

**4.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia osallisuudesta  
englannin tunneilla**  
Emilia Häkkinen

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma  
Kevätlukukausi 2017  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Häkkinen, Emilia. 2017. 4.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia osallisuudesta englannin tunneilla. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 41 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, millaista 4.-luokkalaisten oppilaiden kokema osallisuus on englannin oppitunneilla. Tutkimuksen viitekehyksenä käytetään osallisuuden teoriaa, jonka mukaisesti osallisuus muodostuu yksilön ja yhteisön välillä ja voi tarkoittaa sekä toimintaa että kokemusta. Tutkimuksen tulokset auttavat ymmärtämään osallisuutta ilmiönä, ja niitä voidaan hyödyntää osallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja lähtökohdiltaan fenomenologishermeneuttinen. Tutkimusaineisto kerättiin neljällä teemahaastattelulla. Aineiston analyysi toteutettiin käyttäen teemoittelua ja teoriaohjaavaa analyysia. Tutkimusaineistosta muodostettiin kolme keskeisintä teemaa, joita olivat osallisuus luokkayhteisöön, osallisuus pienryhmään ja osallisuus oppituntien kontekstissa.

Tulosten mukaan oppilaat tuntevat osallisuutta yhteisöönsä, jos siinä on heidän ystäviään ja he saavat yhteisöltä tukea osallistumiseensa. Toisaalta tuloksista ilmeni myös, että yhteisöllä on mahdollisuus vähentää osallisuuden kokemusta esimerkiksi naurunalaiseksi joutumisen vuoksi. Tulosten perusteella hyvä luokkahenki mahdollistaa osallisuuden syntymisen, joten sen kehittämiseen on syytä keskittyä. Osallisuus nähdään yleisesti tavoiteltavana mutta vielä arjesta poikkeavana toimintana. Oppilaat toivovat lisää vaikuttamismahdollisuuksia oppituntien sisältöihin ja käytänteisiin, minkä toteuttaminen tukisi osallisuuden kokemusta ja loisi luokkaan toimintakulttuuria, jossa oppilaiden mielipiteillä on merkitystä.

Asiasanat: osallisuus, osallistuminen, vaikuttaminen, yhteisöllisyys, englannin opetus, 4.-luokkalaiset oppilaat

**SISÄLTÖ**  
TIIVISTELMÄ  
SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OSALLISUUS .....</b>	<b>7</b>
2.1	Osallisuus toimintana ja kokemuksena .....	7
2.2	Osallisuuden tasot .....	7
<b>3</b>	<b>OSALLISUUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ.....</b>	<b>10</b>
3.1	Osallisuus koulun arjessa .....	10
3.2	Osallisuus luokkahuoneessa .....	11
3.2.1	Osallisuus oman luokan toiminnassa .....	11
3.2.2	Osallisuus englannin oppitunneilla .....	12
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>14</b>
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys .....	14
4.2	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	14
4.3	Tutkimukseen osallistujat.....	15
4.4	Aineistonkeruu.....	16
4.5	Aineiston analyysi.....	18
4.6	Eettiset ratkaisut.....	20
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>22</b>
5.1	Osallisuus suhteessa yhteisöön.....	22
5.1.1	Luokkayhteisö .....	22
5.1.2	Pienryhmä .....	25
5.2	Osallisuus oppituntien kontekstissa .....	26
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>30</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätelmät.....	30
6.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	33
6.3	Tutkimuksen yleistettävyyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	34
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>36</b>

<b>LITTEET</b> .....	<b>39</b>
----------------------	-----------

# 1 JOHDANTO

Näkemyks lapsuudesta on muuttunut vuosien saatossa, mikä näkyy muutoksena myös koulun toimintakulttuurissa. Lapset nähdään yhteiskunnan jäseninä siinä missä aikuisetkin ja siksi on tärkeää varmistaa heidän äänensä kuuluvuus (Haynes 2009, 35). Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattamisesta on tullut pedagoginen kysymys, joka otetaan huomioon myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014): oppilaille tulisi koulussa olla mahdollisuus osallistua opetuksen ja koulun käytäntöjen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Tätä toimintaa on jo pitkään toteutettu oppilaskuntatoimintana, mutta tavoiteltavaa olisi löytää keinoja, joilla jokainen koulun oppilas voisi vaikuttaa päätöksiin kouluarjessaan, esimerkiksi omassa luokassaan. Esimerkiksi oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen, valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen ja dialogisen oppimisympäristön synnyttäminen ovat askeleita vahvemman osallisuuden suuntaan luokkahuoneessa.

Vaikuttamisen ja osallistumisen keskiössä on osallisuus, joka voidaan käsittää sekä toimintana että kokemuksena (Gretschel 2002, 49–50). Käsitys osallisuudesta aktiivisena toimijuutena voidaan nähdä vahvasti yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä on kannettu huolta siitä, että kansalaisten vaikutusmahdollisuudet vähenevät ja heidän kiinnostuksensa ympäröivän yhteiskunnan asioihin on hiipumassa (Kiilakoski 2007, 11). Siksi osallisuuden tärkeys myös kouluympäristössä korostuu, sillä lasten demokratiakasvatusta pidetään entistä tärkeämpänä. Lasten osallisuutta vaikuttamisen näkökulmasta on kuvattu erilaisilla malleilla, joissa korkeammilla osallisuuden tasoilla lasten rooli toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa kasvaa. Myös osallisuuden kokemuksellinen puoli on olennainen, sillä lapsen on tunnettava olevansa yhteisönsä arvokas jäsen ollakseen kiinnostunut osallistumaan siihen (Kiilakoski 2007, 12–13). Osallisuuden käsitteessä kietoutuvatkin yhteen sekä yksilö että yhteisö.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat 4.-luokkalaisten oppilaiden kokemukset osallisuudesta englannin oppitunneilla. Englannin tunnit valikoituivat pohjaksi osallisuuden kokemusten tarkastelulle oman ammatillisen mielenkiintoni mukaisesti, mutta myös se seikka mielessä pitäen, että kielen opiskeluun kuuluu runsaasti vuorovaikutusta ja yhteisöllistä toimintaa, mikä on osallisuutta mahdollistavaa. Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, millaista oppilaiden kokema osallisuus on heidän itsensä kuvaamana. Sitä on tärkeää kysyä oppilailta itseltään, sillä osallisuuden kokemuksia ei voi tarkastella ulkopuolelta. Tutkimuksen aineistonkeruun toteutin teemahaastatteluilla, ja aineiston analysoinnissa käytin teemoittelua osallisuuden teoreettista viitekehystä hyödyntäen.

## 2 OSALLISUUS

### 2.1 Osallisuus toimintana ja kokemuksena

Osallisuuden määrittelyminen on nähty ongelmallisena, sillä sen määritelmä riippuu usein käyttökontekstista (Kiilakoski 2007, 10). Yhtäältä osallisuutta voidaan ajatella aktiivisena osallistumisena ja vaikuttamisena, mutta se on myös syvempi kokemus omaan yhteisöön kuulumisesta ja oman itsen kokeminen merkityksellisenä yhteisön osana (Gretschel 2002, 49–50). Osallisuus-käsitteen taustalla ovat englanninkieliset termit *participation*, joka viittaa osallistumiseen ja *engagement*, joka tarkoittaa syvempää sitoutumista ja kokemusta yhteisöön kuulumisesta.

Tässä tutkimuksessa painotetaan osallisuuden vahvasti kokemuksellista puolta, mikä on Nivalan ja Ryytäsen (2013, 20) mukaan luonteeltaan erilaista kuin aktiivisuutta vaativa osallistuminen eikä välttämättä tarvitse tiettyjä kriteereitä täyttyäkseen. Toisaalta täytyy muistaa, että pelkkä osallisuuden kokemus ei takaa todellista osallisuutta: ihminen voi kokea osallisuutta yhteisössään, vaikka sen rakenteet olisivat sortavia. Niinpä osallisuus vaatii yksilön tunteen lisäksi osallisuuden mahdollistavaa yhteisöä. (Kiilakoski 2007, 13.) Tässä tutkimuksessa yhteisönä toimii tutkittavien oppilaiden oma luokka ja ympäristönä englannin tunti, jonka antamiin osallisuuden mahdollisuuksiin oppilaiden kokemukset peilautuvat. On tärkeää kysyä oppilailta itseltään, miten he kokevat osallisuutta oppitunnilla, sillä osallisuuteen liittyvä vahvasti kokemuksellinen puoli ei ole arvioitavissa ulkopuolelta.

### 2.2 Osallisuuden tasot

Lasten osallisuutta eri konteksteissa on käsitelty tutkimuksissa laajasti. Usein osallisuuden tason määrittelyssä on käytetty Hartin (1992) luomaa tikapuumallia, jossa pyrkimys on yhä korkeammille osallisuuden tasoille. Luonnollisesti, mitä korkeammalla tasolla liikutaan, sitä enemmän vaikutusmahdollisuuksia lapsella on. Hart (1992, 11) itse kuitenkin muistuttaa,

että tietylle osallisuuden tasolle pääseminen riippuu lapsen kyvyistä, eikä korkeilla tasoilla työskentely ole aina tarkoituksenmukaista, vaan tärkeintä olisi mahdollistaa korkean tason osallisuus lopulta hyväksyen lapsen itse valitsema osallisuuden aste.

Ensimmäiset kolme tasoa eivät ole todellista osallisuutta, vaan aikuisten määrittämää näennäistä osallistumista. Ensimmäisellä tasolla lapsia osallistetaan heidän elämäänsä liittyvässä asiassa, mutta heidän näkemyksiään ei pyritä ymmärtämään eikä tarkoituksena ole tuottaa osallisuuden kokemuksia. Toinen taso kuvaa tilanteita, joissa aikuiset käyttävät lapsia oman asiansa koristamiseksi. Kolmannella tasolla lasten ääntä kuunnellaan esimerkiksi paneelissa, mutta heille ei anneta todellista mahdollisuutta kertoa näkemyksistään. (Hart 1992, 8–10.)

