

Oppilaiden näkemykset keskiössä - kyselytutkimus oppilaiden osallisuudesta

Tuomas Alfthan

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Alfthan, Tuomas. 2017. Oppilaiden näkemykset keskiössä – kyselytutkimus oppilaiden osallisuudesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 75 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin erään keskisuomalaisen koulun oppilaiden näkemyksiä osallisuudesta. Tässä tutkimuksessa keskiössä olivat oppilaiden näkemykset heidän mielipiteensä huomiointista päätöksenteossa ja mahdollisista eroista eri ryhmien kesken. Lisäksi selvitettiin oppilaiden näkemyksiä oppilaskunnan hallituksesta, asioista, joihin he haluaisivat vaikuttaa jatkossa ja mielipiteen ilmaisuun kannustamisesta koulussa. Tiedon saaminen käytännön tason osallisuudesta on ajankohtaista, sillä osallisuutta on pyritty edistämään kouluissa mm. uusissa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2014).

Kyselytutkimukseen osallistui noin kolmasosa koulun oppilaista (N = 117). Sähköisen kyselylomakkeen vastauksia analysoitiin tarkastelemalla vastausjakaumia, vertailemalla eri ryhmien vastauksia ja tarkastelemalla vastausten keskilukuja, muodostamalla summamuuttujia sekä tarkastelemalla korrelaatioita. Avoimet kysymykset käsiteltiin teemoittelemalla.

Tulokset osoittavat, että oppilaat kokivat heidän mielipiteensä otettavan vain vähän huomioon opetuksesta ja oppimisesta päätettäessä. Sen sijaan vapaamuotoisemat toiminnot koulussa näyttäytyivät hyvinä vaikutusmahdollisuuksien kannalta. Verrattaessa kolmas- ja kuudesluokkalaisia huomattiin, että kolmasluokkalaiset oppilaat kokivat heidän mielipiteensä otettavan enemmän huomioon kuin kuudesluokkalaiset. Oppilaskunnan hallituksen toiminnassa mukana olevilla oppilailla ja toiminnan ulkopuolisten välillä ei ollut eroa heidän mielipiteensä huomiointissa.

Oppilaiden osallisuutta tulisi kehittää kouluissa hyödyntäen edelleen oppilaskunnan hallituksen kaltaisia edustuksellisia järjestelmiä, sillä oppilaat kokevat ne merkityksellisiksi. Rinnalle tarvittaisiin kuitenkin entistä enemmän yksilötason osallisuuden keinoja.

Asiasanat: osallisuus, vaikuttaminen, osallistuminen, peruskoulu, alakoulu, kyselytutkimus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LASTEN OSALLISUUDEN LAILLINEN PERUSTA	11
	2.1 Lapsen oikeuksien sopimus	11
	2.2 Suomen lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat	13
3	OSALLISUUDEN ERI MUODOT	16
	3.1 Osallisuuden käsitteestä	16
	3.2 Osallisuutta ja vaikuttamista kuvaavat mallit.....	20
	3.2.1 Hartin malli	21
	3.2.2 Shierin malli	24
	3.3 Yksilö- ja ryhmätason osallisuus	27
	3.4 Osallisuuden sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus	29
4	OSALLISTUMISMAHDOLLISUUKSIA KAIKILLE	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
	5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	36
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	36
	5.3 Tutkimuksen toteutus	37
	5.4 Aineiston analyysi	38
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	40
6	TULOKSET	42
	6.1 Mihin oppilaat saavat vaikuttaa koulussa?.....	42
	6.2 Mihin oppilaat haluaisivat vaikuttaa enemmän?.....	46
	6.3 Oppilaskunnan hallitus.....	48
	6.4 Mielipiteen ilmaisuun kannustamisen yhteys koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin	50

7	POHDINTA.....	51
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	58
	LÄHTEET	60
	LIITTEET.....	66
	Liite 1. Tutkimuslupa	66
	Liite 2. Kyselylomake	67
	Liite 3. Oppilaiden näkemys heidän mielipiteensä huomioinnista asioista päädetessä (prosentteina, %).....	71
	Liite 4. Tarkka jakauma ”Kolmansien ja kuudensien luokkien erot mielipiteen huomioinnissa” (prosentteina, %)	72
	Liite 5. Mielipiteen ilmaisuun kannustamiseen ja koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin käytetyt summamuuttajat.....	75

1 JOHDANTO

Oppilaiden osallisuus kouluissa on paljon muutakin kuin oppilaskunta ja sen hallitus. Se on tullut kouluihin osana modernia pedagogiikkaa ja pyrkimyksenä on saada kaikki oppilaat mukaan aktiivisesti koulun toimintaan kaikilla tasoilla. Osallisuuden edistämisenä on nähty olevan lukuisia hyötyjä: oppilaiden meta-kognitiiviset taidot parantuvat, käsitys itsestä selkiytyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisessä tarvittavat taidot kehittyvät (Turja 2016). Toisaalta osallistavat toimintatavat antavat opettajille mahdollisuuden kehittyä pedagogisissa käytännöissä.

Koulu on perinteisesti nähty paikkana, jossa opettaja pitää kuria ja oppilaat tekevät sen, mitä opettaja heille määrittelee tehtäväksi. Näkemys perustuu suomalaisen koulun historiaan 1800-luvun lopusta alkaen, jolloin kovalla kurilla on ollut kouluissa tärkeä merkitys (ks. esim. Ojakangas 1997). Vertailtaessa koulua ja kotia kurin ja päätösvallan näkökulmasta, niiden välillä on suuri ero. Kodeissa neuvotellaan entistä useammin ja pyritään löytämään yhteisymmärrystä neuvottelujen kautta, mutta koulussa tällaiset käytännöt eivät ole samalla tavalla valtavirtaa (Bjerke 2011, 95–96; Feldmann-Wojtachnia ym. 2010, 50). Osallisuuden edistäminen nähdään kuitenkin tärkeänä koulun kehittämisessä, sillä esimerkiksi uusissa Opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) tällä kehitystyöllä on merkittävä rooli. Lisäksi ajatusta lasten osallistumisesta tukevat perusopetuslaki (Opetusministeriö 1998a), nuorisolaki (Oikeusministeriö 2006), perustuslaki (Oikeusministeriö 2000) ja lapsen oikeuksien sopimus (Lapsen oikeuksien sopimus 1998).

Osallisuuden kokemuksella voi olla vaikutusta oppilaiden kiinnittymiseen koulun toimintaan. Laajan kansainvälisen tutkimuksen mukaan osallistavia ja demokraattisia toimintatapoja edistävät koulut saivat muita kouluja parempia tuloksia yhteiskunnallisten tietojen ja kouluun kiinnittymisen osalta (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz 2001, 176). Toisaalta oppilaiden näkemysten kunnioittamisella ja heidän kuulemisella voidaan vaikuttaa oppilaiden mieliin koulusta ja saada heidät sitoutuneemmaksi koulun toimintaan (Atweh &

Burton 1995). Keskustelussa koulupudokkaista ja syrjäytymisestä ei aina muisteta tarkastella tätä näkökulmaa: voisiko tai pitäisikö koulun muuttua, jotta lapset haluaisivat sitoutua kouluun? Vaikka varhaista puuttumista painotetaan ja koulutuksen merkitys tunnustetaan, asia muotoillaan usein esimerkiksi koulutukseen panostamiseksi (ks. esim. Aaltonen 2012), jolloin pedagogisten käytäntöjen kehittämisen sijaan saatetaan päätyä pohtimaan koulutukseen tehtyjä rahallisia panostuksia tai esimerkiksi oppivelvollisuuden nostoa.

Lapsia koskevassa päätöksenteossa on siirretty painopistettä lasten kanssa työskentelevien mielipiteestä lasten oman mielipiteen huomioimiseen. Perinteisesti päätökset on tehty opettajien tai opettajien ja oppilaiden vanhempien kesken kuulematta lapsia ja nuoria itseään. Nykyään suositellaan kuitenkin käytettäväksi lapsen näkökulmaa, mitä on kysytty lapsilta itseltään suoraan, heidän kansa työskentelevien aikuisten sijaan (ks. esim. Hakalehto 2015; Turja 2007). Myös lapsen oikeuksien sopimuksen noudattamista valvova komitea toteaa, ettei lapsen etua voida saada selville täysimittaisesti, jos lapsilta itseltään ei ole kysytty asiasta (Committee on the Rights of the Child 2013). Koulu ei ole suinkaan ainut osa yhteiskuntaa, jossa tätä keskustelua käydään, vaan kyse on laajemmin lapsen asemasta yhteiskunnassa. Lasten osallisuuden pohdinta on koulujärjestelmän lisäksi keskeistä mm. hyvinvointipalveluissa, päiväkodeissa, nuorisotyössä, yhdyskuntasuunnittelussa ja kunnallisessa päätöksenteossa (ks. esim. Gretscher & Kiilakoski 2012).

Osallisuuden lisäämiseen pyrkivistä hankkeista ja lain muutoksista huolimatta tutkimustulokset viittaavat siihen, ettei osallisuuden edistämisessä olla Suomessa vielä kovin pitkällä. Esimerkiksi uusimman kouluterveyskyselyn kouluoloja tarkastelevat tulokset (Kouluterveyskysely 2015) antavat huolestuttavan kuvan osallisuuden etenemisestä kouluissa. Kyselyn mukaan 21 prosenttia peruskoululaisista ei koe tulevansa kuulluksi koulussa ja noin 40 prosenttia ei tiedä, miten voi vaikuttaa koulun asioihin. Edelleen, noin puolet oppilaista kokee, etteivät opettajat ole kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista ja noin kolmasosa kokee, etteivät opettajat kannusta heitä ilmaisemaan mielipidettään oppitunneilla. Unicefin lapsen oikeuksien sopimuksen toteutumista tarkastele-

vassa tutkimuksessa taas todettiin, että suomalaiset 12–16-vuotiaat lapset kokevat kouluun liittyvät asiat tärkeiksi vaikuttamisen kannalta, mutta samaan aikaan he kokevat vaikutusmahdollisuutensa melko vähäisiksi koulussa (UNICEF 2010, 24–36; ks. myös Council of Europe 2011, 30–31).

Kansainvälisesti vertailtuna suomalaisten oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat verrokkimaihin verrattuna keskimäärin vähäisempiä. Esimerkiksi 38 maan kahdeksaluokkalaisten nuorten yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja kartoittaneessa ICCS 2009-tutkimuksessa Suomi sijoittui sekä opettajien, että oppilaiden arvioissa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista selvästi keskimääräisen pistemäärän alapuolelle (Schultz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito 2010, 167–168). Suomalaisoppilaista alle puolet koki saavansa vaikuttaa esimerkiksi luokan sääntöihin (49 %), koulun sääntöihin (32 %) tai siihen, mitä tunteilla opetetaan (33 %) ja miten tunteilla opetetaan (45 %) (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 72–74). Samaan aikaan suomalaisten oppilaiden tiedot yhteiskunnallisista asioista oli kuitenkin tutkimuksen vertailumaiden huippuluokkaa (mts., 30–32) ja suurin osa (86–95 %) oppilaista koki, että oppilaiden osallistuminen olisi tärkeää koulussa (mts., 75). Verrattaessa vaikutusmahdollisuuksia koskevia tuloksia kymmenen vuotta ennen ICCS 2009-tutkimusta tehtyyn CIVED 1999-tutkimukseen, tulokset ovat hyvin samansuuntaisia erityisesti Suomen osalta ja voidaan todeta, etteivät vaikutusmahdollisuudet ole juuri lisääntyneet tänä aikana (ks. Torney-Purta ym. 2001).

Opettajien ja oppilaiden mielipiteet eroavat toisistaan tarkasteltaessa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia. Esimerkiksi ICCS 2009-tutkimuksen mukaan selvästi useammat opettajat arvioivat, että oppilailla on vaikutusmahdollisuuksia koulun kerhotoiminnasta, vapaaehtoisista projekteista, luokan säännöistä ja koulun säännöistä päätettäessä, kuin oppilaat (Suoninen ym. 2010, 72–75). Suurempi osa oppilaista taas arvioi, että oppilailla on vaikutusmahdollisuuksia opetus- ja oppimateriaaleihin ja lukujärjestykseen kuin opettajat (mts.). Oppilaiden ja opettajien näkemysten ero osaltaan korostaa lapsen näkökulman hyödyntämisen tärkeyttä tutkittaessa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia.

Myös kansalaiskasvatus Suomessa eroaa muista pohjoismaista. Suomalais-
ten 14–15 -vuotiaiden oppilaiden, heidän opettajien ja rehtorien mukaan kansa-
laiskasvatus näyttäytyy hyvin tietopainotteisena, isänmaallisuutta korostavana,
mutta arvoja ja käytännön toimintaa välttelevänä (Suutarinen 2006, 99–106).
Käytännön vaikuttamiseen ja toimintaan ohjaaminen ja arvokeskustelut tukisi-
vat esimerkiksi oppilaskunnan hallitusten työtä ja toisivat näkyväksi koulussa
olevia valtarakenteita. Lisäksi käytännön kokemus demokraattisesta yhteisöstä
edesauttaisi demokraattisten toimintatapojen omaksumista (OPH 2014; Nousi-
ainen & Piekkari 2007b). Aiempien osallistumiskokemusten on myös todettu
vaikuttavan voimakkaasti näkemyksiin tulevasta vaikuttamisesta (Feldmann-
Wojtachnia ym. 2010). Näistä syistä kansalaiskasvatuksen painopisteen siirtä-
minen käytännön toimintaan ja siihen kannustamiseen voidaan nähdä perustel-
tuna.

Osallisuuden hidasta edistymistä kouluissa saattaa selittää myös se, että
demokratian ja ihmisoikeuksien käsittely opettajankoulutuksessa on melko vä-
häistä. Rautiaisen, Vanhanen-Nuutisen & Virran (2014, 85) mukaan demokratia
ja ihmisoikeuskysymykset ovat keskeinen osa opettajankoulutuksen perustaa,
mutta niitä käsitellään ja niistä keskustellaan vain vähän koulutuksen puitteis-
sa. Heidän mukaansa opiskelijoilla on periaatteessa mahdollisuus harjoittelu-
koulujen demokratiakasvatuksen menetelmiin tutustumiseen, mutta käytän-
nössä tutustumismahdollisuus saattaa jäädä väliin esimerkiksi ajankäytöllisten
syiden vuoksi (mts., 52–53). Ongelma ei kuitenkaan paikannu ainoastaan kou-
lutukseen. Myös opettajaopiskelijoiden, tässä aineenopettajaksi opiskelevien, on
havaittu ajattelevan melko konservatiivisesti koulusta sen uudistamisen ja
muutoksen sijaan (Rautiainen & Rähkä 2012; ks. myös. Rautiainen 2008). Rauti-
aisen (2008, 149) mukaan opettajaopiskelijat olisivat halukkaita antamaan oppi-
laille lisää osallistumismahdollisuuksia, mutta ainoastaan opettajan kontrollin
alaisena. Samassa tutkimuksessa kuitenkin pieni osa opiskelijoista oli valmiita
rakenteiden muutokseen, myös opettajan valta-aseman suhteen.

Osallisuudella ja vaikutusmahdollisuuksilla on havaittu alustava yhteys
lasten hyvinvointiin ja terveyteen koulussa. Esimerkiksi yhdeksää irlantilaista

koulua tutkittaessa havaittiin, että mitä enemmän oppilaat olivat vaikuttaneet koulun päätöksentekoon ja sääntöihin, koulunkäyntiin, tapahtumiin ja mitä myönteisempi käsitys heillä tästä vaikuttamisesta oli, sitä paremmaksi he raportoivat oman terveytensä ja hyvinvointinsa (John-Akinola & Nic-Gabhainn 2014, 3–7; ks. myös. de Roiste ym. 2012). Australialaisessa tutkimuksessa siitä, kuinka oppilaiden hyvinvointia voitaisiin parantaa, oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa kouluun nousi oppilaiden mielestä keskeiseksi (Simmons, Graham & Thomas 2014, 135–139). Myös Suomessa muun terveyden ja hyvinvoinnin ohella oppilaiden kouluoloja ja vaikutusmahdollisuuksia on tutkittu jo pitkään (ks. Kouluterveyskysely 2015).

Vaikutusmahdollisuuksien lisäksi osallisuutta voidaan tarkastella oppilaiden vaikuttamistaitojen kautta. Kansainvälisesti tarkasteltuna oppilailla on tyypillisesti käsitys, että opettajat tai rehtori tekevät useimmat heitä koskevat päätökset (ks. esim. Davies 1999; Schultz ym. 2010; Suoninen ym. 2010). Vähäiset vaikutusmahdollisuudet saattavat osaltaan vaikuttaa oppilaiden käsitykseen itsestään päätöksentekijöinä. Esimerkiksi Ruotsissa tehdyissä tutkimuksissa oppilaat ovat olettaneet, että jos lapsilla olisi valta koulussa, siitä seuraisi kaaos, vaikka käytännössä päätöksenteon on todettu onnistuvan yhdessä aikuisten kanssa (Thornberg & Elvstrand 2012, 49). Myönteisten vaikuttamiskokemusten voidaan olettaa tuovan positiivisen näkemyksen oppilaista vaikuttajina, mutta jos lapsilla itsellään on jo valmiiksi näkemys lapsista huonoina päättäjinä, mil-laista mielikuvaa tämä luo lasten kyvykkyydestä itsenäiseen ajatteluun ja päätöksentekoon tulevaisuudessa?

Viimeaikainen kehitys on mennyt kaikesta edellä esitellystä huolimatta selvästi siihen suuntaan, että oppilaiden osallisuutta halutaan aidosti lisätä. Yli 90 prosenttia kahdeksaluokkalaisista oppilaista ja heidän opettajistaan on sitä mieltä, että oppilaiden osallistuminen koulun päätöksentekoon voi tehdä kouluista parempia (Suoninen ym. 2010, 75–77). Viime aikoina lainsäädäntöä on pyritty saamaan linjaan lapsen oikeuksien sopimuksen kanssa ja käytännöt ovat hiljalleen muuttumassa. Lisäksi osallisuuden edistämisestä ollaan kiinnostuneempia kuin ehkä koskaan aiemmin. Tämä näkyy esimerkiksi lukuisina ke-

hityshankkeina (esim. Opetushallituksen Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu), laajoina muutoksina lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on olla osa tätä jatkumoa.

Olen ollut jo pitkään kiinnostunut lasten ja nuorten vaikuttamisesta sekä osallisuudesta ja se on ollut minulle myös yksi keskeinen opettajankoulutukseen hakeutumisen syy. Olen itse nuoruudessani ollut mukana erilaisissa vaikuttajaryhmissä ja kehittämässä nuorten vaikuttamismahdollisuuksia. Huomasin jo omina vaikuttaja-aikoinani, etteivät julkilausutut ajatukset lasten osallisuudesta välttämättä toteudu käytännössä. Palo asian tutkimiseen onkin jäänyt kytemään jo niiltä ajoilta.

Lähestyn osallisuutta tässä tutkimuksessa kyselytutkimuksen avulla. Osallisuutta on tutkittu laajoin tutkimuksin, koko Suomen tasolla ja kansainvälisesti (ks. esim. Schultz ym. 2010; Suoninen ym. 2010; Torney-Purta ym. 2001). Lisäksi Suomessa tehtyjä tapaustutkimuksia on useita (ks. esim. Alanko 2013; Kiili 2006). Tässä tutkimuksessa mennään kuitenkin aiempia tutkimuksia pienempään yksikköön, yksittäiseen kouluun. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut saada laaja otos oppilaiden näkemyksistä heidän osallisuudestaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan ja saada selville, mitä tulokset tarkoittavat yksittäisen koulun näkökulmasta. Tutkimuskohteena ovat kaikki koulun oppilaat, eikä esimerkiksi ainoastaan oppilaskunnan hallituksessa mukana olevat oppilaat.

Olen valinnut aiheeni paitsi oman kiinnostuksen pohjalta, myös siitä näkökulmasta, että tutkittava koulu voisi aidosti hyödyntää tutkimuksesta saattavia tuloksia. Oppilaiden näkemykset onkin toimitettu myös koulun käyttöön hyödynnettäväksi. Tämä tutkimus voi hyödyttää myös muita kouluja, jotka ovat kiinnostuneita kysymään oppilaidensa näkemyksiä osallisuudesta. Seuraavissa tutkimusaihetta taustoittavissa luvuissa käsittelen osallisuuden laillista perustaa, osallisuuden teoriaa ja merkittävimpiä osallisuutta kuvaavia malleja. Niiden avulla luon tutkimukselleni pohjan ja näkemyksen siitä, millaisissa puitteissa osallisuuden tulisi toteutua.

