

**Ketä minä opetan – Opettajien asenteet erilaisten oppilaiden inklusioon**

Pauliina Rantalainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rantalainen, Pauliina. 2018. Ketä minä opetan – opettajien asenteet erilaisten oppilaiden inklusioon. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 51 sivua.**

Oppimiseen ja koulunkäyntiinsä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta järjestetään nykyään yhä enemmän inklusiivisesti yleisopetuksen luokissa. Tässä pro gradu- tutkielmassa selvitettiin opettajien asenteita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon sekä näihin asenteisiin vaikuttavia tekijöitä. Opettajien asenteita inklusioon on tutkittu melko paljon niin Suomessa kuin kansainvälisestikin, mutta tämän tutkimuksen näkökulma oli harvinaisempi: asiaa tarkasteltiin opettajien näkemyksistä oppilaille sopivimman oppimisympäristön kautta. Lisäksi tutkittiin, tapahtuuko opettajien inklusioasenteissa muutosta vuosien 2010 ja 2012 aikana.

Tutkimuksessa käytetty aineisto oli osa Itä-Suomen Erityisopetuksen kehittämisverkosto (ISKE) -hanketta. Aineisto kerättiin kyselytutkimuksena vuosina 2010-2012 kuuden pienen tai keski-suuren itäsuomalaisen kunnan kouluilta. Tutkimuksessa ei ollut mukana erityiskouluja. Tässä pro gradu- tutkielmassa hyödynnettiin vuosien 2010 ja 2012 kyselyjä. Tutkimusaineisto analysoitiin erilaisin tilastollisin menetelmin.

Tulosten perusteella opettajat suhtautuivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon pääosin myönteisesti. Oppilaan vamman tai häiriön tyyppi ja sen vakavuus olivat kuitenkin yhteydessä siihen, kuinka myönteisesti opettaja asennoitui erityistä tukea tarvitsevan oppilaan inklusioon yleisopetuksen ryhmään. Yleisesti ottaen lievempiin vammoihin ja häiriöihin suhtauduttiin myönteisemmin kuin vakavampiin. Inklusioasenteet muuttuivat opettajilla myönteisemmiksi vuodesta 2010 vuoteen 2012 oppilaalla olevien lievien ja vakavien vammojen ja häiriöiden suhteen, mutta aistivammojen osalta opettajien asenteissa ei tapahtunut muutosta. Opettajien inklusioasenteiden muutos oli samanlaista riippumatta opettajan sukupuolesta, tehtävänimikkeestä tai työkokemuksesta.

Tutkimus osoittaa sen, että pääosin opettajien asenteet ovat kehittymässä inklusiivisempaan suuntaan. Yksilöllisyyttä ja oppilaiden moninaisuutta arvostetaan koululuokissa yhä enemmän. Osattaessa huomioida ja vastata oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin sekä kohdattaessa oppilaat omina yksilöinä ilman vamman tai häiriön asettamaa leimaa, inklusiiviset koulut voivat olla erilaisten opettajien ja oppilaiden toimivia ja luontevia kohtaustilanteita.

Asiasanat: opettaja, inklusio, asenne, erityisen tuen oppilas, yleisopetus, erityisopetus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	5
<b>2</b>	<b>INKLUSIIVINEN KOULU</b> .....	7
2.1	Inklusion periaate .....	7
2.2	Erillisestä erityisopetuksesta kohti inklusiota .....	8
2.3	Erityisen tuen oppilaat .....	12
2.4	Tämän päivän suomalaiset koulut .....	14
<b>3</b>	<b>OPETTAJIEN ASENNOITUMINEN INKLUSIOON</b> .....	17
3.1	Mitä on asenne? .....	17
3.2	Inklusioasenteiden muodostuminen .....	18
3.3	Aiemmat tutkimukset .....	19
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	24
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	25
5.1	Tutkimusaineisto ja vastaajat .....	25
5.2	Mittarit ja muuttujat .....	26
5.3	Aineiston analyysi .....	28
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	30
6.1	Opettajien inklusiomyönteisyys eri oppilastyypin suhteen .....	30
6.2	Muutos opettajien inklusioasenteissa eri oppilastyypin suhteen vuodesta 2010 vuoteen 2012 .....	32
6.3	Opettajien eri oppilastyypin inklusioon suhtautumisen ulottuvuudet .....	32

6.4	Opettajien inklusioasenteissa tapahtuva muutos oppilastyypikohtaisten ulottuvuuksien suhteen.....	35
6.5	Opettajien sukupuolen, tehtävänimikkeen ja työkokemuksen yhteys opettajien inklusioasenteissa tapahtuvaan muutokseen .....	37
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>38</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	38
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	42
7.3	Yhteenveto .....	43
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>44</b>

# 1 JOHDANTO

Suomen perusopetuslaissa (628/1998) säädetään oppivelvollisten lasten lähikouluperiaatteesta. Tämä tarkoittaa oppilaan opetuksen järjestämistä kunnan osoittamassa, tavanomaisesti oppilaan kotia lähimpänä olevassa koulussa oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Lähikouluun ovat kaikki alueen lapset tervetulleita niin vammaan kuin muuhun ominaisuuteen tai erilaisuuteen katsomatta inklusioperiaatteen mukaisesti (Salamancan julistus 1994, 6). Vuonna 2011 voimaan tullut perusopetuslakiuudistus (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) esitteli uuden kolmiportaisen tuen mallin osaksi koulun arkea. Näillä laissa säädettyillä joustavilla tukitoimilla sekä oppimisen pulmien varhaisella ja ennaltaehkäisevällä puuttumisella ja tukemisella yritetään vastata oppilaiden erilaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tarpeisiin.

Myös *erityistä tukea* oppimisessa ja koulunkäynnissään tarvitsevien oppilaiden opetusta järjestetään yhä enemmän inklusiivisesti tavallisissa kouluissa yleisopetuksen ryhmissä (Suomen virallinen tilasto 2017). Syksyllä 2017 erityistä tukea tarvitsevista oppilaista 21 % sai opetuksensa kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (Suomen virallinen tilasto 2017). Toisin sanoen tavallisissa luokissa on nykypäivänä hyvin monenlaisia oppilaita. *Erilaisuus* määrittyykin tässä työssä tarkoittamaan oppilaiden eroavaisuutta heillä olevan vamman tai häiriön ja sen vakavuuden suhteen. Nämä eroavaisuudet taas määrittävät sitä, kuinka heihin koulumaailmassa opettajien taholta suhtaudutaan: koetaanko heidät tervetulleena osana inklusiivista yleisopetusta vai ajatellaanko heidän paikkansa olevan erityisopetuksen puolella. Oppilaiden moninaiset tarpeet myös haastavat opettajia. Ovatko opettajat muutosvalmiita oman osaamisen kehittämiseen kohdatakseen luokkansa erilaiset oppilaat? Millaisia erityisen tuen oppilaita he näkisivät myönteisimmin omassa luokassaan? Entäpä mitkä tekijät vaikuttavat opettajien inklusioasenteisiin?

Opettajat on koettu inklusion päätekijöiksi (Pinola 2008, 39; Halinen & Järvinen 2008, 94; de Boer, Pijl & Minnaert 2011, 331; Avramidis & Norwich 2002, 129; Tsakiridou & Polyzopoulou 2014, 209; Ross-Hill 2009, 188) ja heidän

asenteita inklusiota kohtaan on tutkittu aiemmissä tutkimuksissa melko paljon. Olemassa oleva tutkimustieto antaa eräänlaisen kuvan siitä, miten kansainvälisesti katsottuna opettajat suhtautuvat inklusioon. Se ei kuitenkaan vielä riittävästi kerro etenkin suomalaisten opettajien asennoitumisesta inklusioon, eikä varsinkaan asenteista ja niiden mahdollisesta muutoksesta suhteessa suomalaisessa koulumaailmassa tapahtuneeseen perusopetuslakiuudistukseen ja sen jälkeiseen aikaan. Näistä syistä asiaa on ajankohtaista ja perusteltua tutkia. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen lakiuudistus vaikuttaa opettajien päivittäiseen työhön ja tässä tutkimuksessa tarkastelun alla on, millaisia opettajien asenteet ovat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon ja ovatko opettajien asenteet muuttuneet lakimuutoksen voimaantulon jälkeen. Lisäksi tutkitaan, onko oppilaiden henkilökohtaisilla ominaisuuksilla, kuten vammalla tai häiriöllä ja sen vakavuudella tai opettajien sukupuolella, työtehtävällä tai työkokemuksella yhteyttä opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan.

## 2 INKLUSIIVINEN KOULU

### 2.1 Inklusion periaate

Inklusioaateen synty ulottuu parin vuosikymmenen taakse, liittyen vahvasti kansainvälisiin ja kansallisiin linjauksiin ja sopimukseen *kaikkien yksilöiden yhtäläisistä oikeuksista koulutukseen*. Käsite *inkluisio* nousi ensimmäistä kertaa universaalisti esiin Salamancan julistuksessa vuonna 1994. Tässä julistuksessa vaadittiin *kaikille* lapsille yhtenäisiä oikeuksia päästä osalliseksi yleisluokan opetuksesta (Salamancan julistus 1994, 6). Toisin sanoen koulu määriteltiin paikaksi, jossa myös erityistä tukea tarvitsevat lapset voisivat opiskella yleisopetuksen luokassa. Samoin Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus vammaisten ihmisten oikeuksista (United Nations 2006, 16) vetosi *vammaisten* ihmisten yhdenvertaiseen oikeuteen saada koulutusta, minkä mahdollistaa inklusiivinen koulutusjärjestelmä. Mahdollisuus koulutukseen nähtiin kaikille kuuluvana ihmisoikeutena ja väylänä kohti yhtenäistä ja oikeudenmukaista yhteiskuntaa (UNESCO 2009, 8).

Itse käsite inkluisio ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä, vaan käsitteen merkitykseen vaikuttavat kunkin maan kulttuuriset ja lainsäädännölliset seikat (Boyle, Topping, Jindal-Snape & Norwich 2011, 168; Ahtiainen 2017, 20; Moberg 2003, 417; Halinen & Järvinen 2008, 94; Swart & Oswald 2008, 92). Kansainvälisellä tasolla tarkasteltuna *inkluisio* yhdistetään yksilön tasa-arvoisen osallisuuden lisäämiseen yhteiskunnassa ja koulutuksessa (Kivirauma & Ruoho 2007, 296; Salamancan julistus 1994, 6). Se nähdään jokaiselle lapselle, niin vammaiselle kuin vammattomalle kuuluvana ihmisoikeutena (Naukkarinen 2010, 185; UNESCO 2009, 8; United Nations 2006, 16; Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu 2018, 11). Yksi inklusion ideologian päätavoitteista on erityisesti niiden oppilaiden saavuttaminen, jotka tavanomaisesti on jätetty yleisopetuksen luokkien ulkopuolelle esimerkiksi vamman tai etnisen taustansa vuoksi (Marin 2014, 702-703). Kotimaisesta näkökulmasta katsottuna inklusion käsite tarkentuu vielä

tarkoittamaan *lähikouluperiaatetta* eli kaikki oppilaat käyvät yhdessä tavallista lähikoulua, jossa opetuksen ja ympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon kunkin oppilaan erityiset tarpeet (Blecker ja Boakes 2010, 435; Salamancan julistus 1994, 12; Halinen & Järvinen 2008, 79; Paju ym. 2018, 12). Koulumaailmassa ollaankin mittavan haasteen äärellä: kuinka yleisopetuksessa voidaan tarjota kaikille lapsille sopivaa ja laadukasta opetusta.

## 2.2 Erillisestä erityisopetuksesta kohti inklusiota

Useiden maiden tavoin Suomikin on sitoutunut tavoittelemaan inklusiivista koulumallia. Tavoite on varsin mittava niin ideologiselta kuin järjestelmälliseltä kannalta katsottuna: Vaikka Suomessa on yhtenäinen perusopetus, silti se on vuosikymmeniä ollut jakautuneena selvästi kahteen opetuksen järjestämistapaan, *yleisopetukseen* ja *erityisopetukseen* (Jahnukainen 2011, 494; Perusopetuslaki 628/1998). Lisäksi opettajankoulutus on tapahtunut myös erillään luokanopettaja- ja erityisopettajakoulutuksina (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012, 578–579; Naukkarinen 2010, 185–186; Kivirauma & Ruoho 2007, 290).

*Erityisopetus* on kautta aikain käsitetty ratkaisuksi koulun vaatimusten ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden yhteensovittamiseen (Jahnukainen 2011, 493). Suomessa erityisopetuksen kehitys sai alkunsa 1800-luvulta, jolloin perustettiin ensimmäiset aistivammaisten koulut tavallisten koulujen rinnalle (Halinen & Järvinen 2008, 82; Jahnukainen 2011, 491). Tällöin perusopetuksen ulkopuolelle jäivät myös useimmat muut vammaiset lapset (Halinen & Järvinen 2008, 82). Ajatus oli, että yleisopetus ei kyennyt vastaamaan näiden oppilaiden erityisiin opetustarpeisiin.

Erilaisten oppilaiden koulutukseen osallistaminen eteni ja lisääntyi asteittain (Jahnukainen 2015, 60). Vuonna 1921 tuli voimaan oppivelvollisuuslaki (Jahnukainen & Korhonen 2003, 169; Halinen & Järvinen 2008, 83; Mietola 2014, 8), joka esiteltiin ilmaisena julkisena kouluna kaikille (Halinen & Järvinen 2008, 83). Tämä ei kuitenkaan vielä koskettanut kehitysvammaisia oppilaita (Ahtiainen 2017, 21; Jahnukainen & Korhonen 2003, 169; Halinen & Järvinen 2008, 83).



