

Ronja Malmberg

LASTEN OSALLISTUMINEN ALAKOULUN YHTEISKUNTAOPIN TEHTÄVISSÄ

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Ronja Malmberg: Lasten osallistuminen alakoulun yhteiskuntaopin tehtävissä
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Huhtikuu 2021

Tutkimus tuottaa tietoa siitä, millaisena lasten osallistuminen ja etenkin osallistumisen ympäristöt, yhteisöt ja tavat esitetään alakoulun yhteiskuntaopin oppimateriaalien tehtävissä. Työ kiinnittyy lasten osallistumista, osallisuutta ja kansalaisuutta käsittelevään monitieteelliseen tutkimukseen. Tutkimuksen lähtökohtana kyseenalaistetaan ajatus siitä, että lapset ja nuoret ovat yhteiskunnallisina osallistujina passiivisia ja kiinnitytään ajatukseen siitä, ettei lasten omia osallistumisen tapoja tunnusteta ja tueta tarpeeksi. Lasten osallistumista tarkastellaan ilmiönä, joka voi tapahtua monilla eri tavoilla ja monissa eri yhteyksissä. Tutkimuksessa käsitellään osallistumista yhteiskuntaopin ja oppimateriaalien kontekstissa keskittyen kansalaisuuden ja demokratiakasvatuksen näkökulmiin. Lähtöajatuksena on, että oppimateriaalien tehtävät tuottavat mielikuvia lasten osallistumisen mahdollisista ympäristöistä ja teoista.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa teoreettiseen ymmärrykseen perustuva yleiskuva siitä, miten osallistuminen esitetään alakoulun yhteiskuntaopin tehtävissä. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Miten alakoulun yhteiskuntaopin oppimateriaalien tehtävät esittävät yhteiskunnallisen osallistumisen? 2) Mihin toimintaympäristöihin lasten osallistuminen tehtävissä liitetään? 3) Mitä osallistumisen tapoja tehtävät esittävät lasten toimijuudelle?

Tutkimuksen aineisto on kerätty alakoulun yhteiskuntaopin oppikirjoista, tehtäväkirjoista ja opettajan oppaista. Aineisto kattaa 17 oppimateriaaliteosta kirjasarjoista Forum (Otava), Me Nyt (Edukustannus) sekä Vaikuttaja (Sanoma Pro). Tutkimusaineisto koostuu 109:stä oppimateriaaleista valituista tehtävistä, joista on tarkasteltu tarkemmin 77:ää. Aineiston analyysissä on hyödynnetty laadullisen sisällönanalyysin, temaattisen analyysin ja teemoittelun menetelmiä. Lasten osallistumista ja kansalaisuutta käsittelevän kirjallisuuden perusteella muodostetut kysymykset ja havainnot ovat toimineet analyysin välineinä. Analyysi on jäsennetty neljän teeman alle: 1) näkemyksellinen oppilas toimii rajatulla alueella, 2) demokraattisen osallistumisen muotojen harjoittelu, 3) lapsikansalainen osana perhettä ja 4) oppilaan vastuu koulun sosiaalisesta dynamiikasta. Teemojen kautta analysoidaan ja kuvataan, miten osallistumisen ympäristöt, yhteisöt ja teot kiinnittyvät toisiinsa tehtävissä.

Tutkimuksen johtopäätöksenä esitetään, että tehtävät uusintavat useita näkökulmia, joita lasten osallistumiseen liittyvässä tieteellisessä keskustelussa on kritisoitu. Vahvimmin tehtävissä näkyvät ilmiöt ovat lasten osallistumisen alueperustaisuus sekä kansalaisuuden tekojen esiintyminen harjoitteluna tulevaisuutta varten. Lasten osallistuminen kiinnittyy ympäristöjen ja yhteisöjen näkökulmista vahvimmin kouluun ja perheeseen. Esitetyt osallistumisen ja vaikuttamisen tavat liittyvät tehtävissä pääasiassa muodolliseen kansalaisvaikuttamiseen tai yhdessä toimimisen taitoihin. Tehtävissä esiintyy paljon ulkoa annettuja rajoitteita, määrittelyitä ja ohjeita liittyen osallistumiseen. Jatkotutkimusehdotuksena tutkimuksessa esitetään lasten osallistumisen kriittinen tarkastelu oppikirjojen leipätekstin tai POPS:n kontekstissa.

Avainsanat: yhteiskuntaoppi, alakoulu, osallistuminen, kansalaisuus, oppikirjatutkimus, sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	8
3	LASTEN OSALLISTUMINEN JA OSALLISUUS	10
3.1	Lasten osallistumisen rakenteet.....	10
3.2	Osallistumisen ja osallisuuden määrittelyitä	13
3.3	Osallistumiseen liittyvä kritiikki.....	16
4	LASTEN KANSALAISUUS	21
4.1	Kansalaisuuden määritelmiä.....	21
4.2	Demokratiakasvatus	23
4.3	Yhteiskuntaoppi.....	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
5.1	Oppimateriaalit tutkimusaineistona	28
5.2	Tutkimusaineiston tuottaminen	31
5.3	Analyysimenetelmät ja analyysin kulku	35
5.4	Tutkimusetiikka	40
6	NELJÄ OSALLISTUMISEN TEEMAA	42
6.1	Näkemyksellinen oppilas toimii rajatulla alueella.....	42
6.2	Demokraattisen osallistumisen muotojen harjoittelu.....	45
6.3	Lapsikansalainen osana perhettä.....	50
6.4	Oppilaan vastuu koulun sosiaalisesta dynamiikasta.....	52
7	POHDINTA	56
7.1	Tulosten tarkastelu.....	56
7.2	Osallistumisen ympäristöt ja yhteisöt tehtävissä	57
7.3	Osallistumisen tavat tehtävissä.....	65
7.4	Miten lasten osallistuminen siis esitetään?	68
8	YHTEENVETO	74
	LÄHTEET	77
	Oppimateriaalilähteet	84

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten yhteiskunnallisista osallistumismahdollisuuksista on viime vuosina keskusteltu laajasti ja niitä on pyritty parantamaan (esim. Kallio & Bäcklund 2012; Kiili 2013; Stenvall 2018, 21). Alangon (2010) mukaan lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kehittämisen taustalla on huoli demokratian rappiostilasta, laskevista äänestysprosentteista ja nuorten passiivisuudesta yhteiskunnallista osallistumista kohtaan. Vuoden 2016 ICCS-tutkimuksen raportista käy ilmi, että suomalaisnuorten yhteiskunnallinen osallisuusaktiivisuus ja -halukkuus on kansainvälisesti verrattuna vähäistä (Koulutuksen tutkimuslaitos 2017). Myös Löfströmin, Virran ja Salon (2017, 7–8) mukaan suomalaisilla lapsilla ja nuorilla on hyvät yhteiskunnalliset taidot ja tiedot, mutta heikko yhteiskunnallinen itseluottamus eli usko omaan kykyyn tuoda yhteiskunnallisia näkemyksiä esille. Peruskoulu heijastelee omaa aikaansa ja niinpä huoli siitä, etteivät nuoret ole kiinnostuneita yhteiskunnallisesta osallistumisesta, on asettanut myös koululle nuorisopoliittisia tehtäviä. Kiilakosken (2012, 29) mukaan koulun tehtävänä on entistä enemmän tukea demokratiakasvatusta ja lasten vaikuttajataitoja. Myös Alangon (2010) mukaan peruskoulu nähdään yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen harjoittelupaikkana. Hänen mukaansa aktiivisesta kansalaisuudesta on tullut yhä enenevässä määrin pedagoginen kysymys.

Aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisen tarve näkyikin selkeästi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Osallistumis- ja vaikuttamistaitojen kehittäminen nostetaan esiin omassa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessaan *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* (L7). Se tähtää laaja-alaiseen ja vastuulliseen demokraattiseen osaamiseen, jossa osallistumiseen ja vaikuttamiseen liittyvät taidot ovat keskeisessä roolissa. (POPS 2014, 20–24.) Myös yhteiskuntaopin opetuksen laajentamisen alakouluun voidaan nähdä vastaavan koululle asetettuihin lapsi- ja nuorisopoliittisiin tehtäviin. Yhteiskuntaopin opetus

laajennettiin koskemaan alakoulun vuosiluokkia 4–6 viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen myötä vuonna 2016. Yhteiskunnallinen osallisuus, osallistuminen ja vaikuttaminen ovat siis keskeisiä käsitteitä POPS:ssa jo alakoulussa ja aktiivisten kansalaisten kasvattaminen keskeinen perusopetuksen tavoite.

Ajatusta nuorten osallistumishaluttomuudesta tai yhteiskunnallisesta passiivisuudesta voi kuitenkin kritisoida sillä perusteella, että lasten ja nuorten omia osallistumisen ja vaikuttamisen tapoja ei aina tunnisteta ja osallistumista tuetaan vain rajatusti. Osalle nuorista heidän yhteiskunnallinen todellisuutensa ei tarjoa motivaatiota osallistua (Löfström ym. 2017, 8). Lasten ja nuorten osallistuminen nähdään tyypillisesti osan ottamisena institutionaaliseen ja aikuisten järjestämään toimintaan, ”aikuisten imitoimisena” (Thomas 2007), jota tuetaan pääasiassa rajatuilla alueilla, kuten kunnissa ja kouluissa, vaikka lasten kokemat osallistumisen ympäristöt saattavat olla jossain täysin muualla (Kallio, Häkli & Bäcklund 2015). Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012, 10, 25) nostavat esiin, että suomalaisessa osallisuustyössä osallisuus mielletään lasten ja nuorten kuulemiseksi päätöksenteossa sekä kasvatusjärjestelmissä tapahtuvana toimintana. Osallisuustyön ulkopuolelle jäävät tällöin esimerkiksi lasten ja nuorten omaehtoiset ryhmät, jotka perustuvat heidän omiin kokemuksiinsa. Myös Kallion ja Bäcklundin (2012) mukaan nuorten elettyjä yhteisöjä ei tunnisteta osallisuus- ja osallistumiskeskusteluissa. Voidaan siis ajatella, että lapset ja nuoret kyllä osallistuvat ja vaikuttavat, mutta eivät välttämättä niissä yhteyksissä, joissa heiltä sitä odotetaan.

Lasten ja nuorten osallistumiseen liittyvässä tieteellisessä keskustelussa toistuvasti esille nostettu huomio siitä, että lasten omia osallistumisen tapoja ei tunnisteta, toimii tutkimukseni lähtökohtana, josta käsin lähden tarkastelemaan osallistumisesta välittyvää kuvaa koulumaailman sisällä, oppimateriaalien kontekstissa. Tarkoitukseni on tunnistaa alakoulun yhteiskuntaopin oppimateriaalien tehtävistä osallistumisen mahdollisuuksia, ympäristöjä ja tapoja, jotka luovat kuvaa siitä, millaiseen osallistumiseen 4.–6. -luokkalaista mahdollisesti kannustetaan. Minua kiinnostaa erityisesti se, tunnistetaanko tehtävissä lasten ja nuorten omaehtoisen ja arkipäiväisen osallistumisen muotoja ja jos tunnistetaan, millaisia nämä osallistumisen muodot ovat. Mielenkiintoista on myös nähdä, millä tavoin osallistuminen esitetään lapsille, joille ei ole ikänsä

puolesta tarjolla niin paljon osallistumis- ja vaikuttamiskanavia kuin heitä vanhemmille.

Puhuttaessa osallistumisesta koulukontekstissa on lisäksi mielestäni aiheellista kysyä sitä, miten aktiiviseen kansalaisuuteen on ylipäätään mahdollista kasvattaa kouluympäristössä, joka on perusluonteeltaan kontrolloiva ja jonka toiminta perustuu monille kontrolloiville mekanismeille. Alanko (2010, 57) nostaa esiin osallisuuspuheen paradoksaalisuuden: oppilasta pyritään koulussa jatkuvasti osallistamaan samaan aikaan kun häntä kontrolloidaan monilla eri tavoilla. Lisäksi osallistumisen ollessa osa opetuksen tavoitteistoa voi siitä tulla kontrollin väline (Alanko 2010, 56–57). Tällöin oppilaita osallistetaan vain osallistumisen vuoksi, ilman heidän omaa kiinnostustaan. Tässä katsannossa on kiinnostavaa tarkastella, miltä yhteiskuntaopin tehtävien välittämä kuva osallistumisesta näyttää tämän huomion valossa.

