

Haastattelututkimus perusopetuksessa toimivien opettajien kuvauksista edistää osallisuutta

Kasvatustieteen

Pro gradu -tutkielma

Laura Ojalehto

24.3.2026

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Laura Ojalehto

Otsikko: Haastattelututkimus perusopetuksessa toimivien opettajien kuvauksista edistää osallisuutta

Ohjaaja: Yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 65 sivua

Päivämäärä: 24.3.2026

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella osallisuutta koulukontekstissa perusopetuksessa toimivien opettajien käsitysten kautta. Tutkimus kohdentuu siihen, miten opettajat jäsentävät oppilaiden osallisuuden rakentumista sekä millaisia käytännön keinoja he kuvaavat osallisuuden edistämiseksi koulun arjessa. Tutkimuksen teemaa lähestyttiin kahdesta näkökulmasta: ensinnäkin tarkasteltiin opettajien kuvauksia keinoista edistää osallisuutta oppilaiden kouluarjessa, ja toiseksi näitä kuvauksia peilattiin teoriaan. Teoreettisena lähtökohtana toimi Roger Hartin osallisuuden portaat -malli, joka mahdollistaa muun muassa aidon ja ei-aidon osallisuuden erottelun.

Tutkimus toteutettiin laadullista ja fenomenologista tutkimusotetta hyödyntäen, jossa keskiössä ovat opettajien subjektiiviset kokemukset osallisuuden edistämisestä. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla ryhmähaastatteluilla, jotka mahdollistivat sekä yhteisen keskustelun aiheesta, että kokemusten jakamisen, vertailun ja niihin samaistumisen. Kahteen ryhmähaastatteluun osallistui yhteensä kahdeksan asiantuntijaa, eli perusopetuksen opettajaa, joiden käsityksiä analysoitiin abduktiivisesti teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostettiin neljä toisiaan täydentävää pääkategoriaa, jotka kuvasivat opettajien keinoja edistää osallisuutta: rakenteellinen tuki, pedagoginen sensitiivisyys, osallisuus ilmapiiri sekä yhteistoimijuus. Nämä kategoriat ilmensivät osallisuuden rakentumista prosessina, joka muodostuu vahvasti vuorovaikutuksessa eri tahojen välillä sekä arjen pedagogisissa käytännöissä ja yhteisessä toiminnassa. Toisessa vaiheessa tuloksia tarkasteltiin teoreettisen lähtökohdan kautta, mikä osoitti opettajien kuvausten edustavan aitoa osallisuutta.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaiden osallisuus koulussa syntyy moniulotteisena kokonaisuutena, jossa rakenteelliset ratkaisut, opettajan pedagoginen toiminta, vuorovaikutus sekä jaettu toimijuus kietoutuvat yhteen ja rakentuvat pitkäjänteisesti arjen käytännöissä. Tulokset osoittavat myös, että osallisuus toteutuu pitkälti hyvin opettajalähtöisenä osallistamisena ja jaettuna päätöksentekona, kun taas täysi oppilaslähtöinen toimijuus on koulukontekstissa harvinaisempaa. Kuitenkin tulokset osoittavat myös sen, että opettajilla on taito tarjota osallisuutta edistäviä kokemuksia oppilaille monipuolisesti koulun arkisten tilanteiden kautta. Näin ollen opettajalla voidaan nähdä olevan keskeinen rooli osallisuuden mahdollistajana, suuntaajana ja ylläpitäjänä koulun arjessa.

Avainsanat: osallisuus, toimijuus, opettajan rooli

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Osallisuus	7
2.1	Osallisuus ilmiönä	7
2.2	Osallisuus perusopetuksen maailmassa	8
2.3	Oppilaan toimijuus osallisuuden rakentajana	15
2.4	Osallisuus oppilaan oikeutena ja opettajan velvollisuutena	15
2.5	Osallisuuden portaat	17
3	Tutkimuskysymykset	21
4	Tutkimuksen toteutus	22
4.1	Laadullinen tutkimusote	22
4.2	Asiantuntijat puolistrukturoiduissa ryhmähaastatteluissa	23
4.3	Kuvaus haastattelutilanteista ja tutkimusaineistosta	26
4.4	Abduktiivinen aineistonanalyysi	27
4.5	Tutkimusetiikka	29
5	Tulokset	31
5.1	Opettajien käsityksiä osallisuudesta	31
5.2	Opettajien kuvaukset keinoista edistää osallisuutta oppilaiden arjessa	32
5.2.1	Rakenteellinen tuki	34
5.2.2	Pedagoginen sensitiivisyys	35
5.2.3	Osallisuus ilmapiiri	38
5.2.4	Yhteistoimijuus	39
5.3	Opettajien osallisuuskuvaukset suhteutettuna osallisuuden portaat -malliin	41
5.3.1	Portaat 4–5: kuulluksi tuleminen ja aikuisten määrittämä osallisuus	43
5.3.2	Portaat 6–8: oppilaiden vahvistuva toimijuus	44
5.4	Tulosten yhteenveto	47
6	Pohdinta	49
6.1	Päätulokset ja tulosten tarkastelu	49

6.1.1	Rakenteellinen tuki osallisuuden perustana	49
6.1.2	Pedagoginen sensitiivisyys opettajan ammatillisena työkaluna	50
6.1.3	Osallisuus ilmapiiri kokemuksellisena ulottuvuutena	51
6.1.4	Yhteistoimijuus osallisuuden syvimpänä muotona	52
6.1.5	Kategorioiden muodostama kokonaisuus	53
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	54
6.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusideat	56
Lähteet		59
Liitteet		64
	Liite 1. haastattelurunko	64

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osallisuutta, ja erityisesti sitä, millaisia keinoja perusopetuksessa toimivilla opettajilla on edistää osallisuutta osana omaa toimintaa. Tutkimuksen pohjana toimii lasten osallisuuteen kohdistuva Roger Hartin osallisuuden portaat -malli (1992), joka auttaa esimerkiksi erottelemaan aidon ja ei-aidon osallisuuden. Hartin malli on jatkettu sovellus Arnsteinin (1969) kansalaisten vastaavasta porrasmallista.

Osallisuus on koulumaailmassa keskeinen tutkimusteema, koska kuulumisen kokemus kouluyhteisöön on oppilaalle merkityksellinen (Löfström, Malama, Mattila, Sinisalo, Elo & Kivinen, 2018). Oppilas voi kokea kuuluvansa esimerkiksi omaan luokkaansa, oppilaskuntaan tai kaveriporukkaan. Lisäksi osallisuutta kokevat oppilaat sitoutuvat oppimiseen aktiivisemmin (Leinonen, 2014), eli osallisuus on tärkeä osa myös itse oppimista. Osallisuuden tavoitteena on saada se rakentumaan osaksi koko toimintakulttuuria yksittäisten menetelmien sijaan (Kataja, Partio, Ranta, Setälä & Tarkka, 2018). Onkin mielenkiintoista saada konkreettisia tutkimustuloksia siitä, millaisilla keinoilla osallisuutta kouluissa edistetään.

Tutkimuksessa kerätään asiantuntijoiden, eli opettajien näkemyksiä osallisuudesta. Kohderyhmä valikoitui siitä syystä, että osallisuuden kehittäminen lähtee liikkeelle opettajien kyvystä määritellä ja ymmärtää osallisuuden merkitys omassa koulussa, opetuksessa ja oppilaiden koulutyössä (Löfström ym., 2018). Asiantuntijahaastattelut ovat merkityksellisiä, koska opettajien ammattitaitoa ja osallisuutta koskevia näkemyksiä tulee huomioida, sillä oppilaan osallisuus rakentuu päivittäisessä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa (Leinonen, 2014; Moilanen, 2022).

Asiantuntijahaastattelut ja Hartin malli valikoituivat tutkimuksen lähtökohdiksi, sillä Hart (2008) on korostanut mallin rajoittuvan kuvaamaan aikuisten erilaisia rooleja suhteessa lasten osallisuuteen – katseet ovat siis pitkälti aikuisten toiminnassa niin Hartin luomassa mallissa, kuin tässä tutkimuksessakin. Lisäksi malli nähtiin toimivana analyysin työkaluna, sillä tutkimuksen tavoitteena on koota opettajien erilaisia keinoja edistää osallisuutta, ja tarkastella näitä aidon ja ei-aidon osallisuuden valossa. Osallisuuden portaat etenevät manipulaatiosta aitoon osallisuuteen, ja keinoja läpi

käytäessä voidaankin esimerkiksi tarkastella, miten paljon vaikutusvaltaa oppilailla on suhteessa omaan kouluarkeensa, ja mille portaiden tasolle opettajien kuvailema osallisuus sijoittuu.

Osallisuutta edistetään kouluissa monella eri tasolla, mutta tässä tutkimuksessa halutaan syventyä opettajien mahdollistamaan osallisuuteen. Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajalla on keskeinen rooli oppilaiden osallisuuden rakentumisessa, sillä osallisuus muotoutuu pitkälti opettajan pedagogisissa ratkaisuissa, vuorovaikutuksessa sekä luokkahuoneeseen luodussa ilmapiirissä (Torsdottir, Sinnes, Olsson & Wals, 2024). Tämän vuoksi opettajalähtöinen näkökulma on perusteltu: opettaja tuntee oppilasryhmänsä ja pystyy näin tukemaan eri oppijoiden mahdollisuuksia osallisuuden pariin tasapuolisesti (Löfström ym., 2018).

Lisäksi opettajan luomat käytännöt ja arjen toimintarakenteet ohjaavat oppilaiden osallisuutta ja aktiivisen toimijuuden kehittymistä, sillä luokkahuoneen arki muodostaa perustan koko kouluyhteisön vuorovaikutukselle ja yhteiselolle (Rautiainen, 2017). Parhaimmillaan toimijuus tukee osallisuutta tilanteissa, joissa opettajat ja oppilaat toimivat yhdessä aktiivisina toimijoina (Kyrönlampi & Uitto, 2022). Tällöin opettajan pedagogiset ratkaisut ja vuorovaikutustavat muodostuvat keskeisiksi tekijöiksi oppilaan toimijuuden mahdollistamisessa, jonka kautta oppilaan osallisuus koulun arjessa voi rakentua.

2 Osallisuus

Tässä kappaleessa esitellään osallisuutta sekä laajempänä ilmiönä, että koulun ja oppilaiden tasolla. Tärkeä ja osallisuutta merkittävästi koskettava käsite, toimijuus tuodaan esille ennen kuin perehdytään osallisuuteen oikeuksien näkökulmasta. Lopuksi esitellään tutkimuksen perustana olevaa Roger Hartin mallia osallisuuden portaat.

2.1 Osallisuus ilmiönä

Osallisuus käsitteenä on hyvin laaja ja moniulotteinen. Ideaalissa tilanteessa sen tulisi toteutua jatkuvasti koko toimintakulttuurissa, ei ainoastaan tiettyssä, ennalta määrätyssä hetkessä (Kataja ym., 2018). Se sisältää muun muassa liittymistä, suhteissa olemista, kuulumista, yhteensopivuutta ja mukaan ottamista (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari ym., 2017). Isolan ym. (2017) mukaan osallisuus kattaa osallistumisen, demokratian ja vaikuttamisen, ja lisäksi se on kaiken tämän järjestämistä ja johtamista. Näin ollen osallisuus ei ole vain yksittäisiä tekoja, vaan laaja-alainen ja jatkuva prosessi. Aito osallisuus antaa lapselle mielekkäitä kokemuksia ja vuorovaikutustilanteita, joihin hän on halukas sitoutumaan – tunnekokemukset siis ratkaisevassa asemassa osallisuuden toteutumisessa (Leinonen, 2014).

Yleisesti ottaen osallisuus tarkoittaa mahdollisuutta elää omannäköistä elämää, kuulua itselle mieluisiin yhteisöihin ja vaikuttaa itselle tärkeisiin asioihin (Terveystieteiden tutkimuskeskus, THL). THL:n linjauksen mukaan osallisuus on myös mahdollisuutta yhdessä tekemiseen ja yhteisen hyvän tuottamiseen. Osallisuus on pitkälti siis yhteisöllistä toimintaa (Moilanen, 2022; Turja, 2010). Osallisuuden määrittelyn vaikeutta on alleviivattu muun muassa siltä kannalta, että osallisuus on henkilökohtainen kokemus ja tunne, jolloin tietynlaista osallisuutta edistävää toimintaa ei voida ylhäältäpäin määrittellä aidoksi osallisuudeksi – se, että lapset kaikki osallistuvat yhteiseen toimintaan ei tarkoita, että he kaikki kokisivat olevansa osallisia (Casley, Cartmel, Smith, O'Leary & Bernard, 2024; Kataja ym., 2018; Leinonen, 2014; Salovaara, Hongisto, Kalland & Puumalainen, 2024).

Osallisuuteen sisältyvä osallistuminen on vapaaehtoista, josta seuraten osallisuus voi saada monenlaisia muotoja, jotka vaihtelevat passiivisesta aktiiviseen (Lund, 2007). Vapaaehtoisuus sisältää mahdollisuuden tilanteista vetäytymiseen ja valinnan tekemiseen, mutta on kuitenkin tärkeä huomata, että liiallisessa vetäytymisessä lapsi tarvitsee aikuisen tukea toimintaansa (Bryson, 2014; Leinonen, 2014). Leinosen (2014) mukaan aikuisen tuen avulla lapsi voi pyrkiä olla omatoiminen, vastuuta kantava ja valitsemista turvallisesti harjoitteleva nuori.

Osallisuuden käsite ja sen lähikäsitteet ovat paikoin hyvin hankalia (Kataja ym., 2018). Katajan ym. (2018) mukaan osallisuuden toteuttamisesta saatetaan joskus käyttää termiä osallistaa, joka lähtökohtaisesti tarkoittaa eri asiaa kuin itse osallisuus. Heidän mukaansa osallistaminen viittaa toimintaan, jossa on jo ennalta määrätty, miten lapsi otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tämä ero on tärkeä, sillä se vaikuttaa siihen, kuinka aidoksi ja merkitykselliseksi osallisuus esimerkiksi koulun arjessa koetaan. Puolestaan Luoman (2024) mukaan osallisuudesta puhuessa käytetään usein termiä osallistua, joka kuitenkin on vain yksi osallisuutta mahdollistavista tekijöistä, jota ei terminä tulisi pitää synonyymina osallisuudelle.

Lisäksi osallisuus käsite itsessään on käännoksissä haastava. Esimerkiksi englannin kielessä osallisuudelle on annettu useita käännoksiä kuten *participation*, *inclusion* ja *involvement*. Suorilla sanakirja käännoksillä nämä termit tarkoittavat muun muassa osallistumista ja sisällyttämistä, joten luettaessa kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta, onkin ollut tärkeää kiinnittää huomiota siihen, tutkitaanko siinä itse osallisuutta vai jotain sitä mahdollistavaa tekijää.

2.2 Osallisuus perusopetuksen maailmassa

Suomessa koulujen tarkoituksena on edistää oppilaiden osallisuutta sekä kasvua yhteiskunnan jäseneksi, ja nämä ovatkin kokonaisvaltaisia opetuksen lähtökohtia (Opetushallitus, 2014). Koulu on yksi merkittävimmistä ympäristöistä lasten osallistumis- ja vaikuttamistaitojen omaksumisessa (Alanko, 2010). Osallisuus ei siis ole vain yksittäinen tavoite, vaan osa koulun perustavanlaatuisia tehtäviä, ja näin ollen koulun roolia voidaan pitää keskeisenä lasten ja nuorten aktiivisen kansalaisuuden rakentumisessa. Olennaista toimivan osallisuutta tukevan toimintakulttuurin kannalta

on, että osallisuus kytkeytyy niin opetukseen kuin johtamiseenkin ja samalla kaikkiin muihinkin koulun käytäntöihin (Leinonen, Nurmi, Turunen, Lantela & Norvapalo, 2021).

Osallisuus- ja demokratiakasvatus tähtäävät siihen, että oppilaat kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi osaksi demokraattista yhteiskuntaa, mikä edellyttää heidän aitoa osallistumistaan koulun arkeen (Rautiainen, 2017). Yhteisöllisyys rakentuu ensisijaisesti koulun päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja toimintakulttuurissa, mutta koulu on samalla osa laajempaa yhteisöä (Torsdottir ym., 2024). Rautiainen (2017) korostaa, että oppilaiden osallisuuden keskeisenä edellytyksenä on kokemus yhteisöön kuulumisesta, jossa iloja ja haasteita voidaan käsitellä yhdessä.

Edellä esiteltyä näkökulmaa täydentää tutkimustieto siitä, että yhteistyö paikallisten toimijoiden ja yhteisöjen kanssa tarjoaa oppilaille autenttisia ja merkityksellisiä oppimiskokemuksia sekä vahvistaa heidän osallisuuttaan ja toimijuuttaan myös koulun ulkopuolella (Torsdottir ym., 2024). Lisäksi aiempi tutkimus osoittaa, että lapsilla on jo varhaisessa iässä valmiuksia kuunnella toisia ja toimia yhteistyössä, mikä luo luontevan perustan osallisuutta tukeville käytännöille koulussa (Dindar, Huttunen & Koivula, 2020).

Koulun tehtävänä on näiden sosiaalisten taitojen vahvistaminen ja ohjaaminen kohti yhteistä, neuvotteluihin perustuvaa päätöksentekoa, jossa pyritään kaikkia tyydyttäviin ratkaisuihin – ei yksittäisten toiveiden täyttämiseen (Turja, 2010). Dindar ym. (2020) korostavat, että vertaisryhmissä toimiminen kehittää lasten neuvottelutaitoja, mikä tukee ajatusta siitä, että lasten luontaisia vuorovaikutusvalmiuksia voidaan kehittää yhteistoiminnallisuuden kautta kohti yhteisöllistä ja osallistavaa päätöksentekoa.

Kouluissa osallisuutta tulisi voida harjoittaa turvallisesti kunkin oppilaan kehitystaso huomioiden (Lund, 2007; Opetushallitus, 2014; Salovaara ym., 2024). Tärkeää on, että jokaisen oikeutta osallistua kunnioitetaan ja samalla luodaan edellytykset oppilaiden kiinnostukselle heitä koskevia asioita kohtaan (Opetushallitus, 2014). Tavoitteena on, että oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön sekä oppimisympäristönsä suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (Opetushallitus, 2014). Torsdottirin ym. (2024) Norjaan perustuvassa tutkimuksessa havaittiin, että vaikka oppilaiden päätöksentekomahdollisuudet ovat melko rajattuja, pystyvät he

vaikuttamaan muun muassa opetusmenetelmien valintaan ja tavoitteiden asettamiseen. Myös Opetushallitus (2014) korostaa, että työtavat tulisi valita vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Leinonen ym. (2021) on todennut, että oppilaiden sosiaalista hyvinvointia tukee vahvempi osallistuminen koulujen toimintatapojen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen. Näin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus tulla kuulluiksi ja harjoitella aktiivista toimijuutta kouluuyhteisössä, mikä edellyttää aikuiselta sensitiivistä kuulemista ja lapsen omista lähtökohdista käsin toimimista (Salovaara ym., 2024). Osallisuuden taustalla on myös ymmärrys siitä, miten lasten sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa: vertaissuhteet tarjoavat lapselle tilaisuuksia harjoitella mielipiteiden ilmaisua ja omien ajatusten ja tunteiden sanoittamista (Dindar ym., 2020).

Luoman (2024) mukaan oppilaiden vaikutusmahdollisuudet liittyvät kuitenkin pitkälti oppimisympäristön viihtyvyyteen, ja vaikuttaminen koulun käytäntöihin laajemmalla tasolla on vähäistä. Myös Pirttinen ym. (2007) on todennut, että oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa aikataulu- ja opetussuunnitelmatyössä on vähäistä. Luoman (2024) ja Pirttisen ym. (2007) tutkimuksissa esimerkiksi oppilaskunta nähdään näkyvänä, mutta melko rajattuna vaikuttamismahdollisuutena. Luoman (2024) mukaan aktiivinen keskustelu osallisuudesta on edellytys sille, että se juurtuu koulujen toimintaperiaatteiksi yksittäisten tekojen sijasta. Pirttinen ym. (2007) kokevat kuitenkin, että kouluissa on onnistuneesti määritelty opetussuunnitelmantasolla oppilaiden osallisuutta.

