia. Vaikutukset ovat olleet suurimmillaan tiedon lisääntymisessä ja toiseksi asenteissa, mutta näyttöä tiedon siirtymisessä opetusstrategioihin on vähän. (Kurniawati ym., 2014). Moti ym. (2018) osoittivat tutkimuksessaan, että opettajien tieto inklusiivisesta koulutuksesta kasvatti merkittävästi sen toteutumista. Heidän tutkimuksensa mukaan täydennyskoulutuksen alalla inklusiivista kasvatuksista toteutettiin harvoin.

### **1.3 Inklusio opettajankoulutuksen sisältönä**

Suomalainen opettaja on korkeakoulutettu pedagogian ammattilainen. Ammattitaitoiset opettajat ja koulutusjärjestelmän sitoutuneisuus kaikkien oppijoiden opettamiseen ovat kansainvälisellä tasolla hyvän koulutuksen vaatimuksia. Suomalainen opettajankoulutusjärjestelmä on 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä lisääntyneen oppijoiden moninaisuuden kautta siirtynyt kansainvälisenä erikoisuutena kokonaan korkeakouluihin (Savolainen, 2009). Opettajan pätevyyteen vaaditaan Suomessa ylempi korkeakoulututkinto, joka kestää viisi vuotta (Niemi & Lavonen, 2020). Opetushallituksen (2020) raportin mukaan koulututtua voi luokanopettajaksi, aineenopettajaksi, erityisopettajaksi, opinto-ohjaajaksi tai varhaiskasvatuksen opettajaksi ja varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi. Opetusta järjestetään kahdeksassa yliopistossa. Aineenopettajaopetusta lisäksi muun muassa Aalto-yliopistossa. Ammatillisen opettajan kelpoisuuden voi suorittaa täydennyskoulutuksena viidessä eri ammattikorkeakoulussa.

Suomessa yliopistot määrittelevät opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien sisällön itsenäisesti sen perustuessa yhteisesti "ajatukseen itsenäisestä ja ammattitaitoisesta opettajasta, joka kehittyy koko työuransa ajan ja elinikäisen oppimisen ihanteeseen" (Tirri & Laine, 2017). Savolainen ym. (2020) tuovat tutkimuksessaan esille inklusiivisen koulutuksen teemojen näkymisen vähyyden opettajankoulutuksessa. Inklusio näkyy pääasiassa erityispedagogiikan koulutusohjelmassa. Tutkiessaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien sisältöä Metsäpelto ym. (2021) totesivat inklusion näkymisen opetuksen järjestämisen

lähtökohtana tulevan esille vain vähäisesti muun muassa moninaisuuden kohtaamisen osaamisalueella. Inklusioon liittyvän koulutuksen järjestäminen erillisinä kursseina ja sen keskittäminen erityispedagogiikan opiskeluun on omiaan lisäämään aiheen eriytymistä luokanopetuksen arjesta (Tirri & Laine, 2017). Forlin ja Chambers (2011) raportoivatkin, että yksittäiset kurssit lisäävät tietoisuutta inklusiosta, mutta ne eivät takaa asenteiden muuttumista tai stressin vähentymistä. Näihin yksittäisiin kursseihin opettajankouluttajien olisi sisällytettävä tehokkaita tietoja, taitoja ja asenteita edistäviä keinoja esitteleviä sisältöjä (Symeonidou, 2017).

Symeonidou (2017) kertoo kirjallisuuskatsauksessaan tutkimusten osoittavan käytännön työtä sisältävien kurssien tai opintokokonaisuuksien myönteisistä vaikutuksista opettajaksi opiskelevien asenteisiin, tietoihin ja taitoihin inklusiosta. Suomessa opettajankoulutuksessa opiskelevat opiskelijat suorittavat ohjattuja opetusharjoitteluja yliopistojen omissa harjoittelukouluissa (12 kpl) ja kenttäkouluissa (Mouhu, 2021; Niemi & Lavonen, 2020; Opetusministeriö, 2007). Tämän harjoittelun tehtävänä on valmistaa opiskelijoita opetustyöhön ja konkretisoida kasvatustieteellisen teorian ja käytännön yhteyttä (Leppiniemi, 2013; Opetusministeriö, 2007). Opetusharjoittelujen suorittaminen on pakollinen osa opettajan pedagogisia opintoja ja tärkeä osa ydinosamisen kehittämistä (Malinen ym., 2012). Harjoittelukoulujen opettajien tiedot inklusiosta ovat näin keskeisessä asemassa siirrettäessä tietoa opettajaksi opiskeleville. Opetusharjoittelussa opiskelijat oppivat erityisesti tietoa inklusiivisen opetuksen käytännöistä.

Savolaisen ym. (2020) tutkimuksessa esiteltiin, että minäpystyvyydellä ja opettajan asenteilla on vaikutusta inklusion käytännön toteutukseen. Alhainen minäpystyvyys heijastuu negatiivisena asenteena, mikä voi haastaa inklusion käytännön toteuttamista. Tutkimuksissa (mm. Savolainen ym., 2020; Malinen ym., 2012; Schwab ym., 2017; Wray ym., 2022) tähän on esitetty vaikuttaviksi keinoiksi opettajaopiskelijoiden ja opettajien tiedon lisääminen muun muassa konkreettisen tutustumisen ja harjoittelun avulla esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai vammaisten oppilaiden parissa. Inklusio-osaamisen kasvattamiseksi esitetään

käytännön harjoittelun lisäksi myös eri opettajankoulutusalojen yhteistyön lisäämistä opiskelujen ja opetusharjoitteluiden osalta sekä kentällä työskentelevien opettajien kokemusten hyödyntämistä osana yliopisto-opintoja (Malinen ym., 2012; Wray ym., 2022). Osallistavan opettajan profiilissa opettajien ammatillisen oppimisen ja kehittymisen perusteisiin kuuluu inklusiivisessa opetuksessa tarvittavien tietojen ja taitojen työpaikkakoulutuksen tarjonta ja mahdollisuus osallistua tällaiseen koulutukseen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Inklusiota opetetaan Savolaisen ym. (2020) mukaan ominaisuuksien esittelyn ja oppimisvaikeuksien seulontamenetelmien opetuksen kautta, mikä ei tutkijoiden pohdinnan mukaan tue taitojen kehittymistä. Opettajan työssä tarvittava kokonaisvaltainen tieto inklusiosta uupuu opettajankoulutuksen opetussuunnitelmista lähes kokonaan (Metsäpelto ym., 2021). Jos opettajankoulutuksessa panostetaan opettajien inklusiivisen opetuksen ammatillisen osaamisen kolmeen keskeisimpään tekijään, asenteisiin, tietoihin ja taitoihin, ovat valmistuneet opettajat Forlinin ja Chambersin (2011) mukaan valmiimpia tukemaan tukea tarvitsevia opiskelijoita.

Inklusiivisuutta opettajankoulutuksessa on hyvä tarkastella myös luokanopettajakoulutuksen ja erityispedagogiikan asiantuntijoiden yhteistyön näkökulmasta. Tarkastelussa olisi syytä huomioida, millä tavoin erityispedagogiikkaa sisällytetään osaksi koulutusta, sillä opetussuunnitelman yhtenäisyys on ollut aikaisemmin vähäistä (Naukkarinen, 2013). Myös Opetusministeriön (2007) raportissa korostetaan kiinteää yhteistyötä eri opettajankoulutuksesta vastaavien tahojen välillä. Osallistavan opettajan profiilissa yhteistyö ja tiimityöskentely nähdään opettamiseen liittyvänä perusarvona ja keskeisenä työvälineenä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Opettajien tieto on ratkaisevassa asemassa inklusiivisen koulutuksen kehittämisessä ja näin myös opettajien oma osaaminen inklusiivisesta koulunkäynnistä on tärkeää. Opettajankouluttajilla on kriittinen rooli onnistuneen inklusion varmistamisessa (Howes ym., 2005; Forlin & Chambers, 2011). Opetta-

jankoulutus on keskeisessä roolissa valmistaessa tulevia opettajia tehtäväänsä inklusiivisessa koulussa inklusiivisen kasvatuksen toteuttajina. Vastavalmistuneet opettajat kaipaavat Forlinin ja Chambersin (2011) mukaan tietoa erityisesti käyttäytymisen hallinnan alueella tukea tarvitsevista oppilaista.