Osallisuus alkaa vasta tikapuiden neljänneltä tasolta, jolla lapset osallistuvat aikuisen suunnittelemaan toimintaan. Tälle tasolle pääsemisen edellytyksiksi Hart on määrittänyt, että lapset ymmärtävät toiminnan tarkoituksen, tietävät kuka päätti heidän osallistumisestaan ja miksi heidät valittiin, lapsilla on toiminnassa mielekäs rooli ja heidän osallistumisensa on vapaaehtoista. Viides taso kuvaa aikuisten määrittämää toimintaa, jossa lasten mielipiteet otetaan vakavasti ja niitä käytetään toiminnassa. Lapset saavat myös tietää, miten heidän mielipiteensä on vaikuttanut. Kuudennella tasolla osallisuus on jo todellista, sillä siinä päätöksiä tehdään yhdessä lasten kanssa. Seitsemännellä tasolla lapset aloittavat ja toteuttavat toimintaa itse aikuisen toimiessa tukena ja mahdollistajana. Osallisuuden korkeimmalla tasolla toiminta on lasten aloittamaa, mutta yhdessä aikuisen kanssa siitä tehdään tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista. (Hart 1992, 8, 11–14.)

Sosiaalipedagoginen osallisuuskäsitys määrittelee osallisuutta Hartin (1992) mallia kokonaisvaltaisemmin, sillä se ottaa paremmin huomioon lapsen oman kokemuksen. Sen mukaisesti yksilö on osallinen yhteisössä, kun hän kuuluu yhteisöön, toimii sen osana ja tuntee kuuluvansa tähän yhteisöön (Nivala & Ryyänen 2013, 26–27). Osallisuutta siis syntyy olemisen tasolla, kun oppilas hyväksytään luokkansa jäseneksi ja oppilas on kiinnittynyt siihen. Toiminnan tasolla oppitunnin on tarjottava oppilaalle mahdollisuuksia osallistua ja oppilaan



on hyödynnettävä niitä. Kokemisen tasolla oppilas tuntee kuuluvansa yhteisöön ja hahmottaa oman osansa siinä merkitykselliseksi. Oppitunnilla koettu osallisuus rakentuu siis koko luokan sekä yksittäisen oppilaan välillä, ja se edellyttää jotain molemmilta osapuolilta.

## 3 OSALLISUUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

### 3.1 Osallisuus koulun arjessa

Osallisuuden tärkeys kouluympäristössä perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, jonka mukaan lasta on kuunneltava ja tämän näkemykset on otettava huomioon häntä itseään koskevissa asioissa. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 30) korostaa toimintakulttuuria, jossa oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Samaan velvoittaa Perusopetuslaki (1998/628 § 47a), jonka mukaisesti opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta. Osallisuuteen kasvaminen kuuluu siis myös kouluun, vaikka se liitetäänkin usein yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Rasku-Puttonen 2008, 155). Toisaalta koulussa ilmenevällä osallisuudella on vahva yhteys yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tutustumiseen, sillä oppilaat saavat kokemuksia oman elinympäristönsä asioihin vaikuttamisesta. Se onkin demokratiakasvatuksen kulmakivi (Vesikansa 2002, 22).

Vaikka osallisuus nähdään nykyään tärkeänä osana koulun arkea ja oppilaat toivoisivat voivansa vaikuttaa asioihin erityisesti koulussa, eivät oppilaat tutkimusten mukaan pidä vaikuttamismahdollisuuksiaan kovin suurina (Arponen 2007, 37; Haanpää & Roos 2013, 12; Vesikansa 2002, 22). Kuitenkin sekä opettajat, oppilaat että vanhemmat näkevät, että oppilaiden mielipiteitä on tärkeää kuunnella ja arvostaa, joten osallisuuden lisäämisen voidaan sanoa olevan haluttu tavoite useilla rintamilla (Beveridge 2003, 8–9). Osallisuuden kokemisen edellytyksinä ovat oppilaan oma kiinnostus osallistua ja osallistumiselle tarjotut mahdollisuudet (Nousiainen & Piekkari 2005, 23). Edellytykset voidaan täyttää muun muassa kannustamalla oppilaita ilmaisemaan mielipiteensä ja tarjoamalla heille mahdollisuuksia tehdä valintoja sekä osallistua päätöksentekoon luokassa (Rasku-Puttonen 2008, 160). Haynes (2009, 35) kuitenkin huomauttaa, että osallisuus vaatii muutakin kuin lasten mielipiteen ajoittaista selvittämistä: kokeakseen todellista osallisuutta oppilaiden on saatava olla aktiivisesti mukana päätöksenteossa ja tuntea, että

heidän mielipiteillään on merkitystä. Tämä vaatii opettajalta halua ottaa huomioon oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia (Rasku-Puttonen 2008, 165). Oppilaat katsovat koulun todellisuutta omasta näkökulmastaan, minkä takia heillä voi olla erilaisia näkemyksiä heille tärkeistä asioista kuin koulun aikuisilla. Tämä voi jopa yllättää opettajan, jos oppilaiden ajatuksia ei ole aiemmin selvitetty. (Arponen 2007, 43; Beveridge 2003, 9.)

Monissa peruskouluissa osallisuutta on pyritty lisäämään oppilaskuntatoiminnalla, jonka kautta oppilaat pääsevät vaikuttamaan koulussa tehtäviin päätöksiin. Oppilaskuntatoiminnassa vaarana kuitenkin on, että vain pieni osa koulun oppilaista osallistuu muiden puolesta, eli osallisuuden kokemukset tavoittavat vain oppilaskunnan hallituksen jäsenet. Oppilaskuntatoimintaa voidaan kehittää paremmin kaikkia osallistavaksi, mutta tärkeämpää olisi miettiä, kuinka osallisuus toteutuu koulun arjessa ja siihen keskityn myös tässä tutkimuksessa yksittäisten oppituntien tasolla.

## **3.2 Osallisuus luokahuoneessa**

### **3.2.1 Osallisuus oman luokan toiminnassa**

Oppilaiden kuunteleminen, yleinen keskusteluilmapiiri ja oman luokan toiminta ovat osallisuuden lisäämisessä avainasemassa. (Vesikansa 2002, 24.) Arjen tasolla osallisuuden tuottamisessa painottuvat opettajan asenne ja toiminta. Opettajan on tärkeää pohtia, millaisia keinoja luokassa voisi käyttää, jotta oppilaat saisivat osallistua mahdollisimman paljon luokan toiminnan ja opetuksen suunnitteluun sekä toteutukseen. Jo oppilaiden rohkaiseminen, kuunteleminen ja kiinnostuksen osoitus heitä kohtaan voivat lisätä osallisuutta (Voelkl 1995). Tietysti opettajan on myös oltava valmis todella osallistamaan oppilaita luokan toimintaan ja antamaan heille vastuuta sekä valtaa, sillä pelkkä näennäinen oppilaiden kuunteleminen ei tuota osallisuutta. Ottamalla osaa luokan päätöksentekoon oppilaat oppivat kantamaan vastuuta yhteisistä asioista. Oppilaiden on tärkeää tuntea, että heidän teoillaan ja panoksellaan luokan hyväksi on merkitystä, sillä se vahvistaa osallisuuden kokemusta ja kohottaa itsetuntoa (Rasku-Puttonen 2008, 161). Yhdessä tehtyihin päätöksiin ja

projekteihin myös sitoudutaan vahvemmin kuin sellaisiin, jotka on otettu passiivisena vastaan (Hart 1992, 34–35).

Luokkahuonevuorovaikutuksessa dialogisella oppimisympäristöllä ja sen myötä kehittyvillä keskusteluilla on mahdollisuus synnyttää oppilaissa osallisuuden kokemuksia (Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerikkanen, Kuorelahti, Siekkinen, Kiuru & Nurmi 2013, 118; Rasku-Puttonen 2008, 158). Osallisuus tuokin aina mukanaan dialogia ja neuvotteluja, joiden kautta myös oppilaiden yhteistyötaidot kehittyvät (Hart 1992, 35). Tutkimusten mukaan suomalainen koulukulttuuri ei kuitenkaan ole optimaalinen keskustelujen synnyttämiseen: oppilaat eivät ole tottuneet ottamaan aktiivisen toimijan roolia luokassa, koska opettajalla nähdään olevan kontrolli luokan tapahtumiin (Rasku-Puttonen 2008, 160). Oppilaat voivat esimerkiksi laatia luokan säännöt yhdessä, mutta samalla he odottavat opettajan sanovan viimeisen sanan sääntöjen sopivuudesta.

Oppilaat viettävät suurimman osan ajastaan vertaisryhmässä oman luokkansa kanssa. Nivalan ja Ryynäsen (2013, 26) mukaan yksi osallisuuden merkittävistä alueista on tunne yhteisöön kuulumisesta, joten oppilaan oma luokka on yksi tärkeimmistä osallisuuden kentistä koulussa. Kouluikäiset lapset myös suuntautuvat vahvasti ikätovereihinsa ja tarvitsevat suotuisan sosioemotionaalisen kehityksen kannalta yhteisön, johon kiinnittyä (Launonen & Pulkkinen 2004, 53). Yhtenäisessä oppijaryhmässä vallitsee vahva me-henki – oppijat ovat sitoutuneita toisiinsa ja ryhmäänsä. Tämä ilmenee esimerkiksi vastavuoroisena tuen antamisena ja kaikkien toivottamisena tervetulleiksi. (Dörnyei 2010, 43.) Osallisuuden vastavuoroista luonnetta kuvaa hyvin se, kuinka yhtenäinen vertaisryhmä tukee osallisuuden muodostumista, mutta yksittäinen oppilas voi myös omalla toiminnallaan olla rakentamassa vertaisryhmässään hyvää ilmapiiriä ja tuntea näin kuuluvansa ryhmään (Rasku-Puttonen 2008, 155, 164).

