

Tunneemmeko lapsemme? – Kyselytutkimus 4-6 vuosiluokkien oppilaiden ja huoltajien inklusion kokemuksesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Laatija:
Ville-Valtteri Suojanen

9.5.2022

Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, OKL Rauma

Tekijä: Ville-Valtteri Suojanen

Otsikko: Tunneemeko lapsemme? – Kyselytutkimus 4-6 vuosiluokkien oppilaiden ja huoltajien inklusion kokemuksesta

Ohjaaja: Yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 44 sivua

Päivämäärä: 9.5.2022

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää eroja 4-6 vuosiluokkien oppilaiden inklusion kokemuksia sekä selvittää, eroaako oppilaan kokemus huoltajan arviosta oppilaan kokemuksesta. Inklusio on jälleen viime aikoina ollut esillä ja puheenvuorot ovat jopa sekavia. Tässä tutkimuksessa selvitetään mitä inklusio on ja miten se Suomessa näyttäytyy. Inklusio ymmärretään tässä tutkimuksessa Ainscow'n, Boothin ja Dysonin mukaan koulun edistämisenä kaikille, joka Suomen kontekstissa tarkoittaa kolmiportaisen tuen kautta.

Tutkimuksen kohteena on inklusion kannalta kolme tärkeäksi todennettua ulottuvuutta: Emotionaalinen- ja sosiaalinen osallisuus sekä akateeminen minäpystyvyys. Emotionaalisella osallisuudella tarkoitetaan koulun tunneilmastoa sekä tunteiden määrää ja vaihtelua koulussa. Sosiaalisella osallisuudella tarkoitetaan oppilaiden välisiä suhteita, opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä koulun ja kodin yhteistyötä. Akateemisella minäpystyvyydellä tarkoitetaan, miten oppilas kokee itsensä akateemisena toimijana.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena ja kyselylomakkeena käytettiin Perceptions of inclusion (PIQ) – lomaketta. Lomakkeessa on 12 Likert-tyyppin väittämää edellä mainituista kolmesta inklusion ulottuvuudesta. Tutkimukseen osallistui 70 vapaaehtoista Varsinais-Suomalaisesta alakoulusta, jossa on toteutettu inklusiivista koulutusta jo pitkään. Oppilaalta sekä huoltajalta vaadittiin kirjallinen suostumus osallistumisesta.

Aineistolla tehtiin erilaisia tilastollisia analyyseja tilastollisten erojen löytämiseksi. Aineistoa analysoitiin summamuuttujien, kuvailevien tunnuslukujen, ei-parametristen testien sekä ristiintaulukoinnin avulla.

Tuloksista selvisi, että huoltajien arvion sekä oppilaiden kokeman akateemisen minäpystyvyyden välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä. Myös tyttöjen kokemassa sosiaalisessa osallisuudessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero. Eri vuosiluokkien välisessä emotionaalisessa- ja sosiaalisessa osallisuudessa sekä akateemisessä minäpystyvyydessä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa.

Avainsanat: *inklusion, emotionaalinen osallisuus, sosiaalinen osallisuus, akateeminen minäpystyvyys*

Sisällysluettelo

1	Inklusion määrittely	4
2	Inklusion kolme ulottuvuutta	7
2.1	Emotionaalinen osallisuus	7
2.2	Sosiaalinen osallisuus	8
2.3	Akateeminen minäpystyvyys	9
3	Vanhemmat osana inklusiota	11
4	Tutkimuskysymykset	13
5	Tutkimuksen toteutus	14
5.1	PIQ-lomake ja tutkimuksia	14
5.2	Tutkimukseen valikoituminen ja aineiston keruu	16
5.3	Aineiston analyysi	17
5.4	Tutkimuksen eettisyys	19
6	Tulokset	20
6.1	Eroavatko emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden sekä akateemisen minäpystyvyyden kokemus eri vuosiluokkien tyttöjen ja poikien välillä	20
6.2	Eroavatko emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden sekä akateemisen minäpystyvyyden oppilaan kokemus huoltajan arviosta	33
7	Pohdinta	39
	Lähteet	41

1 Inklusion määrittely

Suomi on sitoutunut kehittämään koulujärjestelmää kohti inklusiota. Aihetta ei kuitenkaan opettajakoulutuksessa opeteta mielestäni tarpeeksi, joten on tärkeää oman opettajuuteni kannalta selvittää mitä inklusiivinen kasvatus on. Tässä tutkimuksessa tutkitaan oppilaiden kokemaa inklusiota, jossa otetaan huomioon kolmiportaisen tuen kaikki tasot, ja miten vanhempien ja opettajien näkemys oppilaan kokemuksesta eroaa oppilaan omasta kokemuksesta.

Inklusio on viime vuosina ollut useasti esillä mediassa. Puheenvuorot ovat olleet hyvin negatiivisia sekä osittain sekavia, joten koen tarpeelliseksi syventää omaa tietämystäni ja osaamistani aiheen tiimoilta, jotta kykenen toimimaan opettajana uudella vuosikymmenellä.

Opiskelut aloitettuani kuvittelin inklusion olevan suuremmassa roolissa opintoja kuin se lopulta oli. Tämä herätti ihmetystä, koska inklusio on kuitenkin se suunta, johon koulu ollaan viemässä.

Inklusio terminä on hyvin monisyinen ja usein sanan merkitys riippuu sen käyttäjästä. Tästä syystä on myös tärkeää selvittää, mitä inklusiolla tarkoitetaan. Sosiaalinen osallistuminen ja yhteisöön kuulumisen vaatii sosiaalisia taitoja. On tärkeää selvittää, voidaanko inklusiivisen kasvatuksen menetelmillä edistää oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä ja näin ollen sosiaalisen osallisuuden ja kuulumisen tunnetta. Ensimmäinen kansainvälinen sitoomus inklusion puolesta oli vuoden 1994 niin kutsuttu Salamancan julistus, jossa linjattiin esimerkiksi inklusiivisesti suuntautuneiden perusopetuksen koulujen olevan tehokkain tapa ehkäistä erottelevia asenteita luoden vastaanottavia yhteisöjä ja rakentaen inklusiivista yhteiskuntaa ja mahdollistavan koulutuksen saatavuuden kaikille sekä olevan kustannustehokkain järjestämistapa koulusysteemille (Unesco, 1994).

Inklusio voidaan määritellä moninaisin tavoin. Kuitenkin usein termin tarkka määritelmä jää tekemättä julkaisijoiden toimesta, jättäen lukijan tulkitsemaan sille annettuja merkityksiä. (Ainscow, Booth & Dyson, 2006.) Ainscow, Booth ja Dyson ovat määritelleet kuuden kohdan luokittelutaulukon, miten inklusiota ajatellaan.

Inklusio liittyen kehitysvammaisiin oppilaisiin ja muihin, jotka on luokiteltu ”tarvitsevan erityisen opetuksen tarpeita”

Inklusio vastauksena kurinpidolliseen eksklusioon

Inkluusio suhteessa nähä kaikki oppilaat haavoittuvaisina ekskluusioon

Inkluusio edistämisenä koulua kaikille

Inkluusio kuin ”Opetusta kaikille”

Inkluusio periaatteena lähestyä koulutusta ja yhteiskuntaa (Ainscow ym. 2006, 15).

Ainscow’n ja kumppanien määritelmistä numero neljä ”inkluisio edistämisenä koulua kaikille” vastaa Suomen peruskoulua. Määritelmän mukaan rinnakkaiskoulujärjestelmä sijoittaa lapsia eri kouluihin uusintaen sosiaalista luokkaperustaista epätasa-arvoa. Ainscow ja kumppanit argumentoi kokonaisvaltaisen yhteisön ideaa kaikille lapsille voidaan soveltaa läpi kouluvuosien (Ainscow ym. 2006.) Tässä tutkimuksessa inkluisio ymmärretään Ainscow’n, Boothin ja Dysonin mukaan peruskoulun kautta koulun edistämisenä kaikille. Suomen peruskoulun kontekstissa, joka on vastaus interventioon mallin kaltainen (response to intervention, RTI). Suomen mallia kutsutaan kolmiportaiseksi tueksi, jossa tuki on jaettu kolmelle tasolle, yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Björn ym., 2016, 60.)

Suomen koulujärjestelmä on herättänyt maailmalla kiinnostusta pääosin hyvän PISA-menestyksen ansiosta (Savolainen, 2009, 283). Ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistä, Suomessa oli käytössä rinnakkaiskoulujärjestelmä. Rinnakkaiskoulujärjestelmä piti sisällään kansakoululinjan ja oppikoululinjan. Järjestelmä uusinsi sosioekonomisia eroja ja oppikoulun käyneellä oli paremmat mahdollisuudet yhteiskunnallisiin asemapaikkoihin. (Antikainen, Rinne, Koski, 2015.) Muutos peruskoulujärjestelmään tarkoitti sosiaalisen, alueellisen ja sukupuolen tasa-arvon edistämistä (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006).

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen vaikutti myös erityisopetuksen järjestämiseen ja keskustelu oppilaiden sijoituksesta segregoituun ja integroituun erityisopetukseen nousi esille osa-aikaisen erityisopetuksen lisääntyessä (Kivirauma, ym. 2006). Osa-aikainen erityisopetus on koettu tehokkaaksi tavaksi reagoida nopeasti havaittuihin haasteisiin leimaamatta oppilaita joko erityiseksi tai erilaiseksi. (Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin, 2017). Erityisopetuksen strategian (2007) myötä tuli kolmiportaisen tuen malli erityisopetuksen järjestämiseksi. (OPM, 2007). Muutoksen myötä jokaiselle oppilaalle voidaan tarjota osa-aikaista erityisopetusta yleisen tuen portaalla. (OPS, 2014).

Vuonna 2014 voimaan astunut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki voidaan nähä osana kehitystä kohti inklusiivista koulua. Laissa sanotaan: ” Opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän

oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä.” (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 3§). Tässä tutkimuksessa keskitytään oppilaan kokemaan emotionaaliseen- ja sosiaaliseen osallisuuteen sekä akateemiseen minäpystyvyyteen, jotka ovat inklusion kannalta tärkeitä ulottuvuuksia (Zurbriggen, Venetz, Schwab & Hessels, 2017). Tämän tutkimuksen kohteena olevat elementit löytyvät lakitekstistä.

Suomessa vuonna 2020 syksyllä tehostettua- tai erityistä tukea sai 21,3% peruskoulunoppilaista (Suomen virallinen tilasto (SVT): Oppimisen tuki, 2021). Erityistä tukea saaneista oppilaista 32% sai 80-100% opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä ja 34% oppilaista sai osan opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä ja osan erityisryhmässä (STV, 2021). Tehostetun- ja erityisen tuen määrä on kasvanut joka vuosi vuodesta 2011, jolloin kolmiportainen tuki astui voimaan (STV, 2021). Näin ollen inklusion tutkimus on ajankohtaista.

2 Inklusion kolme ulottuvuutta

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on inklusion kannalta kolme merkityksellistä elementtiä: Emotionaalinen- ja sosiaalinen osallisuus sekä akateeminen minäpystyvyys (Zurbriggen, Venetz, Schwab & Hessels, 2017). Akateemisten saavutusten ja kognitiivisten taitojen lisäksi inklusiivinen kasvatusta tukee oppilaan emotionaalista ja sosiaalista inklusiota kuin myös tukemaan positiivista akateemista minäkuvaa (DeVries, Voß & Gebhardt, 2018; DeVries, Knickenberg & Trygger, 2022). Näitä kolmea ulottuvuutta on viime vuosina tutkittu kahdesta syystä: suhteesta akateemisiin tuloksiin ja oppilaan yleisen elämän tyytyväisyyden takia (Schwab, Zurbriggen & Venetz, 2020). Erityisesti inklusiivisen tutkimuksen alussa akateemista minäpystyvyyttä tutkittiin jatkuvasti. Samoihin aikoihin heräsi myös mielenkiinto muita kuin akateemisia näkökulmia kohtaan. Nykyisin useammassa inklusiivisen koulutuksen vaikutuksien tutkimuksissa sisällytetään sosiaalisemotionaalista puolta fokuksena ollessa sosiaalisessa näkökulmassa. (Venetz, Zurbriggen & Schwab, 2019.) Minkkinen (2015) määrittelee osuvasti lapsen hyvinvoinnin tilaksi, jossa fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja materiaallinen tilanne on useammin positiivinen kuin negatiivinen. Krull, Wilbert ja Hennemann (2014) toteavat tutkimuksessaan oppilaan huonon emotionaalisen- ja sosiaalisen tilanteen vaikuttavan epäsuotuisasti oppilaan akateemiseen minäpystyvyyteen. Opettajan on tärkeää tunnistaa oppilaat, joilla on haasteita näiden ulottuvuuksien kanssa, jotta pystytään tarjoamaan sopivaa tukea tai puuttua varhaisessa vaiheessa (Venetz, Zurbriggen & Schwab, 2019). Seuraavassa esitellään ulottuvuuksia tarkemmin.

