

Outi Ervasti

*Osallisuus on hyvinvointia*

**Oppilaiden ja opetushenkilöstön näkemyksiä lasten ja nuorten osallisuuden vahvistamisen  
mahdollisuuksista ja rajoitteista**

Pro gradu -tutkielma

Hallintotiede

2021

## Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Osallisuus on hyvinvointia. Oppilaiden ja opetushenkilöstön näkemyksiä lasten ja nuorten osallisuuden vahvistamisen mahdollisuuksista ja rajoitteista.

Tekijä: Outi Ervasti

Koulutusohjelma/oppiaine: Hallintotiede

Työn laji: Pro gradu -työ\_x\_Sivulaudaturtyö\_\_Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 123 + 5

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Suomessa osallisuuden edistäminen liittyy haluun lujittaa yhteiskunnallisen demokratian toimivuutta, ehkäistä syrjäytymistä ja edistää yhteisöllisyyttä. Lasten ja nuorten kasvu aktiivisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi on tärkeää, jotta demokratia vahvistuu tulevaisuudessakin. Kokemus osallisuudesta on myös yhteydessä yksilön hyvinvointiin.

Lasten ja nuorten hyvinvointi on ajankohtainen kysymys, ja etenkin koulupudokkuus, mielenterveysongelmat ja pandemian vaikutukset herättävät huolta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tavoitteista huolimatta oppilaiden osallisuus ei vielä toteudu toivotulla tavalla. Koulun on tarpeen toimia yhä vaikuttavammin oppilaiden hyvinvoinnin ja osallisuuden vahvistamiseksi. Kun lapsi kokee olevansa yhteisölle tärkeä ja osaavansa toimia sen jäsenenä, myönteinen minäkäsitys vahvistuu, mikä puolestaan on yhteydessä oppimiseen.

Tutkielman tarkoitus on selvittää, millainen on hyvinvoiva kouluyhteisö ja miten oppilaat osallistuvat sen kehittämiseen; miten voidaan vahvistaa oppilaiden osallisuutta hyvinvoivan kouluyhteisön edistämiseksi sekä mitkä tekijät rajoittavat sitä. Tutkielma edustaa laadullista tutkimusta, jonka tavoitteena ei ole todentaa olemassa olevia totuusväittämiä vaan löytää yksilöllisistä kokemuksista yhteisiä piirteitä, jotka antavat vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkielma liittyy Opetushallituksen rahoittamaan Lapin #paraskoulu -hankkeeseen, jossa ovat mukana kaikki Lapin kunnat. Hankkeen tavoitteena on vahvistaa lasten ja nuorten hyvinvointia ja osallisuutta. Osa tutkimusaineistosta koottiin Lapin #paraskoulu -hankkeen työpajojen yhteydessä. Empiirinen aineisto koostuu 18 oppilaan ja 71 opetushenkilöstön jäsenen lomakekyselystä ja heidän pienryhmätyöskentelynsä havainnoinnista sekä neljän rehtorin yksilöhaastattelusta. Aineiston analysoinnissa hyödynnetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Oppilaiden, opetushenkilöstön ja rehtorien käsitys hyvinvoivasta koulusta on varsin yhteneväinen. Keskeisimpänä nousee esille sosiaalisten suhteiden merkitys. Poliittisten suhteiden merkitystä oppilaat ja opetushenkilöstö nostavat esille vain vähän eivätkä rehtorit lainkaan, mikä osoittaa, että vallan jakamisen kokemukset eivät ole oppilaille usein toistuvia. Mielikuva oppilaiden osallisuudesta hyvinvoivan koulun kehittämisessä liittyy vahvasti edustuksellisen demokratian muotoihin. Oppilaiden sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen tarve nousee selkeästi esille.

Esteinä oppilaiden osallisuuden kehittämiseksi nähdään opettajiin, oppilaisiin sekä olosuhteisiin liittyviä tekijöitä. Jos osallisuuden käsite ymmärretään laaja-alaisesti sosiaalisena ja poliittisena osallisuutena, huomataan, että osallisuuden esteet ovat kuviteltua vähäisempiä. Osa kouluista on osallisuus- ja hyvinvointityössä pitkällä, mutta osalle kyse on asenteellisesta ja ammatillisesta haasteesta, jonka ratkaisemiseksi tarvitaan määrätietoista johtamista ja tavoitteellista kehittämistä.

Avainsanat: Sosiaalinen osallisuus, poliittinen osallisuus, hyvinvointi, perusopetus, kouluyhteisö

## SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO.....	5
1.1	Tutkielman tausta.....	5
1.2	Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset.....	8
1.3	Tutkielman käsitteellinen viitekehys ja aiempi tutkimus.....	11
2	HYVINVOIVA KOULUYHTEISÖ.....	15
2.1	Hyvinvoinnin ulottuvuuksia.....	15
2.1.1	Hyvinvointi yksilön ja yhteisön näkökulmasta.....	15
2.2	Koulu yhteisö oppilaan hyvinvoinnin tukijana.....	18
2.2.1	Oppilaan hyvinvoinnin osatekijöitä.....	18
2.2.2	Malleja oppilaan ja kouluyhteisön hyvinvoinnin tukemiseksi.....	21
3	LAPSEN JA NUOREN OSALLISUUS.....	25
3.1	Hallintoideologioiden suhde osallisuuteen.....	25
3.1.1	Kolme erilaista hallintoideologiaa.....	25
3.1.2	Julkisen hallinnon ideologiat koulukontekstissa.....	26
3.2	Näkökulmia osallisuuden käsitteeseen.....	28
3.3	Yhteiskunnallisen osallisuuden tavoitteita ja haasteita.....	32
3.4	Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä.....	36
3.4.1	Osallisuus lasten ja nuorten näkökulmasta.....	36
3.4.2	Lasten ja nuorten osallisuuden haasteita ja mahdollistavia tekijöitä.....	38
3.4.3	Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma ohjaavat osallisuuteen.....	42
3.4.4	Lasten ja nuorten kokemuksia osallisuudesta kouluyhteisössä.....	43
4	EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	46
4.1	Laadullinen tutkimusote.....	46
4.2	Empiirinen aineisto ja sen keruu.....	47
4.3	Teoriaohjaava sisällönanalyysi aineiston analysointimenetelmänä.....	51
4.3.1	Lomakekyselyn vastausten analysointi oppilaiden hyvinvointiin liittyen.....	51
4.3.2	Lomakekyselyiden vastausten analysointi oppilaiden osallisuuteen liittyen.....	55
4.3.3	Teemahaastattelujen ja havainnoinnin analysointi.....	58
4.4	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia.....	59
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	62
5.1	Oppilaiden ja opetushenkilöstön käsityksiä hyvinvoivasta koulusta.....	62
5.2	Rehtoreiden käsityksiä oppilaan ja kouluyhteisön hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä.....	66
5.3	Oppilaiden ja opetushenkilöstön käsityksiä oppilaiden osallistamisen tavoista.....	77
5.4	Oppilaiden ja opetushenkilöstön ehdotuksia hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämiseksi yhdessä.....	82
5.5	Oppilaiden osallisuutta rajoittavia tekijöitä kouluyhteisössä.....	91

5.6	Rehtoreiden käsityksiä oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksista ja rajoitteista .....	98
6	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	107
6.1	Yhteenveto tuloksista .....	107
6.2	Pohdinta .....	110
LÄHTEET	.....	114
LIITTEET	.....	124

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkielman tausta

Osallisuuden käsite on moniulotteinen ja saa eri merkityssisältöjä riippuen puhujasta, käyttötarkoituksesta ja paikasta. Osallisuuden ja osallistumisen käsitteitä käytetään usein rinnakkain, vaikka käsitteillä on merkityseroja. Osallistuminen on yksi osallisuuden muoto, jonka avulla voidaan edistää osallisuutta. (Särkelä-Kukko, 2014, 34-35; Nivala & Ryytänen, 2013, 25.) Osallisuus on kuulumista johonkin, olemista ja elämistä yhteydessä muihin. Kokemus rakentuu monista asioista: sosiaalisista suhteista, kuulluksi ja huomioiduksi tulemisesta sekä mahdollisuudesta osallistua ja vaikuttaa omaan elämään liittyviin asioihin sekä päätöksentekoon. (Särkelä-Kukko, 2014, 34-35; Rouvinen-Wilenius, 2014, 51; Nivala & Ryytänen, 2013, 26.) Ihminen on osallinen, kun hän on osa yhteisöä, kun hän toimii osana yhteisöä ja kun hän kokee olevansa osa yhteisöä. Ulottuvuuksia ovat siis kuuluminen, osallistuminen ja tunne kuulumisesta. Osallisuus edellyttää kaikkien näiden toteutumista. (Nivala & Ryytänen, 2013, 26-27.) Osallisuuden käsitettä voidaan tarkastella kahdesta suunnasta: sosiaalisesta ja poliittisesta. Sosiaalisessa osallisuudessa on kyse kuulumisesta yhteisöön, toimivista suhteista, hyväksytyksi tulemisesta ja turvallisesta asemasta osana yhteisöä. Poliittinen osallisuus liittyy päätöksentekoon, vaikuttamiseen, osallistumiseen, muutosmahdollisuuksien näkemiseen, vallan jakamiseen ja vastuuseen. (Thomas, 2007, 206.)

Osallisuuden kokemuksella on yhteys yksilön hyvinvointiin. Kokonaisvaltainen ymmärrys hyvinvoinnista pitää sisällään osallisuuden lisäksi sosiaaliset verkostot sekä hyvinvointia tukevan ympäristön ja palvelut (Syväjärvi & Leinonen, 2019, 3-4). Yhteisöt ja yhteisöllisyys vahvistavat jäsentensä psyykkistä hyvinvointia ja suojaavat heitä erilaisissa elämän vaikeuksissa ja kriiseissä. Tunne keskinäisestä riippuvuudesta, sosiaalisesta koheesiosta ja kuulumisesta johonkin suurempaan kokonaisuuteen edistää ihmisen hyvinvoinnin kokemusta. (Pessi & Seppänen, 2011, 290-293.) Viime vuosikymmeninä myös koulussa terveyden ja terveystkasvatuksen edistämiseen on alettu etsiä kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa, joka liittyy kaikkeen koulun toimintaan. (Deschesnes et al., 2003, 388; Konu, 2002, 6.) Suuntaus liittyy kokonaisvaltaisen hyvinvointikäsitteen vahvistamiseen (Kts. Syväjärvi & Leinonen, 2019, 3-4).

Ollakseen kouluyhteisön täysivaltainen jäsen oppilaan on saatava kokea sekä sosiaalista että poliittista osallisuutta. Sosiaalista osallisuutta voidaan vahvistaa edistämällä yhteisöllisyyttä ja hyvää ryhmädynamiikkaa. Poliittinen osallisuus toteutuu jakamalla valtaa ja ottamalla mukaan päätöksentekoon. Kyse on syvällisestä tavasta nähdä lapsi ja nuori yhteisön arvostettuna jäsenenä, jonka osallisuutta tuetaan jatkuvasti ja systemaattisesti. (Kiilakoski, 2017, 253-254; Thomas, 2007, 213-215.)

Osallisuus liittyy olennaisesti moderniin hallintoideologiaan, uuteen julkiseen hallintaan (New Public Governance), joka korostaa kunnan yhteisöllistä tehtävää. Kunnan tehtävänä on kannustaa kuntalaisia osallistumaan palveluiden ja kunnan koko toiminnan kehittämiseen. Kuntalainen nähdään aktiivisena osallistujana, omistajana ja kumppanina, jonka toiminta tuottaa hyötyä yhteisölle. (Tuurnas & Haveri, 2017, 61.) Aiemmat hallintoideologiat, kuten perinteinen julkinen johtaminen (Public Administration), voivat kuitenkin edelleen vaikuttaa hallinnossa ja palveluiden järjestämistavassa (Sicilia et al., 2016, 10). Hallintoideologiat vaikuttavat myös koulukontekstissa. Uuden hallintoajattelun periaatteiden mukaisesti oppilas voi tuoda oman panoksensa koulun toimintakulttuurin ja kouluyhteisön kehittämiseen. Oppilas ei ole vain palveluiden kuluttaja, asiakas tai toimenpiteiden kohde vaan aktiivinen osallistuja.

Suomessa osallisuuden edistämishankkeet liittyvät haluun lujittaa yhteiskunnallisen demokratian toimivuutta, mutta tämän ohella korostuu halu ehkäistä syrjäytymistä ja edistää yhteisöllisyyttä. Osallisuutta voidaan edistää myös kohdennetuilla toimilla, jotka suunnataan ryhmille, joiden osallisuuden toteutumista on tarve tukea. Erityistä huomiota on syytä kiinnittää muun muassa lasten ja nuorten osallisuuden mahdollistamiseen. (Kiilakoski et al. 2012, 10-11.) Lasten ja nuorten kasvu aktiivisiksi, osallistuviksi kansalaisiksi on tärkeää, jotta yhteiskunnassamme kansanvalta ja demokratia vahvistuvat tulevaisuudessakin. Kokemus osallisuudesta on yksi olennainen hyvinvointia vahvistava tekijä. Kansanterveyden kannalta olennainen asia on, kuinka lapset ja nuoret oppivat tunnistamaan omaan hyvinvointiinsa vaikuttavia tekijöitä ja vaikuttamaan niihin. Osallisuutta vahvistamalla voidaan terveyden edistämisen lisäksi ehkäistä eriarvoisuutta, köyhyyttä ja syrjäytymistä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2020.)

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että suurimmalla osalla Suomessa asuvista lapsista ja nuorista asiat ovat hyvin, mutta osa heistä kohtaa suuria haasteita matkalla täysi-ikäisyyteen. Kyse voi olla vaikeista perheolosuhteista, jotka jättävät jälkensä mielenterveyteen ja heijastuvat myöhemmin vaikeuksina kiinnittyä yhteiskuntaan. Perheiden hyvinvointi polarisoituu. (Ristikari et al. 2018, 10; kts. myös Perälä et al., 2011, 16.) Vanhempien koulutustaustalla, tuloilla, kuormittuneisuudella sekä

toimeentuloasiakkuuden kestolla on selkeä yhteys lapsen tulevaan koulutuspolkuun. Vahva sosioekonominen tausta heijastuu puolestaan myönteisesti lapsen tulevaisuuteen. Koulu ei näytä tasoittavan lasten lähtökohdista kumpuavia eroja. (Ristikari et al., 2018, 123.) Lasten ja nuorten osallisuuden ja hyvinvoinnin vahvistamisessa koululla on tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä.

Perusopetuksen kehittämiseen liittyvässä keskustelussa oppilaiden hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen ovat paljon esillä. Osallisuuden vahvistaminen on 2000-luvulla alettu ymmärtää koko kouluyhteisön tehtäväksi (Kiilakoski, 2017, 254). Kun lapsi kokee olevansa yhteisölle tärkeä ja osaavansa toimia sen jäsenenä, myönteinen minäkäsitys vahvistuu. Se puolestaan on yhteydessä oppimiseen. (Turja, 2007, 170.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laaja-alaiset tavoitteet painottavat arjen hallinnan, osallisuuden ja vaikuttamisen sekä kokonaisvaltaisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen taitoja (Opetushallitus, 2014b, 20-24, 77-81). Vuonna 2014 voimaan astunut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013/1287) suuntaa tavoitteet yksilökohtaiseen ja yhteisölliseen oppilashuoltotyöhön sekä koulun toimintakulttuurin uudistamiseen.

Oppilaiden osallisuuden ja hyvinvoinnin kehittäminen liittyy myös tarpeeseen kehittää julkisten palveluiden vaikuttavuutta. Jo pitkään on pyritty häivyttämään eri sektoreiden välisiä rajoja, jotta palvelut voitaisiin tuottaa sujuvammin ja asiakaslähtöisemmin. Perusopetuksen, oppilashuollon toimijoiden ja moniammatillisen verkoston yhteistyö on käynyt yhä tärkeämmäksi. Tämän päivän koulu tunnustetaan yhä vahvemmin kasvuyhteisönä, osana hyvinvointipalveluja. (Kiilakoski, 2017, 254.) Yhteiskunnallisen muutoksen myötä opettajan rooli pedagogis-didaktisena ammattilaisena ja opetustehtävän hallitsijana ei enää riitä, vaan opettajat ovat osa moniammatillista asiantuntijatiimiä. Opettajien ja eri alojen ammattilaisten yhteinen osaaminen on entistä tärkeämpää. Oppilashuollon painopiste on ennaltaehkäisevässä työssä, mikä edellyttää monitoimijaista työotetta, jossa asiantuntija- ja kokemustieto hyödyttävät toisiaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, 4.) Lasten, nuorten ja perheiden tarpeet eivät jakaudu sektoreihin, vaan tarpeisiin on tärkeää vastata kokonaisvaltaisesti. Integroimalla yhteen opetuksen sekä sosiaali- ja terveydenhuollon palveluita parannetaan palveluiden laatua, tiedonkulkua sekä jatkuvuutta ja tehostetaan työn vaikuttavuutta. (Perälä et al., 2011, 19, 21.)

Lasten ja nuorten hyvinvointi on pitkään ollut ajankohtainen yhteiskunnallinen kysymys, ja etenkin koulupudokkuus sekä mielenterveyden ongelmat ovat olleet esillä julkisessa keskustelussa (Leinonen et al., 2021, 99). Pandemian aiheuttamat seuraukset ovat voimistaneet huolta. Koronan vaikutukset ovat heijastuneet monen lapsen ja nuoren elämään kielteisellä tavalla heikentäen osallisuutta ja hyvinvointia (Kts. Hakulinen et al., 2020). Huolen kasvu ja hälyttävät tapahtumat herättävät myös

kysymään, mitkä ovat koulun mahdollisuudet vaikuttaa kielteiseen kehityskulkuun. On tarve pohtia, kuinka koulu voi toimia yhä vaikuttavammin oppilaiden hyvinvoinnin ja osallisuuden vahvistamiseksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 asettamista tavoitteista huolimatta on vielä yleisesti tehtävää siinä, että jokainen oppilas kokisi olevansa kouluyhteisönsä täysivaltainen jäsen. Osallisuutta pidetään yhteiskunnassa yleisesti tärkeänä, ja niin on koulussakin, mutta osallistamisen ideaa ei ole aina helppoa toteuttaa käytännössä. Sherry R. Arnstein, joka loi paljon siteeratun osallisuuden tikapuumallinsa vuonna 1969, totesi jo tuolloin, että tarve osallistaa kansalaisia on ymmärretty jo pitkään, mutta tehtävä on osoittautunut monista syistä haastavaksi. Arnstein ironisoi kansalaisten osallistamista pinaatin syömiseen: Kukaan ei ole periaatteessa sitä vastaan, koska tietää sen olevan terveellistä, mutta käytännössä pinaatti jää syömättä. Ajatus osallisuudesta demokratian kulmakivenä saa suosiota, mutta innostus hiipuu, kun siirrytään teoriasta käytäntöön. (Arnstein, 1969, 216.) Edelleen on tarpeen vahvistaa yleistä tietoisuutta, mistä osallisuudessa on kyse. Osallisuus ymmärretään usein kapea-alaisesti pelkästään edustuksellisenä osallisuutena, mikä hankaloittaa osallisuuden laaja-alaista edistämistä. Osallisuuden käsitteen ymmärtämisen lisäksi tarvitaan hyviä, osallisuutta vahvistavia käytänteitä, jotka kytkeytyvät luontevasti organisaatioiden toimintakulttuuriin.

## 1.2 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Hallintotieteen pro gradu -tutkielmassani tutkin lasten ja nuorten osallisuuden mahdollisuuksia ja rajoitteita hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämisessä. Perusopetuksen rehtorina tiedän, miten monin tavoin kouluissa panostetaan oppilaiden hyvinvoinnin ja osallisuuden kehittämiseen ja kuinka keskustelu näistä teemoista on viime vuosina vilkastunut. Työni kautta tunnistan myös haasteita ja rajoitteita, jotka perusopetuksen kontekstissa hidastavat koulun toimintakulttuurin uudistamista osallistavammaksi ja hyvinvointia vahvemmin tukevaksi. Tutkielmani avulla haluan selkiyttää lukijoille osallisuuden ja hyvinvoinnin käsitteiden sisältöä ja havainnollistaa, mitä mahdollisuuksia on oppilaiden osallisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin yhteys oppimiseen on tarpeen huomioida koulun kaikessa toiminnassa. Koulu opettaa oppilaita toimimaan yhteisön jäsenenä ja antaa heille valmiuksia yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. Kansalaisuuden rooli, jonka koulu opettaa, jatkuu koulun jälkeenkkin. Jos tavoitteenamme on uuden julkisen hallinnan mukainen ajatus osallistuvasta, aktiivisesti yhteisönsä toimintaan ja kehittämiseen osallistuvasta



kansalaisesta, näiden taitojen harjoittelu on syytä aloittaa pienestä pitäen. Tutkielmani avulla haluan kannustaa pohtimaan osallisuuteen ja hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä, jotka ovat yhteiskuntamme kehityksen kannalta hyvin olennaisia.

Toivon myös voivani kuvata, miten hallintoideologiat vaikuttavat oppilaiden ja henkilöstön rooleihin ja ohjaavat toimintaa perusopetuksessa. Kyse voi olla omaksutuista toimintamalleista, joita ei osata kyseenalaistaa. Tietyn hallintoajattelun tarjoama rooli voi olla myös este ammatilliselle uudistumiselle, mikä on hyvä tunnistaa. Uskon tämänkaltaisen pohdiskelun olevan hyvästä jokaiselle julkisen hallinnon tai julkisten palveluiden parissa työskentelevälle.

Osallisuuteen ja kouluyhteisön hyvinvointiin liittyvää tutkimusta on runsaasti, mutta aihepiiri sisältää useita vähälle huomiolle jääneitä tutkimuskohteita ja näkökulmia. Juurikaan ei ole tutkittu, millaisena oppilaat kokevat oman osallisuutensa hyvinvoivan kouluyhteisön kehittäjinä ja tunnistavatko he oman roolinsa muun muassa koulun sosiaalisen ilmapiirin osatekijöinä. Tutkimuksessa vähälle huomiolle on jäänyt kysymys siitä, millaisena opetushenkilöstö näkee oppilaiden osallisuuden mahdollisuudet ja rajoitteet ja millaiset valmiudet opetushenkilöstöllä on toteuttaa uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaista osallisuus- ja hyvinvointikasvatusta. Edelleen tutkielmani tarjoaa hallinnon kehittämisen näkökulmasta mielenkiintoista selvittävää: Vaikka hallintoajattelun yleistä kehitystä on tutkittu runsaasti, tutkimus ei juurikaan ole kiinnittänyt huomiota hallintoideologioiden toteutumiseen koulukontekstissa ja oppilaiden ja opettajien rooliin hallintoideologioiden valossa.

Tutkielmani aihe yhdistää hallinto- ja kasvatustieteellisen näkökulman. Kuntalaisten osallisuus sekä hallintokulttuurin muutos ovat keskeisiä hallintotieteellisiä tutkimuskohteita. Tutkielmassani tarkastelen näitä ilmiöitä kouluyhteisön kontekstissa. Perusopetuksen koulu edustaa julkisia palveluja tarjoavaa organisaatiota. Sen toiminta ilmentää vallalla olevia hallintoideologioita, jotka puolestaan heijastuvat kuntalaisen, tässä tapauksessa oppilaan rooliin. Osallisuusnäkökulman yhdistän hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämistarpeeseen, joka on keskeinen aihe kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Pro gradu -tutkielmani nostaa esille oppilaiden, opetushenkilöstön ja rehtoreiden käsityksiä hyvinvoivasta kouluyhteisöstä sekä oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksista ja rajoitteista sen kehittämisessä. Selvitän, millä keinoin oppilaat ovat päässeet kehittämään kouluyhteisön hyvinvointia. Tutkin myös, huomaavatko oppilaat lisää mahdollisuuksia kehittää koulua yhdessä aikuisten kanssa. Paneudun myös opetushenkilöstön ja rehtoreiden näkemyksiin. Selvitän, tuovatko he esille oppilaiden

roolia hyvinvoivan koulu yhteisön rakentajina sekä sosiaalisen että poliittisen osallisuuden kautta. Tutkin myös, mikä opetushenkilöstön ja rehtoreiden näkökulmasta rajoittaa oppilaiden osallisuutta hyvinvoivan koulu yhteisön rakentamisessa.

Tutkimuskysymyksiäni ovat seuraavat:

Millainen on hyvinvoiva koulu yhteisö ja miten oppilaat osallistuvat sen kehittämiseen?

Miten voitaisiin vahvistaa oppilaiden osallisuutta hyvinvoivan koulu yhteisön edistämiseksi?

Mitkä tekijät rajoittavat oppilaiden osallisuutta hyvinvoivan koulu yhteisön edistämisessä?

Pro graduni edustaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta, jonka lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Pyrin lähestymään tutkimuskohdettani kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole todentaa olemassa olevia totuusväittämiä vaan löytää yksilöllisistä kokemuksista yhteisiä piirteitä, jotka antavat vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Hirsjärvi et al. 2009, 161.)

Oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksia ja rajoitteita tutkiva opinnäytetyöni liittyy Opetushallituksen rahoittamaan Lapin #paraskoulu -hankkeeseen, jossa ovat mukana kaikki Lapin kunnat. Hankkeen tavoitteena on vahvistaa lasten ja nuorten hyvinvointia ja osallisuutta. Sen avulla luodaan uusia käytänteitä ja toimintakulttuuria ja opetellaan niiden toimeenpanoa yhteistoiminnallisesti ja vertaisoppien. Hankkeeseen liittyvät koulutukset ja työpajat on toteutettu vuorovaikutteisesti oppilaita ja opettajia osallistaen. (Yrjänheikki & Hyvärinen, 2020, 8-9.) Osan pro graduni tutkimusaineistosta olen koonnut Lapin #paraskoulu -hankkeen työpajojen yhteydessä.

Tutkielmani empiirinen aineisto koostuu 18 oppilaan ja 71 opetushenkilöstön jäsenen lomakekyselystä ja heidän pienryhmätyöskentelynsä havainnoinnista sekä neljälle rehtorille kohdennetusta yksilöhaastattelusta. Erilaisten aineistojen, teorioiden ja tutkimusmenetelmien hyödyntäminen samassa tutkimuksessa edistää kattavan kuvan saamista tutkimuskohteesta. Tällaisessa useammasta suunnasta kohdetta lähestyvässä menettelytavassa on kyse triangulaatiosta, tutkielmani kohdalla aineistotriangulaatiosta. (Eskola & Suoranta, 2000, 68.) Empiirisen aineiston analysoinnissa hyödynnän teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

### 1.3 Tutkielman käsitteellinen viitekehys ja aiempi tutkimus

Tutkielmani perustuu tieteenteoreettisesti osallisuuden ja hyvinvoinnin käsitteisiin. Näitä käsitteitä tarkastelen perusopetuksen kontekstissa ja viittaan hyvinvoivaan kouluuyhteisöön tavoiteltavana toimintaympäristönä. Katson osallisuuden käsitettä lasten ja nuorten näkökulmasta huomioiden, että osallisuudessa on kyse sekä kokemuksesta että toimintamahdollisuudesta. Taustana oppilaiden osallisuudelle avaan hallinnollisen ajattelun ja kansalaisen roolin muutosta yhteiskunnassa. Tarkastelen perusopetuksen koulua julkisen hallinnon ilmenemisaikkana ja oppilasta yhteiskunnan jäsenen roolissa. Taustoitan perusopetuksen tehtävän ja oppilaan roolin muutosta kuvaamalla hallintoideologioiden kehitystä.

Runsas hallintoideologioiden kehitykseen liittyvä tutkimus antaa mahdollisuuden peilata niitä koulu-kontekstiin. Kun oppivelvollisuuslaki tuli voimaan vuonna 1921 (Tilastokeskus, 2020), perinteinen julkinen hallinto oli yksinomainen hallintotapa, kuten myös peruskoulun syntyessä 1970-luvulla. Kuntaa ohjasivat korostetusti lain noudattamisen velvollisuudet, eivät niinkään kuntalaisten tarpeet (Kts. Jäppinen, 2011, 144). Kiilakoski (2014, 36-37) ja Simola (2005, 463) viittaavat tutkimuksissaan rooleihin, joita koulu instituutiona määrittelee jäsenilleen. Roolit heijastuvat asenteisiin, vuorovaikutukseen ja toimintatapoihin. Tutkimuksellinen mielenkiinto on alkanut entistä enemmän kohdistua oppilaiden osallisuuteen kouluuyhteisössä, mikä osaltaan kertoo uuden julkisen hallinnan mukaisen lähestymistavan lisääntymisestä.

Viime aikoina hyvinvoinnin tutkimus on alkanut suosia kokonaisvaltaisempaa tarkastelua perinteisen ongelmalähtöisen lähestymistavan sijasta. Aiempi lähestymistapa on perustunut terveystieteeseen hyvinvointikäsitteeseen, jossa painottuu fyysinen terveys, kuntoisuuden ylläpito, terveys- ja ravitsemuskasvatus sekä sairauksien ennaltaehkäisy. Kokonaisvaltainen hyvinvointikäsitteeseen suuntaa huomion hyvinvoinnin tukemiseen ja ongelmien ennaltaehkäisyyn. (Syväjärvi & Leinonen, 2019, 3-4; Seligson et al., 2005, 356.)

Hyvinvoinnin edistämiseen on laadittu monenlaisia toimintamalleja, ja aihetta on tutkittu runsaasti. Tutkielmassani tarkastelen hyvinvoivaa kouluuyhteisöä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 näkökulmasta sekä perehtyen kansalliseen tutkimukseen ja kahteen kansainväliseen konseptiin. Health Promoting Schools (HPS) -malli on hollantilaistutkijoiden kehittämä (Boot et al., 2015; Leurs et al., 2005; Deschesnes et al., 2003), ja sen yhdysvaltalainen sovellus on The Whole

School, Whole Community, Whole Child (WSCC) -konsepti (Hunt et al., 2015). Molemmissa terveydenedistämismalleissa oppilaiden hyvinvointia tarkastellaan suhteessa kouluyhteisön toimintaan. Ne edustavat kokonaisvaltaista lähestymistapaa, joka hyödyntää moniammatillista yhteistyötä. Tavoitteena on edistää oppilaiden hyvinvointia koulun omien toimintojen yhteydessä. Hyvinvoinnin vahvistamisen nähdään vaikuttavan myönteisesti oppilaiden oppimistuloksiin ja voivan johtaa positiiviseen, kustannusvaikuttavaan muutokseen ja oppilaiden mahdollisuuteen hyödyntää entistä paremmin potentiaaliaan. (Boot et al., 2015, 114, 127; Leurs et al., 2005, 296-297.)

Yhteiskuntatieteet ovat hyödyntäneet hyvinvoinnin tutkimuksessa yleisesti tarveteoreettista lähestymistapaa. Ihminen voi hyvin, kun hänen keskeiset tarpeensa tulevat tyydytetyiksi. Tarveteoreettisen lähestymistavan mukaan yhteisöllinen elämä yhdistettynä siinä tapahtuvaan kasvatukseen tukee hyvinvoinnin vahvistumista. Pedagogisella toiminnalla on tiivis yhteys hyvinvoinnin tukemiseen ja edistämiseen. (Janhunen, 2013, 19.) Suomalaisessa hyvinvoinnin tutkimuksessa on erityisesti hyödynnetty Allardtin tarveteoriaa. Näin tehnyt muun muassa Anne Konu (2002, 43-46) tarkastellessaan lapsen hyvinvointia yhteisönäkökulmasta osana kouluyhteisöä. Allardtin tarveteorian pohjalta laati massaan koulun hyvinvointimallissa Konu jakaa kouluhyvinvoinnin käsitteen neljään osioon: koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin sekä terveyteen. Oppilaan subjektiivisen hyvinvoinnin ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien välillä on selkeä yhteys. Tähän sisältyvät kokemukset koulutyön arvosta ja mielekkyydestä, myönteiset oppimiskokemukset, osallisuus omaan opiskeluun liittyvissä asioissa sekä vaikuttaminen päätöksentekoon. Leena Turja (2007, 170-171) korostaa osallisuuden taitoja opittavissa olevina taitoina. Demokraattisia toimintaperiaatteita opetellaan vähitellen yhdessä kuuntelemalla eri osapuolia, neuvotellen ja sopien.

Osallisuuteen liittyvällä tutkimuksella on pitkät perinteet, ja aihe kiinnostaa edelleen. Suomalaisessa keskustelussa osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden käyttäminen rinnakkain tuottaa sekaannusta, ja useat tutkijat ovat pyrkineet selventämään osallisuuden käsitteeseen liittyviä tulkintaongelmia. (Kts. Rouvinen-Wilenius, 2014, 51; Särkelä-Kukko, 2014, 34-35; Nivala & Ryytänen, 2013, 25; Kii-lakoski, 2007, 13-14; Hanhivaara, 2006, 33.) Jos osallisuuden käsitettä tulkitaan vain osallistumisena, osallisuus ymmärretään joksikin, joka ei voi syntyä luonnostaan vaan tarvitsee ylhäältäpäin annettuja rakenteita. Osallisuuden edistäminen voidaan käsittää prosessiksi, joka vahvistaa hierarkioita tasa-arvon sijaan. Tämä voi myös typistää osallisuuden pelkäksi muodolliseksi osallistumiseksi. (Nivala & Ryytänen, 2013, 14-15, 26.) Yksi eniten siteeratuista ja edelleen kehitellyistä havainnollistavista esityksistä on Arnsteinin jo vuonna 1969 laatima osallisuuden tikapuut (Castelnovo, 2016, 103). Arnstein korostaa eroa näennäisen ja aidon osallistamisen välillä. Hän toteaa turhaksi rituaalinomaisen,

muodollisen osallistamisen ja vaatii todellista osallisuutta, jolla on aitoa merkitystä prosessin lopputulokseen. (Arnstein, 1969, 216.) Saamastaan kritiikistä huolimatta Arnsteinin havainnollinen teoria on edelleen hyödyllinen ja auttaa tunnistamaan tokenismin muotoja.

Nivala & Ryyänen (2013, 14-15, 26-27) ovat jäsentäneet osallisuuden käsitettä kokonaisvaltaisen määrittelyn mukaisesti, jolloin osallisuus hahmottuu kolmen ulottuvuuden kautta. Ihminen on osallinen, kun hän on osa yhteisöä, kun hän toimii osana yhteisöä ja kun hän kokee olevansa osa yhteisöä. Nivala & Ryyänen ovat eritelleet myös, millä edellytyksillä nämä kolme ulottuvuutta voivat yhteisössä toteutua. Tutkimuksessa osallisuutta on jäsenetty havainnollisesti myös sen vastakäsitteiden kautta kuvaamalla, mitä osallisuus ei ole. Osallisuuden vastakäsitteitä ovat passiivisuus, välinpitämättömyys, osattomuus, syrjäytyminen ja vieraantuminen. (Nivala & Ryyänen, 2013, 19-20; Kiilakoski, 2007, 11-12.)

Lasten ja nuorten osallisuuden tutkimuksessa Nigel Thomasin teoria sosiaalisesta ja poliittisesta osallisuudesta on keskeinen ja paljon hyödynnetty jäsenitys. Poliittisella osallistumisella viitataan aikuisten lapsille määrittelemisiin kapea-alaisiin reunaehtoihin, joiden piirissä he imitoivat aikuisten toimintaa. Niihin liittyvät tietyt käytännöt, rakenteet sekä kysymykset vallasta. Sosiaalinen osallistuminen puolestaan pitää sisällään henkilökohtaisemman näkökulman: lapselle itselleen tärkeät yhteisöt ja kiinnostuksen kohteet. (Stenvall, 2018, 28-29.) Kiilakoski et al. (2012, 16-17) ovat kehittäneet edelleen Thomasin teoriaa ja määrittelevät sosiaalisen osallisuuden pohjimmiltaan kokemukseksi, miltä lapsista ja nuorista eri yhteisöissä tuntuu. Osallisuuden sosiaaliset puolet koskevat kaikkia. Poliittisiin suhteisiin vaikuttaminen taas liittyy vallan jakamiseen ja päätöksentekoon osallistumiseen.

Osallisuutta on tarkasteltu palveluiden järjestämisen yhteydessä jäsentäen asiakkaan osallistumista osallisuuden asteen ja syvällisyyden perusteella. Osallisuuden ulottuvuuksia voidaan jäsentää informaatio-osallisuudeksi; konsultaatio-osallisuudeksi; suunnitteluosallisuudeksi sekä tuotanto-osallisuudeksi. Eri muodot soveltuvat eri tilanteisiin ja voivat tukea toisiaan. Olennaisinta on, että niitä tarjotaan avoimesti eikä luoda mielikuvaa vaikutusmahdollisuudesta, ellei sellaista aidosti ole. (Pohjola, 2017, 310-311; Larjovuori et al., 2012, 11; kts. myös Gretschel, 2002, 70-71.) Kun tavoitellaan palvelun käyttäjien roolin vaikuttavuutta, voidaan hyödyntää asiakaslähtöistä kehittämistapaa ottamalla asiakas mukaan jo suunnitteluprosessiin ja palvelun kehittämiseen. (Larjovuori et al., 2012, 6.) Julkisten palveluiden ajattelu- ja toimintamalli, joka lähtee ihmisen ja hänen elämänsä tarpeista, on vahvistanut osallisuusnäkökulmaa (Pohjola 2017, 310). Osallisuuden ulottuvuuksien toteutumista ja oppilaiden roolia palvelujen kehittämisessä on tarpeen tarkastella myös koulun kontekstissa.

Koska osallisuuden toteuttaminen käytännössä on usein haastavaa, tutkimus on selvittänyt syitä, jotka estävät osallisuuden toteutumista. Kyse voi olla monista henkilökohtaisista syistä, jotka liittyvät esimerkiksi yksilön elämäntilanteeseen, asenteisiin tai olosuhteisiin. Syyt voivat liittyä passiivisen ympäristön vaikutukseen, tiedon puutteeseen tai kokemukseen vaikutusmahdollisuuksien vähäisyydestä. (Pajula, 2014, 15-16; Särkelä-Kukko, 2014, 39.) On huomattu, että lapsilla ja nuorilla on ajatuksia, ideoita ja mielipiteitä, mutta vain pieni osa nuorista on aktiivisia ja osallistuvia toimijoita monilla elämän osa-alueilla (Checkoway, 2010, 342-343). Lasten ja nuorten kyky sitoutua yhteiskuntaan on yhteydessä positiivisille kokemuksille perheessä, koulussa ja vertaisryhmissä (Vesikansa, 2002, 21). Aktiivisuudella on yhteys perheen sosio-ekonomiseen taustaan, ja matala tulotaso on yhteydessä vähäisempään osallistumiseen. Vähäiset osallisuuden kokemukset perheessä heikentävät lapsen voimavaroja osallisuuteen. (Checkoway, 2010, 342; kts. myös Rouvinen-Wilenius, 2014, 54.) Koulu voi kuitenkin toimia osallisuuden motivaattorina (Checkoway, 2010, 342). On tarpeellista tutkia lisää myös syitä, jotka estävät oppilaiden osallisuutta kouluyhteisössä.

Suomalaista koulua on rakennettu demokraattisemmaksi paljolti oppilaskunnan keinoin hyödyntäen edustuksellisen demokratian toimintalogiikkaa. On havaittu, että huomio osallisuuden vahvistamisessa on keskittynyt paljolti muodollisiin rakenteisiin, joiden asema on juridisesti tunnustettu. Muita toimintamalleja, jotka osallistaisivat kaikkia koulun oppilaita, ei ole laajasti omaksuttu eikä osallisuutta ole kytketty päivittäiseen vuorovaikutukseen ja toimintakulttuuriin. (Gellin et al., 2012, 104.) Useat tutkijat nostavat esille asenteiden merkityksen osallisuuden huomioinnissa. Vesikansa (2002, 22) toteaa osallisuuskasvatuksen olevan koulussa sekä asenteellinen että ammatillinen haaste. Checkoway (2010, 342) peräänkuuluttaa aikuisilta asenteiden tarkastelua ja arviointia, nähdäänkö lapset ja nuoret kustannuseränä vai voimavarana. Myös Kiilakoski (2007, 18) korostaa, ettei osallisuus ei ole projektinomaista toimintaa vaan asenne, jota leimaa arvostus lasten ja nuorten mielipiteitä kohtaan ja halu antaa heille tilaa.

## 2 HYVINVOIVA KOULUYHTEISÖ

### 2.1 Hyvinvoinnin ulottuvuuksia

#### 2.1.1 Hyvinvointi yksilön ja yhteisön näkökulmasta

Hyvinvointi on perinteisesti jaettu kolmeen osioon: fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. (Janhunen, 2013, 14). WHO määrittelee terveyden täydelliseksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi. Kyse on kokonaisvaltaisemmasta hyvinvoinnin tilasta kuin sairauden puuttumisesta. WHO:n määritelmää vuodelta 1946 on yleisesti hyödynnetty terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien kouluohjelmien perustana. (Konu, 2002, 6.)

Subjektiiivista hyvinvointia on psykologisessa tutkimuskirjallisuudessa yleisesti määritelty onnellisuuden, tyytyväisyyden ja elämänlaadun käsitteillä, vaikkakin ajatus näiden käsitteiden tarkasta sisällöstä onkin hieman vaihdellut. Ihminen voi kokea subjektiiivista hyvinvointia pystyessään kohtaamaan täydellä potentiaalillaan elämässään kohtaamansa kehitystehtävät. Subjektiiivisen hyvinvoinnin, erityisesti elämään liittyvän tyytyväisyyden tutkimus, on perinteisesti ollut ongelmalähtöistä. (Janhunen, 2013, 14, 19; Seligson et al., 2005, 356.) Perinteinen lähestymistapa on perustunut terveystieteeseen hyvinvointikäsitteeseen, jossa painottuu yksilön fyysisen terveyden ja kuntoisuuden ylläpito, terveys- ja ravitsemuskasvatus sekä sairauksien ennaltaehkäisy. Viime aikoina entistä enemmän on alettu korostaa kokonaisvaltaista ymmärrystä hyvinvoinnista, mikä pitää sisällään osallisuuden, sosiaaliset verkostot sekä hyvinvointia tukevan ympäristön ja palvelut. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin vahvistamiseen tarvitaan laajaa, monialaista yhteistyötä: kuntaorganisaation eri toimijoiden roolia sekä paikallisten ja alueellisten yhteistyökumppaneiden mukaantuloa. (Syväjärvi & Leinonen, 2019, 3-4.)

Subjektiiivinen hyvinvointi rakentuu kolmesta komponentista: positiivisista ja negatiivisista tunteista sekä tyytyväisyydestä elämään. Tunteet heijastuvat siihen, miten tyytyväinen yksilö on elämäänsä. Näin ollen ihmisen arvio tyytyväisyydestään elämään kertoo laajasti hänen hyvinvoinnistaan tai viittaa hänen elämänolosuhteisiinsa kotona, koulussa tai sosiaalisten suhteiden piirissä. Yksilöillä, joiden tyytyväisyys elämään on alhainen, on korkeampi riski kokea psykologisia ja sosiaalisia ongelmia kuten masennusta, ahdistuneisuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöitä. Vastaavasti on havaittu, että tyytyväisyys elämään tasoittaa stressaavien elämäntilanteiden vaikutuksia. Lisääntyvä

ymmärrys tekijöistä, jotka vaikuttavat subjektiiviseen hyvinvointiin, hyödyttää sekä tutkimusta että käytännön työtä. (Seligson et al., 2005, 356.) Vaikka ihmisellä ei olisi diagnosoitua sairautta, hänen kokemuksensa hyvinvoinnista voi vaihdella suuresti. Yksilön ahdinko ei välttämättä johda lääketieteelliseen diagnoosiin mutta voi heijastua kielteisellä tavalla minäkäsitykseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja hyvinvoinnin heikentymiseen. Siksi on tarpeen kiinnittää huomiota myös positiivisen subjektiivisen hyvinvoinnin tukemiseen. (Seligson et al., 2005, 355-356.)

Yhteiskuntatieteet ovat perinteisesti tarkastelleet hyvinvoinnin käsitettä joko tarve- tai resurssipohjaisen lähestymistavan kautta. Voidaan ajatella ihmisen voivan hyvin, kun hänen keskeiset tarpeensa tulevat tyydytetyiksi. Toisaalta voidaan kiinnittää huomio resursseihin ja voimavaroihin, jotka mahdollistavat tarpeiden täyttymisen. Nämä näkökulmat eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaan tutkimuksessa niitä voidaan myös yhdistää. (Janhunen, 2013, 14, 19.)

Ajatus ihmisen perustarpeista liittyy keskeisesti humanistiseen ihmiskäsitykseen, ja tarveteoreettisen lähestymistavan mukaan hyvinvointi pohjautuu vahvasti kasvatukseen. Pedagogisella toiminnalla on tiivis yhteys hyvinvoinnin tukemiseen ja edistämiseen. Alderferin klassinen tarveteoria eli ERG-teoria erittelee olemassaolon tai toimeentulon (existence), liittymisen (relatedness) ja kasvun (growth) tarpeet. Niihin liittyy kiinteästi idea hyvinvoinnista henkisenä kasvuprosessina, joka jatkuu koko ihmisiän ajan. Yhteisöllinen elämä yhdistettynä siinä tapahtuvaan kasvatukseen tukee hyvinvoinnin vahvistumista. Alderfer on luonut teoriansa Maslowin viisiportaisen tarvehierarkian pohjalta. Oleellinen ero on, etteivät Alderferin tasot ole välttämättä tärkeysjärjestyksessä toisin kuin Maslowin portaat, jotka nousevat perustarpeista korkeampiin tarpeisiin. Alderferin kuvaamat olemassaolon ja toimeentulon tarpeet vastaavat Maslowin määrittelemiä biologisia, fysiologisia ja turvallisuuden tarpeita. Liittymisen tarpeet voidaan nähdä sosiaalisina tarpeina ja niillä on myös yhteys turvallisuuden ja arvonnannon tarpeisiin. Kasvun tarpeet voidaan rinnastaa Maslowin tarvepyramidin huippuun eli itsensä toteuttamisen tarpeisiin. (Janhunen, 2013, 19-20.) Suomessa monet tutkijat ovat hyödyntäneet Erik Allardtin vuonna 1976 laatimaa tarveteoriaa, jossa tarpeet jaetaan kolmeen osioon. Niitä ovat elinolot (having), ystävyysuhteet ja sosiaaliset suhteet (loving) sekä itsensä toteuttamisen tarpeet (being). Näiden tarpeiden tyydyttäminen luo edellytykset ihmisen kasvuksi. (Särkelä-Kukko, 2014, 38; Janhunen, 2013, 20; Saari, 2011, 43-44.)