Samoin muille vammaisryhmille oli yleisopetuksen puolella opetusta tarjolla vain rajoitetusti aina 1950-luvulle saakka (Jahnukainen 2011, 491).

1970-luvun taite oli kuitenkin ensimmäisen suuren muutoksen aikaa suomalaisessa kouluhistoriassa. Vuoden 1968 perusopetuslaki määritteli perusopetuksen yhtenäiseksi yhdeksän vuotta kestäväksi peruskouluksi, jonka opetukseen *kaikkien* vuosiluokkien 1-9 ikäisten oppilaiden *tulisi osallistua* (Graham & Jahnukainen 2011, 275; Kivirauma & Ruoho 2007, 284–285). Tämä koski myös vammaisia oppilaita, vaikkakaan kehitysvammaisten oppilaiden opetus ei vieläkään kuulunut opetustoimen piiriin (Jahnukainen & Korhonen 2003, 170). Erilaiset oppilaat osana tavallista koulua johti koulun sisäiseen eriytymiseen ja toi opetukseen pedagogisesti uuden lähtökohdan: opetusta tulisi eriyttää erilaisin pedagogisin keinoin oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseksi (Kivirauma & Ruoho 2007, 289; Ahtiainen 2017, 21; Mietola 2014, 10). Oppilaiden erilaisia oppimisen ja tuen tarpeita vastaamaan perustettiin *osa-aikainen erityisopetus* erityisopettajien koulutuksineen ja toimineen (Kivirauma & Ruoho 2007, 284–285; Graham & Jahnukainen 2011, 276; Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014, 153; Ahtiainen 2017, 21). Vanhimpia osa-aikaisen erityisopetuksen muotoja olivat puheopetus sekä lukemisen ja kirjoittamisen opetus (Kivirauma & Ruoho 2007, 294) ja tänä päivänä osa-aikainen erityisopetus on laajin erityisopetuksen opetusmuoto, jonka erityinen huomion kohde on oppimisen esteiden ennaltaehkäisy (Jahnukainen 2011, 497).

Vaikka uusi, yhtenäinen 1970-luvun peruskoulu oli tarkoitettu periaatteessa kaikille oppilaille, se ei toiminut jakaantumattomana. Aina 1980-luvulle saakka erityisen tuen oppilaat opiskelivat pääosin omissa erityisopetuksen ryhmissään tai omissa erityiskouluissaan (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010, 354; Halinen & Järvinen 2008, 83) ja yleisopetuksen rinnalla erityisopetus lisääntyi määrällisesti (Graham & Jahnukainen 2011, 264; Kivirauma & Ruoho 2007, 294; Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 119; Mietola 2014, 10). Erityisopetuksen tarpeen voimakkaan kasvun seurauksena käsitys erityisopetuksesta ajautui muutokseen: Enää se ei koskenut vain pientä oppilasjoukkoa, vaan painottui nyt palvelemaan yhä suurempaa perusopetuksen oppilasjoukkoa ja

yhä moninaisempia ongelmia, kuten oppimis- tai käyttäytymisvaikeuksia (Kirjavainen ym. 2014, 153; Jahnukainen 2015, 60; Mietola 2014, 10). Samoin erityisopetuksen määrällinen kasvu aloitti periaatekysymyskeskustelun erityisopetuksen järjestämisen tavoista ja kehityssuunnista niin yhteiskunnallisesti kuin koulutuspoliittisesti (Mietola 2014, 11).

Oppilaan erityisopetuksellisen tarpeen tunnistamiseen liitetyn lääketieteellisen lähestymistavan ja vammaisuuden rinnalle alkoivat nousta normalisaation ja integraation aatteet 1980-luvulla (Halinen & Järvinen 2008, 83–84). Normalisaation lähtökohtana oli, että *vammaiset voisivat saada koulutusta*, kuten muutkin (Halinen & Järvinen 2008, 84) ja integraatio eli erilaisen, kuten vammaisen oppilaan opiskeleminen ainakin osittain tavallisessa yleisopetuksen luokassa nähtiin ratkaisuna tähän (Kivirauma ym. 2006, 119). Vuoden 1982 peruskoululaki edesauttoi integraatioaatteen toteuttamista, koska nyt lain mukaan *kaikki lapset olivat oppivelvollisia* (Halinen & Järvinen 2008, 83). Lisäksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden julkaiseminen 1985 voimisti integraatioaatetta opetuksen eriyttämisen sekä oppimäärän yksilöllistämisen mahdollistamisen kautta (Halinen & Järvinen 2008, 83).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen (1994) jälkeen erityisopetuksen luokat olivat edelleen yleisiä, mutta ne sijoittuivat yhä useammin joko tavallisen koulun yhteyteen tai lähelle sitä (Halinen & Järvinen 2008, 84). Viimeisimpinä kaikista myös vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus siirtyi opetustoimen hoidettavaksi vuonna 1997, mikä edelleen loi yhdenvertaisuutta kaikkien lasten opetuksen yhdenmukaiselle toteuttamiselle (Ahtiainen 2017, 21; Jahnukainen & Korhonen 2003, 170; Halinen & Järvinen 2008, 84). Monelle opettajalle erityisen tuen oppilas näyttäytyi kuitenkin haasteena: he kokivat itsensä epäpäteviksi sekä haluttomiksi opettaa näitä oppilaita (Halinen & Järvinen 2008, 84).

Todellisesti kaikille yhteisen koulun eli inklusiivisen koulun aate alkoi hiljalleen siirtyä suomalaisenkin koulun arvomaailmaan 1990-luvulta alkaen, allekirjoitetun Salamancan julistuksen (1994) vaatimusten myötä. Tämä näkyi uudessa vuoden 1998 perusopetuslaissa sekä vuoden 2004 perusopetuksen ope-

tussuunnitelman perusteissa. Nyt opetuksen järjestämisessä huomio kohdistettiin oppilaiden yksilöllisten oppimisprosessien tunnistamiseen ja tuen tarpeisiin vastaamiseen *inkluusioperiaatteen* mukaisesti (Halinen & Järvinen 2008, 80). Lähestymistavaksi nousi *yksilöllisyyden arvostaminen ja tukeminen* poikkeavuuksien nimeämisen sijaan (Kivirauma & Ruoho 2007, 296).

Tähän haasteeseen koulut yrittävät tänäkin päivänä vastata. Tavoitetta on tuettu niin erilaisin strategioin ja kehittämistoimin kuin lainsäädännöllisinkin keinoin. Vuoden 2007 Opetusministeriön julkaisema *Erityisopetuksen strategia*, joka keskittyi pääosin oppilaille tarjottavan tuen ja erityisopetuksen uudistamisen tarpeeseen (Thuneberg ym. 2014, 38; Mietola 2014, 13–14), suositteli, että opetuksen järjestämisen oppilaille tuli tapahtua *yleisopetuksessa, aina kun se oli mahdollista*. Verrattuna aiempaan ajatuksena oli, että sekä tarvittava tuki, että erityisopetus tuotaisiin oikea-aikaisesti ja oikean tasoisena oppilaan luo yleisopetuksen luokkaan (Halinen & Järvinen 2008, 84). Tätä toimintamallia yritettiin vahvistaa koulujen arkeen *Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintatyöllä (KELPO-hanke)* (Naukkarinen 2010, 187; Rinkinen & Lindberg 2014, 8). Jotta inklusiivisen opetuksen toteuttamiselle olisi suotuisimmat lähtökohdat, useissa kunnissa opetushenkilöstölle järjestettiin asianmukaista ammattitaitoa lisäävää täydennyskoulutusta (Ahtiainen 2017, 26).

Vuonna 2011 tuli perusopetuslaissa voimaan uudistunut oppimisen ja koulunkäynnin tuki (Thuneberg ym. 2014, 38; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Lakimuutoksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) mukaan oppilaille ensisijaisesti annetaan heidän tarpeidensa mukaista yleistä tukea, kuten opetuksen eriyttämistä, tukiopetusta tai osa-aikaista erityisopetusta, ja tämän jälkeen tarvittaessa intensiivisempää oppimissuunnitelmaan perustuvaa tehostettua tukea. Erityinen tuki on edelleen voimakkain tuen taso, joka vaatii erityisen tuen päätöksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Tämän niin sanotun kolmiportaisen tuen tarkoituksena on oppimisen polun entistäkin parempi yksilöllinen tukeminen pedagogisin keinoin: Tuen tarjoamisen kautta sovitetaan yhteen oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja koulu-

maailman vaatimuksia (Opetushallitus 2014, 61). Näin mahdollistetaan kaikkien oppivelvollisten, niin vammaisten kuin vammattomien opiskelu yhdessä lähikouluperiaatteen mukaisesti, ilman erottelevaa käytäntöä. Lasten osallisuuden ja oppimisen parantaminen omassa yhteisössään on yksi inklusion keskeisistä näkökulmista (Lakkala & Määttä 2011, 31; Salamancan julistus 1994, 11).

### 2.3 Erityisen tuen oppilaat

Se, minkä verran ja millaista tukea yksilö tarvitsee oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä vaihtelee laajalti oppilaasta toiseen. Oppilaiden opetus on Suomen perusopetuslain (628/1998) mukaan järjestettävä heidän ikäkautensa ja edellytystensä mukaisesti. Lisäksi oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja ohjausta, sekä tarvittaessa tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010).

*Erityisen tuen tarve* oppilaalla tarkoittaa sitä, että yksilöllä on pulmia oppimisessa ja/tai opetukseen osallistumisessa (Pijl, Frostad & Flem 2008, 389; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Nämä haasteet voivat tarkoittaa esimerkiksi oppimisvaikeutta, käyttäytymisen tai kommunikoinnin vaikeutta (Jahnukainen 2011, 496; Garrote, Sermier Dessemontet & Moser Opitz 2017, 13; Pijl, Skaalvik & Skaalvik 2010, 57) ja myös vammaisuus voi johtaa erityisen tuen tarpeeseen (Jahnukainen 2011, 496; Perusopetuslaki 628/1998; Garrote ym. 2017, 13; Pijl ym. 2008, 389; Pijl ym. 2010, 57). Nämä erityisen tuen tarpeeseen liitetyt erilaiset vaikeudet voivat vaihdella asteiltaan ja kestoaltaan (Merimaa 2009, 35–36) ja ne tulevat esiin tavallisessa oppimisympäristössä, joka ei sellaisenaan tue oppilaan yksilöllisiä tarpeita (Kivirauma & Kivinen 1988, 159). Erityisen tuen tarve voidaanakin käsittää suhteellisena käsitteenä: se ei nouse yksistään oppilaan ominaisuuksista (lääketieteellinen näkökulma) vaan on suhteessa siihen, mihin tavallinen oppimisympäristö pystyy opetuksessaan vastaamaan (Halinen & Järvinen 2008, 79–80; Kivirauma & Kivinen 1988, 159). Inklusioaatteen mukaisesti oppilaan lääketieteelliseen näkökulmaan pohjautuvasta luokitelusta tulisi luopua ja siirtää katseet sen sijaan oppilaan oppimisen ja koulun-

käynnin suhteen hänen pedagogisiin tarpeisiin ja tukikeinoihin (Thuneberg ym. 2014, 52).

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus tulee mahdollisuuksien mukaan järjestää vähiten rajoittavassa oppimisympäristössä, mikä on lähimpänä yleisopetuksen luokkaa (Perusopetuslaki 628/1998; Jahnukainen 2011, 493; Halinen & Järvinen 2008, 79; Opetushallitus 2014, 61). Toisin sanoen erityisen tuen oppilaalle tulisi pyrkiä tarjoamaan mahdollisimman paljon tilaisuuksia opiskella yleisopetuksen ryhmissä. Erityisen tuen oppilaalla on perusopetuslaissa (628/1998) säädetty oikeus saada maksutta tarvitsemansa tuki- ja avustajapalvelut opiskeluun osallistumisen mahdollistamiseksi. Nämä palvelut, kuten myös käytetyt opetusjärjestelyt- ja menetelmät ja oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet muodostavat oppilaan saaman *erityisen tuen*, joka kirjataan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) (Halinen & Järvinen 2008, 91; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Opetushallitus 2014, 67-69). Oppilaan saama erityisopetus ja muu tuki luovat kokonaisvaltaisen ja suunnitelmallisen järjestelmän, joka mahdollistaa oppilaan oppivelvollisuuden suorittamisen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Opetushallitus 2014, 65-66).

Erityisen tuen oppilaat, joista aiemmin käytettiin nimitystä erityisoppilaat, on tavanomaisesti nähty poikkeavina, erityisopetukseen kuuluvina oppilaina. Tai kuten Saloviita (2010, 483) on painokkaasti todennut, yleisopetukselle rasi- tusta tuottavina ja siitä pois valikoituina oppilaina. Oppilaita on pidetty lähinnä koulutuksellisen kuntoutuksen kohteina ilman, että heidät koetaan ajattelevina, täysiarvoisina yksilöinä omine piirteineen (Saloviita 2006, 328-329). Toisin sanoen heidät on käsitetty yksilöinä etupäässä diagnoosikeskeisesti eli poikkeavuutta aiheuttavan vammansa kautta, eikä sen sijaan vamman takana olevan persoonan kautta, jolla on oppimisessaan tuen tarpeita (Osgood 2006, 144; Kivirauma & Kivinen 1988, 159). Myös heidän opettamisensa erillään ikätovereistaan on nähty perusteltuna ratkaisuna (Kivirauma ym. 2006, 118; Mietola 2014, 9), mikä on saattanut heijastella itse koulujärjestelmän suhtautumista erilaisuuteen (Hakala & Leivo 2015, 16). Erityisopetusta onkin kritisoitu leimaa-

vaksi ja eriarvoistavaksi käytännöksi, vaikka sen lainsäädännöllinen lähtökohta on tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamalla (Hakala & Leivo 2015, 13; Jahnukainen 2001, 150). Pitkään käytössä olleet, erillään pitävät toimintatavat saattavat edelleen ylläpitää epäedullista suhtautumista erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Kerran saatua stigmaa on vaikeaa poistaa.

