

**Luokanopettajien asenteet inklusiota kohtaan ja
minäpystyvyyden kokemukset erityisen tuen oppilaan
opettajina**

Helmiina Koivisto ja Charlotta Simonaho

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koivisto, Helmiina & Simonaho, Charlotta. 2024. Luokanopettajan asenteet inkluusiota kohtaan ja minäpystyvyyden kokemukset erityisen tuen oppilaan opettajana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 76 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoisuutta luokanopettajien työstä moninaisten oppilasryhmien parissa sekä tuoda esiin koulutuksen rakenteellisia säännöksiä, jotka vaikuttavat opettajien työnkuvassa. Tarkempaan tavoitteena oli selvittää, millaisia asenteita inkluusiota kohtaan luokanopettajat omasivat ja miten he kuvasivat minäpystyvyyttään erityisen tuen oppilaiden luokanopettajina. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Tutkimusaineiston keräsimme kahdeltatoista luokanopettajalta, joilla oli luokallaan vähintään yksi erityisen tuen oppilas. Aineisto kerättiin tammikuun viimeisellä viikolla vuonna 2024, sähköisellä kyselyllä. Aineiston analyseissä hyödynsimme teoriaohjaavaa ja aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittivat luokanopettajien asenteiden ja minäpystyvyyden erityisen tuen opettajana muodostuvan eri ulottuvuuksista. Asenteiden taustalta oli havaittavissa sekä positiivisia että negatiivisia käyttäytymisuskomuksia. Tulokset toisen tutkimuskysymyksen suhteen osoittivat, että luokanopettajat kuvailivat minäpystyvyyttään Banduran (1977) minäpystyvyysteorian neljän lähteen kautta. Minäpystyvyyden kokemuksissa oli havaittavissa minäpystyvyyttä heikentäviä ja vahvistavia ulottuvuuksia.

Luokanopettajien kokemuksissa korostui riittämättömyyden kokemukset. Tulokset olivat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, ja ne viestivät luokanopettajien kaipaavan lisäkoulutusta ja resursseja erityisen tuen oppilaan opettamiseen. Tutkimustulokset antoivat viitteitä siitä, että luokanopettajakoulutuksen sisällöllä on keskeinen rooli luokanopettajien asenteiden ja minäpystyvyyden kokemuksissa inklusiivisessa luokassa.

Avainsanat: Inklusio, minäpystyvyys, erityinen tuki, luokanopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	INKLUUSION MERKITYS JA TOTEUTUS KOULUSSA	4
	2.1 Inklusio yhteiskunnallisena ilmiönä.....	4
	2.2 Inklusio perusopetuksessa	7
	2.3 Kolmiportaisen tuen malli perusopetuksessa.....	11
3	MINÄPYSTYVYYS JA OPETTAJUUS	16
	3.1 Minäpystyvyysteoria.....	16
	3.2 Opettajien minäpystyvyys.....	18
	3.3 Opettajan minäpystyvyyden kokemukset inklusiivisesta opetuksesta	20
	3.4 Luokanopettajakoulutuksen merkitys	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
	5.1 Tutkimuskonteksti	29
	5.2 Tutkimusaineisto ja osallistujat.....	30
	5.3 Aineiston analyysi	32
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	35
6	TULOKSET	36
	6.1 Luokanopettajien asenteet inklusiota kohtaan.....	37
	6.1.1 Positiiviset asenteet	38
	6.1.2 Negatiiviset asenteet	38
	6.2 Luokanopettajan minäpystyvyyden kokemukset erityisen tuen oppilaan opettajana.....	40
	6.2.1 Minäpystyvyyttä vahvistavat ulottuvuudet.....	41

6.2.2	Minäpystyvyyttä heikentävät ulottuvuudet	44
6.3	Taustatekijät erityisen tuen oppilaan opettajuudessa	47
7	POHDINTA.....	50
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	57
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	60
	LÄHTEET	62
	LIITTEET.....	71

1 JOHDANTO

Opettajien työn kuormittavuus, uupumus sekä henkilöstön- ja resurssien puute ovat olleet yhä enenevässä määrin yhteiskunnallisen keskustelun aiheena viime vuosina koulutuksen kentällä. Esimerkiksi Yleisradio (YLE) on uutisartikkeleissaan tuonut esiin opettajien huolta omasta riittämättömyydestä suurien luokkakokojen ja erilaisten tuen tarpeiden keskellä (Eskonen, 2018; Tolpo, 2018). Yhtenä seikkana edellä kirjoitetun keskustelun yhteydessä mainitaan Opetussuunnitelman uudistus vuodelta 2016. Väisänen (2015) on haastatellut uutisartikkelissaan Opettajien ammattijärjestön (OAJ) puheenjohtajaa, tuolloin uudesta opetussuunnitelmasta. Uutisartikkelissa OAJ:n puheenjohtajan mukaan uusi opetussuunnitelma antaa opettajille lisää vapautta toteuttaa oppiainesisältöjä ja painopiste aiemmasta opettajalähtöisestä roolista muuttuu valmentavampaan suuntaan. Artikkelissa OAJ:n puheenjohtaja toteaa lisäksi, että opettajien ja koulujen tulee luoda mahdollisuus jakaa ryhmiä pienempiin osiin opetusta toteuttaessa. Opettajan tulee lisäksi ottaa huomioon oppilaiden moninaisuus opetuksen järjestämisessä, kuten erityisen tuen tarpeen oppilaat etenkin ryhmien muodostuksessa ja oppiaineiden toteutuksessa (Väisänen, 2015).

Kiviranta (2023) on puolestaan tuonut opettajien kokemuksia opetussuunnitelman muutoksista näkyviin. Hän kirjoittaa, että opetukseen liittyvien ongelmien ilmetessä, ne jätetään koulun harteille ratkaistaviksi. Lisäksi Kiviranta (2023) nostaa esiin opettajien huolen perinteisestä oppimisesta, sillä opettajat kokevat opetussuunnitelman olevan täynnä uudenlaisia sisältöjä, jotka vievät tilaa. Samalla opettajat pohtivat niiden oppilaiden asemaa oppijalähtöisen opetussuunnitelman keskiössä, jotka tarvitsevat vahvaa tukea oppimiseensa (Kiviranta, 2023). Eskosen (2018) artikkelissa opettajat kokevat, että työssä kuormittuvuutta on lisääntynyt oppilaiden ja erityisoppilaiden määrä, jolloin tavoitteet ja odotukset ovat ylimitoitettuja mahdollisuuksiin nähden. Lisäksi Eskosen (2018) artikkelissa mainitaan opetuksen ulkopuolisen työmäärän ja

paperitöiden olevan kohtuuttomia. Artikkelissa lisäksi mainitaan opettajan näkökulmasta myös riittämättömyyden tunne, epätietoisuus työnkuvasta ja odotuksista, sekä lisääntyvät velvollisuudet. Myöskään koulutuspoliittisten päätösten ja ohjeiden ei katsota vastaavan työn todellisuutta kouluilla (Eskonen, 2018). OAJ:n tuore näkemys on, että rahoitus on saatava riittävälle tasolle ja tärkeimpänä asiana rahoituksen ollessa kunnossa se pitää oppimisen tukea, kuten erityisopetusta ja tukiopetusta (Kiviranta, 2023).

Uudessa kolmiportaisen tuen mallissa kysymyksiä on herättänyt erityisluokanopettajan, laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan roolit ja kelpoisuudet erityisen tuen oppilaan opettamisessa (Alila ym., 2022). Virallisissa asiakirjoissa, kuten perusopetuslaissa (L 628/1998) tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ei asiasta ole selkeästi ilmaistu. Opettajien ammattijärjestö (OAJ, 2022) on vastannut verkkosivuillaan ”Usein kysytyt kysymykset perusopetuksen oppimisen tuesta” aiheeseen liittyviin kysymyksiin. Heidän tulkintansa mukaan erityisen tuen oppilaalle kuuluvaa osa-aikaista erityisopetusta vahvempaa erityisopetusta voi antaa joko erityisluokanopettaja tai erityisopettajan kelpoisuuden omaava aineenopettaja (OAJ, 2022). Jos edellä mainittu vahvempi erityisopetuskaan ei riitä oppilasta saavuttamaan arvosanan viisi osaamistasoa, voidaan oppiaineen oppimäärä yksilöllistää. Yksilöllistettyä oppiaineen oppimäärää voi jälleen opettaa vain erityisluokanopettaja tai erityisopettajan kelpoisuuden omaava aineenopettaja (OAJ, 2022). Luokanopettaja saa antaa yleisopetuksessa opiskelevalla erityisen tuen oppilaalle opetusta niissä aineissa, jotka eivät ole yksilöllistettyjä (OAJ, 2022) nettisivu.

Aiempiä tutkimuksia opettajien asenteista ja inklusiosta on tehty. Esimerkiksi Lakkala (2008) on jo 2000-luvun loppu puolella tutkinut väitöskirjassaan, miten opettajakoulutuksen harjoitteluita voisi kehittää inklusiivisen koulutuksen asiantuntijuutta kehittäväksi. Lakkalan (2008) tutkimus tähtäsi jo ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa Suomessa lisäämään tietoa luokanopettajan valmiuksista kohdata heterogeenisiä oppilasryhmiä. Lisäksi kansainvälistä tutkimusta opettajien asenteista ja

uskomuksista inklusiota kohtaan on tehty laajasti. Esimerkiksi Male (2011) on tutkinut miten erityispedagoginen ja inklusiivinen koulutus vaikuttaa opettajien asenteisiin ja muutoksiin. Tutkimuksen mukaan koulutus inklusiivisesta opetuksesta ja arvoista lisäävät myönteisyyttä inklusiota kohtaan (Male, 2011). Myös opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu paljon kansainvälisesti ja Suomessa. Näkökulmana tutkimuksissa on yleisimmin minäpystyvyyden vaikutukset oppilaiden oppimiseen, opettajan työtyytyväisyyteen ja stressiin. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on yhdistää inklusion ja minäpystyvyyden ilmiöt osana opettajuutta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia asenteita inklusiota kohtaan luokanopettajat omaavat sekä miten luokanopettajat kuvaavat minäpystyvyyttään erityisen tuen oppilaan opettajina. Inklusioasenteiden avulla voidaan pohtia niiden mahdollista roolia luokanopettajien minäpystyvyyden rakentumisessa, joka on aiemmassa tutkimuksessa havaittu (ks. esim. Savolainen ym., 2012; Yada, 2019). Hyödynnämme tutkimuksessamme Ajzenin (1985; 1991) suunnitellun käyttäytymisen teoriaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta sekä Banduran (1977) minäpystyvyysteoriaa toisen tutkimuskysymyksen osalta. Aiemmat teoriat ja niiden keskeisimmät tutkimuksessamme käytetyt sisällöt ja käsitteet esitellään tämän tutkimuksen teorialuvuissa. Tutkimuksemme ilmiöt ovat luokanopettajien asenteet inklusiosta ja luokanopettajien minäpystyvyyden kokemukset erityisen tuen oppilaan opettajana. Ymmärrämme tutkimuksessamme inklusion olevan laajempi konteksti tai kehys, jossa minäpystyvyys esiintyy.

2 INKLUUSION MERKITYS JA TOTEUTUS KOULUSSA

2.1 Inkluisio yhteiskunnallisena ilmiönä

Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO:n Salamancan julistus vuonna 1994 toimi koulutuspoliittisena toimintaohjeena ja toi ihmisille inklusion ja inklusiivisen koulun käsitteet ensimmäistä kertaa (UNESCO, 1994). Julistuksessa esiteltiin valtioille poliittisia, välttämättömiä muutostarpeita inklusiivisen koulun saavuttamiseksi (UNESCO, 1994). Jotta kaikille sopivia kouluja voitaisiin saavuttaa, tulisi julistuksen mukaan jokaisen juhlistaa erilaisuuksia, tukea oppimista ja vastata yksilöllisiin tarpeisiin. Julistus tähtää koulutuksellisesti tehokkaampaan koulutukseen, kaikkien – myös erityistä tukea tarvitsevien yhteisen koulun myötä (UNESCO, 1994). Sen mukaan erityistä tukea tarvitsevien opetus tulisi liittää osaksi yleisopetusta. Julistuksen mukaan yhteiskunta on liian pitkään keskittynyt tukea tarvitsevien vikoihin, heidän potentiaalinsa tukemisen sijasta. Yhteiskunnan asenteen muuttaminen on välttämätöntä inklusiivisen koulun kehittämiseksi (UNESCO, 1994). Tästä syystä lähestymmekin inklusiota ensin yhteiskunnallisena ilmiönä, jonka jälkeen tarkastelemme sen roolia koulutuksen kentällä.

Inkluisio on käsitteenä monitahoinen ja sitä voidaan lähestyä eri termien kautta. Ilmiönä sen voidaan ajatella olevan abstraktimpi tarkoitus tai konkreettisempi käytäntö (Haug, 2017). Näiden kahden lähestymistavan välistä suhdetta on tutkittu inklusion ymmärtämisen ja toteutumisen näkökulmasta (ks. Haug, 2017). Tutkimuksessa havaittiin inklusion olevan retoriikan taidonnäyte – helppo hyväksyä ja vaikea vastustaa tai edes kritisoida (Haug, 2017). Tähän pohjautuen inkluisio voidaan nähdä vallalla olevana arvona yhteiskunnassamme. Vaikka terminä inkluisio voidaan nähdä yleisenä normina, on sille silti mahdotonta löytää yhtä universaalia määritelmää (Haug, 2017). Vankempi tietämys inklusiosta on tarpeen erilaisten ihmisten täyden potentiaalnin löytämisen tärkeyden ymmärtämiseksi (UNESCO, 1994; Brix ym.,

2022). Ymmärtääksemme inklusiota laajemmin, on sitä eri konteksteissa tarkastelu eri tavoin. Yritysten, työntekijöiden ja heidän tiimiensä inklusion käsityksiä ja kokemuksia on lähestytty esimerkiksi monimuotoisuuden (*diversity*), yhteenkuuluvuuden (*belonging*) ja ainutlaatuisuuden (*uniqueness*) kautta (ks. esim. Shore ym., 2011; Chung ym. 2019; Dawson ym., 2023). Monimuotoisuuden kautta inklusion lähestyminen näyttäytyy yleisempänä muiden kuin kasvatustieteen tutkimuksissa. Koska inklusio kuitenkin juuriltaan on laajempi yhteiskunnallinen ilmiö, on sen tarkastelu tärkeää myös kasvatustieteen kentällä sellaisena (ks. esim. van Doodewaard, 2021).

Shore ja muut (2011) määrittelevät tutkimuksessaan inklusion pohjautuvan kahteen ihmisen tarpeeseen: yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja ainutlaatuisuuden arvostukseen. Heidän mukaansa näiden kahden tarpeen keskinäinen balanssi synnyttää inklusion tunnetta (Shore ym., 2011). Tätä suhdetta on kuvattu kuviossa 1. Kuviossa ilmenee yhteenkuuluvuuden tunteen ja ainutlaatuisuuden arvostuksen merkitys inklusiolle (ks. kuvio 1). Jos jompikumpi tarpeista uupuu, ei inklusio voi täysin toteutua (Shore ym., 2011). Tämän teorian mukaan, jos yksilö tai kokonainen yhteisö kokee alhaista arvostusta ainutlaatuisuutta kohtaan ja alhaista yhteenkuuluvuuden tunnetta on seurauksena ulkopuolelle jääminen (*exclusion*) (Shore ym., 2011). Jos yksilö kokee korkeaa arvostusta ainutlaatuisuutta kohtaan, mutta edelleen alhaista yhteenkuuluvuuden tunnetta johtaa se erilaistumiseen (*differentiation*) (Shore ym., 2011). Jos taas yhteisössä koetaan alhaista arvostusta ainutlaatuisuutta kohtaan, mutta korkeaa yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan puhua sulautumisesta (*assimilation*) (Shore ym., 2011). Tällöin yksilö saattaa muokata itseään yleisesti hyväksyttävämmäksi tai piilotella omaa ainutlaatuisuuttaan sopeutumalla joukkoon. Heidän teoriansa mukaan vasta, kun arvostus ainutlaatuisuutta kohtaan ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat molemmat korkeita, voidaan puhua aidosti inklusiosta (*inclusion*) (Shore ym., 2011).

Kuvio 1. Yhteenkuuluvuuden tunteen ja ainutlaatuisuuden arvostus inklusion kentällä (mukaillen Shore ym., 2011, s. 1266)

	Alhainen yhteenkuuluvuuden tunne	Korkea yhteenkuuluvuuden tunne
Alhainen arvostus ainutlaatuisuutta kohtaan	Ulkopuolelle jääminen (<i>Exclusion</i>)	Sopeutuminen/sulautuminen (<i>Assimilation</i>)
Korkea arvostus ainutlaatuisuutta kohtaan	Erileistuminen (<i>Differentiation</i>)	Inklusio (<i>Inclusion</i>)

Inklusiota ei kuitenkaan aina ole nähty yhteiskunnallisena ilmiönä (ks. Ainscow ym., 2006). Ainscow (2006) ja muut esittelivät teoksessaan kuusi eri määritelmää, joilla yksilöt käsitteellistävät inklusiota. Ensimmäinen tapa käsittää inklusiota on nähdä se vain kehitysvammaisia ja erityisoppilaita kategorisoituihin oppilaisiin kohdistuvana huolenaiheena. Toisena määritelmänä on inklusion näkeminen vastauksena kurinpidolliselle syrjäytymiselle. Tällä tarkoitetaan ennen syrjään siirrettyjen ”huonosti käyttäytyvien” oppilaiden ottamista mukaan yleisopetukseen (Ainscow ym., 2006). Kolmannen tavan mukaan inklusion nähdään olevan yhteydessä kaikkiin syrjäytymisen riskissä oleviin ryhmiin (Ainscow ym., 2006). Neljäs määritelmä pitää sisällään ajatuksen inklusiosta kaikkien koulua kehittävänä ilmiönä. Viides määritelmä taas näkee inklusion koulutuksena kaikille (*Education for All*), pohjautuen UNESCO:n 1994 vuoden reformiin (UNESCO, 1994; Ainscow ym., 2006). Viimeinen kuudes inklusion määritelmä näkee inklusion laajempaa lähestymistapana koulutukseen ja yhteiskuntaan (Ainscow ym., 2006). Näissä kuudessa eri määritelmässä on havaittavissa se, kuinka inklusion voidaan nähdä vain tiettyjä oppilaita, ryhmiä tai kouluja koskevänä ilmiönä sen yhteiskunnallisen tason sijaan. Kyseisen tutkimuksen näkökulmat pohjautuvat tutkijoiden mukaan siihen ajatukseen, että inklusion tulisi ymmärtää liittyvän laajempaan ilmiönä esimerkiksi tasa-arvoon, osallisuuteen, yhteisöllisyyteen, myötätuntoon ja erilaisuuden arvostamiseen (Ainscow ym., 2006).

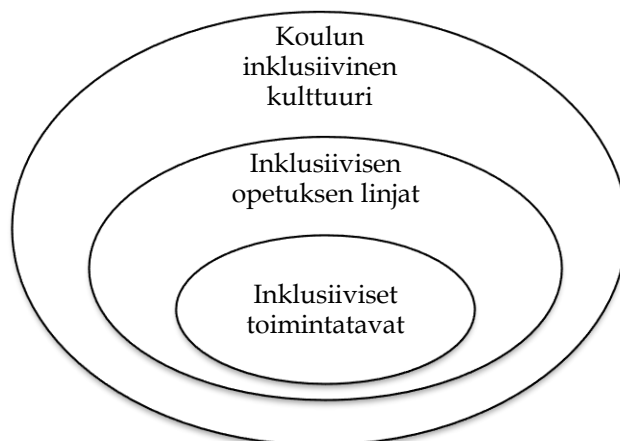
2.2 Inkluisio perusopetuksessa

Erityisopetus on ollut osa suomalaista koulujärjestelmää jo peruskoulun alkutaipaleelta saakka. Erityisopetusta on aluksi kuvattu Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietinnöissä I ja II (Opetusministeriö 1970; 1971). Osamietintöjen myötä erityisopetus liitettiin suunnitelmallisena toimena valtakunnalliseen koulujärjestelmään, sen aikaisemman jälkikäteisreagointina olleen aseman sijasta (Lintuvuori ym., 2017). Kun peruskoulun myötä osa-aikainen erityisopetus lisääntyi, syntyi vastakkainasettelua perinteisen koulu- ja luokkamuotoisen erityisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen välille (Lintuvuori ym., 2017). Suomessa vuonna 1995 erityisopetuksen valtakunnallinen tila uudelleen arvioitiin, jonka seurauksena uudessa koululainsäädännön kokonaisuudistuksessa ja uudessa perusopetuslaissa (L 628/1998) mainitaan koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaiset koulutuspalvelut jokaiselle oppivelvolliselle. Näin koulutuksen ja erityisopetuksen kehittämiseen otettiin Suomessa kansainvälisempi näkökulma, jonka keskipisteenä on inkluisio. Tästä huolimatta joidenkin dokumenttien mukaan suomalaisen koulujärjestelmän kehittymistä inklusiivisemmaksi voidaan kuvata hitaana muutoksena (Hakala & Leivo, 2015). Tämä on huomattavissa vielä tänäkin päivänä esimerkiksi erityisluokkien olemassaolona (Hakala & Leivo, 2015). Epäselvyyttä lisää vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014), jossa mainitaan koulutuksen kehittäminen inklusioperiaatteiden mukaisesti, mutta tämän merkitystä ja käytänteitä ei avata dokumentissa.

