

Oppilaiden kokemuksia osallisuudesta omassa kouluyhteisössään

Anna-Elina Nurmi

Pro gradu -tutkielma

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Rauman opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Lokakuu 2021

TURUN YLIOPISTO

Rauman opettajankoulutuslaitos

ANNA-ELINA NURMI:

Oppilaiden kokemuksia osallisuudesta omassa koulu yhteisössään

Pro gradu -tutkielma, 69.s

Syyskuu 2021

TIIVISTELMÄ

Koulutuspolitiikkaa ohjaava keskeinen arvo on inklusio. Inklusio voidaan määritellä sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemukseksi. Inklusiivisten toimenpiteiden suuntautuessa oppilaisiin on tärkeä saada tietoa, miten oppilaat kokevat näiden toimenpiteiden vaikuttaneen omaan kouluarkeensa. Toistaiseksi ei ole paljonkaan tutkimusta siitä, miten oppilaat kokevat sosiaalista- ja emotionaalista osallisuutta sekä akateemista suoriutumista omassa koulu yhteisössään. Oppilaiden omien kokemusten kartoittaminen tarjoaa mahdollisuuden tutkia osallistavaa koulutuspolitiikkaa uudesta näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada esille, miten erityisopetuksen- ja yleisopetuksen koulun 3.–6. -luokkalaisten kokevat sosiaalista- ja emotionaalista osallisuutta sekä akateemista suoriutumista omassa koulu yhteisössään. Tutkimuksen toisena tavoitteena on vertailla 3.–6.-luokkalaisten, eri tuen asteella olevien, oppilaiden kokemuksia vastaavilta osa-alueilta.

Tutkimus on määrällinen survey-tutkimus. Tutkimusaineiston keräämiseen käytettiin Likert-asteikollista PIQ-aineistonkeruumenetelmää, joka on suunniteltu inklusiokokemusten kartoittamiseen. Tutkimuksen kohteena oli länsisuomalaisen erityisopetuksen- ja yleisopetuksen koulun 118 oppilasta. Tutkimusaineisto analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa vastaajat kokivat sosiaalista- ja emotionaalista osallisuutta sekä akateemista suoriutumista lähdeaineistossa kuvattujen aikaisempien tutkimustulosten tapaan. Yleisesti ottaen oppilaat kokevat hyvää tai melko hyvää sosiaalista- ja emotionaalista osallisuutta. Samoin he kokevat akateemisen suoriutumisensa melko hyväksi. Kaikilla edellä mainituilla osa-alueilla erityisopetuksen koulun oppilaiden kokemukset jäivät kuitenkin verrokkeja alemmalle tasolle. Tuen aste vaikuttaa osallisuuden ja suoriutumisen kokemuksiin. Kokemusten myönteisyys heikkenee tuen asteen vahvistuessa.

Avainsanat: inklusio, osallisuus, erityisopetuksen koulu, yleisopetuksen koulu, kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 ERITYISOPETUS OSANA KOULUJÄRJESTELMÄÄ	3
2.1 Erityisopetuksen alku ja kehitys	4
2.2 Kohti kolmiportaista tukea.....	5
2.3 Tuen tarjonnan tilastot ja käytäntö	6
3 INKLUSIIVINEN KOULU	9
3.1 Inklusion määritelmiä	12
3.2 Oppilaiden kokemuksia inklusiosta	13
4 OSALLISUUDEN JA AKATEEMISEN SUORIUTUMISEN KOKEMUS OSANA HYVINVOINTIA	17
4.1 Sosiaalinen osallisuus	19
4.2 Emotionaalinen osallisuus	22
4.3 Kokemus akateemisesta suoriutumisesta	23
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
6.1 Aineistonkeruu.....	27
6.2 Tutkittavat.....	29
6.3 Aineiston käsittely ja analysointi.....	30
6.4 Tutkimuksen luotettavuus	38
7 TULOKSET.....	40
7.1 Erityis- ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden kokemukset osallisuudesta sekä akateemisesta suoriutumisesta.....	40
7.2 Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kokemukset osallisuudesta ja akateemisesta suoriutumisesta.....	49
8 POHDINTA	55
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	56
8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia.....	61

9	LÄHTEET	63
----------	----------------------	-----------

1 JOHDANTO

Tasa-arvoinen koulutusjärjestelmä mahdollistaa oppilaiden osallisuuden omassa kouluympäristössään. Oppilaiden välisiä raja-aitoja pyritään vähentämään ohjaamalla koulutuspolitiikkaa inklusion suuntaan. Inklusiolla tarkoitetaan koulutusjärjestelmää, jonka avulla poistetaan toimintamalleja, jotka sulkevat yksilöitä vertaisryhmiensä ulkopuolelle. Tämä on osa maailmanlaajuisia ihmisoikeus- ja koulutuspolitiikkaa. Jokaiselle tulee tarjota mahdollisuus olla osallinen omassa kouluarjessaan tuen tarpeista huolimatta. (Waitoller & Artiles 2013.) Tämän kehityksen seurauksena erityisopetuksen koulujen määrää vähennetään ja erilaisten tukimuotojen avulla turvataan kaikkien oppilaiden yhdessä opiskelua (Erityisopetuksen strategia 2007). Koululuokkayhteisöistä tulee entistä monimuotoisempia. Kehitys tuo mukanaan uusia tarpeita, sillä uudenlaiset lähestymistavat vaativat uudenlaisia rakenteita, taitoja ja resursseja, jotta toivottuja lopputuloksia saavutettaisiin. (Ahtiainen 2015; McCoy & Banks 2012.)

Kun kehitetään inklusiivista koulua, törmätään myös vaikeuksiin. Riittämättömien resurssien seurauksena ihanteiden toteuttaminen voi jäädä puoliväliin. Jos oppilaita siirretään erityisopetuksen luokista yleisopetuksen luokkiin ilman mukana seuraavaa riittävää tukea, seuraukset voivat olla kielteisiä niin siirron kohteena olevalle oppilaalle, kun koululuokkayhteisöllekin. (McCoy & Banks 2012.) Pahimmillaan oppilas jää yksin, joutuu kiusatuksi ja oppimistulokset kärsivät. Koululuokkayhteisö voi tulla levottomaksi ja opetuksen laatu saattaa kärsiä. Ilmiö on havaittu myös Suomessa. (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006.)

Inklusiivinen koulu, jossa jokainen oppilas kokee viihtyvyyttä, osallisuutta ja hyväksyntää sekä saa omien taitojensa mukaista opetusta, on vielä kehitysvaiheessa. Kansainvälisten sopimusten ja demokraattisten arvojen toteuttamisen myötä tämä kehitys on alkanut. (UNESCO 1994.) Kokemuksia inklusiivisen koulun toimivuudesta on kartoitettu Suomessa vielä aika vähän ja tutkimukset ovat pääosin keskittyneet kuvaamaan opettajien näkemyksiä.

Tässä tutkimuksessa ääneen pääsevät oppilaat. Tutkimuksen tavoitteena on saada esille, miten erityisopetuksen koulun ja yleisopetuksen koulun 3.–6. -luokkalaiset kokevat sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen omassa

koulu yhteisössään. Tutkimuksen toisena tavoitteena on vertailla 3.–6.-luokkalaisten, erityisen tuen asteella olevien, oppilaiden kokemuksia vastaavilta osa-alueilta. Aineisto kerätään PIQ-aineistonkeruumenetelmän avulla. PIQ-aineistonkeruulomake on kehitetty Sveitsissä (piqinfo.ch). Mittauksissa käytettiin PIQ-lomakkeen suomenkielistä käännöstä, jota on aiemmin pilotoitu (Koskela, Knickenberg & Sinkkonen 2018).

Tutkimuksen aihepiiri on keskeinen oppilaiden hyvinvoinnin kannalta, sillä matala osallisuuden taso on yhteydessä matalaan kouluviihtyvyyteen ja koulusuoriutumiseen. (DeVries, Voß & Gebhardt 2018.) Viime vuosina suomalaisissa peruskouluissa on havaittu, että kouluviihtyvyys on ollut laskusuunnassa (Väljærvi 2017). Ilmiön taustalla on monia eri tekijöitä. Osattomuuden ja yksinäisyyden kokemukset aiheuttavat koulussa viihtymättömyyden lisäksi oppilaille henkilökohtaista kärsimystä ja mielenterveyden kuormittumista. (Parhiala 2020.) Siksi koulukäytänteitä tulee uudelleen arvioida ja toimintaa kehittää kohti kaikille yhteistä, osallistavaa ja tasa-arvoista koulua. Inklusiivinen koulu kokoaa yhteen kaikenlaiset oppijat. Parhaimmillaan se parantaa lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja lisää tasa-arvon kokemusta sekä myönteistä suhtautumista erilaisuutta kohtaan.

2 ERITYISOPETUS OSANA KOULUJÄRJESTELMÄÄ

Peruskoulun synnystä 1970-luvulta lähtien on suomalaisen koulujärjestelmän kivijalkana ollut ihanne kaikille kuuluvasta tasa-arvoisesta koulusta. Sen myötä jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Perusopetuslaissa on määritelty suomalaisen koulujärjestelmän tasa-arvoperusta. Sen mukaan ketään ei saa koulutuksen suhteen asettaa henkilöön liittyvän syyn takia eriarvoiseen asemaan ilman hyväksyttävää perustetta. Tasa-arvoisen opetuksen toteuttaminen edellyttää oppilaan tarvitseman tuen tarjoamista oppilaalle. (Perusopetuslaki 2014.) Taustalla on kansainvälisiä ihmisoikeussopimuksia, joihin Suomi on sitoutunut. YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessa (1989) luetellaan lapsille kuuluvat ihmisoikeudet ja se velvoittaa valtion noudattamaan näitä oikeuksia. Lapsen oikeuksien sopimuksen neljäs yleisperiaate koskee lapsen näkemyksien kunnioittamista:

Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. (UNESCO 1994.)

Osa muuttuvaa koulujärjestelmää on oppilaiden oman vaikuttajaroolin ja osallisuuden lisääminen arjessa. Vammaisten vuosikymmenen päätösjulkilausuma otti uuden askeleen kohti tasa-arvoista ja osallistavaa koulua. Päätösjulkilausuman tavoitteena oli siirtyä täydelliseen kouluintegraatioon. (YK 2014.) Vuonna 1994 julkaistu Salamancan sopimus on koulupoliittinen ohjelma, jonka tarkoituksena on ohjata koulutusjärjestelmiä noudattamaan inklusiivisia arvoja koulutuksen järjestämisessä. Salamancan julistuksen mukaisesti erityisopetus ei voi perustua oppilaiden eristämiseen ikäluokastaan, vaan sen tulee olla osa kaikkea opetusta. Koulun tulee tukea oppimista ja vastata yksilöllisiin tarpeisiin yhteisessä koulujärjestelmässä. (UNESCO 1994.) Inklusiiossa on siis kyse koko koulujärjestelmän muutoksesta. Koulun suunnatessa toimenpiteitä oppilaisiin tulee sen myös osallistaa oppilaat toimenpiteiden suunnitteluun. Koulutuksen 2030 toimintakehys vaatii, että oppilaan osallisuutta omaan koulunkäyntiinsä tulee edistää täysimääräisesti. (UNESCO 2016.) Suomessa vuonna 2016 voimaan tullessa YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevassa sopimuksessa kielletään vammaisuuteen liittyvä syrjintä. Sopimuksen tavoitteena on kaikille avoimen koulun kehittäminen ja näin ollen inklusiivisuuden käsitteen mukaisen opetuksen järjestäminen. (YK 2014.)

Käytännössä tilanne ei ole näin yksiselitteinen. Inklusiivisesta retoriikasta huolimatta suuri osa koulunkäynnin käytännöistä ja periaatteista pohjautuu integraation käsitteistöön ja päätöksenteko perustuu enemmänkin perinteisiin malleihin kuin todelliseen inklusiivisiin uudistuksiin. (Jahnukainen 2015.) Onkin syytä miettiä, toteutuuko tasa-arvo, kun muutos kohti inklusiota etenee epätasaisesti kouluja jakaen. Oleellista on pohtia, kuinka suuri osa kouluista oikeasti lähtee muutoksen tielle ja kuinka suuressa osassa järjestelmää muutos on vain näennäinen. Uusien käytänteiden omaksumisen ja työn uudelleenorganisoinnin aiheuttamien kuormitustekijöiden seurauksena saattaa olla tarvetta piiloutua resurssipulan taakse. Suomalainen autonominen koulujärjestelmä korkeasti koulutettuine opettajineen tarjoaa kuitenkin laajan potentiaalisen mahdollisuuden muutostyöskentelylle. (Ahtiainen 2015; McCoy & Banks 2012.)

2.1 Erityisopetuksen alku ja kehitys

Erityisopetuksella on Suomessa pitkä historia. Alun perin se suuntautui aistivammaisten opetuksen järjestämiseen. Vuonna 1921 tuli voimaan oppivelvollisuuslaki, mutta se ei koskenut vammaisia lapsia. Toisen maailmansodan jälkeen vammaisten huolto kehittyi. Koulutusjärjestelmässä eriytettiin ”mukautumattomat ja sopeutumattomat” muista lapsista. Myös luokaton erityisopetus tuli osaksi koulunkäyntiä. Varsinainen suuri muutos erityisopetuksessa tapahtui peruskouluun siirryttäessä 1970-luvun alkupuolella. (Erityisopetuksen strategia 2007.) Erityisopetuksen järjestämistapa nojautui lääketieteeseen. Erityisopetukseen siirtämisen perusteena oli lähinnä fyysinen vammaisuus tai toimintavaje. Erityisoppilaat koettiin poikkeavina, ja yleisopetuksen ei katsottu tarjoavan heille soveliaita opetusmuotoja. Näin ollen erilaiset oppijat ryhmiteltiin omiksi ryhmikseen. Tätä ilmiötä kutsutaan segregatioksi. (Erityisopetuksen strategia 2007.) Virallisesti erityisopetuksen ideologia sisälsi ajatuksen, että kaikkien kuuluu saada erityisopetusta heidän tarpeitaan vastaten. Käytännössä kuitenkin tilanne oli eri. Lapsen hyvinvoinnin lisäksi erityisopetuksen järjestämiseen vaikutti instituutionaaliset tekijät ja ulkoinen paine. (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006.)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä erityis- ja yleisopetus ovat kehittyneet siis historian valossa erillisinä osa-alueinaan. Muissakin länsimaissa erityisopetusjärjestelmä on ollut hajanainen ja erityisopetusta on järjestetty eri tavoin.

Kahden järjestelmän välisiä rajapintoja on etsitty yhä uudelleen eikä selkeitä näkökulmia ole ollut siitä, mistä toinen järjestelmä alkaa ja mihin se loppuu. Perinteisesti erityiskoulujen oppilaat on tiukasti erotettu valtavirrasta. (Nilholm & Göransson 2017.) Tämä on lisännyt oppilaiden välistä epätasa-arvoa (Erityisopetuksen strategia 2007).

Vähitellen kehitys vei kuitenkin kohti integraatiota. Taustalla vaikutti ajatus normalisoida erilaisuutta. Tavoitteeksi asetettiin, että erityistä tukea tarvitseville oppilaille tulisi mahdollisuus opiskella muiden ikäryhmäläisten mukana lähikoulussa yleisopetuksen mukana erityisen tuen turvin. (Erityisopetuksen strategia 2007.) Integraatio on osa inklusioprosessia, jonka avulla oppilaiden osallisuus lisääntyy, heidän välillään olevat esteet vähenevät ja oppilaille syntyy rooli aktiivisena oppijana. Nämä inklusiiviset oikeudet koskevat kaikkia oppilaita erilaisuuksista huolimatta. (Vetoniemi & Kärnä 2019.)

2.2 Kohti kolmiportaista tukea

Vuonna 2011 Suomen perusopetuslaki uudistui ja siihen kirjattiin lähikouluperiaate ja ennaltaehkäisevä kolmiportainen tuki. Lakimuutoksen tarkoituksena oli tasoittaa erityis- ja yleisopetuksen välistä erottelua. Uudistettu oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaettiin kolmeen osaan eli yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.) Näistä oppilas saa kerrallaan vain yhden tasoista tukea. Perusopetuslaissa määritellyjä tukimuotoja on esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet ja avustajapalvelut. Näitä tukipalveluita oppilas voi saada käyttöönsä riippumatta siitä, millä tuen tasolla hän on. Tuen tarkoituksena on edistää ongelmien varhaista tunnistamista ja ennaltaehkäisyä. Ensisijaisesti tuki annetaan oppilaalle hänen omassa opetusryhmässään, ellei oppilaan etu vaadi hänen siirtämistään toiseen opetusryhmään tai kouluun. (Perusopetuslaki 2014.) Myös vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa otettiin huomioon tavoite inklusiivisen koulujärjestelmän toteuttamisesta (Opetushallitus 2014).

Kolmiportaisen tuen mallissa ensimmäiselle tuen asteelle kuuluvat kaikki eli kaikilla oppilailla on oikeus yleiseen tukeen. Tehostettu tuki on suunnattu oppilaille, jotka tarvitsevat oppimisessa tai koulunkäynnissä säännöllistä tai samanaikaisesti useiden eri tukimuotojen tukea. Erityinen tuki on kolmiportaisen tukijärjestelmän vahvin tukimuoto. Oppilas siirretään erityisen tuen piiriin yleensä silloin, kun tehostettu tuki on

osoittautunut riittämättömäksi. Erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on lisääntynyt Suomessa tasaisesti 2000-luvulla. Kasvun syyksi on arveltu sitä, että oppilaiden koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviin ongelmiin ei pystytty vastaamaan riittävän kattavasti. (Pulkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015.)

Tässä tutkielmassa erityisopetuksella viitataan erityisopetuksen järjestelmään, joka oli ennen kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirtymistä. Tuen tarjonnalla tarkoitetaan vuonna 2011 perusopetuslain muutoksen myötä voimaan tullutta kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää. Erityisopetuksen järjestelmän muututtua kolmiportaisen tuen järjestelmäksi erityisopetus voidaan tulkita tuen muodoksi eikä se tällöin viittaa opetusjärjestelmään.

2.3 Tuen tarjonnan tilastot ja käytäntö

Suomen perusopetusjärjestelmä on lainsäädännön näkökulmasta yhtenäinen. Tuen tarjonnan näkökulmasta se on epäyhtenäinen. Tukea tarjotaan alueellisesti epätasa-arvoisesti ja osa tuesta on edelleen saatavilla vain erityisopetuksen kouluissa. Tasa-arvoa on edistetty ohjaamalla valtionapua tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin kuten inklusion kehittämiseen. Samanaikaisesti valtio on kuitenkin leikannut opetukseen suunnattua rahoitusta, joten kuntien ja koulujen välillä ilmenee eriarvoisuutta koulutuksen järjestämisessä. Tilastojen avulla kuvataan tarjottua tukea ja niiden käytännön toteutuksen tasoa. Tilastoista ei voi kuitenkaan päätellä, kuinka hyvin tuen tarve ja tarjonta kohtaavat. Sen sijaan tilastot kuvaavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea palveluna ja sen jakautumisena eri oppilasryhmien välillä. (Lintuvuori 2019.) Koulujen vertailu toisiinsa on vaikeaa, sillä oppimisjärjestelmät ovat erilaisia (Hienonen ym. 2018).

Tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on lisääntynyt tasaisesti vuodesta 2011 lähtien (SVT 2014). Tilastoja tarkastelemalla voidaan havaita, että erityisryhmiin sijoitettuja oppilaita oli vuonna 2019 6,4 % vähemmän kuin vuonna 2011, mutta edelleen 6,9 % heistä opiskeli kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä. Tuen tarjonnan kehitys on ollut saman suuntainen kaikkialla Suomessa. (SVT 2020.) Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2019 tehostettua tukea sai yhä useampi oppilas. Vuonna 2019 syksyllä kerätyissä tilastoissa havaittiin, että tehostetun tuen piirissä oli 11,6 % oppilaista ja erityisen tuen piirissä 8,5 % peruskoulun oppilaista. Kasvua tapahtui edelliseen vuoteen verrattuna 0,9 % tehostettua tukea saavien ryhmässä ja 0,4 % erityistä tukea saavien

ryhmässä. (SVT 2020.) Erityistä tukea saaneista oppilaista tyttöjä oli 29 % ja Poikia 71 %. Tehostetun tuen piirissä tyttöjen osuus oli 36 % ja poikien 64 % (SVT 2020). Poikien osuus erityisen tuen oppilaana on vuosittain huomattavasti tyttöjen osuutta korkeampi (Lintuvuori 2019).

Vuonna 2020 tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden määrä oli jälleen hieman kasvanut edelliseen vuoteen verrattuna. Lähes joka viides peruskoululainen sai joko tehostettua tai erityistä tukea. Tehostetun tuen piirissä oli 12,2 % ja erityisen tuen piirissä 9 % oppilaista. Tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä kasvoi 0,7 % ja erityistä tukea saavien osuus 0,5 %. Sen sijaan erityiskoulujen erityisryhmissä opiskeli entistä vähemmän oppilaita eli vuonna 2020 osuus oli enää 6,5 %. Kokonaan yleiskoulun erityisryhmissä tai erityisluokissa opiskeli edelleen 27 % oppilaista kuten edellisenäkin vuonna. Vuonna 2020 ainakin 29,2 % peruskoulun oppilaista oli jonkinlaisen tuen piirissä. Tilastoista huomataan, että noin 67 % erityistä tukea saavista oppilaita opiskeli täysin tai osaksi yleisopetuksen ryhmässä vuonna 2020. (SVT 2021.)

Erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden integroinnilla yleisopetuksen luokkaan voi olla monenlaisia vaikutuksia. Hienonen, Lintuvuori, Jahnukainen, Hotulainen, Vainikainen (2018) ovat tutkimuksessaan havainneet, että mitä suurempi on erityistä tukea saavien oppilaiden osuus yleisopetuksen luokassa, sitä heikommat oppimistulokset olivat yhdeksännen luokan yleisopetuksen oppilailla (Hienonen ym. 2018). Sen sijaan toisen suomalaistutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu yleisen opetuksen luokassa ennusti yleisluokan oppilaiden parempaa menestystä peruskoulussa (Vainikainen, Hienonen & Hotulainen, 2017). Ristiriitaisten tutkimustulosten valossa jää epäselväksi, mikä selittää nämä tulokset (Hienonen ym. 2018).

Tilastojen valossa oppilaiden saama tuen määrä on lisääntynyt. Tähän voi vaikuttaa koulutuksen arvoihin ja toimintatapoihin liittyvät muutokset. Tuen tuominen yleisluokkaan vaikuttaa koko luokan opiskeluun. Akateemisen suorituskyvyn hieman matalampaa tasoa on havaittu niiden luokkien yleisopetuksen oppilailla, joiden luokissa yli 20 % oppilaista saa erityistä tukea. Sen sijaan erityistä tukea saavat oppilaat saavuttivat vahvempia akateemisia taitoja opiskellessaan inklusiivisessa luokassa. Taustalla voi olla yleisopetuksen oppilaiden saama riittämätön tuki omaan koulunkäyntiinsä. (Hienonen ym. 2018.) Lisäksi luokassa voi olla heikompi opetuksen

taso, jos resurssit ovat riittämättömiä luokan oppilaiden tarpeisiin nähden (Hienonen ym. 2018; Hoffman 2021).