Nykypäivänäkään kaikki opettajat eivät halua opettaa kaikenlaisia oppilaita yleisopetuksen luokissaan (Halinen & Järvinen 2008, 80). Esimerkiksi vain harvat opettajat ajattelevat, että vakavasti kehitysvammaisen oppilaan paikka olisi pääosin yleisopetuksen piirissä (Jahnukainen & Korhonen 2003, 169; Moberg 2003, 423). Koko koulun ideologisen kulttuurin tulisi muuttua inklusion mahdollistumiseksi: kaikkien oppijoiden, myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi tuntea itsensä arvostetuksi ja kouluyhteisöön kuuluvaksi (Hakala & Leivo 2015, 18; Halinen & Järvinen 2008, 94). Swartin ja Oswaldin (2009, 99), Halisen ja Järvisen (2008, 94) sekä Kivirauman ja Ruohon (2007, 296) mukaan erilaisuutta pitäisikin ajatella ammentavana voimavarana.

## 2.4 Tämän päivän suomalaiset koulut

Suomalainen koulujärjestelmä on toimissaan ja asenteissaan edennyt hiljalleen kohti inklusiivisempaa otetta. Vaikka Suomessa tänä päivänä on edelleen erityiskouluja ja -luokkia osana yhtenäistä perusopetusta, erityiskoulujen määrä on vähentynyt ja edelleen toiminnassa olevat ovat muokkautumassa eriyttäviä laitoksista erityisosaamisen tietotaitoa jakaviksi keskuksiksi (Naukkarinen 2010, 187; Halinen & Järvinen 2008, 92).

Täysiaikaisesti erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrät ovat olleet vuosi vuodelta laskussa. Vuonna 2011 osuus oli 13 prosenttia, vuonna 2016 osuus oli pudonnut 10:n prosenttiin ja syksyllä 2017 osuus oli edelleen laskenut 9,5:n prosenttiin (Suomen virallinen tilasto 2017). Tämä on näkynyt myös *erityistä tukea saavien oppilaiden* lisääntyneissä määrissä *yleisopetuksen* luokissa: syksyllä 2017 erityistä tukea tarvitsevista oppilaista 21 % sai opetuksensa kokonaan

yleisopetuksen ryhmässä ja 42 % sai osan opetuksesta yleisopetuksessa ja osan erityisryhmässä (Suomen virallinen tilasto 2017). Vain 37 % erityisen tuen oppilasta opiskeli kokonaan erityisryhmässä (Suomen virallinen tilasto 2017). Koko peruskouluikäisten oppilasmäärästä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita oli 7,7 % vuonna 2017, osuuden vaihdellessa maakunnittain 3,8–12,2 prosentin välillä (Suomen virallinen tilasto 2017). Vuonna 2016 osuus kaikista peruskouluikäisistä oli 7,5 % eli erityisen tuen oppilaiden määrä on ollut hienoisessa kasvussa (Suomen virallinen tilasto 2017).

Vaikka erityisopetuksen reformi inklusioaatteineen ja perusopetuslain uudistunut oppimisen ja koulunkäynnin tuki on kohdistettu koskemaan valtakunnallisesti kaikkia peruskouluja, ja yhä useampi erityisen tuen oppilas opiskelee yleisopetuksessa, inklusion toteutuminen käytännössä vaihtelee kouluittain ja kunnittain. Jahnukaisen (2015, 69) mukaan suomalaiset, täysin inklusiiviset koulut ovat vielä harvassa. Muutokset ja siirtymät kunnittain kohti inklusiota ovat olleet eri asteisia. Osa kunnista on jo omaksunut uudet toimintatavat ja käytänteet koulujensa perusopetuksen arkeen, kun taas toiset kunnat ovat vasta alkutekijöissä (Thuneberg ym. 2014, 54). Joissain kunnissa lisäksi uudistuksiin on sitouduttu lähinnä vain paperilla; käytännössä inklusio kouluisa on jäänyt toteutumatta esimerkiksi riittävän tuen puuttuessa heterogeenisissä yleisopetuksen luokissa (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016, 51). Toisaalta lähtökohtaa oppilaiden opetuksen järjestämisestä yleisopetuksessa *aina kun se on mahdollista* (Opetusministeriö 2007, 21) on koulutuksen järjestäjien varsin vaivatonta kiertää.

Muutokset koulutusjärjestelmässä luovat aina uuden haasteen kaikille sitä koskettaville tahoille, erilaisten ja eri ikäisten yksilöiden toimiessa yhdessä erilaisin taustoin ja kyvyin kohti yhteistä päämäärää (Ahtiainen 2017, 46). Inklusiivinen koulu vaatiikin useita rakenteellisia muutoksia perinteiseen kouluun nähden (Lakkala 2008, 17; Gaad 2004, 325). Tämä tarkoittaa vanhojen käytänteiden ja käsitteiden uudelleentarkastelua ja muokkausta esimerkiksi koulun opetusmenetelmissä ja -järjestelyissä (Lakkala 2008, 17; Halinen & Järvinen 2008, 81), sekä opettajien inklusiivisen osaamisen vahvistamista kouluttautu-

malla (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012, 65; Hakala & Leivo 2015, 19). Inklusiivinen koulu vaatii opettajilta lisäksi vahvempaa yhteistyötä (Lakkala 2008, 17; Halinen & Järvinen 2008, 81): opettajien tulee yhdessä sitoutua inklusiivisuuden edistämiseen sekä tehostaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välistä yhteistyötä (Hakala & Leivo 2015, 18–19). Muutoksen tulee olla yhteisöllistä (Lakkala ym. 2016, 48) ja sen toteuttamisessa ja toimivaksi käytänteeksi vakiinnuttamisessa tärkeässä asemassa ovat niin muutoshalukkuus kuin oikeanlainen asennoituminen muutokseen (Ahtiainen 2017, 60; Hakala & Leivo 2015, 18–19).



## 3 OPETTAJIEN ASENNOITUMINEN INKLUUSIOON

### 3.1 Mitä on asenne?

Aiemmin tarkastelussa olleen inkluusio- käsitteen tavoin asenne- käsitteen pätevimmästä määritelmästä on kiistelty jo vuosikymmenten ajan. Useimmissa määrittelyissä asenteen on tulkittu kuuluvan yksilön sisäisen maailman asioihin, joiden kautta yksilö hahmottaa ympärillä olevaa maailmaansa. Bohnerin ja Dickelin (2011, 392) aiemmassa sekä Albarracinin ja Shavittin (2018, 300) viimeisimmässä kirjallisuuskatsauksessa asenne on määritelty liittyväksi johonkin esineeseen, henkilöön tai abstraktiin asiaan. Se on ajatuksen kohteena olevan asian tai henkilön arviointia (Albarracin & Shavitt 2018, 300; Bohner ja Dickel 2011, 392; Ajzen 1985, 291). Useat tutkijat näkevät asenteen käsitteen ytimen samoin, mutta näkemykset eroavat siinä, ajatellaanko asenteita pitkäaikaisina muistiin varastoituina kokonaisuuksina vai vain väliaikaisina kuhunkin hetkeen liittyvinä ja rakentuvina arviointeina (Bohner & Dickel 2011, 392).

Myös Smith (2005, 106-107) näkee asenteen mielen sisäisinä arviointeina, jotka vaikuttavat yksilön ajatteluun, tunteisiin ja käyttäytymiseen. Yksilöllä ei voi olla asennetta jotakin sellaista asiaa kohtaan, millä ei ole minkäänlaista merkitystä yksilölle ja minkä suhteen ei näin ollen ole tarvetta mielen sisäisille arvioinneille. Asenne on myös suhdetta toiseen olevaiseen, objektiin: asenteen muodostuminen johonkin asiaan liittyen edellyttää asian kohtaamista ja sitä kautta yhteyden luomista siihen (Smith 2005, 107; Eagly & Chaiken 2007, 584).

Uuden asian kohtaamiseen liitetyillä tunnereaktioilla on Rocklagen ja Fazion (2018, 517) ja Eaglyn ja Chaikenin (2007, 584) mukaan vaikutuksia muodostuvaan asenteeseen. Ensimmäisellä kohtaamisella on nähty olevan vahva vaikutus saman asian tuleviin kohtaamisiin. Mikäli yksilölle on muodostunut kielteinen reaktio ensimmäisellä kohtaamiskerralla, on hyvin todennäköistä, että kyseiseen asiaan liitetään jatkossakin kielteisiä tuntemuksia (Eagly & Chaiken 2007, 585). Tällainen taipumus ei kuitenkaan tarkoita, ettei asenteella olisi

mahdollisuutta muuttua. Siitä huolimatta, että toiset asenteet ovat hyvinkin pysyviä, toiset voivat muuttua (Eagly & Chaiken 2007, 585).

Conreyn ja Smithin (2007, 718) mukaan asenteessa on myös kysymys yksilöiden mieltymyksistä ja vastenmielisyyksistä, jotka vaikuttavat paljon siihen, keitä me olemme ja kuinka käyttäydymme. Ymmärtämällä yksilöiden asenteita saatamme paremmin ymmärtää heidän käyttäytymistään.

### **3.2 Inklusioasenteiden muodostuminen**

Inklusio voidaan käsittää asenteena erilaisuuden arvostamiselle ja hyväksymiselle. Lambe (2011, 976-977) näkee inklusion olevan yhteydessä yksilöiden, tässä yhteydessä opettajien asenteisiin. Se, mitä opettaja inklusioaatteesta ajattelee ohjaa sitä, kuinka inklusiivistavoitteista hänen toimintansa on ja kuinka inklusiivisia käytänteitä hän työssään käyttää. Myös ulkopuolelta tulevat sosiaaliset normit ja käsitykset inklusiosta sekä niistä syntyvä paine vaikuttavat opettajan suhtautumiseen inklusioon ja toimintaan opetustehtävässään (Lambe 2011, 976-977).

Asennoituminen inklusioon on keskeisessä asemassa inklusion onnistumisessa. Inklusiota voidaan toteuttaa monilla eri tasoilla ja tavoilla, mutta loppujen lopuksi se on vahvasti yhteydessä siihen, miten opettaja pystyy huomioimaan kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuudet ja tarpeet. Opettajalla onkin suuri vastuu luokkahuoneen inklusiivisen ilmapiirin luojana (de Boer ym. 2011, 331; Malinen 2013, 50; Ainscow & Miles 2008, 21). Useiden opettajien on todettu hyväksyvän itse inklusion aatteen, mutta olevan epäileväisiä sen käytäntöön panostusta (Moberg 2003, 218). Lakkalan (2015, 176) mukaan opettajilta voikin tiedustella halukkuutta ja asennoitumista inklusiiviseen opettamiseen vasta, kun heillä on kokemusta siitä. Tämä tukee aiemmin esiteltyjä Smithin (2005, 107) sekä Eaglyn ja Chaikenin (2007, 584) teorioita siitä, että asenteen muodostuminen edellyttää itse asian kohtaamista.

### 3.3 Aiemmat tutkimukset

Opettajat on tunnustettu inklusion päätekijöiksi (Pinola 2008, 39; de Boer ym. 2011, 331; Avramidis & Norwich 2002, 129; Tsakiridou & Polyzopoulou 2014, 209; Ross-Hill 2009, 188) ja heidän asenteita inklusiota kohtaan on tutkittu niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Useiden aiempien tutkimusten perusteella opettajien inklusioasenteista on saatu vaihtelevia tuloksia: opettajilla on havaittu olevan niin *myönteisiä* (mm. Lakkala ym. 2016, 48; Horne & Timmons 2009, 281; Idol 2006, 91; Avramidis & Norwich 2002, 142; Chiner & Cardona 2013, 533; Khochen & Radford 2012, 146; Avramidis, Bayliss & Burden 2000, 284; Koutroua, Vamvakari & Theodoropoulos 2008, 415), *kielteisiä* (mm. de Boer ym. 2011, 343; Lifshitz Glaubman & Issawi 2004, 184; Avramidis & Norwich 2002, 142; Hammond & Ingalls 2003, 28; Horne & Timmons 2009, 282) kuin *neutraaleja* asenteita (mm. Engelbrecht, Savolainen, Nel & Malinen 2013, 312; de Boer ym. 2011, 343; Galovic, Brojcin & Glumbic 2014, 1277; Hammond & Ingalls 2003, 28).