### 3.2.2 Osallisuus englannin oppitunneilla

Tässä tutkimuksessa osallisuuden teemat määrittivät yksittäisten englannin oppituntien kontekstissa, jossa osallisuuden kokemuksilla on tärkeä paikkansa. Opetussuunnitelmassa vieraiden kielten opetuksen yhdeksi tehtäväksi on

määritelty antaa valmiuksia osallisuuteen, ja oppiaineen sisällöissä yhdeksi kielenopiskelutaidoksi on nimetty yhdessä tehty toiminnan suunnittelu. Samoin työskentelyssä korostetaan pari- ja ryhmätyöskentelyä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 219–220.) Rasku-Puttosen (2008, 160) mukaan osallisuuden perustana toimii vuorovaikutus, joten englannin oppitunnit mahdollistavat osallisuuden kokemusten syntymisen tarjoamalla vuorovaikutuksen paikkoja usein toistuvalla ryhmätyöskentelyllä. Jos osallisuutta katsotaan aktiivisen toimintaan osallistumisen näkökulmasta, on silläkin suuri merkitys juuri vieraan kielen oppimisessa: perusoletuksena on, että oppilaan on osallistuttava oppitunneilla oppiakseen englannin kieltä (Mortensen 2008, 9).

Englannin oppitunnit ovat paikkoja, joissa turvallisen ja kannustavan vertaisryhmän merkitys on erityisen suuri, sillä vierasta kieltä käytettäessä virheiden tekeminen on yleistä (Dörnyei 2010, 40). Kieltä puhutaan paljon, ja esimerkiksi pelko luokkatovereiden naurunalaiseksi joutumisesta voi estää oppilasta osallistumasta opetukseen aktiivisesti. Oppilaiden olisi tärkeää tietää, että virheiden tekeminen on luonnollinen osa kielenoppimista, ja siksi luokassa tulisi vallita suvaitsevainen ja kannustava ilmapiiri, jotta osallisuuden kokemukset mahdollistuisivat.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, millaista on 4.-luokkalaisten oppilaiden kokemus osallisuus englannin oppitunneilla. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä osallisuudesta ilmiönä. Osallisuuden kokemusten parempi ymmärtäminen on hyödyllistä kasvattajille ja opettajille, jotta he voivat toiminnallaan pyrkiä edistämään näiden kokemusten syntymistä.

Tutkimuskysymykseni on:

Millaista on 4.-luokkalaisten oppilaiden kokemus osallisuus englannin oppitunnilla?

### 4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteenani ovat oppilaiden kokemukset, joten tutkimukseni teoreettinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen. Tälle tutkimusperinteelle keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34). Kokemus voidaan käsittää laajasti "ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa" (Laine 2001, 26–27). Osallisuuden kontekstissa oppilaiden kokemukset muotoutuvat suhteessa luokkaympäristön todellisuuteen ja tärkeää on, mitä merkityksiä oppilaat tälle todellisuudelle antavat. Laineen (2001, 27) mukaan voidaankin oikeastaan sanoa, että tutkimuksen kohteena ovat ennemminkin merkitykset kuin kokemukset.

Tutkimusmetodina kokemuksen tutkimus ei voi avata ikkunaan tutkittavien ajatuksiin, vaan he kielentävät kokemuksiaan omalla tavallaan ja tutkijan osaksi jää tulkita näitä kuvauksia (Perttula 2006, 143). Juuri tämä tulkinnan tarve tuo tutkimukseen mukaan hermeneuttisen ulottuvuuden: tulkinnalle pyritään löytämään mahdollisia sääntöjä, joiden avulla voisimme puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillistä on, että tutkittava merkityks maailma on meille jo entuudestaan tuttu, sillä toimimme jo valmiiksi arjessamme kokemusten,

ilmaisujen ja niiden ymmärtämisen sisällä. Se on kuitenkin tiedostamatonta, joten tutkimuksen tavoitteeksi voi määritellä jo tunnetun tekemisen tiedetyksi. (Laine 2001, 29–31.)

Fenomenologiassa tutkimuksen lähtökohtana on aihe, josta muodostuvista kokemuksista tutkija on kiinnostunut. Aiheen määrittelyn jälkeen tutkija etsii tutkittavia, joiden elämään valittu aihe sisältyy. Tarkoituksena on saada tietoa elävistä kokemuksista, joten tutkimustilanteen ei tarvitse olla kaikille samanlainen; aiheen tulisi perustua tilanteisiin, jotka ovat tutkittaville olemassa olevia ilman tutkimustakin. (Perttula 2006, 135, 137.) Tämän tutkimuksen aihe perustui tutkittavien oppilaiden luonnolliseen elämänpiiriin, eikä tutkimuksen tekeminen vaikuttanut heidän kokemuksiinsa englannin oppitunneista. On kuitenkin huomattava, että tutkimustani ei tutkimusmetodisten valintojen takia voi täysin yhdistää fenomenologis-hermeneuttiseen metodiin: erityisesti aineiston kerääminen temahaastattelua käyttäen ja aineiston analysointi teoriaohjaavasti olivat valintoja, jotka eivät ole tyypillisiä tälle tutkimusperinteelle.

### 4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat erään keskisuomalaisen koulun 4.-luokkalaisia. Toteutin tutkimuksen minulle ennestään tutun luokan kanssa, sillä pyrin siihen, että tuttu haastattelija tekisi tutkimustilanteen oppilaille miellyttävämmäksi. Karlssonin (2016, 133) mukaan lapsen luottamus haastattelijaa kohtaan on tärkeää myös siksi, että kerronta olisi mahdollisimman vapaata. Tämä on syytä ottaa huomioon juuri kokemuksia tutkittaessa, sillä kuten Lehtomaa (2006, 167) huomauttaa, on fenomenologisen psykologian näkökulmasta tutkimusaineiston hankinta tehtävä niin, että tutkittava voi kuvata kokemuksiaan vapaasti ja niin, että tutkija ohjailee kerrontaa mahdollisimman vähän.

Tutkittavien oppilaiden valinnassa hyödynsin luokalle englantia opettavan opettajan oppilaantuntemusta: hän valitsi oppilaspereja siten, että parit olivat taidoiltaan ja aktiivisuudeltaan erilaisia. Tällä pyrin varmistamaan, että saisin

monipuolista ymmärrystä erilaisten oppilaiden kokemasta osallisuudesta. Tällainen harkinnanvarainen otanta onkin yleistä laadulliselle tutkimukselle, sillä pyrkimyksenä on löytää tutkittavia, joilta saataisiin mahdollisimman paljon tietoa ilmiöstä. Heterogeenisen joukon haastatteleva voi myös auttaa löytämään aineistosta osallisuuden teemoja, jotka ovat keskeisiä variaatioista huolimatta. (Patton 2002, 230, 234.) Tutkimukseen osallistuvien sopivaa määrää ei laadullisessa tutkimuksessa ole voitu tarkkaan määrittellä, sillä se ei ole olennaista tutkimuksen onnistumisen kannalta. Pyrkimyksenä eivät ole tilastolliset yleistykset vaan ilmiön syvälinen ymmärtäminen, joten pienikin otoskoko riittää. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62.)

#### **4.4 Aineistonkeruu**

Aineiston kerääminen alkoi tutkimuslupien (ks. liite 1) hankkimisella tutkimukseen valittujen oppilaiden vanhemmilta. Ennen tutkimuslupapyyntöä antamista kerroin oppilaalle, mitä asia koski ja kysyin, olisiko tämä halukas osallistumaan tutkimukseen. Keräsin aineistoni havainnoimalla englannin oppituntien rakennetta ja haastattelemalla valittuja oppilaita tuntien pohjalta huhtikuun 2017 aikana. Tutkimukseen osallistui 7 oppilasta, joita haastattelin pareittain. Yhtä oppilasta haastattelin yksin, sillä hänelle määrätyn parin tutkimusluvan saanti osoittautui vaikeaksi. Oppilas oli kuitenkin innokas osallistumaan tutkimukseen yksinkin, eikä yksilöhaastattelun käyttäminen metodina haitannut tutkimustani. Muita oppilaita haastattelin pareittain, sillä halusin heidän saavan tukea toisistaan, jos tutkimustilanne tuntuisi jännittävältä. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 63) mainitsevatkin, että ryhmähaastattelun käyttäminen helpottaa vastausten saamista lapsilta, jotka voivat olla arkoja haastattelutilanteessa. Ajattelin myös, että oppilaat voisivat innostaa toisiaan kertomaan kokemuksistaan enemmän. Lisäksi Eskola ja Suoranta (1998, 96) mainitsevat ryhmähaastattelujen eduksi menetelmän tehokkuuden, sillä yhdellä kertaa saadaan haastateltua useampaa tutkittavaa.

Toteutin haastattelut välitunneilla mahdollisimman pian englannin oppituntien jälkeen, viimeistään seuraavana päivänä, jotta niillä tehdyt asiat



olisivat oppilailla selkeinä muistissa. Neuvottelin aina oppilaiden luokanopettajan kanssa haastattelun ajankohdasta, sillä haastateltavat saattaisivat myöhästyä seuraavalta oppitunnilta haastattelun takia. Haastattelut tehtiin koulun käytävällä rauhallisessa paikassa, ja ne olivat kestoltaan viidestätoista minuutista puoleen tuntiin. Ennen haastattelun aloitusta kysyin oppilailta luvan haastattelun nauhoittamiseen ja kerroin haastattelujen luottamuksellisuudesta.

Käyttämäni haastattelutyyppejä oli teemahaastattelu, jossa haastattelun aihepiirit ovat etukäteen määriteltynä (Eskola & Suoranta 1998, 87). Laineen (2001, 35) mukaan teemahaastattelu ei ole paras keino päästä käsiksi tutkittavien kokemuksiin, sillä se ei ole lähtökohdiltaan tarpeeksi avoin. Tässä tutkimuksessa jonkinlainen teema-alueiden määrittely oli kuitenkin tarpeen, sillä tutkin hyvin rajatusti vain osallisuuden kokemuksia ja pyrin tarkemmilla kysymyksenasetteluilla käsitteellistämään tutkimuksen aihetta paremmin myös haastateltaville. Teemahaastattelun aihepiirit muodostetaan tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetyn pohjalta, minkä jälkeen huomio suuntautuu tutkittavien subjektiivisiin kokemuksiin aihepiireistä. Teemahaastattelu on joustava tapa kerätä aineistoa, sillä haastattelijalla on mahdollisuus edetä haastateltavan ehdoilla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2013, 73, 75.)