Inklusiivisen koulutuksen kulttuuri voidaan ajatella aktiivisena koko koulun yhteisenä toimintamallina (Allen & Barnett, 2020). Tähän kulttuuriin sisältyy jaettu näkemys jokaisesta oppilaasta ennen kaikkea yleisopetuksen oppilaana (Allen & Barnett, 2020). Jotta tämä voidaan saavuttaa, on tutkimuksen mukaan koulun johdon luotava sitouttava ympäristö, joka tarjoaa opettajille koulutusta inklusiivisesta toimintakulttuurista (Allen & Barnett, 2020). Näiden lisäksi koulun tulisi tarjota dataa tutkijoille inklusion tutkimusta ja kehitystyötä varten (Allen & Barnett, 2020). Tutkimuksissa on toisaalta korostettu koulun

johdon sijaan enemmän opettajien roolia inklusion kehittämisessä (ks. Kozibroda ym. 2020). Kozibrodan ym. (2020) mukaan opettajien tulisi varmistaa inklusion näkyminen koulussa laajemmin. Opettajien tulisi kehittää: 1. koulun inklusiivista kulttuuria, 2. inklusiivisen opetuksen linjoja ja 3. koulun inklusiivisia toimintatapoja. Inklusiivinen toimintakulttuuri määritellään turvallisena ympäristönä, joka ylläpitää inklusiivisia arvoja (Kozibroda ym., 2020). Inklusiivisen opetuksen linjoilla tutkimuksessa viitataan oppilaiden yksilöllisen opetuksen järjestämistä koskeviin ohjeistuksiin (Kozibroda ym., 2020). Koulun inklusiivisina toimintatapoina nostetaan esimerkiksi opettajien käyttämät opetusmenetelmät ja lisäkoulutuksen tarve suotuisan oppimisympäristön luomiseksi. Näiden inklusiivisen koulun kehityslinjojen suhde toisiin nähdään merkitsevä, joka on esiteltynä kuviossa 2. Kehityksen osa-alueet ovat toisistaan riippuvaisia sisäkkäisiä toimia, jotka kaikki vaaditaan inklusion kehittämiseksi (Kozibroda ym., 2020).

Kuvio 2. *Inklusiivisen koulun kehityksen osa-alueet (mukaillen Kozibroda ym., 2020 s. 182–183)*



Vuonna 2020 Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman Oikeus oppia. Oikeus oppia -kehittämisohjelman hankkeet ovat uudistaneet ja vahvistaneet niin varhaiskasvatuksen, kuin esi- ja perusopetuksen kentillä lainsäädäntöä ja rahoitusjärjestelmiä (Alila ym., 2022). Näiden lisäksi hankkeissa on luotu

yhdenvertaisuutta vahvistavia käytännön toimintatapoja (Alila ym., 2022). Oikeus oppia -hankkeen työryhmän loppuraportissa tuodaan ilmi inklusion käsitteen epäselvyyttä ja kehittämisehdotuksena mainitaan inklusion käsitteen ja toimeenpanon selkeyttäminen (Alila ym., 2022). Osa kasvatus- ja opetusalan tutkijoista ja opettajista kuvasivat itse inklusion olevan osa yleisen opetuksen kehittämistä, yhteisöllisyyden edistämistä, ja sellaisten pedagogisten mallien ja ratkaisujen sisällyttämistä jokapäiväiseen koulukulttuuriin, jotka hyödyttävät jokaista oppilasta. (Alila ym., 2022). Samassa loppuraportissa he kokivat kuntien ja koulujen inklusiiviset järjestelyt riittämättömiksi, joka heijastuu heidän mukaansa haasteina kohdata oppilaiden moninaisuutta (Alila ym., 2022).

Van Doodewaard määrittelee tutkimuksessaan (2021) inklusion koulutuksessa sosiaalisesti rakentuneena järjestysperiaatteena, joka liittyy institutionaaliseen valtaan ja ymmärrykseen. Hän jatkaa täten inklusioon automaattisesti sisältyvän ajatuksen siitä, että jotkut oppilaat on asetettu toisten oppilaiden yläpuolelle (van Doodewaard, 2021). Erityisyyteen liittyvää luokittelua on havaittu myös Suomen koulujärjestelmässämme, joka heijastuu vammaisten ja erityisen tuen lasten toiseuden ja erilaisuuden kokemuksina (Silvennoinen ym., 2018). Koska Suomessa on useamman vuoden ajan nähty erityisopetus ja yleisopetus toisistaan erillisinä toimintoina – on se myös osaltaan jättänyt jälkensä asenteisiin inklusiota kohtaan (Hakala & Leivo, 2015). Niin koulujen oppilaat, kuin heidän vanhempansa ja opetushenkilöstö ovat saattaneet sisäistää tämän mallin vallitsevaksi koulukulttuuriksi (Hakala & Leivo, 2015). Sen lisäksi jaottelu erityisopetukseen ja yleisopetukseen on edelleen nähtävissä laajasti koulutuksen kentällä.

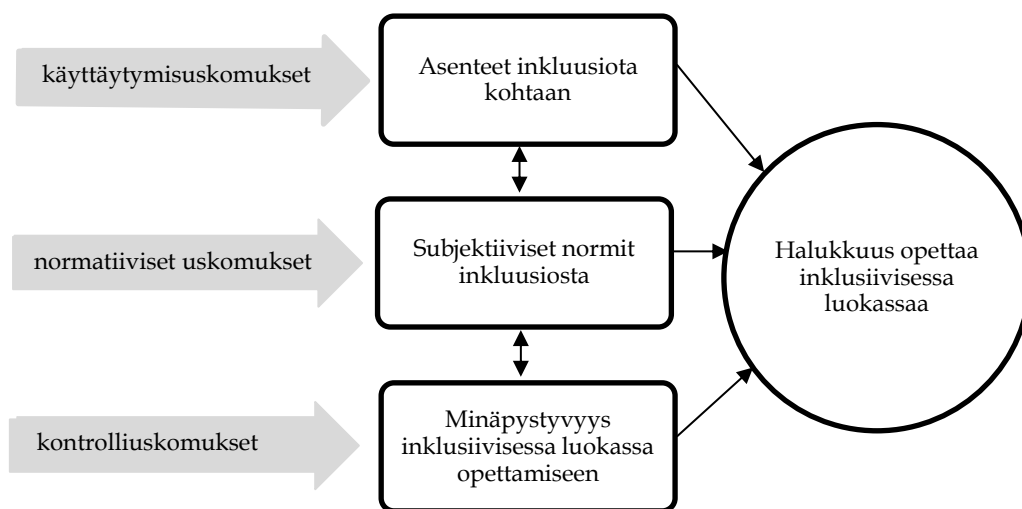
Inklusiota on kasvatustieteen tutkimuksissa tutkittu erilaisilla välineillä ja mittareilla. Gilor ja Katz (2021) hyödynsivät tutkimuksessaan Ajzenin (1985) suunnitellun käyttäytymisen teoriaa (*Theory of Planned Behavior*), jota on myöhemmin tarkennettu (ks. Ajzen, 1985; Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010). Teoria luonnehtii ihmisen käyttäytymistä tahdonalaisena kontrollina, jota ohjaa yksilön saatavilla olevan tiedon systemaattinen prosessi (Ajzen, 1985; Ajzen 1991; Gilor & Katz 2021). Näin ollen teoria pyrkii ennustamaan käyttäytymistä

tunnistamalla sen taustalla olevia yksilön uskomuksia. Kuviossa 3 on nähtävissä teoria sovellettuna halukkuuteen opettaa inklusiivisessa luokassa (Ajzen, 1991; Gilor & Katz, 2021). Kuvio on tehty hyödyntäen aiempaa tutkimusta inklusiosta, jossa hyödynnetään suunnitellun käyttäytymisen teoriaa (Ajzen, 1985; Gilor & Katz, 2021). Halukkuudella tarkoitetaan tässä yksilön aikomusta osallistua toivottuun käyttäytymiseen ja sitä seuraa itse käyttäytyminen (Ajzen, 1991). Teoria ei kuitenkaan oletta ihmisen käyttäytymisen olevan aina rationaalista ja suunniteltua. Sen sijaan prosessi, joka alkaa uskomusten muodostamisesta ja päättyy tiettyyn käyttäytymiseen, on teorian mukaan suunniteltu ja ennustettava prosessi (Ajzen, 1985; Ajzen, 1991; Gilor & Katz, 2021).

Suunnitellun käyttäytymisen teorian mukaan halu osallistua tietynlaiseen toimintaan lähtee yksilön kolmentyyppisistä uskomuksista: 1. *käyttäytymisuskomukset*, 2. *normatiiviset uskomukset* ja 3. *kontrolliuskomukset* (ks. kuvio 3) (Ajzen, 1985; Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010). Käyttäytymisuskomuksilla tarkoitetaan yksilön uskomuksia toivotun käyttäytymisen seurauksista (Ajzen, 1985). Teoriamallilla on havaittu yksilöiden, jotka kokevat halutun käyttäytymisen tuottavan pääasiassa toivottuja seurauksia, automaattisesti ja spontaanisti muodostavan positiivisen asenteen käyttäytymistä kohtaan (Fishbein & Ajzen, 2010). Normatiiviset uskomukset taas ovat yksilön uskomuksia hänelle merkittävien ihmisten ajatuksista kyseistä toimintaa kohtaan (Ajzen, 1985). Yksilöt, jotka uskovat heille merkittävien ihmisten tukevan heitä käyttäytymisen toteuttamisessa ja uskovat näiden ihmisten osallistuvan toimintaan saavat sosiaalista painetta toimintaan (Fishbein & Ajzen, 2010). Kontrolliuskomuksilla viitataan yksilön koettuun sisäisiin ja ulkoisiin käyttäytymiseen liittyviin resursseihin (Ajzen, 1985). Fishbeinin ja Ajzenin (2010) tarkennetun teorian mukaan kontrolliuskomukset vaikuttavat yksilön koettuun käyttäytymisen kontrolliin, joka voidaan kuitenkin nähdä minäpystyvyytenä. Heidän mukaansa teoriaa tulee tässä kategoriassa soveltaa tutkittavaan käyttäytymiseen sopivaksi. Koettu käyttäytymisen kontrolli on havaittu suhteellisen yhteensopivaksi Banduran (1977) minäpystyvyysteorian

kanssa (Ajzen, 1991). Yksilöt, jotka kokevat uskovansa enemmän toivotun käyttäytymisen mahdollisuuksiin kuin esteisiin ja jotka ajattelevat pääsevänsä mahdollisten esteiden yli, omaavat korkeamman minäpystyvyyden (Fishbein & Ajzen, 2010).

Kuvio 3. *Suunnitellun käyttäytymisteoria sijoitettuna inklusiiviseen opetukseen (Ajzen, 1991, s. 182; Gilor & Katz, 2021, s. 78)*



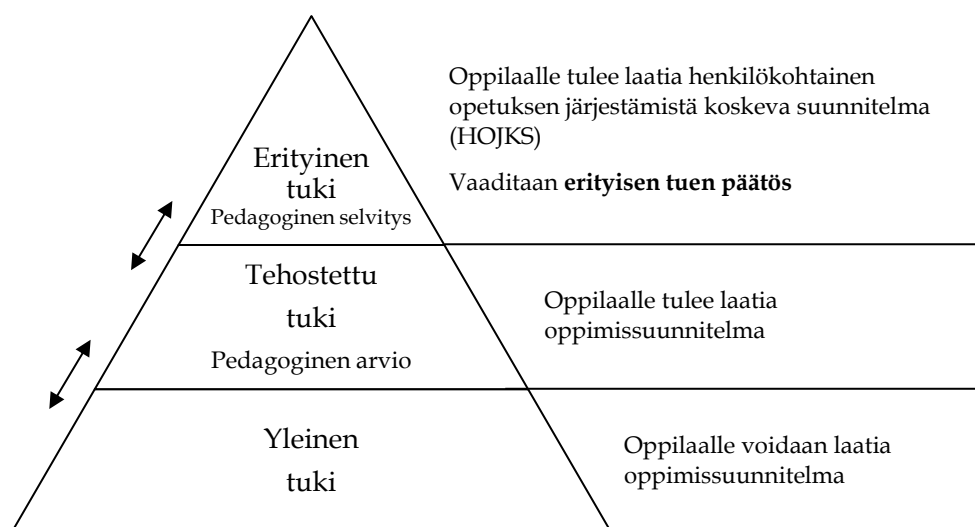
Gilor ja Katz (2021) hyödynsivät Ajzenin (1985) suunnitellun käyttäytymisen mallia tutkimukseensa opettajaopiskelijoiden halukkuudesta toteuttaa inklusiivista opetusta kuviossa 3 näkyvällä tavalla. Suunnitellun käyttäytymisen teoria on havaittu tilastollisesti merkittävästi ennustavan henkilöstön aikomusta soveltaa inklusiivisia käytänteitä (ks. esim., 2013; Yan & Sin, 2015; Hellmich ym., 2019).

2.3 Kolmiportaisen tuen malli perusopetuksessa

Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmää on Suomen perusopetuksessa uudistettu perusopetuslain muuttuessa ja uuden askeleen siihen teki laki perusopetuslain muuttamisesta (L 642/2010), joka astui voimaan vuonna 2011.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki vakiintui lain myötä käsitteenä kuvaamaan tukijärjestelmäämme, jonka alle kirjattiin kolmiportainen tuki (L 624/2010; OPM, 2007). Kolmiportaisen tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki ja ne ovat nähtävissä kuviossa 4 (OPH, 2014). Perusopetuslain mukaiset tukimuodot ovat käytettävissä jokaisella kolmella tuen tasolla ja niitä ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet (L 642/2010). Yleinen tuki on kohdennettu kaikille oppilaille, tehostettu tuki niille, jotka tarvitsevat yleistä tukea vahvempaa tukea ja erityinen tuki taas niille oppilaille, joille tehostettu tuki ei riitä (Hienonen ym., 2018). Kun oppilaalla ilmenee tuen tarvetta, annetaan yleistä tukea heti (OPH, 2014). Yleisessä tuessa oppilaalle voidaan tarjota laajasti eri tukimuotoja, kuten tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta tai ohjausta (OPH, 2014). Kuten kuviosta 4 on havaittavissa, oppilaalle voidaan yleisessä tuessa laatia oppimissuunnitelma. Tehostettua tukea annetaan perusopetuslain (L 642/2010) mukaan oppilaalle, joka ”tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja”. Tehostettuun tukeen siirtyminen vaatii luokanopettajan moniammatillisessa yhteistyössä tekemään pedagogisen arvion (L 642/2010). Laki (L 642/2010) velvoittaa tehostetun tuen oppilaalle tehtäväksi oppimissuunnitelman (ks. kuvio 4).

Kuvio 4. Kolmiportaisen tuen malli (mukaillen OPH:n perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, 2014, s. 61–68)



Erityiseen tukeen oppilas voidaan siirtää vain hallinnollisella päätöksellä, jota ennen opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja hänen huoltajaansa (L 642/2010). Opetuksen järjestäjän on lisäksi saatava kirjallinen selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja kokonaistilanteesta (OPH, 2014). Kirjalliset selvitykset laativat oppilaan opetuksesta vastaavat opettajat sekä moniammatillinen oppilashuoltoryhmä (OPH, 2014). Selvitysten pohjalta opetuksen järjestäjä luo kirjallisen arvion erityisen tuen tarpeesta, jota kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi (L 642/2010; OPH, 2014). Kirjallisessa pedagogisessa arvioissa kuvataan laajasti esimerkiksi oppilaan oppimisen etenemistä, tuen tarpeita, aiempaa annettua tukea ja arviota tulevasta tuesta (OPH, 2014). Tarvittaessa pedagogista selvitystä täydennetään psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla (L 642/ 2010). Erityisen tuen päätöksen jälkeen oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (OPH, 2014). Suunnitelmaan kirjataan laajasti oppilaan henkilökohtaiseen oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä teemoja, kuten tavoitteita, sisältöjä ja tarvittava tuki sekä ohjaus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden säädöksen mukaisesti (OPH, 2014, s. 67–69). HOJKS tarkistetaan vähintään kerran lukuvuodessa, jotta se vastaa oppilaan tarpeita (L 642/2010). Erityinen tuki järjestetään joko osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muun opetuksen yhteydessä (L 642/2010). Tässä tutkimuksessa erityisen tuen oppilaat opiskelevat pääsääntöisesti yleisopetuksen luokassa luokanopettajan opetuksessa.

Erityisen tuen päätöksen saaneet pääosin (80–100 %) yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien vuosiluokkien 1–6 oppilaiden määrä ja heidän prosentuaalinen osuutensa kaikista erityisen tuen oppilaista on nähtävillä taulukossa 1 (Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu). Taulukon 1 ensimmäisestä sarakkeesta on havaittavissa pääsääntöisesti yleisopetuksessa opiskelevien erityisen tuen oppilaiden määrä ja toisesta heidän prosentuaalinen osuutensa kaikista erityisen tuen päätöksen saaneista oppilaista. Tilastojen valossa n. 36 prosenttia erityisen tuen oppilaista sai 80–100 % opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä vuonna 2022 (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Pääsääntöisesti (80–100 %) yleisopetuksessa opiskelevat erityisen tuen päätöksen saaneet vuosiluokkien 1–6 oppilaat vuosina 2020–2022 (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

	Erityisen tuen oppilaat	Osuus kaikista erityisen tuen oppilaista
2020	10 767	34.3 %
2021	11 682	35.2 %
2022	12 240	35.5 %

Tuen käytänteissä kouluissa nousee vahvasti esiin yhteistyö esimerkiksi koulun sisällä opetus- ja ohjaushenkilöstön välillä, kodin ja koulun kanssa sekä moniammatillinen yhteistyö (OPH, 2014). Opetushallitus (julkaisuaika tuntematon) määrittelee moniammatillisen yhteistyön sivuillaan ”Usein kysytyt kysymykset perusopetuksen oppimisen tuesta” toteutuvan oppimisen ja koulunkäynnin tuen kohdalla aina silloin, kun käsittelyyn osallistuu muitakin tuen ammattihenkilöitä kuin opettajia tai rehtori (OPH, julkaisuaika tuntematon). Näitä ammattihenkilöitä voivat tilanteen mukaan olla esimerkiksi kouluterveydenhuollon, psykologi- ja /tai kuraattoripalveluita edustavat asiantuntijat (OPH, julkaisuaika tuntematon). Inklusiivisessa koulussa työskentelevien opettajien työssä yhteistyö on nähty hyvin keskeisenä osana (Lakkala ym., 2021). Suomessa opettajilla on havaittu olevan erilaisia näkemyksiä inklusion päämääristä, joka voi heijastua yhteistyöhön (Lakkala ym., 2021). Suomen kolmiportaisen tuen mallissa on havaittu yhtäläisyyksiä muiden maiden malleihin, joista yhtenä on mallin poliittinen agenda – tukimalli edistää inklusiivista koulutusta, mutta samalla vähentää erityisoppilaiden määrää (Jahnukainen & Itkonen, 2016). Vertaillessa Ruotsin ja Suomen luokan-, aineen-, ja erityisopettajien näkemyksiä oppilaan oppimisen tukemisesta havaittiin Ruotsissa opettajien jakavan vastuuta enemmän kaikille opettajille, kun Suomessa vastuu ohjattiin enemmän erityisopettajille (Takala ym., 2020). Luokanopettajat mainitsivat samanaikaisopetuksesta erityisopettajan kanssa hyvin vähän, eikä vertaisten tuesta mainittu ollenkaan, vaikka molemmat tavat ovat aiemmissa tutkimuksissa havaittu tehokkaiksi tavoiksi oppilaiden

tukemiseen (Takala ym., 2020). Yleisopetuksessa opetettavien erityisen tuen oppilaiden saamaa todellista tukea ei ole tutkijoiden mukaan tutkittu tarpeeksi (Hienonen ym., 2018). Vaikka Suomessa on valtakunnallinen malli oppimisen tukeen, on kolmiportaisen tuen toteuttamisessa paljon eroja eri alueiden välillä. Tutkijoiden mukaan, esimerkiksi resurssit vaihtelevat alueittain paljon - syrjäisille seuduille on haastavaa löytää päteviä työntekijöitä (Vainikainen ym., 2015).

3 MINÄPYSTYVYYS JA OPETTAJUUS

3.1 Minäpystyvyysteoria

Banduran (1977) mukaan minäpystyvyys viittaa uskomuksiin omasta kyvystä suorittaa tiettyjä toimia, jotka ovat tarpeen tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen mukaansa uskomukset omasta kyvykkyydestä muodostuvat kokemusten kautta ja rakentavat käsitystä siitä, miten yksilö tulee suoriutumaan tulevista oppimista vaativista tilanteista. Tällöin suoriutuminen ei siis ole riippuvainen pelkästään yksilön taidoista ja kyvykkyydestä, vaan hänen henkilökohtaisesta uskemuksestaan saavuttaa asettamia tavoitteita ja hallita kyseisiä tilanteita (Bandura, 1977). Bandura (2004) katsoo minäpystyvyyden vaikuttavan yksilön päätöksen tekoon, motivaation tasoon sekä miten yksilö onnistuu kontrolloimaan tiettyä käyttäytymistään ja välttämään negatiivisia ajatuksia.

Banduran (1977) teorian mukaan yksilön minäpystyvyyden katsotaan syntyvän neljästä toisistaan erillisestä lähteestä (ks. kuvio 5). Näitä lähteitä ovat kokemusten hallinta, sosiaalinen vertailu, sosiaalisen ympäristön palaute (vakuuttelu, engl. Persuasion) ja affektiivinen tila (Bandura, 1977). *Kokemusten hallinta* muodostuu yksilön aiemmin kokemista onnistumisista tai epäonnistumisista tietyissä tehtävissä tai tilanteissa (Bandura, 1977). Banduran (1977) teoriassa aiemmat kokemukset vaikuttavat uskomuksiin minäpystyvyydestä ja yksilö käyttää aiempia kokemuksia ennustaessaan, miten selviytyy jatkossa. Tällöin aikaisemmat onnistumiset voivat vahvistaa uskoa omiin kykyihin. Epäonnistumiset taas voivat heikentää minäpystyvyyttä. Bandura (1977) esittää, että jos yksilö on kokenut onnistumisia tietyssä tilanteessa aiemmin, uskoo hän myös suoriutuvansa samankaltaisesta tehtävästä tulevaisuudessa, ja saa näin ollen kokemuksen kontrollista. Tietyssä tehtävässä epäonnistuminen voi taas muodostaa samankaltaisen, negatiivisen kokemuksen, jolloin yksilö ei tunne hallinnoivansa tilannetta (Bandura, 1977).