Osallistumisen ja vaikuttamisen harjoittelu on yhteiskuntaopin opetuksen keskeisiä teemoja, joten oppimateriaalien välittämää kuvaa niistä on relevanttia tutkia kriittisesti. Oppimateriaalit valikoituivat tutkimukseni aiheeksi siitä syystä, että oman kokemukseni mukaan luokanopettajakoulutuksessa käsitellään oppimateriaaleja hyvin vähän, vaikka ne ovat keskeinen osa alakoulun arkea. Olin siis tutkimuksen aihetta valitessani kiinnostunut uppoamaan pintaa syvemmälle oppimateriaalien maailmaan. Näen yhteiskuntaopin oppimateriaalien olevan erityislaatuisia yhtäältä siksi, että ne ovat poikkeuksellisen nykyhetken kiinnittyneitä sekä siksi, että niiden sisällöt liittyvät jokapäiväiseen elämään hyvin konkreettisesti. Uskon, että useamman vuoden ajankohtaisina pysyvien sekä alakouluikäisille sopivien oppimateriaalien laatiminen laajoista aiheista on haastavaa. Olen kiinnostunut näkemään, millaisiin ratkaisuihin oppimateriaaleissa on päädytty osallistumisen käsittelyn suhteen.

Osallistumisen käsite on monimuotoinen ja kuten Stenvall (2018, 36) asian esittää, *se ei pysy otteessa, vaan muuttuu uudenlaiseksi aina, kun siitä olettaa saavansa kiinni*. Käsitteen moninainen ymmärtäminen ja häilyvät rajat luovat työlleni hankalan, mutta mielenkiintoisen lähtökohdan. Lasten osallistumisen käsittelyyn kietoutuu monia käsitteitä ja ulottuvuuksia liittyen esimerkiksi poliittisuuteen, vaikuttamiseen, kansalaisuuteen, toimijuuteen sekä

demokraattiseen yhteiskuntajärjestelmään ylipäättään. Näistä pureudun erityisesti lasten kansalaisuuteen. Tutkimuksen liittyminen koulumaailmaan tuo tutkimukseen lisäksi koulutuspoliittisen näkökulman. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja tärkeä paitsi siksi, että lasten ja nuorten aktiivinen kansalaisuus on pinnalla oleva aihe, myös siksi, että yhteiskuntaoppi on alakoulussa suhteellisen uusi oppiaine. Tarkastelemani alue eli yhteiskuntaopin oppimateriaalien tehtävät, on pieni, mutta nähdäkseni merkityksellinen. Alakoulun yhteiskuntaopin tehtävissä osallistuminen ja vaikuttaminen ovat keskeisessä roolissa ja tehtävissä harjoitellaan monia aktiiviseen kansalaisuuteen liittyviä taitoja. Tehtävillä on siis osansa siinä, millaista kuvaa 9–13-vuotiaille oppimateriaaleja käyttäville oppilaille välitetään osallistumisesta.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, millaisena osallistuminen esitetään alakoulun yhteiskuntaopin kirjojen ja opettajanoppaiden tehtävissä. Tavoitteenani on löytää tehtävistä kuvauksia osallistumisen tavoista sekä konteksteista ja näiden löytöjen pohjalta ymmärtää sitä, millaisena osallistuminen esitetään kouluille, opettajille ja oppilaille. Tutkimukseni kiinnittyy lasten osallistumista ja kansalaisuutta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen, johon perehtymisen pohjalta teen tutkimuksessa huomioita aineistostani ja johtopäätöksiä siitä, miten osallistuminen tehtävissä esitetään. Valitsemani näkökulma korostaa lasten osallistumista ilmiönä, joka voi toteutua monissa eri yhteyksissä. Suhtaudun tutkimuksessani kriittisesti siihen, että lasten osallisuutta tuetaan pääasiassa institutionaalisesti tai muodolliseen kansalaisvaikuttamiseen kytkeytyen ja näen, että lasten arkipäiväisiä osallistumisen muotoja tulisi tunnistaa ja tukea.

Tutkimuksessa tiedostan sen lähtökohdan, että tarkasteluni ei koske koulun arkea. Opetustilanteissa opettaja päättää, mitä tehtäviä oppilaat tekevät ja miten he niitä tekevät. Lisäksi tehtävän tekemiseen liittyvät niin opettajan, oppilaan kuin esimerkiksi oppilasta auttavan vanhemmankin tulkinnat siitä, kuinka tehtävä on tarkoitus tehdä. Tehtävät saattavat myös kielensä ja muotoilunsa puolesta jättää tulkinnanvaraa. Opetustilanteessa tai esimerkiksi oppilaan tehdessä kotiläksyjä, samanlainen tehtävä saattaa tulla tulkituksi monella eri tavalla ja monen eri henkilön toimesta. Tutkimuksessani ei siis ole mahdollista päästä syvälle siihen, millä tavoin oppimateriaaleja ja niiden tehtäviä käytetään tai tulkitaan. Pystyn ainoastaan saamaan tietoa siitä, mitä tehtävissä tuodaan ilmi ja tämä on myös tutkimuksen tarkoitus.

Oppimateriaalit ovat kuitenkin osa koulun ja täten myös lasten arkea. Koulu itsessään toimintaympäristönä opettaa Gellinin ja kumppaneiden (2012, 100) mukaan suoraan ja epäsuorasti kansalaisena toimimisen malleja sekä ohjaamalla oppilaiden toimintaa välittää tietoa siitä, millainen on hyvä kansalainen. Koulussa saadut kokemukset vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä oppilaille syntyy yhteiskunnassa toimimisen tavoista, kuten osallistumisesta ja vaikuttamisesta. Tutkimukseni lähtökohta on se, että vaikka en voi saada varmaa tietoa siitä, millä tavoin oppimateriaalien tehtäviä tehdään ja tulkitaan, tehtävät joka tapauksessa välittävät tietoa ja mielikuvia osallistumisesta. Ne myös mahdollisesti tuottavat koulun arkeen osallistumiseen liittyviä tilanteita, tai vähintään kehottavat lapsia kuvittelemaan osallistumiseen liittyvää toimintaa. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, millaisen muodon osallistuminen saa tehtävissä: mihin ilmiöihin ja toimintaympäristöihin se kiinnittyy? Lisäksi tutkin, millaisia osallistumisen ja vaikuttamisen tapoja tehtävissä tuodaan ilmi 4.–6. luokkalaisille. Tarkoitukseni on tuottaa tietoa siitä, millaisia mielikuvia tehtävät todennäköisesti välittävät, jos niitä tehdään.

Tarkoitukseni on tuottaa teoreettiseen ymmärrykseen perustuva yleiskuva siitä, miten osallistuminen esitetään tutkimusaineistossani. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten alakoulun yhteiskuntaopin oppimateriaalien tehtävät esittävät yhteiskunnallisen osallistumisen?
2. Mihin toimintaympäristöihin lasten osallistuminen tehtävissä liitetään?
3. Mitä osallistumisen tapoja tehtävät esittävät lasten toimijuudelle?

3 LASTEN OSALLISTUMINEN JA OSALLISUUS

Tässä luvussa käyn läpi keskeistä lasten osallistumiseen ja osallisuuteen liittyvää kirjallisuutta, johon tutkimukseni kiinnittyy. Käyn ensin lyhyesti läpi lasten osallistumiseen liittyvää lainsäädäntöä sekä esittelen, millä tavoin osallistuminen ja osallisuus näkyvät POPS:ssa (2014). Sitten käsittelen osallistumisen ja osallisuuden käsitteiden erilaisia määritelmiä sekä näiden kahden käsitteen välistä suhdetta. Lopuksi esittelen kriittistä keskustelua, jota lasten osallistumisen ympärillä käydään ja johon tutkimukseni erityisesti kiinnittyy.

3.1 Lasten osallistumisen rakenteet

Tutkimukseni käsittelee osallistumista lasten ja nuorten toiminnan kontekstissa. On kuitenkin syytä taustoittaa sitä, millaiseen yhteiskunnalliseen kontekstiin tämänhetkinen keskustelu lasten osallistumisesta sijoittuu. Puhe osallistumisesta ja osallistamisesta vaikuttaa yhteiskunnassa laajasti, niin demokraattisen kansalaisosallistumisen kuin erilaisten palvelujen asiakkaiden osallisuuden näkökulmista (Matthies 2017). Osallisuuspuhetta voi pitää kansainvälisiltä vesiltä Suomeen rantautuneena trendinä, joka vaikuttaa kaikkialla. Suomessa osallisuuspuhe on liittynyt vahvasti huoleen niin kutsutusta demokratiavajeesta eli siitä, että kansalaiset esimerkiksi äänestävät vähemmän tai kuuluvat puolueisiin harvemmin kuin ennen. (Meriluoto & Litmanen 2019, 7–10; Nivala & Ryyänen 2013.) Yhteiskunnallinen huoli osallistumattomuudesta on koskenut myös nuoria (Fornaciari & Männistö 2015; Puuronen & Saari 2017, 7). Lasten ja nuorten yhteiskunnallista osallisuutta ja osallistumista sekä mahdollisuuksia vaikuttaa onkin pyritty 2000- luvun alusta lähtien edistämään erilaisin osallisuushankkein (Nivala & Ryyänen 2013).

Lasten osallistumisen tarkasteluun liittyy osallistumisparadigman lisäksi kokonaisvaltaisempi muutos siinä, kuinka lasten toimijuus nähdään.

Suhtautuminen lapsiin on vaihdellut eri aikoina, kuten myös se, miten lapsuus ylipäättään ymmärretään. Käsitykseen lapsuudesta liittyy ristiriitoja liittyen esimerkiksi siihen, mitkä asiat ovat lapsille sopivia ja mitkä eivät (Stenvall 2018, 21). Käsitys lapsista ja lapsuudesta heijastuu myös siihen, miten ja mihin lasten nähdään voivan osallistua. Stenvallin (2018, 21) mukaan tällä hetkellä käynnissä oleva keskustelu lapsuudesta koskee lasten oikeuksia. YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (LOS) on ollut keskeisessä roolissa siinä, että lasten ja nuorten osallistumis- ja vaikuttamisoikeudet ovat nousseet poliittiseen keskusteluun niin kansainvälisesti kuin Suomessakin (Bartos 2018; Kallio, Häkli & Bäcklund 2015; Skelton 2007; Stenvall 2018; Wall 2011). LOS on hyväksytty vuonna 1989 ja ratifioitu Suomessa vuonna 1991. Se takaa kaikille alle 18-vuotiaille oikeuden oman mielipiteen ilmaisuun ja kuulluksi tulemiseen. Sopimuksen artikla 12:n mukaan lasta tulee kuulla kaikissa häntä koskevissa asioissa ja lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (Unicef 2020). LOS:n voimaantulo aiheutti paradigmanmuutoksen siinä, kuinka lapset ja nuoret ja heidän osallistumisensa ymmärretään. Suhtautuminen lapsiin ja nuoriin siirtyi tällöin suojelu- ja hoitonäkökulmasta osallistujanäkökulmaan (Bartos 2016). Lapset alettiin yhä enemmän tunnistaa täysvaltaisina toimijoina tässä hetkessä, eikä pelkästään heidän tulevan aikuisuutensa kautta (Kjørholt 2002; Salo 2010).

Suomessa lasten ja nuorten osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet on nykyään huomioitu myös lainsäädännössä. Nuorisovaltuuston tai vastaavan nuorten vaikuttajaryhmän perustaminen kuntaan ja sen toimintaedellytysten huolehtiminen on määrätty kuntalaissa (410/2015 26 §). Nuorisovaltuustoja, eli 13–18-vuotiaiden muodostamia kunnan vaikuttamistoimielimiä, toimiikin Suomessa noin 98 prosentissa kunnista (Nuva ry 2021). Lapsen oikeus osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon on myös perhekontekstissa turvattu laissa (laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 1983/361).

LOS vaikuttaa myös koulumaailmassa. Se on POPS:ssa mainittu koko opetuksen järjestämistä ohjaavana sopimuksena (s. 15). Sopimuksen takaama lasten oikeus osallistumiseen ja mielipiteen ilmaisuun näkyy myös perusopetuslaissa (L628/1998, 47a §) vaatimuksena oppilaskunnasta. Perusopetuslain mukaan kouluilla tulee olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta, joka voi olla useamman koulun yhteinen. Oppilailla tulee perusopetuslain mukaan olla myös mahdollisuus osallistua koulun kehittämiseen

sekä esimerkiksi opetussuunnitelman valmisteluun. Oppilaskunnan toiminnan tavoitteeksi on *Oma oppilaskunta osaa* –oppaassa (Opinkirjo 2020) määritelty esimerkiksi edistää oppilaiden osallistumista ja kehittää oppilaiden ja opetuksen järjestäjän välistä yhteistyötä. Oppaassa asioiksi, joihin oppilaskunta voi vaikuttaa on lueteltu esimerkiksi kouluruokailu, arviointimenetelmät ja järjestyssäännöt. Oppilaskunnalla tarkoitetaan kaikkia koulun oppilaita. Heitä edustaa oppilaskunnan hallitus.

