

Joni Forsell  
Marita Mäkinen  
Mari-Paoliina Vainikainen  
Minna Mäkihonko  
Minna Seppälä

## Toisen asteen opettajien inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys

### Kohokohdat

- Tässä tutkimuksessa selvitettiin ammatillisten opettajien ja lukion opettajien inkluusioasenteita ja minäpystyvyyttä Suomessa sovelletulla inkluusioasenne- ja inkluusiominäpystyvyyssmittarilla.
- Tulokset osoittavat, että muille koulutusasteille kehitetty inkluusioasenne- ja -minäpystyvyyssmittari soveltuu toiselle asteelle, kun toisen asteen terminologia ja toimintakäytänteet otetaan huomioon esimerkiksi eriyttämiseen liittyvissä väittämässä.
- Tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat yleisellä tasolla inkluusioasenteensa hyvin myönteisiksi ja inkluusiominäpystyvyytensä kohtalaiseksi.
- Opettajaryhmien välillä oli havaittavissa lievää eroa. Lukio-opettajien keskiarvot olivat jonkin verran ammatillisten opettajien keskiarvoja matalampia niin inkluusioasenteiden kuin -minäpystyvyydenkin arvioinneissa.

Tässä *Toisen asteen opettajien inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys* (Secondary level teachers' inclusion attitudes and self-efficacy) -tutkimuksessa perusopetuksessa kehitettyä

inkluusioasenne- ja inkluusiominäpystyvyyssmittaria sovellettiin toiselle asteelle. Muokatus mittarin avulla selvitettiin lukion ja ammatillisten opettajien inkluusioasenteiden ja

-minäpystyvyyden tasoa sekä opettajaryhmi-  
en välisiä eroja. Tutkimuksessa tehtiin kyse-  
ly (Valaise & TEIP-mittarit), johon vastasi yh-  
teensä 147 toisen asteen opettajaa. Aineistoa  
analysoitiin tilastollisesti konfirmatorisilla  
faktorianalyysillä ja sen pohjalta toteutetuilla  
ryhmävertailuilla. Tulosten mukaan perusope-  
tukseen kehitetty mittari on sovellettavissa toi-  
selle asteelle, kun siinä huomioidaan konteks-  
tikohmainen terminologia ja toimintakäytänteet.  
Mittariin lisättiin myös opiskelijoiden motivoin-  
tia koskeva ulottuvuus ja erotettiin kahdeksi  
ulottuvuudeksi opettajien yhteistyö perheiden  
ja ammattilaisten kanssa. Muokatun mittarin  
perusteella toisen asteen opettajien inkluu-  
sioasenteet ja -minäpystyvyys olivat verrattain  
korkealla tasolla, mutta lukion opettajien kes-  
kiarvot olivat kokonaisuutena alempia kuin am-  
matillisten opettajien. Jatkossa olisi tarpeen  
laajentaa näkökulmaa opettajien kollektiivisiin  
inkluusioasenteisiin ja -minäpystyvyyteen, op-  
pilaitosten inkluusiota edistäviin sisäisiin ja ul-  
koisiin tukirakenteisiin sekä inkluusion yhteis-  
kunnallisiin merkityksiin.

**Asiasanat: toinen aste, inkluusio,  
minäpystyvyys, asenteet**

## JOHDANTO

Suomalainen toisen asteen koulutus on  
muutosten pyörteissä. Kunnianhimoisena  
tavoitteena on, että jokainen nuori suorit-  
taa toisen asteen tutkinnon (Oppivelvolli-  
suuslaki 1214/2020–<1243/2020). Toi-  
sella asteella on viime aikoina vahvistettu  
oppimisen esteiden tunnistamista sekä  
opiskelijan oikeutta yksilöllisiin opintopol-  
kuihin ja mahdollisuutta saada opintojen  
aikana oppimisen ja koulunkäynnin tukea  
yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (Laki  
ammatillisesta koulutuksesta 531/2017;

Lukiolaki 714/2018). Ne kuvastavat laa-  
jan inkluusiokäsityksen mukaisia tavoittei-  
ta kaikille sopivasta ja osallistavasta kou-  
lutusjärjestelmästä, jossa painopiste on  
erilaisten tukitoimien järjestämisen rinnal-  
la yhdenvertaisen koulujärjestelmän edis-  
tämässä ja inkluusion esteiden ylittämi-  
sessä (ks. Ainscow, 2020; Florian, 2019;  
UNESCO, 2020).

Inkluusion taustalla on useita Suo-  
men ratifioimia kansainvälisiä sopimuk-  
sia, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistus  
(1948), Lapsen oikeuksien julistus (1989),  
YK:n yleissopimus vammaisten henkilöi-  
den oikeuksista (2006) ja Unescon Sala-  
mancan-sopimus (Unesco, 1994). Lisäksi  
taustalla on kansallinen lainsäädäntö, ku-  
ten lukiolaki (714/2018) ja laki ammatil-  
lisesta koulutuksesta (531/2017). Erilais-  
ten säädösten lisäksi inkluusiota voidaan  
tarkastella useasta eri näkökulmasta. Eri  
konteksteissa ja eri ihmisryhmien välillä  
käsitykset ja näkökulmat inkluusiosta vai-  
htelevat, mikä tekee sen yksiselitteisestä  
määrittelystä vaikeaa. Inkluusiota ja inkluu-  
sion toteuttamista voidaan tarkastella yh-  
tältä koulutuspoliittisena kysymyksenä:  
mitä inkluusiolla tarkoitetaan ja miten sitä  
käytännössä toteutetaan (Allan & Slee,  
2008). Toisaalta sitä voidaan tarkastella  
arvojen, normien, sosiaalisen oikeuden-  
mukaisuuden ja asenteiden näkökulmasta  
(Dyson, 1999; Hall, 1999).

Tässä tutkimuksessa inkluusiolla tar-  
koitetaan olosuhteita, joissa kaikilla opis-  
kelijoilla on oikeus tarvitsemaansa tukeen,  
laadukkaaseen opetukseen ja yhdessä  
opiskeluun (Biklen, 2001; Haustätter &  
Jahnukainen, 2014; Kiuppis, 2013; Mä-  
kinen, 2013). Jotta koulutusjärjestelmä  
kokonaisuutena voisi edetä kohti inkluu-  
siota, on huomio useiden tutkijoiden (mm.

Haug, 2020; Niemi & Jahnukainen, 2020; Waitoller & Artiles, 2016) mielestä kohdistettava oppilaiden ja opiskelijoiden yksittäisten tarpeiden rinnalla myös opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen ja tukitoimien tarkoituksenmukaisuuteen. Edelleen tutkijat (mm. Ainscow, 2020; Kiuppi, 2014) hahmottavat inklusion juuri koulutusinstituutioiden muutoksena, joka linkittyy osaksi paikallisia kulttuureja, arvoja ja voimavaroja.

Inklusio on edennyt toisella asteella eritahtisesti: ammatillisessa koulutuksessa tukitoimien järjestäminen on ollut arkipäivää ja lain vahvistama jo pitkään, mutta yleissivistävä lukiokoulutus on vasta tuen käytänteiden järjestämisen alkutaipaleella (Opetushallitus, 2018). Toiselle asteelle siirtyvät ovat kuitenkin varsin moninainen joukko. Osa on saanut opintoihin tukea jo perusopetuksen aikana, ja he tarvitsevat sitä myös jatkossa riippumatta koulutuspaikasta (ks. Sinkkonen ym., 2016). Samalla riskinä on, että inklusiokeskustelu pelkistyy erityisopetuksen diskurssiksi, mikä antaisi opetushenkilöstölle mahdollisuuden etäännyä inklusiivisia arvoja ja toimintakulttuuria koskevien pohdintojen ulkopuolelle (ks. Schwab ym., 2018).

