

OSALLISUUS KOULUSSA

- Osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista

Pro Gradu -tutkimus

Jutta Kemppainen 0124724

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Tuija Turunen

Lapin Yliopisto

Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Osallisuus koulussa – Osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuk-
sista

Tekijä: Jutta Kemppainen

Koulutusohjelma/Oppiaine: Luokanopettajakoulutus/Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 67

Vuosi: 2014

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni aihe on lasten osallisuus koulussa. Tavoitteena oli selvittää lasten käsityksiä ja kokemuksia osallisuudesta alakoulussa. Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, jonka keskiössä ovat tutkimuskoulun oppilaat. Tutkimukseni itsessään on oppilaita osallistava, sillä apututkijoinani ovat toimineet tutkimuskoulun kuudennen luokan oppilaat, jotka osallistuivat sekä tutkimusprosessin suunnitteluun, että aineistonkeruuseen.

Määrittelen tutkimuksessani osallisuutta eri näkökulmista, kuvailen tutkimusprosessini etenemistä vaiheittain, esittelen tutkimustuloksiani osallisuuden teoriaan verraten ja pohdin lasten mukanaoloa tutkimusprosessissa. Tutkimustulokseni lasten osallisuuden kokemuksista perustuvat kolmeen erilaiseen aineistoon ja osoittavat osallisuuden olevan ajankohtainen ja tärkeä ilmiö.

Tutkimustulosteni perusteella oppilaiden käsitykset osallisuudesta ovat positiivisia ja asiaa pidetään tärkeänä osana koulutyötä. Oppilaat yhdistävät osallisuuden useimmiten osallistumiseen, jota oppilaat kuvaavat erilaisin vertaisten kanssa tapahtuvien esimerkein. Osallisuuden kokemuk-
sista kertominen ja osallisuuden nimeäminen vaikuttaa kuitenkin haastavalta. Tutkimustulokset ovat opettajien ja koulujen hyödynnettävissä osallisuuden kehittämiseksi.

Avainsanat: osallisuus, kouluhyvinvointi, tapaustutkimus, lapsitutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 OSALLISUUS.....	7
2.1 Osallisuuden määrittely.....	7
2.2 Osallisuus koulussa	17
2.3 Osallisuus osana kouluhyvinvointia	19
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
3.1 Tutkimusongelma.....	23
3.2 Tutkimuksen metodologia	24
3.3. Lapset mukana tutkimuksenteossa	26
3.4 Aineistonkeruuprosessi	27
3.5 Aineiston analyysi	32
3.6 Tutkimuksen eettisyys.....	33
4 TUTKIMUSTULOKSET	37
4.1 Osallisuus apututkijoiden silmin	37
4.2 Oppilaat puhuvat osallisuudesta	39
4.2.1 Käsitteitä osallisuudesta	39
4.2.2 Kokemuksia osallisuudesta.....	44
4.3 Palaute osallistavasta tutkimusprosessista	46
5 POHDINTA.....	50
LÄHTEET	55
LIITTEET	64
Liite 1	64
Liite 2	66

1 JOHDANTO

Lasten osallisuudesta on viimeisten vuosien aikana puhuttu ja kirjoitettu runsaasti. Osallisuuden merkityksellisyys on nostettu esiin sekä Suomessa, että koko Euroopassa. (Opetusministeriö 2005, 31.) Aihe on ajankohtainen, sillä koulujärjestelmäsämme ollaan parhaillaan siirtymässä pois vanhanaikaisesta, opettajakeskeisestä tyylistä kohti uutta, oppilaskeskeistä tapaa oppia ja opettaa (Paalasmaa 2014, 125). Osallisuus terminä sisältyy tänä päivänä jo usean koulun toiminta-ajatukseen ja sen kehittämiseen kiinnitetään erityistä huomiota. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artiklassa julistetaan jokaiselle lapselle oikeus olla mukana päättämässä itseään koskevista asioista ja tulla kuulluksi joko itsensä tai edustajansa kautta lapsen ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen. Sopimus on allekirjoitettu ja ratifioitu lähes jokaisessa maailman valtiossa, myös Suomessa, jolloin valtiot ovat oikeudellisesti sitoutuneet noudattamaan sopimukseen kirjattuja ehtoja. (Unicef 2013.)

Osallisuutta on aiemmin tutkittu mm. lastensuojelun (ks. Tanskanen & Timonen-Kallio 2010; Heikkilä & Kanninen 2012) ja päivähoidon puolella (ks. Irtamo 2013). Koulun näkökulmasta katsottuna osallisuutta on tutkittu mm. opetusministeriön vuosina 2005-2007 toteuttamassa *Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu* -kehittämishankkeessa, jonka tavoitteena oli tukea ja kehittää oppilaiden vaikutusjärjestelmiä sekä kehittää oppilaskuntatoimintaa ja rakentaa koulujen yhteisöllistä toimintakulttuuria. Hankkeessa toteutettiin myös kehittäjäkoulutusta koulun henkilökunnalle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Kiilin (2006) tutkimuksessa *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta* selvitettiin 6 – 12-vuotiaiden lasten osallistumisen mahdollisuuksia ja mahdollistavia tekijöitä. Koska aikaisemmat tutkimukset eivät varsinaisesti määritelleet oppilaiden osallisuutta koulussa, perehdyn tässä tutkimuksessani osallisuuteen erityisesti lasten näkökulmasta tarkasteltuna.

Tutkimukseni kiinnittyy Lapin yliopiston harjoittelukoulun *Monitoimijuus koulussa* -kehittämishankkeeseen, joka on aloitettu helmikuussa 2013 ja sen on määrä toimia aina kesäkuuhun 2014 saakka. Harjoittelukoulun ja kehittäjätyöntekijöiden lisäksi hankkeessa on mukana opiskelijoita Lapin Yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan sosiaalityön koulutuksesta sekä kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksesta. Hankkeen tavoitteena on luoda kouluhyvinvointia yhteisöllisillä ja osallistavilla tavoilla vahvistavia toiminnan muotoja, rakentaen samalla monitoimijaista oppimisympäristöä, jossa kouluyhteisön hyvinvointia tuetaan oppilaiden, perheiden, henkilökunnan ja moniammatillisten yhteistyötahojen voimin. (Lapin Yliopiston Harjoittelukoulu 2013.)

Tutkimukseni keskiössä on lasten osallisuus koulun arjessa. Lapsikeskeinen ajattelutapa on yksi tutkimukseni periaatteista ja tutkimusprosessissa keskitytäänkin lapsesta käsin lähtevään tapaan toimia (ks. Hytönen 2004) ja tutkimuksen tavoitteena on lasten ajatusten esiin tuominen. Tutkimuksessa tutustutaan koulun oppilaiden näkemyksiin ja kokemuksiin osallisuuden toteutumisesta. Pyrin tutkimuksessani selvittämään sitä, miten lasten osallisuus koulun arjessa näyttäytyy, millaisia ajatuksia lapsilla on omasta osallisuudestaan ja kuinka osallisuutta on lasten mielestä mahdollista lisätä. Halusin tutkimuksellani antaa oppilaille mahdollisuuden pohtia omaa osallisuuttaan, sen määrää ja mahdollisuuksia. Lisäksi haluan tutkimuksellani edistää oppilaiden osallisuutta ja antaa myönteisiä kokemuksia paitsi osallisuuden, myös tutkimuksenteon ja vaikuttamisen osalta.

Aloitin tutkimukseni elokuussa 2013 ideoimalla aihetta yhdessä *Monitoimijuus koulussa* -hankkeeseen liittyvän opinnäytetyöryhmän kanssa. Tutkimukseni on omalta osaltaan erityinen, sillä jo suunnitteluvaiheesta alkaen mukana ovat olleet tutkimusapulaisina toimineet harjoittelukoulun oppilaat. Koska tutkimukseni sijoittuu osallisuuden alueelle, oli luontevaa ottaa mukaan alakoulun oppilaita suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan tutkimusta ja osallisuutta itsensä. Jo tutkimuksen teko on näin ollen oppilaita osallistava ja erityisesti osallisuuden kannustava prosessi. Tutkimusprosessini saatoinkin loppuun keväällä

2014. Tutkimukseni suunnittelussa ja toteutuksessa olen saanut apua hankkeen kehittäjätyöntekijöiltä, koordinaattori (kehittäjä-opettaja) Hennariikka Kankaalta ja yliopisto-opettaja (kehittäjä-sosiaalityöntekijä) Marja Puljulta. Lisäksi tukenani ovat koko tutkimuksen ajan olleet *Monitoimisuus koulussa* -hankkeen ohjaavat opettajat sekä muut opinnäytetyöryhmän opiskelijajäsenet, joiden kanssa käyty keskustelut ja tehdyt Pro Gradu -työt (ks. Niskala 2013, Spets 2014, Hietanen & Ylitalo 2014, Keloneva 2014 ja Varajärvi 2014) ovat olleet suurena apuna tutkimusprosessissani. Vuoden kestäneen tutkimusprosessini aikana olen saanut työskennellä myös Lapin Yliopiston Harjoittelukoulun 6b- luokan oppilaiden ja heidän opettajansa ystävällisellä avustuksella.

Suuret kiitokset kuuluvat myös tutkimusta toteuttamassa olleille kuudesluokkalaisille apututkijoilleni: Saaga Autio, Camilla Autti, Netta Friman, Emmi-Lotta Lakkala, Minka Marttiini, Roope Määttä, Niina Perätalo, Minna Saraniemi, Sofia Simonen, Alisa Syväjärvi, Noora Turpeenniemi, Santeri Viheriälä, Jasmiina Vitikka ja Inka Väihkönen.

2 OSALLISUUS

2.1 Osallisuuden määrittely

Oppilaiden osallisuus on viimeisten vuosien aikana noussut yhdeksi puhutuimmista aiheista ja tuonut mukanaan uusia ajattelumalleja perusopetukseen. Moninäkökulmaisista tutkimuksista huolimatta osallisuus-sanalle ei ole onnistuttu luomaan täsmällistä merkitystä (Kiilakoski 2008, 10), minkä vuoksi monet ovat jopa luopuneet termin käytöstä ja siirtyneet puhumaan osallisuuden sijaan osallistumisesta ja vaikuttamisesta (Hanhivaara 2006, 29). Vaikeasta määrittelystä johtuen osallisuuden merkitys vaihtelee tilanteen mukaan (Kiilakoski 2008, 10). Tässä tutkimuksessa osallisuutta käsitellään lasten ja pääasiassa perusopetuksen kannalta, mutta keskustelussa hyödynnetään myös osallisuuteen liittyvää monitieteisiä näkökulmia.

Suomessa osallisuudesta on kirjoittanut mm. Gretschel (2002, 50), jonka mukaan osallisuus on henkilökohtainen tunne siitä, että lapsi kokee oman roolinsa merkittävänä ja joka käy ilmi lapsen tunteista, tiedoista ja tarinoista. Gretschelin mukaansa lähtökohtana on, että on olemassa jonkinlaista lasten omaehtoista toimintaa, joka ei kuitenkaan koulun arjessa ole useinkaan mahdollista, kuten Hanhivaara (2006, 30) kritiikkinsä esittää. Hanhivaaran mielestä Gretschelin osallisuuskäsitys jättää ilmaan kysymykset ”Onko osallisuus tunnetta, toimintaa vai molempia?” ja ”Voiko osallisuutta olla ilman toimintaa?”. Myös Hanhivaara (2006, 32) määrittelee osallisuuden yksilön kokemukseksi, jossa olennaisinta on miettiä, mihin henkilö on osallisena, ei niinkään sitä, missä ollaan osallisena. Hänen mukaansa osallisuudessa on kyse yhteisyydestä ryhmään, yhteisöön tai yhteiskuntaan. Lapsi kokee olevansa osallisena, kun hänen kuulumisellaan ryhmään on merkitystä. Omaan itsenään hyväksytyksi tuleminen on tärkeä osa osallisuuden tunnetta. Myös Kaskela ja Kronqvist (2007, 19) toteavat, että lapsi kokee kuuluvansa yhteisöön, kun hänet hyväksytään, hän löytää oman paikkansa ja tilansa ja tulee sekä kuulluksi että nähdyksi. Lapsella on luontainen

tarve tulla ymmärretyksi ja hyväksytyksi sekä saada ilmaista itseään. Näiden tarpeiden onnistunut kokeminen kantaa pitkälle lapsen myöhemmässä elämässä. (Kaskela & Kronqvist 2007, 20.)

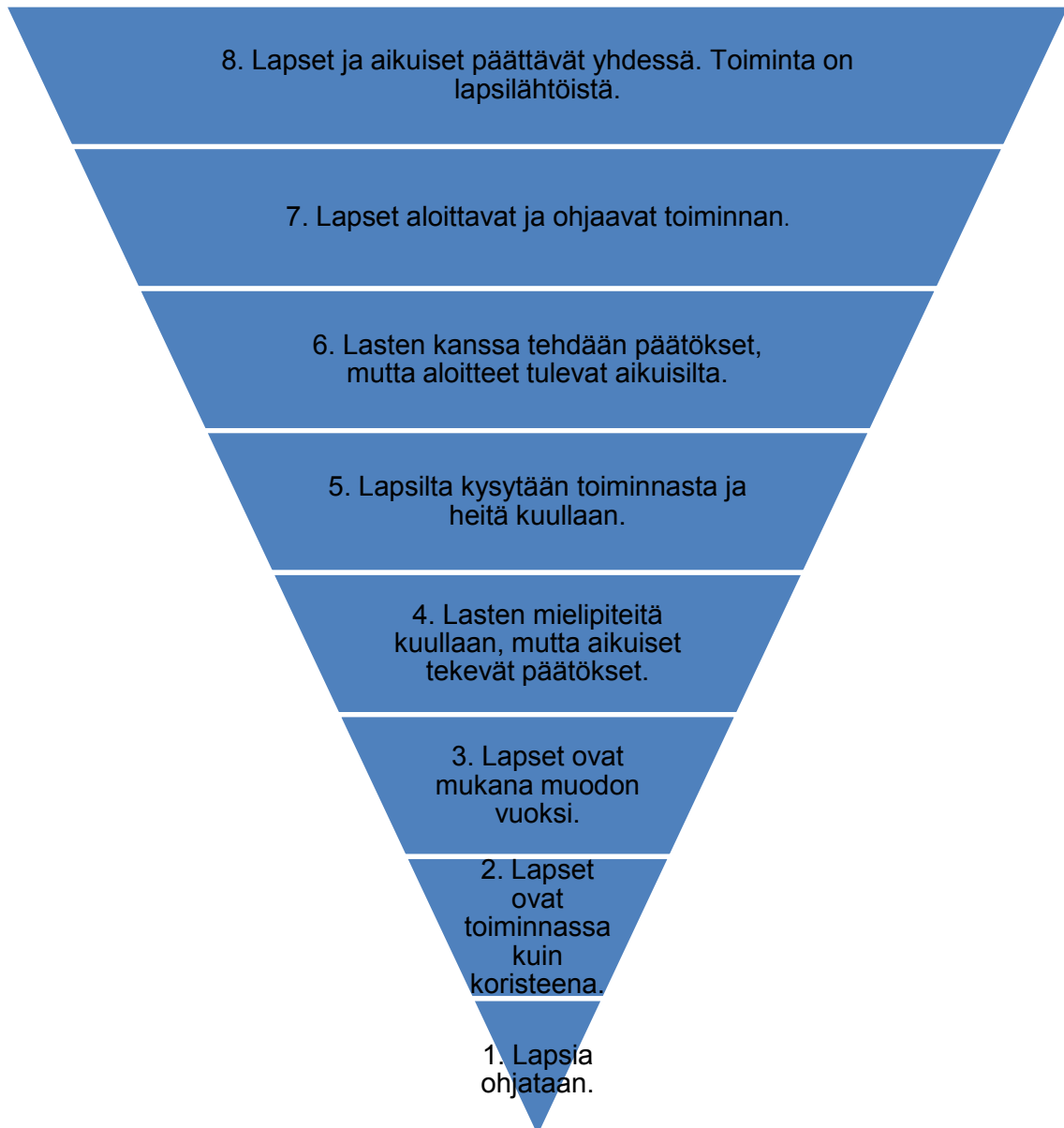
Kiilakosken (2008, 13) mukaan osallisuus on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä, sillä yksin ei voi olla osallinen. Yksilön tulee kokea olevansa arvokas ja vastavasti yhteisön on annettava mahdollisuus osallisuuteen. Osallinen lapsi ja osallinen yhteisö ovat Kiilakosken mukaan yhteenkuuluvia termejä. Hänen mukaansa pelkkä osallisuuden tunne tai kokemus ei vielä ole riittävä, vaan tarvitaan yhteisö, jossa yksilön osallisuus on mahdollista. Kiilakoski määrittelee osallisuuden kahdella tavalla. Ensimmäisen määritelmän mukaan ”Osallisuus on oikeutta omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana perhettä (tai sitä muistuttavaa yksikköä), ryhmää, yhteisöä, yhteiskuntaa tai ekosysteemiä”. Toisen määritelmän mukaisesti ”Osallisuus on todellisen vastuun kantamista ja saamista oman, toisten, ja koko yhteisön toimintakyvystä. Se on sitoutumista toimintaan yhteisten asioiden parantamiseksi”. Tämä osallisuuden määritelmä voidaan siis tiivistää sisältämään oikeuksia ja velvollisuuksia, sekä yhteisöön kuulumista, että vastuun kantamista. Osallisuuden voidaan siis ajatella tarkoittavan sekä yksilön tunnetta että yhteisön tilaa. (Kiilakoski 2008, 13-14.)