Männistön, Tervasmäen ja Fornaciarin (2017) mukaan puhe osallisuudesta on tullut vahvasti osaksi myös virallisia asiakirjoja. Uusin POPS (2014) mainitseekin osallisuuden käsitteenä monessa kohdassa, esimerkiksi toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena (s. 28), kodin ja koulun yhteistyön kuvailun ja oppilashuollon yhteydessä (s. 35) sekä oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä. POPS:ssa on myös ensimmäistä kertaa esitelty laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus, jossa osallistumisen ja osallisuuden teemat näkyvät vahvasti (s. 20). Laaja-alainen osaaminen on määritelty tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jonka tarve kumpuaa muuttuvasta maailmasta ja tulevaisuuden asettamista tarpeista. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden edellyttämää osaamista. Laaja-alainen osaaminen on oppiainerajat ylittävä kokonaisuus, jonka tavoitteet ovat osana oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä. Laaja-alaisen osaamisen tietyt tavoitenäkökulmat korostuvat eri vuosiluokilla ja ne on kuvattu erikseen vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9.

Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia esitellään POPS:ssa seitsemän, joissa osallistumisen teema on vahvimmin läsnä osaamiskokonaisuudessa 7: *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7)*. Osaamiskokonaisuus perustuu ajatukseen siitä, että yhteiskunnallisen osallistumisen määrittellään olevan demokratian toimivuuden perusedellytys ja, että osallistumisen sekä vaikuttamisen taitoja voi oppia vain käytännössä harjoittelemalla (s. 24). Osallistumista ja osallisuutta korostetaan L7:n yhteydessä sekä koulun toimintakulttuurin että oppilaiden yhteiskunnallisten valmiuksien kannalta. L7:n yhteydessä lukee, että *koulun tehtävä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta ja että oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun*. Yhteiskunnalliseen

osallistumiseen liittyen mainitaan: *Oppilaille annetaan perusopetuksessa valmiuksia kasvaa demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi.* Tutkimuksen kannalta keskeinen vuosiluokkakokonaisuus on 3–6, sillä tutkin vuosiluokille 4–6 suunnattuja oppimateriaaleja. Vuosiluokilla 3–6 yhteisölliseen osallistumiseen kannustaminen on L7:n keskeinen tavoite ja oppilaan mahdolliseksi osallistumisyhteisöiksi mainitaan esimerkiksi oppilaskunta- ja kerhotoiminta sekä koulun ja lähiympäristön toimintamuodot (s. 157).

3.2 Osallistumisen ja osallisuuden määrittelyitä

Stenvallin (2018, 36) mukaan osallistumisen käsitteen merkitys on laaja ja summentunut, eikä sen määrittely pysy otteessa vaan vaihtelee tilanteesta ja yhteydestä riippuen. Hänen mukaansa osallistumisen käsitettä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta, puhtaasti positiivisena tai tavoiteltavana asiana tai kriittisesti. Nämä eri näkökulmat sisältävät Stenvallin mukaan vielä erilaisia näkemyksiä siitä, mikä ymmärretään osallistumiseksi ylipäätään. Osallistuminen voidaan ymmärtää perustavanlaatuisesti osaksi ihmisyyttä. Esimerkiksi Kjörholt (2007) määrittelee, että ihmisenä eläminen edellyttää osallistumista itsessään ja Hart (1992) esittää, että osallistuminen yhteiskunnassa alkaa sillä hetkellä kun lapsi syntyy. Osallistuminen voidaan ymmärtää myös toiminnan kautta. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta Nivala ja Ryyänen (2013) määrittelevät osallistumisen *toiminnalliseksi läsnäoloksi inhimillisissä suhteissa* ja korostavat merkityksellisyyden ja kuulumisen tunteita osana osallistumista.

Roger A. Hartin (1992) laajasti hyväksytty osallistumisen määritelmä kuvaa osallistumisen prosessiksi, jossa jaetaan päätöksiä, jotka vaikuttavat yksilön elämään ja sen yhteisön elämään, jossa hän elää. Hart korostaa lasten osallistumiseen liittyen sitä, että lasten ymmärrys demokraattisesta osallistumisesta sekä osallistumiseen liittyvät taidot kehittyvät vain käytännön kautta eikä niitä voi opettaa vain käsitteellisesti. Hart on kehittänyt lasten osallistumiseen liittyen tikapuumallin, joka etenee alempien askelmien ei-osallistumisesta ylempien askelmien osallistumiseen. Mitä ylempäs tikkailta edetään, sitä enemmän on kyse lapsia osallistavasta toiminnasta. Tikkaiden alimmalla askelmalla on kyse manipuloinnista, jossa lapsia käytetään hyväksi ja

ylimmällä kyse lasten tai nuorten itse suunnittelema ja toteuttamasta toiminnasta, kuten projektista (Hart 1992).

Nigel Thomasin (2007) mukaan Hartin mallista on tullut lasten osallistumisen ymmärtämistä määrittävä malli enemmän kuin sen on alun perin ollut tarkoitus. Thomasin mukaan tikapuumallista voi tulkita, että lasten osallistaminen on sitä parempaa, mitä ylempäs tikapuilla päästään, vaikka todellisuudessa erilaiset osallistumiseen liittyvät toiminnot ovat sopivia erilaisiin tilanteisiin. Myös Hart (1992) on itse korostanut, että tikapuita ei tulisi käyttää suoraviivaisesti toiminnan laadun mittatikkuna, vaan jokaisen lapsen tulisi päästä osallistumaan oman tasonsa mukaan, oli se minkä osallistumisen puolan tasoista tahansa.

Hartin malli keskittyy siihen, kuinka paljon lapset ovat mukana jossakin toiminnassa, mutta ei suoraan ota kantaa siihen, millaisiin asioihin lasten voidaan ajatella osallistuvan. Tähän liittyen Thomas (2007) tarkastelee lasten osallistumista poliittisten ja sosiaalisten yhteyksien suhteen. Poliittinen osallistuminen liittyy valtaan, haasteisiin ja muutoksiin. Sosiaalinen osallistuminen taas liittyy esimerkiksi lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin, lasten verkostoihin ja sosiaalisten yhteyksien mahdollisuuksiin. Thomasin mukaan sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus voivat kuvailla erilaisia osallistumistoiminnan muotoja, mutta myös samaa toimintaa kahdesta eri näkökulmasta. Nämä osallistumisen tavat tulisi Thomasin mukaan ymmärtää toisistaan erillisinä. Thomasin (2007) mukaan erilaisia konteksteja, joihin lasten osallisuus voi kytkeytyä ja joissa aikuiset voivat joko tukea tai olla tukematta lasten osallistumista ovat esimerkiksi erilaiset tilanteet julkisissa palveluissa sekä elämä naapurustoissa. Thomas nostaa tässä yhteydessä esiin myös koulun, jossa useimmat ihmisten väliset suhteet ovat hierarkkisia, eikä lapsilla ole tyypillisesti vaikutusvaltaa tapahtumiin. Myös perhe on yksi keskeinen lasten osallistumisympäristö, jonka merkitystä Thomas korostaa. Perheyhteisö onkin yleensä lapsen ensimmäinen lähiympäristö, jossa osallistuminen voi tapahtua suhteessa huoltajiin tai esimerkiksi sisaruksiin (Eskelinen ym. 2012, 215; Thomas 2007).

Osallisuuden käsitteen määrittelemisen erilliseksi osallistumisen käsitteestä on suomen kielen erityispiirre (Horelli, Haikkola & Sotkasiira 2007, 218; Kiilakoski ym. 2012, 15). Englannin kielessä sekä osallisuus että osallistuminen kääntyvät

samaksi sanaksi: *participation*. Osallistumisen ja osallisuuden käsitteitä käytetään kuitenkin Suomessa arkikielessä ja hallinnollisissa teksteissä usein päällekkäin, samaa asiaa tarkoittavina termeinä, joilla tarkoitetaan osanottoa yhteisten asioiden hoitoon (Stenvall 2018, 55). Tutkimuksessa käsitteet on kuitenkin usein erotettu ja määritellään myös eri tavoin.

Stenvall (2018, 55) määrittelee osallisuuden kokemukseksi ja tunteeksi kuulumisesta johonkin. Myös Alanko (2010, 57) näkee osallisuuden osallistumisen subjektiivisena ja kokemuksellisenä puolena. Gretschel (2002, 91) on määritellyt osallisuutta voimaantumisen tai valtautumisen käsitteillä, johon liittyy keskeisesti lapsen tai nuoren kokemus omasta pätevyydestään ja siitä, että oma rooli osallistumistoiminnassa on merkittävä. Osallisuuden voi siis yksinkertaistettuna ymmärtää olevan tunne, joka osallistumisesta parhaimmillaan syntyy. Kataja, Partio, Ranta, Setälä ja Tarkka (2018) taas määrittelevät osallisuuden kokonaisvaltaisemmin kasvatuksen lähtökohtana ja kasvatustilafilosofiana. Osallisuuden tulisi heidän mukaansa läpäistä kaikki kasvatustoiminta, ei toteutua vain tiettyjen raamien puitteissa ja tietyllä hetkellä. Myös he määrittelevät osallisuutta kokemuksen kautta, merkityksellisyyden tunteena, joka syntyy siitä, että yksilö on yhteisön kokonaisvaltainen jäsen. Osallisuus onkin aina yhteydessä toimintaympäristöön ja yhteisöön, jonka piirissä yksilö pystyy toimimaan. Tällaisiksi toimintaympäristöiksi voidaan ymmärtää esimerkiksi koulun tai poliittisten yhteisöjen lisäksi myös perhe tai kaveriporukka (Kiilakoski ym. 2012, 16).

Osallistumisen ja osallisuuden käsitteet ovat siis lähekkäisiä ja osittain päällekkäisiä. Niiden välisestä suhteesta on löydettävissä erilaisia näkemyksiä. Kataja kumppaneineen (2018) esittävää, että osallisuuden ja osallistumisen käsitteet voidaan erottaa vapaaehtoisuuden perusteella: osallisuus on oman osallistumisen tason määrittelemistä. He näkevät, että osallistumisen voidaan kuitenkin nähdä olevan yksi osallisuuden tavoitteista. Männistö kumppaneineen (2017) taas esittää sosiaalipedagogisen osallisuustulkinnan perusteella, että osallistuminen yksi osallisuuden edellytyksistä: ihminen on osallinen yhteisössä toimiessaan sen osana eli osallistuessaan (myös Nivala & Ryyänen 2013). Stenvall (2013) määrittelee aktiivisuuden osallistumisen ja osallisuuden erottajaksi: hän määrittelee osallistumisen aktiiviseksi toiminnaksi tai osan ottamiseksi ja osallisuuden taas tunteeksi johonkin kuulumisesta. Stenvall

korostaa, että osallistuminen ja osallisuus voivat esiintyä yhdessä, mutta myös toisista erillään. Osallistuminen ei vaadi osallisuutta eikä osallisuuden syntymiseksi myöskään välttämättä tarvita aktiivista osallistumista. Myös valtakysymykset ja vaikuttamisen mahdollisuus liittyvät osallisuuden käsitteeseen. Esimerkiksi Turjan (2011) mukaan osallisuuden ytimessä on lapsen oma vaikutusmahdollisuus toimintaan, johon hän osallistuu, eikä vain osallistuminen itsessään. Myös Kiilakoski kumppaneineen (2012, 16) nostaa esille sen, että lasten osallistoimintaa arvioidessa on hyvä tarkastella objektiivisesti sitä, jaetaanko lapsille ja nuorille todellista valtaa.

Vaikka osallisuuden käsite on erotettavissa osallistumisen käsitteestä, osallisuuden viitattaessa kokemukseen ja osallistumisen toimintaan, kummatkin käsitteet ovat keskeisiä tutkimukseni kannalta. Tutkimuksessani ensisijainen käsite on osallistuminen, sillä tutkin oppimateriaalien tekstiä, enkä subjektiivisia kokemuksia. Tiedostan, että en tutki lasten kokemusmaailmaa tai koulun toimintakulttuuria, enkä voi tutkimukseni perusteella ottaa niihin kantaa. Kuitenkin, kun tarkastellaan sitä, millaisia erilaisia osallistumisen muotoja oppimateriaalien tehtävistä on mahdollista tunnistaa, osallisuuden käsite antaa tarkastelulle lisäarvoa. Monet tutkijat ovat nostaneet esiin sen, että institutionaaliset, ”aikuisten maailmasta” lainatut lasten osallistumisen tai osallistamisen muodot jättävät osallisuuden ulkopuolelle osan lapsia ja osallistuminen tulisi ymmärtää laajemmin, ottaen huomioon lasten omat, arkipäiväiset osallistumisen muodot (Alanko 2010; Kiilakoski 2012; Männistö ym. 2017; Thomas 2007). Osallisuutta tuottavien ympäristöjen ja yhteisöjen moninainen ymmärtäminen on oman tutkimukseni kannalta merkittävää, sillä osallistumista ja täten myös osallisuutta tarkastellaan ilmiönä, joka voi toteutua perinteisten osallistumisympäristöjen lisäksi myös lasten arkielämän epämuodollisissa konteksteissa.