Osallisuudessa kyseen tulisi olla siitä, että lapsille annetaan ääni ja rooli suhteessa päätöksentekoon (Lund, 2007). Tämä merkitsee käytännössä sitä, että lapsi nähdään merkittävänä sidosryhmänä ja oman elämänsä asiantuntijana, sillä hänellä on merkittävä kokemus omasta elämästään (Lund, 2007). Arkipäiväiset keskustelut opettajan ja oppilaiden välillä luovat itsessään osallisuutta, kun oppilaat saavat mahdollisuuden kuunnella, kysyä, ajatella ja tehdä päätöksiä (Casley ym., 2024). Keskustelut oppilaiden kanssa auttavat myös opettajaa muokkaamaan omaa toimintaansa oppilaille tarkoituksenmukaisemmaksi (Messiou, de los Reyes, Potnis, Dong & Rwang, 2024).

Tavoitteena on, että lapsille annetaan mahdollisuus tuoda esille näkemyksiään ja osallistua niitä koskevaan keskusteluun, jotta osallisuus vahvistuu osaksi koulun arkea ja kulttuuria. On kuitenkin tutkittu, että valitettavan usein lapsen aktiivinen osallistuminen toimintaan voi olla hyvin pientä ja aikuisten ohjailemaa, lasten mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa aktiivisina osallistujina arjessaan on lopulta hyvin rajalliset (Kallinen, Nikupeteri, Laitinen, Lantela, Turunen, Nurmi ym., 2021; Kyrönlampi & Uitto, 2022). Tähän varmasti eräänä vaikuttajana on se, että opettajalla on aina perimmäinen vastuu opetuksesta ja siihen kuuluvasta suunnittelusta (Opetushallitus, 2022). Tässä korostuukin opettajan ammattitaito siinä, miten hän pystyy osallistamaan oppilaita monipuolisesti erilaiseen toimintaan.

Kyrönlampi ja Uitto (2022) lähtevät pohtimaan osallisuuden aitoutta esiopetuksessa tapahtuvan leikin kautta, joka on lasten omaehtoista ja mielihyvää tuottavaa toimintaa (Dindar ym., 2020). Kyrönlammen ja Uiton pohdinnan keskiössä onkin se, että onko tilanteessa, jossa lapsi saa itse määrittää omat leikkinsä, mutta aikuinen usein rajaa leikin kestoa ja paikkaa, kyse aidosta lapsilähtöisestä osallisuudesta vai jostain muusta? Voidaan kuitenkin todeta, että oppilas tarvitsee opettajan tai muun koulun henkilökunnan tukea oman toimintansa säätelyyn. Osallisuus ei suinkaan ole sitä, että opettaja toimii oppilaan käskyttämänä niin, että oppilas saa aina tahtonsa läpi ja voi tehdä mitä haluaa, tai, että oppilas jätetään itse huolehtimaan kasvustaan, oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan (Kataja ym., 2018; Leinonen, 2014).

Leinosen (2014) mukaan oppilas voi saada osallisuuden kokemuksia myös siitä, että hän saa ilmaista mielipiteensä, vaikkei se johtaisikaan ehdotetun kaltaiseen toimintaan. Merkittävää on, että oppilaalla on mahdollisuus tehdä itse toiminnan kehitykseen liittyviä aloitteita (Salovaara ym., 2024), ja toisaalta on tärkeää saada positiivista ja kannustavaa palautetta aloitteen tekemisestä (Messiou ym., 2024). On siis opettajan vastuulla, miten herkästi hän reagoi lapsen aloitteisiin – kaikkeen ei tarvitse suostua ja liiallinen tahdon läpi saaminen luo turvattomuutta (Leinonen, 2014), mutta keskiössä on kuitenkin kuuntelevana ja turvallisena aikuisena toimiminen.

Opettajan vastuulla on varmistaa, että jokainen osallisuuteen kykenevä saa herkästikin mahdollisuuden tuoda mielipiteensä ilmi ja vaikuttaa luokan asioihin myös ei-

verbaalisin keinoin, joka on myös tärkeä vuorovaikutukseen osallistumisen tapa (Dindar ym., 2020; Kataja ym., 2018; Löfström ym., 2018; Salovaara ym., 2024). Erilaisia keinoja tuoda esiin oppilaiden näkemyksiä ovat esimerkiksi erilaiset piirroukset ja ajatuskartat (Messiou ym., 2024).

Katajan ym. (2018) mukaan osallisuus koulussa voidaan mahdollistaa oppilasta kuuntelemalla, hänet kohtaamalla sekä kunnioittavalla vuorovaikutuksella. Oppilaan edun mukaista on, että häntä pyritään aidosti ymmärtämään ja tukemaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Salovaara ym., 2024). Lisäksi keskeistä oppilaalle on äänen antaminen yhteisten asioiden suunnittelun ja toteuttamisen mahdollistamiseksi (Kataja ym., 2018). Lapsen arkinen hyvinvointi ja osallisuuden kokemukset koostuvat lopulta hyvin pienistä asioista, kuten vertaisten välisestä leikistä ja lapsen aidosta kohtamisesta (Kallinen ym., 2021; Kyrönlampi & Uitto, 2022). Osallisuus ei siis ole vain yksittäisiä tekoja, vaan jatkuvaa yhteistoimintaa, jonka avulla lapsi saa kokemuksen siitä, että hänen panostaan arvostetaan ja hänen näkemyksillään on merkitystä.

Löfströmin ym. (2018) mukaan parhaimmassa tapauksessa aidon osallisuuden harjoittaminen tuo oppilaille kokemuksen siitä, että he kuuluvat johonkin ja heidät hyväksytään sellaisina kuin he ovat. Osallisuus luo tällöin pystyvyyden, kuuluvuuden, turvallisuuden, nähdyn ja kohdatun tulevaisuuden tunteita (Löfström ym., 2018; Salovaara ym., 2024). Nämä kokemukset vahvistavat oppilaan hyvinvointia ja koulumotivaatiota, sekä parantavat koulun ilmapiiriä. Samalla ne rakentavat pohjaa myönteiselle minäkuvalle, aktiiviselle toimijuudelle ja kansalaisuudelle, vuorovaikutustaidoille sekä opettaja–oppilassuhteille (Mager & Nowak, 2012; Opetushallitus, 2014).

Kouluissa on Löfströmin ym. (2018) mukaan runsaasti osallisuutta tukevia rakenteita, joiden avulla oppilas voi saada kokemuksia osallisuudesta eri tasoilla. Nämä tasot voivat tapahtua esimerkiksi koko koulun tai oman luokan sisällä, ja näitä rakenteita ovat muun muassa oppilaskunnat, luottamusoppilaat, erilaiset kerhot, kummi- ja välkkäritoiminta sekä tukioppilaat (Löfström ym., 2018; Opetushallitus, 2014). Myös monet muut koulun arkeen kuuluvat osat voivat tarjota mahdollisuuden osallistumiseen ja vaikuttamiseen.

Lund (2007) on tutkinut, että lapset ovat usein oletettua pätevämpiä ja voivat tehdä merkittäviä päätöksiä, neuvotella ja kantaa vastuuta. Kun lapsille annetaan mahdollisuus vaikuttaa heitä koskeviin asioihin, kasvatetaan heitä samalla aktiiviseen kansalaisuuteen. Osallisuus voidaan siis nähdä paitsi koulun tavoitteena, myös välineenä, joka valmistaa lapsia tulevaisuutta varten. Toisin sanoen, voidaan ajatella, että osallisuus luo uskoa tulevaisuuteen, kun oppilaat pääsevät näkemään konkreettisesti sen, miten positiivista tulevaisuutta luodaan yksilöiden näkemysten ja mielipiteiden pohjalta (Löfström ym., 2018).

Puhuttaessa osallistavasta lähestymistavasta koulumaailmassa, monet uskovat, että se tulisi nähdä välineenä tiedon, taitojen ja kokemusten kehittämiseen sekä jakamiseen (Reid, Jensen, Nikel & Simovska, 2008). Tällaisena työvälineenä se parhaimmillaan johtaa kognitiiviseen kehitykseen, toimintakompetenssiin ja yhteisön rakentumiseen (Reid ym., 2008). Toisaalta osallistavan lähestymistavan uskotaan myös mahdollistavan tasa-arvoisen suhteen opettajan ja oppilaiden välille, jolloin oppilaat voivat vaikuttaa opetusmenetelmiin ja opetuksen painopisteisiin (Reid ym., 2008). Saavuttaakseen tasa-arvoisen suhteen opettajan ja oppilaiden välille, on huomattava, että oppilaiden vaikutusmahdollisuudet eivät saa rajautua ainoastaan tiukasti opettajan määrittämän tilanteen ja vastausvaihtoehtojen sisälle – tällöin on kyse näennäisvaikuttamisesta (Kataja ym., 2018).

Oppilaiden aitoon osallistamiseen liittyy runsaasti haasteita. Vielä 2000-luvun alkupuolella on uskottu, että lapset yleisesti ottaen ovat voimattomia ja kyvyttömiä ilmaisemaan itseään (Lund, 2007). Tätä uskomusta on kuitenkin saatu häivyttettyä jo monin paikoin, kun tutkimus lasten osaamisesta ja kyvyistä on lisääntynyt. Silti, vaikka kouluissa on paljon osallisuutta tukevia rakenteita, valitettavasti liian moni kokee jäävänsä osallisuuden vaikuttamismahdollisuuksien piirin ulkopuolelle (Löfström ym., 2018). Osallisuuden tavoitteisiin pääseminen voi kaatua jo arjen kiireen keskellä, ensisijaisemmiksi katsottujen opetustehtävien edessä tai koulun johtoportaan tuen puutteisiin (Leinonen ym., 2021).

Yhdeksi suureksi esteeksi aidolle osallisuudelle on huomattu liian kapea rajaaminen (Leinonen, 2014). Leinosen (2014) mukaan liian kapea rajaaminen voi johtaa

väärinymmärryksiin, itsestäänselvytenä pitämiseen ja osallisuuden näkemiseen ainoastaan valintojen tekemisenä. Lähtökohtaisesti osallisuuden harjoittaminen ei kuitenkaan luo ilmapiiriin negatiivisia vaikutuksia, ellei sitten kyse ole tokenismisista käytänteistä, joissa ei ole kyse aidosta osallisuudesta (Mager & Nowak, 2012).

Osallisuuden toteuttamisen vaikeutta on tarkasteltu myös tutkimuksessa, jonka mukaan kasvatustieteen opiskelijoiden näkökulmasta osallisuus on niin tavoittamaton normi, kuin aikuisten rajaama ja määrittämä toimintatapakin (Sevón, Mustola, Hautakangas, Hautala, Ranta, Salonen ym., 2021). Moilasen (2022) ja Torsdottirin ym. (2024) tutkimuksissa Sevónin ym. (2021) tulokset konkretisoituvat, sillä heidän tutkimustuloksissaan osallisuus näyttäytyi opiskelijoiden kouluarjessa vähäisenä, opettajan rajaamana ja määrittämänä ilmiönä. Lisäksi Leinosen ym. (2021) tutkimuksessa on osoitettu, että oppilaat saattavat myös itse kokea vaikuttamismahdollisuuksien puutetta osana koulun arkea.

Edellä esiteltyjen näkökulmien perusteella päällimmäiseksi pohdinnaksi varmastikin jää se, mikä on aitoa ja mikä ei-aitoa osallisuutta. Muun muassa Kallinen ym. (2021), Kataja ym. (2018) sekä Kyrönlampi ja Uitto (2022) puhuvat sen puolesta, että osallisuus liian usein rajautuu aikuisten ohjailemaksi sekä rajaamaksi toiminnaksi. Myös Moilasen (2022) ja Sevónin ym. (2021) tutkimukset puolsivat tämän haasteen olemassaoloa. Kuitenkin Kataja ym. (2018) ja Leinonen (2014) ovat korostaneet myös sitä, että oppilas tarvitsee aikuisen asettamia rajoja omaan toimintaansa, jotta toiminnasta ei muodostu esimerkiksi turvatonta. Milloin siis aikuisen toiminta ohjailee lasta niin, että lapsi kuitenkin saa kokemuksia aidosta osallisuudesta?

Ongelma lienee siinä, miten osallisuus saadaan muotoutumaan lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuudeksi, jota tämän tutkimuksen pohja, Hartin (1992) osallisuuden portaattimallin ylin taso käsittelee. Hart (1992) on kuvaillut, että ideaalissa tilanteessa aikuiset niin ohjaavat, mahdollistavat kuin tukevatkin lasten aloitteita, joka edesauttaa lasten toiminnan muovautumista oma-aloitteiseksi ja itsenäiseksi.

2.3 Oppilaan toimijuus osallisuuden rakentajana

Siinä missä osallisuus on tämän tutkimuksen yksi keskeisimpiä käsitteitä, on Moilasan (2022) mukaan hyvä ottaa huomioon myös toinen sitä hyvin lähellä oleva käsite – toimijuus. Katajan ym. (2018) ja Moilasan (2022) mukaan yksi osallisuutta rakentavista tekijöistä on nimenomaan toimijuus. Toimijuudella viitataan ihmisen tapaan olla, toimia tai olla toimimatta suhteessa itseensä, muihin, tilanteisiin ja rakenteisiin niissä rajoissa ja mahdollisuuksissa, joita muun muassa kulttuuri ja yhteiskunta kulloinkin asettavat (Vanhalakka-Ruoho, 2014). Kyse toimijuudessa on siis siitä, että oppilaat itse toimivat sen sijaan, että heidän puolestaan toimittaisiin (Messiou & Lowe, 2023).

Kallinen ym. (2021) ovat vahvistaneet niin osallisuuden kuin toimijuudenkin merkitystä lapsen arjen hyvinvoinnin tekijöinä. Puolestaan Rautiainen (2017) on ilmaissut, että osallisuuskasvatuksen tavoitteisiin pääseminen ei ole mahdollista ilman, että lapset otetaan toimintaan mukaan aktiivisina toimijoina. Toimijuus on siis hyvin ratkaiseva aspekti osallisuuden toteutumisen kannalta. Messiou ja Lowe (2023) sekä Moilanen (2022) ovat korostaneet toimijuuden toteutumisen merkitystä jo varhaisessa iässä, jotta se voi vähitellen syntyä ja kehittyä vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Toimijuuden kohteena voi olla niin opettaja kuin oppilaskin, mutta parhaimmillaan toimijuus tukee osallisuutta, kun opettaja ja oppilaat ovat yhdessä aktiivisia toimijoita (Kyrönlampi & Uitto, 2022). Oppilaiden aktiivinen toimijuus vaatii opettajalta kykyä astua omasta valta-asemastaan taka-alalle, jotta oppilaiden toimijuus tulee vahvemmin esille erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Salovaara ym., 2024). Ryhmän, eli vertaisten tuki toimijuudelle on merkittävää. Isolan ym. (2017) mukaan ryhmässä toimijuus voi rakentua esimerkiksi yhteisen keskustelun, neuvottelu ja tuen varaan, joka puolestaan ohjaa käsitykseen omasta merkityksellisyydestä yhteisön jäsenenä, ja näin ollen myös osallisuuden kokemukseen.

2.4 Osallisuus oppilaan oikeutena ja opettajan velvollisuutena

Osallisuuden moniulotteisuudesta johtuen se nähdään hyvin jännitteisenä ilmiönä, sillä siihen liittyy rinnakkain vahvasti pakon ja vapaaehtoisuuden elementtejä (Kyrönlampi & Uitto, 2022). Lundin (2007) mukaan lapsilta usein puuttuu mahdollisuus osallistua, ja

aikuisyhteiskunnan asenteet ja käytännöt vaientavat aktiivisesti lasten äänen kuulemista, vaikka lapset ovatkin arvokkaita tiedonantajia ja oman elämänsä asiantuntijoita. Myös opettajien asenteet vaikuttavat vahvasti siihen, miten osallisuus kussakin tilanteessa pääsee toteutumaan (Messiou ym., 2024; Torsdottir ym., 2024). Tästä syystä onkin tärkeää, että lasten osallisuutta vahvistetaan ja turvataan erilaisten sopimusten ja oikeuksien avulla. Esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimus turvaa lapsen osallisuutta kansainvälisellä tasolla (Yhdistyneet kansakunnat [YK], 1989), kun taas Suomessa tätä turvaa useampi eri laki, joita myöhemmin esitellään.

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen on kirjattu lapsen oikeus osallisuutteen (YK, 1989). Muun muassa artikla 12 mukaan lapselle, joka pystyy muodostamaan omia näkemyksiään, tulee taata mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevia asioita päätettäessä. Olennaista lasta kuultaessa on ottaa huomioon tämän ikä- ja kehitystaso. Artikla 13 puolestaan painottaa lapsen oikeutta ilmaista mielipiteensä, kun taas artikla 14 korostaa lapsen ajatuksenvapauden kunnioittamista.

Lapsen oikeuksien sopimuksen lisäksi Suomen perustuslaissa on kirjattu pykälä, joka käsittelee yhdenvertaisuutta (731/1999). Pykälässä kuusi on erikseen mainittu lapset, ja se, että heitä tulee kohdella tasa-vertaisesti sekä heillä tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Myös esimerkiksi kuntalaki (410/2015) velvoittaa nuorisovaltuuston perustamiseen, joka edesauttaa sekä takaa lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia kuntatasolla.

Nuorisolaki (1285/2016) tukee edellä mainittuja sopimuksia ja lakeja. Nuorisolain tavoitteena on edistää nuorten osallisuutta, tukea yhteisöllisyyttä sekä edistää yhdenvertaisuutta ja oikeuksien toteutumista. Lasten etua ja oikeuksia turvaa myös lastensuojelulaki (417/2007), jossa on oma lukunsa lapsen osallisuudelle. Lastensuojelulaissa korostetaan, että lasta koskevissa päätöksissä on aina kuultava lapsen oma näkemys ja annettava hänelle mahdollisuus tulla kuulluksi.

Koulun näkökulmasta osallisuutta turvaavat perusopetuslaki (628/1998) ja varhaiskasvatuslaki (540/2018). Varhaiskasvatuslain pykälään 20 on kirjattu, että lapsen näkemys ja toivomukset on selvitettävä, sekä myös lapsen huoltajille on annettava

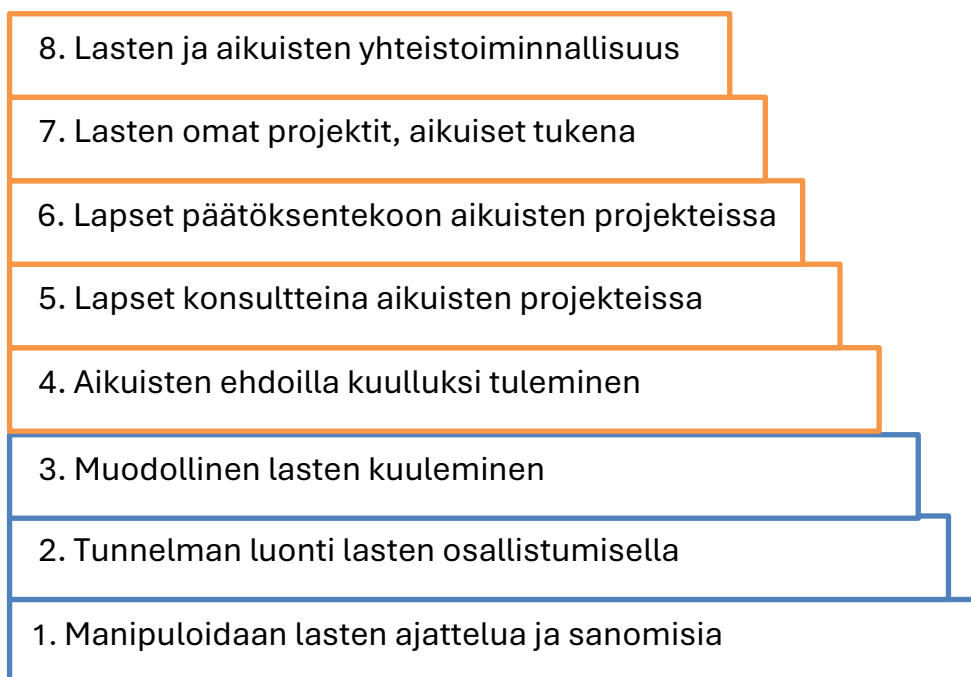
mahdollisuus osallistua lapsen varhaiskasvatuksen suunnitteluun. Perusopetuslaissa korostetaan sitä, että opetuksen järjestäjän tulisi edistää osallisuutta, ja varmistaa, että kaikilla oppilailla on tasa-arvoinen mahdollisuus vaikuttamiseen. Sekä varhaiskasvatuslaissa, että perusopetuslaissa alleviivataan oppilaan ikäkauden ja kehityksen huomioimista osana osallisuuden toteuttamista.