Tarveteoreettisessa lähestymistavassa korostuu yhteisön rooli yksilön henkisen ja aineellisen hyvinvoinnin tukemisessa. Hyvinvointia vahvistavia yhteisöjä voivat olla muiden muassa perhe-, suku-, koulu- ja työyhteisöt sekä vapaa-ajan ryhmät. Yhteisössä yksilö voi toteuttaa tarpeitaan, jotka liittyvät



ykseyden kokemiseen, hyväksytyksi ja rakastetuksi tulemiseen, mahdollisuuteen itsensä kehittämiseen sekä osallisuuteen ja osallistumiseen. Yksilön hyvinvointi heijastuu vastavuoroisesti myös yhteisöön. Vastaavasti yhteisöihin liittyvät menetykset ja elämänmuutokset saattavat uhata hyvinvointia. Lasten ja nuorten elämään perhe-elämän vaikeudet voivat heijastua kuormittavalla tavalla. (Janhunen, 2013, 20.) Yhteisön arvot, rakenteet, säännöt ja normit rakentavat sosiaalista pääomaa, joka edistää jäsenten välistä vuorovaikutusta ja tavoitteiden saavuttamista. Sosiaaliseen pääomaan liittyä ajatus vastavuoroisuudesta ja luottamus avunantoon. Yhteisön kannalta tärkeitä ovat normit, jotka ohjaavat yksilöä asettamaan yhteisen edun oman etunsa edelle. (Raijas, 2011, 261.) Yhteisöllä ja yhteisöllisyydellä on suuri merkitys ihmiselle: Yhteisöt vahvistavat jäsentensä psyykkistä hyvinvointia ja suojaavat heitä erilaisissa elämän vaikeuksissa ja kriiseissä. Tunne keskinäisestä riippuvuudesta, sosiaalisesta koheesiosta ja kuulumisesta johonkin suurempaan kokonaisuuteen edistää ihmisen hyvinvoinnin kokemusta. (Pessi & Seppänen, 2011, 290-293.)

Terveysteen liittyvillä tekijöillä on yhteys osallisuuden kokemukseen. Yksilötasolla osallisuutta vahvistavat hyvä fyysinen, psyykkinen sekä emotionaalinen terveys. Esimerkiksi myönteinen itsetunto, kyky ilmaista tunteita tarkoituksenmukaisella tavalla, kyky empatiaan ja ongelmanratkaisuun tukevat mahdollisuutta kokea osallisuutta. Yhteisötasolla osallisuutta edistää sosiaalinen terveys eli tunne kuulumisesta yhteisöön, sääntöjen tunnistaminen, kyky tulla toimeen yhteisössään, itsensä kokeminen tarpeelliseksi sekä mahdollisuus tehdä valintoja. Osallisuutta heikentävät kokemukset ulkopuolisuudesta, omien tunteiden ja kokemusten vähättely, kokemus omien vaikutusmahdollisuuksien vähäisyydestä ja sosiaalisten taitojen heikkous. Edelleen on erotettavissa yhteiskunnallinen terveys, jota vahvistavat kokemukset turvallisuudesta, tyydyttävästä perustarpeiden täyttymisestä ja tunteesta, että kuuluu yhteiskuntaan. Näihin liittyvät esimerkiksi riittävä toimeentulo ja hyvät kokemukset julkisista palveluista. (Rouvinen-Wilenius, 2014, 55.)

Hyvinvoinnin käsite liittyy siis yhtä lailla yksilöön kuin häntä ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Mikrotasolla on kyse yksilön hyvinvoinnista, makrotasolla taas huomio kiinnittyy hänen elinympäristönsä rakenteisiin. Hyvinvointi rakentuu ihmisten omissa yhteisöissä ja sosiaalisissa verkostoissa. Näiden yhteisöjen ja verkostojen arvo on tärkeää tunnistaa myös julkisissa palveluissa. Myös niiden piirissä on tärkeää vahvistaa yhteisöjen toimivuutta ja vahvistettava osallisuutta, joilla voidaan edistää ihmisten hyvinvointia. (Janhunen, 2013, 14, 19.)

## 2.2 Koulu yhteisö oppilaan hyvinvoinnin tukijana

### 2.2.1 Oppilaan hyvinvoinnin osatekijöitä

Jo John Dewey 1900-luvun alussa esitti, että demokratian vahvistamiseksi koulun pitää tarjota lapsille sitä, mitä parhaimmat ja viisaimmat vanhemmat lapsilleen haluavat. Oppilaan hyvinvoinnin edistämisen tärkeys on ymmärretty pitkään. Myöhemmät tutkimukset ovat myös nostaneet oppilaan hyvinvoinnin kokemuksen ensisijaisuuden verrattuna arvosanojen merkitykseen. Kuitenkin oppimissaavutukset ovat koulussa edelleen yleisesti etusijalla. (Konu, 2002, 58-59.)

YK:n lapsen oikeuksien sopimus määrittelee perusopetuksen oikeudellisen perustan ja näkökulman oppilaan hyvinvointiin. Suomi on mukana useissa kansainvälisissä sopimuksissa, jotka velvoittavat huolehtimaan lasten oppimisesta ja hyvinvoinnista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2014b, 14-15, 20-24, 77-81) korostaa oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkitystä oppimisen edistäjänä. Opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet painottavat arjen hallinnan sekä kokonaisvaltaisen terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen taitoja. Lisäksi opetussuunnitelma määrittelee oppilashuollollisen työn tavoitteet ja erottelee yksilökohtaisen ja yhteisöllisen oppilas-huoltotyön, joilla on omat tärkeät tehtävänsä kouluyhteisön terveyden ja hyvinvoinnin vahvistamisessa.

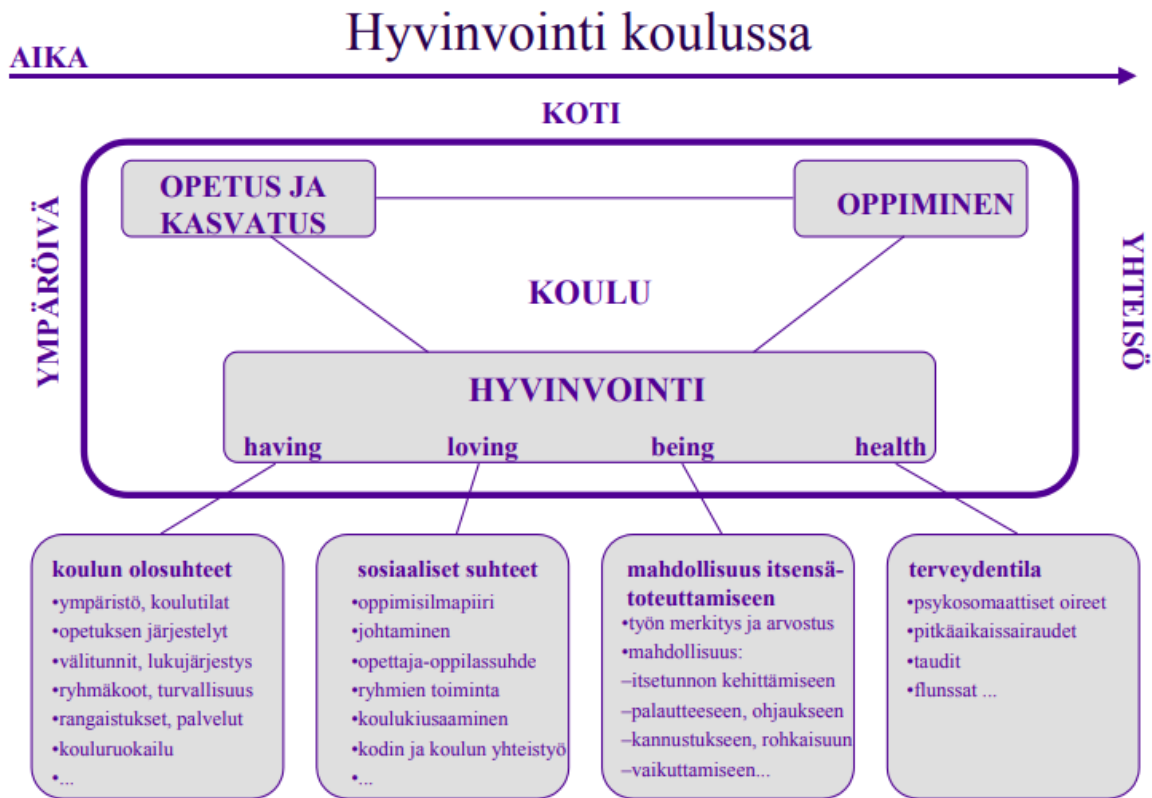
Useissa tutkimuksissa (Kts. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021; Ristikari et al., 2018) on havaittu, että suurimmalla osalla Suomessa asuvista lapsista ja nuorista asiat ovat hyvin, mutta osa heistä kohtaa suuria haasteita matkalla täysi-ikäisyyteen. Kyse voi olla vaikeista perheolosuhteista, jotka jättävät jälkensä mielenterveyteen ja heijastuvat myöhemmin vaikeuksina kiinnittyä yhteiskuntaan. Perheiden hyvinvointi polarisoituu. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen vuonna 1997 syntyneiden kohorttitutkimus (Ristikari et al., 2018, 10, 123) kertoo, ettei ideaali mahdollisuuksien tasa-arvosta toteudu Suomessa. Vanhempien koulutustaustalla, tuloilla, kuormittuneisuudella sekä toimeentuloasiakkuuden kestolla on selkeä yhteys lapsen tulevaan koulutuspolkuun. Vahva sosioekonominen tausta heijastuu puolestaan myönteisesti lapsen tulevaisuuteen. Edelleen on tarve vahvistaa tutkimukseen ja näyttöön perustuvia toimenpiteitä, joiden avulla varmistetaan kaikkien lasten yhtäläiset edellytykset menestyä koulutyössä riippumatta perhetaustasta.

Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen on koulussa historiallisesti liitetty terveystiedon tai muun oppiaineen opetettaviin sisältöihin. Viime vuosikymmeninä kouluterveyden ja terveystieteiden edistämiseen on alettu etsiä kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa, joka liittyy kaikkeen koulun toimintaan. (Deschesnes et al., 2003, 388; Konu, 2002, 6.) Suuntaus liittyy laajempaan ilmiöön, kokonaisvaltaisen hyvinvointikäsityksen vahvistumiseen (Kts. Syväjärvi & Leinonen, 2019, 3-4).

Oppilaan hyvinvoinnin kokemus liittyy vahvasti pedagogisten prosessien onnistumiseen ja koulutyön tavoitteiden saavuttamiseen. Oppimista edistää oppilaan realistinen, joustava käsitys omasta roolista oppijana sekä hyväntahtoinen ympäristö, jossa on turvallista yrittää ja epäonnistua. Oppilaan on tärkeää saada kokea itsensä aktiiviseksi toimijaksi suhteessa yhteisön toimintaan. Etenkin sosio-konstruktivistinen tutkimus on painottanut osallisuuden kokemusta hyvinvoinnin edellytyksenä. (Pietarinen et al., 2008, 59.)

Kiilakoski et al. (2012, 17) korostavat osallisuuden edistämisen merkitystä keskeisenä osana koulun hyvinvointityötä. Allardtin tarveteorian mukaan hyvinvointi rakentuu elinolojen (having), sosiaalisten suhteiden (loving) sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien (being) kokonaisuudesta. Osallisuudella on yhteys näihin kaikkiin: Yhteisön osallisuus turvaa monet perustarpeet (having), ihmisiin liittyvät tarpeet (loving) sekä tarpeen itsensä toteuttamiseen ja yhteisön jäsenenä toimimiseen (being). Oppilaiden osallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen edellyttää kaikkien näiden ulottuvuuksien huomioimista. Keskusteltaessa lasten ja nuorten hyvinvoinnista huomio keskittyy usein kahteen ensimmäiseen osa-alueeseen painottuen terveyteen, turvallisuuteen, materiaaliseen hyvään, sekä toimiviin perhe- ja kaverisuhteisiin. Itsensä toteuttaminen ja osallisuus yhteisön jäsenenä jää vähemmälle huomiolle. Myös Anne Konu (2002, 43-45) hyödyntää Allardtin tarveteoriaa tarkastellessaan lapsen hyvinvointia yhteisönäkökulmasta osana kouluyhteisöä. Laatimassaan koulun hyvinvointimallissa Konu jakaa kouluhyvinvoinnin käsitteen neljään osioon: koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin sekä terveyteen, jonka hän on lisännyt Allardtin jaotteluun.

Kuvio 1. Hyvinvointi koulussa Anne Konun mukaan (2002, 44).



Koulun olosuhteisiin kuuluviksi Konu (2002, 43-45) luokittelee fyysisen ympäristön, opetuksen järjestelyt, palvelut, koulupäivän rakenteen, ryhmäkoon, kouluruokailun, turvallisuuden ja rangaistukset. Sosiaaliin suhteisiin sisältyvät oppimisilmapiiri, oppilas-opettajasuhde ja muu vuorovaikutus, johtaminen, koulun suhteet koteihin ja ympäröivään yhteisöön sekä sosiaalisten suhteiden ongelmat, kuten koulukiusaaminen. Sosiaalisten suhteiden merkitys yleisen subjektiivisen hyvinvoinnin näkökulmasta on keskeinen. Oppilas-opettajasuhteella on oleellinen merkitys oppilaan hyvinvoinnille ja onnistumiselle opinnoissa. Opettajien sitoutuminen oppilaisiin ja heidän hyvinvointiinsa rakentaa myönteistä ilmapiiriä, samoin kuin opetushenkilöstön yhteisyyden kokemus, joka merkitsee sitä, että henkilöstön jäsenet pitävät toisistaan, oppilaistaan ja työstään. Koulun johtamistavalla on myös yhteys oppilaiden tyytyväisyyden ja hyvinvoinnin kokemukseen. Koulukiusaaminen kertoo sosiaalisten suhteiden ongelmista. Myös ryhmässä toimiminen, toimeen tuleminen koulukavereiden kanssa sekä se, ettei tule kiusatuksi, ovat oppilaille tärkeitä asioita.

Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien yhteys oppilaan subjektiiviseen hyvinvointiin on hyvin ilmeinen. Tähän sisältyy kokemus koulutyön arvosta ja mielekkyydestä, mahdollisuudesta edetä omassa tahdissaan mutta myös koko potentiaaliaan hyödyntäen. Myönteiset oppimiskokemukset edistävät

itsensätoteuttamista. Kyse on arvostuksen saamisesta, osallisuudesta omaan opiskeluun liittyvissä asioissa, vaikuttamisesta päätöksentekoon sekä itselle mieluisasta toiminnasta vapaahetkinä (Konu, 2002, 44-46.)

### 2.2.2 Malleja oppilaan ja koulu yhteisön hyvinvoinnin tukemiseksi

Myös kansainvälisesti koulu yhteisön hyvinvointi on saanut osakseen laajaa huomiota. Maailman terveysjärjestön, WHO:n, 1980-luvun alussa esittelemä Health Promoting Schools (HPS) -konsepti määritteli koulun tehtäväksi systemaattisen voimavarojensa vahvistamisen, jotta toimintaympäristö olisi terveellinen elämää, oppimista ja työntekoa varten. (Konu, 2002, 26.) Euroopassa HPS-mallin mukainen terveyttä edistävien koulujen verkosto sai alkunsa 1990-luvun alussa. Tämä kokonaisvaltainen lähestymistapa perustuu strukturoituun malliin, joka hyödyntää moniammatillista yhteistyötä myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, ja mallia on sovellettu useissa eri maissa. (Leurs et al., 2005, 296-297; Deschesnes et al., 2003, 388.) Health Promoting Schools -konsepti perustuu terveyskasvatuksen opetussuunnitelmaan, joka antaa oppilaille perustavanlaatuiset tiedot ja tarvittavat sosiaaliset taidot, jotka tukevat heidän valmiuttaan tehdä fyysisistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia vahvistavia valintoja. Huomiota kiinnitetään fyysisiltä puitteiltaan, toimintakulttuuriltaan ja ilma- piiriltään laadukkaaseen koulu ympäristöön sekä koulun tarjoamiin terveyspalveluihin. Lisäksi keskeisenä osatekijänä on koulun ja ympäröivän yhteisön vuorovaikutus. (Deschesnes et al., 2003, 388.)

Health Promoting Schools -mallin keskeinen tavoite on löytää keinot terveyden edistämisen ja koulun omien toimintojen yhdistämiseen, mikä vaikuttaa myönteisesti oppilaiden oppimistuloksiin sekä mahdollisuuteen hyödyntää entistä paremmin potentiaaliaan ja voi johtaa positiiviseen, kustannusvaikuttavaan muutokseen. Koulun rakenteita, toimintatapoja ja moniammatillisia käytänteitä on kehitettävä näiden tavoitteiden suunnassa. (Boot et al., 2015, 297; Leurs et al., 2005, 114, 127.) HPS-konseptin toteuttaminen etenee noudattaen portaittaista ohjelmaa, jonka suunnittelu osallistaa ja sitouttaa kaikkia osapuolia mutta mahdollistaa myös joustamisen olosuhteiden muuttuessa. Monialainen yhteistyö koulun, perheiden ja ympäröivän yhteisön välillä vaatii toimintatapojen kehittämistä: yhteisesti jaettua visiota ja ymmärrystä, positiivista työskentelyilmapiiriä, osallistavaa päätöksentekoa ja tehokasta johtamista. Jotta eri sektoreiden välinen yhteistyö on mahdollista, tarvitaan kansallisen tason integraatiota sekä päätöksentekijöiden poliittista ja taloudellista tukea. Jatkuvan arvioinnin avulla toimintaa muokataan tarvetta vastaavaksi. (Deschesnes et al., 2003, 391-392.)

Health Promoting Schools -mallia pilotoitiin Hollannissa laajasti vuosina 2002-2012, jolloin kokonaisvaltainen kouluterveyttä edistävä lähestymistapa oli uutta. Kansallinen kouluterveysohjelma edusti kapeaa, tarjontalähtöistä lähestymistapaa kohdistuen huomion yksilön terveyteen, kouluterveydenhuoltoon ja terveelliseen kouluympäristöön. Samoin perinteinen oppilashuoltotyö kuten myös koulujen johto painotti yksilökohtaisen oppilashuollon tärkeyttä. Toimintatapojen integroimista hankaloitti vastuun hajanaisuus sekä puutteellinen ymmärrys oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen merkityksellisyydestä. (Leurs et al., 2005, 296-297, 300.) HPS-malli tarjosi systemaattisen, vaiheittaisen ohjelman, joka lähti oppilaiden terveyteen liittyvien tarpeiden ja ensisijaisten terveyden edistämiseen liittyvien tavoitteiden määrittelystä. Kun kerätyn tiedon perusteella määriteltiin tavoitteita, henkilöstö, oppilaat ja huoltajat osallistettiin keskusteluun. Keskustelun pohjalta määriteltiin ongelmiin liittyvät ratkaisevat tekijät sekä niihin kohdentuvat toimenpiteet. Laadittiin terveydenedistämissuunnitelma, jossa huomioitiin terveellinen ja turvallinen ilmapiiri, psykologinen ja sosioemotionaalinen ohjaus ja huolenpito, oppilashuolto, ravitsemus, liikunta, terveyskasvatus, työyhteisön terveydenedistäminen sekä huoltajien ja ympäröivän yhteisön osallisuus. Toimenpiteet kytkettiin opetussuunnitelmaan, opetukseen ja oppimiseen, kouluympäristöön ja -organisaatioon sekä sen kumppanuuksiin ja palveluihin, ja toimenpiteiden arviointi kulki koko ajan rinnalla. (Boot et al., 2015, 115-116.)

Toinen oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia edistävä ohjelma on The Whole School, Whole Community, Whole Child (WSCC) -malli, joka on yhdysvaltalainen sovellus Health Promoting Schools -konseptista. HPS- ja WSCC-mallien perusidea on varsin samankaltainen: Ajatus koulusta paikkana, joka tukee kaikkien oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia niin, että he saavat parhaat valmiudet oppimiskykynsä edistämiseen ja oman potentiaalinsa hyödyntämiseen. HPS- ja WSCC-konsepti edustavat lähinnä kulttuurisia sovelluksia perusideasta.

The Whole School, Whole Community, Whole Child -malli korostaa terveyden ja hyvinvoinnin yhteyttä oppimistuloksiin ja keskittyy keinoihin, joiden avulla tätä yhteyttä voidaan hyödyntää. Kannustimena on ymmärrys koulutuksen yhteydestä hyvinvointiin: Korkeasti koulutetuilla on yleisesti parempi terveys kuin vähemmän koulutetuilla. Tutkimukset ovat osoittaneet kouluissa toteutettujen terveys- ja hyvinvointiohjelmien positiivisen vaikutuksen oppimistuloksiin. Oppilaiden keskuudessa terveydelliset riskitekijät kuten epäterveellinen syöminen, liikunnan vähäisyys, varhainen seksuaalinelämän aloitus ja väkivaltainen ympäristö ovat puolestaan yhteydessä heikkoon koulumenestykseen. (Hunt et al., 2015, 802-803.) WSCC-ohjelmassa koordinoitavia osatekijöitä ovat terveyskasvatus, ravitsemus, koulun sosiaalinen ja emotionaalinen ilmapiiri, liikunnan opetus ja liikunnallinen

aktiivisuus, fyysinen ympäristö, opinto-ohjaus sekä psykologi- ja sosiaalipalvelut, terveysterveyst, työntekijöiden hyvinvointi, yhteisön osallistaminen ja perheiden sitouttaminen. Kaikkien toimijoiden yhteinen ymmärrys terveyden ja hyvinvoinnin merkityksestä liittyy jokaiseen osa-alueeseen. Koulun käytänteisiin liittyvän monialaisen yhteistyön kehittäminen edellyttää suunnittelua ja sujuvien prosessien kehittämistä, jotta osatekijöistä muodostuu toimiva kokonaisuus. (Hunt et al., 2015, 802-803, 806.)

WSCC-ohjelman ensimmäisenä tehtävänä on tunnistaa oppilaiden keskuudessa ilmenevät terveysriskit ja toisaalta ne käytänteet, jotka edistävät terveyttä ja hyvinvointia. Tavoitteena on ymmärtää, miten nämä tekijät ovat yhteydessä oppimiseen ja koulumenestykseen. (Hunt et al., 205, 806.) Terveysteen ja hyvinvointiin liittyviin prioriteetteihin luodaan realistiset, mitattavissa olevat tavoitteet. Tavoitteista poimitaan ne, joille pystytään määrittelemään myös yhteys oppimiseen, ja määritellään niihin liittyvät toimenpiteet ja yhteistyömuodot. Oppimistulosten korostaminen motivoi ja sitouttaa koulun henkilöstöä menetelmän hyödyntämiseen. (Hunt et al., 205, 807-808.) WSCC-ohjelma etenee siis varsin vastaavalla tavalla kuin HPS-malli, mutta se korostaa hyvinvointia tukevien myönteisten tekijöiden tunnistamista sekä oppimiseen liittyvien tavoitteiden systemaattisempaa huomioimista.

Sekä HPS- että WSCC-mallin pilotointiin liittyvä seuranta toi esille, mitkä tekijät edistävät tai hankaloittavat oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä. On ensiarvoisen tärkeää, että lainsäädäntö ja koululle osoitetut velvoitteet tukevat hyvinvointityötä. Jos henkilöstön ensisijaisena prioriteettina on laadukkaan opetuksen tarjoaminen, oppilaiden hyvinvointia tukevaan työhön ja toimintakulttuurin kehittämiseen ei jakseta sitoutua, vaikka sitä pidettäisiinkin tärkeänä. Sektorilähtöinen tapa julkisten palveluiden organisoimisessa vaikeuttaa monialaisten yhteistyön toteuttamista ja palveluiden integroimista. (Boot et al., 2015, 120, 126-127; Hunt et al., 2015, 802-803.) Selkeästi kävi myös esille, miten suuri merkitys johtamisella oli kehittämistyön onnistumisen kannalta. Henkilöstön innostaminen ja ohjaus muutostilanteessa osoittautui ensiarvoisen tärkeäksi. Kun kyse on merkittävästä koulun toimintakulttuurin muutoksesta, johtamistehtävä on vaativa. Rehtoreiden sitoutuminen jäi pilotointien yhteydessä puutteelliseksi, minkä syynä eivät olleet niinkään asenteet vaan ajan ja taloudellisten resurssien puute. Terveysteen ja hyvinvoinnin johtamisen tulisi olla luonteva ja keskeinen osa koulun johtamista, ja siihen tulisi resursoida riittävästi. Lisäksi tutkimuksessa korostui osallistamisen ja vastuunjaon onnistumisen merkitys. (Boot et al., 2015, 120, 125-126.)

Health Promoting Schools - sekä The Whole School, Whole Community, Whole Child -malli edustavat kulttuurisia sovelluksia toimintamallista, jolla tavoitellaan oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin

vahvistamista ja sen myötä myös edistymistä opinnoissa. Molempia malleja on mielekästä muokata kulloisenkin maan tarpeita vastaavaksi. Suomessa lainsäädännön ja perusopetusta ohjaavien asiakirjojen ansiosta HPS- ja WSCC-malleja vastaava lähestymistapa sisältyy perusopetuksen järjestämisperiaatteisiin. Jotta toimenpiteet voisivat olla osa koulun arkea, ne tulee kytkeä mahdollisimman luontevaksi osaksi opetusta, opetusmenetelmiä ja toimintakulttuuria, ja vastuun niiden toteuttamisesta pitää koskea jokaista henkilöstön jäsentä. Luotaessa ohjelmia joiden tavoitteena on vaikuttaa oppilaisiin ja muuttaa tavalla tai toisella heidän ajattelutapaansa ja toimintaansa, olennaisen tärkeää on osallistaa oppilaita mukaan ohjelman suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Sekä HPS- että WSCC-konseptin esittelyssä tutkijat toivat esille oppilaiden kuten myös huoltajien osallistumisen suunnitteluun, mutta heidän rooliaan ei tarkemmin eritelty eikä sen merkitystä korostettu. On tärkeää huomioida oppilaiden kattava osallisuus kaikissa kehittämistyön vaiheissa, jotta lapset ja nuoret kokevat tavoitteet omikseen ja sitoutuvat niihin.



### 3 LAPSEN JA NUOREN OSALLISUUS

#### 3.1 Hallintoideologioiden suhde osallisuuteen

##### 3.1.1 Kolme erilaista hallintoideologiaa

Julkisen hallinnon kehittyminen on noudattanut kolmea ideologista päälinjaa, joista jokaiseen liittyy oma käsityksensä ideaalista organisaatorakenteesta sekä julkisen hallinnon edustajien, poliitikkojen ja kansalaisten roolista. Kehitystä voidaan kuvata polkuna perinteisestä julkisesta hallinnosta (Public Administration, PA) kohti uutta julkisjohtamista (New Public Management, NPM) ja monitoimijaisuutta korostavaa uutta julkista hallintaa (New Public Governance, NPG). Kukin näistä hallintoideologioista on jättänyt pysyvät jälkensä suomalaiseen julkiseen hallintoon, ja piirteitä jokaisesta on edelleen havaittavissa. (Tuurnas & Haveri, 2017, 59-60.)

Perinteinen julkinen hallinto (PA) perustuu kontrollille, tarkkaan määritellyille säännöille, hierarkialle ja byrokralle. Vallan linja on vertikaalinen ja kulkee poliitikoilta kansalle julkisen palvelun edustajien välityksellä. Poliitikot toimivat päättävässä roolissa, kun taas viranhaltijat operoivat neutraalin toimeenpanijan tehtävässä. Perinteisen julkishallinnon ajattelutapa lähtee oletuksesta, että kansalaiset edustavat varsin homogeenistä joukkoa, palvelua vastaanottavaa asiakaskuntaa. Julkisen hallinnon edustaja on puolestaan vuorovaikutuksessa aktiivisessa roolissa noudattaen ammatillisia sääntöjä ja tuottaen standardisoituja palveluita, jotka ovat kaikille samat riippumatta erityisistä tarpeista. (Sicilia ym., 2016, 10-11.) Kansalainen voidaan kärjistäen tulkita jopa hallintoalamaiseksi, joka on toimintojen kohde, asioiden passiivinen vastaanottaja ja kuuliainen käskyjen toteuttaja. Hän hoitaa velvollisuutensa, mutta aktiivisuus ja aloitteellisuus eivät kuulu hänen rooliinsa. Kunnan kontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että kuntalainen hoitaa äänestysvelvollisuutensa, mutta muutoin puuttuu hyvin vähän hallinnon toimintaan, koska se voisi kuormittaa hallinnon sujuvaa toimintaa. (Tuurnas & Haveri, 2017, 60.) Suomessa 1960- ja 1970-luku olivat hyvinvointiyhteiskunnan rakennusaikaa, ja kunnat olivat perinteisiä viranomaiskuntia ja niiden asukkaat hallintoalamaisia. Kuntaa ohjasivat korostetusti lain noudattamisen velvollisuudet, eivät niinkään kuntalaisten tarpeet. (Jäppinen, 2011, 144.)

Uusi julkisjohtaminen (NPM) löysi tiensä Suomeen 1980-luvun lopulla. Se tarjosi yritysmaailmasta omaksuttua toimintamallia ja painotti kunnan tehtävää palveluiden tilaajana sekä teknisesti tehokkaana palveluiden organisoijana. NPM:n keskeistä käsitteistöä ovat tilaaminen, tuottaminen,

valinnanvapaus, kilpailu, arviointi ja mittaaminen. Kuntalainen, joka on asiakkaan ja kuluttajan roolissa, on yhteydessä kuntaansa lähinnä tilatessaan palveluita joko kunnalta tai palveluntuottajalta. Hänen aktiivisuutensa ilmenee lähinnä palveluntuottajan valinnassa. (Tuurnas & Haveri, 2017, 60-61.) Kunnan oli valittava tehokkaimmat ja parhaat julkisten palveluiden tuotantotavat toimiessaan avoimen kilpailun kentällä, jossa operoivat julkisten lisäksi yksityiset ja kolmannen sektorin tahot. Julkisen palvelun edustajien rooli muovautui byrokraatista kohti ammattijohtajuutta, ja poliitikoille jäi lähinnä rutiininomainen tehtävä. (Sicilia ym., 2016, 11.) Näin kunnan rooli muuttui viranomaiskunnasta palvelukunnaksi. Vieläkään kuntalainen tarpeineen ei päässyt kunnan palvelutuotannon keskiöön, vaan fokus kohdistui hallinnon ja toimintajärjestelmän tehokkuuteen. (Jäppinen, 2011, 144.)

Viimeisin hallintoideologia, uusi julkinen hallinta (NPG) korostaa kunnan yhteisöllistä tehtävää. Kunta kannustaa asukkaitaan osallistumaan yksittäisten palveluiden ja kunnan koko toiminnan kehittämiseen. Kuntalaisen rooli on aiempaa laajempi: Hän on aktiivinen osallistuja, omistaja ja kumppani, jonka toiminta tuottaa hyötyä yhteisölle. (Tuurnas & Haveri, 2017, 61.) Organisaatioiden toimintaa luonnehtivat verkostot, organisaatioiden väliset suhteet ja monitoimijainen politiikka. Julkisen palvelun edustajia kannustetaan yhteistyöhön kuntalaisten, kolmannen sektorin toimijoiden ja muiden kumppaneiden kanssa. Tämä edellyttää julkisen hallinnon ja palveluiden edustajilta kykyä neuvotella, ajatella holistisesti ja strategisesti sekä taitoa johtaa keskinäisriippuvuutta toimijoiden välillä. Poliitikkojen tehtävänä on fasilitaattorin rooli. Parhaimmillaan kuntalaiset tuovat tietonsa, resurssinsa, vahvuutensa ja kapasiteettinsa yhteisen hyvän palvelukseen. (Sicilia et al., 2016, 11-12.)

Suomessa kuntien ja kuntalaisten erilaiset roolit toteutuvat edelleenkin rinnakkaisina. (Jäppinen, 2011, 144). Käytännössä uuden julkisen hallinnon omaksuminen hallinnon toimintakulttuuriksi ei välttämättä onnistu helposti. Aiemmat hallintoideologiat, perinteinen ja uusi julkisjohtaminen, saattavat edelleen vaikuttaa hallinnossa ja johtamisessa ja jopa kilpailla keskenään. Poliitikot ja julkiset viranhaltijat voivat edustaa tiettyä hallintoideologista ajattelua, mikä tulee esiin tehtäessä palveluiden tuottamiseen tai hallinnon organisointiin liittyviä päätöksiä. (Sicilia et al., 2016, 10.)

### **3.1.2 Julkisen hallinnon ideologiat koulukontekstissa**

Perinteisellä julkisen hallinnon ideologialla on ollut suuri vaikutus myös koulukontekstissa. Kun opivollisuuslaki tuli voimaan vuonna 1921 (Tilastokeskus, 2020), perinteinen julkinen hallinto oli

yksinomainen hallintotapa, kuten myös peruskoulun syntyessä 1970-luvulla. Kuntaa ohjasivat korostetusti lain noudattamisen velvollisuudet, eivät niinkään kuntalaisten tarpeet. (Kts. Jäppinen, 2011, 144.) Edelleen perusopetuksen rakenteissa on havaittavissa piirteitä, jotka viittaavat perinteisen julkisen hallinnon vaikutukseen. Kiilakosken (2014, 36-37) mukaan koulu instituutiona määrittelee jäsenilleen roolit, joita odotetaan noudatettavan. Opettajien työn virallinen puoli on tarkkaan säädelyä. Opettajajohtoisen toimintamallin mukainen kommunikointi on ollut välineellistä ja opettajan auktoriteettiasemaan perustuvaa. Opettajan työtehtävänä on ollut opettaa, kun taas oppilaan rooliin on kuulunut kuunteleminen ja vastaaminen kysyttäessä. Myös Simola (2005, 463) tunnistaa suomalaisen opettajan asennoitumisessa korostuvan aikuisena roolimallina olemisen ja ammatillisen etäisyyden ottamisen lapsiin ja heidän perheisiinsä. (Kts. myös Tammi, 2017, 18-19.) Tämänkaltaiset opettajan rooliin liittyvät havainnot viittaavat perinteisen julkisen hallinnon vaikutukseen.

Uuden julkisjohtamisen (NPM) vallatessa alaa tuloksellisuutta alettiin hyödyntää käsitteellisenä työkaluna. Sen avulla myös koulun toimintaa alettiin määritellä ja mitata. Koulun toiminnan tavoitteet asetettiin mahdollisimman täsmällisesti, jotta eteneminen olisi arvioitavissa ja mitattavissa tuloksellisuuden kriteerein. Tulosjohtamista korostava johtamisoppi jäi kuitenkin koulukontekstille vieraaksi. Uudelle julkisjohtamiselle tyypilliset piirteet, kuten standardoidut opetussuunnitelmat, oppimistulosten testaus ja koulutuspalvelujen kilpailuttaminen eivät löytäneet pysyvää sijaa suomalaisesta perusopetuksesta. Sen sijaan ajatus oppilaista ja etenkin perheistä asiakkaina on vahvistunut, samoin kuin koulun rooli palveluiden tuottajana. Toisella asteella ja korkeakoulutuksessa uuden julkisjohtamisen vaikutus on ollut voimakkaampaa: Suorituskeskeisyyden korostaminen ja koulutuksen mitattavuuden vaatimus on johtanut erilaisten indikaattorien ja standardoinnin kehittämiseen, minkä tavoitteena on mitata opetuksen järjestäjien toiminnan tehokkuutta ja kannustaa kilpailukyvyyn jatkuvaan parantamiseen. (Komulainen & Rajakaltio, 2017, 226-227; Rajakaltio, 2011, 33, 35, 37.) Uuden julkisjohtamisen ideologia on vaikuttanut vahvasti opetuksen järjestämiseen niin Euroopassa kuin Pohjois-Amerikassa. Suomalainen perusopetus ei ole lähtenyt mukaan tähän kehityskulkuun vaan sen toiminnan perustana on edelleen idea julkisen koulujärjestelmän tasa-arvoisuudesta. (Rajakaltio, 2011, 39.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisen oppilaan roolin voi tulkita vastaavan pitkälti uuden julkisen hallinnan mukaista näkemystä kuntalaisen roolista. Tutkimuksellinen mielenkiinto on alkanut entistä enemmän kohdistua oppilaiden osallisuuteen kouluyhteisössä, mikä osaltaan kertoo uuden julkisen hallinnan mukaisen lähestymistavan lisääntymisestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2014b, 15, 20, 35) korostaa jokaisen lapsen yksilöllisyyden ainutlaatuista arvoa. Oppilaalla on mahdollisuus kasvaa täyteen mittaansa yksilönä ja

yhteiskunnan jäsenenä, kun häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja kun hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Osallisuuden kokemuksen tärkeys korostuu, samoin oppilaan mahdollisuus edistää yhdessä muiden kanssa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. Opettajien tehtävänä on rohkaista oppilaiden itseluottamusta, kannustaa ajattelemaan asioita eri näkökulmista ja analysoimaan niitä kriittisesti. Kysymyksille ja vuorovaikutukselle annetaan tilaa, ideoita ja aloitteita arvostetaan. Tämä vahvistaa oppilaiden toimijuutta yhteisössä ja antaa valmiuksia kasvaa aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 3-4) korostaa yhteistyön merkitystä osallistavan ja yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistamisessa. Yhteistyön tekeminen ei perinteisesti ole ollut opetukselle tyypillistä, vaan opettajan rooli on ollut hyvin itsenäinen. Vieläkin opettajan työ voi näyttäytyä paljolti yksin toimimisena, vaikka jossain määrin jo hyödynnetäänkin samanaikais- ja yhteisopettajuuden muotoja, jotka vahvistavat opettajan yhteistyötaitoja.

Oppilaan ja opettajan välinen luottamus perustuu vastavuoroisuudelle, kohtaamisille ja yhdessä tekemiselle. Opettajan institutionaalinen rooli ei ole yksiselitteisesti huono asia vaan tuo opettajan toimintaan myös ennustettavuutta ja luotettavuutta. Toimivat roolit ja tutut käytänteet ovat omiaan vahvistamaan turvallisuudentunnetta. (Kiilakoski, 2014, 37.) Uuden hallintoajattelun periaatteiden mukaisesti oppilas voi tuoda oman panoksensa koulun toimintakulttuurin ja koulu yhteisön kehittämiseen. Oppilas ei ole vain palveluiden kuluttaja, asiakas tai toimenpiteiden kohde vaan aktiivinen osallistuja.

### **3.2 Näkökulmia osallisuuden käsitteeseen**

Osallisuuden käsite on moniulotteinen ja saa eri merkityssisältöjä riippuen puhujasta, käyttötarkoituksesta ja paikasta. Suomalaisessa keskustelussa osallisuuden ja osallistumisen käsitteitä käytetään usein rinnakkain, vaikka ne eivät ole synonyymeja vaan käsitteillä on merkityseroja. Osallistuminen, joka on ihmiselle tyypillistä toimintaa eri konteksteissa, on yksi osallisuuden muoto. Osallistumisen avulla voidaan edistää osallisuutta. (Särkelä-Kukko, 2014, 34-35; Nivala & Ryyänen, 2013, 25.) Osallisuus kytkeytyy ihmisen sosiaaliseen peruluonteeseen ja toteutuu yksilön suhteessa yhteisöön. Osallisuus on kuulumista johonkin, olemista ja elämistä yhteydessä muihin. Yksilö kokee osallisuutta yhteisöönsä ja yhteiskuntaan esimerkiksi työnsä ja harrastustensa kautta. Kokemus rakentuu monista pienistä asioista: sosiaalisista suhteista, kuulluksi ja huomioduksi tulemisesta ja mahdollisuudesta osallistua ja vaikuttaa omaan elämään liittyviin asioihin sekä päätöksentekoon. (Särkelä-Kukko,

2014, 34-35; Rouvinen-Wilenius, 2014, 51; Nivala & Ryyänen, 2013, 26.) Osallisuus voidaan määrittellä jokaisen oikeutena omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana ryhmää, yhteisöä tai yhteiskuntaa. Osallisuuteen liittyä olennaisesti myös vastuun saaminen ja kantaminen sekä sitoutuminen toimintaan yhteisten asioiden edistämiseksi. (Hanhivaara, 2006, 33; Kiilakoski, 2007, 13-14.)

Jos osallisuuden käsitettä tulkitaan vain osallistumisena, vaarana on, että osallisuus ymmärretään joksikin, joka ei voi syntyä luonnostaan vaan tarvitsee ylhäältäpäin annettuja rakenteita. Osallisuuden edistäminen voidaan käsittää prosessiksi, joka vahvistaa hierarkioita tasa-arvon sijaan. Tämä voi myös typistää osallisuuden pelkäsi muodolliseksi, rituaalinomaiseksi osallistumiseksi. (Nivala & Ryyänen, 2013, 14-15, 26.) Osallistamalla voidaan aktivoida ja innostaa ihmisiä osallistumaan ja kokemaan osallisuutta. Tällöin motivaatio saada ihmiset osallistumaan syntyy alun perin muualla kuin ihmisessä itsessään, mutta osallistuminen voi olla heidän etujensa mukaista. Kansalaisia voidaan vaatia tai edellyttää osallistumaan johonkin yhteiskunnallisesti tärkeään tehtävään. (Koskiahho, 2002, 37.)

Kun osallisuuden käsitettä lähestytään kokonaisvaltaisen määrittelyn mukaisesti, osallisuus jäsentyy kolmen ulottuvuuden kautta. Ihminen on osallinen, kun hän on osa yhteisöä, kun hän toimii osana yhteisöä ja kun hän kokee olevansa osa yhteisöä. Ulottuvuuksia ovat siis kuuluminen, osallistuminen ja tunne kuulumisesta. Osallisuus edellyttää kaikkien näiden toteutumista. Yhteisöllä voidaan viitata erikokoisiin yhteisöihin: Kyse voi olla pienestä, konkreettisesta lähiyhteisöstä tai laajasta abstraktista yhteisöstä, kuten yhteiskunnasta tai ihmiskunnasta. Olemisen ulottuvuuden tasolla oleellista on yksilön ja yhteisön molemminpuolinen hyväksyntä ja halu osallisuuteen. Jotta toiminnan ulottuvuus toteutuu, yhteisöllä on oltava aitoja toimintamahdollisuuksia ja yksilöllä niitä mahdollisuus hyödyntää. Jotta kokemisen tasolla osallisuus voi toteutua, yhteisön on voitava tarjota yhteenkuuluvuutta ja yksilöllä on oltava tietoisuus kuulumisesta johonkin, mahdollisuudesta osallistua ja kokea itsensä merkitykselliseksi osaksi yhteisöä. (Nivala & Ryyänen, 2013, 26-27.)

Koska osallisuudessa on kysymys yksilön ja yhteisön suhteesta, on tärkeää tarkastella sitä myös ryhmäilmionä. Olennaista on tunnistaa, millaisia ominaisuuksia ryhmältä tai yhteisöltä edellytetään, jotta se mahdollistaa yksilöiden osallisuuden. Ryhmän toimintaa tulee tarkastella samanaikaisesti kolmesta eri näkökulmasta: Näitä ovat ryhmään kuuluvien yksilöiden toiminta, ympäristövaikutukset sekä ryhmädynamiikka, joka muuntuu jatkuvasti. (Hanhivaara, 2006, 33; Eskola & Jauhiainen, 1994, 13.) Tutkija Nigel Thomas puolestaan lähestyy osallisuuden käsitettä kahdesta suunnasta: sosiaalisesta ja poliittisesta. Sosiaalisessa osallisuudessa on kyse kuulumisesta yhteisöön, toimivista suhteista,

hyväksytyksi tulemisesta ja turvallisesta asemasta osana yhteisöä. Poliittinen osallisuus liittyy päätöksentekoon, vaikuttamiseen, osallistumiseen, muutosmahdollisuuksien näkemiseen, vallan jakamiseen ja vastuuseen. (Thomas, 2007, 206.)

Ihmisen voimaantuminen tunnustetaan osallisuuden kokemuksen edellytykseksi. Voimaantumisella tarkoitetaan kykyä nähdä toiminnan tarkoitus ja tavoitteet sekä osallistumisen tarjoamat mahdollisuudet, joilla voi vaikuttaa omaan elämään. Yksilötasolla voimaantuminen näkyy päätöksentekotaitona ja kykyinä ohjata omaa elämää. Yksilötason voimaantuminen mahdollistaa yhteisön voimaantumisen ja vaikuttamisen omaan elinympäristöön. (Laverack, 2007, 32, 34-35.) Vuorovaikutus, toisen asemaan asettuminen ja toisen ymmärtäminen vahvistavat kokemusta ryhmään kuulumisesta. Tunnetta lujittaa myös se, että saa toteuttaa itseään ja oikeuttaa toimijuuteen niin lähisuhteissa kuin laajemminkin yhteisössä. Itsensä toteuttaminen merkitsee omien sisäisten mahdollisuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä. Jollei yksilö pysty vaikuttamaan toimintaansa ja elämäänsä, hän vieraantuu sosiaalisista suhteista ja yhteiskunnasta. (Särkelä-Kukko, 2014, 41.)

Osallisuutta voidaan tarkastella myös sen vastakäsitteiden kautta kuvaamalla, mitä osallisuus ei ole. Tätä lähestymistapaa hyödyntäen voidaan myös kirkastaa osallisuuspuheen poliittista luonnetta ja nostaa esille asioita, joita osallisuuden avulla pyritään poistamaan. Vastakäsitteiden kautta osallisuus määrittyy passiivisuuden sijasta aktiivisuudeksi ja osallistumiseksi; välinpitämättömyyden sijasta kiinnostukseksi ja haluksi vaikuttaa yhteisön hyvinvointiin; osattomuuden sijasta osansa saamiseksi yhteisestä hyvästä; syrjäytymisen sijasta paikan löytämiseksi yhteisöstä ja vieraantumisen sijasta elämisestä yhteydessä itseen, ympäristöön ja yhteiskuntaan. (Kiilakoski, 2007, 11-12, Nivala & Ryyänen, 2013, 19-20.) Jos ihminen on välinpitämätön, hän ei koe tarvetta vaikuttaa yhteisönsä asioihin ja sen hyvinvointiin. Hän voi kokea osattomuutta, ellei ole tullut otetuksi huomioon eri tilanteissa. Osattomuudessa voi olla kyse myös ihmisen asemasta yhteiskunnassa: Taloudellisen, sosiaalisen tai kulttuurisen pääoman puute saattaa johtaa syrjäytymiseen ja pahimmillaan vieraantumiseen. (Kiilakoski, 2007, 11-12.)

Kansalaisten osallisuuteen liittyvä tutkimus on viime vuosikymmeninä herättänyt kasvavaa mielenkiintoa, ja käytännön työkaluiksi on kehitelty runsaasti erilaisia työkaluja ja menetelmiä. Yksi eniten siteeratuista havainnollistavista esityksistä on Sherry R. Arnsteinin osallisuuden tikapuut. (Castellano, 2016, 103.) Arnstein korostaa eroa näennäisen ja aidon osallistamisen välillä. Hän toteaa turhaksi rituaalinomaisen, muodollisen osallistamisen ja vaatii todellista osallisuutta, jolla on aitoa merkitystä prosessin lopputulokseen. Osallistaminen edellyttää vallan jakamista uudelleen. (Arnstein,

1969, 216.) Arnstein vertaa osallistamisen tasoja tikapuiden askelmiin. Alimmat askelmat, jotka hän nimeää manipulaatioksi ja terapiaksi, eivät edusta osallisuutta, vaan niiden todellinen tehtävä on kasvattaa tai hoitaa kansalaisia. Kaksi seuraavaa askelmaa, tiedottaminen ja konsultaatio, mahdollistavat kuulluksi tulemisen, vaikka käytännössä mielipiteellä ei ole merkitystä vaan kyse on näennäisvaikutamisesta. Seuraava tokenismin porras, lepyttely, mahdollistaa kansalaiselle neuvon antavan roolin, mutta päätösvalta neuvon vastaanottamisesta jää vallassa olevalle. Seuraavilla askelmilla osallisuuden painoarvo lisääntyy. Kumppanuuden porras kuvaa neuvottelevaa yhteistyötä päättäjien ja toimintaan sitoutuneiden kansalaisten välillä. Vallanjako toteutuu yhdessä suunnitellen ja päättäen, mikä edellyttää tähän soveltuvien prosessien ja rakenteiden luomista sekä riittävien resurssien turvaamista. Tilanne hyödyttää molempia osapuolia, jotka ovat antamassa ja saamassa. Viimeiset askelmat, delegoitu toimivalta ja kansalaisvalvonta, edustavat kansalaisten itsenäistä toimintavaltaa päätöksenteossa. (Arnstein, 1969, 216-217, 221.)