Vainikainen, Hienonen ja Hotulainen ovat tutkineet luokkakoon ja kolmiportaisen tuen vaikutusta oppilaiden ajattelutaitojen kehitykseen. Taustalla on oletus, jonka mukaan pieni luokka on suotuisampi oppimisympäristö kuin suuri luokka. Tutkimus osoitti, että mitä enemmän luokassa on tukea tarvitsevia oppilaita, sitä merkityksellisempää oppilaiden ajattelutaitojen kehittymisen kannalta on, että luokkakoko pysyy pienenä. Erityisesti erityistä tukea saavien oppilaiden oppimisen kannalta tämä on hyödyllistä. Toisaalta on alustavaa näyttöä siitä, että tukimuotojen tarjoaminen pienemmissä luokissa hyödyttää myös tehostettua tukea saavia oppilaita. Tuen piirissä olevien oppilaiden siirtäminen pieneen luokkayhteisöön ei yksinään ole riittävän tehokas tukitoimi, se on osa tukijärjestelmää. Sen sijaan, kun pieni luokkakoko yhdistetään muihin tukitoimiin, sillä on myönteinen vaikutus oppilaan oppimisprosesseihin (Vainikainen, Hienonen, Hotulainen 2017).

Varhainen kolmiportainen tuki hyödyttää oppilaiden akateemista suoriutumista myöhemmin, vaikka tukea saaneiden oppilaiden koulumenestys laskee luokka-asteen kohoamisen myötä. Todennäköisesti syynä ei ole kolmiportaisen tuen tarjonnan epäonnistuminen, vaan oppilaasta itsestään ja hänen taustastaan johtuvat tekijät vaikuttavat yläluokilla aiempaa enemmän. (Vainikainen, Hienonen, Hotulainen 2017; Välijärvi 2017.) Erityisryhmässä opettavien määrän pienentyessä ja yleisopetuksen ryhmässä tuen tarjonnan lisääntyessä on pohdittava, onko erillisissä pienryhmissä tarjottavasta opetuksesta pyrittävä kokonaan eroon vai voivatko ne toimia yhtenä kolmiportaisen tuen tukikeinona. Samalla olisi hyvä pohtia yleisluokkien luokkakokoa. (Vainikainen, Hienonen, Hotulainen 2017.)

3 INKLUSIIVINEN KOULU

Inklusiivinen koulutusjärjestelmä on osa maailmanlaajuisista ihmisoikeus- ja koulutuspolitiikkaa, jonka yksilöitä ulkopuolelle sulkevia toimintatapoja poistetaan koulutuksen kentällä. Ulkoistamisen sijaan haetaan yhteistä kokemusta siitä, että jokaisella on mahdollisuus olla osallinen kouluarjessaan riippumatta taustasta, terveydentilasta tai muista syistä. (Waitoller & Artiles 2013.) Merkille pantavaa kuitenkin on, että vaikka inklusio nähdään yleisesti ottaen positiivisena, inklusiiviset käytänteet eivät ole jalkautuneet vakiintuneiksi toimintatavoiksi koulujen arkeen. Inklusiivinen koulu hakee vielä muotoaan ja paikkaansa peruskoulujärjestelmässä. (Jahnukainen 2015.) Syrjivät asenteet ovat syvällä yhteiskunnassamme, mutta inklusiivisen koulutuksen avulla niitä voidaan vähentää. Jotta inklusiivista koulutusta voi ymmärtää ja ulossulkevia käytäntöjä poistaa, täytyy ymmärtää myös poissulkevan ja syrjivän koulutuksen muotoja. (Waitoller & Artiles 2013.)

Koulujen opetuksen järjestäminen on edelleen usein eriytetty erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisiksi toiminnoiksi. Tämä vastakkainasettelu on vakiintunut toimintamalli ja se tuo ristiriitoja inklusiivisen koulumallin toteuttamiseen. (Paju 2021.) Oppilaiden jaottelu vaikuttaa oppilaiden ystävyys-suhteisiin koulupäivinä ja vapaa-aikana. Siksi tähän järjestelmään tulee suhtautua kriittisesti. Lasten ja nuorten yhdessäolo ja yhdessä tekeminen vaikuttaa myönteisesti heidän kehitykseensä. Heidä toisistaan erottelevat käytänteet voidaan nähdä haitallisena juuri siksi, että erityiskoulujen oppilaiden vapaa-aika kuluu vertaisia enemmän ikätoveriin ulkopuolella. (Zurbriggen, Venetz, & Hinni 2018.) Osallisuus alkaa yhteisöön kuulumisen kokemuksesta. Tämä tunne kokoaa parhaimmillaan yhteen sekä opiskelijoita että henkilökuntaa. (Koskela, Reis & Sinkkonen 2016.) Onnistuneen osallistavan oppimisympäristön on todettu lisäävän lasten kognitiivisia kykyjä sekä edistävään heidän sosiaalisten -ja emotionaalisten taitojensa kehitystä (Schwab ym. 2015).

Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kokemukset paljastavat, että pelkkä ajatus ja ihanne inklusiosta ei käytännössä ole muuttanut merkittävästi koulupedagogiikkaa. Ongelmia on koulu- ja oppimisympäristöissä. (Vetoniemi & Kärnä 2019.) Erityistä tukea tarvitseva oppilas tulee usein integroiduksi fyysisesti yleisluokkaan ilman, että

hänen kykyjään ja tuen tarvettaan on huomioitu laajemmin (Jahnukainen 2015). Resurssit eivät välttämättä vastaa erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden tarpeisiin. Esimerkiksi opettajien- ja koulunkäynninohjaajien määrä koetaan riittämättömäksi (Vetoniemi & Kärnä 2019). Jotta erityisen tuen piirissä olevat oppilaat voisivat kokea olevansa osallisia tavanomaisissa luokkayhteisöissä, se on mahdollista vain, jos opettajat ja koulun johto ovat siihen vahvasti sitoutuneita. Se vaatii sekä täydennyskoulutusta että sitoutumista moniammatilliseen yhteistyöhön. (Paju 2021; Ainscow & Messiou 2017.) Koulutettu erityisopettaja luo luokkaan hallinnan tunnetta, mikä lisää muun henkilökunnan luottamusta omaan työskentelyynsä. Perinteisesti eriytyneet opetusmallit yleisten ja erityisopetuksen luokkien välillä luovat ristiriitoja, joiden ratkaisemiseen tarvitaan yhteistyötä ja kykyä löytää uusia ongelmanratkaisukäytänteitä, kun koulua kehitetään inklusiiviseen suuntaan. Se vaatii ammatillista osaamista ja tietotaitoa. (Paju 2021.)

Ammattilaisten näkökulmasta inklusio nähdään yleisesti hyväksytyksi lähtökohdaksi. Sillä pyritään täyttämään oppilaiden sosiaalisia ja koulutuksellisia tarpeita mutta samanaikaisesti on kiistanalaista, kohdistuuko huoli oikeisiin oppilaisiin ja oppimisympäristöihin. Keskeistä on arvioida, tukeeko oppimisympäristö oikeasti oppilaiden osallisuutta ja täyttyykö oppilaiden sosiaaliset ja akateemiset tarpeet koulussa. Kun erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia on sijoitettu tavallisiin luokkiin, ei ole itsestään selvää, että sen seurauksena heidän osallisuutensa ikäryhmänsä sisällä lisääntyisi tai akateemiset taitonsa kehittyisi. Toisaalta sama ongelma voi olla, kun heidät sijoitetaan erityisluokalle. Järjestelmän ei tulisi olla mustavalkoinen, vaan sen pitäisi kyetä joustavasti huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja vastata niihin kattavasti. Se voi vaatia opetuksen näkökulmasta sekä eriyttäviä että yhdistäviä toimenpiteitä. Inklusion toteuttaminen vaatii uudennaisia ja monipuolisia lähestymistapoja. (Nilholm & Göransson 2017.) Opetuksen suhteen tilanne on haastava. Usein lähdetään liikkeelle siitä, että oppilaan tulisi muuttua eikä havaita, että sen sijaan parhaan lopputuloksen saamiseksi opettajien ja muiden ammattilaisten on arvioitava omia toimintatapojaan. Esimerkiksi koulupudokkaiden kohdalla tämä tarkoittaa uusia toiminta- ja vuorovaikutusmallien käyttöönottoa. (Koskela, Reis & Sinkkonen 2016.)

Myönteinen häiriötön luokkailmapiiri on keskeinen osa onnistunutta inklusion toteutumista. Luokat ovat monimuotoisia ja se tuo haastetta oppilaiden käyttäytymiselle. (Hoffman ym. 2021.) Kun oppilaalla on käytösongelmia, hänellä on suuri riski joutua

luokkansa kaveripiirin ulkopuolelle (Loeper ym.2021). Erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on usein vähemmän yhteistyötä samaikäisten kanssa, vähemmän ystävyysuhteita ja vähemmän vuorovaikutusta verrattuna saman ikäryhmän muihin oppilaisiin (Schwab, Lehofer, Tanzer 2021). Koulussa oppilaiden välistä yhteistyötä voidaan tukea esimerkiksi järjestämällä opetustuokioita, joissa hyödynnetään vertaisoppimista tuen piirissä olevien ja muiden oppilaiden välillä (Loeper ym.2021).

Tutkimustulokset tukevat sitä, että hyvin heterogeenisissä luokissa oppilaat kokevat kielteisiä tunteita ja turvattomuutta. Mahdollinen selitys voi olla, että monimuotoisissa luokissa opettajat eivät pysty vastaamaan yksittäisten oppilaiden tarpeisiin ja hallitsemaan oppilaiden käyttäytymistä. (Hoffman 2021.) Toisaalta on näyttöä siitäkin, että levottomissa luokissa opiskelevilla oppilaille kehittyy parempi sietokyky häiriöiden kestämiseen kuin niillä oppilailla, jotka opiskelevat rauhallisissa luokissa, joissa tunne-elämän häiriöitä ilmenee vähemmän (Loeper ym.2021).

Erilaisten oppilaiden yhdessä opiskelu vaatii tukitoimia, joilla turvataan koulunkäyntirauha (Hoffman ym. 2021). Jos oppilaille muodostuu kielteisiä kokemuksia muista oppilaista, se voi vaikuttaa hänen asenteisiinsa myöhemminkin. Erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla tämä voi näkyä ennakkoluuloina ja yhteisen tekemisen välttelyinä. (Loeper ym.2021.) Erityistä tukea tarvitseville pojille hyperaktiivisuus ennustaa sosiaalisen osattomuuden kokemuksia. Muut voivat suhtautua heihin pilkallisesti ja tämä altistaa nämä oppilaat kiusaamiselle. Siksi erityisesti poikien asenteiden muuttuminen myönteisemmäksi voi edistää erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden kokemuksia. (Schwab, Lehofer, Tanzer 2021.) Loper, Schwab, Lehofer ja Hellmichin ovat tutkimuksessaan havainneet, tytöillä on poikia positiivisempi asenne emotionaalisisista ongelmista kärsiviä ikätovereita kohtaan (Loeper ym.2021). Osallistavissa luokkahuoneissa on pyrittävä edistämään oppilaiden välistä myönteistä vuorovaikutusta aktiivisesti (Schwab, Lehofer, Tanzer 2021). Se vaatii opettajilta laajoja valmiuksia hallita monimuotoisia luokkia, mikä tulee huomioida opettajankoulutuksessa (Hoffman ym. 2021).

3.1 Inklusion määritelmiä

Vuonna 1994 julkaistussa Salamancan julistuksessa integraation käsite vaihtuu inklusion käsitteeseen. Käsitteitä käytettiin pitkään rinnakkain. Integraation käsitteeseen oli vähitellen alkanut muodostua oletus sen ehdollisuudesta. Poikkeavaksi luokitellut tuli integroida, jos se on mahdollista. Näin ollen integraatio riippuu henkilön tuen tarpeen asteesta ja siksi se on ehdollista. (Saloviita 2012.) Inklusio käsite otettiin käyttöön siksi, että haluttiin korostaa ajattelutapaa, jossa yhteiskunta on avoin kaikille tuen tarpeista ja niiden määrästä riippumatta. Integraatio sanaan oli liitetty ajatus, jonka mukaan tuen tarpeessa olevien henkilöiden ympäristö tulee olla mahdollisimman vähän rajoittava mutta rajoituksilta ei voida välttyä. Inklusiokäsitteeseen haluttiin liittää vahvasti näkemys siitä, että tuki tulee tuoda sinne missä yksilö sitä tarvitsee. (Saloviita 2012.) Ainscow, Dyson & Weiner (2013) kirjoittavat integraation olevan yksi pysäkki matkalla kohti inklusiota. Integraatio voidaan siis nähdä inklusion mahdollistavana toimenpiteenä. (Ainscow ym. 2013.) Hakala ja Leivo (2015) kirjoittavat inklusioon liittyvien käsitteiden moninaisuudesta. He käyttivät tutkimuksessaan termiä integraatio-ajattelu, jonka tarkoituksena on johtaa inklusioon. (Hakala & Leivo 2015.) Timo Saloviita (2012) määrittelee integraation toimenpiteenä, jonka tarkoituksena on osallistaa poikkeavaksi luokitellut osaksi yhteiskuntaa (Saloviita 2012). Nilholm & Göransson toteavat inklusioon liittyvien käsitteiden käytön olevan epäohdonmukaista. Tutkimuksessaan myös he määrittävät integraation yhdeksi inklusioon johtavaksi toimenpiteeksi. (Nilholm & Göransson 2017.) Inklusiokäsitteen moniulotteisuus vaikuttaa siihen, miten ihmiset mieltävät inklusiivisen koulutuksen. Kun inklusiivisen koulutuksen periaatteet tunnustetaan, syntyy yleensä myönteinen käsitys inklusiivisesta pedagogiikasta. (Krischler ym. 2019.)

Inklusion käsitetään usein koskevan vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, jotka opiskelevat yleisopetuksen luokissa ikäryhmänsä kanssa. Toisaalta inklusio voidaan ymmärtää myös yksilöllisyyden käsitteen avulla. Tuolloin inklusion käsitetään kattavan kaikkien oppilaiden mahdollisuuden saada tarpeidensa mukaista yksilöllistä opetusta yleisopetuksen luokassa. Jos inklusiolla tarkoitetaan vain erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden opiskelemisen mahdollistamista yleisluokassa, sillä on eri vaikutus, kun jos inklusio mielletään kaikkien oppilaiden osallisuudeksi. Aktiivinen osallisuus yhteiseen oppimiskehykseen vie kohti tasa-arvoa ja jokaiseen oppilaaseen kohdistuvaa hyväksyntää yksilöllisistä eroavaisuuksista huolimatta. Opetuksen

eriyttäminen luokassa on näin osa inklusiota joustamattomien yhtenäisyyspyrkimysten sijaan. (Krischler ym. 2019.) Kun inklusiivisen koulutuksen määrittelyä on tutkittu ammatillisissa julkaisuissa, on havaittu, että osassa tutkimuksia inklusiivinen koulutus on määritelty koskevan vain kykyeroja. Toisessa määrittelymallissa inklusiivisuudella tarkoitetaan sukupuoli- ja kulttuurierojen huomioonottamiseen opetussuunnitelmassa. Kolmas ryhmä määritelmiä lähestyi inklusiota prosessina, jossa kaikkien oppilaiden osallisuus ja oppimisen esteiden poistaminen on keskeinen periaate. (Waitoller & Artiles 2013.)

Peruskäsitteiden yhtenäisyys olisi tärkeää löytää, mutta inklusiokäsitteen käyttö vaikuttaa vaihtelevan eri tutkimusten ja jopa saman tutkimuksen sisällä.

Inklusiokäsitettä käytetään ajoittain synonyyminä edeltäjänsä integraation kanssa. Tällöin inklusiosta tulee vain uusi nimi perinteiselle erityistarpeiden huomioinnille ilman, että inklusion todellista osallistamisen kokemusta omassa kouluyhteisössä pyritäänkään aktiivisesti edistämään. (Nilholm & Göransson 2017.) Näin ollen historialliset rakenteet hidastavat inklusiivisen koulun periaatteiden käyttöönottoa (Jahnukainen 2015). Koulutuksella on keskeinen rooli, kun pyritään hyväksymään monimuotoisuutta ja näkemään vahvuuksia myös siellä, missä niitä ei ole totuttu näkemään (Krischler ym. 2019).

Tässä tutkielmassa inklusioon liittyvien käsiteiden määrittämisessä on noudatettu yhtenevää linjaa inklusioita ohjaavien säädösten ja asiakirjojen kanssa. Inklusiolla tarkoitetaan yksilöiden oikeutta olla osana omaa yhteisöään ja täten tuen tuomista sitä tarvitsevien luokse. Integraatiolla tarkoitetaan toimenpiteitä, joilla segregoidut henkilöt pyritään tuomaan osaksi omaa yhteisöään. Koulun toimintakehyksessä tällä tarkoitetaan laitoksissa, erityisopetuksen kouluissa tai -luokissa opiskelevien oppilaiden tuomista osaksi yleisopetusta. (Ainscow ym. 2013.)

3.2 Oppilaiden kokemuksia inklusiosta

McCoy ja Banks tutkivat erityistä tukea tarvitsevien kouluviihtyvyyttä. He totesivat tutkimuksessaan, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pitivät merkittävästi vähemmän koulunkäynnistä ja kiinnittyivät kouluyhteisöön huonommin kuin muut oppilaat.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden välillä ilmeni eroja kouluviihtyvyydessä. Siihen vaikuttivat mm. sukupuoli, oppilaan sosioekonominen tausta ja erityisen tuen tarpeen laatu. Heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevat erityistä tukea tarvitsevat

oppilaat viihtyivät huomoin koulussa kuin ne erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, joiden sosioekonominen tausta oli parempi. (McCoy & Banks 2012.)

McCoy & Banks nostavat esille, että inklusiivinen koulutus on saanut laajaa kannatusta mutta inklusion huolimaton toteutus käytännössä on kyseenalaistettu (McCoy & Banks 2012). Liian vähäisin resurssein toteutettu inklusio ei takaa osallisuuden lisääntymistä, vaikka parhaimmillaan se edistää oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä (Alnahdi & Schwab 2020). Jos inklusiivisuudella tarkoitetaan pelkästään oppilaan siirtoa tavallisen koulun yleisluokkaan, on oppilaan edun mukaista opiskella erityisluokassa erityisten tukien turvin. Inklusiivisuuden ollessa vain fyysistä opiskelupaikkaan liittyvää integraatiota oppilas voi joutua kohtaamaan muiden oppilaiden mahdolliset kielteiset käsitykset ja ennakkoluulot. Nämä käsitykset vaikuttavat oppilaan kohteluun sekä osallisuuden kokemuksiin. Tällainen inklusiivisten toimenpiteiden toteuttaminen on haitallista oppilaiden kouluhyvinvoinnille. (McCoy & Banks 2012.) Inklusiivisen koulun resurssit ovat suhteessa oppilaiden kouluhyvinvoinnin kokemuksiin. (Goldan, Schwab & Hoffman 2021.) Samoja havaintoja on tehty suomalaisessa tutkimuksessa (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006; Välijärvi 2017).

Susanne Schwab (2015) on tutkinut inklusiivisissa- ja perinteisissä yleisopetuksen luokissa opiskelevien oppilaiden tyytyväisyyttä sosiaalisiin suhteisiinsa sekä heidän yksinäisyyden kokemuksiin. Hän on vertaillut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia samanikäisiin oppilaisiin, joilla tuen tarvetta ei ole. Tämän tutkimuksen mukaan valtaosa oppilaista viihtyy koulussaan tuntematta yksinäisyyttä. Kuitenkin noin joka kuudes erityistä tukea tarvitseva oppilas koki yksinäisyyttä koulupäivän aikana. Yksinäisyyden kokemuksiin ei vaikuttanut se opiskelivatko oppilaat inklusiivisessa - vai perinteisessä yleisopetuksen luokassa. Schwabin mukaan tämän tuloksen perusteella herää kysymys, tukevatko inklusiivisten luokkien opettajat vain erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden osallisuutta, ja eivätkö opettajat tunnista osallisuuteen liittyviä tuen tarpeita muiden oppilaiden kohdalla. Schwab nostaa esiin riskin, että opettajat huomioivat vain erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet. Tällainen opetus ei noudata inklusiivisuuden periaatteita, sillä opetuksessa tulee huomioida kaikki oppilaat. (Schwab 2015.)

Avramidis (2013) on tutkinut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden minäkäsityksiä, sosiaalista asemaa sekä sosiaalista osallisuutta inklusiivisessa luokassa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ystävien määrä oli vähäisempi verrattuna saman luokan ikätovereiden ystävien määrään. Avramidis totesi kuitenkin, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokivat olevansa tyytyväisiä sosiaaliseen asemaansa ja sosiaaliseen osallisuuteensa, vaikka heillä olisi ollut vain yksi hyvä ystävä. Ystävien vähäisen määrän voisi ajatella vaikuttavan negatiivisesti heidän minäkäsitykseensä. Näiden oppilaiden minäkäsitykset olivat kuitenkin myönteisiä kuten myös kokemukset sosiaalisesta asemasta ja osallisuudesta. Avramidiksen tutkimuksessa tutkitut erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat saivat opetukseensa yksilöllistä tukea, heillä oli yksilöllistetyt tavoitteet ja he saivat tarvitsemiaan tukitoimia yleisopetuksen luokkaan. Tutkijan mukaan vahvat tukitoimet mahdollistivat nämä oppilaiden positiiviset kokemukset. Avramidiksen tutkimus osoittaa, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemukset ovat positiivisia inklusiivisessa luokassa, jossa heidän tarvitsemansa tuki on tuotu oppilaiden luokse. (Avramidis 2013). Vastaava tutkimustulos on saatu suomalaisessa tutkimuksessa (Hienonen ym. 2018).