Opetushallituksen (2014) kirjaamissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on käsitelty osallisuutta, demokratiaa, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Perusteissa osallisuuden kuvataan olevan toimintakulttuuri ja perusta oppilaiden kasvuksi aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa oppilaiden osallisuutta, ja osallisuuden kokemukset ovatkin osa oppilaan oikeutta hyvään opetukseen. Yhdenvertaisuus osana perusteita edellyttää muun muassa edellä mainittujen sopimuksien ja oikeuksien toteutumista, ja näin ollen mahdollistaa myös osallisuuden.

Yhteenvetona voidaan todeta, että lasten ja nuorten osallisuutta turvataan monin eri säädöksin. Sopimukset, lait ja opetussuunnitelman perusteet muodostavat kokonaisuuden, jonka tavoitteena on taata lapsille mahdollisuus tulla kuulluksi ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Osallisuuden toteutuminen ei kuitenkaan riipu ainoastaan säädöksistä, vaan ennen kaikkea siitä, miten niitä käytännössä tulkitaan ja edistetään arjessa – erityisesti kouluissa, joissa lapset viettävät suuren osan ajastaan.

2.5 Osallisuuden portaat

Osallisuuden tarkastelulle on luotu useita erilaisia malleja. Tämän tutkimuksen pohjaksi valikoitui Roger Hartin osallisuuden portaat -malli, joka tarkastelee lasten osallisuutta eri tasoilla ja alleviivaa sitä, mikä on aitoa ja mikä ei-aitoa osallisuutta (Kuvio 1) (Hart, 1992). Mallista käy ilmi, että mitä vähemmän lapset omaavat tietoa toiminnasta ja sen taustoista, sitä vähäisempää osallisuus aidosti on – ja päinvastoin (Turja, 2010).



Kuvio 1 Hartin osallisuuden portaavat (mukaillen Turja, 2010, 27)

Malli on toimiva tutkimuksen teoreettinen pohja, sillä se mahdollistaa osallisuutta käsittelevien tulosten tarkastelun eri tasoilla. Hartin portaiden avulla voidaan tunnistaa osallisuuden esteitä ja arvioida, missä määrin lasten ääni tulee kuulluksi ja otetuksi huomioon, ja näin ollen malli tukee tutkimuksen tavoitteita hahmottaa osallisuuden laatua ja käytännön haasteita. Myös mallin joustavuus – mahdollisuus tarkastella osallisuutta tilannekohtaisesti eri portaista käsin, tekee siitä toimivan analyysin apuvälineen.

Hartin (1992) mukaan osallisuuden portaavat on suunniteltu tarjoamaan luokittelu, jonka avulla voidaan tarkastella lasten osallisuutta. Tikapuumetafora on alun perin lainattu Sherry Arnsteinin (1969) artikkelista, jossa hän tarkastelee kansalaisten osallisuutta. Kategoriat ovat siis eri Arnsteinin ja Hartin malleissa, mutta ne jäljittelevät ja soveltavat toisiaan.

Hartin mallia tarkasteltaessa on tärkeää huomata, että osallisuus lasten elämässä ei kasva lineaarisesti, vaan se kulkee edestakaisin, sekä on sidonnainen aina tiettyyn hetkeen ja tapahtumaan, se ei siis ikään kuin pysy paikallaan vaan liikkuu aina eri tahtiin ja suuntaan (Funk, Van Borek, Taylor, Grewal, Tzemis & Buxton, 2012). Porrasmetafora

on osaltaan harhaanjohtava, ja on saanut tästä syystä myös kritiikkiä. Porrasmallista tulisikin tietää, ettei se edellytä jokaisen askelman ottamista huipulle pääsemiseksi, vaan osallisuuden tarkastelu voi alkaa sattumanvaraiselta portaalta tilannekohtaisesti (Wetzelhütter & Bacher, 2015). Porrasmalli sen sijaan kuvaa sitä, mitä korkeammalla ollaan, sitä aidompaa osallisuus on (Wetzelhütter & Bacher, 2015).

Mallin alin taso on ”manipulaatio” (*manipulation*), jossa lapsia käytetään näennäisesti osallistumaan, eivätkä he itse täysin ymmärrä mistä on kyse tai miksi he osallistuvat (Hart, 1992, 9). Lapsia siis ohjataan tietynlaiseen toimintaan, ja teeskennellään, että idea toimintaan tuli lapsilta (Funk ym., 2012). Hartin (1992, 9) mukaan toinen taso on ”koristelu” (*decoration*), jossa lasten rooli on hyvin pinnallinen, eikä heillä ole todellisuudessa mahdollisuutta vaikuttamiseen, usein siis lapset vahvistavat epäsuorasti aikuisten ajamaa asiaa.

Kolmas taso on ”tokenismi” (*tokenism*), eli symbolinen osallistuminen, jossa lapsille annetaan näennäisesti mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja äänensä, mutta todellisuudessa tämä ei juurikaan vaikuta varsinaiseen päätöksentekoon (Funk ym., 2012; Hart, 1992, 9). Nämä kolme alinta tasoa tikapuumallissa ovat Hartin (1992) mukaan niin sanottua ei-aitoa osallisuutta, ja loput ovat aitoa osallisuutta. Alimmilla tasoilla lasten osallisuus näyttäytyy siten, että aikuiset muovaavat heidän ajatteluaan omien tavoitteidensa mukaisesti, lasten osallistuminen jää pintapuoliseksi ja heidän näkemyksiään kuullaan ilman todellista vaikutusta toimintaan (Turja, 2010).

Mallin neljäs taso Hartin (1992, 11) mukaan on ”määrätty mutta informoitu” (*assigned but informed*), jossa on tärkeää, että lapsilla on selkeä, vapaaehtoinen ja merkityksellinen rooli, jonka tarkoituksen he ymmärtävät ja sen, miksi juuri heidät on valittu mukaan keskusteluun. Viides taso on ”konsultoitu ja informoitu” (*consulted and informed*), jossa lapset osallistuvat aidosti ja merkityksellisesti, sekä heidän mielipiteensä otetaan vakavasti ja heille annetaan riittävästi tietoa (Hart, 1992, 12). Lapset siis ikään kuin toimivat asiantuntijaroolissa aikuisten tukena (Hart, 1992).

Kuudennen tason Hart (1992, 12) on nimennyt ”aikuisten aloittama, jaettu päätöksenteko lasten kanssa” (*adult initiated, shared decisions with children*), jossa tason ydin on jaetussa päätöksenteossa, ja tässä pyritäänkin erityisesti huomioimaan

ne, joiden ääni jää usein vähemmälle päätöksenteossa. Kuudennella tasolla lapset siis ovat mukana päätöksenteossa ja toiminnan johtamisessa, jonka aikuiset ovat kehittäneet (Funk ym., 2012). Seitsemäs taso on ”lapsen aloittama ja ohjaama” (*child initiated and directed*), jossa merkityksellistä on, että lapset voivat itse suunnitella ja toteuttaa asioita, ja aikuisten tehtävänä on tukea lasten aloitteita (Hart, 1992, 14).

Kahdeksas, ja viimeinen taso on nimeltään ”lapsen aloittama, jaetut päätökset aikuisten kanssa” (*child initiated, shared decisions with adults*), tässä tasossa olennaista on, että lapset voivat aloittaa ja johtaa asioita, mutta myös tasa-arvoinen yhteistyö aikuisten kanssa korostuu (Funk ym., 2012; Hart, 1992, 14). Kuten jo aiemminkin mainittiin, osallisuuden korkeimmalla tasolla aikuiset ohjaavat, mahdollistavat ja tukevat lasten aloitteita, jotta lasten toiminta voi olla aloitteellista ja itsenäistä – kyse on siis lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuudesta (Hart, 1992; Turja, 2010).

Hart (2008) huomauttaa, että osallisuuden portaot kattavat vain pienen osan niistä tavoista, joilla lapset todellisuudessa toteuttavat osallisuuttaan. Hänen mukaansa, malli rajoittuu pitkälti kuvaamaan aikuisten erilaisia rooleja suhteessa lasten osallisuuteen. Hart (2008) on todennut, että osallisuuden portaiden mallin taustalla vaikuttivat kokemukset lasten tehokkaan osallistamisen vaikeudesta, ja malli luotiinkin tuomaan kriittistä näkökulmaa kyseiselle teemalle.

Hartin (2008) mukaan mallia ei tarkoitettu toimimaan minkäänlaisena kattavana arviointityökaluna, jollaisena sitä tänä päivänä laajasti käytetään. Tästä huolimatta Hart (2008) kokee, että malli on onnistunut sen yksinkertaisuudellaan ja selkeillä tavoitteilla auttamaan eri ammattiryhmiä, kuten opettajia, tarkastelemaan omia työtapojaan ja muokkaamaan niitä tarkoituksenmukaisiksi. Myös Wetzelhütter ja Bacher (2015) tutkimuksessaan päätyivät siihen lopputulokseen, että mahdollisista puutteistaan huolimatta Hartin mallia voidaan käyttää testaamaan ja kehittämään osallisuutta yksilö-, luokka- ja koulutasolla.

3 Tutkimuskysymykset

Osallisuuden määritelmä ja käytännön tarkastelu osoittaa, että kyseessä on laaja, moniulotteinen ja vaikeasti rajattava ilmiö (esim. Kataja ym., 2018). Sen merkitystä koulutyössä korostavat myös sitä velvoittavat lait ja sopimukset (esim. YK, 1989), minkä vuoksi sen tulisivin juurtua osaksi koulujen arkitoimintaa ja kulttuuria. Keskeisiä osallisuuteen liittyviä teemoja ovat aikuisen rooli, oppilaiden vaikutusmahdollisuudet sekä osallisuuden rajaukseen liittyvät haasteet (esim. Kataja ym., 2018; Leinonen, 2014; Löfström ym., 2018). Nämä näkökulmat yhdessä luovat tarpeen tarkastella, miten perusopetuksessa toimivat opettajat itse ymmärtävät ja kuvaavat osallisuuden edistämistä omassa työssään. Tätä ajatusta tutkimuksessa on lähdetty selvittämään tutkimuskysymyksen; *Miten perusopetuksen opettajat kuvailevat edistävänsä osallisuutta oppilaiden arjessa?* avulla.

Hartin (1992) osallisuuden portaat –malli antaa konkreettisen viitekehyksen arvioida miten aitoa opettajien edistämä osallisuus on ja miten paljon vaikutusvaltaa oppilailla todellisuudessa on. Mallin avulla voidaan myös tarkastella missä määrin oppilaslähtöistä toimintaa koulun arjessa edistetään. Puolestaan näiden näkökulmien pohjalta syntyy tarve tarkastella mihin mallin tasoille opettajien kuvaukset sijoittuvat, ja tätä on lähdetty tutkimaan tutkimuskysymyksen: *Mille tasolle perusopetuksen opettajien kuvaukset osallisuudesta sijoittuvat Roger Hartin osallisuuden portaat -mallissa?* avulla.

Tutkimuksen kaksi tutkimuskysymystä ovat siis:

1. *Miten perusopetuksen opettajat kuvailevat edistävänsä osallisuutta oppilaiden arjessa?*
2. *Mille tasolle perusopetuksen opettajien kuvaukset osallisuudesta sijoittuvat Roger Hartin osallisuuden portaat -mallissa?*

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen metodiin liittyviä seikkoja. Aluksi avataan tutkimuksen tavoitteita laadullisen ja fenomenologisen tutkimusotteen kautta, jota seuraa kuvaus kohderyhmästä sekä puolistrukturoidusta ryhmähaastattelusta aineistonkeruuna. Tämän jälkeen kuvataan haastattelujen sujuminen ja haastatteluaineiston käsittely, eli abduktiivinen lähestymistapa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lopuksi esitellään tutkimuseettisiä lähtökohtia.

4.1 Laadullinen tutkimusote

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajien näkemyksiä oppilaiden osallisuuden edistämisestä sekä arvioida, miten heidän kuvauksensa sijoittuvat Roger Hartin osallisuuden portaattimallin mukaiselle asteikolle. Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään millaisia mahdollisuuksia oppilaille tarjotaan osallistua ja vaikuttaa, miten aitoa osallisuutta edistetään koulun arjessa sekä millä tavoin opettajat tukevat oppilaiden aloitteellisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia.

Tutkimus yhdistää opettajien omakohtaiset kokemukset osallisuuden edistämisestä sekä teoreettisen viitekehyksen avulla arvioidun osallisuuden laadun. Kyse on laadullisesta tutkimuksesta, kun halutaan tutkia ihmisten subjektiivisia kokemuksia sekä suhteuttaa niitä teoriaan (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Laadullinen tutkimus on otollinen tämän tutkimuksen lähtökohdaksi, sillä tulosten kautta pystytään esittämään esimerkkejä ilmiön, eli osallisuuden esiintymisestä koulumaailmassa opettajien mahdollistamana (Puusa ym., 2020).

Tutkimuksessa on myös piirteitä fenomenologiasta, sillä tavoitteena on käsitteellistää kokemuksen merkitys ja tehdä niin sanotusti jo tunnettu tiedetyksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologialle on tyypillistä, että tutkimuksessa pyritään pääsemään tutkimuksen kohteena olevien maailmaan sisään (Puusa ym., 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa opettajien jokapäiväisen kouluarjen ja siellä tapahtuvan osallisuuden tarkastelua. Fenomenologiassa siis halutaan kiinnittyä siihen, mikä on tutkimuksen kohteen inhimillisen kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi,

2018). Tässä tutkimuksessa onkin keskeistä ymmärtää, miten opettajat itse kokevat ja jäsentävät osallisuutta koulun arjessa.

4.2 Asiantuntijat puolistrukturoiduissa ryhmähaastatteluissa

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat ammatillisesti pätevät perusopetuksessa toimivat opettajat. Kyseiset osallistujat valikoituivat tutkimukseen siitä syystä, että tutkimuksessa halutaan ymmärtää osallisuuden ilmiötä opettajien, eli asiantuntijoiden, omista tulkinnoista ja kokemuksista käsin (Hyvärinen, Nikander, Ruusuvuori & Aho, 2017; Puusa ym., 2020). Lisäksi tarkoituksena oli saada mahdollisimman monipuolisia näkökulmia osallisuuden edistämisestä eri oppiaineissa ja luokkatasoilla.

Puolestaan puolistrukturoitu ryhmähaastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi, koska se mahdollisti joustavan ja vuorovaikutteisen keskustelun, jossa osallistujilla oli mahdollisuus täydentää toistensa näkemyksiä (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Puusa ym., 2020). Menetelmän avulla oli lisäksi mahdollista uusien näkökulmien esiin nouseminen ennalta määriteltujen teemojen tueksi muun muassa haastattelijan jatkokysymyksillä tai pyynnöillä kertoa jostain nostosta enemmän (Puusa ym., 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ennen varsinaista aineistonkeruuta suoritettiin vielä koehaastattelut, joiden tavoitteena oli testata kysymysten ymmärrettävyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta (Hyvärinen ym., 2017; Puusa ym., 2020). Koehaastattelut auttoivat varmistamaan kysymysten selkeyden ja vähentämään mahdollisia väärinymmärryksiä (Hyvärinen ym., 2017). Koehaastattelut suoritettiin kahdelle koehaastateltavalle: tekoälylle (ChatGPT) ja loppuvaiheen luokanopettajaopiskelijalle. Tekoälyn simuloidussa haastattelussa sitä pyydettiin vastaamaan haastattelukysymyksiin ikään kuin luokanopettajan roolista. Opiskelijan ja tekoälyn vastaukset koehaastattelussa olivat hyvin samansuuntaisia, joten haastattelurunkoon ei koettu tarpeelliseksi tehdä muutoksia.

Ryhmähaastattelut päätettiin toteuttaa etäyhteyksin. Tämä mahdollisti haastateltavien saannin eri puolilta Suomea, sillä haastattelu ei ollut sidottu tiettyyn paikkaan (Cohen ym., 2018; Keen, Lomeli-Rodriguez & Joffe, 2022). Videopuhelun välityksellä tapahtuva audiovisuaalinen haastattelu oli monin puolin hyödyllinen, sillä se mahdollisti myös

kehonkielen tulkinnan ja reaaliaikaisen, vuorovaikutteisen keskustelun aivan kuten kasvokkain tapahtuvassakin haastattelussa (Cohen ym., 2018).

Etähaastattelun toteuttaminen tarjosi tutkijalle selkeän ja tehokkaan haastattelun tallennusmahdollisuuden (Keen ym., 2022), ja tästä syystä Zoom-sovellus valikoitui haastattelualustaksi. Etäyhteyksin toteutetun ryhmähaastattelun uskottiin myös vahvistavan avointa keskustelua, sillä tällöin lähtökohtaisesti tutkittavat olivat ennestään tuntemattomia toisilleen. Osallistujat eivät myöskään tienneet, missä kouluissa kukin työskenteli, eikä tämä tieto voinut rajoittaa keskustelua.

Haastatteluverkrytointi tapahtui haastattelukutsun avulla vuoden 2025 marraskuun lopussa ja joulukuun alussa. Haastattelukutsu jaettiin Facebookin kolmessa eri opettajaryhmässä sekä se lähetettiin sattumanvaraisesti seitsemään eri kouluun ympäri Suomea. Näiden lisäksi hyödynnettiin lumipallo-otantaa, eli tutkijan omia kontakteja (Cohen ym., 2018). Tiedon levittämiseksi, jokaisessa haastattelukutsussa suositeltiin tiedon jakamista myös tutuille opettajille (Puusa ym., 2020).

Osana haastattelukutsua kerrottiin tutkimuksen tavoitteista, tutkimusetiikasta sekä haastattelua kantavista teemoista (Hyvärinen ym., 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018), joiden avulla pyrittiin ohjaamaan mahdollisten osallistujien kiinnostus tutkimukseen. Tutkimuksen kannalta olennaista oli, että kiinnostuneet saivat itse vapaaehtoisesti ottaa yhteyttä tutkijaan. Yhteydenoton kautta tutkittavat saivat lisäohjeita tutkimukseen osallistumisesta tietosuojaselosteen ja suostumuslomakkeen kautta.

Suostumuslomake sisälsi muun muassa kertomuksen siitä, että osallistuja antaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta osallistumalla haastatteluun.