Haastattelurungon kaksi pääteemaa, *osallisuus luokkayhteisössä* ja *osallisuus pienryhmässä*, muodostin osallisuuden teorian pohjalta, jonka mukaan yhteisö nähdään oleellisena osana osallisuuden kokemusten muodostumista – ilman yhteisöä ei voi olla osallinen. Oppitunnilla oppilaat toimivat selvästi ainakin näissä kahdessa yhteisössä, joten keskityin kysymyksissäni niihin. Luokkayhteisöä koskien halusin kysyä oppilailta luokkahengestä ja luokkatovereista, sillä tiesin teorian pohjalta vertaisryhmän vaikuttavan osallisuuden kokemuksiin vahvasti. Mielestäni luokkahenki oli sopiva, oppilaille helposti ymmärrettävä käsite, jonka avulla saisin selville, mitä he ajattelevat luokastaan yhteisönä. Kysymysteema oppilaan istumapaikasta perustui omaan arkikokemukseeni istumapaikan vaikutuksesta toimintaan osallistumiseen ja vertaisten kanssa vuorovaikuttamiseen – ajattelin, että hyvän ystävän vieressä istuminen voi tuottaa erilaisen osallisuuden kokemuksen kuin

tuntemattomamman luokkatoverin läheisyys. Viimeinen kysymys oppilaan kokemasta merkityksellisyydestä perustui teoriasta poimimaani käsitykseen, jonka mukaan osallisuus on itsen kokemista tärkeäksi yhteisön jäseneksi. Pienryhmää koskien päätin kysyä tehtävien tekemisestä, sillä oppitunnilla pienryhmässä toimittiin vain tehtävien parissa ja niiden ehdoilla. Kysymys omasta osaamisesta perustui näkemykseeni osaamisen vaikutuksesta osallistumiseen ja kokemukseen ryhmässä olemisesta. Viimeiseksi kysymysteemaksi valitsin hyvän ryhmän, sillä teorian mukaan yhtenäinen ja tukea antava vertaisryhmä tukee osallisuuden kokemusten muodostumista ja halusin tietää, millaisia kokemuksia oppilailla tästä oli.

Kolmas pääteema, *osallisuus luokassa*, perustui teoriaan osallisuudesta luokan toiminnassa, kuten yhteisessä päätöksenteossa, mikä on ollut tärkeä aihe aiemmassa osallisuuden tutkimuksessa. Tätä pohdintaa varten havainnoin muutamaa oppituntia yleisesti tutustuakseni luokan käytäntöihin. Totesin luokan hiljaisuuskäytännön ja sääntöjen olevan mielenkiintoisia aiheita, joihin vaikuttamisesta oppilailla voisi olla kokemuksia. Koska luokan päätöksentekoon osallistuminen on yksi keskeinen osallisuuden muoto koulussa, kysyin oppituntien suunnittelusta ja tehtäviin vaikuttamisesta, sillä ne olivat mielestäni asioita, joihin oppilailla olisi mahdollisuus osallistua englannin tunneilla. Hyödynsin haastattelujen aikana teemahaastattelun joustavuutta liittämällä juuri havainnoimani oppitunnin toimintoja ja käytänteitä kysymyksiini. Haastateltaville oppilaille esitetyt kysymykset erosivat siis toisistaan riippuen oppitunnista, jolle he olivat osallistuneet ennen haastattelua. Teema-alueet olivat kuitenkin kaikille samat, ja haastattelijana varmistin, että niitä jokaista käsiteltiin teemahaastattelurungon mukaisesti (ks. liite 2).

## 4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin voi sanoa alkaneen jo aineiston keräämisen vaiheessa, kun haastattelujen aikana saamani ideat ohjasivat haastattelua uusiin suuntiin ja haastateltavien kertomukset antoivat minulle jo ideoita aineiston käsittelyyn. Pattonin (2002, 436) mukaan tämä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, jossa

aineiston keräämisen ja analysoimisen raja ei aina ole selvä. Tietoinen aineiston käsittely alkoi haastattelunauhojen litteroimisella kirjalliseen muotoon samalla päättäen, mikä haastateltujen puheesta oli olennaista säilyttää aineistossa. Varmistin myös aineiston anonymiteetin antamalla oppilaille tunnisteet sukupuolen mukaan T1, T2, T3, T4 ja P1, P2, P3 sekä muuttamalla sitaateissa mainittujen oppilaiden nimet.

Aineiston käsittelyn lähtökohtana oli tässä tutkimuksessa teoriaohjaava analyysi, jossa teoria toimii analyysin apuna: analyysi on aineistolähtöistä, mutta teoriapohja ohjaa analyysin etenemistä. Päättelyn logiikka on tällöin abduktiivista, eli tutkija yhdistelee analyysissään aineistolähtöisyyttä ja teoreettisia kytkentöjä. Aineiston analyysissä käytin laadulliselle tutkimukselle tyypillistä sisällönanalyysia, jossa aineistoa luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93, 96–97.) Koska käytin aineiston keruutapana teemahaastattelua, oli aineiston luokittelu teemoihin luonnollinen jäsentelytapa. Teemoitteluvaiheessa tarkoituksena on etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Teemat nostin käyttämästäni teemahaastattelurungosta, jonka olin suunnitellut osallisuuden teorioiden pohjalta – teorian vaikutus on siis nähtävissä aineiston analysoinnissa. Koska teemat olivat valmiina jo ennen aineiston analysointia, tehtävänäni oli löytää haastateltavien niille antamia merkityksiä (Moilanen & Rähä 2001, 53). Toisaalta haastattelurungon teemat myös muokkautuivat aineistolähtöisyyden vaikutuksesta. Muodostamani teemat on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Aineiston analyysin teemat ja alateemat.

Teema	Alateemat
Osallisuus luokkayhteisöön	Suhteet luokkatovereihin, tytöt ja pojat, luokan ilmapiiri, virheet, itsen tunteminen merkitykselliseksi
Osallisuus pienryhmään	Ystävien merkitys, ryhmän sijainti, tytöt ja pojat, hyvä ryhmä

Osallisuus oppituntien kontekstissa	Oppituntien suunnittelu, säännöt, oppilaiden asiantuntijuus omasta arjesta, vastuu, osallisuus palkintona, oppitunnin normit
-------------------------------------	--

---

Luin aineistoa läpi ja merkitsin teemoihin liittyvät näkemykset niille määrittelemilläni väreillä. Seuraavaksi liitin löytämäni sitaatit teema-alueittain taulukoksi, jossa eri haastateltavien näkemykset olivat nähtävissä kokonaisuutena. Osallisuuden teorian pohjalta tarkasteluni kohdistui oppilaiden kokemusten kautta ilmenevään suhteeseen yhteisöä kohtaan, mutta nostin haastatteluista myös aineistolähtöisesti oppilaiden kuvaamia kokemuksia osallisuudesta juuri englannin oppitunnin kontekstissa.

#### 4.6 Eettiset ratkaisut

Lapsia tutkittaessa on erityisen tärkeää pitää huolta tutkimuksen etiikasta, sillä tutkijan on pohdittava, millainen kokemus lapselle tutkimuksesta muodostuu (Aarnos, 2001, 144). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 20) mukaan ihmisiä tutkittaessa tärkeimmiksi eettisiksi periaatteiksi nousevat ”informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys”.

Jokaiselle tutkittavalle on annettava riittävästi informaatiota tutkimuksesta, ja osallistumisen on oltava vapaaehtoista (Eskola & Suoranta 1998, 56). Kysyin suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen oppilaan huoltajalta ja oppilaalta itseltään. Kerroin valituille oppilaille tutkimuksen tarkoituksesta ennen tutkimuslupapyyntöjen jakamista ja kysyin, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Yksi oppilaista kieltäytyi aluksi, joten korostin hänen mielipiteidensä tärkeyttä tutkimukselle ja rohkaisin häntä kertomalla, että hän saa osallistua haastatteluun yhdessä luokkatoverinsa kanssa. Myös kyseinen luokkatoveri innosti oppilasta osallistumaan. Tutkijana pohdin, oliko toimintani eettisesti oikein, sillä Eskolan ja Suorannan (1998, 93) mukaan osallistumisen vapaaehtoisuus kärsii suostuttelun vuoksi. Toisaalta Hirsjärvi ja Hurme (2001, 85) ovat sitä mieltä, että suostuttelu on ennen kaikkea haastateltavan tärkeyden

korostamista ja tämän motivointia yhteistyöhön, eikä sitä tarvitse pitää eettisesti huonona valintana, sillä tutkijan tarkoitusperät ovat hyvät. Tässä tapauksessa en määrittäisi suostuttelua eettisesti arveluttavaksi ratkaisuksi, sillä lisätietoa saatuaan oppilas innostui tutkimuksesta.

Luottamuksellisuuteen ja yksityisyyteen kiinnitin huomiota sekä aineiston keräämisen että analysoinnin vaiheissa. Tutkimuslupapyyntöjen ohessa annoin tietoa tutkimuksesta ja kerroin haastattelujen luottamuksellisuudesta. Ilmoitin, että aineistoa käytetään vain tässä kandidaatintutkielmassa ja että raportoinnissa varmistetaan haastateltavien anonymiteetti. Haastattelutilanteessa kerroin oppilaille, että nauhoitteet tulevat vain minun kuultavikseni eikä heitä voi tunnistaa tutkimuksestani. Aineiston analyysin vaiheessa turvasin anonymiteetin korvaamalla oppilaiden nimet neutraaleilla tunnisteilla, käyttämällä sitaateissa muutettuja nimiä ja säilyttämällä aineistoa huolellisesti.

