

**Luokan moninaisuuden yhteys oppilaiden kokemaan
hyvinvointiin**
Viivi Saarikorpi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Saarikorpi, Viivi. 2019. Luokan moninaisuuden yhteys oppilaiden kokemaan hyvinvointiin. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 39 sivua.

Suomalainen koulu on tunnettu hyvästä akateemisesta suoriutumisesta, mutta hyvinvointi koulussa on vuosi vuodelta heikentynyt. Samalla ajatus inklusiosta, kaikkien opettamisesta yhdessä, on vahvistunut koulutuksen järjestämisen periaatteena. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin luokkatasolla miten oppijoiden moninaisuus on yhteydessä oppilaiden kokemaan hyvinvointiin. Moninaisuutta tarkasteltiin erityistä tukea ja tehostettua tukea saavien, oppimisvaikeuksien ja häiriökäyttäytymisen kautta.

Tutkimuksessa käytetty aineisto oli Jyväskylän yliopiston, Itä-Suomen yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin yhteistyössä toteuttamasta ProKoulu-interventiohankkeesta. Aineisto kerättiin kyselytutkimuksena hankkeen alkaessa lukuvuonna 2013–2014 ja se oli aggregoitu luokkatasolle. Mukana oli 68 itäsuomalaista alakoulua ja tässä tutkielmassa käytetty aineisto koostui 354:tä luokasta. Aineistoanalyysit suoritettiin monimuuttujaisen kovarianssianalyysin avulla.

Tulosten perusteella oppilaiden yleinen hyvinvointi luokassa oli hyvällä tasolla. Koetun hyvinvoinnin ja käyttäytymisen haasteiden väliltä löytyi yhteys. Käyttäytymisen haasteiden huomattiin myös aiheuttavan luokkien välisiä eroja hyvinvoinnin eri osa-alueilla. Erot löytyivät oikeudenmukaisuuden kokemuksen, kouluun kiinnittymisen, opettajan ja oppilaan välisen suhteen ja koulutyön kuormittavuuden osalta. Muiden muuttujien osalta eroja hyvinvoinnissa ei löytynyt. Tutkimus osoittaa erilaisten käyttäytymiseen puuttuvien interventioiden olevan tarpeellisia hyvinvoinnin ylläpitämisessä.

Asiasanat: moninaisuus, hyvinvointi, häiriökäyttäytyminen, oppimisvaikeudet, inklusio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Inklusiivinen koulu.....	5
1.2	Kouluhyvinvointi tutkimuksessa	11
1.3	Tutkimuskysymykset	17
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
2.1	Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	18
2.2	Mittarit ja muuttujat	19
2.3	Aineiston analyysi.....	20
2.4	Eettiset ratkaisut.....	21
3	TULOKSET	23
4	POHDINTA	28
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	28
4.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	31
	LÄHTEET	33

1 JOHDANTO

Oppilaiden moninaisuudesta ja erilaisuuden kohtaamisesta on tullut yhä enenevässä määrin yksi nykyisen koulumaailmamme haasteista ja rikkauksista. Kaikenlaisten oppijoiden opettaminen samoissa perusopetuksen kouluissa on lisääntynyt viime vuosina useista syistä. Käynnissä olevaan muutokseen on sekä taloudellisia, globaaleja, että tukea vaativien oppilaiden osallistamiseen liittyviä syitä. (Rangvid, 2018.) Suomen valtio on ratifioinut inklusiivista koulutuspolitiikkaa ajavat kansainväliset sopimukset, Lapsen oikeuksien sopimuksen (UNICEF, 1989) ja Salamancan julistuksen (UNESCO, 1994). Niiden mukaisesti koulun tulisi olla avoin ja yhteinen kaikille. Inklusiivisen mallin ja kansainvälisten sopimusten taustalla ei ole vain pyrkimys opettaa kaikkia yhdessä, vaan taustalla on myös ajatuksia demokratiasta, tasa-arvosta, osallistamisesta ja osallistumisesta, ja mahdollisuudesta tulla kuulluksi. (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, 18.) Kansainvälisiin sopimuksiin sitoutumisesta ja perusopetuslakiin ja -asetuksiin kirjatusta säädöksistä huolimatta, inklusiivista ei kuitenkaan painoteta johdonmukaisesti suomalaisen koulutuksen kehittämisen mallina (Mikola, 2012). Inklusiivisten toimintatapojen käyttö suomalaisissa kouluissa on ollut vaihtelevaa ja näkökulmat aiheeseen ovat moninaisia.

Suomalainen koulujärjestelmä on ollut pitkään tunnettu oppilaiden erinomaisesta koulusuoriutumisesta, mutta viime vuosina huolta on herättänyt huono viihtyvyys koulussa. YK:n lapsen oikeuksien komitea antoi Suomelle vuonna 2011 suosituksen selvittää, mistä huono kouluvihtyvyys johtuu. (United Nations, 2011.) Usein lasten ja nuorten kouluhyvinvointikeskustelua käydään opettajien, vanhempien tai esimerkiksi päättäjien näkökulmasta. Kaikilla osapuolilla on oma näkemyksensä siitä, miten oppiminen, työrauha, tai hyvinvointi muotoutuvat ja mitkä tekijät niihin vaikuttavat. Oppilaiden näkemykset jäävät usein vähemmälle huomiolle. Kuitenkin jo alakouluikäiset lapset osaavat arvioida omaa hyvinvointiaan ja sanallistaa siihen yhteydessä olevia tekijöitä. (esim. Sandberg, 2017; Väliavaara, Paakkari, Aro & Torppa, 2018.)

Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut nimenomaan oppilaiden omista kokemuksista. Inklusiosta puhutaan paljon niin alan opintoihin liittyen kuin mediassakin, ja mielipiteitä esitetään puolesta ja vastaan (esim. de Boer, Pijl & Minnaert, 2010, 2011; Hakkarainen 2019). Viime vuosina on ilmestynyt etenkin kansainvälistä tutkimusta aiheesta, mutta laajaa tutkimustraditiota, joka hyödyntäisi oppilaiden omia näkemyksiä ja kokemuksia inklusiosta ei juurikaan vielä ole (Herz & Haertel, 2016; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2005) ja se on yksi syy tähän tutkimukseen valitulle näkökulmalle. Koulu on tarkoitettu oppilaitaan varten ja kaikki kouluympäristön muutokset ja toimintatavat vaikuttavat oppilaiden kokemukseen kouluarjen mielekkyydestä (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2013).

Tässä tutkielmassa käsittelen luokkatasolla mitattuna tuen tarvitsijoiden, häiriökäyttäytymisen määrän ja oppimisvaikeuksien yhteyttä oppilaiden kokemaan hyvinvointiin luokassa. Tarkoituksena on siis selvittää, onko erilaisten oppijoiden läsnäololla luokassa, eli luokan moninaisuudella, yhteyttä oppilaiden kokemaan hyvinvointiin. Tavoitteena on saada selvyyttä siihen, mitkä tekijät todella vaikuttavat lasten ja nuorten kouluhyvinvointiin ja ovatko aikuisten oletukset inklusion vaikutuksista aiheellisia lasten hyvinvoinnin näkökulmasta.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen inklusion ja kouluhyvinvoinnin teoriataustaa sekä esittelen tämän tutkielman tutkimuskysymykset. Toisessa luvussa käyn läpi tutkimuksen toteuttamista ja tehtyjä eettisiä ratkaisuja. Kolmas luku sisältää saadut tulokset ja neljäs luku pohdintaa tuloksista ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä.

1.1 Inklusiivinen koulu

Salamancan julistuksessa (UNESCO, 1994) inklusiivinen koulu määritellään sellaiseksi, jossa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä yleisopetuksen luokilla. Niille, joilla on erityistarpeita, on julistuksen mukaan tarjottava kaikki tarvittavat

tukitoimet. Raffertyn, Boettcherin ja Griffinin (2001) inklusion määritelmä mukailee julistusta: erityistarpeita vaativia lapsia tulee opettaa kouluissa, joissa he opiskelisivat ilman kehitysvammaansa, ja jossa heille tarjotaan tarvittava apu ja tuki. Yleensä inklusiivisesta opetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan opetuksen järjestämistä niin, että se palvelee heterogeenisten ryhmien kaikkia jäseniä. Yhdysvalloissa inklusiivisen ajattelun yleistymisen lähtökohtana voidaan pitää vuoden 2004 Individuals with Disabilities Education Act -lakia (IDEA), jonka mukaan kaikkia lapsia tulee opettaa yhdessä heidän mahdollisista vammoista tai vammattomuudestaan riippumatta, mikäli se vain lapsen etujen mukaisesti on mahdollista (Villa & Thousand, 2005). Käsitystä inklusiosta voidaan pitää myös kulttuurisidonnaisena (Mikola, 2012; Moberg, 2003), jolloin se voidaan käsittää erityistarpeiden sijaan esimerkiksi sukupuoleen liittyvinä kysymyksinä. Esimerkiksi kehittyvissä maissa inklusiolla voidaan tarkoittaa tyttöjen saamista mukaan koulutuksen piiriin (Mikola, 2012).

Selventääkseen inklusion käsitettä ja määrittelyyn liittyviä eri näkökulmia Ainscow, Booth ja Dyson (2006, 14–15) rakensivat teoksessaan kuusiosaisen typologian, jonka avulla tarkastella inklusiota. Tämän typologian mukaan inklusion voidaan nähdä koskevan heitä, joilla on jokin *vamma tai muu erityisen tuen tarve*, heitä, jotka jäävät koulun ulkopuolelle *käyttäytymisen ongelmien* takia tai sen voidaan nähdä koskevan *kaikkia*, jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen ulkopuolelle. Toisaalta inklusion voidaan nähdä olevan myös *keino kehittää* kaikille sopivaa koulua, sen voidaan ajatella *merkitsevän* koulua, joka on tarkoitettu kaikille tai sen voidaan ajatella olevan periaatteellinen *lähestymistapa* koulun ja yhteiskunnan tarkasteluun. Nilholm ja Alm (2010) huomauttavat, että luokasta ei tule inklusiivista vain siten, että sinne sijoitetaan erilaisia oppilaita. Inklusiivisuuden todellinen aste voidaan selvittää vain kysymällä oppilailta itseltään kokevatko he kuuluvansa niin akateemisesti kuin sosiaalisestikin osaksi ryhmää. (Nilholm & Alm, 2010.)