Tutkijaan oli yhteydessä yhdeksän henkilöä, joista lopulta kahdeksan henkilöä osallistui haastatteluun (Taulukko 1). Lumipallo-otanta osoittautui tehokkaimmaksi keinoksi rekrytoida osallistujia, ja sitä kautta tuli neljä osallistujaa, kun taas Facebookin ja koulujen kautta tuli kummastakin kaksi osallistujaa. Osallistujamäärä koettiin riittäväksi, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä yksilöiden käsitysten kautta tekemättä yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 1 Haastatteluun osallistuneet perusopetuksessa toimivat opettajat

Haastattelu	Kesto (h)	Ammattinimike
1	1.45	H1: luokan- ja aineenopettaja (draamakasvatus)
		H2: luokan- ja aineenopettaja (terveystieto)
		H3: luokan- ja aineenopettaja (elämäkatsomustieto)
		H4: aineenopettaja (ruotsi ja englanti)
2	1.10	H5: luokan- ja erityisopettaja
		H6: luokanopettaja
		H7: luokanopettaja (steinerkoulu)
		H8: luokan- ja aineenopettaja (käsityö)

Ryhmähaastattelutilanteita järjestettiin kaikkiaan kaksi, jotka toteutuivat sen mukaan, miten haastateltavat olivat tavoitettavissa. Kummastakin haastattelutilanteesta tallennettiin video- ja ääninauha, joista video tuhottiin heti haastattelun jälkeen, ja ääninauha jäi aineiston yhteismitallistamisen tueksi (Kananen, 2017). Molemmat haastatteluista olivat joulukuun 2025 puolivälissä, ja niihin osallistui yhteensä kahdeksan henkilöä: neljä henkilöä haastattelua kohti. Kaksi osallistujista olivat luokanopettajia ja yksi aineenopettaja. Neljä osallistujista olivat sekä luokan- että aineenopettajia, ja yksi sekä luokan- että erityisopettaja.

Varsinaiset haastattelut toteutettiin etukäteen valmistellun haastattelurungon (Liite 1) pohjalta. Haastattelurunko jakautui viiteen kokonaisuuteen: taustaa, käsityksiä, käytäntöä, kehittäminen sekä yhteenveto. Tausta osiossa haastateltavat saivat lyhyesti kertoa omasta työnkuvastaan. Käsityksiä koskevassa osiossa haluttiin selvittää opettajien näkemyksiä osallisuudesta, sen merkityksistä ja tulkinnoista. Käytäntöjä käsittelevässä osiossa puolestaan pyrittiin esimerkkien avulla hahmottamaan konkreettisia osallisuutta edistäviä tai sitä haastavia toimintatapoja. Lopuksi tarkasteltiin, millaisena osallisuus voisi näyttäytyä koulun ihannetulevaisuudessa ja summattiin haastattelun teemaa.

4.3 Kuvaus haastattelutilanteista ja tutkimusaineistosta

Haastattelutilanteet sujuivat yleisesti ottaen hyvin, eikä esimerkiksi merkittäviä tietoteknisiä ongelmia ilmaantunut. Molemmat ryhmähaastattelut käynnistyivät yhteisellä avauskierroksella (Puusa ym., 2020), jossa jokainen osallistuja pääsi kertomaan hieman omasta ammatillisesta taustastaan opettajana. Tämän jälkeen keskustelua lähdettiin edistämään haastattelurungon kautta, jolloin kukin sai tuoda omia ajatuksiaan ja esimerkkejään avoimesti ilmi. Esimerkkien jakaminen ryhmässä osoittautui palkitsevaksi, sillä kuulijoiden määrä lisäsi vuorovaikutusta ja osallistujat pystyivät samaistumaan toistensa kokemuksiin (Puusa ym., 2020).

Merkittävää keskustelujen kannalta oli, että tutkimuksen aihe ei ollut niin henkilökohtainen, että se olisi voinut estää avoimen keskustelun (Cohen ym., 2018). Päinvastoin, opettajataustan luonut homogeenisuus onnistui luomaan samanlaisuutta osallistujien välille, joka edisti yhteisen keskustelun luomista (Puusa ym., 2020). Parhaimmillaan ryhmäkeskustelu onnistui tuottamaan monipuolista sekä rikasta aineistoa, kun haastatteliija oli onnistunut ottamaan huomioon moninaiset seikat, kuten sen, miten hän ohjaili keskustelua siten, että jokainen tuli kuulluksi (Cohen ym., 2018).

Tutkimusaineiston käsittely alkoi haastatteluaineistojen yhteismitallistamisesta, eli puhe muutettiin tekstimuotoon litteroimalla (Hyvärinen ym., 2017; Kananen, 2017; Puusa ym., 2020). Litteroinnin tukena käytettiin Turun yliopiston tekoälypohjaista ja tietoturvallista UTU-litterointipalvelua. Litteroinnin tarkkuus määräytyi tutkimuskysymyksen mukaan – esimerkiksi taukojen, eleiden tai äännähdysten mukaan ottaminen jäi tutkimuksen toteuttajan harkinnan varaan (Hyvärinen ym., 2017), eikä tässä tutkimuksessa nähty pienillä eleillä tai vastaavilla olevan suurta vaikutusta tuloksiin, joten tällaiset karsittiin litteraateista pois. Litteroinnin yhteydessä kaikki tunnistetiedot, kuten nimi- ja paikkatiedot poistettiin, ja haastateltaville annettiin tunnistekoodit (H1, H2, H3, jne.). Litteroitua aineistoa kertyi ensimmäisestä haastattelussa 34 sivua ja toisesta haastattelusta 23 sivua yhtenäistä tekstiä Aptos fontilla, 1,5 rivivälillä ja 12 fonttikoolla.

4.4 Abduktiivinen aineistonanalyysi

Aineiston analyysin tavoitteena oli koota opettajien kuvauksia keinoista, joilla he edistävät oppilaiden osallisuutta koulun arjessa. Lisäksi pyrittiin selvittämään, mille Hartin osallisuuden portaalle opettajien kuvaukset sijoittuivat, ja olivatko käytetyt keinot aidon osallisuuden mukaisia vai esimerkiksi tokenismisiä. Aineisto analysoitiin abduktiivisesti eli teoriaohjaavasti. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee yksinkertaisuudessaan aineiston pelkistämisestä luokitteluun ja käsitteiden muodostamiseen, kuten puhtaasti aineistolähtöisessäkin analyysissä, mutta teoreettiset käsitteet ovat analyysissä jo valmiiksi tiedossa ja ne ohjaavat tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaan pohjautuva analyysi on kytketty Hartin osallisuuden portaat -malliin.

Teoriaohjaavaan analyysin ensimmäiseen vaiheeseen siirryttiin, kun litteroitua aineistoa alettiin pelkistämään ja jaottelemaan tekstisegmenteiksi (Kananen, 2017), eli luokitteluyksiköiksi Excel-taulukkoon (Taulukko 2). Taulukkoon otettiin ainoastaan sellaiset luokitteluyksiköt, jotka vastasivat tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Aineistosta poimittiin siis sellaiset osuudet, joissa opettajat kuvasivat omaa toimintaansa, rooliaan ja valintojaan suhteessa oppilaiden osallisuuteen tai opettajat viittasivat konkreettisiin koulun arjen tapahtumiin, joihin osallisuus vaikutti. Luokitteluyksiköiden pituudet vaihtelivat yhdestä sanasta seitsemään virkkeeseen, ja kaikkiaan niitä muodostui yhteensä 259 kappaletta

Tässä tutkimuksessa analyysissä suoritettiin kaikkiaan kaksi luokittelukierrosta: ensin aineistolähtöinen ja sitten teorialähtöinen (Taulukko 2) (Tuomi & Sarajärvi, 2018), joissa molemmassa käytettiin samoja luokitteluyksiköjä analyysien pohjana.

Yksinkertaisuudessaan aineistolähtöisessä vaiheessa kuvattiin keinoja, joilla osallisuutta pyritään toteuttamaan, eli aineisto koodattiin sen pohjalta, mitä aineistosta löydettiin (Kananen, 2017). Teorialähtöisessä vaiheessa aineisto koodattiin teorian luomia käsitteitä hyödyntäen (Kananen, 2017), eli Hartin mallin portaiden avulla.

Taulukko 2 Esimerkki aineiston luokittelusta

Luokitteluyksikkö	Aineistolähtöinen luokittelu	Teorialähtöinen luokittelu
<p>Meidän koulussa mä oon tämmöinen yksi versoaikuinen, versosovittelija. Eli meillä yläkoululaiset sovittelevat alakoululaisten riitoja, ja pieniä kinoja. (H5)</p>	<p>rakenteellinen tuki</p>	<p>6. porras</p>
<p>Mä suunnittelen vaikka jaksoja tai opetusta, niin se ryhmä määrittää sitä mun suunnittelutyötä. (H1)</p>	<p>pedagoginen sensitiivisyys</p>	<p>6. porras</p>
<p>... mutta tokihan mä haluan antaa oppilaille sen kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemuksen sitten jollain tapaa. Että jos nyt en anna ihan aina päättää sisältöä tai työskentelytapaa, niin ainakin sitten muuten voin olla kuulevana korvana ja tukevana aikuisena siinä arjessa ja niissä muissa tilanteissa. (H4)</p>	<p>osallisuus ilmapiiri</p>	<p>4. porras</p>
<p>Mulle tulee mieleen, että me on tehty ainakin tämmöisiä yhteisiä näytelmiä, mitä lapset on voinut itse kirjoittaa ja sitten on voinut vaikka käsinukeilla näytellä, mitä on tehty käsítőissä. (H7)</p>	<p>yhteistoimijuus</p>	<p>7. porras</p>

Luokittelujen perusteella syntyi neljä aineistolähtöistä kategoriaa ja viisi teorialähtöistä kategoriaa. Aineistolähtöisiksi kategorioiksi muodostuivat rakenteellinen tuki, pedagoginen sensitiivisyys, osallisuus ilmapiiri sekä yhteistoimijuus. Teorialähtöiset kategoriat tulivat puolestaan suoraan Hartin mallin portaista ja luokitteluyksiköt jakautuivat mallin viidelle portaalle, eli portaille 4–8. Portaot nimettiin analyysin kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla: kuulluksi tuleminen (4. portas), aikuisten määrittämä osallisuus (5. portas), jaettu päätöksenteko (6. portas), oppilaslähtöinen toiminta ja jaettu vastuu (7. portas) sekä oppilaslähtöinen ja -johtoinen toiminta (8. portas). Teorialähtöisessä analyysissä yhteensä 14 luokitteluyksikköä jätettiin analyysin ulkopuolelle, sillä ne eivät kuvanneet opettajan ja oppilaan välistä osallisuutta, eikä näin ollen niitä voitu analysoida Hartin mallin valossa.

Excelissä toteutetut luokittelukierrokset mahdollistivat aineiston kevyen kvantifioinnin (Kananen, 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018), eli aineistoa pystyttiin tarkastelemaan muun muassa sen kannalta, kuinka monta kertaa tietyt ilmiöt esiintyvät. Tämän avulla tuloksia voitiin esittää myös ilmiöiden yleisyyden mukaan.

4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa on noudatettu Hyvä tieteellinen käytäntö -ohjeistusta, jonka perustana toimii luotettavuus, rehellisyys, avoimuus sekä vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023). Tutkimusetiikan näkökulmasta on keskeistä, että tutkimuksella pyritään tuottamaan hyötyä niin tutkimukseen osallistuville, kuin koko tiedeyhteisöllekin – kyse on siis tutkimuksen tuottamasta vastavuoroisuudesta (Cohen ym., 2018; Puusa ym., 2020; TENK, 2023). Tällä siis viitataan siihen, että tutkimuksen avulla edistetään tietoa ja ymmärrystä oppilaiden osallisuudesta, jonka avulla esimerkiksi opettajat voivat hyödyntää tutkimustietoa opetuksen suunnittelussa ja oppilaiden osallisuuden edistämisessä.

Aineistonkeruun eettisyyden kannalta ennen haastatteluja tutkittavia muun muassa informoitiin tutkimuksen lähtökohdista, tavoitteista, vapaaehtoisuudesta, anonymiteetistä sekä tiedon käsittelystä ja säilyttämisestä (Cohen ym., 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018) tietosuojaselosteen avulla. Luottamuksen rakentaminen haastattelijan ja haastateltavan välille oli olennainen edellytys luotettavan tiedon saannille (Hyvärinen

ym., 2017), ja haastattelija pyrkikin olemaan helposti lähestyttävä ja osoittamaan kunnioitusta tutkittavan autonomiaa kohtaan (Traianou, 2020). Samalla kuitenkin haastattelija oli tietoinen roolistaan keskustelun ohjaajana ja tutkimuksen toteuttajana.

Aineistonkeruuseen liittyvien seikkojen lisäksi eettisyys näkyy vahvasti myös muussa tutkimukseen liittyvässä työssä. Hyvä tieteellinen käytäntö -ohjeistuksen mukaan tutkimusta tehtäessä tulisi kunnioittaa tiedeyhteisössä muiden työtä ja toimia läpinäkyvästi (TENK, 2023), jonka mukaan myös tässä tutkimuksessa on pyritty toimimaan. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi lähteitä käytettäessä niihin viitataan asian- ja totuudenmukaisella tavalla sekä annetaan niille kuuluva arvo (TENK, 2023). Läpinäkyvyys on esimerkiksi sitä, että tutkimuksen analyysi kuvataan mahdollisimman avoimesti ja tarkasti, jolloin se tekee tutkimuksesta myös toistettavan. Läpinäkyvyys on siis reliabiliteetin ja validiteetin kannalta hyvin olennainen osa tutkimuksen toteutusta (Puusa ym., 2020).

Yhteenvetona voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan eettisiä periaatteita kaikissa tutkimusvaiheissa, aina teorian koonnista, aineistonkeruuseen ja tuloksien auki kirjoittamiseen sekä lähdeluettelon listaamiseen asti. Eettisyys ja luotettavuus ovat olleet keskeisiä ohjenuoria, ja tutkittavia on kohdeltu kunnioittavasti ja heidän tietojaan turvallisesti käsitellen. Samalla tutkimuksen todenmukaisuus on varmistettu esimerkiksi viittausten ja analyysin avoimuuden kautta. Näin tutkimus pyrkii tuottamaan hyötyä paitsi tutkimukseen osallistuneille, myös laajemmin tiedeyhteisölle ja opetuskäytäntöjen kehittämiseksi, eritoten oppilaiden osallisuuden edistämiseksi.

5 Tulokset

Tässä kappaleessa aluksi tarkastellaan opettajien yhteistä käsitystä osallisuus teemasta. Tämän jälkeen siirrytään käsittelemään ensimmäistä tutkimuskysymystä, joka pohjautuu aineistoon ja kartoittaa opettajien kuvauksia osallisuuden edistämisestä. Tutkimuskysymys käsitellään luokittelun pohjalta syntyneiden kategorioiden mukaan, eli ensin edetään rakenteelliseen tukeen, josta jatketaan pedagogiseen sensitiivisyyteen ja osallisuus ilmapiiriin, sekä lopuksi yhteistoimijuuteen. Tämän jälkeen käsitellään toinen tutkimuskysymys, joka pohjautuu teoriaan, eli siihen, miten opettajien kuvaukset osallisuudesta sijoittuvat Hartin osallisuuden portaat -mallin asteikolle.

5.1 Opettajien käsityksiä osallisuudesta

Ennen varsinaisten tuloksien avaamista, on olennaista avata tutkittavien käsityksiä tutkittavasta teemasta – osallisuudesta. Haastateltavien yhtenäinen käsitys osallisuuden määrittelemisestä on tärkeää niin aineiston analyysin, kuin itse tuloksienkin kannalta, ja tätä käsitystä avattiin heti haastattelujen alkumetreillä.

Haastatteluissa opettajat kuvailivat osallisuutta hyvin samankaltaisesti, ja samat teemat, kuten yhteenkuuluvuus ja kuulluksi tuleminen toistuivat puheessa. Osallisuutta kuvattiin selkeästi oppilaskeskeisenä asiana, jossa on tärkeää huomioida oppilaiden mielipiteitä ja luoda oppilaille vaikuttamismahdollisuuksia niin luokan kuin koko koulunkin tasolla. Lisäksi osallisuus nähtiin vahvasti jokaisen oppilaan oikeutena, eikä sen kokemisen mahdollisuuksia rajoita esimerkiksi oppilaan akateemiset taidot.

Tavallaan se osallisuuden tavoite on ehkä se, että kokee olevansa osa porukkaa ja silloin se porukka ja se osallisuus kannattelee. Vaikka ne omat akateemiset taidot tai vuorovaikutustaidot tai taidot olla, niin ei välttämättä kannattelisi samalla tavalla. Mutta sitten se, että jos kuuluu siihen ryhmään, niin se ryhmä jotenkin tukee ja vie eteenpäin. (H2)

Oppilaiden oikeuden lisäksi opettajat tunnistivat vahvasti oman ammatillisen velvollisuutensa osallisuuden mahdollistajina. Opettajien puheessa toistuivat kuvaukset siitä, että osallisuus rakentuu arjen pienistä valinnoista, kuten oppilaiden

sisällyttämisestä opetuksen suunnitteluun tai oppilaiden hyvin arkisesta kohtaamisesta.

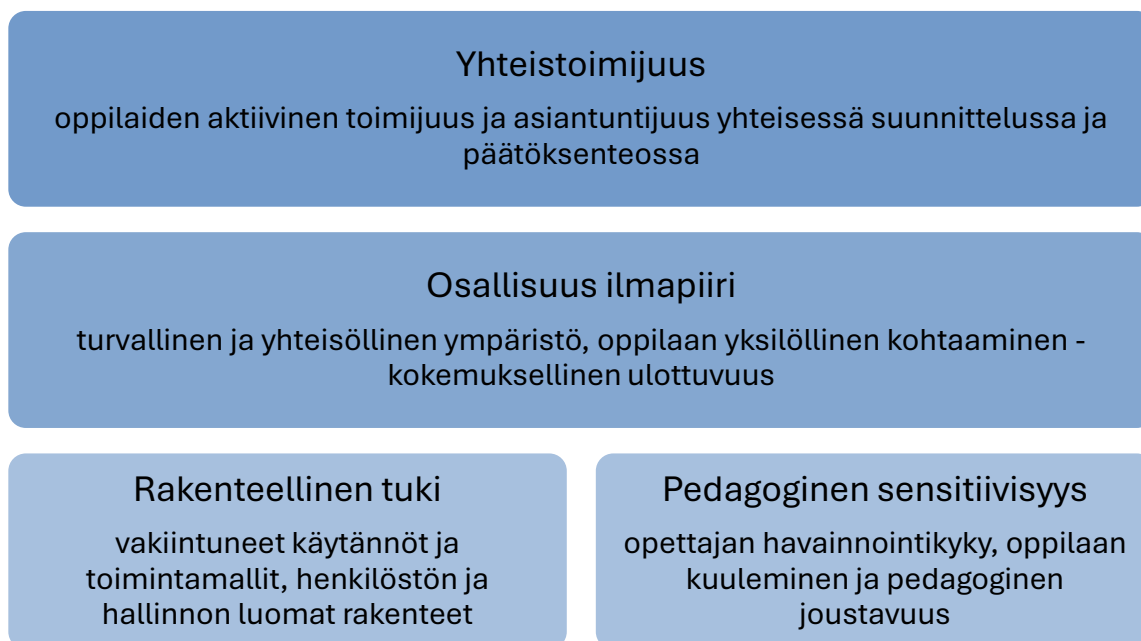
Mä ajattelen kanssa samalla tavalla, että paljon se (osallisuus) rakentuu siitä kuulumisesta siihen yhteisöön, missä ollaan. Nyt tietysti koulusta kun puhutaan, niin siihen luokkaan. Ja sitten se osallisuus rakentuu siitä, että sä kuulut siihen ryhmään, mutta sitten myös siitä, että sä tuut kuulluksi. Että sulla on oikeus ja mahdollisuus tulla kuulluksi siinä ryhmässä. Tietysti ikätasoisesti ja asioissa, jotka on semmoisia, mihin voidaan yhdessä vaikuttaa. Ja sitten jos ajattelee omaa työtä ihan niin kuin silla lailla arjessa, niin mä mietin sitä, että kyllä oppilaiden osallisuus mulle ainakin merkkää myös sitä, että kun mä suunnittelen vaikka jaksoja tai opetusta, niin se ryhmä määrittää sitä mun suunnittelutyötä. (H1)

Osallisuuskäsityksiä kartoittavan keskustelun pohjalta voidaan yhteenvetona sanoa, että haastateltavien opettajien käsitykset osallisuudesta ovat hyvin yhtenäiset.

