

TAMPEREEN YLIOPISTO

**VÄLÄHDYKSIÄ YHTEENKUULUVUUDESTA JA ME
-HENGESTÄ**

Osallisuutta tukeva interventio erityiskoulussa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Réa Ahola
Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

RÉA AHOLA: VÄLÄHDYKSIÄ YHTEENKUULUVUUDESTA JA ME -HENGESTÄ

Osallisuutta tukeva interventio erityiskoulussa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 50 sivua

Huhtikuu 2017

Tutkimuksen lähtökohtana oli oletus, että osallisuuden tukeminen on identiteetin tukemista. Osallisuuden tarkastelussa oli huomioitava monenlaisia niin yksilöön kuin yhteisöön liittyviä tekijöitä. Oli pohdittava myös sitä, miten koulun nykyisiä käytäntöjä tulisi kehittää, jotta kaikille oppilaille tarjoutuisi mahdollisuus osallisuuden kokemusten saamiseen.

Tämän pienimuotoisen intervention tavoitteena oli osallisuuden tunteen tukeminen omassa tutussa vertaisryhmässä. Tutkimukseen osallistui viisi 7 -luokkalaista poikaa eräässä eteläsuomalaisessa erityiskoulussa. Sosiaalista konstruktivismia teoreettisena viitekehyksenä hyödyntäen tarkastelun kohteena oli informaalinen oppimisympäristön tarjoamat osallisuuden tukemisen mahdollisuudet. Tutkimusmenetelminä olivat osallistuva havainnointi ja sisällönanalyysi.

Tapaamiskertoja oli yhteensä kuusi vuoden 2016 kevätlukukauden aikana. Tapaamiset koostuivat yksilö- ja ryhmätehtävien tekemisestä. Varsinainen tutkimusaineisto koostui neljästä videoidusta tapaamiskerrasta. Videoimatta jätettiin ensimmäinen tapaamiskerta, joka kului yleisohjeiden antamiseen sekä viimeinen, joka kului poikien yhteisen tuotoksen esittelemiseen ja herkkujen syömiseen. Seuraavalla kolmella tapaamiskerralla pojat saivat tehtäväkseen valmistella ja esitellä tuotoksen, jonka avulla kertoa koulutyöhön liittyvistä tärkeistä asioista muille pojille. Valmiita tuotoksia olivat kolme käsittekarttaa, sarjakuvapiirros ja lyhyt tarina. Viidennellä tapaamiskerralla pojat valmistelivat omien yksilötarinoidensa pohjalta Power -point -esityksen, jonka he esittelivät omalle opettajalle ja tutkijalle viimeisellä tapaamiskerralla.

Osallisuus oli tutkimuskohteena hyvin monimuotoinen ilmiö. Tutkimusaineiston perusteella voitiin todeta, että se ilmeni muun muassa sanoin, teoin, ilmein ja symbolisin elein. Turvallisesta ja luottamuksellisesta luokan ilmapiiristä kertoi se, että pojat hakivat kontaktia toisiinsa, auttoivat toinen toisiaan ja kertoivat mielipiteitään. Keskusteltavista asioista uskallettiin olla myös eri mieltä. Aihepiiriin liittyvä teoria- ja tutkimustieto, yhdessä aineistosta esiin nostettujen havaintojen kanssa, toi esille osallisuuden merkityksen oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemisessa, johon erityisesti informaalinen oppimisympäristö tarjoaa erinomaiset puitteet.

Avainsanat: osallisuus, identiteetti, informaalinen oppimisympäristö

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OSALLISUUTTA TUKEVAN OPPIMISYMPÄRISTÖN HAAMOTTELUA	4
	2.1 OSALLISUUS JA ITSENSÄTOTEUTTAMINEN OPPIMISYMPÄRISTÖN KONTEKSTISSA	5
	2.2 TURVALLINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ	8
	2.3 VERTAISTUEN MERKITYKSESTÄ KOULUTYÖN TUKEMISEN YHTEYDESSÄ	9
3	IDENTITEETIN TUKEMISEN HAASTEET	12
	3.1 IDENTITEETIN JA OPPIMISEN VÄLISESTÄ YHTEYDESTÄ.....	12
	3.2 KUKA OLEN, MIHIN KUULUN?	13
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT	15
	4.1 AINEISTO JA MENETELMÄT	16
	4.2 RYHMÄTAPAAMISTEN KULKU	18
	4.3 TUTKIMUKSEN EETTISYYS, LUOTETTAVUUS JA RAJOITTEET.....	19
5	VOIKO KOULU TARJOTA NUORELLE OSALLISUUDEN KOKEMUKSIA?	24
	5.1 OMISTA ASIOISTA KERROTAAN MUILE	24
	5.2 KONTAKTIA MUIHIN HAETAAN HERKÄSTI	26
	5.3 MIELIPITEIDEN VAIHTOA PUOLIN JA TOISIN.....	27
	5.4 YHTEENKUULUVUUTTA OSOITETAAN ILMEIN JA SYMBOLISIN ELEIN	29
	5.5 MUISTA ERILLÄÄN OLOA HAVAITTAVISSA	30
	5.6 TUTKIMUSKYSYMYSTEN TARKASTELUA TUTKIMUSTULOSTEN VALOSSA	32
6	OSALLISUUDELLA RAKENNETAAN HYVINVOINTIA KOULUYHTEISÖSSÄ	35

1 JOHDANTO

Yhteiskunnalliset intressit ja päämäärät määrittelevät pitkälti kasvatustyötä ja sen reunaehdoja. Valtarakenteet ovat huomaamattomasti arjen käytännöissä ja juurtuneet syvälle kouluinstituution rakenteisiin. Voidaksemme edesauttaa entistä osallistavamman ja tasavertaisemman koulukulttuurin syntymistä meidän tulee tietää minkälaiset koulun käytännöt sen mahdollistavat. Tarve koulukulttuurin kehittämiseksi on ilmeinen, sillä Suomessa ilman peruskoulun päättötodistusta eronneiden määrä on lukuvuosien 1999/2000 – 2014/2015 vertailussa trendiltään kasvava (Tilastokeskus 2016). Kouluoloissa, joiden perusteella voidaan tarkastella esimerkiksi oppilaiden osallisuuden toteutumista suomalaisessa peruskoulussa, on vielä paljon huomautettavaa koko maan osalta. Tuoreimman kouluterveyskyselyn (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2015) mukaan 21 prosenttia 8. -9. luokkalaisista oppilaista ei koe tulevaisuutta koulussa ja 26 prosentin mielestä koulun työilmapiirissä on ongelmia. Oppilaista 49 prosenttia on myös sitä mieltä, ettei opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2015.) Kansainvälinen tutkimustieto osoittaa myös hyvin selkeästi, etteivät suomalaislapset hyvästä koulumenestyksestään huolimatta koe viihtyvänsä koulussa (Hetemäki 2012).

Vertaissuhteiden hyödyntäminen opiskelun voimavarana on yksi kasvatustyön haasteista. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) mainitaan, että perusopetuksen pyrkimyksenä on tarjota oppilaille mahdollisuus osaamisen monipuoliseen kehittämiseen, joka edesauttaa oppilaiden myönteisen identiteetin rakentumista ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. Opetussuunnitelman arvoperustaan kuuluu muun muassa, että: *”jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeää on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia”*. (Mt., 15 -18.) Vertaissuhteista resurssina ei ole erikseen mainintaa, mutta aihepiiriä sivuavia mainintoja esiintyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvissä yhteyksissään. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) mainitaan esimerkiksi, että *”oppiminen tapahtuu*

vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä.” (Mt., 17.) Kiilakosken (2012) mukaan myös vaikuttamaan oppiminen ja yhteisöllinen tuki kuuluvat yhä tiiviimmin koulun vastuualueeseen. Tiedollisen kehityksen rinnalle on suunnitteilla erilaisia nuorisopoliittisia tehtäviä. Koulun rooli korostuu yhä enemmän nuorten hyvinvoinnin tukemisen, ennaltaehkäisyyn ja kansalaiskasvatuksen areenoilla. (Mt., 29.)

Koulun näkökulmasta vertaissuhteissa on kyse hyvin arvokkaasta ja tuettavasta lapsen oikeudesta, jolla on vaikutus koulussa viihtymiseen (Harinen & Halme 2012, 4). Esimerkiksi koulun ilmapiiri ja koulutyytyväisyys tulisi sisällyttää kokonaisvaltaiseen arvioon oppilaiden koulukokemusten laadusta (Murray - Harvey 2010, 112). Oppimisympäristön tulee myös muodostua sellaiseksi, että se tukee oppilaiden kasvua, oppimista ja keskinäistä vuorovaikutusta. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllisen tiedon rakentumista. (Opetushallitus 2014, 29.)

Tutkimuksen kohteena olevassa interventiossa tarkastelen osallisuutta kouluhyvinvointiin kuuluvan ”mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen” -ulottuvuuden kautta (ks. Konu 2002). Opetustyössä osallisuuden tukemisen haasteet liittyvät pitkälti siihen, miten vertaissuhteita osataan hyödyntää voimavarana. On huomioitava monenlaisia oppilaiden väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Yksilön käsitys itsestä rakentuu yhteisesti jaettujen kokemusten kautta, jolloin toiminnasta saatu palaute muovaa yksilöllisyyttä, omanlaisia tapoja toimia ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, solmia kontakteja, huomioida toisia ja päästää tai olla päästämättä muita lähelleen (Saukkonen 2003, 90). Kasvattajan rooli korostuu erityisesti osallisuutta tukevien käytäntöjen luomisessa. Esimerkiksi vapaamuotoista toimintaa järjestämällä tarjotaan vastapainoa arkiseen puurtamiseen, joka parhaimmillaan virkistää ja auttaa saavuttamaan parempia oppimistuloksia. Koulun vakavimpana heikkoutena voidaan kuitenkin pitää spontaanin toimeliaisuuden puutetta (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2009, 172 -173).

Intervention pienimuotoisuudesta huolimatta kyse on myös syrjäytymistä ehkäisevästä toiminnasta. Puolakan (2013) mukaan opetussuunnitelman tiukkuus ja joustamattomuus ja suuri työmäärä vaikuttavat negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin. Sensijaan osallistavammat opetusmenetelmät, yksilöllisyyden huomioiminen ja joustavuus opetuksessa vaikuttavat siihen positiivisesti. (Mt., 44.) Pinar (2012) toteaa, että nykyinen koulun opetussuunnitelma ei tue sitä käsitystä, joka ohjaisi tiedon raken-

tumiseen yksilöllisen elämäkokemuksen, kokemusten ymmärtämisen, niiden subjektiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta. Tämä käsitys on edelleen hyvin sukupuolitettua, rodullista ja luokiteltua osallisuutta, jolla pyritään ymmärtämään ja elämään tässä hetkessä. (Mt., 195.) Kuulan (2000) mukaan koulun kehittäminen on perinteisesti kohdistunut oppilaiden kognitiivisten taitojen korostamiseen ja mittaamiseen. Koululla on myös affektiivinen ja sosiaalinen tehtävä, mikä on erityisesti yläkoulussa jäänyt vähäiselle huomiolle. (Mt., 174 -176.) Syrjäytymistä ehkäisevää toimintaa tulisikin sen haasteellisuudestaan huolimatta pyrkiä toteuttamaan kouluarjessa hyvinkin määrätietoisella tavalla. Esimerkiksi koko lukuvuoden mittaisilla interventioilla voi olla oppilaiden elämään huomattavasti kauaskantoisemmat vaikutukset kuin lyhytkestoisilla interventioilla, vaikka näiden toimenpiteiden tehokkuuden osoittaminen on nykyisin menetelmin vielä varsin haasteellinen tehtävä. Poikkeuksen ym. (2013, 111) mukaan syrjäytymiseen johtavan kehityksen ymmärtäminen on vaikeaa nimenomaan siitä syystä, että yksilöllisten ja ympäristöön liittyvien tekijöiden yhteisvaikutus syntyy muuttuvien mekanismien välityksellä vasta ajan myötä.

Ensimmäiseksi määrittelen osallisuuden ja identiteetti -käsitteiden avulla informaalia oppimisympäristöä ja tuon tarkastelun yhteyteen myös nuorisotyöhön liittyviä näkökulmia. Varsinaisen teoriaosuuden jälkeen selvennän tutkimuksen metodologiaa, pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja esittelen intervention keskeisimmät tulokset. Tutkimuskysymykset ovat ”Miten osallisuus näyttäytyy poikien välisessä vuorovaikutuksessa?”, ”Mitä osallisuuteen liittyviä merkityksiä aineistosta on nostettavissa esille?”. Tutkimuskysymyksiä tarkastelen tutkimustulosten valossa pääasiassa viidennessä luvussa.

2 OSALLISUUTTA TUKEVAN OPPIMISYMPÄRISTÖN HAHMOTTELUA

Osallisuuden tarkastelun yhteydessä voidaan todeta, että nuorisotyön näkökulma tuo oppimisympäristön tarkastelemiseen tervetullutta väljyyttä ja vaihtelua raamittaen tutkimukseni tavoitteita ja päämääriä. Lakisääteiset nuorisotyölle asetetut tavoitteet ovat monella tapaa yhteneväiset formaalin kasvatustyön tavoitteiden kanssa. Niemisen (2007) mukaan kasvatustieteellisessä keskustelussa oppimisympäristö liitetään käsitteenä muodolliseen koulutukseen eikä ole sellaisenaan sovellettavissa nuorisotyöhön. Nuorisotyön näkökulma on kasvatustieteen tarjoamaa perinteistä näkökulmaa laajempi, sillä siinä oppimista tarkastellaan luokkahuonetta laajemmassa yhteydessä. Nuorisotyön näkökulmassa painotetaan enemmän ihmisen kasvua, kehitystä, omia kokemuksia ja oppimisen monimuotoisuutta. Eroista huolimatta molempien tehtäviin kuuluu nuoren sosialisatio ja persoonallisen kehityksen tukeminen (personalisaatio) sekä niiden osalta ilmenevien puutteiden silottaminen ja mahdollisten vaikeuksien korjaaminen (kompensaatio). Nuorisotyön pyrkimyksiin kuuluu vaikuttaa nuorten ymmärrykseen, arvostuksiin, tietoihin, taitoihin ja toimintaan. Olennaista toiminnassa on sen pitkäjänteisyys. Ohjauksen avulla nuoria rohkaistaan pysyvään muutokseen, joka tapahtuu joko sisäisesti vähitellen etenevän kasvun tai ulkoisesti havaittavan oppimisen tuloksena. Oppiminen ymmärretään elämän mielekkyyden löytämisenä turvallisessa yhteisössä, yhtä lailla kuten kaikki muukin osaavassa ohjauksessa tapahtuva oppiminen. (Mt., 23 -28.)

Informaali oppimisympäristö tarjoaa osallisuuden tukemiselle erinomaiset puitteet. Esimerkiksi informaali oppiminen perustuu Niemisen (2010) mukaan yksilön tai ryhmän luomiin tavoitteisiin, tahtoon, aloitteellisuuteen ja aktiivisuuteen. Se voi tapahtua niin formaalin kuin informaalin kasvatuksen reunamilla. Pääsääntöisesti informaali oppiminen toteutuu kasvatustieteellisten ulkopuolisissa ympäristöissä. (Mt., 49 -50.) Kiilakosken (2012) mukaan nuorisotutkimukselle tyypillistä jaottelua virallisen ja epävirallisen tai formaalin ja informaalin koulun välillä tehdään silloin, kun halutaan tarkastella koulua nuoren sosiaalisena maailmana. Koulun tutkiminen myös muussa yhteydessä kuin oppituntien aikana on mahdollista. Tämänkaltainen ontologinen tulkinta nuorten koulusta viestittää,

että koulussa on olemassa tietty alue, joka on erotettavissa oppimiseen keskittyvästä alueesta. Epävirallinen koulu on väylä yhteisöllisyyteen, jonka avulla luodaan puitteet, johon jokaisen nuoren on mahdollista kuulua. (Mt., 10 -11.)

Mannisen ym. (2007) mukaan oppimisympäristön sosiaaliseen ulottuvuuteen katsotaan kuuluvan ryhmän rooli, vuorovaikutus, keskinäinen kunnioitus, yhteistyö ja mielihyvän ilmapiiri. Mikä tahansa huone tai tila voi toimia oppimisympäristönä, jos siellä oleskelulle asetetaan niin didaktiivisia kuin oppimista tukevia tavoitteita. (Mt., 16.) Näin ollen nuorisotyön tarkasteleminen tuo ikään kuin loogisen jatkumon osallisuuteen liittyvien sosiaalisten suhteiden tarkastelemiseen, selventäen tutkimukseni informaalia oppimisympäristöä tutkimuskysymysteni avulla. Tehtävä on ollut haasteellinen, sillä se on edellyttänyt formaalin ja informaalin oppimisympäristön sekä myös opetus- ja nuorisotyön toiminnan tarkastelemista rinnakkain. Samanlaista informaaliin oppimisympäristöön sijoittuvaa ja osallisuutta tukevaa interventiotutkimusta ei ole löytynyt tutkimukseni vertailukohdaksi.

2.1 Osallisuus ja itsensä toteuttaminen oppimisympäristön kontekstissa

Osallisuutta ja itsensä toteuttamista tarkastellaan toisiinsa tiiviisti kytkeytyvinä asioina, joita ei ole tämän tutkimuksen puitteissa tarpeen eritellä toisistaan. Tarkasteltaessa osallisuuden tukemisen mahdollisuuksia luokkayhteisössä, liitetään tarkastelun yhteyteen myös oppilaan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet.