Arjen opetustyössä inklusio toteutetaan opetusjärjestelyillä ja opettajan pedagogisilla ratkaisuilla (Ainscow, 2015). Sprattin ja Florianin (2015) mukaan inklusiivisen koulutyön onnistuminen riippuu opettajien inklusiovalmiuksista, ja Hakala ja Leivo (2015) korostavat koko koulun henkilökunnan sitoutumista inklusion edistämiseen. Göransson ja Nilholm (2014) lisäävät näihin näkökulmiin vielä koko yhteisön kehittämisen inklusiota tu-

keväksi.

Käytännössä kuitenkin opettajien tekemät pedagogiset ratkaisut ovat inklusion etenemisen ja uusien oppimisympäristöjen luomisen keskeisin voimavara (esim. Borg ym., 2011). Se, kuinka inklusiomyönteisiä opettajien pedagogiset ratkaisut ovat, riippuu paljolti myös heidän asenteistaan inklusiota kohtaan (mm. Boyle ym., 2013; Moberg ym., 2020) ja heidän uskostaan omiin kykyihin toteuttaa inklusiota (mm. Forlin ym., 2014), jotka nekin voivat vaihdella opettajaryhmäkohtaisesti (Saloviita, 2020a).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa lukion opettajien ja ammatillisten opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä ja vertailla näiden kahden opettajaryhmän eroja sovelletun mittarin avulla. Toisen asteen lakimuutoksen myötä on nimittäin selkeää tarvetta ymmärtää lukion opettajien ja ammatillisten opettajien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasoa sekä ammattiryhmien välisiä eroja inklusion toteuttamisessa.

Tutkimuksen osatavoitteena on luoda pohjaa tämän ajankohtaisen aiheen jatkotutkimuksille selvittämällä, miten alun perin perusasteelle kehitetty inklusioasenne- ja -minäpystyvyydsmittari on sovellettavissa toiselle asteelle. Sovelletun mittarin avulla tarkastelemme, missä määrin tutkimukseen osallistuneet toisen asteen opettajat näkevät olevansa kykeneviä toteuttamaan inklusiivisia käytänteitä ja millaisia asenteita heillä on inklusiota kohtaan. Samalla tarkastelemme, onko ammatillisten opettajien ja lukion opettajien välillä havaittavia eroja.

## Inklusioasenteet ja -minäpystyvyys

Opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä on tutkittu 1970-luvulta lähtien (mm. Armor ym., 1976; Larrivee & Cook, 1979). Asenteiden tarkastelussa selvitetään Allportin (ks. Allport & Schank, 1936; ks. myös Ajzen, 2011) teorian mukaisesti yksilöiden kokemuseräisiä, vuorovaikutuksessa opittuja taipumuksia, jotka määrittävät heidän kielteisiä ja myönteisiä tunteitaan, uskomuksiaan, ajatteluaan ja toimintaansa. Minäpystyvyyden tarkastelu nojautuu puolestaan Banduran (1997, 2012) kehittämään minäpystyvyyden käsitteeseen, joka viittaa yksilöiden toiminnassa rakentuviin uskomuksiin siitä, että omalla toiminnalla voi tietoisesti ja tavoitteellisesti vaikuttaa ympäristöön ja tapahtumien kulkuun.

Käsitykset omasta kyvykkyydestä rakentuvat aina tietystä kontekstissa, ja ne vaihtelevat opetustehtävän, opettajan roolin, opetettavien ja ajan mukaan (ks. Malinen ym., 2013; Zee & Koomen, 2016). Esimerkiksi Malisen ja kollegoiden (2013) mukaan se, että opettajat olivat ylipäättänään opettaneet tukea tarvitsevia oppilaita ja saaneet inklusiiviseen opetukseen liittyvää koulutusta, oli yhteydessä vahvempaan inklusiominäpystyvyyteen niin Suomessa, Kiinassa kuin Etelä-Afrikassa. Myös Yadan ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa havaittiin, että se, että opettajaksi valmistuvat olivat työskennelleet tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, oli positiivisesti yhteydessä asenteisiin ja minäpystyvyyteen niin Suomessa kuin Japanissa.

Vastaavasti asenteiden kohdalla kokemus tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelystä (esim. Peebles & Mendaglio, 2014) sekä riittävät resurssit

(Saloviita, 2020a) näyttävät lisäävän opettajien myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan. Kielteisten asenteiden perusteluiksi opettajat ovat nostaneet inklusiosta saamansa koulutuksen ja työkokemuksen puutteen (esim. Sharma ym., 2008), heikot resurssit ja sen, etteivät käytössä olleet opetusmenetelmät ole sopineet tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettamiseen (esim. Hettiarachchi & Das, 2014). Savolainen ja kollegat (2020) havaitsivat inklusioasenteiden ja minäpystyvyyden välistä suhdetta tarkastelevassa tutkimuksessa, että opettajien inklusiominäpystyvyyden vahvistaminen vaikuttaa positiivisesti heidän inklusioasenteisiinsa.

Edellä esitellyt inklusiotutkimukset painottavat, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan sekä uskomukset omasta taidosta toimia inklusiivisissa ympäristöissä kietoutuvat toisiinsa (mm. Miesera & Gebhardt, 2018; Park ym., 2016; Savolainen ym., 2020; Sharma ym., 2012). Opettajan inklusioasenteet ja -minäpystyvyys näyttävät yhdessä vaikuttavan siihen, miten opettajat sitoutuvat edistämään kaikkien oppilaiden oppimista ja kasvua sekä kouluyhteisön pedagogista toimintaa inklusion periaatteiden suuntaisesti (mm. Slee, 2006). Yhtäältä inklusiominäpystyvyyden ja -asenteiden välinen yhteys vaikuttaa siis selkeältä. Toisaalta havaittu yhteys voi johtua myös siitä, että inklusiominäpystyvyyden ja -asenteiden mittauksissa niitä koskevat väittämät ja ulottuvuudet ovat hyvin lähellä toisiaan (Saloviita, 2020b).

Kokonaisuutena sekä inklusiominäpystyvyys että inklusioon liittyvät asenteet voidaankin nähdä toisiinsa yhteen kietoutuneina käsitteinä. Ne ovat inklusiivisen toiminnan perustana, ja niiden avul-

la on mahdollista saada monipuolista ja toisiaan täydentävää kuvaa opettajien sisäisestä maailmasta. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme inklusioasenteiden viittaavan opettajien käsityksiin siitä, onko opiskelijoilla oikeus saada tasa-arvoista ja yhdenvertaista kohtelua ja tukea. Inklusiominäpystyvyyden taas ymmärrämme tarkoittavan opettajan käsitystä omista kyvyistään toteuttaa inklusiota ja hyödyntää siinä erilaisia pedagogisia, esimerkiksi eriyttämiseen ja arviointiin liittyviä ratkaisuja.