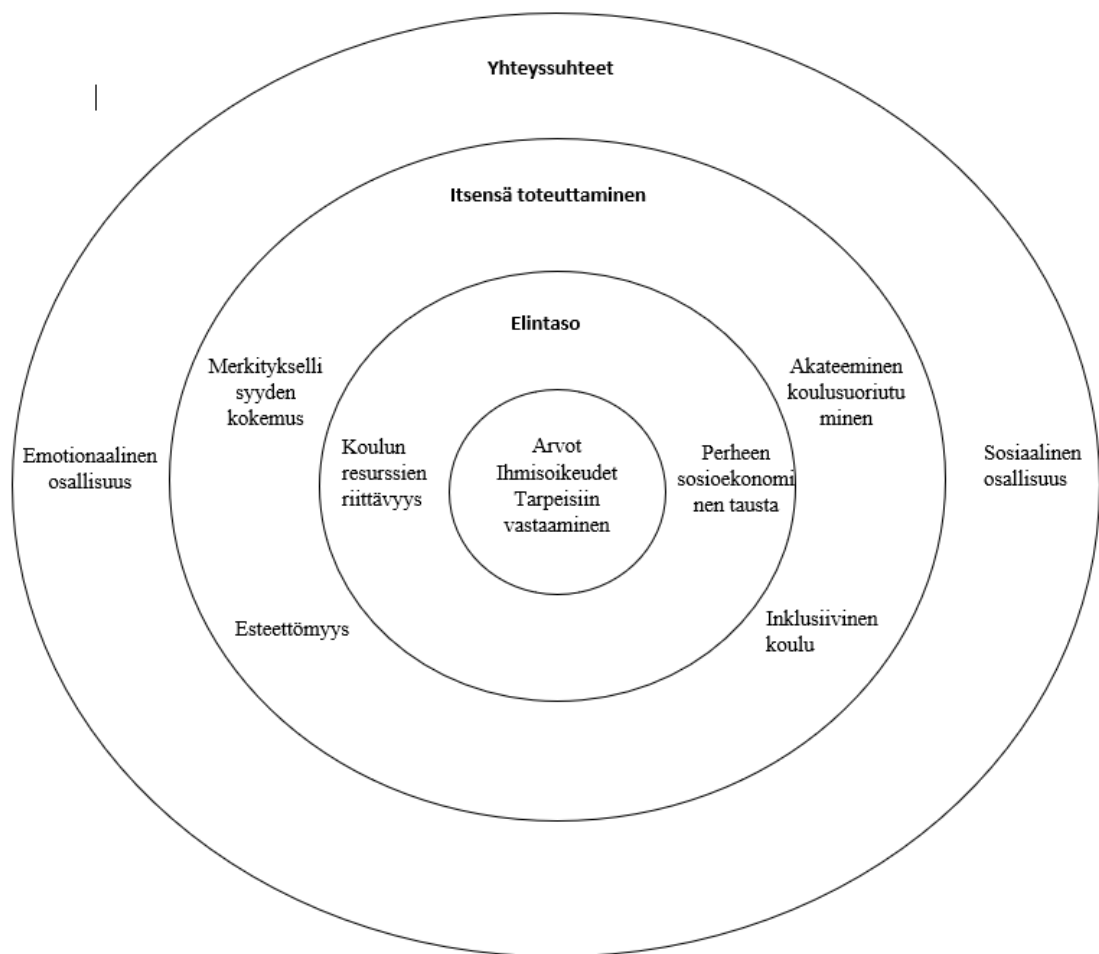
Cambran ja Silvestren (2003) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Avramidiksen (2013) tutkimuksen tulosten kanssa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden minäkäsitykset ovat positiivisia ja kokemukset sosiaalisesta osallisuudesta ovat hyviä inklusiivisessa ryhmässä. Kuitenkin heidän minäkäsityksensä ja kokemuksensa sosiaalisesta osallisuudesta ovat heikompia kuin niiden oppilaiden, jotka eivät tarvitse erityistä tukea. (Cambra & Silvestre 2003; Avramidis 2013.) Joidenkin erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden käyttäytyminen on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielteisempää, mikä heikentää sosiaalisen osallisuuden kokemuksia (Schwab ym. 2015).

Ainscow & Messiou ovat kartoittaneet oppilaiden kokemuksia koulussa, jossa koko koulu on sitoutunut inklusion mukaiseen koulutuksen järjestämiseen. Ainscow ja Messiou pitivät koulua hyvin inklusiivisena myös käytännön tasolla. Inklusiivisen koulun oppilaat kokivat saaneensa paljon vaikuttamisen mahdollisuuksia. Erityisesti oppilaat mainitsivat kokevansa kouluympäristön turvallisenä. Oppilaat kokivat inklusiivisen koulun hyvin osallistavana. Heidän tarpeitansa kuunneltiin ja niihin myös vastattiin. (Ainscow & Messiou 2017.)

Onnistuessaan inklusiivinen koulujärjestelmä tukee oppilaiden osallisuuden kokemuksia, minäkäsitystä ja kouluhyvinvointia. Mitä enemmän luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, sitä enemmän vaaditaan resursseja tuen tarpeisiin vastaamiseen. Tärkeä resurssi on inklusiivisen koulun toimijoiden määrän ja tietotaidon lisääminen sekä luokkajakojen huolellinen pohtiminen. (Dyson ym. 2004; Goldan, Schwab & Hoffman 2021.) Opettajien ja oppilaiden välinen toimiva vuorovaikutus lisää osallisuuden kokemuksia ja siksi inklusiivista koulua suunniteltaessa resursseja tulee suunnata koulu yhteisön vuorovaikutuksen kehittämiseen (Ainscow & Messiou 2017; Koskela, Reis & Sinkkonen 2016).

4 OSALLISUUDEN JA AKATEEMISEN SUORIUTUMISEN KOKEMUS OSANA HYVINVOINTIA

Sosiologi Erik Allardt määritteli vuonna 1976 hyvinvoinnin perustuvan elintason, yhteysuhteisiin ja mahdollisuuteen toteuttaa itseään. Kun näiden osa-alueiden keskeiset tarpeet on tyydytetty, ihminen voi hyvin. Tarpeiden tyydyttäminen edellyttää arvoja ja arvot vaihtelevat riippuen ajasta ja kulttuurista. (Allardt 1976.)



KUVIO 1 Inklusiivisen koulun hyvinvointimalli, Allardt'n hyvinvointimallia mukaillen (Allardt 206, 1976)

Kuviossa 1 on Allardt'n (1976) hyvinvointimallia mukaillen muodostettu inklusiivisen koulun hyvinvointimalli. Koulumaailmassa hyvinvoinnin keskeinen ulottuvuus on kokemus siitä, että oppilas kokee kuuluvansa joukkoon ja voi kokea olevansa yhteisössään merkityksellinen. (Allardt 1976; Allen ym. 2021.) Oppilaiden kokemusten

mukaan kouluhyvinvoinnin tärkein perusta on hyvät sosiaaliset suhteet vertaisryhmässä. Yksinäisyys on pelottavaa ja se altistaa kiusaamiselle, kun taas joukkoon kuuluminen lisää turvallisuuden tunnetta. (Janhunen 2013.) Esimerkiksi opettajan ja oppilaiden yhteistyön avulla voidaan vähentää koulussa esiintyvää kiusaamista. Kun oppilaat saavat koulussa riittävästi tukea, se vähentää oppilaiden mielialaoireilua. Koulusta saatavan tuen merkitys on suuri. Kodin antama tuki ja hyvä koulumenestys vaikuttavat oppilaiden mielialaoireisiin vähemmän kuin koulusta saatava sosiaalinen tuki. (Minkkinen 2015.) Yhdessä tekeminen yhdistää ryhmää, vahvistaa osallisuuden kokemuksia sekä oman toiminnan vaikuttamisen merkitystä. (Janhunen 2013; Zurbriggen, Venetz, & Hinni 2018.) Yhteenkuuluvuuden tunnetta voi tarkistella neljän osa-alueen kautta. Ensimmäinen osa-alue on taitoalue. Sosiaaliset taidot ja muut kyvyt auttavat selviytymään erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Toinen osa-alue liittyy osallistumismahdollisuuksiin. Esteettömyys ja muut ympäristötekijät mahdollistavat tai pahimmillaan estävät yhdessä olon. Kolmantena yhteenkuuluvuuden kulmakivenä on sisäinen motivaatio, eli sisäinen halu osallistua muiden kanssa yhdessä oloon ja yhteiseen tekemiseen. Viimeinen yhteenkuuluvuuden kokemukseen vaikuttava tekijä liittyy kykyymme tehdä oikeita havaintoja muista ja ympäristöstä. Myönteiset havainnot lisäävät yhteenkuuluvuuden kokemuksia, kielteiset tekevät päinvastoin. Puutokset, joillakin hyvinvoinnin osa-alueilla vaikuttavat kokonaishyvinvoinnin kokemukseen. (Allardt 1976; Allen ym. 2021.) Yhtenäistä näkemystä siitä, mikä Allardtin hyvinvointiteorian näkökulmaan pohjautuen olisi keskeisin hyvinvointia tuottava alue, ei ole (Allardt 1976).

Tasa-arvoiseksi koettu koulujärjestelmä motivoi koulutyöskentelyyn (Pöysä ym. 2018). Positiivinen, kannustava ja turvallinen kouluilmapiiri lisää hyvinvointia (Janhunen 2013). Emotionaalista hyvinvointia edistää oppilaan hyvät tunnesäätelytaidot sekä älykkyyteen liittyvät tekijät, kuten ongelmanratkaisutaidot ja sosiaaliset kyvyt. Näiden avulla luodaan toimivia vuorovaikutussuhteita. (Minkkinen 2015.)

Erityistä tukea saavilla oppilaille on enemmän vaikeuksia sosiaalisen pärjäämisen osa-alueilla kuin muilla samanikäisillä (Vetoniemi & Kärnä 2019). Pöysä, Pesu, Pulkkinen, Lerkkanen, Rautopuro, Kupiainen, Ahtiainen, Hienonen, Kortesoja ja Hotulainen (2018) ovat tutkimuksessaan havainneet, että osa erityisopetuksen koulun oppilaista on joutunut koulutiellään kiertämään eri yleisopetuksen kouluissa päädyttyään lopulta erityisopetuksen kouluun. Yleisopetuksen opettajien resurssit ja oppimisympäristöt ovat

osoittautuneet riittämättömiksi kyetäkseen tukemaan kouluun kiinnittymistä. Se on johtanut oppilaiden siirtoihin ja pettymyksen tunteisiin. (Pöysä ym. 2018.)

4.1 Sosiaalinen osallisuus

Kouluhyvinvointi voidaan nähdä psykososiaalisena toimintana. Psykososiaalinen toiminta on koulun arjessa ja vuorovaikutussuhteissa näkyvää käyttäytymistä. Hyvät sosiaaliset taidot omaava oppilas toimii taidokkaasti ja pystyy toimiviin vuorovaikutussuhteisiin. (Parhiala 2020.) Osallisuuden edistäminen on osa Suomen hallituksen ja Euroopan unionin keskeisiä tavoitteita. Kouluterveyskyselyn (2019) mukaan lapset ja nuoret eivät kuitenkaan koe saaneensa ääntään kuuluviin. Yläkoulun 8. ja 9. -luokkalaisista 19 % koki, etteivät he saaneet ilmaistua mielipidettään koulussa. Nuorilla, joilla on toimintarajoitteita, on muihin nuoriin verrattuna vähemmän osallisuuden kokemuksia. Alakoulun 4. ja 5 - luokkalaisista 4 % ei koe olevansa tärkeä osa koulu- ja luokkayhteisöä. Yläkoulun 8. ja 9. -luokkalaisten kohdalla vastaava osuus oli yli 10 %. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2019.) Myös PISA tutkimus (2015) vahvistaa tämän kokemuksen. Oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne on vähentynyt tasaisesti vuodesta 2003 ja tällä hetkellä noin 15 % oppilaista kokee olevansa ulkopuolisia omassa ryhmässään. (Väljörvi 2017.) Saman tuloksen osoittaa myös vuoden 2018 PISA -tutkimus (PISA 2018).

Eriyistä tukea saavat oppilaat kokevat itseensä kohdistuvaa hyväksymättömyyttä enemmän kuin ikätoverinsa (Vetoniemi & Kärrä 2019). Kiusaamisen yleisyys on suoraan yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Mitä enemmän luokassa on kiusaamista, sen huonommin oppilaat siellä viihtyvät. (Minkkinen 2015.) Kielteiset kokemukset hyväksymättömyydestä vaikuttavat oppilaiden fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin sekä lisäävät oppilaiden häiriökäyttäytymistä (Pöysä ym. 2018).

Jokaiselle oppilaalle tulee taata mahdollisuus kokea osallisuutta itselle sopivalla tavalla. Oppilaiden persoonallisuudet ja aktiivisuustasot ovat erilaisia. Joillekin on tärkeää olla mukana monessa projektissa, jotkut haluavat olla enemmän sivussa. Opettajan ammattitaito auttaa havaitsemaan, milloin toiminnan ulkopuolelle jääminen merkitsee tuen tarvetta ja milloin kyseessä on oppilaalle ominainen käyttäytyminen, johon ei tarvita ohjausta. (Janhunen 2013.) Kun lapselle tai nuorelle syntyy kielteinen kokemus omasta osallisuudestaan kouluyhteisössä, hän altistuu sekä kiusaajan että kiusattavan asemalle. On todettu, että koulukiusatuilla ja koulukiusaajilla on alhaisempi kokemus

osallisuudesta kuin muilla. (Virrankari, Leemann & Kivimäki 2020.) Poikien kokema yhteenkuuluvuuden tunne on tyttöjä vähäisempää ja pojat kokevat kiusaamista tyttöjä enemmän (Pöysä ym. 2018).

Kun Vetoniemi ja Kärnä (2019) tutkivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta osallisuudesta suomalaisessa yleisopetuksen luokassa, he havaitsivat, että oppimisympäristön merkitys osallisuuden kokemuksen muotoutumisessa oli merkittävä. Esteettömyyden merkitys nousi esille erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka tarvitsivat erityistä tukea ja apua oppimisessa. Opettajan tai avustajan epävarmuus lisäsi oppilaan kokemaa ulkopuolisuuden kokemusta. Samoin oppilaiden kokemukset opettajien/avustajien tarjoamasta riittämättömästä avusta lisäsivät turhautumisen tai kiukun tunteita sekä kokemusta osattomuudesta. Toimivat pedagogiset käytänteet vahvistivat osallisuuden kokemusta. Toimimattomia käytänteitä oli esimerkiksi oppilaisiin suhtautumisen joustamattomuus, erityisyyden huomiotta jättäminen, rankaisevat toimenpiteet, liian vähäinen ajankäyttö oppilaan tukemiseksi tai liian vähäinen teknologian hyödyntäminen. (Vetoniemi & Kärnä 2019.) Koulun toimivat olosuhteet ja opettajan kannustava opetustyyli kannattelevat oppilaiden vuorovaikutustilanteita ja edistävät myönteistä vuorovaikuttamista sekä osallisuuden kokemuksia oppilaiden välillä. (Cambra & Silvestre 2003.) Hyvät suhteet opettajiin edistävät erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden koulutyöskentelyä. Turvallinen oppimisympäristö vähentää oppilaiden välisiä konflikteja ja niiden seurauksena syntyneitä turhautuneisuutta ja ahdistuneisuutta. (Pesonen ym. 2016.)

Oppilaiden kokemukset osoittivat, että koulukavereiden taholta erityisyys on riski ulkopuolelle jätetyksi tulemisen kokemuksille. Kielteisesti värittyneet sosiaaliset suhteet ja negatiivissävyinen vuorovaikutus muun oppilasryhmän tai henkilökunnan kanssa on omiaan vähentämään käsitystä itsestä aktiivisena ja hyväksyttynä luokkayhteisön jäsenenä. Tuolloin yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunteet vahvistuvat. Erityisen voimakas vaikutus sillä on taukojen aikana. Erityisen tuen piiriin kuuluvilla oppilailla oli kielteisiä kokemuksia sosiaalisesta hyväksynnästä, ja heillä oli tarvetta kätkeytyä muiden katseilta pelätessään kiusatuksi tulemista. (Vetoniemi & Kärnä 2019.) Se näkyi myös siinä, että erityisopetuksen kouluissa opiskelevat oppilaat viettävät muita enemmän aikaa yksikseen tai perheensä seurassa. (Zurbriggen, Venetz, & Hinni 2018.)

Toisaalta tutkittavilla oppilailla oli hyviäkin kokemuksia. Näitä kokemuksia syntyi, kun oppilaalle tuli lämpimiä vuorovaikutussuhteita koulun toimijoiden kanssa. Erityisesti niitä syntyi oppilaan ja henkilökunnan välille. Hyvää vuorovaikutusta edisti opettajan osoittama kiinnostus opiskelijan ajatuksia ja harrastuksia kohtaan sekä opettajan kyky motivoida opiskelijaa positiivisella tavalla. Tutkimus vahvisti sen, että pelkkä fyysinen integrointi kouluun ei takaa osallisuuden kokemusta. (Vetoniemi & Kärnä 2019.)

Oppilaiden henkilökohtaiset vahvuudet, tunteet ja ympäristö ovat yhteydessä siihen voiko oppilas hyvin koulussaan. Vetoniemen ja Kärnä tutkimuksessa oppilaiden kokemukset heijastelivat osallisuuden kautta sitä, millaisia oppilaita he kokivat olevansa ja mikä oli heidän asemansa luokkaryhmässä. Pedagogisen, sosiaalisen ja fyysisen ympäristön toimivuudella oli yhteys oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kokemuksiin vertaisryhmän vaikutuksen lisäksi. Kun oppilaiden mahdollisuus osallistua kouluympäristön toimintoihin jäi matalaksi, kouluun liittyvät tunteet näkyivät kielteisinä. Nämä oppilaat kokivat olevansa vähemmän suosittuja, heillä oli vähemmän ystäviä, enemmän pelkoja, turhautumista, yksinäisyyttä ja estyneisyyttä. (Vetoniemi & Kärnä 2019.) Erityisen tuen piiriin kuuluvilla oppilailla on todettu esiintyvän enemmän epäsuoraa aggressiivisuutta kuin yleisopetuksen oppilailla. Lisäksi heidän vuorovaikutusmallinsa ovat toimimattomia, koska sosiaalisten taitojen hallinnassa on puutteita. Tämän seurauksen oppilaiden välillä on ristiriitoja, jotka vähentävät yhteenkuuluvuuden kokemuksia. (Schwab ym. 2015.)

Matalan osallisuuden kokemuksilla on siis yhteys nuoren hyvinvointiin. Sen vaikutukset ovat merkittäviä nuoren identiteetin ja tulevaisuuden kannalta. Osattomuuden kokemus lisää kielteistä käsitystä itsestä ja tulevaisuudesta. Se vaikuttaa niihin valintoihin, mitä nuori tekee tai ei tee hyvinvointinsa edistämiseksi. Koulukiusaamisen ja matalan osallisuuden kokemusten välillä on yhteys. Siksi osallisuuden edistäminen on tärkeää, kun tuetaan oppilaiden välistä toimivaa vuorovaikutusta ja ehkäistään kiusatuksi tulemistä ja syrjään jäämistä. (Virrankari, Leemann & Kivimäki 2020.) Tutkittaessa inklusiivisen koulun erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, on havaittu, että he kokevat muita vähäisempää sosiaalista osallisuutta luokkayhteisössään. Myös heidän minäkäsityksensä, suoriutumisensa ja emotionaalinen osallistumisensa on keskimääräistä alhaisempia. (DeVries, Voß & Gebhardt 2018; Schwab ym. 2015.)

4.2 Emotionaalinen osallisuus

Kouluhyvinvointiin vaikuttaa oppilaan emotionaalinen hyvinvointi. Emotionaalinen hyvinvointi ilmenee kouluun ja kouluympäristöön liittyvinä tunteina. (Parhiala 2020.) Emotionaalisen osallisuuden kokemusten keskiössä ovat oppilaan kokemat tunteet, joita koulun sosiaaliset suhteet, koulutyö, kouluympäristö ja koulu kokonaisuutena hänessä herättävät. (Minkkinen 2015.) Yhteenkuuluvuuden tunne on osa oppilaiden kokemaa osallisuuden kokemusta. Yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistaa se, että oppilas kokee kuuluvansa oppilasjoukkoon ja saavansa hyväksyntää sellaisena, kun hän on. Oppilaiden myönteinen minäkuva lisää oppilaiden oman arvon hyväksyntää ja auttaa arvostamaan itseä erillisenä yksilönä muiden joukossa. (Janhunen 2013; Virrankari, Leemann & Kivimäki 2020; Allen ym. 2021.) Oman ainutlaatuisen arvonsa hyväksyminen antaa oppilaalle mahdollisuuden arvostaa myös muita ryhmän jäseniä (Virrankari, Leemann & Kivimäki 2020). Koettujen tunteiden laatu vaikuttaa siihen, miten oppilas kokee kouluympäristönsä ja osallisuutensa siihen. Myönteiset tunteet lisäävät oppimisen innokkuutta, kielteiset taas vähentävät koulunkäynnin motivaatiota. (Parhiala 2020.) On todettu, että emotionaalista osallisuutta kokevien joukossa on vähemmän koulupudokkaita kuin heikompaa emotionaalista osallisuutta kokevien joukossa (Schwab, Sharma & Loreman 2018).

Tunne-elämän hyvinvointi vaikuttaa myös oppilaiden vapaa-ajan viettoon, ihmissuhteisiin ja yleisestikin mahdollisuuksiin osallistua aktiivisesti elämään. Ongelmat ystävyysuhteissa heijastuvat oppilaan itsetuntoon ja sitä kautta mielenterveyteen. Matalan emotionaalisen osallisuuden kokemuksiin liittyvät pulmat eivät välttämättä tule koulussa kovin näkyviksi, sillä nämä oppilaat eivät niinkään aiheuta häiriöitä, vaan kantavat taakkaa mielessään. (Parhiala 2020.)

DeVries, Voß & Gebhardt (2018) havaitsivat, että erot emotionaalisen osallisuuden kokemuksissa vähenivät yleisopetuksen oppilaiden ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden välillä, kun oppilaat siirtyivät seitsemännelle luokalle. Edelleen erityistä tukea saavien oppilaiden kokemus emotionaalista osallisuudesta jäi verrokkeja alemmalle tasolle. (DeVries, Voß & Gebhardt 2018.) Manninen on tutkinut kahdeksannen luokan oppilaiden ja toisen asteen opiskelijoiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä. Hän löysi yhteyden sosiaalisen pärjäävyyden ja emotionaalisen osallisuuden välillä. Mitä paremmin opiskelija kiinnittyi kouluun, sitä paremmin hän

viihtyi siellä. Myös kaverisuhteilla ja kodin tuella oli yhteys emotionaaliseen kiinnittymiseen. Itsetunnolla on suuri vaikutus emotionaaliseen hyvinvointiin ja hyvä itsetunto ennustaa kouluviihtyvyyttä myöhemmissä opinnoissa. Hyvä kouluviihtyvyys puolestaan lisää myönteistä minäkäsitystä ja itsetuntoa. (Manninen 2018.)