2.1 Emotionaalinen osallisuus

Koulun emotionaalinen ulottuvuus näyttäytyy koulun tunneilmastona, ilmapiirinä, mahdollisuutena tulla kuulluksi sekä saada apua ja arvostusta (Janhunen, 2013). Emotionaalisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan ihmisen joka päivä koettujen kokemusten tunnepohjaista laatua: ilon, stressin, surun, vihan ja kiintymyksen tunteiden frekvenssiä ja intensiteettiä, jotka tekevät elämästä mieluisaa tai epämieluisaa (Kahneman & Deaton, 2010). Koulu kontekstissa emootiot vaikuttavat suoraan, kuinka päivä sujuu, tuntuuko oppiminen hyvältä ja pystyykö oppilas panostamaan oppimiseen (Parhiala, 2020). Minkkinen (2015) mukaan emotionaalisen kouluhyvinvoinnin ytimeen kuuluu oppilaan emootiot, joita koulutyö, kouluympäristö, koulun sosiaaliset suhteet sekä koulu kokonaisuutena hänessä herättää. Junttila (2010) lähestyy aihetta väitöskirjassaan emotionaalisen yksinäisyyden kautta ja

määrittelee sen luotettavan lähiystäväsuhteen puutteella ja siitä seuraavalla ahdistuksen tunteena. Opetussuunnitelmassa sanotaan tunteiden olevan yksi osatekijä, joka ohjaa oppimisprosessia sekä myönteisten tunnekokemusten edistävän oppimista sekä innostaa kehittämään omaa tekemistä (OPH, 2014). Emotionaalinen inklusio viittaa hyvinvoinnin tunteeseen (DeVries, Voß & Gebhardt, 2018). Oppilaalle yksinjäminen koulussa vaikuttaa koulussa viihtymiseen ja koulunkäynnin mielekkyyteen negatiivisesti ja altistaa oppilasta kiusaamiselle (Janhunen, 2013). Parhiala (2020) kuvailee nykyistä koulu ympäristöä erittäin stressaavaksi ja lisää mahdollisen koulu burnoutin aiheuttavan masennusta.

Emotionaalisen osallisuuden tutkimuksessa löydökset eivät ole kovin yleisiä eikä johdonmukaisia (Venetz, Zurbriggen & Schwab, 2019). Schwab, Sharma ja Loreman (2018) eivät löytäneet tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien kokemassa emotionaalisessa osallisuudessa. DeVries, Knickenberg ja Trygger (2022) eivät löytäneet vuosiluokan tai sukupuolen merkitystä oppilaan kokemaan emotionaaliseen inklusioon tilastollisesti merkitsevänä. Kuitenkin Junntila (2010) raportoi väitöskirjassaan poikien tuntevan emotionaalista yksinäisyyttä enemmän kuin tytöt neljännessä luokasta eteenpäin.

2.2 Sosiaalinen osallisuus

Koulun sosiaalinen ulottuvuus näyttäytyy oppilaiden keskinäisistä sekä aikuisten ja lasten vuorovaikutussuhteista, yhteisöön ja ryhmään liittymisenä, sosiaalisen tuen mahdollisuuksista, koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä (Janhunen, 2013). Koulussa voidaan nähdä olevan kaksi sosiaalisesti rakentunutta ympyrää, laajemman ympyrän ollessa koulu ja pienemmän oma luokka. Sosiaaliset ryhmän rajat määrittyvät yhteisöön kuuluvien jäsenien toimesta ja yhteisön jäsenet sosiaalisesti sijaitsevat joko ympyrän sisällä tai ulkopuolella. (Messiou, 2012.) Erilaisuus koulussa voi toimia katalyyttinä innovaatioille, joilla on potentiaalia auttaa kaikkia oppilaita heidän persoonastaan ja kotitilanteesta huolimatta (Ainscow, Messiou, 2017). Tämän kaltainen monimuotoisuus koulussa on sosiaalinen konstruktio, joka auttaa tavoittamaan ympyrän ulkopuolella olevat, syrjäytyneet, oppilaat (Messiou, 2012).

Kouluhyvinvointi voidaan ajatella psykososiaalisena toimintana. Psykososiaalinen toiminta näyttäytyy koulussa ja vuorovaikutussuhteissa ilmenevänä käyttäytymisenä. Hyvillä sosiaalisilla taidoilla varustettu oppilas pystyy toimimaan taidokkaasti ja on kykenevä toimiviin vuorovaikutussuhteisiin. (Parhiala, 2020.) Kouluhyvinvointia voidaankin lähestyä oppilaan kokonaisyhyvinvoinnin tilan kautta, jonka toteutuminen on mahdollista fyysisen,

psykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuutena (Janhunen, 2013). Oppilaan sosiaalisten tarpeiden täyttäminen on yksi kriittinen inklusion aspekti (Schwab, Sharma & Loreman, 2018). PIQ-lomakkeen kontekstissa sosiaalinen inklusio viittaa oppilaan kaverisuhteisiin luokassa ja se sisällyttää ystävyyssuhteet positiivisena indikaattorina ja yksinäisyyden tunteen negatiivisena indikaattorina (Venetz, Zurbriggen & Eckhart, 2014).

Schwab, Zurbriggen & Venetz (2020) toteaa oppilaiden ja huoltajien näkemys oppilaan emotionaalista hyvinvoinnista, sosiaalisesta inklusiosta ja akateemisen kompetenssista voi mahdollisesti erota toisistaan. Sosiaalisen inklusion ulottuvuudessa eroja tyttöjen ja poikien välillä ei ole löydetty (DeVries, Knickenberg & Trygger, 2022; Knickenberg, Zurbriggen & Schwab, 2022; Schwab, Sharma & Loreman 2018).

2.3 Akateeminen minäpystyvyys

Akateeminen minäpystyvyys ja inklusion tunne esittää tärkeää roolia lapsen koulutuksellisessa kehityksessä (DeVries, Knickenberg & Trygger, 2022). Terveyttä edistävä toiminta koulussa mahdollistaa akateemisen opiskelun ja toisaalta akateeminen opiskelu vaatii fyysisesti terveet olosuhteet, muodostaen toisiaan tukevan kokonaisuuden koulussa (Janhunen, 2013). Motivaatiotekijät vaikuttavat oppimiskäyttäytymiseen sekä koulusuoriutumiseen ja oppilaan sisäiseen motivaatioon vaikuttavat tunteet sekä tehtäväkeskeisyys (Parhiala, 2020). Pisa-tutkimuksissa tutkittava suoritusmotivaatio viittaa kuinka voimakkaasti oppilaan ulkoiseen toimintaan ja tavoitteisiin liittyvät seikat ohjaavat hänen käyttäytymistään ja tähän vaikuttaa muiden henkilöiden arvostus ja saavutetut palkinnot (Väljärvi, 2017). Oppilaiden innostuminen koulutehtävistä on Suomessa hyvällä tasolla, mutta Kouluterveyskyselyn mukaan laskussa (THL, 2021).

Pisa-tutkimuksen yhteydessä tutkittavassa suoritusmotivaatiossa ei löytynyt sukupuolten välillä merkittäviä eroja, mutta sen sijaan kotitaustan merkitys suoritusmotivaatioon korostui (Väljärvi, 2017). Aiempi tutkimus ei ole johdonmukaista tutkittaessa akateemisen minäpystyvyyden vertailuissa sukupuolten välillä. DeVries, Voß ja Gebhardt (2018) eivät löytäneet sukupuolten välillä eroja akateemisessa minäpystyvyydessä. Maarten Pinxten ja tutkimusryhmä (2013) pitkittäistutkimuksessa havaittiin tyttöjen kokevan alhaisempaa akateemista minäpystyvyyttä kahdeksannesta luokasta alkaen. DeVries, Knickenberg & Trygger (2022) tutkimus tukee ideaa myöhäisemmästä sukupuolen vaikutuksesta akateemiseen minäpystyvyyteen. Alkuportaattutkimuksen mukaan tytöt menestyivät poikia paremmin alakoulun äidinkielessä ja vastavuoroisesti pojat menestyivät paremmin

matematiikassa vuosiluokilla 2,4 ja 6 ja matematiikassa poikien luottamus omaan osaamiseen on vahvempaa kuin tytöillä (Pöysä, ym, 2018). Kaiken kaikkiaan, suhde akateemisen minäpystyvyyden ja sukupuolen välillä säilyy kompleksisena, joidenkin tutkijoiden löytävän vähän tai ei ollenkaan eroja, on tutkimuksia akateemisen minäpystyvyyden laskusta ajan myötä tytöillä (DeVries, Knickenberg & Trygger, 2022).

3 Vanhemmat osana inklusiota

Lapsen elämän tärkein ympäristö kodin lisäksi on koulu. Koulun vaikutus on läsnä kodeissa kotitehtävien ja koulun sosiaalisten kontaktien, kuten koulukavereiden sekä vanhempien ja opettajan välisen yhteydenpidon kautta. (Janhunen, 2013.) Yhteistyö kodin ja koulun välillä on määritelty laissa sekä opetussuunnitelmassa (Perusopetuslaki 14§; OPH, 2014).

Vanhempien äänen tulisikin kuulua suunnitellessa sekä toteutettaessa tukea lapselle (Koskela, 2021). Inklusiivisessa kulttuurissa koululla on hyvät yhteydet huoltajiin (Ainscow & Sandill, 2010). Suomalaiset opettajat pitävät huoltajia tärkeimpänä yhteistyökumppanina ja tärkeimpänä kontaktina (Koskela, ym., 2020). Samalla opettajat arvostavat vanhempien aktiivista osallistumista (Okkolin, ym., 2018).

Huoltajien näkemys tutkimuksessa on jäänyt kapeaksi ja heidän näkökulmansa oppilaiden akateemisesta minäpystyvyydestä sekä sosiaalisesta- ja emotionaalista inklusiosta on laajalti sivuutettu tutkimuksessa (Koskela, 2021; Schwab, Zurbriggen & Venetz, 2020). Huoltajien näkemys inklusiosta vaihtelee. Mikäli oppilas ei opiskele inklusiivisessa luokassa, on huoltajan näkemys inklusiota kohtaan negatiivinen, kun taas oppilas, joka opiskelee inklusiivisessa luokassa, on huoltajan näkemys inklusiota kohtaan positiivinen. (deBoer, Pijl & Minnaert, 2010.) Lapsen hyvinvoinnin kehittyminen koulussa huoltajien näkökulmasta alleviivaa vanhemmuuden kokemuksen arvostusta omasta lapsesta (Koskela, 2021).

Vaikka Suomessa poliittinen tahtotila kannustaa inklusiiviseen koulutukseen, toteutuneet inklusiiviset toimet jäävät hauraksi ja pirstaleisiksi. Toimet ovat enemmän opettajakohtaisia ja huoltajien on opetettava jokaisen opettajan tavat toimia. (Koskela, 2021.) Opiskelijoiden ja huoltajien kannalta yhteisten toimintamallien puuttuminen voi olla hankalaa sekä aiheuttaa epäluottamusta oppilaitoksen aukikirjoitettuihin toimintamalleihin. Yhteisiin toimintamalleihin sitoutuminen auttaa perheiden ennakointikykyä. (Koskela, Reis & Sinkkonen, 2016.)

Piq-lomakkeella huoltajien ja oppilaiden näkemysten eroja on tutkittu vähän. Schwab, Zurbriggen ja Venetz (2020) toteaa huoltajien arvioivan oppilaan kokemuksen järjestäen matalammaksi sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuuksien kohdalla. Tutkimuksessa on todettu huoltajille suunnatun lomakkeen toimivan ja tarjoavan oppilaan lomakkeen tavoin hyvän seulontatyökalun niiden oppilaiden löytämiseen, jotka

tarvitsevat tukea inklusion kokemuksessaan (Schwab, Zurbriggen & Venetz, 2020; Zurbriggen, ym., 2017). Seulontatyökaluja tarvitaan, sillä kouluissa on oppilaita, jotka eivät opettajan, huoltajan tai yhteiskunnan silmissä näytä tarvitsevan erityistä huomiota, mutta oireilevat pinnan alla (Parhiala, 2020).

