



Turun yliopisto
University of Turku

Kouluympäristö oppilaan kokemana – yksilötason kokemuksia
emotionaalisesta ja sosiaalisesta osallisuudesta
ja akateemisesta koulusuoriutumisesta 3.–4. luokilla

Kiia Klemola
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2020

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

KLEMOLA, KIIA: Kouluympäristö oppilaan kokemana – yksilötason kokemuksia emotionaalisesta ja sosiaalisesta osallisuudesta ja akateemisesta koulusuoriutumisesta 3.–4. luokilla

Pro gradu -tutkielma 47s, 2 liitettä
Kasvatustiede
Toukokuu 2020

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida kouluympäristön inklusiivisuutta oppilaiden kokemusten kautta. Tässä tutkimuksessa koulujen inklusiivisuutta tarkasteltiin yksilötason osallisuuden kokemuksina. Lisäksi tutkittiin, missä määrin emotionaalinen ja sosiaalisen osallisuus olivat yhteydessä oppilaan akateemiseen koulusuoriutumiseen. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, missä määrin sosiaalinen osallisuus oli yhteydessä oppilaiden emotionaaliseen osallisuuteen.

Tutkimus on osa PIQ -kyselylomakkeen Suomen pilotointia. Kyselyt kerättiin 2018 kahdessa pääkaupunkiseudun keskisuudessa koulussa 3.–4. luokilla. Tutkimusaineisto analysoitiin IBM SPSS -tilasto-ohjelmalla käyttäen korrelaatiokerrointa ja hajontakuvioita.

Tulokset osoittivat, että osallisuuden kokemukset jakautuivat kouluissa. Emotionaalinen ja sosiaalinen osallisuus olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä oppilaiden akateemiseen koulusuoriutumiseen. Oppilaiden emotionaalinen ja sosiaalinen osallisuus erosivat merkitsevästi akateemisesti heikkojen ja taitavien oppilaiden välillä, mutta osallisuuden kokemukset eivät eronneet tyttöjen ja poikien välillä. Akateemisesti taitavien oppilaiden kouluviihtyvyydellä oli negatiivinen yhteys emotionaaliseen sekä sosiaaliseen osallisuuteen.

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden kokema emotionaalinen ja sosiaalinen osallisuus on merkittävässä asemassa oppilaan yksilötason osallisuuden kokemuksessa ja koulujen osallistavien käytänteiden kehittämisessä. Tutkimus osoitti, että erityisesti akateemisesti taitavat oppilaat tarvitsevat tukea kouluympäristöltä emotionaalisen ja sosiaalisen osallisuuden kehittämiseen ja säilyttämiseen.

Asiasanat: Inklusiivinen koulu, sosiaalinen osallisuus, emotionaalinen osallisuus, akateeminen koulusuoriutuminen

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	4
2. INKLUSIIVINEN KASVATUS JA KOULUTUS	6
2.1 Inklusio koulutuksellisena tavoitteena	6
2.2 Inklusiivisuuden määritelmiä	8
3. SOSIAALINEN JA EMOTIONAALINEN HYVINVOINTI	10
3.1 Hyvinvoinnin määritelmiä	10
3.2 Sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi	13
3.3 Osallisuus	15
4. AKATEEMINEN KOULUSUORITUMINEN	20
5. TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
6.1 Tutkimuksessa käytetty mittari ja aineisto	24
6.2 Aineiston analysointi	25
7. TUTKIMUSTULOKSET	28
7.1 Kouluympäristön inklusiivisuus	28
7.1.1 Emotionaalinen osallisuus	30
7.1.2 Sosiaalinen osallisuus	31
7.1.3 Akateeminen koulusuoritus	32
7.1.4 Emotionaalisen ja sosiaalisen osallisuuden välinen yhteys	33
7.1.5 Emotionaalisen osallisuuden ja akateemisen koulusuorituksen välinen yhteys ..	34
7.1.6 Sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen koulusuorituksen välinen yhteys	36
8. POHDINTA	38
8.1 Tutkimuksen rajoitteet ja luotettavuus	40
8.2 Lopuksi	41
LÄHTEET	43
LIITTEET	51

1. JOHDANTO

Koulujen kehittämisen suuntana on inklusiivinen opetus. Inklusiivisen opetuksen kehittämisen edellytyksenä on yhteinen ymmärrys siitä, mitä inklusiolla tarkoitetaan. Tämän tutkimuksen ensisijainen tarkoitus on tarkastella kouluympäristöä oppilaan kokemana kolmen eri ulottuvuuden kautta. On epäselvää, toteutuuko inklusio kouluissa jaetun osallisuuden vai annetun osallistumisen tasolla. Pohjoismaisessa yhteiskunnassa koulutusjärjestelmän tehtävänä on ollut tasavertaisuuden edistäminen. Koulutuksesta keskustellaan poliittisella tasolla myös Suomessa. Uusimmat kouluterveyskyselyn tulokset osoittavat alakouluikäisten lasten kouluviihtyvyyden vähentyneen. Yhteiskuntamme on jakaantumassa, huono-osaisuus lisääntyy ja eriarvoistuminen kasvaa. Osattomuus ja syrjäytyminen lisääntyvät. Samaan aikaan on havaittu, että oppijoiden monenlaisuus koulutusjärjestelmässä on kasvussa ja tämä ilmenee tukea tarvitsevien oppilaiden määränä. Siksi on välttämätöntä oppia tunnistamaan oppilaiden monenlaisuutta. Kasvatuksen ja koulutuksen toteuttaminen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti on nähty toimintatapana, joka hyväksyy monenlaisuuden osaksi koulujen arkea (Ainscow 2007). Lasten äänten kuuleminen on osoitus osallisuudesta.

Opetushallitus määrittelee, että koulujen tehtävää voidaan tarkastella sen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuudentehtävän näkökulmasta. Perusopetuksen tarkoituksena on vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja luoda hyvät edellytykset oppilaiden oppimiselle ja koulunkäynnille. Opetuksen arvoperusta on rakennettu inhimillisille ja ihmisarvoa korostaville arvoille ja opetusta kehitetään inklusioperiaatteiden mukaisesti – opetuksen saavutettavuudesta ja asenne-esteettömyydestä pidetään huoli. Opetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Opetuksen tehtävänä on ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä. (Opetushallitus 2014.) Inklusioperiaatteiden mukaisen opetuksen järjestäminen edellyttää koulujärjestelmän rakenteellista ja asenteellista muutosta sekä käytännön tason osallisuuden edistämistä.

Inklusion periaatteen tarkoituksena on turvata koulujen esteettömyys ja yhdenvertaisuus. Erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastataan yksilöllisen ohjauksen keinoin. Inklusiivisessa koulussa rajat erityisten ja muiden oppilaiden väliltä on häivytetty. Inklusion avulla taataan kaikille lapsille yhdenvertainen osallisuus koulutukseen ja opiskeluun kouluissa. Inklusioajatuksen mukaan kaikki oppilaat käyvät samaa, yhteistä koulua, opetus järjestetään yksilöllisten edellytysten mukaisesti ja jokainen oppilas kokee kuuluvuutta ja hyväksyntää

kouluympäristössä. Inklusiivinen koulu on fyysisesti, sosiaalisesti ja pedagogisesti esteetön oppimisympäristö. Inklusio nähdään jatkuvana sopeutumisen prosessina, jonka avulla puretaan oppimisen ja osallistumisen esteitä. Inklusion haasteena on tehdä inklusiosta totta jokaisen oppilaan kohdalla. (Oksanen & Sollasvaara 2019.)

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, miten koulujen tasolla on kyetty rakentamaan kuuluvuuden ja osallisuuden kokemuksia kaikille oppilaille. Kysyn, miten inklusiivisen kasvatuksen emotionaalinen ja sosiaalinen osallisuus näyttäytyy oppilaille heidän arjessaan. Taustalla on kysymys siitä, miten koulutus voi tukea inklusiivisen ja osallistavan yhteiskunnan kehittämistä siten, että kaikilla on mahdollisuus ottaa osaa yhteisönsä arkeen. Tässä tutkimuksessa ääni annetaan ensisijaisesti yksilöille, oppilaalle.

2. INKLUSIIVINEN KASVATUS JA KOULUTUS

2.1. Inklusio koulutuksellisena tavoitteena

UNESCO:n kestävä kehityksen tavoitteena on ollut varmistaa osallistava ja yhdenvertainen koulutus kaikille lapsille. UNESCO on määritellyt kaikille saatavilla olevan inklusiivisen koulutuksen koulutukselliseksi tavoitteeksi. (UNESCO, Leading education 2030.) Käytännön tason demokraattisuus ja oikeudenmukaisuus voidaan saavuttaa yhteiskunnallisen strategian avulla, joka tukee koulujen inklusiivisuuden kehittymistä. Inklusiossa kaikilla lapsilla on oikeus osallistua samaan jaettuun ja laadukkaaseen koulutukseen (Mitchell 2012; Savolainen 2009). Inklusiivisessa koulussa jokainen oppilas tuntee kuuluvuutta ja kokee hyväksyntää (Green 2009). Inklusio kokoaa yhteen monenlaiset oppijat ja poistaa oppimisen rakenteellisia, asenteellisia ja sosiaalisia esteitä (Choi, MacCart & Sailor 2020). Kaikkia lapsia koskevassa inklusiossa monenlaiset oppijat ja heterogeeniset ryhmät koetaan rikkautena ja voimavarana. Inklusiossa ratkaistaviksi ongelmiksi muodostuvat osallisuuden useat tulkinnat, toimintatavat ja rakenteelliset esteet. (Ainscow 2007; Ainscow 2012; Kiuppis & Sarromaa, Hausstätter 2014.)

Inklusiivinen näkökulma edellyttää koulun ja ympäröivän yhteisön uudelleenmäärittelyä (Mitchell 2012; Savolainen 2009). Inklusiivisen koulun kehittämistä voidaan tarkastella erilasten lähestymistapojen kautta. Ainscow, Booth ja Dyson (2006) jakavat inklusion lähestymistavat kuuteen pääluokkaan. Inklusio voidaan nähdä vammaisuuteen liittyvänä osallisuutena, kurinpidollisena poissulkemisena, syrjäytymisriskissä olevien ryhmien osallisuutena, oppilaiden osallisuuden edistämisenä, koulujen osallisuuden kehittämisenä ja yhteiskunnallisena koulutuksellisena tavoitteena. (Amor, Hagiwara, Shogren, Thompson, Verdugo, Burke & Aguayo 2019.) Inklusiivista koulutusta on myös tarkasteltu ihmisoikeuslähtöisen, erityisten lasten, ryhmien syrjäytymiseen tai koulutusjärjestelmän muuttamisen näkökulmasta (Messiou 2016). Inklusiivisen koulun kehittäminen saa erilaisen merkityksen riippuen siitä, minkä lähestymistavan kautta koulujen inklusiivisuutta tarkastellaan.

Inklusio tulee nähdä koulutusjärjestelmän asenteellisena muutoksena (Schwab, Sharma ja Loreman 2018). Halisen ja Järvisen (2008) mukaan tulkinta inklusion käsitteestä on laajentunut lapsen oikeudesta oppia, lapsen oppimisen yksilölliseen tukemiseen. Inklusiolla

tarkoitetaan kaikille yhdenvertaisia oppimisen mahdollisuuksia sekä strategioita, rakenteita ja toimintamalleja, jotka mahdollistavat kaikkien lasten oppimisen. Savolaisen (2009) mukaan inklusiivisuus tulee nähdä toimintatapana, joka toivottaa monenlaisuuden tervetulleeksi osaksi koulujen arkea. Inklusiivinen opetus voidaan myös nähdä pedagogisena lähestymistapana. Koulun toimintakulttuuria tulisi kehittää kohti osallisuutta niin, että kaikilla oppilaille olisi mahdollisuus sosiaaliseen ja emotionaaliseen osallisuuteen koulussa. (Väyrynen & Paksuniemi 2018).

Inklusio koulutusjärjestelmässä tulee ymmärtää monimuotoisuuden tunnustamisena ja oppilaan yhdenvertaisena osallistumisen mahdollisuutena (Schwab & Hessels 2015). Opettajien tulee olla tietoisia koulutuksellisten ja sosiaalisten ilmiöiden merkityksestä oppimisprosessissa (Florian 2008). Muutostarpeita on opettajien ajattelun tavoissa, jolle opettajat rakentavat omat työskentelytapansa. Jos ajattelu ohjaa nimeämään kaikki opetukselliset vaikeudet oppilaisiin liittyviksi ongelmiksi muut oppimista vaikeuttavat asiat sivuutetaan. Inklusiivisen koulun rakentaminen edellyttää koulujen toimintakulttuurin kehittämistä sosiaalista oppimista koskevien prosessien kautta. (Ainscow 2007.)

Vaikka yhdenvertaisuuden, esteettömyyden ja saavutettavuuden tavoitteet ovat osa julkista keskustelua on Suomessa vielä runsaasti tehtävää asenne-esteettömyyden saavuttamiseksi. Kunnat järjestävät opetusta lähikouluperiaatteen mukaisesti. Lähikouluperiaatteella tarkoitetaan sitä, että jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus käydä koulua lähellä kotia. Oppilaille annettava yksilöllinen tuki tuodaan lähikouluun ja yleisopetuksen luokkiin. Peruskouluissa inklusiolla tarkoitetaan yleisopetuksen- ja erityisopetuksen luokkien sulauttamista yhdeksi kouluksi. Inklusio nähdään kaikkien lasten yhteisenä kouluna – opetusta järjestetään yksilöllisten edellytysten mukaisesti ja jokainen oppilas tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu koulu yhteisössä. Inklusio tulee ymmärtää sopeutumisen prosessina, jossa opetussuunnitelman rajoja ja opetustilanteiden hallintaa laajennetaan. Inklusio koulutuksellisenä tavoitteena tulkitaan toimina, jotka tyydyttävät oppilaiden emotionaaliset, sosiaaliset ja akateemiset tarpeet. (Oksanen & Sollaavaara 2019.)

Kirjallisuuden perusteella voidaan todeta, että inklusio koulutuksellisenä tavoitteena määritellään eri tavalla eri yhteyksissä. Käsitteen tulkinnassa korostuu erityisesti näkemys siitä, että inklusiivisen koulun kehittäminen tulee ymmärtää laajasti, koulun rakenteellisten ja asenteellisten tekijöiden muutoksena. Inklusio -käsitteenä sisältää näkemyksen, jonka

mukaan kaikilla oppilailla tulee olla yhdenvertainen oikeus oppimiseen ja jaettuun osallisuuteen.

2.2. Inklusiivisuuden määritelmiä

Tulkinta inklusion käsitteestä ei ole yksiselitteinen. On käyty keskustelua siitä, kenen tulisi olla osallisena inklusiosta ja ketä se koskee. (Kiuppis & Sarromaa, Hausstätter 2014.) Inklusiota on tulkittu lasten kategorisoinnin, syrjäytymisen ehkäisyn ja kaikille yhteisen koulun kehittämisen näkökulmasta (Ainscow & Cesar 2006). Inklusion on ajateltu olevan osallisuutta ja 'lasten äänten' kuulemista (Messiou 2019).

Inklusiota on tulkittu osallisuuden ja kuuluvuuden näkökulmasta. Inklusio voidaan ymmärtää lasten sijoittamisena kaikille yhteiseen kouluun tai emotionaalisen ja sosiaalisen osallisuutena. (Felder 2018). Yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuuden kokemukset luovat onnistunutta inklusiota. Inklusiota ei tule tulkita ainoastaan rakenteellisena prosessina, vaan se tulee nähdä käytännön tason osallisuuden ja ilmapiirin vahvistamisena. (Schwab ym. 2018.) Inklusiossa yhdistyy virallinen totuus ja eletty todellisuus.

