

Pehkonen Anu & Pöyhönen Maija

OPETTAJAOPISKELIJOIDEN INKLUUSIOVALMIUDET

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2012
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pehkonen, Anu & Pöyhönen, Maija. OPETTAJAOPISKELIJOIDEN INKLUUSIOVALMIUDET. Erityispedagogiikan pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2012. 90 sivua. Julkaisematon.

Tulevaisuudessa koulu muuttuu todennäköisesti entistä inklusiivisemmaksi, joten tarvitaan tietoa siitä, millaiset inklusiovalmiudet työelämään lähtevät opiskelijat koulutuksessaan saavat. Tässä tutkimuksessa tutkittiin Jyväskylän yliopiston aineen-, luokan- ja erityisopettajaopiskelijoiden inklusiovalmiuksia. Valmiuksia kartoitettiin tutkimalla opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita, koulutuksesta saatuja valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, ajatuksia koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta sekä näihin kolmeen muuttujaan yhteydessä olevia taustatekijöitä. Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena. Kyselylomake lähetettiin Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoille sähköpostitse ja vastauksia saatiin 378.

Tutkimuksen perusteella Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijat suhtautuivat inklusioon keskimäärin hieman neutraalia asennoitumista kielteisemmin. He eivät kokeneet saaneensa opinnoistaan kovin hyviä valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Opettajaopiskelijat eivät myöskään ajatelleet koulun muuttuvan seuraavan kymmenen vuoden aikana kovin paljon nykyistä inklusiivisemmaksi. Inklusioasenteeseen tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä olevia taustatekijöitä olivat esimerkiksi koulutuslinja ja koetut valmiudet. Aineenopettajaopiskelijoiden inklusioasenteet olivat erityis- ja luokanopettajaopiskelijoita kielteisempiä.

Opettajaopiskelijat, jotka kokivat saaneensa opinnoistaan hyvät valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, suhtautuivat inklusioon myönteisesti. Valmiuksiin ja tulevaisuusajatuksiin yhteydessä olevia tekijöitä olivat niin ikään koulutuslinja sekä erityispedagogiikan opiskelun määrä. Nämä tulokset ovat osin ristiriidassa Jyväskylän yliopiston opettajakoulutusten opetussuunnitelmien tavoitteiden kanssa, sillä niiden mukaan aineen-, luokan- ja erityisopettajaopiskelijoiden tulisi saada koulutuksestaan valmiuksia inklusiivista kasvatusta varten. Jotta tulevat opettajat olisivat valmiita kohtaamaan inklusiivisen koulun todellisuutta, opettajakoulutusta tulisi tältä osin kehittää.

Avainsanat: Opettajaopiskelijat, inklusio, asenteet, valmiudet

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 INKLUUSIO	8
2.1 Inklusion periaate	9
2.2 Inklusion edut ja haitat.....	11
2.3 Inklusioasenteiden muodostuminen	13
2.4 Inklusio Suomessa	16
2.5 Inklusiota hidastavia tekijöitä	17
2.6 Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat	20
3 OPETTAJIEN JA OPETTAJAOPISKELIJOIDEN INKLUUSIOASENTEET JA ASENTEISIIN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT	24
3.1 Kokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista ja henkilöistä	26
3.2 Kokemus omasta valmiudesta kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.....	27
3.3 Ikä ja sukupuoli	28
3.4 Muita tekijöitä	29
4 OPETTAJANKOULUTUS.....	32
4.1 Opettajankoulutus ja erityispedagogiikka.....	32
4.1.1 Aineenopettajakoulutus ja inklusiivista kasvatusta koskevat tavoitteet.....	33
4.1.2 Luokanopettajakoulutus ja inklusiivista kasvatusta koskevat tavoitteet.....	34
4.1.3 Erityisopettajakoulutus ja inklusiivista kasvatusta koskevat tavoitteet	35
4.2 Opettajankoulutuksen inklusiivisuuden haasteet Jyväskylän yliopistossa	36
4.3 Täydennyskoulutus.....	38
4.4 Muuttuva opettajuus	40
5 TUTKIMUSONGELMAT	43
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	44
6.1 Tutkimusasetelma.....	44
6.2 Muuttujat ja niiden mittaaminen	45
6.3 Tutkimuksen luotettavuus	47
6.3.1 Sisäinen validiteetti	47
6.3.2 Ulkoinen validiteetti.....	48
6.3.2 Reliabiliteetti.....	49
6.4 Aineiston analyysimenetelmät	50
7 TULOKSET	52
7.1 Opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet ja inklusioasenteisiin yhteydessä olevat taustatekijät	52

7.2 Opettajaopiskelijoiden opinnoista saadut valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja valmiuksiin yhteydessä olevat taustatekijät.....	54
7.3 Opettajaopiskelijoiden ajatukset tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta ja ajatuksiin yhteydessä olevat taustatekijät.....	57
7.4 Tulosten yhteenveto.....	60
8 POHDINTA.....	61
8.1 Inklusioasenteet.....	61
8.2 Valmiudet.....	63
8.3 Ajatukset koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta	64
8.4 Tutkimuksen rajoitukset	65
8.5 Tuloksien soveltamismahdollisuudet	66
8.6 Jatkotutkimusehdotukset.....	67
LÄHTEET	69
LIITE 1. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake	81
LIITE 2. Perusjoukon ja otoksen ikäjakauman vertaaminen	86
LIITE 3. Naisten ja miesten osuus opettajaopiskelijoiden perusjoukosta ja vastaajien vertaaminen perusjoukkoon	86
LIITE 4. Inklusioasenne sukupuolittain.....	87
LIITE 5. Inklusioasenne erityispedagogiikan opiskelun mukaan	87
LIITE 6. Inklusioasenne opettamiskokemusten mukaan	87
LIITE 7. Inklusioasenne henkilökohtaisten kokemusten mukaan.....	88
LIITE 8. Valmiudet sukupuolen mukaan.....	88
LIITE 9. Valmiudet opettamiskokemusten mukaan.....	88
LIITE 10. Valmiudet henkilökohtaisten kokemusten mukaan.....	89
LIITE 11. Tulevaisuusajatukset sukupuolen mukaan.....	89
LIITE 12. Tulevaisuusajatukset erityispedagogiikan opiskelun mukaan	89
LIITE 13. Tulevaisuusajatukset opettamiskokemusten mukaan	90
LIITE 14. Tulevaisuusajatukset henkilökohtaisten kokemusten mukaan.....	90

1 JOHDANTO

Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on tämän päivän koulussa paljon. Vuonna 2010–2011 kaikista peruskoulun oppilaista erityistä tai tehostettua tukea sai 11.4 %. Osa-aikainen erityisopetus on tukimuoto, jota voidaan käyttää sekä yleisen, tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa olevilla oppilailla ja sitä sai 21.7 % peruskoulun oppilaista. (Tilastokeskus 2012.) Vuoden 2011 syksyllä voimaan astunut erityisopetusta koskeva laki on lisännyt ja lisää edelleen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimista tavallisiin luokkiin (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012; Opetusministeriö 2010) ja lain mukaan opettajien tulisi pystyä opettamaan integroituja oppilaita.

Opettajilla on riittävästi tiedollisia, taidollisia ja oppimisympäristöön liittyviä valmiuksia opettaa myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita lähikoulussa (Opetusministeriö 2010, 47).

Etenkin opettajauransa alussa olevat opettajat kokevat, että he eivät ole saaneet koulutuksesta tarpeeksi erityispedagogisia valmiuksia (Ikonen 2000; Moberg 1997, 131, 139; Tikkanen 2010; Tikkanen 2009) eikä opettajankoulutuksen jälkeen saada tarpeeksi täydennyskoulutusta esimerkiksi oppimisvaikeuksista (Ikonen 2000). Tutkimuksissa on havaittu, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen vaatii tietojen ja taitojen lisäksi opettajilta myönteistä integraatioasennetta. (Avramidis, Bayliss & Burden 2000; Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 25–29; Moberg 1984, 1; Praisner 2003). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteita on selvitetty melko paljon, ja integraatio- ja inkluusioasenteet nousevat keskusteluun säännöllisin väliajoin. Opettajien ja opettajaksi opiskelevien integraatioasenteet eivät suomalaisten tutkimusten mukaan ole kovin myönteisiä (Kaatrasalo 2006; Moberg 2001; Mäkinen & Vuohiniemi 2001).

Uuden erityisopetuslain mukaan opettajilla tulisi olla valmiuksia opettaa integroituja oppilaita. Suomi on myös sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, joilla koulua kehitetään inkluusivempaan suuntaan. Tällaisia sopimuksia ovat esimerkiksi Unescon Salamancan sopimus 1994, Vammaispoliittinen kokonaisuohjelma ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuk-

sia koskeva yleissopimus 2006. Vaikka koulua kehitetään inklusiivisempaan suuntaan, vastavalmistuneet opettajat kokevat, etteivät he ole päteviä työskentelemään inklusiivisissa kouluissa (Ikonen 2000; Tikkanen 2010; Tikkanen 2009; ks. Winter 2006). Monet opettajat valmistuvat ilman, että he tietävät riittävästi inklusiosta ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. (Forlin 2010, 6; Lambe & Bones 2006.) Opettajaopinnoissa harjoittelut ovat tärkeä osa ammattiin valmistautumista. Kiviniemen (2000) tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat pitävät harjoitteluja tärkeänä osana opintoja, mutta opetusharjoittelut harjoittelukouluissa eivät kuitenkaan vastaa työelämän todellisuutta. Etenkin erityisoppilaiden määrä harjoittelukouluissa poikkeaa muiden koulujen todellisuudesta. Valtakunnallisesti erityisoppilaita on noin 6–8,5 prosenttia kaikista oppilaista mutta harjoittelukouluissa alakoulun puolella erityisoppilaita on 0,5 prosenttia ja yläkoulussa ei yhtään (Ahtiainen ym. 2012, 21; Naukkarinen 2004, 7).

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää opettajaopiskelijoiden valmiuksia inklusiiviseen opetukseen. Valmiuksia inklusiiviseen opetukseen tutkitaan kolmen summamuuttujan kautta. Ensimmäinen summamuuttuja kartoittaa opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita. Toinen summamuuttuja kertoo opettajaopiskelijoiden koulutuksestaan saamistaan valmiuksista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen. Kolmas summamuuttuja kuvailee opettajaopiskelijoiden käsityksiä koulun inklusiivisuudesta tulevaisuudessa. Tutkimuksessa kartoitetaan myös sitä, miten tietyt taustatekijät, kuten koulutuslinja, kokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista ihmisistä ja erityispedagogiikan opiskelun määrä, ovat yhteydessä opiskelijoiden inklusioasenteisiin, valmiuksiin ja ajatuksiin tulevaisuudesta. Tutkittavat ovat Jyväskylän yliopiston luokanopettaja-, aineenopettaja-, ja erityisopettajaopiskelijoita. Opettajaopiskelijoiden valmiuksien, ajatusten koulun tulevaisuudesta ja asenteiden selvittäminen on tärkeää, sillä he ovat niitä, jotka tulevaisuudessa joutuvat opettamaan yhä heterogeenisempiä koululuokkia ja kohtaamaan monenlaisia erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös todettu, että myönteiset inklusioasenteet ja koettu valmius omasta pärjäämisestä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa edistävät inklusiota ja ovat edellytys inklusion toteutumiseksi. (Avramidis ym.2000; Campbell & Gilmore 2003; Carroll, Forlin & Jobling 2003; Eiching-

er, Rizzo & Sirotnik 1991; Ellins & Porter 2005; Huttunen & Ikonen 1999, 71; Moberg 1998, 155–156; Moberg 2001, 93; Scruggs & Mastopieri 1996.)

Tämän tutkimusraportin luvuissa kaksi ja kolme valotetaan tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Luku kaksi käsittelee inklusiota ja inklusioasenteita. Samalla selvitetään miten erityisopetus on järjestetty Euroopassa ja mitä erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla tarkoitetaan. Luvussa kolme esitellään aiempia inklusioasenteista tehtyjä tutkimuksia. Luvussa neljä kerrotaan opettajankoulutuksesta Suomessa, täydennyskoulutuksesta ja opettajuuden muutoksesta. Luvut viisi-kahdeksan käsittelevät nyt suoritettua tutkimusta.

2 INKLUUSIO

Inkluusio on käsite, jolle ei ole yksiselitteistä määritelmää. Integraatio ja inkluusio -termejä käytetään usein rinnakkain, mutta niillä voidaan ajatella olevan tiettyjä eroavaisuuksia. Integraatio merkitsee erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämistä niin, että oppilas saa opiskella mahdollisimman paljon yleisopetuksessa. Täydellisessä inklusiossa opetusta ei jaotella lainkaan yleis- ja erityisopetukseen. Kokonaisvaltaisin integraatio koostuu neljästä osatekijästään, jotka ovat fyysinen, sosiaalinen, toiminnallinen ja yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg 1996, 121; Salminen 1989, 70, 73–74.) Fyysinen integraatio tarkoittaa sitä, että kaikki yksilöt sijoitetaan samoihin konkreettisiin tiloihin ja ympäristöihin. Toiminnallisella integraatiolla tarkoitetaan esimerkiksi yhteisten resurssien käyttämistä ja yhteistyötä eri tahojen välillä. Sosiaalisessa integraatiossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat otetaan luonnolliseksi osaksi opetusryhmää. Yhteiskunnallinen integraatio merkitsee sitä, että erityistä tukea tarvitsevilla on mahdollisuus toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. Jotta integraatio olisi kokonaisvaltaista, tarvitaan kaikkien neljän tekijän läsnäoloa. (Moberg & Savolainen 2009, 82; Salminen 1989, 74.)

Integraatioajattelu kehittyi 1980-luvun alussa muun muassa Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Italiassa inklusioajatteluksi (Opetusministeriö 2007b, 19). Sanasta integraatio on siirrytty käsitteeseen inkluusio, sillä sanoilla on aatteellinen ero. Integraatiossa korostetaan normaalia poikkeavaa epänormaalia, ja pidetään yllä yleisopetuksen ja erityisopetuksen kaksoisjärjestelmää. Integraatiossa ongelmana on yksilö, joka pitäisi integroida johonkin. Inklusiossa sen sijaan ajatellaan, että koulun tulisi olla avoin ja valmis vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Inkluusio siirtää huomiota pois kaksoisjärjestelmällisyydestä ja painottaa ympäristön muuttamista. (Naukkarinen 2005a, 12.) Toisin kuin integraatiossa, inklusiossa ei jaotella oppilaita normaaleihin ja vähemmän normaaleihin, vaan kaikki käyvät alusta asti tavallista lähikouluun, jossa he saavat edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta. (Ihatsu ym. 1999, 15; Moberg & Savolainen 2009, 80–81, 84.) Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaita ei siirretä yleisopetukseen erityiskoulusta, vaan kaikki oppilaat opiskelevat ensimmäisestä luokasta lähtien omissa lähikouluissaan ja oppilaita opetetaan yhdessä heidän omista lähtökohdistaan käsin. Oppilasta ei siirretä tukipalvelujen luo, vaan tukipalvelut

tuodaan oppilaan luo. Inklusiiossa oppilaan ei tarvitse olla valmis yleisopetukseen, vaan koulun on oltava valmis kohtaamaan koko ikäluokan tarpeet (Ihatsu ym. 1999, 15; Opetusministeriö 2007b, 55). Inklusiivisessa luokassa kaikki oppilaat ovat tavallisia oppilaita, joilla on erilaisia tarpeita ja kunkin oppilaan yksilöllisyyteen pyritään vastaamaan osallistavan kasvatuksen keinoin (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99).

Erityisopetukseen liittyvässä keskustelussa käsitteet integraatio ja inklusio ovat olleet, ja ovat edelleen, keskeisiä pohdinnan kohteita. Kansainvälisesti käsitteiden määrittely on usein ongelmallista, koska samat käsitteet voivat eri yhteyksissä ja eri maissa tarkoittaa eri asioita. Eri käsitteillä voidaan vastaavasti kuvata myös samaa asiaa. Kirjallisuudessa ja tutkimuksessa onkin käytetty vaihtelevaa terminologiaa. Inklusiota voidaan nimittää myös inklusiiviseksi tai osallistavaksi kasvatukseksi (Saloviita 2006a, 150). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä inklusio. Myös osallistava kasvatusta -termi mainitaan luvussa 4, jossa käsitellään Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetusohjelmaa.

2.1 Inklusion periaate

Inklusioajattelu muodostui 1950-luvulla syntyneen integraatioajattelun pohjalta. Monet tutkijat alkoivat epäillä erityisluokilla annettavan erityisopetuksen tehokkuutta ja esimerkiksi Dunn (1968) totesi katsauksessaan, ettei ole näyttöä siitä, että kehitysvammaisten koulumenestys olisi parempaa erillisissä erityisluokissa verrattuna opetukseen normaalissa luokassa. Erityisluokkasijoitukset koettiin leimaavina ja huomattiin, että myös tavallisissa luokissa on mahdollista antaa tehokasta opetusta kehitysvammaisille. (Moberg & Savolainen 2009, 76–78.) Erityisopetuksen tarpeellisuutta alettiin kyseenalaistaa ja syntyi ajatus erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämisestä, integraatiosta.

1980-luvulla monissa maissa alettiin siirtyä integraatioajattelusta inklusioajatteluun, jossa yleisen ja erityisen yhdistämistä ei enää tapahdu, vaan kaikki oppilaat pääsevät alusta asti opiskelemaan samassa luokassa. Inklusioajattelun leviämistä on pyritty edistämään kansainvälisillä sopimuksilla. Näitä sopimuksia ovat esimerkiksi Unescon Salamancan sopi-

mus 1994, Luxemburgin peruskirja, Vammaispoliittiset sopimukset, Vammaispoliittinen kokonaisuohjelma sekä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus 2006. Näissä kaikissa sopimuksissa todetaan, että valtioiden tulisi tavoitella inklusiivisuutta koulumaailmassa ja opettajankoulutuksissa. (Opetusministeriö 2007a, 10–12.) Suomi on sitoutunut näiden sopimusten, ohjelmien ja julistusten perusteella kehittämään koulutusjärjestelmäänsä ja opetusta niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin. (Opetusministeriö 2007a). Suomen perustuslaki (731/1999) 6§ kieltää syrjinnän ja edellyttää kaikkien yksilöiden yhdenvertaista kohtelua, joten myös perustuslain voidaan ajatella olevan inklusiivisyönteinen.

Yksi inklusiivista edistävistä sopimuksista on vuonna 1994 laadittu Unescon Salamancan erityisopetuksen järjestämistä koskeva julistus. Siinä todetaan, että kaikkia lapsia tulisi opettaa kaikille yhteisessä koulussa. Inklusion onnistumiseksi koulussa tulisi huomioida kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet ja vastata niihin mukauttamalla opetusmenetelmiä sekä opetuksen tahtia. Julistuksen mukaan erillinen erityisopetus on hyväksyttävää vain silloin, jos lapsen koulutukselliset ja sosiaaliset tarpeet sitä edellyttävät. Julistuksen mukaan inklusio ei kuitenkaan toteudu pelkillä teknisillä muutoksilla, vaan se edellyttää toteutuakseen koko yhteisön sitoutumista sekä inklusiiviperiaatteen hyväksymistä (UNESCO 1994.)

Inklusiivisuuteen pyritään ja toteutetaan jo monessa maassa, myös kehittyvissä maissa (Gaad 2004, 316). Inklusion saavuttaminen vaatii pitkäjänteistä työtä, eikä selvää mallia sen käyttöönottamiseen ole. Esimerkiksi Iso-Britanniaan inklusion periaate on tullut pääasiassa Yhdysvalloista, mutta maiden käytännöt ovat hyvin erilaisia. Tästä syystä inklusion mallia on vaikea tuoda sellaisenaan maasta toiseen (Dyson & Millward 1999, 3-4.) Euroopan unionin jäsen- ja ehdokasmaat ovat hyväksyneet poliittiseksi linjakseen erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden integroimisen yleisopetuksen kouluihin ja maat ovat situneet tarjoamaan opettajille erilaisia tukimuotoja, kuten tukihenkilöitä, materiaalia ja täydennyskoulutusta (Meijer, Soriano & Watkins 2003). Tällä hetkellä maat voidaan jakaa kolmeen ryhmään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistamista koskevan toimintamallin perusteella:

1. Yksiväyläinen toimintamalli: Maissa kehitetään poliittisia linjauksia ja käytäntöjä, joiden tavoitteena on lähes kaikkien oppilaiden integroiminen yleisopetukseen. Toimintaa tuetaan monenlaisilla palveluilla.
2. Moniväyläinen toimintamalli: Maissa käytetään monia osallistamisen menetelmiä. Niissä tarjotaan useita yleis- ja erityisopetusjärjestelmiä yhdistäviä palveluja.
3. Kaksiväyläinen toimintamalli: Maissa on kaksi selvästi erillistä koulutusjärjestelmää. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan yleensä erityiskouluihin tai -luokille. Valtaosa virallisesti erityisopetuksen piiriin kuuluvista oppilaista ei siis yleensä opiskele yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti yhdessä muiden kanssa. Erityisopetuksella on oma erillislainsäädäntönsä. (Meijer, Soriano & Watkins 2003.)

Dysonin (1999) mukaan inklusiota voidaan tarkastella neljän näkökulman kautta: oikeudenmukaisuuden, etiikan, tehokkuuden ja poliittisen näkökulman. Oikeudenmukaisuuden ja etiikan näkökulmasta katsottuna olisi oikein, että kaikki oppilaat saavat käydä koulua ikätovereidensa kanssa. Jos oppilaan yksilölliset tarpeet jätetään huomioimatta, luodaan pohjaa myös epätasa-arvoiselle yhteiskunnalle. Inklusio edistää täten sosiaalista tasa-arvoa. Tehokkuuden näkökulmasta resursseja voidaan kohdentaa tehokkaammin suuremman oppilasmäärän tarpeisiin ja esimerkiksi erillisen erityisopetusjärjestelmän ylläpidosta aiheutuvat kulut säästyisivät. Inklusiota tarkastellaan myös poliittisesta näkökulmasta, jossa vastakkain ovat erityisopetuksen kannattajat, jotka haluavat säilyttää kaksoisjärjestelmän ja inklusiota ajavat, jotka pyrkivät murtamaan segregoinnin. Kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä vaatii sekä rakenteellisia että pedagogisia uudistuksia ja pelkkä erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteenliittäminen ei riitä. (Dyson 1999.)

