Toisen asteen opettajien inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys

Kirjoittajat

Forsell, Joni. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto.

Mäkinen, Marita. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto.

Vainikainen, Mari-Pauliina. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto.

Mäkihonko, Minna. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto.

Seppälä, Minna. Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Abstrakti

Tässä *Toisen asteen opettajien inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys* (Secondary level teachers' inclusion attitudes and self-efficacy) -tutkimuksessa perusopetuksessa kehitettyä inkluusioasenne- ja inkluusiominäpystyvyysmittaria sovellettiin toiselle asteelle. Muokatun mittarin avulla selvitettiin lukion ja ammatillisten opettajien inkluusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasoa sekä opettajaryhmien välisiä eroja. Tutkimuksessa tehtiin kysely (Valaise & TEIP-mittarit), johon vastasi yhteensä 147 toisen asteen opettajaa. Aineistoa analysoitiin tilastollisesti konfirmatorisilla faktorianalyyseilla ja sen pohjalta toteutetuilla ryhmävertailuilla. Tulosten mukaan perusopetukseen kehitetty mittari on sovellettavissa toiselle asteelle, kun siinä huomioidaan kontekstikohtainen terminologia ja toimintakäytänteet. Mittariin lisättiin myös opiskelijoiden motivointia koskeva ulottuvuus ja erotettiin kahdeksi ulottuvuudeksi opettajien yhteistyö perheiden ja ammattilaisten kanssa. Muokatun mittarin perusteella toisen asteen opettajien inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys olivat verrattain korkealla tasolla, mutta lukion opettajien keskiarvot olivat kokonaisuutena alempia kuin ammatillisten opettajien. Jatkossa olisi tarpeen laajentaa näkökulmaa opettajien kollektiivisiin inkluusioasenteisiin ja -minäpystyvyyteen, oppilaitosten inkluusiota edistäviin sisäisiin ja ulkoisiin tukirakenteisiin sekä inkluusion yhteiskunnallisiin merkityksiin.

Asiasanat: toinen aste, inkluusio, minäpystyvyys, asenteet

Johdanto

Suomalainen toisen asteen koulutus on muutosten pyörteissä. Kunnianhimoisena tavoitteena on, että jokainen nuori suorittaa toisen asteen tutkinnon (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020–<1243/2020). Toisella asteella on viime aikoina vahvistettu oppimisen esteiden tunnistamista sekä opiskelijan oikeutta yksilöllisiin opintopolkuihin ja mahdollisuutta saada opintojen aikana oppimisen ja koulunkäynnin tukea yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Lukiolaki 714/2018). Ne kuvastavat laajan inkluusiokäsityksen mukaisia tavoitteita kaikille sopivasta ja osallistavasta koulutusjärjestelmästä, jossa painopiste on erilaisten tukitoimien järjestämisen rinnalla yhdenvertaisen koulujärjestelmän edistämisessä ja inkluusion esteiden ylittämisessä (ks. Ainscow, 2020; Florian, 2019; UNESCO, 2020).

Inkluusion taustalla on useita Suomen ratifioimia kansainvälisiä sopimuksia, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistus (1948), Lapsen oikeuksien julistus (1989), YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (2006) ja Unescon Salamancan-sopimus (Unesco, 1994). Lisäksi taustalla on kansallinen lainsäädäntö, kuten lukiolaki (714/2018) ja laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017). Erilaisten säädösten lisäksi inkluusiota voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Eri konteksteissa ja eri ihmisryhmien välillä käsitykset ja näkökulmat inkluusiosta vaihtelevat, mikä tekee sen yksiselitteisestä määrittelystä vaikeaa. Inkluusiota ja inkluusion toteuttamista voidaan tarkastella yhtäältä koulutuspoliittisena kysymyksenä: mitä inkluusiolla tarkoitetaan ja miten sitä käytännössä toteutetaan (Allan & Slee, 2008). Toisaalta sitä voidaan tarkastella arvojen, normien, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja asenteiden näkökulmasta (Dyson, 1999; Hall, 1999).

Tässä tutkimuksessa inkluusiolla tarkoitetaan olosuhteita, joissa kaikilla opiskelijoilla on oikeus tarvitsemaansa tukeen, laadukkaaseen opetukseen ja yhdessä opiskeluun (Biklen, 2001; Haustätter & Jahnukainen, 2014; Kiuppis, 2013; Mäkinen, 2013). Jotta koulutusjärjestelmä kokonaisuutena voisi edetä kohti inkluusiota, 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; Kiuppis, 2014) hahmottavat inkluusion juuri koulutusinstituutioiden muutoksena, joka linkittyy osaksi paikallisia kulttuureja, arvoja ja voimavaroja.