Toisella asteella on tehty varsin vähän tutkimusta opettajien inklusioasenteista ja -minäpystyvyydestä. Niiltä osin kuin tutkimustietoa on saatavilla, havainnot muun muassa koulutuksen merkityksestä ovat samansuuntaisia kuin perusopetuksessa. Esimerkiksi Virossa ammatillisten opettajien inklusioasenteet osoittautuivat Rosen ja kollegoiden (2007) tutkimuksen mukaan yleisesti ottaen myönteisiksi, mutta inklusiota käsittelevään koulutukseen osallistuminen vahvisti edelleen opettajien myönteisiä asenteita. Samaan tapaan koulutuksen merkitys korostui Mieseran ja Gebhardtin (2018) tutkimuksessa, jossa he vertailivat Saksan ja Kanadan ammatillisten opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä. He tulkitsivat, että kanadalaisten opettajaopiskelijoiden positiivisemmat asenteet ja vahva minäpystyvyys juonsivat juurensa siitä, että Kanadassa inklusioperiaatetta painotetaan kaikkialla koulutuksessa vahvemmin kuin Saksassa.

Israelissa lukio-opettajien inklusioasenteita tutkineet Razer ja kollegat (2015) havaitsivat, että lukion opettajien asenteet olivat myönteisempiä sosioekonomiselta tasoltaan heikommilla alueilla. Boylen ja kollegoiden (2013) tutki-

mus skotlantilaisista lukioista osoitti, että inklusion etenemisen kannalta kollegoiden tuki oli opettajille tärkeämpää kuin työkokemus tai resurssien lisääminen.

Koska toisen asteen opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä ei ole aiemmin Suomessa tutkittu, käytössämme ei ollut Suomen kontekstiin sovellettuja valmiita mittareita. Perusopetuksessa käytetyt mittarit eivät olleet suoraan käyttövalmiita toisella asteella, sillä oppimisen tuen terminologia on siellä erilainen. Esimerkiksi perusasteella erityinen tuki tarkoittaa oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen vahvinta tasoa (Perusopetuslaki 628/1998, 16 §), kun taas lukiokoulutuksessa oppimisen tuesta käytetään käsitettä erityisopetus (Lukiolaki 714/2018, 28 §) ja ammatillisessa koulutuksessa käsitettä erityinen tuki (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 64 §). Terminologian erot pyrittiin ottamaan huomioon kyselylomakkeessa. Siinä käytettiin käsitteitä, jotka vaikuttivat olevan toisen asteen kentällä yhteisiä, kuten eriyttäminen ja tietyt arviointimenetelmät

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli tutkia, miten hyvin perusopetuksesta toiselle asteelle sovelletut mittarit mittaavat lukion ja ammatillisten opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä. Vasta sen jälkeen voitiin alustavasti tarkastella toisen asteen opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä. Tutkimus oli osa Oppijan oikeus – opettajan taito -hanketta. Hanke sai avustusta opetus- ja kulttuuriministeriöltä vuosina 2018–2021. Tavoitteena oli kehittää opettajankoulutusten opetussuunnitelmia ja opettajien täydennyskoulutusta vastaamaan toisen asteen opettajien osaa-

ohjauksen kysymyksissä.

Tässä artikkelissa raportoitavan kyselytutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Minkälaisista teoreettisista ulottuvuuksista toisen asteen opettajien inklusioasenteet ja -minäpystyvyys muodostuvat? 2) Mitkä ovat opettajien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasot tunnistetuilla ulottuvuuksilla? 3) Miten lukioiden ja ammatillisten opettajien vastaukset eroavat toisistaan?

## MENETELMÄ

Sähköinen kyselylomake lähetettiin loppuvuodesta 2019 yhteensä 1 394 opettajalle Pirkanmaan ja Kanta-Hämeen toisen asteen oppilaitoksiin rehtoreiden ja koulutuksen järjestäjien välityksellä. Kyselylomake sisälsi kuvauksen tutkimuksen tarkoituksesta, tietosuojailmoituksen sekä suostumuslausekkeen, jonka perusteella osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Koko alueella oleva mahdollinen kohdejoukko olisi ollut 2 105 opettajaa, mutta koska yksi suuri ammatillinen oppilaitos jättäytyi tutkimuksesta pois, kysely toimitettiin arviolta 543 ammatilliselle opettajalle ja 870 lukion opettajalle. Kyselyyn vastasi yhteensä 147 opettajaa, joista 44 työskenteli lukiossa ja 99 ammatillisissa oppilaitoksissa (4 opettajaa ei vastannut kysymykseen).

Kysyimme opettajilta taustatietoina ikää, sukupuolta, ammattia (aineenopettaja, ammatillinen opettaja, erityisopettaja, muu), opettajan pätevyyttä, ylintä suoritettua tutkintoa ja sitä, kuinka kauan hän on toiminut opettajana kyseisessä oppilaitoksessa ja opettajana ylipäänsä. Näiden taustatietojen perusteella teimme

katoanalyysin Opetushallituksen (2020a, 2020b) raportin Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019 tietoihin vertailemalla. Totesimme, että aineistomme vastaa pääpiirteittäin lukion opettajien ja ammatillisten opettajien ikä- ja sukupuolijakaumaa Suomessa (OPH 2020). Ammatillisten opettajien vastauksissa oli havaittavissa painotusta vähintään 50 vuotta täyttäneisiin ( $n = 71.72\%$ ), kun taas lukion opettajien vastaajien painotus oli alle 50 vuotta täyttäneissä ( $n = 26.60\%$ ). Lukion ja ammatillisten opettajien vastaajissa oli havaittavissa painotus naissukupuolisiin vastaajiin ( $n = 96.67\%$ ).

Toisen asteen opettajien inklusiivisiin käytäntöihin liittyvää pystyvyyden tunnetta mitattiin muokatulla Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) -mittarilla (ks. Sharma ym., 2012; Park ym., 2016). Suomessa TEIP-mittaria ovat perusasteella käyttäneet muun muassa Malinen ja kollegat (2013) sekä Savolainen ja kollegat (2020). Muokkasimme Maliselta saamamme TEIP-mittarin suomennoksen toisen asteen koulutukseen soveltuvaksi.

Alkuperäinen Sharmanin ja kollegoiden (2012) mittari sisälsi 18 osiota, joista kuusi mittasi opettajien kykyä käyttää inklusiivisia työskentelytapoja (osaamisen erilaiset osoittamistavat, vaihtoehtoisten selitysten tarjoaminen, eriyttävien tehtävien suunnittelu, kyky saada oppilaat ymmärtämään opetuksen sisältö, lahjakkaiden oppilaiden kanssa työskentely sekä pienryhmätyöskentelyn käyttö), kuusi osiota yhteistyötä (perheiden tukeminen lasten auttamisessa, muiden ammattilaisten kanssa työskentely, vanhempien sitouttaminen koulun toimintaan, vanhempien saaminen tuntemaan olonsa mukavaksi, yhteistyö eri tahojen kanssa sekä laeista ja

toimintakäytänteistä tiedottaminen) ja kuusi osiota käyttäytymisen hallintaa (häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisy, häiritsevän käyttäytymisen kontrollointi, kyky rauhoittaa häiritsevät oppilaat, oppilaiden saaminen noudattamaan luokan sääntöjä, fyysisesti aggressiivisten oppilaiden kanssa toimiminen sekä käyttäytymistä koskevien odotusten tekeminen selväksi kaikille oppilaille).

Malisen ja kollegoiden (2013) perusopetusta koskevassa suomalaisaineistossa mittarista jouduttiin lopullisissa analyyseissa jättämään pois kaksi osiota (käyttäytymistä koskevien odotusten tekeminen selväksi ja laeista ja toimintakäytänteistä tiedottaminen), koska ne latautuivat vahvasti useammalle kuin yhdelle faktorille.