Opiskelijoilla on todettu alhaisempaa minäpystyvyyttä juuri käyttäytymisen haasteita omaavien oppilaiden opettamiseen, kun verrataan minäpystyvyyttä oppimisvaikeuksia omaaviin oppilaisiin (Mieghem ym., 2022). Murray ja Male (2005) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajankouluttajat kokivat ensimmäisten työvuosien aikana uramuutoksen stressaavana, epävarmana ja ahdistavana käytännöllisen tiedon ja ymmärryksen puutteen vuoksi. He ehdottavat tutkimuksensa pohjalta, että opettajankouluttajille annettaisiin tehokasta perehdytystukea, joka sisältäisi opetukseen liittyvää tietoa. Opettajaksi opiskelevien osalta Sharma ym. (2015) havaitsivat kuitenkin minäpystyvyyden laskua kokemuksen ja tiedon lisääntyessä. Tiedon lisääntyessä ymmärrys omasta kokematuudesta voi alentaa minäpystyvyyttä. Työkokemuksen karttuessa tilanne voi muuttua. Wrayn ym. (2022) koonnin mukaan työkokemuksella ja opettajan iällä havaittiin olevan merkitystä opettajan minäpystyvyyden kehittymiseen inklusiivisen opetuksen saralla, tosin Mieghemin ym. (2022) tutkimuksen kontekstissa työkokemus ei muodostunut merkitseväksi tekijäksi.

#### **1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisista ulottuvuuksista opettajankouluttajien tiedot inklusiosta muodostuvat. Tarkastelun pohjana olivat Osallistavan opettajan profiilin oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen ja kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyvät tiedot. Jatkossa käytämme näistä koavana käsitteenä inklusiotietoa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, onko opettajankouluttajien työskentelypaikalla yhteyttä heidän tietoihinsa inklusiosta. Työskentelypaikka jaoteltiin joko harjoittelukoulussa tai muussa opettajankoulutuksessa työskentelyyn. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaisista ulottuvuuksista opettajankouluttajien inklusiotiedot muodostuvat?
2. Eroavatko harjoittelukouluissa työskentelevien ja muiden opettajankouluttajien tiedot inklusiosta toisistaan?

Ensimmäiselle tutkimuskysymykselle ei asetettu hypoteesia, sillä tavoitteena oli tarkastella millaisista ulottuvuuksista opettajankouluttajien tiedot inklusiosta muodostuvat. Toisen tutkimuskysymyksen hypoteesina oli, että harjoittelukouluissa työskentelevillä opettajankouluttajilla on vähemmän tietoa inklusiosta, kuin muissa opettajankouluttajan tehtävissä työskentelevillä. Hypoteesi perustui sille, että taustatietojen mukaan muut opettajankouluttajat olivat suorittaneet enemmän erityispedagogisia opintoja ja toimivat päivätyössään uusimpien tutkimustulosten parissa.

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuksen aineisto

Tutkimus perustui opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2021–2022 rahoittamaan HOHTO-hankkeeseen. Hankkeen tarkoituksena oli vahvistaa yhteisöllisen työskentelyn ja koulutuksen avulla yliopistojen opettajankouluttajien ammatillista ja erityispedagogista osaamista sekä tukea kaikkien oppijoiden oppimista ja hyvinvointia. (HOHTO-hanke, 2022a). Hankkeen aineisto perustui HOHTO-hankkeeseen, jossa käsiteltiin opettajankouluttajien inklusiota koskevia asenteita, tietoja ja taitoja. Tutkimuksessa keskityttiin opettajankouluttajien inklusiotietoihin. Käytetty aineisto oli osa HOHTO-hankkeen kyselyn 2 aineistoa. Kyselyn 2 aineisto oli kerätty toisella hankkeeseen liittyvällä kyselyllä, joka toteutettiin keväällä 2022 sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Kyselyssä oli myös kiinnostuneita opettajankouluttajien opettamiseen liittyvistä opetuksen ja oppimisen perusarvoista. (HOHTO-hanke, 2022a).

Tutkimuksen aineisto oli kerätty oppilaitosten yhteyshenkilöiden välittämällä kyselyllä suomalaisilta opettajankouluttajina työskenteleviltä yliopisto- ja ammattikorkeakouluopettajilta. Kyselyn verkko-osoite lähetettiin korkeakouluhin yhteyshenkilölle, jotka toimittivat sen eteenpäin omissa organisaatioissaan. Kaiken kaikkiaan kyseinen kysely lähetettiin 13 korkeakouluun. Tarkkaa tietoa ei ole, kuinka monelle opettajankouluttajalle kysely lopulta toimitettiin. Suomessa opettajankouluttajien lukumäärää on vaikea arvioida, sillä korkeakouluissa ei ole yhteneväistä tapaa määritellä sen henkilökunnan tehtävänkuva, joille opettajankoulutus on määritelty (Pursiainen ym., 2019). Aineistosta puuttuvat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ulkopuolella toimivat opettajankouluttajat. Näitä ovat esimerkiksi kenttäkouluissa työskentelevät opetusharjoitteluita ohjaavat opettajat.

## 2.2 Tutkimukseen osallistujat

Kyselyyn vastasi 142 opettajankouluttajaa, mutta 12 opettajankouluttajalta puuttuivat kyselyssä pyydyt taustatiedot. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto koostui 130 opettajankouluttajasta, joiden taustatiedot on esitetty taulukossa 1.

Tutkimukseen osallistuneista 130 opettajankouluttajasta 78 prosenttia oli naisia, 20 prosenttia miehiä ja kaksi prosenttia vastaajista valitsi vaihtoehdon ”muu” tai eivät halunneet kertoa sukupuoltaan. Kaikista opettajankouluttajista 81 prosenttia työskenteli yliopistossa ja 19 prosenttia ammattikorkeakoulussa. Harjoittelukouluissa työskenteli yhteensä 33 opettajankouluttajaa, joista 31 työskenteli yliopistossa ja kaksi ammattikorkeakoulussa. Yli puolella kaikista opettajankouluttajista työkokemusta oli kertynyt yli 10 vuotta, 37 prosenttia oli uransa alkutaipaleella alle viiden vuoden työkokemuksella.

### Taulukko 1.

*Kyselyyn vastanneiden (N = 130) taustatiedot*

Taustatiedot		Työskentelypaikka		Yhteensä
		Harjoittelukoulu (N=33)	Muu (N=97)	
		n	n	n
Sukupuoli	Miehet	9	17	<b>26</b>
	Naiset	23	78	<b>101</b>
	Muu	1	0	<b>1</b>
	En halua kertoa	0	2	<b>2</b>
Työkokemus	0–5 vuotta	13	35	<b>48</b>
	6–9 vuotta	3	10	<b>13</b>
	Yli 10 vuotta	17	52	<b>69</b>
Koulutustaso	Lisensiaatti / tohtori	6	61	<b>67</b>
	Ylempi korkeakoulututkinto	26	36	<b>62</b>
	Alempi korkeakoulututkinto	1	0	<b>1</b>
Opettajan pedagogiset opinnot suoritettu	Kyllä	33	85	<b>118</b>
	Ei	0	12	<b>12</b>
Erityispedagoginen koulutus	Maisteri, lisensiaatti tai tohtori	2	17	<b>19</b>
	Aineopinnot 60 op	1	11	<b>12</b>
	Perusopinnot 25 op	4	8	<b>12</b>
	Muita opintoja	6	15	<b>21</b>
	Ei lankaan	20	46	<b>66</b>

Opettajankouluttajista 52 prosentilla oli tohtorin tai lisensiaatin tutkinto ja heistä 90 prosenttia työskenteli muualla kuin harjoittelukouluissa. Harjoittelukouluissa työskentelevistä kaikilla, ja muualla työskentelevistä 88 prosentilla oli suoritettuna opettajan pedagogiset opinnot. Harjoittelukoulussa työskentelevistä 61 prosentilla ei ollut lainkaan erityispedagogisia opintoja, 30 prosenttia oli suorittanut perusopinnot tai muita aiheeseen liittyviä kokonaisuuksia tai kursseja. Vähintään aineopinnot erityispedagogiikasta oli suorittanut 9 prosenttia harjoittelukouluissa työskennelleistä. Muualla kuin harjoittelukouluissa työskentelevistä 18 prosentilla oli vähintään maisterin tutkinto erityispedagogiikasta, aineopinnot oli suorittanut 11 prosenttia. Perusopinnot tai muita opintoja suorittaneita oli 24 prosenttia ja 47 prosentilla erityispedagogisia opintoja ei ollut lainkaan.

### 2.3 Tutkimuksen muuttajat

Tutkimuksessa käytetty aineisto perustui Osallistavan opettajan profiiliin, joka on kehitetty TE4I-hankkeessa. Osallistavan opettajan profiilin osaamisalueet rakentuivat kolmesta tekijästä, joita olivat taidot, tiedot ja asenteet. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012; HOHTO-hanke, 2022a). Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajankouluttajien tietoja inklusiosta. Kyselyssä opettajankouluttajien inklusiotietoja oli mitattu eri väittämillä. Kyselylomakkeessa vastausasteikko väittämillä oli neliportainen Likert-asteikko; täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä, täysin samaa mieltä sekä lisäksi oli mahdollista vastata en osaa sanoa. Analyysivaiheessa vastausvaihtoehto ”en osaa sanoa” koodattiin puuttuvaksi tiedoksi.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin Osallistavan opettajan profiilin mukaisia arvoja *oppijoiden moninaisuuden arvoastaminen* ja *kaikkien oppijoiden tukeminen*. Kyselyaineistosta valittiin 13 väittämää, jotka liittyivät opettajankouluttajien tietoi-

hin inklusiosta. Väittämien jakautuminen ulottuvuuksien *kaikkien oppijoiden tukeminen* ja *oppijoiden moninaisuuden arvostaminen* mukaan on kokonaisuudessaan kuvattu taulukossa 2.