Eskel ja Marttinen (2013, 78) ovat sitä mieltä, että osallisuus koulussa tai muussa kasvuyhteisössä on ”enemmän kuin mahdollisuus osallistumiseen”. Heidän mukaansa osallisuus on myös perusta yhteisöllisyydelle, jonka Koivula (2013, 20) puolestaan määrittelee yksilön tunnetilaksi, ryhmään kuulumiseksi ja yhteisön merkityksistä toisilleen. Yhteisöllisyyden määritelmä vastaa siis pitkälti jo esittelemiäni osallisuus- määritelmiä. Lisäksi osallisuuteen liittyvät yksilön ja yhteisön välinen vastavuoroisuus ja luottamus, sekä yhteisten normien hyväksyminen (Alila, Gröhn, Keso & Volk 2011, 13).

Osallisuuden käsite voidaan rinnastaa myös termiin osallistuminen, joka Väyrysen (2000, 20) mukaan tarkoittaa mukaan kuulumista, mukaan menemistä, mukaan ottamista ja mukaan pääsemistä. Hänen mukaansa osallistuminen voi olla

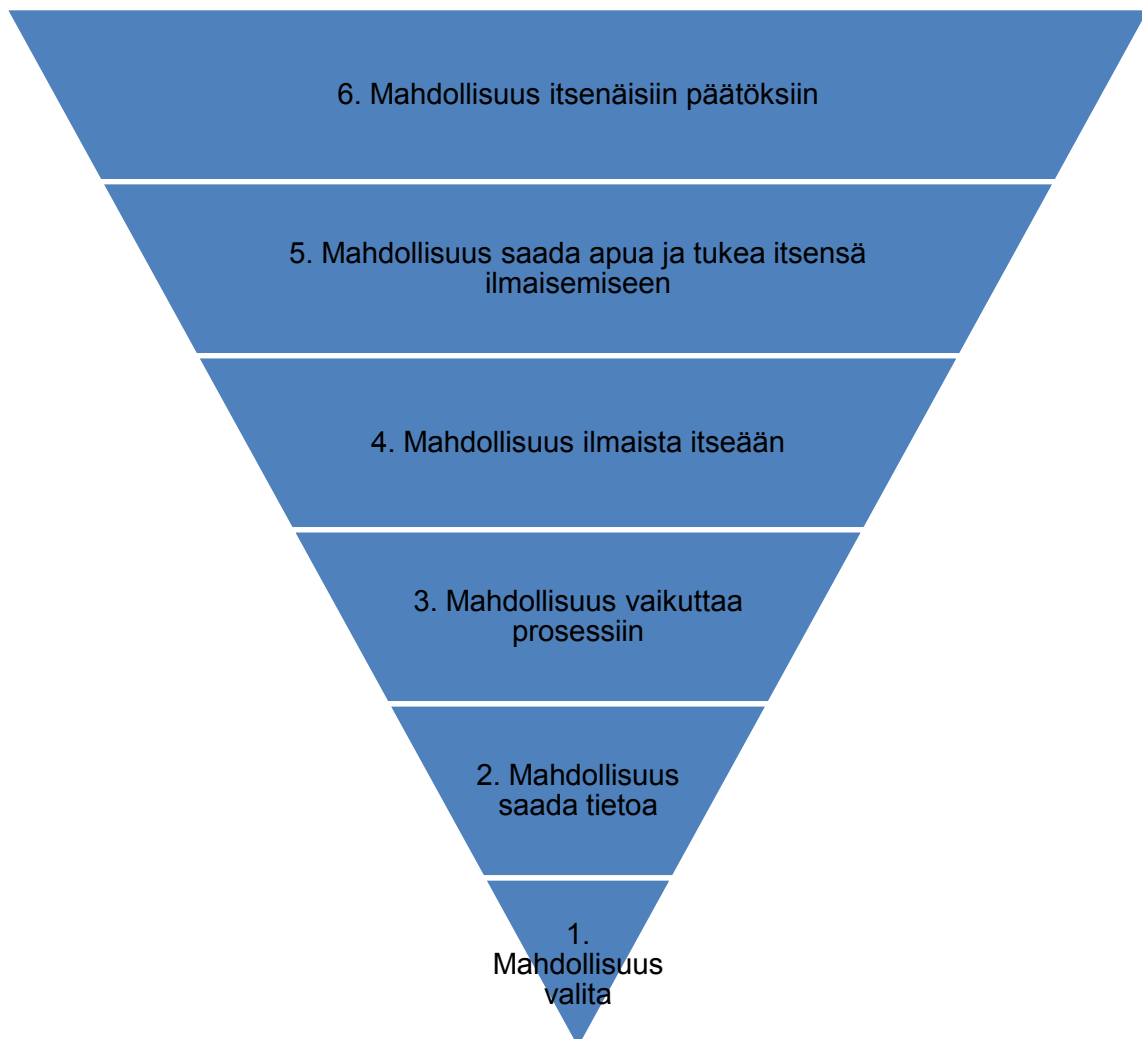
myös tietoinen valinta olla osallistumatta. Koulussa osallistuminen näkyy oppilaan kokemuksina oppimisesta. Merkittävää on, miten oppilas on mukana oppimisprosessissa ja onko hänellä mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten jokin asia opiskellaan. Myös oppilaan aikaisempien tietojen ja taitojen hyödyntäminen ja huomioonottaminen vaikuttavat osallistumisen kokemuksen kehittymiseen ja myönteisiin mielikuviin osallisuudesta. Osallistumisen käsite sisältää myös oppilaiden ja opettajien kokemuksen kouluyhteisöön kuulumisesta ja oman roolin merkityksestä yhteisön jäsenenä. (Väyrynen 2001, 20.) Osallistumista voidaan siis tässä tutkimuksessa pitää jokseenkin rinnastettavana käsitteenä osallisuudelle, vaikka tutkimuksessani käytetään pääasiassa termiä osallisuus.

Osallisuuden tasoja on määritelty kansainvälisesti erilaisten mallien avulla. Kasvattajien merkitystä ja lapsen osallisuuden mahdollistamista kuvaava osallisuuden tikapuu- malli (Hart 1999, tässä tutkimuksessa malli lainattu teoksesta Eskel & Marttila 2013, 80) esittelee kahdeksan osallisuuden tasoa:



Kuvio 1. Lasten osallisuuden tasot Hartin (1999) mukaan.

Tikapuu- mallin periaate on, että osallisuuden määrä kasvaa ylöspäin kiivetsä. Kyseistä mallia on kritisoitu mm. siitä, että se ei huomio osallisten yksilöllisiä kokemuksia, vaan olettaa osallisuuden määrän kasvavan automaattisesti vaikutusmahdollisuuksien kanssa. Thomas (2000, 175-176; ks. Eskel & Marttila 2013, 81; Oranen 2008, 11) puolestaan kuvaa osallisuutta kuuden ulottuvuuden avulla. Thomasin mukaiset osallisuuden ulottuvuudet on sijoitettu pyramidiin, jotta vertailu Hartin (1999) malliin olisi mahdollista.



Kuvio 2. Osallisuuden ulottuvuudet Thomasia (2000) mukailten.

Cloken ja Daviesin (1995, xvi-xvii) mukaan lasten osallisuus on mm. sen kuuntelemista, mitä lapsi on halukas kertomaan. Ongelmana kuitenkin on, että ne lapset, joilla on suurin tarve tulla kuulluksi, ovat usein kuuntelijan saavuttamattomissa. Osallisuuden ulkopuolelle jäävät siis herkästi luottamuksen puutteesta kärsivät, itsensä ilmaisemiseen tottumattomat ja sellaiset lapset, jotka eivät syystä tai toisesta kykene ilmaisemaan tarpeitaan ja tunteitaan. Osallisuuden esteenä voivat olla myös ”portinvartijat” eli lasten asioista päättävät aikuiset. Lasten ja nuorten ottaminen mukaan päätöksentekoon ei kuitenkaan ole pelkääntään heidän oikeuksiaan osallistua, vaan myös yhteistyön kehittämistä ja sosiaalisten suhteiden rakentumisen vahvistamista.

Osallisuutta määritellään usein myös kuvaamalla, mitä se ei ainakaan ole. Kiilakosken (2008) mukaan osallisuuden kokemus on halua olla osana ympäristöä ja mahdollisuutta vaikuttaa siihen. Näin ollen hän määrittelee yhdeksi osallisuuden vastakohtaksi välinpitämättömyyden, joka ilmenee yksilön pitäessä ympäristönsä asioita yhdentekevinä, eikä hänellä ole halua puuttua niihin. Toinen osallisuuden vastakohta on osattomuus, jolla tarkoitetaan joko taloudellisen, kulttuurisen tai sosiaalisen pääoman puutetta yhteiskunnassa. Kolmantena vastakohtana osallisuudelle voidaan nähdä syrjäytyminen. Lapsen tai nuoren syrjäytyessä hän vetäytyy ryhmästä ja yhteisöstä joko omasta tahdostaan tai ulkopuolelta tulevan painostuksen vuoksi. Yksi tärkeimmistä osallisuuden merkityksistä lapsen ja nuoren elämässä onkin syrjäytymisen ehkäisy. (Kiilakoski 2008, 10-12.)

Osallisuuden taustalla on kaksi englanninkielistä termiä participation ja engagement, jotka viittaavat osallistuvuuteen ja sitoutuvuuteen (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, 53). Osallisuuden tunnetta puolestaan kuvaa parhaiten englannin kielen termi empowerment, joka suomennettuna käsittää sanat voimaantuminen ja valtaantuminen (Gretschel 2002, 50). Häikiö (2000, 20-22) puolestaan kuvaa tutkimuksessaan osallisuuden tasoja englanninkielisiin termeihin sidottuina. Alla olevassa taulukossa tarkastellaan osallisuuden englanninkielisiä termejä osallisuuden suunnan ja tason mukaisesti.

Taulukko 1. Osallisuuden käsitteiden vastaavuus osallisuuden tasoon ja suuntaan nähden Häikiön (2000, 22) mukaan.

OSALLISUUDEN TASO	OSALLISUUDEN SUUNTA			
		Osallisuuden institutionaalisuus	Osallistumisen muoto	Aloitteen suunta
	Yhteiskuntaan sitouttaminen	Institutionaaliset osallistumismuodot	Osallistaminen (participation)	Ylhäältä alas
	Valta-aseman saavuttaminen	Puoli-institutionaaliset osallistumismuodot	Osallistaminen ja osallistuminen (empowerment)	Ylhäältä alas Alhaalta ylös
Yhteisöön sitoutuminen	Ei-institutionaaliset osallistumismuodot	Osallistuminen (social engagement)	Alhaalta ylös	

Häikiön (2000, 22) mukaan edellä mainittujen käsitteiden lisäksi myös termi *social engagement* voidaan suomeksi määritellä osallistumisena, jossa yksilön tavoitteena on sitoutua yhteisöön. Hänen mukaansa näillä kolmella englanninkielisellä käsitteellä on selvä laadullinen ero ja ne tarkoittavat jokainen omanlaistansa osallisuuden muotoa, eli tuottavat erilaista osallisuutta. Termeistä ensimmäinen, *participation*, tarkoittaa yhteiskunnallista osallisuutta, jossa aloite osallisuuteen tulee ylhäältä instituutiosta käsin. *Empowerment* puolestaan sisältää osallistumisen muotoja, joiden tarkoitus on tukea ryhmää ja kannustaa sitä toimimaan tulevaisuudessa itsenäisesti. Osallisuuden käsitteistä kolmas, *social engagement* on omaehtoista ja yhteisöön sitoutunutta osallisuutta. Tutkimuksessani osallisuus on institutionaalinen osallistumismuoto, jossa aloite tulee

ylhäältä päin. Oppilaita osallistetaan sekä tutkimukseen, että muuhun koulun toimintaan. Osallistuminen on kuitenkin oppilaille vapaaehtoista.

Turjan (2007, 170-171) mielestä lasten mielipiteen kuunteleminen ja huomioonottaminen ovat osallisuutta lisääviä tekijöitä. On kuitenkin tärkeä ymmärtää, että kasvattajan tehtävänä ei ole pyrkiä toteuttamaan jokaisen lapsen jokaista toivetta, vaan kasvattaa lapsia toimimaan demokraattisten toimintaperiaatteiden mukaisesti. Turjan mukaan osallisuuteen liittyvät siis vahvasti mielipiteen ilmaisemisen lisäksi toisten kuunteleminen, neuvottelu, sekä kompromissien ja sopimusten tekeminen. Perustellessaan omia näkemyksiään ja kuunnellessaan samaa muilta, lapsi kokee olevansa osallisena päätöksenteossa ja harjoittaa samalla sosiaalisia taitojaan mm. itseilmaisuu-, kuuntelu- ja neuvottelutaitojaan.

Pelastakaa Lapset ry (2014) pitää osallisuutta tärkeänä lapsen oikeutena. Heidän mukaansa lasten tulee saada olla aktiivisesti mukana yhteiskunnan ja oman hyvinvointinsa etua edistävässä toiminnassa. Yhdistys pyrkii toimimaan niin, että lapsella on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja saada itseään koskevaa tietoa ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti. Pelastakaa Lapset määrittelee osallisuuden muodostuvan seuraavien sisältöjen kautta:

- aikuisen aktiivinen toiminta lapsen osallistumismahdollisuuksien luomiseksi
- lapsen osallistuminen eli lapsi aktiivisena toimijana
- lapsen henkilökohtainen kokemus osallisena olemisestaan

Kansainvälisen Pelastakaa Lapset – liiton toimintaa ohjaavat periaatteet, joiden mukaan kaiken osallistumisen tulee olla lapsille vapaaehtoista ja merkityksellistä, toimintaympäristön lapsiystävällinen ja lasten osallistumisen luontevaa. Lisäksi kaikilla lapsilla tulee olla tasavertainen mahdollisuus osallisuuteen. Kaikessa toiminnassa tärkeintä on kuitenkin taattava lasten turvallisuus ja luotettavuus. (Pelastakaa Lapset 2014.)

Jos osallisuutta tarkastellaan poliittisesta näkökulmasta, se voidaan nähdä lähinnä potentiaalisena osallistumisena, ei niinkään toteutuneena toimintana tai vaikuttamisena. Tästä näkökulmasta katsottuna osallisuus on siis yksilön oikeus osallistua halutessaan, mikä puolestaan antaa osallisuudelle valinnanvapauden ja vallankäytön mahdollisuuden merkityksen. (Raivio & Karjalainen 2013, 14.) Yhteiskunnallista osallistumista ovat esimerkiksi vaalit. Suomessa täysi-ikäisellä henkilöllä on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnan asioihin äänestämällä itselleen mieluisinta ehdokasta päättämään valtion, kunnan tai pienemmän yksikön asioista.

Terveyden näkökulmasta katsottuna osallisuuden voidaan myös nähdä liittyvän vahvasti yksilön hyvinvointiin, vaikka väitettä ei tutkimustulosten valossa ole voitu todistaa. Yleisen mielipiteen mukaan osallisuus ja erilaiset sosiaaliset verkostot ovat syrjäytymiseltä ja henkiseltä pahoinvoinnilta, sekä yhteiskunnallisesti paheksutuilta ilmiöiltä, kuten rikollisuudelta ja huumeilta, suojaavia tekijöitä. (Alila, Gröhn, Keso & Volk 2011, 13.) Terveyden näkökulmasta osallisuutta tarkastelee myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2014), joka määrittelee lapsen osallisuuden oikeudeksi olla mukana suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa hänen oman etunsa mukaista toimintaa ja päätöksentekoa. Myös mielipiteen esittämisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet nähdään lapsen oikeuksina ja osallisuuden osatekijöinä. Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen mukaan osallisuus avartaa lapsen ajatusmaailmaa ja antaa arvostetuksi tulemisen kokemuksia, jotka ovat ensiarvoisen tärkeitä lapsen hyvinvoinnin kannalta. (THL 2014.)