Laajensimme Malisen ja kollegoiden mittaria kattamaan toisen asteen koulutukselle oleellisia näkökulmia. Nimesimme inklusiivisten työtapojen ulottuvuuden eriyttämiseksi ja jaoimme alkuperäisen yhteistyötä mittaavan ulottuvuuden kahdella erottelemalla eri ammattilaisten ja yhteistyötahojen kanssa tehtävän yhteistyön toisen asteen opiskelijoiden perheiden kanssa toimimisesta. Huomioidaksemme toisen asteen rakenteet ja terminologian mittasimme lakien ja toimintakäytänteiden tuntemusta kahdella erillisellä väittämällä ja lisäsimme mittariin kaksi kokonaan uutta ulottuvuutta mittaamaan opettajan käsityksiä kyvystään motivoida ja kannustaa opiskelijoita oppimaan sekä kyvystään tunnistaa tuen tarpeita. Lisäsimme mittariin myös vuoden 2011 perusopetuslain uudistuksen yhteydessä käytetystä Valaise-kyselystä (ks. Lintuvuori, 2019; Vainikainen ym., 2015) neljä väittämää mittaamaan opettajien inklusioasenteita. Näiltä

osin aineisto on vertailukelpoista kahden perusopetuksen rehtoreille suunnatun valtakunnallisen kyselyn kanssa. Kyselylomakkeen kaikkiin väittämiin vastattiin asteikolla 1–5 (ei pidä lainkaan paikkaansa – pitää täysin paikkansa).

Kuvailevat tunnusluvut laskettiin SPSS25-ohjelmalla. Tarkastelu aloitettiin eksploratorisella faktorianalyysillä (*exploratory factor analysis*, EFA), mutta koska estimoitavien parametrien lukumäärä suhteessa aineiston kokoon ylitti suositellut rajat, lopulliset päätelmät aineiston rakenteesta tehtiin ensin tekemällä suppeampia EFA-analyyseja aineiston osille sekä lopuksi sovittamalla konfirmatorisia faktorialleja (*confirmatory factor analysis*, CFA) aineistoon faktori tai faktoripari kerrallaan Mplus 8.2.-ohjelmalla. Faktorit muodostettiin mittareiden taustateorioiden pohjalta oletettujen rakenteiden mukaisesti ja tarvittaessa poistettiin faktoreille heikosti latautuvat kysymykset; tämän jälkeen karsitut faktorimallit testattiin uudelleen.

Mallien sopivuuden raja-arvot olivat vertailevassa sopivuusindeksissä (*comparative fit index*, CFI) ja Tucker–Lewis-indeksissä (*Tucker-Lewis-Index*, TLI) yli .95 ja likimääräisessä jäännösvirhehajonnassa (*root means square error of approximation*, RMSEA) alle .08, jotka vertaavat estimoidun mallin sopivuutta verrattuna nollamalliin tai aineistoon täydellisesti sopivaan eli saturoituun malliin. Ilmoitamme malleille myös  $\chi^2$ -testin arvot, vaikka testi antaa herkästi tilastollisesti merkitseviä arvoja myös aineistoon muutoin sopiville malleille, kun vastaajamäärä kasvaa (Tucker & Lewis, 1973).

Estimaattorina käytettiin suurimman uskottavuuden robustia (*maximum likelihood robust*, MLR), sillä inklusio-



asenteita koskevien muuttujien jakaumat olivat hieman vinoja. Optimaalisen faktoriratkaisun löytymisen jälkeen laskimme faktoreiden perusteella summamuuttujat jatkoanalyysia varten, sillä pienehkö vastaajamäärä ei mahdollistanut faktoreiden käyttämistä suoraan keskiarvojen vertailussa. Suoritimme keskiarvovertailut ja ryhmävertailut summamuuttujille käyttäen uusio-otantaa (*bootstrapping*). Jokaiselle estimatille laskettiin 95 prosentin luottamusvälit 1 000 replikaatin avulla. Uusio-otannalla tarkoitetaan yksinkertaistetusti erilaisten osaotosten ottamista aineistosta ja luottamusvälien ala- ja ylärajojen tunnistamista sitä kautta. Tämän jälkeen keskiarvoja tai esimerkiksi regressiokertoimia voidaan vertailla tarkastelemalla, sijoittuuko kiinnostuksen kohteena oleva estimaatti toisen estimaatin luottamusvälien sisään (Davidson & Hinkley, 1997).

## TULOKSET

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin aineiston teoreettista rakennetta konfirmatoristen faktorianalyysien (*confirmatory factor analysis*, CFA) avulla. Nimesimme TEIP:n inklusiivisia työtapoja koskevan faktorin uudelleen eriyttämiseksi. Jouduimme poistamaan faktorista yhden alkuperäisessä mittarissa käytetyn väittämän, joka liittyi opettajan kykyyn saada opiskelijat ymmärtämään opetuksen sisältö. Viidestä väittämästä muodostettu faktori sopi aineistoon erinomaisesti sen jälkeen, kun olimme sallineet yhden jäännöskorrelaation ( $CFI = 1.00$ ,  $TLI = 1.00$ ,  $RMSEA = .00$ ,  $\chi^2 = 4.00$ ,  $df = 4$ ,  $p = .406$ ). TEIP:iin pohjautuva käyttäytymisen hallinnan lopullinen faktori muodostui nel-

jästä väittämästä ryhmän sääntöjen noudattamista koskevan väittämän poistamisen jälkeen ( $CFI = 1.00$ ,  $TLI = .99$ ,  $RMSEA = .00$ ,  $\chi^2 = 324.42$ ,  $df = 6$ ,  $p < .001$ ), ja siinä jäännöskorrelaatiot oli sallittava sekä ensimmäisen ja toisen että kolmannen ja neljännen kysymyksen välille (ks. Landis ym., 2009).

TEIP:stä poiketen yhteistyötä kuvaavat kysymykset eivät latautuneet yhdelle faktorille hyväksyttävästi, pitkälti siitä syystä, että toisen asteen tarpeista käsin mittariin oli lisätty yksityiskohtaisemmin eritteleviä kysymyksiä yhteistyöstä perheiden ja ammattilaisten kanssa. Perhetä koskevista väittämistä ne, jotka liittyivät laeista ja toimintakäytänteistä tiedottamiseen perheille, eivät latautuneet samalle faktorille muiden perheen kanssa tehtävää yhteistyötä koskevien väittämien kanssa eli jäljelle jäi kolme väittämää (laeista ja toimintakäytänteistä tiedottamisen väittämät latautuivat niiden tuntemuksen faktorille, ks. seuraava kappale). Perheen ja ammattilaisten kanssa yhteistyötä kuvaavat faktorit testattiin samanaikaisesti, sillä kumpikin koostui vain kolmesta osiosta. Malli saatiin sovitettua aineistoon hyväksyttävän tunnusluvun sallimalla yksi jäännöskorrelaatio ammattilaisten kanssa yhteistyötä kuvaavan faktorin sisällä ( $CFI = .98$ ,  $TLI = .97$ ,  $RMSEA = .08$ ,  $\chi^2 = 499.52$ ,  $df = 15$ ,  $p < .001$ ).