Toisessa tutkimuskysymyksessä taustamuuttujana käytettiin tutkittavien työskentelypaikkaa. Tutkittavilta kysyttiin kyselylomakkeessa vastausvaihtoehdoilla ”kyllä” tai ”ei” heidän työskentelystään harjoittelukoulussa kysymyksellä: ”Työskenteletkö harjoittelukoulun/ normaalikoulun lehtorina tai opettajana?”. Täten toisen tutkimuskysymyksen analyysissä käytettiin selittävänä muuttujana kaksiluokkaista luokitteluasteikollista harjoittelukoulumuuttujaa.

## 2.4 Aineiston analyysi

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysointimenetelmäksi valittiin eksploratiivinen faktorianalyysi. Tämän analyysimenetelmän avulla voidaan tiivistää useita mitattuja muuttujia muutamaan keskeiseen faktoriin ja selvittää muuttujien yhteisvaihtelua (Metsämuuronen, 2011). Eksploratiivisen faktorianalyysin lähtökohtana olivat kaiken kaikkiaan 13 väittämää, jotka liittyivät opettajankouluttajien tietoihin inklusiosta. Näistä kuusi väittämää kuului *oppijoiden moninaisuuden arvostaminen* alle ja seitsemän *kaikkien oppijoiden tukemisen* alle. Näiden väittämien kuvailevat tunnusluvut on esitetty taulukossa 2 ja korrelaatiot taulukossa 3. Muuttujien korrelaatiot laskettiin Spearmanin korrelaatiokertoimella, sillä osa muuttujista ei ollut normaalisti jakautuneita. Spearmanin korrelaatiota käytetään, kun muuttujat eivät ole täysin normaalisti jakautuneita ja tulokset ovat näin luotettavampia (Metsämuuronen, 2011).

Muuttuja 13 ”Minulla on tietoa yksilöllisten suunnitelmien (esim. HOJKS ja HOPS) laatimisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista” ei korreloinut muuttujien 3 ”Ymmärrän, että inklusiivinen opetus nähdään kaikkien oppijoiden osallisuutena”, 4 ”Ymmärrän, että inklusiivinen opetus nähdään kaikkien oppijoiden oppimisen edistämisenä”, 5 ”Ymmärrän, että oppijat voivat oppia erilaisuudesta myös toisiltaan” ja 8 ”Minulla on tietoa lasten sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehityksestä” kanssa. Muuttujien väliset korrelaatiot olivat kuitenkin

pääsääntöisesti korkeita, mikä on edellytys eksploratiivisen faktorianalyysin suorittamiselle tapauksessa, jossa otoskoko on pienempi kuin 300 (Metsämuuronen, 2011). Muuttujien soveltuvuus eksploratiivisen faktorianalyysin suorittamiseen tarkastettiin vielä Kaiserin testillä ( $> .60$ ) ja Bartlettin sväärisyystestillä ( $p < .001$ ), ja ne osoittivat eksploratiivisen faktorianalyysin olevan sopiva testausmenetelmä käytettävälle aineistolle (Metsämuuronen, 2011).

**Taulukko 2.** Opettajankouluttajien (N = 130) oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen ja kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyviä inklusio-tietoja selvoittävät väittämät ja niiden kuvailevat tiedot

	Täysin eri mieltä		Eri mieltä		Samaa mieltä		Täysin samaa mieltä		En osaa sanoa		Ka <sup>a</sup>	Kh <sup>a</sup>
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
<b>Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen</b>												
1. Minulla on tietoa inklusiiviseen koulutukseen ja opetukseen liittyvistä teoreettisista ja käytännöllisistä periaatteista	1	0.8	21	0.16	60	46.2	43	33.1	5	3.8	3.2	0.72
2. Minulla on tietoa siitä, miten organisaation toimintakulttuuri vaikuttaa inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen toteuttamiseen	2	1.5	23	17.7	60	46.2	40	30.8	5	3.8	3.1	0.75
3. Ymmärrän, että inklusiivinen opetus nähdään kaikkien oppijoiden osallisuutena	0	0	1	0.8	39	30.0	84	64.6	6	4.6	3.7	0.49
4. Ymmärrän, että inklusiivinen opetus nähdään kaikkien oppijoiden oppimisen edistämisenä	1	0.8	4	3.1	36	27.7	81	62.3	8	6.2	3.6	0.60
5. Ymmärrän, että oppijat voivat oppia erilaisuudesta myös toisiltaan	0	0	0	0	34	26.2	95	73.1	1	0.8	3.7	0.44
6. Ymmärrän, että inklusiivinen koulutus perustuu yhteistoimintaan monella eri tasolla (esim. opetusryhmä-, koulu yhteisö- ja kuntataso)	0	0	2	1.5	42	32.3	79	60.8	7	5.4	3.6	0.52
<b>Kaikkien oppijoiden tukeminen</b>												
7. Minulla on tietoa ihmisen kehitysvaiheista	0	0	6	4.6	64	49.2	60	46.2	3	2.3	3.4	0.58
8. Minulla on tietoa lasten sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehityksestä	0	0	10	7.7	63	48.5	54	41.5	3	2.3	3.4	0.62
9. Minulla on tietoa fyysisen oppimisympäristön merkityksestä oppimiselle	0	0	6	4.6	62	47.7	61	46.9	1	0.8	3.4	0.58
10. Minulla on tietoa oppimisen esteiden tunnistamisesta ja niiden huomioimisesta opetuksessa	1	0.8	17	13.1	64	49.2	46	35.4	2	1.5	3.2	0.69
11. Minulla on tietoa osallistumisen esteiden tunnistamisesta ja niiden huomioimisesta opetuksessa	0	0	16	12.3	68	52.3	42	32.3	4	3.1	3.2	0.65
12. Minulla on tietoa opetussuunnitelman, oppimisprosessin ja opetusmateriaalin eriyttämisestä kaikille oppijoille sopivaksi	1	0.8	18	13.8	68	52.3	35	26.9	8	6.2	3.1	0.68
13. Minulla on tietoa yksilöllisten suunnitelmien (esim. HOJKS ja HOPS) laatimisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista	3	2.3	29	22.3	43	33.1	47	32.2	8	6.2	3.1	0.85

Huom. <sup>a</sup> = laskettu ilman puuttuvaksi koodattua "En osaa sanoa" -vastausluokkaa, Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta

**Taulukko 3.** Opettajankouluttajien (N = 130) oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen ja kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyvien inklusiivisuuksien väliset Spearmanin korrelaatiot

Väittämät: Minulla on tietoa.. ja Ymmärrän, että..	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
<b>Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen</b>													
1. inklusiiviseen koulutukseen ja opetukseen liittyvistä teoreettisista ja käytännöllisistä periaatteista	1												
2. siitä, miten organisaation toimintakulttuuri vaikuttaa inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen toteuttamiseen	0.78**	1											
3. inklusiivinen opetus nähdään kaikkien oppijoiden osallisuutena	0.43**	0.44**	1										
4. inklusiivinen opetus nähdään kaikkien oppijoiden oppimisen edistämisenä	0.40**	0.42**	0.77**	1									
5. oppijat voivat oppia erilaisuudesta myös toisiltaan	0.47**	0.48**	0.70**	0.71**	1								
6. inklusiivinen koulutus perustuu yhteistoimintaan monella eri tasolla (esim. opetusryhmä-, kouluyhteisö- ja kuntataso)	0.40**	0.37**	0.70**	0.69**	0.63**	1							
<b>Kaikkien oppijoiden tukeminen</b>													
7. ihmisen kehitysvaiheista	0.28**	0.33**	0.21*	0.24**	0.31**	0.15	1						
8. lasten sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehityksestä	0.42**	0.39**	0.21*	0.25**	0.25**	0.10	0.60**	1					
9. fyysisen oppimisympäristön merkityksestä oppimiselle	0.28**	0.26**	0.34**	0.23*	0.27**	0.17	0.63**	0.59**	1				
10. oppimisen esteiden tunnistamisesta ja niiden huomioimisesta opetuksessa	0.54**	0.45**	0.33**	0.19*	0.33**	0.21*	0.48**	0.38**	0.56**	1			
11. osallistumisen esteiden tunnistamisesta ja niiden huomioimisesta opetuksessa	0.54**	0.51**	0.33**	0.30**	0.40**	0.31**	0.47**	0.40**	0.58**	0.82**	1		
12. opetussuunnitelman, oppimisprosessin ja opetusmateriaalin eriyttämisestä kaikille oppijoille sopivaksi	0.46**	0.45**	0.14	0.16	0.23*	0.20*	0.41**	0.37**	0.42**	0.60**	0.65**	1	
13. yksilöllisten suunnitelmien (esim. HOJKS ja HOPS) laatimisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista	0.41**	0.32**	0.16	0.11	0.17	0.21*	0.27**	0.17	0.31**	0.53**	0.55**	0.62**	1

Huom. \* p < 0.05, \*\* p < 0.01

Faktorointimenetelmänä käytettiin pienimmän neliösumman faktorointia (engl. *generalized least squares, gls*), sillä väittämät olivat jokseenkin vinoja ja aineistoa oli vähän ( $N = 130$ ). Muuttujien mitta-asteikko oli järjestysasteikollinen. Faktoreiden rotaatio suoritettiin vinokulmaisella promax-rotaatiolla, joka sallii faktoreiden korreloida keskenään (Metsämuuronen, 2011).

