

OSALLISTUN, VAIKUTAN, TULEN KUULLUKSI
Viides- ja kuudesluokkalaisten osallisuuden kokemuksia Keiteleellä
Satu Raatikainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Raatikainen, Satu. 2018. Osallistun, vaikutan, tulen kuulluksi. Viides- ja kuudesluokkalaisten osallisuuden kokemuksia Keiteleellä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 94 sivua.

Tutkielmani tavoitteena on selvittää viides- ja kuudesluokkalaisten osallisuuden kokemuksia Nilakan yhtenäiskoulussa Keiteleellä. Tarkasteluni kohteena ovat lisäksi oppilaiden kokemukset siitä, miten osallistaminen näyttäytyy oppimisprosessin eri vaiheissa. Tutkimusaineiston keräsin syksyllä 2017 toteutuneelta Suomi100- aiheiselta monialaisviikolta.

Tutkielmani lähtökohtana on lasten ja nuorten laillinen oikeus olla osallisenä itseä koskevien asioiden päätöksenteossa yhteiskunnassa yleensä. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen lisäksi yksilöstä ja ympäristöstä lähtöisin olevia tekijöitä, jotka vaikuttavat osallisuuden toteutumiseen eri tilanteissa.

Tutkielma on laadullinen ja pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusmenetelmään. Aineisto koostuu oppilaiden yksilö- ja ryhmähaastattelusta sekä heidän laatimistaan kirjoitelmista. Analysointimenetelmänä käytin sovelletusti fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää.

Tutkimukseni mukaan oppilaat kokivat työskentelyn monialaisviikolla pääasiassa positiivisena, koska heillä oli enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, kuinka he työskentelevät ja kenen kanssa. Myös itseä kiinnostavien aiheiden valitseminen sekä opettajilta saatu myönteinen palaute ja kannustus koettiin koulunkäynnin mielekkyyttä ja osallisuutta lisäävinä tekijöinä. Toisaalta taas opettajien asettamat rajoitukset tai suunnitelmien muuttuminen nähtiin joissakin tapauksissa erityisesti osallisuutta rajoittavina seikkoina.

Asiasanat: osallisuus, osallistuminen, oppimisympäristöt, tutkiva oppiminen, fenomenologia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	OSALLISUUS KÄSITTEENÄ.....	7
3	OSALLISUUS LASTEN JA NUORTEN OIKEUTENA	11
	3.1YK:n lapsen oikeuksien sopimus ja sen valvonta	11
	3.2Osallisuudesta Suomessa ja muualla	14
	3.3Osallistavan lainsäädännön kehittyminen Suomessa.....	16
4	OSALLISUUS LASTEN JA NUORTEN ARJESSA	19
	4.1Osallisuuden eri tasoja	20
	4.2Oppilaan osallisuus koulussa	25
	4.2.1 Kouluosallisuus opetussuunnitelmassa.....	25
	4.2.2 Osallisuutta tukevia oppimiskäsityksiä.....	27
	4.2.3 Oppimisympäristö osallisuutta lisäävänä tekijänä	31
	4.2.4 Tutkiva ja ongelmalähtöinen oppiminen.....	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
	5.1Tutkimuskysymykset.....	38
	5.2Metodologinen lähestymistapa.....	38
	5.3Aineistonkeruuprosessi.....	41
	5.4Aineiston analyysi	45
	5.4.1 Aineistoon tutustuminen ja sisältöalueiden muodostaminen .	46
	5.4.2 Jako merkitysyksiköihin ja muuttaminen tutkijan yleiselle kielelle	47
	5.4.3 Merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin	49

6	TUTKIMUSTULOKSET	51
	6.1 Sisältöalueittaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen ...	51
6.1.1	”Minua ei jännittänyt ryhmässä, minulla oli kivaa”	51
6.1.2	”On saanu päättää vähän enemmän itse mitä tekee”	54
6.1.3	”Koska meillä oli tabletit, onnistuimme kaikessa”	55
6.1.4	”Ei olis hauskaa, jos ei sais itse päättää”	57
6.1.5	”Päätimme yhdessä, mikä olisi paras työskentelypaikka”	58
6.1.6	”Saatiin kehumista, se tuntui tosi kivalle”	59
6.1.7	”Minua kuunneltiin, koska olin innostunein kaikista”	60
6.1.8	”Musiikki ja liikunta on kivaa”	60
	6.2 Tutkimustulokset teoriaan peilaten	61
	6.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	68
7	POHDINTA	72
	LÄHTEET	77
	LIITTEET	87

1 JOHDANTO

Kasvatustieteiden tohtori Leena Turja (2017, 20) toteaa lapsen oikeudesta osallisuuden seuraavasti:

”Osallisuutta tukevalla kulttuurilla pyritään kasvattamaan lapsista demokraattisia kansalaisia, ja siksi lapset opettelevat jo päiväkodissa kykyjä toimia yhteisössä.”

Turja (2017) käsittelee artikkelissaan lasten osallistamista erityisesti varhaiskasvatuksessa, mutta aihetta voidaan tarkastella samasta näkökulmasta myös perusopetukseen liittyen. Hänen mukaansa osallisuuspedagogiikan toteutumisen lähtökohdaksi tarvitaan luottamuksellinen ilmapiiri sekä opettajan joustavuutta muuttaa suunnitelmia tilanteen mukaan. Osallisuus voi toteutua jokaisen oppilaan kohdalla silloin, kun kaikille löytyy heille parhaiten soveltuva kommunikointikeino. Osallistamisen merkitys sisäisen motivaation lisääjänä korostuu, kun oppilas kokee yhteenkuuluvuutta ja hyväksytyksi tulemistä, ja hänellä on mahdollisuus toimia oppimistilanteissa itseohjautuvasti. Turjan (2017) mukaan osallistamisen esteenä voivat olla aikuisten erilaiset käsitykset siitä, mitä osallisuudella tarkoitetaan, tai epävarmuus oppilaiden itse suunnitteleman työskentelyn onnistumisesta. (Turja 2017, 19–21.)

Osallisuutta on varhaiskasvatuksen lisäksi tutkittu myös koulun (Kiili 2006; Niemi 2009) ja kuntaorganisaation (Gretschel 2002) näkökulmasta. Koulu on yksi kunnan sisälle rakennetuista osallisuusympäristöistä, jossa voidaan tukea lapsen ja nuoren halukkuutta toimia aktiivisena oman elinympäristönsä vaikuttajana. Koulun ja kunnan toimielinten yhteistyöllä vaikuttamisen mahdollisuuksia voidaan laajentaa myös koulun ulkopuolelle.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys rakentuu kolmesta aikaisemmasta tutkimuksesta, joiden avulla tulkitsemme oppilaiden osallistamisen kokemuksia monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana. Shierin (2001, 111) tasomallin avulla pohdim oppilaan osallisuuden toteutumista aikuisten tai organisaation velvoitteiden, valmiuksien ja mahdollisuuksien näkökulmasta. Shierin (2001) mallin rinnalla käytän Lundyn (2006) tutkimusta, jossa korostuvat aikuisten ja ym-

päristön merkitys osallisuuden mahdollistajina. Kiilin (2006) kuvaamat osallisuutta tukevat voimavarat huomioivat näiden lisäksi osallisuuden tunteen yksilötasolla, mikä oli myös merkittävä tekijä tutkielmani kokemusten tulkinassa.

Shierin (2001) mainitsema velvoitteiden näkökulma toimii tutkielmani lähtökohtana. Koulussa toteutuva osallistaminen kuuluu laajaan viitekehykseen lapsen ja nuoren oikeudesta saada osallistua, vaikuttaa ja tulla kuulluksi itseään ja elinympäristöään koskevissa asioissa, oman kehitystasonsa edellyttämällä tavalla (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989). Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (2014) oppilaan osallistaminen mainitaan perusopetuksen arvoperustan, oppimiskäsityksen ja laaja-alaisten tavoitteiden yhteydessä, sekä toimintakulttuuria ja oppilaiden hyvinvointia edistävänä tekijänä. Oppilaan osallistamiselle on olemassa velvoitteita myös perustuslaissa (1999/731), kuntalaissa (2015/410), nuorisolaissa (2016/1285) sekä lastensuojelulaissa (2008/417), joten sen kehittämisen tulisi olla myös kouluissamme aina ajankohtainen asia.

Tutkielmani tarkoitus on selvittää, kuinka viides- ja kuudesluokkalaiset kokivat osallistamisen, ja missä yhteyksissä se monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana näyttäytyi. Pyrkimykseni on siirtyä laajasta osallistamisen viitekehyksestä tutkimaan yhtä autenttista oppimiskokonaisuutta oppilaiden näkökulmasta. Tutkimieni oppilaiden kokemukset liittyvät projektin aloittamiseen ja työskentelyn aikana toteutuneeseen osallistamiseen.

Kiinnostukseni tähän aiheeseen syntyi jo useita vuosia sitten työssäni esikoulun opettajana, kun huolestuin niistä oppilaista, joiden motivaatio oli jo koulupolun alussa kadonnut. Vasta viime vuosina olen käytännön tasolla oivaltanut, että opetuksen toiminallisuus ja lasten ottaminen mukaan päätöksentekoon, voivat olla tällaisten lasten kohdalla ratkaisevia tekijöitä työskentelyyn motivoimisessa. Koska olen ollut myös toteuttamassa monialaista oppimiskokonaisuutta esikoululaisten ja isompien oppilaiden kanssa, minua kiinnosti selvittää, minkälaisena oppilaat kokevat tällaisen työskentelyn osallistamisen näkökulmasta.

2 OSALLISUUS KÄSITTEENÄ

Osallisuus voidaan oppilaan näkökulmasta määritellä usealla eri tavalla, ja siitä on asiayhteydestä riippuen käytetty monia eri nimityksiä. Tarkastelen osallisuutta tässä lasten ja nuorten oikeuksien sekä ympäristön luomien valmiuksien näkökulmasta siten, että sen merkitys avautuisi myöhemmin esiteltävän teoreettisen viitekehyksen kannalta mahdollisimman monipuolisesti.

Pajulammi (2014, 3–4) lähestyy lapsen osallisuutta YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen näkökulmasta, jolloin osallisuus tarkoittaa lapsen tai nuoren oikeutta ilmaista näkemyksiään ja tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 11). Lakiteksteissä puhutaan vaihtelevasti osallistumisesta, mahdollisuudesta vaikuttaa tai ilmaista mielipiteensä, samassa yhteydessä, kun mainitaan sana osallisuus (esim. Perusopetuslaki 1998/628 § 47a). Perustuslaissa (1999/731 § 6, § 14) osallisuus liitetään puolestaan vaikuttamisen, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteisiin.

Osallisuudesta voidaan käyttää yleisemmin nimitystä osallistuminen, silloin kun sillä tarkoitetaan vuorovaikutusta, jossa lapsen mielipiteelle annetaan hetkellisen kuulluksi tuleminen sijaan myös pysyvämpi merkitys (YK:n lapsen oikeuksien komitea 2009, 5). Myös Koskinen ja Horelli (2006, 20) toteavat, että ”Vaikuttavan osallistumisen” käsite voidaan rinnastaa käsitteeseen ”osallisuus”, koska siinä vaikuttaminen merkitsee muutoksen tapahtumista, ja osallistuminen prosessissa mukanaoloa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) osallisuus liitetään yhteisön hyvinvointiin ja yhdessä tekemiseen sekä oppilaan omaan aktiivisuuteen toimijana. Sen nähdään myös edistävän oppilaan oman tahdon, itseohjautuvuuden ja vastuullisuuden kehittymistä. (POPS 2014, 17). Osallisuus mainitaan yhtenä perusopetuksen tehtävänä, joka edesauttaa oppilaan kasvua demokraattiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Osallistuessaan oppilas kokee itsensä

tasa-arvoiseksi ja yhdenvertaiseksi ja hänelle muodostuu myönteinen identiteetti ihmisenä, oppijana ja yhteisön jäsenenä. (POPS 2014, 18.)

Vehviläinen (2006, 76) liittää osallisuuden yksilön hyvinvointiin, oikeuksiin ja valtaan. Koulumaailmaan liittyen ”hyvinvointi” tarkoittaa hänen mukaansa syrjäytymisen torjuntaa, ”oikeus” koululaisen perusoikeuksia kansalaisena ja ”valta” oman elämän hallintaa ja vaikutusmahdollisuuksia päätöksenteossa.

Gretschelin (2002, 15–16) väitöskirjatutkimuksessa osallisuus nähdään toiminnallisena vaikutusmahdollisuutena oman elinympäristön kehittämisessä, yhdessä kunnassa toimivien aikuisten kanssa, oman asuinkunnan toimiessa osallisuusympäristönä. Päiväkodeissa, kouluissa tai nuorisotoimessa toimivien elinten, kuten lastenparlamentin, oppilaskunnan tai nuorisovaltuuston kautta vaikuttaminen, voi hänen mukaansa edesauttaa vaikutusmahdollisuuksien syntymistä myös kunnan yleisten toimielinten kanssa.

Myös Nousiainen ja Piekkari (2007, 7-8) huomauttavat, että koulun tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuus harjoitella vuorovaikutustaitoja, jotka ovat aktiivisen vaikuttamisen perusedellytys. Taitojen yhdistäminen vaikuttamisen mahdollisuuksiin toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa muodostavat puolestaan aidon osallisuuden kokemuksen. Myös voimaantuneen ja valtautuneen toimijan asemaan pääseminen on heidän mukaansa yksi osallisuutta mittaava tekijä (Nousiainen & Piekkari 2007, 8). Gretschelin (2002, 94) mukaan voimaantuminen tarkoittaa oman pätevyyden arvostamista ja oman roolin merkityksellisyyden tunnetta toiminnan aikana. Valtautumisen hän määrittelee nuoren toimintamahdollisuuksien kasvamiseksi samalla kun toimivalta lisääntyy.

Niemen (2009, 13) väitöskirjatutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää osallisuutta ja voimaantumista oppilaan oppimisessa osallistavan opetuksen didaktisen mallin avulla. Hän tarkastelee osallistamista sen kautta, miten oppilas voi ilmaista itseään ja tunteitaan omalla tavallaan, ja kuinka hän pystyy käsittelemään hankkimaansa tietoa kriittisesti suhteessa itseensä ja ympäristöönsä.

Osallistava kouluoppiminen liitetään Niemen (2009) tutkimuksessa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tynjälän, Heikkisen ja Huttusen (2005, 20-33) mukaan oppilaan aikaisempia kokemuksia aktivoidaan tällöin ohjaamaan uuden oppimista (kognitiivinen konstruktivismi), toimitaan lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa uuden oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa (sosiokonstruktivismi) ja ajattelutaitoja pyritään kehittämään tutkimisen, tekemisen ja toiminnan kautta oivaltamalla (pragmatismi). Kaikille näille konstruktivismin osa-alueille yhteistä on osallisuutta mahdollistava oppilaan oma aktiivisuus, ja opettajan roolin muuttuminen tiedon siirtäjästä oppilaan oppimista ohjaavaksi (Tynjälä ym. 2005, 38).

Piiroinen (2007, 5) määrittelee osallisuuden olevan lapsen omakohtainen kokemus siitä, että hän voi toiminnallaan saada aikaan muutoksia sekä omassa elämässään että kasvuympäristössään. Hänen näkemyksensä mukaan ihminen voi olla osallinen johonkin vain ryhmässä toimiessaan, koska osallisuuteen kuuluu kiinteästi myös tunne siitä, että voi tulla mielipiteineen kuulluksi (Piiroinen 2007, 7).

Oranen (2008) tarkentaa, että lapsen osallisuuden toteutumisessa yhteisön on oltava aktiivinen osallistaja ottaakseen siihen kuuluvat jäsenet hyvin huomioon. Kyse on myös aikuisen ja lapsen välisestä vallan jakautumisesta, ja siitä kuinka paljon lapsella on mahdollisuus saada tietoa asioista, joihin hänellä on mahdollisuus vaikuttaa. Osallisuuden vaikutuksen täytyy myös jollakin tasolla tulla lapselle näkyväksi. (Oranen 2008, 9.)

Osallisuutta voidaan tarkastella myös sen vastakohtista käsin. Kiilakoski (2007) näkee osallisuuden vastakohtana välinpitämättömyyden ja osattomuuden, jolloin yksilön kiinnostus yhdessä tekemiseen katoaa, ja tunne ulkopuoliseksi jäämisestä lisääntyy. Osallistavan yhteisön myötävaikutuksesta yksilö voi kuitenkin kokea itsensä arvokkaana ja varmistua siitä, että hänen mielipiteillään ja toiminnallaan on myös jotakin vaikutusta. Tästä näkökulmasta voidaan ajatella, että osallisuus tarkoittaa yksilön tunnetta osallisuudesta ja yhteisön luomaa tilaa osallisuuden mahdollistajana. Kiilakoski (2007) liittää osalli-

suuteen myös vastuullisuuden ja sitoutumisen näkökulman. (Kiilakoski 2007, 11-14.)

Myös Myllyniemi (2013, 5) ja Mäkelä (2011, 6) näkevät osallisuuden vasta-kohtana ulkopuolisuudelle ja syrjäytymiselle, joiden vuoksi ihmisellä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa omiin elinolosuhteisiinsa tai ilmaista näkemyksiään päätöksenteossa. Gretschel (2002) on puolestaan havainnut tutkimuksessaan, että nuorten osallistamiseksi tarkoitettuun toimintaan saattaa liittyä myös ei-osallistavia piirteitä. Ei-osallisuudella hän tarkoittaa vuorovaikutuksen epäonnistumista sekä yhteisten odotusten ja toimintatapojen puutetta. Kysymys saattaa olla myös aikuisten tietämättömyydestä, mitä osallisuudella tarkoitetaan tai nuorten omasta epäpätevyiden tunteesta. (Gretschel 2002, 96.)

Hanhivaara (2006, 30) on kritisoinut osallisuuden ja osattomuuden vastakkainasettelua, koska silloin saatamme alkaa kiinnittää huomiota vain niihin lapsiin ja nuoriin, jotka ovat syrjäytymisvaarassa, ja unohtaa kaikkia koskevan osallisuuden tukemisen. Vehviläinen (2006, 81) puolestaan asettaa osallisuuden osattomuuden ja vaikuttamisen välimaastoon, mikä tarkoittaa sitä, että osalla nuorista ei ole halua poliittiseen vaikuttamiseen, vaikka he ovatkin muuten vapaa-ajallaan aktiivisesti mukana monenlaisessa toiminnassa.

Niemi, Heikkinen ja Kannas (2010, 53) esittävät, että englanninkielisten osallisuutta kuvaavien sanojen participation ja engagement ero on siinä, että engagement merkitsee enemmän sitoutuvaa ja johonkin nimenomaiseen kohteeseen kiinnittynyttä osallisuutta, kun taas participation on yleisempi käsite osallisuudelle. Osallisuuteen viitattaessa molemmilla termeillä tarkoitetaan kuitenkin, että osallisuus ei ole pelkkää mukana oloa vaan siihen liittyy aina henkilökohtainen tunne osallisuudesta. Osallistumisessa tämä näkökulma ei välttämättä kuitenkaan aina toteudu, vaikka participation- termillä voidaan sitäkin ilmaista. (Kiili 2006, 37; Nivala & Ryynänen 2013, 10.)

3 OSALLISUUS LASTEN JA NUORTEN OIKEUTENA

3.1 YK:n lapsen oikeuksien sopimus ja sen valvonta

Lasten ja nuorten oikeus osallisuuteen mainitaan useissa eri säädöksissä ja asiakirjoissa. Vuoden 1959, valtioita oikeudellisesti sitomaton lapsen oikeuksien julistus, tarkentui myöhemmin YK:n yleissopimukseksi lapsen oikeuksista (1989), jonka suurin osa valtioista on sittemmin allekirjoittanut. Suomessa se ratifioitiin vuonna 1991. Lapsen osallistaminen on yksi sopimuksen yleisperiaatteista, ja se määritellään artiklassa 12 lapsen oikeutena tulla kuulluksi ja ilmaista näkemyksensä häntä koskevissa asioissa, joko itse tai toisen avustamana. Kuulemisessa on artiklan mukaan otettava huomioon lapsen ikä, kehitystaso ja kyky ilmaista itseään. (Pajulammi 2014, 167; Lapsen oikeuksien julistus 1959; YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 11.)

Thomaksen (2010, 2) mukaan lapsen kyvykkyyttä tai iän ja kehitystason vastaavuutta on vaikea kenenkään tarkasti määrittellä, mutta YK:n lapsen oikeuksien sopimuksella on hänen mukaansa ollut kuitenkin ratkaiseva merkitys lasten ja nuorten osallisuuden lisääntymisessä ympäri maailmaa. Sen ansiosta lasten osallistamisen puolesta puhuneet ovat saaneet tukea toiminnalleen, ja osallistamiseen viittaavat muodollisuudet ovat kehittyneet todellisiksi lapsia osallistaviksi tapahtumiksi. (Thomas 2010, 8.)

Pajulammi (2014, 176) kritisoi väitöskirjatutkimuksessaan, että lasten oikeudet ovat Suomen lainsäädännössä jääneet melko heikolle huomiolle verrattuna muihin ihmisoikeussopimuksiin, eikä YK:n lapsen oikeuksien sopimusta välttämättä mielletä juridisesti velvoittavaksi asiakirjaksi. Pajulammin (2014, 179) mukaan lasten oikeuksien kokonaisuuden koordinointi on myös puutteellista, jolloin lasten kanssa toimivien ammattilaisten tietoisuus lapsen oikeus-

ta saattaa olla osin riittämätöntä. Näin on siitäkin huolimatta, että YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artiklassa 42 todetaan:

Sopimusvaltiot sitoutuvat saattamaan yleissopimuksen periaatteet ja määräykset yleisesti niin aikuisten kuin lastenkin tietoon tarkoituksenmukaisesti ja aktiivisesti (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 29).

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen noudattamista valvoo YK:n lapsenoikeuksien komitea. Sopimuksen allekirjoittaneet maat raportoivat oikeuksien toteutumisesta joka viides vuosi, johon komitea antaa yleiskommenteilla parannusehdotuksia. Kommentit perustuvat sekä annettuihin maakohtaisiin raportteihin että valtion, lapsijärjestöjen ja lapsiasiainvaltuutetun kuulemiseen. Suomessa eduskunnan oikeusasiamies ja lapsiasiainvaltuutetun instituutio ovat sopimuksen valvojia, mutta Pajulammin (2014) mukaan näiden lisäksi tarvittaisiin vielä jokin lasten oikeuksia laajemmin koordinoiva taho. Vain siten voitaisiin varmistaa oikeuksien tasapuolinen toteutuminen. (Pajulammi 2014, 169–171, 179–180; Lapsiasiainvaltuutetun vuosikirja 2012, 4.)

YK:n lapsen oikeuksien komitean yleiskommentti nro 12 (2009) koskee lapsen oikeutta tulla kuulluksi sekä yksilönä, että johonkin ryhmään kuuluvana. Komitean huolena on suomalaisen koulun autoritaarisuus, jonka vuoksi oppimisympäristöjä tulisi kehittää opettajien ja oppilaiden yhteistyönä enemmän oppilaiden aktiivisuutta tukeviksi. Osallistumista voitaisiin komitean näkemyksen mukaan lisätä antamalla oppilaille mahdollisuus toimia esimerkiksi valtuustoissa, johtokunnissa ja lautakunnissa, joissa he voivat vaikuttaa koulua koskevaan päätöksentekoon. Komitean mukaan lasten tulisi myös tietää oikeutensa kuulluksi tulemisesta ja saada itse arvioida niiden toteutumista. (YK:n lapsen oikeuksien komitea 2009, 22.)

Unicef teetti vuonna 2009 komitean tavoitteisiin liittyvän tutkimuksen, jonka toivottiin lisäävän lasten kanssa toimivien aikuisten tietoisuutta asiasta. Tutkimus selvitti, missä asioissa lapset ja nuoret kokevat tulevansa kuulluiksi, ja mitkä ovat heidän omat toivomuksensa kuulluksi tulemisen suhteen. Tulosten mukaan suuri osa 12–16-vuotiaista suomalaisnuorista tietää paljon tai joksikin paljon siitä, mitä lapsen oikeudet ovat ja ketä ne koskevat. (UNICEF

2010, 12–16.) Noin puolet suomalaisista oppilaista oli sitä mieltä, ettei heidän mielipiteitään heitä koskevista asioista kuulla tai niitä ei oteta vakavasti. Tulos oli heikoin verrattuna muihin pohjoismaihin (UNICEF 2010, 40). Eniten nuoret halusivat tulla kuulluiksi kouluun liittyvissä asioissa, vaikka päätösten tekeminen kotona ja vapaa-ajallakin oli heille tärkeää (UNICEF 2010, 43). Noin viidennes suomalaisista oppilaista oli ollut aktiivisesti osallisena oppilaiden hyvinvointia edistävässä toiminnassa, mikä oli myös vähemmän kuin muissa pohjoismaissa (UNICEF 2010, 47).

Suomi sai YK:n lapsen oikeuksien komitealta suosituksen vuonna 2011 kiinnittää huomiota kansainvälisessä vertailussakin huonoksi todettuun kouluviihtyvyyteen sekä osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen (Lapsiasia-Valtuutetun vuosikirja 2012, 4). Myös tähän suositukseen Suomen Unicef reagoi ehdottamalla opetus- ja kulttuuriministeriölle aiheeseen liittyvän tutkimuksen tekemistä.

Vuonna 2012 Unicefin julkaisemassa, Harisen ja Halmeen (2012) ”Hyvä, paha-koulu”-tutkimuksessa käsitellään oppilaan kuulluksi tulemisen ja osallisuuden vaikutusta kouluviihtyvyyteen. Harinen ja Halme (2012) toteavat Euroopan neuvoston vuonna 2011 julkaiseman raportin osoittavan, että osallistaminen toteutuu kouluissamme pääosin aikuisten valmiiksi luomien rakenteiden, kuten nuorisovaltuustojen, oppilaskuntien ja lapsiparlamenttien kautta. Ne osallistavat kuitenkin vain pientä osaa oppilaista, eivätkä edistä heikommassa asemassa olevien oppilaiden osallisuutta. Harisen ja Halmeen (2012) tutkimuksen kritiikki kohdistuu myös aikuisten asenteisiin ja ennakkokäsityksiin oppilaiden osallistamisen negatiivisista vaikutuksista, jos he saisivat itse määrittellä, mihin asioihin halusivat opetuksen järjestämisessä vaikuttaa. (Harinen & Halme, 2012, 43.)

Myös YK:n lapsen oikeuksien komitean yleisessä kommentissa nro 14 (2013) käsitellään lapsen edun ensisijaista huomioimista ja tähdennetään, että pätevien opettajien, toimivien opetusmenetelmien ja lapsiystävällisen oppimisympäristön ohella, osallisuus on yksi lapsen etua edistävästä tekijästä (Committee on the Rights of the Children 2013, 17).

3.2 Osallisuudesta Suomessa ja muualla

Vaikka YK:n lapsen oikeuksien sopimuksella on Suomessakin ollut tärkeä asema lasten osallisuuden edistäjänä, on lapsipolitiikkaa tehty jo paljon ennen sitä. 1960-luvun koulu-uudistuksen yhteydessä koulun uudistustoimikunta esitti, että koululaitoksen olisi muututtava opettajälhtöisestä opetuksesta enemmän oppilaita osallistavaksi. Vuonna 1968 perustettu kouluyhteistyökomitea puolestaan määritteli oppilaille mahdollisuuden osallistua kouluyhteisön toimintaan, ja sai siihen myös peruskoulun opetussuunnitelmakomitean tuen. (Satka, Moilanen & Kiili 2002, 246–247.)