4 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin eri vuosiluokkien oppilaiden ja heidän huoltajien kokemuksia osallisuudesta koulu yhteisöön inklusion kannalta kolmen keskeisen osa-alueen kautta. Tutkimuksessa avainasemassa on oppilaan kokema osallisuus ja miten huoltaja arvioi oppilaansa kokemaan osallisuutta koulu yhteisöön.

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvittää mahdollisia eroja eri vuosiluokkien oppilaiden kokemaan osallisuuteen. Toisena selittävänä tekijänä tutkimuskysymykseen vastatessa oli oppilaan sukupuoli. Toinen tutkimuskysymys selvittää mahdollisia eroja oppilaan kokemuksen sekä huoltajan arvion välillä.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Eroavatko emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden sekä akateemisen minäpystyvyyden kokemus eri vuosiluokkien tyttöjen ja poikien välillä?
2. Eroavatko emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden sekä akateemisen minäpystyvyyden oppilaan kokemus huoltajan arviosta?

Molemmissa tutkimuskysymyksissä on nollahypoteesi: Ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

5 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia 4-6 luokkalaisten oppilaiden osallisuuden tunnetta kolmiportaisen tuen eri asteilla sekä heidän huoltajien näkemystä oppilaan kokemasta osallisuudesta kouluun. Tutkimuksessa tutkitaan tietyn ilmiön eri puolia tiettyä ajankohtana, joten tutkimus toteutetaan kvantitatiivisena tutkimuksena ja tutkimus on empiirinen poikkileikkaustutkimus, joka toteutetaan kyselytutkimuksena. Tutkimusaineisto kerätään valmiiksi jäsennellyillä lomakkeilla. (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen, 2018.) Kvantitatiivisella tutkimuksella pystytään kartoittamaan olemassa oleva tilanne, mutta ei selvittämään asioiden syitä (Heikkilä, 2014).

Tutkimuksen tiedonkeruu toteutetaan informoituna kyselynä. Informoidun kyselyn etuna on, että kyselylomakkeet viedään henkilökohtaisesti vastaajille. Etuna on parempi vastausprosentti sekä mahdollisuus saada selvennyksiä kysymyksiin väärinkäsitysten ehkäisemiseksi. (Heikkilä, 2014.) Seuraavaksi esitellään tutkimuksessa käytettyä PIQ-lomaketta ja tehtyjä tutkimuksia, tutkimukseen valikoituminen, aineiston keruu ja analyysi sekä pohdinta tutkimuksen luotettavuudesta sekä eettisyydestä.

5.1 PIQ-lomake ja tutkimuksia

Tutkimus toteutetaan kyselytutkimuksena, jossa kyselylomakkeena toimii Perceptions of Inclusion Questionnaire-lomake (PIQ). PIQ-lomakkeella mitataan kolmea inklusion kannalta tärkeää elementtiä: 1) Emotionaalinen hyvinvointi koulussa, 2) Sosiaalisia suhteita toisten oppilaiden kanssa ja 3) Akateemista minäpystyvyyttä (Zurbriggen, Venetz, Schwab & Hessels, 2017). Kyselylomake tarjoaa taloudellisen työkalun kolmen inklusion kannalta tärkeän ulottuvuuden selvittämiseksi, jota voidaan käyttää tutkimukseen ja käytännön työssä (Zurbriggen, ym., 2017).

Kysely perustuu saksalaiseen kyselylomakkeeseen oppilaiden integraation ulottuvuuden määrittämiseksi (eng. Assessing Dimensions of Integration of Students, lyh. FDI), jonka kehittäjä Haeblerin, Moser, Bless ja Klaghofer vuonna 1989 (Zurbriggen, ym., 2017). FDI-

kyselylomake sisältää 15 itsearvioitua Likert-tyypin kohtaa jokaisesta ulottuvuudesta, joka tekee yhteensä 45 kohtaa neljällä vastauskategorialla. Kyselylomake oli hyvin luotettava, mutta heikkoutena oli sen pituus. (Zurbriggen, ym., 2017.) Venetz, Zurbriggen ja Eckhart (2014) lyhensi FDI-kyselylomakkeen PIQ-S kyselylomakkeeksi, joka sisältää 12 likert-tyypin väittämää kolmesta ulottuvuudesta, jokaisesta ulottuvuudesta on 4 kohtaa, säilyttäen korkean Cronbacherin alfan (kaikki $\alpha \geq .80$) ja hyvät mallinnukset (Venetz, Zurbriggen & Eckhart, 2014) Myöhemmin kysely laajeni myös huoltajan ja opettajan lomakkeiksi (PIQ-P ja PIQ-T).

Zurbriggen, Venetz, Schwab ja Hessels (2017) analysoi PIQ-S lomaketta oppilailla, joilla on oppimisen vaikeuksia ja verrokkiryhmänä oppilaat ilman oppimisen vaikeuksia. Zurbriggen ja kumppanit eivät havainneet Differential item functioning (DIF) tai se oli merkityksetöntä. Emotionaalisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden osioissa ei löytynyt merkittäviä tuloksia ja akateemisen minäpystyvyyden osiossa yksi kysymys ("Olen nopea oppija") oli vinoutunut. (Zurbriggen, ym., 2017.) Tutkimuksen mukaan kaikki luokat noudattivat korkeaa psykometristä tasoa ja kysymykset toimivat aika hyvin (fairly well). (Zurbriggen, ym., 2017.) Tutkimuksessa todettiin PIQ-S lomakkeen olevan taloudellinen seulontatyökalu kolmen inklusion kannalta oleellisen ulottuvuuden selvittämiseen. Lomakkeen etuna on sen kielellinen yksinkertaisuus ja lyhyys. (Zurbriggen, ym., 2017.)

DeVries, Voss ja Gebhardt (2018) tutkivat PIQ-S lomaketta luokka-asteen, erityisopetuksen tarpeen ja sukupuolen (gender) näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa osoitti vahvaa invarianssia kaikissa kolmessa ryhmässä. (DeVries, Voss & Gebhardt, 2018.) Kuudennen ja seitsemännen luokan vastauksista löytyi tilastollisesti merkitsevä ero akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuudessa. Myös erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden akateeminen minäpystyvyys oli selvästi alhaisempi kuin oppilaiden, jotka eivät tarvitse erityisopetusta. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat kokivat myös vähemmän emotionaalista inklusiota. Sukupuolten välillä ei ollut merkittäviä eroja. (DeVries, Voss & Gebhardt, 2018.) Kuitenkin erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden akateeminen minäpystyvyys, emotionaalinen inklusio sekä sosiaalinen inklusio nousi siirryttäessä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle. DeVries, Voss ja Gebhardt osoitti PIQ-S lomakkeen olevan validi työkalu sukupuolten, luokka-asteiden ja erityisopetuksen ryhmien vertailuun. (DeVries, Voss & Gebhardt, 2018.)

Schwab, Zurbriggen ja Venetz (2020) tutki huoltajien lomakkeen (PIQ-P) faktorirakennetta, oppilaan vastausten ja vanhemman vastausten johdonmukaisuuksia ja mahdollista vinoumaa sekä onko oppilaiden sukupuolella tai erityisopetuksen tarpeella merkitystä vanhemman vastauksiin (Schwab, Zurbriggen & Venetz, 2020) Tutkimuksen mukaan huoltajille suunnattu kyselylomake toimii kuten oppilaan versio ja on sisäisesti johdonmukainen.

Luotettavuuskerroin oli vanhemman kyselylomakkeessa korkea ja verrattavissa oleva oppilaan version kanssa. (Schwab, Zurbriggen & Venetz, 2020.) Schwab, Zurbriggen & Venetz (2020) ovat samaa mieltä aikaisemman tutkimuksen (Zurbriggen, ym., 2017) kanssa PIQ lomakkeiden tarjoamasta hyvästä seulontatyökalusta.

5.2 Tutkimukseen valikoituminen ja aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin Varsinais-Suomalaisessa alakoulussa ja tutkimukseen osallistui 70 koulun 4–6 luokkalaista sekä heidän huoltajaansa. Tutkimukseen valittu koulu on toteuttanut jo pitkään inklusiivisuuteen perustuvaa opetusta, eikä koulussa ole pienluokka-muotoista opetusta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää eri vuosiluokilla olevien oppilaiden| ja selvittää taustatekijöitä eroihin sekä verrata oppilaan kokemusta omasta koulukuuluvuudestaan huoltajan arvioon oman oppilaansa koulukuuluvuudesta.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja halukkuutta osallistua kysytään oppilaalta ja huoltajalta ennen tutkimuksen aloitusta. Tutkimuksen luonteen takia satunnaistaminen ei ole mielekäs otantamenetelmä, vaan valinta perustuu harkintaan, on tutkimuksen otantamenetelmäksi valittu harkinnanvarainen näyte. Menetelmää käytettäessä populaatiota kuvaavan otannan edellytykset eivät täyty ja tuloksena on näyte. (Heikkilä, 2014; Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen, 2018.) Tutkimuslomakkeen kysymysten lisäksi osallistujilta kysytään luokka-aste, sukupuoli ja tuen taso.

Aineiston keruu aloitettiin toimittamalla huoltajan kysymyslomake, infokirje sekä lupalappu oppilaille kouluun suljetussa kirjekuoressa. Tutkija kävi henkilökohtaisesti jakamassa kirjekuoret. Aineiston keruu suoritetaan informoituna kyselynä, missä tutkija vie

kyselylomakkeet henkilökohtaisesti tutkimukseen osallistujille. Oppilailta ja huoltajilta oli viikko aikaa palauttaa kyselylomake koululle, jota jatkettiin vielä toisella viikolla vallinneiden koronakaranteenien vuoksi. Tutkimukseen osallistuminen vaati palautettua lupalappua, jossa oli oppilaan sekä huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Kirjekuoria, joissa suostumus sekä huoltajan vastauslomake täytettynä, palautui yhteensä 70 kappaletta. Suostumuslomakkeita sekä huoltajan vastauslomakkeita palautui yhteensä 74, mutta neljää oppilasta ei tavoitettu täyttämään lomaketta. Oppilaat vastasivat kyselyyn koulussa tutkijan läsnä ollessa ja huoltajat vastasivat kotona.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi aloitettiin syöttämällä koulusta kerätyt vastaukset Microsoft Excel-ohjelmaan, josta se ladattiin IBM SPSS Statistics 25 -ohjelmaan, jossa aineisto analysoitiin.

Aineiston analyysissä hyödynnettiin kuvailevia tunnuslukuja, kuten keskiarvo, keskihajonta, minimi ja maksimi. Analyysin avuksi määriteltiin myös jokaiselle lomakkeen mittaamalle ulottuvuudelle summamuuttujat. Koska oppilaiden vastauksista puuttui neljä vastausta, ei summamuuttujaa olisi pystytty muodostamaan. Korvausmenettely edellyttää puuttuvien tietojen olevan satunnaisia. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020). Tässä tutkimuksessa puuttuvat arvot korvattiin muiden havaintoarvojen keskiarvolla summanmuuttujan muodostusta varten.

Aineiston analyysi aloitettiin vertailemalla oppilaiden eri vuosiluokkien ja sukupuolten välisiä summamuuttujia kolmessa inklusion kannalta tärkeässä ulottuvuudessa. Summamuuttujien arvot ovat välillä 4-16. Emotionaalisen osallisuuden summamuuttuja koostui kohdista 1, 4, 7 ja 10. Kohta 4 on käännetty vastaamaan summamuuttujaa varten siten, että arvo 1 oli käännettyssä 4, 2 oli 3, 3 oli 2 ja 4 oli 1. Sosiaalisen osallisuuden summamuuttuja muodostui kohdista 2, 5, 8 ja 11. Kohta 8 käännettiin edellä mainitulla tavalla. Akateemisen minäpystyvyyden summamuuttuja muodostui kohdista 3, 6, 9 ja 12. Kohta 12 käännettiin edellä mainitulla tavalla. Kaikki summamuuttujat saivat korkean Cronbachin alfa-kertoimen paitsi oppilaiden minäpystyvyys (Emotionaalinen osallisuus oppilaat 0,905 ja huoltajat 0.808, sosiaalinen osallisuus oppilaat 0.847 ja huoltajat 0.784 ja akateeminen minäpystyvyys oppilaat 0.699 ja huoltajat 0.758). Kaikkien summamuuttujien arvot ovat kuitenkin yli

hyväksyttävän raja-arvon $\alpha < 0.67$ (Cohen, Manion & Morrison). Summamuuttuja laskettiin laskemalla yhteen kaikki ulottuvuuden kysymysten arvot.