2 LASTEN OSALLISUUDEN LAILLINEN PERUSTA

Vaikuttaminen on keskeinen osa osallisuutta ja mielipiteen kertomista voidaan pitää vaikuttamisen ensimmäisenä muotona. Lasten oikeus kertoa mielipiteensä heitä koskevissa asioissa on laissa turvattu oikeus ja aikuisten näkökulmasta se velvoittaa kuulemaan lapsia. Siksi pidän olennaisena taustoittaa sitä, mihin tämä oikeus viime kädessä perustuu ja millaista tämä lain velvoittama toiminta voi olla.

Esittelen seuraavana kolme keskeistä osa-aluetta, joilla säädellään lasten osallisuutta: lapsen oikeuksien sopimus, Suomen lait sekä opetussuunnitelmat.

2.1 Lapsen oikeuksien sopimus

Tärkein yksittäinen asiakirja lapsen osallisuuden laillista perustaa tarkasteltaessa on YK:n lapsen oikeuksien sopimus vuodelta 1989 (Lapsen oikeuksien sopimus 1989). Lähes kaikki maailman maat ovat ratifioineet sopimuksen ja Suomessa se tuli voimaan vuonna 1991. Lapsen oikeuksien sopimuksen ensisijaisena tarkoituksena on täydentää yleistä ihmisoikeussopimusta koskien nimenomaan lapsiin liittyviä erityispiirteitä. Koska lapsen oikeuksien sopimus on ihmisoikeussopimus, sitä tulee noudattaa, vaikka paikallinen lainsäädäntö olisi sen kanssa ristiriidassa (Hakalehto 2015). Tosin sopimuksen artikla määrittelee, että jos paikallinen lainsäädäntö takaa lapsille paremmat oikeudet kuin lapsen oikeuksien sopimus, silloin noudatetaan paikallista lakia 41 (Lapsen oikeuksien sopimus 1998, 29). YK:lla on olemassa erillinen osasto, joka valvoo ihmisoikeussopimusten noudattamista jäsenmaiden lainsäädännössä.

Keskeisin periaate lapsen oikeuksien sopimuksessa on lapsen etu, jolla tarkoitetaan sitä, että lasten kanssa toimittaessa tai heitä koskevia päätöksiä tehtäessä tulee ottaa huomioon ensisijaisesti se, mikä olisi lapselle parhaaksi (Hakalehto 2015; Lapsen oikeuksien sopimus 1998, 7-8). Muut artiklat antavat kei-

noja tämän toteuttamiseksi ja tukea tälle päälinjalle. Kouluissa tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilaiden etu tulee laittaa ensisijaiseksi pohdittaessa koulun toimintaa ja erilaisia ratkaisuja.

Lapsen edun huomioimista on käytännössä kuitenkin hankalaa valvoa. Suomi on saanut asiasta huomautuksen viimeksi vuonna 2011, kun lapsen oikeuksien sopimuksen noudattamista seuraava komitea kommentoi, ettei Suomessa lapsen oikeuksien sopimusta oteta riittävällä tavalla huomioon lainsäädännössä (Committee on the Rights of the Child 2011). Myös kotimaiset tutkijat ovat kommentoineet, että käytännössä kukaan ei valvo lapsen edun noudattamista (Kiilakoski ym. 2012b; Turja 2007). Kiilakoski ym. (mts.) onkin ehdottanut, että lapsia koskevissa päätöksissä tulisi kirjata miten lapsen etu on otettu päätöstä tehdessä huomioon. Tämä mahdollistaisi valvonnan ja asiaan palaamisen jälkikäteen.

Artiklatasolla yksi keskeinen keino lapsen edun toteutumiseksi erityisesti osallisuuden näkökulmasta on artikla 12 eli lasten mahdollisuus kertoa mielipiteensä heitä koskeviin asioihin (Lapsen oikeuksien sopimus 1989, 11). Mielipiteen kysyminen on sopimuksen toteutumisen kannalta olennaista, sillä lapsen oikeuksia valvovan komitean mukaan lapsen etua ei voida selvittää kysymättä asiasta lapsilta itseltään (Committee on the Rights of the Child 2013). Laintulkinnallisesta näkökulmasta ei siis esimerkiksi riitä, että aikuiset pohtivat keskenään, mikä olisi lasten kannalta paras ratkaisu. Koulumaailmassa artiklan toteutumista hankaloittaa se, että lapsen oikeutta kertoa mielipiteensä häntä koskevissa asioissa tulkitaan usein liian kapeasti koskemaan ainoastaan lasta koskevia oikeudellisia ja hallinnollisia toimia (Hakalehto 2015). Mahdollisuus mielipiteen ilmaisuun pitäisi kuitenkin olla kaikissa lapsia koskevissa asioissa ja esimerkiksi arjen toiminnassa.

Muita tärkeitä artikloja osallisuuden näkökulmasta ovat esimerkiksi artikla 13 ja 17 (Lapsen oikeuksien sopimus 1998, 12-13), jotka käsittelevät lapsen oikeutta hakea, saada ja levittää tietoa. Lasten vaikuttamisen kannalta koulussa tämä tarkoittaa, että lapsille tulisi antaa tietoa esimerkiksi heihin liittyvästä pää-

töksenteosta. Tiedonsaantia voidaankin pitää osallisuuden toteutumisen yhtenä edellytyksenä (Turja 2016).

Lapsen oikeuksien sopimuksen tavoitteiden toteutumiseksi on tärkeää, että kaikki kansalaiset, erityisesti lapset, tuntevat lapsen oikeuksien sopimuksen. Tätä painotetaan lapsen oikeuksien sopimuksen artiklassa 42 (Lapsen oikeuksien sopimus 1998, 29). Sopimuksen hyväksyneiden jäsenmaiden tulee huolehtia sopimuksesta tiedottamisesta kansalaisille. Suomessa lasten oikeuksien sopimus tunnetaan melko hyvin, sillä useimmat suomalaislapset ja -nuoret kokevatkin tietävänsä lapsen oikeuksien sopimuksesta ainakin jotain ja he kokevat tietävänsä sopimuksesta enemmän kuin muiden pohjoismaiden lapset (UNICEF 2010, 12). Koulu näyttäytyi keskeisenä sopimuksen tunnettavuuden lisääntymisessä, sillä 83 prosenttia oppilaista kertoi kuulleensa sopimuksesta juuri koulussa (mts. 12–14).

2.2 Suomen lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat

Suomen lainsäädännössä on pyritty noudattamaan lapsen oikeuksien sopimusta ja huomautusten myötä on ryhdytty toimenpiteisiin lakien muuttamiseksi ja tilanteen parantamiseksi. Osallisuuteen lähimmin liittyvät lait ovat perusopetuslaki (Opetusministeriö 1998a), nuorisolaki (Oikeusministeriö 2006) ja perusopetuslaki (Oikeusministeriö 2000).

Osallisuus on saanut merkittävän osan perusopetuslaissa 2000-luvun aikana. Esimerkiksi § 47a on saanut otsikokseen ”Osallisuus ja oppilaskunta” aiemman ”Peruskoulua tukeva muu toiminta”-otsikon sijaan. Se kuvastaa hyvin tapahtunutta muutosta, sillä esimerkiksi oppilaskunta-sanaa alkuperäisessä vuoden 1998 Perusopetuslaissa (Opetusministeriö 1998b) ei ole mainittuna kertaakaan.

Perusopetuslain (Opetusministeriö 1998a) osallisuutta käsittelevien pykälien keskeinen sanoma on, että opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta. Käytännön toteutuksen kannalta oppilaille kuuluu mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen, mahdollisuus ilmaista

mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvissä asioissa, mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä järjestyssäännön valmisteluun (Opetusministeriö 1998a). Suurin osa näistä asioista tuli mukaan lakiin joulukuussa 2013 ja koulut vasta totuttelevat näiden asioiden järjestämiseen. Koska kyse on suurista asioista, on ymmärrettävää, että muutos vie aikaa. Kuten aiemmin jo mainittiin, laki on jossain määrin ristiriidassa lapsen oikeuksien sopimuksen kanssa, kun mielipiteen ilmaisua painotetaan nimenomaan oppilaiden asemaan liittyviin asioihin, vaikka lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan oikeus sanoa mielipide tulisi olla kaikkiin lasta koskeviin asioihin (Hakalehto 2015; ks. myös. Committee on the Rights of the Child 2013). Painotus saattaa johtaa harhaan käytännön toiminnassa, jos arkipäiväisiä asioita ei oteta mukaan vaikutusmahdollisuuksien piiriin.

Nuorisolaissa (Oikeusministeriö 2006) nuorten osallistumiselle ja kuulemiselle on myös oma kohtansa. Nuorisolaki koskee kaikkia alle 29-vuotiaita. Pykälässä 8 todetaan, että: "Nuorille tulee järjestää mahdollisuus osallistua paikallista ja alueellista nuorisotyötä ja -politiikkaa koskevien asioiden käsittelyyn. Lisäksi nuoria on kuultava heitä koskevissa asioissa." (Oikeusministeriö 2006). Tässä laissa painotetaan nimenomaan nuoria koskevia asioita nuorten asemaan liittyvien asioiden sijaan toisin kuin perusopetuslaissa. Perustuslaissa osallisuus on taas liitetty pykälään 6, joka käsittelee yhdenvertaisuutta (Oikeusministeriö 2000). Laissa todetaan, että: "lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti".

On sanottu, että vuonna 2014 voimaan tulleiden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) yksi kantavista näkökulmista on juuri osallisuus. Uudistunut oppimiskäsitys, jossa painotetaan esimerkiksi oppilaan aktiivista toimijuutta ja yhteisöllistä tiedon luomista, tukee voimakkaasti osallisuuden lisäämisen tarvetta pedagogisessa mielessä. Osallisuus näkyikin opetussuunnitelmatasolla mm. oppilaiden osallisuutena oppimisen suunnittelussa ja arvioinnissa, laaja-alaisissa osaamistavoitteissa ja oppiainekohtaisissa tavoitteissa. Erityisesti laaja-alainen osaamistavoite 7 "Osallistuminen, vaikuttaminen

ja kestäväen tulevaisuuden rakentaminen” käsittelee laajasti sitä, miten oppilaiden tulisi saada osallistua koulussa. Siinä määritellään, että oppilaiden tulisi ”saada tilaisuuksia harjoitella yhteistyötä, ristiriitojen käsittelyä, ratkaisujen etsimistä ja päätöksentekoa niin omassa luokkayhteisössä ja eri opiskelutilanteissa kuin koko kouluyhteisössäkin” (OPH 2014, 158). Lisäksi todetaan, että kokemukset yhdenvertaisuudesta, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä rakentavat luottamusta. Kun näitä asioita tarkastelee yhdessä edellä mainittujen lakien kanssa, huomataan, että tällainen osallistuminen olisi melko laajamittaista nykytilanteeseen verrattuna.

Kaiken kaikkiaan lasten oikeus osallistua yhteiskunnassamme ja etenkin kouluissa on turvattu laissa ja opetussuunnitelmissa laajasti. Yksi näkökulma osallisuuden edistämiseen onkin se, että koulujen toiminta saataisiin lakien ja opetussuunnitelmien edellyttämälle tasolle.

3 OSALLISUUDEN ERI MUODOT

Tässä luvussa tarkastellaan osallisuutta muutamasta näkökulmasta. Ensiksi luvussa 3.1. esitellään yleisesti osallisuuden käsitettä ja sen historiaa. Luvussa 3.2. tarkastellaan osallisuutta sitä kuvaavien Hartin (1992) ja Shierin (2001) mallien avulla. Luvut 3.3. ja 3.4. taas kertovat osallisuuden jaosta paitsi yksilö- ja ryhmätasolle, myös sosiaaliseen ja poliittiseen osallisuuteen.

3.1 Osallisuuden käsitteestä

Osallisuus on ollut käsitteenä käytössä 1990-luvun loppupuolelta asti Suomessa. Termi ei ole edelleenkään kovin tarkkarajainen ja sitä on käytetty kuvaamaan monenlaisia käytäntöjä ja malleja (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012a). Osallisuus nousi valtavirtaan, kun Lipposen I hallitus pyrki lisäämään kansalaisten suoria vaikutusmahdollisuuksia valtakunnallisella osallisuushankkeella vuosien 1998–2002 aikana. Myös nuorten vaikutusmahdollisuudet olivat kehityksen kohteena. Nuorten vaikuttamismahdollisuuksia edistettäessä ei silloin kaikilta osin onnistuttu, kun nuoret itse eivät kokeneet päässeensä vaikuttamaan, joten koettiin tarve määritellä osallisuuden laatua tarkemmin (mts.). Sen jälkeen osallisuuden tarkasteluun tuli mukaan keskeisenä osana yksilön oma tunne osallisuuden laadusta. Käsitteellä on siis pitkälti suomalaiseseen keskusteluun liittyvät juuret.

Osallisuus-käsitteen yleistyminen paikantuu hyvin pitkälti julkishallinnosta lähteviin tarpeisiin eri ihmisryhmien osallisuuden edistämiseksi. Tämä osaltaan on saattanut vaikuttaa siihen, että osallisuutta on määritelty pitkälti julkishallinnon piirissä esimerkiksi erilaisissa mietinnöissä ja laeissa (Nivala & Ryyänen 2014). Nivalan ja Ryyänen (mts.) mukaan se on vaikuttanut siihen, että osallisuuden tulkitaan olevan jotain, joka täytyy yhteisön ulkopuolelta luoda ja jota ei voi syntyä ilman ulkopuolelta annettuja rakenteita. Samankaltainen kehityskulku on nähtävissä myös kouluissa: oppilaskunnan hallitukset ovat säädetty lailla pakolliseksi, mutta lasten omista näkemyksistä siitä, kuinka hei-

dän osallisuutta voitaisiin esittää, ei ole oltu niinkään kiinnostuneita. Tämä on nähtävissä esimerkiksi siinä, että oppilaskuntatoimintaa on järjestetty hyvin harvoin muutoin kuin lain edellyttämän oppilaskunnan hallituksen keinoin (ks. esim. Gellin ym. 2012). Sitten osallisuuden käsitettä on käsitelty paljon myös Suomessa tutkimuksen piirissä.

Suomen kielessä osallisuus saatetaan sekoittaa sen lähikäsitteisiin kuten osallistumiseen, mukana olemiseen ja kansalaisuuteen. Osallisuuden erottaa muista termeistä yksilön kokemus ryhmästä, "olenko osallinen"? Sitä ei voida pitää yksilön ominaisuutena tai toimintana, vaan se toteutuu aina suhteessa ryhmään tai yhteisöön (Nivala & Ryynänen 2013). Siksi pelkkää yksilön tunnetta osallisuudesta ei voida pitää riittävänä määritelmänä osallisuudelle, vaikka se kiistämättä onkin keskeinen osa osallisuutta. Myös ryhmän tai yhteisön merkitys osallisuuden kokemukselle on suuri, sillä osallisuuden kokemus voi olla hyvin vaihteleva tarkasteltavasta ryhmästä tai yhteisöstä riippuen. Osallisuus suhteessa yhteisöön voidaan jakaa kolmeen: ihminen on osa yhteisöä, toimii osana yhteisöä ja kokee olevansa osa yhteisöä (mts.). Osallisuuteen liittyy siis yhteisön osana olemista, toimimista ja tunnetta kuulumisesta yhteisöön. Osallisuuden näkökulmasta tarkasteltavaksi yhteisöksi voidaan ottaa periaatteessa mikä tahansa yhteisö ja sen koko voi olla hyvin vaihteleva yhteiskunnasta esimerkiksi yksittäisen perheeseen (Kiilakoski ym. 2012a). Muita lapsille keskeisiä yhteisöjä voivat olla mm. internetissä toimivat ryhmät, koulu tai kaveripiiri.

Osallisuudella on vahva yhteys demokratiaan ja demokratiakasvatukseen. Osallisuutta on tarkasteltu myös tutkimuksessa usein tästä näkökulmasta (ks. esim. Raiker & Rautiainen 2017). On sanottu, että demokratian käytäntöjen oppiminen vaatii kokemuksia demokratiassa mukana olemisesta (Nousiainen & Piekkari 2007b; OPH 2014). Nousiainen ja Piekkarin (2007a, 8) mukaan osallisuutta voidaan mitata sillä "kuinka hyvin nuori pääsee sisälle voimaantuneen ja valtaantuneen toimijan positioon ja kuinka hän tuntee voivansa vaikuttaa asioiden suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin". Olennaista on siis lapsen tai nuoren kokemus omista edellytyksistään toimia, ei niinkään tarjotut rakenteet. Esimerkiksi koulun tasolla oppilaskunnan hallituksen olemassaolo ei

takaa osallisuuden kokemuksia jokaiselle oppilaalle, vaikka sillä pyrittäisiin vaikuttamaan oppilaiden osallisuuteen.

Kiilakoski ym. (2012a, 15–16; ks. myös Kiilakoski 2007, 13–15) määrittelee osallisuuden seuraavasti:

”Osallisuus on todellisen vastuun kantamista ja saamista oman, toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä. Se on sitoutumista yhteisten asioiden parantamiseen. Näin ollen osallisuutena ei voi pitää tilannetta, jossa lapsia tai nuoria kuunnellaan loputtomiin, mutta heidän mielipiteelleen ei anneta mitään merkitystä yhteisön toiminnasta päätettäessä. Osallisuudessa yksilölle, ryhmille ja kollektiiveille annetaan mahdollisuus toimia. Käytännössä tämä edellyttää hyvän tahdon lisäksi myös vallan jakamista. Osallisena olemisen tarkoittaa muutakin kuin mukana olemista: mahdollisuutta muuttaa yhteisöä, johon kuuluu. Kyse ei luonnollisesti ole vain vallanjakamisesta, vaan siitä, että maailma on myös syvätasolla erinäköinen ja eri tavoin toimiva, kun lapset ja nuoret ovat toimijoina mukana. Osallisuuteen liittyy myös oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana perhettä (tai sitä muistuttavaa yksikköä), ryhmää, yhteisöä, yhteiskuntaa ja ekosysteemiä.”

Keskeisiä osia määritelmässä on monia: vastuun kantaminen ja saaminen, sitoutuminen yhteisten asioiden parantamiseen, mahdollisuus toimia, vallan jakaminen, mahdollisuus muuttaa yhteisöä ja oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen. Mitä nämä asiat tarkoittavat kouluyhteisön kohdalla?

Vastuun kantaminen ja saaminen ovat opettajien suosikkiaiheita esimerkiksi kotitehtävistä puhuttaessa. Osallisuuden näkökulmasta kenttä on kuitenkin selvästi laajempi kuin omien koulutöiden hoitaminen. Oppilaiden tulisi esimerkiksi saada vastuuta luokkansa ja koko kouluyhteisön asioihin liittyen. Vastuita voidaan antaa ulkopuolelta, mutta käytännössä sitoutumisen mahdollistamiseksi oppilaiden tulisi olla kiinteästi mukana jo suunniteltaessa kouluyhteisöön liittyviä asioita, jolloin vastuu päätettävistä asioista ja vaikutus päätöksentekoon olisi suurempi.

Koulussa yhteisten asioiden parantamista voi tapahtua monella tasolla, esimerkiksi luokassa luokkahengen parantamisena, paikkojen siistimisellä tai koko koulun tason päätöksentekoon osallistumisena. Kaikkia näitä tasoja tarvitaan.

Mahdollisuutta toimia voi lähestyä koulumaailmassa esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen kautta. Oman kokemukseni mukaan oppilaskunnan hallituksilla on toisinaan ongelmia saada oppilaita mukaan kokouksiin, sillä opettajat eivät välttämättä päästä oppilaita osallistumaan niihin, jos omassa luokassa

on tärkeää tekemistä. Poissaoloja opetuksesta pidettiin esimerkiksi Osallistuva oppilas-hankkeen oppilaskuntatoimintaa yhtenä eniten haittaavista tekijöistä (Manninen 2007, 126). Jos oppilaita ei päästetä osallistumaan kokouksiin, tällä tavalla käytännössä estetään oppilaskunnan hallituksen toimintaa. Mahdollisuus toimia tulisi kuitenkin nähdä vielä oppilaskunnan hallituksen toimintaa-kin laajemmin, jotta esimerkiksi lasten ajatuksista ja innostuksesta lähtevät hankkeet olisi mahdollisia koulutyön puitteissa. Usein tällaiset hankkeet olisivat perusteltavissa opetussuunnitelman mukaisena toimintana, ja jotta tällaisia hankkeita voitaisiin toteuttaa, tämä vaatii luonnollisesti vaivannäköä ja panostusta opettajilta.

