

## 3

# ”Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin” Kahdeksasluokkalaisten oppilaiden käsitä osallisuudesta koulussa ja kouluyhteisöön kuulumisesta

*Reetta Auvinen & Jenni Helenius & Jari Eskola*

## Johdanto

Perusopetuslain mukaan ”opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista sekä osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun”. Lisäksi opetuksen järjestäjän tulee kuulla oppilaskuntaa ennen suunnitelmien vahvistamista. (Perusopetuslaki 1998/628, 47a§.) Myös vuoden 2014 pe-

---

Saaga Härkönen, Johanna Lätti, Anna Rytivaara & Anna Wallin (toim.)

*Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt:  
10 eläytymismenetelmätutkimusta.*

Tampere: Tampere University Press, 79–108

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

rusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan osallisuus korostuu aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna ja se korostaa tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia (ks. esim. Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 103). Koko koulutyön perustana tulisi olla oppilaiden kuulluksi tuleminen ja osallisuus sekä oikeus osallistua koulutoiminnan kehittämiseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa mukaisesti. Osallistumisen ja demokraattisen vuoropuhelun rakenteita ja toimintatapoja ovat esimerkiksi oppilaskunta-, tukioppilas- ja kummitoiminta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28, 35). Koulu tarjoaa puitteet nuorten osallistumis- ja vaikuttamistaitojen harjoittelulle ja käytännön kokemuksille.

Osallisuuden kannalta koulu on kuitenkin paradoksaalinen paikka, koska erilaiset kontrollitoimenpiteet rajoittavat oppilaan toimintaa ja osallisuutta. Vaikka virallinen opetussuunnitelma pyrkii kasvattamaan oppilaista aktiivisia kansalaisia, koulun käytänteisiin vaikuttaa myös henkilökunnan omaksuma piilo-opetussuunnitelma omine vaatimuksineen. (Alanko 2010, 55–57.) Lisäksi opetussuunnitelma määrittää sisällölliset tavoitteet samalla, kun se pyrkii kehittämään oppilaiden osallisuutta tukevia käytäntöjä (Niemi, Kumpulainen & Lipponen 2018, 33). Oppilaiden osallisuus koulussa on siis moninäkökulmainen ilmiö, jota tässä artikkelissa tarkastellaan koulun asioihin vaikuttamisen lisäksi myös toimintaan osallistumisena ja osallisuuden kokemuksena.

Osallisuus käsitteenä nousi Suomessa julkiseen keskusteluun 1970-luvun lopulla, jolloin kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksia ja osallisuutta pyrittiin edistämään lakiuudistuksilla ja kehittämishankkeilla (ks. Nivala & Ryytänen 2013). Nuorten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia on kansainvälisesti pyritty takaamaan YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksella (1989), jonka 12 artiklan mukaan jokaiselle lapselle tulisi taata oikeus vapaasti ilmaista omat mielipiteensä sekä mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa hallinnollisissa ja oikeudellisissa toimitissa lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Suomessa nuorten osallisuutta puolustaa muun muassa perusopetuslaki (1267/2013, 47a§), jonka mukaan jokaisella oppilaalla on mahdollisuus ilmaista oma mielipiteensä häneen liittyvistä asioista, osallistua koulun toimintaan ja sen kehittämiseen sekä osallistua opetussuunnitelman suunnitteluprosessiin ja koulun järjestyssääntöjen laatimiseen. Perusopetuslaki ja

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus antavat Suomen perusopetukselle sen oikeudellisen perustan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–15). Lasten ja nuorten vaikuttamisen mahdollisuuksia ja osallisuutta on pyritty edistämään 2000-luvulla erilaisilla projekteilla, kuten Opetushallituksen koordinoimalla Nuorten osallisuushankkeella (2003–2007), Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmalla (2007–2011), Valtakunnallisilla nuorisopoliittisilla ohjelmilla (2017–2019, 2020–2023) sekä kuntien omilla osallisuusohjelmilla.

Vaikka osallisuudesta on keskusteltu jo pitkään, sille ei ole kirjallisuudessa yhtä vakiintunutta määritelmää, vaan käsite on monitulkintainen (Alanko 2010, 57; Kiilakoski 2007, 10; Männistö ym. 2017, 90). Osallisuuden käsitteä on usein tarkasteltu kahden yhteiskunnallisen huolenaiheen, poliittisen passivoitumisen ja yhteiskunnallisen syrjäytymisen, kautta. Tästä näkökulmasta välinpitämättömyys tai tunne yhteisön toiminnan yhdentekevyydestä asemoituu osallisuuden vastakohtaksi, joka johtaa haluttomuuteen vaikuttaa yhteisiin asioihin. (Kiilakoski 2007, 11–12.) Vastaavasti osallisuutta tarkastellaan syrjäytymisen vastavoimana (Pajula 2014, 11). Monet osallisuuden määritelmät yhdistävät osallisuuskäsitteen osallistumisen (*participation*) käsitteeseen ja samalla osallisuus määritellään tietyt kriteerit täyttäväksi osallistumiseksi. Tästä näkökulmasta osallisuuden koetaan olevan jotain, mitä osallistuminen vahvistaa. (Nivala & Ryyänen 2013, 21, 24.) Osallisuuden kokemisessa voimaantumisen ja valtautumisen (*empowerment*) tunteet yhdistyvät kompetenssin kanssa. Yksilön kokiessa pätevyiden tunnetta ja oman roolinsa merkityksellisyyttä hän tuo omia intentioitaan ja odotuksiaan toiminnasta esille arvioiden niiden toteutumista yhteisössään. (Gretschel 2002, 90–91.) Tällaisessa osallisuusymmärryksessä lähtökohtana on Viirkorven (1993) kuvaama määritelmä, jossa osallisuus lähtee omasta tahdosta vaikuttaa asioiden kulkuun ja ottaa vastuuta seurauksista. Osallisuus saavutetaan, kun osallistuminen tarjoaa mahdollisuuksia omien mielipiteiden esille tuomiseen ja päätöksenteossa mukana olemiseen vastuuta kantaen ja valtaa käyttäen (Viirkorpi 1993, 22–24). Samansuuntaista osallisuusymmärrystä edustavat myös erilaiset tikapuumallit, joissa tikkaita ylemmäksi noustessa osallisuuden nähdään toteutuvan vahvempana. Arnsteinin (1969) kahdeksan askelmaa sisältävän kansalaisten osallisuuden tikkaista (*A Ladder of Citizen Participa-*

tion) on tehty monia sovelluksia (ks. esim. Männistö ym. 2017). Myös Hart (1992) määrittä lasten ja aikuisten välistä osallisuutta tikapuilla, jotka koostuvat kahdeksasta askelmasta (*A Ladder of Children Participation*). Kolmen ensimmäisen askelman 1) manipulaation (*manipulation*), 2) koristeellistamisen (*decoration*) ja 3) tokenismin (*tokenism*) nähdään olevan toimintaa, joka ei osallista nuoria. Seuraavien viiden askelman nähdään osallistavan nuoria. Askelmina ovat 4) määrätty ja ilmoitettu osallistuminen (*assigned but informed*), 5) konsultoitu ja ilmoitettu osallistuminen (*consulted and informed*), 6) aikuisista lähtevä tai yhteinen päätöksenteko nuorten kanssa (*adult initiated – shared decision with children*), 7) nuorista lähtevä ja ohjattu päätöksenteko (*child initiated and directed*) ja 8) nuorista lähtevä tai yhteinen päätöksenteko aikuisten kanssa (*child initiated – shared decisions with adults*). (Hart 1992, 9–14.) Hart (2008, 28–29) on vielä myöhemmin lisännyt tikkaiden alapuolelle aikuisten aktiivisen vastustamisen (*active resistance*) ja estämisen (*hindrance*), joilla hän kuvaa lasten osallisuutta torjuvaa aikuisten käyttäytymistä.

Lansdownin (2010) kehittämän lasten ja aikuisten välisestä osallisuudesta kertovan kolmen tason mallin ensimmäisellä, konsultaatioon pohjautuvan osallisuuden (*consultative participation*) tasolla, lapset toimivat aikuisten konsultteina. Toisella, yhteistyöhön pohjautuvalla osallisuuden (*collaborative participation*) tasolla, lapset ja aikuiset toimivat yhteistyössä. Viimeisellä, kolmannella tasolla, osallisuus on lapsijohtoista (*child-led participation*). Lapsille annetaan tilaa ja mahdollisuuksia tuoda esiin heitä kiinnostavia asioita. (Lansdown 2010, 20.) Aikuisilla on siis tärkeä merkitys osallisuuden mahdollistajina. Koulussa esimerkiksi monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa oppilailta on mahdollisuus yhteistyöosallisuuteen ja joskus myös oppilasaloitteisuuteen oman työnsä johtamisessa (Niemi ym. 2019).

