

Opettajankouluttajien inklusioasenteet
- eroavatko harjoittelukoulussa työskentelevien opettajankoulut-
tajien inklusioasenteet muiden opettajankouluttajien asenteista
Johanna Sydänlammi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sydänlammi, Johanna. 2022. Opettajankouluttajien inklusioasenteet - eroavatko harjoittelukoulussa työskentelevien opettajankouluttajien inklusioasenteet muiden opettajankouluttajien asenteista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 40 sivua.

Inklusio on ajankohtainen sekä kiivasta keskustelua herättävä aihe. Ilmiötä on tutkittu kasvatuksen ja koulutuksen kentillä niin kansainvälisesti kuin Suomesakin monelta eri kantilta, mutta vähemmän opettajankouluttajien näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajankouluttajien inklusioon liittyviä asenteita, erityisesti kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen. Lisäksi selvitettiin, löytyykö opettajankouluttajien inklusioasenteissa eroja riippuen siitä työskenteleekö opettajankouluttaja harjoittelukoulussa vai ei.

Tutkimuksen aineisto koostui keväällä 2022 suomalaisilta opettajankouluttajilta kerätystä, HOHTO-hankkeeseen ja Jyväskylän yliopiston rahoittamaan KOPTUKE/OPUT-hankkeeseen liittyvästä, valmiista kyselyaineistosta. Kyselyssä hyödynnettiin Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2012) hankkeessa syntynyttä Osallistavan opettajan profiilia. Tutkimukseen vastasi 142 opettajankouluttajaa, joista tähän tutkimukseen otettiin mukaan 130. Aineisto analysoitiin käyttäen eksploratiivista faktorianalyysia sekä monimuuttujaista varianssianalyysia.

Tutkimuksessa löydettiin kaksi ulottuvuutta, jotka kuvasivat opettajankouluttajien inklusioasenteita kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen. Tulokset osoittivat myös, että harjoittelukouluissa työskentelevät opettajankouluttajat raportoivat hieman kielteisempiä asenteita inklusiota kohtaan kuin muut opettajankouluttajat. Yleisesti kuitenkin opettajankouluttajien inklusioasenteet olivat tässä tutkimuksessa myönteisiä kaikkien oppijoiden tukemista kohtaan.

Asiasanat: inklusio, asenteet, opettajankouluttaja, opettajankoulutus, harjoittelukoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Inkluusio	5
1.2 Inklusioasenteet	7
1.3 Inklusiivinen opettajankoulutus.....	10
1.4 Tutkimuskysymykset	14
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	16
2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat	16
2.2 Mittarit ja muuttujat	17
2.3 Aineiston analyysi.....	18
2.4 Eettiset ratkaisut.....	23
3 TULOKSET	25
3.1 Opettajankouluttajien inklusioasenteiden ulottuvuudet.....	25
3.2 Harjoittelukoulussa työskentelyn yhteys inklusioasenteisiin.....	27
4 POHDINTA	29
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	29
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	32
LÄHTEET	35

1 JOHDANTO

Inkluusio ja inklusiivinen kasvatus ovat olleet erityisen paljon julkisen keskustelun kohteena viime vuosina. Keskustelu on ollut pääosin inklusiokriittistä. Tämä on havaittu myös Kasvatuslehdessä julkaistussa inklusiiodiskursseja käsittelevässä artikkelissa, jossa tarkasteltiin Helsingin sanomien julkaisuja vuosien 2009–2019 aikana (Pitkänen ym., 2021). Inkluusio onkin hyvin monitahoinen käsite ja sen määritelmä vaihtelee kansallisesti sekä paikallisesti (Alila ym., 2022). Tästä johtuen ei olekaan ihme, että inklusion määritelmä on yhä edelleen vailla yhteistä kansainvälistä käsitystä siitä, miten sitä tulisi toteuttaa (Ainscow, 2005; Qvortrup & Qvortrup, 2018; Symeonidou, 2017). Yhteinen ymmärrys löytyy kuitenkin halusta kehittää koulutusjärjestelmiä inklusiiviseen suuntaan sekä inklusion perimmäisestä ideasta, jossa jokaisella lapsella on yhtäläiset oikeudet kuulua kasvatus- ja koulutustoimintaan (Butler & Naukkarinen, 2017; Savolainen, 2009; Symeonidou, 2017).

Myös Suomi on sitoutunut kehittämään koulutusjärjestelmäänsä inklusiiviseen suuntaan Salamancan julistukseen pohjautuen (UNESCO, 1994). On kuitenkin osoitettu, että inklusion käytännön toteuttamisessa on suuria haasteita, niin opettajien opetustyön kuin opettajankoulutuksenkin osalta (Takala ym., 2022). Lisäksi tiedetään, että opettajien positiiviset inklusioasenteet ovat hyvin merkittävässä asemassa onnistuneen inklusion toteutuksessa (Saloviita, 2020; Takala ym., 2022). Opettajankouluttajien asenteilla inklusiota kohtaan onkin suuri vaikutusta siihen, miten inkluusio ja kaikkien oppijoiden tukeminen suomalaisissa kouluissa tulee toteutumaan.

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut opettajankouluttajien inklusioasenteista, sillä niistä tiedetään vielä hyvin vähän. Lisäksi selvitän, löytyykö opettajankouluttajien inklusioasenteissa eroja, riippuen siitä työskenteleekö opettajankouluttaja harjoittelukoulussa vai ei. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa opettajankouluttajien inklusioasenteisiin liittyen, jotta tietoa voitaisiin hyödyntää opettajankoulutuksen suunnittelussa ja opettajankouluttajien opetustyössä.

1.1 Inkluisio

Inkluisioon perusideana on tavoitella kaikille lapsille tasavertaista kasvatustoimintaa (ks. esim. Ackah-Jnr, 2020; Hakala & Leivo, 2015; Saloviita, 2020; Takala ym., 2020; UNESCO, 1994). Tällaisen kasvatustoiminnan katsotaan lisäävän lasten tasa-arvoista osallisuutta ja vähentävän poissulkemista sekä epätasa-arvoa kasvatusta- ja kouluyhteisöissä. Inkluisioon tavoitteena on alkujaan ollut, että vammaiset, erityistä tukea tarvitsevat voisivat opiskella yleisopetuksessa erillisten luokkien tai koulujen sijaan (Ainscow, 2005; Haug, 2017; UNESCO, 1994). Tämä idea juontaa juurensa useiden vuosikymmenien taakse YK:n julistamaan kansainväliseen vammaisten vuoteen 1981 (Kumpuvuori & Högbacka, 2003) sekä Salamancan julistukseen (UNESCO, 1994). Vammaisten vuosi 1981 julisti vammaisten oikeutta integroitua tasa-arvoisesti ympäröivään yhteisöön ja Salamancan julistuksessa tuotiin kansainvälisellä tasolla ensimmäisen kerran esille suuntaus kohti inklusiivisempaa koulua.

Historian valossa muita tärkeitä askelia kohti inklusiota ovat olleet YK:n vammaisten oikeuksien yleissopimus vuodelta 2006 (United Nations, 2006). Tätä yleissopimusta YK tarkensi myöhemmin niin, että sopimus koskee kaikkia lapsia taustasta riippumatta (UNESCO, 2009). Tarkennuksella nähtiin olevan merkittävä vaikutus kohti yhtenäistä ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa, sillä inklusiota ei voitu ajatella enää rajallisesti vain vammaisten kautta. Myös muut marginaaliryhmät tuli huomioida (UNESCO, 2009). Inkluisioon käsitteen taustoitamista voidaan jatkaa tarkastelemalla segregaaation ja integraation käsitteitä. Segregaatiota Takala ym. (2020) kuvailevat inkluisioon vastakohtaksi, jossa erityistä ja yksilöllistä tukea tarvitsevat oppilaat jätetään opetuksen ulkopuolelle tai siirretään erilliseen luokkaan tai laitokseen. Integraatiossa puolestaan oppilas on osittain mukana yleisopetuksessa, mutta ei kuitenkaan ole yleisopetuksen oppilas, vaan opiskelee pääasiassa erityisopetuksessa. Onkin esitetty (Farrell & Ainscow, 2002; Haug, 2017), että tällainen oppilaan sijoitteluun liittyvä käsitys on liian niukka, sillä inklusiiossa tulee huomioida monipuolisesti erilaiset tuen muodot.

Vaikka inklusiosta on puhuttu jo useamman vuosikymmenen ajan, saateen integraation ja inkluisioon käsitteitä käyttää toistensa synonyymeina (Alila ym., 2022; Ainscow, 2005; Savolainen, 2009). Onkin hyvä huomioida inkluisioon

käsitteen abstrakti luonne, mikä osaltaan aiheuttaa käsitteen erilaisia tulkintoja. Abstraktius voi jopa asettaa kyseenalaiseksi löytää ollenkaan yksiselitteistä määritelmää inklusiolle. Inklusion erilaisiin tulkintoihin vaikuttavat myös kunkin maan lainsäädännölliset, etniset sekä kulttuuriset seikat (Halinen & Järvinen, 2008; Swart & Oswald, 2008). Suomessa inklusion määritelmään kietoutuu myös lähikouluperiaatteen näkökulma, jonka tavoitteena on antaa kaikille oppilaille mahdollisuus opiskella lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä (Halinen & Järvinen, 2008; Naukkarinen, 2010; Paju ym., 2018). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainitaan inklusio, vaikkakin vain kertaalleen, sanoilla ”perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti”. Kuten Takala ym. (2020) toteavat, jättää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet melko hataralle pohjalle inklusion tulkitsemisen, sillä käsitettä ei avata tai tulkita asiakirjassa lainkaan. Tämä saattaa osaltaan johtaa inklusioperiaatteen erilaisiin tulkintatapoihin.