Nykyään inklusiivinen opetus ymmärretään laajasti. Inklusion tulkitaan olevan asenteita ja osallistavia käytänteitä. Inklusiivisuus nähdään tavoitteena rakentaa koulujärjestelmää, johon jokainen lapsi on tervetullut. Inklusiivisuuden ensisijaisena tavoitteena on purkaa rakenteellisia, asenteellisia ja pedagogisia oppimisen esteitä. (Savolainen 2009.) Inklusiivisessa koulussa '*lasten äänten*' kuuleminen on osoitus osallisuudesta. Koulujen tulee mahdollistaa lasten omien näkemysten ilmaisu ja toimia jollakin tavalla näkemysten suhteen. Inklusiivisuus ymmärretään jaettuna osallisuutena, annetun osallistumisen sijaan. (Messiou 2019.) Inklusiivisen kasvatuksen tulee tukea emotionaalista hyvinvointia, positiivisia vertaissuhteita ja jokaisen luottamusta omaan valmiuksiinsa (Venetz, Zurbriggen & Eckhart 2014).

Inklusiivinen näkökulma edellyttää koulun ja ympäröivän yhteisön uudelleenmäärittelyä. Esimerkiksi perheet voidaan nähdä luokkayhteisön jäseninä (Mitchell 2012). Inklusiivista koulutusta ei nähdä ainoastaan oikeutena koulutukseen, vaan hyväksymisenä ja osallisuutena sekä lupauksena laadukkaasta koulutuksesta kaikille. Inklusiivinen koulutus perustuu yhteistyötä hyödyntäviin käytänteisiin ja keskinäiseen luottamukseen. Vaikka opettajien

toiminta ja osaaminen nähdäänkin inkluusiivisen koulutuksen keskeisinä resursseina, tarvitaan monitoimijoita, kouluyhteisön eri ammattilaisia sekä vanhempia yhdistäviä rakenteita. (Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin 2017.) Inklusiiossa oppilaat, opettajat, vanhemmat ja laajempi ympäristö on osa inklusiota (Kirschler, Powell & Cate 2019).

Inklusiivisuutta on tulkittu monesta eri näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa inklusio ymmärretään rakenteellisena, asenteellisena ja pedagogisena muutoksena. Inklusiivisen kasvatuksen tulee tukea emotionaalista osallisuutta, sosiaalista hyvinvointia ja jokaisen luottamusta omiin valmiuksiinsa (Venetz ym. 2014). Tässä tutkimuksessa inklusiota tarkastellaan kaikille yhteisen koulun ja lasten osallisuuden näkökulmasta.

3. SOSIAALINEN JA EMOTIONAALINEN HYVINVOINTI

3.1. Hyvinvoinnin määritelmiä

Lasten hyvinvoinnin tutkiminen on ollut kasvava tieteenala ja hyvinvointia on tutkittu lukuisilla eri tieteenaloilla. Monitieteinen lähestymistapa lasten hyvinvoinnin määrittelemiseen on välttämätön, koska hyvinvointia on vaikeaa kuvata vain yhden tieteenalan näkökulmasta. (Minkkinen 2015.) Kasvatustieteessä hyvinvointia on tulkittu kuuluvuuden tunteena. Kuuluvuuden tunnetta voidaan kuvailla osallisuuden, arvostuksen ja hyväksynnän tunteena erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. (Pesonen, Kontu, Saarinen & Pirttimaa 2016.) Hyväksytyksi tulemisen kokemukset vahvistavat kuuluvuuden tunnetta ja hyvinvointia (Nislin & Pesonen 2019). Hyvinvointi tulee ymmärtää laajasti, kun halutaan muodostaa kokonaisvaltainen käsitys lapsen hyvinvoinnista ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Hyvinvointia voidaan tarkastella ihmisen toiminnan ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Hyvinvointia on tulkittu sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta. (Minkkinen 2015.) Sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulman mukaan sosiaalinen osallisuus ymmärretään; ihmissuhteina, vuorovaikutuksena ja hyväksyntänä (Schwab 2015). Sosiaalinen osallisuus ilmenee sosiaalisen käyttäytymisen ja sosiaalisten kompetenssien kautta. Sosiaalisesti suositut lapset ovat yhteistyöhaluisia, kun taas sosiaalisesti rajoittuneet lapset toimivat aggressiivisemmin. Sosiaalinen kompetenssi, sosiaalinen vetäytyminen, aggressiivinen käytös ja kognitiiviset kyvyt ovat tärkeitä tekijöitä sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa koulussa. (Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera 2015.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2020) määrittelee hyvinvoinnin kolmen eri ulottuvuuden kautta. Ihmisen hyvinvointi koostuu terveydestä, materiaalisesta hyvinvoinnista ja koetusta hyvinvoinnista. Hyvinvointikäsitteellä viitataan yksilölliseen ja yhteisötason hyvinvointiin. Yksilöllinen hyvinvointi on sosiaalista osallisuutta, itsensä toteuttamista ja onnellisuutta. Yhteisötason hyvinvointi muodostuu elinoloista, työllisyydestä ja toimeentulosta. Opetushallitus (2020) puolestaan määrittää henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi, jota luodaan läpi elämän. Hyvinvoinnin perustana on toimeen tuleminen oman itsen, muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Ihmiseksi kasvetaan muiden ihmisten kanssa, ymmärtämällä oma arvonsa.

Ekologinen lähestymistapa tarjoaa sosiokulttuurisen viitekehyksen lapsen hyvinvoinnin tarkasteluun. Lapsen kehityksen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Vuorovaikutus muiden kanssa muovaa lapsen hyvinvointia vastavuoroisten vuorovaikutusprosessien kautta. Lapsen hyvinvointiin vaikuttavat kaikki sosiaaliset kokemukset, joita hän saa sosiaalisessa ympäristössään, joissa lapsi elää. (Minkkinen 2015.) Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan lasten ja nuorten yksinäisyys on lisääntynyt. Yksinäisyys on psyykkisen ja fyysisen terveyden riskitekijä ja sen on havaittu heikentävän nuorten hyvinvointia. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019.) Sosiaaliset suhteet toisten ihmisten kanssa vahvistavat kuuluvuuden tunnetta ja vaikuttavat positiivisesti akateemiseen koulusuoriutumiseen (Pesonen ym. 2016). Koulukontekstissa hyvinvointi tulee ymmärtää kokonaisvaltaisena emotionaalisenä, sosiaalisena ja akateemisena osallisuutena (Schwab ym. 2015).

Hyvinvointia voidaan lähestyä tarkastelemalla hyvinvoinnin käsitteen erilaisia tulkintoja. Minkkinen (2015) määrittelee Allardtilla mukailleen hyvinvoinnin osallisuuden tilaksi, jossa ihmisen perustarpeet tulevat tyydyttyiksi. Ihmiselämän perustarpeisiin voidaan tulkita kuuluvan elinolot, positiiviset ihmissuhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet. Minkkinen (2015) jaottelee hyvinvoinnin käsitteen Allardtilla mukailleen kolmeen eri hyvinvoinnin osa-alueeseen: *elintaso (having)*, *yhteisyyssuhteet (loving)* ja *itsensä toteuttaminen (being)*. Minkkinen (2015) tulkitsee Allardtin tapaan hyvinvointia kokonaisvaltaisena tilana, jossa lapsen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen asema on positiivinen. Lapsen hyvinvointi on prosessi, johon vaikuttavat ulkoiset ja sisäiset tekijät. Hyvinvointi nähdään dynaamisena prosessina, objektiivisena ja subjektiivisena tilana, jossa yksilön sisäiset, ihmisten väliset ja yhteisölliset prosessit muokkaavat hyvinvointia. (Minkkinen 2015.)

Konu (2002) on kehittänyt hyvinvointi- käsitteen rinnalle Allardtin sosiologisen teoriaan perustuen koulun hyvinvointimallin. Hän tarkastelee kouluhyvinvointia oppilaan näkökulmasta. Kouluympäristöllä on tärkeä merkitys kouluhyvinvoinnin kehittymisessä. Konu (2002) määrittelee kouluhyvinvoinnin käsitteen neljän eri ulottuvuuden kautta: *koulun olosuhteet (having)*, *sosiaaliset suhteet (loving)*, *itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being)* ja *terveydentila (health)*. Väliavaara, Paakkari, Aro & Torppa (2018) tarkastelevat myös kouluhyvinvoinnin rakentumista neljän eri teeman kautta. Kouluhyvinvointi nähdään

rakentuvan rakenteellisista tekijöistä, autonomiasta ja itsensä toteuttamisen edellytyksistä, oppimisen olosuhteista sekä yhdessä toimimisen edellytyksistä. Kouluhyvinvoinnin voidaan nähdä koostuvan rakenteellisista tekijöistä, sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista ja oppimisen olosuhteista.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011) määrittelee hyvinvoinnin *welfare* ja *well-being* käsitteiden avulla. *Welfare* -käsitteellä viitataan yhteiskuntapolitiikan tasoiseen toimintaan ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. *Well-being* -käsite viittaa yksilötasoiseen hyvinvointiin, jonka avulla hyvinvointia tarkastellaan yksilön omana kokemuksena. Opetus- ja kulttuuriministeriön määritelmässä hyvinvointi nähdään yhteiskunnallisena ja yksilöllisenä ilmiönä. Hyvinvointi määritellään lapsen itseensä liittyvien, ympäröivän yhteisön ja hyvinvoinnin yhteiskunnallisten tekijöiden väliseksi tilaksi. Hyvinvointiin vaikuttavat niin yksilö- kuin yhteisötekijätkin. Hyvinvointi -käsitteenä ymmärretään kokonaisvaltaisena ympäristön ja yksilön välisenä, jatkuvana dynaamisena prosessina. (Minkkinen 2015.)

Hyvinvoinnin määrittäminen on moniulotteista. Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, mitä hyvinvointi pitää sisällään ja miten hyvinvointia tulisi arvioida. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan ajatella, että hyvinvointi tulisi nähdä sateenvarjokäsitteenä, jonka merkitys ja sisältö vaihtelevat kokijasta ja kontekstista riippuen. Hyvinvoinnin -käsitteellä viitataan laajempaan ilmiöjoukkoon ja lapsen hyvinvointi tulee ymmärtää kokonaisuutena, joka pitää sisällään objektiivista ja subjektiivista tietoa lapsen hyvinvoinnista. (Minkkinen 2015.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on käsitys hyvinvoinnista moniulotteisena ilmiönä. Kun lapsen hyvinvoinnista halutaan moniulotteista tietoa, tulee hyvinvoinnin -käsite ymmärtää laajasti. Hyvinvoinnin tutkimukseen tulee sisällyttää sekä hyvinvoinnin ulkoisia että sisäisiä mittareita. (Gretschel 2002.) Hyvinvointia tarkastellaan ulkoisten ja sisäisten tekijöiden välisenä vuorovaikutuksellisenä prosessina. Lapsen hyvinvoinnin kokonaiskuvan saavuttaminen edellyttää laaja-alaista ymmärrystä hyvinvoinnin ulottuvuuksien välisistä yhteyksistä sekä ulottuvuuksien erilaisista merkityksistä lapsen hyvinvoinnin rakentajina.

3.2. Sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi

Inklusion tavoitteena on tukea kaikkien lasten oppilaiden osallistumista yhteiseen toimintaan (Zurbriggen, Venetz & Hinni 2018). Positiivisilla vertaissuhteilla on merkittävä rooli lasten elämässä (Schwab 2015). Inklusiivinen koulu voidaan nähdä osallistavana oppimisympäristönä, joka tukee lasten akateemisen koulusuoriutumisen lisäksi oppilaiden sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia. Emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia on tarkasteltu sosiaalisen osallistumisen näkökulmasta. Sosiaalinen osallistuminen ymmärretään sosiaalisena oppimisena ja vuorovaikutuksena. (Schwab ym. 2015.) Positiivisilla vertaissuhteilla on merkittävä rooli lasten kehityksessä. Kouluhyvinvoinnin voidaan nähdä rakentuvan emotionaalisesta osallisuudesta ja sosiaalisesta osallistumisesta.

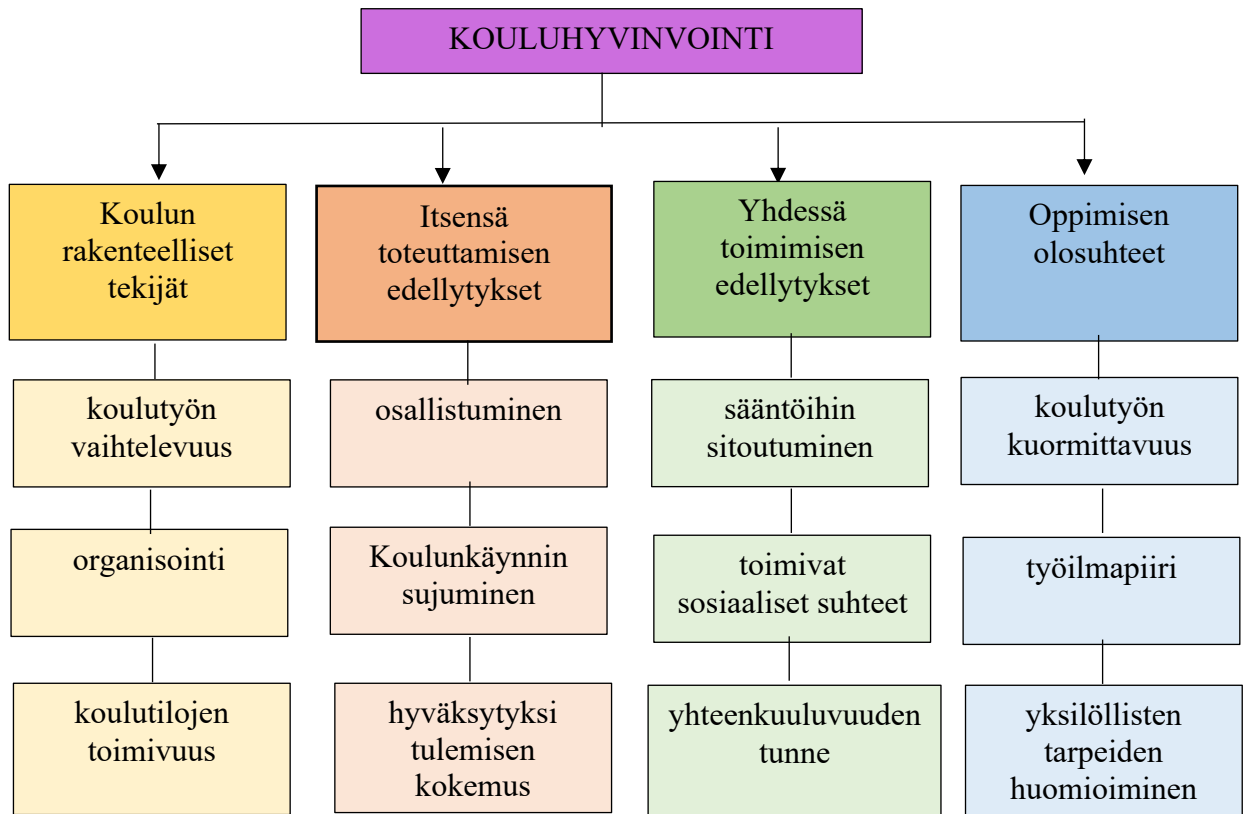
Kouluhyvinvointitutkimuksessa havaittiin huolen aiheita. YK:n lapsen oikeuksien komitea ilmaisi tarkastusraportissaan 2011 huolen siitä, että suomalaislasten kouluviihtyvyys on huono, erinomaisista koulusaavutuksista huolimatta. Suomen tulisi tutkia syitä lasten huonoon kouluviihtyvyyteen. (Harinen & Halme 2012.) Kouluviihtyvyys rakentuu kouluhyvinvoinnista, kouluelämänlaadusta ja kouluun kiinnittymisestä. Virtasen (2016) mukaan oppilaan kouluun kiinnittymisen käsitteen avulla on haluttu ymmärtää oppilaan koulussa menestymisen edellytyksiä sekä koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia. Kouluun kiinnittyminen on oppilaan ja kouluympäristön välinen vuorovaikutussuhde. Kouluympäristöä tulee muokata sellaiseksi, että se voi tukea ja vahvistaa oppilaan kouluun kiinnittymistä. Kouluun kiinnittyminen on prosessi, johon voidaan vaikuttaa. Kouluun kiinnittymisellä on vahvoja yhteyksiä oppilaan oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin.