2.2 Inklusion edut ja haitat

Inklusiivisuuden eduista ja haitoista on tehty paljon tutkimusta. Tutkimustulokset puhuvat sekä inklusiivisuuden puolesta että sitä vastaan. Tutkimuksissa on tarkasteltu inklusiivisuu-

den vaikutuksia esimerkiksi vammaisten ja vammattomien oppilaiden koulumenestykseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Verrattaessa yleisopetuksessa olleiden erityisoppilaiden koulusaa- vutuksia ja sosiaalista kehitystä erityisluokissa opiskelleisiin, on huomattu, että yleisope- tuksen luokissa saavutetaan keskimääräistä parempia tuloksia edellä mainituilla osa-alueilla kuin erityisluokissa. (Moberg & Savolainen 2009, 76–78; Naukkarinen 2003, 12; Saloviita 2006b.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että kaikille avoin koulu on hyvä niin vammaisille kuin vammattomille oppilaille. Erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat oppivat yleisopetuk- sen luokilla enemmän kuin erityisluokilla, heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät, he saavat enemmän ystäviä, heidän tulevaisuudenkuvansa on valoisampi ja he voivat samaistua ”normaaleihin” ja tuntea olevansa osa yhteiskuntaa. Vammattomat oppilaat taas oppivat erilaisuutta ja sen hyväksymistä. (Huttunen & Ikonen, 1999, 81–82; ks. Naukkarinen 2005a, 11; Ruijs & Peetsma 2009.) Integraation tehokkuutta ja mielekkyyttä on tarkasteltu myös siitä näkökulmasta, vaikuttaako erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettami- nen yleisopetuksen ryhmissä muiden oppilaiden oppimiseen. Tämä on myös yksi yleisim- mistä syistä, joilla integraatiota vastustetaan. Tutkimusten mukaan integraatiolla ei kuiten- kaan näyttäisi olevan negatiivista vaikutusta muiden oppilaiden oppimiseen. (Moberg & Savolainen 2009, 76–78; Savolainen 2010, 140.) On myös huomattu, että erityisoppilaan leima voi vaikuttaa kielteisesti yksilön tulevaisuuteen, esimerkiksi jatko-opiskelupaikkaa haettaessa ja sosiaalistumisessa yhteiskuntaan. (Väyrynen 2001, 16.)

Tutkimuksissa on myös havaittu, että jokaisen oppilaan opettaminen yleisopetuksen luokal- la ei välttämättä ole automaattisesti paras ratkaisu. Korkeakoski (2005) toteaa, että 40 pro- senttia erityisopetuksesta yleisopetukseen siirretyistä oppilaista koki tulleen kiusatuksi ja katui siirtoaan. Vammattomien ja vammaisten oppilaiden sosiaaliset suhteetkaan eivät ole automaattisesti myönteisiä inklusiivisilla luokilla. Inklusio ei ole erityisen tuen tarpeessa olevalle oppilaalle hyvä vaihtoehto silloinkaan, jos oppilaalle ei tarjota tarpeeksi tukea ja asianmukaista opetusta.

Opettajan kielteinen ennakoasenne oppilaan oppimiskykyä kohtaan voi ohjata opettajaa opettamaan oppilasta vain omien käsitystensä perusteella, eikä oppilaan todellisen suoritus- kyvyn mukaan (Daniels, Cole & Visser 2000, 142; Jones & Guskin 1984, 5–6). Myös opet-

tajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, sekä siten oppilaan menestykseen, ovat vahvasti yhteydessä opettajien mielikuvat oppilaista (ks. myös From 2010, 97; Mäkinen & Kallio 2007, 36–37; Winter 2006, 86). Opettajan asenne vaikuttaa oppilaiden älyllisten kykyjen kehittymisen lisäksi myös sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymiseen (Moberg 1984, 15–16). On siis tärkeää, että opettajien asenteet inkluusiota kohtaan ovat myönteisiä ja että opettajilla on uskoa omiin kykyihinsä opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Yleisopetukseen integroidut oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, pärjäävät parhaiten, kun heidän opettajallaan on tietoa oppilaan taustoista, oppimistyylistä, vahvuuksista ja taidoista, sekä täten valmiuksia ja taitoja mukauttaa opetusta (Peterson & Hittie 2003, 159; Ring & Reetz 2000).

Inklusiivinen koulu ei ole tae siitä, että yksilön elämän mahdollisuudet laajenisivat, tai että hän pääsisi myöhemmin osalliseksi inklusiiviseen yhteiskuntaan (Dyson & Millward 1999). On esitetty, että myös erityisluokille on paikkansa ja erityisesti käyttäytymishäiriöisille oppilaille erityisluokat tarjoavat mahdollisuuksia, joita yleisopetuksen luokissa on mahdollista antaa (Landrum, Tankersley & Kauffman 2003). Kuorelahden (2000) tutkimuksessa sopeutumattomien oppilaiden luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuudesta todettiin, että sopeutumattomat oppilaat kokivat pienet erityisluokat opiskelunsa kannalta tuloksellisiksi. Oppilaiden kokema koulumotivaatio nousi ja oppimistulokset paranivat sen jälkeen, kun he olivat siirtyneet opiskelemaan erityisluokkaan. (Kuorelahti 2000.)

Yksiselitteisiä tuloksia integraation tai segregaaation paremmuudesta ei ole löydetty (Zigmond 2003). Tutkimustulosten moninaisuuden vuoksi ei suoria johtopäätöksiä sen toivuudesta voida nykyisten tutkimusten perusteella tehdä.

2.3 Inklusioasenteiden muodostuminen

Asenne voidaan määritellä Allportin (1945) mukaan niin, että se on: ”opittu taipumus ajatella, tuntea ja käyttäytyä erityisellä tavalla tiettyä kohdetta kohtaan”. Opittu merkitsee määritelmän mukaan sitä, että asenteet on opittu sosiaalisissa konteksteissa ja kokemusten

kautta. Taipumus määrittellään taipumukseksi ajatella tietyllä tavalla sekä taipumukseksi havaita tilanteita omien asenteiden mukaisiksi. (Erwin 2001, 12–13.) Rätty (1983) esittelee kaksi näkökulmaa asenteen määrittelyyn. Ensinnäkin asenne voidaan nähdä subjektiivisena merkitysrakenteena tai subjektin näkökulmana, jossa keskeisiä ovat subjektin tarpeet, intressit ja motivaatio. Asenne edustaa subjektia sosiaalisen tilanteen rakentumisessa ja sen voidaan ajatella olevan sosiaalisen tilanteen määrittelyä ja tilanteen tulkintaa. Asenne ilmentää subjektin tarpeita ja intressejä sekä niiden hierarkkista järjestelmää ja taustalla vaikuttavia sosiaalisia kiinnityksiä, suhteita ja arvoja.

Toisesta näkökulmasta katsottuna asenteen esittäminen ja vakuuttelu ovat olennainen osa asenteen “muotokuvaa” (Rätty 1983, 24). Asenne liittyy sosiaaliseen vertailuun ja sosiaalisen identiteetin muodostamiseen ja näitä muokkaavaan ja ilmaisevaan sosiaaliseen kommunikaatioon. Asennekäsite on elänyt lähes jatkuvaa kriisiä ja eräs kriisi liittyy siihen, enustaako asenne todella käyttäytymistä (Rätty 1983, 2, 24–25). Oskamp (1991, 3) kuitenkin esittää, että asenteita on perusteltua tutkia omana kokonaisuutenaan, sillä asenteet ajavat ihmistä kohti tietynlaista käyttäytymistä. Hänen mukaansa asenteet selittävät käyttäytymisen pysyvyyttä ja sitä voidaan pitää syynä yksilön käyttäytymiseen. Vaikka asennetta ei yhdistettäisikään käyttäytymiseen, se kertoo siitä, miten yksilö hahmottaa maailmaa ympärillään. (Oskamp 1991, 3.)

Inklusiota voidaan ajatella asenteena erilaisuuden ja erilaisten odotusten hyväksymiselle. Se on myös erilaisten taitojen arvostamista sekä osoitus joustavuudesta ja suvaitsevaisuudesta (Gafoor & Asaraf 2009). Kuten asenteisiin yleensä, myös inklusioasenteen muodostumiseen yhteydessä olevia tekijöitä on useita. Jordan (1968) on luokitellut yleisimpiä asenteisiin vaikuttavia tekijöitä, joita ovat:

1. Ikä ja sukupuoli
2. Kontaktitekijät, kuten kontaktien määrä ja niiden laatu
3. Sosiopsykologiset tekijät, kuten yksilön arvo-orientoituminen
4. Tietämiseen liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi asenneobjektia koskevan faktisen tiedon määrä. (Jordan 1968 Mobergin 1984, 18 mukaan.)

Gaad (2004, 314) on todennut, että inkluusioasenteisiin vaikuttavat myös kulttuuriset uskomukset ja arvot. Inkluusioasenteen voidaan siis ajatella muodostuvan esimerkiksi näiden taustatekijöiden summasta. Käytännössä hyvät kokemukset, oma ammattitaito ja yhteisön myönteisyys ovat avaintekijöitä positiivisen inkluusioasenteen muodostumisessa. Esimerkiksi Brownellin ja Pajaresin (1999, 154) mukaan opettajat suhtautuvat inkluusioon myönteisesti silloin, kun uskovat selviytyvänsä siitä. Mikäli opettajien käsitykset oppilaasta ja opetuksen onnistumisesta ovat kielteiset, on integroimiseen turha ryhtyä. Ja toisaalta, mikäli opettajat ovat innostuneet integraatiosta ja sen toteuttamisesta, he luovat omalta osaltaan erityisopetusta tarvitsevien hyvälle opetukselle asianmukaiset edellytykset. (Moberg 1998, 155–156; Huttunen & Ikonen 1999, 71). Nykyinen koulu organisaationa tämänhetkisine resursseineen ei pysty opettajien mielestä kuitenkaan turvaamaan kaikkien oppilaiden hyvää opetusta yhteisissä opetusryhmissä, eikä inkluusiota näin ollen edes haluta tavoitella. Keskushallinnon ponnistelut inkluusion lisäämiseksi ovat turhia, elleivät koulut ja niiden henkilöstö sitoudu yhteisiin tavoitteisiin. Yksittäisten koulujen inkluusiokehitys vaatii asiasta innostuneita vaikuttajia, sillä asenteet tarttuvat yhteisöissä ja kulttuureissa. (Moberg 2001, 93.) Runsas (1991, 44) toteaa, että hyväksyvät asenteet ovat sinälläänkin arvokkaita, sillä ne luovat pohjaa koulussa tapahtuvalle sosiaaliselle inkluusiolle. Opettajista lähtevät myönteiset asenteet inkluusiota kohtaan voivat vaikuttaa myös koko yhteiskuntaan (Gaad 2004).

Opettajien asenteet eivät voi muuttua ilman koulun rakenteissa ja toimintaedellytyksissä tapahtuvia muutoksia (Moberg 2001, 94). Voidaan ajatella, että jotta opiskelijoiden ja opettajien asenteet muuttuisivat myönteisemmiksi inkluusiota kohtaan, tarvitaan muutosta myös koulun ja opettajankoulutuksen rakenteissa. Inkluusiota ja myönteisiä asenteita ei saavuteta Rousen (2008) mukaan vain lisäämällä opettajien taitojen ja tietojen määrää. Käytäntöjä pitää muuttaa toimivammiksi ja työskentelyyn tulee sitoutua (ks. myös Mäkinen & Kallio 2007, 36–38). On tärkeää kyseenalaistaa oletuksia, asenteita ja uskomuksia ihmisten erilaisuudesta. Opettajien ja muun koulun henkilökunnan, sekä opettajaopiskelijoiden pitäisi omaksua asenne, että kaikkia oppilaita kannattaa opettaa, sillä kaikki voivat oppia, kunhan opetus toteutetaan kaikille sopivalla tavalla. (Evans 2000; Ferguson 2008; Huttunen & Ikonen 1999, 71; Ihatsu ym. 1999, 18; Muthukrisna 2000; Praisner 2003) Tällaisen ajattelu-

mallin omaksuminen ei ole kuitenkaan helppoa ja yhteistyön onnistumisessa ovat tärkeitä tekijöitä opettajan ammatillisuus ja oma henkilökohtainen kasvuprosessi (Murto 1999, 33). Toisaalta, ei voida sanoa varmasti, että tarvitaanko myönteistä asennetta, jotta koulusta voi tulla inklusiivinen vai muuttavatko asenteet, kun koulusta tulee inklusiivinen? (Dyson & Millward 1999, 18).

2.4 Inklusio Suomessa

Suomessa perustettiin vuonna 2008 työryhmä pohtimaan, kuinka lisääntyttä erityisoppi-
laiden määrää saataisiin vähennettyä ja miten erityistä tukea tarvitsevia oppilaita voitaisiin
inklusion periaatteen mukaisesti opettaa yhä enemmän yleisopetuksen ryhmissä (Merimaa
2009). Perusopetuslakiin tehtiin muutos, ja uusi erityisopetuslaki tuli voimaan syksyllä
2011. Laki toi kouluihin kolmiportaisen tuen järjestelmän, jonka tarkoituksena on lisätä
etenkin ennaltaehkäisevää tukea ja yleisopetuksen luokissa tarjottavaa tukea erityistä tukea
tarvitseville oppilaille. Tuen periaatteena on pyrkiä tarjoamaan oppilaille ensin yleistä tu-
kea, jonka avulla tuetaan oppilasta oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa. Jos yleinen tuki
ei riitä, siirrytään tehostetun tuen portaalle. Tehostettu tuki on yksilöllisempää ja voimak-
kaampaa kuin yleinen tuki ja ennen sen aloittamista oppilaalle tehdään pedagoginen arvio
jonka pohjalta laaditaan oppimissuunnitelma. Jos nämä keinot eivät riitä, siirrytään erityi-
seen tukeen. Erityistä tukea varten laaditaan moniammatillisesti tehtävä pedagoginen selvi-
tys, sekä hallintapäätös tuen antamisesta. Erityisen tuen vaiheessa oppilaalle laaditaan hen-
kilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus
2011.) Opiskelun tuen tarjoamisen lähtökohtana on kohdata kaikki oppilaat tasavertaisina ja
reagoida jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Tämä tarkoittaa vastaamista niin tuen
tarpeeseen kuin lahjakkuuteenkin. (Opetushallitus 2010; Opetushallitus 2011; Opetusminis-
teriö 2007b, 24; Opetusministeriö 2010:6, 45; Sarlin & Koivula 2009.) Lakimuutoksen
myötä suomalaisessa koulujärjestelmässä otettiin askel inklusiivisempaa koulua kohtaan.

Rakenteiden uudistaminen ei kuitenkaan tuota automaattisesti uutta pedagogista kulttuuria
(vrt. Jokinen ym. 2000, 18). Se kuinka hyvin lakimuutos ja sen myötä lisääntynyt integroin-

ti on otettu vastaan, riippuu kunnasta ja koulusta. Erityisopetuksen strategia ei tullut kaikissa kouluissa käytännöksi, vaan strategiamallia esimerkiksi kierrettiin, sovellettiin väljästi tai toteutettiin pelkästään muodollisesti. Kunnat saattavat käyttää samoja käsitteitä, mutta lähestymistavat ja tulkinnat vaihtelevat. Näyttäisi kuitenkin siltä, että erityisopetuksen strategian ja uuden lain soveltamisessa on edistytty, mutta kukin kunta ja kaupunki on edennyt omassa tahdissaan ja omalla tavallaan. Muutos on käynnissä, mutta toiminta ei ole vielä vakiintunut käytännöksi. (Ahtiainen ym. 2012, 6.) Kivirauma (2009, 45) toteaaakin että uudet strategiat eivät yleensä tarkoita vanhojen käytäntöjen häviämistä, vaan vanhat erityisopetusmuodot jäävät elämään uusien rinnalle. Koulun kehittäminen ja virallisen tason koulu-uudistukset eivät siis aina kohtaa todellisuudessa.

2.5 Inklusiota hidastavia tekijöitä

Integraation periaate on tunnettu Suomessa jo 1970-luvulta lähtien, jolloin peruskoulua lähdettiin muokkaamaan integroivampaan suuntaan. Integraatio on kuitenkin rantautunut Suomen lainsäädäntöön ja opettajien suosioon hyvin hitaasti (Ihatsu 1995, 70–79; Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 11; Moberg 2002). Suomalaisista kouluista tehty tutkimus (Kuuskorpi 2012) osoittaa, että opetus ei ole muuttunut paljon sitten 1970-luvun, vaan kouluissa on edelleen paljon inklusiivisuutta hidastavia ja estäviä tekijöitä, kuten esimerkiksi yleis- ja erityisopetuksen kaksoisjärjestelmällisyys, opettajien ja opettajaopiskelijoiden toiminta sekä koulun rakenteet.

Naukkarisen (2002, 346–347) mukaan kaksoisjärjestelmä erottaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen muun muassa omiksi tieteenaloikseen ja omiksi opettajankoulutuksikseen. Näkyvimmin kaksoisjärjestelmällisyys tulee esiin erityisoppilaiden sijoittamisessa omiin luokkiinsa tai kouluihinsa. Kaksoisjärjestelmän oppilaita erotteleva tapa perustuu ajatukseen, että ongelmat eivät ole koulussa tai oppimisympäristössä, vaan oppilaassa, eikä opetusta näin ollen saada onnistumaan yleisopetuksen luokassa. Jos oppilas ei sovi yleisopetukseen, hänet siirretään erityisopetukseen. (Naukkarinen 2004, 75.) Erityisopetuksen piirissä on käsitys siitä, että etenkin elimelliset vammat luovat oppilaille erityisiä opetukselli-

sia tarpeita, ja heitä täytyy opettaa eri tavalla ja eri paikassa kuin tavallisia lapsia (Vehmas 2005, 14). Suomessa on totuttu ajattelemaan, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on heidän etunsa mukaista sijoittaa erityisopetukseen (Moberg 2001, 89; Moberg 1996, 121). Normista poikkeavien oppilaiden, kuten aistivammaisten ja kehitysvammaisten, on katsottu oppivan parhaiten ”keskenään”. Segregoitu erityisopetus kehitettiin palvelemaan kuitenkin myös muidenkin kuin pelkästään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista. Erityisluokilla on pyritty opettamaan erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ja siten pidetty ”hankalat oppilaat” pois yleisopetuksen luokista. Tämä järjestelmä on pitänyt yllä sosiaalisia luokkeroja. (Ikonen 2009, 15.) Erityis- ja yleisopetuksen opettajat eivät myöskään tee riittävästi yhteistyötä (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009).

Suomalaista koulujärjestelmää on lähdetty rakentamaan inklusiivisemmaksi usein fyysisen integraation kautta. Järjestämisessä on yleisesti kaksi eri tapaa, joita ovat kokonainen erityiskoulu fyysisesti samassa rakennuksessa yleisopetuksen koulun kanssa tai erityisluokkia ja erityisopettajia yleiskouluissa. (ks. Leskinen & Moberg 2002.) Inklusioajattelun myötä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoitusratkaisut ovat monipuolistuneet, eikä ryhmiä muodosteta enää yhtä usein diagnostisin perustein. Toisaalta, erityistä tukea tarvitseville oppilaille on syntynyt uudenlainen pienryhmämalli, jossa oppilaita ei erotella diagnostisin perustein, mutta kaikki eri tavoin ”erilaiset” oppilaat ovat yhdessä (ks. Naukkarinen 2005a, 20–22). Näitä ryhmiä kutsutaan usein inklusiivisiksi ryhmiksi. Ne eivät kuitenkaan sitä ole, sillä näissä ryhmissä erityistä tukea tarvitsevia opetetaan erillisesti, eikä kaikkien oppilaiden kanssa yhdessä (Ladonlahti & Naukkarinen 2006).

Asenteiden ja toiminnan välinen yhteys ei ole suoraviivaista. Vaikka opettajien asenteet olisivatkin myönteisiä, vallitseva koulukulttuuri ohjaa valitsemaan tietynlaisia toimintatapoja (Ruoho 1996, 170 - 172, 194). Niin ikään kasvattajan omat arvot saattavat olla keskenään ristiriitaisia ja toimintaan vaikuttavat myös monet ulkoiset tekijät, jotka voivat olla ristiriidassa opettajan omien arvojen, uskomusten ja tietojen kanssa (Daniels ym. 2000, 129–131; From 2010, 11, 91, 109, 115; Ruoho 1996, 170–172). Tällaisia ulkoisia tekijöitä voivat olla muiden muassa kiire ja resurssien puute (esim. Avramidis & Norwich 2002; Daniels ym. 2000).

Suurin osa nykyisistä opettajista ja opettajaopiskelijoista on käynyt koulunsa aikana, jolloin integraatiota tai inklusiota ei ole pidetty kovin tavoiteltavana, eikä sitä ole juurikaan kouluissa toteutettu. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden omat koulukokemukset homogeenisestä oppilasaineksesta voivat vaikuttaa asenteisiin inklusiivisesta opetuksesta. Saloviita (1998) on esittänyt, että inklusioideologiaa pidetään yleisesti hyvänä asiana, mutta sitä ei tavoitella aktiivisesti, sillä opettajat ja opiskelijat saattavat ajatella tilanteen olevan jo hyvä. Opettajat myös vastustavat inklusiota, sillä sen toteuttaminen käytännössä koetaan ongelmalliseksi.

Naukkarisen (2005b, 17–18, 22–23) mukaan opettajat eivät saa opettajankoulutuksesta tarpeeksi valmiuksia opetuksen eriyttämiseen. Yksi syy valmiuksien puuttumiseen voi olla se, että luokanopettajat eivät koe erityispedagogiikkaa opintojensa aikana tarpeelliseksi ja huomaavat sen hyödyllisyyden vasta työelämässä. Inklusiota hidastavat myös opettajien haluttomuus inklusioon, puutteellinen yhteistyö, inklusion kokeminen vaikeaksi ja työlääksi, sekä resurssien puute. (Avramidis & Norwich 2002; Daniels ym. 2000.) Ongelmallisuutta aiheuttavat myös termistöt. Opettajankoulutuksissa ja virallisissa asiakirjoissa käytettävät termit – osallistava opetus, lähikouluperiaate ja yhteistoiminnallisuus – voivat jäädä opettajille ja opiskelijoille irrallisiksi käsitteiksi, joita ei välttämättä ymmärretä, saati osata ottaa käytäntöön. (Naukkarinen 2005b, 17–18.)