Tämän jälkeen tarkasteltiin jokaisen ulottuvuuden kysymyksiä tarkemmin kuvailevien tunnuslukujen kautta. Kuvailevista tunnusluvuista analyysiin valittiin keskiarvo, keskihajonta, minimi sekä maksimi.

Ristiintaulukointia varten tehtiin luokitellut summamuuttujat. Summamuuttujat luokiteltiin kolmeen ryhmään: kohtalainen (summamuuttujan arvo 4-12), hyvä (summamuuttujan arvo 12,01-15,99) ja erinomainen (summamuuttujan arvo 16). Luokittelun rajat määritettiin siten, että erinomaisen luokitellun summamuuttujan arvon sai ainoastaan parhaalla mahdollisella summamuuttujalla 16 ja vastaaja on vastannut kaikkiin kohtiin ”Pitää täysin paikkansa”. Luokitellun summamuuttujan arvon hyvä sai summamuuttujan arvolla 12,01-15,99. Arvot ovat asteikon positiivisella puolella, mutta vastaaja ei ole vastannut kaikkiin kohtiin ”Pitää täysin paikkansa”. Luokitellun summamuuttujan arvon kohtalainen sai summamuuttujan arvolla 4-12. Arvot vastaavat numeraalisesti arvoa 3 tai alle sekä sanallisesti kyselyn vaihtoehtoa ”Pitää melko hyvin paikkansa”. Matalin summamuuttujan arvo, jolla luokitellun summamuuttujan arvon kohtalainen sai, oli 8, joka vastaa sanallisesti ”Ei pidä juurikaan paikkansa”. Vaihtoehdot voidaan nähdä tulkinnanvaraisena, joten niiden yhdistäminen luokitellun summamuuttujan kohtalainen alle oli tutkimuksen kannalta mielekästä.

Koska luokiteltujen summamuuttujien jakaumat eivät olleet symmetrisesti jakautuneet, on aineistolla suoritettava ei-parametrinen testi. Aineistolla suoritettiin Kruskal-Wallis testi, jolla selvitettiin oppilaiden vuosiluokkien vaikutusta havaittuun keskiarvoon. Testi soveltuu kolmen tai useamman ryhmän erojen vertailuun (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020). Huoltajien ja oppilaiden välisten summamuuttujien keskiarvojen eroja tarkasteltiin Mann-Whitneyn testillä. Testi soveltuu kahden ryhmän erojen vertailuun (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen, 2018). Ei-parametrisiin testeihin sisältyy nollahypoteesi, joka tässä tutkimuksessa on: ”Ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa”. Jotta nollahypoteesi voidaan hylätä, tulee testin p-arvon olla $p < 0,05$. Tällöin nollahypoteesi hylätään ja valitaan vaihtoehtoinen hypoteesi: ”Ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevää eroa”.

5.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjetta vuodelta 2019. Tutkimuksen tekemiseen pyydettiin tutkittavan koulun kunnalta tutkimuslupa, joka tutkimuksen tekemiseen myönnettiin. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja vapaaehtoisuus on varmistettu lupalapulla, jota ilman ei tutkimukseen osallistuminen ollut mahdollista. Tutkittavien oikeuksiin kuuluu oikeus jättäytyä tutkimuksesta pois (TENK, 2019). Osallistujia informoitiin oikeudesta perua suostumus ja vastauslomakkeiden poisto tutkimuksesta viikko vastauslomakkeen palautuksen jälkeen, jonka jälkeen vastauslomakkeet anonymisoitiin, eikä yksittäistä vastaajaa voitu enää tunnistaa.

Tutkimuksen osallistujien oikeuksiin kuuluu tieto tutkittavilta kerättävien henkilötietojen käytöstä (TENK, 2019). Tutkimuksessa kerättiin tutkittavien lasten nimi lomakkeiden yhdistämistä varten. Nimet leikattiin pois lomakkeista viikko lomakkeiden palautusten jälkeen, jonka jälkeen nimet tuhottiin asianmukaisesti. Henkilötietojen käsittelystä tehtiin myös GDPR-ilmoitus, jonka vastaajat saivat pyynnöstä nähtäväksi.

Tutkimuksessa tutkittiin alle 15-vuotiaita lapsia. Alle 15-vuotiaiden lasten tutkimiseen on pyydettävä lupa huoltajalta sekä lapselta (TENK, 2019) Tutkimuksen osallistumiseen edellytetyssä lupalapussa pyydettiin lupaa tutkimukseen osallistumiseen sekä oppilaalta että huoltajalta. Mikäli huoltaja oli antanut luvan tutkimukseen osallistumiseen, mutta oppilas ei, poistettiin myös huoltajan lomake tutkimuksesta.

Tutkittavia informoitiin tutkimusaineiston säilytysajasta, joka on viisi vuotta, ja mahdollisista jatkotutkimuksista, joita aineistolla voidaan suorittaa.

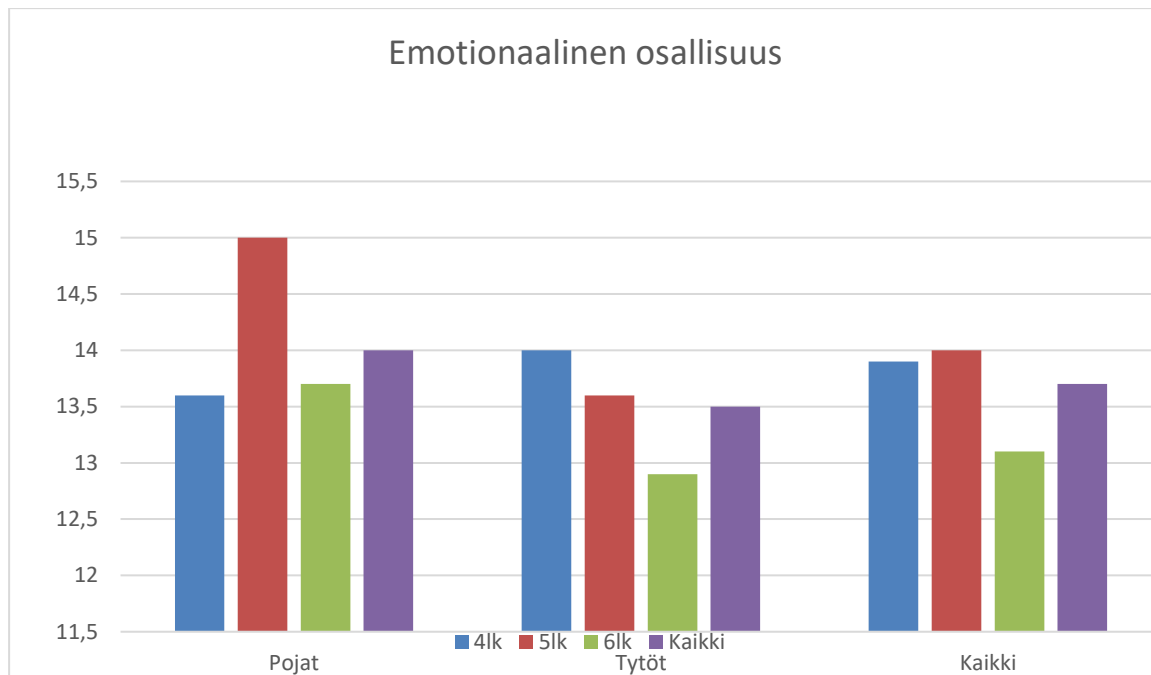
6 Tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko oppilaan käsitys omasta inklusiosta erilainen kuin huoltajan käsitys oppilaan kokemasta inklusiosta ja eroaako eri luokka-asteiden oppilaiden kokema inklusio toisistaan. Ensin tarkastellaan eroavaisuuksia oppilaiden ja huoltajien vastauksien keskiarvoissa. Sitten tarkastellaan luokiteltuja summamuuttujia. Lopuksi tarkastellaan ei-parametrisiä testejä.

6.1 Eroavatko emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden sekä akateemisen minäpystyvyyden kokemus eri vuosiluokkien tyttöjen ja poikien välillä

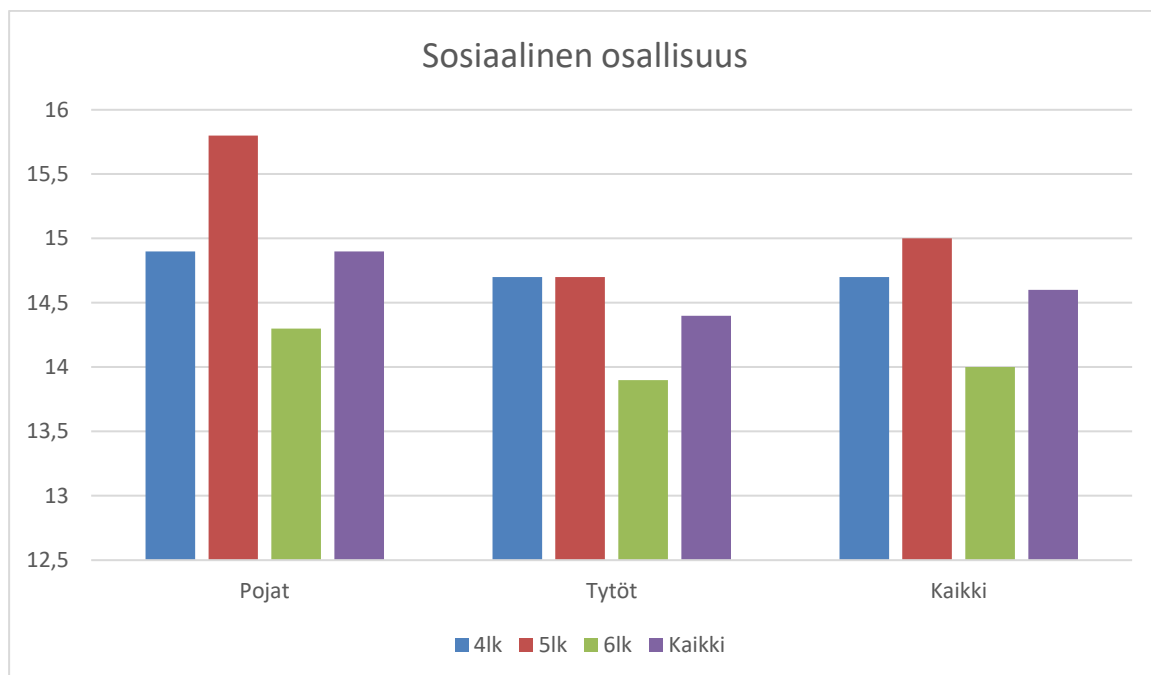
Tutkimuskysymyksenä oli selvittää, eroavatko emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden sekä akateemisen minäpystyvyyden kokemus eri vuosiluokkien tyttöjen ja poikien välillä. Tarkastelu aloitettiin tarkastelemalla oppilaiden vastausten tunnuslukuja mielipideväittämiin ja muodostamalla summamuuttujat kolmelle inklusion kannalta tärkeälle ja PIQ-lomakkeen mittaamalle osa-alueelle: Emotionaalinen osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja minäpystyvyys.

Oppilaat arvioivat osallisuuden kokemusta vastaamalla 12 Likert-asteikolliseen väittämään. Väittämissä oli käytössä 4-portainen Likert-asteikko, jossa vastausvaihtoehdot olivat: 1 = *ei pidä ollenkaan paikkansa*, 2 = *ei pidä juurikaan paikkansa*, 3 = *pitää melko hyvin paikkansa* ja 4 = *pitää täysin paikkansa*. Väittämistä muodostuu kolme inklusion kannalta tärkeää ulottuvuutta. Väittämistä kohdat 1, 4, 7 ja 10 mittasivat emotionaalista osallisuutta, 2, 5, 8 ja 11 mittasivat sosiaalista osallisuutta ja 3, 6, 9 ja 12 mittasivat akateemista minäpystyvyyttä. Jokainen ulottuvuus sisälsi yhden negatiivisen kysymyksen, joka on käännetty keskiarvojen vertailun mielekkyyttä sekä summamuuttujan muodostusta varten. Taulukkoon negatiiviset väittämät on merkitty (-) merkinnällä.