TEIP:n ulkopuolelta kyselyyn lisätyt väittämät latautuivat kolmelle toisistaan erilliselle faktorille siten, että lakeja ja toimintakäytänteitä koskevaan faktoriin otettiin TEIP:stä mukaan myös väittämät niistä tiedottamisesta perheille. Tämä lakien ja toimintakäytänteiden tuntemusta ja niiden kommunikoimista perheille kuvaava neljästä osiosta koostuva faktori sopi ai-



neistoon riittävän hyvin ( $CFI = 1.00$ ,  $TLI = .99$ ,  $RMSEA = .08$ ,  $\chi^2 = 432.68$ ,  $df = 6$ ,  $p < .001$ ). Opiskelijoiden motivointia ja inklusioasenteita koskevat faktorit testattiin taas yhdessä, sillä molemmissa oli vain kolme osiota, kun yksi inklusioasenneväittäjä jouduttiin pudottamaan toimivan mallin aikaansaamiseksi. Lopullinen malli sopi aineistoon hyvin ilman muokkauksia ( $CFI = .99$ ,  $TLI = .99$ ,  $RMSEA = .05$ ,  $\chi^2 = 10.68$ ,  $df = 8$ ,  $p = .221$ ).

Standardoidut faktorilataukset on esitetty faktorikohtaisesti taulukossa 1. Kaikkiaan faktorianalyysien perusteella voidaan todeta, että oletuksemme aineiston rakenteesta pitivät varsin hyvin paikkansa. Varmistimme faktoreiden erillisyyden toisistaan vielä useilla pareittaisilla faktorianalyyseilla, joissa kaikissa kahden faktorin malli sopi vertailevan sopivuusindeksin ( $CFI$ ), Tucker–Lewis-indeksin ( $TLI$ ) ja likimääräisen jäännösvirrehajonnan ( $RMSEA$ ) perusteella aineistoon paremmin kuin yhden faktorin. Faktorirakenteen ulkopuolelle jäivät tuen tarpeen tunnistamista koskevat kaksi kysymystä sekä hieman kärjistetysti muotoiltu väittäjä täysinklusiosta. Näitä tarkasteltiin siksi jatkoanalyysissa yksittäisinä kysymyksinä. Muut ulottuvuudet tiivistettiin jatkoa varten summamuuttujiksi.

## Taulukko 1

Konfirmatorisen faktorianalyysin standardoidut faktorilataukset.

|                                                                                                                                                                  | Lait ja toiminta-<br>käytännöt | Yhteistyö perheen<br>kanssa | Yhteistyö ammat-<br>ti-laisten kanssa | Eriyttäminen | Käyttämisen | Opiskelijoiden<br>motivointi | Inklusioasenteet |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|--------------|-------------|------------------------------|------------------|
| Tunnen toimipisteemme oppimisen tuen järjestämisen käytännöt.                                                                                                    | .59                            |                             |                                       |              |             |                              |                  |
| Tunnen oppimisen tukeen liittyvät lait, määräykset ja ohjeet.                                                                                                    | .85                            |                             |                                       |              |             |                              |                  |
| Osaan kertoa oppimisen tukeen liittyvistä oikeuksista opiskelijoille ja heidän perheilleen.                                                                      | .95                            |                             |                                       |              |             |                              |                  |
| Osaan kertoa oppimisen tuen käytänteistä opiskelijoille ja heidän perheilleen.                                                                                   | .91                            |                             |                                       |              |             |                              |                  |
| Osaan ohjata perheitä nuorten opiskelun tukemisessa.                                                                                                             |                                | .88                         |                                       |              |             |                              |                  |
| Luotan kykyyni saada tukea tarvitsevien nuorten vanhemmat yhteistyöhön.                                                                                          |                                | .82                         |                                       |              |             |                              |                  |
| Osaan viestiä perheille nuorten opiskelun tuen tarpeista.                                                                                                        |                                | .82                         |                                       |              |             |                              |                  |
| Kykenen tekemään yhteistyötä toimipisteen henkilökunnan (esim. avustajat, muut opettajat, erityisopettajat) kanssa opettaessani tukea tarvitsevia opiskelijoita. |                                |                             | .79                                   |              |             |                              |                  |
| Kykenen toimimaan yhteistyössä muiden ammattilaisten (esim. opiskeluhuolto-henkilöstö) suunnitellessani tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukitoimia.            |                                |                             | .75                                   |              |             |                              |                  |
| Kykenen toimimaan yhteistyössä toimipisteen ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa (esim. sosiaalitoimi, viranomaiset) opiskelijan opiskelun tukemiseksi.         |                                |                             | 1.00                                  |              |             |                              |                  |
| Osaan käyttää erilaisia oppimisen arviointimenetelmiä (vaihtoehtoiset tavat osoittaa osaaminen, opintojen aikainen arviointi).                                   |                                |                             |                                       | .77          |             |                              |                  |
| Osaan muuttaa omia toimintatapojani joustavasti opiskelijoiden tarpeiden mukaan.                                                                                 |                                |                             |                                       | .87          |             |                              |                  |
| Pystyn antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin, jos vaikuttaa siltä, että opiskelijat eivät ymmärrä opiskeltavaa asiaa.                                 |                                |                             |                                       | .75          |             |                              |                  |
| Luotan kykyyni suunnitella yksilöllisiä oppimistehtäviä, jotka sopivat tukea tarvitseville opiskelijoille.                                                       |                                |                             |                                       | .79          |             |                              |                  |
| Pystyn luomaan sopivia haasteita kyvykkäille opiskelijoille.                                                                                                     |                                |                             |                                       | .47          |             |                              |                  |
| Uskon pystyväni ennaltaehkäisemään häiritsevää käyttäytymistä.                                                                                                   |                                |                             |                                       |              | .81         |                              |                  |
| Kykenen hallitsemaan häiritsevää käyttäytymistä opetusryhmässäni.                                                                                                |                                |                             |                                       |              | .78         |                              |                  |
| Osaan ilmaista millaista käyttäytymistä opiskelijoilta edellytän.                                                                                                |                                |                             |                                       |              | .81         |                              |                  |
| Puutun välittömästi epätasa-arvoiseen käyttäytymiseen ja kohteluun.                                                                                              |                                |                             |                                       |              | .69         |                              |                  |
| Osaan motivoida opiskelijoita, jotka osoittavat vähäistä kiinnostusta opiskeluun.                                                                                |                                |                             |                                       |              |             | .85                          |                  |
| Osaan kannustaa opiskelijoita arvostamaan opiskelua.                                                                                                             |                                |                             |                                       |              |             | .94                          |                  |
| Pystyn tukemaan opiskelijoiden uskomusta siihen, että heidän on mahdollista menestyä opinnoissa.                                                                 |                                |                             |                                       |              |             | .87                          |                  |
| Kaikilla opiskelijoilla on oikeus opiskella ja saada tukea toimipisteessäni.                                                                                     |                                |                             |                                       |              |             |                              | .73              |
| Kaikilla opiskelijoilla on oikeus tasa-arvoiseen kohteluun.                                                                                                      |                                |                             |                                       |              |             |                              | .57              |
| Tuen tarpeisiin vastaaminen on tärkeä osa omaa työtäni.                                                                                                          |                                |                             |                                       |              |             |                              | .59              |

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millä tasolla kyselyyn vastanneiden toisen asteen opettajien inklusioasenteet ja -minäpystyvyys olivat edellisessä

vaiheessa faktorianalyysin jälkeen muodostettujen summamuuttujien kuvaamina. Summamuuttujien keskiarvot luottamusväleinen on esitetty taulukossa 2.