Konun (2010) mukaan lasten yleisestä hyvinvoinnista kertovia tutkimuksia omassa kouluyhteisössä on tehty varsin vähän. Yleisen ja subjektiivisen hyvinvoinnin näkökulmasta on mahdollista kuvata lapsen kulloistakin oloa tai onnellisuutta, eli kokemusta omasta voinnista suhteessa omaan itseen ja lähiyhteisöön. (Mt., 13.) Konun (2002) kouluhyvinvointimallin kehittämiseen liittyvä tutkimus pohjautuu Allardin (1976) sosiologian teoriaan. Tutkimuksessa hyödynnettiin kouluterveyskyselyn aineistoja vuosilta 1998 - 2000. Konun (2002) mallissa nivoutuu yhteen hyvinvointi, kasvatusta ja saavutukset koulussa. Kasvatusta ja opetusta nähdään vaikuttavan hyvinvoinnin kaikilla osa-alueilla. Kouluhyvinvoinnin käsite jakautuu neljään osa-alueeseen, joita ovat koulun olosuhteet (*"having"*), sosiaaliset suhteet (*"loving"*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*"being"*) ja terveydentila (*"health"*). (Mt., 43 -46.) Konun (2002) mukaan kouluun liitettynä itsensä toteuttaminen (*"being"*) kuvaa koulun tarjoamia itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia, jossa jokaista oppilasta tarkastellaan tasavertaisesti omassa kouluyhteisössä. (Mt., 43 -46.) Liimataisen, Ryttyläisen ja Mäkitalon (2010, 118) mukaan

tämä koulutyötä kuvaava osa -alue kytkeytyy niihin tekijöihin, jotka mahdollistavat itsensä toteuttamisen koulu yhteisössä. ”Näitä tekijöitä ovat koulutyön ja opiskelun merkityksen ymmärtäminen ja arvostaminen, sekä mahdollisuus palautteeseen, ohjaukseen, rohkaisuun, vaikuttamiseen ja itsetunnon kehittämiseen”.

Sinclairin (2004) mukaan käytännön tasolla osallisuutta kuvataan termein ”kuultu” tai ”konsultoitu”. Hänen mielestään sanat ovat hyvin passiivis -sävytteisiä, kun taas aktiiviseen osallisuuteen voidaan liittää oletus voimaantumisen. Lapset voivat uskoa ja heillä on myös syy uskoa, että heidän osallisuudellaan on todellinen merkitys. Tässä yhteydessä osallisuus voidaan liittää lasten mahdollisuuksiin tehdä päätöksiä ja muuttaa asioiden kulkua. (Mt., 110 -111.) Esimerkiksi koulutyön merkitys voi avautua oppilaalle aivan uudella tavalla, jos hän voi jakaa kokemuksiaan muiden vertaisten kanssa ja saada heiltä tukea. Eniten oppilasta voi motivoida kokemus siitä, että on arvokas toiselle ihmiselle ja kaikille niille, joita pitää omana joukkonaan (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 45). Osallisuus voidaan liittää läheisesti myös tekemiseen ja toimintaan. Esimerkiksi Salmikankaan (2002) mukaan osallisuuden määrittelemisen edellyttää, että tiedetään mitä toiminnan subjektina oleminen tarkoittaa. Se voi tarkoittaa sitä, että yksilölle tarjoutuu tilaisuus vaikuttaa ja osallistua itseään koskeviin asioihin ja toimia vastuullisesti omissa tekemisissään. Subjektina oleminen tarkoittaa myös sitä, että yksilöllä on mahdollisuus hallita omaa kohtaloaan ja vaikuttaa omassa elämässään oleviin asioihin ja päätöksiin. Tämnäköntainen osallisuuden kokemus on siten myös hyvin tilannesidonnaista. (Mt., 97.)

Osallisuus voidaan tulkita myös aktiivisena osallistumisena oppimisprosessiin, jolloin oppilas on mukana dialogissa ja ryhmätoiminnassa (Nieminen, Heikkinen & Kannas 2010, 53 -55). Osallisuus viittaa myös subjektiiviseen voimaantumisen tunteeseen, joka voi ilmetä tilanteissa, joissa osallistujat ovat mukana yhteisöllisissä prosesseissa (Horelli, Haikkola & Sotkasiira 2007, 219). Gretschel (2007) määrittelee osallisuuden samaan tapaan tunteena, jonka olemassaolon tai poissaolon voi saada selville ainoastaan kuuntelemalla nuoria. Osallisuuden tunteen yhteyteen on myös liitettävissä sanat voimaantuminen ja valtautuminen (*empowerment*), jotka kuvaavat toisiinsa liittyviä elementtejä kuten tunnetta ja pystymistä. Tuntiessaan pätevyyttä nuori voi pitää omaa rooliaan yhteisön jäsenenä tärkeänä. (Mt., 245.) Pätevyyden tunne ja oman roolin arvostaminen lisäävät kyvykkyyttä esittää toiminnalle asetettuja intentioita ja odotuksia sekä tehdä arvioita niiden toteutumisesta luokkayhteisössä. (Gretschel 2002, 50).

Tasavertaisuuteen liittyviä kysymyksiä voidaan tarkastella ”mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen” -ulottuvuuden kautta. Osallisuuden tukeminen voidaan ymmärtää syrjäytymistä ehkäisevänä toimintana, jolloin on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota jokaisen oppilaan itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin. Esimerkiksi Allardin (1976) mukaan toiminnan puutteen ja sosiaalisen eristäytymisen välillä on olemassa vahva yhteys. Tekeminen on itsensä toteuttamisen edellytys, jota Pohjoismaissa pidetään hyvin tärkeänä hyvinvointiarvona. Tarkasteltaessa vieraantumiseen liittyvää problematiikkaa voidaan pohtia esimerkiksi sitä, voiko yksilö vaikuttaa omaan toimintaansa, elämäänsä ja kohtaloonsa. (Mt., 46 -49.) Lundbomin ja Herrasen (2011) mukaan sosiaaliselle vahvistamiselle on olemassa tilaus. Aikakauttamme leimaa jatkuva muutos ja vahva polarisaatiokehitys. Ihmisten välinen kahtiajako on nähtävissä monella tapaa. Yksilöt ovat hyvin eriarvoisessa asemassa suhteessa toisiinsa ja elämän perusedellytyksiin nähden. (Mt., 6.) Elämän perusedellytyksiä voidaan tarkastella esimerkiksi oppilaiden erilaisten lähtökohtien, eli heidän kotiolojensa ja vanhemmilta saatavan tuen perusteella.

Paljon on vielä tehtävää osallisuutta tukevien käytänteiden luomisessa. Esimerkiksi Väyrynen (2006) on omassa havaintoihin ja ryhmähaastatteluihin perustuvassa tutkimuksessaan selvittellyt toimenpideohjelmien ja käytännön toteutuksien ristiriitoja, sekä tarkastellut erityisesti osallisuuden ja ei -osallisuuden kokemuksia eräässä suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa alakoulussa. Tuloksista ilmeni, että molemmat kouluuyhteisöt pyrkivät kehittämään kouluun osallistavan kasvatuksen mukaisesti. Siitä huolimatta opetukseen liittyvät asenteet ja uskomukset ja oppimiseen liittyvät tärkeät arvot eivät olleet johdonmukaisesti osallistavia. Koulukulttuuriin kohdistuneiden toimenpiteiden ei havaittu muuttavan koulun eetosta eivätkä ne edistäneet osallistavan koulun syntymistä. Osallistavia kouluja kehitettäessä tulisikin varmistaa, että ”näkemys osallisuudesta mahdollistaa yhdessä toimimisen ja oppimisen eroista huolimatta, aidon hyväksynnän ja kuulumisen”. Jokaisen kouluuyhteisön tulee turvata oppilaan oikeus saada hyväksyntää ja kunnioitusta muilta oppilailta. Koulun kulttuurin on mahdollistettava erilaiset tavat oppia, opettaa, ajatella, toimia ja käyttäytyä. Tämä ei toteudu, jos vallalla ovat käytänteet, jotka rajoittavat esimerkiksi joidenkin oppilaiden osallisuutta yhteisessä koulukulttuurissa. (Mt., 373 -384.)

Osallisuutta tukevan oppimisympäristön luomisessa oma opettaja on hyvin keskeisessä roolissa. Hänen tulee mahdollisuuksien mukaan huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus saada osallisuuden kokemuksia. On tärkeää, että jokainen oppilas voi tuntea kuuluvansa joukkoon ja saada muilta tukea, kannustusta ja arvostusta omassa luokkayhteisössään. Hyväksytyksi tuleminen vertais-

ryhmässä ennustaa myös lapsen myöhempää mielenterveydettä (Salmivalli 2008, 196). Koulukokemukset muovaavat myös oppilaan käsitystä itsestä ja siitä, minkälainen pitäisi olla, jotta olisi normaali (Kuurme & Carlsson 2011).

2.2 Turvallinen oppimisympäristö

Osallisuutta tukevan ilmapiirin luomisessa on tärkeää kiinnittää huomio oppimisympäristön turvallisuuteen. Turvallinen ympäristö voi houkutella avautumaan ja kertomaan muille itselle tärkeistä asioista. Yksilön kokemaan turvallisuuden tunteeseen liittyy monenlaisia niin fyysisiä kuin psyykkisiä ulottuvuuksia. Esimerkiksi Piispanen (2008) on tutkinut hyvää oppimisympäristöä omassa laadullisessa tapaustutkimuksessaan. Tutkimusaineisto koostui 2. -6. -luokkalaisten oppilaiden hyvää oppimisympäristöä kuvaavista sanallisista ja piirroksin esitellyistä vastauksista. Sanallisia vastauksia kertyi oppilailta 261 kappaletta ja hyvää oppimisympäristöä kuvaavaa piirrosta 315 kappaletta, sekä opettajilta 21 kappaletta ja vanhemmilta 30 kappaletta. Mukana oli myös kolmen ensimmäisen luokan opettajan kokoamaa koontipaperia. Piispanen (2008) tutkimuksessa ilmeni, että turvallisuudella on hyvin monenlaisia ilmenemismuotoja. Esimerkiksi sosiaalisessa ja psykologisessa oppimisympäristössä turvallisuustekijät kohdentuivat yksilön henkiseen hyvään oloon, turvallisuuden tunteeseen ja kokemukseen välittämisestä. Turvallisuuden luomisessa koettiin yleisesti kaikkein tärkeimpänä asiana ne ihmiset, joiden kanssa ollaan normaalistikin vuorovaikutuksessa. (Mt., 176.)

Jukarainen, Syrjäläinen ja Värri (2012) ovat tutkineet, minkälainen on turvallinen koulu oppilaan kokemana. He pohtivat, mitkä tekijät koulun arjessa aiheuttavat oppilaalle turvattomuuden tunteuksia ja kokemuksia, ja mitkä taas lisäävät oppilaan kokemaa turvallisuuden tunnetta. Aineisto koostui yhden tamperelaisen yhtenäiskoulun 6. - 9. -luokan oppilaiden kirjoitelmista. Noin 1600 tyttöä ja 1300 poikaa ovat vastanneet avoimeen kysymykseen siitä, mikä koulussa aiheuttaa turvattomuutta. Toinen osa aineistoa koostui 280 kirjoitelmasta liittyen turvallisuus -teemaan. (Mt., 245 - 246.) Jukaraisen, Syrjäläisen ja Värriin (2012) mukaan suomalainen kouluturvallisuuskeskustelu on ollut enimmäkseen ongelmakeskeistä ja kielteistä. Käytännön tasolla on keskitytty lähinnä kriisivalmiuden parantamiseen. Kestävien ja kokonaisvaltaisten ratkaisujen pohdinta on sen sijaan ollut vähäisempää. Tutkimustulosten mukaan turvattomuus oli vahvassa yhteydessä erilaisuuden ja kiusaamisen pelon kanssa. He painottavatkin sitä, että erilaisuuden positiivisia merkityksiä tulee korostaa, jotta yksilöllä on mahdollisuus tuntea olevansa arvokas ja ainutlaatuinen oma itsensä. Oppilaat tar-

kastelivat kertomuksissaan kouluturvallisuutta usein oman sosiaalisen identiteettinsä kautta. Turvattomuus oli yhteydessä oman elämän subjektina olemisen kokemukseen, sekä siihen minkälaisia mahdollisuuksia yksilölle tarjoutuu omien valintojen tekemiseen, ja onko hän muiden mukana vain muista erillään. (Mt., 2012, 244 -248.)

Huomionarvoista Jukaraisen, Syrjäläisen ja Värriin (2012) tutkimuksessa oli, ettei oppilaiden keskeisenä huolenaiheena ollut joutua omakohtaisesti väkivallan uhriksi; sen sijaan turvattomuus syntyy kiusatuksi ja unohdetuksi tulemisen pelosta ja erilaisuuden uhkasta. Turvallisuusongelmien perimmäinen syy on löydettävissä koulun sisäisestä, usein piiloisesta toimintakulttuurista ja kouluyhteisön hyvin- ja pahoinvoinnista. Kun painopistettä siirretään turvattomuuden tunteen vapautumiseen ja sen ennaltaehkäisyyn, on turvallisuushyötyä löydettävissä muun muassa hyvän luokkahengen rakentamisesta ja erilaisista itseilmaisuihin rohkaisevista pedagogisista menetelmistä, vaikkapa draamatyöskentelystä. (Mt., 251 -252.)

2.3 Vertaistuen merkityksestä koulutyön tukemisen yhteydessä

Oppilaan osallisuutta tukemalla tuetaan hänen yhteenkuuluvuuden tunnettaan vertaisryhmässä. Goodenown ja Grady (1993) mukaan tarkasteltaessa kouluun ja luokkayhteisöön kuulumisen tunnetta voidaan huomioida koulun sosiaaliseen ympäristöön. Kyse on alueesta, jossa oppilaat tuntevat olevansa henkilökohtaisesti hyväksytyjä, eli tuntevat saavansa olla muiden mukana ja tuntevat saavansa kunnioitusta ja tukea muilta yhteisön jäseniltä, erityisesti opettajilta ja muilta koulun aikuisilta. Tunne joukkoon kuulumisesta vaikuttaa erityisen vahvasti siihen, että oppilas sitoutuu opiskeluun ja hyväksyy siihen liittyviä arvoja. Oppilaat, joilla on vahva yhteenkuuluvuuden tunne koulussa, ovat todennäköisesti enemmän motivoituneempia ja akateemisesti sitoutuneempia kuin ne oppilaat, joiden yhteenkuuluvuuden tunne koulussa on heikko. (Mt., 60 -61,67.)

Goodenow (1993) toteaa, ettei oppilaiden kiinnittyminen luokkahuoneeseen, akateeminen vaivanäkö ja myöhempi koulussa menestyminen tai epäonnistuminen selity pelkästään yksilöllisistä eroista, taidoista, lahjakkuudesta, saati taipumuksista, vaan se on myös monenlaisten tilanteiden ja asioiden summa. Näin ollen sosiaalisten suhteiden laatuun on myös hyvin tärkeää kiinnittää huomiota koulussa. ”Mukaan kuuluminen”, ”sosiaalinen tuki” ja ”hyväksyntä” ovat erityisen tärkeitä asioita nimenomaan siinä vaiheessa, kun lapset alkavat pohtimaan sitä, keitä he oikeasti haluavat

olla, millaiseksi haluavat tulla ja kenen joukkoon haluavat kuulua, mihin asioihin haluavat kuluttaa aikaansa ja energiaansa ja mihin asioihin haluavat panostaa tulevaisuudessa. (Mt., 80 -81.)

Wentzel (2009) mainitsee kolme vertaissuhteisiin liittyvää näkökulmaa, joilla on yhteys positiivisiin akateemisiin ja opiskelumotivaatiota parantaviin tuloksiin. Ensimmäiseksi sosiaalinen vuorovaikutus opettaa mitä tulee tehdä, jotta voisi tulla hyväksytyksi ja taitavaksi jäseneksi omassa sosiaalisessa maailmassa. Toiseksi tukea antava ja hoivaava ihmissuhde motivoi lapsia omaksumaan ja sisäistämään nämä tavoitteet ja normit auttaen heitä myös omaksumaan ne. Kolmanneksi aikuiset ohjeistavat ja harjaannuttavat heitä tavoittelemaan näitä taitoja ja päämääriä itselleen. Luokkahuoneen tasolla tämä merkitsee sitä, että oppilaat osallistuvat akateemisiin aktiviteetteihin, jolloin vertaisilla on mahdollisuus kommunikoida keskenään suoritukseen liittyvistä positiivisista ennako -odotuksista ja normeista. Näin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus saada välitöntä tukea ja apua koulutehtävien tekemiseen. Samalla luodaan myös emotionaalista tukea antava ilmapiiri, joka ohjaa oppilaita myönteiseen luokkahuonetyöskentelyyn ja suojaa heitä psyyken tasolla monenlaisilta uhkan ja harmin tunteilta. (Mt., 535.)

Hartupin (2009) mukaan vertaissuhteiden vaikutusta on käsitteen tasolla tarkasteltu alueena, jossa keskusteleminen tai malliesimerkki vaikuttavat lapsesta riippuen siinä ympäristössä missä se kulloinkin tarjoutuu. Kyse on alueesta, jossa lapseen vaikutetaan ja jossa lapsi saa itse vaikuttaa, sekä näiden asioiden välisestä suhteesta, myöskin käyttäytymisestä, ryhmän normeista sekä monista muista kulttuurisista ja sosiaalisista olosuhteista. (Mt., 8, 16.) Bettsin ym. (2012, 312 -313) mukaan sosiaalinen suhde määräytyy sen mukaan, kenen kanssa ollaan vuorovaikutuksessa, sekä ryhmän kokoonpanon perusteella. Kouluun mukautumisen näkökulmasta on erityisen tärkeää, että nuoret tietävät miten pidettyjä he ovat omassa luokassa erityisesti samaa sukupuolta olevien vertaisten keskuudessa. Wentzelin (2009) mukaan ehkä kaikkein täsmällisin ja selkein tapa millä tavoin vertaiset voivat suoraan vaikuttaa toistensa akateemisiin saavutuksiin liittyy tuen antamisen tapoihin. Ne oppilaat, jotka nauttivat tukea antavista suhteista vertaisten kanssa voivat päästä paremmin käsiksi niihin resursseihin ja informaatioon, jotka auttavat suoriutumaan akateemisista tehtävistä kuin ne, jotka eivät nauti tukea antavasta suhteesta. Erot siinä miten oppilaat uskovat muiden vertaisten hyväksyvän ja välittävän heistä, voi selvittää sitä merkittävää yhteyttä mikä on koulussa vertaisten välisen vuorovaikutuksen luonteen ja akateemisen toiminnan välillä. Hyvä käytös on yhteydessä vertaisten hyväksyntään ja ystävyyteen, yhtä lailla kuin akateemiseen suoriutumiseen. (Mt., 536 -538.)