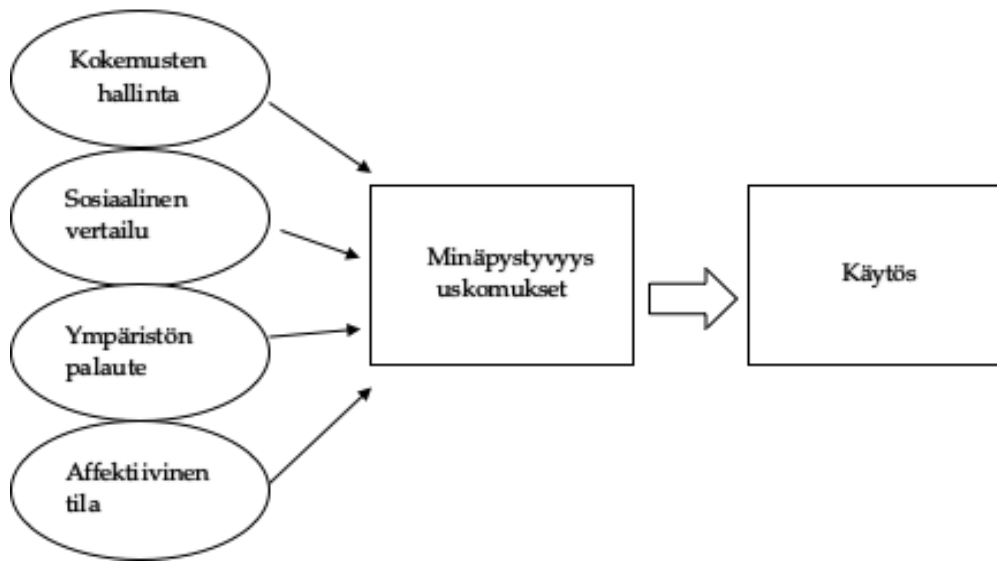
Sosiaalinen vertailu kuvataan Banduran (1977) teoriassa mallina, jolloin yksilö voi muodostaa minäpystyvyyden uskomuksiaan tarkkailemalla muiden

suorituksia samankaltaisissa tilanteissa. Tilanteissa positiiviset esimerkit ja vertaisten onnistuminen voivat vahvistaa minäpystyvyyttä. Tällöin voidaan ajatella, että jos samassa tilanteessa oleva henkilö suoriutuu tehtävistään, on tarkkailevakin yksilö kyvykäs samankaltaisessa tehtävässä onnistumaan (Bandura, 1977). Negatiiviset esimerkit ja epäonnistuneet suoritukset puolestaan voivat heikentää minäpystyvyyttä. Tällöin yksilö voi kokea, että miksi hän onnistuisi tilanteessa tai tehtävässä, missä vertainenkaan ei onnistunut (Bandura, 1977).

Sosiaalisen ympäristön palaute voi olla Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyttä vahvistavaa tai heikentävää. Minäpystyvyyttä vahvistava palaute on tietystä ympäristöstä saatua kannustusta, rohkaisua, tukea sekä luottamuksen osoitusta yksilön kykyihin. Minäpystyvyyttä heikentävä sosiaalisen ympäristön palaute on negatiivista ja kriittistä (Bandura, 1977).

Affektiivinen tila muodostuu Banduran (1977) teorian mukaan yksilön psyykkisistä ja fyysisistä tuntemuksista. Tällöin arvioidessa omia kykyjään jonkin suorituksen suhteen, voi yksilö tulkita kehon somaattista tietoa. Esimerkiksi tunne kehon korkeasta stressitilasta tai negatiivisista tunteista voi heikentää minäpystyvyyden tunnetta tehtävää suorittaessa (Bandura, 1977). Bandura (1977) esittää, että tällöin yksilö saattaa arvioida kykyjään alhaisemmiksi, vaikka hän todellisuudessa olisi kykenevä tilanteessa. Positiiviset tunteet kuten innostus tai itsevarmuus taas tukevat minäpystyvyyden uskomusta, ja auttavat suoriutumaan tehtävässä (Bandura, 1977.) Kuviossa 5 esitetään minäpystyvyyden uskomusten muodostuminen neljän lähteen kautta. Uskomukset omasta minäpystyvyydestä näyttäytyvät yksilön käytöksessä (Bandura, 1977).

Kuvio 5. Minäpystyvyyden neljä lähdettä Banduran (1977) minäpystyvyysteorian mukaan.



Banduran (1977) mukaan minäpystyvyyden neljä lähdettä voidaan nähdä osittain päällekkäisinä tai vaikuttavan toisiinsa. Neljä lähdettä ja niiden tasot ovat muuttuvia, ja niiden tasot voivat vaihdella tilanteista ja kokemuksista riippuen (Bandura 1977).

3.2 Opettajien minäpystyvyys

Minäpystyvyydestä puhuttaessa opettajien ammattiryhmän kohdalla englanninkielisessä kirjallisuudessa on otettu käyttöön termi "Teachers Self-Efficacy". Tämän määrittämään tarkoittavan opettajan henkilökohtaista uskomusta omasta kyvystä tukea ja kehittää oppilaidensa oppimista ja käyttäytymistä (Yada ym., 2019; Schwab ym., 2023).

Mudhar ym. (2023) ja Yada ym. (2019) esittävät tutkimuksissaan, että minäpystyvyyttä tulisi lähestyä moniulotteisena käsitteenä, joka sisältää opettajalta odotettuja kykyjä. He esittävät näiden kykyjen olevan opetus ja sen sovittaminen yksittäisten opiskelijoiden tarpeisiin, opiskelijoiden motivoiminen, akateeminen suoriutuminen ja ryhmien hallinta. Lisäksi kyvyiksi määrittämään opetustyössä uusien opetusstrategioiden ja -mallien omaksuminen, käyttäminen, sekä tehokkuus (Mudhar ym. 2023; Yada ym. 2019). Yadan ym.

(2019) mukaan yhtenä kykynä on esitetty myös opettajien sisällöllinen ja pedagoginen tietämys. Toisaalta Yada ym. (2019) toteaa edellä mainitun olevan kiistanalainen aihe, sillä tiedon hallinnan voidaan myös katsoa pohjautuvaksi Banduran 1977 neljän minäpystyvyyden lähteeseen. Aiemmassa tutkimuksessa on kuitenkin saatu tulos, jonka mukaan japanilaiset opettajat kokivat ahdistusta ammatissaan inklusiivisen opetuksen tiedon puutteen vuoksi (Yada ym., 2019).

Opettajien minäpystyvyyden tason ja opiskelijoiden suorituksen välistä suhdetta on tutkittu aiemmin, ja sen on vahvistettu merkitsevän kielten oppimisessa, matematiikassa, luonnontieteissä ja yhteiskuntaopissa (Mahler ym., 2018). Edellä mainitut kyvykkyyteen liitetyt ulottuvuudet yhdistetään Yadan ym. (2019) artikkelissa oppilaslähtöisiksi tekijöiksi eli opettajan kykyihin, jotka heijastuvat oppilaiden oppimiseen. Opettajalähtöisiksi tekijöiksi esitetään työsitoutuminen ja työtyytyväisyys (Yada ym., 2019).

Granzieran ja Pereran (2019) sekä Klassenin ja muiden (2010) tutkimuksissa minäpystyvyydellä on huomattu olevan suora vaikutus työtyytyväisyyteen. Korkeaa minäpystyvyyttä kokevat opettajat ilmoittavat tuntevansa, että heillä on mahdollisuus suunnitella, järjestää ja toteuttaa opetukseen liittyviä tehtäviä ja sisältöjä, sekä näiden kautta saavuttaa haluttu suoritustaso työssään (Granziera & Perera 2019; Klassen ym., 2010). Työtyytyväisyyttä on ennustettu Granzieran ja Peresan (2019) tutkimuksessa viiden muuttujan pohjalta. Näitä muuttujia ovat persoonallisuus ja affektiiviset ominaisuudet, tavoitteisiin liittyvät ympäristön mahdollisuudet ja haasteet, odotukset omasta työkyvykkyydestä, työolosuhteet, tehokkuus sekä sitoutuminen. Hyvää työtyytyväisyyttä edistää näin ollen osallistuminen ja edistyminen työtavoitteissa ja usko kykenevänsä selviytymään tehtävistä (Granziera & Perera, 2019). Opettajien työtyytyväisyyttä lisäävät tekijät ovat havaittavissa myös Banduran (1977) minäpystyvyyden neljässä lähteessä. Klassenin ja muiden (2010) mukaan näitä ovat opettajan aiemmat onnistuneet kokemukset työssään, verbaalinen tuki ja palaute rehtorilta, oppilailta, kollegoilta ja vanhemmilta. Lisäksi he mainitsevat mahdollisuuden seurata kollegoiden onnistumisia, jotka motivoivat omiin hyviin suorituksiin ja tavoitteisiin. Toisaalta Klassen ja muut (2010) mainitsevat, että näiden vaikutus

voi ajan myötä muuttua, ja esimerkiksi suullinen palaute ja kannustaminen voivat olla merkittävimpiä minäpystyvyyden kehittäjiä vasta aloittaneelle opettajalle, kuin jo kokeneemmalle.

Klassen ja muiden (2010) tutkimuksessa kerrotaan, että opettajat, jotka kokevat alhaisempaa minäpystyvyyttä, omaavat enemmän haasteita opetuksessa, korkeamman koetun stressitason sekä matalamman työtyytyväisyyden. Heidän mukaansa opettajien tyytymättömyyden tunne työstään osoitti alhaisempaa sitoutumista ammattia kohtaan, ja lisäsi harkintaa jättää ammatti. Klassen ja muut (2010) toteavat koetuiksi tyytymättömyyteen vaikuttaviksi seikoiksi huonot työolosuhteet, riittämätön suunnittelu- ja valmisteluaika ja opetustyöstä aiheutuva kuormitus. Näiden lisäksi mainitaan työympäristössä esiintyvät vaatimukset hallinnon, kollegoiden, oppilaiden ja vanhempien taholta aiheuttavan stressiä. Työstä saatua tyydytyksen kokemusta laskee myös roolien epäselvyys, autonomian tunteen puuttuminen tai jatkuvasti ilmenevät konfliktit työympäristössä (Klassen ym., 2010).

3.3 Opettajan minäpystyvyyden kokemukset inklusiivisesta opetuksesta

Viime vuosikymmenellä opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu erityisesti inklusiivisten käytänteiden ja opetuksen pohjalta. (Yada ym., 2019). Mudhar ja muut (2023) kuitenkin kertovat tutkimustulosten olevan vielä ristiriitaisia, sillä inklusiiviset käytänteet koulutuksen kentällä ovat suhteellisen uusi aihe. Lisäksi he esittävät tutkimuksessaan, että opettajien sisäisten kokemusten vaihtelu on ilmiön alkuvaiheessa suurta, ja opettajat voivat omata positiivisia asenteita inklusiota kohtaan, mutta ovat silti epävarmoja omista kyvyistään toteuttaa sitä. Mudharin ja muiden (2023) mukaan saadut tutkimustulokset osoittavat opettajien positiivisten asenteiden olevan merkittävässä roolissa inklusion onnistuakseen kouluissa. Heidän tutkimuksessaan opettajien asenteet ja käsitykset inklusiosta muovautuvat yleensä opettajien käsityksistä ottaa mukaan ja opettaa erityistarpeita omaavia oppilaita. Positiiviset asenteet inklusiota kohtaan näyttäytyvät vastaanottavaisuuden, yksilöllisen opetuksen,

minäpystyvyyden ja läheisten oppilas-opettajasuhteiden yhteydessä (Mudhar ym., 2023). Negatiivisia asenteita puolestaan voi ilmetä turhautumisen tunteiden kautta, heikentyneen luokanhallinnan yhteydessä, ja yksilöllisen opetuksen haasteiden kautta. Edellä mainitut negatiiviset asenteet ovat yhtä lailla merkittäviä, sillä ne heijastavat inklusiivisen koulun toteutumisen esteitä (Mudhar ym., 2023).

Mudhar ja muut (2023) lisäksi kertovat artikkelissaan, että asenteet ovat itsessään moniulotteisia ja ne sisältävät kolme ulottuvuutta. Ensimmäinen on kognitiivinen ulottuvuus, joka sisältää opettajien tietämyksen inklusiivisesta koulusta ja opetuksesta. Toinen ulottuvuus on affektiivinen, joka sisältää opettajien tunteet ja kokemukset ilmiöön liittyen. Kolmas ulottuvuus on käyttäytyminen, johon sisältyy opettajien toiminta erityisoppilaiden osallisuuden edistämiseksi. Artikkelissaan he myös esittävät, että opettajien epävarmuus ja ahdistus inklusiivisten käytänteiden sisällyttämisestä koulun ja luokan toimintaan voi heikentää opettajan kykyä tarjota emotionaalista tukea oppilaille (Mudhar ym., 2023). Forlin (2001) esittääkin, että emotionaalinen tuki vaikuttaa suoraan oppilaiden oppimissuorituksiin erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Myös jo vuosituhaten alussa kansainvälisissä tutkimuksissa on tunnistettu inklusion mahdollisia stressitekijöitä luokanopettajilla (ks. esim. Forlin, 2001). Stressitekijöinä havaittiin luokanopettajan koettu akateeminen kyvykkyys ja oma sitoutuneisuus jokaiselle sopivan laadukkaan opetuksen ylläpitämiseen (Forlin, 2001). Yada ja muut (2019) mainitsevat, että opettajan korkeampi minäpystyvyyden kokemus heijastuu siihen, nähdäänkö tuen tarpeen oppilaan aiheuttavan merkittäviä haasteita opetuksessa tai luokassa. Lisäksi Yada ja muut (2019) toteavat, että opettajan minäpystyvyys vaikuttaa myös siihen, pohtivatko opettajat tällaisten oppilaiden siirtämistä kokoaikaiseen erityisopetukseen. Esimerkiksi Mudhar ja muut (2023) esittävät tukea tarvitsevien oppilaiden heikentävän opettajien minäpystyvyyttä viemällä opetusaikaa ja osoittamalla tottelemattomuutta. Tämä vaikuttaa negatiivisesti oppimisympäristöön ja opettajan kokemukseen omasta kyvystään (Mudhar ym., 2023).

Yadan ja muiden (2019) tutkimustulos osoittaa, että opettajat, jotka kokevat korkeaa minäpystyvyyttä inklusiivisten käytänteiden yhteydessä, ovat halukkaampia opettamaan erityistarpeita omaavia oppilaita. Tämän lisäksi on saatu tietoa siitä, mitkä seikat kasvattavat opettajan minäpystyvyyttä inklusion osalta (Yada ym. 2019). Näitä ovat Yadan ja muiden (2019) tutkimuksen mukaan aiempi kokemus tuen tarpeiden oppilaiden opettamisesta, osallistuminen inklusiivisen opetuksen koulutuksiin, sekä lainsäädännön ja politiikan tuntemus. Eklundin ja muiden (2021) tutkimuksessa luokanopettajat kokivat muokkaavansa opetustaan kaikille oppilaille sopivaksi, jokaisella tuen portaalla. He myös ilmaisivat tutkimuksessa enimmäkseen positiivisia tunteita tukijärjestelmää ja rooliaan siinä kohtaan. Tämä kuitenkin eroaa aiemmista tutkimustuloksista. Esimerkiksi Pajun ja muiden tutkimuksessa (2018) havaittiin yleisopetuksen opettajien, joiden luokassa on erityisoppilas, kokevan epätietoisuutta, ahdistusta ja turhautumista. Näitä tunteita he kokivat niin opetusta, sosiaalisten suhteiden hallintaa ja omaa ammattitaitoaan kohtaan (Paju ym. 2018). Opettajat myös kokivat heiltä puuttuvan ajantasaista tietoa ja taitoa opettaa erityisoppilaita (Paju ym., 2018). Tutkijoiden mukaan inklusiivistä koulutusjärjestelmää ei tule ennen kuin opettajat suhtautuvat siihen riittävän positiivisesti, saavat tarpeelliset taidot ja minäpystyvyyden kehittää inklusiivista koulutusta tuloksellisesti (Moberg ym. 2020).

Kuten Kozibrodan ja muiden (2020) tutkimus painottaa, on opettajien rooli inklusion kehittämisessä keskeinen. Aiheeseen liittyen Kiel ja muut (2020) havaitsivat tutkimuksessaan opettajien, joilla on korkea minäpystyvyys yleisesti toteuttavan inklusiota laajemmin. Opettajat, joilla taas oli heikompi minäpystyvyys, osallistuivat vähemmän inklusion toteuttamiseen. Heidän tutkimuksensa alleviivaa minäpystyvyyden mahdollista roolia jopa avaintekijänä inklusiivisen koulutuksen käytänteiden toteuttamisessa (Kiel ym. 2019). Heidän mukaansa tulisi enemmän ottaa huomioon opettajien minäpystyvyys ja inklusiiviset käytänteet sekä niiden välinen suhde. Käytännön tasolla tämä voisi esimerkiksi toimia inklusiivisessa koulussa työskentelevien

opettajien minäpystyvyyttä testaamalla – tarjottava tuki suhteutettaisiin opettajan minäpystyvyyden tuloksiin (Kiel ym., 2020).

Myös toinen tuore tutkimus painottaa minäpystyvyyden ja inklusion välistä suhdetta (Herzig Johnson, 2023). Herzig Johnsonin tutkimus alleviivaa opettajien haasteita inklusiivisten käytänteiden kanssa. Tulosten mukaan kolme minäpystyvyyden tekijää ovat yhteydessä inklusion onnistumiseen: 1. opettajien kokemukset (omat ja muiden), 2. tarjottu hallinnollinen tuki ja 3. opettajan stressitaso. Tutkimuksen mukaan opettajien minäpystyvyyden vaikutuksia inklusion ja sen käytänteisiin tulisi ymmärtää vieläkin laajemmin. Sen avulla voitaisiin tutkia minäpystyvyyttä parantavia tekijöitä (Herzig Johnson, 2023).

3.4 Luokanopettajakoulutuksen merkitys

Yhä useampi luokanopettaja opettaa erityisen tuen oppilasta yleisopetuksen luokassa, joka vaatii luokanopettajalta kykyä vastata myös enemmän tukea tarvitsevien lasten yksilöllisiin tarpeisiin (ks. Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu). Opettajien osaamisessa ja koulutuksessa on tuotu esiin erilaisia puutteita inklusion näkökulmasta (ks. esim. Kozibroda, 2020). Ainoastaan luokanopettajien inklusiokäsitykset eivät ole negatiivisia tai varautuneita, vaan niitä on havaittu jo luokanopettajaopiskelijoilla (Takala ym., 2023). Takalan ja muiden tutkimuksessa (2023) löydettiin opettajaopiskelijoilta kahdeksan eri narratiivia inklusiosta, joista yksi oli koulutuksen puute. Tutkimuksen mukaan narratiivi oli yleinen nimenomaan luokanopettajaopiskelijoilla, jotka kokivat, ettei heitä ole koulutettu inklusioon. Osa vastaajista jopa koki, etteivät he halunneet erityisopettajiksi ja heidät on silti pakotettu työskentelemään moninaisuuden kanssa kouluissa (Takala ym., 2023). Vastauksista huokui ajatus siitä, että vain erityisopettajat osaisivat tai vain heidän tulisi opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Takala ym. (2023) väittävät narratiivin osoittavan, ettei luokanopettajakoulutuksella Suomessa ole oikeastaan ollenkaan kosketuspintaa erityispedagogiikkaan tai inklusioon (Takala ym., 2023).

Kozibrodan ja muiden (2020) tutkimuksen mukaan tulisi koulun inklusiivisten käytänteiden parantamiseksi kehittää henkilöstön osaamista, etenkin heidän kykyään mukauttaa opetusta vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Heidän mukaansa opettajien negatiivinen ja varautunut käsitys inklusion kehittämisestä johtuu kuudesta eri tekijästä: 1. puutteellinen ymmärrys inklusion uudistusten tärkeydestä, 2. opettajien osaamisen puute, vähäinen tietämys uudistusten hyödyistä, 3. itsevarmuuden puute opettaa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta koulutuksesta huolimatta, 4. tehokkaan toimintamallin uupuminen tuen tarpeiden tunnistamiseksi, 5. resurssien puute, 6. inklusiivisen kulttuurin, ohjaavien säädösten ja inklusiivisten käytänteiden riittämätön kehitys (Kozibroda ym., 2020). Koska luokanopettajien tulisi työssään hallita inklusiivisia käytänteitä, olisivat ne tärkeää lisätä merkittävämpänä osana luokanopettajakoulutukseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaiseman Lintuvuoren ja Rämän selvityksessä (2022) eri kuntien opetuksen järjestäjät (N= 176) mainitsivat 49 % tapauksista käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tuen tarpeiden olevan erityisen tuen tarveperusta. Näistä 36 % nähtiin käyttäytymiseen ja 22 % sosiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen liitettäviksi tuen tarpeiksi (Lintuvuori & Rämä, 2022). Näin ollen käyttäytymisen haasteet voidaan nähdä suurena joukkona erityisen tuen oppilaiden tuen tarpeiden taustalla. Käyttäytymisen haasteet ovat arkipäivää yhä useammassa luokahuoneessa (McGuire ym., 2023). McGuiren ja muiden (2023) tekemä systemaattinen kirjallisuuskatsaus (2023) tarkastelee työelämässä ja vielä koulutuksessa olevien opettajien saamaa koulutusta luokanhallinnasta ja käyttäytymisen hallinnasta. Heidän johtopäätöksensä osoittaa käyttäytymisen haasteiden olevan kasvussa yleisopetuksessa, joka vaatii toimia. Heidän mukaansa opettajankoulutukseen tulisi kiireellisesti lisätä tieteelliseen tutkimukseen perustuvaa koulutusta luokanhallinnasta ja käyttäytymisen hallinnasta. Jo työelämässä oleville tulisi tarjota ajankohtaista lisäkoulutusta aiheesta (McGuire ym., 2023). Näin opettajat voisivat jo alakoulussa tuoda oppimiaan hallinnan strategioita yleisopetukseen (McGuire ym., 2023).