3.3 Osallistumiseen liittyvä kritiikki

Tutkimuksessani olen kiinnostunut erilaisista osallistumisen muodoista ja käsityksistä, joten tarkoitukseni on tarkastella osallistumista laajasti elämän monilla eri osa-alueilla tapahtuvana ilmiönä. Lasten ”oikea” osallistuminen nähdään kuitenkin tyypillisesti yksipuolisesti instituutioihin kytkeytyvänä,

aikuisten suunnittelemana toimintana (Kallio & Bäcklund 2012; Kiili 2013; Thomas 2007; Stenvall 2018, 33–34). Lasten osallistumista edistämään on Suomessakin kehitetty rakenteita, kuten nuorisovaltuustoja, lasten parlamentteja ja oppilaskuntatoimintaa, jotka ovat tärkeitä lasten osallisuuden toteutumiseksi. Kiilakosken kumppaneineen (2012, 9) mukaan hyvätkään rakenteet eivät kuitenkaan takaa sitä, että lasten osallisuus toteutuu. Osallistumista ja osallisuutta tukevat rakenteet eivät heidän mielestään riitä, jos lapset ja nuoret eivät itse saa sellaista käsitystä, että heidät huomioidaan tai jos rakenteet eivät kohtaa käytäntöjä. Myös Rytiojan ja Kallion (2018) mukaan lasten osallisuusosoikeuksien toteutuminen on Suomessa lainsäädännöstä ja rakenteista huolimatta käytännössä puutteellista, eikä nuorten omaehtoista toimijuutta tunnisteta.

Lasten kansalaisosallistumista edistämään pyrkiviä rakenteita voi kritisoida edustuksellisuudesta. Esimerkiksi nuorisovaltuustossa yksi lapsi tai nuori edustaa suurempaa joukkoa saman ikäisiä, vaikkapa luokkalaisiaan tai kunnassa asuvia lapsia ja nuoria. Toimintatapa kytkeytyy siis edustukselliseen demokratiaan ja imitoi järjestelmää, jota Suomen politiikassa käytetään. Lapsilla ei ole kuitenkaan käytössään samoja demokratiassa käytettäviä järjestelmiä kuin aikuisilla, kuten esimerkiksi puolueita. Kun lapsista valitaan edustaja päättämään asioista, on mahdollista, että hän edustaa joukkoa ihmisiä, joilla on lukemattomasti erilaisia näkemyksiä ja joita yhdistää ainoastaan suurin piirtein saman ikäisyys (Kallio & Bäcklund 2012; Stenvall 2018, 36, 138; Thomas 2007). Lasten ja nuorten kansalaisvaikuttamien ja osallistuminen edustuksellisen demokratian keinoin ei siis välttämättä toimi samalla tavoin kuin aikuisten. Kuten Thomas (2007) toteaa, tällaisella valtaviiran politiikkaa imitoivalla, mutta kuitenkin siitä irrotetulla osallistumistoiminnalla voi olla kasvatuksellista tai sosiaalista hyötyä siihen osallistuville lapsille, mutta samalla se jättää ulkopuolelle ison osan lapsista. Myös Kataja kumppaneineen (2018) korostaa koulumaailmaan liittyen, että koulun osallisuuden toimintakulttuuria tulisi rakentaa arkisissa tilanteissa, eikä korkealentoisten, aikuisten maailmasta lainattujen rakenteiden, kuten aloitelaatikkojen tai lastenkokousten avulla.

Thomasin (2007) näkemys lapsille suunnatuista edustuksellisista osallistumISRakenteista, jotka ovat aikuisten maailmaa imitoivia, kuvaa hyvin myös oppilaskuntatoimintaa, joka on POPS:n (2014) mukaan peruskoulun

oppilaiden tärkeä osallistumisen väylä (s. 28) ja mainitaan myös yhteiskuntaopin tavoitteissa osallistumisen harjoittamisen kannalta tärkeänä toimijana (s. 261). Myös oppilaskuntatoimintaa voi kritisoida edustuksellisuuden ongelmien kautta. Lisäksi Alangon (2010, 63) tutkimuksessa oppilaskunta ei siihen osallistuneille oppilaille noussut merkittäväksi osallisuuden kokemuksien synnyttäjäksi. Vaikka oppilaskunta tarkoittaakin kaikkia koulun oppilaita, käytännössä osallistumistoimintaan pääsee mukaan vain hallitukseen valitut oppilaat. Männistö kumppaneineen (2017) nostavaa oppilaskuntatoiminnan myös esiin tutkiessaan POPS:n (2014) osallisuuskäsitettä: POPS korostaa, että koulun tulee vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta, mutta toisaalta korostaa oppilaskuntatoiminnan merkitystä osallisuustoiminnan harjoittelussa. Nämä toteamukset he näkevät jännitteisinä suhteessa toisiinsa: periaatteessa oppilaskunnan hallitukseen pääseminen on kaikille avoin mahdollisuus, mutta käytännössä oppilaskuntiin valikoituu usein tietynlainen oppilasaines.

Osallistumismahdollisuuksien yhdenvertaisuuteen liittyen Bartos (2016) nostaa esiin huomion siitä, että kaikki lasten ja nuorten äänet eivät ole samanarvoisia. Lapsen sosioekonominen tausta vaikuttaa siihen, millä tavoin häntä kuullaan ja esimerkiksi tutkimuksissa annetaan yleisesti ääni lapsille, jotka ovat mieleltään terveitä, itseään ilmaisevia ja kohteliaita (Bartos 2016). Näen, että oppilaskuntatoimintaa voi osallistavana toimintana kritisoida siitä, että se jättää ison osan lapsista ulkopuolelle. Myös Kiilakoski (2012, 33) esittää, että oppilaskuntatoiminnan rinnalle tulisi mahdollisesti kehittää muitakin vaikuttamisen kanavia, jotta moniääninen oppilasjoukko tulisi kuulluksi.

Bartos (2016) nostaa esiin myös sen, että puhuttaessa ”lasten äänestä”, jota tulee kuunnella, kaikkien lasten äänet niputetaan yksiköksi vailla luokkaa, kulttuuria, sukupuolta ja etnisyyttä. Tämä liittyy myös aikaisemmin esittämäni huomioon siitä, miksi edustukselliset toimintatavat eivät toimi lapsilla samalla tavalla kuin aikuisilla. Osallistumisen rakenteita voi siis tarkastella kriittisesti myös sillä perusteella kenelle ne antavat äänen ja huomioidaanko niissä se, että lapset ovat moninainen ihmisjoukko siinä missä aikuisetkin.

Edustuksellisuuden lisäksi lasten osallistumista tukevat rakenteet ovat usein alueperustaisia. Kallion ja Bäcklundin (2012) mukaan lapset ja nuoret näyttäytyvät julkishallinnon retoriikassa usein aikuisia vahvemmin asuinalueilleen kiinnittyneinä minkä takia myös ajatellaan, että osallistuminen on sidoksissa

näihin alueisiin, kuten asuinalueeseen tai kuntaan. Todellisuudessa lasten ja nuorten osallistumisen ja osallisuuden kokemukset rakentuvat arkielämässä hyvin moninaisissa ympäristöissä ja lapsille merkitykselliset ympäristöt voivat erota merkittävästi niistä ympäristöistä, joissa osallistumista tuetaan institutionaalisesti (Kallio ym. 2015). Kallio ja Bäcklund (2012) esittävätkin, että osallistumisen määrittely tietyille alueelle johtaa yksipuolisiin tulkintoihin osallistumisesta. Lasten osallistumista varten laadituissa rakenteissa yhdistyvät usein sekä edustuksellisuus että alueperustaisuus, mikä voidaan nähdä luonnollisena niiden imitoidessa sitä demokraattista järjestelmää, joka Suomessa toimii. Kallion ja Bäcklundin (2012) mukaan edustuksellisen demokratian toimintatapojen käyttäminen lasten osallisuuden edistämiseksi liittyy sekä ajatukseen siitä, että lapsille tulee opettaa demokratian toimintatapoja että siihen, että lapsia tulee kuulla julkisessa päätöksenteossa.

Tutkimukseni näkökulma ja lähtökohta on, että lasten osallistumista tukevat institutionaaliset rakenteet ovat tärkeitä, mutta niiden lisäksi lasten osallistumista pitäisi tukea myös laajemmissa konteksteissa, jotka ovat lähtöisin lasten omasta elämämaailmasta. Tämä lähtökohta kiinnittyy Thomasin (2007) ajatukseen siitä, että lapset tulisi sekä ottaa mukaan yhteiskunnalliseen päätökseen että tunnistaa toimijoina myös sosiaalisissa, henkilökohtaisemmissa yhteyksissä. Suomessa lasten ja nuorten osallisuus ja osallistuminen tapahtuvat usein vanhempien tai opettajien ohjauksessa, eikä nuorten omia ryhmiä usein huomioida osallisuustyössä (Löfström ym. 2017, 20; Kiilakoski ym. 2012, 25). Aidoksi tunnistettu osallistuminen tai osallisuus näyttäytyy tällöin usein yksipuolisesti osallistumisena jossain määrin valmiiksi suunniteltuun toimintaan. Kuten Nivala ja Ryyänen (2013) esittävät, osallisuus esitetään usein jonain ulkopuolelta annettuna tai luotuna osallistumisena, joka kiinnittyy valmiiksi luotuihin rakenteisiin. Tämän vastaparina voi nähdä olevan lasten ja nuorten osallistumisen heidän itse valitsemisensa yhteisöissä ja yhteyksissä. Kuten Löfström kumppaneineen (2017) esittää, jos nuorten osallistumismahdollisuuksia halutaan aidosti kehittää, tulee kiinnittää huomiota enemmän siihen, mitä osallistuminen merkitsee nuorten jokapäiväisessä elämässä.

Lasten osallistumista tarkastellessa herää myös kysymys siitä, voiko osallistumista vaatia. Kuten Alanko (2010) nostaa esiin, aikuisillakin on oikeus jättää äänestämättä. Lapsilta ja nuoriltakaan ei täten voi Alangon mukaan vaatia

aktiivista kansalaisuutta ja halua osallistua lähiympäristönsä toimintaan. Myös Harju (2006) nostaa esiin, että passiivisen kansalaisuuden tulee olla hyväksyttyä, sillä vapaassa yhteiskunnassa aktiivisuuteen ei voida pakottaa. Koulukontekstissa osallistumisen voi ylipäättään nähdä paradoksaalisena, sillä koulun toiminta perustuu siihen, että oppilaat osallistuvat myös sellaiseen toimintaan, joka heitä ei kiinnosta. Tällöin herää kysymyksiä siitä, mikä toiminta määritellään osallistumiseksi ja missä määrin oppilaille on oikeus kieltäytyä mistäkin toiminnasta koulussa, jossa osallistuminen järjestettyyn toimintaan näyttäytyy eri tavoilla kuin sen ulkopuolisessa elämässä.

4 LASTEN KANSALAISSUUS

Tässä luvussa käsittelen lasten kansalaisuuden ja osallistumisen välisiä suhteita. Ensin käyn lyhyesti läpi kansalaisuuden erilaisia määritelmiä keskittyen lasten ja nuorten näkökulmaan. Sitten määrittelen demokratiakasvatuksen käsitettä, minkä kautta siirryn lopuksi käsittelemään yhteiskuntaopin oppiainetta.