Ojanen (2000, 89-103) puolestaan lähestyy osallisuutta ihmisen henkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Hänen mukaansa osallisuus on sekä yksilön, että yhteiskunnan välinen asia, ei pelkästään jommankumman. Osallisuus on valtioon ja yhteiskuntaan kuulumista omana itsenään, yksilöllisenä ihmisenä. Hänen mukaansa osallisuutta kokeva ihminen voi hyvin ja kykenee ongelmitta olemaan sekä yksin, että yhdessä muiden kanssa.

Yhteiskunnassamme lasten äänten kuuntelemisesta pitävät huolta mm. valtakunnallinen lapsiasiainvaltuutettu ja kuntien lapsiasiamiehet (Turja 2007, 167). Lapsiasiainvaltuutetun (2009) mukaan yksi tärkeimmistä lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitteista on lasten oikeus osallisuuteen. Mielipiteen kysyminen ei kuitenkaan yksin riitä, vaan lasten tulee saada olla osallisena arkisessa elämässä, ei pelkästään satunnaisissa osallisuus -hankkeissa tai tapahtumissa. Lapsen perustarpeiden tyydyttämisen lisäksi kohtaaminen ja hyväksytyksi tuleminen ovat avain osallisuuteen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Muita lapsiasiainvaltuutetun työtehtäviä ovat ”lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oikeuksien toteutumisen seuranta, päätöksentekijöihin vaikuttaminen lapsinäkökulmasta, yhteydenpito lapsiin ja nuoriin ja heiltä saadun tiedon välittäminen päätöksentekijöille, lapsia koskevan tiedon välittäminen lasten parissa työskenteleville, viranomaisille ja muulle väestölle, yhteistyön kehittäminen lapsipolitiikan toimijoiden välille sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen edistäminen” (Lapsiasiainvaltuutettu 2014).

2.2 Osallisuus koulussa

Valtakunnallisella tasolla toteutetun tutkimuksen lasten osallisuudesta valmistuttua vuonna 2011, Euroopan neuvosto julkaisi raportin, jonka mukaan Suomen kouluissa osallisuutta on tarjolla lähinnä muodollisissa rakenteissa, kuten nuori-sovaltuustoissa ja kouluneuvostoissa. Tutkimus toteutettiin yli 700:lle 7 – 17 -vuotiaalle lapselle ja nuorelle. (Council of Europe 2011, 7.) Tutkimustulosten ja raportin mukaiset osallisuuden muodot palvelevat Harisen ja Halmeen (2012, 43) mukaan kuitenkin vain marginaalista osaa oppilaista jättäen ulkopuolelle esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset, vammaiset tai muuten erityisiksi määritellyt lapset, jotka eivät useinkaan ole osallisina muodollisiin vaikuttamismahdollisuuksiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (Opetushallitus 2004, 18-19) mainitaan, että oppilaalle voidaan tarjota mahdollisuutta rakentaa ja kehittää omaa oppimisympäristöään ja koulun toimintakulttuuria. Lisäksi yksi perusopetuksen aihekokonaisuuksista on nimeltään osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, jonka tarkoituksena on kehittää osallisuuteen tarvittavia valmiuksia sekä kasvattaa oppilasta oma-aloitteisuuteen ja päämäärätietoisuuteen. (Opetushallitus 2004, 40.) Uudessa, valmisteilla olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2016 (Opetushallitus 2016) osallisuuteen on puolestaan kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota. Luonnoksen mukaan osallisuus on tärkeä yhteiskunnallisia taitoja ja demokraattista toimintaa kehittävä asia. Opetussuunnitelman perusteluonnoksen mukaan koulun tulee myös tarjota uusia ja monipuolisia tapoja kokea osallisuutta. Tavoitteena on myös opetella oman mielipiteensä ilmaisemisen lisäksi yhteistyötaitoja ja kompromissien tekemistä, eli sitä, ettei oma ehdotus voi aina voittaa. Osallisuuden toimintatavat ja käytännöt voidaan kehittää yhdessä oppilaiden kanssa, ikä- ja sivistystaso huomioon ottaen. (Opetushallitus 2012, 15-16 & 18.) Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 (Opetushallitus 2010, 10) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 12) määrittelevät ikätason mukaisen osallisuuden osaksi lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä.

Lapin Yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelmassa tarkennetaan opetussuunnitelman perusteissa määriteltyä eheyttävää aihekokonaisuutta, jonka tarkoitus on kulkea läpi alakoulun sisältyen useisiin oppiaineisiin. Neljäs aihekokonaisuus, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, jonka yhtenä tavoitteena on oppilaan osallistuminen koulu- ja paikallisyhteisöä koskevaan päätöksentekoon ja ottamaan vastuuta häntä itseä koskettavista asioista. Aihekokonaisuuden sisälöissä määritellään oppilaan mahdollisuudet osallistua, verkostoitua ja vaikuttaa edistääkseen omaa ja yhteistä hyvinvointia. (Lapin Yliopiston harjoittelukoulu 2004.)

Oppilaiden osallisuus luokassa vaatii aina osallisuuden mahdollistavan opettajan (Koskinen 2010, 51). Millainen sitten on osallisuuteen kannustava opettaja? Paalasmaan (2014, 115) mukaan opettajan hyvä itsetunto ja ideoiva ote luokatyöskentelyyn ovat avain osallisuuteen. Tällaisten opettajien luokassa oppilailla on mahdollisuus toimia ja ajatella luovasti keskustellen, kun taas heikolla itsetunnolla varustetut opettajat toimivat useimmiten perinteisellä, opettajajohtoisella tavalla, jossa työskentelytavat ovat muodollisempia. Kiilin (2006, 198) mukaan oppilaiden osallistuminen ja tässä tutkimuksessa käytetty osallisuus-termi vaativat toimiakseen sekä sukupolvien että lasten välistä yhteistyötä. Lasten osallisuudelle on myös annettava mahdollisuus ja heidän tuottamallensa tiedolle osoitettava arvostusta. Öhringin (2006, 75) mukaan opettajan on kyettävä antamaan vastuuta oppilailleen ja luovuttava osin omasta kontrollistaan oppilaiden osallisuuden mahdollistamiseksi. Tämä vaatii opettajalta itsevarmuutta ja hyviä pedagogisia taitoja.

Rasku-Puttosen (2005) mukaan opettajien tehtävänä on tukea lasten osallisuutta ja rakentaa samalla hyvää, yhteisöllistä luokkahenkeä, jossa jokaisella on oma paikkansa oppilasryhmän jäsenenä. Tässä määritelmässä osallisuus nähdään siis eräänlaisena yhteisöllisyyden määritelmänä, jonka tarkoituksena on kasvattaa lapsista yhteistyökykyisiä ja tasavertaisia yksilöitä. Luokassa oppilaiden osallisuutta voidaan harjoitella esimerkiksi luokan omien sääntöjen laatimisella, josta iän ja ajattelutaitojen kehittyessä edetään vähitellen koko koulua

koskevaan päätöksentekoon. Rasku-Puttosen mielestä oppilaiden on tärkeää päästä mukaan koulua koskevien päätösten, kuten kehittämisehdotusten ideointiin ja suunnitteluun, vaikka viimeisen päätöksen tekeekin usein rehtori. Päätösten tekeminen yhdessä ikätoverien ja opettajien kanssa kannustaa lasta osallisuuteen ja opettaa vastuuntuntoisuuteen. (Rasku-Puttonen 2005, 97.)

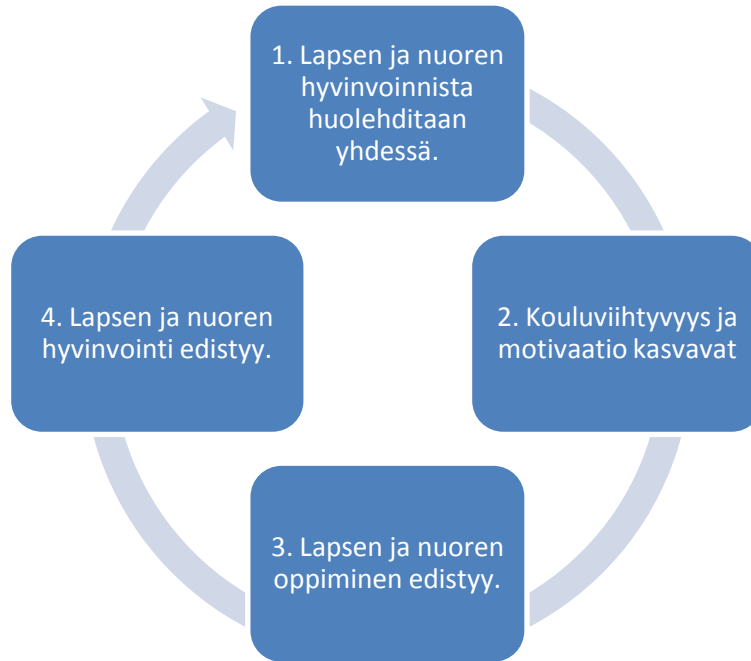
2.3 Osallisuus osana kouluhyvinvointia

Kouluhyvinvointi käsitteenä on osallisuuden tavoin moniulotteinen ja sanan tarkka määrittely on vaikeaa. Janhunen (2013, 19) pitää kouluhyvinvointia yläkäsitteenä kouluviihtyvyydelle ja koulutytytyväisyydelle. Hänen mukaansa termit voivat myös olla rinnastettavissa toisiinsa. Janhunen on väitöskirjassaan tutkinut lasten ja nuorten kouluhyvinvointia ja esittelee tutkimustuloksissaan tutkittavien mielestä kymmenen suurinta tekijää kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Hyvinvoinnin edellytyksiä koulussa ovat tutkimuskyselyssä järjestyksessä eniten mainitusta alkaen kaverisuhteet ja vertaisryhmät, opettajien ammattitaito ja asenne sekä suhtautuminen oppilaisiin, opetuksen laatu ja opetusjärjestelyt, koulutilat ja ympäristö, koulun ilmapiiri ja yhteishenki, ruoka ja ruokailu, terveydenhoitaja-, kuraattori- ja psykologipalvelut, kuri, järjestys ja työrauha, kodin tuki sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä koulumatkat ja koulukuljetukset. (Janhunen 2013, 59-75.) Janhusen saamien tulosten joukosta on havaittavissa useita osallisuuden muotoja, jotka osaltaan vaikuttavat oppilaan hyvinvointiin koulussa.

Opetusministeriön (2005, 9-10) julkaiseman kouluhyvinvointityöryhmän mukaan kouluhyvinvointia oppilaiden näkökulmasta voidaan tarkastella esimerkiksi terveyden edistämisen, mielenterveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Kouluhyvinvointia tutkittaessa on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden näkökulma, sillä lasten ja aikuisten silmin katsottuna hyvinvoinnin määritelmä saattaa erota huomattavasti. Kouluhyvinvointityöryhmän mukaan koulun arki itsessään sisältää kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, jotka joko vahvistavat tai heikentävät

tävät lasten hyvinvointia koulussa. Konun (2002) väitöskirjassa hyvinvoinnin käsite jaetaan neljään kategoriaan, jotka sisältävät kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä: koulun olosuhteet, oppilaiden sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Olosuhteisiin liittyviä ominaisuuksia ovat mm. tilat, ilmanlaatu, valoisuus ja työskentelyilmapiiri. Sosiaaliin suhteisiin puolestaan liitetään mm. ryhmätyöskentely, kavereiden kanssa oleminen ja opettajien oikeudenmukainen kohtelu. Itsensä toteuttaminen on esimerkiksi mielipiteiden huomioimista, rohkaisevaa kannustusta opettajilta ja omatoimisten tehtävien tekemistä. Terveydentila koostuu oppilaiden kokemista fyysisistä ja psyykkisistä kivuista ja vaikeuksista, kuten flunssa, vatsakivut tai nukkumisvaikeudet. (Konu 2002, 39.) Konun määritelmistä kolmas, eli itsensä toteuttaminen viittaa vahvasti osallisuuden merkitykseen kouluhyvinvoinnin tekijänä, kuten edellisessä luvussa todettiin (ks. Kaskela & Kronqvist 2007).

Honkanen ja Suomala (2009, 10-11) kuvailevat oppilaiden hyvinvointia koulussa eri tekijöiden summana. Siihen vaikuttavat henkilökohtaisen hyvinvoinnin tunteet, psyykinen ja fyysinen terveys, kunnolliset elinolot ja sosioemotionaaliset suhteet. Heidän mukaansa voimaantuminen vaikuttaa vahvasti ihmisen hyvinvoinnin tunteeseen ja näin ollen voimaantumisella ja osallisuudella on vahva side hyvinvoinnin kanssa. Koulussa viihtyminen ja oppiminen edistävät kouluhyvinvointia ja oppilaan osallisuutta. Osallisuus ja voimaantuminen ovat sekä vaikuttavia tekijöitä, että seurausta hyvinvoinnin lisääntymisestä, kuten seuraava kuvio esittää. Kuvion keskiössä ovat Honkasen ja Suomalaisen mukaan hyvinvointi, voimaantuminen ja osallisuus.



Kuvio 3. Lapsen ja nuoren hyvinvoinnista huolehtimisen ja osallisuuden positiivinen kierre Honkasta ja Suomalaa (2009, 10) mukailten.

Kuvion mukaan koulussa viihtyminen ja oppiminen ovat osallisuuden ja kokonaisvaltaisen kouluhyvinvoinnin tekijöitä. Lapsen ja nuoren hyvinvoinnista on pidettävä huolta yhdessä hänen kanssaan. Koulun on mahdollista vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin siihen liittyviä tekijöitä muuttamalla ja kehittämällä. Asia ei kuitenkaan ole niin yksiselitteinen, sillä koulun tarjoama tuki lapsen hyvinvoinnille ei aina ole riittävä. Toisaalta vaikeissa kotioloissa elävän lapsen hyvinvointi koulussa saattaa olla pelastava tekijä. Tällaisen lapsen hyvinvoinnin tukemiseen vaaditaan kuitenkin yleensä yhteiskunnan tuki ja riittävät moniammatilliset voimavarat. (Opetusministeriö 2005, 11 & 33.)

Öhrlingin (2006, 74-75) tutkimuksessa koululaisten hyvinvoinnin lisäämiseksi todetaan, että yksi kouluhyvinvoinnin osa-alueista on ”lapset osaksi luokan toimintaa”. Öhrling kirjoittaa tutkimusartikkelissaan huomanneensa, että mitä enemmän opettaja antoi vastuuta oppilailleen, sitä enemmän he sitä ottivat huolehtiakseen. Oppilaat organisoivat hyvinvointia lisäävien toimintojen lisäksi

omaa koulutyötään. Tutkimustuloksissa näkyi kokeilun aikaansaama oppilaiden positiivisuus ja hyvä mieli. Koulun henkilökunnan mukaan oppilaiden ulkoinen käytös ja asenne toisiaan kohtaan muuttuivat projektin aikana ja tulivat näkyvämmiksi. Oppilaiden välinen vastuunotto vahvistivat myös yhteisöllisyyttä ja ryhmähenkeä. Tutkimuksessani oppilaiden osallisuutta toteutetaan tutkimusprosessiin osallistumalla. Vastuuta jakamalla ja oppilaiden mielipiteitä kuuntelemalla halutaan lisätä osallisuuden ja kouluhyvinvoinnin kokemuksia.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusongelma

Tutkimukseni käsittelee lasten osallisuutta koulun arjessa. Haluan selvittää, millaisia mahdollisuuksia oppilailla on olla osallisena koulun toiminnassa ja millaisia ajatuksia osallisuus heissä herättää. Halusin rajata tutkimustani koskemaan nimenomaan alakoulun oppilaiden ajatuksia osallisuuden kokemuksista ja koulun arjessa näkyvästä osallisuudesta, sillä aiheen tutkiminen lasten näkökulmasta on osallisuuden ja oman mielipiteen ilmaisemisen kannalta tärkeää. Toisaalta, oppilaiden osallisuus koulussa voi näyttää aikuisten silmin toimivalta ja riittävältä, mutta oppilaiden näkökanta on erilainen. Ulkopuolelle tässä tutkimuksessa jäävät opettajat ja koulun muu henkilökunta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä oppilailla on osallisuudesta?
2. Millaisia kokemuksia oppilailla on osallisuudesta?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä ja ajatuksia oppilailla on osallisuudesta ja sen määritelmistä. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus puolestaan on selvittää oppilaiden kokemuksia osallisuudesta ja sen merkityksestä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin koulussa. Tutkimuskysymyksillä pyritään myös saamaan selville, millaisilla konkreettisilla tavoilla osallisuus koulussa näyttäytyy.