Inklusion eri ulottuvuudet. Dyson (1999) on aikanaan tarkastellut inklusiota neljän eri ulottuvuuden kautta: oikeuksien, tehokkuuden, poliittisen toteutuksen ja opetuksen toteuttamisen näkökulmista. Hän näkee, että pelkkä yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhdistäminen ei ole riittävä keino toteuttaa inklusiota, vaan dialogisuudella on merkittävä rooli inklusion eri ulottuvuuksien toteutumisessa (Dyson, 1999). Myöhemmin Ainscow, Booth ja Dyson (2006) määrittelivät inklusion koostuvan kolmesta eri ulottuvuudesta: 1) erilaisten oppilaiden läsnäolo koulussa (presence), oppilaiden osallistuminen koulun toimintakulttuuriin ja yhteisön toimintaan (participation) sekä 3) suoriutuminen (achievement), jota voidaan pitää myös opetuksen ja oppimisen laadun ulottuvuutena (quality). Ainscow, Booth ja Dyson (2006) näkivät, että kaikkien kolmen ulottuvuuden tulee toteutua, jotta inklusion voitaisiin aidosti sanoa toteutuvan. Yhteistä edellä mainittujen tutkijoiden ulottuvuuksille on, että inklusio voidaan nähdä jatkuvana prosessina, ei vain hetkellisenä toimintatapana. Yhteistä on myös eettisyyteen liittyvä jokaisen lapsen oikeus käydä koulua ikätovereidensa kanssa. Inklusion toteuttamiseen voidaan liittää myös Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) tarkastelema ulottuvuus, jossa inklusiota käsitellään kolmen tason kautta: fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen. Nämä tasot tarkoittavat, että

inklusiiossa on tärkeää ottaa huomioon, onko lapsi fyysisesti mukana, sosiaalisesti aktiivinen ja tuntee ko hän kuuluvansa yhteisöön. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan inklusioasenteita erityisesti kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen. Kaikkien oppijoiden tukeminen voidaan nähdä yhtenä inklusion ulottuvuutena, jossa yhdistyy osia aiemmin esitetystä ulottuvuuksista. Kaikkien oppijoiden tukeminen perustuu erilaisten oppijoiden kasvun ja oppimisen mahdollisuuksien tukemiseen läsnäolon, osallisuuden ja suoriutumisen ulottuvuuksien kautta (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Erilaisista näkökulmista ja ulottuvuuksista huolimatta inklusio voidaan nähdä myös perusarvona, kysymyksenä ihmisarvosta, oikeutena hyvään elämään ja ideologisena valintana (Haug, 2017; Takala ym., 2020). Ja, vaikka inklusio näkyy arvona taustalla, on myös sen käytännön toteutuksella suuresti merkitystä. Haug (2017) muistuttaakin, että parempien oppimistulosten tavoittelu oli yksi päämäärinä, kun koulutuspolitiikkaa ryhdyttiin muuttamaan integroinnista kohti inklusiota. Siksi myös inklusion toimivuuden tutkimiselle, ja siten myös inklusioasenteiden tutkimiselle, on mielestäni sijansa.

1.2 Inklusioasenteet

Kun pohditaan millaisia ovat inklusioasenteet, on syytä aluksi lyhyesti määritellä mitä ovat asenteet. Smithin (2005) mukaan asenteet ovat mieleemme sisäisiä toimintoja ja ne syntyvät vain yksilölle merkityksellisten asioiden yhteyteen. Asenteen voidaan sanoa olevan taipumus arvioida kohdetta joko myönteisesti tai kielteisesti (Albarracin & Shavitt, 2018; Smith, 2005). On myös osoitettu, että asian kohtaaminen ja siihen yhteyden luominen ovat edellytyksiä asenteen muodostumiselle (Eagly & Chaiken, 2007; Smith, 2005). Asenteilla on suuri vaikutus siihen, millaisia keinoja tai ratkaisuja käytämme ja ymmärtämällä asenteita voimme paremmin ymmärtää myös yksilön käyttäytymistä sekä päätöksentekoa (Smith, 2005; Takala ym., 2020). Asenteet siis vaikuttavat myös opettajankouluttajien käyttäytymiseen ja siihen, miten he toteuttavat inklusiota käytännössä.

Inklusioasenteet. Opettajankouluttajien asenteita inklusiota kohtaan ei ole juuri tutkittu. Sen sijaan opettajien inklusioasenteista löytyy (Guillemot ym.,

2022; Saloviita, 2020, Takala ym., 2022; Yada ym., 2022) laajasti kansainvälisiä tutkimuksia ja kirjallisuutta viimeisten vuosikymmenien ajalta. Myös opettajaopiskelijoiden asenteita inklusiota kohtaan on tutkittu, mutta ei samassa määrin kuin opettajien (Takala ym., 2022). Koska opettajankouluttajien inklusioasenne-tutkimus on erittäin vähäistä, keskityn tässä tutkimuksessa määrittelemään inklusioasenteita opettajien ja opettajaopiskelijoiden näkemysten kautta. Näiden näkemysten pohjalta voidaan peilata tässä tutkimuksessa käsiteltäviä opettajankouluttajien inklusioasenteita.

Opettajien ja opettajaopiskelijoiden inklusioasenteista on saatu vaihtelevia tutkimustuloksia (Avramidis ym., 2000; Naukkarinen, 2010; Saloviita, 2020; Takala ym., 2022). De Boer ym. (2011) raportoivat tuloksia, joiden mukaan opettajien inklusioasenteet ovat olleet joko neutraaleja tai negatiivisia. Edellistä uudemmassa tutkimuksessa (Guillemot ym., 2022) kuitenkin todetaan, että asenteet ovat muuttuneet yleisesti hieman positiivisempaan suuntaan viimeisten 20 vuoden aikana. Opettajien osalta jonkinlaisena yhteenvetona voidaankin todeta, että heillä on yleisesti positiivinen asenne inklusion perusideaa kohtaan. Inklusion käytännön toteuttamiseen liittyen opettajien näkemyksissä on kuitenkin usein negatiivinen sävy. (Guillemot ym., 2022). Opettajaopiskelijoiden näkökulmasta eräs uusimmista selvityksistä (Takala ym., 2022) osoitti, että Suomessa opettajaopiskelijoiden asenteet inklusiota kohtaan ovat varsin negatiivisia, lukuun ottamatta erityisopettajaopiskelijoita. Myös opettajaopiskelijoiden osalta löytyy vastakkaisia tutkimustuloksia ja esimerkiksi Saksassa tehdyssä selvityksessä (Baar, 2016) oli saatu varsin positiivisia tuloksia opettajaopiskelijoiden suhtautumisesta inklusioon, vaikkakin tutkimuksessa todettiin, ettei opiskelijoilla ollut syvempää ymmärrystä inklusion perusideasta.

Huolimatta aiemmista monenkirjavista tutkimustuloksista, nousee inklusioasenteista kokoavana havaintona esille se, että opettajien positiivisilla inklusioasenteilla on lähes ohittamaton vaikutus onnistuneelle inklusion toteutukselle (Ainscow, 2005; Saloviita, 2020; Takala ym., 2022). Siten voitaneen ajatella, että positiivinen inklusioasenne on hyvin tärkeässä roolissa myös opettajankouluttajien työssä (Tirri & Laine, 2017). Silloin myös opettajaopiskelijoiden

asenteet voisivat muuttua positiivisemmiksi ja vaikutus näkyisi vielä heidän siirtymässään työelämään.

Inklusioasenteisiin vaikuttavat tekijät. Ensinnäkin on löydetty viitteitä siitä, että minäpystyvyys olisi yhteydessä inklusioasenteisiin (Yada ym., 2022; Savolainen ym., 2012). Opettajan positiivinen minäpystyvyys on yhteydessä opettajan positiivisiin inklusioasenteisiin ja näiden molempien yhteisvaikutus ennustaa opettajan sitoutumista inklusiivisten käytäntöjen kehittämiseen omassa työssään. Lisäksi opettajien ja opettajaopiskelijoiden inklusioasenteisiin vaikuttavat esimerkiksi oppilaiden vamman aste ja kompleksisuus sekä saatavilla olevat fyysiset tukimateriaalit ja henkilöstöresurssit (Guillemot ym., 2022; Takala ym., 2022). Tämä tarkoittaa, että negatiiviset asenteet ovat kohdistuneet erityisesti inklusion konkreettiseen käyttöönottoon ja vammaisten oppilaiden sijoittamiseen yleisopetukseen (Avramidis & Norwich, 2002; Guillemot ym., 2022; Savolainen ym., 2020). Mieluiten opettajat hyväksyvät yleisopetukseen vain vähäistä tuen tarvetta tai lieviä vammoja omaavan oppilaan. Samansuuntaisia tuloksia on saatu opettajaopiskelijoille tehdyistä tutkimuksista (Takala ym., 2022).

Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Guillemot ym., 2022) on saatu tuloksia myös siitä, että erityisopettajat suhtautuvat positiivisemmin inklusioon kuin luokan- tai aineenopettajat. Aineenopettajat puolestaan suhtautuvat eri opettajaryhmistä negatiivisimmin inklusiota kohtaan. Erityisopettajien positiivisempaa suhtautumista selittää se, että heillä on enemmän kokemusta erilaisten oppijoiden kohtaamisesta (Takala ym., 2022). Lisäksi erityisopettajilla on suurempi erityispedagogisten opintojen määrä, jolloin heillä on enemmän tietoa ja osaamista kohdata erilaisuutta ja toteuttaa inklusiota (Avramidis ym., 2000; Avramidis & Norwich, 2002). Takala ym. (2022) esittävät saman suuntaisia ajatuksia, sillä erityisopettajaopiskelijat suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin muut opettajaopiskelijat. Lisäksi on osoitettu, että kouluasteella, jossa opettaja työskentelee, on vaikutusta inklusioasenteisiin. Tämä tarkoittaa, että alemmilla kouluasteilla (esiopetus) opettajien asennoituminen inklusiota kohtaan on yleensä positiivisempaa kuin ylemmillä kouluasteilla (Guillemot ym., 2022). Tätä voidaan peilata aiemmin esitettyyn aineenopettajien negatiiviseen asennoitumiseen, sillä

ylemmillä kouluasteilla työskentelee yleensä enemmän aineenopettajia (esim. Saloviita, 2020; Takala ym., 2022).