Uusimman kouluterveyskyselyn (2019) mukaan, lapset ja nuoret ovat yleisesti tyytyväisiä elämäänsä ja pitävät koulunkäynnistä. Kouluterveyskyselystä selviää, että koulunkäynnistä pitävien nuorten osuus on lisääntynyt viimeisten vuosien aikana. Tulosten tarkemmassa analysoinnissa havaittiin, että alakouluikäisten lasten kouluviihtyvyys on vähentynyt. Nuorten kokemukset opiskelun kuormittavuudesta ovat lisääntyneet ja koulu-uupumus on yleistynyt. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019.) Kouluviihtyvyys rakentuu koulun vuorovaikutusympäristöissä. Kouluympäristöllä on merkittävä vaikutus oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja oppilaan näkemykseen omasta itsestään. Kouluviihtyvyys on vahvasti yhteydessä oppilaan kykyyn solmia ja ylläpitää positiivisia vuorovaikutussuhteita. Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi lisää kouluviihtyvyyttä ja heikko

sosioemotionaalinen kompetenssi laskee kouluviihtyvyyttä. Sosioemotionaalisella kompetenssilla on erittäin vahva yhteys oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen. (Manninen 2016.)

Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisut (2014) osoittavat, että Suomessa lasten hyvinvointi on verrattain hyvää. Raportista käy ilmi, että yhdeksän kymmenestä suomalaislapsesta voi hyvin. Myös kansainvälisten vertailuiden perusteella voidaan todeta, että Suomessa lapset ovat pääsääntöisesti hyväosaisia ja hyvinvoivia. Tutkimuksen indikaattorit osoittivat, että myönteisistä näkymistä huolimatta pidemmällä aikavälillä on havaittavissa lasten hyvinvointia vaarantavia riskitekijöitä. (Aira, Hämylä, Kannas & Aula, Harju-Kivinen 2014.) Pisa-tutkimuksessa 2015 selvitettiin oppilaiden kokemuksia koulutyöstä, suhteista muihin oppilaisiin sekä heidän tyytyväisyyttä elämäänsä. Tutkimustulokset olivat samankaltaisia aiempien tutkimusten kanssa. Suomalaisnuoret ovat tyytyväisiä elämäänsä, mutta kouluviihtyvyys ja kouluun kiinnittyminen on heikkoa. (Väljærvi 2015.)

Välivaara ym. (2018) määrittelevät kouluhyvinvoinnin oppilaan kokemana neljän yläkäsitteen avulla: koulun rakenteelliset tekijät, autonomia ja itsensä toteuttaminen, yhdessä toimimisen edellytykset ja oppimisen olosuhteet. Koulun rakenteelliset tekijät sisältävät koulutyön vaihtelevuuteen, organisointiin ja koulutilojen toimivuuteen liittyviä tekijöitä. Osallistuminen, koulunkäynnin sujuminen ja hyväksytyksi tuleminen kokemus sisältävät itsensä toteuttamisen edellytyksiin. Yhdessä toimimisen edellytykset sisältävät sääntöihin sitoutumisen, toimivat sosiaaliset suhteet ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Koulutyön kuormittavuus, työilmapiiri ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sisältyvät oppimisen olosuhteiden yläkäsitteeseen. Tässä tutkimuksessa määrittelen hyvinvoinnin kouluhyvinvointi -käsitteen neljän eri ulottuvuuden kautta.



Kuvio 1. Kouluhyvinvointi oppilaan kokemana Väliavaaraa, Paakkaria, Aroa ja Torppaa (2018, 6-19) mukaillen

Inklusiivinen koulu voidaan nähdä osallistavana oppimisympäristönä, joka tukee lasten akateemisen koulusuoriutumisen lisäksi oppilaiden sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia. Emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia on tarkasteltu sosiaalisen osallistumisen näkökulmasta. Sosiaalinen osallistuminen ymmärretään sosiaalisena oppimisena ja vuorovaikutuksena. (Schwab ym. 2018.) Kouluhyvinvointi rakentuu emotionaalisesta osallisuudesta ja sosiaalisesta osallistumisesta.

3.3. Osallisuus

Koulun merkitys yhteiskuntaan osallistavana rakenteena on noussut keskusteluun viime aikoina. Koulutus nähdään yksilön osaamista ja osallistumismahdollisuuksia kasvattavana resurssina ja samanaikaisesti merkittävänä yhteiskunnallisena tehtävänä huomioida osallisuuden ja hyvinvoinnin rakentaminen. Opiskelijahuoltolaki velvoittaa koulutuksen järjestäjiä edistämään oppisympäristöjen hyvinvointia, esteettömyyttä ja oppilaiden tasavertaisia mahdollisuuksia olla osallisena yhteisöllistä toimintaa. (Oppilas- ja

opiskelijahuoltolaki 2013.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan, että opetuksen tulee edistää oppilaiden osallisuuden vahvistumista kouluympäristössä (Opetushallitus 2014).

Yksilöllä on luonnollinen, läpi elämän kestävä tarve tuntea kuuluvutta. Kuuluvuuden tunne voidaan määritellä yksilön osallisuuden kokemuksena ja hyväksytyksi tulemisena erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Kuuluvuus pitää sisällään yksilöllisiä tunteita: osallisuutta, kunnioitusta, hyväksyntää ja toisten ihmisten tukea erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Kuuluvuuden tunne on ihmisen perustarve - ihmiset haluavat olla sosiaalisessa kontaktissa toisten ihmisten kanssa, tuntea hyväksyntää ja olla osa ryhmää. (Pesonen 2016.) Inklusiossa ja osallisuudessa on tärkeää huomioida, kenen ääntä kuullaan ja kuka on oikeutettu vastaamaan yksilötason osallisuutta koskeviin kokemuksiin (Messiou 2006). Osallistavien käytänteiden kehittämisen lähtökohtana tulisi kuulla lasten omia ääniä '*children voices*'. Lasten äänten kuuleminen mahdollistaa vahvemman kontribuution kehittää ymmärrystä siitä, miten tasavertaisuus, inklusio ja opetuksen laatu saavutetaan. (Messiou 2012.)

Osallisuutta voidaan tarkastella yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Osallisuus on toimintaa, jossa oppilaat pääsevät vaikuttamaan omiin ja yhteisiin asioihin ja kehittävät omaa toimintaympäristöään. Osallisuuden tulisi olla toimintaperiaate, jonka sisällä toimijuuden -käsite ymmärretään laajasti. Osallisuus on vuorovaikutusprosessi ja osallisuutta kehittämällä tuetaan oppimista ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. (Gretschel & Kiilakoski 2007.) Koulun vuorovaikutuksen luonne on ratkaiseva osallisuuden ja toimijuuden kehittymisen kannalta. Osallisuus voidaan nähdä merkitysten luomisena ja mahdollisuutena toimia aloitteellisesti. Osallisuus vahvistaa oppimiseen ja yhteisöön sitoutumista. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö, & Rajala 2010.) Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen (2008) tarkastelevat osallisuutta vuorovaikutusnäkökulmasta. Osallisuus on sosiaalista vuorovaikutusta, joissa oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisen ympäristöön ja tuntea kuuluvuutta yhteisössä. Osallisuus nähdään toimijuutena ja mahdollisuuksina vaikuttaa osallistaviin käytänteisiin. (Isola, Kaartinen, Leeman, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017.) Terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportissa (2019) määritellään, että yksilötason osallisuus ilmenee kokemuksena, joka syntyy, kun ihminen kokee kuuluvansa itselleen merkitykselliseen ryhmään. Sosiaalisessa kontekstissa osallisuus ilmenee arvostuksena, luottamuksena ja mahdollisuutena vaikuttaa yhteisössään.

Sosiaalisella osallisuudella tarkoitetaan yksilötason kokemusta olla merkityksellinen osa kokonaisuutta. Sosiaalisessa osallisuudessa ihminen tulee kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi omana itsenään. Osallisuus on mahdollisuutta vaikuttaa oman elämän kulkuun ja yhteisiin asioihin. Osallisuuden kokemus vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisen osan toimintakyvystä ihminen ottaa käyttöönsä eri tilanteissa. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2020.) Kaikki osallisuuden määritelmät johtavat Arnsteinin julkistamaan osallisuuden 8-luokkaiseen osallistumisasteikkoon. Arnsteinin asteikolla voidaan määritellä kansalaisten ja julkisten organisaatioiden välisiä valtasuhteita. Asteikko laadittiin niin, että alimmilla osallisuuden asteilla osallistumista ei ollut. Osallistumisasteikossa ylemmät osallistumisen muodot pitävät sisällään alemmat osallistumisen muodot. Asteikkoa ylöspäin kuljettaessa kansalaisten osallisuus lisääntyy ja organisaatioiden valta vähenee. (Flöjt 2000.) Osallistumisasteikolla kuvataan osallistumisen kehittymistä osallisuudeksi organisaatioiden ja kansalaisten välisenä toimintana.

Maboudin jakaa osallistumisen julkiseen osallisuuteen ja sosiaaliseen inklusioon. Osallistavat prosessit lisäävät kansalaisten yhteiskuntaan osallistumista ja osallistuminen vahvistaa yhteiskunnan oikeudenmukaisuuden ja kansalaisten demokratiataitojen kehittymistä. Yhteisöön ja päätöksentekoon osallistuminen vaikuttaa positiivisesti yksilön kokemaan osallisuuden ja kuuluvuuden tunteeseen. Osallistavat prosessit voidaan myös nähdä toimintamalleina, jotka estävät vallan väärinkäytön. Osallistuminen nähdään yksittäisen kansalaisen osallistumisena päätöksentekoon, jossa osallistuminen on ulkopuolisuutta. Osallisuudessa kaikkien ihmisten äänet kuullaan. Osallistumisen avulla voidaan tuottaa sosiaalista inklusiota. (Maboudi 2020.)

Osallisuutta on myös tulkittu hyvinvoinnin ja toimijuuden näkökulmasta. Hyvinvointi ja toimijuus nähdään merkityksellisenä tekijänä osallisuuden tarkastelussa. Ihmisen elämää voidaan lähestyä hyvinvoinnin, toimijuuden, saavutusten ja vapauden käsitteellistämisen avulla. On tärkeää ymmärtää, että hyvinvointiin ja toimijuuteen vaikuttavat kontekstuaaliset tekijät. Hyvinvointi ymmärretään toimijuutena ja hyvinvointia tarkastellaan saavutusten ja vapauden näkökulmista. Hyvinvointi saavutuksena nähdään asioina, joita ihminen kykenee tekemään elämässään. Hyvinvointi vapautena tarkoittaa vapautta, jossa yksilöllä on aito mahdollisuus ja vaihtoehto toimia haluamallaan tavalla. Toimijuutta voidaan myös tulkita saavutusten ja vapauden näkökulmista. Toimijuuden saavutuksilla tarkoitetaan yksilötason tavoitteiden ja arvojen toteutumista ihmisen elämässä. Toimijuuden vapaus nähdään yksilön

vapautena asettaa tavoitteita ja tehdä valintoja sekä päätöksiä. (Okkolin 2016.) Osallisuus ymmärretään yksilötason hyvinvointina, saavutuksina, oikeudenmukaisina käytänteinä ja sosiaalisena inklusiona.

	Hyvinvointi	Toimijuus
Saavutukset	<i>Hyvinvoinnin saavutukset</i> Asiat, joita yksilö kykenee tekemään.	<i>Toimijuuden saavutukset</i> Yksilötason tavoitteiden ja arvojen toteutuminen.
Vapaus	<i>Hyvinvoinnin vapaudet</i> Toiminnan aidot mahdollisuudet ja vaihtoehdot.	<i>Toimijuuden vapaudet</i> Yksilön vapaus asettaa tavoitteita ja tehdä valintoja sekä päätöksiä.

Kuvio 2. Osallisuus hyvinvointina ja toimijuutena Okkolinia (2016, 889) mukailten

Osallisuudessa asiat tapahtuvat osallisen tunnetasolla. Osallisuuden voidaan nähdä rakentuvan tunteista, tiedoista, taidoista ja erilaisista diskursseista. Osallisuuden tunnetta kuvaavat hyvin termit voimaantuminen ja valtautuminen. (Flöjt 2000.) Myös Gretschelin (2002) mukaan osallisuuden tunteessa yhdistyvät tunteet ja kompetenssi. Osallisuuden tunteessa lapsi tuntee pätevyyttä, kuuluvuutta ja hyväksyntää. Flöjt (2000, 20) kirjoittaa: ”Osallisuudessa nuori on voimaantunut subjekti, mikä näkyy nuoren kyvyssä tuoda ilmi ja arvioida toiminnalle asettamansa intentiot ja tavoitteet ja niiden toteutuminen.” Flöjtin (2000) määritelmän mukaan osallisuus on sitä, että nuori pääsee subjektin positioon. Myönteiset kokemukset omasta osallisuudesta ja kompetenssista toimivat lapsen itsetunnon ja osallisuuden tunteen rakentajina tulevaisuudessa.

Opetusjärjestelyt ja pedagoginen johtajuus luovat perustan yksilötason osallisuuden kokemuksille kouluympäristöissä (Koskela, Reis & Sinkkonen 2016). Osallisuuden avulla pyritään edistämään hyvinvointia ja vahvistamaan yksilötason toimijuuden kokemusta. Osallisuuden tulisi perustua olemiseen ja tekemiseen, joita ihminen voi saavuttaa elämässään ja mahdollisuuksien vapauteen oivaltaa olemisen ja tekemisen vapaus. Osallisuus ymmärretään ihmisen vapautena toimia käsitystensä mukaisesti ja luottamuksena omaan pätevyyteen. (Okkolin, Koskela, Engelbrecht & Savolainen 2018.) Osallisuus ymmärretään emotionaalisenä ja sosiaalisena hyvinvointina. Koulun tärkeät viiteryhvät vaikuttavat sosiaalisen osallisuuden kokemukseen ja koulun oppimisympäristöt oppilaan kokemaan

emotionaaliseen osallisuuteen. (Koskela, Reis & Sinkkonen 2016.) Osallisuus on ystävyyssuhteita ja kuuluvuuden tunnetta.

Tässä tutkimuksessa osallisuus määritellään yksilön hyvinvoinnin ja toimijuuden -käsitteiden avulla. Osallisuus ymmärretään emotionaalisena ja sosiaalisena hyvinvointina ja kuuluvuuden tunteena, jossa yksilöllä on keskeinen rooli osallisuuden kokijana.