Kiilin (2006, 20) mukaan lasten osallistumista oman elinympäristönsä suunnittelijoina alettiin kehittää 1970-luvun alussa, ja samalla myös lasten oikeudellinen asema parantui. Lapsista alettiin puhua omien oikeuksiensa subjekteina, ja vuonna 1979 vietetyn YK:n lapsen oikeuksien vuoden pohjalta syntyi myös uusi lastensuojelulaki (1984) (Satka, Moilanen & Kiili, 2002, 249–251). Kiili (2006, 20–21) toteaa, että 1990-luvun lama vei taas huomion pois lapsipolitiikasta, kunnes vuosituhaten vaihteessa Suomen Kuntaliitto valmisti lapsipolitiittisen ohjelman vuoteen 2015 saakka. Lapsipolitiikan kuntakyselyn (2005) raportissa todetaan, että niissä kunnissa, joissa ohjelma otettiin käyttöön, myös lasten ja nuorten osallistaminen kouluissa yleistyi niin opetuksen toteutumisessa kuin muussakin vaikuttamisessa (Paavola, Rousku & Laiho 2005, 22–23).

YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (1989) nojaten lasten ja nuorten osallistamiseen on kiinnitetty huomiota myös muualla Euroopassa. Euroopan neuvoston lapsi- ja perhefoorumin laatima vuoden 2003 ”lapset, demokratia ja yhteiskuntaan osallistuminen” -hankkeen tavoitteena oli arvioida, kuinka osallisuus toteutui erilaisissa lasten ja nuorten osallistumishankkeissa Euroopan maiden kouluissa ja yhteisöissä. (Kränzl-Nag & Zartler 2010, 164.) Loppuraporttien mukaan poliittisella tuella oli tärkeä rooli projektien onnistumisessa, vaikka maiden välillä olikin eroja siinä, mihin toiminnalla pyrittiin. Jotkut maat halusivat edistää demokratian kehittymistä, kun taas joillekin ihmisoikeusky-symykset nousivat tärkeimmiksi. Lasten ottaminen mukaan päätöksentekoon

on kuitenkin kaikkia hankkeita yhdistävä piirre. (Kränzl-Nag & Zartler 2010, 167.)

Myös kansainvälisessä nuorisosäätiössä (International Youth Foundation) toiminut, amerikkalainen Silvia Golombek (2002) tarkastelee nuorten osallisuutta sijoituksena tulevaisuuteen, minkä vuoksi meidän tulisi keskittyä pohtimaan mieluummin sitä, miten nuorten osallisuutta voidaan kehittää, kuin sitä mihin he eivät kykene. Golombekin (2002) mukaan nuorten aseman tulisi muuttua suorittajista osallistujiksi, jolloin heidän itsetuntonsa ja luottamuksensa omiin kykyihin paranisi, ja he voisivat tulevaisuudessa käyttää työskentelytaitojaan aktiivisina kansalaisina. Lisäksi heidän taitonsa tehdä päätöksiä paranisi ja heistä tulisi taitavia tiimityöläisiä, jotka osaavat ratkaista konflikteja ja työskennellä erilaisissa ympäristöissä. (Golombek 2002, 6-7.)

Thomas (2007) jakaa osallistamisen sosiaaliseen ja poliittiseen vaikuttamiseen, ja toteaa, että nuorten todellinen poliittinen vaikuttaminen on äänioikeuden puuttuessa melko vähäistä. Vaikka osallistaminen toteutuisikin oppilaiden ja opettajien välisissä suhteissa ja poliittiseen vaikuttamiseen suuntaavissa nuorisovaltuustoissa ja lasten parlamenteissa, korostuu toiminnan hyöty kuitenkin enemmän kasvatuksellisenä kuin todellisena vaikuttamisen mahdollisuutena poliittisessa päätöksenteossa. (Thomas 2007, 206-207.)

Osallistamisen teorioista ja erilaisista projekteista on Thomasin (2007) mukaan esitetty muutenkin paljon kritiikkiä. Arvostelijoiden mukaan toimintakulttuurin muuttaminen enemmän lapsia ja nuoria osallistavaksi on hidasta, ja keinot saattavat olla vain näennäisesti osallistavia. Erilaisiin kokeiluihin osallistuu usein valikoitu joukko nuoria, projektit jäävät lyhytaikaisiksi, eivätkä ne riittämättömän vuoropuhelun ja verkostoitumisen vuoksi ehdi muuttaa asenteita tai sitouttaa nuoria toimintaan. (Thomas 2007, 202-204.)

Lansdown (2009) puolestaan esittää, että osallistaminen mielletään terminä melko suppeaksi käsittämään vain lapsen ja nuoren sosiaalisia suhteita hänen lähipiirissään, vaikka lapsen oikeuksien yleissopimuksen artiklassa 12 se tarkoittaa mielipiteen kuulemistä ja huomioon ottamista kaikissa yhteiskunnan rakenteissa. Lisäksi lapsen tai nuoren ikä tai vammaisuus ei saisi estää hänen

kuulemistaan, vaan mielipiteen selvittämisen tulisi tapahtua hänen kehitystasoaan vastaavalla tavalla. (Lansdown 2009, 12)

3.3 Osallistavan lainsäädännön kehittyminen Suomessa

Osallisuus- käsite alkoi esiintyä erilaisissa kehityshankkeissa 1990- luvulla, kun kansalaisten osallistumisinnostus alkoi selvästi laman myötä vähentyä (Nivala & Ryyänen 2013, 11–12). Brunell (2002, 115) toteaa vuosituhaten vaihteessa raportoiduissa kansainvälisissä nuorisotutkimuksissa ilmenneen kuitenkin, että nuorilla ei hyvästä tietämyksestään huolimatta ollut kiinnostusta äänestää vaaleissa, eivätkä he kokeneet pystyvänsä koulussa vaikuttamaan itseään koskevaan päätöksentekoon. Ahosen (2005, 20) mukaan myös opettajien asenteet oppilaiden osallistamista kohtaan, olivat 1970- luvun radikaalien kouludemokratia uudistusten vuoksi kielteiset.

Paavo Lipposen ensimmäisellä hallituskaudella (1995–1999) alkaneet kuntatason osallisuushankkeet kohdistuivat vuosituhaten vaihteessa nuorten osallisuutta lisäävien toimintojen kehittämiseen. Esimerkiksi Nuorten osallisuushanke (2002–2007), joka pyrki sekä nuorten osallisuuden edistämiseen, että syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn, tuli jatkeeksi Gretschelein (2002) ”Kunta nuorten osallisuusympäristönä” - hankkeelle (Nivala & Ryyänen 2013, 11–12). Turja (2007) toteaa, että useat kunnat ottivat käyttöönsä myös lapsipoliittisen ohjelman, johon saivat ohjeistuksen Suomen kuntaliiton lapsipoliittisesta ohjelmasta (Eläköön lapset-lapsipolitiikan suunta 2000). Ohjelman tarkoituksena oli rakentaa kunnan toimijoiden kesken järjestelmä, joka ottaa myös lapset mukaan päätöksentekoon. (Turja 2007, 169.)

Ahonen (2005) toteaa, että koulu oli myös yksi Vanhasen hallituskaudella (2003–2007) aloitetun kansalaisvaikuttamisen politiikkahankkeen kehittämiskohde. Opettajakoulutusta kehittämällä pyrittiin vaikuttamaan opettajien ja oppilaiden asenteisiin osallisuuskulttuurin ja demokraattisen päätöksenteon parantamisessa. (Ahonen 2005, 19.)

Juha Sipilän hallituksen (2015-) strategisen ohjelman sisältämistä, lasten ja nuorten hyvinvointiin tähtäävistä kärkihankkeista, yksi on edelleen osallisuuden lisääminen (Opetus- ja kulttuuriministeri, 2017, 2). Uudessa valtakunnallisessa nuorisotyön ja -politiikan ohjelmassa (2017–2019) mainitaan, että vaikka nuorten kiinnostus politiikkaa kohtaan on lisääntynyt, ei heille välttämättä ole kuitenkaan tarjolla mielekästä vaikuttamiskanavaa kunnissa. Ohjelman mukaan tavoitteena onkin viranomaisten osaamisen parantaminen nuorten osallistamisessa, koulun ja järjestöjen yhteistyön edistäminen sekä nuorten tietoisuuden lisääminen osallisuuden oikeudesta. Tavoitteisiin pyritään esimerkiksi lisäämällä opetukseen vuosiviikkotunteja ja edistämällä sähköisten osallistamispalvelujen kehittämistä ja käyttöä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 13–14.)

Kaikki lasten ja nuorten oikeuksia käsittelevät lait ja asetukset perustuvat YK:n yleissopimukseen lapsen oikeuksista (1989). Oikeus lasten ja nuorten osallisuuteen on määritelty laajimmin Suomen perustuslaissa, jonka kuudes yhdenvertaisuutta koskeva pykälä määrittelee lasten oikeuden tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti, ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin oman kehitystason mukaisesti (Perustuslaki 1999/731).

Kuntalain 22. ja 23. pykälät antavat lapsille ja nuorille mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa kunnassa tehtäviin päätöksiin ja tehdä aloitteita koskien kunnan toimintaa. Lasten ja nuorten hyvinvointia edistäviin tekijöihin vaikuttaminen korostuu kuntalain 26. pykälässä, joka velvoittaa kuntia nuorisovaltuuston tai jonkin muun nuorten vaikuttajaryhmän perustamiseen. (Kuntalaki 2015/410.)

Nuorisolain (2016/1285) toisessa pykälässä mainittu tavoite ”edistää nuorten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä kykyä ja edellytyksiä toimia yhteiskunnassa” tarkentuu saman lain kahdeksannessa pykälässä, joka velvoittaa kuntia nuorten kansalaistoiminnan tukemiseen. Myös nuorisolain 24. pykälässä määritellään nuorten oikeus osallistua, vaikuttaa ja tulla kuulluksi heitä koskevissa asioissa omassa kunnassaan.

Perusopetuslakiin vuonna 2013 tehdyn muutoksen 47a pykälässä oppilaille määritellään oikeus osallistua opetussuunnitelman, koulun sääntöjen ja oppi-

laan asemaan vaikuttavien sääntöjen kehittämiseen. Kouluun perustettavan oppilaskunnan tehtäväksi laki määrää oppilaiden osallistumisen edistämisen yhdessä oppilaiden ja opetuksen järjestäjien kanssa. (Perusopetuslaki 2013/1267.)

Lastensuojelulaissa (2007/417) lapsen osallisuus mainitaan luvussa neljä osana lastensuojeluprosessia. Sen mukaan kaksitoista vuotta täyttäneellä lapsella on oikeus omaan mielipiteeseen ja tiedon saantiin itseä koskevissa asioissa. Mielipiteen selvittäminen tulee tehdä lasta vahingoittamatta ja tarvittaessa hänelle voidaan määrätä edunvalvoja asioiden hoitajaksi. (Lastensuojelulaki 2007/417, § 20–24; Nivala & Ryyänen 2013, 12–13.) Aulan (2011, 28) mukaan lapsella on oikeus kuulla myös perustelut aikuisten tekemille päätöksille.

4 OSALLISUUS LASTEN JA NUORTEN ARJESSA

Gretschelin (2002, 18) mukaan osallisuusympäristö on parhaimmillaan sisäänrakennettuna kunnan toimintakulttuuriin, jolloin siihen kuuluvat kaikki kunnan lapset ja nuoret. Kuntaorganisaation sisälle rakennettuja valmiita ympäristöjä tarvitaan, koska osallisuus ei välttämättä muuten toteudu heidän jokapäiväisessä elinympäristössään. Kiilakosken ja Gretschelin (2012) mukaan Kunnalliseen vaikuttamiseen ja oman elinympäristön kehittämiseen osallistumisen kynnyksen tulisi olla riittävän matala, ja kunnissa olisi oltava tilaa monenlaiselle vaikuttamiselle, että mahdollisimman monet nuoret saataisiin aktivoitumaan. Vaikutusmahdollisuuksien tarkempi kirjaaminen kuntastrategiaan, niistä selkeä tiedottaminen lapsille ja nuorille sekä palautteen antamisen mahdollisuus voisivat myös omalta osaltaan varmistaa osallisuuden toteutumista kunnissa (Kiilakoski & Gretschel 2012, 7).

Useat 2000- luvun osallisuushankkeet ovat pyrkineet lisäämään juuri lasten ja nuorten mahdollisuutta osallistua oman elinympäristönsä kehittämiseen. Näistä hankkeista Nivala ja Ryyränen (2013, 12) esittelevät erilaiset kunnalliset osallisuusprojektit, opetushallituksen koordinoiman Nuorten osallisuushankkeen (2003–2007), lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman (2007–2011) sekä lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelman. Kaikissa näissä hankkeissa on korostettu lasten ja nuorten osallistumismahdollisuuksia ja mielipiteiden kuulemistä. Lisäksi jokaiselle hallituskaudelle laadittavassa valtakunnallisessa nuorisotyön ja politiikan ohjelmassa (opetus- ja kulttuuriministeriö 2017) on nostettu nuorten osallistaminen ja vaikutusmahdollisuudet kaudelle 2017–2019 yhdeksi tärkeimmistä kehittämistavoitteista. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan ohjelman mukaan kehittää erityisesti kunnan viranomaisten, kansalaisjärjestöjen ja opetustoimen välistä yhteistyötä. (opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 13–15)

4.1 Osallisuuden eri tasoja

Lasten ja nuorten osallistamista ja sen yhteyttä YK:n lastenoikeuksien sopimukseen on kansainvälisestikin kuvattu erilaisilla osallisuuden tasomalleilla. Näistä Sherry Arnsteinin (1969) teoreettiseen malliin pohjautuva Roger Hartin (1992, 9) malli "The Ladder of Participation", lienee tunnetuin (liite1). Hartin (1992) tikkapuumalliin perustuu puolestaan Harry Shierin (2001, 115) osallisuuden tasomalli (kuvio 1), jossa ympäristön luomat mahdollisuudet osallisuuden lisääjänä on otettu korostetummin huomioon.

Shierin (2001, 111) porrasmallin ensimmäisellä tasolla aikuiset ovat valmiita kuuntelemaan lasta, mikäli hän itse tekee siihen aloitteen. Lapsia ei kuitenkaan millään tavoin rohkaista kertomiseen, koska aikuiset olettavat näiden mieluummin keskittyvän omiin tekemisiinsä (Shier 2001, 112).

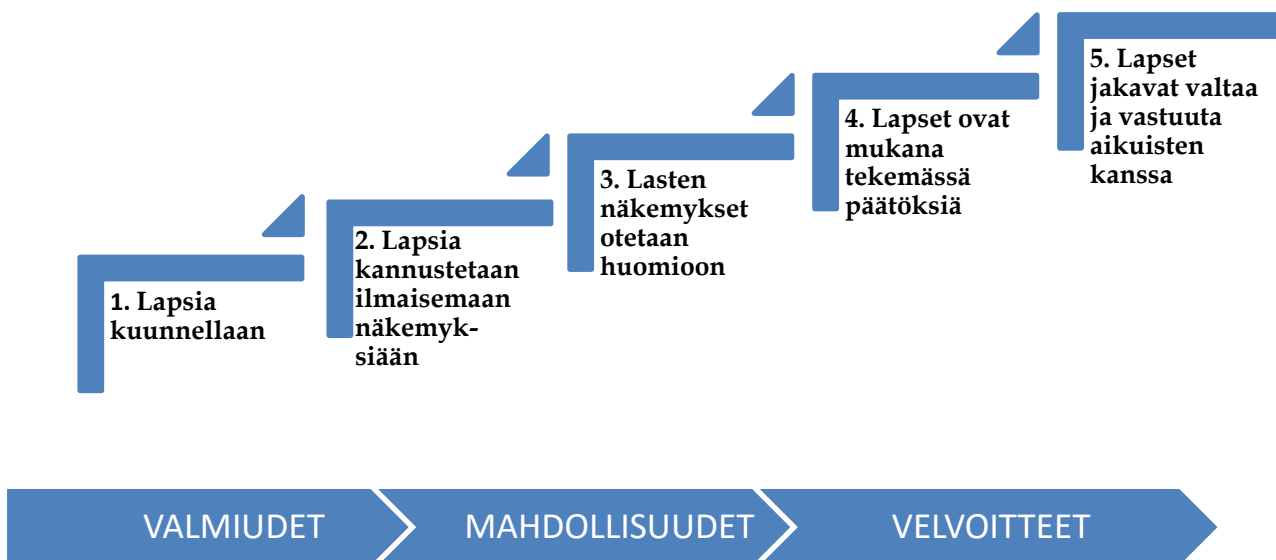
Toisella tasolla aikuiset ovat Shierin (2001, 111) mukaan halukkaita autamaan kaikkia lapsia itseilmaisussa huolimatta siitä, kuinka aktiivisia tai rohkeita nämä ovat. Aikuiset tai organisaatio käyttävät erilaisia toiminnallisia menetelmiä keskustelun lisänä saadakseen ujommatkin, tai vailla kielitaitoa olevat lapset mukaan. Lisäksi he kannustavat positiivisesti kaikkia ilmaisemaan mielipiteensä. (Shier 2001, 112.)

Kolmannelle tasolle siirryttäessä lapsia rohkaistaan ilmaisemaan mielipiteitään, ja ne otetaan myös jollakin tapaa toiminnassa huomioon. Shier (2001, 113) toteaa myös, että jos lasten ehdotusta ei hyväksytä, se perustellaan heille, ja yhdessä voidaan miettiä kuinka sitä voisi kehittää käyttökelpoisemmaksi. Lapsen oikeuksien sopimuksessa (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989) ei tätä velvoitetta mainita, mutta myöskään Lundyn (2007) mukaan lapsi ei voi tiedostaa osallisuutensa vaikutuksia, ellei aikuisten ratkaisuja hänelle perustella (Department of Children and Youth Affairs 2015, 22). Shierin (2001, 111) mallin kolmannella tasolla toteutuvat kuitenkin jo YK:n lasten oikeuksien sopimuksen artiklan 12 velvoitteet.

Shierin (2001, 111) mallin kolmannen ja neljännen portaan ero on siinä, että kolmannella tasolla lapsilta kysytään mielipidettä, joka saatetaan asianomai-

sille tiedoksi, mutta neljännellä tasolla he ovat jo aidosti mukana päätöksenteossa ja toiminnan suunnittelussa. Vaikka lapsen oikeuksien sopimus ei velvoitakaan neljännen tason toteutumista, lisää päätöksentekoon mukaan ottaminen Shierin (2001, 114) mukaan lasten osallisuuden tunnetta, vahvistaa itsetuntoa ja edistää heidän demokraattista ajattelutapaansa yhteiskunnassa.

Shierin (2001, 111) mallin viidennelle tasolle siirryttäessä lapsilla on jo aikaisempaa kokemusta yhteistyöstä aikuisten kanssa. Tällä tasolla aikuiset tai organisaatio luovuttavat osan päätöksentekovallastaan lapsille ja siirtävät heille myös osan vastuusta. Lapsia ei kuitenkaan painosteta ottamaan suurempaa vastuuta kuin mihin he kykenevät. Heillä on myös mahdollisuus määritellä, miten he haluavat olla osallisena projektin suunnittelussa ja toteutuksessa. (Shier 2001, 115.)



KUVIO 1. Osallisuuden portaat ja niiden kolme lisäulottuvuutta Shierin (2001) mukaan.

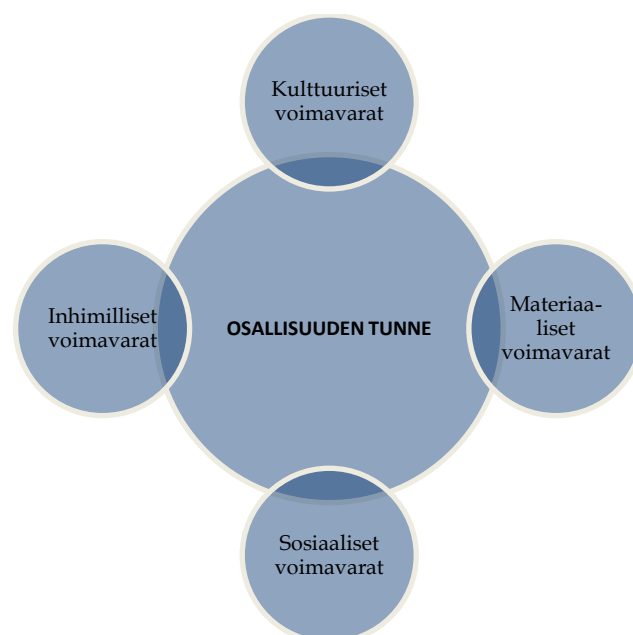
Shierin (2001, 110–111) osallisuuden malli täydentyy jokaiseen tasoon liittyvällä kolmella kysymyksellä, joihin vastaamalla voidaan määritellä, millä osallisuuden asteella aikuisen tai organisaation toiminta toteutuu.

Ensimmäisellä kysymyksellä selvitetään, millaisia *valmiuksia* aikuisella tai organisaatiolla on osallisuuden eri tasoilla kuunnella lasta, tukea näkemysten ilmaisua ja huomioon ottamista, ottaa mukaan päätöksentekoon tai luovuttaa lapselle osa päätösvallasta (Shier 2001, 110–111).

Shierin (2001) mallin toinen kysymys liittyy siihen, miten osallisuuden eri vaiheet *mahdollistuvat*. Ensimmäisellä tasolla voidaan kysyä, työskennelläänkö organisaatiossa siten, että lapsen kuuleminen on mahdollista, ja toisella sitä onko käytössä ideoita ja toimintatapoja, joilla lapsia autetaan näkemysten ilmaisussa. Kolmannella tasolla kysytään, onko käytössä päätöksentekoprosesseja, jotka mahdollistavat lapsen mielipiteiden huomioimisen. Neljännellä ja viidennellä tasolla taas sitä, onko olemassa sellaisia menettelytapoja, joiden avulla lapset voivat osallistua päätöksentekoon tai jakaa vastuuta aikuisten kanssa. (Shier 2001, 110–111.)

Kolmannen kysymyksen Shier (2001, 110–111) kohdistaa niihin *velvoitteisiin*, joita aikuisella tai organisaatiolla on toteuttaa eri tasoilla kuvattuja lasta osallistavia toimintatapoja. Velvoitteet tarkoittavat Shierin (2001, 110) mukaan sitoutumista yhdessä sovittujen toimintamallien toteuttamiseen ja niiden vaikiintumista yhteisiksi toimintatavoiksi.

Shierin (2001) kuvaamia aikuisen tai organisaation valmiuksia ja toimintatapoja voidaan tarkastella myös Kiilin (2006, 85–89) väitöskirjatutkimuksessaan esittelemien, osallisuuden tunnetta lisäävien neljän voimavaran näkökulmasta (kuvio 2).



KUVIO 2. Lapsen osallisuuden tunteeseen vaikuttavat voimavarat Kiilin (2006) mukaan.

Kiilin (2006) mukaan lapsen näkeminen osallistumiseen kykenevänä yksilönä kasvattaa *kulttuurista voimavaraa* ja vahvistaa tunnetta omasta osaamisesta. Toimiminen eri-ikäisten kanssa saattaa joko lisätä tai vähentää osallisuuden tunnetta riippuen siitä, kuinka paljon eri-ikäisten näkemykset poikkeavat toisistaan. Näiden lisäksi lähiympäristön ja siihen liittyvien toimintamahdollisuuksien tunteminen on Kiilin (2006) mukaan lapselle tärkeä kulttuurinen voimavara. *Materiaaliset voimavarat*, eli käytettävissä olevat resurssit ja fyysinen ympäristö, joko edistävät tai toimivat haasteena osallistumiselle. *Sosiaaliset voimavarat* muodostuvat Kiilin (2006) mukaan kaikista lapsen kanssa toimivista henkilöistä, ja eteenkin niistä, jotka ovat vahvimmin vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. Lisäksi myös oma kiinnostus vaikuttaa lapsen aktiivisuuteen, ja toimii siten hänen *inhimillisenä voimavaranaan*. (Kiili 2006, 85–89.)

Lasten ja nuorten osallisuutta kehitettäessä, tulisi Kiilin (2006, 206) mukaan huomioida myös, miten yksilön persoonallisuus vaikuttaa siihen, minkälaisissa projekteissa he haluavat olla mukana. Kiili (2006) on ottanut tutkimuksessaan osallisuuden rinnalle käsitteen ”kansalaisuus”, jota hän on avannut lasten näkökulmasta erottelemalla lapsiparlamenttiin osallistuvista ”Ipanoista” erilaiset vaikuttajatyypit. Tutkimusryhmässä mukana olleista lapsista *muutoshaluiset vaikuttajatyypit* halusivat olla yhdessä aikuisten kanssa vaikuttamassa laajempiin kokonaisuuksiin, jotka koskivat elinympäristön kehittämistä. *Toiminnalliset vaikuttajat* taas tyytyivät lyhytkestoisempien toimintojen, kuten retkien suunnitteluun. *Kriittiset toimijat* halusivat luoda sääntöjä ja sopimuksia arkipäivän toimintoihin ja toivoivat myös aikuisten ottavan niihin kantaa. *Lapsikeskeiset toimijat* taas kokivat aikuisten läsnäolon heidän toimintaansa rajoittavana tekijänä, ja halusivatkin lähinnä työskennellä ikäistensä kanssa itseä kiinnostavien projektien parissa. (Kiili 2006, 206–207.)

Irlantilaisen Laura Lundyn (2007) ”Voice Model Checklist for Participation”- malli (kuvio 3) pohjautuu YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artiklaan 12, ja se on mukana myös ”lasten ja nuorten osallistumista päätöksentekoon”-koskevassa kansallisessa strategiassa (Department of Children and Youth Affairs 2015, 21–22). Lundyn osallisuuden malli sisältää neljä elementtiä (tila, ääni,

vastaanotto ja vaikutus), joiden avulla voidaan varmistaa, että lasten ja nuorten osallisuus voi aidosti toteutua kotona, koulussa ja erilaisissa yhteisöissä.



KUVIO 3. "Voice Model Checklist for Participation"-malli Lundyn (2007) mukaan.

Jokaiselle pääkohdalle Lundy (2007) on laatinut tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla niiden toteutumista arvioidaan. *Tilaa* arvioitaessa kysytään, onko lasten näkemyksiä aktiivisesti haettu, onko lasten ollut turvallista tuoda itseään esille, ja onko tehty kaikki mahdollinen, että jokainen lapsi voi osallistua. *Äänen* suhteen tarkastellaan, onko lapsille annettu tarpeeksi tietoa ja vaihtoehtoja näkemysten ilmaisuun ja tietävätkö he, että osallistuminen on vapaaehtoista. *Vastaanottamisessa* kiinnitetään huomiota menetelmiin, joiden avulla lasten näkemyksiä tuodaan esille. Lisäksi pohditaan, tietävätkö lapset, kenen kanssa heidän mielipiteistään keskustellaan, ja onko vastaanottajalla valtaa tehdä päätöksiä. Ja että lasten mielipiteillä olisi myös jotakin *vaikutusta*, täytyy selvittää, onko käytössä menetelmiä, joilla mielipiteet saadaan päätöksentekijöiden tietoon, ja perustelevatko he lapsille tehtyjä päätöksiä. (Department of Children and Youth Affairs 2015, 21-22.)