Koulun rakenteisiin liittyviä inklusiota hidastavia syitä on monia. Ensinnäkin, opetus on usein hyvin opettajakeskeistä, joten peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukainen oppijalähtöinen oppimiskäsitys ei juurikaan ilmene opetuksessa. Toiseksi, opetusjärjestelmät ja luokkahuoneet ovat joustamattomia ja nykyiset pedagogiset ja didaktiset menetelmät eivät ole riittäviä inklusiivisen luokan opettamiseen. (Ikonen & Virtanen 2007, 10; Jylhä 2007, 197; Kuuskorpi 2012.) Kolmas syy liittyy opetussuunnitelmiin. Vaikka koulun tehtävä on opetussuunnitelman perusteiden mukaan sekä opettaa että kasvattaa (Opetushallitus 2004), koulun arjessa koulun tehtävä liitetään kuitenkin vahvemmin opettamiseen. Esimerkiksi Oravakangas (2005, 80) on todennut, että opettajat kokevat opetussuunnitelmien olevan niin laajoja, että kasvatukselle ei jää tarpeeksi aikaa. Näin ollen voidaan ajatella, että

erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ottaminen yleisopetukseen vähentää opetukseen käytettävää aikaa. Inklusiivisessa luokassa sosiaaliset taidot ovat kuitenkin yhtä tärkeitä kuin akateemiset taidot (Peterson & Hittie 2003, 161).

Scruggs ja Mastropieri (1996) kiteyttävät integraation kehittymiseksi vaaditut asiat seuraavasti:

- 1) aikaa suunnitteluun saatava lisää
- 2) asianosaisten saatava koulusta
- 3) henkilöstöresursseja on saatava lisää
- 4) materiaalisia resursseja lisää
- 5) luokkakokoa pienennettävä
- 6) vamman vaikeusaste on otettava huomioon.

Inklusiivisen koulun toteuttaminen ei siis onnistu pelkästään sijoittamalla erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksen luokkiin, vaan inklusiivisuus vaatii muutoksia koulunrakenteissa, lisäkoulutusta ja tarvittavia resursseja onnistuakseen.

2.6 Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat

Erityisopetusta saavia oppilaita on nimitetty eri aikoina ja eri yhteyksissä monin eri tavoin. Nimitykset heijastavat näkökulmia, joista oppilaiden erilaisuutta ja koulujärjestelmän kykyä kohdata erilaisuus on kulloinkin tarkasteltu. 1960–1980-luvuilla erityisopetusta saavista oppilaista käytettiin nimitystä ”pedagogisesti poikkeavat”. Poikkeavista oppilaista alkoi tulla ”erilaisia” oppijoita 1980-luvun kuluessa, jolloin myös alettiin välttää leimaavia nimityksiä. 2000-luvun alussa on yleistynyt nimitys ”erityisen tuen tarpeessa” oleva oppilas. Myös opetuslaissa puhutaan erityisen tuen antamisesta. Tätäkin nimitystä on kritisoitu epämääräisyyden ja määrittelemättömyyden vuoksi. Erityisopetusta saavista oppilaista käytettävät käsitteet ovat erityispedagogiikassa keskeisiä ja voisi olettaa, että niiden määritteilyyn olisi kiinnitetty erityistä huomiota. Uusia nimityksiä ovat esimerkiksi ”lisätuen tarpeessa” tai ”tehostetun tuen tarpeessa” oleva oppilas. (Moberg & Vehmas 2009, 57–58.) Erityisopetuksen strategiassa käytetään nimitystä ”erityistä tukea tarvitseva oppilas”.

Erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas ei ole harvinaisuus tämän päivän koulussa. Vuonna 2011 noin kymmenesosa peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea. (Tilastokeskus 2012.) Tehostettua tukea sai 8.1 % erityisen tuen piirissä olevista oppilaista ja erityistä tukea sai 3.3 %. Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden yleisin tukimuoto oli osa-aikainen erityisopetus. Osa-aikaista erityisopetusta saavilla oppilailla on lieviä oppimisen tai sopeutumisen pulmia, eikä heillä ole erityisopetuksen siirtopäätöstä. Erityisopetukseen siirretyillä oppilailla ei ole edellytyksiä saavuttaa peruskoulun oppimäärän vaatimuksia esimerkiksi kehitysviivästymän tai tunne-elämän vaikeuksien vuoksi (Opetushallitus 2010). Oppilas voi saada osa-aikaista erityisopetusta kaikilla tuen portaililla. Lukuvuonna 2010–2011 osa-aikaista erityisopetusta sai 21.7 % peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus 2012).

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut tasaisesti. Vuonna 1995 erityistä tukea tarvitsevia oppilaita oli 2.9 % peruskoulun oppilaista, vuonna 2010 prosenttiosuus oli 8.5 %. Vuonna 2011 erityistä tukea saavien oppilaiden määrä laski ensimmäistä kertaa edellisestä 8.1 prosenttiin. Lasku johtunee uudesta erityisopetuslaista, jolloin osa oppilaista, joille olisi ennen tehty erityisopetuspäätös, sai vain tehostettua tukea (Tilastokeskus 2012). Erityisopetukseen otettujen oppilaiden määrän kasvu on jatkunut jo pitkään, ja etenkin sellaisten oppilaiden määrä, joilla on tunne-elämän häiriöstä tai sosiaalisesta sopeutumattomuudesta johtuvia oppimisvaikeuksia, on lisääntynyt (Opetushallitus 2010). Erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden sukupuolijakauma ei ole tasainen, vaan tukea saavista oppilaista noin kaksi kolmasosaa on poikia (Tilastokeskus 2012).

TAULUKKO 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet oppilaat vuonna 2011 (Tilastokeskus 2012.)

	Tehostettua tukea saaneet oppilaat %	Erityistä tukea saaneet oppilaat %
Tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osuus peruskoulun oppilasmäärästä		
vuosiluokat 1-6	3.5	7.0
vuosiluokat 7-9	2.9	10.2
Sukupuolijakauma		
tyttöjä	35.0	31.0
poikia	65.0	69.0
Tukimuotoa saaneiden osuus tukea saaneista oppilaista		
osa-aikainen	77.5	34.1
tukiopetus	55.2	29.7
avustaja ja/tai tulkitsemispalveluja	39.7	47.3

Erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden prosentuaalinen osuus koko oppilasjoukosta vaihtelee huomattavasti Suomen eri alueilla. Pohjanmaalla tehostettua tukea saaneiden osuus kaikista oppilaista oli yli 5 %. Manner-Suomessa vastaava luku oli pienin, 2 %. Ahvenanmaalla tehostettua tukea ei järjestetty lainkaan. Päijät-Hämeen maakunnassa erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä oli suurin, lähes 11 %, ja pienin Pohjois-Pohjanmaalla, jossa alle 6 % sai erityistä tukea. Ahvenanmaalla erityistä tukea saaneita oli 4 % oppilaista. (Tilastokeskus 2012.)

Myös erityisopetuksen järjestämispaikka vaihtelee alueittain. Erityiskoulujen määrä on vähentynyt tasaisesti, mutta tästä huolimatta niissä opiskelee yhä suuri määrä oppilaita. Keskimäärin erityisryhmässä tai -luokassa opiskelee kaikista peruskoululaisista noin 4 %. (Ahtiainen ym, 21). Erityiskouluja on paljon etenkin Uudellamaalla ja Varsinais-Suomessa. Erityisopetukseen siirretyistä oppilaista erityisryhmissä opiskeli vuonna 2007 Pohjanmaalla 25 % ja Ahvenanmaalla jopa 80 %. Maan keskiarvo oli tuolloin noin 50 %. (Opetusministeriö 2007b, 32.) Vuonna 2011 erityisopetukseen siirretyistä oppilaista 48 prosentilla erityisopetus järjestettiin kokonaan tai vähintään 50 prosenttisesti yleisopetuksen luokassa (Tilastokeskus 2012). Erityisopetuksen käytännöt vaihtelevat paljon kunnittain ja kouluittain jär-

jestämipaikan lisäksi myös esimerkiksi erityisopetukseen siirtämissä päätöksissä, tukitoimissa ja tukiopetuksen antamisessa (Opetusministeriö 2007b, 31, 39, 58).

Erityisopetuspäätösten määrä kasvoi vuosina 1994–2004 tasaisesti, kuten myös opetuksen järjestäminen erityisluokassa (+ 29,4 %). Myös opetuksen järjestäminen kokonaan yleisopetuksen ryhmässä on kyseisenä ajanjaksona kasvanut monisatakertaisesti (+ 926,9 %). (Opetusministeriö 2007b, 29.) Toisaalta Suomessa on olemassa kansainvälisessä kontekstissa harvinainen erityisopetuksen muoto, laaja-alainen erityisopetus, jonka myötä monet oppilaat saavat tukea ja erityisopetusta ilman erillistä erityisoppilasstatusta (Takala ym. 2009).

3 OPETTAJIEN JA OPETTAJAOPISKELIJOIDEN INKLUUSIOASENTEET JA ASENTEISIIN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen liittyy paljon mielipiteitä. Mobergin (2002) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen suhtautuminen voidaan jakaa kahteen ryhmään: integraation vastustajiin ja puolustajiin. Integraation vastustajat perustelevat kantaansa etenkin erityisoppilaiden tarpeella saada juuri heille sopivaa opetusta. Heidän perusväittämänsä ovat:

1. Osa oppilaista eroaa niin paljon enemmistöstä, että yleisopetus ei pysty tyydyttämään heidän erityistarpeitaan.
2. Kaikki opettajat eivät pysty opettamaan kaikkia oppilaita. Erityisopettajilta vaaditaan erityiskoulutuksen antamaa osaamista.
3. Erityisopetuksen antamisen edellytyksenä on erityisopetuksen tarvitsijan tunnistaminen ja nimeäminen.
4. Tehokas yksilöllinen opetus edellyttää toisinaan erillistä erityisopetusta.
5. Opetuksen laatu on tärkeämpi kuin sen paikka.

Integraation puolustajat tarkastelevat näitä väittämiä toisinpäin:

1. Oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Erityisopetusta ei tarvita, sillä kaikkien opetukseen pätevät samat yleisperiaatteet.
2. Hyvä opettaja kykenee opettamaan kaikkia yksilöllisesti.
3. Ketään ei tarvitse leimata erilaiseksi erityisopetusta varten. Erillisen erityisopetuksen järjestäminen on lisäksi kallista.
4. Kaikki oppilaat voivat saada hyvän opetuksen tavallisissa luokissa. Eristäminen loukkaa vapautta ja tasa-arvoa.
5. Erillään annettava opetus on aina diskriminoivaa. Paikka on olennaisempi kuin opetuksen laatu. (Moberg 2002, 35, 39.)

Inklusiivisen kasvatuksen puolustajat nojaavat etenkin siihen, että jokainen ihminen tulisi huomioida omana yksilönään. Tämä on mahdollista, kun siihen ollaan asenteellisesti valmiita. Inklusion vastustajat taas ajattelevat, että osa ihmisistä soveltuu tietynlaiseen opetukseen ja osa ei, ja he puolustavat etenkin “tavallisten oppilaiden oikeutta” oppia joukossa, jossa ei ole häiriötekijöitä. Toisaalta myös erityiskasvattajat voivat puolustaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeutta opetukseen, jossa huomioidaan ennen kaikkea yksilöllisesti erityistä tukea tarvitsevien tarpeita. Inklusion vastustajat ajattelevat, että tietyt oppilaat tarvitsevat erityistä tukea, kuten terapiaa, jotta heistä voi tulla tasavertaisia kansalaisia. He pelkäävät myös ennakkoluuloja, oppimistulosten huonontumista ja sitä, että oppilas voi joutua kiusatuksi, josta seuraa itsetunnon heikentymistä. (ks. Naukkarinen 2005b, 21). Integraation puolustajat taas katsovat, että segregointi on syrjintää, joka estää tasavertaisuutta (Hausstätter 2011). Vuonna 1995 Suomen erityiskasvattajien liitto teki integraatiokannanoton, jossa esitettiin, että vammaisella lapsella ja nuorella on oikeus hyvään opetukseen, eikä integraatiota voi käyttää säästökeinona. Inklusion toteuttaminen vaatii onnistuakseen riittäviä resursseja. (Moberg 1996, 132–133.)

Opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteita inklusiota kohtaan onkin selvitetty useissa tutkimuksissa. On havaittu, että asenteet vaihtelevat kielteisistä melko myönteisiin. Tutkimusten perusteella inklusioasenteisiin yhteydessä olevia tekijöitä ovat muiden muassa erityispedagogiikan opiskelu ja kokemus omista valmiuksista kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tässä luvussa tarkastellaan kansainvälisiä sekä kotimaisia tutkimuksia opettajaopiskelijoiden ja opettajien inklusioasenteista ja asenteisiin yhteydessä olevista tekijöistä. Tuloksia on koottu taulukoihin 1a ja 1b.

Suomalaisissa tutkimuksissa on todettu, että erityisopettajaopiskelijat ja erityisopettajat ovat luokanopettajia integraatiomyönteisempiä, vaikka inklusioasenteet ovat yleisesti melko kielteisiä (Kaattrasalo 2006; Moberg 2001; Moberg & Leskinen 2002; Mäkinen & Vuohiniemi 2001). Kansainvälisesti opettajaopiskelijoiden ja opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat hieman myönteisempiä kuin suomalaisissa tutkimuksissa. Erityisopettajien asenteet ovat tutkimusten mukaan myönteisempiä kuin luokan- ja aineenopettajien. (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Dupoux, Wolman & Estrada 2005; Romi &

Leyser 2006; Scruggs & Mastopieri 1996.) Erityisopettajaopiskelijoiden integraatiomyönteisyyttä voi selittää muun muassa erityispedagogiikan opiskelun määrä. Monessa tutkimuksessa on todettu, että inklusioon suhtautuvat myönteisimmin ne, joilla on erityispedagogista koulutusta. (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Ellis & Porter 2005; Forlin ym. 2009; Hutzler, Zach & Gafni 2005; Koutraba, Vamvakari & Steliou 2006; Moberg & Savolainen 2003).

Yleisopetuksen opettajilla on keskimäärin kielteisemmät asenteet inklusiota kohtaan, kuin erityispedagogiikan opettajilla. Kielteinen suhtautuminen voi johtua Lopesin ym. (2004) havainnosta, jonka mukaan yleisopetuksen opettajat kokevat, että inklusiivinen opetus heikentää yleisopetuksen tasoa. Toisaalta on myös tutkimustuloksia, joissa erityisopettajat suhtautuvat inklusioon luokanopettajia kielteisemmin. Tämä voi johtua erityisopettajien halusta säilyttää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen omana erityisalanaan. Aineenopettajien asenteet poikkeavat usein erityis- ja luokanopettajien asenteista. Oppiainekeskeisempien aineenopettajien on todettu suhtautuvan inklusioon alaluokkien opettajia kielteisemmin. (Avramidis & Norwich 2002; Ellins & Porter 2005; Leskinen & Moberg 2002, 34–35; Lopes ym. 2004; Moberg 2001, 88.)

3.1 Kokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista ja henkilöistä

Avramidis ym. (2000) tutkivat 135 opettajaopiskelijan suhtautumista inklusioon. Tuloksista ilmeni, että opiskelijoilla oli keskimäärin myönteinen suhtautuminen inklusioon, mutta asenne inklusiota kohtaan riippui integroitavan oppilaan vamman laadusta. Oppilaat, joilla oli tunne-elämän ja käyttäytymisen vaikeuksia, koettiin hankalimmin inklusoitaviksi yleisopetuksen ryhmiin. Iällä, sukupuolella tai opettamiskokemuksella ei todettu olevan yhteyttä inklusioasenteisiin, mutta erityispedagogisella koulutuksella kyllä. Erityispedagoginen koulutus lisäsi inklusiomyönteisyyttä sekä opiskelijoiden valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajilla, joilla on kokemusta erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista, on myönteisempi asenne kuin niillä, joilla kokemusta ei ole (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Kalyva 2007; Avramidis &

Norwich 2002; Campell & Gilmore 2003; Forlin ym. 2009; Hutzler ym. 2005). Myös Leroy ja Simpson (1996) totesivat, että mitä enemmän opettajilla on kokemusta erityistä tukea tarvitsevista lapsista, sitä enemmän heillä on luottamusta omaan kykyihinsä ja sitä myöskin opettajilla on myös myönteisempi asenne inklusiota kohtaan. (Leroy & Simpson 1996.) Campbellin & Gilmoren (2003) tutkimuksessa selvisi, että opettajaopiskelijoiden inklusiomyönteisyys sekä heidän kokemansa pätevyys kohdata vammaisia oppilaita kasvoi, kun he saivat lisää tietoa oppilaan vamman laadusta. Myös Shade ja Stewart (2001) totesivat koulutuksen vammaisuudesta lisäävän myönteisyyttä. Koettu valmiuden tunne kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on myös muissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä asenteisiin (Avramidis ym. 2000; Sharma, Forlin & Loreman 2008). Tutkimukset ovat osoittaneet, että suopeimmin integraatioon suhtautuvat siis ne opettajat, joilla on sekä tietoa että taitoa.

Romi ja Leyser (2006) tutkivat israelilaisten opettajaopiskelijoiden asennoitumista inklusiioon. Tulosten mukaan opiskelijoiden asenne oli myönteinen, mutta opiskelijat kokivat huolenaiheeksi etenkin käyttäytymisen ongelmat sekä omat luokanhallintataitonsa inklusivisessa luokassa. (Romi & Leyser 2006.) Niillä opettajilla, jotka ovat olleet joko opetustehtävissä tai henkilökohtaisessa elämässään tekemisissä erityistä tukea tarvitsevien kanssa, on todettu olevan myönteisemmät asenteet (Forlin ym. 2009). Toisaalta joissakin tutkimuksissa esimerkiksi vammaisilla perheenjäsenillä ei ole ollut merkitystä (Ks. Sharma ym. 2008.)

3.2 Kokemus omasta valmiudesta kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita

Suomalaisissa 1994–1995 tehdyissä integraatiotutkimuksissa havaittiin, että integraatioko-keilut muun muassa lisäsivät oppilaiden kykyä sietää erilaisuutta ja paransivat ilmapiiriä. Integraatio kuitenkin lisäsi opettajien työmäärää. Integrointi edellytti sitä, että prosessia oli kehitelty hyvin ja että sekä vanhemmat että opettajat olivat siihen sitoutuneita. (Ihatsu ym. 1999, 25–29.) Inklusion onnistuminen vaatii siis riittävästi tukitoimia. Resurssien riittä-

vyys on yhteydessä myös asenteisiin. Jos opettajat tai opettajaopiskelijat eivät koe, että heillä on tarpeeksi resursseja, kuten esimerkiksi erityisopettajan apua, asennoituminen inklusioon on kielteistä (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Lopes ym. 2004). Inklusio nähdäänkin usein tietynlaisena ihannetilana, jota kannatetaan ideologiana, mutta käytännössä sitä ei uskota voitavan toteuttaa, eikä sitä välttämättä edes pidetä tavoiteltavana kehityslinjana. Inklusioon voidaan liittää myös pelkoja. (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Croll & Moses 2000; Moberg 1998, 2001; Moberg & Leskinen 2002, 34–35; Romi & Leyser 2006.) Opettajista läheskään kaikki eivät katso itsellään olevan taitoja, valmiuksia ja resursseja inklusion toteuttamiseksi (ks. Gaad 2004, 318; Scruggs & Mastopieri 1996). Jos opettaja kuitenkin kokee itsellään olevan valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, lisää se vahvasti inklusiomyönteisyyttä (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Carroll ym. 2003; Ellins & Porter 2005; Scruggs & Mastopieri 1996).

3.3 Ikä ja sukupuoli

Iän ja sukupuolen yhteydestä inklusioasenteisiin ei ole tutkimuksissa saatu yhteneviä tuloksia. Osassa tutkimuksista näillä muuttujilla on hieman yhteyttä asenteisiin, osassa ei lainkaan. Naisten on havaittu suhtautuvan inklusioon hieman miehiä myönteisemmin. (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Hutzler ym. 2005; Moberg & Savolainen 2003; Romi & Leyser 2006). Sukupuoli ei kuitenkaan ole vahva asennetekijä, ja on myös tutkimuksia, joissa sukupuolella ja inklusioasenteella ei ole havaittu yhteyttä (Dupoux ym. 2005). Iän yhteydestä asenteeseen on saatu samansuuntaisia tuloksia. Osassa tutkimuksista (Avramidis & Norwich 2002; Moberg & Savolainen 2003) on havaittu, että nuoret suhtautuvat inklusion myönteisemmin ja osassa (Avramidis ym. 2000; Praisner 2003) on havaittu, että ikä ei ole yhteydessä asenteeseen. Iällä on merkitystä kuitenkin opetuskokemuksen kannalta. Nuoret kokemattomimmat opettajat suhtautuvat inklusioon myönteisemmin verrattuna kokeneisiin opettajiin (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002).

3.4 Muita tekijöitä

Tutkimuksissa on löydetty myös muita inklusioasenteeseen liittyviä tekijöitä. On havaittu, että inklusoitavan oppilaan vamman laatu on yhteydessä asenteeseen (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Scruggs & Mastopieri 1996). Avramidis ja Norwich (2002) totesivat lainsäädännön heijastelevan opettajien inklusioasenteisiin. Dupouxin ym. (2005) tutkimuksessa havaittiin, että asenteisiin vaikuttaa myös kanssaopettajien asenne. Jos opettajaa näkee muiden opettajien suhtautuvat inklusioon myönteisesti, myös oma suhtautuminen on myönteisempää. Niin ikään opettajien työyhteisössään kokema tuki lisää integraatiomyönteisyyttä (Avramidis & Norwich 2002). Symeonidou ja Phtiaka (2009) havaitsivat, että opettajien perus- ja täydennyskoulutukset eivät muokkaa opettajien asenteita inklusiota kohtaan tarpeeksi myönteisiksi, ja etenkin (inklusiota edistävän) täydennyskoulutuksen haaste on se, miten opettajien aiemmat uskomukset ja oletukset osataan ottaa huomioon. (Symeonidou & Phtiaka 2009.) Inklusioasenteisiin vaikuttavia tekijöitä on siis useita, eikä koulutuksella pystytä välttämättä täysin vaikuttamaan opiskelijoiden asenteisiin.

