



Turun yliopisto
University of Turku

KUULLUKSI TULEMISESTA VALLAN JA VASTUUN JAKAMISEEN

**Kuudesluokkalaisten koettu osallisuus luokassa oppilaiden ja
opettajien silmin**

Irene Dahlström
Milja Heinonen
Pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Rauma & Turku
Turun yliopisto
Maaliskuu 2017

“Kurottaessaan tähtiin hän unohtaa kukat jalkojensa juuressa.”
- Jeremy Bentham

Omistettu Aatulle, Tompalle ja Sampalle

Kuulluksi tulemisesta vallan ja vastuun jakamiseen. Kuudesluokkalaisten koettu osallisuus luokassa oppilaiden ja opettajien silmin.

Tutkielma, 65 s., 10 liites.
Kasvatustiede
Maaliskuu 2017

Lasten osallisuus heitä koskevassa päätöksenteossa on muodostunut yhä laajemmin tunnustetuksi periaatteeksi 2000-luvulla. Oppilaiden osallisuus on ollut vahvasti mukana valtakunnallisessa koulu- ja kasvatustieteellisessä keskustelussa. Vuonna 2014 voimaan astuneen opetussuunnitelman hengessä oppilaiden osallisuudelle on annettu yhä enemmän painoarvoa. Aiemmissä tutkimuksissa lasten osallisuutta on tarkasteltu lähinnä sosiologisesta näkökulmasta, eikä kasvatustieteellistä tutkimusta aiheesta ole Suomessa juuri tehty. Oppilaiden osallisuus koulukontekstissa on jäänyt toistaiseksi vähälle huomiolle, vaikka lasten osallisuutta muissa ympäristöissä on tutkittu paljon.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan eräiden Turun alakoulujen kuudensien luokkien oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemuksia oppilaiden osallisuudesta luokan päätöksenteossa. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on kehittää oppilaiden osallisuuden tarkasteluun soveltuvaa mittaria. Teoreettiseksi viitekehikseksi on valittu Shierin (2001) osallisuuden tasomalli, joka tarkastelee lasten osallisuutta hierarkkisesti rakentuvana kokonaisuutena.

Tutkimus toteutettiin kyselynä, johon vastasi 8,3 % (n = 104) Turun alakoulujen suomenkielisistä 6. luokkien oppilaista ja kyseisten luokkien opettajat (n = 6). Tutkimus oli monimenetelmällinen (mixed methods) ja siinä yhdistyivät sekä määrällinen että laadullinen lähestymistapa. Määrällisen aineiston analyysissä käytettiin pääosin epäparametrisia testejä ja laadullista aineistoa käsiteltiin teemoittelun ja diskurssianalyysin avulla.

Oppilaiden koettu osallisuus näyttäytyi yleisesti ottaen varsin korkeana ja laski osallisuuden tason noustessa. Vallan ja vastuun jakaminen päätöksenteossa koettiin eri tavalla kuin alemmat osallisuuden tasot. Opettajien vastauksissa painottuivat alimmat osallisuuden tasot. Opettajat kokivat keskeisimmiksi osallisuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi oppilaiden arvioidut valmiudet, opettajan toiminnan sekä osallisuutta tukevan ja haastavan koulukulttuurin. Tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, että Shierin malli soveltuu oppilaiden kokeman osallisuuden mittaamiseen, ja kehitetyllä mittarilla on potentiaalia toimivaksi työkaluksi osallisuuden arvioinnissa.

Tulosten valossa on todennäköistä, että koulussa oppilaita kuunnellaan ja heitä rohkaistaan kertomaan mielipiteitään. Vallan ja vastuun jakaminen ei kuitenkaan näyttäydy arkipäiväisenä osana koulun toimintakulttuuria. Oppilaiden ja opettajien tasavertaisen toimijuuden saavuttamiseksi oppilaiden osallisuuden tulisi olla koko koulun toimintakulttuuria läpäisevä periaate.

Asiasanat: osallisuus, alakoulu, Shierin osallisuuden tasomalli

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Oppilaan osallisuus	2
1.2	Koulu ja demokratia.....	6
1.3	Osallisuuden tasot	10
1.4	Koulu osallisuuden ympäristönä.....	15
2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
3	MENETELMÄ.....	21
3.1	Osallistujat	21
3.2	Aineistonkeruu	22
3.3	Kyselylomakkeet.....	22
3.3.1	Määrällinen osallisuusmittari	23
3.3.2	Opettajille esitetyt avoimet kysymykset.....	26
3.4	Aineiston analyysi.....	27
3.4.1	Oppilaiden aineisto	27
3.4.2	Opettajien aineisto	29
3.5	Menetelmän luotettavuus	32
3.5.1	Määrällisen mittarin reliabiliteetti ja validiteetti	33
3.5.2	Avoimen kyselyn uskottavuus.....	35
4	TULOKSET	39
4.1	Miten esimerkkiluokkien oppilaat kokevat 6.-luokkalaisten osallisuuden tason luokan päätöksenteossa ja miten tyytyväisiä he ovat vaikutusmahdollisuuksiinsa?.....	39
4.1.1	Oppilaiden koettu osallisuus luokan päätöksenteossa	39
4.1.2	Oppilaiden tyytyväisyys vaikutusmahdollisuuksiinsa luokassa	41
4.1.3	Osallisuuden ja tyytyväisyyden määrittämät ryhmät.....	43
4.1.4	Oppilaiden aineiston yhteenveto	45
4.2	Miten esimerkkiluokkien opettajat kokevat luokkansa oppilaiden osallisuuden tason luokan päätöksenteossa ja millaisten tekijöiden he katsovat vaikuttavan siihen?	46
4.2.1	Osallisuuden tasojen ja tyytyväisyyden keskiarvot.....	46
4.2.2	Oppilaiden osallisuuteen vaikuttavat tekijät opettajien näkökulmasta.....	47
4.2.3	Opettajien käsitykset oppilaiden osallisuudesta	51
4.2.4	Opettajien aineiston yhteenveto.....	53

5	POHDINTA.....	54
5.1	Tulosten tulkinta	54
5.2	Tutkimuksen luotettavuus, hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	58
	LÄHTEET	61

LIITTEET

Liite 1:	Tutkimuslupapyyntö huoltajille
Liite 3:	Opettajien kyselylomake
Liite 4:	Korrelaatioanalyysin tulokset
Liite 5:	Faktorien lataukset
Liite 6:	Määrällisen mittarin väittämien reliabiliteetit
Liite 7:	Luokan 4 poisjättämisen vaikutus summamuuttujiin
Liite 8:	Sukupuolen vaikutus summamuuttujiin
Liite 9:	Summamuuttujat 1. <i>Lapsia kuunnellaan</i> ja 5. <i>Lapset jakavat vastuun päätöksenteossa</i> suhteessa muihin summamuuttujiin
Liite 10:	OT- ja VOVT-ryhmien tilastollisten erojen merkitsevyys osallisuuden tasoilla

Kuviot

Kuvio 1.	Shierin osallisuuden tasomalli..	12
Kuvio 2.	Osallisuuden tasojen keskiarvot luokittain oppilaiden arvioimina.....	40
Kuvio 3.	Oppilaiden muodostamien tyytyväisyys-ryhmien osallisuuden tasojen keskiarvot.....	44

Taulukot

Taulukko 1.	Osallisuusmittarin väittämien laatiminen Shierin mallin pohjalta.....	25
Taulukko 2.	Summamuuttujien tunnuslukuja	28
Taulukko 3.	Osallisuuteen vaikuttavien tekijöiden luokittelu: menetelmän kuvaus	31
Taulukko 4.	Kuudesluokkalaisten koettu osallisuus eri osallisuuden tasoilla ...	41
Taulukko 5.	Oppilaiden kokeman osallisuuden ja tyytyväisyyden väliset korrelaatiot.....	42

Taulukko 6. Osalliset ja tyytyväiset (OT) - ja Vähemmän osalliset ja vähemmän tyytyväiset (VOVT) -ryhmien jakaumat luokittain	45
Taulukko 7. Opettajien ja heidän luokkansa oppilaiden arviot oppilaiden koetusta osallisuuden tasosta ja tyytyväisyydestä	47

1 JOHDANTO

Lasten osallisuus heitä koskevassa päätöksenteossa on ollut vahvasti mukana valtakunnallisessa koulukeskustelussa, ja se on muodostunut yhä laajemmin tunnustetuksi periaatteeksi 2000-luvulla. Vuonna 2014 voimaan astuneen opetussuunnitelman hengessä lasten osallisuutta pyritään vahvistamaan ja tuomaan yhdeksi koulun toimintakulttuurin lähtökohdaksi. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttaminen edistävät aktiivista kansalaisuutta ja valmiuksia toimia demokraattisessa yhteiskunnassa (Thornberg & Elvstrand 2012). Koulun toimintakulttuuri on muospaineen edessä, kun pyritään mahdollistamaan oppilaille sellainen toimijuus, joka palvelee heitä tarkoituksenmukaisesti niin koulussa kuin sitä ympäröivässä muuttuvassa yhteiskunnassa.

Lasten osallisuutta on tutkittu tämän vuosituhanen puolella melko paljon, mutta aiempi tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan osallisuutta lähinnä sosiologisesta näkökulmasta. Kasvatustieteellinen näkökulma aiheeseen on verrattain uusi, ja erityisesti oppilaiden osallisuus koulukontekstissa on jäänyt vähälle huomiolle. Kiili (2006, 23) kokee aiheetta koskevan tutkimuksen tärkeänä kahdesta syystä. Ensinnäkin on keskeistä nostaa esiin lasten ja lapsiryhmien asema ja oikeudet sekä kysymykset lasten toimijuudesta. Toiseksi Kiili näkee, että huolimatta lasten oikeuksia ja osallisuutta koskevista säädöksistä konkreettiset käytännöt ovat vasta kehittymässä tai puuttuvat kokonaan. Thornberg ja Elvstrand (2012) korostavat oppilaiden omien näkemysten ja kokemusten merkitystä kouludemokratian toteutumisen tarkastelussa.

Muissa Pohjoismaissa perustana osallisuudelle on Suomea vahvemmin lasten oikeudet ja lapsuuden itseisarvo. Suomessa osallisuus on kytkeytynyt tiiviisti syrjäytymisen ehkäisyyn ja lastensuojelutyöhön. (Kiilakoski & Gretscher 2007.) Gretscher (2002) ja Alanko (2013) ovat tutkineet nuorten osallisuustoimintaa kuntaympäristössä. Horelli on kollegoineen käsitellyt lasten ja nuorten osallisuutta tukevia menetelmiä yhdyskuntasuunnittelussa (Horelli 1994; Horelli, Kyttä & Kaaja 2002). Kangas (2016) on käsitellyt varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä lasten osallisuuden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa. Kiili (2006) on tarkastellut väitöskirjassaan lasten osallistumisen voimavaroja. Lisäksi Tammen (2008) pro gradu -tutkielma on keskittynyt osallistavien ja demokraattisten luokkahuonekäytänteiden selvittämiseen.

Osallisuuteen liittyvään keskusteluun ovat osallistuneet lukuisat eri tahot ja instituutiot: opettajat, akateemikot, kansalaisjärjestöt ja poliitikot, jotka kaikki tuovat oman näkökantansa aiheeseen. Viimeaikaisesta kehityksestä huolimatta ollaan vielä kaukana siitä, että lasten osallisuus olisi itsestään selvä osa koulujen jokapäiväistä toimintakulttuuria. YK:n lapsen oikeuksien komitea on antanut Suomelle huomautuksen alakouluikäisten oppilaiden osallistumismahdollisuuksien puutteesta (Yhdistyneet kansakunnat 2011). On paljon epävarmuutta siitä, miten oppilaiden osallisuus toteutetaan sujuvasti niin, että todellista muutosta kouluissa tapahtuu (Sinclair 2004, 106).

Osallisuuden toteutumisen suhteen kaivataan tietoa oppilailta itseltään: miten osallisuus toteutuu koulun arjessa ja minkälaisiin asioihin oppilaat ylipäätään haluavat vaikuttaa? Koulujen osallisuustoiminnan tarkastelulle erityisesti oppilaiden näkökulmasta on selkeä tarve. Tämä tutkimus tarkastelee kuudesluokkalaisten koettua osallisuutta luokkaympäristössä oppilaiden ja heidän opettajiensa silmin. Osallisuuden tarkastelussa hyödynnetään Shierin (2011) osallisuuden tasomallia ja lisäksi pyritään tuomaan esille niitä tekijöitä, joiden luokkien opettajat kokevat vaikuttavan oppilaiden osallisuuteen. Ilmiön tutkimiseksi kehitettiin osallisuusmittari Shierin mallin pohjalta. Tavoitteena oli luoda sellainen työkalu oppilaiden osallisuuden arvioimiseksi koulussa, että esimerkiksi opettajat voisivat sitä työssään hyödyntää.

1.1 Oppilaan osallisuus

Eriyisesti 2000-luvulla tehdyn sosiologisen tutkimuksen myötä lapsuuden paradigma on muuttunut. Nykyään lapset nähdään sosialisatioprosessissa aktiivisina toimijoina passiivisten vastaanottajien sijaan. Aiemmin lapsen nähtiin kehittyvän kohti tulevaisuuden kypsää ihmistä, kun taas nykyisin vallalla oleva näkökulma korostaa lasta oikeudenhaltijana, jonka kansalaisoikeudet ovat tässä ja nyt. Vaikka lasten asema on muuttunut tasa-arvoisempaan suuntaan yhteiskunnassamme, ovat lapset alisteisessa asemassa suhteessa aikuisten valtaan ja kontrolliin. (Kjørholt 2002, 70; Thornberg 2008, 418.)

Vallitsevat lapsi- ja lapsuuskäsitykset vaikuttavat lasten osallisuuteen koulussa. Osallisuuteen kannalta on keskeistä, pidetäänkö lapsia kehittyvinä ja kasvavina tulevaisuuden aikuisina vai jo nyt olemassa olevina ja vaikuttavina toimijoina. (Kiili 2006, 86; Kjørholt 2002, 70.) Tämä tutkielma on lapsuustutkimusta, jossa painottuu lapsen aktiivisen toimijuuden näkyväksi tekeminen (Forsberg, Ritala-Koskinen & Törrönen 2006, 8). Tutkimuksessa lapsuus nähdään aktiivisena elämänvaiheena ja lapset merkityksellisinä toimijoina sekä kouluyhteisössä, keskinäisissä vertaissuhteissaan että aikuisten ja lasten välisessä kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa.

Osallisuuden määrittely käsitteenä ei ole selkeää eikä yksiselitteistä vaan sillä kuvataan monenlaisia käsityksiä. Niemi, Heikkinen ja Kangas määrittelevät osallisuuden kolmen näkökulman kautta. Osallisuus voidaan heidän mukaansa nähdä osallistavana tutkimusparadigmana, yhteiskunnallisena ja poliittisena osallistumisena sekä oppilaan osallisuutena oppimisprosessiin. He toteavat määrittelyjen olevan myös osittain päällekkäisiä. (Niemi, Heikkinen & Kangas 2010, 53–55.) Tässä tutkimuksessa painottuu osallisuuden yhteiskunnallinen luonne sekä oppilaan osallisuus oppimisprosessissa.

Kriittisessä pedagogiikassa ja kansalaiskasvatuksessa osallisuus määritellään usein poliittisen ulottuvuutensa kannalta. Tämä näkökulma tähdentää lasten ja nuorten osallistamista yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja valmiuksien antamista siihen. Kyseinen määritelmä näkee koulun poliittisena instituutiona ja esimerkiksi opetussuunnitelman välittämän tiedon poliittisesti muodostuneena ja vahvasti yhteiskunnan arvoja heijastavana. Osallisuus ilmenee esimerkiksi oppilaiden mahdollisuutena vaikuttaa siihen, mitä opetussuunnitelmasta painotetaan ja miten ja mistä näkökulmasta sitä toteutetaan. (Niemi ym. 2010, 54.)

Osallisuus oppimisprosessissa liittyy kokemukselliseen ja sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen lähtee liikkeelle oppilaiden kokemusmaailmasta ja tapahtuu vuorovaikutuksessa. Oppimistilanteissa korostetaan yhteistoimintaa sekä ongelma- ja prosessikeskeistä oppimista. Osallistavassa oppimisprosessissa korostuu oppijan vastuu omasta oppimisestaan. (Niemi ym. 2010,

54–55.) Kummassakin määritelmässä painottuvat oppilaan aktiivinen rooli ja vaikutusmahdollisuudet. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita oppilaiden mahdollisuuksista vaikuttaa luokan päätöksenteossa yhteisiin asioihin, joita voivat olla esimerkiksi opetussuunnitelman sisältö ja toteuttaminen, opetuksen sisältö ja oppimisen tavat.

Arkikielessä termillä osallisuus viitataan usein kuuntelemiseen, kuulluksi tulemiseen tai konsultoimiseen. Nämä eivät kuitenkaan täytä aktiivisen osallisuuden piirteitä vaan käsitteillä on varsin passiivinen konnotaatio. Aktiivinen osallisuus edellyttää osallisten valtuuttamista, jolloin yksilöillä on syy uskoa, että heidän toiminnallaan on merkitystä. Osallisuustoiminnassa korostuu lasten toiminnan mahdollistaminen päätöksentekoon erilaisilla yhteiskunnan tasoilla ja areenoilla, heille sopivalla tavalla. (Sinclair 2004, 110–111.) Hart (1992, 5) kiteyttää osallisuuden kuvaavan prosessia, jossa päätösvalta jaetaan niiden kesken, joiden elämään päätös vaikuttaa.

Osallisuuden määritelmässä korostuu lapsen henkilökohtainen tunne osallisuudesta (Flöjt 2000, 20; Gretschel 2002, 87–91; Kiili 2006, 37; Thornberg 2012, 47). Gretschel painottaa osallisuuden määritelmässään lapsen ja nuoren omaa kokemusta ja toteaa osallisuuden olevan osallisuuden tunnetta, jonka voivat paljastaa esimerkiksi tunteet, tiedot, tarinat ja paikalliset diskurssit. Hän kuvaa osallisuuden tunnetta sanoilla voimaantuminen ja valtautuminen, sillä niissä yhdistyvät tunne ja kompetenssi. Osallisuuden tunnetta kokiessaan nuori tuntee pätevyyttä ja näkee oman roolinsa merkittävänä. Voimaantuneen subjektin positio näkyy nuoren kompetenssina tuoda ilmi ja arvioida toiminnalle asettamiaan intentioita ja tavoitteita sekä niiden toteutumista. Jopa hetkelliset vaikuttamisen kokemukset voivat olla merkityksellisiä, erityisesti jos lapselle tai nuorelle jää pysyviä mielikuvia omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Positiiviset kokemukset ja tarinat omasta osallisuudesta ja subjektiudesta voivat ylläpitää voimaantumisen tunnetta myös tulevaisuudessa. (Flöjt 2000, 20; Gretschel 2002, 87–91.)

Osallisuus-käsitteen määrittelyssä piilee monimutkaisen toiminnan yksinkertaistamisen vaara (Sinclair 2004, 111). Tarkasteltaessa osallistumisen ja osallisuuden käsitteellistä eroa voidaan ensin mainittua pitää yksiselitteisempänä. Osallisuuteen liittyy vahvasti henkilökohtainen tunne, mutta kaikki osallistumistoiminta ei välttämättä vaadi lasten

kokemusta osallisuudesta. Osallisuuden tunne voi vaihdella osallistumistoiminnan aikana, sillä kaikki toiminta ei aina ole kiinnostavaa ja mielekästä. Keskeistä on lapsen mahdollisuus vaikuttaa osallistumisensa tapoihin ja ehtoihin. (Kiili 2006, 37.) Tiivistetysti todetaan, että osallistuminen on mukana oloa usein muiden määrittelemässä tilanteessa eikä siinä painotu omakohtainen panostus. Osallisuudessa taas korostuu henkilökohtainen sitoutuminen ja vastuunotto toiminnan seurauksista. (Viirkorpi 1993, 22–24.)

Osallisuuden ja osallistumisen käsitteet ovat osin päällekkäisiä, ja niitä on aiemmissa tutkimuksissa käytetty limittäin. Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään osallisuuden käsitettä, sillä tutkimuksen kohteena on juuri oppilaiden kokemus osallisuudesta. Tutkimuksessa halutaan tavoittaa osallistumisen lisäksi aktiivinen osallisuus, jossa painottuvat oppilaiden aktiivinen toimijuus ja omakohtainen kokemus toiminnan merkityksellisyydestä. Tutkimuksessa viitataan myös tutkijoihin, jotka käyttävät osallistumisen käsitettä, sillä sekä osallistumisen että osallisuuden katsotaan liittyvän samaan teemaan. Tekstissä käytetään kulloinkin sitä käsitettä, jota alkuperäisessä lähteessä on käytetty.

Osallisuuden kannalta keskeisenä pidetään lasten toimijuuden käsitettä (Gretschel 2002, 92). Lasten toimijuus on saanut merkittävän aseman lapsuustutkimuksessa. Olennaista on, miten toimijuus rakentuu ja toteutuu, miten lapset toiminnallaan vaikuttavat omaan ja muiden toimijoiden elämään sekä miten lasten toiminta itsessään muovaa lapsuusinstituutiota ja itse lapsuutta. Lapset on alettu tunnustaa yhteiskunnallisiksi toimijoiksi, ja lasten yhteiskunnallisen aseman parantaminen ja heidän etunsa huomioon ottaminen päätöksinä tehtäessä on noussut keskeiseen rooliin (Lehtinen 2000, 8, 14–15).

On olemassa useita esimerkkejä siitä, miten lapset onnistuneesti organisoivat toimintaansa ja monimutkaisia projekteja yhdessä jopa ilman aikuisten apua. Keskeistä onnistumisessa on usein motivaatio ja osallisuuden tunne. Jos lapset eivät ole itse mukana toiminnan tavoitteiden luomisessa, on todennäköistä, että heidän toimijuutensakin on rajoittunutta. Osallisuus synnyttää toimijuuden kannalta positiivisen kehän, jossa lisääntyneen motivaation kautta pätevyiden tunne kasvaa, mikä tukee tulevaisuuden aktiivista toimijuutta. (Hart 1992, 5.)

Lasten toimijuus rakentuu, toteutuu ja kehittyy toimijan ja toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, ja sen näkyväksi tekeminen edellyttää huomion suuntaamista sosiaaliseen ympäristöön. Lasten käsittäminen toimijoina tuo huomion kohteeksi lasten sosiaaliset maailmat ja heidän suhteensa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Tällöin lapsuus näyttäytyy aktiivisena elämänvaiheena. Siinä korostuvat aktiiviset, osaavat, luovat, sosiaaliset ja tuottavat puolet sen sijaan, että lapsuus nähtäisiin vain passiivisena aikuisten tarjoaman työn, hoivan, kasvatuksen ja ohjauksen vastaanottamisena. (Lehtinen 2000, 10, 19–20.)

Se, että aikuiset ottavat huomioon lapsinäkökulman päätöksiä tehdessään tai kuulevat lapsia, ei sellaisenaan synnytä toimijuutta lapsissa (Gretschel 2002, 92). Erilaiset olosuhteet ja henkilökohtaiset voimavarat mahdollistavat ja estävät lasten toimijuuden toteutumista (Kiili 2006, 25; Lehtinen 2000, 8). Lasten näkeminen toimijoina heijastelee laajempaa sukupolvien välistä murrosta, jossa on kyse lasten asemasta, oikeuksista ja vaikutusmahdollisuuksista kansalaisina (Lehtinen 2000, 11).

Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään osallisuuden käsitettä tukeutuen aiempaan tutkimukseen (Flöjt 2000; Gretschel 2002; Mager & Nowak 2012; Niemi ym. 2010; Shier 2001; Sinclair 2004, Thornberg & Elvstrand 2012). Tutkimuksessa oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina, joilla on oikeus osallistua koulussa tapahtuvaan päätöksentekoon vuorovaikutuksessa muiden kouluyhteisön jäsenten kanssa. Määritelmässämme painottuu oppilaiden omakohtainen osallisuuden kokemus ja mahdollisuus vaikuttaa toimintansa tapoihin ja ehtoihin. Näemme osallisuuden muotoina oppilaiden kuuntelemisen ja konsultoimisen, mutta emme näe niiden edustavan aktiivista osallisuutta. Aktiivisen osallisuuden määritelmässämme korostuu oppilaiden aktiivinen toimijuus sekä vallan ja vastuun jakaminen päätöksentekoprosessissa.

1.2 Koulu ja demokratia

Lasten osallisuuden tarpeellisuutta ja suotavuutta perustellaan monin eri tavoin. Osallistumista pidetään inhimillisenä, moraalisenä ja demokraattisena oikeutena,

velvollisuutena uudenaikaisessa hyvinvointivaltiossa sekä tarpeellisenä voimavarana. (Horelli, Kyttä, Kaaja 2002). Demokraattisten oikeuksien antaminen lapsille voidaan nähdä heikommassa asemassa olevan ryhmän tukemisena ja luonnollisena osana modernisaatiota (Kjørholt 2002, 68).

YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen artikla 12 takaa lapselle oikeuden ilmaista mielipiteitään, tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa ja lapsen näkemysten huomioon ottamisen hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Lapsen oikeuksien sopimus on yksi laajimmin tunnustetuista sopimuksista maailmassa, ja sen ulkopuolella on ainoastaan Yhdysvallat. YK sekä UNICEF ja muut lapsijärjestöt valvovat lasten oikeuksien toteutumista. (Lapsen oikeuksien yleissopimus 1989.) Flöjt (2000, 13) kiittelee lapsen oikeuksien sopimusta siitä, että se on asettanut arvokkaan moraalisen velvoitteen lasten osallistumisen tueksi monissa maissa. Toisaalta sopimuksen globaalius on heikentänyt sen vaikuttavuutta, kun yksi sopimus on yritetty sovittaa kaikkiin kulttuureihin.

Kansakunnan demokraattisuutta määrittää se, miten laajasti sen kansalaiset ovat osallisia erityisesti yhteisöjen tasolla (Hart 1992, 4). Korsgaardin (2002) mukaan kansalaisuus viittaa ennen kaikkea yhteisöön kuulumiseen. Aktiivinen kansalainen pyrkii toimimaan yhteisönsä hyväksi ottamalla vastuuta ja hoitamalla yhteisiä asioita. (ks. Laitinen & Nurmi 2007, 11.) Koulun osallisuusympäristöt ovat paikkoja, joissa oppilaat saavat tiedollisia ja taidollisia valmiuksia aktiiviseen kansalaisuuteen (Alanko 2013, 61). Aktiivista kansalaisuutta tukeviin kouluihin liittyy paljon positiivisia piirteitä, kuten oppilaiden itsetunnon ja vuorovaikutuskykyjen kasvaminen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntyminen (Hope 2012, 94–106). Lisäksi luokan demokraattinen ilmapiiri edistää lasten käsityksiä kansalaisuudesta (Selwyn 2003, 87).

Lasten oikeus ilmaista mielipiteitään ja tulla kuulluksi on varsin laajalti tunnustettu ja sisäankkirjoitettu myös suomalaiseen koulujärjestelmään. Kangas korostaa oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa omien kykyjensä mukaan sekä opetukseen että luokan sosiaaliseen järjestykseen, sillä oma luokka on heille yhtä kuin ympärillä oleva yhteiskunta (Kangas 2007, 274). Osallistuminen voi saada alkunsa hyvinkin pienestä tehtävästä tai vastuualueesta, joka yksilölle annetaan. Tämä johtaa yhä vastuullisempiin tehtäviin ja aktiivisempaan osallistumiseen, kun sosiaaliset suhteet ja tunnesiteet

lisääntyvät. Demokraattiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen voi siis oppia. (Laitinen & Nurmi 2007, 19.)

Autoritaaristen ja ei-osallistavien käytänteiden taustalla on riittämätön demokratian toteutuminen ja demokraattisten taitojen opetuksen puute koulussa (Thornberg 2008, 418–427). Hartin mukaan lasten ja nuorten on saatava toteuttaa demokraattista osallisuutta käytännössä, mikä edistää sitä, että he kasvavat ottamaan vastuuta ja osallistumaan. Hän kritisoi demokraattisen osallisuuden abstraktia opettamista luokissa, jotka itsessään edustavat autokratiaa. (Hart 1992, 5.)

Useat tutkijat korostavat aktiivisen kansalaisuuden oppimista käytännön kautta (Hope 2012, 94–106; Schimmel 2003, 18; Thornberg 2008, 418–427). Käytännön kautta oppiminen on erityisen oleellista arvojen ja taitojen kehittämisessä. Aktiivisen kansalaisuuden muodollista opettamista pidetään riittämättömänä, sillä se ei tarjoa tärkeitä kokemuksia oikeuksista, vastuun kantamisesta tai kuuluvuuden tunteesta. (Hope 2012, 94–106.) Oppilaiden tulisi saada olla mukana sääntöjen laatimisessa ja kehittämisessä, sillä muuten vaarana on oppilaiden passivoituminen koulun ja yhteiskunnan toiminnassa (Schimmel 2003, 18; Thornberg 2008, 418–427).

Lasten ja nuorten osallisuudesta puhuttaessa demokratiakasvatuksen näkökulma on olennainen. Demokratiakasvatus pyrkii valmistamaan nuoria ja aikuisia aktiiviseen osallistumiseen demokraattisessa yhteiskunnassa vahvistamalla kansalaisten demokraattisia tietoja ja taitoja sekä edistämällä sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja yleistä hyvää. Demokratiakasvatus voidaan nähdä koko yhteiskunnan läpäisevänä elinikäisenä oppimisprosessina. (Alanko 2013, 60–61.) Peruskoulun merkitys sen kenttänä on keskeinen, sillä koulu instituutiona koskettaa kaikkia kansalaisia, ja demokratiakasvatus on tärkeä osa sen yhteiskunnallista tehtävää.

Demokratiakasvatuksen määritelmässä painottuu ihmisten välinen toiminta ja sosiaalinen aspekti. Koulukontekstissa huomion arvoista on, ettei demokratiakasvatus pelkisty vain tietojen ja taitojen vahvistamiseen ja yksilön valmentamiseen tulevaisuuden demokraattiseksi kansalaiseksi. Keskeistä on yksilön mahdollisuus toimia subjektina, mikä vaatii vuorovaikutusta muiden kanssa. Tällöin kysymykseksi nousee se, miten koulu mahdollistaa sellaisen vuorovaikutuksen ja toiminnan, jotka ovat

edellytyksiä subjektiviteetille ja näin ollen onnistuneelle demokratiakasvatukselle. (Biesta 2006, 137–138.)

Osallisuuskulttuuria kehitettäessä tulee ottaa huomioon demokratian käsitteen laueuden ja syvyyden ulottuvuudet. Laveus viittaa osallistujien joukon rajoihin eli siihen, ketkä saavat olla mukana päättämässä asioista. (Ahonen 2006, 27.) Suomessa kouludemokratiaa vahvistettaessa on tukeuduttu lähinnä ryhmämuotoiseen ja edustukselliseen demokratiaan – pääasiallisesti oppilaskuntien avulla. Kaikkien oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ja osallistuva demokratia ovat jääneet yksittäisiksi kokeiluiksi. Oppilaskunta keskeisimpänä osallisuuden muotona on kyseenalaistettu, sillä se ei luomistaan mahdollisuuksista huolimatta ole riittävä ehto osallisuuden kokemukselle. (Gellin ym. 2012, 104, 109.) Voisiko demokratiaa koulussa laajentaa ja olisiko perusteltua kehittää oppilaille omia osallistumiskäytäntöjä vai opettajien ja oppilaiden yhteisiä vaikuttamisen tapoja (Ahonen 2006, 27)?

Demokratian syvyys viittaa siihen, mistä asioista voidaan demokraattisesti päättää (Ahonen 2006, 27). Peruskoulun demokratiassa on olennaista se, että päätettävät asiat eivät ylitä oppilaiden näkökykyä (Ahonen 2007, 34). Koulut ovat yrittäneet osallistaa oppilaita päätöksenteossa eri muotojen, kuten oppilaskuntien avulla. Monia näistä on kuitenkin kritisoitu tokenistiseksi ja tehottomiksi (Garratt & Piper 2008). Ahosen (2007, 34–35) mielestä oppilaskunnat eivät käytä varsinaista valtaa kouluyhteisössä vaan ovat lähinnä huvitoimikuntia, jotka antavat oppilaille mahdollisuuden harjoitella päätöksentekoa esimerkiksi harrastustoimintaa ja koulun tilojen viihtyisyyttä koskevissa asioissa. Monet oppilaat ovat kriittisiä oppilasneuvostoja kohtaan ja kokevat, ettei oppilasneuvostoilla ole todellista valtaa koulun asioista päätettäessä (Morrow 1999, 149–170). Oppilaskuntien kehittäminen demokraattisemmiksi edellyttäisi sen vallan uudelleen jakamista ja laajentamista (Ahonen 2007, 34–35). Demokratiaa ei tulisi alistaa kulutusyhteiskunnalle rajoittamalla oppilaiden vaikuttamista keskusteluihin karkkiautomaateista, teemapäivistä ja pihaleluista (Ahonen 2006, 27).

Kouludemokratia ei rajoitu ainoastaan muodollisiin käytäntöihin vaan kuvaa koulun koko kulttuuria ja sen jäsenten välistä vuorovaikutusta. Demokratian syventäminen ja osallisuuden lisääminen vaativat koko koulun kulttuurin kehittämistä, eivätkä olemassa olevat käytännöt itsessään kerro, miten osallisuus koulussa koetaan. (Thornberg 2012,

45.) Monet lasten ja nuorten osallisuutta tukevista hankkeista eivät saavuta varsinaisia tuloksia, sillä ne eivät mahdollista oppilaiden osallistumista päätöksentekoon ja laajempaan vaikuttamiseen koulu yhteisössä (Alanko 2013, 58). Nykykoulun haasteena on luoda uudenlaista toimintakulttuuria aktiivisen kansalaisuuden ja osallisuuden edistämiseksi. Lapsuudessa omaksutusta osallistumattomuudesta ja vieraantuneisuudesta voi olla myöhemmin vaikea poisoppia (Laitinen & Nurmi 2007, 27–29).

1.3 Osallisuuden tasot

Monet asiantuntijat ovat tutkineet osallisuuden viitekehyksiä yrittäessään ymmärtää lasten ja aikuisten vuorovaikutuksessa ja yhteiskunnan rakenteissa esiintyviä hierarkioita ja valtasuhteita. Osallistavat demokratiamallit ja lähestymistavat voivat toimia hyödyllisinä välineinä tarkasteltaessa kyseisiä valtasuhteita. (Gretschel ym. 2014, 21–22.) Vaikutusvaltaisimpana mallina lasten osallisuuden saralla voidaan pitää Hartin osallisuuden tikapuita, jonka hän esitteli ensimmäisen kerran 1992 artikkelissaan *Children's participation: from Tokenism to Citizenship*. Hartin malli on muunneltu Arnsteinin 1969 julkaisemasta 8-luokkaisesta osallistumisasteikosta. (Shier 2001, 107–108.) Hart kehitti mallinsa havainnollistamaan erilaisia osallisuuden ilmentymiä lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Mallin kahdeksasta askelmasta alimmat kolme (manipulation, decoration ja tokenism) kuvaavat ei-osallisuuden tasoja, joilla osallisuus ei toteudu lainkaan. Viisi ylintä askelmaa erittelevät osallisuuden asteita, joista ylin kuvaa osallisuuden ideaalia muotoa: Lapset tekevät aloitteita ja jakavat päätöksentekoa aikuisten kanssa. (Hart 1992, 109–114.)

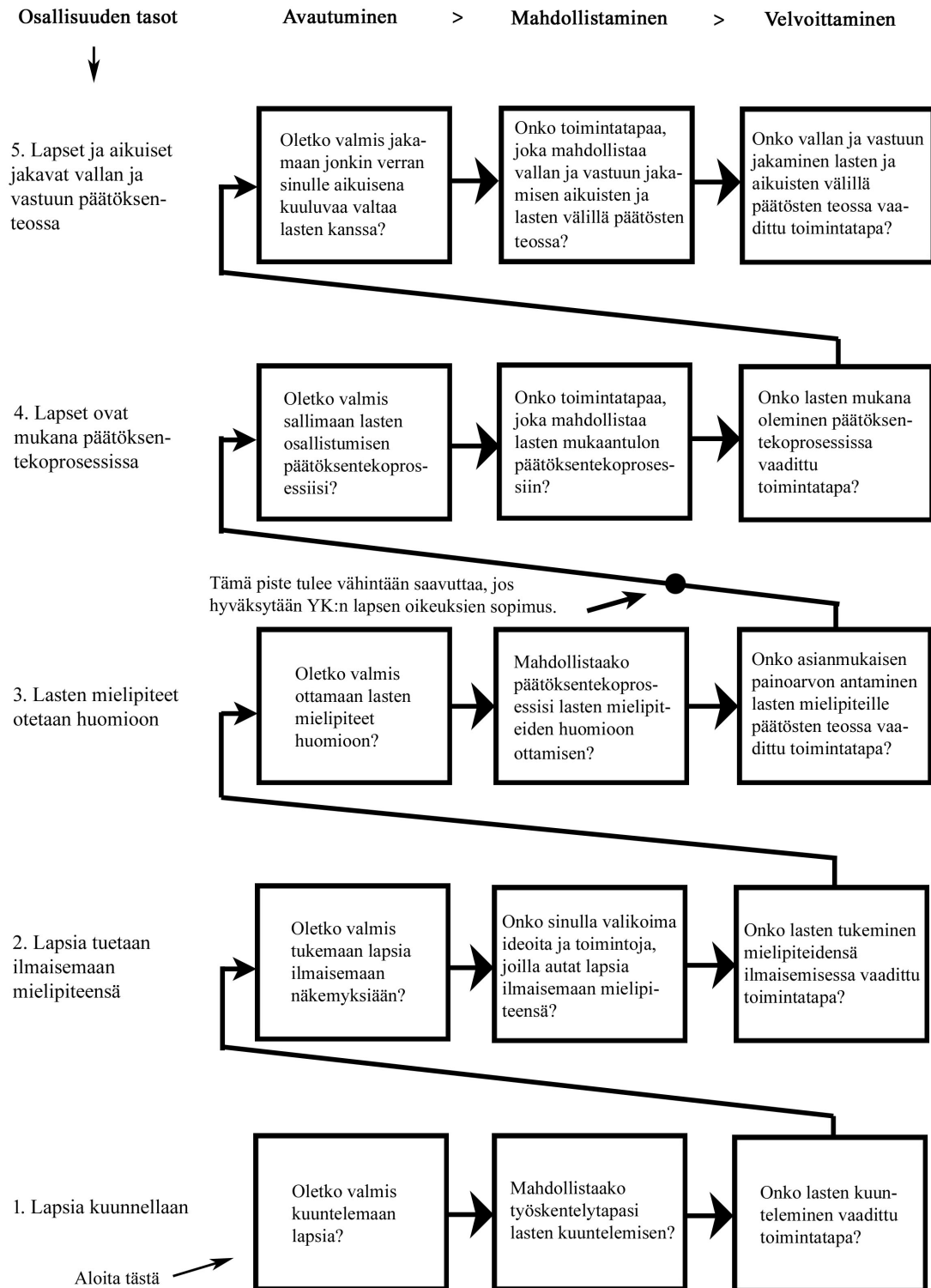
Hartin osallisuuden tikapuut auttaa aikuisia tiedostamaan sen, miten he voivat tukea lasten osallisuutta niin, että lasten toiveiden ja taitojen ääreläidat saavutetaan. Tavoitteena on lasten ja aikuisten välinen kumppanuuden suhde. Hart painottaa, ettei aina ole tarkoituksenmukaista operoida iän, kulttuurin ja omien taitojen mukaisilla tikkaiden ylimmillä askelmilla. Olennaista on, että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa osallistumisensa asteeseen ja muovata sitä tilanteen mukaan. (Hart 1997, 40–42.)

Hartin malli on koettu tarpeelliseksi erityisesti käytännön työssä, mutta sen hierarkisuus ja suoraviivaisuus osallisuuden moniulotteisten piirteiden tarkastelussa on saanut osakseen kritiikkiä (Thomas 2002, 130–131; Willow 2010, 35).

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Shierin (2001) osallisuuden tasomallia, jonka tutkija esittelee artikkelissaan *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations*. Niin Shier (2001) kuin Hartkin (1997) tuovat esiin lasten oikeuksien sopimuksen artiklan 12, joka käsittelee lasten oikeutta osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon. Radikaalina pidetyn artiklan sisältö jää usein huomiotta, ja sitä rikotaan useilla lasten elämän osa-alueilla.

Osallisuuden tasomalli pohjautuu Shierin aikaisempaan työhön Article 31 Action Networkin parissa. Kyseinen verkosto pyrkii parantamaan lasten mahdollisuuksia vaikuttaa heitä koskeviin palveluihin. Shierin malli on kehitetty tuomaan lisäarvoa osallisuuden eri alueiden tutkimiseksi, eikä sen tarkoituksena ole korvata Hartin osallisuuden tikapuita. Yhtenä suurimpana erona mallien välillä on se, että Shierin malli ei sisällä vastinetta Hartin mallin kolmelle alimmalle ei-osallisuuden tasolle. Useat ammatinharjoittajat ovat kokeneet kyseisten alimpien tasojen arvioinnin hyödylliseksi erityisesti yrittäessään tunnistaa ja poistaa ei-osallisuuden piirteitä omassa työskentelyssään. (Shier 2001, 109–110.) Osallisuuden tasomalliin ei kuulu lasten keskinäistä, itsenäistä päätöksentekoa ilman aikuisia (esim. leikki) toisin kuin Hartin paljon käytettyyn osallisuuden malliin. Shierin malli keskittyy osallisuuden mahdollisuuksiin lasten ja aikuisten vuorovaikutuksessa. (Shier 2001.)

Tutkijoiden suomentama Shierin osallisuuden tasomalli esitellään kuviossa 1. Osallisuuden tasomallin tarkoituksena on toimia työkaluna osallisuusprosessin hahmottamisessa ja tehdä lasten kanssa toimiville näkyväksi prosessin eri vaiheita ja alueita. Shier tähdentää aikuisten roolia osallisuuden mahdollistajana, ja hän kuvaa osallisuuden tukemista viiden toisiaan seuraavan tason kautta; *Lapsia kuunnellaan, Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä, Lasten mielipiteet otetaan huomioon, Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa sekä Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa*. (Shier 2001, 107–110.)



KUVIO 1. Shierin osallisuuden tasomalli (Shier 2001, Dahlström & Heinonen 2017)

Mallissa otetaan huomioon osallisuuden tasojen lisäksi osallisuuteen liittyvä sitoutumisen aste. Jokaisella osallisuuden tasolla yksilöllä ja organisaatiolla voi esiintyä

erilaisia sitoutumisen asteita. Ensimmäiseksi on olennaista, että yksilöllä on valmius avautua (*avautuminen, opening*) uusille ajatuksille ja työskentelytavoille. Toisella sitoutumisen asteella näkyy työntekijän/organisaation siirtyminen ajattelun muutoksesta käytännön toimintaan ja mahdollisuuksien luomiseen (*mahdollistaminen, opportunity*) yhteisössään. Keskeistä tällä tasolla on voimavarojen, tietojen ja taitojen sekä uusien toimintatapojen kehittäminen. Lopuksi toimintatavat vakiintuvat, kun organisaatio sitoutuu osallisuuden tason toteuttamiseen, jolloin käytänteet ja toimintatavat muotoutuvat sisäänrakennetuiksi (*velvoittaminen, obligation*). (Shier 2001, 107–110.)

Taso 1. *Lapsia kuunnellaan*

Osallisuuden polun ensimmäinen taso edellyttää, että aikuiset kuuntelevat lapsia, kun he ottavat itse asiakseen jakaa näkemyksiään. Tällä tasolla aikuiset eivät aktiivisesti pyri varmistamaan tai saamaan selville, minkälaisia näkemyksiä lapsilla on päätöksiin liittyen. Jos lapset eivät itse esitä mielipiteitään asioista, ei sitä nähdä ongelmana. (Shier 2001, 111–112.)

Taso 2. *Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä*

Polun seuraavalla tasolla lasten kuuntelemisen lisäksi painotetaan heidän mielipiteidensä ilmaisun tukemista. Aikuisten tulisi olla herkkiä tarkastelemaan mahdollisia syitä, miksi lapset eivät ilmaise mielipiteitään aikuisille. Taustalla voi olla muun muassa epävarmuutta, ujoutta, huonoa itsetuntoa, kommunikoinnin ongelmia tai osallisuuteen tukevan kulttuurin puutetta. Jotta lapset voisivat ilmaista mielipiteensä avoimesti, aikuisten tulisi mahdollistaa se. Tämä taso eroaa edellisestä siinä, että aikuiset pyrkivät saamaan selville lasten näkemyksiä ja tukevat ilmaisemaan niitä. (Shier 2001, 112.)

Taso 3. *Lasten mielipiteet otetaan huomioon*

Kolmannella tasolla lasten ilmaisemat mielipiteet otetaan huomioon. Edellisellä tasolla operoiminen ei takaa sitä, että lasten näkemyksillä olisi vaikutusta päätöksenteossa vaan mielipiteiden ilmaisu voi olla näennäistä. Koulumaailmassa ei ole mahdollista täyttää jokaisen lapsen tahtoa, mutta aikuisen tulisi ottaa huomioon lasten näkemykset ja perustella päätöksentekoon vaikuttavat tekijät. Ei ole tarkoituksenmukaista, että jokainen lapsen toive täytetään sellaisenaan. On olennaista huomata, että Lapsen oikeuksien sopimuksen asettamat ehdot lasten osallisuudelle toteutuvat Shierin mallin

kolmannella tasolla. (Shier 2001, 113–114.)

Taso 4. Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa

Neljäs taso voidaan nähdä rajapyykkinä siirryttäessä lasten konsultoimisesta heidän aktiiviseen osallistumiseensa päätöksenteossa. Mallin alemmilla tasoilla lapset tarjoavat vain näkökulmiaan päätöksentekoprosessissa. Tällä tasolla tilanne muuttuu, kun lapset ovat aktiivisesti mukana ja osallistuvat tasolla, jolla päätöksiä tehdään. Tämä luo perustaa aktiiviselle kansalaisuudelle ja demokraattiselle osallisuudelle. (Shier 2001, 114–115.)

Taso 5. Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa

Neljännän ja viidennen osallisuuden tason eroa voi olla vaikea havaita. Eroavuudet ovat usein asteittaisia. Polun viimeisellä tasolla aikuiset sitoutuvat luovuttamaan osan vallasta ja vastuusta päätöksenteossa lapsille. Vallan ja vastuun jakamisessa on aina seurauksensa, eikä lasten tulisi joutua vastuuseen asioista, jotka eivät ole heidän kehitystasolleen sopivia. Lasten on hyvä saada harjoitella vastuun ottoa turvallisessa ympäristössä yhdessä aikuisten kanssa. (Shier 2001, 115.)

Todellisuudessa on epätodennäköistä, että yksilö tai organisaatio olisi asemoitunut tietylle osallisuuden tasolle ja sitoutumisen asteelle. Yleensä toimitaan eri osallisuuden tasojen ja sitoutumisen asteiden välillä, jotka saattavat muuttua eri tehtävien ja tilanteiden mukaan. (Shier 2001, 110.) Tässä tutkimuksessa keskitytään Shierin esittelemien osallisuuden tasojen piirteisiin eikä hyödynnetä sitoutumisen asteita.