4.2 Oppilaan osallisuus koulussa

Opettajan rooli oppimisympäristöä ja opetusmenetelmiä kehittäessään on varmistaa, että oppilaan osallisuus luokkayhteisössä toteutuu, ja että oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksenkohteet tulevat huomioiduiksi. Rasku-Puttonen (2006) mukaan oppilaan halukkuus olla osallisena voi syntyä, kun opettaja pyrkii olemaan kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä, nostaa esiin uusia näkökulmia ja ohjaa heitä ongelmanratkaisuun. Vastuullisuuden ja vuorovaikutuksellisen oppimisen kehittäminen mahdollistavat kaikkien oppilaiden osallistumisen uuden tiedon tuottamiseen. Opettajan tehtävänä on opetuksen liittäminen opetussuunnitelmaan ja oppilaiden esille tuoman käsitteistön laajentaminen sitä vastaavaksi. (Rasku-Puttonen 2006, 113–118.)

4.2.1 Kouluosallisuus opetussuunnitelmassa

Kouluosallisuuden tulisi Kiilakosken ja Gretschelin (2012) mukaan toteutua sekä yksilön että yhteisön tasolla. Oppilaiden osallistaminen voi näkyä sekä erilaisissa koulun arkeen liittyvissä tilanteissa että laajemmin koulun toimintaa ohjaavissa edustuksellisissa tehtävissä. (Kiilakoski & Gretscher 2012, 10)

Shierin (2001, 111) mallissa esitettyjen velvoitteiden toteutuminen koulussa ja opetuksessa on turvattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) useassa eri kohdassa. Laaja-alaisissa (POPS 2014, 20) tavoitteissa osallisuus ilmaistaan oppilaiden oikeutena esittää kysymyksiä, ja opettajan velvollisuutena kannustaa heitä kysymysten ja omien ideoiden esittämisessä. Osallisuuden toteutumista ja uuden oppimista edistetään myös ohjaamalla oppilaita uuden tiedon hankintaan heitä kiinnostavissa aiheissa. Tiedonhankintaa tulisi laajentaa kehittämällä monilukutaitoa ja kiinnittämällä huomiota oppilaille merkityksellisten ja autenttisten tekstien tarjoamiseen, jolloin myös heidän vahvuuksien esille saaminen on mahdollista. (POPS 2014, 23.)

Opetussuunnitelman (POPS 2014, 35) mukaan koulun tulisi antaa oppilaille valmiuksia myös yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, demokratian edistämiseen ja vastuulliseen aktiivisuuteen yhteisten asioiden hoitamisessa. Esimerkik-

si opetussuunnitelman ja järjestyssääntöjen laatimiseen sekä oppimisympäristön suunnitteluun osallistamalla, oppilaat sitoutuvat vastuullisemmin koulun toimintaan, joskin heidän tulisi olla mukana myös arvioimassa tavoitteiden toteutumista. Tällaista vaikuttamista varten kouluun tulee perustaa oppilaskunta yksin tai yhdessä toisten oppilaitosten kanssa (Perusopetuslaki 1998/628 § 47a).

Koulussa toteutuvat vaikutusmahdollisuudet ovat hyvä pohja myöhemmälle yhteiskunnalliselle ja poliittiselle vaikuttamiselle. Tämä ei Vehviläisen (2006) mukaan ole kuitenkaan mahdollista, ellei oppilailla ole ensin kokemusta muunlaisesta osallisuudesta yhteisössä. Osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien luominen osaksi koulun arkea lisää hänen näkemyksensä mukaan koulussa menestymisen mahdollisuuksia, ja vähentää sitä kautta syrjäytymisen ja osatomuuden tunnetta. Arjen osallisuuskokemukset opettavat oppilaita yhteisvastuuseen, toisten kuulemiseen ja tasa-arvon kehittämiseen, jotka ovat demokraattisen yhteiskunnan keskeisiä elementtejä. (Vehviläinen 2006, 83.) Oppilaskuntatoiminnan kautta oppilaiden osallisuus voi toteutua Shierin (2001, 115) mallin kaikilla tasoilla, mikäli oppilaat tulevat siinä aidosti kuulluiksi ja heidän mielipiteillään ja tekemillään aloitteilla on todellista vaikutusta koulun toimintaan.

Kouluissamme vallitsevaa demokratiakasvatusta Kiilakoski (2016) kuvaa suppeaksi tai laajaksi, sen mukaan kuinka paljon se osallistaa oppilaita yhteisten päätösten teossa. Suppealla demokratiakasvatuksella hän tarkoittaa esimerkiksi tiedon siirtämistä kunnallisesta päätöksenteosta oppilaille ilman, että siihen liittyy minkäänlaista konkreettista toimintaa. Laaja demokratiakasvatusta puolestaan tarkoittaa sitä, että oppilaat saavat aitoja kokemuksia vaikuttamisesta perustelemalla näkemyksiään ja kokemalla, miten ympäristö toimii vaikuttamisen mahdollistajana ja tukijana. Laajan demokratiakasvatuksen toteutuessa myös uudessa perusopetussuunnitelmassa (2014) mainitut oppilaan osallistamisen tavoitteet voivat täydellisesti toteutua. (Kiilakoski 2016, luku 2.)

Oppilaiden osallisuus näkyy opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 26) myös koulun toimintakulttuurin kehittämisessä, missä kaikkia oppilaita osallistava opetus on yksi sen perusedellytyksistä. Opetussuunnitelman (2014, 27) mukaan

oppilaiden tulee saada olla aidosti mukana kehittämässä yhteisöä, jonka lisäksi osallistamisen tulee koskea myös heidän huoltajiaan ja muita koulun ulkopuolisia toimijoita. Oppilaiden tulisi myös tuntea tasapuolista arvostusta osallistamalla koulun toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa edellyttämällä tavalla. Tavoitteena tulee olla kestävän arjen sekä toisia arvostavan ja vuorovaikutteisen ilmapiirin rakentaminen. (POPS 2014, 28–29.)

Myös koulun sosiaalisen ilmapiirin kehittämisessä tulisi pyrkiä oppilaslähtöiseen, oppilasta osallistavaan ja vastuun ottamista ohjaavaan toimintaan. Yksi tällainen on vertaissovitteluun perustuva konfliktinhallintamenetelmä VERSO (vertaissovittelu), joka on monissa kouluissa jo otettu käyttöön. Vertaissovittelu perustuu vapaaehtoiseen, oppilaiden keskinäiseen ristiriitojen selvittelyyn, jossa sovittelijoina toimivat tehtävään koulutetut oman koulun oppilaat. (Gellin & Myllyntausta 2016, luku 7.)

4.2.2 Osallisuutta tukevia oppimiskäsityksiä

Oppilaan osallisuutta kuvaavat tasomallit ja opetusmenetelmät perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Puolimatka (2002, 41) määrittelee, että oppilas rakentaa tällöin uutta tietoa aiemmin syntyneiden käsitysten pohjalta, ja toimii aktiivisesti ja luovasti oman oppimisensa edistäjänä. Oppilas siis konstruoi eli muodostaa uusia tietorakenteita, kun saa toimiessaan uusia oppimiskokemuksia (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 67). Oppilaan ja opettajan suhde nähdään konstruktivismissa tasa-arvoisena ja vuorovaikutuksellisenä, ja lisäksi opetus perustuu yhteistoiminnalliseen ja kokemukselliseen oppimiseen. Kokemuksellisen ja osallistavan oppimisen kautta oppilaat voivat nähdä omat vaikutusmahdollisuutensa, etsiä uusia ratkaisutapoja ja pyrkiä toiminnallaan myös toteuttamaan niitä. (Hanhivaara 2006, 35.)

1900-luvun alkupuolella vaikuttaneet psykologi J. Dewey (1859–1952) ja kehityspsykologi L.S. Vygotsky (1896–1934), ovat molemmat konstruktivistisen oppimisenäkemyksen kannattajia, joista Dewey edustaa vahvemmin pragmaattista ja Vygotsky sosiokulttuurista lähestymistapaa (Glassman, 2001, 3). Yhteistä

heidän ajattelulle on Glassmanin (2001, 3) mukaan kuitenkin oppilaan oman aktiivisuuden ja toiminnan kautta syntyvän kokemuksen painattaminen oppimisprosessissa sekä opetuksen suuntaaminen oppilaalle merkityksellisiin autenttisiin oppimisympäristöihin.

Kokemusten kautta syntyvän ajattelun kehittymistä Dewey (1957) ja Vygotsky (1982) käsittävät toisistaan poikkeavalla tavalla. Vygotskyn (1982, 207) mukaan ajattelu ja kieli kehittyvät erillisinä, kunnes yhdistyessään saavuttavat korkeamman tietoisuuden tason, ja kielestä tulee ajattelulle tärkeä oppimisen ja toiminnan väline. Kielen avulla ihminen konstruoi toimintansa välityksellä saatuja uusia kokemuksia maailmasta. Kokemuksella on merkitystä silloin, kun siihen liittyy käsitteiden ymmärtämistä ja sisäistämistä edistävää vuorovaikutusta (Tynjälä 2000, 47). Dewey (1957, 22–23) puolestaan liittää ajattelun kehittymisen oppijan omaan toimintaan prosessin aikana, ja ongelmanratkaisun mukanaan tuomaan oppimisen kokemukseen (Puolimatka 2002, 94). Haasteisiin tarttuminen ja halu ratkaista eteen tulevia ongelmia edellyttävät kuitenkin oppijan kiinnostuksen heräämistä opittavaa asiaa kohtaan. Kun kokemus liitetään oppilaan arkitodellisuuteen, lisäävät sen mukanaan tuomat haasteet oppimisessa tarvittavaa sisäistä motivaatiota. (Rauste-von Wright ym. 2003, 156.)

Kokemuksellisuus, yhdistettynä kognitiiviseen ja sosiaaliseen konstruktivismiin, voidaan liittää myös Vygotskyn (1978) teoriaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä (Tynjälä 2000, 48). Lapsen kehitystä voidaan Vygotskyn (1978) mukaan arvioida aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystilan avulla. Aktuaalisella kehitystilalla hän tarkoittaa tasoa, jonka lapsi voi saavuttaa itsenäisesti, ja potentiaalisella taas sitä, jota hän voi toisten avustamana ja oman toiminnan kautta lähteä tavoittelemaan. Lapsen kehitysvalmiuksia kuvaava lähikehityksen vyöhyke sijaitsee näiden kahden kehitystilan välissä. Aikuisen tehtäväksi jää tunnistaa, mikä tämä taso kenenkin lapsen kohdalla on ja asettaa oppimisen tavoitteet sen mukaisesti. (Vygotsky 1978, 85-86.)

Glassmanin (2001, 12) mukaan Deweyn ja Vygotskyn näkemykset opettajan roolista oppimistilanteessa poikkeavat jonkun verran toisistaan. Vygotsky

(1978, 87) korostaa, että opettajan tulee järjestää oppimisympäristö sellaiseksi, jossa potentiaalisesta kehitystilasta voi oppimisen myötä muodostua aktuaalinen kehitystila, jonka myötä myös siirtyminen lähikehityksen vyöhykkeeltä toiselle mahdollistuu. Vaikka Vygotsky (1978, 84) tunnustaa, että oppiminen ja kehittyminen alkavat heti lapsen synnyttyä, ei oppimisen laajentumista omalla lähikehityksen vyöhykkeellä voi kuitenkaan tapahtua ilman kehityksen mukaista ohjausta. (Vygotsky 1978, 86).

Deweyn (1957, 42) mukaan lapsella olisi oltava kotona ja koulussa useita aikuiskontakteja, joiden avulla hänen sosiaalinen elämä, ja sitä kautta myös oppiminen, edistyisivät. Koulun Dewey (1957, 42) näkee kuitenkin oppimisen kannalta tärkeämpänä ympäristönä, ja siksi myös opetuksen tulisi liittyä läheisesti oppilaan henkilökohtaiseen elämään. Glassmanin (2001, 12) mukaan Deweyn näkemys on, että opettajan rooli ei kuitenkaan voi olla liian dominoiva, vaan hänen tulee toimia lähinnä oppimistapahtumaa tukevana ohjaajana.

Deweyn (1957) ja Vygotskyn (1978) pedagogisista näkemyksistä löytyy monia yhtymäkohtia nykyiseen oppimiskäsitykseen kouluissamme. Raustevon Wrightin ym. (2003) mukaan osallisuutta pyritään tukemaan esimerkiksi viemällä opetusta enemmän autenttisiin oppimisympäristöihin ja huomioimalla oppilaiden omat mielenkiinnon kohteet opetuksessa. Oppilaan aktiivinen osallistuminen tiedon hankintaan, toiminnan kautta oppiminen ja toiminnassa esiin tulevien ongelmien ratkaiseminen yhdessä toisten kanssa, tukevat myös osallisuuden tunnetta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 156.)

Vygotskyn (1978, 85) sosiokulttuurinen lähestymistapa osoittaa, että yksilö voi paremmin luoda tietoa yhteisössä kuin yksin. Puolimatka (2002, 92) esittää tämän tarkoittavan sitä, että yhteisössä tapahtuvan viestinnän kautta oppija saa käyttöönsä käsitteitä, joiden avulla ajattelu ja oppimisprosessi voivat jatkuvasti kehittyä. Tämän vuoksi kognitiivinen konstruktivismi, joka merkitsee ymmärryksen lisääntymistä ja ajattelutavan muuttumista (Tynjälä ym. 2005, 37), liittyy kiinteästi myös sosiokonstruktivismiin.

Vygotskyn (1978, 86) teoria lähikehityksen vyöhykkeestä ja sosiokonstruktivistisesta oppimisesta liittyvät Tynjälän, Heikkisen ja Huttusen (2005, 28) ku-

vaamaan kollaboratiivisen oppimisen malliin, jossa oppijoiden mielipiteitä yhdistämällä ja vuorovaikutuksellisesti työskentelemällä pyritään saavuttamaan yhteisesti asetetun tehtävän tavoitteet. Kognitiivisten tavoitteiden lisäksi kollaboratiivisessa oppimisessä korostuu dialogi, jossa toisten mielipiteiden arvioiminen ja kyseenalaistaminenkin ovat sallittuja. Tynjälän ym. (2005, 29–30) mukaan opettajan rooli työskentelyn pedagogisena ohjaajana on merkittävä, sillä hän edistää työskentelyä ohjeistamalla ja kontrolloimalla, rajoittamatta kuitenkaan liikaa oppilaiden oma-aloitteisuutta. Kollaboratiivisen oppimisen mallin lisäksi muita sosiokulttuurisen oppimisteorian toteutusmuotoja voivat Tynjälän ym. (2005, 38) mukaan olla asiantuntijoiden mallintamiseen, koko yhteisön toimintatapojen muuttamiseen tai ryhmän sisällä tapahtuvaan yksilön oppimisprosessin tukemiseen liittyvät mallit.

Kognitiivisessa konstruktivismissa oppilaan aikaisempi tieto, kokemukset ja uskomukset korostuvat uuden tiedon oppimisessa (Tynjälä ym. 2005, 37–38). Tämä oppimiskäsitys tukee myös Deweyn (1957, 44–45) näkemystä siitä, että oppilaan aikaisempi tieto voi olla ristiriidassa uuden tiedon kanssa, ja se on ratkaistava uuden tiedon syntymisen mahdollistamiseksi. Oppimiseen voidaan Deweyn (1957, 108) mukaan yhdistää myös asiayhteydestään irrallisia tosiasioita, jos ne ovat aikaisempien konkreettisten kokemusten kautta tulleet oppilaille jo näkyviksi. Tältä osin konstruktivismiin voidaan ajatella sekoittuvan myös joitakin realistisia piirteitä (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 37).

Tynjälän ym. (2005, 35) mukaan pedagogisella ohjauksella on myös pragmaattisessa oppimiskäsityksessä merkittävä rooli, vaikka oppilaan oma työskentely projektin parissa onkin tärkeintä. Pragmatismi perustuu Deweyn (1957, 5) ”tekemällä oppimisen”-teoriaan, jossa kokemus osoittaa tiedon paikkansapitävyyden. Tynjälän ym. (2005, 35) mukaan pragmatismia ei voida erottaa kuitenkaan kognitiivisesta ja sosiokulttuurisesta oppimisesta. Kognitiivisuus toteutuu ongelmalähtöisessä oppimisessä, jossa pyritään oppijan ajattelutavan muuttamiseen ja laajentamiseen sekä projektioppimisessä, jossa tavoitteena on luoda jokin uusi tuote tai toimintamalli. Sosiokulttuurisuus näkyy puolestaan siinä,

että käytännön oppiminen tapahtuu opettajan ohjauksessa ja yhteistoiminnassa toisten oppilaiden kanssa. (Tynjälä ym. 2005, 36.)

4.2.3 Oppimisympäristö osallisuutta lisäävänä tekijänä

Piispasen (2008, 15) mukaan koulun oppimisympäristön tarkoituksena on luoda suotuisat puitteet uuden oppimiselle. Myös Puolimatka (2002) toteaa, että oppilaalla on tällöin mahdollisuus yhteisön jäsenenä luoda uutta tietoa aikaisempien kokemusten tuottamien toimintamallien avulla. Uusien toimintamallien luominen on mahdollista, kun oppilas voi käytännön kautta ratkaista eteen tulevia ongelmia ja kokea toimiessaan myös epäonnistumisia. (Puolimatka 2002, 93.)

Savander-Ranne ja Lindfors (2013) toteavat, että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sisältyy ajatus avoimesta ja joustavasta oppimisympäristöstä, jossa oppilaskeskeisyys korostuu. Sen mukaan joustavien oppimisympäristöjen käyttäminen opetussuunnitelman toteuttamisessa edellyttää tavoitteiden liittämistä oppilaalle tuttuihin ja merkityksellisiin aiheisiin autenttisisissa oppimisympäristöissä sekä yhteisöllisyyden kokemusta kaikkien oppimistapahtumaan osallistuvien kesken. (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 16.)

Manninen ym. (2007, 36) jakavat oppimisympäristöt fyysiseen, sosiaaliseen, tekniseen, paikalliseen ja didaktiseen oppimisympäristöön. Eri oppimisympäristöjen käsitteleminen toisistaan erillisenä ei ole kuitenkaan mahdollista, koska ne vaikuttavat niin kiinteästi toisiinsa. Esimerkiksi jos fyysinen tai tekninen oppimisympäristö luodaan sellaiseksi, että kaikki oppilaat voivat siihen osallistua, myös sosiaalinen oppimisympäristö erilaisten oppijoiden kesken kehittyy myönteiseksi ja toimivaksi. (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 14.)

Myös Piispanen (2008, 22) yhdistää teknisen ja paikallisen oppimisympäristön osaksi fyysistä oppimisympäristöä. Manninen ym. (2007, 36) määrittelevät teknisen ympäristön opetuksessa käytettäväksi tieto- ja viestintäteknikaksi, ja paikallisen oppimisympäristön niiksi alueiksi ja paikoiksi, joissa oppiminen tapahtuu.

Vähähyyppä (2007) mukaan oppimisympäristöjen tulisi käsittää luokkahuoneen lisäksi myös mahdollisimman monia koulun ulkopuolisia ympäristöjä, joihin esimerkiksi virtuaalinen oppimisympäristö ja erilaiset tutustumiskohteet kuuluvat. Tutustumiskohteista saadun tiedon yhdistäminen opetussuunnitelman tavoitteisiin, liittyy ympäristön toimijoita luontevasti osaksi koulun toimintaa. (Vähähyyppä 2007, 10.) Savander-Ranne ja Lindfors (2013) toteavat, että formaalissa oppimisympäristössäkin voivat yhdistyä sekä teoria että käytäntö, jolloin opitun siirtovaikutus oikeaan elämään tehostuu. Informaalissa oppimisympäristössä tapahtuva oppiminen puolestaan mahdollistaa oppilaiden harrastuneisuuden ja koulun ulkopuolisen asiantuntijuuden hyödyntämisen. (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 17.)

Didaktisen oppimisympäristön Piispanen (2008, 21) määrittelee kuuluvaksi kasvatuksellisen näkökulman rinnalle osaksi koulupedagogiikkaa. Mannisen ym. (2007) mukaan didaktiselle oppimisympäristölle on ominaista opiskeluprosessin tavoitteellinen tukeminen luomalla oppimisympäristöön oppimista käynnistäviä ärsykeitä. Eri aistien käyttö ja niihin liitettävien oppimateriaalien kehittäminen, sopivien oppimisen haasteiden luominen sekä oppilaan oppimista tukevat toimenpiteet ovat didaktista oppimisympäristöä täydentäviä tekijöitä. (Manninen ym. 2007, 41.)

Manninen ym. (2007, 13) toteavat, että oppiaineiden eheyttäminen sekä yhteistyön tekeminen eri oppiaineita opettavien kanssa mahdollistavat monipuolisen oppimisympäristön kehittämisen, jossa myös oppilaiden mielenkiinnonkohteet tulevat paremmin huomioiduksi. Barronin (2006) mukaan monipuolisten tietolähteiden käyttäminen antaa oppimiselle erilaisia näkökulmia ja syventää oppimista. Myös tiedon kiinnittyminen kokemisympäristöön, ja oman tiedonkäsittelytavan valitseminen tekevät oppimisesta mielekkään kokemuksen, kun oppilas voi itse luoda oppimistaan parhaiten tukevan oppimisympäristön. (Barron 2006, 216–217.)

Mannisen ym. (2007) mukaan sosiaalisen oppimisympäristön syntymiseen vaikuttavat kaikki oppimistilanteeseen kuuluvat henkilöt, heidän keskinäiset roolit sekä vuorovaikutuksen laatu. Sosiaalinen oppimisympäristö yhdessä fyy-

sisen oppimisympäristön kanssa luovat oppimisilmapiirin, jossa ryhmädynamiikan ja yhteistoiminnallisuuden kehittyminen on mahdollista. (Manninen ym. 2007, 38–39.)

Oppilaiden osallisuuden toteutuminen vaatii (Piiroisen 2007, 7) mukaan yhteisön, johon yksilön on mahdollista liittyä. Hellstömin ym. (2017, 77) esittävät, että kouluyhteisössä yhteistoiminnallisen oppimisen malli voi johtaa tehokkaampaan oppimiseen, kuin mihin oppilas yksin toimiessaan kykenisi. Yhteistoiminnallisuus ei heidän mukaansa kuitenkaan toteudu, ellei oppilaiden välillä vallitse positiivista riippuvuutta, ja ellei osallistumisella ole lopputuloksen kannalta merkitystä. Hellström ym. (2015) toteavat myös, että yhteistoiminnallisuus kehittyy tutustumisen, yhteisten pelisääntöjen ja yhdessä luotujen tavoitteiden pohjalta, ja se vaatii jatkuvaa työskentelyn arviointia. Arviointi kohdistuu sekä oppimisen edistymiseen, että ryhmän toimivuuteen. Ryhmän jäsenillä on vastuu omasta ja toisten oppimisesta, ja jokaisen on koko ajan tiedettävä, miten projekti etenee. Oman mielipiteen kertominen, toisten kuunteleminen ja kompromissien tekeminen kuuluvat myös oleellisesti yhteistoiminnallisuuteen. Opettajan tehtävänä on luoda fyysiset puitteet toiminnalle sekä ohjata ja innostaa oppilaita ryhmänä toimimiseen. (Hellström ym. 2015, 93–96.)

Rasku-Puttonen (2006) toteaa, että oppilaan osallistaminen mahdollistuu vain toimivassa vuorovaikutuksessa aikuisen ja toisten oppilaiden kanssa. Opettaja toimii keskustelutaitojen edistäjänä tuomalla oppilaiden ajatuksia esille, ja johtamalla heitä ongelmanratkaisun pariin. Huomioimalla oppilaiden yksilölliset kyvyt, on mahdollista luoda toimintakulttuuri, jossa keskustelu ja vuorovaikutus, sekä niiden avulla kehittyvä ajattelu, muodostuvat luonnolliseksi osaksi opetusta. (Rasku-Puttonen 2006, 113–114.)

Osallistavassa pedagogiikassa opettaja irrottautuu Pakarisen ym. (2013) mukaan opettajajohtoisesta roolistaan ja siirtyy oppilaiden rinnalle tutkijaksi, auttajaksi ja meneillään olevan projektin mahdollistajaksi. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen laadun arviointi perustuu heidän mukaansa siihen, miten opettajan tunnetuki, ohjaus ja palautteen antaminen sekä toiminnan organisointi luokassa toteutuvat. Vuorovaikutuksen laatuun voivat vaikuttaa myös

erilaiset tavat painottaa opetussuunnitelman tavoitteita tai oppilaan oppimista ohjaavien oppimateriaalien ja työskentelytapojen vaihteleva käyttäminen. (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rasku-Puttonen 2013, 94–99.)

Pakarinen (2013, 94–99) toteaa, että ”Aluportaati”- tutkimuksessa, jossa myös opettajien opetus- ja kasvatuskäytänteitä selvitettiin, kävi ilmi, että oppimistulokset ja oppimiseen sitoutuminen paranivat, kun luokkiin saatiin luotua myönteinen ja rakentavaa palautetta antava ilmapiiri. Myös oppilaiden käyttäytymiseen liittyvien odotusten ja selkeiden rajojen saattaminen oppilaiden tietoon johti myönteisempiin oppimistuloksiin. Haastavimmaksi koettiin juuri ohjausvuorovaikutuksen parantaminen osallistavan oppimisympäristön luomiseksi. Vuorovaikutustaitojen kehittämiseen tarvittavien konkreettisten keinojen puuttuessa opettajan ei ollut helppoa aktivoida oppilaita tekemään kysymyksiä, kommentoimaan ja perustelemaan näkemyksiään. (Pakarinen ym. 2013, 106.)

4.2.4 Tutkiva ja ongelmalähtöinen oppiminen

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tuottanut useita erilaisia opetuksen malleja, kuten ongelmalähtöinen oppiminen, projektioppiminen, tutkiva oppiminen, kokemusoppiminen ja käytännössä oppiminen, joiden avulla voidaan monipuolistaa opetusta ja ratkaista joidakin opetuksen ja oppimisen ongelmia (Savander-Ranne, Lindfors 2013, 16).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30) tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely mainitaan tiedonhankintaan ja sen käsittelyyn kuuluvana työtapana, jossa eri oppilaineiden ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteet voivat toteutua. Opetussuunnitelma (2014, 31) velvoittaa myös yhden monialaisen oppimiskokonaisuuden järjestämisen lukuvuoden aikana, jolloin oppilailla on mahdollisuus toteuttaa tutkivaa oppimista heitä itseään kiinnostavan aihekokonaisuuden tarkastelussa.

John Deweyn (1957, 48–50) esittelemä oppimisen malli perustuu oppilaan luontaiseen haluun oppia uutta omakohtaisen kokemuksen ja ongelmanratkaisun kautta. Dewey (1957) jakaa koululaisilla esiintyvät viettymykset sosiaaliseen, luomisen, tutkimisen ja ilmaisemisen viettymykseen, jotka kaikki ovat myös nykyiseen tutkivaan ja ongelmalähtöiseen oppimiseen liitettäviä elementtejä. Deweyn (1957, 44–46) mukaan tukeutuminen pelkkään aikaisempaan ko-

kemukseen ei synnytä uutta tietoa, jonka vuoksi opetuksessa tarvitaan myös kokeellisuutta, joka tuottaa uusia ideoita ja mahdollistaa niiden testaamisen. Puolimatkan (2002, 268) mukaan, Dewey (1910) toteaa, että vanhat kokemukset voivat olla niin värittyneitä aikaisemmista tulkinnoista, että pelkästään niihin uskomisen voi pysäyttää koko oppimisprosessin. Aikaisempia kokemuksia voidaan kuitenkin käyttää pohdinnan ja uudelleen tulkitsemisen lähtökohtana, jolloin tutusta asiasta syntyy ongelma, joka puolestaan käynnistää uuden tutkimusprosessin. (Kolb 2015, xxi.)