Inklusioasenteisiin on huomattu vaikuttavan useat eri tekijät. Yleisopetuksen luokkaan sijoitettavien, aiemmin erityisopetuksen piirissä olleiden *erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet* näyttävät olevan merkittävin tekijä opettajan halukkuuteen toteuttaa inklusiivista opetusta. Tällä tarkoitetaan oppilaalla olevaa vammaa tai vaikeutta sekä sen astetta (Campbell, Gilmore & Cuskelly 2003, 270; Moberg 2003, 426; Gyimah, Sugden & Pearson 2009, 792–793; Lee, Yeung, Tracey & Barker 2015, 83). Yleiset asenteet vammaisia oppilaita kohtaan olivat opettajilla myönteiset, mutta asenteet vammaisten oppilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen, etenkin omaan opetusluokkaan olivat sen sijaan varauksellisemmat (Savolainen ym. 2012, 59; Moberg 2003, 418). Opettajat hyväksyivät mieluiten yleisopetuksen luokkaan oppilaat, joilla oli vain vähäistä tuen tarvetta tai lieviä vammoja tai vaikeuksia (Scruggs & Mastropieri 1996, 72; Cagran & Schmidt 2011, 171; Avramidis & Norwich 2002, 142; Pinola 2008, 46–47; Hastings & Oakford 2003, 88; Malinen 2013, 47–48). Myös ne oppilaat, joilla oli esimerkiksi lievä fyysinen vamma (Cagran &

Schmidt 2011, 190; Gaad 2004, 319; Avramidis & Norwich 2002, 142) tai lievää aistivamma (Cagran & Schmidt 2011, 17; Avramidis & Norwich 2002, 142; Moberg 2003, 425–426), voitiin nähdä osana inklusiivista opetusta.

Oppilaiden *vakavammat vammat ja vaikeudet* herättivät opettajissa *kielteisempiä asenteita*, kuten laaja-alaiset oppimisvaikeudet, vakava fyysinen vamma tai kuurous (Avramidis & Norwich 2002, 142; Moberg 2003, 425–426). Vakaviin tunne-elämän tai käyttäytymisen ongelmiin (Avramidis ym. 2000, 277; Lindsay 2007, 15; Cagran & Schmidt 2011, 171; Ghanizadeh, Bahredar & Moeini 2006, 85) sekä oppilaiden sosiaalisiin häiriöihin (Khochen & Radford 2012, 149) opettajat suhtautuivat hyvin kielteisesti. Samoin vaikeasti kehitysvammaisiin, historian toistaessa itseään: vaikeasti kehitysvammaiset nähtiin jopa täysin erityisopetuksen piiriin kuuluviksi (Moberg 2003, 426; Gaad 2004, 319). Chinerin ja Cardonan (2013, 533) mukaan vain 40 % opettajista ajatteli, että he voisivat opettaa keski-vaikeasti tai vaikeasti vammaista lasta yleisopetuksen luokassa.

Erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin liitetyt *kielteiset inklusioasenteet* pohjautuivat pääosin opettajien kokemuksiin *tiedon ja pätevyyden puutteesta* (de Boer ym. 2011, 343; Gaad 2004, 319). Opettajat eivät tunteneet oloaan varmaksi, mikäli opetusta tuli antaa kenelle tahansa erityisen tuen oppilaalle (de Boer ym. 2011, 340; Horne & Timmons 2009, 282). Chinerin ja Cardonan (2013, 534) mukaan vain 28 % opettajista ajatteli, että heillä oli tarvittava ammattitaito erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamiseen. Sen lisäksi, että opettajat itse eivät nähneet itseään pätevinä inklusiivisina opettajina (de Boer ym. 2011, 343; Nel, Engelbrecht, Nel & Tlale 2014, 912; Hammond & Ingalls 2003, 28; Galovic ym. 2014, 1274), Jordanin, Schwartzin ja McGhie-Richmondin (2009, 536) mukaan yleisestikin ajatellaan, että inklusiivinen opetus ei toimi käytännössä esimerkiksi juuri opettajien puutteellisten opetustaitojen vuoksi. Heterogeenisen, erityisen tuen oppilaita sisältävän oppilasryhmän kanssa toimiessa oletetaan tarvittavan erityisiä opetustaitoja (Jordan ym. 2009, 536; Avramidis ym. 2000, 288). Yleisen näkemyksen lisäksi myöskään erityisopettajat eivät täysin luottaneet luokanopettajien kykyihin vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksessa (Moberg 2003, 424).

Saatu *erityispedagoginen koulutus* nähtiinkin opettajien myönteisiä inklusioasenteita lisäävänä tekijänä (Schmidt & Vrhovnik 2015, 25; Avramidis ym. 2000, 280; Lee ym. 2015, 85). Campbell, Gilmore ja Cuskelly (2003, 376) sekä Horne ja Timmons (2009, 282) totesivat, että opettajaopiskelijoiden inklusiomyönteisyys sekä koettu pätevyys kohdata vammaisia oppilaita kasvoivat, kun he saivat lisää tietoa oppilaan vamman laadusta. Opettajien olisi tärkeää saada tarvittava ammattitaito opettaa heterogeenistä oppilasryhmää jo opettajakoulutuksensa aikana (Naukkarinen 2010, 187; Sharma, Forlin & Loreman 2008, 774). Opettajia tulisi rohkaista kehittämään ammattitaitoaan oppimalla käyttämään vaihtelevia opetusmenetelmiä, joista hyötyvät kaikki luokan oppilaat, eivät pelkästään erityisen tuen oppilaat (Boyle, Scriven, Durning & Downes 2011, 75; Lakkala ym. 2016, 50). Opettajien koulutusohjelmia pitäisi kehittää paremmiksi tämän suhteen (Naukkarinen 2010, 187; Unianu 2012, 903; Savolainen ym. 2012, 66).

Myös *ajallinen kokeneisuus opetustyössä* näyttäisi olevan vaikuttava tekijä opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Mitä enemmän opettajilla on ollut opetuskokemusta, sitä kielteisemmin he yleensä suhtautuvat inklusiiviseen opetukseen (de Boer ym. 2011, 347; Savolainen ym. 2012, 64; Jahnukainen & Korhonen 2003, 178). Syynä tähän voi olla, että he saattavat tuntea epävarmuutta muuttaa totuttuja toimintatapoja uusiin käytänteisiin (Galovic ym. 2014, 1275). Lisäksi pitkään opettajan uralla olleet ovat useimmiten saaneet opettajakoulutuksensa siihen aikaan, kun opetuksen järjestämisen lähtökohta ei ollut inklusiivinen, mikä voi aiheuttaa varauksellisia asenteita (Galovic ym. 2014, 1276). Unianun (2012, 903) tutkimus taas päinvastoin esitti, että kokeneemmat opettajat osoittivat vahvempaa itsevarmuutta suhteessa inklusiiviseen opetukseen saamansa ammatillisen kokemuksen, työssä jo saavutetun itsevarmuuden sekä vastaan tulleiden erilaisten oppilaiden opettamisen kautta. Myös Malisen (2013, 50), Koutrouban, Vamvakarin ja Theodoropouloksen (2008, 419) ja Emain ja Mohamedin (2011, 982) tutkimukset tukivat sitä näkökulmaa, että asenteita inklusiota kohtaan voidaan saada myönteisimmiksi hankitulla opetuskokemuksella. Sen sijaan Moberg (2003, 426), Chiner ja Cardona (2013, 534), Galo-

vic, Brojcin ja Glumbic (2014, 1272), Gyimah, Sugden ja Pearson (2009, 795) tai Batsiou, Bebetos, Panteli, ja Antoniou (2008, 214) eivät havainneet yhteyttä opettajan työkokemuksen ja inklusioon asennoitumisen välillä.

*Kokemukset erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta* näyttäisivät vaikuttavan sekä myönteisesti, että kielteisesti asenteisiin inklusiota kohtaan. Opettajilla, joilla oli tästä työkokemusta, tuntui olevan myönteisemmät asenteet inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta kuin niillä, joilla kokemukset puuttuivat kokonaan (Gyimah ym. 2009, 796; de Boer ym. 2011, 348). Nämä asenteet olivat opettajilla myönteisiä kuitenkin vain silloin, mikäli opetuskokemukset olivat olleet mielekkäitä (Lakkala ym. 2016, 48; Moberg 2003, 426; Chiner & Cardona 2013, 536; Batsiou ym. 2008, 211). Myös etnisiltä taustoiltaan erilaisia oppilaita opettaneet opettajat olivat avarakatseisempia inklusiota kohtaan kuin ne opettajat, joilla näitä kokemuksia ei ollut (Unianu 2012, 903).

MacFarlane ja Woolfson (2013, 50–51) sen sijaan totesivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiskokemusten vähentävän opettajien myönteisyyttä inklusiiviseen opetukseen ja ylipäänsä toimimiseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Näin käy erityisesti opettajien työskenneltyä oppilaiden kanssa, joilla on sosiaalisia, tunne-elämän tai käyttäytymisen haasteita (MacFarlane & Woolfson 2013, 50–51) ja joiden inklusio nähtiinkin kielteisimpänä (Avramidis ym. 2000, 277; Lindsay 2007, 15; Cagran & Schmidt 2011, 171; Khochen & Radford 2012, 149; Ghanizadeh ym. 2006, 85). Hornen ja Timmonsin (2009, 283–284) mukaan opettajat ovat kokeneet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisen lisänsä kuormittavuutta niin pedagogiselta kuin ajankäytölliseltä kannalta katsottuna. Tämän voisi olettaa aiheuttavan varauksellisempia asenteita erityisen tuen oppilaiden inklusioon.

*Opettajien tehtäväänimikkeen* vaikutuksia erityisen tuen oppilaiden inklusioasenteisiin on myös tutkittu. Erityisopettajilla todettiin olevan myönteisemmät asenteet inklusioon kuin luokanopettajilla, mikäli luokanopettajat eivät olleet saaneet erityispedagogista koulutusta (Lifshitz ym. 2004, 187). Samoin suomalaisten erityisopettajien nähtiin olevan myönteisimmin suhtautuvia, luokanopettajien ollessa epäileväisempiä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden

inkluusiosta (Moberg 2003, 417, 423; Moberg & Savolainen 2003, 21; Engelbrecht ym. 2013, 313–314; Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu 2016, 812). Lee ym. (2015, 79) eivät kuitenkaan havainneet opettajien tehtävänimikkeellä olevan yhteyttä inklusioasenteisiin.

Niin ikään ristiriitaisia tuloksia on saatu *sukupuolen* yhteydestä opettajien inklusioasenteisiin. Useassa tutkimuksessa opettajien sukupuoli ei ollut merkittävä inklusioasennetekijä (Chiner & Cardona 2013, 534; Avramidis & Norwich 2002, 142; Galovic ym. 2014, 1272; Gyimah ym. 2009, 794). Kuitenkin Avramidis, Bayliss ja Burden (2000, 285), Tsakiridou ja Polyzopoulou (2014, 215) ja Vaz ym. (2015, 6) esittivät, että miehillä olisi naisia kielteisemmät asenteet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon.

Inklusion edellyttäessä suuria muutoksia koulujärjestelmässä, *koko koulu-yhteisöön liittyvillä tekijöillä* on omat vaikutuksensa opettajien inklusioasenteiden laatuun. Koulun aatemaailman vaihdos inklusiiviseen otteeseen vaatii paljon (Avramidis ym. 2000, 288). Yksilöiden eli opettajien myönteinen asenne muutokseen on välttämätön yhteisöllisen muutoksen muotoutumisessa ja tavoittelussa (Hammond & Ingalls 2003, 28). Tärkeää olisi, että myös koulun rehtorilla ja johdolla olisi merkittävä ja tukea antava rooli koulun ollessa muutoksessa kohti inklusiivista koulua (Swart & Oswald 2009, 102; Hammond & Ingalls 2003, 28). Tämä tarkoittaa muun muassa tukea opettajien tarvitsemaan suunnittelu-aikaan, pienempiin luokkakokoihin sekä avustajien tarpeeseen (Horne & Timmons 2007, 281). Unianu (2012, 904) on todennut näillä asioilla olevan myönteinen vaikutus opettajien inklusioasenteiden muodostumiseen. Lisäksi yhteistyö ja -suunnittelu opettajien ja koulun muun henkilökunnan ja tarvittavien tahojen kanssa sekä sille varattu aika, kuten myös kollegiaalinen tuki ja joustavuus on koettu inklusiivisen koulun perustoiksi (Lakkala 2008, 102-104; Malinen 2013, 50). Oikeanlainen tuki ja resurssit voivatkin lisätä opettajien myönteisempiä asenteita inklusioon (Avramidis & Norwich 2002, 142).

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien asenteita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiota kohtaan. Tutkittavia asioita olivat, onko oppilaalla olevalla vammalla tai häiriön tyypillä sekä sen vakavuudella, tai opettajien sukupuolella, tehtävänimikkeellä tai työkokemuksella yhteyttä opettajien asenteisiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon. Lisäksi tutkittavana oli opettajien inklusioasenteissa tapahtuva muutos vuosien 2010 ja 2012 aikana.

Tässä tutkimuksessa oppilastyypillä tarkoitettiin oppilaalla olevaa vammaa tai häiriön tyyppiä sekä sen vakavuutta, jonka vuoksi oppilaalla nähdään olevan oppimisen ja koulunkäynnin suhteen erityisen tuen tarpeita.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Kuinka inklusiomyönteisiä opettajat ovat eri oppilastyypien suhteen?
2. Onko suhtautumisessa tapahtunut muutosta vuosien 2010 ja 2012 aikana?
3. Voidaanko opettajien eri oppilastyyppeihin suhtautumista kuvata tietynlaisilla ulottuvuuksilla?
4. Tapahtuuko oppilastyypikohtaisiin ulottuvuuksiin liittyvissä asenteissa muutosta vuodesta 2010 vuoteen 2012?
5. Ovatko opettajien sukupuoli, tehtävänimike tai työkokemus yhteydessä ajan yli tapahtuvaan muutokseen oppilastyypikohtaisiin ulottuvuuksiin suhtautumisessa?