Lopullisen faktoriratkaisun valinta perustui kolmeen kriteeriin. Ensimmäisen kriteerin perusteella faktoreiden ominaisarvojen tuli olla suurempia kuin 1. Toisen kriteerin mukaan saadun ratkaisun tuli olla tulkittavissa ja johdonmukainen tutkimuksen taustateorian kanssa. Kolmannen kriteerin mukaan kunkin väittämän piti latautua riittävän korkeasti vain yhteen faktoriin. Analyysistä löytyi kolme riittävästi latautunutta faktoria. Kukin väittäjä latautui riittävän korkeasti yhteen faktoriin, kun latauksen vähimmäisarvona käytettiin 0.32 (Tabachnick & Fidell, 2013). Ulottuvuuksien reliabiliteettia arvioitiin laskemalla niille Cronbachin alfa -kertoimet. Kaikkien oppijoiden tukeminen ( $\alpha = .87$ ), Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen ( $\alpha = .88$ ) ja Teoria ja toimintakulttuuri ( $\alpha = .88$ ) kertoimet olivat riittävän hyviä selittämään reliabiliteettia (Metsämuuronen, 2011).

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin opettajankouluttajien työskentelypaikan (harjoittelukoulu/ei harjoittelukoulu) yhteyttä heidän tietoihinsa inkluusiosta. Analyysimenetelmänä käytettiin monimuuttujaista varianssianalyysistä (MANOVA). MANOVA sopi analyysimenetelmäksi, koska sen avulla voidaan selvittää yhden tai useamman yhtäaikaisen ryhmittelevän tekijän vaikutusta vähintään kahteen selitettävään muuttujaan (Metsämuuronen, 2011).

Faktorianalyysistä saatujen inkluusiotietojen ulottuvuuksien perusteella alkuperäisistä väittämistä muodostettiin uudet keskiarvomuuttujat. Keskiarvomuuttujat nimettiin *kaikkien oppijoiden tukeminen*, *moninaisuuden arvostaminen* sekä *teoria ja toimintakulttuuri*. Nämä kolme selittävää keskiarvomuuttujaa olivat välimatka-asteikollisia ja selittäjänä oli luokitteluasteikollinen harjoittelukoulumuuttuja. Havaintojen määrä oli riittävä MANOVAn suorittamiseen. Muuttujien normaalijakautuneisuus toteutui riittävällä tasolla, vaikka jakaumat olivat moniulotteisesti normaalijakautuneita ja kovarianssimatriisit olivat yhtä suuret [F(6,

20667) = 11.42,  $p = .089$ ]. MANOVA perustui Wilks' Lambda testituloksiin. Analyysi suoritettiin käyttäen IBM SPSS Statistics 28.0-ohjelmaa.

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettiset ratkaisut perustuivat alkuperäiseen HOHTO-hankkeeseen, koska tutkimuksessa käytettiin hankkeen valmista aineistoa. Tutkimukseen osallistuville oli lähetetty tutkimustiedote, jossa kuvattiin kirjallisesti tutkimuksen tarkoitus, toteuttaminen ja luottamuksellisuus. Tutkittaville oli kerrottu, kuinka heidän tietojaan käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti tietolainsäädännön vaatimin tavoin. Tiedotteessa kerrottiin myös, että saatu aineisto tallennetaan tietoturvalisille sähköisille alustoille korkeakoulujen tietoaaineistojen käsittelyohjeiden mukaisesti siten, että näitä pystyvät tarkastelemaan vain hankkeen tutkimusryhmän tahot. Tutkittaville kerrottiin, että hankkeen tutkimuksen lisäksi saatua aineistoa hyödynnetään mahdollisesti myös opinnäytetöissä. (HOHTO-hanke, 2022b).

Tutkimukseen osallistuvilta oli pyydetty suostumus tutkimukseen osallistumisesta kyselyn alussa, ja samassa yhteydessä oli vielä muistutettu tutkimuksen tietojen luottamuksellisesta käsittelystä. Kyselyssä osallistujille oli muodostettu tutkimuskoodit, jolloin vastauksia oli voinut antaa ilman suoria tunnistetietoja. Henkilötiedoista oli kysytty koulutustaustaa korkeimman koulutustason mukaan. HOHTO-kysely 2 noudatti hyvän tieteellisen käytännön linjauksia, jossa henkilötietojen tietoturva on vastuullisesti huomioitu tutkimuksen kannalta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2018).

Alkuperäisen aineiston käyttöön tutkimuksessa haettiin lupa erillisellä sopimuksella. Aineiston käsittelyssä noudatettiin tietolainsäädännön mukaisia hyviä tieteellisiä käytänteitä. Aineistoon pääsy oli vain tutkijoilla. Tutkimuksessa hyödynnettiin tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ratkaisuja ja huolehdittiin eettisistä periaatteista. Tutkimusaineiston suhteen huolehdittiin avoimuudesta ja vastuullisuudesta tieteellisen tiedon mukaisesti. Nämä näkökulmat huomioitiin myös tutkimustuloksia sekä pohdintaa kirjoittaessa. (Tutkimuseettinen

neuvottelukunta, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tutkimusaineiston tietosuojasta on huolehdittu tutkimuksen ajan tietoturvallisesti ja tutkimuksen valmistuttua henkilötietoja sisältävä tutkimusaineisto hävitetään tietoturvallisella tavalla (Jyväskylän yliopisto, 2022).

## 3 TULOKSET

### 3.1 Opettajankouluttajien inklusiotietojen ulottuvuudet

Tutkimuskysymykseen 1 haettiin tietoa eksploratiivisella faktorianalyysillä. Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella muodostui kolme opettajankouluttajien inklusiotietoja kuvaavaa ulottuvuutta. Muodostuneet kolme ulottuvuutta selittävät kaikkiaan 62.31 prosenttia väittämien vaihtelusta. Kukin väittäjä latautui riittävän korkeasti yhteen faktoriin, sillä latauksen tuli olla vähintään 0.32 (Tabachnick & Fidell, 2013). Väittämien kolmen ulottuvuuden ratkaisu on esitetty taulukossa 4.

Ensimmäinen inklusiotiedon ulottuvuus nimettiin *kaikkien oppijoiden tukemiseksi (F1)*, se koostui väittämistä 7, 8, 9, 10, 11, 12 ja 13 (taulukko 4). Kaikki väittämät latautuivat ulottuvuudelle selkeästi. Vahvimmin ulottuvuutta ilmensivät väittämät 11 ”Minulla on tietoa osallistumisen esteiden tunnistamisesta ja niiden huomioimisesta opetuksessa”, 10 ”Minulla on tietoa oppimisen esteiden tunnistamisesta ja niiden huomioimisesta opetuksessa” ja 9 ”Minulla on tietoa fyysisen oppimisympäristön merkityksestä oppimiselle”. Väittäjä 8 ”Minulla on tietoa lasten sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehityksestä” puolestaan ilmensi ulottuvuutta heikommin kuin muut ulottuvuudelle latautuneet väittämät, mutta lataus oli kuitenkin selkeä. Toinen ulottuvuus nimettiin *oppijoiden moninaisuuden arvostamiseksi (F2)*, se koostui väittämistä 3, 4, 5 ja 6. Kaikkien väittämien latautuminen oli vahvaa, vahvimmin latautui väittäjä 3 ”Ymmärrän että, inklusiivinen opetus nähdään kaikkien oppijoiden osallisuutena”.

Heikoimmin latautuneet väittämät 6 ”Ymmärrän että, inklusiivinen koulutus perustuu yhteistoimintaan monella eri tasolla (esim. opetusryhmä-, kouluyhteisö- ja kuntataso)” ja 5 ”Ymmärrän että, oppijat voivat oppia erilaisuudesta myös toisiltaan” latautuivat samalla arvolla. Kolmas ulottuvuus koostui kahdesta väittäjästä ja ne nimettiin *teoria ja toimintakulttuuriksi (F3)* (taulukko 4). Väittäjä 1 ”Minulla on tietoa inklusiiviseen koulutukseen ja opetukseen liittyvistä teoreettisista ja käytännöllisistä periaatteista” ilmensi ulottuvuutta selvästi

vahvemmin kuin väittämä 2 “Minulla on tietoa siitä, miten organisaation toimintakulttuuri vaikuttaa inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen toteuttamiseen”.

