

Oppilaiden ja huoltajien käsityksiä osallisuudesta

Miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat oppilaan osallisuutta PIQ-kyselylomakkeessa ja haastatteluissa?

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Emilia Hautamäki
Susanna Kaasinen

Maaliskuu 2022
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Emilia Hautamäki ja Susanna Kaasinen

Otsikko: Oppilaiden ja huoltajien käsityksiä osallisuudesta – Miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat oppilaan osallisuutta PIQ-kyselylomakkeessa ja haastatteluissa?

Ohjaaja: Teija Koskela

Sivumäärä: 58 sivua

Päivämäärä: Maaliskuu 2022

Laajempi inklusiokäsitys pyrkii kaikkien oppilaiden yhdenvertaisuuteen taustasta riippumatta. Inklusiivisten käytäntöjen on todettu hyödyttävän kaikkia oppilaita tuen tarpeesta huolimatta. Aiemmissä tutkimuksissa oppilaiden ja huoltajien käsityksiä on tutkittu inklusioon liittyen vähemmän. Oppilaiden sosiaalisten taitojen puutteen on todettu vaikuttavan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Sen vuoksi luokan ilmapiiriin tulisi olla yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta tukeva. Kuuluvuuden tunnetta edistävät positiiviset vertaissuhteet. Marginalisaatio tai kiusaaminen ovat yleisempiä erityisen tuen tarpeisilla lapsilla. Marginalisaatio voi näyttäytyä opettajalle hyvin eri tavalla kuin oppilaalle. Oppilaat suhtautuvat yleisesti eri oppiaineisiin positiivisesti ja jakavat niistä myönteisiä oppimiskokemuksia.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden ja huoltajien käsityksiä osallisuudesta. Tutkimuksessa tutkittiin, minkälaisia asioita he kuvailivat tukevan oppilaan osallisuutta luokassa. Lisäksi selvittiin, miten heidän mukaansa ulossulkeminen ja kiusaaminen näkyivät koulussa. Viimeisenä tutkittiin oppilaan saamaa tukea ja sen vaikutusta oppilaan koulussa pärjäämiseen.

Aineisto kerättiin mixed methods -tutkimusmenetelmällä. Tutkimukseen osallistui 10 oppilas-huoltajaparia, jotka vastasivat ensin The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) -kyselyyn ja osallistuivat sen jälkeen puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Yhteen haastatteluun osallistui muista poiketen oppilas ja molemmat huoltajat. Haastattelun aineisto analysoitiin fenomenografiaa käyttämällä. Lisäksi tutkimuksessa vertailtiin kyselyn ja haastattelun sekä oppilaiden ja vanhempien vastauksia.

Tutkimuksen tuloksista luotiin jaottelu, josta ilmeni, että oppilaan osallisuuden tukemiseen vaikuttavat oppilaan kaverisuhteet, oppilaan luokan ilmapiiri ja kiusaamiseen puuttuminen koulussa. Ulossulkemiseen ja kiusaamiseen koulussa vaikuttavat kiusaamisen kokeminen sekä kiusaaminen ja ulossulkeminen yleisesti koulussa. Koulussa suoriutumisen tukemiseen vaikuttavat koulussa suoriutuminen ja oppilaan saama tuki. Tutkimuksessa havaittiin, että huoltajat kuvailivat oppilaita laajemmin vastauksia haastattelukysymyksiin. Lisäksi tutkimuksesta ilmeni, että osa huoltajista eivät olleet tietoisia koulussa tapahtuvasta ulossulkemisesta tai oppilaan oppimista häiritsevistä tekijästä.

Avainsanat: Inklusio, Osallisuus, Oppilas, Huoltaja, PIQ - The Perceptions of Inclusion

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Inkluusio	7
2.1	Inklusion tausta ja laajempi inklusiokäsitys	7
2.2	Inklusion toteutuminen Suomessa ja muualla	8
2.3	Hyvät inklusiokäytännöt	9
3	Oppilaiden osallisuus koulussa	11
3.1	Ystävyyssuhteet	11
3.2	Luokkailmapiiri	12
3.3	Kiusaaminen ja marginalisaatio	13
3.4	Koulussa pärjääminen	15
4	Huoltajien käsityksiä oppilaan kokemasta osallisuudesta	17
4.1	Oppilaan ystävyyssuhteet	17
4.2	Oppilaan luokan ilmapiiri	18
4.3	Koulussa tapahtuva marginalisaatio ja kiusaaminen	19
4.4	Oppilaan koulussa pärjääminen	20
5	Tutkimuskysymykset	22
6	Tutkimuksen toteutus	23
6.1	Aineiston keruu	23
6.2	Tutkittavat	24
6.3	Aineiston analysointi	25
7	Tulokset	30
7.1	Ulossulkeminen ja kiusaaminen koulussa	30
7.1.1	Oppilaiden käsityksiä ulossulkemisesta ja kiusaamisesta koulussa	31
7.1.2	Huoltajien käsityksiä lapsensa ulossulkemisesta ja kiusaamisesta koulussa	31
7.2	Oppilaiden osallisuus ja sen tukeminen	32
7.2.1	Oppilaiden käsityksiä osallisuudesta ja sen tukemisesta	32
7.2.2	Huoltajien käsityksiä lapsensa osallisuudesta luokassa	34

7.3	Oppilaan saama tuki ja suoriutuminen koulussa	37
7.3.1	Oppilaiden käsityksiä saamastaan tuesta	38
7.3.2	Huoltajien käsityksiä lapsensa saamasta tuesta	39
7.4	Osallistujien kyselylomakkeen ja haastattelujen yhtäläisyydet ja erot	42
7.4.1	Yhtäläisyydet	42
7.4.2	Erot	44
8	Pohdinta	47
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	47
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	52
	Lähteet	53

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulun yhtenä tehtävänä on inklusioperiaatteen noudattaminen eli opetuksen täytyy olla kaikille oppilaille tasa-arvoista. Laajemman inklusiokäsityksen mukaan koulutuksen tulee vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Laajempi inklusiokäsitys ottaa huomioon kaikki oppilaat taustasta riippumatta. (Ainscow, Dyson, Booth, Farrell, Frankham, Gallannaugh, Howes & Smith 2006; Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010; Schwab, Sharma & Loreman 2018; Knickenberg, Zurbriggen, Venetz, Scwab & Gebhardt 2019; Florian 2019; Sundqvist & Hannås 2020.) Tässä tutkimuksessa käsitellään oppilaan osallisuutta ja osallisuuskokemuksia, jotka ovat tärkeä osa inklusion toteuttamista ja toteutumista (Wilhelmsen, Sørensen, Seippel & Block 2021).

Olemme olleet kiinnostuneita inklusiosta tutkimusaiheena jo kandidaatin tutkielmassamme, joka käsitteli opettajien mielipidekirjoituksia aiheesta. Halusimme ottaa seuraavaksi tutkimuksen kohteeksi oppilaat ja heidän osallisuuskokemuksensa. Tutkimuksen edetessä päädyimme ottamaan tutkimukseemme mukaan myös huoltajien näkökulman lapsensa osallisuuskokemuksista. Kiinnostus elinikäistä oppimista kohtaan syntyy myönteisten koulukokemusten kautta. On myös havaittu, että suomalaiset oppilaat kokevat opettaja-oppilas-suhteet, vertaissuhteet ja kouluviihtyvyyden hieman negatiivisemmin kuin muissa OECD-maissa keskimäärin koetaan. (Heinonen & Järvinen 2018.)

Suurin osa aiemmasta tutkimuksesta on tehty opettajien inklusiokäsityksistä, joiden kautta on pyritty luomaan osallistavaa pedagogiikkaa (mm. Avramidis & Norwich 2002; Malinen 2013; Sokal & Sharma 2014; Krischler, Powell & Pit-Ten Cate 2019). Aiemmassa tutkimuksessa ei ole niinkään otettu huomioon kaikkien oppilaiden kokemuksia tavallisissa luokissa (Rose & Shevlin 2017). Oppilaan koulunkäyntiä ei voida ymmärtää keräämällä tietoa vain oppitunneista ja niissä tapahtuvista toiminnoista (Heinonen & Järvinen 2018). Tämän takia haastatteluissamme kysyimme myös oppituntien ulkopuolella tapahtuvista asioista.

Oppilaiden osallisuus tutkimuksiin on tärkeää, koska heillä on oikeus sanoa näkemyksensä ja olla mukana päätöksenteossa ja valintojen tekemisessä (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen 2006). Kuitenkin lapsilta kerätyn tiedon analysoimisessa ja tulkinassa pitää olla varovainen. Oppilaiden kokemusten kautta on mahdollista saada tietoa siitä, mitä koulutuksessa pitää kehittää. (Rose & Shevlin 2017.) Oppilaiden näkemysten kautta on saatu tietoa siitä, että opettajalla, koulun organisaation joustavuudella sekä moniammatillisella yhteistyöllä on suuri

rooli osallistavan luokkahuoneen toteuttamisessa. (Falkmer, Andersson, Joosten & Falkmer 2015.)

Huoltajien kokemuksia lastensa inklusiosta on tutkittu vähemmän, koska he eivät ole koulussa tarkkailemassa lapsensa oppimista (Schwab, Zurbriggen & Venetz 2020). Huoltajien käsitykset tuovat kuitenkin tärkeitä näkökulmia inklusioon ja oppilaiden tuen saamiseen, koska he ovat läheisesti tekemisissä omien lastensa oppimisen kanssa (Frederickson ym. 2006; Hotulainen & Takala 2014). On havaittu, että vanhemmat kertovat lapsensa sosiaalisen inklusion ja akateemisen suoriutumisen olevan matalampaa kuin oppilas itse sen kokee (Schwab ym. 2020). Huoltajia tutkimalla ymmärretään perheiden tuen ja osallisuuden tärkeys sekä pystytään muokkaamaan parempia tapoja koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön (Hotulainen & Takala 2014).

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat ulossulkemista tai kiusaamista koulussa. Toiseksi haluttiin selvittää, minkälaisen asioiden oppilaat ja huoltajat kuvailevat tukevan oppilaan osallisuutta luokassa. Viimeiseksi haluttiin selvittää, miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat oppilaiden saamaa tukea ja sen vaikutusta koulussa pärjäämiseen.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin mixed methods -tutkimusmenetelmää eli tutkittavat saivat ensin vastattavakseen kyselylomakkeen, jonka jälkeen heidän haastateltiin. Tutkimuksessa hyödynnettiin Venetzin, Eckhartin, Zurbriggenin ja Knickenbergin (2014) luomaa The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) -kyselylomakkeen versioita, jotka olivat suunnattu oppilaille ja vanhemmille. Tutkimukseen osallistui 10 oppilasta ja heidän huoltajansa. Yhteen haastatteluun osallistui muista poiketen oppilaan molemmat huoltajat. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina etäyhteyksin keväällä ja syksyllä 2021. Haastatteluaineisto litteroitiin ja analysoitiin fenomenografiaa käyttämällä. Haastattelun ja kyselyn vastauksia vertailtiin keskenään, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

2 Inkluisio

2.1 Inklusion tausta ja laajempi inklusiokäsitys

Lasten oikeuksien sopimuksessa (1991) mainitaan, että lapsien tulee saada osallistua aktiivisesti yhteiskunnan toimintoihin mahdollisesta henkisestä tai fyysisestä rajoitteestaan huolimatta. Myöhemmin Salamancan sopimus (1994) kyseenalaisti käsityksen siitä, että erityisen tuen tarpeen oppilaat tarvitsivat erillisiä kouluja (Florian 2019). Sopimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voidaan sijoittaa perusopetuksen luokkiin. Kaikki vammaisuutta koskeva syrjimineen pyrittiin kieltämään 2006 tehdyllä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevalla yleissopimuksella. Sopimusten kautta inklusiivisen kasvatuksen pohjalle kehitettiin laaja inklusiivisuuskäsitys ja lähikouluperiaate, joka pyrkii kaikille oppilaille yhteiseen kouluun. (UNESCO 1994.) Inklusiivinen koulu kehitettiin vaihtoehtoiseksi ratkaisuksi erityiskoulujen tilalle. Inklusiivisen koulun tarkoituksena on lisätä osallisuutta ja vähentää syrjijmistä yleisopetuksen koulu yhteisössä sekä opetussuunnitelmassa. (Florian 2019.)

Erityisopetuksen on todettu lisäävän syrjäytymistä, koska se on perinteisesti normaalina koetun opetusmuodon ulkoreunalla. Sen takia on ryhdytty luomaan inklusiivista opetusta. (Florian 2019.) Ainscow'n ja kumppaneiden (2006) (jota myös Malinen ym. (2010) ovat soveltaneet) mukaan inklusiivisen koulutuksen tulee osallistaa kaikki syrjäytymisen vaarassa olevat ryhmät. Koulutuksen tulee tähdätä siihen, että se vastaa kaikkien oppilaiden tarpeisiin, heidän tavoitteidensa toteutumisen tukemiseen ja opettajan läsnäoloon. Inklusiivisen opetuksen tärkeinä arvoina nähdään erilaisuuden ymmärtäminen, pitkäjänteisyys, yhteisöllinen toimiminen ja tasa-arvo. (Ainscow ym. 2006; Malinen ym. 2010; Knickenberg ym. 2019; Sundqvist & Hannås 2020.)

Kapea inklusioajattelu keskittyy erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin ja fyysiseen oppimisympäristöön, kun taas laaja inklusiokäsitys huomioi kaikkien oppilaiden hyvinvointiin liittyvät aspektit ja sen tavoitteena on tehdä luokkahuoneista kaikkia oppilaita osallistavia. Molemmissa määritelmässä voidaan nähdä ongelmakohtia, sillä kapea määritelmä voi jättää koulutuksen toteutuksen huomioimatta ja laajempi määritelmä saattaa sivuuttaa tuen tarpeisten oppilaiden ainutlaatuiset tarpeet. (Sundqvist & Hannås 2020.) Erityisen tuen tarpeen oppilaille hyvät käytännöt ovat kuitenkin tehokkaita kaikille oppilaille (Peters 2013; Ainscow, Dyson & Weiner 2014; Schwab ym. 2018). Laajemmasta inklusiokäsityksestä puhuttaessa

kyseessä on uudistus, jonka tarkoituksena on vastata kaikkien oppilaiden monimuotoisuuteen (Ainscow ym. 2014; Ainscow & Messiou 2018).

Lisääntynyt huoli syrjäytyvistä ja haavoittuvassa asemassa olevista oppilaista on muokannut inklusiokäsitystä laajempaan suuntaan. Nykyinen määritelmä ottaa huomioon oppilaat, joilla on valtaväestöön verraten esimerkiksi sosioekonomisiin, kielellisiin, kulttuurisiin tai uskonnollisiin taustoihin liittyviä eroja. Lähivuosina määritelmään on lisätty myös sukupuoli-identiteetin ja seksuaalisen suuntautumisen huomiointi. (Schwab ym. 2018; Florian 2019.) Eri ihmiset näkevät inklusion eri tavoin, mutta yleisesti se nähdään periaatteena, joka pyrkii tukemaan kaikkia oppilaita heidän tarvitsemallaan tavalla (Ainscow 2020).

Osallistavan opetuksen tavoite on oppilaiden koulumenestyksen ja kognitiivisten taitojen edistämisen lisäksi tukea myös oppilaiden sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia. Erityisen tärkeää tämä on oppilaille, joilla on vaara tulla vähemmän sosiaalisesti hyväksytyksi esimerkiksi tuen tarpeensa tai oppimisensa takia. Inklusiivisen opetuksen huolenaiheena onkin se, että erityisen tuen tarpeisten oppilaiden kokemus omasta osaamisestaan ja taidoistaan on usein yleisopetuksessa huonompi kuin erityisopetuksessa. (Knickenberg ym. 2019.)

2.2 Inklusion toteutuminen Suomessa ja muualla

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opetuksen tehtäväksi määritellään inklusioperiaatteen noudattaminen. Hakala ja Leivo (2015) ovat huomanneet, ettei perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet avaa inklusioperiaatetta lähes lainkaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuitenkin mainitaan, että opetuksen pitää olla kaikille oppilaille tasa-arvoista ja sen tulee edistää yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta. Nämä arvot ovat inklusion ydintä. Perusopetuslaissa (16 §–17 §/642/2010) määritellään kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja siihen liittyvät asiakirjat. Perusopetuslain (2010) uudistuksen myötä erityinen tuki muuttui viimeiseksi ja harkittavammin annettavaksi tukimuodoksi. Yleinen tuki on suunnattu kaikille sitä tarvitseville oppilaille ja tehostettu tuki enemmän tukea tarvitseville (Hakala & Leivo 2015; Sundqvist & Hannås 2020).

Inklusion toteutuminen Suomessa ja eri maissa vaihtelee suuresti. Inklusioperiaatteen ja sen käytännöt on helpompi muotoilla lakipykälillä kuin toteuttaa käytännössä kouluympäristöissä. Inklusio aiheuttaa opettajan työhön uusia haasteita, jolloin lisäkoulutuksen tarve kasvaa. (Sundqvist & Hannås 2020.) Yhä useampi lieviä tai kohtalaisia oppimisvaikeuksia omaava

erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas opiskelee tavallisessa luokkahuoneessa, mutta edelleen vaikeasti vammaiset oppilaat ovat yleensä erillisissä luokkahuoneissa tai kouluissa. Tällainen erityisluokka voi olla yleiskoulun yhteydessä. (Jahnukainen 2015.)

Vaikka inklusiivinen ajattelutapa on muokannut opetusta, on opetuksen käytänteiden muuttuminen ollut hidas prosessi. Suomessa on pystytty ideologisella tasolla edistämään inklusiota, mutta erityiskoulut ja -luokat näkyvät yhä koulumaailmassa. (Hakala & Leivo 2015.) Osallisuus koulumaailmassa tarkoittaa oppilaan oikeutta oppimiseen vertaisryhmässä, jolloin koululla on velvollisuus tukea ja palvella kaikkia oppilaita tuentarpeesta tai sen tarpeettomuudesta huolimatta (Jahnukainen 2015). Viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana tuen tarpeisten oppilaiden opiskelemisestä yleisopetuksessa on tullut maailmanlaajuinen ilmiö (Avramidis & Toulia 2020).

2.3 Hyvät inklusiokäytännöt

Osallisuutta voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen: fyysiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen osallisuuteen. Fyysinen osallisuus on alin osallisuuden taso, jossa oppilaat vain opiskelevat samassa luokassa. Se kuitenkin nähdään tärkeänä askeleena osallisuuden muita ulottuvuuksia mahdollistamassa. Sosiaalinen osallisuus kattaa oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksen lisäksi ryhmään kuulumisen tunteen luokassa. Sosiaalisen osallistumisen on nähty olevan tärkeintä osallisuuden kannalta. Pedagoginen ulottuvuus tarkoittaa sitä, että koulussa osataan huomioida kaikenlaiset oppilaat. (Wilhelmsen ym. 2021.)