Shierin osallisuuden tasomallia ovat kritisoineet muun muassa Dorrian ym. (2000), Madge ja Willmott (2004) sekä Sinclair (2004). Edellä mainitut tutkijat ovat nähneet mallin hierarkkisen rakenteen painottavan osallisuuden ylimpien tasojen paremmuutta ja näin painostavan opettajia liikkumaan alemmilta tasoilta ylemmille. (ks. Shier 2006.) Shier korostaa, että tämä ei ole aina tarkoituksenmukaista vaan osallisuuden tasoilla tulee operoida joustavasti tilanteen ja olosuhteiden mukaan. (Shier 2006, 18.)

Osallisuuden tasomalli tarjoaa käytännön työkalun toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Sen avulla voidaan identifioida ja edistää osallisuuden eri tasojen ja sitoutumisen asteiden ilmenemistä. Kyseisen viitekehyksen avulla opettajat voivat

kysyä itseltään, toimivatko he sopivalla osallisuuden tasolla kyseisessä tilanteessa tai olisiko heidän hyödyllistä operoida ylemmällä osallisuuden tasolla. Oppilaita ei saisi painostaa osallistumaan tasoilla, joilla he eivät halua toimia tai jotka eivät ole sopivia heidän kehitystasolleen ja ymmärrykselleen. On silti yleisempää, että opettajat eivät tue oppilaiden toimimista korkeammilla osallisuuden tasoilla kuin että heitä painostettaisiin ottamaan suurempaa vastuuta, kuin he haluavat tai pystyvät kantamaan. (Shier 2006, 16–18.)

Nykytutkimuksen valossa korkeammilla osallisuuden tasoilla liikkuminen on yhteydessä useisiin positiivisiin piirteisiin. Näitä piirteitä ovat muun muassa laadukkaammat opetussuunnitelmat ja opetuksen kehittyminen sekä oppilaiden lisääntynyt sitoutumisen ja kuulumisen tunne. Korkeammilla osallisuuden tasoilla operoimiseen ovat yhteydessä myös oppilaiden kasvanut itsetunto ja empatia sekä lisääntynyt vastuun kantaminen ja aktiivinen kansalaisuus. (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair 2003; Shier 2006.)

Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään Shierin mallia, sillä sen katsottiin soveltuvan erityisen hyvin oppilaiden osallisuuden tasoja tarkastelevan mittarin kehittämiseen. Tarkoituksenmukaiseksi koettiin erityisesti se, miten selkeästi malli kuvaa eri osallisuuden tasoja ja sitä kautta osallisuutta ilmiönä. Shierin mallissa korostuu aikuisten toiminta lasten osallisuuden mahdollistamisessa. Sen keskiössä on osallisuuden toteutuminen lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja siksi sen koettiin tarjoavan toimivan viitekehyksen oppilaiden kokemusten tarkasteluun. Shierin malli on saanut myös myönteisiä arvioita tiedeyhteisöltä, mikä osaltaan tuki päätöstä hyödyntää mallia tässä tutkimuksessa.

1.4 Koulu osallisuuden ympäristönä

Koulu ja luokkahuone muodostavat osallisuusympäristön, joka kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita (POPS 2014, 29). Erilaiset rakenteelliset tekijät ja voimavarat vaikuttavat oppilaiden osallisuuden kokemukseen koulussa joko edistäen tai estäen sitä (Kiili 2006,

85–90, Thornberg & Elvstrand 2012). Oppilaiden toimintamahdollisuuksissa ja osallisuuden toteutumisessa tähdentyy oppilaiden ja opettajien väliset sosiaaliset suhteet sekä niihin liittyvät valtarakenteet (Hart 1992, 6; Kiili 2006, 90–100; Lehtinen 2000, 22).

Oppilaiden osallisuuden kannalta keskeisessä asemassa ovat oppilaiden ja opettajien vuorovaikutukseen paikantuvat valtasuhteet ja valta-asymmetria (Kiili 2006, 85–90; Thornberg & Elvstrand 2012, 44). Koulussa valta keskittyy lähes poikkeuksetta lapsiryhmän ulkopuolelle, siis aikuisille. Vallan oikeutusta perustellaan monesti lasten kypsymättömyydellä ja kehitystasolla, mutta Lehtinen ei näe tätä selitystä riittävänä. Lapsia saatetaan sulkea pois osallistumisesta ja päätöksenteosta myös tilanteissa, joissa se ei ole perusteltua tai lapsen edun mukaista. (Lehtinen 2000, 23.) Lasten sosiaalisen aseman vahvistamisessa ja vallankäytön kehittämisessä on tärkeää, että lapsilla on tunnustettu toiminta-areena. Tämän kautta he voivat viedä itselleen tärkeitä aloitteita eteenpäin, mikä takaa heille pääsyn osallistumista tukeviin voimavaroihin. (Kiili 2006, 107.)

Luokkahuoneen hallinnassa, koulutyöskentelyssä ja sääntöjen laatimisessa oppilaiden äänet helposti vaiennetaan eikä heille anneta mahdollisuutta osallistua aktiivisesti päätöksentekoon (Thornberg & Elvstrand 2012, 48–49). Oppilaat kokevat koulun paikkana, jossa heillä on suhteellisen vähän vaikutusvaltaa ja jossa opettajat ja rehtorit päättävät asioista (Thomas 2002; Thornberg 2008). Selwyn on toteuttanut laajan tutkimuksen, joka käsittelee oppilaiden näkemyksiä kouludemokratiasta. Oppilaat kokivat, että heillä on huomattavasti vähemmän mahdollisuuksia osallistua luokan sisäiseen päätöksentekoon ja toimintaan kuin luokan ulkopuolisiin aktiviteetteihin koulussa. (Selwyn 2003, 87.)

Tutkimuksista ilmenee, että oppilaat luottavat vahvasti aikuisten kykyyn tehdä oikeita päätöksiä heitä koskevissa asioissa. Luottamus voi joko pohjautua opettajan oikeudenmukaiseen ja osallistavaan toimintaan tai olla naiivia, perusteetonta luottamusta, joka viestii valta-asymmetriasta oppilaiden ja opettajien välillä. (Thornberg & Elvstrand 2012, 47–48.) Sama vallan epätasapaino ja sokea luottamus auktoriteettiin havaitaan Kiilin kuvailemassa “aikuinen sanoo ja lapset tekevät” -ajattelussa, jossa perinteisiin rooleihin tottuneet oppilaat olettivat toiminnan olevan aikuisjohtoista ja

oppilaiden käytöstä kontrolloivaa (Kiili 2006, 90–96).

Oppilaiden osallisuuden kokemuksissa näyttyy selvä ristiriita. Toisaalta oppilaat haluavat luovuttaa päätösvallan opettajille ja kokevat opettajien olevan oppilaita kyvykkäämpiä. Toisaalta he taas haluavat osallistua päätösten tekemiseen ja osoittavat epäluottamusta, jos opettajat eivät ota oppilaita mukaan toimintaan. (Thornberg & Elvstrand 2012, 47.) Aktiivisempaan osallistumiseen siirtyminen vaatisi oppilailta entistä suurempaa vastuunottoa, minkä perinteisen alisteisen aseman omaksuneet oppilaat saattavat kokea vieraana ja haastavana (Rautiainen & Räihä 2012, 12–14).

Oppilaiden kokemukseen osallisuudesta saattavat vaikuttaa opettajien huolet ja ennako-oletukset oppilaiden osallisuustoiminnasta. Aikuisten huolet heijastavat tarvetta suojella lapsia liialta vastuulta ja toisaalta sitä, että osa aikuisista pelkää lasten aiheuttavan haittaa itselleen tai muille lisääntyvällä vallallaan (Kiili 2006, 102). Opettajat ovat huolissaan siitä, että oppilaiden lisääntyvä valta johtaisi anarkiaan. Lisäksi osa opettajista vastustaa ajatusta, että oppilaat voisivat kritisoida opettajien toimintaa. Opettajat kokevat, että heillä on ammatillisia, kasvatuksellisia, laillisia ja moraalisia sitoumuksia ja tämän takia heidän on otettava lopullinen vastuu päätöksistä. (Cox & Robinson-Pant 2008, 460–461.)

Luokan sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutusilmapiiri ovat merkittäviä tekijöitä oppilaiden osallisuuden tukemisessa ja edistämiseksi (Kangas 2007, 273). Päätöksentekoprosessissa oppilaille on erityisen olennaista mahdollisuus dialogiin opettajien kanssa sekä tulla kuulluksi ja tuetuksi (Thomas 2002, 182). Olennainen näkökulma lasten kehittyviin osallistumisen taitoihin on se, mitä lapset voisivat saavuttaa yhteistyössä muiden lasten ja tukea tarjoavien aikuisten kanssa (Hart 2002, 31). Tavoitteena on, että oppilaat ja opettajat tekevät yhteistyössä päätöksiä eivätkä oppilaat ole yksin päättämässä ja toteuttamassa hankkeita (Gretschel 2002, 83–101; Kiili 2006, 100).

Koulun kaltaisessa aikuisvetoisessa instituutiossa osallisuustoiminnan eteenpäin viemiseksi tarvitaan aikuisten panostusta ja tukea (Kangas 2007, 274; Kiili 2006, 129; Rautiainen & Räihä 2012, 17). Kiili havaitsi tutkimuksessaan, että lapset halusivat siirtyä lähemmäs varsinaista päätöksentekoa mutta eivät kuitenkaan toimia ilman

aikuisia vaan heidän kanssaan yhteistyössä. Lasten konkreettisena tavoitteena oli saada mahdollisuus osallistua sellaiseen toimintaan, jossa käsitellään heille tärkeitä asioita. (Kiili 2006, 11, 100, 107)

Osallisuutta mahdollistavan vuorovaikutuksen luomiseksi ja ylläpitämiseksi sosiaalisten suhteiden jatkuvuus on keskeistä. Oppilaat kaipaavat jatkuvuutta kouluarkeen, ja sen puute asettaa esteitä osallisuuden toteutumiselle. Esimerkiksi opettajien ja muun kouluhenkilökunnan jatkuva vaihtuminen vaikeuttaa luottamuksen ja demokraattisten suhteiden muodostumista oppilaiden ja opettajien välillä. (Thornberg & Elvstrand 2012, 47) Jatkuvuuden ohella opettaja–oppilas-suhdetta tukee opettajan pyrkimys johdonmukaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen toiminnassaan. Epäjohdonmukaisuus aiheuttaa oppilaissa luottamuspulaa ja epävarmuutta siitä, mitkä ovat opettajan odotukset ja sääntöjen merkitys. (Thornberg & Elvstrand 2012, 50–51.) Osallisuuden kannalta olennaisia sosiaalisia suhteita haastaa koulun iso koko. Suuri oppilasmäärä vaikuttaa heikentävästi oppilaiden kokemukseen osallisuudesta. Isoissa kouluissa osallisuutta voidaan edistää vahvistamalla sosiaalisia suhteita esimerkiksi järjestämällä mahdollisuuksia osallisuuteen pienemmissä ryhmissä koko koulun yhteisten käytänteiden sijaan. (Selwyn 2003, 88–89.)

Oppilaiden ja opettajien välisten sosiaalisten suhteiden lisäksi oppilaiden vertaissuhteet koulussa tarjoavat tärkeitä osallisuuden mahdollisuuksia. Lapset luovat omaa ainutlaatuista vertaiskulttuuriaan, jossa he nostavat heille tärkeitä asioita käsittelyyn mallintamalla ja luovasti matkimalla aikuisten maailmaa (Corsaro 2005, 18–19). Lasten vuorovaikutus ikätovereidensa kanssa on erilaista kuin vanhempien ja muiden aikuisten kanssa. Lasten keskinäiset suhteet ovat avoimia lasten omille neuvotteluille, eli lapset voivat itsenäisesti ilmaista omaa toimijuuttaan. (Lehtinen 2000, 20.) Epäsuotuisana kehityksenä näyttäytyy se, miten lasten vapaa, vertaisryhmän kanssa viettämä aika korvautuu yhä enemmän ohjatulla ja kontrolloidulla tekemisellä sekä koulussa että vapaa-ajalla. Osallisuuden kannalta on tärkeää, että lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus viettää aikaa vertaisryhmänsä kanssa vapaassa ympäristössä, joka kannustaa yhteistoimintaan. Näin lapset ja nuoret saavat auttaa toisiaan, jakaa asioita toistensa kanssa ja oppia toisiltaan. (Hart 1992, 21.)

Opettajien valta-asema suhteessa vajaanvaltaiseen oppilaaseen näyttäytyy sitkeänä ja

pitkäikäisenä vuorovaikutuksellisen rakenteena kouluorganisaatiossa (Thornberg & Elvstrand 2012, 47). Koulu ja luokkahuone eivät tilana luo mahdollisuuksia vaikuttavaan osallistumiseen vaan niitä sävyttävät vahvasti velvoitteet, vaatimukset, ajan ja paikan rajaaminen sekä hierarkkiset sosiaaliset suhteet (Gellin ym. 2012, 11). Rautiainen ja Räihä (2012, 16) korostavat koulun ja luokan perustoimintojen, kuten oppimisen ja yhdessäolon, järjestämistä siten, että jokapäiväinen osallistuminen tulee mahdolliseksi. He näkevät keskeisenä keskustelulle varatun ajan, joka mahdollistaa vaihtoehtoisten näkemysten, kiistanalaisten aiheiden ja yhteisymmärryksen esiintulon.

Oppilaiden kuunteleminen, osallistumiseen rohkaiseminen sekä vallan ja vastuun jakaminen ovat keskeisiä koulun toiminnan kehittämisessä demokraattisempaan suuntaan (Mager & Nowak 2012, 39). Lasten osallisuutta tulisi tarkastella ihmisoikeuskysymyksenä ja niin, että erityisesti heidän omat näkemyksensä toiminnan luonteesta, haasteista ja vahvuuksista nousisivat esiin (Alanko 2013, 90). On ensiarvoisen tärkeää kuulla oppilaiden näkemyksiä sekä kokemuksia demokratian ja osallisuuden toteutumisesta koulun arjessa (Thornberg & Elvstrand 2012).

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää eräiden Turun alakoulujen kuudensien luokkien oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemuksia oppilaiden osallisuudesta luokan päätöksenteossa. Osallisuuden ajankohtaisuus on näkynyt 2010-luvulla kouluissa lisääntyvänä pyrkimyksenä omaksua osallistavia käytänteitä ja toimintatapoja. Koululle tulisikin antaa yhä enemmän painoarvoa osallisuutta mahdollistavana pedagogisena toimintaympäristönä (Wenger 1998). Kaivataan enemmän tieteellistä näyttöä siitä, toteutuuko osallisuus koulun toimintakulttuurissa ja millainen oppilaiden kokemus osallisuudesta on. Tutkimuksessa on kaksi pääkysymystä, joiden avulla pyritään selvittämään sekä oppilaiden että opettajien näkökulmaa aiheeseen. Näkökulmien on tarkoitus täydentää toisiaan eikä niitä vertailla keskenään. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja aikaisempien tutkimustulosten pohjalta tälle tutkimukselle on muotoiltu seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten esimerkkiluokkien oppilaat kokevat 6.-luokkalaisten osallisuuden tason luokan päätöksenteossa ja miten tyytyväisiä he ovat vaikutusmahdollisuuksiinsa?
2. Miten esimerkkiluokkien opettajat kokevat luokkansa oppilaiden osallisuuden tason luokan päätöksenteossa ja millaisten tekijöiden he katsovat vaikuttavan siihen?

Tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellytti ilmiön tarkasteluun sopivan mittarin kehittämistä. Mittarin pohjana päädyttiin käyttämään Shierin (2001) osallisuuden tasomallia, joka tarjosi toimivan viitekehyksen oppilaiden osallisuuden tutkimiseen. Osallisuusmittarin lisäksi muotoiltiin opettajille suunnattuja laadullisia kysymyksiä, joiden tarkoituksena on tukea ilmiön tarkastelua. Tutkimuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä on mittarin testaaminen ja kehittäminen työkaluksi oppilaiden osallisuuden arvioimiseksi koulussa.

3 MENETELMÄ

Tämä tutkimus oli monimenetelmällinen (mixed methods) ja siinä yhdistyivät sekä määrällinen että laadullinen lähestymistapa. Tutkimuksessa hyödynnettiin pääosin määrällisiä tutkimusmenetelmiä ja lisäksi se sisälsi suppean laadullisen osion, joka oli suunnattu osalle tutkittavista. Monimenetelmälliseen tutkimukseen päädyttiin, sillä lähestymistapojen katsottiin täydentävän toisiaan ja tarjoavan kaksi eri näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön (Woolley 2009, 8).

Tutkimus oli tyypiltään kysely- eli survey-tutkimus ja aineisto kerättiin 6.-luokkalaisilta ja heidän opettajiltaan kouluolosuhteissa. Tutkimus oli luonteeltaan deskriptiivistä, ja sen avulla pyrittiin kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä oppilaiden ja opettajien näkökulmasta sekä testaamaan ja kehittämään osallisuusmittaria.

Tutkimuksessa päädyttiin edellä mainittujen tiedonhankintamuotojen käyttöön, sillä ne palvelivat parhaiten tutkimuksen tavoitteita. Oppilaille suunnatun suljetun kyselyn kohdalla pyrittiin mahdollisimman suureen otantaan, jotta voitaisiin saada yleisempi käsitys Turun 6.-luokkalaisten kokemasta osallisuudesta luokan päätöksenteossa. Tutkimukseen osallistuneiden luokkien opettajille tarkoitetun avoimen kyselyn kautta pyrittiin tuomaan tutkittavaan ilmiöön toinen näkökulma.

3.1 Osallistujat

Lukuvuonna, jolloin tutkimus toteutettiin, Turun alakouluissa opiskeli 1257 suomenkielistä 6.-luokkalaista. Tutkimukseen osallistui 8,3 % (n = 104) Turun alakoulujen suomenkielisistä 6.-luokkien oppilaista ja kyseisten luokkien opettajat (n = 6). Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita juuri kuudesluokkalaisten näkemyksistä, sillä katsottiin, että tämänikäisillä oppilailla on jo useamman vuoden kokemus koulun käytänteistä ja teoriassa mahdollisuus varsin laajaan osallisuuteen luokan toiminnassa. Oppilaista 54 (51,9 %) oli poikia ja 50 tyttöjä (48,1 %). Opettajista viisi oli naisia ja yksi mies. Luokissa oli yhteensä viisi oppilasta, jotka olivat joko poissa

tutkimuspäivänä tai eivät olleet saaneet lupaa osallistua tutkimukseen. Kato oli oppilaiden aineistossa 4,8 %.

3.2 Aineistonkeruu

Tutkimus toteutettiin kouluvuoden kevätlukukaudella. Tammikuussa saatiin tutkimuslupa Turun kaupungilta, minkä jälkeen tutkijat ottivat yhteyttä Turun suomenkielisten alakoulujen rehtoreihin. Rehtorit joko välittivät viestin opettajille tai kehottivat tutkijoita ottamaan heihin yhteyttä. Osa rehtoreista kieltäytyi heti tutkimuksesta. Tutkimuslupa saatiin kuuteen luokkaan eri kouluista. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmilta hankittiin tutkimusluvut (liite 1) hyvissä ajoin ennen aineiston keräämistä.

Aineisto kerättiin huhti-toukokuussa. Mittaukset tehtiin luokkien oppitunneilla luokan opettajan kanssa sovittuna ajankohtana. Jokainen opettaja oli varannut tutkimuksen suorittamiseen vähintään tutkijoiden suositteleman ajan (30 minuuttia), ja lomakkeen täyttäminen sijoittui tunnin alkuun. Jokaisella oppilaalla oli riittävästi aikaa lomakkeen täyttämiseen, ja keskimäärin se kesti noin 15 minuuttia. Osallistujille kerrottiin, että tutkimus on anonyymi ja osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkijat olivat tutkimustilanteessa läsnä, antoivat tarkat toimintaohjeet ja kävivät tehtävänannon tarkasti läpi. Osallistujia ohjeistettiin vastaamaan kaikkiin kysymyksiin huolellisesti ja rehellisesti sekä työskentelemään itsenäisesti. Oppilailla ja opettajilla oli mahdollisuus kysyä neuvoa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

3.3 Kyselylomakkeet

Oppilaiden lomake (liite 2) sisälsi kolme taustakysymystä koulusta, luokasta ja sukupuolesta sekä määrällisen osallisuusmittarin. Opettajien lomake (liite 3) käsitti samat taustakysymykset kuin oppilaiden lomake sekä saman määrällisen

osallisuusmittarin, jota muokattiin sanamuodoiltaan vastaamaan opettajien kokemusta oppilaiden osallisuudesta. Opettajien lomake sisälsi lisäksi lyhyen laadullisen osuuden. Kyselylomake esiteltiin kolmella kuudesluokkalaisella ja kahdella luokanopettajalla, minkä avulla varmistettiin kyselyn ymmärrettävyys ja toimivuus. Esiteltäksen jälkeen mittarista muokattiin kahden väittämän ja kuvitteellisen tilanteen sanamuotoja. Muilta osin lomake todettiin selkeäksi ja sopivan pituiseksi.

3.3.1 Määrällinen osallisuusmittari

Mittarin kehittämisprosessi oli pitkä ja monivaiheinen. Lähtökohtana oli oppilaiden kokemus osallisuudesta, jota haluttiin tuoda näkyväksi. Aiempaan tutkimukseen ja lähdeaineistoon perehdyttäessä todettiin, ettei valmista mittaria ole, joten sellainen päätettiin kehittää. Tutkijat ideoivat ja kokeilivat useita erilaisia mittareita. Mittari, jota tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään, kehitettiin Shierin osallisuuden tasomallin pohjalta.

Shierin mallin todettiin parhaiten soveltuvan kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön tutkimiseen. Leinonen (2010) on pro gradu -tutkielmassaan käsitellyt lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa Shierin osallisuuden tasomallin avulla. Sama henkilö on väitöskirjassaan hyödyntänyt Shierin mallia tarkastellessaan varhaiskasvatuksessa työskentelevien aikuisten käsityksiä lasten osallisuudesta (Kangas, 2016). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli oppilaiden kokema osallisuus koulukontekstissa, joten Leinosen käyttämä mittari ei soveltunut tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

Osallisuuden kokemuksia haluttiin lähestyä opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja osallisuuden tasojen kautta, joita Shierin (2001) malli korostaa. Määrällistä mittaria muokattaessa keskityttiin ennen kaikkea oppilaiden kokemukseen. Suunnittelussa otettiin huomioon, että pääosa vastaajista on kuudesluokkalaisia, joten mittarin tuli olla heille selkeä ja sopivan pituinen. Määrällisen mittarin alussa kerrottiin lyhyt kuvitteellinen tilanne siitä, miten kuudennet luokat järjestelivät yhdessä juhlia. Tutkittavia kehoitettiin vastaamaan mittarin väittämiin sen perusteella, miten he

uskovat, että heidän luokassaan tässä tapauksessa toimittaisiin.

Juhlien järjestäminen ei edusta jokapäiväistä kouluarkea, mutta sen katsottiin olevan tilanne, jossa oppilaiden koettua osallisuutta ja yhteistä päätöksentekoa saattaisi ilmetä. Tilanteen haluttiin edustavan kaikille oppilaille tuttua asiaa ja sellaista kontekstia, jossa he voivat nähdä osallisuutensa mahdollisena. Näin pyrittiin luomaan yhteinen viitekehys ja varmistamaan, että vastaukset heijastavat oppilaiden kokemuksia luokan toimintatavoista ja käytänteistä.

Osallisuusmittarin väittämät muodostettiin mahdollisimman tarkasti Shierin mallin pohjalta mittaamaan osallisuuden viittä eri tasoa: *Lapsia kuunnellaan, Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä, Lasten mielipiteet otetaan huomioon, Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa ja Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa*. Mittarin yksinkertaistamiseksi siihen ei sisällytetty Shierin esittelemiä sitoutumisen asteita (*openings, opportunities, obligations*). Lisäksi sitoutumisen asteiden nähtiin kuvaavan lähinnä aikuisten prosessia osallisuuden mahdollistajana. Väittämien muotoilussa hyödynnettiin tutkijoiden suomentamaa Shierin osallisuuden tasomallia (kuvio 1).