**Taulukko 2**

*Inklusioasenteiden- ja minäpystyvyyden summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut ja keskiarvojen 95 % luottamusvälit.*

| SUMMAMUUTTUJA              | <i>n</i> | Min  | Max | KA   | KH   | 95 % LV<br>alaraja | 95 % LV<br>yläraja |
|----------------------------|----------|------|-----|------|------|--------------------|--------------------|
| Laki ja toimintakäytänteet | 147      | 1    | 5   | 3.56 | 0.90 | 3.43               | 3.72               |
| Yhteistyö: Perhe           | 147      | 1    | 5   | 3.38 | 0.93 | 3.23               | 3.53               |
| Yhteistyö: Ammattilaiset   | 147      | 1.33 | 5   | 4.12 | 0.80 | 4.00               | 4.24               |
| Eriyttäminen               | 147      | 1.80 | 5   | 4.01 | 0.68 | 3.90               | 4.11               |
| Käyttätymisen hallinta     | 147      | 2    | 5   | 4.05 | 0.70 | 3.94               | 4.16               |
| Opiskelijoiden motivointi  | 145      | 1    | 5   | 3.89 | 0.76 | 3.77               | 4.01               |
| Inklusioasenteet           | 147      | 2.67 | 5   | 4.53 | 0.57 | 4.43               | 4.61               |

*Huom. n = Vastaajien määrä. Min = Pienin havaittu arvo. Max = Suurin havaittu arvo. KA = Keskiarvo. KH = Keskihajonta. LV = Keskiarvojen luottamusväli*

Taulukosta 2 havaitaan, että opettajien minäpystyvyys käyttäytymisen hallinnassa, eriyttämisessä ja ammattilaisten kanssa tehtävässä yhteistyössä oli käytettyyn asteikkoon 1–5 (ei pidä lainkaan paikkaansa – pitää täysin paikkansa) nähden keskimäärin melko korkealla tasolla eivätkä summamuuttujien keskiarvot eronneet näissä toisistaan tilastollisesti merkittävästi. Myös opiskelijoiden motivointia koskevien kysymysten keskiarvo oli kohdallaisen korkea, mutta se oli silti tilastollisesti merkittävästi matalampi kuin kolmen edellä mainitun summamuuttujan keskiarvo. Eniten parannettavaa oli yhteistyössä

perheiden kanssa sekä lakien ja toimintakäytänteiden hallinnassa ja niiden kommunikoinnissa opiskelijoille ja perheille. Luottamusvälitarkastelun mukaan niiden keskiarvot erosivat tilastollisesti merkittävästi toisistaan ja kaikkien muiden osa-alueiden keskiarvoista.

Kyselyyn vastanneiden opettajien inklusioasenteet olivat summamuuttujassa mukana olleiden kysymysten perusteella erittäin myönteiset. Kuitenkin summamuuttujan ulkopuolelle jääneen täysinklusiota koskevan väittämän keskiarvo oli ainoastaan 2.26 (KH = 1.09). Tämän voi tulkita niin, että vaikka lähtökohtaisesti

kyselyyn vastanneet opettajat suhtautuvat inklusioon erittäin myönteisesti, he eivät kuitenkaan ajattele sen koskevan aivan kaikkia opiskelijoita. Lukioden ja ammatillisten opettajien vastaukset eivät eronneet tässä yksittäisessä kysymyksessä luottamusvälivertailun perusteella tilastollisesti merkitsevästi (lukio:  $KA = 2.18$ , alaraja 1.89, yläraja 2.61; ammatillinen  $KA = 2.03$ , alaraja 1.84, yläraja 2.90).

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi vertailtiin lukioden ja ammatillisten opettajien vastauksia keskenään myös summamuuttujien osalta. Lukion opettajien keskiarvot eivät asettuneet ammatillisten opettajien keskiarvojen luottamusvälien sisään väittämässä, jotka koskivat yhteistyötä perheiden tai ammatilaisten kanssa ja opiskelijoiden motivointia; näissä lukion opettajien keskiarvot olivat matalampia kuin ammatillisten opettajien. Tulokset luottamusväleineen on esitetty taulukossa 3.

Inklusioasenteita lukuun ottamatta lukioden opettajien keskiarvot näyttivät olevan hiukan ammatillisten opettajien keskiarvoja matalampia, mutta kaikki erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, sillä lukion opettajien vähäisen määrän vuoksi heidän luottamusvälinsä olivat suuret. Myös yksittäisissä faktorianalyysin ulkopuolelle jääneissä tuen tarpeen tunnistamiseen ja puheeksiottamiseen liittyvissä kysymyksissä ammatillisten opettajien keskiarvot olivat jonkin verran korkeammat kuin lukion opettajien. Tuloksiin on kuitenkin suhtauduttava varauksella, sillä matala vastausprosentti on ongelma.

Taulukkoon 4 on vielä koottu summamuuttujien väliset korrelaatiot yli koko aineiston. Taulukossa 4 esitettyjen korrelaatioiden perusteella inklusiominäpys-

tyvyyden eri ulottuvuuksien voidaan tulkita olevan melko vahvassa yhteydessä toisiinsa ja myös tätä kyselyä varten kehitettyihin kysymyksiin opiskelijoiden motivoinnista. Inklusioasenteiden keskiarvo oli aineistossa hyvin korkea ja hajonta vähäistä. Se ei siis erotellut vastaajia yhtä vahvasti kuin muut summamuuttujat, sillä useimmat vastaajat vastasivat väittämiin keskenään hyvin samalla tavalla riippumatta mahdollisista eroavaisuuksista muilla ulottuvuuksilla. Näin ollen inklusioasenteiden summamuuttuja ei myöskään korreloinut yhtä vahvasti niiden kanssa.

**Taulukko 3**

Summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut ja keskiarvojen 95 % luottamusvälit opettajaryhmittäin.

| SUMMAMUUTTUJA              | n  | Min  | Max | KA   | KH   | 95 % LV<br>alaraja | 95 % LV<br>yläraja |
|----------------------------|----|------|-----|------|------|--------------------|--------------------|
| LUKION OPETTAJAT           |    |      |     |      |      |                    |                    |
| Laki ja toimintakäytänteet | 44 | 1    | 5   | 3.48 | 0.93 | 3.12               | 3.76               |
| Yhteistyö: Perhe           | 44 | 1    | 5   | 3.23 | 0.98 | 2.93               | 3.52               |
| Yhteistyö: Ammattilaiset   | 44 | 1.33 | 5   | 3.94 | 0.67 | 3.73               | 4.14               |
| Eriyttäminen               | 44 | 1.80 | 5   | 3.96 | 0.65 | 3.77               | 4.16               |
| Käyttötymisen hallinta     | 44 | 2    | 5   | 3.97 | 0.74 | 3.75               | 4.18               |
| Opiskelijoiden motivointi  | 42 | 1    | 5   | 3.73 | 0.70 | 3.51               | 3.94               |
| Inklusioasenteet           | 44 | 2.67 | 5   | 4.51 | 0.49 | 4.34               | 4.64               |
| AMMATILLISET OPETTAJAT     |    |      |     |      |      |                    |                    |
| Laki ja toimintakäytänteet | 99 | 1    | 5   | 3.62 | 0.89 | 3.44               | 3.79               |
| Yhteistyö: Perhe           | 99 | 1    | 5   | 3.44 | 0.92 | 3.26               | 3.62               |
| Yhteistyö: Ammattilaiset   | 99 | 1.33 | 5   | 4.20 | 0.77 | 4.05               | 4.34               |
| Eriyttäminen               | 99 | 1.80 | 5   | 4.03 | 0.70 | 3.89               | 4.15               |
| Käyttötymisen hallinta     | 99 | 2    | 5   | 4.09 | 0.68 | 3.95               | 4.22               |
| Opiskelijoiden motivointi  | 99 | 1    | 5   | 3.96 | 0.77 | 3.80               | 4.10               |
| Inklusioasenteet           | 99 | 2.67 | 5   | 4.53 | 0.61 | 4.41               | 4.64               |