Vallan jakamisen näkökulma koulussa on aika ilmeinen. Oppilaiden tulisi saada aidosti vaikuttaa entistä useampiin asioihin. Silloin mahdollistuisi myös yhteisön muuttaminen. Oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen mahdollistuu kouluissa erityisesti turvallisen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin luomisella. Tätä tehdäänkin kouluissa jatkuvasti ja sitä tuetaan mm. koulujen tasa-arvotyöllä ja ryhmäytymisellä luokissa (ks. esim. Kampman ym. 2015).

Osallisuuden englanninkielisiä lähikäsitteitä ovat esimerkiksi *participation*, *student voice*, *agency* ja *civic knowledge*. *Participation* käsitteenä linkittyy ennen kaikkea osallistumiseen ja vaikuttamiseen (ks. esim. de Roiste ym. 2012; Hart 1992; Shier 2001; Sinclair 2004). Esimerkiksi Hartin (1992) mallissa vaikuttamista käsitellään *participation*-käsitteen avulla aikuisten ja lasten suhteena ja pyritään osoittamaan näennäisvaikuttamisen ja todellisen vaikuttamisen erot (ks. luku 3.2.1). *Student voice* taas tarkastelee osallisuutta nimenomaan vaikutusmahdollisuuksien ja mielipiteen kertomisen mahdollisuuksien kautta (ks. esim. Mitra & Gross 2009; Simmons, Graham & Thomas 2014; Quinn & Owen 2016). Mitra & Gross (2009) näkevät *student voice*-käsitteen jakautuvan kolmeen vaiheeseen: oppilaiden kuulemiseen, oppilaiden yhteistyöhön aikuisten kanssa ja lopulta oppilaiden johtajuuden rakentumiseen. Näkökulma painottaa jonkin verran muita käsitteitä enemmän lasten näkemysten arkipäiväistä huomioimista. *Agency*n suomenkielinen vastine on toimijuus, jolla kuvataan yksilön kykyä tehdä valintoja ja vaikuttaa (ks. esim. Bjerke 2011). *Civic knowledge*

taas viittaa vaikuttamisen mahdollistaviin kansalaistietoihin ja -taitoihin (ks. esim. Schultz ym. 2010). ICCS 2009-tutkimuksessa civic knowledgen käsitteen avulla tarkasteltiin kahdeksaluokkalaisten tietoja valtiollisten instituutioiden toiminnasta, demokraattisen yhteiskunnan perusarvoista, oman osallistumisen merkityksestä sekä oman roolin hahmottamisesta yhteiskunnassa (Schulz ym. 2010; ks. myös. Suoninen ym. 2010).

Kaikkien edellä esiteltyjen lähikäsitteiden alla tehdylle tutkimukselle on käyttöä myös osallisuutta tutkittaessa. Jotta osallisuuteen saadaan riittävän laaja näkökulma, näiden käsitteiden parissa tehtyä tutkimusta kannattaa tarkastella useamman kuin yhden käsitteen näkökulmasta. Esimerkiksi participation-käsitteen puitteissa tehty tutkimus saattaa jättää kuvaamatta jotain olennaista osallisuuden tunteesta. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty erityisesti participation ja student voice-käsitteiden alla tehtyä tutkimusta, sillä ne tukevat juuri poliittisen osallisuuden (ks. luku 3.4.) näkökulmaa, josta tässä tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita.

3.2 Osallisuutta ja vaikuttamista kuvaavat mallit

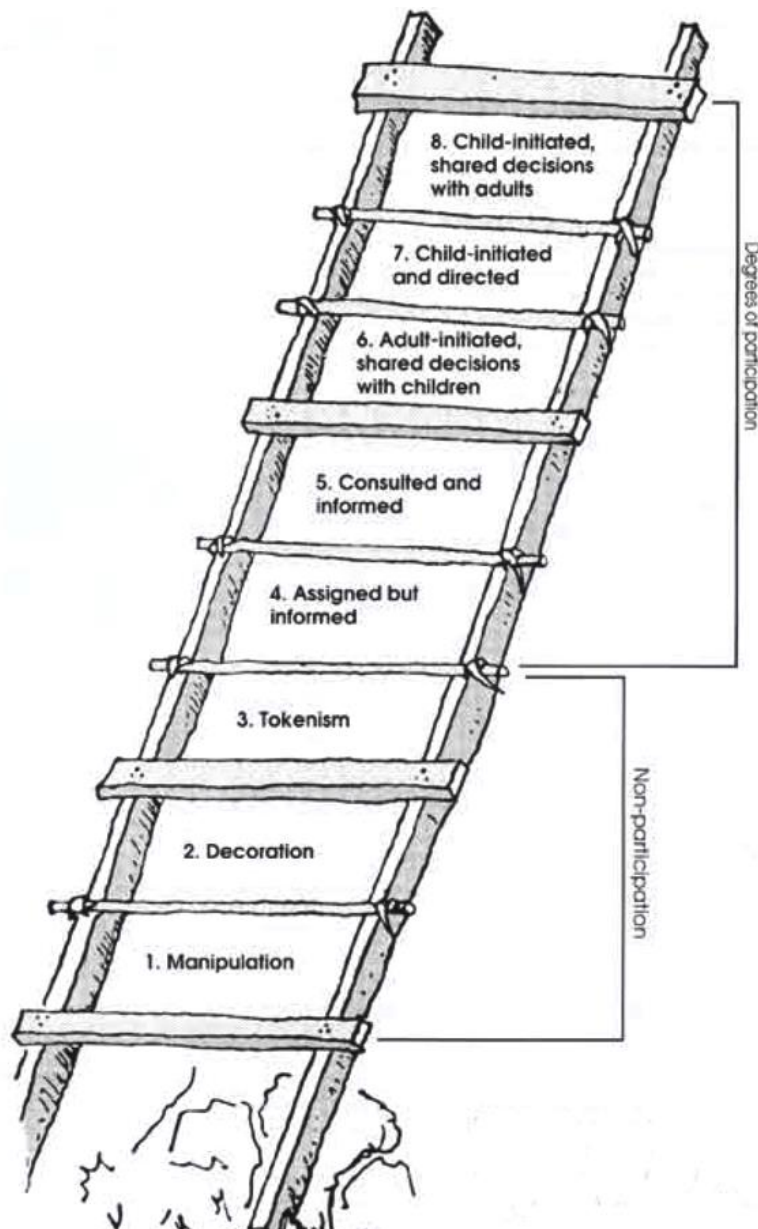
Edellä esitelty näkökulma kuvaa osallisuutta laajimmillaan. Osallisuus on kuitenkin ilmiönä sellainen, ettei sitä voida määritellä kokonaan puuttuvaksi tai täydelliseksi, vaan sen määrä lisääntyy asteittain ja se voi ilmetä monin eri tavoin. Seuraavana esiteltävät osallisuutta ja vaikuttavuutta kuvaavat mallit on luotu sitä varten, jotta osallisuuden kannalta kriittisiin asioihin osattaisiin kiinnittää huomiota. Niiden avulla on myös mahdollista saada näkyväksi jatkumosiitä, mitä kaikkea osallisuuteen oikeastaan kuuluu.

Osallisuutta ja vaikuttamista kuvaavista malleista useimmat ovat saaneet alkuinnoituksensa lapsen oikeuksien sopimuksesta ja erityisesti sen artiklasta 12 (Lapsen oikeuksien sopimus 1989, 11), joka kuvaa lapsen oikeutta kertoa mielipiteensä häntä koskevissa asioissa. Mallien avulla pyritään kuvaamaan erilaisia tilanteita ja prosesseja, joita tähän osallistumiseen liittyy.

Lukuisista saatavilla olevista malleista mukaan on valikoitunut klassinen Hartin (1992) malli "The Ladder of Participation" ja Shierin (2001) malli "Pathways to Participation". Hartin malli otettiin mukaan, koska siitä on jo muodostunut eräänlainen klassikko alan tutkimuksessa ja toisaalta Shierin malli täydentää sitä ehdottoman tärkeällä tavalla organisaation näkökulmasta.

3.2.1 Hartin malli

Kansainvälisessä keskustelussa osallisuutta ja osallistumista (participation) on kuvattu tyypillisesti tikapuumalleilla, joilla on pyritty ilmentämään lasten osallisuuden hierarkkista jaottelua. Tunnetuin näistä malleista lienee Hartin (1992) malli "The Ladder of Participation" (kuvio 1), joka on tehty Arnsteinin (1969)



Kuvio 1 The Ladder of Participation (Hart 1992, 8)

aikuisten osallistumisen kuvaamiseksi tarkoitetun mallin "A Ladder of Citizen Participation" pohjalta. Hartin mallissa osallisuuden asteet esitetään jatkumona, jossa alimman tason osallistumisen muoto on lasten manipulaatio ja korkein muoto lasten omat projektit, joihin otetaan aikuiset mukaan. Tikkaiden kolme alinta porrasta kuvastavat näennäisosallistumista tai -osallisuutta ja seuraavat tasot kuvaavat eriasteisen osallistumisen muotoja.

Ensimmäinen askelma, manipulaatio (manipulation), kuvastaa tilannetta, jossa aikuiset ovat määränneet toiminnan, lapsilla ei ole käsitystä toiminnan syistä tai seurauksista ja sitä markkinoidaan lasten toimintana. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi aikuisten järjestämä mielenosoitus, jossa lapset ovat plaakaattien kanssa ymmärtämättä tilanteesta sen enempää, mutta mielenosoituksesta kuitenkin viestitään lasten aikaansaamana. Toisen askelman, koristeena olemisen (decoration), erona manipulaatioon on se, että lapset ovat aikuisten toiminnassa, mutta toiminnan ei väitetä olevan lasten aikaansaamaa. Kolmas askelma (tokenism) kuvastaa tilannetta, jossa lapsia kuullaan, mutta lapsille ei anneta riittävää mahdollisuutta valmistautua tilanteeseen esimerkiksi keskustelemalla asiasta keskenään tai saamalla riittävästi tietoa asiasta etukäteen. (Hart 1992)

Askelmat neljästä kahdeksaan ovat aidon osallistumisen muotoja (Hart 1992, 11). Aidon osallistumisen piirteiksi Hart määrittelee seuraavat neljä asiaa:

1. Lapset ymmärtävät toiminnan taustan.
2. Lapset tietävät ketkä päättävät heidän osallistumisestaan ja miksi.
3. Lapsilla on merkityksellinen (vs. koristeellinen) rooli.
4. Lapset ovat mukana toiminnassa vapaaehtoisesti ja vasta sen jälkeen kun heille on kerrottu mistä toiminnassa on kysymys.

Askelmalla neljä (assigned but informed) lapset saavat tehtävän aikuisilta, mutta he myös itse ymmärtävät roolinsa. Viidennellä askelmalla (consulted and informed) lapset vaikuttavat jo aidosti aikuisten ylläpitämässä toiminnassa. Tyypillisenä esimerkkinä voisi pitää lapsilta pyydettävää lausuntoa johonkin asiaan. Kuudennella askelmalla (adult initiated, shared decisions with children)

suurin ero aiempiin kohtiin on, että lapset pääsevät myös lopulta päättämään toiminnasta, vaikka toiminta on edelleen aikuisten alulle laittamaa. Osallistuminen on askelmalla seitsemän (child initiated and directed) lasten itsensä aloittamaa ja ohjaamaa toimintaa. Ylin eli kahdeksas askelma (child initiated, shared decisions with adults) on taas toimintaa, jonka lapset ovat aloittaneet ja ohjanneet, mutta lapset ovat ottaneet aikuiset vapaaehtoisesti mukaan toimintaan esimerkiksi jonkin idean toteuttamisen mahdollistamiseksi. (Hart 1992)

Mallia on toisinaan tulkittu siten, että lasten osallistumisen ja osallisuuden kehittämiseksi tulisi olla pyrkimys nostaa lasten osallistuminen kohti ylintä tasoa. Hartin (1992, 11) alkuperäisen tekstin mukaan lasten osallistuminen korkeimmalla tasolla ei kuitenkaan ole aina tarkoituksenmukaista, sillä esimerkiksi eri-ikäisten lasten valmiudet osallistua ovat jossain määrin erilaiset.

Aiemmassa tutkimuksessa mallia on käytetty kuvaamaan osallistumisen asteittaisuutta (ks. esim Marttila & Norrena 2013; Maxey 2004), mihin se sopii varsin hyvin. Osallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna mallissa ei kuitenkaan huomioida mm. organisaation näkökulmaa tai tunnetta liittyen ympäröivään ryhmään. Sen avulla ei siis voida havaita tai tulkita esimerkiksi tilanteita, joissa lapsille tarjotaan vaikuttamismahdollisuuksia, mutta lapset eivät jostain syystä tartu niihin. Tällaisiin tilanteisiin tarvitaan syvällisempää tarkastelua osallisuudesta.

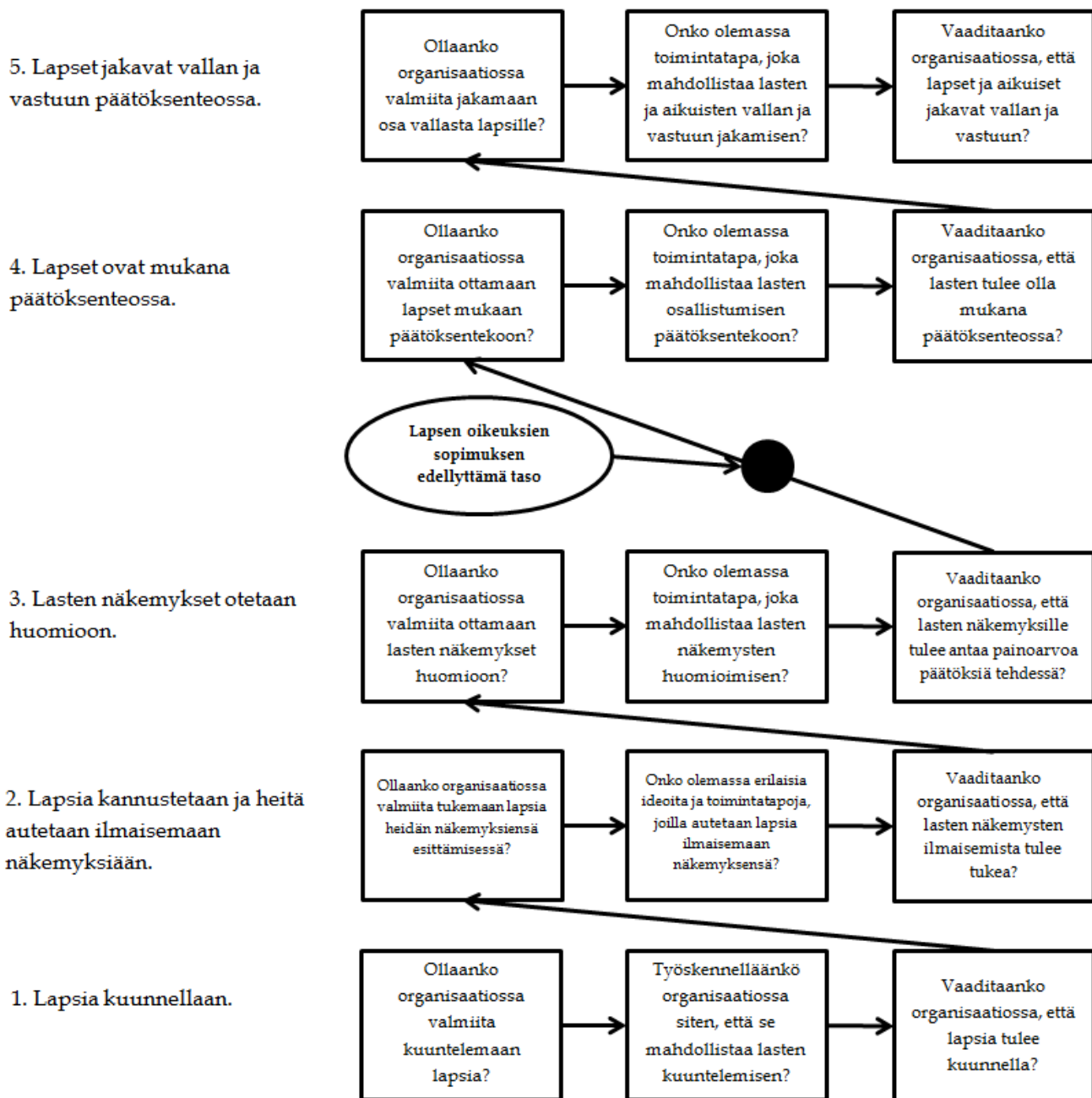
3.2.2 Shierin malli

Shierin (2001) malli "Pathways to participation" lähestyy osallistumista ja osallisuutta kysymysten avulla ja erityisesti kouluinstituution kautta. Hartin malliin verrattuna Shier lähestyy asiaa selvästi organisaation näkökulmasta, eikä niinkään lapsen ja aikuisen suhteen kautta. Näkökulman erilaisuus täydentää hyvin Hartin mallia. Mallin tarkoituksena on olla käytännöllinen työkalu organisaatioille lasten osallistumisen tarkastelemiseksi. Malli jakautuu viiteen eri vaiheeseen, joita kutakin tarkastellaan kolmen kysymyksen kautta. Kysymyksillä mitataan ensiksi valmiutta toimia väitteen mukaisesti, toiseksi toimintatapoja ja kolmantena organisaation vaatimusta toimia väitteen mukaisesti. Lasten osallistumista kuvaavat vaiheet (Shier 2001, 110–115) ovat:

1. Lapsia kuunnellaan.
2. Lapsia kannustetaan ja heitä autetaan ilmaisemaan näkemyksiään.
3. Lasten näkemykset otetaan huomioon.
4. Lapset ovat mukana päätöksenteossa.
5. Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa.

Valmiutta mittaavia kysymyksiä on siis jokaiselle vaiheelle kolme. Nämä eri tasoille osoitetut kysymykset esitetään kuviossa 2. Kuviota tarkastelemalla huomataan, että lapsen oikeuksien sopimuksen velvoittama taso on vasta kolmannen vaiheen jälkeen.

Ensimmäinen vaihe velvoittaa kuuntelemaan lapsia. Toiseen vaiheeseen verrattuna ensimmäisessä vaiheessa lasten mielipiteiden esittämiseen ei kannusteta, vaan ainoastaan kuunnellaan, jos lapset itse haluavat kertoa näkemyksensä. Siitä huolimatta aikuisten tulee kuunnella huolellisesti lasten esittämä asia ja kuuntelemassa tulee olla ne henkilöt, jotka voivat asiaan vaikuttaa (Shier 2001). Shierin (2001) mukaan on yleinen käsitys, että lapset haluaisivat mieluummin jäädä tekemään omiaan ja leikkimään kuin vaikuttaa asioihin, vaikka tutkimustulokset viittaavat siihen, että lapset haluaisivat kertoa mielipiteensä toiminnasta.



Kuvio 2 Shierin malli (kirjoittajan oma suomennos)

Toinen vaihe edellyttää toimintatapoja, joilla saadaan lasten näkemykset esille (Shier 2001). Tällä pyritään puuttumaan siihen, etteivät oppilaiden mielipiteet jäisi jostain syystä kertomatta. Syitä voi olla monia, esimerkiksi ujous, yhteisen kielen puuttuminen tai aiempi kokemus siitä, ettei ole tullut kuulluksi (Shier 2001).

Kolmannen vaiheen erottaa edellisestä se, että lasten näkemykset otetaan huomioon. Edellisillä vaiheilla siitä ei ole takeita, vaikka lasten näkemyksiä kerätäänkin aktiivisesti. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki päätökset tehtäisiin lasten mielipiteen mukaisesti, vaan sitä, että lasten mielipide otetaan yhtenä muiden joukossa huomioon (Shier 2001). Shierin (2001) mukaan lasten tulisi saada kuitenkin tietää lasten mielipidettä vastoin päätettäessä miksi päätös ei mennyt heidän mielipiteensä mukaisesti, vaikkei lapsen oikeuksien sopimus sitä suoranaisesti edellyttäkään. Tällä tavoin voidaan rakentaa lasten luottamusta siihen, että heidän näkemyksillään on merkitystä.

Neljännessä vaiheessa lapset ovat mukana päätöksentekotilanteissa. Merkittävä ero on edellisiin vaiheissa siinä, että lapset eivät ole ainoastaan konsultoitavana, vaan aidosti pohtimassa päätöstä. Lasten vastuu päätöksenteossa on selvästi aiempia vaiheita suurempi. Tämä on ensimmäinen taso, joka ylittää lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitteen. (Shier 2001.)