Oppilaita, joilla on erityistarpeita, pyritään yhä enenevässä määrin opettamaan inklusiivisesti yleisopetuksen luokissa erillisten erityiskoulujen tai –luokkien sijaan. Jokaisella oppilaalla tulee siis inklusion ideologian mukaisesti

olla tasavertainen oikeus saada opetusta omassa lähikoulussaan, mikä tukee sosiaalisen kiinteyden kehittymistä (Eskelä-Haapanen 2012). Kaikkien oppilaiden opettamisen yhdessä on määrä vähentää syrjiviä asenteita ja rakenteita ja mahdollistaa koulutus kaikille (UNESCO, 1994). Inklusiiviset koulut vastaavat siis oppilaidensa moninaisiin tarpeisiin, eikä oppilaiden tarvitse yksin muovautua koulun vaatimukseen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi koulun opetusmenetelmien, lukujärjestyksen ja fyysisten tilojen muokkautuvuutta ja yhteistyön tekemistä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (UNESCO, 1994, 11–12.) Tulosten saamiseksi ja inklusion toteutumiseksi vaaditaan koulun henkilökunnan, opettajien ja rehtorin ajattelun ja toiminnan muutosta sekä yhteistä työpanosta, jolla luoda inklusiivisia opetusjärjestelyjä (Ainscow, 2007). Inklusiivinen koulu pyrkii takaamaan oppilaiden hyvinvoinnin poistamalla oppimisen esteitä (Holopainen & Savolainen, 2008, 99).

Vaikka inklusion ajatus on lähtöisin jo Salamancan julistuksesta vuodelta 1994, ja siitä on tullut yleisesti hyväksytty koulutuksen järjestämisen tapa, voidaan inklusiivista opetusta pitää edelleen kiistanalaisena aiheena. (ks. Mikola, 2012.) Opettajien suhtautuminen inklusioon vaihtelee opettajasta ja varsinkin heidän erityistarpeiden tuntemuksestaan riippuen (esim. Moberg, 2003). Myös oppilaan erityistarpeen luonne ja sen aste saattavat vaikuttaa opettajan asenteeseen (de Boer, Pijls & Minnaert, 2011; Moberg, 2003; Ntinas ym., 2006). Sandhu (2017) havaitsi naisopettajien olevan yleisesti miesopettajia myönteisempiä inklusion suhteen. Inklusion toimivuuden kannalta on tärkeää, että koko koulutusorganisaatio suhtautuu myönteisesti ja yhteistyöhaluisesti erilaisten oppijoiden tukemiseen (Huhtanen, 2011, 77–78) ja kohdennettu tuki ja kaikkien oppilaiden osallistaminen ovat yhteisiä pedagogisia tavoitteita (Eskelä-Haapanen 2012).

Monet yleisopetuksessa työskentelevät opettajat eivät täysin tue ajatusta inklusiivisesta koulusta (Kandhari & Chowdry, 2016; Moberg, 2003), mutta se vaikuttaisi liittyvän vahvasti puutteisiin heidän tietämyksessään erityistarpeita vaativista lapsista ja sen myötä epävarmuuteen omista kyvyistä (Kandhari & Chowdry, 2016). Erilaiset oppijat edellyttävät opettajalta pedagogiikkaa, joka

ottaa jo lähtökohtaisesti huomioon erilaiset tarpeet esimerkiksi oppimateriaalien ja työtapojen valinnassa (Mikola, 2012). Kandharin ja Chowdryn (2016) tutkimuksessa lisäkoulutuksen saamisen todettiin parantavan opettajien asenteita ja lisäävän myönteistä suhtautumista inkluusiota kohtaan. Kokemuksen karttuessa erilaisten oppijoiden opettamisesta, myös asenteet muuttuvat myönteisempään suuntaan (de Boer ym., 2011; Mikola, 2012; Unianu, 2012). Erityisesti oppilaat, joilla esiintyy käyttäytymisen pulmia, on nähty haastavina inkluusion kannalta, ja opettajat kokevat tällaisten oppilaiden vaativan eniten opettajan aikaa ja taitoja (Ntinas ym., 2006). Joissain tutkimuksissa (esim. Campbell, Endman & Bernfeld, 1977; Wiene, Bastrta, Thoutenhoofd, Bos & de Jonge, 2019) on saatu viitteitä siitä, että inkluusiivisten luokkien opettajat suhtautuvat negatiivisemmin muidenkin luokkansa oppilaiden käytökseen, jos luokalla on epäsosiaalisesti tai häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita.

Kouluissa on saatettu suhtautua epäilevästi myös siihen, miten inkluusio vaikuttaa niin erityistarpeita vaativien kuin muidenkin oppilaiden suoriutumiseen koulussa (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004, 16). Szumskin, Smogorzewskan ja Karwowskin (2017) laajassa meta-analyysissä havaittiin koulu-suoriutumisen olevan lievästi positiivisessa yhteydessä inkluusioon tutkittaessa sellaisia oppilaita, joilla ei ollut erityistarpeita. Ne, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia, kuten lukivaikeus, menestyvät koulussa yleisesti muita heikommin (Holopainen & Savolainen, 2008), mutta Dysonin ja muiden (2004, 13) mukaan inkluusiolla ei kuitenkaan näyttäisi olevan, ainakaan selkeää, yhteyttä suoriutumiseen. Koulumenestykseen ovat inkluusiota vahvemmin yhteydessä muut tekijät, kuten sukupuoli, sosioekonominen asema tai etninen tausta (Dyson ym., 2004, 13). Pieni negatiivinen yhteys inkluusion ja suoriutumisen välillä saattaa löytyä, mutta niiden kausaalisuhdetta Dyson ja kollegat (2004) eivät pitäneet kovin todennäköisenä. On esimerkiksi huomattu, että käytösongelmaiset oppilaat saattavat jäädä paitsi opetuksesta, kun heidät esimerkiksi poistetaan luokasta kurinpidollisen toimenpiteen seurauksena

(Arnold ym., 1999). Kun häiritsevästi käyttäytyvät saavat muita vähemmän opetusta, myös heidän suoriutumisensa voi kärsiä.

Dysonin ja muiden (2004, 28) tekemän katsauksen mukaan inkluusiolla näyttäisi olevan positiivisia vaikutuksia lasten asenteisiin ja ymmärrykseen erityistarpeita vaativia oppilaita kohtaan. Heidän tekemänsä tutkimus viittasi myös siihen, että erityistarpeita vaativat oppilaat voivat kehittyä positiivisesti niin henkilökohtaisilta taidoiltaan kuin akateemisesti ja sosiaalisestikin inklusiivisessa luokassa. Toisaalta tutkimustuloksissa oli viitteitä myös siitä, että erityistarpeita vaativilla oppilailla on enemmän taipumusta huonoon itsetuntoon ja eristäytymiseen, kuin muilla oppilailla. (Dyson ym., 2004, 101.) Erityiskouluja ja tavallisia yleisopetuksen kouluja Saksassa vertailevassa tutkimuksessaan Herz ja Haertel (2016) totesivat akateemisen minäpystyvyyden olevan jokseenkin keskitasolla niillä oppilailla, joilla on erityistarpeita, kun taas asenteet koulunkäyntiä ja into oppimista kohtaan olivat samoilla oppilailla 4. luokkalaisten keskuudessa keskitasoa heikkommat.

Oppimisen tuki suomalaisessa koulujärjestelmässä

Oppilailla, joilla on vaikeuksia tietyissä kognitiivisissa toiminnoissa ja akateemisessa suoriutumisessa, mutta jotka ovat muuten älyllisesti normaalilla kehitystasolla, arvioidaan olevan oppimisvaikeuksia (Büttner & Hasselhorn, 2011). ICD-10 -luokittelun (WHO, 1992) mukaan oppimisvaikeudet ovat erityisiä kehityksellisiä häiriöitä akateemisissa taidoissa, joita ei voida selittää älykkyydellä tai ulkoisilla tekijöillä. Kavale, Spaulding ja Beam (2009) määrittelevät oppimisvaikeuksiksi sellaiset oppimisen esteet, jotka häiritsevät normaalin akateemisen kehitystason saavuttamista, mutta jotka eivät liity riittämättömään koulutukseen, kulttuuriin, perheeseen, ihmissuhteisiin tai kielitaitoon. Tyypillisesti on kyse haasteista lukemisen, luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen tai laskemisen perustaitojen oppimisessa tai tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen puutteista (Kavale ym., 2009). Oppimisvaikeuksia pidetään yksilön sisäisinä ja ne aiheutuvat keskushermoston poikkeavasta kehityksestä (Jahnukainen, 2015).