#### Taulukko 4.

*Opettajankouluttajien (N = 130) inklusiotietojen ulottuvuudet: lopulliseen eksploratiivisen faktorianalyysin ratkaisuun perustuva latausmatriisi ja kommunaliteetit (h<sup>2</sup>)*

	Opettajankouluttajien tietojen ulottuvuudet			h <sup>2</sup>
	F1 Kaikkien oppijoiden tukeminen	F2 Moninaisuuden arvostaminen	F3 Teoria ja toimintakulttuuri	
11. Minulla on tietoa osallistumisen esteiden tunnistamisesta ja niiden huomioimisesta opetuksessa	<b>0.87</b>	0.02	0.06	0.87
10. Minulla on tietoa oppimisen esteiden tunnistamisesta ja niiden huomioimisesta opetuksessa	<b>0.83</b>	-0.04	0.09	0.84
9. Minulla on tietoa fyysisen oppimisympäristön merkityksestä oppimiselle	<b>0.80</b>	0.15	-0.25	0.74
12. Minulla on tietoa opetussuunnitelman, oppimisprosessin ja opetusmateriaalin eriyttämisestä kaikille oppijoille sopivaksi	<b>0.70</b>	-0.15	0.15	0.68
7. Minulla on tietoa ihmisen kehitysvaiheista	<b>0.64</b>	0.09	-0.12	0.67
13. Minulla on tietoa yksilöllisten suunnitelmien (esim. HOJKS ja HOPS) laatimisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista	<b>0.53</b>	-0.13	0.17	0.57
8. Minulla on tietoa lasten sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehityksestä	<b>0.44</b>	0.00	0.20	0.66
3. Ymmärrän, että inklusiivinen opetus nähdään kaikkien oppijoiden osallisuutena	0.05	<b>0.92</b>	-0.06	0.87
4. Ymmärrän, että inklusiivinen opetus nähdään kaikkien oppijoiden oppimisen edistämisenä	-0.08	<b>0.82</b>	0.04	0.69
6. Ymmärrän, että inklusiivinen koulutus perustuu yhteistoimintaan monella eri tasolla (esim. opetusryhmä-, kouluyhteisö- ja kuntataso)	-0.06	<b>0.73</b>	0.08	0.63
5. Ymmärrän, että oppijat voivat oppia erilaisuudesta myös toisiltaan	0.08	<b>0.73</b>	0.09	0.70
1. Minulla on tietoa inklusiiviseen koulutukseen ja opetukseen liittyvistä teoreettisista ja käytännöllisistä periaatteista	-0.04	0.03	<b>1.02</b>	1.00

2. Minulla on tietoa siitä, miten organisaation toimintakulttuuri vaikuttaa inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen toteuttamiseen	0.09	0.15	<b>0.67</b>	0.69
---	------	------	-------------	------

Ulottuvuuksien väliset korrelaatiot	F1	F2	F3
F1 Kaikkien oppijoiden tukeminen	1		
F2 Moninaisuuden arvostaminen	0.37**	1	
F3 Teoria ja toimintakulttuuri	0.57**	0.53**	1

*Huom.* \* Vastausasteikko 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä, 5 = En osaa sanoa. Vastausvaihtoehto 5 = En osaa sanoa koodattu pois vastauksista.

\*\* $p < .001$

Opettajankouluttajien inklusiotietojen faktoreiden välinen korrelaatio vaihteli välillä 0.37–0.57 (Taulukko 4). Faktorit 1 ja 3 korreloivat keskenään vahvasti. Korrelaatio 0.57 oli vahva (Cohen, 1988). Korrelaatio faktoreiden 3 ja 2 välillä oli myös vahvaa (korrelaatio 0.53). Heikointa yhteys oli faktoreiden 1 ja 2 välillä korrelaation ollessa kuitenkin edelleen keskinkertaista (Cohen, 1988). Tämä tarkoittaa sitä, että mitä enemmän opettajankouluttajilla oli tietoa inklusiivisen koulutuksen teoriasta ja toimintakulttuurista, sitä enemmän heillä oli myös tietoa kaikkien oppijoiden tukemisesta ja oppijoiden moninaisuuden arvostamisesta.

### 3.2 Työskentelypaikan yhteys opettajankouluttajien inklusiotietoihin

Toinen tutkimuskysymys liittyi siihen, onko opettajankouluttajien työpaikalla yhteyttä heidän tietoihinsa inklusiosta. Tutkimuskysymykseen vastattiin monimuuttujaisella varianssianalyysillä. Tulokset on esitetty taulukossa 5.

Monimuuttujaisen varianssianalyysin tulosten mukaan ryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi opettajankouluttajien inklusiotietojen suhteen [ $F(3, 123) = 7.22$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .15$ ]. Harjoittelukoulumuuttuja selitti 15 prosenttia yhteisvaihtelusta, efekti oli suuri (Cohen, 1988).

**Taulukko 5.**

Kolmen opettajankouluttajien ( $N = 130$ ) inklusiiviotietojen ulottuvuuden keskiarvomuu-  
tujan keskiarvot ( $ka$ ) ja keskihajonnat ( $kh$ ) työskentelypaikoittain

Opettajankouluttajien inklusiiviotiedot	Työskentelee har- joittelukoulussa	$ka$	$kh$
Kaikkien oppijoiden tukeminen keskiarvomuu- tuja	Kyllä ( $N = 33$ )	3.12	0.48
	Ei ( $N = 97$ )	3.30	0.49
Moninaisuuden arvostaminen keskiarvomuu- tuja	Kyllä ( $N = 33$ )	3.35	0.46
	Ei ( $N = 97$ )	3.75	0.40
Teoria ja toimintakulttuuri keskiarvomuu- tuja	Kyllä ( $N = 32$ )	2.91	0.55
	Ei ( $N = 95$ )	3.20	0.42

Huom.  $ka$  = keskiarvo,  $kh$  = keskihajonta.

Tarkempi muuttujakohtainen tarkastelu osoitti, että muuttujan ryhmien välillä oli eroa ulottuvuuksien Moninaisuuden arvostaminen [ $F(1, 125) = 21.81, p < .001, \eta_p^2 = .15$ ] sekä Teoria ja toimintakulttuuri [ $F(1, 125) = 4.42, p = .038, \eta_p^2 = .03$ ] keskiarvoissa. Tämä tarkoittaa, että harjoittelukouluissa työskentelevät opettajankouluttajat raportoivat vähäisempää tiedon määrää oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen liittyen (taulukko 5). Samoin harjoittelukouluissa työskentelevät raportoivat vähäisempää tiedon määrää teoriaan ja toimintakulttuuriin liittyen. Harjoittelukoulu-muuttujan ryhmissä oli eroa myös ulottuvuuden Kaikkien oppijoiden tukeminen keskiarvoissa. Ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä ( $p > 0.05$ ).

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajankouluttajien tietoja inklusiosta. Ensin selvitettiin, millaisista ulottuvuuksista opettajankouluttajien inklusiotiedot oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen ja kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen muodostuvat. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, onko harjoittelukoulujen ja muiden opettajankouluttajien työskentelypaikka yhteydessä opettajankouluttajan tietoihin inklusiosta. Tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää sitä, että harjoittelukoulussa työskentelevät opettajat raportoivat vähäisempää tietoa inklusiosta kuin muut opettajankouluttajat. Tilastollisesti ero oli merkittävä verrattaessa tietoja *oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen ja teoriaan ja toimintakulttuuriin* liittyen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksena muodostui kolme inklusio-tietoja kuvaavaa ulottuvuutta, jotka selittivät 62 prosenttia opettajankouluttajien inklusiotietojen vaihtelusta. Ulottuvuudet nimettiin 1) *Kaikkien oppijoiden tukeminen*, 2) *Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen* ja 3) *Teoria ja toimintakulttuuri*. Nämä ulottuvuudet kuvaavat Osallistavan opettajan profiilin kahta perusarvoa, oppijoiden moninaisuuden arvostaminen ja kaikkien oppijoiden tukeminen.

Ulottuvuuksista kaikkien oppijoiden tukeminen sekä teoria ja toimintakulttuuri korreloivat keskenään vahvasti. Myös korrelaatio ulottuvuuksien oppijoiden moninaisuuden arvostaminen sekä teoria ja toimintakulttuuri välillä oli vahvaa. Tämä tarkoittaa, että mitä enemmän opettajankouluttajilla oli tietoa inklusiivisen koulutuksen teoriasta ja toimintakulttuurista, sitä enemmän heillä oli myös tietoa kaikkien oppijoiden tukemisestä ja oppijoiden moninaisuuden arvostamisesta. Myös ulottuvuudet oppijoiden moninaisuuden arvostaminen ja kaikkien oppijoiden tukeminen korreloivat keskenään keskinkertaisesti. Näin ollen mitä enemmän opettajankouluttajilla oli tietoa kaikkien oppijoiden tukemisestä, sitä enemmän heillä oli tietoa oppijoiden moninaisuuden arvostamisesta.