Viidennellä tasolla lapset jakavat vastuun aikuisten kanssa päätöksenteossa. Neljännen tason erottaminen tästä tasosta voi olla hankalaa, mutta käytännössä neljännellä tasolla saatetaan toimia niin, että päätöksentekotilanteessa lapsilla on selvästi aikuisia pienempi äänimäärä, jolloin aikuiset voivat tehdä päätökset enemmistönsä avulla kuulematta lapsia, vaikka päätöksiä tehtäisiin yhdessä (Shier 2001). Viidennellä tasolla tällaiset erot on pyritty tasoittamaan ja pyritään konsensusessa tekemään päätöksiä. Shier (2001) painottaa kuitenkin, että lasten tulee olla mukana päätöksenteossa vapaaehtoisesti.

Shierin mallia on aiemmassa tutkimuksessa käytetty esimerkiksi jäsentämään haastatteluja tutkimuksissa (ks. esim. Schalkers ym. 2016). Tutkimuksissa on haastateltu nimenomaan lasten kanssa työskenteleviä aikuisia ja pyritty saamaan tietoa heidän organisaatioidensa käytännöistä ja suhtautumisesta lasten osallisuuteen.

Hartin mallin tapaan myös Shierin mallilla on kuitenkin tulkinnalliset rajoitteensa, sillä se on melko tarkkarajaisesti organisaatioiden toiminnan tulkitaan tarkoitettu. Organisaation tarkastelu on yksi keskeinen näkökulma osallisuudessa, mutta esimerkiksi osallisuuden tunteen, yhteiseen päätöksentekoon

sitoutumisen tai osallisuuden eettisten periaatteiden näkökulmaa mallissa ei oteta huomioon, jolloin joudutaan turvautumaan muihin malleihin ja tulkintatapoihin.

3.3 Yksilö- ja ryhmätason osallisuus

Osallisuuteen voidaan ottaa kaksi näkökulmaa: yksilö- ja ryhmätaso (Kiilakoski ym. 2012a; Sinclair 2004). Usein osallisuus käsitetään nimenomaan ryhmän ominaisuutena eli pohditaan esimerkiksi sitä, ovatko tietyn koulun oppilaat osallisia koulussaan. Tämä näkökulma on tärkeä monella tapaa, sillä osallisuus on mitä suurimmassa määrin sidoksissa ryhmään ja sen ominaisuuksiin. Yksilötason tarkastelulla osallisuuden tutkimuksen näkökulmaa voidaan kuitenkin laajentaa. Yksilötason tarkastelu antaa uuden näkökulman esimerkiksi tilanteeseen, jossa yhteisön toimintatavat vaikuttaisivat ulkopuoliselle hyvinkin osallistavalta, mutta siitä huolimatta kaikki ryhmän yksilöt eivät kuitenkaan tunne itseään osalliseksi.

Yksilötasolla voidaan tarjota oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa arjessa, kun ryhmätason vaikuttamisen vahvuudet ovat juuri laajempien asioiden käsittelyssä. Yksilön osallisuutta lisättäessä päästään todennäköisesti kaikkien oppilaiden osallisuutta tarkasteltaessa parempiin lopputuloksiin kuin esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen vaikutusmahdollisuuksia lisäämällä. Yksilötason osallisuuteen lukeutuvia asioita ovat myös yksittäisiin oppilaisiin kohdistuvat hallinnolliset toimenpiteet, esimerkiksi oppilaan kuuleminen oppilashuollollisiin asioihin liittyen. Keskeinen ajatus osallisuuden edistämässä on, ettei kenenkään ole pakko osallistua ja vaikuttaa, ellei halua (Kiilakoski ym. 2012b). Tämä osallistumattomuus vaikuttaa osallisuuteen ryhmätasolla, kun kaikki eivät osallistu, mutta yksilötasolla se on juuri sen vallan käyttämisestä, mistä osallisuudessa on pohjimmiltaan kyse. Yksilötasoa tarkastellessa huomataan myös, että osallisuus ja vaikuttaminen saattavat tarkoittaa lapsille aivan eri asioita esimerkiksi perhetaustan vuoksi (Simmons, Graham & Thomas 2014). Joillekin oppilaille jo kouluun saapuminen voi olla osallistumista koulun toimintaan,

kun taas vaikuttajakonkareille tulisi tarjota heidän kaipaamiaan mahdollisuuksia. Kirjo on laaja.

Ryhmätason osallisuutta hahmotetaan usein edustuksellisten rakenteiden, kuten oppilaskunnan hallituksen, tai erilaisten ryhmittelyiden avulla. Ryhmittelyitä voi olla vaikkapa 1-3 -luokkalaiset, tytöt ja pojat, jääkiekkoa harrastavat oppilaat tai maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Näitä ryhmittelyitä käytettäessä on riskinä, etteivät ryhmiteltävät itse koe heitä luokittelevaa ryhmää mielekkäänä tai ensisijaisesti heitä edustavana piirteenä (Kiilakoski ym. 2012b). Olettaessa lapsia mukaan päätöksentekoon ryhmittelyt voivat kääntyä itseään vastaan, kun oletetaan kuultavan tiettyä ryhmää, mutta todellisuudessa ryhmät saattavat olla niin keinotekoisia, ettei niiden voida nähdä edustavan kaikkia ryhmään luokiteltuja. Toisaalta ryhmätasolla vaikuttamisessa tulisi tehdä selväksi lapsille, että oletetaanko heidän edustavan vain heitä itseään vai oletetaanko heidän edustavan jotain ryhmää mielipiteellään, jotta lapset voisivat suhteuttaa näkemyksiään näihin oletuksiin (Sinclair 2004; ks. myös. Hart 1992).

Lapset ja nuoret saattavat identifioitua ikäryhmäänsä mieluummin esimerkiksi harrastuksen tai mielenkiinnon kohteiden perusteella. Esimerkiksi Mitran ja Serrieren (2012, 754-760) tutkima viidesluokkalaisten ryhmä, joka pyrki vaikuttamaan kouluruokaan, muodostui täysin kiinnostuksen kohteena olevan asian ympärille ja toimi menestyksekkäästi saaden muutettua kouluruokailua pitkän prosessin jälkeen. Näin vaikuttaminen toimii enenevässä määrin myös aikuisten maailmassa: kerätään samanmielisten ryhmä ja pyritään edistämään muutosta yhdessä.

Ryhmätason vaikuttamista tarkastellessa on keskeistä tunnistaa myös, että ketkä pääsevät näihin ryhmiin mukaan osallistumaan. Sinclairin (2004) mukaan tulisi tarkastella esimerkiksi sitä, millaisia ominaisuuksia osallistuminen vaatii lapsilta ja muodostavatko nämä vaaditut ominaisuudet esteen joidenkin osallistumiselle. Esteen muodostavia ominaisuuksia voivat olla esimerkiksi puutteellinen kielitaito tai vähäinen suosio luokassa, jolloin ei tule valituksi vaaleissa ryhmämuotoiseen toimintaan. Myös suomalaisessa tutkimuksessa on havaittu, että ryhmämuotoiseen vaikuttamistoimintaan näyttää osallistuvan muutenkin

aktiiviset lapset ja nuoret (Alanko 2013, 225). Tällaisia eroja on pyritty tasoittamaan esimerkiksi arpomalla edustajat vapaaehtoisten ryhmästä (ks. Kiili 2006). Myös näistä syistä ryhmämuotoisia vaikuttamismahdollisuuksia tulisi täydentää myös yksilölle suoraan annettavilla vaikutusmahdollisuuksilla.

Yksilö- ja ryhmätason osallisuuden näkyminen eroaa toisistaan myös käytännössä. Yksilötasolla osallisuuden merkkejä voidaan havaita usein pienessä arkipäivän asioissa, vaikkapa siinä, että lapsi saa valita ruoan, jota syö. Ryhmätason osallisuus taas näyttäytyy usein laajemmassa mittakaavassa, sillä asiat koskettavat useampia ihmisiä. Turjan (2016) mukaan yksilö- ja ryhmätaso eroavat juuri tästä syystä, sillä yksilön on helpompi tehdä pieniä valintoja arjessa ja saada useammin osallisuuden kokemuksia, kun taas esimerkiksi laajempiin koulua koskeviin asioihin on vaikeampaa vaikuttaa. Todennäköisesti tästä syystä koulun osallisuutta säätelevässä lainsäädännössä on siirrytty entistä enemmän ryhmätasolta yksilötasolle. Uusimpien lakimuutosten myötä painotetaan entistä enemmän jokaisen oppilaan mahdollisuutta osallistua koulun kehittämiseen, kun aiemmin painotettiin oppilaskuntatoiminnan pakollisuutta kouluissa. Asiaa käsitellään tarkemmin luvussa 4.

3.4 Osallisuuden sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus

Osallisuuden edistäminen voidaan jakaa Thomasin (2007; ks. suomeksi myös Kiilakoski ym. 2012a) mukaan kahteen ulottuvuuteen: sosiaalisiin suhteisiin vaikuttamiseen ja poliittisiin suhteisiin vaikuttamiseen. Sosiaalisiin suhteisiin vaikuttamisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi lasten kanssa työskentelevien aikuisten lapset huomioivaa työtettä tai yhteisöllisyyden lisäämistä. Poliittisiin suhteisiin vaikuttamisella viitataan taas vallan jakautumiseen. Esimerkiksi nuorisovaltuustojen tai lasten parlamenttien perustamisen voidaan nähdä edustavan poliittisiin suhteisiin vaikuttamista. Kiilakosken ym. (2012a) mukaan poliittisiin ja sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen on hyvä pitää erillään, sillä käytännön toiminnassa näkökulmat saattavat sekoittua. Esimerkiksi koulun tasolla hyvä yhteishenki ei takaa sitä, että koulun oppilaille olisi todellisia mahdolli-

suuksia vaikuttaa koulun arkeen. Molempia näkökulmia tulisi siitä huolimatta edistää.

Tässä tutkimuksessa osallisuuden tarkastelussa paino on erityisesti osallisuuden poliittisen ulottuvuuden mittaamisessa ja siinä kuinka paljon oppilaat kokevat saavansa vaikuttaa erilaisiin koulussa ilmeneviin asioihin. Sosiaalinen ulottuvuus on kuitenkin otettu osaltaan huomioon erityisesti luokan ilmapiiriä mittaavissa muuttujissa (ks. liite 2, osio 10), joissa ollaan kiinnostuneita oppilaiden kokemuksesta mielipiteen ilmaisuun kannustamisesta luokissa.

4 OSALLISTUMISMAHDOLLISUUKSIA KAIKILLE

Vaikuttamista kouluissa on edistetty Suomessa 2000-luvulla pääasiassa rakenteet ja ryhmätason vaikuttaminen edellä. Oppilaskunnan hallituksen aseman parantaminen onkin ollut jo pitkään pääasiallinen oppilaiden osallisuuden edistämisen työkalu suomalaisissa kouluissa (Gellin ym. 2012). Oppilaskunnan ja oppilaskunnan hallituksen roolia on kasvatettu mm. säätämällä oppilaskunnat pakolliseksi perusopetuslaissa vuonna 2013 (Opetusministeriö 1998a) ja erilaisten oppilaskuntatoimintaa parantavien hankkeiden kautta (ks. esim. Nousiainen & Piekkari 2007a; 2007b). Vaikka toiminnan vakinaistaminen on ollut merkittävä parannus oppilaiden osallistumismahdollisuuksiin, etenkin alakouluissa, oppilaskuntatoimintaa on myös kritisoitu eri syistä.

Oppilaskuntatoiminta järjestetään useimmiten juuri oppilaskunnan hallitusten avulla, vaikka muitakin järjestämistapoja olisi esimerkiksi suoran demokratian keinoin. Edustuksellisuuteen perustuva toiminta takaa kuitenkin osallistumisen ainoastaan toimintaan mukaan valituille, mikä on vain pieni osa kaikista oppilaista. Esimerkiksi ICCS 2009-tutkimuksessa suomalaisista kahdeksaluokkalaisista ainoastaan noin kolmannes oli ollut ehdolla oppilaskunnan hallitukseen (Suoninen ym. 2010, 68). Hallituksen toimintaan osallistuminen on ollut selvästi vähäisempää myös vertailtaessa Suomea muihin pohjoismaihin, sillä suomalaislapsista ainoastaan 21 % kertoi olleensa oppilaskuntatoiminnassa mukana, kun pohjoismaissa vastaava luku oli noin 39 % (UNICEF 2010, 46–47). Vähäisestä osallistujien määrästä johtuen oppilaskunnan hallitus saatetaankin nähdä etäisenä toimijana.

Oppilaskuntatoiminnan laatua on pidetty myös jokseenkin heikkona. Oppilaskunnan hallitusten rooliksi on jäänyt liian usein opettajien ja rehtorin avustaminen tai koulun juhlien järjestäminen ja oppilailla on ollut vain vähän omia projektejaan (Manninen 2007, 122–123; Marttila & Norrena 2013). Lisäksi opettajat eivät yleisesti ottaen ole olleet kovin innostuneita oppilaskuntatoiminnan

ohjaamisesta tai niihin liittyvien sisältöjen ottamisesta osaksi oppitunteja (Kiili 2006, 152–154; Manninen 2007, 122–124). Australiassa vastaavassa toiminnassa on havaittu ongelmia myös siinä, etteivät oppilaat käytä valtaansa, vaikka sitä olisi saatavilla (Quinn & Owen 2016, 67–69). Toisaalta toimintaan pääsi mukaan vaalien kautta lähinnä suosittuja oppilaita, jolloin mahdollisuudet päästä toimintaan mukaan eivät olleet kaikille oppilaille samat. Edelleen, Quinnin ja Owenin (2016) tutkimuksessa havaittiin, ettei edustuksellisuus toimi käytännössä, sillä edustajiksi valitut eivät välttämättä kuunnelleet toiminnan ulkopuolisia oppilaita, vaan toimivat oman mielipiteensä mukaisesti.

Kansainvälisesti tarkasteltuna ryhmämuotoisten vaikutusmahdollisuuksien on huomattu vaikuttavan positiivisesti toiminnassa mukana oleviin oppilaisiin ja kouluun ylipäänsä. Mager & Nowak (2012) tarkastelivat ryhmämuotoisista vaikuttajaryhmistä (kuten oppilaskunnan hallituksista) tehtyjen tutkimusten raportoimia vaikutuksia mukana oleviin oppilaisiin, opettajiin, suhteisiin ja kouluun organisaatioina. Vahvin näyttö saatiin mukana olevien oppilaiden elämäntaitojen, itseluottamuksen, sosiaalisen statuksen, demokraatiassa toimimisen taitojen ja kansalaistaitojen paranemisena (mts., 44–49). Lisäksi positiivista muutosta nähtiin oppilaiden ja aikuisten välisissä suhteissa sekä kouluun kiinnittymisessä ja ilmapiirissä (mts.). Onnistuneilla järjestelyillä on siis mahdollista saada myönteisiä kokemuksia toiminnassa mukana oleville ja toisaalta kehittää koulun ilmapiiriä.

Ryhmämuotoisen osallistumisen positiivisista vaikutuksista huolimatta viime aikoina on siirrytty suuntaukseen, jossa vain osaa oppilaita koskettava oppilaskuntatoiminta ei voi olla ainoa osallisuuden edistämisen väline koulussa. Entistä enemmän painotetaan, että osallistumisen tulisi olla useammin arkipäiväistä osallistumista yksilötasolla (Thornberg 2010; ks. myös luku 3.3). On ongelmallista, jos aikuiset määrittelevät vaikuttamisen foorumit lapsille valmiiksi, koska tällä voidaan tarkoituksesta viestiä lapsille, etteivät he ole muille vaikuttamisen foorumeille tervetulleita (Aapola 2005). Valmiiksi määritellyillä osallistumisen väylillä saatetaan myös pyrkiä rajoittamaan ruohonjuuritasolta lähtevää vaikuttamista, sillä se saattaisi haastaa olemassa olevat valtarakenteet

(Nivala & Ryynänen 2013). Arkipäiväiseen osallistumiseen kallistuva suuntaus näkyy nykyisessä Perusopetuslaissa, sillä jokaisen oppilaan oikeutta osallistua esimerkiksi opetussuunnitelmien ja koulun toiminnan kehittämiseen painotetaan. Myös uusimmissa Opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 158) todetaan, että oppilaiden tulisi saada tilaisuuksia ”harjoitella yhteistyötä, ristiriitojen käsittelyä ja ratkaisujen etsimistä sekä päätöksentekoa niin omassa luokkayhteisössä ja eri opiskelutilanteissa kuin koko kouluyhteisössäkin”. Vaikuttamisen ei siis tulisi rajoittua ainoastaan oppilaskunnan hallituksen toimintaan.

Vaikuttamisen järjestäminen muualla kuin oppilaskunnan hallituksissa on ollut pääasiassa yksittäisten opettajien vastuulla. Alku-, esi- ja päiväkodin opettajien ja ohjaajien kertomuksista lasten osallisuudesta tehdyssä tutkimuksessa nousee esiin muutamia mahdollisia ongelmia käytännön osallisuustyöhön liittyen (Turja 2007, 171; 187–188). Vaikka aikuiset ovat kertomustensa mukaan aidosti kiinnostuneita lasten ajatuksista, käytännön tilanteissa saattaa käydä niin, ettei lapsilla itsellään ole käsitystä mihin tai milloin he vaikuttavat. Näin voi käydä esimerkiksi, jos opettajat poimivat teemoja opetukseen lasten keskusteluissa olevista ajatuksista. Tässä tapauksessa hyödynnetään käytännössä aikuisen valistunutta arvausta lapsen ajatuksista, vaikka vaihtoehtona olisi kysyä lapsilta itseltään suunnitteluapua, jolloin vaikuttamismahdollisuuksien kirjo olisi selvästi edellä mainittua tilannetta laajempi. Toisena asiana opettajien kertomuksissa nousivat esiin tilanteet, jossa lapset ehdottavat jotain toimintaa ohjaajilleen (Turja 2007, 187–188). Näistä tilanteista opettajat olivat saaneet hyviä kokemuksia, mutta Turjan mukaan se ei mahdollista välttämättä esimerkiksi ujojen oppilaiden osallistumista, sillä tällainen pyyntö vaatii paljon itseohjautuvuutta ja rohkeutta. Kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollistamiseksi tulisikin olla vakiintuneita toimintatapoja, joilla lapsia kuullaan ja joihin kaikki lapset ehtisivät tottua.

Ruotsissa on otettu joissain kouluissa käyttöön malli, jossa jokaisella luokalla on oma neuvostonsa oppilaskunnan hallituksen lisäksi. Tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat toiminnan merkitykselliseksi, pääsivät seuraamaan koulun tapahtumia aktiivisesti ja tutustuivat päätöksentekoprosessiin ylipäänsä

(Lelinge 2011 183–188). Tällaisella toimintatavalla saatiin entistä useampi oppilas mukaan käsittelemään koulun yhteisiä asioita, mutta tässäkin toimintatavassa painottuu vaikuttaminen juuri kokouksissa, eikä niinkään arjessa.

Oppilaiden näkemyksiä voidaan kuulla myös muiden oppimistapahtumien yhteydessä ilman erillisiä järjestelyjä. Mitä vaikutusmahdollisuudet normaali luokkatoiminnassa sitten voisivat olla? Piironen (2007) ehdottamassa mallissa oppilaiden tulisi osallistua ainakin seuraaviin asioihin: ideointiin, suunnitteluun, päätöksentekoon, toimintaan ja arviointiin. Näitä samoja osa-alueita voitaisiin käyttää kuvastamaan myös tyypillistä opetuksen suunnittelua. Voidaan perustellusti sanoa, että oppilailla tulisi olla mahdollisuus olla kiinteästi mukana opetuksen suunnittelun eri vaiheissa mahdollisuuksien mukaan.

Osallisuutta edistävien toimintatapojen uudistaminen ei kuitenkaan yksin riitä takaamaan osallisuuden toteutumista kouluissa. Englund (2006) esittää, että demokraattisempaan yhteisöön siirtymiseksi täytyy tehdä muutos koulu-yhteisön kommunikaation tavassa. Kielen ja kommunikaation näkökulmaa on pidetty esillä myös suomalaisessa keskustelussa ja sitä pidetäänkin yhtenä perusedellytyksenä osallisuuden toteutumiselle (Turja 2016). Tutkimuksissa on havaittu, että jopa pyrittäessä mahdollistamaan oppilaiden vaikuttaminen, opettajat saattavat johtaa keskustelua ja arvottaa oppilaiden vastauksia samalla tavalla kuin perinteisessä opetuksessa (Thornberg 2010, 927–928). Myös oppilaat itse tiedostavat, että opettajien läsnäolo saattaisi muuttaa toimintaa oppituntimaisempaan suuntaan (Kiili 2006, 193). Oppituntimainen toimintatapa saattaa johtaa oppilaiden oletukseen, että opettajat haluavat kuulla ainoastaan ”oikeita vastauksia”, jolloin aidosti kriittisen keskustelun käyminen ei ole mahdollista. Englund (2006, 512) tarjoaa tilalle käytännöllistä ehdotusta deliberatiivisesta kommunikaatiosta. Se koostuu viidestä ehdosta:

1. Eri näkemykset otetaan huomioon, näkemyksiä vertaillaan ja näkemysten ilmaisemiseen annetaan riittävästi tilaa ja aikaa.
2. Osallistujilla on kunnioitusta toisia osallistujia kohtaan ja kaikki osallistujat ottavat tosissaan toistensa argumentit.