Yhdessä oppimisvaikeuksien kanssa, tai ilman niitä, oppilailta esiintyy myös erilaisia käyttäytymiseen liittyviä haasteita, jotka vaativat yhtä lailla aikuisten tukea ja ohjausta (Büttner & Hasselhorn, 2011). Lähes jokaisella lapsella on jossain vaiheessa käytöksen hallintavaikeuksia ja tämä kuuluu normaaliin kehitykseen. Jos lapsi ei opi ikätasonsa mukaisella tavalla hallitsemaan aggressioitaan ja hänellä ilmenee jatkuvasti epäsosiaalista ja sääntöjä rikkovaa käytöstä, voidaan puhua käytösongelmista. (Suvisaari & Manninen, 2009.) Käyttäytymishäiriöiden tarkka määrittely on vaikeaa (Jahnukainen, 2015). Niitä voidaan määritellä esimerkiksi tarkastelemalla häiriökäytöksen tyypillisiä piirteitä ja lähtökohtia. Tyypillisiä piirteitä ovat esimerkiksi aggressiivisuus, toisten omaisuuden tahallinen tuhoaminen, vilpillisyys, sääntöjen rikkominen (Huttunen, 2017), yliaktiivisuus, häiritsevä kielenkäyttö tai kiusaaminen (Dursley & Betts, 2015; Jahnukainen, 2015). Käytöshäiriöiden taustalla voivat olla esimerkiksi kehitykselliset vaikeudet kuten ADHD tai oppimisvaikeudet, univaikeudet, geneettiset tekijät tai masennus. (Aronen, 2016; Jahnukainen, 2015.) Toisaalta perheen ongelmat kuten vanhempien laiminlyönnit, väkivalta ja epäjohdonmukainen kasvatus tai muut ulkopuoliset riskitekijät voivat ilmetä koulussa haastavana käytöksenä (Dursley & Betts, 2015; Jahnukainen, 2015). Ongelmat voivat olla ohimeneviä tai pitkäkestoisia ja pysyviksi muovautuvia (Aronen, 2016). Perusopetuslain (628/1998) mukaisesti jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea koulunkäynnissään ja oppimisessaan ilmeneviin haasteisiin ja koulun tulee puuttua havaittuihin ongelmiin heti, tarjoamalla vaikeuksien laatuun ja laajuuteen sopivaa tukea.

Oppilaan yksilöllisiä tarpeita on pyritty huomioimaan kolmiportaisen tuen mallin avulla. Vuonna 2011 voimaan tulleen perusopetuslain muutoksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) jälkeen koulunkäynnin tuki on järjestetty kolmiportaiseksi. Yleinen tuki on ensimmäinen aste, jolla pyritään vastaamaan nopeasti oppilaan tuen tarpeeseen yksittäisillä pedagogisilla ratkaisuilla ja tukitoimilla. Yleisen tuen aloittaminen ei vaadi tutkimuksia tai erityisiä päätöksiä. (Opetushallitus, 2018.) Tehostettu tuki määritellään Opetushallituksen (2018) mukaan oppilaalle annettavana yleistä tukea

jatkuvampana, voimakkaampana ja yksilöllisempänä tukemisena. Sen aloittaminen tai lopettaminen perustuu moniammatillisessa yhteistyössä toteutettuun pedagogiseen arvioon. Jos tehostettu tuki ei riitä, voidaan oppilaalle tehdä pedagogiseen selvitykseen perustuva päätös, jolla oppilas voi siirtyä erityisen tuen piiriin. Erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille tehdään henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Siinä määritellään opiskelun painoalueet, edistymisen seuranta ja arviointi, erilaiset mahdollisuudet osaamisen osoittamiseen, arviointitavat ja ajankohdat, itsearviointi ja muut pedagogiset ratkaisut. Erityiseen tukeen kuuluvat myös oppilashuollon palvelut sekä tulkitsemis- ja avustajapalvelut. (Opetushallitus, 2018.)

1.2 Kouluhyvinvointi tutkimuksessa

Hyvinvointi on haasteellinen tutkimusaihe ja käsitteenä moniulotteinen. Käsitteen määrittämisen haasteita kuvaa hyvin se, että englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa hyvinvoinnille on useita eri sanoja (esim. *well-being*, *life satisfaction*, *quality of life*, *wellness*) ja saman sanan kirjoitusasutkin vaihtelevat (*well-being/wellbeing*). Hyvinvointia voidaan mitata objektiivisesta tai subjektiivisesta näkökulmasta ja sitä voidaan tutkia tiettyjen tekijöiden olemassaolon tai jonkin puutteen kautta. Toisaalta hyvinvointi voidaan käsittää yhteisössä vallitsevana tai yksilön omina henkilökohtaisina kokemuksina. Hyvinvointia voidaan tarkastella yleisesti tai jollakin tietyllä osa-alueella, kuten esimerkiksi fyysisenä terveytenä, yhteiskunnan hyvinvointina, työhyvinvointina tai kouluhyvinvointina.

Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008, 8) määrittelevät hyvinvoinnin sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuutena, joka ilmenee onnellisuutena, elämään tyytyväisyytenä ja positiivisena mielialana. Se, miten kokee oman hyvinvointinsa, vaikuttaa koulumaailmassa siihen, miten pedagogiset prosessit opettajan ja oppilaan välillä onnistuvat ja miten suoriutumislle asetetut tavoitteet saavutetaan (Pietarinen, Soini & Pyhälto, 2008,

59). Kun hyvinvointia tarkastellaan pedagogisesta näkökulmasta, se liittyy opiskeluun, oppimiseen ja niihin vaikuttaviin tekijöihin (Holopainen & Savolainen, 2008, 98). Tällöin voidaan puhua kouluhyvinvoinnista.

Konun (2002, 35) tuottaman koulun hyvinvointimallin mukaan termillä kouluhyvinvointi tarkoitetaan kouluun liittyvää kokonaisvaltaista hyvinvointia, joka sisältää koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentilan. Koti ja ympäröivä yhteisö ovat myös kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Kouluun liittyvät hyvinvointitekijät selittivät Konun (2002) tutkimuksessa viidenneksen oppilaiden kokemasta yleisestä subjektiivisesta hyvinvoinnista. Merkittävimpiä kouluun liittyviä tekijöitä, joilla oli yhteys yleisen subjektiivisen hyvinvoinnin kokemiseen, olivat sosiaaliset suhteet koulussa, opettajan kiinnostus oppilaita kohtaan, ryhmissä toimiminen, luokkakavereiden kanssa toimeentuleminen ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuteen liittyvät osatekijät. Oppilaiden sosioekonomisen taustan merkitys yleiselle hyvinvoinnille oli vain vähäinen, mutta perhesuhteilla oli sen sijaan merkitystä (Konu, 2002, 62). Vain vähäinen yhteys yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin löytyi myös koulun fyysisten olosuhteiden ja terveystyöskäytymisen, kuten harrastusten, unen ja ruokailun, väliltä. Samanlaisia tuloksia oli löydettävissä Väливаaran ja kollegoiden (2018) tutkimuksesta, jossa oli tutkittu ala- ja yläkouluikäisten lasten kouluhyvinvointia.

Aiempien kouluun sijoittuvien tutkimusten tulokset oppilaiden hyvinvoinnin kokemuksista ovat ristiriitaisia (esim. Soini ym., 2013). Lasten hyvinvointia on tutkittu pääsääntöisesti aikuisten tekemien määritelmien kautta (Fattore, Mason & Watson, 2012). YK:n lapsen oikeuksien komitea (2011) on kehottanut Suomea kiinnittämään enemmän huomiota oppilaiden kouluhyvinvointiin. Suosituksen mukaan lasten mielipiteitä heidän hyvinvoinnistaan tulisi kuulla enemmän, huomioiden myös vammaisten lasten mielipiteet, sekä selvittää syitä tyytymättömyydelle koulussa. (United Nations, 2011.) Viime vuosina onkin ilmestynyt myös suomalaista tutkimusta joka on tuonut kuuluviin lasten omaa ääntä (esim. Väливаara ym., 2018).

Välivaaran ja muiden (2018) tutkimus ala- ja yläkouluikäisten lasten kouluhyvinvoinnista, osoitti lasten kykenevän erittäin hyvin tunnistamaan ja nimeämään tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän omaan hyvinvointiinsa. Kyseisessä haastattelututkimuksessa (Välivaara ym., 2018) oppilaiden vastaukset teemoiteltiin sisällönanalyysin avulla neljään yläkategoriaan, jotka olivat koulun rakenteelliset tekijät, autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytykset, yhdessä toimimisen edellytykset ja oppimisen olosuhteet. Näiden alle sijoittuivat alakategoriat, jotka sisälsivät muun muassa kouluruokailun, koulun ja koulumatkan fyysiset olosuhteet, osallistumisen, huolenpidon, yhteiset säännöt, sosiaaliset suhteet, yhteenkuuluvuuden, opettajan ammattilaisuuden, työrauhan ja koulutyön kuormittavuuden. Tämä Välivaaran ja kollegoiden (2018) tutkimus osoittaa kouluhyvinvoinnin olevan monipuolinen kokonaisuus, josta lapsilla itsellään on laaja näkemys. Samanikäisillä oppilailla Australiassa teetetty Powellin, Grahamin, Fitzgeraldin, Thomasin ja Whiten (2018) tutkimus tuki Suomessa saatuja tuloksia. Myös ruotsalaisessa Sandbergin (2016) tutkimuksessa havaittiin, että jo ensimmäisen luokan oppilaat ovat kykeneviä tekemään havaintoja oppimisympäristöstään. Jokaisen ääni on kuitenkin erilainen, mikä tulee huomioida pedagogisia ratkaisuja tehtäessä (Sandberg, 2016).