Osallisuus ei kuitenkaan ole vain osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia. Osa tutkijoista määrittelee osallisuuden erityisesti kuulumiseksi (*inclusion*) ja kiinnittymiseksi (*social engagement*) erilaisiin yhteisöihin, kuten kouluun tai ystäväpiiriin (Nivala & Rynnänen 2013, 20; ks. esim. Gretschel 2002). Esimerkiksi sosiaalipedagogiseen osallisuuskäsitykseen kuuluu osallisuuden perustana kokemuksellinen tunne yhteisöön kuulumisesta, joka ankkuroituu ihmisen identiteettiin ja haluun osallistua yhteisön toimintaan (Nivala & Rynnänen 2013, 20, 24, 26–27). Osallisuuteen liitetään myös muun

muassa tunne siitä, että omat tekemiset ovat merkityksellisiä, saa myönteistä palautetta, kuuluu tärkeään ryhmään, on tarpeellinen muille ihmisille, kokee luottamusta ja pystyy tavoittelemaan itselleen tärkeitä asioita (Isola 2017). Nuoret, jotka kokevat voivansa vaikuttaa elämänsä kulkuun, ovat taipuvaisia luottamaan myös muihin ihmisiin, Suomen ja maailman tulevaisuuteen sekä oman ikäpolven taloudellisen aseman paranemiseen (Myllyniemi 2016, 43).

Yhteisöön sisälle pääseminen ja tuen löytäminen ei ole aina nuoresta itsestään kiinni, vaan myös muista yhteisön jäsenistä. Nuorisobarometrin mukaan 40 prosenttia kaikista 16–29-vuotiaista nuorista kertoo kokeneensa joskus syrjintää (Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Kaikki nuoret eivät myöskään löydä heille tarkoitettuja palveluja ja tukitoimia. Osattomuudella tarkoitetaan erityisesti elintasoja ja elämänlaatua turvaavien yhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien ja voimavarojen puuttumista sekä passiivisuutta, välinpitämättömyyttä ja vaikeutta löytää paikkaa yhteiskunnan toimintajärjestelmistä tai vieraantumista niistä (Nivala & Ryytänen 2013, 18–20). Kiinnittämällä huomioita kouluviihtyvyyteen voidaan parantaa oppilaiden jatko-opintohalukkuutta ja siten myös vähentää koulutuksellista syrjäytymistä (Manninen 2018, 15, 33).

Yläkouluikäiset nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa ja siksi koulu on heille hyvin merkityksellinen arjen toimintaympäristö. Kuitenkin yleisesti oppilaiden kouluviihtyvyys laskee sitä mukaa, mitä ylemmäksi luokka-asteissa mennään. (Harinen & Halme 2012, 10, 14, 65.) Kouluosallisuuden ymmärtämiseen eivät riitä pelkästään oppilaskuntatoiminnan, oman luokan vuorovaikutuksen tai yksittäisen oppilaan näkökulmien tarkasteleminen, vaan näiden asioiden kokonaisuuden ymmärtäminen (Gellin ym. 2012, 95). Kouluun tullaan nuorten mielestä ensisijaisesti ystävien, ei ainoastaan oppimisen tai opetuksen vuoksi (Harinen & Halme 2012, 12). Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä yläasteikäisen nuoren kouluviihtyvyydessä ja ystävät sekä ryhmään kuulumisen merkityksellisiä itsenäistymisessä ja oman identiteetin rakentamisessa (Janhunen 2013, 31, 80; Manninen 2018, 46). Vertaissuhteet myös haastavat usein koulutyön merkityksellisyyden kokemusta ja oppilaat joutuvat luovimaan omien ja vertaisryhmänsä tavoitteiden välillä (Ulmanen 2017, 61). Lämmin ja myönteinen oppilas-opettajasuhde vahvistaa kouluun sitoutumista (Muhonen ym. 2016; Ulmanen 2017).

Aiempien tutkimusten perusteella osallisuustutkimusta on tärkeää tehdä nuorten näkökulmasta, sillä vaikka osallisuuden tukemiseen on olemassa rakenteita, lainsäädäntöä, virkoja ja suunnitelmia, nuoret saattavat kokea, ettei osallisuus toteudu, eivätkä rakenteet kohtaa käytäntöjä (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 9). Osallisuutta vahvistetaan osallisuusrakenteilla kuten oppilaskunnalla, äänestysillä tai muilla keinoilla, joilla pyritään kuulemaan oppilaiden näkemyksiä. Yhteisöön kuulumisen kokemus on yksi tärkeä osa osallisuuden kokemuksesta. Osallisuus on siis myös liittymistä, suhteissa olemista, kuulumista, yhteisyyttä, yhteen sopimista, mukaan ottamista, osallistumista, vaikuttamista ja demokratiaa, sekä kaiken edellä mainitun johtamista (Isola ym. 2017, 3). Edellä esitetyt aiemmat tutkimukset ovat kuvanneet sitä, että nuoret eivät aina koe osallisuuden toteutuvan koulussa ja että kouluyhteisön ihmissuhteilla on merkitystä.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden näkemyksiä osallisuudesta kouluyhteisössä pyritään ymmärtämään heidän kirjoittamalla ilmaisemiensa merkitysten avulla. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta ihmiset ilmaisevat ja rakentavat puheessaan ja kirjoittaessaan merkityksiä, jotka kertovat kulttuurisista normeista, arvoista ja rakenteista (ks. Berger & Luckmann 1998; Burr 1998; Lehtonen 2000). Merkityksen käsitettä voidaan tarkastella tekstianalyysissä todellisuuden kuvailuna, arvottamisena, vuorovaikutuksen luomisena sekä merkityskokonaisuuksien rakentamisena (Halliday 1985, 23). Tässä tutkimuksessa oppilaiden tarinoissaan tuottamia merkityksiä tarkastellaan todellisuuden kuvailuna ja arvottamisena.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaiden antamia merkityksiä osallisuuden ja kouluyhteisöön kuulumisen asiayhteydelle. Tätä selvitetään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia merkityksiä kahdeksaluokkalaiset antavat osallisuudelle kouluyhteisössä?
2. Millaisia merkityksiä kahdeksaluokkalaiset antavat kouluyhteisöön kuulumisen kokemukselle?

Pohdintaluvussa tarkastellaan oppilaiden tarinoissaan ilmaisemien merkitysten ja aiemman tutkimuksen yhtenevyyksiä ja eroavuuksia.

## Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimusaineisto (N = 39) kerättiin eläytymismenetelmällä helmikuun 2019 alussa tamperelaisen yhtenäiskoulun kahdeksaluokkalaisilta oppilailta. Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin kahdeksaluokkalaiset oppilaat siksi, että he ovat noudattaneet sekä kuudennen luokan että koko yläasteen ajan uusinta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014a). Näin ollen oppilailta on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan ollut mahdollisuus osallisuuden toteutumiseen koulussa, joten heillä myös tulisi olla jonkinlainen käsitys siitä, mitä osallisuus on. Lisäksi yläkoulun oppilailla on enemmän vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia tarjolla, kuin alakoulun oppilailla (Alanko 2010, 66).

Eläytymismenetelmän käyttö soveltuu tähän tutkimukseen hyvin, koska menetelmän avulla saadaan selville niitä merkityksiä, joita vastaajat antavat tutkittavalle ilmiölle. Oppilaiden käsityksiä lähdettiin selvittämään heidän kirjoittamiensa tarinoiden avulla. Oppilaat kirjoittivat tarinat eläytymismenetelmän mukaisesti kehyskertomuksen herättämien mielikuvien mukaan.

Tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa varioitiin oppilaan viihtymistä koulussa ja hänen kokemustaan koulu yhteisöön kuulumisesta. Kehyskertomuksissa pyydettiin oppilasta eläytymään tilanteeseen kolmannessa persoonassa. Päähenkilölle valittiin sukupuolineutraali nimi, Kuura, jotta oppilas voisi itse määrittää, minkä sukupuolen edustajasta tarinansa kirjoittaa. Ensimmäisessä kehyskertomuksessa Kuura viihtyy koulussa ja kokee kuuluvansa koulu yhteisöön, kun taas toisessa hän ei viihdy koulussa, eikä koe kuuluvansa koulu yhteisöön. Kehyskertomukset:

- A) Kuura on kahdeksaluokkalainen oppilas, joka *viihtyy koulussa ja kokee kuuluvansa koulu yhteisöön*. Eläydy tilanteeseen ja kerro tarina siitä, millaiseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon Kuura on voinut koulussaan osallistua ja kenen kanssa. Kuvaile myös, kuinka koulu yhteisöön kuuluminen on näkynyt.
- B) Kuura on kahdeksaluokkalainen oppilas, joka *ei viihdy koulussa eikä koe kuuluvansa koulu yhteisöön*. Eläydy tilanteeseen ja kerro tarina siitä, millaiseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon Kuura on voinut koulussaan osallistua ja kenen kanssa. Kuvaile myös, kuinka koulu yhteisöön kuulumattomuus on näkynyt.