3.2 Tutkimuksen metodologia

Tutkimukseni on osallisuuden ilmenemistä koulun arjessa selvittävä kvalitatiivinen tapaustutkimus, sillä tutkimukseni keskittyy yhden koulun oppilaiden käsitäisiin osallisuuden määritelmästä ja oppilaiden osallisuuden kokemuksista omassa koulussaan.

Tapaustutkimus (ks. Yin 2009) on yksi laadullisen tutkimuksen työtavoista ja sille on tyypillistä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu, jota ei ole mahdollista toteuttaa irrallisena tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimusta on vaikea määritellä tarkoin, ja useat eri tieteenalojen edustajat määrittelevätkin sen eri tavoin. (Syrjälä 1994, 10-16.) Staken (2000, 435-436) mukaan tapaustutkimus ei ole metodologinen valinta, vaan pikemminkin valinta siitä, mitä aiotaan tutkia. Hänen määritelmänsä mukaan tapaus sisältyy johonkin suurempaan kokonaisuuteen, on tavoitteellinen ja sisältää toimivia osia. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2007, 185) mielestä tapaustutkimuksessa yksittäisestä tapauksesta pyritään tuottamaan yksityiskohtaista ja tarkkaa tietoa, aineistonkeruu toteutetaan useilla eri menetelmillä ja yleensä tavoitteena on ilmiön kuvaileminen. Metsämuurosen (2005, 207) mukaan ”lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta”, kun taas Grönfors (1982, 11) kirjoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoittavan yleensä ”ei-tilastollista” kenttätutkimusmenetelmää. Olennaista tapaustutkimukselle on kuitenkin se, että tapaustutkimus käsittelee nykyhetkeä ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa, ei tutkijan järjestämässä keinotekoisessa ympäristössä. Tapaustutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä kokonaisvaltaisesti ja etenemällä yksittäisestä yleiseen. Tapaustutkimuksessa tutkija suuntaa mielenkiintonsa ja etsii tietoa sieltä, mistä hän olettaa sitä löytävänsä. (Syrjälä 1994, 14). Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 194) kuitenkin toteavat, ettei tapaustutkimusta voida pitää menetelmänä, vaan pikemminkin näkökulmana ja lähestymistapana todellisuutta tutkittaessa. Tässä tutkimuksessa tapaustutkimuksen elementit tulevat esille yhden koulun ollessa tutkimuskohdeena ja tapaustutkimukselle tyypillisenä todellisena tilanteena, johon tutkija ei

ole vaikuttanut. Myös aineistonkeruumenetelmien monipuolisuus toteutuu tutkimuksessani erilaisina aineistoina, joista kerron tarkemmin luvussa 3.4.

Joustavuus on yksi tapaustutkimuksen tärkeimmistä ominaisuuksista, sillä esimerkiksi tutkimuskysymyksiä ja aineistonkeruutapoja on mahdollista muuttaa tutkimusprosessin aikana, mikäli tutkija kokee sen tarpeelliseksi. Tutkimusprosessi on muuttuva ja tutkimuksen alussa esitetyt hypoteesit voivat muuttua prosessin aikana. Aineistonkeruuvaiheessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä puolestaan näkyy tuloksissa osallistujien puhetta kuvaavissa lainauksissa. Tapaustutkimukselle tyypillisiä ovat myös erilaiset lähestymistavat ja monipuoliset aineistonkeruumenetelmät. Toisin kuin kvantitatiivinen, kvalitatiivinen tutkimus ja tutkimustulosten analyysi ei kuitenkaan ole sidottu tutkimuksessa saatuun aineistoon, vaan tutkijan on mahdollista tulkita mielessään olevia asioita, vaikka niitä ei olisi kirjattu ylös. (Syrjälä 1994, 10-16.) Tutkimusapulaisina toimineiden oppilaiden ja tutkijan väliset kirjaamattomat keskustelut ja ajatustenvaihdot ovat olleet mukana aineistojen tulkinnassa ja analyysissä.

Kvalitatiivisen aineiston analyysissä huomiota on kiinnitettävä esimerkiksi aineiston merkittävyyteen, riittävyyteen, kattavuuteen ja arvioitavuuteen. Kvalitatiivisen aineiston riittävydestä ei ole olemassa tarkkaa määrää, mutta aineistonhankinta on syytä lopettaa aineiston kylläntyessä, eli siinä vaiheessa, kun tuloksissa ei enää ilmene uutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruu on kuitenkin vain harvoin sellainen jatkuva prosessi, jonka aikana tutkija määrittelee aineistonsa riittävyttä. Aineiston kattavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkijalla on riittävän laaja otos tutkimastaan ilmiöstä tai sen edustajista, eikä hän perusta olettamuksiaan satunnaisiin tekijöihin. (Mäkelä 1990, 47-53.)

3.3. Lapset mukana tutkimuksenteossa

Aldersonin (1999, 241) mukaan 1980-luvun jälkeen lasten oikeudet, ja erityisesti oikeus osallisuuteen, on viety täysin uudelle tasolle ottamalla lapset mukaan esimerkiksi tutkimusentekoon. Lasten näkeminen pelkkien objektien sijaan subjekteina lisää sekä tutkimusmenetelmien että -aiheiden kirjoa ja antaa lisäksi lapsille mahdollisuuden puhua omien oikeuksiensa puolesta. Myös Greene ja Hogan (2005, 3) kirjoittavat lapsen oikeuksista ja arvostuksesta. Lapsi kokemuksineen on kiinnostava tutkimuskohde sekä aikuisten, että toisten lasten näkökulmasta katsottuna. Lasten kokemuksia tutkiva henkilö on kiinnostunut kuulemaa lasten kertomuksista ja pyrkii ymmärtämään heidän elämäkokemuksiinsa. Lisäksi lasten tutkimuksessa tulee ymmärtää, että jokainen lapsi on erilaisen maailmankuvan omaava arvokas yksilö. O'Reilly, Ronzoni ja Dogra (2013, 77) kirjoittavat lasten olevan parhaita kertomaan meille lapsuuteen liittyvistä kokemuksista ja ajatuksista. Heidän mukaansa lapset voivat myös tuoda esille heille soveltuvia tapoja toimia lasten parhaaksi.

Lasten mukanaoloa tutkimuksessa apututkijoina voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta. Aldersonin (1999, 241) mukaan nämä näkökulmat ovat tutkimusprosessin vaiheet, joissa lasten on mahdollista olla aktiivisina toimijoina, lasten osallisuuden tasot, sekä lapsen mukanaoloa lisäävien menetelmien käyttö. Tässä tutkimuksessa lapsilla oli mahdollisuus osallistua koko tutkimusprosessiin, aina tutkimuksen suunnittelusta sen toteutukseen asti. Kuudennen luokan oppilaat olivat osallisina tutkimusprosessin vaiheissa ja toimivat aktiivisen omatoimisesti ja rohkeasti. Oppilaissa ei ollut havaittavissa tutkijan läsnäolon tuomaa jännitystä, vaan pikemminkin aika ajoin tuntui, kuin tutkija ja apututkijat olisivat olleet yhdenvertaisia ja toimineet yhteisen päämäärän hyväksi toinen toisiaan tukien. Oppilaiden osallisuuden taso ja määrä tutkimuksessa oli merkittävä. Vaikka tutkimuksen suunnittelu ja ideointi olivat oppilaista tärkeitä vaiheita, nousi haastatteluiden toteuttaminen merkitykseltään tärkeimmäksi. Apututkijat siis osallistuivat paitsi tutkimuksen tekoon keräämällä aineistoa alempien luokkien oppilailta, myös tutkimusaineistojen rikastuttamiseen omine ajatuksineen

osallisuudesta. Jälkikäteen ajateltuna, on kuitenkin mahdollista, että tämä osallisuuden muoto saattoi jäädä jokseenkin epäselväksi apututkijoille.

Tutkimukseni antaa äänen sekä tutkimuskoulun oppilaille, jotka olivat mukana haastattelussa koulun tarjoamiin osallisuuden muotoihin liittyen sekä oppilaille, joilla oli mahdollisuus olla mukana toteuttamassa tutkimusta ja osallistua koko tutkimusprosessiin. Lapsi tutkijana ei itse asiassa ole kovinkaan vieras ilmiö, sillä jo alakouluissa oppilaiden tutkijantaitoja pyritään kehittämään lapsen maailmaan liittyvillä tutkimuksilla. Tällaisten pienten tutkimustehtävien parissa lapset työskentelevät täysin arkipäiväisesti ja ovat myös kiinnostuneita tutkimuksen eri vaiheista. (Alderson 1999, 243-245.) Oppilailla oli mahdollisuus osallistua lähes kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin tulosten analyysia ja tutkimuksen kirjallista työtä lukuun ottamatta.

3.4 Aineistonkeruuprosessi

Tapasin tutkimuksessani mukana olleet kuudesluokkalaiset apututkijani yhteensä viisi kertaa syksyn 2013 aikana. Tässä luvussa kerron yleisesti tutkimuksen etenemisestä ja tutkimusprosessin eri vaiheista aikatauluineen ja kuvaan yhteistyötämme suunnittelun aloituksesta aina tutkimusprosessin loppuun saakka. Tutkimuksessani keräsin kolme aineistoa, joista jokaisella on oma merkityksensä tutkimustulosten kannalta. Aineistojani ovat kuudesluokkalaisten apututkijoiden kirjoittamat osallisuusmääritelmät, 2, 4 ja 5 -luokkalaisten haastatteluaineistot sekä apututkijoiden kirjoittama palaute tutkimusprosessiin osallistumisestaan.

Tapasin kuudennen luokan apututkijani ensimmäisen kerran lokakuussa heidän omassa luokassaan harjoittelukoululla. Tapaamisen tavoitteena oli tutkimuksesta kertomisen lisäksi tutkijan ja oppilaiden tutustuminen toisiinsa. Pyrin esittelemään itseni oppilaille mahdollisimman tuttavallisesti, jotta mahdollisilta tutkijatutkittava-asetelmilta vältyttäisiin. Ensimmäiseksi oppilaat saivat muutaman mi-

nuutin aikaa jutella vieruskaverinsa kanssa ja sen jälkeen kertoa tutkijalle ja muulle luokalle tärkeimmäksi katsomansa asiat luokkatoveristaan. Oppilaat paneutuivat tehtävään huolellisesti ja esittelivät toisensa kunnioittavasti. Vastavuoroisesti halusin kertoa oppilaille jotain itsestäni, mutta sen sijaan, että olisin luennoinut itse itsestäni, annoin oppilaiden kysellä asioita minusta. Tutustumista pa tuntui luontevalta ja oppilaat esittivät minulle omien mielenkiintojensa mukaisia kysymyksiä. Mielestäni tutustumistapaaminen oli onnistunut ja yhteistyömme käynnistyi luontevasti. Itse tutkimukseni aloitin kertomalla oppilaille tieteellisen tutkimuksen teosta yleisesti, sekä omasta ajankohtaisesta tutkimusintressistäni. Mietimme oppilaiden kanssa myös osallisuuden käsitettä ja löysimme yhteneviä ajatuksia osallisuuden muodoista ja merkityksistä. Ensimmäiset positiiviset osallisuuden tunteet koettiin, kun kaikki olivat tunnin loppuun kiinnostuneita osallistumaan tutkimuksen tekoon. Tapaamisen loppuun jaoin oppilaille tutkimuslupa-anomukset ja pyysin palauttamaan seuraavaan tapaamiskertaan mennessä.

Toinen tapaamiskertamme marraskuun alussa oli suunnittelutunti, jonka aikana annoin oppilaiden ideoida tutkimustani vapaasti, kirjaten samalla ylös esille tulleita asioita. Jokainen oppilas oli saanut vanhemmaltaan luvan osallistua tutkimukseen ja kaikki olivat edelleen halukkaita toimimaan tutkimusapulaisina. Jaoin tehtävät halukkaiden kesken niin, että osa oppilaista toimi tutkittavien luokkien informoijina ja osa luokasta puolestaan oli halukas osallistumaan aineistonkeruuseen. Yhdessä päätimme kerätä aineiston käyttämällä menetelmänä haastattelua, jotta haastattelijan olisi mahdollista tarkentaa kysymyksiä ja termejä haastateltaville, mikäli siihen olisi tarvetta. Totesimme myös, että haastattelut on parasta toteuttaa pareina tai pienryhmissä, jotta haastatteluaineistosta saadaan mahdollisimman monipuolinen ja jotta haastateltavat kokisivat olonsa mahdollisimman rennoksi haastattelutilanteessa. Valitsimme haastateltaviksemme kolme ryhmää eri luokka-asteilta. Yhteisen keskustelun kautta päädyimme valitsemaan haastateltaviksi kolme luokkaa luokka-asteilta 2,4 ja 5 kattavan otoksen saavuttamiseksi. Luokka-asteiden valintaan vaikuttivat myös

apututkijoiden oma luokkataso ja näin ollen rinnakkaisluokkien tuttuus, jonka ajateltiin olevan tutkimuseettisesti haastavaa.

Tutkimuksen suunnittelemisen lisäksi oppilaat harjoittelivat haastattelemista valmistelemalla pareittain valitsemastaan aiheesta muutaman kysymyksen ja haastattelemalla luokassa parhaillaan olleita ensimmäisen vuoden opetusharjoittelijoita. Harjoituksen tarkoituksena oli tutustuttaa oppilaat haastattelun maailmaan, pohtia oikeaa kysymyksenasettelua ja opetella kuuntelemaan haastattelun vastauksia, sekä kirjaamaan niitä ylös. Oppilaat olivat harjoituksesta innoissaan ja suorittivat useita haastatteluja omiin aiheisiin liittyvien kysymysten avulla. Myös yhteistyökyvyt ja kompromissien tekeminen olivat tässä harjoituksessa tapetilla, sillä haastattelu suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä parin kanssa.

Kolmannella tapaamiskerralla marraskuun lopussa meidän oli määrä toteuttaa tutkimuksesta informointi tutkimukseen osallistuville luokille. Kertasimme ensin apututkijoiden kanssa tutkimuksen tavoitteet, aineistonkeruumenetelmään liittyvät käytännön asiat ja tutkimuslupien merkityksen, jonka jälkeen kävimme kertomassa kolmelle ennakkoon valitulle alemmalle luokalle tutkimuksestamme. Kuudesluokkalaiset apututkijat saivat vetovastuun info-tilaisuuksista minun esiteltäessä ensin lyhyesti itseni ja tutkimukseni aiheen. Apututkijat suoriutuivat tehtävästään kiitettävästi ja tutkimuslupa-anomukset saatiin jaettua yhteensä noin kuudellekymmenelle oppilaalle. Aikaa lupien palautukseen annettiin viikko.

Neljäs ja viides tapaamiskerta apututkijaluokan kanssa oli varattu haastatteluiden tekemiselle. Yhdessä luokanopettajan kanssa muodostimme kuudennen luokan oppilaista toimivat haastattelijaparit, sekä yhden kolmen hengen haastattelijaryhmän, jotka vuorollaan ja johdollani hakivat haastateltavat oppilaat luokista ja ohjasivat haastattelupaikalle. Haastateltavilla oli apunaan kirjalliset haastattelukysymykset ja toistensa tuki. Tehtäväni tutkijana oli nauhoittaa haastattelut, kirjata ylös huomioita ja muistiinpanoja sekä seurata sivusta toimien tarvittaessa tilanteen ohjaajana. Haastattelut toteutettiin kahtena peräkkäisenä päivä-

nä. Apututkijat haastattelivat alempien luokkien oppilaita heidän osallisuuden kokemuksistaan. Vaikka haastattelutilanne tuntui olevan monelle haastateltavalle jännittävä kokemus, keskustelun edetessä jokainen sai halutessaan puheenvuoron ja haastattelijat toimivat mallikelpoisesti pyrkiessään pitämään tilanteen rentona ja vuorovaikutuksellisena. Mikäli haastattelu tuntui jumiutuvan, haastattelijat jatkoivat keskustelua kertomalla omia esimerkkejä osallisuuden määritelmistä ja osallisuuden näkymisestä koulussa. Tutkijan näkökulmasta katsottuna haastattelutilanteista jäi myönteinen kuva jokaiselle osallistujalle.