Myös opettajan työkokemuksen voidaan katsoa vaikuttavan, sillä Savolainen ym. (2012) osoittivat tutkimuksessaan, että mitä vähemmän opettajalla on työkokemusta, sitä positiivisemmin hän inklusioon suhtautuu. Toisaalta voidaan pohtia miten vastavalmistuneet opettajat ilmentävät asennoitumistaan inklusioon, sillä opettajilta tulisi kysyä asennoitumista inklusiota kohtaan vasta sen jälkeen, kun heillä on siitä kokemusta (Eagly & Chaiken, 2007; Lakkala, 2015). Avramidis ja Norwich (2002) osoittivatkin, että pitkän työkokemuksen inklusivisessa ympäristössä omaavat opettajat suhtautuvat positiivisemmin inklusioon. Kokemus tuo vahvuutta sekä taitoja kohdata erilaisia oppijoita (Takala ym., 2022).

Edellä mainittu asian kohtaamisen ja asenteen muodostumisen välinen yhteys luo perustaa myös käsissä olevan tutkimuksen toiselle tutkimuskysymykselle, jossa tarkastellaan opettajankouluttajien asenteita harjoittelukoulussa työskentelyn näkökulmasta. Koska opettajien inklusioasenteet ovat melko pysyviä ja muuttuvat hitaasti (Savolainen ym., 2020), tulisi niihin vaikuttaa jo opettajankoulutuksessa, johon kuuluu kiinteänä osana harjoittelu harjoittelukoulussa. Opettajaksi opiskelevien tulisikin saada jo opintojensa aikana tarvittava tieto ja käytännön ammattitaito erilaisten oppilaiden opettamiseen inklusioperiaatteen mukaisesti (Avramidis ym., 2000; Naukkarinen, 2010; Savolainen ym., 2012; Tirri & Laine, 2017). Mitä enemmän opiskelijat saavat tietoa ja kokemuksia inklusiosta, oppilaiden erilaisista erityistarpeista ja heterogeenisten ryhmien opettamisesta, sitä suopeammin he suhtautuvat inklusioon (Naukkarinen, 2010).

1.3 Inklusiivinen opettajankoulutus

Suomessa opettajankoulutus on mahdollista suorittaa viisivuotisena korkeakoulututkintona yliopistoissa, joista voi pätevöityä esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajaksi, luokanopettajaksi, aineenopettajaksi tai erityisopettajaksi (Niemi & Lavonen, 2020; Valtioneuvoston asetus, 2022). Lisäksi myös ammattikorkeakoulut järjestävät ammatillista opettajan tai ammatillisen erityisopettajan koulutusta

aikuisopiskeluna (Jyrhämä, 2021). Suomalaiseen opettajankoulutukseen liittyy kiinteänä osana myös opetusharjoittelu (Niemi & Lavonen, 2020; Opetusministeriö, 2007), jota opettajankouluttajat ohjaavat ja jonka nähdään olevan erittäin tärkeä osa opettajan autonomisen roolin luomisessa. Jokaisella opettajia kouluttavalla yliopistolla on oma harjoittelukoulu, usein nimetty normaalikouluksi, jonka tehtävänä on paitsi tukea opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä, myös kehittää ja testata uusia opetusmetodeja (Niemi & Lavonen, 2020).

Opettajankoulutus perustuu Suomessa ajatukseen, että opettajiksi valmistuu autonomisia, pedagogiseen ajatteluun kykeneviä ammattilaisia, jotka sitoutuvat elinikäiseen oppimiseen (Tirri & Laine, 2017). Opettajankoulutuksen tulee myös valmistaa opettajia monimutkaiseen työskentely-ympäristöön (Niemi & Lavonen, 2020). Myös inklusiivisuudella on vahva vaikutuksena suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Niemi & Lavonen, 2020). Niinpä opettajankoulutuksen yhtenä viitekehyksenä toimiikin inklusioprofiili (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011), jonka esittelen tässä tutkimuksessa hieman myöhemmin. Myös opetusministeriön selvityksessä huomioitiin jo yli vuosikymmen sitten lisääntynyt tarve opettaa inklusiivisesti, jolloin jokaisen opettajan tulisi saada koulutuksessaan paremmat valmiudet inklusiiviseen kasvatukseen, myös opetusharjoittelun kautta (Opetusministeriö, 2007).

Aiempien tutkimustulosten mukaan opettajankoulutuksessa tulisi painottaa, ei ainoastaan tietoja ja taitoja, vaan myös arvoja ja asenteita sekä teorian että käytännön tasolla (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012; Niemi & Lavonen, 2020; Tirri & Laine, 2017). Jonkin verran opettajat kokevat opettajankoulutuksesta tietoja saaneensaakin, sillä Takala ym. (2020) esittelemän OECD:n tuottaman kansainvälisen TALIS 2018 -tutkimuksen perusteella reilusti yli puolet (62 %) vastaajista oli saanut opettajankoulutuksessa tietoa inklusiivisten luokkien opettamisesta, mutta vain 44 prosenttia koki omaavansa hyvin valmiuksia opettaa inklusiivisessa luokassa valmistumisen jälkeen. Tulokset osoittavat mielestäni hyvin, että tieto inklusiivisuudesta ei ole vielä siirtynyt käytännön tasolle.

Vaikka inklusiivisuus näkyy monissa opettajankoulutusta ohjaavissa asiakirjoissa ja sopimuksissa, painaa Symeonidou (2017) sekä Tirrin ja Laineen (2017) mukaan opettajankoulutuksen käytännöissä usein vielä erillisen

erityisopetuksen perinteet. Näiden perinteiden kyseenlaistaminen vaatii rohkeita muutoksia opettajankoulutuksen sisältöihin ja opetuskäytänteisiin (Symeonidou, 2017; Tirri & Laine, 2017). Inklusiivisuutta on käsitelty Naukkarisen (2010) mukaan aiemmin enimmäkseen vain erityispedagogiikan opinnoissa ja sielläkin usein erillisenä kokonaisuutena muusta sisällöstä. Naukkarisen tarkastelusta on kulunut kuitenkin jo jonkin aikaa, ja nykyisin opiskelijat sekä opettajankouluttajat saavat ehkä jo paremmin mahdollisuuden kasvattaa yhdessä reflektiivisesti inklusiivista osaamistaan yli tutkintokoulutusrajojen (Symeonidou, 2017). Yhtenä keinona reflektiiviseen oppimiseen nähdäänkin erityisopetuksen sisältöjen korostaminen kaikkien opettajien opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa, ei pelkästään erityisopettajien (Takala ym., 2022).

Aiemmista tutkimuksista (Naukkarinen, 2010; Savolainen ym., 2020; Symeonidou, 2017; Takala ym., 2022) löytyy myös viitteitä siitä, että nykyisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien tulisi sisältää enemmän käytännönläheistä inklusiivista pedagogiikkaa. Lisäksi mahdollisuuksia harjoitella inklusiivisessa kasvatusympäristössä tulisi lisätä monimuotoisuuden ymmärtämisen lisäämiseksi (Tirri & Laine, 2017). Opettajankouluttajilla, opettajaopiskelijoilla ja opettajilla voidaankin nähdä olevan yhteinen tavoite inklusiivisemmän kasvatuksen toteuttamisessa. Tähän vaikuttavat suuresti yksilön asenteet inklusiota kohtaan sekä se, miten opettajat suhtautuvat kaikkien oppijoiden tukemiseen.

Osallistavan opettajan profiili. Eräs keskeinen näkökulma inklusion tarkastelussa tämän tutkimuksen näkökulmasta on osallistavan opettajan profiili (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012). Käytän tässä tutkimuksessa osallistavan opettajan profiilista nimitystä *inklusioprofiili* ja se näkyy tutkimuksessani tutkimusaineiston taustalla. Osallistavan opettajan profiili eli inklusioprofiili (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012) on syntynyt inklusiota edistävän opettajankoulutuksen hankkeessa (TE4I-hanke). TE4I-hankkeessa tarkasteltiin inklusiivisuuteen liittyviä, kaikkien opettajien ammatilliseen oppimiseen tarvitsemia, tietoja, taitoja sekä asenteita riippumatta siitä mitä tai missä he opettavat. Hankkeessa huomioitiin opettajankoulutuksen ja inklusiivisen koulutuksen viimeisin kansainvälinen kehitys. Hankkeen tarkoituksena oli

varmistaa koulutuksen yhdenvertaisuus, korkea taso sekä edistää kaikkien opettajien valmiuksia kohdata oppijoiden erilaiset tarpeet.

Inklusioprofiili perustuu neljään keskeiseen opettamisen ja oppimisen perusarvoon, jotka liittyvät opettajien *asenteista, tiedoista ja taidoista* muodostuviin osaamisalueisiin (kuvio 1). Siten inklusioprofiili sisältää kootusti osaamisen, jota tehokas ja inklusiivinen työskentely edellyttää. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012). TE4I-hankkeessa päädyttiin ajatukseen, että inklusioprofiilia tulisikin hyödyntää opettajankoulutuksessa, koska se antaa tietoja niistä perusarvoista ja osaamisalueista, joita opettajankoulutuksessa olisi hyvä kehittää.

Kuvio 1. *Inklusioprofiili perustuu neljään seuraavaan keskeiseen perusarvoon (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012, s.10).*

<p>Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen oppijoiden erilaisuus nähdään koulutuksen voimavarana</p>
<p>Kaikkien oppijoiden tukeminen opettajilla on suuret odotukset kaikkien oppijoiden edistymisestä</p>
<p>Yhteistyö muiden kanssa yhteistyö ja tiimityöskentely ovat kaikkien opettajien olennaisia työvälineitä</p>
<p>Henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen opettaminen on oppimista ja opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan</p>

Inklusioprofiilin perusarvot liittyvät kiinteästi toisiinsa, eikä niitä ole kuviossa asetettu tärkeysjärjestykseen. Tässä tutkimuksessa käsitellen perusarvoista erityisesti *kaikkien oppijoiden tukemista*. Tätä perusarvoa tarkastellaan osaamisalueisiin liittyvien asenteiden kautta. Lähtökohta perustuu havaintoon (Saloviita, 2020), jonka mukaan opettajien asenteiden merkitys inklusion käytännön toteuttamiseen on merkittävä. Mikään määrä tietoa ja taitoa yksinään ei voi taata inklusion onnistunutta toteutusta. Lisäksi kaikkien oppijoiden tukeminen on inklusion perusideana yksi tärkeä osa opettajankouluttajien asenteissa inklusiota kohtaan. Kaikkien oppijoiden tukeminen korostaa erilaisten oppijoiden huomioimista, joka nousi esille inklusion määritelmän yhteydessä. Valitsemani perusarvo sisältää opettajan osaamisvaateen heterogeenisten ryhmien toimivasta opetuksesta sekä jokaisen oppijan akateemisen, käytännön, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistämisestä (Euroopan erityisopetuksen

kehittämiskeskus, 2012). Käytän tässä tutkimuksessa yhteisnimitystä *inklusiioasenteet* kuvaamaan opettajankouluttajien asenteita sekä inklusiota kohtaan, että kaikkein oppijoiden tukemista kohtaan.