Huom. n = Vastaajien määrä. Min = Pienin havaittu arvo. Max = Suurin havaittu arvo. KA = Keskiarvo. KH = Keskihajonta. LV = Keskiarvojen luottamusväli

## Taulukko 4

Summamuuttujien väliset korrelaatiot.

| SUMMAMUUTTUJA             | LAKI JA TOIMINTAKÄYTÄNTEET | YHTEISTYÖ: PERHE | YHTEISTYÖ: AMMATILAISET | ERITYTTÄMINEN | KÄYTÄYTYMISEN HALLINTA | OPISKELIJOIDEN MOTIVOINTI |
|---------------------------|----------------------------|------------------|-------------------------|---------------|------------------------|---------------------------|
| Laki ja toimintakäytännöt |                            |                  |                         |               |                        |                           |
| Yhteistyö: Perhe          | .71                        |                  |                         |               |                        |                           |
| Yhteistyö: Ammatilaiset   | .66                        | .58              |                         |               |                        |                           |
| Eriyttäminen              | .65                        | .56              | .63                     |               |                        |                           |
| Käytätymisen hallinta     | .58                        | .57              | .49                     | .60           |                        |                           |
| Opiskelijoiden motivointi | .54                        | .65              | .57                     | .67           | .63                    |                           |
| Inklusioasenteet          | .37                        | .26**            | .48                     | .41           | .35                    | .26**                     |

Huom. Kaikki  $p < .001$ ; paitsi \*\* =  $p < .01$ .

## POHDINTA

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin ja vertailtiin lukio-opettajien ja ammatillisten opettajien inklusioasenteita ja minäpystyvyyttä Suomessa toiselle asteelle sovelletulla mittarilla. Tulosten pohjalta perusasteelle kehitetty inklusioasenne- ja minäpystyvyyssmittari vaikuttaa alustavasti olevan sovellettavissa toiselle asteelle, kun siinä huomioidaan toisen asteen terminologia ja toimintakäytännöt esimerkiksi eriyttämiseen liittyvissä väittämissä (ks. Malinen ym., 2013; Moberg ym., 2020). Mittariin esimerkiksi lisättiin opiskelijoiden motivointia koskeva ulottuvuus ja erotettiin kahdeksi ulottuvuudeksi opettajien yhteistyö perheiden ja ammattilaisten kanssa.

Tutkimuksen suurin rajoitus oli matala vastausprosentti, minkä seurauksena

mittarin rakennetta ei voitu testata yhdellä laajalla faktorianalyysillä. Sen sijaan teorian mukaisten ulottuvuuksien esiintyminen aineistossa vahvistettiin useiden parittaisten konfirmatoristen faktorianalyysien avulla, mikä lisää virhepäätelmien mahdollisuutta, sillä koko mittarin rakenteen tarkastelu yhtenä analyysinä olisi tuottanut koko mallille yhden sopivuusluvut, kun nyt tehdyssä ratkaisussa niitä oli useita. Kun päätelmät perustuvat monien analyysien yhdistelmään, niiden virhemarginaali kerättyä.

Matalan vastausprosentin ( $\approx 10\%$ ) vuoksi aineiston ei myöskään voi tulkita edustavan tutkimuksen kohderyhmää laajasti. Se vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen, vaikka taustatiedoiltaan opettajat vastasivatkin melko hyvin toisen asteen opettajia kuvaavia tilastotietoja. Tämä hei-

kensi tutkimuksen luotettavuutta toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, jossa tarkoituksena oli tarkastella toisen asteen opettajien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasoa.

Jatkotutkimuksissa tulisi pyrkiä otannan parempaan kattavuuteen, jotta ammatilliset opettajat sekä lukion opettajat olisivat tasavertaisesti edustettuina. Kyseylomakkeita käytettäessä on myös huomioitava mahdolliset vinoumat, joissa sosiaaliset odotukset sekä yhteisön normit voivat vaikuttaa vastausten painotuksiin (ks. Yada ym., 2021). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin laajalta joukolta nimeettömänä ja tutkittavat osallistuivat yksityishenkilöinä painottaen sitä, että heidän vastauksensa eivät edusta työnantajaansa tai kouluttajaansa.

Tutkimuksen toinen tavoite liittyi toisen asteen opettajien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasoon ja opettajaryhmien välisiin eroihin. Tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat yleisellä tasolla inklusioasenteensa hyvin myönteisiksi ja inklusiominäpystyvyytensä kohtalaiseksi (vrt. Saloviita, 2020a). Opettajaryhmien välillä oli kuitenkin havaittavissa lievää eroa. Lukio-opettajien keskiarvot olivat jonkin verran ammatillisten opettajien keskiarvoja matalampia niin inklusioasenteiden kuin -minäpystyvyydenkin arvioinneissa. Tulos on linjassa Rosen ja kollegoiden (2007) havainnon kanssa, että ammatillisten opettajien inklusioasenteet ovat yleisesti ottaen myönteisiä. Ero opettajaryhmien välillä voi johtua siitä, että ammatillisilla oppilaitoksilla on pidempi historia inklusiivisten käytänteiden toteuttamisessa (ks. Sinkkonen ym., 2016) ja vahvempi inklusioperiaatteiden painotus (ks. Miesera & Gebhardt,

2018).

Tulos vahvistaa myös Ainscow'n (2020) ja Florianin (2019) havaintoa, että inklusiota on hankala määritellä tai ymmärtää kontekstistaan irrallisena ilmiönä. Lukion opettajille, joiden työnkuva on perinteisesti keskittynyt aineenopetukseen, saattoi inklusio arkipäivän toimintana olla vielä tuntematonta. Tämä näkyi tuen tarpeiden tunnistamiseen ja tukemiseen liittyvien väittämien ammatillisen koulutuksen opettajia matalampana keskiarvona. Toki uuden lukiolain edellyttämät keinot, joilla vastataan opiskelijoiden oikeuteen saada oppimisen tukea, ovat lukiokoulutuksessa vasta kehittymässä.

Lisätutkimusta tarvitaan siitä, mitä eri näkökulmia lukio-opettajilla ja ammatillisilla opettajilla on inklusioon. Kiintoisaa olisi selvittää, näkyykö Suomessa israelilainen trendi (ks. Razer ym., 2015), jossa opettajien inklusioasenteet kehittyvät myönteisiksi lukioissa, jotka sijaitsevat sosioekonomiselta tasoltaan heikoilla alueilla. Jatkossa on myös tarpeen tutkia molempien opettajaryhmien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden muokkautumista esimerkiksi pitkittäistutkimuksena. Näin molemmat koulutuskontekstit voisivat saada tietoa ja oppia toisiltaan siitä, millaiset oppimisympäristöt ja opetuksen muodot sopivat juuri nuoruuden elämänvaiheessa olevien opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen tukemiseen ja inklusion esteiden ylittämiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksena on, että perusopetukseen kehitettyä inklusioasenteiden ja minäpystyvyyden mittaria on mahdollista muokata toiselle asteelle soveltuvaksi. Mittarin perusteella lukio-opettajien ja ammatillisten opettajien inklusioasenteet ja minäpystyvyys



ovat suhteellisen korkealla tasolla. Pieniä eroja ryhmien välillä oli havaittavissa esimerkiksi siinä, että ammatillisen puolen opettajien arvot yhteistyöhön liittyvässä faktorissa olivat korkeammat. Korkean inklusiominäpystyvyyden ja myönteisten inklusioasenteiden voidaan nähdä edistävän sitä koulutuksellista tavoitetta, että toinen aste sopisi kaikille oppijoille (ks. Boyle ym., 2013; Forlin ym., 2014; Moberg ym., 2020). Ne vaikuttavat siihen, miten opettaja suunnittelee ja toteuttaa oppimisen ja hyvinvoinnin tukea työssään, minkälaisia pedagogisia ratkaisuja hän tekee esimerkiksi arvioinnin tai eriyttämisen toteuttamiseksi ja missä määrin hän kokee selviytyvänsä vastoinkäymisistä (ks. Borg ym., 2011; Yada ym., 2021; Zee & Koomen, 2016).