Tutkimukseni pääasiallinen aineisto on kerätty haastattelemalla viittä ryhmää, joissa osallistujia oli kolmesta viiteen oppilasta. Ryhmät muodostettiin luokkasteittain satunnaisella otannalla tutkimukseen osallistuvista oppilaista. Valitsimme haastattelun tutkimuksen aineistonkeruutavaksi, sillä sen avulla on mahdollista kerätä tietoa tutkittavasta asiasta laajasti ja joustavasti. Lisäksi halusimme luoda haastattelutilanteesta mahdollisimman vapaamuotoisen ja keskusteluun kannustavan. Haastattelu sopii tutkimukseni aineistonkeruutavaksi myös sen vuoksi, että osallisuus aiheena on lapsille vielä jokseenkin tuntematon. Avoimen ja vuorovaikutuksellisen keskustelun avulla ajattelimme saavamme mahdollisimman laajan aineiston muihin menetelmiin verrattuna. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35.)

Aineistonkeruu toteutettiin joulukuussa 2013, juuri ennen oppilaiden jäämistä joululomalle. Vaikka tutkimuslupa-anomuksia jaettiin lähes 60, vain noin puolet palautui, joista 18 myönteisellä vastauksella varustettuna. Syy vastaajien suureen hävikkiin oli tutkimusluokkien opettajien mielestä harjoittelukoululla jo aiemmin tehtyjen tutkimusten suurehko määrä ja oppilaiden aikaisempi osallistuneisuus. Yhtenä tutkimusluokkien valintakriteerinä oli tutkittavien luokkien vähäinen osallistuneisuus koululla toteutettuihin tutkimuksiin. Yhdessä opinnäytesyöryhmän kanssa totesimme luvan saaneiden määrän kuitenkin riittäväksi otokseksi tutkimustani varten. Tutkittavien määrää tässä tutkimuksessa puoltaa myös Tuomen ja Sarajärven (2002) näkemys, jonka mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston kokoa ei tule pitää merkittävänä tekijänä, sillä tutkimuk-

sen tavoite ei ole yleistää, vaan pyrkiä kuvailemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkimukseen osallistumisluvan saaneet oppilaat jakautuivat suhteellisen tasaisesti kolmen luokka-asteen kesken, joten totesimme haastateltavien määrän riittäväksi.

Pohdimme haastattelukysymyksiä yhdessä apututkijoiden kanssa ja oppilaat saivat vapaasti ehdottaa heidän mielestään sopivia kysymyksiä. Muotoilin lopulliset haastattelukysymykset apututkijoiden kanssa käytyjen keskustelujen, suunnittelun ja taustalla toteutetun teorialueen avulla. Haastattelukysymykset olivat valmiiksi kirjoitettuja, mutta tilanteen mukaan joustavia.

1. Mitä osallisuus teidän mielestänne tarkoittaa? Keskustellaan osallisuudesta.
2. Miten koulussa voi olla osallisena?
3. Mihin asioihin oppilaat voivat vaikuttaa?
4. Millaisissa tilanteissa olet kokenut osallisuutta? Kerro esimerkki.
5. Miksi oppilaiden osallisuus on tärkeää? Miltä se tuntuu?

Tutkimuksessa käytetty haastattelu määritellään puolistrukturoiduksi haastatteluksi, sillä kysymykset olivat ennalta kirjoitettuja, mutta laajoja ja joustavia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43 & 47). Eskolan ja Suorannan (2000, 86) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto on kaikille haastateltaville sama, mutta vastausvaihtoehdot ei ole ennalta määritelty, jolloin haastateltava saa vastata vapaasti ja omin sanoin. Myös O'Reilly, Ronzoni ja Dogra (2013, 204) toteavat, että puolistrukturoidun haastattelun tarkoituksena on antaa tilaa haastateltavan omille vastauksille. Fielding (1993, 136) puolestaan toteaa, että puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelija voi vaihdella valmiiden kysymysten järjestystä ja pyytää vastaajilta tarvittaessa lisätietoja kysymyksiin liittyen. Robsonin (1993, 227 & 237) näkemys on yhteneväinen edellisten kanssa, mutta hänen mukaansa haastattelijan on mahdollista muuttaa kysymystensä järjestyksen lisäksi myös kysymysten sanamuotoja, kuten apututkijat haastateluissaan sujuvasti tekivätkin. Puolistrukturoituja haastatteluja yhdistää siis jon-

kin yhteisen tekijän vakiintuneisuus, mutta ei kaikkien (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47).

Haastattelutilanteessa apututkijat onnistuivat erinomaisesti käyttämään apuna omaa aiempaa tietämystään ja sosiaalisia taitojaan esittäessään haastateltaville tarkentavia kysymyksiä ja keskustelua eteenpäin vieviä kommentteja. Apututkijoina ja haastattelijoina toimineet kuudesluokkalaiset kertoivat haastateltaville alkavasta haastattelusta ja muistuttivat tilanteen luottamuksellisuudesta. Haastattelut nauhoitettiin myöhempää tarkastelua varten. Tutkijana seurasin tilannetta lähietäisyydeltä havainnoiden itse haastattelutilannetta ja tehden muistiinpanoja. Apututkijat hoitivat haastattelut erinomaisesti ja vain muutaman kerran liityin keskusteluun mukaan, lähinnä viedäkseni tilannetta eteenpäin tai tarkentavia apukysymyksiä haastateltaville esittääkseni. Haastattelujen kesto vaihteli kahdeksasta neljääntoista minuuttiin. Haastatteluiden lisäksi aineistoni koostuu kuudesluokkalaisten apututkijoiden ensimmäisellä tapaamiskerralla kirjoittamista osallisuusmääritelmistä ja tutkimusprosessin jälkeen apututkijoiden antamista palautteesta, josta kerron tarkemmin luvussa 4.3.

3.5 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineistoa on tarkasteltu laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Valitsin tutkimukseni analyysitavaksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, sillä se toimii mielestäni parhaiten tutkimukseni laadullisessa haastatteluaineistossa ja jokaisessa kolmessa aineistossani. Sisällönanalyysi tuo myös sellaisenaan esille oppilaiden oman äänen tulosten tulkinnassa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään valitsemaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelmien mukaisesti. Tutkimusaineiston perusteella on tarkoitus luoda teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöiselle analyysille on ominaista vapaa aineistonhankinta, joka tässä tutkimuksessa toteutettiin usealla eri tavalla, sekä aineistolähtöiset analyysi ja tulosten raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97 & 101.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analysointi alkaa usein jo aineistonke-

ruuvaiheessa. Tutkimusprosessin aikana tutkija analysoi saamiaan vastauksia niiden toistuvuuden ja jakautumisen perusteella. Sisällönanalyysin tehtävänä on tuottaa aineksia teoreettiseen pohdintaan ja johtopäätösten tekoon, jotka puolestaan tapahtuvat tutkijan omassa mielessä. (Grönfors 1982, 145 & 161.)

Tutkimuksessa aineiston analyysi tapahtuu muuttamalla litteroitu haastatteluai-
neisto pelkistettyyn muotoon ja karsimalla pois epäoleellinen, tutkimukseen kuu-
lumaton aines. Pelkistämisen jälkeen aineistosta saadut ilmaukset klustero-
idaan, eli ryhmitellään samankaltaisiin, tutkimuskysymyksiin vastaaviin ryhmiin.
Klusteroinnissa aineistosta muodostetaan jo alustavia kuvauksia tutkittavasta
ilmiöstä. Viimeisenä vaiheena on aineiston abstrahointi, jossa tarkoituksena on
muodostaa tutkimuksen kannalta tärkeimmät käsitteet ja johtopäätökset yhdis-
tämällä saadut tulokset aikaisempaan teoriatietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2002,
110-115.) Tutkimuksessani yhdistin aineiston pelkistämisen ja klusteroinnin,
joiden perusteella muodostin aineistosta alustavia teemoja.

3.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusaiheen valintaan vaikuttivat suurelta osin *Monitoimijuus koulussa* -
hankkeen tavoitteet, jonka vuoksi oma pohdintani aiheenvalinnassa jäi vähäi-
seksi. Aiheen valinnan jälkeen jouduin tutkijana kuitenkin miettimään erinäisiä
seikkoja tutkimuksen toteuttamiseksi. Ketä tutkitaan? Miksi tutkitaan? Mikä on
tutkimuksen hyöty? Kuka tutkimuksesta hyötyy? Onko tutkimuksellani arvoa?
Kuinka paljon taustatietoa aiheesta on olemassa? Mihin vedetään tutkimuksen
rajat? (ks. Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53-55.) Tutkimukseni on ajankohtainen
ja hankkeen kannalta hyödyllinen monella osa-alueella. Taustatietoa osallisuu-
desta on runsaasti, jonka vuoksi perehdyin aluksi lukuisiin eri osallisuuden mää-
ritelmiin ja valitsin niistä monipuolisen otoksen tutkimukseni teoriaosioon. Keski-
tyin kuitenkin pääasiassa lasten osallisuutta käsittelevään kirjallisuuteen ja poi-
min joukosta sekä koulun osallisuudesta, että muusta lasten osallisuudesta ker-
tovia teoksia.

Tutkimuksessani käsitellään lasten kertomuksia osallisuuden kokemuksista sekä koulun tapahtumia ja käytäntöjä. Koska tutkimuskohteena ovat lapset, on tutkimuksessa korostettava luotettavuutta ja turvallisuutta. Tutkimuksen aluksi kerroin kuudesluokkalaisille apututkijoilleni tutkimuksen kulusta ja tutkimusetiikkaan liittyvistä asioista. Painotin apututkijoiksi ja haastattelijoiksi osallistuvien salassapitovelvollisuutta ja korrektaa, esimerkillistä käytöstä pienempien oppilaiden edessä. Oppilaat ymmärsivät salassa pidettävien tietojen tärkeyden ja sitoutuivat noudattamaan tätä sääntöä allekirjoittamalla tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä olevan lupa-anomuksen. Luottamuksen luominen ja säilyttäminen haastattelijan ja haastateltavien välillä on erityisen tärkeää, jos kyse on arkaluontoisista asioista. Saadun tutkimustiedon salassa pitäminen ja tutkimukseen osallistuneista henkilöistä puhuminen tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille ei siis ole sallittua (Kuula 2010, 224-225). Tässä tapauksessa vaitiolovelvollisuus koski paitsi minua tutkijana, myös oppilaita, jotka toteuttivat haastattelut. Koska kuudennen luokan opettaja oli apunani kaikessa kouluajalla toteutetussa tutkimustyössä, monet lasten kanssa työskentelyyn ja tutkimuksen tekoon liittyvät eettiset seikat lupa-asioineen olivat jatkuvasti läsnä ja oppilaiden turvallisuus tarkasti huomioituna. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1995, 105-106) kirjoittavat tällaisesta tutkijan ja opettajan yhteistyöstä laajemmalti. Opettajan mukanaolo tutkimuksessa palvelee myös elinikäisen oppimisen ja oman ammatillisen kehityksen ideoita.

Tutkimuksessa haastatelluilta oppilailta pyydettiin kirjallinen lupa osallistumiseen. Koska kyseessä ovat alaikäiset lapset, lupa pyydettiin myös lasten vanhemmilta. Vaikka tutkimukseen osallistuminen on kaikissa vaiheissa vapaaehtoista ja lapsella on milloin tahansa oikeus kieltäytyä jatkamasta, on vaikea tietää, onko lapsi todellisuudessa vapaaehtoisesti mukana tutkimuksen loppuun saakka, kuten päiväkotikäisiä lapsia tutkinut Strandell (1994, 97) toteaa kirjoittaessaan lasten kohtaamisten eettisyydestä. Hänen mukaansa tutkimuksessa mukana olevien lasten suostumus hankitaan konkreettisilla tavoilla, kuten vastaamalla tutkijan läsnäoloon liittyviin kysymyksiin. Tällaista suostumuksen hank-

kimista on pidettävä yllä jatkuvasti. Strandell kirjoittaa myös lapsiin kohdistuvien tutkimusten eettisestä ongelmasta, jossa vanhempi kieltää lasta osallistumasta tutkimukseen, vaikka lapsi olisi itse halukas osallistumaan. Erityisesti pienen lapsen on vaikea ymmärtää, miksi päiväkodin, koulun tai kerhon yleensä yhtenäinen ryhmä jaetaankin yhtäkkiä niihin, jotka osallistuvat ja niihin jotka eivät osallistu. (Strandell 2010, 96-98.)

Tutkimuksessani kaikki vanhemmiltaan luvan saaneet oppilaat antoivat myös itse suostumuksensa haastattelulle. Strandellin kuvaamaa eettistä pulmaa ei siis ollut havaittavissa tässä yhteydessä. Toiselta kantilta katsottuna, oppilas voi myös olla vastahakoinen, mutta suostua tutkimukseen, koska vanhemmat ja koulu ovat jo luvan antaneet. Koska tutkimukseni toteutettiin kouluajalla ja koulun tiloissa, on mahdollista että lukuisista puheista ja vakuutteluista huolimatta oppilas ajattelee tutkimukseen osallistumisen olevan osa pakollista koulutyötä. Myös koulu tutkimuksen toteutuspaikkana palvelee sitä ajatusta, että tutkimuksella olisi jotain tekemistä koulunkäynnin kanssa. Tutkimukseni on välittömässä yhteydessä koulun arkeen ja lasten koulutyöhön, joten oli luontevaa toteuttaa tutkimus koulun tiloissa. Samalla tuttu tila antaa haastatteluun tuleville lapsille turvallisuuden tunteen, vaikka haastattelija olikin osalle ennestään tuntematon. Strandellin (2000, 109) mukaan suurin eettinen vastuu lapsitutkimuksessa onkin aineistonkeruu- eli tässä tutkimuksessa haastatteluvaiheessa.

Nykyään lasten ottaminen mukaan tutkimuksen tekemiseen on yleisempää, sillä lasten ajatellaan olevan kykeneviä toimimaan tutkijan apuna, etenkin kun kyse on lapsiin kohdistuvasta tutkimusprosessista (Alderson 2000). Tutkimuksessani apututkijoina toimineet oppilaat olivat mukana tutkimuksen aiheen ja luonteen vuoksi. Lasten osallisuutta tutkiessa on molempien osapuolien kannalta hyödyllistä toteuttaa yhteistyötä ja samalla madaltaa kynnystä tutkijan ja lasten välillä. Tutkimukseni eduksi voidaan lukea tutkijan etäisyys itse tutkimusprosessissa. Sekä info- että haastattelutilanteissa pysyttelin itse taka-alalla ja annoin apututkijoiden, eli kuudennen luokan oppilaiden ottaa tilanteen hoitaakseen. Erityisesti

haastattelutilanteessa koin lasten toimimisen haastattelijoina palvelevan sitä, että haastattelutilanteista ei muodostunut vaivaannuttavia.

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Osallisuus apututkijoiden silmin

Ensimmäisellä tapaamiskerralla kuudennen luokan apututkijoiden kanssa oppilaat saivat kirjoittaa ajatuksiaan osallisuudesta. Ennen tätä pohdintatehtävää emme olleet puhuneet osallisuudesta muuta, kuin että se tulisi olemaan tutkimuksen aiheena. Pohdintatehtävä toteutettiin pareittain keskustelun ja ajatus-tenvaihdon lisäämiseksi. Kuudesluokkalaiset ryhtyivät työhön oma-aloitteisesti ja ilman ennakko-olettamuksia. Kiertelin samalla luokassa ja seurasin parien työskentelyä ja keskustelua sivusta. Pyysin oppilaita kirjoittamaan paperille kaiken sen, mitä sana osallisuus toi heille mieleen. Jokainen pari sai muotoiltua ajatuksensa paperille ja siirryimme keskustelemaan heidän osallisuusmääritelmistään. Oppilaat kertoivat osallisuuden merkitsevän esimerkiksi mukana olemista, osallisena olemista ja osallistumista. Tässä luvussa esitetyt aineistolainaukset ovat kuudesluokkalaisten vapaasti kirjoittamia ajatuksia osallisuudesta.

Osallisuus voi tarkoittaa että jokin henkilö on osallisena johonkin päätökseen.

Meidän mielestä osallisuus tarkoittaa sitä, että ottaa osaa johonkin, eli osallistuu...

[Osallisuus tarkoittaa] ...sitä että on mukana.