Eettiseen pohdintaan kuuluu myös tutkimuksen seurausten huomioon ottaminen. On pohdittava, mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville voi tutkimukseen osallistumisesta olla. (Eskola & Suoranta 1998, 56.) Tässä tutkimuksessa eettisesti arveluttavaksi seuraukseksi voisi sanoa haastatteluiden sijoittumisen keskelle koulupäivää. Haastattelut tehtiin välituntien aikana, mutta oppilaat myöhästyivät hieman seuraavalta oppitunnilta haastattelun kestosta riippuen – he siis jäivät paitsi opetuksesta. Tätä haittaa pienentääkseni keskustelin oppilaiden luokanopettajan kanssa haastattelujen ajankohdasta, jotta he eivät myöhästyisi mistään todella tärkeästä, kuten kokeesta. Yritin myös aloittaa haastattelut mahdollisimman pian edellisen oppitunnin päätyttyä, jotta saisimme käytettyä välitunnin hyödyksi.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Osallisuus suhteessa yhteisöön

#### 5.1.1 Luokkayhteisö

Oppilaiden osallisuuden kokemuksia suhteessa luokkayhteisöön määrittivät haastatteluissa vahvasti heidän henkilökohtaiset suhteensa luokkatovereihin. Oppilaiden mielestä oli tärkeää, että ympärillä istui heidän ystäviään, joiden läsnäolo auttoi osallistumaan varmemmin kuin muiden luokkatovereiden.

Mutta se on välillä, jos tekee tehtäviä nii sit jotkut on sillei, vaik sillei "Sara nyt käsi pitää olla ylhäällä!" ja sillei. Ja sit kaikki vähän niinku sanoo, kuiskailee toisilleen et nyt pitäis olla ylhäällä. Et se on kuitenkin hyvä et siin on jotain kavereita vieressä. (T1)

Oppituntien ulkopuolinen toiminta heijastui myös englannin oppitunneille: välitunneilla tapahtuvalla kanssakäymisellä oli oppilaiden kertomuksissa merkitystä osallisuuden syntymiseen oppitunnilla. Eräs oppilas esimerkiksi kertoi valitsevansa pariharjoituksissa mielellään parikseen oppilaan, jonka kanssa tämä leikkii välitunneilla. Toinen oppilas kuvaa välituntien merkitystä kiinnittymiseensä luokan muihin tyttöihin kertoessaan omasta istumapaikastaan:

No on sielläkin ihan kivaa, kuitenkin siin on tyttöjä ympärillä kans ja sit siin on Silja ja koska mä oon yleensä Nellan kaa... Mut kyl mulla niinku muittenki meiän luokkalaisten joittenki tyttöjen kaa menee tosi hyvin kans ku me hypitään yleensä hyppistä nii me ollaan välkillä aina yhdessä kaikki tytöt. (T1)

Oppilaat toivat kuvauksissaan esiin luokkayhteisön jakautumisen tyttöihin ja poikiin. Heidät nähtiin aineistossa erillisinä ryhminä, ja oppilaiden osallisuus oman sukupuolen mukaiseen ryhmään oli yleisesti vahvempaa. Haastatellut tytöt puhuivat siitä, kuinka he mieluummin puhelevat ja työskentelevät toisten tyttöjen kanssa. Yksi oppilas kuvasi kokemustaan laululeikkiin osallistumisesta sanoen, että tytöt tekevät liikkeitä yleensä isosti poikien tehdessä ne laiskemmin. Oppilas tunsu itsensä osaksi tätä tyttöjen ryhmää ja uskalsi heidän kanssaan tehdä laululeikin liikkeitä näyttävästi. Tyttöjen ja poikien vastakkainasettelu

ilmeni haastateltujen tyttöjen kerronnassa poikien taipumuksena kommentoida heidän suorituksiaan ilkeästi.

Ja sit joskus jos menee ohi ni sit pojat, jotkut pojista, ni ne rupee oleen sillee "no justiinsa". (T3)

Ja jos ei osaa esim ääntää, niin sitten se on vähän sillein et, jos vaikka jotkut luokan pojat korjaa sen tai sillein et "ei niin" ... Nii sit se ei oo hirveen kivaa. (T1)

Yksi oppilas sitä vastoin kuvasi luokkansa luokkahenkeä viitaten tyttöjen ja poikien yhtenäisyyteen: hänen mukaansa luokassa suurin osa tytöistä ja pojista tulee toimeen keskenään. Samoin oppilas kuvasi tyttö-poika-istumajärjestyksen luokkahenkeä kehittävänä asiana, kun oppilaat "oppisivat olemaan" kaikkien kanssa. Toisaalta hän ajatteli tällaisen istumajärjestyksen estävän osallisuutta ryhmään, kun hän ei pystyisi keskustelemaan omalta paikaltaan toisten tyttöjen kanssa. Kuitenkin hän otti huomioon järjestyksen suotuisan vaikutuksen opetukseen osallistumiseen:

- - en mäkään ehkä puhuis niin paljon tytöille tai sillein, nii sit se ois nii ehkä jotenki parempi, ja sitte tekis kaikki pojatki ja tytötki niin paremmin ehkä töitä ku ei koko ajan juttele tai jotain. (T1)

Luokan ilmapiiriin liittyen haastateltujen oppilaiden puheessa nousi usein esiin luokkatovereiden virheiden kommentoiminen. Se esiintyi osallisuutta heikentävänä piirteenä, sillä oppilaiden kokemuksissa ilmeni harmitusta virheiden huomaamisesta ja muutama oppilas kertoi, että opetukseen osallistuminen tuntuu vaikeammalta virheiden pelossa. Yksi oppilas kuvasi ristiriitaisuutta omassa toiminnassaan sanoen, että muiden "möläyttely" tuntuu ärsyttävältä, mutta hän saattaa itsekin osallistua siihen. Hänen kokemuksessaan kommenttien kohteena oleminen on siis häiritsevää, mutta ilmiö ei ärsytä, jos hän saa tuntea osallisuutta muuhun ryhmään kommentoimalla toisen oppilaan virheitä muiden mukana. Oppilaiden puheessa nousi esiin toive opettajan puuttumisesta kommentointiin - siitä oli puhuttu lukuvuoden alussa, mutta heidän mielestään asiasta voisi muistuttaa uudestaan.

Luokkayhteisön vaikutuksesta omaan osallistumiseen oli oppilailta vaihtelevia kokemuksia. Yksi oppilas kertoi laululeikkiin osallistumisestaan ja pohti sitä, uskaltaisiko hän halutessaan tehdä liikkeitä isosti, jos muut tekevät

niitä pienemmin. Hänestä tuntui, että muut voisivat katsoa häntä oudoksuen, jos hän poikkeaisi osallistumisessaan muista:

Nii jos jotkut tekee pienesti ja sillein, nii sitte tekee sillein, tulee sellainen mieleen et viittisinkö mä tehä sitte pienesti ku muut tekee. Et mä teen sillein hirveen isosti sillein, sit kaikki vois vähän kattoo sillein, musta tuntuu sillee. Mut sitku kaikki tekee sillein kunnolla, niin sitten tuntuu, että täs voi oikeesti eläytyy ja sillee tehä ihan samalla tavalla ja isosti ja sillee miten ite haluaa. (T1)

Toisen oppilaan mielestä muut oppilaat eivät vaikuta hänen osallistumiseensa esimerkiksi ääntämisharjoituksissa, vaan hän toistaa sanoja niin hyvin kuin pystyy, vaikka muut eivät toistaisi niitä yhtä kovalla äänellä. Toisaalta hänen kerronnassaan nousi esiin myös oman osallistumisen rajaaminen osin muun ryhmän vaikutuksesta: hän ei välttämättä halua viitata, jos ei ole varma vastauksesta ja jos luokassa on muitakin, jotka viittaavat. Tällöin juuri hänen osallistumisellaan ei ole niin suurta merkitystä tunnin etenemiseen.

Joskus mullaki, et jos joskus jos mä oon vähän epävarma, että mä en oo ihan varma onks se, sit mä jätän ehkä viittaamatta ku jos on muitaki paljon. Mut sit jos mä oon niinku ihan varma, varma siitä, ni sitten mä yleensä viittaaan kuitenkin. (T3)

Muutkin oppilaat kuvasivat osallistumisen tuntuvan helpommalta, jos on varma osaamisestaan. Helppoihin kysymyksiin on turvallisempaa vastata, kun ei ole vaaraa tehdä virhettä. Eräs oppilas kuvasi helpotuksen tunnetta siitä, kuinka hän oli vastannut epävarmuudesta huolimatta ja ääntänytkin sanan väärin, mutta luokkatoverit eivät olleet välittäneet siitä. Yksi oppilas teki tässä poikkeuksen sanomalla, että hän haluaa viitata myös epävarmana, koska virheestä on mahdollisuus oppia. Lisäksi hän saattaa vähentää omaa osallistumistaan antaakseen muille oppilaille mahdollisuuden oppimiseen:

Et jos sä osaat ja sitte viittaaat nii siinä ei näy mitään järkeä tai opittavaa, nii sä voit antaa muille, tai niinku sä voit kuunnella muitaki. Et ne muut, että ne muutki oppii. (P3)

Itsen tunteminen merkitykselliseksi yhteisössä oli oppilaille hieman vaikea aihe. Heidän oli helpompaa kuvailla yleisesti jokaisen oppilaan tärkeyttä luokkayhteisössä. Yksi oppilas sanoi kaikkien olevan luokassa tärkeitä, sillä kaikki ovat erilaisia ja huomaavat eri asioita. Toinen oppilas ajatteli oman merkityksellisyytensä luokassa näkyvän siinä, että hän oli mennyt harjoituksessa mukaan pienryhmään, jolta puuttui kolmas jäsen. Muutama oppilas ajatteli



olleensa tärkeä oppitunnilla, kun he olivat voineet auttaa luokkatovereitaan tehtävissä tai antaa neuvoja ääntämiseen. Yksi oppilas muisteli myös, kuinka oli ollut heittotaitonsa takia hyvä jäsen ryhmässä, jonka piti kilpailussa heittää taulusientä liitutauluun piirrettyihin maaleihin. Hän siis piti osaansa merkityksellisenä ryhmässä, koska hänen taidoistaan oli ryhmälle hyötyä.