Aineistonkeruu toteutettiin luokkahuoneessa Suomen kieli ja kulttuuri -oppitunnin aluksi. Ennen aineiston keräämistä oppilaille kerrottiin tutkimuksen yleisperiaatteista, kuten anonymiteetista ja tutkimukseen vastaamisen vapaaehtoisuudesta. Lisäksi heille ilmoitettiin, että aineisto käsiteltäisiin luottamuksellisesti, eikä edes heidän oma opettajansa tulisi näkemään kirjoitettuja tarinoita. Oppilaille kerrottiin, että lopulliseen artikkeliin tulisi heidän tarinoistaan suoria lainauksia, mutta niitä ei voisi mitenkään yhdistää heihin. Oppilaille painotettiin, ettei kyseessä ole koetilanne, eikä oikeita vastauksia ole. Heille myös mainittiin, että tarinoita ei säilytettäisi artikkelin valmistumisen jälkeen. Tarinoiden kirjoittamisen helpottamiseksi oppilaille avattiin kouluyhteisö-käsite kertomalla sen tarkoittavan koulua ja kaikkia siellä toimivia henkilöitä. Vielä ennen papereiden jakamista oppilaille kerrottiin, että jokainen tarina tulisi olemaan arvokas ja tutkija tulisi olemaan kiitollinen jokaisesta saamastaan vastauksesta.

Oppilaille annettiin 20 minuuttia aikaa tarinoiden kirjoittamiseen. tarinat kirjoitettiin käsin valmiiksi viivoitetulle A4-paperille, jonka yläreunassa oli jompikumpi kehyskertomus. Paperit jaettiin niin, että joka toinen oppilas sai kehyskertomuksen, jossa Kuura viihtyy koulussa ja kokee kuuluvansa kouluyhteisöön ja joka toinen kertomuksen, jossa Kuura ei viihdy koulussa eikä koe kuuluvansa kouluyhteisöön. Kirjoitustilanteet pyrittiin pitämään rauhallisina ja antamaan oppilaille työrauha vastausten kirjoittamiseen.

Oppilaiden kirjoittamien tarinoiden pituus oli keskimäärin puoli sivua, vaihdellen yhdestä virkkeestä puolentoista sivun pituisiin vastauksiin. Aineiston analyysi aloitettiin järjestämällä saadut tarinat kehyskertomusten 1 ja 2 mukaisiin ryhmiin. Kehyskertomuksia, joissa Kuura kertoi viihtyvänsä koulussa, oli 19, ja kehyskertomuksia, joissa Kuura ei viihtynyt koulussa, oli 23. Kolme tarinaa jätettiin huomioimatta, koska niissä ei vastattu annettuun tehtävänantoon. Kertomukset litteroimalla sanatarkasti yhdeksi aineistoksi (11 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1, yhteensä 3821 sanaa).

Aineistolle toteutettiin teoriaohjaava sisällönanalyysi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018) osallisuuden käsitteen avulla, jossa oppilaiden tarinoissaan ilmaisevia osallisuudelle annettuja merkityksiä jaoteltiin alateemoiksi. Teemoittelussa tarkasteltiin, mikä on tekstien keskeinen ajatus ja millaisista asioista kerrotaan ikään kuin tuttuina (ks. Heikkinen 2020, 166–167). Ensimmäisen



tutkimuskysymyksen kohdalla konstruointiin alateemojen tyypittelyn avulla useammista tarinoista tyyppitarinoita.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta, (oppilaiden osallisuudelle koulu yhteisössä antamat merkitykset) aineistosta pelkistettiin neljä oppilaiden tarinoissa kuvaamaa alateemaa, joihin päähenkilön kokemuksia peilattiin: oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta. Näitä neljää teemaa tarkastellen tarinoita jaoteltiin nuoren osallisuuden asteen perusteella viiteen eri ryhmään sen mukaan, kuinka hyvin päähenkilön kerrottiin päässeen mukaan koulu yhteisöön. Näistä ryhmistä konstruointiin tyyppitarinat seuraavasti: Ensimmäisen kehyskertomuksen tarinoista konstruointiin 1) Osallistuvan nuoren tyyppitarina, 2) Yhteistyössä toimivan nuoren tyyppitarina ja 3) Kysytyt nuoren tyyppitarina. Toisen kehyskertomuksen tarinoista konstruointiin 4) Estetyn nuoren tyyppitarina ja molemmista kehyskertomuksista 5) Ei-osallistuvan nuoren tyyppitarina.

Toisen tutkimuskysymyksen, (oppilaiden koulu yhteisöön kuulumiselle antamat merkitykset) aineistosta pelkistettiin kolme oppilaiden monissa tarinoissa kuvaamaa alateemaa: 1) yksityiset ihmissuhteet, 2) ammatillinen vuorovaikutus ja 3) behavioraalinen kiinnittyminen. Alateemoja tarkasteltiin kehyskertomuksien variaatioiden kautta.

## Tulokset

Aineistosta muodostettiin viisi tyyppitarinaa: 1) Osallistuva nuori, 2) Yhteistyössä toimiva nuori, 3) Kysytty nuori, 4) Estetty nuori ja 5) Ei-osallistuva nuori, jotka kuvataan taulukossa 1. Tyyppitarinoissa esiintyvien neljän teeman, **oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta**, pohjalta muodostettiin osallisuuden tasoja Lansdownin (2010) osallisuuden tasoja ja Hartin (1992; 2008) tikkaita mukaillen.

Taulukko 1. Kahdeksaslukkalaisten oppilaiden käsitykset osallisuudesta koulussa.

|  | Osallistuva nuori         | Yhteistyössä toimiva nuori    | Kysytty nuori                    | Estetty nuori                 | Ei-osallistuva nuori    |
|--|---------------------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------|
|  | kuuluu                    | mahdollisesti kuuluu          | ei kuulu                         | mahdollisesti kuuluu          | -                       |
|  | kertoo oman mielipiteensä | kertoo ryhmässä mielipiteensä | kertoo mielipiteensä, jos haluaa | yrittää kertoa mielipiteensä  | ei kerro mielipidettään |
|  | aktiivinen, positiivinen  | aktiivinen muiden kanssa      | joskus aktiivinen                | yritteliäs, mutta lannistettu | välینpitämätön          |
|  | taka-alalla, tukeva       | ohjaava                       | johtava                          | johtava                       | johtava                 |
|  | Lapsijohtoinen            | Yhteistyöhön pohjautuva       | Konsultaatioon pohjautuva        | Estetty                       | Puuttuva                |
|  | 3. taso                   | 2. taso                       | 1. taso                          | -                             | -                       |
|  | 8. askelma<br>9. askelma  | 6. askelma<br>5. askelma      | 4. askelma<br>3. askelma         | tikkaiden alla                | -                       |

Oppilaiden osallisuudelle antamat merkitykset mukailevat analyysissa pelkistetyissä alateemoissa pitkälti sitä, miten samat teemat on määritelty aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ja esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Oppilaat antavat **oppilaskunnalle** ja tukioppilastoiminnalle jäsennellyn ja pitkäaikaisen vaikuttamisen mahdollisuuden merkityksiä. Oppilaiden tarinoissa **vaikuttamiseen** kuuluu itse koulussa tehtävän vaikuttamisen lisäksi päätöksentekoon osallistuminen ja oman mielipiteen lausuminen joko oma-aloitteisesti tai ryhmässä. Tarinoissa **oma asenne** -teeman alle kuuluu oppilaan suhtautuminen osallisuuteen ja oma käyttäytyminen koulussa sekä mahdollisesti esiin tullut muiden käyttäytyminen ja suhtautuminen. Alateemalla  **aikuisten toiminta** tarkoitetaan koulussa toimivien opettajien, rehtorin ja muun henkilökunnan toimintaa.

Seuraavassa esitellään tyyppitarina 1) Osallistuva nuori, joka kuvaa oppilaiden antamia merkityksiä tilanteelle, jossa nuori on aktiivinen, kertoo mielipiteitään ja kokee kuuluvansa kouluun.

Kuuran koulussa on oppilaskunta- ja tukioppilastoimintaa, joihin moni Kuura osallistuu. Oppilaskunnassa Kuura saa oman äänensä kuuluviin, pääsee järjestämään erilaisia tapahtumia ja juhlia sekä vaikuttamaan asioihin. Tukioppilastoiminnassa Kuura saa edetä omien mielipiteiden ja toiveiden mukaan sekä ideoida muiden oppilaiden kanssa. Ideoinnin jälkeen opettaja sitten kertoo, onko ajatus toteutettavissa vai ei. Kuura on myös kysellyt muista asioista opettajilta ja rehtorilta, jos hän on ollut jostain hämillään. Kuuran mielestä on ollut kivaa nähdä, kuinka muut ovat innostuneet erilaisista tempauksista, joita hän on ollut järjestämässä. Kuuralle on tullut mahtava fiilis, kun hän on päässyt vaikuttamaan asioihin ja muuttamaan niitä.