Taulukossa 1. kuvataan, miten osallisuusmittarin väittämät rakennettiin. Aluksi Shierin teoriasta tiivistettiin kunkin osallisuuden tason olennaisimmat tekijät. Shierin tasoille antamat nimet kiteyttävät sisällön yhdellä lauseella. Tämän prosessin kautta kullekin tasolle muodostettiin 4–5 kyseistä tasoa edustavaa väittämää. Jokaisella tasolla yksi väittämä oli käännteinen. Tällä pyrittiin tukemaan mittarin luotettavuutta. Lopullinen mittari koostui 24 väittämästä, joiden avulla pyrittiin mittaamaan osallisuuden viittä eri tasoa. Lisäksi mittariin sisällytettiin yksi erillinen väittämä, joka koski oppilaiden kokemaa tyytyväisyyttä vaikutusmahdollisuuksiinsa. Mittarissa käytettiin järjestysasteikkoa (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä), jonka muuttujat pyrkivät mittaamaan vastaajan samanmielisyyttä väittämien kanssa.

TAULUKKO 1. Osallisuusmittarin vääntämien laatiminen Shierin mallin pohjalta

Osallisuuden taso	Shierin kuvaus osallisuuden tasosta	Pelkistetty ilmaisu	Mittarin vääntämät
Taso 1. <i>Lapsia kuunnellaan</i>	Jos lapsi itse ottaa asiakseen ilmaista mielipiteensä, sitä kuunnellaan asianmukaisesti. Kuuntelua tapahtuu kuitenkin vain oppilaan aloitteesta. Aikuiset eivät pyri vartta vasten saamaan selville lasten mielipiteitä.	Aikuinen kuuntelee lapsia.	<p>1.1 Opettaja on aikaa kuunnella oppilaita.</p> <p>1.2 Opettaja kuuntelee oppilaita.</p> <p>1.3 Opettaja ei kuuntele oppilaita, jos heillä on kerrottavaa.</p> <p>1.4 Jos oppilailla on asiaa, he voivat kertoa sen opettajalle.</p> <p>1.5 Opettaja kuuntelee oppilaiden ehdotuksia.</p>
Taso 2. <i>Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä</i>	Aikuiset ovat valmiita tukemaan ja tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia ilmaista mielipiteitään ikätasolle sopivalla tavalla.	Aikuinen tukee lasten mielipiteiden ilmaisua.	<p>2.1 Opettaja on kiinnostunut kuulemaan oppilaiden ehdotuksia.</p> <p>2.2 Opettaja kysyy oppilaiden mielipiteitä.</p> <p>2.3 Opettaja rohkaisee oppilaita kertomaan ajatuksistaan.</p> <p>2.4 Opettaja kehottaa oppilaita kertomaan mielipiteitään.</p> <p>2.5 Opettaja ei kannusta oppilaita kertomaan mielipiteitään.</p>
Taso 3. <i>Lasten mielipiteet otetaan huomioon</i>	Päätöksiä tehtäessä lasten mielipiteet otetaan huomioon ja niille annetaan painoarvoa muiden päätöksenteon vaikuttavien tekijöiden rinnalla. Päätöksenteko säilyy kuitenkin aikuisten vastuulla.	Aikuiset ottavat lasten mielipiteet huomioon.	<p>3.1 Opettaja ottaa oppilaiden ehdotukset huomioon.</p> <p>3.2 Opettaja harkitsee oppilaiden ehdotuksia.</p> <p>3.3 Oppilaiden mielipiteet vaikuttavat opettajan päätöksiin.</p> <p>3.4 Oppilaiden mielipiteillä ei ole merkitystä opettajalle.</p> <p>3.5 Opettaja harkitsee oppilaiden ehdotuksia, ennen kuin tekee päätöksen.</p>
Taso 4. <i>Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa</i>	Tällä tasolla siirrytään lasten konsultaatiosta heidän aktiiviseen osallistumiseensa päätöksiä tehtäessä. Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa yhdessä aikuisten kanssa, mutta heillä ei välttämättä ole todellista valtaa tehtyihin päätöksiin.	Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa.	<p>4.1 Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon.</p> <p>4.2 Oppilaat otetaan mukaan, kun päätetään asioista.</p> <p>4.3 Oppilailla on mahdollisuus olla päättämässä asioista.</p> <p>4.4 Opettaja ei ota oppilaita mukaan, kun tehdään päätöksiä.</p> <p>4.5 Oppilaatkin ovat mukana, kun tehdään päätöksiä.</p>
Taso 5. <i>Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuan päätöksenteossa</i>	Lapset ovat täysivaltaisesti mukana päätöksenteossa ja aikuiset luovuttavat osan vallastaan lapsille. Vastavasti myös vastuu on jaettava.	Aikuiset ja lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksiä tehtäessä.	<p>5.1 Oppilailla ei ole valtaa päättää juhlisiin liittyvistä asioista itsenäisesti.</p> <p>5.2 Oppilaat ottavat vastuun juhlan järjestelyistä.</p> <p>5.3 Oppilaat päättävät keskenään juhlan järjestelyistä ja pyyvät halutessaan apua opettajalta.</p> <p>5.4 Oppilailla on suurin vastuu juhlien valmisteluista.</p>

Tasojen 1–3 väittämät ovat hyvin samankaltaisia. Niissä opettaja on aktiivinen toimija, joka “kuuntelee”, “on kiinnostunut”, “kysyy” ja “harkitsee”. Tasolla 4 väittämissä tapahtuu selvä muutos, sillä oppilaat esiintyvät niissä aktiivisessa roolissa opettajan kanssa. Shier (2001, 113–114) toteaa, että tasolta 3 tasolle 4 siirryttäessä tapahtuu muutos lasten konsultoimisesta heidän aktiiviseen osallistumiseensa. Tasoilla 1–3 lapset ainoastaan tarjoavat mielipiteensä, mutta tasoilla 4 ja 5 he ovat aktiivisesti mukana päätöksentekoprosessissa.

3.3.2 Opettajille esitetyt avoimet kysymykset

Opettajien lomakkeeseen kuului määrällisen mittarin lisäksi laadullinen osuus. Ilmiön tarkastelua haluttiin syventää opettajille suunnatuilla avoimilla kysymyksillä, jotka antoivat opettajille mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin. Opettajien avoimet kysymykset nousivat aiemmista osallisuuden liittyvistä tutkimuksista, ja ne pyrittiin muotoilemaan aiempaa teoriaa hyödyntäen. Tavoitteena oli, että kysymykset tuovat toisen näkökulman tutkittavaan ilmiöön ja täydentävät oppilaiden aineistoa. Kysymyksiä muotoiltaessa oltiin erityisesti kiinnostuneita siitä, millaisten tekijöiden opettajat näkevät haastavan tai edistävän oppilaiden osallisuutta ja millaisena opettaja näkee oppilaan roolin luokan ja koulun päätöksenteossa. Opettajille esitettiin seuraavat kysymykset:

1. Mitä haasteita/esteitä oppilaiden osallisuuden toteutumiselle on?
2. Mitkä tekijät edistävät oppilaiden osallisuutta?
3. Kuinka paljon oppilaiden tulisi mielestäsi osallistua koulun toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin? Miksi tai miksi ei?

Kahdella ensimmäisellä kysymyksellä pyrittiin tarkastelemaan opettajien kokemia haasteita ja mahdollisuuksia osallisuuden toteutumisessa kouluarjessa. Kiili (2006) sekä Thornberg ja Elvstrand (2012) ovat tutkineet osallistumisen voimavaroja sekä edistäviä ja estäviä rakenteellisia tekijöitä. Näitä pyrittiin tutkimaan ja tuomaan esiin kahdella ensimmäisellä kysymyksellä. Kolmannen kysymyksen tarkoituksena oli tehdä näkyväksi opettajien kokemuksia ja käsityksiä oppilaan osallisuudesta kouluyhteisössä.

3.4 Aineiston analyysi

Oppilaiden määrällinen aineisto muodosti kokonsa puolesta tutkimuksen pääaineiston. Aineiston avulla pyrittiin selvittämään, miten oppilaat kokevat osallisuutensa luokan päätöksenteossa ja miten tyytyväisiä he ovat vaikutusmahdollisuuksiinsa luokassa. Opettajien laadullisen aineiston tarkoituksena oli tarjota näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön oppilaiden aineiston rinnalla. Pienen otoskoon takia opettajien määrällisen osuuden tulokset antoivat vain viitettä yksittäisten opettajien näkemyksistä eikä niitä vertailtu toisiinsa tai oppilaisiin.

3.4.1 Oppilaiden aineisto

Oppilaiden tutkimusaineisto käsiteltiin tilastollisesti SPSS-ohjelmalla. Aluksi osallistujille ($n = 104$) annettiin id-numerot. Matriisin laatimisen jälkeen käänteisten väittämien skaala käännettiin ja seitsemän puuttuvaa arvoa korvattiin kyseisten muuttujien keskiarvoilla. Puuttuvat arvot olivat satunnaisia (enintään kaksi puuttuvaa arvoa vastaajaa kohden), joten kaikki vastaajat säilytettiin aineistossa.

Shierin (2001) mallin pohjalta muodostettiin viisi summamuuttujaa. Summamuuttujien Cronbachin alpha -kertoimet todettiin riittävän suuriksi ($\alpha \geq 0.6$) (taulukko 2). Tason 5. *Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa* -faktorin kohdalla poistettiin yksi väittämä, jotta summamuuttujan reliabiliteetti oli riittävä. Tutkittaessa aineiston jakautumista huomattiin, että tunnuslukujen ja Kolmogorovin–Smirnovin testin mukaan oppilaiden aineisto ei noudattanut normaalijakaumaa.

Taulukossa 2. esitellään summamuuttujien tunnuslukuja. Summamuuttujien keskiarvot olivat yli neljän tasoa 5 lukuun ottamatta. Summamuuttujien 1 ja 2 jakaumat olivat vasemmalle vinoja, eli suuri osa oppilaiden vastauksista oli keskiarvoa myönteisempiä, mistä myös jakaumien terävähuippuisuus viesti. Summamuuttujien 3–5 jakaumat olivat keskiarvon suhteen symmetrisempiä ja enemmän normaalijakauman kaltaisia kuin alempien tasojen summamuuttujat. Keskihajonta vaihteli välillä 0,57–0,73.

Summamuuttujien sisältämät väittämät korreloivat positiivisesti, mikä antoi viitteitä siitä, että ne mittasivat samaa asiaa. Kaikkien väittämien korrelaatiot on esitetty liitteessä 4.

TAULUKKO 2. Summamuuttujien tunnuslukuja

Summamuuttujat	n	Väittämien lukumäärä	Korrelaatio	Ka	Keskiahajonta	Vinous	Huipukkuus	Alpha
1. Lapsia kuunnellaan	104	5	0,35–0,54	4,41	0,57	-1,13	1,12	0,79
2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä	104	5	0,41–0,65	4,21	0,65	-1,10	1,49	0,81
3. Lasten mielipiteet otetaan huomioon	104	5	0,25–0,36	4,18	0,57	-0,70	0,17	0,71
4. Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa	104	5	0,21–0,59	4,09	0,66	-0,74	0,61	0,78
5. Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa	104	3	0,32–0,49	3,48	0,73	-0,48	-0,01	0,67

Faktorianalyysin avulla pyrittiin varmistamaan summamuuttujien toimivuus (liite 5). Testi tuotti seitsemän faktoria, joista kaksi jätettiin pois vähäisten latausten takia. Osa muuttujista latautui useampaan kuin yhteen faktoriin, ja näistä muuttujista kuusi latautui vahvemmin muuhun kuin oletettuun faktoriin. Kuudennen tai seitsemännen faktorin lisäys olisi nostanut selitystasetta ainoastaan 4,3 %. Näillä perusteilla päädyttiin teorian mukaiseen viiden faktorin ratkaisuun.

Aineiston analyysissä käytettiin pääosin epäparametrisiä testejä, koska normaalijakaumaoletus ei toteutunut kaikilla analysoitavilla muuttujilla. Tilastollisesti merkitseviä tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina, sillä Cronbachin alfaat olivat korkeat ja faktorianalyysi sekä korrelaatiokertoimet tukivat summamuuttujien toimivuutta.

Wilcoxonin testin avulla pyrittiin selvittämään osallisuuden tasojen jakaumien välisiä eroja. Osallisuuden tasojen suhteen haluttiin selvittää sukupuolten ja luokkien välisiä

eroavuuksia. Tyttöjen ja poikien välistä eroa analysoitiin Mannin–Whitneyn U-testin avulla. Luokkien välisten eroavaisuuksien tarkasteluun käytettiin Kruskallin–Wallisin testiä, ja Post Hoc -vertailun avulla selvitettiin pareittain ryhmien välisten erojen tilastollinen merkitsevyys.

Tyytyväisyys-kysymyksen vastauksia analysoitaessa pyrittiin selvittämään sukupuolen ja luokan vaikutusta Mannin–Whitneyn ja Kruskallin–Wallisin testien avulla. Osallisuuden tasojen summamuuttujien yhteyttä tyytyväisyyteen selvitettiin Spearmanin korrelaatiotestin avulla.

Aineiston jakautumista ryhmiksi tarkasteltiin K-means -klusterianalyysillä. Analyysia kokeiltiin useammilla eri ryhmittelyillä ja huomattiin, että aineiston jakaminen kahteen klusteriin tuotti tasapainoisimman tuloksen. Ensimmäiseen klusteriin sijoittui kolmannes ($n = 34$) oppilaista ja toiseen klusteriin loput kaksi kolmasosaa ($n = 70$). Tämän jälkeen vastaajien ryhmittymistä klustereihin sukupuolen, luokan ja tyytyväisyyden mukaan pyrittiin selvittämään ristiintaulukoimalla. Osallisuuden tasojen keskiarvoja klustereittain verrattiin Mannin–Whitneyn U-testillä.

3.4.2 Opettajien aineisto

Opettajien määrällisessä aineistossa oltiin kiinnostuneita yksittäisten opettajien näkemyksistä, eikä tilastollisia testejä voitu tehdä vähäisen osallistujamäärän takia. Määrällisen aineiston tulokset ovat vain tukemassa opettajien laadullista aineistoa. Opettajien ($n = 6$) numeerinen tutkimusaineisto syötettiin SPSS-ohjelmaan ja vastaajille osoitettiin tunnusluvut. Aineistosta tarkasteltiin yksittäisten opettajien osallisuuden tasoille antamia arvoja ja tyytyväisyyttä mittaavan kysymyksen tuloksia.

Opettajien laadullisen aineiston teemoittelussa tukeuduttiin laadullisen sisällönanalyysin periaatteisiin. Analyysissa korostettiin tutkijan luovuutta ja valmistautumista sekä teknistä puolta eli analyysin tarkkuutta, toisinnettavuutta ja systemaattisuutta. (Patton 2002, 1191.) Laadullisen aineiston analyysissa hyödynnettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa lähestymistapaa. Löydettyjen teemojen sisältö muodostui

aineistolähtöisesti, ja tämän jälkeen aineistoa peilattiin teoriaohjaavasti Shierin (2001) osallisuuden tasomalliin. Teoreettiset käsitteet, tässä tapauksessa osallisuuden tasot, tuotiin teoriaohjaavassa analyysissä tutkimukseen valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettynä” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

Laadullisen aineiston teemoittelussa hyödynnettiin Graneheimin ja Lundmanin (2004, 105–109) esittelemää tekstin analyysiprosessia. Analyysiprosessissa teksti käytiin läpi useampaan kertaan ja jaettiin alakategorioihin sekä yläkategorioihin, jotka olivat sisäisesti homogeenisia ja ulkoisesti heterogeenisia (Graneheim & Lundman 2004; Patton 1987). Lisäksi opettajien laadullisen aineiston tulkinnassa hyödynnettiin diskurssianalyysia, jonka avulla pyrittiin tekemään näkyväksi merkityksiä, joita opettajat liittivät oppilaiden osallisuuteen.

Opettajien laadullista aineistoa teemoiteltaessa aineistoa käsiteltiin osallisuuteen vaikuttavien tekijöiden näkökulmasta. Kyseisiä tekijöitä löytyi opettajien vastauksista, ja he saattoivat kuvailla niitä vain yhdellä sanalla tai runsassanaistemmin useilla lauseilla. Opettajien mainitsemat ilmaukset osallisuuteen vaikuttavista tekijöistä määriteltiin analyysin yksiköiksi. Aluksi opettajien lomakkeen avoimen kyselyn aineisto kirjoitettiin puhtaaksi ja luettiin läpi useita kertoja. Tämän jälkeen aineistosta poimittiin analyysin yksiköitä eli opettajien ilmauksia osallisuuteen vaikuttavista tekijöistä, jotka pelkistettiin. Pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin alaluokiksi (mm. oppilaiden heterogeenisuus, ilmapiiri), jotka antoivat yleisen kuvan siitä, minkälaiset tekijät opettajien mielestä vaikuttavat oppilaiden osallisuuteen. Alaluokat toimivat pohjana osallisuuteen vaikuttavien tekijöiden tarkemmalle analysoinnille ja luokittelulle. (Graneheim & Lundman 2004, 107–108.)

Seuraavaksi alaluokat yhdistettiin neljäksi laajemmaksi yläluokaksi (oppilaiden arvioidut valmiudet, opettajan toiminta, osallisuutta tukeva koulukulttuuri ja osallisuutta haastava koulukulttuuri). Yläluokat kokosivat yhteen laajemmiksi ja yleisemmiksi teemoiksi osallisuuden tekijöiden alaluokkajaottelun. Tässä vaiheessa yksi yläluokista päätettiin jättää pois, sillä siihen kuuluvia alaluokkia toi esiin vain yksi opettajista. Alaluokat perustuivat tekijöihin, joita esiintyi yksittäisten opettajien vastauksista, mutta muodostuneista yläluokista mukaan otettiin vain ne, jotka vähintään viisi kuudesta opettajasta toi esiin. Yläluokat siis edustavat niitä tekijöitä, joiden tähän tutkimukseen

osallistuneet opettajat katsovat vaikuttavan oppilaiden osallisuuteen. Menetelmä on kuvattu taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Osallisuuden vaikuttavien tekijöiden luokittelu: menetelmän kuvaus

Ilmaus		Alaluokat	Yläluokat
"Aikuinen kysyy mielipiteitä niissä asioissa, joissa se kulloisenkin ikätason perusteella on mahdollista."	→	Ikätaso & kypsyy	Oppilaiden ominaisuudet
"Oppilaat, joilla sosiaalisissa taidoissa paljon opittavaa."	→	Sosiaaliset taidot	
"Aikaisemmat kokemukset osallisuudesta, mielellään positiiviset."	→	Aiemmat kokemukset osallisuudesta	
"Luokka voi olla melko "moniaäninen", mielipiteitä voi olla paljon – keskenään erilaisiakin."	→	Oppilaiden heterogeenisuus	
"Toki lopulta aikuiset päättää..." / "Kapteeni on laivassa aina kapteeni, ja niin opettajakin."	→	Lopullinen päätösvalta ja vastuu opettajalla	Opettajan toiminta
"Itse annan ja toivon heidän osallistumista."	→	Opettaja mahdollistajana	
"Lapset ja ope ja perheet tuttuja keskenään: luottamus, turvallinen ilmapiiri, suvaitsevaisuus ja kaikkien mukaan ottaminen. Yhteinen tekeminen. Välittäminen."	→	Ilmapiiri	Osallisuutta tukeva koulukulttuuri
"Oppilaskuntatyö toimii koulussamme hyvin."	→	Rakenteet	
"Vanhempainyhdistyksen tarjoamat taloudelliset mahdollisuudet."	→	Aika resurssina	
"Mielipiteiden kuulemiseen tulisi olla järjestettyä aikaa."	→	Rutiinit & työmuodot	
"Mahdollisuus käyttää aikaa keskusteluihin, pienryhmissä työskentelyyn ym."	→		
"Rutiinit tai työmuodot, jotka ollaan jo opittu."	→		
"Tehtävät, joissa osallisuuden on harjoitettu ja päästy."	→		
"Aika. Koulun arjessa on vain rajattu määrä tunteja, joita voisi käyttää ns. ylimääräisten asioiden suunnitteluun ja toteutukseen."	→	Ajan puute	Osallisuutta haastava koulukulttuuri
"Ajanpuute eli jatkuva kiire."	→		
"Tietyissä oppiaineissa liian tiukat OPS:t esim. HI, BG, joka vie osallisuuden mahdollisuuden."	→	Tiukat OPSit	
"Resurssit (erityisesti taloudelliset) ovat heikot."	→	Resurssit	
"Erylistukea tarvitsevat oppilaat vaativat huomiota, opettaja ei ehdi sen vuoksi miettiä osallisuuden toteutumista."	→	Eryyttämisen haasteet	

Edellä mainittujen teemojen lisäksi opettajien laadullisesta aineistosta nousi esiin

opettajien perusteluja sille, miksi oppilaiden tulisi olla osallisia, kuinka paljon oppilaiden tulisi voida vaikuttaa ja esimerkkejä osallistavista käytänteistä. Nämä perustelut ja esimerkit otettiin mukaan täydentämään opettajien näkökulmaa.

Teemoittelun lisäksi opettajien avoimien vastauksien tulkinnassa hyödynnettiin diskurssianalyysia, jonka tulokset esitellään sivuilla 51–52. Diskurssianalyysissa tukeuduttiin van Dijkin (1985) esittelemiin diskurssin rakenteisiin ja aiheisiin. Opettajien vastauksia pyrittiin tulkitsemaan van Dijkin avaamien diskurssin rakenteiden kautta ja näin löytämään keskeisiä aiheita ja Shierin (2001) mallin mukaisten osallisuuden tasojen piirteitä.

Pyrkimyksenä oli luoda yleinen kuva opettajien vastauksista eikä vertailla opettajia. Opettajien vastaukset luettiin läpi useita kertoja, minkä jälkeen tutkijat kävivät vastaukset läpi itsenäisesti. Vastauksista poimittiin keskeisiä rakenteita ja aiheita van Dijkin (1985) nojautuen. Lisäksi tutkijat poimivat opettajien vastauksista osallisuuden tasoja kuvaavia ilmauksia (muun muassa ”Aikuinen luo puitteet osallisuudelle”, ”Oppilaskunnassa huomioidaan lasten ideat ja ehdotukset”) ja jaottelivat opettajien ilmauksia osallisuuden tasojen perusteella. Tämän jälkeen tutkijat vertailivat saamiaan tuloksia ja päätyivät keskustellen samaan lopputulokseen.

3.5 Menetelmän luotettavuus

Tässä luvussa käsitellään aluksi määrällisen ja tämän jälkeen laadullisen osuuden luotettavuutta, joita arvioitiin koko tutkimuksen teon ajan. Menetelmä- ja tutkijatriangulaatio sekä tutkimuksen eri vaiheiden tarkka raportointi lisäsivät tulosten luotettavuutta (Lincoln & Guba 1985, 290–328; Patton 1999, 1190).

Lasten osallisuuteen liittyvien käsitteiden määrittely ei ole yksiselitteistä. Shierin (2001) osallisuuden tasomallia käytettiin tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä, ja tuloksia tarkasteltiin sen kautta. Teoriapohja tuki tutkimuksen teoreettista validiutta. Tutkimuksen yhtenä päätarkoituksena oli kehittää osallisuusmittaria, minkä takia oli erityisen olennaista tarkastella mittarin reliabiliteettia sekä sen sisäistä ja ulkoista

validiteettia. Mittarin reliabiliteetti tarkoittaa mittausvirheettömyyttä eli luotettavuutta, ja validiteetilla viitataan pätevyyteen eli siihen, kuinka hyvin mittari mittaa tutkittavaa ilmiötä (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, 151).