### 5.1.2 Pienryhmä

Englannin oppitunneille tyypillisiä olivat pienryhmissä toteutetut harjoitukset, joten oppilaiden kuvailemat osallisuuden kokemukset peilautuivat usein tällaiseen koko luokkaa pienempään oppilasryhmään. Haastatteluisia erityisen tärkeäksi nousi ystävien merkitys pienryhmän toiminnassa ja siihen osallistumisessa. Ryhmä nähtiin hyväksi, jos siinä oli mukana oppilaan ystäviä, eikä siten tarvinnut olla ryhmässä "yksin". Ystäviltä katsottiin myös saatavan tukea enemmän kuin muilta ja yksi oppilas sanoi osallistumisen tuntuvan helpommalta, kun ystävien seurassa uskaltaa puhua enemmän. Ystävien merkitys tuli esiin myös ryhmätyöskentelyn onnistumisesta puhuttaessa. Yksi oppilas toivoi voivansa päättää ryhmänsä kokoonpanosta, koska hän tietää kenen kanssa on miellyttävää työskennellä, ja siten tehtävän tekeminenkin onnistuisi tehokkaammin.

Myös pienryhmän jäsenten sijainti toisiinsa nähden ilmeni osallisuutta tukevana asiana. Oppilaat tunsivat olevansa osa ryhmää, kun he ovat ryhmän kanssa lähekkäin ja hieman irrallaan muista ryhmistä. Heille on tärkeää, että ryhmässä työskenneltäessä ollaan myös fyysisesti yhtenä ryhmänä. Se helpottaa yhden oppilaan mielestä myös vuorovaikutusta, kun ryhmän jäsenet näkevät toisensa hyvin.

- - et pääsee osaksi enemmän siihen juttuun, ettei joudu pelkästään niinku olee kaukana toisista, vaan että ku me ollaan ryhmä nii sit me ollaan niinku ryhmässä eikä sillee että jokainen on niinku ite jossain. (T1)

Tyttöjen ja poikien erillisyys ilmeni koko luokkayhteisön lisäksi myös pienryhmien toiminnassa. Ryhmään tunnettiin osallisuutta vahvemmin, jos siinä oli oman sukupuolen jäseniä. Haastatellut tytöt kertoivat, että olisi harmillista olla ryhmässä ainoana tyttönä. Yksi tytöistä kertoi tunteneensa olonsa

ulkopuoliseksi poikavaltaisessa ryhmässä, sillä pojat olivat puhuneet vain keskenään eivätkä olleet ottaneet hänen mielipiteitään huomioon.

Hyvässä ryhmässä oppilaat ajattelivat voivansa osallistua tehtäviin huoletta, sillä ryhmässä vallitsi kannustava ilmapiiri sen sijaan, että virheistä olisi pilkattu. Osallisuuden kokeminen auttoi siis myös toimintaan osallistumisessa. Lisäksi oppilaat kuvailivat ryhmän merkitystä oppimisessa: hyvässä ryhmässä ”hommat hoituvat” ja ryhmäläiset voivat auttaa toisiaan. Joku voi esimerkiksi olla hyvä sanojen ääntämisessä ja neuvoa siinä myös muita.

Sitten siinä voi ajatella niinku ryhmän kanssa keskenään, että ei tarvii yksin miettii, että mikäköhän oikee vastaus vois olla. (T2)

Pienryhmässä toimimista pidettiin yleisesti miellyttävänä tapana opiskella erityisesti siksi, että silloin ei tarvinnut opiskella yksin. Pienryhmässä oppilaat voivat jakaa osaamistaan, ja ryhmässä opiskelu on myös osallisuuden tunnetta vahvistavaa.

## 5.2 Osallisuus oppituntien kontekstissa

Haastatteluissa esiin nousi vahvasti oppilaiden toive vaikuttaa englannin oppituntien sisältöihin. Oppilaat ajattelivat, että opettajan olisi hyvä suunnitella oppitunteja yhdessä oppilaiden kanssa esimerkiksi siten, että tunnin lopussa oppilaat voisivat ehdotella tekemistä seuraavaksi oppitunniksi. Erityisesti oppilaat haluaisivat päättää leikeistä ja peleistä.

Ja sit mun mielest vois niinku enemmän kuunnella oppilaita, eikä vaan et se ope päättäis koko ajan ite. (P1)

- - vois suunnitella vähän niinku edellisen tunnin lopussa vähän seuraavaa tuntii, kysyy että mitä, oisko toiveita. (P2)

Oppilaiden välillä oli eroavaisuuksia siinä, kuinka hyvin opettaja oli heidän mielestään kuunnellut oppilaiden ideoita. Muutama oppilas katsoi, että opettaja ei ole tarpeeksi tiedustellut heidän toiveitaan eikä välttämättä ottaisi heidän ehdotuksiaan huomioon. Toiset taas olivat sitä mieltä, että opettaja on kuunnellut oppilaita esimerkiksi istumajärjestystä suunnitellessaan ja toteuttaisi heidän

muitakin toiveitaan, jos he niitä esittäisivät. Yleisesti päätöksiin osallistuminen nähtiin myönteisenä ja tavoiteltavana asiana.

Englannin tunneilla oli tiettyjä käyttäytymistä koskevia sääntöjä, kuten se, että toisten virheitä ei saa kommentoida. Haastatteluista ilmeni, että oppilaat olivat saaneet olla mukana sääntöjen laatimisessa, mutta kokemus osallistumisesta oli oppilailla hieman erilainen. Yksi haastateltu muisteli opettajan kyselleen heiltä ehdotuksia oppituntien säännöiksi ja koonneen niitä listaksi, mikä oli hänen mielestään sopivaa. Toinen oppilas taas muisteli opettajan keksineen joitakin sääntöjä itse. Yksi haastateltu kuvaili tuhtuneena tilannetta, jossa oli päätetty hiljaisuuskäytännöstä, jonka mukaan opettajan nostaessa käden ilmaan oli myös oppilaiden nostettava käsi ilmaan ja hiljennyttävä. Oppilaan kokemus oli, että opettaja oli näennäisesti kysynyt oppilailta ehdotuksia käytännöksi, mutta lopulta päätynyt omaan sääntöönsä.

Ja se käsiviittaus, meiltä kysyttiin niitä ehotuksii mitä halutaan, sit kaikki ehottaa kaikkii, sit kaikki ehottaa jotain tiettyy, sit se ope sanoo "Mepä otetaan nyt sellanen, että nostetaan käsi ylös." ni siinä oli, se ite päätti vaikka eka anto meiän päättää. (P2)

Tulkitsin oppilaiden ajatuksista, että he tuntevat tietävänsä joistakin asioista opettajaa enemmän, mistä syystä he haluaisivat osallistua päätöksentekoon oppitunneilla. Yksi oppilas piti nykyistä viittaamiseen perustuvaa hiljaisuuskäytäntöä tehottomana. Hänen mielestään oppilaat voisivat yhdessä päättää uudesta käytännöstä, koska he tietävät parhaiten, millä keinoin juuri he hiljentyvät. Myös ryhmäharjoituksissa oppilaat toivoivat saavansa päättää ryhmistä itse, sillä he tietävät, kenen kanssa ryhmä toimii hyvin. Opettaja ei oppilaiden mukaan tunne heidän henkilökohtaisia suhteitaan tarpeeksi hyvin, joten hän on saattanut oppilaiden harmiksi muodostaa ryhmiä, joissa työskentely ei onnistu esimerkiksi riidan takia. Yksi haastateltu kuvaili myös tilannetta, jossa hän olisi ryhmänsä kanssa halunnut mennä käytävälle työskentelemään. Opettaja kielsi tämän ja määräsi ryhmän istumaan lattiamatolle, mikä tuntui oppilaasta epäreilulta, sillä heidän ryhmällään oli vaikeuksia keskittyä luokan melussa tehtävään. Oppilaasta tuntui, että opettaja ei ollut kuunnellut hänen ongelmaansa tilanteessa kunnolla.

Jotkut haastatelluista tiedostivat osallisuuden tarkoittavan myös vastuuta. Muutama oppilas oli hieman huolissaan siitä, osaisivatko oppilaat tehdä hyviä päätöksiä, jos heillä olisi siihen mahdollisuus. Opettajan päävastuu nähtiin siis hyvänä asiana. Yksi oppilas pohti oppilaiden mahdollisuutta päättää sanakokeen sanoista ja päätyi siihen, että oppilaat ehkä valitsisivat vain helppoja sanoja, eivätkä yrittäisi opetella uusia. Siksi on parempi, että opettaja päättää kokeeseen tulevista sanoista. Ongelmallisena nähtiin myös oppituntien sisältöön vaikuttaminen, sillä oppilaille voisi tulla siitä erimielisyyksiä, tai he toivoisivat vain puhelimilla pelaamista opettavaisen toiminnan sijaan. Yksi oppilas muisteli, että yhteisiä sääntöjä laadittaessa oppilailta olikin tullut huonoja ehdotuksia ja hän oli tyytyväinen, että opettajalla oli valta olla hyväksymättä niitä.

Mut joskus joillakin saattaa olla vähän tyhmiäki jotai ideoita, nii sitte ope ei niitä onneks ottanu kuitenkaan. (T1)

Osa haastatelluista näki osallisuuden palkintona hyvästä käytöksestä. Kaksi oppilasta muisteli, kuinka heidän luokkansa oli käyttäytynyt hyvin ja saanut sitten päättää, mitä seuraavalla tunnilla tehtäisiin. Toinen heistä ehdotti, että esimerkiksi joka kuukauden viimeinen englannin tunti voisi olla oppilaiden suunnittelema. Yksi oppilas mietti myös, että tuntien suunnittelua voitaisiin tehdä yhdessä oppituntin lopussa, jos aikaa jää. Hän siis näki opettajan suunnittelemien opettavaisten aktiviteettien olevan tärkeämpiä kuin oppilaiden osallistamisen.

Oppituntien normien ajateltiin haastatteluissa rajaavan osallisuutta. Ensiksi: opettajalla on valta päättää, kuka saa osallistua opetukseen viittaamisen kautta. Yksi oppilas kertoi harmistuneena, että hän olisi halunnut kertoa viikonlopustaan, mutta opettaja ei ollut huomannut hänen kättään ja siirtyi opetuksessa eteenpäin. Toiseksi: osallisuus yhteisöön rajautui istumajärjestyksen vuoksi, sillä paritehtävissä pariksi valikoitui yleensä vierustoveri, jonka kanssa yhteistyö ei ehkä suju. Tämä herätti toiveita päästä vaikuttamaan istumajärjestykseen.