Arnsteinin luokittelu osoittaa osallisuudella olevan arvoa vain siinä määrin, missä valtaa jaetaan. Näennäinen osallistaminen antaa valtaapitäville mahdollisuuden väittää, että kaikki osapuolet on huomioitu, mutta todellisuudessa kyse on turhauttavasta prosessista, joka usein liittyy kansalaisten osallistamiseen. Porrasmallia on kritisoitu siitä, että se esittää osallistumisen muotojen laadullisesti paranevan noustessa askelmalta seuraavalle. Mallia tulisikin tulkita esityksenä erilaisista osallisuuden muodoista, joiden tehokkuus riippuu asiayhteydestä. Eri tilanteissa ja eri osallistujien kohdalla ideaali osallisuuden taso voi olla jokin muu kuin ylin porras. (Castelnovo, 2016, 103-104.) Arnsteinin luokittelu on innostanut erilaisten osallisuuden porrasvariaatioiden luomiseen. Anttiroiko arvioi luokitteluja kriittisesti huomauttaen, etteivät ne juuri tuo valaistusta osallisuuden käsitteen epäselvyyteen (kts. Nivala & Ryyänen, 2013, 23.) Mallit saattavat myös rajata mielikuvaa kulloinkin sopivasta osallistumisesta ja osallisuudesta (McKay & Garratt, 2013, 4).

Larjovuori et al. (2012, 11) tarkastelevat osallisuutta palveluiden järjestämisen yhteydessä jäsentäen asiakkaan osallistumista osallisuuden asteen ja syvällisyyden perusteella. Informaatio-osallisuus tarkoittaa, että asiakas saa palveluihin liittyvää tietoa, konsultaatio-osallisuus taas sitä, että asiakkaalta esimerkiksi kysytään palveluun liittyviä toiveita. Suunnitteluosallisuus mahdollistaa asiakkaiden pääsyn mukaan palveluiden suunnitteluun ja kehittämiseen, ja tuotanto-osallisuus ottaa asiakkaat mukaan tuottamaan palveluita esimerkiksi itsepalvelun, vapaaehtoistyön tai vertaistukiryhmän yhteydessä. Osallisuuden muotojen laittaminen paremmuusjärjestykseen ei ole tarpeen, koska eri muodot soveltuvat eri tilanteisiin ja voivat tukea toisiaan. Olennaisinta on, että niitä tarjotaan avoimesti eikä

luoda mielikuvaa vaikutusmahdollisuudesta, ellei sellaista aidosti ole. (Kts. myös Gretschel, 2002, 70-71 ja Pohjola, 2017, 310-311.)'

Viime aikoina on vahvistunut ymmärrys, että palvelut eivät ole olemassa itseään, organisaatiota tai ammattilaisia varten vaan palveluita tarvitsevaa ihmistä varten. Palvelujärjestelmän ehdoilla toimiva logiikka ei enää riitä. Ajattelu- ja toimintamalli, joka lähtee ihmisen ja hänen elämänsä tarpeista, on vahvistanut osallisuusnäkökulmaa. (Pohjola 2017, 310.) Palvelun käyttäjien roolin vaikuttavuuden eroa ja asiakastiedon hyödyntämisen murrosta voi kuvata vertaamalla asiakaskeskeistä ja asiakaslähtöistä lähestymistapaa. Asiakaskeskeisessä lähestymismallissa asiakkaiden tarpeet pyritään ottamaan huomioon toiminnan ja sen kehittämisen lähtökohtana. Kokoamansa asiakastiedon pohjalta palveluntarjoajaideoi, toteuttaa ja tarjoaa palvelun asiakkailleen ja hyödyntää jälleen saamaansa palautetta. Asiakaslähtöinen kehittämistapa ottaa askelia edemmäs: Asiakas otetaan mukaan jo suunnitteluprosessiin. Näin palveluntarjoaja syventää ymmärrystään asiakkaan tarpeista, preferensseistä ja tunnistaa vaihtoehtoisia ratkaisuja ja innovaatioita. Paras ratkaisu valitaan asiakkaan kanssa yhdessä, ja asiakkaat voivat esimerkiksi testata vaihtoehtoisia palveluntarjoamistapoja. Näin palveluntarjoaja voi kehittää palvelua edelleen osallisuutta hyödyntäen. (Larjovuori et al., 2012, 6.)

Asiakaslähtöinen kehittämistoiminta ja asiakkaan keskeisempi rooli ei tee tyhjäksi palveluntarjoajan panoksen ja asiantuntemuksen merkitystä. Asiakkaiden ei ole tarkoitus puuhastella keskenään vaan työskennellä organisaation ydintoiminnan yhteydessä. Kyse on vastavuoroisesta dialogista, ei perinteisestä asetelmasta, jossa asiakas vaatii ja organisaation edustaja joko kieltää tai puolustaa. Myös asiakas voi olla aloitteellinen vuorovaikutuksen käynnistämässä ja erilaisten asiakastyöryhmien hyödyntäminen on mahdollista. (Larjovuori et al., 2012, 7.)

### **3.3 Yhteiskunnallisen osallisuuden tavoitteita ja haasteita**

Kansalaisten osallisuutta on viime vuosikymmenten aikana koko Euroopassa pyritty laajentamaan. Suomessa sitä on kehitetty hallitusohjelmien, lainsäädännön ja kansallisen osallisuushankkeen avulla 1990-luvulta saakka. (Jäppinen, 2011, 145.) Suomalaista lainsäädäntöä on kehitetty suuntaan, joka painottaa kansalaisten osallisuutta sekä osallistumis- ja vaikuttamistavoitteita lähtien perustuslaista (1999/731), jossa määritellään yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristön kehittämiseen. Lukuisat lainsäädännön uudistukset, kuten uudistettu kuntalaki (2015/410)



edellyttävät yhä painokkaammin kuntalaisten osallisuuden huomioimista ja kuntademokratian vahvistamista, mikä velvoittaa kunnat kehittämään toimintatapojaan ja -rakenteitaan. (Pyykkönen, 2014, 27-28.)

Vahvana pontimina kansalaisten osallistamiselle on ollut ajatus, että ihmisten aktiivisuus ja sitoutuneisuus ovat yhteydessä hallinnon toiminnan demokraattisuuden ja tehokkuuden edistymiseen. Kun kansalaiset ovat saaneet esimerkiksi osallistua päätöksentekoon, ratkaisu saa laajemman hyväksynnän tuekseen. (Irvin & Stansbury, 2019, 55.) Länsimaisen demokratian haasteeksi on muodostunut kehityssuunta, joka keskittää poliittista vaikuttamista yhä enemmän hyväosaisen joukon käsiin. Esimerkiksi äänestäminen on yhteydessä yksilön resursseihin, joihin vaikuttavat vanhemmilta opitut toimintamallit, koulutus, taloudellinen asema, terveydentila ja sosiaaliset verkostot. Hyvinvoivat kansalaiset kokevat demokraattisen yhteiskunnan yleisesti omakseen, kun taas osa väestöstä on vaarassa vieraantua demokraattisista toimintatavoista. (Borg et al. 2015, 9.) Halu edistää aktiivista kansalaisuutta kumpuaa sekä kansalaisten että hallinnon suunnasta pragmaattisista syistä. Länsimaiset yhteiskunnat ovat murroksessa, mikä pakottaa hallinnon ja päättäjät pohtimaan, kuinka kansalaiset voitaisiin nykyistä vahvemmin sitouttaa poliittiseen järjestelmään. Alhaalta kumpuava eri tavoin ilmenevä kansalaisaktiivisuus taas kertoo turhautumisesta edustuksellisen demokratian riittävyteen. (Rättilä, 2001,190-191.)

Myös Suomessa osallisuuden edistämishankkeet liittyvät haluun lujittaa yhteiskunnallisen demokratian toimivuutta, mutta tämän ohella korostuu halu ehkäistä syrjäytymistä ja edistää yhteisöllisyyttä. Kyse on osallisuuden edellytyksenä olevien sosiaalisten suhteiden vahvistamisesta. Sosiaalisten suhteiden vahvistaminen koskee kaikkia yhteisön jäseniä, mutta osallisuutta voidaan edistää myös tietyille ryhmille suunnatuilla kohdennetuilla toimilla. (Kiilakoski et al. 2012, 10-11.) Osallisuuden kokemus yhdistyy vahvasti ihmisen elintasoon, kuulluksi tulemisen kokemuksiin ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin. Hyvä terveys ja toimeentulo tukevat ihmisen toimintamahdollisuuksia ja siten myös osallisuutta. (Särkelä-Kukko, 2014, 39-40.)

Perinteisen edustuksellisen tai suoran demokratian muotojen rinnalle on haluttu löytää innovatiivisia ja vuorovaikutteisia osallisuuden muotoja, kuten yhteisösuunnittelu ja kuntalaisfoorumit. Kuntalaisia kannustetaan osallistumaan itse palveluiden suunnitteluun ja kehittämiseen. Vuorovaikutteisuuden, avoimuuden ja osallisuuden on nähty lisäävän luottamusta poliittiseen päätöksentekoon ja hallintoon ja takaavan sen, että palvelut vastaavat entistä paremmin kuntalaisten tarpeisiin. (Jäppinen, 2011, 145-146.) Kansalaisia osallistamalla voidaan vahvistaa yhteisön sosiaalista pääomaa, hyötyä

kansalaisten asiantuntijuudesta päätösten valmistelussa sekä edistää päätösten hyväksymistä ja niihin sitoutumista (Irvin & Stansbury, 2019, 58).

Huomioiden, että kansalaisten osallisuuden vahvistaminen on ollut keskeinen yhteiskunnallinen tavoite jo vuosikymmenten ajan, idean toteutus on osoittautunut vaativaksi. Tutkittaessa syitä, jotka estävät ihmisiä osallistumasta ja vaikuttamasta päätöksentekoon, on havaittu syiden olevan moninaisia. Kyse on henkilökohtaisista syistä: vaalijärjestelmän epäkohdista ja päättäjiin kohdistuvasta luottamuspulasta; kokemuksesta, ettei voi kuitenkaan vaikuttaa sekä kiinnostuksen puutteesta. Syitä voivat olla kiire, jaksamisen puute, terveydelliset syyt ja välimatkat tai yksilölliset ominaisuudet kuten ujous tai huono itsetunto. (Pajula, 2014, 15.) Yksilön voimavarat vaihtelevat elämäntilanteen mukaan, mikä vaikuttaa mahdollisuuteen tai kykyyn kokea osallisuutta. Omia voimavaroja ei aina tunnisteta tai osata hyödyntää, tai vaikean elämäntilanteen vuoksi energia on suunnattava osallistumisen sijasta selviytymiseen. Voi myös olla niin, ettei yhteisö tunnista yksilön voimavaroja, jolloin ne jäävät hyödyntämättä, mikä estää osallisuuden kokemuksen syntymisen. (Särkelä-Kukko, 2014, 39.)

Myös passiivisen ympäristön vaikutus tunnistetaan vaikuttamisen esteeksi: Osallistumisen kynnyksenousee, elleivät muutkaan osallistu. Yhteisön asenneilmapiiri voi olla osallisuutta edistävä tai heikentävä. Myös tiedon puute rajoittaa vaikuttamista: Ei voi vaikuttaa, ellei tiedä, mihin pitäisi vaikuttaa. Joillekin edustuksellisen demokratian epäkohdat, kuten hankaluus löytää sopivaa ehdokasta tai kokemus päättäjien elämäntodellisuuden erilaisuudesta, nousevat vaikuttamisen esteeksi. Passiivisuus voidaan kokea tietoiseksi valinnaksi ja eräänlaiseksi vaikuttamisen muodoksi. Esille nousee kokemus yksilön vaikuttamismahdollisuuksien vähäisyydestä: yhden äänen merkitys vaaleissa koetaan kenties olemattomaksi. Lisäksi ihminen on voitu sivuuttaa häntä koskevien palveluiden suunnittelussa. Osa ihmisistä myös ilmaisee avoimesti, ettei vaikuttaminen ja osallistuminen kiinnosta heitä. Syiksi voidaan nostaa laiskuus ja mukavuudenhalu, työttömyys tai kokemus siitä, että on joko syrjäytynyt tai syrjäytetty yhteiskunnasta. (Pajula, 2014, 15-16.)

Yhteiskunnassa heikoimmassa asemassa olevien kokemus osallisuudesta yhdistyy kysymykseen, onko heillä mahdollisuus osallistua yhteiskunnan toimintaan täysivaltaisena jäsenenä. Heidän osallisuuskokemuksensa vaikuttaa voimakkaasti kokemus palvelujärjestelmän toimivuudesta, yhteiskunnan rakenteista ja asenteista. Palveluiden saantiin tai toimimattomuuteen liittyvät ongelmat heijastuvat muillekin elämänalueille. (Särkelä-Kukko, 2014, 45-46.) Osallisuuden edellytysten vahvistamisessa onkin tärkeää kiinnittää huomiota esteettömyyteen, joka liittyy olennaisesti ihmisen toimintamahdollisuuksiin arjessa, sosiaalisiin suhteisiin, osallisuuteen yhteisössä sekä itseä koskevaan

päätöksentekoon. Fyysisellä esteettömyydellä tarkoitetaan palveluiden hyvää saavutettavuutta rakennetussa ympäristössä. Sosiaalisella esteettömyydellä viitataan ihmisten välisen toiminnan ja vuorovaikutuksen esteettömyyteen, mikä mahdollistaa jokaisen yhtäläisen mahdollisuuden osallistua. Pedagogisen ympäristön esteettömyys takaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioinnin. (Laitinen 2013, 23-24.) Osallisuuskeskustelussa tulee huomioida, etteivät ihmiset aina pysty täyttämään yhteisön ja yhteiskunnan asettamia vaatimuksia. Jokaisella on oikeus saada huolenpitoa siitä huolimatta, ettei hänellä ole voimavaroja osallistumiseen. Osattomuus voi olla myös yksilöllinen valinta, johon yksilöllä on oikeus. Olennaista on, onko tämä osa valittu vapaasti vai onko kyse ollut ajautumisesta osattomuuteen. (Särkelä-Kukko, 2014, 48.)

Tutkittaessa syitä, miksi kansalaisten osallistumista päätöksentekoon ei aktiivisemmin huomioida, merkittäväksi syyksi nousevat kustannukset. Esimerkiksi kansalaisten osallistaminen päätöksentekoprosessiin on huomattavasti kalliimpaa kuin yksittäisen hallinnon edustajan päätöksenteko. Viranhaltija, joka on kokenut työssään ja jolla on tarvittavat taustatiedot päätöksentekoa varten, päätyy ratkaisuun huomattavasti nopeammin ja sujuvammin kuin prosessiin osallistettava joukko kansalaisia. Kansalaisten osallistamisprosessi sitoo viranhaltijoiden aikaresurssia, mikä tuottaa lisäongelmia jo entisestäänkin hitaalle julkisen hallinnon päätöksenteolle. (Irvin & Stansbury, 2019, 58.)

Kun kuntalaisia osallistetaan päätöksentekoon ja aiheena on asia, joka herättää vahvoja tunteita, hallinnon edustajien vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat koetuksella. Tällaisessa tapauksessa vuorovaikutusta edistää kuntalaisten kanssa tehtävä ryhmätyöskentely ja etenkin pienet, riittävän homogeeniset ryhmät ovat toimivimpia. Työskentelyn vaikuttavuuden kannalta olennaista on, kuinka laajaa viiteryhmää osallistuva kuntalainen edustaa. Prosessia organisoivien viranhaltijoiden työ helpottuu huomattavasti, jos he onnistuvat löytämään keinot, joilla voimaannuttaa ja sitouttaa osallistuvia kuntalaisia niin, että he luopuvat mahdollisesta kyynisyydestään päätöksentekijöitä kohtaan ja sitoutuvat demokraattisen prosessin edistämiseen. Kuntalaisten aktivointi tämänkaltaiseen prosessiin voi ylipäätään olla vaikeaa, sillä moni kokee osallistumisen aikaa vieväksi ja jopa tylsäksi. Vaikka kansalaiset osoittaisivat jossain määrin kiinnostusta osallistua päätöksentekoon, harva on lopulta valmis uhraamaan aikaansa siihen. Koska aiheet motivoivat kuntalaisia eri tavalla, osallistujajoukko voi painottua tiettyihin ryhmiin, jotka eivät edusta laajalti kuntalaisia. Kenties merkittävin syy kuntalaisten osallistumisen heikkoon suosioon on todellisen vaikutusmahdollisuuden puute. Jos kuntalaisten osallisuusryhmä kokee, ettei sillä ole todellista vaikutusvaltaa tai se pahimmillaan kokee, etteivät heidän esiintuomansa näkökulmat tulleet huomioiduiksi, kokemus ei motivoi osallistumaan jatkossa. (Irvin & Stansbury, 2019, 58-59.)

### 3.4 Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä

#### 3.4.1 Osallisuus lasten ja nuorten näkökulmasta

Kouluyhteisöä voidaan tarkastella pienenä yhteiskuntana, jossa opetushenkilöstö edustaa julkista hallintoa ja oppilaat kuntalaisia tai asiakkaita. Kansalaisen osallisuuden käsitettä voidaan tarkastella myös koulun kontekstissa.

Myös lasten ja nuorten osallisuuden tutkimuksessa nousee esille osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden määrittelyjen epäselvyys. (Stenvall, 2018, 28; Kiilakoski et al., 2012, 14-15; Lansdown, 2009, 11.) Englanninkielisessä kulttuurissa osallistumisen käsite, participation, on runsaasti käytetty, mutta kun se yhdistetään lasten oikeuksiin, on epäselvää, mitä tarkoitetaan. Keskusteltaessa osallistumisesta viitataan usein toimintaan, lapsen osallistumiseen esimerkiksi peleihin tai kulttuurisiin aktiviteetteihin. Sen sijaan YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessa artiklassa 12 osallistuminen yhdistetään lapsen oikeuksiin ilmaista itseään vapaasti ja saada osakseen kunnioitusta. Käsite tulisikin ymmärtää laajasti. (Lansdown, 2009, 11-12; Checkoway, 2011, 340.) Tutkimuskirjallisuudessa osallisuus onkin alettu enenevässä määrin määritellä kokemuksena eikä vain aktiivisena toimintana. Sen sijaan lasten ja nuorten parissa tehtävässä käytännön työssä osallisuuden ja osallistumisen käsitteitä voidaan käyttää toistensa synonyymeinä, mikä on ongelmallista. Jos osallisuus ymmärretään vain mahdollisuudeksi osallistua, lapsi voi tulla sivuutetuksi. Lapsia voidaan kannustaa osallistumaan, mutta heidän todellinen vaikutusvaltansa on vähäinen tai näennäinen. Palavereissa lapselta saatetaan kysyä hänen näkemystään, mutta aikuisilla on jo valmis käsitys, kuinka kysymys ratkaistaan. Silti aikuiset voivat ajatella hoitaneensa velvoitteensa ja osallistaneensa lasta. (Stenvall, 2018, 28-29.) Tämänkaltaisissa tilanteissa osallisuuden tikapuilla ei edetä tokenismin tasoa ylemmäksi, vaan osallistaminen jää muodollisuudeksi. (Arnstein, 1969, 217).

Roger A. Hart (1992, 8-14) on jatkokehitellyt Arnsteinin osallisuuden tikapuumallia kuvaamaan lasten osallisuuden tasoja. Alimmalla portaalla aikuinen manipuloi lapsen mielipidettä omien tarkoitusperiensä mukaisesti ja käyttää tätä omien tavoitteidensa eteenpäinviemiseen. Toisella askelmalla on kyse tunnelman luomisesta lasten avulla, ja lapset voivat tarjota esimerkiksi raikkaan esityksen, jonka avulla aikuiset voivat epäsuorasti markkinoida omaa asiaansa. Seuraavalla portaalla lasta muodollisesti kuullaan ilman käytännön merkitystä. Näillä portailla kyse on tokenismista, ja vasta neljäs porrast

on ensimmäinen osallisuuden askelma, jossa lapsia kuullaan aikuisten ehdoilla. Aikuisten järjestämiä tilaisuuksia varten lapsia informoidaan niin, että he ymmärtävät tapahtuman tavoitteet, heillä on tapahtumassa mielekäs rooli ja he voivat osallistua vapaaehtoisesti. Viidennellä portaalla lapsia informoinnin lisäksi konsultoidaan. Lapset ymmärtävät, mistä projektissa on kysymys, heidän näkemyksiinsä suhtaudutaan vakavasti ja ne huomioidaan aidosti. Kuudennella askelmalla projekti on aikuisten alullepanema, mutta päätöksenteko on lasten vallassa. Korkeimmalla portaalla toiminta lähtee lasten aloitteesta, on heidän johtamaansa ja aikuiset otetaan mukaan päätöksentekoon.

Hartin mukaan lasten osallisuuden portaita ei tule tulkita osallisuuden onnistumisen mittapuuna niin, että ylempi porras olisi automaattisesti laadun tae (Kts. myös Thomas, 2007, 204-205). Osallistamisen tavoitteissa on otettava huomioon lapsen kehitystaso ja hänen valmiutensa. Osallisuuden tavoitteet vaihtelevat lapsen ikätason, tilanteen ja tarpeen mukaan. Toiminta tulisi kuitenkin järjestää niin, että lapsella olisi parhaat mahdollisuudet osallistua omaa kapasiteettiaan hyödyntäen. (Hart, 1992, 11.) Oleellista ei ole osallistujien tai aktiviteettien määrä eikä se, onko prosessi aikuisten vai lasten johtama, vaan se, onko toiminnalla aitoa vaikuttavuutta (Checkoway, 2011, 340). Kuten Arnsteinin porrasmalli, Hartin versio herättää myös kriittisiä kysymyksiä. Barryn mukaan luokittelussa korostuu valta-aspekti ja konfliktin mahdollisuus, kun tarve olisi lähestymistavalle, joka tarjoaa kumppanuutta ja yhteistyötä ongelmanratkaisukeinona. (Kts. Gretschel, 2002, 85.)

Nigel Thomasin (2007, 206-207) määrittelyn mukaan lasten osallisuudessa voidaan tunnistaa poliittinen ja sosiaalinen osa-alue. Sosiaalisella osallisuudella viitataan ihmissuhteisiin ja verkostoihin, lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen, kokemukseen mukana olosta sekä ylipäätään osallistumisen tarjoamiin sosiaalisiin kontakteihin. Poliittisen osallistumisen foorumeilla, kuten erilaisissa lasten ja nuorten parlamenteissa, lapset imitoivat aikuisten toimintaa, johon liittyvät tietyt edustuksellisen demokratian käytännöt ja rakenteet. Kyse on todellakin imitoinnista, sillä lapset eivät käytännössä ole tulleet vaaleilla valituiksi tehtävänsä eikä heillä ole aitoa äänivaltaa. Pienelle joukolle, joka lasten ja nuorten edustuksellisiin elimiin pääsee osallistumaan, kokemus voi olla hyvinkin dynaaminen ja koulutuksellinen, mutta suuri enemmistö jää tämän kokemuksen ulkopuolelle. Poliittinen määrittely tunnistaakin lasten osallistumisen varsin kapea-alaisena.

Thomas korostaa, kuinka tärkeitä on tunnistaa sekä poliittinen että sosiaalinen osallistuminen. Lasten tulisi päästä mukaan todelliseen päätöksentekoon, ja lisäksi osallistumisen pitäisi olla mahdollista kaikissa paikoissa, joissa lapset elävät. Näin ollen osallistumista ei tapahdu vain sitä varten järjestetyissä rakenteissa, vaan se on kokonaisvaltaista mukana oloa. Thomasin mukaan lasten osallistumisen

pitäisi toteutua arkisissa ihmissuhteissa ja toimintaympäristöissä, kuten päiväkodissa, koulussa ja muissa palveluissa sekä julkisilla paikoilla, kuten naapurustossa, kaupunkitilassa ja kaupallisissa tiloissa. Yhteiskunnallisissa rakenteissa lapset ja nuoret voivat toimia edustuksellisessa roolissa. Thomasin tulkinta kiteytyy paljolti kysymykseen, kuinka lapset ja nuoret kohdataan, millainen tila heille annetaan ja miten heidän toimintaansa suhtaudutaan. Näissä tilanteissa lapsille ja nuorille muodostuu käsitys, mikä on heidän roolinsa ja merkityksensä yhteisössä. (Thomas, 2007, 213-215.)

Thomasiin viittaavat myös Kiilakoski et al. (2012, 16-19) määritellesään osallisuuden pohjimmiltaan kokemukseksi, miltä lapsista ja nuorista eri yhteisöissä tuntuu. Vahvistettaessa yhteisöllisyyttä ja hyvää ryhmädynamiikkaa kyse on osallisuuden edellytyksenä olevien sosiaalisten suhteiden vahvistamisesta, mikä koskettaa kaikkia. Poliittisiin suhteisiin vaikuttaminen liittyy puolestaan vallan jakamiseen ja päätöksentekoon osallistumiseen. Kun kunnassa halutaan edistää lasten ja nuorten osallisuutta, on tärkeää panostaa sekä sosiaaliin että poliittisiin ulottuvuuksiin. Koulu on osa kuntaa ja ympäröivää yhteiskuntaa, ja sen toimintojen yhteydessä lapset ja nuoret voivat ottaa osaa kunnan palveluiden ja yhteiskunnan kehittämiseen konsultaation, yhteissuunnittelun tai lapsille ja nuorille jaetun vallan kautta.

Anu Alanko (2010, 59-60) on tutkimuksessaan selvittänyt, mitä osallisuus, osallistuminen ja vaikuttaminen tarkoittavat oppilaille itselleen. Useimmiten oppilaat ymmärtävät osallistumisen toimimiseksi muiden kanssa, osallistumiseksi esimerkiksi oppitunneille, retkille tai juhlaan. Se merkitsee ensisijaisesti sosiaalista toimintaa, yhdessä toimimista. Osallistumista ja vaikuttamista oppilaat pitävät oman mielipiteen ilmaisuna, ideoiden ja ajatusten jakamisena. Määrittelyyn liittyy myös mielipiteen vastaanottaja, joka kuuntelee. Nuoret ymmärtävät osallistumisen laajasti, ei ainoastaan osallistumisena oppilaskuntaan vaan kaikkeen toimintaan nuoren elämänpiirissä. Heille osallistuminen on kuulumista johonkin, tunnustettuna toimijana olemista ja oman mielipiteen ilmaisua.

### **3.4.2 Lasten ja nuorten osallisuuden haasteita ja mahdollistavia tekijöitä**

Lasten ja nuorten osallisuuden merkitykseen liittyvä keskustelu on vilkastunut, ja lasten osallisuus ymmärretään tärkeäksi (Stenvall, 2018, 15; Head, 2011, 543). Osallisuuden asema on 2000-luvulla vahvistunut koulutuskeskustelussa, ja sen edistäminen on alettu ymmärtää koko koulu yhteisön tehtäväksi. Tästä huolimatta toimenpiteet osallisuuden edistämiseksi ovat jääneet hajanaisiksi. Vaikka

osallisuuden merkitys ymmärretään, sen kytkeminen osaksi toimintakulttuuria tuottaa vaikeuksia. Olakseen yhteisön täysivaltainen jäsen yksilön on saatava kokea osallisuutta. Koulussa osallisuutta ei voi rajata yksittäisillä oppitunneilla toteutettavaksi, vaan kyse on syvällisemmästä tavasta nähdä lapsi ja nuori yhteisön arvostettuna jäsenenä, jonka osallisuutta tuetaan jatkuvasti ja systemaattisesti. (Kii-lakoski, 2017, 254-255.)

YK:n lapsen oikeuksien sopimus edellyttää lapsen oikeutta osallistua päätöksentekoon oman ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti, mutta on aikuisten vallassa, missä määrin ja millä tavoin oikeus toteutuu. Nuorten osallisuus tarkoittaa aitoa vaikuttamista, ei passiivista vastaanottamista eikä ainoastaan aikuisten määrittelemissä rooleissa toimimista. Lapsilla ja nuorilla on ajatuksia, ideoita ja mielipiteitä, mutta valitettavasti vain pieni osa nuorista on aktiivisia ja osallistuvia toimijoita monilla elämän osa-alueilla. (Checkoway, 2010, 342-343.) Lasten ja nuorten kyky sitoutua yhteiskuntaan on yhteydessä positiivisille kokemuksille perheessä, koulussa ja vertaisryhmissä (Vesikansa, 2002, 21). Aktiivisuudella on yhteys perheen sosio-ekonomiseen taustaan, ja matala tulotaso on yhteydessä vähäisempään osallistumiseen. Jos lapsi kokee vähän osallisuuden kokemuksia perheessään, tämä heikentää hänen voimavarojaan osallisuuteen. (Checkoway, 2010, 342. Kts. myös Rouvinen-Wilenius, 2014, 54.) Vanhemmilta opituilla asenteilla ja toimintatavoilla, heidän koulutuksellaan, taloudellisella asemallaan sekä sosiaalisilla verkostoillaan on yhteys yhteiskunnallisesti aktiivisen roolin omaksumiseen. Osallisuuden epätasaisuus liittyy eriarvoistumiskehitykseen, mikä on huolestuttavaa. (Borg et al., 2015, 9.) Koulussa tilanteeseen voidaan kuitenkin vaikuttaa: Osallisuuden motivaattoreina voivat toimia yhtä lailla johtajuutta ottavat nuoret kuin nuorten elämää ymmärtävät, kannustavat aikuiset (Checkoway, 2010, 342).

Suomalaista koulua on rakennettu demokraattisemmaksi paljolti oppilaskunnan keinoin hyödyntäen edustuksellisen demokratian toimintalogiikkaa. Huomio on keskittynyt pääasiassa aikuisten säätelemiin ja muotoilemiin muodollisiin rakenteisiin, joiden asema on juridisesti tunnustettu. Muita toimintamalleja, jotka osallistaisivat edustuksellisuuden sijasta kaikkia koulun oppilaita, ei ole laajasti omaksuttu. Osallisuutta ei ole kytketty päivittäiseen vuorovaikutukseen ja toimintakulttuuriin. (Gellin et al., 2012, 104.) Oppilaskunnan jäseniä ovat kaikki koulun oppilaat, kun taas oppilaskunnan hallitus on demokraattisesti valittava toimielin, joka edustaa koko jäsenistöä. Oppilaskunnan ydintoimintaa on vaikuttaminen, mutta se voi olla myös yhteisöllisyyden rakentaja, joka voi myös tehdä yhteistyötä nuorisovaltuuston ja muiden toimijoiden kanssa. Koulussa voi olla myös muita koulun toimintaa kehittäviä ryhmiä, joihin oppilaat voivat osallistua, kuten esimerkiksi kummi- ja tukioppilaat, kestävän kehityksen ryhmä, koulukirjaston, kouluruokailun ja välituntitoiminnan kehittämisryhmät. Jotta

toiminta vetää oppilaita puoleensa, sen on oltava avointa, vaikuttavaa ja houkuttelevaa. (Oma oppilaskunta, 2020.) Sen lisäksi, että oppilaskuntatoiminnan tulee olla nuorten elämää koskettavaa, sillä pitää olla aito mahdollisuus vaikuttaa. Tätä edistää avoin ilmapiiri, innostunut asenne sekä rehtorin kannustus. Taloudellisia resursseja toiminta ei suuresti vaadi. Sen sijaan toiminnalle tarvitaan aikaa ja hallituksen jäsenille mahdollisuutta olla tarvittaessa poissa oppitunnilta. Jollei koulussa ole osallisuutta tukevia käytänteitä tai arvostava asenne puuttuu, oppilaskunnan hallituksen toiminta kohtaa vastustusta. (Manninen, 2007, 126.)

Osallisuuskasvatuksen haaste koulussa on sekä asenteellinen että ammatillinen. Asenteellisesti on kyse siitä, millaisen arvon aikuiset antavat oppilaiden osallisuudelle ja miten merkityksellisenä sen näkevät. Opetushenkilöstön ammatillisena haasteena on löytää pedagogisia keinoja, jotka edistävät oppilaiden osallisuutta. Keskeisenä tavoitteena on luoda toimintakulttuuria ja ilmapiiriä, jossa jokainen voi tuntea olevansa osallinen ja hyväksytty yhteisön jäsenenä ja pystyvänsä toimimaan aktiivisena vaikuttajana monenlaisissa tilanteissa. Lasten ja nuorten tulisi voida harjoitella lukuisia erilaisia valmiuksia, joita yhteiskunnallinen osallistuminen vaatii. (Vesikansa, 2002, 22). Aikuisten tulisi tarkastella lasten ja nuorten osallisuuteen liittyviä asenteitaan: Nähdäänkö lapset ja nuoret kustannuseränä vai voimavarana ja ajatellaanko, että aikuisilla on joka tapauksessa elämäkokemuksensa perusteella parempi ymmärrys, siitä, kuinka asioiden tulisi olla? Tällainen asennoituminen on vähentää lasten ja nuorten osallistumishalua ja on omiaan heikentämään demokratiakehitystä. (Checkoway, 2010, 342.) Myös Kiilakoski (2007, 18) korostaa, mikä merkitys on aikuisten asenteella: Osallisuus ei ole projektinomaista toimintaa vaan asenne, jota leimaa arvostus lasten ja nuorten mielipiteitä kohtaan ja halu antaa heille tilaa.

Jos osallisuus ymmärretään ensisijaisesti osallistumiseksi ja korostetaan osallistumisen muodollisia puolia, käy tyypillisesti niin, että lasten pystyvyys herättää epäilyksiä. Johtopäätöksenä on, etteivät lasten valmiudet ja taidot riitä. Tarvitaan laajempaa näkökulmaa: ymmärrystä lasten osallistumisen tiloista ja mahdollisuuksista sekä ylisukupolvisten suhteiden vaikutuksesta. Lasten omatoiminen ja järjestetty osallistuminen tulisi käsitteellisesti erottaa toisistaan. On myös tärkeää tunnistaa osallistumisen uudenlaisia käytänteitä ja keskustella siitä, mitä lasten täysivaltainen jäsenyys yhteiskunnassa voisi merkitä. Lapset tulisi nähdä moraalisesti vastuullisina yhteiskunnan jäseninä, pystyvinä ja osavina ihmisinä, joihin tulisi suhtautua arvostaen. Kun lapsi kokee itsensä turvalliseksi ja hyväksytyksi, osallistuminen mahdollistuu. (Thomas, 2012, 457-458.)



Kun lapsi saa ilmaista mielipiteitään, kokemuksiaan ja haaveitaan, hän harjaantuu oman ajattelun tiedostamiseen ja pohtimiseen, mitkä ovat oppimisen kannalta tärkeitä metakognitiivisia ajattelutaitoja. Tämä ruokkii myös luovaa ajattelua. Lasten osallisuuden mahdollistaminen ei tarkoita sitä, että aikuisen tulisi pyrkiä täyttämään kaikki toiveet vaan sitä, että demokraattisia toimintaperiaatteita opetellaan vähitellen yhdessä kuuntelemalla eri osapuolia, neuvotellen ja sopien. Tämä vahvistaa itseilmaisuu-, kuuntelu- ja neuvottelutaitoja sekä kykyä ymmärtää toisen ihmisen näkökulmaa. Kun lapsi kokee muiden arvostavan hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan ja tuntee voivansa vaikuttaa ympäristöönsä, hänen minäkäsityksensä saa vahvistusta. Lapsi kokee olevansa yhteisölle tärkeä ja osaavansa toimia sen jäsenenä. Myönteinen minäkäsitys taas on yhteydessä oppimiseen. (Turja, 2007, 170-171.) Jotta aito osallistuminen olisi mahdollista, tulisi löytää lapsille itselleen mielekkäitä tapoja toimia, tulla kuulluksi, ilmaista mielipiteensä ja saada oma ääni kuuluviin. On tarpeen huomata sekin, ettei lasten ja nuorten joukko ole yhteneväinen vaan pitää sisällään eri ajattelutapoja ja eri kulttuureita, joilla on omia tarpeitaan, mikä tulisi ottaa huomioon osallisuuden mahdollistamisessa. (Kiilakoski et al., 2012, 24-25.)

Brian W. Head (2011, 543-544) määrittelee kolme keskeistä perustetta lasten ja nuorten osallisuuden vahvistamiselle yhteiskunnan eri tahoilla. Lapsilla ja nuorilla on oikeus tulla kohdatuiksi arvostettuina ja heitä tulisi kuulla kaikissa yhteyksissä, joissa he ovat asianosaisina. Jotta lapsia ja nuoria koskevia palveluiden vaikuttavuutta ja tehokkuutta voitaisiin kehittää, heidän näkemyksensä palveluiden käyttäjinä tulisi huomioida. Lasten ja nuorten osallisuudella on lisäksi sekä yksilöä itseään että kansalaisyhteiskuntaa vahvistavia vaikutuksia. Myös Barry Checkowayn (2010, 340) mukaan osallisuus hyödyttää sekä yksilöä että yhteisöä: Se edistää nuoren persoonallista kehitystä ja tarjoaa hänelle olennaisia tietoja ja taitoja. Osallisuus vahvistaa nuorten asiantuntijuutta, aktiivista kansalaisuutta ja vahvistaa yhteiskunnan demokratiaa.

Rouvinen-Wilenius (2014, 62) esittelee neljä keinoa osallisuuden edistämiseksi. Yksilötasolla kyse on voimavarojen ja oman identiteetin vahvistamisesta. Terveyttä edistävä vuorovaikutus yhteisön kanssa vahvistaa yksilön identiteettiä ja kokemusta kuulumisesta joukkoon. Tämä mahdollistaa henkilökohtaisten voimavarojen tuomisen yhteiseksi hyväksi. Toinen lähestymistapa on nähdä ihminen asiantuntijana ja toimijana. Tämä edellyttää vastavuoroisuutta, että yhteisö ottaa jäsenensä huomioon ja arvostaa heidän osallistumistaan, ja yhteisön jäsenet puolestaan ovat aktiivisia ja tarttuvat tilaisuuteen. Parhaimmillaan asiantuntijuus toteutuu osallistuttaessa suunnitteluun, toteutukseen, kehittämiseen ja arviointiin. Kolmantena mahdollisuutena on lisätä erilaisia vaikuttamisen paikkoja ja niihin liittyvän tiedon jakamista. On tärkeää, että tieto saavuttaa heidätkin, joilla ei ole itsellä voimaa

hakeutua tavoitteita kohti, sillä tietämättömyys vahvistaa kokemusta osattomuudesta. Neljäntenä tekijänä ovat osallisuuden edellytysten lisääminen yhteiskunnan tasolla.

Koulua voidaan tarkastella sen tehtävien kautta useasta eri näkökulmasta ja tunnistaa, kuinka monin tavoin koulu koskettaa lasten ja nuorten elämää. Oppilaiden osallisuuden huomiointi liittyy jokaiseen osa-alueeseen. Kun koulua tarkastellaan kasvuyhteisön näkökulmasta, sen rooli osana hyvinvointipalveluja korostuu. Tavoitteena on, että koulussa huolehditaan jokaisen hyvinvoinnista, annetaan apua ja arvostusta, opitaan toimimaan yhdessä ja rakennetaan tietoisesti yhteisöllisyyttä. Kasvuyhteisö rakentuu koulun toimintakulttuurin kehittämisen kautta sekä vuorovaikutuksessa ympäristöön ja nuorille merkityksellisiin toimijoihin. Koulu on eri palveluiden risteyskohta, joka tavoittaa koko ikäluokan ja mahdollistaa eri toimijoiden moniammatillisen yhteistyön. Lisäksi koulu on demokraattinen yhteisö, jonka tehtävänä on opettaa sekä teoriassa että käytännössä, mitä demokratia on. Tarkasteltaessa koulua oppimisen ja osallisuuden paikkana merkityksellistä on, millaista koulun jakama sivistyksellinen sisältö on ja miten opetus ja oppiminen toteutetaan. Vaikka ymmärretäänkin, että opetus ja kasvatus ovat koulun tärkeimpiä tehtäviä, on myös olennaista ymmärtää, että koulu on merkityksellinen lasten ja nuorten elämässä kovin monella muullakin tavalla: Koulu on myös nuorisokulttuurinen yhteisö. Siitä huolimatta, että koulu on oma organisaationsa ja sosiaalinen yhteisönsä, on tarpeen tiedostaa, että se on myös osa kuntaa sekä yhteiskuntaa. (Gellin et al., 2012, 96-98.)

### **3.4.3 Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma ohjaavat osallisuuteen**

Idea lasten ja nuorten yhteiskunnallisesta osallisuudesta perustuu YK:n Lasten oikeuksien sopimukseen, joka hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 20.11.1989 ja joka Suomessa astui voimaan vuonna 1991. Sopimusmaat ovat sitoutuneet siihen, että niiden kansallisten lakien ja asetusten tulee olla sopimuksen mukaisia. (Unicef, 2020.) Perustuslaki edellyttää, että lapsia kohdellaan yksilöinä tasa-arvoisesti ja että he saavat vaikuttaa kehitystään vastaavalla tavalla itseään koskeviin asioihin (1999/731, § 6). Lasten osallisuus täytyy ottaa läpileikkaavana periaatteena huomioon kaikessa lainsäädännössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 viittaa opetuksen arvopohjan perusteena Lasten oikeuksien sopimukseen. (Opetushallitus, 2014b, 15; Stenvall, 2018, 23.) Perusopetuslaki (1998/628) velvoittaa opetuksen järjestäjää edistämään kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtimaan, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus olla mukana koulun kehittämisessä. Oppilaiden tulee saada ilmaista mielipiteensä asioihin, jotka liittyvät heidän asemaansa. Heillä pitää on

mahdollisuus osallistua koulun järjestyssääntöjen sekä opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien valmisteluun. Ennen näiden määräysten ja suunnitelmien sekä muiden oppilaiden asemaan vaikuttavien päätösten vahvistamista opetuksen järjestäjän on kuultava oppilaskuntaa, jonka tehtävänä on edistää oppilaiden ja opetuksen järjestäjän välistä yhteistyötä. Tämän lisäksi oppilaskunta vahvistaa oppilaiden yhteistoimintaa, osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia. (Perusopetuslaki 1998/628, § 47a.) Toisaalta lainsäädäntö ei määrittele, miten oppilaskuntatoiminta käytännössä järjestetään. Koska oppilaskuntatyöskentelyn käytännön toteutuksessa ja osallisuuden asteissa on kouluissa suuria eroja, voidaan kysyä, toteutuvatko oppilaiden yhdenvertaiset edellytykset osallistumisen ja vaikuttamisen oppimisessa. (Stenvall, 2018, 24-25; Gellin et al., 2012, 106-107.)

Myös Kuntalaki (2015/410) velvoittaa kuntia nuorten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien vahvistamiseen. Jokaisen kunnan on asetettava nuorisovaltuusto tai vastaava nuorten vaikuttajaryhmä ja huolehdittava sen toimintamahdollisuuksista. Nuorisovaltuustolla on oltava mahdollisuus vaikuttaa sellaisten kunnan toimivallassa olevien asioiden suunnitteluun, toteutukseen ja seurantaan, jotka ovat lasten ja nuorten kannalta merkityksellisiä. (Kuntalaki 2015/410, § 26.) Nuorisolain mukaan kunnan tulee nuorille suunnattujen palveluiden ja tilojen järjestämisen lisäksi tukea nuorison kansalaistoimintaa. Lisäksi nuorilla on oltava mahdollisuus osallistua nuorisotyötä ja -politiikkaa koskevien asioiden käsittelyyn ja nuoria on kuultava heitä koskevissa asioissa. (Nuorisolaki, 2016/1285, § 8, § 24.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen harjoittelun merkitystä. Koulun tehtävänä on herättää kiinnostus kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioita kohtaan ja kasvattaa oppilaita aktiivisiksi kansalaisiksi, jotka käyttävät demokraattisia oikeuksiaan ja vapauksiaan vastuullisesti. Osallistumalla opiskelun, koulutyön ja oppimisympäristöjen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin oman ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti oppilaat oppivat vaikuttamista, päätöksentekoa, rakentavaa vuorovaikutusta, sovittelun taitoja ja asioiden kriittistä tarkastelua. (Opetushallitus, 2014b, 24.)

#### **3.4.4 Lasten ja nuorten kokemuksia osallisuudesta kouluyhteisössä**

Säännöllisesti toteutettava Kouluterveyskysely antaa tietoa lasten ja nuorten osallisuuden toteutumisesta. Noin puolet vuonna 2019 kyselyyn vastanneista 4.- ja 5.- sekä 8.-9.-luokkalaisista kokee olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä, mikä kertoo sosiaalisen osallisuuden kokemuksesta. Pienempiä

oppilaita, jotka eivät tunne itseään tärkeäksi osaksi luokkayhteisöä, on noin 4 % ja isompia oppilaita noin 12 %. Muu joukko vastaajista ilmaisee epävarmuutta asiasta. Alakoululaisista vastaajista useimmat kokevat tulevansa hyvin toimeen opettajien ja koulukavereiden kanssa, ja noin puolet lapsista uskaltaa sanoa luokassa mielipiteensä. Yläluokkien vastaajista noin 80 % vastaa, että luokan ilmapiiri tukee mielipiteen ilmaisua ja kokee, että luokan oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä. Vain noin kolmasosa 4.- ja 5.-luokkalaisista kokee opettajien olevan usein kiinnostuneita siitä, mitä oppilaille kuuluu. 8.-9.-luokkalaisista runsas 40 % kokee, etteivät opettajat ole kiinnostuneita oppilaiden asioista. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021.)

Kouluterveyskysely 2019 tuo esille selkeän eron lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksissa. 4.- ja 5.-luokkalaisista noin puolet ilmoittaa osallistuneensa koulun asioiden suunnitteluun. Lähes kolme neljäsosaa kokee voineensa osallistua yhteisten sääntöjen, välituntitoiminnan ja koulun tapahtumien suunnitteluun. 8.-9.-luokkalaisista vain noin 12 % kokee, että heillä on hyvät vaikutusmahdollisuudet koulussa. Erilaiseen koulun toiminnan suunnitteluun on osallistunut pääsääntöisesti noin kolmannes yläluokkien vastaajista. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021.)