Tutkimuksessani osallisuutta ja informaalia oppimisympäristöä tarkastellaan aihepiiriin soveltuvan teoria- ja tutkimustiedon valossa. Huomio kohdennetaan myös siihen, millä tavoin kouluarki voi tarjota osallisuuden kokemuksia kaikille oppilaille mahdollisimman tasavertaisesti. Vertaistuki on koulutyössä hyvin tärkeä voimavara, mutta sen hyödyntäminen edellyttää useimmiten myös kasvattajan väliintuloa. Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan (2012) mukaan osallisuuden edistämiseen liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi mukana oleminen, mukaan kuuluminen, mukana vaikuttaminen, yhteisöllisyys, valtautuminen vallan saamisena ja voimaantumisen tunne. Osallisuuden edistäminen on myös esteiden poistamista, putoamisen ehkäisemistä, marginalisaatioon puuttumista, sekä ennaltaehkäisevää ja korjaavaa toimintaa. (Mt., 16.) Kasvattajan on syytä pohtia erityisesti sitä, miten turvalliseksi oppilaat kokevat oman luokkayhteisönsä, eli miten he saavat oman äänensä kuuluviin, hyväksyntää ja arvostusta muilta oppilailta. Yhdessä tekemiseen kannustava ilmapiiri luo yhteenkuuluvuuden ja me -hengen tunnetta vaikuttaen positiivisesti jokaisen oppilaan hyvinvointiin koulussa.

3 IDENTITEETIN TUKEMISEN HAASTEET

Sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkastelemiseen tuo nuorisotyön näkökulma enemmän syvyyttä 'nuorten sosiaalisen maailman' kautta selventäen tutkimukseni informaalia oppimisympäristöä. Osallisuuden, informaalin oppimisympäristön ja identiteetti -käsitteiden avulla tarkastellaan yksilöä, yhteisöä ja ympäristöä ja muodostetaan kokonaiskuva siitä, mitä osallisuutta tukeva ilmapiiri luokkayhteisössä tarkoittaa.

3.1 Identiteetin ja oppimisen välisestä yhteydestä

Osallisuuden tarkastelun yhteydessä voidaan todeta, että identiteetti ja oppiminen liittyvät toisiinsa hyvin monissa yhteyksissään. Sosio -konstruktivistisen oppimisen tutkimuksessa painotetaan kokemusta osallisuudesta, sillä ihminen ei voi kokea osallisuutta, ellei hän tunne itseään aktiiviseksi toimijaksi omassa yhteisössään (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 59 -60). Gordonin (2005) mukaan "toimijuuden tuntoon ja tunteeseen liittyy käsityksiä omista mahdollisuuksista tehdä päätöksiä, näkemyksiä päätöksenteon rajoituksista ja huolta omasta toimijuudesta". Yksilö selvittää mitä mahdollisuuksia hänellä on päättää, voiko hän tehtyjä päätöksiä toteuttaa ja osaako hän päättää. Toimijuuteen liittyy siten myös monenlaisia yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen liittyviä jännitteitä. (Mt., 114 -115.)

Ropo (2015) toteaa, että tutkimuksellinen mielenkiinto voidaan kohdistaa identiteetin psykologiseen ulottuvuuteen, jolloin pyrkimyksenä on ymmärtää yksilön oppimiseen ja identiteetin muodostumiseen liittyvien prosessien välisiä yhteyksiä. Identiteetti voidaan katsoa olevan tiiviissä yhteydessä vuorovaikutussuhteissa tapahtuvaan positioitumiseen. Identiteetti on yhteydessä siihen, millä tavoin yksilö hahmottaa suhteensa omaan itseän, toisiin ihmisiin ja maailmaan, jolloin se määrittää myös tiedonhankintaa, kiinnostuksen suuntautumista ja merkitysten muodostusta. "Identiteetti orientoi yksilön positioitumista, informaation valikointia, prosessoinnin intensiteettiä. Positioituminen vaikuttaa puolestaan siihen millaista informaatiota yksilö hakee ja millaisia merkityksiä niistä muodostuu". (Mt., 42 -44.) Oppilaan näkökulmasta voidaan todeta, että asennoituminen opetukseen ja oppimiseen

ei ole mikään pysyvä mielentila tai olotila, vaan se muovautuu aina ajan, paikan ja tilanteen mukaan. Positiiviset ja negatiiviset kokemukset jättävät jälkensä ja heijastuvat myöhempiin vuorovaikutustilanteisiin. Osallisuuden tarkastelussa samanarvoisina asioina voidaan pitää niin opetuksen yhteydessä kuin sen ulkopuolella saatavia kokemuksia. Yksilön merkitysmaailma rakentuu pikkuhiljaa, ikään kuin palapelin tavoin. Voidaan ajatella, että merkitykselliset asiat kerätään elämän varrella, kuten herkulliset omenat puusta. Oman mielenkiinnon kautta rakentuu pohja myös omalle motivaatiolle. On oivallettava, että oppilaalle itselleen merkityksellisten asioiden avulla voidaan saavuttaa varmemmin myös kasvatuksellisia tavoitteita.

Ropo (2015) toteaa, että koulun näkökulmasta identiteettien muodostaminen ei ole aikaisemmin ollut yhtä haasteellista. Aikaisemmin on painotettu tietojen, taitojen ja osaamisen hankintaa eikä sitä, ”miten yksilö asemoi itsensä näiden tietojen käyttäjänä, soveltajana tai kehittäjänä”. Nykyisin edellytetään ”asemoitumista suhteessa opitun ja opittavana olevan tietoaikineksen merkitykseen ja sen käyttöön”. (Mt., 28.) Oppilailta edellytetään entistä aktiivisempaa roolia tiedon konstruoijana ja hyödyntäjänä. Esimerkiksi motivaatio uuden tiedon hankintaan oletetaan olevan jo entuudestaan olemassa. Onko se oppilaan kehitystaso tai elämäntilanne huomioon ottaen aina edes mahdollista? Entä mikä on tilanne niiden oppilaiden kohdalla, joille ei tarjoudu riittävästi oppimista tukevia osallisuuden kokemuksia omassa tutussa vertaisryhmässä?

3.2 Kuka olen, mihin kuulun?

Kuurmeen ja Carlssonin (2011) mukaan koulun vaikutuspiiri ulottuu identiteetin essentiaaliseen ulottuvuuteen. Tämä haastaa yksilön kysymään itseltään: ”kuka minä olen?” Näin muodostuu käsitys siitä, minkälainen pitäisi olla, jotta olisi normaali. Vaarana on, että yksilö menettää osan niistä mahdollisuuksista, joita hän tarvitsee itseyden rakentamiseen omien kykyjen ja voimavarojen pohjalta. (Mt., 235 -236.) Näin voi käydä esimerkiksi niissä tilanteissa, jossa vertaisten välinen dialogi jää liian vähäiseksi tai puuttuu kokonaan. Nuorella ei välttämättä ole vertailukohdetta eli kokemusta siitä, että muutkin kamppailevat samojen asioiden ja ongelmien parissa, jolloin osallisuuden kokemus voi jäädä myös tässä yhteydessä saavuttamatta. Ropo (2015, 44) toteaa osuvasti, että identiteetti on ”oman itsen nykyhetken tilaa koskeva arvio, kertomus tai kuvaus”. Identiteetin merkitys korostuu erityisesti yksilöllisen kehityksen tarkastelussa. Yksilö tekee vertailua siitä, mikä käsitys tai kertomus kulloinkin muodostuu toiminnasta, toimintakyvystä tai osaamisesta suhteessa siihen, mitä haluaa olla, tai millaisen kertomuksen haluaa muodostaa. Hän kysyy itseltään: ”olenko sitä mitä haluan olla?”, ”osaanko

juuri sen mitä haluan osata?” ja ”toiminko ja pystynkö toimimaan kuten haluan, että toimin ja osaan?” Tämän arvioinnin tuloksena yksilölle jää kolme vaihtoehtoa, jotka Ropoa (2015, 44) sanatarkasti lainaten ovat:

- 1) Oman toimintakyvyn ja oman osaamisen lisääminen identiteettistandardin mukaiseksi tavoitteeksi
- 2) Identiteettistandardin vaatimustason laskeminen nykyisen toimintakyvyn tasolle
- 3) Tyytyminen ristiriitaan identiteettistandardin ja nykyisen toimintakyvyn välillä

Ropo (2015) toteaa, että yllä olevan kaltainen arvioiminen on mahdollista, ymmärretään identiteetti sitten sisäisenä mallina, käsityksenä, kuvana tai narratiivina. Identiteettikäsitteen avulla ei voida löytää vain yhtä totuutta, eikä sille ole olemassa vain yhtä määritelmää tai kuvausta. Käsitteen moninaisuus houkuttelee pohtimaan ihmisen olemassaolon mysteeriä. Etsiessämme vastauksia näihin kysymyksiin olemmekin jo perustavaa laatua olevien kysymysten äärellä. Ontologinen puoli meissä kysyy, mitä täällä maailmassa on, kun taas epistemologinen puoli meissä kysyy, mitä olen täällä havainnut. (Mt., 44 -45.)

Tutkimuksessani osallisuutta tukevan oppimisympäristön tarkastelemiseen liitetään monenlaisia oppilaiden kouluhyvinvointia ja -viihtyvyyttä edistäviä tekijöitä. Vertaissuhteiden merkitys korostuu erityisesti identiteetin tukemiseen liittyvän tarkastelun yhteydessä. Esimerkiksi Laineen (2010) mukaan fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, jotka ymmärretään ”ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa”, jolloin ne sisältävät myös sen maailman jossa ihminen elää. Eläminen ymmärretään kehollisena toimintana ja havainnointina, sekä koetun ymmärtävänä jäsentämisenä. Tähän kuuluu kaikki ne kokemukset, jotka kuvaavat ihmisen suhdetta toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. ”Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa”. Ihmisen suhde maailmaan on myös intentionaalinen, jolloin kaikelle on olemassa jokin merkitys. Havaintojen kohde edustaa havaitsijan omia pyrkimyksiä, hänen kiinnostuksen kohteitaan ja uskomuksiaan. Merkitykset, joiden kautta näemme todellisuuden, eivät synny itsestään. Niiden lähteenä on yhteisö, johon kasvetaan ja kasvatetaan. Ihminen on siten myös kulttuuriolento, jolle ”merkitykset ovat intersubjektiivisiä, subjektien välisiä, subjekteja yhdistäviä”. (Mt., 29 -30.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

Osallisuuden ja identiteetin tarkasteleminen kohdentuu lähinnä yksilöiden välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisten näkökulmien tarkastelemiseen aineistosta käsin tehtyjen tulkintojen perusteella. Esimerkiksi osallisuuden tukemisen mahdollisuuksia tarkastellaan perinteistä formaalia oppimisympäristöä laajemmassa informaalissa yhteydessään.

Osallisuuteen liittyvän tutkimuksen teossa kohdataan samanlaisia haasteita kuin tieteen tekemisessä yleensä liittyen todellisuuden ymmärtämiseen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys pohjautui sosiaaliseen konstruktivismiin, joka Saastamoisen (2006) mukaan perustuu näkemykseen, jossa identiteetti ja minuus muodostuvat laajemmista kulttuurin luomista kielellisistä rakenteista. Minuutta voidaan pitää eräänlaisena ”diskurssien läpivirtauksen paikkana”, jolloin haasteet liittyvät siihen, miten tulkita ihmisen toimijuutta kulttuurissa ja kulttuurin muuttajana. (Mt., 178.) Esimerkiksi Crossin ja Kennedyn (2013) mukaan jokainen ihminen on itse aktiivinen toimija kokemuksensa ja identiteettinsä rakentamisessa. Näin ollen pelkkä kulttuuri ja konteksti eivät riitä määrittelemään ihmistä, vaan kaiken aikaa ihminen itse etsii merkitystä omien kokemustensa kautta. (Mt., 139.) Bergerin ja Luckmannin (1994) mukaan minuutta voidaan ymmärtää vain sen erityisen sosiaalisen yhteyden kautta, jossa se muotoutuu. Minuus rakentuu aina ja väistämättä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Ihmiset muodostavat yhdessä koko sen inhimillisen maailman, johon sisältyy monenlaisia sosiokulttuurisia ja psykologisia rakennelmia. Samaan tapaan ”kuin ihmisen on mahdotonta kehittyä ihmiseksi eristyksissä, on eristäytyneen ihmisen mahdotonta yksin tuottaa inhimillistä ympäristöä”. (Mt., 62 -63.)

Elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten kautta rakentuvasta kokonaisuudesta käsin, johon kuuluu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteet (Varto 2005, 28). Interventiossa poikien väliseen keskusteluun pyrittiin saamaan syvyyttä koulutyön merkityksistä käsin. Tehtäväksi antojen avulla poikien välistä keskustelua johdateltiin ikään kuin pintaa syvemmälle. Pojat saivat tilaisuuden kertoa toisilleen koulutyöhön liittyvistä

itselleen tärkeistä asioista. Samaa ideaa toteutettiin ryhmätehtävien teossa. Koulutyö tulee ymmärtää itselle tärkeäksi asiaksi ennen kuin sen eteen ollaan valmiita ponnistelemaan. Vertaissuhteiden merkitys korostuu myös tässä yhteydessä. Toisin sanoen koulutyö voi vertaisten välisen vapaamuotoisen keskustelun myötä avautua aivan uudella tapaa merkityksellisenä. Vertaisilta saatu informaatio, esimerkiksi konkreettiset neuvot ja ohjeet voivat parhaimmillaan motivoida oppilaita hoitamaan omaa koulutyötään, jolloin vertaistuen avulla voidaan saavuttaa myös monenlaisia kasvatuksellisia tavoitteita. Aholan ja Furmanin (2015, 18) mukaan se mitä tavoitellaan tulisi olla kiinnostavaa ja tavoittelemisen arvoista. On löydettävä ne keinot, joiden avulla onnistuminen tulee mahdolliseksi ja jotka vahvistavat uskoa siihen, että asetetut tavoitteet ovat myös saavutettavissa.

4.1 Aineisto ja menetelmät

Tutkimuskouluksi valikoitui eräs eteläsuomessa sijaitseva erityiskoulu. Ensimmäiseksi olin yhteydessä koulun rehtoriin, joka vei viestiä eteenpäin opettajakokouksen kautta. Eräs 7 -luokan opettaja lupautui lähtemään tutkimukseen mukaan. Huoltajille lähetettiin oppilaiden mukana tutkimuslupaa käsittelevä kirje kotiin. Kyseessä olevasta kymmenen oppilaan luokasta viisi poikaa ja kaksi tyttöä saivat vanhemmiltaan kirjallisen luvan osallistua tutkimukseen. Näistä kahdesta tytöstä toisen peräännyttyä myös toinen tyttö peräännytti. Näin ollen osallistujien määrä supistui lopulta viiteen poikaan. Alkuperäisiin suunnitelmiin kuului muodostaa kaksi oppilasryhmää, mutta tämä ei pienen osallistujamäärän vuoksi kuitenkaan toteutunut. Joillakin vanhemmilla saattoi olla ennakkoluuloja tutkimuksen tekemistä kohtaan, joita ei oppilaiden mukana kotiin lähetettyjen kirjeiden avulla onnistuttu hälventämään. Kieltäytymisen taustalla saattoi olla myös pelon ja häpeän tunteita. Tyttöjen mukaan tuleminen olisi voinut sujuvoittaa keskustelua ja tuoda siihen enemmän sisältöä. Ryhmätapaamisten videointi edellytti tutkimusluvan ja erillisen videointiluvan hakemista Helsingin kaupungin opetusvirastolta.

Aineisto koostui tapaamisten aikana kerätystä 480 minuutin pituisesta videomateriaalista. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 11 sivua. Aineistoon sisältyi tutkijan 4 sivun pituiset muistiinpanot kenttäkokemuksista ja poikien ensimmäisellä ja viimeisellä tapaamiskerralla täyttämät kyselykaavakkeet. Kyselykaavakkeita ei hyödynnetty varsinaisena tutkimusaineistona, mutta niiden avulla oli mahdollista selvittää poikien mahdolliset toivomukset sekä arvioida intervention onnistumista. Poikien tuotoksilla, joita olivat kolme käsittekarttaa, yksi sarjakuvapiirros ja yksi tarina, oli lähinnä välineellinen arvo. Niiden avulla pyrittiin varmistamaan, että pojat ottavat omalla vuorollaan puheeksi itselleen

tärkeitä asioita. Koulutyöhön liittyvien ja itselle tärkeiden asioiden avulla poikia houkuteltiin keskinäiseen dialogiin. Ajatuksena oli, että kun joku pojista aloittaa kertomaan itselleen tärkeistä asioista, silloin käynnistyy ikään kuin ketjureaktio, joka saa myös muut pojat avautumaan.