-- ku se on yleensä aina just se tyttö-poika-järjestys, nii sit se on vähän tylsempää jos pitää olla vaikka paritehtävässä nii et sit ei pysty ikinä olee sen kaverin kaa parina. (T4)

Kolmanneksi: oppitunnilla vaadittu hiljaisuus rajoitti mahdollisuutta puhua vierustovereille ja siten myös osallisuutta yhteisöön. Tästä syystä pareittain tai pienryhmissä tehtyjä harjoituksia pidettiin hyvinä, sillä niissä sai keskustella muiden kanssa.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätelmät

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista 4.-luokkalaisten oppilaiden kokema osallisuus on englannin oppitunneilla. Osallisuus voidaan Gretschelin (2002, 49–50) mukaan käsittää sekä toimintana että kokemuksena, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Oppilaat kuvasivat kokemustaan luokkayhteisöön ja pienryhmään kuulumisesta, mutta myös niissä osallistumista toiminnan tasolla. Lisäksi osallistuminen ja vaikuttaminen ilmenivät aineistossa toiveena päästä vaikuttamaan oppitunnin sisältöihin ja käytänteisiin.

Oppilaiden osallisuuden kokemusten voi nähdä mukailevan Nivalan ja Ryynäsen (2013, 26–27) määrittelemää sosiaalipedagogista osallisuuskäsitystä, jonka mukaan osallisuus muodostuu yhteisön ja yksilön välillä. Luokkayhteisö tai pienryhmä antaa oppilaiden kuvauksissa tukea ja mahdollistaa osallisuutta oppilaiden saadessa olla osana ryhmää ja pystyessä osallistumaan siinä, kun heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Toisaalta yhteisöllä on myös mahdollisuus rajoittaa osallisuuden syntymistä, jos luokan ilmapiiri on huono eivätkä oppilaat siksi tunne voivansa osallistua harjoituksiin. Oppilaiden kuvauksissa näkyi Dörnyein (2010, 40) mainitsema pelko naurunalaiseksi joutumisesta, mikä on yleistä englannin oppitunneilla. Muutenkin luokkatovereilla nähtiin olevan vaikutusta omaan osallistumiseen, kun oppilas esimerkiksi mietti, mitä muut hänestä ajattelevat, jos hän osallistuu laululeikkiin tehden liikkeitä isosti ja poikkeaa siten ryhmästä. Toisaalta luokkatoverien kannustuksen myötä oppilas saattoi tuntea yhteisöllisyyttä ja osallistua laululeikkiin reippaasti muiden mukana. Oppilaat toivoivat luokassa vallitsevan paremman ilmapiirin erityisesti virheiden kommentoinnissa, joten oppituntien ilmapiirin ja yleisen luokkahengen parantaminen voisi olla hyvä keino mahdollistaa vahvempi osallisuuden syntyminen.

Kokemisen tasolla oppilaat tunsivat kuuluvansa ryhmään, jos siinä oli heidän ystäviään ja jos he saivat olla ryhmänsä kanssa lähekkäin. Tällaiset kokemukset voivat helposti jäädä piiloon, jos niistä ei kysytä oppilailta itseltään

- oppilas voi ulkopuolelta katsottuna olla osa pienryhmää, mutta hän itse tuntee olevansa ryhmässä yksin, jos siinä ei ole hänelle läheisiä jäseniä. Launosen ja Pulkkisen (2004, 53) mukaan kouluikäiset lapset suuntautuvat ikätovereihinsa, ja tässä tutkimuksessa oppilaiden kiinnittyminen on vahvaa erityisesti oman sukupuolen mukaiseen ryhmään. Tämä voi vaikeuttaa ryhmäjakoa, sillä vaikka osallisuuden kokemukset olisivat vahvempia tyttö- ja poikaryhmissä, on myös tärkeää oppia vuorovaikutusta jokaisen luokkatoverin kanssa sukupuolesta riippumatta. Kuitenkin oppilaiden haastattelujen perusteella merkityksellistä ei välttämättä ole ryhmän jäsenten sukupuoli, vaan oppilaan henkilökohtainen suhde jäseniin. Tärkeintä oli, että ryhmässä olisi mukana edes yksi oppilaan ystävä. Itsensä oppilaat tunsivat yhteisössään merkitykselliseksi, jos he pystyivät auttamaan muita tai jakamaan muuten osaamistaan. Tämän perusteella opettaja voisi edistää osallisuutta kehittämällä englannin tunneille monipuolisia harjoituksia, joissa jokaisen oppilaan vahvuuksista olisi hyötyä.

Toiminnan näkökulmasta oppilaiden osallisuuden luokassa voi sanoa liikkuvan Hartin (1992) mallin viidennellä tasolla, sillä esimerkiksi sääntöjä laadittaessa oppilaiden ehdotukset otettiin vakavasti ja niitä hyödynnettiin. Kuitenkin toiminta oli opettajan määrittämää, sillä hänellä oli valta hyväksyä tai hylätä sääntöjä. Tällainen näennäinen osallistaminen ei tuota todellista osallisuuden kokemusta, mikä näkyi joidenkin oppilaiden kuvaamana harmituksena. Oppilaiden käsitykset opettajan kontrollista mukailevat kuitenkin aiempaa tutkimusta, eli vaikka he toivovat voivansa päättää oppitunnin asioista, nähdään opettajan päätäntävalta luonnollisena ja tarpeellisena. Kuitenkin haastatteluissa oli nähtävissä toive päästä toimimaan osallisuuden korkeammilla tasoilla, sillä jotkut oppilaat katsoivat, että heidän mielipiteitään ei aina kuunneltu tarpeeksi. Haynesin (2009, 35) mukaan osallisuuden kokemisen ehtona olisikin, että oppilaat saavat mahdollisuuden osallistua päätöksentekoon ja että he tuntevat mielipiteitään olevan merkitystä, mikä ei näiden haastattelujen perusteella vielä aivan toteudu. Päätöksiä voitaisiin siis tehdä enemmän yhdessä oppilaiden kanssa neuvotellen sen sijaan, että opettaja tekee

lopulliset päätökset. Se mukailisi myös opetussuunnitelman vaatimaa oppilaiden osallisuuteen tähtäävää toimintakulttuuria.

Yleisesti osallisuus ja vaikuttaminen nähtiin jonain arjesta poikkeavana. Oppituntien suunnitteluun pääsi oppilaiden mukaan osallistumaan palkintona hyvästä käytöksestä, tai oppilaiden suunnittelema tunti voisi olla kuukauden viimeinen, hieman erityisempi oppitunti. Tämän perusteella voitaisiin sanoa, että ainakaan tässä luokassa osallisuus ei vielä ole osa oppituntien toimintakulttuuria, vaan harvoin tapahtuva erityistilanne. Se mukailee aiempaa tutkimusta, jonka mukaan suomalainen koulukulttuuri ei vielä täysin mahdollista osallisuutta. Samoin tämä näkyy oppilaiden epävarmuudessa kyvystään kantaa vastuuta päätöksenteosta: he olivat sitä mieltä, että oppilaat eivät ehkä osaisi tehdä hyviä päätöksiä ja heille voisi syntyä niistä riitaa. Hartin (1992, 35) mukaan osallisuuden myötä syntyvä dialogi ja neuvottelu kuitenkin kehittäisi juuri yhteistyön ja vuorovaikutuksen taitoja, joten voidaan sanoa, että mitä enemmän oppilaat saavat mahdollisuuksia osallisuuteen, sitä paremmin he oppivat ottamaan ja kantamaan vastuuta yhteisistä asioista.

Kuten aiemassa tutkimuksessa on todettu (ks. Arponen 2007, 43), oppilaat näkevät luokkansa arjen eri näkökulmasta kuin opettaja, joten heidän ajatuksiaan on hyödyllistä kuunnella. Haastatellut oppilaat ajattelivat tietävänsä joistakin asioista enemmän kuin opettaja, joten he toivoivat saavansa äänensä kuuluviin näissä asioissa. Oppilaat toivat esiin, että hiljaisuuskäytäntö voisi olla jokin heidän luokalleen paremmin sopiva, ja että oppilaat voisivat useammin muodostaa pienryhmät itse, sillä he tietävät opettajaa tarkemmin, kenen kanssa työskentely onnistuu. Opettajan oppilaantuntemus yhdistettynä oppilaiden mielipiteiden selvittämiseen voisi olla hyvä ratkaisu parempien käytänteiden löytämiseksi. On myös huomattava, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden englannin opettaja on aineenopettaja, joka opettaa heidän luokkaansa vain kaksi kertaa viikossa. Hänellä ei siis välttämättä ole yhtä tarkkaa tietämystä luokan ilmapiiristä ja oppilaiden välisistä suhteista kuin luokanopettajalla, joten oppilaiden ajatusten kysyminen voisi olla hyvä mahdollisuus tutustua luokkaan paremmin ja nähdä englannin tuntien käytänteet heidän näkökulmastaan.



## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon tutkimukseen osallistujat sekä itse tutkija (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140–141). Tutkimukseen osallistujien huolelliseen valintaan hyödynsin heidän opettajansa oppilaantuntemusta, jotta saisin kuulla monipuolisesti erilaisten oppilaiden kokemasta osallisuudesta. Haastattelut tehtiin rauhallisessa paikassa, joten oppilaat pystyivät keskittymään vastaamiseen. Toisaalta kouluympäristössä toteutettu haastattelu on saattanut vaikuttaa siihen, millaisia vastauksia oppilaat ovat olettaneet minun haluavan kuulla. Myös Virkin (2007, 36) mukaan haastatteluilla on taipumus tuottaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, joten on mahdollista, että oppilaiden vastaukset eivät täysin vastaa heidän todellisia kokemuksiaan. Lisäksi tässä tutkimuksessa haastattelut perustuivat oppilaiden muistitietoon, mikä lisää tarvetta pohtia aineiston luotettavuutta (Alanko 2016, 59). Pyrin lisäämään luotettavuutta tekemällä haastattelut mahdollisimman pian oppituntien jälkeen ja viittaamalla niillä tehtyihin aktiviteetteihin haastattelun yhteydessä, mutta silti oppituntien tunnelmat ja harjoitusten aikana esiin nousseet ajatukset ovat voineet unohtua oppilailta tai niiden merkitys on saattanut muuttua, kun oppilaat tarkastelivat niitä haastattelutilanteessa osallisuuden näkökulmasta. Lisäksi oppilailla on voinut olla yleisestikin vaikeuksia reflektoida omia kokemuksiaan, mikä näkyi erityisesti ajatuksissa oman itsen merkityksellisyydestä yhteisössä.