Havainnot siitä, että käytännön työelämässä tarvittavia taitoja ei välttämättä enää opita ammattiin valmistavan koulutuksen yhteydessä, johti ongelma-perustaisen oppimisen mallin (problem-based learning, PBL) kehittelyyn jälleen 1970-luvulla. Ongelma havaittiin aluksi lääketieteen opiskelijoiden keskuudessa, kun tieteellisen tiedon ja teknologian voimakas kehitys johti siihen, että opetus ei enää pysynyt ajan tasalla. (Poikela & Poikela 1999, 168; Poikela & Poikela 2010.) Poikela ja Poikela (1999) määrittelevät ongelma-perustaisen oppimisen luovaksi ja yhteistoiminnalliseksi menetelmäksi, joka ohjaa oppilasta itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun opittavasta asiasta. Lähtökohtana on käytännöstä nouseva ongelma, jonka ratkaisu vaatii vanhan tiedon uudelleen muokkaamista, oppimisprosessissa tapahtuvan ongelmanratkaisun avulla. Kriittisyys kohdistuu heidän mukaansa sekä itse ongelmaan että oppimisprosessissa syntyvän uuden tiedon tarkasteluun. (Poikela & Poikela 1999, 172)

Kitchener ja King (1990, 160–161) esittelevät kriittiseen ongelmanratkaisuun liittyviä kehittymisen tasoja, joissa oppijan oma ajattelu jalostuu tiedon lisääntyessä ja auktoriteettien vaikutuksen vähentyessä. Alimmilla kriittisyydentasoilla on olemassa vain yksi totuus, joka on jonkun asiantuntijan tiedossa. Seuraavilla tasoilla syntyy oivallus, että auktoriteettikin voi olla väärässä, ja tieto voi eri tilanteissa myös muuttua. Lopulta päädytään siihen, että myös oppijoiden tulkinnat samasta tiedosta voivat olla erilaisia, eikä ongelma ole aina niin selvästi strukturoitu, että siitä voisi muodostaa vain yhden tulkinnan. Kriittisyys kehittyy siis tutkivan oppimisprojektin aikana, oman toiminnan reflek-

toinnin yhteydessä. (Kitchener & King 1990, 162–166; Poikela & Poikela 1999, 172–173.)

Hakkaraisen (2005, 29) tutkivan oppimisen malli perustuu Carl Bereiterin ja Marlene Scadamalian (1987) tiedonrakentamisen teoriaan sekä Jaakko Hintikan (1999) tutkimuksen kyselymalliin. Mallin tarkoitus on ohjata oppilasta ottamaan osaa yhteisen tutkimuksen tekemiseen ja tiedon jakamiseen. Tavoitteena on mallin sisäistyminen yksilön tavaksi kehittää omaa asiantuntemustaan. Tiedonhankinta voi tapahtua joko perinteisen tai tietotekniikkaan perustuvan oppimisen kautta. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo, Lonka 2005, 29–30.)

Lähtökohtana Hakkaraisen (2005) mallissa on opettajan, tai opettajan ja oppilaiden yhdessä kehittämä aihe, josta oppilaat muodostavat kysymyksiä, omia hypoteeseja ja teorioita. Aiheeseen liittyvää tietoa lähdetään etsimään eri lähteistä, jonka jälkeen muodostuu uusi tutkimusongelma. Uusia näkökulmia otetaan yhteiseen käsittelyyn sitä mukaa kun mielenkiinto niitä kohtaan herää, tai tarkempi selvittäminen tuntuu tutkimuksen kannalta tärkeältä. Prosessi syvenee vaihe vaiheelta, ja tietoa jaetaan koko ajan oppimisyhteisön jäsenten kesken. Tietoa myös arvioidaan, ja ongelmaan pyritään löytämään useita eri ratkaisuja. Projektin päätteeksi hankittu tieto kootaan yhteistä tarkastelua varten, jolloin asiantuntijuuden jakaminen toteutuu myös aivan projektin loppuvaiheessa. (Hakkarainen ym. 2005, 30–31.)

Tutkivaa oppimista voidaan lähestyä myös kokemuksen ja siitä syntyvän ongelmanratkaisun kautta. Kolbin (1984) kehittämän kokemuksellisen oppimisen teorian (experiential learning theory, ELT) lähtökohtana on oppijan konkreettinen kokemus, joka johtaa uuden oppimiseen. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan oppimisprosessi, jossa kokemuksen aikaansaamat kysymykset johdattelevat uuden tiedon kriittiseen tarkasteluun. Tutkimusprosessin jälkeen oppijalla on hallussaan uutta tietoa, jota hän voi soveltaa uusiin tilanteisiin, ja halutessaan hän voi palata tarkastelemaan myös alkuperäistä kokemustaan. (Puolimatka 2002, 266–267; Kolb 2015, xx.)

Tällaista konkreettisen kokemukseen perustuvaa ongelmalähtöistä oppimisen mallia edustaa myös Ekenbergin, Liljeströmin ja Vartiaisen (2015, 32) esittelemä DOP-Designsuuntautuneen pedagogiikan malli. Lähtökohtana tässä mallissa on vastauksen löytäminen oppimistehtävän tutkimusongelmaan. Oppilaat osallistuvat tutkimusongelman valintaan aikuisen antamasta aiheesta tai tutkimuskohteeksi valitaan jokin oppilailta tuleva ehdotus. Aiheeseen tutustutaan keskustelemalla, avaamalla tärkeimmät käsitteet ja kirjaamalla olemassa oleva tieto muistiin. Työskentelylle laaditaan yhteiset säännöt ja tutkimussuunnitelma, jonka jälkeen kartoitetaan, mitä välineitä tutkimiseen tarvitaan, ja mistä tietoa saadaan. Sen jälkeen aloitetaan tiedonhankinta, ja työskentelyä jatketaan laajennetussa oppimisympäristössä. Tutkimusjakson jälkeen hankittu tieto kootaan ja tallennetaan ainakin osittain digitaaliseen muotoon. Dokumentointi on tärkeää myös koko tutkimusprojektin aikana. (Parikka-Nihti 2011, 50–54.)

Ekenbergin ym. (2015, 31) mukaan Design- suuntautuneessa pedagogiikassa on kysymys oppimistehtävän sijoittamisesta laajempaan kokonaisuuteen, jossa vuorovaikutuksen avulla syntyvä ajattelu ja toiminta yhdistetään erilaisiin tiedonhankintakeinoihin erilaisissa oppimisympäristöissä. Ekenbergin, Liljeströmin ja Vartiaisen (2008, 14) mukaan autenttisten oppimisympäristöjen merkitys oppijan identiteetin kehittämisessä on merkittävä. Yhteisöllisyyden, ajattelun ja identiteetin kehittymistä tukevaan opetukseen he liittävät autenttisen pedagogiikan, autenttisten toimintojen sekä autenttisten oppimistehtävien hyödyntämisen opetuksessa. Tällöin oppilas voi Ekenbergin ym. (2008, 14) mukaan saada todellisen oppimiskokemuksen aidossa oppimisympäristössä, jota hän voi myöhemmin käyttää jossakin arkipäivän tilanteessa hyödykseen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia osallisuudesta, Suomi100-aiheisen, monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana. Kirjoitelmien (liite 4) ja haastattelujen (liite 5) sekä monialaisviikon aikana tehtyjen ryhmähaastattelujen avulla pyrin löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin, jotka ovat:

1. Millaisia osallisuuden kokemuksia alakoulun oppilaille on?
2. Miten osallisuuden kokemukset näyttäytyvät monialaisen oppimiskokonaisuuden eri vaiheissa?

Käytän monialaisesta oppimiskokonaisuudesta työssäni nimitystä monialaisviikko, koska se kuvaa paremmin tutkimuskohteena olevaa ajanjaksoa ja on käsitteenä lyhempi.

5.2 Metodologinen lähestymistapa

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja sen taustafilosofinen näkemys on fenomenologis-hermeneuttinen. Voidaan puhua myös tapaus-tutkimuksesta, koska tutkimusryhmäni koostuu lähes saman ikäisistä oppilaisista, jotka toimivat samassa oppimisympäristössä. Tiedonhankinnassa käytin tapaus-tutkimukselle tyypillisesti useita eri tiedonkeruumenetelmiä, pyrkimyksenäni hankkia niiden avulla kattavasti tietoa osallisuuden toteutumisesta monialaisviikon aikana. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2016, 134–135.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Kvalitatiivinen tutkimus perustuu ilmiöiden kuvaamiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan (Kananen 2008, 24). Kiviniemen (2010) mukaan se on joustava tutkimusmenetelmä, jossa analysointi kulkee mukana koko tutkimusprojektin ajan.

Aineistoa voidaan kerätä tutkimuksen eri vaiheissa ja tutkimusmenetelmät tarkentuvat ilmiön tullessa tutummaksi. Tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen teorian kautta tapahtuu vuorovaikutuksessa kentältä saatavan aineiston kanssa. Laadullinen tutkimus ei perustu valmiiksi laaditun teorian testaamiseen, vaan teoria tarkentuu hankitun aineiston sisällön perusteella. (Kiviniemi 2010, 74.) Myös tutkimusongelmat ja kysymykset saavat lopullisen muodon vasta tutkimuksen loppupuolella (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82).

Metsämuurosen (2006, 88) mukaan kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään saamaan syvällistä tietoa jossakin luonnollisessa tilanteessa mukana olevien toimijoiden merkitysten rakentumisesta. Merkitykset syntyvät puolestaan kokemusten kautta siinä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa ihminen on siihen saakka elänyt (Ronkainen ym. 2011, 81–82).

Merkitykselliset kokemukset ja yhteisöllisyys ovat myös fenomenologishermeneuttisen tutkimuksen kohteena. Hermeneuttisen piirteen tutkimukseen tuo aineiston analysointiin kytkeytyvä tulkintojen tekemisen tarve. (Laine 2010, 28–31.) Tutkijalla on ennen tutkimuksen aloittamista jonkinlainen esiymmärrys tutkimuskohteesta, ja sama oletus pätee myös tutkittavan kokemukseen siihen asti eletystä elämästä. Aineistoa kerätessään tutkija saa tietoonsa tutkittavan luonnollisen kokemuksen asiasta, jota hän aineiston analysointivaiheessa pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään. (Laine 2010, 32–33.) Esiymmärryksemme ei ole kuitenkaan pysyvä, vaan muuttuu kun tietämyksemme asiasta lisääntyy. Tätä tapahtumaa kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Backman 2010, 72.)

Tutkimukseeni osallistuvien oppilaiden aikaisemmat osallisuuden kokemukset perustuvat paitsi heidän kouluhistoriaan, myös edellisen lukuvuoden monialaisviikkoon. Oma esiymmärrykseni aiheesta liittyy työkokemukseeni esikoulun opettajana sekä tutkimuksen aikana muotoutuneisiin käsityksiin osallistamisesta.

Perttulan (2005) mukaan kokemuksen tulee olla todellinen, että sitä voidaan tutkia. Lisäksi tutkimuskohteen olemuksen, ja tiedonsaanti mahdollisuu-

den, on oltava yhtenäisiä tutkijan ymmärryksen kanssa. Ihmisen keho on aina läsnä kokemuksessa ja myös sitoo kokemuksen siihen ympäristöön, jossa se tapahtuu. Tätä ymmärrystä Perttula (2005) kutsuu aiheeseen uppoutuneeksi ymmärtämiseksi. Toisaalta ihminen rakentaa itse oman elämäntilanteen, johon hänen ymmärryksensä rakentuu. Ihminen voi luoda erilaisia näkökulmia menneestä tai tulevaista, ja ymmärtää sitä kautta asioita haluamallaan tavalla. Tätä ymmärryksen tapaa Perttula (2005) kutsuu rakentavaksi ymmärtämiseksi. (Perttula 2005, 120–123.)

Tutkimukseni tukeutuu vahvemmin rakentavaan ymmärrykseen. Oppilastapaamisten, haastattelukysymysten ja kirjoitelman ohjeistuksen avulla, olen pyrkinyt selventämään oppilaille, mitä osallisuudella tarkoitetaan. Osallisuus on siten käsitteenä tullut heille tutummaksi, ja he ovat kyenneet yhdistämään sen aikaisempiin oppimiskokemuksiinsa.

Ihmiskäsitys fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa

Virtanen (2006) esittelee Rauhalan (1990) luoman holistisen ihmiskäsityksen, joka soveltuu hyvin myös fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohdaksi (Virtanen 2006, 160–161). Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kautta. Tajunnallisuus liittyy psyykkiseen ja henkiseen tapaan kokea asioita, kehollinen olemassaolo orgaanisiin tapahtumiin ja situationaalisuus siihen elämäntilanteeseen, johon olemassaolo on sillä hetkellä suhteessa. Holistisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki nämä osa-alueet ovat aina olemassa vaikka niiden vaikuttavuus saattaakin tutkimuskohteesta riippuen vaihdella. (Perttula 1996, 16–17; Virtanen 2006, 161.)

Omassa tutkimuksessani situationaalisuus korostuu, koska kouluympäristö ja siihen kuuluvat ihmiset ovat kokemusympäristönä läsnä oppilaan osallisuuden kokemuksessa. Perttulan (1996, 18) mukaan kehollisuus ja tajunnallisuus ovat kuitenkin suhteessa situationaalisuuteen, koska ajattelun kautta tajunnallinen toiminta suuntautuu kohteeseen, jossa elämys syntyy. Oppilaan tapaan kuvata osallisuuden kokemusta vaikuttaa se, miten hän osallistamisen

arvottaa tai ymmärtää. Tällöin hänen kehollisuuteen liittyvä ajattelunsa on mukana kokemuksen syntymisessä. (Perttula 1996, 17; Virtanen 2006, 161–162.)

Niskanen (2005, 107) toteaa Rauhalan (1995) mukaan, että yksilön kokemuksessa ei aina ole mukana tietoista oivallusta, jolloin sitä ei voi myöskään kielellis- käsitteellisesti ilmaista. Tutkimuksessani tämä oivallus saattoi kuitenkin tapahtua, jos oppilaat pystyivät tunnistamaan osallisuuden kokemuksen, ja kielentämään sen kertomalla tai kirjoittamalla. Pienelle ryhmälle tekemäni koehaastattelun perusteella pystyin toteamaan, että oppilaat osasivat kertoa hyvin edellisen lukuvuoden monialaisviikosta, ja pystyivät kuvailemaan myös tilanteita, joihin olivat itse voineet vaikuttaa.

Esimerkiksi jos piti tehdä joku ryhmätyö, niin sai itse päättää mistä etii sitä tietoo.

Me kun tehtiin niin paljon niitä eri juttuja, niin ne oli hyvä koota sellaseen näyttelyyn.

Vaikka edellisen vuoden monialaisviikko olikin yhteinen kokemus kaikille, ovat sen aikana syntyneet kokemukset ja niiden merkitykset kuitenkin jokaisen oppilaan subjektiivinen kokemus, enkä voi tutkijana saada varmaa tietoa siitä, kuinka he ne yksilöinä kokivat (Perttula 2005, 131).

5.3 Aineistonkeruuprosessi

Päätökseni tutkimuksen aiheesta ja aineiston keräämistavoista syntyi tapaamisessa tutkimuskoulun rehtorin kanssa syksyllä 2016. Koska oppilaiden osallistaminen kiinnosti itseäni, ja se oli mainittu koulun kehittämishankkeessa, valikoitui se myös tutkimukseni aiheeksi.

Toisen tapaamisemme aluksi, syksyllä 2017, halusin ensin haastatella rehtoria, koska minua kiinnosti kuulla, miten hän kokee oppilaiden osallistamisen toteutuvan koulussamme. Haastattelun jälkeen sovimme, että otan tutkimukseni kohderyhmäksi viidennen ja kuudennen luokan oppilaat, koska he pystyisivät ikänsä puolesta jo vastaamaan haastattelukysymyksiini. Tutkimuksen ajankohdaksi päätimme syksyn aikana toteutuvan monialaisviikon, koska siitä saatava tieto voisi olla hyödyllistä koko opetushenkilöstölle. Rehtorin ehdotuksesta

päätimme käyttää haastattelijoina kahdeksannen luokan oppilaita, koska myös se lisäisi osaltaan oppilaiden osallistamista. En olisi voinut myöskään haastatella näin suurta oppilasmäärää opintojeni ohessa yksin. Aineiston riittävyden varmistamiseksi sovimme myös, että tutkimusryhmä kirjoittaisi haastattelujen lisäksi vielä kirjoitelman.

Lukuvuoden alussa kävin kertomassa opettajille tutkimuksestani. Kaikki suhtautuivat siihen myönteisesti, ja vastuuopettajat lupasivat olla minuun tarvittaessa yhteydessä. Samalla viikolla tapasin myös kaikki tutkimukseeni osallistuvat oppilaat omissa luokissaan. Viides- ja kuudesluokkalaisten opettajia pyysin poistumaan luokasta tapaamiseni ajaksi, mutta kahdeksaluokkalaisten äidinkielen opettaja oli paikalla kuullakseen, mitä haastattelujen tekemisestä sovittiin.

Oppilaat olivat minulle ennestään tuttuja, ja siksi keskustelu heidän kanssaan sujui luontevasti. Kuudennen luokan oppilaat ymmärsivät mielestäni paremmin, mistä tutkimuksessa on kysymys, ja he myös keskittyivät kuunteleminen paremmin. Tähän saattoi vaikuttaa myös se, että osa viidesluokkalaisista istui minuun nähden selin, jolloin en saanut heihin niin hyvin kontaktia. Muutamat oppilaat kysyivät, onko haastatteluun ja kirjoitelman tekoon osallistuminen pakollista. Kun kerroin, että vastauksia ei minun lisäkseni lue kukaan muu, olivat he kuitenkin halukkaita osallistumaan. Kerroin myös, että koska huoltajilta pyydetään lupa osallistumiseen, voi asiasta keskustella tarkemmin vielä kotona.

Tällä vierailukerralla tein koehaastattelun kuudennen luokan oppilasryhmälle, jossa pyysin heitä muistelemaan edellisen vuoden monialaisviikkoa ja siinä toteutunutta osallistamista. Havaitsin, että kysymyksiä olisi vielä helpotettava, ja muutettava ymmärrettävämpään muotoon, ennen varsinaista haastattelua.

Kahdeksaluokkalaisten tapaamisessa keskustelimme edellisen vuoden monialaisviikosta osallistamisen näkökulmasta, ja he kertoivat joitakin omia kokemuksiaan sen sujumisesta. Myös paikalla ollut äidinkielen opettaja ohjeisti

oppilaita haastattelun tekemisessä. Lopuksi sovimme seuraavasta tapaamisesta, jolloin voisimme vielä harjoitella haastattelemista käytännössä.

Viimeisen kerran tapasimme kahdeksaluokkalaisten kanssa syyskuussa, jolloin minulla oli jo haastattelulomakkeet ja kirjoitelman ohjeistus valmiina. Kertasimme vielä, mitä asioita haastattelussa tulee ottaa huomioon. Korostin erityisesti sitä, että haastateltavaa saa auttaa toistamalla kysymyksen tai esittämällä heille lomakkeessa olevia apukysymyksiä. Harjoittelun jälkeen keskustelimme vielä lomakkeeseen tehtävistä muutoksista.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta olin yhteydessä opettajiin sähköpostitse. Muistutin heitä lupien hankkimisesta ja tutkimuksen vapaaehtoisuudesta. Lähetin myös kirjalliset ohjeet kirjoitelman laatimista varten sekä videotervehdyksen oppilaille näytettäväksi. Opettajien tehtäväksi jäi haastattelupareista ja haastattelun ajankohdasta sopiminen.

Vierailin koululla vielä lokakuussa 2017 yhtenä monialaisviikon päivänä, ja haastattelin oppilaita vapaamuotoisesti pienryhmissä samalla kun he työskentelivät projektiansa parissa. Nauhoitin haastattelut siltä varalta, että käyttäisin niitä vielä tutkimukseni lisäaineistona. Tutkimusprosessissa tapahtuvat muutokset ovat Kiviniemenkin (2010, 70) mukaan tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle.

Koko tutkimusaineistoni oli kerättyä marraskuussa 2017, kun opettajat palauttivat minulle 33 haastattelua ja 36 kirjoitelmaa. Lisäksi minulla oli seitsemän pienryhmähaastattelua nauhoitettuna ja litteroituna. Haastatteluista poimin litterointivaiheessa vain tutkimuskysymyksiini vastaavat osat. Aineiston rajaaminen on Kiviniemen (2010) mukaan laadullisessa tutkimuksessa sallittua kun tutkinnallinen perspektiivi selkiytyy tutkijalle tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2010, 73).

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmin käytetyt aineistonkeruumenetelmät ovat Tuomen ja Sarajärven (2009, 71) mukaan haastattelu, kysely, havainnointi ja kirjalliseen materiaaliin perustuva tieto. Koska käytin tutkimuksessani kolmea eri menetelmää, voidaan sitä kutsua myös menetelmätriangulaatioksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 39.) Triangulaation käyttäminen on perusteltua, kos-

ka en voinut itse olla läsnä kaikissa tutkimustilanteissa, ja aineisto olisi siksi saattanut jäädä tutkimuksen luotettavuuden kannalta liian suppeaksi.

Yksilöhaastattelu on osittain strukturoitu, koska kysymykset ovat kaikille samat, ne esitetään samassa järjestyksessä ja vastaukset voivat olla osittain lyhyitä. Toisaalta se on myös puolistrukturoitu eli teemahaastattelu koska se sisältää myös avoimia kysymyksiä ja kysymykset on jaettu teemoihin monialaisviikon eri vaiheiden mukaisesti. (Metsämuuronen 2006, 114; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastattelulle tyypillinen joustavuus kysymysten järjestelyssä, ja vastauksia selventävien kommenttien pyytäminen, eivät tässä haastatteluissa luultavasti oppilaiden toimesta juurikaan toteutuneet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Pienryhmähaastattelut olivat luonteeltaan avoimia, koska en ollut laatinut niitä varten valmiita kysymyksiä. Avoimelle haastattelulle onkin Metsämuuronen (2006, 115) mukaan tyypillistä, että haastattelijä voi antaa haastattelun ohjalla keskustelua haluamaansa suuntaan.

Jos tutkimusaineistona käytetään kertomuksia, tarinoita tai muisteluja, voidaan silloin Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016, 217) mukaan puhua myös narratiivisesta tutkimuksesta. Kirjoitelman ohjeistuksessa pyysin oppilaita kertomaan, miten he olivat kokeneet osallisuuden omassa ryhmässään ja suhteessa aikuisiin monialaisviikon aikana. Vaikka ohjeistin oppilaita kirjoittamaan aiheista omin sanoin, olivat he silti lähinnä vastanneet esittämiini tukikysymyksiin. Aineistoa ei siis voida luokitella puhtaasti narratiiviseksi mutta käsittelen sitä kuitenkin kirjallisesti kuvattuna muisteluaineistona (Hirsjärvi ym. 2016, 220).

5.4 Aineiston analyysi

Fenomenologisen tutkimuksen analysointivaiheessa tutkijan aineistosta tekemät tulkinnat johtavat oman käsityksen ja ajattelun uudelleen muotoutumiseen. Tämä destruktio eli esirakenteen kriittinen tarkastelu ja sen purkaminen on välttämätöntä hermeneuttisen ulottuvuuden saavuttamiseksi. (Backman 2010, 72.) Hermeneuttinen kehä muodostuu Laineen (2010) mukaan tutkijan käydessä vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa, ja pyrkiessä pääsemään irti rajoituneesta ajattelutavastaan sekä aineiston hankinnassa syntyneistä tulkinnoista. Reflektiivisen tarkastelun, uusien tulkintojen ja omien hypoteesien kyseenalaistamisen kautta, saa tutkija aineistosta esille mahdollisimman subjektiivisia, tutkittavan kokemusmaailmasta nousevia tulkintoja. (Laine 2010, 36–37.)

Laatiessani haastattelulomaketta, minulla oli ennakko-oletus siitä, missä eri tilanteissa osallistamista voisi esiintyä. Tätä ennakkokäsitystä pyrin häivyttämään tutustumalla ensin pienryhmähaastatteluihin, jotka olin tehnyt monialaisviikon aikana ennen yksilöhaastatteluja. Avoimissa haastatteluissa oppilaat kertoivat kokemuksistaan omin sanoin, jolloin ne olivat varmemmin myös aitoja osallisuuden kokemuksia (Hirsjärvi ym. 2016, 209).

Olen käyttänyt tutkimukseni analysoinnissa Perttulan (1996) esittelemää, Amedeo Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää, lisäten siihen osia Perttulan laajennetusta mallista (Perttula 1996, 68–89, 94–95; Virtanen 2006, 175, 182). Perttula (1996, 68) toteaaakin Giorgin tavoin, että "metodia tulee voida muotoilla sen mukaan kuin tutkittava ilmiö vaatii".

Käyttämäni analyysimenetelmän vaiheet ovat:

- Avoim tutustuminen tutkimusaineistoon kokonaisnäkemykseen pyrkien
- Aineistosta nousevien sisältöalueiden muodostaminen
- Aineiston jakaminen merkitysyksiköihin
- Merkitysyksiköiden muuttaminen tutkijan yleiselle kielelle
- Merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin
- Sisältöalueittaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen
- Yleisen merkitysverkoston luominen

5.4.1 Aineistoon tutustuminen ja sisältöalueiden muodostaminen

Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistoon kokonaisuutena ja muutin nauhoitetun aineiston kirjoitettuun muotoon. Huomioin tutkimuksessani vain kielellisen informaation, koska aineistoni ei juurikaan sisällä eikielellistä informaatiota (Virtanen 2006, 183). Sulkeistamalla pyrin jättämään oppilaiden henkilöllisyyden ja luokka-asteen huomioimatta, enkä tietoisesti sijoittanut vastauksia mihinkään osallistamisen valmiiseen malliin (Perttula 1996, 69). Näin pystyin paremmin ymmärtämään tutkittavien kokemuksia osallistamisesta erillään omista kokemuksistani, vaikka niiden täydellinen erottaminen toisistaan ei olekaan mahdollista. Hermeneuttisen kehän toteutuessa, aineistosta esiin tulleet kokemukset muodostivat oman kokonaisuuden, mutta olivat osittain yhteneviä myös tutkimuksen aikana kehittyneen tutkijan ymmärrykseni kanssa. (Perttula 1996, 70.)

Analyysin toisessa vaiheessa nostin aluksi esille vain ryhmähaastatteluisia ilmenneitä sisältöalueita, ja pyrin niiden avulla selvittämään, mihin oppimistilanteisiin tai tunnetekijöihin oppilas osallisuuden kokemuksensa liittyy (Perttula 1996, 121). Haastatteluissa tuli mielestäni hyvin esille oppilaiden aidot osallisuuden kokemukset, joihin yksilöhaastattelujen valmiit kysymykset eivät vielä olleet vaikuttaneet.

Ryhmähaastatteluista nousseista sisältöalueista pystyin näkemään myös omien hypoteesieni ja oppilaiden kokemusten samansuuntaisuuden. Yksilöhaastattelujen kysymykset olin jo aiemmin laatinut omien hypoteesieni pohjalta. Tällainen vuoropuhelu tutkijan ja aineiston välillä on Laineen (2010, 36–37) mukaan ominaista hermeneuttisessa kehässä kulkemiselle. Sisältöalueilla pyrin kuvailemaan sitä situaatiota eli elämäntilannetta, johon osallisuuden kokemus ja siihen liittyvä merkityssuhde sillä hetkellä kytkeytyivät (Perttula 1996, 121).