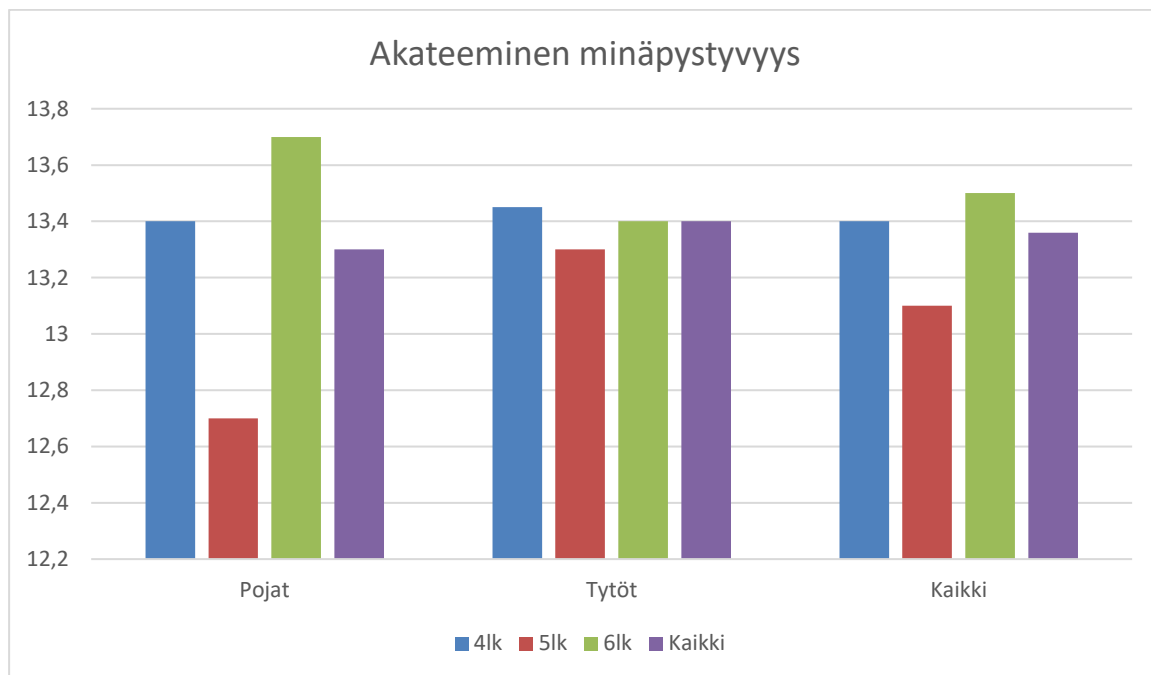
Kuvio 1. Emotionaalisen osallisuuden summamuuttujien keskiarvot.

Kuviossa 1 on kuvattu emotionaalisen osallisuuden summamuuttujien keskiarvot. Kaikki keskiarvot ovat hyviä. Taulukosta huomataan poikien emotionaalisen osallisuuden olevan tyttöjä korkeampi. Varsinkin viidennen luokan pojat kokevat emotionaalisen osallisuutensa korkeaksi. Tyttöjen vuosiluokkien keskiarvoissa on selkeä laskeva trendi. Kaikista oppilaista kuudennen luokan oppilaat kokevat emotionaalisen osallisuutensa matalimmaksi.



Kuvio 2. Sosiaalisen osallisuuden summamuuttujien keskiarvot.

Kuviossa 2 on kuvattu sosiaalisen osallisuuden summamuuttujien keskiarvot. Taulukosta huomataan poikien kokevan sosiaalisen osallisuutensa tyttöjä korkeammaksi. Erityisesti viidennen luokan pojat kokevat oman sosiaalisen osallisuutensa korkeaksi. Tyttöillä ja pojilla kuudennen luokan oppilaat kokevat oman sosiaalisen osallisuutensa muiden vuosiluokkien oppilaita matalammaksi.



Kuvio 3. Akateemisen minäpystyvyyden summamuuttujien keskiarvot.

Kuviossa 3 on kuvattu akateemisen minäpystyvyyden summamuuttujien keskiarvot. Kuviosta huomataan viidennen luokan poikien kokevan matalinta akateemista minäpystyvyyttä, kun taas kuudennen luokan poikien kokevan korkeinta akateemista minäpystyvyyttä. Kaikista vuosiluokista kuudennen luokan oppilaat kokevat oman akateemisen minäpystyvyytensä korkeimmaksi ja viidennen vuosiluokan oppilaat matalimmaksi.

Taulukko 1. Emotionaalisen osallisuuden ulottuvuuden väittämät ja kuvailevat tunnusluvut.

	N	Keskiarvo	Keskihajonta	Minimi	Maksimi
Emotionaalinen osallisuus					
1. Menen mielelläni kouluun					
4.lk	26	3,50	0,583	2	4
5.lk	21	3,33	0,658	2	4
6.lk	23	3,26	0,619	2	4
Kaikki	70	3,37	0,618	2	4
4. Minua ei huvita mennä kouluun (Keskiarvo käännetty vastaamaan muiden väittämien keskiarvoja)					

4.lk	26	3,42	0,703	2	4
5.lk	21	3,57	0,676	2	4
6.lk	23	3,26	0,864	1	4
Kaikki	70	3,41	0,752	1	4
7. Minulla on koulussa mukavaa					
4.lk	26	3,58	0,578	2	4
5.lk	21	3,71	0,561	2	4
6.lk	23	3,48	0,665	2	4
Kaikki	70	3,59	0,602	2	4
10. Koulunkäynti on hauskaa					
4.lk	25	3,36	0,638	2	4
5.lk	21	3,38	0,669	2	4
6.lk	23	3,13	0,626	2	4
Kaikki	69	3,29	0,644	2	4

Taulukossa 1 on kuvattu akateemisen minäpystyvyyden summamuuttujien keskiarvot. Taulukosta huomataan kaikkien poikien ja tyttöjen keskiarvojen olevan hyvin lähellä toisiaan. Taulukosta huomataan myös kuudennen luokan poikien kokevan selkeästi vahvempaa akateemista minäpystyvyyttä ja viidennen luokan poikien kokevan selkeästi heikompa akateemista minäpystyvyyttä kuin muiden luokkien oppilaat. Kuudennen luokan oppilaat kokevat muihin vuosiluokkiin verrattuna vahvempaa akateemista minäpystyvyyttä. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin oppilaiden vastauksia eri ulottuvuuksien väittämiin.

Taulukossa 1 on kuvattu luokkien 4–6 emotionaalista osallisuutta kuvailevat tunnusluvut. Kaikkien luokkien keskihajontojen välillä ilmeni eroja, mikä kertoo oppilaiden emotionaalisen osallisuuden kokemuksessa, esiintyy vaihtelua. Neljännen luokan vastausten keskihajonnat ovat 0,583–0,703, viidennen luokan vastausten keskihajonnat ovat 0,561–0,676 ja kuudennen luokan vastausten keskihajonnat ovat 0,619–0,864. Keskihajonta kuvaa kuinka kaukana havaintoarvot ovat keskimäärin jakauman keskiarvosta (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen, 2018). Neljännen ja kuudennen luokan keskihajonnat kertovat ryhmien vastausten välillä olevan paljon vaihtelua. Viidennen luokan keskihajonnat kertovat ryhmän vastausten olevan melko yhteneviä. Emotionaalisen osallisuuden keskiarvot vaihtelevat 3,13–3,71. Neljännen luokan keskiarvot ovat melko hyviä tai hyviä (KA 3,36-3,58). Viidennen luokan keskiarvot ovat melko hyviä tai hyviä (KA 3,33-3,71). Kuudennen luokan keskiarvot ovat melko hyviä (KA 3,13-3,48). Neljännen ja viidennen luokan oppilaisiin verrattuna he kokivat olevansa heikommin osallisia kouluyhteisöön.

Taulukko 2. Oppilaiden sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuden väittämät ja kuvailevat tunnusluvut.

Sosiaalinen osallisuus						
	n	Keskiarvo	Keskihajonta	Minimi	Maksimi	
2. Minulla on luokallani oikein paljon hyviä ystäviä						
4.lk	26	3,65	0,562	2	4	
5.lk	21	3,67	0,477	2	4	
6.lk	23	3,48	0,593	2	4	
Kaikki	70	3,60	0,575	2	4	
5. Minä tulen luokkakavereideni kanssa oikein hyvin toimeen						
4.lk	26	3,65	0,485	3	4	
5.lk	21	3,86	0,359	3	4	
6.lk	23	3,48	0,593	2	4	
Kaikki	70	3,66	0,508	2	4	
8. Minä tunnen itseni yksinäiseksi luokallani (Keskiarvo käännetty vastaamaan muiden väittämien keskiarvoja)						
4.lk	25	3,92	0,277	3	4	
5.lk	21	3,86	0,478	2	4	
6.lk	23	3,70	0,635	2	4	
Kaikki	69	3,83	0,484	2	4	
11. Minulla on oikein hyvät suhteet luokkakavereihini						
4.lk	25	3,52	0,510	3	4	
5.lk	21	3,67	0,577	2	4	
6.lk	23	3,35	0,573	2	4	
Kaikki	69	3,51	0,559	2	4	

Taulukossa 2 on kuvattu luokkien 4–6 sosiaalista osallisuutta kuvailevat tunnusluvut.

Kaikkien luokkien keskihajontojen välillä ilmeni eroja, mikä kertoo oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kokemuksessa, esiintyy vaihtelua. Neljännen luokan keskihajonnat vaihtelivat välillä 0,277–0,562, viidennen luokan keskihajonnat vaihtelevat välillä 0,356–0,577 ja kuudennen luokan keskihajonnat vaihtelevat välillä 0,573–0,635. Neljännen ja viidennen luokan keskihajonnat kertovat ryhmien vastausten välillä olevan paljon vaihtelua. Kuudennen luokan keskihajonnat kertovat ryhmän vastausten olevan melko yhteneviä. Sosiaalisen

osallisuuden keskiarvot vaihtelevat välillä 3,35–3,92. Neljännen luokan vastausten keskiarvot ovat hyviä (KA 3,52-3,92). Viidennen luokan keskiarvot ovat hyviä (KA 3,67-3,86). Kuudennen luokan keskiarvot ovat melko hyviä tai hyviä (KA 3,35-3,70). Neljännen ja viidennen luokan oppilaisiin verrattuna he kokivat olevansa heikommin sosiaalisesti osallisia kouluyhteisöön.

Taulukko 3. Oppilaiden akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuuden väittämät ja kuvailevat tunnusluvut.

Akateeminen minäpystyvyys						
	n	Keskiarvo	Keskihajonta	Minimi	Maksimi	
3 Minä opin nopeasti						
4.lk	26	3,38	0,496	3	4	
5.lk	21	3,24	0,436	3	4	
6.lk	23	3,43	0,507	3	4	
Kaikki	70	3,36	0,483	3	4	
6 Minä osaan ratkaista myös hyvin vaikeita tehtäviä						
4.lk	26	3,08	0,688	1	4	
5.lk	21	3,00	0,316	2	4	
6.lk	23	3,04	0,638	2	4	
Kaikki	70	3,04	0,576	1	4	
9 Minä olen hyvä oppilas						
4.lk	25	3,56	0,507	3	4	
5.lk	21	3,62	0,498	3	4	
6.lk	23	3,48	0,511	3	4	
Kaikki	69	3,55	0,501	3	4	
12 Monet asiat koulussa ovat minulle liian vaikeita (Keskiarvo käännetty vastaamaan muiden väittämien keskiarvoja)						
4.lk	26	3,42	0,758	1	4	
5.lk	21	3,29	0,644	2	4	
6.lk	23	3,52	0,593	2	4	
Kaikki	70	3,41	0,670	1	4	

Taulukossa 3 on kuvattu akateemisen minäpystyvyyden kysymysten keskiarvot. Kaikkien luokkien keskiarvot vaihtelevat välillä 3,00–3,62. Neljännen luokan vastausten keskiarvot ovat melko hyviä tai hyviä (KA 3,08-3,56). Viidennen luokan vastausten keskiarvot ovat melko hyviä tai hyviä (KA 3,00-3,62). Kuudennen luokan keskiarvot ovat melko hyviä tai

hyviä (KA 3,04-3,52). Väittämän 6 keskiarvo on selkeästi matalampi kuin muiden väittämien keskiarvot. Oppilaat kokevat vaikeiden tehtävien ratkaisun olevan haastavaa, mutta väittämän 9 *Minä olen hyvä oppilas*- keskiarvo on paras akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuudessa. Viidennen vuosiluokan oppilaat kokevat väittämät 3, 6 ja 12 heikommin kuin neljännen ja kuudennen vuosiluokan oppilaat, mutta saavat kuitenkin parhaan keskiarvon väittämään 9.