Osallisuus ymmärrettiin siis kokonaisvaltaisena, oppilaan arkeen sidonnaisena ilmiönä, jonka keskiössä ovat muun muassa yhteenkuuluvuuden tunne, kuulluksi tuleminen ja aidot vaikuttamismahdollisuudet. Tämä jaettu ymmärrys osallisuudesta luo perustan seuraavissa alaluvuissa esiteltäville tutkimustuloksille, joissa tarkastellaan sitä, miten opettajat kuvailevat edistävänsä osallisuutta ja miten nämä kuvaukset sijoittuvat Hartin osallisuuden portaille.

5.2 Opettajien kuvaukset keinoista edistää osallisuutta oppilaiden arjessa

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa lähdettiin etsimään tilanteita, joissa opettajat kuvailivat sitä, miten he edistävät osallisuutta osana oppilaiden arkea. Näistä tilanteista syntyneet luokitteluyksiköt toimivat koko analyysin pohjana, ja niiden pohjalta luotiin neljä pääkategoriaa (Kuvio 2) rakenteellinen tuki, pedagoginen sensitiivisyys, osallisuus ilmapiiri ja yhteistoimijuus.



Kuvio 2 Osallisuuden edistämisen pääkategoriat

Kuviossa 2 neljä pääkategoriaa on esitetty niiden aineistossa esiintyvyyden mukaisesti, eli esimerkiksi yhteistoimijuus on aineistossa selkeästi määrällisesti eniten esiintyvä ilmiö. Puolestaan rakenteellinen tuki ja pedagoginen sensitiivisyys ovat tasaisesti määrällisesti tarkasteltuna vähiten esiintyvät ilmiöt.

Neljä aineistolähtöistä pääkategoriaa ovat osin hyvin limittäisiä, ja luokitteluyksiköt voisivat soveltua useamman eri kategorian alle samanaikaisesti. Samat osallisuutta kuvaavat ilmiöt saattoivat siis esiintyä opettajien puheessa useilla eri tasoilla, ja tästä syystä luokitteluyksiköiden sijoittumista kategorioihin ei ohjannut niinkään toiminnan muoto, vaan se, millä tavoin osallisuus kyseisessä yksikössä rakentui.

Rakenteellisessa tuessa pyrittiin huomioimaan se, että osallisuus ei ollut vain yksittäisen opettajan valinta, vaan se oli sidottu koulun toimintakulttuuriin ja perustui ennakoitaviin ja toistuviin rakenteisiin. Puolestaan pedagogisessa sensitiivisyydessä toimijuus oli ensisijaisesti opettajalla, ja oppilaiden kuuleminen palveli opetuksen muokkaamista tarkoituksenmukaisemmaksi. Pedagogisessa sensitiivisyydessä osallisuus rakentuu siis opettajan ammattitaidon kautta.

Osallisuus ilmapiiri korostaa osallisuuden kokemuksellisuutta. Se vahvistaa tunnetta kuulumisesta ja painopiste on turvallisuudessa sekä kohtaamisessa.

Yhteistoimijuudessa sen sijaan oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, joista ideat ovat lähtöisin, ja opettaja toimii kaiken tämän mahdollistajana. Tässä tutkimuksessa analyysia ohjasi siis se, mikä edellä esitelty osallisuuden ulottuvuus puheessa oli keskeisin. Seuraavaksi nämä kategoriat esitellään yksittäin, lähtien liikkeelle vähiten esiintyvistä ilmiöstä, rakenteellinen tuki.

5.2.1 Rakenteellinen tuki

Rakenteellinen tuki kategoria muodostui kattamaan sellaista opettajien puhetta, jossa ilmeni muun muassa koulun vakiintuneet toimintamallit ja systemaattiset käytännöt. Rakenteellinen tuki kattaa siis vahvasti sellaisia lähtökohtia, jotka mahdollistavat osallisuutta koulun arjessa ja joiden avulla osallisuutta saadaan näkyvämmiin sekä konkreettisemmin edistettyä. Aineistossa rakenteelliseen tukeen sisällytettäviä luokitteluyksiköitä oli yhteensä 51 kappaletta, eli noin 20 % koko aineistosta.

Rakenteelliseen tukeen kuuluvat muun muassa oppilaskunta- ja kummioppilastoiminta, erilaiset vertaisuuteen perustuvat toiminnan muodot ja välkkäritoiminta. Nämä ovat selkeästi koko koulun toimintakulttuuriin juurtuneita, ennakoitavia sekä tunnistettavia toimintamalleja, jotka tarjoavat systemaattisesti vuodesta toiseen oppilaille näkyvän keinon osallistua ja vaikuttaa koulun arjen suunnitteluun ja toteutukseen.

Meillä on semmoinen tempaus, kun koko koulu tuntee aina keväisin. Niin siellä on versosovittelijat aina miettinyt jonkun pajan, ja sit he pitää pienille jonkun pajan, ja ne on tosi kivoja juttuja ollu aina. Ja sitten nämä versosovittelijat tosiaan niin kuin arjessakin, niin näkyy siellä. (H5)

Opettajien puheesta kävi toistuvasti ilmi, että erilaiset koko koulua koskettavat tapahtumat ovat näkyvimpiä keinoja mahdollistaa osallisuutta vaikuttamisen kautta. Esimerkiksi erilaiset teemapäivät, juhlat, monialaisien oppimiskokonaisuuksien viikot tai toiveruokaäänestykset tulivat ilmi usean haastateltavan kokemuksista.

Meillä vaikka esimerkkinä, kun ollaan yhtenäiskoulu, ykkös-ysi, niin meillä on kummiluokat niin, että meillä on ykkönen, nelonen ja seiska ja niin edespäin. Niin sitten tämmöisissä teemapäivissä hyödynnetään paljon näitä komboja ... He pääsee itse ideoimaan ja suunnittelemaan sitä, että mitä ekaluokkalaiset toivoo, että siellä päivässä on. Mitä neloset toivoo, että siellä päivässä on. Ja sitten vähän jaetaan, että se tekijyys ja toiminta on myös niin,

että ekaluokkalaisetkin voi vetää jotain ohjelmaa sinne, ja neloset jotain ja seiskat jotain. (H1)

Koko koulua koskettavan toiminnan taustalla opettajat ilmaisivat koulun johdon ratkaisevan roolin. Opettajat kokivat merkittäväksi sen, että oli kyse rehtorista tai muusta esihenkilöstä, tukisivat he konkreettisesti osallisuuden mahdollistamista. Opettajien puheessa johdon tuki näyttäytyi muun muassa vuosittaisina kalenteroituina ja lukujärjestysteknisinä ratkaisuinä. Esimerkiksi yhteisen aamuhetken mahdollistava kymmenen minuuttia pidempi aamutunti koettiin merkittävänä apuna osallisuuden mahdollistajana, kuin myös kalenteroidut luokan tai luokanvalvojan tunnit.

Haastatteluissa ilmaantui myös jonkin verran resurssipuhetta osana keskustelua koulun johdon tuesta. Opettajat kaipasivat esimerkiksi suunnitelmallista yhteistyötä koulun henkilökunnan välille osallisuuden teemoihin sekä toistuvuutta, jotta osallisuus saataisiin näkyvämmäksi osa-alueeksi. Lisäksi yhtenä asiana, useampi opettaja mainitsi sen, että resursseja tulisi voida käyttää erilaisten ryhmäkoonpanojen luontiin, jotta oppilaita voitaisiin kohdata paremmin yksilötasolla.

Niin sitten jos mietitään sitä koko koulua eikä pelkästään yksittäistä ryhmää, niin silloin ainakin ehkä mä itse kokisin, että mä toivoisin enemmän sieltä ylhäältä päin niitä rakenteita ja hyviä käytänteitä ja konkretiaa siihen osallisuuteen. (H4)

Aineiston perusteella rakenteellinen tuki näyttäytyy siis ennen kaikkea koulun toimintakulttuuriin juurtuneina rakenteina, jotka koskettavat koko kouluyhteisöä. Se ilmenee johdon mahdollistamina rakenteellisina ratkaisuinä, kuten ajankäyttöön liittyvinä järjestelyinä. Kategoriaan liittyy vahvasti oppilaiden osallistaminen koulun yhteiseen toimintaan ja arkeen erilaisten toimintamuotojen kautta, jotka opettajien mukaan mahdollistavat osallisuuden kokemukset.

5.2.2 Pedagoginen sensitiivisyys

Pedagoginen sensitiivisyys kategoria syntyi puheesta, joka korosti opettajan havainnointikykyä, ohjauksen merkitystä sekä opettajan käyttämiä tuen tapoja, jotka mahdollistavat oppilaiden yksilökohtaisemman osallisuuden. Tämä kategoria esiintyi

hieman vahvempana aineistossa kuin rakenteellinen tuki, yhteensä 52 kertaa, eli noin 20 % koko aineistosta.

Painopiste tässä kategoriassa on opettajan kyvyssä havaita ja tulkita oppilaiden tarpeita, sekä muokata omaa toimintaansa pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla osallisuuden näkökulmasta. Opettajien puheessa korostui se, että oppilailta halutaan kuulla ja saada tietoa siitä, millaiset työskentelytavat heistä on mielekkäitä tai motivoivia. Tällaisen tiedon valossa opettajat kokivat, että heillä on vahva perusta, jolle he voivat opetustyötään rakentaa.

Mä oon opettanut montaa luokkaa, ja mä oon opettanut samoja asioita eri luokille, mutta mä oon opettanut ne asiat eri tavalla, koska mä huomaan, että erilainen opiskelutapa puhuttelee erilaisia ryhmiä ... tai että kyllä varmaan jokainen kokenut opettaja osaa lukea sitä luokkaa sillä tavalla, että muokkaa sen opetustyylinsä sellaiseksi, että se puhuttelee just niitä lapsia ja nuoria. (H7)

Pedagogisessa sensitiivisyydessä oppilaat tulevat kuulluiksi, ja heillä on mahdollisuus ilmaista toiveensa ja mielipiteensä. Näiden kartoittaminen toimii kuitenkin ensisijaisesti opettajan työkaluna, eikä niinkään opettajan ja oppilaiden yhteisenä toimintana. Oppilaan kanta ei siis suoraan määrää toimintaa, mutta vaikuttaa siihen. Erilaiset keinot kuulla oppilaita, kuten peukkuäänestykset tuovat opettajalle merkittävää tietoa oppilaista, ja näin tukevat opettajaa omien toimintatapojensa tiedostamisessa ja muokkaamisessa.

No, itsellä on käytössä paljon semmoinen peukkumielipiteen sanominen, eli monesta asiasta, että näytä peukulla, minkälaisia asioita nyt ikinä onkaan, että tarviiko tätä vielä kerrata tätä asiaa, vai onko tämä hyvin hanskassa. Tai että jos on käyty joku asia, niin oletko valmis lähteen tehtäviin. Tai tyyliin, jos on eilen ollut sijainen, niin miten meni luokalla ja miten meni sinulla se sijaisen kanssa toimiminen sinä päivänä. (H2)

Lisäksi opettajien puheessa esiintyi vahvasti kokemus omasta velvollisuudesta ja ammattitaidosta kohdata oppilaita aktiivisesti, ja mahdollistaa heille tilanteita, joissa he voivat vaikuttaa ja tulla kuulluiksi. Osallisuuden näkökulmasta merkittävää on, että jokainen lähtökohdistaan riippumatta voi kokea osallisuutta. Osa haastateltavista korosti opettajan roolin moninaisuutta erityisesti siinä, miten opettaja voi ikätasoisesti ohjata ja tukea oppilaita mielipiteiden ilmaisussa ja itsenäisten valintojen tekemisessä.

Pitää siitä aikuisesta lähteä se kunnioitus ja sitten se, että millä tavalla jokainen tulee nähdyksi ja kuulluksi, on osallinen, niin sehän on siitä aikuisesta lähtöisin ensin. (H3)

Sitten mä mietin taas noin, että pienten oppilaiden kannalta, niin kuin ekaluokkalaisten, että siinä on opettajalla aika tärkeä sellainen vastuu, että jos ei se oppilas osaa valita itse jotain, niin sitten opettajana voidaan osallistaa ja tarjoilla vähän, että tämä voisi olla sinulle hyvä, että mietis, sopsisiko tämä sinulle tai muuta. Sillä on aika tärkeä rooli meilläkin toiseen suuntaan, että tarjoillaan sitä osallisuutta siihen oikeaan suuntaan. (H6)

Pedagogiseen sensitiivisyyteen sisältyy myös opettajien käsitykset siitä, että osallisuuden harjoittaminen vaatii aikaa sekä pitkäjänteistä panostusta.

Vaikuttamisesta ja yhteisestä keskustelusta pyritään tekemään oppilaille osa jatkuvaa arkea, mikä opettajien mukaan edellyttää myös yhdessä toimimisen perustaitojen harjoittelua. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettajat kuvasivat harjoittavansa esimerkiksi erilaisten leikkien, pelien sekä draaman avulla. Lisäksi luokan yhteiset arkiset keskusteluhetket ovat opettajien mukaan merkittäviä vuorovaikutuksen harjoittelun tilanteita.

Ja sitten, että niiden ystävyys taitojen opettelu, niin se, tai mä nostan ne mun luokassa esiin silleen, että me opetellaan ystävyys taitoja ihan samalla tavalla kuin me opetellaan vaikka matematiikkaa tai lukemista. Että se on ihan yhtä tärkeää, että me opetellaan olemaan yhdessä ja toimimaan tämmöisessä ryhmässä, missä on erilaisia oppijoita. Ja että miten pyydetään anteeksi ja miten toimitaan kaikissa tilanteissa. Musta tuntuu, että se vaatii sitä, että pitää oikeasti tosi paljon harjoitella. (H7)

Pedagogisen sensitiivisyyden kategoriassa toiminnan toteuttajana näyttäytyy opettaja, ja oppilaat sijoittuvat pääosin toiminnan kohteiksi. Opettajan ja oppilaiden välinen yhteistyö ei tässä kategoriassa painotu jaettuun päätöksentekoon tai yhteiseen vaikuttamiseen, vaan siihen, miten opettaja reagoi ja hyödyntää oppilaista saatua tietoa tehdessään osallisuutta tukevia pedagogisia ratkaisuja. Pedagoginen sensitiivisyys hahmottuu näin keskeisenä osana opettajan ammattitaitoa – kykynä kohdata oppilaita, tunnistaa heidän tarpeitaan yksilö- ja ryhmätasolla, sekä kykynä vastata näihin tarpeisiin.

5.2.3 Osallisuus ilmapiiri

Osallisuus kategoria syntyi kuvaamaan opettajien ilmi tuomaa sosiaalista ja emotionaalista osallisuuden ulottuvuutta. Osallisuus ilmapiiri tuo siis esiin osallisuuden kokemuksellisen puolen, eli miten osallisuus syntyy yksilön kokemuksista, ei ulkoapäin määrätystä toiminnasta. Osallisuus ilmapiiri aineistossa näyttäytyi hieman vahvemmin kuin rakenteellinen tuki ja pedagoginen sensitiivisyys, yhteensä 58 kertaa, eli noin 22 % koko aineistosta.

Osallisuus ilmapiiri opettajien kuvauksissa luo ennen kaikkea mahdollisuuksia osallisuuden kokemuksille. Vahvoina tavoitteina opettajien puheessa toistuivat mehenki, turvallisuus ja kannustava ilmapiiri, jossa jokainen tulee kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. Osallisuus ilmapiiri pyrkii luomaan oppilaille sellaisen ympäristön, jossa he uskaltavat tuoda omia näkemyksiä ja tarpeitaan ilmi. Toisaalta osallisuus ilmapiiriin tavoitteena on myös luoda ympäristö, jossa oppilaat voivat kokea yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta.

Mullakin on tällä hetkellä sellaisia oppilaita, jotka ei puhu, niin he kuitenkin kuuluu johonkin yhteisöön ja siihen luokkaan. Heillä on siellä oma paikka ja he ovat siinä silti mukana. (H6)

Turvallinen ryhmä ja sitten on semmoinen keskinäinen luottamus, joka syntyy siitä, että nimenomaan he kokevat, että he ovat osa sitä ryhmää ja he ovat arvokkaita jäseniä, jotka tulevat kuulluksi, ja joiden ideoita otetaan huomioon ja jotka tavallaan osallistuvat siihen samalla tavalla kuin kuka tahansa muu tavalla, että yhtä lailla samalta viivalta, niin sen verran just kun haluavat, niin se on myös semmoinen luokanhallinnan juttu. (H2)

Myös oppilaiden ohjaaminen omien vahvuuksien sekä kykyjen tunnistamiseen koettiin merkittävänä osallisuuden mahdollistajana koulun arjessa. Kuvaukset siitä, miten oppilaan itsetunnon vahvistaminen on edellytys sille, että oppilas osaa toimia yhdessä vertaisten kanssa keskustellen ja toiset huomioon ottaen toistuivat aineistossa.

Ja myös semmoista itsetuntemusta, että oppii tunteen itseäsi, osaa ilmaista ja kertoa omista haluista ja omista tarpeista ja omista ideoistaan. Sehän liittyy silti myös näihin vuorovaikutustaitoihin ja semmoisiin ryhmätyötaitoihinkin, että osaa kertoa myös oman mielipiteensä. (H8)

Yhtenä kantavana teemana osallisuus ilmapiirin aineistossa esiintyi oppilaiden kohtaaminen. Opettajat kokivat merkittäväksi sen, että jokainen oppilas tulee päivittäin kohdatuksi ja puhutelluksi yksilötasolla, eivätkä oppilaat katoa ympäröivän massan sekaan. Tähän liittyen opettajat kertoivat myös haasteista tilanteissa, joissa tietyt oppilaat saattavat viedä suuren osan opettajan huomiosta, ja osa oppilaista jää ikään kuin paitsioon. Kuitenkin hyvin arkisella kohtaamisella opettajat näkivät kauas kantoiset hyödyt opettajan ja oppilaiden välisen suhteen rakentumisessa ja yleisessä vuorovaikutuksessa.

Kai se yleensäkin semmoinen kohtaaminen, kun sä kohtaat niitä lapsia, niin ne saattaa sitten tulla sen sanon sulle siellä jossain välitunnilla tai jossain muualla, jos ne ei uskalla siinä sanoa, että kyllä mun mielestä se pitää semmoiset läheiset suhteet niiden lasten kanssa, ja ne uskaltaa tulla sanoa opettajille mitä vaan, niin sitten ne rohkaistuu puhuun, vaikka ne ei tekiskään sitä siellä luokassa. (H8)

Osallisuus ilmapiiriä kuvaavissa aineistokatkelmassa toistui siis kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemus, turvallinen vuorovaikutus sekä myönteinen ryhmään kuulumisen tunne. Aineiston mukaan osallisuus ilmapiiri rakentuu arjen pienissä kohtaamisissa ja opettajan tietoisissa teoissa, jotka vahvistavat oppilaiden kokemusta merkityksellisyydestä ja hyväksytyksi tulemisesta. Merkittävää on, että osallisuus opettajien puheessa ymmärretään yksilön kokemuksellisenä ilmiönä.

5.2.4 Yhteistoimijuus

Viimeisenä kategoriana esitellään yhteistoimijuus, joka nousi aineistossa selkeästi vahvimaksi teemaksi. Yhteistoimijuuteen kuuluvia aineistokatkelmia oli yhteensä 98 kappaletta, mikä vastaa noin 38 % koko aineistosta. Yhteistoimijuuden kantavana teemana opettajien puheessa ilmeni se, miten oppilaat pääsevät aidosti vaikuttamaan ympäröiviin tapahtumiin ja heidän mielipiteillään on suurta painoarvoa asioiden suunnittelussa ja toteutuksessa.