TAULUKKO 2. Inklusioasenteisiin yhteydessä olevat tekijät tutkimuksissa

Tutkimus	Aseenteeseen yhteydessä oleva tekijä	Henkilökohtaiset kokemukset	Eriyispedagogiikan opiskelu	Luokan-, aineen- ja erityisopettajien erot
Avramidis, Bayliss & Burden 2000: opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet	Opetus-harjoitelut lisäsivät myönteistä asennetta	Ei yhteyttä	Opiskelu, lisätietojen saaminen lisäsivät myönteistä asennetta	Tiedeaineisiin suuntautuneet aineenopettajaopiskelijat suhtautuvat muita kielteiseen
Avramidis & Norwich 2002: kirjallisuuskatsaus opettajien inklusioasenteista	Positiiviset kokemukset lisäsivät useimmiten myönteistä asennetta	-	Koulutus opettajankoulutuksessa tai sen jälkeen lisäsi myönteisyyttä	Aineen opettajat suhtautuvat muita kielteisemmin
Scruggs & Mastopieri 1996: meta-analyysi opettajien inklusioasenteista	-	-	-	Et:t myönteisempiä kuin lo:t, lo:t myönteisempiä kuin ao:t
Forlin ym. 2009: interventiotutkimus opettajaopiskelijoiden inklusioasenteista	Kokemukset lisäsivät myönteistä asennetta	Kokemukset lisäsivät myönteistä asennetta	Opiskelu lisäsi myönteistä asennetta	-
Ellins & Porter 2005: tutkimus yläkouluopettajien inklusioasenteista	-	-	Opiskelu lisäsi myönteisyyttä	Tiedeaineisiin suuntautuneet aineenopettajaopiskelijat suhtautuvat muita kielteisemmin
Campbell & Gilmore 2003: opettajaopiskelijoille interventio-inkluisio	Harjoittelut lisäsivät pätevyyden tunnetta ja myönteistä asennetta	-	Tieto erityistä tukea tarvitsevista oppilaisista lisäsi myönteisyyttä	-
Caroll ym. 2003: interventiotutkimus opettajaopiskelijoiden asenteista	-	-	Ei vaikutusta (toisin vain pieni osa oli opiskellut)	-

(jatkuu)

TAULUKKO 2. (jatkuu)

Integroitavan oppiaan vamman laatu	Ikä tai sukupuoli	Uusi vai ko-kenut opettaja	Tarjottu tuki	Kokemus onko valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita	
On yhteydessä asenteeseen	Naiset hieman myönteisempiä	Nuoret muita myönteisempiä	Lisää myönteisyyttä	On vahvasti yhteydessä asenteeseen	
On yhteydessä asenteeseen	Naiset hieman myönteisempiä	Nuoret myönteisempiä	Tuen saaminen lisäsi myönteistä asennetta	-	
Vamman aste vaikuttaa paljon	-	-	-	Yhteydessä asenteeseen. Etenkin luokan- ja aineenopettajilla ei tar-	
-	Interventio lisäsi myönteisyyttä nuoremmilla sekä miehillä	-	-	-	
-	Naiset hieman myönteisempiä	-	-	On vahvasti yhteydessä asenteeseen	
-	-	-	-	Tieto ja kokemus lisä-sivät pätevyyden tunnetta	
-	Ei yhteyttä	-	-	Intervention myötä saatu kokemus lisäsi myönteisyyttä	

4 OPETTAJANKOULUTUS

4.1 Opettajankoulutus ja erityispedagogiikka

Lähes kaikissa maissa koulutetaan opettajia, mutta erillistä erityisopettajankoulutusta järjestetään vain Suomessa, Saksassa, Espanjassa, Slovakiassa ja Tšekin tasavallassa. Muissa maissa on erilaisia tapoja, joilla erityisopetusta käsitellään opettajien peruskoulutuksessa. Tuleville opettajille joko tarjotaan yleisluonteista tietoa, erityisopetus on kaikissa aineopinnoissa käsiteltävä läpäisyaihe tai opiskelijoille tarjotaan erikoistumisopintoja. Näiden eri käytäntöjen vaikutukset opettajien valmiuksiin kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ovat vaihtelevia. Erikoistumisopintojen on todettu antavan paremmat tiedot erityistarpeista kuin pelkän yleisluontoisen tiedon opettamisen, mutta tulokset vaihtelevat koulutuksen laajuudesta ja sisällöstä riippuen. (Meijer, Soriano & Watkins 2003.) Luokanopettajien saamat valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen siis riippuvat paljon siitä, minkälaista erityispedagogista koulutusta peruskoulutuksessa tarjotaan. Esimerkiksi, vaikka Suomessa on erityisopettajakoulutuksen myötä paljon erityispedagogista tietoa verrattuna vaikkapa Norjaan, on inklusion asema Suomessa huomattavasti inklusiivista Norjaa heikompi (Haussträtter & Takala 2008). Pelkkä erityispedagoginen osaaminen ei siis ole taakka inklusiiviselle koulujärjestelmälle.

Suomessa yliopistotasosta opettajankoulutusta järjestetään viidellätoista eri paikkakunnalla ja näissä opettajankoulutuslinjoja on yhteensä viisi. Yliopistossa voi opiskella lastentarhan-, luokan-, tai aineenopettajiksi sekä erityisopettajaksi tai opinto-ohjaajaksi. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto 2012.) Koulutusten perussisällöt, eli esimerkiksi opintojen pääaine, ovat yliopistoista riippumatta samat, mutta opinnot voivat painottua eri tavoin. Esimerkiksi Jyväskylän ja Joensuun yliopistossa erityisopettajaopiskelijoilla maisteriin tutkintoon voi sisältyä luokanopettajan ja erityisluokanopettajan tehtävään vaadittavat peruskoulussa opettettavien aineiden monialaiset opinnot. Helsingin ja Turun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa erityispedagogiikan opiskelijat valmistuvat erityisopettajiksi, ilman erityisluokanopettajan pätevyyttä. Myös aineenopettajakoulutuksessa on paikkakunta- ja alakohtaisia eroja. Aineenopettajaksi haetaan joko hakemalla pääaineen lisäksi opettajan pedagogisia

opintoja tai hakeutumalla suoraan aineenopettajakoulutukseen. Suoria aineenopettajakoulutuksia ovat esimerkiksi liikunnan- ja musiikinopettajakoulutukset. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto 2012.)

Jyväskylän yliopistossa luokan-, aineen- ja erityisopettajien koulutusohjelmien koulutussisällöt ovat keskenään hyvin erilaisia. Seuraavassa esitellään koulutusohjelmien opetussuunnitelmien perussisällöt ja kuinka erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen mainitaan opetussuunnitelmien tavoitteissa. Tarkastelussa on käytetty lähteenä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opasta vuodelta 2009–2010 sekä tiedekuntien omia opetussuunnitelmia.

4.1.1 Aineenopettajakoulutus ja inklusiivista kasvatusta koskevat tavoitteet

Aineenopettajaopiskelijoiden opinnot koostuvat opiskelijan oman pääaineen (esimerkiksi äidinkieli, musiikki, historia) opintojen lisäksi pedagogisista opinnoista. Opintoihin kuuluu 60 opintopisteen laajuisesti perus- ja aineopintoja. Opinnoista kasvatustieteen perusopintoja on 15 opintopistettä, opettajan työhön johdattelevia kursseja 10 opintopistettä ja harjoittelua 20 opintopistettä. Harjoittelut suoritetaan pääasiassa Jyväskylän yliopiston harjoittelukoulussa, Normaalikoulussa. Aineenopettajakoulutuksen perus- tai aineopintojen opintosuunnitelmissa ei ole kursseja, joiden tavoitteissa mainittaisiin erityisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen. Aineopintojen opiskelun tavoitteissa mainitaan kuitenkin osallistavan kasvatuksen olevan yksi opintojen keskeisistä teemoista. Aineenopettajakoulutuksen pedagogisten perus- ja aineopintojen opetussuunnitelmien (2009–2010) mukaan osallistavalle kasvatukselle ei ole omia opintojaksojaan, vaan aiheeseen perehdytään monissa opintokokonaisuuksissa. Aineenopettajakoulutuksen opetusohjelman aineopintojen tavoitteisiin on kirjattu inklusiivisuuteen liittyen seuraavia asioita:

opiskelijalla on valmiudet yksilön ja ryhmän kohtaamiseen (mm. inklusiivisen / osallistavan kasvatuksen ja monikulttuurisuuden kysymykset) --“Siksi koulutuksessa painotetaan aktiivisen kansalaisuuden, yhteiskunnallisen tasa-arvon, inklusiivisen / osallistavan kasvatuksen ja kulttuurienvälisen ymmärtämisen arvoja. (Aineenopettajakoulutus, tavoitteet, 2012; Aineenopettajakoulutus, aineopinnot, 2012.)

Aineenopettajakoulutuksen aineopintojen tavoitteissa mainitaan myös, että opiskelijat saavat valmiuksia yksilön ja ryhmän kohtaamiseen muun muassa inklusiivisuuden kysymysten kautta. Perusopintojen tavoitteissa inklusiivisuudesta ei vielä kuitenkaan puhuta. Jyväskylän yliopistossa voi opiskella myös liikunnan- ja musiikinopettajaksi, mutta näitä opetussuunnitelmia ei tarkastella tarkemmin tässä tutkimuksessa.

4.1.2 Luokanopettajakoulutus ja inklusiivista kasvatusta koskevat tavoitteet

Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat opiskelevat pääaineenaan kasvatustiedettä. Opintoihin kuuluu muun muassa vähintään 60 opintopisteen laajuiset perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM-opinnot) sekä opettajan pedagogiset opinnot harjoitteluineen. Näiden opintojen lisäksi tutkintoon sisältyy esimerkiksi sivuaine-, kieli- ja viestintäopintoja. Luokanopettajakoulutuksen harjoittelut suoritetaan pääosin Normaalikoululla. Opintoihin ei kuulu pakollisia erityispedagogiikan opintoja, vaan opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaan osallistavaa (inklusiivista) kasvatusta käsitellään integroidusti opintojaksoilla ja harjoittelut toteutetaan inklusiivisen opetuksen mukaisesti. Opetussuunnitelman mukaan opiskelijat saavat opintojaksojen ja harjoittelujen ansiosta valmiuksia heterogeenisen opetusryhmän opettamiseen. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa listataan 13 kurssia, joilla osallistuva kasvatusta ja monikulttuurinen opetus otetaan jollain tapaa huomioon. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009–2010 ja 2007–2009, 168–169,173; Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013.) Luokanopettajakoulutuksen kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnon tavoitteissa mainitaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen seuraavin tavoin:

Opiskelija tunnistaa oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavia oppijan ja oppimisympäristön keskeisiä piirteitä, riskejä ja tukemisen keinoja. Opiskelijalla on alustavat valmiudet yksilön ja ryhmän kohtaamiseen ja ryhmäprosessien arviointiin. (--) hänellä on valmiuksia rakentaa esteettömän opetuksen ja eriyttämisen keinoin inklusiivisia oppimisympäristöjä, jotka vastaavat kaikkien oppilaiden tarpeisiin. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009–2010, 168–169).

Myös opettajankoulutuslaitoksen tuoreimmassa opetussuunnitelmassa ja opettajakoulutuksen toimintakäsikirjassa kuvaillaan opiskelijoiden tavoitteita inklusiivisuuden osalta:

Hän kykenee ohjaamaan ja johtamaan pedagogisia prosesseja, jolloin hänellä on valmiuksia rakentaa esteettömän opetuksen ja eriyttämisen keinoin inklusiivisia/osallistavia oppimisympäristöjä, jotka vastaavat kaikkien oppilaiden tarpeisiin (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013, 1.)

--

Opinnoissa hankitaan käytännön työkaluja oppilaan oppimisprosessin ja osallistumisen tukemiseen heterogeenisessä opetusryhmässä ja syvennetään ymmärrystä joustavista opiskelujärjestelyistä, eriyttämisestä ja yksilöllistämisestä (Opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirja 2008).

Luokanopettajakoulutuksen tavoitteissa siis otetaan huomioon erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, ja pyritään siihen, että luokanopettajilla olisi valmiuksia ja ymmärrystä esimerkiksi eriyttämiseen sekä joustavien oppimisympäristöjen luomiseen.

4.1.3 Erityisopettajakoulutus ja inklusiivista kasvatusta koskevat tavoitteet

Erityisopettajaopiskelijoiden pääaine on erityispedagogiikka. Opintoihin sisältyy esimerkiksi yhteensä 120 opintopisteen verran erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opintoja ja opettajan pedagogisia opintoja. Opintoihin kuuluu myös harjoitteluja erityisopetuksen toimintaympäristöissä. Kuten muillakin kasvatustieteellisillä aloilla, opintoihin sisältyy kasvatustiedettä ja kieli- ja viestintäopintoja, sekä tutkielman tekemiseen valmistavia tutkimuskursseja. Erityisopettajien koulutuksessa pääpaino on kuitenkin erityispedagogiikan opiskelussa. Näissä opinnoissa käsitellään erityiskasvatuksen luonnetta ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita sekä diagnostisesti että didaktisesti. Erityispedagogiikan koulutuksen opetussuunnitelman tavoitteina on hankkia tietoja ja taitoja esimerkiksi tunnistamaan erityisen tuen tarve, opettaa tarkoituksenmukaisin yksilöllistetyin tavoin sekä erilaisuutta kunnioittaen. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009–2010, 43–47.) Inklus-

siivisuudesta on maininta esimerkiksi erityispedagogiikan opetussuunnitelman päätavoitteissa:

Yksilöllisten kehitysresurssien mukaista kasvua pyritään tukemaan inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti erilaisin kasvatuksellisin ja opetuksellisin keinoin, sopivin apuvälinein ja/tai oppimisympäristöä muuttamalla (Erityispedagogiikan opetussuunnitelma 2010–2013).

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan (2009–2010) sekä tiedekuntien omien opintosuunnitelmien mukaan sekä luokan-, erityis-, että aineenopettajaopiskelijat saavat opintojensa aikana opetusta inklusiivisuudesta ja valmiuksia esimerkiksi eriyttämiseen. Näiden opintojen näkyvyys kuitenkin vaihtelee koulutuslinjasta riippuen. Erityisopettajilla opinnoista suurin osa painottuu erityispedagogiikkaan, aineenopettajilla sen mainitaan olevan opinnoissa mukava oleva tema ilman erillisiä opintoja. Luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden on kuitenkin mahdollista opiskella erityispedagogiikkaa sivuaineena, jolloin niistä voi suorittaa perus-, aine- ja syventävät opinnot.

4.2 Opettajankoulutuksen inklusiivisuuden haasteet Jyväskylän yliopistossa

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-oppaissa inklusiivisen kasvatuksen kuvaillaan sisältyvän opintoihin luokan-, erityis- ja aineenopettajakoulutuksissa (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008–2010). Näin ei kuitenkaan käytännössä aina ole. Esimerkiksi Naukkarinen (2004, 64–65) väittää, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa ongelmia on esimerkiksi siinä, että opettajankoulutuksen henkilökunta ei toimi kuten se opiskelijoilleen opettaa. Opettajankoulutuksessa ei käytetä riittävästi henkilökunnan yhteistyötä vaativia yhteistoiminnallisia työtapoja, eikä osallistava kasvatusta ole juurtunut opettajankouluttajien työtapoihin. Yliopisto myös toistaa opiskelijoille tuttua opettajakeskeistä mallia, eikä anna esimerkkiä nykyisestä oppijalähtöisestä opetuksesta. Luokan-, erityis- ja aineenopettajaopiskelijat myös opiskelevat fyysisesti toisistaan erillään, omissa laitoksissaan ja rakennuksissaan. Yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien yh-

teistyö vaatisi tutuista toimintatavoista joustamista niin yliopistossa kuin koulumaailmassakin (Naukkarinen 2003, 104–106).

Kaksoisjärjestelmä ja erityisopettajien erityinen rooli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa johtaa helposti siihen, että luokan- ja aineenopettajat voivat ajatella, etteivät he ole kykeneviä opettamaan kaikkia oppilaita, eikä heidän tarvitse ottaa vastuuta jokaisen oppilaan opettamisesta. (Evans & Lunt 2002; Moberg 2001, 89–90; Väyrynen 2001, 27). Inklusioon ajatus, että kaikki opettajat voisivat opettaa kaikkia oppilaita, uhkaa omalla tavallaan opettajien rooleja; erityisopettajat eivät olisikaan enää erityiskasvatuksen ammattilaisia. (Rouse 2010, 51; Rouse 2008.) Inklusiivisuuteen siirtyminen vaatisi henkilöstöltä omien (syrjivien) käytänteiden ja asenteiden kyseenalaistamista (Naukkarinen 2003, 14). Opettajankoulutuslaitosten tulisikin tarjota opettajaopiskelijoille enemmän tietoa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja harjoitteluja, joissa opiskelijat pääsevät toimimaan erityistä tukea tarvitsevien kanssa sekä yhteistoimintaa eri opettajaopiskelijaryhmien kanssa. (Murto & Lehtinen 1999, 155; Opetusministeriö 2007b, 55.) Naukkarinen ja Ladonlahti (2006) 2006 esittävät, että opettajankoulutuksen osalta kritiikkiä voi kohdistaa siihen, että heterogeenisen oppilasryhmän ja oppilaiden moninaisten yksilöllisten oppimisprosessien opiskelu ei toteudu luokanopettajakoulutuksessa riittävästi. Opettajaopiskelijoiden asenteet inklusiota kohtaan tulisi saada myönteisiksi ja opettajankoulutuslaitoksilla on tärkeä rooli asenteiden muokkaajina. Opettajankoulutus on kriittinen tekijä siinä, miten opettajat suhtautuvat inklusioon ja miten päteviksi ja halukkaiksi he kokevat itsensä osallistumaan inklusiiviseen kasvatukseen. Opettajat, jotka kokevat saaneensa koulutuksestaan valmiuksia opettaa kaikenlaisia oppilaita, myös suhtautuvat inklusiivisuuteen myönteisesti. Myös ohjelmat, joissa opettajaopiskelijat ovat päässeet toimimaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, vaikuttavat myönteisesti inklusioasenteisiin. (ks. Forlin 2010, 6-7.)

Jyväskylän yliopistossa on vuodesta 2002 lähtien yritetty parantaa erityispedagogiikan asemaa luokanopettajankoulutuksessa. Inklusiivisen kasvatuksen periaatetta on pyritty edistämään muun muassa siten, että erityispedagogiikan professuuri on kohdennettu integraatioon ja yhden kasvatustieteen lehtorin virka on kohdennettu inklusiiviseen opetukseen. Myös tiedekunnan opettajankouluttajien täydennyskoulutusta on kohdennettu osallistavan

kasvatuksen haasteisiin vastaamiseksi. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Naukkarinen 2005b, 11.) Jotta opettajat osaisivat tulevaisuudessa työskennellä moniammatillisesti inkluusiivisissa oppimisympäristöissä, koulutusohjelmien ja koulumaailman välillä tulisi olla enemmän yhteyksiä (Forlin 2010, 7; Ladonlahti & Naukkarinen 2006). Myös opetusministeriön julkaisemassa Erityisopetuksen strategia -raportissa painotetaan, että luokan- ja aineenopettajien koulutuksessa opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus muun muassa erityispedagogisiin luentoihin ja materiaaleihin tutustumiseen (Opetusministeriö 2007b).

Se kuinka hyvin opettajaopiskelijat saavat koulutuksestaan erityispedagogisia valmiuksia vaihtelee paljon. Erityisopetuksen strategia -raportissa mainitaan, että opettajankoulutusten erityispedagogisten teemojen toteutuskäytännöt vaihtelevat yliopistoittain, joten opiskelijoiden saamat erityispedagogiset valmiudet voivat olla varsin vaihtelevia (Opetusministeriö 2007b). Seppälä-Pänkäläinen (2009, 126–129) totesikin väitöskirjassaan, että vastavalmistuneet opettajat olisivat kaivanneet opintoihinsa enemmän erityispedagogiikkaa. Harjoitteluihin toivottiin vähemmän minuutin tarkkaa tuntien suunnittelua ja enemmän vapautta antaa oppilaille tilaa ja aikaa oppia (Seppälä-Pänkäläinen 2009). Vastavalmistuneet opettajat kaipaavat myös valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön ja esimerkiksi tietoa erityisopettajan työnkuvasta (Opetusministeriö 2007b, 49). Myös muualla Euroopassa tilanne on samankaltainen. Luokanopettajien saama koulutus ja käytännön harjoittelu erityisopetuksesta on usein vähäistä, eikä koulutus vastaa tulevan työn haasteisiin (Meijer ym. 2003).

4.3 Täydennyskoulutus

Täydennyskoulutuksella on oleellinen rooli opettajankoulutuksessa, sillä opettajankoulutuksessa ei pystytä takaamaan tuleville opettajille kaikkia heidän työhönsä liittyviä taitoja ja tietoja. Opettajan työ on ammatti, jota opitaan kokemuksen kautta, eikä kaikkea ole ajallisesti mahdollista tai edes järkevää opettaa koulutuksen aikana. (Lahtinen 2009, 197; ks. Moilanen & Tiitinen 2004). Opettajien tulisi saada valmistumisen jälkeen täydennyskoulutusta sekä jatkuvaa työnohjausta (Opetusministeriö 2006). Myös inklusion edistäminen vaatii jo työssä olevia opettajien ja koulujen henkilökunnan kouluttamista (Evans 2000;

Opetusministeriö 2007b, 55). Etenkään luokanopettajakoulutuksessa saatu tieto ei riitä siihen, että opettaja pystyisi vastaamaan kaikkien erityisoppilaiden tarpeisiin (Ihatsu ym. 1999, 25–29).

Opettajille järjestetään paljon maksutonta täydennyskoulutusta. Sitä tarjoavat esimerkiksi yliopistot, ammattikorkeakoulut ja täydennyskoulutuskeskukset. (Opetusministeriö 2007b, 50.) Jyväskylän yliopisto tarjoaa esimerkiksi erillisiä erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opintoja (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen laadunvarmistus 2008). Konkreettista täydennyskoulutusta ovat myös opettajien ammattijärjestön OAJ:n järjestämät kurssit ja tärkeässä osassa ovat myös valtion erityiskoulut, jotka toimivat osaa- mis- ja resurssikeskuksina. Erityiskoulut tarjoavat tarvittaessa ohjausta, neuvontaa, materiaaleja ja koulutustilaisuuksia opettajille ja muille ammatillisille lähikontaktein, puhelimitse ja verkossa (Lahtinen 2009, 183; Opetusministeriö 2007b, 13). Erityiskoulujen muuttaminen resurssikeskuksiksi on suuntaus myös muualla Euroopassa. Resurssikouluilla on tärkeä rooli etenkin kuulo- ja näkövammaisten integroinnissa. Opettajat, joiden luokkaan tulee kuulo- tai näkövammaisen oppilas, voivat päästä koulutusjaksolle resurssikouluun ja saada tätä kautta valmiuksia oppilaiden kohtaamiseen. Kasvanut tarve erityispedagogiselle tiedolle on synnyttänyt Suomessa moniin kuntiin uusia työpaikkoja. Tällaisia uusia virkoja ovat esimerkiksi erityisopetuksen suunnittelija ja konsultoiva erityisopettaja. (Opetusministeriö 2007b, 29.)