Tämän jälkeen lähdin kartoittamaan yksilöhaastatteluista ja kirjoitelmista esille nousseita sisältöalueita. Lisäksi rajasin tutkimukseni ulkopuolelle haastattelukysymykset, jotka eivät vastanneet asettamiini tutkimuskysymyksiin tai olivat epäoleellisia osallistamisen näkökulmasta. Kiviniemi (2006, 76) on Rantanen (2006) mukaan todennut, että aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmien tu-

lee laadullisessa tutkimuksessa mukautua tutkimuksen aikana ilmeneviin muutoksiin.

Haastatteluista ja kirjoitelmista esille nousseet kahdeksan sisältöaluetta ovat:

- Osallisuus ryhmässä
- Aiheen valintaan ja tekemiseen vaikuttaminen
- Työtapaan ja lopputulokseen vaikuttaminen
- Koulunkäynnin mielekkyys ja oppimistulokset
- Työskentelypaikkaan vaikuttaminen
- Vuorovaikutus aikuisen kanssa
- Oppilaan oma toiminta
- Oppilaan kiinnostuksen kohteet

Poistin aineistostani selkeyden vuoksi ne oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet kaikkiin kolmeen tiedonkeruumenetelmään. Tällainen aineiston karsiminen ja järjestely ovat Ronkaisen ym. (2011, 118) mukaan mahdollisia silloin, kun aineistoa on runsaasti, eikä aineiston hallittavuutta ole sitä kerätessä riittävästi huomioitu. Aineiston karsimista voidaan pitää myös yhtenä aineiston käsittelyn vaiheena (Ronkainen 2011, 120). Aineistooni jäi lopulta 24 yksilöhaastattelua ja kirjoitelmaa sekä seitsemän ryhmähaastattelua, mikä on mielestäni riittävä määrä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

5.4.2 Jako merkitysyksiköihin ja muuttaminen tutkijan yleiselle kielelle

Kolmas vaihe, jossa merkitysyksiköt erotellaan toisistaan, auttaa tutkijaa hahmottamaan ja käsittelemään aineistoa paremmin (Perttula 1996, 122). Esitän merkitysyksiköihin jakamisen käyttäen esimerkkinä yhden ryhmähaastattelun vastauksia. Myös Perttulan (1996, 123) mukaan merkityksen sisältävä yksikkö voi muodostua useamman haastateltavan puheenvuoroista. Merkitysyksiköt olen erotellut toisistaan poikkiviivoilla.

Kun merkitysyksiköt on eroteltu, ne muutetaan analyysin neljännessä vaiheessa tutkijan yleiselle kielelle, jolloin voidaan selkeämmin havaita, millä perusteella merkitykset on erotettu toisistaan (Perttula 1996, 126). Sulkeistaminen

on tässä vaiheessa erityisen tärkeää, koska tutkijan on tiedostettava oman kokemusmaailmansa merkityssuhteet, etteivät ne vaikuta mielikuvatasolla tehtävään muutostyöhön (Perttula 1996, 126). Esimerkissäni olen sijoittanut tutkijan yleiselle kielelle muutetun tekstin oppilaan antaman vastauksen alapuolelle.

Ryhmä 1

Mitä olette puuhanneet näiden kolmen päivän aikana?

Olin ainakin luontoryhmässä maanantaina ja tiistaina ja sai ite päättää tehäänkö hevosista tai ihan mistä tahansa eläimistä ja sai ettiä tietoa./ Sai tehä padille tai tehä julisteita tai niinku kaikkee tämmöstä./

Hän oli ollut luontoryhmässä, ja oli saanut itse päättää tekeekö työnsä hevosista vai jostakin muusta eläimestä. Hän sai etsiä valitsemastaan aiheesta tietoa./ Hän sai valita, tekeekö työnsä iPadille, julisteeksi vai jollakin muulla tavalla.

Onko tässä viikossa ollut jotakin erilaista verrattuna tavalliseen koulun käyntiin?

Joo ei oo ainakaan tarvinnu opiskella mitään matikkaa./ On saanu enemmän valita et mitä haluaa tehä./

Hänen mielestään monialaisviikossa on ollut erilaista se, että ei ole tarvinnut opiskella matematiikkaa./Hän on saanut enemmän valita mitä haluaa tehdä.

Onko tässä ollut jotakin huonoa tai hyvää tässä viikossa verrattuna tavalliseen kouluun?

No se on ollu hyvää kun on saanu valita eikä oo tullu läksyjä tai mittään kokkeita./ Eikä oo tarvinnu tehä mittään niin rankasti./

Hänen mielestään hyvää oli se, että sai valita asioita, eikä tullut läksyjä tai pidetty kokeita./ Hänen mielestään työn tekeminen ei ollut liian raskasta.

Oppiiko tässä mitään muuta kuin tietoa? Esimerkiksi toisten kanssa tekemistä?

Joo kun meidän luokallaki on niitä, jotka on suurimmaks osaks kahestaan tai kolmestaan niin on hyvä, että nekin joutuu välillä tekemään niinku ryhmissä eikä vaan kolmestaan vaikka.

Hänen mielestään monialaisviikolla oppivat nekin oppilaat tekemään töitä ryhmässä, jotka tavallisesti työskentelevät kahdestaan tai kolmestaan.

5.4.3 Merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin

Analyysin viidennessä vaiheessa merkitysyksiköt sijoitetaan aikaisemmin määriteltujen sisältöalueiden alle (Virtanen 2006, 187).

Aiheen valintaan ja tekemiseen vaikuttaminen

Olin ainakin luontoryhmässä maanantaina ja tiistaina ja sai ite päättää tehäänkö hevosista tai ihan mistä tahansa eläimistä ja sai ettiä tietoa.

Hän oli ollut luontoryhmässä, ja oli saanut itse päättää tekeekö työnsä hevosista vai jostakin muusta eläimestä. Hän sai etsiä valitsemastaan aiheesta tietoa.

On saanu enemmän valita et mitä haluaa tehdä.

Hän on saanut enemmän valita mitä haluaa tehdä.

Työtapaan ja lopputulokseen vaikuttaminen

Sai tehdä padille tai tehdä julisteita tai niinku kaikkee tämmöstä.

Hän sai valita, tekeekö työnsä iPadille, julisteeksi vai jollakin muulla tavalla.

Koulunkäynnin mielekkyys ja oppimistulokset

Joo ei oo ainakaan tarvinnu opiskella mitään matikkaa

Hänen mielestään monialaisviikossa on ollut erilaista se, että ei ole tarvinnut opiskella matemaatiikkaa.

No se on ollu hyvää kun on saanu valita eikä oo tullu läksyjä tai mittään kokeita.

Hänen mielestään hyvää oli se, että sai valita asioita, eikä tullut läksyjä tai pidetty kokeita.

Joo kun meidän luokallaki on niitä, jotka on suurimmaks osaks kahestaan tai kolmestaan niin on hyvä, että nekin joutuu välillä tekemään niinku ryhmissä eikä vaan kolmestaan vaikka.

Hänen mielestään monialaisviikolla oppivat nekin oppilaat tekemään töitä ryhmässä, jotka tavallisesti työskentelevät kahdestaan tai kolmestaan.

Kaikki ryhmähaastattelut kävin läpi edellä kuvatulla tavalla. Numeroin ryhmät yhdestä seitsemään, ja merkitsin mukana olleet oppilaat aakkosilla. Yksilöhaastattelujen ja kirjoitelmien runsauden vuoksi tein niissä merkinnät suoraan lomakkeisiin merkitsemällä numerolla mihin sisältöalueeseen vastaukset liittyi-

vät. Myös Perttula (1996) on sitä mieltä, että merkitysyksiköiden jakamiseen ei kannata käyttää liiaksi aikaa, koska sen tarkoituksena on lähinnä tutkimusaineiston jäsentäminen hallittavampaan muotoon (Perttula 1996, 122).

Esitän vielä muutaman esimerkin avulla yksilöhaastatteluun ja kirjoitteluun perustuvan, eri sisältöalueisiin sijoitetun analysoinnin mallin. Jätin Perttulan (1996, 124, 135) tapaan merkityksiä sisältävät yksiköt melko laajoiksi, jolloin merkityssuhteet eivät jää liian irrallisiksi. Lisäksi integroin merkitysyksiköt saman sisältöalueen alle, jolloin niistä muodostui merkitystihentymiä.

Oppilas 1a

Osallisuus ryhmässä

Ryhmässä työskenteleminen tuntui ihan kivalle. Työskentely sujui ihan hyvin. En tuntenut itseäni yhtään ulkopuoliseksi, eikä jännittänyt. Minun mielestäni kaikilla oli kyllä tekemistä. Mielenpitoitani kuunneltiin. Ryhmässä ei oltu eri mieltä. Kuunneltiin musiikkia yhdessä ja siitä piirrettiin. Sai itse valita (ryhmän).

Hänestä työskentely ryhmässä tuntui kivalle ja sujui hyvin, koska hän ei tuntenut itseään ulkopuoliseksi, häntä ei jännittänyt, ja kaikilla oli jotakin tekemistä. Hänen mielenpitoitään kuunneltiin, eikä ryhmässä oltu eri mieltä. Ryhmäläiset kuuntelivat yhdessä musiikkia ja piirsivät siitä. Hän sai valita ryhmän itse.

Vuorovaikutus aikuisen kanssa

No saimme apua jos pyysimme ja suunnittelussa opettaja auttoi. Viikon aikana meitä auttoivat opettajat ja oppilaat. No opettaja ehkä määräsi liikaa. No kehumista ja no tuntui ihan se hyvälle (saatu palaute). Positiivista palautetta.

Hän sai viikon aikana apua opettajalta aina kun pyysi sitä, ja suunnittelussa opettaja oli myös apuna. Hänen mielestään opettaja ehkä määräili vähän liikaa. Häntä kehuittiin ja hän sai positiivista palautetta, mikä tuntui hyvälle.

Aiheen valintaan ja tekemiseen vaikuttaminen

Sai valita, mistä aiheesta halusi tehdä ryhmässä. Sai vaikuttaa siihen, mitä ryhmässä tehtiin.

Hän sai valita, mistä aiheesta halusi ryhmässä tehdä, ja vaikuttaa siihen mitä ryhmässä tehtiin.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Sisältöalueittaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen

Tässä kappaleessa siirryn tarkastelemaan tutkimustuloksia sisältöalueittaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston ja yleisen merkitysverkoston luomisen avulla, jotka ovat samalla myös analyysivaiheen kaksi viimeistä osaa.

Sisältöalueittainen yksilökohtainen merkitysverkosto muodostetaan yhdistämällä tutkijan kielellä esitetyt merkitysyksiköt yhtenäiseksi tarinaksi (Virtanen 2006, 188). Merkitysverkostoja kuvaavia sisältöalueita on tässä tutkimuksessa yhteensä kahdeksan: Osallisuus ryhmässä, aiheen valintaan ja tekemiseen vaikuttaminen, työtapaan ja lopputulokseen vaikuttaminen, koulunkäynnin mielekkyys ja oppimistulokset, työskentelypaikkaan vaikuttaminen, vuorovaikutus aikuisen kanssa, oppilaan oma toiminta sekä oppilaan kiinnostuksen kohteet.

6.1.1 ”Minua ei jännittänyt ryhmässä, minulla oli kivaa”

Ensimmäinen merkitysverkostoja kuvaava sisältöalue on ryhmän toimintaan liittyvä osallisuus. Suurin osa oppilaista koki ryhmässä toimimisen kivaksi ja mukavaksi. Jotkut kuvailivat sitä myös helpoksi ja luontevaksi. Vastauksissa, joissa oppilaat kuvasivat positiivista tunnetta tarkemmin, korostui myös enemmän ryhmään kuulumisen tärkeys.

Oli kiva tehdä ryhmässä. Työskentely sujui hyvin. Jännitti vähän, mutta en tuntenut ulkopuoliseksi. (oppilas 5a)

Hänen mielestään ryhmässä oli kiva tehdä töitä ja työskentely sujui hyvin. Vaikka häntä vähän jännitti, hän ei kuitenkaan tuntenut itseään ulkopuoliseksi.

Vehviläisen (2006) ”Osako-osallistava koulu”-tutkimus- ja kehittämishankkeessa on tutkittu ryhmän ilmapiirin vaikutuksia osallisuuden toteutumisessa. Tulosten mukaan osallisuuden, merkityksellisyyden ja turvallisuuden tunne kehiti-

tyvät, kun yksilö tuntee olevansa hyväksytty yhteisön jäsen. Yksilön vastuulla on siis huolehtia myös toisten osallistumismahdollisuuksista ryhmässä, eikä ryhmän toiminta saisi olla esteenä yksilön osallisuuden tunteen syntymiselle. (Hanhivaara 2006, 33–34.)

Kukaan oppilaista ei kokenut, että olisi joutunut kantamaan ryhmässä yksin vastuuta tai tekemään töitä toisten puolesta. Monet saivat mielestään aikaiseksi enemmän yhdessä, ja vain yksi oli sitä mieltä, että olisi saanut tehtyä saman työmäärän yksinkin. Kaikki eivät pitäneet yhdessä tekemistä välttämättömänä, vaan tekivät joitakin asioita myös yksin. Syyksi yksin tekemiselle, he ilmaisivat halun tehdä jotakin muuta kuin toiset, mielenkiinto kohdistui johonkin toiseen asiaan tai joku vain piti enemmän yksin työskentelemisestä.

Kaikki ryhmässä tekivät suurin piirtein saman verran töitä. Ryhmän jäsenet tekivät aina jotakin aiheeseen liittyvää. Toisen aiheen tehtävät tein itse eikä se ollut hankalaa. Pidän enemmän yksin tekemisestä. (oppilas 5d)

Hänen ryhmässään kaikki tekivät suurin piirtein saman verran töitä ja aina jotakin aiheeseen liittyvää. Hän halusi tehdä toisen työn yksin, koska työskentelee mieluummin yksin.

Thomasin (2007, 199–200) mukaan lasten ja nuorten osallistaminen voi tapahtua monissa eri yhteyksissä, ja siihen voi liittyä vaihteleva määrä osallistujia ja osallistajia. Osallisuus voi olla päätöksentekoon tai itse prosessiin osallistumista, ja toisaalta osallistuminen ja päätöksenteko voivat tapahtua yksilöllisellä tai kollektiivisella tasolla. Hän toteaa myös, että osallisuus voi olla sosiaalisessa kanssakäymisessä tapahtuvaa tai valtaan ja muutokseen pyrkivää toimintaa (Thomas 2007, 206).

Oman mielipiteen esille tuominen koettiin ryhmissä helpoksi ja vain yksi vastaajista mainitsi, että joku toinen oppilas oli määrällilyt häntä ryhmässä. Monet kertoivat tullessa ryhmässä kuulluiksi, koska tiesivät aiheesta enemmän kuin muut, tai olivat siitä erityisen innostuneita. Oppilaat kokivat vahvasti olleensa tasavertaisia ryhmän jäseniä.

Minun mielipiteitä kuunneltiin ja oli minun helppoa tuoda mielipiteitä esille. Luulen, että minua kuunneltiin, koska tein työn minun hyvien kavereiden kanssa. Myö äänestettiin, että mikä aihe tai sitte päätettiin yhdessä. (oppilas 6c)

Hänen mielipiteitään kuunneltiin ja niiden esille tuominen oli helppoa. Hän luulee tulleensa kuulluksi, koska hän teki työn hyvien kavereidensa kanssa. He päättivät aiheista äänestämällä tai yhdessä päättämällä. (Oppilas 6c)

Eskel ja Marttila (2013, 81) esittelevät oppilaiden osallisuuden tasoa kuvaavan Thomasin (2000) porrasmallin, jossa osallisuuden ylimmät tasot toteutuvat silloin, kun yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoprosessiin, tehdä itsenäisiä päätöksiä ja ilmaista omia ajatuksiaan. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 48.) Kiilakosken ja Gretschelin (2014) mukaan osallisuuteen liittyvät myös toisten mielipiteiden huomioon ottaminen, kompromissien teko sekä rohkeus olla erimieltä asioista. Osallisuus on siis heidän mukaansa samalla myös demokraattista ryhmän toimintaa. (Kiilakoski & Gretschel 2014, 113.)

Oppilasryhmissä tapahtui jonkun verran muutoksia viikon aikana, mikä johtui monien mielestä siitä, että ryhmiin jakauduttiin valitun aiheen mukaisesti. Joku koki tämän aikuisten määräilyksi, mutta suurin osa sai mielestään valita ryhmänsä itse. Kaverin tai saman ikäisten kanssa tekemisen monet kokivatkin erityisen tärkeäksi. Tyytymättömmimpiä ryhmien jakamiseen olivat ne oppilaat, jotka kokivat, että eivät voineet vaikuttaa oman ryhmänsä valintaan. Yksi vastaajista perusteli saman kaverin kanssa tekemistä sillä, ettei halunnut jäädä yksin.

Ryhmässä työskentely oli kivaa, mutta se oli ärsyttävää kun ei saanut valita ensimmäisessä pajassa, kenen kanssa tekee. (oppilas 4b)

Hänen mielestään ryhmässä työskenteleminen oli kivaa, mutta häntä oli ärsyttänyt se, että hän ei ollut ensimmäisessä pajassa saanut valita, kenen kanssa työskentelee.

6.1.2 ”On saanu päättää vähän enemmän ite mitä tekee”

Toinen merkitysverkoston sisältöalue liittyy aiheen ja tekemisen valintaan sekä siihen vaikuttamiseen. Näiden valintojen tekeminen nousi vahvimmin esille kaikissa aineistoissa, ja se koettiin lähes aina positiivisena asiana. Vain yksi mainitsi, että valitseminen ei ole hänelle tärkeää. Hartin (1992) (liite 1, kuvio 1) mukaan lapsen tai nuoren osallisuuteen vaikuttavat hänen ikänsä, kehitystasonsa ja ymmärryskykynsä mutta myös se, minkä tasoisesti hän itse haluaa olla osallisena projektin suunnittelussa ja toteuttamisessa. Osallisuuteen liittyy aina vapaaehtoisuus, mutta aikuisen tulisi kuitenkin luoda puitteet korkeimman mahdollisen osallisuuden tason saavuttamiseksi. (Hart 1992, 11, Pajulammi 2014, 237.)

Aiheen ja tekemisen valinnasta nousi esille sävyltään hieman erilaisia kokemuksia: sai päättää kokonaan itse, annettiin aiheita, joista sai valita, sai vaikuttaa ehdottamalla, sai valita yhteisen aiheen sisältä itseä kiinnostavan aiheen tai sai päättää enemmän kuin tavallisesti. Joissakin vastauksissa kävi ilmi myös, että kaverin tekemä valinta oli vaikuttanut oman päätöksen tekemiseen.

Miten sait itse vaikuttaa siihen, miten viikon aikana opiskelit?

Sain itse valita aiheen kaverin kanssa.

Mihin aiheeseen tutustuit?

Koirat ja artistit.

Miten päädyit valitsemaasi aiheeseen?

Opettaja ehdotti. Kaverit ja oma kiinnostus. (oppilas 1a)

Hän sai valita aiheen yhdessä kaverinsa kanssa. He valitsivat aiheiksi koirat ja artistit. Opettaja ehdotti aiheita, joista sai valita. Hän valitsi aiheet, joista hän tai kaverit olivat kiinnostuneita.

Yhdessä ryhmässä koettiin, että pienten oppilaiden mukana oleminen rajoitti selvästi heidän mahdollisuuksiaan päättää siitä, mitä ryhmässä tehtiin. Hart (1992, 8) kuvaa porrasmallissaan tämän kaltaista osallisuutta näennäiseksi ja muodolliseksi osallisuudeksi. Varsinainen osallisuus toteutuu hänen mukaansa vasta sitten kun oppilaan oma rooli projektissa on mielekäs, osallistuminen sii-

hen on vapaaehtoista ja mielipiteellä on todellista vaikutusta siihen, mitä hän tekee. (Hart 1992, 11–12)

Monissa vastauksissa kuitenkin kerrottiin, että vaikka aikuinen ohjasikin aluksi oppilaiden valintoja antamalla heille eri vaihtoehtoja, saivat he kuitenkin itse tehdä lopullisen päätöksen. Lisäksi he saivat esittää omia toiveita aiheen ja tekemisen suhteen. Tällöin he saavuttivat Hartin (1992, 11) porrasmallin kuudennen osallisuuden tason, jossa projekti on vielä aikuisjohtoinen, mutta oppilaat ovat itse mukana päätöksenteossa.

6.1.3 ”Koska meillä oli tabletit, onnistuimme kaikessa”

Kolmannessa merkitysverkoston sisältöalueessa eli työtapaan ja lopputulokseen vaikuttamisessa oppilaiden oma osallisuus nousi myös erityisen vahvasti esille.

Me saimme toteuttaa meidän juttuja. Me tehtiin elokuva hevosista. Kävimme meillä kuvaamassa sen. (oppilas 2c)

Hänen ryhmässään sai toteuttaa omia juttuja. He tekivät elokuvan hevosista, joka kuvattiin hänen kotonaan.

Vain muutamassa vastauksessa kävi ilmi, että opettaja jotenkin rajoitti valittua työtapaa, tai lopputulos ei ollut sellainen kuin oppilaat olisivat itse halunneet. Näissäkin tapauksissa oppilaille kuitenkin perusteltiin, miksi ehdotuksia ei voinut toteuttaa.

Rajala, Hilppö, Stenberg, Suvanto ja Mäki (2015) toteavat, että osallistavassa pedagogiikassa oppilaan oma vastuu oppimisesta lisääntyy. Joskus opettaja joutuu kuitenkin kyseenalaistamaan oppilaan tapaa toimia, vaikka hyväksyisikin tämän mielipiteen. Oppilaan ja opettajan välinen ristiriita voi kuitenkin parhaimmillaan synnyttää uusia kiinnostuksen aiheita, joita oppilas voi oma-kohtaisesti lähteä toteuttamaan. (Rajala, Hilppö, Stenberg, Suvanto & Mäki 2015, 104–105)

Työtapojen valinta tehtiin suurimmaksi osaksi yhteisellä päätöksellä, mutta joidenkin kokemusten mukaan oman työskentelytavan sai valita silloinkin, kun aihe oli kaikille yhteinen. Yksi vastaajista kertoi suostuneensa ryhmän mielipiteeseen vaikka olisi itse halunnut toimia toisin.

Miten ryhmässä päätettiin siitä, kuinka tietoa etsitään?

Kaikki teki itse eli haki netistä tietoa.

Jos et itse saanut vaikuttaa päätökseen, miten olisit halunnut hankkia tietoa?

Olisin halunnut haastatella joitakin ihmisiä.

Miten ryhmässä päätettiin siitä, mitä työskentelytapoja valittiin?

Kaikki halus tehdä.

Jos et saanut valita niin, miten olisit itse mieluiten työn toteuttanut?

Olisin halunnut piirtää. (oppilas 7b)

Hänen ryhmässään kaikki etsivät itsenäisesti tietoa internetistä. Hän olisi halunnut käydä haastattelemassa ihmisiä. Ryhmän työskentelytavat sovittiin yhdessä, mutta hän olisi kuitenkin halunnut mieluiten piirtää.

Hellströmin ym. (2015, 115) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen suunnittelun lähtökohdانا on luoda oppimisympäristö, jossa oppilaalla on mahdollisuus valita työskentelyssä tarvitsemansa välineet ja materiaalit. Saloviita (2000 47–48) toteaa Morton Deutschin (1949) näkemyksen mukaan, että yhtäläinen osallistuminen ja ryhmän jäsenten välinen positiivinen riippuvuus voivat toteutua silloinkin, kun ryhmän jäsenet käyttävät oppimisensa tukena erilaisia välineitä ja työskentelytapoja.

Tiedonhankinta autenttisista kohteista nousi esille muutamista vastauksista ja niissä oppilaan oma vaikutusmahdollisuus näkyi myös selkeästi.

Kaikki ryhmän jäsenet halusi saunaan. Opettaja otti saunan omistajaan yhteyttä ja sopi ajan. (oppilas 2a)

Heidän ryhmässä kaikki halusivat käydä saunassa, jolloin opettaja otti yhteyttä saunan omistajaan ja sopi, milloin he voisivat sinne mennä.

Piispanen (2008) kuvailee hyvän oppimisympäristön sellaiseksi, joka vastaa oppilaiden erilaisiin tarpeisiin, ja jossa heillä on hyvä olla. Koulun oppimisympäristön tulee hänen mukaansa olla myös selkeässä yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan, jolloin oppilaiden kasvu aktiivisiksi yhteiskunnan toimijoiksi on mahdollista. (Piispanen 2008, 3.)

Papadopoulun ja Birch (2009) esittelevät oppimisesta kaksi eri näkökulmaa. Toinen niistä on ”toimien tahallisuus”, jolloin oppilaalla on selkeä käsitys

siitä mihin hän pyrkii, ja mitä keinoja hän käyttää. Toinen näkökulma on ”ope-
ratiivinen tahallisuus”, joka on enemmänkin tunne kuin tieto siitä, miten toi-
mimme. Toimintaamme heijastuvat silloin arvomme ja aikaisemmat elämänko-
kemuksemme. (Papadopoulun & Birch 2009, 273) Nämä kaksi näkökulmaa voi-
vat Papadoupoulun ja Birch (2009, 279) mukaan toteutua silloin, kun oppilas
saa riittävästi kokemuksia osallistavasta toiminnasta autenttisissa oppimisym-
päristöissä.

6.1.4 ”Ei olis hauskaa, jos ei sais itse päättää”

Merkitysverkostojen neljäs sisältöalue eli koulunkäynnin mielekkyys tuli sel-
keimmin esille ryhmähaastatteluissa, joissa kysyin oppilailta monialaisviikon ja
tavallisen koulupäivän eroja, tai onko niitä edes olemassa. Myös yksilöhaastat-
teluissa viitattiin tähän, kun oppilailta kysyttiin, miksi omaan opiskeluun vai-
kuttaminen on tärkeää.

Vaikka läksyttömyys ja ikävien aineiden vähäisyys esiintyivätkin oppilai-
den vastauksissa, tuli niissä esille myös oppimisen hauskuus. Oppilaat kokivat
yleisesti, että kun oli kivaa tai mukavaa, niin silloin ei ollut tylsää. Jotkut koki-
vat positiivisena asiana myös tehokkaamman ja haasteellisemmän oppimisen.
Koulunkäynnin mielekkyyttä lisäsi myös se, että opiskelu oli rennompaa tai
vapaampaa, ja sai viettää paljon aikaa kavereiden kanssa. Vain yhdessä vas-
tauksessa monialaisviikko oli oppilaan mielestä tylsä, kun ei ollut mitään teke-
mistä, ja välitunteja oli vähennetty.

Onko monialaisviikolla opiskelemisessä ollut jotakin erilaista kuin tavallisissa koulupäivissä?

Tää on ollu kivempaa kun ei tuu läksyjä. Saa olla sisällä joillakin välkillä. Saa olla koko
ajan kaverin kaa kun aina ei saa niinku olla. Ja voi tehdä mieluisii juttuja ja päättää vähän
niinku mitä tekee.