Yhteistoimijuudessa opettaja ja oppilas rakentavat toimintaa yhdessä, ja vaikuttaminen, päätöksenteko sekä vastuu jakautuvat osapuolten kesken suhteellisen tasaisesti. Oppilas ei näyttäydy vain osallistujana, vaan aktiivisena toimijana, joka neuvottelee yhdessä opettajan kanssa tehtävistä päätöksistä, kuten toiminnan

tavoitteista ja toteutustavoista. Toiminta syntyy vuorovaikutuksessa, jossa oppilaiden näkemykset ohjaavat esimerkiksi arviointiin liittyvissä ratkaisuissa.

No isompi jakso saattaa olla, että jos on joku jakso alkamassa jossain oppiaineessa, niin sitten saattaa käydä sen ekan tunnin sen keskustelun, että miten te toivoisitte, että tämä jakso käydään läpi tai että tehdäänkö tästä joku, että se arviointi onkin sitten joku projektityö tai muuta. (H2)

Opettajien puheessa korostui pienten arkisten valintojen mahdollistaminen oppilaille. Valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen koettiin lisäävän oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista toimintaan. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi tehtävien, työjärjestyksen tai lisätehtävien valitseminen. Valintojen tarjoamisen yhteydessä mainittiin usein myös äänestäminen, jota hyödynnettiin esimerkiksi päätettäessä oppikirjan kappaleen käsittelytavasta tai yhteisestä palkinnosta jonkin tavoitteen saavuttamisen jälkeen.

Jos sulla on vaikka kaksi tehtävämonistetta, että nyt saa valita itse tai mitä tekee tai kumman haluaa tehdä, mikä tehtävä valitaan. Niin siinähan se tulee se motivaatio, se sisäinen motivaatio, että kun sä olet osallisen siihen, niin se motivoi ihan eri tavalla. (H5)

Mä myös itse haluan, että niillä on mahdollisuuksia päästä itse vähän vaikuttamaan siihen tekemiseen. Vaikka ne olisi pieniä juttujakin, että missä järjestyksessä tehtäviä tekee tai jotakin semmosia, että heillä olisi kokemuksia niistä (valintojen teosta). (H8)

Useissa aineiston tilanteissa oppilaiden ideat olivat toiminnan lähtökohtia, joita opettaja jalosti ja tarkasteli pedagogisesti tarkoituksenmukaisessa valossa. Lisäksi opettajat toivat ilmi tapauksia, joissa opettajuus ikään kuin siirtyy opettajalta oppilaille ja toimijuus on vahvasti oppilaiden välistä vertaistoimintaa. Kuitenkaan opettaja ei koskaan täysin irtaudu toiminnasta, vaan tarkkailee sitä taustalta ja tukee tarvittaessa.

Mutta uudelleen mä nyt sanon taas sen tiimityön tässä kuitenkin, että kaikki tietenkin tällaiset ilmiöpohjaiset, että se idea tulee lapsilta, ja sitten ne lähtee tekemään jotain sen mukaan, niin silloinhan ne kokee olevansa osallisia, kun ne saa vähän niin kuin keksiä sen aiheen, mitä he lähtee tutkiin, ja sitten ne alkaa tekemään sitä. Se on yksi sellainen, että opettaja ei välttämättä olekaan se, joka opettaa, vaan se tapahtuu heidän kautta. (H8)

Yhteistoimijuus kategoriassa opettajat korostivat puheessaan oppilaiden asiantuntijaroolia. Oppilaat nähtiin kokemusasiantuntijoina erityisesti koulun arkeen liittyvissä kysymyksissä, kuten siirtymissä, välitunneissa ja muissa niin opetukseen

sisältyvissä, kuin sen ulkopuolisissakin tilanteissa. Oppilaiden näkemyksiä pidettiin tärkeinä koulun toimintakulttuurin kehittämisen kannalta, jotta koulun arki olisi mahdollisimman turvallista, mielekästä ja oppimista tukevaa.

Lapsissa ja nuorissa, heillä on itsellään niin paljon sitä asiantuntijuutta ja kokemusta siitä, minkälaista kouluarki on vaikka oppitunnin ulkopuolella. Että miten siirtymät sujuu tai miltä ruokailu vaikuttaa, vaikka alakoululaisen silmiin, kun yläkoululaiset on siellä samassa. (H1)

Aineistossa esiintyi lisäksi pohdintaa siitä, miten oppiaine vaikuttaa osallisuuden edistämisen mahdollisuuksiin. Opettajat selvästi näkivät, että oppiaineiden välillä on suuria eroja sen suhteen, millaisiin asioihin oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa. Esimerkiksi käsityöt nähtiin oppiaineena, joka luontevasti mahdollistaa osallisuuden ja yhteistoimijuuden kokemuksia kokonaisen käsityöprosessin kautta.

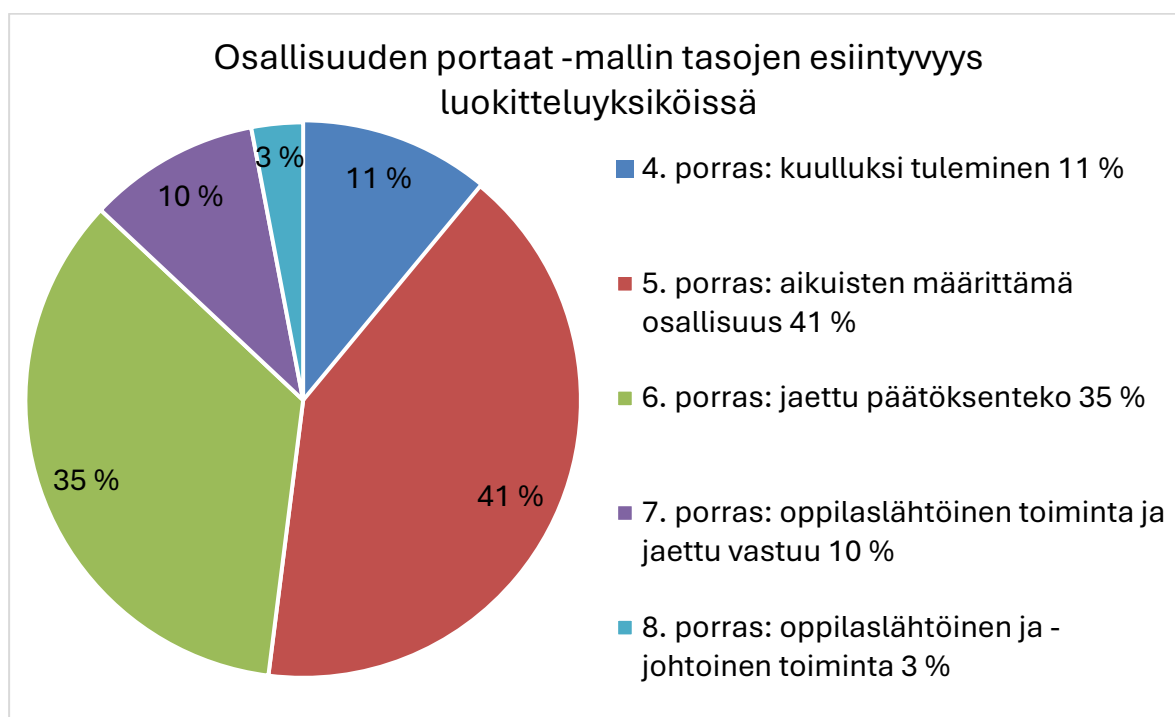
Käsityön aineenopettajana mä nyt ajattelen, että usein, jos ne toteuttaa kokonaisen käsityöprosessin, niin silloinhan ne pääsee tosi paljon itse jo vaikuttamaan, kun ne ideoi sen tuotteen ja ne suunnittelee, ja sitten ne valmistaa sen ja valitsee itse materiaaleja. Siinä se toteutuu jo todella hyvin se osallisuus. (H8)

Yhteistoimijuus hahmottuu aineistossa vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä, jossa keskiössä ovat yhteinen neuvottelu, jaettu päätöksenteko ja vastuun jakautuminen opettajan ja oppilaiden kesken. Oppilaat eivät ole ainoastaan opetuksen kohteita, vaan aktiivisia toimijoita, joiden ideat, kokemukset ja asiantuntijuus ohjaavat toimintaa. Opettajan rooli rakentuu tällöin mahdollistajaksi ja pedagogiseksi ohjaajaksi, joka tukee ja kehystää toimintaa, mutta ei yksin määrittele sitä.

5.3 Opettajien osallisuuskuvaukset suhteutettuna osallisuuden portaat -malliin

Aineiston analyysin toisessa vaiheessa sidottiin luokitteluyksiköt teoriaan. Luokitteluyksiköitä lähdettiin siis sijoittamaan Hartin mallin portaille niiden vastaavuuden mukaan, ja kukin porras nimettiin analyysin ja mallin kannalta toimivalla tavalla (Kuvio 3). Luokitteluyksiköt analyysissä sijoittuivat portaille 4–8, jotka kaikki kuvaavat mallissa aitoa osallisuutta. Ei-aitoa osallisuutta aineistossa ei siis ilmennyt ollenkaan.

Koska Hartin osallisuuden portaat kuvaavat oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia ja päätöksentekoon osallistumista, eivät kaikki luokitteluyksiköt soveltuneet tähän analyysiin. Esimerkiksi pedagogisia edellytyksiä tai vuorovaikutuksen laatua kuvaavat luokitteluyksiköt jätettiin teoriaohjaavan analyysikerroksen ulkopuolelle, sillä ne eivät kuvaa opettajan ja oppilaiden välistä osallisuutta, vaan ne ovat osallisuutta mahdollistavia rakenteita. Yhteensä 14 luokitteluyksikköä jäi teoriaohjaavan analyysin ulkopuolelle, eli 245 luokitteluyksikköä analysoitiin Hartin mallin valossa.



Kuvio 3 Osallisuuden portaat -mallin tasojen esiintyvyys luokitteluyksiköissä

Analyysissa portaille 4–8 luokittelua ohjasi vahvasti se, missä määrin oppilaiden kuvattiin vaikuttavan toiminnan suunnitteluun, päätöksentekoon ja toteutukseen. Keskeisiä erottavia tekijöitä olivat päätösvallan jakautuminen, oppilaiden vastuu toiminnan lopputuloksesta ja aloitteellisuuden suunta, eli oliko aloitteentekijänä kyseessä opettaja vai oppilas. Tiivistetysti voidaan sanoa, että alemmilta portailta noustessa ylemmille portaille opettajan rooli pienenee ja oppilaiden rooli kasvaa, mutta niin opettaja, kuin oppilaatkaan eivät koskaan täysin irtaudu toiminnasta. Seuraavaksi esitellään teorialähtöisen analyysin tulokset kahdessa osassa aloittaen portaista 4–5.

5.3.1 Portaat 4–5: kuulluksi tuleminen ja aikuisten määrittämä osallisuus

Portaille 4–5 sijoittui yhteensä 127 luokitteluyksikköä, joista 27 sijoittui neljännelle portaalle ja 100 viidennelle portaalle. Siinä missä neljäs porras, eli kuulluksi tuleminen kattaa 11 % koko aineistosta, viides porras, eli aikuisten määrittämä osallisuus on koko aineistossa voimakkaimmin esiintyvä ilmiö kattaten 41 % koko aineistosta. Portaat 4–5 muodostavat limittäisen ulottuvuuden, ja niitä on syytä tarkastella kokonaisuutena, sillä jaottelussa vaikuttavat pienet sävyerot lähinnä siinä, miten paljon oppilaan ääni vaikuttaa todelliseen päätöksentekoon.

Neljäs porras kuvaa kuulluksi tulemistä. Oppilaat saavat kertoa mielipiteitään, kokemuksiaan ja toiveitaan, mutta opettajan lopullinen rooli päätöksentekijänä korostuu. Aineistossa tälle ulottuvuudelle sijoittuu esimerkiksi opettajan tietoinen valinta lisätä osallisuutta tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun kautta. Oppilaiden toiveita kuunnellaan ja niihin reagoidaan, mutta varsinainen toteutus ja ratkaisu ovat opettajan tai muun koulun henkilökunnan käsissä.

Mutta sitten tuommoiset ehkä lakiin ja oppiin liittyvät asiat, niin ei ole sellaisia (mihin oppilas voi vaikuttaa), missä toki näkemyksen voi kertoa tai oman mielipiteen, mutta ei voi sillä tavalla päättää. (H1)

Lisäksi neljäs porras kattaa vahvasti oppilaiden kohtaamisen. Opettajien puheessa toistui kuvaukset siitä, että he haluavat aidosti kohdata oppilaita ja antaa oppilaille näin mahdollisuuksia tuoda esiin omia ajatuksiaan, vaikka ne eivät johtaisikaan oppilaan ehdottaman kaltaiseen toimintaan. Painotus on siinä, että jokainen oppilas kokee tulevansa kuulluksi, kohdatuksi ja arvostetuksi arjen erilaisten toimintatapojen kautta.

Mietin semmoista, että niinkin pieni juttu, mitä minä olen miettinyt, että minä mainitsen jokaisen oppilaan nimen joka päivä. Että he kuulee oman nimensä, että heitä kutsutaan heidän omalla nimellä ... se on jotenkin tosi tärkeää, että olen vain huomannut. (H8)

Viides porras sen sijaan kuvaa aikuisten määrittämää osallisuutta. Toiminta ja rakenteet ovat aikuisten suunnittelemaa, mutta oppilaat osallistuvat aktiivisesti toteutukseen. Esimerkiksi erilaiset opetukseen sisällytetyt pelit ja leikit soveltuvat viidennen portaan ulottuvuuteen, kuten myös erilaiset valintamahdollisuudet, joissa oppilas voi vaikuttaa

jonkin toiminnan sisällä. Opettaja siis päättää toiminnasta, mutta toiminta itsessään tähtää oppilaiden aktiiviseen toimijuuteen.

Mutta sitten voi olla niin, että on vaikka listattu eri vaihtoehtoja johonkin oppiaineeseen, vaikka matikkaan liittyen, että kun tämä perusjuttu on tehty, niin mitä sä voit sitten valita. Esimerkiksi tällaisia pieniä valintoja voi olla ihan oppitunneilla sen enempää sitä suunnittelematta. (H1)

Opettajien puheen perusteella viidennen portaan osallistaminen on arkista, toistuvaa ja säännöllistä, mutta se ei ole kuitenkaan oppilaiden johtamaa tai heidän ideoistaan lähtöisin olevaa, vaan opettaja toimii pääsääntöisesti aloitteentekijänä. Oppilaita osallistetaan aktiivisesti jonkin toiminnan sisällä esimerkiksi erilaisilla äänestyksillä ja yhteisillä keskusteluilla, joita opettaja ohjaa.

Mutta sitten ihan oppituntikohtaisiakin kysymyksiä voi olla, että ihan sellaisella äänestyksellä mennään tai oppilaiden ehdotuksen pohjalta, että miten vaikka joku tekstikappale käsitellään, että meneekö pari lukuna vai itsenäisesti vai käydäänkö yhdessä, että aika vaihtelevasti ja monipuolisesti. (H2)

Portaat neljä ja viisi ovat siis hyvin lähekkäin, ja niissä esiintyy paljon samankaltaisuutta. Molemmissa oppilaat osallistuvat aikuisten määrittämään ja aloittamaan toimintaan sekä voivat ilmaista toiveensa sekä ajatuksensa, mutta opettajan lopullinen päätösvalta säilyy. Neljäs porras korostaa erityisesti kuulluksi ja kohdatuksi tulemistä, kun taas viidennellä portaalla oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat konkreettisempia. He voivat tehdä valintoja ja ehdotuksia, mutta toiminta tapahtuu selkeästi opettajan asettamissa puitteissa.

5.3.2 Portaat 6–8: oppilaiden vahvistuva toimijuus

Portaille 6–8 sijoittui yhteensä 118 luokitteluyksikköä, joista 86 sijoittui kuudennelle portaalle, 25 seitsemännelle portaalle ja 7 kahdeksannelle portaalle. Koko aineiston toiseksi voimakkain ilmiö on siis kuudes porras, eli jaettu päätöksenteko, joka kattaa aineistosta 35 %.

Kuudes porras kuvaa jaettua päätöksentekoa, jossa aikuinen käynnistää toiminnan, mutta päätöksiä tehdään yhdessä oppilaiden kanssa. Osallisuus siis konkretisoituu entisestään oppilaiden ehdotusten hyväksymisen tai mukauttamisen kautta sekä

oppilaiden vahvempana osallistamisena toimintaan. Osuvia aineistoesimerkkejä kuudennelle portaalle sijoittuvasta toiminnasta olivat muun muassa opettajien mainitsemat kummioppilas-, tukioppilas-, oppilaskunta-, välkkäri-, oppilasagentti- ja versotoiminta, jotka ovat koulun rakenteiden kautta mahdollistettuja toimintoja, mutta niillä tähdätään siihen, että oppilaiden ääni saataisiin päätöksenteossa vahvemmin kuuluviin.

Meillä on koulussa oppilasagentit, jotka on näitä tämmöisiä digiasioiden asiantuntijoita, koulutuksen saaneita, jotka sitten on mun pienten porukassa tosi paljon töissä siellä. Ihan apukäsinä, koska sitten pelkää kirjautuminen läppäriin on tietenkin jo yhden tunnin hommaa ja saati sitten, että yksin olisit siinä. (H3)

Kuudennella portaalla oppilaat voivat aidosti vaikuttaa päätöksiin ja ovat erityisesti mukana toiminnan suunnittelussa, mutta opettaja säilyttää ohjaavan roolin. Opettajien puheessa tämä ulottuvuus näyttäytyi muun muassa tilanteissa, joissa oppilaiden kanssa sovitaan ja suunnitellaan yhdessä jostain palkkiosta, säännöistä, teemapäivästä tai työskentelytavoista. Opettajat myös korostivat sitä, että oppilaiden ideoita tulisi kunnioittaa ja hyödyntää. Toisaalta puheessa korostui se, että oppilaiden kanssa tulisi voida keskustella myös siitä, miksi jokin idea ei ehkä olekaan toteutuskelpoinen koulussa.

Siis mä ajattelen siitä osallisuudesta, että se oppilas kokee olevansa osallinen. On se sitten siitä oppilasryhmästä tai jos puhutaan, että vaikka mitä oppitunneilla voisi olla jotain sisältöä, vaikka voisiko matikkaa opiskella eri tavalla tai jotain, niin sillä oppilaalla on mahdollisuus päästä tavallaan osallistumaan siihen suunnitteluun. Samoin sen pitää olla kyllä arvioinnissa ja monessa muussakin, että se pääsee osallistumaan siihen ja kokemaan osallisuutta siihen. (H8)

Seitsemäs porras kattaa aineistosta 10 % ja se painottaa oppilaslähtöistä toimintaa, jossa on jaettu vastuu. Oppilaat siis tekevät aloitteita sekä suunnittelevat toimintaa, samalla opettaja toimii mahdollistajana ja tukee oppilaiden päätöksentekoa.

Seitsemännen portaalla ulottuvuudessa opettaja siirtyy roolistaan hieman taka-alalle ja antaa oppilaille enemmän itsenäistä päätösvaltaa, mutta on kuitenkin läsnä ja tukee oppilaita.

Ja sitten jos teettää esitelmiä etenkin noin isommilla oppilailla, niin silloinhan se opettajuus vähän niin kuin siirtyy. (H7)

Seitsemännellä portaalla oppilaiden aloitteellisuus on keskiössä, mutta päätöksiä tehdään edelleen vahvasti yhdessä opettajan kanssa. Oppilaiden aloitteellisuus opettajien puheessa näyttäytyi tilanteissa, joissa oppilas esimerkiksi suunnittelee kokonaista käsityöprosessia tai luokan yhteistä projektia, kuten näytelmää. Näissä tilanteissa opettajat kuvailivat, että yleiset suuntaa antavat ohjeet ja raamit tulevat opettajalta, mutta oppilailla on valta itse ideoida ja lähteä toteuttamaan näitä projekteja.