Oppilaat antoivat **oppilaskunta- ja tukioppilastoiminnalle** merkityksiä väylänä osallistua vaikuttamiseen ja päätöksentekoon koulussa. *Meidän koulussa on oma oppilaskunta. Mä olin sen toiminnassa mukana ala-asteella, ja olen vieläkin. Siellä me nuoret saadaan oma äänemme kuuluviin. Me ollaan jo vaikutettu siihen, että meidän koulun vessat muutettiin sukupuolineutraaleiksi.* Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 35) mukaan oppilaskunnan tarkoitus on tarjota vaikutusmahdollisuuksia ja demokratia- ja käytännönharjoituksia sekä innostaa oppilaita esittämään mielipiteitään ja toimimaan yhdessä. Oppilaat antavat oppilaskunnalle myös yhteisöllisyyteen vaikuttamisen merkityksiä, koska oppilaskunnan jäsenet pääsivät järjestämään tapahtumia koululla. *Oppilaskunnassa hän on päässyt myös järjestämään koko koululle hauskoja tempauksia sekä juhlia, - -.* Vaikutusmahdollisuuksien merkityksiä annettiin myös tukioppilastoiminnalle. *Meillä on koulussa myös tukioppilastoimintaa. Mä oon siinäkin mukana. Sielläkin mennään meidän oppilaiden mielipiteiden ja toiveiden mukaan.*

Viirikorpi (1993, 22–24) yhdistää osallisuuteen mahdollisuuden olla mukana päätöksenteossa kertoen omia mielipiteitä sekä käyttäen valtaa ja vastuuta. **Vaikuttamiselle** annetut merkitykset näkyivät oppilaiden tarinoissa päähenkilön oma-aloitteisella mielipiteiden kertomisella. *Kuura on voinut myös mennä suoraan puhumaan rehtorille ja vaikuttaa siten asioihin.* Erilaisiin juhliin ja tapahtumiinkin voitiin vaikuttaa itse. *Hän on myös päässyt vaikuttamaan moniin koulun tapahtumiin, kuten joulu- ja kevätjuhliin.* Oppilaat antoivat vaikuttamisen mahdollisuuksille myös oppilaiden **omiin asenteisiin** vaikuttamisen merkityksiä ja iloa onnistumisesta. *Se oli ihan mahtava tunne, kun*

ne (vessat) muutettiin. Siinä huomaa konkreettisesti, miten koulussa oikeesti voi vaikuttaa ja muuttaa asioita paremmaks. Oppilaat olivat innoissaan nähdessään muiden oppilaiden viihtyvän heidän järjestämässään tapahtumissa ja he olivat nauttineet, kun muilla on ollut hauskaa. Vaikuttamisen kuitenkin pelättiin suututtavan muita oppilaita. - - eikä kukaan ole edes siitä valittanut, vaikka ystävänä olikin huolissaan siitä, että meille oltaisiin vihaisia.

Nuorista lähtevä vaikuttaminen ja heidän vahva osallistumisensa päätöksentekoon ei tarkoita sitä, ettei aikuisia tarvitsisi enää ollenkaan (Salovaara & Honkonen 2011, 73). **Aikuisen toiminnalla** on suuri merkitys osallisuuden toteutumiseksi (Alanko 2010, 57). Aikuisen tehtävänä on olla mahdollistaja sekä antaa tukea ja ohjausta nuorten ideoimisessa ja ideoiden toteuttamisessa (Salovaara & Honkonen 2011, 73; Åkerström 2014, 104.) Oppilaiden tarinoissa tuli ilmi vastaavia merkityksiä: *Me saadaan keskenämme ideoida, miten koulusta tulis viihtyisämpi ja sitten opet sanoo, että onko se toteutettavissa.* Aikuiset kunnioittavat nuorten asiantuntemusta, mutta kantavat lopullisen vastuun toiminnan toteuttamisesta (Salovaara & Honkonen 2011, 73). Myös oppilaiden tarinoissa aikuisten merkitys toteuttajana tuli esille: *Välitunnit eivät toisin ole enää niin rauhattomia, koska minä ja muutama ystävänä veimme rehtorille ajatuksen, jonka mukaan vain alimmassa kerroksessa saa pitää meteliä, ja muut kerrokset on säästettävä hiljaiselle työskentelylle. Rehtori otti ajatuksen hyvin vastaan, - -. Tarinoissa oppilaille on tärkeää, että he pääsevät oikeesti vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin. Me oppilaat saadaan vaikuttaa päätöksentekoon, eikä opettajat vaan tyydy esittämään, että ne tietää mitä nuoret haluaa.* Aikuisen taka-alalle jättäytyminen voikin parhaimmillaan mahdollistaa oppilaiden todelliset osallisuuden kokemukset, jotka nuori muistaa vielä aikuisenakin (Salovaara & Honkonen 2011, 74).

Edellä kuvaillut oppilaiden osallisuudelle antamat merkitykset ovat linjassa Lansdownin (2010) mallin kolmannen tason, lapsijohtoisen osallisuuden (*child-led participation*), kanssa: aikuiset mahdollistavat lasten omien mieliteiden esille tuomisen lapsia kannustaen ja tukien (Lansdownin 2010, 20). Oppilaiden tarinoiden päähenkilöiden kokemuksissa oli myös piirteitä Hartin (1992) tikkaiden kahdeksannen ja yhdeksännen askelmien kanssa, joilla lapset saavat itse ideoida aikuisten ollessa tarkkailijan, tukijan ja palautteen antajan roolissa. (Hart 1992, 14.)

Oppilaat antavat osallisuudelle myös yhteistyön tarpeeseen viittaavia merkityksiä kuten tyyppitarinassa 2) Yhteistyössä toimiva nuori:

Kuuralla on ollut mahdollisuus osallistua tukioppilas- ja oppilaskunta-toimintaan. Jos Kuura on päässyt vaikuttamaan päätöksentekoon, hän on varmasti voinut olla, vaikka oppilaskunnassa. Siellä hän on päässyt, yhdessä muiden kanssa, vaikuttamaan kouluun tuleviin hankintoihin ja niiden rahoittamiseen. Kuura on voinut olla mukana myös tukioppilastoiminnassa, jolloin hän on voinut vaikuttaa asioihin mukavassa porukassa opettajan ohjauksessa.

Joskus Kuurasta tuntuu, ettei hänen koulussa oppilaat pysty vaikuttamaan oikeasti mihinkään tärkeään. Toisaalta Kuuran mielestä tärkeää on myös päästä vaikuttamaan liikuntatuntien sisältöön ja sanakokeiden ajankohtaan, koska pienetkin vaikuttamisen mahdollisuudet tekevät Kuuran koulusta kivemman just oppilaille. Ja jos oppilaat eivät voi vaikuttaa ihan kaikkeen, niin ainakin he voivat valittaa niille, jotka voivat vaikuttaa.

Tarinoissa, joista konstruointiin yhteistyössä toimivan nuoren tyyppitarina, **oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta** nähtiin edelleen väylänä vaikuttaa. Oppilaat painottivat kuitenkin enemmän yhteistä tekemistä kuin lähinnä asiapitoista vaikuttamista ja oman mielipiteen kertomista. *Tukioppilaana on mukava olla, kun pääsee niin mukavassa porukassa vaikuttamaan koulun viihtyvyyteen.*

Oppilaat antoivat siis tarinoissaan **vaikuttamiselle** myös ystävien kanssa toimimisen merkityksiä. Kuura haluaa järjestää kavereidensa kanssa koulussa tapahtumia, joihin kaikki saavat osallistua. Tarinoissaan oppilaat kyseenalaistivat oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa koulussa muuhun kuin pieniin asioihin, kuten liikuntatuntien sisältöön ja sanakokeen ajankohtaan, mutta niitäkin pidettiin tärkeinä. Tarinoissa tuotettiin **omassa asenteessa** iloa vaikuttamisen mahdollisuudesta, vaikkakin niiden rajallisuuden ymmärtämistä. *Ja vaikka me ei välttämättä voida vaikuttaa ihan kaikkeen, niin voidaan me aina valittaa niille, jotka voi vaikuttaa.* Myös tässä tyyppitarinassa oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksiin liittyy keskeisesti **aikuisten toiminta** oppilaiden vaikuttamistoiminnan mahdollistajina. *Olen siis tullut tukioppilaiden viikottaiseen välituntitapaamiseen. Istun paikalleni luokan etuosaan ja ohjaaja jatkaa kokousta. Päätämme, että teemme jonkinlaisen hy-*

*vänmielentuojan ystävänpäiväksi ja minun ideani mukaan varaamme yhden ilmoitustaulun koulun käytävältä ja sinne saa sitten ystävänpäivänä kiinnittää kohteliaita viestejä.*

Tyypittarinassa osallisuus vastasi Lansdownin (2010) mallin toista tasoa, yhteistyöhön pohjautuvaa osallisuutta (*collaborative participation*). Tasolla aikuiset ja lapset tekevät yhteistyötä, ja lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin vahvemmin kuin yhtä tasoa alemmalla konsultaatioon pohjautuvan osallisuuden tasolla (ks. tyypittarina III Kysytty nuori). Lapset otetaan mukaan muun muassa sääntöjen laatimiseen ja toisten oppilaiden opettamiseen. (Lansdown 2010, 20.) Tarinoissa on myös piirteitä Hartin (1992) tikkaiden kuudennen askelman, aikuisista lähtevä, mutta yhteinen päätös nuorten kanssa. Osallisuuden tikkaita tarkastellessa alhaalta ylöspäin, Hart (1992, 12) pitää tätä kuudetta askelmaa ensimmäisenä todellisena osallisuuden toteutumisena, sillä vaikka vaikuttaminen on aikuisten johtamaa ja päätöksen tekee lopulta aikuinen, myös lapset pääsevät osallistumaan päätöksentekoprosessiin.