Osallisuus tarkoittaa että on osallisena johonkin.

Lähes kaikki kuudesluokkalaiset yhdistivät osallisuuden välittömästi osallistumiseen ja ryhmässä toimimiseen, kuten mm. Kiilakoski (2008) ja Väyrynen (2000) kirjoittavat. Ryhmässä toimimisen lisäksi osallisuus nähtiin myös osaamisena:

Osallisuus on osata tai olla mukana jossain.

Osaamisen määritelmä perustunee oppilaiden ajatukseen siitä, miten oma osallisuus luokan toiminnassa ja opetuksessa edesauttaa oppimista ja asioiden ymmärtämistä sekä oppimisryhmässä mukana oloa. Osallisuutta määritellessä oppilaiden näkökulmat vaihtelivat positiivisesta, porukassa mukana olemisesta aina negatiivisiin puoliin, kuten koulukiusaamiseen osallistumiseen.

...jos on ryhmän kanssa kiusaamassa, on osallisena eli on ollut kiusaamisessa mukana.

Myös lapsen sananvalta ja mahdollisuus vaikuttaa mainittiin osallisuuteen liittyvänä asiana, jossa lapsen omalla mielipiteellä on merkitystä osallisuuden toteutumisessa. Vaikuttamismahdollisuudet ovat Lapsiasiavaltuutetun (2014) mukaan tärkeitä osallisuuden edellytyksiä.

...ja se [osallisuus] voi tarkoittaa myös sitä että lapsella on (kuinka paljon) sananvaltaa.

Oppilaat kuvailivat osallisuuden olevan sekä fyysistä toimintaa, että abstrakti ilmiö, kuten päätöksenteossa tai valinnassa mukana olo. Kuudennen luokan oppilaiden mielestä osallisuus on siis pääasiassa aktiivista toimimista luokan tai muun ryhmän kesken, mutta myös muut määritelmät herättivät keskustelua.

Pohdintatehtävän jälkeen keskustelimme osallisuudesta yhdessä, käyden läpi sekä oppilaiden kirjaamia, että tutkijan ennalta mietittyjä määritelmiä osallisuudesta. Yllätykseksemme näkemyksemme olivat pääosin yhtenevät. Yhdessä oppilaiden kanssa kokosimme ajatukset osallisuudesta lyhyeksi muistioksi tule-

vaa tutkimusprosessia ja haastatteluja varten. Yhteinen ”huoneentaulumme” näytti seuraavanlaiselta:

Osallisuus on...

mahdollisuus tulla kuulluksi,

mahdollisuus olla mukana,

mahdollisuus päättää, suunnitella ja vaikuttaa.

(6.lk oppilaat ja tutkija)

Tutkijan ja oppilaiden yhteinen päätelmä osallisuuden muodoista toimi apututkijoiden muistinvirkistäjänä sekä info- että haastattelutilanteissa. Tähän osallisuuden määritelmään palattiin useita kertoja tutkimusprosessin aikana.

4.2 Oppilaat puhuvat osallisuudesta

4.2.1 Käsitteitä osallisuudesta

Kuudennen luokan oppilaat kysyivät haastateltavilta heidän ajatuksiaan siitä, mitä lasten osallisuus koulussa on. Haastateltavat määrittelivät osallisuuden monipuolisesti sekä fyysiseksi toiminnaksi, että päätöksenteoksi. Mitä osallisuus oppilaiden mielestä siis on?

Jos vaikka leikkii kavereitten kanssa niin päättää yhdessä mitä leikkiä.

(oppilas 2.lk)

Että... on vaikka joku kilpailu niin mennee siihen rohkeasti mukaan.

(oppilas 2.lk)

Öö...no sellasta että osallistuu johonki ja voi niinku päättää jostaki ku on siinä osallisena. (oppilas 5.lk)

Haastatteluissa oppilaat määrittivät osallisuuden pääasiassa konkreettiseksi toiminnaksi, kuten osallistumiseksi kerhoihin, leikkeihin, esityksiin ja muuhun kavereiden tai vertaisten kesken tapahtuvaan toimintaan. Lisäksi osallisuuden nähtiin liittyvän yhteiseen toimintaan ja sen sisältämiin sopimuksiin, kuten kompromissien tekemiseen. Oppilaiden mielestä osallisuus oli konkreettisen toiminnan lisäksi päätöksentekoa ja vaikuttamismahdollisuuksia. Lasten näkökulmasta osallisuudessa ja osallistumisessa painottui vahvasti vapaaehtoisuuden ja koulussa olevan vapaa-ajan, eli välituntien merkitys. Osallisuus miellettiin osaksi välitunteja ja niitä hetkiä, kun oppilaille oli mahdollisuus valita itse osallistumisestaan leikkeihin ja peleihin. Thomasin (2000, 175-176) mallin mukaan tässä tapauksessa osallisuus ulottui aina tasolta yksi, joka tarkoittaa mahdollisuutta valita, aina tasolle kuusi asti, jossa lapselle annetaan mahdollisuus itse näisiin päätöksiin. Thomasin malliin verratessa on kuitenkin huomattava, että kouluajalla oppilaiden aktiviteettien valinta rajoittuu pitkälti aikuisten määrittelemien välineiden ja tilojen mukaan.

Haastateltavien määritelmässä tuli selvästi esille aiemmin todettu yhteys osallisuuden ja osallistumisen välillä (Väyrynen 2000, 20). Useat haastateltavat kuvailivat osallisuuden olevan osallistumista, fyysistä läsnäoloa jossakin yhteisessä toiminnassa tai jonkin yhteisön jäsenenä. Oppilaiden mielestä osallistuminen koulun tai vapaa-ajan toimintaan on osallisuutta. Osallistuminen tuli esille useissa kommentteissa:

Osallistuu kaikkeen, tulee kaikkeen mukaan... (oppilas 2.lk)

Osallistumalla johonki kerhoon. (oppilas 5.lk)

Osallistuu johonki esitykseen. (oppilas 5.lk)

Kaikki oppilaiden määritelmät osallisuudesta mukailevat selvästi aiempaa teoriatieta osallisuuden kuvauksista. Haastattelutuloksissa näkyvät erityisesti osallisuuden näkeminen mukanaolona, ryhmään tai yhteisöön kuulumisena sekä kokonaisvaltaisena yhteisöllisyytenä, kuten myös Kiilakoski (2008, 13) ja Koivula (2013, 20) kirjoittavat. Oppilaiden mielestä osallisuus on läsnä koulun arjessa, vaikka ilmiöstä kertominen olikin paikoin melko haasteellista.

Kuudesluokkalaiset haastattelijat kysyivät haastateltavien mielipidettä myös mahdollisuudesta vaikuttaa koulun viihtyvyyteen. Haastateltavien mielestä koulun ympäristöön ja viihtyvyyteen on mahdollista vaikuttaa omalla toiminnalla esimerkiksi yhteisestä ympäristöstä huolehtimalla ja ystävällisellä käytöksellä.

Joo ettei roskaa ja on kiltti muille. (oppilas 4.lk)

Mukanaolon ja ryhmään kuulumisen tunteiden lisäksi haastateltavat ajattelivat apututkijoiden tapaan osallisuuden liittyvän myös oppimiseen, kun haastattelijat kysyivät heiltä kouluun liittyvistä asioista, joissa heidän on mahdollista olla mukana. Haastateltavat liittivät osallisuuden oppimiseen, joka puolestaan perustuu oppilaan omaan toimintaan ja tavoitteellisuuteen.

...ja että itse oppii. (oppilas 2.lk)

Oppilaiden mielestä koulussa osallisuutta on mahdollista kokea myös oppimisen suhteen, sillä haastateltavien mielestä opetukseen osallistuminen ja oman oppimisen tiedostaminen luovat osallisuuden kokemuksia. Haastateltavat perustelivat oppimisen ja osallisuuden suhdetta sillä, miten jokaisella on henkilökohtaisesti mahdollisuus oppimiseen ja opetukseen. Omalla toiminnalla on siis merkitystä yksilön oppimiseen ja kokemuksiin osallisuudesta luokkahuoneessa.

Haastateltavia pyydettiin kertomaan omia ajatuksiaan siitä, miten jokainen voi olla osallisena koulun toiminnassa. Vastauksista tulivat usein esille kouluhyvinvointiin liittyvät asiat ja sen edesauttaminen omalla toiminnalla, eli osallistumal-

la. Haastateltavat mainitsivat useita konkreettisia keinoja kouluhyvinvoinnin edistämiseksi, kuten toisten huomioon ottaminen ja hyvän mielen tuottaminen, kiusaamisen ehkäiseminen sekä hyvän ryhmähengen luominen.

Ottaa kaikki mukaan. (oppilas 4.lk)

...että kukaan ei kiusaa toisia. (oppilas 2.lk)

Osallisuus koettiin siis pitkälti oppilaiden viihtyvyyteen ja hyvinvointiin liittyvänä asiana, mikä vastaa Alilan, Gröhnin, Keson ja Volkin (2011, 13) määritelmää osallisuuden ja hyvinvoinnin välisestä yhteydestä. Myös kokonaisvaltaisen kouluhyvinvoinnin merkitys osallisuuden yhtenä osa-alueena ilmeni oppilaiden vastauksista, sillä ryhmässä mukana oleminen ja hyväksytyksi tuleminen antavat lapselle hyvän olon tunteen ja tuottavat osallisuuden kokemuksia (Kaskela & Kronqvist 2007).

Haastateltavat kertoivat myös tehneensä opettajille ehdotuksia oppituntien ja koulupäivien kulkuun liittyen, mutta olivat kuitenkin realisteja sen suhteen, etteivät kaikki toiveet aina toteudu. Omien mielipiteiden esittäminen ja opettajan kuunteleminen ovat Hartin (Eskel & Marttinen 2013, 80) tikapuu-mallin mukaan tason neljä osallisuutta. Seuraava keskustelu käytiin haastattelijan ja haastateltavan kesken ja siitä ilmenee, kuinka oppilailla on mahdollisuus kertoa omia ajatuksiaan, mutta päätöksenteosta vastaa kuitenkin aina aikuinen:

Haastattelija: *No miten opiskelussa, onko ope se joka aina päättää?*

Oppilas (4.lk): *No opelle voi aina ehottaa jotaki...*

Haastattelija: *Toteutuuko se sitte se ehottaminen? Tekkeekö ope sen jossaki vaiheessa?*

Oppilas (4.lk): *No ei aina, joskus jos se käy kaikille.*

Aineistolainauksesta ja muusta haastateltavien puheesta käy selvästi ilmi se, että omaan osallisuuteen on mahdollista vaikuttaa omilla teoilla ja toiminnalla.

Oma asenne ja panos opiskeluun ja oppimiseen olivat myös puheenaiheena. Jokainen haastateltava tuntui ymmärtävän, että osallisuuden toteutumiseksi koulussa vaaditaan aikuisen mahdollistamisen (Rasku-Puttonen 2005) lisäksi omaa aloitekykyä ja positiivista asennetta. Leikkeihin ja peleihin osallistuminen, ystävällisyys, sekä kaikkien mukaanotto olivat haastateltavien mielestä osallisuuden edellytyksiä.

Haastatteluissa esille nousseesta koulun ruokalassa sijaitsevasta aloitelaatikosta oppilailla oli myös melko vähän tietoa. Aloitelaatikon vieressä on oppilaiden mukaan silloin tällöin kyniä ja papereita, joihin oppilaat saavat kirjoittaa ideoita ja ajatuksia koulun kehittämiseksi. Heidän mukaansa aloitteet voivat olla esimerkiksi kouluruokailuun tai -viihtyvyyteen liittyviä asioita. Haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, etteivät kaikki alaluokkien oppilaat tieneet, mitä varten laatikko oli olemassa tai mitä siihen oli mahdollista kirjoittaa. Oppilaat eivät myöskään olleet tietoisia aloitelaatikon vapaaehtoisuudesta ja siitä, tarvittiinko aloitteen kirjoittamiseen opettajan lupa. Ylemmillä luokilla oppilaiden käsitys aloitelaatikosta oli se, ettei laatikko heidän mielestään juurikaan vastannut odotuksia ja aloitteiden vaikutusta käytännössä ei koettu riittäväksi. Eräs haastattelijoista kertoi haastateltaville aloitelaatikon merkityksestä seuraavanlaisen esimerkin:

No se aloitelaatikko on siihen tarkoitukseen (...) esimerkiksi että lisää pastillimakuja kouluun, lisää kerhoja kouluun.

Aloitelaatikon mahdollistamaa osallisuutta on lasten mielipiteiden ja ajatusten kysyminen ja kuunteleminen. Hartin tikapuu-mallissa aloitelaatikko sijoittuu tasolle 4-5, jossa aikuiset kysyvät lapsen mielipidettä toiminnasta aloitteiden muodossa, mutta tekevät kuitenkin itse päätökset niiden perusteella.

Tutkimuksessa tehtyjen haastatteluiden avulla pyrittiin myös selvittämään oppilaiden mielenkiintoa osallisuuden lisäämiseksi. Jälleen haastateltavien mieleen nousivat pienet, aikuisen ja tutkijan näkökulmasta jopa melko yksinkertaiset

asiat. Kouluun toivottiin mm. lisää kerhoja, enemmän vaihtoehtoja kouluruokailuun ja monipuolista toimintaa välitunneille. Kysyttäessä mieluisia kohteita vaikuttaa, oppilaiden vastaukset olivat lyhyitä ja paikoin jopa epäröiviä.

Ehkä siihen ruokailuun. (oppilas 4.lk)

Välituntiin. (oppilas 4.lk)

Ylempien luokkien oppilaat toivoivat myös saavansa olla useammin vaikuttamassa koulun asioihin, kuten tapahtumien järjestämiseen. Pääasiassa nykyiseen tilanteeseen ja oppilaiden osallisuuteen oltiin kuitenkin tyytyväisiä.

4.2.2 Kokemuksia osallisuudesta

Toinen tutkimuskysymyksen mukainen teema käsitteli oppilaiden kokemuksia osallisuudesta. Haastateltavia pyydettiin kuvailemaan osallisuuden kokemuksia ja tunteita tilanteista, joissa he ovat osallisuutta kokeneet. Millaisia tunteita osallisuus oppilaissa herättää ja miltä se tuntuu?

No kivalta. (oppilas 2.lk)

Hauska juttu, on kiva olla mukana. (oppilas 2.lk)

Toisin kuin osallisuuden määritelmistä, haastateltavat kertoivat omista osallisuuden kokemuksistaan melko vähäsanaisesti. Yleisesti oltiin sitä mieltä, että osallisuutta on, mutta sen sanoiksi pukeminen oli vaikeaa. Usein haastattelijoiden tehtävänä oli kertoa osallisuuden määritelmistä haastateltaville ja auttaa keskustelua alkuun. Seuraava keskustelu kuudesluokkalaisen haastattelijan ja toisluokkalaisen haastateltavan välillä kuvaa erinomaisesti osallisuuden kokemusten kuvailun hankaluutta.

Haastattelija: *Millaisissa tilanteissa oot kokenu osallisuutta?*

Oppilas (2.lk): *Mää oon!*

Haastattelija: *No kerro.*

Oppilas (2.lk): *Noo... emmä nyt muista mitä siinä tapahtu.*

Tutkimuksen teoriaosuudessa esitelty osallisuuden merkitys oppilaiden kouluhyvinvointiin (ks. Janhunen 2013, Konu 2002) tuli ilmi myös haastatteluvastauksissa. Haastateltavat totesivat yksimielisesti osallisuuden olevan positiivinen ja tärkeä asia. Vaikka osallisuuden kokemuksista kertominen oli haastavaa, kokemuksen koettiin kuitenkin tuottavan hyvää mieltä ja iloisuutta. Haastateltavien vastauksissa osallisuuden kokemukset koulussa tuntuvat kuitenkin olevan ennemminkin konkreettinen asia kuin kokemus tai tunnetila. Erityisesti ylempien luokkien haastateltavat mainitsivat osallisuuden tärkeyden liittyvän siihen, että myös lapsilla on mahdollisuus esittää oma kantansa heitä koskevissa asioissa ja olla mukana vaikuttamassa omissa ja yhteisönsä hyväksi tehtävässä päätöksenteossa. Lasten mahdollisuus vaikuttaa koulun ja oman luokan toimintaan nähtiin kiinnostavana, vaikkakin melko vähäisenä. Haastateltavat ilmaisivat usein olevansa kiinnostuneita oppilaiden osallisuudesta koulussa, mutta eivät ehkä olleet saaneet tarpeeksi mahdollisuuksia vaikuttaa omiin asioihinsa. Lasten vaikuttamismahdollisuuksien ajateltiin olevan tärkeitä kouluviihtyvyyden kannalta.