3. Osallistujilla on pyrkimys päästä konsensukseen tai edes tilapäisiin ratkaisuihin.
4. Auktoriteetit tai perinteiset näkemykset voidaan kyseenalaistaa, sisältäen myös jokaisen omat perinteet.
5. Oppilailla on mahdollisuus kommunikoida ja osallistua ilman opettajan kontrollia.

Ehdot saattavat kuulostaa jossain määrin itsestään selviltä ja kuuluvan normaaliin koulu yhteisön vuorovaikutukseen, mutta perinteisesti opettajan rooli keskustelun johtajana on kouluissa niin voimakas, etteivät nämä ehdot useinkaan täyty (ks. esim. Aultman, Williams-Johnson & Schulz 2009). Toisaalta oppilaiden keskinäinen keskustelu ei välttämättä täytä myöskään suoraan kriteereitä, vaan tällaista toimintatapaa tulisi harjoitella yhdessä. Tärkeää on huomata, etteivät ehdot kuitenkaan kosketa ainoastaan oppilaita, vaan koko koulun henkilökuntaa.

Opettajilla on ylipäänsä keskeinen rooli joko vaikuttamisen mahdollistajana tai sen estäjänä. Mitran ja Serrieren (2012) viidesluokkalaisten vaikuttamista tarkastelevan tutkimuksen mukaan opettajilla on mahdollisuus pysäyttää oppilaiden pyyntö tai aloite heti alkuunsa esimerkiksi toteamalla, ettei heidän pyynnölleen ole tarvetta tai siihen ei ole mahdollisuutta. Vaihtoehtoisesti opettaja taas voi ottaa aktiivisen roolin aloitteen edistäjänä ja ohjata oppilaita puhumaan asiasta oikeille henkilöille. Kyse on pohjimmiltaan aikuisten asenteista lasten osallistumisesta kohtaan (Alanko 2013). Opettajan lähestymistavalla on suuri merkitys, koska aloitteen edistäminen saattaa pysähtyä, jos opettaja suhtautuu siihen kielteisesti, sillä opettajien auktoriteetti on suuri suhteessa oppilaisiin. Vaatisi suurta intoa asiaa kohtaan, jotta oppilaat jaksaisivat jatkaa aloitteen edistämistä opettajan kielteisestä suhtautumisesta huolimatta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa pyritään selvittämään oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja osallisuutta yhden koulun osalta. Tarkoituksena on saada tietoa erityisesti siitä, missä määrin lapset itse kokevat pystyvänsä vaikuttamaan koulussa ja toisaalta mihin asioihin he haluaisivat vaikuttaa enemmän. Kandidaatin tutkielmassa tutkin erityisesti niitä oppilaita, jotka olivat mukana vaikuttamistoiminnassa oppilaskunnan hallituksen jäsenyyden kautta. Pidän kuitenkin tärkeänä, että tutkitaan myös oppilaita, jotka eivät ole suoraan mukana tällaisessa toiminnassa. Laajat kyselytutkimukset, kuten ICCS 2009 (ks. ICCS 2009), luonnollisesti edustavat tällaista kaikki koulun oppilaat mukaan ottavaa näkökulmaa, mutta yksittäisen koulun osalta tällaisia analyysejä ei ole juuri tehty. Suurin osa vaikuttamismahdollisuuksista ilmenee arjen tilanteissa luokissa, joten tutkimustieto näistä kokemuksista on olennaista. Tutkimuksen painopiste on siis yksilötason vaikuttamisen tarkastelussa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mihin asioihin oppilaat kokevat saavansa vaikuttaa koulussa ja mihin asioihin he haluaisivat vaikuttaa enemmän jatkossa? Onko koetuilla vaikutusmahdollisuuksilla yhteyttä taustamuuttujiin, kuten oppilaskunnan hallituksen jäsenyyteen, sukupuoleen tai ikään?
2. Miten oppilaat kokevat oppilaskunnan hallituksen toiminnan?
3. Onko mielipiteen ilmaisuun kannustamisella yhteyttä koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin?

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Aineisto kerättiin eräällä keskisuomalaisella koululla, jossa on noin 400 oppilasta. Tämän koulun oppilaat ovat tutkimuksen perusjoukko. Koululta kyselyyn

osallistui kaksi kolmasluokkaa, yksi neljäsluokka, yksi viidesluokka ja kaksi kuudesluokkaa. Opettajat ja heidän luokkansa valikoituivat mukaan, kun kävin esittelemässä hankettani opettajankokouksessa lokakuussa 2016. Luokat valittiin opettajien vapaaehtoisuuden perusteella, mutta olin tutkijana määritellyt etukäteen luokkatasot, joille kysely toteutetaan. Ensimmäiset ja toiset luokat rajattiin pois, sillä kyselylomakkeessa käytetyt käsitteet ja kysymykset saattaisivat olla heille liian haastavia. Vastajamääräksi tuli lopulta vajaa kolmasosa koulun oppilaista (N = 117). Poikia (n = 65) oli vastaajissa hieman tyttöjä (n = 52) enemmän.

Aineisto kerättiin marraskuussa 2016 kahden päivän aikana. Tutkimuksessa mukana olevat oppilaat täyttivät sähköisen kyselylomakkeen tablet-laitteilla. Kyselyn tekemiseen, aineiston keräämiseen ja järjestelyyn käytettiin Webropol 2.0-ohjelmistoa. Olin itse tutkijana alustamassa aineistonkeruuta jokaisessa luokassa, varmistamassa lasten luvan tutkimuksen tekemiseen ja tarvittaessa teknisenä tukena. Tällä tavoin toteutettuna verkkokysely vaikutti toimivalta ja mahdollisti sen, että jokainen vastaaja vastasi jokaiseen kysymykseen, jotka kyselylomakkeeseen oli määritelty. Tästä johtuen aineistossa ei ollut lainkaan puuttuvia arvoja. Aineistonkeruuseen varauduttiin myös paperilomakkein, jos jokin osa-alue internet-lomakkeen täyttämisestä ei jostain syystä olisi toiminut. Paperilomakkeita ei kuitenkaan lopulta tarvittu, vaan kaikki vastaukset kerättiin sähköisessä muodossa.

5.3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselylomaketta kehitettiin Metsämuurosen (2011) kuvaamalla tavalla: valittiin aihepiiri, tutustuttiin teoriaan, rakennettiin mittari, tarkasteltiin osioita kriittisesti, suoritettiin esitutkimus ja osioiden hyvyys ja parametrit tarkastettiin esitutkimuksen perusteella. Kyselylomakkeen ensimmäistä versiota testattiin kuudella oppilaalla. Esitutkimuksen perusteella kyselylomakkeesta korjattiin selkeät virheet (kuten kirjoitusvirheet ja vastausvaihtoehdot, jotka esiintyivät useita kertoja) ja muu-

tettiin muutamia kysymyksiä helpommin ymmärrettäviksi. Esitutkimuksesta saadut tulokset eivät ole mukana tässä tutkimuksessa esiteltävässä aineistossa.

Mittari rakennettiin pitkälti ICCS 2009-tutkimuksen (ks. ICCS 2009) kyselylomakkeen kysymysten pohjalta. ICCS 2009-tutkimukseen osallistui yhteensä 38 maata (26 näistä Euroopasta) ja kyselyllä kartoitettiin nuorten yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja, halukkuutta sitoutua aktiiviseen kansalaisuuteen sekä asennoitumista kansalaistaitoihin ja kansalaisuuteen. Kansainvälisen tutkimuksen kyselyyn vastasi kahdeksasluokkalaisia oppilaita sekä opettajia ja rehtoreita. ICCS 2009 on jatkoa vuoden 1999 CIVED-tutkimukselle ja uusi samoja aihepiirejä kartoittava tutkimus, ICCS 2016, on aloitettu nimensä mukaisesti vuonna 2016.

Tässä tutkimuksessa sovellettiin ICCS 2009-tutkimuksen (ICCS 2009) oppilaskyselyn taustatieto-osiota, oppilaiden osallistumismahdollisuuksia sekä mielipiteen ilmaisua kuvaavia mittaria osioihin 1-8 ja 10. Koska ICCS-tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kahdeksasluokkalaisia ja tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat 3-6-luokkalaisia, kysymysten sanamuotoja on muokattu paremmin kohderyhmälle sopiviksi.

Kyselylomake koostuu neljästä osiosta: taustatiedoista, vaikutusmahdollisuuksiin liittyvistä kysymyksistä, sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä kysymyksistä ja oppilaskunnan hallitukseen liittyvistä kysymyksistä. Taustatietoja kerättiin osioissa 1-7 ja vaikutusmahdollisuuksiin liittyvät osiot ovat 8, 9, 11 ja 14. Sosiaalisiin suhteisiin keskityttiin osiossa 10 ja oppilaskunnan hallituksen tilannetta tarkasteltiin osiossa 12 ja 13. Kyselylomake on kokonaisuudessaan liitteessä 2.

5.4 Aineiston analyysi

Aineistoa analysoitiin tarkastelemalla vastausjakaumia, vertailemalla eri ryhmien vastauksia ja tarkastelemalla vastausten keskilukuja, muodostamalla summamuuttujia sekä tarkastelemalla korrelaatioita. Avoimet kysymykset teemoiteltiin. Aineisto analysoitiin hyödyntäen IBM SPSS 24 ja Microsoft Excel-ohjelmia.

Ryhmien vertailuun (esimerkiksi hallituksen jäsenyys tai ikäryhmät) käytettiin Mann Whitney U-testiä. Sen käyttämiseen päädyttiin, koska testi ei edellytä normaalijakautuneisuutta tutkittavilta muuttujilta (Metsämuuronen 2011; Valli 2015). Testi käyttää muuttujien järjestyssijoja ja sillä on mahdollista verrata ainoastaan kahta ryhmää kerrallaan. Sitä voidaan kuvata t-testin parametrittomaksi vastineeksi.

Ryhmien vertailun jälkeen tarkasteltiin ryhmien keskilukuja ja niiden eroja. Tarkastelussa käytettiin keskiarvoa, keskihajontaa, moodia ja mediaania. Useiden keskilukujen käyttämiseen päädyttiin, jotta tulkintavirheiltä vältyttäisiin. Tulokset olivatkin samansuuntaisia tarkasteltavista keskiluvuista riippumatta.

Summamuuttujia hyödynnettiin tarkasteltaessa mielipiteen ilmaisuuden kannustamisen yhteyttä koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin. Summamuuttujat muodostettiin vertailun rakenteen selkiyttämiseksi ja niiden muodostamisessa tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimia. Muodostetut summamuuttujat olivat: mielipiteen ilmaisuun kannustaminen ($\alpha = 0,648$), opiskeluun vaikuttaminen ($\alpha = 0,890$), koulujärjestykseen ja materiaaleihin vaikuttaminen ($\alpha = 0,619$) ja muuhun toimintaan vaikuttaminen ($\alpha = 0,492$). Suurin osa summamuuttujista ylitti yleisesti pidetyn raja-arvon 0,60 (Valli 2015). Muuhun toimintaan vaikuttamisen summamuuttuja sai arvon 0,492, mutta se päädyttiin ottamaan mukaan analyysiin, sillä se oli sisällöllisesti tärkeä kokonaisuus ja tarpeeksi lähellä yleisesti pidettyä raja-arvoa. Tarkempi sisällöllinen jaottelu summamuuttujista on liitteessä 5.

Mielipiteen ilmaisuun kannustamisen yhteyttä koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin mitattiin Spearmanin korrelaatiokertoimella, sillä käytetyt summamuuttujat eivät olleet normaalijakautuneita. Spearmanin korrelaatiokerroin perustuu Mann-Whitney U-testin tavoin järjestyssijoihin, jolloin sitä voidaan käyttää myös sellaisten muuttujien analysointiin, jotka eivät ole normaalijakautuneita (Valli 2015).

Avoimet kysymykset analysoitiin hyödyntäen teemoittelua. Teemoittelun tarkoituksena on tiivistää aineisto sitä hyvin luonnehtiviin luokkiin (Saaranen-

Kauppinen & Puusniekka 2006). Vastaukset ryhmiteltiin aineistolähtöisesti teemoittain säilyttäen vastausten alkuperäinen muotoilu, jonka jälkeen maininnat laskettiin teemoittain ja muunnettiin lukumääräksi, jotka raportoitiin tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi oppiaineiden ja opiskelun-luokka syntyi maininnoista erilaisista oppiaineista tai aiheista (esimerkiksi ”Matikkaan” tai ”Englantiin ja tanssiin”) tai maininnoista opiskeluun tai opiskelutapoihin (esimerkiksi ”Opiskelu” tai ”Opiskellanko vihko töitä vai työ kirjoilla”).

Yhdistämällä määrällisiin menetelmiin myös avoimia kysymyksiä, pyrittiin saamaan laajempi näkökulma tutkittavaan asiaan. On täysin mahdollista, että esimerkiksi kysyttäessä tärkeimmistä vaikuttamiskohteista, oppilaille kaikista relevantein vaihtoehto olisi jäänyt laittamatta kyselylomakkeeseen, jolloin avoimella kysymyksellä annetaan mahdollisuus sen vaihtoehdon ilmaisemiseen. Tällaisella ratkaisulla voidaan nähdä olevan myös tutkimuksen luotettavuutta lisäävä vaikutus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen teossa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Kun tutkimuskohteena ovat lapset, tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin on pyritty kiinnittämään erityistä huomiota. Lapsia tutkittaessa tulee varmistaa, että he todella ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kyse ja tutkimukseen osallistuminen ei saa vahingoittaa tai haitata lapsen elämää (Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti 2010). Lasten tutkimuksen yksi erityispiirre on myös lasten vanhempien suostumus tutkimukseen osallistumiseksi. Vaikka vanhempien suostumuksen saamisen merkityksestä on viime aikoina keskusteltu (mts.), tässä tutkimuksessa se päädyttiin varmistamaan lapsen oman suostumuksen lisäksi. Muita lapsia suojaavia eettisiä ratkaisuja tässä tutkimuksessa olivat vastaajien ja tutkittavan koulun anonyymiys ja aineiston turvallinen säilyttäminen.

Tutkimusluvut (liite 1) lähetettiin opettajan kautta koteihin hyvissä ajoin ennen aineistonkeruuta. Oppilailla, opettajilla ja vanhemmilla oli mahdollisuus esittää tutkijalle kysymyksiä tutkimukseen liittyen halutessaan, sillä yhteystie-

dot olivat liitettyinä mukaan tutkimuslupaan. Oppilaiden omaa suostumusta kyselylomakkeeseen vastaamiseen kysyttiin ennen aineiston keräämistä ja mahdollisuutta olla vastaamatta kyselyyn painotettiin ennen lomakkeen täyttämistä. On pidetty ongelmallisena, että lasten osallistuminen tutkimukseen on alisteista vanhempien luvalla (Lagström ym. 2010). Jos vanhempi ei anna lupaa tutkimukseen osallistumiseen, käytännössä lapsen omalla näkemyksellä ei ole merkitystä, mikä taas on ristiriidassa lasten kuulemista koskevan lainsäädännön kanssa. Tässä tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin alalla vakiintuneeseen ratkaisuun, jossa lapsi ei voinut osallistua tutkimukseen, jos tutkimuslupaa vanhemmilta ei saatu tai se puuttui kokonaan.

Vastaajien ja tutkittavan koulun anonyymiyttä on pyritty suojelemaan kertomalla tutkimusraportissa vain suurpiirteisiä tietoja koulusta. Ulkopuolinen ei pysty aineiston perusteella varmasti määrittelemään mikä vastaus on kenenkin antama, sillä vastaajien nimiä ei kerätty kyselylomakkeen täyttämisen yhteydessä. Opettajille toimitetussa aineistossa eri vastausten yhteydet on häivytetty, jotta opettajat eivät voi tunnistaa omia oppilaitaan vastauksista.

Aineisto ei ole ollut vapaasti saatavilla, vaan sitä säilytetään yliopistolla ja tutkijan taholla. Aineiston käsittelyssä on pyritty noudattamaan hyvää tietoturvakäytäntöä.

6 TULOKSET

Tulosluku rakentuu otsikoittain tutkimuskysymysten mukaisesti. Aluksi luvussa 6.1 tarkastellaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia koulussa ja vertaillaan niitä eri ryhmien kesken. Luku 6.2 keskittyy siihen, mihin oppilaat haluaisivat vaikuttaa. Kolmas alaluku esittelee oppilaiden näkemyksiä oppilaskunnan hallituksesta. Tulososion lopuksi luvussa 6.4 tarkastellaan mielipiteen ilmaisuun kannustamisen yhteyttä koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin.

6.1 Mihin oppilaat saavat vaikuttaa koulussa?

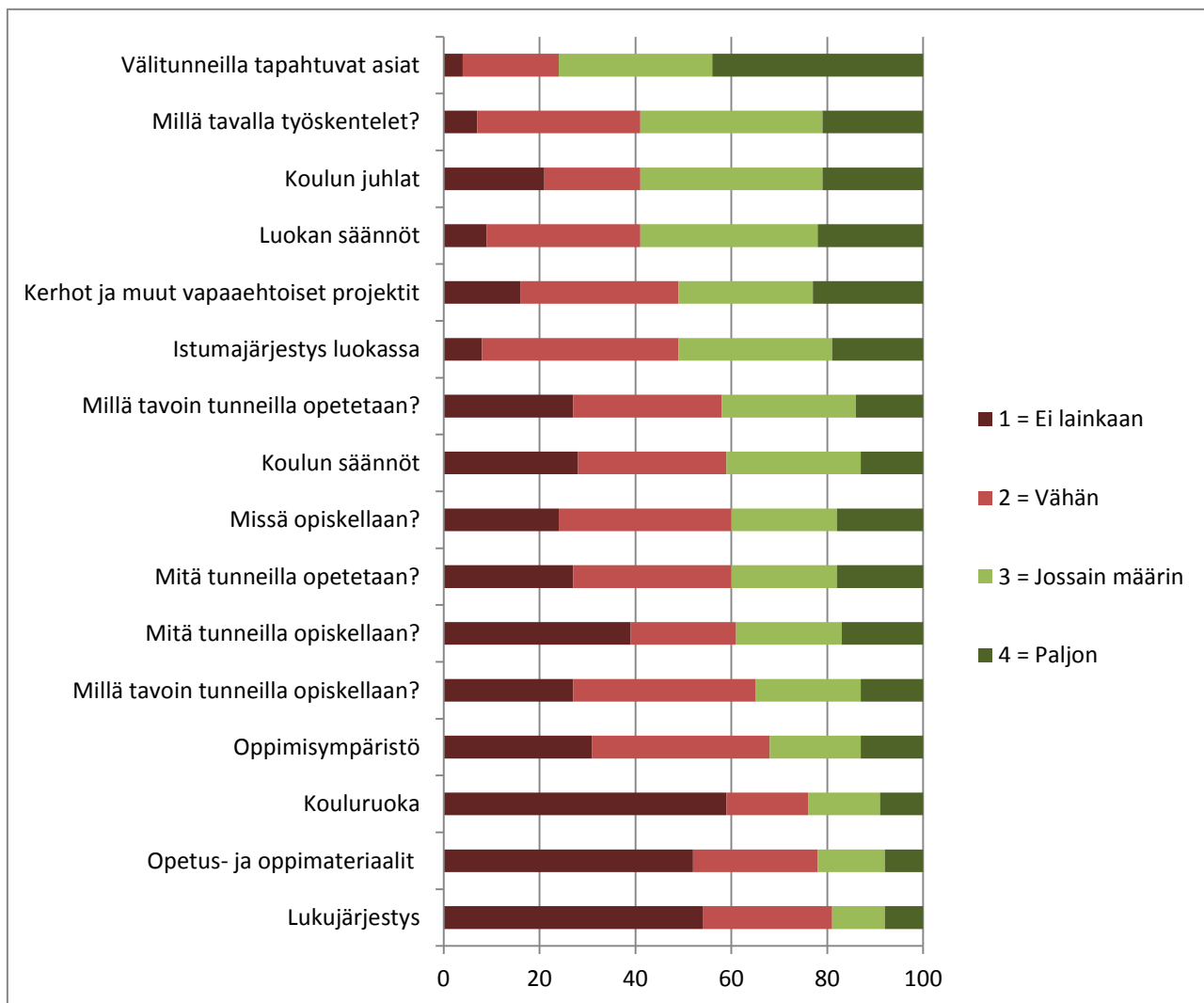
Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet vaihtelevat kyseessä olevasta asiasta riippuen. Kysyttäessä oppilaiden näkemystä heidän mielipiteensä huomioinnista päätöksiä tehtäessä, asioiden välille syntyi suuria eroja (taulukko 1). Useimmat oppilaista kertoivat heidän mielipiteensä otettavan huomioon jossain määrin tai paljon välitunneilla tapahtuvista asioista (76 %), luokan säännöistä (59 %), koulun juhlista (59 %), työskentelytavoista (59 %) ja kerhoista muista vapaaehtoisista projekteista (51 %) päätettäessä. Vähiten mielipide huomioitiin lukujärjestyksestä (19 %), opetus- ja oppimateriaaleista (22 %), kouluruoosta (24 %), oppimisympäristöstä (32 %) ja siitä, millä tavoin tunneilla opiskellaan (35 %), päätettäessä.