Pajun ja muiden tutkimuksen mukaan (2016) erityisopettajien käsityksissä kyvystään opettaa tukea tarvitsevia oppilaita oli merkittävä ero yleisopetuksen opettajiin, sillä koulutus tuo erityisopettajille tietoa tukea tarvitsevistä oppilaista. Koulutuksen tuoma osaaminen voi tuoda heille itsevarmuutta ja innostusta vastata jokaisen oppilaan tarpeisiin. Heidän mielestään luokanopettajakoulutukseen tulisi tuoda lisää yhteistyötä erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa, jotta jo varhain opittaisiin jakamaan omaa osaamistaan ja työskentelemään yhdessä käytännössä (Paju ym., 2016).

Aiempi tutkimus on havainnut opettajien määrittelevän tukea tarvitsevia oppilaita negatiivisilla, jopa alentavilla termeillä (ks. esim van Doodewaard, 2021). Van Doodewaardin tutkimukseen (2021) osallistuneet opettajat puhuivat näistä oppilaista tason 1 oppilaina. Tämän jälkeen he kuitenkin saattoivat todeta esimerkiksi rakastavansa silti näitä oppilaita, joka ilmensi ristiriitaa kuvauksissa (van Doodewaard, 2021). Samassa tutkimuksessa havaittiin, ettei opettajilla ollut paljoa tietoa siitä, miten erilaisiksi leimatut oppilaat saattavat kokea leimaamisen. Näin ollen opettajien kyky reflektoida oman toiminnan seurauksia oli puutteellista. Opettajat myönsivät tutkimuksen haastattelun ensimmäistä kertaa käynnistäneet reflektion inklusiosta ilmiönä, sen itsestäänselvyytenä ottamisen sijaan (van Doodewaard, 2021). Tutkimus osaltaan vahvistaa luokanopettajakoulutuksen sisältöjen uudistamista vastaamaan inklusioon.

Molyneux mainitsee tutkimuksessaan (2021) opettajien työn tuoman stressin yhtenä mahdollisena syynä vaihtaa alaa. Hän kannattaa opettajakoulutuksen kehittämistä tulevien opettajien työelämään ja emotionaaliseen työhön valmistelemiseksi kirjallisuuden pohjalta. Tutkimuksen pohjalta kolme avainaluetta kehittämiseen olisivat opettajan identiteetin reflektointi, tunteet ja opettaminen sekä sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi (Molyneux, 2021). Tutkijan mukaan näiden osa-alueiden lähestyminen voisi tukea inklusiota (Molyneux, 2021). Näiden aiempien tutkimuksen perusteella voidaan luokanopettajakoulutuksesta nähdä useita tarpeellisia kehityssuuntia. Useat tutkijat näkevät opettajakoulutuksen jatkuvan kehittämisen tärkeänä, jotta opinnot vastaisivat paremmin käytännön työelämää

inklusion kentällä (ks. esim. van Doodewaard, 2021; McGuire ym., 2023; Takala ym., 2023).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia asenteita inklusiota kohtaan luokanopettajat omaavat, ja miten he kuvaavat minäpystyvyyttään erityisen tuen oppilaiden luokanopettajina. Tarkastellaksemme tätä, hyödynnämme tutkimuksessamme Ajzenin (1985) suunnitellun käyttäytymisen teoriaa, jota Gilor & Katz (2021) ovat soveltaneet inklusion tutkimiseen. Ajzenin (1985) teoriaa on hyödynnetty tutkimuskysymysten luomisessa ja asenteiden tarkastelussa käyttäytymisuskomusten avulla. Lisäksi Ajzenin (1985) teoria painottaa tämän tutkimuksen mukaan asenteiden ja minäpystyvyyden roolia halukkuuteen toimia tässä tapauksessa erityisen tuen oppilaan opettajana. Tässä tutkimuksessa päädyttiin yhdistämään Gilorin ja Katzin (2021) luokka ”subjektiiviset normit inklusiosta” luokkaan ”minäpystyvyys inklusiivisessa luokassa toimimiseen”, koska sen katsottiin liittyvän Banduran (1977) minäpystyvyyden neljään lähteeseen (ks. kuvio 3). Ajzenin (1985) suunnitellun käyttäytymisen teorian valossa uskomusten eli käyttäytymistä edeltävien tekijöiden tarkastelu on merkittävää (Ajzen, 1985). Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella yksilön kokemuksia, johon näemme Ajzenin (1985) käyttäytymisuskomusten sopivan. Lisäksi aiemmat tutkimukset ovat havainneet käyttäytymisuskomusten ja asenteiden välillä merkittävän yhteyden (ks. esim. Ajzen 1985; Gilor & Katz 2021). Luokanopettajien asenteista inklusiota kohtaan erotellaan positiivisia ja negatiivisia asenteita niiden taustalla vaikuttavien käyttäytymisuskomusten avulla (ks. Ajzen, 1985).

Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat ilmentävät kokemuksiaan minäpystyvyydestään silloin, kun luokassa on erityisen tuen oppilas, joka tarvitsee oppimiseen ja koulunkäyntiin enemmän tukea. Toisen tutkimuskysymyksen avulla vastataan siihen, millaisia minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä ulottuvuuksia luokanopettajat kuvaavat. Asenteet ja minäpystyvyys yhdessä vaikuttavat yksilön tulevaan käyttäytymiseen (Bandura, 1977; Ajzen, 1985), eli opettajan toimintaan koulussa ja opetukseen. Banduran (1977) minäpystyvyysteorian neljän lähteen avulla - *kokemusten hallinta*,

sosiaalisen ympäristön palaute, vertailu ja affektiivinen tila, pystymme tarkastelemaan millaisia minäpystyvyyttä vahvistavia tai heikentäviä seikkoja erityisen tuen oppilaan opettajat kuvaavat. Banduran (1977) neljä lähdettä antavat toiselle tutkimuskysymykselle kontekstin, jonka avulla pystymme rajaamaan luokanopettajien kuvaukset koskemaan minäpystyvyyden kannalta merkittävimpiä tekijäitä opettajana.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1.** Millaisia positiivisia ja negatiivisia asenteita inklusiota kohtaan erityisen tuen oppilaan luokanopettajien kokemuksista on havaittavissa?
- 2.** Millaisia minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä ulottuvuuksia luokanopettajat kuvaavat erityisen tuen oppilaan opettajana?

Tutkimusprosessin edetessä aineistossa havaittiin toistuvan myös taustatekijöiden merkitys. Koska aiempi tutkimus pitää inklusion ja minäpystyvyyden kokemusten kannalta tärkeänä esimerkiksi resursseja ja luokanopettajien koulutustaustaa ja tuen käytänteitä koulussa, otettiin nämä myös tarkasteluun (ks. esim. Paju ym., 2016; Kozibroda, 2020; Molyneux, 2021).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus sitoutuu kasvatustieteelliseen ja erityispedagogiseen tieteenalaan, vaikkakin Vehkakosken ja Kuorelahden mukaan (2010) erityispedagogista tutkimusta on haastavaa määritellä sen moninaisuuden takia. Kuten aiemmissa luvuissa on todettu, ovat luokanopettajat inklusion keskiössä työskennellessään moninaisien oppilasryhmien parissa. Heidän asenteensa ja halunsa edistää inklusiota on merkittävässä asemassa koulutuksen kehityksen kannalta. Tästä syystä haluamme saavuttaa tietoa luokanopettajien kokemusten kautta, jotta voimme ymmärtää heidän asemaansa koulutuksen kentällä, inklusion keskiössä toimiessa. Kuten aiemmin on todettu, opettajien minäpystyvyys on merkittävä ulottuvuus inklusion toteutuksessa ja asenteiden muotoutumisessa.

Tutkimuksemme edustaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen edustaessa laadullisia perinteitä, on sen merkittävin perusteltavuus havaintojen teoriapitoisuus. Tällä tutkijat tarkoittavat millaisia käsityksiä ilmiöstä yksilö omaa, millaisia merkityksiä sille annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksen toteutukseen tarvitaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että kaikki edellä mainitut seikat vaikuttavat laadullisen tutkimuksen tuloksiin. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen tarkoitus on pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään tai teoreettisesti tulkitsemaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa. Näin ollen laadulliseen tutkimukseen osallistujat, joilta tietoa valitun ilmiön osalta halutaan saavuttaa, tulisi omata mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessamme olemmekin kiinnostuneet luokanopettajien henkilökohtaisista kokemuksista ja uskomuksista heidän minäpystyvyydestään erityisen tuen oppilaan opettajana. Lisäksi tutkimme ilmenneitä asenteita inklusiosta tässä kontekstissa.

Tutkimuksemme keskiössä ovat käsitteet minäpystyvyys ja inklusio, joita tarkastelemme moniulotteisesti laadullisten tutkimusmenetelmien avulla. Ilmiö tutkimuksessamme muodostuu asetelmasta, jossa ensin tutkimme erityisen tuen oppilaiden luokanopettajien asenteita inklusiota kohtaan. Toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelemme laajemmin minäpystyvyyden uskomuksia. Soinisen (1995) mukaan kasvatustieteellisissä tutkimuksissa haasteina voi ilmetä vaikeus suoraan mitata tutkittavaa ilmiötä. Kyseistä haastetta kutsutaan operationaalistamisongelmaksi. Soinisen (1995) mukaan määrälliseen muotoon saatavat ominaisuudet ja muuttujat ovat helpommin operationaalistettavissa. Kasvatustieteelliseen tutkimukseen usein liitettävät muuttujat kuten asenteet, ovat haastavampia mitata, käsitteiden monitulkinnallisuuden vuoksi (Soininen, 1995). Näin ollen olemme viitekehyksessämme rajanneet tarkasti minäpystyvyyden oleellimmat teoriat tutkimusaiheemme osalta, sekä esittelemme inklusion käsitteen opettajien minäpystyvyyden, koulutuspolitiikan ja koulutuksen rakenteiden kautta.

Tutkimuksessamme suoritamme aineistolle kaksi laadullista sisällönanalyysiä, kahden asettamamme tutkimuskysymyksen mukaan. Ensimmäisessä analyysissä hyödynnetään aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, ja toisessa teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teorian, tutkimusasetelman ja osallistujien lisäksi laadullista tutkimusta määrittää analyysi, joita on suuntauksessa eroteltavissa kaksi. Laadullinen sisällönanalyysi kuuluu näistä analyysiryhmistä kategoriaan, jossa analyysiin voidaan melko vapaasti soveltaa monenlaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

5.2 Tutkimusaineisto ja osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto koottiin sähköistä kyselyä hyödyntäen, joka on nähtävissä liitteessä 2. Päädyimme tähän valintaan, sillä halusimme saada kertomuksen omaisia vastauksia osallistujilta. Sähköisessä kyselyssä käytimme avoimia vastauksia, joihin osallistujat saivat kertoa tutkimusaiheen mukaisia

kokemuksiaan (ks. liite 2). Tutkimukseen osallistujat ovat kelpoisia luokanopettajia, joiden yleisopetuksen luokassa opiskelee ainakin yksi erityisen tuen päätöksen saanut oppilas. Tutkimukseen osallistujille ei ollut muita vaatimuksia. Ennen tutkimukseen osallistumista tutkittaville annettiin tiedote tutkimuksesta ja tutkimuksen tietosuojailmoitus, joka on nähtävillä liitteissä 1. Taustakysymyksinä halusimme kartoittaa osallistuvien luokanopettajien työkokemuksen vuosina, oppilasmäärän luokassa, mitä vuosiluokkaa tai luokkia he opettavat sekä maakunnan, jossa he työskentelevät (ks. liite 2). Tutkimukseen osallistuneista seitsemän oli työskennellyt luokanopettajana alle 5 vuotta, neljä yli 15 vuotta ja yksi 5–10 vuotta. Vain yhden luokanopettajan luokalla oli 0–15 oppilasta, loppuilla oli 16–25 oppilasta luokassaan. Vastanneita luokanopettajia oli jokaiselta perusopetuksen alakoulun vuosiluokalta (1lk-6lk). Luokanopettajia oli yhteensä seitsemästä eri maakunnasta esimerkiksi Uusimaalta ja Lapista, eli vastauksia saatiin ympäri Suomea.

Lopullinen tutkimusaineisto koostui kahdestatoista luokanopettajan vastauksesta. Sisältökysymyksiä oli yhteensä kuusi. Aineistoa syntyi osallistujien vastauksista yhteensä 25 sivua. Sivujen tekstin fonttikoko oli 12 ja riviväli 1,5. Avoimet vastaukset olivat muodoltaan lyhyen kirjoitelman mukaisia. Vastaajia pyydettiin kirjoittamaan vapaamuotoisesti omin sanoin. Jokaista vastausta ohjasi tutkijoiden asettama kysymys. Muodostimme sähköisen kyselymme Webropoliin. Kun kysely oli saatu valmiiseen muotoon, julkaisimme avoimen vastauslinkin Facebook-ryhmään, Alakoulun aarreaitta. Kyseinen 44 tuhannen henkilön ryhmä koostuu pääsääntöisesti suomalaisista opettajista ja muusta koulujen opetushenkilöstöstä. Päädyimme kyseiseen sosiaalisen median kanavaan julkaisupaikkana, sillä katsoimme tämän kanavan kautta tavoittavamme parhaiten kohderyhmäämme vastaavia osallistujia. Vastauslinkki oli avoinna 1.2. asti, jolloin suljimme kyselyn saatuaamme riittävän kattavan aineiston.

Osallistujien määrän sijaan olemme enemmän kiinnostuneita osallistujien laadullisesta syventymisestä. Pidempien vastausten avulla voimme analysoida ja tarkastella tutkimusilmiötä syvemmin, joka on keskeistä sisällönanalyyssissä

(White & Marsh, 2006). Tässä laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä yleistettävyyteen, vaan ennemmin kuvata ilmiönä inklusiota ja minäpystyvyyttä luokanopettajien kuvauksien avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Määrän sijaan painotimme ennemmin myös sitä, että tutkimukseen osallistujilla on kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessa tuodaan esille osallistujien vastauksia tuloksissa, läpinäkyvyyden vahvistamiseksi (Granheim & Lundman, 2004). Tällöin osallistujasta käytetään pseudonyymiä, vastaaja X, osallistujan anonyymiteetin suojaamiseksi. Käytännöllisyyden vuoksi lyhensimme vielä vastaajien pseudonyymien muotoon VX, jossa X kertoo vastaajan numeron.

5.3 Aineiston analyysi

Ensimmäinen analyysimme kohdentuu tutkimuskysymykseen: *Millaisia positiivisia ja negatiivisia asenteita inklusiota kohtaan erityisen tuen oppilaan luokanopettajien kokemuksista on havaittavissa?* Inklusioasenteiden tarkastelussa hyödynsimme Ajzenin (1985; 1991) suunnitellun käyttäytymisen teoriaa tutkimuskysymyksen muodostamisessa. Asenteiden tarkastelemiseksi on teorian mukaan tärkeää tarkastella yksilön käyttäytymisuskomuksia, jotka ovat yhteydessä asenteisiin (Ajzen, 1985). Käyttäytymisuskomuksia tarkastelemalla pääsemme pohtimaan asenteiden taustalla olevia erityisen tuen oppilaiden opettajien uskomuksia. Ensimmäistä tutkimuskysymystä koskeva analyysi nojaa aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin ja sen päävaiheita olivat valmistelu-, analysointi- ja raportointivaihe (Elo ym., 2022). Ensimmäisenä teoriasta johdetun tutkimuskysymyksen pohjalta muodostettiin kokoaviksi luokiksi *positiiviset käyttäytymisuskomukset* ja *negatiiviset käyttäytymisuskomukset*. Analyysi alkoi valmisteluvaiheella, jossa aineisto käytiin useita kertoja läpi ja siihen tehtiin yliviivauksia ja merkintöjä aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti (Elo & Kyngäs, 2008). Tämän jälkeen aineistosta yliviivattuja toistuvien teemojen ilmaisuja pelkistettiin taulukossa 2 näkyvällä tavalla.

Taulukko 2. *Esimerkki positiivisten käyttäytymisuskomusten yhteenkuuluvuuden tunteen yläluokan muodostumisesta*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
"Lapsesta näkee ja hän ilmaisee tyytyväisyyttä ja onnellisuutta olla opetuksessani ja luokassamme."	Erityisen tuen oppilaan koetaan olevan tyytyväinen ja onnellinen luokassa.	On onnellinen luokkaan kuulumisesta	Yhteenkuuluvuuden tunne
"Onnistumisia on, kun näen, miten hyvin hän on löytänyt paikkansa ja kavereita luokassa."	Erityisen tuen oppilaan koetaan löytäneen paikkansa ja kavereita luokasta.	Nauttii muiden seurasta	

Kun toistuvia pelkistettyjä ilmaisuja oli ryhmitelty, pohdittiin alaluokalle muutamasta sanasta koostuva, ydinsanomana kiteyttävä otsikko. Kun alaluokkia oli useampia, alettiin niistä etsimään yhteneväisiä teemoja. Näistä teemoista muodostettiin yläluokat. Yläluokat lajiteltiin positiivisten ja negatiivisten käyttäytymisuskomuksien alle. Esimerkki yhdestä positiivisten käyttäytymisuskomusten yläluokan (yhteenkuuluvuuden tunne) aineistolähtöisestä analyysistä on nähtävissä yllä olevassa taulukossa 2. Kaikki yläluokat muodostettiin samalla tyylillä. Positiivisista käyttäytymisuskomuksista muodostui vain kaksi yläluokkaa: *yhteenkuuluvuuden tunne* ja *oppilaan onnistumisen kokemukset*. Negatiivisista käyttäytymisuskomuksista muodostui neljä yläluokkaa: *negatiiviset oletukset*, *negatiivinen suhtautuminen*, *haitta muille* ja *kyötyttömyys*.

Toista tutkimuskysymystä: *Millaisia minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä ulottuvuuksia luokanopettajat kuvaavat erityisen tuen oppilaan opettajana?* analysoimme Tuomen ja Sarajäven (2018) teoksen mukaisella teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Ensimmäisessä vaiheessa Banduran (1977) minäpystyvyyden teorian avulla muodostettiin kokoaviksi luokiksi *minäpystyvyyttä vahvistavat ulottuvuudet* ja *minäpystyvyyttä heikentävät ulottuvuudet*. Tämän lisäksi nimesimme Banduran (1977) minäpystyvyysteorian neljän lähteen mukaan minäpystyvyyttä vahvistavat yläluokat *kokemusten hallinta*, *sosiaalisen ympäristön palaute*, *vertailu* ja *affektiivinen tila*. Minäpystyvyyttä heikentävät yläluokat ovat

myös Banduran (1977) neljän lähteen mukaan nimettyjä, mutta niissä esiintyy negatiivinen merkitys: *heikentävä kokemusten hallinta, sosiaalisen ympäristön kielteinen palaute, negatiivinen vertailu ja haitallinen affektiivinen tila*. Nimeämisen jälkeen aloimme etsiä aineistosta alkuperäisilmaisuja, jotka sisälsivät merkityksen jostakin neljästä minäpystyvyyden lähteestä tai niiden negatiivisesta muodosta. Nämä alkuperäisilmaisut pelkistettiin ja samankaltaisista pelkistyksistä muodostettiin alaluokkia. Taulukossa 3 on kuvattuna esimerkki minäpystyvyyttä vahvistavien ulottuvuuksien alaluokkien muodostumisesta.

Taulukko 3. *Esimerkki minäpystyvyyttä vahvistavien ulottuvuuksien alaluokkien muodostumisesta*

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistys	Alaluokka
Kokemusten hallinta	“Olen kuitenkin joutunut käyttämään paljon omaa aikaa ja taustatyötä perehtymällä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen ohessa siihen, miten pystyisin parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan luokkani erityisen tuen oppilasta ja muita kuutta tehostetun tuen oppilasta.”	<p>Opettaja on opetellut itse paljon ja tehnyt merkittävästi taustatyötä erityisen tuen oppilaan opetusta ja tukea varten.</p> <p>Opettaja kokee onnistumisia silloin, kun oppilas suoriutuu tavoitteisiin nähden.</p> <p>Opettaja kokee pystyvyyttä ja huomaa oppilaan edistymisen</p>	<p>Työssä kohdatut tilanteet koetaan sopivan haastavina</p> <p>Erityisen tuen oppilaan sosiaalisten - ja oppimistaitojen koetaan kehittyvän</p>

Seuraavaksi alaluokat - *työssä kohdatut tilanteet koetaan sopiva haastavina ja erityisen tuen oppilaan sosiaalisten- ja oppimistaitojen koetaan kehittyvän*, sijoitettiin joihinkin valmiiksi nimetyistä yläluokista sen mukaan sen mukaan, että alaluokat ja yläluokat sisälsivät yhtenäisen merkityksen. Viimeisessä analyysin vaiheessa yläluokat sijoitettiin minäpystyvyyttä vahvistavaan tai minäpystyvyyttä heikentävään kokoavaan luokkaan siten, että sisälsikö yläluokka vahvistavia vai heikentäviä minäpystyvyyden ulottuvuuksia.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) julkaisun mukaan hyvä tieteellinen käytäntö tutkimusta tehdessä on noudattaa tieteellisiä menettelytapoja, jotka kulkevat mukana koko tutkimusprosessin ajan. Hyvän tieteellisen käytännön keskeisimmät periaatteet ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023). Tutkimuksessamme kiinnitimme erityistä huomiota edellä mainittuihin eettisiin periaatteisiin, jotta tutkijoina takaamme tutkittavien oikeuksien ja hyvinvoinnin toteutumisen, tutkimukseen osallistuessa.