Enimmäistä ja viimeistä tapaamiskertaa lukuun ottamatta tapaamiset videoitiin pöydän ympärille sijoitetun kahden iPadin avulla. Kuvakulma tai äänen laatu oli paikoin puutteellinen, jolloin kahden iPadin käyttäminen osoittautui luotettavuutta lisääväksi tekijäksi. Tunnin pituiset tapaamiskerrat nauhoitettiin kokonaisuudessaan, jolloin ei etukäteen ollut tarvetta tehdä päätöstä nauhoitettavista kohdista. Tapaamisten kulkua ei voinut etukäteen ennustaa, sillä mikä tahansa vaihe olisi voinut huolellisesta suunnittelusta huolimatta epäonnistua. Videoiminen toi kokemattomalle tutkijalle lisävarmuutta havaintojen tekemiseen. Kamera on myös tarkka apuväline ja näyttää tilanteen juuri sellaisena kuin se tapahtui, jolloin tulkinta jää tutkijalle itselleen. (Ylirisku 2013, 258). Tilanteiden tallentaminen kuvanauhalle on myös hyvin autenttinen tapa tiedon saamiseen ja välittämiseen (Aaltonen 2013, 230).

Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Kerätystä aineistosta tuotiin tutkimuskysymysten avulla esille osallisuuden ilmenemismuotoja ja merkityksiä. Analyysin teko käynnistyi katsomalla nauhoitettua videoaineistoa läpi useaan kertaan. Huolellinen aihepiiriin perehtyneisyys auttoi suuntaamaan huomion niihin asioihin, jotka liittyivät ja eivät liittyneet osallisuuteen. Kaikki osallisuuteen liittyvät yleiset havainnot litterointiin, jotka tutkimuskysymysten kannalta osoittautuivat relevanteiksi havainnoiksi. Näin rakentui pikkuhiljaa aihe- ja asiakokonaisuudet, joita oli verraten helppo lajitella omien ylä- ja alaotsikoiden mukaiseen järjestykseen. Kuusi pääkategoriaa olivat ”avoimuus”, ”kontaktin hakeminen”, ”mielipiteiden vaihto”, ”verbaali ja nonverbaali viestintä”, ”muista erillään olo” ja ” muut kyseenalaiset toteamukset/kannanotot”. Tämän jaottelun mukaisesti oli mahdollista lajitella kaikki tutkimusaineistosta esiin nostetut yleiset osallisuuteen liittyvät havainnot. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla analysoitava informaatio voi olla monenlaisessa muodossa ja sitä voidaan käsitellä karsimalla aineistosta tutkimuksen kannalta epäoleelliset kohdat pois. Tämänkaltainen pelkistäminen voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Toimintaa ohjaa tutkimustehtävä, jonka perusteella voidaan litteroida ja koodaamisen avulla poimia esiin olennaiset ilmaukset. (Mt., 109.) Litteroidusta aineistosta valikoitiin viidennessä luvussa esitellyt katkelmat, jotka koostuivat poikien välisestä vuorovaikutuksesta.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä. Sisällönanalyysia ja sisällön erittelyä voidaan pitää monessa yhteydessä samaa tarkoittavina asioina. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysiä, jossa esimerkiksi tekstin sisältöä kuvataan laskennalliseen eli kvantitatiiviseen tapaan. Sen sijaan sisällönanalyysin avulla kuvataan dokumenttien sisältöä sanalliseen tapaan. He toteavat eri lähteisiin viitaten, että tutkimusaineisto mahdollistaa tutkittavan ilmiön kuvaamisen, jolloin analyysin tarkoituksena on tuottaa sanallinen ja selkeä kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Mt., 104 -108.) Tätä prosessia edesauttoi analyysin tekeminen tapaamisten mukaisessa järjestyksessä. Analyysiin sisältyi tapaamiskerroista koottu taulukointi, joka auttoi tutkijaa tarkastelemaan osallisuus- ja identiteettikäsitteiden avulla osallisuuden ilmenemismuotoja osallisuutta kuvaavista yleisistä havainnoista käsin.

Itse olin tutkimuksen teossa osallistuvan havainnoitsijan roolissa, joka Grönforsin (2010) mukaan mahdollistaa tarkkailijan tai osallistujan roolissa olemisen joustavasti aina tilanteen edellyttämällä tavalla. Havainnointi on aineistonkeräyksen apuväline, joka mahdollistaa kaikkien aistien hyödyntämisen, sekä luontevan osallistumisen ja havaintojen tekemisen häiritsemättä itse tutkimustilannetta. (Mt., 161 -164.) Erityisen haasteellista oli kuvata poikien välistä nonverbaalia viestintää, jota jokaisella videointikerralla esiintyi huomattavasti enemmän kuin varsinaista keskustelua. Tähän haasteeseen vastattiin kirjoittamalla jokaisen silmin nähty ja korvin kuultu asia mahdollisimman sanatarkasti ylös. Videoiminen osoittautui myös tässä yhteydessä korvaamattomaksi apuvälineeksi. Muistiinpanoja tehtiin jonkin verran myös paikan päällä. Tosin niiden hyödyntäminen jäi videotallenteiden vuoksi vähäiseksi.

4.2 Ryhmätapaamisten kulku

Ryhmätoimintaa toteutettiin laadullisen toimintatutkimuskaavion (Metsämuuronen 2006, 105) mukaisesti, josta toiminnan edetessä muokkautui oma sovellus. Tutkimusaihe valikoitui tutkijan oman työkokemuksen myötä heränneen huolenaiheen perusteella. Tutkimukseen liittyvät alustavat keskustelut käytiin tutkimukseen osallistuvan luokan opettajan kanssa. Tietopohja rakentui kirjallisuuden, aiempien tutkimusten sekä vastaavanlaisten interventioiden etsimisen kautta. Tällä tavoin valikoituvat myös tutkimuksen keskeiset käsitteet ja tavoitteet. Seuraavat työvaiheet olivat toiminnan suunnittelutyö, ryhmätoiminnan toteutus, aineiston havainnointi ja tulkinta, sekä toiminnan arviointi.

Ryhmätapaamisia järjestettiin yhteensä kuusi vuoden 2006 kevätlukukauden aikana, joista varsinaisena tutkimusaineistona hyödynnettiin 2. - 5. tapaamiskertaa. Tapaamiset toteutettiin poikien omassa luokassa. Mukana oli myös tutkimuksen tekijä ja poikien oma opettaja. Kaikki pojat olivat läsnä jokaisella tapaamiskerralla. Ensimmäisellä tapaamiskerralla tehtiin luottamuksen aikaansaamiseksi suullinen vaitiolo -sopimus. Pojat lupasivat toisilleen, etteivät kerro tapaamisten aikana esiin tulevia asioita kenellekään ryhmän ulkopuoliselle ihmiselle. Ryhmän tehtävänä oli huolehtia, että jokainen pääsee osallistumaan ja saa äänensä kuuluviin. Ensimmäinen tapaaminen kului yleisohjeiden antamiseen, viimeinen taas yhteisen tuotoksen esittelyyn ja makeisten syömiseen, eikä kumpaakaan tapaamiskertaa videoitu. Toisen tapaamiskerran alussa pojat pelasivat sanaselityspeliä noin 15 minuutin ajan. Tämän jälkeen pojat saivat tehtäväkseen valmistella jonkun tuotoksen, jonka avulla kertoa koulutyöhön liittyvistä ja itselle tärkeistä asioita muille pojille. Kolmannen tapaamiskerran alussa pojat kertoivat toisilleen, mikä eläin kuvaa parhaiten omia, sen hetken tuntemuksia. Leikkiin kului aikaa noin 10 minuuttia. Seuraavaksi Matti ja Lauri esittelivät omat käsitekarttansa. Tuomas esitteli myös oman muutaman rivin pituisen tarinansa. Neljännen tapaamiskerran alussa pojat pelasivat sanaselityspeliä keskenään noin 15 minuutin ajan. Sen jälkeen Ilpo esitteli oman sarjakuvapiirroksensa ja Alpo oman käsitekarttansa. Viides tapaamiskerta käynnistyi myös sanaselityspelin avulla. Tapaamisen aikana pojat saivat tehtäväkseen suunnitella yhteisen tuotoksen aiemmin esiteltyjen yksilötöiden pohjalta. Pojat muokkasivat tuotoksen Power - point -esitykseksi, jonka he esittelivät viimeisellä tapaamiskerralla omalle opettajalle ja tutkijalle.

4.3 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitteet

Erityiskoulua käyvien oppilaiden nimet ovat salassa pidettävää tietoa. Tästä syystä anonymiteetin varmistamiseksi oli perustelua muuttaa tutkimukseen osallistuvien poikien nimet, jotta heidän tunnistamisensa olisi mahdollisimman vaikeaa.

Osallisuus tutkimuskohteeksi valikoitui oman työhistoriani kautta. Eettisesti tämä on myös hyvin perusteltua, sillä esimerkiksi Varron (2005) mukaan on tyypillistä, että tutkittava asia valikoituu sen perusteella, mitä tutkija itse pitää tärkeänä, jolloin se on jo tästä syystä tutkimuksen tekemiseen velvoittava. Yhtä lailla koko tutkimuksen kulku tulee ymmärtää velvoittavaksi, sillä tutkimus itsessään luo uusia merkityksiä ja rakentaa uusia merkitysyhteyksiä aikaisemmin luotujen merkitysten lomaan,

muokaten elämismaailmaa yhä uudelleen. Koko tutkimustoiminnan ajan on myös pyrittävä vastuullisesti osoittamaan se yhteys tai ne yhteydet, joissa tutkittava, tutkija ja itse tutkimus ovat läsnä samassa maailmassa. (Mt., 50.)

Tutkijan omat intressit ja mielenkiinnon kohteet vaikuttavat tutkimuksen onnistumiseen ja luotettavuuteen. Varron (2005) mukaan karkeasti jaoteltuna tutkimuksellisen mielenkiinnon tapoja on olemassa kaksi, jolla tutkija asennoituu tutkimuksen tekemiseen, sen aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan. Teoreettinen mielenkiinto kohdentaa tutkijan huomion siihen miten yleistettävää ja teoriaan tähtäävää aineista tutkimuksessa on löydettävissä. Sen sijaan käytännöllinen mielenkiinto kohdistaa tutkijan huomion siihen, mitä soveltavaa ja yksittäistapaukseen soveltuvaa aineistoa on löydettävissä. (Mt., 36.) Omaa tutkimustani voidaan kuvata käytännölliseksi. Yhtenä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää sitä, että tutkijalla on pitkäaikainen käytännön kokemus tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Tosin se edellyttää hyvin objektiivista työtettä, jossa omat tunteet ja mielipiteet on osattava pitää erillään itse tutkimuskohteesta. Itseäni on monien vuosien ajan kiinnostanut tutkia niitä tekijöitä, jotka johtavat oppilaiden syrjään vetäytymiseen omassa luokkayhteisössä. Olen pohtinut erityisesti sitä minkä vuoksi koulupäivä, joka tarjoaa mitä parhaimmat puitteet osallisuutta tukevalle toiminnalle, jää tältä osin lähes kokonaan hyödyntämättä.

Toteutetulla interventiolla on paljon toimintatutkimuksellisia piirteitä, joten varsinaista metodologista kehystä on sille ollut haasteellista rakentaa. Metsämuurosen (2006) mukaan toimintatutkimusta on kritisoitu muun muassa siitä syystä, että siinä on usein epäselvästi määritelty tavoitteet ja metodit. Teoriaa ja käytäntöä ei myöskään ole aina onnistuttu liittämään onnistuneesti toisiinsa, sillä teoria on jäänyt useimmiten tutkijan omalle vastuulle ja vastaavasti sovellus toimijoiden omaksi huolenaiheeksi. (Mt., 105.) Informaalissa oppimisympäristössä toteutettu interventio mahdollisti kuitenkin osallisuuden tukemiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamisen, sillä paikan päällä oli mahdollista tehdä myös suunnitelmista poikkeavia korjausliikkeitä. Teoreettinen viitekehys rakentui pikkuhiljaa käytännössä saatujen kokemusten ja tutkijan suorittaman itsereflektion kautta. Toisin sanoen kaikki interventioon liittyvät työvaiheet, niihin liittyvine suunnittelu-, järjestely-, kokeilu- ja toteutusvaiheineen loivat perustan tehdyille tulkinnoille. Heikkisen (2010) mukaan toimintatutkimus ymmärretään eräänlaisena itsereflektiivisenä kehänä, jossa ”toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan”. Toimintatutkimusta pidetään usein myös hyvin arvosidonnaisena ja subjektiivisena lähestymistapana. Näin ollen tieto mikä on saatavissa, on aina tutkijan oma tulkinta jostakin tietystä näkökulmasta käsin. Parhaimmillaan tutkija onnistuu omalla kerronnallaan tuomaan esille tutkimukseen osallistuvien informanttien oman äänen. (Mt., 220, 223.) Toimintatutkimukselle

tyypillinen itsereflektiivisyys asettaa tutkijan siten hyvin vastuulliseen asemaan tutkimustulosten luotettavuuteen nähden.

Intervention onnistumisen kannalta suurimmat haasteet kohdattiin kenttävaiheen aikana, sillä eteen tuleviin tilanteisiin ei voinut aina etukäteen varautua. Esimerkiksi ensimmäisellä tapaamiskerralla tehtäväksianto osoittautui pojille kuitenkin liian vaativaksi. Tarkoituksena oli, että pojat kertovat koulutyöhön liittyviä ja itselleen tärkeitä asioita suhteessa menneisyyteen, tähän hetkeen ja tulevaisuuteen. Opettaja oli yhteydessä sähköpostitse minuun havaittuaan, että pojat olivat vielä tapaamisen jälkeen hämmentyneitä siitä mitä heidän pitäisi tehdä. Lyhyen neuvottelun jälkeen päädyimme siihen ratkaisuun, että tehtäväksiantoa yksinkertaistetaan. Pojat keskittyivät ainoastaan nykyhetkeen ja käsittelemään tärkeitä koulutyöhön liittyviä asioita. Opettaja tapasi poikia ennen ryhmätapaamisten alkua ja antoi heille ohjeita yksilö- ja ryhmätehtävien tekemiseen, sekä auttoi heitä keskeneräisten töiden loppuun saattamisessa. Pyrkimyksenä oli, että pojat ideoisivat oman työnsä mahdollisimman itsenäisesti. Samassa luokkahuoneessa työskenneltäessä ei voitu välttyä siltä, että pojat ottivat mallia toisiltaan. Tämä ei kuitenkaan osallisuuden tarkastelussa osoittautunut ongelmalliseksi asiaksi.

Suurimmat haasteet ryhmätapaamisten alusta aina viimeiseen tapaamiseen asti liittyivät siihen, miten saada pojat keskustelemaan sujuvasti keskenään. Heidän puheenvuoronsa olivat yleensä vain noin yhden tai muutaman sanan mittaisia. Tästä syystä alkuperäisiä suunnitelmia täytyi muuttaa ja kokeilla aina tilanteeseen parhaiten soveltuvaa ratkaisua. Keskustelua ja toimintaa yhdistelemällä pyrittiin aikaansaamaan vuorovaikutukseen innostavia yhdessäolon kokemuksia. Pojat ovat tunteneet toisensa alakoulusta lähtien, joten ryhmäyttämiseen liittyviä haasteita ei ollut. Käytännössä tätä poikien välistä spontaania keskustelua pyrittiin aikaansaamaan muun muassa sanaselityspelin avulla. Poikien välistä keskustelua jouduttiin monissa kohdin johdattelemaan aihepiirin pariin. Heille annettiin myös lisäohjeita, joten täysin autenttisia tutkimustilanteet eivät myöskään olleet. Poikien liiallista johdattelua pyrittiin välttämään pitämällä asia tietoisesti mielessä.

Päänvaivaa aiheutti myös erään pojan epäselvä puhe sekä huono suomen kielen taito. Haasteeseen vastattiin litteroimalla hänen puheesta kaikki se mitä oli saatavissa selville. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että hänen puheensa kirjoitettiin ylös niin sanatarkasti kuin mahdollista ja sen yhteyteen liitettiin muiden poikien litteroitu puhe. Samaan tapaan toimittiin myös poikien välisissä kuiskuttelutilanteissa, joista ei aina ollut mahdollista saada selvää. Analyysiprosessin edetessä kuiskuttelutilanteet osoittautuivat kuitenkin osallisuuden tarkastelussa epäoleellisiksi kohdiksi.

Haasteita esiintyi myös tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä. Esimerkiksi poikia jouduttiin moneen otteeseen muistuttamaan, että pysyisivät asiassa. Opettajan kanssa tehtiin päätös, että pojat pelaavat tapaamisten alussa esimerkiksi sanaselityspeliä noin 15 minuutin ajan, jotta työskentelytilaan saataisiin mahdollisimman rento ilmapiiri. Sanaselityspeliin liittyvien sanojen ideoimisessa otettiin huomioon, että ne ovat pojille riittävän tuttuja, ajankohtaisia ja koulutyön arkea kuvaavia sanoja. Keskusteluhetkien sujuvuudesta vastasi oma opettaja. Hän tiesi parhaiten, miten ohjailla ja ylläpitää poikien välistä keskustelua. Kaikkein toimivimmaksi ratkaisuksi osoittautui, että pojat saivat vastausvuoronsa istumajärjestyksen mukaan. Näin varmistettiin jokaisen pojan osallistuminen keskusteluun. Jokainen poika esitti esittelyvuorossa olevalle pojalle yhden tai useamman kysymyksen. Oman opettajan arvon mukaan nämä keskustelun sujuvuuteen liittyvät haasteet johtuivat muun muassa poikien sosiaalisista taidoista, kielellisistä haasteista, kyvystä asettua toisen asemaan ja mielikuvituksen puutteesta.