Ensimmäiseen ulottuvuuteen, *kaikkien oppijoiden tukeminen*, sisältyneet väittämät korostivat tietoa oppijoiden osallistumisen ja osallisuuden tunnistamisesta ja huomioimisesta, eriyttämisestä, opetussuunnitelmista, ihmisen kehitysvaiheista ja tukitoimien vaatimista käytännöistä. Kaikkien oppijoiden tukeminen on inklusion peruseräpäiteitä. Onnistuneen inklusiivisen koulutuksen kehittämisen lähtökohdana on Tiernanin (2022) mukaan oppilaiden osallistumista tukevien käytäntöjen täydellinen ymmärrys. Tulevien opettajien olisi tärkeä saada positiivisia kokemuksia inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta. Tämä on mahdollista laadukkaana opetusharjoittelun toteutuessa. Onnistumisen kokemuksilla on vaikutusta myönteisten asenteiden muotoutumiseen ja minäpystyvyyden kehittämiseen (Savolainen ym., 2020). Käytännön tiedon lisääntymiseen opettajankoulutuksessa vaikuttaa sen opetussuunnitelma, jossa tulisi kiinnittää huomiota pedagogiseen sisältötietoon ja sen soveltamiseen (Tirri & Laine, 2017).

Inklusiotiedon näkyvyys opettajankoulutuksessa ei kuitenkaan ole itseselvää. Metsäpelto ym. (2021) totesivat inklusion näkymisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien sisällössä tulevan esille vain vähäisesti muun muassa moninaisuuden kohtaamisen osaamisalueella. Inklusio näkyy pääasiassa erityispedagogiikan koulutusohjelmassa ja se keskittyy Savolaisen ym. (2020) mukaan erilaisten seulontamenetelmien opettamiseen. Myös yhteistyö eri koulutusalojen välillä on vähäistä. Mäen ym. (2015) raportissa puolestaan opettajankouluttajan osaamisesta ammatillisen koulutuksen näkökulmasta inklusiota ei mainita sanallakaan, ja osallisuuteen viitataan vähäisesti muussa kuin inklusion verrattavissa olevassa yhteydessä. Tulevaisuuden osaamisen muutostekijöinä raportissa mainitaan oppilaslähtöinen ohjaaminen osana oppimisen ja työn muutosta.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman muuttaminen on keskeinen tekijä inklusion laajentamisessa koskemaan koko koulujärjestelmää. Kuitenkin esimerkiksi Suomessa inklusion näkyminen opetuksen järjestämisen lähtökohdana tulee esille vain vähäisesti muun muassa moninaisuuden kohtaamisen osaamisalueella. (Metsäpelto ym. 2021; Morton, 2015). Onkin mielenkiintoista, että

inklusiivisesta koulutuksesta puhutaan paljon, mutta sen huomioiminen perustasolla, opettajankoulutuksessa, on näinkin vähäistä. Osallistavan opettajan profiilin tarkoituksena on edistää opettajan peruskoulutusta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012). Profiili on työväline siihen, mitä arvoja ja osaamisalueita koulutuksessa tulisi kehittää. Opettajankoulutusta voitaisiin kehittää niin, että se huomioisi kaikki oppijat ja Osallistavan opettajan profiili on tähän soveltuva työkalu.

Toiseen ulottuvuuteen, *oppijoiden moninaisuuden arvostaminen*, sisältyneet väittämät korostivat ymmärrystä inklusiivisen opetuksen näkemisestä kaikkien oppijoiden osallisuutena ja oppimisen edistämisenä sekä oppijoiden oppimisesta toisiltaan erilaisuuteen liittyen. Tässä ulottuvuudessa korostui lisäksi ymmärrys inklusiivisen koulutuksen perustumisesta yhteistoiminnalle eri tasoilla. Moninaisuutta arvostavan yhteisön rakentaminen onkin olennainen osa inklusiivisen pedagogiikan päämääriä. Keskeisiä ovat yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät, sillä yhdessä toimimista harjoitellaan parhaiten toimimalla yhdessä. (Kauppinen ym., 2022).

Opettajan on hallittava opettamisen lisäksi yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä moniammatillisessa verkostossa (Arvelo-Rosales ym., 2021). Moninaisuuden sisällyttäminen koulutusjärjestelmään on tärkeää ja moninaisuus olisi huomioitava opetussuunnitelmista lähtien. Tosin oppijoiden moninaisuus esimerkiksi ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa näkyy lähinnä mainintana monikulttuurisuudesta (Mäki ym., 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) moninaisuuden arvostaminen näkyy toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena ja osana kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden arvostamista.

Kolmanteen ulottuvuuteen, *teoria ja toimintakulttuuri*, sisältyneet väittämät toivat esille tietoa teoreettisista ja käytännöllisistä periaatteista sekä organisaation toimintakulttuurin merkityksestä. Tämä kolmas ulottuvuus muodostui tutkimuksemme myötä, tutkimuksen tulosten ollessa muuten yhteneväinen Osal-

listavan opettajan profiilin arvojen kanssa. Kolmanteen ulottuvuuteen sisältyneet väittämät sisältyivät profiilissa arvon *oppijoiden moninaisuuden arvoastaminen alle*.

Muuttuvan tiedon omaksuminen ja ajantasaisen tiedon siirtäminen opettajankoulutuksen välineeksi on opettajankouluttajien keskeinen tehtävä. Opettajankouluttajien näkemys siitä, mitä erityispedagoginen osaaminen on, oli tutkimuksen aineiston perusteella vaihtelevaa. Osaamiseksi oli ilmoitettu muun muassa erityispedagogiikan opiskelijoiden opettaminen, varhaiskasvatuksen opinnot ja yliopiston tarjoama kahden tunnin henkilöstökoulutus. Puolella tutkimukseen vastanneista ei ollut lainkaan erityispedagogista koulutusta (taulukko 1). Koska inklusiivinen koulutus kehittyy jatkuvasti, on opettajan hallittava perustiedot pystyäkseen mukautumaan muuttuviin tarpeisiin ja vaatimuksiin (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Koulun toimintakulttuuri on keskeisessä asemassa inklusiivisen koulutuksen onnistumisessa. Karisa ym. (2020) ja Morton (2015) käsittelivät tutkimuksessaan asenteiden ja tiedon merkitystä opetuksen järjestämisestä. Esimerkiksi koulussa käytössä olevilla rakenteilla on merkitystä inklusion toteutumiseen (Karisa ym., 2020). Rehtorilla voi olla tässä hyvin merkitsevä rooli. Organisaatioissa, joissa rehtori vastaa hallinnollisesti sekä yleisopetuksen että vammaisopetuksen koulutuksesta on havaittu, että niissä yleisempää on yhdistetyn opetuksen järjestäminen (Sjöqvist ym., 2020).

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, eroavatko harjoittelukouluissa työskentelevien ja muiden opettajankouluttajien tiedot inklusiosta toisistaan. Tutkimus osoitti, että harjoittelukouluissa työskentelevät opettajankouluttajat raportoivat vähäisempää tietoa inklusiosta, kun heitä verrattiin muualla opettajankouluttajina työskenteleviin. Tämä tarkoittaa, että harjoittelukouluissa käytännön työtä tekeville opettajankouluttajilla on vähemmän tietoa oppijoiden moninaisuuteen sekä inklusion teoriaan ja toimintakulttuuriin liittyen. Ero kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen ei ollut tilastollisesti merkit-

sevä. Tämä voi johtua siitä, että harjoittelukouluissa työskentelevät ovat päivittäin tekemisissä erilaisten oppijoiden kanssa, joten kaikkien oppijoiden tukeminen on heille käytännön tasolla tuttua.

Tulosta voi selittää sillä, että tutkimuslaitoksissa työskentelevät muut opettajankouluttajat ovat arjessaan tekemisissä uusimman tutkimustiedon kanssa, tai jopa itse tutkivat aihetta. Tutkimukseen osallistuneista muualla kuin harjoittelukouluissa työskentelevistä 63 prosentilla oli lisensiaatin tai tohtorin tutkinto, harjoittelukouluissa työskentelevistä 18 prosentilla (taulukko 1). Lisäksi tutkimukseen osallistuneista muualla työskentelevistä opettajankouluttajista 17,5 prosentilla oli vähintään maisterin tutkinto erityispedagogiikasta, ja 35 prosentilla alemmaa erityispedagogista koulutusta. Harjoittelukouluissa työskentelevistä 40 prosentilla oli erityispedagogista koulutusta, mutta vain kolme vastaajista oli erityisopettajia (vähintään 35 opintopistettä erityispedagogiikassa).

Taustatietojen perusteella harjoittelukouluissa työskentelevillä on siis lähtökohtaisesti vähemmän erityispedagogista koulutusta. Harjoittelukoulussa työskentelevät opettajat myös tekevät perustyötään oppilaiden kanssa, ja arkeen jää vähemmän aikaa tutkimustietoon perehtymiseen. Ero harjoittelukouluissa työskentelevien ja muiden opettajankouluttajien välillä ei kuitenkaan ollut suuri. Tämä voi selittyä harjoittelukouluissa työskentelevien työkokemuksen määrällä, sillä 60 prosenttia heistä oli työskennellyt opettajana yli 5 vuotta (taulukko 1). Työvuodet tuovat kokemusperäistä tietoa ja Wrayn ym. (2022) mukaan kokemus myös kasvattaa opettajien minäpystyvyyttä inklusion toteuttamista kohtaan.