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

Arjen opetustyössä inkluusio toteutetaan opetusjärjestelyillä ja opettajan pedagogisilla ratkaisuilla (Ainscow, 2015). Sprattin ja Florianin (2015) mukaan inklusiivisen koulutyön onnistuminen riippuu opettajien inkluusiovalmiuksista, ja Hakala ja Leivo (2015) korostavat koko koulun henkilökunnan sitoutumista inkluusion edistämiseen. Göransson ja Nilholm (2014) lisäävät näihin näkökulmiin vielä koko yhteisön kehittämisen inkluusiota tukevaksi.

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

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa lukion opettajien ja ammatillisten opettajien inkluusioasenteita 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 inkluusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasoa sekä ammattiryhmien välisiä eroja inkluusion toteuttamisessa.

Tutkimuksen osatavoitteena on luoda pohjaa tämän ajankohtaisen aiheen jatkotutkimuksille selvittämällä, miten alun perin perusasteelle kehitetty inkluusioasenne- ja -minäpystyvyysmittari 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 inkluusiota kohtaan. Samalla tarkastelemme, onko ammatillisten opettajien ja lukion opettajien välillä havaittavia eroja.

Inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys

Opettajien inkluusioasenteita 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 kokemusperäisiä, vuorovaikutuksessa opittuja taipumuksia, jotka määrittävät heidän kielteisiä ja myönteisiä tunteitaan, uskomuksiaan, ajatteluaan ja toimintaansa. Minäpystyvyyden tarkastelu nojautuu puolestaan Banduran (1997, 2012) kehittelemään 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 tietyssä 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 ylipäätänsä opettaneet tukea tarvitsevia oppilaita ja saaneet inklusiiviseen opetukseen liittyvää koulutusta, oli yhteydessä vahvempaan inkluusiominäpysyvyyteen 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 inkluusiota kohtaan. Kielteisten asenteiden perusteluiksi opettajat ovat nostaneet inkluusiosta 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 inkluusioasenteiden ja minäpystyvyyden välistä suhdetta tarkastelevassa tutkimuksessa, että opettajien inkluusiominäpystyvyyden vahvistaminen vaikuttaa positiivisesti heidän inkluusioasenteisiinsa.

Edellä esitellyt inkluusiotutkimukset painottavat, että opettajien asenteet inkluusiota kohtaan sekä uskomukset omasta taidosta toimia inklusiivisissa ympäristöissä kietoutuvat toisiinsa (mm. Miesera & Gebhardt, 2018; Park ym., 2016; Savolainen ym., 2020; Sharma ym., 2012). Opettajan inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys näyttävät yhdessä vaikuttavan siihen, miten

opettajat sitoutuvat edistämään kaikkien oppilaiden oppimista ja kasvua sekä kouluyhteisön pedagogista toimintaa inkluusion periaatteiden suuntaisesti (mm. Slee, 2006). Yhtäältä inkluusiominäpystyvyyden ja -asenteiden välinen yhteys vaikuttaa siis selkeältä. Toisaalta havaittu yhteys voi johtua myös siitä, että inkluusiominäpystyvyyden ja -asenteiden mittauksissa niitä koskevat väittämät ja ulottuvuudet ovat hyvin lähellä toisiaan (Saloviita, 2020b).

Kokonaisuutena sekä inkluusiominäpystyvyys että inkluusioon liittyvät asenteet voidaankin nähdä toisiinsa yhteen kietoutuneina käsitteinä. Ne ovat inklusiivisen toiminnan perustana, ja niiden avulla on mahdollista saada monipuolista ja toisiaan täydentävää kuvaa opettajien sisäisestä maailmasta. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme inkluusioasenteiden viittaavan opettajien käsityksiin siitä, onko opiskelijoilla oikeus saada tasa-arvoista ja yhdenvertaista kohtelua ja tukea. Inkluusiominäpystyvyyden taas ymmärrämme tarkoittavan opettajan käsitystä omista kyvyistään toteuttaa inkluusiota ja hyödyntää siinä erilaisia pedagogisia, esimerkiksi eriyttämiseen ja arviointiin liittyviä ratkaisuja.