Monet ennako -odotukset osoittautuivat myös vääriksi, joten tapaamisten videoiminen kokonaisuudessaan oli myös hyvin perusteltua. Esimerkiksi poikien tehdessä omaa yksilötyötään ei osattu odottaa, että tulossa olisi jotakin erityistä. Osallisuuden tarkastelun kannalta tästä vaiheesta kehkeytyi kuitenkin hyvin merkittävä osa koko tutkimusaineistoa. Poikien tarkkaileminen paikan päällä sekä jälkikäteen videotallenteiden välityksellä antoi lisävarmuutta havaintojen tekemiseen. Molemmat tavat täydensivät hyvin toinen toisiaan. Niiden perusteella oli mahdollista tehdä tulkintoja siitä, mikä poikien välisessä toiminnassa on osallisuutta ja mikä taas ei ole, sekä tehdä johtopäätöksiä siitä, mitkä asiat vaikuttavat osallisuuden tunteeseen ja sen kehittymiseen. Tässä osallisuuteen liittyvässä tutkimuksen teossa on kyse vain yhdestä menetelmästä muiden menetelmien joukossa. Osallisuus on ymmärrettävissä tunteena, jonka olemassaolon tai poissaolon voi saada selville vain ja ainoastaan kuuntelemalla nuoria (Gretschel 2007, 245).

Tapaamisten aikana oli myös havaittavissa, että pojat vilkuilivat usein iPadeihin päin. Tästä syystä iPadien käyttöön liittyvät valmistelut suoritettiin etukäteen ennen poikien saapumista luokkaan, jotta heidän huomionsa ei kiinnittyisi liikaa kameroihin. On silti hyvin epätodennäköistä, että videoiminen olisi häirinnyt, saati estänyt heidän normaalia työskentelyään ja siten tehnyt tutkimuksen teosta epäluotettavampaa. Pojille kerrottiin, että kaikki tapaamiset nauhoitetaan ensimmäistä ja viimeistä tapauksia lukuun ottamatta ja mainittiin myös, ettei asiaa sen jälkeen oteta enää puheeksi, elleivät he itse halua sitä tehdä. Ryhmätapaamisten videoiminen antoi tutkijalle mahdollisuuden keskittyä paikan päällä itse tutkimustilanteeseen, jolloin varsinaisen tutkimusaineiston tarkastelemisen saattoi jättää huoletta myöhempään ajankohtaan.

Poikien ja opettajan välinen vuorovaikutus oli tapaamisten aikana yleisesti ottaen hyvin sujuvaa, luontevaa ja hyvin lämminhenkistä, joka omalta osaltaan takasi tutkimuksen onnistumisen. Videolta välittyi hyvin poikien luottamuksellinen suhde omaan opettajaan. Tämä ilmeni esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa pojat tarvitsivat apua tehtävien tekemiseen, mutta eivät epäröineet pyytää sitä opettajalta. Kaikki pojat suhtautuivat tutkimuksen tekemiseen hyvin myönteisesti ja asiallisesti, vaikka tapaamisten jälkeen tulikin pohdittua sitä, miten autenttisia tutkimustilanteet todellisuudessa olivat, eli tekivätkö pojat pyydetyt asiat vain siksi, että saivat olla pois normaaleilta oppitunneilta. Tämä pelko osoittautui kuitenkin turhaksi, sillä pojat joutuivat tekemään lisätehtäviä, etteivät jäisi muusta opetuksesta jälkeen.

5 VOIKO KOULU TARJOTA NUORELLE OSALLISUUDEN KOKEMUKSIA?

Intervention tavoitteisiin kuului poikien osallisuuden tukeminen heidän omassa tutussa vertaisryhmässä. Vapaamuotoisten keskustelu- ja toimintahetkien avulla poikia houkuteltiin keskinäiseen vuorovaikutukseen. Osallisuuden tarkastelu kohdistui lähinnä tutkimustilanteessa poikien välisen vuorovaikutuksen havainnoimiseen. Osallisuuteen liittyvien havaintojen tekeminen oli mahdollista tapaamisten aikana paikan päällä ja jälkikäteen videotallenteiden välityksellä.

5.1 Omista asioista kerrotaan muille

Intervention aikana järjestetyt tapaamiset toivat esille vapaamuotoisten keskusteluhetkien tärkeyden osallistavan ilmapiirin luomisessa. Kuuntelemisen merkitys korostuu erityisesti niissä tilanteissa, joissa oppilaille tarjoutuu tilaisuus tuntea itsensä arvokkaaksi ja hyväksytyksi juuri omana itsenään (Louhela - Risteelä 2016, 19). Esimerkiksi ohjattu vapaamuotoinen keskustelu ja toiminta voivat rohkaista arkaa ja syrjään vetäytyvää oppilasta vuorovaikutukseen muiden kanssa. Osallisuuden tukeminen on siten myös identiteetin tukemista turvalliseksi koetussa ilmapiirissä. Informaali oppimisympäristö voi parhaimmillaan tarjota osallisuutta tukevan ilmapiirin, jossa löytyy yhteistä tahtoa yhteenkuuluvuuden tunteen ja me -hengen luomiseen.

Nuorilla on tarve jakaa kokemuksiaan ryhmässä. Koulu ympäristönä tarjoaa siihen erinomaiset puitteet. Tuttu ja turvallinen luokkatila tarjoavat osallisuuden mahdollisuuksia kaikille. Tapaamisten aikana pojat kertoivat toisilleen omia asioitaan. Pojilla oli myös oletuksia siitä, että omista asioista ja tekemisistä kerrotaan muille. Vaikka kysymysten esittäminen kuuluikin sanaselityspelin henkeen, tulee asia hyvin esille toisella tapaamiskerralla:

Lauri arvuuttelee muilta: "Mä kävin täällä viime sunnuntaina?". Siihen Alpo mietteliään näköisenä vastaa: "ääääää". Matti kysyy naurahtaen: "Ruotsissa?". Lauri vastaa iloisesti: "En!". Ilpo toteaa siihen:

”Mitä sä kävit (ja heilauttaa vasenta kättään ilmassa), ethän sä edes kertonut meille siitä?”. Alpo jatkaa: ”Nii –i” ja siirtää katseensa Lauriin hyvin kysyvän näköisenä.

On hyvin todennäköistä, että tutkimukseen osallistuneet pojat ovat yhteisen kouluhistoriansa aikana oppineet tuntemaan toisensa melko hyvin. Heillä voi olla kokemusta siitä, mistä asioista ryhmässä voi ja kannattaa kertoa. Omista asioista puhumiseen sisältyy aina riski tulla haavoitetuksi. Järjestettyjen keskusteluhetkien aikana oli havaittavissa, että pojat hyvin avoimia toisilleen. Vilpittömyys ja avoimuus vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ovat tärkeä askel kohti ystävyysuhteen muodostumista. Kiinnostusta toisen menneisyyttä kohtaan ja ymmärrystä osoitettiin muun muassa kolmannella tapaamiskerralla, jolloin oli Laurin vuoro kertoa itselleen tärkeistä koulutyöhön liittyvistä asioista laatimansa käsitkartan avulla. Keskustelu oli seuraavaksi Laurin lapsuuteen:

Ilpo kysyy Laurilta: ”Milloin sä palaat Suomeen silloin Saksasta?”. Lauri vastaa: ”Mä asuin siel vaan vuoden”. Tuomas kysyy: ”Tai kolme vuotta?”. Lauri vastaa: ”Mä asuin ihan vaan vuoden ja sit me muutettiin Suomeen...mut kyl mä kävin siel ainakin tarhassa”. Tuomaksen kasvoille ilmestyy hentoinen hymynvire ja hän kysyy hämmästyneen näköisenä: ”Ai siel Saksassa?”. Siihen Lauri vastaa: ”Joo...kun mä kävin äiskän kaa kaksistee Saksassa niin äiti sano et kävin tarhassa sillo..” Lauri vilkaisee Tuomakseen ja nyökkää: ”Joo, joo”. Tuomas jatkaa kiinnostuneen näköisenä: ”Ootsä ollut Saksassakin tarhassa?” Lauri: ”Joo, joo!”. Tuomas hymyilee ja kysyy: ”Eks sä osannut saksaa silloin?” Lauri vastaa: ”En”. Tuomas mumisee itsekseen: ”Vaan englantii”.

Turvalliseksi koetussa ryhmässä uskalletaan kertoa arkaluonteisiakin asioita. Kuten edellinen ja seuraava esimerkki osoittavat, voi oppilaalle tarjoutua tilaisuus tulla nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi kun ilmapiiri on siihen suotuisa. Tämänkaltainen tilanne oli havaittavissa myös kolmannella tapaamiskerralla Laurin esitysvuoron jälkeen:

Ilpo kysyy: ”Otsä ihastunut tähän koulus johonki?”, johon Lauri vastaa: ”Kyl mä tykkään ysiluokan Sallasta aika paljon”. Alpo kääntää katseen Lauriin hyvin lempeästi hymyillen.

Asian paljastaminen ei aiheuttanut muiden poikien keskuudessa minkäänlaista reagoitua. Tämä saattoi johtua siitä, että pojat tietävät jo Laurin kiinnostuksesta Sallaa kohtaan tai vaikkapa siitä, että pojat haluavat vaikenemisellaan osoittaa hienotunteisuutta Lauria kohtaan. On myös hyvin todennäköistä, että ele viestii heidän välisestä suvaitsevaisuudesta ja hyväksynnästä.

Siitä huolimatta, että poikien välinen spontaani keskustelu jäi tapaamisten aikana varsin niukaksi, kertoivat he silti omia mielipiteitään ja osoittivat kiinnostusta muiden asioita ja tekemisiä kohtaan. Järjestetyt tapaamiset tarjosivat siten myös tilaisuuden tutusta toisiinsa aikaisempaa paremmin. Siitä huolimatta, että oppilaat tuntevat toisensa jollakin tapaa, voivat he olla samoissa tiloissa vuosikausia puhumatta kertaakaan toisilleen (Paju 2011, 299).

5.2 Kontaktia muihin haetaan herkästi

Heti toisesta tapaamiskerrasta lähtien oli havaittavissa, että pojat hakeutuvat luontevasti toistensa seuraan. Tämän voi tulkita johtuvan luokassa vallitsevasta turvallisesta ilmapiiristä. Edes toisen vihjeestä ei aina siirrytä kauemmaksi. Voi olla, että Tuomas oman kokemuksensa perusteella tietää, ettei siitä seuraa mitään ikävyyksiä. Tämänkaltainen tilanne tuli esille toisella tapaamiskerralla:

Poikien tehdessä omaa yksilötyötään on Matti välillä lähempänä ja välillä etäämpänä seuraamassa Laurin puuhailuja. Lauri on hyvin keskittynyt tekemään omaa yksilötyötään. Matti istuu tyytyväisen näköisenä Laurin vieressä. Matti katsoo toisinaan sivusilmällä ja toisinaan hyvinkin tarkasti Laurin kännykkää. Pojat eivät puhu keskenään. Tuomas siirtyy hyvin kiinnostuneen näköisenä heidän taakseen ja kumartuu katsomaan heidän kanssaan samaa kännykkää. Taaempänä seisten hän hymyilee itsekseen ja ottaa esille oman kännykkänsä. Matti katsoo edelleen hyvin keskittyneesti Laurin kännykkää. Pian Tuomas kyykistyy aivan Laurin selän taakse. Lauri tekee päällään nopean vilkaisun sivulle Tuomakseen päin, johon Tuomas reagoi nopeasti ja vastaa: ”Heippa!”. Laurin selkeästä eleestä huolimatta Tuomas jää hyvin tyytyväisen näköisenä omalle paikalleen.

Edellä esitelty tilanne osoittaa, että omaa paikkaansa ja ryhmäänsä haki erityisen ahkerasti Tuomas. Tuomaksen määrätietoista ja aktiivista toimintaa hakeutua muiden seuraan voidaan pitää hyvinkin positiivisena asiana. On hyvin mahdollista, että hänen sitkeytensä vielä jossakin vaiheessa palkitaan, jolloin hänelle tarjoutuu tilaisuus päästä ryhmään, hänen toivomallaan tavalla. Positio vertaisryhmän ulkopuolisuudesta voi muuttua sisäpuolisuudeksi esimerkiksi sosiaalisen elinpiirin laajentuessa (Korkiamäki 2014). Esimerkiksi Hoikkalan (2013, 148) mukaan sosiaalinen paikka on kaikkialla koulun fyysisissä tiloissa, ja siihen liittyvä sosiaalinen liikehdintä on nähtävissä monenlaisina askelten ja puheiden rytmeinä. Jokaisen oppilaan tulisi löytää oma paikkansa ja kaverinsa ja osattava lukea tuon paikan ehdot ja toimia sen mukaan. Näin syntyvät turvaa ja pysyvyyttä tuovat rutiinit, jotka vapauttavat yksilön jatkuvasta esilläolon ja arvioitavana olon taakasta. Nämä rutiinit auttavat myös kontrolloimaan usein muuttuvia tilanteita. Parhaassa tapauksessa tuttu ja turvallinen luokkayhteisö luo ne

puitteet, näiden taitojen harjoitteluun. (Mt., 148.) On kuitenkin syytä muistaa, kuten Estolan ym. (2016) asian ilmaisee, että osallisuus merkitsee lapsille eri asioita. Joku kokee olevansa mukana toimimalla, toinen sivusta seuraamalla. Aikuisten vastuulle jää selvittää, mistä milloinkin on kyse, eli onko lapsi sivussa omasta vapaasta halustaan vai siksi, ettei häntä huolitettu mukaan. (Mt., 115.)

5.3 Mielenpitojen vaihtoa puolin ja toisin

Viidennellä tapaamiskerralla poikien tehtävänä oli keskustella keskenään paperille yhdessä koostamastaan koulutyöhön liittyvistä tärkeistä asioista. Pojat ovat hyvin luontevassa vuorovaikutuksessa keskenään, kannustavat toisiaan ja osoittavat kiinnostusta muiden sanomisista ja tekemisistä kohtaan. He osoittavat myös turhautumisen ja pettymyksen tunteita, sekä kertovat oman mielenpitonsä, jos muiden mielenpito ei itseä tyydytä. Tämä viestii hyvin sallivasta, avoimesta, kannustavasta ja turvallisuudesta luokan ilmapiiristä. Tämänkaltaisen tilanteen havaitaan, kun pojat ovat päätyvässä ratkaisussa, että ryhmätyö tehdään *Power - Point* -esityksenä. Opettaja käväisee katsomassa tietokonehuokan tilannetta ja pyytää poikia miettimään sillä aikaa, miten ryhmätyö voitaisiin toteuttaa:

Lauri vastaa kovaäänisesti opettajan pyyntöön: "Me yritetään ihan koko ajan..WTF (pitää samalla mielenpitoilmauksellisesti kiinni päästään molemmiin käsiin ja huokaisee)...aah!". Tuomas toteaa kovaäänisesti: "Booo-ring!". Matti ehdottaa iloisesti: "Tehdään se ryhmänä samalla koneella?". Tuomas vastaa hyvin liki Mattia: "Se on nice!".(...)

(...) Ilpo kääntää aihepiirin musiikkiin.

Matti toteaa: "Musiikki on loppu"

Tuomas: "Musiikki on tylsää".

Matti: "Se loppuu"

Tuomas tuo kasvot lähelle Matin kasvoja ja kysyy Matilta uteliaan näköisenä: "Onks tylsää musiikki sust?"

Matti reagoi kysymykseen kääntämällä pään pois päin ja vastaa hieman vaivautuneen näköisenä: "En mä tiedä (heilauttaa samalla kättään ylöspäin)".

Tuomas toteaa hiljaa mumisten: "Musiikki on tylsää..ei sitä tartte missään"

Kyseisessä tilanteessa on hyvin aistittavissa Tuomaksen mahdollisesti kokema pettymys siitä, ettei Matti kertonut omaa mielenpidettään häntä itseään kiinnostavasta asiasta. On mahdollista, että Tuomas pyrki tulemalla liki Mattia viestimään, että hänen mielenpitonsä olisi ollut hänelle hyvin tärkeä.

On myös hyvin ymmärrettävää, että tyytymättömyyttä omaa koulua kohtaan osoitetaan ilman, että sillä tarkoitetaan mitään erityistä. Häpeän tunne siitä, että kaverit käyvät normaalikoulua ja itse käy erityiskoulua voi olla kuitenkin hyvinkin voimakas. On luonnollista, että nuoret haluavat olla samantlaisia muiden vertaisten kanssa. Vertaisryhmässä rakentuvat merkitykset, jotka muovaavat jokaisen kasvavan ja kehittyvän nuoren identiteettiä. Vertaisryhmässä muodostuvat yleiset mielipiteet ja ajattelutavat, jotka myös ohjaavat kaveripiiriin valintaa ja asennoitumista koulutyön hoitamista kohtaan. Pojat kysyvät toistensa mielipidettä omasta koulusta ja aiheeseen palataan muutama otteeseen kolmannella tapaamiskerralla Tuomaksen ja Ilpon aloitteesta. Muiden mielipiteet kiinnostavat ja niille halutaan myös perusteluja. Ensimmäisen kerran aihe nousee esille, kun Lauri on saanut kerrottua omasta työstään. Seuraavaksi on muiden poikien kysymysten vuoro:

Tuomas kysyy hymyillen Laurilta: "No, onks tää sust hyvä koulu?"

Lauri: "Joo –o".

Tuomas: "No miks tää? Opet on ihan ok".

Lauri: "Kuin ni?"

Tuomas: "Must tää on ihan nolo".

Seuraa pitkä hiljaisuus ja pojat ovat mielteliään näköisiä. Toisen kerran asia otetaan puheeksi Tuomaksen esittelyvuorolla, jolloin hän kertoo muille pojille, mitä hänen kirjoittamansa lyhyt tarina pitää sisällään.

Ilpo kysyy Tuomakselta: Mikä sun mielest tää koulu on?"

Tuomas: "Ei kauheen kiva koska tää...en mä tiedä...ei kauheen kiva koulu".

Lauri: "Kui niin?"

Tuomas: "Tää on nolo koulu vaan must".

Lauri: "Kui nii?"

Tuomas: "On tää vähä".