4. AKATEEMINEN KOULUSUORIUTIMINEN

Koulutus ennustaa vahvasti terveyttä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että heikko koulutaso liittyy huonoon terveyteen ja lyhyempään elinajanodotteeseen. Koulutus myös ennustaa yksilön tulevaisuuden työllistymistä ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämänsä elämään. (Acaio-Claro, Doku, Koivusilta & Rimpelä 2018.) Sosioekonominen asema periytyy vahvasti. Perheen materiaalisten tekijöiden, sosiaalisten ja kulttuuristen toimintamahdollisuuksien on nähty ennustavan lasten tulevaisuuden sosioekonomista asemaa. Perhetausta vaikuttaa merkitsevästi sosioekonomisen aseman periytymiseen. (Sirniö 2016.)

Koulujen inklusiivisuutta voidaan tarkastella akateemisen koulusuoriutumisen näkökulmasta. Akateeminen koulusuoriutuminen ymmärretään koulumenestyksenä ja akateemisena osaamisena. Inklusiivisten oppimisympäristöjen avulla on haluttu rakentaa kaikille oppilaille yhteisiä oppimisen tiloja ja vahvistaa erityisten lasten emotionaalista ja sosiaalista osallisuutta kouluympäristöissä. Onnistuneessa inklusiivisessa oppilaitoksessa kaikki oppilaat hyötyvät osallisuutta tukevista käytännöistä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että inklusiivinen opetus tukee kaikkien oppilaiden akateemista koulusuoriutumista. (Schwab ym. 2018.)

Akateemista koulusuoriutumista tulkitaan koulusuoriutumisen kompetenssin näkökulmasta. Koulusuoriutumisen kompetenssilla viitataan kolmeen koulusuoriutumisen ja koulumenestyksen osa-alueeseen. Koulusuoriutumisen kompetenssia on kuvattu kognitiivisten taitojen, motivaation ja kouluvalmiuksien avulla. Koulusuoriutumisen - käsitettä on myös tulkittu sosiaalisen ja akateemisen pätevyyden näkökulmasta. Koulusuoriutumisen kompetenssin voidaan nähdä rakentuvan oppilaan metakognitiivisista taidoista. (Mullola 2012.) Mullola (2012) havaitsi tutkimuksessaan akateemisen kompetenssin ja temperamentin välillä yhteyksiä. Temperamentti vaikuttaa oppilaan työskentelytaitoihin, ongelmanratkaisustrategioihin ja tehtävään suuntautumiseen. Temperamentilla on myös havaittu olevan yhteys oppilaan psykologiseen joustavuuteen ja resilienssiin.

Akateemista koulusuoriutumista tarkastellaan minäkäsityksen ja minäpystyvyyden näkökulmista. Minäkäsityksen ja minäpystyvyyden teoreettinen viitekehys perustuu Albert Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen teoriaan. Sosiaalisen oppimisen teoria korostaa

kognitiivisten prosessien merkitystä ja minäpystyvyyttä sosiaalisessa oppimisessa. (Wang & Neihart 2015.) Akateemista minäkäsitystä on tarkasteltu oppiaineiden ja koulumenestyksen näkökulmista. Tarkastelukulmasta riippuen akateeminen osaaminen on nähty suhteellisen pysyvänä, moniulotteisena ja hierarkkisena ilmiönä. Objektiiivisten tulkintojen sijaan, akateeminen minäkäsitys tulee ymmärtää subjektiivisena arviona omasta akateemisesta osaamisesta. Wangin ym. (2015) mukaan akateeminen minäkäsitys on yksilön tietoja ja käsityksiä omasta akateemisesta suoriutumisestaan. Akateemisen minäkäsityksen kehitykseen vaikuttaa oma osaaminen suhteessa vertaisiin ja henkilökohtaisen osaamisen kehittyminen. Akateeminen minäkäsitys muodostuu havaituista vahvuuksista ja heikkouksista. (Jansen, Scherer & Schroeders 2015.) Akateemisen minäkäsityksen on todettu vaikuttavan akateemisen koulusuoriutumiseen ja oppimiseen sitoutumiseen. Akateeminen minäkäsitys vaikuttaa merkittävästi akateemiseen koulusuoriutumiseen. (Wang ym. 2015.)

Minäpystyvyyttä on tarkasteltu psykologisesta viitekehystä. Minäpystyvyydellä viitataan itseluottamukseen ja oppilaan omaan näkemykseen kyvyistään suoritua akateemista tehtävistä. Minäpystyvyys on yhteydessä akateemisiin pyrkimyksiin, kognitiivisten strategioiden käyttöön sekä itsesäätelyyn. Minäpystyvyyden -käsitteen on nähty liittyvän tavoitteellisuuteen, luontaiseen kiinnostukseen, itsetuntoon ja resilienssiin. Pystyvyyden tunne ja oppimisprosessin säätely vaikuttaa akateemiseen motivaatioon ja koulusuoriutumiseen. (Wang ym. 2015.) Jansenin ym. (2015) mukaan minäpystyvyys mahdollistaa kestämiään vastoinkäymisiä. Minäpystyvyys ymmärretään moniulotteisena ja dynaamisena ominaisuutena. Minäpystyvyydellä viitataan yksilön uskomuksiin kyvyistään suoritua akateemisesta tehtävästä. (Wang ym. 2015). Minäpystyvyys vaikuttaa tehtävien suorittamiseen ja arvioon siitä, voiko tehtävän suorittaa onnistuneesti. Aikaisemmat oppimiskokemukset vaikuttavat minäpystyvyyden tunteeseen ja tehtävistä suoriutumiseen. (Jansen ym. 2015.)

Akateemista koulusuoriutumista voidaan myös tarkastella motivaation ja tavoiteorientaation näkökulmasta. Oppilailla on erilaisia käsityksiä itsestään oppijana, oppilaat säätelevät oppimisprosessia eri tavalla sekä selittävät onnistumista ja epäonnistumisia eri tavoin. Erityiset oppilaat selittävät menestystä ulkoisilla tekijöillä ja puutteellisilla taidoilla. Muut oppilaat selittävät menestystä sisäisillä tekijöillä ja hyvillä taidoilla. Oppilaiden ja erityisten oppilaiden välillä on havaittu eroja akateemisessa minäkäsityksessä. Tutkimuksissa havaittiin, että heikko akateeminen minäkäsitys on yhteydessä välttelevään

tehtäväorientaatioon ja hyvä akateeminen minäkäsitys on yhteydessä tavoiteorientaatioon. Käsitys itsestä oppijana ja minäpystyvyys vaikuttaa oppimistuloksiin ja implikoi akateemiseen motivaatioon. Akateeminen motivaatio muodostuu käsityksestä itsestä oppijana, arvoista ja odotuksista. Tutkimuksissa on havaittu, että opettaja–oppilas vuorovaikutus vaikuttaa myönteisesti akateemiseen motivaatioon ja koulusuoriutumiseen. (Scales, Pekel, Sethi, Chamberlain & Van Boekel 2019.) Korkea motivaatio vaikuttaa myönteisesti koettuun akateemiseen pätevyyteen ja koulusuoriutumiseen. Alhainen motivaatio vaikuttaa kielteisesti akateemiseen pätevyyteen ja koulusuoriutumiseen. (Schwab ym. 2015.)

Akateeminen koulusuoriutuminen nähdään kognitiivisina kykyinä, metakognitiivisina taitoina ja oppimisstrategioina. Jansen ym. (2015) havaitsivat tutkimuksessaan, että akateeminen minäkäsitys vaikuttaa akateemiseen koulusuoriutumiseen ja minäpystyvyys koettuihin oppimismahdollisuuksiin. Tutkimuksen mukaan akateeminen minäkäsitys selittää oppimismotivaatiota ja minäpystyvyys koettuja taitoja. Akateeminen kompetenssi rakentuu akateemisen minäkäsityksen ja minäpystyvyyden välisessä vuorovaikutusprosessissa.

5. TUTKIMUKYSYMYKSET

Tutkin pro gradussani 3.–4.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia emotionaalisesta ja sosiaalisesta osallisuudesta ja akateemisesta koulusuoriutumisesta. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä kouluun liittyvät yksilötason tekijät ennustavat oppilaan sosiaalista ja emotionaalista osallisuutta?
2. Miten akateeminen koulusuoriutuminen on yhteydessä oppilaiden emotionaaliseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin?

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia 3.–4. luokan oppilailla on emotionaalisesta ja sosiaalisesta osallisuudesta ja akateemisesta koulusuoriutumisesta. Tässä tutkimuksessa inklusio ymmärretään kaikkien lasten yhdenvertaisena oikeutena osallistua yhteisönsä arkeen (Mitchell 2012; Savolainen 2009). Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (2019) toteuttaman kouluterveyskyselyn perusteella havaittiin alakouluikäisten suomalaislasten kouluviihtyvyyden vähentyneen. Tämän tutkimuksen kohteena ovat inklusiivisen kasvatuksen kolme ulottuvuutta koskevat yksilötason kokemukset. On välttämätöntä ymmärtää lasten kokemuksia inklusiivisesta koulusta (Messiou & Hope 2015). Lasten osallisuus tulee nähdä merkittävänä tekijänä inklusiivisen koulutuksen kehittämisessä (Messiou 2019). Oppilaskyselyllä selvitetään oppilaiden kokemuksia emotionaalisesta ja sosiaalisesta osallisuudesta sekä akateemisen koulusuoriutumisen yhteydestä emotionaaliseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Tutkielmassa myös tarkastellaan tekijöitä, jotka ennustavat oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Taustalla on kysymys siitä, miten koulutus voi tukea inklusiivisen ja osallistavan yhteiskunnan kehittämistä siten, että kaikilla on mahdollisuus ottaa osaa yhteisönsä arkeen. Inklusiivisen kasvatuksen tulee tukea emotionaalista hyvinvointia, positiivisia vertaissuhteita ja jokaisen luottamusta omiin valmiuksiinsa (Venetz, Zurbriggen & Eckhart 2014). Tässä tutkimuksessa ääni annetaan ensisijaisesti yksilölle, oppilaille.

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1. Tutkimuksessa käytetty mittari ja aineisto

Perceptions of inclusive questionnaire (PIQ) on kyselylomake, jota käytetään arvioimaan oppilaiden emotionaalista ja sosiaalista inklusiota sekä akateemista koulusuoriutumista. PIQ-kysely perustuu saksalaiseen kyselylomakkeeseen inklusion arvioimiseksi kouluissa. Kyselylomake sisältää 12 väittämää ja väittämiä arvioidaan neljäportaisella Likert asteikolla. Väittämät ovat lyhyitä ja helposti ymmärrettäviä. Zurbriggen, Venetz, Schwab & Hessels (2017) ovat havainneet tutkimuksessaan, että PIQ tarjoaa kouluille työkalun kolmen keskeisen inklusion ulottuvuuden arvioimiseen ja kyselyä voidaan käyttää niin tutkimuksessa kuin käytännössä. Kyselylomakkeen kielellinen selkeys ja lyhytkestoisuus tekevät kyselystä mielekkään työkalun osallisuutta koskeviin tutkimuksiin. PIQ on helppokäyttöinen työkalu ja sen avulla koulut voivat arvioida kouluympäristön inklusiivisuutta sekä oppilaiden osallisuuden kokemuksia. (Zurbriggen ym. 2017.)

Oppilaskyselyssä oppilaat arvioivat omia tuntemuksiaan emotionaalisesta osallisuudesta, sosiaalisesta osallisuudesta ja akateemisesta koulusuoriutumisesta väittämien avulla. Oppilaiden tuntemusten perusteella voidaan tehdä päätelmiä ovatko oppilaat osa hyväksyvää koulua. Oppilaskyselyllä selvitetään oppilaiden yksilötason osallisuuden kokemuksia. Oppilaskyselyn emotionaalisen ulottuvuuden väittämät ovat: *'Menen mielelläni kouluun'*, *'Minua ei huvita mennä kouluun'*, *'Minulla on koulussa mukavaa'* ja *'koulunkäynti on hauskaa'*. Sosiaalisen ulottuvuuden väittämät ovat: *'Minulla on oikein paljon ystäviä luokallani'*, *'Minä tulen luokkakavereideni kanssa oikein hyvin toimeen'*, *'Minä tunnen itseni yksinäiseksi luokallani'* ja *'Minulla on oikein hyvät suhteet luokkakavereihini'*. Akateemisen koulusuoriutumisen väittämät ovat: *'Minä opin nopeasti'*, *'Minä osaan ratkaista myös hyvin vaikeita tehtäviä'*, *'Minä olen hyvä oppilas'* ja *'Monet asiat koulussa ovat minulle liian vaikeita'*. Oppilaskyselyssä oppilaat vastaavat väittämiin neliportaisella asteikolla: *'ei pidä ollenkaan paikkaansa'*, *'ei pidä juurikaan paikkaansa'*, *'pitää melko hyvin paikkansa'* ja *'pitää täysin paikkansa'*.

Tutkimuksen aineisto (n=67) kerättiin kahdesta pääkaupunkiseudun keskisuuresta koulusta toukokuussa 2018 osana laajempaa tutkimusta. Tutkimuksessa pilotoitiin PIQ-kyselylomake suomalaisessa koulujärjestelmässä oppilaiden kokeman osallisuuden arvioinnin mittarina.

Koulut valikoituvat tutkimuksen kohteeksi niiden suuren oppilasmäärän, ja heterogeenisten luokkien vuoksi. Tutkimuslupa haettiin opetuksen järjestäjältä ja tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Aineisto koostui 31:sta 3. luokkalaisen ja 28:stä 4. luokkalaisen oppilaan vastauksesta. Tutkimukseen vastasi 31 tyttöä, 28 poikaa ja kahdeksan oppilasta jätti vastaamatta. Tutkimusmateriaali toimitettiin kouluille kirjekuorissa, jotka opettaja jakoi oppilaille. Etukäteen valmistellut kirjekuoret pitivät sisällään oppilaille ja huoltajille tarkoitetun saatekirjeen, taustatietolomakkeen, huoltajan ja lapsen PIQ-kyselylomakkeen sekä koululaisen avokysymykset. Suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta pyydettiin oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan, koska tutkimusaineistoa kerättiin sekä oppilailta että heidän vanhemmiltaan. Oppilaat veivät kirjekuoret kotiin ja palauttivat lomakkeet suljetuissa kirjekuorissa koululla sijaitsevaan palautuslaatikkoon. Palautetut vastaukset noudettiin kouluilta ja kouluille jätettiin palautuslaatikko mahdollisesti myöhemmin palautuville kyselyille. Sovimme tutkimuslupavaiheessa, että mikäli koulusta palautuu 30 vastausta tai enemmän, niin toimitamme koululle anonyymien ja kootun yhteenvedon vastauksista. Tutkimuksessa noudatettiin Turun yliopiston ohjeita aineiston käsittelystä ja säilytyksestä. Tämän tutkimuksen tutkimusaineistoa säilytetään pitkäaikaisesti.

6.2. Aineiston analysointi

Käsittelen tutkimuksessani tutkimustietoa tilastollisen päättelyn menetelmin. Tarkoituksena on tehdä päätelmiä, jotka ovat yleistettävissä suurempaan havaintojoukkoon. Tässä tutkimuksessa muuttujien arvoissa oleva tieto tiivistetään kolmeen muuttujaa kuvaavaan tunnuslukuun (*statistics*). Tunnuslukujen avulla aineiston tieto saadaan tiiviiseen muotoon. Tunnuslukuista voidaan erottaa sijaintia kuvaavat sijaintiluvut ja muuttujien arvoja kuvaavat hajontaluvut. Sijaintiluvut kuvaavat jakauman sijaintia keksilukujen avulla ja sijaintilukujen avulla kuvaillaan muuttujan arvon tyypillistä suuruutta. Hajontalukujen tarkoituksena on kuvailla mittaustulosten vaihtelua. Mitä pienempi hajonta on, sitä lähempänä mittaustulokset ovat toisiaan. (Nummenmaa 2004.)