Täydennyskoulutukset eivät kuitenkaan vastaa täydellisesti kentän tarpeisiin. Opettajilla on tarvetta osallistua koulutuksiin ja erityisopetusta käsittelevän täydennyskoulutuksen koettaan olevan kiinnostavaa ja tärkeää (Opetusministeriö 2006, 50; Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2005). Täydennyskoulutusta ei kuitenkaan järjestetä tarpeeksi ja etenkin alueelliset erot koulutuksiin pääsemisessä ovat suuria. (Opetusministeriö 2007a; Piesanen ym. 2005.) Opetusministeriön vuoden 2007 opetustoimen henkilöstökoulutuksen suunnitelmaan on kirjattu, että täydennyskoulutuksen tulee tukea erityisopetuksen kehittämishankkeita ja inklusiivisuutta, sekä opetushenkilöstön ja johdon asennetta ja valmiutta moniammatilliseen yhteistyöhön (Opetusministeriö 2007b, 51).

Kiviniemen (2000, 66) mukaan opettajat eivät kuitenkaan ole VESO-koulutusten (virkaehtosopimuksen mukainen koulutus) sisältöihin kovin tyytyväisiä, sillä ne käsittelevät vuodesta toiseen samanlaisia teemoja. Myös se, että erityisopettajankoulutuksissa on paljon jo valmiita luokan- ja aineenopettajia, kertoo peruskoulutusten ja täydennyskoulutusten puutteista. Luokan- ja aineenopettajat opiskelevat erityispedagogiikkaa usein vahvistaakseen omia taitojaan opettajina, eivät tullakseen erityisopettajiksi.

4.4 Muuttuva opettajuus

Yhteiskunnan muutuessa myös koulun ja opettajuuden on muututtava. Muuttuvasta opettajuudesta onkin tehty kartoitusta viime vuosina. Opetusministeriön opettajankoulutus 2020 -työryhmä keskittyi tarkkailemaan opettajaprofession muutoksia, Erityiskasvatuksen strategia tarkasteli opettajankoulutuksen kehittämistä ja Luukkainen (2002) tutki opettajien käsityksiä muuttuvasta opettajuudesta. Opettajankoulutus 2020 -työryhmä painotti opettajankoulutuksen kehittämissuhteissaan erityispedagogisen ja monikulttuurisen tietämyksen merkitystä kaikessa opettajankoulutuksessa (Opetusministeriö 2007a: 44). Raportissa painotetaan myös opettajuutta elinikäisen oppijuuden ammattina niin, että opettajilla on valmiuksia mukautua muuttuvan koulumaailmaan. Erityisopetuksen strategiassa todetaan, että opettajankoulutusta tulisi kehittää siten, että opiskelijoita ohjataan alusta alkaen heterogeenisen ryhmän opettamiseen ja että opettajille olisi saatavilla täydennyskoulutusta (Opetusministeriö 2007b, 60).

Naukkarinen (1998, 186) esittelee kaksi eri koulua: perinteisen ja uudistuvan. Koulun kulttuurilla on suuri merkitys oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai estävänä tekijänä. Perinteinen ja uudistuva koulu eroavat toisistaan oppimiskäsityksen, kasvattajan ammatillisuuden ja kouluyhteisön ongelmanratkaisutapojen suhteen. Perinteinen koulu on opettajakeskeinen, eikä oppilaan yksilöllisyyttä huomioida riittävästi. Ongelmat määritellään oppilaan ongelmiksi ja taustalla on vahva kaksoisjärjestelmä-ajattelu. Yhteisöllisyys on löyhää ja työkäytännöt ovat jäykkiä ja kurinalaisia. Uudistuva koulu sen sijaan on oppilaskeskeinen, joten oppilaan yksilöllisyys otetaan hyvin huomioon. Ongelmat määritellään

oppilaan sijaan oppimisympäristön ongelmiksi. Taustalla voi nähdä integroivan ajattelun, joten työkäytännöt ovat joustavia. (Naukkarinen 1998, 185–187.) Koulu voidaan nähdä oppivana organisaationa, jossa ihmiset laajentavat jatkuvasti mahdollisuuksiaan luoda toivomia tuloksia. Oppivassa organisaatiossa oppilaan yksilöllisyys voidaan kohdata huomattavasti perinteistä koulua paremmin. (Naukkarinen 1998, 197.)

Oppivan organisaation periaatteet voidaan tiivistää viiteen ajatukseen. Ensimmäinen ajatus on yhteisen vision muodostuminen. Vision tulee perustua työntekijöiden aitoon sitoutumiseen ja osallistumishalukkuuteen. Toisen ajatuksena on mentaaliset mallit, jotka ovat syvään juurtuneita oletuksia ja yleistyksiä, jotka tulisi tiedostaa. Opettajan työ vaatii jatkuvaa itsereflektiota. Kolmas ajatus on yhdessä oppiminen, joka auttaa työyhteisöä tiedostamaan laajempia rakenteita pelkkien yksilönäkökulmien sijaan. Neljäs ajatus on henkilökohtainen osaaminen. Se on oppivan organisaation henkinen perusta, joka sisältää elinikäisen oppimisen idean. Opettajat eivät keskity kehittämään omaa osaamistaan tarpeeksi ja ammatillisen keskustelun ja kannustuksen puute voikin pahimmillaan johtaa työntekijän uupumiseen. Viimeisenä tekijänä on systeeminen ajattelu, joka yhdistää kaikki osa-alueet käytännön ja teorian kokonaisuudeksi. (Naukkarinen 1998, 197–199.) Opettajien tulisikin suuntautua perinteisen koulun ajattelumalleista kohti uudistuvan koulun periaatteita, jotta koulun rakenteet alkaisivat muuttua.

Luukkainen (2004) tarkasteli väitöskirjatutkimuksessaan muuttuvaa opettajuutta. Luukkaisen mukaan tulevaisuuden opettajuuteen kuuluu olennaisena asiana opettajan oma ajatus elinikäisestä oppijuudesta sekä muutos opettajaprofessiossa kaiken osaajasta osaksi asiantuntijayhteisöä. Tutkimuksen mukaan tulevaisuuden koulu on moniammatillinen asiantuntijayhteisö, jossa yhteistyötä tehdään niin opettajien kuin ulkopuolistenkin asiantuntijoiden kesken. Perinteinen opettajakeskeinen opettaminen muuttuu oppijalähtöisemmäksi ja yksilöllisen oppimisen ohjaamisen prosessiksi, jossa tavoitteena on ”*Kohti yhteiskuntaa kehittävien kansalaisten kasvun tukeminen*” (Luukkainen 2004, 303). Tulevaisuuden inklusiivisessa koulussa opettajat toimivat yhdessä ja oppilaita ryhmitellään joustavasti (Naukkarinen & Ladonlahti 2001). Myös opettajuuteen liittyvästä yksin työskentelystä tulisi siirtyä oman toiminnan reflektointiin yhteisön tuella (Väljjarvi 2006, 15, 23). Opettajat ovat kuitenkin

tottuneet koulun rakenteisiin, jotka esimerkiksi olettavat yksin puurtamista. Muutos yhteisöllisyyteen ei ole helppo. (Naukkarinen 1999; Naukkarinen 1998, 188, 197–200; Rasku-Puttonen 2007, 15; Välijärvi 2007, 9.)

Opettajantyö ja koulu muuttuvat alati. Yksi opettajantyön onnistumisen perustoista onkin kyky vastata tähän haasteeseen (Jokinen ym. 2000). Koulu muuttuu, sillä oppilailla on yhä enemmän erityisen tuen tarpeita ja erityisoppilaiden opettaminen järjestetään yhä useammin yleisopetuksen luokassa. Myös maahanmuuttajien osuus Suomen väestöstä lisääntyy ja näin koulut tulevat entistä monikulttuurisemmiksi. Koulun muuttuessa myös opettajien ja koulun rakenteiden on muututtava. Tulevaisuuden opettajan tulisi olla elinikäinen oppija, joka osaa toimia yhteistyössä kollegoidensa kanssa. Opettajan pitäisi osata myös toimia moniammatillisessa ryhmässä ja opettaa oppilaitaan yksilöllisesti erityisen tuen tarpeet huomioiden.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää opettajaopiskelijoiden valmiuksia inklusiivista koulua varten. Tutkittavia asioita ovat opiskelijoiden opinnoistaan saamat valmiudet, käsitykset tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta sekä opiskelijoiden inklusioasenteet.

1. Millaiset ovat opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet?
2. Miten hyvät valmiudet opettajaopiskelijat kokevat saaneensa koulutuksestaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen?
3. Miten inklusiivisena opettajaopiskelijat arvioivat perusopetuksen tulevaisuuden?

Lisäksi selvitetään miten sukupuoli, koulutuslinja, erityispedagogiikan opiskelun määrä, opetuskokemukset ja henkilökohtaiset kokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista, ikä, opintojen aloitusvuosi ja opintopisteiden määrä ovat yhteydessä tutkimuskysymyksiin. Myös valmiutta, käsityksiä tulevaisuudesta ja inklusioasennetta verrataan toisiinsa.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusasetelma

Tutkimus toteutettiin kyselynä internetin Korppi-portaalin kautta. Opiskelijoille lähetettiin tieto kyselystä sähköpostin välityksellä ainejärjestöjen sähköpostilistojen avulla. Sähköpostissa kerrottiin että tutkimuksessa tutkitaan opettajaopiskelijoiden asenteita. Sähköposti ei välttämättä tavoittanut jokaista kohderyhmään kuulunutta henkilöä, sillä kaikki opiskelijat eivät välttämättä kuulu ainejärjestöjensä sähköpostilistoille.

Tutkimuskohteena olivat Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijat. Näihin kuuluvat luokanopettajaksi, erityisopettajaksi ja aineenopettajaksi opiskelevat. Aineisto kerättiin touku-kuussa 2012. Tietoja vastaajista on kerätty taulukkoon 3. Tämän raportin taulukoissa eri koulutuslinjoista käytetään seuraavanlaisia lyhenteitä:

Ao = aineenopettajaopiskelija

Lo= luokanopettajaopiskelija

Eo = erityisopettajaopiskelija

TAULUKKO 3. Tutkimusjoukon kuvailevat taustatiedot

Koulutuslinja	N	% vastaajista
Ao	214	56.46
Lo	91	24.01
Eo	74	19.53
Yhteensä	379	100
Sukupuoli		
Naiset	323	85.20
Miehet	56	14.80
Yhteensä	379	100
Ikä		
19–24	219	57.80
25–30	130	34.30
31–49	30	7.90
Yhteensä	379	100
Opintojen aloitusvuosi		
1991–2004	11	2.90
2005–2008	173	45.60
2009–2012	195	51.50
Yhteensä	379	100
Suoritettut opintopisteet		
30–100	78	20.60
101–200	123	32.50
201–300	123	32.50
301–550	47	12.70
Yhteensä	371	100

6.2 Muuttujat ja niiden mittaaminen

Kyselylomake koostui kolmestatoista osiosta (liite 1). Aluksi kysyttiin vastaajien perustietoja: koulutusohjelmaa, sukupuolta, syntymävuotta, opintojen aloitusvuotta, suoritettujen opintopisteiden määrää ja erityispedagogiikan opiskelun määrää. Vastaajilta kysyttiin myös millaisia kokemuksia heillä on erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden kohtaamisesta ja opettamisesta. Lomakkeessa kysyttiin myös mielipidettä parhaasta koulutusjärjestelmävaihtoehdosta (inkluusio, integraatio vai segregatio). Kyselyssä oli kolme kysymyskokonaisuutta, joihin vastattiin kuusiportaisella Likertin asteikolla (1= täysin eri mieltä, 2= joihinkin eri mieltä, 3 = hieman eri mieltä, 4= hieman samaa mieltä, 5= joihinkin samaa mieltä, 6= täysin samaa mieltä).

Ensimmäisessä kysymyskokonaisuudessa tiedusteltiin opettajaopiskelijoiden mielipiteitä opettajankoulutukseen liittyvistä asioista. Tämän osion kaikista seitsemästä väittämästä muodostettiin summamuuttuja “valmiudet opinnoista kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita”. Tämän summamuuttujan alin saavutettava pistemäärä 1 kertoo siitä, että opiskelija ei koe saaneensa lainkaan valmiuksia opinnoistaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Ylin pistemäärä 7 kertoo siitä, että opiskelija kokee saaneensa erittäin hyvät valmiudet. Neutraalia keskikohtaa kuvaa pistemäärä 3.5. Kysymyskokonaisuuden väittämiä olivat esimerkiksi “ Uskon, että tulen saamaan/olen saanut koulutuksessani tarpeeksi tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erityistarpeista” ja “Mielestäni minua yliopistolla opettaneet opettajat suhtautuvat myönteisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen”.

Toisessa kysymyskokonaisuudessa kartoitettiin opettajaopiskelijoiden mielipiteitä koulun inklusiivisuudesta seuraavan kymmenen vuoden aikana. Koulun tulevaisuuden inklusiivisuutta koskevasta seitsemästä väitteestä muodostettiin summamuuttuja “ajatukset tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta”. Tämän summamuuttujan alin saavutettava pistemäärä 1 kuvaa sitä, että opettajaopiskelija ei näe koulun tulevaisuutta lainkaan inklusiivisena ja pistemäärä 7, että koulun tulevaisuus on opiskelijan mielestä hyvin inklusiivinen. Neutraalia keskikohtaa kuvaa pistemäärä 3.5. Tämän kysymyskokonaisuuden väittämiä olivat esimerkiksi “Uskon, että yhteistyö erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien välillä lisääntyy” ja “Uskon, että koulu muuttuu niin, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yhä useammin yleisopetuksen luokissa”.

Viimeisenä kysymyskokonaisuutena oli Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) muokkaama 14 väittämän inklusioasennemittari, joka perustuu Mobergin (1984) mittariin. Väittämät on suunniteltu mittaamaan asennoitumista inklusiota kohtaan ja ne koskivat esimerkiksi opetuksen laadukkuutta (“Yleisopetuksen opettajat pystyvät kohtaamaan kaikkien lasten kasvatukselliset tarpeet yleisopetuksen luokassa heidän vammastaan tai oppimisvaikeudestaan huolimatta”), asenteita (“Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen samassa yleisopetuksen koulussa on oikeudenmukainen tapa järjestää opetus”) sekä inklusion mahdollisia

haittavaikutuksia (“Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai hyljeksivät vammaisia oppilaita normaali-luokilla”). Inklusioasennemittarin alkuperäinen versio sisältää 20 kysymystä, jota on käytetty muun muassa kansainvälisessä vertailevassa tutkimuksessa (ks. Moberg 1997). Mittarin väittämät on valittu esikokeiden perusteella 75 väittämän joukosta, joka koottiin Suomessa ja Yhdysvalloissa käydyn integraatiota koskevan keskustelun väitteiden ja argumentointien sekä eräiden aikaisemmin käytettyjen mittareiden pohjalta (Moberg 1984). Tässä tutkimuksessa käytettiin inklusioasennemittarin lyhennettyä versiota, jotta kyselylomake saatiin pidettyä tiiviinä. Inklusioasenteista muodostettiin summamuuttuja, jossa alin saavutettava pistemäärä 14 ilmaisee täysin kielteistä suhtautumista inklusiota kohtaan. Täysin myönteistä suhtautumista ilmaisee pistemäärä 84 ja neutraalia suhtautumista ilmaisee 49 pistettä.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

6.3.1 Sisäinen validiteetti

Validiteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä mitata sitä, mitä sen tuleekin mitata. Vastaajat voivat esimerkiksi ymmärtää kysymyslomakkeen kysymykset eri tavoin kuin tutkija itse, jolloin tutkija ei tutkikaan sitä, mitä kuvittelee tutkivansa. Tilastollisen tutkimuksen validiteetti tarkoittaa tilastollista varmuutta, jolla tutkimuksessa voidaan tehdä päätelmiä syyn ja seurauksen korrelaatiosta. Kyselylomakkeessa kerättiin opiskelijoiden taustatiedoiksi heidän opettamiskokemuksiaan erityistuen tarpeessa olevista oppilaista ja myös henkilökohtaisia kokemuksia erityisen tuen tarpeessa olevista sekä erityispedagogiikan opiskelun määrää. Näiden asioiden on havaittu aiemmissa tutkimuksissa olevan yhteydessä inklusioasenteeseen. Tämän tutkimuksen validiteetti on kuitenkin rajallinen, sillä kyselylomake sisälsi kaksi osiota, jotka olivat tutkijoiden suunnitteleimia. Osiot sisälsivät väittämiä, jotka liittyivät omasta koulutuksesta saatuihin valmiuksiin ja ajatuksiin koulun tulevaisuudesta. Näitä mittareita ei ole käytetty missään aikaisemmin, vaan ne on suunniteltu ainoastaan tätä tutkimusta varten. Tästä syystä näistä osioista saatuja tuloksia ei voida verrata aikaisempiin

tutkimuksiin ja väittämien kautta ei välttämättä tavoitettu kaikkea näihin ilmiöihin liittyviä asioita.

Tässä tutkimuksessa käytetty inklusioasennemittari on varta vasten kehitetty mittaamaan inklusioasenteita. Tästä huolimatta mittarin kysymykset eivät välttämättä näyttäyty kaikille vastaajille samanlaisina. Kyselylomake sisälsi myös erityispedagogisia käsitteitä (esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa oleva, segregatio, integraatio), joiden ymmärtäminen ei välttämättä ole yksiselitteistä. Käsitteiden tunnistamisen vaikutus vastaamiseen pyrittiin poistamaan selittämällä käsitteitä lyhyesti kyselylomakkeessa. Lomakkeen luotettavuutta pyrittiin parantamaan käyttämällä testivastaajia, jotka antoivat palautetta ja muutosehdotuksia, joiden pohjalta lomaketta muokattiin selkeämmäksi. Koska tässä tutkimuksessa käytettyä inklusioasennemittaria on käytetty myös muissa tutkimuksissa, voidaan tuloksia verrata aiempaan tutkimukseen.

6.3.2 Ulkoinen validiteetti

Tämä tutkimus tavoitti yhteensä 14.6 % koko perusjoukosta. Erityisopettajaopiskelijoista kyselyyn vastasi 37.6 % perusjoukon opiskelijamäärästä. Otoksen ulkoista validiteettia, eli edustavuutta suhteessa perusjoukkoon tarkasteltiin Khiin neliö- testin avulla. Tämän tutkimuksen otos ei ollut täysin edustava perusjoukkoon verrattuna. Vastaajien jakautuminen linjoittain ei noudatellut perusjoukon suhdetta ($\chi^2=86,37$, $df=2$, $p<.001$), vaan esimerkiksi erityisopettajaopiskelijoita oli vastaajista suhteessa enemmän verrattuna perusjoukon osuuteen. Sukupuolten jakauma koulutuslinjoittain oli erityisopettajaopiskelijoilla vastaajien ja perusjoukon kanssa samanlainen ($\chi^2= 0.16$, $df=1$, $p=.691$), mutta luokanopettajaopiskelijoista ($\chi^2=3.837$, $df=1$, $p=.050$) ja aineenopettajaopiskelijoissa ($\chi^2 30,225$, $df=1$ $p<.001$) vastaajista miehiä oli perusjoukkoa suhteellisesti vähemmän, joten vastaajat eivät täysin edusta perusjoukkoa. Erityisopettajaopiskelijoiden ($\chi^2=17,079$, $df= 4$, $p=.002$) ja luokanopettajaopiskelijoiden ($\chi^2= 5,13$, $df=4$, $p=.274$) vastaajajoukot olivat perusjoukkojen ikäjakautumien mukaisia. Aineenopettajien vastaajaryhmä poikkesi ikärakenteeltaan perusjoukosta ($\chi^2=9,34$, $df=4$, $p=.001$).

Se, että vastaajien otos ei täysin täsmää perusjoukkoon, voi kertoa siitä, että kyselyyn on voinut valikoitua vastaamaan opiskelijoita, jotka ovat esimerkiksi kiinnostuneita omista asenteistaan. Vastausprosentiltaan aktiivisimpia ja perusjoukkoon edustavimpia olivat erityisopettajaopiskelijat. Tämä voi kertoa siitä, että erityispedagogiikan opinnoissa mietitään paljon asenteiden vaikutusta koulussa ja tuttuun aiheeseen vastataan mielellään. Vastaajien valikoituminen on voinut heikentää tutkimustulosten yleistettävyyttä. Tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoille, joten tutkimusta ei voida yleistää muihin kaikkiin Suomen opettajaopiskelijoihin.

6.3.2 Reliabiliteetti

Mittaustulosten toistettavuus eli reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Pysyvyyttä voi tarkastella vertaamalla useampia peräkkäisiä mittauksia toisiinsa. Tämä on kuitenkin haasteellista, sillä mittausten välisen ajan tulisi olla niin pitkä, että vastaajat eivät muista edellisiä vastauksiaan mutta toisaalta niin lyhyt, että todellista muutosta esimerkiksi asenteissa ei ole ehtinyt tapahtumaan. Tämän tutkimuksen mittareiden reliabiliteetteja arvioitiin Cronbachin Alfa -kertoimilla. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että jos tutkimus toistettaisiin, tulokset olisivat samankaltaisia. Mittareiden Cronbachin Alfa-arvot olivat välillä .70-.85 (taulukko 4), joten niiden luotettavuutta voidaan pitää hyvänä.

TAULUKKO 4. Mittareiden sisäinen reliabiliteetti

Summamuuttuja	Osioiden lukumäärä	Cronbachin Alfa
Inklusioasenne	14	.85
Koulutuksesta saadut valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen	7	.81
Ajatukset koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta	7	.70

Vaikka summamuuttujien Cronbachin Alfa-kertoimet kertovat summamuuttujien kelvollisesta reliabiliteetista, esimerkiksi vastaajiin ja kyselylomakkeeseen liittyvät tekijät ovat

saattaneet heikentää reliabiliteettia. Kysymyslomaketutkimuksessa syntyy helposti satunnaisvirhettä esimerkiksi silloin, kun vastaajat eivät ymmärrä kyselyyn liittyviä kysymyksiä ja väittämiä sillä tavoin, kun tutkijat ovat tarkoittaneet. Vastaajat voivat myös pyrkiä antamaan sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia todellisten mielipiteiden sijaan. Satunnaisvirhettä voi myös syntyä esimerkiksi siinä vaiheessa, kun tietoja tallennetaan SPSS-ohjelmaan. On myös mahdollista, että tutkimuslomakkeessa käytetty kuusiportainen Likertin asteikko ei anna todellista kuvaa vastaajien mielipiteistä, sillä esimerkiksi ääriarvoihin vastaaminen voi olla vähäisempää, kuin mitä se neljäportaisella asteikolla olisi.