Heidän mielestään monialaisviikko poikkesi tavallisista koulupäivistä siten, että on ollut ki-
vampaa, kun ei ole tullut läksyjä. Heidän mielestään on ollut mukava olla välitunnilla sisällä ja
koko ajan kaverin kanssa. Heistä on ollut mukava tehdä mieluisia asioita ja päättää mitä haluaa
tehdä. (Ryhmä 4)

6.1.5 ”Päätimme yhdessä, mikä olisi paras työskentelypaikka”

Työskentelypaikan valintaan liittyen, Gretschel (2002, 18) määrittelee osallisuusympäristöt sellaisiksi ympäristöiksi, jotka muodostavat lapsen tai nuoren vaikuttamisen kohteena olevan elinpiirin, ja johon he voivat omalla toiminnallaan integroitua. Piispanen (2008, 16) puolestaan määrittelee oppimisympäristön vuorovaikutteiseksi ympäristöksi, jossa oppimista voi tapahtua.

Oppilaat liittivät työskentelytila-käsitteen pelkästään koulun fyysisiin tiloihin, ja siksi vastaukset kohdistuivat yleisimmin työskentelyyn luokassa tai käytävillä. Kun heiltä kysyttiin ryhmän jakaantumisesta eri tiloihin, toivat jotkut oppilaat kuitenkin esille myös metsän tai muun ulkona tapahtuneen työskentelyn.

Jos olisit saanut itse päättää, missä olisit mieluiten työskennellyt?

Ihan missä vaan luokassa.

Jakaantuiko ryhmänne viikon aikana eri paikkoihin sen mukaan, missä kukakin halusi työskennellä?

Joo, käytävissä. ulkona haastateltiin. (oppilas 6d)

Hän olisi halunnut työskennellä missä tahansa luokassa. Hänen ryhmänsä jakaantui työskentelyn aikana käytävälle ja haastattelut tehtiin ulkona.

Työskentelytilan valinnassa tehtiin päätös lähes aina yhdessä ryhmäläisten kesken, ja vain muutamassa tapauksessa opettaja oli määrännyt missä työskentelyn tulee tapahtua. Jos ryhmän jäsenet jakaantuivat eri paikkoihin, oli syynä rauhallisemman paikan etsiminen, tai aiheen valinta oli edellyttänyt eri paikoissa työskentelyä.

Jakaantuiko ryhmänne viikon aikana eri paikkoihin sen mukaan, missä kukakin halusi työskennellä?

Luokkaan ja käytävälle, ettei luokassa olisi ahdasta, ja ei olisi niin paljon meteliä. (oppilas 5e)

Hänen ryhmä jakaantui työskentelyn aikana luokkaan ja käytävään sen vuoksi, ettei olisi liian ahdasta eikä tulisi niin kova meteli.

Nämä oppilaiden oppimisympäristöjen valintaan liittyvät kokemukset ovat yhtenäisiä myös Piispanen (2006, 168) väitöskirjatutkimuksessa esiin tulleiden

oppimisympäristön viihtyvyyteen liittyvien hyvyyskokemusten kanssa. Molemmissa oppilaat kokivat, että oppimisympäristön tulisi olla sellainen, jossa on turvallista ja rauhallista, ja voi työskennellä oman valinnan mukaan ryhmässä tai yksin.

6.1.6 ”Saatiin kehumista, se tuntui tosi kivalle”

Kuudes merkitysverkoston sisältöalue on vuorovaikutus aikuisen kanssa. Oppilaiden kokemukset aikuisen ja oppilaan vuorovaikutuksesta liittyivät pääasiassa palautteen ja avun saamiseen. Palaute oli kannustavaa, hyvää, positiivista ja oppilaita myös kehuittiin. Monet kuvailivat palautteen tuntuneen kivalta tai mukavalta. Yksi oppilas kertoi saaneensa palautetta siitä, että työtä oli tehty liian vähän, ja jotkut eivät olleet saaneet palautetta ollenkaan. Palaute oli sekä suullista että kirjallista. Muutamat oppilaat kertoivat, että myös vanhemmat kannustivat ja kehuivat heitä.

Apua saatiin tiedon hankinnassa, aiheen valitsemisessa, suunnittelussa ja työn toteuttamisessa. Jotkut oppilaat kokivat, että eivät tarvinneet apua mutta olisivat sitä kyllä halutessaan saaneet.

Opettajat antoivat minulle neuvoja ja työideoita. Ryhmämme sai kehuja aika paljon. Se tuntui hyvälle. Opettaja enimmäkseen kehui meitä. (oppilas 3b)

Opettajat antoivat hänelle neuvoja ja ideoita työtä varten. Hänen ryhmäänsä kehuittiin aika paljon ja se tuntui hänestä hyvälle. Opettaja pääasiassa kehui heitä.

Rauste-Von Wright ym. (2003) toteavat, että se kuinka vahvasti yksilö kokee olevansa oman toimintansa ohjaaja, ja minkälainen on hänen itsetuntemuksensa, vaikuttavat siihen, miten hän kokee saamansa palautteen. Saatu palaute ei ole merkityksetöntä koska se muuttaa myös oppijan arvomaailmaa ja itselle asetettuja tavoitteita ja pyrkimyksiä. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 47.)

Kiilakoski ja Gretscher (2012, 6-7) puolestaan toteavat, että lapset ja nuoret tarvitsevat aikuisia aktiiviseen vaikuttamiseen liittyvän tiedon jakajina ja päättöksenteon eri vaiheisiin mukaan ottajina. Vuoropuhelu aikuisten ja lasten välillä tulisi olla jatkuvaa, että heidän olisi mahdollista ymmärtää toistensa arvo-

maailmoja ja tiedonkulku varmistuisi. Sekä sosiaalisella että päätöksentekoon tähtäävällä osallistamisella pyritään heidän mukaansa varmistamaan kaikkien lasten ja nuorten osallisuuden mahdollisuus, mikäli he sitä itse haluavat. (Kiilakoski & Gretschel 2012, 8).

6.1.7 ”Minua kuunneltiin, koska olin innostunein kaikista”

Seitsemäntenä merkitysverkostojen sisältöalueena on oppilaan oma toiminta. Monet oppilaat kertoivat innostaneensa toisiaan antamalla heille tehdystä työstä hyvää palautetta. Jotkut halusivat puolestaan antaa omia ideoita ryhmän käytettäväksi tai kokivat työn onnistuneen hyvin silloin, kun he tekivät ryhmässä itse ahkerasti töitä

Minä sain idean torstaina, että lähdetään kaverin kanssa kaverin luokse kuvaamaan suomenhevosista elokuvaa, koska se oli meidän aihe ja niin me lähdettiin kuvaamaan elokuvaa kaverin luokse. Minä annoin toisille positiivista palautetta hyvästä työstä. (oppilas 2b)

Hän sai idean, että he voisivat tehdä elokuvan suomenhevosista kaverin luona, koska hevoset olivat heillä aiheena. He päättivät lähteä kuvaamaan elokuvaa kaverin luokse. Hän antoi positiivista palautetta toisille hyvin tehdystä työstä.

Kiilakoski ja Gretschel (2012, 6) toteavat, että osallisuuden toteutumiseksi lapsen tai nuoren on saatava toteuttaa itseään, tuntea itsensä arvokkaaksi ja toimia hänelle mielekkäällä tavalla. Myös sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu vuorovaikutukseen, jossa vastuun jakaminen ja toisille annettava sosiaalinen tuki ovat keskeisessä asemassa (Rauste-von Wright ym., 170).

6.1.8 ”Musiikki ja liikunta on kivaa”

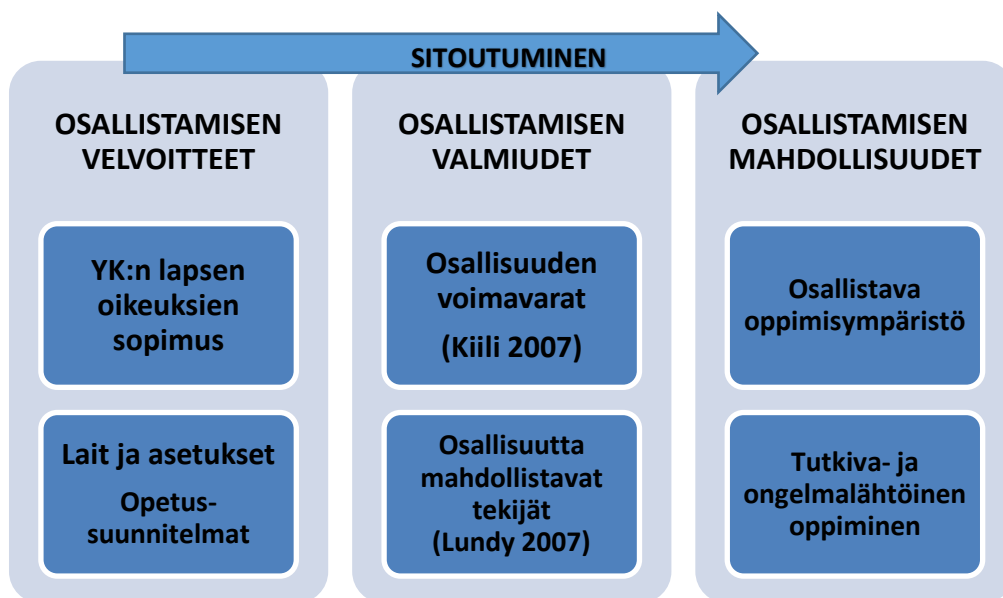
Merkitysverkostojen kahdeksannen sisältöalueen teemana ovat oppilaan omat kiinnostuksen kohteet. Lähes kaikissa yksilöhaastatteluissa oppilaat perustelivat aihevalintojaan sillä, että ne olivat kiinnostavimmat, he pitivät niistä eniten tai ne tuntuivat kivoimmilta. Vastauksista voi päätellä, että aiheet saattoivat liittyä myös oppilaiden harrastuksiin. Myös Rauste-Von Wright ym. (2003, 41) korostavat, että oppimista tapahtuu vain silloin, kun oppija voi olla aktiivinen omassa oppimisessaan, ja hän kokee oppimisen itsensä kannalta mielekkääksi.

Olin ensin luontoryhmässä ja musiikkiryhmässä. Ne olivat kiinnostavimpia. Olen aina pitänyt musiikista ja ulkoilusta. Jos olisin voinut valita kolmannen, olisin valinnut liikunnan. (oppilas 5b)

Hän valitsi ensimmäisiksi aiheiksi luonnon ja musiikin koska ne olivat kiinnostavimmat. Hän on myös aina pitänyt musiikista ja ulkoilusta. Jos olisi saanut valita kolmannen aiheen, hän olisi valinnut liikunnan.

6.2 Tutkimustulokset teoriaan peilaten

Teoriaosaa laatiessani tutustuin osallisuuden käsitteeseen monesta eri näkökulmasta. Eskolan (2010, 183) mukaan useiden eri teorioiden ottaminen mukaan aineistoa analysoitaessa saattaa kuitenkin tehdä tutkimuksesta sekavan, eikä sillä helposti päästä lopputulokseen, jossa teoria ja empiria tukisivat luotettavasti toisiaan. Välttääkseni tämän, valitsin lukuisista osallisuuteen liittyvistä tutkimuksista, artikkeleista ja teorioista ne, jotka parhaiten ilmensivät aineistosta esiin nousseita merkitysverkostoja ja sisältöalueita, ja joiden tarkastelu aineiston valossa vastasi parhaiten asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on esitelty kuviossa 4.



KUVIO 4. Teoreettinen viitekehys Shieria (2001) mukaellen.

Teoreettisen viitekehysten pääkohdat olen poiminut Shierin (2001, 110–111) osallisuuden porrasmallin kolmesta, osallisuuden tasoa kuvaavasta lisäulottuvuudesta. Shieristä poiketen olen kuitenkin sijoittanut osallistamisen velvoitteet

jo prosessin alkuun, koska näkemykseni mukaan jo lainsäädäntö itsessään sitouttaa opettajan osallistamaan oppilasta. Shierin (2001, 110) mallin mukainen koko yhteisön sitoutuminen oppilaan osallistamiseen voi kuitenkin tapahtua vasta organisaatioon luotujen osallistamisen valmiuksien ja mahdollisuuksien kautta. Osallistamisen valmiuksia kuvailen Kiilin (2006, 85–89) osallisuuden voimavaroista käsin, jotka puolestaan tukevat osallistavan oppimisympäristön, sekä tutkivan- ja ongelmalähtöisen oppimisen toteutumista. Myös Lundyn (2007) mallin avulla pyrin osoittamaan, että oppimisen olosuhteiden luominen osallisuutta edistäväksi edellyttää sen kaikkien neljän elementin (tila, ääni, vastaanotto ja vaikutus) huomioon ottamista (Department of Children and Youth Affairs 2015, 22).

Havainnollistan teorian yhteyttä tutkimusaineistooni yksityiskohtaisista merkitysverkostoista yhdistelemieni yleisten merkitysverkostokertomusten avulla. Kuvatessani merkityksiä yleisellä tasolla pyrin kuitenkin säilyttämään yhteyden yksilökohtaisiin merkityssisältöihin mahdollisimman muuttumattomana (Virtanen 2006, 180). Siinä onnistuakseni jaoin kertomukset haastattelu-ryhmien mukaan seitsemään osaan, laadin niistä ryhmän yhteisen kertomuksen ja näistä seitsemästä kertomuksesta poimin osallisuutta parhaiten kuvaavia esimerkkejä tukemaan teoreettista viitekehystäni.

Ryhmässä työskentely oli kivaa. Ryhmässä työskentely oli mukavaa. Ryhmässä työskentely oli helppoa. Työskentely sujui hyvin, osallistuin hyvin. Osallistuin paljon työn tekemiseen. Kaikilla oli koko ajan jotakin tekemistä. Minua ei autettu ryhmään sopeutumisessa, koska tunsin kaikki ryhmässä olijat. Minua ei tarvinnut auttaa sopeutumisessa, koska osaan sopeutua itse. Minua ei jännittänyt. Minusta ei tuntunut, että joku muu määräsi liikaa. En tuntenut itseäni ulkopuoliseksi. Minua kuunneltiin hyvin ja oli helppo tuoda mielipiteeni esille. Meidän ryhmässä kuunneltiin kaikkia. Meidän ryhmä sai enemmän ryhmänä aikaan, kun olisimme saaneet yksin aikaan. Meillä ei ollut ristiriitoja. Meidän ryhmässä kaikki oli yhtä mieltä siitä, mitä tehtiin. Jos ryhmässä tuli erimielisyyksiä, ne ratkaistiin neuvottelemalla.

Heidän mielestään ryhmässä työskentely oli mukavaa ja helppoa. Työskentely sujui hyvin, kaikki osallistuivat tekemiseen ja kaikilla oli koko ajan tekemistä. He eivät tarvitse apua ryhmään sopeutumisessa. Ryhmään oli helppo sopeutua koska ketään ei jännittänyt, kukaan ei määrännyt eivätkä he tunteneet itseään ulkopuoliseksi. Yhdessä he saivat paljon aikaiseksi, koska kaikki osallistuivat työskentelyyn ja kuuntelivat toistensa mielipiteitä. Riitoja ei ollut, ja he pystyivät sopimaan erimielisyydet neuvottelemalla. (ryhmä 2)

Kiilin (2006, 88) mukaan lasten keskinäiset suhteet, ovat yksi osallisuuden sosiaalinen voimavara, joka voi joko edistää tai estää osallisuutta, riippuen siitä, millä perusteella ryhmiin jakautuminen tapahtuu. Kiilin (2006, 88) saamat tu-

lokset ovat yhtenevät omien havaintojeni kanssa siinä, että kavereiden kanssa työskentely edistää työskentelyn sujumista ja ryhmän ikärakenteella on merkitystä osallisuuden toteutumisessa. Eri-ikäisyydestä voi Kiilin (2006, 118) mukaan muodostua toiminnalle este silloin, kun se johtaa valtarakenteiden epätaisauteen ryhmässä. Tutkimuksessani oppilaat kokivat joissakin tapauksissa pienempien kanssa työskentelyn omaa osallisuutta rajoittavaksi tekijäksi, koska heidän kanssaan valinnan mahdollisuudet kaventuivat.

Kuuntelin tuossa aikaisemmin, että taisitte odottaa tältä päivältä jotakin muuta, kuin mitä olette tehneet.

No niin kun me aateltiin, että noilla toisilla, jotka on ollu liikuntaryhmässä, niin ne on tehny kaikkee, ja sit ne kävi kuntosalilla tutustumassa laitteisiin ja kaikkee, ja sit me ollaan näitten pienten kanssa.

Eikös teille ole tänään vielä tulossa sitä kaupunkisotaa?

Joo ehkä, ja sen jälkeen ehkä laaseria. Meidän ryhmässä on ne pienet, niin ei ne voi pelata.

He eivät saaneet tehdä liikuntaryhmässä samanlaisia asioita kuin muut, koska joutuivat työskentelemään nuorempien oppilaiden kanssa. He eivät esimerkiksi päässeet tutustumaan kuntosalin laitteisiin tai pelaamaan lasersotaa. (ryhmä 6)

Ennen monialaisviikkoa oppilaille annettiin mahdollisuus valita Suomi-teemaan liittyvistä aiheista eniten kiinnostavat, jolloin valmiudet oppilaan mielipiteen kuulemiselle oli jo ennalta mietitty. Tämä näkyi selvästi myös oppilaiden vastauksissa, kun heiltä kysyttiin asioista, joihin he olivat saaneet viikon aikana vaikuttaa. Aiheen valitsemiseen vaikuttaminen näkyi vastauksissa kaikista selvimmin. Shierin (2001, 113–114) mallin neljännen tason mukaisesti organisaatioon on tällöin luotu valmiudet oppilaan aktiiviselle osallistumiselle oman oppimisen suunnittelussa. Lisäksi oppilaille oli yleensä myös perusteltu, miksi jotakin heidän suunnitelmistaan ei voitu toteuttaa. Perustelemalla aikuisen tekemät päätökset, voidaan Lundyn (2007) mukaan varmistaa myös se, että oppilaan tekemä ehdotus on aidosti kuultu, ja se on otettu suunnittelussa huomioon (Department of Children and Youth Affairs 2015, 22).

Suunnitelma ei sopinut viikon teemaan. Meidän elokuvasta piti poistaa kaikki klipit paitsi yksi, ja vaan sen takia, että se kesti yli 3 min.

Heidän ryhmän suunnitelma jäi toteutumatta, koska se ei sopinut viikon teemaan. (ryhmä 3)

He joutuivat lyhentämään elokuvaa, koska se oli liian pitkä (ryhmä1)

Aiheen valintaan vaikutti eniten oppilaan kiinnostus tai se, että aihe tuntui enakkoon mukavalta. Joissakin tapauksissa oppilaan aikaisempi tietämys aiheesta nimettiin valintaan vaikuttaneeksi tekijäksi. Lundyn (2007) mallin mukaisesti oppilaiden näkemyksiä oli aktiivisesti haettu, kun heille on annettu vaihtoehtoja, joista he saivat valita itse kiinnostavan aiheen. (Department of Children and Youth Affairs 2015, 22). Myös Niemen (2009, 89) mukaan osallistavaan oppimiseen kuuluu oppilaan ennakkotietojen ja aikaisempien käsitysten hyödyntäminen, koska ne tukevat projektin alkuvaiheessa henkilökohtaisen merkityssuhteen rakentumista.

Miten päädyit valitsemaasi aiheeseen?

Opettaja antoi esimerkkejä ja niistä valittiin. Opettaja ehdotti, kaverit ja oma kiinnostus. Koirista oli helppo kirjoittaa ja suomalaisesta musiikista oli helppo tehdä elokuva.

Miksi aihe kiinnosti sinua?

Koirat siksi, koska tykkään koirista ja musiikki siksi, koska tykkään siitä. Kiinnosti koirat ja artistit. Tykkään luonnosta ja musiikista.

He saivat valita aiheet opettajan antamien ehdotusten joukosta. He valitsivat aiheet, koska he pitivät koirista, luonnosta ja musiikista. Valintaan vaikutti myös oma ja kavereiden kiinnostus aiheita kohtaan. (Ryhmä 4)

Kiilin (2006, 86–87) osallisuuden tunteeseen vaikuttavista voimavaroista kulttuuriset ja materiaaliset voimavarat nousivat myös tässä tutkimuksessa selkeästi esille. Oppilaiden vastauksissa mahdollisuus oppimisympäristöjen ja työkentelytapojen valintaan koettiin positiivisina asioina, koska ne mainittiin myös monialaisviikon mukavuutta lisäävinä tekijöinä. Toisaalta jos aikuinen jostakin syystä puuttui näiden valintojen tekemiseen, se koettiin erityisen epäoikeudenmukaisena asiana toisiin oppilaisiin verrattuna.

Ai se ei ollu kivaa, että jouduitte olemaan pienempien oppilaiden kanssa?

Niin ja muutenki me luultiin, että tehhään kaikkee, eikä kuunnella kaikkia lausuntoja puolta tuntia. Teoriaa ja semmosta, joka me jo tiedetään. Mieluummin oltais oltu, vaikka sählyä ja sitte kaupunkisottaa, ja olis ollu Kallekin vielä, niin oltais voitu olla laasersotaa.

Entäs eilen ja toissapäivänä, kun olitte eri jutuissa, niin menikö silloin paremmin?

Joo, silloin oltiin viitosten kanssa ja oli kiva kun saatiin käydä kyselemässä kylällä kaikilta saunasta. Ja tehtiin sitte sitä saunan pienoismallia ja saatiin kattoo saunavideoita.

He luulivat, että liikuntaryhmässä kuunneltaisiin vähemmän aikuisten puhetta ennestään tuntuista asioista. He olisivat mieluummin pelanneet sählyä, kaupunkisotaa tai lasersotaa. Toisessa

ryhmässä heistä oli ollut hauskaa haastatella ihmisiä kylällä, tehdä saunan pienoismallia ja katsoa saunavideoita. (Ryhmä 6)

Digiympäristö valittiin useissa tapauksissa tiedon hankinnan ja tallentamisen välineeksi, johon oppilaiden käytössä olleet iPadit antoivat luontevasti mahdollisuuden. Digiympäristöä käytettiin useissa tapauksissa myös tiedon käsittelyn välineenä, laatimalla esimerkiksi Kahoot-kyselyjä tai tekemällä elokuvia tutkitavasta aiheesta. Digiympäristö Kiilin (2006, 87) mainitsemana materiaalisena voimavarana voidaan liittää myös tutkivan oppimisen yhteisöllisen oppimisen pedagogiikkaan, koska tiedon hankinta, sen käsittely ja toisille jakaminen tapahtuivat yhteistyössä toisten kanssa (Hakkarainen ym. 2005, 30). Tätä ajatusta tukee myös Savander- Rannen & Lindforsin (2013, 16) näkemys digiympäristöstä sosiaalisuutta edistävänä tekijänä silloin, kun se tehdään kaikille oppilaille mahdolliseksi.

Kaikilla oli pädit, oli selvää hakea tietoa netistä. Yhdessä päätettiin hakea tietoa netistä.

He päättivät yhdessä hakea tietoa internetistä koska kaikilla oli iPadit. (Ryhmä 3)

Lasten osallisuutta tukeviin sosiaalsiin voimavaroihin kuuluu Kiilin (2006, 88) mukaan oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös vuorovaikutus aikuisten kanssa. Tässä tutkimuksessa nämä kokemukset liittyivät lähinnä oppilaiden auttamiseen ja palautteen antamiseen työskentelyn aikana. Muutamissa tapauksissa oppilaat mainitsivat myös aikuisten antaman tuen heidän suunnitelmiansa toteuttamisessa. Toisin kuin Kiilin (2006, 88) väitöskirjatutkimuksessa, vanhempien antama kannustus ja tuki tulivat ilmi vain muutamissa kommentteissa, joten opettajilta saatu apu nousi tällöin merkityksellisemmäksi. Oppilaat kokivat yleisesti, että opettajat auttoivat heitä tarvittaessa, vaikka apua ei oppilaiden mielestä aina edes tarvittu. Opettajalta saatu positiivinen palaute tuntui olevan merkityksellinen Lundyn (2007) kuvaaman turvallisen ja itseilmaisuuksiin kannustavan ilmapiirin syntyessä (Department of Children and Youth Affairs 2015, 22)

Minua ei auttanut kukaan, koska en tarvinnut apua. Kyllä autettiin, saimme paljon apua. Minua ei autettu, koska en tarvinnut apua, mutta jos olisin tarvinnut apua, varmaan minua olisi autettu. Palautetta antoi opettajat ja oppilaat. Minä ja minun ryhmä sai hyvää palautetta hyvästä työstä ja työn tekemisestä. Saimme rohkaisua ja kehumista, se tuntui kivalta.

Heidän ryhmässä, ne saivat apua, jotka sitä halusivat. He saivat palautetta opettajilta ja oppilailta. Heitä rohkaistiin, ja he saivat myönteistä palautetta hyvästä työstä ja työskentelystä. Palaute tuntui heistä kivalta. (Ryhmä 2)

Joissakin tapauksissa oppilaat kokivat opettajan tai toisen oppilaan määrällen heitä liikaa, mikä yksittäisten oppilaiden kohdalla vaikutti selkeästi myös osallisuuden tunteeseen tekemisessä yleensä. Hartin (1992, 9) mallissa (Liite 1, kuvio 1) aikuisen liiallista lapsen toimintaan puuttumista kutsutaan manipulaatioksi, jolloin oppilaalle on näennäisesti annettu mahdollisuus vaikuttaa, mutta toiminta on kuitenkin täysin aikuisen määräämää. Kiilin (2006) mukaan voidaan taas ajatella, että kysymys on yksilön persoonaan liittyvistä tekijöistä. Oppilas, joka kokee, että häntä määrällään liikaa, voidaan määritellä kuuluvaksi myös lapsikeskeisiin toimijoihin, jolloin aikuisen läsnäolo lähinnä rajoittaa hänen omaa toimintaansa. (Kiili 2006, 207.)

Osallisuuden tunnetta lisäävällä inhimillisellä voimavaralla Kiili (2006, 89) tarkoittaa oppilaan omaa aktiivisuutta ja kiinnostusta tehtävää kohtaan sekä yksilökohtaisia kykyjä suorittaa sitä. Oppilaat kuvailivat kiinnostusta lisääviä tekijöitä yleensä suhteessa siihen, miten kokivat voineensa vaikuttaa työskentelyyn omilla valinnoillaan. Monialaisviikko oli heidän kokemuksensa mukaan tavallista koulupäivää mukavampi juuri siitä syystä, että he saivat työskennellä itseä kiinnostavien aiheiden parissa, ja tehdä opiskeluun liittyviä valintoja enemmän kuin tavallisesti. Monet oppilaat toivat esille myös työskentelyn rentouden ja kiireettömyyden.

Mun mielestä tehään paljon kivempii asioita sillee. Saa tehdä sillee vapaammin. Just saa niinku ite valita esim mihin pajaan me tultiin.

Ryhmän mielestä tekeminen oli kivempaa koska asioita sai tehdä vapaammin ja sai valita mihin pajaan haluaa mennä. (ryhmä 5)

Kiilin (2006, 81) kuvailema, omien taitojen tuominen ryhmän yhteiseen käyttöön, ilmeni myös joistakin oppilaiden vastauksista. Oppilaat olivat kuitenkin

melko epävarmoja sen suhteen, oliko viikon aikana tapahtunut oppimista samalla tavalla kuin tavallisina koulupäivinä.

Oppiiko tässä niin paljon kuin tavallisesti?

Joo tai ei ehkä opi niin paljon. Niistä tietoteksteistä ainaki.

Oppiiko mitään muuta kuin tietoa? Esimerkiksi toisten kanssa tekemistä?

Joo kun meidän luokallaki on niitä, jotka on suurimmaks osaks kahestaan tai kolmestaan, on hyvä, että nekin joutuu välillä tekemään niinku ryhmissä, eikä vaan kolmestaan vaikka.