Inklusiivinen opetus vaatiikin jatkuvasti uusien parempia tapojen etsimistä, jotta opetus vastaisi opiskelijoiden lisääntyvään moninaisuuteen. Opetuksessa keskitytään oppimisen esteiden tunnistamiseen ja niiden poistamiseen. Opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota kaikkien opiskelijoiden yhtäläiseen huomiointiin ja osallistumismahdollisuuksiin. (Ainscow & Messiou 2018.) On kuitenkin huomioitava, että vaikka monimuotoisuutta arvostetaan, on resurssien ja käytettävissä olevan tuen määrä otettava huomioon arkisissa tilanteissa (Jahnukainen 2015). Osallistavassa opetuksessa epäonnistuneet käytännöt liittyvät usein resurssien puutteeseen tai kommunikaatiovaikeuksiin kaikkien osapuolten välillä (Hotulainen & Takala 2014).

Koulujen käytäntöjen on todettu vaikuttavan suuresti siihen, miten inklusiio koulussa koetaan. Hyviksi käytännöiksi on todettu opetussuunnitelmien joustavuus, visuaaliset apukeinot ja hyvin rakennetut rutiinit. (Stephenson, Browne, Carter, Clark, Costley, Martin, Williams, Bruck,

Davies & Sweller 2021.) Maharaj (2021) on antanut ohjeita kasvatusalalla työskenteleville. Hänen mukaansa on tärkeää, että kasvattaja tukee ja kunnioittaa vanhempia ja lapsia sekä näkee itsensä tärkeänä osana lapsen kehittymistä opetuksen kautta. Luokkahuoneissa, joissa vanhemman rooli nähdään merkityksellisenä opetuksen kannalta, on todettu, että oppilaiden akateeminen menestys ja osallisuus on parempaa.

3 Oppilaiden osallisuus koulussa

3.1 Ystävyyssuhteet

Oppilaat kokevat vertaissuhteet tärkeäksi osaksi kouluarkea (Heinonen & Järvinen 2018; Wilhelmsen ym. 2021). Osallistava koulutus tarjoaa mahdollisuuksia muun muassa erityisen tuen tarpeisten oppilaiden vuorovaikutustaitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittymiselle sekä ystävyyssuhteiden kehittymiselle. Apua saavat erityisesti ne oppilaat, joilla on vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa. Erityisen tuen tarpeen tyypillä ei ollut vaikutusta oppilaiden hyväksyntään, ystävyyssuhteisiin tai vertaisvuorovaikutukseen. (Petry 2018.) Kuitenkin erityisen tuen tarpeisten oppilaiden sosiaalisten taitojen puute vaikuttaa heidän osallistumiseensa sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Garrote 2017). Oppilaiden negatiiviset asenteet erityisen tuen oppilaita kohtaan johtuivat tiedonpuutteesta (Pavlović 2016).

Välitunnit koettiin alakoulussa positiivisina, mutta yläkoulussa negatiivisina (Heinonen ja Järvinen 2018). Oppilaiden mielestä opettajien antama tuki välitunneilla ei ollut riittävää, millä oli vaikutusta oppilaiden sosiaalisten suhteiden muodostumiselle. Monet koulusijoitukset ja huonot kokemukset opettajien kanssa johtivat siihen, etteivät nämä oppilaat kokeneet kuuluvansa aiempiin kouluihinsa. (Pesonen 2016.) Oppilaiden asenteet olivat negatiivisempia kehitysvammaisia lapsia kohtaan, kuin fyysisesti vammaisia kohtaan. Myönteisiä asenteita kehitysvammaisia oppilaita kohtaan näyttävät oppilaat olivat todennäköisemmin vuorovaikutuksessa heidän kanssaan leikkiutilanteissa. (Petry 2018.)

Niemen (2008) tutkimuksessa kaverisuhteet muodostuivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta samaa sukupuolta olevien oppilaiden kesken. Sosiaaliset suhteet eroavat tyttöjen ja poikien välillä suuresti (Heinonen & Järvinen 2018). Tytöt muodostavat tyypillisesti enemmän pieniä klikkejä kuin pojat (Petry 2018). Puutteet poikien sosiaalisissa taidoissa näkyvät niin oppilaiden välisten ystävyyssuhteiden kuin oppilas–opettaja -suhteiden ongelmina (Heinonen & Järvinen 2018). Nykyaikana oppilaat luovat ja ylläpitävät kaveri- ja perhesuhteita sosiaalisen median kautta (Vetoniemi & Kärnä 2019).

Kiusaamisen uhreiksi tai poissuljetuiksi ryhmästä joutuneet oppilaat kokivat kiusaamisen ja poissulkemisen vaikuttavan niin merkityksellisten kaverisuhteiden muodostamiseen kuin oppilaiden hyvinvointiin. Oppilaat kokivat joutuneensa leimatuiksi, koska aiemmissa kouluissa heitä ei ollut hyväksytty. Varsinkin erityisopetuksessa opiskelu nähtiin leimaavana, koska se koettiin jollakin tavalla erilaisena. Kuuluvuuden tunteen lisäämiseen pystytään vaikuttamaan

koulun oppilas–aikuinen -suhteilla, aikuisten välisellä tasa-arvolla sekä arvostavalla ja tukea antavalla kouluilmapiirillä. (Pesonen 2016.) Luokkahuoneet vaikuttivat luovan oppilaille mahdollisuuksia oppilaiden väliseen positiiviseen vuorovaikutukseen. Osallistumisen todettiin myös tukevan positiivista itsetuntemusta oppilaiden sosiaalisissa suhteissa. (Tetler & Baltzer 2011.)

3.2 Luokkailmapiiri

Erityisen tuen tarpeiset oppilaat kokevat tulevansa hyväksytyiksi, kun he saavat positiivisia vuorovaikutuskokemuksia toisten oppilaiden kanssa. Kun oppilas tuntee itsensä hyväksytyksi ja yhdenvertaiseksi muihin nähden, kokee hän myös olevansa hyväksytty osana ryhmää tai luokkaa. (Rose ja Shevlin 2017.) Inklusiiviseen opetukseen osallistuvat oppilaat eivät välttämättä havaitse, että joku heidän luokassaan saa erityistä tukea (Avramidis & Toulia 2020). Tsangin (2013) mukaan oppilaiden sosiaaliseen osallistumiseen vaikutti koulun toiminnan luonne ja se millainen luokan ilmapiiri oli. Luokan ilmapiirin pitäisi olla vuorovaikutusta ja yhteistä toimintaa kannustava. Myös Pesosen (2016) mukaan positiiviset suhteet vertaisten kanssa edistivät kuuluvuuden tunnetta. Kouluilmapiirin tulee tukea merkityksellisten sosiaalisten suhteiden syntymistä, mikä johtaa kuuluvuuden tunteeseen. Aikuisten rooli on merkittävä sellaisen positiivisen ilmapiirin luomisessa, jossa hyväksytään jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus. Tsangin (2013) mukaan luokassa pitäisi pystyä neuvottelemaan ja sitoutumaan yhteiseen tavoitteeseen.

Niemi (2008) on tutkinut millaisia mukaan ottavia ja ulossulkevia käytäntöjä koulussa noudatetaan sekä miten lapset kuvailevat tavallisuutta ja sen ulkopuolelle rajautumista. Tavallisuutta luotiin tuottamalla erontekoja ”meidän” ja ”toisten” välille. Oppilaiden on todettu suhtautuvan neutraalisti tuen tarpeen oppilaisiin. Tähän vaikuttaa oppilaan ikä, vanhempien suhtautuminen sekä kokemukset inklusiivisissa ympäristöissä opiskelusta. (Avramidis & Toulia 2020.) Yläasteen oppilaat eivät yleensä vastusta kaikkien oppilaiden samassa luokassa opiskelemista. Sen sijaan he torjuvat kaikki yleisesti kaikki häiriökäyttäytyvät oppilaat riippumatta siitä, onko heillä tuen tarvetta. (Tsang 2013.) Oppilaat yhdistivät tavallisuuteen rauhallisuuden ja hyvän käyttäytymisen. Muita oppilaita kiusaavat ja häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat huomattiin helposti. (Niemi 2008.) Schwabin ja kumppaneiden (2018) mukaan alasteen oppilaat kokivat inklusion tuottaman ilmapiirin positiivisempana kuin ylempien luokkien oppilaat.

Opetussuunnitelmien tulisikin suunnitella enemmän yhteistoiminnallista toimintaa ja sosiaalista osallistumista tukevia toimintoja. Positiivisen sosiaalisen kulttuurin edistämiseksi oppilaita tulisi kannustaa toisia huomioivaan ja kannustavaan käyttäytymiseen. (Tsang 2013.) Hyväksyvän ilmapiirin luominen nähdään kriittisenä osana osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymistä koulukontekstissa (Rose ja Shevlin 2017). Kun luokkahuoneen ilmapiiri koettiin erittäin positiivisena, oppilaat kokivat opettajien hyväksyvän heidät (Hertz & Haertel 2016). Myös Heinonen ja Järvinen (2018) havaitsivat oppilas–opettaja -suhteen tärkeäksi tekijäksi koulukokemusten syntyemiselle.

Pesonen (2016) on tutkinut sitä, mikä estää kuuluvuuden tunteen muodostumista yläkouluikäisillä erityisen tuen tarpeen lapsilla sekä sitä, miten erilaiset erityisen tuen palvelut helpottavat oppilaiden kuuluvuuden tunnetta. Kuuluvuuden tunne määritellään kokemukseksi siitä, että oppilas tuntee olevansa hyväksytty ja pystyy osallistumaan sosiaaliseen toimintaan koulussa. Kouluilmapiiri on tärkeässä osassa kuuluvuuden tunteen kokemisessa. Kuuluvuuden tunteen kokemiseen vaikuttaa oppilas–opettaja -suhteen toimivuus ja opettajien antama tuki. Mitchellin (2013) mukaan järjestelmän ylläpidossa on tärkeää, miten luokkahuone on järjestetty ja miten selkeästi opettajien odotukset tulevat esiin. Lisäksi järjestelmän ylläpitoon liittyy opettajien luokanhallintataidot ja se, miten he reagoivat muutoksiin. Kolmas kuuluvuuden tunteeseen vaikuttava tekijä on oppilaiden käyttäytymisen säätelyn opettaminen ja tukeminen. Vertaisten ja kasvattajien kautta opitaan normit, joita kuuluu noudattaa. (Pesonen 2016; Vetoniemi & Kärnä 2019.)

3.3 Kiusaaminen ja marginalisaatio

Koulukiusaaminen ja sen uhriksi joutuminen ovat oppilaan koulussa ja luokkahuoneessa tunteen hyvinvoinnin sekä sosioemotionaalisen kehityksen kannalta merkittävässä asemassa (Saarento 2015). Koulukiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen yhdistetään nykytutkimuksen mukaan erilaisten myöhempien ongelmien, kuten masennuksen ja ahdistuneisuuden syntyyn. Kiusaamiseksi joutumisesta voi seurata esimerkiksi koulumotivaation laskua tai jopa sen katoamista. Kiusaaminen määritellään toistuvaksi samaan henkilöön kohdistuvaksi kielteiseksi toiminnaksi, joka voi ilmetä vallan käyttämisenä tai negatiivisena käyttäytymisenä toista oppilasta kohtaan. (Heinonen & Järvinen 2018.) Kiusaamisella on negatiivisia vaikutuksia niin kiusattuun kuin kiusaajaan (Saarento 2015). Koulukiusaamisella tarkoitetaan samaa ja se voi olla yhden tai useamman oppilaan aiheuttamaa (Heinonen & Järvinen 2018).

Marginalisaatiolla tarkoitetaan poissulkemista tai ulkopuolelle jättämistä ja se liitetään usein tiettyihin ryhmiin, kuten maahanmuuttajiin tai erityisen tuen tarpeisiin oppilaisiin (Messiou 2019). Onkin todettu, että edelleen erityisen tuen tarpeen lapsilla on suurempi riski joutua marginalisaation tai kiusaamisen kohteeksi kuin muilla lapsilla (Wilhelmsen ym. 2021; Garrote 2017). Erityisen tuen tarpeisen oppilaan ulkopuolelle jättämiseen tai kiusaamiseen saattavat vaikuttaa esimerkiksi tietyt piirteet lapsissa, kuten sosiaalisten taitojen puutteellisuus (Pesonen 2016; Garrote 2017).

Messiou (2019) on kerännyt aiemmista tutkimuksistaan neljä eri marginalisaation ilmenemismuotoa. Ensimmäisessä muodossa sekä lapsi että lähes kaikki muut tunnistavat marginalisaation. Toisessa muodossa lapsi kokee marginalisaatiota, mutta muut eivät tunnista sitä. Kolmannessa muodossa näyttää, että lapsi kokisi tilanteita, joissa on marginalisaatiota, muttei tunne sitä. Viimeisessä muodossa lapsi kokee marginalisaatiota, muttei myönnä sitä. Oppilas voi kokea marginalisaatiota taustastaan huolimatta, koska sen kokeminen on niin monimuotoista. Onkin tärkeää, että opettaja tiedostaa omat asenteensa ja roolinsa opettajana myös marginalisaatiosta puhuttaessa. Opettaja voi nähdä marginalisoivat tilanteet hyvin eri lailla kuin oppilaat ne näkevät, koska hänellä voi olla ennakkokäsityksiä joidenkin oppilaiden riskistä joutua marginalisaation kohteeksi.

Niemen (2008) mukaan lasten käsitykset ”tavallisesta ja ”epätavallisesta” vaihtelevat. Osa lapsista kuvasi jokaisen lapsen olevan ”tavallinen”, osa lapsista liitti tavallisuuden hyvään käytökseen, suomalaisuuteen tai vammattomuuteen. Poissulkeminen ja ulkopuolelle jättäminen ilmeni muun muassa kaverisuhteiden rakentamisessa. Kaverisuhteet muodostuivat samankaltaisten oppilaiden kesken, jolloin ulkopuolelle jäivät ne oppilaat, jotka poikkesivat jollakin tapaa muista oppilaista. Poikkeavuuden syitä olivat esimerkiksi vammaisuus tai maahanmuuttajatausta. Heinosen ja Järvisen (2018) mukaan kiusaamisen uhriksi joutumiseen riittää usein pieni erilainen ominaisuus tai piirre, joka eroaa muista. Huomiot siitä, että erilaiset oppilaat jäävät usein keskenään tai yksin, herättävät kysymyksiä ulkopuolelle jättämisen rakenteista ja mahdollisesti jopa koulukiusaamisesta (Niemi 2008; Heinonen & Järvinen 2018).

Tetlerin ja Baltzerin (2011) mukaan myönteisyys sosiaalisissa suhteissa on merkittävä voimavara, koska usein erityisen tuen oppilaat kokivat itsensä yksinäisiksi ja eristetyiksi. Pitkittynyt kiusaaminen näyttäytyi ulkopuolelle jättämisenä ja ulkopuolisuuden tunteena (Heinonen & Järvinen 2018). Tsang (2013) havaitsi, että suurin osa tuen tarpeettomista oppilaista olivat turhautuneita, jos näkivät koulukiusaamista, mutta kokivat etteivät he pysty

vaikuttamaan siihen. Tetlerin ja Baltzerin (2011) taas havaitsivat kaikkien oppilaiden kokevan koulun turvalliseksi ympäristöksi, jossa ei ole koulukiusaamista. Häiriökäyttäytyvät oppilaat kohdistivat usein koulukiusaamisen erityisen tuen tarpeen oppilaita kohtaan.

Oppilaiden ulkopuolisuuden tunteeseen vaikuttaa opettajan tai avustajan epävarmuus erityisen tuen oppilaiden huomioimisessa ja tuen tarjoamisessa (Vetoniemi & Kärnä 2019). Koulussa kiusaamisen uhreiksi joutuneiden kertomuksissa korostui opettajien avuttomuus lopettaa, ehkäistä tai puuttua kiusaamiseen (Heinonen & Järvinen 2018). Tilanteissa, joissa opettajan koettiin hyväksyvän kiusaaminen, riski kiusatuksi joutumiseen oli todennäköisempi (Saarento 2015).

3.4 Koulussa pärjääminen

Oppilaan asenne ja myönteiset koulukokemukset ovat selvässä yhteydessä koulumenestykseen (Heinonen ja Järvinen 2018). Tetlerin ja Baltzerin (2011) havaitsivat, että oppilaat kokivat omien taitojensa kehittymistä niin akateemisissa saavutuksissa kuin itsensä kehittämisessä. He eivät kuitenkaan kokeneet, että voisivat osallistua päätöksentekoon koulua koskeviin tärkeisiin asioihin liittyen. Oppilaat suhtautuivat positiivisesti eri oppiaineisiin ja kertoivat niistä myönteisiä oppimiskokemuksia.

Alakoulun oppilaat kokivat yleensä saavansa hyvää tukea opettajilta ja henkilöstöltä. Oppilaat huomioivat omat haasteensa oppimisessa ja osasivat yleensä hakea tai pyytää apua hankalassa tilanteessa. Apua haettiin suoraan luokanopettajilta ja heidän koettiin olevat tukea antavia ja ymmärtäväisiä. Opettajat pyrkivät omalla toiminnallaan ja yksinkertaisilla selityksillään varmistamaan, että jokainen oppilas ymmärsi uudet käsitteet tai tehtävänannot. Tarvittaessa oppilas saattoi pyytää uudelleen opettajan apua. (Rose & Shevlin 2017.) Myös Tetlerin ja Baltzerin (2011) havaitsivat tutkimuksessaan, että kaikki yhtä oppilasta lukuun ottamatta pitivät opettajien ohjeistuksia hyvinä, ja he tiesivät mitä heidän kuuluu milloinkin tehdä.

Opettajan antamaa tukea ei koettu yhtä tehokkaaksi yläkoulussa kuin alakoulussa. Tätä saattaa selittää opettaja–oppilas -suhteen muuttuminen yläkouluun mentäessä sekä koulutyön muuttuminen hankalammaksi ja kuormittavammaksi. (Heinonen & Järvinen 2018.) Lisäksi oppilaat kokivat, ettei opettajilla ole yläkoulussa tarpeeksi aikaa oppilaiden yksilölliseen huomioiseen (Vetoniemi & Kärnä 2019). Inklusiivisten luokkien on todettu tarjoavan oppilaille paremmat oppimismahdollisuudet kuin erillisten luokkien (Knickenberg ym. 2019). On todettu,

että oppilaat eivät työskentele yhtä mielellään huonosti menestyvien oppilaiden kanssa (Garrote 2017). Kuitenkin Tetlerin ja Baltzerin (2011) mukaan oppilaat kokivat positiivisena asiana vertaisiltaan ja opettajaltaan saadun tuen sekä avun antamisen toisille.

Pesosen (2016) on todennut, että huono eriyttäminen vaikutti oppilaiden kokemuksiin kuuluvuuden tunteesta. Oppilaiden aikaisemmat opettajat eivät olleet antaneet tarpeeksi tukea oppilaille, joka vaikutti negatiivisesti opettaja–oppilas -suhteeseen. Osa oppilaista koki annetut tehtävät liian helppoina ja tuen antamisen puutteellisena. Rosen ja Shevlinin (2017) mukaan monet oppilaat kuitenkin kokivat hyödylliseksi sekä osa-aikaisen pienryhmätyöskentelyn että erityisopettajan tarjoaman tuen oppimiseen. Opetusjärjestelyjen esteettömyyteen on katsottu kuuluvan istumajärjestykset, ryhmittely ja yksilölliset oppimistilat (Vetoniemi & Kärnä 2019).