Lauri: "Määrittele".

Ilpo kysyy hyvin tyynen ja rauhallisen oloisena: "Miten se nolaa sua?"

Seuraa hiljaisuus ja minä ja opettaja kannustamme jatkamaan.

Tuomas: "Tulee vaan pitkiä päiviä koko aika".

Lauri jatkaa: "Kyl se muakin potuttaa".

Ilpo: Kaikil vaa koulu on semmonen".

Matti: "Nii –i".

Ilpo: "Nii ku mun yks kaveri, sil on yks pidempi päivä ku tää päivä, muu paikka, se loppuu neljältä". Tuomas: "ai neljältä, et oo tosissas?"

Ilpo: "Tää koulu loppuu ihan tavallisesti mulle."

Tuomas vastaa mielteliään näköisenä: "Joo –o".

Vaikka yhteenkuuluvuuden tunteen syntyminen edellyttää, että oppilailla on tilaisuus kertoa toisilleen omista ajatuksistaan ja tunteistaan, ei se silti ole kaikille heille helppoa. Omaa pahaa mieltä ilmaistaan myös monella tapaa. Louhela - Risteelän (2016) mukaan tunteet liittyvät hyvin vahvasti oppimistilanteisiin. Voidakseen hyvin lapsi tarvitsee tilaa ja vapautta ilmaista niin ilon kuin pettymyksen tunteita. Pohdittavaksi jää, tarjoaako koulun sisältökeskeinen arki riittävästi aikaa tunteiden käsittelylle juuri sillä hetkellä, kuin se oppilaalle itselleen on ajankohtaista. (Mt., 29.)

5.4 Yhteenkuuluvuutta osoitetaan ilmein ja symbolisin elein

Yleisesti voidaan todeta, että pojat hakivat kontaktia toisiinsa monissa yksilö- ja ryhmätyötehtävien teon vaiheissa. Tapaamisten aikana ei ollut viitteitä siitä, että pojilla olisi ollut erityisiä vaikeuksia keskittyä omaan tekemiseensä. Tämän voi tulkita tutkimuksen kannalta positiivisena viestinä, sillä muutamalla pojalla tiedetään olevan keskittymisvaikeuksia. Merkille pantavaa oli, että pojat hymyilivät usein toisilleen tapaamisten aikana. Tämän voi tulkita positiivisena asiana tutkimuksen kannalta yhtä hyvin kuin aiemmin jo muodostuneista hyvistä poikien välisistä suhteista. Työskenteleminen vierekkäin oli useimmiten hyvin sujuvaa ja harmonista. Tämänkaltaisesta tilanteesta saatiin mielenkiintoinen havainto toisella tapaamiskerralla poikien keskittyessä tekemään omaa yksilötyötään:

Matti on kumartunut hyvin tarkkaavaisena katsomaan Laurin työtä. Lauri huomaa tämän ja hänen kasvoille ilmestyy hymynvire. Matti suoristaa ryhtinsä ja molemmat hymyilevät itsekseen. Lauri pyyhkäisee kädellään nenäänsä. Matti tekee kädellään lähes samanlaisen liikkeen koskettamatta kuitenkaan omaa nenäänsä.

Tämä Matin ele vaikutti hyvin spontaanilta, jota hän tuskin itse edes tiedosti tehneensä. Ele kuvastaa hyvin tilanteessa vallitsevaa lämminhenkistä tunnelmaa. Myös viidennellä tapaamiskerralla on havaittavista vastaavanlaista harmoniaa. Tapaamisen aikana poikien on määrä keskustella keskenään paperille kirjaamistaan koulutyöhön liittyvistä tärkeistä asioista. Tuomas hakee hyvin aktiivisesti kontaktia Lauriin. Vaikuttaa myös siltä, että Tuomas saa Laurin suostuteltua tekemään kanssaan jotakin mukavaa:

Tuomas kuiskuttelee jotakin välituntiin liittyvä Laurille. Lauri vastaa siihen myöntävästi: "Joo". Vastaus näyttää miellyttävän Tuomasta. Tuomas ojentaa kämmenen kohti Laurin kättä ja pojat läpsivät käsiään

yhteen. Lauri hymyilee. Tuomas kiinnittää huomionsa Laurin käteen ja pitää omaa kättään Laurin sormien lähellä. Tuomas tavuttaa kämmenensä ylös Laurin sormiin päin. Pöydässä on ilmeisesti jokin kolo, jota yhdessä hetken aikaa tutkitaan.

Monissa tilanteissa poikien keskinäinen kosketteleminen näytti tapahtuvan hyvin asiaankuuluvalla ja luonnollisella tavalla. Kosketus on yksi kommunikaation muoto ja sen merkitys korostuu erityisesti sosiaalisen yhtenäisyyden ja me -hengen luomisen yhteydessä (Gothóni 2015, 122, 128).

5.5 Muista erillään oloa havaittavissa

Jokaisella tapaamiskerralla oli selkeästi havaittavissa, että Alpo jää monissa vuorovaikutustilanteissa ryhmän ulkopuolelle. Tässä interventiossa on pyritty luomaan osallisuutta tukeva ilmapiiri, jolloin tulee huomiota kiinnittää myös siihen, että kaikki saavat olla mukana ja voivat osallistua yhteiseen tekemiseen. On myös pohdittava sitä, millä keinoin ryhmän ulkopuolelle jääneen oppilaan asemaa voidaan parantaa. Alpon mahdollista syrjimistä voi olla vaikea havaita jo pelkästään hänen tyyneen ja rauhallisen olemuksensa vuoksi. Se voi myös tapahtua hyvin hienovaraisten vihjeiden välityksellä ja muiden katseelta piilossa. Alpo on muihin poikiin verrattuna ulkoiselta olemukseltaan erilainen. Esimerkiksi murrosiän fyysiseltä kehitykseltään hän on muita poikia jäljessä ja pituudeltaan muita poikia lyhyempi. Hamaruksen ja Kaikkosen (2007, 237) mukaan valta, asema ja suosio toimivat usein kiusaamisen taustavaikuttimena ja ilmiölle on tyypillistä, että huomio kohdistuu kiusatun oppilaan erillaisuuteen. Näin ollen on erityisen tärkeää, että turvallisen oppimisympäristön ja sosiaalisen turvallisuuden käsitteet liitetään entistä tiiviimmin yhteen.

Poikien oma opettaja toimi monissa tilanteissa hyvin esimerkillisellä tavalla. Hänellä oli kykyä ja taitoa ohjata oppilaita hyvin hienotunteisesti aina tilanteeseen sopivalla tavalla. Esimerkiksi Alpon kohdallaan heräsi monia kysymyksiä, esimerkiksi onko hän jossakin vaiheessa tehnyt aloitteita ja ollut aktiivinen muita poikia kohtaan? Vai onko hän antanut heidän suhteensa jo periksi? Onko hän tämän hetkiseen asemaansa tyytyväinen? On myös mahdollista, että huonoja kokemuksia on kertynyt niin paljon, ettei yrittäminen kiinnosta enää Alpoa. Pojat ovat voineet tottua myös siihen, että Alpo jää vapaaehtoisesti muista sivuun, eivätkä siksi enää tee aloitteita hänen suuntaansa. Monesti oli kuitenkin havaittavissa, että Alpo hymyilee lempeästi luokkakavereilleen ja on omalla tavallaan tilanteissa läsnä. Olisi hyvä, jos voitaisiin järjestää sellaista toimintaa, jossa Alpo saisi jonkun tärkeän roolin, jolloin hänen asemaansa omassa luokkayhteisössä voitaisiin parantaa.

Alpon sivussaolosta huolimatta ei tapaamisten aikana ilmaantunut mitään selkeästi havaittavaa kiusaamistilannetta. Tämä viestii poikien välisestä hyvästä yhteishengestä. Saatujen havaintojen yhteyttä intervention tehokkuuteen on kuitenkin hyvin vaikea todentaa. Joitakin ikäviä asioita poikien tuli sanottua puolin ja toisin, jotka tutkimusaineistosta käsin luokiteltiin ”muut kyseenalaiset toteamukset/kannanotot” -pääkategorian alle. Pojat kommentoivat toisilleen esimerkiksi tyyliin ”et sä kuitenkaan tiedä” ja ”mä tiedän kyllä millainen sä oot”. Lisäksi kolmannella tapaamiskerralla Ilpo haastoi Laurin englanninkielen osaamisessa saaden Laurin hieman nolostumaan. Kuiskuttelua esiintyi myös ajoittain ja toisena osapuolena oli useimmiten Tuomas. Muiden kanssa kuiskutteleminen saattaa olla Tuomaksen tapa hakea kontaktia muihin ilman, että hänen aikomuksenaan on jättää ketään ulkopuolelle. Opettaja puuttui tilanteisiin hyvin aktiivisesti saaden Tuomaksen aina lopettamaan.

Toisen tapaamiskerran lopussa oli Tuomaksen taholta havaittavissa pientä kärsimättömyyttä tilanteessa, jossa he olivat Matin kanssa keskittyneet tutkimaan Laurin kännykkää. Alpo kysyi hyvin reippaalla äänellä mistä iPad suljetaan. Pojat eivät ensin reagoineet tähän pyyntöön. Tuomas vaikutti hieman pettyneeltä joutuessaan opettajan pyynnöstä auttamaan Alpoa. Tilanteesta sai sen vaikutelman, että Tuomas joutui keskeyttämään jonkun todella kivan tekemisen:

Tuomas vastaa opettajalle hyvin hiljaisella äänellä: ”Joo joo” ja kumartuu Alpoon päin ja sanoo: ”Täällä, tossa, etsä nää”.

Alpo sulkee laitteen välittömästi ja kääntää nopealla liikkeellä tuiman kasteen kohti nauhoittavaa videota. Tuomas siirtyy välittömästi muiden poikien viereen ja kuiskaa jotakin Laurin korvaan. Pojat keskittyvät tutkimaan yhdessä Laurin kännykkää. Alpo pyörittelee omaa iPadia ja sulkee sen. Hän jää nojaamaan leuka käsiään ja pöytää vasten. Alpo on hyvin rauhallisen näköinen, vilkaisee seinällä olevaa kelloa ja jää odottelemaan tunnin loppumista.

Kyseistä videonkohtaa katsottaessa voitiin todeta, että Alpo reagoi tilanteessa täysin spontaanisti. On hyvin mahdollista, että Alpo tunsi häpeää siitä, että hänen mielestään nolo tilanne tallentui nauhalle. Mielenkiintoista oli todeta, että itse sain paikan päällä tilanteesta täysin toisenlaisen käsityksen. Vaikutti ennemminkin siltä, että Alpo halusi eleellään viestittää minulle, että näin häntä täällä koulussa kohdellaan. Se mitä Alpo tilanteessa todellisuudessa ajatteli, jää arvailujen varaan, asian mielenkiintoisuudesta huolimatta.

Erityisesti viidennellä tapaamiskerralla pojat pohtivat keskenään kavereiden ja koulutyön merkitystä:

Matti sanoo: ”kaverit on ihan tärkeitä (...) Ilpo tuumii: ”ettei oo yksin”. Matti: ”et viihtyy”Lauri: (...)”et koululla jaksaa hyvin”. Alpo osallistuu poikien väliseen keskusteluun hymyilemällä heille tyytyväisen näköisenä.

Tämä edellinen poikien käymä lyhyt keskustelu kiteyttää hyvin intervention keskeisen sanoman, eli vertaissuhteiden merkityksen koulutyön tukemisen voimavarana.

5.6 Tutkimuskysymysten tarkastelua tutkimustulosten valossa

Tutkimuskysymykset ja keskeiset käsitteet muotoutuivat lähes rinnakkaisina prosesseina tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentumisen myötä. Esimerkiksi identiteetti -käsitteen määrittelemisen auttoi ymmärtämään, että osallisuuden tarkastelussa on huomioitava monenlaisia yksilöiden väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Molemmat tutkimuskysymykset hahmotuivat tämän päättelyn pohjalta. Toisin sanoen tutkimuksen keskeisten käsitteiden eli identiteetin, osallisuuden ja informaalin oppimisympäristön määrittelemisen avulla hioutuivat pikkuhiljaa molemmat tutkimuskysymykset, jotka olivat: ”Miten osallisuus näyttäytyy poikien välisessä vuorovaikutuksessa?” ja ”Mitä osallisuuteen liittyviä merkityksiä aineistosta on nostettavissa esille?”.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli ”miten osallisuus näyttäytyy poikien välisessä vuorovaikutuksessa” pyrittiin vastaamaan aineistosta esiin nostettujen esimerkkien avulla, jotka valikoituivat osallisuutta kuvaavien yleisten havaintojen joukosta. Ensimmäisessä analyysivaiheessa tutkimusaineistosta eroteltiin yleiset osallisuutta kuvaavat ja kuvaamattomat havainnot toisistaan. Tämän jälkeen osallisuutta kuvaavat havainnot jaettiin omiin kategorioihinsa. Prosessin edetessä havaittiin, että nämä osallisuutta kuvaavat havainnot soveltuivat hyvin yhteen osallisuuden ja identiteetin määrittelemisen kanssa auttaen vastaamaan myös tutkimuskysymyksiin. Nämä kuusi pääkategoriaa olivat ”avoimuus”, ”kontaktin hakeminen”, ”mielipiteiden vaihto”, ”verbaali ja nonverbaali viestintä” sekä ”muista erillään olo” ja ”muut kyseenalaiset toteamukset/kannanotot”. Tämän jaottelun alle mahtuivat kaikki tutkimusaineistosta esiin nostetut yleiset havainnot, jotka ilmenivät poikien välisessä vuorovaikutuksessa muun muassa ilmeinä, eleinä, sanoina ja tekoina. Tämän jaottelun alle kuuluivat myös ne ”muut kyseenalaiset toteamukset/kannanotot”, jotka katsottiin merkittäviksi havainnoiksi arvioitaessa intervention onnistumista. Tästä syystä niistä ei voinut alkuvaiheessa siirtää osallisuutta kuvaamattomien havaintojen joukkoon.

Toiseen tutkimuskysymykseen, eli ”Mitä osallisuuteen liittyviä merkityksiä aineistosta on nostettava esille” haettiin vastausta poikien välistä vuorovaikutusta havainnoimalla. Esimerkiksi yksilötehtävien aikana poikia houkuteltiin juttelemaan keskenään itselleen tärkeistä asioista. Tausta -ajatuksena oli, että omien kokemusten kautta rakentuvat myös koulutyön merkitykset, jotka suotuisissa olosuhteissa voivat muodostua vertaisryhmän merkityksiksi ja siten vaikuttaa positiivisesti koulutyön hoitamiseen ja niin edespäin. Interventio siihen liittyvine tehtäväksiantoineen tarjosi pojille tilaisuuden tutustua toisiinsa aikaisempaa paremmin. Esimerkiksi tapaamisten aikana videolle tallentui runsaasti tilanteita, jossa pojat keskustelivat keskenään koulupäivään liittyvistä asioista ja siitä, mitä he tekevät vapaa -ajallaan, mitä videopelejä pelaavat kotona, mihin aikaan menevät nukkumaan, heräävät aamulla ja niin edespäin.

Interventiossa pyrittiin ja todennäköisesti myös onnistuttiin luomaan poikien välille me -henkeä, joka voi syntyä vain tutuksi ja turvalliseksi koetussa ilmapiirissä. Vahva yhteenkuuluvuuden tunne on perusasia, joka tulee huomioida tarkasteltaessa oppilaiden kokonaisvaltaista kouluympäristöön kiinnittymistä (Ulmanen, Soini & Pietarinen 2016, 600 -601). Poikien täyttämien kyselykaavakkeiden perusteella voidaan todeta, että tapaamiset toteutuivat heidän toivomustensa ja odotustensa mukaisesti. Poikien vastauksissa tuli esille osallisuuteen liittyviä keskeisiä teemoja, kuten muun muassa: ”kaikki saivat puhua riittävästi”, ”sai kertoa mitä tekee kotona ja koulussa”, ”sain ääneni hyvin kuulumaan”, ”kaikki saivat osallistua”, ”kaikki saivat olla mukana” ja ”oli mukava tehdä asioita yhdessä”.

Tutkimukseni tavoitteisiin kuului myös selvittää vastaavanlaisten interventioiden mahdollisuutta oppilaiden osallisuuden, identiteetin ja kouluhyvinvoinnin tukemisessa. Osallisuutta kuvaavia havaintoja oli verraten helppo poimia aineistosta käsin esimerkeiksi. Ne toivat näkyväksi, että osallisuus on läsnä hyvin arkipäiväisissä tilanteissa, jolloin sen tukemiseen voi tarjoutua tilaisuus yhtä lailla formaalin kuin informaalin oppimisympäristön puitteissa. Esimerkiksi keskustelua ja toimintaa yhdistämällä voidaan saavuttaa monenlaisia kasvatuksellisia tavoitteita, ilman että ne ovat kytköksissä varsinaiseen opetustyöhön. Muodolliseen opetustyöhön on myös liitettävissä epämuodollisempaa toimintaa esimerkiksi erilaisten ryhmätöiden ja projektien avulla. Havainnollisten esimerkkien avulla on pyritty tuomaan esille myös osallisuuden monimuotoisuus ja osoittamaan, että osallisuutta voidaan kasvatuksellisin keinoin tukea ilman, että se edellyttää suuria järjestelyjä, ponnisteluja, saati investointeja. Vapaamuotoista toimintaa tarjoamalla voidaan tukea oppilaiden osallisuutta omassa luokkayhteisössä, jolloin tuetaan myös heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan. Osallisuuden tarkastelussa on pyritty tuomaan esille myös syrjäytymisen ehkäisyn näkökulma. Esimerkiksi vertaisilta ja

opettajalta saatavan tuen avulla oppilaat voivat selviytyä hyvinkin vaikeista elämäntilanteista läpi. Kouluviihtyvyyden kannalta merkittävimpiä asioina voidaan pitää myös oppilaiden välisiä suhteita, emotionaalisia siteitä toisiin oppilaisiin ja opettajiin, sekä koulun yleistä ilmapiiriä (Harinen & Halme 2012, 18).