Oppilaat antoivat osallisuudelle myös merkityksiä, joissa nuori osallistuu pyydettyä, kuten tyypittarinassa 3) Kysytty nuori:

Kuurasta tuntuu, ettei koulun asioihin oikein pysty vaikuttamaan, jos ei ole itse oppilaskunnassa tai oppilaskunnan jäsenen ystävä. Silloinkin vaikuttamismahdollisuudet ovat hyvin rajoitetut. Jos Kuuralta kuitenkin kysytään hänen mielipidettään, hän sen usein kertoo. Varsinkin jos on jotain, mihin Kuura ja hänen ystävänsä kaipaavat muutosta. Kuura on vaikuttanut koulussaan jättämällä palautelappuja koulun ruuasta. Hän on myös vastannut erilaisiin kyselyihin, kuten kyselyihin kouluviihtyvyydestä, mutta mitään ei ole tapahtunut. Kuuran mielestä rehtori tekee loppujen lopuksi koulun asioita koskevan päätöksenteon.

Tarinoissa, joista konstruointiin kysytyn nuoren tyypittarina, **oppilaskunta-toiminnalle** annettiin merkityksiä lähes ainoana mahdollisuutena olla mukana päätöksenteossa, mutta vaikuttamismahdollisuuksien aitoutta kritisoitiin. *Oppilaskunnassa päätetäänkin yleensä vain pienistä asioista kuten millaisia ulkoviikkejä myyjäisrahoilla ostettaisiin. Oppilaskunnalla yritetäänkin ehkä enemmän näyttää että Meidän koulussa oppilaat saavat vaikuttaa.* Oppilaiden tarinoissa kuin myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että vaikka

oppilaskuntatoiminta koetaan paikkana vaikuttaa, ei kaikilla oppilailla ole välttämättä halua osallistua toimintaan itse. Toiminta voidaan kokea lisätyötä aiheuttavana ja vain koulussa hyvin pärjäävien oppilaiden puuhasteluna. (Alanko 2010, 63.) Oppilaat antoivat tarinoissaan **vaikuttamiselle** merkityksiä lähinnä kyselyihin vastaamisena ja palautteen antamisena kouluruuasta. Tarinoiden oppilaiden **oma asenne** kertoi turhautuneisuudesta ja voimattomuudesta päätöksentekoon. *Olemme saaneet läjäpäin kyselyitä kouluviihtyvyydestä, mutta mitään ei silti ole tapahtunut.* Tästä näkökulmasta oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksien nähdään olevan kiinni **aikuisten toiminnasta**. Aikuiset mahdollistavat vaikuttamisen kysymällä oppilaiden mielipiteitä, aloittamalla toiminnan sekä tekemällä lopulliset päätökset. *Päätöksentekoon voi olla vaikea sanoa mitään koska yleensä rehtori ja kaupunki tekevät päätöksen - -*. Tarinoissa vaikuttamisen ja päätöksenteon mukana olemisen esteenä oli myös oma toiminta tai luonteenpiirre. *Kuura on liian introvertti vaikuttaakseen koulun asioihin, joten hän ei pääsee päättämään mitään.*

Oppilaiden tarinoissa **osallisuutta** kuvattiin mukaillen Lansdownin (2010) mallin ensimmäisen tason konsultaatio-osallisuutta, jossa aikuiset kysyvät lasten näkemyksiä rakentaakseen omaa ymmärrystään ja tietämystään lasten näkemyksistä ja kokemuksista, mutta lapsia ei oteta mukaan aikuisten johtamiin projekteihin. (Lansdown 2010, 20.) Tarinoissa oli myös piirteitä Hartin (1992) tikkaiden viidennen askelman (konsultoitu ja ilmoitettu) ja neljännen askelman (määrätty ja ilmoitettu) kanssa. Lapsilta on siis kysytty mielipiteitä ja heille kerrotaan projektin kulusta ja siitä, että heidän mielipiteillään on merkitystä. Heille saatetaan myös kertoa, miksi projekti tehdään ja kuka tekee päätökset. Jos he kokevat oman roolinsa merkitykselliseksi, he osallistuvat projektiin. (Hart 1992, 11–12.)

Oppilaat kuvasivat tarinoissaan myös ulossulkemisen merkityksiä, kuten tyypittarina 4) Estetty nuori osoittaa:

Kuura on yrittänyt kertoa opettajille esimerkiksi työrauhaa haittaavasta melusta ja vaikuttaa siihen oppilaskunnan kautta, mutta apua ei ole tullut. Monen mielestä hän on vain yksi ihminen, eikä yhden ihmisen mielipide vaikuta. Kuura myös toivoi ystäviensä kanssa lisääktiviteettien saamista, esimerkiksi kiipeilyseinää, mutta opettajat kertoivat sellaisen olevan jo tekeillä ala-asteen puolelle, minne yläasteen oppilailta on pääsy kielletty.

Kuura on saattanut itse olla oppilaskunnassa, mutta hän ei ole siellä uskaltanut sanoa omia mielipiteitään. Kerran Kuura rohkaistui ja yritti sanoa mielipiteensä, hän nosti kätensä näkyvästi ylös, mutta opettaja sivuutti hänet totaalisesti.

Oppilaat antoivat estetylle osallisuudelle merkityksiä, joissa **oppilaskuntatoiminta** nähtiin väylänä vaikuttaa, mutta kaikki eivät pääse sinne tai eivät voi vaikuttaa siellä. *Kuura on päässyt koulun oppilaskuntaan, mutta hän ei uskalla näkyä siellä tai esittää mielipiteitään, -*. Estetyn osallisuuden merkityksiä tuottaneissa tarinoissa oppilaskuntaa ei myöskään pidetty paikkana, missä voidaan vaikuttaa kaikkiin asioihin ja muuttaa niitä parempaan suuntaan. *Olen yrittänyt kertoa opettajille ja vaikuttaa oppilaskuntaan, mutta apua ei tule. Olen monen heistä mielestä vain yksi ihminen, eikä yhden ihmisen mielipide vaikuta.*

Estettyyn osallisuuteen yhdistettiin myös yritys **vaikuttaa**, mutta huonoin tuloksin. *Olen parin ystäväni kanssa antanut palautetta, ja toivonut ulos lisää aktiviteetteja, mutta se ei näköjään auta.* Oppilaiden tarinoissa estettyyn osallisuuteen kytkeytyi **omat asenteet**, jotka kertoivat lannistuneisuudesta ja sivuuttamisen tunteista.

**Aikuisten toiminta** joko tukee oppilaan kehittymistä aktiiviseksi kansalaiseksi tai estää sen (Salovaara & Honkonen 2011, 72). Myös tutkimukseen osallistuneet oppilaat tuottivat teksteissään vastaavia merkityksiä estetylle osallisuudelle: *Opettaja esitti kysymyksen: ”Onko jollain jokin ajatus tai parannusehdotus kouluamme ajatellen?” Kuura köhäisi ja nosti käden näkyvästi ilmaan. Opettaja katsoi hänen lävitseen ja sanoi: ”Kellään ei selvästikään ole mitään niin voimme siirtyä eteenpäin.” Kuura tunsi palan kurkussaan. Enään ainoastaan oppilaat eivät sivuuttaneet Kuuraa, vaan myös opettajat olivat ryhtyneet siihen.* Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) todetaan, että osallisuuden tukemiseksi lasten kanssa työskentelevien tulisi kohdella lapsia yhdenvertaisesti antaen heille oikeuden ilmaista omat näkemyksensä ja tulla kuulluksi. Oppilaat tuottivat teksteissään kuvauksia tilanteista, joissa nämä periaatteet eivät toteudu.

Lansdownin (2010) osallisuuden mallissa ei ole kuvattu vastaavia kokemuksia osallisuudesta, mutta tarinoissa oli piirteitä, jotka muistuttivat Hartin (1992) tikkaiden kolmatta askelmaa, näennäisosallisuutta (*tokenism*). Lapsille



annetaan näennäisesti mahdollisuus sanoa omia mielipiteitään, mutta heillä on hyvin vähän tai ei lainkaan mahdollisuuksia edes muodostaa mielipiteitä käsiteltävästä asiasta (Hart 1992, 9). Hart (2008) on myöhemmin täydentänyt osallisuuden tikkaitaan lisäämällä niiden alle aikuisten aktiivisen vastustamisen ja estämisen. Aikuiset vastustavat lasten osallisuutta aktiivisesti silloin, kun he haluavat säästää lapsia työmäärältä, eivät usko lasten kykyjen riittävän, tai pelkäävät lasten olevan muiden aikuisten manipuloitavissa. Aikuiset estävät lapsen osallisuuden tiedostaen tai tiedostamattomasti myös silloin, kun he vähättelevät lasten kykyjä saaden heidät tuntemaan itsensä epäpäteviksi. (Hart 2008, 28–29.)