Useimmat oppilaista kokevat, ettei opetukseen tai oppimiseen liittyvissä asioissa oteta heidän mielipidettään juuri huomioon. Yli puolet vastanneista kokee, ettei heidän mielipidettään oteta huomioon lainkaan tai otetaan huomioon vain vähän seuraavissa asioissa: mitä tunneilla opiskellaan, millä tavoin tunneilla opetetaan, mitä tunneilla opetetaan, millä tavoin tunneilla opiskellaan ja missä opiskellaan.

Toisaalta taas epämuodolliset tai vapaaehtoiset tilanteet näyttäytyvät melko hyvinä vaikuttamisen osa-alueina. Yli puolet vastanneista ajattelee, että heidän mielipiteensä otetaan huomioon jonkin verran tai paljon esimerkiksi väli-

tunneilla tapahtuvista asioista, kerhoista ja vapaaehtoisista projekteista ja koulun juhlista päätettäessä.

TAULUKKO 1. Oppilaiden näkemys heidän mielipiteensä huomioinnista asioista päätettäessä^{abc} (prosentteina, %)



a) Osio 8: "Kuinka paljon mielipiteesi otetaan seuraavista asioista päätettäessä huomioon?"

b) N = 117

c) Tarkka prosenttijakauma liitteenä 3

Sukupuolten välillä ainoat tilastollisesti merkitsevät erot ilmenivät oppilaiden arvioissa mielipiteidensä huomioon ottamista koskien välitunneilla tapahtuvia asioita ja oppimisympäristöä (taulukko 2). Tytöt kokivat heidän mieli-

teensä otettavan huomioon välitunneilla tapahtuvien asioiden suhteen enemmän, kun taas oppimisympäristöstä päätettäessä vähemmän kuin poikien.

TAULUKKO 2. Poikien ja tyttöjen vastausten erot käsitellessä välitunneilla tapahtuvia asioita ja oppimisympäristöä (prosentteina, %)

Välitunneilla tapahtuvat asiat*	Sukuoli		
	Poika	Tyttö	Yhteensä
	n = 65	n = 52	N = 117
Ei lainkaan	4,6	3,8	4,2
Vähän	29,2	7,7	18,45
Jossain määrin	33,8	30,8	32,3
Paljon	32,4	57,7	45,05
	100	100	100
Oppimisympäristö (oman luokan sisustus, koulun piha, yleiset tilat)*	Poika	Tyttö	Yhteensä
Ei lainkaan	27,7	34,6	31,15
Vähän	30,8	46,2	38,5
Jossain määrin	21,5	15,4	18,45
Paljon	20	3,8	11,9
	100	100	100

* $p < 0,05$ Mann Whitney U-testin p-arvot

Oppilaskunnan hallituksen toimintaan osallistuneiden kokemuksissa heidän mielipiteensä huomioinnissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa toimintaan osallistumattomiin verrattaessa. Eroa ei syntynyt myöskään kuluvalle lukukaudella hallituksen toimintaan osallistuneiden ja ei koskaan osallistuneiden välille. Tätä voidaan pitää hieman yllättävänä tuloksena, sillä yleensä oppilaskunnan hallitukset pääsevät kertomaan mielipiteensä useammin esimerkiksi koulun johdolle ja opettajille kuin toiminnan ulkopuolella olevat.

Kolmansia ja kuudensia luokkia verrattaessa heidän vastaustensa välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero. Kuudesluokkalaiset kokivat heidän mielipiteensä otettavan huomioon selvästi vähemmän lukuisissa kysymyksissä verrattuna kolmasluokkalaisiin (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Kolmansien ja kuudensien luokkien erot mielipiteen huomiointissa keskilukuina ^{abc}

Kysytty asia	3. luokat n = 39				6. luokat n = 40			
	ka	SD	Moodi	Medi- aani	ka	SD	Moodi	Medi- aani
Lukujärjestys*	2,26	1,12	1	2	1,23	1,01	1	1
Kouluruoka*	2,36	1,2	1	2	1,28	0,55	1	1
Koulun säännöt**	2,56	1,17	4	3	1,95	0,88	1	2
Opetus- ja oppimateriaalit (mm. kirjat)*	2,26	1,21	1	2	1,38	0,54	1	1
Mitä tunteilla opetetaan? *	2,77	1,2	4	3	1,88	0,82	2	2
Millä tavoin tunteilla opetetaan? **	2,56	1,19	1, 3 ja 4	3	1,95	0,815	2	2
Mitä tunteilla opiskellaan? **	2,62	1,21	4	3	1,83	0,96	1	1,5
Missä opiskellaan? *	2,74	1,09	3 ja 4	3	2	0,78	2	2
Istumajärjestys luokassa*	3	1	4	3	2,28	0,68	2	2

* p < 0,001 ** p < 0,05 Mann Whitney U-testin p-arvot

a) Osio 8: "Kuinka paljon mielipiteesi otetaan seuraavista asioista päätettäessä huomioon?"

b) Vastausvaihtoehdot: 1 = Ei lainkaan, 2 = Vähän, 3 = Jossain määrin, 4 = Paljon

c) Mielipidejakaumat kokonaisuudessaan liitteenä 4

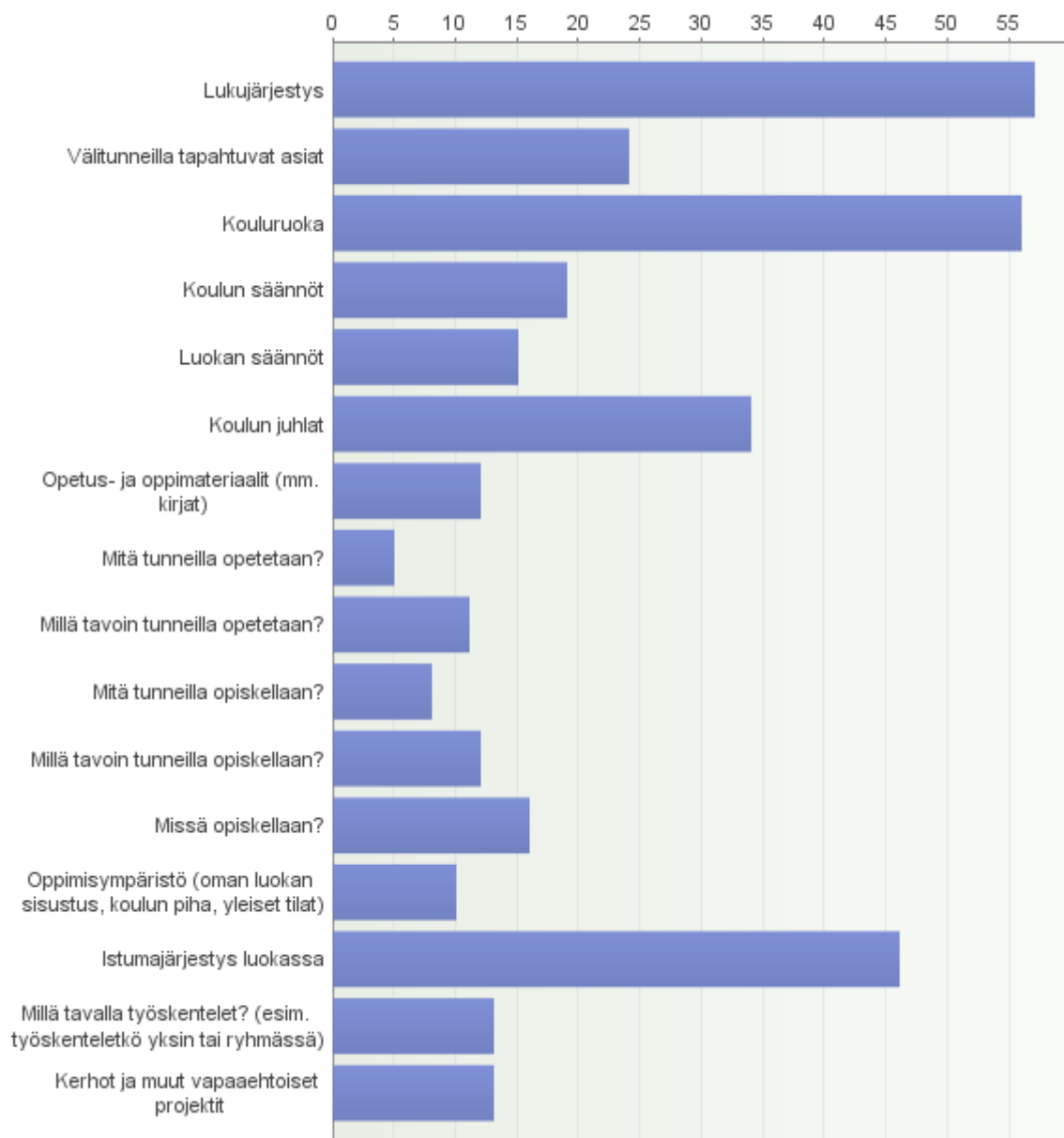
Isoimmat erot kolmas- ja kuudesluokkalaisia verrattaessa olivat heidän arvioinneissaan, kuinka heidän mielipiteensä otetaan huomioon lukujärjestyksestä, kouluruoasta ja opetukseen liittyvistä asioista päätettäessä. Näissä kolmasluokkalaiset kokivat saavansa selvästi enemmän mielipiteensä huomioiduksi kuin kuudesluokkalaiset.

Kysyttäessä tärkeintä asiaa, mihin oppilaat ovat koulussa saaneet vaikuttaa, oppilaiden vastausten kirjo on laaja. Pääasiassa vastaukset olivat yksisanaisia tai pyrkivät muuten tiiviisti ilmaisemaan vastaus kysymykseen (esimerkiksi "Välitunteihin" tai "Luokan säännöt"), mutta joitakin pidempiäkin näkemyksiä annettiin (esimerkiksi " koulun rahankäyttö esim. jonkun paikan kunnostaminen."). Eniten mainintoja saivat koulun juhlat (f = 9), säännöt (f = 9), välitunnit (f = 8), opiskeluun liittyvät asiat (f = 8) ja kioskit (f = 7). Iso osa vastaajista (f = 44) tosin ei osannut sanoa, mikä olisi ollut tärkein asia, johon oppilaat ovat vaikuttaneet. Muita mainittuja asioita oli mm. oppilaskunnan hallitus (f = 3) ja istumajärjestys (f = 3).

6.2 Mihin oppilaat haluaisivat vaikuttaa enemmän?

Oppilailta kysyttiin kahdella tavalla heidän toivomiaan vaikutuskohteita. Kyselylomakkeessa (osio 9) heitä pyydettiin valitsemaan kuudestatoista valmiiksi annetusta vaihtoehdosta kolme tärkeintä vaikutuskohdetta (taulukko 4). Lisäksi asiaa kysyttiin avoimella kysymyksellä, jonka vastaukset tosin olivat samansuuntaisia sen kanssa, mitä oppilaat olivat valinneet valmiiksi annetuista vaihtoehdosta kolmen tärkeimmän joukkoon.

Kolmea tärkeintä asiaa määriteltessä oppilaiden mielestä tärkeiksi asioiksi nousivat erityisesti lukujärjestys (f = 57), kouluruoka (f = 56), istumajärjestys luokassa (f = 46) ja koulun juhlat (f = 34). Opetukseen ja oppimiseen liittyviä asioita kartoitettiin useilla eri näkökulmilla, mikä saattaa selittää sitä, ettei yksikään niistä ei noussut eniten valittujen joukkoon. Nimenomaan opetukseen vaikuttaminen nousi kuitenkin avoimessa kysymyksessä eniten mainituksi yksittäiseksi asiaksi.

TAULUKKO 4. Asiat, joihin oppilaat haluaisivat vaikuttaa enemmän^{ab}

a) N = 117

b) Osio 11: "Mihin näistä haluaisit vaikuttaa enemmän? Valitse kolme tärkeintä."

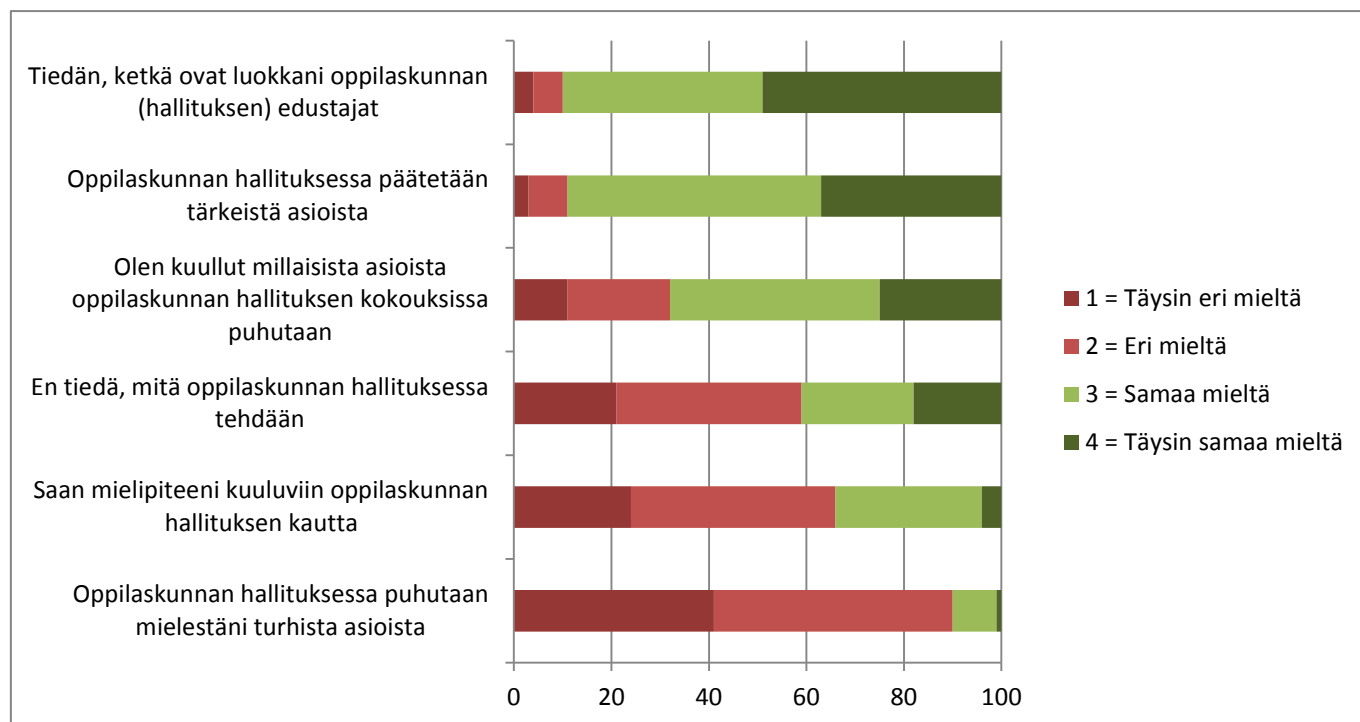
Avoimessa kysymyksessä (osio 11) oppilailta kysyttiin: "Mihin asioihin haluaisit vaikuttaa enemmän luokassasi tai koulussa yleensä?". Suurin osa oppilaista (n = 31) vastasi, etteivät he tiedä mihin he haluaisivat vaikuttaa. Kuvattaessa asioita, joihin oppilaat haluaisivat vaikuttaa, eniten mainintoja sai opetukseen ja

oppiaineisiin vaikuttaminen ($f = 19$). Muut kymmenen tai useampia mainintoja saaneet olivat kouluruoka, istumajärjestys luokassa ja lukujärjestys. Avoimeen kysymykseen tuli myös muutamia vastauksia, joissa todettiin, että halutaan vaikuttaa kaikkeen tai ettei ole tarvetta vaikuttaa mihinkään (esimerkiksi ”Mulla ei oo sinäänsä mitään tarvetta olla vaikuttamassa asioihin” tai ”Aika lailla kaikkeen, vaikka ei nykyinen tilanne huono ole”).

6.3 Oppilaskunnan hallitus

Koulun oppilaskunnan hallitus koostuu yhdestä varsinaisesta jäsenestä ja yhdestä varajäseneltä jokaiselta luokalta. Noin 40 prosenttia oppilaista on ollut joskus ehdolla oppilaskunnan hallitukseen, mutta noin 60 prosenttia ei ole koskaan osallistunut hallituksen kokoukseen. Hallituksen toiminnassa tänä lukuvuonna oli ollut noin 20 prosenttia kyselyyn vastanneista. Taulukko 5 esittelee oppilaiden näkemyksiä oppilaskunnan hallituksesta.

TAULUKKO 5. Oppilaiden näkemyksiä oppilaskunnan hallituksesta (prosentteina, %) ^a



a) N = 117

Oppilaat tuntevat omien luokkiensa oppilaskunnan hallituksen jäsenet varsin hyvin, sillä 90 prosenttia vastanneista kertoi tietävänsä, ketkä ovat oman luokansa oppilaskunnan hallituksen edustajia. Toisaalta oppilaskunnan hallituksessa tehtävät asiat tunnettiin hieman huonommin, sillä 41 prosenttia kertoi, ettei tiedä mitä oppilaskunnan hallituksissa tehdään ja 32 prosenttia ei ollut kuullut, millaisista asioista oppilaskunnan hallituksessa keskustellaan. Oppilaat pitivät oppilaskunnan hallituksen toimintaa kuitenkin pääasiassa tärkeänä.

Kun hallitustoiminnassa mukana olleita verrattiin sen ulkopuolisiin oppilaisiin, saatiin tilastollisesti merkitsevä ero kolmessa väittämässä. Tulokset on eritelty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Hallitustoiminnassa joskus mukana olleiden ja toiminnan ulkopuolisten erot näkemyksessä oppilaskunnan hallituksesta ^a

	Hallitustoiminnan ulkopuoliset				Hallitustoiminnassa mukana olleet			
	n = 73				n = 44			
	ka	SD	Moodi	Medi-aani	ka	SD	Moodi	Medi-aani
Tiedän, mitä oppilaskunnan hallituksessa tehdään*	2,38	0,95	3	2	3,02	1,01	4	3
Olen kuullut millaisista asioista oppilaskunnan hallituksen kokouksissa puhutaan*	2,45	0,9	3	3	3,41	0,94	4	3,5
Saan mielipiteeni kuuluviin oppilaskunnan hallituksen kautta*	1,96	0,81	2	2	2,45	0,83	3	2,5

* $p < 0,005$ Mann-Whitney U-testin p-arvot

a) Vastausasteikko 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä.

Hallitustoiminnassa mukana olleet tunsivat hallitustoiminnan paremmin kuin toiminnan ulkopuoliset ja he kokivat saavansa mielipiteensä kuuluviin paremmin kuin toiminnan ulkopuolella olevat.

6.4 Mielenpitemien ilmaisuun kannustamisen yhteys koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin

Mielenpitemien ilmaisuun kannustamisen yhteyttä koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin tarkasteltiin neljän summamuuttujan avulla. Summamuuttujat muodostettiin sisällöllisin perustein yhdistämällä muuttujia, jotka käsittelivät samaa aihepiiriä. Muuttujien pohjana olleet yksittäiset muuttujat ovat nähtävissä liitteenä 5. Summamuuttujat kuvaavat seuraavia ulottuvuuksia: mielenpitemien ilmaisuun kannustaminen, opiskeluun vaikuttaminen, koulujärjestykseen ja materiaaleihin vaikuttaminen sekä muuhun toimintaan vaikuttaminen.