Lisääntynyt keskustelu osallisuuden merkityksestä ei vielä näy kouluissa riittävällä tavalla: Nuoret kokevat edelleen koulu yhteisössään osallisuuden puutetta. Myönteisiä kokemuksia osallisuudesta kertyy etenkin oppilaskunnan hallituksen edustajille, mutta he edustavat pientä osaa koulun oppilaskokouksesta. Edustuksellisen osallistumisen lisäksi tarvitaan päivittäiseen kouluarkeen liittyvää osallisuutta, joka koskee kaikkia. Osallistavan toimintakulttuurin kehittämisen lisäksi on uskaltauduttava keskustelemaan myös perinteisistä valtasuhteista. Opettajille kuuluvaa valtaa tulisi pystyä jakamaan demokraattisesti myös oppilaille. (Kiilakoski, 2017, 254-255, 279-280.)

Lastensuojelun Keskusliiton vuonna 2017 toteuttama kysely 10-17-vuotiaille lapsille antaa myös tietoa, kuinka vastaajat tunnistavat oikeutensa ja millaisena kokevat toimintaympäristönsä ja osallisuutensa. Kysely osoittaa, että lasten oikeudet toteutuvat Suomessa melko hyvin, useimmiten lasten elämä on turvallista ja heillä on hyvät mahdollisuudet rakentaa hyvää elämää. Lapset eivät kuitenkaan tunne vielä riittävän hyvin omia oikeuksiaan eivätkä lasten oikeuksien sopimusta. Parhaiten lapset tunnistavat oikeutensa elää turvassa väkivallalta ja hyväksikäytöltä. Yli puolet vastanneista on sitä mieltä, että aikuiset kysyvät lasten mielipidettä liian harvoin ja vielä useampi ajattelee, että lasten ja nuorten kuuleminen auttaisi aikuisia tekemään parempia päätöksiä. (Lastensuojelun Keskusliitto, 2017.)

Kansainvälinen arviointitutkimus ICCS 2016 (International Civic and Citizenship Education Study) antaa tietoa 8.-luokkalaisten nuorten yhteiskunnallisista tiedoista, osallistumisesta ja asenteista ja mahdollisuuden tulosten vertailuun aiemmin tehtyjen mittausten valossa. Tutkimus osoittaa, että suomalaisnuorten yhteiskunnallinen tietämys on korkeatasoista. Suhteessa muihin maihin suomalaisnuorten osallistumisaktiivisuus ja -halukkuus erilaiseen yhteiskunnalliseen toimintaan on vähäistä, kuten yleensäkin Pohjoismaissa, mutta edelliseen, vuoden 2009 mittaukseen verraten tässä oli nähtävissä hieman kasvua. Tuloksista on tulkittavissa, että vakiintuneissa demokratioissa edustuksellisen demokratian toimivuuteen luotetaan ja turvaverkot toimivat. (Mehtäläinen et al., 2017, 86, 87-88.) Nuoret näkevät yhteiskunnalliset instituutiot pysyvyyden edustajina, joihin on vaikeaa vaikuttaa ja joiden jatkuvuus ei edellytä aktiivista toimintaa. Liiallisella luottavaisuudella hyvinvointiyhteiskunnan, oikeusvaltion ja demokratian toimivuuteen on kuitenkin kielteinen puolensa, sillä elinvoimaiseen demokratiaan kuuluu terve kriittisyys ja valmius seurata, mitä yhteiskunnassa todella tapahtuu. (Tomperi & Piattoeva, 2005, 255-256.) Kansainvälisten vertailevien tutkimusten mukaan myös koulu näyttäytyy nuorille valmiina järjestelmänä, jota ei ole tarpeen muuttaa. Tämä ei ole omiaan herättämään nuorissa intoa vaikuttaa. (Gellin, 2012, 96-97.)

## 4 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Laadullinen tutkimusote

Pro graduni, jossa tutkin oppilaiden osallistamisen mahdollisuuksia ja rajoitteita hyvinvoivan koulu-yhteisön kehittämisessä, on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Pyrin lähestymään tutkimuskohdettani kokonaisvaltaisesti. Tavoitteenani ei ole todentaa olemassa olevia totuusväittämiä vaan löytää yksilöllisistä kokemuksista yhteisiä piirteitä, jotka antavat vastauksia tutkimuskysymyksiini. (Hirsjärvi et al. 2009, 161.)

Yhteiskuntatieteellisessä perinteessä on yleisesti käytetty synonyymeina käsitteitä laadulliset, kvalitatiiviset ja pehmeät menetelmät. Yksinkertaisimmillaan laadullinen aineisto ymmärretään tekstimuotoiseksi aineistoksi, joita voivat olla havainnoinnit kuten päiväkirjat, haastattelut, kirjeet tai muuta tarkoitusta varten tuotettu kirjallinen, kuvallinen tai äänitetty aineisto, kuten median tuottama materiaali. Aineistonkeruu on usein osallistavaa, mikä on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen keskeinen piirre. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa huomio kiinnittyy aineiston laatuun. Tavoitteena on käsitteellistämisen kattavuus. Perusteellisen analyysin avulla tutkija pyrkii asettamaan tutkimansa ilmiön yhteiskunnalliseen kontekstiinsa ja antamaan siitä yksityiskohtaisen kuvan. (Eskola & Suoranta, 2000, 14, 16, 18.)

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä kuten tilastollisessa tutkimuksessa. Jokaista kvalitatiivista tutkimusta voidaan pitää eräänlaisena tapaustutkimuksena, jonka analysoitava aineisto muodostaa yhden kokonaisuuden, tapauksen. Tämän tapauksen tutkimisessa on tärkeää pyrkiä tutkittavan ilmiön tarkkaan kuvaukseen ja käsitteellistämiseen. (Eskola & Suoranta, 2000, 65.)

Laadullisessa tutkimuksessa ihminen itse on aineistonkeruun väline, minkä vuoksi aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät vähitellen tutkimusprosessin myötä tutkijan tietoisuudessa. Kyse on oppimisprosessista. (Kiviniemi, 2018, 73.) Koska tutkija ja aiemmin tiedetty liittyvät saumattomasti toisiinsa, täyttä objektiivisuutta perinteisessä mielessä on vaikeaa tavoittaa. Tutkijan on mahdotonta irtautua omista arvolähtökohdistaan. Objektiivisuuteen tulee kuitenkin jatkuvasti pyrkiä: Omia uskomuksiaan, ennakoasenteitaan ja arvostuksiaan ei saa sekoittaa tutkimuskohteeseen.

Tutkijan on tärkeää tiedostaa, että objektiivisuutta voi tavoitella vain tunnistamalla oman subjektiivisuutensa. (Hirsjärvi et al. 2009, 161; Eskola & Suoranta, 2000, 17.)

Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin tavoitteeseeni kuvata oppilaiden osallisuutta, sen mahdollisuuksia ja rajoitteita perusopetuksen kontekstissa. Laineen (2018, 30-32) mukaan yksilöt kasvavat ja kehittyvät suhteessa maailmaan, mutta he myös itse vaikuttavat elinympäristöönsä. Jokaisella on oma suhteensa elämänpiirinsä eri asioihin, kuten ihmisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin. Opettajan suhde kouluyhteisön ilmiöihin on erilainen kuin oppilaiden. Jokaisen yksilön kokemuksen tapa liittyy hänen aiempiin kokemuksiinsa, käsityksiinsä, arvoihinsa ja reagoitapoihinsa. Vaikka ihmiset ovat yksilöitä, he ovat kuitenkin myös yhteisön jäseniä, joilla on yhteisiä tapoja kokea maailma. Jokainen yksilö on osa yhteisön luomaa merkitysten traditiota. Niinpä yksilöiden kokemusten tutkimus tuo esille myös jotain yhteistä.

## 4.2 Empiirinen aineisto ja sen keruu

Oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksia ja rajoitteita tutkiva opinnäytetyöni liittyy Opetushallituksen rahoittamaan Lapin #paraskoulu -hankkeeseen, jossa ovat mukana kaikki Lapin 21 kuntaa. Hankkeen 2019-2021 tavoitteena on vahvistaa lasten ja nuorten hyvinvointia ja osallisuutta, kehittää niihin liittyviä hyviä käytänteitä ja toimintakulttuuria sekä opetella niiden toimeenpanoa yhteistoiminnallisesti ja vertaisoppien. Hankkeeseen liittyvät koulutukset ja innovaatiotyöpajat toteutettiin vuorovaihteisesti oppilaita ja opettajia osallistaen. (Yrjänheikki & Hyvärinen, 2020, 8-9.) Innovaatiotyöpajoissa paneuduttiin hyvinvoivan koulun edellytyksiin, asetettiin tavoitteita ja etsittiin ratkaisuja ongelmiin, jotka hankaloittavat hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämistä. Torniossa 16.1.2020 ja Kolarissa 10.3.2020 pidettyjen innovaatiotyöpajojen kohderyhmänä olivat koulujen henkilökunta, tukioppilaat ja oppilaskunta, vanhempien edustajat ja luottamushenkilöt. Kolarin tilaisuus oli Pellon ja Kolarin kuntien yhteinen.

Aloitin tutkielmaani liittyvän empiirisen aineiston keruun Hyvinvoiva koulu -innovaatiotyöpajojen yhteydessä toteuttaen lomakekyselyn. Lisäksi hyödynnän tutkielmassani havainnointia sekä haastatteluja. Erilaisten aineistojen, teorioiden ja tutkimusmenetelmien hyödyntäminen samassa tutkimuksessa edistää kattavan kuvan saamista tutkimuskohteesta. Tällaisessa useammasta suunnasta kohdetta lähestyvässä menettelytavassa on kyse triangulaatiosta, tutkielmani kohdalla aineistotriangulaatiosta.

(Eskola & Suoranta, 2000, 68.) Torniossa pidettyyn kyselyyn vastasi 56 opetushenkilöstön jäsentä ja 13 oppilasta ja Kolarissa 15 opetushenkilöstön jäsentä ja 5 oppilasta. Opetushenkilöstöön lukeutui luokan- ja aineenopettajia, koulunkäynninohjaajia ja rehtoreita.

Innovaatiotyöpajan yhteydessä esittelin lyhyesti tutkimukseni ja pyysin osallistuvilta henkilöstön jäseniltä suostumusta osallistua tutkimukseen, jonka toteuttaisin lomakekyselynä sekä havainnoimalla pienryhmien työskentelyä. Osallistuvilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan olin hankkinut tutkimusluvan etukäteen, samoin työpajaan osallistuvien organisaatioiden esimiehiltä. Tutkimukseen osallistujan henkilöllisyyttä ei kyselyn eikä havainnoinnin yhteydessä kysytty. Tutkimuksessani noudatin kaikin tavoin ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita. (Kts. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Kouluttajien pitämien luentojen jälkeen osallistujat jakaantuivat pienryhmiin keskustelemaan hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin luomisesta. Havainnoimani pienryhmät muodostettiin niin, että niissä oli oppilasedustus ja henkilöstöä mahdollisuuksien mukaan eri kouluilta, jotta erilaisten kokemusten ja näkökulmien jakaminen onnistuisi. Pienryhmätyöskentelyn ohessa toteutin lomakekyselyn, johon vastaamiseen annettiin aikaa noin 20 minuuttia. Oppilaille ja opetushenkilöstölle oli oma lomakkeensa. Kyselyn sisällön muotoilin tutkimuksen viitekehyksen pohjalta yrittäen löytää kysymyksiä, jotka toisivat valaistusta juuri tutkimukseni ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiin seikkoihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87.) Selvitin oppilaiden näkemyksiä hyvinvoivasta koulusta sekä heidän kokemuksiaan ja toiveitaan sen kehittämistä. Opetushenkilöstölle suunnatulla lomakehaastattelulla tutkin heidän käsityksiään hyvinvoivasta koulusta ja kokemuksiaan oppilaiden osallistamisesta sen kehittämiseen. Kartoitin myös, miten he edistäisivät oppilaiden osallisuutta hyvinvoivan koulun kehittämiseksi ja minkä tekijöiden he näkevät rajoittavan oppilaiden osallisuutta.

Kun aineistonkeruussa hyödynnetään lomakekyselyä, kysymykset voidaan esittää samassa muodossa ja järjestyksessä ja antaa vastausvaihtoehdot valmiina. Tällöin kyseessä on strukturoitu kysely. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat samat, mutta informantti saa muotoilla vastauksen itsenäisesti. Hyödynsin puolistrukturoitua kyselyä, ja vastaaja sai muotoilla vastaukset avoimiin kysymyksiin haluamallaan tavalla. (Eskola & Suoranta, 2000, 86.) Avointen kysymysten etuna on, ettei tutkija tarjoa valmiita vastauksia, vaan informanttien omalle tietämykselle, asioiden arvottamiselle ja tunteille annetaan tilaa. Ne antavat myös tilaisuuden tunnistaa vastaajan motivaatioon liittyviä seikkoja. (Hirsjärvi et al. 2009, 201.) Lomakekyselyn kysymysten laadinnassa kiinnitin huomiota selkeyteen ja ymmärrettävyyteen. Rajasin kysymysten määrän oppilaiden kohdalla kolmeen ja



opetushenkilöstön kohdalla neljään tukeakseni motivaatiota vastauksiin paneutumiseen. Aloitin kysymyksellä, jonka tulkitsin helpoimmaksi ja joka johdatti informantin lomakkeen aihepiiriin. Myöhemmät kysymykset vaativat enemmän pohdintaa ja luovaa ajattelua. Oppilaille suunnatun lomakekyselyn kysymysten sananvalintoihin kiinnitin erityisen tarkkaa huomiota, jotta kysymykset olisivat varmasti eri-ikäisten vastaajien ymmärrettävissä. (Hirsjärvi et al. 2009, 202-203.)

Havainnointi on laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä, joka ainoana käytettynä menetelmänä on analyysin kannalta vaativa mutta yhdistettynä muuhun aineistonkeruumenetelmään hyvin hedelmällinen. Havainnointi monipuolistaa tietoa, lisää sen luotettavuutta ja voi auttaa tutkijaa näkemään asian oikeissa yhteyksissään ja laajemmista näkökulmista. Se voi myös paljastaa normeihin liittyvää käyttäytymistä, esimerkiksi ihmisten välisiä valtasuhteita, jotka eivät muiden aineistonkeruumenetelmien avulla tulisi esille. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93-94; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 38.) Havainnointi on subjektiivista toimintaa, ja havainnoitsijan ennakko-odotukset voivat vaikuttaa havaintoihin. Havainnoija ei välttämättä huomaa kaikkea oleellista havainnoitavasta kohteesta ja saattaa kiinnittää huomionsa vähemmän relevantteihin seikkoihin. Toisaalta subjektiivisuutta voi pitää myös rikastavana tekijänä, joka tuo esiin ilmiön monivivahteisuuden ja tulkintojen runsauden. (Eskola & Suoranta, 2000, 102.) Kun kyse on havainnoinnista ilman osallistumista, tutkija on ulkopuolinen tarkkailija. Informanttien ja tutkimuksen tekijän välinen vuorovaikutussuhde ei ole tiedonhankinnan kannalta tärkeä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94.) Oma roolini oli havainnoida työpajojen pienryhmätyöskentelyä osallistumatta keskusteluun ja ottamatta kantaa kuulemaani. Tarkkaillessani pienryhmätyöskentelyä kiinnitin huomiota erityisesti dialogisuuden ja moniäänisyyden ilmentymiseen.

Toinen empiirinen aineistoni koostuu neljälle rehtorille suunnatusta haastattelusta. Suullisesti toteutettu haastattelu ei paljon poikkea menetelmänä lomakekyselystä, jossa informantit täyttävät lomakkeen joko valvotussa ryhmätilanteessa tai omalla ajallaan. Haastattelussa tutkija esittää kysymykset suullisesti ja kirjaa informantin vastaukset muistiin joko haastattelun yhteydessä tai myöhemmin tallenteen avulla. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85.) Suullisesti toteutetun haastattelun etuna on joustavuus ja mahdollisuus tiedon syventämiseen: Mielipiteitä voi pyytää perustelemaan ja tarpeen mukaan esittää lisäkysymyksiä. Suora vuorovaikutus antaa mahdollisuuden kohdentaa tiedonhankintaa itse tilanteessa, ja vastausten taustalla olevia motiiveja on mahdollista selvittää. Haastattelutilanteessa ihminen on aktiivinen ja merkityksiä luova subjekti, joka voi ilmaista itseään mahdollisimman vapaasti. Hänen ei-kielellinen viestintänsä auttaa tulkinnessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 34-35.) Haastattelu muistuttaa normaalia vuorovaikutustilannetta, mutta on ennalta suunniteltu,

haastattelijan käynnistämä, ohjaama ja motivoima tilanne, jonka onnistuminen edellyttää sitä, että haastateltava luottaa vuorovaikutuksen luottamuksellisuuteen (Eskola & Suoranta, 2000, 85).

Lähetin haastattelupyynnön sähköpostitse kahdeksalle Lapin kuntien perusopetuksen rehtorille, joista kaksi reagoi myönteisesti pyyntöni, kun olin lähettänyt sen toistamiseen, ja ilmoitti suostuvansa haastatteluun. Puhelimitse yhteyttä ottamalla sain kokoon neljä haastateltavaa, jotka edustivat erilaisia kouluyhteisöjä Lapin kunnissa: alaluokkien ja yläluokkien kouluja sekä yhtenäisperuskouluja.

Haastattelusta sopiessani kerroin haastateltaville etukäteen haastattelun teemoista, jotta he voivat orientoitua niihin etukäteen. Järjestin haastattelun informantin toivomana ajankohtana taatakseni häiriöttömän hetken. Ilmasin ymmärtäväni rehtorin työn kiireisen aikataulun ja kannustin suhtautumaan haastatteluun rentona keskusteluna ja pohdiskeluhetkenä. Tavoitteenani oli kommunikaation luontevuus ja kaavamaisuuden välttäminen. Pyrin haastattelijana toimimaan tehtäväkeskeisesti kannustaen haastateltavaa ja osoittaen kiinnostusta hänen kertomaansa kohtaan. Pyrin yhdistämään osallistuvan ja tutkivan persoonan roolit niin, että olen ihmisenä läsnäoleva ja empaattinen mutta vältän omien mielipiteiden ja esimerkiksi hämmästyksen osoittamista. Toimin vuorovaikutuksessa teknisen toteuttajan sijasta paremminkin diplomaattina. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 96-98.)

Pidin haastattelut joulukuussa 2020 ja tammikuussa 2021. Kolme haastattelua toteutui Teams-yhteyden välityksellä ja yksi puhelimitse, koska internet-yhteyksissä oli ongelmia. Tallensin haastattelut Teams-ohjelmaa tai puhelinta hyödyntämällä, mihin pyysin haastateltavilta luvan. Kerroin jokaiselle haastateltavalle, että hyödynnän haastattelua vain omaan tutkimuskäyttöni ja tuhoan kaiken haastattelumateriaalin asianmukaisella tavalla heti, kun tutkimusprosessi on ohi. Haastattelut kestivät noin 35-60 minuuttia riippuen haastateltavan puhenopeudesta ja hänen vastaustensa laajuudesta. Tallennukset lähetin litteroitaviksi, mikä tuotti aineistoa 80 sivua.

Haastattelumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, joka pyrkii ihmisen kokemusten, ajatusten, uskomusten ja tunteiden tutkimiseen ja joka etenee teema-alueiden varassa. Haastattelun teemat löytyvät tutkittavan ilmiön viitekehyksestä, ja tavoitteena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. Ennalta ei laadita tarkkaa kysymysluetteloaa vaan alueita, joihin haastattelukysymykset kohdentuvat. Ne toimivat haastattelijan muistilistana ja keskustelun ohjaajana. Haastattelija huolehtii, että kaikki teemat käydään läpi, mutta niiden järjestys, sanamuoto ja käsittelyn laajuus voivat vaihdella. Vastaaja voi vastata omin sanoin. Tutkittava ja tutkija voivat haastattelun kysyessä täsmentää ja tarkentaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua. Menetelmä

helpottaa haastattelijan keskittymistä haastateltavaan ja hänen sanomaansa. Oleellisinta ovat haastateltavan asioista tekemät tulkinnat ja niille antamansa merkitykset. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87-88; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 34-35, 47-48; Eskola & Suoranta, 2000, 86.)

Käsittelimme neljää teema-aluetta: oppilaan hyvinvointia, kouluuyhteisön hyvinvointia, oppilaan osallisuutta kouluuyhteisössä sekä oppilaan osallisuuden rajoitteita. Rehtoreiden haastattelu antoi minulle mahdollisuuden syventää ymmärrystäni siitä, miten kouluissa suhtaudutaan osallisuuteen ja millaisena sen merkitys nähdään hyvinvoivan kouluuyhteisön kehittämisessä. Suorassa vuorovaikutuksessa minun oli mahdollista pyytää täsmentämään vastauksia, jotka kaipasivat perusteluja. Pystyin myös tulkitsemaan vastausten taustalla olevia käsityksiä ja arvoja. Haastatteluaineiston analysointimenetelmänä hyödynsin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

### **4.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi aineiston analysointimenetelmänä**

#### **4.3.1 Lomakekyselyn vastausten analysointi oppilaiden hyvinvointiin liittyen**

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysilla aineisto saadaan järjestettyä johtopäätösten tekoa varten. Aineisto pyritään tiivistämään tavalla, joka ei kadota sen sisältämää informaatiota. Analysoinnilla tavoitellaan informaatioarvon lisäämistä, koska hajanaisesta aineistosta on tarve löytää mielekäs, luotettava ja yhtenäinen tiedon kokonaisuus, joka voidaan kuvata sanallisesti ja selkeästi. Loogista päättelyä hyödyntäen aineisto hajotetaan ensin osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Tulkinnassa käytettävä päättelyn logiikka voi olla yksittäisestä yleiseen kulkevaa eli induktiivista tai yleisestä yksittäiseen suuntaavaa eli deduktiivista. Kolmas päättelyn logiikka, abduktiivinen päättely, on mahdollista, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. Tutkimuksen tarkoitus määrittelee, mikä päättelyn logiikka on tarkoituksenmukaisin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 107, 117, 119, 122.)

Abduktiivista päättelyä hyödynnetään yleisesti teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa, jota olen hyödyntänyt oman tutkimusaineistoni analyysissa. Tällöin tutkijan ajattelussa ja työskentelyssä vuorottelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Teoria toimii analyysissa apuna, mutta analyysi ei perustu suoraan teoriaan. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta aiemman tiedon ohjaamana. Analyysista voi

tunnistaa aiemman tiedon vaikutuksen jopa uusia ajatuspolkuja avaavana. Käytännössä aineiston analyysin aloitusvaiheessa voidaan edetä varsin aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa tuodaan teoriasta kumpuavia ohjaavia näkökulmia mukaan prosessiin. Sisällönanalyysia voi toteuttaa myös aineistolähtöisesti, jolloin prosessi on induktiivinen sekä teorialähtöisesti, jolloin on kyse deduktiivisesta prosessista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109-110, 122, 127.)

Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla lomakekyselyiden vastaukset huolellisesti. Sen jälkeen jatkoin alkuperäisilmausten tarkkaa tutkimista kysyen aineistolta tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä. Aineistosta erottui tutkimustehtävää kuvaavia sanoja, lauseita tai ajatuskokonaisuuksia. Samasta lausumasta saattoi löytää useita analyysiyksiköitä. Kirjasin ylös lyhyet alkuperäisilmaisut sellaisenaan ja pelkistin laajempia ilmauksia pitäen huolta siitä, ettei sisällön merkitys muutu. Pelkistetyt ilmaukset listasin paperille ja samassa yhteydessä kirjasin ylös, kun sama asia tuli aineistossa vastaan uudelleen eli tein myös määrällistä analyysia samanaikaisesti.

Kyse oli siis aineiston pilkkomisesta osiin tiivistämällä alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tätä aineistonkäsittelyn ensimmäistä vaihetta kutsutaan pelkistämiseksi eli redusoinniksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123-124.)

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista. Oppilaiden määritelmät koululle, jossa on hyvä olla ja opiskella.

<b>Alkuperäisilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
<i>” -- ja pihaki on hyvässä kunnossa. ”</i>	Hyvä piha-alue
<i>”Semmoinen missä ei kiusata –”</i>	Ei kiusata
<i>”Annetaan oppilaille sananvaltaa kouluun liittyviin asioihin.”</i>	Oppilaille sananvaltaa

Redusoinnin jälkeen on aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn vuoro. Aineistosta kerätyistä pelkistetyistä ilmauksista etsitään eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset yhdistetään omiksi alaluokikseen, jotka nimetään niiden sisältöä kuvaavalla tavalla. Ryhmittely luo pohjan tutkimuksen perusrakenteelle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124.)

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä. Oppilaiden määritelmät koululle, jossa on hyvä olla ja opiskella.

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
Hyvä piha-alue	Hyvä oppimis- ja työskentely-ympäristö
Ei kiusata	Kiusaamisen vastainen toiminta
Oppilailla sananvaltaa	Osallistava päätöksenteko

Luokittelua jatketaan yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi ja edelleen yläluokkia pääluokiksi. Lopuksi määritellään kaikki kategoriat yhdistävä luokka, jonka avulla vastataan tutkimustehtävään. Tässä on kyse aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä, jolloin erotetaan olennainen tieto ja johdetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa lähdetään alkuperäisilmausten kielellisistä ilmauksista, joista edetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124-125.)

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista. Oppilaiden määritelmät koululle, jossa on hyvä olla ja opiskella.

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
Monipuolinen oppimisympäristö	Fyysiset olosuhteet
Kiusaamisen vastainen toiminta	Vuorovaikutus, ryhmädynamiikka
Osallistava päätöksenteko	Vallan jakaminen

Abstrahointiprosessin myötä tutkija rakentaa muodostamiensa käsitteiden avulla tutkimuskohteen kuvauksen. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla ja tutkijan tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aiemmalla tiedolla ja teorialla ei tällöin pitäisi olla vaikutusta analyysin ja teorian muodostamiseen. Sen sijaan teoriaohjaavassa lähestymistavassa käsitteet tuodaan valmiina, teorian pohjalta esiin nousevina. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108, 127, 133.)

Omassa analyysiprosessissani lähdin liikkeelle aineistolähtöisesti pitäen mielessäni aiemmista tutkimuksista tuttuja käsitteitä. Analysoidessani hyvinvoivaan kouluun liittyviä vastauksia hyödynsin Anne Konun Allardtin sosiologisen teorian pohjalta laatimaa koulun hyvinvointimallia (Konu 2002, 43-44) sekä Nigel Thomasin teoriaa sosiaalisista ja poliittisista suhteista (Kts. Stenvall, 2018, 28-29; Kiilakoski et al., 2012, 16-17). Oppilaiden ja opetushenkilöstön vastaukset, jotka määrittelevät hyvinvoivaa koulua, olen jaotellut kolmeen ryhmään: koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja poliittisiin suhteisiin.

Koulun hyvinvointimallia mukaillen koulun olosuhteisiin olen luokitellut vastaukset, jotka liittyvät koulutiloihin, piha-alueeseen ja ympäröivään luontoon sekä fyysisen ympäristön ominaisuuksiin. Tähän luokkaan olen liittänyt myös koulun säännöt, käytänteet, johtamisen, ammatillisen toimintatavan ja opetuksen organisoinnin sekä oppilaille tarjottavat palvelut, kuten opetuksen, opetusmenetelmät, oppimateriaalin, oppimisen tuen, oppilashuollon ja kouluruokailun. Sosiaalisuhteisiin olen yhdistänyt opettaja-oppilassuhteen, suhteet koulutovereihin, vuorovaikutuksen, ilmapiiriin, ryhmädynamiikan, koulukiusaamisen, kodin ja koulun yhteistyön sekä koulun suhteet ympäröiviin toimijoihin. Poliittisuhteisiin olen liittänyt oppilaiden vaikutusmahdollisuudet, sananvallan, päätöksenteon sekä edustuksellisen demokratian muodot kuten oppilaskuntatoiminnan.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnin jatkamisesta yhdistävän luokan muodostamiseksi. Oppilaiden määritelmät koululle, jossa on hyvä olla ja opiskella.

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Fyysiset olosuhteet	Koulun olosuhteet	Hyvinvoiva koulu
Vuorovaikutus, ryhmädynamiikka	Sosiaaliset suhteet	Hyvinvoiva koulu
Vallan jakaminen	Poliittiset suhteet	Hyvinvoiva koulu

Samana analyysintapana ja luokitteluna noudattaen käsitteelin opetushenkilöstön vastaukset kysymykseen, millainen on hyvinvoiva koulu.

Taulukko 5. Esimerkki hyvinvoivan koulun määritelmien luokittelusta. Opetushenkilöstön vastaukset.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
<i>”Oppilaan ongelmiin tartutaan heti, oli ongelma mikä hyvänsä.”</i>	Varhainen puuttuminen, oppilaan tukeminen	Oppimisen tuki ja oppilashuolto	Oppilaille tarjottavat palvelut	Koulun olosuhteet	Hyvinvoiva koulu
<i>”Kaikki saavat olla omansa itsenäisiä ja hyväksytyjä sellaisenaan. Kaikilla on paikkansa.”</i> <i>”Toisiaan kunnioittavat aikuiset ja lapset.”</i>	Keskinäinen kunnioitus, arvostus ja hyvä käytös, toiset huomioiva, välittävä, auttavainen asenne	Opettaja-oppilassuhde, suhde koulutovereihin, arvojen ilmeneminen sosiaalisissa suhteissa	Vuorovaikutus, ryhmädynamiikka, yhteinen arvopohja	Sosiaaliset suhteet	Hyvinvoiva koulu
<i>”Oppilaat ja vanhemmat osallistetaan koulun toimintaan. Koulussa toimii oppilaskunta.”</i>	Oppilaiden osallistaminen	Osallistuminen edustukselliseen tehtävään	Vallan jakaminen	Poliittiset suhteet	Hyvinvoiva koulu

Joidenkin vastausten kohdalla jako kolmen eri pääluokan välillä on vaikeaa ja ero kahden vaihtoehdon välillä tuntuu veteen piirretyltä viivalta. Hyvinvoivan koulun osatekijät ovat sidoksissa toisiinsa. Valinta pääluokkien välillä voi johtaa eri näkökulmista erilaiseen johtopäätökseen. Olen kuitenkin pyrkinyt noudattamaan laatimaani luokittelutapaa johdonmukaisesti.

Esimerkiksi opetushenkilöstön ammatillisuuteen kuuluu aktiivinen yhteistyö ja taitavuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näin ollen tähän liittyvät vastaukset voisi perustellusti liittää koulun olosuhteisiin, johon opettajien ammatillisuus jakoni mukaan lukeutuu. Olen kuitenkin päättänyt rajata kaikki sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät vastaukset sosiaalisiin suhteisiin. Tavoitteellisuuteen, vastuullisuuteen ja yhteisiin arvoihin liittyvien vastausten olen tulkinnut liittyvän hyvään johtamiseen sekä ammatillisuuteen. Nämä olen liittänyt koulun olosuhteisiin.

Vastaukset voivat myös jättää tulkinnanvaraisuutta. Varsin usein hyvinvoivaa koulua määritellään ilmaisemalla, että sinne on mukava tulla. Vastauksista ei käy ilmi, johtuuko tunne viihtyisistä tiloista, kavereista, vaikutusmahdollisuuksista vai jostain muusta. Monenlaiset perustelut ovat mahdollisia. Päädyin kuitenkin johtopäätökseen, että kyse on pääsääntöisesti kokemuksesta, että kokee olevansa tervetullut. Tulkintani perusteella olen luokitellut nämä vastaukset sosiaalisiin suhteisiin kuuluviksi.

Kun hyvinvoiva koulu määritellään turvalliseksi, vastaaja ei kerro, tarkoittaako hän fyysistä, psykistä vai sosiaalista turvallisuutta. Vastaaja on myös voinut tarkoittaa turvallisuudella näiden kaikkien osatekijöiden kokonaisuutta. Nämä turvallisuuteen liittyvät vastaukset olen luokitellut koulun olosuhteisiin.

#### **4.3.2 Lomakekyselyiden vastausten analysointi oppilaiden osallisuuteen liittyen**

Oppilaiden ja opetushenkilöstön kyselylomakkeen toinen kysymys liittyy oppilaiden osallistamiseen tapoihin. Vastauksien jaottelussa oleellista on, ketkä voivat osallistua, koska tämä on osallisuuden käsitteeseen liittyvä keskeinen kysymys. Nigel Thomasin teorian valossa jaan vastauksista nousevat analyysiyksiköt kahteen pääluokkaan: sosiaaliseen ja poliittiseen osallisuuteen. Sosiaalinen osallisuus voi toteutua oppilaiden arkisissa ihmissuhteissa ja toimintaympäristöissä arvostavassa kohtaamisessa, hyvässä vuorovaikutuksessa ja turvallisessa ilmapiirissä. Tähän pääluokkaan olen valinnut toiminnot, jotka ovat kaikille oppilaille mahdollisia kokemuksia ja toteutuvat arjen

toimintaympäristössä. Sosiaalisen osallisuuden kokemus ei vaadi siihen erikseen järjestettyjä rakenteita, aikaa tai paikkaa eikä edellytä oppilaalta tietynlaisia kykyjä tai erityistä taitoa. Poliittinen osallisuus liittyy vallan jakamiseen ja päätöksentekoon osallistumiseen. (Kts. Stenvall, 2018, 28-29; Kii-lakoski et al., 2012, 16-17).

Poliittinen osallisuus toteutuu oppilaskunnassa, joka on edustuksellisen demokratian muoto kouluyhteisössä. Se liittyy myös tukioppilastoimintaan, johon valitaan oppilaat tehtävään hakeneiden joukosta. Koulussa voi olla myös muita tehtäviä, kuten oppilashuoltoryhmä tai kehittämistyöryhmiä, joihin pyydetään oppilasedustajia. Tämänkaltaiset toiminnot olen liittännyt poliittisen osallisuuden pääluokkaan. Usein kyseiset tehtävät vaativat erillisen ajan ja paikan ja niille on omat, kouluyhteisössä muovautuneet rakenteensa. Poliittinen osallisuus voi myös edellyttää oppilailta tietynlaisia ominaisuuksia ja kykyjä, mikä rajaa osallistumisen mahdollisuutta. Poliittinen osallisuus tunnistaakin lasten osallistumisen suhteellisen kapea-alaisena ja rakenteisiin liittyvänä.

Jakaessani oppilaiden vastauksista nousevia analyysiyksiköitä näihin kahteen pääluokkaan olen kiinnittänyt huomiota siihen, millä tavalla oppilaat ovat päässeet kehittämään koulua, jossa on hyvä olla ja opiskella. Edelleen olen pohtinut, kuinka nämä osallistamisen tavat ovat vahvistaneet esimerkiksi sosiaalisia suhteita, vuorovaikutustaitoja, itseilmaisua, ryhmädynamiikkaa tai myönteistä minäkäsitystä tai onko toiminta tarjonnut foorumin vallan jakamiseksi. Olen jakanut analysoimalla, koskeeko tämä osallistamisen tapa kaikkia oppilaita vai edustuksellista joukkoa. Analyysiprosessin kautta analyysiyksiköt ovat jakautuneet joko sosiaaliseen tai poliittiseen osallisuuteen kuuluviksi.

Jotkut oppilaiden antamista vastauksista sopisivat kumpaankin osallisuuden pääluokkaan. Jos oppilas ilmaisee päässeensä kehittämään hyvinvoivaa koulua osallistuessaan päätöksentekoon, kyse voi yhtä hyvin olla päätöksenteosta oppilaskunnassa kuin oppitunnilla luokkatovereiden kesken. Tämänkaltaisten tulkinnanvaraisten vastausten kohdalla olen joutunut tekemään tapauskohtaista harkintaa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta ei kuitenkaan ole arvioni mukaan ratkaisevaa, mihin luokkaan yksittäiset hankalimmin luokiteltavat vastaukset osoitetaan. Luokittelu joka tapauksessa jäsentää aineistoa, auttaa havaitsemaan siitä nousevia ilmiöitä ja tekemään tulkintoja aineiston pohjalta.

Opetushenkilöstön vastaukset kysymykseen, miten koulussa osallistetaan oppilaita kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen, olen analysoinut vastaavalla tavalla kuin oppilaidenkin. Tästä jaottelusta kuvaan esimerkin seuraavassa taulukossa.



Taulukko 6. Esimerkki oppilaiden osallistamisen tavoista. Opetushenkilöstön vastaukset.

<b>Alkuperäis-ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka: Miten?</b>	<b>Yläluokka: Osallistamisen luonne</b>	<b>Pääloukka</b>	<b>Yhdistävä luokka</b>
<i>"Ohjataan huomaamaan, että jokainen vaikuttaa ilmapiiriin."</i>	Vastuullisuus omasta toiminnasta, sanoista ja teoista	Itseilmaisua, vuorovaikutustaitoja ja myönteistä minäkäsitystä vahvistamalla	Osallistaa jokaista arjen toimintaympäristössä.	Sosiaalinen osallisuus	Oppilaiden osallisuus koulussa
<i>"Oppilaat tuovat oppilaskunnassa esille omia ideoitaan esim. tapahtumien ja erilaisen aktiviteettien osalta."</i>	Oppilaskunta ja sen eri toiminta-muodot	Tarjoamalla foorumin koulun kehittämiseksi. Valtaa jakamalla.	Osallistaa edustuksellista joukkoa sovitussa toimintaympäristössä.	Poliittinen osallisuus	Oppilaiden osallisuus koulussa

Edellä mainittujen lisäksi opetushenkilöstön kyselykaavakkeessa oli vielä kysymys, jonka avulla selvitin, mikä rajoittaa oppilaiden mahdollisuutta olla osallisena koulu yhteisön hyvinvoinnin kehittämisessä. Vastauksista nousi esille esteitä, jotka informantit olivat liittäneet oppilaisiin, opettajiin tai olosuhteisiin. Näistä muodostin kolme pääluokkaa.

Taulukko 7. Esimerkki oppilaiden osallistamisen rajoitteista. Opetushenkilöstön vastaukset.

<b>Alkuperäisilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääloukka</b>	<b>Yhdistävä luokka</b>
<i>"On liian ujo tai pelokas. Pelkää epäonnistumista."</i>	Ujous ja arkuus	Oppilaiden sosiaaliset rajoitteet	Nähdään esteitä oppilaiden persoonallisissa ominaisuuksissa	Oppilaisiin liitetyt esteet	Osallisuutta rajoittavat tekijät
<i>"Opettajat kokevat rasittavana lisätyönä." "Tarvitaan erillinen aika ja paikka."</i>	Lisätyö, väivannäkö, toteuttamisen vaikeus	Motivaation puute, ennakkoluulot	Nähdään esteitä opettajien asenteessa	Opettajiin liitetyt esteet	Osallisuutta rajoittavat tekijät
<i>"Miltä tunnilta otetaan aikaa suunniteltuun?"</i>	Kiire, ei ole aikaa	Ajan puute	Kokemus erillisen ajan tarpeesta	Olosuhteisiin liitetyt esteet	Osallisuutta rajoittavat tekijät

### 4.3.3 Teemahaastattelujen ja havainnoinnin analysointi

Myös haastatteluaineiston analysoinnissa hyödynsin menetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Litteroidusta aineistosta erottui tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja, jotka merkitsin erivärisillä kynillä. Muokkasin alkuperäisilmaisut pelkistetyiksi ilmauksiksi ja listasin ne paperille. Lähdin siis liikkeelle myös teemahaastatteluaineiston kohdalla aineiston pilkkomisesta osiin tiivistämällä alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124).

Edellä kuvatun redusoinnin jälkeen oli aineiston klusteroinnin vuoro, jolloin pelkistetyistä ilmauksista etsitään eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset yhdistetään omiksi alaluokikseen, jotka nimetään niiden sisältöä kuvaavalla tavalla. Luokittelua jatketaan yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi ja edelleen yläluokkia pääluokiksi. Lopuksi kaikki kategoriat yhdistävä luokka vastaa tutkimustehtävään. Abstrahointi etenee alkuperäisilmausten kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124-125.)

Teemahaastatteluaineiston luokittelussa hyödynsin samaa luokittelua kuin lomakehaastattelujen kohdalla edeten alkuperäisilmauksista kohti pääluokkia ja yhdistävää luokkaa. Analysoidessani rehtoreiden vastauksia, jotka liittyivät hyvinvoivaan oppilaaseen ja kouluun, hyödynsin jakoa sosiaalisten suhteiden, poliittisten suhteiden ja koulun olosuhteiden pääluokkiin.

Suullisesti toteutetun haastattelun etuna on joustavuus ja mahdollisuus tiedon syventämiseen: Mieli-piteitä voi pyytää perustelemaan ja tarpeen mukaan esittää lisäkysymyksiä. Suora vuorovaikutus antaa mahdollisuuden kohdentaa tiedonhankintaa itse tilanteessa, ja vastausten taustalla olevia motiiveja on mahdollista selvittää. Haastattelutilanteessa ihminen on aktiivinen ja merkityksiä luova subjekti, joka voi ilmaista itseään mahdollisimman vapaasti. Hänen ei-kielellinen viestintänsä auttaa tulkinnassa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 34-35.)

Rehtoreiden teemahaastattelut antoivat runsaasti tietoa koulujen toimintakulttuureista ja edellytyksistä hyvinvoivan kasvuyhteisön rakentamiseksi. Keskustelut paljastivat myös rehtoreiden arvoja ja asenteita. Haastattelujen analysointi täydensi lomakehaastatteluilla keräämääni tietoa, mutta antoi myös mahdollisuuden vertailla ja havaita eroja eri koulujen toimintakulttuurien välillä. Analyysissani

kiinnitin huomiota myös rehtoreiden antamisen vastausten välisiin eroihin ja pyrin tuomaan ne havainnollisesti esille raportoidessani tuloksia.

Pienryhmätyöskentelyn yhteydessä tekemääni havainnointia käytin tutkimusaineistosta nousevien johtopäätösteni tukena. Tiedonkeruumenetelmänä havainnointi yhdistettynä muuhun aineistonkeruumenetelmään on antoisa. Havainnointi monipuolistaa tietoa, lisää sen luotettavuutta ja voi auttaa tutkijaa näkemään asian oikeissa yhteyksissään ja laajemmista näkökulmista. Se voi myös paljastaa normeihin liittyvää käyttäytymistä, esimerkiksi ihmisten välisiä valtasuhteita, jotka eivät muiden aineistonkeruumenetelmien avulla tulisi esille. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93-94; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 38.) Tarkkaillessani pienryhmätyöskentelyä kiinnitin huomiota erityisesti opetushenkilöstön ja oppilaiden välisen dialogisuuden ja moniäänisyyden ilmentymiseen. Seurasin työskentelyä mahdollisimman häiriöttömästi tehden muistiinpanoja ja puuttumatta keskusteluun.

#### **4.4 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia**

Tutkimustyön eri vaiheissa vastaan tulee erilaisia eettisiä kysymyksiä. Edellytys eettisesti korkeatasoisen tutkimuksen tekemiselle on, että tutkija tunnistaa nämä. Eettisiä kysymyksiä ovat muun muassa tutkimuslupaan ja tutkimusaineiston keruuseen liittyvät seikat sekä tutkimusaineiston esittäminen ja hyödyntäminen. (Eskola & Suoranta, 2000, 52.) Kaikessa toiminnassaan tutkijan tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja toimia rehellisesti, huolellisesti ja tarkkuutta noudattaen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Tämän tutkielmani laadinnassa olen pyrkinyt parhaan kyyni mukaan tunnistamaan eettiset kysymykset ja toimimaan eettisen tutkimuskäytännön mukaisesti. Olen ollut täsmällinen viitatessani toisten tutkijoiden työhön ja huolehtinut lähdeviittausten oikeellisuudesta. Tutkimusaineiston hankinnassa, käsittelyssä, raportoinnissa ja tulkinassa olen noudattanut huolellisuutta ja toiminut rehellisesti. Tutkimusprosessin kulun olen kuvannut avoimesti.

Tutkijalle ensiarvoisen tärkeää on pitää kiinni ihmisarvon kunnioittamisen periaatteesta. Tutkimus ei saa tuottaa vahinkoa eikä loukata tutkittavaa. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla täysin vapaaehtoista eikä tutkijan ja informanttien välillä saa olla riippuvuussuhdetta, joka vaarantaisi osallistumisen vapaaehtoisuuden. Tutkimuksen luottamuksellisuus on varmistettava, tutkittavien yksityisyydestä on huolehdittava eikä tutkittavia ei saa johtaa harhaan. Jokaisen informantin on saatava riittävä tieto tutkimuksen tavoitteista ja tekotavasta ja osallistujalla on oltava oikeus kieltäytyä mukanaolosta.

(Eskola & Suoranta, 2000, 53, 55-56.) Alaikäisen lapsen kohdalla on huolehdittava, että hän saa tutkimuksesta ymmärrettävää, ikätasoisista tietoa. Alle 15-vuotiaan kohdalla tutkimusluvan tulee olla lapsen lisäksi myös huoltajan hyväksymä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 9).

Hyvinvoiva koulu -innovaatiotyöpajojen suunnitteluvaiheessa oltiin yhteydessä työpajaan osallistuvien koulujen esimiehiin ja pyydettiin lupa tutkimukseen ja havainnointiin työpajan yhteydessä. Tutkimusentekijänä minulla ei ollut ollut aiempaa kontaktia kyseisiin kouluihin eikä niiden henkilöstöön. Osallistuvien koulujen rehtoreille lähetin etukäteen oppilaiden tutkimuslupapyynnöt, joihin tarvittiin sekä oppilaan että hänen huoltajansa allekirjoituksellaan hyväksymä suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Pyynnön yhteydessä oppilas ja huoltaja saivat tietoa tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja toteutuksesta. Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistujilla oli myös mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa. Oppilaille korostettiin, ettei heidän osallistumisensa tutkimukseen tai siitä pois jäänti vaikuta millään tavalla heidän koulunkäyntiinsä. Kotona täytetyt lupakaavakkeet keräsin työpajassa. Jos lomake oli jäänyt täyttämättä eikä sitä toimitettu minulle jälkepäin, en huomionut kyseisen oppilaan antamia vastauksia tutkimusaineistossa. Opetushenkilöstö antoi kirjallisesti suostumuksensa tutkimukseen työpajan yhteydessä.

Tutkimuksessani olen noudattanut tietosuojalain vaatimuksia (2018/1050). Tutkimustiedon käsittelyssä ja julkaisemisessa olennaisia periaatteita ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tutkimuslupaa kysyttäessä on taattava vastausten käsittely nimettömänä, ja tuloksia raportoitaessa on huolehdittava siitä, ettei yksilön henkilöllisyyden suoja vaarannu. On myös huolehdittava siitä, ettei osallistujien henkilöllisyys ole tulosten julkaisun yhteydessä mitenkään pääteltävissä. (Eskola & Suoranta, 2000, 53, 56-57.) Lomakehaastatteluun osallistuneilta oppilailta ja opetushenkilöstöltä ei tiedusteltu tutkimuksenteon yhteydessä nimeä, heidän edustamaansa koulua eikä muitakaan yksilöön liittyviä tietoja, vaan vastaaminen oli täysin anonymia. Henkilöön liittyviä tietoja ei kysyty myöskään havainnoinnin yhteydessä.