Inklusio ja inklusiivinen kasvatus ymmärretään hyvin laajasti ja haasteeksi nouseekin, miten kouluissa vastataan entistä heterogeenisempaan oppilasjoukkoon (Savolainen, 2009). Samoin joudutaan pohtimaan, miten vastataan parhaalla mahdollisella tavalla erilaisiin oppimisen tarpeisiin sekä samaan aikaan oppimistulosten parantamiseen. Tähän voidaan yhtenä perusteltuna vastauksena nostaa opettajankoulutus (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012; Saloviita, 2020), sillä muutoksia kohti inklusiivisempaa koulutusta on mahdollista toteuttaa opettajankoulutuksen kautta. Tämä puoltaa myös tämän tutkimuksen tarpeellisuutta.

1.4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajankouluttajien asenteita inklusiota ja erityisesti kaikkien oppijoiden tukemista kohtaan. Lisäksi selvitetään, löytyykö opettajankouluttajien inklusiioasenteissa eroja, riippuen siitä työskenteleekö opettajankouluttaja harjoittelukoulussa vai ei. Täsmälliset tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisista ulottuvuuksista opettajankouluttajien inklusiioasenteet kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen muodostuvat?
2. Onko opettajankouluttajien työskentelypaikalla harjoittelukoulussa yhteys opettajankouluttajien inklusiioasenteisiin kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ei asetettu hypoteesia, sillä tarkoituksena oli tarkastella millaisista ulottuvuuksista opettajankouluttajien asenteet muodostuvat aiemman tutkimustiedon hyvin vähäisestä määrästä johtuen. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla oletettiin, että harjoittelukoulussa työskentelevien opettajankouluttajien inklusiioasenne ei ole yhtä myönteinen kuin muilla

opettajankouluttajilla. Tämä oletus perustuu aiempaan tutkimustietoon, jonka mukaan opettajat suhtautuivat negatiivisesti inklusion käytännön toteutukseen verrattuna inklusion perusideaan (Avramidis & Norwich, 2002; Guillemot ym., 2022; Savolainen ym., 2020). Oletan siis, että harjoittelukoulussa työskentelevät opettajankouluttajat päivittäisen käytännön opetustyön tuomien kokemusten myötä, asennoituvat kielteisemmin inklusioon kuin muut tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajankouluttajat.

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Tässä poikittaistutkimuksessa käytettiin valmista kyselyaineistoa, joka on osa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ”Hyvinvoinnin ja oppimisen tuki opettajankoulutuksessa” -hanketta (HOHTO-hanke) ja Jyväskylän yliopiston rahoittamaa ”Opettajankoulutuksen pedagogisen uudistumisen tutkimus” -hanketta (KOPTUKE/OPUT-hanke). Käytän tästä eteenpäin kyseisestä valmiista aineistosta tässä tutkimuksessa nimitystä HOHTO-hankkeen kyselyaineisto2.

HOHTO-hankkeen kyselyaineisto2 on kerätty järjestyksessään toisella HOHTO-hankkeeseen liittyvällä kyselyllä (HOHTO-hanke, 2022). Tämä toinen kysely oli jatkumoa ensimmäiselle kyselylle ja se toteutettiin keväällä 2022 sähköisellä kyselylomakkeella (Webropol). Kyselyssä selvitettiin opettajankouluttajien asenteita, tietoja ja taitoja inklusiivisesta opetuksesta. Kyselyn avulla selvitettiin myös, miten opettajankouluttajat käsittelevät opetuksessaan opettamisen ja oppimisen perusarvoja. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajankouluttajien inklusioasenteista, joten kyselyssä selvitetyt tiedot sekä taidot jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Linkki kyselyyn lähetettiin aluksi sähköpostilla yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen HOHTO-hankkeen yhteyshenkilöille ($n = 13$). Yhteyshenkilöt puolestaan jakoivat kyselyn linkin eteenpäin kukin omassa organisaatiossaan kaikille opettajankouluttajille, mukaan lukien normaalikoulujen opettajat, jotka ohjaavat opetusharjoitteluja. HOHTO-hankkeen yhteistyökorkeakouluja ovat Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistot sekä Åbo Akademi ja lisäksi ammattikorkeakouluista Haaga-Helia, Hämeen, Jyväskylän, Oulun ja Tampereen ammattikorkeakoulut. Vastausaikaa kyselyyn oli annettu noin kuukausi. Vastauksia saatiin kaikkiaan 142 opettajankouluttajalta, mutta heistä kahdeltatoista puuttuivat taustatiedot. Näin ollen tämän tutkimuksen lopullinen aineisto on 130 opettajankouluttajaa. Vastausprosenttia ei tästä kyselyaineistosta pystytty laskemaan, sillä tiedossa ei ollut monelleko opettajankouluttajalle linkki kyselyyn oli alkujaan lähetetty. Tutkimukseen vastanneiden

määrää ($n = 142$) voidaan kuitenkin verrata suuntaa antavasti Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksestä (Pursiainen ym., 2019) löytyvään kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yksiköiden henkilöstömäärään ($n = 494$). Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksestä oli tosin jätetty pois harjoittelukoulujen opettajat, ainetiedekunnissa työskentelevät sekä ammattikorkeakoulut, joten opettajankouluttajien kokonaismäärä on Suomessa todellisuudessa suurempi kuin selvityksessä esitetty henkilöstömäärä. Selvityksessä (Pursiainen ym., 2019) todetaankin, että korkeakouluilta puuttuu yhtenäinen tapa määrittellä opettajankouluttajiksi tehtäviensä puolesta kuuluvat henkilöt, ja siksi on vaikea määrittellä opettajankouluttajien tarkkaa määrää. Tämä huomioitiin myös tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa.

Tutkimukseen sisältyvistä 130 opettajankouluttajasta naisia oli 78 prosenttia, miehiä oli 20 prosenttia ja loput 2 prosenttia eivät halunneet kertoa sukupuoltaan. Vastanneista opettajankouluttajista yliopistossa työskenteli suurin osa (81 %) ja loput ammattikorkeakouluissa (19 %). Harjoittelukouluissa kertoi työskentelevänsä 33 opettajankouluttajaa (25 %). Harjoittelukouluissa työskentelevistä 31 työskenteli yliopistossa ja 2 ammattikorkeakoulussa. Vastaajilla oli työkokemusta yli 10 vuotta 46 prosentilla, 6–10 vuotta 17 prosentilta ja 0–5 vuotta työkokemusta oli 37 prosentilla.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Opettajankouluttajien inkluusioasenne. Tässä tutkimuksessa käytetty HOHTO-hankkeen kyselyaineisto2 ja siinä käytetty mittari perustuvat osallistavan opettajan profiiliin (inkluusioprofiili), joka on kehitetty Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2012) Inkluusiota edistävän opettajankoulutuksen hankkeessa. Alkuperäiseen hankkeen kyselylomakkeeseen valikoitui kaikkiaan 73 inkluusioprofiiliin sopivaa erilaista väittämää. Nämä alkuperäiset väittämät kyselylomakkeeseen valikoi kolme opettajankoulutuksen parissa työskentelevää tutkijaa. Tutkijat olivat myös inkluusiivisen kasvatuksen asiantuntijoita ja he etsivät olennaisimmat tekijät inkluusioprofiilin pohjalta mittamaan opettajankouluttajien osaamisalueita (asenteet, tiedot ja taidot). Lopulta tutkijoiden valitsemat

olennaisimmat tekijät muokattiin kyselylomakkeeseen sopiviksi väittämiksi. On kuitenkin hyvä huomioida, etteivät kyselyn 73 väittämää pohjautuneet suoraan TE4I-hankkeen inklusioprofiiliin.

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti yhdestä osaamisalueesta, asenteista. Opettajankouluttajien inklusioon liittyviä asenteita oli mitattu alkuperäisessä aineistossa 28 väittämällä. Mittarissa asenteita kartoittavat väittämät oli jaettu neljään inklusioprofiilin perusarvojen mukaiseen osioon: 1) oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, 2) kaikkien oppijoiden tukeminen, 3) yhteistyö muiden kanssa ja 4) henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. Tässä tutkimuksessa käytettiin perusarvojen mukaisista osioista *kaikkien oppijoiden tukemiseen* liittyviä väittämiä, joita aineistossa oli yhteensä 12 (taulukko 1). Vastausasteikkona väittämällä oli neliportainen Likert-asteikko (1 = *täysin eri mieltä*, 2 = *eri mieltä*, 3 = *samaa mieltä*, 4 = *täysin samaa mieltä*). Kyselyssä oli mukana myös viides vastausvaihtoehto *en osaa sanoa*, mutta se koodattiin puuttuvaksi tiedoksi analyyseissa. Kaikki muuttujat olivat valmiiksi sellaisia, että suuremmat luvut viittaavat myönteisempään asenteeseen kaikkien oppijoiden tukemista kohtaan. Näiden kahdentoista muuttujan samankaltaisuutta mitattaessa saatiin Cronbachin alfaksi = .68, jota voidaan pitää hyvänä (Metsämuuronen, 2006).

Harjoittelukoulu. Tutkittavilta kysyttiin kyselylomakkeessa heidän työskentelystään harjoittelukoulussa seuraavalla kysymyksellä: ”Työskenteletkö harjoittelukoulun/ normaalikoulun lehtorina tai opettajana?”. Tähän kysymykseen oli vastausvaihtoehtoina ”*kyllä*” tai ”*ei*”. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita harjoittelukoulussa työskentelystä tai työskentelemättömyydestä, ja siksi analyyseissä muuttujana käytettiin kaksiluokkaista luokitteluasteikollista harjoittelukoulu -muuttujaa.