Ja sitten vaikka meillä oli nolla-kakkosten yökoulu, niin he täysin itse sai päättää sitten, mitä silloin illalla tehdään. Toki silloin oli tietenkin ne raamit, mutta siis ne ehdotukset oli semmoisia, että he halusivat leikkiä piiloo ja ulkoilla ja sitten leipoo ja kattoo leffaa. (H3)

Korkein, eli kahdeksas porras on selkeästi aineistossa heikoimmin esiintyvä ulottuvuus kattaen 3 % koko aineistosta. Tämä ulottuvuus korostaa oppilaslähtöistä ja -johtoista toimintaa, jossa oppilaan vastuu toimijana on merkittävä. Oppilaat päättävät toiminnasta keskenään opettajan antamien raamien sisässä, ja opettajan rooli on entistäkin pienempi, mutta ei kuitenkaan täysin irtautunut toiminnasta.

Meillä kutoset tekevät joulujuhlaan siis itse näytelmän, he itse käsikirjoittavat, lavastavat ja puvustavat. (H3)

Kahdeksannella portaalla oppilaan omaehtoinen toiminta siis korostuu, ja oppilailla on käytännössä täysi päätösvalta projekteista, sillä ideat ja toteutus lähtevät oppilaista. Opettaja vain tarjoaa resurssit ja tuen projektin toteuttamiselle. Opettajien puheessa korostui erilaiset oppilasjohtoiset projektit, mutta myös oppilaslähtöiset ideat jonkin toiminnan muuttamiseksi tai parantamiseksi nousivat esille.

Oppilailta oli sisävalkät kielletty, eli ei ollut enää yhtä välituntia, jolloin he saavat olla sisällä. Ja se heitä harmitti ihan hirveästi. Ja sitten meillä oli luokanvalvojan tunti, jota vedin, niin he sitten kertovat, että se vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa. Me käytiin tosi hyvä keskustelu siitä. Ja sitten lupasin viedä sitä asiaa eteenpäin opettajien kokouksessa. kyselin heiltä sitten ideoita, että no jos sisävalkät palautetaan, niin mitä se sitten tarkoittaa, että pitääkö sen olla jotain toimintaa. Ja jos sen pitää olla jotain toimintaa, niin mitä toimintaa. Ja he heitti sieltä ajatuksia ja sitten heitin itse lisää ajatuksia ja esittelin heidän puolestaan sen opettajakokouksessa. Ja sitten meidän

tehokkaat kuraattori, koulunuorisotyöntekijä, yksi opettaja ja ohjaaja kehitteli sitten tosi hienon paketin niille sisävälkille. (H4)

Portaiden 6–8 perusteella syvempää osallisuutta tukevat ennen kaikkea ne koulun rakenteet ja toimintamallit, jotka mahdollistavat oppilaiden osallistumisen suunnitteluun ja päätöksentekoon. Portaita edetessä oppilaiden vastuu ja toimijuus vahvistuvat asteittain, kun taas opettajan rooli näyttäytyy erityisesti mahdollistajana ja tukijana, joka luo edellytykset oppilaiden aktiivisemmalle toimijuudelle.

5.4 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien käsitykset osallisuudesta koulun arjessa muodostuvat hyvin arkisten käytäntöjen varaan. Haastatellut opettajat ymmärsivät osallisuuden selkeästi kokonaisvaltaisena ilmiönä, joka kattaa erityisesti oppilaan kokemuksen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta sekä ryhmään kuulumisesta. Lisäksi keskiössä on oppilaan mahdollisuus vaikuttaa omaan arkeensa koulussa. Opettajat myös korostivat puheessaan osallisuuden olevan oppilaan oikeus ja opettajan ammatillinen vastuu sekä velvollisuus.

Aineistolähtöisessä analyysissä opettajien kuvaamat keinot osallisuuden edistämiseksi jäsentyivät neljään osin limittaiseen pääkategoriaan – rakenteellinen tuki, pedagoginen sensitiivisyys, osallisuus ilmapiiri ja yhteistoimijuus. Kategorioista yhteistoimijuus oli yleisin osallisuuden edistämisen muoto, kun taas rakenteellinen tuki ja pedagoginen sensitiivisyys esiintyivät määrällisesti vähiten. Kategoriat siis kuvasivat osallisuuden rakentumista koulun arjessa neljällä eri tasolla koulun rakenteista ja ilmapiiristä opettajan pedagogisiin ratkaisuihin ja oppilaiden aktiiviseen toimijuuteen.

Teorialähtöisessä analyysissä opettajien kuvaukset osallisuuden rakentumisesta sijoittuivat Hartin osallisuuden portaat mallin portaille 4–8. Suurin osa kuvauksista sijoittuivat portaille viisi ja kuusi, joissa osallisuus edistyy opettajan määrittämässä rakenteissa tai jaetun päätöksenteon kautta. Alemmilla portailta korostui oppilaiden kuuleminen, kun taas ylemmillä portailta oppilaiden vastuu, aloitteellisuus ja päätösvalta nousivat keskiöön. Korkeimmat portaavat, erityisesti oppilasjohtoinen toiminta, esiintyivät aineistossa selvästi harvemmin.

Kokonaisuudessaan tulokset kuvaavat osallisuuden edistämistä koulun arjessa moniulotteisena ja asteittain syvenevänä ilmiönä, jossa opettajan ja oppilaiden roolit vaihtelevat tilanteen, rakenteiden ja toiminnan luonteen mukaan.

6 Pohdinta

Pohdintaosiossa esittelen ensin tutkimuksen päätulokset, jotka liitän myös aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi esitän päätuloksiin perustuvia johtopäätöksiä. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta eri näkökulmista ja lopuksi esitellään tutkimuksen merkitystä sekä sille mielekkäitä jatkotutkimusideoita.

6.1 Päätulokset ja tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tulokset muodostuvat kahdesta kokonaisuudesta, joista ensimmäinen kattaa opettajien kuvailemat keinot osallisuuden edistämistä ja toinen kattaa osallisuuden tarkastelun osallisuuden portaattomissa -mallissa. Opettajien kuvaileman osallisuuden pohjalta muodostui neljä toisiaan täydentävää pääkategoriaa – rakenteellinen tuki, pedagoginen sensitiivisyys, osallisuus ilmapiiri ja yhteistoimijuus, joita seuraavaksi sidotaan aiempaan tutkimuskirjallisuuteen sekä osallisuuden portaisiin.

6.1.1 Rakenteellinen tuki osallisuuden perustana

Tarkasteltaessa ensin rakenteellinen tuki kategoriaa, voidaan todeta, että rakenteellinen tuki toimii osallisuuden mahdollistavana perustana, mutta ei yksin riitä tuottamaan osallisuuden kokemuksia. Opettajien puheessa rakenteellinen tuki näyttäytyi muun muassa koulun toimintaan juurtuneina toistuvina rakenteina, jotka pyrkivät mahdollistamaan osallisuuden kokemuksia oppilaille, kuten oppilaskunta- ja kummioppilastoiminta. Tulos on linjassa Luoman (2024) havaintojen kanssa, joiden mukaan koulun aikuiset luovat ne raamit, joissa oppilailla on mahdollisuus kokea osallisuutta. Myös Löfström ym. (2018) ja Pirttinen (2007) ovat todenneet, että oppilaiden osallisuuden rakentuminen koulussa on hyvin yleistä erilaisten toimikuntien ja tapahtumien kautta.

Opettajat korostivat rakenteellisen tuen olevan vahvasti koulun johdon mahdollistamaa, mikä tukee Luoman (2024) näkemystä osallisuuden edellyttämistä resursseista. Myös Leinonen ym. (2021) ovat korostaneet osallisuuden kytkeytymistä koko koulun toimintakulttuuriin, aina opetuksesta johtoon saakka. Opettajien mukaan

esimerkiksi kalenteroidut yhteiset aamuhetket oppilaiden kanssa mahdollistavat osallisuuden kokemuksen tarjoilun ylhäältäpäin annettujen rakenteiden kautta. Myös Casley ym. (2024) sekä Kyrönlampi ja Uitto (2022) ovat korostaneet, että osallisuuden toteutuminen vaatii rakenteiden ja käytäntöjen kehittämistä. Kuitenkin Casley ym. (2024) näkevät, että merkittävämpää on alhaalta ylöspäin suuntautuva lähestymistapa osallisuudelle, kun puolestaan tämän tutkimuksen tulokset puhuvat sen puolesta, että opettajat kaipaavat osallisuuden toteuttamiselle tukea juurikin ylhäältä alaspäin.

Oppilaiden näkökulmasta rakenteellisen tuen voidaan ajatella olevan hyvin selkeä ja konkreettinen osallistumisen mahdollisuus, joka rakentuu vahvasti aikuisten määrittelemissä kehyksissä. Tästä syystä rakenteellisen tuen sisäiset teemat ovat vahvasti kytköksissä osallisuuden portaiden viidenteen ja kuudenteen portaaseen, jotka perustuvat aikuisten määrittelemälle osallisuudelle sekä jaetulle päätöksenteolle. Ilman näitä rakenteita osallisuus jäisi helposti yksittäisten opettajien varaan, ja näin ollen hyvin satunnaisesti teemaksi oppilaiden arjessa.

6.1.2 Pedagoginen sensitiivisyys opettajan ammatillisena työkaluna

Rakenteellinen tuki vaatii rinnalleen myös muut tutkimuksen tulosten kategoriat, jotta osallisuus voidaan saada mahdollisimman laajasti toteutumaan oppilaiden arjessa. Pedagoginen sensitiivisyys näyttäytyy opettajan ammattitaidon keskeisenä osana ja työkaluna. Katteoria siis kuvaa opettajan ammatillista taitoa havaita, tulkita ja huomioida oppilaiden tarpeita sekä muokata omaa toimintaansa näiden havaintojen perusteella. Muun muassa Kyrönlampi ja Uitto (2022) sekä Messiou ym. (2024) ovat korostaneet kasvattajan havainnointikyvyn merkitystä osallisuuden toteutumisessa.

Osallisuus pedagogisessa sensitiivisyydessä rakentuu pääsääntöisesti opettajan toiminnan kautta, ei jaetun päätöksenteon tai oppilaiden aloitteiden pohjalta. Tämä tukee Moilasan (2022) havaintoja opettajan vallan keskeisestä roolista osallisuuden toteutumisessa. Opettajien puheessa korostui, että on usein heidän päätäntävallassaan, milloin ja miten oppilaita kuullaan sekä mihin asti heidän vaikutuksensa ulottuu. Opettajan tietoiset pedagogiset ratkaisut ovat siten ratkaisevia oppilaiden osallisuuden kokemuksen kannalta. Tämä on merkityksellistä myös

oppimisen näkökulmasta, sillä Leinosen (2014) mukaan osallisuutta kokevat oppilaat sitoutuvat oppimiseen aktiivisemmin.

Pedagoginen sensitiivisyys kategoria kytkeytyy erityisesti osallisuuden portaiden neljänteen portaaseen, jossa korostuu oppilaan kuulluksi tulemisen kokemus. Tulokset osoittavatkin, että pedagoginen sensitiivisyys on erityisen ratkaisevaa niiden oppilaiden osallisuuden kannalta, jotka eivät luonnostaan tuo ääntään esiin, vaan joiden osallistuminen edellyttää opettajan aktiivista havainnointia ja tukea. Pedagogisessa sensitiivisyydessä osallisuus ei perustu koulun rakenteisiin kuten rakenteellisessa tuessa, vaan opettajan arkisiin pedagogisiin ratkaisuihin ja ammattitaitoon, jotka luovat vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välille.

6.1.3 Osallisuus ilmapiiri kokemuksellisenä ulottuvuutena

Edettäessä osallisuus ilmapiiriin, tulokset osoittavat, että opettajat pitävät turvallisen ja yhteisöllisen ilmapiirin luomista edellytyksenä sille, että oppilaat uskaltavat ilmaista ajatuksiaan. Tämä havainto on linjassa Moilasen (2022) näkemyksen kanssa sosiaalisen osallisuuden merkityksestä sekä Luoman (2024) esiin nostaman opettaja-oppilassuhteessa syntyvän luottamuksen merkityksen kanssa.

Osallisuus ilmapiiri tähtää oppilaiden itsetunnon tukemiseen ja toimijuuden vahvistamiseen muun muassa oppilaiden kohtaamisen ja rakentavan vuorovaikutuksen kautta. Mager ja Nowak (2012) sekä Bryson (2014) ovat osoittaneet, että ilmapiiri, itsetunto ja opettaja-oppilassuhteet ovat vahvasti yhteydessä oppilaiden sitoutumiseen ja osallisuuden kokemukseen. Kuten Lund (2007) toteaa, osallisuutta luodaan kuuntelemalla oppilaita ja antamalla heille tilaa tuoda esiin omia ajatuksia.

Opettajien mukaan ilman turvallista ja hyväksyvää ilmapiiriä osallisuus ei toteudu, vaikka rakenteet ja menetelmät olisivatkin olemassa. Kategorian teemat jakautuvat osallisuuden portaille 4–6, sillä toiminta sekä siitä päättäminen on yhä vahvasti opettajälähtöistä ja -johtoista, mutta oppilaita aktiivisesti osallistetaan toimintaan. Sevónin ym. (2021) mukaan opettajilla on mahdollisuus edistää oppilaiden osallisuutta muun muassa kuuntelemalla heitä sekä antamalla arvoa heidän ajatuksilleen, eli luomalla turvallisen ja osallisuutta tukevan ilmapiirin.

Merkittävää on, että osallisuus ilmapiiri korostaa osallisuuden kokemuksellista ulottuvuutta. Kuten myös Kyrönlampi ja Uitto (2022) toteavat, osallisuuden tunne on oppilasta henkilökohtaisesti koskettava. Osallisuus ilmapiiri pyrkii siis tarjoamaan sellaisen ilmapiirin, jossa oppilas voi kokea subjektiivista osallisuutta.

6.1.4 Yhteistoimijuus osallisuuden syvimpänä muotona

Viimeisenä tarkasteluun otetaan kategoria yhteistoimijuus, joka näyttäytyy osallisuuden syvimpänä muotona, jossa oppilaat ja opettaja toimivat aidosti yhdessä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Osallisuus ei siis ole enää vain kuulluksi tulemista ja osallistumista, vaan se on jaettua vastuuta, päätöksentekoa ja toiminnan omistajuutta, joita osallisuuden portaat -mallin korkeammat portaat vahvasti tukevat. Aineistossa yhteistoimijuutta kuvaavat katkelmat jakautuvat laajasti portaille 5–8.

Keskeinen teema opettajien puheessa oli vertaisuus, eli oppilaiden välinen yhteistyö, jonka merkityksen Kyrönlampi ja Uitto (2022) ovat tunnistaneet osallisuuden edellytyksenä. Myös Kallinen ym. (2021) mukaan osallisuus voi koostua hyvin arkisista toiminnoista, kuten vertaisten välisestä toiminnasta. Dindarin ym. (2020) mukaan vertaissuhteet parhaimmillaan tarjoavatkin mahdollisuuden esimerkiksi mielipiteen ilmaisun harjoittelulle. Näin ollen vertaistoiminta ei ainoastaan tue osallisuuden edistämistä, vaan vahvistaa myös oppilaiden toimijuutta ja kokemusta kuulluksi tulemisesta arjen vuorovaikutustilanteissa.

Tässä tutkimuksessa yhteistoimijuus ilmeni siis arkisena, jatkuvana toimintana, ei vain erillisinä ja irtonaisina projekteina. Opettajien puheen perusteella osallisuus näyttäytyi vahvasti oppilaiden arkeen kiinnittyvänä ilmiönä, joka rakentui erityisesti aidoissa kohtauksissa ja keskusteluissa, joiden merkitystä myös Casley ym. (2024), Kallinen ym. (2021) sekä Kyrönlampi ja Uitto (2022) ovat korostaneet. Voidaankin siis todeta, että tulokset viittaavat siihen, että osallisuus ei jää irralliseksi toimintamuodoksi, vaan kietoutuu osaksi koulun päivittäistä vuorovaikutusta, mikä poikkeaa osin Luoman (2024) esittämästä huomiosta osallisuuden etäisyydestä koulun arjessa.

6.1.5 Kategorioiden muodostama kokonaisuus

Yhdessä nämä neljä kategoriaa luovat asteittain syvenevän osallisuuden kokonaisuuden. Rakenteellinen tuki luo edellytykset, pedagoginen sensitiivisyys ja osallisuus ilmapiiri mahdollistavat osallistumisen kokemuksen, ja yhteistoimijuus edustaa jaetun toimijuuden korkeinta tasoa. Kategoriat eivät ole irrallisia, vaan ne rakentuvat toistensa varaan, esimerkiksi ilman pedagogista sensitiivisyyttä ja turvallista ilmapiiriä siirtymä jaettuun päätöksentekoon ei ole mahdollinen.

Korkeampien portaiden, kuten portaiden seitsemän ja kahdeksan vähäisempi esiintyvyys aineistossa oli koulukontekstissa odotettavaa, sillä vastuu opetuksen suunnittelusta on aina opettajalla (Opetushallitus, 2022). Tämä viittaa siihen, että täysi vastuun siirtyminen oppilaille on koulun arjessa mahdotonta ja usein sidoksissa vain erillisiin projekteihin tai erityisiin tilanteisiin. Niin Kallinen ym. (2021), kuin Kataja ym. (2018) sekä Kyrönlampi ja Uitto (2022) ovat niin ikään korostaneet aikuisten ratkaisevaa roolia osallisuuden mahdollistajina ja toisaalta rajaajina. Opettaja voi kuitenkin ennalta suunnitella, miten hän osallistaa oppilaita suunnitteluun ja päätöksentekoon. Yhdessä nämä huomiot tukevat tämän tutkimuksen tuloksia osallisuuden painottumisesta portaille 5–6, jossa toiminta on vahvasti opettajan ohjailemaa.

Kallinen ym. (2021) ovat korostaneet, että lasten hyvinvointi ja osallisuus rakentuvat hyvin pienistä arkisista asioista sekä lapsen aidon kohtaamisen kautta. Tämän tutkimuksen tulokset ovat vahvasti linjassa tämän näkökulman kanssa, ja näin ollen vahvistavat näkemystä osallisuuden rakentumisesta osana arkisia toimintoja, kuten haastatellut opettajat kuvailivatkin.

Useissa tutkimuksissa (esim. Moilanen, 2022; Sevón ym., 2021; Torsdottir ym., 2024) on todettu, että koulussa toteutettu osallisuus voi olla hyvin rajattua, ja opettaja saattaa usein rajoittaa oppilaiden vaihtoehtoja ja toimintaa. Näistä havainnoista huolimatta on tärkeää huomioida, että oppilas voi kokea osallisuutta jo pelkästään saadessaan mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä (Leinonen, 2014). Tämän näkökulman pohjalta tämä tutkimus osoittaa, että luomalla turvallisen ja avoimen keskusteluympäristön opettajat voivat merkittävästi vahvistaa oppilaiden osallisuuden kokemusta, vaikka koulukontekstin luomia rajoituksia olisikin olemassa.