4 Huoltajien käsityksiä oppilaan kokemasta osallisuudesta

4.1 Oppilaan ystävyysuhteet

Huoltajien mukaan inklusiivisuus mahdollistaa erityisen tuen tarpeen oppilaille mahdollisuuksia luoda positiivisia vertaissuhteita. Vertaissuhteet nähtiin sekä osallisuutta edistävänä että estävänä tekijänä. Positiiviset vertaissuhteet, jotka johtivat hyväksytyyn käyttäytymiseen, nähtiin hyvänä asiana. (Falkmer ym. 2015.) Huoltajat korostavat, että tärkeä koulutuksen laadun kriteeri on oppilaiden sosiaalinen osallisuus. He näkevät, että oppilaan kokemukset ryhmään kuulumisesta ja toisten hyväksynnästä ovat tärkeitä oppilaiden osallisuuden kannalta. (Wilhelmsen ym. 2021.)

Vanhemmat mainitsivat erilaiset ystävyysohjelmat ja sosiaalisen tuen tärkeänä osana lapsensa osallisuuden kokemuksia. Ystävien tuen vaikutus osallisuuden kokemuksiin oli vahva. (Stephenson ym. 2021.) Huoltajien on havaittu olevan tyytyväisempiä lapsensa inklusioon, kun muut oppilaat ja heidän vanhempansa hyväksyvät tuen tarpeisen lapsen joukkoonsa (Zanobini, Viterbori, Garello & Camba 2018). Huoltajat ovat maininneet, että koulun luomat yhteiset aktiviteetit lisäävät positiivisia vertaissuhteita (Falkmer ym. 2015). Etäopetuksen aikana huoltajat ovat olleet huolestuneita lapsiensa sosiaalisista suhteista, koska koulu nähdään tärkeänä osana suhteiden muodostamista ja ylläpitämistä (Koskela, Pihlainen, Piispa-Hakala, Vornanen ja Hämäläinen 2020).

Stigmatisoitumisesta ja vertaissuhteista huoltajat ovat usein eri mieltä kuin lapset. Huoltajat tuovat esiin enemmän ongelmia, jotka liittyvät erityisen tuen tarpeisten lasten vertaissuhteisiin. (Schwab ym. 2020.) Falkmer ja kumppanit (2015) ovat todenneet, että huoltajat saattavat aliarvioida lastensa sosiaaliset hankaluudet. Erityisen tuen tarpeen oppilaiden voi olla hankalampaa ylläpitää pitkäkestoisia kaverisuhteita (Hebron, Humphrey & Oldfield 2015).

Muutamit huoltajat ovat kuvanneet lasten persoonallisuuden ja käyttäytymisen vaikuttavan lasten osallisuuskokemuksiin. Esimerkiksi autismikirjon häiriötä sairastavien lasten huoltajat ovat kuvanneet lapsen sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen kiinnostuksen puutteen olevan este kaverisuhteille. (Falkmer ym. 2015.) Kuitenkin esimerkiksi Aspergerin oireyhtymää sairastavien oppilaiden huoltajat ovat todenneet, että lapsen sosiaalisten suhteiden laatu on tärkeää lapsen osallisuuden kokemusten ja elämänlaadun kannalta (Stephenson ym. 2021).

4.2 Oppilaan luokan ilmapiiri

Huoltajat ovat tuoneet esiin erityisen tuen tarpeen oppilaiden tarvitsemaan tukeen vastaamisen koulussa. He painottivat sitä, että koulussa pitää saada oppilaiden tarvitsemaa tukea opettajilta, avustajilta ja muulta henkilökunnalta. (Zanobini ym. 2018.) Erilaisten tukihenkilöjärjestelmien on todettu auttavan oppilaiden sopeutumista ja pärjäämistä luokassa, Kuitenkin opettajien tuki koettiin tärkeämmäksi oppilaan osallisuuden kannalta kuin ohjaajien tuki. (Stephenson ym. 2021.)

Opettajan hyvä asenne sekä oppilaita että vanhempia kohtaan koettiin tärkeäksi. Opettajan käytänteet, kuten rutiinit ja opetustavat vaikuttavat oppilaan luokan ilmapiiriin. Opettajan ammattitaito on isossa osassa inklusion toteuttamista, jos opettaja ei osaa rakentaa inklusiolle tärkeitä rutiineja ja käytänteitä, se estää oppilaiden osallisuuskokemuksia. (Stephenson ym. 2021.) Koululla on suuri rooli oppilaiden kiusaamisen estämisessä. Koulussa tulisi tukea erityisen tuen tarpeen oppilaiden sosiaalista kehitystä mahdollisimman hyvin. Luokassa olevat avustajat vaikuttavat erityisen tuen tarpeen oppilaan ja huoltajien kokemuksiin luokan ilmapiiristä. (Hebron ym. 2015.)

Huoltajat toivat esiin myös opettajan lähestyttävyyden. Heistä oli tärkeää, että opettajaa on helppo lähestyä kaikissa oppilaaseen liittyvissä asioissa. (Hebron ym. 2015.) Myös Maharajin (2021) on todennut, että sosiaaliset suhteet aikuisiin vaikuttavat lapsien kokemaan osallisuuteen. Huoltajien mukaan kommunikaatio opettajan ja muun henkilökunnan kanssa on suuressa roolissa erityisen tuen tarpeen oppilaiden luokassa viihtyvyydessä ja heidän luokkaan sitoutumisessaan. Hyvä kommunikaatio on huoltajien mukaan vastavuoroista ja luotettavaa. (Falkmer ym. 2015.)

Kodin ja koulun välinen hyvä kommunikaatio ja tuki nähtiin hyödyllisenä, mutta koettiin esteenä osallisuudelle, jos siinä oli puutteita (Falkmer ym. 2015; Stephenson ym. 2021). Epäonnistuneiden osallisuuskokemusten onkin todettu johtuvan tuen tarjoamisen puutteen lisäksi huonosta kommunikaatiosta kodin ja koulun välillä (Hotulainen & Takala 2014). Kodin ja koulun välisen yhteistyön on todettu vaikuttavan oppilaan motivaatioon koulua ja oppimista kohtaan ja parantavan sosiaalisia taitoja (Wilhelmsen ym. 2021). Hyvän luokkailmapiirin muodostumisessa on tärkeää, että vanhemmat osallistuvat lapsensa koulunkäyntiin liittyviin asioihin ja opettaja kannustaa tähän (Falkmer ym. 2015; Maharaj 2021).

4.3 Koulussa tapahtuva marginalisaatio ja kiusaaminen

Huoltajat ovat tuoneet esiin huolensa siitä, että erityisen tuen tarpeen oppilailla on riski tulla kiusatuksi tai ulossuljetuksi inklusion myötä (Falkmer ym. 2015). On todettu, että sosiaaliset vaikeudet lisäävät riskiä tulla kiusatuksi koulussa. Erityisen tuen tarpeen oppilaiden suhteiden koulun aikuisten kanssa on todettu lisäävän heidän positiivisia koulukokemuksiaan. (Hebron ym. 2015.) Opettajan rooli positiivisten vertaissuhteiden tukemisessa korostuu inklusiota toteutettaessa (Falkmer ym. 2015). Myös erilaiset kiusaamista ehkäisevät toiminnot ja käytänteet ovat huoltajien mukaan tärkeitä kiusaamisen välttämiseksi. Huoltajat ovat ehkä herkempiä kuulemaan oman lapsensa kiusaamisesta kuin opettajat. (Stephenson ym. 2021.)

Huoltajat ovat olleet huolissaan kiusaamisen lisääntymisestä kouluasteelta toiselle siirryttäessä (Hebron ym. 2015). Mitä ylemmällä luokalla oppilas oli, sitä enemmän huoltajat kuvailivat lapsensa tulevan ulossuljetuksi ja vähemmän hyväksytyksi vertaistensa keskuudessa koulussa (Zanobini ym. 2018). Alakouluikäisten erityisen tuen tarpeen lasten vanhemmat näkivät tärkeänä, että lapsia kohdellaan tasa-arvoisesti. Huoltajat olivat huolissaan siitä, että heidän lapsensa stigmatisoituu. (Hotulainen & Takala 2014.)

Autismin kirjon häiriöitä sairastavien on kerrottu kokevan koulussa paljon kiusaamista ja ulossulkemista. Erilaiset käyttäytymisen ohjauksen hankaluudet voivat johtaa siihen, että oppilas suljetaan helpommin ulkopuolelle ja huoltajat ovatkin tuoneet esiin käyttäytymisen hallinnan vaikutusta oppilaiden kokemaan osallisuuteen luokassa. Tällaiset hankaluudet asettavat kouluille haasteita, eikä kouluilla ole välttämättä mahdollisuuksia puuttua tähän. (Stephenson ym. 2021.) On myös todettu, että käyttäytymisvaikeuksista kärsivien lasten vanhemmat kokevat suurempaa painetta lapsiensa hyväksytyksi tulemisesta kuin muista oppimisvaikeuksista kärsivien vanhemmat. Opettajan asenne oppilasta kohtaan vaikuttaa näin ollen myös vanhempien näkemyksiin inklusiosta. (Hotulainen & Takala 2014.)

4.4 Oppilaan koulussa pärjääminen

Vanhempien on todettu painottavan akateemista suoriutumista sosiaalisen suoriutumisen sijaan, kun heiltä on kysytty lastensa koulussa pärjäämisestä (Frederickson ym. 2006). Koskelan (2021) mukaan Suomessa on kuitenkin havaittu, että huoltajat ovat enemmän huolissaan sosiaalisesta hyväksynnästä ja lapsen hyvinvoinnin tukemisesta. Jigyelin, Millerin, Mavropouloun ja Bermanin (2019) ovat tarkastelleet huoltajien antamaa apua koulun käyntiin. He havaitsivat, että huoltajat auttavat lapsiaan koulun antamissa kotitehtävissä, mutta painottavat myös lapsen omaa vastuuta ja itsenäistymistä. Osa huoltajista toi esiin, etteivät he välttämättä osanneet auttaa lastansa kotitehtävissä. (Jigyel ym. 2019.)

Huoltajat ovat myös kertoneet, että kysyvät kouluasioista mieluummin lapsiltaan kuin seuraavat verkossa tapahtuvaa viestintää. Vanhempien asenne koulutusta kohtaan, kiinnostuneisuus kouluasioita kohtaan ja tuen tarjoaminen on todettu yhdeksi suurimmista oppilaan koulumenestykseen vaikuttavista asioista. (Maharaj 2021; Wilhelmsen ym. 2021.) Huoltajat ovat pääosin tyytyväisiä lapsiensa osallisuuteen ja tarjottuun tukeen koulussa. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että huoltajat, joiden lapsi opiskelee erityiskoulussa tai -luokassa, ovat tyytyväisempiä lapsensa saamaan opetukseen. (Hotulainen & Takala 2014.)

Vastaavasti Zanobini ja kumppanit (2018) ovat havainneet, että mitä korkeammin koulutettuja erityisen tuen tarpeen lapsen huoltajat olivat, sitä enemmän he ymmärsivät inklusiivisesta opetuksesta. Enemmän tietävät huoltajat olivat valmiimpia kritisoimaan koulua heidän käytännöistään inklusioon liittyen. Toisaalta he olivat myös valmiimpia toimimaan yhteistyössä opettajien kanssa. (Zanobini ym. 2018.) Huoltajat kokivat, että alakoulun opettajilla on enemmän ammattitaitoa tuen tarpeen oppilaiden kohtaamiseen. Yläasteella huoltajat kuvailivat opettajien näkevän lähinnä akateemisen suoriutumisen tärkeyden ja siellä kannustettiin enemmän itsenäiseen opiskeluun ja keskusteluun. (Hotulainen & Takala 2014.)

Vanhemmat ja opettajat ole välttämättä tietoisia kaikista mahdollisista tukimuodoista koulussa. Tämä saattaa johtaa siihen, että vanhemmat hankkivat myös koulun ulkopuolista tukea lapselleen. (Stephenson ym. 2021.) Koulujen pitäisikin tiedottaa huoltajia enemmän kaikista mahdollisuuksista osallistua koulun toimintaan (Koskela 2021). Vanhemmilla vaikuttaakin olevan suuri rooli tuen tarpeen lasten osallisuuden ja tuen saamisen kannalta (Hotulainen & Takala 2014; Wilhelmsen ym. 2021).

Frederickson ja kumppanit (2006) havaitsivat huoltajien korostavan viestinnän merkitystä tuen antamisessa. Yksilöllisten ominaisuuksien, kuten keskittymisen, ohjeiden ymmärtämisen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen, koettiin olevan onnistuneen osallisuuden edellytys (Falkmer ym. 2015). Huoltajat korostivat, että tuen tulee olla yksilöllisesti oikein kohdistettua, jotta oppilas hyötyy siitä mahdollisimman paljon. Huoltajat ovat myös maininneet tehokkaiden siirtymien ja suunnittelun vaikuttavan oppilaan koulussa pärjäämiseen. Opettajan ammattitaito ja suunnittelutaidot ovatkin tärkeä osa oppilaiden osallisuuskokemuksia. (Stephenson ym. 2021.)

Etäopetusaikaan liittyen huoltajat ovat tuoneet esiin monenlaisia huolia lapsiensa oppimisesta ja hyvinvoinnista, sosiaalisista suhteista ja tietokoneiden käytöstä. Osa vanhemmista kuvaili, että heidän lapsensa kaipasivat paljon tukea ja ohjausta, jotta pystyivät keskittymään etäopetukseen. Heidän mielestään etäopetus hankaloitti tehtävien ymmärtämistä ja lapsien pysymistä keskittyneenä ja motivoituneena. Jotkut vanhemmat tarjosivat omille lapsilleen tukea etäopetukseen enemmän kuin toiset. (Koskela ym. 2020.)

5 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lasten ja huoltajien käsityksiä lasten osallisuudesta koulussa. Tutkimuksen kautta saadaan esiin tietoja siitä, millaisia asioita lapset ja huoltajat tuovat esiin aiheeseen liittyen. Kun pyydetään lapsia ja heidän huoltajiaan kuvailemaan kokemuksiaan tai lapsen kokemuksia inklusiosta, tarjoaa se uuden ja innovatiivisen tavan tutkia, kuinka hyvin inklusiivista opetusta toteutetaan (Schwab ym. 2018).

Tutkimuskysymyksemme ovat:

Miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat ulossulkemista tai kiusaamista koulussa?

Minkälaiset asiat tukevat oppilaan osallisuutta luokassa oppilaiden ja huoltajien mukaan?

Miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat oppilaiden saamaa tukea ja sen vaikutusta koulussa pärjäämiseen?

Aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu näitä ilmiöitä ja niiden on todettu vaikuttavan oppilaiden inklusiokokemuksiin (Pavlović 2016; Niemi 2008; Garrote 2017; Petry 2018; Schwab ym. 2018). Myös Venetzin ja kumppaneiden (2014) kehittämässä ja meidän käyttämässämme kysymyslomakkeessa käsitellään näitä ilmiöitä.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä (mixed methods) -tutkimuksena, jonka tarkoituksena oli yhdistää määrällistä ja laadullista tutkimusta tietojen keräämisessä sekä analysoimisessa. Tämän avulla saimme paremman käsityksen tutkimusongelmasta ja se lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta. Laadullisen menetelmän kautta saatiin esiin ilmiöiden syitä perusteellisemmin kuin pelkän kyselyn kautta olisi saatu. Tutkimuksessa käytettiin peräkkäiset sekoitetut mallit (sequential mixed designs) -menetelmää, jossa tutkimuksen ensimmäinen osa, kysely, määritteli tutkimuksen toista osaa, haastattelua. Koska tutkimusmallit voivat olla muokattavissa (Cohen, Manion & Morrison 2018), jäi meille mahdollisuus käytetyn menetelmän muokkaamiseen tutkimuksen aikana.

Kyselylomakkeena tutkimuksessa käytettiin Venetzin ja kumppaneiden (2014) kehittämää The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) -lomakkeen oppilaille ja vanhemmille suunnattuja versioita. Lomakkeet on suunniteltu vuonna 2015 ja oppilaille suunnattua lomaketta on ensimmäisen kerran käytetty vuonna 2017 Zurbriggenin, Venetzin, Schwabin ja Hesselsin tutkimuksessa. Vanhempien lomaketta taas on käytetty ensimmäisen kerran vuonna 2020 Schwabin ja kumppaneiden tutkimuksessa. (<https://piqinfo.ch>.) Suomessa oppilaiden lomakkeen avulla tutkimusta ovat tehneet mm. Koskela, Knickenberg ja Sinkkonen (2018). Valitsemassamme tutkimuskyselylomakkeessa on matriisikysymyksiä, jotka on laadittu Likert-asteikolle. Käytetty kyselylomake oli selkeä ja strukturoitu ja sen kysymykset olivat suljettuja kysymyksiä. (ks. Cohen ym. 2018.) Kyselylomaketta ei tarvinnut pilotoida, sillä sitä on käytetty aiemmin useissa tutkimuksissa (Zurbriggen ym. 2017; Knickenberg ym. 2019; Schwab ym. 2020).

Aineiston keruu toteutettiin keväällä ja syksyllä 2021. Kyselylomake lähetettiin viidelle erityisen tuen tarpeen lasten vanhempainyhdistyksille maaliskuun 2021 aikana ja sitä pyydettiin myös levittämään tutuille, jotta saisimme mahdollisimman laajan kyselylomake- ja haastatteluaineiston. Tämä ei kuitenkaan tuottanut tarpeeksi vastauksia, joten kyselylinkkiä jaettiin sosiaalisen median kautta (Facebook ja Twitter) ja omille kontakteillemme. Haastatteluun valittiin osallistujat tutkimussuostumuksen antaneiden joukosta. Osallistujille lähetettiin infokirje ja he saivat pyydettyä tietosuojaselosteen. (Kuula 2010; TENK 2019.) Lisäksi tutkittavia informoitiin aineiston mahdollisesta jatkokäytöstä muissa tutkimuksissa

(Kuula 2010). Tällä menettelyllä varmistettiin, että tutkittavat olivat tietoisia tutkimuksen käytännön toteutuksesta ja eettisistä periaatteista. Tutkittaville kerrottiin selkeästi osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että osallistumisen sai keskeyttää milloin tahansa. Tutkimukseen osallistuvien lasten osallistuminen oli ensisijaisesti huoltajan päätettävissä, mutta lapsi sai halutessaan kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai johonkin tiettyyn kysymykseen vastaamisesta. (Kuula 2010; TENK 2019.)

Tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, johon muodostettiin PIQ-kyselylomakkeen pohjalta relevantit haastattelukysymykset. Kyseisen haastattelumuoto valittiin, jotta pystyttiin esittämään haastatteluissa ilmiön kannalta tärkeistä aiheista enemmän kysymyksiä. (Khan, Abdou, Kettunen & Gregor 2019.) Laaditut kysymykset olivat puolueettomia, pitkiä ja avoimia (Ks. Cohen ym. 2018). Lisäksi tutkimuksessa huomioitiin, että oppilaille suunnatut kysymykset kysyttiin lapsen ikätasoon sopivalla tavalla ja lapsen ymmärtämällä termeillä (Kuula 2010; TENK 2019).