2.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttämällä IBM SPSS Statistics 28.0 -ohjelmaa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin käyttämällä eksploraatiivista faktorianalyysiä. Faktorianalyysin avulla aineistoa voidaan tiivistää ja luoda keskiarvomuuttujat (Metsämuuronen, 2006). Tarkoituksena oli löytää

ulottuvuudet kuvaamaan opettajankouluttajien inklusioasenteita. Toiseen tutkimuskysymykseen vastattiin käyttämällä monimuuttujaista varianssianalyysiä (MANOVA). Varianssianalyysin avulla selvitettiin, onko harjoittelukoulu työkentelypaikkana yhteydessä opettajankouluttajien inklusioasenteisiin kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen.

Eksploratiivisen faktorianalyysin lähtökohtana olivat ne 12 inklusioasennetta selvittävää väittämää, jotka liittyivät kaikkien oppijoiden tukemiseen. Näiden väittämien kuvailevat tunnusluvut on esitetty taulukossa 1 ja korrelaatiot taulukossa 2. Taulukkoon 1 on merkitty (0.0) ne havainnot, joita ei ollut valinnut yksikään tutkittavista. Muuttujien korrelaatiot laskettiin Spearmanin korrelaatio-kertoimella, sillä muuttujien jakaumat olivat jokseenkin vinoja (> 2), mutta riittävän normaaleja tähän analyysiin. Spearmanin korrelaatio antaa paremmat tulokset, mikäli muuttujat eivät ole täysin normaalisti jakautuneita (Metsämuuronen, 2006). Korrelaatiotaulukosta (taulukko 2) huomattiin, että muuttujat 5. "Huoltajat ja perheet ovat keskeinen opetuksen voimavara" ja 11. "Kaikkien oppijoiden oppimisprosessit ovat pohjimmiltaan samanlaisia" eivät tässä vaiheessa korreloineet merkitsevästi ($p < 0.05$) yhdenkään muun muuttujan kanssa. Seurauksena saattaa olla, etteivät nämä kaksi muuttujaa lataudu millekään faktorille analyysin edetessä.

Taulukko 1. Opettajankouluttajien kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyviä inklusioasenteita selvittävät väittämät ja niiden kuvailevat tiedot.

	Täysin eri mieltä		Eri mieltä		Samaa mieltä		Täysin sama mieltä		En osaa sanoa		Yhteensä		Ka ^a	Kh ^a
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Oppiminen on ensisijaisesti sosiaalista toimintaa	1	0.8	12	9.2	58	44.6	55	42.3	4	3.1	130	100	3.33	.679
2. Käytännöllinen, akateeminen, sosiaalinen ja emotionaalinen oppiminen ovat yhtä tärkeitä kaikille oppijoille	4	3.1	24	18.5	34	26.2	65	50	3	2.3	130	100	3.26	.875
3. Opettajan odotuksilla on iso merkitys oppijoiden oppimistuloksille, joten on tärkeää, että opettaja olettaa kaikkien oppijoiden edistyvän oppimisessaan	0	0.0	5	3.8	40	30.8	82	63.1	3	2.3	130	100	3.61	.566
4. Oppijoiden tulisi pystyä vaikuttamaan oppimiseensa ja sen arviointiin.	0	0.0	2	1.5	58	44.6	70	53.8	0	0.0	130	100	3.52	.531
5. Huoltajat ja perheet ovat keskeinen opetuksen voimavara.	1	0.8	8	6.2	60	46.2	53	40.8	8	6.2	130	100	3.35	.642
6. Koulutuksessa on keskeistä tukea oppijoiden itsenäistymistä ja itseään koskevaa päätöksentekoa.	0	0.0	1	0.8	44	33.8	83	63.8	2	1.5	130	100	3.64	.498
7. Opettajan tulee tuntee jokaisen oppijan oppimisen edellytykset ja vahvistaa niitä	0	0.0	3	2.3	39	30	84	64.9	4	3.1	130	100	3.64	.529
8. Opettaja on vastuussa kaikkien ryhmäänsä kuuluvien oppijoiden oppimisesta.	1	0.8	9	6.9	50	38.5	67	51.5	3	2.3	130	100	3.44	.663
9. Oppijoiden kyvyt eivät ole muuttumattomia, vaan jokainen voi oppia ja kehittyä.	0	0.0	0	0.0	24	18.5	106	81.5	0	0.0	130	100	3.81	.389
10. Kaikkien oppijoiden tavoitteena on oppimaan oppiminen.	2	1.5	10	7.7	32	24.6	80	61.5	6	4.6	130	100	3.53	.715
11. Kaikkien oppijoiden oppimisprosessit ovat pohjimmiltaan samanlaisia.	14	10.8	71	54.6	23	17.7	12	9.2	10	7.7	130	100	2.28	.799
12. Oppimisvaikeudet edellyttävät ryhmässä toimittaessa opetussuunnitelman ja opetusmenetelmien soveltamista.	0	0.0	2	1.5	57	43.8	64	49.2	7	5.4	130	100	3.50	.534

Huom. ^a = laskettu ilman puuttuvaksi koodattua "En osaa sanoa" -vastausluokkaa, Ka = keskiarvo, Kh = keskihajonta.

Taulukko 2. Opettajankouluttajien kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyvien inklusioasennemuuttujien väliset Spearmanin korrelaatiot.

Väittämät	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Oppiminen on ensisijaisesti sosiaalista toimintaa	1											
2. Käytännöllinen, akateeminen, sosiaalinen ja emotionaalinen oppiminen ovat yhtä tärkeitä kaikille oppijoille	.31**	1										
3. Opettajan odotuksilla on iso merkitys oppijoiden oppimistuloksille, joten on tärkeää, että opettaja olettaa kaikkien oppijoiden edistyvän oppimisessaan	.19*	.40**	1									
4. Oppijoiden tulisi pystyä vaikuttamaan oppimiseensa ja sen arviointiin	.32**	.19*	.29**	1								
5. Huoltajat ja perheet ovat keskeinen opetuksen voimavara	.05	.08	.10	.17	1							
6. Koulutuksessa on keskeistä tukea oppijoiden itsenäistymistä ja itseään koskevaa päätöksentekoa	.26**	.22*	.28**	.46**	.31**	1						
7. Opettajan tulee tuntee jokaisen oppijan oppimisen edellytykset ja vahvistaa niitä	.20*	.14	.26**	.26**	.18*	.42**	1					
8. Opettaja on vastuussa kaikkien ryhmäänsä kuuluvien oppijoiden oppimisesta	.24**	.13	.24**	.19*	.33**	.26**	.45**	1				
9. Oppijoiden kyvyt eivät ole muuttumattomia, vaan jokainen voi oppia ja kehittyä	.15	.16	.24**	.22*	.12	.14	.34**	.31**	1			
10. Kaikkien oppijoiden tavoitteena on oppimaan oppiminen	.11	.22*	.22*	.24**	.20*	.24**	.19*	.34**	.22*	1		
11. Kaikkien oppijoiden oppimisprosessit ovat pohjimmiltaan samanlaisia	.09	.15	.16	-.10	.14	.04	-.04	.12	-.05	.09	1	
12. Oppimisvaikeudet edellyttävät ryhmässä toimittaessa opetussuunnitelman ja opetusmenetelmien soveltamista	.09	.18*	.19*	.13	.26**	.25**	.25**	.26**	.28**	.20*	.10	1

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

Muuttujille tehtiin vielä Kaiserin testi (engl. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ja Bartlettin sväärisyystesti (engl. Bartlett's Test of Sphericity), joka varmistaa Howardin (2016) mukaan muuttujien soveliaisuuden eksploratiiviseen faktorianalyysiin. Sekä Kaiserin testi, josta saatiin arvoksi .70 (raja-arvo hyväksyttävälle testitulokselle $> .60$) että Bartlettin testi ($p < .001$) osoittivat, että eksploratiivinen faktorianalyysi on tälle aineistolle sopiva analyysimenetelmä. Faktorointimenetelmäksi valittiin pienimmän neliösumman faktorointi (engl. generalized least squares, gls). Valintaan päädyttiin Metsämuurosen (2006) esittämien kriteerien perusteella: muuttujat olivat jokseenkin vinoja, aineistoa ($n = 130$) on melko vähän ja muuttujien mitta-asteikko oli tähän faktorointimenetelmään sopiva. Faktoreiden rotaatio suoritettiin vinokulmaisella promax-rotatiolla, joka sallii faktoreiden korreloida keskenään (Metsämuuronen, 2006). Lopullisen faktoriratkaisun valinta perustui kolmeen kriteeriin (Tabachnik & Fidell, 2013). Kriteerien mukaan faktoreiden ominaisarvojen tulisi olla suurempia kuin 1, saadun ratkaisun tulisi olla johdonmukainen tutkimuksen taustateorian kanssa, ja lisäksi kunkin muuttujan tulee latautua riittävän korkeasti vain yhdelle faktorille.

Alustava 12 muuttujalle suoritettu eksploratiivinen faktorianalyysi ei johtanut vielä lopulliseen faktoriratkaisuun, sillä muutamat muuttujat saivat liian matalia latautumisarvoja. Latautumisen raja-arvosta löytyy tutkimuskirjallisuudessa erilaisia tulkintoja (Howard, 2016), mutta tässä tutkimuksessa käytetään Tabachnikin ja Fidellin (2013) esittämää ihmistieteissä yleisesti käytettävää faktorin latauksen raja-arvoa ($> .32$). Näin ollen muuttujat 1 "Oppiminen on ensisijaisesti sosiaalista toimintaa" (korkein lataus 0.26) ja 12 "Oppimisvaikeudet edellyttävät ryhmässä toimittaessa opetussuunnitelman ja opetusmenetelmien soveltamista" (korkein lataus 0.23) eivät latautuneet millekään faktorille ensimmäisellä kierroksella. Kyseiset muuttujat jätettiin yksi kerrallaan pois seuraavilta kierroksilta. Kolmannella kierroksella faktorianalyysissa jäi latautumatta yhdellekään faktorille muuttuja 5 "Huoltajat ja perheet ovat keskeinen opetuksen voimavara" (korkein lataus 0.27), joten se jätettiin myös faktorianalyysin ulkopuolelle. Lisäksi muuttuja 11 "Kaikkien oppijoiden oppimisprosessit ovat pohjimmiltaan samantaisia" näytti muodostavan faktorin yksinään. Muuttuja 11 jätettiin lopulta analyysin ulkopuolelle, kun huomioitiin faktorianalyysin tulosten kokonaisuus.