3.5.1 Määrällisen mittarin reliabiliteetti ja validiteetti

Tutkimuksessa käytettiin määrällisenä tiedonhankintamuotona suljettua kyselyä, joka toimii hyvin kerätessä tietoa suurilta ryhmiltä samanaikaisesti. Haasteena voi olla suljetun kyselyn pinnallisuus ja toisinaan epäluotettavuus. Huolellisella mittarikonstruktioilla ja valvotulla vastaustilanteella pyrittiin parantamaan tiedonhankintamuodon luotettavuutta. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 131.) Tutkimusta voidaan pitää esitutkimuksena osallisuusmittarin testaamiseksi.

Tavoitteena oli laatia mittari, jonka eri osiot mittaavat Shierin (2001) osallisuuden tasoja johdonmukaisesti ja joka soveltuu käytettäväksi alakouluikäisten kanssa. Mittarin sisäistä yhtenäisyyttä tarkasteltiin Cronbachin alpha -kertoimen avulla testaamalla mittari kaikkien väittämien osalta ja osa-alueittain. Luvussa 3.4.1 todettiin, että mittari oli kaikkien osa-alueiden suhteen reliaabeli. Kun väittämä 5.1 poistettiin, saatiin koko aineiston reliabiliteetikertoimeksi 0,901 eikä yhdenkään yksittäisen muuttujan arvo ollut alle 0,8 (liite 6). Tästä voitiin päätellä väittämien olleen keskenään yhdenmukaisia. Lisäksi faktorirakenne (luku 3.4.1) antoi viitteitä summamuuttujien toimivuudesta. Mittarin konsistenssia tarkasteltaessa edellä mainitut tekijät puolsivat sitä, että mittari mittasi haluttuja tekijöitä eli eri osallisuuden tasoja, mikä vahvisti tutkimuksen luotettavuutta.

Ulkoisella validiudella kuvataan sitä, missä määrin saadut tulokset ovat yleistettävissä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 163). Tutkimukseen osallistui 8,3 % (n = 104) kuudensien luokkien oppilasta Turun alakouluista ja heidän opettajansa (n = 6). Tavoitteena oli saada mahdollisimman hyvä otanta rajatulta alueelta. Oppilaiden otoksen suuruus vahvisti tutkimuksen luotettavuutta, ja otos noudatteli melko hyvin populaatiota. Sukupuolijakauma oli suhteellisen yhtenevä populaation jakauman kanssa. Tutkimustuloksia ei voitu yleistää koskemaan koko Suomea tai muita kaupunkeja.

Opettajien vähäinen määrä ($n = 6$) esti opettajien määrällisen aineiston tilastollisen käsittelyn.

Turun alakouluihin oltiin yhteydessä ensisijaisesti rehtorien kautta. Rehtorien ja opettajien toiminnalla ja kiinnostuksella oli vaikutusta luokkien valikoitumiseen. On mahdollista, että tutkimukseen osallistuneilla luokilla oli käytössä keskivertoa enemmän osallistavia ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tukevia toimintamalleja. Ulkoiseen validiuteen saattoi vaikuttaa heikentävästi koetilanteen keinotekoisuus ja osallistujien mahdollinen tarve vastata kyselyyn sosiaalisesti toivotulla tavalla. Tutkijoiden inhimilliset ja mahdolliset tekniset virheet esimerkiksi SPSS-matriisia luodessa saattoivat heikentää tutkimuksen ulkoista validiutta.

Tutkimuksen sisäinen validius viittaa tulosten pätevyyteen suhteessa koehenkilöihin ja tutkimuskohteeseen (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 162). Tutkimuksen sisäistä validiteettia saattoivat heikentää erilaiset ympäristöön ja oppilaiden viireystilaan vaikuttaneet tekijät. Sisäistä validiteettia pyrittiin varmentamaan ottamalla huomioon mittausajankohdat ja -tilanteet. Kaikkien luokkien mittausajankohdat sijoituivat huhtikuulle ja toukokuun alkuun kahden viikon sisälle. Kesäloman alkuun oli useampi viikko aikaa, joten mittaukset eivät sijoittuneet aivan loma-aikojen läheisyyteen. Tutkimustilanteen ajankohta vaihteli luokittain kellonajan ja viikonpäivän suhteen. Näin ollen oppilaiden viireystasossa ja motivaatiossa saattoi olla eroavuuksia, mikä mahdollisesti heikensi tutkimuksen sisäistä validiteettia.

Osallisuusmittarin väittämät järjestettiin satunnaisesti kolmella eri tavalla, jotta vastaamisväsymys ei kohdistuisi samoihin kysymyksiin ja vaikuttaisi mittarin luotettavuuteen. Tutkimustilanteessa jokaiselle luokalle annettiin samanlaiset suulliset ohjeistukset ja tutkijat valvoivat tutkimustilanteita. Vastaamiseen oli varattu tarpeeksi aikaa, eikä kenenkään tarvinnut kiirehtiä vastaamista. Osallistujia oli ohjeistettu, että apua ja tarkentavia kysymyksiä voi kysyä missä tahansa kyselyn vaiheessa. Ohjeidenannon yhteydessä korostettiin tutkimuksen anonymiteettia, jotta osallistujat olisivat mahdollisimman rehellisiä vastauksissaan.

Kyselylomakkeen väittämien muotoilu muuttui osallisuuden tason kasvaessa. Korkeampia osallisuuden tasoja mittaavia väittämiä saattoi olla vaikeampaa ymmärtää

kuin alhaisempia tasoja. Likert-asteikon hahmottamisen haasteet ja merkitsemisvirheet ovat mahdollisia sisäistä validiteettia heikentäviä tekijöitä. Oppilaiden vastauksissa esiintyneet puuttuvat arvot olivat satunnaisia ja niitä oli vain seitsemän kappaletta, mikä vahvistaa tutkimuksen validiteettia. Mittarin alussa esitettiin lyhyt taustatarina, jolla pyrittiin luomaan vastaajille yhteinen konteksti. On mahdollista, että oppilailta oli haasteita väittämien ymmärtämisessä tai niiden hahmottamisessa suhteessa taustatarinaan. Kyselyn kontekstisidonnaisuuden takia tulosten yleistämisessä tulee olla varovainen.

3.5.2 *Avoimen kyselyn uskottavuus*

Opettajien aineiston tiedonhankintamuotona oli suljetun kyselyn lisäksi avoin kysely. Soinisen ja Merisuo-Stormin (2009, 130) mukaan avoin kysely on hyvä formatiivisen arvioinnin keino, joka sallii vastaajalle vapautta ja spontaaniutta. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin antamaan osallistujille vapaus puhua omalla äänellään. Kyseisen tiedonhankintamuodon haasteena saattoi olla vastauksien vaikea tulkittavuus ja ainutkertaisuus, mikä mahdollisesti heikensi reliabiliteettia. Tutkijat tulkitsivat vastaajien subjektiivista kokemusta omista näkökulmistaan, jolloin objektiivisuus saattoi kärsiä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on usein ongelmallista ja sen kenttä hyvin hajanainen. Tutkimuksen dynaamisen luonteen takia tutkimusta tarkastellaan kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa laadullisen osuuden luotettavuutta käsitellään Lincolnin ja Guban (1985) esittämän jaottelun avulla ja käytetään uskottavuuden käsitettä.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan arvioida vastaavuuden, siirrettävyyden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden kautta. **Vastaavuus** kuvaa sitä, miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita eli miten hyvin tutkijan johtopäätökset vastaavat tutkimuskohteen todellista tilaa kyseisessä kontekstissa. Vastaavuus on vastine määrällisen tutkimuksen sisäiselle validiteetille. **Siirrettävyys** kuvaa tutkimuksen siirrettävyyttä toiseen kontekstiin tai toisille vastaajille. Tämä

riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Siirrettävyydessä olennaista on osallistujien, tutkimuksen olosuhteiden ja tutkimusaineiston tarkka kuvailu, jotta mahdollinen siirtäminen eri konteksteihin on mahdollista. (Lincoln & Guba 1985, 290–328.)

Lincoln ja Guba käyttävät reliaabeliuden sijaan **luotettavuuden** käsitettä ja objektiivisuuden tilalla **vahvistettavuuden** käsitettä. Laadullisen tutkimuksen luonne ei tue perinteistä reliaabeliuden tarkastelua, joten on olennaista suorittaa tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi koko tutkimuksen arviointi. Vahvistettavuudessa huomionarvoista on tutkijan subjektiivisuus ja objektiivisuus. Lisäksi on varmistettava, etteivät vastaukset riipu vastaajista, tilanteesta tai kontekstista. Luotettavuutta ja vahvistettavuutta voidaan tarkastella samanaikaisesti, ja niihin liittyy oleellisesti tutkimuksen huolellinen raportointi ja arviointi. (Lincoln & Guba 1985, 290–328.)

Aluksi tarkastellaan tutkimuksen **vastaavuutta**. Opettajien laadullinen osuus käsitti kolme kysymystä, jotka olivat valikoituneet tutkijoiden huolellisen harkinnan pohjalta. Avoimet kysymykset tukeutuivat teoriaan, ja kysymysten avoimuus antoi mahdollisuuden tarkastella, mikä vastaajan ajattelussa oli tärkeää ja keskeistä. Osion kysymykset olivat verrattain suppeat, joten opettajat eivät välttämättä pystyneet osoittamaan kunnolla tietämystään aiheesta. Ei voida tietää, kuinka paljon opettajilla oli ennakkotietoa tutkimuksen aihealueesta ja he saattoivat antaa väärää tietoa tahallisesti tai tahattomasti (Lincoln & Guba 1985, 302–303). On mahdollista, että opettajat jättivät vastauksissaan esittämättä joitain mielipiteitään eikä tutkijoilla ollut mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä kyselyn luonteen takia. Mahdollisia väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida.

Opettajien henkilökohtaisella motivaatiolla suhteessa tutkimukseen saattoi olla vaikutusta, ja opettajat saattoivat pyrkiä antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. Ei voida tietää, suhtautuivatko vastaajat tutkimukseen vakavasti ja oliko heillä tavoitteena vastata huolellisesti ja rehellisesti. Osa opettajista vastasi toisia runsassanasemmin kyselyyn, mutta kukaan opettajista ei jättänyt tyhjiä vastauksia. Vastaajat kirjoittivat itse vastauksensa, mikä vähensi virheitä, mutta aineisto saattoi jäädä pinnalliseksi. Myös tutkijat saattoivat tehdä tulkintavirheitä. Lincolnin ja Guban (1985, 294–316) korostama pitkäaikainen sitoutuminen (prolonged engagement) ei toteutunut tässä tutkimuksessa,

mikä saattoi altistaa aineiston mahdollisille vääristymille.

Tutkimuksessa hyödynnettiin triangulaatiota niin lähteiden kuin tutkijoidenkin suhteen. Lähteiden triangulaatio toteutui, sillä kyselyyn vastasi kuusi opettajaa, jotka vastasivat samaan kyselyyn. Tutkimuksessa yhdistettiin sekä laadullisia että määrällisiä metodeja, mikä tarjosi monipuolisemman näkökulman tutkittavaan ilmiöön. Menetelmien nähtiin ensisijaisesti täydentävän toisiaan, eikä niiden ollut tarkoitus vahvistaa toistensa tuloksia.

Tutkijatriangulaatio toteutui kahden tutkijan kerätessä ja tarkastellessa aineistoa. Tutkimuksen analyysivaiheessa olennainen tieto pyrittiin löytämään siten, että molemmat tutkijat kävivät aineiston läpi useita kertoja ja keskustelivat muodostetuista teemoista keskenään päätyen lopulta samaan tulokseen. Tutkijat olivat yksimielisiä muodostuneista ala- ja yläluokista. Teemat noudattelivat tutkimuksen taustalla olevaa teoriaa ja olivat yhteneviä teorian kanssa. Lisäksi yläluokista mukaan otettiin vain ne, joihin kuuluvia tekijöitä toi esiin vähintään viisi kuudesta opettajasta. Vertaisraportointi (peer debriefing) seminaariryhmässä auttoi havaitsemaan tutkijoiden tulkintavirheitä ja muita mahdollisia epäkohtia, jotka liittyivät esimerkiksi tutkimuksen eettisiin tai metodologisiin lähtökohtiin.

Siirrettävyys otettiin huomioon pyrkimällä osallistujien ja aineistonkeruutilanteen sekä koko tutkimuksen mahdollisimman tarkkaan raportointiin ja kuvailuun (luvut 3.1 ja 3.2). Opettajille suunnattu kysely suoritettiin samaan aikaan kuin oppilaidenkin, joten tutkimustilanteen järjestelyt ja mittausajankohtaan liittyvät tekijät olivat samat (luku 3.2). Opettajat olivat ohjeistaneet oppilaita jatkamaan hiljaista työskentelyä omalla paikallaan kyselylomakkeen täyttämisen jälkeen. Useimmat heistä saivat keskittyä rauhassa kyselyyn vastaamiseen. Yksi opettaja joutui keskeyttämään vastaamisen hetkeksi ja antamaan lisäohjeita oppilaille, mikä on saattanut häiritä opettajan kyselyyn vastaamista. Laadullista tutkimusta ei koskaan voida täysin toisintaa tutkimusympäristöjen ainutlaatuisuuden vuoksi. Rautiaisen ja Räihän (2012, 10) mukaan suomalaisten koulukokemukset ovat varsin yhteneviä; täten voidaan olettaa, että tutkimuksen tulokset ovat jossain määrin sovellettavissa muissa luokissa ja kouluissa.

Tutkimuksen **vahvistettavuutta** ja **luotettavuutta** voidaan tarkastella rinnakkain auditointiprosessin avulla. Tässä tutkimuksessa auditointiprosessina nähtiin ohjaajan antama palaute ja prosessin seuraaminen sekä seminaariryhmän kommentit ja opponentin palaute. Auditointi huomioitiin myös tutkimuksen ja kerätyn aineiston tarkkana säilyttämisenä ja dokumentointina, jotta tehtyjen merkintöjen ja tulkintojen paikkansapitävyys voitaisiin tarvittaessa tarkistaa. Vahvistettavuutta tuki se, että tutkijat pyrkivät säilyttämään neutraalin otteen tutkimuksen aikana ja olemaan tietoisia omista ennakko-odotuksistaan. Tällä pyrittiin välttämään se, etteivät vastaukset olisi tutkijoiden intressien ohjaamia. Luotettavuutta vahvisti se, että aiemmat tutkimukset ovat samansuuntaisia kuin tehdyt tulkinnat (Kiili 2006; Thornberg & Elvstrand 2012).

4 TULOKSET

Tulososiossa kuvataan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksiä mukailevassa järjestyksessä. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaillaan, miten oppilaat kokevat osallisuutensa ja miten tyytyväisiä he ovat vaikutusmahdollisuuksiinsa luokan päätöksenteossa. Tämän jälkeen esitellään opettajien kokemuksia oppilaiden osallisuudesta.

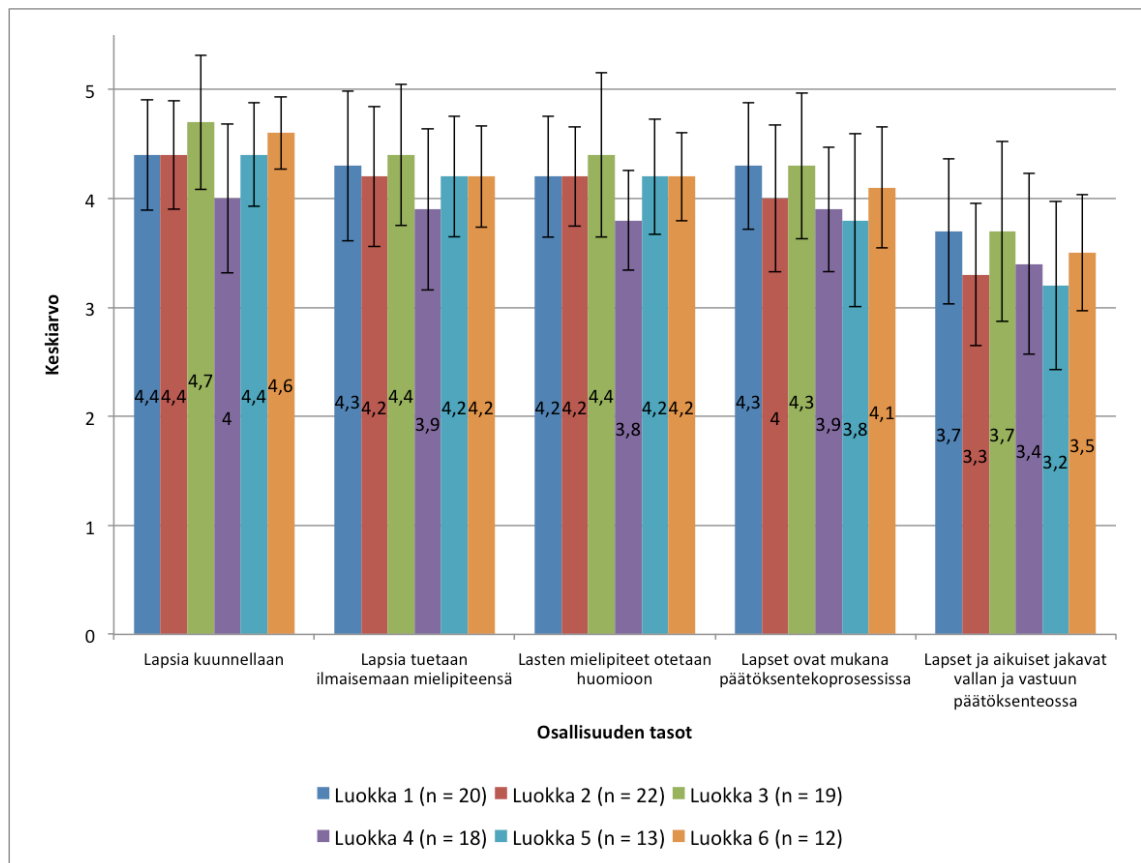
4.1 Miten esimerkkiluokkien oppilaat kokevat 6.-luokkalaisten osallisuuden tason luokan päätöksenteossa ja miten tyytyväisiä he ovat vaikutusmahdollisuuksiinsa?

4.1.1 *Oppilaiden koettu osallisuus luokan päätöksenteossa*

Osallisuuden tasojen keskiarvot luokittain esitetään kuviossa 2. Keskiarvot ovat melko tasaisia, eli osallisuuden tasot koetaan samansuuntaisesti eri luokissa. Tarkasteltaessa lähemmin luokkien välisiä osallisuuden tasojen keskiarvojen eroja todetaan, että osallisuuden tasoilla 1. *Lapsia kuunnellaan* ja 3. *Lasten mielipiteet otetaan huomioon* on tilastollisesti merkitseviä eroja luokkien välillä ($\chi^2(5) = 17,585$, $p = .004$) ja ($\chi^2(5) = 16,372$, $p = .006$).

Post Hoc -vertailun mukaan luokka 4 eroaa tilastollisesti merkitsevästi muista luokista edellä mainituilla osallisuuden tasoilla ($p \leq .05$). Tarkasteltaessa ryhmien yhdistämiskelpoisuutta havaitaan, että luokan 4 poisjättäminen aineistosta ei vaikuta tilastollisesti merkitsevästi yhdenkään osallisuuden tason jakaumaan (liite 7). Näin ollen katsotaan, että luokka 4 voidaan säilyttää aineistossa.

Kaikilla osallisuuden tasoilla tytöt ja pojat kokevat osallisuuden hyvin samansuuntaisesti eikä sukupuolten välillä ole tilastollisesti merkitseviä eroja osallisuuden tasoilla (liite 8). Luokkien väliltä ei löydy tilastollisesti merkitseviä eroja tyytyväisyyskysymyksen jakaumissa. Näillä perusteilla aineisto katsotaan yhdistämiskelpoiseksi.



KUVIO 2. Osallisuuden tasojen keskiarvot luokittain oppilaiden arvioimina (n = 104)

Seuraavaksi koko aineistoa tarkastellaan osallisuuden tasojen näkökulmasta. Taulukossa 4. voidaan nähdä osallisuuden tasojen summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja vaihteluväli. Keskiarvot osoittavat oppilaiden koetun osallisuuden olevan varsin korkea kaikilla osallisuuden tasoilla, ja oppilaiden vastaukset ovat samansuuntaisia. Koettu osallisuus laskee osallisuuden tason kasvaessa.

Osallisuuden tasojen välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja: taso 1. *Lapsia kuunnellaan*, ja taso 5. *Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa* eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi kaikista muista tasoista ($p < .01$) (liite 9). Oppilaat arvioivat kokemuksensa siitä, että heitä kuunnellaan, myönteisemmin kuin muut tasot. Vallan ja vastuun jakaminen päätöksenteossa puolestaan tulee esiin muita tasoja heikommin oppilaiden vastauksissa. Merkille pantavaa on, että oppilaiden kokemuksessa tapahtuu selvä muutos siirryttäessä kohti vallan ja vastuun jakamista

päätöksentekoprosessissa, vaikka kokemus osallisuudesta kaikilla tasoilla on varsin myönteinen.

TAULUKKO 4. Kuudesluokkalaisten koettu osallisuus eri osallisuuden tasoilla (n = 104)

Osallisuuden taso	ka	kh	vaihteluväli
Taso 1. Lapsia kuunnellaan	4,41	0,57	2–5
Taso 2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä	4,21	0,65	2–5
Taso 3. Lasten mielipiteet otetaan huomioon	4,18	0,57	2–5
Taso 4. Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa	4,09	0,66	2–5
Taso 5. Lapset ja aikuiset jakavat vallan päätöksenteossa	3,48	0,73	1–5

4.1.2 *Oppilaiden tyytyväisyys vaikutusmahdollisuuksiinsa luokassa*

Ensin oppilaiden tyytyväisyyttä tarkastellaan luokkakohtaisesti. Oppilaat arvioivat asteikolla 1–5 (1 = erittäin tyytymätön, 5 = erittäin tyytyväinen), miten tyytyväisiä he ovat siihen, kuinka paljon oppilaat saavat vaikuttaa luokan asioihin. Oppilaiden tyytyväisyys luokittain on melko tasaista, ja kaikki luokat ovat keskiarvoltaan joko *ei tyytymättömiä eivätkä tyytyväisiä* tai *tyytyväisiä* vaikutusmahdollisuuksiinsa luokan asioissa.

Tyytyväisyyden keskiarvo vaihtelee välillä 3,39–3,95 (luokka 1: 3,85, luokka 2: 3,77, luokka 3: 3,95, luokka 4: 3,39, luokka 5: 3,46, luokka 6: 3,83). Luokkien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa tyytyväisyys-kysymyksen kohdalla ($\chi^2(5) = 8,699$, $p = .122$). Huomioitavaa on, että luokka 4 ei eroa muista luokista tyytyväisyyden suhteen, vaikka eroja havaittiin osallisuuden tasoissa. Luokkakohtaista vertailua sukupuolten välillä ei voitu tehdä pienten soluarvojen vuoksi. Näin ollen osallistujia käsitellään yhtenä joukkona.

Koko aineistossa oppilaat ovat keskimäärin *tyytyväisiä* vaikutusmahdollisuuksiinsa luokassa ja tyytyväisyys-kysymyksen keskiarvo koko aineistossa on 3,72 (kh 0,703).

Valtaosa oppilaista (57,7 %) kokee olevansa *tyytyväisiä* oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin. *Erittäin tyytyväisiä* kertoo olevansa noin kymmenes (9,6 %) oppilaista. Hieman yli neljännes (27,8 %) oppilaista ilmoittaa, ettei ole *tyytymätön eikä tyytyväinen*. Pieni osa (4,8 %) kertoo olevansa *tyytymätön*. Kukaan oppilaista ei vastannut olevansa *erittäin tyytymätön*. Huomionarvoista on, että vaikka 67 % vastaajista on *tyytyväisiä* tai *erittäin tyytyväisiä* vaikutusmahdollisuuksiinsa, kolmasosa vastaajista ei koe näin. Sukupuolten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa koko aineiston tyytyväisyyden keskiarvoissa ($Z = -1,053, p > .292$).