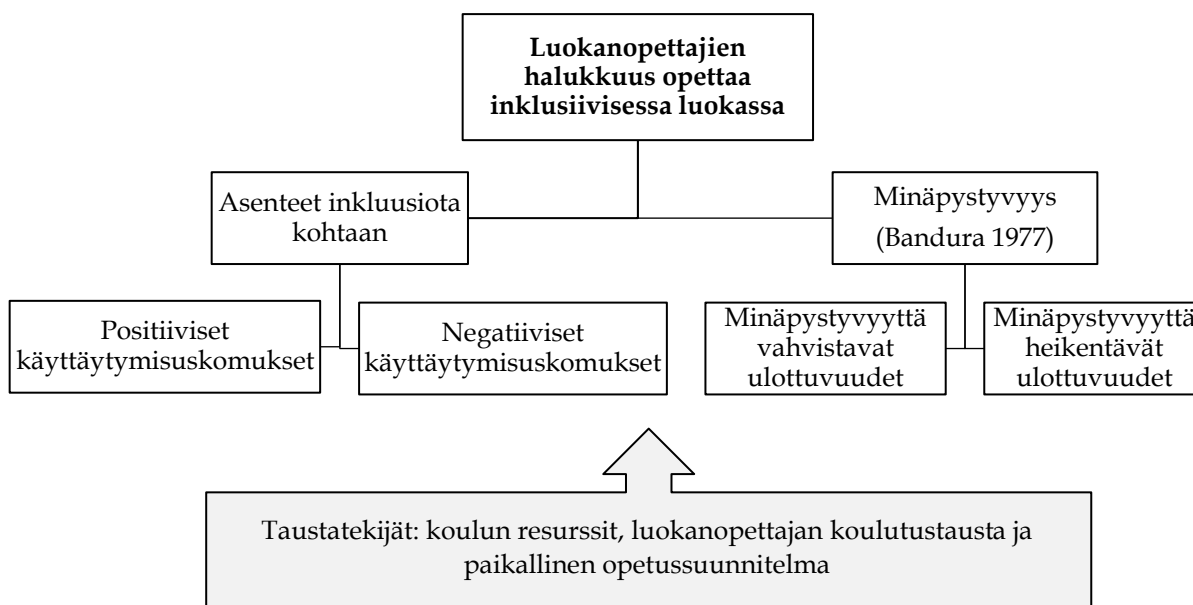
Tutkimus toteutettiin noudattaen kaikkia tarvittavia tutkimuslupia ja -määräyksiä, joita Jyväskylän yliopiston opinnäytetyö edellyttää. Lisäksi tutkimussuunnitelmamme ja sen eettiset näkökulmat hyväksyttiin asianmukaisesti ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat saivat kattavan tietosuojailmoituksen ennen oman suostumuksensa antamista (ks. liite 1). Heille tarjottiin selkeä ja johdonmukainen kuvaus tutkimuksesta, sen tarkoituksista sekä heidän oikeuksistaan ja mahdollisuuksistaan kieltäytyä osallistumasta tai perua suostumuksensa milloin tahansa.

Tutkimuksessa huolehdittiin tutkittavien ja tutkimuspaikan suojaamisesta sekä tietojen pseudonymiteetistä. Kaikki kerätyt tiedot käsiteltiin niin, että tutkittavia ei voitu tunnistaa vastausten tai minkään taustatiedon perusteella. Lisäksi osallistujille kerrottiin, mihin tietoa keräämme, miten sitä käsittelemme, kenellä tietoon on pääsy sekä miten tiedon tuhoamme tutkimuksen valmistuttua. Käsitelimme kaiken tutkimukseen liittyvän tiedon luottamuksellisesti ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeita noudattaen. Tutkittavien antamat vastaukset ja henkilötiedot säilytettiin turvallisesti ja niitä käsiteltiin ainoastaan tutkimuksen tarkoituksiin. Analyysissä noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) periaatetta luotettavuudesta, joten muodostimme analyysiä, sen vaiheita ja dokumentointia koskevan tutkimussuunnitelman.

6 TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia asenteita inklusiota kohtaan luokanopettajilla on sekä miten luokanopettajat kuvaavat minäpystyvyyttään erityisen tuen oppilaan opettajina. Tutkimusten tulosten välinen suhde on esitettyä alla olevassa kuviossa 6. Kuviossa on avattuna tarkemmin se, mitä tutkimuksessa tutkittiin. Tutkimuksen tulokset esitellään myöhemmin tässä luvussa, kyseisen kuvion pohjalta.

Kuvio 6. Tutkimusten tulokset hierarkkisessa kuviossa (mukaillen Bandura, 1977; Ajzen, 1985; Fishbein & Ajzen, 2010)

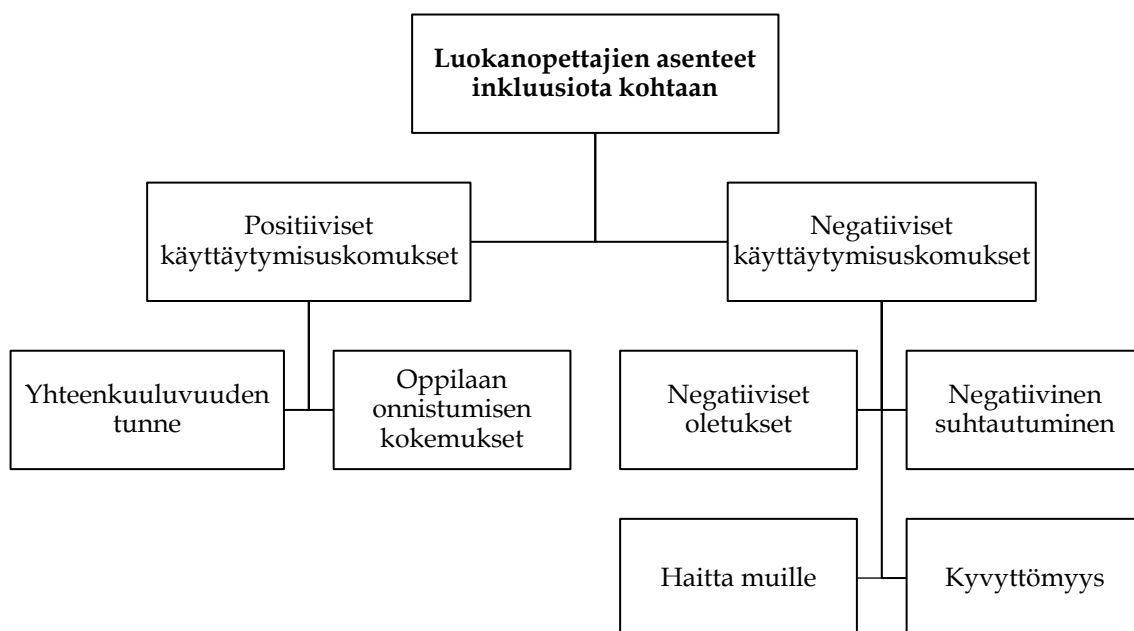


Alkuperäiseen Ajzenin (1985) suunnitellun käyttäytymisen teoriaan sisältyy asenteiden ja minäpystyvyyden lisäksi sosiaalinen vertailu. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen vertailu liitettiin osaksi minäpystyvyyttä, koska se on yksi Banduran (1977) minäpystyvyysteorian neljästä lähteestä. Esittelemme tulokset tutkimuskysymysten mukaan. Lopuksi esittelemme myös mahdollisesti erityisen tuen oppilaan opettajuuteen vaikuttavat taustatekijät, joita luokanopettajat kuvasivat.

6.1 Luokanopettajien asenteet inklusiota kohtaan

Tuloksissa kuvataan luokanopettajien asenteita inklusioon, jotka yhdessä minäpystyvyyden kanssa vaikuttavat yksilön halukkuuteen opettaa inklusiivisessa luokassa (Gilor & Katz, 2021). Ajzenin (1985) teoriaan pohjautuen käyttäytymisuskomukset voidaan nähdä ennakoajatuksena siitä, mitä yksilö kokee toiminnasta seuraavan (Ajzen, 1985). Kuten aiemmin on todettu, asenteisiin nähdään vaikuttavan yksilön uskomukset ja tulokset edustavatkin jokaisen yksilön koettua kokemusta asiasta, eivätkä objektista totuutta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset ovat kootusti esiteltyinä kuviossa 7.

Kuvio 7. Luokanopettajien asenteet inklusiota kohtaan



Tulosluvussa 6.1.1. avataan positiivisia asenteita niiden taustalla olevien käyttäytymisuskomusten avulla (Ajzen, 1985). Luvussa 6.1.2. esitellään negatiiviset asenteet samaan tapaan, joita tutkimuksessa ilmeni määrällisesti enemmän. Negatiivisissa asenteissa toistuvia teemoja oli havaittavissa useampi, kuten kuvioista 7 on nähtävissä.

6.1.1 Positiiviset asenteet

Positiivisista asenteista oli havaittavissa kaksi teemaa, *yhteenkuuluvuuden tunne* ja *oppilaan onnistumisen kokemukset*. Osa luokanopettajista koki erityisen tuen oppilaan yleisopetuksen luokassa opiskelun tuovan oppilaalle positiivista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja onnistumisen kokemuksia.

Yhteenkuuluvuuden tunteella tarkoitetaan sitä, kun luokanopettajat kokivat erityisen tuen oppilaan tuntevan yhteenkuuluvuutta. Luokanopettajat kuvasivat tätä merkitykselliseksi. Yksi luokanopettajista ilmaisi tätä seuraavasti: ”Ehdottomasti ne tilanteet, kun lapsesta näkee ja hän ilmaisee tyytyväisyyttä ja onnellisuutta olla opetuksessani ja luokassamme (V10).”. Toinen koki erityisen tuen oppilaan löytäneen paikkansa luokasta: ”Onnistumisia on, kun näen, miten hyvin hän on löytänyt paikkansa ja kavereita luokassa. (V5)”.

Toisena positiivisena käyttäytymisodotusten teemana olivat erityisen tuen oppilaan kokemat *onnistumisen kokemukset*. Muutama luokanopettaja mainitsi erityisen tuen oppilaan kanssa onnistumisen kokemusten tuntuvat erityisen hyviltä ja suurilta:

Ne eivät liity suoraan opetukseen tai oppimiseen vaan sosiaalisiin tilanteisiin. Yksi oli esimerkiksi, kun menimme ensimmäistä kertaa luistelemaan emmekä tienneet suostuuko hän edes laittamaan luistimia jalkaan. Ja hän luistelikin hienosti toisten seurassa ja näytti oikein tyytyväiseltä. (V8)

Onnistumisen kokemuksiin kuuluvissa kuvauksissa korostui lisäksi se, että luokanopettajat olivat suhtautuneet johonkin toimintaan aluksi negatiivisesti, mutta se olikin onnistunut, joka oli muovannut heidän ajatuksiaan. Näin ollen luokanopettajat uskoivat erityisen tuen oppilaan saavan onnistumisen kokemuksia yleisopetuksen luokassa.

6.1.2 Negatiiviset asenteet

Luokanopettajilta oli havaittavissa myös negatiivisia asenteita inkluusiota kohtaan, joiden teemoja olivat *negatiiviset oletukset*, *negatiivinen suhtautuminen*, *haitta muille* ja *kyvyttömyys*. *Negatiivisilla oletuksilla* tarkoitetaan luokanopettajien kuvauksista havaittuja ennako-oletuksia erityisen tuen oppilaan opettajan työstä ja erityisen tuen oppilaasta. Erityisen tuen oppilaan opettajana he kokivat

jatkuvaa tarvetta keskittyä opetukseen ja sanoihin enemmän kuin muulloin. Oletuksiin liittyivät ennakko-oletukset siitä, että tunti todennäköisesti menisi pieleen, opettajan varautumisesta huolimatta. Tästä esimerkkinä yksi luokanopettaja kuvasi jo ennakkoon oletuksen siitä, että toiminnalliset tunnit eivät onnistuisi hänen luokassaan, kuten hän olisi ajatellut.

Negatiivisia seikkoja puolestaan ehkä ne hetket, kun haluaisi itse pitää esimerkiksi enemmän toiminnallista tai yhtä "spektaakkelimaisia" tunteja kun toiset, mutta tiedät ettei sama asia ehkä onnistu omassa luokassa, niin kuin olisi ajatellut. (V11)

Erityisen tuen oppilasta koskeviin negatiivisiin oletuksiin kuului myös erilaisia oletuksia erityisen tuen oppilaan piirteistä haittana hänelle. Luokanopettajat kokivat erityisen tuen oppilaalla olevan piirteitä, jotka he jo ennakkoon näkivät haastavana oppilaalle. Yksi luokanopettajista kuvasi oppilaan saaneen jo esikoulussa erityistä tukea, ja jatkoi näin: "Eniten tämän oppilaan kouluarkea haittaavat kaksi seikkaa: ensimmäisenä autismiin liittyvä ihmisarkuus, ahdistus, jännittäminen ja toisena selektiivinen mutismi. (V9)".

Negatiivista suhtautumista ilmeni erityisen tuen oppilasta, kollegoita, erityisopettajaa ja opiskeluhoitoa kohtaan. Erityisen tuen oppilasta kohtaan tunnettiin jatkuvaa varautuneisuutta pohtimalla, mitä pahaa seuraavaksi tulisi tapahtumaan. Näiden lisäksi luokanopettajat käyttivät usein sanoja "pitää", "täytyy" ja "on pakko" kuvaamaan erityisen tuen oppilaan huomioimista. Erityisen tuen oppilasta kuvattiin toisinaan hänen haasteidensa kautta, huomioimatta aina käytöksen taustaa. Eräs luokanopettaja kuvasi tarkemmin, että "Yhden oppilaani käytös oli pitkään todella huonoa. Oppilas sai päivittäin pahoja raivokohtauksia ja käyttäytyi usein väkivaltaisesti. (V6)".

Kollegoita kohtaan negatiivinen suhtautuminen ilmeni toiseen opettajaan kohdistuvana, osaamista kyseenalaistavana pohdintana. Eräs luokanopettaja koki ristiriitaa omissa ja toisen luokkaa opettavan opettajan opetustyylyissä ja kuvasi heidän välisensä yhteistyön haasteita.

Yhden luokkaani opettavan opettajan kanssa ajatukseni eivät aina täysin kohtaa. Mielestäni hän ei osaa kohdata tuen oppilaitani aina riittävän kunnioittavasti ja eriyttäen ja toisaalta hänen mielestään minä en taida vaatia oppilaitani riittävästi. (V1)

Negatiivinen suhtautuminen kohdistui välillä myös koulun laaja-alaiseen erityisopettajaan, jonka ammattitaitoa kyseenalaistettiin.

Erityisesti tänä vuonna on virassa meidän koulussa vuosikymmenet ollut henkilö, joka on aivan lapanen, sanoisin ammattitaidoton. On ollut aina isommilla oppilailta, mutta ei ole tämän lukuvuoden aikana edistynyt juurikaan oppilaan tuntemuksessa tai osaa tukea lapsia eikä luokanopettajaa. (V5)

Näiden lisäksi negatiivista suhtautumista suunnattiin oppilashuollon toimintaan, joka koettiin kiireiseksi, ylityöllistetyksi ja toimimattomaksi.

Luokanopettajien kuvauksissa painottui erityisen tuen oppilaan vievän tilaa tai aikaa muilta oppilailta. Osa luokanopettajista koki erityisen tuen oppilaan olevan *haitta muille*, ja he korostivat erityisen tuen oppilaan vievän luokanopettajan kaiken tai melkein kaiken ajan. Luokanopettajat kokivat tämän johtavan tilanteeseen, jossa muut oppilaat kärsivät. Yksi kuvaili tätä seuraavasti: ”Päivittäin oppitunneilla on omat haasteensa, joista sitten nämä muut oppilaat joutuvat valitettavasti niin sanotusti kärsimään. (V3)”.

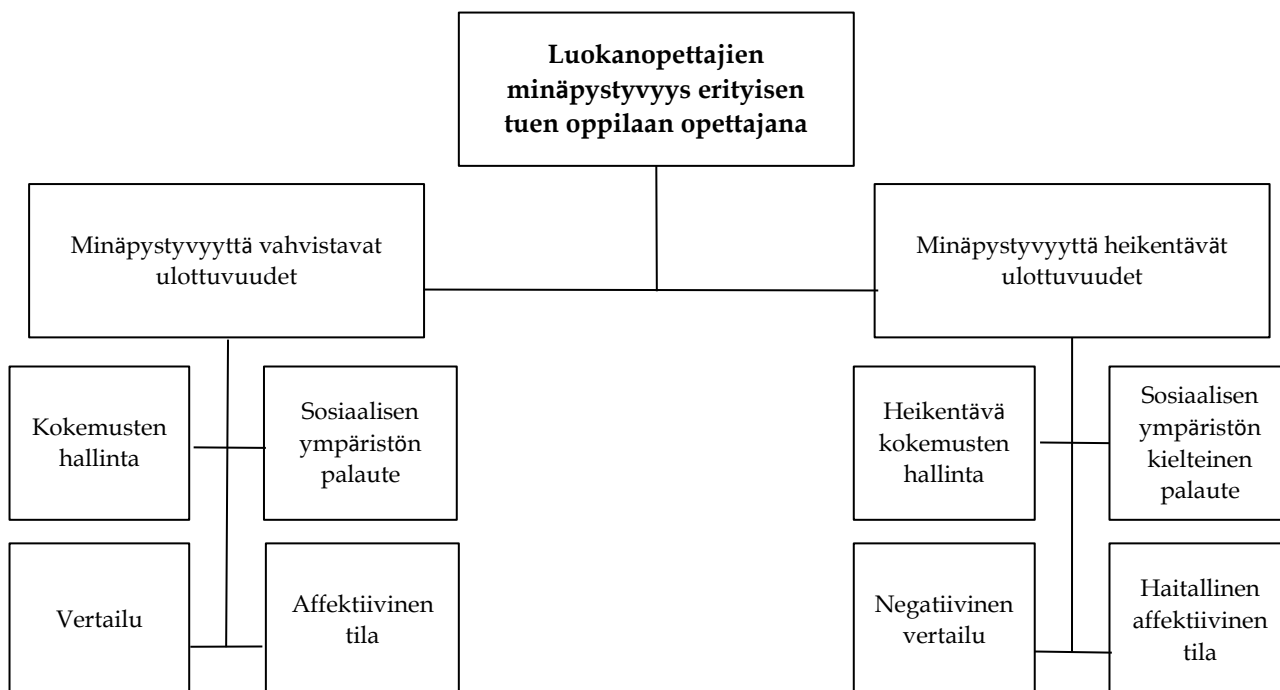
Viimeisenä luokanopettajien vastauksista nousi *kyvyttömyys*. Tällä viitataan luokanopettajien kokemukseen omasta koetusta kyvyttömyydestä toimia inklusion edistämiseksi. Tähän liittyi ajatuksia riittämättömästä opettajan työajasta ja keinoista. Yksi luokanopettaja kuvasi koulun henkilöstön keinottomuutta vastata erityisen tuen oppilaan välitunneilla kokemaan yksinäisyyteen: ”Ongelma on kavereiden puute, huoltajien mukaan lapsi kokee yksinäisyyttä välitunneilla, mutta tähän vaikuttaminen meidän aikuisten taholta on toki rajallista (V9).”.

6.2 Luokanopettajan minäpystyvyyden kokemukset erityisen tuen oppilaan opettajana

Tutkimme luokanopettajien minäpystyvyyttä erityisen tuen oppilaan opettajana heidän kokemuksiansa kautta. Luokanopettajien minäpystyvyys esitetään tuloksissa kahtena teemana *minäpystyvyyttä vahvistavat ulottuvuudet* ja *minäpystyvyyttä heikentävinä ulottuvuudet* erityisen tuen oppilaan opettajana (ks. kuvio 8). Tulokset muodostuivat luokanopettajien kokemusten kautta eli niistä

tekijöistä, joita he kuvasivat toimiessaan erityisen tuen oppilaan opettajana. Alaluvussa 6.2.1 esitellään minäpystyvyyttä vahvistavat ulottuvuudet ja alaluvussa 6.2.2 esitellään minäpystyvyyttä heikentävät ulottuvuudet. Lisäksi esitetään tulokset, mistä yhteneväisistä seikoista ulottuvuudet koostuivat luokanopettajien kuvausten perusteella.

Kuvio 8. *Minäpystyvyyttä vahvistavat ja heikentävät ulottuvuudet erityisen tuen oppilaan opettajana.*



6.2.1 Minäpystyvyyttä vahvistavat ulottuvuudet

Minäpystyvyyttä vahvistavat ulottuvuudet koostuivat Banduran (1977) minäpystyvyysteorian neljän lähteen mukaan, jotka ovat nähtävissä kuviossa 8. *Kokemusten hallinta* kuvaa seikkoja, jotka ilmenivät luokanopettajien aiemmissa positiivisissa kokemuksissa. He toivat esiin, että tällaisia kokemuksia olivat ne tilanteet, kun työ erityisen tuen oppilaan kanssa koettiin itseä kehittävänä ja sopivan haastavina. Esimerkiksi oma opiskelu tuen järjestämisen, asiakirjojen laatimisen ja eriyttämisen koettiin itseään ja työtä kehittäväksi seikaksi. Myös tuen pohtiminen ja eri opetusmallien onnistunut kokeileminen mainittiin

positiivisena kokemuksena erityisen tuen oppilaan opettajana. Yksi opettajista kertoo positiivisista opetukseen liittyvästä suunnittelusta seuraavaa "Olen siis onnistunut määrittelemään esimerkiksi painoalueet hyvin tai ottamaan oppilaan pulmat opetuksessa huomioon. (V1)".

Kokemusten hallintaan lukeutuivat myös ne opettajien kokemukset, joissa mainittiin onnistumisen kokemukseksi havainnot erityisen tuen oppilaan taitojen kehittymisestä. Luokanopettajat kokivat onnistuneensa, kun huomasivat oppilaan taitojen kehittyneen niin tietyissä tehtävissä, oppiaineessa tai vuorovaikutustilanteissa, opettajien ja oppilaiden kanssa. Eräs opettajista kertoo merkittävimmän onnistumisen työssään olevan muutos lapsen käytöksessä "Lapsi kukoistaa nykyisin ja luottaa minuun, siinä palaute häneltä ja se antaa voimia ja uskoa, että toimin oikein. (V5)". Myös oppilaan onnistunut motivointi oppimista kohtaa koettiin onnistumisena.