Heidän mielestään monialaisviikolla ei ehkä opi niin paljon kuin tavallisina koulupäivinä muuta kuin tietotekstien tekemistä. He uskovat kuitenkin, että monialaisviikolla voi oppia paremmin ryhmässä toimimisen taitoja. (Ryhmä 1)

Suomi100-aiheisesta monialaisviikosta voitaneen todeta, että vaikka YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (1989) artiklan 12 velvoite toteutuu jo Shierin (2001, 113) mallin kolmannen portaan jälkeen, päästiin osallisuuden tasolla useassa kohtaa sitäkin korkeammalle. Oppilaiden mielipiteitä kuultiin ja niillä oli toiminnan kannalta myös merkitystä. He saivat aidosti osallistua omaan oppimiseen liittyvään päätöksentekoon ja kantaa vastuuta oppimisestaan.

Koska en tässä tutkimuksessa perehtynyt siihen, minkälaisia oppimistuloksia viikon aikana saavutettiin, ja jätin myös arvioinnin sen ulkopuolelle, ei voida päätellä, miten osallistaminen on vaikuttanut itse oppimiseen. Mielestäni pystyin kuitenkin tutkimuksellani saamaan lukuisia vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin, joiden tarkoituksena oli selvittää millaisia osallisuuden kokemuksia alakoulun oppilailla on, ja miten nämä kokemukset näyttäytyivät monialaisen oppimiskokonaisuuden eri vaiheissa.

6.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyttä tulisi tarkastella sekä tutkimuksen taustalla olevien metodisten valintojen että itse tutkimuksen suorittamisen näkökulmasta. Tällöin eettisyys voidaan nähdä myös osana tutkimuksen luotettavuutta ja laatua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127–128.)

Tutkimusaiheeni valintaan vaikuttivat sekä oma mielenkiinto aihetta kohtaan että halu kehittää työtäni enemmän lapsilähtöiseen suuntaan. Lisäksi osallisuus tutkimusaiheena on ajankohtainen, koska sen merkitys korostuu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014).

Pyytämällä tutkimukseen mukaan työpaikkani koulun oppilaita, toivon sillä olevan myönteisiä vaikutuksia myös heidän oppimisen ja kouluhyvinvoinnin kehittymiseen tulevaisuudessa. Ennestään tuttujen oppilaiden tutkiminen tutussa kouluympäristössä vaati minulta kuitenkin erityisen tarkkaa ennakkokäsitysten sulkeistamista, ja kriittisyyden säilyttämistä tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimustulosten raportoinnissa en voinut jäädä pohtimaan esimerkiksi sitä, miten työtoverini kokevat oppilaiden opetusta kohtaan antaman negatiivisen palautteen.

Tutkimusprosessin johdonmukaisuus on yksi Perttulan (1996, 102) määrittelemistä yhdeksästä luotettavuuden kriteereistä kokemuksen tutkimuksessa. Fenomenologisen tutkimusotteen valitsin, koska halusin tutkia nimenomaan oppilaiden kokemuksia osallisuudesta. Tutkittavien kokemuksista nousevien merkitysten monivaiheinen tulkinta, ja eri teorioiden tuottamat uudet tulkintamahdollisuudet merkitsivät hermeneuttisen ulottuvuuden ottamista mukaan tutkimukseen (Laine 2010, 31, 36; Eskola 2010, 184). Myös aineiston hankkiminen haastattelemalla ja kirjoitelmien avulla kuuluvat tyypillisesti fenomenologiseen tutkimukseen. Käytettyäni vielä analysoinnissa fenomenologiaan soveltuva analysointimenetelmää, on tutkimukseni johdonmukaisuus toteutunut mielestäni hyvin loppuun saakka.

Virtasen (2006, 170–171) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa aineistoa tulisi hankkia siten, että vastaajalla on mahdollisimman suuri vapaus kertoa

kokemuksistaan omin sanoin, ja mikäli aineisto hankitaan haastattelemalla, tulisi se aina myös nauhoittaa tai videoida. Nämä vaatimukset eivät kaikissa aineistonkeruumenetelmissäni kaikilta osin toteutuneet, koska jouduin sovelta- maan aineiston hankintaa omaan tutkimukseeni sopivammaksi. Tämä johtuu siitä, että halusin ottaa mukaan kaikki koulumme viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat, enkä sen vuoksi kyennyt haastattelemaan kaikkia oppilaita itse. Isompien oppilaiden suorittamien haastattelujen nauhoittaminen olisi puolestaan ollut vaikea teknisesti toteuttaa, ja niiden litteroimisesta olisi koitunut itselleni kohtuuttoman suuri työ.

Pyrkiessäni laatimaan oppilaiden käyttämistä haastattelulomakkeista hel- posti toteutettavia, tuli niistä fenomenologista tutkimustapaa ajatellen liiankin strukturoituja. Osa kysymyksistä oli kuitenkin avoimia, jolloin oppilailla pys- tyivät kertomaan kokemuksistaan myös laajemmin. Myös kirjoitelmien ohjeis- tusta olisi voinut olla vähemmän, jolloin oppilaat olisivat kirjoittaneet koke- muksistaan vapaamuotoisemmin. Saadakseni tutkimukselleni lisää luotetta- vuutta, päätin haastatella oppilaita vielä ryhmissä heidän työskentelynsä aika- na, mikä osoittautui tutkimukseni kannalta hyväksi ratkaisuksi. Tutkittavien runsas määrä (24 oppilasta), ja kolmen eri aineistonkeruumenetelmän käyttä- minen aineiston analysoinnissa, antavat mielestäni riittävän luotettavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Myös Hirsjärven ym. (2016, 233) mukaan metodologisen triangulaation avulla voidaan tutkimuksen validiutta laadullisessa tutkimuk- sessa parantaa.

Tutkimuskysymysten sekä aineistonhankinta- ja analyysikuvauksen avul- la pyrin osoittamaan tutkimukseni kontekstisidonnaisuuden ja aineistolähtöi- syyden (Virtanen 2006, 202). Tutkimukseni kohdistuminen yhden viikon aikana tapahtuvaan oppimiskokonaisuuteen antaa luotettavan kuvan vain sen aikana toteutuvasta osallistamisesta, eikä tulosten yleistäminen koko opetusta koske- vaksi ole edes mahdollista. Saadakseni yleiskuvan tutkittavasta aiheesta minun oli kuitenkin jo alkuvaiheessa perehdyttävä osallisuutta koskeviin aikaisempiin tutkimuksiin ja siihen liittyviin teorioihin. Giorgin ja Perttulan (1996, 105) me- netelmiin pohjautuvan analyysimallin mukaisesti pyrin kuitenkin tuomaan

analysointivaiheessa oppilaiden kokemuksista nousseet merkitysyksiköt ensisijaisen tarkastelun kohteiksi. Ennakkokäsitysten täydellinen poissulkeminen ei ole Perttulankaan (1996, 105) mukaan mahdollista, mutta niiden tietoinen käyttäminen kokemusten jäsentäjänä tekisi tutkimuksesta epäluotettavan.

Tutkimuksen aikana olen pyrkinyt kirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista saamieni ohjeiden mukaisesti toteuttamaan tutkimusta systemaattisesti tosiasioihin perustuen. Vähäisestä tutkijan kokemuksesta johtuen on minulta saattanut kuitenkin jäädä huomioimatta asioita, jotka olisivat voineet muuttaa tekemiäni tulkintoja oppilaiden kokemuksista toisenlaisiksi. Perttulan (1996, 105) mukaan toisen ihmisen kokemusmaailman täydellistä käsittämistä on kenenkään tutkijan kuitenkin mahdotonta koskaan saavuttaa.

Hirsjärvi ym. (2016, 25) korostavat, että tutkittaville henkilöille on paljastettava ymmärrettävällä tavalla, mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaan, minkä perusteella he voivat perustellusti päättää siihen osallistumisestaan. Tutkijan vastuullisuus liittyy Perttulankin (1996, 104) mukaan kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin, ja siksi sen toteutumista on myös koko tutkimuksen ajan arvioitava.

Eettisen vastuullisuuteni pyrin osoittamaan tutkittavan koulun johdolle, henkilöstölle ja oppilaille tiedottamalla heille tutkimukseeni liittyvistä asioista aina tarvittaessa. Kävin tapaamassa tutkimuskoulun rehtoria hyvissä ajoin ennen tutkimuksen aloittamista, ja keskustelin hänen kanssaan kaikista siihen liittyvistä asioista. Koska rehtori on myös kuntamme sivistystoimenjohtaja, ei minun tarvinnut hakea tutkimukselleni kirjallista lupaa. Informoin myös koko koulumme henkilöstöä, ja erityisesti tutkimukseen osallistuvia opettajia asiasta, ja kävin tapaamassa siihen osallistuvia oppilaita henkilökohtaisesti yhteensä kolme kertaa. Lisäksi lähetin heille opettajien välityksellä tutkimukseen liittyvän videotervehdyksen. Vaikka kannustin oppilaita ottamaan osaa tutkimukseen, kerroin heille myös sen vapaaehtoisuudesta. Huoltajille tiedotin asiasta opettajien lähettämän wilma -viestin (liitteet 2 ja 3) kautta, ja samalla he antoivat myös suostumuksen lastensa osallistumiselle.

Kuulan (2011) mukaan tutkimusetiikkaa tulee tarkastella myös tutkittavan suojaamisen näkökulmasta. Oppilaiden koteihin lähettämissäni kirjeissä ja op-

pilaita tavatessani mainitsin, että oppilaiden henkilöllisyyttä ei tulla tutkimuksessani paljastamaan, vaikka paikkakunta ja tutkimuskoulu tulevatkin siinä esille. Koska kyseessä on pieni kunta, täytyi tähän seikkaan kiinnittää erityistä huomiota. Suorien aineistolainausten kohdalla jätin käyttämättä sellaiset kommentit, joista tutkittavan voi tunnistaa, mutta käytin niitä kuitenkin yleisissä kuvauksissa tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Oppilaiden haastatteluissa ja kirjoitelmissa olevia henkilötietoja käytin hyödykseni aineistoja yhdistellessäni, mutta jätin ne itse analyysissä huomioimatta.

Kuula (2011) korostaa myös, että tutkimusaineisto on tarkoitettu vain tutkimuskäyttöä varten, eikä sen sisältämää aineistoa voi luovuttaa ulkopuolisille tahoille. Oman tutkimukseni kohdalla näen tämän myös vaitiolovelvollisuuteen liittyvänä asiana, koska oppilaat ovat minulle työni kautta ennestään tuttuja. Tavatessani oppilaita lupasinkin heille, että kaikki heidän kertomansa ja kirjoittamansa tiedot tulevat jäämään vain minun tietooni.

7 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen tärkeimpiä tutkimustuloksiani ja niiden vastaavuutta asettamiini tutkimuskysymyksiin. Pohdin myös tulosten yhteyttä esille nostamiini aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Samalla arvioin, kuinka aikuisille ja kouluorganisaatiolle asetetut osallistamisen velvoitteet, valmiudet ja mahdollisuudet tulivat saamieni tulosten valossa esille, ja kuinka ne vaikuttivat oppilaiden osallisuuden kokemuksiin. Pohdinnassani tarkastelen myös tutkielmani yleistettävyyttä, mahdollisia puutteita sekä sen merkityksellisyyttä oman kuntani koulutyön kehittämisessä enemmän oppilasta osallistavaan suuntaan.

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, miten viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat kokivat osallisuuden toteutuvan opetuksessa, ja miten oppilaan osallistaminen näyttäytyi viikon kestävän monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana. Tarkasteluni kohteena olivat erityisesti oppilaiden osallisuuden kokemukset ryhmässä, suhteessa aikuiseen sekä mahdollisuutena tehdä omaa oppimista koskevia valintoja.

Tutkimustulokset antoivat hyvän kuvan siitä, mitä eroa oppilaiden mielestä monialaisviikon työskentelyssä on tavallisiin koulupäiviin verrattuna. Oppilaat kokivat monialaisviikon olleen mukavampi ja rennompi, koska he saivat itse valita ryhmän, jossa työskentelivät. Samoin kuin Kiilin (2006) väitöskirjatutkimuksessa, myös tässä saman ikäisten kavereiden kanssa työskenteleminen koettiin tärkeäksi osallistamista kehittäväksi sosiaaliseksi voimavaraksi. Saamieni tulosten perusteella voisi päätellä, että hyväksytyksi ja kuulluksi tulemisen kokemukset lisääntyivät, kun oppilaille annettiin mahdollisuus valita, kenen kanssa he halusivat työskennellä.

Harisen ja Halmeen (2012) kokoamien tutkimustulosten mukaan suomalaisilla oppilailla ei juurikaan ole mahdollisuutta vaikuttaa opetuksen sisältöihin ja siinä käytettäviin menetelmiin. Oman tutkimusryhmäni kokemukset olivat tässä oppimiskokonaisuudessa täysin päinvastaiset. Monialaisviikon työskentelyn oppilaat kokivat parempana juuri siksi, että he saivat valita itseä kiinnostavan aiheen, oppimisympäristön sekä menetelmät, joita halusivat oppimi-

sessaan käyttää. Toisaalta he totesivat myös, että tämän tapainen osallistaminen ei ole tyyppillistä tavallisten koulupäivien aikana.

Työskentelytapojen ja paikkojen valinnassa oppilaat olivat keskenään erityisen yksimielisiä, ja jos erimielisyyksiä oli ollut, he olivat osanneet ratkaista ne joko neuvottelemalla tai äänestämällä. Tähän tulokseen vaikutti varmasti myös se, että vaikka ryhmät jaettiin alun perin aiheiden perusteella, oli isompien ryhmien sisälle muodostunut viikon aikana pienempiä ryhmiä kaverisuhteiden perusteella. Saamieni tulosten perusteella ei voidakaan ajatella, että työskentely sujuisi aina näin mutkattomasti. Ryhmiä muodostaessaan oppilaat ovat luultavasti pyrkineet luomaan Piispasen (2008, 194) tutkimuksessaan toteaman turvallisen oppimisympäristön, jossa oppiminen ja oleminen voidaan kokea mielekkääksi.

Tutkielmassani kävi ilmi, että oppilaat kokivat opettajan roolin samassa tilanteessa melko erilaisena. Vaikka kaikki olivat saaneet itse valita kiinnostavimman aiheen tutkittavakseen, vastasivat jotkut oppilaat kuitenkin, että opettaja oli sen määrännyt. Tähän on voinut vaikuttaa se, että oppilas ei ole ollut itse aktiivinen aiheen valinnassa, jolloin opettaja on sen hänelle valinnut. Toisaalta joku ryhmä on saattanut jäädä niin pieneksi, että ryhmiä on jouduttu yhdistelemään. Nämä seikat jäivät kuitenkin tutkielmassani selvittämättä.

Aikuisten rooli osallisuuden mahdollistajina esiintyi sekä positiivisina että kriittisinä kommentteina. Kiilin (2006) tutkimuksessa todettuun opettajien välipitämättömyyteen verrattuna oman tutkielmani oppilaat saivat kuitenkin enemmän tukea ja positiivista palautetta opettajilta, ja kokivat sen myös mukavana asiana. Yhteisenä tekijänä voidaan mainita, että oppilaat uskalsivat kritisoida opettajien toimintaa ulkopuoliselle tutkijalle. Omassa tutkielmassani oppilaiden kritiikki oli voimakkainta silloin, kun ryhmiin oli tehty aikuisten aloitteesta muutoksia, tai tekeminen ei ollut tasapuolisesti yhtä mukavaa kuin toisilla ryhmillä. Kritiikkiä antaneen ryhmän kanssa käymäni keskustelu kuvasi hyvin sitä, kuinka Hartin (1992) porrasmallissa esiintyvä näennäinen osallistaminen aiheuttaa oppilaissa negatiivisia tunteita. Tässä tapauksessa opettajien esit-

tämät perustelutkaan eivät auttaneet, koska oppilailta oli viety heille luvatus vaikuttamisen mahdollisuudet.

Myös Kiili (2006) pohtii väitöskirjassaan aikuisen roolia osallisuutta lisäävänä tai rajoittavana tekijänä. Koska aikuisen on puututtava tarvittaessa oppilaiden käytökseen ja suunnitelmien toteuttamiseen, on aikuisella silloin hänen mukaansa myös auktoriteettiasema oppilaisiin nähden. Shierin (2001) tasomallin mukaan osallisuuden kolmannelle tasolle (lapsen näkemykset otetaan huomioon) voidaan kuitenkin päästä, vaikka kaikki oppilaan toiveet eivät toteutuisikaan. Paremminkin voidaan ajatella, että aikuisen ja oppilaan mielipiteet ovat tasavertaisia keskenään, ja molemmista ollaan valmiita tarvittaessa joustamaan.

Kiilin (2006) ja Lundyn (2007) mukaan aikuisen rooli on tärkeä silloin, kun halutaan varmistaa, että oppilaiden aloitteet saatetaan päätöksiä tekevien henkilöiden tietoon. Tutkielmassani tämä toteutui esimerkiksi silloin, kun oppilaat halusivat käydä oikeasti saunassa, ja koulun rehtori pystyi sen kunnan puolesta heille järjestämään. Myös oppilaiden toiveeseen käydä ratsastustallilla tarvittiin yhteydenotto tallin omistajiin, ja kyydin järjestäminen kyseiselle retkelle. Näissä esimerkeissä oppilaan osallistaminen ja aikuisen tarjoama tuki muodostavat yhdessä oppimisympäristön, jossa osallistamisen on mahdollista toteutua.

Yksi merkittävä huomio tutkimustuloksissa on siis se, että oppilaat viihtyivät koulussa ja tehtävien parissa monialaisviikon aikana erityisen hyvin. Lähes kaikki oppilaat vastasivat, että olivat saaneet vaikuttaa johonkin asiaan omalla mielipiteellään viikon aikana. Toiseksi oppilaat kokivat positiivisina sen, että opettajat lähtivät tukemaan ja toteuttamaan heidän ehdotuksiaan. Kolmanneksi ryhmien toimivuus ja toisten huomioiminen työskentelyn aikana koettiin erityisen myönteisenä, mikä puoltaa osallistamisen merkitystä myös ryhmien muodostamisessa. Kaikki nämä seikat vahvistavat osallisuuden tunnetta ja tekevät kouluympäristöstä oppilaalle turvallisen paikan oppia. Kuten Turjan (2017) sanoin jo johdannossa totesin, tällaisten kokemusten myötä myös oppilaiden demokraattiset työskentelytaidot paranevat, ja heistä voi myöhemmin tulla aktiivisia yhteiskunnan vaikuttajia.

Monialainen oppimiskokonaisuus, jota kutsun tutkielmassani myös monialaisviikoksi, on jo oppimisen kontekstina oppilasta osallistavaa toimintaa. Keiteleellä toteutuneella monialaisviikolla käytetyn oppiaineiden eheyttämisen, ja tutkivan työskentelytavan avulla, oppilaan osallistaminen tuli hyvin huomioiduksi. Opetussuunnitelman (POPS 2014) edellyttämä oppilaiden osallistaminen monialaisen kokonaisuuden sisältöjä suunniteltaessa toteutui, kun oppilaat saivat valita itseään kiinnostavan aiheen, ja esittää toiveen minkä ikäisten kanssa haluavat työskennellä (POPS 2014, 32). Laaja-alaisissa tavoitteissa (POPS 2014) mainittu, oppilaan oikeus osallistua oman opiskelun ja oppimisympäristön suunnitteluun ja toteuttamiseen, toteutuivat myös oppilaiden antamien vastausten perusteella lähes kaikkien kohdalla (POPS 2014, 24). Myös osallistamisen laajempi velvoite lapsen oikeudesta tulla kuulluksi, ja ilmaista näkemyksensä häntä koskevissa asioissa, toteutuivat monialaisviikon aikana monessa eri yhteydessä (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989).

Koska tutkimukseni kohdistui oppilaiden kannalta poikkeavaan työviikkoon, eivät siitä saadut tulokset anna kuitenkaan yleistettävää kuvaa oppilaan osallistamisesta Keiteleen kunnassa. Omaa käsitystäni asiasta tukevat myös oppilailta saamani vastaukset, joiden mukaan osallistaminen ei samassa mittasuhteessa toteudu tavallisten koulupäivien aikana. Tuloksissa ilmenevien positiivisten oppimiskokemusten hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa on kuitenkin huomionarvoista myös tämän tutkimuksen perusteella.

Tutkielmani heikkous lienee siinä, että tulosten perusteella ei voida varmuudella tietää, vaikuttivatko jotkut muut seikat osallistamista enemmän oppilaiden positiiviin kokemukseen viikon aikana. Kysymysten asettelusta johtuen haastattelut tuottivat lähes ainoastaan osallistamiseen liittyviä vastauksia, vaikka läksyjen, kokeiden ja tylsien tuntien puuttuminenkin tulivat melko usein mainituiksi. Oppilaiden kuvailema opiskelun rentouskin voi liittyä siihen, että he käyttivät osan opiskeluun tarkoitettusta ajasta johonkin epäoleelliseen, itselle mieluisaan toimintaan, mikä teki koulussa olemisesta myös mukavampaa. Vapautta olemiseen toi myös se, että oppilaiden jakauduttua kaikkiin koulun tiloihin, ei opettajilla ollut mahdollisuutta valvoa heidän tekemisiään kovin te-

hokkaasti. Tällöin myös vastuu työskentelystä siirtyi pääasiassa oppilaille. Pohdin myös sitä, miksi vain yhdessä vastauksessa tuli esille halukkuus tehdä asioita välillä yksin, kun voisi olettaa, että projektinomaisen työskentely ryhmässä ei välttämättä sovellu kaikille. Toisaalta oppilailla oli mahdollisuus työskentelyn aikana vaihtaa ryhmien kokoa ja koostumusta, joten yksin työskentelynkin pystyi jokainen halutessaan valitsemaan.

Vaikka isompien oppilaiden osallistaminen haastattelujen tekijöinä olikin ajatuksena hyvä, tuotti se myös jonkin verran haasteita tutkimusmetodin ja aineistonhankinnan yhteensovittamiselle. Avointen haastattelujen tekeminen ei ollut mahdollista, koska oppilaiden ei voinut olettaa tietävän osallistamiseen liittyviä taustatekijöitä, eivätkä he näin olisi osanneet myöskään tehdä tarvittavia lisäkysymyksiä haastateltaville. Karsimalla tutkittavien määrää, olisin voinut tehdä kaikki haastattelut itse, tai vaihtoehtoisesti olisin voinut käyttää kirjoitelmien rinnalla vain ryhmähaastatteluja. Lukuisista samankaltaisista vastauksista saatoinkin kuitenkin päätellä, että suurin osa oppilaista suhtautui monialaisviikkoon ja osallistamiseen hyvin myönteisellä tavalla. Tutkimuksen suorittaminen minulle tutussa koulussa oli melko vaivatonta, ja useammasta eri aineistosta saamieni vastausten turvin saatoinkin käsitellä tutkimuskysymyksiäni eri näkökulmista. Tulosten perusteella voin mielestäni myös todeta, että osallistamalla oppilaita, voimme jatkossakin parantaa oppilaiden viihtyvyyttä koulusamme.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, miten oppilaat kokevat osallisuuden oman oppimisensa arvioinnissa. Lisäksi voisi selvittää opettajien käsityksiä siitä, minkälaisia oppimistuloksia oppilaat monialaisen oppimiskonaisuuden aikana saavuttavat. Olisi mielenkiintoista tietää, painottuuko oppiminen eniten esimerkiksi työskentelytaitojen, oppimaan oppimisen vai tiedollisten taitojen kehittymiseen. Tässä tutkielmassa oppimistulokset eivät juurikaan esiintyneet oppilaiden vastauksissa, vaan he korostivat pääasiassa sitä, että kavereiden kanssa työskenteleminen, ja omien työskentelytapojen valitseminen itseä kiinnostavan aiheen parissa, olivat monialaisviikon parasta antia.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–32.
http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Kansalaisvaikuttaminen_opettajankoulutuksessa.pdf. Luettu 5.7.2017.
- Aula, M. 2011. Lapsen paras aikuisen velvollisuutena. Teoksessa S. Nurmi & K. Rantala (toim.) Näyn & kuulun. Lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: Lasten Keskus oy, 24–38.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkenen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 60-96.
- Barron, B. 2006. Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development* 2006 (49), 193–224. <http://hivenyc.org/wp-content/uploads/Interest-and-self-sustained-learning.-Human-Development.barron.pdf>. Luettu 5.7.2017
- Brunell, V. 2002. Koulujen väliset ja sisäiset saavutuserot ja niiden syitä. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–140.
https://ktl.jyu.fi/iccs/cived_fi
- Committee on the Rights of the Children 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.
http://www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/GC/CRC_C_GC_14_ENG.pdf. Tulostettu 26.6.2017.
- Department of Children and Youth Affairs 2015. National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-making, 2015-2020. Minister for Children and Youth Affairs.
<https://www.dcy.gov.ie/documents/playandrec/20150617NatStratonChildrenandYoungPeoplesParticipationinDecisionMaking2015-2020.pdf>. Viitattu 26.6.2017.

- Dewey, J. 1915. *Koulu ja yhteiskunta*. Käänt. K. Kajava 1957. Helsinki: Otava.
- Enkenberg, J., Liljeström, A. & Vartiainen, H. 2008. Autenttinen oppiminen kehittää identiteettiä. *Ostiensis. Tiedettä ja tutkimusta Joensuun yliopistosta*. 1/2008, 14–17.
https://www.academia.edu/417261/Autenttinen_oppiminen_kehittaa_identeettiä. Tulostettu 10.3.2018.
- Enkenberg, J., Liljeström, A. & Vartiainen, H. 2015. Osallistavan oppimisen toimintakulttuuri: Design-suuntautunut pedagogiikka koulun toimintakulttuurin kehittäjänä. Luento, Lappeenranta 27.1.2015.
<https://www.slideshare.net/Henriikka/enkenberg-j-liljestr-m-a-vartiainen-h-2015-osallistavan-oppimisen-toimintakulttuuri-designsuuntautunut-pedagogiikka-koulun-toimintakulttuurin-kehitt-j-lappeenranta-2712015>. Luettu 10.3.2018.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila ja M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 76-96.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Gellin, M. Myllyntausta, S. 2016. Osallistava koulu, aktiivinen maailmankansalaisuus. Näkökulmia osallisuuteen ja globaalikasvatukseen kouluyhteisössä. <https://plan.fi/osallistavakoulu/>. Tulostettu 5.7.2017.
- Glassman, M. 2001. Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher* 2001.
https://www.researchgate.net/profile/Michael_Glassman3/publication/250182706_Dewey_and_Vygotsky_Society_Experience_and_Inquiry_in_Educational_Practice. Tulostettu 29.6.2017
- Golombek, S. 2002. Introduction. Teoksessa S. Golombek (ed.) *What Works in Youth Participation*. International Youth Foundation, 6-12.
https://www.iyfnet.org/sites/default/files/WW_Youth_Participation.pdf. Luettu 27.6.2017.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1>. Luettu 28.6.2017.

- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutki-va oppiminen käytännössä. Matkaopettajille. Helsinki: WSOY.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus- osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimus 3/ 2006, 24. vuosikerta. Kunta ja osallisuus. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 29–38.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Suomen Unicef.
- Hart, R. 1992. Children`s Participation. From Tokenism to citizenship. Innocent essays No. 4. Florence. Italy: UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf. Tulostettu 3.7.2017
- Hellström, M., Johnson P., Leppilampi, A. & Sahlsberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21.painos. Helsinki: Tammi.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kitchener, K.S. & King, P.M. 1991. The reflective judgement model: transforming assumptions about knowing. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass. 162–165. <http://wp.vcu.edu/adlt677/wp-content/uploads/sites/4910/2014/09/Ch8-Kitchner-Reflective-Judgement-Model.pdf>. Luettu 19.10.2017.
- Kiilakoski, T. & Gretschel, A. 2014. Challenging structured participation opportunities. <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/7110731/Kiilakoski-Gretschel.pdf/32f2bbd6-5eef-480f-9ba8-d5e27d2efb57>. Tulostettu 28.6.2017
- Kiilakoski, T. & Gretschel, A. 2012. Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla? Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 57. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/muistiinpanoja_demokratiaoppitunnista.pdf. Tulostettu 28.6.2017.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimus-

- verkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8-25.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/54112/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201705242495.pdf?sequence=1>. Tulostettu 26.6.2017.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistuminen ja kansalaisuus. Nuorisotutkimus 3/2006, 24. vuosikerta. Kunta ja osallisuus. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 43-54.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 70-85.
- Kolb, D. 2015. Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development.
<http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>. Luettu 16.10.2017.
- Koskinen, S. & Horelli L. 2006. Ympäristövastuullinen kansalaisuus kouluopetuksessa. Nuorisotutkimus 3/2006, 24. vuosikerta. Kunta ja osallisuus. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 14-28.
- Kuntalaki 2015/410.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150410?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kuntalaki>. Luettu 27.6.2017.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. <https://www-ellibslibrary-com.ezproxy.jyu.fi/reader/9789517685139>. Luettu 4.1.2018.
- Kränzl-Nagl, R., Zartler, U. 2010. Children's participation in school and community: European perspectives. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas. A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. New York: Routledge, 164-174.
http://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf. Viitattu 26.7.2017.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin

ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 2013/1267.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267#Pidp450407040>.

Luettu 9.3.2018.

Landsdown, G. 2009. The realisation of children`s participation rights. Critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas. A handbook of children and young people`s participation. Perspectives from theory and practice. New York: Routledge, 11–23.

[http://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-](http://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf)

[A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf](http://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf).

Tulostettu 27.6.2017.

Lapsen oikeuksien julistus 1959. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-julistus/>. Luettu 26.6.2017.

Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2012.

[http://lapsiasia.fi/aineistot/julkaisut/julkaisut-](http://lapsiasia.fi/aineistot/julkaisut/julkaisut-2012/lapsiasiavaltuutetun-vuosikirja-2012-lasten-ja-nuorten-kunta-luohyvinvointia/)

[2012/lapsiasiavaltuutetun-vuosikirja-2012-lasten-ja-nuorten-kunta-luohyvinvointia/](http://lapsiasia.fi/aineistot/julkaisut/julkaisut-2012/lapsiasiavaltuutetun-vuosikirja-2012-lasten-ja-nuorten-kunta-luohyvinvointia/). Luettu 28.6.2017.

Lastensuojelulaki 2007/417.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>. Luettu 28.6.2017

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., Särkkä, H. 2007 Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International methelp Ky. 79–148.

Myllyniemi, S. 2013. Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki 2014.

https://tietoanuorista.fi/wpcontent/uploads/2014/02/Nuorisobarometri_2013_lowres1.pdf. Luettu 27.6.2017.

Mäkelä, J. 2011. Osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle. Teoksessa Nurmi Suvielise & Rantala Kaisa (toim.) 2011. Näyn & kuulun, lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: Lasten Keskus oy, 13–23.

Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen missä pitää mieltii? Ympäristölähtöisen terveystkasvatuspedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41244/978-951-39-5174-0_2009.pdf?sequence=1. Luettu 26.6.2017.

- Niemi, R., Heikkinen H. & Kannas L. 2010 Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus* 1, 53–62.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta-yymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 89–114.
- Nivala, E & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013* (14).
<http://www2.uef.fi/documents/1381035/2330652/NivalaRyytänen%202013.pdf>. Tulostettu 28.6.2017.
- Nuorisolaki 2016/1285. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>.
Luettu 28.6.2017.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. *Koulun kehittämisen kansio*. Helsinki: Opetusministeriö.
<http://omaoppilaskunta.fi/wp-content/uploads/2014/10/Osallistuva-oppilas-yhteisöllinen-koulu-toimivan-oppilaskunnan-opas.pdf>. Luettu 6.3.2018.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. *Valtakunnallinen nuorisotyön- ja politiikan ohjelma 2017-2019*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://minedu.fi/documents/1410845/4274093/VANUPO+FI+2017+final.pdf>. Luettu 9.3.2018
- Oranen, 2008. *Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä*. Helsinki: Ensi- ja turvakotienliitto.
[http://ensijaturvakotienliitto-fi.directo.fi/@Bin/1911491/mit%C3%A4%20mielt%C3%A4!%20raporttiCS3.pdf](http://ensijaturvakotienliitto.fi.directo.fi/@Bin/1911491/mit%C3%A4%20mielt%C3%A4!%20raporttiCS3.pdf). Tulostettu 28.6.2017.
- Paavola, A., Rousu, S. & Laiho K. 2005. *Lasten hyvinvointi kunnan yhteiseksi asiaksi. Lapsipolitiikan kuntakyselyn 1.4.2005 tuloksia*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pajulammi, H. 2014. *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Helsinki: Talentum. Väitöskirja.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Teoksessa K. Pyhäntö & E. Vitikka. *Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus*. Helsinki: Opetushallitus. 93–111.

- Papadopoulou, M. & Birch, R. 2009. "Being in the world": The event on learning. *Educational Philosophy and theory* 41, 270–286.
http://ewasteschools.pbworks.com/f/Learning_as_being_in_the_World_2009.pdf. Luettu 18.10.2017.
- Parikka-Nihti, M. 2011. Pieniä puroja. Kasvua kohti kestäväää kehitystä. Helsinki: Lasten Keskus.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J. 1996. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: SUFI.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Helsinki: Dialogia Oy. 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998/628.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L8P47a>. Luettu 27.6.2017
- Perustuslaki 1999/731. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.
 Luettu 27.6.2017
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä-hanke.
<http://docplayer.fi/5281840-Tiina-piironen-ohjaajan-opas-lasten-osallistavien-ryhmien-ohjaamiseen.html>. Luettu 27.6.2017.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>. Luettu 24.1.2018.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelma-perustainen oppiminen. Julkaisussa: Järvinen-Taubert, Johanna & Valtonen, Päivi (toim.). Kriittisyyden kasvu korkeakouluopetuksessa, 167-185. Tampere: TAJU.
<https://www15.uta.fi/kirjasto/nelli/verkkoaineistot/kasv/poikela99.pdf>
 Luettu 16.10.2017.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2010. Ongelma-perustainen pedagogiikka, eilen, tänään ja huomenna. Kasvatus & aika. Kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=354. Luettu 16.10.2017.

- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rajala, A., Hilppö, J., Stenberg, K., Suvanto, T-E., Mäki, L. Opetuksen omakohtaistaminen ja osallistava pedagogiikka. 2015. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 97–107.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja Koulutus. Helsinki. WSOY.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.
- Satka, M. & Moilanen, J. & Kiili, J. 2002. Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. Yhteikuntapolitiikka 67 (2002): 3. 245–259.
<https://julkari.fi/bitstream/handle/10024/101380/023satka.pdf?sequence=1>. Tulostettu 26.6.2017.
- Savander- Ranne, C. & Lindfors, J. 2013. Oppimisympäristö ja oppiminen. Teoksessa C. Savander-Ranne, J. Lindfors, P. Lankinen & L. Lintula (toim.) 2013. Kehittyvät oppimisympäristöt. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, 14–19.
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society* 15, 107–117.
http://piattaformainfanzia.org/wp-content/uploads/2014/01/HerrySheir_PathwaysToParticipation2001.pdf
Tulostettu 30.6.2017.
- Thomas, N. 2007. Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*. Vol. 15 (2007) 199–218.
https://www.researchgate.net/profile/Nigel_Thomas2/publication/270694374_Towards_a_Theory_of_Children's_Participation/links/568ab07308ae051f9afa6a2e.pdf. Luettu 2.7.2017.
- Thomas, N. 2010. Children's participation-challenges for research and practice. Trinity College Dublin.

<https://www.tcd.ie/childrensresearchcentre/assets/pdf/Presentations/Nigel%20Thomas%20Dublin%20lecture.pdf>. Viitattu 24.10.2017.

- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Eriäinen oppija- yhteisen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus. 167–196.
- Turja, L. 2017. Osallisuus on lapsen oikeus. *Kasvu* 2 (6), 19–21.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Mäkelinen (toim.). Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 20–48.
- UNICEF. 2010. Nordic Study on Child Rights to Participate 2009–2010. http://www.childhealthresearch.eu/research/add-knowledge/UNICEF%20%20Nordic%20Study%20on%20Child%20Rights%20to%20Participate-2010_english.pdf. Luettu 5.7.2017.
- Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Hakapaino Oy. http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/47244_osallisuushanke1.pdf. Tulostettu 5.7.2017.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 151–211.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Edit. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & Koski-Jännes. A. Espoo: Weilin+Göös.
- Vähähyppä, K. 2007. Oppimisympäristöt mukaan koulutuksen kehittämiseen. *Spektri* 3, 10 - 11. http://www.oph.fi/download/30147_Spektri2007_3.pdf. Luettu 10.3.2018.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989.

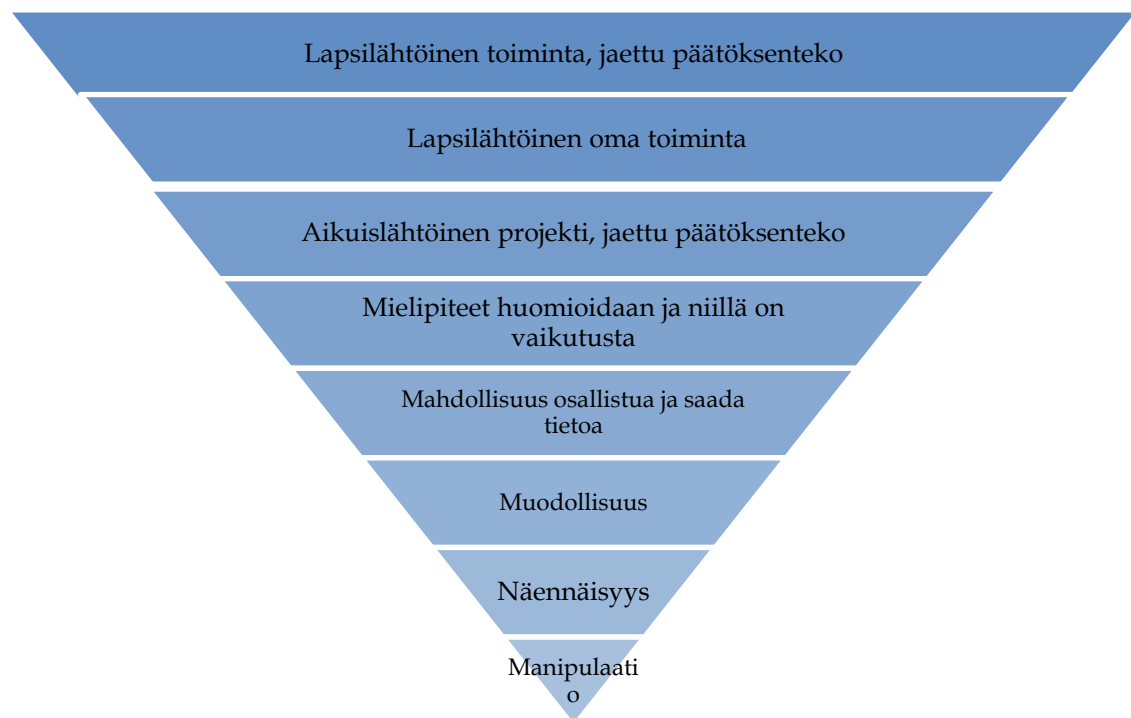
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. Luettu 26.6.2017.

YK:n lapsen oikeuksien komitea. YLEISKOMMENTTI NRO 12 (2009) Lapsen oikeus tulla kuulluksi.

http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/CRC_C_GC_12_julkaisu.pdf. Luettu 26.6.2017.

LIITTEET

Liite 1. Osallisuuden tasot



KUVIO 1. Osallisuuden tasot Roger Hartin (1992, 8) mukaan.

Liite 2. Viides- ja kuudes luokkalaisten tutkimuslupa-anomus huoltajille

Hyvät oppilaiden huoltajat!

Valmistelen parhaillaan Pro gradu- tutkielmaani luokanopettajatutkintoani varten Kokkolassa. Tutkielmani perustuu viides -ja kuudesluokkalaisten osallisuuden kokemuksiin monialaisviikon (Suomi100) aikana. Tarkoitukseni on kerätä tietoa oppilaiden laatimien kirjoitelmien ja heille tehtyjen haastattelujen pohjalta. Kirjoitelman oppilaat laativat Suomi100- viikon (vko 45) jälkeen oppitunnin aikana. Haastattelun suorittavat kahdeksannen luokan oppilaat antamieni ohjeiden mukaan.

Olen tavannut oppilaat elokuussa ja kertonut heille tutkimukseen osallistumisesta ja lisäksi olen lähettänyt lokakuussa videon välityksellä ohjeita haastatteluja ja kirjoitelman tekemistä varten.

Pyydän siis lupaanne tutkimuksen suorittamista varten ja lupaan itse samalla, ettei lastenne henkilöllisyys tule millään tavoin esille tutkimustuloksia käsiteltäessä. Paikkakunta, oppilaitoksen nimi sekä luokka-asteet tulevat kuitenkin työssäni mainituiksi.

Pyydän teitä ilmoittamaan mahdollisimman pian luokanvalvojallenne wilman välityksellä, mikäli lapsenne **ei** saa osallistua tutkimukseen. Mikäli ilmoitusta ei tule, oletan, että lupanne on silloin myönnetty.

Vastaan mielelläni, jos teillä on jotakin kysyttävää.

Yhteistyöterveisin, Satu Raatikainen

puh. 0400-732964 tai satu.raatikainen66@gmail.com

Liite 3. Kahdeksaluokkalaisten tutkimuslupa-anomus huoltajille

Keiteleellä 1.9.2017

Hyvät oppilaiden huoltajat!

Valmistelen parhaillaan Pro- Gradu- tutkimustani luokanopettajatutkintoa varten Kokkolassa. Tutkimukseni perustuu viides -ja kuudesluokkalaisten osallisuuden kokemuksiin monialaisviikon (vko 45) aikana, ja tarkoitukseni on kerätä siihen tietoa oppilaiden laatimien kirjoitelmien ja haastattelujen pohjalta.

Haastattelun suorittavat kahdeksannen luokan oppilaat, jotka kirjoittavat vastaukset muistiin haastattelulomakkeisiin. Olen käynyt kertomassa kahdeksannen luokan oppilaille tutkimuksestani viikolla 35 ja toisen kerran tapaamme viikolla 37.

Pyydän siis suostumustanne siihen, että oppilas voi osallistua tutkimuksen tekemiseen "apulaistutkijana" haastatteleamalla viidennen tai kuudennen luokan oppilaita. Haastattelun voi tehdä yksin tai parin kanssa.

Pyydän teitä ilmoittamaan mahdollisimman pian luokanvalvojallenne wilman välityksellä, mikäli lapsenne ei saa osallistua tutkimuksen tekemiseen. Mikäli ilmoitusta ei tule, oletan, että lupanne on silloin myönnetty.

Mikäli teillä on kysyttävää, annan mielelläni lisätietoja asiasta.

Puh. 0400-732964 tai sähköposti: satu.raatikainen66@gmail.com

Yhteistyöstä kiittäen Satu Raatikainen

Liite 4. Ohje kirjoitelman tekemistä varten viides- ja kuudesluokkalaisille

Apukysymyksiä kirjoitelmaa varten.

Älä vastaa kysymyksiin vaan kerro omin sanoin.

Esimerkiksi:

”Ryhmässä työskenteleminen oli minusta helppoa koska...”

”Kaikilla ryhmäläisillä oli paljon tekemistä koko ajan koska...”

”Opettajat auttoivat meitä kirjojen etsimisessä ja kotona etsimme äidin kanssa tietoa internetistä ”

”Aluksi minun oli vaikea kertoa toisille mitä halusin tehdä koska...”

”Opettaja sanoi, että emme voi toteuttaa suunnittelemaamme vierailukäyntiä maatilalle koska...”

” Teimme yhdessä ryhmäni kanssa julisteen ja Kallen ehdottaman...”

1. RYHMÄHENKI (ryhmä tarkoittaa sitä porukkaa, jossa toimit Suomi100-viikon aikana)

- Miltä ryhmässä/ryhmissä työskenteleminen sinusta tuntui?
- Miten työskentely sujui ja miten osallistuit työn tekemiseen?
- Kerro jos sinua jännitti joku asia tai tunsit itsesi jostakin syystä ulkopuoliseksi omassa ryhmässäsi. Kerro myös, jos työskentelit jostakin syystä yksin.
- Oliko kaikilla ryhmäläisillä koko ajan jotakin tekemistä?
- Mitkä asiat olivat sellaisia, joita saitte ryhmänä tehtyä paremmin kuin jos olisit tehnyt sen yksin?

2. AVUN SAAMINEN

- Miten ja ketkä aikuiset tai oppilaat auttoivat sinua tai ryhmääsi tehtävän suunnittelussa ja tekemisessä? Kerro jokin esimerkki.
- miten sinua autettiin ryhmään sopeutumisessa ja miten yhteiseen tekemiseen osallistumisessa?
- tuntuiko sinusta, että joku aikuinen tai toinen oppilas määräsivät liikaa mitä sinun tulisi tehdä? Kerro joku esimerkki.

- Jäikö ryhmältänne jokin suunnitelma toteutumatta sen vuoksi, että aikuinen ei ollut auttamassa sen toteutumisessa?
- jos et saanut tarpeeksi apua, mistä luulet sen johtuneen?

3. OSALLISTUMINEN

- Missä tilanteissa pystyit esittämään mielipiteitäsi ryhmässä ja oliko sinusta helppo tuoda mielipiteitäsi esille?
- jos toiset ryhmäläiset olivat kiinnostuneita mielipiteistäsi, mistä luulet sen johtuvan? (tiesitkö aiheesta eniten, olitko innostuneempi kuin muut, ryhmässä oli helppo tuoda ajatuksia esille, toiset kyselivät asioita minulta jne.)
- jos sinua ei kuunneltu, mistä luulet sen johtuvan (ryhmässä ei ollut tuttuja oppilaita, sinua jännitti, aihe ei kiinnostanut sinua, et halunnut kertoa mielipidettäsi, teit mielelläsi toisten ehdottamia asioita, pelkäsit, että sinulle nauretaan jne.)
- jos ryhmässä oltiin eri mieltä, miten ristiriita ratkaistiin (äänestäminen, neuvottelu, yksi oppilas päätti jne.)

4. RYHMÄN SUUNNITELMIEN TOTEUTUMINEN

- Jos jotakin ryhmän ehdottamista suunnitelmista ei voitu toteuttaa, miten aikuiset perustelivat sen sinulle ja ryhmällesi?
- kerro yksi esimerkki sinun tai jonkun ryhmäsi jäsenen ideasta, joka toteutui haluamallanne tavalla tai näkyy lopputuloksessa (esim. halusit tehdä elokuvan ja se toteutui tai halusit kutsua jonkun tuttusi koululle kertomaan aiheesta ryhmällesi ja muut suostuivat, halusitte käydä vierailulla jossakin ja opettajat järjestivät sen, pyysitte joitakin tarvikkeita tai työvälineitä käyttöönnne ja se toteutui jne.)

Liite 5. Viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden haastattelulomake

Haastattelupäivä:

Haastattelijan nimi:

Haastateltavan nimi:

KYSYMYKSET

Kerro mitä teit monialaisviikon aikana ja miten työskentely eteni viikon aikana. Miten sait itse vaikuttaa siihen, miten viikon aikana opiskeltiin?

1. AIHEEN VALINTA:

Mihin aiheeseen tutustuit?

Miten päädyit valitsemaasi aiheeseen?

Miksi aihe kiinnosti sinua?

Olisitko valinnut jonkun toisen aiheen, jos se olisi ollut mahdollista? Minkä?

2. RYHMÄN MUODOSTAMINEN

Minkälaisia asioita teit viikon aikana yksin ja mitä taas yhdessä ryhmäsi kanssa?

Minkälaisessa ryhmässä toimit monialaisviikon aikana? Kuinka suuri, minkä luokan oppilaita, tyttöjä, poikia vai molempia jne.

Miten ryhmät muodostettiin?

Jos et itse saanut päättää, millä perusteella olisit valinnut oman ryhmäsi? esim. kaverin tai oman luokan oppilaiden, vain tyttöjen tai poikien kanssa jne.

Jos et saanut itse valita ryhmääsi, miten se sinulle perusteltiin?

Muuttuiko alkuperäinen ryhmä Suomi100 viikon aikana? Miten ja miksi?

3. TIEDON HANKINTA

Mistä hankitte tietoa Suomi100-viikon aikana? Haastateltava vastaa kyllä tai ei. Jos vastaus on kyllä, haastattelija kirjoittaa vastauksen lisäkysymykseen ketä? missä? mitä? miten? ruudukossa olevaan tyhjään tilaan.

	Kyllä	Ei
Internetistä		
Kirjoista		
Lehdistä		
Haastatteleamalla asiantuntijaa. Ketä?		
Kävimme vierailulla jossakin. Missä?		
Videokuvasimme jotakin tapahtumaa tai asiaa. Mitä?		
Otimme valokuvia tutkittavasta asiasta		
Kokeilimme jotakin asiaa käytännössä, jolloin saimme tietää asiasta enemmän. Mitä? Esim. nuotion sytyttäminen, ruoan tai käsityön valmistaminen, kalastaminen jne.		
Joku ryhmän jäsenistä tiesi asiasta paljon ja kertoi siitä muille ryhmän jäsenille.		
Jotenkin muuten. Miten?		

Miten ryhmässä päätettiin siitä, kuinka tietoa hankitaan?

Jos et itse saanut vaikuttaa päätökseen, miten olisit halunnut hankkia tietoa?

Käyttitkö useita eri tiedonhankintamenetelmiä sen vuoksi, että ryhmän jäsenet olivat kiinnostuneita eri asioista?

4. TYÖSKENTELYTILOJEN VALINTA

Missä tiloissa työskentelit? Haastateltava vastaa kyllä tai ei. Jos vastaus on kyllä, haastattelija kirjoittaa vastauksen lisäkysymykseen missä? ruudukossa olevaan tyhjään tilaan.

	Kyllä	Ei
Omassa luokassa		
Joissakin muissa koulun sisätiloissa. Missä?		
Koulun pihassa		
Jossakin kauempana, mutta ulkona. Missä?		
Kirjastossa		
Tutustumiskohteessa. Missä? Esim. olitte ryhmän kanssa museolla tai osallistuite tapahtumaan, jonka aikana valokuvasitte, teitte muistiinpanoja, valmistitte elokuvan jne.		
Digiympäristössä. Missä? (esim. kännykkä, tabletti, tietokone ja niissä käytettävät tiedon jakamisen tavat esim. Docs, sähköposti, WhatsApp)		
Jonkun oppilaan kotona		
Jossakin muualla. Missä?		

Miten ryhmässä päätettiin siitä, missä työskentelyne tapahtuu?

Jos olisit saanut itse päättää, missä olisit mieluiten työskennellyt?

Jakaantuiko ryhmänne viikon aikana eri paikkoihin sen mukaan, missä kukakin halusi työskennellä? Kerro miten. (esim. metelin takia tai koska jaoitte tehtäviä ryhmäläisten kesken)

5. TYÖSKENTELYTAPOJEN VALINTA

Minkälaisia tuotoksia monialaisviikon aikana syntyi teidän ryhmässänne? Haastateltava vastaa kyllä tai ei. Jos vastaus on kyllä, haastattelija kirjoittaa vastauksen lisäkysymykseen mikä? minkälainen? mistä? ruudukossa olevaan tyhjään tilaan.

	Kyllä	Ei
Elokuva. Minkälainen?		
Piirroksia tai joku muu kuvaamataidon työ. Mikä?		
Valokuvia. Mistä?		
Juliste. Minkälainen?		
Näytelmä. Minkälainen?		
Tanssi tai joku muu liikunnallinen esitys. Mikä?		
Tietokilpailu tai joku muu tehtävä toisille oppilaille. Mikä?		
Blogi tai joku muu sähköisesti tallennettu tuotos. Mikä?		
Näyttely, johon on koottu erilaisia töitä		
Peli. Mikä? Esim. lautapeli, liikunnallinen peli tms.		
Joku muu, mikä?		

Miten ryhmässä päätettiin siitä, mitä työskentelytapoja valittiin?

Käytettiinkö toteutuksessa erilaisia työskentelytapoja, koska ryhmän jäsenet olivat kiinnostuneita eri asioista?

Saitko valita oman tapasi työskennellä sillä perusteella, mikä tekeminen tuntuu sinusta mukavalle tai missä olet erityisen taitava?

Jos et saanut valita niin miten olisit itse mieluiten työn toteuttanut?

6. TÖIDEN ESITTELEMINEN OMASSA RYHMÄSSÄ JA ULKOPUOLISILLE

Miten osallistuit oman tai ryhmäsi valmiin työn esittelyyn toisille oppilaille, opettajille tai koulun ulkopuolisille henkilöille?

Miten sinulle tai ryhmällemme annettiin palautetta siitä, kuinka olitte työskennelleet ja mitä olitte saaneet viikon aikana tehtyä?

7. VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN KYLLÄ, EI TAI EN OSAA SANOA

Kaikki kysymykset liittyvät Suomi100 - viikkoon.

	Kyllä	Ei	En osaa sanoa
Vastasin wilman kautta opettajilta tulleeseen kyselyyn ennen monialaisviikkoa			
Sain osallistua keskusteluihin toisten oppilaiden ja opettajien kanssa kun ryhmässä suunniteltiin ja toteutettiin monialaisviikon tehtävää			
Opettaja ja muut oppilaat kysyvät mielipidettäni tehtävän aikana			
Opettaja ja ryhmän jäsenet kannustivat minua osallistumaan, jos en ilmaissut mielipidettäni. Miten?			
Minua kuunneltiin ja mielipiteeni vaikuttivat siihen miten työskentely eteni			
Jos ehdotustani ei toteutettu, minulle kerrottiin miksi			
Minusta tuntui, että voin koko viikon ajan suunnitella ja vaikuttaa siihen mitä viikon aikana tehtiin			
Emme juurikaan tarvinneet aikuisten apua vaan toteutimme koko työn omien ryhmäläisten kesken			
Aikuiset olivat mukana auttamassa kaikissa työskentelyn vaiheissa.			
Lopputulokset olivat mielestäni hyviä			
Minusta tuntuu, että opin paljon uutta viikon aikana			
Tekeminen oli pääasiassa mukavaa			
Minusta tuntuu, että otin vastuuta yhteisen työn onnistumisesta koska osallistuin tunnollisesti työskentelyyn koko viikon ajan.			
En juurikaan osallistunut työskentelyyn koska se ei kiinnostanut minua			
Jouduin olemaan poissa koulusta sairauden tai jonkun muun syyn takia			

Mihin asioihin sait mielestäsi vaikuttaa Suomi100- viikon aikana?

Miksi sinusta oli tärkeää vaikuttaa siihen, miten halusit opiskella Suomi100- viikon aikana?

Jos teille tuli ryhmänne kanssa erimielisyyksiä joistakin asioista, miten ratkaisitte ne?

Haluatko kertoa vielä jotakin muuta monialaisviikosta?

Kiitos haastattelusta!