Jos aikuiset päättäis kaiken ni se ei ois hirveen kivaa, se ois tosi tylsää.

(oppilas 4.lk)

Se on kiva ku meki saadaan niinku päättää vähäsen ja vaikuttaa asioihin.

(oppilas 4.lk)

On se kiva kun saa vaikuttaa. (oppilas 5.lk)

Oppilaat kokivat vaikuttamisen mahdollisuudet kiinnostavina ja totesivat osallisuuden olevan yhteydessä koulussa viihtymiseen. Osallisuuteen liittyvät päätöksenteko- ja vaikutusmahdollisuudet miellettiin kuitenkin melko vähäiseksi, sekä omassa luokassa että koko koulussa. Yllä olevissa aineistolainauksissa ja muussa yhteydessä, huomasin oppilaiden kuvailevan asioita usein termillä ”kiva”. Määrittelin tässä tutkimuksessani sanan tarkoittamaan tunnetta, joka oppilaan mielestä on suhteellisen neutraali. ”Kiva” ei ole erityisen hienoa, mutta siinä ei myöskään ole mitään valittamista. Tulkitsen sanaa käytettävän usein silloin, kun jotakin asiaa on vaikea selittää tai se on vaikeasti ymmärrettävissä.

4.3 Palaute osallistavasta tutkimusprosessista

Gretschelin (2002, 9) mukaan ”Osallisuudesta ei koskaan saisi kirjoittaa ilman osallisten itsensä kuvauksia siitä, miten he kokivat osallisuutensa”. Tämän vuoksi pyysin apitutkijoinani toimineita kuudesluokkalaisia kirjoittamaan tutkimusprosessin lopuksi palautetta tutkimukseen osallistumisen kokemuksistaan. Palautteen avulla halusin koota tutkimukseni selkeäksi kokonaisuudeksi ja mahdollistaa samalla oppilaiden osallisuuden jatkumisen aina tutkimuksen päättymiseen saakka. Lähetin palautekysymykset etukäteen luokan omalle opettajalle. Kirjallisen palautteen lisäksi opettaja ja oppilaat antoivat sanallista palautetta säännöllisesti tavatessamme. Luokanopettajan mukaan tutkijan saapumista koululle odotettiin joka kerta innolla ja valmiina hyppäämään apitutkijan rooliin. Keskustelujemme ja tekemieni havaintojen perusteella tutkimusprosessiin osallistuminen ja vaikuttamisen mahdollisuus olivat luokalle mieluinen tehtävä. Tässä luvussa esitetyt aineistolainaukset ovat poimintoja kuudesluokkalaisten kirjallisista palautteista. Palautekysymykset olivat:

1. Miltä tuntui osallistua tutkimuksentekoon?
2. Mitä uutta opit?
3. Miten oppilaiden osallisuutta voisi mielestäsi lisätä?

Kuudennen luokan oppilailta saamani kirjallinen palaute tutkimusprosessiin osallistumisesta oli lähes yksimielisesti positiivista. Tutkimusentekoon osallistuminen koettiin mukavaksi toiminnaksi, normaalista koulupäivästä poikkeavaksi ja mielenkiintoiseksi. Palautteista välittyi osallisuuden kokemuksiin vahvasti liittyvät mukanaolon ja vaikuttamisen mahdollisuudet.

Oli mukavaa ehdotella mitä haastattelussa voitaisiin kysyä.

Ei olla ennen osallistuttu tuollaiseen juttuun...

Oli mukavaa ja mielenkiintoista olla mukana tutkimuksessa.

Thomasin (2000, 175-176) mukaan prosessiin vaikuttaminen on osallisuuden ulottuvuuksista kolmantena, mikä näkyy esimerkiksi yllä olevissa aineistolainauksissa. Myös itsetunnon kohotus ja oman roolin merkityksellisyys tuntuivat korostuvan tehtyjen havaintojen ja annetun palautteen perusteella. Oppilaat kokivat mukanaolonsa myös tutkijan kannalta merkittäväksi ja kertoivat toisen auttamisen tuovan hyvää mieltä.

...on hauska auttaa toista jossain tärkeässä.

...kun menimme haastattelemaan niitä oppilaita niin tuntui kuin itse olisi ollut tosi virallinen ja iso.

Koska perusopetuksen tarkoitus on kartuttaa oppilaan omia yleissivistäviä tietoja ja taitoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14), pyysin apututkijoita kertomaan palautteessaan myös prosessin aikana oppimistaan asioista. Palautteen mukaan uutta opittiin mm. osallisuuden käsitteestä, merkityksestä, keinoista ja mahdollisuuksista, sekä tutkimuksen tekemisestä. Palautteissa oppilaat kertoivat oppineensa myös suunnitelmallisuutta ja kärsivällisyyttä, viitaten tällä haastatteluiden toteutuksiin. Kuudesluokkalaiset kertoivat oppineensa monenlaisia asioita, kuten:

Opin, että mitä osallisuus oikeasti on.

Opin tehdä suunnitelman alusta loppuun.

...tarvitaan rauhallisuutta ja kärsivällisyyttä ja joskus kysymysten keksiminen voi olla vaikeaa.

...oikeasti kysymään järkeviä kysymyksiä.

Tutkijana ja tulevana opettajana olen iloinen oppilaiden omasta arviosta uuden asian oppimisessa. Osallisuustutkimuksen toteutuksen oppilaiden avustuksella voidaan näin ollen ajatella olleen paitsi mieluinen, myös hyödyllinen molemmille osapuolille.

...ja opin sen myös jos haastatellaan ne asiat jotka kuulee niistä ei saa puhua edes besulle.

Palautteen viimeisessä kohdassa pyysin kuudennen luokan oppilaita kertomaan ajatuksia ja ideoita osallisuuden lisäämiseksi. Alussa toteutettujen infotuntien, haastattelutilanteiden ja keskustelujen jälkeen oppilaiden oli helppo ideoida osallisuutta lisääviä toimenpiteitä ja keinoja oppimansa perusteella. Palautteissa nousivat esille mm. oppilaskunnan aktiivisempi toiminta, mielipiteiden kysyminen oppilailta, aloitelaatikon parannusehdotukset ja erilaisten kerhojen lisääminen. Oppilaskunnan hallituksen toivottiin ottavan oppilaita aiempaa enemmän huomioon esimerkiksi mielipidekyselyiden avulla. Koulun aloitelaatikkoon toivottiin mahdollisuutta kirjoittaa useammin ja siihen jätetyille aloitteille haluttiin myös lisää merkityksellisyyttä.

Oppilailta voisi muihin asioihin pyytää mielipidettä vähän.

...oppilaskunnan hallituksen pitäisi kysellä enemmän mitä haluamme tehdä.

...koulun aloitelaatikkoon voisi olla kyniä ja papereita mihin ne aloitteet voisi kirjoittaa (niitä ei yleensä ole)...

...voisi olla enemmän kerhoja.

Oppilaat olivat innokkaita myös vaikuttamaan kouluasioihinsa entistä enemmän, esimerkiksi tämänkaltaisten tutkimusten ja kyselyjen avulla. Pääasiassa osallisuuden koulussa oltiin kuitenkin tyytyväisiä.

Mun mielestä kuitenkin oppilaiden osallisuus on hyvä nyt. 😊

5 POHDINTA

Opettajana ja tutkijana olen kiinnostunut lapsen ajatusmaailmasta ja mielenkiinnon kohteista. Havaintojeni ja tutkimukseni perusteella lapsilla on luontainen taipumus olla kiinnostuneita tutkimuksentekoon liittyvistä asioista ja olla osallisena yhteisissä projekteissa. Kuudennen luokan oppilaat olivat alusta asti innolla mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa tutkimusta, mikä helpotti ja motivoi samalla myös tutkijan työtä. Myös tutkimusprosessin vaiheet ja tutkimuksen realistinen kulku kiinnostivat oppilaita. Jälkeenpäin ajateltuna oppilaiden ottaminen mukaan tutkimuksentekoon oli oikea valinta ja palveli täysin paitsi tutkimuksen tarkoitusta, myös lapsen oikeutta osallisuuteen ja osallistumiseen (Pelastakaa Lapset 2014). Tulosluvussa esittelemäni palautteen myötä myös oppilaiden näkemys tutkimusprosessiin osallistumisesta oli heidän kannaltaan uusi kiinnostava kokemus.

Halusin pohtia tutkimuksessani toteutunutta osallisuutta luvussa 2.1 esitteliäni kolmio-mallien (Hart 1999 & Thomas 2000) pohjalta. Oppilaiden osallisuus tässä tutkimuksessa oli merkittävää, mutta ei missään tapauksessa täydellistä osallisuutta, mikäli sellaista on mahdollista edes saavuttaa. Jos tutkitaan Hartin tikapuu-mallia, voidaan lasten osallisuuden tässä tutkimuksessa ajatella sijoittuvan tasolle 4-6. Tutkimusprosessissani lapsilla oli mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja pyrin niitä tutkijana myös todella kuuntelemaan. Lapset saivat olla mukana päätöksenteossa silloinkin, kun aloite tuli tutkijan suunnalta. Optimistisesti ajattelen, että ajoittain osallistava tutkimusprosessini hipoi jopa ylintä tasoa, mutta sinne päästäkseen kaikista tutkimukseen liittyvistä asioista olisi voitava päättää yhdessä lasten kanssa ja lisäksi aloite lapsilähtöisyyden takaamiseksi ainakin tutkimusaiheen ja tutkimusmenetelmien valinnan tulisi olla peräisin lapsilta. Jos tutkimuksen osallisuutta peilaa Thomasin malliin, ylittää lasten osallisuus kolmanteen ulottuvuuteen, jossa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa prosessiin.

Jälkikäteen katsottuna olen tyytyväinen ja ylpeä osallisuuden mahdollistamisesta ja oppilaiden osallistumisesta tutkimusentekoon. Toivon myös, että oppilaiden mukanaolo tutkimusprosessissa on toiminut houkuttimena akateemisen opiskelun ja tutkimuksen maailmaa kohtaan. Halusin kirjata kuudennen luokan oppilaiden nimet mukaan Pro Gradu -työhöni, sillä koen sen olevan eräänlainen kunnianosoitus apututkijoilleni ja samalla ryhmään kuulumisen tunnetta ja yhteisen työn arvostuksen lisäämistä.

Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen aikana tutkija joutuu pohtimaan monenlaisia luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Kerroin jo aiemmin luvussa 3.6 tutkimuksen eettisistä näkökulmista ja tutkimusentekoon liittyvistä valinnoista, joita pohdin läpi koko tutkimusprosessini. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa huomio kiinnittyy usein valideuteen, eli siihen onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu, mutta myös tutkimuksen toistettavuus, eli reliabiliteetti on yksi luotettavuuden kriteereistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Tässä tutkimuksessa kohteena oli Lapin Yliopiston harjoittelukoulun ja sen oppilaiden osallisuus, jota tutkittiin eri tavoin ja aineistonkeruumenetelmin. Tutkimuksessani olen kiinnittänyt huomiota tutkimuskysymysten ja tulosten vastaavuuteen ja lisäksi tutkimuksen toistettavuus on periaatteessa mahdollista. Tutkimustulosten toistuvuudesta ei kuitenkaan voida asettaa takuita, sillä tutkimuksessa mukana olleet oppilaat, apututkijat ja tutkija itse ovat ainutlaatuisia yksilöitä ja tutkimuksessa esitetyt johtopäätökset perustuvat yksinomaan heidän ajatuksiinsa. Oppilaiden esittämät ajatukset osallisuudesta ilmaisevat kuitenkin erinomaisesti osallisuuden tämänhetkistä tilaa koulussa ja toimivat pohjana koulun ja opettajien tulevalle kehittämistyölle osallisuuden saralla.

Oppilaiden osallistuminen tutkimusprosessiin oli lapsia koskevan tutkimuksen kannalta merkittävää. Tutkimuksen aluksi päätin pyytää oppilaita mukaan tutkimuksen suunniteluun ja toteutukseen. Oppilaat toimivat molemmissa vaiheissa apunani ja osoittivat kykynsä toimia tutkijoina. Ainoa vaihe tutkimusprosessissani, johon oppilaat eivät osallistuneet, oli aineiston analyysi ja loppuraportin, eli Pro Gradu -työni kirjoittaminen. Ajattelin, että oppilaiden mukaan ottaminen ai-

neiston analyysivaiheeseen olisi saattanut olla paitsi ohjeistuksen kannalta myös ajankäytöllisesti haastavaa. Toisaalta, oppilaiden tulkinta aineistoista olisi saattanut poiketa merkittävästi tutkijan ja aikuisen tekemistä tulkinnoista. Jälkeenpäin ajateltuna lasten tuki aineiston analyysissä olisi ollut mielenkiintoista ja silmiä avaavaa. Ajankäytön kannalta on kuitenkin muistettava, että oppilailla on omat aikataulunsa ja tavoitteensa koulussa, joihin tutkimukseen osallistuminen ei saa vaikuttaa. Oppilaiden mukaanotto myös analyysivaiheeseen tai haastatteluaineistojen litteroimiseen olisi periaatteessa mahdollista. Olen kuitenkin erittäin tyytyväinen oppilailta saamaani apuun ja panostukseen tutkimustani kohtaan. Palautteen perusteella voin myös hyvin mielin todeta, että positiivinen tunne tutkimusprosessiin osallistumisesta on molemminpuolinen.

Halusin tutkimuksellani selvittää oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia osallisuudesta. Tutkimustulosten perusteella osallisuus vaikuttaa olevan vielä kohtuullisen vieras käsite oppilaille. Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä vaikeampaa heidän on ymmärtää osallisuuden määritelmää ja merkitystä. Suurin osa oppilaista ajatteli osallisuuden olevan konkreettista osallistumista johonkin toimintaan, mikä on luonnollista kun kyseessä ovat lapset. Lasten ajatusmaailma perustuu todellisiin asioihin ja niihin kokemuksiin, jotka ovat jääneet mieleen jollain tapaa merkittävänä. Voidaankin ajatella, että todellisuudessa lapset ovat kokeneet osallisuutta, mutta eivät kykene selittämään sitä, sillä kokemus ei ole käsin kosketeltavaa. Ylempien luokkien oppilaat olivat ymmärrettävästi toisen luokan oppilaita valveutuneempia osallisuuden suhteen. Heille osallisuus merkitsi mukanaoloa myös abstraktissa mielessä. Oppilaat kuvailivat osallisuutta monipuolisesti, mutta kuitenkin melko yhteneväisesti. Tutkijan näkökulmasta oppilaat vaikuttivat olevan kiinnostuneita osallisuudesta ja etenkin kuudennen luokan oppilaat pohtivat aihetta mielellään.

Tutkimustulosten mukaan osallisuus toteutui tutkimuskoulussa jonkin verran, mutta sen muodot eivät olleet kaikille selviä. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä osallisuutta olisi syytä lisätä, esimerkiksi oppilaiden mielipiteitä kysymällä. Vaikka kyseessä on yksinkertainen asia, ajattelen sen puuttumisen

koulussa voivan olla seurausta esimerkiksi opettajien ja muun henkilökunnan kiireestä ja kasvavasta työmäärästä. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää oppilaiden osallisuuden kehittämisessä.

Tutkimukseni tulokset perustuvat kolmeen erilaiseen aineistoon, joista kerroin aiemmin luvussa 3.4. Haastatteluaineisto on yksi näistä. Vaikka haastattelut veivät sekä ajallisesti että työmäärällisesti eniten resursseja, ei eri aineistoja voida asettaa järjestykseen merkityksellisyytensä mukaan. Kaikki kolme aineistoa tuottivat tärkeää ja ajankohtaista tietoa tutkimustani ja tulevaa opettajanuraani varten. Tehtyjen haastattelujen jälkeen olin kuitenkin jokseenkin epäileväinen aineistoni riittävyden suhteen, sillä pienten lasten kanssa käydyt keskustelut eivät vaikuttaneet kovinkaan laajoilta ja monipuolisilta. Pelkäsin jopa, etten löytäisi aineistoistani tarpeeksi materiaalia analyysia ja tulkintaa varten. Haastatteluaineistojen litterointi ja muun aineiston työstäminen osoittivat kuitenkin luuloni virheellisiksi. Mm. Eskola ja Vastamäki (2007, 41), sekä Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 9) kirjoittavat haastattelijan kokemista epätoivon tunteista tehtyjen haastattelujen jälkeen.