Vertailun katsottiin opettajien kokemusten perusteella vahvistavan minäpystyvyyttä silloin, kun luokanopettajat saivat sen avulla jotain uutta omaan työhönsä ja opetukseen. Toisen opettajan opetusmenetelmät tai käyttämät tukivälineet ja materiaalit antoivat uusia ideoita omaan työnkuvaan, jonka koettiin motivoivan omaa tekemistä. Eräs opettajista kertoi saavansa voimaa ja "...onnellisuutta, jos toisella opettajalla työ ja oppitunnit sekä toteutukset sujuu.". Lisäksi hän esitti "Ehkä sitä toisen energiaa peilaa itteensä. (V11)". Toinen merkittävä seikka vertailulla koettiin olevan silloin, kun erityisen tuen oppilaan luokanopettajat huomasivat, että muillakin opettajilla on omat haasteensa luokassaan ja työssään. Tämän huomion sisäistäminen koettiin lohdullisena ja se herätti myötätuntoa. Toisten työnkuvan vertailu parhaimmillaan lisäsi yhteisöllisyyttä ja työhön sitoutumista, kun oma työkuormitus suhteutettiin muihin. Toisaalta vertailu oli myös auttanut huomaamaan, että jotkin seikat kyseisen vastaajan työnkuvassa eivät olleet luokanopettajan hoidettavia tai vastuulla. Lisäksi osa luokanopettajista kuvasi, että vertailun avulla he kokivat olevansa tyytyväisiä omaan työhönsä ja ryhmäänsä.

Sosiaalisen ympäristön palaute muodostui vanhempien positiivisesta vuorovaikutuksesta ja kehuista. Edellä mainittujen koettiin parantavan työn laatua ja sitoutumista tavoitteisiin. Opettajien mukaan vanhemmilta saadut kiitokset ja tyytyväisyys, sekä luottamuksen ilmaiseminen opettajaa kohtaan kasvattivat heidän itsevarmuuttaan ja pätevyyden tunnettaan erityisen tuen oppilaan opettajana. Erityisesti vanhempien kanssa muodostetun yhteistyön sujuvuus ja heiltä saatu tuki koettiin voimia antavana.

Jaksaminen työssä tulee näiden palautteiden kautta. Esimerkiksi vaikka joskus väsyttäisi, jaksan suunnitella ja toteuttaa oppilasta parhaiten palvelevan oppikokonaisuuden tai materiaalin. (V11)

Yksi vastaajista toi esiin myös negatiivisen palautteen muuttuneen positiiviseksi. Tällä koettiin olevan suuri merkitys itseensä uskomiseen opettajana. Lisäksi nuorena opettajana vanhempien kehut koettiin voimaa antavina erään opettajan (V6) mukaan: "Positiivinen palaute on lisännyt omaa jaksamista ja varmuutta nuorena opettajana." Opettajat myös kuvasivat kokemuksiaan oppilailta saaduista kehuista. Näiden kerrottiin olevan merkittävimpiä palautteita, jotka muistuttivat työn tärkeydestä.

Tunnetilat eli affektiivinen tila kuvaa niitä seikkoja ja tilanteita, joissa erityisen tuen luokanopettajat kokivat positiivisia tunteita ja heidän fyysinen jaksamisensa oli hyvää. Positiivisia tunteita mainittiin koettavan erityisesti silloin, kun oppilaat onnistuivat ryhmänä tai erityisen tuen oppilaan havaittiin onnistuvan tavoitteissaan. Tunteita nostattivat myös tilanteet, kun opetus tai koulupäivä olivat sujuneet hyvin. Opettajat mainitsivat ilon, ylpeyden, hauskuuden ja luottavaisuuden. Tällaisten tunnetilojen koettiin vaikuttavan omaan jaksamiseen, työotteeseen oppilaiden kanssa, mahdollisuuteen rentoutua. Positiiviset tunnetilat näyttäytyivät huumorina opetuksessa, oppituntien etenemisen väljyydessä ja leikkisyydessä oppilaiden kanssa. Lisäksi yksi opettajista toi esiin seikan, että tuntemukset eivät näyttäydy hänen toiminnassaan opettajana. Kyseisessä tilanteessa koetaan, että pitkä työkokemus auttaa opettajaa säilyttämään saman käytöksen eri tunteista riippumatta.

6.2.2 Minäpystyvyyttä heikentävät ulottuvuudet

Kuten luvun 6.2.1 tulokset, ovat nämäkin tulososat nimetty käyttäen Banduran (1977) minäpystyvyysteorian neljää lähdettä. Kuten kuviossa 8 esitetään, muodostuneet teemat ovat *negatiivinen kokemusten hallinta*, *negatiiviset tunnetilat*, *sosiaalisen ympäristön negatiivinen palaute* ja *negatiivinen vertailu*.

Negatiivinen kokemusten hallinta koostui minäpystyvyyttä heikentävistä ulottuvuuksista, joita olivat kokemukset erityisen tuen oppilaan haastavasta käytöksestä ja oppilaan oppimisen vaikeuksista. Luokanopettajat kuvasivat erityisen tuen oppilaan käytöstä usein haastavana ja vaikeasti hallittavana. He kokivat, että oppilaan tarvitsema jatkuva ohjaaminen ja huomion kiinnittäminen esimerkiksi tehtäviin häiritsi muiden oppilaiden oppimista. Myös kommunikointi oppilaan kanssa koettiin toisinaan vaikeaksi. Näissä tilanteissa oppilas ei suostunut vastaanottamaan ohjeita, noudattamaan yhteisiä normeja tai jätti opettajan kokonaan huomiotta.

Epäonnistumisia koen silloin, kun oppilaaseen ei saa minkäänlaista kontaktia, hänellä ei ole kykyä ymmärtää ei-sopivaa toimintaansa, ei noudata opettajan sanallista ohjetta, hän ei suostu vastaanottamaan hänelle tarjottua apua tai tukea, ja kieltäytyy kaikesta. (V3)

Lisäksi opettajat kokivat huolta oppilaan hyvinvoinnista, muiden ja oppilaan omasta turvallisuudesta sekä opettajan omasta kyvystä käsitellä haastavaa käytöstä. Eräs opettaja kuvasi haastavan käytöksen vaikutuksia seuraavasti "Koko ajan sai pelätä, milloin lapsi ehtii taas satuttamaan jotain toista, karkaamaan, varastamaan jotain, tuhoamaan koulun omaisuutta tai muuten häiriköimään. (V6)". Ryhmätyöskentely koettiin vaikeaksi osalla erityisen tuen oppilaista. Näissä tilanteissa erityisen tuen oppilaan vuorovaikutustaidot ja kyky yhteistyöhön olivat aiemmin näyttäytyneet niin haastavina, että ryhmätyöskentelyä ei ollut luokassa mahdollista toteuttaa.

Negatiivinen vertailu tuli esiin luokanopettajien kokemuksissa oman työn merkityksen kyseenalaistamisena ja oman työnkuvan haastavuuden vertaamisena kollegoihin, joilla koettiin olevan helpompi luokka ja oppilaat. Opettajat kokivat, että erityistä tukea tarvitsevien lasten auttaminen ja asioiden hoitaminen vaati valtavasti työaika verrattuna yleisen tuen lapsiin. Opettajat

ilmaisivat pettymystä ja turhautumista, kun heidän luokkansa suoritukset eivät olleet verrattavissa muiden luokkien toimiin.

Välillä harmittaa päivän päätteeksi, kun esimerkiksi ys-palavereissa kuulen muiden opettajien kehuvan, miten hienosti ja moitteettomasti heidän luokkansa suoriutui koulun yhteisessä kouluruokailuharjoituksessa. Itselläni samaisessa harjoituksessa en päässyt luokkani suoritusta muutamaa yksittäistä oppilasta lukuun ottamatta kehuaan. (V12)

Vertailu muihin opettajiin ja heidän luokkiinsa aiheutti vastaajille stressiä ja epävarmuutta omasta työstään. Vastauksista kerrottiin myös suoraan, että vertailun johtopäätös useasti oli, että työ olisi helpompaa ilman erityisen tuen oppilaita luokassa. Myös resurssien jakaminen nostettiin vastauksissa epäoikeudenmukaiseksi ja kohdentuvan vastaajien mielestä toisinaan perusteitta helpompiin ryhmiin.

Sosiaalisen ympäristön negatiivinen palaute ja tuki koostui tekijöistä, joiden koettiin vaikuttavan työhyvinvointiin ja riittämättömyyden tunteeseen. Luokanopettajat kokivat saavansa usein negatiivista palautetta erityisen tuen oppilaiden vanhemmilta, mikä lisäsi heidän tunnettaan riittämättömyydestä sekä stressiä. Luokanopettajien mukaan vanhemmat ilmaisivat useimmiten huolta ja epäilyksiä lapsen koulunkäynnistä ja kehityksestä, mikä vaikutti opettajien itsetuntoon ja työhyvinvointiin. Myös vaativat ja jatkuvat yhteydenotot opettajaan koskien opettajan työskentelyä tai sen arvostelua koettiin kuormittavaksi. Luokanopettajat kertoivat toisaalta ymmärtävänsä vanhempien purkautumisia vaikeissa tilanteissa, jotka kohdistuvat opettajaan. Lisäksi käy ilmi, että opettajat toivoivat enemmän ohjeita ja tukea lapsen kanssa toimimiseen. Tällaista tukea erityisen tuen oppilaan opettajille ei usein ollut saatavilla koulun resurssien niukkuuden vuoksi. Moniammatillinen yhteistyö koettiin myös haasteelliseksi, kun tarvittavat ammattilaiset, kuten lääkäri ja koulupsykologi ovat vaikeasti saatavilla.

Muutenkin meillä on isossa yhtenäiskoulussa, heikko oppilashuoltotyöryhmä: vain yksi kuraattori, joka ei tartu tai ehdi tarttua asioihin, avoinna oleva koulupsykologin virka, terveydenhoitaja, joka tekee vain terveystarkastuksia. Näin ollen jään yksin tuen tarpeeni tai ohjauksen tarpeeni kanssa. (V5)

Luokanopettajat kuvasivat, että moniammatillisesta toiminnasta tai sen käytänteistä ei ollut perehdytystä. Työyhteisön jäseniltä, kuten muilta opettajilta

tai esihenkilöltä ei myöskään saatu riittävästi tukea tai palautetta. Tuen ja palautteen puute lisäsivät epätietoisuutta ja itsensä epäilyä opettajien kokemuksissa.

Viimeinen teema *negatiiviset tunnetilat* kuvasivat opettajien negatiivisista tunteista, joiden koettiin vaikuttavan työssä jaksamiseen, vireyteen ja opettajan käytökseen. Vastauksissa mainittiin huoli, suru, riittämättömyys, ärsytys ja turhautuminen. Huolta koettiin yleensä erityisen tuen oppilaan koulunkäynnistä, tulevaisuudesta ja kodista. Esimerkiksi oppilaan kaverien puuttuminen, saako oppilas onnistumisia koulussa ja miten hän pärjää yleensä arjessa huolestuttivat vastaajia. Huoli johti oppilaan tilanteen miettimiseen ja stressiin opettajien mukaan. Surua koettiin, kun opettajan tuli puolustaa erityisen tuen oppilasta toisien oppilaiden toiminnalta tai sanoilta. Surua tunnettiin myös epäonnistuneissa opetusyrityksissä, tai kun jokin mukava suunniteltu toiminta ei onnistunut oppilaiden käytöksen vuoksi.

Riittämättömyyden tunne esiintyi opettajien kokemuksissa toistuvasti. Sitä koettiin etenkin erityisen tuen ja muiden oppilaiden opetuksen toteutuksessa. Yksi opettajista kertoi seuraavaa riittämättömyyden ja kiireen aiheuttamasta tilanteesta "Saatan joskus hermostuessani tehdä liikaa asioita niin sanotusti oppilaan puolesta, sillä yritän kiirehtiä myös muita auttamaan. (V1)". Ärsytyksen kerrottiin esiintyvän silloin, kun opettaja on nähnyt paljon vaivaa opetuksen eteen ja käytännössä se ei toimi tai erityisen tuen oppilas käytöksellään torjuu tämän. Turhautuminen yhdistettiin opettajien kokemuksissa kiireeseen, tuen kuten avustajien tai erityisopettajan puutteeseen tai eriyttämisen ja opetuksen vaikeuteen yksin oppitunnilla. Nämä negatiiviset tunteet näyttäytyivät opettajien toiminnassa kireytenä ja uupumuksena. Etenkin arviointien aikaan ilmaistiin fyysisiä oireita kuten stressiä, väsymystä ja pään särkyä. Oppituntien aikana ohjeita ei jakseta toistaa useaan otteeseen tai oppitunnin aikana opettaja ei koe jaksavansa keskustella tai tehdä mitään pakolliseen opetukseen kuulumatonta asiaa. Luokanopettajat myös mainitsivat opettajan olemuksen stressin ja väsymyksen seurauksena muuttuvan totiseksi.

6.3 Taustatekijät erityisen tuen oppilaan opettajuudessa

Suunnitellun käyttäytymisen teorian mukaan yksilön halukkuuteen olla osana jotain toimintaa voi vaikuttaa myös erilaiset taustatekijät, jotka vaihtelevat toiminnan mukaan (Fishbein & Ajzen, 2010). Tässä kappaleessa käymme läpi tutkimuskysymyksiin mahdollisesti vaikuttaneita taustatekijöitä, sillä ne toistuivat lähes jokaisessa vastauksessa. Taustatekijöinä vastauksista oli huomattavissa erot *koulun resursseissa, luokanopettajan koulutustaustassa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa*. Alla esitellään nämä ilmenneet taustamuuttajat.

Koulun resursseissa luokanopettajat toivat ilmi eroja. Jotkut luokanopettajat kokivat puutteita oppilashuollon ammattilaisissa. Toisilla luokanopettajilla oli koulunkäynninohjaaja tukena luokassa, kun taas toiset olivat luokassa yksin. Näiden lisäksi eroja näkyi erityisopettajien määrässä, toiset kokivat, ettei erityisopettaja ehtinyt olemaan heidän/heidän oppilaiden tukena. Eräs luokanopettaja ilmaisi opettavansa yksilöllistettyä matematiikan oppimäärää, koska koulussa ei ollut tarpeeksi erityisluokanopettajia.

Esimerkiksi matikassa joudun opettamaan samanaikaisesti ”tavallisia” oppilaita, painoalueoppilaita ja yksilöllistettyä matikkaa. Periaatteessahan yksilöllistetyt pitäisi saada erityisluokanopettajan opetusta, mutta meidän koulussamme se ei toteudu. (V1)

Luokanopettajien koulutustaustalla viitataan oman koulutuksen riittämättömyyden kyseenalaistamiseen ja ilmaisuun erityisen tuen oppilaan opettajana. Tuloksissa ilmeni useamman luokanopettajan epäilevän omaa ammattitaitoaan opettaa erityisen tuen oppilasta. Yksi luokanopettajista listasi kokevansa erilaisia riittämättömyyteen liitettäviä tunteita: ”psykkiset tunteet ovat riittämättömyys, taidottomuus, osaamattomuus, ammattitaidottomuus. (V3)”. Osa luokanopettajista oli käynyt valinnaisina opintoina enemmän erityispedagogiikan opintoja, kun taas osa ei ollut käynyt ollenkaan.:

Olen työurani loppupäässä, joten opinnoissa oli vain 2 opintoviikkoa erityisen tuen oppilaisiin liittyen. Olen käynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana ns. ”Pitkän NEPSYn”, joten siitä on ollut hieman apua erityisen tuen lapsen kanssa. (V5)

Erityispedagogiikkaan erikoistuneena ja 30 vuoden työkokemuksella toisinaan silti tuntuu, että oma työnkuvani on kohdannut uudenlaisia haasteita viime vuosina ja uuden oppimista. Tunnen, että minulla luokanopettajana ei ole aina tarpeeksi tietämystä, näiden uusien uudistusten suhteen. Esimerkiksi tukeen liittyvien asiakirjojen laadinta ja täyttö,

ketä konsultoin missäkin asiassa, sekä se, mitkä olisivat parhaat keinot eriyttää/kuntouttaa tuen tarvitsijaa. (V11)

Luokanopettajien tunnetaidoissa oli havaittavissa eroja. Tunnetaitojen ajatellaan tässä olevan osa luokanopettajien koulutustaustaa. Yksi luokanopettajista oli jopa ollut sairauslomalla, sillä keinoja erityisen tuen oppilaan tukemiseen ei löytynyt ja opettaja koki voimattomuutta ja suurta stressiä. Luokanopettajien kuvauksista oli huomattavissa eroja resursseissa luokanopettajan saamaan tukeen. Osa koki olevansa yksin tunnetaakan kanssa. Näiden lisäksi osa mainitsi haastavana omien tunteiden säätelyn kiireessä tai stressissä ”Joskus kiireessä huomaan vähän hermostuvani, jos huomaan, että oppilas ei ilman jatkuvaa tukeani etene. (V1)”. Teksteissä mainittiin väkivaltaisista tilanteista henkisesti irti pääsemisen haasteet.

Tunteet vaihtelevat laidasta laitaan ja välillä oma turhautuminen voi vaikuttaa opettamiseen. Kun kelloa väännetään monta kuukautta putkeen niin kyllä siinä turhautuu yksi jos toinenkin. (V2)

Perusopetuslain (L 628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) mukaisesti opetuksen järjestäjän tulee laatia paikallinen opetussuunnitelma. Luokanopettajien vastauksista oli huomattavissa erilaisia säädöksiä esimerkiksi oppimisen arvioinnin ja tuen käytänteistä ja niiden avaamisesta *paikallisessa opetussuunnitelmassa*. Toiset kokivat oman koulun tuen käytänteet toimiviksi, osa kuvasi niitä tehottomampina. Luokanopettajista osa sanallisti, ettei koulun rehtorilla ollut edes tietoa hänen luokkansa oppilaista tai tuen käytänteistä. Eräs luokanopettaja koki erityisen tuen oppilaan arvioinnin peilaamisen yleiseen opetussuunnitelmaan hankalaksi.

Epäonnistumista koen edelleen arvioinnissa. Toisaalta olen onnistunut ja oppilas osaa omalla tavallaan, mutta toisaalta en vieläkään aina osaa suhteuttaa osaamista yleiseen opetussuunnitelmaan. (V1)

Luokanopettajien kokemukset moniammatillisen yhteistyön sujumisesta erosivat toisistaan. Toiset luokanopettajat kokivat moniammatillisen yhteistyön raskaana ja haastavana, kun taas osa koki koulussaan moniammatillisen yhteistyön ja työskentelyn erityisopettajan kanssa toimivaksi:

Kuten aikaisemminkin tulikin jo mainittua, niin moniammatillinen yhteistyö on koulussamme todella toimivaa. Juurikin opetuksen ja tuen suunnittelussa, asiakirjojen täyttämässä, eriyttämisessä sekä arvioinnissa olen saanut apua muilta opettajilta, etenkin koulun erityisopettajalta. (V12)

Asiakirjojen täyttäminen oli usean luokanopettajan mielestä työlästä tai haastavaa, ja he kokivat jäävänsä asiakirjojen kanssa yksin. Yksi luokanopettaja kuitenkin mainitsi käytänteestä laatia asiakirjat erityisopettajan kanssa yhdessä ”Asiakirjoista ei ole tullut mitään sanomista, ja ne on toki erityisopettajan kanssa yhdessä laadittuja. (V1)”.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella Ajzenin (1985) suunnitellun käyttäytymisen teorian valossa luokanopettajien halukkuuteen opettaa inklusiivisessa luokassa liittyviä osatekijöitä mukaillen Gilorin ja Katzin (2021) tutkimusta. Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien inklusioasenteiden taustalla vaikuttavia Ajzenin (1985) teorian mukaisia käyttäytymisuskomuksia, sekä luokanopettajien minäpystyvyyden kokemuksia Banduran (1977) minäpystyvyysteorian neljän lähteen mukaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat osallistuneilla luokanopettajilla asenteiden inklusiota kohtaan muodostuvan positiivisten ja negatiivisten käyttäytymisuskomusten kautta. Positiivisia käyttäytymisuskomuksia oli havaittavissa muutaman luokanopettajan kokemuksissa, jotka uskoivat erityisen tuen oppilaan opiskelun yleisopetuksen luokassa tarjoavan oppilaalle yhteenkuuluvuuden tunnetta ja onnistumisen kokemuksia. Negatiivisten käyttäytymisuskomusten valossa osa luokanopettajista koki erityisen tuen oppilaan olevan yleisopetuksessa haitta muille. Lisäksi osa kuvasi negatiivisina ennakko-oletuksina eli käyttäytymisuskomuksina negatiivisia oletuksia ja negatiivista suhtautumista erityisen tuen oppilasta ja muuta opetushenkilöstöä kohtaan. Näiden lisäksi jotkut luokanopettajista kokivat kyvyttömyyttä tukea erityisen tuen oppilaan oppimista yleisopetuksessa. Tutkimuksen tulosten avulla voimme tarkastella inklusioon asennoitumiseen liittyviä tekijöitä ja pyrkiä ymmärtämään prosessia negatiivisten ja positiivisten asenteiden muodostumisen taustalla.