Haastattelut toteutettiin Zoomin välityksellä. Huoltajat ja lapset haastateltiin samaan aikaan eettisistä syistä, jotta huoltajalla oli koko ajan tieto lapsensa haastattelun kulusta. Lisäksi huoltajalla olisi ollut mahdollisuus kieltää lastaan vastaamasta esitettyihin kysymyksiin, mikäli hän olisi kokenut kysymykset liian arkaluontoisiksi. (Kuula 2010; Cohen ym. 2018; TENK 2019.) Haastattelut nauhoitettiin puhelimen ääninauhurilla sekä Zoomilla litterointia varten. Kaikkea tutkimuksen aineistoa säilytettiin yliopiston osoittamassa suojatussa palvelussa ja ne hävitettiin asianmukaisesti. Tietoja ei luovutettu ulkopuolisille osapuolille. (Kuula 2010; Cohen ym. 2018.) Tutkittavista ei annettu mitään tunnistettavia tietoja ja heille luotiin tunnisteet, joista ulkopuoliset eivät voi heitä tunnistaa (Kuula 2010; Jyväskylän yliopisto 2020).

6.2 Tutkittavat

Tutkimuksemme valittiin tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti haastateltavat (Hyvärinen, Nikander, Ruusuvoori & Aho 2017) eli valikoimme haastateltaviksi lapsia kaikilta tuen portailta ja heidän huoltajiaan. Tutkimukseen osallistui 10 oppilasta sekä 11 huoltajaa. Kaikki haastatelluista huoltajista olivat oppilaiden vanhempia. Heistä kahdeksan oli äitejä ja kolme isää. Yhteen haastatteluun osallistui muista poiketen molemmat huoltajat ja yhden haastattelun isä oli etävanhempi oppilaalle. Haastattelujen kestot vaihtelivat 38 minuutista 63 minuuttiin. Haastatteluihin osallistui pääasiassa oppilaita ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen

luokkaan. Ainoastaan yksi oppilas oli esikoulussa, mutta hänet hyväksyttiin haastateltavaksi, koska hän kävi esikoulua 1–2-luokkalaisten kanssa samassa ryhmässä. Haastatteluihin osallistui lapsia yleisen tuen piiristä seitsemän, tehostetun tuen piiristä yksi ja erityisen tuen piiristä kaksi. Haastatelluista oppilaista viisi oli tyttöjä ja viisi poikia.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja huoltajien tiedoista koostettiin taulukko, josta ilmenee oppilaan luokka-aste, tuen aste ja sukupuoli sekä tutkimuksen kesto ja huoltajan rooli. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan pseudonymisoinnista eli tutkittaville luodaan tunnisteeet, joista he voivat itse tunnistaa itsensä, mutta muut eivät (Jyväskylän yliopisto 2020).

Taulukko 1. Haastattelut

Haastattelu	Luokka-aste	Tuen aste	Oppilaan sukupuoli	Haastattelun kesto	Huoltaja
1	4	Tehostettu tuki	Poika	55 min	Äiti
2	Esikoulu	Yleinen tuki	Tyttö	63 min	Isä
3	6	Yleinen tuki	Tyttö	45 min	Äiti
4	1	Yleinen tuki	Poika	60 min	Äiti
5	5	Yleinen tuki	Tyttö	55 min	Äiti
6	1	Yleinen tuki	Tyttö	43 min	Isä, etävanhempi
7	9	Eriytynen tuki	Tyttö	44 min	Äiti
8	1	Eriytynen tuki	Poika	52 min	Isä ja äiti
9	4	Yleinen tuki	Poika	38 min	Äiti
10	5	Yleinen tuki	Poika	41 min	Äiti

6.3 Aineiston analysointi

Analyysissä tarkasteltiin osallistujien vastauksia suhteessa heidän haastatteluihinsa sekä vertailtiin oppilaiden ja huoltajien vastauksia keskenään. Haastattelun aineiston analyysissä hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografisessa lähestymistavassa analyysin ei tarvitse olla strukturoitu eli se ei noudata tiettyä kaavaa (Laitila, Nikkonen & Pietilä 2012). Analyysi aloitettiin aineiston litteroinnilla, jonka jälkeen aineisto käytiin läpi muutamaan kertaan ilman ennakko-oletuksia (Åkerlind 2012). Aineiston analysoinnin aikana tarkasteltiin löydettyjä ilmauksia suhteessa laadittuun teemahaastattelurunkoon ja sen osioihin (Laitila ym. 2012). Tällä saatiin aineistosta esiin tutkimusongelman kannalta tärkeät ilmiöt. Kerätyistä ilmiöistä etsittiin eroja ja yhtäläisyyksiä, jonka jälkeen muodostettiin tutkimuksen kannalta olennaiset ryhmät. (Laitila ym. 2012; Åkerlind 2012; Pesonen 2016.) Erojen ja

samankaltaisuuksien etsiminen on fenomenografisessa lähestymistavassa tärkeämpää kuin se, kuinka monta kertaa jokin asia on sanottu (Laitila ym. 2012). Fenomenografiassa pyritään löytämään ryhmien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä, eikä tarkastella yksilön vastausten ristiriitaisuuksia (Åkerlind 2012.)

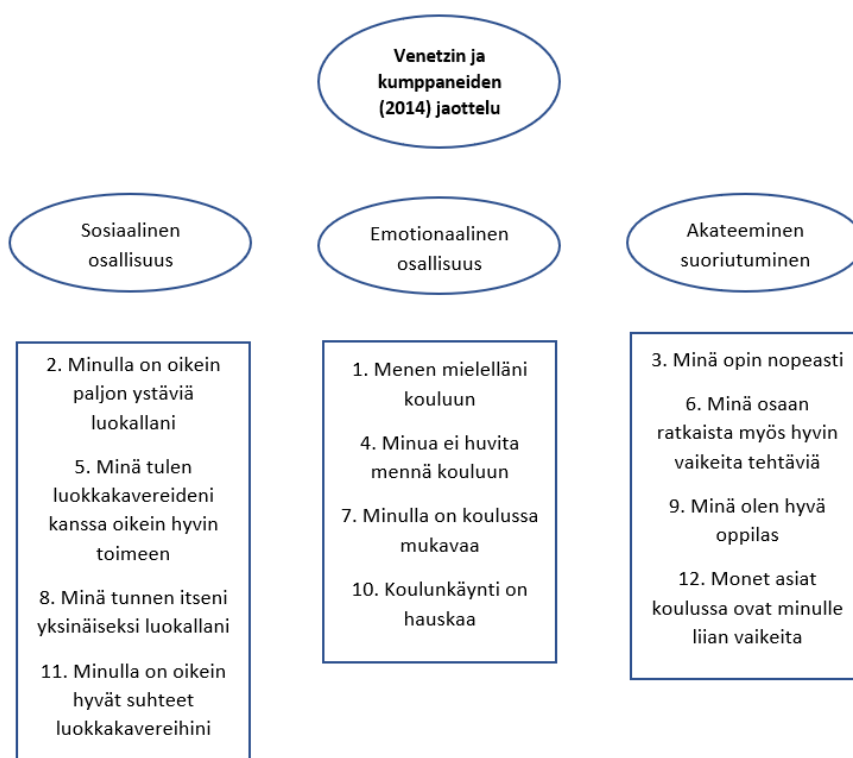
Aineistossa samoille ilmiöille voi löytyä monta erilaista merkitysyksikköä eli ilmaisun muotoa. Eri ilmaisujen löytäminen vaatii alkuperäiseen aineistoon palaamista yhä uudelleen. Tässä aineiston analyysin vaiheessa täytyy tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja kokemuksensa, jotteivat ne vaikuta aineiston analyysiin. Tutkijalla täytyy kuitenkin olla kattava käsitys aiemmasta tutkimuksesta ja teoriasta, jotta hän voi esittää tutkimuksen kannalta relevantteja kysymyksiä. (Laitila ym. 2012.)

Löydetyistä merkitysyksiköistä muodostettiin ylemmän tason kategorioita, joita vertailtiin keskenään ja suhteessa toisiinsa. Kategoriat olivat selkeästi rajattuja ja loogisessa suhteessa toisiinsa. Tällöin ne esittävät erilaisia tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä. (Laitila ym. 2012; Åkerlind 2012.) Kategorioissa oli tutkittavan ilmiön kannalta eri näkökulmia, joiden kautta voitiin tutkia kategorioiden yhtäläisyyksiä ja eroja (Khan ym. 2019). Yhteyksien kuvaaminen tuloksissa oli tärkeää, jotta tulokset eivät jääneet vain irralliseksi luetteloksi (Laitila ym. 2012; Åkerlind 2012). Lopulliseen malliin jätettiin vain tutkimuksen kannalta olennaisimmat kategoriat. (Laitila ym. 2012; Åkerlind 2012; Pesonen 2016.)

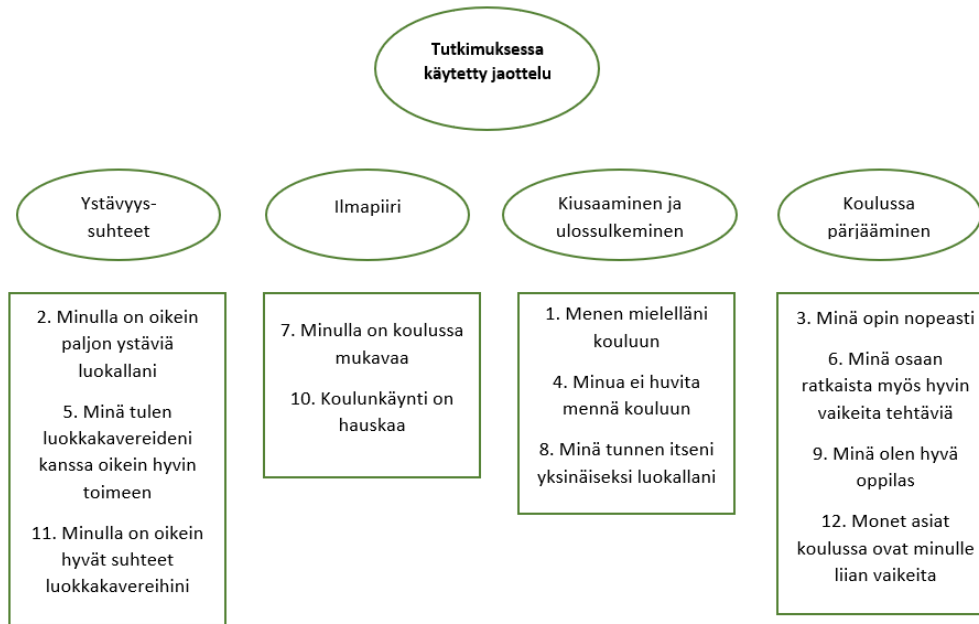
Fenomenografiseen tutkimukseen kuuluu tärkeänä osana koodauksen luotettavuuden testaus jo tutkimuksen analyysin aikana. Luotettavuuden parantamiseksi aineiston analyysin aikana tehtiin koodarin luotettavuuden tarkastelua (*Coder reliability check*) eli haastattelua koodattiin erikseen ja vertailtiin luotuja koodeja kriittisesti. Lisäksi tehtiin dialogista luotettavuuden tarkastelua (*Dialogic reliability check*) eli keskusteltiin tulkinnoista ja tarkasteltiin tulkintahypoteeseja kriittisesti. (Åkerlind 2012.)

Kategorioiden avulla pystyttiin tulkitsemaan tutkimuksen tuloksia ja sitä, millaisin eri tavoin oppilaat ja huoltajat ilmaisevat käsityksiään oppilaiden ystävyys-suhteista, kouluilmapiiristä, ulossulkemisesta ja kiusaamisesta sekä oppilaan suoriutumisesta koulussa ja hänen saamastaan tuesta. Kyselylomaketta ja haastattelun vastauksia vertaamalla pystyttiin myös selvittämään ristiriitaisuuksia haastattelun ja kyselyn vastausten välillä.

Kyselylomakkeen väitteet jaoteltiin tutkimuksessa käytettyjen teemojen mukaisesti. Tutkimuksessa käytetty jaottelu (Kuvio 2) erosi alkuperäisestä jaottelusta (Kuvio 1), jossa oli sosiaaliseen ja emotionaaliseen osallisuuteen sekä akateemiseen suoriutumiseen liittyvät ulottuvuudet. (Knickenberg ym. 2019). Uudessa jaottelussa käytettiin neljää teemaa, jotka olivat ystävyys-suhteet, ilmapiiri, kiusaaminen ja ulossulkeminen sekä koulussa pärjääminen. Alla olevissa kuvioissa esitellään Venetzin ja kumppaneiden (2014) jaottelu sekä tutkimuksessa käytetty uusi jaottelu, joista kumpaankin on eroteltu jokaiseen teemaan liittyvät kysymykset.



Kuvio 1. Venetzin ja kumppaneiden (2014) jaottelu kolmen ulottuvuuden mukaan.



Kuvio 2. Tutkimuksessa käytetty jaottelu neljän teeman mukaan.

Seuraavaksi esitellään esimerkki (taulukko 2), johon on kerätty oppilaiden ja huoltajien vastaukset kyselylomakkeesta ja etsitty samaa teemaa käsitteleviä ilmaisuja sekä niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Vastausvaihtoehdoissa käytettiin samaa Likert-asteikkoa kuin kyselylomakkeessa. Vastausvaihtoehdot olivat 1. ei pidä ollenkaan paikkaansa, 2. ei pidä juurikaan paikkaansa, 3. pitää melko hyvin paikkansa, 4. pitää täysin paikkansa. (Knickenberg ym. 2019.)

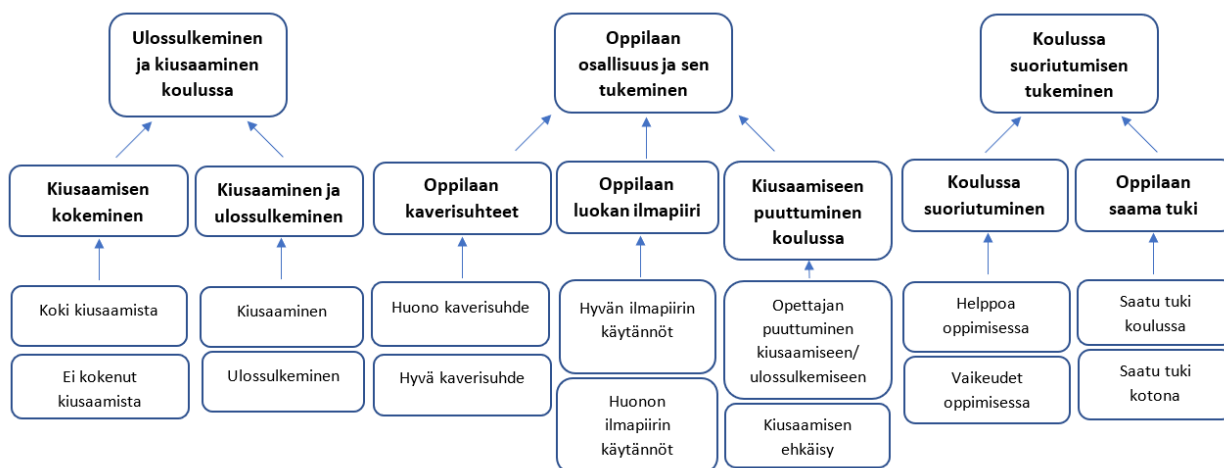
Taulukko 2. Esimerkki taulukosta, jonka avulla tulkitimme kyselyn ja haastattelun sekä oppilaan ja huoltajien välisten vastausten yhtäläisyyksiä ja eroja.

Kysely	Haastattelu	Eroa/On yhteneväinen
<p>O Melko paljon ystäviä (3). Tulee melko hyvin toimeen luokkakavereidensa kanssa (3). Melko hyvät suhteet luokkakavereihin (3).</p> <p>HU Melko paljon ystäviä (3). Tulee melko hyvin toimeen luokkakavereidensa kanssa (3). Melko hyvät suhteet luokkakavereihin (3).</p>	<p>O Melko paljon kavereita, sekä samalla luokalla että eri luokilla</p> <p>HU On kavereita, erityisyys tuo haasteita, pääsääntöisesti samassa koulussa ja samalla luokalla</p>	<p>On yhteneväinen kyselyn kanssa.</p> <p>Huoltaja ja oppilas vastasivat myös samalla tavalla.</p>
<p>O Melko paljon ystäviä (3). Tulee melko hyvin toimeen luokkakavereidensa kanssa (3). Melko hyvät suhteet luokkakavereihin (3).</p> <p>HU Ei paljoa ystäviä omalla luokalla (2). Tulee melko hyvin toimeen luokkakavereidensa kanssa (3). Melko hyvät suhteet luokkakavereihin (3).</p>	<p>O Vain muutama hyvä ystävä, viihtyy yksinkin. Tulee kaikkien kanssa toimeen.</p> <p>HU On kavereita, jotka selkeästi liittyvät kouluun, eikä olla vapaa-ajalla yhteyksissä. Harrastuksista myös kavereita. Alkuvaiheessa ollut kiusaamista luokassa.</p>	<p>Eroavaisuutta sekä kyselyn ja haastattelun välillä että huoltajan ja oppilaiden vastausten välillä.</p>

Näiden pohjalta kirjoitettiin kyselylomakkeen vastaukset auki taulukkoon 2. Tämän pohjalta tehtiin tulkintaa siitä, onko kyselyn ja haastattelun sekä oppilaiden ja huoltajien vastausten välillä yhtäläisyyksiä ja eroja.

7 Tulokset

Tutkimuksen tuloksista koostettiin kuvio, josta näkyy oppilaiden ja huoltajien käsityksiin vaikuttavia tekijöitä. Ensin haastatteluista etsittiin alakategorioita, joita yhdistelemällä saatiin luotua yläkategoriat. Kumpikin vastaajaryhmä, oppilaat ja huoltajat, kuvasivat haastatteluissaan kategorioihin liittyviä tekijöitä. Ilmaisusta oli löydettävissä sekä eroja että yhtäläisyyksiä vastaajien välillä.



Kuvio 3. Oppilaiden ja huoltajien ilmaisujen ryhmittely ylä- ja alakategorioihin.

Kuvioon 3 alakategorioiksi muodostui neljätoista vaikuttavaa tekijää, joista muodostettiin ensin seitsemän välikategoriaa. Tämän jälkeen seitsemästä välikategoriasta yhdistettiin kolme yläkategoriaa. Yläkategoriat muodostavat myös tämän tulososion etenemisjärjestyksen. Seuraavaksi esitellään tutkimuksemme kannalta keskeisiä tuloksia, joita tarkastellaan myöhemmin pohdinnassa tarkemmin. Tulososiossa esitetään suoria lainauksia aineistosta, jotka tukevat kategorisointia.

7.1 Ulossulkeminen ja kiusaaminen koulussa

Ensimmäiseksi käsitellään sitä, kuinka oppilaat ja huoltajat kuvailivat haastatteluissaan ulossulkemista ja kiusaamista koulussa. Ulossulkemisella tarkoitetaan tässä tapauksessa oppilaiden välillä tapahtuvaa marginalisaatiota. Nämä kuvailut vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka on: *Miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat ulossulkemista tai kiusaamista koulussa?*

7.1.1 Oppilaiden käsityksiä ulossulkemisesta ja kiusaamisesta koulussa

Tutkimuksessa käsiteltiin oppilaiden kuvauksia kiusaamisesta ja ulossulkemisesta heidän kokemustensa kautta. Haastatteluista suurin osa ei ollut itse kokenut kiusaamista tai ulossulkemista, mutta muutamassa haastattelussa itsen kohdistuneita kiusaamis- tai ulossulkemistilanteita tuotiin esiin. Kiusaamistilanteet olivat sisältäneet jahtausta, tönimistä ja haukkumista sekä leikeistä ulosjättämistä. Yksi erityisen tuen piiriin kuuluva oppilas kertoi, että häntä on kiusattu pitkään, mutta nykyisin koulunvaihdoksen ja selvittelyn myötä kiusaaminen on loppunut.