Taulukossa 5 on nähtävissä osallisuuden tasojen ja tyytyväisyys-kysymyksen väliset positiiviset korrelaatiot. Osallisuuden tasot 1–4 korreloivat tyytyväisyys-kysymyksen kanssa merkitsevästi ($r = 0,41-0,61, p \leq .01$). Vahvin yhteys löytyy tyytyväisyys-kysymyksen ja tason 4. *Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa*, välillä ($r = 0,61, p \leq .01$). Tason 5. *Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa*, ja tyytyväisyys-kysymyksen välillä korrelaatio on suhteellisen heikko ($r = 0,20, p \leq .05$). Korkeat korrelaatiokertoimet kertovat osallisuuden tasojen ja tyytyväisyyden välisestä yhteydestä. Muuttujien ei voida katsoa selittävän toisiaan muun muassa siksi, että tyytyväisyys-muuttuja ei ole aidosti jatkuva ja pidemmälle menevien johtopäätösten tekeminen vaatisi laajempaa tutkimusta.

TAULUKKO 5. Oppilaiden (n = 104) kokeman osallisuuden ja tyytyväisyyden väliset korrelaatiot

Osallisuuden taso	Tyytyväisyys
Taso 1. Lapsia kuunnellaan	0,53**
Taso 2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä	0,41**
Taso 3. Lasten mielipiteet otetaan huomioon	0,54**
Taso 4. Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa	0,61**
Taso 5. Lapset jakavat vastuun päätöksenteossa	0,20*

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Mitä korkeampaa osallisuutta oppilaat kokevat osallisuuden tasoilla 1–4, sitä tyytyväisempiä he ovat oppilaiden mahdollisuuteen vaikuttaa luokan asioihin. Tämä antaa viitteitä siitä, että oppilaiden kuunteleminen, mielipiteiden ilmaisemisen tukeminen ja huomioon ottaminen sekä erityisesti päätöksentekoprosessiin mukaan

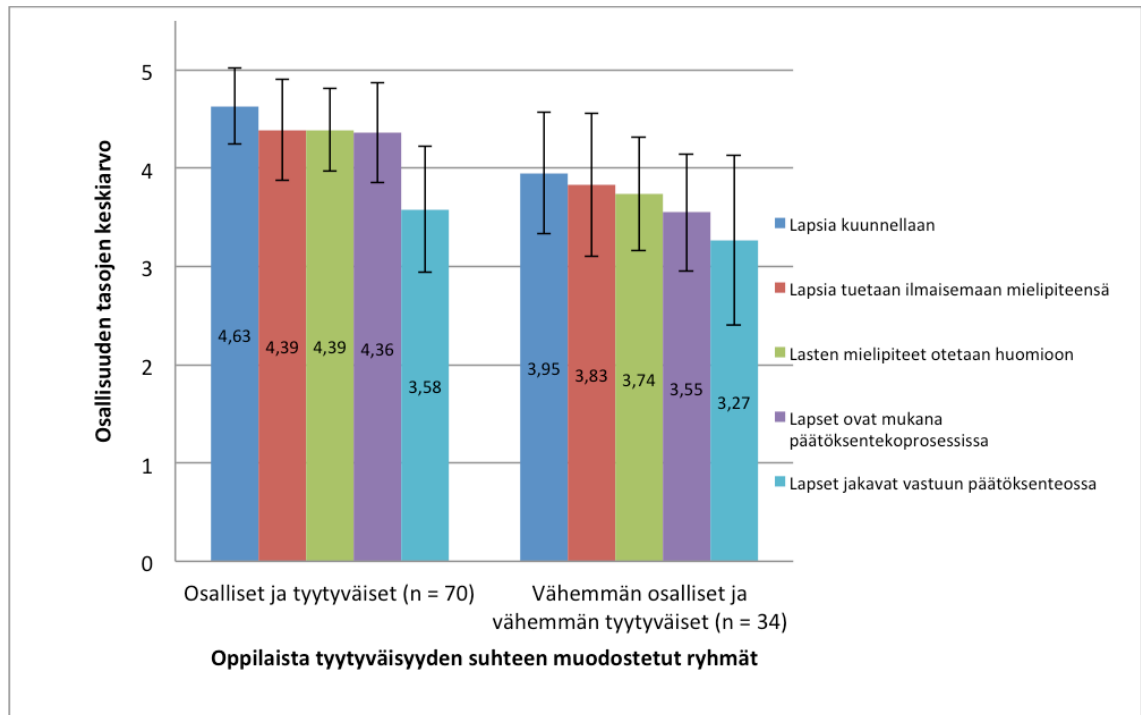
ottaminen saattaa vaikuttaa siihen, miten tyytyväisiä oppilaat ovat vaikutusmahdollisuuksiinsa.

Merkille pantavaa on, että vallan ja vastuun jakaminen opettajien ja oppilaiden kesken ei osoita viitteitä yhteydestä tyytyväisyyteen. Voidaan pohtia, johtuuko heikko korrelaatio mittarin heikkouksista tai siitä, että oppilailla ei ole kokemusta kyseisestä osallisuuden tasosta tai he eivät ole valmiita tai halukkaita jakamaan valtaa ja vastuuta.

4.1.3 Osallisuuden ja tyytyväisyyden määrittämät ryhmät

Klusterianalyysin perusteella aineisto jakautuu kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään sijoittuu 70 oppilasta ja toiseen 34 oppilasta. Jakautumista klustereihin tarkastellaan osallisuuden tasojen, sukupuolen, luokan ja tyytyväisyyden suhteen. Ryhmät eroavat osallisuuden tasojen ja tyytyväisyyden suhteen. Ryhmät nimetään seuraavasti: Osalliset ja tyytyväiset (OT) ja Vähemmän osalliset ja vähemmän tyytyväiset (VOVT). OT-ryhmän tyytyväisyyden keskiarvo on 4,14 (kh 0,352) ja VOVT-ryhmän keskiarvo on 2,85 (kh 0,359). OT-ryhmän oppilaat ovat erittäin merkitsevästi tyytyväisempiä kuin VOVT-ryhmän oppilaat ($Z = -9,305$, $p = .000$).

Kuviossa 3 voidaan nähdä kahden ryhmän osallisuuden tasojen jakaumat, jotka poikkeavat toisistaan. VOVT-ryhmän jakauma laskee osallisuuden tason noustessa toisin kuin OT-ryhmän, jonka jakauma on suhteellisen tasainen kolmen keskimmäisen osallisuuden tason kohdalla ja laskee voimakkaasti tasolla 5. Ryhmät eroavat erittäin merkitsevästi toisistaan osallisuuden tasoilla 1–4 ($p = 0.000$) (liite 10). OT-ryhmän keskiarvot ovat edellä mainituilla tasoilla merkitsevästi VOVT-ryhmää korkeampia. Huomioitavaa on, että ryhmien keskiarvot ovat samansuuntaiset tasolla 5 eikä tilastollista eroa havaittu.



KUVIO 3. Oppilaiden muodostamien tyytyväisyys-ryhmien osallisuuden tasojen keskiarvot

Taulukossa 6 nähdään luokkien jakautuminen ryhmittäin. Koko aineistossa OT-ryhmään sijoittuu 67,3 % oppilaista ja VOVT-ryhmään 32,7 %. Luokat 1 ja 2 jakautuvat ryhmiin samansuuntaisesti kuin koko aineisto (luokka 1: OT 70 %, VOVT 30 %; luokka 2: OT 68,2 %, VOVT 31,8 %). Luokissa 3 ja 6 koko aineistoa suurempi osa oppilaista sijoittuu OT-ryhmään (luokka 3: OT 84,2 %, VOVT 15,8 %, luokka 6: OT 75 %, VOVT 25 %). Luokkien 4 ja 5 oppilaat jakautuvat tasaisesti molempiin ryhmiin (luokka 4: OT 50 %, VOVT 50 %, luokka 5: OT 53,8 %, VOVT 46,2 %).

Vaikka luokkien välillä havaitaan eroavuuksia ryhmien jakautumisessa, eivät jakaumat poikkea tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($\chi^2(5) = 6,384$, $p = .27$). Jokaisesta luokasta löytyy kumpaankin ryhmään kuuluvia oppilaita. Merkille pantavaa on, että kaikissa luokissa valtaosa tai vähintään puolet oppilaista kuuluu OT-ryhmään eivätkä VOVT-ryhmään kuuluvat olleet yhdessäkään luokassa enemmistönä. Vastaajat jakautuvat ryhmiin tasaisesti sukupuolen mukaan, eikä sukupuoli selitä ratkaisua ($\chi^2(1) = 0,317$, $p = .573$).

TAULUKKO 6. Osalliset ja tyytyväiset (OT) - ja Vähemmän osalliset ja vähemmän tyytyväiset (VOVT) -ryhmien jakaumat luokittain

Ryhmä		Luokka 1	Luokka 2	Luokka 3	Luokka 4	Luokka 5	Luokka 6	Yhteensä
Osalliset ja tyytyväiset (OT)	n	14	15	16	9	7	9	70
	%	70,0	68,2	84,2	50,0	53,8	75,0	67,3
Vähemmän osalliset ja vähemmän tyytyväiset (VOVT)	n	6	7	3	9	6	3	34
	%	30,0	31,8	15,8	50,0	46,2	25,0	32,7
Yhteensä	n	20	22	19	18	13	12	104
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

4.1.4 Oppilaiden aineiston yhteenveto

Oppilaiden kokemus eri osallisuuden tasoista on melko samansuuntaista eri luokissa. Myös tyttöjen ja poikien kokemus osallisuudesta on samankaltaista. Koettu osallisuus näyttäytyy yleisesti ottaen varsin korkeana ja laskee osallisuuden tason noustessa. Huomionarvoista on, että osallisuuden ylin taso nousee tuloksissa useasti esiin. Vallan ja vastuun jakaminen päätöksenteossa koetaan eri tavalla kuin alemmat osallisuuden tasot.

Kaksi kolmasosaa oppilaista on tyytyväisiä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin, mutta kolmasosa vastaajista ei näin koe. Osallisuuden tasoilla 1–4 oppilaat ovat sitä tyytyväisempiä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin, mitä korkeammaksi he kokevat osallisuutensa. Sukupuolten ja luokkien välillä ei ole eroja tyytyväisyydessä. Oppilaat jakautuvat kahteen ryhmään koetun osallisuuden ja tyytyväisyyden suhteen. Osalliset ja tyytyväiset -ryhmän oppilaat kokevat suurempaa osallisuutta tasoilla 1–4 ja ovat merkitsevästi tyytyväisempiä kuin Vähemmän osalliset ja vähemmän tyytyväiset -ryhmän oppilaat.

4.2 Miten esimerkkiluokkien opettajat kokevat luokkansa oppilaiden osallisuuden tason luokan päätöksenteossa ja millaisten tekijöiden he katsovat vaikuttavan siihen?

4.2.1 Osallisuuden tasojen ja tyytyväisyyden keskiarvot

Opettajien vähäisen määrän ($n = 6$) takia opettajien määrälliset tulokset ovat vain tukemassa laadullista aineistoa. Aineistosta tarkastellaan yksittäisten opettajien antamia arvoja, eikä opettajia vertailla toisiinsa tai tehdä tilastollisia testejä.

Taulukossa 7 havaitaan, että opettajat kokevat oppilaiden osallisuuden varsin korkeaksi osallisuuden tasoilla 1–4. Tasoilla 1. *Lapsia kuunnellaan* ja 2. *Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä* opettajien antamat arvot ovat korkeita ja suhteellisen samansuuntaisia. Opettajien antamien arvojen välinen hajonta näyttää lisääntyvän osallisuuden tason noustessa. Tasolle 5. *Lapset jakavat vastuun päätöksenteossa* opettajat antavat järjestään matalampia arvoja kuin muille tasoille, mutta opettajien vastausten välillä on melko suurta hajontaa. Yhdenkään opettajan jakauma ei laske lineaarisesti osallisuuden tason noustessa.

Taulukosta 7 voidaan nähdä, miten tyytyväisiä opettajat uskovat oppilaiden olevan mahdollisuuksiinsa vaikuttaa luokan asioihin sekä heidän luokkansa oppilaiden arvio tyytyväisyydestä. Tyytyväisyys-kysymyksen keskiarvo opettajilla on 3,67. Kaksi kuudesta opettajasta usko, että oppilaat eivät ole tyytymättömiä eivätkä tyytyväisiä. Neljä kuudesta opettajasta arvioi, että oppilaat ovat tyytyväisiä mahdollisuuksiinsa vaikuttaa luokan asioihin. Huomionarvoista on, että opettajat antavat korkeampia arvoja osallisuuden tasoille kuin tyytyväisyydelle.

Taulukosta 7 voidaan tarkastella, miten kunkin luokan opettajien ja oppilaiden näkemykset oppilaiden osallisuudesta suhteutuvat toisiinsa osallisuuden eri tasoilla. Lisäksi taulukosta voidaan nähdä, kuinka onnistuneesti opettajat arvioivat oppilaiden tyytyväisyyttä vaikutusmahdollisuuksiinsa. Osallisuuden tasoilla yksi ja kaksi voidaan huomata, että opettajat antavat lähes järjestään korkeampia arvoja kuin oppilaat. Tasoilla 3 ja 4 tällaista suuntausta ei ole havaittavissa vaan opettajien ja oppilaiden

vastausten yhteneväisyys vaihtelee luokittain. Ylimmälle osallisuuden tasolle viisi kuudesta opettajasta antaa alempia arvoja kuin luokkansa oppilaat.

TAULUKKO 7. Opettajien (n = 6) ja heidän luokkansa oppilaiden (n = 104) arviot oppilaiden koetusta osallisuuden tasosta ja tyytyväisyydestä

Osallisuuden tasot	Taso 1	Taso 2	Taso 3	Taso 4	Taso 5	Tyytyväisyys
Opettaja 1 ka	4,8	5	3,4	5	2,7	3
Luokka 1 ka (kh) (n = 20)	4,4 (0,51)	4,3 (0,69)	4,2 (0,55)	4,3 (0,58)	3,7 (0,66)	3,9 (0,67)
Opettaja 2 ka	4,8	5	4,8	4,6	2	4
Luokka 2 ka (kh) (n = 22)	4,4 (0,50)	4,2 (0,64)	4,2 (0,45)	4,0 (0,67)	3,3 (0,65)	3,8 (0,75)
Opettaja 3 ka	5	5	4,2	4,2	3,3	4
Luokka 3 ka (kh) (n = 19)	4,7 (0,62)	4,4 (0,65)	4,4 (0,75)	4,3 (0,67)	3,7 (0,83)	4,0 (0,70)
Opettaja 4 ka	5	5	4,4	4,8	3	4
Luokka 4 ka (kh) (n = 18)	4,0 (0,68)	3,9 (0,74)	3,8 (0,46)	3,9 (0,57)	3,4 (0,83)	3,4 (0,70)
Opettaja 5 ka	4	4,4	3,8	3	2,7	3
Luokka 5 ka (kh) (n = 13)	4,4 (0,48)	4,2 (0,55)	4,2 (0,53)	3,8 (0,79)	3,2 (0,77)	3,5 (0,66)
Opettaja 6 ka	4,8	4,5	4,8	4,2	4	4
Luokka 6 ka (kh) (n = 12)	4,6 (0,33)	4,2 (0,46)	4,2 (0,40)	4,1 (0,55)	3,5 (0,53)	3,8 (0,58)

4.2.2 *Oppilaiden osallisuuteen vaikuttavat tekijät opettajien näkökulmasta*

Teemoiteltaessa opettajien laadullista aineistoa löydettiin seuraavat yläluokat, jotka kuvaavat osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä: *osallisuutta haastava koulukulttuuri, osallisuutta tukeva koulukulttuuri, opettajan toiminta ja oppilaiden arvioidut valmiudet*. Jokaisen yläluokista tuo esiin vähintään viisi opettajaa kuudesta, joten niiden voidaan katsoa edustavan kyseisten opettajien näkemyksiä. Lisäksi opettajat tuovat esiin

perusteluja, miksi oppilaiden tulisi olla osallisia ja esimerkkejä osallistavista käytänteistä. Opettajat myös kuvailevat, miten paljon oppilaiden tulisi osallistua luokan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

Osallisuutta haastavaan koulukulttuurin liittyen opettajat tuovat esiin ajan puutteen, tiukat opetussuunnitelmat, taloudelliset resurssit ja eriyttämisen haasteet. Ajanpuutteen mainitsee puolet opettajista. Kaksi opettajaa toteaa, että suunnittelu-aikaa on liian vähän. Yhtä moni opettaja tuo esiin oppiainesisällöt, jotka koetaan liian tiukoiksi. Samat opettajat näkevät osallisuuden haasteina taloudelliset resurssit ja suuret luokkakoot. Kolmasosa opettajista mainitsee erityistä tukea tarvitsevat oppilaat haasteena. Eräs opettaja kokee vaarana näennäisen osallisuuden, jolloin todellinen valta on vain opettajalla tai tietyllä oppilasryhmällä. Toinen opettaja pohtii oppilaan suuren päätäntävällän kotona aiheuttavan haasteen osallisuuden kulttuurille koulussa.

Opettaja 6: ”Aika. Koulun arjessa on vain rajattu määrä tunteja, joita voisi käyttää ns. ylimääräisten asioiden suunnitteluun ja toteutukseen. Toki tärkeisiin asioihin voidaan aikaa käyttää, mutta houkutus edetä tuolloin napakasti on suuri. Tällöin ehkä hitaammin syttyvät, eivät ole vielä ns. täysillä osallisia.”

Opettaja 3: ”Oppilaita on niin paljon, että osan näkemys jää huomiotta. Erityistukea tarvitsevat oppilaat vaativat huomiota, opettaja ei ehdi sen vuoksi miettiä osallisuuden toteutumista.”

Osallisuutta tukevaan koulukulttuuriin kuuluvaksi nähdään ilmapiiri, rakenteet, aika resurssina ja osallisuuden harjoittelu. Kaikki opettajat mainitsevat ainakin kerran ilmapiirin. Siihen vaikuttaviksi tekijöiksi nimetään muun muassa luottamus, avoimuus, hyvä ryhmähenki, yhdessä tekeminen ja mahdollisuus mielipiteiden ilmaisuun. Tukevaksi rakenteiksi kaksi opettajaa toteaa hyvin toimivan oppilaskuntatyön, kodin ja koulun välisen suhteen ja vanhempainyhdistyksen taloudellisen tuen. Puolet opettajista kokee riittävän ajan ja aikataulujen väljyyden vaikuttavan myönteisesti. Yksi opettaja painottaa sitä, että mielipiteiden kuulemiseen tulisi olla järjestettyä aikaa. Kaksi opettajaa pitää osallisuuden harjoittelua ja opittuja työmuotoja keskeisinä.

Opettaja 3: ”Oppilaskuntatyö toimii koulussamme hyvin. Luokkahenkeä kohottava työ edesauttaa osallisuuden mahdollistumista. Opettajan oma mielenkiinto. Vanhempainyhdistyksen tarjoamat taloudelliset mahdollisuudet. Oppilaiden oma aktiivisuus.”

Opettaja 4: ” Lapset ja ope ja perheet tuttuja keskenään: luottamus, turvallinen ilmapiiri, suvaitsevaisuus ja kaikkien mukaan ottaminen. Aikatauluihin väljyyttä, rentoutta.”

Opettajan toimintaan liittyen esiin nousee kaksi näkökulmaa. Opettajan rooli nähdään sekä lopullisena päätöksentekijänä että osallisuuden mahdollistajana. Samat opettajat saattavat tuoda esiin kummatkin edellä mainituista rooleista vastauksissaan. Opettajan lopulliseen päätäntävaltaan liittyviä tekijöitä mainitsee kaksi kolmasosaa opettajista. Vastauksissa korostuu opettajan vastuu, johtajuus ja viimeinen sana. Puolet opettajista näkee opettajan roolin mahdollistajana, joka jakaa vastuuta, kysyy mielipiteitä ja luo puitteet osallisuudelle.

Opettaja 1: ”Opettajilla on kuitenkin pedagoginen ruori itsellään.”

Opettaja 4: ”Oppilaita kannattaa ottaa mukaan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, jolloin he myös itse sitoutuvat lopputulokseen, ymmärtävät merkityksen. SILTI: Kapteeni on laivassa aina kapteeni, ja niin opettajakin: OPETTAJANA aikuisena ope kuitenkin harkitsee, vastaa toiminnasta yms. ja sanoo viimeisen sanan, sitä on sekä lapsen että huoltajan syytä kunnioittaa terveellä tavalla.”

Oppilaiden arvioidut valmiudet painottuvat opettajien vastauksissa. Opettajat tuovat esiin ikätason ja kypsyyden, sosiaaliset taidot, aiemmat kokemukset osallisuudesta ja oppilaiden heterogeenisuuden. Ikätason ja kypsyyden mainitsee kaksi kolmasosaa opettajista. Sosiaalisten taitojen merkityksen nostaa esiin puolet opettajista. Yksi opettaja korostaa aiempien ja myönteisten osallisuuteen liittyvien kokemusten merkitystä. Puolet opettajista näkee oppilaiden heterogeenisuuden osallisuuteen vaikuttavana tekijänä.

Neljä opettajaa esittää perusteluja, *miksi oppilaiden tulisi olla osallisia*. Kaksi opettajaa alleviivaa sitä, miten osallisuus sitouttaa oppilaita yhteisiin käytäntöihin ja vastuun kantamiseen. Yksi opettaja painottaa osallisuuden kasvattavan oppilaita ryhmässä toimimiseen, omien ajatusten ilmaisemiseen ja toisten mielipiteiden huomioon ottamiseen. Yksi opettaja tähdentää osallisuutta olennaisena kouluviihtyvyyden kannalta. Kyseinen opettaja kokee osallisuuden merkityksellisenä myös kansalaistaitojen suhteen. Osallisuuden vähittäinen kasvu tulee esiin opettajien pohdinnoissa siitä, *miten paljon oppilaiden tulisi osallistua koulun toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin*. Kolme opettajaa katsoo, että vastuu kasvaa vähitellen ja oppilaat voivat aiheesta riippuen osallistua heille sopivan kokoisiin päätöksiin. Yhden opettajan mielestä oppilaiden tulisi osallistua mahdollisimman paljon.

Opettaja 6: ”*Se on myös tärkeä asia oppia tulevaisuuden yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta = kansalaistaito. Vaarana se, että osallisuus on näennäistä ja todellinen päätöksenteko kuitenkin esim. opella tai tietyllä 'aktiivisten oppilaiden' ryhmällä.*”

Kaksi opettajaa tuo vastauksissaan esiin *esimerkkejä osallistavista käytänteistä*. Esimerkit kuvaavat valtaosin oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa kertaluontoisten teemapäivien suunnitteluun, kuten VAPPU-talentiin, lempiruokapäivään tai palkintopäivien ohjelmaan. Yksi opettaja kuvaa, että esimerkiksi luokkaretkeä suunniteltaessa oppilaat voivat vaikuttaa retken kohteeseen ja ruokailuun, kun taas opettaja päättää budjetista ja retken raameista. Sama opettaja mainitsee oppilaiden esitelmät ja ryhmätyöt esimerkkeinä osallistavasta toiminnasta. Tämä on ainut esimerkki, joka liittyy jokapäiväiseen kouluarkeen. Toisen opettajan esimerkit kuvastavat varsin vähäistä osallisuuden määrää. Hänen mielestään joitain oppilaiden ehdotuksia tulisi toteuttaa vuosittain ja lisäksi järjestää mielipidekysely kerran vuodessa.