Lisäksi tutkimustulokset osoittivat luokanopettajien kuvaavan minäpystyvyyttään erityisen tuen oppilaan opettajana vahvistavina ja heikentävinä ulottuvuuksina. Minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä ulottuvuuksia luokanopettajat kuvasivat Banduran (1977) neljän minäpystyvyytlähteen kautta. Minäpystyvyyttä vahvistavia ulottuvuuksia on tulosten mukaan seuraavat seikat. Osa luokanopettajista koki työn erityisen tuen

oppilaan opettajana omaa ammattitaitoaan kehittävänä. Vanhempien, oppilaan ja kollegoiden palautteet antoivat voimia jaksaa työssä. Vertailun koettiin antavan ideoita omaan opetukseen ja vertailun kautta koettiin myötätuntoa sekä tyytyväisyyttä omaan asemaan opettajana. Affektiivinen tila näyttäytyi ilon ja onnen tunteita, joiden koettiin antavan vireyttä työskentelyyn. Heikentäviä ulottuvuuksia luokanopettajat kuvasivat siten, että erityisen tuen oppilaan opettaminen on haastavaa ja uuvuttavaa, sekä oppilaan käytös on haastavaa. Vanhempien viestit ja yhteydenotot koettiin vaativiksi ja stressaavaksi, minkä kuvattiin lisäävän osaamattomuuden tunnetta. Tuen puute työyhteisössä lisäsi epätietoisuutta omasta asemasta. Vertailun kautta oma luokka koettiin haasteellisemmaksi ja työmäärä suuremmaksi. Lisäksi opettajat kokivat negatiivisia tunteita, jotka ilmensivät stressiä ja riittämättömyyden tunnetta.

Inklusion on aiemminkin havaittu olevan laaja, yhteiskunnallista ilmiötä kuvaava termi, joka voidaan ymmärtää eri tavoin (ks. esim. Ainscow ym., 2006; Haug, 2017). Tutkimuksessa erityisen tuen luokanopettajien kuvaukset edustivat heidän kokemuksiaan, eivätkä objektiivista totuutta. Toiset kokivat inklusiivisen luokan seurauksena erityisen tuen oppilaiden kokevan yhteenkuuluvuuden tunteita ja toiset näkivät erityisen tuen oppilaan onnistumisen kokemukset. Yhteenkuuluvuuden tunne on mainittu aiemmissa inklusiota koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Shore ym., 2011). Aiempi tutkimus osoitti yhteenkuuluvuuden tunteen ja ainutlaatuisuuden arvostuksen kahdeksi inklusion tarpeeksi (Shore ym., 2011). Tässä tutkimuksessa osa luokanopettajista näki inklusiossa merkittävänä lisäksi erityisen tuen oppilaalle onnistumisen kokemusten luomisen. Tuloksien mukaan nämä luokanopettajat kokivat, että erityisen tuen oppilaan on mahdollista kokea onnistumisia yleisopetuksen luokassa. Näiden positiivisten käyttäytymisuskomusten valossa inklusioasenteet näyttäytyivät positiivisina.

Negatiivisia asenteita tarkasteltiin tutkimuksessa negatiivisten käyttäytymisuskomusten kautta ja niistä oli havaittavissa neljä teemaa: negatiiviset oletukset, negatiivinen suhtautuminen, haitta muille ja kyvyttömyys. Tutkimusten tulosten valossa luokanopettajat, jotka kokivat

negatiivisia oletuksia, sanallistivat niiden rajoittavan heidän työn toteuttamisen mahdollisuuksia. Näin ollen heillä oli jo ennakkoon muodostunut ajatus esimerkiksi toiminnallisten oppituntien epäonnistumisesta. Näiden lisäksi negatiiviset oletukset liittyivät myös erityisen tuen oppilaaseen. Luokanopettajat kokivat oppilaiden piirteet, kuten neuroepätyypillisyyden kouluarkea haittaavaksi. Tässä tutkimuksessa luokanopettajista useampi mainitsi oppilaan diagnoosin, vaikkei sitä kyselylomakkeessamme kysytty (ks. liite 2). Toisaalta he saattoivat tuoda diagnoosia ilmi lisätäkseen tutkijoiden ymmärrystä erityisen tuen oppilaasta. Tähän liittyen tutkijat ovatkin olleet huolissaan Suomen koulujärjestelmässä erityisen tuen lasten kokemasta toiseuden ja erilaisuuden kokemuksista, jotka pohjautuvat erityisyyteen liittyvään luokitteluun (Silvennoinen ym., 2018).

Luokanopettajilla havaittiin olevan myös negatiivista suhtautumista inklusiivisessa luokassa työskentelyyn liittyviä ammattilaisia ja oppilaita kohtaan. Osa luokanopettajista koki jatkuvasti olevansa varpaillaan ja odottavansa jotain pahaa tapahtuvan. Heidän ajatuksissaan tuntui inklusiivisessa luokassa opettamisen seurausten olevan usein negatiivisia tapahtumia. Negatiivisina käyttäytymisuskomuksina mainittiin myös erityisen tuen oppilaan läsnäolon haittaavan muita oppilaita. Tämä on ristiriidassa inklusion kaikille yhteisen koulun ajatuksen kanssa (UNESCO, 1994). Jos luokanopettaja kokee erityisen tuen oppilaan haitaksi muille, voi tästä lähtöoletuksesta olla hankala luoda inklusiivista toimintakulttuuria (Kozibroda ym., 2020). Kozibroda ym. (2020) määrittävät inklusiivisen toimintakulttuurin turvallisenä ympäristönä, joka ylläpitää inklusiivisia arvoja. Tähän kulttuuriin tulisi sisältyä ajatus jokaisesta oppilaasta ennen kaikkea yleisopetuksen oppilaana (Allen & Barnett, 2020). Toisaalta tällaisen toimintakulttuurin luominen voidaan nähdä enemmänkin koulun johdon tehtävänä (Allen & Barnett, 2020).

Luokanopettajien havaittiin kokevan kyvyttömyyttä erityisen tuen oppilaan opettajana. Luokanopettajat suhtautuivat jo ennakkoon, ettei erityisen tuen oppilasta voida tukea ja ohjata aikuisten toimesta esimerkiksi kavereiden

löytämisessä. Tutkimusten mukaan opettajien tulisi kuitenkin toiminnallaan edistää erityisoppilaiden osallisuutta (ks. Mudhar ym., 2023). Se, että erityisen tuen oppilas kokee yksinäisyyttä välitunnilla, voidaan nähdä liittyvän jo koulun toimintakulttuuriin sisältyväksi tekijäksi. Koulujen tulisi kehittää inklusiivista toimintakulttuuria, jossa jokainen oppilas kokee yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja erilaisuuden arvostamista (Ainscow ym., 2006). Inklusiivisessa toimintakulttuurissa, jossa tuen käytänteet ovat selkeät ja yhteistyö toimii, voisi mahdollisesti luokanopettajakin tuntea osaavansa tukea erityisen tuen oppilaita.

Tutkimuksen tulosten pohjalta vahvistui näkökulma, että opettajien minäpystyvyys on moniulotteinen käsite, joka sisältää useita eri ulottuvuuksia. Tämän tutkimuksen opettajien minäpystyvyyden tuloksia tarkastellessa, erityisen tuen oppilaan luokanopettajat kuvasivat minäpystyvyytensä kokemuksia juuri Mudharin ja muiden (2023) sekä Yadan ja muiden (2019) esittämien kykyjen kautta. Tuloksemme kertovat, että minäpystyvyyttä edistäviä ulottuvuuksia olivat kokemusten hallinta, joka muodostui opettajien kokemuksista: *työssä kohdatut tilanteet koetaan sopivan haastavina ja erityisen tuen oppilaan sosiaalisten- ja oppimistaitojen koetaan kehittyvän*. Nämä tulokset ovat yhdistettävissä Yadan ja muiden (2019) tutkimuksessa esitettyyn käsitteeseen oppilaslähtöiset tekijät, jolloin luokanopettajat kokevat kyvykkyyttä peilaten oppilaidensa oppimista.

Toinen minäpystyvyyttä edistävä ulottuvuus oli sosiaalisen ympäristön palaute, joka muodostui opettajien kokemuksista: *vanhempien vuorovaikutus ja kehut parantavat työn laatua, oppilaiden kehut kasvattavat jaksamista ja työyhteisöltä saatu palaute kasvattaa osaamisen tunnetta*. Klassen ja muut (2010) ovat tutkimuksessaan havainneet opettajien työtyytyväisyyttä lisääviä tekijöitä esiintyvän Banduran (1977) neljässä minäpystyvyyden lähteessä. Näitä tekijöitä ovat heidän mukaansa esimerkiksi verbaalinen tuki ja palaute työyhteisön jäseniltä, oppilailta ja vanhemmilta (Klassen ym., 2010). Tuloksemme ovat yhtenäisiä aiemman tutkimuksen kanssa, sillä opettajat kuvasivat eniten työn laatuun, sitoutumiseen ja työssä jaksamiseen vaikuttavan muilta saatu tuki. Etenkin vanhempien tuki esiintyi opettajien kuvauksissa merkittävänä. Tämä

tulos mukailee Yadan ja muiden (2019) tutkimuksessa esitettyä opettajalähtöistä tekijää minäpystyvyydessä. Opettajalähtöisiä tekijöitä minäpystyvyydessä ovat työhön sitoutuminen ja työtyytyväisyys (Yada ym. 2019). Lisäksi Granzieran ja Peresan (2019) tutkimuksessa hyvää työtyytyväisyyttä kerrottiin edistävän usko kykenevänsä selviytymään työtehtävistä. Tutkimuksessamme opettajat kuvasivat kokevansa, että vanhemmilta ja kollegoilta saatu positiivinen palaute ja tuki lisäsivät uskoa itseensä. Lisäksi Klassen ja muut (2010) mainitsevat, että verbaalisella palautteella voi olla suurempi merkitys aloittelevalle opettajalle kuin kokeneelle. Myös tämä aiempi tutkimustulos toteutui tutkimuksessamme.

Kolmas minäpystyvyyttä edistävä ulottuvuus, vertailu, muodostui opettajien kokemuksista: *vertaisilta katsotaan mallia ja saadaan ideoita, oppiminen vertaisilta, ymmärrys toisen tilanteesta ja tuki muilta opettajilta*. Klassen ja muut (2010) tutkimuksessaan esittävät, että kollegoiden seuraaminen ja heidän onnistumisensa huomaaminen motivoi opettajia heidän omissa tavoitteissaan ja suorituksissaan. Tutkimuksemme tulokset olivat yhtenäisiä edellä esitetyn tuloksen kanssa, sillä opettajat kuvasivat omaksuvansa kollegoiden energiaa itseensä, saavansa uusia ideoita toisilta ja oppivansa toisen opettajien toteutuksista.

Viimeinen minäpystyvyyttä edistävä ulottuvuus affektiivinen tila, muodostui opettajien kokemuksista: positiivisten tunteiden koetaan antavan voimia työssä ja positiivisten tunteiden koetaan vahvistavan osaamista ja kyvykkyyttä. Aiempien tutkimuksien mukaan vahvaa minäpystyvyyttä kokevat opettajat tuntevat saavuttavansa halutun suoritustason työssään (Granziera & Perera 2019; Klassen ym., 2010). Granzieran ja Peresan (2019) mukaan tulos on yhteydessä työtyytyväisyyteen ja työhön sitoutumiseen, joihin vaikuttaa opettajan affektiiviset ominaisuudet.

Minäpystyvyyttä heikentävät ulottuvuudet koostuivat vastakkaisista ulottuvuuksista minäpystyvyyttä edistäville ulottuvuuksille. Heikentävät ulottuvuudet koskivat samoja kokemuksia erityisen tuen oppilaan opettajana toimimisesta, mutta sisälsivät negatiivisia eli heikentäviä tekijöitä. Näistä ensimmäinen ulottuvuus oli heikentävä kokemusten hallinta, ja se muodostui

opettajien kokemuksista: *erityisen tuen oppilaan käytös koetaan haastavana, työ koetaan haastavaksi ja uuvuttavaksi*. Tuloksemme on yhteneväinen Mudharin ja muiden (2023) tutkimuksen kanssa, jossa opettajat kuvasivat minäpystyvyytensä kärsivän erityisen tuen oppilaan viedessä opetusaikaa ja olemalla tottelematon opettajaa kohtaan. Klassen ja muut (2010) esittävät tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia, että tottelemattomuus eli haastavaksi koettu käytös, konfliktit ja autonomian puute vähentävän opettajien minäpystyvyyttä.

Toinen heikentävä ulottuvuus, sosiaalisen ympäristön kielteinen palaute kuvaa opettajien kokemuksia: *vanhempien viestintä koetaan stressaavana, vanhempien palaute lisää osaamattomuuden tunnetta ja palautteen ja tuen puute työyhteisössä lisää epätietoisuutta*. Myös Klassen ja muut (2010) toteavat työtyytymättömyyteen ja alhaisen minäpystyvyyteen vaikuttavan huonot työolosuhteet. Kuten tämän tutkimuksen tuloksissa, myös Klassen ja muut (2010) mainitsevat heikentäviksi tekijöiksi vaatimukset hallinnolta ja kollegoilta sekä oppilailta ja vanhemmilta. Lisäksi roolien epäselvyys työyhteisössä koettiin negatiiviseksi tekijäksi (Klassen ym., 2010).

Tuloksiamme kolmas ulottuvuus, negatiivinen vertailu, kuvaa opettajien kokemuksia: *vertailun kautta oma luokka koetaan vaikeaksi, oma työmäärä koetaan suuremmaksi ja opettajat kokevat, että omien oppilaiden kanssa ei pystytä toimimaan*. Tätä tutkimuksen tulosta voi tarkastella Yadan ja muiden (2019) tutkimuksen kanssa, jossa opettajien minäpystyvyyden taso heijastaa heidän oletuksiaan erityisen tuen oppilasta kohtaan. Heidän tutkimuksessaan opettajan minäpystyvyyden taso ennusti, nähdäänkö tuen tarpeen oppilaan aiheuttavan suuria haasteita opetuksen ja luokan yhteydessä. Lisäksi opettajan minäpystyvyyden tason mukaan oli pääteltävissä, näkevätkö he tuen tarpeisten oppilaiden paikan olevan muualla, kuin yleisopetuksen luokassa (Yada ym. 2019). Tuloksistamme voi päätellä, että tutkimuksessamme opettajat kokivat erityisen tuen oppilaiden käytöksen haittatekijäksi luokassa.

Viimeinen ulottuvuus, haitallinen affektiivinen tila, kuvaa opettajien kokemuksia: *negatiiviseksi mielletyt tunteet koetaan ilmentävään stressiä ja riittämättömyyttä*. Riittämättömyyden tunne ilmeni tämän tutkimuksen

opettajien mukaan useimmiten kiireen ja opetuksen yhteydessä. Ajan vähyys oppitunneilla aiheutti stressiä ja kokemusta, ettei jokaisen oppilaan tarpeeseen ehditty vastaamaan. Pajun ja muiden (2018) tutkimuksen mukaan opettajat, joiden luokassa on erityisen tuen oppilas, opettajat kokevat opetusta kohtaan epätietoa, ahdistusta ja turhautumista. Tutkimuksessamme stressiä ja epävarmuutta aiheutti myös arvioinnit ja tuen portaisiin liittyvät käytänteet, kuten asiakirjojen laatiminen ja seuranta. Myös Mudhar ja muut (2023) toteavat, että opettajat kokevat epävarmuutta ja ahdistusta etenkin inklusiivisten käytänteiden osalta.

Tuloksissa esiteltiin myös erityisen tuen oppilaan opettajuuteen liittyviä taustatekijöitä, jotka toistuivat kuvauksissa. Luokanopettajien kuvauksista oli huomattavissa erilaiset lähtökohdat erityisen tuen oppilaan opettajuuteen. Tulosten mukaan koulun resurssit erosivat toisistaan – toiset kokivat olevansa yksin haasteiden kanssa, kun toisilla oli rehtorin, kollegoiden ja moniammatillisen työryhmän tuki. Resurssit ovat aiemmissa tutkimuksissa nähty vaikuttavan opettajien negatiivisiin käsityksiin inklusiosta (Kozibroda ym., 2020). Resurssien on havaittu vaihtelevan alueittain (Vainikainen ym., 2015). Luokanopettajat kertoivat omasta koulutustaustastaan, jossa oli paljon eroja. Keskeisin viesti oli kuitenkin se, ettei luokanopettajaopinnot valmistaneet erityisen tuen oppilaan opettajana toimimiseen, joka on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Paju ym., 2016; van Doodewaard, 2021; Takala ym., 2023). Osa luokanopettajista oli käynyt valinnaisina opintoina erityispedagogiikan oppisisältöjä, jolloin työnkuva oli heille hieman tutumpaa. Koulutuksen järjestäjällä on vastuu paikallisen opetussuunnitelman luomisesta (L 628/1998). Tulokset osoittavat erilaisia käytänteitä paikallisissa opetussuunnitelmissa koulunkäynnin ja oppimisen tukeen liittyen.

Aiempi Takalan ym. (2023) tutkimus toi ilmi näkemyksen, ettei luokanopettajakoulutuksella olisi lähes minkäänlaista kosketuspintaa erityispedagogiikkaan tai inklusioon (Takala ym., 2023). Tämän tutkimuksen tulokset antavat hieman viitteitä samasta ilmiöstä. Tulokset antavat kuvaa siitä, että moni luokanopettaja kokee riittämättömyyttä erityisen tuen oppilaan

opettajana. Koulutuksen puute mahdollisesti heijastuu sekä luokanopettajien asenteisiin, että minäpystyvyyteen. Toisaalta osa luokanopettajista oli opiskellut useita vuosia sitten, jonka vuoksi luokanopettajakoulutuksen sisällön tarkastelu ei ole välttämättä relevanttia heidän kohdallaan. Toivomme kentälle lisäkoulutusta, jotta opettajat saisivat välineitä työhönsä erityisen tuen oppilaiden luokanopettajina. Tutkimuksen myötä painotamme luokanopettajakoulutuksen merkitystä minäpystyvyyden ja asenteiden inkluusiota kohtaan muodostumisessa. Luokanopettajakoulutusta on jo kehitetty ja sen kehitys on jatkuvaa, jonka toivomme näkyvän tulevien luokanopettajien minäpystyvyydessä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajakoulutuksen kehittämisessä asenteiden muodostumisen ja minäpystyvyyden rakentumisen reflektointiin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessamme käytimme kahta eri teoriaa muodostaessamme tutkimusasetelmaa inkluusion ja minäpystyvyyden ilmiöistä. Analysoidessamme kahta tutkimuskysymystä käytimme osittain teoriaohjaavan sisällönanalyysin mallia pohjana analyysille ja tulosten muodostamiselle. Teoriaohjaavan sisällönanalyysi antoi tukea objektiivisuudelle tutkijoina. Tällä tarkoitamme sitä, että tulkintojamme aineistosta ohjasi osittain aiemman tutkimuksen avulla muodostetut raamit. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että tarkasteltaessa laadullisen tutkimuksen objektiivisuutta ja onnistuneisuutta, on huomioitava havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Kuitenkin jo tutkimusasetelmaa muodostaessa, on tutkija keskeinen osa sen laatimista ja myös tutkimustulosten tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä tarkastellessa Eskola ja Suoranta (1996) pohtivat tutkimuksen uskottavuutta siten, että vastaavatko tutkijan tekemät käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä. Omaa tutkimuksemme uskottavuutta tarkastellessa pohdimme, vastaako tekemämme ratkaisut ja päätökset tässä tutkimuksessa edellä esitettyä kriteeriä. Pyrimme

vertaamaan tutkimustuloksiamme ja tulkintojamme suoraan opettajien vastauksissa ilmaisemiin kuvauksiin ja kokemuksiin. Tällä halusimme varmistaa, että ne teemat ja käsitteet, joita nostimme esiin, olivat samoja, joita luokanopettajat itsekin kokivat tärkeiksi ja merkityksellisiksi inklusiivisen opetuksen ja minäpystyvyyden yhteydessä.

Tätä tutkimusta tehdessä tiedostimme kytköksemme opettajuuteen ja kasvatustieteellisiin ilmiöihin. Pyrimme lähestymään valitsemaamme tutkimusaihetta ja sen ilmiötä mahdollisimman neutraalisti, sulkien omat ennakko-oletukset. Lähestyimme tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä monipuolisista näkökulmista, säilyttääksemme objektiivisen otteen. Tutkimusta koskevissa päätöksissä, kuten analyysirungon muodostamisessa ja analyysin suorittamisessa pyrimme säilyttämään neutraalin lähestymistavan. Luotimme muodostamaamme suunnitelmaan ja analyysirunkoon, joka toteutettiin käyttämällä aiempia teorioita. Näin aineistosta poimimamme ilmaukset sisälsivät jonkin sovitun merkityksen. Tämän lisäksi aineistoa oli tässä tutkimuksessa analysoimassa ja tuloksia muodostamassa kaksi henkilöä, jonka katsomme lisäävän luotettavuutta ja virheellisten tulkintojen minimointia. Tutkijatrinitagulaatio auttoi hahmottamaan prosessin aikana ilmenneitä puutteita sisällössä. Tutkimuksen objektiivisuudesta puhuttaessa Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa tulee havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus käsittää toisistaan erillisinä merkityksinä. Puolueettomuutta tulee pohtia tutkimusta tehdessä siten, että pyrkiikö tutkija ymmärtämään tiedonantajien todellista informaatiota, vai käsitteleekö tutkija annettua tietoa oma kehyksensä läpi (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen aineiston keräsimme sähköisellä kyselyllä. Tutkimuksemme edustaessa laadullista tutkimusta, kysely mukaili haastattelua. Kysymykset olivat avoimia, ja osallistujilla oli tilaa tuottaa omin sanoin haluamansa pituisia kertomuksia. Kyselyn rungon olisi voinut toteuttaa sellaisenaan myös kasvokkain käytävässä haastattelutilanteessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät haastattelun ja kyselyn omaavan saman kaltaisia piirteitä, mutta ne eivät silti ole täysin sama asia. Heidän mukaansa esimerkiksi haastattelussa etuna on joustavuus, mahdollisuus

korjata väärinymmärryksiä sekä selventää ilmauksia. Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat teoksessaan esiin sähköpostihaastattelun mahdollisuuden, jolloin viestin vaihtoa ja tarkentavia kysymyksiä voi esittää varsinaisten haastattelukysymysten jälkeenkin. Kyselymme muistuttaa siinä mielessä Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemää lomakehaastattelua, että kysymyksemme tähtäsi selvittämään vain tutkimusaiheemme kannalta oleellisia seikkoja ja jokainen kysymyksemme pohjautui muodostettuun viitekehykseen.