(O6): *”Yleensä on tullut sellasta jahtausta – – Semmosia, et on jotain rumasti sanottu.”*

Oppilaat kertoivat kiusaamistilanteissa jahtaamisen, tönimisen ja haukkumisen lisäksi tapahtuneen perättömien juttujen keksimistä, ilkeiden lappujen lähettelyä ja laittamista pulpettiin anonyymisti sekä karkuun juoksemista. Yhdessä haastattelussa tuotiin esiin, että kiusaajat olivat tahallaan ilkeitä toisia kohtaan. Ulossulkevat tilanteet ilmenivät leikeistä ulossulkemisena. Jos leikeistä oli jätetty ulos, oppilaita ei myöskään otettu takaisin mukaan leikkeihin.

(O10): *”...koko sen luokka (kaverin) on tullu silleen, et ”älä oo sen kanssa” tai ne keksii päästään jotain sairauksia, mitä sillä on ja että ne tarttuu ja sitten kaikenlaista haukkumista ja nimittelyä. – – sellaset vähän ilkeet ihmiset yleensä, jotka on tahallaan ilkeitä – – sanoo sille jotain pientä ilkeetä aina.”*

7.1.2 Huoltajien käsityksiä lapsensa ulossulkemisesta ja kiusaamisesta koulussa

Huoltajien haastatteluissa kuvailtiin paljon sekä pitkäkestoisia että lyhytaikaisia ulossulkevia tilanteita. Huoltajat kuvailivat myös tilanteita, joissa oma lapsi oli jäänyt ulkopuolelle kaverinsa puolustamisen takia. Haastatteluissa kuitenkin kuvattiin, ettei isomman ryhmän peleistä ja leikeistä jätetä niin helposti ulkopuolelle kuin pienempien ryhmien tai kaveriporukoiden leikeistä. Yhdessä haastattelussa kuvattiin myös tilanne, jossa oma lapsi oli ollut pitkäkestoisesti ulossulkemisen kohteena, ja huoltajan kokemuksen mukaan tilanne oli mennyt liian pitkälle. Huoltaja kertoi lapsen erityisyyden vaikuttaneen tämän tilanteen syntymiseen, mutta hän kertoi tilanteen kuitenkin jo ratkenneen.

(HU1): ”...toi oma erityisyys, niin se tekee sen – – ne parhaat hyvät kaverit on jotenki niinku sulkenu jostai välitunnilla hänet niinku pois ja eivät ota porukoihin...”

(HU5): ”...jätettiin niinku ulkopuolelle ja ei oikein ollu kavereita ja sit loppujen lopuks – – ei kukaan viittiny ottaa sitä kaveriks, ettei jää ittekkään ulkopuoliseks...”

Huoltajat kuvailivat kiusaamistilanteita, joissa oppilasta oli muun muassa nettikiusattu sekä häneltä oli viety pipoa ja puhelinta. Eräässä haastattelussa tuotiin myös esiin, että oma lapsi oli itse toiminut kiusaajana ja kiusannut ylemmällä luokalla olevia oppilaita. Kaveripiirin koettiin vaikuttavan kiusaamistilanteisiin. Lisäksi huoltajien mielestä niihin vaikutti se lähtevätkö kaverit mukaan kiusaamiseen. Myös koulumatkoilla koettiin tapahtuvan kiusaamista. Kuitenkin kaksi huoltajaa mainitsivat, että jos oppilas kulkee bussilla, ei ole niin paljoa mahdollisuuksia kiusaamiselle. Eräässä toisessa haastattelussa tuotiin esiin myös niin pitkälle mennyt kiusaamistapaus, että koulussa oli keskusteltu jopa oppilaiden erottamisesta. Yhdessä huoltajan kuvailemassa pitkäaikaisessa kiusaamistapauksen ratkaisemisessa auttoivat kouluvaihdos sekä oppilaiden ikääntyminen ja kasvaminen. Lisäksi huoltaja mainitsi tähän tilanteeseen auttavana tekijänä sen, että vanhemmat ja koulu puuttuivat yhdessä kiusaamistilanteeseen.

(HU10): ”...joku aika sitten, löyty Tiktokista hänen kuva, oli profiilikuvana jollain ja otin yhteyttä koululle, ja se selvis sitte sitä kautta ja se kuva poistettiin.”

7.2 Oppilaiden osallisuus ja sen tukeminen

Seuraavaksi esitellään, kuinka oppilaat ja huoltajat kuvailivat haastatteluissaan oppilaiden osallisuutta ja sen tukemista luokkahuoneessa. Tämä vastaa toiseen tutkimuskysymykseen, joka on: *Minkälaiset asiat tukevat oppilaan osallisuutta luokassa oppilaiden ja huoltajien mukaan?*

7.2.1 Oppilaiden käsityksiä osallisuudesta ja sen tukemisestä

Oppilaan osallisuuskäsityksiin vaikuttivat oppilaan kaverisuhteet, luokan ilmapiiri sekä kiusaamiseen puuttuminen koulussa. Oppilaan kaverisuhteita käsittelevissä vastauksissa oppilaat toivat omien kaverisuhteidensa lisäksi esiin hyvien ja huonojen kaverisuhteiden piirteitä. Hyviin kaverisuhteisiin liitettiin luotettavuus, kiltteys ja ystävällisyys. Lisäksi

vastauksissa mainittiin, ettei hyvässä kaverisuhteessa esiinny kiusaamista tai hylkäämistä ja siinä osataan kuunnella.

(O4): *”Semmoinen kiltti ja ystävällinen ja ei tōni, ei potki, ei lyö.”*

(O7): *”Se on semmoinen, että pystyy luottamaan toiseen ja keskustelemaan vaikeistakin asioista.”*

Oppilaiden vastauksissa huonoon kaverisuhteeseen liitettiin epäluotettavuus, ärsyttävyyys ja tahallinen ilkeys. Lisäksi huonossa kaverisuhteessa saattoi esiintyä hyljeksintää, kiusaamista tai toisista selän takana pahaa puhumista. Vastauksissa tuotiin esille myös valehtelevä ja leikeistä ulosjättäminen. Yhdessä haastattelussa huonon kaverisuhteen kuvailuun liitettiin hyväksikäyttö, jolla tarkoitettiin sitä, että kaveri pyysi kyseiseltä oppilaalta kaikkea ilman, että tämä sai vastineeksi mitään. Huonon kaverisuhteen koettiin antavan huonoa vaikutusta ja siihen liitettiin yllyttävyyttä ja tyhmyyksien tekemistä.

(O1): *”... varmaan sellanen, et se pyytää kaikkee sulta – – ja sitte niinku se kiusaa sua.”*

Oppilaiden mukaan kaverisuhteisiin vaikuttivat kavereiden määrä ja heidän kanssaan vietetty aika koulussa sekä sen ulkopuolella. Koulussa kavereiden kanssa vietettyä aikaa kuvailtiin eniten välitunneilla tapahtuvaksi. Vapaa-ajalla kavereiden näkemiseen vaikutti eniten, kuinka lähellä tai kaukana kaverit asuivat. Kavereihin kuitenkin pidettiin yhteyttä sosiaalisessa mediassa. Lähellä asuvien kavereiden kanssa vietettiin enemmän aikaa. Suurimmassa osassa haastatteluista oppilaat kertoivat heillä olevan yli viisi kaveria. Kaverisuhteet eivät rajoittuneet vain tiettyyn sukupuoleen. Kahdessa haastattelussa kavereita kerrottiin olevan vähemmän. Kaikissa haastatteluissa oppilaat kuvasivat omia kaverisuhteitaan hyväksi yhtä haastattelua lukuun ottamatta. Tällä oppilaalla oli ollut yksi huono kaverisuhte.

(O5): *”No mää en oo sillai oikeestaan kavereita kaikkien kaa, mut mul on niinku hyvät välit kaikkien kaa. Sillee, et ei oo niinku mitää vihasuhteita kenenkään kaa.”*

(O10): *”Yleensä saatetaan pelata tai mennä kirjastoon koulun jälkeen, kun kerkee. En näe hirveästi kavereita koulun jälkeen, kun asutaan niin kaukana muista, mutta kyllä mää niitä koulussa sitte nään joka päivä.”*

Oppilaiden mukaan osallisuuden tunteeseen vaikutti oppilaan luokan ilmapiiri. Oppilaiden mielestä luokan ilmapiirin syntymiseen vaikuttivat luokan hyvät ja huonot käytännöt. Kaikissa haastatteluissa oman luokan ilmapiiri kuvailtiin pääosin hyväksi. Hyvä ilmapiiri syntyi luokassa siitä, että kaikki tulivat keskenään toimeen ja tunneilla tehtiin ryhmitöitä. Hyvään ilmapiiriin liitettiin esimerkiksi lautapelitunnit ja erikoisjutut, joita olivat esimerkiksi luokan yhteinen tapa

kerätä pisteitä jotain palkkiota vastaan. Lisäksi opettajan käyttämät keinot työrauhan edistämiseksi koettiin tuovan hyvää ilmapiiriä luokkaan. Meluisan ympäristön ja huonon työrauhan koettiin tuovan huonoa ilmapiiriä. Lisäksi huonoa ilmapiiriä luokkaan toi kateellisuus toisia kohtaan, ylimääräinen pelleily sekä kiusaaminen.

(O3): *”No just, jos joku tulee kateelliseksi siitä, et hävi, vaik jonkun pelin tai jotain.”*

(O9): *”No sil (opettajalla) on sellanen kello, mitä se kilisyyttää, ni sit sen pitäis loppua. Tai no joskus loppuu, joskus ei. Sit se joutuu sanomaan ja jos se joutuu sanomaan kaks kertaa, ni sit se vaan odottaa, et ne hiljentyy. Ja odottaminen auttaa.”*

Kiusaamiseen puuttuminen koulussa mainittiin kolmantena oppilaan osallisuuskokemuksiin vaikuttavana tekijänä. Oppilaiden vastauksissa opettajan toiminta koettiin tärkeänä kiusaamisen ehkäisyssä. Opettajan kuvailtiin huomaavan kiusaamis- ja ulossulkemistilanteita ja puuttuvan niihin. Lisäksi oppilaiden oli helppo kertoa eri tilanteista opettajalle tai välituntivalvojalle, jotka pystyivät auttamaan leikkiin pääsemisessä. Yhdessä haastattelussa kuvailtiin kiusaamistilannetta, jossa opettaja, rehtori ja vanhemmat olivat hoitaneet tilanteen yhdessä.

(O8): *”(Oppilasta ei otettu mukaan peliin) Sitte menee opettajalle kertoo ja se menee – – sanomaan, et saako tulla.”*

Kiusaamisen ehkäisyssä oppilaiden vastauksissa tärkeänä nähtiin kiusaamisesta puhuminen, kaikkien mukaan ottaminen sekä yhteiset ryhmäharjoitukset ja keskustelut. Yhdessä haastattelussa KiVa-oppitunteja tai vastaavaa toimintaa olisi toivottu lisää kiusaamisen ehkäisemisen tukemiseksi. Tärkeäksi havaittiin myös, että jokaisella on luokassa joku kaveri. Haastatteluissa oppilaan kuvasivat, että luokassa saattoi olla ryhmiä, mutta kaikki tulivat siitä huolimatta toimeen toistensa kanssa. Yhdessä haastattelussa mainittiin, että leikkiminen pelkästään omaluokkalaisten kanssa ehkäisee kiusaamistilanteiden syntymistä.

(O4): *”Siihen vaikuttaa ehkä se, kun me leikitään yleensä omaluokkalaisten kanssa, eikä muitten tai joskus pari meidän luokkalaista leikkii toisten kanssa, mut siitä ei oo ikinä tullu tappeluu tai mitään. Meillä hyvin harva leikkii toisten luokkalaisten kanssa. Ja meidän luokassa yhteisleikki ja yhteistoiminta toimii hyvin.”*

7.2.2 Huoltajien käsityksiä lapsensa osallisuudesta luokassa

Myös huoltajien vastauksissa oppilaan osallisuuteen nähtiin vaikuttavan oppilaan kaverisuhteet, luokan ilmapiiri sekä kiusaamiseen puuttuminen koulussa. Huoltajat mainitsivat

haastatteluissaan oppilaan kaverisuhteisiin vaikuttavia tekijöitä sekä hyvän ja huonon kaverisuhteen piirteitä. Huoltajat painottivat haastatteluissaan hyvän kaverisuhteen olevan tasavertainen. Hyvään kaverisuhteeseen liitettiin luotettavuus, rehellisyys, auttaminen sekä toisen puolen pitäminen. Lisäksi huoltajat kertoivat, että hyvässä kaverisuhteessa kaikki otetaan mukaan, toisia kunnioitetaan ja samoista asioista pidetään. Yhdessä haastattelussa kaverisuhte nähtiin subjektiivisena kokemuksena, jossa hyvän kaverisuhteen piirteet vaihtelevat yksilöittäin. Parissa haastattelussa kaverisuhteiden kuvattiin olevan eritasoisia ja ne vaihtelivat leikkikavereista sydänystäviin.

(HU7): ”...*luotettava ja voi puhua vaikeistakin asioista – – Kaikkien kavereitten ei tarvii olla niitä maailman luotetuimpia – – Semmonenki kaveri on ihan hyvä kaveri, jonka kanssa voi vaan hengata tekemättä mitään sen suureellisempaa asiaa, että kavereita voi olla tavallaan monentasoisia.*”

Huoltajat liittivät huonoon kaverisuhteeseen välinpitämättömyyden, ilkeyden ja epäluotettavuuden. Huonon kaverisuhteen piirteisiin liittyi mustasukkaisuus, kateellisuus ja ulkopuolelle jättäminen. Huonona ominaisuutena nähtiin myös kaverisuhteilla pelaaminen ja hyväksikäyttö, joka ilmeni esimerkiksi ”tänään ollaan kavereita, huomenna ei” -asenteena ja siten, että kaverisuhdetta pidettiin yllä vain jostakin tavarasta tai asiasta hyötymisen takia. Vanhemmat kertoivat, että huonossa kaverisuhteessa lasta ei hyväksytty sellaisina kuin he olivat, vaan kaverisuhteen ylläpitämiseksi tuli muuttaa itseään.

(HU5): ”...*jos tulee semmost et täytyy toista niinku miellyttää – – sä joudut kauheesti tekee töitä tai sä et voi olla oma ittes...*”

(HU10): ”...*puhutaan selän takana ilkeyksiä ja ollaan ilkeitä ehkä naamatustenkin, et petetään se luottamus, jätetään ulkopuolelle.*”

Yleisesti huoltajat kokivat, että kaverisuhteisiin vaikutti välimatka kavereiden kotien välillä, muutokset asuinpaikassa sekä samankaltaisuus kavereiden välillä. Lähellä asuvien kavereiden kanssa vietettiin enemmän aikaa vapaa-ajalla. Kaukana asuviin kavereihin oltiin yhteydessä useimmiten kännykän välityksellä. Korona-ajan ja erilaisten rajoitusten nähtiin vaikuttaneen lasten kaverisuhteisiin, koska kavereita nähtiin harvemmin, eikä esimerkiksi harrastuksiin voinut osallistua. Kahdessa haastattelussa erityisyyden kuvattiin tuovan haasteita sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Toisen huoltajan haastattelussa kuitenkin kuvattiin näiden haasteiden helpottaneen iän myötä.

(HU1): ”...*erityisyys tuo siihen kaverisuhteisiin semmosia haasteita, kun hän on hyvin suorasanainen – – ja kaverit on sit kokenu niinku kiusaajaksi, kun hän kertoo*

et, jos on ruma paita, ni se on ruma paita, ja ei hän osaa sillä tavalla ajatella sen toisen (näkökulmasta)... ”

Myös huoltajat toivat esiin oppilaan luokan ilmapiiriin vaikuttavia hyviä ja huonoja käytäntöjä. Huoltajat kuvailivat oman lapsensa luokan ilmapiirin lähinnä hyväksi. Hyvän ilmapiirin käytänteinä nähtiin avustajat ja muut luotettavat aikuiset oppitunneilla apuna. Lisäksi hyvinä käytäntöinä nähtiin ulkopuolisten antamat työkalut työrauhan ylläpitämiseen sekä opettajan auktoriteetti ja lähestyttävyyys. Koko koulun yhteisöllisyys, kannustava palaute ja kaikkien mukaan ottaminen nähtiin tärkeänä osana hyvän osallisuutta tukevan ilmapiirin luomisessa. Yhdessä haastattelussa mainittiin, että pienryhmässä tavallisessa koulussa opiskelu oli paras vaihtoehto hänen lapselleen. Huoltajat kokivat tärkeäksi myös kiusaamiseen puuttuminen jo varhaisessa vaiheessa.

(HU4): *”...vaikka ollaankin erilaisia, niin se on ihan fine ja jotenkin sellainen sallivaisuus ja jotenkin se, että hyväksytään, että ollaan erilaisia, eikä ole liian tiukkaa se, kuka pääsee porukkaan ja kuka ei.”*

(HU9): *”...hyvä opettaja. Opettaja varmaan antaa sitä kannustavaa palautetta niistä asioista, mitä haluaa nähdä.”*

Osassa huoltajien haastatteluista mainittiin huonoa ilmapiiriä tuottavina asioina työrauhaongelmat, oppilaiden määrä luokassa ja resurssien puute. Isoimpana ilmapiiriin negatiivisesti vaikuttavana asiana nähtiin kiusaaminen. Yhdessä haastattelussa mainittiin, että luokan levottomuus häiritsee aistiyliherkkää oppilasta paljon. Toisessa mainittiin, että kaikenlainen kilpavarustelu, esimerkiksi merkkivaatteilla kilpailu, ei näyttäyty vanhemmalle positiivisena asiana ilmapiirin kannalta. Myöskään voimakastahtoisten tai hallitsevien lasten ehdoilla opettaminen ei näyttäytynyt haastatteluissa hyvää ilmapiiriä luovana asiana. Yhdessä haastattelussa kerrottiin, että pitkät oppitunnit (75 min) ovat lisänneet levottomuutta luokassa, mutta opettaja oli keksinyt tähän helpottavia keinoja.

(HU7): *”...kiusaaminen on ehkä se kaikkein pahin asia – – on kiusaajia ja sit on kiusattuja ja sitte on se muu porukka, joka ei oikein uskalla tarttua siinä pelossa, että ne joutuu itse kiusatuiksi, et ne vaan tavallaa katsoo sivusta sitä asiaa.”*

Kolmanneksi huoltajien haastatteluissa mainittiin oppilaiden osallisuuteen liittyen kiusaamiseen puuttuminen koulussa ja sen ehkäisy. Opettajan ja koulun toiminta kiusaamisen ehkäisyssä nähtiin tärkeänä. Lisäksi painotettiin opettajan hyvää valppautta ja tietoisuutta välitunnilla ja koulussa tapahtuvien kiusaamis- tai ulossulkemistapausten havainnoimisessa ja seuraamisessa. Näin huoltajat kokivat opettajien pystyvän puuttumaan tilanteisiin paremmin. Opettajan jatkuva valvonta, varhainen puuttuminen ja kiusaamisen pois kitkeminen nähtiin

apuna kiusaamisen ehkäisemisessä. Lisäksi tärkeänä nähtiin opettajan tasapuolisuus, riittävä auktoriteetti sekä se, että opettaja oli helposti lähestyttävä. Yhtenä ratkaisuna nähtiin se, ettei riitatilanteista tee liian suurta numeroa, vaan tilanteet tulisi ratkaista nopeasti. Yhdessä haastattelussa huoltaja kuvasi kaikkien lapsien turvattomuuden tunteen ehkäisemistä tärkeäksi kiusaamisen ehkäisyssä.