Tutkimuksissa on myös korostettu koulutuksen merkitystä inklusiotietojen lisääntymisessä. TE4I-hankkeen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011) yhteenvetoraportissa havaittiin, että inklusiivisen koulutuksen hyödyt voivat moninkertaistua, jos opettajalla on valmiuksia toimivaan työskentelyyn tuen tarpeiden omaavan oppijan kanssa. Inklusiivisen opettajankoulutuksen tavoitteena tulisi olla pedagogiseen ajatteluun kykenevä opettaja (Tirri & Laine, 2017), joten inklusiotiedon integroiminen syvemmin opettajankoulutukseen on oleellinen osa opettajankoulutuksen kehittämistä.

Opettajankoulutuksella on merkittävä rooli uusien opettajien inklusiotietojen lisäämisessä. Opetusharjoittelut konkretisoivat opinnoissa eteen tullutta teoriaa käytäntöön. Harjoittelut ovat tutkimusten (mm. Savolainen ym., 2020; Malinen ym., 2012; Schwab ym., 2017; Wray ym., 2022) mukaan vaikuttava keino inklusiotiedon lisäämiseen. Lakkalan (2008) väitöskirjan toimintatutkimuksessa suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajaopiskelijoista koki harjoittelun tuoneen lisää tietoa muun muassa kaikkien oppijoiden huomioon ottamisesta opetuksessa. Tieto oli lisääntynyt myös haastavan käytöksen kohtaamisessa ja opettajien yhteistoiminnan vaikutuksesta.

Harjoittelukouluissa työskentelevät opettajat ovat tärkeässä asemassa tulevaisuuden opettajien kouluttamisessa, mikä tukee tämän tutkimuksen tavoitetta selvittää heidän tietojaan inklusiosta. Myönteistä tässä tutkimuksessa on, että harjoittelukoulujen opettajilla on tietoa inklusiosta. Opetusharjoittelun ollessa tärkeä osa opettajaksi opiskelevien koulutusta, on kiinnitettävä huomioita harjoittelukouluissa työskentelevien opettajankouluttajien jatkokoulutukseen. Jatkokoulutuksella voidaan varmistaa opettajankouluttajien inklusiotiedon ajankäyttö ja oikeellisuus. Tämä koskee erityisesti muita, kuin erityisopettajia, sillä erityisopettajilla voidaan olettaa olevan lähtökohtaisesti enemmän tietoa inklusiosta. Savolaisen ym. (2020) selvityksen mukaan inklusio näkyy pääosin erityispedagogiikan koulutusohjelmassa.

Opettajien elinikäinen oppiminen nähdään tärkeänä. Opetusministeriön (2017) raportissa esitetään suositukset opettajien osaamisvaatimuksista kehittää osaamistaan muun muassa toimivien opetusstrategioiden osalta. Opettajilla on raportin mukaan vastuu kehittää uutta tietoa kasvatuksesta ja koulutuksesta. Harjoittelukouluissa tämä vastuu korostuu opettajankoulutuksen ollessa merkityksellinen uusien opettajien tiedon lisääjänä. Opetusstrategioiden kehittäminen on tiedon lisäämisen jatkumo, sillä tiedon lisäämisellä on rajallinen vaikutus todellisiin inklusiivisiin opetuskäytäntöihin (Woodcock ym., 2022).

Mun ym. (2015) ja Woodcockin ym. (2022) tutkimuksissa kävi ilmi, että opettajien tiedot inklusiosta olivat paremmat, kuin miten he tietoa opetukses-

saan käyttivät. Myös saman käsitteellisen minäpystyvyyden omaavilla opettajilla opetuskäytännöt erosivat toisistaan. Tirri ja Laine (2017) kirjoittavat opettajien tarvitsevan tietoa onnistuneesta osallistamisesta. Tähän liittyy harjoitteluissa korostuva erilaisten opetusstrategioiden kokeilemisen mahdollisuus. Tiedon siirtymisen haasteesta käytäntöön herää kysymys, vaikuttaako lisääntyvän tiedon määrä siihen, kuinka paljon opettajat käyttävät tietoaan käytännön opetuksessa, vai onko kysymys siitä, ettei hankittua tietoa osata soveltaa käytäntöön. Tarvitaan siis tietoa teoreettisen tiedon soveltamisesta, ja tässä opetusharjoittelut ja työelämäyhteistyö ovat tärkeässä asemassa uusien opettajien koulutuksessa. Osallistavan opettajan profiilissa nähdään arvokkaana opettajien inklusiivisen koulutuksen osaamisen vahvistaminen tietojen ja taitojen näkökulmasta työpaikkakoulutuksessa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012).

Inklusiivista opetusta on vaikea toteuttaa ilman tietoa. Esimerkiksi Lambe ja Bones (2006) selvittivät, ettei opettajilla ole ollut tarpeeksi tietoa erityistä tukea tarvitsevan oppijan kohtaamisesta. Inklusion toteutumiseen käytännössä vaikuttavat ratkaisevasti opettajien tieto ja asenne (Moti ym., 2018). Onnistuneen inklusion toteuttamiseksi asenteita, tietoja ja taitoja inklusiosta ei voida täysin erottaa toisistaan. Tieto on ratkaisevassa asemassa asenteiden muuttamisessa. Tieto lisää opettajaksi opiskelevien ja opetustyötä tekevien myönteistä asennetta, mutta myös oppilaiden myönteistä asennetta tukea tarvitsevia opiskelukavereita kohtaan. Braksiek ym. (2022) ja Reina ym. (2022) kertovat opettajaksi opiskelevien ja oppilaiden asenteiden muuttumisesta myönteisemmäksi kehitysvammaisia oppilaita kohtaan, kun heidän tietonsa lisääntyivät liikunnanopetuksen kontekstissa. Opettajien tietoja ja sitä kautta minäpystyvyyttä opettaa oppimishaasteita omaavia oppilaita voidaan Mieghemin ym. (2022) esittämän mukaan lisätä esimerkiksi yhteisopettajuudella ja palautekeskusteluilla. Tällä tavoin väheni myös vastustus inklusiivista opetusta kohtaan.

## 4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimus tuotti uutta tietoa ja ymmärrystä opettajankouluttajien inklusiotiedoista sekä inklusiotietojen eroista harjoittelukouluissa ja muissa oppilaitoksissa työskentelevien opettajankouluttajien välillä. Pelkästään opettajankouluttajien inklusiotietoja on tutkittu hyvin vähän, ja aikaisemmat tutkimukset ovat lähinnä keskittyneet opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteiden, tietojen ja taitojen yhteyteen. Haasteita tutkimukselle tuotti lisäksi se, ettei aikaisempaa tutkimustietoa inklusiotiedoista juurikaan löydy.

Oleennaista tutkimustietoa aiheeseen liittyen olisi hyvä saada juuri alan asiantuntijoilta, opettajankouluttajilta. Lisäksi täsmällinen tutkimustieto kohdentuen inklusiotietoihin olisi tärkeää, että voitaisiin ymmärtää inklusiotiedon määrää ja sen laatua. Näiden aikaisempien tutkimusten puutteiden vuoksi tutkimustiedon vertaaminen oli vaikeaa. Tuloksia verrattiin tutkimuksiin, joissa aineistona olivat opettajaopiskelijat tai opettajat. Näkökulma näissä tutkimuksissa oli vahvemmin asenteissa tai asenteiden, tiedon ja taitojen yhteydestä, ja syvempi ymmärrys inklusiotiedoista jäi vajavaiseksi.

Yleistettävyyden näkökulmasta tutkimuksessa käytetty aineisto oli pieni ( $N = 130$ ). Lisäksi ei ollut virallista tietoa siitä, kuinka monelle opettajankouluttajalle kysely lopulta on mennyt. Kyselyyn vastaaminen oli ollut vapaaehtoista, ja on mahdollista, että siihen vastasivat lähtökohtaisesti enemmän inklusiosta tietoiset henkilöt. Tutkimuksessa käytetty opettajankouluttajien inklusiotietoja mittaava kysely oli rakennettu HOHTO-hankkeeseen (2022a), eikä se ole ollut aikaisemmin käytössä Suomessa. Osallistavan opettajan profiilia on kuitenkin käyttänyt esimerkiksi Arvelo-Rosales ym. (2021) tutkiessaan opettajaopiskelijoiden inklusio-osaamisen kehittämistä ja koulutusta. Kyselyn luotettavuutta tukee, että tässä tutkimuksessa muodostuneet inklusiotiedon ulottuvuudet täsmäävät Osallistavan opettajan profiilin perusarvoihin erottaen vain teorian ja toimintakulttuurin omaksi ulottuvuudekseen.