6.4 Aineiston analyysimenetelmät

Opettajaopiskelijoiden inkluusiovalmiuksia kuvaavista kysymyksistä muodostettiin kolme summamuuttujaa: asenteet, valmiudet ja ajatuksia koulun tulevaisuuden inkluusivuudesta. Muita kyselylomakkeen osioita käytettiin taustatekijöinä. Tulosten analysoinnissa käytettiin SPSS -ohjelmaa. Aineistolle laskettiin muun muassa frekvenssejä, keskiarvoja ja keskihajontoja. Eri taustatekijöiden yhteyksiä ja eroja tarkasteltiin esimerkiksi t-testin, yksisuuntaisen varianssianalyysin ja Post Hoc Scheffe -testien avulla.

Osa tämän tutkimuksen aineistosta ei ollut normaalijakauman mukaista, vaan esimerkiksi nuorten vastaajien osuus oli suuri suhteessa vanhempiin opiskelijoihin. Ikäjakauma oli positiivisesti vino (.127) ja huipukas (.253). Tämän vuoksi aineistoa testattiin sekä parametrisin että parametrittomin menetelmin. Tulokset eivät kuitenkaan poikenneet toisistaan, joten tässä tutkimuksessa käytettiin parametrisia menetelmiä. Tämän aineiston analyysimenetelmät on esitetty tutkimusongelmittain taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimusongelma	Menetelmä	Tarkoitus
1. Millaiset ovat opettajaopiskelijoiden inkluusioasenteet? 1.1 Onko sukupuolella yhteyttä inkluusioasenteisiin? 1.2 Onko koulutuslinjalla, erityispedagogiikan opiskelun määrällä tai opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla yhteyttä inkluusioasenteisiin? 1.3 Onko iällä, opintojen aloitusvuodella, opintopisteiden määrällä, koetuilla valmiuksilla tai ajatuksilla tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta yhteyttä inkluusioasenteisiin?	summamuuttujat, keskiarvot, keskihajonta, maksimi ja minimi t-testi yksisuuntainen varianssianalyysi korrelaatio, regressioanalyysi	inkluusioasenteiden kuvailu ryhmien vertaaminen ryhmien vertaaminen yhteyden kuvaaminen
2. Kuinka hyvät valmiudet opettajaopiskelijat kokevat saaneensa koulutuksestaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen? 2.1 Onko sukupuolella yhteyttä valmiuksiin? 2.2 Onko koulutuslinjalla, erityispedagogiikan opiskelun määrällä tai opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla yhteyttä valmiuksiin? 2.3 Onko iällä, opintojen aloitusvuodella, opintopisteiden määrällä, ajatuksilla tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta tai ajatuksilla tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta yhteyttä valmiuksiin?	summamuuttujat, keskiarvot, keskihajonta, maksimi ja minimi t-testi yksisuuntainen varianssianalyysi korrelaatio, regressioanalyysi	valmiuksien kuvailu ryhmien vertaaminen ryhmien vertaaminen yhteyden kuvaaminen
3. Kuinka inklusiivisena opettajaopiskelijat näkevät koulun tulevaisuuden ja mitkä taustatekijät ovat yhteydessä ajatuksiin koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta? (sp, linja, erityispedagogiikan opiskelu, henkilökohtaiset ja opettamiskokemukset. 3.1 Onko sukupuolella yhteyttä ajatuksiin koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta? 3.2 Onko koulutuslinjalla, erityispedagogiikan opiskelun määrällä tai opetuskokemuksilla tai henkilökohtaisilla kokemuksilla yhteyttä ajatuksiin koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta? 3.3 Onko iällä, opintojen aloitusvuodella, opintopisteiden määrällä, koetuilla valmiuksilla ja inkluusioasenteella yhteyttä ajatuksiin koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta?	summamuuttujat, keskiarvot, keskihajonta, maksimi ja minimi t-testi yksisuuntainen varianssianalyysi korrelaatio, regressioanalyysi	tulevaisuusajatusten kuvailu ryhmien vertaaminen ryhmien vertaaminen yhteyden kuvaaminen

7 TULOKSET

7.1 Opettajaopiskelijoiden inkluusioasenteet ja inkluusioasenteisiin yhteydessä olevat taustatekijät

Tämän tutkimuksen opettajaopiskelijoiden inkluusioasenteiden keskiarvo oli 48.28 pistettä. Inkluusioasennemittarin neutraali keskikohta on 49 pistettä, joten opiskelijoiden asenteet olivat lähes neutraalit. Täysin kielteistä suhtautumista inkluusioon ilmaisee pistemäärä 14 ja täysin myönteistä 84 pistettä. Opettajaopiskelijoiden inkluusioasenteiden keskihajonta oli 9.95. Kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijat saivat arvoja 80 ja 16 pisteen välillä, joten inkluusioasenteet vaihtelivat hyvin kielteisistä hyvin myönteisiin. Seuraavaksi raportoidaan eri taustatekijöiden yhteyksiä inkluusioasenteisiin sekä eri ryhmien välisiä tilastollisia eroja.

Kun tarkasteltiin inkluusioasenteen yhteyttä *sukupuoleen*, huomattiin, että miesten ($k_a=47.68$) ja naisten ($k_a=48.39$) välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa; $t(377)=.491$, $p=.623$ (liite 4).

Koulutuslinja oli tilastollisesti erittäin merkitsevässä yhteydessä inkluusioasenteeseen; $F(2,378)=15.64$, $p=.000$ (ks. taulukko 6). Aineenopettajaopiskelijat suhtautuivat inkluusioon hieman kielteisesti ($k_a=45.87$) ja luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijat suhtautuivat inkluusioon hieman myönteisesti. Luokanopettajaopiskelijoiden keskiarvo oli 51.09 ja erityisopettajaopiskelijoiden 51.80. Keskimäärin inkluusiomyönteisimpiä olivat erityisopettajaopiskelijat. Erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa kuitenkin oli vähiten hajontaa ja eniten inkluusioon myönteisemmin suhtautuvia. Erityisopettajien pieninkin arvo oli vain kahden pisteen päässä neutraalista suhtautumisesta. Luokanopettajaopiskelijoiden asenteet olivat lähes samanlaiset erityisopettajaopiskelijoiden asenteiden kanssa, mutta luokanopettajaksi opiskelevien mediaani ja pienin arvo olivat kuitenkin vähemmän myönteisiä kuin erityisopettajaopiskelijoilla. Aineenopettajaopiskelijat erosivat sekä luokanopettaja- että erityisopettajaopiskelijoista; $p=.001$. Luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa inkluusioasenteissa.

Erityispedagogiikan opiskelun määrällä oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä inkluusioasenteeseen; $F(4, 377)=7.25$, $p=.000$ (liite 5). Opiskelijat, jotka olivat opiskelleet vain

yksittäisiä kursseja tai ei lainkaan erityispedagogiikkaa, saivat tulosten mukaan keskimäärin kielteisemmät asenteet. Myönteisimmät inklusioasenteet olivat erityispedagogiikan aineopintoja opiskelevilla opiskelijoilla. Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja ja esimerkiksi erityispedagogiikkaa opiskelemattomat poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi sekä perusopintoja, aineopintoja että syventäviä opintoja opiskelevista.

Opettamiskokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä inklusioasenteeseen; $F(3,377)=6.56$, $p=.000$ (liite 6). Opiskelijat, joilla oli myönteistä kokemusta, suhtautuivat inklusioon myönteisemmin verrattuna opiskelijoihin, joilla oli kielteisiä opetuskokemuksia. Näiden ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero; $p=.003$.

Henkilökohtaiset kokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä inklusioasenteeseen; $F(3,378)=8.35$, $p=.000$ (liite 7). Eri ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Opiskelijat, joilla oli myönteistä kokemusta, poikkesivat inklusioasenteissaan niistä, joilla ei ollut kokemusta; $p=.010$ tai joilla kokemus oli neutraalia; $p=.025$ tai kielteistä $p=.003$.

TAULUKKO 6. Inklusioasenne koulutuslinjoittain

Koulutuslinja	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
Ao	214	45.87	9.65	45.45	16	73
Lo	91	51.09	10.46	49.00	23	80
Eo	74	51.80	8.15	51.00	33	78
Yhteensä	379	48.28	9.95	48.00	16	80

Scheffe post hoc. $ao < lo$; $ao < eo$, $p=.001$

$F(2,378)= 15.64$, $p=.000$

Inklusioasenteeseen yhteydessä olevia tekijöitä testattiin myös korrelaation ja regressioanalyysin avulla. Näiden tulosten perusteella voidaan sanoa, että inklusioasenteeseen tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä olevia taustatekijöitä ovat ikä, opintopisteet, valmiudet ja tulevaisuus. Iän sekä opintopisteiden yhteys inklusioasenteeseen oli negatiivinen, joten mitä vanhempi ja mitä enemmän opintopisteitä opiskelija oli suorittanut, sitä kielteisempi on hänen inklusioasenteensa. Valmius- ja tulevaisuusmuuttujien yhteys inklusioasenteeseen oli positiivinen. Tämä tarkoittaa, että mitä enemmän opiskelija koki saaneensa valmiuksia opinnoistaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, ja mitä inklusii-

visempänä hän näki koulun tulevaisuuden, sitä myönteisempi oli hänen inklusioasenteensa. Pearsonin korrelaatiokertoimien neliöt jäivät jokaisen yksittäisen muuttujan kohdalla pieneksi. Esimerkiksi ikä selitti vain 2 % inklusioasenteen vaihtelusta. (taulukko 7.)

TAULUKKO 7. Inklusioasenteen kanssa korreloivat taustatekijät

Taustatekijä	N	r	p	r ²
Ikä	379	-.15	.003	.02
Opintojen aloitusvuosi	379	.09	.01	.01
Opintopisteet	371	-.14	.01	.02
Valmiudet	378	.26	.00	.07
Tulevaisuusajatukset	378	.23	.01	.05

Korrelaatiotarkastelun jälkeen selvitettiin regressioanalyysillä, miten paljon ikä, opintojen aloitusvuosi, opintopisteiden määrä, valmius- ja tulevaisuusarviot selittivät inklusioasenteen vaihtelusta. Yhdessä nämä muuttujat selittivät 12 % inklusioasenteen vaihtelusta; $F=12.51$, $p=.000$, $R^2=.121$.

7.2 Opettajaopiskelijoiden opinnoista saadut valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja valmiuksiin yhteydessä olevat taustatekijät

Kaikkien opettajaopiskelijoiden opinnoista saadut valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen keskiarvo oli 4.01 pistettä, joten keskimäärin opettajaopiskelijat kokivat saaneensa opinnoistaan hieman valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Tästä osiosta ylin pistemäärä oli 7 pistettä, alin 1 piste, ja neutraali keskikohda 3.5 pistettä. Opiskelijoiden keskihajonta oli 0.86 pistettä ja opettajaopiskelijat saivat kokemistaan valmiuksista kaikkiaan arvoja 1.43–5.86 pisteen välillä. Koetut valmiudet vaihtelivat siis kokemuksesta siitä, että koulutuksesta ei ole saatu juurikaan valmiuksia siihen, että koulutuksesta koettiin saadun melko hyvät valmiudet. Seuraavaksi raportoidaan eri taustatekijöiden yhteyksiä inklusiovalmiuksiin, sekä eri ryhmien välisiä tilastollisia eroja.

Opettajaopiskelijoiden saamat pistemäärät valmiuksista olivat naisilla ($\bar{x}=4.00$) ja miehillä ($\bar{x}=4.04$) lähes samat, joten *sukupuolet* eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan; $t(376)=-.309$, $p=.763$ (liite 8).

Koulutuslinjalla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero valmiuksien kokemisessa; $F(2,377) = 42.67$, $p=.000$ (taulukko 8). Eniten valmiuksia opinnoistaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen kokivat saaneensa erityisopettajaopiskelijat. Aineen- ja luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset sijoittuivat keskimäärin hieman keskivälin kielteiselle puolelle, kun taas erityisopettajaopiskelijoiden vastaukset olivat neutraalin keskikohdan myönteisellä puolella. Aineenopettajaopiskelijoiden keskiarvo oli hieman luokanopettajia matalampi. Erityisopettajaopiskelijat erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoista, $p=.000$.

Erityispedagogiikan opiskelun määrä oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä koettuun valmiuteen kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita; $F(4,377)= 11.59$, $p=.000$ (taulukko 9). Opiskelijat, jotka olivat opiskelemassa tai opiskelleet erityispedagogiikan syventävät opinnot, saivat korkeimmat valmiuspisteet ($\bar{x}=4.67$). Opiskelijat, jotka eivät olleet opiskelleet lainkaan erityispedagogiikkaa, saivat matalimmat pisteet ($\bar{x}=3.86$). Syventävät opinnot opiskelleet erosivat tilastollisesti sekä ei opiskelleista, yksittäisiä kursseja opiskelleista että perusopintoja opiskelevista opiskelijoista. Erityispedagogiikkaa opiskelemattomat erosivat myös aineopinnot opiskelleista.

Opettamiskokemukset erityisen tarpeessa olevista oppilaista olivat tilastollisesti erittäin merkitsevässä yhteydessä valmiuspistemäärään; $F(3,377)= 7.92$, $p=.000$ (liite 9). Opiskelijoilla, joilla oli myönteisiä opettamiskokemuksia, valmiuksien keskiarvo oli korkein, 4.27 pistettä. Opiskelijoilla joilla oli kielteisiä kokemuksia, valmiuspisteiden keskiarvo oli 3.49 pistettä. Myönteisiä opetuskokemuksia kokeneet opiskelijat erosivat tilastollisesti merkitsevästi valmiuspisteillään kaikista muista ryhmistä.

Henkilökohtaisten kokemusten laatu erityisen tarpeessa olevista henkilöistä oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä valmiuspistemäärään; $F(3,377)= 8.35$, $p=.000$ (liite 10). Korkeimmat asennepisteet olivat opiskelijoilla, joilla oli myönteisiä henkilökohtaisia kokemuksia erityisen tuen tarpeessa olevista henkilöistä ($\bar{x}= 4.18$). He erosivat valmiuspisteillään ainoastaan opiskelijoista, joilla oli neutraaleja kokemuksia, $p<0.05$.

TAULUKKO 8. Valmiudet koulutuslinjoittain

Koulutuslinja	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
Ao	213	3.78	0.79	3.86	1.43	5.71
Lo	91	3.93	0.83	3.86	1.57	5.29
Eo	74	4.75	0.68	4.86	3.00	5.86
yhteensä	378	4.01	0.86	4.00	1.43	5.86

Scheffe post hoc eo>ao; eo>lo, p<.001

F(2,377) = 42.67, p=.000

TAULUKKO 9. Valmiudet erityispedagogiikan opiskelun mukaan

Erityispedagogiikan opiskelu	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
1.Ei opiskellut	195	3.86	.77	3.86	1.43	5.71
2.Opiskellut yksittäisiä kursseja	43	3.87	.88	4.00	1.57	5.43
3.Opiskelemassa/opiskellut perus- opinnot	71	3.92	.98	3.89	1.57	5.86
4.Opiskelemassa/opiskellut aine- opinnot	26	4.50	.82	4.57	3.00	5.86
5.Opiskelemassa/opiskellut syven- tävät opinnot	43	4.67	.61	4.86	3.57	5.68
Yhteensä	379	4.00	.86	4.00	1.43	5.86

Scheffe post hoc 1<4;5>1; 5>2; 5>3, p<.001

F(4,377)= 11.59, p=.000

Valmiuksiin tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä olevia taustatekijöitä olivat opintopisteet, inklusioasenne ja tulevaisuus. Opintopisteiden yhteys inklusioasenteeseen on negatiivinen, joten mitä enemmän opintopisteitä opiskelija oli suorittanut, sitä kielteisempi oli hänen inklusioasenteensa. Tulevaisuus ja inklusioasenteen yhteys valmiuksiin oli positiivinen, joten mitä enemmän opiskelija koki saaneensa valmiuksia opinnoistaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, ja mitä inklusiivisempänä hän näki koulun tulevaisuuden, sitä myönteisempi oli hänen inklusioasenteensa. Korrelaatioiden merkitsevyystasot jäivät jokaisen yksittäisen muuttujan kohdalla hyvin pieneksi. Esimerkiksi inklusioasenne selitti vain 8 % valmiuksien vaihtelusta (ks. taulukko 10).

TAULUKKO 10. Valmiusarviointien korrelatiivinen yhteys opiskelijoiden taustatekijöihin ja inklusioasenteeseen

Taustatekijä	N	r	p	r ²
Ikä	378	-.04	.404	.002
Opintojen aloitusvuosi	379	.25	.000	.06
Opintopisteet	371	-.26	.000	.07
Tulevaisuusajatukset	378	.15	.003	.02
Inklusioasenne	378	.26	.000	.07

Korrelaatiotarkastelun jälkeen selvitettiin regressioanalyysillä, kuinka paljon ikä, opintojen aloitusvuosi, opintopisteiden määrä, inklusioasenne ja tulevaisuusarviot selittivät valmiuksien vaihtelusta. Yhdessä nämä muuttujat selittivät noin 13 % inklusioasenteen vaihtelusta. $F=12,27$, $p=.000$, $R^2=.144$.

7.3 Opettajaopiskelijoiden ajatukset tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta ja ajatuksiin yhteydessä olevat taustatekijät

Kaikkien opettajaopiskelijoiden keskiarvo ajatuksista koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta oli 4.12, joten opettajaopiskelijat näkevät koulun tulevaisuuden hieman neutraalia keskikohtaa inklusiivisempänä. Tästä osiosta ylin pistemäärä oli 7 pistettä, alin 1 piste, ja neutraali keskikohta 3.5 pistettä. Opiskelijoiden keskihajonta oli 0.61 pisteiden ja kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijat saivat arvoja välillä 1.86- 5.71, joten mielipiteet koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta nähdään ääripäissä ”ei lainkaan inklusiivisena” ja ”hyvin inklusiivisena”. Seuraavaksi raportoidaan eri taustatekijöiden yhteyksiä ajatuksiin tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta, sekä eri ryhmien välisiä tilastollisia eroja.

Naisopiskelijat ($ka= 4.16$) erosivat miesopiskelijoista ($ka=3.86$) hieman inklusiivisemmilla tulevaisuuden näkemyksillään. Ero sukupuolten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä $t(376)=3.26$, $p=001$ (liite 11).

Koulutuslinjalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ajatuksiin koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta; $F(2,377)= 5.31$, $p=.005$ (taulukko 11). Kaikkien koulutuslinjojen opettaja-

opiskelijat ajattelivat koulun tulevaisuutta hieman nykyistä inklusiivisempänä. Luokanopettajaopiskelijat ajattelivat koulun tulevaisuudesta aineenopettajaopiskelijoita inklusiivisempänä. Toisistaan tilastollisesti eroavat ryhmät olivat aineen- ja luokanopettajaopiskelijat, $p < .05$.

Erityispedagogiikan opiskelun määrällä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ajatuksiin koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta; $F(4,377)=5.75$, $p=.000$ (liite 12). Opettajaopiskelijat, jotka olivat opiskelleet tai olivat opiskelemassa erityispedagogiikan perusopintoja, näkivät koulun tulevaisuuden inklusiivisempänä kuin muut. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero oli ryhmillä “ei opiskelleet” ja “perusopintoja opiskelevat”, $p=.001$.

Opettamiskokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä ajatuksiin koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta; $F(3,377)=3.86$, $p=.01$ (liite 13). Toisistaan tilastollisesti eroavat ryhmät olivat opiskelijat, joilla ei ollut opettamiskokemusta ($ka= 4.02$) ja ne, joilla opettamiskokemukset olivat olleet pääosin myönteisiä ($ka= 4.26$) ($p=.021$).

Henkilökohtaiset kokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista henkilöistä olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä ajatuksiin koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta, $F(3,377)=3.85$, $p=.014$ (liite 14). Toisistaan tilastollisesti eroavat ryhmät olivat opiskelijat, joiden henkilökohtaiset kokemukset olivat pääosin neutraaleja ($ka= 3.98$) ja joilla henkilökohtaiset kokemukset olivat olleet pääosin myönteisiä ($ka= 4.21$) ($p=.042$).

TAULUKKO 11. Ajatukset koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta koulutuslinjoittain

Koulutuslinja	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
Ao	213	4.03	0.62	4.14	1.86	5.71
Lo	91	4.24	0.60	4.43	2.43	5.43
Eo	74	4.23	0.57	4.14	2.86	5.43
yhteensä	378	4.12	0.61	4.14	1.86	5.71

Scheffe post hoc: $ao < lo$, $p < .05$

$F(2,377)= 5.31$, $p=.005$

Ajatuksiin tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä olevia taustatekijöitä olivat valmiudet ja inklusioasenne. Valmius- ja inklusioasenteen yhteys inklusioasenteeseen on positiivinen, joten mitä enemmän opiskelija koki saaneensa valmiuksia opinnoistaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, ja mitä inklu-

siivisempänä hän näki koulun tulevaisuuden, sitä myönteisempi oli hänen inklusioasenteensa. Pearsonin korrelaatioiden merkitsevyydet jäivät jokaisen yksittäisen muuttujan kohdalla pieneksi. Esimerkiksi tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä tulevaisuusajatuksiin oleva opintopisteet ei selittänyt prosenttiakaan inklusioasenteen vaihtelusta. (taulukko 12.)

TAULUKKO 12. Ajatukset koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta kanssa korreloivat taustatekijät

Taustatekijä	N	r	p	r²
ikä	378	-.02	.709	.00
opintojen aloitusvuosi	379	.004	.931	.00
opintopisteet	371	.03	.616	.00
valmiudet	378	.15	.003	.02
inklusiioasenne	378	.23	.000	.05

Korrelaatiotarkastelun jälkeen selvitettiin regressioanalyysillä, miten paljon ikä, opintojen aloitusvuosi, opintopisteiden määrä, valmius- ja tulevaisuusarviot selittivät inklusiioasenteen vaihtelusta. Yhdessä nämä muuttujat selittivät 5 % vaihtelusta. $F=(5,08)$, $p=.000$, $R^2=.065$.