(HU8): *”Siel on se opettajien jatkuva valvonta. Mä väitän et siin on niinku aika iso tekijä siihen.”*

Huoltajat näkivät kiusaamisen ehkäisyssä tärkeänä kodin ja koulun yhteistyön, nopean puuttumisen kiusaamistilanteisiin sekä koko koulun yhteisöllisyyden ja oman luokan pelisäännöt. Yhdessä haastattelussa kerrottiin, että kiusaamis- ja ulossulkemistilanteisiin puututtiin herkemmin, koska kyseessä oli koulu, jossa oli sekä pienryhmäopetusta että yleisopetusta. Kodin esimerkkiä ja keskustelevaa ilmapiiriä pidettiin tärkeänä asiana. Myös oppilaiden puuttuminen itse kiusaamistilanteisiin ja KiVa-oppitunnit koettiin merkityksellisenä asiana kiusaamisen ehkäisyssä. Eräässä haastattelussa mainittiin kuitenkin, ettei koulun henkilökunta voi aina vaikuttaa kiusaamiseen, vaan kiusatuksi joutuminen voi olla huonoa tuuria tai siitä kerrotaan vain omalle vanhemmalle. Toisessa haastattelussa taas tuotiin esiin tilanne, jossa edes rehtorin asiaan puuttuminen ei ollut toiminut. Tässä tapauksessa huoltaja oli itse ollut yhteydessä kiusaajien vanhempiin ja sopinut tapaamisen kyseisten huoltajien ja heidän lapsiensa kanssa, ja hoitanut asian sitä kautta.

(HU2): *”...kutosluokkaan asti leikkii yhdessä ja tekee metsäretkiä ja sille leikille on tilaa.”*

(HU7): *”...kaikki vanhemmat oli tässä linjassa (kiusaamistilanteen lopettamisessa) mukana. – – se, että se koulu yksinään yrittää hoitaa ja vanhemmat on sivussa siitä, ni se ei riitä. – – ehdottomasti tärkeitä – – että kaikki vanhemmat on siinä sanomassa – – että ei käy, tää loppuu niinku nyt.”*

7.3 Oppilaan saama tuki ja suoriutuminen koulussa

Viimeiseksi käsitellään sitä, kuinka oppilaat ja huoltajat kuvailivat haastatteluissaan oppilaiden koulu-suoriutumisen tukemiseen liittyviä asioita. Tämä vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka on: *Miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat oppilaiden saamaa tukea ja sen vaikutusta koulussa pärjäämiseen?*

7.3.1 Oppilaiden käsityksiä saamastaan tuesta

Suurin osa oppilaista koki matematiikan, englannin sekä äidinkielen helppona. Oppimista helpotti pienet tauot oppituntien tai tehtävien välissä sekä kiinnostavat ja motivoivat aiheet. Lisäksi hyvät ohjeet ja selitykset opittaville asioille auttoivat oppilaita oppimisessa. Englantia opittiin pelien kautta. Motivoivaksi koettiin opettajan puhuminen englanniksi sekä erilaisten englanninkielisten sanojen opettelu. Yhdessä haastattelussa musiikin oppitunnit koettiin helpoiksi. Myös kavereiden kanssa leikkiminen mainittiin muutamassa haastattelussa helppona. Neljässä haastattelussa oppilaat kokivat kaikki oppimiseen liittyvät asiat helpoiksi.

(O2): *”Mikään ei ole vaikeaa, kaikki on helppoa. Tykkään käydä siellä ja tehdä sitä, mitä ope sanoo.”*

(O10): *”Englannista en oikeen tiää, mikä siitä tekee helppoa, se on vaan mulle helpompaa. Peleissä lähinnä käytän englantia.”*

Oppilaat kokivat kieliopin sekä erilaisten käsitteiden kirjoittamisen ja opetteluun hankalaksi äidinkielessä ja historiassa. Lisäksi yhdessä haastattelussa tiivistäminen ja tarinoiden kirjoittaminen koettiin hankalaksi. Kahdessa haastattelussa englannin oppiminen oli oppilaille haastavaa, joka liittyi esimerkiksi oppilaan kokemuksiin motivaatio-ongelmiin. Keskittymisen ja kuuntelun hankaluudet mainittiin oppimista haittaavina tekijöinä yhdessä haastattelussa. Neljässä haastattelussa oppilaat eivät nimenneet oppimiseensa liittyviä haasteita.

(O5): *”No historia on vähän vaikeeta. – – et pitää muistaa kaikki jokien nimet ja sit mikä kulttuuri niis on syntynyt ja välillä ne on vaikeet kirjottaaakki, jos on joku muu ku suomalainen tai läheskään sinnepäin sana.”*

(O7): *”No englannin oppiminen on ollu nyt viime aikoina sillai kaikkein vaikein asia. – – Ei oo vaa ollu tarpeeks motivaatiota opiskella kieltä.”*

Oppilaat kokivat haastatteluissa opettajan tuen ja avun tärkeänä. Neljässä haastattelussa oppilaat kertoivat saaneensa tukiovetusta. Lisäksi kahdessa haastattelussa mainittiin pienryhmätyöskentely, jossa oppilaat opiskelivat säännöllisesti viikoittain. Yhdessä haastattelussa oppilas oli kehittänyt itse keinoja keskittymisongelmiensa ratkaisemiseksi. Hän kertoi esimerkiksi kuunnellessaan seuraavansa tarvittaessa tekstiä myös sormellaan. Sama oppilas mainitsi myös, ettei huoltaja tai opettaja ollut huomannut hänen keskittymisvaikeuksiaan, eikä hän itse kokenut sen häiritsevän opiskeluaan liikaa. Avun pyytäminen koettiin haastateltavien keskuudessa helpoksi, mutta kaikki eivät välttämättä tarvinneet sitä usein. Yhdessä haastattelussa opettajan koettiin itse tarjoavan apua, jos hän huomasi, että joku oppilas sitä tarvitsi.

(O7): *”Mä saan tukiopetusta tarvittaessa englannissa ja muissakin saisin, mutta opet ei nää tähän tarvetta. – – Englannissa oon joka englannin tunti sitten siellä (pienryhmässä). Pari tuntii viikossa.”*

Opettajan tuen lisäksi kavereiden auttaminen ja heidän antamansa tuki koettiin tärkeäksi. Moni oppilaista mainitsi, että kavereiden antamien vinkkien avulla pääsivät eteenpäin tehtävissä ja monet mainitsivat vastavuoroisesti auttaneensa kavereitaan samassa tilanteessa. Lisäksi yhdessä haastattelussa mainittiin, että kavereiden kanssa luettiin kokeisiin välitunneilla ja kyseltiin koealueesta. Yhdessä haastattelussa oppilas kertoi, että esimerkiksi liikunnassa oppilaat auttavat ja neuvovat toisiaan, mutta lukuaineissa tätä ei tapahtunut. Toisen oppilaan haastattelussa kuitenkin mainittiin, että esimerkiksi englannin sanaston harjoittelussa kavereita autetaan.

(O4): *”Mun kaverit on auttanu antamalla vinkin ja siitä olen tehnyt ja se on auttanut. Olen myös itse auttanut kavreita, vaikka antamalla jonkun vinkin siitä ja sitte, jos ne ei vielääkään tajuu, ni sitte sanon koko jujun tai en ihan koko juttuu, vaan puoliks.”*

Oppilaat olivat saaneet tukea kotona vanhemmiltaan sekä sisaruksiltaan. Monessa haastatteluissa mainittiin läksyissä auttaminen sekä yhdessä kokeisiin valmistautuminen. Yhdessä haastattelussa mainittiin, että koulun alkuaikoina vanhemmat olivat tukeneet kokeisiin lukemisessa, mutta nykyään hän suoriutui siitä itsenäisesti. Kolmessa haastattelussa oppilaiden kanssa oli myös luettu ääneen sekä tehty tehtäviä yhdessä. Yhdessä haastattelussa oppilas kertoi saaneensa apua kotona koulutehtävissä, jos oli ollut poissa koulusta.

(O10): *”No yleensä, jos on ollu tosi vaikea matikanlasku, jota en oo tajunnu, ni oon kysyny mun siskolta apua, ni sitte se on selittäny sen ja että miten se toimii.”*

7.3.2 Huoltajien käsityksiä lapsensa saamasta tuesta

Huoltajien haastatteluissa mainittiin oppilaille helpoimmiksi oppiaineiksi englanti ja matematiikka. Lisäksi osassa haastatteluissa helpoiksi mainittiin musiikki, liikunta, ympäristöoppi ja äidinkieli. Lukuaineissa kiinnostuneisuuden mainittiin vaikuttavan oppilaan motivaatioon ja oppimiseen. Huoltajat kokivat, että englannin oppimista helpotti nykyaikana pelimaailma ja se, että oppilas uskaltaa puhua englantia rohkeasti virheistä huolimatta. Matematiikassa selkeyden ja säännönmukaisuuden koettiin auttavan oppilasta oppimisessa. Musiikin oppimista auttoi huoltajien mielestä hyvä rytmitaju ja musikaalisuus. Yhdessä haastattelussa huoltaja mainitsi äidinkielen oppilaalle helppona oppiaineena, koska oppilas oli

hyvä kirjoittamaan. Lisäksi samassa haastattelussa huoltaja mainitsi autismikirjon häiriöön liittyen oppilaalla olevan erinomainen muisti, joka helpotti oppimista ja muistamista.

(HU7): *”Et ku monella on niinku Aspergeriin liittyen yks vahvuuksista on se, et (lapsellani) on älyttömän hyvä muisti. – – muistaa detaljeja ja nyt sit ku on viel oppinu esseekysymyksiin vastaamaan sillä laajuudella, mitä opettaja edellyttää...”*

Lisäksi huoltajat kuvailivat haastatteluissa oppilaille hankaliksi keskittymisen, joka liittyi osassa haastatteluissa oppilaiden ADHD-diagnoosiin ja osassa keskittymisen puute liittyi työrauhaongelmiin tai oppilaan omaan kokemukseen keskittymisensä puutteesta. Huoltajat mainitsivat neljässä haastattelussa ongelmia oppilaan lukemisessa, jotka ilmenivät luetun ymmärtämisessä tai kiinnostuksen puutteena. Kolmessa haastattelussa huoltajat kuvasivat oppilaiden äidinkieleen liittyvien hankaluuksien ilmenevän peruskäsitteiden oppimisen hankaluutena. Yhdessä näistä haastatteluista myös lukeminen koettiin haastavaksi oppilaan ADHD-diagnoosiin liittyvistä keskittymisongelmista johtuen. Yhdessä haastattelussa huoltaja koki sen, ettei oppilas osannut lukea koulun alussa hidastaneen koulun aloitusta.

(HU8): *”Mutku lähtökohdat on tosiaan se, et kyse on ADHD oppilaasta, ni kaikki on vaikeeta. – – Lueminen ja lukemisen ymmärtämis on mun mielest isoi haasteit.”*

Kahdessa haastattelussa huoltajat kertoivat oppilailla olevan hankaluuksia liikunnassa, jotka ilmenivät erityisesti motivaation puutteena. Yhdessä haastattelussa huoltaja kertoi poissaolojen lisäävän haasteita oppimiseen. Yhdessä haastattelussa huoltaja mainitsi oppilaan kuulonaleneman haittaavan erityisesti englannin opiskelua, varsinkin maskien käyttöönoton jälkeen oppilaalla mainittiin olevan enemmän haasteita esimerkiksi konsonanttien erottamisessa. Lisäksi kyseisen oppilaan englannin oppimista haittasi se, että edellisessä koulussa yhden luokka-asteen englannin kielen opetus oli jäänyt käytännössä kokonaan opiskelematta.

(HU1): *”... liikka nyt oli aikasemmin (mieluista), mut nyt kun muutkaan pojat ei liikunnasta tykkää, niin hänkään ei, et hän on päättänyt sitte, et hänkään ei tykkää.”*

Huoltajat kertoivat haastatteluissaan yhtä haastattelua lukuun ottamatta, että tuen saamisesta oli informoitu hyvin ja tuen tarjoamisen muotoja, kuten tukimalleja, pienryhmä- tai tukiopetusta, oli käyty läpi esimerkiksi vanhempainilloissa. Haastatteluissa huoltajat nimesivät luokassa käytössä olevia tuki- ja apuvälineitä, joita olivat esimerkiksi sermit, kuulosuojaimet sekä muut erilaiset keskittymistä helpottavat apuvälineet. Yksi huoltaja toi haastattelussaan esille sen, että hän oli itse ostanut omalle lapselleen erilaisia tukivälineitä ja neuropsykiatrista valmennusta

tukemaan oppilaan oppimista koulussa. Lisäksi samassa haastattelussa huoltaja kertoi, että oppilaalla oli alkuluokilla ollut hankaluuksia ottaa apua vastaan muilta, esimerkiksi avustajilta, kuin omalta opettajalta. Huoltaja kertoi kuitenkin avun vastaanottamisen olevan nykyään helpompaa. Monet huoltajat kertoivat haastatteluissaan oman aktiivisuutensa olleen tärkeä tekijä oppilaan tuen tarpeen tunnistamisessa ja tuen saamisessa. Yhdessä haastattelussa vanhempi oli ollut rehtoriin yhteydessä ja kertonut koulun vaihdon yhteydessä oppilaan mukautetun oppimäärän jatkamisesta uudessa koulussa.

(HU9): ”*Vanhempainilloissa käydään läpi tukimallit ja erityisopettajia on ollut ja jakoryhmiä, että kyllä on ihan hyvä käsitys siitä, miten sitä (tukea) saa. Totta kai sit tollaset puheterapiat, ni siinä saa aika aktiivinen olla, että sitä saa, että kyllä tuen pyytämässä ja saamisessa saa olla hereillä... ”*

Puheterapeutin hyödyntäminen mainittiin kolmessa huoltajien haastattelussa. Kahdessa haastattelussa oppilaan r-äänteen harjoittelua oli tuettu koulussa, mutta yhdessä huoltaja koki, ettei ollut saanut tarpeeksi apua koululta oppilaan r-äänteen harjoittelun tukemiseksi. Lisäksi samalla huoltajalla oli negatiivisia kokemuksia koulun erityisopettajasta. Huoltajien mukaan kuraattorin ja erityisopettajan palveluita hyödynnettiin oppilaiden oppimisen tukemisessa. Lisäksi monet kertoivat tunneilla apuna olevista avustajista ja muutamat huoltajat kertoivat lapsensa käyvät säännöllisesti pienryhmäopetuksessa. Henkilökunnan ammattitaito ja oppitunneilla annettava tuki nähtiin tärkeänä. Yhdessä haastattelussa vertaisoppimisen ja eri ikäisten oppilaiden välisen yhteistyön nähtiin tukevan oppilaan oppimista. Yhdessä haastattelussa tuotiin esille, että opettaja vertailee oppilaiden suoritusta koko luokan suoritukseen, eikä välttämättä näe yksittäisen oppilaan ongelmia samalla tavoin kuin huoltaja.

(HU1): ”*... tää on varmaan semmonen kodin ja koulun välisen ero siinä, et mehän katotaan tääl kotona (lasta) ja opettaja kattoo kokonaisuutta. – – ... kun me puhutaan siitä, että (lapsi) vääntää niitä äikän läksyjä, mikä on pronomini, mikä on verbi, siis ollaan ihan perusasioitten äärellä. – – ... ku me mennään opettajan kanssa puhumaan, ni hänen viesti on, et hyvin menee... – – Hän varmaan vertaa siihen koko luokkaan ja siihen, että jos sun pitää niukkuutta jakaa, ni kuka tarvittee sitä niinku apua tai tukea... ”*

Yhdeksässä haastattelussa huoltajat kertoivat tukevansa oppilaan oppimista tarkastamalla läksyt, muistuttamalla läksyistä ja kokeista sekä auttamalla läksyjen teossa ja kokeisiin kertaamisessa. Kolmessa haastattelussa huoltajat yrittivät tukea oppilaita opettamalla heille erilaisia oppimistekniikoita ja kokeilemalla erilaisia keinoja oppia. Lisäksi huoltajat painottivat, ettei lapselta saa vaatia liikaa. Neljässä haastattelussa myös koettiin huoltajan oma aktiivinen osallistuminen ja kiinnostuminen oppilaan kouluun liittyvistä asioista tärkeänä. Huoltajat

kertoivat haastatteluissaan lapsen itsenäisyyden ja vastuunkantamisen omista kouluasioistaan olevan tärkeää. Huoltajat kuvailivat tukevansa oppilaan oppimista kotona esimerkiksi tarjoamalla erilaisia välineitä, kuten työpöydän, tietokoneen tai tabletin. Yhdessä haastattelussa huoltaja kertoi oppilaan kysyvän apua sisaruksiltaan enemmän kuin vanhemmiltaan. Yhdessä haastattelussa huoltaja kokoi apunsa tarjoamisen välillä hankalaksi.

(HU3): ”... täs oli just ruotsin sanakoe, mikä piti se oli vissii koko luokalta menny huonosti, n isit se oli niinku seuraavana päivänä uudestaan. Ni siin huomaa, et se oli just hankala, ku mä tarjouduin auttamaan, mut oikeestaan siin ei voi niinkun auttaa, et siin me istuttiin vaan vierekkäin ja (lapsi) luki niit vieressä.”

(HU6): ”Yhdessä me katotaan ne läksyt, mitä viikonloppusin on. Antaa tehdä ja korjataan, jos menee väärin, mutta ettei ala etukäteen niitä korjailemaan, että antaa virheen tulla, jos se on tullakseen ja korjaa vasta sitten.”

7.4 Osallistujien kyselylomakkeen ja haastattelujen yhtäläisyydet ja erot

Seuraavaksi käsittelemme taulukon avulla ilmenneitä yhtäläisyyksiä ja eroja oppilaiden ja huoltajien kyselylomakkeen ja haastattelun välillä. Yleisesti havaitsimme tutkimuksessamme, että huoltajat kuvailivat kysymisiämme asioita monisanaisemmin kuin oppilaat. Seuraavaksi käymme läpi kyselyn ja haastattelun ja oppilaiden ja huoltajien vastausten välillä alaluvuissa 7.4.1 Yhtäläisyydet ja 7.4.2. Erot.

7.4.1 Yhtäläisyydet

Seuraavaksi käsitellään aineistosta havaittuja yhtäläisyyksiä kyselyiden ja haastatteluiden sekä oppilaiden huoltajien vastausten välillä teemoittain. Taulukkoon 3 on koottu havaitut yhtäläisyydet ystävyys-suhteiden, ilmapiirin, kiusaamisen ja ulossulkemisen sekä koulussa pärjäämisen teemojen kautta. Ne on jaoteltu kyselyn ja haastattelun välisiin yhtäläisyyksiin sekä oppilaiden ja huoltajien välisten vastausten yhtäläisyyksiin.