Tutkimusaiheen henkilökohtaisuus on voinut vaikuttaa oppilaiden haastattelutilanteessa kuvaamiin kokemuksiin. On mahdollista, että erityisesti osattomuuden kokemuksista on vaikea kertoa hieman vieraalle tutkijalle. Lisäksi haastattelussa oli mukana toinen oppilas, joten hyvin henkilökohtaisten kokemusten kuvaaminen ei ehkä ole ollut mahdollista. Parihaastattelun toisena ongelmana on voinut olla se, että toinen parista on jäänyt hiljaisemmaksi toisen kuvatessa kokemuksiaan enemmän. Toisaalta oppilasparit olivat toistensa ystäviä, mikä on luultavasti edesauttanut rehellistä ja avointa vastaamista, ja pyrin tutkijana varmistamaan, että molemmat haastateltavat saivat kertoa kokemuksistaan.

Tutkijan osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on erityisen suuri, sillä tutkijan valinnat ovat avainasemassa aineistonkeruussa, analysoinnissa ja tulosten raportoimisessa (Eskola & Suoranta 1998, 20, 209). Haastatteluaineiston keruussa luotettavuutta lisää, jos haastattelun teemat ovat tarkkaan mietittyjä ja haastattelurunko toimiva (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Tässä tutkimuksessa rakensin teemahaastattelun teemat osallisuuden teorian pohjalta, joten niiden voidaan nähdä liittyvän hyvin osallisuuden keskeisiin sisältöihin. Tarkkailin myös teemojen toimivuutta ensimmäisessä haastattelussa ja mietin, mitä kohtia voisin syventää seuraavissa haastatteluissa. Aineiston käsittelyssä luotettavuutta parantaa se, että nauhoitukset olivat selkeitä ja litteroin ne mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, jolloin haastattelut olivat minulla hyvin muistissa. Tuomen ja Sarajärven (2013, 136) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen voivat vaikuttaa myös tutkijan ennakko-oletukset, jotka ohjaavat aineistonkeruuta ja analyysia. Erityisen huomionarvoista tämä on kokemuksia tutkittaessa, sillä tutkijan on mahdotonta päästä käsiksi tutkittavien kokemuksiin sellaisinaan (Perttula 2006, 143).

Aiemman tutkimuksen perusteella ennakko-oletukseni olivat, että oppituntien käytännöt eivät ole kovin osallistavia, mutta osallisuuden kokemuksia syntyy helposti suhteessa yhteisöön. On mahdollista, että olen ohjaillut haastatteluja ennakko-oletuksieni pohjalta, jolloin oppilaille ei ole ollut mahdollisuutta vapaaseen kerrontaan. Tutkimuksen luotettavuus on siis pitkälti riippuvainen siitä, kuinka hyvin tavoitin oppilaiden kokemukset sellaisina kuin he olivat ne tarkoittaneet ja kuinka onnistuin liittämään ne osallisuuden teoriaan aineistoa tulkitsemalla. Tässä asiassa tutkimuksen ja analyysin etenemisen avoin ja perusteltu raportointi lisäävät luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 141).

### **6.3 Tutkimuksen yleistettävyyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet**

Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella yleistettävyyttä, vaan pyrkimyksenä on kuvata ja ymmärtää tiettyä ilmiötä syvällisesti (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85). Kokemuksen tutkimus on yksittäiseen suuntautuvaa, sillä tutkijaa kiinnostaa

ihmisen ainutkertainen ja ainutlaatuinen kokemus sen sijaan, että hän etsisi universaaleja yleistyksiä (Laine 2001, 28–29). Yksittäisetkin kokemukset voivat kuitenkin tuottaa arvokasta tietoa esimerkiksi opettajille, jotka haluavat lisätä osallisuutta luokassaan. Oppilaiden kuvaamat kokemukset mukailivat aiempaa tutkimusta vaikutusmahdollisuuksista, luokkahuonevuorovaikutuksesta ja vertaisryhmän merkityksestä osallisuuteen, joten siltä osin samanlaisia kokemuksia voisi olettaa esiintyvän myös muissa luokissa ja kouluissa.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin pääasiallisesti osallisuuden kokemuksellista puolta, mutta aineistossa esiin tuli myös osallisuus vaikuttamisena ja osallistumisena. Tulevaisuudessa tutkimusta voitaisiin jatkaa syventyen tarkemmin jompaankumpaan osallisuuden määritelmään. Esimerkiksi kokemusta osallisuudesta omaan luokkayhteisöön voisi tutkia syvällisemmin liittäen sitä vertaissuhteisiin ja luokkahenkeen. Lisäksi olisi mahdollista tutkia, muuttuvatko kokemukset, jos luokkahenkeä on aktiivisesti parannettu esimerkiksi ryhmäytymisharjoituksilla. Myös tyttöjen ja poikien vastakkainasettelu osallisuuden kokemuksissa olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tässä tutkimuksessa osallisuuden kontekstina oli englannin oppitunti, joten tutkimusta voisi laajentaa myös muiden oppiaineiden tunneille ja tehdä vertailua niiden välillä: ovatko kokemukset osallisuudesta samoja esimerkiksi englannin ja ympäristöopin oppitunneilla? Tutkimusta voitaisiin pyrkiä tekemään yleistettävämmäksi kohdistamalla tutkimus useampaan luokkaan, eri ikäryhmiin ja eri kouluihin. Osallisuuden jatkotutkimuksen tuottama tieto voisi auttaa opettajia ja kasvattajia tukemaan lasten osallisuutta heidän omassa arjessaan ja luomaan kouluihin osallistavampaa toimintakulttuuria.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Alanko, A. 2016. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106, 55–72.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf). Viitattu 27.5.2017.
- Arponen, A-L. 2007. "Miten nuo pienet osaa ajatella niin fiksusti?" Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/lasten-mielipiteita-arjesta.pdf>. Viitattu 26.4.2017.
- Beveridge, S. 2007. Pupil participation and the home-school relationship. European Journal of Special Needs Education 19, 3–16. <http://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1080/0885625032000167115>. Viitattu 6.1.2017.
- Dörnyei, Z. 2010. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://www.cambridge.org/core/books/motivational-strategies-in-the-language-classroom/541ED85A5BA071C55E154FDA328D19BA>. Viitattu 3.5.2017.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gretschel, A. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina : artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 48–62.
- Haanpää, L. & Roos, S. 2013. Nuoret luupin alla 2012 – Osallisuudesta hyvinvointiin. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 7/2013. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201401071050>. Viitattu 8.3.2017.

- Hart, R. A. 1992. Children's participation: from tokenism to citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre.  
<https://www.unicef-irc.org/publications/100>. Viitattu 25.4.2017.
- Haynes, J. 2009. Listening to the voice of the child in education. Teoksessa S. Gibson & J. Haynes (toim.) Perspectives on participation and inclusion : engaging education. London: Continuum, 27–43.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Karlsson, L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106, 121–141.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf). Viitattu 14.5.2017.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 8–23.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Kasvuyhteisö lapsen kannalta. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–57.
- Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 163–194.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mortensen, K. 2008. Instructions and participation in the second language classroom. University of Southern Denmark. Institute of language and communication. Väitöskirja.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013 (14), 14–41.

<http://www2.uef.fi/documents/1381035/2330652/NivalaRyynänen2013.pdf/c137b4d0-ce69-4f4d-b57d-e27dacf4a0e9>. Viitattu 15.3.2017.

- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2005. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Opetusministeriön julkaisuja 2005:19. Helsinki.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. London: Sage Publications.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 115–162.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 6.1.2017.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 6.1.2017.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53–74.
- Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N., & Nurmi, J. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 111–120.
- Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa M. Lairio, H.L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 155–171.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vesikansa, S. 2002. Demokratia koulussa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 11–30.
- Voelkl, K.E. 1995. School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education* 63 (2), 127–138.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupapyyntö

Arvoisa oppilaan huoltaja,

olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelija ja teen kandidaatintutkielmaa tavoitteenani selvittää oppilaiden kokemuksia osallisuudesta englannin tunneilla.

Kerään aineiston havainnoimalla englannin kielen oppitunteja ja haastatteleamalla oppilaita pareittain heidän kokemastaan osallisuudesta tunnin jälkeen. Aineistonkeruu tapahtuu huhtikuun aikana.

Kerättyä aineistoa käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa ja tietoja säilytetään luottamuksellisesti. Tutkittavat eivät ole tutkimuksesta tunnistettavissa.

**Pyydän palauttamaan tutkimusluvan täytettynä englannin opettajalle 18.4.2017 mennessä.**

Kiitos yhteistyöstä!

Emilia Häkkinen  
luokanopettajaopiskelija  
[emaimaha@student.jyu.fi](mailto:emaimaha@student.jyu.fi)

Ulla Maija Valleala  
tutkielman ohjaaja  
yliopistonlehtori, OKL  
[ulla.valleala@jyu.fi](mailto:ulla.valleala@jyu.fi)

## Tutkimuslupa

---

Oppilaan nimi

---

Luokka

\_\_\_ Oppilas saa osallistua tutkimukseen.

\_\_\_ Oppilas ei saa osallistua tutkimukseen.

---

Paikka ja aika

---

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennös



## **Liite 2. Teemahaastattelurunko**

### **Osallisuus luokkayhteisössä**

- Luokkahenki
- Oma istumapaikka
- Luokkatoverit
- Oma merkityksellisyys

### **Osallisuus pienryhmässä**

- Tehtävien tekeminen parin kanssa
- Tehtävien tekeminen ryhmässä
- Oma osaaminen
- Hyvä ryhmä

### **Osallisuus luokassa**

- Hiljaisuuskäytäntö
- Luokan säännöt
- Oppituntien suunnittelu
- Tehtäviin vaikuttaminen