Tulokset vahvistavat myös Casleyn ym. (2024) näkemyksen osallisuudesta monimutkaisena ja jatkuvana prosessina, jossa rakenteet, vuorovaikutus, pedagogiset valinnat ja jaettu toimijuus kietoutuvat toisiinsa koulun arjessa. Osallisuus ei näin ollen näyttäytyä yksittäisinä tekoina tai menetelminä, vaan kokonaisuutena, joka rakentuu vähitellen ja vaatii pitkäjänteistä sekä tietoista työtä kaikilla koulun tasoilla. Tätä tukee myös Luoman (2024) ajatus aktiivisesta keskustelusta osallisuus teemasta, joka auttaa sitä juurtumaan koulujen toimintakulttuuriin yksittäisten tekojen sijasta. Samassa Luoma (2024) korostaa osallisuuden jatkuvaa ja yhteisöllistä luonnetta, joka myös tässä tutkimuksessa on korostunut.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kun lähdetään pohtimaan tutkimuksen luotettavuutta, voidaan todeta, että eettisin osin tutkimuksessa on pyritty toimimaan mahdollisimman läpinäkyvästi ja Hyvä tieteellinen käytäntö -ohjeistuksen mukaisesti, jotka tukevat tutkimuksen luotettavuuden syntyä. Esimerkiksi siis aineistonkeruussa hyödynnetyille haastattelurungolle suoritettiin koehaastattelut (Hyvärinen ym., 2017) ja analyysi pyrittiin avaamaan mahdollisimman selkeästi tutkimuksen toteutus osiossa (Puusa ym., 2020).

Tarkasteltaessa tutkimuksen kohderyhmää, on hyvä ottaa huomioon se, miten heidät tutkimukseen rekrytoitiin. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli, että tutkittava sai itse ottaa yhteyttä tutkijaan esimerkiksi Facebookin kautta, mikäli hän oli kiinnostunut osallistumaan haastatteluun – mikä itsessään vahvistaa tutkittavien vapaaehtoisuutta. Toki hyödynnettäessä tutkijan omia kontakteja, haastattelukutsu oli suurempi ja usein suunnattu suoraan mahdolliselle haastateltavalle, mutta tällöinkin painotettiin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Rekrytointi vapaaehtoisen kiinnostuksen kautta voi aiheuttaa haastateltavissa sen, että heillä on erityistä kiinnostusta osallisuus teemaan. Tämä erityinen suhde tutkittavaan teemaan voi aiheuttaa tuloksissa vinouman, jolla ei kuitenkaan uskota olevan negatiivista tai luottamusta vähentävää vaikutusta tutkimukseen. Päinvastoin – tässä tutkimuksessa laajalla tietoudella osallisuus teemasta on haastateltava vain voinut rikastuttaa aineistoa, jolla on pyritty ymmärtämään yksilön omia käsityksiä.

Aineistonkeruumenetelmään perehdyttäessä, voidaan todeta, että puolistrukturoidun haastattelun valitseminen oli perusteltu valinta tutkimuksen tavoitteiden kannalta. Tutkimuskysymykset pyrkivät hahmottamaan yksittäisten opettajien käsityksiä, joka vaatiikin tutkittavan äänen kuulemista. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelijalla on mahdollisuus esittää täydentäviä ja tarkentavia kommentteja, jotka edesauttavat siinä, että haastateltavan sanoma on ymmärretty oikealla tavalla.

Aiemmin mainittu huomio tutkimuksen tavoitteesta ymmärtää yksilöiden käsityksiä vahvistaa myös otannan, eli kahdeksan haastateltavan riittävyttä. Tätä vahvistaa myös se, että haastattelujen välillä oli nähtävissä kevyttä saturaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastatteluissa opettajien puheessa siis ilmeni hyvin samankaltaisia teemoja ja ajatuksia, joista pystyttiin muodostamaan tutkimuksen neljä aineistolähtöistä pääkategoriaa.

Niin tuloksien, kuin teoreettisen taustoituksenkin luomiseen liittyy tärkeä huomio luotettavuuden kannalta: käännosten tarkkuus. Tässä tutkimuksessa luotettavuuden kannalta on ollut erityisen tärkeää, että Hartin osallisuuden portaat -malli sekä itse osallisuus termi ja niihin liittyvä kansainvälinen kirjallisuus on käännetty ja ymmärretty oikein. Voidaan kuitenkin olettaa, että käännöksiin ei liity merkittäviä virheitä, sillä kansainvälistä kirjallisuutta on tukenut myös monipuolinen kotimainen kirjallisuus, jotka yhdessä ovat luoneet kokonaisvaltaisen käsityksen termistä, mallista ja sen ulottuvuuksista.

Pohdittaessa puolestaan tutkimuksen validiteettia, eli vastaako tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksissä asetettuja tavoitteita (Tuomi & Sarajärvi, 2018), voidaan lyhyesti todeta validiteetin olevan hyvällä pohjalla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on ollut selvittää miten opettajat kuvailevat edistävänsä osallisuutta koulun arjessa. Opettajien kuvauksien pohjalta on voitu luoda neljä toisiaan täydentävää kategoriaa, jotka kuvaavat sitä, miten osallisuutta rakennetaan ja luodaan yhdessä näiden neljän kategorian kautta.

Toisessa tutkimuskysymyksessä on haluttu nähdä, miten opettajien kuvaukset osallisuudesta sijoittuvat osallisuuden portaat -mallille, jotta saataisiin tietoa muun muassa osallisuuden laadusta. Tuloksissa tämä näkyy selkeänä kuvausten sijoitteluna

mallin portaille, ja niiden perusteella on voitu todeta, että opettajien kuvaukset edustavat kaikki aitoa osallisuutta. Kuvauksissa ja niiden portaille sijoittelussa on vahvasti tulkittavissa koulukontekstin luoma opettajalähtöinen toiminta, eli ne ovat sijoittuneet suurimmaksi osaksi portaille viisi ja kuusi.

Tässä tutkimuksessa laadullista aineistoa on haluttu kevyesti kvantifioida esimerkiksi kuvaamalla, kuinka usein Hartin mallin eri portaat nousivat analyysin pohjalta esiin. Kvantifioinnin tarkoituksena oli tehdä tulosten esittämisestä lukijalle selkeämpää, sillä näin lukijan on helpompi hahmottaa, millaiset teemat korostuivat aineistossa.

Lopuksi tulosten tarkastelun kannalta on tärkeää esittää huomio ja muistutus siitä, että osallisuus on subjektiivinen kokemus. Esimerkiksi Luoma (2024) on havainnut osallisuuden kokemuksen haasteellisen tutkimuksen sen konkretian uupumisen vuoksi. Tässä tutkimuksessa ei siis ole tähdätty siihen, että se tarjoaisi tutkittua tietoa siitä, kokevatko oppilaat pääkategorioiden mukaisen toiminnan heidän osallisuuttaan lisäävänä. Sen sijaan tämä tutkimus antaa tärkeää tietoa siitä, miten opettajat uskovat aktiivisesti luovansa ja mahdollistavansa oppilaille sellaisen kouluympäristön, jossa heillä on mahdollisuus saada osallisuuden kokemuksia. Pääpaino on siis opettajien käsityksissä, joka näkyy jo itse tutkimuskysymyksissä.

6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusideat

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että osallisuus on keskeinen osa oppilaan arkea, ja se vaikuttaa oppilaan jokapäiväisiin toimintoihin. Tämä tutkimus tarjoaa työkalun tutkimuksen lukeneille henkilöille, sillä neljän pääkategorian luoma kokonaisuus voi toimia muistilistana oman työn tarkastelulle ja sen kehittämiseksi. Palatessa neljään tutkimuksen luomaan pääkategoriaan, voidaan tarkastella, toteutuuko osallisuus syvimmällä mahdollisimmalla tasolla: eli sillä tasolla, jossa kukin kategoria on huomioitu ja sen merkitys osana kokonaisuutta ymmärretty.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan myös sanoa, että haastateltavien opettajien kuvaukset osallisuudesta ovat aitoa osallisuutta, joka kielii opettajien kyvystä huomioida ja osallistaa oppilaita. Oppilaat, jotka kokevat olevansa osallisia, osallistuvat aktiivisemmin oppimistilanteisiin (Leinonen, 2014) sekä kokevat kouluympäristön

mielekkääksi ja turvalliseksi. Osallisuuden edistäminen kehittää oppilaiden itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja (Dindar ym., 2020), jotka ovat oppilaan tärkeitä ja pitkälle kantoisia voimavaroja.

Yleisesti tutkimus osallisuuden toteutumisesta ja edistämisestä on tärkeä, sillä se tarjoaa tietoa siitä, millaisia käytännön menetelmiä ja toimintatapoja opettajat käyttävät tai voisivat käyttää osallisuuden edistämiseksi. Lisäksi tutkimus tukee opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen arviointia, sillä suomalaisessa perusopetuksessa korostetaan oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimiseensa ja koulu yhteisöön (Opetushallitus, 2014).

Vaikka osallisuudesta on olemassa runsaasti teoreettista kirjallisuutta, käytännön kouluarkea koskevaa tutkimusta tarvitaan lisää, sillä osallisuuden kokemuksellisuuden vuoksi sitä pitäisi tutkia enemmän asiantuntijalähtöisesti. Tämä tutkimus pyrkiikin täydentämään asiantuntijanäkökulmaa opettajien roolin kautta, ja näin edistää koulujen kehitystyötä osallisuuden parissa. Tutkimuksen tulokset puhuvat opettajien taidon puolesta edistää osallisuutta hyvin arkisissa tilanteissa oppilaita monipuolisesti huomioiden.

Asiantuntijanäkökulmasta mielenkiintoisia ja tärkeitä jatkotutkimuksia osallisuudesta voitaisiin toteuttaa erityisesti oppilaille. Yhtenä jatkotutkimusideana voitaisiin tutkia, miten oppilaat kokevat, että juuri tässä tutkimuksessa opettajien puheesta muodostetut kategoriat tukevat heidän kokemustaan osallisuudesta. Toisaalta voitaisiin yleisemmällä tasolla tutkia, miten oppilaat kokevat omat vaikutus- ja osallistumismahdollisuutensa suhteessa koulun arkeen ja mitä he tietävät osallisuudesta. Opettajankoulutuksen kannalta olisi myös tärkeää saada tietoa siitä, miten opettajia koulutetaan ja rohkaistaan osallisuuden edistämiseen.

Tämä tutkimus tuo esiin, että osallisuus rakentuu ennen kaikkea koulun arjessa jatkuvana sekä moniulotteisena vuorovaikutuksena opettajien ja oppilaiden välillä, jossa rakenteet, pedagogiset ratkaisut, ilmapiiri ja yhteistoimijuus kietoutuvat toisiinsa. Kun osallisuus juurtuu arjen käytäntöihin, se tukee oppilaiden toimijuutta, hyvinvointia ja sitoutumista oppimiseen pitkällä aikavälillä. Näin ollen osallisuuden tarkastelu ei ole vain pedagoginen kehittämiskysymys, vaan myös arvovalinta siitä, millaista

kouluyhteisöä halutaan rakentaa: sellaista, jossa oppilaat eivät ole vain toiminnan kohteita, vaan aktiivisia ja merkityksellisiä toimijoita omassa arjessaan.

Lähteet

- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 55–71). Nuorisotutkimusseura.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35(4), 216–224.
- Bryson, C. (2014). *Understanding and developing student engagement*. Routledge.
- Casley, M., Cartmel, J., Smith, K., O’Leary, P., & Bernard, N. (2024). Child citizenship and participation: Bottom-up level change from professional conversations with children. *Journal of Childhood, Education & Society* 5(2), 270–280.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Dindar, K., Huttunen, K., & Koivula, M. (2020). Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 225–246). PS- kustannus.
- Funk, A., Van Borek, N., Taylor, D., Grewal, P., Tzemis, D., & Buxton, J. (2012). Climbing the “Ladder of Participation”: Engaging Experiential Youth in a Participatory Research Project. *Can J Public Health* 103(4), e288–e292.
- Hart, R. (2008). Stepping Back from ‘The Ladder’: Reflections on a Model of Participatory Work with Children. Teoksessa A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (toim.), *Participation and learning: perspectives on education and the environment, health and sustainability* (s. 19–31). Springer.
- Hart, R. (1992). *Children’s Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvoori, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä on osallisuus? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. (Työpaperi 33/2017).

- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & aika* 15(2), 4–21.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kataja, E., Partio, L., Ranta, R., Setälä, A., & Tarkka, K. (2018). Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä. Teoksessa M. Rautiainen (toim.), *Kohti parempaa demokratiaa Euroopan neuvoston demokraatiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa* (s. 44–53). Jyväskylän yliopisto.
- Keen, S., Lomeli-Rodriguez, M., & Joffe, H. (2022). From Challenge to Opportunity: Virtual Qualitative Research During COVID-19 and Beyond. *International Journal of Qualitative Methods* 21, 1–11.
- Kuntalaki 410/2015. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2015/410> (Viitattu 17.11.2025)
- Kyrönlampi, T., & Uitto, M. (2022). Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa. *Kasvatus & aika* 16(2), 90–108.
- Lastensuojelulaki 417/2007. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2007/417> (Viitattu 17.11.2025)
- Leinonen, J., Nurmi, H., Turunen, T., Lantela, L., & Norvapalo, K. (2021). Hyvinvointi tehdään yhdessä! Kohti yhteistyöperustaista lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisen ekosysteemiä. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 99–115). PS-kustannus.
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, E. J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* (s. 15–40). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Lund, R. (2007). At the Interface of Development Studies and Child Research: Rethinking the Participating Child. *Children's Geographies* 5(1–2), 131–148.
- Luoma, T. (2024). Oppilaiden osallisuus ja osallistuminen yläkoulussa. Teoksessa S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltola (toim.), *Koulu ja eriarvoisuus* (s. 151–171). Gaudeamus.

- Löfström, J., Malama, M., Mattila, P., Sinisalo, L-M., Elo, S., & Kivinen, K. (2018). Tärkeintä on koettu osallisuus, se syntyy, kun oma tarina rakentaa koulun yhteistä kertomusta. Teoksessa M. Rautiainen (toim.), *Kohti parempaa demokratiaa Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa* (s. 55–61). Jyväskylän yliopisto.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review* 7(1), 38–61.
- Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education* 29(7), 1168–1182.
- Messiou, K., & Lowe, A. (2023). Developing student-researchers in primary schools through inclusive inquiry. *Educational Action Research* 33(2), 274–289.
- Moilanen, J. H. (2022). Osallisuus varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataideopetusmuistoissa. *Kasvatus* 53(2), 160–170
- Nuorisolaki 1285/2016.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2016/1285> (Viitattu 17.11.2025)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 15.1.2025)
- Opetushallitus. (2022). *Opin ja osaan. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus perusopetuksessa*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Opin_%20ja_osaan.%20Toiminta_alueittain_jarjestettava_opetus_perusopetuksessa.pdf (Viitattu 2.3.2026)
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628> (Viitattu 17.11.2025)
- Pirttinen, S. (2007). Oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela & H. Peltonen (toim.), *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – perusraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille* (s. 49–55). Opetushallitus.

- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rautiainen, M. (2017). Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila & L. Nissilä (toim.), *Rakentavaa vuorovaikutusta: opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn* (s. 17–20). Opetushallitus. (Oppaat ja käsikirjat 1/2017).
- Reid, A., Jensen, B. B., Nickel, J., & Simovska, V. (2008). Participation and learning: perspectives on education and the environment, health and sustainability. Teoksessa V. Simovska, A. Reid, J. Nickel & B. B. Jensen (toim.), *Participation and Learning* (s. 1–18). Springer.
- Salovaara, V., Hongisto, P., Kalland, M., & Puumalainen, J. (2024). *Lasten kuulemisen käsikirja – lähtökohtina lapsilähtöisyys ja paikkaperustaisuus*. Itsenäisyyden juhluvuoden lastensäätiö sr. https://itla.fi/wp-content/uploads/2024/02/Itla_Lasten-kuulemisen-kasikirja.pdf (Viitattu 19.11.2025)
- Sevón, E., Mustola, M., Hautakangas, M., Hautala, P., Ranta, M., Salonen, E., & Alasuutari, M. (2021). Näennäinen normi vai elettyä demokratiaa? Varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuus kasvatusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten puheessa. *Kasvatus & aika* 15(3–4), 333–345.
- Suomen perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731> (Viitattu 17.11.2025)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. *Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet*. <https://thl.fi/aiheet/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-osa-alueet-ja-osallisuuden-edistamisen-periaatteet> (Viitattu 16.12.2024)
- Torsdottir, A. E., Sinnes, A. T., Olsson, D., & Wals, A. (2024). Do students have anything to say? Student participation in a whole school approach to sustainability. *Environmental Education Research* 30(4), 519-543.
- Traianou, A. (2020). The Centrality of Ethics in Qualitative Practice. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 86-110). Oxford University Press.

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Turja, L. (2010). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.), *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa* (s. 24–35). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk> (Viitattu 10.4.2025)
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäkulussa – ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus* 34(3), 192–201.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadostkokoelma/2018/540> (Viitattu 17.11.2025)
- Wetzelhütter, D., & Bacher, J. (2015). How to Measure Participation of Pupils at School. Analysis of Unfolding Data Based on Hart’s Ladder of Participation. *Methods, Data, Analyses* 9(1), 111–136.
- Yhdistyneet kansakunnat, YK. (1989). *Yleissopimus lapsen oikeuksista* (20.11.1989). <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/> (Viitattu 10.4.2025)

Liitteet

Liite 1. haastattelurunko

Taustaa

1. Kertoisitko työnkuvastasi lyhyesti? (luokan- vai aineenopettaja, mitä opetat, luokkakoko tms.)

Käsityksiä

2. Mitä oppilaiden osallisuus merkitsee omasta työstäsi katsottuna ja mitä se on? Anna esimerkki osallisuudesta.
3. Millaisena näet oppilaiden osallisuuden merkityksen koulun arjessa ja oppimisessa? Miksi?
4. Miten omassa toiminnassasi voit tukea oppilaiden osallisuutta? Anna esimerkki.
5. Mikä ohjaa koulunne/luokkanne toimintaa osallisuuden toteuttamisessa? Kuvaile.
6. Mitä osallisuus merkitsee sinulle opettajana?

Käytäntö

7. Millaisissa asioissa oppilaat voivat vaikuttaa opetukseen tai koulutyöhön luokan sisällä?
8. Millaisia konkreettisia tapoja käytät edistääksesi oppilaiden osallisuutta opetuksessasi? Anna esimerkki.
9. Miten otat oppilaiden näkemykset huomioon opetuksen suunnittelussa tai toteutuksessa? Anna esimerkki.
10. Millaisia esimerkkejä sinulla on tilanteista, joissa oppilaiden osallisuus on toteutunut erityisen hyvin? Mistä onnistuminen näkyi?
11. Entä tilanteista, joissa osallisuuden toteuttaminen on ollut haastavaa?

12. Oletko kohdannut tilanteita, joissa osallisuuden toteuttaminen ei ole onnistunut halutulla tavalla? Anna esimerkki.
13. Onko tilanteita, joissa oppilaat pääsevät vaikuttamaan tavallista enemmän – esimerkiksi olemaan mukana suunnittelussa tai päätöksenteossa? Anna esimerkki.
14. Millaisissa asioissa oppilailla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa, ja miksi? Anna esimerkki.
15. Miten arvioisit oppilaiden todellista vaikutusvaltaa suhteessa luokkanne arkeen? Miksi näin?
16. Millaisia tekijöitä näet osallisuuden esteinä tai mahdollistajina luokassanne? Anna esimerkki.
17. Miten ryhmäkoko vaikuttaa osallisuuden toteuttamisen mahdollisuuksiin?

Kehittäminen

18. Mitä keinoja haluaisit vielä kehittää osallisuuden lisäämiseksi? Miksi ja miten?
19. Millainen olisi näkökulmastasi ihanteellinen osallisuutta tukeva luokkaympäristö? Kuvaile. Onko tilanne mielestäsi realistinen? Miksi on tai ei?

Yhteenveto

20. Tuleeko mieleesi vielä esimerkkitapauksia osallisuuden toteuttamisesta tai toteutumatta jäämisestä?
21. Onko jotain, mitä haluaisit täydentää tai kommentoida osallisuuden toteuttamiseen liittyen?
22. Muuta kommentoitavaa? Sana vapaa.