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimusaineisto ja vastaajat

Tässä pro gradu- tutkielmassa käytetty aineisto oli osa Itä-Suomen Erityisopetuksen kehittämisverkosto (ISKE) -hanketta. Tämän Opetushallituksen rahoittaman verkostohankkeen tavoitteena oli koota tietoa siitä, millaista tukea oppilaille oli tarjolla suomalaisissa kouluissa ennen kolmiportaisen tuen voimaan tuleamista vuonna 2011 sekä sen jälkeen.

Aineisto kerättiin kyselytutkimuksena vuosina 2010-2012 kuuden pienen tai keskisuuren itäsuomalaisen kunnan kouluilta. Vuonna 2012 toteutettu kysely oli seurantakysely. Itä-Suomen alueen aineiston (N = 295) keruu toteutettiin osana ISKE-hanketta. Arvioitu vastausprosentti oli yli 60 %, tarkkan vastausten lukumäärän ollessa tuntematon. Tässä pro gradu- tutkielmassa hyödynnetään vuosien 2010 ja 2012 kyselyjä. Tutkimuksen muuttujissa ja analyyseissa otoksen koko vaihteli 74:stä 293:een, johtuen puuttuvista vastauksista eri mittauspisteissä.

Kyselytutkimuksen koulut olivat alakouluja, yläkouluja ja yhtenäiskouluja. Tutkimuksessa ei ollut mukana erityiskouluja, mutta useissa kyselyyn osallistuneissa kouluissa oli erityisluokkia erityisoppilaille. Lisäksi kaikissa kouluissa työskenteli osa-aikaisia erityisopettajia. Kyselyyn vastaajat olivat joko luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia, erityisluokanopettajia, rehtoreita tai muuta koulun henkilöstöä, kuten resurssiopettajia tai oppilaanohjaajia.

Kyselyyn vastaajat ovat voineet pitää asenteitaan arkaluontoisena tietona, mikä on otettu huomioon aineistoa kerätessä. Tämän pro gradun aineiston analyyseissä on käytetty vain anonymisoitua tietoa. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista.

Aineiston keruussa käytetyn kyselylomakkeen toimivuuden varmistamiseksi sille oli tehty esitutkimus. Esitutkimus oli toteutettu noin kahdella-

kymmenellä opettajalla, minkä perusteella kysymysten järjestystä muutettiin lopulliseen kyselyyn.

## 5.2 Mittarit ja muuttujat

Kyselylomake koostui 22:ta osiosta. Aluksi kysyttiin vastaajien perustietoja, kuten syntymävuotta, sukupuolta ja työpaikan nimeä. Lisäksi vastaajilta tiedusteltiin muun muassa tehtävänimikettä ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistapoja.

Tässä tutkimuksessa käytettävät muuttujat liittyvät kyselylomakkeen osioon 22, joka käsitteli opetuksen järjestämistapoja erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Opettajien *asennoitumista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inkluusioon* arvioitiin mittarilla, jossa oli 16 oppilastyyppiin liittyvää väittämää, jotka oli jaoteltu oppilaalla olevan vamman tai häiriön tyyppin ja vakavuuden mukaan. Väittämiin vastattiin kuusiportaisella asteikolla, joka ilmaisi opettajien asennoitumista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inkluusioon. Alimmat arvot 1 ja 2 kertoivat siitä, että opettaja on inkluusiomyönteinen ja sijoittaisi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan joko kokonaan tai suurimmaksi osaksi (yli 75 %) yleisopetukseen. Sen sijaan suuremmat arvot 3-6 kertoivat inkluusiovastaisuudesta, opettajan sijoittaessa oppilaan mieluiten erityisopetukseen. Kyselylomakkeen osion 22 kysymys kuului:

”Alla on lueteltuna kuusi (6) erilaista tapaa järjestää opetus erityistä tukea tarvitseville oppilaille. 1= Kokonaan yleisopetuksessa, 2= Suurin osa ajasta yleisopetuksessa (yli 75 %), 3= Suurin osa ajasta erityisluokassa/pienryhmässä (yli 75 %), 4= Kokonaan tavallisen koulun erityisluokassa/pienryhmässä, 5= Kokonaan erityiskoulussa ja 6= Kokonaan sisäoppilaitoksessa tai vastaavassa yksikössä/toimipisteessä. Ympyröi mielestäsi sopivin (yksi) vaihtoehto kullekin oppilastyypille.”

Osioon liittyvät oppilastyypiväittämät olivat seuraavat:

1. Lievät puheen vaikeudet
2. Vakavat puheen vaikeudet
3. Lievät oppimisvaikeudet (lukemisessa ja kirjoittamisessa)
4. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet (lukemisessa ja kirjoittamisessa)
5. Lievä tarkkaavuushäiriö (AD/HD)
6. Vakava tarkkaavuushäiriö (AD/HD)
7. Lievä kehitysvamma
8. Vaikea kehitysvamma
9. Heikkonäköinen
10. Sokea
11. Huonokuuloinen
12. Kuuro
13. Lievä käyttäytymishäiriö
14. Vakava käyttäytymishäiriö
15. Lievä fyysinen vamma tai sairaus
16. Vaikea fyysinen vamma tai sairaus.

Tilastollisia analyyseja varten osion 16:een oppilastyyppiin liittyvät vastaukset uudelleen koodattiin kukin kaksiluokkaiseksi muuttujaksi. Arvo 0 ("Kokonaan yleisopetuksessa" ja "Suurin osa ajasta yleisopetuksessa (yli 75 %)") tarkoitti *inklusiivista opetusta (yleisopetus)* ja arvo 1 ("Suurin osa ajasta erityisluokassa/pienryhmässä (yli 75 %)", "Kokonaan tavallisen koulun erityisluokassa/pienryhmässä", "Kokonaan erityiskoulussa" ja "Kokonaan sisäoppilaitoksessa tai vastaavassa yksikössä/toimipisteessä") tarkoitti *muuta kuin inklusiivista opetusta (erityisopetusta)*. Uudelleenkoodaus tehtiin molempien mittauskertojen, vuoden 2010 ja 2012 suhteen. Nämä uudet oppilastyypimuuttujat muodostettiin, jotta muuttujat kuvaisivat selkeämmin aineistoa.

Lisäksi tässä tutkimuksessa tutkittavien taustatiedoista tarkasteltiin sukupuoli, tehtävänimikettä ja työkokemusta. *Sukupuoleen* liittyvät vastaukset oli koodattu aineistossa kaksiluokkaiseksi muuttujaksi. Sekä tehtävänimikkeen,

että työkokemuksen vastaukset uudelleen koodattiin. *Tehtävänimikkeestä* muodostettiin uusi kolmiluokkainen luokitteluasteikollinen muuttuja, jossa arvo 1 tarkoitti luokanopettajaa, arvo 2 aineenopettajaa ja arvo 3 tarkoitti erityisopettajaa tai erityisluokanopettajaa. *Työkokemuksesta* vuosina sen sijaan muodostettiin uusi, neljäloukkainen järjestysasteikollinen muuttuja, jossa pienin arvo 1 tarkoitti 0-9 vuotta, arvo 2 tarkoitti 10-19 vuotta, arvo 3 20-29 vuotta ja arvo 4 30-40 vuotta työkokemusta.

### 5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi suoritettiin SPSS 24-ohjelmistolla. Opettajien inkluusiomyönteisyyttä eri oppilastyypin suhteen ja suhtautumisessa tapahtuvaa muutosta tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla ja Khiin neliö- testillä. Ristiintaulukointi valittiin analyysimenetelmäksi, koska haluttiin tarkastella kahden muuttujan välistä yhteisvaihtelua eli riippuvuutta, ja käytettävät muuttujat olivat luokitteluasteikollisia. Ristiintaulukointi suoritettiin kyselylomakkeen osion 22. uudelleen koodatuilla kuudellatoista kaksiluokkaisella muuttujalla molempien mittauskertojen osalta.

Opettajien eri oppilastyyppeihin suhtautumisen ulottuvuuksia selvitettiin eksploratiivisella faktorianalyysillä. Tämä valikoitui analyysimenetelmäksi, koska haluttiin selittää mahdollisimman suuri osa analyysissä olevien muuttujien yhteisvaihtelusta sekä tiivistää aineistosta saatua informaatiota. Analyysin lähtökohtana oli 16 eri oppilastyypin kuvaavaa väittämää, joita vastaavat muuttujat olivat aineistossa järjestysasteikollisia. Faktorointimenetelmäksi valittiin pääakselifaktorointi (principal axis factoring, paf) ja faktoreiden rotaatio suoritettiin vinokulmaisella promax-rotaatiolla, jolloin faktoreiden annettiin korreloida. Lisäksi faktoreiden lukumäärää testattiin ilman etukäteisoletusta faktoreiden lukumäärästä, sekä etukäteisoletuksen perusteella kolmella faktorilla. Faktorianalyysia tehtiin useita, jotta löydettiin helposti tulkittava ja teoreettisesti pätevä faktorointi. Lopullisen faktoriratkaisun valinta perustui niin teoriataustaan ja alkuoletuksiin kuin siihen, että faktoreiden ominaisarvojen piti

olla suurempi kuin 1 ja kullekin faktorille tuli latautua riittävästi väittämiä. Faktoreita muodostui kolme: *vakavat vammat*, *lievät vammat* ja *aistivammat* (ks. luku 6.3).

Faktoriratkaisun valinnan jälkeen kuhunkin faktoriin voimakkaimmin latautuneista, vammatyyppejä kuvaavista väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja kuvaamaan kutakin faktoria. Kustakin faktorista muodostettiin kaksi summamuuttujaa, yksi kummankin mittauskerran osalta. Jokaiselle summamuuttujalle laskettiin reliabiliteetti- eli Cronbachin alfa- kertoimet sekä kuvailevina tunnuslukuina keskiarvot ja keskihajonnat.

Toistomittausten varianssianalyysia hyödynnettiin opettajien inkluusioasenteissa tapahtuvan muutoksen ja niihin yhteydessä olevien tekijöiden tarkastelemiseksi oppilastyypikohtaisten ulottuvuuksien suhteen. Tätä analyysimenetelmää käytettiin muodostettujen *vakavat vammat* ja *aistivammat* ulottuvuuksien osalta, haluttaessa tarkastella tapahtuiko asenteissa keskiarvotasolla muutosta. Analyysin selitettävät muuttujat olivat välimatka-asteikollisia muuttujia ja selittävät muuttujat joko luokittelu- tai järjestysasteikollisia muuttujia.

Sen sijaan *lievien vammojen* ulottuvuuden osalta muodostetut keskiarvosummamuuttujat olivat vinoja. Tämän vuoksi opettajien inkluusioasenteissa *lievien vammojen* suhteen tapahtuvan muutoksen vuodesta 2010 vuoteen 2012 testaamiseen koko aineiston tasolla käytettiin ei-parametrinen Wilcoxonin merkittyyden sijalukujen testiä. Analyysissa käytetyt lieviä vammoja kuvaavat summamuuttujat olivat välimatka-asteikollisia muuttujia. Opettajien *sukupuolen* (luokitteluasteikko) yhteyttä opettajien inkluusioasenteissa *lievien vammojen* suhteen tapahtuviin muutoksiin tarkasteltiin ei-parametrisella Mann-Whitney U -testillä, jossa verrataan tutkittavan ilmiön jakaumaa kahdessa ryhmässä. Lisäksi opettajien asennemuutoksen yhteyttä opettajien *tehtävänimikkeeseen* ja *työkokemukseen* tutkittiin *lievien vammojen* osalta ei-parametrisella Kruskal-Wallis-testillä. Analyyseja varten muutosta kuvaamaan muodostettiin välimatka-asteikollinen *erotus-* muuttuja, jossa mittauspisteen 2012 *lievien vammojen* summamuuttujasta vähennettiin mittauspisteen 2010 *lievien vammojen* summamuuttuja.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Opettajien inklusiomyönteisyys eri oppilastyypin suhteen

Tulokset osoittivat, että opettajien asenteissa oli eroja eri oppilastyypin inklusion suhteen (Taulukko 1). Toisin sanoen oppilaalla olevan vamman tai häiriön tyyppi ja vakavuus oli yhteydessä siihen, kuinka myönteisesti opettaja suhtautui erityistä tukea tarvitsevan oppilaan inklusioon. Myönteisimmin yleisopetuksessa nähtiin oppilas, jolla oli *lieviä* puheen vaikeuksia tai oppimisvaikeuksia, *lievä* fyysinen vamma tai sairaus, joka oli *heikkonäköinen* tai *huonokuulo* tai jolla oli *lievä* käyttäytymis- tai tarkkaavuushäiriö (AD/HD). Vuosina 2010 ja 2012 opettajista yli 78 % olisi ottanut tällaisia *lieviä* vammoja tai häiriöitä omaavia oppilaita yleisopetukseen.

Sen sijaan opettajat asennoituivat kielteisemmin sellaisten oppilaiden inklusioon, joilla oli jokin *vakava* häiriö tai vamma (Taulukko 1). Oppilaan *vakava* käyttäytymis- tai tarkkaavuushäiriö, *kuurous*, *sokeus*, *vakava* fyysinen vamma tai sairaus sekä *vakavat* oppimisvaikeudet tai puheen vaikeudet olivat yhteydessä opettajien inklusiovastaisempaan asennoitumiseen. *Kielteisintä* oli suhtautuminen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan inklusioon yleisopetukseen. Vain korkeintaan 11 % opettajista olisi sijoittanut vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan yleisopetukseen vuonna 2010 ja vain 8,5 % opettajista vuonna 2012. Vastaavasti lievästi kehitysvammaisen oppilaan yleisopetukseen osallistumiseen suhtautui myönteisesti noin 60 % opettajista vuonna 2010 ja noin 70 % opettajista vuonna 2012.