4.1 *Kansalaisuuden määritelmiä*

Osallisuus ja kansalaisuus ovat Kiilakosken kumppaneineen (2012, 18) mukaan yhteen kietoutuneita käsitteitä. Myös tutkimuksessani osallistumisen, osallisuuden ja kansalaisuuden käsitteet lomittuvat, sillä osallistuminen, osallisuus ja osallistumisen harjoittelu koulussa ovat osa kansalaiseksi kasvamista ja sosialisatiota. Toisaalta myös lasten asema kansalaisina vaikuttaa siihen, millaisena heidän osallistumismahdollisuutensa nähdään. Kansalaisuuden käsite ja sen suhde osallistumiseen on keskeinen tutkimukseni kannalta myös siksi, että tutkin yhteiskuntaopin oppimateriaalien sisältöjä. Yhteiskuntaopilla on keskeinen rooli kansalaiseksi kasvattamisessa koulussa (Löfström ym. 2017, 13; Virta 2000, 55), joten sen luoma kuva kansalaisuudesta linkittyy keskeisesti siihen, millaista kuvaa osallistumisesta luodaan.

Niin osallistumisessa ja osallisuudessa kuin kansalaisuudessakin on kyse kuulumisesta ja osan ottamisesta johonkin itseä suurempaan. Kiilakosken kumppaneineen (2012, 18) sekä Nivalan (2008, 73) mukaan osallisuuden ja kansalaisuuden erona näyttäytyy kuitenkin se, että osallisuuden voidaan nähdä toteutuvan missä tahansa yhteisössä, kun kansalaisuus taas mielletään jäsenyydeksi poliittisessa yhteisössä. Yhteiskunnan ja yksilön välinen suhde, sekä yksilön oikeudet ja velvollisuudet ovat tyypillisesti kansalaisuuden käsitteen keskiössä. Kansalaisuutta voidaan määritellä eri tavoin ja tärkeä ulottuvuus määrittelyssä on käsitys siitä, millainen on yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde (Löfström, Virta & Salo 2017, 13).

Arkipuheessa kansalaisuus näyttäytyy usein muodollisena valtion kansan jäsenyytenä, joka sijoittuu maantieteellisesti rajatulle alueelle ja joka pitää sisällään velvollisuuksia sekä oikeuksia, joiden mukaan toimiminen nähdään kansalaistoimintana. Kansalaisuutta on kuitenkin mahdollista tarkastella laajemmin eri näkökulmat huomioiden. Kiilakosken kumppaneineen (2012, 18–21) mukaan kansalaisuutta tarkastellaan tutkimuksessa tyypillisesti kahdesta näkökulmasta: joko muodollisena, annettuna asemana tai toiminnallisena roolina. Kansalaisuus muodollisena asemana viittaa valtion kansalaisuuteen, jonka lapsi saa yleensä heti syntyessään. Tällöin valtio turvaa yksilölle tietyt oikeudet ja yksilön taas oletetaan sitoutuvan tiettyihin kansallisvelvollisuuksiin. Toimijuuden kautta käsitetty, osallistuva kansalaisuus ei taas Kiilakosken ja kumppaneiden mukaan välttämättä vaadi muodollisia kansalaisen oikeuksia. Se voi olla kansalaisyhteisön yhteisten päämäärien edistämistä esimerkiksi vaikuttamistoiminnan avulla. Kiilakoski ja kumppanit (2012, 20) lisäävät kansalaisuuden tarkasteluun myös kolmannen näkökulman: koetun kuulumisen johonkin itseään suurempaan yhteisöön. Kokemuksellinen kansalaisuus voi perustua muodolliseen kansalaisuuteen tai perustua jonkin yhteisön toimintaan osallistumiseen. Koetun kansalaisuuden käsitys kiinnittyy osallisuuden käsitteeseen, sillä kummankin keskiössä on kokemus omasta jäsenyydestä ja toiminnasta yhteisössä.

Kansalaisuutta on mahdollista tarkastella muodollista asemaa laajempaan käsitteeseen myös tarkastelemalla sitä elettyinä kansalaisuutena. Tällöin tarkastellaan niitä merkityksiä, joita kansalaisuudella on ihmisten jokapäiväisessä elämässä (Lister 2007). Tällöin voidaan kyseenalaistaa myös kansalaisuuden paikantuminen tietyille alueille, kuten valtion rajojen sisälle. Esimerkiksi Kallio ja Mitchell (2016) peräänkuuluttavat kansalaisuuden uutta, laajempaa tilallista hahmottamista. He korostavat, että kansainvälistyneessä maailmassa ihmiset rakentavat eletyssä todellisuudessaan verkostoja, jotka ylittävät kulttuuriset ja fyysiset rajat. Ihmiset identifioituvat yhteisöihin ja toimivat ympäristöissä, jotka eivät välttämättä ole rajattavissa paikallisiksi (myös Kallio, Häkli & Bäcklund 2015). Käsitys eletystä kansalaisuudesta liittyy kiinteästi lasten ja nuorten kansalaisuuden tarkasteluun, sillä heillä ei ole virallisesta kansalaisuudesta huolimatta kaikkia mahdollisuuksia osallistua viralliseen keskusteluun ja yhteiskuntapoliittiseen toimintaan (Rytioja & Kallio, 2018). Jos kansalaisuus

määritellään virallisten kansalaisvaikuttamisen tekojen kautta, lapset ja nuoret suljetaan ainakin jossain määrin pois täysivaltaisen kansalaisuuden piiristä.

Kuten Stenvall (2018, 44) toteaa, lasten kansalaisuuden ymmärtämisessä lomittuu nykyhetki ja tulevaisuus. Lapset ovat samaan aikaan tulevaisuuden kansalaisia ja kansalaisia nykyhetkessä, lapsina. Lasten kansalaisuus siis poikkeaa siitä, millaisena kansalaisuus aikuisista puhuttaessa nähdään. Tähän liittyen Stenvall mainitsee, että tarve erikseen määritellä käsite *lasten kansalaisuus* juontaa juurensa siitä, että kansalaisuus käsitteenä on lähinnä aikuisuuteen kiinnittynyt. Hänen mukaansa yhtä jaettua käsitystä siitä, mitä lasten kansalaisuus pitää sisällään, ei kuitenkaan ole. Lister (2007) on eritellyt, että kansalaisuuteen liittyvässä kirjallisuudessa kansalaisuus tyypillisesti paikannetaan aikuisuuteen ja lapset nähdään täten tulevaisuuden kansalaisina, jotka vielä opettelevat kansalaisuutta. Kjörholt (2002) on norjalaisia lasten osallistumiseen liittyviä hankkeita tutkiessaan luonut määrittelyt, joiden valossa lasten yhteiskunnallista asemaa voidaan hahmottaa. Myös hän nostaa yhdeksi määrittelyistä näkemyksen lapsesta tulevaisuuden kansalaisena, joka on kehittymässä kohti aikuisuudessa tapahtuvaa kypsää ihmisyyttä. Kjörholtin mukaan tämän voi nähdä osittain ristiriitaisena sen modernin käsityksen kanssa, että lapset ovat oikeuksia omaavia kansalaisia tässä hetkessä. Hän kuitenkin korostaa, että nämä kaksi käsitystä eivät välttämättä ole ristiriidassa keskenään.

4.2 *Demokratiakasvatus*

Tutkimukseni aiheen kannalta on tärkeää hahmottaa, miten osallistuminen, kansalaisuus ja kasvatus liittyvät toisiinsa koulun kontekstissa ja mihin yhteiskuntaopin oppiaineen välittämät arvot pohjautuvat. Demokratian arvot ovat osa perusopetuksen arvoperustaa ja perusopetuksen yhtenä keskeisimpänä tehtävänä onkin edistää demokratiaa ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa (POPS 2014, 15–16). Osallistuminen ja kansalaisuus siis kiinnittyvät koulun kontekstissa demokraattisen yhteiskunnan kansalaisiksi kasvattamiseen. Kansallisen tason opetussuunnitelman voidaan nähdä olevan osana kasvatuksellista sosialisatioprosessia, jonka kautta yksilöt sisäistävät kansallisen yhteisön toimintamallit, uskomukset ja arvot. Tässä prosessissa opitaan myös se, millaisia ovat hyvän kansalaisen toiminta- ja ajattelumallit.

(Männistö & Fornaciari 2017.) Koulu väistämättä rakentaa mielikuvia hyvästä kansalaisuudesta sekä kasvattaa siihen. Edustuksellisen demokratian perustuessa kansalaisten aktiivisuudelle (Rytioja & Kallio 2018), hyvään kansalaisuuteen liittyy keskeisesti yhteiskunnallinen osallistuminen ja aktiivisuus. Myös Nivala (2008, 138) nostaa esiin sen, että kansalaisuuskasvatus liittyy nimenomaan kansalaisuuden osallistuvan jäsenyyden näkökulmaan, sillä sen tarkoitus on synnyttää ja vahvistaa kansalaisuusihanteiden mukaisia toimintavalmiuksia.

Koulukontekstissa on tarkoituksenmukaisempaa ja tarkempaa puhua demokratiakasvatuksesta kansalaiskasvatukseen sijaan, sillä – kuten Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen ja Virta (2014, 27–28) nostavat esiin – kansalaiskasvatus ei käsitteenä välttämättä kiinnity demokratiaan, vaan minkä tahansa yhteiskunnan mihin tahansa normeihin, kun taas demokratiakasvatus liittyy nimenomaan demokratiaan. Myös tässä tutkimuksessa on siis olennaista huomioida demokratiakasvatuksen ulottuvuus. Rautiaisen kumppaneineen (2014, 20–26) mukaan demokratian kehittäminen ja vaaliminen on hyvin keskeinen yhteiskunnallinen tavoite, minkä takia se läpäisee kaikki kouluasteet ja tekee kaikista opettajista demokratiaan kasvattajia. Männistö ja Fornaciari (2017, 37) määrittelevät, että perimmäisenä tarkoituksena demokratiakasvatuksessa on kasvattaa kansalaisista demokraattisen yhteiskunnan jäseniä. Yhteiskunnat muuttuvat kuitenkin jatkuvasti, minkä takia demokratiakasvatuksen toteuttamiseen ei ole mahdollista antaa tarkkaan raamitettuja ohjeita.

Männistö ja Fornaciari (2017, 28) kuitenkin painottavat, että demokratiakasvatuksen toteutumiseksi kasvattajan on ymmärrettävä, ettei politiikka käsitteenä rajoitu liittymään vain edustukselliseen demokratiaan, äänestämiseen ja puolueisiin. Sen sijaan demokratiakasvatuksessa politiikka tulisi nähdä käsitteenä, joka sisältää kaikki ilmiöt ja asiat, jotka vaikuttavat yhteiskunnan toimintaan ja muuttumiseen. He nostavatkin esiin sen, että demokratiakasvatuksen voi yksinkertaisimmillaan käsittää tarkoittavan niiden sääntöjen ja taitojen opettamista, joita tarvitaan ihmisten kanssa toimiessa. Demokratiakasvatuksen ja osallistuvaksi kansalaiseksi kasvatuksen voidaan nähdä koskevan oppilaiden elämää hyvin laaja-alaisesti eri tasoilla, eikä rajoittuvan vain virallisten tai rakenteellisten demokratian toimintatapojen

harjoitteluun. Tämä ajatus kiinnittyy tutkimukseni lähtökohtaan lasten osallistumisen laajasta ymmärtämisestä.

4.3 Yhteiskuntaoppi

Edellä olen tarkastellut, millä tavoin osallistuminen, osallisuus ja kansalaisuus kiinnittyvät käsitteinä demokratiakasvatukseen sekä sitä, mitä demokratiakasvatuksella voidaan tarkoittaa. Koulumaailmassa demokratiakasvatus ja kansalaisena toimimisen teemat kiinnittyvät selkeimmin yhteiskuntaopin oppiaineeseen. Kuten Virta (2000, 55) nostaa esiin, vaikka yhteiskunnallinen kasvatus näkyy monissa oppiaineissa, on yhteiskuntaopin oppiaine keskeinen alue sen toteutuksessa. Yhteiskuntaopin oppiaineen tehtävää voi tarkastella kaksijakoisena: toisaalta sen tulee välittää kansalaisena toimiseen liittyviä tietoja, taitoja ja valmiuksia, toisaalta se on osa koulun tuottamaa sosialisatiota (Ahvenisto, van den Berg, Löfström & Virta 2013). Yhteiskuntaoppi on aina väistämättä kansalaiskasvatusta ja demokratiakasvatusta. Se luo käsityksiä yhteiskunnasta, valtarakenteista ja yksilön vaikutusmahdollisuuksista (Virta 2006, 96). Täten myös tutkimukseni tausta-ajatus on se, että esityksillään yhteiskuntaopin oppimateriaalit välittävät kuvaa siitä, millaisiin asioihin ja missä yhteyksissä lapset voivat osallistua ja vaikuttaa. Seuraavaksi käyn tutkimuksen kannalta keskeisin osin läpi yhteiskuntaopin oppiaineen historiaa, piirteitä sekä sisältöjä nykyisessä POPS:ssa pohjustaakseni käsitystä oppiaineesta, jonka oppimateriaaleja tutkin.