Opettaja 1: ”*Oppilaat voivat osallistua heille 'sopivan kokoisiin päätöksiin'. Esimerkiksi luokkaretken budjetti/raamit tulevat aikuisilta, ja lapset voivat vaikuttaa kohteeseen, ruokailuun jne. Aikuinen vastaa retken onnistumisesta: kokonaisuudesta. --*

Omat oppilaani tekevät usein esitelmiä/ryhmätöitä valitsemistaan aiheista, toivovat 'palkintopäivien' ohjelmia jne."

4.2.3 Opettajien käsitykset oppilaiden osallisuudesta

Diskurssianalyysissä keskeisiksi tuloksiksi nousevat opettajien käsitykset oppilaiden ja opettajien rooleista ja alimpien osallisuuden tasojen painottuminen. Keskeisimmät löydetty aiheet ovat aktiivisuus-kuvaukset (activity descriptions) ja resurssi-kuvaukset (resource descriptions) (van Dijk 1985, 143–149). Lisäksi huomionarvoista on, että vastaukset kuvastavat pääasiassa kahta alinta osallisuuden tasoa. Opettajien vastauksissa korostuu lähinnä oppilaiden kuunteleminen ja heidän tukemisensa mielipiteidensä ilmaisuun.

Opettajien vastauksissa opettajia kuvaillaan useimmiten aktiivisina toimijoina. Aktiivisuus-kuvaukset ovat van Dijkin mukaan tyypillisiä eri alojen ammattilaisille ja niissä painottuvat positiiviset asiat, joita he itse tekevät (van Dijk 1985, 148). Kuvaillessaan omaa toimintaansa opettajat käyttävät pääasiassa verbejä: ”opettaja johtaa”, ”jakaa vastuuta”, ”antaa”, ”toivoo”, ”luo puitteet” ja ”päättää”. Merkille pantavaa on, että vastaukset kuvastavat aikuisten valtaa ja vastuuta päätöksenteossa ja tuovat esiin vain alempia osallisuuden tasoja. Lopullisen päätösvallan kuvaillaan säilyvän opettajalla, mutta myös opettajan rooli osallisuuden mahdollistajana tuodaan esiin.

Oppilaita luonnehditaan vastauksissa lähinnä ominaisuuksiensa perusteella ja substantiivein, kuten ”oppilaiden ikätaso”, ”kypsyys”, ”sosiaalisuus”, ”erilaiset mielipiteet”, ”heterogeenisuus” ja ”erilaiset oppijat”. Oppilaat nähdään lähinnä objekteina, joihin osallistaminen kohdistetaan. Vastaukset eivät heijasta ylempiä osallisuuden tasoja, joissa oppilaat ovat aktiivisesti mukana ja valta ja vastuu jaettua.

Opettajat peräänkuuluttavat osallisuutta tukevaa kulttuuria, erityisesti hyvää ilmapiiriä sekä rakenteita, jotka tukevat mielipiteiden ilmaisua ja oppilaiden kuulemistä. Vastaavasti esille tuodaan osallisuutta haastavia tekijöitä. Vastaukset edustavat van

Dijkin resurssikuvauksia, jotka kertovat pääsystä erilaisiin voimavaroihin. Tällaiset kuvaukset nousevat tyypillisesti esiin, kun pääsy kyseisiin resursseihin on uhattu tai rajoitettu (van Dijk 1985, 149).

Kaikki opettajat tuovat vastauksissaan esille osallisuuden tasojen 1 ja 2 piirteitä eli *Lapsia kuunnellaan* ja *Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä*. Ensimmäisellä tasolla aikuinen on valmis kuuntelemaan, jos oppilas oma-aloitteisesti lähestyy häntä. Tasolla 2 opettaja pyrkii varmistamaan, että oppilaalla on mahdollisuus tai tilaisuus ilmaista mielipiteensä. (Shier 2001, 112.) Opettajat ilmaisevat muun muassa kysyvänsä oppilaiden mielipiteitä ja toivovansa heidän osallistumistaan sekä aikaa mielipiteiden kuulemiseen. Esimerkkinä yksi opettaja mainitsee oppilaskuntatyön, joka voi antaa mahdollisuuden oppilaille ilmaista mielipiteensä.

***Opettaja 1:** ”Aikuinen luo puitteet osallisuudelle ja kysyy mielipiteitä niissä asioissa, joissa se kulloisen ikätason perusteella on mahdollista.”*

Kaksi opettajista mainitsee käytänteitä, jotka edustavat tasoa 3. *Lasten mielipiteet otetaan huomioon*. Tällä tasolla aikuiset ottavat huomioon lasten mielipiteet yhtenä osana päätöksentekoa, mutta tämä ei tarkoita, että aikuisten päätöksenteko olisi sidoksissa kaikkeen, mitä lapset pyytävät (Shier 2001, 113). Yksi opettaja tuo esiin oppilaskuntatyön oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamisen välineenä. Tässä esimerkissä korostuu oppilaiden mielipiteiden huomioiminen, joten se eroaa merkittävästi edellisellä tasolla mainitusta oppilaskuntatyöstä, jossa oppilaskunta mainittiin vain oppilaiden mahdollisuutena ilmaista mielipiteensä. Opettajien mainitsemat esimerkit oppilaiden osallisuudesta eivät edusta oppilaiden jokapäiväistä arkea vaan liittyvät lähinnä erityisiin retki- ja teemapäiviin. Opettajat kertovat, että oppilaat voivat esittää mielipiteitään erikoispäiviin liittyen ja että heidän ehdotuksiaan otetaan huomioon.

***Opettaja 1:** Oppilaskunnassa huomioidaan lasten ideat ja ehdotukset, esim. koulumme VAPPU-talent. Joskus on lempiruokapäivä äänestystuloksen pohjalta.*

Yhden opettajan vastauksista löytyy tasoa 4. *Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa*, kuvaavia vastauksia. Taso edustaa rajapyykkiä konsultaation ja aktiivisen päätöksentekoon osallistumisen välillä (Shier 2001, 114). Opettajan vastauksista käy ilmi, että oppilaat osallistuvat päätöksentekoprosessiin tarjoamalla näkemyksensä. Heillä ei kuitenkaan ole mahdollisuutta jakaa päätöksentekovaltaa aikuisten kanssa, mitä taso 5. *Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa* edustaa. Ylimmän tason saavuttaminen vaatii aikuisilta voimakasta sitoutumista vallan jakamiseen ja valmiutta luovuttaa osa vallasta lapsille (Shier 2001, 114). Kyseinen opettaja toteaa, että oppilaat voivat osallistua heille sopivan kokoiisiin päätöksiin.

4.2.4 Opettajien aineiston yhteenveto

Tässä tutkimuksessa opettajat arvioivat oppilaiden koetun osallisuuden varsin korkeaksi osallisuuden tasoilla 1–4. Tasolla 5 opettajat arvioivat osallisuuden toteutuvan heikommin. Oppilaiden tyytyväisyys arvioidaan alhaisemmaksi kuin koettu osallisuus. Opettajat arvioivat oppilaat melko tyytyväisiksi, samoin kuin oppilaat itse.

Opettajat kokevat keskeisimmiksi osallisuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi oppilaiden arvioidut valmiudet, opettajan toiminnan sekä osallisuutta tukevan ja haastavan koulukulttuurin. Opettajien laadullisessa aineistossa painottuvat alimmat osallisuuden tasot. Opettajat kuvailevat, miten oppilaita kuunnellaan ja tuetaan ilmaisemaan mielipiteitään. Oppilaiden mielipiteiden huomioon ottaminen jää vastauksissa vähäisempään rooliin. Ylempien tasojen piirteet eivät tule opettajien vastauksissa esiin lähes lainkaan. Oppilaiden ei mainita olevan juurikaan mukana päätöksentekoprosessissa eikä oppilaiden kerrota jakavan valtaa ja vastuuta aikuisten kanssa. Kukaan opettajista ei mainitse oppilaiden osallisuutta itseisarvona tai ihmisoikeutena, kuten se nähdään YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää eräiden Turun alakoulujen kuudensien luokkien oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemuksia oppilaiden osallisuuden tasosta luokan päätöksenteossa. Ilmiötä tarkasteltaessa hyödynnettiin sekä oppilaiden että opettajien näkökulmaa, mutta niitä ei vertailtu analyyseissa keskenään. Aineistosta tehtyjä tulkintoja käsitellään tässä kappaleessa kokonaisuutena, mikä antaa laajemman kuvan oppilaiden osallisuudesta ilmiönä.

5.1 Tulosten tulkinta

Oppilaiden kokema osallisuus näyttäytyi tutkimuksessa varsin korkeana oppilaiden arvioimana. Koettu osallisuus laski osallisuuden tason noustessa, ja mallin ensimmäisen (*Lapsia kuunnellaan*) ja viimeisen (*Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa*) tason havaittiin eroavan kaikista muista osallisuuden tasoista. Tulos oli yhtenevä Shierin (2001) mallin kanssa, joka kuvaa osallisuuden asteittaista kasvua kohti vallan ja vastuun jakamista. Shierin (2001; 2006) mukaan on yleisempää, että aikuiset tukevat lasten toimimista alemmilla kuin ylemmillä osallisuuden tasoilla, mikä on linjassa tutkimuksessa esiin nousseiden tulosten kanssa.

Suomessa opetussuunnitelman perusteet ovat linjassa YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen kanssa, joten kouluissa osallisuuden tasoa 3. *Lasten mielipiteet otetaan huomioon* voidaan pitää alimpana vaadittuna tasona. On myönteistä, että tutkimuksen tulosten valossa oppilaat kokivat osallisuuden vastaavan valtaosin lapsen oikeuksien sopimuksen asettamaa tavoitetta.

Aiemmissä tutkimuksissa koululla ja sukupuolella on havaittu olevan vaikutuksia oppilaiden kokemukseen osallisuudesta (Selwyn 2003). Lisäksi on esitetty kritiikkiä siitä, että koulujen osallisuustoiminta suosii tietynlaisia oppilaita ja luo etuoikeutetun ryhmän koulun sisälle (Alanko 2013; Selwyn 2003). On myönteistä, että tässä tutkimuksessa osallisuus toteutui tasa-arvoisesti sukupuolten ja luokkien välillä ja että

valtaosa oppilaista oli tyytyväisiä siihen, miten paljon oppilaat saavat vaikuttaa luokan asioihin.

Huolimatta osallisuuden varsin tasa-arvoisesta toteutumisesta tulokset olivat linjassa aiempien tutkimusten kanssa siten, että oppilaiden havaittiin jakautuvan kahteen ryhmään osallisuuden kokemuksen suhteen. On mielenkiintoista pohtia, mitkä tekijät määrittävät oppilaiden osallisuuden kokemusta ja tyytyväisyyttä omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Ovatko esimerkiksi vähemmän tyytyväiset niitä, jotka eivät pääse ääneen ryhmässä, vai niitä, jotka äänekkäimmin vaativat oikeuksiaan? Koulun toimintakulttuurin kehittämisessä on erityisen keskeistä pitää mielessä eri ryhmien olemassaolo ja tukea kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia aktiiviseen osallisuuteen luokan ja koulun toiminnassa (Selwyn 2003, 89).

Opettajien vastauksissa painottuivat oppilaiden kuunteleminen ja tukeminen mielipiteiden ilmaisuun eli kaksi alinta osallisuuden tasoa. Alimmilla osallisuuden tasoilla operoimista kuvasti vahvasti se, miten opettajat kuvailivat oppilaita passiivisina toimijoina ja pääsääntöisesti ominaisuuksien kautta. Opettajia taas luonnehdittiin aktiivisina toimijoina, joilla lopullinen päätösvalta on. Ylempien osallisuuden tasojen piirteet eivät nousseet juurikaan esiin opettajien aineistossa. Tulos ei ollut yllättävä, sillä aiempien tutkimusten mukaan valta keskittyy koulussa aikuisille (Kiili 2006; Thornberg 2008). Shierin (2001, 115) mukaan aikuiset ovat usein epävarmoja vallan jakamisen suhteen ja pelkäävät sen mahdollisia seurauksia. Samanlaisia tuloksia ja pohdintoja esittävät muun muassa Cox ja Robinson-Pant (2008) sekä Sinclair (2004).

Tulosten perusteella nousee esiin huoli siitä, miten opettajat ymmärtävät oppilaiden osallisuuden käsitteen ja millaisia arvoja, tavoitteita ja keinoja he osallisuuteen liittävät. Saadut tulokset viittaavat siihen, että opettajien käsityksissä osallisuudesta ei juurikaan painotu oppilaan aktiivinen toimijuus. Näyttää siltä, että opettajat pitävät osallisuutta tärkeänä muun muassa sosiaalisten taitojen ja kansalaistaitojen kannalta, mutta se ei näyttäydy heille ainakaan ensisijaisesti itseisarvona tai lasten oikeuksiin liittyvänä. Myös aiempien tutkimusten mukaan aikuiset näkevät lapset tulevaisuuden kansalaisina ja arvokkaina välineinä poliittisten päämäärien tavoittelussa, mutta eivät korosta lasten oikeuksien itseisarvoa ja osallisuuden merkitystä itsessään (Gretschel 2002, 122–136; Kjærholt 2002, 71). Tulokset antavat rohkaisevia viitteitä siitä, että

opettajat kokevat oppilaiden osallisuuden tärkeäksi ja ovat halukkaita toteuttamaan ja kehittämään siihen liittyviä käytäntöjä, kunhan saavat oikeanlaista tukea ja riittäviä resursseja.

Tulosten valossa on todennäköistä, että koulussa oppilaita kuunnellaan ja heitä rohkaistaan kertomaan mielipiteitään. Oppilaiden kuunteleminen on ensimmäinen merkityksellinen taso osallisuuden toteutumisessa, mutta se näyttyy silti varsin passiivisena osallisuustoimintana eikä edusta aktiivista toimijuutta (Sinclair 2004). Kuuntelemisen kautta voidaan kuitenkin edetä laajempaan osallisuuteen ja päätöksentekoon (Clark 2011, 4-12; Shier 2001)

Tuloksista oli havaittavissa, ettei oppilaiden osallistuminen päätöksentekoprosessiin eikä vallan ja vastuun jakaminen opettajien ja oppilaiden kesken näyttäydä arkipäiväisenä osana koulun toimintakulttuuria. Oppilaiden osallisuus tuli esiin lähinnä päälle liimattuna ja muusta koulutyöstä erillisenä toimintana, esimerkiksi erilaisina teema- tai juhlapäivinä, joiden sisältöön oppilaat saivat vaikuttaa. Voidaan pohtia, viestivätkö saadut tulokset muun muassa siitä, että koulussa oppilaiden ja opettajien perinteiset ja jokseenkin rajoittuneet roolit ovat yhä vahvasti läsnä eikä valtaa ja vastuuta nähdä luonnollisena osana oppilaan toimijuutta.

Tulokset viestivät koulussa vallitsevasta valta-asymmetriasta, joka saattaa rajoittaa oppilaiden aktiivista osallisuutta. Oppilaat ovat saattaneet omaksua vahvasti alisteisen aseman suhteessa opettajaan eivätkä edes kaipaa tai osaa toivoa laajempia mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon. Opettajilla taas saattaa olla haasteita vallan jakamisessa ja kontrollista luopumisessa. Oppilaiden osallisuuden tukeminen ja vallan ja vastuun jakaminen edellyttää opettajan roolin muutosta kohti opettajan ja oppilaan välistä kumppanuudellista suhdetta, jossa oppimista tuetaan ja fasilitoidaan yhdessä. Oppilaiden voimaantuminen ja aktivointi kohti suurempaa osallisuutta on positiivinen voima kehitykselle eikä vaarallinen uhka perinteiselle opettaja-auktoriteetille, kuten toiset sen näkevät (Shier 2006, 16).

YK:n lapsen oikeuksien sopimus ei velvoita aikuisia tarjoamaan lapsille mahdollisuutta osallistua varsinaiseen päätöksentekoon eikä vaadi aikuisia jakamaan valtaa lasten kanssa. Sopimus edellyttää ainoastaan lasten mielipiteiden huomioon ottamista heitä

koskevista asioissa. Keskeiseksi kysymykseksi muodostuu, onko koululla instituutiona ja opettajilla ammattikuntana riittävää pyrkimystä kohti oppilaiden laajempaa osallisuutta, jos edes viralliset asiakirjat eivät velvoita koulua osallistamaan oppilaita ylimmillä osallisuuden tasoilla. Toistaiseksi todetaan, että oppilaiden oikeus osallistua päätöksentekoprosessiin jää yksittäisten koulujen ja opettajien toimintaperiaatteiden varaan.

On keskeistä pohtia, onko koulu sellainen ympäristö, joka todella tukee oppilaiden osallisuutta, ja mitä osallisuus koulussa on? Tämän ja aiempien tutkimusten mukaan kouluissa operoidaan lähinnä osallisuuden alimmilla tasoilla, jolloin osallisuus näyttäytyy pitkälti tokenistisena oppilaiden konsultoimisena (Tisdall & Davis 2004 ks. Alanko 2013, 58). Suomessa opettajilla on varsin laaja pedagoginen vapaus ja oppilaiden osallisuustoimintaa sekä yhteistä päätöksentekoa luokassa olisi mahdollista toteuttaa varsin laajasti. Kouluinstituutio ja työyhteisö asettavat suuren haasteen osallisuustoiminnan toteutumiselle kirjoittamattomine sääntöineen, rakenteineen ja vahvoine rooleineen. Lisäksi monia osallisuusympäristöjä on kritisoitu siitä, että ne ovat aikuisten luomia eivätkä niiden tavoitteet ja keinot nouse lasten maailmasta (Begg 2004; Pavlovic 2001; Dekleva & Zorga 2004 ks. Alanko 2013, 59). Schimmel (2003, 18) ehdottaakin pedagogista ja yhteistyöhön perustuvaa lähestymistapaa, jossa kaikki oppilaat ja opettajat osallistuvat yhdessä koulun käytänteiden kehittämiseen ja jossa käytänteet ovat perustellut ja oikeudenmukaiset.

2000-luvun kirjallisuudessa ja tutkimuksissa on esitetty erilaisia konkreettisia keinoja oppilaiden osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien tukemiseen koulussa (Laitinen & Nurmi 2007, 29; Oikeusministeriö 2008; Opetushallitus 2011, 70; Tammi 2008; Wulff 2010). Lisäksi oppilaskuntatoiminta on säädetty pakolliseksi uudessa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Monipuolisten käytäntöjen esiin nostaminen viestii pyrkimyksestä kohti laajempaa demokratiaa, mutta käytännöt eivät itsessään kerro demokratian syvyydestä ja siitä, miten oppilaat todellisuudessa pääsevät mukaan päätöksentekoon.

Oleellinen kysymys on, pelkistyykö oppilaiden osallisuus koulussa vain päälle liimattuihin käytänteisiin ja näennäisosallistumiseen vai tukeeko koulu pyrkimystä oppilaiden ja opettajien yhteiseen ja tasavertaiseen demokraattiseen toimijuuteen.

Oppilaiden ja opettajien tasavertaisen toimijuuden saavuttamiseksi osallisuuden arvopohjan tulisi olla koko koulun toimintakulttuuria läpäisevä periaate, johon kaikki ovat sitoutuneita, eikä vain joukko pinnallisia toimintatapoja.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus, hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Oppilaiden osallisuutta tarkasteltaessa keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten ilmiöstä saadaan luotettavaa tietoa kouluympäristössä, jossa vaikuttavat juurtuneet roolit, toimintatavat ja käsitykset. Osallistumista ja osallisuuden oikeutta ei välttämättä pidetä kovin oleellisena nuorten keskuudessa, koska siihen ei ole totuttu eikä kulttuurisia malleja ole juurikaan tarjolla (Gretschel 2002, 100–101). Erityisesti alakoulussa oppilaat eivät välttämättä kykene suhtautumaan vallitseviin toimintatapoihin kriittisesti tai kuvittelemaan asioiden toisenlaista tilaa. Tätä ajatusta tukee Rautiaisen ja Rähän (2012, 15) havainnot siitä, miten ajatus täysin demokraattisesta koulusta on oppilaille vieras ja miten he haluavat usein säilyttää koulun hierarkkisen rakenteen antamalla opettajille kaiken vallan oppilaita koskevissa asioissa.

Oppilaiden varsin myönteisiä vastauksia saattaa selittää oppilaiden rajoittuneet käsitykset omista mahdollisuuksistaan osallisuuden lisäämiseksi. Erityisesti nuorille oppilaille on tyypillistä naiivi luottamus opettajien kyvykkyyteen ja päätösvallan luovuttaminen opettajille (Thornberg & Elvstrand 2012). Lisäksi tutkimuslomakkeen esimerkkitalanteella on saattanut olla vaikutusta siihen, kuinka korkeaksi oppilaat arvioivat osallisuutensa. Olisivatko vastaukset olleet toisenlaisia, jos taustatarina olisi edustanut luokan jokapäiväistä arjen tilannetta esimerkiksi matematiikan opetuksen järjestämistä? Oppilaat ovat myös saattaneet pyrkiä antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. On yleistä, että nuoremmat lapset raportoivat osallisuuden kokemuksensa vanhempia lapsia positiivisemmin, mikä on saattanut vaikuttaa tuloksiin (Selwyn 2003).

Opettajien laadullisen aineiston vastausten katsotaan heijastavan opettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Tutkimuksessa opettajille ei etukäteen esitetty tiettyä määritelmää osallisuudesta vaan vastaukset kuvastivat heidän omia käsityksiään siitä. Vastauksia

tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon, että opettajilla saattoi olla erilaisia käsityksiä osallisuudesta. Vastauksiin vaikuttaa myös se, miten objektiivisesti opettajat kykenivät tarkastelemaan omaa ja oppilaidensa toimintaa. Opettajien avoimet vastaukset olivat paikoittain suppeita, ja on mahdollista, että opettajilla oli näkemyksiä, joita he eivät nostaneet esiin vastauksissaan.

Alun perin Shier (2001) on tarkoittanut osallisuuden tasomallin erityisesti aikuisille välineeksi lasten osallisuustoiminnan hahmottamisessa ja kehittämisessä. Tilastollisten testien mukaan mittarin väittämät toimivat melko hyvin ja mittasivat kunkin tason piirteitä varsin yhdenmukaisesti. Tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, että Shierin malli soveltuu oppilaiden kokeman osallisuuden mittaamiseen ja kehitetyllä mittarilla on potentiaalia toimivaksi työkaluksi osallisuuden arvioinnissa.

Mittarin avulla opettajat voivat saada arvokasta tietoa oppilaiden kokemuksista eikä heidän tarvitse tyytyä niiden epätasomalliseen arviointiin. Laajemmin tarkasteltuna mittari voi toimia välineenä koko koulun toimintakulttuurin arvioimisessa ja kehittämisessä. Oppilaiden mielipiteiden kartoittaminen voi tukea koulun henkilökuntaa hahmottamaan toimintakulttuurin vahvuuksia ja haasteita oppilaiden näkökulmasta. Mittarin kautta voidaan tehdä näkyväksi koulun sisäisiä ryhmittymiä ja näin ollen tukea kaikkien oppilaiden osallisuutta tasavertaisesti. Tämän ohella voidaan tarkastella opettajien ja oppilaiden näkemuseroja oppilaiden osallisuuden suhteen. Näin olisi mahdollista pyrkiä kehittämään koulua osallisuusympäristönä oppilaiden aktiivista toimijuutta tukevaksi. Lisäksi on hyvä pohtia, millaisissa tapauksissa ulkopuolisen tahon olisi hyvä arvioida koulun toimintakulttuuria. Voidaanko olettaa, että koulun henkilökunta kykenee ja haluaa tarkastella objektiivisesti omaa toimintaansa jokaisessa tilanteessa?

Tutkimuksen tulokset tarjoavat mahdollisuuksia mittarin kehittämiselle ja jatkotutkimukselle. Mittaria olisi mahdollista kehittää mittaamaan yhä tarkemmin Shierin mallin mukaisia osallisuuden tasoja, ja sen toimivuutta olisi hyvä tarkastella laajemmin erilaisissa kouluissa ja eri-ikäisillä oppilailta. Lisäksi mielenkiintoista olisi tuoda mukaan Shierin erittelemät sitoutumisen asteet, joita tässä tutkimuksessa ei ole huomioitu, ja tarkastella mille asteelle kouluyhteisöt sijoittuvat.