TAULUKKO 1. Ristiintaulukointi opettajien asenteista opettaa erilaisia oppilastyyppejä yleisopetuksessa 2010 ja 2012.

Oppilastyyppi	Opetuksen järjestäminen inklusiivisesti yleisopetuksessa (yli 75 % ajasta)		
	1. Mittauspiste v. 2010 %	3. Mittauspiste v. 2012 %	$\chi^2$
Vaikea kehitysvamma	11,0	8,5	28,63***
Vakava käyttäytymishäiriö	13,4	14,6	34,32***
Vakava tarkkaavuushäiriö (AD/HD)	16,9	20,5	26,84***
Kuuro	22,9	31,3	25,98***
Sokea	31,3	37,3	20,65***
Vaikea fyysinen vamma tai sairaus	37,0	39,5	18,54***
Laaja-alaiset oppimisvaikeudet (lukemisessa ja kirjoittamisessa)	39,0	53,7	9,61**
Vakavat puheen vaikeudet	46,3	50,0	15,89***
Lievä kehitysvamma	59,5	69,6	21,38***
Lievä käyttäytymishäiriö	81,2	89,4	8,89**
Huonokuuloinen	83,1	78,3	4,44
Lievä tarkkaavuushäiriö (AD/HD)	83,3	89,3	10,98**
Heikkonäköinen	84,3	81,9	8,21*
Lievä fyysinen vamma tai sairaus	96,3	98,8	26,66*
Lievät oppimisvaikeudet (lukemisessa ja kirjoittamisessa)	96,4	100,0	NA
Lievät puheen vaikeudet	97,6	100,0	NA

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

## 6.2 Muutos opettajien inklusioasenteissa eri oppilastyypin suhteen vuodesta 2010 vuoteen 2012

Opettajien inklusioasenteissa eri oppilastyypin suhteen havaittiin muutoksia vuodesta 2010 vuoteen 2012 (Taulukko 1). Pääosin opettajien asenteet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon muuttuivat tilastollisesti merkitsevästi *myönteisemmiksi* ( $p < 0,05$  -  $< 0,001$ ). Vain huonokuuloiseen oppilasmaahan liittyvien inklusioasenteiden osalta muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $p > 0,05$ ).

Vuonna 2012 kaikki vastaajat olisivat sijoittaneet yleisopetukseen oppilaan, jolla oli *lieviä* puheen vaikeuksia tai *lieviä* oppimisvaikeuksia (Taulukko 1). Suurimmat myönteiset asennemuutokset havaittiin oppilaan laaja-alaisten oppimisvaikeuksien (muutos 14,7 %-yksikköä), lievän kehitysvamman (10,1 %-yksikköä), kuurouden (8,4 %-yksikköä), lievän käyttäytymishäiriön (8,2 %-yksikköä), lievän tarkkaavuushäiriön (AD/HD) (6 %-yksikköä) ja sokeuden suhteen (6 %-yksikköä) vuodesta 2010 vuoteen 2012.

Asenteiden muutos oli sen sijaan päinvastaista *kolmen* oppilastyypin osalta (Taulukko 1). Opettajien asenteet muuttuivat *kielteisemmiksi* inklusion suhteen huonokuuloisen (muutos 4,8 %-yksikköä,  $p > 0,05$ ), vaikeasti kehitysvammaisen (2,5 %-yksikköä,  $p < 0,001$ ) ja heikkonäköisen (2,4 %-yksikköä,  $p < 0,05$ ) oppilaan yleisopetukseen sijoittamisen osalta vuodesta 2010 vuoteen 2012.

## 6.3 Opettajien eri oppilastyypin inklusioon suhtautumisen ulottuvuudet

Opettajien asenteita erityistä tukea tarvitsevien oppilastyypin inklusiosta kuvaavista 16:sta väittämästä muodostui eksploratiivisen faktorianalyysin avulla kolme oppilastyypin inklusioon suhtautumista kuvaavaa ulottuvuutta. Kyseinen kolmen ulottuvuuden faktoriratkaisu on esitetty taulukossa 2. Faktoriratkaisu selitti kaikkiaan 53,35 % väittämien yhteisvaihtelusta.



Ensimmäinen oppilastyypin ulottuvuus nimettiin *vaikeiksi vammoiksi*, sen muodostuessa väittämistä 2, 4, 6, 7, 8, 14 ja 16 (Taulukko 2). Väittäminen 7 eli lievä kehitysvamma latautui voimakkaimmin tähän vaikeiden vammojen ulottuvuuteen ja väittäminen päätettiin jättää tähän ulottuvuuteen sisällöllisistä syistä. Väittämät 8 (Vaikea kehitysvamma) ja 14 (Vaikea käyttäytymishäiriö) latautuivat korkeimmin tähän ulottuvuuteen, väittämien 2 (Vakavat puheen vaikeudet) ja 7 (Lievä kehitysvamma) latautuessa heikoimmin.

Toinen oppilastyypin ulottuvuus, *lievät vammat*, muodostui väittämistä 1, 3, 5, 13 ja 15 (Taulukko 2). Väittämät 3 (Lievät oppimisvaikeudet) ja 5 (Lievä tarkkaavuushäiriö) latautuivat korkeimmin tähän ulottuvuuteen, väittämien 1 (Lievät puheen vaikeudet) ja 13 (Lievä käyttäytymishäiriö) latautuessa heikoiten.

Kolmas oppilastyypin ulottuvuus, *aistivammat*, koostui neljästä väittämästä, jotka olivat väittämät 9, 10, 11 ja 12 (Taulukko 2). Näistä väittämät 9 (Heikkonäköinen) ja 11 (Huonokuuloinen) saivat korkeimmat lataukset tähän ulottuvuuteen, väittämien 12 (Kuuro) ja 10 (Sokea) latautuessa heikoimmin.

TAULUKKO 2. Opettajien eri oppilastyypin inklusioon suhtautumisesta löydetty ulottuvuudet: Lopulliseen eksploratiivisen (paf) faktorianalyysin ratkaisuun perustuva rotatoitu (promax) latausmatriisi.

	<i>OPPILASTYYPPIULOTTUVUUDET</i>		
	1	2	3
	Vaikeat vammat	Lievät vammat	Aisti- vammat
8. Vaikea kehitysvamma	<b>,854</b>	-,207	,003
14. Vakava käyttäytymishäiriö	<b>,701</b>	,125	-,074
16. Vaikea fyysinen vamma tai sairaus	<b>,587</b>	-,084	,161
4. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet (lukemisessa ja kirjoittamisessa)	<b>,585</b>	,238	-,090
6. Vakava tarkkaavuushäiriö (AD/HD)	<b>,568</b>	,279	,009
2. Vakavat puheen vaikeudet	<b>,494</b>	,206	,017
7. Lievä kehitysvamma	<b>,417</b>	,261	,076
3. Lievät oppimisvaikeudet (lukemisessa ja kirjoittamisessa)	,067	<b>,774</b>	-,142
5. Lievä tarkkaavuushäiriö (AD/HD)	,137	<b>,723</b>	-,002
15. Lievä fyysinen vamma tai sairaus	-,125	<b>,667</b>	,222
1. Lievät puheen vaikeudet	-,059	<b>,620</b>	,089
13. Lievä käyttäytymishäiriö	,230	<b>,553</b>	,033
9. Heikkonäköinen	-,180	,264	<b>,723</b>
11. Huonokuuloinen	-,136	,321	<b>,655</b>
12. Kuuro	,383	-,191	<b>,644</b>
10. Sokea	,326	-,177	<b>,642</b>

## 6.4 Opettajien inklusioasenteissa tapahtuva muutos oppilastyypikohtaisten ulottuvuuksien suhteen

Opettajien inklusioasenteissa tapahtuvan muutoksen tarkastelemiseksi oppilastyypikohtaisten ulottuvuuksien suhteen muodostettiin keskiarvosumma-muuttujat. Kyseisten muuttujien reliabiliteetti- eli Cronbachin alfa- kertoimet olivat varsin hyvät ( $\alpha = 0,836-0,879$ ) ja nämä kertoimet, keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 3.

Toistomittausten varianssianalyysi osoitti, että opettajien asenteissa *vaikeita vammoja* kohtaan tapahtui muutosta tutkimusajankohdan aikana ( $F(1, 85) = 25,52, p < 0,001, osittais-eta^2 = 0,23$ ). Muutos asenteissa oli *kohti inklusiomyönteisempää* suhtautumista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamiseen yleisopetukseen. Sen sijaan *aistivammojen* osalta opettajien inklusioasenteissa ei tapahtunut muutosta ( $F(1, 83) = 2,22, p > 0,05, osittais-eta^2 = 0,03$ ).

Opettajien inklusioasenteiden muutosta *lievien vammojen* suhteen tarkasteltiin kaksisuuntaisella Wilcoxonin merkittyjen sijalukujen testillä. Tulosten mukaan opettajien asenteissa lieviä vammoja kohtaan havaittiin muutos ( $Z = -3,22, p < 0,001$ ), joka niin ikään oli *kohti inklusiomyönteisempää* suhtautumista.

TAULUKKO 3. Keskiarvosummamuuttujien kuvailevat tunnusluvut: reliabiliteetti- eli Cronbachin alfa- kertoimet, keskiarvot, keskihajonnat ja otoskoko.

<i>MUUTTUJAT</i>	Vaikeat			Vaikeat			Lievät			Lievät			Erotus			Aisti-			Aisti-		
	vammat			vammat			vammat			vammat			2012-2010			vammat			vammat		
	2010			2012			2010			2012						2010			2012		
	$\alpha = ,836$			$\alpha = ,843$			$\alpha = ,863$			$\alpha = ,879$						$\alpha = ,855$			$\alpha = ,853$		
	N	Ka	Kh	N	Ka	Kh	N	Ka	Kh	N	Ka	Kh	N	Ka	Kh	N	Ka	Kh	N	Ka	Kh
<b>Koko aineisto</b>	<b>293</b>	<b>3,25</b>	<b>0,77</b>	<b>113</b>	<b>3,01</b>	<b>0,68</b>	<b>292</b>	<b>1,49</b>	<b>0,57</b>	<b>112</b>	<b>1,32</b>	<b>0,38</b>	<b>85</b>	<b>-0,16</b>	<b>0,43</b>	<b>290</b>	<b>2,73</b>	<b>1,01</b>	<b>113</b>	<b>2,60</b>	<b>1,00</b>
<b>sukupuoli</b>	<b>86</b>	<b>3,28</b>	<b>0,84</b>	<b>86</b>	<b>2,98</b>	<b>0,71</b>	<b>85</b>	<b>1,48</b>	<b>0,55</b>	<b>85</b>	<b>1,31</b>	<b>0,40</b>	<b>85</b>			<b>84</b>	<b>2,69</b>	<b>0,98</b>	<b>84</b>	<b>2,56</b>	<b>1,00</b>
nainen	70	3,24	0,81	70	2,93	0,69	70	1,43	0,47	70	1,26	0,38	70	-0,17	0,39	69	2,63	0,93	69	2,52	1,00
mies	16	3,46	0,99	16	3,22	0,76	15	1,71	0,83	15	1,56	0,48	15	-0,15	0,61	15	2,96	1,18	15	2,75	0,97
<b>tehtävänimike</b>	<b>76</b>	<b>3,33</b>	<b>0,87</b>	<b>76</b>	<b>3,03</b>	<b>0,72</b>	<b>75</b>	<b>1,51</b>	<b>0,56</b>	<b>75</b>	<b>1,32</b>	<b>0,41</b>	<b>75</b>	<b>-0,19</b>	<b>0,45</b>	<b>74</b>	<b>2,78</b>	<b>0,96</b>	<b>74</b>	<b>2,64</b>	<b>0,98</b>
luokanopettaja	48	3,42	0,92	48	3,12	0,78	47	1,51	0,60	47	1,31	0,43	47	-0,19	0,48	47	2,86	1,02	74	2,75	1,03
aineenopettaja	10	3,60	0,59	10	3,01	0,36	10	1,70	0,65	10	1,46	0,38	10	-0,24	0,58	9	3,19	0,41	9	2,61	0,70
erityisopettaja/ erityisluokan- opettaja	18	2,93	0,76	18	2,79	0,70	18	1,43	0,36	18	1,28	0,38	18	-0,15	0,26	18	2,37	0,87	18	2,36	0,98
<b>työkokemus</b>	<b>83</b>	<b>3,28</b>	<b>0,85</b>	<b>83</b>	<b>2,98</b>	<b>0,71</b>	<b>82</b>	<b>1,49</b>	<b>0,55</b>	<b>82</b>	<b>1,32</b>	<b>0,41</b>	<b>82</b>	<b>-0,18</b>	<b>0,43</b>	<b>81</b>	<b>2,69</b>	<b>0,99</b>	<b>81</b>	<b>2,54</b>	<b>1,00</b>
0-9 vuotta	16	3,21	0,84	16	3,11	0,68	15	1,46	0,40	15	1,32	0,34	15	-0,14	0,35	15	2,48	1,18	15	2,40	0,94
10-19 vuotta	28	3,09	0,82	28	2,82	0,70	28	1,45	0,48	28	1,29	0,40	28	-0,16	0,40	28	2,65	0,83	28	2,56	1,04
20-29 vuotta	24	3,46	0,95	24	3,05	0,75	24	1,61	0,74	24	1,38	0,48	24	-0,23	0,56	23	2,72	1,20	23	2,61	1,02
30-40 vuotta	15	3,41	0,78	15	3,06	0,72	15	1,44	0,46	15	1,25	0,39	15	-0,18	0,33	15	2,92	0,73	15	2,53	1,03

## 6.5 Opettajien sukupuolen, tehtävänimikkeen ja työkokemuksen yhteys opettajien inklusioasenteissa tapahtuvaan muutokseen

Tulokset osoittivat, että mittausajankohdalla ja opettajan sukupuolella ( $F(1, 84) = 0,24, p > 0,05$  *osittais-eta*<sup>2</sup> = 0,00), tehtävänimikkeellä ( $F(2, 73) = 1,98, p > 0,05$ , *osittais-eta*<sup>2</sup> = 0,05) tai työkokemuksella ( $F(3, 79) = 1,07, p > 0,05$ , *osittais-eta*<sup>2</sup> = 0,04) ei ollut yhdysvaikutusta opettajien asenteisiin *vaikeasti vammaisten* oppilaiden inklusioon. Toisin sanoen opettajien inklusioasenteiden muutos vaikeiden vammojen suhteen oli samanlaista riippumatta opettajan sukupuolesta, tehtävänimikkeestä tai työkokemuksesta.