Toisella asteella on tehty varsin vähän tutkimusta opettajien inkluusioasenteista ja -minäpystyvyydestä. Niiltä osin kuin tutkimustietoa on saatavilla, havainnot muun muassa koulutuksen merkityksestä ovat samansuuntaisia kuin perusopetuksessa. Esimerkiksi Virossa ammatillisten opettajien inkluusioasenteet osoittautuivat Rosen ja kollegoiden (2007) tutkimuksen mukaan yleisesti ottaen myönteisiksi, mutta inkluusiota 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 inkluusioasenteita ja -minäpystyvyyttä. He tulkitsivat, että kanadalaisten opettajaopiskelijoiden positiivisemmat asenteet ja vahva minäpystyvyys juonsivat juurensa siitä, että Kanadassa inkluusioperiaatetta painotetaan kaikkialla koulutuksessa vahvemmin kuin Saksassa.

Israelissa lukio-opettajien inkluusioasenteita tutkineet Razer ja kollegat (2015) havaitsivat, että lukion opettajien asenteet olivat myönteisempiä sosioekonomiselta tasoltaan heikommilla alueilla. Boylen ja kollegoiden (2013) tutkimus skotlantilaisista lukioista osoitti, että inkluusion etenemisen kannalta kollegoiden tuki oli opettajille tärkeämpää kuin työkokemus tai resurssien lisääminen.

Koska toisen asteen opettajien inkluusioasenteita 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 inkluusioasenteita ja -minäpystyvyyttä. Vasta sen jälkeen voitiin alustavasti tarkastella toisen asteen opettajien inkluusioasenteita 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 osaamistarvetta erityisen tuen ja monialaisen ohjauksen kysymyksissä.

Tässä artikkelissa raportoitavan kyselytutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Minkälaisista teoreettisista ulottuvuuksista toisen asteen opettajien inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys muodostuvat? 2) Mitkä ovat opettajien inkluusioasenteiden 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 kahtia 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 inkluusioasenteita. 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 faktorianalyysilla (*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 faktorimalleja (*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 χ^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 inkluusioasenteita koskevien muuttujien jakaumat olivat hieman vinoja. Optimaalisen faktoriratkaisun löytymisen jälkeen laskimme faktoreiden perusteella

summamuuttujat jatkoanalyyseja 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, χ^2 = 4.00, df = 4, p = .406). TEIP:iin pohjautuva *käyttäytymisen hallinnan* lopullinen faktori muodostui neljästä väittämästä ryhmän sääntöjen noudattamista koskevan väittämän poistamisen jälkeen (CFI = 1.00, TLI = .99, $RMSEA$ = .00, χ^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 erittteleviä kysymyksiä yhteistyöstä perheiden ja ammattilaisten kanssa. Perhettä 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 hyväksyttävin tunnusluvuin sallimalla yksi jäännöskorrelaatio *ammattilaisten*

kanssa yhteistyötä kuvaavan faktorin sisällä (*CFI* = .98, *TLI* = .97, *RMSEA* = .08 χ^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 aineistoon riittävän hyvin (*CFI* = 1.00, *TLI* = .99, *RMSEA* = .08, χ^2 = 432.68, *df* = 6, *p* < .001). *Opiskelijoiden motivointia ja inkluusioasenteita* koskevat faktorit testattiin taas yhdessä, sillä molemmissa oli vain kolme osiota, kun yksi inkluusioasenneväittämä jouduttiin pudottamaan toimivan mallin aikaansaamiseksi. Lopullinen malli sopi aineistoon hyvin ilman muokkauksia (*CFI* = .99, *TLI* = .99, *RMSEA* = .05, χ^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 jäännösvirhehajonnan (RMSEA) perusteella aineistoon paremmin kuin yhden faktorin. Faktorirakenteen ulkopuolelle jäivät tuen tarpeen tunnistamista koskevat kaksi kysymystä sekä hieman kärjistetysti muotoiltu väittämä täysinkluusiosta. Näitä tarkasteltiin siksi jatkoanalyyseissa yksittäisinä kysymyksinä. Muut ulottuvuudet tiivistettiin jatkoa varten summamuuttujiksi.

TAULUKKO 1.

Konfirmatorisen faktorianalyysin standardoidut faktorilataukset.

	LAIT JA TOIMINTAKÄYTÄN	YHTEISTYÖ PERHEEN KANSSA	YHTEISTYÖ AMMATTI-LAISTEN	ERIYTTÄMINEN	KÄYTTÄYTYMISEN HALLINTA	OPISKELIJOIDEN MOTIVOINTI	INKLUUSIOASENTE ET
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 inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys olivat edellisessä vaiheessa faktorianalyysin jälkeen muodostettujen summamuuttujien kuvaamina. Summamuuttujien keskiarvot luottamusväleineen on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2.