Analysoin tutkimuksessa kerättyä tietoa kolmella eri tilastollisella menetelmällä. Ensimmäisessä vaiheessa kuvailen tutkimusaineiston tuloksia frekvenssien laskemisen avulla. Tavoitteena on tiivistää aineisto ja kuvailla suuren lukujoukon ominaisuuksien pienemmällä määrällä lukuja. Toisena tilastomenetelmänä käytän korrelaatiokerrointa, jonka avulla kuvaillaan ulottuvuuksien välisiä riippuvuuksia. Viimeisenä analysoin tutkimuksessa

kerättyä tietoa hajontakuviolla. Hajontakuvioiden avulla tutkitaan kolmen eri ulottuvuuden välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen tilastollinen analysointi suoritetaan SPSS-ohjelmalla.

Aloitin analysoinnin tarkastelemalla lukuja ja lukumääriä. Frekvenssien avulla lasketaan, kuinka monta minkäkin tyyppistä ja tai suuruista havaintoa aineistoon kuuluu (Nummenmaa 2004). Frekvenssitaulukko ilmoittaa vastaajien luumäärän lisäksi kolme eri prosenttilukua. *Percent* ilmoittaa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden määrän, *valid percent* kertoo prosentteina kysymykseen vastanneiden määrän ja *cum percent* antaa *valid percent* -arvojen kertymän. (Heikkilä 2014). Frekvenssitaulukon perusteella voidaan tulkita, että vastaukset ovat normaalisti jakautuneita. Kyselylomake sisältää kolmen eri inklusiivisen ulottuvuuden kysymyksiä ja analysointivaiheessa koodasin saman ulottuvuuden kysymykset yhdeksi summamuuttujaksi. Nimesin muuttujat inklusiivisten ulottuvuuksien mukaisesti. Käytettävien muuttujien lukumäärä vaikutti keskeisesti siihen, miten tulokset saatiin (Heikkilä 2014).

Analysoin tutkimusaineistoa riippuvuuksien tutkimisen kautta. Kahden muuttujan välistä riippuvuutta kuvaan korrelaatiokertoimen avulla. Riippuvuudella tarkoitetaan sitä, että kahden tai useamman muuttujan arvot eivät ole satunnaisia, vaan vaihtelevat samankaltaisesti. Kahden muuttujan välisestä vaihtelusta käytetään nimitystä yhteisvaihtelu. Yhteisvaihtelun voimakkuuden perusteella voidaan tarkastella kahden ilmiön esiintymistä samanaikaisesti, ilmiöiden liittymistä toisiinsa ja ilmiöiden välisiä syy-seuraussuhteita. (Nummenmaa 2004.) Tässä tutkimuksessa käytän Pearsonin korrelaatiokerrointa, joka osoittaa lineaarisen riippuvuuden suuruutta. Korrelaatiokertoimet on normeerattu niin, että ne vaihtelevat -1 ja $+1$ välillä. Korrelaatiokertoimen etumerkki osoittaa muuttujien välisen riippuvuuden suunnan, eli sen pieneneekö vai suureneeko toisen muuttujan arvo toisen kasvaessa. Kertoimen arvo 0 osoittaa, että lineaarista riippuvuutta ei ole. Korrelaatiokertoimet esitetään korrelaatiomatriisina, johon on kerätty kaikkien muuttujien pareittain lasketut korrelaatiot. (Heikkilä 2014.)

Korrelaatiokertoimen on poikettava selvästi nolasta, jotta voidaan sanoa muuttujien välillä olevan lineaarista riippuvuutta. Pieni poikkeama nolasta voi johtua sattumasta. Se, kuinka suuri kertoimen pitää olla riippuvuuden osoittamiseksi riippuu havaintoparien lukumäärästä ja käytetystä merkitsevyystasosta. Korrelaatiokertoimen tilastollinen merkitsevyys voidaan testata, nollahypoteesina on, että riippuvuutta ei ole. Jos korrelaatiokerrointa vastaava p :n arvo

alittaa käytetyn merkitsevyytason on korrelaatio tilastollisesti merkitsevä. Merkitsevyyden seurauksena on mielekästä tutkia riippuvuuden suuntaa ja voimakkuutta. Tulkinnoissa on hyvä muistaa sisällöllinen merkittävyys, korrelaation alhaisuudesta huolimatta. Tarkemman kuvan saamiseksi on korrelaation antamaa tietoa hyvä täydentää muulla tilastollisella testillä. (Heikkilä 2014.)

Tutkin Cronbachin alpha reliabiliteetikertoimella, kuinka hyvin yksilötason osallisuuden kokemuksiin liittyvät muuttujat mittaavat samaa asiaa. Analysointivaiheessa yhdistän muuttujia keskenään ja muodostan summamuuttujia. Summamuuttujien avulla tarkastelen, että samaa asiaa mittaavat väittämät käyttäytyvät samalla tavalla. Summamuuttujien tarkoituksena on tiivistää yhteen muuttujaan samaa asiaa mittaavien väittämien sisältämä tieto. (Nummenmaa 2004.) Tässä tutkimuksessa mitaan summanmuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta ja reliabiliteettia α -kertoimen avulla. Kertoimen oletetaan olevan suurempi kuin 0,60. (Valli 2001.) Tutkimuksen reliabiliteetilla on kaksi eri ulottuvuutta, sisäinen ja ulkoinen. Tutkimuksen sisäinen reliabiliteetti voidaan todeta mittaamalla samaa asiaa useampaan kertaan. Mittaus on reliabeli, jos mittaustulokset ovat samat. Mittausten toistettavuus muissa tutkimuksissa tarkoittaa ulkoista reliabiliteettia. (Heikkilä 2014.)

7. TUTKIMUSTULOKSET

Analyysissä käytin IBM SPSS Statistics 24 -tilasto-ohjelmaa. Havainnollistan tutkimustuloksia erilaisin kuvioin ja taulukoin. Taulukot on luotu Microsoft Excel -ohjelmalla. Tutkimustuloksissa esitetään muuttujien välisiä yhteyksiä ja tilastollisten testien (korrelaatiokerroin ja hajontakuvio) avulla selvitetään tilastollinen merkitsevyys. Ryhmien välisten erojen suuruuden kuvaamiseen käytettiin merkitsevyyttä (p). Mitä pienempi p -arvo on, sitä selvempi ryhmien välinen riippuvuus on. Kun p -arvo on alle 0,05 voidaan sanoa, että ero on tilastollisesti merkitsevä. (Heikkilä, 2014.) Tutkimustulosten taulukoissa tilastollisesti merkitsevät riippuvuudet on merkitty seuraavia merkintöjä käyttäen:

Tutkimuksessa kolmen eri ulottuvuuden väittämistä on tehty summamuuttujia, jotka saavat arvoja vaihteluvälillä 4–16. Nämä summamuuttujat nimettiin inklusiivisten ulottuvuuksien osa-alueiden mukaisesti: sosiaalinen osallisuus, emotionaalinen osallisuus ja akateeminen koulusuoriutuminen. Käytän summamuuttujia ulottuvuusväittämistä saatujen vastausten yhdistämisessä. Ulottuvuusväittämällä tutkitaan oppilaiden kokemuksia kouluympäristön osallisuudesta ja tiivistetty kuva oppilaiden osallisuuden kokemuksista saadaan tutkimuksessani summamuuttujan avulla.

7.1. Kouluympäristön inklusiivisuus

Muuttujien välistä lineaarista riippuvuutta mitattiin korrelaatiokertoimien avulla. Korrelaatiokertoimet normeerattiin -1 ja $+1$:n välille. Muuttujien etumerkki osoitti riippuvuuden suunnan.

Taulukko 3. Emotionaalinen ja sosiaalinen osallisuus ja akateeminen kouluasuoriutuminen 3.–4. luokilla

Summamuuttujat		Emotionaalinen osallisuus	Sosiaalinen osallisuus	Akateeminen kouluasuoriutuminen
Emotionaalinen osallisuus	Korrelaatio	1	,423**	,392**
	Sig.		,001	,004
	N	56	55	53
Sosiaalinen osallisuus	Korrelaatio	,423**	1	,399**
	Sig.	,001		,003
	N	55	56	53
Akateeminen kouluasuoriutuminen	Korrelaatio	,392**	,399**	1
	Sig.	,004	,003	
	N	53	53	54

* $p < 0,05$ tilastollisesti melkein merkitsevä ero ulottuvuuksien välillä.

** $p < 0,01$ tilastollisesti merkitsevä ero ulottuvuuksien välillä.

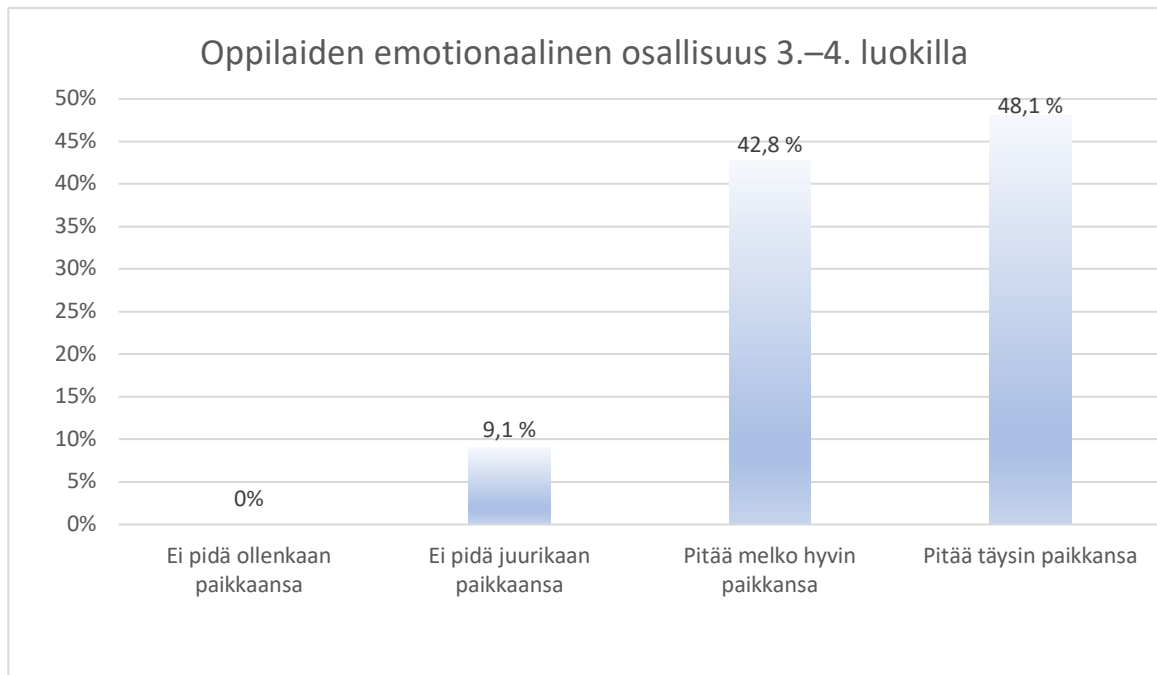
*** $p < 0,001$ tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ikäryhmien välillä.

Kuten taulukosta 3 nähdään, kaikkien kolmen ulottuvuuden välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys: emotionaalisen ja sosiaalisen osallisuuden $p=0,001$, akateemisen kouluasuoriutumisen ja sosiaalisen osallisuuden $p=0,003$ ja akateemisen kouluasuoriutumisen ja emotionaalisen osallisuuden $p=0,004$.

Aluksi tarkastellaan oppilaiden emotionaalisen osallisuuden kokemuksia kouluympäristössä. Tämän jälkeen selvitetään oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kokemuksia ja lopuksi tarkastellaan oppilaiden kokemuksia kouluasuoriutumisesta.

7.1.1. Emotionaalinen osallisuus

Tässä kappaleessa tarkastellaan oppilaiden emotionaalisen osallisuuden kokemuksia 3.–4. luokilla.

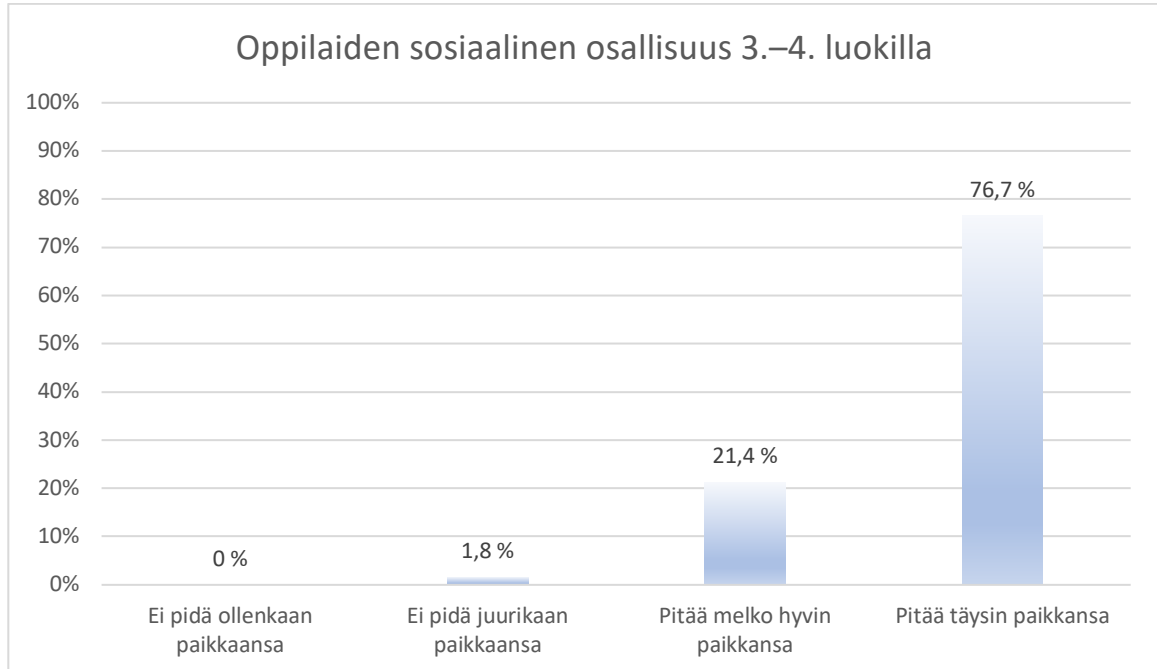


Kuvio 4. Oppilaiden emotionaalinen osallisuus 3.–4. luokilla, summamuuttujilla

Oppilaiden emotionaalista hyvinvointia mitattiin summamuuttujien avulla. Summamuuttujat koostuvat kyselylomakkeen vastausten frekvensseistä, jotka analysointivaiheessa koodattiin yhdeksi summamuuttujaksi. Tässä tutkimuksessa summamuuttujat saivat arvoja vaihteluvälillä 4–16. Kuten kuviosta 4 nähdään, jokainen 3.–4. luokan oppilas koki emotionaalista osallisuutta koulussa. Oppilaista 9,1 % (n=9) ilmoitti kokevansa emotionaalista osallisuutta harvoin, 42,8 % (n=24) oppilaista koki emotionaalista osallisuutta joskus ja hieman alle puolet 48,1 % (n=27) oppilaista ilmoitti kokevansa emotionaalista osallisuutta usein. Vastausten keskiarvo oli 3,41 ja keskihajonta 0,626. Oppilaiden kokema emotionaalinen osallisuus osoittautui tässä tutkimuksessa yleisessä tarkastelussa hyväksi. Yli 90% kaikista oppilaista ilmoitti kokevansa emotionaalista osallisuutta koulussa joko usein tai joskus.