Faktorianalyysi suoritettiin vielä kaksi kertaa niin, että ensin jätettiin pois muuttuja 5 ja sen jälkeen muuttuja 11. Tämän jälkeen päästiin lopulliseen faktoriratkaisuun, jossa on mukana 8 muuttujaa (ks. taulukko 3). Faktorianalyysin tuottamista ulottuvuuksista muodostettiin keskiarvomuuttujat kuvaamaan kutakin ulottuvuutta, ja niitä käytettiin myös muuttujina monimuuttujaisessa varianssianalyysissä.

Monimuuttujaisen varianssianalyysin (MANOVA) avulla tarkasteltiin onko opettajankouluttajien työskentelypaikalla harjoittelukoulussa yhteys opettajankouluttajien inklusioasenteisiin kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen. MANOVA sopii analyysimenetelmäksi, koska sen avulla voidaan selvittää yhden tai useamman yhtäaikaisen ryhmittelevän tekijän vaikutusta vähintään kahteen selitettävään muuttujaan (Metsämuuronen, 2006). MANOVAa voitiin siis käyttää analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa, koska selitettäviä muuttujia oli kaksi, ja ne olivat välimatka-asteikollisia keskiarvomuuttujia. Lisäksi selittäjä oli luokiteluasteikollinen harjoittelukoulu -muuttuja. MANOVAn oletus muuttujien normaalijakautuneisuudesta toteutui riittävällä tasolla ja kovarianssimatriisit olivat yhtä suuret ($p = .86 > 0.50$). Tällöin MANOVAn tulos tarkasteltiin Wilks' Lambda -testituloksiin perustuen.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistona osaa HOHTO-hankkeen kyselyaineisto2:sta, jonka eettiset ratkaisut perustuvat alkuperäiseen hankkeeseen (Tutkimustiedote, 2022). Alkuperäiseen tutkimusaineistoon on käyttöoikeus HOHTO-hankkeella sekä lähtökohtaisesti kaikilla hankkeen kolmellatoista yhteistyökorkeakoululla. Tätä tutkimusta varten on haettu lupa alkuperäisen tutkimusaineiston käyttöön erillisellä sopimuksella, joka on samalla sitoumus tutkimusaineiston käytöstä.

Sekä alkuperäisessä tutkimuksessa että tässä tutkimuksessa aineistoa ja tietoja käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön (1050/2018) edellyttämällä tavalla ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) mukaisia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen. Näiden periaatteiden (TENK,

2019) mukaisesti tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistujilta kysyttiin kyselylomakkeessa tutkimuslupa ja tutkimukseen osallistujan oli mahdollista kieltäytyä tai peruuttaa suostumuksensa ilman syytä koska tahansa tutkimuksen aikana. Osallistujille kuitenkin ilmoitettiin, että mikäli hän keskeyttää tutkimuksen tai peruuttaa suostumuksensa, voidaan tutkimukseen osallistujasta siihen mennessä kerättyjä tietoja käyttää osana tutkimusaineistoa (Tutkimustiedote, 2022).

Lisäksi tässä tutkimuksessa noudatetaan hyvän tieteellisen käytännön (TENK, 2019) mukaisia linjauksia henkilötietojen käsittelystä. Tutkimusaineistosta on poistettu kaikki henkilökohtaiset tiedot, jotta osallistujien anonymiteetti säilyy. Avoimien kysymysten vastauksissa mahdollisesti esiintyvät henkilökohtaiset tiedot on pseudonymisoitu siten, ettei vastaajaa tai muita henkilöitä voida suoraan tunnistaa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeet tietosuojasta ja datankäsittelystä on huomioitu tässä tutkimuksessa siten, että tutkimuksen datan käytöstä allekirjoitetussa sopimuksessa on sovittu aineiston turvallisuudesta ja asianmukaisesta säilyttämisestä sekä siitä, miten aineisto hävitetään sen jälkeen, kun pro gradu -tutkimus on valmis.

3 TULOKSET

3.1 Opettajankouluttajien inklusioasenteiden ulottuvuudet

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta eksploratiivisen faktori-analyysin avulla. Muuttujista muodostui kaksi opettajankouluttajien inklusioasenteita kuvaavaa ulottuvuutta, jotka selittävät 35,9 prosenttia opettajankouluttajien inklusioasenteiden vaihtelusta. Inklusioasenne termi kattaa, kuten olen aiemmin tuonut esille, myös kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyvät asenteet. Jokainen muuttuja latautui vain yhdelle faktorille, kun raja-arvona käytettiin > 0.32 (Tabachnik & Fidell, 2013). Faktoriratkaisu on esitetty taulukossa 3.

Ensimmäinen ulottuvuus nimettiin *Oikeus oppia ja kehittyä* (F1), ja se muodostui muuttujista 7, 8, 9 ja 10 (ks. taulukko 3). Vahvimmin tätä ensimmäistä ulottuvuutta ilmensivät muuttujat 8 "Opettaja on vastuussa kaikkien ryhmäänsä kuuluvien oppijoiden oppimisesta" ja 7 "Opettajan tulee tuntea jokaisen oppijan oppimisen edellytykset ja vahvistaa niitä". Sen sijaan muuttuja 9 "Oppijoiden kyvyt eivät ole muuttumattomia, vaan jokainen voi oppia ja kehittyä" ja muuttuja 10 "Kaikkien oppijoiden tavoitteena on oppimaan oppiminen" ilmensivät ulottuvuutta heikommin, mutta kuitenkin riittävästi. *Oikeus oppia ja kehittyä* selitti myös suurimman osuuden mallin selityksasteesta (28 %). Toinen ulottuvuus nimettiin *Osallisuuden tukemiseksi* (F2) ja se selitti mallin selityksasteesta 8 prosenttia. *Osallisuuden tukeminen* muodostui muuttujista 2, 3, 4 ja 6. Vahvimmin tätä toista ulottuvuutta ilmensivät muuttujat 4 "Oppijoiden tulisi pystyä vaikuttamaan oppimiseensa ja arviointiin" sekä 6 "Koulutuksessa on keskeistä tukea oppijoiden itsenäistymistä ja itseään koskevaa päätöksentekoa". Hieman heikommin toista ulottuvuutta ilmensivät muuttujat 2 ja 3 (ks. taulukko 3). Ulottuvuuksien reliabiliteettia arvioitiin laskemalla niille Cronbachin alfa -kertoimet. *Oikeus oppia ja kehittyä* ($\alpha = .65$) ja *Osallisuuden tukeminen* ($\alpha = .61$) kertoimet ovat riittävän hyviä selittämään reliabiliteettia. Keskiarvoiksi laskettiin 3.62 (oikeus oppia ja kehittyä) ja 3.52 (osallisuuden tukeminen).

Taulukko 3. Opettajankouluttajien inklusioasenteisiin liittyvät ulottuvuudet: lopulliseen eksploratiivisen faktorianalyysin ratkaisuun perustuva latausmatriisi ja kommunaliteetit (h^2) ($n = 130$).

Inklusioasenteet			
Kaikkien oppijoiden tukeminen	Ulottuvuudet		
	F1	F2	
	Oikeus oppia ja kehittyä	Osallisuuden tukeminen	(h^2)
Mielestäni...*			
8. Opettaja on vastuussa kaikkien ryhmäänsä kuuluvien oppijoiden oppimisesta	.92	-.17	.71
7. Opettajan tulee tuntee jokaisen oppijan oppimisen edellytykset ja vahvistaa niitä	.52	.17	.44
9. Oppijoiden kyvyt eivät ole muuttumattomia, vaan jokainen voi oppia ja kehittyä	.40	.10	.25
10. Kaikkien oppijoiden tavoitteena on oppimaan oppiminen	.37	.19	.29
4. Oppijoiden tulisi pystyä vaikuttamaan oppimiseensa ja sen arviointiin	-.05	.64	.41
6. Koulutuksessa on keskeistä tukea oppijoiden itsenäistymistä ja itseään koskevaa päätöksentekoa	.11	.60	.51
2. Käytännöllinen, akateeminen, sosiaalinen ja emotionaalinen oppiminen ovat yhtä tärkeitä kaikille oppijoille	-.02	.49	.36
3. Opettajan odotuksilla on iso merkitys oppijoiden oppimistuloksille, joten on tärkeää, että opettaja olettaa kaikkien oppijoiden edistyvän oppimisessaan	.11	.45	.35
Ulottuvuuksien väliset korrelaatiot	F1	F2	
F1 Oikeus oppia ja kehittyä	1		
F2 Osallisuuden tukeminen	.53	1	

Huom. *Vastausasteikko: 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä.

Opettajankouluttajien inklusioasenteita kuvaamaan löydettyjen ulottuvuuksien välinen yhteys ($r = .53$) oli vahva (Cohen, 1988). Tämä tarkoittaa inklusioasenteisiin liittyen, että mitä myönteisempi asenne opettajankouluttajilla oli

mielestään jokaisen oikeuteen oppia ja kehittyä, sitä myönteisemmin he asennoituivat myös jokaisen oppijan osallisuuden tukemiseen.

3.2 Harjoittelukoulussa työskentelyn yhteys inklusioasenteisiin

Toiseen tutkimuskysymykseen vastattiin monimuuttujaisella varianssianalyysillä. Taulukossa 4 on esitetty opettajankouluttajien inklusioasenteiden kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyvät keskiarvot ja keskihajonnat sen mukaan työskenteleekö opettajankouluttaja harjoittelukoulussa vai ei. Tutkimukseen osallistuneiden opettajankouluttajien inklusioasenne oli myönteistä, sillä ulottuvuuksien *Oikeus oppia ja kehittyä* sekä *Osallisuuden tukeminen* keskiarvot olivat korkeita. Ryhmällä, joka ei työskennellyt harjoittelukoulussa, näytti olevan hie-man korkeampi keskiarvo kummassakin ulottuvuudessa inklusioasenteisiin liittyen, verrattuna harjoittelukoulussa työskenteleviin opettajankouluttajiin.