Mittausajankohdalla ja opettajan sukupuolella ei ollut yhdysvaikutusta opettajien asenteisiin *lievästi vammaisten* oppilaiden inklusioon ( $U = 457, p > 0,05$ ). Myöskään mittausajankohdalla ja tehtävänimikkeellä ( $H(2) = 0,00, p > 0,05$ ) tai työkokemuksella ( $H(3) = 0,05, p > 0,05$ ) ei ollut yhdysvaikutusta opettajien asenteisiin *lievästi vammaisten* oppilaiden inklusioon. Opettajien inklusioasenteiden muutos lievien vammojen suhteen oli siis samanlaista riippumatta opettajan sukupuolesta, tehtävänimikkeestä tai työkokemuksesta.

Mittausajankohdalla ja opettajan sukupuolella ( $F(1, 82) = 0,18, p > 0,05$ , *osittais-eta*<sup>2</sup> = 0,00), tehtävänimikkeellä ( $F(2, 71) = 1,55, p > 0,05$ , *osittais-eta*<sup>2</sup> = 0,04) tai työkokemuksella ( $F(3, 77) = 0,51, p > 0,05$ , *osittais-eta*<sup>2</sup> = 0,02) ei ollut yhdysvaikutusta opettajien asenteisiin *aistivammaisten* oppilaiden inklusioon. Toisin sanoen opettajien inklusioasenteiden muutos aistivammojen suhteen oli samanlaista riippumatta opettajan sukupuolesta, tehtävänimikkeestä tai työkokemuksesta.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien inklusiomyönteisyyttä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon. Tutkittavia asioita olivat, onko oppilaalla olevalla vammalla tai häiriön tyyppillä sekä sen vakavuudella, tai opettajien sukupuolella, tehtävänimikkeellä tai työkokemuksella yhteyttä opettajien asenteisiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusioon. Lisäksi tutkittavana oli opettajien inklusioasenteissa tapahtuva muutos vuosien 2010 ja 2012 aikana.

Aiempien tutkimusten tavoin (mm. Campbell ym. 2003, 270; Moberg 2003, 426; Gyimah ym. 2009, 792–793; Lee ym. 2015, 83), tämän tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää, että opettajien inklusioasenteisiin *todettiin vaikuttavan* erityistä tukea tarvitsevan oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet. Toisin sanoen oppilaalla olevan vamman tai häiriön tyyppi ja vakavuus olivat yhteydessä siihen, kuinka myönteisesti opettaja suhtautui erityistä tukea tarvitsevan oppilaan inklusioon yleisopetuksen ryhmään. Yleisesti ottaen lievempiin vammoihin ja häiriöihin suhtauduttiin myönteisemmin kuin vakavampiin. Vuosina 2010 ja 2012 opettajista yli 78 % olisi ottanut joitain *lieviä* vammoja tai häiriöitä omaavia oppilaita yleisopetukseen (75 - 100 % ajasta). Myönteisimmin yleisopetuksessa nähtiin oppilas, jolla oli *lieviä* puheen vaikeuksia tai oppimisvaikeuksia tai *lievä* fyysinen vamma tai sairaus ja samaan tulokseen olivat päätyneet useat aiemmatkin tutkimukset (Scruggs & Mastropieri 1996, 72; Cagran & Schmidt 2011, 171; Avramidis & Norwich 2002, 142; Pinola 2008, 46–47).

Myös aistivammojen osalta vamman aste (huonokuuloinen/kuuro, heikkonäköinen/sokea) vaikutti asennoitumiseen. Vakavat aistivammat (kuurous/sokeus) olivat viiden korkeimmalle luokitelluimman oppilastyypin joukossa, joiden inklusioon opettajat suhtautuivat kielteisimmin tutkimusajan kohtana. Sen sijaan *heikkonäköinen* tai *huonokuuloinen* oppilas otettaisiin mielellään yleisopetukseen mukaan. Tulos on yhteneväinen Mobergin (2003, 425–426)

tutkimustulosten kanssa. Toisaalta heikkonäköisen ja huonokuuloisen oppilaan osalta tässä tutkimuksessa havaittiin kyllä lasku opettajien inklusiomyönteisyysasenteissa vuodesta 2010 vuoteen 2012. Mikäli tämä löydös toistuu muissakin tutkimuksissa, se on huolestuttava asennemuutoksen suunta näiden oppilastyypin inklusion kannalta katsottuna.

Asenteiden on nähty vaikuttavan yksilön ajatteluun, käyttäytymiseen ja tunteisiin (Smith 2005, 106-107). *Vaikeat häiriöt ja vammat* herättivät opettajissa kielteisiä inklusioasenteita. Kielteisintä oli suhtautuminen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan osallistumiseen yleisopetukseen sekä vuonna 2010 että 2012. Vain korkeintaan 11 % opettajista olisi sijoittanut vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan yleisopetukseen vuonna 2010 ja vielä harvempi vuonna 2012 luvun laskiessa kahdeksaan ja puoleen prosenttiin. Vastaavasti lievästi kehitysvammaisen oppilaan yleisopetukseen osallistumiseen suhtautui myönteisesti noin 60 % opettajista vuonna 2010 ja noin 70 % opettajista vuonna 2012. Vaikka lievän kehitysvamman osalta asenteet muuttuivat hieman myönteisemmiksi vuonna 2012, vammatyypinä kehitysvammaisuutta kohtaan koetun yleisopetuskielteisyyden voisi kuvitella pohjautuvan pitkään jatkuneeseen erityisopetusperinteeseen, jossa kehitysvammaiset on muiden ”poikkeaviksi” nimettyjen ryhmien tavoin koulutettu erillään muista (Ahtiainen 2017, 21; Jahnukainen & Korhonen 2003, 169; Halinen & Järvinen 2008, 81). Vaikeasti kehitysvammaiset myös siirtyivät opetustoimen piiriin viimeisenä vammaryhmänä (Ahtiainen 2017, 21; Jahnukainen & Korhonen 2003, 170; Halinen & Järvinen 2008, 84). Kyse saattaakin edelleen olla kauan sitten muodostuneen yleisen ajatusmallin sitkeydestä. Nyt inklusion myötä kehitysvammaisen oppilaan sijoituessa yleisopetuksen ryhmään, opettaja voi tuntea itsensä epäpäteväksi ja ehkä avuttomaksi kin kohtaamaan ja täyttämään oppilaan erityiset oppimisen ja koulunkäynnin tarpeet, kuten de Boer, Pijl ja Minnaert (2011, 340) ja Horne ja Timmons (2009, 282) ovat tutkimuksissaan todenneet. Saatu *erityispedagoginen koulutus* onkin nähty opettajien myönteisiä inklusioasenteita lisäävänä tekijänä (Schmidt & Vrhovnik 2015, 25; Avramidis ym. 2000, 280; Lee ym. 2015, 85) ja koetun pätevyyden kohdata vammaisia oppilaita on nähty kasvavan saataessa lisää tietoa

oppilaan vamman laadusta (Campbell ym. 2003, 376; Horne & Timmons 2009, 282).

Kehitysvammaisuuteen liittyvä kielteinen asennoituminen tuli esiin myös oppilastyypin inkluusioon suhtautumista kuvaavien ulottuvuuksien löytymisessä. Ulottuvuuksia oli tässä tutkimuksessa kolme: *vaikeat vammat*, *lievät vammat* ja *aistivammat*. Oppilastyypeistä lievä kehitysvamma, toisin kuin muut lievät vammat, yhdistyi vaikeiden vammojen ulottuvuuteen. Tämän poikkeuksen voisi arvella johtuvan siitä, että käytännön työssä opettajat kokevat lievän kehitysvamman vaikeasti tuettavaksi vamatyypiksi yleisopetuksessa ja siten olemukseltaan rinnastettavaksi vaikeiden vammojen joukkoon. Näin ollen lievästi kehitysvammaiset oppilaat nähdään ennemminkin erityisopetuksen piiriin kuuluviksi, minkä ovat todenneet myös Jahnukainen ja Korhonen (2003, 169) sekä Moberg (2003, 423) tutkimuksissaan.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin myös asenteiden muutosalttiutta. Asenteiden ajallisessa pysyvyydessä on havaittu olevan eroja: toisten asenteiden ollessa hyvinkin pysyviä, toiset voivat muuttua (Eagly & Chaiken 2007, 585). Opettajien inkluusioasenteissa tapahtuvaa mahdollista muutosta tarkasteltiin kolmen eri oppilastyypikohtaisen ulottuvuuden suhteen. Havaittiin, että *vaikeisiin vammoihin* ja *lieviin vammoihin* suhtautumisessa tapahtui muutos kohti *inkluusiomyönteisempää asennetta* vuodesta 2010 vuoteen 2012. Muutos ei kuitenkaan ollut riippuvaista opettajien sukupuolesta, tehtävänimikkeestä tai työkokemuksesta, mitä tukevat jotkin aiemmat tutkimukset (mm. Chiner & Cardona 2013, 534; Galovic ym. 2014, 1272; Lee ym. 2015, 79). Sen sijaan oppilastyypikohtaisten ulottuvuuksien suhteen oppilaiden *aistivammoihin* asennoitumisessa ei tapahtunut muutosta vuodesta 2010 vuoteen 2012. Tämä löydös ei kuitenkaan ole johdonmukainen lievempiin, yksittäisiin aistivammoihin (heikkonäköisyys/huonokuuloisuus) liittyvien inkluusiomyönteisyysasenteiden laskun kanssa vuodesta 2010 vuoteen 2012. Tämä epäjohdonmukaisuus saattaa johtua esimerkiksi seuraavista asioista: aistivammat voivat olla opettajien näkökulmasta edelleen vaikeasti kohdattavissa ja tuettavissa yleisopetuksen luokissa esimerkiksi kielellisestä, osallistavasta tai kommunikatiivisesta näkökulmasta



katsottuna (Alasim 2018, 497–498), sekä toisaalta perinteiseksi muodostuneen vallitsevan koulukulttuurin mukaan kuulo- ja näkövammaiset on pitkään koulutettu omissa kouluissaan, muista erillään (Halinen & Järvinen 2008, 82; Jahnukainen 2011, 491; Moberg & Zumberg 1994, 1520).

Muutokset koulutusjärjestelmässä synnyttävät aina uuden haasteen ja uusien käytäntöjen omaksuminen niin asennetasolla kuin koulujen arkipäivän toiminnan tasolla voi olla aikaa vievää. Suomalaisten koulujen muuttuminen inklusiivisemmiksi on voinut olla hidasta esimerkiksi siksi, että vasta 1990-luvun lopulla koko ikäluokka tuli todellisesti peruskoulujärjestelmän piiriin, kun vaikeasti kehitysvammaisetkin lukeutuivat mukaan (Ahtiainen 2017, 21; Jahnukainen & Korhonen 2003, 170; Halinen & Järvinen 2008, 84). Jarruna inklusioasenteen voimistumiselle voivat olla myös opettajat. Vaikka tässä tutkimuksessa työkokemuksen yhteyttä inklusioasenteisiin ei löydetty, joissakin tutkimuksissa (de Boer ym. 2011, 347; Savolainen ym. 2012, 64; Jahnukainen & Korhonen 2003, 178) on havaittu, että mitä enemmän opettajilla on opetuskokemusta, sitä kielteisemmin he yleensä suhtautuvat inklusiiviseen opetukseen. Nämä kokeneemmat opettajat saattavat olla kouluttautuneet aikana, jolloin tavoitteena ei ole ollut erilaisten oppilaiden inklusiivinen koulutus (Paju ym. 2018, 18; Galovic ym. 2014, 1276). Voikin olla, että opettajakunnassa on edelleen heitä, jotka ovat koulujen kahtia jaon – tavallisten yleisopetusluokkien ja erityisopetuksen luokkien – ylläpidon kannalla. Nyt inklusion ollessa koulutuksen konkreettinen ja ideologinen päämäärä, uusi inklusiivinen lähtökohta opettamiseen kuin myös asennoitumiseen olisi kuitenkin suositeltava. Varsinkin, kun opettajien asennoituminen suhteessa inklusioon on nähty merkittävänä tekijänä inklusion toteutumisen kannalta (Pinola 2008, 39; Halinen & Järvinen 2008, 90; de Boer ym. 2011, 331; Avramidis & Norwich 2002, 129; Tsakiridou & Polyzopoulou 2014, 209; Ross-Hill 2009, 188).