Van Petegemin, Aeltermanin, Van Keerin ja Rosseelin (2008) mukaan koulussa viihtymisen ja opinnoissa menestymisen välillä ei näyttäisi aina olevan yhteyttä, mutta Konu (2002) taas näkee tavoitteellisen oppimisen vaativan tiettyä hyvinvoinnin tasoa ja toisaalta uuden oppimisen antavan työkaluja hyvinvoinnin edistämiseksi. Aiempien tutkimusten perusteella oppimismotivaation ja hyvinvoinnin välillä vaikuttaisi olevan selkeä yhteys (Van Petegem ym., 2008). Motivoituneet oppilaat kokevat yleensä voivansa koulussa paremmin (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008, 114). Toteuttaakseen sisästä motivaatiotaan oppilaan psyykkisten perustarpeiden täytyy Lappalaisen ja muiden (2008, 114-115) mukaan täytyä. Ulkoiset motivaatiotekijät lisäävät uupumuksen tunnetta ja ahdistusta. Psyykkisiä perustarpeita ovat esimerkiksi autonomian tarve, pätevyyden tunne, tunne

kuulumisesta yhteisöön ja tunne arvostetuksi tulemisesta. Kun oppimisympäristö vastaa oppilaan tarpeisiin, voidaan hyvinvointi saavuttaa. (Lappalainen ym., 2008, 114–115.) Sen sijaan työrauhaan liittyvät ongelmat eivät automaattisesti ole yhteydessä koettuun hyvinvointiin, vaikka työrauhahäiriöitä raportoidaankin paljon. Työrauhaongelmat voivat kuitenkin vaikuttaa opettajan valitsemiin työtapoihin esimerkiksi kiristyvän kurinpidon suhteen, mikä puolestaan voi vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin hyvinvoinnista. (Soini ym., 2013.)

Sosiaalista ympäristöä on useissa tutkimuksissa pidetty yhtenä tärkeänä tekijänä hyvinvoinnin kannalta, vaikka suoraa yhteyttä niiden välillä ei esimerkiksi PISA-tutkimuksen perusteella ole voitu varmasti osoittaa (esim. Konu, 2002; Soini ym. 2013). Hyvinvoinnin koulussa nähdään liittyvän vahvasti vuorovaikutteisiin prosesseihin. Cosmovici Idsoen (2016) tutkimuksessa, jossa tutkittiin norjalaisia viides-, kuudes- ja seitsemäsluokkalaisia oppilaita, havaittiin, että oppimisympäristöllä, jossa pyritään inklusiiviseen yhteistyöhön ja välittäviin ja kannustaviin vuorovaikutussuhteisiin, on positiivisia vaikutuksia oppilaisiin. Sosiaalinen pääoma oli merkittävä tekijä sekä oppilaiden että koulun henkilökunnan hyvinvoinnille myös Roffeyn (2012) mukaan. Ystävälliset opettajat ja hyvät suhteet koulukavereihin ovat siis merkittäviä tekijöitä hyvinvoinnin kannalta (Powell ym., 2018).

Tässä tutkimuksessa hyvinvointia koulussa on mitattu WHO-Koululaistutkimuksesta (Kämppe ym., 2012) johdettujen viiden eri indikaattorin avulla, jotka ovat kiinnittyminen kouluun, koulutyön kuormittavuus, oikeudenmukaisuus, oppilassuhteet ja suhteet opettajiin. Käsittelen seuraavaksi näiden tekijöiden merkitystä hyvinvoinnille.

Kouluhyvinvoinnin osatekijät

Kidgerin, Donovanin ja Gunnellin (2012) artikkelikatsauksen perusteella tehdyt tutkimukset osoittavat, että oppilaiden kouluun kiinnittymisellä ja kokemuksella opettajalta saadusta henkisestä tuesta on ainakin jonkin asteinen yhteys oppilaiden henkiseen hyvinvointiin. Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan

koulussa käyttäytymisen ja osallistumisen lisäksi myös oppilaan suhdetta oppimiseen (Rangvid, 2018). Rangvidin (2018) mukaan oppilaiden, joilla on erityistarpeita, kiinnittyminen kouluun on heikompaa kuin niiden oppilaiden, joilla ei ole erityistarpeita. Holopaisen ja Savolaisen (2008, 103) artikkelissa kouluun sitoutumista pidettiin tärkeimpänä ennustajana niiden oppilaiden koulussa viihtymiselle ja pysymiselle, joilla on oppimisvaikeuksia. Koulumenestyksen kannalta kouluun kiinnittyminen on yhtä tärkeää molemmille ryhmille (Holopainen & Savolainen, 2008, 103).

Koulutyön liiallinen kuormittavuus voi aiheuttaa koulu-uupumusta (Kämppi ym., 2012). Salmela-Aro (2011) määrittelee koulu-uupumuksen pitkittyneenä stressioireyhtymänä, joka näkyy uuvuttavana väsymyksenä, opiskeluun liittyvinä kyynisyyden kokemuksina ja riittämättömyyden tunteina. Määritelmä perustuu Maslachin ja muiden (2001) työuupumuksen kriteereihin, jotka ovat sovellettavissa myös kouluympäristöön (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009). WHO:n koululaistutkimuksen mukaan heikommin koulussa menestyvät oppilaat kokivat koulun kuormittavampana, kuin paremmin menestyvät ja koulu-uupumus on heikommin menestyneillä yleisempää. (Kämppi ym., 2012; Salmela-Aro ym., 2008). Uupumukseen vaikuttavat monet tekijät. Nuoret uupuvat yhdessä ja esimerkiksi kaveripiirissä uupumus voi tarttua (Kiuru, 2008, 39–40; Salmela-Aro, 2011). Samankaltaista uupumisen leviämistä on havaittavissa myös perheen sisällä. Etenkin samaa sukupuolta oleva vanhempi näyttää toimivan mallina uupumiselle ja suorituspainelle. Myös kiireen tuntu altistaa uupumukselle. (Salmela-Aro, 2011.)

Yksi kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin liittyvä tekijä on oppilaan ja opettajan välinen suhde, jota ovat tutkineet esimerkiksi Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen ja Lerkkanen (2016). Lämmin suhde oppilaan ja opettajan välillä lisää oppilaan kouluun sitoutumista. Puolestaan kielteinen suhde vähentää sitä. Yksilöllisen tuen tarpeen on tutkittu (Muhonen ym., 2016) olevan yhteydessä opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatuun. Opettajilla on usein kielteisempiä tunteita niitä oppilaita kohtaan, joilla on enemmän

yksilöllisen tuen tarpeita. Opettajan mahdollisista kielteisistä tunteista huolimatta, yksilöllisen tuen tarpeen ei ole todettu vaikuttavan siihen, miten lämpimästi ja välittävästi opettaja suhtautuu oppilaaseen. (Muhonen ym., 2016.) Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteella on merkitystä oppilaan koulunkäynnille ja kokemus opettajan hyväksynnästä lisää oppilaan hyvinvointia (Soini ym., 2013). Oppilaat myös itse tunnistavat opettajien tuen ja avun olevan merkittäviä tekijöitä koetulle hyvinvoinnille (Powell ym., 2018).

Powellin ja muiden (2018) tutkimuksessa kävi ilmi, että haastateltavat oppilaat itse näkivät omaan hyvinvointiinsa vaikuttavan suhteiden vanhempiin ja vertaisiin, sekä kuulumisen tunteen lisäksi tasavertaisuuden kokemuksen muihin nähden. Opettajan oikeudenmukaisen kohtelun koettiin vaikuttavan oppilaiden ja opettajien keskinäiseen kunnioitukseen ja epäoikeudenmukaisen kohtelun heikentävän hyvinvointia. (Powell ym., 2018.) Epäoikeudenmukaisuuden kokemukset liittyvät usein siihen, että opettajan ei koeta toimivan tasapuolisesti, mutta myös siihen, että opettaja jättää huomioimatta oppilaiden keskinäisiä epäreiluuksia (Harinen & Halme, 2012, 69). Oikeudenmukaisuuteen liittyvät myös koulun säännöt. Vanhempien oppilaiden kohdalla oli Kämpin ja muiden (2012, 56–57) mukaan havaittavissa, että paremmin koulussa menestyvät ja lukioon suuntaavat kokivat yleensä koulun säännöt oikeudenmukaisemmiksi kuin heikommin menestyvät.

Oppilaiden keskinäisillä suhteilla on myös suuri merkitys kouluhyvinvoinnille. Ystäviltä saatu tuki, apu ja ymmärrys ovat tärkeitä tekijöitä koetun hyvinvoinnin suhteen. Toisaalta juoruilu, luottamuksen pettäminen tai naurunalaiseksi joutuminen heikentävät koettua hyvinvointia. Muut vertaiset, eli muut koulu- ja luokkakaverit voivat ystävien tavoin sekä lisätä että heikentää hyvinvointia koulussa. (Graham ym., 2016; Powell ym., 2018.) Ihmissuhteet koulussa ylipäätään ovat merkittävässä roolissa oppilaiden kokeman hyvinvoinnin suhteen. Oppilaiden näkemyksistä oli Grahamin ja muiden (2016) tutkimuksessa tunnistettavissa kolme eri ihmissuhteisiin liittyvää aspektia, välittäminen, kunnioittaminen ja arvostaminen. Nämä aspektit liittyivät sekä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin että oppilas-opettajasuhteisiin. Ihmissuhteisiin

panostaminen näyttäisi lisäävän oppilaiden hyvinvointia ja myös parantavan akateemista suoriutumista. (Graham ym., 2016.)