Inkluusioasenteiden- ja minäpystyvyyden summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut ja keskiarvojen 95 % luottamusvälit.

SUMMAMUUTTUJA	*n*	Min	Max	KA	KH	95 CI % ala	95 CI % ylä
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

Käyttäytymisen 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
Inkluusioasenteet	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. CI = 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 merkitsevästi. Myös opiskelijoiden motivointia koskevien kysymysten keskiarvo oli kohtalaisen korkea, mutta se oli silti tilastollisesti merkitsevästi matalampi kuin kolmen edellä mainitun summamuuttujan keskiarvo. Eniten parannettavaa oli yhteistyössä perheiden kanssa sekä lakien ja toimintakäytänteiden hallinnassa ja niiden kommunikoimisessa opiskelijoille ja perheille. Luottamusvälitarkastelun mukaan niiden keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ja kaikkien muiden osa-alueiden keskiarvoista.

Kyselyyn vastanneiden opettajien inkluusioasenteet olivat summamuuttujassa mukana olleiden kysymysten perusteella erittäin myönteiset. Kuitenkin summamuuttujan ulkopuolelle jääneen täysinkluusiota koskevan väittämän keskiarvo oli ainoastaan 2.26 (*KH* = 1.09). Tämän voi tulkita niin, että vaikka lähtökohtaisesti kyselyyn vastanneet opettajat suhtautuvat inkluusioon erittäin myönteisesti, he eivät kuitenkaan ajattele sen koskevan aivan kaikkia opiskelijoita. Lukioiden 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 lukioiden ja ammatillisten opettajien vastauksia keskenään myös summamuuttujien osalta. Lukion opettajien keskiarvot eivät asettuneet ammatillisten opettajien keskiarvojen luottamusvälien sisään väittämissä, jotka koskivat yhteistyötä perheiden tai ammattilaisten kanssa ja opiskelijoiden motivointia; näissä lukion opettajien keskiarvot olivat matalampia kuin ammatillisten opettajien. Tulokset luottamusväleineen on esitetty taulukossa 3.

Inkluusioasenteita lukuun ottamatta lukioiden 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.

TAULUKKO 3.

Summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut ja keskiarvojen 95 % luottamusvälit opettajaryhmittäin.

SUMMAMUUTTUJA	N	Min	Max	KA	KH	95 CI % ala	95 CI % ylä
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	1.8	5	3.96	0.65	3.77	4.16
Käyttäytymisen 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
Inkluusioasenteet	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	1.8	5	4.03	0.70	3.89	4.15
Käyttäytymisen 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
Inkluusioasenteet	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. CL = Keskiarvojen luottamusväli

Taulukkoon 4 on vielä koottu summamuuttujien väliset korrelaatiot yli koko aineiston. Taulukossa 4 esitettyjen korrelaatioiden perusteella inkluusiominäpystyvyyden eri ulottuvuuksien voidaan tulkita olevan melko vahvassa yhteydessä toisiinsa ja myös tätä kyselyä varten kehitettyihin kysymyksiin opiskelijoiden motivoinnista. Inkluusioasenteiden 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 inkluusioasenteiden summamuuttuja ei myöskään korreloinut yhtä vahvasti niiden kanssa.

TAULUKKO 4.

Summamuuttujien väliset korrelaatiot.

SUMMAMUUTTUJA	LAKI JA TOIMINTA-KÄYTÄNTEET	YHTEISTYÖ: PERHE	YHTEISTYÖ: AMMATTI-LAISET	ERIYT-TÄMINEN	KÄYTTÄY-TYMISEN HALLINTA	OPISKELI-JOIDEN MOTIVOINTI
Laki ja toimintakäytänteet						
Yhteistyö: Perhe	.71					
Yhteistyö: Ammattilaiset	.66	.58				
Eriyttäminen	.65	.56	.63			
Käyttäytymisen hallinta	.58	.57	.49	.60		
Opiskelijoiden motivointi	.54	.65	.57	.67	.63	
Inkluusioasenteet	.37	.26**	.48	.41	.35	.26**