Summamuuttujien välisiä korrelaatioita tarkastellessa huomattiin, että mielenpitemien ilmaisuun kannustaminen on hieman yhteydessä koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin ja että vaikutusmahdollisuudet korreloivat keskenään melko voimakkaasti (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Mielenpitemien ilmaisuun kannustamisen ja koettujen vaikutusmahdollisuuksien yhteys (Spearmanin korrelaatiokerroin)

	Mielenpitemien ilmaisuun kannustaminen	Opiskeluun vaikuttaminen	Koulujärjestykseen ja materiaaleihin vaikuttaminen	Muuhun toimintaan vaikuttaminen
Mielenpitemien ilmaisuun kannustaminen	1			
Opiskeluun vaikuttaminen	.371*	1		
Koulujärjestykseen ja materiaaleihin vaikuttaminen	.388*	.667*	1	
Muuhun toimintaan vaikuttaminen	.360*	.506*	.585*	1

* $p < 0,001$

Yhteydet mielenpitemien ilmaisuun kannustamisen ja vaikutusmahdollisuuksien välillä ovat lähes samansuuruisia vaikutusmahdollisuuksien eri aihealueiden

suhteen. Mitä useammin mielipiteen ilmaisuun kannustetaan ja siihen on mahdollisuuksia, sitä enemmän vastaajat kokevat saavansa mielipiteensä huomioiksi.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimus antoi melko kattavan kuvan tutkitun koulun oppilaiden kokemuksista vaikuttamisesta. Vaikka tutkimustuloksia ei voida yleistää koskemaan osallisuutta Suomessa yleensä, sitä voidaan verrata muihin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Tuloksista keskeisimmät ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa.

Oppilaat kokivat, että heidän mielipiteensä otetaan vain vähän huomioon opetuksesta ja oppimisesta päätettäessä. Myös aiemmissa tutkimustuloksissa on huomattu, että oppilaat saavat vaikuttaa Suomessa opetukseen vain vähän (Suoninen ym. 2010; UNICEF 2010). Sama suunta on havaittavissa myös kansainvälisessä tutkimuksessa (Feldmann-Wojtachnia ym. 2010; Schultz ym. 2010; Torney-Purta ym. 2001). Opetukseen liittyvät asiat saivat tässä tutkimuksessa runsaasti mainintoja lapsilta yhtenä tärkeimmistä vaikuttamiskohteista, vaikka monet käytännönläheisemmät asiat, kuten kouluruoka ja lukujärjestykset, osoittautuivat lapsille vielä tärkeämmiksi. Myös aiemmissa tutkimuksissa oppiaineet, läksyt ja kokeet nousevat yhdeksi lasten eniten mainitsemaksi kehityskohdeksi (Arponen 2007, 16). Kun juuri näihin asioihin osallistumista painotetaan myös uusissa Opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014), olisi toivottavaa, että oppilaiden mielipide huomioitaisiin entistä useammin. Toki on huomattava, että opetussuunnitelmiin tämä muutos on tullut vastikään, jolloin toiminta on vasta kehittymässä sen mukaiseen suuntaan. Koska oppilaat pitävät kou-

luun ja opetukseen vaikuttamista tärkeänä (ks. myös UNICEF 2010), näihin asioihin vaikuttamiseen tulisi luoda uusia toimintatapoja.

Eniten vaikutusmahdollisuuksia näyttää tutkimustulosten valossa muodostuvan koulun vapaampiin tilanteisiin kuten välitunneille, koulun juhliin ja kerhoihin. Nämä asiat ovat luonteeltaan sellaisia, ettei niille välttämättä ole määritelty tarkkaa tavoitetta, jolloin oppilaiden vaikutukselle jää tilaa. Vastavasti antamalla tilaa oppilaiden näkemysten pohtimiseen saatettaisiin saada myös opetukseen vaikutusmahdollisuuksia.

Opetukseen vaikuttamiseen tulisikin luoda tilaisuuksia ennen kaikkea luokissa, jolloin luotaisiin vaikuttamisen mahdollisuuksia yksilötasolla. Opettajien tulisi ottaa oppilaat entistä useammin mukaan suunnittelemaan opetustensa tavoitteita (ks. Piironen 2007). Opiskelu- ja opetustapojen kehittäminen osallistavaan suuntaan auttaisi oppilaita hahmottamaan oppimisprosessia ja kehittämään oppimaan oppimisen taitoja (ks. esim. Atjonen 2007). Nämä ovat taitoja, joita painotetaan myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) ja joita pidetään koulussa opeteltavista taidoista keskeisinä. Toisaalta oppilaiden sitoutuminen koulutyöhön saattaisi osallistavien toimintatapojen myötä lisääntyä (Atweh & Burton 1995; Torney-Purta ym. 2001).

Kuudesluokkalaisia ja kolmasluokkalaisia verrattaessa huomattiin, että kuudesluokkalaiset kokevat saavansa mielipiteensä vähemmän huomioiduksi kuin kolmasluokkalaiset. Tätä voi selittää iän ja koulutuksen myötä lisääntynyt kyky hahmottaa asioita ja tarve saada vaikuttaa. Toisaalta on mahdollista, että nuorempien oppilaiden opiskelu on luonteeltaan sellaista, jossa oppilaille on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa. Voidaan myös ajatella, että vanhemmat lapset ovat taitavampia tunnistamaan Hartin (1995) ja Shierin (2001) kuvaamia ristiriitoja osallistumisessa, jolloin tarjotut vaikutusmahdollisuudet saattavat näyttäytyä vähäisempinä.

Kokemus mielipiteen huomioinnista koulun asioista päätettäessä tai tärkeimmät vaikuttamiskohteet eivät juuri eronneet sukupuolen mukaan. Suku-

puoli on edelleen melko paljon käytetty ryhmittelevä tekijä kouluissa, mutta tämän tutkimuksen valossa tämä jako ei ole kuitenkaan kovin perusteltu, sillä näkemykset olivat melko samankaltaisia oppilailla sukupuolesta riippumatta. Kartoitettaessa lasten näkemyksiä ryhmien tulisi olla joustavia ja mahdollisuuksien mukaan myös yksilöiden näkökulmia tulisi kartoittaa, jotta päätöksenteon tueksi saadaan luotettavaa tietoa (ks. myös Kiilakoski ym. 2012b).

Tuloksista on myös nähtävissä se, että useat asiat, joihin oppilaat saavat jo vaikuttaa (esimerkiksi kouluruoka), nousevat heille tärkeiksi vaikutuskohteiksi. Lisäksi he haluavat usein vaikuttaa entistä enemmän sellaisiin asioihin, joihin he ovat oletettavasti saaneet jossain määrin vaikuttaa. Toisaalta on nähtävissä, että oppilaat haluaisivat kertoa mielipiteensä asioihin, joissa tapahtuva muutos on selkeä. Esimerkiksi lukujärjestykseen tai istumajärjestykseen tehtävä muutos näkyy välittömästi ja konkreettisesti oppilaiden arjessa. Tällaiset konkreettiset vaikutusmahdollisuudet olisivat tärkeitä vaikutusmahdollisuuksien todellisuuden ja uskottavuuden osoittamiseksi.

Noin 40 prosenttia tutkitun koulun oppilaista oli joskus osallistunut oppilaskunnan hallituksen kokoukseen. Se on selvästi suurempi osa kuin aiemmassa suomalaisista lapsista tehdyssä tutkimuksessa (ks. UNICEF 2010, 46–47). Voi olla, että oppilaskuntatoiminnan vakiinnuttaminen perusopetuslakiin noin 10 vuotta sitten on aiheuttanut sen, että mahdollisuuksia osallistua hallituksen toimintaan on tullut entistä useammille. Kuitenkin vielä noin 60 prosenttia oppilaista on hallituksen toiminnan ulkopuolella. Hallituksen toiminta tulisikin tehdä tunnetummiksi oppilaille, sillä noin 40 prosenttia oppilaista ei tiedä, mitä hallituksessa tehdään ja yli puolet oppilaista koki, etteivät he saa mielipidettään kuuluviin oppilaskunnan hallituksen kautta. Vastaavanlaisia toiminnan tunnettavuuden ongelmia on havaittu myös tutkittaessa muita vastaavia ryhmämuotoisia vaikuttajaryhmiä (Alanko 2013). Syy toiminnan ulkopuolisten lasten vähäisille tiedoille voi olla, ettei edustuksellinen järjestelmä toimi käytännössä. Ongelmana voi olla, etteivät hallituksessa olevat oppilaat yksinkertaisesti vie

muiden oppilaiden ajatuksia hallituksessa eteenpäin (ks. Quinn & Owen 2016) tai ettei oppilaiden väliselle keskustelulle ja neuvottelulle ole järjestetty riittäviä puitteita koulussa. Demokratian toimivuuden kannalta olisi tärkeää, että koulussa hallituksen edustajille annettaisiin aikaa ja luotaisiin tilanteita, joissa he voisivat aidosti kuulla omia luokkatovereitaan ja kertoa hallituksen asioista. Koulujen olemassa olevat tiedotuskanavat, kuten keskusradio ja ilmoitustaulut, tulisi saada myös oppilaiden käyttöön tarvittaessa (ks. Kiili 2006).

Oppilaskunnan hallituksessa joskus toimineet oppilaat eivät eronneet muista oppilaista koettujen vaikutusmahdollisuuksien suhteen. Kun tätä tulosta tulkitaan yhdessä sen tuloksen kanssa, etteivät toiminnan ulkopuoliset oppilaat koe saavansa mielipidettään kuuluviin hallituksen kautta, jää ilmaan kysymys, että miksei hallituksella ole enempää vaikutusmahdollisuuksia? Oppilaskunnan hallituksen yhtenä tärkeänä tehtävänä olisi juuri näihin tutkimuksessa kysytyihin asioihin vaikuttaminen. Koulujen tulisi antaa oppilaskunnan hallituksille entistä enemmän koulun perustoimintaan liittyviä vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi juhlien järjestämisen lisäksi (ks. Manninen 2007; Marttila & Norrena 2013). Toisaalta hallituksen jäsenten ja muiden oppilaiden tulisi entistä enemmän saada vaikuttaa myös vaikutustyön sisältöihin, jottei toiminnan pääasialliseksi tarkoitukseksi muodostuisi ainoastaan lasten näkemysten konsultointi aikuisia varten (ks. esim. Alanko 2013; Hart 1992; Sinclair 2004).

Oppilaskunnan hallitus on oppilaille selkeästi tärkeä vaikuttamisen väylä. Suurin osa oppilaista koki, että he ovat tietoisia, mistä oppilaskunnan hallituksessa keskustellaan ja että oppilaskunnan hallituksessa keskustellaan ja päättetään tärkeistä asioista. Tämän tuloksen valossa tällaiset edustukselliset järjestelyt on hyvä säilyttää ja kehittää edelleen lisääntyvän yksilöön kohdistuvan osallisuuden edistämisen lisäksi, sillä lapset kokevat toiminnan merkitykselliseksi.

Hallitustoiminnassa mukana oleminen näytti antavan paremmat tiedot hallituksen toiminnasta. Entistä useammille tulisikin antaa mahdollisuus olla toiminnassa jollain tavalla mukana. Se tukisi tavoitetta jokaisen oppilaan mah-

dollisuuteen vaikuttaa oppilaskunnan hallituksen kautta ja toisi tutuksi opetus-suunnitelman perusteissa peräänkuulutettuja päätöksenteon taitoja. Toisaalta useammille oppilaille tarjottavat vaikutusmahdollisuudet saattaisivat vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja kouluun kiinnittymiseen (John-Akinola & Nic-Gabhainn 2014; Torney-Purta ym. 2001). Useissa kouluissa useampien oppilaiden mukaan ottaminen on ratkaistu siten, että oppilaskunnan hallituksilla on työryhmiä, jotka avustavat sitä toiminnassaan. Työryhmiin yleensä voidaan valita myös hallituksen ulkopuolisia oppilaita. Yhtenä mahdollisena ratkaisuna voisi olla oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen entistä tiiviimpi integraatio muuhun opetukseen ja koulun toimintaan tai Ruotsin mallin tapaiset luokkaneuvostot (ks. Lelinge 2011).

Mielipiteen ilmaisuun kannustamisen ja koettujen vaikutusmahdollisuuksien suhde tukee aiempia teorioita osallisuuden laaja-alaisuudesta (ks. esim. Kiilakoski ym. 2012a; Thomas 2007). Mielipiteen ilmaisuun kannustaminen on tärkeä osa osallisuuden kehittämistä, mutta sen selityksaste vaikutusmahdollisuuksiin jää melko pieneksi. On kuitenkin selvää, että vaikutusmahdollisuuksiin lisäämiseksi oppilaiden mielipiteestä tulisi olla kiinnostuneita koulussa.

Oppilaiden ja opettajien välille luodaan usein vastakkainasettelua oppilaiden vaikuttamista tarkasteltaessa. Usein asia näyttyy siten, että opettajat eivät ole halukkaita luopumaan vallasta luokissa (ks. Rautiainen 2008). Väitettä tukevat myös tutkimustulokset, joiden mukaan oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat vähäiset (Schulz ym. 2010; Suoninen ym. 2010; Unicef 2010). Tästä huolimatta yli 90 prosenttia kahdeksaluokkalaisista oppilaista ja heidän opettajistaan on sitä mieltä, että oppilaiden osallistuminen koulun päätöksentekoon voi tehdä kouluista parempia (Suoninen ym. 2010, 75–77). Voikin olla, että opettajat kokevat oppilaiden osallistumisen tärkeäksi, mutta heillä ei ole keinoja luoda tiloja, joissa oppilaiden osallistuminen ja vaikuttaminen olisi mahdollista.

Koulunkäynnin käytäntöjä on kuitenkin muutettu onnistuneesti osallistavammiksi Suomessa ja ulkomailla. Etenkin luokkatasolla osallisuuden vaalimi-

nen on pitkälti yksittäisistä opettajista ja heidän innostuksestaan kiinni. On olemassa lukuisia dokumentoituja käytäntöjä, joiden avulla osallisuuden edistämässä voi päästä alkuun (ks. esim. Niemi 2007; Piironen 2007). Jo opettajan pienellä avustuksella lapset voivat päästä vaikuttamaan tärkeäksi kokemaansa asiaan ja voivat saada merkityksellisen oppimiskokonaisuuden samalla (ks. esim. Mitra & Serriere 2012). Olisikin tärkeää, että lasten ajatukset otettaisiin vakavasti ja niihin tartuttaisiin. Oppilaiden kriittisen ajattelun ja vaikuttamisen edistämiseksi tulisi ottaa käyttöön toimintatapoja, joilla oppilaiden on mahdollista vaikuttaa luokissaan. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet eivät johda kaokseen hyvin johdettuna ja jäseneltynä, eikä esimerkiksi opettajien valintojen kritisointi aiheuta suurempia ongelmia, jos sitä harjoitellaan säännöllisesti (ks. esim. Gellin ym. 2012, 120–122).

Vaikuttamisen tuominen koululuokkiin matalalla kynnyksellä on mahdollista esimerkiksi käymällä säännöllistä keskustelua koulun asioista ja kehittämisestä ja luomalla aitoja vaikuttamisen mahdollisuuksia autenttisen oppimisen hengessä esimerkiksi tekemällä mielipidekirjoituksia todellisiin julkaisuihin opettajalle kirjoittamisen sijaan. Oppilaat olisi syytä ottaa jollain tavalla myös opetuksen suunnitteluun mukaan (Piironen 2007). Voitaisiin harkita myös toimintatapaa, jossa oppilaat itse päättävät, mitä ja milloin he tekevät koulussa, vaikka toiminnalla olisikin yhteinen päämäärä. Tällainen tapa opettaa ja oppia kunnioittaisi oppilaiden itsenäisyyttä ja tukisi heidän kykyään tehdä valintoja ja tunnistaa itselleen sopivia tapoja opiskella (Klafki 1998). Samalla vaikutusmahdollisuudet tulisivat osaksi arkipäiväistä tekemistä, jolloin varmistuttaisiin todella siitä, että jokaisella oppilaalla on mahdollista vaikuttaa koulunkäyntiinsä. Jo olemassa olevaa toimintaa, kuten oppilaskuntatoimintaa, ei tulisi myöskään käsitellä koulutyön ulkopuolisena asiana, vaan osana koulun toimintaa, jolloin esimerkiksi oppilaiden osallistumista oppilaskunnan hallituksen kokouksiin ei tulisi estää muuhun koulutyöhön vedoten.

Myös opettajankoulutuksessa tulisi entistä enemmän ottaa huomioon lasten osallisuuden vaikutus oppimiseen ja opettamiseen. Osallistavia toimintatapoja tulisi käsitellä entistä enemmän, toimintakulttuurin muutoksen mahdollisuuksia ja toisaalta muutoksesta johtuvia riskejä tulisi käsitellä avoimesti, jotta opiskelijoille muodostuisi realistinen kuva osallistavista toimintatavoista. Harjoittelukouluissa tulisi mahdollistaa myös tällaisten toimintatapojen kokeileminen ja kehittäminen (ks. myös Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014), jotta muutos tapahtuisi ajatuksen tason lisäksi myös käytännön tasolla. Toisaalta opettajankoulutuksessa tulisi tarjota lisää mahdollisuuksia opiskelijoille vaikuttaa päätöksentekoon ja koulutuksen kehittämiseen, sillä opiskelijat eivät koe koulutuksen kannustavan vaikuttamiseen (mts., 44–45). Tällaisen koetun toimintatavan merkitystä demokraattisen yhteisön ajatuksen ymmärtämiseksi ei tule vähätellä, sillä demokratia koettuna toimintatapana siirtyy teorian tasolla käsiteltyjä malleja tehokkaammin käytäntöön.

Tutkimuksella päästiin sille asetettuihin tavoitteisiin. Kovin laajaa kuvaa osallisuudesta tutkimus ei anna, koska painotus on nimenomaan osallisuuden poliittisessa näkökulmassa, mutta tuloksia voidaan hyödyntää tutkitun koulun kehittämisessä. Tämän aineiston pohjalta on mahdollista tehdä joitain päätelmiä tutkitun koulun osallisuuden tilasta, mutta riittäväällä tavalla kaikki osallisuuden näkökulmat huomioivaa tutkimusta pelkällä kyselylomakkeella ei liene mahdollista saavuttaa.

Tutkimuksen tulosten sovellettavuutta käytäntöön on tarkasteltava kriittisesti johtuen siitä, että tutkittu perusjoukko oli yksi koulu. Tulokset voivat kuitenkin auttaa havaitsemaan joitain yleisimpiä osallisuuteen liittyviä asioita esimerkiksi erilaisten ryhmien eroista koulussa. Lisäksi käytettyä kyselylomaketta voidaan käyttää pohjana, jos halutaan selvittää oppilaiden ajatuksia osallisuuden suhteen. Se voisi toimia aloituksena kehitystyölle, jota tehtäisiin laajamittaisesti osallisuuden hengen mukaisesti yhdessä lasten kanssa. Muita hyviä työka-

luja osallisuuden edistämiseen ja kehittämiseen on esitelty tämän tässä tutkimuksen luvussa 3.2.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia yhdellä koululla. Tutkimuksessa oli mukana noin kolmasosa koulun oppilaista, jolloin yleistettävyys kyseiseen kouluun on hyvin tehtävissä, sillä vaikuttamiseen liittyvät käytännöt ovat usein kouluilla yhteisiä. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden rajaaminen tutkimuksen ulkopuolelle kuitenkin rajoittaa tulkintaa näihin ikäryhmiin.

Voidaan nähdä, että tutkimuksen luotettavuutta lisää aiemman kyselytutkimuksen kysymysten käyttäminen osana tätä tutkimusta. ICCS 2009-tutkimus (ks. ICCS 2009), jonka kysymyksiä hyödynnettiin, on laajan kansainvälisen tutkijaryhmän työn tulos ja sen mittaria voidaan pitää luotettavana.

Tutkimuksen luotettavuutta osallisuuden tulkitsemisen suhteen saattaa rajoittaa se, ettei oppilaiden vastauksista voida nähdä koko osallisuuden kuvaa. Thornberg (2010, 929) esittää tutkimuksensa valossa, että lapset saattavat kokea vaikuttavansa paljon, vaikkei ulkopuolisen silmin vaikutusmahdollisuuksia juuri ole. Onkin tärkeää huomata, että tässä tutkimuksessa mitataan juuri lasten kokemusta vaikutusmahdollisuuksistaan. Hyvän demokraattisen prosessin hahmottaminen on jopa aikuisille haastavaa, joten ei ole ihme, jos lasten saattaa olla hankalaa hahmottaa vaikutusmahdollisuuksien määrää. Koko kuvan saamiseksi osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista tulisi mm. arvioida koulun rakenteita, haastatella oppilaita ja henkilökuntaa sekä arvioida toimintatapoja.