Taulukko 4. Inklusioasenteisiin liittyvät keskiarvot ja keskihajonnat sen mukaan työskenteleekö opettajankouluttaja harjoittelukoulussa vai ei ($n = 130$).

Inklusioasenne	Työskentelee harjoittelukoulussa		
		<i>Ka</i>	<i>Kh</i>
F1 Oikeus oppia ja kehittyä	Kyllä ($n = 30$)	3.47	0.51
	Ei ($n = 90$)	3.67	0.35
F2 Osallisuuden tukeminen	Kyllä ($n = 32$)	3.34	0.41
	Ei ($n = 91$)	3.63	0.38

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

Monimuuttujaisen varianssianalyysin tulosten mukaan harjoittelukoulussa työskentely tai työskentelemättömyys erosivat tilastollisesti merkitsevästi opettajankouluttajien inklusioasenteiden suhteen [$F(2, 113) = 6.47, p = .002, \eta_p^2 = .10$]. Harjoittelukoulu -muuttuja selitti 10,3 prosenttia opettajankouluttajien

inkluusioasenteiden ulottuvuuksien yhteisvaihtelusta. Efekti oli kohtalainen (Cohen, 1988).

Tarkempi muuttujakohtainen tarkastelu osoitti, että harjoittelukoulu - muuttujan ryhmien välillä oli eroa sekä ulottuvuuden oikeus oppia ja kehittyä [$F(1, 114) = 5.11, p = .026, \eta_p^2 = .04$] että osallisuuden tukeminen [$F(1, 114) = 12.11, p < .001, \eta_p^2 = .10$] keskiarvoissa. Tämä tarkoittaa, että opettajankouluttajat, jotka eivät työskentele harjoittelukoulussa, raportoivat myönteisempää inkluusioasennetta *oikeudessa oppia ja kehittyä* sekä *osallisuuden tukemisessa*, verrattuna opettajankouluttajiin, jotka työskentelevät harjoittelukoulussa (taulukko 4).

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia ulottuvuuksia löytyy opettajankouluttajien inklusioasenteista liittyen kaikkien oppijoiden tukemiseen. Olen tässä tutkimuksessa käyttänyt edellä mainitusta lyhempää termiä inklusioasenne, joka sisältää sekä asenteet inklusiota kohtaan, että asenteet kaikkien oppijoiden tukemista kohtaan. Tässä tutkimuksessa selvitettiin lisäksi eroavatko opettajankouluttajien inklusioasenteet riippuen siitä työskenteleekö opettajankouluttaja harjoittelukoulussa vai ei. Tämän tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää sitä, että harjoittelukoulussa työskentelevien opettajankouluttajien todettiin raportoivan hieman kielteisempiä inklusioasenteita kuin muut tutkimukseen osallistuneet opettajankouluttajat.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksena muodostui kaksi inklusioasenteita kuvaavaa ulottuvuutta, jotka selittävät 36 prosenttia opettajankouluttajien inklusioasenteiden vaihtelusta. Ulottuvuudet nimettiin 1) *Oikeus oppia ja kehittyä* ja 2) *Osallisuuden tukeminen*. Ulottuvuudet kuvaavat inklusioprofiiliin sisältyvää yhtä perusarvoa: kaikkien oppijoiden tukeminen. Tähän perusarvoon liittyen opettajilla on suuret odotukset kaikkien oppijoiden edistymisestä ja osallisuudesta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012). Ulottuvuudet olivat vahvasti myös yhteydessä toisiinsa: mitä myönteisempi asenne opettajankouluttajilla oli kaikkien oppijoiden oikeuteen oppia ja kehittyä sitä myönteisemmin he asennoituivat myös oppijoiden osallisuuden tukemiseen. Kun opettajankouluttaja asennoituu ottamaan vastuun jokaisen oppijan oppimisesta, on hänellä samalla mahdollisuus tukea oppijoiden osallisuutta niin fyysisesti, psyykkisesti kuin emotionaalisestikin (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Ensimmäinen ulottuvuus, *oikeus oppia ja kehittyä*, perustuu inklusion perusajatukseen, jonka mukaan kaikilla oppijoilla on oikeus oppia sekä kuulua kasvatukseen ja koulutustoimintaan (Butler & Naukkarinen, 2017, Symeonidou, 2017). Ensimmäiseen ulottuvuuteen sisältyneet väittämät korostivat opettajan vastuuta ryhmään kuuluvien oppijoiden oppimisesta sekä opettajan vastuuta tunnistaa

jokaisen oppijan oppimisen edellytykset. Lisäksi väittämistä nousi esille oppijoiden oikeus kehittyä sekä oppia oppimaan. Toinen ulottuvuus, *osallisuuden tukeminen*, voidaan myös nähdä inklusion yhtenä perusideana. Tasa-arvoinen osallisuus tulee huomioida kaikkien oppijoiden tukemisessa, niin oppijan henkilökohtaisella tasolla omiin asioihin vaikuttamisen mahdollisuutena kuin osallisuutena luokan tai ryhmän toimintaan (Saloviita, 2020; Yada ym., 2022). Toiseen ulottuvuuteen sisältyneet väittämät korostivat oppijoiden mahdollisuutta itse vaikuttaa omaan oppimiseensa ja arviointiin. Myös oppijoiden tukeminen kohti itsenäisempää päätösten tekemistä ja oppimista tuli väittämissä esille. Lisäksi osallisuus voidaan nähdä oppijan oikeutena opiskella lähikoulussaan (Naukkarinen, 2010). Kaikkien oppijoiden kehitystä, oppimista, osallisuutta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan lisätä hyvin toteutetulla inklusiolla (Takala ym., 2022).

Hyvin toteutettu inklusio edellyttää opettajilta sekä opettajankouluttajilta myönteistä asennoitumista inklusiota kohtaan (Saloviita, 2020). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajankouluttajien inklusioasenteet olivat yleisesti myönteisiä. Koska aiempaa opettajankouluttajista tehtyä vastaavaa tutkimusta ei ole, voidaan tässä tapauksessa saatua tutkimustulosta verrata aiempiin opettajien inklusioasenteita selvittäneisiin tutkimuksiin. Tämän tutkimuksen tulos saakin tukea, sillä opettajilla on yleisesti osoitettu olevan myönteinen asenne inklusion perusajatusta kohtaan (Avramidis ym., 2000; Naukkarinen, 2010; Saloviita, 2020).

Toisella tutkimuskysymyksellä tutkittiin eroavatko opettajankouluttajien inklusioasenteet riippuen siitä työskenteleekö opettajankouluttaja harjoittelukoulussa vai ei. Tämän tutkimuksen tuloksena saatiin selville, että niiden opettajankouluttajien, jotka eivät työskentele harjoittelukoulussa, inklusioasenteet olivat myönteisemmät kuin niiden opettajankouluttajien, jotka työskentelevät harjoittelukoulussa. Tämä tarkoittaa, että harjoittelukoulussa työskentelevät opettajankouluttajat asennoituvat inklusioon ja kaikkien oppijoiden tukemiseen kielteisemmin kuin opettajankouluttajat, jotka eivät tee käytännön opetustyötä peruskoulussa. Tulos tukee aiemmin asettamaani hypoteesia. Tulos ei kuitenkaan tarkoita, että harjoittelukoulussa työskentelevät opettajankouluttajat olisivat

asenoituneet kaikkien oppijoiden tukemiseen negatiivisesti, vaan heidänkin asenteensa tässä tutkimuksessa olivat yleisesti myönteisiä.

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteet ovat usein negatiivisia inklusion käytännön toteuttamista kohtaan (Avramidis & Norwich, 2002; Saloviita, 2020; Savolainen ym., 2020; Takala ym., 2022). Harjoittelukoulussa työskentelevät opettajankouluttajat saattavat nähdä ja olla mukana päivittäin konkreettisesti toteuttamassa inklusiivista kasvatusta ja koulutusta. Voidaankin pohtia, onko tämä vaikuttanut heidän asenteisiinsa inklusiota ja kaikkien oppijoiden tukemista kohtaan. Eaglyn ja Chaikenin (2007) sekä Smithin (2005) asenteiden syntymiseen liittyvät ajatukset viittaavat siihen, että kokemukset ovat mukana vaikuttamassa asenteen muodostumiseen. Harjoittelukoulussa työskenteleville opettajankouluttajille on todennäköisesti kertynyt käytännön kokemusta inklusiosta, jolloin nämä kokemukset ovat olleet mahdollisesti vaikuttamassa opettajankouluttajien asenteen muodostumiseen.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen voidaan sanoa antaneen uutta tietoa opettajankouluttajien inklusioasenteista kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen. Toisaalta tämän tutkimuksen tuloksille on saatu vahvistusta aiemmin esittelemistäni tutkimustuloksista. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa opettajat on nostettu avaintekijöiksi inklusiivisen koulutuksen käytäntöön viemisessä (Tirri & Laine, 2017; Savolainen, 2012). Tämä osoittaa harjoittelukoulussa työskentelevien opettajankouluttajien tärkeän roolin opettajankoulutuksessa, minkä vuoksi myös tässä tutkimuksessa oli aiheellista tutkia erityisesti harjoittelukoulujen opettajankouluttajien asennoitumista inklusioon. Opettajankouluttajienkin voidaan ajatella olevan avaintekijöitä inklusion käytännön toteuttamisen onnistumiselle. Avaintekijöinä heillä olisi, ainakin tämän tutkimuksen mukaan, yleisesti positiivinen asenne inklusiota ja kaikkien oppijoiden tukemista kohtaan. Opettajankoulutuksen ja -kouluttajien tulisikin luoda mahdollisimman otollinen maaperä myönteisille inklusioasenteille, jotta myös opettajaopiskelijoiden uskomukset ja asenteet muovautuisivat mahdollisimman myönteisiksi (Savolainen ym., 2020) ja tämä myönteinen asenne siirtyisi myöhemmin työelämään.