4.3 Kokemus akateemisesta suoriutumisesta

Koulunkäyntiin liittyvät motivaatiotekijät vaikuttavat oppimiskäyttäytymiseen ja koulusuoriutumiseen. Oppilaan sisäiseen motivaation vaikuttavat oppilaan tunteet ja tehtäväkeskeisyys. (Parhiala 2020.) Koulutus muokkaa ihmisen tietoja, taitoja ja arvoja. Sillä on selvä yhteys hyvinvointiin ja terveyteen. Vähemmän koulutetuilla on enemmän ongelmia terveyden ja hyvinvoinnin saralla kuin korkeammin koulutetuilla. Epäterveelliset elämäntavat ovat yleisempiä alemmin koulutettujen joukossa. Koulutustaso vaikuttaa pitkällä aikavälillä työmarkkina- ja ammattiasemaan ja näin myös taloudelliseen hyvinvointiin. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019.) PISA-tutkimuksen valossa oppilaiden sosioekonomisen taustan vaikutus oppimistuloksiin on voimistunut (PISA 2018). Suomalaiskoululaisten alhaisen suoritusmotivaation selittää ennen kaikkea kotitausta ja sieltä saatava vähäinen tuki (Väljärvi 2017).

Schwab ja Hessel tutkivat 13-vuotiaiden inklusiivisen luokan oppilaita ja havaitsivat, että ilman erityistä tukea opiskelevat oppilaat arvioivat työskentelevänsä aktiivisesti tavoitteiden saavuttamiseksi mutta erityisen tuen piiriin kuuluvilla oppilailta ilmeni muita enemmän suorittamiseen liittyvää välttelyä ja vähemmän tavoiteorientoitunutta työskentelyä. Tähän liittyen on todettu, että oppilaat, joilla ei ole erityisen tuen tarpeita, menestyvät koulussa paremmin kuin erityisen tuen tarpeessa olevat lapset ja nuoret. (Schwab ja Hessel 2015.) Onkin syytä pohtia, voisiko erilaisilla pedagogisilla menetelmillä ja oppilaiden luokkajaoilla edistää oppilaiden akateemista suoriutumista ja näin lisätä oppilaiden myönteisiä kokemuksia omasta suorituskyvystään. (Alnahdi & Schwab 2020.) Oppilaan akateemiset perustaidot ja oppimisvaikeudet ovat yhteydessä oppilaan kokemaan hyvinvointiin (Parhiala 2020). Koulumotivaation ja oppimisen kannalta omiin kykyihin luottaminen on ensiarvoisen tärkeää kuten myös se, miten koulussa pystytään huomioimaan oppilaiden kykyerot (Janhunen 2013). Viime aikoina on havaittu, että poikien akateeminen suoriutuminen on laskenut ja on alhaisempaa kuin tyttöjen. Osaamiserot ovat suurimpia heikommin menestyvillä oppilailta, mutta kun katsotaan peruskoulun päättötodistuksia, ero on huomattava myös hyvin pärjäävien

oppilaiden kohdalla. (Pöysä ym. 2018.) PISA 2015 tutkimuksessa havaittiin, että suomalaisoppilaiden koulusuoritusmotivaatio on alhaisin verrattuna muihin OECD-maihin. Poikien suoritusmotivaatio ei eronnut oleellisesti tyttöjen suoritusmotivaatiosta. (Väljärvi 2017.) Matala koulumotivaatio altistaa heikolle koulumenestykselle. Siihen liittyvä tunteiden säätelyvaikeus lisää riskiä, että oppilas ei viihdy eikä opi koulussa ja hänen käyttäytymisensä aiheuttaa haasteita muulle luokalle. Oppilaiden hyvinvoinnin kokemukset eivät ole pysyviä, vaan kokemukseen vaikuttaa vaihtuvat kehitykselliset, ympäristölliset ja yksilölliset tekijät. (Parhiala 2020.)

Erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden henkilökohtaiset vahvuudet liittyvät heidän akateemisiin saavutuksiinsa tai henkilökohtaisiin taitoihinsa. Opiskelijoiden akateemisia vahvuuksia tunnustetaan ja niitä arvostetaan enemmän oppilaan opiskellessa ikäryhmänsä mukana yleisluokassa. Siellä akateeminen suoriutuminen tulee helpommin näkyväksi, koska käytössä on perinteisiä mittareita. Vetoniemen ja Kärnän (2019) tutkimuksen mukaan oppilaiden yksilölliset vahvuudet kuten hyvät sosiaaliset taidot, edistävät oppilaiden osallisuudentunteiden kehittymistä akateemisen menestyksen lisäksi. Kun oppilailla on erityisten haasteiden lisäksi vahvuuksia, ne suojaavat kielteisten kokemusten vaikutuksilta kuten sosiaaliselta eristäytymiseltä. Nekin oppilaat, joilla on ollut negatiivisia kokemuksia koulusta, voivat silti olla kiinnittyneitä kouluunsa ja opintoihinsa vahvuusalueidensa turvin. (Vetoniemi & Kärnä 2019.) Hyvä koulumenestys edistää koulussa viihtymistä. Erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden muita matalampi kouluviihtyvyyden on yhteydessä heidän matalaan akateemiseen suoritustasoonsa ja heikompaan osallisuuden kokemukseen luokkayhteisössä. (McCoy & Banks 2012.) Objektiiivisella koulumenestyksellä ei vaikuttaisi kuitenkaan olevan niin paljon merkitystä oppilaan hyvinvoinnille kuin oppilaan hyvillä sosiaalisilla suhteilla (Minkkinen 2015).

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Oppilaiden omien kokemusten kartoittaminen tarjoaa mahdollisuuden tutkia osallistavaa koulutuspolitiikkaa uudesta näkökulmasta. Toistaiseksi ei ole olemassa paljonkaan tutkimusta siitä, miten inklusiivisten luokkien oppilaat kokevat osallisuuden monimuotoisissa luokissaan. Oppilaiden osallistamiseen liittyvän näkökulman esiin nostaminen on tärkeää siksi, että koulusuoritukset eivät olisi ainoita mittareita, joilla koulutuksen laadukkuutta mitataan. (Schwab, Sharma & Loreman 2018.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on saattaa oppilaiden kokemukset kuuluviin ja täten kartoittaa kokevatko he olevansa osallisia omassa kouluyhteisössään.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemusten eroja erityisopetuksen- ja yleisopetuksen koulussa opiskelevien 3.–6. -luokkalaisten oppilaiden välillä. Kolmiportaisen tuen järjestelmä voidaan nähdä yhtenä askeleena kohti inklusiivista koulua (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015). Toisen tutkimuskysymyksen avulla tutkitaan kolmiportaisen tuen vaikutuksia eli yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden kokemusten välisiä eroja sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen osa-alueilla.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Eroavatko sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemukset erityis- ja yleisopetuksen koulussa opiskelevien oppilaiden välillä.
2. Eroavatko sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemukset yleiseen, tehostettuun sekä erityiseen tukeen kuuluvien oppilaiden välillä.

PISA-tutkimusten valossa suomalaisten koululaisten suoriutuminen ja kouluviihtyvyys on laskenut merkittävästi viime vuosien aikana (Väljærvi 2017). Kouluterveyskysely 2019 vahvistaa tämän tuloksen (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2020). Inklusiivisessa koulussa osallisuuden ja koulusuoriutumisen kokemukset ovat keskeinen osa kouluhyvinvointia ja siksi näitä kokemuksia on tarpeellista tutkia niin erityistä tukea tarvitsevien kuin muidenkin oppilaiden kohdalla (Vetoniemi & Kärnä 2019).

Vuonna 2019 vain 6,9 % oppilaista opiskeli Suomessa erityisopetuksen koulussa ja näissä kouluissa opiskelevien määrä vähenee vuosittain (SVT 2020). Erityisopetuksen koulujen tarpeellisuudesta ollaan montaa eri mieltä (Pesonen ym. 2016; Dyson ym. 2004). Mielenkiintoista on vertailla poikkeavatko erityisopetuksen koulun oppilaiden omat kokemukset kouluhyvinvoinnista tutkittavilla osa-alueilla yleisopetuksen koulun oppilaiden kokemuksista. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että yleisopetuksen koulun oppilaiden osallisuuden ja akateemisen suoriutumisen kokemukset ovat verrokkeja korkeampia. Erityisopetuksen koulussa opiskelevien oppilaiden kokemukset tutkittavilta osa-alueilta voidaan olettaa olevan myönteisiä, mutta verrokkien kokemuksia alhaisempia. (Schwab 2015.) Erityisopetuksen koulujen oppilailla on vahvuuksia, joiden avulla he kiinnittyvät kouluunsa ja siten heidän osallisuuden kokemuksensa vahvistuvat (Vetoniemi & Kärnä 2019). Monet kokevat saavansa erityisopetuksen koulussa riittävästi tukea ja myönteisiä vuorovaikutussuhteita (Pesonen ym. 2016). Oletettavaa on, että suuria eroja näiden osa-alueiden saralla välttämättä eri koulumuotojen välillä ei ole.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta voidaan olettaa, että oppilaiden kokemukset sosiaalisesta- ja emotionaalisesta osallisuudesta sekä akateemisesta suoriutumisesta ovat melko myönteisiä. Sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden kokemuksiin kolmiportaisen tuki vaikuttanee siten, että oppilaiden osallisuuden kokemukset ovat yhteydessä tuen asteeseen ja erityistä tukea saavat oppilaat kokevat matalampaa osallisuutta kuin tehostetun tai yleisen tuen piirissä olevat oppilaat. (DeVries, Voß & Gebhardt 2018; Schwab ym. 2015.) Yksilöllisen tuen tarjoaminen lisää oppilaiden myönteistä käsitystä itsestään ja muista. (Avramidis 2013.) Se lisää sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden kokemusta ja vähentäne siten eri tuen asteella opiskelevien oppilaiden välisten kokemusten eroja, joskaan ei kokonaan niitä poista.

Kolmiportaisen tuen on todettu lisäävän oppilaiden akateemista suorituskyyä (Vainikainen, Hienonen, Hotulainen 2017). Voidaan olettaa, että se näkyy tutkimustuloksissa positiivisena akateemisen suoriutumisen kokemuksena eri tuen tasoilla olevien oppilaiden kohdalla. Tuen asteen noustessa kokemusten myönteisyys todennäköisesti hieman vähenee.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu toteutettiin The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) aineistonkeruulomakkeella. PIQ-aineistonkeruulomakkeita on kolme: oppilaalle, vanhemmalle ja opettajalle suunnatut lomakkeet. Tässä tutkimuksessa käytetty oppilaan PIQ-aineistonkeruulomake on suunnattu 3.–9. -luokkalaisille.

PIQ-aineistonkeruulomakkeen avulla voidaan kartoittaa oppilaiden kokemuksia inkluusiosta sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen ulottuvuuksien kautta. Jokainen osa-alue sisältää neljä väittämää. PIQ-lomakkeessa on yhteensä kaksitoista väittämää. Sosiaalisen osallisuuden kokemuksia mittaavat väittämät 2. Minulla on oikein paljon ystäviä luokallani, 5. Minä tulen luokkakavereideni kanssa oikein hyvin toimeen ja 8. Minä tunnen itseni yksinäiseksi luokallani sekä 11. Minulla on oikein hyvät suhteet luokkakavereihini. Emotionaalisen osallisuuden kokemuksia mittaavat väittämät 1. Menen mielelläni kouluun, 4. Minua ei huvita mennä kouluun ja 7. Minulla on koulussa mukavaa sekä 10. koulunkäynti on hauskaa. Akateemisen suoriutumisen kokemuksia mittaavat väittämät 3. Minä opin nopeasti, 6. Minä osaan ratkaista myös hyvin vaikeita tehtäviä ja 9. Minä olen hyvä oppilas sekä 12. Monet asiat koulussa ovat minulle liian vaikeita. Näihin väittämiin vastataan Likert-tyyppisen 4- portaisen vastausasteikon avulla. Vastausasteikko koostuu neljästä vastausvaihtoehdosta: 1. ei pidä ollenkaan paikkaansa, 2. ei pidä juurikaan paikkaansa, 3. pitää melko hyvin paikkansa, 4. pitää täysin paikkansa. (Knickenberg ym. 2019.)

PIQ-aineistonkeruulomaketta muokattiin siten, että taustatietoihin liittyvät kysymykset poistettiin lomakkeesta. Tässä tutkimuksessa kysyttiin taustatietoina vuosiluokka, sukupuoli, tuen aste sekä vanhempainlomakkeen täyttäjää. Taustatiedot kerättiin erillisellä lomakkeella. PIQ- ja taustatietolomakkeiden lisäksi lähetettiin tiedot tutkimukseen osallistumisesta, ohjeet ja lupakysely.

PIQ-aineistonkeruulomake on helppokäyttöinen, selkeä ja lyhytkestoinen. Koulut voivat hyödyntää PIQ-aineistonkeruulomaketta käytännössä ja se sopii hyvin myös tutkimuskäyttöön. (Zurbriggen ym. 2017; Knickenberg ym. 2019.) PIQ-aineistonkeruulomake on osoittautunut luotettavaksi mittariksi kartoittamaan

inkluusiokokemuksia sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemista suoriutumisen ulottuvuuksien kautta. Siksi mittaria suositellaan käytettäväksi, kun halutaan kartoittaa oppilaiden inkluusiokokemuksia. (DeVries, Voßb & Gebhardt 2018.)

Aineistonkeruu toteutettiin maaliskuussa 2021. Aineisto kerättiin länsisuomalaisen kaupungin yleisopetuksen sekä erityisopetuksen koulun 3.–6. -luokkalaisilta oppilailta. Tiedot koulujen luokittaisista oppilasmääristä saatiin koulujen opintotoimistosta. PIQ-aineistonkeruulomakkeita jaettiin yhteensä 318 kappaletta. Yleisopetuksen kouluun jaettiin 230 lomaketta ja erityisopetuksen kouluun 88 lomaketta.

Koulujen oppilaille jaettiin kirjekuori tutkimukseen liittyvine lomakkeineen. Opinnäytetyön tekijä ohjeisti oppilaita viemään kirjekuoren kotiin, jossa oppilas ja huoltajat voivat halutessaan täyttää lomakkeet. Kirjekuoret palautettiin suljettuina palautuslaatikkoon. Palautuslaatikko sijaitti luokassa. Tutkimuksen toteuttaja haki kirjekuoret koululta rehtorin kanssa sovittuna ajankohtana.

Tämän tutkimuksen osallistujat ovat alaikäisiä, joten vanhemmilta kysyttiin aineistonkeruun ohessa suostumus lasten vastauksien käyttämiseksi tutkimuksessa. Vanhemmilta kysyttiin suostumus heidän vastaustensa tutkimuskäyttöä varten. (Kallio 2010.) Tutkimuksen teossa kunnioitettiin lasten oikeuksia sekä heidän oikeuttaan päättää itseään kohdistuvista asioista, mikä on tärkeää lasten osallisuuden takaamiseksi. Siksi myös lapsilta itseltä on kysytty suostumus vastausten käyttämiseksi tutkimustarkoituksessa.

Lupaa tutkimuksen toteuttamiseksi anottiin tutkimuskoulujen kaupungin sivistystoimelta sekä koulujen rehtoreilta esittelemällä tutkimussuunnitelma ja aineistonkeruuseen liittyvien lomakkeet. (Kallio 2010.) Näiden pohjalta kaupungin sivistystoimi sekä koulujen rehtorit myönsivät luvan tutkimuksen toteuttamiseen.

Saatekirjeen avulla tiedotettiin avoimesti sekä vanhempia että lapsia tutkimuksen tarkoituksesta sekä aineiston keräämisestä ja säilyttämisestä. PIQ-aineistonkeruulomakkeiden ohessa jaetussa saatekirjeessä tuotiin ilmi, että osallistuminen on vapaaehtoista. Aineistonkeruun yhteydessä jaetun ohjeistuksen avulla varmistettiin, että vastaajat tietävät miten tutkimukseen osallistutaan ja mitä se vaatii. Lisäksi opintyönnäytteen tekijän yhteystiedot ilmoitettiin, jotta

aineistonkeruulomakkeeseen liittyvissä kysymyksissä vastaajat voivat ottaa yhteyttä opinnäytetyöntekijään niin halutessaan. (Kallio 2010.)

Tässä tutkimuksessa ei kerätty tunnistetietoja. Vastauksia ei pystytä yhdistämään yksittäisiin oppilaisiin, eikä vastaajien henkilöllisyys tule millään tavoin ilmi tulosten raportoinnissa. Tulokset raportoidaan ryhmäkohtaisesti, joten yksittäisten henkilöiden vastauksia ei voida tunnistaa. (Kallio 2010.) Aineistonkeruun tapahtuessa siten että tiettyä henkilöä ei tutkimusaineistosta voi tunnistaa, aineistonkeruu ei vaadi rekisteriseostetta (Tietosuojalaki 2018/1050 §31).

6.2 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen koulujen 3.–6.–luokkalaisista yhteensä 123 oppilasta. Neljässä lomakkeessa suostumusta vastausten tutkimuskäyttöön ei annettu, joten näiden aineistoa ei hyödynnetty tässä tutkimuksessa. Vastauksia analysoitiin 118 kappaletta (N= 118). Taulukossa 1 kuvataan, miten tutkittavat jakautuivat suhteessa taustamuuttujiin.

TAULUKKO 1 Tutkittavat

Osallistujat (N=118)		f (n)	f (%)
Sukupuoli	Tyttö	51	43,2
	Poika	67	56,8
Vuosiluokka	3.lk	28	23,7
	4.lk	40	33,9
	5.lk	16	13,6
	6.lk	34	28,8
Tuen aste	Yleinen tuki	66	55,9
	Tehostettu tuki	11	9,3
	Erytynen tuki	32	27,1
Koulu	Erytisopetus	34	28,8
	Yleisopetus	84	71,2

Tutkimuksen tarkoituksena on vertailla yleis- ja erityisopetuksen koulujen oppilaiden osallisuuden ja akateemisen suoriutumisen kokemuksia, joten on mielekästä tarkastella tutkittavia kouluittain. Taulukossa 2 on kuvattu tutkittavat jaoteltuina yleisopetuksen- ja erityisopetuksen kouluihin.

TAULUKKO 2 Tutkittavat jaoteltuina erityis- ja yleisopetuksen kouluihin

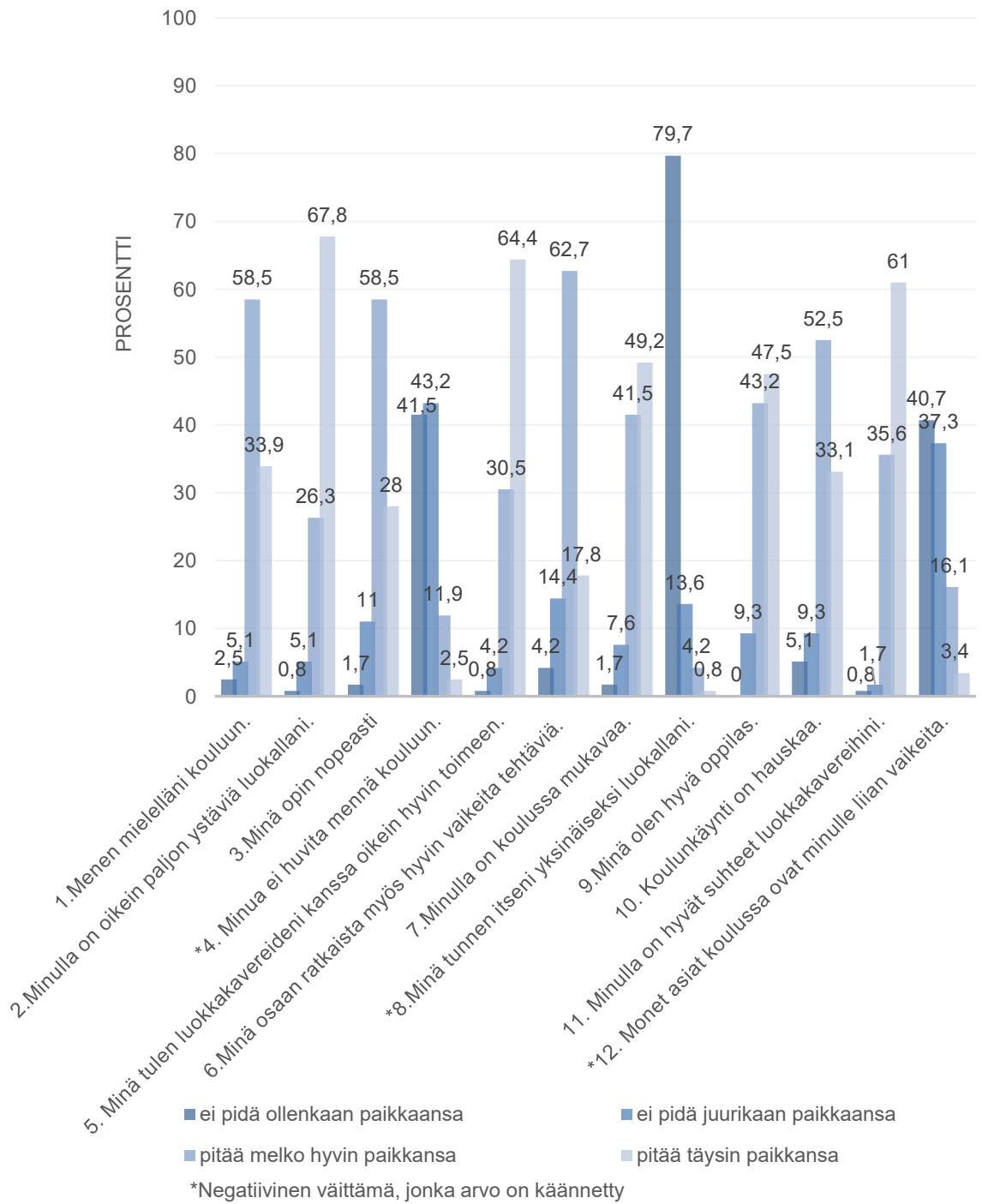
Osallistujat (N=118)			(n)	f (%)	
Sukuoli	Tyttö	Erityisopetuksen koulu	9	7,6	
		Yleisopetuksen koulu	42	35,6	
	Poika	Erityisopetuksen koulu	25	21,2	
		Yleisopetuksen koulu	42	35,6	
Vuosiluokka	3.lk	Erityisopetuksen koulu	9	7,6	
		Yleisopetuksen koulu	19	16,1	
	4.lk	Erityisopetuksen koulu	13	11,0	
		Yleisopetuksen koulu	27	22,9	
	5.lk	Erityisopetuksen koulu	2	1,7	
		Yleisopetuksen koulu	14	11,9	
	6.lk	Erityisopetuksen koulu	10	8,5	
		Yleisopetuksen koulu	24	20,3	
	Tuen aste	Yleinen tuki	Erityisopetuksen koulu	0	0
			Yleisopetuksen koulu	66	55,9
Tehostettu tuki		Erityisopetuksen koulu	2	1,7	
		Yleisopetuksen koulu	9	7,6	
Erityinen tuki		Erityisopetuksen koulu	32	27,1	
		Yleisopetuksen koulu	0	0	