Yhteiskuntaopin oppiaineen juuret ovat 1900-luvun alussa, jolloin historian oppiaineen oheen liitettiin osuus, jossa käsiteltiin oman ajan yhteiskuntaan ja talouteen liittyviä aiheita. Van den Bergin ja Löfströmin (2011) mukaan yhteiskuntaopin oppiaineen alkuperäinen tarkoitus oli sosiaalista suomalaisia sekä vahvistaa kansan lojaaliutta yhteiskunnan järjestystä kohtaan. Yhteiskuntaoppi irtautui muodollisesti omaksi oppiaineekseen historiasta vasta 2000-luvun alussa ja 2000-luvulla yhteiskuntaopin tuntimäärä onkin kasvanut. (Löfström, Virta & Salo 2017, 83–84). Yhteiskuntaopin opetus laajennettiin alakoulun vuosiluokille 4–6 viimeisimmän opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen myötä vuonna 2014 ja käytännössä yhteiskuntaoppia alettiin opettaa alakoulussa syksyllä 2016. Alakoulussa yhteiskuntaoppia tulee opettaa

vähintään kaksi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 4–6 (739/2018, 6§, ks. lähteet). Käytännössä koulu voi toteuttaa tämän esimerkiksi siten, että yhteiskuntaoppia opiskellaan yksi vuosiviikkotunti 4. luokalla ja yksi 6. luokalla. Löfström kumppaneineen (2017) korostaa, että nykyisessä tuntijaossa, jossa yhteiskuntaoppi alkaa useimmiten jo 4. luokalla, yhteiskuntaopin opetusta ei enää pohjusteta historian opetuksessa, kuten aikaisemmin on tapahtunut historian opetuksen alkaessa ennen yhteiskuntaopin opetusta. Nyt tilanne on toisin päin. Tämä luo Löfströmin ja kumppaneiden mukaan tilanteen, jossa yhteiskuntaopin oppiaineen on ponnistettava omista lähtökohdistaan, mikä taas lisää tarvetta pohtia oppiaineen keskeisimpiä näkökulmia.

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä on vuonna 2012 laatinut esityksen perusopetuksen uudesta tuntijaosta ja perustellut yhteiskuntaopin opetuksen varhentamista toteamalla:

Esityksellä lisättäisiin opetusta yhteiskunnallisen vaikuttamisen periaatteista ja osallistumaan ja vaikuttamaan oppimisesta sekä syvennettäisiin myös taloustiedon opetusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 29).

Yhteiskuntaopin opetuksen varhentamisen voi siis nähdä kiinnittyvän laajempaan yhteiskunnalliseen huoleen siitä, että kansalaiset osallistuvat vähemmän kuin ennen, minkä seurauksena myös koululle on asetettu yhteiskunnallisia tehtäviä (Alanko 2010; Kiilakoski 2012, 29; Meriluoto & Litmanen 2019, 7–10; Nivala & Ryyänen 2013). Osallistumisen ja vaikuttamisen opettelun korostaminen tuntijaon uudistuksen yhteydessä on viesti siitä, että aktiivinen kansalaisuus nähdään yhä enemmän koulussa opittavana, pedagogisena asiana, kuten Alanko (2010) on kuvannut.

Yhteiskuntaopin oppiaineen tehtäväksi onkin POPS:ssa (2014) määritelty tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi, vastuuntuntoisiksi ja yritteliäiksi kansalaisiksi. Vuosiluokilla 4–6 yhteiskuntaopin painopisteenä on perehtyminen yhteisölliseen elämään ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Opetuksessa rohkaistaan oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään ja kuuntelemaan muita sekä harjoitellaan vaikuttamisen taitoja ja yhteistä päätöksentekoa. (POPS 2014, 260.)

Löfströmin kumppaneineen (2017, 100) mukaan yhteiskuntaopin opetusta kohtaan on pitkään esitetty kritiikkiä, jonka kohteena on etenkin asioiden formaali esittäminen ilman kokemuksellista käytännön tuntumaa. Yhteiskunnallinen

päätöksenteko, osallistuminen ja demokraattinen vaikuttaminen näyttäytyvät kritiikin mukaan yhteiskuntaopin opetuksessa vain muodollisina rakenteina, joihin ei saa aitoa kosketuspintaa. Nykyisessä POPS:ssa osallistumisen kokemuksellisuuden merkitys on Löfströmin ja kumppaneiden (2017, 99–100) mukaan kuitenkin tunnistettu ja yhteiskuntaopin osiossa osallistuvan aktiivisen kansalaisuuden teemaa korostetaan yhä painokkaammin.

Osallistumisen ja vaikuttamisen teemat näkyvätkin vahvasti alakoulun yhteiskuntaopin sisältöalueissa, joita on sekä ala- että yläkoulussa seuraavat neljä:

- S1 Arkielämä ja oman elämän hallinta
- S2 Demokraattinen yhteiskunta
- S3 Aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen
- S4 Taloudellinen toiminta

Sisältöalueista S2 ja S3 liittyvät suoraan osallistumiseen. Demokraattinen yhteiskunta- sisältöalue (S2) sisältää demokraattisen toiminnan perusarvoihin ja toimintatapoihin perehtymistä. Osallistumiseen tässä sisältöalueessa liittyy etenkin yhteisen päätöksenteon harjoittaminen. Osallistumisen ja vaikuttamisen harjoittelu korostuu tätäkin selkeämmin kolmannessa sisältöalueessa (S3), jonka tarkoituksena on harjoitella aktiivisen kansalaisuuden taitoja, joita tarvitaan osallistuvana jäsenenä toimimisessa erilaisissa yhteisöissä. Tutkimuksen näkökulmasta myös S1:n sisällöt liittyvät kiinteästi osallistumiseen. S1:n kuvauksessa on esimerkiksi kohta: *Pohditaan, kuinka jokainen voi itse vaikuttaa lähiyhteisön turvallisuuteen ja viihtyisyyteen*, joka suoraan viittaa lähiympäristössä osallistumiseen. Taloudellinen toiminta -sisältöalue (S4) ei taas viittaa osallistumiseen niin suoraan kuin muut, sillä siinä kuvaillaan pääasiassa talouteen tutustumista. Esimerkiksi kestävään kuluttamiseen ja lähiympäristön yrityksiin tutustumisen voi nähdä kuitenkin kiinnittyvän yhteiskunnallisen osallistumisen sekä osallisuuden teemoihin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimusmenetelmät ja -aineistot. Aloitan kuvailemalla yleisesti oppimateriaaleja tutkimusaineistona, eritellen joitain tutkimuksen kannalta tärkeitä huomioita. Sitten perustelen valitsemani aineiston ja kuvailen, millä tavoin olen tuottanut aineiston ja rajannut sitä. Lopuksi käyn läpi käyttämiini tutkimusmenetelmiin liittyvää keskeistä tietoa sekä kuvailen analyysin etenemisen vaihe vaiheelta.

5.1 Oppimateriaalit tutkimusaineistona

Opettajalla on vapaus valita miten ja millaisia oppimateriaaleja he opetuksessaan käyttävät (Pietiläinen 2015, 61). Oppikirjan ohella opettaja voi käyttää myös muuta materiaalia opetuksessaan, esimerkiksi, kustantamoiden tuottamaa tai mediasisältöjä. Heinosen (2005, 231–232) mukaan opettajat myös käyttävät oppimateriaaleja hyvin eri tavoin. Osa pitäytyy opetuksessaan oppikirjan järjestyksessä käsitellä asioita, osa voi käyttää oppikirjaa vain lähdeteoksena. Sama opettaja saattaa myös käyttää oppimateriaaleja eri tavoin riippuen opetettavasta aineesta. Heinonen (2005, 231) korostaa, että usein oppimiseen tarvitaan kuitenkin ainakin jotain oppimateriaalia. Nykypäivän koulussa oppimateriaalit ovat saaneet uusia muotoja ja perinteisen paperikirjan ohelle kustantajat ovat laatineet erilaisia sähköisiä materiaaleja. Karvosen, Tainion ja Routarinteen (2017) mukaan painetut oppimateriaalit ovat kuitenkin säilyttäneet asemansa käytetyimpänä opetusmateriaalina lukuaineissa, niin aineen- kuin luokanopettajillakin. Painettujen oppimateriaalien tutkiminen on siis edelleen relevanttia.

Oppimateriaaleihin voi suhtautua monella tapaa. Karvosen ja kumppaneiden (2017) mukaan oppikirjojen käyttöön on Suomessa suhtauduttu kriittisesti: niiden on nähty edustavan mekaanista menneen maailman koulua ja vaikuttavan liiaksi oppisisältöjen ja -menetelmien valintaan. Ruuskan (2015, 45)

mukaan oppimateriaaleihin suhtaudutaan nihkeästi myös opettajankoulutuksessa, jossa painotetaan sitä, ettei oppikirja ole sama asia kuin opetussuunnitelma. Hiidenmaa kumppaneineen (2017, 7) taas kuvaa oppikirjoja toisesta näkökulmasta: suomalaisen yhteiskunnan rakentajina, joiden vaikutus on pitkäikäistä ja koskee suuria kansanjoukkoja. Oppikirjat voidaan myös nähdä Cantellin (2015, 85) esittämän näkökulman mukaisesti tasa-arvon varmistajina: oppikirja tarjoaa kaikille oppilaille saman tietopohjan riippumatta opettajan aktiivisuudesta tai perehtyneisyydestä. Oppikirjat myös helpottavat opettajan työtä ja ovat tärkeässä asemassa opetussuunnitelman jalkauttamisessa opetukseen (Cantell 2015, 84). Ruuska (2015, 45) mainitsee, että oppimateriaalit ovat tärkeitä etenkin nuorille opettajille, joilla on paljon uutta opeteltavaa ensimmäisinä työvuosina. Tällöin valmiit oppimateriaalit auttavat uutta opettajaa pääsemään alkuun. Löfström ja kumppanit (2017, 104) nostavat taas esiin sen, että oppimateriaalit ovat tärkeitä työvälineitä etenkin luokanopettajille, joilla on vastuunaan monta oppiainetta, joissa ei kaikissa voi olla asiantuntija.

Oppimateriaalit ovat opetussuunnitelman perusteiden määrittelemien sisältöjen ja tavoitteiden tulkintaa. Tämän takia eri oppikirjasarjat saattavat olla sisällöiltään ja opetusnäkemyksiltään huomattavastikin erilaisia. (Hiidenmaa ym. 2017, 10–11; Löfström ym. 2017, 105.) Cantell (2015, 84) mainitseekin, että vaikka opetussuunnitelma määrittää raamit oppikirjojen sisältöjen valinnoille, kirjan sisällön jäsennyksestä on vastuussa oppikirjailijat ja käytettävän kirjasarjan valinnasta koulu. Ennen vuotta 1991 oppikirjojen sisältöä valvottiin, eikä kirja saanut mennä painoon ennen Kouluhallituksen hyväksyntää (Heinonen 2005, 31). Nykyään oppikirjoja ei erikseen tarkasteta, mutta niistä toki pyritään tekemään opetussuunnitelman mukaisia ja opettajille hyödyllisiä (Löfström ym. 2017, 105). Heinosen (2005, 31–34) mukaan oppikirjojen laatimista ohjaavatkin eniten opettajien vaatimukset. Oppikirjojen tulee tukea opettajien opetustyötä ja auttaa oppilaiden oppimisessa. Oppimateriaalien asema on Heinosen mukaan kahtalainen: toisaalta niiden tulisi vaalia yhteiskunnan arvoja, toisaalta olla uudistuvia, moderneja ja saada oppilaat ajattelemaan. Lisäksi oppimateriaalit ovat kaupallisia tuotteita, joiden avulla kustantamot pyrkivät taloudelliseen tuottoon.

Yhteiskuntaopin oppimateriaaleja tutkiessa on syytä ottaa huomioon joitakin seikkoja. Ensinnäkin, kuten Löfström kumppaneineen (2017, 104) nostaa esiin,

yhteiskuntaopin oppimateriaaleilla on erityinen haaste olla ajantasaisia. Yhteiskunnasta opetettavat asiat saattavat muuttua nopeasti ja jopa useita kertoja ennen kuin uutta painosta kirjasta on tehty. Toiseksi, yhteiskuntaopin oppimateriaalit välittävät erityisellä tavalla viestiä ideaalista kansalaisuudesta ja yhteiskunnasta. Kuitenkin, kuten Löfström ja kumppanit (2017, 104) nostavat esiin, oppikirjoilla ei ole tapana reflektoida tarjoamiaan yhteiskuntamallia tai taustaoletuksia. Myös Heinonen (2005, 29) nostaa esiin, että oppikirjan ideaali on neutraalius ja objektiivisuus: oppikirjan kirjoittajan ääni ei nouse tekstistä esiin ja faktat todetaan kirjoissa neutraalisti.