7.1.2. Sosiaalinen osallisuus

Seuraavaksi tarkastellaan oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kokemuksia 3.–4. luokilla.

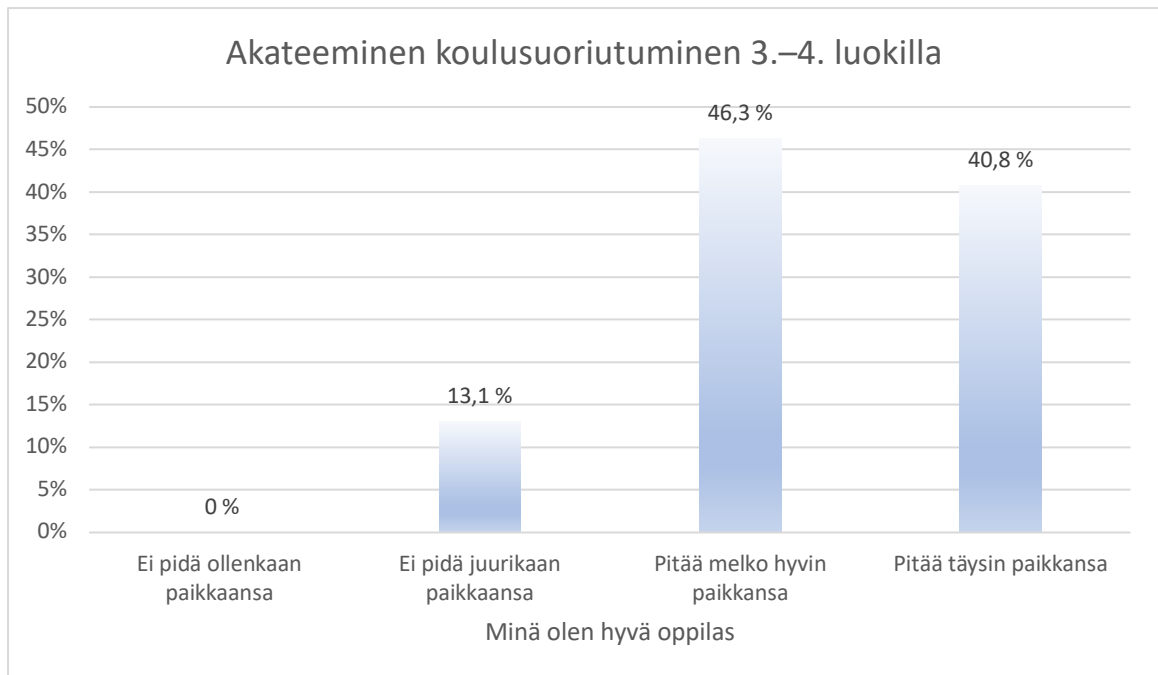


Kuvio 5. Oppilaiden sosiaalinen osallisuus 3.–4. luokilla, summanmuuttujilla.

Oppilaiden sosiaalista osallisuutta mitattiin summamuuttujien avulla. Summamuuttujat koostuvat kyselylomakkeen vastausten frekvensseistä, jotka analysointivaiheessa koodattiin yhdeksi summamuuttujaksi. Tässä tutkimuksessa summamuuttujat saivat arvoja vaihteluvälillä 4–16. Kuvio 5 nähdään, että, jokainen 3.–4. luokan oppilas koki sosiaalista osallisuutta koulussa. 3.–4. luokan oppilaista 1,8 % (n=1) koki sosiaalista osallisuutta harvoin, 21,4 % (n=12) oppilaista koki sosiaalista osallisuutta joskus ja 76,7 % (n=43) koki sosiaalista osallisuutta usein. Vastausten keskiarvo oli 3,75 ja keskihajonta 0,477. Kaikki oppilaat kokivat yksilötason sosiaalista osallisuutta koulussa, mutta oppilaiden sosiaalinen osallisuus ei ollut yhteydessä oppilaiden koettuun emotionaaliseen osallisuuteen.

7.1.3. Akateeminen kouluasuoriutuminen

Tässä kappaleessa tarkastellaan 3.–4. luokan oppilaiden kokemuksia akateemisesta kouluasuoriutumisesta.



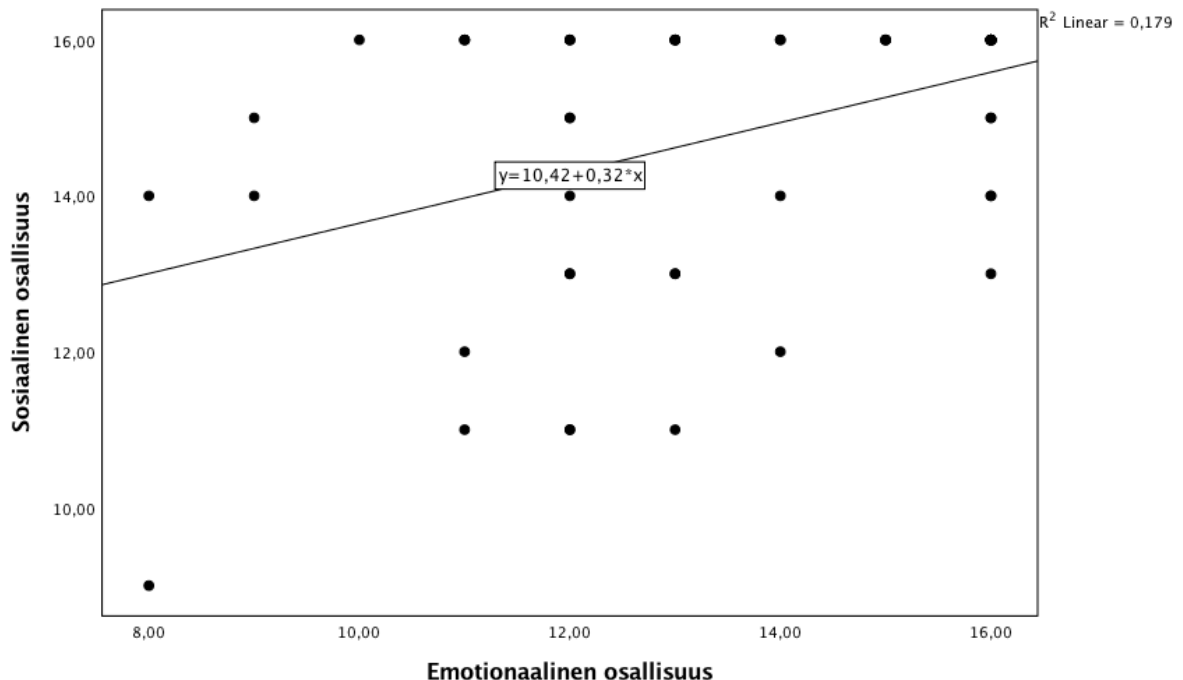
Kuvio 6. Akateeminen kouluasuoriutuminen 3.–4. luokilla, summanmuuttujilla

Oppilaiden kokemuksia akateemisesta kouluasuoriutumisesta mitattiin summanmuuttujien avulla. Kuten kuvio 6 nähdään, 3.–4.-luokkalaisista oppilaista jokainen oppilas koki pärjäävänsä koulussa. Oppilaista 13,1 % (n=7) ilmoitti oppivansa kohtalaisesti, lähes puolet vastaajista, 46,3 % (n=25) arvioi oman kouluasuoriutumisen hyväksi ja alle puolet oppilaista, 40,8 % (n=21) arvioi kouluasuoriutumistaan erittäin hyväksi. Vastausten keskiarvo oli 3,33 ja keskihajonta 0,614. Alle puolet kaikista oppilaista ilmoitti kouluasuoriutumisen erittäin hyväksi ja hieman alle puolet hyväksi.

7.1.4. Emotionaalisen ja sosiaalisen osallisuuden välinen yhteys

Tässä kappaleessa tarkastellaan oppilaiden kokeman emotionaalisen ja sosiaalisen osallisuuden välistä yhteyttä.

Kaikki tutkimukseen vastanneet oppilaat kokivat emotionaalista ja sosiaalista osallisuutta koulussa, mutta oppilaan kokema sosiaalinen ja emotionaalinen osallisuus ei ollut keskenään yhteydessä. Kuviosta 3 voidaan nähdä emotionaalisen ja sosiaalisen osallisuuden välillä oleva tilastollisesti merkitsevä riippuvuus $p=0,001$. Pearsonin korrelaatiotesti osoitti, että emotionaalinen osallisuus korreloi tilastollisesti merkitsevästi sosiaalisen kokemuksen kanssa. Sama tilastollisesti merkitsevä yhteys saatiin myös Kendallin ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että 3.–4. luokilla on oppilaita, jotka eivät viihdy koulussa, mutta heillä on paljon kavereita sekä oppilaita, jotka viihtyvät koulussa, mutta heillä ei ole paljoa kavereita. Emotionaalinen osallisuus oli yhteydessä sosiaaliseen osattomuuteen. Tässä tutkimuksessa ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien yksilötason emotionaalisisissa kokemuksissa.



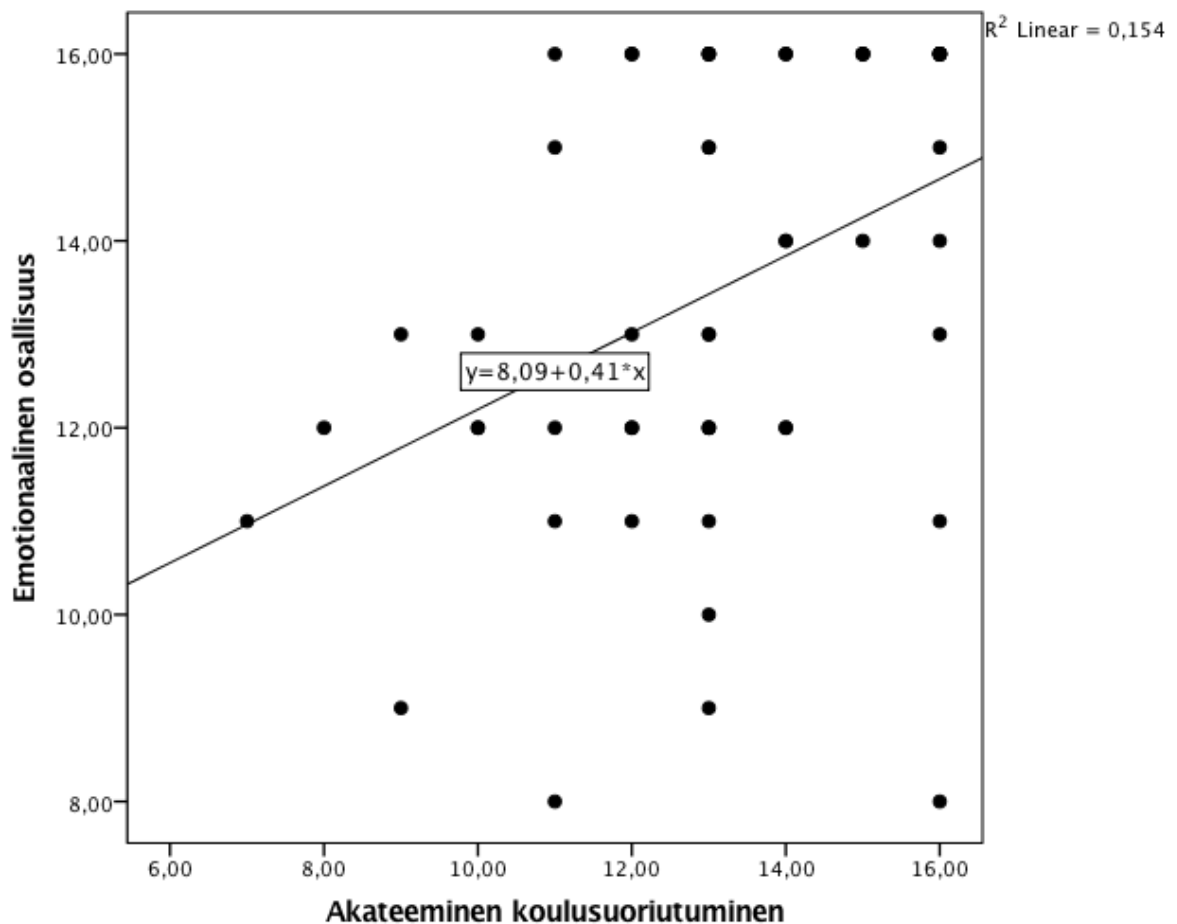
Kuvio 7. Oppilaiden emotionaalisen ja sosiaalisen osallisuuden välinen riippuvuus 3.–4. luokilla.

Havainnollistan kuvion 7 avulla kahden muuttujan välistä riippuvuutta. Hajontakuviosta nähdään, että havaintopisteet ovat jakautuneet melko satunnaisesti ja sosiaalinen osallisuus ei ole lineaarisessa yhteydessä emotionaaliseen osallisuuteen. Alhainen emotionaalinen osallisuus liittyy korkeaan sosiaaliseen osallisuuteen ja korkea sosiaalinen osallisuus liittyy alhaiseen emotionaaliseen osallisuuteen. Hajontakuviosta voidaan myös nähdä, että oppilaiden emotionaalisen ja sosiaalisen osallisuuden yksilötason kokemukset ovat jakautuneet epätasaisesti.

7.1.5. Emotionaalisen osallisuuden ja akateemisen koulusuoriutumisen välinen yhteys

Tässä kappaleessa tarkastellaan oppilaiden kokeman emotionaalisen osallisuuden ja akateemisen koulusuoriutumisen välistä yhteyttä.

Taulukosta 3 nähdään, että oppilaan kokema koulusuoriutuminen oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä oppilaan emotionaaliseen osallisuuteen $p=0,004$. Pearsonin korrelaatiotesti osoitti, että koettu akateeminen koulusuoriutuminen korreloi tilastollisesti merkitsevästi emotionaalisen osallisuuden kanssa. Tässä tutkimuksessa oppilaan kokema vahva akateeminen koulusuoriutuminen liittyi heikkoon emotionaaliseen osallisuuteen ja heikko käsitys omasta koulusuoriutumisesta liittyi vahvaan emotionaaliseen osallisuuteen. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta myös, että koulussa on oppilaita, joilla on myönteinen käsitys itsestään oppijana, mutta eivät viihdy koulussa sekä oppilaita, joiden käsitys itsestä oppijana on heikko, mutta viihtyvät koulussa. Tutkimustulosten perusteella voidaan myös todeta, että 3.–4. luokilla on oppilaita, jotka kokivat itsensä oppijana myönteisesti, mutta heillä ei ole paljoa kavereita luokallaan sekä oppilaita, jotka kokivat itsensä oppijana kielteisesti, mutta heillä on paljon kavereita luokallaan. Tässä tutkimuksessa ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolen välillä yksilötason emotionaalisisissa kokemuksissa.



Kuvio 8. Oppilaiden akateemisen kouluosoriutumisen ja emotionaalisen osallisuuden välinen riippuvuus 3.–4. luokilla.