Taulukko 3. Yhtäläisyydet kyselyiden ja haastatteluiden sekä oppilaiden ja huoltajien vastausten välillä.

Teema	Yhtäläisyydet kyselyn ja haastatteluiden välillä	Yhtäläisyydet oppilaiden ja huoltajien vastausten välillä
Ystävyyssuhteet	Suurimmassa osassa kysely ja haastattelu yhteneväisiä kaikkien väitteiden osalta (n=6)	Suurimmassa osassa vastauksista huoltajan ja oppilaan vastaukset olivat samoja (n=6) Huoltajan ja oppilaan vastaukset olivat keskenään melko yhteneväisiä kaverisuhteiden määrän kohdalla (n=2)
Ilmapiiri	Suurimmassa osassa kysely ja haastattelu yhteneväisiä kaikkien väitteiden osalta (n=9)	Suurimmassa osassa vastauksista huoltaja ja oppilas kuvailivat oppilaan luokan ilmapiiriä täysin samalla tavalla (n=7) Yhdessä kyselyssä huoltajan ja oppilaan vastaukset oppilaan luokan ilmapiiristä olivat melko yhteneväisiä (n=1)
Kiusaaminen ja ulossulkeminen	Kaikki kyselyt ja haastattelut vastaukset olivat yhteneviä kaikkien väitteiden osalta (n=9)	Oppilaiden ja huoltajien kaikki vastaukset olivat keskenään samankaltaisia (n=10)
Koulussa pärjääminen	Suurimmassa osassa kyselyistä ja haastatteluista oppilaan ja huoltajat kyselivät sekä kyselyssä että haastattelussa oppilaan koulussa pärjäämistä samalla tavalla (n=7)	Hieman alle kolmasosassa vastauksista huoltaja ja oppilas kuvailivat oppilaan koulussa pärjäämistä täysin samalla tavalla (n=3) Hieman alle kolmasosassa vastauksista huoltajan ja oppilaan vastaukset oppilaan koulussa pärjäämisestä olivat melko yhteneväisiä (n=3)

Puhuttaessa ystävyyssuhteista suurimmassa osassa (n=6) vastauksista kysely ja haastattelu olivat yhtäläisiä kaikissa väitteissä eli niiden vastaukset tukevat sisällöllisesti toisiaan. Lisäksi suurimmassa osassa (n=6) oppilaiden ja huoltajien vastauksista vastaukset olivat yhtäläisiä. Viidesosassa vastauksista (n=2) huoltajan ja oppilaan vastaukset oppilaan kaverisuhteiden määrästä olivat melko yhtäläisiä. Ilmapiiriä käsiteltäessä suurimmassa osassa (n=9) kysely ja haastattelu olivat oppilaiden ja huoltajien vastauksissa yhtäläisiä. Oppilaiden ja huoltajien vastauksissa suurin osa (n=7) kuvaili oppilaan luokan ilmapiiriä täysin samalla tavalla. Yhdessä kyselyssä (n=1) oppilas ja huoltaja kuvailivat ilmapiiriä melko yhtäläisesti. Huoltaja kuvasi kyselylomakkeessa koulunkäynnin olevan oppilaasta melko hauskaa, mutta oppilas itse kuvaili koulunkäynnin olevan hauskaa. Muilta osin vastaukset olivat yhtäläiset.

Tutkimuksessa tarkasteltiin kiusaamiseen ja ulossulkemiseen liittyen oppilaan kouluviihtyvyyttä kyselyyn vastaamisen ja haastatteluun osallistumisen hetkellä, koska kyselyssä olevat väitteet ohjasivat nykytilanteen käsittelyyn. Kiusaamiseen ja ulossulkemiseen liittyvissä vastauksissa suurimmassa osassa (n=9) kyselylomakkeen ja haastattelun vastaukset olivat yhtäläisiä. Kun oppilaiden ja huoltajien vastauksia vertailtiin nykytilanteessa, huomattiin kaikkien vastaajien vastausten (n=10) olevan samankaltaisia eli sekä oppilaat että huoltajat kuvasivat teemaan liittyen samoja asioita.

Koulussa pärjäämisen tarkastelussa suurimmassa osassa (n=7) kyselyiden ja haastattelujen välillä ei ollut eroja. Hieman alle kolmasosassa (n=3) vastauksista oppilas ja huoltaja kertoivat

oppilaan koulussa pärjäämistä täysin samalla tavalla. Hieman alle kolmasosassa (n=3) huoltajan ja oppilaan vastauksista koulussa pärjäämiseen liittyvät vastaukset olivat melko yhtäläisiä. Esimerkiksi oppilas on kuvannut kyselylomakkeessa oppivansa nopeasti, kun taas huoltaja kuvasi oppilaan oppivan melko nopeasti.

7.4.2 Erot

Seuraavaksi käsitellään aineistosta havaittuja eroja kyselyiden ja haastattelujen sekä oppilaiden ja huoltajien vastausten välillä. Taulukkoon 4 on koottu jokaisesta teemasta, ystävyysuhteet, ilmapiiri, kiusaaminen ja ulossulkeminen sekä koulussa pärjääminen, löytyneet erot, jotka on jaoteltu kyselyn ja haastattelun välisiin yhtäläisyyksiin sekä oppilaiden ja huoltajien välisten vastausten yhtäläisyyksiin.

Taulukko 4. Erot kyselyiden ja haastatteluiden sekä oppilaiden ja huoltajien vastausten välillä.

Teema	Erot kyselyn ja haastattelun välillä	Erot huoltajien ja oppilaiden vastausten välillä
Ystävyysuhteet	Kysely ja haastattelu erosivat jonkin verran toisistaan ystävyysuhteiden määrän kohdalla (n=3) Huoltajan kyselyssä ja haastattelussa ystävien määrän kuvaaminen vaihteli. Haastattelussa kaverisuhteiden määrää ei osattu kommentoida (n=1)	Yhdessä haastattelussa huoltaja ei osannut kuvata oppilaan kaverisuhteita, oppilas kuitenkin osasi kertoa omista kaverisuhteistaan (n=1) Oppilaan ja huoltajan vastaukset oppilaan kaverisuhteiden määrästä erosivat huomattavasti toisistaan (n=1)
Ilmapiiri	Kyselyssä ilmapiiriä kuvailtiin positiivisemmin haastatteluun verrattuna (n=1)	Kyselyssä oppilaan ja huoltajan kuvaukset koulunkäynnin hauskuudesta erosivat vähän (n=2)
Kiusaaminen ja ulossulkeminen	Kaikki haastattelut olivat yhteneväisiä, eikä eroja haastattelun ja kyselyn välillä havaittu (n=0)	Tarkasteltaessa ulossulkemista ja kiusaamista oppilaat ja huoltajat toivat esiin kiusaamistapauksia ja ulossulkemistapauksia, mutta ne olivat tapahtuneet joko oman luokan ulkopuolella tai ulkopuoliselle henkilölle tai ne olivat päättyneet.
Koulussa pärjääminen	Yksi oppilas jättänyt vastaamatta yhteen väitteeseen, mutta se oli muilta osin yhteneväinen (väite 12) (n=1) Oppilaan vastauksissa eroavaisuuksia löytyi kyselyn ja haastattelun välillä oppilaan oppimisen vaikeuksien ja helppouksien määrittelyssä (n=1) Oppilas kuvasi positiivisemmin oman koulussa pärjäämisensä kyselyssä kuin haastattelussa, vanhemman osalta kysely ja haastattelu oli kuitenkin yhteneväinen (n=1)	Oppilas vastasi kyselyyn vaikeiden tehtävien ratkaisemisen olevan haastavaa, mutta huoltaja vastasi oppilaan suoriutuvan niistä helposti. (n=2) Huoltaja vastasi kyselyssä ja haastattelussa vaikeiden tehtävien ratkaisemisen olevan oppilaalle haastavaa, mutta oppilas vastasi suoriutuvan niistä helposti. (n=1) Yhdestä oppilaan kyselylomakkeen väitteestä puuttui vastaus, joten väitettä ei pysty vertaamaan huoltajan vastauksiin. (n=1)

Ystävyysuhteita kuvatessa kyselyn ja haastattelun väliltä löydettiin hieman eroavaisuuksia oppilaan ystävyysuhteiden määrän kuvailussa kolmessa (n=3) vastauksessa. Esimerkiksi

oppilaan kertoma kaverisuhteiden määrä vaihteli jonkin verran kyselylomakkeessa vastatun kuvauksen ja haastattelussa kerrotun välillä. Yhdessä (n=1) haastatteluista huoltajan vastaukset erosivat kyselylomakkeessa kerrotuista vastauksista. Haastattelussa huoltaja ei osannut kommentoida oppilaan koulussa ilmeneviä kaverisuhteita, vaikka kyselyssä hän oli näihin liittyviin kysymyksiin vastannut. Yhdessä (n=1) haastatteluista huoltaja ei osannut kuvailla oppilaan kaverisuhteita, mutta oppilas osasi itse kertoa kaverisuhteistaan. Yhdessä (n=1) vastauksessa oppilaan ja huoltajan välinen kuvaus oppilaan kaverisuhteiden määrästä erosi huomattavasti toisistaan. Oppilas kuvasi kyselyssä, että hänellä oli monta kaveria luokallaan, mutta huoltaja vastasi kaverisuhteita olevan vain vähän oppilaan omalla luokallaan.

Ilmapiiriä koskevissa vastauksissa yhdessä (n=1) kyselyssä ilmapiiriä kuvailtiin positiivisemmin, kuin samojen henkilöiden haastatteluissa. Sekä oppilas että huoltaja vastasivat kyselyssä koulussa olevan melko mukavaa, mutta haastattelussa kerrottiin, että luokassa on ryhmittymiä, joista joku saattaa jäädä ulkopuolelle ja levottomuutta. Huoltajien ja oppilaiden välisiä eroja tarkastellessa kahdessa (n=2) kyselyssä oppilaan ja huoltajien kuvaukset koulunkäynnin hauskuudesta erosivat vähän. Oppilas vastasi kyselyssä, että koulunkäynti ei ole kovin hauskaa, mutta huoltaja vastasi sen olevan oppilaan mielestä melko hauskaa.

Kiusaamiseen ja ulossulkemiseen liittyen eroja kyselyn ja haastattelun tai oppilaiden ja huoltajien välillä ei ollut. Huoltajat ja oppilaat kuitenkin toivat esille kiusaamiseen ja ulossulkemiseen liittyviä tapauksia. Nämä jätettiin vertailun ulkopuolelle, koska vertailu rajattiin kyselyiden ja haastatteluiden sekä oppilaiden ja huoltajien välillä nykyhetkeen liittyen. Toinen peruste kiusaamisen ja ulkopuolelle jättämisen pois jättämiseen tästä vertailusta oli se, että ne olivat tapahtuneet joko oman luokan ulkopuolella tai ulkopuoliselle henkilölle tai ne olivat päättyneet ennen haastatteluhetkeä. Kiusaamista ja ulossulkemista sekä siihen liittyviä tapaukset otettiin mukaan tuloksiin ja niitä käsiteltiin tulososion luvussa 7.2 ulossulkeminen ja kiusaaminen koulussa.

Koulussa pärjäämiseen liittyen yhdessä (n=1) kyselyssä yksi oppilas oli jättänyt vastaamatta yhteen väitteeseen (väite 12), mutta vastaukset olivat muilta osin yhtäläisiä kyselyn ja haastattelun kanssa. Yhden (n=1) kyselyn ja haastattelun välillä löytyi eroavaisuutta oppilaan vastauksista. Oppilaan kuvatessa kyselyssään, ettei osaa ratkaista kovin hyvin vaikeita tehtäviä, mutta kertoi kuitenkin haastattelussa päässeensä hankalista asioista eteenpäin opettajan ja luokkakavereiden avulla. Yhdessä (n=1) kyselyssä oppilas kuvasi positiivisemmin koulussa pärjäämisensä kuin haastattelussa. Vanhemman osalta kyselyn ja haastattelun vastaukset olivat

kuitenkin yhtäläisiä. Huoltajien ja oppilaan välisiä eroja tarkastellessa kahdessa (n=2) vastauksessa oppilaat vastasivat kyselyssä vaikeiden tehtävien ratkaisemisen olevan haastavaa, mutta huoltajat vastasivat oppilaan suoriutuvan niistä helposti. Yhdessä (n=1) vastauksista huoltaja kuvasi vaikeiden tehtävien ratkaisemisen olevan oppilaalle haastavaa, mutta oppilas kuvasi niiden olevan hänelle helppoa. Yhdestä (n=1) oppilaan kyselylomakkeesta puuttui yksi vastaus, joten sitä ei pystytty vertaamaan huoltajan vastauksiin.

8 Pohdinta

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tutkittiin sitä, miten oppilaat ja huoltajat kuvailivat käsityksiään osallisuudesta kyselylomakkeen ja haastattelujen perusteella. Tutkimuskysymysten avulla pyrittiin saamaan tietoa siitä, miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat ulossulkemista tai kiusaamista koulussa. Toiseksi selvittiin, minkälaisen asioiden oppilaat ja huoltajat kuvailevat tukevan oppilaan osallisuutta luokassa. Viimeiseksi selvittiin, miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat oppilaiden saamaa tukea ja sen vaikutusta koulussa pärjäämiseen. Lisäksi tutkimuksessa vertailtiin oppilaiden ja huoltajien kyselyn ja haastattelun vastausten yhteneväisyyksiä ja eroja sekä oppilaiden ja huoltajien vastausten välisiä eroja.

Ensimmäiseksi käsiteltiin sitä, miten oppilaat ja huoltajat ovat kuvailleet ulossulkemista tai kiusaamista koulussa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei ollut kokenut kiusaamista, mutta muutamia tapauksia tuotiin esiin. Yhtä tutkittavaa oli kiusattu pitkään, mutta kiusaaminen oli jo loppunut. Garrote (2017) ja Wilhelmsen ja kumppanit (2021) havaitsivat, että erityisen tuen tarpeen oppilailla on suurempi riski joutua kiusaamisen kohteeksi. Tämä tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa siten, että yksi tutkittavista oli kokenut pitkäaikaista kiusaamista aiemmin. Saarenon (2015) mukaan kiusaamisen on todettu vaikuttavan oppilaiden hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa kukaan oppilaista ei kuitenkaan kuvaillut voivansa huonosti juuri nyt. Ulossulkeminen ilmeni oppilaiden vastauksista leikeistä poisjättämisenä. Niemen (2008) mukaan ulkopuolelle jättäminen tapahtuu esimerkiksi eroavien piirteiden takia ja se vaikuttaa oppilaiden kaverisuhteiden muodostamiseen.

Huoltajat kuvailivat tässä tutkimuksessa sekä pitkiä että lyhyitä ulossulkevia tilanteita. Eräs huoltaja kuvaili kiusaamisen loppuneen lapsen ikävuosien karttuessa. Tulos oli päinvastainen Zanobinin ja kumppaneiden (2018) tekemissä havainnossa, jossa todettiin, että mitä ylempälle luokalle oppilas siirtyy, sitä enemmän huoltajat kuvailevat ulossulkevia tilanteita. Huoltajat kuvailivat myös kaverin takia ulossulkemista ja nettikiusaamista. Huoltajien mukaan kaveripiiri vaikuttaa kiusaamiseen ja ulossulkemiseen. Stephenson (2021) totesi ystävyysuhteiden vaikuttavan vahvasti oppilaiden osallisuuskokemuksiin. Tästä tuloksesta voisi päätellä, että asia toimii toisinkin päin eli kaveripiiri vaikuttaa oppilaiden kokemaan kiusaamiseen ja ulossulkemiseen.

Toiseksi tässä tutkimuksessa käsiteltiin oppilaan osallisuuden tukemista luokassa. Oppilaan osallisuuden tukemiseen vaikuttivat sekä oppilaiden että huoltajien mielestä oppilaan kaverisuhteet, luokan ilmapiiri sekä kiusaamiseen puuttuminen koulussa. Tässä tutkimuksessa oppilaat näkivät pääosin omat kaverisuhteensa hyvinä ja niiden määrän riittävänä tuen tarpeesta riippumatta. Myös Petry (2018) havaitsi, että oppilaan tuen tarpeella ei ollut vaikutusta oppilaiden ystävyyssuhteisiin. Huoltajien vastauksissa kuitenkin lapsen erityisyyden nähtiin tuovan myös haasteita kaverisuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Tätä havaintoa tukevat sekä Garroten (2017) että Hebronin ja kumppaneiden (2015) löytämät havainnot, joissa oppilaan sosiaalisten taitojen puute vaikuttaa oppilaan haluun osallistua vuorovaikutukseen vertaisten kanssa sekä ylläpitää pitkäkestoisia kaverisuhteita. Tutkimuksessamme huoltajat näkivät kaverisuhteiden olevan jokaisen oppilaan subjektiivisia kokemuksia.

Lisäksi sekä oppilaat ja huoltajat kuvasivat kaverisuhteesta hyötymisen ja sen käyttämisen hyväkseen olevan este hyvän vertaissuhteen ja osallisuuskokemuksen syntymiselle. Myös Falkmer ja kumppanit (2015) havaitsivat, että hyväksytyyn käyttäytymiseen johtavat vertaissuhteet nähtiin huoltajien mukaan parempina kuin huonoa käyttäytymistä sisältävät vertaissuhteet. Lisäksi huoltajat kuvasivat korona-ajan ja erilaisten rajoitusten vaikuttaneen lasten kaverisuhteisiin. Saman havainnon ovat tehneet Koskela kumppaneineen (2020), jotka havaitsivat, että huoltajat olivat korona-aikana huolissaan lasten sosiaalisista suhteista ja niiden ylläpitämisestä ilman koulua. Kuitenkin tutkimuksessamme sekä oppilaiden että huoltajien vastauksissa mainittiin, että kavereihin pidettiin yhteyttä sosiaalisen median ja kännykän välityksessä. Myös Vetoniemi ja Kärnä (2019) havaitsivat, että sosiaalisen median avulla ollaan yhteydessä kavereihin ja ylläpidetään kaverisuhteita.

Hyvää ilmapiiriä oppilaiden mielestä toivat esimerkiksi koko luokan kanssa yhdessä tehtävät aktiviteetit. Samankaltaisen havainnon ovat tehneet myös Rose ja Shevlin (2017) sekä Pesonen (2016), jotka havaitsivat, että luokassa positiiviset vertaissuhteet ja hyväksytyksi tuleminen edistää oppilaan osallisuuden tunnetta. Oppilaat ja huoltajat kokivat opettajan käytäntöjen työrauhan edistämiseksi tuovan hyvää ilmapiiriä luokkaan. Hyvää ilmapiiriä luokkaan toivat myös huoltajien kertomusten mukaan avustajat ja luotettavat aikuiset. Hebron kumppaneineen (2015) havaitsivat luokassa olevien avustajien vaikuttavan huoltajien kokemuksiin oppilaan luokan ilmapiiristä. Lisäksi opettajan auktoriteetin ja lähestyttävyyden koettiin tuovan luokkaan hyvää ilmapiiriä oppilaan luokkaan. Samankaltaisia havaintoja on tehnyt Pesonen (2016), joka havaitsi, että oppilaan osallisuuden tunnetta tukevat hyvät oppilas-opettaja-suhteet sekä

opettajan luokanhallinnantaidot. Hebronin ja kumppaneiden (2015) mukaan huoltajat kokivat tärkeänä sen, että opettajaa oli helppo lähestyä kaikissa tilanteissa.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden vastauksissa kiusaamisesta puhuminen, kaikkien mukaan ottaminen ja yhteiset ryhmäharjoitukset nähtiin tärkeinä kiusaamiseen puuttumisessa ja sen ehkäisemisessä. Samankaltaisen havainnon ovat tehneet Rose ja Shevlin (2017), joiden mukaan positiivisten vuorovaikutuskokemusten kautta oppilaat kokivat tullessa hyväksytyiksi. Tutkimuksessamme huoltajat korostivat vastauksissaan opettajan valppautta ja tietoisuutta välitunnilla sekä opettajan roolia kiusaamisen ehkäisyssä koulussa tapahtuvissa ulossulkemis- ja kiusaamistilanteissa. Myös Messiou (2019) havaitsi, että opettajan tulee tiedostaa omat ennakoasenteensa ja roolinsa opettajana. Opettaja voi nähdä ulossulkevat tilanteet hyvin eri tavalla kuin oppilaat ne näkevät.