Luottamuksellisuuden ja anonymiteetin periaatteita olen noudattanut myös haastattelujen tallennuksen ja käsittelyn yhteydessä. Tallensin haastattelut joko Teams-tallenteena tai puhelimella. Teamsilla tallentaessani äänitin myös varatallenteen puhelimella. Käsittelin aineistoa täysin luottamuksellisena. Saatuaani litteroinnit tuhosin tallenteet. Haastatteluun osallistuneiden henkilöllisyyttä tai taustaorganisaatiota ei julkisteta aineiston käsittelyssä eikä raportoinnissa. Sekä lomakehaastattelun että haastattelun tuloksia raportoidessani huolehdin siitä, että tutkimukseen osallistuvia henkilöitä ei voi

tunnistaa esimerkiksi hyödyntämistäni sitaateista. Murteelliset ja persoonalliset ilmaisut olen muokannut yleiskielisemmiksi.

Tutkimusprosessiin kuuluu olennaisena osana sen luotettavuuden arviointi. Tavoitteena on tutkimuksen reliaabelius. Kyse on mittaustulosten toistettavuudesta, mikä merkitsee kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Myös tutkimuksen validiutta eli pätevyyttä on tarpeen arvioida: Onko tutkimusmenetelmä kyennyt mittaamaan juuri sitä, mitä sen ollut tarkoituskin mitata? Esimerkiksi kyselylomakkeisiin vastanneet informantit ovat voineet ymmärtää lomakkeen kysymykset eri tavoin. Silloin tutkija ei saa vastauksia olettamiinsa kysymyksiin, ja voi johtaa vastauksista virheellisiä päätelmiä. (Hirsjärvi et al., 2009, 231-232.)

Reliaabelius ja validius kuuluvat kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteisiin, ja kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä ne ovat saaneet uudenlaisia tulkintoja. Vaikka näiden termien käyttöä ei laadullisen tutkimuksen yhteydessä koettaisikaan luonteviksi, kysymystä tutkimuksen luotettavuudesta ja pätevyydestä on aina tärkeää arvioida. Validiutta voidaan arvioida kuvauksen ja siihen liitettyjen tulkintojen yhteensopivuuden näkökulmasta. Voidaan kysyä, onko tulkinta luotettava? Luotettavuutta lisää täsmällinen kuvaus tutkimusprosessista: aineiston tuottamisen olosuhteista, käytännön toteutuksesta, aineiston luokittelusta ja siihen vaikuttaneista tekijöistä, tulkinnoista ja niiden perusteista. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät muun muassa suorat haastatteluotteet. (Hirsjärvi et al., 2009, 232-233.) Tutkimusprosessin kuvaamisen tarkkuuteen olen työssäni pyrkinyt.

Voidaan sanoa, että laadullisessa tutkimuksessa keskeisin luotettavuuden mittari on tutkija itse. Luotettavuuden arviointi koskee siten koko tutkimusprosessia. Tutkijan on tärkeää tunnistaa omat ennako-odotuksensa ja subjektiivisuutensa tuottamat riskit. (Eskola & Suoranta, 2000, 210, 212.) Opetusalan ihmisenä tunnen perusopetuksen kontekstin ja tutkimani aihepiirin. En voi kiistää tosiasiaa, että minulla on sekä tiedostettuja ja tiedostamattomia tutkimusaiheeseeni liittyviä ennako-odotuksia. Työskentelyssäni olen pyrkinyt siihen, että prosessin aikana tunnistan subjektiivisuuteni ja tavoittelen avointa asennetta.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen oppilailta, opetushenkilöstöltä ja opettajilta kerätyn ja analysoidun aineiston tuloksia. Kun siteeraan tutkimuksen tulosten yhteydessä informanttien vastauksia, merkitsen oppilaan vastauksen lyhenteellä OP ja opetushenkilöstön jäsenen vastauksen lyhenteellä OH. Haastateltavien rehtoreiden vastaukset merkitsen lyhenteillä H1-H4.

### 5.1 Oppilaiden ja opetushenkilöstön käsityksiä hyvinvoivasta koulusta

Oppilaat pystyivät hyvin kuvaamaan koulua, jossa lasten ja nuorten on hyvä olla ja opiskella, ja myös opetushenkilöstö vastasi kysymykseen runsassanaisesti. Oppilaiden vastauksista on erotettavissa 78 ilmausta ja opetushenkilöstön vastauksista 384 ilmausta. Ilmaukset liittyvät koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja poliittisiin suhteisiin.

Tutkielmani tuloksissa sosiaalisten suhteiden merkitys nousee esille tärkeimpänä hyvinvoivan koulun osatekijänä. Oppilaiden vastauksissa hyvinvoivan koulun määritelmistä 52,5 prosenttia liittyy tähän pääluokkaan.

Taulukko 8. Hyvinvoivaan kouluun liittyvien määritelmien luokittelu. Eri pääluokkiin kuuluvien määritelmien prosenttiosuus.

Pääluokat	Olosuhteisiin liittyvät määritelmät	Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät määritelmät	Poliittisiin suhteisiin liittyvät määritelmät
Oppilaiden vastaukset	45 %	52,5 %	2,5 %
Opetushenkilöstön vastaukset	37,5 %	60 %	2,5 %

Keskeisimpänä oppilaiden vastauksissa nousee esille ajatus ryhmästä ja koulusta, jossa on positiivinen, kannustava ja lämmin ilmapiiri ja jossa oppilaiden suhde opettajiin ja koulutovereihin on hyvä. Koulussa ei kiusata ja jokainen voi olla oma itsensä.

*”Sellainen jossa ilmapiiri on hyvä. Oppilaita ei pakoteta samanlaisuuteen, vaan kaikki nähdään erilaisina ihmisinä.” OP*

*”Lämminhenkinen ilmapiiri, jossa voi olla oma itsensä.” OP*

*”Missä ketään ei kiusata. Otetaan kaikki mukaan. Kaikki samanarvoisia. OP*

*”Kiltit opettajat ja hyvinkäyttäytyvät oppilaat ovat ystävällisiä toisilleen.” OP*

*”Kannustava ja positiivinen ympäristö.” OP*

*”Opettajat ovat kannustavia ja tukena.” OP*

Oppilaan hyvinvoinnin kokemus liittyy pedagogisten prosessien onnistumiseen ja koulutyön tavoitteiden saavuttamiseen. Oppimista edistää hyväntahtoinen ympäristö, jossa on turvallista yrittää ja epäonnistua. Myönteisillä oppimiskokemuksilla on yhteys itsensä toteuttamisen kokemukseen ja subjektiiviseen hyvinvointiin. Tähän liittyy kokemus koulutyön arvosta ja mielekkyydestä ja mahdollisuudesta edetä omassa tahdissaan. (Pietarinen et al., 2008, 59; Konu, 2002, 45-46.)

Myös opetushenkilöstön vastauksissa sosiaalisten suhteiden arvo korostuu ja 60 prosenttia hyvinvoinnin koulun määritelmistä kuuluu tähän pääluokkaan. Vastauksissa painotetaan vuorovaikutusta, ryhmadynamiikkaa ja yhteisiä arvoja, joille sosiaaliset suhteet perustuvat. Opetushenkilöstölle tärkeää on kollegojen sekä oppilaiden ja opettajien välinen keskinäinen kunnioitus, arvostus ja toiset huomioiva hyvä käytös. Avoin mielipiteen ilmaisu, vuorovaikutteisuus ja luottamus nousevat keskeisinä esille. Kouluun tullessa on tervetullut olo, ja koulun ilmapiiri on positiivinen, innostava, kannustava ja yhteisöllinen. Vuorovaikutus ja kohtaaminen on tasa-arvoista ja hyväksyvää. Sekä oppilaiden että opetushenkilöstön vastauksista nousevat vahvasti esille liittymisen tarpeet, joilla on yhteys turvallisuuden ja arvonannon tarpeisiin. Hyvinvoivaa koulua kuvataan sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Mikrotasolla on kyse yksilön hyvinvoinnista, makrotasolla taas huomio kiinnittyy hänen elinympäristönsä rakenteisiin ja sosiaalisiin verkostoihin. (Kts. Janhunen, 2013, 20.) Opettajien sitoutuminen oppilaisiin ja heidän hyvinvointiinsa rakentaa myönteistä ilmapiiriä, samoin kuin opetushenkilöstön yhteisyyden kokemus, joka merkitsee sitä, että henkilöstön jäsenet pitävät toisistaan, oppilaistaan ja työstään (Konu, 2002, 43).

*”Oppimisen ilo näkyy koulussa, siellä on mukava olla. On ihan ok epäonnistua, kaikkea ei voi heti osata.” OH*

*”Sekä aikuiset että lapset voivat hyvin. Hyvinvointi heijastuu toisiin. Hyvinvoivaan kouluun on mukava tulla, siellä huomataan ja huomioidaan jokainen. Koulussa on iloa ja huumoria, mutta siellä voi näyttää muitakin tunteita. Ilmapiiri on kunnioittava.” OH*

Opetushenkilöstön vastauksissa vähälle huomiolle jää henkilöstön välinen yhteistyö, joka saa vain muutaman maininnan, samoin kuin henkilöstön, oppilaiden ja huoltajien välinen yhteistyö. Yhteistyön toimintakulttuuri ei perinteisesti ole ollut opetukselle tyypillistä, vaan opettajan rooli on ollut hyvin itsenäinen. Opettajan työ heijastuu vastauksista paljolti yksin toimimisena, mikä viittaa perinteisen hallinnon mukaiseen opettajan rooliin palveluita tarjoavana viranhaltijana. Uuden julkisen hallinnan mukainen yhteistyötä ja verkostoja korostava rooli nousee vastauksissa vain satunnaisesti esille. (Kts. Sicilia et al., 2016, 10-11; Kiilakoski, 2014, 36-37.)

*”Jaetaan osaamista, kannustetaan. Kysytään, mitä kuuluu, uskalletaan testata uusia juttuja, ollaan innostuneita.” OH*

Sekä oppilaiden että opetushenkilöstön vastauksissa runsaasti huomiota saavat koulun olosuhteet. Tähän pääluokkaan liittyviä hyvinvoivan koulun määritelmiä erottuu oppilaiden vastauksista 45 ja opetushenkilöstön vastauksista 37,5 prosenttia. Oppilailla ensisijaiseksi nousee oppimisympäristön turvallisuus sekä hyvät, siistit koulutilat, toiminnallinen piha ja lähiluonto. Heille on tärkeää, että oppiminen edistyy ja siihen saa tukea. Myös opetushenkilöstön vastauksissa tärkeimmäksi olosuhteisiin liittyväksi tekijäksi nousee kouluympäristön turvallisuus. Hyvä oppimis- ja työskentely-ympäristö on terveellinen ja viihtyisä, ja tärkeitä ovat yhteiset käytänteet, säännöt, struktuuri ja työrauha. Oppilaan tukemista ja varhaista puuttumista ongelmiin pidetään oleellisena. Vastauksista heijastuu fyysisen ympäristön turvallisuuden ja toimivuuden, koulun toimintakulttuurin selkeyden ja yhtenäisyyden sekä oppilaille annettavien palveluiden, kuten opetustyön arvostus. Jonkin verran huomiota saa myös henkilöstön tavoitteellisuus, valmius kehittyä, yhteiset arvot sekä hyvä johtaminen.

*”Rauhallinen, sopivan tilava, ei liian tiukkoja eikä lepsuja sääntöjä.” OP*

*”Hyvinvoivassa koulussa on riittävästi henkilökuntaa. Henkilökunnalla on mahdollisuus ja selkeät toimintatavat puuttua haastaviin tilanteisiin. Oppilaille on mahdollista saada apua välittömästi haasteisiinsa opiskelun ja sosiaalisen kasvun osalta.” OH*

Hyvinvoivaa koulua määritellessä poliittiset suhteet, jotka liittyvät vallan jakamiseen ja päätöksentekoon osallistumiseen, jäävät sekä oppilaiden että opetushenkilöstön vastauksissa erittäin vähälle huomiolle. Oppilaiden määritelmistä vain 2,5 prosenttia liittyy tähän pääluokkaan, mikä osoittaa, että vallan jakamisen kokemukset eivät ole oppilaille usein toistuvia eivätkä ne kuulu säännöllisesti koulun arkeen.



*”Annetaan oppilaiden päättää itse koulun tulevaisuudesta, sananvaltaa joihinkin kouluun liittyviin asioihin.” OP*

Tulos on yllättävä, kun huomioi, että moni kyselyyn vastanneista oppilaista ilmaisee vastauksissaan olevansa mukana oppilaskunnan hallituksessa tai tukioppilastoiminnassa. Tämä viittaa siihen, ettei edustuksellinen tehtävä ole keskeisessä roolissa heidän koulunkäynnissään. Herää myös kysymys, onko se antanut kokemusta aidosta vaikuttamisesta päätöksentekoon ja koulun kehittämiseen. Opetushenkilöstön vastauksissa tulos on sama: Vain 2,5 prosentin osuus määritelmistä viittaa poliittisten suhteiden merkitykseen.

*”Oppilaat ja vanhemmat osallistetaan koulun toiminnan kehittämiseen, asioista puhutaan ääneen, uskalletaan sanoa mielipide.” OH*

Vastauksista ei ilmene, missä osallistamista tapahtuu ja mitä vastaaja osallistamisella tarkoittaa. Kyse voi olla myös sosiaalisissa suhteissa tapahtuvasta osallistamisesta. Olen kuitenkin liittännyt osallisuuden liittyvät määritelmät poliittiseen osallisuuteen, koska havaintojeni mukaan opettajat yhdistävät osallisuuden pääsääntöisesti edustukselliseen osallisuuteen. Myös opetushenkilöstön vastauksista voi päätellä, ettei oppilaiden poliittinen osallisuus ole keskeistä koulun toimintakulttuurissa eikä sitä tunnusteta ensisijaiseksi hyvinvoivaa koulua määriteltäessä.

Osallisuuden edistäminen on keskeinen osa koulun hyvinvointityötä. Allardtin tarveteorian mukaan hyvinvointi rakentuu elinolojen, sosiaalisten suhteiden sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien kokonaisuudesta, ja osallisuudella on yhteys näihin kaikkiin hyvinvoinnin osa-alueisiin: Yhteisön osallisuus turvaa monet olosuhteisiin liittyvät perustarpeet, ihmissuhteisiin liittyvät tarpeet sekä tarpeen itsensä toteuttamiseen ja yhteisön jäsenenä toimimiseen. Oppilaiden osallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen edellyttää kaikkien näiden ulottuvuuksien huomioimista. (Kiilakoski et al., 2012, 17.)

Oppilaat ja opetushenkilöstö huomioivat vastauksissaan nimenomaan sosiaalisten suhteiden sekä koulun olosuhteiden merkityksen, mutta poliittiset suhteet eivät nouse juurikaan esille. Tämä viittaa siihen, että oppilaiden rooli kouluyhteisössä on edelleen pitkälti perinteisen oppilaan rooli. Samankaltainen johtopäätös on noussut esille osallisuuskeskustelussa aiemminkin. Aktiivisuus ja aloitteellisuus koulun kehittämisessä kuuluvat aikuisille, eivät niinkään lapsille ja nuorille. Koulun toimintaympäristö on aikuisten luoma tila, mitä ei juuri osata kyseenalaistaa, ja koulu instituutiona

määrittelee jäsenilleen roolit, joita odotetaan noudatettavan. Perinteisesti opettajan työtehtävänä on ollut opettaa, kun taas oppilaan rooliin on kuulunut kuunteleminen ja vastaaminen kysyttäessä. (Kii-lakoski, 2014, 37.) Kyselyssä esille nousevat oppilaiden ja opettajien roolit viittaavat perinteisen jul-kisen hallinnon vaikutukseen. Vaikka organisaatiot pyrkivät toimintakulttuurin uudistamiseen, ajat-telu- ja toimintatavat muuttuvat hitaasti. Aiemmat hallintoideologiat ja niiden mukainen ajattelu saat-tavat edelleen vaikuttaa organisaatiossa rinnakkaisina ja jopa kilpailla keskenään. (Kts. Sicilia et al., 2016, 10; Simola, 2005, 463.)

Pienryhmätyöskentelyn yhteydessä tekemäni havainnointi vahvisti johtopäätöksiäni oppilaiden ja opettajien perinteisten roolien hallitsevuudesta ja koulun toimintaympäristöstä aikuisten luomana ti-lana. Opetushenkilöstön ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli ystävällistä ja aikuiset pyrkivät kan-nustamaan oppilaita ilmaisemaan itseään. Oppilaiden oli lähes poikkeuksetta kuitenkin vaikeaa toi-mia vuorovaikutuksessa aktiivisina ja oma-aloitteisina osallistujina, vaan aikuiset hallitsivat keskus-telua. Opettajien ja oppilaiden välinen valta-asetelma heijastui vuorovaikutukseen aikuisten kannus-tavasta asenteesta huolimatta. Vaikka pienryhmätehtävät oli laadittu niin, että oppilailla oli mahdol-lisuus ottaa kantaa keskusteltaviin kysymyksiin, useimmat oppilaat valitsivat hiljaisen seurailijan roo-lin ja ottivat kantaa asioihin vain kysyttäessä. Ryhmätyöskentelytilanne opetushenkilöstön kanssa oli todennäköisesti oppilaille uusi ja hieman hämmentävä tilanne. Jotta vuorovaikutus vastavanlaisissa tilanteissa onnistuisi, aikuisten tulisi kiinnittää erityistä huomiota tasa-arvoisen kommunikoinnin edellytyksiin. Tämänkaltaisten vuorovaikutustilanteiden harjoittelu olisi myös hyvästä.

## **5.2 Rehtoreiden käsityksiä oppilaan ja koulu yhteisön hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä**

### *Oppilaan hyvinvoinnin edellytyksiä*

Rehtoreiden teemahaastattelussa syvennyttiin hyvinvoivan koulun lisäksi oppilaan hyvinvoinnin edellytyksiin ja niiden vahvistamiseen liittyviin kysymyksiin. Myös rehtorit painottavat koulun sosi-aalisten suhteiden merkitystä oppilaan hyvinvoinnin edellytyksenä yksilön näkökulmasta. Useimmat haastateltavat nostavat esille turvallisuudentunteen, jota koulun hyvä ilmapiiri sekä kokemus hyväk-sytyksi tulemisesta ja yhteisöön kuulumisesta vahvistavat. Hyvä olo heijastuu ilona tulla kouluun ja kokemuksena, että on tervetullut. Tähän liittyvät hyvät suhteet oppilaiden ja opettajien välillä sekä kodin ja koulun välinen vuorovaikutus.

*”Siihen vaikuttaa tosi voimakkaasti sosiaaliset suhteet, että mikä on se tilanne kavereiden kanssa. Ylipäätään, onko kavereita. Ja tottakai myös se, että minkälaiset opettajat, onko semmoisia turvalliseksi kokemia aikuisia siinä ympärillä. Ja se ilmapiiri koulussa, minkälainen se on.” H1*

Yhtä lailla rehtorien näkemyksissä esille nousevat koulun olosuhteet, kuten viihtyvyys, hyvät puitteet, toimiva oppilashuolto ja oppilaan yksilöllinen huomiointi muun muassa tavoitteenasettelussa. Poliittiset suhteet eivät nouse rehtoreiden vastauksissa esille lainkaan. Rehtoreiden haastattelujen pohjalta nouseva havainto poliittisten suhteiden toissijaisuudesta vastaa oppilaiden ja opetushenkilöstön näkemyksiä.

Keskusteltaessa oppilaan hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä rehtorien vastauksista käy ilmi näkemyks- ja painotuseroja. Esille nousee yksilön elämänhallinnantaitojen merkityksellisyys: terveelliset elämäntavat, ravitsemus, liikunta, lepo sekä ajanhallinnan taidot. Yksilöllisen näkökulman korostaminen oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen liittyvässä keskustelussa viittaa perinteiseen terveystieteeseen hyvinvointikäsitteeseen, jossa korostuu yksilön fyysisen terveyden ja kuntoisuuden ylläpito, terveys- ja ravitsemuskasvatus sekä sairauksien ennaltaehkäisy. (Kts. Leurs et al., 2005, 296-297, 300; Syväjärvi & Leinonen, 2019, 3-4.)

*”Me ollaan puhuttu elämänhallinnan taidoista. Myös tällaisia terveellisiä elämäntapoja ja niitä taitoja, millä hallita elämää, ajankäyttöä, ravitsemusta, liikuntaa ja tällaisia asioita, niin kyllä se minusta koostuu näistä kaikista.” H4*

Myös yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia, johon liittyvät fyysiset, psyykkiset sekä sosiaaliset hyvinvoinnin osatekijät, korostetaan. Kokonaisvaltainen terveystieteellinen käsitys pitää sisällään osallisuuden, sosiaaliset verkostot sekä hyvinvointia tukevan ympäristön ja palvelut (Syväjärvi & Leinonen, 2019, 3-4). Yleisesti rehtorit näkevät koulun vaikuttavan vahvasti oppilaan yksilölliseen hyvinvoinnin kokemukseen, mutta näkemyserojakin ilmenee. Esille nousee näkemys ongelmien kumpuamisesta nimenomaan kodin piiristä.

*”Kyllä ihan ensimmäisenä tulee mieleen koti, et se koti olis tasapainoinen ja ... Joo, semmoinen tasapainoinen kasvuympäristö. Jos se on kunnossa, niin kyllä silloin aika hyvin menee kaikki muukin sitten, myös täällä koulussa. Vaikea nähdä, että olis isompia ongelmia täällä koulun puolella, jos on kuitenkin siellä koulun ulkopuolella kaikki kunnossa.” H1*

On tärkeää tunnistaa kodin vaikutus oppilaan hyvinvointiin, mutta yhtä lailla tärkeää on huomata muiden tekijöiden, kuten koulun merkitys. Jos oppilaan hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ei tunnista, koulu sosiaalisena kasvuympäristönä jää vaille huomiota. Useissa tutkimuksissa (Kts. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021b; Ristikari et al., 2018) on havaittu, että suurimmalla osalla lapsista ja nuorista asiat ovat hyvin, mutta osa heistä kohtaa suuria haasteita. Kyse voi olla vaikeista perheolosuhteista, jotka jättävät jälkensä mielenterveyteen ja heijastuvat myöhemmin vaikeuksina kiinnittyä yhteiskuntaan. Vanhempien koulutustaustalla, tuloilla, kuormittuneisuudella sekä toimeentuloasiakkuuden kestolla on selkeä yhteys lapsen tulevaan koulutuspolkuun. Vahva sosioekonominen tausta heijastuu puolestaan myönteisesti lapsen tulevaisuuteen.

Perheen sosioekonomisen taustan on havaittu heijastuvan myös lapsen aktiivisuuteen: Matalalla tulotasolla on yhteys vähäisempään osallistumiseen. Osallisuuden kokemusten puute perheessä heikentää lapsen voimavaroja osallisuuteen toisaalla. (Kts. Rouvinen-Wilenius, 2014, 54; Checkoway, 2010, 342.) Vanhemmilta opituilla asenteilla ja toimintatavoilla, heidän koulutuksellaan, taloudellisella asemallaan sekä sosiaalisilla verkostoillaan on yhteys yhteiskunnallisesti aktiivisen roolin omaksumiseen. Positiiviset kokemukset perheessä ja vertaisryhmissä vahvistavat lapsen kykyä sitoutua yhteiskuntaan (Kts. Borg et al., 2015; Vesikansa, 2002, 21). On tarpeen tunnistaa, että juuri koulussa tilanteeseen voidaan vaikuttaa. Lapsi ja nuori tulee nähdä yhteisön arvostettuna jäsenenä, jonka osallisuutta tuetaan jatkuvasti ja systemaattisesti. (Kiilakoski, 2017, 254; kts. myös Checkoway, 2010, 342).

*”Kun perushyvinvointi on kunnossa, sitten voidaan opettaa. Kun lapsi on oikein rikki tai voi huonosti, niin kyllä ne oppiaineet tulee ihan minimaalisina palasina siellä jossain päivän seassa.” H3*

*”Ja tietenkin se, että viihtyykö koulussa ylipäätään, vaikka ois kuinka hyvä olla kotona, niin se on tietenkin asia erikseen, mutta jos sulla on paha olla, niin ei voi koulussakaan voida hyvin.” H1*

Jokainen haastateltava rehtori näkee oppilaan hyvin- tai pahoinvoinnin heijastuvan oppimiseen ja koulunkäyntiin ja pitää turvallisuudentunnetta oppimisen edellytyksenä. Kaiken kaikkiaan paha olo heijastuu usealle elämänalueelle.

*Koulun mahdollisuudet tukea oppilaan hyvinvointia*

Jokainen rehtori tunnistaa koulun mahdollisuuden tuoda turvallisen struktuurin lapsen ja nuoren elämään. Muuten rehtorit lähestyvät kysymystä kouluyhteisön merkityksestä jossain määrin eri näkökulmista. Osa haastateltavista painottaa välittävän, oppilaasta huolta pitävän ja hänet yksilönä hyväksyvän kouluyhteisön merkitystä. Siellä toiminta perustuu aitoon, arvostavaan kohtaamiseen. Tässä yhteydessä vastaajat nostavat vahvasti esille uuden opettajuuden, joka edellyttää vahvoja vuorovaikutustaitoja ja kykyä rakentaa hyvinvointia edistävää kasvuyhteisöä. (Kts. myös Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.)

*”Ei pelkästään fyysinen paikka, vaan semmonen henkinen tila, ja hänet hyväksytään omana itsenään. Sulla on se turvallinen tunne siitä, että olen oma itseni, tämä aikuinen hyväksyy minut ja nämä muut lapset, ja nämä oppilaat ympärillä, elikkä voi olla rauhallisesti ja levollisesti se, mitä on.” H3*

*”Ja sitten me aikuiset tehdään joka päivä töitä, että me poistetaan niitä esteitä, mitkä vie väärään suuntaan, muuhun kuin hyvinvointiin. Ei me turvataan hyvä olo opiskelijoille.” H2*

*”Oppilas on osa sitä ryhmää ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa. Vaikkakaan ei se tarkoita sitä, että oppilaat ottaa sen opettajan roolin, mutta että se opettaja siinä työnsä suunnittelussa huomioi oppilaiden tarpeet.” H3*

Osa rehtoreista liittää lasten ja nuorten hyvinvoinnin vahvistamistarpeen laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja korostaa aiheen olevan ajankohtainen ja julkisessa keskustelussa vahvasti esillä. Heidän mukaansa perusopetuksessa on viime vuosina otettu merkittäviä edistysaskelia oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 koetaan ohjaavan ja velvoittavan hyvinvoivan kasvuympäristön tavoitteelliseen kehittämiseen, samoin koulun tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman laadinta sekä uusi opiskelijahuoltolaki. Määrätietoisuutta koulujen hyvinvointityöhön tuo kunnan hyvinvointiohjelma, joka antaa kaikille yhteiset suuntaviivat ja hyvän pohjan hyvinvoinnin vuosikellon laadintaan. Koulut ovat saaneet muun muassa positiivisen pedagogiikan myötä hyviä työkaluja käyttöönsä hyvinvoinnin vahvistamiseksi ja osa kouluista resurssi hyvinvointitaitojen, esimerkiksi vuorovaikutus- ja tunnetaitojen vahvistamiseen.

*”Tänä päivänä konkreettisten työvälineiden kautta, vahvuuspedagogiikan, positiivisen pedagogiikan kautta sitten lähtee se keskustelu myös sinne syvällisempään ja siihen omaan opettajuuteenkin.” H3*

Osa rehtoreista korostaa koulun toimintakulttuurin suurta merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamisessa. Hyvinvoinnin edistämisen tulee sisältyä koulun toimintaperiaatteisiin ja toteutua

opetuksessa, kohtaamisissa, vuorovaikutuksessa ja kaikessa koulun toiminnassa. Kyse on sitoutumisesta yhteisiin arvoihin, joihin lukeutuu yhdenvertaisuus ja toisten kunnioitus. On ensiarvoisen tärkeää, että koulun rakenteita, toimintatapoja sekä moniammatillisia käytänteitä kehitetään hyvinvointityön tavoitteiden suunnassa ja koulu yhteisön hyvinvointityö kytkeytyy luontevalla tavalla kaikkeen koulutyöhön ja sen toimintakulttuuriin (Kts. Boot et al., 2015, 297; Leurs et al., 2005, 114).

*”Meillä kyllä nuo tiimit toimii hyvin, ja sitten nämä tiimit on osa yhteisöllistä oppilashuoltoa, et kun meillä oppilashuoltoryhmä kokoontuu, niin meillä on linkitetty ne tiimien tavoitteet sinne yhteisöllisen oppilashuollon tavoitteisiin.” H3*

Aineistosta nousee esille myös ajatus oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamisesta tapahtumien, teemapäivien, oppituntien ja vanhempainiltojen järjestämisen avulla. Tähän liittyy huoli, riittävätkö voimavarat systemaattiseen hyvinvointikasvatuksen kehittämiseen jokapäiväisten tehtävien ohella.

*”Kiireessä tahtoo jotenkin jäädä semmoisten juoksevien asioiden alle, että ihan semmoisia teemapäiviä ja tunteja sille pitäis varata, vanhempainiltoja.” H4*

*”Kyllä ite ajattelisin, että rehtorin rooli, tai ainakin osa siitä työnsarasta pitäis olla aikaa kehittämiseksi ja vähän laajempien asioiden tutkailulle, kuin vaan oppilaiden puuttelulle tai joillekin ihan siis käytännön asioille.” H4*

Kehittämistyön onnistumisen kannalta johtamisella on suuri merkitys. Henkilöstön innostaminen ja ohjaus muutostilanteessa on ensiarvoisen tärkeää. Johtamistehtävä on vaativa, kun tavoitellaan muutosta, joka vaikuttaa koulun toimintatapoihin ja rakenteisiin sekä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin huomioimiseen koko toimintakulttuurissa. Rehtoreiden sitoutumista hankaloittavat ajan ja taloudellisten resurssien puute. Hyvinvoinnin johtamisen tulisi olla luonteva ja keskeinen osa koulun johtamista, ja siihen tulisi resursoida riittävästi. (Kts. Boot et al., 2015, 120, 125-126.)

Aineistosta nousee esille myös näkemys, että rehtorin on tärkeää pitää toisten huomioimista ja kunnioittamista sekä yhteisiä sääntöjä esillä puheenvuoroissaan, mutta muutoin koululla on vain vähän työkaluja oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamiseen. Oppilaiden hyvinvoinnin vahvistaminen saattaa liittyä yksittäisiin tempauksiin sekä tiettyjen opettajien aktiivisuuteen omilla oppitunneillaan. Oppilaiden väliset ristiriidat ja ajoittainen levottomuus nousee esille jossain määrin luonnollisena yläluokkalaisten arkeen kuuluvana asiana, vaikka asia herättääkin opettajien keskuudessa ajoittain huolestuttavaa keskustelua. Oppilaiden hyvinvoinnin tarkastelu keskittyy yksilön näkökulmaan.

*”Ollaan keskitytty kuitenkin yksilötasolla siihen hyvinvointiin enemmän kuin yhteisötasolla.” H1*

Rehtorit eivät tässä yhteydessä nosta mahdollisuuksia, joita yhteisön hyvinvoinnin kehittämällä olisi yksilön hyvinvointiin. Ajatus oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä liittyy yksittäisiin tempauksiin ja projekteihin, mikä viittaa siihen, ettei hyvinvointikasvatuksen merkitystä ymmärretä eikä sitä osata kytkeä luontevaksi osaksi koulun toimintaa (Kts. Boot et al. 2015; Hunt et al., 2015; Leurs et al., 2005; Deschesnes et al., 2003).

*”Tavallaan ne mahdollisuudet tämmöiseen ilmapiiriin luomiseen on minusta aika vähäiset, koska kuitenkin se tavoite on siellä opetussuunnitelmassa.” H1*

Etenkin luokilla 7-9 päähuomio on opetuksessa, mitä perustellaan opetussuunnitelman velvoittavuudella. Koulun toiminnan ajatellaan perustuvan opetussuunnitelman mukaisten eri oppiaineiden oppisisältöihin liittyvien tietojen ja taitojen opettamiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet, jotka liittyvät koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja laaja-alaisten taitojen vahvistamiseen, jäävät huomiotta (Kts. Opetushallitus, 2014b, 14-15, 20-24, 77-81).

*”Kuitenkin ajattelis, että se pedagogia on meidän ensisijainen juttu ja se on se meidän osaaminen siellä. Jos sitten on muualla henkilökohtaisessa elämässä ongelmia, niin me ei pystytä niihin vaikuttamaan, eikä se ole oikeastaan meidän tehtäväkään, vaan että sen takia meillä on nämä yhteistyötahot, joihin ollaan yhteydessä. Kevyimpiin tapauksiin on aika hyvät mahdollisuudet koulullakin, että on kuitenkin opinto-ohjaajaa, terveydenhoitajaa, koulukuraattoria, että semmoiset lievät tapaukset pystytään kyllä... Mutta opettajilla on se pedagoginen osaaminen ensisijainen, että sitten kun mennään muille osa-alueille, niin se ei oo opettajan tehtävä eikä siihen tarviikaan sitten alkaa.” H1*

Oppimissaavutukset nousevat näissä vastauksissa prioriteeteiksi, vaikka tutkimukset ovat tunnistanee oppilaan hyvinvoinnin kokemuksen ensisijaisuuden (Kts. Konu, 2002, 58-59). Oppilaiden hyvinvoinnin yhteyttä oppimiseen ei tunnisteta (Kts. Hunt et al., 2015). Esille nousee selkeästi rehtorin näkemys opetushenkilöstön tehtävästä perinteisen julkisen hallinnon (PA) ideologian mukaisena. Perinteisessä julkisessa hallinnossa viranhaltijan rooli perustuu kontrolliin, tarkkaan määriteltyihin sääntöihin, hierarkiaan ja byrokraatiaan. Vallan linja on vertikaalinen ja kulkee poliitikoilta kansalaisille julkisen palvelun edustajien välityksellä. Opettajat viranhaltijoina operoivat neutraalin toimeenpanijan tehtävässä, ja oppilaat edustavat palvelua vastaanottavia kansalaisia tai asiakaskuntaa. Julkisen hallinnon edustaja noudattaa ammatillisia sääntöjä ja tuottaa standardisoituja palveluita, jotka

ovat kaikille samat riippumatta erityisistä tarpeista. (Sicilia et al., 2016, 10-11.) Oppilas voidaan kärjistäen tulkita jopa hallintoalamaiseksi, joka on toimintojen kohde, asioiden passiivinen vastaanottaja ja kuuliainen käskyjen toteuttaja. Hän hoitaa velvollisuutensa, mutta aktiivisuus ja aloitteellisuus eivät kuulu hänen rooliinsa. (Tuurnas & Haveri, 2017, 60.) Perusopetuksen koulu julkisten palveluiden tarjoajana edustaa perinteisen julkisen hallinnon mukaisessa ajattelutavassa viranomaiskuntaa, jota ohjaavat korostetusti lain noudattamisen velvollisuudet, eivät niinkään oppilaiden tarpeet (Kts. Jäppinen, 2011, 144).

Sekä Health Promoting Schools - että Whole School, Whole Community, Whole Child -mallin pilotointi toivat esille, mitkä tekijät edistävät tai hankaloittavat koulun hyvinvointityötä. Opetusta ohjaavien säädösten ja opetussuunnitelman tulee tukea hyvinvointikasvatusta. Jos henkilöstön ensisijaisena prioriteettina on laadukkaan opetuksen tarjoaminen, oppilaiden hyvinvointia tukevaan työhön ja toimintakulttuurin kehittämiseen ei jakseta sitoutua, vaikka sitä pidettäisiinkin tärkeänä. (Kts. Boot et al., 2015; Hunt et al., 2015.) Selkeästi käy myös esille, miten suuri merkitys johtamisella oli kehittämistyön onnistumisen kannalta (Boot et al., 2015). Suomessa perusopetuksen lainsäädäntö ja opetussuunnitelma antavat vahvan tuen koulun hyvinvointityölle. Keskeinen kysymys on, kuinka hyvin koulussa tunnetaan opetussuunnitelman tavoitteet.

### *Moniammatillisen yhteistyön merkitys koulun hyvinvointityössä*

Rehtoreille yhteisenä havaintona esille nousee moniammatillinen yhteistyö vähintäänkin oppilashuollollisen työn muodossa. Tämä koetaan tärkeänä. Eroa haastateltavien välillä ilmenee siinä, nähdäänkö oppilashuollon toimijat kumppaneina vai erillistä tehtävää hoitavina työntekijöinä. Esille nousee kokemus opetushenkilöstön tiiviistä yhteistyöstä oppilashuollon henkilöstön kanssa. Moniammatillista yhteistyötä tehdään myös sosiaaliviranomaisten ja koulupoliisin kanssa, koska avuntarve voi ulottua laajemmalle oppilaan elämänpiirissä. Osa haastateltavista korostaa kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä hyvinvoinnin vahvistajana.

*”Jos lapsella ei oo hyvä olla, niin kyllä se näkyy useammalla eri... voisko sanoa, elämän, olemuksen osa-alueella. Eli kyllä joku meidän ammattilaisista huomaa, ja sitten kokoonnutaan yhteen. Ja monesti sitten käy niin, että kun alat puuttumaan yhteen tiettyyn asiaan, niin sieltä saattaa aueta iso vyyhti, johon tarvitaan sitten muitakin viranomaisia. --- Yhdessä mietitään, koska kyl se monesti saattaa mennä sinne arkielämään ja siviilipuolelle vahvastikin sitten.” H2*



Toisaalta tästä yhteistyötä korostavasta lähestymistavasta poiketen oppilashuoltoa kuvataan erillisenä palveluna, jonka piiriin oppilaita voi ohjata, kuten edellisellä sivulla mainitaan. Koulu on eri palveluiden risteyskohta, joka tavoittaa koko ikäluokan ja mahdollistaa eri toimijoiden moniammatillisen yhteistyön, mikä on olennaisen tärkeää oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisessä (Kts. Gellin et al., 2012, 96-98). Sektorilähtöinen ajattelu ja vastuun hajanaisuus hankaloittaa hyvinvointityön onnistumista. Sektorijaon sijasta lasten ja nuorten palvelut on tarpeen integroida toimivaksi kokonaisuudeksi. Kaikkien toimijoiden yhteinen ymmärrys toiminnan tavoitteista edistää sujuvien prosessien kehittämistä. (Kts. Boot et al., 2015; Hunt et al., 2015; Leurs et al., 2005.) Monialainen yhteistyö koulun, perheiden ja ympäröivän yhteisön välillä vaatii toimintatapojen kehittämistä: yhteisesti jaettua visiota ja ymmärrystä, positiivista työskentelyilmapiiriä, osallistavaa päätöksentekoa ja tehokasta johtamista (Deschesnes et al., 2003, 391-392).

Haastatteluaineistossa lasten ja nuorten hyvinvointia tukeva moniammatillinen työ näyttäytyy lähinnä muutaman profession välisenä yhteistyönä oppilashuollossa. Esille ei nouse laajempi verkostomainen toiminta, johon osaa ottaisivat koulun ulkopuoliset toimijat ja yhteistyökumppanit, ja jonka painopiste olisi yhteisöllisen, hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin vahvistaminen esimerkiksi alueen toimijoiden kesken.

#### *Hyvinvointi kouluyhteisön näkökulmasta*

Tarkastellessa hyvinvointia kouluyhteisön näkökulmasta koulun olosuhteiden ja sosiaalisten suhteiden merkitys nousee rehtoreiden puheenvuoroissa jälleen keskeiseksi. Aineistosta nousee esille ajatus opetuksen järjestämisen keskeisyydestä hyvinvoivassa koulussa: Oppilaat ovat iloisia, menevät opitunneille ja pystyvät opiskelemaan. Koulu toteuttaa tehtävänsä opetuksen järjestäjänä. Tämän näkemyksen voi tulkita heijastavan jälleen perinteisen julkisen hallinnon (PA) mukaista käsitystä viranhaltijoista, jotka operoivat palveluiden toimeenpanijan tehtävässä ja oppilaista, jotka edustavat palvelua vastaanottavaa asiakaskuntaa. (Kts. Tuurnas & Haveri, 2017, 60; Sicilia et al., 2016, 10-11). Esille nousee myös ammatillinen, tuen tarjoamista korostava lähestymistapa: Resurssit riittävät, henkilöstö on ammattitaitoista ja pätevää, toiminta on ennakoivaa ja oppilas saa oikea-aikaisesti tukea ja apua. Hyvinvoivaa kouluyhteisöä kuvataan myös yhteisöllisen toimintakulttuurin näkökulmasta: Yksilöt muodostavat yhteisön, ilmapiiri on turvallinen ja toimintakulttuuri jäsentynyttä, yhteisiin pelisääntöihin sitoutuvaa. Lisäksi hyvinvoivaa kouluyhteisöä lähestytään organisaation toimivuuden näkökulmasta, mihin liittyy hyvä johtajuus, vastuunjako ja organisointi kuten myös tasa-arvoinen

vuorovaikutus ja keskinäinen arvostus. Tämän määrittelyn nähdään koskevan sekä koulun aikuisia että lapsia.

*”Mäpä lähdän tällai kaksijakoisesti miettimään. Jos ajatellaan organisaatiotasolla rakenteellisesti, niin semmonen selkeys, on tietyt vastualueet selkeät. Esimiehen toiminta on selkeää, tiimityö on selkeää, kaikki tietää, mitä kuuluu tehdä ja miten. Sen jälkeen, kun on nämä perusasiat kunnossa, niin jälleen palaan tähän ihmisten kohtaamiseen ja tämmöiseen tasavertaisuuteen. -- Kun ihmisten kohtaaminen on kaikilla kunnossa, niin me voidaan nostaa esille asioita ja hoitaa yhteisiä asioita ilman, että siellä tulee sellaisia, niin kuin rakennettuja tai itsestään syntyviä valtasuhteita.” H3*

Tuen järjestämistä sekä yhteisöllistä toimintakulttuuria korostava lähestymistapa edustavat kasvuyhteisönäkökulmaa, jossa koulun rooli osana hyvinvointipalveluja korostuu. Tavoitteena on, että koulussa huolehditaan jokaisen hyvinvoinnista, annetaan apua ja arvostusta, opitaan toimimaan yhdessä ja rakennetaan tietoisesti yhteisöllisyyttä. Kasvuyhteisö rakentuu koulun toimintakulttuurin kehittämisen kautta sekä vuorovaikutuksessa ympäristöön ja oppilaille merkityksellisiin toimijoihin. (Kts. Gellin et al., 2012, 96-97.)

Keskusteltaessa ketkä osallistuvat hyvinvoivan koulu yhteisön rakentamiseen, rehtorit toteavat kaikkien osallistuvan. Vastauksen täsmennyksessä on erovaisuutta. Aineistosta nousee esille hierarkkinen organisaatiokäsitys ja rehtorin vastuu ylimmässä asemassa olevana vaikuttajana. Henkilöstön tai oppilaiden rooli ei ole aktiivinen. Näkemys heijastaa perinteisen julkisen hallinnon mukaista organisaatiokäsitystä, joka perustuu hierarkiaan ja vallan linjan on vertikaalisuuteen (Kts. Sicilia et al., 2016, 10).

*”Kyllähän kaikki osaset on sitä muodostamassa sitä hyvinvointia ja myös omalta osaltaan vaikuttavat siihen ja ... Mut että tietynlaisessa hierarkiassa kun mennään ylöspäin, niin kyllähän se näin käytännön tasolla varmasti rehtorista lähtee, että minkälaisen ilmapiirin rehtori pystyy luomaan ympärilleen ja opettajilleen ja sitä kautta myös sitten oppilaisiin.” H1*

Toisaalta haastatteluissa nousee esille myös yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa korostava organisaatiokäsitys. Osa rehtoreista täsmentää, että kaikilla hyvinvoinnin rakentajilla tarkoitetaan niin opettajia kuin oppilaitakin. Kyse on vuorovaikutuksesta ja elämänhallinnan taitojen opettamisesta, mikä kuuluu kaikille opettajille oppiaineesta riippumatta. Lisäksi vastauksista erottuu tarve osallistaa jokaista hyvinvointityöhön ja jakaa vastuuta eri hyvinvointitiimeille tavoitteiden edistämiseksi.

*”Kaikkihan sitä tekee, että se on niin kuin vastuu meillä kaikilla. Tietenkin me taas toimitaan vähän eri lokeroissa tai tasoissa. Eliikkä kyllä se hyvinvoinnin vastuu kuuluu rehtorille, mut sit se kuuluu henkilökunnalle, opettajille ja kaikille muillekin. Siihen sitten tietenkin oppilaskunta liittyy omalta osaltaan.” H3*

Oppilaiden poliittinen osallisuus saa rehtoreilta huomiota hyvinvoivan kouluyhteisön rakentamisen yhteydessä. Useat nostavat esille oppilaskunnan roolin, ja maininnan saavat myös tukioppilaat ja KiivaKoulu -tiimi, jossa on oppilasedustus. Aineistosta nousee myös viittaus useisiin erilaisiin edustuksellisen demokratian muotoihin koulussa, kuten oppilaiden puheenvuoroihin opettajainkokouksessa. Ilmi käy myös huoli, mahdetaanko oppilaskuntaa käytännössä hyödyntää kovinkaan tehokkaasti edustuksellisen demokratian muotona. Samankaltainen huoli on noussut osallisuuskeskustelussa aiemminkin. Suomalaista koulua on rakennettu demokraattisemmaksi paljolti oppilaskunnan keinoin hyödyntäen edustuksellisen demokratian toimintalogiikkaa, jolloin huomio on keskittynyt pääasiassa aikuisten säätelemisiin ja muotoilemiin muodollisiin rakenteisiin. Muita toimintamalleja, jotka osallistaisivat edustuksellisuuden sijasta kaikkia koulun oppilaita, ei ole laajasti omaksuttu. (Gellin et al., 2012, 104.)

*”Kyllä se oppilaskunta sitten on tosi vahvassa roolissa, kun sekin on konkreettinen asia lapsille, et joka luokasta on se jäsen, joka vie sitä asiaa siellä luokassa eteenpäin. Tietenkin siinä taas mietityttää sitten... Mikä on se oppilaan aktiivisuus siellä omassa luokassa, että se ei jää sitten vaan sen yhden asiaksi. Tai se ajatus siitä, että he kaikki ovat osallisia, ei vaan se oppilaskunnan edustaja.” H3*

Kaikkia oppilaita koskevan, arjessa toteutuvan sosiaalisen osallisuuden tärkeys nousee esille.

*”Ettei vaan puhuta, että ollaan osallisia, vaan se tunne siitä, että heitä kuullaan ja sillä on vaikutusta.” H3*

*”Jos sulla on perusturvallinen olo siinä, ja kun sä pystyt vaikuttamaan siihen omaan yhteisöön, niin onhan sillä tosi tärkeä merkitys. Jos sulla on semmonen olo, että on siivet katkaistu ja on ihan sama mitä sä sanot tai toivot tai näin, eikä millään ei oo mitään merkitystä vaan on joku toinen joka jyrää ja sanoo, niin kyllähän siinä motivaatio laskee ihan täysin.” H3*

Yhtenä arjessa toteutuvan sosiaalisen osallisuuden muotona mainitaan hyvinvointikyselyt ja niiden tulosten hyödyntäminen. Oppilaat osallistuvat tulosten analysointiin, tunnistavat niiden pohjalta ryhmänsä vahvuuksia ja asettavat tavoitteita hyvinvoinnin edistämiseksi.