Koko tutkimusprosessini on ollut kiinnostava ja ajatuksia herättävä. Lasten ja oppilaiden osallisuus osana koulun arkea on asia, jonka eteen meidän aikuisten on tehtävä töitä ja pyrittävä kasvattamaan oppilaista itsenäisiä ja vahvoja yhteiskunnan jäseniä. Osallisuuden mahdollistaminen ja tukeminen koulussa on opettajan vastuulla, kuten esimerkiksi Kiili (2006) ja Rasku-Puttonen (2005) kirjoittavat ja on ymmärrettävää, etteivät oppilaat välttämättä osaa vaatia sellaista, mistä eivät tiedä. Tätä tutkimusta tehdessäni totesin, että osallisuus on koulussa vielä jokseenkin näkymätön ilmiö, mutta kiinnostusta sitä tukevaan toimintaan löytyy. Paalasmaa (2014) määrittelee osallisuuteen kannustavan opettajan ominaisuuksia, joiden pohdintaan tutkijana ja tulevana opettajana on kiinnitettävä huomiota.

Lasten osallisuuden tutkiminen on ollut antoisaa ja omaa ammattitaitoa kehittävää toimintaa. Aihetta voisi jatkaa tutkimalla esimerkiksi opettajien näkemyksiä koulun osallisuudesta tai jopa osallisuuden ilmenemistä luokan ja opettajan työskentelyssä. Tulevana opettajana tavoitteenani on mahdollistaa oppilaiden osallisuus osaksi koulun ja luokan arkea, kuten valmisteilla olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa (Opetushallitus 2012) todetaan. Kun osallisuus saadaan sujuvaksi osaksi luokkatyöskentelyä, ei sen kehittämiseksi ole tarpeellista tehdä niin paljon töitä kuin nyt. Omassa tulevassa työssäni aion hyödyntää tutkimukseni antia pyrkimällä toteuttamaan osallisuuden kannustavan ilmapiirin ja mahdollistamaan osallisuuden omassa luokassani.

LÄHTEET

Alderson, Priscilla 1999. Children as researchers. The effects of participation rights on research methodology. Teoksessa James, Allison & Christensen, Pia M. Research with children: perspectives and practices. London: Falmer Press.

Alila, Antti & Gröhn, Kari & Keso, Ilari & Volk, Raija 2011. Sosiaalisen kestävyys-käsite ja mallintaminen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2011:1. Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla www-muodossa: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=3216386&name=DLFE-15314.pdf (luettu 17.3.2014).

Child and youth participation in Finland 2011. A Council of Europe policy review. Strasbourg: Council of Europe. Saatavilla www-muodossa: http://www.coe.int/t/dg3/children/participation/PolicyReview_en.pdf (luettu 7.5.2014).

Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Cloke, Christopher & Davies, Murray 1995. Introduction. Teoksessa Cloke, Christopher & Davies, Murray (toim.) Participation and empowerment in child protection. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books, xiii – xxiv.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus. Tampereen Yliopistopaino. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf (luettu 18.5.2014).

Eskel, Pauliina & Marttila, Marjaana 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Marjanen, Päivi & Marttila, Marjaana & Varsa, Marjo (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75-96.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerrus.

Eskola, Jari & Vastamäki Jaana 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25-43.

Fielding, Nigel 1993. Qualitative interviewing. Teoksessa Gilbert, Nigel. Researching social life. Lontoo: SAGE, 135-153.

Greene, Sheila & Hogan, Diane 2005. Researching children's experience. Approaches and methods. Trowbridge, Wiltshire: Cromwell Press.

Gretschel, Anu 2002. Johdanto. Teoksessa Gretschel, Anu (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 7-10.

Gretschel, Anu 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Gretschel, Anu (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 48-62.

Grönfors, Martti 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.

Hanhivaara, Pirjo (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimuslehti 3/2006 / 24. Vuosikerta

Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki:Unigrafia.

Heikkilä, Katja & Kanninen, Kaisa 2012. Nuoret osallisina lastenkodin arjessa: neuvotellen, osallistuen ja vaikuttaen. Lapin Yliopisto.

Hietanen, Kirsi & Ylitalo, Maria 2014. Kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemana. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hytönen, Juhani 2004. Lapsikeskeinen kasvatusta. Helsinki: WSOY.

Irtamo, Mia 2013. Lasten osallisuus päiväkodin arjessa. Jyväskylän Yliopisto.

Janhunen, Kirsi-Marja 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Joensuu: Kopijyvä.

Kaskela, Marja & Kronqvist Eeva-Liisa 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Jyväskylä: Gummerrus.

Kiilakoski, Tomi 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kiili, Johanna 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän Yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1) (luettu 4.2.2014).

Keloneva, Enni 2014. Vanhempien osallisuus koulun hyvinvoinnin kehittämisessä. Pro Gradu -työn käsikirjoitus.

Koivula, Merja 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, Päivi & Marttila, Marjaana & Varsa, Marjo (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19-45.

Konu, Anne 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. Saatavilla [www-muodossa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1](http://www.muodossa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1) (luettu 7.5.2014).

Koskinen, Sanna 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulmia osallistumiseen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 98. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kämpö, Katariina & Välimaa, Raili & Ojala, Kristiina & Tynjälä, Jorma & Haapasalo, Ilona & Villberg, Jari & Kannas, Lasse 2010. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset suomessa ja pohjoismaissa 1994 – 2010 – WHO- Koululaistutkimus (HBSC-STUDY). Tampere: Juvenes Print Oy – Tampereen yliopistopaino. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf](http://www.muodossa: http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf) (luettu 4.5.2014).

Lapin Yliopiston harjoittelukoulu 2004. Lapin Yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelma. Saatavilla [www-muodossa: http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Harjoittelukoulu/Koulu/Opetussuunnitelma](http://www.muodossa: http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Harjoittelukoulu/Koulu/Opetussuunnitelma) (luettu 10.3.2014).

Lapin Yliopiston harjoittelukoulu 2013. Monitoimijuus koulussa- kehittämishanke. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)
<http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Harjoittelukoulu/Tutkimus-ja-hanketoiminta/Monitoimijuus-koulussa> (luettu 7.5.2014).

Lapsiasiavaltuutettu 2009. Lasten osallisuus ei ole pelkkää mielipiteiden selvittämistä. Tiedote 9/2009. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com)
<http://www.lapsiasia.fi/nyt/tiedotteet/tiedote/-/view/1398514> (luettu 8.5.2014).

Lapsiasiavaltuutettu 2014. Lapsiasiavaltuutetun tehtävät. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://www.lapsiasia.fi/perustietoa/tehtavat> (luettu 19.5.2014).

Metsämuuronen, Jari 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerrus.

Mäkelä, Klaus 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Niemi, Reetta & Heikkinen, Hannu L.T. & Kannas, Lasse 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. Kasvatus 41 (1), 53 – 62. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://elektra.helsinki.fi/login.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/41/1/osallisu.pdf> (luettu 18.5.2014).

Niskala, Minna 2013. Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa: laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

Ojanen, Eero 2000. Hyvyyden maailma. Helsinki: Kirjapaja.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla
www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (luettu
7.5.2014).

Opetushallitus 2012. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos.
Saatavilla [www-muodossa:
http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitel
man_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf) (luettu 10.3.2014).

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu –
hanke. Saatavilla [www-muodossa:
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-
_yhteisoellinen_koulu_-hanke/](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisoellinen_koulu_-hanke/) (luettu 17.5.2014).

Opetusministeriö 2005. Kouluhyvinvointiryhmän muistio. Yliopistopaino. Saa-
tavilla [www-muodossa:
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_277_tr
27.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_277_tr27.pdf?lang=fi) (luettu 8.5.2014).

Oranen, Mikko 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun
kehittämisessä. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry. Saatavilla [www-
muodossa:
http://www.ensijaturvakotienliitto.fi/@Bin/1911491/mit%C3%A4%20mielt%C3%
A4!%20raporttiCS3.pdf](http://www.ensijaturvakotienliitto.fi/@Bin/1911491/mit%C3%A4%20mielt%C3%A4!%20raporttiCS3.pdf) (luettu 8.5.2014).

O'Reilly, Michelle & Ronzoni, Pablo & Dogra, Nisha 2013. Research with chil-
dren. Theory & practise. Lontoo: SAGE.

Paalasmaa, Jarno 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pelastakaa Lapset 2014. Lapsen osallisuus. Saatavilla www-muodossa: <http://www.pelastakaalapset.fi/jarjesto/lapsen-oikeudet/lapsen-osallisuus/> (luettu 20.5.2014).

Raivio, Helka & Karjalainen Jarno 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa Era, Taina (toim.) Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156, 12-34.

Rasku-Puttonen, Helena 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa Luukkainen, Olli & Valli, Raine (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Robson, Colin 1993. Real world research. A Resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2007. Tapaus ja tutkimus = tapastutkimus? Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184-195.

Spets, Ida-Maria 2014. "Olisipa minullakin edes yksi ystävä.": yksinäisyys lasten silmin. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

Stake, Robert E. 2000. Case studies. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (toim.) Handbook of qualitative research. Lontoo: SAGE, 435-454.

Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Syrjälä, Leena 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9-24.

Tanskanen, Ilona & Timonen-Kallio, Eeva (toim.) 2010. Lasten ja nuorten osallisuuden tukeminen lastensuojelutyössä. Turun ammattikorkeakoulu.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Osallisuus. Saatavilla www-muodossa: http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/osallisuus (luettu 20.3.2014).

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Kouluterveyskysely. Saatavilla www-muodossa: http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely (luettu 7.5.2014).

Thomas, Nigel 2000. Children, family and the state. Decision-making and child participation. Chippenham, Wiltshire: Antony Rowe Ltd. Saatavilla www-muodossa: <http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10057409&p00=nigel%20thomas> (luettu 8.5.2014).

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerrus.

Turja, Leena 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämässä. Teoksessa Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 167-196.

Unicef 2013. Lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla www-muodossa: http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko (luettu 20.3.2014).

Varajärvi, Elli-Noora 2014. Yläkouluun siirtyminen oppilaiden osallisuutta tuemalla. Pro Gradu -työn käsikirjoitus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, STAKES. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerrus. Saatavilla www-muodossa:

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf?sequence=1 (luettu 18.5.2014)

Väyrynen, Sai 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, Pentti & Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerrus.

Yin, Robert K. 2009. Case study research. Design and methods. Los Angeles: SAGE.

Öhrling, Kerstin 2006. Experiences of classroom research to increase schoolchildren's well-being. Teoksessa Ahonen, Arto & Kurtakko, Kyösti & Sohlman, Eiri (toim.). School, culture and well-being. ArctiChildren research and development findings from northern Finland, Sweden and Norway, and north-west Russia. Rovaniemi: University of Lapland, 69-83.

LIITTEET

Liite 1.

Tutkimuslupa-anomus

28.10.2013

Lapin yliopiston harjoittelukoulun rehtori Eija Valanne

Olen Lapin Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelija, pääaineenani luokanopettajan opinnot. Teen Pro Gradu- tutkimustani lasten osallisuudesta koulussa. Tutkimus on osa Monitoimijuus koulussa - kehittämishanketta, joka on Euroopan sosiaalirahaston ja Lapin ELY-keskuksen rahoittama. Kehittämishankkeessa tavoitteena on luoda uudenlaisia toiminnan muotoja, jotka vahvistavat kouluhyvinvointia sekä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta koulussa. Erityistä huomiota kiinnitetään perheiden ja koulun yhteistyön sekä oppilashuollon palveluverkoston kehittämiseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lasten osallisuutta, sitä miten se koulussa näyttäytyy ja millaisia ajatuksia lapsilla on oman osallisuutensa suhteen.

Kerään aineistoni kuudennen luokan oppilaiden avustuksella, jolloin he saavat toimia apitutkijoina. Aineistonkeruumenetelmä suunnitellaan yhdessä kyseisen luokan oppilaiden kanssa. Tutkimukseen osallistuvilta lapsilta ja heidän vanhemmiltaan tullaan kysymään lupa tutkimukseen osallistumisesta, jonka jälkeen oppilailta pyydetään tietoa heidän omista kokemuksistaan ja mielipiteistään osallisuuden toteutumisessa koulun arjessa. Aineisto kerätään marras-joulukuussa 2013.

Tutkimukseen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista ja aineistonkeruu toteutetaan kouluaikana, joten tutkimusapulaisille ei aiheudu ylimääräistä työtä. Keräämäni aineisto ja pro gradu –tutkielmani ovat minun sekä Monitoimijuus koulussa –hankkeen kehittäjä-työntekijöiden ja suunnitteluryhmän käytettävissä opetusta ja tutkimusta varten myös hankkeen jälkeen. Tutkimuksen tulokset ovat julkisia. Tutkielmani tiivistelmä on nähtävissä myös Monitoimijuus koulussa – hankkeen internetsivustolla tutkimuksen valmistuttua. Tutkimukseni ohjaajana toimii KT Tuija Turunen, jonka lisäksi hankkeen osalta teen yhteistyötä kehittäjä-työntekijöiden Marja Puljun ja Hennariikka Kankaan kanssa.

Ystävällisin terveisin, Jutta Kempainen



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen

Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Lasten osallisuus koulussa

28.10.2013

Olen lukenut pro gradu –tutkielman lupa-anomuksen ja olen tietoinen tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta.

Voin ottaa yhteyttä tutkimuksen tekijöihin, mikäli minulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen.

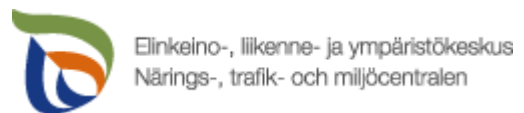
_____ Tutkimuslupa hyväksytty

_____ Tutkimuslupa hylätty

Päiväys _____._____._____

Rehtorin allekirjoitus

Nimen selvennys



Liite 2.

Tutkimuslupa-anomus

30.10.2013

Olen Lapin Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelija, pääaineenani luokanopettajan opinnot. Teen Pro Gradu- tutkimustani lasten osallisuudesta koulussa. Tutkimus on osa Monitoimijuus koulussa -kehittämishanketta, joka on Euroopan sosiaalirahaston ja Lapin ELY-keskuksen rahoittama. Kehittämishankkeessa tavoitteena on luoda uudenlaisia toiminnan muotoja, jotka vahvistavat kouluhyvinvointia sekä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta koulussa. Erityistä huomiota kiinnitetään perheiden ja koulun yhteistyön sekä oppilashuollon palveluverkoston kehittämiseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lasten osallisuutta, sitä miten se koulussa näyttäytyy ja millaisia ajatuksia lapsilla on oman osallisuutensa suhteen.

Kerään aineistoni kuudennen luokan oppilaiden avustuksella, jolloin he saavat toimia apitutkijoina. Aineistonkeruun menetelmä suunnitellaan yhdessä kyseisen luokan oppilaiden kanssa. Oppilailta pyydetään tietoa heidän omista kokemuksistaan ja mielipiteistään osallisuuden toteutumisessa koulun arjessa. Aineisto kerätään marras-joulukuussa 2013.

Tutkimukseen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista ja aineistonkeruu toteutetaan kouluaikana. Tutkimusaineisto ja -tulokset ovat luottamuksellisia, eikä yksittäistä oppilasta voida tunnistaa niistä. Keräämäni aineisto ja pro gradu - tutkielmani ovat minun sekä Monitoimijuus koulussa -hankkeen kehittäjä-työntekijöiden ja suunnitteluryhmän käytettävissä opetusta ja tutkimusta varten myös hankkeen jälkeen. Tutkimuksen tulokset ovat julkisia. Tutkielmani tiivistelmä on nähtävissä myös Monitoimijuus koulussa - hankkeen internetsivustolla tutkimuksen valmistuttua. Tutkimukseni ohjaajana toimii KT Tuija Turunen, jonka lisäksi hankkeen osalta teen yhteistyötä kehittäjä-työntekijöiden Marja Puljun ja Hennariikka Kankaan kanssa.

Ystävällisin terveisin, Jutta Kemppainen



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto



Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus
Närings-, trafik- och miljöcentralen

Vipuvoimaa
EU:lta
2007-2013



Olen lukenut pro gradu –tutkielman lupa-anomuksen ja olen tietoinen tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta. Lapsen tutkimukseen osallistumista varten tarvitaan sekä huoltajan, että lapsen suostumus.

Voin ottaa yhteyttä tutkimuksen tekijöihin, mikäli minulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen.

Saa osallistua tutkimukseen

Ei osallistu tutkimukseen

Lapsen allekirjoitus ja nimenselvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