Tutkimuksessamme kuitenkin huoltajat mainitsivat, ettei koulun henkilökunta voi aina vaikuttaa kiusatuksi tulemiseen. Lisäksi huoltajat toivat esiin tilanteita, joissa kiusaamisesta tai ulossulkemisesta oli kerrottu vain vanhemmalle. Heinonen ja Järvinen (2018) sekä Tsang (2013) ovat saaneet saman tuloksen oppilaiden vastauksista, jossa oppilaat kertoivat, että opettajat eivät pysty ehkäisemään kiusaamista tai puuttumaan siihen. Kiusaamisen uhriksi joutumiseen riittää usein pieni eroavaisuus muista oppilaista (Niemi 2008; Heinonen & Järvinen 2018). Stephensonin (2021) mukaan huoltajat ovat herkempiä kuulemaan lastensa kiusaamisesta kuin koulunhenkilökunta. Huoltajat näkivät koulun ja kodin välisen yhteistyön tärkeänä kiusaamisen ehkäisyssä. Falkmerin ja kumppaneiden (2015) sekä Stephensonin ja kumppanien (2021) havaitsivat, että hyvä kommunikaatio kodin ja koulun välillä nähtiin tärkeänä, mutta sen puuteellisuus nähtiin osallisuutta estävänä tekijänä.

Viimeiseksi käsitellään sitä, miten oppilaat ja huoltajat kuvailevat oppilaiden saamaa tukea sekä sen vaikutuksia koulussa pärjäämiseen. Oppilaiden mukaan oppimista helpottivat mielenkiintoiset ja motivoivat aiheet ja hyvät selitykset. Matematiikka, englanti ja äidinkieli koettiin monien oppilaiden mukaan helppona. Englantia oli opittu muun muassa pelimaailmasta. Tetler ja Baltzer (2011) saivat samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan oppilaat kuvasivat oppiaineita positiivisesti ja opettajan ohjeita pidettiin hyvinä. Heinosen ja Järvisen (2018) mukaan oppilaan asenne vaikuttaa oppilaan myönteisiin kokemuksiin koulusta. Tutkimuksessamme hankalaa oppilaiden mukaan oli kielioppi ja tiivistäminen sekä motivaatiopulasta tai keskittymisestä aiheutuneet oppimisen hankaluudet. Oppilaat kokivat opettajan avun, tukiopetuksen ja pienryhmätyöskentelyn tärkeänä. Avun pyytäminen koettiin

helpoksi. Samankaltaisia tuloksia saivat Rose ja Shevlin (2017), joiden tutkimuksessa oppilaat kokivat saavansa hyvin tukea ja apua koulussa ja sitä yleensä pyydettiin suoraan opettajalta. Tutkimuksessamme oppilaat kertoivat myös kavereiden auttavan koulussa ja huoltajien kotona. Tetlerin ja Baltzerin (2011) saivat samankaltaisia tuloksia, joissa oppilaat kuvasivat vertaisten tuen ja avun antamisen takaisin vertaisille positiivisena.

Huoltajat kertoivat myös matematiikan ja englannin olevan oppilaille helppoa. Motivoivat aiheet ja pelimaailman kautta oppiminen tulivat esiin myös huoltajien vastauksissa. Lisäksi huoltajat mainitsivat säännönmukaisuuden auttavan oppimista. Tutkimuksessamme huoltajat kuvailivat, etteivät he vaadi lapsiltaan liian paljoa. Frederickson ja kumppanit (2006) ovat todenneet, että vanhemmat painottavat usein akateemista suoriutumista enemmän kuin sosiaalista pärjäämistä. Tämä tulos on päinvastainen tulostemme suhteen, koska tässä tutkimuksessa huoltajat painottivat, ettei akateeminen suoriutuminen ole pääasia koulussa. Kuitenkin Suomea tarkastellessa Koskela (2021) on myös havainnut, että huoltajat ovat enemmän huolissaan lapsen hyväksynnästä koulussa ja lapsen hyvinvoinnin tukemisesta. Tämä herättää kysymyksen siitä, liittyykö ilmiö laajemmin koulujärjestelmään ja vanhemmuuteen Suomessa. Voidaan pohtia, painotetaanko Suomessa kasvatuksessa kotona ja koulussa eri asioita kuin muissa maissa.

Hankaluutta oppilaille aiheuttivat keskittyminen, motivaation puute, poissaolot koulusta, lukeminen ja luetun ymmärtäminen. Yhdessä vastauksessa myös fyysinen haaste toi oman hankaluutensa oppimiseen. Huoltajat kertoivat, että tuen saamisesta oli informoitu hyvin. Hotulaisen ja Takalan (2014) mukaan huoltajat olivat myös olleet tyytyväisiä lapsensa saamaan tukeen. Toisaalta Stephensonin kumppaneineen (2021) havaitsivat, etteivät kaikki vanhemmat ole perillä kaikista koulun tarjoamista tukimuodoista. Myös Koskela (2021) on todennut, että koulujen tulee informoida huoltajia osallistumismahdollisuuksista. Tutkimuksessamme kaikki vanhemmat kuitenkin kertoivat ainakin tietävänsä, mistä lähteä tukea hakemaan. Huoltajat korostivat tutkimuksessamme omaa aktiivisuuttaan tuen saamisessa oppilaalle. Zanobinin ja kumppaneiden (2018) mukaan huoltajat olivat valmiita toimimaan yhteistyössä opettajan kanssa. Vanhempien aktiivisuus tuen suhteen korostui myös Wilhelmnsenin ja kumppaneiden (2021) ja Hotulaisen ja Takalan (2014) tekemissä tutkimuksissa.

Huoltajien mukaan monessa luokassa oli tuki- ja apuvälineitä oppilaille. Yhdessä vastauksessa mainittiin, että oppilaan oli hankala ottaa apua vastaan muilta kuin omalta opettajaltaan. Moniammatillinen yhteistyö koettiin tärkeäksi. Myös Falkmer ja kumppanit (2015) ovat

todenneet, että moniammatillisella yhteistyöllä on suuri vaikutus oppilaiden osallisuuden kokemuksiin. Henkilökunnan ammattitaito ja oppitunneilla annettu tuki oli huoltajille tärkeää. Samankaltaisia tuloksia ammattitaidon tärkeydestä ovat saaneet tutkimuksissaan Stephenson ja kumppanit (2021) sekä Hotulainen ja Takala (2014). Tutkimuksessamme huoltajat tukivat oppilaita kotona läksyissä ja kokeisiin lukemisessa, mutta painottivat myös oppilaiden itsenäistymistä. Joskus avuntarjoaminen koettiin myös hankalaksi. Huoltajat auttoivat lapsia myös opettamalla erilaisia oppimistekniikoita ja tarjoamalla välineitä oppimiseen. Jigyel kumppaneineen (2019) havaitsi, että huoltajat auttoivat lapsia kotitehtävissä, mutta halusivat ohjata lapsiaan myös itsenäiseen työskentelyyn ja joskus kokivat auttamisen hankalaksi. Huoltajat kokivat tutkimuksessamme tärkeäksi sen, että he osoittivat kiinnostusta oppilaan koulua kohtaan. Samankaltaisen tuloksen ovat saaneet Maharaj (2021) ja Wilhelmssen kumppaneineen (2021).

Yleisesti ottaen haastatteluissa huoltajat kuvailivat paljon enemmän ja laajemmin asioista kuin oppilaat. Tämä voi johtua siitä, että huoltajilla on laajemmat käsitykset aiheista, joita käsitelimme ja he osaavat käsitteellistää aihetta paremmin. Joissakin haastatteluissa huoltajat eivät tieneet lapsen kuvailemasta ulossulkevasta tai kiusaamistilanteesta. Joissakin haastatteluissa lapset pystyivät kuvailemaan kiusaamis- ja ulossulkemistilanteita paremmin vasta huoltajan avustuksella. Yhdessä haastattelussa huoltaja oli myös yllätynyt siitä, miten paljon oppilaat auttavat toisiaan koulussa. Lisäksi yhdessä haastattelussa huoltajalle tuli yllätyksenä se, että oppilas koki keskittymisessään olleen haasteita. Tämän takia onkin tärkeää, että vanhemmat käyvät näistä asioista keskustelua lastensa kanssa kotona. On kuitenkin huomattava, että huoltajan ja lapsen tulkinnat erilaisista tilanteista voivat olla ristiriidassa keskenään. Huoltaja ei ole koulussa näkemässä kaikkia tilanteita, mutta voi silti osata käsitteellistää niitä paremmin kuin oppilas.

Aiemmat tutkimustulokset tukevat pääosin kaikkia tämän tutkimuksen tuloksia, muutamaa eroavaisuutta lukuun ottamatta. Zanobinin ja kumppaneiden (2018) mukaan oppilaan kasvaessa huoltajat kuvailevat enemmän oppilaaseen kohdistuvia ulossulkemistilanteita. Tutkimuksessamme kuitenkin havaittiin, että kiusaaminen loppui kasvun ja vanhenemisen myötä. Nettikiusaaminen ilmeni aineistossa monessa haastattelussa. Emme kuitenkaan löytäneet inklusiota ja nettikiusaamista yhdistäviä tutkimuksia. Tutkimuksessamme huoltajat kertoivat, etteivät vaadi lapsensa suorituksilta liikaa. Frederickson ja kumppanit (2006) kuitenkin totesivat, että vanhemmat painottavat akateemista suoriutumista sosiaalisen pärjäämisen sijasta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen luotettavuuteen saattoi vaikuttaa se, että inklusio ja tutkimuksessa käsitellyt teemat voidaan nähdä poliittisesti hyväksyttävänä ja tavoiteltavina ilmiönä. Vastaajat saattoivat vastata kysymyksiin yhteiskunnallisesti hyväksytyllä tavalla, sen sijaan, että olisivat kertoneet oman mielipiteensä asiasta. (Avramidis & Toulia 2020.) Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa tutkittavien valikoituneisuus ja otoksen pienuus. Tämä saattoi johtua osittain Covid-19-pandemiasta ja ihmisten haluttomuudesta osallistua tutkimukseen.

Yhdessä vastauksessa oppilaan haastattelu ja kysely sekä oppilaan ja huoltajan vastaukset erosivat toisistaan. Osittain tämä voi selittyä sillä, ettei oppilas välttämättä täysin ymmärtänyt oppimisvaikeutensa vuoksi, millaisia vastauksia haetaan ja mitä kysymyksillä tarkoitettiin. Kuitenkin suurin osa kyselyistä ja haastatteluista olivat yhtäläisiä, joka lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää samankaltaisuus tuloksissamme verrattuna muiden tutkimusten tuloksiin.

Tutkimuksessa rajattiin kyselyn ja haastattelun sekä oppilaan ja huoltajan vastausten yhtäläisyyksiä ja eroa tarkastellessa pois kiusaamistapaukset, jotka tapahtuivat toiselle henkilölle tai ne olivat oppilaan kohdalla päättyneet. Rajaus tehtiin, koska tarkastelun kohteena oli nykyhetki ja se kokiko oppilas kyselyn ja haastattelun tekemisen hetkellä kiusaamista. Tämän rajauksen kautta eroja haastatteluiden ja kyselyiden sekä oppilaan ja huoltajan vastauksien välillä ei syntynyt kiusaamisen ja ulossulkemisen kuvauksissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin kuitenkin kiusaamista ja ulossulkemista muualla tuloksissa ja oppilaiden ja huoltajien kokemukset otettiin mukaan tutkimukseen.

Mielenkiintoista olisi jatkossa tutkia erikseen oppilaiden ja huoltajien osallisuuskäsityksiä isommalla otoksella. Tällöin voisi saada paremmin eroja oppilaiden ja huoltajien vastausten välillä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia näyttäytykö inklusio ja oppilaiden osallisuus erilaisena alakoulussa, yläkoulussa tai toisen asteen koulutuksessa. Jatkotutkimuksissa voisi myös tarkastella eri ryhmien kokemaa inklusiota laajan inklusiokäsityksen mukaan, jolloin voitaisiin tarkastella esimerkiksi eri etnisestä taustasta tulevia tai seksuaalivähemmistöön kuuluvia oppilaita. Yhtenä jatkotutkimusehdotuksena voisi tutkia nettikiusaamisen ja inklusion välisiä yhteyksiä.

Lähteet

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., Farrell P., Frankham J., Gallannaugh F., Howes A., & Smith R. (2006). Improving schools, developing inclusion. Oxon: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2014). From exclusion to inclusion a review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-Clave Pedagógica*, 13(14), 13–30.
- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs 41 Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., & Toulia, A. (2020). Attitudes and Inclusion of Students with Special Educational Needs in Regular Schools. Oxford Research Encyclopedia of Education. New York: Oxford University Press, 1–19.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1237>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education. New York: Routledge.
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 62(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691–704.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2006). Mainstream- special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37–57. <https://doi.org/10.1080/1360311032000159456>

- Garrote, A. (2017). Relationship between the social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Hakala, T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 9–23.
- Hebron, J., Humphrey, N., & Oldfield, J. (2015). Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education: a multi-informant qualitative exploration. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 185–193. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12108>
- Heinonen, T., & Järvinen, T. (2018). Kiusaaminen ja koulun tuki mielenterveysongelmissa – nuoret mielenterveyskuntoutujat kertovat koulukokemuksistaan. *Kasvatus*, 49(1), 62–74.
- Herz, B., & Haertel, N. (2016). The pupils voice in different educational settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 1040–1045. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12249>
- Hotulainen, R., & Takala, M. (2014). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140–154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.759630>
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvaori, J., & Aho, A. L. (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino.
- Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot> (Viitattu 24.10.2021)
- 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. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>
- Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S. & Berman, J. (2019). Parental Involvement in Supporting Their Children with Special Educational Needs at School and Home in Bhutan. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 43(1), 54–68. <https://doi.org/10.1017/jsi.2019.3>
- Jyväskylän yliopisto (2020). Anonymisointi ja pseudonimisointi. Koppa <https://koppa.jyu.fi/avoimet/kirjasto/tutkimusaineistojenhallinta/henkilotiedot/anonymisointijapseudonimisointi> (Viitattu 20.2.2022)

- Khan, M. S. H., Abdou, B. O., Kettunen, J., & Gregory, S. (2019). A Phenomenographic Research Study of Students' Conceptions of Mobile Learning: An Example From Higher Education. *SAGE Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019861457>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1646958>
- Krischler, M., Powell, J.W. & Pit-Ten Cate, I. M. (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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Koskela, T. (2021). Promoting Well-Being of Children at School: Parental Agency in the Context of Negotiating for Support. *Frontiers in Education*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.652355>
- Koskela, T., Knickenberg, M. & Sinkkonen H.-M. (2018). Inclusive education: An integrated research framework on disability, diversity and heterogeneity in education. Perceptions of Inclusion Questionnaire in Finland – Adaption and examination of the student version. *Special Educational Needs*, Potsdamin yliopisto.
- Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R., & Hämäläinen, J. (2020). Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the COVID-19 outbreak in Finland. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 12(21), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su12218844>
- 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: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja.
- Laitila, N., Nikkonen, M., & Pietilä, A-M. (2012). Fenomenografinen lähestymistapa hoitotieteellisessä tutkimuksessa: asiakkaiden käsityksiä osallisuudesta mielenterveys- ja päihdetyössä. *Hoitotiede*, 24(4), 258–270.
- Maharaj, A. (2021). Unmasking the Phenomenon of Inclusion: Parents' Perspectives on Early Childhood Curriculum. *International Education Studies*, 14(3), 46–50. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n3p46>

- Malinen, O-P. 2013. Inclusive education from teachers' perspective. Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978952-61-1167-4>
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., & Xu, J. (2010). Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41(4), 351–362.
- Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306–317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Mitchell, D. (2013). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105313>
- Niemi, A-M. (2008.) Kaikki mukana?: eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. *Kasvatus* 39(4), 340–352.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 2.11.2021)
- Pavlović, S. (2016). Inclusive school is (not) possible – pupil's voice. *Universal journal of educational research*, 4(11), 2502–2508. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041102>
- Perceptions of Inclusion Questionnaire. <https://piqinfo.ch/> (Viitattu 2.3.2021)
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 01.01.1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu 2.11.2021)
- Pesonen, H. (2016). Sense of belonging for students with intensive special education needs: an exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1880-6>
- Peters, S. (2013). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Teoksessa L. Florian (toim.) *The Sage handbook of special education*, Two Volume Set. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848607989.n10>
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 254–268. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782>
- Rose, R., & Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: childrens' views of acceptance in “inclusive” mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 65–81.

- Saarento, S. (2015). Conceptualizing and counteracting the bullying dynamic: Classroom and school contexts matter. *Turun yliopiston julkaisuja, Akateeminen väitöskirja*, 4–20. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6150-4>
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Schwab, S., Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, 82, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>
- Sokal, L. & Sharma, U. (2014). Canadian In-service Teachers' Concerns, Efficacy, and Attitudes about Inclusive Teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59–71. <https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704>
- Stephenson, L., Browne, L., Carter, M., Clark, T., Costley, D., Martin, J., Williams, K., Bruck, S., Davies, L., & Sweller, N. (2021). Facilitators and Barriers to Inclusion of Students With Autism Spectrum Disorder: Parent, Teacher, and Principal Perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1), 1–17. <https://doi.org/10.1017/jsi.2020.12>
- Sundqvist, H., & Hannås, B. M. (2021). Same vision - different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Tetler, S., & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333–344. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.616326>
- Tsang, K. (2013). Secondary pupils' perceptions and experiences towards studying in an inclusive classroom. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 39–60.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (Viitattu 15.4.2021)
- YK:n yleissopimus lasten oikeuksista (1991). https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Viitattu 2.3.2022)
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garellò, V. & Camba, R. (2018). Parental Satisfaction with Disabled Children's School Inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 597–614. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386318>

- Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. (2017). A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 641–649. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>
- Venetz, M., Eckhart, M., Zurbriggen, C., & Knickenberg, M. (2014). Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) <https://piqinfo.ch/> (Viitattu 15.10.2020.)
- Vetoniemi, & Kärnä, E. (2019). Being included - experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. S., Seippel, Ø., & Block, M. E. (2021). Parental satisfaction with inclusion in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1061–1078. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597930>
- Åkerlind, G. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>