6.3 Aineiston käsittely ja analysointi

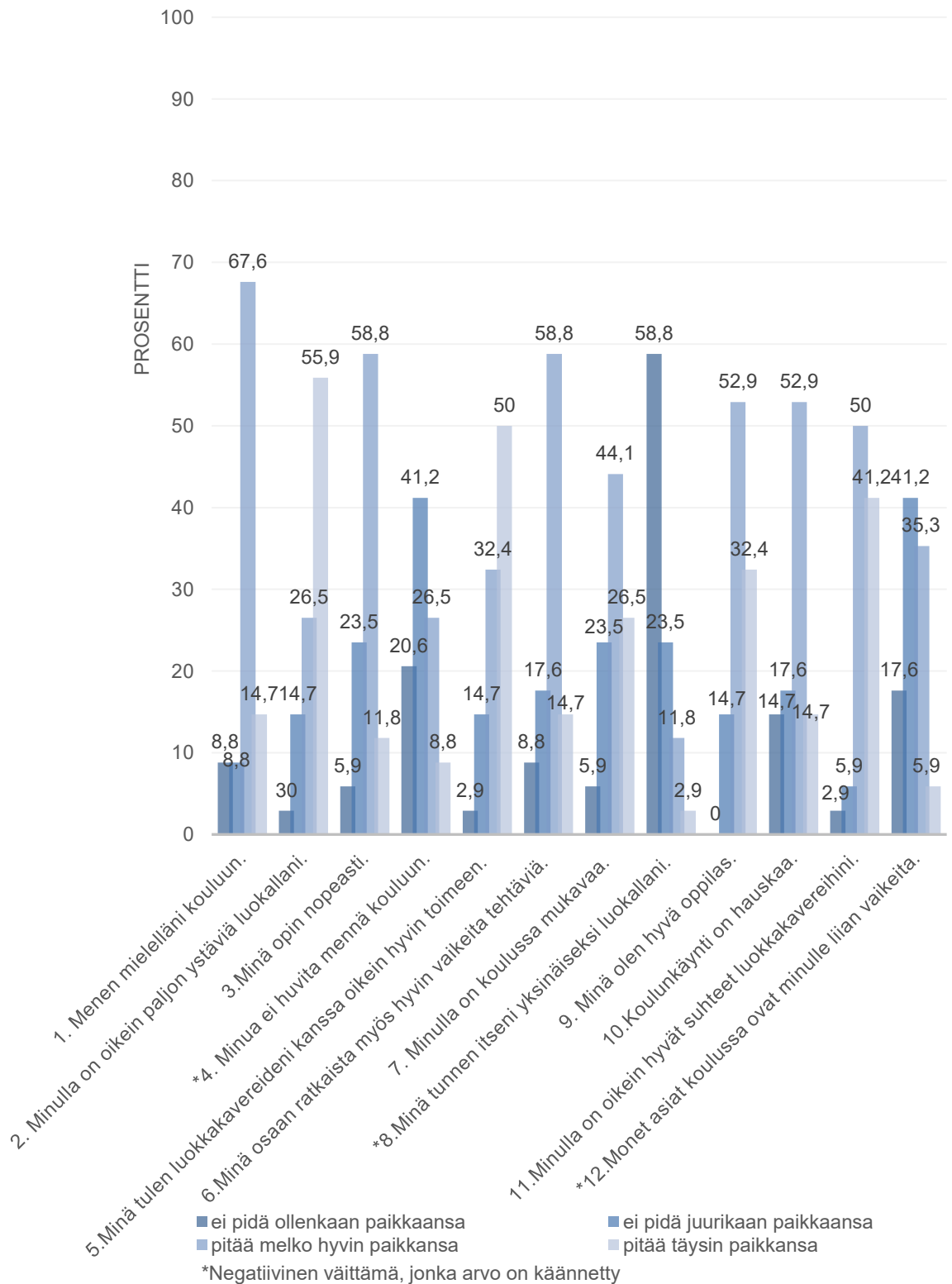
Oppilailta kysyttiin taustatietoina heidän saamaansa tuen astetta. Tuen asteeseen määrittelevään kysymykseen oli vastattu neljässä lomakkeessa sekä tehostettu että erityinen tuki ja nämä vastaukset luokiteltiin erityisen tuen ryhmään. Yhdeksässä lomakkeessa tuen asteen kysymykseen ei ole vastattu ja nämä vastaukset määriteltiin ei-vastattujen ryhmäksi.

PIQ-lomakkeen väittämään 8 oli yksi vastaajista valinnut vastausvaihtoehdot 1 ja 3. Väittämään 10 oli yksi vastaaja valinnut vastausvaihtoehdot 4 ja 5. Väittämään 12 oli yksi vastaajista valinnut vastausvaihtoehdot 1 ja 2. Tällaisissa tapauksissa laskettiin näiden vastausten keskiarvo. Keskiarvo pyöristettiin lähempään kokonaisarvoon ja vastaukset luokiteltiin tämän kokonaisarvon ryhmään. Aineistossa on myös lomakkeita, joissa vastaukset on merkitty vastausvaihtoehtojen väliin. Nämä vastaukset on pyöristetty ylöspäin ja vastaukset luokiteltiin suuremman arvon vastausryhmään.

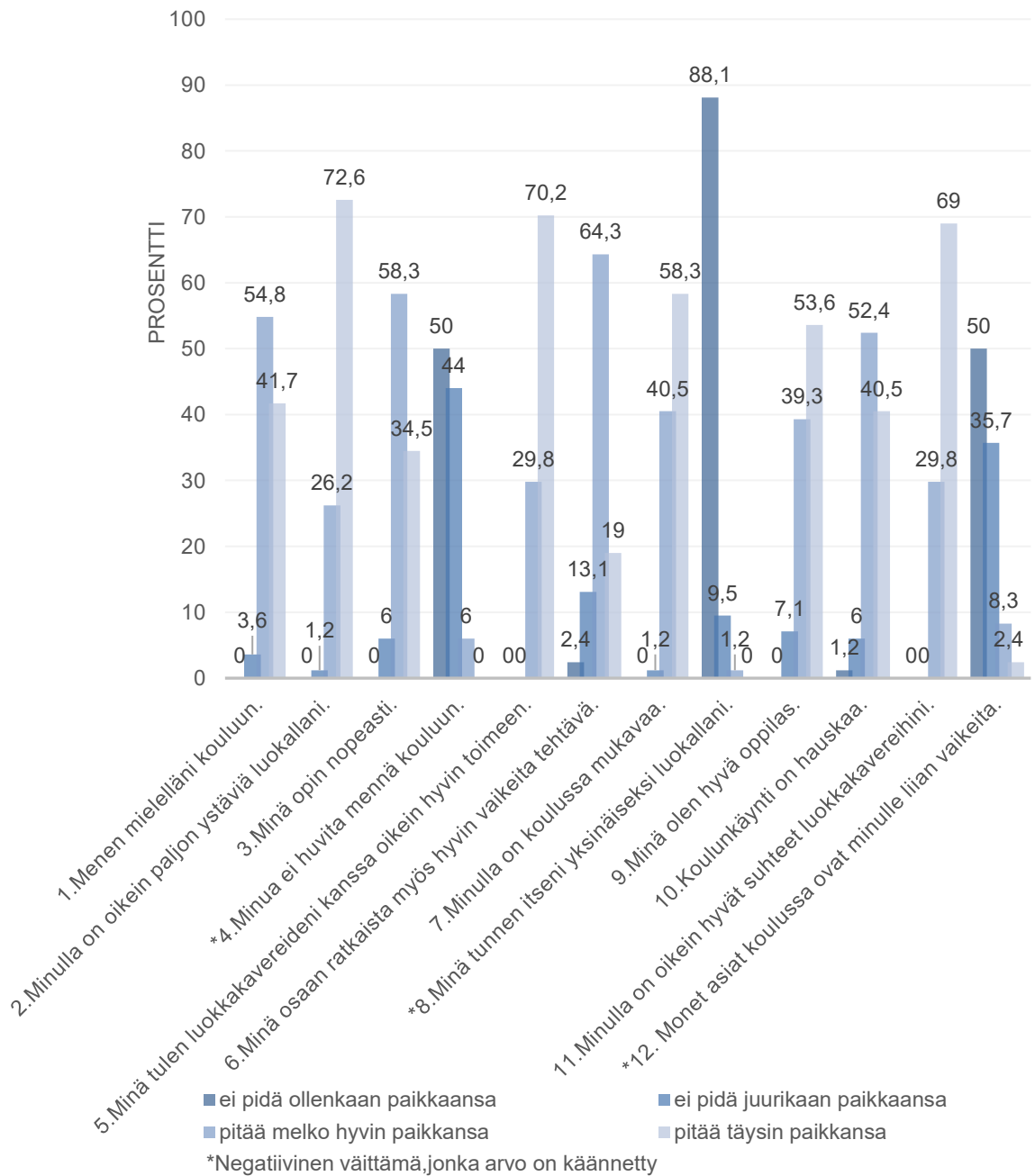
Aineiston analysointi ja tilastolliset testaukset suoritettiin IBM SPSS Statistics 27 -ohjelmalla. Tutkittavat on kuvailtu muodostamalla frekvenssijakaumat, jotka ovat kuvattu taulukossa 1 ja taulukossa 2. Tutkimusaineisto kuvailtiin laskemalla oppilaiden vastauksien prosentuaaliset frekvenssijakaumat kokonaisessa aineistossa sekä kouluittain. Kuviossa 2 on kuvattu, miten kaikki oppilaat ovat vastanneet PIQ-aineistonkeruulomakkeen väittämiin. Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastausten frekvenssijakaumat on kuvattu kuviossa 3. Erityisopetuksen koulusta kerätystä aineistosta väittämistä 4 ja 8 puuttui yksi vastaus. Yleisopetuksen koulusta kerätystä aineistosta väittämistä 3,6,8 ja 11 puuttui yksi vastaus ja väittämästä 12 puuttui kolme vastausta. Yleisopetuksen koulun oppilaiden vastaukset on esitetty kuviossa 4.



KUVIO 2 Prosentuaaliset frekvenssit kaikkien oppilaiden vastauksista



KUVIO 3 Prosentuaaliset frekvenssit erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista



KUVIO 4 Prosentuaaliset frekvenssit yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista

PIQ-aineistonkeruulomakkeen avulla kartoitetaan osallisuuden ja suoriutumisen kokemuksia kolmen eri ulottuvuuden kautta. Jokaista ulottuvuutta mittaa neljä väittämää. PIQ-aineistonkeruulomake sisältää kaksitoista kysymystä. Analysoinnin helpottamiseksi aineistosta muodostettiin summamuuttujat laskemalla yhteen ne neljä osamuuttujaa, jotka mittaavat tiettyä osallisuuden tai suoriutumisen ulottuvuutta. (Nummenmaa 2009.) PIQ-aineistonkeruulomakkeen osallisuutta mittaavat ulottuvuudet sisältävät kolme myönteisesti ilmaistua väittämää ja yhden kielteisesti ilmaistun väittämän. Myönteisessä väittämässä suurin arvo 4 kuvastaa hyvää osallisuuden tai

suoriutumisen kokemusta, kun taas kielteisissä väittämässä se tarkoittaa heikkoa osallisuuden tai suoriutumisen kokemusta. Negatiivisten väittämien 4, 8 ja 12 arvot käännettiin siten, että ne vastaavat myönteisten väittämien arvoja. (Heikkilä 2014.)

Vielä ennen summamuuttujien muodostamista mitattiin PIQ-aineistonkeruulomakkeen osiomuuttujien korrelaatiot Cronbachin alfa- korrelaatiokertoimen avulla. (Heikkilä 2014.)

TAULUKKO 3 Sosiaalista osallisuutta mittaavien väittämien väliset korrelaatiot

Väittämä	2.Minulla oikein paljon ystäviä luokallani.	5.Minulla tulen luokkakavereideni kanssa oikein hyvin toimeen.	8. Minä tunnen itseni yksinäiseksi luokallani.	11.Minulla on oikein hyvät suhteet luokkakavereihini.
2.Minulla oikein paljon ystäviä luokallani.	1.0	0.54	0.41	0.58
5.Minulla tulen luokkakavereideni kanssa oikein hyvin toimeen.	0.54	1.0	0.26	0.64
8. Minä tunnen itseni yksinäiseksi luokallani.	0.41	0.26	1.0	0.44
11.Minulla on oikein hyvät suhteet luokkakavereihini.	0.58	0.64	0.44	1.0
Cronbachin alfa	0.77			

TAULUKKO 4 Emotionaalista osallisuutta mittaavien väittämien väliset korrelaatiot

Väittämä	1.Menen mielelläni kouluun.	4.Minua ei huvita mennä kouluun.	7.Minulla on koulussa mukavaa.	10.Koulunkäynti on hauskaa.
1.Menen mielelläni kouluun.	1.0	0.69	0.54	0.61
4.Minua ei huvita mennä kouluun.	0.69	1.0	0.55	0.55
7.Minulla on koulussa mukavaa.	0.54	0.55	1.0	0.62
10. Koulunkäynti on hauskaa.	0.61	0.55	0.62	1.0
Cronbachin alfa	0.85			

TAULUKKO 5 Akateemista osallisuutta mittaavien väittämien väliset korrelaatiot

Väittämä	3.Minä opin nopeasti.	6. Minä osaan ratkaista myös hyvin vaikeita tehtäviä.	9. Minä olen hyvä oppilas.	12. Monet asiat koulussa ovat minulle liian vaikeita.
3.Minä opin nopeasti	1.0	0.60	0.40	0.53
6. Minä osaan ratkaista myös hyvin vaikeita tehtäviä.	0.60	1.0	0.29	0.42
9. Minä olen hyvä oppilas.	0.40	0.29	1.0	0.29
12. Monet asiat koulussa ovat minulle liian vaikeita.	0.53	0.42	0.29	1.0
Cronbachin alfa	0.74			

Taulukoissa 3, 4 ja 5 on kuvattu sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen väliset korrelaatiot ja Cronbachin alfat. Taulukoista voidaan huomata, että sosiaalista- ja emotionaalista osallisuutta sekä akateemista suoriutumista mittaavien ulottuvuuksien osamuuttujien Cronbachin alfat olivat yli 0.7. Väittämiin annetut vastaukset korreloivat hyvin toistensa kanssa ja näiden yhdistäminen on mielekästä. (Heikkilä 2015; Nummenmaa 2009.)

Summamuuttujat muodostettiin laskemalla yhteen muuttujien havaintoarvot. Muuttujien arvoista saatu tieto tiivistettiin muuttujaa kuvaaviin tunnuslukuihin ja nämä on koottu taulukkoon 6. (Heikkilä 2014; Nummenmaa 2009.)

TAULUKKO 6 Summamuuttujien kuvaavat tunnusluvut erityis- ja yleisopetuksen kouluihin jaoteltuina

Osallisuutta mittaavaan ulottuvuus	Koulu	<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>Md</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Sosiaalinen osallisuus	Erytisopetuksen koulu (n=34)	13.3	2.8	14	6	16
	Yleisopetuksen koulu (n=83)	15	1.3	16	12	16
Emotionaalinen osallisuus	Erytisopetuksen koulu (n=34)	11.1	3.0	11.5	4	16
	Yleisopetuksen koulu (n=84)	13.7	1.8	14	9	16
Akateeminen suoriutuminen	Erytisopetuksen koulu (n=34)	11.4	2.1	11.5	6	16

Taulukossa 6 on kuvattu summamuuttujien kuvailevat tunnusluvut. Summamuuttujat luokiteltiin uudelleen käsin analysoinnin helpottamiseksi (Nummenmaa 2009). Taulukosta 6 voidaan havaita, että muodostettujen summamuuttujien alin arvo oli 4 ja suurin arvo oli 16. Näin ollen arvo 4 luokiteltiin arvoksi 1 ja se kuvaa vastausvaihtoehtoa ”ei pidä ollenkaan paikkaansa”. Vastausten pistemäärät 5–10 luokiteltiin arvoksi 2 ja tämä kuvaa vastausvaihtoehtoa ”ei pidä juurikaan paikkaansa.” Pistemäärät 11–15 luokiteltiin arvoksi 3, joka kuvaa vastausvaihtoehtoa ”pitää melko hyvin paikkansa”. Vastausten suurin mahdollinen pistemäärä 16 luokiteltiin arvoksi 4. Tämä kuvaa vastausvaihtoehtoa ”pitää täysin paikkansa.” Arvot luokiteltiin huomioiden sanallisten vastausvaihtoehtojen merkitys. Vastausvaihtoehdon ”ei pidä ollenkaan paikkaansa” ollessa vain vähän tulkinnallinen on kuvaavaa luokitella tämä arvo siten, että se sisältää vain kaikista matalimmat pisteet eli vastaukset, joiden arvo on 4. Toisin on väittämien kohdalla ”ei pidä juurikaan paikkaansa” tai ”pitää melko hyvin paikkansa”, jotka antavat tilaa tulkinnallisuudelle niiden sisältämien arvojen suhteen. Tästä syystä nämä väittämät sisältävät arvoja 5–10 ja 11–15. Kuten matalimpia pistemääriä kuvaava vastausvaihtoehto, niin myös suurinta pistemäärää kuvaava vastausvaihtoehto ”pitää täysin paikkansa”, ei jätä tulkinnalle tilaa. Sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen summamuuttujien arvot sekä uudelleen luokitellut arvot on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7 Sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen summamuuttujat ja summamuuttujien uudelleen luokitellut arvot

Summamuuttuja	Summamuuttujan uudelleen luokiteltu arvo
4	1
5–10	2
11–15	3
16	4

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli tutkia eroavatko sosiaalisen- ja emotionaalisen sekä akateemisen suoriutumisen kokemukset erityisopetuksen ja yleisopetuksen kouluissa opiskelevien oppilaiden välillä. Molempien koulujen oppilaiden vastausten väittämien eroja tarkasteltiin muodostamalla summamuuttujista kuvailevat tunnusluvut sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen

suoriutumisen osa-alueilta. Kuvailevien tunnuslukujen yhteyteen lisättiin variaatiokertoimet, sillä variaatiokertoimen ja keskihajonnan arvoja vertailemalla saatiin luotettava tieto vastausten hajonnan suuruudesta. Summamuuuttujien keskiarvoista muodostettiin pylväsdiagrammit, joiden avulla voitiin tarkastella molempien tutkittavien ryhmien oppilaiden vastausten keskiarvoja. (Nummenmaa 2009.)

Seuraavaksi suoritettiin Kolmogorov- Smirnovin testi, jonka avulla voidaan testata aineiston normaalijakautuneisuutta aineiston ollessa isompi kuin ($N > 50$). Kolmogorov-Smirnovin testin avulla ilmeni, että tutkittavien koulujen sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisesta suoriutumisen muuttujien vastaukset eivät ole normaalisti jakautuneita ($p < .001$). Aineiston analysointia jatkettiin Mann-Whitney U -testillä, jonka avulla tutkittiin eroavatko tutkittavien koulujen oppilaiden kokemukset toisistaan näiden inklusiivisten ulottuvuuksien alueella. (Nummenmaa 2009.)

Muodostamalla aineistosta ristiintaulukoinnit saatiin esille, miten koulunkäynti vaikutti oppilaiden kokemuksiin sosiaalisesta- ja emotionaalista osallisuudesta sekä akateemisesta suoriutumisesta. Muuttujien välinen tilastollinen merkitsevyys testattiin Khiin neliö -testillä. (Nummenmaa 2009.)

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin reliabiliteetin ja validiteetin kautta. (Heikkilä 2014.) Mittarina käytetty PIQ- aineistonkeruulomake on tutkittu ja validoitu Saksassa. PIQ-aineistonkeruulomakkeen validius on osoitettu tutkimalla väittämien kykyä mitata sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemuksia. Zurbriggen, Venetz, Schwab ja Hessels (2017) osoittavat tutkimuksessaan, että väittämät mittaavat oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta- ja emotionaalista osallisuudesta sekä akateemisesta suoriutumisesta. (Zurbriggen ym. 2017.) On kuitenkin havaittu, että sosiaalisen osallisuuden ulottuvuudessa kulttuuriset tekijät saattavat vaikuttaa siihen, miten oppilaat kysymyksiä tulkitsevat. Riippuen kulttuuritaustasta, ihmiset tulkitsevat Likert asteikon myönteisyyden astetta eri tavoin (Alnahdi & Schwab 2020).

Tutkimuksen validiteettiin vaikuttaa tutkimusaineiston keräämisen suunnitelmallisuus ja huolellisuus (Nummenmaa 2009). Tutkimus toteutettiin tutkimussuunnitelman

mukaisesti, joka oli laadittu asianmukaisesti ennen tutkimuksen aineistonkeruun aloittamista. Tutkimussuunnitelma lähetettiin kahdelle viralliselle taholle.

Tämän tutkimuksen reliabiliteetti testattiin Cronbachin alfan avulla. Sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen Cronbachin alfat olivat yli 0.7, mikä kertoo korkeasta reliabiliteetista. Summamuuttujien arvojen luokittelu suoritettiin käsin analyysiohjelman suorittaman luokittelun sijasta. Tästä huolimatta arvot ovat oikeansuuntaisia. (Nummenmaa 2009.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on hyvä huomioida, että erityisopetuksen luokkakoot ovat yleisluokkien luokkakokoja pienempiä, sillä erityisopetuksen luokissa voi opiskella enimmillään 10 oppilasta. Tästä syystä erityisopetuksen koulun otosmäärä jäi pienemmäksi. Toisaalta myös väestötasolla erityisen tuen piiriin luokiteltujen oppilaiden määrä on vähäisempi kuin yleisopetuksen oppilaiksi luokiteltujen, joten otos on hyvin yleistettävissä. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella vastausprosentin kautta. Tässä tutkimuksessa vastausprosentti oli 37 %, jota voidaan kyselytutkimuksessa pitää hyvänä. (Nummenmaa 2009.)

Aineistonkeruuseen vaikuttavien väärinymmärrysten poissulkemiseksi tutkittaville lähetettiin ohje, miten tutkimukseen osallistutaan. Aineistonkeruulomakkeiden yhteydessä oli myös opinnäytetyöntekijän ja ohjaajan yhteystiedot. Näin tutkittaville tarjottiin mahdollisuus ottaa yhteyttä opinnäytetyöntekijään tai sen ohjaajaan. Tutkijan vaikutus vastauksiin minimoitiin sillä, että lomakkeiden jaon suoritti kyseisen luokan opettaja, ei tutkija itse. (Nummenmaa 2009.)

7 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli vertailla erityis- ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta- ja emotionaalisesta osallisuudesta sekä akateemisesta suoriutumisesta. Aluksi erityis- ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden vastauksia PIQ-aineistonkeruulomakkeen väittämiin kuvailtiin. Seuraavaksi analysoitiin eroavatko erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisesta suoriutumisen kokemukset toisistaan. Vertailemalla erityis- ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden osallisuuden kokemusten eroja tarkasteltiin, miten oppilaan koulunkäynti erityisopetuksen- tai yleisopetuksen koulussa vaikutti osallisuuden ja akateemisen suoriutumisen kokemuksiin.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli vertailla yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemuksia. Ensiksi analysoitiin, onko tuen asteella vaikutusta osallisuuden kokemuksiin. Seuraavaksi tarkasteltiin miten tuen aste vaikuttaa oppilaiden sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemuksiin.