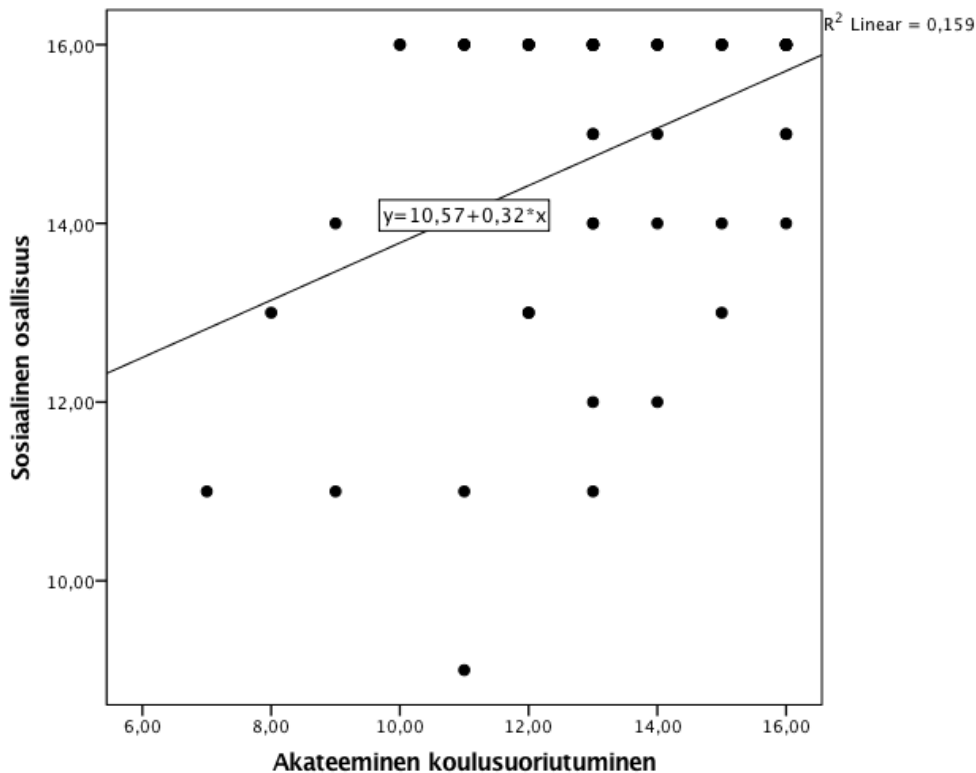
Havainnollistan kuvio 8 avulla koetun akateemisen kouluosoriutumisen ja emotionaalisen osallisuuden välistä riippuvuutta. Alle puolet kaikista oppilaista ilmoitti kouluosoriutumisen erittäin hyväksi ja hieman alle puolet hyväksi. Vaikka suurin osa oppilaista koki emotionaalista osallisuutta koulussa, jopa 42,8 % kaikista oppilaista ilmoitti kokevansa emotionaalista osallisuutta koulussa vain harvoin. Hajontakuviosta nähdään, että havaintopisteet ovat jakautuneet melko satunnaisesti ja koettu akateeminen kouluosoriutuminen ei näytä olevan lineaarisessa yhteydessä emotionaaliseen osallisuuteen.

Alhainen emotionaalinen osallisuus liittyy hyvään koettuun akateemiseen kouluosoriutumiseen ja huonoksi koettu kouluosoriutumisen liittyy korkeaan emotionaaliseen osallisuuteen.

7.1.6. Sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen koulusuoriutumisen välinen yhteys

Tässä kappaleessa tarkastellaan oppilaiden kokeman sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen koulusuoriutumisen välistä yhteyttä.

Taulukosta 3 nähdään, että oppilaan kokema koulusuoriutuminen oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä oppilaan sosiaaliseen osallisuuteen $p=0,003$. Pearsonin korrelaatiotesti osoitti, että koettu akateeminen koulusuoriutuminen korreloi tilastollisesti merkitsevästi sosiaalisen osallisuuden kanssa. Tässä tutkimuksessa oppilaan kokema vahva akateeminen koulusuoriutuminen liittyi heikkoon sosiaaliseen osallisuuteen ja heikoksi koettu koulusuoriutuminen liittyi vahvaan sosiaaliseen osallisuuteen. Tutkimustulosten perusteella voidaan myös todeta, että 3.–4. luokilla on oppilaita, jotka kokivat itsensä oppijana myönteisesti, mutta heillä ei ole paljoa kavereita luokallaan sekä oppilaita, jotka kokivat itsensä oppijana kielteisesti, mutta heillä on paljon kavereita luokallaan. Tässä tutkimuksessa ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolen välillä yksilötason emotionaalisissa kokemuksissa.



Kuvio 9. Oppilaiden akateemisen koulusuoriutumisen ja sosiaalisen osallisuuden välinen riippuvuus 3.–4. luokilla.

Kuviossa 9 tarkastellaan koetun akateemisen koulusuoriutumisen ja sosiaalisen osallisuuden välistä yhteyttä. Hajontakuviosta nähdään, että havaintopisteet ovat jakautuneet osittain epätasaisesti. Hajontakuviosta havaitaan, että korkea koettu akateeminen koulusuoriutuminen on yhteydessä alhaiseen koettuun sosiaaliseen osallisuuteen ja alhainen koettu akateeminen koulusuoriutuminen korkeaan koettuun sosiaaliseen osallisuuteen.

Koulussa on oppilaita, joilla on myönteinen käsitys itsestä oppijana, mutta eivät viihdy koulussa, eikä heillä ole paljoa kavereita. 3.–4. luokilla on myös oppilaita, jotka kokivat itsensä kielteisesti oppijana, mutta viihtyvät koulussa ja heillä on paljon kavereita.

8. POHDINTA

Tämän työn tavoitteena oli tutkia kouluympäristön inklusiivisuutta 3.–4.-luokkalaisten oppilaiden kokemana. Inklusiivisuutta analysoitiin emotionaalisen osallisuutena, sosiaalisen osallisuutena ja akateemisen koulusuoriutumisenä. Osallisuuden kokemuksia tutkittiin kouluviihtyvyytenä, sosiaalisina suhteina ja akateemisen minäkäsityksenä. Tarkastelussa vertailtiin tyttöjen ja poikien välisiä tuloksia.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden emotionaalisen osallisuuden kokemukset jakaantuivat. Kouluhyvinvointia tutkittiin uuden välineen kautta. PIQ -kyselylomake on uusi asia Suomessa ja sen käyttö oppilaiden osallisuuden kokemusten arviointivälineenä on vielä pilotointivaiheessa. Kouluhyvinvointia tutkittiin oppilaiden yksilötason kokemusten kautta ja se on vaikuttanut merkittävästi oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemuksiin. Oppilaat ovat voineet tulkita eri tavoin sitä, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kouluhyvinvoinnilla, kouluviihtyvyydellä ja kouluun kiinnittymisellä, mikä lasketaan mukavaksi ja hauskaksi ja millainen ero on koettaessa osallisuutta usein tai joskus. Tässä tutkimuksessa emotionaalisen osallisuuden tarkoitettiin kouluhyvinvointia, kouluviihtyvyyttä ja kouluun kiinnittymistä. Kehittyvän inklusiivisuuden kannalta sillä on merkitystä, millaisia yksilötason osallisuuden kokemuksia oppilas kokee. Harinen & Halme (2012) toteavat, että kouluviihtyvyys muodostuu monesta kouluhyvinvoinnin osa-alueesta ja kouluviihtyvyyden määrittäminen joko hyväksi tai huonoksi ei anna tarkkaa kuvaa siitä, mitkä asiat tuottavat oppilaalle myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia koulussa. Oppilaiden heikkoon kouluviihtyvyyteen on voinut vaikuttaa se, että oppilaat eivät ole päässeet vaikuttamaan omiin ja yhteisiin asioihin ja kehittämään omaa toimintaympäristöään. On mahdollista, että oppilaat eivät ole kokeneet hyväksytyksi tulemisen kokemuksia ja kuuluvuuden tunnetta kouluympäristössä.

Kuten useissa aiemmissä tutkimuksissa (ks. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Hyvinvoinnin tutkimuskeskus 2017; 2019), myös tässä aineistossa oppilaiden kouluviihtyvyyden ja koetun akateemisen koulusuoriutumisen kokemukset erosivat tilastollisesti merkittävästi. Itsensä akateemisesti taitavaksi kokevat oppilaat kokivat kouluviihtyvyyden itsensä akateemisesti heikosti kokevia oppilaita alhaisempana. Kouluviihtyvyyden on sekä aiemmissä tutkimuksissa (ks. Välijärvi 2015) että tässä tutkimuksessa havaittu olevan negatiivisessa yhteydessä koettuun akateemiseen koulusuoriutumiseen. Oppilaiden heikkoon kouluviihtyvyyteen on voinut vaikuttaa se, että oppilaille ei ole ollut mahdollisuutta vaikuttaa sosiaalisen yhteisön

käytänteisiin ja muokata niitä aktiivisesti. Oppilaat eivät ole kokeneet toimijuutta suhteessa yhteisöön ja toiminnan tavoitteeseen. (ks. Pietarinen ym. 2008). Itsensä akateemisesti heikoksi kokevien oppilaiden kouluviihtyvyys voi selittyä ainakin osittain oppilashuollolla ja oppimisen- ja koulunkäynnin tuella. Oppimisen- ja koulunkäynnin tuen avulla on onnistuttu vahvistamaan itsensä akateemisesti heikosti kokevien oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia, mutta unohdettu tukea itsensä akateemisesti taitavaksi kokevien oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen sekä sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä.

Tässä tutkimuksessa koetun emotionaalisen osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen koulusuoriutumisen välillä löydettiin tilastollisesti merkitsevä yhteys. Tämä löydös on aiempien tutkimustulosten (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Hyvinvoinnin tutkimuskeskus 2017; 2019) valossa mielenkiintoinen, sillä oppilaiden kouluhyvinvoinnin haasteisiin ei olla onnistuttu puuttumaan vuosien aikana. Koulun tärkeät viiteryhmät vaikuttavat sosiaalisen osallisuuden kokemukseen ja koulun oppimisympäristöt oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen (Koskela, Reis & Sinkkonen 2016). Osallisuus on ystävyyssuhteita ja kuuluvuuden tunnetta. Oppilaiden osattomuuden kokemukset voivat selittyä inklusiivisten asenteiden ja käytänteiden puuttumisena. Suomalainen koulu ei ole oppilaiden kokemana inklusiivinen. Inklusiivisen koulun kehittäminen edellyttää vielä käytännön tason osallisuuden ja ilmapiirin vahvistamista (Schwab ym. 2018). Yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuuden kokemukset luovat onnistunutta inklusiota.

Aiempi tutkimus (ks. Schwab 2015) on osoittanut, että sosiaalisella ja emotionaalilla osallisuudella on merkittävä yhteys oppilaan kokemaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Erityisen hyödyllisiä ovat ne kokemukset, jotka tukevat oppilaan kouluun kiinnittymistä ja rakentavat oppilaan ja kouluympäristön välistä vuorovaikutussuhdetta (Virtanen 2016). Kouluun kiinnittyminen on prosessi, johon voidaan vaikuttaa. Parhaiten oppilaiden sosiaaliseen ja emotionaaliseen osallisuuteen voidaan vaikuttaa menetelmillä, jotka ottavat huomioon lasten osallisuuden. Kouluun tulee mahdollistaa lasten omien näkemysten ilmaisu ja toimia jollakin tavalla näkemysten suhteen. Inklusiivisuus tulee ymmärtää yhteisesti jaettuna ja koettuna osallisuutena. (Messiou 2019.)

Tässä tutkimuksessa sosiaalisen ja emotionaalisen osallisuuden välillä havaittiin merkitsevä yhteys. Tämä löydös oli aiemman tutkimuksen (ks. Manninen 2018) valossa kiinnostava. Manninen (2018) osoitti peruskouluun ja toisen asteen opintoihin suunnatussa

tutkimuksessaan, että oppilailla, joilla sosioemotionaalinen kompetenssi on korkea, kouluviihtyvyys lisääntyi ja alhaisen sosioemotionaalisen kompetenssin omaavilla nuorilla kouluviihtyvyys laski. Oppilaan sosioemotionaalinen pätevyys vahvistaa kouluun kiinnittymistä ja sosioemotionaalisen kompetenssin puute vaikeuttaa kouluun kiinnittymistä ja koulussa viihtymistä. Oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssilla on vahva yhteys kouluviihtyvyyteen ja kouluun kiinnittymiseen. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemukset voivat selittyä korkealla sosioemotionaalisen kompetenssilla ja alhaisen kouluviihtyvyyden kokemukset alhaisella sosioemotionaalisen kompetenssilla. Kouluympäristön inklusiivisuutta ja oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä voidaan edistää ja vahvistaa kehittämällä oppilaiden sosioemotionaalista pätevyyttä. Koska oppilaiden kouluviihtyvyys kehittyy pysyväksi kokemukseksi peruskoulun alaluokilla, on siksi tärkeää aloittaa lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukeminen jo varhaiskasvatuksessa.

8.1. Tutkimuksen rajoitteet ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Laadukas tutkimus vastaa tutkimuskysymyksiin. (Heikkilä 2014.) Tutkimuksen validiteetti ilmaisee, missä määrin on onnistuttu mittaamaan juuri sitä ilmiön ominaisuutta, mitä haluttiin mitata. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten luotettavuutta ja toistettavuutta. Tutkimus on luotettava, kun toistetussa tutkimuksessa saadaan sama tulos. Mittauksen reliabiliteetti on suuri, jos eri mittauksissa saadaan samanlaisia tuloksia samasta aineistosta. (Nummenmaa 2004.) Luotettavuuden kannalta on keskeistä, että otos on edustava ja riittävän suuri ja vastausprosentti on korkea. (Heikkilä 2014). Tutkimukseen osallistui 67 oppilasta pääkaupunkiseudun keskisuuresta koulusta, joten otos oli melko laaja kuvaus 3.–4.-luokkalaisten kokemasta yksilötason osallisuudesta kouluympäristössä. Sukupuolten osalta otos oli tasaisesti jakautunut: tyttöjen osuus oli 46,2 % ja poikien osuus 41,9 %.

Luotettavuuden tarkastelussa tulee myös huomioida objektiivisuus. Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan omat ennakkokäsitykset eivät vaikuta tutkimustuloksiin ja niiden tulkintaan. Vallin (2001) mukaan luotettavuutta vahvistaa se, että kysymykset esitetään vastaajille samassa muodossa sekä se, että tutkija ei ole suorassa kanssakäymisessä vastaajan kanssa, jolloin tutkija ei vaikuta läsnäolollaan vastauksiin. Vastausohjeiden tulee olla kaikille vastaajille samat ja ohjeiden tulee olla selkeät, lyhyet ja helposti ymmärrettävät.

Tutkimuskyselystä löytyi aineistoa analysoitaessa yksittäisiä puutteita ja epävarmuustekijöitä. Inklusiivisen ulottuvuuden väittämässä vastausasteikko oli osittain liian suppea ja kysymysmuotoilut hankalasti tulkittavia. Esimerkiksi kouluviihtyvyyttä, sosiaalisia suhteita ja akateemista koulusuoriutumista koskevissa väittämässä vastausvaihtoehdot olisivat voineet olla yksiselitteisempiä. Vastausvaihtoehtojen selkeämmät määritelmät olisivat olleet oppilaille helpommin tulkittavia ja tehneet selkeämpää eroa vastausvaihtoehtojen välille. Oppilaiden ratkaistavaksi jäi tulkita, mitä 'koulunkäynti on hauskaa', 'oikein paljon ystäviä' ja 'olen hyvä oppilas' tarkoittaa. Vastausvaihtoehtojen samankaltaisuus on saattanut vaikeuttaa oppilaan vastausvaihtoehdon valintaa. Yksilötason osallisuuden kokemusten taustatekijöiden ymmärtämiseksi tutkimuskyselyssä olisi voinut olla vastausvaihtoehtojen lisäksi tarkentava perustelu -osio jokaisen väittämän osalta. Oppilaiden vastaukset perusteluineen olisivat antaneet tarkempaa tietoa oppilaiden osallisuuden kokemuksista ja kouluympäristön inklusiivisuudesta sekä osallistavista käytänteistä.