Taulukossa 3 on kuvattu luokkien 4–6 akateemista minäpystyvyyttä kuvailevat tunnusluvut. Kaikkien luokkien keskihajontojen välillä ilmeni eroja, mikä kertoo oppilaiden akateemisen minäpystyvyyden kokemuksessa, esiintyy vaihtelua. Neljännen luokan keskihajonnat vaihtelevat välillä 0,496–0,758, viidennen luokan keskihajonnat vaihtelevat välillä 0,316–0,644 ja kuudennen luokan keskihajonnat vaihtelevat välillä 0,507–0,638. Neljännen ja viidennen luokan keskihajonnat kertovat ryhmien vastausten välillä olevan paljon vaihtelua. Kuudennen luokan keskihajonnat kertovat ryhmän vastausten olevan melko yhteneviä.

Eri vuosiluokkien oppilaiden vastausten välisiä eroja emotionaalisen osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen minäpystyvyyden väittämiin tarkasteltiin Kruskal-Wallis testillä. Testillä selvitettiin, vaikuttaako vuosiluokka osallisuuden kokemuksiin. Tilastollisen merkitsevyyden toteamiseksi Kruskal-Wallis testin p-arvon tulee olla alle 0,05.

Emotionaalisen osallisuuden p-arvo oli 0,455. Sosiaalisen osallisuuden p-arvo oli 0,122. Akateemisen minäpystyvyyden p-arvo oli 0,738. Testin mukaan erot eri vuosiluokkien oppilaiden kokemat erot emotionaalisen osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen minäpystyvyyden kokemuksissa eivät ole tilastollisesti merkitseviä, joten nollahypoteesi, ryhmien välillä ei ole eroa, jää voimaan kaikkien ulottuvuuksien kohdalla.

Eri vuosiluokkien oppilaiden vastausten välisiä eroja emotionaalisen osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen minäpystyvyyden väittämiin tarkasteltiin tarkemmin ristiintaulukoimalla vuosiluokka, sukupuoli ja luokiteltu summamuuttuja jokaisesta osallisuuden osa-alueesta. Ristiintaulukoimalla pystytään saamaan tarkempaa tietoa vastausten jakautumisesta vuosiluokan ja sukupuolen muuttujien välillä. Ristiintaulukointia varten muodostettiin summamuuttujat kolmesta inklusion kannalta keskeisestä ulottuvuudesta: Emotionaalinen osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja akateeminen minäpystyvyys.

Taulukko 4. Emotionaalisen osallisuuden luokitellun summamuuttujan ristiintaulukointi.

Emotionaalinen osallisuus		Luokiteltu summamuuttuja (Suluissa summamuuttujan arvot)		
		Kohtalainen (4-12)	Hyvä (12,01-15.99)	Erinomainen (16)
Poika	4 luokka	3	2	4
p = 0,965	5 luokka	1	2	3
	6 luokka	2	2	3
Tyttö	4 luokka	4	7	6
p = 0,587	5 luokka	4	8	3
	6 luokka	7	6	3
Kaikki	4 luokka	7	9	10
p = 0,681	5 luokka	5	10	6
	6 luokka	9	8	6
Kaikki		21	27	22

Taulukko 4. Emotionaalisen osallisuuden luokitellun summamuuttujan ristiintaulukointi.

Taulukossa 4 on kuvattu, miten oppilaat ovat jakautuneet luokitellun summamuuttujien eri luokkiin emotionaalisen osallisuuden ulottuvuudessa khiin neliötesti. Taulukosta voidaan havaita, että suurin osa, 27 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 2. Toiseksi suurin ryhmä, 22 oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 3. Pienin ryhmä, 21 oppilasta, luokitellun summamuuttujan arvo 1. Kaikkien oppilaiden jakaumaa tarkastellessa voidaan todeta suurimman osan oppilaiden kokemasta emotionaalisesta osallisuudesta kouluyhteisöön olevan hyvä tai erinomainen.

Taulukossa 4 on kuvattu emotionaalisen osallisuuden ulottuvuuden koulun kaikkien vuosiluokkien väliset erot. Neljännellä vuosiluokalla suurin osa oppilaista, 10 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 3, mikä vastaa erinomaista. Seuraavaksi suurin ryhmä, 9 oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 2, mikä vastaa hyvää. Pienin ryhmä, 7

oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 1, mikä vastaa kohtalaista. Viidennen vuosiluokan vastaukset jakautuvat samalla tavalla kaikkien vastausten kanssa, jossa suurin luokitellun summamuuttujan ryhmä on 2 ja pienin 1. Kuudennen vuosiluokan jakauma eroaa muista vuosiluokista. Kuudennen vuosiluokan oppilaista suurin osa, 9 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 1. Toiseksi eniten, 8 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 2 ja vähiten, 6 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 3. Vaikka ristiintaulukoinnista huomataan eroja eri vuosiluokkien välillä, erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$).

Seuraavaksi selvitettiin, selittääkö oppilaan sukupuoli havaittuja eroja. Neljännen vuosiluokan tytöillä suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (7 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (6 oppilasta) ja pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (4 oppilasta). Viidennen vuosiluokan tytöillä suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (8 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (4 oppilasta) ja pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (3 oppilasta). Kuudennen vuosiluokan tytöillä suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (7 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (6 oppilasta) ja pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (3 oppilasta). Vaikka ristiintaulukoinnista huomataan eroja eri vuosiluokkien tyttöjen välillä, erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$). Eri vuosiluokkien poikien saamat luokitellut summamuuttujien suurin ryhmä kaikilla vuosiluokilla oli 3 (4lk = 4 oppilasta, 5lk = 3 oppilasta ja 6lk = 3 oppilasta). Toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo neljännellä luokalla oli 1 (3 oppilasta), kun taas viidennellä luokalla arvo oli 2 (2 oppilasta). Kuudennella luokalla luokitellun summamuuttujan arvot 1 ja 2 sai yhtä monta oppilasta (2 oppilasta). Pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli neljännellä luokalla 2 (2 oppilasta) ja viidennellä luokalla pienin arvo oli 1 (1 oppilas). Erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$).

Taulukko 5. Oppilaiden sosiaalisen osallisuuden luokitellun summamuuttujan ristiintaulukointi.

Luokiteltu summamuuttuja (Suluissa summamuuttujan arvot)				
Sosiaalinen osallisuus		Kohtalainen (4-12)	Hyvä (12,01-15,99)	Erinomainen (16)
Poika	4 luokka	1	4	4
	5 luokka	0	1	5
	6 Luokka	0	5	2
p = 0,230				
Tyttö	4 luokka	0	11	6
	5 luokka	1	6	8
	6 luokka	5	4	7
p = 0,031				
Kaikki	4 luokka	1	15	10
	5 luokka	1	7	13
	6 luokka	5	9	9
p = 0,084				
Kaikki		7	31	32

Taulukossa 5 on kuvattu, miten oppilaat ovat jakautuneet luokitellun summamuuttujien eri luokkiin sosiaalisen osallisuuden ulottuvuudessa ja khiin neliötesti. Taulukosta voidaan havaita, että suurin osa, 32 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 3. Toiseksi suurin ryhmä, 31 oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 2. Pienin ryhmä, 7 oppilasta, luokitellun summamuuttujan arvo 1. Kaikkien oppilaiden jakaumaa tarkastellessa voidaan todeta suurimman osan oppilaiden kokemasta sosiaalisesta osallisuudesta koulu yhteisöön olevan hyvä tai erinomainen.

Taulukossa 5 on kuvattu sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuden koulun kaikkien vuosiluokkien väliset erot. Neljännellä vuosiluokalla suurin osa oppilaista, 15 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 2, mikä vastaa hyvää. Seuraavaksi suurin ryhmä, 10

oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 3, mikä vastaa erinomaista. Pienin ryhmä, 1 oppilas, oli luokitellun summamuuttujan arvo 1, mikä vastaa kohtalaista. Viidennellä vuosiluokalla suurin osa oppilaista, 13 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 3. Seuraavaksi suurin ryhmä, 7 oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 2. Pienin ryhmä, 1 oppilas, oli luokitellun summamuuttujan arvo 1. Kuudennella vuosiluokalla suurin osa oppilaista, 9 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 2 tai 3. Pienin ryhmä, 5 oppilas, oli luokitellun summamuuttujan arvo 1. Vaikka ristiintaulukoinnista huomataan eroja eri vuosiluokkien välillä, erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$).

Seuraavaksi selvitettiin, selittääkö oppilaan sukupuoli havaittuja eroja. Neljännen vuosiluokan tytöillä suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (11 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (6 oppilasta). Neljännen luokan tytöistä kukaan ei saanut luokitellun summamuuttujan arvoa 1. Viidennen vuosiluokan tytöillä suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (8 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (6 oppilasta) ja pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (1 oppilas). Kuudennen vuosiluokan tytöillä suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (7 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (5 oppilasta) ja pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (4 oppilasta). Ristiintaulukoinnissa esiin tulevat erot vuosiluokan vaikutuksesta tyttöjen kokemaan sosiaaliseen osallisuuteen kouluyhteisöön ovat tilastollisesti merkitseviä ($p > 0,05$). Erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$). Neljännen vuosiluokan pojilla suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 ja 3 (4 oppilasta), pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (1 oppilas). Viidennen vuosiluokan pojilla suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (5 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (1 oppilas). Viidennen luokan pojista kukaan ei saanut luokitellun summamuuttujan arvoa 1. Kuudennen vuosiluokan pojilla suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (5 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (2 oppilasta). Kuudennen luokan pojista kukaan ei saanut luokitellun summamuuttujan arvoa 1. Vaikka ristiintaulukoinnista huomataan eroja eri vuosiluokkien välillä, erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$).

Taulukko 6. Oppilaiden akateemisen minäpystyvyyden luokitellun summamuuttujan ristiintaulukointi.

Akateeminen minäpystyvyys		Luokiteltu summamuuttuja (Suluissa summamuuttujan arvot)		
		Kohtalainen (4-12)	Hyvä (12,01-15,99)	Erinomainen (16)
Poika	4 luokka	3	6	0
	5 luokka	3	3	0
p = 0,270	6 luokka	2	3	2
Tyttö	4 luokka	5	9	3
	5 luokka	3	11	1
p = 0,812	6 luokka	4	10	2
Kaikki	4 luokka	8	15	3
	5 luokka	6	14	1
p = 0,763	6 luokka	6	13	4
	Kaikki		20	42

Taulukossa 6 on kuvattu, miten oppilaat ovat jakautuneet luokitellun summamuuttujien eri luokkiin akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuudessa ja khiin neliötesti. Taulukosta voidaan havaita, että suurin osa, 42 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 2. Toiseksi suurin ryhmä, 20 oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 1. Pienin ryhmä, 8 oppilasta, luokitellun summamuuttujan arvo 3. Kaikkien oppilaiden jakaumaa tarkastellessa voidaan todeta suurimman osan oppilaiden kokemasta akateemisesta minäpystyvyydestä olevan hyvä tai kohtalainen.

Taulukossa 6 on kuvattu akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuuden koulun kaikkien vuosiluokkien väliset erot. Neljännellä vuosiluokalla suurin osa oppilaista, 15 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 2, mikä vastaa hyvää. Seuraavaksi suurin ryhmä, 8

oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 1, mikä vastaa kohtalaista. Pienin ryhmä, 3 oppilas, oli luokitellun summamuuttujan arvo 3, mikä vastaa erinomaista. Viidennellä vuosiluokalla suurin osa oppilaista, 14 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 2. Seuraavaksi suurin ryhmä, 6 oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 1. Pienin ryhmä, 1 oppilas, oli luokitellun summamuuttujan arvo 3. Kuudennella vuosiluokalla suurin osa oppilaista, 13 oppilasta, sai luokitellun summamuuttujan arvon 2. Seuraavaksi suurin ryhmä, 6 oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 1. Pienin ryhmä, 4 oppilasta, oli luokitellun summamuuttujan arvo 3. Ristiintaulukoinnista huomataan, ettei eroja eri vuosiluokkien välillä juurikaan ole ja erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$).