1.3 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa tarkastellaan sitä, onko luokan moninaisuudella yhteyttä oppilaiden kokemaan hyvinvointiin, kun luokka-aste on vakioitu. Lisäksi selvitetään, löytyykö luokkien väliltä eroja koetun hyvinvoinnin suhteen, ja jos löytyy, *miten* luokat eroavat hyvinvoinniltaan. Tutkimuskysymyksiä ovat siis seuraavat:

1. Miten luokan moninaisuus on yhteydessä oppilaiden kokemaan hyvinvointiin?
 - a. Miten erityisen tuen päätöksen saaneiden määrä on yhteydessä koettuun hyvinvointiin?
 - b. Miten tehostettua tukea saavien määrä on yhteydessä koettuun hyvinvointiin?
 - c. Miten oppilaiden, joilla on oppimisvaikeuksia määrä, on yhteydessä koettuun hyvinvointiin?
 - d. Miten oppilaiden, joilla esiintyy häiriökäyttäytymistä määrä, on yhteydessä koettuun hyvinvointiin?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän aineiston tarkasteluun on valittu kvantitatiivinen, eli määrällinen tutkimustapa. Tutkimuksen aineisto on osa vuosina 2013–2016 toteutettua ProKoulu -interventiohanketta. Koulutasoisen hankkeen tarkoituksena on ollut ennaltaehkäistä ja vähentää käyttäytymisen ongelmia. Hanke toteutettiin Itä-Suomen yliopiston, Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin yhteistyönä. Tässä tutkielmassa käytetään tutkimushankkeen ensimmäisenä vuonna (2013–2014) kerättyä aineistoa, jolloin interventio ei vielä ollut vaikuttanut luokkien ilmapiiriin. Kyseessä ei siis ole intervention vaikuttavuuden tutkimus, vaan lähtötasotutkimus.

2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

ProKoulu-hankkeessa oli mukana 68 itäsuomalaista alakouluja. Tässä tutkielmassa tarkasteltiin luokkatasolle aggregoitua dataa ja oltiin kiinnostuneita nimenomaan luokassa koetusta hyvinvoinnista. Analyysivaiheessa tarkasteltiin 354 luokkaa luokkatasoilta 2–6. Tutkimusongelman kannalta tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella vain yleisopetuksen luokkia, joihin on integroitu oppilaita, joilla on erityistarpeita. Tarkastelusta jätettiin pois ne luokat, joissa oli kuusi tai useampi erityisen tuen päätöksen saanut oppilas, koska todennäköisesti tällaisten luokkien kohdalla on kyse erityisluokista. Tarkastelussa oli mukana 86 2. luokkaa (24 %), 63 3. luokkaa (18 %), 61 4. luokkaa (17 %), 51 5. luokkaa (14 %) ja 50 6. luokkaa (14 %). Loput 40 luokkaa (11 %) olivat yhdysluokkia ja kolmen luokan (1 %) osalta tieto luokka-asteesta puuttui.

Aineistona käytettiin standardoiduilla kyselyillä kerättyä dataa, eli kaikki kysymykset esitettiin täysin samanlaisina kaikille tutkittaville. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 193–194.) Koettua hyvinvointia koskeviin kyselyihin vastasivat koulujen kaikki oppilaat luokilta 2–6. Kyselyn sisällöstä kerrotaan lisää seuraavassa alaluvussa. Oppilaskyselyiden suhteen koulut valitsivat

toteutettiin kysely sähköisesti vai paperilomakkeella. Paperilomakkeet luettiin optisesti.

2.2 Mittarit ja muuttujat

Luokan moninaisuutta tarkasteltiin kolmen erilaisen oppijatyypin näkökulmasta, jotka muodostivat neljä käytettyä muuttujaa: ne, joilla on oppimisvaikeuksia, ne, joilla ilmenee häiriökäyttäytymistä sekä tuen tarvitsijat, eli tehostettua tukea saavat ja erityisen tuen päätöksen saaneet. Kunkin osalta analyyseissa hyödynnettiin muuttujaa, joka kertoi kyseessä olevien oppilaiden määrän luokassa. Oppimisvaikeuksien ja häiriökäyttäytymisen määrä on selvitetty kysymällä opettajilta, kuinka monella luokkansa oppilaista he arvioivat oman käsityksensä mukaan olevan oppimisvaikeuksia tai häiriökäyttäytymistä.

Hyvinvointi luokassa muodostui viidestä indikaattorista: kiinnittyminen kouluun, koulutyön kuormittavuus, oikeudenmukaisuus, oppilassuhteet ja suhteet opettajiin. Indikaattorit perustuivat WHO-Koululaistutkimukseen (Kämppi ym., 2012). Alustavissa tarkasteluissa mukana oli myös WHO-Koululaistutkimuksen mukaisesti kuudes indikaattori, oppilaan ja vanhempien väliset suhteet, mutta se päädyttiin jättämään pois jatkotarkasteluista, koska kyseisen tekijän suhde muihin hyvinvointia mittaaviin muuttujiin ei ollut lineaarinen ja se vääristi tuloksia. Tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella hyvinvointia nimenomaan luokassa, joten oppilaan ja vanhempien suhteet voitiin perustellusti jättää pois analyyseista. Oikeudenmukaisuutta lukuunottamatta kaikkia muita hyvinvoinnin osa-alueita mitattiin kutakin kolmella väittämällä, joita olivat esimerkiksi *"pidän koulussa olemisesta"* (kiinnittyminen), *"koulutyö on minusta väsyttävää"* (koulutyön kuormittavuus), *"muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen"* (oppilassuhteet), " tai *"opettajani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu"* (suhteet opettajiin). Oikeudenmukaisuutta mitattiin kahdella väittämällä, *"koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset"* ja *"opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti"*.

Kaikkiin väittämiin vastattiin asteikolla 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Hyvinvointimuuttujien reliabiliteettia testattiin laskemalla Cronbachin alfa-kertoimet. Reliabiliteetit olivat kaikkien muuttujien osalta hyviä, kun alarajana pidetään arvoa 0.60 (Metsämuuronen, 2011, 467). Reliabiliteetit on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Hyvinvointimuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet

	Cronbachin alfa
Kiinnittyminen kouluun	.81
Oikeudenmukaisuus	.81
Oppilassuhteet	.84
Suhteet opettajiin	.84
Koulutyön kuormittavuus	.85

2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin tilastollisin menetelmin SPSS 24 -ohjelmistolla. Ensin selvitettiin jokaisen diversiteettimuuttujan keskiarvot ja -hajonnat. Eroja koetussa hyvinvoinnissa erilaisia oppijoita sisältävien luokkien välillä mitattiin monimuuttujaisen kovarianssianalyysin, eli MANCOVAn avulla. MANCOVAn avulla voidaan tarkastella usean yhtäaikaisen ryhmittelevän tekijän vaikutusta useaan selitettävään muuttujaan (Metsämuuronen, 2011, 814). Koska tutkimuskohteena oli nimenomaan hyvinvointi, koulutyön kuormittavuutta kuvaava muuttuja käännettiin, jotta se olisi samansuuntainen muiden muuttujien kanssa. Eli mitä suuremman keskiarvon muuttuja saa, sitä vähemmän kuormittavaksi koulutyö koetaan.

Koska erilaisten oppijoiden muuttujat olivat erittäin vinoja, muuttujat luokiteltiin. Erityisen tuen päätöksen saaneista ja tehostettua tukea saavista muodostettiin kolmeluokkaiset muuttujat, joista kaksi ensimmäistä luokkaa

olivat 1 = ei yhtään erityisen/tehostetun tuen oppilasta luokassa ja 2 = 1-2 erityisen/tehostetun tuen oppilasta luokassa. Tehostetun tuen osalta kolmas luokka oli 3 = 3 tai useampi tehostetun tuen oppilasta luokassa ja erityisen tuen osalta 3 = 3-5 erityisen tuen oppilasta luokassa. Luokat, joissa oli 6 tai useampia erityisen tuen oppilaita oli poistettu aineistosta. Häiriökäyttäytymisestä ja oppimisvaikeuksista muodostettiin neliluokkaiset muuttujat, joissa 1 = ei yhtään oppilasta, 2 = 1-2 oppilasta, 3 = 3-4 oppilasta, 4 = 5 tai useampia oppilaita. Jokaista diversiteettimuuttujaa tarkasteltiin erikseen, niin sanottuna kiinteänä tekijänä, suhteessa kaikkiin viiteen hyvinvointi-indikaattoriin, jotka olivat riippuvia muuttujia. Kun erot ryhmien välillä oli selvitetty, palattiin tarkastelemaan keskiarvojen ja keskihajontojen avulla saatujen tulosten suuntaa. Monisuuntaisissa kovarianssianalyysissä luokka-aste vakioitiin.

2.4 Eettiset ratkaisut

Alkuperäiseen ProKoulu-tutkimukseen haettiin Itä-Suomen yliopiston eettiseltä lautakunnalta eettistä ennakoarviota hankkeen toteutuksesta Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtien mukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Hankkeelle saatiin puoltava lausunto. Hankkeen alkaessa kaikille opettajille ja lasten vanhemmille toimitettiin tiedote hankkeen etenemisestä ja aineistonkeruun tavoista. Hyviin, tutkimuseettisiin toimintatapoihin kuuluu, että kaikki asianosaiset ovat riittävän perehtyneitä tutkimuksen vaiheisiin ja että he ovat kykeneviä ymmärtämään saamaansa tietoa (Hirsjärvi ym., 2016, 25). Kyselyyn vastanneilla lapsilla oli vanhempien lupa ja myös lasten oma suostumus varmistettiin. Lisäksi vastanneilta opettajilta pyydettiin kirjallinen suostumus. Hanke noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

Tutkielman tekoa varten saatua aineisto-osuutta on säilytetty aineiston hallussapitoon liittyvän sopimuksen mukaisesti salasanojen takana niin, että

ulkopuoliset henkilöt eivät voi päästä siihen käsiksi. Saadussa aineistossa ei ole mitään vastaajien tunnistamista mahdollistavia henkilötietoja.