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksessa toimittiin eettisesti vastuullisesti ja tutkimuksen eettiset periaatteet huomioitiin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuskyselyyn vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen ja oppilaiden tunnistetietoja ei kerätty missään tutkimuksen teon vaiheessa. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen annettiin vastaamalla kyselyyn kotona ja kyselyn palautus oli vapaaehtoisuuden tae. Oppilaat eivät olleet tunnistettavissa missään tutkimuksen teon vaiheessa.

8.2. Lopuksi

Suomalaisen koulun inklusiivisuuteen liittyvä tutkimus on tärkeää oppilaiden yksilötason osallisuuden kokemusten selvittämiseksi ja koulujen inklusiivisten käytänteiden kehittämiseksi. PIQ-kyselyn avulla voidaan kartoittaa oppilaiden osallisuuden kokemuksia ja tehdä päätelmiä kouluympäristön inklusiivisuudesta, asenne-esteettömyydestä ja osallistavista käytänteistä. Koulujen inklusiivisuuden kehittämisessä on tärkeää huomioida oppilaiden yksilötason osallisuuden ja osattomuuden kokemukset.

Tämän tutkimuksen tutkimustulokset eroavat aiemmista tutkimustuloksista (ks. Manninen 2016; Schwab 2015) siinä, että itsensä akateemisesti taitavaksi kokevat oppilaat eivät kokeneet emotionaalista ja sosiaalista osallisuutta koulussa. Kouluympäristön inklusiivisuuden ja yksilötason osallisuuden kokemusten osalta tämän tutkimuksen tulokset

samaan aikaan sekä vahvistivat että erosivat aiemmista tutkimustuloksista. Tässä tutkimuksessa kielteinen käsitys itsestä oppijana oli yhteydessä korkeaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja myönteinen käsitys itsestä oppijana alhaiseen sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että suomalaisessa koulussa on onnistuttu vahvistamaan kielteisen oppijaminäkäsityksen omaavien oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia, mutta epäonnistuttu tukemaan myönteisen oppijaminäkäsityksen omaavien oppilaiden sosioemotionaalisen pätevyyden kehittymistä. Suomalaisessa koulussa osattomuutta kokevat itsensä akateemisesti taitavaksi kokevat oppilaat, ei erityiset oppilaat, kuten useimmissa muissa tutkimuksissa (ks. Schwab ym. 2015; Schwab ym. 2018) on todettu.

Oppilaiden ja erityisten oppilaiden välisten osallisuuden ja osattomuuden kokemusten ymmärtäminen on tärkeää, jotta niihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan sekä yhteiskunta-, koulu- että yksilötasolla. Osattomuuden kokemukset vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin ja kykyyn osallistua yhteisöön, joka entisestään heikentää näiden oppilaiden mahdollisuuksia ottaa osaa yhteisönsä arkeen ja kokea osallisuutta sekä tuntea kuuluvuutta. Schwabin ym. (2015) tutkimustulos vahvistaa, että oppilaiden yhdenvertaisilla osallistumisen mahdollisuuksilla on vaikutus oppilaiden kokemaan osallisuuteen. Lisäksi tarvitaan osallisuuden vahvistamisen interventioita, jotka keskittyvät kouluviihtyvyyden lisäämiseen.

Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa selvittää, miten oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja yksilötason osallisuuden kokemuksia voidaan vahvistaa ja missä määrin kouluviihtyvyyden kokemukset eroavat oppimisen- ja koulunkäynnin tuen eri tasojen oppilaiden, luokka-asteiden ja koulujen välillä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella opettajien hyödyntämiä inklusiivisia ja pedagogisia käytänteitä kouluissa ja sitä, miten näiden käyttö ja asenneesteettömyys ovat yhteydessä oppilaiden osallisuuden kokemusten vahvistumiseen. Inklusiivisesta kasvatuksesta ja koulutuksesta keskustellaan paljon tällä hetkellä ja olisi tärkeää selvittää, millaisia oppilaita ovat ne oppilaat, jotka kokevat sosiaalista ja emotionaalista osattomuutta kouluissa. Olisi myös tärkeää tutkia osattomuuden syntyyn vaikuttavia rakenteellisia, asenteellisia ja pedagogisia tekijöitä. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä ympäristö- ja vuorovaikutustekijät vaikuttavat osattomuuden kokemuksen syntyyn ja miten ja millaisilla osallistavilla käytänteillä oppilaiden osallistumisen kehittymistä osallisuudeksi voidaan vahvistaa ja tukea kouluympäristössä.

LÄHTEET

Acacio-Claro, P. J., Doku, D. T., Koivusilta, L. K., & Rimpelä, A. H. 2018. How socioeconomic circumstances, school achievement and reserve capacity in adolescence predict adult education level: a three-generation study in Finland. *International journal of adolescence and youth* 23 (3), 382–397.

Ainscow, M. & Cesar, M. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European journal on psychology of education* 21 (3), 231–238.

Ainscow, M. 2007. Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs* 7 (1), 3–7.

Ainscow, M. 2012. Moving knowledge around: strategies for fostering equity with educational system. *Journal of educational change* 13 (3), 289–310.

Aira, T., Hämylä, R., Kannas, L., Aula, M-K. & Harju-Kivinen, R. 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattorien kuvaamana. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja* 2014:4. http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/lasten_hyvinvoinnin_tila.pdf. (Luettu 26.4.2020.)

Amor, A., Hagiwara, M., Shogren K., Thompson J., Verdugo, M., Burke, M. & Aguayo, V. 2019. International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International journal of inclusive education* 23 (12), 1277–1295.

Choi, J., McCart, A. & Sailor, W. 2020. Reshaping educational systems to realize the promise of inclusive education. *Forum for international research in education* 6 (1), 8–23.

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T. & Okkolin, M-A. 2017. Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Journal of comparative and international education* 47 (5), 684–702.

Felder, F. 2018. The value of Inclusion. *Journal of philosophy of education* 52 (1), 54–70.

Florian, L. 2008. Special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*. 35 (4), 202–208.

Flöjt, A. 2000. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/flojt_anu.pdf. (Luettu 1.5.2020.)

Green, L. 2009. Theoretical and contextual background. In P. Engelbrecht & L. Green (Eds.) *Promoting learner development*. Pretoria: Van Schaik. 3–16.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 1.5.2020.)

Gretschel, A & Kiilakoski, T. (toim.). 2007. *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8-190.

Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. *Towards inclusive education: the case of Finland*. Springer link 38, 77–97.

Harinen, P. & Halme J. 2012. Teoksessa Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56 (toim.) *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf (Luettu 28.4.2020.)

Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy, 80–195.

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, Salla & Keto-Tokoi, A. 2017. *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Helsinki: Juvenes Print, 9-60.

Jansen, M., Scherer, R. & Schroeders, U. 2015. Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary educational psychology* 41, 13–24.

Kirscher, M., Justin J. W., Powell. & Cate, I. M. Pit-Ten. 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.

Kiuppis, F. & Sarromaa Hausstätter, R. 2014. Inclusive education for all, and especially for some? In F. Kiuppis & R. Sarromaa Hausstätter (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. Disability studies on education 19. New York: Peter Lang. 1–5.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 24.4.2020.)

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

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino, 50–53.

Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.

Maboudi, T. 2020. Participation, inclusion and the democratic content of constitutions. *Studies in comparative international development* 55, 48–76.

Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57878/1/978-951-39-7429-9_v%C3%A4it%C3%B6s18052018%20.pdf. (Luettu 27.4.2020.)

Messiou, K. 2006. Conversation with children: making sence of marginalization on primary school settings. *European journal of special needs education* 21 (1), 39–54.

Messiou, K. 2012. Collaborating with children in exploring marginalization: an approach to inclusive education. *International journal on inclusive education* 16 (12), 1311–1322.

Messiou, K. & Hope, M. 2015. The danger of subverting students' views in schools. *International journal of inclusive education* 19 (10), 1009–1021.

Messiou, K. 2016. Research in the field of inclusive education: time for a rethink. *International journal of inclusive education* 21 (2), 146–159.

Messiou, K. 2019. The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International journal of inclusive education* 23 (7-8), 768–781.

Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere: Juvenes print, 21–64.

Mitchell, D. 2012. Joined up: A comprehensive, ecological, model for working with children with complex needs and their families/ WHANAU. A review of the literature carried out for the New Zealand Ministry of education.

Mullola, S. 2012. Teachability and School Achievement. Is Student Temperament Associated with School Grades? <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37561/Teachabi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 27.4.2020.)

Nislin, M. & Pesonen, H. 2019. Associations of self-perceived competence, wellbeing and sense of belonging among pre- and in-service teachers encountering children with diverse needs. *European journal of special needs education* 34 (4), 424–440.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 12–200.

Okkolin, M-A. 2016. Who decides? Tanzanian women's narratives on educational advancement and agency. *Gender and education* 28 (7), 886–902.

Okkolin, M-A., Koskela, T., Engelbrecht, P. & Savolainen, H. 2018. Capability to be educated—inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools. *Journal of human development and capabilities* 19 (4), 421–437.

Oksanen, J. & Sollasvaara, R. (toim.). 2019. Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. Helsinki: Autismisäätiö, 13-36.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2020. Kouluikäisten terveyden polku. <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/kouluikaisten-terveyden-polku/henkinen-ja-sosiaalinen-hyvinvointi> Viitattu 24.4.2020. (Luettu 25.4.2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75502/tr3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 20.4.2020.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287 / 2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. (Luettu 27.4.2020.)

Pesonen, H. 2016. Sense of belonging for students with intensive special education needs. An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159852/senseofb.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 27.4.2020.)

Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. 2016. Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European journal of special needs education* 31 (1), 59–75.

Savolainen, H. 2009. Responding to diversity and striving for excellence: the case of Finland. *Springer link* 39 (3), 281–292.

Scales, P.C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. & Van Boekel, M. 2019. Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. *Journal of early adolescence* 40 (4), 499–536.

Schwab, S. 2015. Evaluation of a short version of the Illinois loneliness and social satisfaction scale in a sample of students with and without special educational needs – an empirical study with primary and secondary students in Austria. *British journal of special education* 42 (3), 257–278.

Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. 2015. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European journal of special needs education*. 30 (1), 1–14.

Schwab, S. & Hessels, M. 2015. Achievement goals, school achievement, self-estimations of school achievement, and calibration in students with and without special education needs in inclusive education. *Scandinavian journal of educational research* 59 (4), 461–477.

Schwab, S., Sharma, U. & Loreman, T. 2018. Are we included? Secondary students' perception of inclusive climate in their school. *Teaching and teacher education* 75, 31–39.

Sirniö, O. 2016. Constrained life chances. Intergenerational transmission of income in Finland. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/165073> (Luettu 1.5.2020.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Hyvinvointi- ja terveyserot. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eri-arvoisuus/hyvinvointi>. (Luettu 25.4.2020.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Kouluterveyskysely. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>. (Luettu 25.4.2020.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Nuorten syrjäytyminen. https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen. (Luettu 29.4.2020.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Hyvinvointi. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>. (Luettu 9.5.2020.)

UNESCO. Leading education 2030. En.unesco.org/education2030-sdg4 (Luettu 3.4.2018.)

Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 94–96.

Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. 2014. Entwicklung und erste validierung einer kurzversion des “fragebogens zur erfassung von dimensionen der integration von schülern (FDI 4–6)” von Haberlin, Moser, Bless und Klaghofer. Empirische Sonderpädagogik 2, 99–113.

Virtanen, T. 2016. Students engagement in Finnish lower and secondary school. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51563/978-951-39-6783-3_vaitos_2110_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y. (Luettu 27.4.2020.)

Väljjarvi, J. 2017. PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55996/978-951-39-7046-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 26.4.2020.)

Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, L. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaan kokemana. Sähköinen versio ResearchGate -tietokannassa (Luettu 20.4.2020.)

Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. 2018. Translating inclusive values into pedagogical actions. International journal of inclusive education 24 (2), 147–161.

Wang, C. W. & Neihart, M. 2015. Academic self-concept and academic self-efficacy: beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. Journal roeper review 37 (2) 63–73.

Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S. & Hessels, M. 2017. A Psychometric analysis of the student version of the perceptions of inclusive questionnaire (PIQ). *European journal of psychological assessment* 35 (5), 641–649

Zurbriggen, C, Venetz, M. & Hinni, C. 2018. The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European journal of special education* 33 (2), 205–220.

LIITTEET

Liite 1. PIQ -tutkimuksen kyselylomake

Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/piq-finnish.pdf>

Viitattu vuoden 2018 kyselylomake mukaelmaan. Käännös: Teija Koskela

PIQ Perceptions of Inclusion Questionnaire

Koululaisen kyselylomake

Minun nimeni: Syntymäaika:

Minä olen: poika tyttö Luokka-aste:

Miten sinulla menee koulussa? Lue jokainen lause tarkasti ja merkitse rastilla vaihtoehto, joka sinusta pitää paikkansa. Ole hyvä ja vastaa kaikkiin kysymyksiin!

	ei pidä ollenkaan paikkaansa	ei pidä juurikaan paikkaansa	pitää melko hyvin paikkansa	pitää täysin paikkansa
1. Menen mielelläni kouluun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Minulla on oikein paljon ystäviä luokallani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Minä opin nopeasti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Minua ei huvita mennä kouluun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Minä tulen luokkakavereideni kanssa oikein hyvin toimeen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Minä osaan ratkaista myös hyvin vaikeita tehtäviä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Minulla on koulussa mukavaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Minä tunnen itseni yksinäiseksi luokallani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Minä olen hyvä oppilas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Koulunkäynti on hauskaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Minulla on oikein hyvät suhteet luokkakavereihini.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Monet asiat koulussa ovat minulle liian vaikeita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Liite 2. PIQ -tutkimuksen taustatietolomake

PIQ -tutkimus

Lomakkeen nro _____

Vastaamalla tähän vapaaehtoiseen kyselyyn ja palauttamalla lomakkeet suljetussa kirjekuoressa annatte luvan käyttää tietoja akateemisessa tutkimuksessa. Tiedot pysyvät anonyymeinä.

Keräämme kaikki tutkimukseen tarvittavat taustatiedot tällä lomakkeella. Olemme yliviivanneet muista kyselylomakkeista taustatietokohdat, joihin teidän ei tarvitse tämän jälkeen vastata.

Oppilaan sukupuoli:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> tyttö | <input type="checkbox"/> muu |
| <input type="checkbox"/> poika | <input type="checkbox"/> en halua vastata |

Oppilaan syntymävuosi _____

- Oppilaalla ei ole tehostetun eikä erityisen tuen suunnitelmia
- Oppilaalle tehdään vuosittain tehostetun tuen mukainen oppimissuunnitelma
- Oppilaalle tehdään vuosittain erityisen tuen mukainen HOJKS

Vanhemman osuuden kyselylomakkeesta täytti

- äiti, isä,
- muu lapselle läheinen kodin aikuinen, kuka _____

Jos käytitte tulkkia tai tukihenkilöä lomakkeen täyttämässä, niin merkitkää rasti tähän