Seuraavaksi selvitettiin, selittääkö oppilaan sukupuoli havaittuja eroja. Neljännen vuosiluokan tytöillä suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (9 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (5 oppilasta) ja pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (3 oppilasta). Viidennen vuosiluokan tytöillä suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (11 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (3 oppilasta) ja pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (1 oppilas). Kuudennen vuosiluokan tytöillä suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (10 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (4 oppilasta) ja pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 3 (2 oppilasta). Ristiintaulukoinnista huomataan, ettei eroja eri vuosiluokkien välillä juurikaan ole ja erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$). Neljännen vuosiluokan pojilla suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (6 oppilasta), pienin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 (3 oppilas). Neljännen luokan pojista kukaan ei saanut luokitellun summamuuttujan arvoa 3. Viidennen vuosiluokan pojilla suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 ja 2 (3 oppilasta). Viidennen luokan pojista kukaan ei saanut luokitellun summamuuttujan arvoa 3. Kuudennen vuosiluokan pojilla suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 2 (3 oppilasta), toiseksi suurin luokitellun summamuuttujan arvo oli 1 ja 3 (2 oppilasta). Vaikka ristiintaulukoinnista huomataan eroja eri vuosiluokkien välillä, erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$).

Ristiintaulukointien sekä taulukon keskiarvoja tarkasteltaessa voidaan todeta oppilaiden kokevan pääsääntöisesti vahvaa sosiaalista osallisuutta kouluyhteisöön. Sosiaalisen osallisuuden kokemukseen tytöillä vaikuttaa vuosiluokka ($p = 0,031$). Vastaavaa ei havaittu missään muussa ristiintaulukoinnissa. Akateemisen minäpystyvyyden luokitelluista summamuuttujista huomataan oppilaiden kokemuksen olevan alhaisempi kuin muissa osallisuuden summamuuttujissa.

6.2 Eroavatko emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden sekä akateemisen minäpystyvyyden oppilaan kokemus huoltajan arviosta

Tutkimuskysymyksenä oli selvittää, eroavatko emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden sekä akateemisen minäpystyvyyden oppilaan kokemus huoltajan arviosta. Tarkastelu aloitettiin tarkastelemalla oppilaiden ja huoltajien vastausten tunnuslukuja mielipideväittämiin ja muodostamalla summamuuttujat kolmelle inklusion kannalta tärkeälle ja PIQ-lomakkeen mittaamalle osa-alueelle: Emotionaalinen osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja minäpystyvyys.

Taulukko 7. Huoltajien ja oppilaiden emotionaalisen osallisuuden ulottuvuuden kuvailevat tunnusluvut

	N	Keskiarvo	Keskihajonta	Minimi	Maksimi
Emotionaalinen osallisuus					
1. Menen mielelläni kouluun					
Oppilaat	70	3,37	0,618	2	4
Huoltajat	70	3,66	0,535	2	4
Kaikki	140	3,51	0,594	2	4
4. Minua ei huvita mennä kouluun					
Oppilaat	70	3,41	0,752	1	4
Huoltajat	70	3,61	0,600	2	4
Kaikki	140	3,51	0,673	1	4
7. Minulla on koulussa mukavaa					
Oppilaat	70	3,59	0,602	2	4
Huoltajat	70	3,56	0,500	3	4
Kaikki	140	3,57	0,552	2	4
10. Koulunkäynti on hauskaa					
Oppilaat	69	3,29	0,644	2	4
Huoltajat	70	3,24	0,600	2	4
Kaikki	139	3,27	0,621	2	4

Taulukossa 7 on kuvattu oppilaiden ja huoltajien emotionaalista osallisuutta mittaavien väittämien kuvailevat tunnusluvut. Kaikki huoltajat vastasivat kaikkiin väittämiin, oppilaista yksi vastaus puuttui väittämässä 10. Huoltajien ja oppilaiden keskihajonnat ovat melko yhteneviä paitsi väittämän 4 oppilaiden vastausten kohdalla. Oppilaiden keskihajonnat vaihtelivat välillä 0,602–0,752 kun taas huoltajilla keskihajonnat vaihtelivat välillä 0,500–0,600. Keskihajontojen vaihtelusta voidaan päätellä huoltajien arvio oppilaan kokemasta emotionaalista osallisuudesta on yhtenevämpi kuin oppilaiden oma arvio. Emotionaalisen

osallisuuden keskiarvot vaihtelevat välillä 3,37-3,66. Oppilaiden vastausten keskiarvot ovat melko hyviä tai hyviä (KA 3,37-3,59). Huoltajien vastausten keskiarvot ovat väittämien 1, 4 ja 7 osalta hyviä (KA 3,56-3,66) ja väittämässä 10 melko hyvä (KA 3,24). Väittämän 10 keskiarvot ovat matalammat kuin osion muissa väittämissä. Oppilaiden ja huoltajien keskiarvojen välillä on hieman vaihtelua, mutta erot ovat pieniä.

Taulukko 8. Huoltajien ja oppilaiden sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuden kuvailevat tunnusluvut.

	N	Keskiarvo	Keskihajonta	Minimi	Maksimi
Sosiaalinen osallisuus					
2. Minulla on oikein paljon ystäviä luokallani					
Oppilaat	70	3,60	0,575	2	4
Huoltajat	70	3,47	0,557	2	4
Kaikki	140	3,54	0,568	2	4
5. Minä tulen luokkakavereideni kanssa oikein hyvin toimeen					
Oppilaat	70	3,66	0,508	2	4
Huoltajat	70	3,63	0,516	2	4
Kaikki	140	3,64	0,510	2	4
8. Minä tunnen itseni yksinäiseksi luokallani					
Oppilaat	69	3,83	0,484	2	4
Huoltajat	70	3,67	0,631	2	4
Kaikki	139	3,75	0,566	2	4
11. Minulla on oikein hyvät suhteet luokkakavereihini					
Oppilaat	69	3,51	0,559	2	4
Huoltajat	70	3,51	0,531	2	4
Kaikki	139	3,51	0,543	2	4

Taulukossa 8 on kuvattu oppilaiden ja huoltajien sosiaalista osallisuutta mittaavien väittämien kuvailevat tunnusluvut. Kaikki huoltajat vastasivat kaikkiin väittämiin, oppilailta yksi vastaus puuttui väittämässä 8 ja 11. Huoltajien ja oppilaiden keskihajonnat ovat melko yhteneviä paitsi väittämän 8 huoltajien vastausten kohdalla. Oppilaiden keskihajonnat vaihtelivat välillä 0,484–0,575 kun taas huoltajilla keskihajonnat vaihtelivat välillä 0,516–0,631.

Keskihajonnoissa ei ole suuria vaihteluita. Sosiaalisen osallisuuden keskiarvot vaihtelevat välillä 3,47-3,83. Oppilaiden vastausten keskiarvot ovat hyviä (KA 3,51-3,83). Huoltajien vastausten keskiarvot ovat väittämien 5, 8 ja 11 osalta hyviä (KA 3,51-3,67) ja väittämässä 2 melko hyvä (KA 3,47). Väittämän 8 keskiarvot ovat korkeampia kuin osion muissa

väittämässä. Oppilaiden ja huoltajien keskiarvojen välillä on vaihtelua. Oppilaiden havaitut keskiarvot ovat korkeampia kuin huoltajilla kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä 11, jossa oppilaiden ja huoltajien keskiarvo on sama. Voidaan todeta, oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kokemus on korkeampi kuin huoltajien arvio.

Taulukko 9. Huoltajien ja oppilaiden akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuuden kuvailevat tunnusluvut.

	N	Keskiarvo	Keskihajonta	Minimi	Maksimi
Akateeminen minäpystyvyys					
3. Minä opin nopeasti					
Oppilaat	70	3,36	0,483	3	4
Huoltajat	70	3,57	0,498	3	4
Kaikki	140	3,46	0,501	3	4
6. Minä osaan ratkaista myös hyvin vaikeita tehtäviä					
Oppilaat	70	3,04	0,576	1	4
Huoltajat	70	3,34	0,535	2	4
Kaikki	140	3,19	0,574	1	4
9. Minä olen hyvä oppilas					
Oppilaat	69	3,55	0,501	3	4
Huoltajat	70	3,74	0,440	3	4
Kaikki	139	3,65	0,479	3	4
12. Monet asiat koulussa ovat minulle liian vaikeita					
Oppilaat	70	3,41	0,670	1	4
Huoltajat	70	3,73	0,448	3	4
Kaikki	140	3,57	0,589	1	4

Taulukossa 9 on kuvattu oppilaiden ja huoltajien akateemista minäpystyvyyttä mittaavien väittämien kuvailevat tunnusluvut. Kaikki huoltajat vastasivat kaikkiin väittämiin, oppilailta yksi vastaus puuttui väittämässä 9. Huoltajien ja oppilaiden keskihajonnat ovat melko yhteneviä paitsi väittämän 12 kohdalla. Oppilaiden keskihajonnat vaihtelivat välillä 0,483–0,670 kun taas huoltajilla keskihajonnat vaihtelivat välillä 0,440–0,535. Keskihajonnoissa ei ole havaittavissa suurta vaihtelua. Akateemisen minäpystyvyyden keskiarvot vaihtelevat välillä 3,04–3,73. Oppilaiden vastausten keskiarvot ovat väittämien 3, 6 ja 12 osalta melko hyviä (KA 3,04-3,41) ja väittämässä 9 hyvä (3,55). Huoltajien vastausten keskiarvot ovat väittämien 3, 9 ja 12 osalta hyviä (KA 3,57-3,74) ja väittämässä 6 melko hyvä (KA 3,34). Keskiarvoista huomataan oppilaan kokeman akateemisen minäpystyvyyden olevan pienempi

kuin huoltajan arvio oppilaan kokemuksesta. Väittämän 12 vastausten minimi arvot eroavat selkeästi (Oppilaat min 1, huoltajat min 3). Huoltajista ei kukaan arvioinut oppilaan kokemusta negatiivisella vaihtoehdolla, kun taas oppilaat antoivat vastauksia kaikille arvoille.

Oppilaiden ja huoltajien vastausten välisiä eroja emotionaalisen osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen minäpystyvyyden väittämiin tarkasteltiin tarkemmin Mann-Whitney U-testillä. Testi soveltuu kahden ei normaalisti jakautuneen ryhmän erojen vertailuun (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020). Testillä selvitettiin, onko oppilaiden ja huoltajien vastausten summamuuttujien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja. Tilastollisen merkitsevyyden toteamiseksi Mann-Whitney U-testin p-arvon tulee olla alle 0,05.

Emotionaalisen osallisuuden p-arvo oli 0,503. Sosiaalisen osallisuuden p-arvo oli 0,188.

Testien mukaan erot emotionaalisen osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden vastauksissa ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa joten nollahypoteesi, ryhmien välillä ei ole eroa, jää voimaan. Akateemisen minäpystyvyyden p-arvo oli 0,01. Akateemisen minäpystyvyyden osalta nollahypoteesi voidaan hylätä ja todeta ryhmien välillä olevan tilastollisesti merkitsevää ero.

Oppilaiden ja huoltajien vastausten välisiä eroja emotionaalisen osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen minäpystyvyyden väittämiin tarkasteltiin tarkemmin ristiintaulukoimalla. Ristiintaulukoimalla pystytään saamaan tarkempaa tietoa vastausten jakautumisesta. Ristiintaulukointia varten muodostettiin summamuuttujat kolmesta inklusion kannalta keskeisestä ulottuvuudesta: Emotionaalinen osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja akateeminen minäpystyvyys. Summamuuttujat luokiteltiin siten, että arvot 4–12 saivat luokitellun summamuuttujan arvon 1 (kohtalainen), summamuuttujan arvot 12,01–15,99 saivat luokitellun summamuuttujan arvon 2 (hyvä) ja summamuuttujan arvo 16 sai luokitellun summamuuttujan arvon 3 (erinomainen).

Taulukko 10. Huoltajien ja oppilaiden emotionaalisen osallisuuden ulottuvuuden luokitellun summamuuttujan ristiintaulukointi.