*”Nämä hyvinvointikartoitukset, ne herättää myös lapset. Elikkä he eivät vaan oo vastaanottavaisia, että aikuiset järjestää heille joitain puitteita ja hyvää, vaan he itsekkin sitoutuu sillä tavalla, että kun se asia on yhteinen niin myös toimitaan yhdessä.” H2*

Keskusteltaessa rehtoreiden kanssa hyvinvoivan kouluuyhteisön rakentamisesta yllättävän vähän esille nousee oppilaiden rooli vuorovaikuttajina ja koulun sosiaalisten suhteiden toimijoina. Jokainen koulussa toimiva ihminen, aikuinen tai lapsi, on osatekijä ilmapiirin luojana. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa, joka joissain haastatteluissa nousee esille, opetellaan tunnistamaan näitä tekijöitä. Koulu on perinteisesti ollut aluetta, jossa aikuisten toimijuus toteutuu, minkä vuoksi oppilaiden roolia ilmapiirin rakentajina ei välttämättä huomata. Turjan (2007, 170-171) mukaan lapsi harjaantuu oman ajattelun tiedostamiseen ja pohtimiseen, kun hän saa ilmaista mielipiteitään, kokemuksiaan ja haaveitaan. Tämä vahvistaa itseilmaisua-, kuuntelu- ja neuvottelutaitoja sekä kykyä ymmärtää toisen ihmisen näkökulmaa. Kun lapsi kokee muiden arvostavan hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan ja tuntee voivansa vaikuttaa ympäristöönsä, hänen minäkäsityksensä saa vahvistusta. Lapsi kokee olevansa yhteisölle tärkeä ja osaavansa toimia sen jäsenenä.

Osallisuuden kokemuksella on tiivis yhteys yksilön hyvinvointiin. Kokonaisvaltainen ymmärrys hyvinvoinnista sisältää osallisuuden, sosiaaliset verkostot sekä hyvinvointia tukevan ympäristön ja palvelut (Syväjärvi & Leinonen, 2019, 3-4). Osallisuutta heikentävät kokemukset ulkopuolisuudesta, omien tunteiden ja kokemusten vähättely sekä kokemus omien vaikutusmahdollisuuksien vähäisyydestä (Rouvinen-Wilenius, 2014, 55). Kouluuyhteisön tulisi luoda oppilaille hyvät edellytykset tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun turvallisessa, hyväksyvässä ilmapiirissä ja vahvistaa kokemusta, että on merkityksellinen yhteisön jäsen, jolla on mahdollisuus vaikuttaa.

Aineistosta ilmenee, että rehtoreilla on erilaiset valmiudet eritellä oppilaan ja kouluuyhteisön hyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) tuntemuksessa ja tavoitteiden sisäistämisessä on selkeitä eroja, mikä heijastuu suoraan siihen, millaisena perusopetuksen perustehtävä ymmärretään ja millainen arvo kouluuyhteisön hyvinvointityölle annetaan. Jotkut rehtorit tarkastelevat hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä hyvin laaja-alaisesti kuvaten koulua merkityksellisenä lapsen ja nuoren elämään suuresti vaikuttavana kasvuyhteisönä, jossa huomioidaan jokaisen sen jäsenen yksilöllisyys ja yhdenvertaisuus. He näkevät, että koululla, oppilashuollolla ja moniammatillisella yhteistyöllä on suuret mahdollisuudet edistää oppilaan ja kouluuyhteisön hyvinvointia. Nämä rehtorit liittävät hyvinvointityön kaikkeen koulun toimintaan. Hyvinvointityön määrätietoisen johtamisen sekä koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin kehittämisen katsotaan edellyttävän resursseja ja voimavaroja. Oppilaiden ja kouluuyhteisön hyvinvointia tarkastellaan myös kapeammasta näkökulmasta. Esille nousee ajatus koulun ensisijaisesta perustehtävästä opetuksen järjestäjänä ja lain velvollisuuksien noudattajana, ei niinkään kuntalaisten tarpeiden huomioijana. Tähän liittyy kuva opettajan

professiosta oppiaineen opettajana ilman tarvetta laajentaa tehtäväkenttää. Tässä yhteydessä ei tunnusteta koulun hyvinvointityön mahdollisuuksia eikä koulun perinteisen roolin muutostarvetta.

### 5.3 Oppilaiden ja opetushenkilöstön käsityksiä oppilaiden osallistamisen tavoista

#### *Oppilaiden kokemuksia osallisuudesta*

Nigel Thomas (2007, 206) lähestyy osallisuuden käsitettä kahdesta suunnasta: sosiaalisesta ja poliittisesta. Sosiaalisessa osallisuudessa on kyse kuulumisesta yhteisöön, toimivista suhteista, hyväksytyksi tulemisesta ja turvallisesta asemasta osana yhteisöä. Poliittinen osallisuus liittyy päätöksentekoon, vaikuttamiseen, osallistumiseen, muutosmahdollisuuksien näkemiseen, vallan jakamiseen ja vastuuseen. Oppilaan vastauksesta kysymykseen, kuinka hän on päässyt kehittämään koulua, jossa on hyvä olla ja opiskella, voi päätellä, miten oppilas ymmärtää hyvinvoivan koulun kehittämisen ja millaisena tunnistaa osallisuuden. Oppilaille kysymys osoittautuu melko vaikeaksi. Vastauksista on poimittavissa vain 29 ilmausta. Yksi oppilas on jättänyt vastaamatta kysymykseen ja kolme vastaa, ettei ole päässyt kehittämään hyvinvoivaa koulua.

*”En ole juurikaan päässyt kehittämään koulua, sillä usein tuntuu että oppilaiden pyyntöihin ei juuri kiinnitetä huomiota.” OP*

Vastausten suhteellisen vähäinen määrä ja niiden sisältö viittaavat siihen, että lasten ja nuorten osallisuuden huomioinnissa on vielä paljon tehtävää. Vastaavanlainen johtopäätös on havaittavissa vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn tuloksista (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2021b).

Taulukko 9. Oppilaiden osallisuuden muodot. Eri pääluokkiin kuuluvien määritelmien prosenttiosuus.

Pääluokat	Sosiaaliseen osallisuuteen liittyvät maininnat.	Poliittiseen osallisuuteen liittyvät maininnat.	Ei osallisuutta.	Vastaus tyhjä.
Oppilaiden vastaukset	39,5 %	48,5 %	9 %	3 %
Opetushenkilöstön vastaukset	49,5 %	48,5 %	1,2 %	0,8 %

Vastauksista on pääteltävissä, että oppilaat tunnistavat ensisijaisena koulun kehittämiskeinona osallistumisen edustukselliseen, erikseen järjestettyyn tapahtumaan tai tilaisuuteen, jolla on koulun kehittämiseen liittyvä tarkoitus. Kyse on poliittisen osallisuuden muodoista, kuten toiminnasta oppilaskunnassa tai tukioppilaana. Muita oppilaiden mainitsemia poliittisen osallisuuden keinoja ovat yhteyden ottaminen oppilaskunnan hallitukseen ja osallistuminen välituntitoiminnan järjestämiseen, jotka saavat kumpikin yhden maininnan. Kokonaisuudessaan oppilaiden vastauksista oli erotettavissa 16 poliittiseen osallisuuteen liittyvää ilmausta.

*”Olen ilmoittautumalla oppilaskunnan hallitukseen.” OP*

*”Kyllä, oppilaskunnan ja tukioppilastoiminnan kautta.” OP*

*”Olen oppilaskunnan uusi puheenjohtaja, tukioppilas ja sosiaalinen henkilö joka kertoo mielipiteensä ja ajaa sitä eteenpäin. Mahdollisuudet ovat suuret.” OP*

Edustuksellisen osallisuuden saama huomio selittyy sillä, että useat innovaatiotyöpajaan osallistuneista oppilaista mainitsevat vastauksessaan olevansa joko tukioppilaita tai oppilaskunnan hallituksen jäseniä. Jos kysely tehtäisiin valikoimattomalle oppilasjoukolle, kokemukset poliittisesta osallisuudesta koskisivat vastaajien vähemmistöä. Olisi mielenkiintoista nähdä, missä määrin valikoimaton oppilasjoukko tunnistaisi koulun kehittämisen mahdollisuuksia. Lapsilla ja nuorilla on ajatuksia, ideoita ja mielipiteitä, mutta valitettavasti vain pieni osa nuorista on aktiivisia ja osallistuvia toimijoita elämän eri osa-alueilla (Checkoway, 2010, 342-343). Pienelle joukolle, joka lasten ja nuorten edustuksellisiin elimiin pääsee osallistumaan, kokemus voi olla dynaaminen ja koulutuksellinen, mutta suuri enemmistö jää tämän kokemuksen ulkopuolelle (Thomas, 2007, 206-207).

Osallistuminen näyttää tulosten perusteella olevan oppilaille helpoimmin tunnistettavissa osallisuuden kokemuksena. Osallistuminen, joka on ihmiselle tyypillistä toimintaa eri konteksteissa, on yksi osallisuuden muoto. Osallistumisen avulla voidaan edistää osallisuutta. (Särkelä-Kukko, 2014, 34-35; Nivala & Rynänen, 2013, 25.) Jos osallisuuden käsitettä tulkitaan vain osallistumisena, vaarana on, että osallisuus ymmärretään joksikin, joka ei voi syntyä luonnostaan vaan tarvitsee ylhäältäpäin annettuja rakenteita. Osallisuuden edistäminen voidaan käsittää prosessiksi, joka vahvistaa hierarkioita tasa-arvon sijaan. Tämä voi myös tyypistää osallisuuden pelkäksi muodolliseksi, rituaalinomaiseksi osallistumiseksi. (Nivala & Rynänen, 2013, 14-15, 26.)

Sosiaalisen osallisuuden muotoihin liittyvät oppilaiden vastaukset jäivät hieman vähemmälle huomiolle kuin poliittinen osallisuus. Tähän pääluokkaan liittyviä ilmauksia on erotettavissa yhteensä 13

kappaletta. Idean kertominen tai mielipiteen ilmaiseminen saavat muutaman maininnan, ja muihin sosiaalisen osallisuuden muotoihin viitaan yksittäisiä kertoja. Joku oppilas on huomannut voivansa kehittää hyvinvoivaa koulua olemalla ystävällinen ja antamalla työrauhan. Joku saattaa mainita luokan yhteishengen kehittämisen, toinen taas sen, ettei kiusaa ketään. Nämä yksittäiset vastaajat ovat huomanneet aivan keskeisen mahdollisuuden vaikuttaa kouluyhteisön hyvinvointiin eli oman roolinsa merkityksen yhteisön jäsenenä. Heidän laillaan jokaisella oppilaalla on omalta osaltaan mahdollisuus panostaa kouluyhteisön hyvinvointiin jokapäiväisessä arjessa. Kyse on turvallisuuden ja luottamuksen rakentamisesta, joka mahdollistaa osallistavan toimintakulttuurin vahvistumisen.

*”En kiusaa muita. Annan työrauhan. Olen kaikille ystävällinen.” OP*

*”Koulun yhteishenkeä parantamalla.” OP ”Oppitunneilla luokan kesken.” OP*

*”Kummiluokkatoiminnassa.” OP*

*”Vaikuttamalla asioihin ehdottamalla mielestäni hyviä juttuja.” OP*

Kokonaisvaltaisen määrittelyn mukaisesti osallisuus jäsentyy kolmen ulottuvuuden kautta: Ihminen on osallinen, kun hän on osa yhteisöä, kun hän toimii osana yhteisöä ja kun hän kokee olevansa osa yhteisöä. Olemisen ulottuvuuden tasolla oleellista on yksilön ja yhteisön molemminpuolinen hyväksyntä ja halu osallisuuteen. Jotta toiminnan ulottuvuus toteutuu, yhteisöllä on oltava aitoja toimintamahdollisuuksia ja yksilöllä niitä mahdollisuus hyödyntää. Jotta kokemisen tasolla osallisuus voi toteutua, yhteisön on voitava tarjota yhteenkuuluvuutta ja yksilöllä on oltava tietoisuus kuulumisesta johonkin, mahdollisuudesta osallistua ja kokea itsensä merkitykselliseksi osaksi yhteisöä. (Nivala & Ryynänen, 2013, 26-27.) Myös Thomas (2007, 213-215) korostaa, kuinka tärkeätä on tunnistaa osallisuuden sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus ja tukea molempien toteutumista (Kts. myös Kiilakoski et al., 2012, 16-19; Lansdown, 2009, 11-12).

On huomionarvoista, että kun oppilaat määrittelevät, millaisessa koulussa on hyvä olla ja opiskella, sosiaaliset suhteet nousevat kaikkein keskeisimmiksi asioiksi. Tästä voi päätellä, että mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin on oppilaille tärkeää. Sosiaalisen osallisuuden toteutumista jokainen kouluyhteisön jäsen pystyykin omalla toiminnallaan edistämään. Oppilaiden vastaukset viittaavat siihen, että tätä vaikutusvaltaa eivät oppilaat yleisesti tunnista, vaikka heitä ohjataan pienestä pitäen kehittymään tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoissa. Tulos antaa viitteitä siitä, ettei asiaa koulun arjessa tuoda esille, sanoiteta tai ainakaan korosteta. Herää kysymys, panostetaanko kouluissa riittävän tavoitteellisesti ja määrätietoisesti luokan ja koko koulun hyvään ilmapiiriin, vuorovaikutukseen, ryhmädynamiikkaan ja yhteisöllisyyteen. Saavatko oppilaat riittävästi valmiuksia tunnistaa oman

toimintansa merkitystä ryhmän jäsenenä? Jolleivät oppilaat tunnista omia mahdollisuuksiaan ja ellei edellä mainittuja asioita johdeta tavoitteellisesti, menetetään ensiarvoisen tärkeä koulun arkityöhön ja toimintakulttuuriin liittyvä mahdollisuus vaikuttaa kouluyhteisön hyvinvointiin.

### *Opetushenkilöstön kokemuksia oppilaiden osallistamisesta*

Opetushenkilöstö vastaa huomattavasti oppilaita aktiivisemmin kysymykseen, kuinka oppilaita osallistetaan kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen. Heidän vastauksistaan ilmauksia erottuu 228 kappaletta. Huomiota herättää suuri vastausmäärän ero oppilaiden ja opetushenkilöstön välillä. Sosiaaliseen osallisuuteen liittyviä määritelmiä erottuu 108 ja poliittiseen osallisuuteen liittyviä 110 kappaletta. Kaksi opetushenkilöstön jäsentä on jättänyt vastaamatta ja kolme vastaa, että osallistamista tapahtuu harvoin.

*”Heikosti minun makuun. Kollega eri mieltä. Oppilaskuntaan liittyviä ideoita on ollut ja on, mutta toteutus puuttuu.” OH*

Opetushenkilöstön vastauksista erottuu sama havainto kuin oppilaidenkin vastauksista: Oppilaskunta nousee ylivoimaisena osallisuuden muotona esille. Kaikista vastauksista poimituista ilmauksista 31 prosenttia liittyy oppilaskunnan hallitukseen ja sen toimintamuotoihin. Lainsäädännön velvoittavuuden (628/1998) ansiosta oppilaskuntatoiminta on saanut vahvan jalansijan perusopetuksessa. Tukioppilastoiminta saa opetushenkilöstön vastauksissa useita mainintoja ja muut poliittisen osallisuuden muodot vain muutamia. Näitä ovat oppilaiden edustus muun muassa oppilashuoltoryhmässä, koulun kehittämissäryhmissä tai välituntiliikuttajina. Kuten oppilaiden vastauksista, myös opetushenkilöstön näkemyksistä on pääteltävissä, että mielikuva osallisuudesta liittyy vahvasti edustuksellisen demokratian muotoihin koulussa. Opetushenkilöstön vastauksista ilmenee, että usein mainitun oppilaskunnan toiminnan vaikuttavuus vaihtelee eri kouluissa. Voi päätellä, että oppilaskuntatyötä on yleisesti tarpeen kehittää.

*”Oppilaskunnalla on tärkeä rooli hyvinvoinnin kehittämisessä. Myös tukioppilaat ovat tärkeitä osallisuutta edistäviä oppilaita. Nämä molemmat järjestävät erilaista ohjelmaa ja teemapäiviä, jotka piristävät kouluvuotta. Oppilaat ovat jossain määrin mukana erilaisissa työryhmissä ja jotkut ovat olleet mukana myös uuden työntekijän haastattelussa.” OH*



*”Kaksi koulua, joissa kummassakin toimii oppilaskunta. Toisessa toimiva ns. luokkatunti, jolloin oppilaat suunnittelevat jotain kouluun liittyvää. Toisessa yhteistä suunnittelua tai kehitystyötä harvemmin.” OH*

*”Oppilaskunnan hallituksen jäsenet kysyvät mielipiteitä luokissa ja välittävät tiedon eteenpäin. Toiminta ei kuitenkaan ole välttämättä kovin aktiivista hyvinvoinnin edistämistä. Riippuu, kuinka opettaja luokassa hoitaa tilanteen.” OH*

*”Tukioppilasohjaajana pystyn vaikuttamaan oppilaiden osallistamiseen. Tukioppilaat itse kokevat hyvinvointinsa parantuneen toiminnan myötä. Kokevat olevansa merkityksellisiä ja tärkeitä. Tekemällä toisia onnelliseksi koulussa (esim. liikuntavälituntien ohjaaminen), hyvinvointi lisääntyy ns. sivutuotteena.” OH*

Johtopäätöstä oppilaskuntatoiminnan kehittämistarpeesta tukee myös havainto, ettei oppilaskuntatyön merkitys nouse esille opetushenkilöstön määriteltäessä hyvinvoivaa koulu yhteisöä. Kyse on paljolti siitä, millainen arvo oppilaskunta- ja tukioppilastyölle sekä muille edustuksellisen demokratian muodoille koulu yhteisössä annetaan ja paljonko niiden toiminnan kehittämiseen panostetaan. Kyse ei ole toiminnasta, jota oppilaat pystyisivät itsenäisesti johtamaan ja kehittämään, vaan se tarvitsee oppilaskuntaa ohjaavien opettajien paneutumisen ja tuen. Oppilaiden poliittinen osallisuus vaatii koulun johdon ja koko yhteisön myötävaikutusta ja arvostusta, jotta toimintaa voidaan kehittää määrätietoisesti. Rituaalinomaisen, muodollisen osallistamisen sijasta tarvitaan todellista osallisuutta, jolla on aitoa merkitystä prosessin lopputulokseen (Arnstein, 1969, 216).

Opetushenkilöstön mukaan oppilaat ovat päässeet kehittämään koulua myös sosiaalisen osallisuuden muotoja hyödyntämällä. Useimmin mainitaan oppilaiden mielipiteen huomiointi sekä keskustelu oppilaiden kanssa. Muut vastaukset hajautuvat. Vastauksista voi päätellä, että kouluissa tavoitteellisesti tehtävä hyvinvointityö ja oppilaiden sosiaalisen osallisuuden tukeminen vaihtelevat. Osasta vastauksia välittyy toimintakulttuuri, jossa osallisuutta ei rajata yksittäisissä tilanteissa toteutettavaksi. Kyse on syvällisemmästä tavasta nähdä lapsi ja nuori yhteisön arvostettuna jäsenenä, jonka osallisuutta tuetaan jatkuvasti ja systemaattisesti. (Kiilakoski, 2017, 254).

*”Luokkien yhteishengen kehittäminen ja toisten kohtaamisen taidot ovat arkipäivien keskiössä. Yhteiset keskustelut luokissa ja henkilökunnan huoneessa pyrkivät usein ratkaisukeskeisyyteen, yhteisten tavoitteiden ja työkalujen löytämiseen oppilaiden kohtaamisissa ja oppilaiden itsensä kasvamisessa siihen, että myös he osallistettuina ovat keskiössä siinä, millainen hyvinvointi ja tunnelma koulussa ja oppimisessa on.” OH*

*”Toistuvat kyselyt edistämideoista / hyvinvoinnin heikentäjistä. Wilmassa aina avoin Huolien haavi / Toiveiden tynnyri = Saa sanoa.” OH*

*”Pysähdymme aikuisina kuuntelemaan lapsia, kuuntelemaan, onko jotain, missä aikuisten apua tarvittaisiin.” OH*

*”Keskustellaan asioista ja otetaan heidän mielipiteensä huomioon. Sovitaan yhdessä pelisäännöt, että varmasti kaikki tietävät ja tiedostavat ne.” OH*

*”Kummiluokat tuovat turvaa pienille oppilaille.” OH*

Kysyttäessä miten koulussanne osallistetaan oppilaita kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen, voisi olettaa, että useissa vastauksissa nousisi esille sosiaalisen osallisuuden muotoina oppilaiden rooli hyvän vuorovaikutuksen, luokan ilmapiirin ja koulun yhteisöllisyyden edistämässä. Voisi myös ennakoida, että opettajat nostaisivat runsaasti esille esimerkiksi kiusaamisen vastaista työtä, yhteisöllisiä tapahtumia ja juhlia sekä oppilaan ohjaamista tunnistamaan omaan hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Koulun arjessa voidaan monin tavoin tukea sosiaalisia suhteita, vuorovaikutustaitoja, ryhmädynamiikkaa ja oppilaan myönteistä minäkäsitystä. Kaikki tämä osallistaa oppilaita hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämiseen. Edellä mainittujen asioiden edistäminen kuuluu yleisesti perusopetuksen opettajien työskentelytapaan ja koulujen toimintakulttuuriin, mutta niitä ei osata välttämättä yhdistää osallisuuden käsitteeseen. Osallisuuden käsitteen ymmärtäminen laajassa merkityksessä niin, että se pitää sisällään poliittisen osallisuuden lisäksi myös sosiaalisen osallisuuden, ei ole vielä tavallista. Ajatus osallisuudesta näyttäytyy tutkielmani valossa kapea-alaisena: Edustuksellisen osallisuuden idea on vahva ja on selkeästi ohjannut opetushenkilöstön vastauksia, mutta sosiaalisen osallisuuden puolia ei yleisesti tunnusteta osallisuuteen kuuluviksi. On tärkeää tunnistaa myös oppilaiden sosiaalinen osallisuus hyvinvoivan kouluyhteisön rakentamisessa, tehdä se näkyväksi ja johtaa sitä tavoitteellisesti. Kyse on aivan keskeisestä asiasta, koska sekä oppilaat että opetushenkilöstö näkevät sosiaaliset suhteet oleellisina hyvinvoivan kouluyhteisön määrittelijöinä.

#### **5.4 Oppilaiden ja opetushenkilöstön ehdotuksia hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämiseksi yhdessä**

*Oppilaiden ehdotuksia hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämiseksi yhdessä*

Ihmisen voimaantumisen tarkoitetaan kykyä nähdä toiminnan tavoitteet ja osallistumisen tarjoamat mahdollisuudet. Se ilmenee päätöksentekotaitona ja kykynä ohjata omaa elämää. Yksilötason voimaantuminen mahdollistaa yhteisön voimaantumisen ja vaikuttamisen omaan elinympäristöön. (Laverack, 2007, 32, 34-35.) Vuorovaikutus, toisen asemaan asettuminen ja toisen ymmärtäminen

vahvistavat kokemusta ryhmään kuulumisesta. Tunnetta lujittaa kokemus, että saa toteuttaa itseään ja oikeuttaan toimijuuteen sekä lähisuhteissa että laajemminkin yhteisössä. Itsensä toteuttaminen merkitsee omien sisäisten mahdollisuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä. (Särkelä-Kukko, 2014, 41.)

Kysyttäessä oppilailta mitä he voisivat koulun aikuisten kanssa koulun kehittämiseksi, oppilaat tunnistivat osallistumisen tarjoamia mahdollisuuksia. Oppilaiden oli hieman helpompaa ehdottaa koulun kehittämisen keinoja kuin tunnistaa, millä tavalla he ovat päässeet kehittämään koulua, jossa on hyvä olla ja opiskella. Ainoastaan yksi vastaaja totesi, ettei tarvetta yhteiselle kehittämiselle ole. Oppilaiden vastauksista oli erotettavissa 41 ilmausta. Mielenkiintoista kyllä, tässä yhteydessä valtaosa eli 90 prosenttia oppilaiden ehdotuksista liittyi sosiaaliseen osallisuuteen (Kts. taulukko 10), jossa on kyse kuulumisesta yhteisöön, toimivista suhteista, hyväksytyksi tulemisesta ja turvallisesta asemasta osana yhteisöä (Kts. Thomas, 2007, 206). Kun oppilaat kuvasivat osallisuuden kokemuksiaan hyvinvoivan koulun kehittämisessä, sosiaalisen osallisuuden kokemuksia oli vähemmän kuin poliittisen osallisuuden kokemuksia. (Kts. luku 5.3) Sosiaalisen osallisuuden vahvistamiselle on selkeä tarve.

Taulukko 10. Ehdotukset hyvinvoivan koulun kehittämiseksi. Pääluokkiin liittyvien ehdotusten prosenttiosuudet.

Pääluokat	Sosiaaliseen osallisuuden liittyvät ehdotukset	Poliittiseen osallisuuden liittyvät ehdotukset	Vastaus tyhjä
Oppilaiden vastaukset	90 %	7,6 %	2,4 %
Opetushenkilöstön vastaukset	78 %	20 %	2 %

Innokkaimmin oppilaat ilmaisevat haluaan vaikuttaa yhdessä koulun aikuisten kanssa fyysisen ympäristön viihtyisyyteen ja käytänteisiin. Oppilaat tarjosivat erilaisia ehdotuksia koulun olosuhteiden parantamiseksi.

*”Sohvia enemmän.” OP ”Akvaario.” OP ”Värikkäämmät käytävät.” OP*

*”Pieni kirjasto.” OP ”Jos on -10 astetta pakkasta ei tarvi mennä ulos.” OP*

*”Kunnostaa pihavälineitä.” OP ”Useampaa leipää.” OP*

Lähes yhtä usein oppilaat ehdottavat yhteisen tekemisen lisäämistä. Oppilaiden ehdotukset liittyvät toimenpiteisiin, jotka vahvistaisivat sosiaalisia suhteita, vuorovaikutustaitoja, ryhmädynamiikkaa ja yhteisöllisyyttä.

*”Ulkona touhuta.”* OP *”Olisi enemmän yhteistä puuhaa niin ei porukka jäisi yksin.”*  
OP

*”Yhteinen projekti jossa sosiaalinen status ei olisi niin tärkeä!”* OP

*”Lisää yhteisiä tunteja muitten luokkien kanssa.”* OP *”Enemmän ns. virkistyspäiviä.”*  
OP

Kun lapsi kokee itsensä turvalliseksi ja hyväksytyksi, osallistuminen mahdollistuu (Thomas, 2012, 457). Kyse on voimavarojen ja oman identiteetin vahvistamisesta. Terveyttä edistävä vuorovaikutus yhteisön kanssa vahvistaa yksilön identiteettiä ja kokemusta kuulumisesta joukkoon. Tämä mahdollistaa henkilökohtaisten voimavarojen tuomisen yhteiseksi hyväksi. (Rouvinen-Wilenius, 2014, 62.) Vastauksista nousee tarve edistää oppilas-opettaja-suhdetta sekä lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta. Välitön, epämuodollinen ajatustenvaihto antaa tilaisuuden esittää omia mielipiteitä ja tulla kuulluksi ja kohdatuksi. Toteutuakseen tämänkaltainen kohtaaminen ei vaadi paljoa järjestelyjä vaan voi tapahtua missä vain koulupäivän yhteydessä. Kyse on liittymisen tarpeista, jotka voidaan nähdä sosiaalisina tarpeina, ja niillä on myös yhteys turvallisuuden ja arvonannon tarpeisiin (Janhunen, 2013, 19).

*”Ihan vaan huvikseen jutella.”* OP *”Jutella rennommin.”* OP *”Kahvihetki”* OP

Muutamissa vastauksissa nostetaan esille myös oppilaiden tarve huomioida toisiaan, edistää keskinäistä vuorovaikutusta ja sitoutua sääntöihin. Myös nämä toiveet liittyvät hyvän vuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan edistämiseen. Koska osallisuudessa on kysymys yksilön ja yhteisön suhteesta, on tärkeää tarkastella sitä myös ryhmäilmionä. Olennaista on tunnistaa, millaisia ominaisuuksia ryhmältä tai yhteisöltä edellytetään, jotta se mahdollistaa yksilöiden osallisuuden. Ryhmän toimintaa tulee tarkastella samanaikaisesti kolmesta eri näkökulmasta: Näitä ovat ryhmään kuuluvien yksilöiden toiminta, ympäristövaikutukset sekä ryhmädynamiikka, joka muuntuu jatkuvasti. (Hanhivaara, 2006, 33; Eskola & Jauhiainen, 1994, 13.)

*”Oppilaat voisivat ottaa toiset paremmin huomioon.”* OP

*”Sopia jotain yhteisiä sääntöjä.”* OP

Joitakin mainintoja saa myös tarve hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä, oppimisympäristöjä ja tutkimuotoja, jotta oppimisen edellytykset vahvistuvat. Myönteiset oppimiskokemukset edistävät itsensä toteuttamista. Kyse on arvostuksen saamisesta, kokemus koulutyön mielekkyydestä, mahdollisuudesta edetä omassa tahdissaan mutta myös koko potentiaaliaan hyödyntäen sekä osallisuudesta omaan opiskeluun liittyvissä asioissa. Itsensä toteuttaminen liittyy myös mahdollisuuteen toteuttaa itselle mieluisaa toimintaa vapaahetkinä. (Konu, 2002, 44-46.) Oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioidussa on kyse pedagogisen ympäristön esteettömyydestä (Laitinen 2013, 23-24).

*”Erilaisia oppimismenetelmiä ja -tiloja, joissa oppisi eri tavoin ja siten näkisi mikä toimisi parhaiten.” OP*

*”Käyttää erilaisia opetusmenetelmiä mistä oppilaat pitävät.” OP*

*”Jokainen sais tarvittavan tuen opiskeluun.” OP*

Aikuisten kanssa toteutettavia koulun kehittämisen keinoja, jotka liittyivät poliittiseen osallisuuteen, oppilaat ehdottavat vähän. Nämä vastaukset liittyivät oppilaskunta- ja tukioppilastoiminnan hyödyntämiseen koulun kehittämisessä ja vallan jakamisessa. Poliittisen osallisuuteen liittyvien ilmausten vähäinen määrä ja niiden sisältö viittaa siihen, ettei oppilailta ole juurikaan kokemusta aidosti vaikuttavista ja innostavista poliittisen osallisuuden muodoista.

*”Jos oppilaskunta esittää kysymyksiä, näihin tulisi vastata informatiivisesti ja palata asiaan mikäli niin sanotaan.” OP*

Oppilaskuntatoiminta tarjoaa parhaimmillaan erinomaisen foorumin oppilaiden ja oppilaskunnan hallitusta ohjaavien opettajien yhteistyölle, mikä voi heijastua aidosti koko koulun kehittämisenä. Ohjaavan opettajan sitoutuminen sekä koulun johdon ja koko yhteisön myönteinen asennoituminen on ensiarvoisen tärkeää. Lapset aistivat, onko heidän toiminnallaan aitoa merkitystä ja vaikuttavuutta. Jos oppilaskuntatyölle ei aidosti anneta arvoa eikä todellista päätösvaltaa, sen vaikuttavuus koulu yhteisössä jää heikoksi ja heijastuu hallituksen jäsenten motivaatioon. (Kts. Checkoway, 2010; Hart, 1992).

*Opetushenkilöstön ehdotuksia hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämiseksi*

Opetushenkilöstö löytää melko runsaasti mahdollisuuksia oppilaiden osallisuuden edistämiseksi kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämisessä. Vastauksista on eroteltavissa 178 ilmausta. Kolme opetushenkilöstön jäsentä oli jättänyt kysymyksen vastaamatta. Kuten oppilailla vastaavan kysymyksen kohdalla valtaosa ehdotuksista liittyy sosiaalisen osallisuuden vahvistamiseen. Opetushenkilöstön kohdalla määrä on 78 prosenttia.

Useimmiten vastauksissa nousee esille ehdotus oppilaiden mielipiteiden ja ideoiden kysymisestä, mikä liittyy tarpeeseen vahvistaa sosiaalisia suhteita, vuorovaikutustaitoja ja myönteistä minäkäsitystä. Oppilaiden kuuleminen voi tapahtua spontaaneissa tilanteissa heidän kanssaan keskustellen. Tähän voidaan vaikuttaa aikuisten kannustavalla asenteella, mielipiteiden arvostamisella ja osoittamalla aitoa kiinnostusta. Jonkin verran mainintoja saavat myös muodollisemmat kuulemistilanteet: siihen varatut välitunnit tai rehtorin vierailu luokassa kuulemassa oppilaiden kehittämis ehdotuksia. Aito kuuleminen mahdollistaa oppilaiden konsultaatio-osallisuuden toteutumisen (Larjovuori et al., 2012, 11).

*”Oppilaita kuunnellaan, annetaan arvoa mielipiteille, ollaan aidosti kiinnostuneita.”*  
OH

*”Erilaisia kyselyitä.”* OH *”Kysyä yksikertaisesti oppilaiden tarpeita.”* OH

*”Kysyä enemmän kuin käskeä. -> Mitä toivoisit tehtävän?”* OH

Useissa opetushenkilöstön vastauksissa viitataan myös oppilaiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen eri tavoin. Runsaasti mainintoja saa oppilaiden ottaminen mukaan suunnitteluun ja kehittämiseen. Monissa vastauksissa jätetään tarkentamatta, mitä yhteinen suunnittelu ja kehittäminen käytännössä olisi. Joissakin vastauksissa viitataan oppituntien, monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja kokonaisten teemapäivien suunnitteluun. Nämä kaikki liittyvät myös mahdollisuuteen jakaa valtaa.

*”Oppilaat otetaan mukaan koulutyön suunnitteluun aina kun mahdollista, samoin mm. sisustuksen ym. ympäristön suunnitteluun.”* OH

*”Ei vain kuulla, vaan oikeasti pyydetään nuoria yhdessä tekemään.”* OH

*”Oppilaat voisivat suunnitella jonkin tunnin tai kokonaisen toimintapäivän.”* OH

*”Suunnitelmallista jatkuvaa työtä koko koulu yhdessä.”* OH

*”Osallistaisin oppilaita enemmän ryhmytymisen ja yhteisöllisyyden edistämässä, mm. suunnittelu + toteutus, että se ei olisi niin aikuislähtöistä.” OH*

*”Takaisin keskusradion aamunavaukset, jotka nuoret voisivat itse pitää heille tärkeistä aiheista.” OH*

Opetushenkilöstön vastauksista välittyy halu osallistaa aidosti oppilaita ja ottaa heidät mukaan yhteissuunnitteluun ja toteutukseen niin, että kouluympäristö olisi enemmän lasten ja nuorten toiveiden mukainen. Lasten ja nuorten osallistuminen suunnitellen ja toteuttaen toisi lisäarvoa koulun toimintaan. Jotta lapsia ja nuoria koskevia palveluiden vaikuttavuutta ja tehokkuutta voitaisiin kehittää, heidän näkemyksensä palveluiden käyttäjinä tulisi huomioida (Head, 2011, 543). Julkisten palveluiden tarjonnassa on vahvistunut ymmärrys, ettei palvelujärjestelmän ehdoilla toimiva logiikka ei enää riitä. Julkisten palveluiden tarjoajana myöskään koulu ei ole olemassa itseään, organisaatiota tai ammattilaisia varten vaan palveluita tarvitsevaa oppilasta varten. Ajattelu- ja toimintamalli, joka lähtee ihmisen ja hänen elämänsä tarpeista, on vahvistanut osallisuusnäkökulmaa. (Pohjola 2017, 310.) Koulun aikuiset voisivat hyödyntää asiakaslähtöistä kehittämistapaa: Oppilaat otetaan mukaan jo suunnitteluprosessiin. Näin koulun aikuiset syventävät ymmärrystään oppilaiden tarpeista ja tunnistavat vaihtoehtoisia ratkaisuja ja innovaatioita. Oppilaille annetaan näin mahdollisuus suunnitteluosallisuuteen, ja paras ratkaisu valitaan oppilaiden kanssa yhdessä. Oppilaiden keskeisempi rooli ei tee tyhjäksi koulun aikuisten asiantuntemuksen merkitystä. Kyse on vastavuoroisesta dialogista. (Kts. Larjovuori et al., 2012, 6, 7, 11.)

Muutamissa vastauksissa nostetaan esille osallisuuskasvatuksen merkitys: Jokaisen oppilaan tulee olla tietoinen oikeudestaan osallistua kehittämiseen. Lapsia pitää ohjata pienestä pitäen osallistumaan ikätasoaan vastaavalla tavalla, ja aikuisten ja lasten vastakkainasettelua on syytä välttää. Aineistosta nousevissa osallisuutta vahvistavissa näkökulmissa heijastuu oppilaan rooli asiantuntijana ja toimijana. Tämä edellyttää vastavuoroisuutta: Yhteisö ottaa jäsenensä huomioon ja arvostaa heidän osallistumistaan, ja yhteisön jäsenet puolestaan ovat aktiivisia ja tarttuvat tilaisuuteen. Parhaimmillaan asiantuntijuus toteutuu osallistuttaessa suunnitteluun, toteutukseen, kehittämiseen ja arviointiin. (Rouvinen-Wilenius, 2014, 62.)

*”Puhuttaisiin enemmän me-hengessä. Oppilaille enemmän vastuuta ja aikuisten luottoa heihin ja heidän päätöksiinsä.” OH*

*”Kehittäisin tapoja lisätä koulumielekkyyttä.” OH*

*”Hyvän huomaamisella ja sen edistämällä.” OH*

*”Ohjausta / koulutusta / neuvontaa oppilaiden vaikuttamiseen ja luoda uskoa sen mahdollisuuteen. Oppilaiden mukaan ottaminen hyvinvoinnin kehittämishankkeisiin, ihan aidosti.” OH*

*”Asiat ja kehittämistehtävät ikätason mukaisesti. Aloitetaan pienistä asioista pikku oppilaiden kanssa.” OH*

*”Jos aloitettais jo 1.-2. luokalla, olis helpompaa myöhemmin.” OH*

Aineistosta nousee esille tarve tukea oppilaiden hyvinvointitaitoja niin, että he oppivat ymmärtämään, kuinka he itse voivat vaikuttaa omaan ja yhteisön hyvinvointiin. Keskeisenä tavoitteena on luoda toimintakulttuuria ja ilmapiiriä, jossa jokainen voi tuntea olevansa osallinen ja hyväksytty yhteisön jäsenenä ja pystyvänsä toimimaan aktiivisena vaikuttajana monenlaisissa tilanteissa. Lasten ja nuorten tulisi voida harjoitella lukuisia erilaisia valmiuksia, joita yhteiskunnallinen osallistuminen vaatii (Vesikansa, 2002, 22).

*”Oppilaiden itsensä osallisuus oman hyvinvointinsa keskeisinä vaikuttajina, miten perustarpeet ja toisten kohtaamisen taidot kehittyvät. Yhteisen hyvän, työrauhan taidot ja toisen kunnioittaminen täytyisi kehittyä, jotta turvallinen koulupäivä on kaikille mahdollinen.” OH*

*”Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen projekteilla.” OH*

*”Ryhmätyöskentelyn kehittämistä, jotta ne jotka eivät uskalla avata suutaan saavat asian tuotua esille vaikka ryhmän kautta.” OH*

Aineistosta nousee tarve vahvistaa opettajan roolia turvallisen ja kunnioittavan ilmapiirin vahvistajana. Kyse on opettajan ammatillisen roolin kehittämisestä pyrkimällä pois perinteisestä opettajajohdon toimintamallin mukaisesta kommunikointitavasta, joka on ollut välineellistä ja opettajan auktoriteettiasemaan perustuvaa (Kiilakoski, 2014, 37; kts. myös Tammi, 2017, 18-19; Simola, 2005, 463). Sosiaalisella esteettömyydellä viitataan ihmisten välisen toiminnan ja vuorovaikutuksen esteettömyyteen, mikä mahdollistaa jokaisen yhtäläisen mahdollisuuden osallistua (Laitinen 2013, 24).

Vuorovaikutuksen lisäämisen ja sen laadun parantamisen merkitys nousee esille useissa vastauksissa. Kyse voi olla oppilaiden välisestä, esimerkiksi rinnakkaisluokkien tai eri-ikäisten oppilaiden vuorovaikutuksesta vaikkapa kummiluokkatoiminnan yhteydessä tai oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kehittämisestä. Tähän liittyy tarve huomioida toisia ja sitoutua yhteisiin pelisääntöihin. Jonkin verran huomiota saa myös luokan ja koko kouluyhteisön hyvän ilmapiirin vahvistaminen sekä oppilaiden osallistaminen yhteisöllisyyttä edistävien tapahtumien, teemapäivien ja juhlien



suunnitteluun ja toteutukseen. Esille nousee itseilmaisun, ajattelu- ja neuvottelutaitojen sekä empatiataitojen merkitys (Kts. Turja, 2007, 170-171).

*”Omalta osalta pyrin oppilaiden osallisuutta edistämään tekemällä opettamistani oppiaineista vuorovaikutteisia, koska tuomalla esille omia ajatuksia ja kuulemalla toisten mietteitä kehittyi arvostus ja taidot toisten huomioimisessa.”* OH

*”Yhteiset tapahtumat yhdistävät koulua, niin aikuisia kuin lapsia.”* OH

*”Enemmän oppilaiden kanssa keskustelua, enemmän aikaa jutella.”* OH

Yhteiseen suunnitteluun liittyy myös keskustelu tavoitteista. Muutamissa vastauksissa nostetaan esille, kuinka oleellista on, että koulun yhteiset tavoitteet ja toimintatavat tehdään näkyviksi myös oppilaille. Oppilaita on tarpeen osallistaa omaan, pitkän aikavälin tavoitteenasetteluun, millä on yhteys motivaatioon ja hyvinvointiin.

*”Oppilaille syksyn alussa työpaja tms. jossa he itse pohtivat, miksi olen koulussa ja mitkä ovat minun tavoitteet tai miten saadaan koulusta viihtyisä. Joskus tuntuu, että tavoitteita ei ole. Ne 7.-luokkalaiset joilla on tavoitteita opiskelevat päämäärätietoisesti koko yläkoulun. Hukassa olevat eivät.”* OH

*”Koulun yhteiset tavoitteet ja toimintamallit tehtävä myös oppilaille näkyviksi.”* OH

*”Esim. syksyisin pidettävillä Tulevaisuusverstas-työpajoilla, joissa katsotaan alkavan lukuvuoden kehittämiskohde.”* OH

Aineistosta nousee havainto, että oppilaiden oikeus informaatio-osallisuuteen kaipaa vahvistamista. (Kts. Larjovuori et al., 2012, 11). Kun halutaan vahvistaa oppilaiden osallisuutta, on hyvä lisätä erilaisia vaikuttamisen paikkoja ja niihin liittyvän tiedon jakamista. On tärkeää, että tieto saavuttaa heidätkin, joilla ei ole itsellä voimaa hakeutua tavoitteita kohti, sillä tietämättömyys vahvistaa kokemusta osattomuudesta. (Rouvinen-Wilenius, 2014, 62.)

Moniammatillisen yhteistyön hyödyntämisen mahdollisuuksia ja oppilashuoltoryhmän yhteisöllistä työtä hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämiseksi ei juuri opetushenkilöstön vastauksissa nosteta esille, mikä viittaa siihen, että tämänkaltainen yhteistyö ei ole koulun arjessa tavallista, puhumattakaan laajemmasta verkostoyhteistyöstä.

*”Koulukuraattorin lisääntyvä yhteistyö?”* OH

Uusi julkinen hallinta korostaa kunnan yhteisöllistä tehtävää ja verkostoa hyödyntävää toimintatapaa (Tuurnas & Haveri, 2017, 61). Hyvinvointia ja osallisuutta tukevat toimenpiteet tulisi kytkeä

opetukseen ja oppimiseen, koulun toimintakulttuuriin, koulun moniammatillisiin kumppanuuksiin ja palveluihin (Kts. Boot et al., 2015). Monialaisella yhteistyöllä kuntaorganisaation eri toimijat sekä paikalliset ja alueelliset yhteistyökumppanit voivat vahvistaa hyvinvointityön vaikuttavuutta (Syväjärvi & Leinonen, 2019, 3-4). Parhaimmillaan eri toimijat tuovat tietonsa, resurssinsa, vahvuutensa ja kapasiteettinsa yhteisen hyvän palvelukseen (Sicilia et al., 2016, 11).

Opetushenkilöstön antamista vastauksista erotelluista ilmauksista 20 prosenttia liittyy poliittiseen osallisuuteen. Oppilaskunnan hallituksen toiminta ja sen kehittäminen nousee esille jonkin verran, mutta kaikkein eniten poliittiseen osallisuuteen liittyviä mainintoja saa edustuksellisen osallisuuden uudempien muotojen kehittäminen. Opetushenkilöstö tuo esille erilaisia tehtäviä, jotka ovat perinteisesti olleet vain aikuisille kuuluvia. Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden edustus koulun johtoryhmässä, opettajainkokouksessa, yhteisöllisessä oppilashuoltoryhmässä, uusien työntekijöiden rekrytointitilanteissa sekä erilaisissa koulun kehittämistiimeissä. Näiden toimintamuotojen myötä laajenisi joukko, jolla on mahdollisuus vaikuttaa poliittisen osallisuuden kautta. Osallisuutta voidaan vahvistaa lisäämällä erilaisia vaikuttamisen paikkoja ja niihin liittyvän tiedon jakamista (Rouvinen-Wilenius, 2014, 62). On tarpeen löytää useita toimintamalleja, jotka osallistavat edustuksellisuuden sijasta kaikkia koulun oppilaita (Gellin et al., 2012, 104). Tämän havainnon opetushenkilöstö nostaakin esille.

*”Muutkin kuin oppilaskunnan edustajat voisivat osallistua esim. koulun tiimien toimintaan.” OH*

*”Oppilaskunnan rinnalle myös muita oppilaiden kehittämisryhmiä pohtimaan asioita. Ryhmissä vaihtuvat kokoonpanot.” OH*

*”Oppilaat voisivat syventyä ja erikoistua esim. yhden toimikunnan (esim. kestävä kehitys, juhlat...) työhön oman kiinnostuksen ja toimikunnassa avoimena olevan paikkaluvun mukaan. Tavoitteena olisi myös pitkäjänteisyys, jatkuvuus...” OH*

*”Oppilasedustus opekokouksiin.” OH*

Suomalaista koulua on rakennettu osallistavammaksi paljolti hyödyntäen oppilaskuntatoimintaa edustuksellisen demokratian muotona (Gellin et al., 2012, 104). Opetushenkilöstön vastauksista nousee esille halu etsiä uusia osallistumisen muotoja, mikä viittaa valmiuteen jakaa valtaa ja vahvistaa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia.