3 TULOKSET

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin sitä, miten luokan moninaisuus on yhteydessä oppilaiden kokemaan hyvinvointiin ja sitä, onko koetussa hyvinvoinnissa eroja eri ryhmien välillä. Taulukoissa 2–5 on esitelty luokiteltujen muuttujien saamat keskiarvot ja keskihajonnat. Yleisesti keskiarvot olivat varsin korkeita, eli luokkien yleinen hyvinvointi oli hyvällä tasolla kaikissa ryhmissä. Hyvinvointimuuttujien keskiarvot vaihtelivat välillä 3.37–4.17, joista alin arvo koski koulutyön kuormittavuuden osalta niitä luokkia, joissa oli 3–5 erityisen tuen päätöksen saanutta oppilasta (Taulukko 2). Korkein arvo (ka 4.17) puolestaan koski oikeudenmukaisuuden kokemusta niillä luokilla, joilla oli 1–2 sellaista oppilasta, joilla opettaja oli arvioinut olevan oppimisvaikeuksia (Taulukko 5).

TAULUKKO 2. Hyvinvointi-indikaattorien keskiarvot ja keskihajonnat luokissa, joissa on tai ei ole oppilaita, joilla on erityisen tuen päätös. (N = 351)

	Luokassa ei ole erityisen tuen oppilaita (n = 221)		Luokassa on 1–2 erityisen tuen oppilasta (n = 105)		Luokassa on 3–5 erityisen tuen oppilasta (n = 25)	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Kiinnittyminen kouluun	3.75	0.40	3.68	0.40	3.70	0.47
Oikeudenmukaisuus	4.18	0.34	4.09	0.30	4.13	0.34
Oppilassuhteet	4.06	0.30	3.99	0.30	4.01	0.43
Suhteet opettajiin	3.77	0.30	3.78	0.31	3.75	0.47
Koulutyön kuormittavuus	3.50	0.32	3.43	0.33	3.37	0.48

Huom. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta.

TAULUKKO 3. Hyvinvointi-indikaattorien keskiarvot ja keskihajonnat luokissa, joissa on tai ei ole oppilaita, jotka saavat tehostettua tukea. (N = 351)

	Luokassa ei ole tehostetun tuen oppilaita (n = 107)		Luokassa on 1-2 tehostetun tuen oppilasta (n = 166)		Luokassa on 3 tai useampi tehostetun tuen oppilas (n = 78)	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Kiinnittyminen kouluun	3.72	0.38	3.71	0.42	3.76	0.41
Oikeudenmukaisuus	4.16	0.31	4.13	0.34	4.16	0.32
Oppilassuhteet	4.05	0.32	4.03	0.31	4.03	0.32
Suhteet opettajiin	3.75	0.28	3.75	0.35	3.83	0.28
Koulutyön kuormittavuus	3.48	0.34	3.47	0.35	3.46	0.34

Huom. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta.

TAULUKKO 4. Hyvinvointi-indikaattorien keskiarvot ja keskihajonnat luokissa, joissa on tai ei ole oppilaita, joilla esiintyy häiriökäyttäytymistä. (N = 350)

	Luokassa ei esiinny häiriökäyttäytymistä (n = 48)		Luokassa on 1-2 oppilasta, joilla esiintyy häiriökäyttäytymistä (n = 113)		Luokassa on 3-4 oppilasta, joilla esiintyy häiriökäyttäytymistä (n = 128)		Luokassa on 5 tai useampi oppilasta, joilla esiintyy häiriökäyttäytymistä (n = 61)	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Kiinnittyminen kouluun	3.69	0.44	3.80	0.36	3.68	0.40	3.69	0.45
Oikeudenmukaisuus	4.12	0.40	4.22	0.30	4.13	0.30	4.06	0.35
Oppilassuhteet	4.02	0.32	4.08	0.27	4.03	0.32	3.98	0.37
Suhteet opettajiin	3.77	0.30	3.81	0.29	3.77	0.30	3.68	0.39
Koulutyön kuormittavuus	3.48	0.37	3.54	0.31	3.44	0.31	3.38	0.40

Huom. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta.

TAULUKKO 5. Hyvinvointi-indikaattorien keskiarvot ja keskihajonnat luokissa, joissa on tai ei ole oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. (N = 350)

	Luokassa ei ole oppilaita, joilla on oppimisvaikeus (n = 32)		Luokassa on 1-2 oppilasta, joilla on oppimisvaikeus (n = 135)		Luokassa on 3-4 oppilasta, joilla on oppimisvaikeus (n = 114)		Luokassa on 5 tai useampi oppilasta, joilla on oppimisvaikeus (n = 69)	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Kiinnittyminen kouluun	3.67	0.31	3.76	0.42	3.68	0.36	3.75	0.46
Oikeudenmukaisuus	4.16	0.30	4.17	0.32	4.14	0.32	4.11	0.37
Oppilassuhteet	3.97	0.32	4.06	0.33	3.99	0.27	4.07	0.36
Suhteet opettajiin	3.70	0.26	3.76	0.30	3.78	0.31	3.81	0.36
Koulutyön kuormittavuus	3.50	0.24	3.50	0.38	3.45	0.30	3.42	0.37

Huom. *ka* = keskiarvo, *kh* = keskihajonta.

Moninaisuuden yhteyttä luokassa koettuun hyvinvointiin tutkittiin monimuuttujaisen kovarianssianalyysin (MANCOVA) avulla. Alkutarkasteluissa todettiin, että luokkatason ja hyvinvoinnin välillä oli vahva yhteys ($p < 0.001$), jonka suunta oli negatiivinen. Mitä vanhemmista oppilaista oli kyse, sitä heikompaa oli heidän kokemansa hyvinvointi luokassa. Luokkataso vakioitiin jatkotarkasteluissa, jotta ikä ei selittäisi tuloksia..

MANCOVA:n tulokset osoittivat, että häiriökäyttäytymisen esiintyvyys oli yhteydessä kokonaishyvinvointiin, $F(15, 1029) = 1.70$, $p < .05$, osittais- $\eta^2 = .02$. Muuttujakohtainen tarkastelu osoitti, että selitysasteet olivat kaikkien hyvinvoinnin osatekijöiden osalta pieniä (2-4 %), mutta oppilassuhteita lukuun ottamatta ne olivat tilastollisesti merkitseviä tai melkein merkitseviä.

Kaikkien hyvinvoinnin osa-alueiden kohdalla kokemus hyvinvoinnista oli vahvin niissä luokissa, joissa oli 1-2 häiritsevästi käyttäytyvää oppilasta (Taulukko 5). Ryhmien välisiä eroja koetussa hyvinvoinnissa löytyi lähes kaikkien hyvinvointimuuttujien eli kouluun kiinnittymisen $F(3, 384) = 2.96$, $p < .05$, osittais- $\eta^2 = .03$, oikeudenmukaisuuden $F(3, 467) = 5.17$, $p < .01$, osittais- $\eta^2 = .04$, oppilas-opettaja -suhteen $F(3, 343) = 3.81$, $p = .01$, osittais- $\eta^2 = .03$ ja

koulutyön kuormittavuuden $F(3, 532) = 5.32, p = .001, \text{osittais-}\eta^2 = .04$ osalta. Vain oppilaiden keskinäisten suhteiden osalta eroa tai yhteyttä hyvinvointiin ei löytynyt, $F(3, 214) = 2.40, p = .07$.

Parivertailuissa käytettiin Bonferronin menetelmää. Niissä huomattiin, että luokkien väliset erot hyvinvoinnin suhteen ilmenivät luokissa, joissa oli viisi tai useampia häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita verrattuna muihin luokkiin. Parivertailuissa huomattiin, että joidenkin vertailtavien ryhmien melko pienet ryhmäkoot (0 oppilasta joilla häiriökäyttäytymistä $n = 48$, 5 tai useampi oppilasta, joilla häiriökäyttäytymistä $n = 61$) aiheuttivat todennäköisesti sen, että ryhmien väliset erot eivät tulleet tilastollisesti merkitseviksi. Tässä on kyse tilastollisesta voimasta (ks. Cohen 1992). Kouluun kiinnittymisen osalta ryhmien 1-2 oppilasta ja 5 tai useampi oppilas, joilla esiintyy häiriökäyttäytymistä, välinen ero ei tullut aivan tilastollisesti merkitseväksi ($p = .052$) tilastollisen voiman puuttumisesta johtuen, mutta tulosta voidaan pitää suuntaa antavana. Oikeudenmukaisuuden osalta, niissä luokissa, joissa ei ollut yhtään häiriökäyttäytymistä oli havaittavissa melkein merkitsevä ($p = .05$) ero niihin luokkiin, joissa oli 5 tai useampi oppilas, joilla häiriökäyttäytymistä esiintyi. Sen sijaan saman muuttujan osalta niissä luokissa, joissa oli 1-2 häiritsevästi käyttäytyvää oppilasta oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = .001$) ero niihin luokkiin joissa oli 5 tai useampi oppilas, joilla esiintyi häiriökäyttäytymistä.

Oppilaiden suhteessa opettajiin luokilla joilla oli 1-2 häiriökäytösoppilasta oli tilastollisesti merkitsevä ero ($p = .009$) niihin luokkiin, joilla oli 5 tai useampia tällaisia oppilaita. Kaikkien muiden luokkien osalta ero ryhmiin, joissa oli 5 tai useampi häiriökäyttäytyvä oppilas oli suuntaa antava. Koulutyön kuormittavuuden osalta tilastollisesti merkitsevä ero löytyi verrattaessa niitä luokkia, joilla oli 5 tai useampi häiriökäyttäytyvä oppilas niihin ryhmiin, joilla ei ollut ollenkaan häiriökäytöstä ($p = .01$) ja niihin ryhmiin, joilla oli 1-2 oppilasta, joilla ilmeni häiriökäytöstä ($p = .002$).