Molemmat tutkimuskysymykset toivat esille osallisuuteen liittyviä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä näkökulmia. Tutkimuksen onnistumisen kannalta tämä oli välttämätöntä, sillä intervention pienimuotoisuudesta huolimatta kyse oli osallisuutta tukevasta toiminnasta. Vain yhdessä on mahdollista luoda ne puitteet, jossa osallisuuden kokeminen on mahdollista. Pienestä informanttien määrästä huolimatta oli myös erityisen tärkeää, että mukana oli heterogeeninen joukko nuoria. Tämä teki osallisuuden tarkastelemisesta myös hyvin antoisan ja mielenkiintoisen tehtävän. Esimerkiksi muista erillään oloa oli havaittavissa heti ensimmäisestä tapaamisesta lähtien. Samoin erään pojan aktiivinen kontaktin hakeminen muihin poikiin toimi erinomaisena esimerkkinä perusteltaessa vapaamuotoisen toiminnan tärkeyttä omassa luokkayhteisössä. Siitä huolimatta, että osallisuudelle luonteenomainen tilansidonnaisuus toi omat haasteensa analyysin tekemiseen, toi se osallisuuden tarkastelemiseen lohduttavaa tietoisuutta siitä, ettei koskaan ole liian myöhäistä tuen tarjoamiseen. Peruskouluvuosien aikana tarjoutuu runsaasti tilaisuuksia toteuttaa osallisuutta ja identiteettiä tukevaa kasvatustyötä. Kypsyminen vastuuseen omasta elämästä tapahtuu monen nuoren kohdalla hyvin yksilöllistä ja usein myös hyvin verkkaista tahtia. Tarvitaan herkkyyttä kohdata nuori ja tukea häntä omana itsenään, pitkälti myös hänen ehdoillaan ja hänelle itselleen oikealla hetkellä. Värin (2004) mukaan jokaisella lapsella on tietty ”kasvun aika”, joka on hyvin määrittelemätön ja yksilöllinen ajanjakso, jolloin rakentuu suhde ympäröivään maailmaan, omaan itseen ja toisiin ihmisiin.

6 OSALLISUUDELLA RAKENNETAAN HYVINVOINTIA KOULUYHTEISÖSSÄ

Osallisuutta on tutkimukseni teossa tarkasteltu Konun (2002) kouluhyvinvointiin kuuluvan itsensä-toteuttamisen ulottuvuuden avulla. Vaikka osallisuutta ja itsensä-toteuttamista on tarkasteltu tiiviisti toisiinsa kytkeytyvinä asioina, on niillä myös eroavaisuutensa. Esimerkiksi meistä jokainen voi toteuttaa itseään ilman, että muut siihen sen suuremmin vaikuttavat, mutta osallisuutta ei voi tuntea ilman muita ihmisiä. Ryhmän kautta rakentuvat merkitykset monimutkaisten yhteyksiensä kautta, joiden pohjalta yksilö toteuttaa toiminnalleen asettamiaan intentioitaan. Tukea antavien vertaissuhteiden tarkastelussa voidaan huomioida kohdistaa niihin keinoihin, joilla voidaan tukea oppilaiden osallisuutta omassa luokkayhteisössä. Oppilaan kiinnittyminen omaan luokkayhteisöön on hyvin tärkeä tekijä, jotta oppilas voi tuntea yhteenkuuluvuutta ja pätevyyttä koulun kontrollin pitoon sopivassa yhteydessä ja saavuttaa akateemisia tuloksia (Zimmer - Gembeck ym. 2006, 927).

Wangin ja Ecclesin (2013) mukaan oppilaiden yhteenkuuluvuuden tarpeeseen voidaan vastata silloin kun opettajat ja vertaiset luovat yhdessä huolehtivan ja tukea antavan ympäristön. Tunne siitä, että saa tukea ja huolenpitoa muilta vertaisilta tyydyttää oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisää tyytyväisyyden tunnetta omassa luokkayhteisössä. (Mt., 13 -14.) Gellinin ym. (2012) mukaan ”osallisuutta edistämällä pyritään vaikuttamaan yksilöihin tukemalla heidän minäkuvaansa ja toimintakykyään sekä yhteisön tilaan, jotta se muuttuisi osallistavammaksi”. Näitä päämääriä voidaan pyrkiä tavoittelemaan sekä yksilöiden, ryhmien sekä yhteisöjen osallistumista edistävän toiminnan avulla. (Mt., 147.) Esimerkiksi osallisuutta voidaan tukea ryhmätoiminnan keinoin. Danska - Honkalan ja Poterin (2011) mukaan ryhmäytymisprosessissa kehitetään ryhmän jäsenten välistä keskinäistä tuntemista, luottamusta, turvallisuutta ja viestintätaitoja tietoisella tasolla. Tavoitteena on käynnistää prosessi, jossa tuttuus, turvallisuuden kokemus ja luottamuksellinen ilmapiiri mahdollistavat, että ryhmässä voidaan kertoa avoimesti omia ajatuksia ja ilmaista omia tunteita. Turvallinen ryhmä mahdollistaa omana itsenä olemisen. (Mt., 140.)

Hiilamon (2011) mukaan ystäviltä saatavaa tukea voidaan tarkastella emotionaalisenä tukena, jolla tarkoitetaan ystävien välistä luottamuksellista vuorovaikutusta, jolloin kuunnellaan mitä toisella on sanottavaa ja keskustellaan yhdessä mieltä painavista asioista. Sosiaalisen tuen tarkastelussa tulee huomio kiinnittää avun saamisen lisäksi myös auttajan suhtautumistapaan, kuten hänen mahdolliseen vilpittömyyteensä ja avoimuuteensa. (Mt., 104, 107.) Ahmedin ym. (2010) mukaan tukea antava vertaissuhde heijastuu nuorten koulusaavutuksiin kehittämällä motivoivia ja emotionaalisia toimintoja, jolloin oppilaille on mahdollista tuntea kyvykkyyttä, mielenkiintoa ja nautintoa koulutyön hoitamista kohtaan. (Mt., 43.) Tukea antava vuorovaikutussuhde on suorassa positiivisessa yhteydessä sosiaaliemotionaaliseen virittäytymisen ja erittäin vahvassa epäsuorassa yhteydessä akateemisten saavutusten kanssa (Murray - Harvey 2010, 112).

Pietarinen, Soini ja Pyhälto (2008) toteavat, että osallisuus rakentuu jatkuvassa vuorovaikutteisessa prosessissa, jolloin toimijalle tarjoutuu mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin ja muokata niitä haluamaansa suuntaan. Yksilön toiminta ja käsitys itsestä muovautuvat kaiken aikaa. Osallisuus on siten toimijuutta suhteessa yhteisöön ja siten myös tietynlainen suhde toiminnan kohteeseen, kontekstin ja tavoitteen välillä. Yhteisön vuorovaikutusprosessit ja käytänteet ovat joko mahdollistamassa tai estämässä osallisuutta. (Mt., 60.) Opettajan näkökulmasta kyse on hyvin haasteellisesta tehtävästä, sillä pelkkä asioiden mahdollistaminen ei riitä, vaan tarvitaan yhteistä tahtoa yhteenkuuluvuuden ja me -hengen luomiseen. Esimerkiksi silloin kun hakeudutaan toisen seuraan ja siitä saadaan positiivinen kokemus, voi tilanne ikään kuin ruokkia itse itseään ja siten vahvistaa oppilaiden välistä sidettä tiiviimmäksi. Wentzelin (2009) mukaan toistuvat positiiviset vuorovaikutuskokemukset luokkakavereiden kanssa luokkahuoneessa ja muualla kouluympäristössä vahvistavat oppilaiden positiivisia tunteita kouluyhteisöä kohtaan ja heidän yhteenkuuluvuuden tunnettaan (Mt., 539.) Virtuen (2015) mukaan oppilaat ja kasvattajat ovat yhtä mieltä siitä, että vertaisten avustuksessa koulutehtävissä ja opiskelussa yleensä, tukee se luokkayhteisöön kiinnittymistä. Ystävyysuhde saa tuntemaan turvaa ja iloa, mikä taas vahvistaa kouluun kuulumisen tunnetta. Vaikka vertaistuki on tärkeää, on opettajan tuki kriittisesti vielä tärkeämpää nuoruusiässä positiivisen mukautumisen näkökulmasta. Kasvattajan on tärkeää olla tietoinen niistä tavoista, joilla voi tarjota suoraa tukea olemalla itse mukana tai epäsuoraa tukea tarjoamalla, ottamalla käyttöön vertaistukea hyödyntäviä menetelmiä. (Mt., 13 -14.)

Oppilaiden osallisuutta tukevien toimenpiteiden kehittäminen ja juurruttaminen koulun käytäntöihin tuo tarkasteluun syrjäytymisen ehkäisyn näkökulman, jota myös tutkimuksessani tuotu esille mo-

nissa yhteyksissään. Monenlaiset toiminnalliset menetelmät soveltuvat erilaisten oppijoiden osallisuuden tukemiseen. Erityisesti erityisoppilaiden kohdalla itsensä toteuttamisen mahdollisuudet voivat normaalissa kouluarjessa jäädä hyvin vähäisiksi. Esimerkiksi Danska - Honkalan ja Poterin (2011) mukaan niitä oppilaita, joilla on vaikeuksia pärjätä koulussa tulisi ohjata toteuttamaan itseään tekemisen kautta. Opetuksessa erityishuomio tulisi kiinnittää oppilaiden vahvojen puolien tukemiseen. (Mt., 135.) Osallisuuden tarkastelun yhteydessä tulee huomioida, että jokainen meistä on erilainen oppija ja kommunikoija. Muutoin esimerkiksi akateemisilta taidoiltaan heikommat oppilaat, luokan hiljaiset ja syrjään vetäytyvät oppilaat ovat vaarassa jäädä ilman tarvitsemaansa tukea. Kyse on pitkälti myös siitä, miten onnistutaan herättämään oppilaiden motivaatio koulutyön hoitamista kohtaan. Kyse on paljon enemmän kuin mitä kansainväliset PISA -tulokset kertovat tietyissä oppiaineissa menestymisestä. Maailma muuttuu, ja sitä myötä muuttuvat oppimisympäristöt tuovat keskiöön tasa-vertaisuuden haasteen. Yksilöä ja yhteisöä tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti. Voidaan puhua niin sanotusta yhteisöllisestä identiteetistä, joka Ropon (2015) mukaan ”ymmärretään yleensä ryhmän muodostamaksi käsitykseksi itsestään. Se, mikä yhdistää ryhmän jäsenet toisiinsa, muodostaa identiteettiä määrittelevän ominaisuuden”. (Mt., 45.)

Osallisuuden tukemisessa on erityisen tärkeää kohdistaa tukitoimenpiteet niin, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus hyötyä niistä. Oppilaskunnan toiminta on monella tapaa tärkeää, sillä sen avulla voidaan tukea oppilaiden osallisuutta omassa luokka- ja koulu yhteisössä. Kiili (2011) ei myöskään kiistä asian tärkeyttä, sillä lapsilla tulee olla oikeus vaikuttaa tärkeiksi katsomiinsa asioihin. Hän haluaa kuitenkin muistuttaa, että näillä aikuisten asettamilla ehdoilla lapsia houkutellaan dialogiin ja vuorovaikutukseen, jolloin lasten osallistuminen ilmentää ennemminkin yhteiskunnan ja sen paikallisyhteisöjen tulevaisuuden rakentamisen käytäntöjä. Vaarana on, että näissä puitteissa viihtyvä lapsi saattaa olla tietämättään tuottamassa käsitystä siitä minkälainen osallistuvan lapsen tulisi olla. (Mt., 193.) Tästä aktiivisesta, osallistuvasta ja edustuksellisen demokratian prosesseja taitavasti hyödyntävästä lapsesta saattaa tulla normi, joka tuottaa uudenlaisia sosiaalisia jakoja lasten keskuuteen (Wyness (2009).

Ulmasen ym. (2014) mukaan koulu ei ole kaikissa tilanteissa sosiaalisesti tukeva ympäristö, vaan haastaa ennemminkin oppilaiden mielekkään sitoutumisen koulutyöhön. Oppilaiden ja koulu ympäristön välisen dynaamisen suhteen ymmärtäminen edellyttää lisätietoa oppilaiden omista kokemuksista, erityisesti siitä millä tavoin he hahmottavat koulun sosiaalisen ympäristön. Tarvitaan lisätietoa myös siitä, millä tavoin he mukautuvat omaan sosiaaliseen ympäristöönsä ja erityisesti siitä, mitkä ovat heidän mahdollisuutensa muovata sitä haluamaansa suuntaan. (Mt., 438 -439.) Bettsin ym.

(2012) mukaan kouluun sopeutumisen näkökulmasta on tärkeää, että oppilas on pidetty vertaisten keskuudessa. Oppilaan tietoisuus siitä miten voi ylläpitää asemaansa koulun sosiaalisessa verkostossa ja tietoisuus siihen liittyvistä asioista vaikuttavat kouluun sopeutumiseen. (Mt., 320.) Koulumaailmassa eriarvoisuus on lisääntymässä päin Lundbomin ja Herrasen (2011) mukaan nimenomaan vahvan opiskelijajoukon heterogeenisuuden myötä. Kaikilla koulutusasteilla on niin aikuisten kuin nuortenkin parissa yhä enemmän niitä oppilaita, joilla ei ole mitään vaikeuksia pärjätä, mutta yhä enemmän on myös niitä aikuisia ja nuoria, joilla on jo lähtökohtaisesti puutteelliset valmiudet opiskelujesssa selviytymiseen. (Mt., 7.) Poikkeuksen ym. (2013) mukaan syrjäytymistä ehkäisevien opetuskäytänteiden lujittaminen koulussa edellyttää koulun vastuuhenkilöiden ja opettajien taitoa tunnistaa varhaisen syrjäytymisen riskejä ja syrjäytymiseltä suojaavia tekijöitä. Kaikilla koulun työntekijöillä tulisi olla riittävät taidot osallisuuden ja sosiaalisen kiinnittymisen tukemiseen koulussa. (Mt., 111.)

Käytännön tasolla osallisuutta tukevien pedagogisten käytäntöjen luominen ja ylläpitäminen edellyttävät toimiakseen niin kouluorganisaation johdon kuin myös työntekijöiden saumatonta yhteistyötä. Soinin ym. (2009) mukaan rehtorien ja koulutoimesta vastaavien sivistysjohtajien käsitykset yhtenäisen perusopetuksen ydintavoitteesta ovat pääsääntöisesti hyvin yhteneväiset ja vastaavat kouluhallinnon asiakirjoissa määriteltyjä tavoitteita. Siitä huolimatta heidän käsityksensä tämän tavoitteen saavuttamisesta ovat vielä melko jäsentymättömiä ja osittain ristiriitaisia. (Mt., 28, 38.) Hietalan ym. (2010) korostavatkin, että koulun ensisijaisena tavoitteena on toimia oppimisyhteisönä, jossa kasveetaan ja kehitetään aikuisten ohjaamana vertaisryhmän keskellä. Koulua voidaan organisaationa ja yhteisönä tarkastella myös mielenterveyden näkökulmasta, jolloin voidaan pohtia sitä millä tavoin hyvinvointia edistäviä asioita on huomioitu koulun suunnitelmissa ja käytännössä. (Mt., 20.)

Osallisuuden tukemisen haasteet liittyvät pitkälti siihen, miten hyvin kouluarjessa on poistettavissa esteet oppilaiden spontaanin yrittämisen tieltä. Informaali oppimisympäristö voi parhaimmillaan tukea oppilaiden yhteisen sosiaalisen maailman rakentumista. Joka tapauksessa vertaissuhteet näyttävät niin hyvässä kuin pahassa hyvin merkittävää roolia oppilaiden elämässä. Tämän intervention puitteissa ei ole otettu kantaa siihen, miten asiat kouluarjessa tulisi hoitaa, vaan on tarjottu yksi vaihtoehto osallisuutta tukevan oppimisympäristön luomiseen vertaistuen avulla. Esimerkiksi Ulmasen, Soinin ja Pietarisen (2016, 602) mukaan pedagogisia käytäntöjä kehiteltäessä tulisi huomioida, että oppilaille tarjoutuu mahdollisuus saada koulutyöhön liittyviä merkityksellisiä kokemuksia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kouluympäristön kehittämisessä tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, etteivät oppilaat joutuisi tekemään valintaa kavereiden ja koulutyön välillä. Vertaisten välistä

vuorovaikutusta tulisi kehittää entistä tietoisemmin, jotta koulun asettamat tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Oppilaita tulisi rohkaista antamaan ja vastaanottamaan toisiltaan enemmän koulutyöhön liittyvää tukea.

Vertaistuki on kasvatustyössä vielä monelta osin hyödyntämätön voimavara. Gallaron, Barrasan ja Guevara - Viejon (2016) mukaan nuorten hyvillä vertaissuhteilla ja positiivisilla akateemisilla saavutuksilla on olemassa yhteys. Vertaisten hyväksyntä ennustaa oppilaiden myöhempää akateemista suoriutumista. Nuoruudessa vertaisten hyväksynnällä on suuri vaikutus akateemisiin saavutuksiin nähdessä, mikä taas omalta osaltaan tasapainottaa kehitykseen liittyviä vaiheita. (Mt., 1644 -1645.) Esimerkiksi Altermatin ja Iversin (2011) mukaan se miten ystävät reagoivat toistensa opinnoissa menestymiseen, voi olla kauaskantoinen vaikutus. Koulun tulisikin tukea oppilaan osallisuutta läheisten ja tukea antavien ihmissuhteiden avulla, jotta akateemisesta menestymisestä voisi nauttia myös siinä vaiheessa, kun kiinnittyminen kouluun ei välttämättä ole enää kaikkein vahvimmillaan. (Mt., 446.) Silloin kun oppilailla on mahdollisuus kertoa ystävälleen omasta akateemisesta menestymisestään, heijastuu se positiivisesti asenteisiin koulua kohtaan ja varsinaisiin opintosuorituksiin (Altermatt 2011, 193). Danielсенin (2009) mukaan opettajalla on tärkeä tehtävä vaaliessaan luokkatovereiden välistä sosiaalista sidettä tiiviimmäksi. Esimerkiksi monenlaisin pedagogisin menetelmin voidaan organisoida ryhmätehtävien tekemistä siten, että samalla tuetaan oppilaiden välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Mt., 305.)