Löfströmin kumppaneineen (2017, 105) mukaan yhteiskuntaopin kirjat ovat paitsi vallankäytön tulos, myös vallankäytön väline. He korostavat, että oppikirjojen sosiaalistaessa lapsia ja nuorita yhteiskunnallisesti on luonnollista, että monet asiat esitetään niissä ikään kuin itsestäänselvyyksinä. Yhteiskuntaopin oppimateriaaleilla on erityinen sosiaalistamistehtävä eli niihin liittyy kuvauksia yhteiskunnan arvoista, mutta niiden tulisi kuitenkin pyrkiä objektiivisuuteen. Tämä on tärkeää tiedostaa yhteiskuntaopin oppimateriaaleja tutkiessa. Oppimateriaaleja tarkastellessa on tiedostettava kuitenkin myös Löfströmin kumppaneineen (105–106) esittämä huomio siitä, että minkä tahansa oppikirjan sisältöä kriittisesti tarkastellessa on tärkeää mustaa, että oppikirjan sisältöön vaikuttavat monet eri tekijät, kuten talouteen tai kasvatustieteeseen liittyvät seikat sekä tietenkin opetussuunnitelmien antama arvo eri aiheille. Tässä tutkimuksessa taustaoletuksenani on se, että yhteiskuntaopin oppimateriaalit esittävät näkemyksiä lasten osallistumisen mahdollisuuksista ja ideaalista kansalaisuudesta.

Ajantasaista tutkittua tietoa siitä, kuinka paljon mitäkin oppimateriaaleja käytetään opetuksessa, ei juuri ole. Joitakin vanhempia tutkimuksia kuitenkin on. Esimerkiksi vuonna 2011 kerätyssä aineistossa 85 prosenttia 9. luokan yhteiskuntaopin opettajista käytti opetuksessaan oppikirjaa aika usein tai aina (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 36). Viime vuosina kustantajat ovat alkaneet tuottaa digitaalista opetusmateriaalia perinteisten painettujen kirjojen rinnalle. Ruuska ja kumppanit (2014, 6) nostavat esiin, että on kuitenkin vasta vähän tieteellistä tutkimusta siitä, millä tavoin sähköisten oppimateriaalien avulla opitaan. Oppimisympäristöjen sähköistyminen tapahtuu nopeasti, joten ajantasaista tietoa myöskään siitä, kuinka paljon sähköiset materiaalit ovat

haastaneet painettua materiaalia tämän päivän peruskoulussa, ei ole. Tutkimukseni kuitenkin perustuu oletukselle siitä, että painettuja oppimateriaaleja käytetään kouluissa edelleen vuonna 2021 ahkerasti ja siksi niitä on tarkoituksenmukaista tutkia.

5.2 Tutkimusaineiston tuottaminen

Olen rajannut tutkimusaineistokseni alakoulun yhteiskuntaopin oppimateriaalien oppilaille suunnattuja tehtäviä. Valintani tutkia nimenomaan tehtäviä leipätekstin sijaan perustuu oletukselleni käytetyn kielen sävystä. Tutkimuksessani tarkastelen sitä, millaisia osallistumisen tapoja ja yhteyksiä tehtävissä esitetään. Ilmiötä on hedelmällistä tarkastella nimenomaan oppimateriaalien tehtävissä, sillä niiden sävy on luonnostaan kehottava tai käskevä ja lukijaansa suoraan puhutteleva. Leipätekstin sävy on puolestaan tyypillisesti toteava ja kertova. Vaikka pääpainonani tutkimuksessa on osallistumisesta välittyvä kuva, taustaoletuksenani on myös se, että oppilaita ohjataan ja kannustetaan oppimateriaaleissa. Tämän oletuksen valossa olen päättänyt rajata aineiston juuri tehtävistä.

Koska tarkastelen tutkimuksessa vain tehtäviä, on minun ollut kannattavaa koota aineisto mahdollisimman suuresta määrästä oppimateriaaleja, jotta olen saanut tarpeeksi laajan aineiston. Tutkimuksen aineistossa on mukana tehtäviä sekä oppikirjoista että tehtäväkirjoista. Sen lisäksi olen käyttänyt aineistona myös tehtäviä opettajan oppaista. Vaikka oppikirjoja on tutkittu paljon, opettajan oppaiden tutkiminen on Karvosen kumppaneineen (2017) mukaan jäänyt vähemmälle. Heidän mukaansa opettajat käyttävät opettajan oppaita paljon ja siksi niiden jättäminen pois tutkimuksesta saattaa antaa oppimateriaaleista vääristyneen kuvan. Täten olen kokenut tärkeäksi ottaa myös opettajan oppaat mukaan materiaaleihin, joista kerään aineistoni. Opettajan oppaissa myös on usein toiminnallisia tehtäviä, jotka on tärkeää huomioida osallistumista tutkiessa.

Olen jättänyt digitehtävät pois materiaaleista, joista kerään aineistoni. Syynä tähän on se, että en saanut mahdollisuutta tarkastella kaikkien kustantajien digimateriaaleja ja koen, että aineisto olisi painottunut liikaa tiettyihin oppimateriaalisarjoihin, jos kaikista niistä ei olisi ollut mahdollista saada samaa määrää materiaalia. Lisäksi käytyäni läpi painetun materiaalin totesin, että saan

kerättyä toivomani aineiston niistä. Aineisto on siis kerätty kaikesta painetusta materiaalista, joita kustantamot Otava, Sanoma Pro ja Edukustannus tarjoavat alakoulun yhteiskuntaopin opetukseen. Alla olevassa taulukossa on eriteltynä oppimateriaaliteokset, joista aineisto on kerätty. Teoksia on 17: Sanoma Pro:ta ja Edukustannukselta kummaltakin kuusi teosta ja Otavalta viisi, sillä Forum- sarjan kahden kirjan opettajanoppaat on julkaistu yhtenä teoksena.

TAULUKKO 1. Oppimateriaaliteokset, joista tutkimuksen aineisto on kerätty

Kustantaja	Oppikirjat	Tehtäväkirjat	Opettajan opas tai opettajan oppaat
Otava	Forum yhteiskuntaoppi I	Forum yhteiskuntaoppi I Harjoituksia	Forum yhteiskuntaoppi I–II Opettajan opas
	Forum yhteiskuntaoppi II	Forum yhteiskuntaoppi II Harjoituksia	
Sanoma Pro	Vaikuttaja I	Vaikuttaja I Tehtäväkirja	Vaikuttaja I Opettajan materiaali
	Vaikuttaja II	Vaikuttaja II Tehtäväkirja	Vaikuttaja II Opettajan materiaali
Edukustannus	Me nyt I Oppilaan kirja	Me nyt I Taitojen vihko	Me nyt I Opettajan opas
	Me nyt II Oppilaan kirja	Me nyt II Taitojen vihko	Me nyt II Opettajan opas

Käytän tässä tutkimuksessa selkeyden vuoksi käsitteitä oppikirja, tehtäväkirja ja opettajan opas, vaikka teoksille on saatettu kustantajien puolesta antaa erityyppiset nimet. Oppikirjasarjoihin viitataan niiden nimillä Forum, Vaikuttaja ja Me nyt, sillä nimet ovat itsessään jo melko lyhyitä eivätkä mielestäni vaadi lyhenteitä. Lisäksi on syytä nostaa esiin, että viitataan tutkimuksessa oppikirjoihin niiden nimellä eikä niiden kirjoittajien nimillä, sillä tutkimuksen painopisteenä on nimenomaan kirjat, eivätkä kirjoittajat. Oppikirjojen kirjoittaja- ja julkaisutiedot

löytyvät erillisestä lähdeluettelosta. Jokaiseen oppikirjasarjaan kuuluu kaksi materiaalikokonaisuutta, joihin viitataan roomalaisilla numeroilla I ja II samaan tapaan kuin kustantajat.

Tutkimukseni aihe on lasten osallistuminen, joten minun ei ole ollut relevanttia käyttää aineistonani kaikkia materiaaleista löytyviä tehtäviä, vaan olen rajannut tehtävistä tähän tutkimukseen sopivan aineiston. Vuori (2021) nostaa esiin, että nykyisin ajatellaan, että on syytä puhua aineiston tuottamisesta aineistonkeruun tai -hankinnan sijaan. Hänen ajatuksensa perustuu siihen, että aineisto muodostuu tutkijan aktiivisen työn tuloksena. Käytän käsitettä korostaakseni sitä, että aineisto on oman harkinnanvaraisen valintaprosessini tulosta. Käyn seuraavaksi läpi, kuinka aineiston tuottamisen prosessi on tässä tutkimuksessa edennyt.

Ennen aineiston tuottamisen aloittamista olen lukenut huolellisesti läpi kaikki 17 teosta eli oppikirjat, tehtäväkirjat ja opettajan oppaat. Vaikka aineistossani on vain tehtäviä, koen, että materiaalien tunteminen kokonaisuudessaan on hyödyllistä, jotta minulla on selkeä käsitys kaikkien tehtävien kontekstista. Ennen aineiston rajaamista olen perehtynyt lasten osallistumista käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen ja muodostanut näkökulman, jonka valossa osallistumista tutkimuksessa tarkastellaan. Näkökulmani on se, että lasten osallistuminen on ilmiö, joka voi tapahtua myös institutionaalisen kansalaisvaikuttamistoiminnan ulkopuolella, esimerkiksi sosiaalisissa yhteyksissä ja joka voi tapahtua arkipäiväisessä elämysympäristössä kiinnittyen hyvin monenlaisiin asioihin. Tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen ja näkökulman muodostamisen perusteella olen pystynyt havaitsemaan oppimateriaalien tehtävistä asioita, joita en ilman perehtyneisyyttä olisi osannut huomata.

Varsinaisen aineiston tuottamisen olen aloittanut etsimällä tehtävistä ilmaisuja osallistumisen tavoista (esimerkiksi äänestäminen) tai osallistumisen kohteesta (esimerkiksi perheen talous). Olen toiminut tällä tavalla kahdesta syystä. Ensinnäkin, keskittymällä nimenomaan osallistumisen tapoihin ja kohteisiin olen saanut karsittua tarkastelustani sellaiset tehtävät, jotka kyllä käsittelevät osallistumista, mutta eivät ole tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavia. Tällaisia ovat esimerkiksi tehtävät, joissa oppilaalta kysytään, missä tilanteessa hän on vaikuttanut tai kuinka hänen koulussaan on harjoiteltu vaikuttamista. Vaikka tällaiset tehtävät käsittelevät osallistumista, niissä ei ole

ilmaisuja osallistumisen tavasta tai kohteesta, eivätkä ne täten ilmaise mitään siitä, millaisena osallistuminen nähdään. Toiseksi, keskittymällä ainoastaan ilmaisuihin osallistumisen tavasta tai kohteesta, olen saanut pidettyä tarkasteluni tarpeeksi väljänä ja saanut mukaan aineistoon myös sellaisia tehtäviä, joissa osallistuminen ei ole niin ilmeisesti näkyvillä.

Olen analyysivaiheessa käynyt oppimateriaalien tehtävät läpi useaan kertaan ja merkannut kaikki tehtävät, joista olen löytänyt ilmaisun osallistumisen tavasta tai kohteesta. Näistä tehtävistä olen koonnut tutkimuksen lopullisen aineiston. Lopullisessa aineistossa on mukana 109 oppimateriaalien tehtävää.

TAULUKKO 2. Kustakin oppimateriaaliteoksesta aineistoon poimittujen tehtävien määrä sekä suluissa tarkasteltavaan aineistoon poimittujen tehtävien määrä

	Oppikirja I	Oppikirja II	Tehtäväkirja I	Tehtäväkirja II	Opettajan opas I	Opettajan opas II	Yhteensä
Forum	6 (4)	4 (3)	2 (2)	2 (1)	5 (3)	8 (2)	27 (15)
Vaikuttaja	7 (6)	9 (6)	8 (5)	7 (6)	2 (2)	4 (4)	37 (29)
Me Nyt	6 (4)	1 (1)	13 (7)	8 (6)	9 (8)	8 (7)	45 (33)
Yhteensä	19 (14)	14 (10)	23 (14)	17 (13)	16 (13)	20 (13)	109 (77)

Tutkimuksen analyysivaiheessa olen rajannut hieman suppeamman aineiston tehtävistä, joissa muodostamieni teemojen ilmiöt olivat nähtävissä. Tarkasteltavan aineiston koko on 77 tehtävää. Seuraavassa alaluvussa käyn analyysin kulun yhteydessä tarkemmin läpi tarkasteltavan aineiston tuottamisen prosessia sekä aineiston järjestämiseen liittyviä kysymyksiä. Yhteenvedona aineiston tuottamisesta totean, että tutkimuksen aineisto on tuotettu oman, tutkimuskirjallisuuteen perustuvan harkintani perusteella. Olen pyrkinyt mahdollisimman objektiivisesti ottamaan aineistoon mukaan kaikki osallistumiseen liittyvät, tutkimukseni tavoitteiden kannalta hyödylliset tehtävät. On kuitenkin tiedostettava, että aineiston tuottamiseen on liittynyt monia

tulkintakysymyksiä liittyen esimerkiksi siihen, mikä lasketaan osallistumiseksi, joten lopullinen aineisto voi olla erilainen, mitä se olisi jonkun muun tuottamana.