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan sanoa, että opettajien inklusioasenteet ovat kohti myönteisempää suuntaa. Myös suomalaisen lainsäädännön on katsottu puoltavan inklusiivisen opetuksen toteuttamista (Malinen ym. 2010, 354). Silti inklusion *toteuttamisen* suhteen ollaan kuitenkin vielä hieman kriitti-

siä (Moberg & Savolainen 2003, 21; Moberg 2003, 427). Ehkä käytäntö on näytännyt, mitä muutoksia inklusiivinen koulu vaatii ja keneltä kaikilta. Laadukkaan opettajakoulutuksen antama opettajien pätevyys on yksi tärkeimpiä kaikille laadukkaan peruskoulutuksen mahdollistavia tekijöitä (Malinen ym. 2012, 567). Tähän asiaan tulee panostaa opettajakoulutuksessa myös tulevaisuudessa, jotta opettajat voisivat jo alusta alkaen saada myönteisen kuvan inklusiivisesta opettamisesta (Naukkarinen 2010, 187; Savolainen ym. 2012, 66; Unianu 2012, 903). Suomalaisiin opettajiin lisäksi luotetaan siinä, että he tietävät, mikä on parasta oppilaiden oppimista ajatellen (Sahlberg 2007, 152; Jahnukainen 2011, 499). Näin tulee olla myös inklusiivisessa koulussa. Oikeanlainen tuki ja resurssit niin oppilaille kuin opettajille voivat lisätä opettajien myönteisempiä asenteita inklusioon (Avramidis & Norwich 2002, 142) ja näin edistää inklusion todellista toteutumista.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa havaittiin puuttuvaa tietoa. Aineiston puuttuva tieto luokitellaan joko satunnaiseksi tai systemaattiseksi (Räikkönen, Westerholm & Tolvanen 2013). Puuttuvan aineiston satunnaisuusluonteen tarkastelemiseksi tehdyn Little's MCAR (Missing Completely at Random)-testin tuloksen ( $p = 0,02$ ) perusteella voidaan sanoa, että tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston puuttuvan tiedon luonne ei ollut täysin satunnaista. Tarkemmassa parittaisten muuttujakohtaisten varianssien t-testien tarkastelussa kuitenkin osoittautui, että satunnaisuus toteutui valtaosassa tapauksissa, koska vain 4,1 % oli tilastollisesti merkitseviä. Tällöin voidaan katsoa, että puuttuva tieto oli satunnaista (MRA).

Tällä tutkimuksella on myös muita huomioon otettavia rajoituksia. Ensimmäisenä rajoituksena voidaan pitää sitä, että tutkimuksessa käytetty aineisto oli kerätty ainoastaan Itä-Suomen alueelta. Toisin sanoen tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää kattamaan koko Suomen opettajien suhtautumista inklusioon. Lisäksi aineiston keruussa käytettyyn kyselyyn osallistuminen on

ollut vapaaehtoista, joten täyttää kattavuutta Itä-Suomenkaan alueen opettajien asenteista ei voida tällä aineistolla todentaa.

Toisena rajoituksena voidaan ajatella tutkimuksessa käytetyn aineiston keuruun sijoittumista aivan perusopetuslakiuudistuksen voimaan tulon aikoihin. Sen vuoksi tällä tutkimuksella ei voitu selvittää opettajien inklusioasenteita ja niiden mahdollista muutosta pidemmällä aikavälillä. Tästä syystä perustelluksi vertailevaksi jatkotutkimukseksi ehdotetaan samankaltaisen tutkimuksen tekoa esimerkiksi 10 vuoden päähän lakiuudistuksesta. Tällöin voitaisiin katsoa, onko suomalaisista kouluista tullut inklusiivisempia ja suomalaisista opettajista inklusiivisempiä. Kuten aiemmin todettu, Lakkalan (2015, 176) mukaan opettajilta voi tiedustella halukkuutta ja asennoitumista inklusiiviseen opettamiseen vasta, kun heillä on kokemusta siitä. Vuosikymmen myöhemmin tehtävään tutkimukseen mennessä opettajille olisi kertynyt tätä tutkimusta enemmän kokemusta inklusiivisesta koulusta, ja ehkä koulujen käytänteet inklusion toteuttamisen suhteen olisivat valtakunnallisestikin yhdentyneet nykyisistä.

### **7.3 Yhteenveto**

Tämä tutkimus osoittaa sen, että pääosin suomalaisten opettajien asenteet ovat kehitymässä inklusiivisempaan suuntaan, vaikka kriittisyyttäkin inklusiota kohtaan löytyy (Moberg & Savolainen 2003, 21; Moberg 2003, 427). Yhteiskunnan lainsäädännöllinen tuki ja kouluyhteisön ja opettajien oikeanlainen asennoituminen inklusiivisuuden edistämiseksi ovat merkittävässä asemassa inklusiivisten koulujen tavoittelussa (Halinen & Järvinen 2008, 94). Yksilöllisyyttä ja oppilaiden moninaisuutta arvostetaan nykykouluyhteisöissä yhä enemmän (Hakala & Leivo 2015, 18; Halinen & Järvinen 2008, 94). Osattaessa huomioida ja vastata oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin sekä kohdattaessa oppilaat omina yksilöinä ilman vamman tai häiriön asettamaa leimaa (Halinen & Järvinen 2008, 79), inklusiiviset koulut voivat olla erilaisten opettajien ja oppilaiden toimivia ja luontevia kohtaustapahtumia.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R. 2017. Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models. Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Helsinki studies in education 13. Doctoral dissertation. University of Helsinki, Helsinki.
- Ainscow, M. & Miles, S. 2008. Making education for all inclusive: Where next? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38 (1), 15-34.
- Ajzen, I. 1985. From intentions to actions: A theory of planned behavior. Teoksessa Kuhl, J. & Beckman, J. (toim.) *Action control: From cognition to behaviour*, 11-39. Heidelberg, Saksa: Springer.
- Alasim, K. N. 2018. Participation and interaction of deaf and hard-of-hearing students in inclusion classroom. *International Journal of Special Education* 33 (2), 493-506.
- Albarracín, D. & Shavitt, S. 2018. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology* 69 (2018), 299-327.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000), 277-293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129-147.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. 2008. Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 12 (2), 201-219.
- Blecker, N. S. & Boakes, N. J. 2010. Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education* 14 (5), 435-447.
- Bohner, G. & Dickel, N. 2011. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology* 62, 391-417.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S. & Downes, C. 2011. Facilitating the learning of all students: The "Professional positive" of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning* 26 (2), 72-78.

- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. & Norwich, B. 2011. The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International* 33 (2), 167–184.
- Cagran, B. & Schmidt, M. 2011. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies* 37 (2), 171–195.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. 2003. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 28 (4), 369–379.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. 2013. Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions on inclusion? *International Journal of Inclusive Education* 17 (5), 526–541.
- Conrey, F. R. & Smith, E. R. 2007. Attitude representation: Attitudes as patterns in a distributed, connectionist representational system. *Social Cognition* 25 (5), 718–735.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. 2011. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3), 331–353.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. 2007. The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition* 25 (5), 582–602.
- Emam, M. M. & Mohamed, A. H. H. 2011. Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 29 (2011), 976–985.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M. & Malinen, O.-P. 2013. How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education* 28 (3), 305–318.
- Gaad, E. 2004. Cross-cultural perspectives on the effect on cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 8 (3), 311–328.
- Galovic, D., Brojcin, B. & Glumbic, N. 2014. The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education* 18 (12), 1262–1282.

- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. 2017. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review* 20 (2), 12–23.
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J. & Moeini, S. R. 2006. Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient education and Counseling* 63 (1), 84–88.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy* 26 (2), 263–288.
- Gyimah, E. K., Sugden, D. & Pearson, S. 2009. Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: influence of teachers' and childrens' characteristics. *International Journal of Inclusive Education* 13 (8), 787–804.
- Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika* 9 (4), 9–23.
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38 (1), 77–97.
- Hammond, H. & Ingalls, L. 2003. Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly* 22 (2), 24–30.
- Hastings, R. P. & Oakford, S. 2003. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology* 23 (1), 87–94.
- Horne, P. E. & Timmons, V. 2009. Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 13 (3), 273–286.
- Idol, L. 2006. Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education* 27 (2), 77–94.
- Jahnukainen, M. 2001. Experiencing special education. Former student of classes for the emotionally and behaviorally disordered talk about their schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties* 6 (3), 150–166.
- Jahnukainen, M. 2011. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (5), 489–502.

- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30 (1), 59–72.
- Jahnukainen, M. & Korhonen, A. 2003. Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: teacher's perception of the education reform in Finland. *International Journal of Disability* 50 (2), 169–180.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. 2009. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25, 535–542.
- Khochen, M. & Radford, J. 2012. Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education* 16 (2), 139–153.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.
- Kivirauma, J. & Kivinen, O. 1988. The school system and special education: causes and effects in the twentieth century. *Disability, Handicap & Society* 3 (2), 153–165.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–133.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education* 53 (3), 283–302.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. 2008. SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education* 23 (4), 413–421.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. 24.6.2010. Viitattu 20.12.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. *Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis 151.
- Lakkala, S. 2015. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) 2015. Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen, 175–183. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Lakkala, S. & Määttä, K. 2011. Toward a theoretical model of inclusive teaching strategies – An action research in an inclusive elementary class. *Global Journal of Human Social Science* 11 (8), 31–40.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2016. How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 46–56.
- Lambe, J. 2011. Pre-service education and attitudes towards inclusion: the role of the teacher educator within a permeated teaching model. *International Journal of Inclusive Education* 15 (9), 975–999.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. & Barker, K. 2015. Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education* 35 (2), 79–88.
- Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R. 2004. Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education* 19 (2), 171–190.
- Lindsay, G. 2007. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *Annual review. British Journal of Educational Psychology* 77 (2007), 1–24.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. 2013. Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education* 29 (2013), 46–52.
- Malinen, O.-P. 2013. Inclusive education from teachers' perspective. Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in Mainland China. Doctoral dissertation. University of Eastern Finland, Joensuu.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41 (4), 351–362.
- Malinen, O.-P., Väisänen, P. & Savolainen, H. 2012. Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal* 23 (4), 567–584.
- Marin, E. 2014. Are today's general education teachers prepared to face inclusion in the classroom? *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 142, 702–707.
- Merimaa, E. 2009. Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämisehdotuksineen. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 37. Koulutus ja tiedepolitiikan osasto.



- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Moberg, S. 2003. Education for all in the north and the south: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities* 38 (4), 417–428.
- Moberg, S. & Zumberg, M. 1994. Inclusive education in Finland: present and future perspectives. *Psychological Reports* 75 (1994), 1519–1522.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the north and the south: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26 (1), 21–31.
- Naukkarinen, A. 2010. From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10 (1), 185–196.
- Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, N. & Tlale, D. 2014. South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education* 18 (9), 903–917.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 96. Viitattu 10.11.2018.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Viitattu 20.11.2018.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Osgood, R. 2006. Language, labels and lingering (re)considerations: The evaluation and function of terminology in special education. *Philosophical Studies in Education* 37 (2006), 135–145.
- 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), 801–815.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2018. Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning* 7 (3), 11–22.

- Perusopetuslaki 628/1998. 21.8.1998. Viitattu 20.12.2018.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pijl, S. P., Frostad, P. & Flem, A. 2008. The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (4), 387–405.
- Pijl, S. P., Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2010. Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies* 29 (1), 57–70.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. Tuen portaililla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Raportit ja selvitykset 1. Opetushallitus: Tampere.
- Rocklage, M. D. & Fazio, R. H. 2018. Attitude accessibility as a function of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin* 44 (4), 508–520.
- Ross-Hill, R. 2009. Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs* 9 (3), 188–198.
- Räikkönen, E., Westerholm, J. & Tolvanen, A. 2013. Puuttuvan tiedon käsittely analyyseissa. Power Point esitys 22.5.2013. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22 (2), 147–171.
- Salamancan julistus 1994. Viitattu 13.6.2018.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. 2010. Erityisoppilaan ihmisoikeudet sivistysvaliokunnassa – mitä lakimuutos jätti jäljelle? *Kasvatus* 41 (5), 482–487.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. 2012. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27 (1), 51–68.
- Schmidt, M. & Vrhovnik, K. 2015. Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 51 (2), 16–30.

- Scruggs, T. E. & Mastopieri, M. A. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1997: a research synthesis. *Exceptional Children* 63 (1), 59-74.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. 2008. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society* 23 (7), 773-785.
- Smith, S. G. 2005. *Appeal and attitude: prospects for ultimate meaning*. Bloomington, IN, USA: Indiana University Press.
- Suomen virallinen tilasto 2017. Erityisopetus. ISSN= 1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 15.8.2018.  
[http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html)
- Swart, E. & Oswald, M. 2008. How teachers navigate their learning in developing inclusive learning communities. *Education as Change* 12 (2), 91-108.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37-56.
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. 2014. Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research* 2 (4), 208-218.
- UNESCO 2009. Policy guidelines on inclusion in education. Viitattu 5.6.2018.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Unianu, E. M. 2012. Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 900-904.
- United Nations 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Viitattu 17.6.2018.  
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim A., Scott, M., Cordier, R. & Falkmer, T. 2015. Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE* 10 (8), 1-12.