Kun pohditaan edellä kirjoitettua aineistonkeruun luotettavuuden tekijöitä ja siihen liittyviä valintoja tässä tutkimuksessa, koemme onnistuneemme muodostamaan sellaisen aineiston, joka vastasi tutkimuskysymyksiimme. Pohdimme myös aineistonkeruuta tutkimusaiheemme herkkyyden näkökulmasta ja siten, että se olisi eettisesti mahdollisimman vähän harmia aiheuttava osallistujille. Tutkimuskysymysten käsitellessä osallistujien henkilökohtaisia kokemuksia ja vaikeitakin seikkoja heidän kokemusmaailmastaan, halusimme tarjota osallistujille mahdollisimman turvallisen tilan. Osallistuja pystyi vastaamaan kyselyyn valitsemassaan ympäristössä, ilman tutkijan läsnäoloa. Osallistuja pystyi myös varmistumaan, että hänen henkilöllisyyttään tai osallistumistaan ei pystytä mitenkään paikantamaan. Pohdimme tutkimuksen alussa myös sähköpostihaastattelun mahdollisuutta. Tämä olisi kuitenkin kumonnut näkemyksemme osallistujan anonymiteetistä ja tutkimukseen osallistumisen helppoudesta. Tämä olisi voinut myös karsia osallistujia.

Aineistonkeruu ajankohtamme oli tammikuu. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat olleet ennen tutkimukseen osallistumista useamman viikon lomalla, joten on pohdittava, onko tällä ollut vaikutusta vastauksiin. Tutkimusaiheemme käsittelee opettajan hyvinvointia ja uskoa itseensä työssään, sekä asenteita kouluissa esiintyvään aatteeseen ja sen käytänteisiin. Pohdimme, olisiko opettajien kokemukset mahdollisesti poikenneet tästä aineistosta, jos se olisi kerätty esimerkiksi loppu keväästä. Taustatienoina tutkimuksessamme keräsimme lisäksi opettajien työkokemusvuodet ja maakunnan, jossa he työskentelivät. Halusimme kysyä etenkin näitä kahta taustatietoa tutkimuksen

luotettavuuden ja tutkimustulosten siirrettävyyden vuoksi. Opettajien työkokemusvuodet vaihtelivat vasta aloittaneista jo pitkän työuran tehneisiin. Nämä tiedot näyttäytyivät myös opettajien kokemuksissa ja kuvauksissa. Opettajien ilmoittamat maakunnat jakaantuivat ympäri Suomea. Toisaalta tämä taustatieto ei näyttäytynyt niin merkittävästi opettajien kuvauksissa ja tuloksissa kuin esimerkiksi työkokemus. Alueellinen eroavaisuus näyttäytyi kuitenkin tuloksissa resurssien näkökulmasta. Tutkimustulokset ovat siirrettävissä Suomessa, mutta ei valtakunnallisesti. Tähän vaikuttaa tutkimusasetelmamme, joka perustui vahvasti Suomen koulutusjärjestelmään ja sen asetuksiin, kuten kolmiportaiseen tukeen ja opetussuunnitelmaan.

Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta eri yhteneväistä teoriaa, jotka myös sitoutuivat tutkimusprosessin edetessä yhteen. Keskeisten käsitteiden ollessa inklusio ja minäpystyvyys, otimme hyvin laajasti ja eri näkökulmista huomioon näistä kahdesta ilmiöstä jo aiemmin tiedetty ja tutkittu.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimus osoittaa luokanopettajien inklusiokäsitysten tutkimisen merkittäväksi, kehittämistarpeiden havaitsemiseksi. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut yleistettävyys vaan yksilöiden asenteiden ja minäpystyvyyden rakentumisen tarkastelu. Tutkimus kuvasi niin positiivisten kuin negatiivisten asenteiden rakentumista uskomusten avulla. Ajzenin (1985) suunnitellun käyttäytymisen teorian soveltamisesta inklusioasenteiden tutkimiseen Suomessa olisi mielekästä saada myös määrällistä tutkimusta, jotta sitä voitaisiin yleistää laajemmin. Määrällisen tutkimuksen avulla voitaisiin tutkia, miten vahvasti käyttäytymisuskomukset vaikuttavat asenteisiin ja sitä kautta luokanopettajan halukkuuteen opettaa inklusiivisessa luokassa, jota tämä laadullinen tutkimus ei pyrkinyt osoittamaan. Lisäksi määrällinen tutkimus mahdollistaisi myös asenteiden ja minäpystyvyyden välisen suhteen voimakkuuden tarkastelun. Tällainen tutkimus antaisi myös määrällistä

tutkimustulosta luokanopettajakoulutuksen kehittämistä ja inklusiivisen toimintakulttuurin luomista varten.

Tässä tutkimuksessa keskityimme kuvaamaan vain erityisen tuen oppilaiden luokanopettajien kokemuksia. Luokanopettajien asenteita inklusiota kohtaan ja minäpystyvyyttä olisi myös mielekästä tutkia vertailemalla erityisen tuen oppilaan luokanopettajien ja vain tehostettua ja yleistä tukea tarvitsevien luokanopettajien näkökulmia. Näin ollen voitaisiin selvittää eroja esimerkiksi minäpystyvyyden kokemuksissa ja pohtia niitä suhteessa toisiinsa. Tärkeänä näkisimme myös luokanopettajakoulutukseen kohdistuvat tutkimukset, joissa selvitettäisiin koulutuksen sisällön kykyä vastata käytännön luokanopettajuuteen. Luokanopettajaksi opiskelevia ei tietystikään voida valmistaa absoluuttisesti kaikkeen, mitä työ tuo heidän eteensä – tärkeää olisi kuitenkin tarjota työkaluja tilanteiden ratkaisemiseen. Kuten jo johdanto luvussa todettu, yhteiskunnallinen keskustelu opetuksesta ja opettajan työstä on käsitellyt muuttuvia käytänteitä ja ohjeistuksia. Nämä puolestaan ovat lisänneet opettajaryhmissä epätietoisuutta, uupumusta ja riittämättömyyttä. Tutkimuksellamme halusimme antaa ääneen kyseiselle ryhmälle. Tuloksemme tuo esiin epäkohtia, jotka ovat suoraan luokanopettajien kokemuksista muodostettuja. Näitä kokemuksia ja kuvauksia olisi merkittävää tarkastella opettajakoulutuksen näkökulmasta. Tutkimuksemme käsitteli minäpystyvyyttä yksilötasolla. Mielekästä olisi tulevaisuudessa tutkia sitä, miten opettajien minäpystyvyyttä voisi tukea ja vahvistaa kokonaisvaltaisesti kouluissa.

LÄHTEET

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ajzen, I. (1985). From intention to action: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (toim.). *Action control: From cognition to behavior* s. 11–39.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), s. 179-211. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Allen, L. & Barnett, L. (2020). Leveling the Playing Field: Increasing General Educator’s Special Education Knowledge. *SRATE Journal* 29(2).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Brix, K. (2022). Understanding Inclusion. *BioScience* 72(3), s. 267-275. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1093/biosci/biab143>
- Chung, B. G., Ehrhart, K. H., Shore, L. M., Randel, A. E., Dean, M. A. & Kedharnath, U. (2019). Work group inclusion: Test of a scale and model. *Group & Organization Management*, 45(1), s. 75–102. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1059601119839858>
- Dawson, N. E. A., Parker, S. L., & Okimoto, T. G. (2023). Profiles of diversity and inclusion motivation: Toward an employee-centered understanding of why employees put effort into inclusion and exclusion. *Human Resource Management*, 63(3), s. 45-66. <https://doi.org/10.1002/hrm.22186>
- Eklund, G., Sundqvist, S., Lindell, M. & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers’ experiences of their role and competences by

implementing the three-tiered support. *European Journal Of Special Needs Education* 36(5), s. 729-742.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>

- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), s. 215–225.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto.
- Eskonen, H. (15.5.2018). Säästöt ovat uuvuttaneet opettajat ja työn ilo on kadonnut, kertoo tuore kysely: töitä tehdään molempina päivinä viikonloppunakin – keskustele. Yleisradio Oy. <https://yle.fi/a/3-10203530>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research* 43(3), s. 235-245.
- <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Gilor, O. & Katz, M. (2021). Pre-service Teachers' Willingness to Engage in Inclusive Teaching: An Explanatory Model. *Journal of International Special Needs Education*, 25(4), s. 466-481. <https://doi.org/10.9782/17-00011>
- Granziera, H. & Perera, H.N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, s. 75–84. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Graneheim, U.H. & B. Lundman. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, s. 105-112.
- <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), s. 8–23.

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), s. 206-217. DOI: <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), s. 36-48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Herzig Johnson, S. (2023). The Role of Teacher Self-Efficacy in the Implementation of Inclusive Practices. *Journal of School Leadership*, 33(5), s. 516-534. <https://doi.org/10.1177/10526846231174147>
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and instruction* 58, s. 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), s. 140-150. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), s. 333-349. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Kiviranta, V. (13.1.2023). Opetusalan asiantuntija kritisoi suomalaista koulutusajattelua omahyväisyydestä ja listaa viisi asiaa joilla nykytilanteesta päästään. Yleisradio Oy. <https://yle.fi/a/74-20012749>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of educational psychology*, 102(3), s. 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

- Kozibroda, L. V., Kruhlyk, O. P., Zhuravlova, L. S., Chupakhina, S. V., & Verzhihovska, O. M. (2020). Practice and Innovations of Inclusive Education at School. *International Journal of Higher Education*, 9(7), s. 176-186. Sciedu Press. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p176>
- Kuorelahti, M., & Vehkakoski, T. (2009). *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? : Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana*. Snellman-instituutti.
- Lakkala, S., Galkiene, A., Navaitiene, J., Cierpialowska, T., Tomecek, S. & Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways – An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13(5), s. 1-20. <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Lakkala, S., tiedekunta, K., & Education, F. o. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopisto.
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J., & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & Aika*, 11(4), s. 4–21.
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OK_M_2022_6.pdf
- Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010 (2011), Annettu Naantalissa 24 päivänä kesäkuuta 2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Perusopetuslaki 628/1998 (1999), Annettu 21 päivänä elokuuta 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- MALE, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for learning*, 26(4), 182-186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x>

- McGuire, S. N., Meadan, H., & Folkerts, R. (2023). Classroom and Behavior Management Training Needs and Perceptions: A Systematic Review of the Literature. *Child & Youth Care Forum* 53, s. 117–139.
<https://doi.org/10.1007/s10566-023-09750-z>.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), s.100–114.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Molyneux, T. M. (2021). Preparing Teachers for Emotional Labour: The Missing Piece in Teacher Education. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), s. 39–56.
<https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6333>
- Mudhar, G., Ertesvåg, S. K., & Pakarinen, E. (2023). Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration. *European journal of special needs education*, ahead-of-print, s. 1-17.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2233297>
- Opettajien Ammattijärjestö. (28.11.2022). *Usein kysytyt kysymykset perusopetuksen oppimisen tuesta*. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyon/opettajana-perusopetuksessa/oppimisen-tuki-perusopetuksessa/#voiko-luokanopettaja-aineenopettaja-tai-laaja-alainen-erityisopettaja-opettaa-yksilollistettya-oppiainetta>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu ja viitattu 10.2.2024).
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja opiskeluhuolto*. Haettu 20.12.2023 osoitteesta
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-opiskeluhuolto>.

- Opetusministeriö. (1970). *Erytisopetuksen suunnittelutoimikunnan I osamietintö A* 16. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Opetusministeriö. (1971). *Erytisopetuksen suunnittelutoimikunnan II osamietintö A* 26. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- 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), s. 11-22.
<http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), s. 801–815. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erytisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksesta Jahnukainen, M., Kontu, E., Thumeberg, H. & M-P. Vainikainen (toim.). *Erytisopetuksen tila*. 2 painos. Helsinki: Opetushallitus, s. 25–34.
- 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), s. 51–68.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schwab, S., Lindner, K., & Savolainen, H. (2022). Investigating teachers' dyadic self-efficacy and its correlations to students' perceptions of teacher efficacy and student well-being. *Educational psychology* (Dorchester-on-Thames), 42(7), s. 820-837. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2094342>
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K. & Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. *Journal of Management*, 37(4), s. 1262-1289. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0149206310385943>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018). Koulutususkoyhteiskunnallisena ilmiönä. julkaisussa Silvennoinen, H., Kalalahti M. &

J.Varjo (toim.). *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko*. Kasvatussosiologian vuosikirja 2. Kasvatusalan tutkimuksia Nro 79. Suomen kasvatustieteellinen seura.

<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/41037ace-199c-477a-a0aa-789e36a3ab35/content>

Soininen, M., & Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. (1995). *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku. Turun yliopisto.

Takala, M., Pihlaja, P. & Viljamaa, E. (2023). 'Yes it's good, but ...' – Student teachers' inclusion narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), s. 1056–1068. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>

Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2020). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools - Teacher's Views. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(3) , s. 313-332 .

<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>

Tolpo, A. (3.4.2018). Kokenut opettaja väsyi koulun levottomuuteen: "Vaikeinta on, kun en saa apua erityistä tukea tarvitsevalle lapselle". Yleisradio Oy.

<https://yle.fi/a/3-10127950>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta, kustantaja, Keiski, R. L., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., . . . Aittasalo, M. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

UNESCO. (7.-10.6.1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. YK. Salamanca, Espanja.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015).

Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research* 72, s. 137-148.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>

- van Doodewaard, C. (2021). "They May Be a Level One Student, But I Love Them All": Preservice Teachers Negotiating Inclusion and Diversity in Their Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), s. 547-555. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0042>
- Varantola, K. 2013. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa: tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012: God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland: forskningsetiska delegationens anvisningar 2012 = Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland: guidelines of the Finnish advisory board on research integrity 2012.*
Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu: *Erytyisen tuen oppilaat.*
Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineistot 2.22, 2.22c. Saantitapa: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Erytyisopetus%20-%20erityinen%20tuki%20-%20opetuksen%20toteutuspaikka.xlsb (Luettu ja viitattu 3.3.2024)
- Vehkakoski, T., & Kuorelahti, M. (2010). Tutkimus erityispedagogiikan määrittäjänä: Katsaus alan kansainvälisiin aikakauslehtiin ja suomalaisiin väitöskirjoihin. *NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 20(3), s. 18-28.
- Väisänen, R. (9.9.2015). Opettajista tulee oppilaiden sparraajia – opettajien kouluttaminen vaihtelee huomattavasti kunnittain. Yleisradio Oy. <https://yle.fi/a/3-8289690>
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), s. 22–45. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and teacher education*, 81, s. 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>

Yan, Z., & Sin, K. (2015). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: An application of the theory of planned behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), s. 205-221. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/0305764X.2014.934203>

LIITTEET

Liite 1. Tietosuojailmoitus

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

22.01.2024

TIETOSUOJAILMOITUS PRO GRADU -TUTKIELMAAN

Olet osallistumassa Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden tekemään pro gradu - tutkielmaan. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjät pro gradu -tutkielmassa

Helmiina Koivisto, xxxx, xxxxx

Charlotta Simonaho xxxx, xxxx

2. Ohjaaja opinnäytetyössä

Tarja Liinamaa, xxxx, xxxxx

3. Käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksessa ei kerätä henkilöiden nimiä, osoitteita tai muita suoria henkilötietoja. Tutkimuksessa keräämme tietoja tutkittavan työn taustatiedoista, kuten työvuosista, maakunnasta, oppilaiden lukumäärästä luokassa ja opetettavasta vuosiluokasta. Tutkittavan henkilöllisyys ei tule missään vaiheessa esille, eikä tutkittavaa voida yhdistää vastausten perusteella. Tutkittavasta kerättyjä tietoja käsitellään tiedotteessa kuvattua pro gradu -tutkielmaa varten. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Erityisiä henkilötietoryhmiä ei käsitellä.

Tutkittavalle on annettu suora linkki sähköisellä kyselylomakkeella tähän tietosuojailmoitukseen. Tutkittava antaa suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn ja osallistumiseen Webropolin kyselyssä.

Tutkimus ei vaadi rahoitusta, eikä tutkijalle makseta erillistä korvausta tutkimuksen tekemisestä.

Kaikki osallistujat ovat täysi-ikäisiä.

4. Henkilötietojen käsittelijät

Seuraavia henkilötietojen käsittelijöitä käytetään:

Yliopiston Microsoftin O365-palvelut: OneDrive (aineiston tallentaminen)

Webropol kyselyohjelmisto, Webropol Oy (suostumusten vastaanottaminen, kysely)

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste

Tutkittavan suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suoria tunnistetietoja ei kerätä, rekisteröity voi olla aineistosta ainoastaan välillisesti tunnistettavissa eli jos aineistoa yhdistettäisiin muualta saataviin tietoihin ja niiden avulla pyrittäisiin tunnistamaan rekisteröity.

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

muulla tavoin, miten: kyselyn vastaukset kerätään Webropolissa ja kerättyjä taustatietoja (kysymykset 2–6) ei siirretä toiseen palveluun. Suostumukset kerätään Webropoliiin ja ne poistetaan käsittelyn päätyttyä. Muiden kysymysten (7–11) vastaukset siirretään JY:n hallinnoimaan Microsoftin O365-palvelun OneDriveen, johon kirjautuminen vaatii kaksivaiheisen tunnistautumisen. Kerätty aineisto myös varmuuskopioidaan U-levylle. Koska erityisiä henkilötietoja ei kerätä, on tietosuoja tutkimusaineistolle riittävän vahva.

Tutkimuksesta on tehty erillinen tietosuojan vaikutustenarvio.

Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen tekijä on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen

8. Henkilötietojen käsittelyn elinkaari

Henkilörekisteri hävitetään arviolta 31.04.2024 mennessä (OneDrive, Webropol ja varmuuskopio).

9. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla) (jos perusteena käytetään suostumusta ks. kohta 4)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla) Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla) Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla) (jos perusteena käytetään oikeutettua etua ks. kohta 4)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu oikeutettuun etuun.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä rekisterinpitäjään (ks. kohta 1).

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu. Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 2. Kyselylomake

Suostumus (sivu 1):

Pohjustus 1. kysymystä ennen: Kriteerinä osallistumiselle on 1. olet kelpoinen luokanopettaja ja 2. sinulla on luokallasi vähintään yksi erityisen tuen oppilas.

1. Annan suostumukseni vastausten käyttöön tässä tutkimuksessa ja täytän kaksi edellä esitettyä kriteeriä. (Kyllä)

Taustakysymykset (sivu 2):

2. Montako vuotta olet työskennellyt luokanopettajana? (alle 5 vuotta, 5–10 vuotta, 11–15 vuotta, yli 15 vuotta)
3. Montako oppilasta luokassasi on? (0–15, 16–20, 21–25, yli 25)
4. Mitä luokka-astetta opetat? (1lk, 2lk, 3lk, 4lk, 5lk, 6lk)
5. Missä maakunnassa työskentelet? (Ahvenanmaa, Etelä-Karjala, Etelä-Pohjanmaa, Etelä-Savo, Kainuu, Kanta-Häme, Keski-Pohjanmaa, Keski-Suomi, Kymenlaakso, Lappi, Pirkanmaa, Pohjanmaa, Pohjois-Karjala, Pohjois-Pohjanmaa, Pohjois-Savo, Päijät-Häme, Satakunta, Uusimaa, Varsinais-Suomi)

Sisältökysymykset (sivu 2):

6. Kuvaile työtäsi erityisen tuen oppilaan luokanopettajana omin sanoin.

Pohjustus 7. kysymystä ennen: Opettamisella tarkoitamme itse opetusta, mutta myös kaikkea siihen liittyvää. (Esimerkiksi opetuksen ja tuen suunnittelu, eriyttäminen, asiakirjojen täyttäminen, arvioinnit, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö kodin kanssa, oppituntien ja koulunkäynnin sujuvuus.)

7. a) Kuvaile tilanteita, joissa olet kokenut onnistumisia erityisen tuen oppilasta opettaessa, ja b) tilanteita, joissa olet kokenut epäonnistumisia erityisen tuen oppilasta opettaessa.

8. a) Kuvaile, miten vertaillet omaa työnkuvaasi toisten luokanopettajien työnkuviin ja b) millaisia positiivisia tai negatiivisia seikkoja vertailulla voi olla työhösi?

Pohjustus 9. kysymystä ennen: Opettamisella tarkoitamme itse opetusta, mutta myös kaikkea siihen liittyvää. (Esimerkiksi opetuksen ja tuen suunnittelu, eriyttäminen, asiakirjojen täyttäminen, arvioinnit, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö kodin kanssa, oppituntien ja koulunkäynnin sujuvuus.)

9. a) Millaista palautetta olet saanut omasta toiminnastasi työyhteisöltäsi, koskien erityisen tuen oppilaan opettamista, ja b) miten koet saamasi palautteen näyttävätyvän tulevissa tilanteissa erityisen tuen oppilasta opettaessa?

Pohjustus 10. kysymystä ennen: Opettamisella tarkoitamme itse opetusta, mutta myös kaikkea siihen liittyvää. (Esimerkiksi opetuksen ja tuen suunnittelu, eriyttäminen, asiakirjojen täyttäminen, arvioinnit, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö kodin kanssa, oppituntien ja koulunkäynnin sujuvuus.)

10. a) Millaista palautetta olet saanut oppilaalta tai vanhemmilta erityisen tuen oppilaan opettamisesta, ja
b) miten koet saamasi palautteen näyttävätyvän tulevissa tilanteissa erityisen tuen oppilasta opettaessa?

Pohjustus 11. kysymystä ennen: Opettamisella tarkoitamme itse opetusta, mutta myös kaikkea siihen liittyvää. (Esimerkiksi opetuksen ja tuen suunnittelu, eriyttäminen, asiakirjojen täyttäminen, arvioinnit, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö kodin kanssa, oppituntien ja koulunkäynnin sujuvuus.)

11. a) Millaisia psyykkisiä ja fyysisiä tunteita tunnet liittyen erityisen tuen oppilaan opettamiseen, ja b) miten nämä tunteet voivat näyttäytyä toiminnassasi?

Kiitos vastauksesta!