*”Olemme pohtineet ns. lautakuntien perustamista.” OH*

*”Ns. kuulumistunti välitunnille: Oppilaat saa kertoa ideoitaan.” OH*

*”Oppilaille suurempia vaikuttamisen keinoja, esim. oppilasaloitteet, joiden toteuttamiseen myös halua kirstunvartijalle.” OH*

*”Oppilaat mukaan oppimateriaalivalintoihin.” OH*

Kehitettäessä uusia osallistumisen muotoja on hyvä pitää mielessä tavoite, että lasten ja nuorten osallisuudella pyritään aitoon vaikuttamiseen, ei vain aikuisten määrittelemissä rooleissa toimimiseen (Checkoway, 2010, 342-343). On tärkeää, ettei luoda uusia rakenteita aikuisten ehdoilla eikä ymmärretä osallisuutta vain mahdollisuutena osallistua. Jos osallistuminen jää muodolliseksi, osallisuuden tikapuilla ei edetä tokenismin tasoa ylemmäksi. (Stenvall, 2018, 28; Arnstein, 1969, 217). Jotta aito osallistuminen olisi mahdollista, tulisi löytää lapsille itselleen mielekkäitä tapoja toimia, tulla kuuluksi, ilmaista mielipiteensä ja saada oma ääni kuuluviin. Lasten ja nuorten joukko pitää sisällään eri ajattelutapoja ja eri kulttuureita, joilla on omia tarpeitaan, mikä tulisi ottaa huomioon osallisuuden mahdollistamisessa. (Kiilakoski et al., 2012, 24-25.)

### 5.5 Oppilaiden osallisuutta rajoittavia tekijöitä kouluyhteisössä

Oppilaiden osallisuuden rajoitteisiin liittyvä kysymys esitettiin ainoastaan opetushenkilöstölle. Vastauksista on eroteltavissa 143 ilmausta. Näistä lähes puolet eli 44 prosenttia koski opettajiin liittyviä esteitä. Ilmauksista 38,5 prosenttia viittasi olosuhteisiin ja 17,5 oppilaisiin liitettyihin esteisiin.

Taulukko 11. Oppilaiden osallisuutta rajoittavat tekijät. Pääluokkiin liittyvien ilmausten prosenttiosuudet.

Pääluokat	Opettajiin liittyvät esteet	Oppilaisiin liittyvät esteet	Olosuhteisiin liittyvät esteet
Opetushenkilöstön vastaukset	44 %	17,5 %	38,5 %

#### *Opettajiin liitetyt rajoitteet*

Useimmat opettajiin liitetyt rajoitteet viittaavat opettajien asenteisiin: motivaation puutteeseen tai kielteisiin ennako-odotuksiin. Oppilaiden osallistamisen arvellaan aiheuttavan ylimääräistä työtä ja vaivaa ja olevan vaikeasti toteutettavaa. Vastauksista käy ilmi ajatus oppilaiden osallisuuden mahdollistamisesta tehtävänä, joka ei ole luonnollinen osa koulutyötä ja toimintakulttuuria vaan vaatii ylimääräisiä ponnistuksia. Osallisuutta ei nähdä toteutuvaksi vuorovaikutuksessa ja jokapäiväisissä kohtaamisissa eikä esimerkiksi oppituntien yhteydessä, vaan se vaatii erillisiä järjestelyjä.

*”Projektien käynnistäminen voi olla hankalaa. Opettajat kokevat rasittavana lisätyönä.” OH*

*”Pelko siitä, että osallistaminen aiheuttaa opettajille lisätöitä.” OH*

Vastauksista voi päätellä, että oppilaiden osallisuuden ajatellaan edellyttävän ylhäältäpäin annettuja rakenteita. Tarvitaan aika, paikka ja organisoija. Osallisuus ymmärretään sananvallan antamisena, vallanjakona sekä tarpeena poiketa totutuista toimintatavoista ja rooleista. Vastauksista heijastuu osallisuuden käsittäminen kapea-alaisesti. Projektiluonteisen toiminnan sijasta osallisuus on paremmin asenne, jota leimaa arvostus lasten ja nuorten mielipiteitä kohtaan ja halu antaa heille tilaa (Kiilakoski, 2017, 18). Jos ymmärrettäisiin, että osallisuuden ulottuvuuksia ovat kuuluminen, osallistuminen ja tunne kuulumisesta, huomattaisiin, etteivät rakenteet ole ongelma (Kts. Nivala & Rynnänen, 2013, 26).

Opettajiin liitetyt rajoitteet heijastavat asenteissa piileviä ongelmia. Osallisuuden kokemuksen tärkeyttä ei ymmärretä eikä siihen liittyviä kysymyksiä ole välttämättä työyhteisössä pohdittukaan.

*”Eriävät mielipiteet asian tärkeydestä aikuisten kesken.” OH*

*”Työyhteisön innokkuudesta pitäisi aloitteen lähteä.” OH*

*”Opettajien asenne kritiikkiin eli pitäisi jaksaa perustella päätöksiä.” OH*

*”Muutosvastaisuus yleisesti.” OH ”Ehkä asiaa ei ole juuri pohdittu?” OH*

Vastauksista ilmenee, että oppilaiden osallisuuden kehittäminen on koulussa asenteellinen haaste. Kyse on siitä, millaisen arvon aikuiset antavat oppilaiden osallisuudelle ja miten merkityksellisenä sen näkevät (Vesikansa, 2002, 22). Asenteista on pääteltävissä, nähdäänkö lapset ja nuoret kustannuseränä vai voimavarana. On ongelmallista, jos ajatellaan, että aikuisilla on joka tapauksessa elämäkokemuksensa perusteella parempi ymmärrys siitä, kuinka asioiden tulisi olla. Tämä vähentää lasten ja nuorten osallistumishalua ja on omiaan heikentämään demokratiakehitystä. (Kts. Irvin & Stansbury, 2019, 58; Checkoway, 2010, 342.)

Henkilöstön pitäytyminen totutuissa toimintatavoissa ja rooleissa nähdään myös osallisuuden esteenä. Opettajien välinen yhteistyö edistäisi oppilaiden osallisuuden vahvistamista, uusien toimintatapojen haltuunottoa ja yhteisöllisyyden rakentamista.

*”Pitäis kirjoittaa, että vain taivas on rajana, mutta onhan rajoitteena esim. se, että opettajien on hankalaa tehdä yhteistyötä.”* OH

*”Tarvitaan onnistunut porukka / ilmapiiri asian eteenpäin viemiseen.”* OH

*”Jos koulussa on ilmapiiri, joka ei suhtaudu positiivisesti yhteisöllisyyden kehittämiseen, kehittämistyö on vaikeaa.”* OH

Koulun perinteet, vanhakantaiset toimintatavat ja liian tiukat käytänteet eivät ole omiaan edistämään avointa vuorovaikutusta puhumattakaan vallan jakamisesta. Moni vastaaja mainitsee opettajien pitävän tiukasti kiinni päätösvallastaan ja antavan liian vähän tilaa oppilaille.

*”Oppilaat on opetettu olemaan tunnilla hiljaa. Vastata saat vain kysymykseen.”* OH

*” Koulun perinteet. Liian syvään juurtuneet vanhakantaiset toimintamallit.”* OH

*”Kehittämistilanteitten vieraus / vähyys.”* OH

*”Tarvitaan lisää hyviä rutinoituneita toimintamalleja.”* OH

Myös opettajien ja oppilaiden perinteiset roolit nousevat esille, samoin vastakkainasettelu lasten ja aikuisten välillä. Vastaukset heijastavat perinteisen julkisen hallinnon (PA) mukaista ajattelutapaa, käsitystä oppilasta palvelun passiivisina vastaanottajina, toimintojen kohteena ja käskyjen toteuttajana, joka hoitaa velvollisuutensa, mutta jonka rooliin aktiivisuus ja aloitteellisuus eivät kuulu. Oppilaan tehtävänä ei ole puuttua opettajan toimintaan, koska se voisi kuormittaa palveluntarjoamisen sujuvuutta. (Kts. Tuurnas & Haveri, 2017; Sicilia et al. 2016.)

*”Oppilaat toimivat harvoin tasaväkisinä aikuisten kanssa.”* OH

*”Vanhat rakenteet: aikuiset vs. lapset.”* OH

*”Oppilaiden aktiivisuutta laskee se, että nuorten mielipiteitä ei oteta huomioon missään vaiheessa.”* OH

*”Oppilaita ei kuunnella, vähätellään mielipiteitä.”* OH

*”Oppilailla ei ole tietoa, että heillä olisi mahdollisuus osallistua hyvinvoinnin kehittämiseen.”* OH

Useissa vastauksissa nostetaan esille opetussuunnitelman velvoittavuus, millä vastaaja viittaa siihen, että oppiaineen sisällölliset tavoitteet ovat koulutyössä ensisijaisia. Huomaamatta jää, että opetussuunnitelma velvoittaa opettajia myös oppilaiden osallistamiseen ja hyvinvoinnin tukemiseen sekä korostaa oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkitystä oppimisen edistäjänä (Kts. Opetushallitus, 2014b, 14-15, 20-24, 77-81). Ymmärrys opetussuunnitelman sisällöstä on jäänyt vajaaksi eikä hyvinvoinnin yhteyttä oppimiseen tunnisteta. Kansainväliset oppilaiden ja kouluyhteisön

hyvinvointiin tähtäävät toimintamallit, kuten Health Promoting Schools - ja The Whole School, Whole Community, Whole Child -konseptit pyrkivät juuri löytämään keinoja hyvinvointia tukevan työn ja koulun omien toimintojen yhdistämiseen, koska tämä vaikuttaa myönteisesti oppilaiden oppimistuloksiin sekä mahdollisuuteen hyödyntää entistä paremmin potentiaaliaan. Koulun rakenteita, toimintatapoja ja moniammatillisia käytänteitä on kehitettävä näiden tavoitteiden suunnassa. (Kts. Hunt et al. 2015; Boot et al., 2015; Leurs et al., 2005.)

Oppilaan kokemus hyvinvoinnista voi vaihdella suuresti. Ahdinko ei välttämättä johda lääketieteelliseen diagnoosiin mutta voi heijastua kielteisellä tavalla minäkäsitykseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin. Oppilailla, joiden tyytyväisyys elämään on alhainen, on korkeampi riski kokea masennusta, ahdistuneisuutta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöitä. Vastaavasti on havaittu, että tyytyväisyys elämään tasoittaa stressaavien elämäntilanteiden vaikutuksia. Siksi on tarpeen kiinnittää huomiota myös positiiviseen subjektiiviseen hyvinvointiin. (Kts. Seligson et al., 2005, 355-356.) Aineistosta nousee kuitenkin vahvasti esille oppiaineisiin liittyvien oppisisältöjen priorisointi ja hyvinvoinnin vahvistamistavoitteen jäänti toissijaiseksi.

*”Ei ole aikaa kysellä vaan käydä koulua.” OH*

*”Oppilaan päätyö on oppia ja osallistua opetukseen.” OH*

*”Opetuksen priorisointi.” OH ”Liian tiivis ops.” OH*

*”Ajan rajallisuus, sillä aika menee opiskelemiseen.” OH*

Pedagogisella toiminnalla on tiivis yhteys hyvinvoinnin tukemiseen ja edistämiseen. Alderferin klassinen tarveteoria erittelee olemassaolon tai toimeentulon, liittymisen ja kasvun tarpeet. Niihin liittyy kiinteästi idea hyvinvoinnista henkisenä kasvuprosessina, joka jatkuu koko ihmisiän ajan. Yhteisöllinen elämä yhdistettynä siinä tapahtuvaan kasvatukseen tukee hyvinvoinnin vahvistumista. (Janhunen, 2013, 19-20.) Ymmärryksen vahvistamista hyvinvoinnin ja oppimisen yhteydestä tarvitaan maamme perusopetuksessa edelleen.

### *Olosuhteisiin liitetyt esteet*

Olosuhteisiin liittyvistä esteistä ja kaikista osallisuutta rajoittavista tekijöistä eniten mainintoja saa ajan puute. Kyse on ajatuksesta, että osallisuuden suunnittelu ja toteuttaminen vaatii erillisen ajan, jota on kiireisen arjen keskellä mahdotonta löytää. Vastaaja voi kysyä, miltä tunnilta otetaan aika

osallisuuden suunnitteluun, mikä viittaa huoleen omien oppituntien menettämisestä. Vastauksista heijastuu myös kritiikkiä oppisisältöjen priorisointia kohtaan.

*”Tarvitaan erillinen aika ja paikka.”* OH

*”Muka kiire, joka ei oikeasti ole este.”* OH

*”Aikaresurssi: Osallisuus jää laarin rakoon ja hukkuu muiden asioiden alle.”* OH

*”Yhteisen riittävän pitkän ja rauhallisen ajan löytäminen kaikkien toimijoiden kesken.”*  
OH

Useissa vastauksissa viitataan siihen, ettei toimintaympäristö mahdollista kehittämistä. Kyse on lukujärjestysteknisistä esteistä, suurista oppilasryhmistä, puutteellisista tiloista, huonosta johtamisesta, ja jopa lainsäädäntö ja byrokratia mainitaan esteiksi. Muutaman maininnan saa myös taloudellisten resurssien puute. Lisätyöstä toivotaan korvausta.

*”Jäykät rakenteet, esim. koulupäivän rakenne, oppituntien tietty pituus.”* OH

*”Kehittämistehtävät yleensä koulupäivän jälkeen. Oppilaiden kouluajat, kuljetukset?”*  
OH

*”Opettajien opv-työaika ys-aikoinen.”* OH

*”Johtaminen, joka ei kannusta kokeiluihin.”* OH *”Raha.”* OH

Myös vastauksista, jotka käsittelevät olosuhteisiin liittyviä rajoitteita, voi päätellä, että osallisuuden ajatellaan toteutuakseen edellyttävän ylhäältäpäin annettuja rakenteita. Ajatellaan, että tarvitaan aika, paikka ja organisoija.

Kaiken kaikkiaan opetushenkilöstö arvioi hyvin kriittisesti ammattikuntansa valmiutta ammatilliseen muutokseen. Opettajan roolin ja työnkuvan kehittäminen vaikuttaa haastavalta ja herättää jopa torjuntaa. Yhtä lailla vastauksista ilmenee, että osalla opetushenkilöstöstä on valmiutta ja intoa työn kehittämiseen, mutta turhautumista tuottaa, että työyhteisö pitäytyy vanhoissa toimintatavoissa eikä johtaminenkaan kannusta työn kehittämiseen.

### *Oppilaisiin liitetyt rajoitteet*

Oppilaisiin liitetyistä esteistä erottuu kolme osa-aluetta, jotka saavat saman verran mainintoja: oppilaiden sosiaaliset rajoitteet, motivaation puute sekä tiedon tai taidon puute. Oppilaiden persoonalliset ominaisuudet, kuten ujous, arkuus tai epäonnistumisen pelko voidaan nähdä osallisuuden rajoitteena.

*”Sosiaaliset rajoitteet. Joku on liian ujo tai pelokas. Pelkää epäonnistumista.”* OH

*”Toisten oppilaiden painostus. Pitää toimia joukkojen mukana, eli voi jäädä osallistumatta toisten mollaamisen pelosta.”* OH

*”Aktiiviset joutuvat kestäämään toisten painetta varsinkin pienessä koulussa, jossa kaikki tuntee toisensa. ”Hyvyys” ei ole aina oppilaalle eduksi.”* OH

Vastaukset heijastavat koulun tai luokan ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia. Koska osallisuudessa on kysymys yksilön ja yhteisön suhteesta, on tärkeää tarkastella sitä ryhmäilmionä ja pohtia, millaisia ominaisuuksia yhteisöltä edellytetään, jotta se mahdollistaa yksilöiden osallisuuden (Hanhivaara, 2006, 33; Eskola & Jauhiainen, 1994, 13). Kouluyhteisössä oppilaan tulisi voida toteuttaa tarpeitaan, jotka liittyvät ykseyden kokemiseen, hyväksytyksi ja rakastetuksi tulemiseen, mahdollisuuden itsensä kehittämiseen sekä osallisuuteen ja osallistumiseen. Oppilaan hyvinvointi heijastuu vastavuoroisesti yhteisöön. (Janhunen, 2013, 20.) Hyvinvoivassa kouluyhteisössä huomiota kiinnitetään yhtä lailla laadukkaaseen toimintakulttuuriin ja ilmapiiriin kuin fyysisiin puitteisiin. Vuorovaikutuksen toimivuudella on suuri merkitys. (Kts. Deschesnes et al., 2003, 388.)

Opetushenkilöstö tunnistaa osallisuuden rajoitteita oppilaiden kyvykkyydessä. Vastauksista heijastuu oletus, että osallisuus vaatii toteutuakseen oppilaalta valmiuksia tai taitoja, joita yksilöllä joko on tai ei ole. Kaiken kaikkiaan kyselyn vastauksissa viitataan hyvin vähän siihen, että osallisuuden taitoja yhdessä opeteltaisiin ja että osallisuuskasvatus olisi koulun tehtävä.

*”Heillä ei ole välttämättä taitoa tai resursseja vaikuttaa asioihin.”* OH

*”Eivät välttämättä osaa vaikuttaa asioihin.”* OH

*”Oppilaiden toiveet ja ideat ovat liian suuruudenhulluja.”* OH

*”Oppilaiden kaavamainen ajattelutapa, että kaikki tuodaan heille valmiina. Oppilaiden henkiset valmiudet eivät monesti riitä korkealentoisiin valmisteluihin.”* OH

Opetushenkilöstö näkee rajoitteita myös oppilaiden asenteissa: Osallistuminen ei motivoi. Osallisuutta voidaan tarkastella myös sen vastakäsitteiden eli passiivisuuden, välinpitämättömyyden,



osattomuuden, syrjäytymisen ja vieraantumisen kautta (Kts. Nivala & Ryyänen, 2013, 19-20; Kiilakoski, 2007, 11-12). Välinpitämätön ihminen ei koe tarvetta vaikuttaa yhteisönsä asioihin ja sen hyvinvointiin. Hän voi kokea osattomuutta, ellei ole tullut otetuksi huomioon eri tilanteissa. Jatkuessaan osallisuuden puute saattaa johtaa syrjäytymiseen ja pahimmillaan vieraantumiseen. (Kiilakoski, 2007, 12.)

*”Eivät ole välttämättä kiinnostuneita.”* OH

*”Oppilaiden sitoutuminen rajoittaa myös, eli alkuinnostus voi hiipua.”* OH

Monet syyt estävät oppilaita osallistumasta. Kyse voi olla henkilökohtaisista syistä kuten kiinnostuksen puutteesta, aikuisiin kohdistuvasta luottamuspulasta tai kokemuksesta, ettei voi kuitenkaan vaikuttaa. Syyt voivat liittyä kiireeseen, jaksamisen puutteeseen, terveydellisiin syihin ja yksilöllisiin ominaisuuksiin, kuten ujouteen tai huonoon itsetuntoon. (Kts. Pajula, 2014, 15.) Yksilön voimavarat vaihtelevat elämäntilanteen mukaan. Omia voimavaroja ei aina tunnisteta tai osata hyödyntää, tai vaikean elämäntilanteen vuoksi energia on suunnattava osallistumisen sijasta selviytymiseen. Voi myös olla niin, ettei kouluyhteisö tunnista oppilaan voimavaroja, jolloin ne jäävät hyödyntämättä. (Särkelä-Kukko, 2014, 39, 48.)

Myös passiivisen ympäristön vaikutus tunnistetaan vaikuttamisen esteeksi: Osallistumisen kynnyksenousee, elleivät muutkaan osallistu. Asenneilmapiiri voi olla osallisuutta edistävä tai heikentävä. Myös tiedon puute rajoittaa vaikuttamista: Ei voi vaikuttaa, ellei tiedä, mihin pitäisi vaikuttaa. (Kts. Pajula, 2014, 15-16.)

*”Oppilaiden passiivisuus ja epätietoisuus.”* OH

Herää kysymys, ovatko oppilaat omaksuneet käsityksen koulusta pysyvyyttä edustavana, valmiina instituutiona, johon on vaikeaa vaikuttaa ja jonka jatkuvuus ei edellytä aktiivista toimintaa. Vakiintuneissa demokratioissa, kuten Pohjoismaissa, nuoret eivät ole yhteiskunnallisesti kovin toimeliaita, koska on totuttu luottamaan yhteiskunnan toimivuuteen. Elinvoimaiseen demokratiaan kuuluu kuitenkin terve kriittisyys, mihin koulun tulisi antaa valmiuksia. (Kts. Mehtäläinen et al., 2017, 86; Tomperi & Piattoeva, 2005, 255; Gellin et al., 2012, 96-97, 104.)

Oppilaiden osallisuuden edistäminen on koululle myös ammatillinen haaste. Opetushenkilöstön tehtävänä on löytää pedagogisia keinoja, jotka vahvistavat oppilaiden osallisuutta. Paljolti kyse on

sellaisen toimintakulttuurin ja ilmapiirin luomisesta, jossa jokainen voi tuntea olevansa osallinen ja hyväksytty yhteisön jäsenenä ja pystyvänsä toimimaan aktiivisena vaikuttajana monenlaisissa tilanteissa. Koulun tulisi tarjota lukuisia erilaisia tilaisuuksia ja yhteyksiä, joissa oppilaat voivat harjoitella niitä valmiuksia, joita yhteiskunnallinen osallistuminen vaatii. (Kts. Vesikansa, 2002, 22).

Vastauksista ilmenee, ettei oppilaiden osallistaminen kuulu ensisijaisena kaikkien koulujen toimintakulttuuriin. Opetushenkilöstön ja oppilaiden välinen yhteinen kehittäminen ei ole jokaisessa koulussa yleisesti vielä arkipäivää eikä sitä tunnisteta hyvinvoivan koulun toimintakulttuuriin kuuluvaksi asiaksi. Useista vastauksista, jotka käsittelevät oppilaiden osallisuuteen liittyviä rajoitteita, heijastuu kapea-alainen käsitys osallisuuden käsitteestä. Oletus, että osallisuuden mahdollistamisessa on kyse erillisen ajan, paikan ja organisoinnin vaativasta tehtävästä, on vastauksista päätellen varsin yleinen.

## 5.6 Rehtoreiden käsityksiä oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksista ja rajoitteista

### *Osallisuuden mahdollisuuksia*

Rehtoreiden näkemykset oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksista ja rajoitteista vaihtelevat erittäin paljon. Aineisto paljastaa suuria eroja koulujen toimintakulttuurissa. Esille nousee vahvana mahdollisuuksia korostava näkemys: Koululla on paljon tilaisuuksia tarjota oppilaille osallisuuden ja vaikuttamisen kokemuksia ja velvollisuus edistää oppilaiden kehittymistä näissä taidoissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 painottamat tavoitteet oppilaiden osallisuuden ja hyvinvoinnin tukemisesta on hyvin sisäistetty, ja tavoitteista johdetut toimenpiteet on kytketty osaksi koulujen toimintakulttuuria.

*”Nythän on uusi ops, siellähän paljon nostetaan esille oppilaiden kuulemista eri asioissa, eli kyllä nyt on täällä koulussa ihan herätty siihen, että kun me tehdään vaikka uutta arviointia, niin tavoitteet tulee käydä läpi oppilaiden ja huoltajien kanssa. Kyllä opsissa on tosi paljon semmoisia kohtia, monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelut ja kaikki, mihin on kirjattu se oppilaiden osallisuus.” H3*

*”Että se ei ole vaan tämmöistä epäsäännöllistä toimintaa ja jotakin tämmöisiä tempauksia, millon lapset saa, vaan se arkipäiväistäminen on se juttu, elikkä että se olis säännöllistä ja se tapahtuis siellä arjessa ja siitä tulis yhtä lailla käytäntö, kuin välitunnit tai ruokailu on.” H2*

Oppilaiden sosiaalinen osallisuus tunnustetaan kaikessa koulun arjessa, toimintakulttuurissa ja vuorovaikutuksessa toteutuvana ilmiönä. Osallisuudelle ei tarvita välttämättä erillistä aikaa, paikkaa eikä organisoijaa. Aineistosta nousee vahvasti näkemys koulusta yhteisöllisenä paikkana, jossa on sosiaalista pääomaa. Sosiaaliseen pääomaan liittyy kokemus avoimesta vuorovaikutuksesta, turvallisuuden tunteesta ja luottamuksesta. (Kts. Rajjas, 2011, 261; Pessi & Seppänen, 2011, 290-293.)

*”Tulee taas mieleen se oppilaiden kohtaaminen siellä, että se oppilas on osa sitä ryhmää ja osa sitä tekemistä siellä luokassa ja oppilaalla on mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä luokassa tehdään ja minkälaiset säännöt siellä on ja niihin käytänteisiin.” H3*

*”Että avoin, salliva, kokeileva ja erehdyksiä sietävä olis se toimintakulttuuri.” H2*

Aineistosta on myös havaittavissa, että toimintakulttuuri vaatii edelleen työstämistä. Koulussa toimitaan osallisuuden ja hyvinvoinnin tukemiseksi, mutta huomataan, ettei toiminta ole vielä aivan luonteva osa koulun arkea. On kuitenkin arvokasta, että kehittämistarve tunnustetaan.

*”Kyllä se paremmin toteutuis, jos se olis ihan sitä meidän tapaa toimia ja arjessa mukana koko ajan, kuin että siitä tehdään jotain erillistä. Voihan siihen liittyä joitain erilisiä juttuja, joissa korostettais, että tällä me halutaan saada teitä mukaan ja opetellaan, miten vaikutetaan ja ilmaistaan mielipiteitä. Mutta että se olis mahdollisimman luonnollinen osa sitä arkea.” H4*

Oppilaiden osallisuus ymmärretään laaja-alaisesti sekä sosiaalisessa että poliittisessä merkityksessä: Kyse on oppilaan kuulluksi tulemisesta sekä kokemuksesta, että hänestä välitetään aidosti.

*”Se on tavallaan, se on sekä kokemus, että tulee kuulluksi ja ymmärretyksi ja vakavasti otettavaksi ja sitten toisaalta se on myös toimintaa.” H4*

Kyse on paljolti siitä, kuinka lapset ja nuoret kohdataan, millainen tila heille annetaan ja miten heidän toimiinsa suhtaudutaan (Kts. Kiilakoski et al., 2012, 16; Thomas, 2007, 2014). Koulu yhteisö tarjoaa myös mahdollisuuden vaikuttaa. Arnsteinin (1969, 217, 221) kuvaamalla kumppanuuden portaalla vallanjako toteutuu yhdessä suunnitellen ja päättäen. Oppilaskunnan sujuva toiminta edellyttää toimivien rakenteiden ja prosessien luomista sekä riittävien resurssien turvaamista.

*”Että oppilaat kokevat, että heistä välitetään ja että heitä kuullaan ja heidän kanssaan keskustellaan rehellisesti ja avoimesti. Ja tietysti oppilaskunta ja tukioppilaat, niin ne on niitä kanavia sitten tai nuorisovaltuusto, joiden kautta sitä osallisuutta viedään eteenpäin.” H4*

Aineistosta nousee toistuvasti näkemys oppilaiden poliittisen osallisuuden merkityksellisyydestä. Oppilaskunnan työllä voi olla suuri arvo koulun kehittämisessä.

*”Eli se on se, mikä on ollut semmoinen eteenpäin vievä tekijä ja sen kautta on lähdetty siihen ajatukseen, että oppilaat mukaan. Ja sitten, että millä tavalla me saadaan ne oppilaat mukaan – no oppilaskunta!” H3*

Oppilaskunnan hallitus ja tukioppilaat ovat aktiivisia iloa ja yhteisöllisyyttä tuovien tapahtumien ja tempausten järjestämisessä, mikä koetaan tärkeäksi, mutta toisaalta esille nousee toive tavoitteellisemmasta ja syvällisemmästä hyvinvoinnin kehittämisestä.

*”Enhän voi yleistää, mutta tässä koulussa se on jotenkin semmoista hauskanpitoa ja lapsenmielistä se touhu... Nimenomaan syvällisempiä tavoitteita ja laajempia kokonaisuuksia, vähän tutkimustuloksia ja kaikkea tällöistä tarvittais.” H4*

On kuitenkin hyvä antaa arvoa myös vapaamuotoiselle yhdessäololle ja leikkimielisyydelle ja tunnistaa niiden merkitys ilmapiirin luojina. Ilmapiirillä on suuri merkitys sosiaalisen osallisuuden kokemukselle. (Kts. Kiilakoski et al. 2012; Konu, 2002.)

Rehtoreiden haastatteluaineistosta nousee melko vahvasti esille oppilaiden kehittämistyön arvostus. Työ on vaikuttavampaa, kun se ei ole vain aikuisten tekemää. Osallisuutta voidaan vahvistaa tunnustamalla oppilas asiantuntijaksi ja toimijaksi. Tämä edellyttää vastavuoroisuutta niin, että koulu yhteisö ottaa oppilaat huomioon ja arvostaa heidän osallistumistaan, ja oppilaat puolestaan ovat aktiivisia ja tarttuvat tilaisuuteen. Parhaimmillaan asiantuntijuus toteutuu osallistuttaessa suunnitteluun, toteutukseen, kehittämiseen ja arviointiin. (Kts. Rouvinen-Wilenius, 2014, 62.) Aineistossa korostuu näkemys, että ilman oppilaiden osallisuutta kehittämistyö jää ulkoapäin toteutetuksi ja irralliseksi. Aikuisilta vaaditaan lapsen todellisuuden vakavasti ottamista, kykyä eläytyä heidän maailmaansa ja taitoa suhtautua empaattisesti. Tämä luo lapsille turvallisuudentunnetta ja kokemusta, että tulee ymmärretyksi ja voi vaikuttaa. Tähän liittyy myös luottamuksen rakentaminen huoltajien ja koulun välille.

*”Jos ei sitä olis, niin me oltais kyllä ihan perinteisessä peruskoulussa, ihan siellä alku-metreillä niin sanotusti. – Ja kun ne oppilaat on mukana, niin sieltä tulee se tieto, että mihin meidän pitää kohdentaa ja mitä ne lapset tarvii ja mistä se koostuu se oppilaan hyvinvointi.” H3*

Osallisuuden lisäarvona mainitaan se, että oppilaat tuntevat koulun omakseen, arvostavat kouluympäristöään ja haluavat kehittää sitä. Osallistuminen ja vaikuttaminen lisäävät koulurauhaa, vähentävät häiriökäyttäytymistä ja vahvistavat hyviä käytöstapoja. Kun oppilaat ovat saaneet osallistua päätöksentekoon, ratkaisu saa laajemman hyväksynnän tuekseen. Oppilaita osallistamalla voidaan vahvistaa yhteisön sosiaalista pääomaa, hyötyä oppilaiden asiantuntijuudesta ja edistää sitoutumista päätöksiin. (Kts. Irvin & Stansbury, 2019, 55.)

*”Silloin ihminen yleensä kokee sitä omistajuutta, kun on saanut vaikuttaa. Vaikka ihan pieniinkin, tai vähintään se kuuluksi tulemisen tunne, että minua kuultiin, että ymmärrän, että ei aina voi toimia minun tuntemuksen mukaan, mutta...” H2*

Esille nousee myös pohdintaa oppilaan persoonallisten ominaisuuksien yhteydestä oppilaalle luontaisiin osallistumisen tapoihin. Aktiiviselle ulospäinsuuntautuvalla oppilaalla monenlainen osallistuminen on luontevaa, ja hänen on helppo tarttua tarjottuihin tilaisuuksiin. Aineistosta nousee tärkeä huomio siitä, että monenlaiselle osallisuudelle on tarvetta. On hyvä löytää erilaisia osallistumisen tapoja, jotta osallistuminen on kaikille mahdollista ja erilaisia persoonallisia vahvuuksia voidaan hyödyntää koulun kehittämisessä.

*”Meillä on myös pidättyvämpiä oppilaita, niin onko heilläkin tunne siitä, että heillä on mahdollisuus osallistua ja heitä kuullaan ja kun he haluavat esittää mielipiteensä tai tulla kohdatuiksi, niin heillä on siihen kunnan mahdollisuus. Osallisuuttakin voi olla erilaista. Ei me voida olettaa, että kaikki on niitä, jotka on ensimmäisenä lähdössä joka paikkaan. Ei katkaista tätä mahdollisuutta. Muuten se jää niiden varaan, jotka tekee sitä kaikesta huolimatta.” H3*

### *Osallisuuden haasteita*

Esiin nousee myös aiemmista kokemuksista poikkeava näkemys, jonka mukaan oppilaiden todelliset vaikuttamismahdollisuudet kouluympäristössä ovat hyvin vähäiset. Syinä nostetaan esille niin oppilaisiin, opettajiin kuin olosuhteisiin liittyviä tekijöitä. Keinoja, joilla tilannetta voitaisiin parantaa, ei löydy, eikä tälle välttämättä koeta tarvettakaan. (Kts. luku 5.2.) Nähdään, ettei useimmilla lapsilla eikä aikuisillakaan ole vaikuttamisen edellytyksiä, kuten idearikkautta, toimeliaisuutta, kykyä havaita ongelmia tai ratkaista niitä.

*”Se on semmoinen asia, mistä puhutaan ja mikä varmasti on eräänlainen ihanne, mutta että tavallaan sitten kuitenkin... Ajattelisin, että todellisuudessa niitä semmoisia paikkoja, missä oikeasti oppilas voisi vaikuttaa, olla osallinen, niin niitä on aika vähän ja*

*sitten... No, myös sen oon huomannut, että silloin kun annetaan niitä mahdollisuuksia vaikuttaa, olla päättämässä, niin aika vähän tulee sitten niitä ideoita, ehdotuksia, mielipiteitä esille... Niin aika hiljaista on.” H1*

Tässä yhteydessä oppilaskunnan rooli tunnistetaan lähinnä muodollisena mahdollisuutena vaikuttaa tosiasiallisen päätösvallan puuttuessa. Oppilaskunnan ehdotukset ohjataan rehtorille, joka lähtökohdaisesti suhtautuu myönteisesti siihen, mitä oppilailla on esitettävänä, mutta ongelmana on, ettei ehdotuksia käytännössä tule tai ehdotukset eivät ole toteuttamiskelpoisia.

*”Oppilaskunta voi päättää, mihin he kahdesti vuodessa menevät syömään. Jotenkin sitä toivois, että se vaikuttaminen vois olla vähän laajempaa, mutta tällä hetkellä se on tuolla tasolla se vaikuttaminen. – Joitakin ideoita, ajatuksia tulee vuoden aikana oppilaita ja sitten rehtori lyöpi realiteetit tiskiön, ettei se onnistukaan.” H1*

*”Siellä kysytään mielipidettä ja pyydetään ehdotuksia ja näkemyksiä, mutta ei kuitenkaan semmosta tosiasiallista vaikuttamista, suunnittelua, ole. En tiää, millä tavalla yläkoulussa voitais jotenkin opettaa sitä vaikuttamisen taitoa.” H1*

Nämä kokemukset herättävät kysymyksen, ovatko oppilaat saaneet ohjausta tehtävänsä oppilaskunnan hallituksen jäsenenä niin, että heillä on ymmärrys omista toimivaltuuksistaan ja käytettävissä olevista resursseistaan. Oppilaiden on tärkeää saada riittävä informaatio toimintansa tueksi (Kts. Larjovuori et al., 2012, 11). Jos oppilaskunnan hallituksen jäsenet, jotka vasta opettelevat vaikuttamista, jäävät vaille perehdytystä ja ohjausta tehtävänsä, yritys jää todennäköisesti rituaalinomaiseksi näennäisosallistumiseksi. (Kts. Nivala & Rynänen, 2013.)

Jos haastateltava ei tunnista, mitä oppilaiden osallisuus voisi olla, hänen on vaikeaa ottaa kantaa kysymykseen, toisiko oppilaiden osallisuus koululle lisäarvoa. On havaittavissa, ettei koululla ole selkeää toimintamallia oppilaskunnan toiminnalle, oppilaita ei määrätietoisesti ohjata osallisuustaitojen oppimiseen eikä koululla ole näkemystä oppilaiden osallisuuden kehittämismahdollisuuksista. Esille nousee hyvää tahtoa, mutta keinojen tunnistaminen on vaikeaa.

*”Lähtökohtaisesti suhtaudun myönteisesti kaikkeen, mikä vaan tulee sieltä suunnasta. Vaikka niitä ajatuksia joutuu torppaamaan, niin kuitenkin vois olla se vaikuttamisen mahdollisuuden kokemus oppilailla ja toki myös opettajilla. Mut se isoin ongelma on, ettei sieltä tule mitään.” H1*

*”Varmasti se vaikuttamisen paikkojen vähyys, että missä oikeesti vois vaikuttaa, niin niitä paikkoja on aika vähän.” H1*

Halu osallisuuden tukemiseen ei johda myönteisiin toimenpiteisiin vaan hämmennykseen, koska osallisuuden käsite ei avaudu. Jos osallisuuden käsite viittaa rehtorin mielessä poliittisen osallisuuden edellyttämien rakenteiden järjestämiseen ja opettajien lisätyöhön, ei ole ihme, että rehtori tuntee tehtävän edessä voimattomuutta. Tärkeää olisi ymmärtää, että ensisijainen lähtökohta olisi sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen osana koulun toimintakulttuurin kehittämistä. Se loisi pohjaa myös poliittisen osallisuuden vahvistamiselle.

Aineistosta nousee samankaltainen havainto kuin opetushenkilöstön vastauksista: Oppilaiden osallisuuden kehittäminen on koululle sekä asenteellinen että ammatillinen haaste. Tarvitaan tämän päivän perusopetuksen tehtävän tunnistamista, osallisuuden käsitteen laaja-alaista ymmärtämistä ja keinoja koulun toimintakulttuurin kehittämiseen sekä hyvinvointi- ja osallisuuskasvatuksen toteuttamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on otettu käyttöön luokilla 1-6 syksyllä 2016 ja ylemmillä luokilla porrastetusti vuosina 2017-2019 (Opetushallitus, 2014a). Opetussuunnitelman sisäistäminen edellyttää perusopetuksen arvoperustan ja oppimiskäsityksen pohdintaa sekä laaja-alaisien tavoitteiden huomiointia koulun toimintakulttuurissa. Se edellyttää opetushenkilöstöltä myös asenteiden tarkastelua ja valmiutta ammatilliseen muutokseen. Aineistosta nousseiden havaintojen perusteella voi päätellä, että uuden opetussuunnitelman tavoitteiden sisäistäminen on vielä kesken etenkin perusopetuksen yläluokilla, missä sopeutumisaikaa on ollut vähemmän.

Rehtorit nostavat esille opettajan ammattitaidon, hyvinvoinnin ja motivaation merkityksen. Oppilaiden osallisuutta rajoittavaksi tekijäksi nousee havainto opettajien työn haasteellisuudesta, tuentarpeiden huomioinnista, ryhmänhallinnasta ja työtaakasta. Voi olla, että opettajan on kohdistettava voimavaransa selviytymiseen eikä voimia riitä oppilaiden osallisuuden huomiointiin.

*”Opettajat on tosi... Korkealla työmoraalilla tekevät työtä ja ajattelevat, että heidän pitää tehdä. Kun opetussuunnitelmassa sanotaan, niin pitää tehdä eikä mitään voi jättää pois. Sitten jää nämä ... pehmeämmät asiat vähemmälle.” H3*

*”Silloin supistetaan se toiminta tiettyyn muottiin, jotta se pysyy hallinnassa.” H3*

*”Kun opettajalla on omat työkalut kunnossa, oma hyvinvointi kunnossa, ammattitaito, motivaatio ja niin poispäin, niin kyllä se opettajuus on tosi vahva sana tässä.” H3*

Rehtorien haastatteluaineistosta nousee esille myös opettajiin liitettyjä osallisuuden rajoitteita: Opettajat osallistavat oppilaita vain vähän. Oppilaskunnan hallitusta ei osata hyödyntää, ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat oppitunneillakin vähäiset. Tämä viittaa siihen, että opettaja pitäytyy perinteisessä roolissaan opetuksen tarjoajana eikä osallisuuden tarvetta välttämättä tunnista.

*”Osallistaminen menee sinne oppituntitasolle sitten... Mut että sekin on varmaan sitten enemmän semmoista, että no, että luetaanko kirjasta, luetteko ite vai luetaanko äänen?” H1*

Osallisuuden käsitteen pohtiminen sekä yksilön ja yhteisön tarpeiden tunnistaminen voisi johtaa myös opettajan profession pohtimiseen ja muutostarpeen huomaamiseen.

### *Osallisuuden muutos*

Rehtoreiden pohtiessa onko oppilaiden osallisuus muuttunut vuosien varrella, nousee vahvasti esille näkemys, että toisin kuin aiemmin oppilaalla on tämän päivän koulussa hyvät mahdollisuudet osallisuuden kokemukseen. Nämä näkemykset viittaavat siihen, että perinteiseen julkiseen hallintoon liittyvä ajattelutapa on joutunut antamaan tilaa uuden julkisen hallinnan mukaiselle lähestymistavalle, joka tunnustaa oppilaan aktiiviseksi toimijaksi ja merkitykselliseksi osaksi yhteisöä.

*”Ajattelen niin, että se lapsen ääni on kuuluvampi nykyään kuin ennen vanhaan. Omana kouluaikana ei meiltä kysytty juuri mitään. Maksimissaan just tällöinen toiveruokapäivä.” H2*

*”Aina varmaan on ollut niitä aktiivisia oppilaita, jotka haluavat vaikuttaa ja kysyvät opelta, että saadaanko jäädä välitunnilla tekemään luokalle pikkujouluja. Ne on halunneet tehdä ekstra luokassa ja ope on sanonut, että totta kai voitte. Mutta tämä tietoisuus oppilaan osallisuudesta on kehittynyt vasta viime vuosina, kun meitä on alettu siihen kouluttamaan... On rikottu rajoja siitä perinteisestä peruskoulusta, on lähtenyt siitä se mahdollistaminen...” H3*

Toisaalta esille nousee käsitys, ettei muutosta ole tapahtunut. Molempien näkemysten esiintyminen viittaa siihen, että kouluissa voidaan soveltaa perinteisen julkisen hallinnon (PA) tai uuden julkisen hallinnon (NPG) mukaista lähestymistapaa. Ajattelutavan valinta ei välttämättä ole tapahtunut tietoisesti vaan se on omaksuttu osana vallitsevaa toimintakulttuuria, asenteita ja arjen käytänteitä. Perinteiset tavat toimia muuttuvat hitaasti.

*”Ei minun mielestä oo kyllä muuttunut. Omana kouluaikanakin on puhuttu siitä osallisuudesta ja on ollut oppilaskuntaa ja sanottu siitä, että voi vaikuttaa. Ei ne hirveesti oo muuttunut eikä niitä oo sen kummemmin lisää tullut.” H1*



Rehtorien haastatteluista esille nousee myös kokemus esimiehenä kohdatuista rooli-dotuksista, mikä viittaa perinteisen julkisen hallinnon mukaisen ajattelutavan sitkeydestä työyhteisön parissa. Henkilöstö on oppinut tietynlaiseen johtajuuteen ja oudoksuu uutta johtajaa, joka haluaa toimia rehtorin roolissaan aiemmasta poikkeavalla tavalla pyrkien koulun toimintakulttuurin muuttamiseen. Rooli-dotukset vaikuttavat vuorovaikutukseen ja esimiehen toimintamahdollisuuksiin.

*”Haluaisin olla joukkueenjohtaja. En halua olla pomo, mutta vähän vanhakantainen esimies-alaisasetelma täällä on. Ajattelen kyllä, että johtajan rooli kyllä vaikuttaa hyvinvointiin. Se voi lisätä henkilökunnan, mutta myös oppilaiden hyvinvointia.” H4*

Vallitseva toimintakulttuuri ja juurtuneet toimintatavat voivat olla suuri haaste johtajuudelle. Tavoitteissa edistyminen voi vaatia koululta määrätietoista ja pitkäkestoista kehittämistyötä, jopa mullistavia toiminta- ja ajattelutapojen muutoksia. Kielteiset asenteet ja ennakkokäsitykset voivat lukita organisaation toiminnan niin, että poispääsy vaatii ponnistelua. (Leinonen et al. 2021, 103).

Yhteiskunnan demokraattisen kehityksen kannalta kaikki rehtorit pitävät tärkeänä, että oppilaat oppivat osallistumaan ja vaikuttamaan. Tässä yhteydessä kaikki tunnistavat opetushenkilöstön vastuun osallisuustyössä ja koulun roolin sosiaalisena kasvu-ympäristönä.

*”Kun me ollaan täällä kasvattajina, että yksilöllä vois tulla kokemus siitä, että hänet kuullaan... Siitä sitten seuraa mahdollisesti vaikuttamisen tai osallistumisen kokemus. Ehkä siitä tulee sitä pohjaa tulevaisuudelle.” H1*

*”Tai niin kun lapselle, nuorelle ihmiselle tulee heti alusta semmonen tunne, että mihinkään ei pysty... Millään ei oo mitään väliä – niin passivoituu, niin kyllähän se seuraa läpi elämän, helposti.” H1*

Kouluyhteisö tunnistetaan merkityksellisenä sosiaalisena kontekstina yksilön itsetunnon ja myönteisen minäkuvan rakentajana. Yhteisötasolla osallisuutta edistää oppilaan sosiaalinen terveys eli tunne kuulumisesta yhteisöön, sääntöjen tunnistaminen, kyky tulla toimeen yhteisön jäsenten kanssa, itsensä kokeminen tarpeelliseksi sekä mahdollisuus tehdä valintoja (Kts. Rouvinen-Wilenius, 2014, 55). Useimmat rehtorit näkevät koulun myös poliittisen osallisuuden harjoittelupaikkana, joka voi antaa oppilaille rohkaisevia kokemuksia osallistumisesta ja vaikuttamisesta. Oppilailla on oikeus tulla kohdatuksi arvostettuina yhteisön jäseninä. Tällä on sekä yksilöä että yhteiskuntaa vahvistavia vaikutuksia. (Kts. Head, 2011, 543; Checkoway, 2010, 340.) Toisaalta esille nousee näkemys, että koulun tarjoamat vaikuttamisen paikat ovat pysyneet ennallaan.

*”Ei minun mielestä oo kyllä muuttunut. On ollut oppilaskuntaa ja sanottu, että voi vaikuttaa. Ei niitä oo sen kummemmin lisää tullut.” H1*

*”Kyllä kun pienestä asti opetetaan oppilaalle, että sinun ääni on tärkeä ja sinä voit vaikuttaa asioihin, niin madaltaa kynnystä aikuisenakin ottaa kantaa, viedä asioita eteenpäin ja olla vaikuttamassa.” H2*

*”Se on semmoinen terve itsetunto, että on rohkeus sanoa mitä ajattelee eikä ole mieli-piteissä oikeaa ja väärää. Semmoista avoimuutta ja rehellisyyttä, että uskaltaa ilmaista itseänsä.” H4*

Rehtorien haastatteluaineistosta nousee esille myös ajatus muuttuvasta kansalaisuudesta. Moni rehtori vertaa tämän päivän koulua oman kouluaikinsa oppilaan roolin ja näkee osallistumisessa eroa. Oma kouluaika piti sisällään aktiivisuuden omassa luokkayhteisössä, muttei laajempaa vaikuttamista ja osallistumista. Tämän päivän koulu nousee esille myös uuden julkisen hallinnan periaatteita noudattavana yhteisönä, joka antaa valmiuksia osallistuvaan kansalaisuuteen ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen.