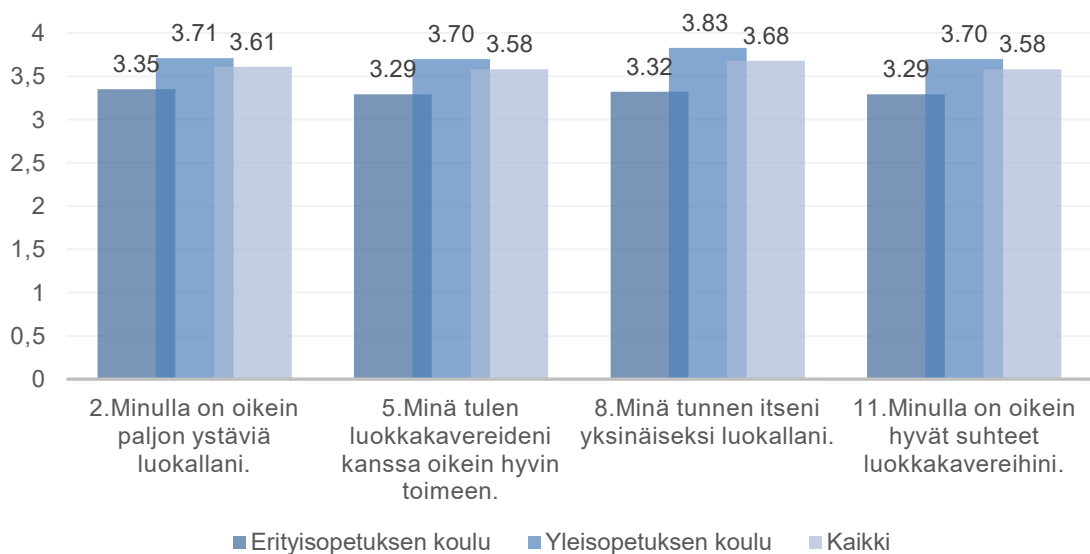
7.1 Erityis- ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden kokemukset osallisuudesta sekä akateemisestä suoriutumisesta

TAULUKKO 8 Erityis- ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden vastauksista muodostetut kuvailevat tunnusluvut

Väittämät		<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>V</i>	<i>Md</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
1. Menen mielelläni kouluun.	Erityisopetuksen koulu	2.88	0.77	0.59	3	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.38	0.56	0.31	3	2	4
	Kaikki	3.24	0.66	0.44	3		
2. Minulla on oikein paljon ystäviä luokallani.	Erityisopetuksen koulu	3.35	0.85	0.72	4	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.71	0.48	0.48	4	2	4
	Kaikki	3.60	0.63	0.39	4		

3. Minä opin nopeasti.	Erytisopetuksen koulu	2.76	0.74	0.55	3	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.29	0.57	0.33	3	2	4
	Kaikki	3.14	0.67	0.50	3		
4. Minua ei huvita mennä kouluun	Erytisopetuksen koulu	2.67	1.01	1.01	3	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.44	0.60	0.37	3.5	2	4
	Kaikki	3.22	0.82	0.67	3		
5. Minä tulen luokkakavereideni kanssa oikein hyvin toimeen.	Erytisopetuksen koulu	3.29	0.84	0.70	3.5	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.70	0.46	0.21	4	3	4
	Kaikki	3.58	0.63	0.38	4		
6. Minä osaan ratkaista myös hyvin vaikeita tehtäviä.	Erytisopetuksen koulu	2.79	0.80	0.65	3	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.01	0.65	0.43	3	1	4
	Kaikki	2.95	0.71	0.50	3		
7. Minulla on koulussa mukavaa.	Erytisopetuksen koulu	2.91	0.87	0.75	3	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.57	0.52	0.27	4	2	4
	Kaikki	3.38	0.71	0.49	3		
8. Minä tunnen itseni yksinäiseksi luokallani.	Erytisopetuksen koulu	3.32	1.01	1.01	4	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.83	0.56	0.31	4	1	4
	Kaikki	3.68	0.75	0.56	4		
9. Minä olen hyvä oppilas.	Erytisopetuksen koulu	3.18	0.67	0.45	3	2	4
	Yleisopetuksen koulu	3.46	0.63	0.31	4	2	4
	Kaikki	3.38	0.65	0.43	3		

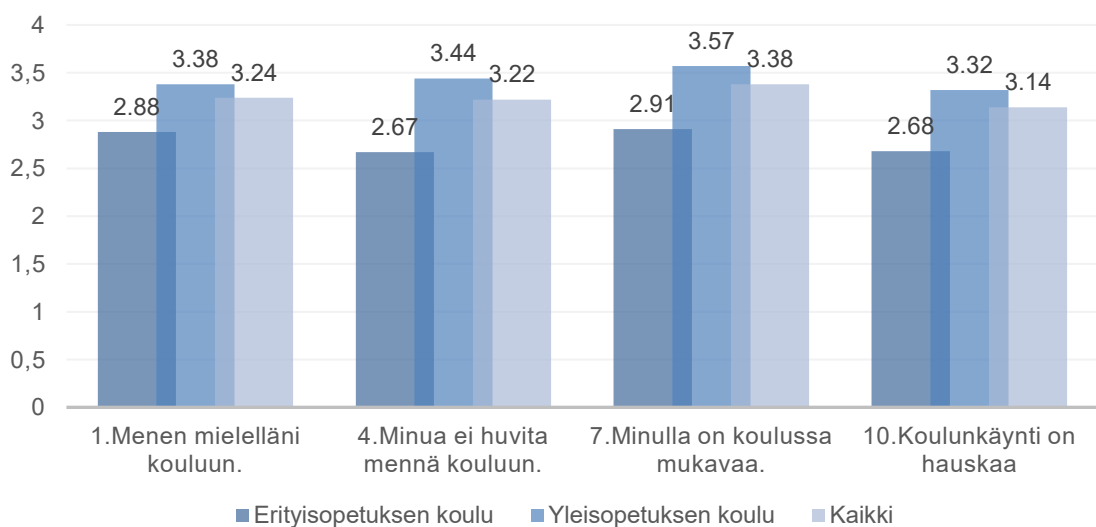
10. Koulunkäynti on hauskaa.	Erityisopetuksen koulu	2.68	0.91	0.83	3	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.32	0.64	0.41	3	1	4
	Kaikki	3.14	0.78	0.61	3		
11. Minulla on oikein hyvät suhteet luokkakavereihini.	Erityisopetuksen koulu	3.29	0.72	0.52	3	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.70	0.46	0.21	4	3	4
	Kaikki	3.58	0.58	0.33	4		
12. Monet asiat koulussa ovat minulle liian vaikeita.	Erityisopetuksen koulu	2.29	0.84	0.70	2	1	4
	Yleisopetuksen koulu	3.23	0.97	0.94	3.5	1	4
	Kaikki	3.10	0.96	0.93	3		



KUVIO 5 Sosiaalista osallisuutta mittaavien väittämien keskiarvot kouluittain

Kuviossa 5 on havainnollistettu oppilaiden sosiaalista osallisuutta kuvaavien vastausten keskiarvot. Oppilaat kokevat sosiaalisen osallisuuden omassa kouluyhteisössään hyväksi ($KA = 3.58\text{--}3.68$). Yleisopetuksen koulun oppilaat kokivat sosiaalisen osallisuutensa hyväksi ($KA = 3.70\text{--}3.83$) ja erityisopetuksen koulun oppilaat melko hyväksi ($KA = 3.29\text{--}3.35$).

Taulukossa 8 on kuvattu erityis- ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden vastauksista muodostetut sosiaalista osallisuutta kuvailevat tunnusluvut. Keskihajontojen ($KH=0.58-0.75.$) ja variaatiokertoimien ($V=0.33-0.60$) välille syntyi eroja, jotka ilmaisevat, että oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kokemukset vaihtelevat. Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksien keskihajonnat ($KH=0.72-1.01$) ja variaatiokertoimet ($V=0.52-1.01$) olivat melko yhtenäiset. Yleisopetuksen koulussa keskihajonnan ($KH=0.46-0.56$) ja variaatiokertoimen ($V=0.21-0.31$) välillä oli melko paljon eroa. Erityisopetuksen koulun oppilaiden kokemukset sosiaalisesta osallisuudesta olivat yleiskoulun oppilaiden kokemuksia yhteneväisempiä.

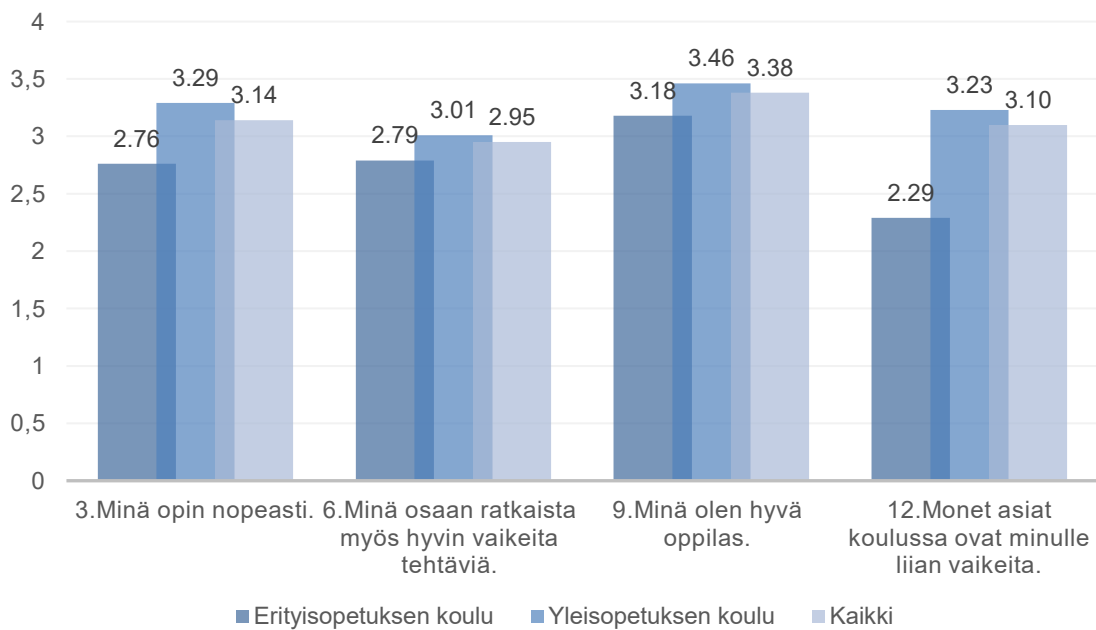


KUVIO 6 Emotionaalista osallisuutta mittaavien väittämien keskiarvot kouluittain

Kuviossa 6 on kuvattu emotionaalista osallisuutta kuvaavien vastausten keskiarvot. Kaikkien oppilaiden vastauksia tarkastellessa voidaan huomata, että kokonaisuudessaan oppilaiden emotionaalisen osallisuuden kokemukset olivat melko hyviä ($KA=3.14-3.38$). Erityisopetuksen koulun oppilaiden kokemukset emotionaalisesta osallisuudesta olivat melko hyviä ($KA=2.67-2.91$). Yleiskoulun oppilaisiin verrattuna he kokivat olevansa heikommin osallisia kouluyhteisössään, sillä yleiskoulun oppilaat kokivat hyvää emotionaalista osallisuutta ($KA=3.32-3.57$).

Taulukossa 8 on kuvattu erityis- ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden vastauksista muodostetut emotionaalista osallisuutta kuvailevat tunnusluvut. Emotionaalisen osallisuuden kokemusten vastauksia tutkittaessa havaittiin keskihajontojen ($KH=0.66-0.82$) ja variaatiokertoimien ($V=0.44-0.67$) välillä oli melko paljon eroja, mikä kertoo, että oppilaiden emotionaalisen osallisuuden kokemuksissa oli eroja. Erityisopetuksen

koulun oppilaiden kohdalla keskihajontojen ($KH= 0.77-1.01$) ja variaatiokertoimen ($V= 0.59-1.01$) erot jäivät vähäisiksi, mikä kertoo, että näiden oppilaiden vastauksissa emotionaalisen osallisuuden kokemukset olivat melko yhteneväisiä. Yleisopetuksen koulun oppilaiden vastausten keskihajontojen ($KH= 0.52-0.64$) ja variaatiokertoimien ($V= 0.27-0.41$) välillä oli melko paljon eroa. Yleisopetuksen koulun oppilaiden kokemukset emotionaalisesta osallisuudesta vaihtelivat erityisopetuksen koulun oppilaiden kokemuksia enemmän.



KUVIO 7 Akateemista suoriutumista mittaavien väittämien keskiarvot kouluittain

Kuviossa 7 on kuvattu akateemista suoriutumista kuvaavien vastausten keskiarvot.

Kaikkien oppilaiden vastausten keskiarvot olivat välillä 2.95–3.38, joten oppilaat kokivat suoriutuvansa akateemisesti melko hyvin omassa kouluyhteisössään.

Erityisopetuksen oppilaiden akateemisen suoriutumisen kokemuksi mittaavien väittämien vastausten keskiarvot olivat välillä 2.29–3.18 ja yleisopetuksen oppilaiden kohdalla se oli 3.01–3.46. Molempien koulujen oppilaat kokivat suoriutuvansa akateemisesti melko hyvin mutta erityisopetuksen koulun oppilaiden kokemukset jäivät yleiskoulun oppilaiden kokemuksi matalammaksi.

Taulukossa 8 kuvattujen tunnuslukujen avulla voidaan havaita, että kaikkien oppilaiden kokemukset akateemisesta suoriutumisesta olivat melko yhteneväisiä. Keskihajontojen ($KH= 0.65-0.96$) ja variaatiokertoimien ($V=0.43-0.93$) erot jäivät pieniksi.

Erityisopetuksen koulun oppilaiden akateemisen suoriutumisen keskihajontojen ($KH= 0.67-0.84$) ja variaatiokertoimien ($V=0.45-0.70$) välillä oli jonkin verran eroa, joten

erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksissa oli hajontaa. Yleisopetuksen koulun oppilaiden akateemisen suoriutumisen kokemuksia mittaavien väittämien vastauksissa hajonta oli pientä, sillä keskihajontojen ($KH= 0.57-0.97$) ja variaatiokertoimien ($V= 0.31-0.94$) erot olivat pieniä. Yleisopetuksen koulun oppilaat vastasivat yhtenäisemmin akateemisen suoriutumisen kokemuksia mittaaviin väittämiin kuin erityisopetuksen koulun oppilaat, joten erityisopetuksen koulun oppilaiden kokemukset akateemisesta suoriutumisesta vaihtelivat yleiskoulun oppilaiden kokemuksia enemmän.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden vastausten eroja sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen väittämiin tarkasteltiin Mann-Whitney U -testillä. Testin avulla voidaan selvittää, vaikuttaako oppilaiden koulupaikka osallisuuden kokemuksiin. Tilastollisen merkitsevyyden toteamiseksi, Mann-Whitney U -testillä saatu p- arvon tulee olla alle 0.05. Sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuden p- arvo oli 0.002. Emotionaalisen osallisuuden p- arvo oli <0.001 . Akateemisen suoriutumisen p -arvo oli 0.01. Testin mukaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden kokemusten erot sosiaalista- ja emotionaalisesta osallisuudesta sekä akateemisesta suoriutumisesta olivat tilastollisesti merkitseviä. Koulupaikka vaikuttaa näihin kokemuksiin.

Oppilaiden vastauksista muodostettujen summamuuttujien avulla voitiin tarkastella, miten koulunkäynti erityisopetuksen tai yleisopetuksen koulussa vaikuttaa oppilaiden osallisuuden kokemuksiin. Erityisopetuksen koulun oppilaiden sosiaalista osallisuutta mittaavien väittämien vastausten keskiarvo oli 13.27 ($Md=14$), kun taas yleisopetuksen oppilaiden vastausten keskiarvo oli 14.96 ($Md=16$). Erityisopetuksen koulun oppilaiden emotionaalista osallisuutta mittaavien väittämien vastausten keskiarvo oli 11.15 ($Md=11.5$) ja yleisopetuksen koulun oppilaiden vastausten keskiarvo oli 13.71 ($Md=14$). Akateemista suoriutumista mittaavien väittämien vastausten keskiarvo oli erityisopetuksen koulun oppilailla 11.44 ($Md=11.5$) ja yleisopetuksen koulun oppilailla keskiarvo oli 13.11 ($Md=13$). Summamuuttujien keskiarvoista huomataan, että kaikissa osallisuuden ulottuvuuksissa erityisopetuksen koulun oppilaiden vastausten keskiarvot saivat matalampia arvoja kuin yleisopetuksen koulun oppilaiden vastaukset osoittivat. Molempien koulujen keskiarvot olivat korkeita, ja ne kuvasivat molempien tutkimuskohteiden osalta hyvää tai melko hyvää osallisuutta. Koulujen väliset erot olivat pieniä.

TAULUKKO 9 Sosiaalisen osallisuuden luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi ja Khiin neliö -testi

Luokiteltu summamuuttuja	Erityisopetuksen koulu	Yleisopetuksen koulu	Kaikki
1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa	0,0 %	0,0 %	0,0 %
2 Ei pidä juurikaan paikkaansa	23,5 %	0,0 %	6,8 %
3 Pitää melko hyvin paikkansa	47,1 %	49,4 %	48,7 %
4 Pitää täysin paikkansa	29,4 %	50,6 %	44,4 %
Yhteensä	n=34	n=83	N=117
$\chi^2=22,4$ vapausasteita=2 p<0,001	100 %	100 %	100 %

Taulukossa 9 on kuvattu sosiaalisen osallisuuden luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi ja khiin neliö -testi. Taulukosta 9 voidaan havaita, että suurin osa (47,7 %) kaikkien oppilaiden vastausten luokitelluista summamuuttujista sai arvon 3. Seuraavaksi eniten (44,4 %) kaikkien oppilaiden vastausten luokitelluista summamuuttujista sai arvon 4. Pieni osa (6,8 %) oppilaiden vastausten luokitelluista summamuuttujista sai arvon 2 eikä yksikään oppilaiden vastauksien luokitelluista summamuuttujista saanut alinta arvoa 1. Kaikkien oppilaiden vastausten luokiteltuja summamuuttujia tarkastellessa voidaan huomata, että oppilaat kokevat olevansa melko hyvin tai hyvin sosiaalisesti osallisia omassa kouluyhteisössään.

Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista suurin osa (47,1 %) sai melko hyvää sosiaalisen osallisuuden kokemusta kuvaavia arvoja, kun taas yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista suurin osa (50,6 %) sai hyvää sosiaalisen osallisuuden kokemusta kuvaavia arvoja. Seuraavaksi suurin osa (49,4 %) yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksien arvoista kuvasivat melko hyvää sosiaalisen osallisuuden kokemusta, kun taas vastaavasti erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa (29,4 %) kuvasi hyvää osallisuuden kokemusta. Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista 23,5 % kuvasivat oppilaan kokemusta heikosta sosiaalisesta osallisuudesta omassa kouluyhteisössään. Yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista ei yksikään kuulunut tähän ryhmään. Koulujen oppilaiden vastauksista ei yksikään kuulunut matalinta sosiaalisen osallisuuden kokemusta kuvaavaan ryhmään. Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista suurempi osa sai heikompaa sosiaalista osallisuutta kuvaavia arvoja kuin yleisopetuksen oppilaiden

vastauksissa ilmeni. Erityisopetuksen koulun oppilaat kokevat heikompaa sosiaalista osallisuutta omassa kouluyhteisössään kuin yleisopetuksen oppilaat omassaan. Taulukosta 9 havaitaan Khiin neliö -testin osoittavan, että erityisopetuksen ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevät erot sosiaalisen osallisuuden kokemuksissa.

TAULUKKO 10 Emotionaalisen osallisuuden luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi ja khiin neliö- testi

Luokiteltu summamuuttuja	Erityisopetuksen koulu	Yleisopetuksen koulu	Kaikki
1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa	2,9 %	0,0 %	0,8 %
2 Ei pidä juurikaan paikkaansa	38,2 %	4,8 %	14,4 %
3 Pitää melko hyvin paikkansa	47,1 %	77,4 %	68,6 %
4 Pitää täysin paikkansa	11,8 %	17,9 %	16,1 %
Yhteensä	n=34	n=84	N=118
$\chi^2=23,1$ vapausasteita=3 p<0,001	100 %	100 %	100 %

Emotionaalista osallisuutta mittaavien väittämien ristiintaulukointi esitelty taulukossa 10. Kaikkien oppilaiden vastauksia yhdessä tarkastellessa voidaan huomata, että suurin osa (68,6 %) oppilaiden vastauksien perusteella luokitelluista summamuuttujista sai arvon 3, joka kuvaa melko hyvää emotionaalisen osallisuuden kokemusta. Seuraavaksi eniten (16,1 %) vastauksista kuului luokitellun summamuuttujan ryhmään 4, joka kuvaa hyvää osallisuuden kokemusta. Kuitenkin 14,4 % oppilaiden vastauksista sai arvon 2. Joten heikkoa emotionaalisen osallisuuden kokemusta ja hyvää emotionaalisen osallisuuden kokemusta kuvaavien arvoluokkien välillä ei ollut suurta määrällistä eroa. Vain 0,8 % kaikkien oppilaiden vastauksista kuului alinta emotionaalisen osallisuuden kokemusta kuvaavaan ryhmään. Kaikkien oppilaiden vastauksia tarkastellessa voidaan sanoa, että oppilaat kokivat melko hyvää emotionaalista osallisuutta omassa kouluyhteisössään.

Taulukon 10 luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointeja vertaillen havaittiin, että suurin osa erityisopetuksen koulun (47,1 %) ja yleisopetuksen koulun (77,4 %) oppilaiden vastauksista lukeutui arvoon 3, joka kuvaa melko hyvää emotionaalista osallisuuden kokemusta. On kuitenkin huomattava erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa (38,2 %) lukeutui arvoon 2 kun taas yleisopetuksen

koulun oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa (17,9 %) lukeutui arvoon 4. Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista suurempi osa kuului heikkoa emotionaalista osallisuutta kuvaavaan ryhmään. Yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista suurempi osa lukeutui hyvää emotionaalisen osallisuuden kokemusta kuvaavaan ryhmään. Kolmanneksi suurin osa (11,8 %) erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista kuului arvoon 4 ja vastaavasti yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista kolmanneksi suurin osa (4,8 %) kuului arvoon 2. Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista pienempi osa kuului hyvää emotionaalisen osallisuuden kokemusta kuvaavaan ryhmään. Yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista pienempi osa kuului ryhmään, joka kuvastaa heikkoa emotionaalisen osallisuuden kokemusta. Yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista yksikään ei lukeutunut arvoon 1, joka kuvaa heikointa emotionaalista osallisuuden kokemusta. Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista vastaavaan ryhmään kuului 2,9 % vastauksista. Erityisopetuksen koulun oppilaat kokevat yleisopetuksen oppilaita heikompaa emotionaalista osallisuutta. Taulukon 10 Khiin neliö -testistä nähdään, että erityisopetuksen ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevät erot emotionaalisen osallisuuden kokemuksissa.