7. 4 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajaopiskelijoiden inklusiovalmiuksia. Niitä tutkittiin tarkastelemalla opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita, koulutuksesta saatuja valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja opiskelijoiden ajatuksia koulun tulevaisuudesta sekä näihin muuttujiin yhteydessä olevia taustatekijöitä. Taulukossa 13 on esitetty tutkimuksen päätulokset tutkimusongelmittain.

TAULUKKO 13. Tulosten yhteenveto

1. Millaiset ovat opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet ja mitkä taustatekijät ovat yhteydessä inklusioasenteisiin?	Opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet olivat keskimäärin neutraalit, avistuksen kielteiset. Koulutuslinja oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä inklusioasenteeseen. Myönteisemmin inklusioon asennoituivat erityisopettajaopiskelijat. Heidän asenteensa poikkesivat hieman sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoista. Inklusioasenteeseen yhteydessä olevia taustatekijöitä olivat erityispedagogiikan opiskelun määrä, opettamiskokemukset, henkilökohtaiset kokemukset, ikä, opintopisteet, valmiudet ja tulevaisuus. Iän ja opintopisteiden yhteys oli negatiivinen, valmiuksien ja tulevaisuusajatusten positiivinen.
2. Kuinka hyvät valmiudet opettajaopiskelijat kokevat saaneensa koulutuksestaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja mitkä taustatekijät ovat yhteydessä valmiuksiin?	Opettajaopiskelijat kokivat keskimäärin saaneensa opinnoistaan hieman valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Koulutuslinjat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Erityisopettajaopiskelijat erosivat hieman paremmilla valmiuskokemuksillaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoista. Erityispedagogiikan opiskelun määrällä, opettamiskokemuksilla, henkilökohtaisilla kokemuksilla, tulevaisuusajatuksilla, opintopisteillä ja inklusioasenteella oli jonkin verran yhteyttä valmiuksiin.
3. Kuinka inklusiivisena opettajaopiskelijat näkevät koulun tulevaisuuden ja mitkä taustatekijät ovat yhteydessä ajatuksiin koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta?	Opettajaopiskelijat näkevät koulun tulevaisuuden hieman inklusiivisempänä kuin mitä se tällä hetkellä on. Naiset ajattelivat koulun tulevaisuudesta miehiä inklusiivisemmin. Luokanopettajaopiskelijat ajattelivat koulun tulevaisuuden aineenopettajaopiskelijoita inklusiivisempänä. Tulevaisuusajatuksiin yhteydessä olevia taustatekijöitä olivat erityispedagogiikan opiskelun määrä, opettamiskokemukset, henkilökohtaiset kokemukset, opintopisteet, valmiudet ja inklusioasenne. Valmiuksien ja inklusioasenteen yhteys oli positiivinen.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajaopiskelijoiden inklusiovalmiuksia. Valmiuksia tutkittiin tarkastelemalla opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita, koulutuksesta saatuja valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja heidän ajatuksiaan tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta sekä näihin muuttujiin yhteydessä olevia opiskelijoiden taustatekijöitä.

8.1 Inklusioasenteet

Opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti. Suomalaisten pro gradu -tutkimusten mukaan opettajaopiskelijat suhtautuvat inklusioon melko kielteisesti (Kaatrasalo 2006; Mäkinen & Vuohiniemi 2001). Kansainvälisissä tutkimuksissa opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet ovat olleet pikemminkin myönteisiä (esim. Avramidis ym. 2000). Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat suhtautuvat inklusioon melko neutraalisti, mutta aavistuksen kielteisesti. Asenteet olivat kuitenkin hieman edellisiä tutkimuksia sallivampia. Eroa Kaatrasalon (2006) ja Mäkisen ja Vuohiniemen (2001) tutkimuksiin saattaa selittää muissa tutkimuksissa käytetyn inklusioasennemittarin eroavaisuus. Kaatrasalo (2006) sekä Mäkinen ja Vuohiniemi (2001) käyttivät kyselyn laajempaa ja vanhempaa versiota, jossa oli 7 väittämää enemmän, ja jossa esimerkiksi käytettiin käsitettä vammaisen oppilas. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa käytettiin käsitettä ”erityistä tukea tarvitseva oppilas”. Näin vastaajat ovat voineet käsittää erityisen tuen tarpeen edellisiä tutkimuksia laajemmin. Aiemmissa kyselyissä käytetty käsite ”vammaisen oppilas” liitetään useimmiten pelkästään kehitysvammaisiin ja esimerkiksi Avramidis ja Norwich (2002) ovat havainneet, että vammaiset oppilaat ovat yksi niistä oppilasryhmistä, jotka koetaan kaikkein vaikeimmin integroitaviksi. Tämän tutkimuksen tulokset eivät siis ole suoraan verrattavissa aiempiin tutkimuksiin. Vaikka monessa tutkimuksessa (Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Scruggs & Mastopieri 1996; Moberg 1984) on todettu integroitavan oppilaan tuen tarpeen laadun vaikuttavan integraatiohalukkuuteen, tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu opettajaopiskelijoiden suhtautumista eri vammaaryhmiin.

Tässä tutkimuksessa inklusioasenteeseen yhteydessä olevia tekijöitä olivat esimerkiksi koulutuslinja, erityispedagogiikan opiskelun määrä, opettamiskokemukset erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista sekä opintopisteiden määrä. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu koulutuslinjan ja erityispedagogiikan opintojen olevan yhteydessä inklusioasenteisiin. Erityisopettajaopiskelijat ja erityispedagogiikkaa opiskelleet suhtautuvat inklusioon etenkin aineenopettajaopiskelijoita myönteisemmin (Scruggs & Mastopieri 1996; Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002; Campbell & Gilmore 2003; Ellins & Porter 2005; Forlin ym. 2009).

Vaikka luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutusten opetussuunnitelmien mukaan osallistavan kasvatuksen ajatellaan olevan koko opintojen läpi kantava teema, se ei välttämättä sitä ole. Gafoor ja Asaraf (2009) ovatkin todenneet, että lyhyellä interventiolla inklusiivisuudesta on mahdotonta saavuttaa kestäväää inklusiomyönteisyyttä. Hieman kielteiset asenteet inklusiota kohtaan voivat kertoa siitä, että inklusiota ei olla käytännössä valmiita toteuttamaan täydellisesti. Monet tutkijat (esim. Avramidis & Norwich 2002; Lambe & Bones 2006; Marshall, Ralph & Palmer 2001) ovat todenneet, että inklusio voidaan hyväksyä ideologiana, mutta sen toteuttaminen käytännössä tuntuu haastavalta. Aineenopettajaopiskelijoiden muita keskimäärin hieman kielteisempi suhtautuminen inklusioon voi johtua myös siitä, että osa opiskelijoista suunnittelee sijoittuvansa ensisijaisesti lukioon. Lukiossa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osuus opiskelijoista on peruskoulua pienempi. Aineenopettajien ammatillinen identiteetti perustuu usein aineenhallintaan ja motivoituneet opettajiksi liittyvät pikemminkin sisältötiedon jakamiseen kuin kaikkien oppilaiden opettamiseen (Niikko 1999, 29). Vaikka erityispedagogiikassa tämänhetkinen suuntaus korostaa inklusiota, erityisopettajaopiskelijoiden inklusioasenteet eivät olleet erityisen myönteisiä. Tämä voi johtua erityisopettajien halusta varjella omaa professiotaan ja säilyttää erityisoppilaat omana erityisosaamisen kohteenaan (Moberg 2009, 94–96).

Tässä tutkimuksessa henkilökohtaiset ja opettamiskokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista henkilöistä ja oppilaista olivat yhteydessä inklusioasenteeseen ja etenkin opiskelijat, joilla oli kielteisiä kokemuksia, erosivat muista opiskelijoista kielteisimmillä asenteillaan.

Tämä tulos tukee edellisten tutkimusten tuloksia (esim. Avramidis & Norwich 2002; Ihatsu 1992, 44 ja Moberg 1984, 53). Tämän tutkimuksen mukaan ikä ja opintopisteiden määrä korreloivat negatiivisesti inklusioasenteen kanssa, eli mitä vanhempi ja enemmän opintopisteitä suorittanut opettajaopiskelija oli, sitä kielteisempi oli hänen inklusioasenteensa. Vaikka usean tutkimuksen mukaan tiedon inklusiivisuudesta tulisi lisätä myönteisyyttä, tämän tutkimuksen mukaan näin ei välttämättä ole.

Tässä tutkimuksessa inklusiomyönteisimpiä opettajaopiskelijoita olivat nuoret ja opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat. Alkuvaiheen opiskelijat voivat olla tietyllä tapaa naiivimpia verrattuna kokeneempiin opiskelijoihin. Myös harjoittelussa ja luennoilla voi opintojen myötä tulla esiin sellaisia näkökulmia, joiden myötä opiskelijat tulevat siihen tulokseen, että inklusio ei olekaan tavoiteltava asia.

8.2 Valmiudet

Aiemmissa opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita tutkivissa suomalaisissa pro gradu - tutkimuksissa ei tiettävästi ole tarkasteltu opettajaopiskelijoiden koulutuksesta saamiaan valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, eikä opettajaopiskelijoiden ajatuksia tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta. Tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella koulutuksesta saatuja valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, sillä aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa valmiuksien on todettu olevan yhteydessä inklusioasenteisiin.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat kokivat saaneensa opinnoistaan vain hieman valmiuksia erityistä tukea tarvitsevia oppilaiden kohtaamiseen. Erityisopettajaopiskelijoiden käsitys saamistaan valmiuksista oli kaikkein myönteisin. Sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijat puolestaan kokivat, etteivät he ole saaneet opinnoistaan riittäviä valmiuksia opettaa erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Kaikkein kielteisin käsitys omista opinnoista saaduista valmiuksista oli aineenopettajaopiskelijoilla. Tämä tulos on osittain ristiriidassa opettajankoulutusten opetusohjelmien kanssa. Esimerkiksi aineenopettajaopis-

kelijat saivat matalia arvoja valmiuspisteissä, vaikka aineenopettajien opintosuunnitelmissa sanotaan inklusiivisen kasvatuksen olevan yksi opintojen keskeisistä teemoista, johon opiskelijan tulisi saada valmiuksia. Luokanopettajaopiskelijoiden valmiuspisteet olivat niin ikään matalia, vaikka myös luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa osallistava kasvatusta otetaan huomioon ainakin 13 kurssilla ja opiskelijan tulisi opintojensa ja harjoittelujensa aikana saada valmiuksia eriyttämiseen. Erityisopettajaopiskelijoiden valmiuspisteet olivat aineen- ja luokanopettajaopiskelijoita korkeammat. Tämä voi johtua siitä, että koska he opiskelevat pääaineenaan erityispedagogiikkaa, inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä asioita tulee väistämättäkin esille koulutuksessa.

Opettajaopiskelijoiden mielipiteellä siitä, olivatko he kokeneet saaneensa koulutuksestaan valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, oli yhteyttä inklusioasenteeseen. Mitä enemmän opiskelija oli sitä mieltä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen oli otettu koulutuksessa huomioon, sitä myönteisempi oli opiskelijan inklusioasenne. Koulutuksen erityistä tukea tarvitsevia oppilaita huomioiva sisältö lisää siis inklusioasenteen myönteisyyttä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa. Kun opiskelijat kokevat saavansa tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja kokevat olevansa päteviä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, myös asenteet ovat myönteisempiä (Campbell & Gilmore 2003; Avramidis ym. 2000; Avramidis & Norwich 2002). Mitä monipuolisemmin inklusiivisuutta on käsitelty koulutuksessa, sitä myönteisempi on inklusioasenne. Tämän tutkimuksen mukaan erityisesti aineen- ja luokanopettajien koulutuksen opetussuunnitelman osallistavaa kasvatusta koskevat tavoitteet eivät täysin näy opiskelijoiden mielipiteissä. Jos opetussuunnitelman tavoitteet eivät näy käytännössä, inklusiomyönteisyyden on vaikea tarttua opiskelijoihin.

8.3 Ajatukset koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta

Tämän tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat eivät ajattele koulun tulevaisuuden olevan kovinkaan inklusiivinen. Myös opettajankoulutuksessa opiskelijoita ohjataan opettajiksi perinteiseen kouluun, jossa opettaminen on enemmän opettaja- kuin oppilaslähtöistä.

Yleisopetuksen ja erityisopetuksen erillisuus pitää yliopistotasollakin yllä yleis- ja erityisopetuksen hierarkkisuutta. Opiskelijat opettajiksi ilman, että he tietäisivät tarpeeksi inklusiivisuudesta (Forlin ym. 2009; Lambe & Bones 2006). Opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä, kuinka suuri osa yleisopetuksessa opiskelevista oppilaista tarvitsee oppimiseensa tukea tai ole kuulleet vuonna 2011 voimaan tulleesta erityisopetuslaista.

Opettajaopiskelijoiden melko kriittiset käsitykset koulumaailman muuttumisesta inklusiivisemmaksi voivat myös selittää melko kielteisiä inklusioasenteita. Jos inklusion ei koeta olevan tulevaisuutta, voi opiskelija ajatella, että siihen liittyviin näkökulmiin ei tarvitsekaan suhtautua myönteisesti. Opettajaopiskelijoiden pessimistiset ajatukset inklusiivisen koulun tulevaisuudesta voinevat johtua myös siitä, että 1990-luvun lama ja uudelleen 2010-luvun huono taloustilanne ovat vieneet koulutoimelta aina vain lisää resursseja, eivätkä opiskelijat usko, että koulutoimeen tullaan panostamaan jatkossakaan.

8.4 Tutkimuksen rajoitukset

Asennetutkimuksessa on haastavaa saada vastaajat vastaamaan todellisten asenteidensa mukaan sosiaalisesti hyväksytyjen vastausten sijaan. Vaikka henkilöllä todellisuudessa olisi kielteinen suhtautuminen esimerkiksi vammaisiin henkilöihin, kynnys antaa todenmukaisia vastauksia voi olla varsin suuri. Tämän lisäksi satunnaisilla kontekstitekijöillä, kuten sen hetkisillä tunteilla, saattaa olla vaikutusta vastaajien raportoimiin asenteisiin. Tutkimuksessa käytetyt mittarit ”opinnoista saadut valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen” sekä ”ajatukset koulun tulevaisuuden inklusiivisuudesta” laadittiin tätä tutkimusta varten, eikä niitä ole käytetty aiemmin, joten nämä osiot eivät välttämättä sisäisesti valideja. Kaikkien kolmen summamuuttujan reliabiliteettia mittaavat Cronbachin Alfa-kertoimet olivat kuitenkin mittareiden johdonmukaisuudesta kertovalla tasolla.

Vaikka kysely tavoitti varsin suuren määrän opettajaopiskelijoita, eikä otos poikennut radikaalisti perusjoukosta ikä- tai sukupuolijakaumaltaan, ei otos kuitenkaan vastannut täysin perusjoukkoa. Kyselyyn on voinut valikoitua vastaamaan opiskelijoita, jotka ovat esimer-

kiksi kiinnostuneita omista asenteistaan. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain Jyväskylän yliopiston opiskelijoita, joten tuloksia ei voida yleistää koko Suomeen. Toisaalta, jos inklusioasenteeseen yhteydessä olevat tekijät riippuvat paljon myös koulutuksesta riippumattomista tekijöistä, voidaan olettaa, että myös muissa Suomen opettajankoulutuslaitoksissa tulokset ovat samansuuntaisia.

Tämän tutkimuksen mukaan erityis-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijat poikkeavat toisistaan esimerkiksi inklusioasenteissa. Aiheuttaako koulutus asenne-eroja vai hakeutuvatko ne, jotka suhtautuvat jo valmiiksi myönteisesti erilaisiin ihmisiin, muita enemmän erityisopettajakoulutukseen tai opiskelemaan erityispedagogiikkaa sivuaineena? Toisaalta monet opiskelupaikkaa hakevat sekä luokanopettaja- että erityisopettajakoulutuksiin, joten erilaisiin koulutuksiin valikoitumista tapahtuu pääsykoemenestyksen perusteella. Aineenopettajaopiskelijat saattavat erota erityis- ja luokanopettajaopiskelijoista paljonkin. Kun luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijat tietävät jo opiskelupaikkaan hakeutuessaan valmistuvansa opettajiksi, aineenopettajaksi saatetaan hakeutua opiskelemaan kiinnostuksesta tiettyyn aineeseen. Aineenopettajaopinnot saatetaan valita pikemmin työllistymisen turvaamiseksi kuin halusta opettajuuteen.

8.5 Tuloksien soveltamismahdollisuudet

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoiden inklusioasenteet ja valmiudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen eivät täysin kohtaa yhä inklusiivisemmän koulumaailman todellisuutta. Opettajaopiskelijat eivät myöskään näe koulun tulevaisuutta kovin inklusiivisena. Vaikka luokan- ja aineenopettajien opetussuunnitelmissa luvataan huomioida osallistava kasvatus, eivät tavoitteet näy toteutuvan opiskelijoiden asenteissa. Koska etenkin koulutuksesta saatujen valmiuksien ja inklusioasenteen välillä oli tilastollinen yhteys, tulisi opettajankoulutuksissa lisätä sellaista opetusta, jossa opiskelijoille annetaan valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen, jotta etenkin myös aineen- ja luokanopettajaopiskelijat kokisivat saavansa valmiuksia erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamiseen. Niin ikään eri-

tyisopettajaopiskelijoiden vain hieman myönteiset inklusioasenteet kertovat siitä, että koulutusohjelmien sisältöjä tulisi tarkistaa. Myös heidän tulisi saavuttaa myönteiset asenteet inklusiota kohtaan, sillä esimerkiksi samanaikaisopetusta, jossa erityis- ja luokanopettaja opettavat yleisopetuksen ryhmää tiiminä, on pyritty aktiivisesti lisäämään 2010-luvulla (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012). Yleis- ja erityisopetuksen erottavasta kaksoisjärjestelmästä olisi päästävä eroon, jotta todellista inklusiomyönteisyyttä saavutettaisiin niin luokan-, aineen- kuin erityisopettajaopiskelijoidenkin keskuudessa. Erityispedagogiikan opiskelun määrän todettiin tässäkin tutkimuksessa olevan yhteydessä inklusiomyönteisyyteen, mutta pelkkä erityispedagogiikan opiskelu saattaa lisätä halua segregoida erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Kaikkia opettajankoulutuksia tulisi siis tuoda lähemmäs toisiaan, jotta ajatus kaikille yhteisestä koulusta tulisi tietoisuuteen ja konkreettiseksi jo tulevien opettajien opiskelujen aikana.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu yleisopetuksen ryhmissä yleistyy inklusioperiaatteen ja erityisopetuksen lakiuudistuksen myötä. Valmistuvilla opettajilla tulisi olla asenteellisia ja opetuksellisia valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Koska opettajankoulutukset ovat avainasemassa opettajaopiskelijoiden tietojen ja asenteiden muokkaajina, opettajankoulutuksissa tulisi kouluttaa inklusiomyönteisiä opettajia. Jotta opettajankoulutus voisi kehittyä, on hyvä tietää, mitä inklusioasenteisiin liittyviä taustatekijöitä koulutuksessa voidaan ottaa huomioon. Myös Moberg ym. (2009) ovat todenneet, että opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta opettajat olisivat valmiita toteuttamaan osallistavaa kasvatusta.

8.6 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa ei haluttu tarkastella inklusioasenteen jakautumista eri ulottuvuuksiin. Faktoriansalyysin avulla olisi saatu tietoa inklusioasenteen rakenteesta, eli mitä inklusioasennetta kuvaavia faktoreita kysely sisältää ja koulutusryhmien eroja olisi voitu tarkastella eri faktoreiden suhteen. Tämän tutkimuksen puitteissa pyrittiin kuitenkin vain sel-

vittämään opettajaopiskelijoiden inklusiovalmiuksia ja valmiuksiin yhteydessä olevia tekijöitä. Inklusioasenteen jakautuminen eri ulottuvuuksiin vaatisi jatkotutkimusta.

Tämän tutkimuksen puitteissa ei tarkasteltu yksittäisiä väittämiä erikseen. Esimerkiksi ”ajatuksia tulevaisuuden koulun inklusiivisuudesta”-osion väittämiä olisi voitu tarkastella yksitellen. Vaikka esimerkiksi väitteet ”uskon, että koulu muuttuu niin, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yhä useammin yleisopetuksen luokissa” ja ”uskon, että oppilaiden moniammatillinen kokonaisvaltainen tukeminen lisääntyy” käytännössä vaativat toinen toisiaan, ei opettajaopiskelijoiden mielipiteet näiden kahden väittämän kohdalla välttämättä kohtaa.

Tämä tutkimus toteutettiin ainoastaan Jyväskylän opettajaopiskelijoille ja näin tarkastelussa oli vain Jyväskylän yliopiston opettajakoulutusten opetussuunnitelmat. Olisi perusteltua toistaa tutkimus jonkin toisen yliopisto opettajaopiskelijoille ja verrata tuloksia nyt saatuihin tuloksiin. Näin saataisiin myös hieman viitteitä siitä, kuinka opetussuunnitelmien eroavaisuudet saattavat vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin ja valmiuksiin. Tutkimus voitaisiin toteuttaa myös pitkittäistutkimuksena, jossa opiskelijat vastaisivat kyselyyn opintojensa alussa, keskivaiheilla sekä valmistumisen aikaan. Näin saataisiin tarkempaa tietoa siitä, kuinka opinnot vaikuttavat ajatusten ja valmiuksien muokkautumiseen.

Opettajaopiskelijoiden asenteista ja valmiuksista voidaan saada määrällisin menetelmin tutkijoiden ennakkokäsityksiin nojaavaa tietoa. Sellaista tietoa, jota ei voida kyselylomakkeen kautta saavuttaa, on mahdollista saada laadullinen tutkimuksen kautta. Esimerkiksi ryhmä- tai yksilöhaastattelujen avulla voitaisiin selvittää tarkemmin opettajaopiskelijoiden asennoitumista inklusioon ideologiana ja käytännön toimintamallina. Haastattelujen kautta voitaisiin myös saada syvempää tietoa siitä, miten opettajaopiskelijat kokevat opintojensa vaikuttaneen omiin asenteisiinsa ja millaista opetusta he kokevat saaneensa inklusioon liittyvistä asioista. Tällaisen tutkimuksen voisi toteuttaa myös pitkittäistutkimuksena.