Analyyseissä käytettiin ei-normaaleille muuttujille soveltuvia menetelmiä. Luotettavuutta tukee, että aineiston soveltuvuus käytettävien analyysimenetel-

mien osalta tarkastettiin soveltuvaksi. Muuttujien väliset korrelaatiot olivat riittävän suuria eksploratiivisen faktorianalyysin suorittamiseen. Myös luodut keskiarvomuuttujat korreloivat keskenään. Molempien analyysien taustaoletukset täyttyivät (Metsämuuronen, 2011).

Tämän tutkimuksen pohjalta kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi, miten inklusiotietoa sovelletaan käytäntöön. Opettajankouluttajia olisi kiinnostava haastatella siitä näkökulmasta, miten he itse määrittelevät inklusion ja Osallistavan opettajan profiilissa määriteltyjen perusarvojen inklusiotiedot. Tutkimusaineiston avoimien vastausten perusteella kaikilla vastanneilla ei vaikuttanut olevan syvällistä ymmärrystä inklusiosta ja harjoittelukouluissa työskentelevien erityispedagoginen osaaminen oli hankittu varsinaisen opettajankoulutuksen ulkopuolelta myöhemmin työelämässä.

Jatkotutkimustarpeita on inklusiotietojen määrittämiseen, millaiset tiedot kasvatusalalla toimivilla inklusiosta on. Kiinnostavaa olisi myös tietää, minkälaista tietoa muun muassa huoltajilla on inklusiosta. Tiedot inklusiosta vaikuttavat julkisuudessa käytävään inklusion arvokeskusteluun ja media myös muokkaa ihmisten käsitystä inklusiosta. Tällainen keskustelu luo ennakoasenteita, joita opettajaksi opiskelevat kantavat mukanaan hakeutuessaan opettajankoulutukseen, ja mitä asenteita opettajat kohtaavat työssään muiden ammattilaisten ja huoltajien kanssa. Jatkotutkimusaiheena arvokeskusteluun liittyy oppijoiden moninaisuuden arvostamisen perusarvo monikulttuurisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja erilaisten oppijoiden osallisuuden tukemisen näkökulmasta.

Inklusiivinen pedagogiikka edellyttää opettajilta laajaa tietopohjaa, jotta he voivat ymmärtää erilaisia oppijoita, suunnitella ja toteuttaa tehokasta opetusta ja tehdä yhteistyötä perheiden ja muiden ammattilaisten kanssa oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Muuttuvan tiedon omaksuminen ja ajantasaisen tiedon siirtäminen opettajankoulutuksen välineeksi on opettajankouluttajien keskeinen tehtävä. Tätä tehtävää opettajankoulutuksen tulee vaalia ja kehittää, sillä inklusiivista koulutusta ei voi toteuttaa ilman tietoa.

## LÄHTEET

- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2022:44. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuarkisto
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M. & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413. <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
- Aunola, K., Heinonen, J. & Leppänen, U. (2020). Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen ja T. Siiskonen (toim.) 2020. *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 148–159.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE. <http://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and Teacher Education*, 109. 103547. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103547>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale , NJ: Lawrence Erlbaum
- Connor, J., Valle, J.W., & Hale, C. (2015). A Brief Account of How Disability Studies in Education Evolved. Teoksessa D. Connor, J.W. Valle ja C. Hale. *Practicing Disability Studies in Education. Acting toward social change*. Peter Lang: New York.

- Cook, K., Dearing, E., & Zachrisson, H. (2018). Is parent-teacher cooperation in the first year of school associated with children's academic skills and behavioral functioning? *International Journal of Early Childhood*, 50, 211–226.
- Durdukoca, Ş.F. (2021). Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education. *International education studies 2021*, 14(10), 1
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World Yearbook of Education*. (s. 36–53). London: Kogan Page.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2011). Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa – Haasteita ja mahdollisuuksia. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2012). Osallistavan opettajan profiili. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- 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.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research : SJDR*, 19(3), 206–217.  
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- HOHTO-hanke (2022a). Hyvinvoinnin ja oppimisen tuki opettajankoulutuksessa. Opetusministeriö. Viitattu 14.1.2023  
<https://www.hohto-hanke.net>
- HOHTO-hanke (2022b). Tutkimustiedote – Hyvinvoinnin ja oppimisen tuki opettajankoulutuksessa (HOHTO) ja Kansalliseen opettajien koulutuksen ja kasvatustieteen tutkimusperustaiseen kehittämiseen liittyvä Opettajankoulutuksen pedagogisen uudistumisen tutkimus (KOPTUKE/OPUT). Julkaisematon teksti. Jyväskylän yliopisto.
- Howes, A., Booth, T., Dyson, A., & Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context. *Research Papers in Education*, 20(2), 133–148.

- Jordan, A. Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Jyväskylän yliopisto. (2022). Jyväskylän yliopiston tietosujoaohjeet. Viitattu 4.2.2023  
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosujoaohjeet-opiskelijoille>
- Karisa, A., McKenzie, J. & De Villiers, T. (2020). To what extent is the schooling system willing to change to include disabled children? *Disability & Society*, 35(9), 1520–1526. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1809351>
- Kauppinen, M., Martin, A., Moate, J., Naukkarinen, A., Valleala, U.M. & Vehkakoski, T. (2022). Inklusion, inklusiivisen kasvatuksen ja inklusiivisen pedagogiikan määritelmät. Täydennyskoulutusmateriaali. HOHTO-hanke. Opettajankoulutuslaitos ja kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G. & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational psychology (Dorchester-on-Thames)*, 37(3), 287-297. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. [väitöskirja, Lapin yliopisto]
- Lambe, J. & Bones, R. (2006). Teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 167–186.
- Leppiniemi, M. (2013). Jyväskylän Norssi – Suomen ensimmäinen harjoittelukoulu. *Kielikukko*, 32(3), 2-4.
- Malinen, O.-P., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012). Teacher Education in Finland: A Review of a National Effort For Preparing Teachers For the Future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09585176.2012.731011>

- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. International Methelp, Booky.fi.
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M. & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa : näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164-179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Mieghem, A.V., Struyf, E. & Verschueren, K. (2022). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>
- Morton, M. (2015). Using Disability Studies in Education to Recognize, Resist, and Reshape Policy and Practices in Aotearoa New Zealand. Teoksessa D. Connor, J.W. Valle ja C. Hale. (2015). *Practicing Disability Studies in Education. Acting toward social change*. Peter Lang: New York.
- Moti, D.T., Merdassa, A.B. & Dessalegn, K.T. (2018). Teachers' knowledge, attitude and practices of inclusive education in Nekemte town and its surrounding government primary schools. *Science, technology and arts research*, 5(1), 102-107.
- Mouhu, H. (2021). *Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu*. [Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto]
- Mu, G.M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M. & Liang, S. (2015). An Enquiry into the Professional Competence of Inclusive Education Teachers in Beijing: Attitudes, Knowledge, Skills, and Agency. *International journal of disability, development, and education*, 62(6), 571-589. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077934>
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Guttorm, T., Mäntylä, R., Stenlund, A. & Weissmann, K. (2015). Opettajankouluttajan osaaminen. Ammatillisen

opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025. Raportti 12.1.2015. Haaga-helia ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Oulun ammattikorkeakoulu & Tampereen ammattikorkeakoulu.

- Naukkarinen, A. (2013). Ryhmädynamiikkaa etsimässä - poimintoja suomalaisesta inklusiosta ja työrauhakeskustelusta. *Kielikukko*, 32(3), 5-17.
- Niemi, H. & Lavonen, J. (2020). Teacher Education in Finland: Persistent Efforts for High-Quality Teachers . Teoksessa L. Lefty & J. W. Fraser (toim.) *Teaching the World's Teachers* (s. 153-178). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Opetushallitus. (2020). Opettajat ja rehtorit Suomessa. Hakeminen opettajankoulukseen. Raportit ja selvitykset 2020:20.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2019\\_hakeminen\\_opettajankoulutukseen\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_hakeminen_opettajankoulutukseen_0.pdf)
- Opetusministeriö. (2007). Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I. (2019). *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Reina, R., Íñiguez-Santiago, M.C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M. & Roldan, A. (2022). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842973>
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects*, 39(3), 281-292. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>

- Savolainen, H., Malinen, O-P. & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schwab, S., Hellmich, F. & Görel, G. (2017). Self-Efficacy of Prospective Austrian and German Primary School Teachers Regarding the Implementation of Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/1471-3802.12379>.
- Sharma, U., Shaukat, S. & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 15 (2), <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K. & Hansson, S. (2020). The arts: a precious part of special education? How principals value and organize arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 454–468. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764809>
- Symeonidou, S. (2017). Initial Teacher Education for Inclusion: A Review of the Literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. 6. painos. Boston: Pearson Education.
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Tirri, K. & Laine, S. (2017). Teacher education in inclusive education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (s. 761–776). SAGE Reference, Los Angeles. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n44>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2018). Viitattu 4.2.2022.

<https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/hyva-tieteellinen-kaytanto>

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (Salamanca julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä). Pariisi:

UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (2001). The Open File on Inclusive Education. Paris: UNESCO.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117. 103802.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

Wray, E., Sharma, U. & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117. 103800.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>