Koulujen osallisuustoimintaa olisi hedelmällistä tutkia laajemmin oppilaiden haastattelujen ja kouluarjen havainnoinnin kautta. Näin saataisiin kokonaiskuva osallisuuden tasojen ilmenemisestä ja osallisuustoiminnasta. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia lisää oppilaiden jakautumista ryhmiin osallisuuden kokemuksen ja tyytyväisyyden suhteen. Tämä antaisi arvokasta tietoa siitä, miten kaikki oppilaat saataisiin osallisuuden piiriin. Erilaisten taustatekijöiden, kuten koulun koon tai oppilaiden sosioekonomisen taustan, merkitystä osallisuuden kokemukselle olisi hyvä kartoittaa.

Kouluympäristöissä toteutuvaa osallisuutta tarkasteltaessa olisi tuonnempana suositeltavaa keskittyä juuri oppilaiden kokemuksiin ja näkemyksiin. Erityisen mielenkiintoista olisi tutkia lähemmin kouluja, joissa aktiivisempaa osallisuutta ja toimijuutta jo ilmenee. Näin hyväksi ja toimivaksi todetut piirteet koulun toimintakulttuurissa olisi mahdollista nostaa esiin. Tämä tarjoaisi mahdollisuuden tutkia millaisiin tekijöihin aktiivinen osallisuus on yhteydessä.

Sinclair tähdentää tavoitteeksi osallisuustoiminnan, jossa lasten osallisuus on integroituna koulun rakenteisiin ja päätöksenteon kulttuuriin sekä siihen, miten aikuiset ja instituutiot suhtautuvat lapsiin aktiivisina toimijoina (Sinclair 2004, 116). Myönteisenä kehityksenä voidaan pitää sitä, miten opettajankoulutuksessa osallisuus ja demokratiakasvatus on nostettu keskeiseen asemaan. Myös uudet opetussuunnitelman perusteet ja niihin liittyvä kehitystyö saattavat tarjota kaivattuja ratkaisuja osallisuustoiminnan kehittämisen tueksi. Tätä kautta koulujen toimintakulttuurin ja roolien muutos kohti oppilaiden ja opettajien tasavertaista toimijuutta voisi mahdollistua. Loppujen lopuksi oppilaiden kokemassa osallisuudessa on kyse siitä, ovatko opettajat valmiita jakamaan valtaa ja vastuuta heidän kanssaan sekä luopumaan tietyistä etuoikeuksistaan ja luottamaan oppilaiden kyvykkyyteen. Osallisuutta ja vaikuttamista tulisi pitää lasten moraalisenä ja inhimillisenä oikeutena. Heille pitäisi taata mahdollisuus olla luomassa tulevaisuuden yhteiskuntaa, sillä se tulee olemaan ennen kaikkea heidän todellisuuttaan.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2006. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä T. (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 25–34.
- Ahonen, S. 2007. Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–52.
- Alanko, A. 2013. Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Oulun yliopiston tutkijakoulu ja Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium 140.
- Biesta, G. J. J., 2006. Beyond learning: democratic education for a human future. Boulder: Paradigm Publishers.
- Clark, A. & Moss, P. 2011. Listening to young children: The Mosaic Approach. 2. painos. London: NCB.
- Corsaro, W. A. 2005. The Sociology of Childhood. 2 painos. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cox, S. & Robinson-Pant, A. 2008. Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. Educational Action Research 16 (4), 457–468.
- Demokratiaa koulunpenkille. Opettajan opas demokratiakasvatukseen. 2008. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Demokratiakasvatusselvitys. 2011. Tampere: Opetushallitus.
- Dorrian, A., Tisdall, K. & Hamilton, D. 2000. Taking the Initiative: Promoting the Participation of Young People in Decision Making in Scotland. London: Carnegie Trust.
- Flöjt, A. 2000. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaalityeiden laitos. Viitattu 13.4.2016.
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Flojt_Anu.pdf.
- Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. & Törrönen, M. 2006. Kohti lapsisensitiivistä sosiaalityötä. Teoksessa Forsberg, H., Ritala-Koskinen, A. & Törrönen, M. (toim.) Lapset ja sosiaalityö: Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Juva: WS Bookwell Oy.
- Garratt, D. & Piper, H. 2008. Citizenship, Identity and Nationhood – contradictions in practice? London: Continuum.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä N., Niemi R., Nivala, E., Pohjala, K. & Vesikansa, S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) 2012. Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki:

Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118, 94–148.

- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today* 24, 105–112.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 85.
- Gretschel, A., Levamo, T.-M., Kiilakoski, T., Laine, S., Mäntylä, N., Pleyers, G. & Raisio, H. 2014. Youth Participation Good Practices in Different Forms of Regional and Local Democracy. Helsinki: Finnish Youth Research Network and Finnish Youth Research Society. Internet publications 69. Viitattu 20.9.2016.
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/youthparticipation_goodpractices.pdf.
- Hart, R. 2002. Containing children: some lessons on planning for play from New York City. *Environment&Urbanization* 14 (2), 135–148.
- Hart, R. A. 1992. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre. Innocenti Essays 4.
- Hart, R. A. 1997. *Children's participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan and UNICEF.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Ympäristöministeriö, alueiden käytön osasto. Tutkimusraportti 3. Helsinki.
- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 2002. Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina*. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto ja Humanistinen ammattikorkeakoulu, 31–47.
- Hope, M. A. 2012. Becoming citizens through school experience: A case study of democracy in practice. *International Journal of Progressive Education* 8 (3), 94–108.
- Kangas, J. 2016. *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy*. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Teacher Education.
- Kangas, M. 2007. Oppilaskunta – ainoa tie osallistumiseen? *Kasvatus* 38 (3), 272–275.
- Kiilakoski, T. & Gretschel, A. (toim.) 2007. *Lasten ja nuorten kunta*. Nuoristutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77. Opetushallitus, Nuorten osallisuushanke. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja A 3. Helsinki.

- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 85.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. *Building a Culture of Participation: involving children and young people in policy, service planning, development and evaluation: a research report*. London: Department of Education and Skills.
- Kjørholt, A. T. 2002. Small is powerful. Discourses on ‘children and participation’ in Norway. *Childhood* 9 (1), 63–82.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–32.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Yhdistyneet kansakunnat.
- Leinonen, J. H. 2010. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa. Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Sophi* 55.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Madge, N. & Willmott, N. 2004. *Children and Young People’s Participation in Decision Making on the Environment, Sustainable Development, and the Countryside*. United Kingdom: Department for Environment, Food and Rural Affairs.
- Mager, U. & Nowak, P. 2012. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review* 7, 38–61.
- Morrow, V. 1999. Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review. *The sociological review* 47 (4), 744–765.
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T. & Kangas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus* 41 (1), 53–62.
- Patton, M. Q. 1987. *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. 1999. Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*. 34 (5), part II, 1189–1208.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

- Rautiainen, M. & Rähkä, P. 2012. Education for Democracy: A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture. *Journal of Social Science Education* 11 (2), 8–23.
- Selwyn, N. 2003. Pupil perceptions of classroom and whole-school democracy. *Research in Education* 70, 86–89.
- Schimmel D. 2003. Collaborative rule-making and citizenship education: an antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education* 31 (3), 16–35.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society* 15, 107–117.
- Shier, H. 2006. Pathways to Participation Revisited: Nicaragua Perspective. *Middle Schooling Review* 2, 14–19.
- Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society* 18, 106–118.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Sopimusvaltioiden yleissopimuksen 44 artiklan mukaisesti antamien raporttien käsittely. Päätelmät: SUOMI. Lapsen oikeuksien komitean 57. istunto. CRC/C/FIN/CO/4*. Päivitetty versio 7.9.2011. Yhdistyneet kansakunnat.
- Tammi, T. 2008. Demokratiaa luokkahuoneessa. Toimintatutkimus kolmasluokkalaisten osallistamisesta päätöksentekoon. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Thomas, N. 2002. Children, family and the state. Decision-making and child participation. Bristol: Policy Press.
- Thornberg, R. 2008. 'It's Not Fair!' – Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children & Society* 22, 418–428.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. 2012. Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research* 53, 44–54.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Van Dijk, T. A. 1985. Ideological discourse analysis. *New Courant* 4 (1995), 135–161.
- Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos... Asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning as a social system. *The Systems Thinker* 9 (5).

- Willow, C. 2010. Children's rights to be heard and effective child participation. A guide for Governments and children's rights advocates in involving children and young people in ending all forms of violence. Bangkok: Save the children Sweden.
- Woolley, C. M. 2009. Meeting the Mixed Methods Challenge of Integration in a Sociological Study of Structure and Agency. *Journal of Mixed Methods Research* 3 (1), 7–25.
- Wulff, A. 2010. Demokrati i skolan. En metodbok. Helsinki: Svenska kulturfonden.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupapyyntö huoltajille

Hyvät huoltajat,

Olemme Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita ja teemme Pro Gradu - tutkimustamme oppilaiden osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista koulussa. Tutkimuksessa oppilas vastaa lyhyeen kirjalliseen kyselyyn koulupäivän aikana. Myös lapsenne opettaja osallistuu tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuu kymmenkunta luokkaa Turun alakouluista. Tulemme käsittelemään kaiken saamamme tiedon ehdottoman luottamuksellisesti. Kyselyyn vastataan nimettömänä eikä kukaan lapsista ole tunnistettavissa lopullisesta tutkimusraportista.

Pyydämme palauttamaan oheisen tutkimusluvan täytettynä myös siinä tapauksessa, että lapsenne ei saa osallistua tutkimukseen.

Kiitämme yhteistyöstä ja annamme mielellämme lisätietoja! Valmiin tutkimusraportin saa halutessaan ottamalla yhteyttä allekirjoittaneisiin.

Irene Dahlström, immdah@utu.fi
Milja Heinonen, mimaha@utu.fi

Lapsenne osallistuminen tutkimukseen, on tutkimuksen onnistumisen kannalta hyvin arvokasta ja lapselle toivottavasti mukava ja mielenkiintoinen kokemus.

Palautathan tutkimuslupalomakkeen JOKA TAPAUKSESSA / myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen.

Viimeinen palautuspvm _____

Oppilaan nimi _____ ja luokka _____

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen

En anna lupaa osallistua tutkimukseen

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ 20xx _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Liite 2: Oppilaiden kyselylomake

Koulu: _____ Luokka: _____ Sukupuoli: tyttö poika

Kuivitele, että 6.luokat suunnittelevat suurta juhlaa alakoulun päättymisen kunniaksi. Juhlaa varten pitää tehdä paljon päätöksiä. Pitää selvittää esimerkiksi juhlapaikka, aika, tarjoilut ja ohjelma.

Kuivitele, että kyseinen tilanne tapahtuisi teidän kysymyksiin sen perusteella, miten uskot, että teidän

Rasita selkeästi vain **yksi** vaihtoehto. Numerot tarkoittavat:

- | |
|------------------------------|
| 1 = täysin eri mieltä |
| 2 = jokseenkin eri mieltä |
| 3 = ei samaa eikä eri mieltä |
| 4 = jokseenkin samaa mieltä |
| 5 = täysin samaa mieltä |

luokassanne. Mieti, miten teidän luokassanne yleensä toimitaan. Vastaa luokassanne tässä tapauksessa toimituksiin.

	1	2	3	4	5
Oppilaat päättävät keskenään juhlan järjestelyistä ja pyytävät halutessaan apua opettajalta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja harkitsee oppilaiden ehdotuksia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaatkin ovat mukana, kun tehdään päätöksiä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilailla on mahdollisuus olla päättämässä asioista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jos oppilailla on asiaa, he voivat kertoa sen opettajalle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja rohkaisee oppilaita kertomaan ajatuksistaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja ei kannusta oppilaita kertomaan mielipiteitään.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden mielipiteillä ei ole merkitystä opettajalle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja kuuntelee oppilaiden ehdotuksia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja kysyy oppilaiden mielipiteitä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaat ottavat vastuun juhlan järjestelyistä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaat otetaan mukaan, kun päätetään asioista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja ottaa oppilaiden ehdotukset huomioon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajalla on aikaa kuunnella oppilaita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilailla ei ole valtaa päättää juhliin liittyvistä asioista itsenäisesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja harkitsee oppilaiden ehdotuksia, ennen kuin tekee päätöksen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja kuuntelee oppilaita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja ei kuuntele oppilaita, jos heillä on kerrottavaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilailla on suurin vastuu juhlan valmisteluista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja on kiinnostunut kuulemaan oppilaiden ehdotuksia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja kehoittaa oppilaita kertomaan mielipiteitään.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja ei ota oppilaita mukaan, kun tehdään päätöksiä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden mielipiteet vaikuttavat opettajan päätöksiin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Miten tyytyväinen olet siihen, kuinka paljon oppilaat saavat vaikuttaa luokan asioihin. Rasita **yksi** vaihtoehto.

Erittäin tyytymätön Tyytymätön En tyytymätön enkä tyytyväinen Tyytyväinen Erittäin tyytyväinen

Liite 3: Opettajien kyselylomake

Koulu: _____ Luokka: _____

Sukupuoli: nainen mies

Kuvittele, että 6.luokat suunnittelevat suurta juhlaa alakoulun päättymisen kunniaksi. Juhlaa varten pitää tehdä paljon päätöksiä. Pitää selvittää esimerkiksi juhlapaikka, aika, tarjoilut ja ohjelma.

Kuvittele, että kyseinen tilanne tapahtuisi teidän luokassanne. Mieti, miten teidän luokassanne yleensä toimitaan. Vastaa kysymyksiin sen perusteella, miten uskot, että teidän luokassanne tässä tapauksessa toimittaisiin.

Rastita selkeästi vain **yksi** vaihtoehto. Numerot tarkoittavat:

- | |
|------------------------------|
| 1 = täysin eri mieltä |
| 2 = melko eri mieltä |
| 3 = ei samaa eikä eri mieltä |
| 4 = melko samaa mieltä |
| 5 = täysin samaa mieltä |

	1	2	3	4	5
Oppilailla on suurin vastuu juhlan valmisteluista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harkitsen oppilaiden ehdotuksia, ennen kuin teen päätöksen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden mielipiteillä ei ole merkitystä minulle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaat otetaan mukaan, kun päätetään asioista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En ota oppilaita mukaan kun tehdään päätöksiä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuuntelen oppilaiden ehdotuksia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden mielipiteet vaikuttavat päätöksiini.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuuntelen oppilaita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En kuuntele oppilaita, jos heillä on kerrottavaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rohkaisen oppilaita kertomaan ajatuksistaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kehotan oppilaita kertomaan mielipiteitään.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen kiinnostunut kuulemaan oppilaiden ehdotuksia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kysyn oppilaiden mielipiteitä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilailla on mahdollisuus olla päättämässä asioista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En kannusta oppilaita kertomaan mielipiteitään.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaat ottavat vastuun juhlan järjestelyistä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harkitsen oppilaiden ehdotuksia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on aikaa kuunnella oppilaita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otan oppilaiden ehdotukset huomioon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaat päättävät keskenään juhlan järjestelyistä ja pyytävät halutessaan apua opettajalta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilailla ei ole valtaa päättää juhlaan liittyvistä asioista itsenäisesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jos oppilailla on asiaa, he voivat kertoa sen minulle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaatkin ovat mukana, kun tehdään päätöksiä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kuinka tyytyväisiä uskot oppilaiden olevan siihen, kuinka paljon he saavat vaikuttaa luokan asioihin. Rastita **yksi** vaihtoehto.

Erittäin tyytymättömiä tyytyväisiä	Tyytymättömiä	Eivät tyytymättömiä eivätkä tyytyväisiä	Tyytyväisiä	Erittäin
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(jatkuu)

Liite 4: Korrelaatioanalyysin tulokset

Summamuuttujan *Lapsia kuunnellaan* sisältämien väittämien väliset korrelaatiot

	Opettajalla on aikaa kuunnella oppilaita	Opettaja kuuntelee oppilaita	Opettaja ei kuuntele oppilaita, jos heillä on kerrottavaa.	Jos oppilailla on asiaa, he voivat kertoa sen opettajalle.	Opettaja kuuntelee oppilaiden ehdotuksia.
Opettajalla on aikaa kuunnella oppilaita	1,000	,536	,450	,376	,477
Opettaja kuuntelee oppilaita	,536	1,000	,407	,430	,519
Opettaja ei kuuntele oppilaita, jos heillä on kerrottavaa.	,450	,407	1,000	,347	,394
Jos oppilailla on asiaa, he voivat kertoa sen opettajalle.	,376	,430	,347	1,000	,507
Opettaja kuuntelee oppilaiden ehdotuksia.	,477	,519	,394	,507	1,000

Summamuuttujan *Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä* sisältämien väittämien väliset korrelaatiot

	Opettaja on kiinnostunut kuulemaan oppilaiden ehdotuksia.	Opettaja kysyy oppilaiden mielipiteitä.	Opettaja rohkaisee oppilaita kertomaan ajatuksistaan.	Opettaja kehottaa oppilaita kertomaan mielipiteitään.	Opettaja ei kannusta oppilaita kertomaan mielipiteitään.
Opettaja on kiinnostunut kuulemaan oppilaiden ehdotuksia.	1,000	,444	,419	,408	,474
Opettaja kysyy oppilaiden mielipiteitä.	,444	1,000	,532	,466	,645
Opettaja rohkaisee oppilaita kertomaan ajatuksistaan.	,419	,532	1,000	,440	,418
Opettaja kehottaa oppilaita kertomaan mielipiteitään.	,408	,466	,440	1,000	,410
Opettaja ei kannusta oppilaita kertomaan mielipiteitään.	,474	,645	,418	,410	1,000

Summamuuttujan *Lasten mielipiteet otetaan huomioon* sisältämien väittämien väliset korrelaatiot

	Opettaja ottaa oppilaiden ehdotukset huomioon.	Opettaja ottaa oppilaiden ehdotukset huomioon.	Opettaja ottaa oppilaiden ehdotukset huomioon.	Opettaja ottaa oppilaiden ehdotukset huomioon.	Opettaja ottaa oppilaiden ehdotukset huomioon.
Opettaja ottaa oppilaiden ehdotukset huomioon.	1,000	,362	,344	,354	,364
Opettaja harkitsee oppilaiden ehdotuksia.	,362	1,000	,245	,358	,452
Oppilaiden mielipiteet vaikuttavat opettajan päätöksiin.	,344	,245	1,000	,257	,361
Oppilaiden mielipiteillä ei ole merkitystä opettajalle.	,354	,358	,257	1,000	,280
Opettaja harkitsee oppilaiden ehdotuksia, ennen kuin tekee päätöksen.	,364	,452	,361	,280	1,000

Summamuuttujan *Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa* sisältämien väittämien väliset korrelaatiot

	Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon.	Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon.	Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon.	Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon.	Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon.
Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon.	1,000	,452	,493	,213	,522
Oppilaat otetaan mukaan, kun päätetään asioista.	,452	1,000	,306	,526	,588
Oppilailla on mahdollisuus olla päättämässä asioista.	,493	,306	1,000	,251	,447
Opettaja ei ota oppilaita mukaan kun tehdään päätöksiä.	,213	,526	,251	1,000	,364
Oppilaatkin ovat mukana, kun tehdään päätöksiä.	,522	,588	,447	,364	1,000

Summamuuttujan *Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa*
sisältämien väittämien väliset korrelaatiot

	Oppilaat ottavat vastuun juhlan järjestelyistä.	Oppilaat ottavat vastuun juhlan järjestelyistä.	Oppilaat ottavat vastuun juhlan järjestelyistä.
Oppilaat ottavat vastuun juhlan järjestelyistä.	1,000	,489	,418
Oppilaat päättävät keskenään juhlan järjestelyistä ja pyytävät halutessaan apua opettajalta.	,489	1,000	,318
Oppilailla on suurin vastuu juhlien valmisteluista.	,418	,318	1,000

Liite 5: Faktorien lataukset

	Faktori						
	1	2	3	4	5	6	7
KYS1.1	,37			,31		,31	
KYS1.2	,39		,35	,34			,38
KYS1.3	,39		,33				
KYS1.4	,67						
KYS1.5	,53	,30				,48	
KYS2.1	,64						
KYS2.2		,78		,38			
KYS2.3		,51					
KYS2.4		,35					,91
KYS2.5		,69					
KYS3.1	,44		,36	,54			
KYS3.2			,72				
KYS3.3	,34					,31	
KYS3.4			,51				
KYS3.5			,52				
KYS4.1						,41	,32
KYS4.2				,71			
KYS4.3			,47			,43	
KYS4.4				,57			
KYS4.5				,39		,61	
KYS5.1							
KYS5.2					,74		
KYS5.3					,68		
KYS5.4					,51		

Liite 6: Määrällisen mittarin väittämien reliabiliteetit

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
KYS1.1	94,38	118,411	,600	,885
KYS1.2	93,95	117,619	,768	,882
KYS1.3	93,80	122,706	,483	,889
KYS1.4	93,76	125,136	,452	,890
KYS1.5	93,90	122,457	,613	,887
KYS2.1	94,22	117,572	,716	,883
KYS2.2	94,12	119,423	,609	,885
KYS2.3	94,26	123,670	,441	,889
KYS2.4	94,32	119,520	,496	,888
KYS2.5	93,88	122,635	,513	,888
KYS3.1	94,06	120,540	,684	,885
KYS3.2	94,23	122,898	,406	,890
KYS3.3	94,49	120,000	,605	,886
KYS3.4	94,05	122,823	,376	,891
KYS3.5	94,10	123,952	,448	,889
KYS4.1	94,10	120,224	,617	,886
KYS4.2	94,49	116,408	,662	,884
KYS4.3	94,26	122,427	,466	,889
KYS4.4	94,26	121,281	,448	,889
KYS4.5	94,26	118,641	,642	,885
KYS5.1	95,13	125,819	,152	,901
KYS5.2	94,81	123,011	,355	,892
KYS5.3	94,85	125,782	,180	,898
KYS5.4	94,76	124,126	,300	,893

Liite 7: Luokan 4 poisjättämisen vaikutus summamuuttujiin

	SUM1 - SUM1ilman luokka4	SUM2 - SUM2ilman luokka4	SUM3 - SUM3ilman luokka4	SUM4 - SUM4ilman luokka4	SUM5 - SUM5ilman luokka4
Z	-,947	-,772	-,988	-,244	-,435
p-arvo	.344	.440	.323	.807	.664

Liite 8: Sukupuolen vaikutus summamuuttujiin

	SUM1	SUM2	SUM3	SUM4	SUM5
Z	-,484	-,079	-,105	-,216	-,563
p-arvo	.629	.937	.917	.829	.574

Liite 9: Summamuuttajat 1. *Lapsia kuunnellaan* ja 5. *Lapset jakavat vastuun päätöksenteossa* suhteessa muihin summamuuttujiin

Summamuuttuja 1. *Lapsia kuunnellaan* suhteessa muihin summamuuttujiin

	SUM2 - SUM1	SUM3 - SUM1	SUM4 - SUM1	SUM5 - SUM1
Z	-3,816	-4,445	-5,794	-7,686
p-arvo	.000	.000	.000	.000

Summamuuttuja 5. *Lapset ja aikuiset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa* suhteessa muihin summamuuttujiin

	SUM5 - SUM1	SUM5 - SUM2	SUM5 - SUM3	SUM5 - SUM4
Z	-7,686 ^b	-6,692	-6,578	-6,149
p-arvo	.000	.000	.000	.000

Liite 10: OT- ja VOVT-ryhmien tilastollisten erojen merkitsevyys osallisuuden tasoilla

	SUM1	SUM2	SUM3	SUM4	SUM5
Z	-5,560	-4,138	-5,222	-5,887	-1,512
p-arvo	.000	.000	.000	.000	.130