Vielä ei ole riittävästi tutkimustietoa siitä, minkälaista vertaistukea nuoret kaipaavat toisiltaan (Kii-lakoski 2012, 57). Harisen ja Halmeen (2012) mukaan suomalaislasten osallisuuden toteutumista ei ole systemaattisesti vielä edes arvioitu. Lapsilla on myös hyvin harvoin mahdollisuus päästä itse määrittelemään, mitkä asiat heille ovat tärkeitä ja mihin yhteisiin prosesseihin ja millä tavoin he oikeasti haluavat olla mukana. (Mt., 43.) Itseäni kiinnostaisi tutkia erityisesti sitä, miten interventiot koko lukuvuoden mittaisina projekteina tukisivat oppilaiden osallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Vertaistukea on oman tutkimusaiheeni puitteissa tarkasteltu lähinnä osallisuutta tukevana voimavarana. Nähdyksi, kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi tulemista on tarkasteltu koulupäivän aikana tarjoutuvina osallisuuden kokemuksina. Roos (2016) toteaa, että kuulluksi tuleminen liittyy kasvatuksen perimmäiseen tavoitteeseen eli lasten hyvinvointiin. Jos halutessamme tietää, mitä he tarvitsevat voidakseen hyvin, eivät äänessä voi olla pelkästään aikuiset. (Mt., 161.)

Tähän lopuksi voidaan todeta, että osallisuuden ja emotionaalista kiinnittymisen -käsitteet (*emotional engagement*) ovat keskenään hyvin yhteneväiset osallisuuden tukemiseen liittyvien tavoitteiden

kanssa. Esimerkiksi Wangin ja Ecclesin (2011) mukaan emotionaalinen kiinnittyminen kohdentuu kouluun kuulumisen (*school belonging*) yhteyteen silloin kun arvioidaan sitä, tunteeko oppilas olevansa 'kiinnittynyt johonkin' ja 'olevansa osa jotakin'. Kyse on alueesta, jossa oppilaat tuntevat olevansa 'onnellisia' ja 'turvassa' omassa koulussaan. Tällöin oppilailla voi olla positiivinen yhteenkuuluvuuden tunne koulua kohtaan, sillä he voivat nauttia vuorovaikutuksesta vertaisten kanssa tai pitävät omasta opettajastaan. Siinä tapauksessa, jos oppilas ei tunne, että koululla tai opiskelulla on jokin tarkoitus tai merkitys hänelle itselleen, silloin tunne kouluun kuulumisesta ei välttämättä motivoi heitä työskentelemään ahkerammin eikä paranna heidän akateemisia saavutuksiaan. (Mt., 37 - 38.)

Yhteisöllisyys ja yhteisten merkitysten luominen ovat entistä tärkeämpiä asioita tarkasteltaessa oppilaiden innostamista ja koulumotivaatiota nykymuotoisessa koulujärjestelmässä. Esimerkiksi Hämäläisen ja Kurjen (1997) mukaan innostaminen voidaan ymmärtää sosiaalisten suhteiden kentässä tapahtuvana tavoitteellisena toimintana, jolloin sen avulla tavoitellaan mahdollisimman pysyvää muutosta yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen sosiaalisessa todellisuudessa. Innostamiseen liittyy monenlaisia kasvatuksellisia tavoitteita. Innostamalla pyritään antamaan jokaiselle ihmiselle mahdollisuus löytää itsensä ja osallistua täysimääräisesti ryhmänsä ja yhteisönsä elämään. (Mt., 205.) Samaan tapaan kasvatuksen tehtävänä on ihmisen omatoimisuuden ja vapauden edistäminen ja edellytysten luominen sille, että hän voi toteuttaa itseään ja ohjata oman elämänsä kulkua (Hämäläinen 2005, 55 -56). Murray - Harveyn (2010) mukaan kouluyhteisöihin kohdistettujen interventioiden pyrkimyksenä on parantaa oppilaiden elämisen laatua koulussa, jolloin ne voivat ehkäistä stressiä aiheuttavien ihmissuhteiden muodostumista ja tarjota mahdollisuuden työskennellä kouluyhteisön kapasiteettia vahvistaen. Tämä taas osaltaan mahdollistaa tukea antavien ihmissuhteiden muodostumisen, jolloin oppilaat voivat ymmärtää niiden merkityksen myös omalle hyvinvoinnilleen. (Mt., 112.)

Lähteet

Aaltonen, Anna - Kaisa 2013. Juridinen näkökulma videomateriaalin käyttöön sosiaalitoimessa ja terveydenhuollossa. Teoksessa Nina Mellenius & Niina Remsu (toim.) Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö. Mannerheimin lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 229 - 247.

Ahmed, Wondimu; Minnaert, Alexander; van der Werf, Greetje & Kuyper, Hans 2010. Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *J Youth Adolescence* 39, 36 -46.

Ahola, Tapani & Furman, Ben 2015. Reteaming -valmennus. Yksilöiden ja yhteisöjen ratkaisukeinien kehittämismenetelmä. Uudistettu painos. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti Oy.

Allardt, Erik 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Altermatt, Ellen Rydell 2011. Capitalizing on academic success: Students' interactions with friends as predictors of school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 174 -203.

Altermatt, Ellen Rydell & Ivers, Ivy E. 2011. Friends' responses to children's disclosure of an achievement-related success: An observational study. *Merill - Palmer Quarterly*, 57(4), 429 -454.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon- sosiologinen tutkielma. Alkuteos *The Social Construction of Reality* (1966). Suomentanut ja toimit- tanut Vesa Raiskila. Gaudeamus.

Betts, Lucy R., Rotenberg, Ken J., Trueman, Mark & Stiller, James 2012. Examining the components of children's peer liking as antecedents of school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 303 -325.

Cross, Jenny & Kennedy, Hilary 2013. Miten ja miksi Videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus toimii? Teoksessa Nina Mellenius & Niina Remsu (toim.) Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö. Englanninkielinen alkuteos Video Interaction Guidance - A Relationship -Based Intervention to Promote Attunement, Emphaty and Wellbeing. Edit by Hilary Kennedy, Miriam Landor and Liz Todd. Translated and reproduced by permission of Jessica Kingsley Publishers 2012. Mannerheimin lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 122 -145.

Danielsen, Anne G. 2009. School —related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research* 102(4), 303 -318.

Danska - Honkala, Katja & Poteri, Martti 2011. Kohdennettu nuorisotyö sosiaalisen vahvistamisen kontekstissa. Teoksessa Pia Lundbom & Jatta Herranen (toim.) Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä. Sarja C. Oppimateriaaleja 24. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 127 -149.

Estola, Eila; Karlsson, Liisa; Puroila, Anna - Maija & Leena, Syrjälä 2016. Lapsen katseen edessä – yhteenveto ja uusia avauksia. Teoksessa Liisa Karlsson, Anna - Maija Puroila & Eila Estola (toim.) Välikkeitä, varjoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista, 112 -117.

Gallardo, Laura O., Barrasa, Angel & Guevara - Viejo, Fabricio 2016. Positive peer relationships and academic achievement across early and midadolescence. *Social Behavior and Personality*, 44(10), 1637 -1648.

Gellin, Maija; Herranen, Jatta, Junttila - Vitikka, Pirjo; Kiilakoski, Tomi; Koskinen, Sanna; Mäntylä, Niina; Niemi, Reetta; Nivala, Elina, Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010 -luvun alussa. Julkaisuja 118. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 95 -148.

Goodenow, Carol 1993. The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79 -90.

Goodenow, Carol & Grady, Kathleen 1993. The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60 -71.

Gordon, Tuula 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Anneli Meurman - Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114 -130.

Gothóni, Raili 2015. Mitä kosketus opettaa. Teoksessa Jari Helminen (toim.) *Osaamiseksi kokemus jokainen*. Näkökulmia oppimiseen ja hyvinvointialalla tarvittavan osaamisen muodostumiseen. *United Press Global*, 122 -136.

Gretschel, Anu 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Gretschel, Anu (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina*. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 48 -62.

Gretschel, Anu 2007. Nuori -ei asiakkaaksi, vaan vaikuttamaan nuorisotyön keinoin. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä*. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. *Julkaisuja 76*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 243 -262.

Grönfors, Martti 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 154 -170.

Hamarus, Päivi & Kaikkonen, Pauli 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus* 38(3), 228 -239.

Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Viitattu 12.1.2017. saatavilla osoitteessa: www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf

Hartup, Willard W. 2009. Critical issue and theoretical viewpoints. In the book of Kenneth H. Rubin; William M. Bukowski & Brett Laursen (edited by) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York & London: The Guilford Press, 3 -19.

Heikkinen, Hannu L. T. 2010. Toimintatutkimus –Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 214 -229.

Hetemäki, Inka 2012. Alkusanat. Teoksessa Päivi Harinen & Juha Halme. Hyvä, paha koulu. Hyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Viitattu 1.2. 2017. Saatavilla osoitteessa: www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf

Hietala, Tarja; Kaltiainen, Tiina; Metsärinne, Ulla & Vanhala, Erja 2010. Nuori ja mieli -koulu mielenterveyden tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hiilamo, Heikki 2011. Yksin asuvien kokemuksia masennuksesta toipumisesta. Teoksessa Tarja Heiskanen & Liisa Saaristo (toim.) Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot. Jyväskylä: PS –kustannus, 97 -109.

Hoikkala, Tommi 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 139. Gaudeamus Helsinki University Press.

Horelli, Liisa; Haikkola, Lotta & Sotkasiira, Tiina 2007. Osallistuminen nuorisotyön lähestymistapa. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Julkaisuja 76. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 217 -242.

Hämäläinen, Juha 2005. Sosiaalipedagoginen näkökulma nuorten opetuksen kehittämisen mahdollisuutena. Teoksessa Pirjo Koivula (toim.) Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy, 55 -58.

Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Jukarainen, Pirjo; Syrjäläinen, Eija & Värri, Veli -Matti 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua -Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. Kasvatus 43(3), 244 -253.

Kiilakoski, Tomi 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus –marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus. Viitattu 20.10.2016. Saatavilla osoitteessa www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf

Kiilakoski, Tomi; Gretschel, Anu & Nivala, Elina 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.). Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118, 9 -33.

Kiili, Johanna 2011. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja sukupolvisuhteiden hallinta. Kunnallisen lapsen parlamenttitoiminnan tarve, toteutus ja tavoitteet. Teoksessa Mirja Satka, Leena Alanen, Timo Harrikari & Elina Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Tampere: Vastapaino, 167-204.

Konu, Anne 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 12.11.2016 Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>

Konu, Anne 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000 -luvulla. Teoksessa Katja Joronen & Anna Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 13 -32.

Korkiamäki, Riikka 2014. ”Jos mä nyt voisin saada ystäviä” –Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa Mika Gissler & Marjatta Kekkonen & Päivi Känkänen & Päivi Muranen & Matilda Wrede - Jäntti (toim.) Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja 2014. Terveiden ja Hyvinvoinnin laitos, 38 -50.

Kuula, Ritva 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuoren syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61.

Kuurme, Tiiu & Carlsson, Anu 2011. Koulu identiteetin muodostumisen tukena. Kasvatus 42(3), 232-242.

Laine, Timo 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle

tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 28 -45.

Liimatainen, Leena; Ryttyläinen, Katri & Mäkitalo, Minna 2010. Esimerkki Precede -Proceed -mallin soveltamisesta: nuorten terveyden edistäminen koulu yhteisössä. Teoksessa Anna -Maija Pietilä (toim.) Terveyden edistäminen. Teorioista toimintaan. 1. painos, Helsinki. WSOYpro Oy, 118.

Louhela - Risteelä, Virpi 2016. Kuuntelemista ja kuulluksi tulemistä. Teoksessa Liisa Karlsson, Anna - Maija Puroila & Eila Estola (toim.) Välikkeitä, valoja ja varjoja. Kertomuksia lasten hyvinvoinnista, 16 -32.

Lundbom, Pia & Herranen, Jatta 2011. Sosiaalisen vahvistamisen ajankohtaisuus. Teoksessa Pia Lundbom & Jatta Herranen (toim.) Sosiaalinen vahvistaminen kokemuskina ja käytänteinä. Sarja C. Oppimateriaaleja 24. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 4 -12.

Manninen, Jyri; Burman, Anne; Koivunen, Annukka; Kuittinen, Esko; Luukannel, Saara; Passi, Sanna & Särkkä, Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Metsämuuronen, Jari 2006. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 90 - 110.

Murray - Harvey, Rosalind 2010. Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well -being at school. Educational & Child Psychology 27(1), 104 -115.

Mäkelä, Jukka & Sajaniemi, Nina 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus Helsinki University Press, 37 -49.

Nieminen, Juha 2007. Vastavoiman hahmo - Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Julkaisuja 76. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 21 -43.

Nieminen, Juha 2010. Puuttuva lenkki - Nuorisokasvatus tieteen kentässä, kasvatuksen teoriassa ja nuorisotyön kehystenä. Teoksessa Elina Nivala ja Mikko Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria -perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 73. Toinen, uusittu painos. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 30 -63.

Nieminen, Reetta; Heikkinen, Hannu L.T. & Kannas, Lasse 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus*, 41(1), 53 -62.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 11.11.2016. Saatavilla osoitteessa: <http://www.oph.fi/info/ops>

Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.

Pietarinen, Janne; Soini, Tiina & Pyhältö, Kirsi 2008. Pedagoginen hyvinvointi - Uutta ja tuttua koulun arjessa. Teoksessa Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 53 -74.

Piispanen, Maarika 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Pinar, William F. 2012. *What is Curriculum Theory?* Second edition. London: Routledge.

Poikkeus, Anna - Maija; Rasku - Puttonen, Helena; Lerkkanen, Marja - Kristiina; Kuorelahti, Matti; Siekkinen, Martti; Kiuru, Noona & Nurmi, Jari - Erik 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Gaudeamus Helsinki University Press, 111 -120.

Puolakka, Kristiina 2013. Hyvän mielen koulu. Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa. Tampereen yliopisto: terveystieteiden yksikkö. Viitattu 20.11.2016. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9156-6>

Rinne, Risto; Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno 2009. Johdatus kasvatustieteisiin. 5. -7. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.

Roos, Piia 2016. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa.

Ropo, Eero 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa Eero Ropo, Eero Sormunen & Jannica Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere University Press, 26 -47.

Saastamoinen, Mikko 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteena. Teoksessa Pertti Rautio & Mikko Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere University Press, 170 -181.

Salmikangas, Anna - Katriina 2002. Osallisuutta yhdistysten kautta. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 90 -106.

Salmivalli, Christina 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS - kustannus.

Saukkonen, Sakari 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 10.8.2016. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1421-6>

Sinclair, Ruth 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. Children & Society 18, 106 -118.

Soini, Tiina; Pyhältö, Kirsi; Pietarinen, Janne & Huusko, Jyrki 2009. Rakenteet ja pedagogiikka koulun kehittämisessä – Vuoropuhelua vai kaksintaistelua? Hallinnon tutkimus 4. Viitattu 12.10.2016. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1492382>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015. Kouluterveyskysely 2015. Viitattu 1.3.2017. Saatavilla osoitteessa: <https://www.thl.fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>

Tilastokeskus 2016. Liitetaulukko 2. Peruskoulun koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000-2014/2015. Viitattu 12.12.2016. Saatavilla osoitteessa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2014/kkesk_2014_2016-03-17_tau_002_fi.html

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ulmanen, Sanna; Soini, Tiina; Pyhältö, Kirsi & Pietarinen, Janne 2014. Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education* 44(3), 425-443.

Ulmanen, Sanna; Soini, Tiina & Pietarinen, Janne 2016. The anatomy of adolescents' emotional engagement on schoolwork. *Soc Psychol Education* 19, 587-606.

Varto, Juha 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Viitattu 10.1.2017. Saatavilla osoitteessa: arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Virtue, David C. 2015. Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1-18.

Värri, Veli - Matti 2004. Hyvä kasvatus –kasvatus hyvään. 5. painos. Tampereen yliopisto: Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere University Press.

Väyrynen, Sai 2006. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 37(4), 371-385.

Wang, Ming - Te & Eccles, Jacquelynne S. 2011. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of research on Adolescence*, 22(1), 31-39.

Wang, Ming - Te & Eccles, Jacquelynne S. 2013. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction* 28, 12-23.

Wentzel, Kathryn R. 2009. Peers and academic functioning at school. In the book of Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski & Brett Laursen (edited by). Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York/London: The Guilford Press, 531 -547.

Wyness, Michael 2009. Children representing children. Participation and problem of diversity in UK youth councils. *Childhood* 16(4), 535 -552.

Zimmer - Gembeck, Melanie J.; Chipuer, Heather M.; Hanisch, Michelle; Creed, Peter A. & McGregor, Leanne 2006. Relationships at school and stage -environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence* 29, 911 -933.

Ylirisku, Pasi 2013. Kodissa kuvaamassa. Eettisyys ja sensitiivisyys dokumentoinnissa. Teoksessa Nina Mellenius & Niina Remsu (toim.) Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö. Mannerheimin lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö, 249 -261.