Opettajankoulutuksen ja opettajankouluttajien yhtenä tavoitteena tulisikin olla asenteita ja uskomuksia refleктоivan lähestymistavan luominen yli

tutkintokoulutusrajojen (Savolainen ym., 2020; Tirri & Laine, 2017). Symeonidou (2017) nostaa esille, että opettajankouluttajat ovat keskeisiä toimijoita päättäessään opintokokonaisuuksien sisällöistä. Opettajankouluttajilla on mahdollisuus ottaa mukaan inklusiivisuutta tukevaa sisältöä, joka puolestaan tukee opiskelijoiden asenteiden muodostumista myönteisiksi (Symeonidou, 2017; Tirri & Laine, 2017). Opettajaopiskelijoille tulisi antaa opetusharjoittelun kautta lisää mahdollisuuksia käsitellä inklusion tärkeimpiä periaatteita sekä antaa mahdollisuus käytännössä harjoitella erilaisten opetusstrategioiden opettamista heterogeenisissa luokissa (Avramidis & Norwich, 2002; Yada ym., 2022). Paino on tässä kohtaa nimenomaan käytännössä, sillä pelkkä tieto ja teoria eivät vielä takaa myönteistä inklusioasennetta (Saloviita, 2020). Onkin tärkeää, että opettajankouluttajat tulevat tietoisiksi omista asenteistaan inklusiota kohtaan, jotta asenteita voidaan pyrkiä tarvittaessa muuttamaan.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa käytettiin muuttujia, jotka valikoitiin valmiista aineistosta siten, että ne liittyivät kiinteästi tutkimuksen tavoitteeseen. Opettajankouluttajien inklusioasenteita mittaava mittari on laadittu HOHTO-hankkeeseen (2022), eikä sitä ole sellaisenaan käytetty Suomessa aiemmin. Mittarin taustalla olevaa inklusioprofiilia on kuitenkin onnistuneesti käytetty myös aiemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Arvelo-Rosales ym. (2021) käyttivät inklusioprofiilia oman tutkimuksensa mittarin taustalla tutkiessaan opettajaopiskelijoiden koulutusta ja osaamisen kehittämistä inklusioon liittyen. Tämän tutkimuksen yhtenä rajoitteena voidaan siis pitää sitä, että mittarin rakennevaliditeettia ei pystytty tarkasti osoittamaan. Käsillä olevaan tutkimukseen valikoitiin kuitenkin inklusioprofiilia myötäilevät kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyvät opettajankouluttajien inklusioasenteita mittaavat muuttujat. Mukaan otetut muuttujat tarkistettiin lisäksi Cronbachin alfa -kertoimella sekä korrelaatiokertoimilla, jolloin todettiin muuttujien yhdenmukaisuus sekä keskiarvomuuttujien riittävä reliabiliteetti.

Tämän tutkimuksen rajoitteisiin lukeutuu myös se, että aiempaa tutkimustietoa opettajankouluttajien asenteista inklusiota ja kaikkien oppijoiden tukemista kohtaan ei juurikaan löydy. Siksi ilmiön taustojen kartoittaminen sekä tämän tutkimuksen tulosten tarkastelu aiempien tutkimusten valossa oli vaikeaa. Tämän tutkimuksen teoreettisen tarkastelun osuus sekä tutkimustulosten pohdinta perustuu niiden tutkimusten tuloksiin, joissa on selvitetty opettajien tai opettajaopiskelijoiden asenteita inklusiota kohtaan.

Tutkimukseen liittyy myös muita huomioon otettavia rajoitteita. Ensinnäkin alkuperäisen tutkimusaineiston osalta ei ole tiedossa, kuinka monelle opettajankouluttajalle tutkimuskysely sähköisenä lähetettiin. Tämä vaikutti paitsi vastausprosentin laskemiseen, myös arvioimiseen otoksen riittävästä koosta sekä tulosten yleistettävyydestä. Tämän tutkimuksen lopullista aineistoa ($n = 130$) voidaan pitää melko pienenä yleistettävyyden näkökulmasta.

Yhtenä rajoituksena voidaan pitää myös sitä, että vastaamisen vapaaehtoisuudesta johtuen, tutkimukseen saattoivat vastata opettajankouluttajista vain ne, jotka asennoituivat jo oletusarvoisesti myönteisesti inklusiota ja kaikkien oppijoiden tukemista kohtaan. Myös muuttujien vinous saattoi viitata siihen, että vastaajajoukko olisi ollut valikoitunut. Tutkimusaineisto ei ehkä siten kata koko opettajankouluttajien inklusioasennekirjoa eikä kerro siis koko totuutta opettajankouluttajien, mukaan lukien harjoittelukoulujen opettajankouluttajat, inklusioasenteista.

Jatkotutkimusehdotuksiksi tämän tutkimuksen tulosten pohjalta nousi esimerkiksi se, että olisi mielenkiintoista tarkastella opettajankouluttajien inklusioasenteita kaikkien oppijoiden tukemiseen liittyen myös haastatteleamalla opettajankouluttajia. Tällöin saataisiin mahdollisesti tarkempaa tietoa heidän inklusioasenteistaan ja voitaisiin tarkastella myös kysymystä miksi harjoittelukoulun opettajakouluttajat suhtautuvat kielteisemmin kaikkien oppijoiden tukemiseen. Tutkimuksen aikana pohdin myös, että mikäli myönteiset inklusioasenteet ovat niin merkityksellisiä inklusion käytännön toteuttamiselle, millä tavalla opettajankouluttajat pystyisivät tukemaan opettajaopiskelijoita saavuttamaan positiivisen inklusioasenteen. Opettajankouluttajien inklusioasenteista ja niiden vaikutuksesta opettajaopiskelijoiden inklusioasenteisiin olisikin

mielenkiintoista nähdä tutkimustuloksia. Lisäksi tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan ajatella, että on varmasti myös monia muita tekijöitä, jotka mahdollisesti vaikuttavat opettajankouluttajien inklusioasenteisiin. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisikin olla selvittää opettajankouluttajien inklusioasenteita muiden taustavaikuttajien kuin harjoittelukoulussa työskentelyn näkökulmasta.

LÄHTEET

- Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 171–183.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3605128>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109–124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 294–308.
- Albarracin, D. & Shavitt, S. (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 299–327. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeusoppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuarkisto.
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M. & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11, 413.
<https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
- 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.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129–147.

<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Baar, R. (2016). Attitudes of German student teachers on inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 225–228. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/1471-3802.12143>
- Butler, C., & Naukkarinen, A. (2017). Inclusion and democracy in England and Finland. In A. Raiker, & M. Rautiainen (toim.), *Educating for Democracy in England and Finland: Principles and Culture* (109-126). Routledge.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201711274378>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15(3), 331–353.
<https://dio.org/10.1080/13603110903030089>
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World Yearbook of Education*. (s. 36-53). London: Kogan Page.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition* 25(5), 582-602 <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2011). *Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa – Haasteita ja mahdollisuuksia*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2012). *Osallistavan opettajan profiili*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Farrell, P. & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive: From research to practice*. London: David Fulton.
- Guillemot, F., Lacroix, F. & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*. (3), 100-175.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>

- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9-23. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38(1), 77-97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- HOHTO-hanke (2022). Hyvinvoinnin ja oppimisen tuki opettajankoulutuksessa. Opetusministeriö. <https://www.hohto-hanke.net>
- Howard, M. C. (2016). A review of Exploratory factor Analysis Decisions and Overview of Current Practices: What We Are Doing and How Can We Improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664>
- Jyrhämä, R. (2021). Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajankelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2021:41. Helsinki: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto.
- Kumpuvuori, J. & Högbäcka, M. (2003). Vammaisten henkilöiden ihmisoikeudet Suomessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2003:10. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74435/Selv200310.pdf?sequence=1>
- Lakkala, S. (2015). Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 175 - 183). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. (2. laitos, 4. painos). Gummerus.
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 185-196. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x>

- Niemi, H. & Lavonen, J. (2020). Teacher Education in Finland: Persistent Efforts for High-Quality Teachers. Teoksessa L. Lefty & J. W. Fraser (toim.) *Teaching the World's Teachers* (s. 153-178). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus
- Opetusministeriö (2007). Opettajankoulutus 2020. *Opetusministeriön työryhmittömuistioita ja selvityksiä* 2007:44. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning*. 7(3), 11–22. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S., & Kosunen, S. (2021). Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus*, 52(5). <https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E.M., Nurkkala, R., Kortelainen, T. Partanen, S. & Peuna, I. (2019). Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2019:11. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Savolainen, H. (2009). Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40(2), 121–130. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/40/2/erilaisu.pdf>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for

- pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O-P. & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion - a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Smith, S. G. (2005). *Appeal and attitude: prospects for ultimate meaning*. Bloomington, IN, USA: Indiana University Press.
- Swart, E. & Oswald, M. (2008). How teachers navigate their learning in developing inclusive learning communities. *Education as Change*. 12(2), 91-108.
<https://doi.org/10.1080/16823200809487209>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & society*, 32(3), 401-422.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*: Pearson New International 6. Edition. Boston: Pearson Education.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M., Pihlaja, P. & Viljanmaa, E. (2022). "Yes it's good, but..." - student teachers' inclusion narratives. *Scandinavian journal of Educational Research*. Vol.ahead-of-print, 1-13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tietosuojalainsäädäntö, 1050/2018 (2018), Laki astunut voimaan 1.1.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Tirri, K. & Laine, S. (2017). Teacher education in inclusive education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (s. 761-776). SAGE Reference, Los Angeles.
<https://doi.org/10.4135/9781526402042.n44>

- Tutkimustiedote – Hyvinvoinnin ja oppimisen tuki opettajankoulutuksessa (HOHTO) ja Kansalliseen opettajien koulutuksen ja kasvatustieteiden tutkimusperustaiseen kehittämiseen liittyvä Opettajankoulutuksen pedagogisen uudistumisen tutkimus (KOPTUKE/OPUT). (2022). Julkaisematon teksti. Jyväskylän yliopisto.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *Salamanca: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Valtioneuvoston asetus, 594/2020, (2022). Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista annetun valtioneuvoston asetuksen 26§ ja liitteen muuttamisesta. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20200594>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>