Kaikki oppilaat eivät syystä tai toisesta pysty tai uskalla osallistua, kuten tyyppitarinassa 5) Ei-osallistuva nuori:

Ei Kuuran tarvitse varsinaisia valintoja tehdä peruskoulussa. Riittää, että menee ajallaan kouluun, istuu kaikki tunnit hiljaa häiritsemättä muita oppilaita ja chillaa välitunnit, niin päivä on pulkassa. Ei Kuuran tarvitse kuin vähän kuunnella oppitunneilla ja lisätä ehkä vähän tuntiaktiivisuutta, niin kurssiarvosana on ainakin kahdeksan. Kuuran ajatus koulusta onkin: ”No brain needed”. Kuura välillä kokeekin, ettei hän tarvitse koulua. Hän on ystäviensä kanssa päättänyt olla ottamatta niin kauheasti kantaa koulussa.

Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että haluttomuus vaikuttaa yhteisiin asioihin voi johtua esimerkiksi välinpitämättömyydestä tai tunteesta yhteisön toiminnan yhdentekevyydestä (Kiilakoski 2007, 11–12). Tämän tutkimuksen tarinoissa, joista konstruointiin ei-osallistuvan nuoren tyyppitarina, **oppilaskuntatoimintaa** ei esiintynyt lainkaan. **Vaikuttamiseen** ei tarvinnut osallistua, sillä peruskoulussa ei varsinaisia valintoja tarvitse tehdä ollenkaan. **Oma asenne** koulua kohtaan saattoi olla välinpitämätön. *Hän ei koe tarvitsevänsä koulua, hän joskus ajattelee.* Tarinoissa oppilaiden passiivinen rooli kertoi **aikuisten toiminnan** aktiivisuudesta ja siitä, kuinka aikuiset tekivät nuorille päätökset valmiiksi. Näin ollen oppilaille riitti, kun menee kouluun ajallaan ja istuu tunneilla hiljaa häiritsemättä muita. Oppilaat siis tunnistivat tarinoissaan samoja ulkopuolelle jäämisen merkityksiä, joita pidetään tutkimuskirjallisuudessa toteutumattomana osallisuutena. **Osallisuuden** kokemuksen puuttumista kuvaa se, että Lansdownin (2010) osallisuuden mallissa

ja Hartin (1992) tikkailla ei ole kuvattu vastaavia tapauksia. Tyypittarinassa 5 osallistumattomuus oli oppilaiden oma valinta toisin kuin niissä oppilaiden vastauksissa, joista konstruointiin estetyn nuoren tyypittarina. Aikuisten tulee tukea oppilaiden osallisuutta, mutta yhtä tärkeää on hyväksyä oppilaiden osallistumattomuus (Åkerström 2014, 106). Kaikki oppilaat eivät koe omaa osallistumistaan koulun toimintaan merkitykselliseksi, eivätkä näin ollen halua vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon. Toisaalta koulu voi heidän mielestään olla tarpeeksi hyvä paikka jo sellaisenaan. Koulussa aikuisten luomat osallisuuden rakenteet eivät olekaan ainut paikka oppilaan osallisuustaitojen kehittämiseen. Nuori, joka ei osallistu koulussa, saattaa olla hyvinkin aktiivinen vapaa-ajan harrastustoiminnassa ja ystäviensä kanssa, ja näin kerätä kokemuksia osallisuudesta sitä kautta. (Alanko 2010, 69–71.)

Tutkimuksen toisena tehtävänä on tarkastella oppilaiden antamia merkityksiä koulu yhteisöön kuulumiselle ja kuulumattomuudelle. Tarinoille tehdyn teoriaohjautuvan sisällönanalyysin perusteella kuulumiseen liittyi kolme alateemaa: yksityiset ihmissuhteet, ammatillinen vuorovaikutus ja behavioraalinen kiinnittyminen, jotka kuvataan taulukossa 2. Nämä kuvaavat koulu yhteisöön ihmissuhteiden eri tasoja.

Oppilaat tarkoittivat yksityisillä ihmissuhteilla oppilaiden koulussa olevia ystävyys suhteita. Yksityisille ihmissuhteille on tyypillistä vapaus itse valita, kenen kanssa ollaan tekemisissä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 95). Oppilaat kuvailivat tarinoissaan ystävyys suhteiden lisäksi suhteita muihin oppilaisiin, opettajiin, rehtoriin ja muuhun henkilökuntaan. Ammatillista vuorovaikutusta voidaan pitää ammattitaitona tulla erilaisten ihmisten kanssa toimeen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 95) ja oppilaiden tarinoissa kuvattiin myös vuorovaikutusta opettajien kanssa. Behavioraalisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan näkyvissä olevaa opiskelukäyttäytymistä (Ulmanen 2017, 17–18), joka oppilaiden tarinoissa näkyi erilaisina oppitunneilla osallistumisen ja koulun toimintaan osallistumisen muotoina. Oppilaat antoivat näistä alateemoista keskeisimmän merkityksen ystävyys suhteille, kuten selviää taulukosta 2.

Taulukko 2. Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsitykset koulu yhteisöön kuulumisesta ja kuulumattomuudesta.

| <b>KEHYSKERTOMUKSET</b>        |   |  |
|--------------------------------|---|--|
| TEEMAT                         | Ensimmäinen   | Toinen   |
| Yksityiset ihmissuhteet        | paljon ystäviä  | vähän tai ei ollenkaan ystäviä   |
| Ammatillinen vuorovaikutus     | kaikkien kanssa tullaan toimeen, mutta kuitenkin myös kiusaamista, muiden auttamista<br><br>opettajat avuliaita             | kaikkien kanssa ei tulla toimeen, kiusaamista, omat esteet, kuten ujous ja puhumattomuus<br><br>opettajat avuliaita tai välinpitämättömiä ja ilkeitä |
| Behavioraalinen kiinnittyminen | oppitunneilla osallistutaan ja kuunnellaan, ryhmätyöt tehdään ryhmässä<br><br>koulun toimintaan esim. juhliin osallistutaan | oppitunneilla nukutaan, ryhmätöistä jättäytyään pois tai ne tehdään yksin, läksyjä ei tehdä<br><br>koulusta lintsataan, välitunnit vietetään yksin   |

Ensimmäisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuista tarinoista yli puolessa (n = 10) mainittiin ystävien paljous. *Koulussa minulla on monia hyviä ystäviä, joiden kanssa voin olla vapaa-ajallakin.* Toisen kehyskertomuksen tarinoissa yksityiset ihmissuhteet saivat vielä näkyvämmän roolin, kun niissä kerrottiin, kuinka ystäviä oli vähän tai ei ollenkaan (n=16). *Kuura ei viihdy koulussa, eikä koe kuuluvansa koulu yhteisöön, sillä hänellä ei ole ystäviä.* Oppilaat antoivat yksityisille ihmissuhteille ja läheisille ystäville keskeisen merkityksen koulu yhteisöön kuulumisen tunteelle ja koulussa viihtymiselle. *Kukaan ei halua tietää miltä tuntuu olla yksin isossa koulussa.* Nämä merkitykset mukailevat aiempia tutkimuksia, joissa todetaan sosiaalisten suhteiden olevan keskeisiä sekä kouluviihtyvyyden että oman identiteetin rakentamisen kannalta (ks. Janhunen 2013; Manninen 2018).

**Ammatillisessa vuorovaikutuksessa** ihmiset ovat vastuussa omasta käytöksestään vuorovaikutustilanteissa eri tavalla kuin yksityisissä ihmissuh-

teissa. Yhteisön tulee toimia, oli toinen sitten ystävä tai ei. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 95.) Ensimmäisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa oppilaat antoivat hyvässä ammatillisessa vuorovaikutuksessa toimiville opettajille merkityksiä avuliaisuudesta ja muun muassa koulukiusaamisen vähenemiseen vaikuttamisesta. *Olen kiittollinen kouluyhteisöstämme ja opettajista, täällä tunnen olevani kuin kotonani & olen varma että muut ovat samaa mieltä.* Oppilaat tunnistavat tarinoissaan sen, että koulukiusaamista saattaa kuitenkin esiintyä, vaikka kaikkien kanssa tullaankin hyvin toimeen. *Kuura viihtyy hyvin koulussa ja tekee läksyjä, mutta kuuraa kiusataan aina, koska se on fiksu oppilas.* Haasteita kaverisuhteissa näyttää oppilaiden tarinoissa syntyvän, kun päähenkilön opiskelutavoitteet ovat erilaiset kuin kaveripiirissä. Aiemman tutkimuksen mukaan oppilaat saattavat joutua luovimaan omien ja vertaisryhmänsä tavoitteiden välillä ja se voi haastaa kokemusta koko koulutyön merkityksellisyydestä (Ulmanen 2017, 61). Tämän tutkimuksen aineistossa tiedostettiin myös oman asenteen merkitys. *Mun mielestä kuitenkin isoin asia, miten me voidaan vaikuttaa meidän koulussa on meidän oma käyttäytyminen. Me voidaan päättää, ollaanko me kivoja kaikille vai ei. Ja se on tärkeää.*

Toisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetut tarinat antoivat ristiriitaisemman kuvan ammatillisesta vuorovaikutuksesta. Opettajia saatettiin kuvata auttavaisina tai välinpitämättöminä ja ilkeinä. *Kuura ei tullut toimeen opettajien kanssa, Kuura sai kuunnella valituksia opettajilta vaikka hän ei olisi tehnyt mitään, - -. Opettajat puhuivat ilkeästi hänen kuullessaan tai hänen selkensä takana, niin että muut kertoivat hänelle mitä opettajat olivat sanoneet.* Tarinoissa nousivat esille myös päähenkilöstä itsestään lähtevät esteet vuorovaikutukselle. Näitä olivat esimerkiksi ujous, puhumattomuus, kiusaaminen tai sen pelko, joka vaikuttaa luokassa puhumiseen ja esiintymiseen. *En ikinä myöskään uskalla sanoa mitään, sillä kiusaajat saisivat siitä lisää intoa.*

**Behavioraaliselle kiinnittymiselle** annetut merkitykset näkyivät tarinoissa kuvauksina oppitunneilla käyttäytymisestä ja koulun toimintaan osallistumisesta. Ensimmäisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa vain harvassa (n = 4) tuotiin esille behavioraalisen kiinnittymiseen liittyviä asioita. Oppilaat kuuntelivat oppitunneilla, tekivät ryhmätöitä yhdessä ja osallistuivat koulussa järjestettäviin juhliin. *Kuura on koulussa osallis-*

*tunut kaikenlaisiin juhliin ja koulun esim. ilmiöviikkoon, liikunta päiviin ja talentiin. Toisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa taas yli puolessa (n = 11) behavioraaliseen kiinnittymiseen liittyviä asioita esiteltiin eräänlaisen kuulumisen ja kiinnittymisen puuttumista kuvaavan käyttäytymisen kautta. Oppitunneista suurin osa nukuttiin, pari- ja ryhmätyöt jouduttiin tekemään yksin, läksyjä ei tehty eikä eri aineisiin jaksettu panostaa. Koulussa vietettiin välitunnit yksin, jos kouluun yleensäkin jaksettiin mennä. Välitunneilla hän istuskelee yksin penkeillä jossain nurkissa. Hän katselee kuinka kaikilla on hauskaa. Hänellä on vain puhelin. Hän on sillä koko ajan.*

## Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisia merkityksiä oppilaat tuottavat osallisuudelle ja koulu yhteisöön kuulumiselle, kertoessaan tarinaa osallisuudesta ja koulu yhteisöön kuulumisesta. Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä oli toimiva ja sen avulla saatiin kerättyä erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin teoriaohjautuvasti osallisuus-käsitteen avulla oppilaiden kirjoittamista tarinoista muodostettuja teemoja, jotka ovat monelta osin yhteneväisiä aikaisemman tutkimuksen kanssa (ks. esim. Janhunen 2013). Aineistosta muodostuneiden alateemojen, oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta, ympärille luotiin viisi erilaista tyyppitarinaa: 1) Osallistuva nuori, 2) Yhteistyössä toimiva nuori, 3) Kysytty nuori, 4) Estetty nuori ja 5) Ei-osallistuva nuori, joiden avulla esiteltiin koulussa olevat osallisuuden tasot mukaillen Lansdownin (2010) osallisuuden kolmea tasoa ja Hartin (1992; 2008) lasten osallisuuden tikkaita.

Ensimmäiset kaksi tyyppitarinaa, Osallistuva nuori ja Yhteistyössä toimiva nuori, osoittivat oppilaiden antavan myönteisen kehyskertomuksen perusteella koulussa koetulle osallisuudelle merkityksiä, jotka mukailivat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista osallisuutta koulussa. Sen sijaan negatiivisemman kehystarinan tuottamista tarinoista konstruoidut tyyppitarinat Kysytty nuori ja Estetty nuori, tuottivat oppilaiden tarinoihin merkityksiä vanhentuneesta osallisuuden toteuttamisen ajateltavasta. Viimeinen tyyppitarina, Ei-osallistuva nuori, kuvasi oppilaiden

antamia merkityksiä sille, että oppilaalla on loppujen lopuksi itsellään päättäväältä koulussa osallistumiseen ja siihen, haluaako hän vaikuttaa koulu-yhteisönsä asioihin.

Oppilaskuntatoiminta on keskeisessä roolissa koulussa tapahtuvassa osallisuudessa. Tässä tutkimuksessa oppilaat pitivät oppilaskuntaa paikkana vaikuttaa ja olla mukana päätöksenteossa. Oppilaskuntatoiminnassa oltiin joko itse mukana tai se koettiin väylänä vaikuttaa koulussa oleviin asioihin. Oppilaskuntaa kuitenkin myös kritisoitiin ja sen roolia vaikuttamisen mahdollisuuksiin väheksyttiin. Osa oppilaista näki oppilaskunnan paikkana, jossa pääsee vaikuttamaan vain koulun pieniin asioihin ja oppilaskunta voitiin jopa kokea vain kulissina koulun ulkopuolelle oppilaiden osallisuudesta. Tutkimuksen antama kuva oppilaskunnasta ja sen roolista osallisuuteen on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa, jossa oppilaskunta voi toimia niin sanottuna juhlatoimikuntana (ks. Kiilakoski 2012). Koulun toimintakulttuurissa oppilaskunnalle kuuluu opiskelun ja oppituntien ulkopuolinen alue, johon saadaan tukea oppilaskunnan ohjaavalta opettajalta (Rossi 2017). Lisäksi oppilaskuntatoiminta on ainoastaan osan koulussa olevien nuorten paikka vaikuttaa. Oppilaskunta saattaakin toimia vain koulussa hyvin pärjäävien oppilaiden leikkikenttänä, jossa pyritään vaikuttamaan osan koulun oppilaiden tärkeänä pitämiin asioihin (Alanko 2010, 62–63). Tämän vuoksi oppilaskuntatoiminta tai muut jäsennellyt ja pitkäaikaiset toiminnat, kuten tukioppilastoiminta, eivät voi olla ainoita paikkoja, joissa oppilaat saavat ääntänsä kuuluviin. Oppilaskuntatoiminnan lisäksi koulussa tulisi olla muita araisia vaikuttamisen kanavia (Kiilakoski 2012, 33).

Tässä tutkimuksessa oppilaat kuvailivat mahdollisuuksia vaikuttaa koulussa tehtävään päätöksentekoon sekä koulussa järjestettäviin juhliin ja erilaisiin tapahtumiin, jotka olivat tärkeitä oppilaalle itselleen. Todelliset vaikuttamisen mahdollisuudet herättävät nuorissa myönteisiä kokemuksia, kyvykkyyttä ja voimaantumista (Gretschel 2002, 91). Jos oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa vaikuttamiseen ja päätöksentekoon ei päästy osallistumaan tai vaikuttaminen ei johtanut mihinkään, tarinoissa ilmaistiin päähenkilöiden turhautumista ja lannistuneisuutta sekä välinpitämätöntä asennetta koulua kohtaan. Johtopäätöksenä voisi todeta, että jos nuori haluaa vaikuttaa, tulisi hänelle luoda tilaa ja mahdollisuuksia siihen. Osallistumisessa ja osal-

lisuudessa onkin tärkeää, että nuori kokee, että häntä kunnioitetaan ja hänet otetaan vakavasti (Kiilakoski 2012, 33).

Harisen ja Halmeen (2012) mukaan aikuisten toiminnalla ja erityisesti opettajilla on suuri merkitys osallisuuden toteutumiselle koulussa. Tässä tutkimuksessa oppilaat antoivat aikuisille kaksi erilaista roolia: perinteinen johtajan rooli ja osallisuuden mahdollistavan ohjaajan rooli. Aikuisten toimiminen perinteisessä johtajan roolissa saattaa kertoa arjen hallinnan menettämisen pelosta, jossa toimintatilan ja vaikutusvallan antaminen oppilaille johtaa koulun arkisen järjestyksen menettämiseen. Osallisuuden esteenä saattavatkin olla aikuisten pelot oman arvovallan särkymisestä sekä heidän ennakkokäsityksensä. (Harinen & Halme 2012, 41, 43.) Jos aikuinen kokee, että nuorilla ei ole tarpeeksi ymmärrystä, pätevyyttä tai kokemusta tehdä päätöksiä asioista, tulisi aikuisten tarkastella omia asenteitaan ja tehdä ajattelutavan muutos (Salovaara & Honkonen 2011, 73). Nuoret voivat osallistua päätöksentekoon, vaikka lopullisen päätöksen tekisikin aikuinen. Nuorille tulee tällöin päätöksentekoprosessista tunne, että heidän mielipiteillään on väliä ja aikuiset luottavat heihin. Aikuisen antaman luottamuksen ja välittävän vuorovaikutuksen nähdään tukevan oppilaan oppimisen mahdollisuuksia ja mielekästä opiskelua (Kiilakoski 2012, 34). Jotta oppilaiden osallisuus koulussa on mahdollista, aikuisten tulee antaa sille mahdollisuus. Aikuisten tehtävä on myös tukea oppilaiden osallisuutta oppilaita yksilöllisesti tarkastellen, ja juuri heidän tarvitsemallaan tuen muodolla ja tasolla (Åkerström 2014, 104).