Tulevissa, vastaavissa kyselytutkimuksissa voisi ottaa mukaan esimerkiksi haastattelukoodit, joiden avulla voisi pyytää haastatteluja oppilailta, jotka ovat vastanneet kysymyksiin kiinnostavasti. Se syventäisi olennaisesti tietoa koulun käytänteistä ja niistä asioista, mitkä tosiasiallisesti mahdollistaa tai estää osalli-

suuden kouluissa. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin avokysymyksiä, joiden toivottiin laajentavan näkemystä oppilaiden osallistumisesta, mutta käytännössä vastaukset olivat niin samansuuntaisia, ettei lisää tietoa juuri saatu, mutta toisaalta pystyttiin saamaan varmistusta siihen, ettei jotain olennaista jää kysymättä. Kaivattavaa lisätietoa saataisiin myös havainnoimalla koulun toimintaa esimerkiksi oppilaskunnan hallituksessa tai luokissa.

Jatkossa osallisuutta tulisikin tutkia entistä enemmän, sillä peruskouluihin tehtyjä osallisuuteen keskittyviä tutkimuksia on edelleen melko vähän. Laajempien, monimenetelmäisten tutkimusten ja erityisesti hyvien toimintatapojen löytäminen olisi tulevaisuuden tutkimuksen kannalta hyödyllistä, sillä mallit ovat omiaan muuttamaan käytäntöä. On tarpeen tutkia paitsi oppilaiden tunnetta osallisuudesta, mutta myös tarkastella objektiivisesti koulujen käytäntöjä (Kiilakoski ym. 2012a). Kiinnostavaa olisi tutkia myös oppilaiden osallisuuden edellytysten toteutumista kouluissa esimerkiksi koulun ilmapiirin näkökulmasta tai lasten tiedon saamisen näkökulmasta. Joka tapauksessa katse tulisi suunnata entistä enemmän myös tutkimuksessa siihen, miten yksittäiset oppilaat saavat vaikuttaa ja miten he kokevat olevansa osallisia koulussa.

LÄHTEET

- Aaltonen, M. 2012. Koulupudokkuus ja työttömyys rikollisuuden taustatekijöinä. Seminaariesitelmä, Rikostorjuntaseminaari. Viitattu 7.4.2017.
http://www.rikosentorjunta.fi/material/attachments/rtn/rtn/jseminarit/tampereenseminaarin2012alustukset/6CdYaa3p0/Mikko_Aaltonen_-_Koulupudokkuus_ja_syrjaytyminen_rikollisuuden_taustatekijoina.pdf
- Aapola, S. 2005. Kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelma? Teoksessa Ojanperä, T. (toim.) Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 9-14.
- Alanko, A. 2013. Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana - tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print.
- Arnstein, S. 1969. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224.
- Arponen, A-L. 2007. "Miten nuo pienet ossaa ajatella nuin fiksusti?". Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä* 1:2007.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atweh, B. & Burton, L. 1995. Students as researchers: Rationale and critique. *British Educational Research Journal* 21 (5), 561-576.
- Aultman, L., Williams-Johnson, M. & Schulz, P. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships: struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 636-646.
- Bjerke, H. 2011. It's the Way They Do It. Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Children & Society* 25, 93-103.
- Committee on the Rights of the Child. 2011. Consideration of report submitted by States parties under article 44 of the Convention. *CRC/C/FIN/CO/4*.
- Committee on the Rights of the Child. 2013. General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1). *CRC/C/GC/14*.
- Council of Europe. 2011. Child and youth participation in Finland 2011. A Council of Europe policy review. Strasbourg: Council of Europe.
- Davies, L. 1999. Researching Democratic Understanding in Primary School. *Research in Education*, 61 (1), 39-48.

- de Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Nic-Gabhainn, S. 2012. Is School Participation Good for Children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112 (2), 88-104.
- Englund, T. 2006. Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38 (5), 503-520.
- Feldmann-Wojtachnia, E., Gretschel, A., Helmisaari, V., Kiilakoski, T., Matthies, A-L., Meinhold-Henschel, S., Roth, R., Tasanko, P. 2010. Youth participation in Finland and in Germany – Status analysis and data based recommendation. Viitattu 7.4.2017.
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/youth_participation_in_finland_and_in_germany.pdf
- 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.). 2012. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 95-148.
- Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.). 2012. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118.
- Hakalehto, S. (toim.) 2015. *Lapsen oikeudet koulussa*. Helsinki: Kauppakamari.
- Hart, R. A. 1992. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays no. 4. Florence: Unicef International Child Development Centre. Viitattu 15.3.2017. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- ICCS 2009 = International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)., Kupari, P., Suoninen, A. & Törmäkangas, K. 2009. Nuorten yhteiskunnallinen osaaminen, osallistuminen ja asenteet 2009: oppilaat. Viitattu 15.3.2017. <https://services.fsd.uta.fi/catalogue/FSD2760>
- John-Akinola, Y. & Nic-Gabhainn, S. 2014. Children's Participation in School: A Cross-sectional Study of the Relationship between School Environments, Participation and Health and Well-being Outcomes. *BMC Public Health*, 14.
- Kampman, M., Solantaus, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P., Harjunmaa, A., Hursti, M., Kulmala, H., Mustakallio-Sorvari, M. & Mäkinen, J. 2015. *Yhteispeli koulussa. Opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

- Klafki, W. 1998. Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule. Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule. Viitattu 5.5.2017. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html>
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.). Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 77, 8-20.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A., Nivala, E. 2012a. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.). Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9-34.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryyänen, A., Gretschel, A., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. 2012b. Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.). Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 249-271.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Kouluterveyskysely 2015. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisu. Viitattu 6.4.2017. https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntija-tyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain/kouluolot#ei_koe_tulevansa_kuulluksi_koulussa
- Lapsen oikeuksien sopimus 1989. Yhdistyneet kansakunnat. Viitattu 6.4.2017 https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto julkaisuja 101.
- Lelinge, B. 2011. Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring. Malmö: Holmbergs.
- Mager, U. & Nowak, P. 2012. Effects of Student Participation in Decision Making at School. A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.
- Manninen, J. 2007. Oppilaiden osallisuus koulussa. Oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen? Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) 2007. Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 119-128.

- Marttila, E. & Norrena, J. 2013. Päätöksenteon ulkopuolella: Oppilaskuntatoiminta Jyväskylän alakouluissa. Teoksessa E. Kostianen & M. Rautiainen 2013 (toim.) Luokanopettajan omakuva 2013. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 89, 20-35.
- Maxey, L. 2004. The Participation of Younger People within Intentional Communities: Evidence from Two Case Studies. *Children's Geographies*, 2 (1), 29-48.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Mitra, D. & Gross, S. 2009. Increasing Student Voice in High School Reform. *Educational Management Administration & Leadership* 37 (4), 522-543.
- Mitra, D. & Serriere, S. 2012. Student Voice in Elementary School Reform: Examining Youth Development in Fifth Graders. *American Educational Research Journal* 49 (4), 743-774.
- Niemi, R. 2007. Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) 2007. Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 119-128.
- Nivala, E & Rynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013* (14).
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007a. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. *Koulun kehittämisen kansio*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007b. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. *Toimivan oppilaskunnan opas*. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2007:32, 7-8.
- Oikeusministeriö 2000. Suomen perustuslaki 731/1999.
- Oikeusministeriö 2006. Nuorisolaki 72/2006.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti: pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Opetusministeriö 1998a. Perusopetuslaki 628/1998.
- Opetusministeriö 1998b. Perusopetuslaki 628/1998 alkuperäisversio. Viitattu 6.4.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- OPH 2014 = Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas. Lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä - Lasten osallisuushanke 2006-2007.

- Quinn, S. & Owen, S. 2016. Digging Deeper: Understanding the Power of Student Voice. *Australian Journal of Education* 60 (1), 60-72.
- Raiker, A., & Rautiainen, M. (toim.). 2017. *Educating for democracy in England and Finland: Principles and culture*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rautiainen, M. & Räihä, P. 2012. Education for Democracy: A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture. *Journal of Social Science Education*, 11 (2), 7-23.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L., & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 18. Viitattu 5.5.2017.
<http://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-293-7>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 15.3.2017. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Schalkers, I., Parsons, C., Bunders, J. & Dedding, C. 2016. Health Professionals' Perspectives on Children's and Young People's Participation in Health Care: A Qualitative Multihospital Study. *Journal of Clinical Nursing* 25 (7-8), 1035-1044.
- Schultz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. 2010. ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Viitattu 7.4.2017.
http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society* 15, 107-117.
- Simmons, C., Graham, A. & Thomas, N. 2014. Imagining an Ideal School for Wellbeing: Locating Student Voice. *Journal of Educational Change* 16 (2), 129-144.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18 (2), 106-118.

- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarinen, S. 2006. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa Suutarinen, S. 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–124.
- Thomas, N. 2007. Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights* 15, 199-218.
- Thornberg, R. 2010. School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education* 26, 924-932.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. 2012. Children's experiences of democracy, participation and trust in school. *International Journal of Educational Research* 53, 44-54.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. 2001. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Viitattu 25.4.2017.
http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS - kustannus, 167-196.
- Turja, L. 2016. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E., & Turja, L. (toim.) 2016. *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (3., päivitetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus, 41-54.
- UNICEF. 2010. Nordic Study on Child Rights to Participate 2009-2010. Viitattu 7.4.2017. http://www.childhealthresearch.eu/research/add-knowledge/UNICEF%20-%20Nordic%20Study%20on%20Child%20Rights%20to%20Participate-2010_english.pdf
- Valli, R. 2015. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen* (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta



Suostumus kyselyyn osallistumiseen ja aineiston käyttöön

Arvoisa huoltaja,

Pro gradu -tutkielmassani tutkin oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa koulussa. Tutkimuksen toteuttamiseksi kerään aineistoa lapsenne luokassa kyselylomakkeen avulla. Pyydän täten suostumustanne kyselyaineiston keräämiseksi lapseltanne ja aineiston käyttöön tutkimustarkoitukseen.

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Aineistoa säilytetään Jyväskylän yliopistossa ja tutkijan taholla.

Tämän suostumuksen perusteella Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta saa ilman eri korvausta oikeudet aineiston käyttöön

- tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa
- tieteellisissä esitelmissä
- opetus- ja koulutustilanteissa.

Olen tutustunut yllä mainittuihin ehtoihin. Hyväksyn aineiston keräämisen ja aineiston käyttämisen yllä mainituilla ehdoilla ja esitettyssä tarkoituksessa.

Oppilaan nimi	Oppilaan luokka	
Paikka ja päivämäärä	Huoltajan allekirjoitus	Nimenselvennys

Kiittäen,

Tuomas Alfthan
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
tuomas.o.alfthan@student.jyu.fi

Liite 2. Kyselylomake

Kysely oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista koulussanne

1. Oletko poika vai tyttö? *

Poika Tyttö

2. Minkä ikäinen olet? *

Kirjoita ikäsi numerona

3. Millä luokalla olet? *

3A

3C

4C

5C

6A

6C

4. Missä maassa olet syntynyt? *

Suomessa

Muussa maassa

5. Kuinka usein osallistut jonkun harrasteryhmän toimintaan? *

(esim. urheiluseura, partio, 4H-kerho, seurakunnan kerhot)

En koskaan tai hyvin harvoin

Kuukausittain (vähintään kerran kuukaudessa)

Viikoittain (vähintään kerran viikossa)

Neljä kertaa viikossa tai useammin

6. Mitä äitisi tai naispuoleinen huoltajasi tekee työkseen? (esim. lukion opettaja, keittiöapulainen, myyntipäällikkö) *

Jos hän ei ole tällä hetkellä töissä, kerro mitä hän tekee (esim. hoitaa lapsia kotona, on työtön, opiskelee)

7. Mitä isäsi tai miespuoleinen huoltajasi tekee työkseen? (Esim. lukion opettaja, keittiöapulainen, myyntipäällikkö) *

Jos hän ei ole tällä hetkellä töissä, kerro mitä hän tekee (esim. hoitaa lapsia kotona, on työtön, opiskelee)

8. Kuinka paljon mielipiteesi otetaan seuraavista asioista päätettäessä huomioon? *

	Ei lainkaan	Vähän	Jossain määrin	Paljon
Lukujärjestys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Välitunneilla tapahtuvat asiat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluruoka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun säännöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokan säännöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun juhlat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetus- ja oppimateriaalit (mm. kirjat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitä tunneilla opetetaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Millä tavoin tunneilla opetetaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitä tunneilla opiskellaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Millä tavoin tunneilla opiskellaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Missä opiskellaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimisympäristö (oman luokan sisustus, koulun piha, yleiset tilat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Istumajärjestys luokassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Millä tavalla työskentelet? (esim. työskenteletkö yksin tai ryhmässä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kerhot ja muut vapaaehtoiset projektit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Mihin näistä haluaisit vaikuttaa enemmän? Valitse kolme tärkeintä. *

- Lukujärjestys
- Välitunneilla tapahtuvat asiat
- Kouluruoka
- Koulun säännöt
- Luokan säännöt
- Koulun juhlat
- Opetus- ja oppimateriaalit (mm. kirjat)
- Mitä tunneilla opetetaan?
- Millä tavoin tunneilla opetetaan?
- Mitä tunneilla opiskellaan?
- Millä tavoin tunneilla opiskellaan?
- Missä opiskellaan?
- Oppimisympäristö (oman luokan sisustus, koulun piha, yleiset tilat)
- Istumajärjestys luokassa
- Millä tavalla työskentelet? (esim. työskenteletkö yksin tai ryhmässä)
- Kerhot ja muut vapaaehtoiset projektit

10. Kuinka usein seuraavia asioita tapahtuu oppitunneilla? *

	Ei koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
Annan palautetta opettajalle, jos joku ei sovi minulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja kysyy mielipidettäni opetuksesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskallan kertoa mielipiteeni luokassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat kannustavat minua tekemään itsenäisiä päätöksiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ilmaisen mielipiteeni, vaikka se eroaisikin luokan enemmistön mielipiteistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin olla avoimesti eri mieltä kuin opettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Mihin asioihin haluaisit vaikuttaa enemmän luokassasi tai koulussa yleensä? *

12. Kuinka paljon olet samaa tai eri mieltä seuraavien väittämien kanssa? *

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Tiedän, ketkä ovat luokkani oppilaskunnan (hallituksen) edustajat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaskunnan hallituksessa puhutaan mielestäni turhista asioista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En tiedä, mitä oppilaskunnan hallituksessa tehdään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaskunnan hallituksessa päätetään tärkeistä asioista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen kuullut millaisista asioista oppilaskunnan hallituksen kokouksissa puhutaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan mielipiteeni kuuluviin oppilaskunnan hallituksen kautta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Oletko tehnyt seuraavia asioita koulussa? *

	En koskaan	Olen, mutta yli vuosi sitten	Olen, viimeksi kuluneen vuoden aikana
Äänestänyt oppilaskunnan edustajaa vaaleissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ollut ehdokkaana oppilaskunnan hallitukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistunut oppilaskunnan hallituksen kokoukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Mikä on ollut tärkein asia, johon oppilaat ovat saaneet vaikuttaa koulussanne? *

Liite 3. Oppilaiden näkemys heidän mielipiteensä huomioinnista asioista päätettäessä (prosentteina, %)

	1 = Ei lainkaan	2 = Vähän	3 = Jossain määrin	4 = Paljon
Välitunneilla tapahtuvat asiat	4	20	32	44
Luokan säännöt	9	32	37	22
Koulun juhlat	21	20	38	21
Millä tavalla työskentelet? (esim. työskenteletkö yksin tai ryhmässä)	7	34	38	21
Istumajärjestys luokassa	8	41	32	19
Kerhot ja muut vapaaehtoiset projektit	16	33	28	23
Millä tavoin tunneilla opetetaan?	27	31	28	14
Koulun säännöt	28	31	28	13
Mitä tunneilla opetetaan?	27	33	22	18
Missä opiskellaan?	24	36	22	18
Mitä tunneilla opiskellaan?	39	22	22	17
Millä tavoin tunneilla opiskellaan?	27	38	22	13
Oppimisympäristö (oman luokan sisustus, koulun piha, yleiset tilat)	31	37	19	13
Kouluruoka	59	17	15	9
Opetus- ja oppimateriaalit (mm. kirjat)	52	26	14	8
Lukujärjestys	54	27	11	8

Liite 4. Tarkka jakauma ”Kolmansien ja kuudensien luokkien erot mielipiteen huomioinnissa” (prosentteina, %)

Lukujärjestys	3. luokat n = 39	6. luokat n = 40
Ei lainkaan	33	78
Vähän	26	22
Jossain määrin	23	0
Paljon	18	0
Keskiarvo	2,26	1,225
p < 0,001		

Kouluruoka	3. luokat n = 39	6. luokat n = 40
Ei lainkaan	39	78
Vähän	15	17
Jossain määrin	26	5
Paljon	23	0
Keskiarvo	2,355	1,275
p < 0,001		

Koulun säännöt	3. luokat n = 39	6. luokat n = 40
Ei lainkaan	25	38
Vähän	21	32
Jossain määrin	26	28
Paljon	28	2
Keskiarvo	2,565	1,95
p < 0,05		

Opetus- ja op- pimateriaalit (mm. kirjat)	3. luokat n = 39	6. luokat n = 40
Ei lainkaan	41	65
Vähän	13	33
Jossain määrin	26	2
Paljon	20	0
Keskiarvo	2,255	1,375
p < 0,001		

Mitä tunneilla opetetaan?	3. luokat n = 39	6. luokat n = 40
Ei lainkaan	21	38
Vähän	23	40
Jossain määrin	15	20
Paljon	41	2
Keskiarvo	2,78	1,875
p < 0,001		

Millä tavoin tunneilla opete- taan?	3. luokat n = 39	6. luokat n = 40
Ei lainkaan	28	33
Vähän	15	43
Jossain määrin	28	22
Paljon	28	2
Keskiarvo	2,57	1,95
p < 0,05		

Mitä tunneilla opiskellaan?	3. luokat n = 39	6. luokat n = 40
Ei lainkaan	26	50
Vähän	20	22
Jossain määrin	21	23
Paljon	33	5
Keskiarvo	2,62	1,825
p < .05		

Missä opiskellaan?	3. luokat n = 39	6. luokat n = 40
Ei lainkaan	18	25
Vähän	21	55
Jossain määrin	30	15
Paljon	31	5
Keskiarvo	2,745	2
p < 0,001		

Istumajärjestys luokassa	3. luokat n = 39	6. luokat n = 40
Ei lainkaan	10	8
Vähän	18	62
Jossain määrin	33	25
Paljon	39	5
Keskiarvo	2,99	2,275
p < 0,001		

Liite 5. Mielipiteen ilmaisuun kannustamiseen ja koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin käytetyt summamuuttujat

Summamuuttuja	Yksittäiset muuttujat
Mielipiteen ilmaisuun kannustaminen* Cronbachin $\alpha = 0,648$	Annan palautetta opettajalle, jos joku ei sovi minulle Opettaja kysyy mielipidettäni opetuksesta Uskallan kertoa mielipiteeni luokassa Opettajat kannustavat minua tekemään itsenäisiä päätöksiä Ilmaisen mielipiteeni, vaikka se eroaisikin luokan enemmistön mielipiteistä Voin olla avoimesti eri mieltä kuin opettaja
Opiskeluun vaikuttaminen** Cronbachin $\alpha = 0,890$	Mitä tunteilla opetetaan? Millä tavoin tunteilla opetetaan? Mitä tunteilla opiskellaan? Millä tavoin tunteilla opiskellaan? Missä opiskellaan? Millä tavalla työskentelet? (esim. työskenteletkö yksin tai ryhmässä)
Koulujärjestykseen ja materiaaleihin vaikuttaminen** Cronbachin $\alpha = 0,619$	Lukujärjestys Koulun säännöt Luokan säännöt Opetus- ja oppimateriaalit (mm. kirjat) Oppimisympäristö (oman luokan sisustus, koulun piha, yleiset tilat) Istumajärjestys luokassa
Muuhun toimintaan vaikuttaminen** Cronbachin $\alpha = 0,492$	Välitunneilla tapahtuvat asiat Kouluruoka Koulun juhlat Kerhot ja muut vapaaehtoiset projektit

* Osio 10: "Kuinka usein seuraavia asioita tapahtuu oppitunneilla?"

** Osio 8: "Kuinka paljon mielipiteesi otetaan seuraavista asioista päätettäessä huomioon?"