TAULUKKO 11 Akateemisen osallisuuden luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi ja khiin neliö -testi

Luokitellut summamuuttujat	Erityisopetuksen koulu	Yleisopetuksen koulu	Kaikki
1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa	0 %	0 %	0 %
2 Ei pidä juurikaan paikkaansa	26,5 %	8,5 %	13,8 %
3 Pitää melko hyvin paikkansa	67,6 %	76,8 %	74,1 %
4 Pitää täysin paikkansa	5,9 %	14,6 %	12,1 %
Yhteensä $\chi^2 = 6.754$ vapausasteita=2 p= 0.32	n=34 100 %	n=82 100 %	N=116 100 %

Taulukossa 11 on akateemista osallisuutta mittaavien väittämien vastauksista muodostettujen luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi. Kaikkien oppilaiden vastauksista suurin osa (74,1 %) sai arvon 3, joka kuvaa melko hyvää akateemisen suoriutumisen kokemusta. Oppilaiden vastauksista 13,8 % lukeutui arvoon 2, joka kuvaa heikkoa akateemisen suoriutumisen kokemusta. Arvoon 4, joka kuvaa hyvää

akateemisen suoriutumisen kokemusta lukeutui 12,1 % oppilaiden vastauksista. Arvojen 2 ja 4 vastausten prosentuaalisella määrällä ei kuitenkaan ollut suurta eroa. Yksikään oppilaiden vastauksista ei kuulunut heikointa akateemisen suoriutumisen kokemusta kuvaavaan arvoon 1. Kaikkien oppilaiden akateemisen suoriutumisen kokemusten väittämien vastausten luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointeja tarkasteltaessa voidaan todeta, että oppilaat kokivat suoriutuvansa melko hyvin akateemisesti omassa kouluyhteisössään.

Sekä erityisopetuksen (67,6 %) että yleisopetuksen (76,8 %) koulun oppilaiden vastauksista suurin osa sai arvon 3, joka kuvaa melko hyvää kokemusta akateemisesta suoriutumisesta. Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa (26,5 %) lukeutui arvoon 2, joka kuvaa heikkoa kokemusta akateemisesta suoriutumisesta. Yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa (14,6 %) sai arvon 4, joka kuvaa hyvää kokemusta akateemisesta suoriutumisesta. Kolmanneksi suurin osuus (5,9 %) erityistä tukea saaneiden oppilaiden vastauksista lukeutui arvoon 4, joka kuvaa hyvää akateemisen suoriutumisen kokemusta. Yleisopetuksen oppilaiden vastauksista kolmanneksi suurin osa (8,5 %) sai arvon 2, joka kuvaa heikkoa osallisuuden kokemusta. Kummastakaan koulusta ei yksikään vastaus kuulunut heikointa akateemista suoriutumisen kokemusta kuvaavaan ryhmään. Erityisopetuksen koulun oppilaiden vastauksista suurempi osa kuului heikompaa akateemisen suoriutumisen kokemusta kuvaavaan arvoryhmään, kun taas pienempi osa kuului parempaa akateemisen suoriutumisen kokemusta kuvaavaan arvoryhmään. Nämä oppilaat kokivat suoriutuvansa akateemisesti verrokkeja heikommin. Taulukon 11 Khiin neliö -testi osoittaa, että erityisopetuksen ja yleisopetuksen koulujen oppilaiden vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevät erot akateemisen suoriutumisen kokemuksissa.

7.2 Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kokemukset osallisuudesta ja akateemisesta suoriutumisesta

Yleisen tuen piiriin kuului 66 oppilasta (55,9 %), tehostetun piiriin kuului 11 oppilasta (12,9 %) ja erityisen tuen piiriin kuului 32 oppilasta (27,1 %). Yhdeksässä lomakkeessa kysymykseen tuen asteesta ei ole vastattu, joten vastauksia analysoitiin 109 kappaletta.

TAULUKKO 12 Eri tuen asteilla olevien oppilaiden sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kuvailevat tunnusluvut

Summamuuttuja		<i>KA</i>	<i>KH</i>	<i>V</i>	<i>Md</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Sosiaalinen osallisuus	Yleinen tuki	15.07	1.29	1.67	16	13	16
	Tehostettu tuki	14.88	1.88	3.56	15	10	16
	Eriytynen tuki	13.31	2.76	7.64	14	6	16
Emotionaalinen osallisuus	Yleinen tuki	13.87	1.71	2.94	14	9	16
	Tehostettu tuki	13.81	1.99	3.96	14	10	16
	Eriytynen tuki	11.03	2.96	8.74	11.5	4	16
Akateeminen suoriutuminen	Yleinen tuki	13.53	1.66	2.75	13	10	16
	Tehostettu tuki	12.09	1.37	1.89	12	9	14
	Eriytynen tuki	11.44	2.18	4.77	11.5	6	16

Kruskall-Wallis-testin avulla selvitetiin vaikuttaako tuen aste oppilaiden osallisuuden kokemuksiin. Tuen asteella on tilastollisesti merkitsevä yhteys sosiaalisen- (p -arvo 0.004) ja emotionaalisen (p -arvo <0.001) osallisuuden sekä akateemisen (p -arvo 0.005) suoriutumisen kokemuksiin.

Taulukossa 12 on kuvattu eri tuen asteilla olevien oppilaiden sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kuvailevat tunnusluvut. Taulukosta nähdään, että yleisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastausten keskiarvo sosiaalista osallisuutta mittaaviin väittämiin oli 15.07 ($Md=16$), tehostetun tuen piirissä olevien oppilaiden vastausten keskiarvo oli 14.88 ($Md=15$), erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastausten keskiarvo oli 13.31 ($Md=14$). Yleisen tuen asteella olevat oppilaat kokevat olevansa paremmin sosiaalisesti osallisia, kuin tehostetun tuen asteella olevat oppilaat. Erityisen tuen asteella olevat oppilaat kokivat olevansa heikommin sosiaalisesti osallisia kuin yleisen ja tehostetun tuen oppilaat. Kaikkien oppilaiden vastausten keskiarvot kuvaavat melko hyvää osallisuuden kokemusta. Eri tuen asteilla

olevien oppilaiden kokemusten välillä on eroja, mutta kaiken kaikkiaan oppilaat kokivat olevansa melko hyvin sosiaalisesti osallisia omassa koulu yhteisössään.

Emotionaalisen osallisuuden kokemusta mittaavien väittämien vastausten keskiarvo oli yleisen tuen piiriin kuuluvilla oppilailla 13.87 ($Md=14$), tehostetun tuen piiriin kuuluvilla oppilailla 13.81 ($Md=14$) ja erityisen tuen piiriin kuuluvilla oppilailla 11.03 ($Md=11.5$). Yleisen ja tehostetun tuen piiriin kuuluvien oppilaiden vastausten keskiarvot olivat lähellä toisiaan ja nämä arvot kuvaavat oppilaiden melko hyvää emotionaalisen osallisuuden kokemusta. Verrattuna yleisen ja tehostetun tuen piiriin kuuluvien oppilaiden kokemuksiin, erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kokemukset emotionaalisesta osallisuudesta ovat heikkommat. Kaikki oppilaat kokivat olevansa melko hyvin emotionaalisesti osallisia omassa koulu yhteisössään.

Yleisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden vastausten keskiarvo akateemisen suoriutumisen kokemusta mittaaviin väittämiin oli 13.53 ($Md=13$), tehostetun tuen piiriin kuuluvien oppilaiden keskiarvo oli 12.09 ($Md=12$) ja erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden keskiarvo oli 11.44 ($Md=11.5$). Yleisen tuen piirissä olevat oppilaat kokivat akateemisen suoriutumisensa paremmaksi kuin tehostetun tuen piirissä olevat oppilaat. Erityisen tuen piirissä olevat oppilaat kokivat suoriutuvansa akateemisesti muita tutkittavia ryhmiä heikommin. Kuitenkin kaikkien tuen asteilla olevien oppilaiden vastaukset kuvaavat melko hyvää akateemisen suoriutumisen kokemusta.

TAULUKKO 13 Sosiaalisen osallisuuden luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi tuen asteittain ja Khiin neliö -testi

Luokiteltu summamuuttuja	Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Erityinen tuki	Kaikki
1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa	0 %	0 %	0 %	0 %
2 Ei pidä juurikaan paikkaansa	0 %	9,1 %	21,9 %	7,3 %
3 Pitää melko hyvin paikkansa	43,9 %	63,6 %	46,9 %	46,8 %
4 Pitää täysin paikkansa	56,1 %	27,3 %	31,3 %	45,9 %

Yhteensä	n=66	n=11	n=32	N=109
$\chi^2 = 18.169$	100 %	100 %	100 %	100 %
vapausasteita= 4				
p<00.1				

Taulukossa 13 on kuvattu sosiaalisen osallisuuden luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi tuen asteittain sekä khiin neliö -testi. Taulukosta voidaan nähdä, että suurin osa (56,1 %) yleisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastausten luokitelluista summamuuttujista sai arvon 4. Yleisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa (43,9 %) sai arvon 3. Yleisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastausten luokiteltujen summamuuttujien saamat arvot jakautuvat arvoihin 3 ja 4, mitkä kuvaavat melko hyvää tai hyvää sosiaalisen osallisuuden kokemusta. Suurin osa (63,6 %) tehostetun tuen piirissä olevien oppilaiden vastauksista sai arvon 3, kuten myös erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastauksista suurin osa (46,9 %) sai arvon 3. Tehostetun tuen piirissä olevien oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa (27,3 %) sai arvon 4. Erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastauksista suurempi osa (31,3 %) lukeutui arvoon 4. Tehostetun tuen piirissä olevien oppilaiden summamuuttujien vastauksista 9,1 % lukeutui arvoon 2. Erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastauksista suurempi osa (21,9 %) sai arvon 2. Erityisen tuen piirissä olevat oppilaat kokivat hieman heikompaa sosiaalista osallisuutta yhteisössään kun tehostetun tuen piirissä olevat oppilaat, sillä erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastauksista suurempi osa lukeutui arvoon 2, joka kuvaa heikkoa sosiaalisen osallisuuden kokemusta. Tästä huolimatta tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevat oppilaat kokivat melko hyvää sosiaalista osallisuutta omassa kouluyhteisössään. Yleisen tuen piirissä olevat oppilaat kokivat sosiaalisen osallisuutensa hyväksi. Taulukon 13 Khiin neliö -testi osoittaa, että yleisen, tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevät erot sosiaalisen osallisuuden kokemuksissa.

TAULUKKO 14 Emotionaalisen osallisuuden luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi tuen asteittain ja Khiin neliö -testi

Luokiteltu summamuuttuja	Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Erityinen tuki	Kaikki
1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa	0 %	0 %	3,1 %	0,9 %
2 Ei pidä juurikaan paikkaansa	4,5 %	9,1 %	37,5 %	14,7 %
3 Pitää melko hyvin paikkansa	77,3 %	63,6 %	50,0 %	67,9 %
4 Pitää täysin paikkansa	18,2 %	27,3 %	9,4 %	16,5 %
Yhteensä	n=66	n=11	n=32	N=109
$\chi^2 = 21.175$ vapausasteita= 6 p<00.1	100 %	100 %	100 %	100 %

Taulukossa 14 on kuvattu emotionaalisen osallisuuden luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi ja khiin neliö -testi. Suurin osa yleisen (77,3 %), tehostetun (63,6 %) ja erityisen (50,0 %) tuen piiriin kuuluvien oppilaiden vastausten luokitelluista summamuuttujista kuului arvoon 3. Kaikkien tuen asteiden oppilaat kokivat olevansa melko hyvin emotionaalisesti osallisia omassa kouluyhteisössään. Sekä yleisen (18,2 %) että tehostetun (27,3 %) tuen piirissä olevien oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa lukeutui arvoon 4. Erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa (37,5 %) sai arvon 2. Erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden vastauksista vain 9,4 % sai arvon 4. Yleisen (4,5 %) ja tehostetun (9,1 %) tuen piiriin oppilaiden vastauksista pieni osa lukeutui arvoon 2. Näiden tuen asteiden arvoista ei yksikään lukeutunut arvoon 1. Erityisen tuen asteen piiriin kuuluvien oppilaiden vastauksista 3,1 % kuului arvoon 1. Yleisen ja tehostetun tuen piiriin kuuluvien oppilaiden emotionaalisen osallisuuden kokemukset ovat hyvin lähellä toisiaan. Erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat kokivat olevansa hieman heikommin emotionaalisesti osallisia kuin yleisen ja tehostetun tuen piiriin kuuluvat oppilaat. Taulukon 14 Khiin neliö -testi osoittaa, että eri tuen asteilla olevien oppilaiden vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevät erot emotionaalisen osallisuuden kokemuksissa.

TAULUKKO 15 Akateemisen suoriutumisen luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi ja Khiin neliö -testi.

Luokiteltu summamuuttuja	Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Erityinen tuki	Kaikki
1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa	0 %	0 %	0 %	0 %
2 Ei pidä juurikaan paikkaansa	4,6 %	9,1 %	28,1 %	12,0 %
3 Pitää melko hyvin paikkansa	78,5 %	90,9 %	65,6 %	75,9 %
4 Pitää täysin paikkansa	16,9 %	0,0 %	6,3 %	12,0 %
Yhteensä	n=66	n=11	n=32	N=109
$\chi^2=12.222$ vapausasteita= 4 p= 0.008	100 %	100 %	100 %	100 %

Taulukossa 15 on kuvattu akateemisen suoriutumisen luokiteltujen summamuuttujien ristiintaulukointi ja khiin neliö -testi. Taulukosta 15 nähdään, että yleisen (78,5 %) tehostetun (90,9 %) ja erityisen (65,6 %) tuen piiriin kuuluvien oppilaiden vastauksista suurin osa lukeutui arvoon 3, joten kaikkien tuen asteiden oppilaat kokevat suoriutuvansa akateemisesti melko hyvin. Seuraavaksi suurin (16,9 %) osa yleistä tukea saavien oppilaiden vastauksista sai arvon 4 ja arvoon 2 kuului vain 4,6 % vastauksista. Tehostettua tukea saavien oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin osa (9,1 %) sai arvon 2, eikä yksikään vastauksista kuulunut arvoon 4. Erityistä tukea saavien oppilaiden vastauksista seuraavaksi suurin (28,1 %) osa kuului arvoon 2 ja vain 6,3 % kuului arvoon 4. Yhdenkään oppilaan vastaus ei saanut arvoa 1. Tehostetun tuen piirissä olevat oppilaat kokivat suoriutuvansa hieman heikommin akateemisesti kuin yleisen tuen piirissä olevat oppilaat. Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden kokemukset akateemisesta suoriutumisesta eivät eronneet suuresti toisistaan. Kuitenkin erityisen tuen piirissä olevat oppilaat kokivat suoriutuvansa hieman heikommin akateemisesti kuin tehostetun tuen oppilaat. Taulukon 15 Khiin neliö -testi osoittaa, että eri tuen asteilla olevien oppilaiden vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevät erot akateemisen suoriutumisen kokemuksissa.

8 POHDINTA

Kun tutkitaan koulujen inklusiivisuutta, osallisuuden ja suoriutumisen kokemukset ovat kouluhyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden keskeisiä mittareita. Tässä tutkimuksessa saatiin myönteisiä tuloksia niin sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden kuin akateemisen suoriutumisen kokemusten osalta. Kun tutkimustuloksia arvioidaan, on hyvä ottaa huomioon, että PIQ-aineistonkeruulomake koostuu kolmesta osallisuutta kartoittavasta osa-alueesta. Riittääkö nämä ulottuvuudet inklusio kokemusten kuvaajaksi vai onko niin, että on muitakin tekijöitä, joita tulisi tutkia inklusio kokemuksia kartoittaessa? Vetoniemi ja Kärna (2019) ovat tutkimuksessaan nostaneet esille myös muun kouluympäristön ja erityisesti opettajan merkityksen osallisuuden kokemusten taustavaikuttajana. Opettajan rooli on niin keskeinen luokassa ilmenevän vuorovaikutuksen säätelijänä, että opettajan roolilla voinee olla paljonkin vaikutusta oppilaiden sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden kokemuksiin. (Vetoniemi & Kärna 2019.) Suomalainen koulujärjestelmä edellyttää opettajan korkeaa koulutusta, mikä mahdollistaa opettajien resurssien suuntaamisen osallisuutta tukevan pedagogiikan ja vuorovaikutuksen kehittämiseen. (Ahtiainen 2015). Voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa esiin tulleet oppilaiden hyvät sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden kokemukset kuvastavat sitä, että koulujärjestelmän vaade opettajan korkeasta koulutuksesta on kyennyt vastaamaan oppilaiden tarpeisiin.

PIQ-aineistokeruulomake kuvaa oppilaiden osallisuuden kokemuksia mutta ei niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tulosten valossa tutkijat ja opettajat voivat pohtia koulujen käytänteitä ja niiden kehittämistä. Jos halutaan vahvistaa oppilaan osallisuutta, on hyvä pohtia osallisuuden kokemusten taustavaikuttajia kysymällä niitä oppilailta itseltään. Oppilaiden kokemukset ja tulkinnat voivat poiketa aikuisten tulkinnoista. (Schwab, Sharma & Loreman 2018). Tässä tarvitaan mittaria, joka nostaa esille taustatekijöitä, jotka ohjaavat oppilaiden tutkimuskysymyksiin vastaamista. Tutkimusten valossa osattomuuden kokemusten takana voi olla esimerkiksi kiusatuksi tulemisen kokemuksia (Minkkinen 2015). Taustalla voi olla myös oppimisympäristöjä, jotka eivät tue osallisuutta (Vetoniemi & Kärnä 2019). Kun tiedostetaan, mitkä tekijät oppilaiden oman näkökulman mukaan lisäävät tai vähentävät osallisuuden kokemuksia, voidaan niihin vaikuttaa. Oppilaiden kokemuksia kuuntelemalla voidaan suunnata oikeanlaisia toimenpiteitä sinne, missä niitä oppilaan näkökulmasta katsoen tarvitaan.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimustulosten valossa voidaan vetää johtopäätös, jonka mukaan oppilaat kokivat hyvää tai melko hyvää sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemusten tasoa erityisopetuksen - ja yleisopetuksen koulussa.

Erityisopetuksen koulun oppilaiden osallisuuden ja suoriutumisen kokemukset jäävät yleiskoulun oppilaiden kokemuksiin matalammalle tasolle. Tämä vastaa aiempia kansainvälisiä tutkimustuloksia. (Avramidis 2013; Schwab & Hessels 2015; Cambra & Silvestre 2003; DeVries, Voß & Gebhardt 2018; Schwab ym. 2015.) Merkille pantavaa on se, että lähes neljännes erityisopetuksen koulun oppilaista koki matalaa sosiaalisen osallisuuden tasoa. Erityisopetuksen koulun oppilaiden heikompiin sosiaalisen osallisuuden kokemuksiin saattaa vaikuttaa se, että erityisopetuksen koulun oppilailla on enemmän haasteita sosiaalisten taitojen alueella, jolloin myönteistä vuorovaikutusta syntyy vähemmän. Myös tunnetaitojen heikkous ja mahdolliset vaikeudet tulkita muita voivat aiheuttaa riitoja ja estää osallisuuden kokemuksia. Osalla oppilaista voi olla vaikeuksia liittyä emotionaalisesti erityisopetuksen koulun oppilaiden ryhmään, eivätkä he siksi ehkä hakeudu muiden seuraan myönteisen vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi. Toisaalta lähes kolmannes erityisopetuksen koulun oppilaista koki hyvää sosiaalista osallisuutta ja puolet melko hyvää. Vaikuttaa siltä, että osalla erityisen tuen piirissä olevilla oppilailla on merkittäviä vaikeuksia kiinnittyä luokkaryhmäänsä, vaikka suurin osa heistä on tyytyväisiä sosiaalisiin suhteisiinsa koulupäivän aikana. Yleisopetuksen koulussa sosiaalisen osallisuuden tasoa voidaan pitää hyvänä. Heikkoa osallisuutta ei kuvannut yksikään vastaajista. Sen sijaan noin puolet oppilaista viihtyi koulussa oikein hyvin ja toinen puoli melko hyvin. Tulos on kokonaisuutena myönteinen.

Emotionaalisen osallisuuden kokemuksissa oli koulujen välisiä eroja. Yleisopetuksen koulun oppilaiden vastauksissa suurin osa ylsi melko hyvän emotionaalisen osallisuuden tasolle ja lähes viidesosa oppilaista koki olevansa hyvin osallisia yhteisössään. Matalaa emotionaalisen osallisuuden kokemustakin esiintyi yleiskoulun oppilailla vähäisissä määrin. Erityisopetuksen koulun oppilaiden joukossa oli muutamia täysin emotionaalista osattomuutta kokevia oppilaita. Yleiskoulun oppilaiden joukossa heitä ei ollut. Syytä siihen miksi näin on, voi vain arvailla. Emotionaalisen osallisuuden kokemukset voivat liittyä itsetunnon haavoittuvuuteen. Itsetunnon heikkous vaikuttaa siihen, miten oppilas lähestyy vertaisiaan ja siten emotionaalisen osallisuuden kokemuksilla on yhteys sosiaalisen osallisuuden kokemuksiin. Erityisen tuen piirissä

opiskelevien lasten itsetunto voi olla haavoittunut moninaisten koulunkäyntiin liittyvien haasteiden takia. (McCoy & Banks 2012.) Lisäksi erityisopetuksen koulun oppilaiden voi olla haastavaa kokea emotionaalista osallisuutta sellaisen vertaisen kanssa, jonka tuen tarpeet eroavat oppilaan omista tuen tarpeista. (Parhiala 2020). Erityisopetuksen koulun oppilailla on erilaisia syitä, miksi he saavat erityistä tukea opiskeluunsa, ja luokat ovat hyvin heterogeenisiä. Joidenkin oppilaiden kohdalla erilaisuuden kokemukset voivat haitata kouluun kiinnittymistä ja ystävyysuhteiden muodostamista. Toisaalta erityisen tuen oppilaan siirtäminen yleisopetuksen kouluun voisi johtaa samaan kokemukseen. (Schwab 2015.)