Tehostetun tuen oppilaiden ($F(10, 688) = .79, p = .64$), oppimisvaikeuksisten, ($F(15, 1029) = 1.54, p = .09$) tai erityisen tuen päätöksen saaneiden ($F(10, 688) =$

1.29, $p = .23$) oppilaiden määrillä ei ollut yhteyttä luokissa koettuun hyvinvointiin.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten luokan moninaisuus on yhteydessä oppilaiden luokassa kokemaan hyvinvointiin. Moninaisuutta luokassa mitattiin erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden, tehostettua tukea saavien oppilaiden ja oppimisvaikeuksisten määrän, sekä häiriökäyttäytymisen määrän avulla. Moninaisuuden määrän voidaan ajatella kuvaavan luokan inklusiivisuuden astetta (ks. Dyson ym., 2004). Lisäksi haluttiin tarkastella missä hyvinvoinnin osatekijöissä mahdolliset erot hyvinvoinnissa tulevat ilmi.

Tulokset osoittivat, että tutkimuksessa mukana olleissa luokissa hyvinvointi oli yleisesti hyvällä tasolla, mikä ei ainakaan viittaa siihen, että suomalaisissa kouluissa havaittu huono kouluviihtyvyys (United Nations, 2011) johtuisi suoraan inklusiivisuudesta. Tulosten mukaan, luokkien inklusiivisuuden asteella ei ole merkitystä oppilaiden kokemalle hyvinvoinnille silloin, kun on kyse oppimisvaikeuksista tai annetusta tuesta. Tehostettua tukea saavien oppilaiden, erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden ja oppimisvaikeuksisten oppilaiden määrä ei ollut yhteydessä luokassa koettuun hyvinvointiin. Käyttäytymisen haasteiden määrän vaihtelu kuitenkin näkyi luokkien hyvinvoinnissa, ja tilastollisesti merkitsevä yhteys hyvinvointiin löytyi, vaikka hyvinvoinnin taso oli keskiarvoltaan varsin hyvä myös näissä luokissa. Hyvinvointi oli keskimäärin alhaisempaa, jos luokassa oli useampia oppilaita, joilla opettajan arvion mukaan oli ongelmia käyttäytymisessä. Eroja hyvinvoinnissa löytyi oikeudenmukaisuuden kokemuksen, kouluun kiinnittymisen, opettajan ja oppilaan välisen suhteen ja koulutyön kuormittavuuden osalta. Vain oppilaiden keskinäisiin suhteisiin häiriökäyttäytyvien oppilaiden määrällä ei näyttänyt olevan osuutta.

Häiriökäyttäytymisen ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä voidaan mahdollisesti selittää sillä, että häiriökäyttäytyminen on vuorovaikutteinen

ominaisuus (Wienen ym., 2019), jonka vaikutukset näkyvät usein koko luokassa, toisin kuin oppimisvaikeudet tai erilaiset tuen muodot. Kuten aiemmin todettiin, häiriökäyttäytyminen voi ilmetä esimerkiksi häiritsevästi kielenkäyttönä, kiusaamisena tai muiden omaisuuden tuhoamisena (Huttunen, 2017; Dursley & Betts, 2015). Käyttäytyminen oppitunnilla vaikuttaa myös luokkatovereihin ja opettajaan. Jos opettaja ei riittävästi puutu tällaiseen käytökseen, on vaarana, että niin oikeudenmukaisuuden kokemus kuin opettajan ja oppilaiden välitkin heikkenevät. Esimerkiksi hollantilaisessa Wiienen ja muiden (2019) tutkimuksessa huomattiin, että mitä enemmän luokalla oli häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita sitä negatiivisemmin opettaja arvioi myös muiden luokan oppilaiden käytöstä. Tämä huomio voi selittää sekä heikkenevää opettaja-oppilassuhdetta niissä luokissa, joissa häiritsevästi käyttäytyviä on kolme tai enemmän, sekä oikeudenmukaisuuden kokemuksen heikkenemistä samoissa luokissa. Jos opettaja arvioi myös muiden kuin todella häiritsevien käytöksen heikommaksi, hän voi valita myös kurinpidollisesti ratkaisuja, jotka näyttävät epäoikeudenmukaisina niille oppilaille, joiden käytös ei ole todellinen ongelma. Häiriökäyttäytyminen vaikuttaa oletettavasti koulun toimintatapoihin ja opettajan käyttämiin menetelmiin, jotka vaikuttavat oppilaiden kokemuksiin hyvinvoinnista (Soini ym., 2013), mahdollisesti enemmän kuin itse häiritsevä käytös.

Mielenkiintoista tämän tutkimuksen tuloksissa oli se, että luokilla, joilla oli vähän häiriökäyttäytymistä (1-2 oppilasta) voitiin paremmin kuin luokilla, joilla häiriökäyttäytymistä ei opettajan mukaan ollut ollenkaan. Tässä yhteydessä Wiienen ja muiden (2019) tulokset näyttävät ristiriitaisina. Tätä voi selittää osin se, että häiriökäyttäytymisen määrä oli opettajien itsensä arvioimaa ja eri opettajat tulkitsevat häiritsevän käytöksen eri tavoilla. Käyttäytymisen pulmia siis mahdollisesti on, mutta ne jätetään huomiotta, jolloin muutkin kuin hankalasti käyttäytyvä oppilas voivat kärsiä. Häiriökäytöksen esiintymistä omalla luokalla saatetaan pitää myös osoituksena omasta osaamattomuudesta, eikä sen olemassaoloa haluta myöntää. Toisaalta voi olla kyse myös siitä, että luokkia, joissa ei opettajan mukaan ilmennyt ollenkaan häiriökäyttäytymistä,

opettaja ohjaa hyvin autoritaarisella otteella, jolloin häiriökäyttäytymistä ei näennäisesti pääse ilmenemään. Tätä puoltaa esimerkiksi Soinin ja muiden (2013) näkemys siitä, että työrauhaongelmien ilmetessä, joita häiriökäyttäytyminen voi aiheuttaa, opettaja saattaa valita sellaisia kurinpitoon liittyviä työtapoja, jotka vaikuttavat oppilaiden kokemuksiin hyvinvoinnista. Luokissa ei siis ilmene häiriökäyttäytymistä, mutta oppilaiden hyvinvointi on silti heikompaa kuin niillä luokilla, joilla häiriökäyttäytymistä ilmenee hieman.

Toinen esille nouseva mielenkiintoinen seikka on, ettei häiriökäytöksen havaittu olevan yhteydessä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Tätä voi selittää se, että opettajat mieltävät häiritsevän käytöksen eri tavalla kuin oppilaat, ja opettajat kiinnittävät enemmän huomiota sellaiseen käytökseen, joka hankaloittaa opetustyön tekemistä. Tällaista käytöstä voi olla esimerkiksi yliaktiivisuus tai koulun sääntöjen rikkominen (Huttunen, 2017; Dursley & Betts, 2015), mitkä eivät kuitenkaan välttämättä suoraan vaikuta vertaissuhteiden laatuun. Häiritsevä kielenkäyttö saattaa myös kohdistua usein nimenomaan opettajaan, ei luokkatovereihin. Kuten aiemminkin jo mainittiin, Dyson ja muut (2004, 28) ovat nähneet inklusion vaikuttavan jopa positiivisesti lasten asenteisiin ja ymmärrykseen erityistarpeita vaativia oppilaita kohtaan.

Oppilaiden suhteen opettajaan ja kouluun kiinnittymisen on puolestaan jo aiemmissa tutkimuksissa (Muhonen ym., 2016) huomattu olevan yhteydessä toisiinsa. Kun oppilas käyttäytyy häiritsevästi koulussa, opettaja voi alkaa suhtautua oppilaaseen negatiivisemmin ja tämä puolestaan heikentää oppilaan kouluun kiinnittymistä. Kuten esimerkiksi Herzin ja Haertelin (2016) Saksaan sijoittuneessa tutkimuksessa kävi ilmi, koulutusta järjestettäessä on keskityttävä entistä tarkemmin kuuntelemaan niitä oppilaita, joilla on käyttäytymisen haasteita. Muhonen ja muut (2016) totesivat yksilöllisen tuen tarpeen vaikuttavan kielteisesti opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatuun, mutta tässä tutkimuksessa siitä ei löytynyt viitteitä. Toisaalta opettajan mahdollisista kielteisistä tunteista huolimatta, yksilöllisen tuen tarve ei Muhosen ja muidenkaan (2016) mukaan näyttänyt vaikuttavan siihen, miten lämpimästi ja

välittävästi opettaja suhtautuu oppilaaseen. Kokemus opettajan hyväksynnästä lisää oppilaiden hyvinvointia (Soini ym., 2013).

Luokassa ilmeneviin käyttäytymisen haasteisiin puuttuminen on erittäin tärkeää PISA-tutkimuksenkin (OECD 2013) mukaan. Monissa tutkimuksissa käyttäytymisen haasteiden on nähty olevan merkittävin ongelma inklusion onnistumiselle (Ntinas ym., 2006). Saatujen tulosten perusteella voidaan todeta käyttäytymisen haasteisiin liittyvien interventioiden, kuten ProKoulun, olevan tarpeellisia ja ne voivat olla yksi keino suomalaisessa koulujärjestelmässä kaivattavan viihtyvyyden parantamiseen. Tätä johtopäätöstä tukevat myös muut tutkimukset (Gaastra, Groen, Tucha & Tucha, 2016; Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan, 2008), joissa on huomattu luokkahuoneinterventioiden toimivuus oppilaiden häiritsevän käytöksen vähentämisessä. Interventiot, jotka tukevat sekä käyttäytymistä, sosiaalisia taitoja että oppimista ovat näyttäneet kaikkein tehokkaimpina (Arnold ym., 1999; Sutherland ym., 2008; Thomas, Bierman & Powers, 2011). Luokissa, joissa on kurinpidollisesti oppimista edistävä ilmapiiri suoriudutaan yleisesti keskimääräistä paremmin ja se voi jopa vähentää sosioekonomisen aseman roolia oppilaan menestymisessä (OECD, 2013). Aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden luokassa tapahtuvalla ilmapiirin ja viihtyvyyden paranemisella voi olla jopa lasten kehityksen kannalta myönteinen vaikutus (Thomas ym., 2011).