Huom. ** = $p < .01$.
Kaikkien muiden korrelaatioiden $p < .001$.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin ja vertailtiin lukio-opettajien ja ammatillisten opettajien inkluusioasenteita ja minäpystyvyyttä Suomessa toiselle asteelle sovelletulla mittarilla. Tulosten pohjalta perusasteelle kehitetty inkluusioasenne- ja minäpystyvyysmittari vaikuttaa alustavasti olevan sovellettavissa toiselle asteelle, kun siinä huomioidaan toisen asteen terminologia ja toimintakäytänteet 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 faktorianalyysilla. Sen sijaan teorian mukaisten ulottuvuuksien esiintyminen aineistossa vahvistettiin useiden parittaisten konfirmatoristen faktorianalyysien avulla, mikä lisää virhepäätelmien mahdollisuutta, sillä koko mittarin rakenteen tarkastelu yhtenä analyysina olisi tuottanut koko mallille yhdet sopivuusluvut, kun nyt tehdyssä ratkaisussa niitä oli useita. Kun päätelmät perustuvat monien analyysien yhdistelmään, niiden virhemarginaali kertautuu.

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

Jatkotutkimuksissa tulisi pyrkiä otannan parempaan kattavuuteen, jotta ammatilliset opettajat sekä lukion opettajat olisivat tasavertaisesti edustettuina. Kyselylomakkeita 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 nimettömänä ja tutkittavat osallistuivat yksityishenkilöinä painottaen sitä, että heidän vastauksensa eivät edusta työnantajaansa tai kouluttajaansa.

Tutkimuksen toinen tavoite liittyi toisen asteen opettajien inkluusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasoon ja opettajaryhmien välisiin eroihin. Tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat yleisellä tasolla inkluusioasenteensa hyvin myönteisiksi ja inkluusiominäpystyvyytensä kohtalaiseksi (vrt. Saloviita, 2020a). Opettajaryhmien välillä oli kuitenkin havaittavissa lievää eroa. Lukio-opettajien keskiarvot olivat jonkin verran ammatillisten opettajien keskiarvoja matalampia niin inkluusioasenteiden kuin -minäpystyvyydenkin arvioinneissa. Tulos on linjassa Rosen ja kollegoiden (2007) havainnon kanssa, että ammatillisten opettajien inkluusioasenteet 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 inkluusioperiaatteiden painotus (ks. Miesera & Gebhardt, 2018).

Tulos vahvistaa myös Ainscow’n (2020) ja Florianin (2019) havaintoa, että inkluusiota on hankala määritellä tai ymmärtää kontekstistaan irrallisena ilmiönä. Lukion opettajille, joiden työnkuva on perinteisesti keskittynyt aineenopetukseen, saattoi inkluusio 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 inkluusioon. Kiintoisaa olisi selvittää, näkyykö Suomessa israelilainen trendi (ks. Razer ym., 2015), jossa opettajien inkluusioasenteet kehittyvät myönteisiksi lukioissa, jotka sijaitsevat sosioekonomiselta tasoltaan heikoilla alueilla. Jatkossa on myös tarpeen tutkia molempien opettajaryhmien inkluusioasenteiden 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 inkluusion esteiden ylittämiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksena on, että perusopetukseen kehitettyä inkluusioasenteiden ja minäpystyvyyden mittaria on mahdollista muokata toiselle asteelle soveltuvaksi. Mittarin perusteella lukio-opettajien ja ammatillisten opettajien inkluusioasenteet 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 inkluusiominäpystyvyyden ja myönteisten inkluusioasenteiden 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 inkluusioasenteita ja -minäpystyvyyttä voidaan myös pyrkiä edistämään koulutuksellisin keinoin, niin että pedagogisesti tarkoituksenmukaiset ja suunnitellut oppimisprosessit tukevat opettajien inkluusiominäpystyvyyden rakentumista. Keskustelua tarvitaan myös itse inkluusion merkityksistä eli tarkemmin siitä, mieltävätkö opettajat inkluusion enemmän pedagogisena vai ihmisoikeudellisena kysymyksenä (ks. Moberg ym., 2020) ja missä määrin inkluusiot pidetään kaikkien opettajien yhteisenä asiana (ks. Schwab ym., 2018).

Opettajien lisäksi tulisi kiinnittää huomiota inkluusion toteutumisen rakenteisiin eli siihen, miten toisen asteen oppilaitoksissa inkluusion 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 inkluusion 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 inkluusion 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 inkluusioasenteita ja -minäpystyvyyttä, oppilaitosten inkluusiota tukevia tai estäviä sisäisiä ja ulkoisia toimintarakenteita sekä inkluusion yhteiskunnallisia merkityksiä.

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). Inkluusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inkluusion 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.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0029356

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). Conseptual 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). Inkluusioidean 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

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.

YK (2006). Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. Finlex 27/2016.
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