Tässä tutkimuksessa oli yhteneviä piirteitä Lansdownin (2010) kolmen osallisuuden tason ja suurimman osan Hartin (1992; 2008) tikkaiden askelmien kanssa. Oppilaiden tarinoissa osallisuuden taso oli vastavuoroisessa suhteessa aikuisten toiminnan kanssa. Mitä suurempi osallisuuden taso oli, sitä pienempi oli aikuisen rooli. Koulussa tapahtuvassa osallisuudessa on tärkeintä muistaa se, että osallisuus lähtee oppilaan omasta halusta vaikuttaa ja olla mukana päätöksenteossa. Jos oppilas itse haluaa, kysytty nuori -tyyppitarinan nuoren tavoin, vastata vain erilaisiin kyselyihin ja tutkimuksiin sekä tällä tavalla vaikuttaa koulussa, ei hänen tarvitse väkisin osallistua oppilaskunnan toimintaan tai viedä omia ehdotuksia opettajille ja rehtorille. Koulussa osallistuminen ei kerro koko totuutta oppilaan aktiivisuudesta, sillä kou-

lussa passiivinen oppilas voi olla hyvinkin aktiivinen vapaa-ajallaan (Alanko 2010, 58).

Molempien kehyskertomuksien pohjalta kirjoitetuista tarinoista kaikissa, paitsi yhdessä, oli joko kouluyhteisöön kuulumisen tai kuulumattomuuteen viittaavia mainintoja. Tämä on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa: ”Yhteisöllisessä koulussa jokaisella on taattu paikkansa ja nuorille syntyy tarve kuulua ja liittyä kouluyhteisöön sen arvostettuna jäsenenä” (Kiilakoski 2012, 34). Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat nostivat tarinoissaan päärooliin yksityiset ihmissuhteet eli oppilaiden ystävyysuhteet. Tarinoissa painotettiin ystävien tärkeyttä, mutta kaikki eivät löydä ystäviä itse. Kaikkien kanssa toimeen tuleminen ja toisten huomioon ottaminen on pohjana yhteisöllisyydelle ja osallisuudelle (Salovaara & Honkonen 2011, 72). Ilman toisten huomioon ottamista on mahdotonta saada aikaan turvallista toimintaympäristöä, jossa oppilaalla on turvallista sanoa omia mielipiteitään ääneen. Behavioraalinen kiinnittyminen mukailee suoraan eri kehyskertomuksia. Jos koulussa viihdyttiin ja tarinan päähenkilön kuvattiin kokevan kuuluvansa kouluyhteisöön, tämän myös kerrottiin osallistuvan koulun toimintaan ja oppitunneille. Vastaavasti jos koulussa ei viihdytty eikä koettu kuuluvansa kouluyhteisöön, ei toimintaan eikä oppitunneillakaan osallistuttu. Oppilaat siis toisintavat tarinoissaan aiempien tutkimuksien tuloksia, joissa emotionaalinen kiinnittyminen eli oppilaan tuntemukset kouluyhteisöön kuulumisesta vaikuttavat behavioraaliseen kiinnittymiseen (ks. esim. Finn 1989).

Koulun toimintakulttuuri määrittää suurelta osin nuorten osallisuutta koulussa. Koulun toimintakulttuurin ollessa turvallinen, oppilas uskaltaa ja haluaa osallistua sekä kertoa omat mielipiteensä. Nuorten turvallisuuden tunne syntyy osittain erilaisista asioista kuin aikuisten. Nuorten osallisuus vaatii aikuisilta myönteistä asennetta ja nuoriin luottamista sekä nuorten näkökulmien huomioon ottamista. (Salovaara & Honkonen 2011, 68–69.) Koulun toimintakulttuurin rakentaminen edellyttää huomion kiinnittämistä koulun työskentelyilmapiiriin. Ilmapiirin tulisi olla toisia kunnioittava ja avoin, joka sallii erilaisten mielipiteiden ilmaisemisen sekä mahdollistaa omien huolien kertomisen ja tuen saamisen niihin. (Kiilakoski 2012, 34.) Turvallisen toimintakulttuurin luomisen edellytyksenä on kouluyhteisö, missä jokainen oppilas tulee hyväksytyksi omana itsenään. Tällainen kouluyhteisö



ei kuitenkaan synny itsestään, vaan se on rakennettava. Kouluun kiinnittyminen paranee, kun kiinnitetään huomiota nuorten keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä nuorten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. (Kiilakoski 2012, 56; Muhonen ym. 2016.) Myös oppilaiden rakenteellisten osallisuuskäytäntöjen kuten oppilaskuntatoiminnan ja tukioppilastoiminnan soveltaminen kouluarjessa vaatii koulukohtaista suunnittelua, konkretisoimista ja johtamista, jotta niiden toiminta olisi mahdollisimman avointa ja ne palvelisivat koko koulun yhteisöllisyyttä ja kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa koulun käytäntöihin.

## Lähteet

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 55–72.
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association* 35 (4), 216–224.
- Berger, P. L. & Luckmann T. 1998. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen.* Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Burr, V. 1998. *Social constructionism.* London: Routledge.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59 (2), 117–142.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. 2012. *Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä.* Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 95–148.
- Gretschel, A. 2002. *Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntaraken- tamisprojektin laadunarvioinnin keinoin.* Jyväskylän yliopisto, *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu. Hyvinvointia hakemassa.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf). (Luettu 4.12.2018.)
- Hart, R. 1992. *Children's participation: From tokenism to citizenship.* Innocenti Essays No. 4, UNICEF.
- Hart, R. 2008. Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. *Participation and Learning*, 19–31.
- Heikkinen, V. 2020. *Tekstianalyysi. Miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä?* Tallinna: Gaudeamus.

- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R. & Schneider, T. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN\\_ISBN\\_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 5.2.2019.)
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 8–24.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Muistiot 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9–33.
- Kouluterveyskysely. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely> (Luettu 28.11.2018.)
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice. Oxon: Routledge, 11–23.
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015. <https://minedu.fi/documents/1410845/4274093/lanuke-2012-2015.pdf/cc6a20db-0874-45a9-ae38-3f3bacc5cc25/lanuke-2012-2015.pdf> (Luettu 8.3.2020.)
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011. <https://minedu.fi/documents/1410845/4274093/lanuke-2007-2011.pdf/a0313a5c-904f-42ff-8db1-7bbbc94d867e/lanuke-2007-2011.pdf> (Luettu 8.3.2020.)
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä: Markku Leskinen, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 612.

- Mehiläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2016. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 47 (2016): 2,112–124.
- Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2017. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura, 89–118.
- Niemi, R., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2018. Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. *Nuorisotutkimus* 36 (2018):1, 22–35.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013*, vol. 14.
- Nuorisobarometri. E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) 2017. *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Valtion nuorisopoliittiset ohjelmat (2007–2011, 2012–2015, 2017–2019, 2020–2023) <https://minedu.fi/nuorisolinjaukset> (Luettu 30.12.2019.)
- Pajula, E. 2014. Tositarinoita osallisuudesta. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä. Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys*, 11–21.
- Perusopetuslaki 1267/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267> (Luettu 28.11.2018.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/download/163777perusopetuksenopetussuunnitelmanperusteet2014.pdf> (Luettu 28.11.2018.)
- Rossi, T., Kyrö-Ämmälä, O. & Ylitapio-Mäntylä, O. 2017. ”ettei ihmiset kuole täällä tylsyyteen!”: oppilaskuntatoiminta osallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna. *Pro gradu*. Lapin yliopisto.

- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. *Acta Universitatis Tamperensis* 2289.
- Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2017–2019. <https://minedu.fi/documents/1410845/4274093/VANUPO+FI+2017+final.pdf/92502e8e-0cd0-40f0-097-5ef39e1d529f/VANUPO+FI+2017+final.pdf> (Luettu 8.3.2020.)
- Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162007/OKM\\_2020\\_2\\_VANUPO\\_fi.pdf?sequence=4](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162007/OKM_2020_2_VANUPO_fi.pdf?sequence=4) (Luettu 8.3.2020.)
- Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos.... - asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 1989. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus/sopimus-kokonaisuudessaan/#12-artikla> (Luettu 7.12.2018.)
- Åkerström, J. 2014. "Participation is everything". Young people's voices on participation in school life. Örebro University: Örebro Studies in Social Work 14.