Emotionaalinen osallisuus		Luokiteltu summamuuttuja (Suluissa summamuuttujan arvot)		
		Kohtalainen (4-12)	Hyvä (12,01-15,99)	Erinomainen (16)
Oppilas		21	27	22
Huoltaja		16	34	20
p = 0,455	Kaikki	37	61	42

Taulukossa 10 on kuvattu, miten huoltajat ja oppilaat ovat jakautuneet luokitellun summamuuttujien eri luokkiin emotionaalisen osallisuuden ulottuvuudessa. Taulukosta voidaan havaita, kaikista vastaajista suurin osa sai luokitellun summamuuttujan hyvä. Seuraavaksi eniten kaikista vastaajista sai luokitellun summamuuttujan arvon erinomainen ja vähiten vastaajista sai luokitellun summamuuttujan arvon kohtalainen. Oppilaiden ja huoltajien jakautuminen luokitellun summamuuttujan arvoille on samanlainen. Oppilaista 21 sai luokitellun summamuuttujan arvon kohtalainen, kun taas huoltajista saman arvon sai 16. Oppilaista 22 sai luokitellun summamuuttujan arvon 22, kun taas huoltajista saman arvon sai 20. Oppilaat arvioivat omaa emotionaalista osallisuutta useammin kohtalaiseksi tai erinomaiseksi kuin huoltajien arvio oppilaan kokemuksesta. Vaikka oppilaiden ja huoltajien välillä on eroja, ei erot ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$).

Taulukko 11. Huoltajien ja oppilaiden sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuden luokitellun summamuuttujan ristiintaulukointi.

Sosiaalinen osallisuus		Luokiteltu summamuuttuja (Suluissa summamuuttujan arvot)		
		Kohtalainen (4-12)	Hyvä (12,01-15,99)	Erinomainen (16)
Oppilas		7	31	32
Huoltaja		12	35	23
p = 0,220	Kaikki	19	66	55

Taulukossa 11 on kuvattu, miten huoltajat ja oppilaat ovat jakautuneet luokitellun summamuuttujien eri luokkiin sosiaalisen osallisuuden ulottuvuudessa. Taulukosta voidaan

havaita, kaikista vastaajista suurin osa sai luokitellun summamuuttujan hyvä. Seuraavaksi eniten kaikista vastaajista sai luokitellun summamuuttujan arvon erinomainen ja vähiten vastaajista sai luokitellun summamuuttujan arvon kohtalainen. Oppilaista suurin osa (32 oppilasta) sai luokitellun summamuuttujan arvon erinomainen. Oppilaista 31 sai arvon hyvä ja 7 kohtalainen. Huoltajista 35 sai luokitellun summamuuttujan arvon hyvä, 23 erinomainen ja 12 kohtalainen. Oppilaat arvioivat sosiaalisen osallisuuden tunteensa olevan korkeampi kuin huoltajan arvio oppilaan kokemuksesta. Huoltajat arvioivat useammin oppilaan kokemuksen olevan kohtalainen kuin oppilaat itse kokevat. Vaikka oppilaiden ja huoltajien välillä on eroja, ei erot ole tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$).

Taulukko 12 Huoltajien ja oppilaiden akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuuden luokitellun summamuuttujan ristiintaulukointi.

Akateeminen minäpystyvyys		Luokiteltu summamuuttuja (Suluissa summamuuttujan arvo)		
		Kohtalainen (4-12)	Hyvä (12,01-15,99)	Erinomainen (16)
Oppilas		20	42	8
Huoltaja		9	40	21
$p = 0,007$	Kaikki	29	82	29

Taulukossa 12 on kuvattu, miten huoltajat ja oppilaat ovat jakautuneet luokitellun summamuuttujien eri luokkiin akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuudessa. Taulukosta voidaan havaita oppilaiden ja huoltajien vastausten jakautuminen on hyvin erilainen. Molemmissa ryhmissä eniten luokitellun summamuuttujan arvoja sai arvo hyvä (oppilaat = 42, huoltajat = 40). Seuraavaksi eniten oppilaista sai arvon kohtalainen (20 oppilasta), kun taas huoltajista toiseksi eniten sai arvon erinomainen (21 huoltajaa). Oppilaista 8 sai luokitellun summamuuttujan erinomainen, kun taas huoltajista 9 sai luokitellun summamuuttujan arvon 9). Voidaan sanoa huoltajien arvioivan oppilaan kokeman akateemisen minäpystyvyyden selkeästi paremmaksi kuin oppilaat itse kokevat akateemisen minäpystyvyytensä. Havaitut erot ovat tilastollisesti merkitseviä ($p > 0,05$).

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden kokemaa inklusiota kolmen inklusion kannalta merkittävän osa-alueen kautta sekä verrattiin oppilaiden kokemaa inklusiota sekä huoltajien arviota oppilaiden kokemasta inklusiosta. Merkittävimpänä tuloksena oli oppilaiden kokeman akateemisen minäpystyvyyden olleen selkeästi heikompi kuin huoltajien arvio oppilaan kokemasta minäpystyvyydestä. Suurin osa oppilaista ja huoltajista arvioi akateemisen minäpystyvyyden olevan hyvä, mutta selkeästi useampi oppilas arvioi oman akateemisen minäpystyvyyden olevan kohtalainen kuin erinomainen. Oppilaiden ja huoltajien vastausten ero on Mann-Whitney U-testin sekä Khin neliötestin perusteella tilastollisesti merkitsevä. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (Schwab, Zurbriggen & Venetz, 2020). Oppilaiden ja huoltajien erilaiset näkemykset voivat toimia antoisana keskustelun pohjana osana arviointikeskustelua koulussa.

Suurin osa oppilaista koki ja huoltajista arvioi emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden ja akateemisen minäpystyvyyden vähintään hyväksi. Lomakkeen avulla pystyy selvittämään ne oppilaat, jotka eivät koe emotionaalista- tai sosiaalista osallisuutta tai omaavat heikon akateemisen minäpystyvyyden. Huoltajat olivat vastanneet kaikkiin väittämiin ja oppilailta puuttui vastaus neljään väittämään. Voidaan siis olettaa lomakkeen olevan sopiva varsinkin oppilaiden täytettäväksi. Zurbriggen ja kumppanit (2017) saivat saman suuntaisia arvioita omissa psykometrisissä testeissään.

Oppilaat kokivat emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden kouluyhteisöön paremmaksi kuin akateemisen minäpystyvyyden. Korkeat summamuuttujat emotionaalisen- ja sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuden kokemuksesta kertoo hyvästä inklusiivisesta kulttuurista koulussa. Tutkimuksessa tutkittiin myös vuosiluokan sekä sukupuolen merkitystä oppilaan kokemaan osallisuuteen kouluyhteisöön.

Emotionaalisen osallisuuden ulottuvuudessa ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja oppilaan sukupuolen tai vuosiluokan mukaan. Tulos on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (DeVries, Knickenberg & Trygger, 2022; Schwab, Sharma & Loreman, 2018).

Sosiaalisen osallisuuden ulottuvuudessa ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tulos on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (DeVries, Knickenberg &

Trygger, 2022; Knickenberg, Zurbriggen & Schwab, 2022; Schwab, Sharma & Loreman 2018). Sosiaalisen osallisuuden ulottuvuudessa löytyi kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ero eri vuosiluokkien tyttöjen kokemassa sosiaalisessa osallisuudessa. Tulosten mukaan kuudennen luokan tytöt kokevat heikompaa sosiaalista osallisuutta kuin neljännen ja viidennen luokan tytöt.

Akateemisen minäpystyvyyden ulottuvuudessa ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tulos on linjassa joidenkin aikaisempien tutkimusten kanssa (DeVries, Voß & Gebhardt, 2018). Kuudennen luokan poikien akateeminen minäpystyvyys oli korkein havaittu kokemus. Tulos antaa viitteitä mahdollisesta erosta myöhemmin, joita on tutkimuksissa havaittu (DeVries, Knickenberg & Trygger, 2022; Pinxten, ym., 2013). Viidennen luokan pojat kokivat matalinta akateemista minäpystyvyyttä, mutta kuitenkin korkeinta emotionaalista- ja sosiaalista osallisuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee ottaa huomioon ristiintaulukoinnissa esitettyjen arvojen viitteelliset soluarvot, jotka ei kaikilta osin täytä vaatimuksia. Myös poikien vähäisempi osallistumisprosentti on huomioitava laajempia johtopäätöksiä tehdessä. Tutkimuksessa oli alun perin tarkoitus tutkia myös kolmiportaisen tuen vaikutusta oppilaiden kokemuksiin inklusiosta, mutta tutkimuslomakkeen taustatietoja kysyttäessä kohta ”*Tuen taso:*” jätettiin avoimeksi kysymykseksi, eikä tarpeeksi moni huoltaja ollut osannut ilmoittaa lapsensa tuen tasoa infokirjeessä mainitulla *yleinen tuki, tehostettu tuki tai erityinen tuki-*vastauksella, joten analyysivaiheessa tuen tasoa ei tutkittu. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä otoksen koko estää yleistettävien johtopäätösten tekemisen.

Huoltajien näkemyksiä oppilaan kokemasta inklusiosta on vähän ja jatkotutkimuksia aiheesta tarvitaan. Myös tutkimus, jossa samassa tutkimuksessa aineisto koostuu oppilaalta, huoltajalta ja opettajalta kerättävästä aineistosta olisi aiheellinen.

Lähteet

- Ainscow, Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Ainscow, & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2015). *Kasvatussosiologia* (5. uud. p.). PS-kustannus.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L., Fuchs, D., Graham, S., & Hall, T. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Cohen, Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Taylor & Francis Group.
- de Boer, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- DeVries, J., Voß, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.007>
- DeVries, Knickenberg, M., & Trygger, M. (2022). Academic self-concept, perceptions of inclusion, special needs and gender: evidence from inclusive classes in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 511–525. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911523>
- Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Janhunen, K.-M. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years - Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Turun yliopisto.
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(38), 16489–16493.

Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion-the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/08856250600600729>

Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2022). Validation of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire in Primary and Secondary Education Settings. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440221079896>

Koskela, T. (2021). Promoting Well-Being of Children at School: Parental Agency in the Context of Negotiating for Support. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.652355>

Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R., & Hamalainen, J. (2020). Parents' Views on Family Resiliency in Sustainable Remote Schooling during the COVID-19 Outbreak in Finland. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 12(21), 8844–. <https://doi.org/10.3390/su12218844>

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

Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 12. 169-190.

Messiou, K. 2012. *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203121184>

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

Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2018. *Tilastollisten menetelmien perusteet*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Okkolin, M., 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. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1474858>

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Helsinki: Opetusministeriö.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 866/14.12.2017, 3§: *Opiskeluhuollon kokonaisuus*. Viitattu 5.5.2022 [Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Parhiala, P. 2020. The role of learning difficulties and brief treatment for student well-being. JYU Dissertations 184. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Faculty of Education and Psychology.

Perusopetuslaki 477/13.6.2003, 14§: Tuntijako ja opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 5.5.2022 [Perusopetuslaki 628/1998 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Pinxten, De Fraine, B., Van Damme, J., & D'Haenens, E. (2013). Student achievement and academic self-concept among secondary students in Flanders: gender and changes over time. *Irish Educational Studies*, 32(2), 157–178. <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.749058>

Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M-K., Rautopuro, J., Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Kortesoja, L. & Hotulainen, R. 2018. Tytöt ja pojat koulussa – Miten selättää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36. Valtioneuvoston kanslia.

Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects*, 39(3), 281–292. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>

Schwab, S., Sharma, U. & Loreman, T. (2018). Are We Included? Secondary Students' Perception of Inclusion Climate in Their Schools. *Teaching and Teacher Education* 75: 31–39. doi:10.1016/j.tate.2018.05.016.

Schwab, Zurbriggen, C. L. & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, 82, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Oppimisen tuki [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2020. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 22.4.2022].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html

Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. (2021) Kouluterveyskysely. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_trendi2?alue1_0=600836&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199415#o- ja tiivistekäyttöliittymä (Viitattu 5.5.2022).

Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. (2020). Turun yliopisto.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf, luettu 5.5.2022

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Salamanca, Spain, June 7-10, 1994)

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 Haerberlin, Moser, Bless und Klahofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99-113. https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/ja_venetz_etal_2014_99-113.pdf

Venetz, M., Zurbriggen, C. & Schwab, S. (2019). What Do Teachers Think About Their Students' Inclusion? Consistency of Students' Self-Reports and Teacher Ratings. *Front. Psychol.* 10:1637. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01637

Väljjarvi, J. 2017. PISA 2015 Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55996/978-951-39-7046-%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu 28.4.2022.)

Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S. & M. G. P. Hessels. 2017. A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*. Hogrefe Publishing.