*”Se ei oo ihan semmoinen suomalaisuuden perustoimintamalli, eikä me saatu vielä tähän koulua käydä, mutta meidän jälkeläiset sitten osaa. Ne ei sitten enää mieti, miten se toteutetaan, vaan se on jo olemassa se malli.” H2*

Turvallisuudentunne, perustarpeiden täytyminen ja kokemus, että kuuluu kouluyhteisöön, vahvistavat oppilaan yhteiskunnallista terveyttä (Rouvinen-Wilenius, 2014, 55). Hyvinvoinnin käsite liittyy niin yksilöön kuin häntä ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Mikrotasolla on kyse yksilön hyvinvoinnista, makrotasolla taas huomio kiinnittyy hänen elinympäristönsä rakenteisiin. Osallisuus ja hyvinvointi rakentuu ihmisten omissa yhteisöissä ja sosiaalisissa verkostoissa. (Kts. Janhunen, 2013, 14, 19.)

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

### 6.1 Yhteenvedo tuloksista

Tutkielmassani olen selvittänyt oppilaiden ja opetushenkilöstön näkemyksiä lasten ja nuorten osallisuuden vahvistamisen mahdollisuuksista ja rajoitteista. Olen tutkinut, millainen on hyvinvoiva koulu yhteisö ja miten oppilaat osallistuvat sen kehittämiseen. Olen myös selvittänyt, miten voitaisiin vahvistaa oppilaiden osallisuutta hyvinvoivan kouluyhteisön edistämiseksi ja mitkä tekijät rajoittavat heidän osallisuuttaan.

*Millainen on hyvinvoiva kouluyhteisö?*

Oppilaiden, opetushenkilöstön ja rehtorien käsitys hyvinvoivasta koulusta on varsin yhteneväinen, ja hyvinvoivaa koulua kuvataan sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Kaikkein keskeisimpänä nousee esille sosiaalisten suhteiden merkitys. Kouluun tullessa on tervetullut olo, ja ilmapiiri on positiivinen, kannustava ja yhteisöllinen. Oppilaiden suhde toisiinsa sekä koulun aikuisiin on hyvä ja vuorovaikutus tasa-arvoista ja hyväksyvää. Myös koulun olosuhteet saavat kaikilta osapuolilta runsaasti huomiota. Ensisijaiseksi nousee kouluympäristön turvallisuus, terveellisyys, viihtyisyys sekä toiminnallisuus. Tärkeäksi koetaan, että oppiminen edistyy ja siihen saa tukea. Yhteisiä toimintatapoja ja työrauhaa arvostetaan. Rehtorien näkemyksissä painottuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukainen ajatus koulusta kasvuyhteisönä ja moniammatillisesti toimivana organisaationa, joka tukee oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Poliittisten suhteiden merkitystä hyvinvoivan koulun osatekijänä oppilaat ja opetushenkilöstö nostavat esille vain vähän eivätkä rehtorit lainkaan, mikä osoittaa, että vallan jakamisen kokemukset eivät ole oppilaille usein toistuvia eivätkä ne kuulu säännöllisesti koulun arkeen. Tulos on yllättävä, kun huomioi, että moni kyselyyn vastanneista oppilaista ilmaisee vastauksissaan olevansa mukana oppilaskunnan hallituksessa tai tukioppilastoiminnassa. Osallistuminen ei näytä antaneen kokemusta aidosta vaikuttamisesta päätöksentekoon ja koulun kehittämiseen.

*Miten oppilaat osallistuvat hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämiseen?*

Oppilaiden on melko vaikeaa ilmaista, kuinka he ovat päässeet kehittämään koulua, jossa on hyvä olla ja opiskella. Osallistuminen on heille helpoimmin tunnistettavissa oleva osallisuuden muoto, ja tässä yhteydessä poliittiseen osallisuuteen liittyvät kokemukset, kuten oppilaskuntatoiminta, saavat oppilailta eniten huomiota. Oppilaille on jossain määrin myös sosiaalisen osallisuuden kokemuksia, mutta harva heistä kuitenkaan huomaa oman roolinsa merkitystä yhteisön jäsenenä. Opetushenkilöstön kuvatussa kuinka oppilaat ovat päässeet kehittämään hyvinvoivaa koulua jopa kolmasosa opetushenkilöstön vastauksista viittaa oppilaskunnan hallituksen rooliin. Mielikuva oppilaiden osallisuudesta hyvinvoivan koulun kehittämisessä liittyy vahvasti edustuksellisen demokratian muotoihin, vaikka vallan jakamisen kokemukset ole oppilaille usein toistuvia eivätkä ne kuulu säännöllisesti koulun arkeen. Opetushenkilöstö tuo esille myös oppilaiden sosiaalisen osallisuuden muotoja mainiten useimmiten oppilaan mielipiteen huomioinnin ja keskustelun oppilaiden kanssa. Selvästi käy esille, että kouluissa tavoitteellisesti yhdessä tehtävä hyvinvointityö ja osallisuuden tukeminen vaihtelee. Myös opetushenkilöstön vastauksissa oppilaiden rooli hyvän vuorovaikutuksen, luokan ilmapöytä ja koulun yhteisöllisyyden edistämiseksi nousee esille huomiota herättävän vähän. Ajatus oppilaiden osallisuudesta hyvinvoivan koulun kehittämisessä näyttää tutkielmani valossa kapea-alaisena: Edustuksellisen osallisuuden idea, joka koskettaa vain osaa oppilaista, on vahva, mutta kaikkia koskettavan sosiaalisen osallisuuden puolia ei yleisesti tunnusteta.

*Miten voitaisiin vahvistaa oppilaiden osallisuutta hyvinvoivan kouluyhteisön edistämiseksi?*

Oppilaiden on hieman helpompi ehdottaa koulun kehittämisen keinoja kuin tunnistaa, millä tavalla he ovat päässeet kehittämään koulua, jossa on hyvä olla ja opiskella. Oppilaiden vastauksissa sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen tarve käy selvästi ilmi: Tässä yhteydessä 90 prosenttia oppilaiden ehdotuksista liittyy sosiaaliseen osallisuuteen, jossa on kyse kuulumisesta yhteisöön, toimivista suhteista, hyväksytyksi tulemisesta ja turvallisesta asemasta osana yhteisöä. Innokkaimmin oppilaat ilmaisevat haluaan vaikuttaa yhdessä koulun aikuisten kanssa fyysisen ympäristön viihtyisyyteen ja käytänteisiin. Oppilaat toivovat lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta, joka edistää yhteistä tekemistä. Välitön, epämuodollinen ajatustenvaihto antaa tilaisuuden esittää omia mielipiteitä ja tulla kuulluksi ja kohdatuksi. Esille nousee myös oppilaiden tarve huomioida toisiaan, edistää keskinäistä vuorovaikutusta ja sitoutua sääntöihin. Oppilaat eivät juurikaan tunnista tarvetta vahvistaa poliittisen osallistumisen muotoja, koska heillä on vähän kokemuksia aidosti vaikuttavista ja innostavista edustuksellisen osallisuuden muodoista. Havainto osoittaa, kuinka ratkaisevaa on koulun aikuisten

myönteinen asennoituminen ja sitoutuminen oppilaiden poliittisen osallisuuden kehittämiseen yhdessä heidän kanssaan.

Myös opetushenkilöstö pitää tärkeänä oppilaiden sosiaalisen osallisuuden vahvistamista. Vahvimmin korostuu tarve kuulla oppilaita ja osoittaa kiinnostusta heidän näkemyksiään kohtaan. Oppilaita halutaan osallistaa aidosti ja ottaa heidät mukaan yhteissuunnitteluun ja toteutukseen niin, että koulu-ympäristö on enemmän lasten ja nuorten toiveiden mukainen. Myös tarve ohjata oppilaita osallisuus- ja hyvinvointitaidoissa nousee esille. Vuorovaikutuksen lisäämistä ja sen laadun parantamista pidetään tärkeänä, samoin oppilaiden oikeutta informaatio-osallisuuteen sekä yhteiseen tavoitteenmäärittelyyn. Opetushenkilöstö tunnistaa, että opettajien välinen aktiivisempi yhteistyö edistäisi oppilaiden osallisuuden vahvistamista, uusien toimintatapojen haltuunottoa ja yhteisöllisyyden rakentamista. Useimmat rehtorit korostavat osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia vahvistavien toimenpiteiden kytkeytymistä kaikkeen koulun toimintakulttuuriin, mutta tunnistavat, että tämä vaatii edelleen työstämistä. Kyse on sitoutumisesta yhteisiin arvoihin, joihin lukeutuu yhdenvertaisuus ja toisten kunnioitus sekä koulun rakenteiden, toimintatapojen ja moniammatillisten käytänteiden kehittäminen hyvinvointityön tavoitteiden suunnassa.

Opetushenkilöstö nostaa jossain määrin esille tarvetta kehittää oppilaiden poliittista osallisuutta, mikä ilmentää heidän valmiuttaan jakaa valtaa. Tässä yhteydessä opetushenkilöstö painottaa uusien edustuksellisen osallisuuden muotojen kehittämistä, kuten oppilaiden edustusta tehtävissä, jotka aiemmin ovat olleet vain koulun aikuisille kuuluvia. Rehtorit pitävät yleisesti oppilaiden poliittista osallisuutta tärkeänä, mutta havaitsevat tarvetta kehittää sen tavoitteellisuutta, osallistavuutta ja vaikuttavuutta. Rehtoreiden haastatteluaineistosta nousee melko vahvasti esille oppilaiden kehittämistyön arvostus. Työ on vaikuttavampaa, kun se ei ole vain aikuisten tekemää. Osallisuutta voidaan vahvistaa tunnistamalla oppilas asiantuntijaksi ja toimijaksi. Tämä sitouttaa oppilaita päätöksiin, lisää koulurauhaa ja vahvistaa hyvää vuorovaikutusta.

*Mitkä tekijät rajoittavat oppilaiden osallisuutta hyvinvoivan kouluyhteisön edistämisessä?*

Opetushenkilöstön esille nostamat oppilaiden osallisuuden esteet liittyvät opettajiin, olosuhteisiin ja oppilaisiin. Useimmat opettajiin liitetyt rajoitteet viittaavat asenteisiin: motivaation puutteeseen tai kielteisiin ennakko-odotuksiin. Osallisuuden huomiointi ei ole luonnollinen osa koulutyötä ja toimintakulttuuria, vaan sen koetaan vaativan ylimääräisiä ponnistuksia: aikaa, paikkaa ja organisoijaa. Laaja-alainen ymmärrys osallisuudesta ja sen arvosta puuttuu. Henkilöstön pitäytyminen totutuissa

toimintatavoissa ja rooleissa nähdään myös osallisuuden rajoitteena. Opetushenkilöstö mainitsee useita olosuhteisiin liittyviä esteitä: Koulun perinteet, vanhakantaiset toimintatavat ja liian tiukat käytännöt eivät ole omiaan edistämään avointa vuorovaikutusta puhumattakaan vallan jakamisesta. Melko vahvasti esille nousee ajatus opetussuunnitelman velvoittavuudesta, millä viitataan oppiaineiden sisällöllisten tavoitteiden ensisijaisuuteen. Tällöin huomaamatta jää, että opetussuunnitelma velvoittaa opettajia myös oppilaiden osallistamiseen ja hyvinvoinnin tukemiseen ja korostaa kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin merkitystä oppimisen edistäjänä. Opetushenkilöstö nostaa osallisuuden esteinä esille myös oppilaisiin liittämiään rajoitteita. Kyse on oppilaiden sosiaalisista rajoitteista, kuten persoonallisista ominaisuuksista; kyvykkyydestä, kuten valmiuksista tai taidoista; motivaation tai tiedon puutteesta. Myös passiivisen ympäristön vaikutus nousee esille. Opetushenkilöstön vastauksissa viitataan hyvin vähän siihen, että osallisuuden taidot olisivat opeteltavia taitoja ja että osallisuuskasvatus olisi koulun tehtävä.

Kaiken kaikkiaan opetushenkilöstö arvioi kriittisesti ammattikuntansa valmiutta ammatilliseen muutokseen. Opettajan roolin ja työnkuvan kehittäminen vaikuttaa haastavalta ja herättää jopa torjuntaa, mutta yhtä lailla ilmenee valmiutta ja intoa työn kehittämiseen sekä turhautumista kehittämisen esteisiin. Myös rehtorit ilmaisevat opettajiin liittyviä osallisuuden rajoitteita: Opettaja pitäytyy perinteisessä roolissaan opetuksen tarjoajana eikä osallisuuden tarvetta välttämättä tunnista. Rehtorit nostavat esille myös opettajien työn haasteellisuuden. Jos opettajan on kohdistettava voimavaransa selviytymiseen, voimia ei välttämättä riitä oppilaiden osallisuuden huomiointiin.

## 6.2 Pohdinta

Tutkielmani on tuottanut tietoa siitä, millainen on hyvinvoiva kouluyhteisö oppilaiden, opetushenkilöstön ja rehtoreiden näkökulmasta, kuinka oppilaat ottavat osaa sen kehittämiseen ja mitä mahdollisuuksia oppilaat ja koulun aikuiset näkevät hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämisessä. Lisäksi tutkielmani on tarjonnut tietoa siitä, mikä opetushenkilöstön ja rehtoreiden mielestä rajoittaa oppilaiden osallisuutta koulun hyvinvointityössä. Näitä kysymyksiä selvittäessäni esille on noussut mielenkiintoisia havaintoja liittyen hyvinvoinnin ja osallisuuden käsitteiden ymmärtämiseen. Näiden käsitteiden ymmärtäminen heijastuu perusopetuksen tehtävän hahmottamiseen, koulujen toimintakulttuuriin ja tavoitteisiin sekä oppilaan ja opettajan rooleihin.

Tutkielmani tulokset tuovat uutta tietoa siitä, miten uuden opetussuunnitelman tavoitteet on omaksumattu. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on tullut voimaan jo vuosien 2016-2019 aikana, edelleen asiakirjan tavoitteiden sisäistäminen on kesken. Opetussuunnitelman perusteiden 2014 tuntemuksessa ja tavoitteiden sisäistämässä on selkeitä eroja, ja rehtoreilla ja opetushenkilöstön jäsenillä on erilaiset valmiudet eritellä muun muassa oppilaan ja koulu yhteisön hyvinvointiin ja oppilaiden osallisuuteen liittyviä tekijöitä. Näin ollen koulut ovat hyvin eri vaiheissa oppilaiden osallisuus- ja hyvinvointityössä. Osa rehtoreista ja opetushenkilöstön jäsenistä ymmärtää, mikä merkitys oppilaan hyvinvoinnilla ja osallisuudella on yksilölle ja yhteisölle. He tarkastelevat osallisuuteen ja hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä laaja-alaisesti ja näkevät koulun toimintakulttuurin merkityksen niiden vahvistamisessa.

Kehittämisorientoituneen asenteen ohella esille nousee perinteisen julkisen hallinnon ideologian mukainen ajatus koulun ensisijaisesta tehtävästä opetuksen järjestäjänä ja lain velvollisuuksien noudattajana, ei niinkään oppilaiden tarpeiden huomioijana. Tähän yhdistyy perinteinen käsitys oppilaan ja opettajan rooleista, opettajan ja muiden koulun ammattilaisten professioista sekä hierarkkinen organisaatiokäsitys. (Kts. myös Kiilakoski, 2014, 36-37; Simola, 2005, 463) Tässä yhteydessä ei tunnisteta koulun hyvinvointi- ja osallisuustyön mahdollisuuksia eikä koulun perinteisen roolin muutostarvetta. Uuden julkisen hallinnan mukainen moniammatillinen yhteistyö on kehittymässä ja oppilas- huoltotyötä arvostetaan, mutta verkostojen laajempi hyödyntäminen ei ole vielä yleisesti tuttua.

Tutkielmani tuloksista nousevat havainnot oppilaiden osallisuuden toteutumisesta olivat pitkälti yhteneväisiä aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Tutkielmassani tärkeänä nousi esille havainto, että osallisuuden käsite ymmärretään usein kapea-alaisesti pelkästään edustuksellisenä osallisuutena, mikä on huomattu ongelmaksi aiemminkin. (Kts. Särkelä-Kukko, 2014, 34-35; Rouvinen-Wilenius, 2014, 51; Nivala & Ryyänen, 2013, 25; Kiilakoski, 2007, 13-14; Hanhivaara, 2006, 33.) Tutkielmani tulokset vahvistivat myös aiempien tutkimusten havainnon siitä, että vain pieni osa nuorista on aktiivisia ja osallistuvia toimijoita koulun edustuksellisen osallisuuden toimintamuodoissa (Kts. Pajula, 2014, 15-16; Särkelä-Kukko, 2014, 39; Checkoway, 2010, 342-343). Jotta kaikkien oppilaiden osallisuutta voidaan tukea, on oleellisen tärkeää ymmärtää myös osallisuuden sosiaalinen puoli. Sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen pitää sisällään juuri koulun toimintakulttuurin kehittämisen. Se loisi pohjaa myös poliittiselle osallisuudelle, minkä vahvistamiselle on myös tutkielmani tulosten mukaan tarvetta. (Kts. Gellin et al., 2012, 104.) Oppilaskuntatyön vaikuttavuutta ja muita edustuksellisen osallisuuden muotoja on tarpeen kehittää.

Tutkielmani tulokset osoittavat, että tarvitaan hyvinvoinnin käsitteen kokonaisvaltaista ymmärtämistä, jotta osataan kytkeä osallisuus- ja hyvinvointikasvatus kaikkeen koulun toimintaan eikä sitä toteuteta vain erillisten tempausten ja projektien yhteydessä. Kun oivalletaan, että osallisuuden ulottuvuuksia ovat kuuluminen, osallistuminen ja tunne kuulumisesta, huomataan paljon mahdollisuuksia osallisuuden edistämiseksi tavallisen koulutyön yhteydessä. Tutkielmani tulokset osoittivat hyvinvointi- ja osallisuustyön haasteelliseksi etenkin yläluokilla, koska henkilöstö tunnistaa ensisijaiseksi tehtäväksi opetussuunnitelman mukaisten oppisisältöjen opettamisen. On ensiarvoisen tärkeää, että lainsäädäntö ja koululle osoitetut velvoitteet tukevat hyvinvointityötä. (Kts. Boot et al., 2015, 120, 126-127; Hunt et al., 2015, 802-803.) Suomessa näin onkin, mikä koulun on tärkeää tunnistaa.

Tutkielmani tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten havainnot rehtoreiden motivaation ja asiantuntijuuden merkityksestä osallisuus- ja hyvinvointikasvatuksen edistämisessä (Kts. Leinonen et al. 2021, 100). Henkilöstön innostaminen ja ohjaus muutostilanteessa on ensiarvoisen tärkeää. Rehtorin on tärkeää tuntea perusopetuksen tehtävä ja strategisesti johtaa koulun pedagogiikan ja toimintakulttuurin kehittämistä hyvinvointia ja osallisuutta vahvistavien tavoitteiden suunnassa. Kyse on sekä ammatillisesta että asenteellisesta haasteesta, jonka johtaminen on vaativa tehtävä (Kts. Boot et al., 2015, 120, 125-126; Kiilakoski, 2007, 18; Vesikansa, 2002, 22). Tutkielmani tulosten perusteella osa kouluista hyötyisi hyvinvointi- ja osallisuuskasvatukseen liittyvästä koulutuksesta. Näissä tavoitteissa edistyminen voi vaatia koululta määrätietoista ja pitkäkestoista kehittämistyötä, jopa mullistavia toiminta- ja ajattelutapojen muutoksia, sillä usein toimintakulttuurin taustalla piilee asenteita, joiden muuttaminen ei käy hetkessä (Kts. Leinonen et al. 2021, 103). Hyvinvointi- ja osallisuuskasvatus vaatii huomiota myös opettajainkoulutuksessa.

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tavoitteenani on ollut löytää yksilöllisistä kokemuksista yhteisiä piirteitä, jotka antavat vastauksia tutkimuskysymyksiini. Analyysini avulla olen asettanut tutkimani ilmiön yhteiskunnalliseen kontekstiinsa ja antanut siitä yksityiskohtaisen kuvan. Tutkielmani aineistonkeruu kohdentui tiettyjen kuntien ja koulujen oppilaisiin, opetushenkilöstöön ja rehtoreihin. Tulokset kertovat näiden koulujen oppilaiden ja henkilöstön näkemyksistä. Jo pelkästään tässä otosjoukossa tulosten sisällä oli variaatiota. Tutkielmani tuloksista ei voi vetää johtopäätöksiä, joita voisi yleistää koskemaan kaikkia Suomen perusopetuksen kouluja. Tarvittaisiin huomattavasti laajempi otos ja erilaisia tutkimusmetodeja, jotta voitaisiin saavuttaa laajemmin yleistettävissä olevia tuloksia aiheesta.



Tutkielmassani olen hyödyntänyt aineistotriangulaatiota ja koonnut tutkimusaineistoni lomakekyselyiden, haastattelujen ja havainnoinnin avulla. Erilaisten aineistojen käyttö on edistänyt kattavan kuvan saamista tutkimuskohteesta. Lomakekyselyihin vastasi 18 oppilasta ja 71 opetushenkilöstön jäsentä, joihin lukeutui luokan- ja aineenopettajia, koulunkäynninohjaajia ja rehtoreita. Haastatteluihin osallistui 4 rehtoria. Informanttien laaja ja monipuolinen joukko, samoin kuin heidän avoin ilmaisuensa ja kriittisyytensä edisti erilaisten näkökulmien esilletuloa, mitä pidän tutkielmassani erityisen arvokkaana. Aineistollisena rajoituksena näen sen, että kyselyyn osallistuneiden oppilaiden joukko painottui oppilaskunnan hallituksen jäseniin ja tukioppilaisiin, jotka edustavat valikoitua joukkoa.

Tutkielmaani voidaan hyödyntää ja soveltaa koulujen hyvinvointi- ja osallisuustyön kehittämisessä. Sen teoriaosuus antaa lukijalleen valmiuksia hyvinvoinnin ja osallisuuden käsitteiden laaja-alaiselle ja kokonaisvaltaiselle ymmärtämiselle ja hallintoideologioiden vaikutusten tunnistamiselle julkisen hallinnon ja palveluiden yhteydessä. Tutkielmani tulosluku valaisee konkreettisesti, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia koulujen hyvinvointi- ja osallisuustyö pitää sisällään. Se antaa myös käytännön valmiuksia koulun toimintakulttuurin kehittämiseen.

Tutkielmani tuloksista nousee esille jatkotutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia hyvinvoivan kouluyhteisön kehittämismahdollisuuksia valikoimaton oppilasjoukko tunnistaisi. Samoin olisi kiintoisaa selvittää, miten osallisuus- ja hyvinvointikasvatuksen vakiinnuttaminen etenee osana perusopetuksen toimintakulttuuria. Myös hallintoideologioiden ilmentyminen tarjoaisi tutkittavaa, ja olisi antoisaa perehtyä syvemmin siihen, miten uuden julkisen hallinnan mukainen ajattelu- ja lähestymistapa toteutuvat koulukontekstissa.

## LÄHTEET

Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106. Viitattu 12.11.2020. [Missä lapsuutta tehdään sisus B5.indd \(nuorisotutkimusseura.fi\)](#)

Arnstein, S., R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. Doi: org/10.1080/01944366908977225.

Boot, N. M. W. M., Jansen, M. W. J., Leurs, M. T. W. & de Vries, N. (2015). Health Promotion in Dutch Secondary Schools: Promising Collaboration Between School and Public Health Services? Teoksessa Simovska, V. & Mannix-McNamara, P. (toim.). Schools for Health and Sustainability: Theory, Research and Practice. (113-130) Doi: 10.1007/978-94-017-9171-7\_6, Springer Science + Business Media Dordrecht.

Borg, S., Kestilä-Kekkonen, E. & Westinen, J. (2015). Demokratiaindikaattorit 2015. Oikeusministeriön julkaisu. Selvityksiä ja ohjeita 56/2015. Viitattu 14.11.2020. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76623/omso\\_56\\_2015\\_demokratiaindikaattorit.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76623/omso_56_2015_demokratiaindikaattorit.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Castelnovo, W. (2016). Co-production Makes Cities Smarter: Citizens' Participation in Smart City Initiatives. Teoksessa Fugini, M., Brazzi, E. & Sicilia, M. (toim.) Co-production in Public Sector. Experiences and Challenges. Politecnico di Milano. Springer.

Checkoway, B. (2010). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33, 340-345.

Deschesnes, M., Martin C., & Jomphe Hill A. (2003). Comprehensive approaches to school health promotion: How to achieve a broader implementation? *Health Promotion International*, 4, 387-396.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.

Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa S. (2012). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa.* (s. 95-148) Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura julkaisuja 118. Helsinki: Hakapaino.

Gretschel, A. (2002). Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 85. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Hakulinen, T., Hietanen-Peltola, M. Hastrup, A., Vaara, S., Jahnukainen, J. & Varonen, P. (2020). ”Pahin syksy ikinä” Lasten, nuorten ja perheiden peruspalvelut koronasyksynä 2020. Työpaperi 37/2020. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 14.3.2021 osoitteessa: ["Pahin syksy ikinä" Lasten, nuorten ja perheiden peruspalvelut koronasyksynä 2020 \(julkari.fi\)](#)

Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays* (4). Unicef. Viitattu 13.3.2021 osoitteessa: [Childrens\\_participation.indd \(unicef-irc.org\)](#)

Head, B., W. (2011). Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review* 33, 541-547.

Hunt, P., Barrios, L., Telljohann, S., K. & Mazyck, D. (2015). A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices. *Journal of School Health*, 11, 802-809.

Janhunen, K-M. (2013). Kouluhuvinointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopio.

Jäppinen, T. (2011). Kunta ja käyttäjälähtöinen innovaatiotoiminta. Kunnan ja kuntalaisen vuorovaikutus palveluita koskevassa päätöksenteossa ja niiden uudistamisessa. Väitöskirja. Acta no 230. Suomen Kuntaliitto. Helsinki.

Kiilakoski, T. (2007). Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski T. (toim.) *Lasten ja nuorten kunta.* (s. 8-20) Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura julkaisuja 77.

Opetushallitus, nuorten osallisuushanke. Humanistinen ammattikorkeakoulu, Sarja A 3. Helsinki: Hakapaino.

Kiilakoski, T. (2014). Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 107. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu\\_on\\_enemman.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_enemman.pdf)

Kiilakoski, T. (2017). “Niillähän on se viimeinen sana” - nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa Toom. A., Rautiainen M. & Tähtinen, J. (toim.) Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa, 253–283. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kiilakoski, T. & Gretschel, A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus ja hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. (s. 9–33) Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura julkaisuja 118. Helsinki. Hakapaino.

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus.

Komulainen, K. & Rajakaltio, H. (2017). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineessa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy.

Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos.

Koskiaho, B. (2002). Onko osallisuus vahvaa demokratiaa? Maankäyttö- ja rakennuslain soveltamisesta. Teoksessa Bäcklund, P., Häkli, J. & Schulman, H. (toim.) Osalliset ja osajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa. Helsinki. Gaudeamus.

Kuntalaki (2015/410). Viitattu 25.10.2020. [Kuntalaki 410/2015 - Ajantasainen lainsäädäntö - FIN-LEX®](#)

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus.

Laitinen, M. & Nurmi, K. E. (2013). Vapaan sivistystyön esteettömyyden kehitysnäkymät. Teoksessa Laitinen, M. (toim.) Miksi joka paikkaan pitää päästä? Sivistystä kaikille -julkaisusarja. Kansanvalistusseura. Vantaa. Hansaprint Oy.

Lansdown, G. (2009). The realisation of children's participation rights. Critical reflections. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practise. Routledge. Taylor & Francis e-Library, (11-23).

Lapin yliopisto. Lapin #paraskoulu. Viitattu 12.4.2020. <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Harjoittelukoulu/Tutkimus-ja-hankkeet/Lapin-paraskoulu>

Larjovuori, R-L., Nuutinen, S., Heikkilä-Tammi, K. & Manka M-L. (2012). Asiakkaat kuntapalveluiden kehittäjiksi. Opas tehokkaan osallistumisen työkaluihin. Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulu. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Viitattu 28.11.2020. <https://sites.tuni.fi/uploads/2020/01/ea53676f-asiakkaat-kuntapalveluiden-kehittajiksi.-opas-tehokkaan-osallistumisen-tyokaluihin.pdf>

Lastensuojelun Keskusliitto. (2017). Lapsella on oikeus tulla kuulluksi. Kyselyraportti lapsen oikeuksista, toimintaympäristöstä ja osallisuudesta 2017. Viitattu 13.3.2021 osoitteessa: [Microsoft PowerPoint - Lasten LOS-kysely 2017 raportti \(lskl.fi\)](#)

Laverack, G. (2007). Health Promotion Practice. Building Empowered Communities. Berkshire. Open University Press.

Leinonen, J., Nurmi, H., Turunen, T., Lantela, L. & Norvapalo, K. (2021). Hyvinvointi tehdään yhdessä! Kohti yhteisöperustaista lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisen ekosysteemiä. Teoksessa Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S., & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. PS-kustannus. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.

Leurs, M. T. W., Schaalma, H. P., Jansen M. W. J., Mur-Veeman, I. M., St. Leger, L. H., & de Vries, N. (2005). Development of a collaborative model to improve school health promotion in Netherlands. *Health Promotion International*, 11, 296-305. doi: 10.1093/heapro/dai004

Manninen, J. (2007). Oppilaiden osallisuus koulussa – Oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen? Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. (s. 119-128) Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura julkaisuja 77. Opetushallitus, nuorten osallisuushanke. Humanistinen ammattikorkeakoulu, Sarja A 3. Helsinki: Hakapaino.

McKay, J. & Garratt, D. (2013). Participation as governmentality? The effect of disciplinary technologies at the interface of service users and providers, families and the state. *Journal of Education Policy*, 2013, 1-17.

Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017). Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. ICCS, IEA. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Nivala, E. & Ryytänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. (s. 9-41) Teoksessa Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14.

Nuorisolaki (2016/1285). Viitattu 25.10.2020. [Nuorisolaki 1285/2016 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Oma oppilaskunta. Oppilaskunta toimii. Viitattu 25.9.2020. <https://omaoppilaskunta.fi/oppilaskunta-toimii/>

Opetushallitus. (2014a). Määräys. 22.12.2014. 104/011/2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 15.5.2021. [maarays\\_perusopetus\\_104\\_011\\_2014.pdf \(oph.fi\)](#)

Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki. Grano Oy. Next Print Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). Peruskoulun uudistamisen kärkihanke. Peruskoulufoorumin tutkija- ja asiantuntijaryhmän esittämiä linjauksia. Viitattu 14.3.2021 osoitteessa [\(Peruskoulufoorumin+tutkijoiden+ja+asiantuntijoiden+esittämiä+linjauksia+-muistio+\(16.2.2018\) \(minedu.fi\)](https://www.minedu.fi/min+tutkijoiden+ja+asiantuntijoiden+esittamia+linjauksia+-muistio+(16.2.2018))

Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 23.10.2020. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L8P47a>

Perustuslaki (1999/731). Viitattu 23.10.2020. [Suomen perustuslaki 731/1999 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX ®](https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki#L8P47a)

Perälä, M-L., Halme, N., Hammar, T. & Nykänen, S. (2011) Hajanaisia palveluja vai toimiva kokonaisuus? Lasten ja perheiden palvelut toimialajohtajien näkökulmasta. Raportti 29/2011. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. Unigrafia. Viitattu 1.11.2020. [9094a223-2277-48bc-9197-02746d431edd.pdf \(julkari.fi\)](https://www.julkari.fi/handle/10024/102746d431edd)

Pessi, A. B. & Seppänen, M. (2011). Yhteisöllisyys. (s. 288-313) Teoksessa Saari, J. Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Gaudeamus. Vilna. Helsinki University Press.

Pyykkönen, A. (2014). Oivalluksesta osallisuuteen – Sallin matkassa. Teoksessa Jämsén, A. & Pyykkönen A. Osallisuuden jäljillä. (s. 22-32) Pohjois-Karjalan sosiaaliturvayhdistys ry. Saarijärvi. Saarijärven offset.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – Uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. (s. 53-74) Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku. Painosalama Oy.

Pohjola, A. (2017). Asiakkaan pitkä tie palveluihin vaikuttajaksi. Teoksessa Pohjola, A., Kairala, M., Lyly, H. & Niskala, A. (toim.) Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Asiakkaiden osallisuuden muutos sosiaali- ja terveystaloudissa. Tampere. Vastapaino.

Raijas, A. (2011). Arjen hyvinvointi. (s. 243-263) Teoksessa Saari, J. Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Gaudeamus. Vilna. Helsinki University Press.

Rajakaltio, H. (2011). Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print.

Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E. Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. (2018). Suomi nuorten kasvu ympäristönä. Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 Suomessa syntyneistä. Raportti 7 / 2018. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 210. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. PunaMusta Oy. Viitattu 14.11.2020. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/262147/Ristikari\\_et\\_al\\_2018\\_Suomi\\_lasten\\_kasvuyp\\_ri\\_st\\_n\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/262147/Ristikari_et_al_2018_Suomi_lasten_kasvuyp_ri_st_n_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rouvinen-Wilenius, P. (2014). Kohti osallisuutta – mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa Jämsén, A. & Pyykkönen A. Osallisuuden jäljillä. (s. 51-68) Pohjois-Karjalan sosiaaliturvayhdistys ry. Saarijärvi. Saarijärven offset.

Rättilä, T. (2001). Kansalaistuva politiikka? Huomioita kuntalaisaktiivisuudesta poliittisena toimijutena. *Politiikka*. 43:3, 190-207.

Saari, J. (2011). Hyvinvoinnin kentät. (s. 33-78) Teoksessa Saari, J. Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Gaudeamus. Vilna. Helsinki University Press.

Seligson, J., L., Huebner, E., S. & Valois, R., F. (2005) An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research* 73, 355-374. doi: 10.1007/s11205-004-2011-3

Sicilia, M., Guarini, E., Sancino, A., Andreani, M. & Ruffini, R. (2016). Public services management and co-production in multi-level governance settings. *International Review of Administrative Sciences*. 82 (1), 8-27. doi: 10.1177/0020852314566008.

Simola, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*, 41, 455-470.



Stenvall, E. (2018). Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2407. Tampere. Tampere University Press.

Syväjärvi, A. & Leinonen, J. (2019). Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen strategiatyö vaatimattomalla. – Osallisuutta ja yhteistyötä vahvistettava. Policy brief päätöksenteon tueksi. Promeq-hanke. Viitattu 10.5.2021 osoitteessa [loader.aspx \(promeq.fi\)](https://www.promeq.fi/loader.aspx)

Särkelä-Kukko, M. (2014). Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa Jämsén, A. & Pyykkönen A. Osallisuuden jäljillä. (s. 34-50) Pohjois-Karjalan sosiaaliturvayhdistys ry. Saarijärvi. Saarijärven offset.

Tammi, T. (2017). Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 2. Helsinki. Yliopistopaino Unigrafia.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). Kouluterveyskysely 2017, 2019. Viitattu 11.3.2021 osoitteessa: [Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2017 ja 2019 - Kouluterveyskyselyn tulokset 2017 ja 2019. Perusopetus 4. ja 5. luokan oppilaat. - THL kuutio- ja tiivistekäyttöliittymä](#)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020). Hyvinvointi- ja terveyserot. Osallisuus. Viitattu 14.5.2020 osoitteessa: <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>

Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*. 15, 199–218.

Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood*, 19:4, 453-466. DOI: 10.1177/0907568211434604

Tietosuoja laki. (2018/1050) Viitattu 16.2.2021 osoitteessa: [Tietosuoja laki 1050/2018 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Tilastokeskus. (2020). Koulutus Suomessa: Yhä enemmän ja yhä useammalle. Viitattu 25.10.2020 osoitteessa: <https://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html>

Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus. (s. 247-287) Osuuskunta Vastapaino. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Helsinki. Tammi.

Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. (s. 167-196) Jyväskylä. PS-kustannus.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsittelemisen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 15.2.2021 osoitteessa: [HTK\\_ohje\\_2012.pdf \(tenk.fi\)](#)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Viitattu 15.2.2021 osoitteessa: [Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa \(tenk.fi\)](#)

Tuurnas, S. & Haveri, A. (2017). Kuulemisesta kumppanuuteen? Palvelujen yhteistuotanto asuinalueen kehittämisessä. Teoksessa Bäcklund, P., Häkli, J. & Schulman, H. Kansalaiset kaupunkia kehittämässä. (58-79). Tampere. Tampere University Press. Viitattu 14.4.2020 osoitteessa: [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102977/kuulemisesta\\_kumppanuuteen\\_2017.pdf?sequence=1](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102977/kuulemisesta_kumppanuuteen_2017.pdf?sequence=1)

Unicef. (2020). Viitattu 22.9.2020 osoitteessa <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/>

Vesikansa, S. (2002). Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. (s. 11-30) Humanistinen ammattikorkeakoulu. Suomen kuntaliitto. Helsinki. Kuntatalon paino.

Yrjänheikki, T. & Hyvärinen, S. (2020). Lapin #paraskoulu tasa-arvoisen peruskoulun asialla. Teoksessa Yrjänheikki, T. & Hyvärinen, S. (toim.) Lapin #paraskoulu. Laatus Lapin alueen peruskouluihin. Opetushallitus. Lapin Aluehallintovirasto. Lapin yliopisto. Pohjolan Palvelut Oy.

## LIITTEET

### LIITE 1 Tutkimuslupapyyntö oppilaalle ja huoltajalle

#### TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Hei oppilaan huoltaja ja oppilas!

Tutkin, *millainen lasten ja nuorten mielestä on hyvinvoiva koulu ja millä tavalla oppilaat voivat olla osallisena hyvinvoivan koulun kehittämisessä*. Toivon, että tutkimuksellani voin edistää lasten ja nuorten osallisuutta koulun kehittämisessä.

Toteutan tutkimukseni kevätlukukaudella 2020 Lapin koulujen Hyvinvoiva koulu –innovaatiotyöpajojen yhteydessä. Lapsenne koulun työpaja toteutetaan 16.1.2020. Koulun rehtori on hyväksynyt tutkimuksen tekemisen.

Kerään tutkimusaineistoni havainnoimalla työpajan pienryhmätyöskentelyä sekä työpajan yhteydessä toteutettavan pienen kyselyn avulla. Kyselyssä oppilas vastaa kirjallisesti lyhyesti kolmeen kysymykseen, jotka käsittelevät oppilaan näkemyksiä hyvinvoivan koulun edellytyksistä sekä näkemyksiä oppilaan mahdollisuuksista osallistua koulun kehittämiseen. Oppilaan henkilöllisyyttä ei kyselyn eikä havainnoinnin yhteydessä kysytä.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä ei muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Kieltäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta lapsenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Pyydän teitä ilmoittamaan osallistumisesta tai kieltäytymisestä oheisella lupalapulla.

Tutkimuksesta kirjoitan pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Tutkimuksen tuloksia voidaan esitellä lisäksi opettajien täydennyskoulutuksissa ja tieteellisissä julkaisuissa.

Oppilaat ovat lämpimästi tervetulleita osallistumaan tutkimusprojektiin!

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää.

Ystävällisin terveisin,

Outi Ervasti

Tutkija: Outi Ervasti, hallintotieteiden maisteriopiskelija

Puhelin: 0400478922

Sähköposti: [ervasti.outi@gmail.com](mailto:ervasti.outi@gmail.com)

Opinnäytetyön ohjaaja: yliopistonlehtori Jaana Leinonen, 040 484 4224, [jaana.leinonen@ulapland.fi](mailto:jaana.leinonen@ulapland.fi)

**TÄMÄ OSA PALAUTETAAN KOULUUN.**

**HUOLTAJAT**

***Annan** luvan lapseni osallistumiseen hyvinvoivan koulun kehittämiseen liittyvään tutkimukseen. \_\_\_\_\_*

***En anna** lapselleni lupaa osallistua hyvinvoivan koulun kehittämiseen liittyvään tutkimukseen. \_\_\_\_\_*

Päiväys: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus:

\_\_\_\_\_  
Nimenselvitys: \_\_\_\_\_

**OPPILAS**

**Osallistun** tutkimukseen. \_\_\_\_\_

**En osallistu** tutkimukseen. \_\_\_\_\_

Lapsen allekirjoitus:

\_\_\_\_\_

Nimenselvitys:

\_\_\_\_\_

*Pyydän palauttamaan luokan omalle opettajalle \_\_\_\_. \_\_\_\_. 2020 mennessä.*

***Kiitos!***

## LIITE 2 Suostumus tutkimukseen

### SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

#### **Arvoisa Hyvinvoiva koulu –innovaatiotyöpajan osallistuja**

Teen hallintotieteen pro gradu – tutkielmaa, jossa tutkin yhteiskehittämisen mahdollisuuksia koulujen hyvinvointityössä. Toivon, että tutkimuksellani voin edistää lasten, nuorten, huoltajien ja yhteistyökumppaneiden osallisuutta kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämisessä.

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerätään kevätlukukaudella 2020 Lapin koulujen Hyvinvoiva koulu –innovaatiotyöpajojen yhteydessä. Kerään tutkimusaineistoni havainnoimalla kunkin työpajan pienryhmätyöskentelyä sekä työpajan yhteydessä toteutettavan pienen kyselyn avulla. Tutkimukseen osallistujan henkilöllisyyttä ei kyselyn eikä havainnoinnin yhteydessä kysytä.

Tutkielmassa noudatetaan yleisesti hyväksytyjä eettisiä periaatteita ja henkilötietosuojalain 2018/1050 vaatimuksia. Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti turvataan, aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisena ja tulokset raportoidaan siten, etteivät tutkimukseen osallistuvat henkilöt ole tekstistä tunnistettavissa. Tutkimuksen aineisto tulee vain tutkijan käyttöön. Osallistujien nimiä ja taustaorganisaatioita ei julkisteta aineiston käsittelyssä eikä raportoinnissa.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Pyydän teitä allekirjoittamaan osallistumislomakkeen, jos haluatte osallistua tutkimukseeni.

Pro gradu -tutkielma, jossa tulokset julkaistaan, tallennetaan Lapin yliopiston sähköiseen julkaisuarkistoon Laudaan, josta tutkielma on luettavissa verkossa. Tutkimuksen tuloksia voidaan esitellä lisäksi opettajien täydennyskoulutuksissa, seminaareissa ja tieteellisissä julkaisuissa.

Olette lämpimästi tervetullut osallistumaan tutkimusprojektiin!

Ystävällisin yhteistyöterveisin,

Outi Ervasti

**Allekirjoittamalla lomakkeen vahvistan, että olen ymmärtänyt tutkimuksen sisällön, toteutuksen ja tavoitteen sekä sen, miten tutkimustietoja tullaan käsittelemään.**

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_\_\_

---

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkielman tekijä.

Tutkija: Outi Ervasti, hallintotieteiden maisteriopiskelija

Puhelin: 0400478922

Sähköposti: [ervasti.outi@gmail.com](mailto:ervasti.outi@gmail.com)

Opinnäytetyön ohjaaja: yliopistonlehtori Jaana Leinonen, 040 484 4224, [jaana.leinonen@ulapland.fi](mailto:jaana.leinonen@ulapland.fi)

## LIITE 3 Kysymykset oppilaalle

**KYSYMYKSET OPPILAILLE****Hyvinvoiva koulu –innovaatiotyöpaja**

1. Millainen on koulu, jossa lasten ja nuorten on hyvä olla ja opiskella?

---

---

---

---

---

2. Oletko sinä päässyt kehittämään koulua, jossa on hyvä olla ja opiskella? Jos olet, miten?

---

---

---

---

---

3. Mitä oppilaat voisivat yhdessä koulun aikuisten kanssa tehdä, jotta koulunne olisi vielä parempi paikka?

---

---

---

---

---

---

Kiitos vastauksistasi! 😊



## LIITE 4 Kysymykset opetushenkilöstölle

## KYSYMYKSET HENKILÖSTÖLLE

## Hyvinvoiva koulu –innovaatiotyöpaja

1. Millainen on mielestäsi hyvinvoiva koulu?

---

---

---

---

---

2. Miten koulussanne osallistetaan oppilaita kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen?

---

---

---

---

---

3. Miten edistäisit oppilaiden osallisuutta kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämisessä?

---

---

---

---

---

---

4. Mikä rajoittaa oppilaiden mahdollisuutta olla osallisena kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämisessä?

---

---

---

\_\_\_\_\_ Kiitos vastauksistasi!

Liite 5 Teemahaastattelukysymykset rehtoreille

## **Rehtoreiden teemahaastattelu liittyen pro graduun**

### **1. Oppilaan hyvinvointi:**

Mitä oppilaan hyvinvointi tarkoittaa, mistä asioista rakentuu?

Miten oppilaan hyvinvointiin koulussa kiinnitetään huomiota eli millaisia toimia tähän liittyen tehdään opetustilanteissa, ja muussa toiminnassa?

Heijastuuko oppilaan hyvinvointi oppimiseen ja koulunkäyntiin? Miten?

Kiinnitetäänkö oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen mielestäsi riittävästi huomiota?

### **2. Kouluyhteisön hyvinvointi:**

Hyvinvoiva kouluyhteisö? Mistä asioista koostuu?

Ketkä rakentavat hyvinvoivan kouluyhteisön? Miten kouluyhteisön hyvinvointityötä tehdään?

Huomioidaanko riittävästi / kattavasti?

### **3. Oppilaan osallisuus kouluyhteisössä:**

Mistä asioista oppilaan osallisuus osana kouluyhteisöä rakentuu?

Kuinka tärkeänä näet oppilaiden osallisuuden osana hyvinvoivaa kouluyhteisöä?

Osallisuuden merkitys hyvinvoinnin kannalta?

Miten koulussasi on onnistuttu edistämään ja vahvistamaan oppilaiden osallisuutta / osallisuuden kokemuksia? Miten käytännössä toteutettu? Ovatko oppilaat suunnitelleet tai toteuttaneet yhdessä jotain opettajien kanssa? Miten onnistuttu?

Osallistetaanko teidän koulussanne oppilaita kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen? Oppilaiden osallisuuden hyvinvointinäkökulma?

Mitä lisäarvoa tuo koulun kehittämiseen?

Yksilöiden välisiä erot? Mitä tekijät näihin eroihin vaikuttavat?

Oppilaiden roolin muutos vuosien tai vuosikymmenten aikana? Onko muuttunut?

Mitä yhteiskunnallisia merkityksiä näet oppilaiden osallisuuden vahvistamisella? Koulussa koetun osallisuuden vaikutus aikuisiässä?

#### **4. Oppilaiden osallisuuden rajoitteet:**

Oppilaiden osallisuuden hyödyntämismahdollisuudet?

Mitkä tekijät rajoittavat oppilaiden osallisuutta?

Koulun toimintakulttuurin merkitys?

Tarvitaanko erillisiä resursseja?

Rehtorin / johtajuuden rooli? Mitä vaatii rehtorilta?