LÄHTEET

- Aineenopettajakoulutus, tavoitteet 2012
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/opiskelu/tavoitteet>
 viitattu 9.11.2012
- Aineenopettajakoulutus, aineopinnot 2012
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/Opetusohjelmat/aineopinnot>
 viitattu 9.11.2012
- Aineenopettajakoulutuksen pedagogiset aineopinnot 2009–2010
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/Opetusohjelmat/Pedagogisetaineopinnot/view>
 Viitattu 3.4.2010
- Aineenopettajakoulutuksen pedagogisten perusopinnot 2009–2010
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/Opetusohjelmat/perusopinnot/view>
 Viitattu 3.4.2010
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki J., Hilasvuori T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. Tehostettua ja erityistä tukeatarvitsevien oppilaiden opetuksenkehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuri-ministeriön julkaisuja 2012:5.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi>
 viitattu 12.08.12
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. Student teachers` attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16 (3), 277–293.
- 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.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. 2007. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers` attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 367–389.
- Brownell, M.T. & Pajares, F. 1999. Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teacher Education and Special Education* 22 (3), 154–164.
- Campbell, J. & Gilmore, L. 2003. Changing student teachers` attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 28 (4), 369–379.
- Carroll, A., Forlin, C. & Jobling, A. 2003. The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly* 30 (3), 65–79.

Croll, P. & Moses, D. 2000. Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 15 (1), 1–12.

Daniels, D., Cole, T. & Visser, J. 2000. Values and Behavior in Education. An Activity Theory Approach to Research. Teoksessa K. Ruoho (toim.) *Emotional and Behavioral Difficulties*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 78, 125–152.

Dupoux, E., Wolman, C. & Estrada, E. 2005. Teachers' Attitudes toward Integration of Students with Disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education* 52 (1), 43–58.

Dyson, A. & Millward, A. 1999. Falling down the interfaces: from inclusive schools to an exclusive society. Teoksessa K. Ballard (toim.) *Inclusive education: international voices on disability and justice*. London: Falmer Press, 152–166.

Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education*. World Yearbook of Education. London: Kogan Page, 36–53.

Eichinger, J., Rizzo, T. & Sirotnik, B. 1991. Changing attitudes towards people with disabilities. *Teacher Education and Special Education* 14 (2), 121–126.

Ellins, J. & Porter, J. 2005. Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education* 32 (4), 188–195.

Evans, P. 2000. Including students with disabilities in mainstream schools. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs, 31–39.

Evans, J. & Lunt, I. 2002. Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education* 17 (1), 1–14.

Erytispedagogiikan opetussuunnitelma. 2010–2013, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/opinto-opas/erkka_ops.

Erwin, P. 2001. *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. Suom. M. Ahokas. 2005. Helsinki: WSOY.

Ferguson, D. L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 109–120.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. 2009. Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. In-

ternational Journal of Inclusive Education 13, (2) 195–209.

Forlin, C. 2010. Reframing teacher education for inclusion. Teoksessa C. Forlin (toim.) *Teacher Education for Inclusion*. USA: Routledge, 3-12.

Gaad, E. 2004. Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 8 (3), 311-328.

From, K. 2010. "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa" : substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*; 381. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3801-7>

Gafoor, K.A. & Asaraf, P.M. 2009. Inclusive education: Does the regular teacher education programme make difference in knowledge and attitudes? India. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED507434.pdf>

Hausstätter, R.S & Takala, M. 2008. The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education* 23(2), 121–134.

Hausstätter, R. S. 2011. The traditionalism-inclusionism controversy in special education: a conceptual analysis. Helsingin yliopisto. Research report 324. Viitattu 28.4.2012. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/25847>

Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta ja inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 63–100.

Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. 2005. Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education* 20 (3), 309–327.

Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä. Normalisaation kehityslinjat. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 57. Erityiskasvatus. Joensuun yliopisto.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 12–30.

Ikonen O. & Virtanen P. 2007. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. *Opetus 2000*. Juva: PS-kustannus.

Ikonen, O. 2009. Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–19.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15–56.

Jokinen, H., Nikkanen, P., Turunen, K. E. & Välijärvi, J. 2000. Koulu maailmassa - maailma koulussa. Miksi koulun ja opettajan halutaan muuttuvan? Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 52–116.

Jones, R. & Guskin, S. 1984. Attitudes and Attitude Change in Special Education. Teoksessa R.L. Jones (toim.) Attitudes and attitude change in special education: theory and practice. USA: The Council for Exceptional Children, 1–20.

Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus, 197–218.

Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009–2010.

Kaatrasalo, M. 2006. Suomalaisten ja tšekkiläisten opettajaksi opiskelevien suhtautuminen inklusioon. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus, 2000.

Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 25-46

Korkeakoski, E. 2005. Perusturva ja erityisopetus oppilaan hyvän oppimisen ja hyvinvoinnin tukena. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Julkaisuja 10. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. 2006. Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education* 21 (4), 381–394.

Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 169. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Kuopio: Gummerus.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Leskinen, M. & Moberg, S. 2002. Erityisopetuksen tilanne hankekunnissa 1998–1999. Opetushallitus moniste 9.
- Ladonlahti T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 171–201.
- 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.
- Landrum, T., Tankersley, M. & Kauffman, J. M. 2003. What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders? *Journal of Special Education* 37 (3), 148–156.
- LeRoy, B. & Simpson, C. 1996. Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning* 11 (1), 32–36.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. & Quinn, M. M. 2004. Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education & Treatment of Children* 27 (4), 394–419.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Marshall, J., Ralph, S. & Palmer, S. 2001. 'I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education* 6, 199–215.
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (toim.) 2003. *Erityisopetus Euroopassa*. Teemajulkaisu. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, Odense.
- Merimaa, E. 2009. Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuunnitelmien. Opetusministeriön julkaisuja 2009:37

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm37.pdf?lang=fi>
viitattu 13.09.12

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavin oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17, 15–16.

Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, H. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2. Helsinki, 7–24.

Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research* 20 (1), 29 – 40.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 136–161.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 82–95.

Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva: Ws Bookwell, 34–48.

Moberg S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the north and the south: Educators perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26 (1), 21–31.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–99.

Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 47–63.

Moilanen, P. & Tiitinen, S. 2004. Henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81, 61–86.

Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille, onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän Yliopisto täydennyskoulutuskeskuksen

julkaisu 2, 31–43.

Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille, onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän Yliopisto täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 152–165.

Muthukrisna, N. 2000. Transforming professional development programmes into an inclusive education. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs, 31–39.

Mäkinen, O. & Vuohiniemi, S. 2001. Onnistuuko integraatio? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

Mäkinen, M. & Kallio, S. 2007. Oppimisen ohjaaminen – kohtaamista ja yhteisöllistä tiedon jäsentämistä. Kasvatus 38 (1), 29–41.

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 182–202.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmaratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Väitöskirja.

Naukkarinen, A & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.

Naukkarinen, A. 2002. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: Ws Bookwell, 345–355.

Naukkarinen, A. 2003. Inklusiiviista koulua rakentamassa: tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 5.

Naukkarinen, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus. Henkilökunnan ja opiskelijoiden uskomusten sekä laitosorganisaation rakenteiden merkitys opettajankoulutuksen kehittämisesä. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81, 61–86.

Naukkarinen, A. 2005a. Inklusiiviista koulua rakentamassa: tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 5.

Naukkarinen, A. 2005b Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus. Moniste 3/2005b.

Niikko, A. 1999. Akateemisen opettajan tiedonalueista. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 77. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Opetushallitus 2010. Esitys uudesta erityisopetuslaista:
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/erityisopetuksen_kehittaminen/erityisopetus_liitteet/HE_erityisopetus.pdf
viitattu 24.10

Opetushallitus 2011. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki
viitattu 14.9.2012

Opetusministeriö. 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr32.pdf?lang=fi>

Opetusministeriö 2007a: Opettajankoulutus 2020 Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>

Opetusministeriö 2007b: Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>

Opetusministeriö. 2009. OPM/LUONNOS 21.1.2009. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/erityisopetuksen_kehittaminen/erityisopetus_liitteet/HE_erityisopetus.pdf

Opetusministeriö 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6 Perusopetuksen laatukriteerit.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf>

Opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirja – versio 0.4, 17.11.2008
Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto

<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/laadunvarmistus/okltoimintakirja.pdf>

Oskamp, S. 1991. *Attitudes and Opinions*. New Jersey: Prentice Hall.

Peterson, J.M. & Hittie, M.M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn and Bacon.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628

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

Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2005. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 38. Jyväskylän yliopisto.

Praisner, C. L. 2003. Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities. *Exceptional Children* 69 (2), 135–145.

Rasku-Puttonen, H. 2007. Opettajankoulutus haasteiden edessä. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään*. Kokolan Yliopistokeskus, Chydenius Instituutti, 9–21.

Ring, M. M. & Reetz, L. 2000. Modification effects on attributions of middle school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice* 15 (1), 34–42.

Romi, S. & Leyser, Y. 2006. Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education* 21 (1), 85–105.

Rouse, M. 2008. Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North* 16 (1), 6–13.

Rouse, M. 2010. Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. Teoksessa C. Forlin (toim.) *Teacher Education for Inclusion*. USA: Routledge, 47–55.

Ruijs, N.M. & Peetsma, T.T.D. 2009. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* 4/2009, 67–79.

Runsas, R. 1991. Normaalius vs. erilaisuus erityispedagogiikan näkökulmasta. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Gummerrus, 28–44.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 333–352.

- Räty, H. 1983. Asenteen sosiaalipsykologiseen käsitteeseen. Joensuu: Kastavatus-tieteiden osaston selosteita ja tiedotteita.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 162–181.
- Saloviita, T. 2006a. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat-
us. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2006b. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40.
- Savolainen, H. 2010. Erilaisuuden hyväksymisestä hyviin oppimistuloksiin. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä. (toim.) Samalta viivalta 4 – Valtakunnallisen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkoston kirjallisen kokeen aineisto 2010. Jyväskylä: PS-kustannus, 137–154.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa : etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Scruggs, T.T. & Mastopieri, M.A. 1996. Teacher Perceptions of Mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children* 63 (1), 59–74.
- Shade, R. A., & Stewart, R. 2001. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure* 46(1), 37–41.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. 2008. Impact on training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities, *Disability & Society* 23 (7), 773–785.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
Viitattu 7.10.12.
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto. 2012. Opettajankoulutus Suomessa.
<http://www.sool.fi/okopa/> viitattu 30.10.2012.
- Strain, P.S. & Kerr, M.M. 1981. Mainstreaming of Children in Schools, research and programmatic issues. Educational psychology series. Academic press.

- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. 2009. Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and teacher education* 25 (4), 543–550.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. RESEARCH SECTION: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36, 162–173.
- Tilastokeskus 2009a
http://stat.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tie_001.html Viitattu 28.4.2010
- Tilastokeskus 2009b
http://stat.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tau_007.html Viitattu 28.4.2010.
- Tilastokeskus 2009c
http://stat.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tie_001.html Viitattu 28.4.2010.
- Tilastokeskus 2012. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2011. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 12.6.2012].
 Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html
- Tikkanen, A. 2009. Työelämään siirtymisen valmiudet luokanopettajaopiskelijoiden kokeamana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Tikkanen, T. 2010. Suomessa leivotaan rohkeita opettajia. *Opettaja-lehti*. 4, 6–10.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO, Salamanca.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudamus.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.-M. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Väljjarvi, J. 2007. Opettajan työn reunaehtojen ja edellytysten tarkastelua. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylä: Gummerus, 53–67.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle, oikeus yhdessä*

oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 82–95.

Winter, E. C. 2006. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning* 21 (2), 85–91.

Zigmond, N. 2003. Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37 (3), 193–199.

LIITE 1. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake

Vastaa seuraaviin kysymyksiin ja väittämiin huolellisesti ja rehellisesti. Vastaa jokaiseen kohtaan ja valitse vain yksi vaihtoehto. Kiitos vastaamisesta!

Tässä kyselyssä puhutaan käsitteestä ”erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas”. Käsitteellä tarkoitetaan oppilasta, joka tarvitsee oppimiseensa erityistä tukea. Tuen tarve voi johtua esimerkiksi oppimisvaikeuksista, käyttäytymisen ongelmista, aistivammasta tai kehitysvammaisuudesta.

1. Opiskelen

- Aineenopettajaksi
- * Luokanopettajaksi
- Erityisopettajaksi

2. Sukupuoli

- nainen
- * mies

3. Syntymävuosi

*

4. Opintojen aloitusvuosi

*

5. Suorittamieni opintopisteiden määrä tähänhetkisessä tutkinnossani (arvio)

*

6. Opettamiskokemukset erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista

- ei ole kokemusta
- * on kokemusta, pääosin myönteistä
- on kokemusta, pääosin neutraalia
- on kokemusta, pääosin kielteistä

*Mielestäni kursseilla on keskusteltu in-
klusiosta ja erityisen tuen tarpeista

*Mielestäni opintoihin liittyvissä keskuste-
luissa opiskelijatoverini suhtautuvat myön-
teisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilai-
den opettamiseen

*Mielestäni minua yliopistolla opettaneet
opettajat suhtautuvat myönteisesti erityis-
tä tukea tarvitsevien oppilaiden opettami-
seen

10. Mieti koulun tulevaisuutta seuraavan kymmenen vuoden aikana ja ota kantaa seuraaviin väittämiin

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	hieman eri miel- tä	hieman samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
*Uskon, että yhteistyö erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien välillä li- sääntyy <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*Uskon, että koulu muuttuu niin, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opis- kelevat yhä useammin yleisopetuksen luokissa <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*Uskon, että opetus on vähemmän opet- tajakeskeistä <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*Uskon, että oppilaiden moniammatilli- nen kokonaisvaltainen tukeminen lisään- tyy <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*Uskon, että vanhempien osallisuus koulutyöhön lisääntyy <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*Uskon, että Suomi panostaa kansanta- loudellisesti koulutoimeen nykyistä enemmän <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*Uskon, että avustajien määrä luokissa lisääntyy <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Mielestäni paras vaihtoehto suomalaisessa koulutusjärjestelmässä olisi

Integraatio (Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat otetaan mukaan yleisopetukseen)

- *10. Erityisopetusta saavan lapsen koulu-
menestys paranee, jos hänet sijoitetaan
täysiaikaisesti yleisopetuksen luokkaan.
- *11. Erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia
tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityis-
ten tarpeidensa vuoksi.
- *12. Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymi-
sen ongelmia, tarvitsevat erityisopetusta
erityisluokissa tai -kouluissa.
- *13. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettami-
nen samassa yleisopetuksen koulussa on
oikeudenmukainen tapa järjestää opetus.
- *14. Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saa-
da opetusta erityisluokissa.

LIITE 2. Perusjoukon ja otoksen ikäjakauman vertaaminen

	19 – 24 (N)	%- osuu s	25 – 29 (N)	%- osuu s	30 – 34 (N)	%- osuu s	35 – 39 (N)	%- osuu s	40 – (N)	%- osuu s	yht.
LO perus- joukko	25 7	48.39	19 7	37.09	40	7.53	17	3.20	20	3.79	531
Lo otos	52	57.14	27	29.67	9	9.89	2	2.19	1	1.09	91
EO perus- joukko	70	35.53	65	32.99	20	10.15	15	7.61	27	13.70	197
Eo otos	42	56.76	19	25.68	3	4.05	2	2.70	8	10.81	74
Ao perus- joukko	90 9	48.61	67 1	35.88	16 6	8.88	60	3.21	64	3.42	187 0
Ao otos	12 5	58.41	78	36.45	8	3.74	2	0.93	1	0.46	214

LIITE 3. Naisten ja miesten osuus opettajaopiskelijoiden perusjoukosta ja vastaajien vertaaminen perusjoukkoon (Lähde: Jyväskylän yliopiston opiskelijarekisterit, Tapani Hardén 6.4.2012)

	Perusjoukko (N)	Naiset (N) ja prosen- tuaalinen osuus pe- rusjoukosta (%)	Miehet (N) ja prosen- tuaalinen osuus pe- rusjoukosta(%)
Ao	1870	1238 (66.20)	632 (33.80)
Eo	197	179 (90.86)	18 (9.13)
Lo	531	403 (75.89)	128 (24.11)
Yhteensä	2598	1820 (70.05)	778 (29.94)
	Vastanneiden lkm (N) ja prosentuaali- nen osuus vastaajista (%) ja perusjoukosta [%]	Naiset (N) ja prosen- tuaalinen osuus vas- taajista (%)	Miehet (N) ja prosen- tuaalinen osuus vas- taajista (%)
Ao	214 (56.46) [11.44]	180 (75.00)	34 (15.89)
Eo	74 (19.53) [37.56]	66 (89.19)	8 (10.81)
Lo	91 (24.01) [17.14]	77 (84.61)	14 (15.38)
Yhteensä	379	323 (85.22)	56 (14.78)

LIITE 4. Inklusioasenne sukupuolittain

	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
Naiset	323	48.39	9.77	48	21	80
Miehet	56	47.68	10.98	47	16	73
yhteensä	379	48.28	9.95	48	16	80

$t=(377)=.491, p=.623$

LIITE 5. Inklusioasenne erityispedagogiikan opiskelun mukaan

Erityispedagogiikan opiskelu	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
1.Ei opiskellut	196	46.34	0.71	46.00	16	80
2.Opiskellut yksittäisiä kurseja	43	46.09	1.42	46.00	27	73
3.Opiskelemassa/opiskellut perusopinnot	71	50.96	1.12	50.00	29	77
4.Opiskelemassa/opiskellut aineopinnot	26	53.54	1.66	53.50	35	66
5.Opiskelemassa/opiskellut syventävät opinnot	43	51.74	0.51	51.00	33	78
yhteensä	379	48.28	0.51	48.00	16	80

Scheffe post hoc: 1<3; 1<4; 1<5; 2<4 $p <.05$

$F(4, 377)= 7.25, p=.000$

LIITE 6. Inklusioasenne opettamiskokemusten mukaan

Opettamiskokemukset	N	Mean	kh	Md	Min	Max
1. ei kokemusta	115	47.30	10.23	46.00	27	80
2. myönteistä kokemusta	141	50.50	9.93	50.00	27	78
3. neutraalia kokemusta	112	47.31	9.15	47.00	16	71
4. kieleteistä kokemusta	10	38.50	7.23	40.50	21	46
yhteensä	378	48.27	9.956	48.00	16	80

Sheffe Post Hoc: 1<4, $p<.05$; 2<4, $p<.005$, 3<4, $p<.05$

$F(3,377)=6.56, p=.000$

LIITE 7. Inklusioasenne henkilökohtaisten kokemusten mukaan

	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
1. ei kokemusta	120	46.83	9.11	46.50	21	73
2. myönteistä kokemusta	156	50.79	10.52	49.50	27	80
3. neutraalia kokemusta	95	46.92	8.52	48.00	23	65
4. kielteistä kokemusta	8	37.50	13.28	37.50	16	54
yhteensä	379	48.28	9.95	48.00	16	80

Scheffe post hoc 2>1, p<.01; 2>3, p<.05; 2>4, p<.005

F(3,378)=8.35, p=.000

LIITE 8. Valmiudet sukupuolen mukaan

	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
Nainen	322	4.00	.88	4.00	1.43	5.86
Mies	56	4.04	.77	4.00	2.43	5.71
Yhteensä	378	4.01	.86	4.00	1.43	5.86

t=(376)=-.302, p=.763

LIITE 9. Valmiudet opettamiskokemusten mukaan

Opettamiskokemukset	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
1. ei kokemusta	115	3.85	.76	46.00	27.00	80.00
2. myönteistä kokemusta	141	4.27	.91	50.00	27.00	78.00
3. neutraalia kokemusta	112	3.89	.82	47.00	16.00	71.00
4. kielteistä kokemusta	10	3.49	.77	40.50	21.00	46.00
yhteensä	378	4.01	.86	48.00	16.00	5.71

Scheffe post hoc: 2>1, p<.001, 2>3, p<.01, 2>4, p<.05

F(3,377)= 7.92, p=.000

LIITE 10. Valmiudet henkilökohtaisten kokemusten mukaan

Henkilökohtaiset kokemukset	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
1. ei kokemusta	119	3.93	.79	3.86	2.00	5.86
2. myönteistä kokemusta	156	4.18	.89	4.14	1.43	5.86
3. neutraalia kokemusta	95	3.85	.84	3.71	2.00	5.29
4. kielteistä ko- kemusta	8	3.68	1.16	4.00	1.57	5.00
yhteensä	378	4.01	.86	4.00	1.43	5.86

Scheffe Post Hoc: 2>3, p<.05
F(3,377)= 8.35, p=.000.

LIITE 11. Tulevaisuusajatukset sukupuolen mukaan

	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
Naiset	322	4.16	.61	4.14	1.86	5.71
Miehet	56	3.87	.61	3.93	2.43	5.29
yhteensä	378	4.12	.61	4.14	1.86	5.71

t(376)=3.26, p=001.

LIITE 12. Tulevaisuusajatukset erityispedagogiikan opiskelun mukaan

Erityispedagogiikan opiskelu	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
1.Ei opiskellut	195	4.00	.63	4.00	1.86	5.43
2.Opiskellut yksittäisiä kursseja	43	4.07	.57	4.14	3.00	5.71
3.Opiskelemassa/opiskellut perusopinnot	71	4.37	.57	4.43	2.43	5.43
4.Opiskelemassa/opiskellut aineopinnot	26	4.31	.51	4.14	3.29	5.29
5.Opiskelemassa/opiskellut syventävät opinnot	43	4.16	.55	4.14	2.86	5.43
yhteensä	379	4.12	.61	4.14	1.86	5.71

Scheffe post hoc: 1<3, p<.001
F(4,377)=5.75, p=.000

LIITE 13. Tulevaisuusajatukset opettamiskokemusten mukaan

	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
1. ei kokemusta	115	4.02	.59	4.14	2.43	5.29
2. myönteistä kokemusta	141	4.26	.63	4.29	2.43	5.43
3. neutraalia kokemusta	112	4.06	.60	4.07	1.86	5.71
4. kielteistä kokemusta	10	4.07	.62	4.00	3.14	5.00
yhteensä	378	4.12	.61	4.14	1.86	5.71

Scheffe post hoc: 1<2, p<.05

F(3,377)=3.86, p=.01

LIITE 14. Tulevaisuusajatukset henkilökohtaisten kokemusten mukaan

	N	Ka	Kh	Md	Min	Max
1. ei kokemusta	119	4.13	.53	4.14	2.86	5.29
2. myönteistä kokemusta	156	4.21	.63	4.29	2.43	5.71
3. neutraalia kokemusta	95	3.98	.66	4.14	1.86	5.29
4. kielteistä kokemusta	8	3.79	.50	3.57	3.43	4.86
yhteensä	378	4.12	.61	4.14	1.86	5.71

Scheffe post hoc: 2>3, p<.05

F(3,377)=3.85, p=.014