Useat kansainväliset tutkimukset (esim. Miesera & Gebhardt, 2018; Rose ym., 2007) ovat osoittaneet, että toisen asteen opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä voidaan myös pyrkiä edistämään koulutuksellisin keinoin, niin että pedagogisesti tarkoituksenmukaiset ja suunnitellut oppimisprosessit tukevat opettajien inklusiominäpystyvyyden rakentumista. Keskustelua tarvitaan myös itse inklusion merkityksistä eli tarkemmin siitä, mieltävätkö opettajat inklusion enemmän pedagogisena vai ihmisoikeudellisena kysymyksenä (ks. Moberg ym., 2020) ja missä määrin inklusiota pidetään kaikkien opettajien yhteisenä asiana (ks. Schwab ym., 2018).

Opettajien lisäksi tulisi kiinnittää huomiota inklusion toteutumisen rakenteisiin eli siihen, miten toisen asteen oppilaitoksissa inklusion tavoitteiden toteuttamisessa on huomioitu resurssit, moniammatillinen yhteistyö sekä kollegiaalinen tuki

(ks. Boyle ym., 2013). Samalla tutkimus herättää pohtimaan, mikä on opettajien keskinäisen sekä perheiden välisen yhteistyön merkitys toisella asteella. Lisäksi katse tulisi kääntää siihen, missä määrin oppimisyhteisöt kokevat olevansa pystyviä edistämään inklusion periaatteita yhdessä (ks. Ainscow, 2020; Kiuppis, 2014). Se on tärkeää etsittäessä keinoja jarruttaa ilmiötä, jossa lukiot näyttävät eriytyvän huippulukioihin ja heikommin menestyviin (ks. Razer ym., 2015).

Kysymys on erityisesti siitä, miten inklusion edistäminen voitaisiin jatkossa palauttaa oppilaitosten oppimisympäristöjen, toimintarakenteiden ja tapojen uudelleenajatteluun ja kehittämiseen (ks. Haug, 2020; Niemi & Jahnukainen, 2020), jotta moninaistuvan yhteiskunnan ja opiskelijoiden yksilöllisyys huomioitaisiin paremmin ja otettaisiin koulutukselliseksi lähtökohdaksi. Jatkossa tulisi myös selvittää koulutusaste- ja kontekstikohtaisesti opettajien kollektiivisia inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä, oppilaitosten inklusiota tukevia tai estäviä sisäisiä ja ulkoisia toimintarakenteita sekä inklusion yhteiskunnallisia merkityksiä.

#### Kirjoittajatiedot:

Joni Forsell, Yliopisto-opettaja, väitöskirjatutkija,  
Tampereen yliopisto

Marita Mäkinen, Emerita-Professori,  
Tampereen yliopisto

Mari-Pauliina Vainikainen, Professori,  
Tampereen yliopisto

Minna Mäkihonko, Yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Minna Seppälä, Lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

## LÄHTEET

- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education. The selected works of Mel Ainscow*. Routledge World Library of Educationalists series.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Alho, J., Arjas, E., Karvanen, J., Leskelä, L., Läärä, E., & Pere, P. (2023). Tilastotieteen sanasto. Verkkoversio 9.4.2023. Suomen Tilastoseura. <https://sanasto.tilastoseura.fi/>
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Sense.
- Allport, G. W., & Schank, R. L. (1936). Are attitudes biological or cultural in origin? *Character & Personality*, 4(3), 195–205. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1936.tb02122.x>
- Armor, D., Conry-Osegura, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. & Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Rand corporation.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Biklen, D. (2001). Inklusionin sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-kustannus.
- de Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjonsdottir, B., & D'Alessio, S. (2011). Key principles for promoting quality in inclusive education. Brussels, Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Davison, A. C., & Hinkley, D. V. (1997). *Bootstrap methods and their application*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802843>
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *World yearbook of education 1999: Inclusive education*. Kogan Page.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioiden ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti. Vastapaino*.
- Haug, P. (2020). 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 17–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Haustätter, R. S., & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. Teoksessa F. Kiuppis & R. S. Haustätter (toim.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 119–132). *Disability Studies in Education*; Vol. 19. Peter Lang.
- Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.003>
- Kiuppis, F. (2013). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>

- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.
- Landis, R., Edwards, B., & Cortina, J. (2009). On the practice of allowing correlated residuals among indicators in structural equation models. Teoksessa C. E. Lance & R. J. Vandenberg (toim.) *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity and fable in organizational and social sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867266>
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education* 13(3), 315–324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 51. Helsingin yliopisto.
- Lukiolaki 714/2018.
- Lübke, L., Pinquart, M., & Schwinger, M. (2019). How to measure teachers' attitudes towards inclusion: evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Inclusion Scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 297–311. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1479953>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Midgley C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258. <https://psycnet.apa.org/record/1989-34691-001>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptions of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen (2020). Educating self-governing learners and employees: studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Opetushallitus (2018). Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. Opas. Voimaantulo 26.3.2018. Saatavilla sähköisesti: <https://eperusteet.opinto-polku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4637898>.
- Opetushallitus (2020a). Opettajat ja rehtorit Suomessa – Ammatillinen koulutus. 2020:13.
- Opetushallitus (2020b). Opettajat ja rehtorit Suomessa – Lukiokoulutus. 2020:12.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020-1243/2020.
- Park, M., Dimitrov, D., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). "The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms." *International Journal of Inclusive education*, 18(12), 1321–1336. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944–964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>
- Rose, R., Kaikkonen, L., & Kõiv, K. (2007). Estonian vocational teachers' attitudes towards inclusive education for students with special educational needs. *International Journal of Special Education*, 22(3), 97–108. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814516>
- Saloviita, T. (2020a). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2020b). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>

- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, Y., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S., & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erikoislehti*, 26(3), 51–64. Niilo Mäki Instituutti.
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education: The International Inclusive Education Colloquium*, 10(2–3), 109–119. <https://doi.org/10.1080/13603110600578372>
- Spratt, J. & Florian, I. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody”. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science. [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA\\_E.PDF.V](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_E.PDF.V)
- UNESCO (2020). Final report of the international forum on inclusion and equity in education – Every learner matters. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651>.
- Vainikainen, M. P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>
- Waitoller, F., & Artiles, A. (2016). Teacher learning as curating: Becoming inclusive educators in school/university partnerships. *Teaching and Teacher Education*, 59, 360–371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.007>
- Yada, A., Björn, P., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, M. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teacher and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>
- Yada, A., Tolvanen A., & Savolainen H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education* 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>.
- YK (1948). Ihmisoikeuksien julistus. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/finnish>
- YK (1989). Lapsen oikeuksien julistus. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf).
- YK (2006). Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. *Finlex* 27/2016. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2)
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research* December 2016, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>