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa joidenkin vertailtavien ryhmien koot olivat melko pieniä (esimerkiksi 48 luokkaa, joissa ei esiinny ollenkaan häiriökäyttäytymistä), joten on mahdollista, että heikon tilastollisen voiman takia hieman vähäisemmät ryhmäerot eivät aivan saavuttaneet tilastollista merkitsevyyttä. Tilastollinen voima on riippuvainen merkitsevyyden tasosta, otoskoosta ja populaation efektikoosta (Cohen, 1992). Lisäksi yhtenä tutkimuksen luotettavuutta rajoittavana tekijänä on huomioitava se, että luokan moninaisuuden

mittaaminen perustui opettajien subjektiivisiin arvioihin, minkä vaikutusta saatuihin tuloksiin pohdittiin aiemmin.

Kyselytutkimuksen etuna on, että on mahdollista kerätä ja käsitellä laajaakin aineistoa, mutta aineistonkeräystavan heikkoutena on, ettei voida varmistua siitä, miten tosissaan tai rehellisesti vastaajat ovat vastauksensa antaneet, eikä siitä onko kysymysten yhteydessä tullut väärinymmärryksiä (Hirsjärvi ym., 2016, 194–195). Nämä haitat voidaan minimoida riittävän suurella otoskoollla, jolloin yksittäiset epätarkat vastaukset eivät vaikuta kokonaisuuteen. Tässä kyseisessä tutkielmassa oli tavoitteena tutkia luokkatason hyvinvointia, jolloin yksittäisen oppilaan antama epätarkka vastaus ei vielä vaikuta merkittävästi luokkatason tuloksiin.

Tässä tutkimuksessa käytettiin vain ProKoulu-hankkeen lähtötilanteessa kerättyä aineistoa, joten jatkossa tutkimuksen voisi laajentaa pitkittäistutkimukseksi, jossa selvitettäisiin interventioiden vaikuttavuutta oppilaiden hyvinvoinnin kehittymiseen. Koska tutkimus osoitti, että häiriökäyttäytymisen ja oppilaiden kokeman hyvinvoinnin välillä on yhteys, voitaisiin aihetta tutkia seuraavaksi opettajien näkökulmasta selvittämällä häiriökäyttäytymisen ja opettajien työssään kokeman kuormittumisen yhteyttä. Aihetta on tutkittu aiemmin esimerkiksi Englannissa (Hastings & Bham, 2003), missä tultiin johtopäätökseen siitä, että oppilaiden häiriökäyttäytymisen ja opettajien uupumisen välillä saattaa olla kausaaliyhteys, mutta se ei ole yksiselitteinen ja aiheeseen saattaa liittyä kulttuurisia eroja. Aihetta voitaisiin siis tutkia jatkossa lisää suomalaisesta näkökulmasta käsin.

LÄHTEET

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs* 7(1), 3-7.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Lontoo: Routledge.
- Arnold, D.H, Ortiz, C., Curry, J. C., Stowe, R. M., Goldstein, N. E., Fisher, P. H. Zeljo, A. & Yershova, K. (1999). Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology* 27(5), 589-598.
- Aronen, E. (2016). Lasten häiriökäyttäytyminen. *Duodecim, Vuosikerta* 132(10), 961-966. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/223965>
- Campbell S.B., Endman, M.W. & Bernfeld, G. (1977). A three-year follow-up of hyperactive preschoolers into elementary school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 18(3), 239-249.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science* 1(3), 79-112.
- Cosmovici Idsoe, E. M. (2016). The importance of social learning environment factors for affective well-being among students. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(2), 155-166.
- de Boer, A., 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. DOI: 10.1080/08856251003658694
- de Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15(3), 331-353. DOI; 10.1080/13603110903030089
- Dursley, L. & Betts, L. (2015). Exploring children's perceptions of the perceived seriousness of disruptive classroom behaviours. *Educational Psychology* 35(4), 416-429, DOI:10.1080/01443410.2014.907556

- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. University of Newcastle: Department for Education and Skills.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Acta Universitatis Tamperensis 1747.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2012). Locating the child centrally as subject in Research: Towards a child interpretation of well-being. *Child Indicators Research* 5(3), 423–435.
- Gaastra, G. F., Groen, Y. Tucha, L. & Tucha, O. (2016). The Effects of Classroom Interventions on Off-Task and Disruptive Classroom Behavior in Children with Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *PLoS ONE* 11(2), DOI:10.1371/journal.pone.0148841.
- Gashi, A. & Mojsavska-Blazevski, N. (2016). The Determinants of Students' Well-being in Secondary Vocational Schools in Kosovo and Macedonia. *European Journal of Education*, 51(3), DOI:10.1111/ejed.12181
- Graham, A., Powell, M. A. & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research* 58(4), 366–383. DOI:10.1080/00131881.2016.1228841
- Hakkarainen, J. (14.4.2019). Maiju Järvisen 7-vuotias poika eristettiin luokassa muista sermeillä – Tänä keväänä hän on viimein pystynyt kertomaan, miltä opetussuunnitelman painottama ”inkluisio” tuntuu. *Helsingin Sanomat: HS Järvenpää*. Viitattu 14.4.2019. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kaupunki/jarvenpaa/art-2000006070217.html>.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen Unicef. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Viitattu 5.12.2018. Saatavissa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/hyva_paha_koulu-1.pdf
- Hastings, R. P. & M. S. Bham. (2003). The Relationship Between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International* 24(1), 115–127.

- Herz, B. & Haertel, N. (2016). The pupils voice in different educational settings. *Journal of Research in Special Education Needs* 16(1), 1040–1045.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. (21. painos)
Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. (2008). Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. (s. 97–109) Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa – Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, M. (2017). *Lasten ja nuorten käytöshäiriö*. Lääkärikirja Duodecim. Viitattu 12.3.2018.
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00382
- Jahnukainen, M. (2015). *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliitto ry.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005). The impact of population inclusivity in school on student outcomes. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Kandhari, N. & Chowdry, R. (2016). A pre-post study: Attitude of teachers' towards inclusive education. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(1), 161–163.
- Kidger, J., Donovan, A. R. & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *Pediatrics*, 129(5), 925–949
- Kiuru, N. (2008). *The role of adolescents' peer groups in the school context*. Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research 331. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Acta Universitatis Tamperensis 887.

- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2012). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 - WHO-koululaistutkimus (HBSC-STUDY)*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu Naantalissa 24.6.2010. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–131). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. ja Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 7–11). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos*. (2. laitos, 1. painos) Helsinki: International Methelp.
- Mikola, M. (2012). Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttamaan. *NMI Bulletin 1/2012*, 10–28.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the north and the south: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities* 38(4), 417–428.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. (2016). LÄMMIN OPETTAJA-OPPILASSUHDE EDISTÄÄ KOULUUN SITOUTUMISTA. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education* 25(3), 239–252, DOI: 10.1080/08856257.2010.492933.

- Ntinas, K. M., Neila, A., Nikolaidou, E., Papadimitriou, S., Papadopoulou, I., Fasoulas, A. & Hatzikonstantinidis, C. (2006). Inclusion and Challenging Behaviors: Greek General Educators' Perspectives. *The Behavior Analyst Today* 7(1), 84-95.
- OECD. (2013). Do students perform better in schools with orderly classrooms?. *PISA in Focus* 32(9), 1-4.
- Opetushallitus. (18.9.2018). Perusopetuksen järjestäminen: Tietoa tuen järjestämisestä: Erityinen tuki. Saatavissa: https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 30§: Oikeus saada opetusta. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 53-74). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us? *Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531.
- Rafferty, Y., Boetcher, C. & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Rangvid, B. S. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *Education Economics*, 26(3), 266-284.
- Roffey, S. (2012). Student well-being: Teacher wellbeing – two sides of the same coin. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Salmela-Aro, K. (2011). Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu* 29(4-5), 3-6.

- Sandberg, G. (2016). Different children's perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education* 32(2), 191–203. DOI: 10.1080/08856257.2016.1216633
- Sandhu, R. (2017). A study of attitude of secondary schools teachers toward inclusive education. *Indian Journal of Health and Wellbeing* 8(6), 422–426.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2013). Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 131–145). Helsinki: Opetushallitus.
- Suomen virallinen tilasto – SVT. (2017). Erityisopetus. ISSN=1799–1595. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 14.11.2018. http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html
- Sutherland, K.S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P.L. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Special Education* 41(4), 223–233.
- Suvisaari, J. & Manninen, M. (2009). Käytöshäiriön ennusteeseen vaikutetaan parhaiten puuttamalla ongelmiin varhain. *Suomen Lääkärilehti* 64, 2459–64.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review* 21(2017), 33–54.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L. & Powers, C. J. (2011). The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive-Disruptive Behavior. *Child Development* 82(3), 751–757.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Social and Behavioral Sciences* 33(2012), 900–904.
- United Nations. (2011). *Concluding observations: Finland. Committee on the Rights of the Child*. Fifty-Seventh session 30 May–17 June 2011. CRC/C/FIN/CO/4.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research* 85(2), 279–291.
- Villa, R.A & Thousand, J. S. (2005). *Creating an inclusive School*. (2. painos). Alexandria, VA: Assoc. Supervision and Curriculum.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49(1), 6–19.
- Wienen, A.W., Batstra, L., Thoutenhoofd, E., Bos, E.H. & de Jonge, P. (2019). Do troublesome pupils impact teacher perception of the behaviour of their classmates? *European Journal of Special Needs Education* 34(1), 114–123. DOI: 10.1080/08856257.2017.1421600.