Erityisopetuksen koulussa oppilaita on vähemmän ja henkilökuntaa enemmän. Kuitenkin joukossa on muutamia koulussa täysin viihtymättömiä lapsia. Syynä voi olla erityisen tuen tarpeeseen liittyvät haasteet mutta myös luokkaympäristöön liittyvät puutteet tai huomiotta jääminen. Lähes puolet erityisopetuksen koulun oppilaista koki jonkinlaista emotionaalista osattomuutta toisen puolen kokiessa melko hyvää emotionaalista osallisuutta. Emotionaaliset osallisuuden kokemukset ovat yhteydessä sosiaaliseen pärjäävyyteen ja kouluun kiinnittymiseen sekä itsetuntoon. (Manninen 2018.) On mahdollista, että nämä matalaa emotionaalista osallisuutta kokevat oppilaat ja täysin osattomiksi itsensä kokevat oppilaat ovat hiljaisia ja vetäytyviä, jolloin heidän osattomuuden kokemuksensa eivät tule näkyviksi. Se on tyypillistä matalaa emotionaalista osallisuutta kokevien oppilaiden kohdalla. Erityisopetuksen koulun oppilaiden heikompaan kouluun kiinnittymistä selittänee myös se, että monella erityisen tuen piirissä olevalla oppilaalla on paljon haasteita koulunkäynnin suhteen. Se laskee itsetuntoa ja vähentää onnistumisen kokemuksia. Opiskelu voi tuntua vaikealta ja koulupäiviin voi mahtua paljon pettymyksiä. Se vaikuttaa emotionaalisen osallisuuden kokemusten laatuun. (Parhiala 2020.)

Akateemisen suoriutumisen osalta kaikkien oppilaiden kokemukset olivat tämän tutkimuksen valossa melko myönteisiä mutta erityisopetuksen koulun oppilaiden kohdalla kokemukset jäivät yleiskoulun oppilaita alemmalle tasolle. Vastaava tulos on saatu myös kansainvälisessä tutkimuksessa. Schwab ja Hessel havaitsivat tutkimuksessaan, että ne yleisopetuksen luokan oppilaat, joilla ei ollut tuen tarpeita, kokivat työskentelevänsä aktiivisesti saavuttaakseen tavoitteitaan mutta erityistä tukea saavilla oppilailla ilmeni muita enemmän koulutyöskentelyyn liittyvää välttelyä. Tämä näkyi oppilaiden akateemisessa suoriutumisessa. (Schwab ja Hessel 2015.) Tällä osa-

alueella vastaukset jakautuivat siten, että yleisopetuksen koulun oppilaiden kokemukset omasta akateemisesta suoriutumisesta olivat myönteisempiä kuin verrokkien mutta kokonaisuudessaan ero oppilaiden välillä jäi pieneksi. Heikkoa akateemista suoriutumista koki lähes kolmannes erityisopetuksen koulun oppilaista mutta yleisopetuksen koulun oppilaista vain alle 10 %. Päinvastaista eli hyvää akateemisen suoriutumisen kokemusta esiintyi yleisopetuksen koulun oppilailla. Eroja selittänee se, että monella erityisopetuksen koulun oppilaalla on oppimisen suhteen haasteita, mikä laskee akateemista suoriutumiskykyä ja vähentää työskentelymotivaatiota. Myös erityisopetuksen koulun oppilailla esiintyi hyvän akateemisen suoriutumisen kokemuksia, joskin alle 10 %. Tätä saattaa osittain selittää se, että erityisopetuksen koulussa voi olla akateemisesti hyvin pärjääviä oppilaita, joiden erityisopetuksen kouluun siirron syy on esimerkiksi käytöshäiriö eikä kehityshäiriö tai muu lääketieteellinen pulma, joka vaikuttaa oppimiskykyyn.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla etsittiin vastausta siihen, eroavatko sosiaalisen- ja emotionaalisen sekä akateemisen suoriutumisen kokemukset yleistä, tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla. Lopputuloksena oli, että erot ryhmien välillä olivat pieniä. Yleisen tuen piirissä olevat oppilaat kokivat sosiaalisen osallisuuden kokemuksensa hyväksi, tehostetun tuen ja erityisen tuen piirissä olevat oppilaat melko hyväksi. Tuen asteen voimistuessa myönteisten sosiaalisen osallisuuden kokemusten määrä laski. Yli puolet yleisen tuen piiriin kuuluvista oppilaista koki olevansa hyvin sosiaalisesti osallisia kouluympäristössään. Melko hyvää sosiaalisen osallisuuden kokemusta esiintyi lähes kaikilla muilla vastaajilla. Tehostetun tuen piiriin kuuluvilla oppilailla vastaukset painottuivat melko hyvän sosiaalisen osallisuuden kokemusten tasolle mutta hyvää sosiaalista osallisuuden kokemusta esiintyi lähes kolmanneksella. Matalimpia sosiaalisen osallisuuden kokemuksia oli erityistä tukea saavilla oppilailla. Heistä hieman alle puolet koki melko hyvää sosiaalista osallisuutta, mutta viidennes koki matalaa sosiaalista osallisuutta. Vastausten perusteella voisi päätellä, että tuen tarpeen lisääntyessä oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kokemukset heikkenevät. Taustalla vaikuttanee oppilaan henkilökohtaiset vaikeudet, jotka ovat tuen tarpeen takana ja jotka voivat estää toimivaa vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa. Tämän lisäksi myös ympäristötekijöillä voi olla merkitystä, sillä muiden oppilaiden asenteet voivat olla syrjiviä ja ryhmästä ulossulkevia. (Loeper ym.2021.) Myös oppimisympäristöt voivat vaikuttaa. Jos oppilaille ei aktiivisesti opeteta sosiaalisia

taitoja, vaan ohjataan liikaa määräilemällä tai rankaisemalla, oppilaat eivät opi huomioimaan toisiaan eikä käyttäytymään sosiaalisesti taidokkaasti. Tämä voi vaikuttaa kaikkien oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kokemuksiin, mutta enemmän tukea tarvitsevilla oppilailla on usein muita vaikeampia taitopuutoksia ja siten vähemmän kykyä ratkaista vuorovaikutusongelmia rakentavasti. (Schwab ym. 2015.)

Melko hyvää emotionaalista osallisuutta koki valtaosa tutkittavista. Tuen asteen voimistuessa myönteiset emotionaaliset osallisuuden kokemukset vähenivät kokonaisuudessaan, joskin hyvää emotionaalisen osallisuuden kokemusta esiintyi tehostetun tuen piiriin kuuluvilla oppilailla yleisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden kokemuksia enemmän. Sen sijaan erityistä tukea saavilla oppilailla esiintyi matalaa emotionaalista osallisuutta merkittävässä määrin. Näiden vastausten perusteella voidaan vetää johtopäätös, jonka mukaan täydellistä osattomuutta esiintyi erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden joukossa muutaman oppilaan kohdalla. Yleistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden joukossa esiintyi hiukan matalaa emotionaalisen osallisuuden kokemusta, mutta täydellistä osattomuutta kuvaavia vastauksia ei tullut esille. Matalaa emotionaalista osallisuutta tai kokonaan osattomaksi itsensä kokevien oppilaiden kohdalla tarjotut tukimuodot voivat olla riittämättömiä tai väärin suunnattuja, sillä nämä lapset viihtyvät huonosti tai eivät viihdy ollenkaan koulussa. Näiden oppilaiden tueksi tarvitaan moniammatillista yhteistyötä (Koskela, Reis & Sinkkonen 2016).

Akateemisen suoriutumisen kokemukset olivat yleisen tuen piirissä olevilla oppilailla vahvemmat kuin tehostettua tukea saavilla oppilailla. Erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden kokemukset akateemisesta suoriutumisesta olivat näitä matalammalla tasolla. Toisaalta erityistä tukea saavien oppilaiden joukossa oli niitä, jotka kokivat suoriutuvansa akateemisesti hyvin. Tehostetun tuen piirissä heitä ei ollut. Kokonaisuutena erityisen tuen piirissä olevat oppilaat kokivat suoriutuvansa hieman heikommin akateemisesti kuin tehostetun tuen oppilaat. Tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden kokemukset akateemisesta suoriutumisesta eivät eronneet suuresti toisistaan. Tämä on loogista, sillä tehostetun ja erityisen tuen piiriin kuuluu paljon juuri niitä oppilaita, joille oppiminen tuottaa vaikeuksia. Onkin epäilty, että kolmiportaisen tuen mallilla ei ole pystytty tarjoamaan riittävää tukea oppilaiden koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviin ongelmiin. (Pulkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015.) Tämän tutkimuksen valossa vaikuttaa siltä, että kolmiportaisen tuen mallilla on pystytty tukemaan oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä, koska kaikilla tuen asteilla

opiskelevien oppilaiden sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemukset olivat hyviä tai melko hyviä. On kuitenkin huomattava, että tuen asteiden välillä oli eroja. Mitä korkeampi oli tuen aste, sitä heikompia olivat oppilaiden inklusiiviset kokemukset.

Tämä tutkimus osoittaa, että tutkimuskohteena olleissa kouluissa valtaosa lapsista kokee kuuluvansa vertaisten joukkoon ja heillä on kohtalaisen hyvä käsitys omasta sosiaalisesta- ja emotionaalista osallisuudestaan sekä akateemisesta suorituskyvystään. Yleisopetuksen koulussa opiskelevien lasten tulokset olivat melko tai hyvin myönteisiä. Näissä luokissa ei ollut erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita ja herääkin kysymys vaikuttaako se vastausten myönteisyyteen. Isot luokkakoot ovat hallittavampia, kun ne eivät ole liian monimuotoisia (Hoffman 2021). Molemmissa kouluissa on kuitenkin myös yksinäisiä lapsia. Erityisopetuksen koulussa heitä on enemmän kuin yleisopetuksen koulussa. Erityisopetuksen koulun oppilaiden tulokset jäivät verrokkiryhmän alapuolelle, vaikka kokonaisuudessaan nekin olivat myönteisiä. On hyvä havaita, että tässä tutkimusryhmässä oppilaat olivat hyvin erilaisia. Erityisopetuksen koulun oppilailla oli monenlaisia ongelmia, joita yleisopetuksen koulun oppilailla ei esiintynyt, koska heillä korkein tuen muoto oli tehostettu tuki. Näin ollen ei voi tehdä mustavalkoista johtopäätöstä, että tulos selittyisi oppimisympäristöllä. Sen sijaan on mietittävä, miten eri oppiympäristöissä voitaisiin tukea niitä oppilaita, joilla on osattomuuden kokemuksia. Vastaavia tutkimustuloksia on saatu muualtakin eikä inklusiivinen koulu ole välttämättä ollut sen parempi ympäristö yksinäisyyden kokemusten näkökulmasta. (Schwab 2015.) Onkin huomattava, että inklusiivinen koulujärjestelmä perustuu kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin ja tasa-arvopyrkimykseen (Unesco 2014). Tarkoituksena ei ole kyseenalaistaa erityisopetuksen kouluja niiden laatua kritisoimalla, vaan tuoda siellä tarjolla olevia tukimuotoja yleisopetuksen kouluun oppilaiden yhdenvertaisuuden tukemiseksi.

Kolmiportaisen tukijärjestelmän toimivuutta voi arvioida myönteiseksi tämän tutkimuksen valossa. On selvää, että tuen aste vaikuttaa tuloksiin jossain määrin, sillä tukea ei tarvita, ellei oppilaalla ole koulunkäyntiin liittyviä haasteita. Nämä haasteet voivat joidenkin kohdalla vähentää inklusiivisuuden kokemuksia. Myönteistä on kuitenkin se, että tuen asteesta huolimatta sosiaalisen- ja emotionaalisen osallisuuden sekä akateemisen suoriutumisen kokemukset olivat kokonaisuudessaan positiivisia. Tämän perusteella voisi ajatella, että tutkittavissa kouluissa kolmiportaiseen tuen

toteuttamiseen on annettu resursseja, sillä aiemmissa tutkimuksissa on havaittu koulun resurssien olevan yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointikokemuksiin. (Vetoniemi & Kärnä 2019; Goldan, Schwab & Hoffman 2021; Dyson 2004.)

8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen merkitys nousee lasten oikeuksien näkökulman huomioonottamisesta. Inklusiota on tutkittu enimmäkseen opettajien näkökulmasta ja aikuisen kokemukset voivat poiketa paljonkin siitä, miten lapset kouluympäristön ja sen monimuotoiset ihmissuhteet kokevat. (Schwab, Sharma & Loreman 2018.) Tällä tutkimuksella haluttiin nostaa esille lasten kokemuksia omasta koulustaan, mikä on tärkeä näkökulma inklusiivisessa pedagogiikassa.

Vaikka koulutuspolitiikkaa ohjaa monenlaiset lait ja säädökset, joiden taustalla vaikuttaa ihmisoikeussopimukset, käytännössä päätöksentekoa ohjaa myös monet muut, ristiriitaisetkin arvot (McCoy & Banks 2012; Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006; Välijärvi 2017). Inklusiivista koulua kehitetään, jotta kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus osallistua oman ikäluokkansa mukana niin kouluympäristössä kun muuallakin arkisessa elämässä. Lasten kokemusten tutkiminen ja näkyväksi tekeminen on kompassi, jonka pitäisi ohjata koulujen kehittämistä kohti inklusiivista koulujärjestelmää. Helposti käytettävät ja luotettavat mittarit ovat tärkeitä arjen apuvälineitä, joiden avulla voidaan muutosprosessia arvioida ja tarvittaessa muuttaa. Tämän tutkimus on esimerkki siitä, miten lasten kokemukset voidaan saada esille. Tutkimuksessa käytetty PIQ-mittarin tunnetuksi tekeminen ja laajempi käyttöönotto on merkityksellistä, jotta koulut saisivat uusia välineitä arvioida oman koulunsa laatua ja oppilaiden koulussa viihtymistä heidän omia kokemuksiaan tutkimalla. Kouluviihtyvyys ja mielenterveys kulkevat käsi kädessä. Myös siksi lasten koulukokemusten kuuleminen on merkityksellistä koko yhteiskunnan kannalta.

Tutkimusprosessin aikana kuvattiin, mitä esteitä inklusiivisen koulun kehittämisen tiellä on. Tässä tutkimuksessa yleisopetuksen koulussa ei ollut erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaita, vaan he olivat kaikki erityisopetuksen koulussa. Jatkossa voisi olla hyvä tutkia, miten yleiskoulun luokassa opiskelevat eri tukitasoilla olevat oppilaat kokevat sosiaalista- ja emotionaalista osallisuutta sekä akateemista suoriutumista ja poikkeavatko nämä kokemukset erityisopetuksen koulun oppilaiden kokemuksista. Tutkimusta voisi laajentaa ja tarkastella, mitkä tekijät nostavat tai laskevat oppilaiden

osallisuuden kokemuksia. Lisäksi jatkotutkimusaiheena voisi tutkia, miten suomalaisissa peruskouluissa on inklusion toteutukseen varattu resursseja. Onko tuki siirtynyt oppilaan mukana luokkaan, ja onko siirron seurauksena esimerkiksi koulunkäyntiohjaajien tai samanaikaisopettajuuden määrä lisääntynyt? Olisi mielenkiintoista vertailla, miten inklusiivisen koulun kehittämiseen panostetut voimavarat ja oppilaiden kokemukset osallisuudesta ovat yhteydessä toisiinsa.

Tutkimustulosten yleistämisen rajoitteena on se, että tämä tutkimus kohdistui kahteen länsisuomalaiseen kouluun, joten tutkimustuloksista ei voi päätellä luotettavasti, miten suomalaisen peruskoulun sisällä oppilaiden sosiaalisen- ja emotionaalisen sekä akateemisen suoriutumisen kokemukset toteutuvat. Tähän vaikuttaa se, että suomalaisten koulujen inklusiivisuuden aste vaihtelee (Hienonen ym. 2018). Koulutuksen toteuttamisen suhteen on alueellisia ja koulujen välisiä eroja (Lintuvuori 2019). Osa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista opiskelee osa-aikaisesti tai kokoaikaisesti yleisopetuksen luokassa (SVT 2021). Osa taas opiskelee erityisopetuksen koulussa, kuten tämänkin tutkimuksen toinen tutkimusjoukko. Näin ollen tämän tutkimuksen tulosten valossa voi verrata yleisellä tasolla eri tuen asteella olevien oppilaiden kokemusten yhteneväisyyttä ja eroavaisuutta. Tulokset vastasivat aiempia inklusiivisuutta mittaavia kansainvälisiä tutkimustuloksia, mutta ne eivät anna kuvaa siitä, miten Suomessa inklusiiviset kokemukset ovat monimuotoisissa luokissa toteutuneet.

9 LÄHTEET

- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kontu, Elina, Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 25–42.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2013. From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs. Centre for Equity in Education, University of Manchester: CfBT Education Trust.
- Ainscow, M. & Messiou, K. 2017. Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change* 19, 1–17.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: Wsoy.
- Allen, K-A., Kern, M. L., Rozek, C.S., McInerney, D.M. & Slavich, G.M. 2021. Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology* 73 (5), 1–16.
- Allnahdi, H.G. & Schwab, S. 2020. Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: students' perception of school well-being, social inclusion, and academic selfconcept. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14
- Avramidis, E. 2013. Self-concept, social position, and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education* 28 (4), 421–442.
- Cambra, C. & Silvestre, N. 2003. Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education* 18 (2), 197-208.
- DeVries, M. J. Voß, S. & Gebhardt, M. 2018. Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities* 83, 28–36.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G & Gallanaugh, F. 2004. Inclusion and pupil achievement. Department for Education.

- Goldan, J., Schwab, S. & Hoffman, L. 2021. A matter of resource? Students' Academic Self-concept, Social Participation and School-Wellbeing in Inclusive Education. *Resourcing Inclusive Education International Perspectives on Inclusive Education* 15, 89–100.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8–23.
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. 2018. The effect of class composition on cross-curricular competences-Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and instruction* 2018 (58), 80–87.
- Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H., & Schwab, S. 2021. Classroom behavioral climate in inclusive education: a study on secondary students' perceptions. *Journal of Research in Special Education needs*.
- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30 (1), 59–72.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Kallio, K.P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa Lagström, H., Pösö T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka 101, 163–190. Helsinki: Nuorisotutkimusseura julkaisuja.
- Krischler, M., Justin J. W., Powell. & Cate, I. M. P-T. 2019. What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European journal of special needs education* 34 (5), 632–648.
- Kivirauma, J, Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2) ,117–133.
- Knickenberg, M., Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S. & Gebhardt, M. 2019. Assessing dimensions of inclusion from students' perspective – measurement

invariance across students with learning disabilities in different educational settings. *European Journal of Special Needs Education* 35 (3), 287–302.

Koskela, T., Knickenberg, M. & Sinkkonen H.-M. 2018 Perceptions of Inclusion Questionnaire in Finland – Adaptoin and examination of the student version. Konferenssiesitys, EARLI SIG 15 ‘Special Educational Needs’. “Inclusive education: An integrated research framework on disability, diversity and heterogeneity in education”. Potsdamin yliopisto

Koskela, T., Reis, T. & Sinkkonen, H-M. 2016. Irrallisuudesta osallisuuteen – valmiuksia koulupudokkuuden vähentämiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 18 (4), 9–23.

Kuula, A. 2010. Alaikäisiltä kerätyn aineiston ja arkistoinnin jatkokäytön etiikka. Teoksessa Lagström, H., Pösö T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka 101, 213–238. Helsinki: Nuorisotutkimusseura julkaisuja.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu Naantalissa 24.6.2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. (Luettu 3.11.2020.)

Lintuvuori, M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Faculty of Educational Sciences Helsinki Studies in Education 51. Helsinki: University of Helsinki.

Loeper M.F., Schwab. S., Lehofer. M., Hellmich, F. 2021 The role of students' experiences in attitude formation towards peers with non-compliant classroom behaviour in inclusive primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.

Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 612. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.

McCoy, S. & Banks, J. 2012. Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 81–97.

- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere: Juvenes print, 21–64.
- Nilholm, C. & Göransson, K. 2017. What is meant by inclusion? *European Journal of Special Needs Education* 32 (3), 437–451.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- OECD. 2018. PISA 2018 Results Combined Executive Summaries Volume I, II & III.
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 20. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Paju, B. 2021. An Expanded Conceptual and Pedagogical Model of Inclusive Collaborative Teaching Activities. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences.
- Parhiala, P. 2020. The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being. JYU Dissertations 184. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Faculty of Education and Psychology.
- Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) <https://piqinfo.ch>
- Perusopetuslaki 476/1983. Annettu Helsingissä 27.5.1983.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>. (Viitattu 7.1.2021.)
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>.(Viitattu 7.1.2021.)
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. 2016. Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 59–75.

- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M., Pirttimaa, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3), 52–63.
- Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M-K., Rautopuro, J., Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Kortesoja, L. & Hotulainen, R. 2018. Tytöt ja pojat koulussa – Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36. Valtioneuvoston kanslia.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatusta” Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>. (Viitattu 2.10.2020.)
- Schwab, S. 2015. Evaluation of a short version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction Scale in a sample of students with and without special educational needs – an empirical study with primary and secondary students in Austria. *British Journal of Special Education* 42 (3), 258–278.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. 2015. Linking self-Rated Social Inclusion to Social Behavior: An empirical Study of Students with and without Special Education in Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education* 30 (1), 1–14.
- Schwab, S., Sharma, U., Loreman, T. 2018. Are we included? Secondary students’ perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education* 2018 (75), 31–39.
- Schwab, S. & Hessels, M. 2015. Achievement goals, school achievement, self-estimations of school achievement, and calibration in students with and without special education needs in inclusive education. *Scandinavian journal of educational research* 59 (4), 461–477.
- Schwab, S., Lehofer, M. & Tanzer, N. 2021. The Impact of Social Behavior and Peers' Attitudes Toward Students With Special Educational Needs on Self-Reported Peer Interactions. *Frontiers in Education* 2021 (6), 1–9.

- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus(verkkajulkaisu). ISSN=1799–1595.
2014. Helsinki: Tilastokeskus.http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html. (Viitattu 8.1.2021.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus (verkkajulkaisu). ISSN=1799–1595.
2019. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html. (Viitattu 8.1.2021)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus (verkkajulkaisu). ISSN=1799–1595.
2020. Helsinki: Tilastokeskus.http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html. (Viitattu 19.6.2021).
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Hyvinvointi. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>. (Viitattu 20.3.2021.)
- Tietosuojalaki 2018/1050. Annettu Helsingissä 05.12.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>. (Viitattu 3.1.2021.)
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education.
- UNESCO. 2016. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. (Viitattu 3.1.2021.)
- Vainikainen, M-P., Hienonen, N. & Hotulainen, R. 2017. Class size as a means of three-tiered support in Finnish primary schools. *Learning and Individual Differences* 2017 (56), 96–10.
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. 2019. Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.
- Virrankari, L., Leemann, L. & Kivimäki, H. 2020. Osallisuuden kokemus ja koulukiusaaminen: Kouluterveyskyselyn 2019 tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 35. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Väljärvi, J. 2017. PISA 2015 Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55996/978-951-39-7046-%208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu 4.2.2021.)
- Waitoller, F.R. & Artiles, A.J. 2013. A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research* 83 (3), 319–356.
- YK. 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. (Viitattu 2.11.2020.)
- YK. 2014. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. (Viitattu 2.11.2020.)
- Zurbriggen, C., Venetz, M. & Hinni, C. 2018. The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European journal of special education* 33 (2), 205–220.
- Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S. & Hessels, M. 2017. A Psychometric analysis of the student version of the perceptions of inclusive questionnaire (PIQ). *European journal of psychological assessment* 35 (5), 641–649