5.3 Analyysimenetelmät ja analyysin kulku

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Günther, Hasanen ja Juhila (2021) määrittelevät, että laadullinen analyysi on aineiston tiivistämistä sekä jalostamista teoreettiseen muotoon. Heidän mukaansa laadullisen analyysin tavoite on analyttisen tarkastelun, teorian ja oman ajattelun avulla lisätä aineiston informaatioarvoa. Tässä tutkimuksessa analyysin tavoitteena on tuottaa sellaista osallistumiseen liittyvää tietoa, jonka pohjalta voidaan tehdä päätelmiä osallistumisesta esitettävästä kuvasta. Olen tuottanut aineiston sekä tehnyt siitä tutkimuksen kannalta oleellisia huomioita teoreettisen ajattelun taitojen avulla. Teoreettinen ajattelu ja ymmärrys ovat syntyneet ja muovautuneet tutkimuskirjallisuuteen sekä lapsuudentutkimuksen tieteenalaan perehtymisen myötä. Kiinnityn tutkimuksessa metodologisesti sosio-kulttuurisen lapsuudentutkimuksen traditioon, joka konstruktivistiseen ajatteluun pohjautuen pyrkii purkamaan ja nostamaan näkyviin yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja instituutioihin sisältyviä vallitsevia totuuksia.

Olen jäsentänyt analyysin neljän teoreettisesti perustellun teeman alle. Analyysissa lomittuvat teemoittelun, temaattisen analyysin ja laadullisen sisällönanalyysin menetelmät. Vuoren (2021) mukaan laadullista sisällönanalyysia ja teemoittelua käytetään usein vaihtoehtoisina nimityksinä toisilleen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 103–106) taas käytyään läpi sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin eroja ja yhtäläisyyksiä, tulevat siihen tulokseen, että temaattisesta analyysistä on tutkimuskirjallisuudessa hyvin poikkeavia käsityksiä ja yleiskuvaa siitä on vaikeaa muodostaa. Suhtaudun sisällönanalyysiin Tuomen ja Sarajärven (2018, 78) tapaan väljänä teoreettisena viitekehyksenä, jonka sisällä olen käyttänyt analyysitapana teemoittelua. Nojaudun myös heidän (2018, 106) ajatukseensa siitä, että keskeistä ei ole se, millä nimellä analyysia kutsutaan vaan se, että analyysi on tehty systemaattisesti ja sen tulokset ovat perusteltuja.

Teemoittelu kuvaa kuitenkin hyvin käyttämäni analyysimenetelmää. Teemoittelussa painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu (Tuomi ja Sarajärvi

2018, 79), mutta siinä ei kuitenkaan nosteta systemaattisen analyysin kohteeksi asioiden esitystapoja, -tyylejä tai -keinoja (Vuori 2021). Olen huomionut analyysissa tehtävien kielellisiä ilmaisutapoja ja muotoja siinä määrin, mitä se on aiheeni kannalta mielekästä. En kuitenkaan pureudu syvälle kielen muodostamiin merkityksiin tai tee systemaattisia havaintoja tehtävien kielestä. Puusan (2020, 148) mukaan teemoittelussa teemat voivat rakentua etukäteen määriteltyjen teemojen mukaan tai aineiston perusteella. Tässä tutkimuksessa käytän tutkimuksen aiheeseen liittyvän tieteellisen kirjallisuuden perusteella muodostamiani kysymyksiä ja havaintoja lähtökohtina teemojen muodostamiselle. Teemat ovat siis itse muodostamiani ja teoreettisesti perusteltuja.

Käyn seuraavaksi yksityiskohtaisemmin läpi tutkimuksen analyysin vaiheet. Olen edennyt analyysissa Puusan (2020, 141) kuvaamalla tavalla: pilkkonut kerätyn aineiston osiin ja sen jälkeen koonnut uudelleen. Tekemäni analyysi sopii Puusan (2020, 146) kuvaukseen teoriasidonnaisesta analyysistä, jossa sekä aineistolähtöisyys että aikaisempi teoriatieto vaikuttavat tutkijan ajatteluprosessissa. Kartuttamani teoreettinen tieto aiheestani vaikuttaa taustalla analyysia tehdessä, mutta analyysissa nostan esiin myös aiheita, jotka eivät suoraan liity tiettyyn teoriaan. Analyysiin liittyen on syytä korostaa, että sen tavoitteena ei ole ollut luoda teemoja, joiden alle kaikki aineistoni tehtävät voisi jakaa. Sen sijaan analyysin tavoitteena on ollut teemoittelun avulla ymmärtää, millaisia osallistumiseen liittyviä ilmiöitä tehtävistä on löydettävissä ja miten löydöt suhteutuvat muuhun lasten osallistumiseen koskevaan tieteelliseen keskusteluun. Keskityn tarkastelemaan etenkin osallistumisen ympäristöjä ja tapoja sekä niiden muodostamia mahdollisuuksia.

Olen edellisessä alaluvussa kuvaillut, kuinka olen muodostanut tutkimusaineistoni, johon kuuluu 109 tehtävää. Merkittyäni kirjoista aineistoon kuuluvat tehtävät, olen antanut jokaiselle tehtävälle numeron, jotta aineiston käsittely olisi helpompaa. Tämän jälkeen olen lähtenyt tarkastelemaan tehtäviä seuraavien kysymysten avulla:

- Mihin oppilaan nähdään voivan vaikuttaa tehtävässä?
- Mikä on tehtävissä esitetty osallistumisen toimintaympäristö?
- Mikä on tehtävässä esitetty osallistumisen tapa?

- Kuka määrittelee osallistumisen kontekstin tehtävässä?

Tässä kohtaa on tarpeellista selventää, että ”tehtävissä esitetyllä osallistumisen toimintaympäristöllä” tarkoitan ympäristöjä, joita tehtävissä esitetään potentiaalisina osallistumisen ympäristöinä. Lähes kaikki tehtävät on tarkoitettu tehtäväksi konkreettisesti oppitunnilla tai kotona kotiläksynä. Esitetty toimintaympäristö saattaa kuitenkin olla esimerkiksi oppilaskunta tai perhe. Myös tehtävässä esitetty toimintatapa saattaa osassa tehtäviä poiketa tavasta, jolla tehtävä tehdään. Tehtävässä siis saatetaan esimerkiksi tehdä oppitunnilla näytelmä siitä, kuinka perheen päätöksentekoon voi osallistua äänestämällä. Tällöin määrittelen osallistumisen toimintaympäristöksi perheen ja osallistumisen tavaksi äänestämisen, vaikka tehtävä tehdään koulussa draaman keinoin. Tehtävissä siis toisin sanoen tyypillisesti kuvitellaan erilaisia skenaarioita eli harjoitellaan osallistumista eri tavoilla eri ympäristöissä. Tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, millaisia ovat ne osallistumisen muodot, joita harjoitellaan. Otan analyysissä huomioon myös tehtävien toimintatavat, mutta pääpaino on esitetyissä osallistumisen muodoissa.

Edellä mainittujen kysymysten pohjalta tekemäni tarkastelun pohjalta olen luonut taulukon, jossa tehtävistä eritellään osallistumisen tapa, jota harjoitellaan tai toteutetaan sekä osallistumisen konteksti tai vaikuttamisen kohde. Lisäksi olen lisännyt taulukkoon erilliseksi sarakkeeksi tehtävän toimintatavan, sillä olen kiinnostunut tarkastelemaan myös sitä, kuinka paljon tehtävissä on harjoittelua ja kuinka paljon aitoa toimintaa. Tämä erittely on auttanut hahmottamaan osallistumista hienojakoisemmin. Taulukon tehtyäni olen ryhtynyt etsimään tehtävissä esitetyistä osallistumisen tavoista ja konteksteista samankaltaisuuksia tai toistuvia osallistumiseen liittyviä ilmiöitä. Edellä esitetyt kysymykset ovat toimineet ajattelun tukena läpi analyysin.

TAULUKKO 3. Esimerkkiote taulukosta, jossa on eriteltynä havainnot tehtävistä

Tehtävä	Osallistumisen tapa	Osallistumisen kohde/konteksti	Tehtävän tekotapa
52	aloite	koulu	suunnittele & toteuta
53	vaalimainos, kunnanvaltuusto	itse mietitty asia, kunta	suunnittele itsellesi vaalimainos
54	äänestys	oma luokka	äänestys
55	neuvottelu	perheen rahankäyttö	draama
56	äänestys	itse mietitty asia, koulu	keskustelu

Näiden havaintojen pohjalta olen luonut viisi alustavaa teemaa. Koska teemojen perustana on toiminut huomioni toistuvista ilmiöistä tehtävissä, ne koostuvat tehtävistä eritellyistä osallistumisen tavoista ja konteksteista, jotka pitävät sisällään kuvauksia siitä, missä ympäristöissä ja millä tavoin oppilaiden voidaan nähdä osallistuvan. Samassa tehtävässä saattaa olla esitettyinä useampia osallistumisen tapoja ja konteksteja, eli yksi tehtävä saattaa liittyä useampaan teemaan. Teemat eivät siis ole rinnasteisia, vaan pikemminkin pilkotusta aineistosta havaittuja ilmiöitä. Seuraavaksi kuvailen lyhyesti nämä muodostamani alustavat teemat:

1. Osallistuminen perheessä

Teeman lähtökohtana toimii huomio siitä, että useissa tehtävissä osallistumisen toimintaympäristönä toimii oppilaan perhe.

2. Demokratian toimintatavat

Useissa tehtävissä esiintyy institutionaaliseen osallistumiseen tai demokraattiseen kansalaisvaikuttamiseen liittyviä osallistumisen tapoja ja ympäristöjä.

3. Lähiyhteisö ja lähiympäristö

Tehtävissä toistuu maininnat lähiympäristöstä tai -yhteisöstä osallistumisen kontekstina. Tämän lisäksi suuressa osassa tehtäviä osallistuminen paikallistuu fyysiseen lähiympäristöön.

4. Koulun sosiaalinen dynamiikka

Tehtävissä esiintyy ilmauksia osallisuudesta suhteessa kouluyhteisöön. Osallistuminen liittyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai sosiaalisen ympäristön rakentamiseen koulussa.

5. Koulun ja luokan asiat

Tehtävissä asioina, joihin oppilaan nähdään voivan vaikuttaa, toistuvat kouluun tai spesifimmin omaan luokkaan paikallistuvat erityyppiset asiat.

Muodostettuani nämä teemat ja merkattuani värikoodein niihin kuuluvat ilmaukset, olen ryhtynyt tarkastelemaan aineistoa erityyppisestä näkökulmasta ymmärtääkseni paremmin sitä, millaisia tehtävissä kuvatut osallistumisen mahdollisuudet ovat. Aloitettuani analyysini tarkastelemalla millaisia osallistumisen tapoja ja konteksteja tehtävissä tuodaan esille, analyysin myöhemmässä vaiheessa olen ryhtynyt tarkastelemaan sitä, millaisena oppilas tehtävissä nähdään. Tarkastelussani olen keskittynyt kahteen näkökulmaan:

1. Nähdäänkö oppilas näkemyksiä ja mielipiteitä omaavana yksilönä vai onko tehtävässä luotu valmiiksi näkemyksiä, joiden puitteissa oppilas toimii?
2. Onko tehtävissä nähtävissä yksilöä vastuuttavaa puhetapaa vai yhteistoimijuutta tai rakenteisiin puuttumiseen liittyvää puhetapaa?

Nämä näkökulmat eivät ole sellaisia, joita olisi nähtävissä kaikissa tehtävissä tai joiden perusteella olisin pyrkinyt lajittelemaan tehtäviä. Sen sijaan ne toimivat ajattelun välineinä, joiden avulla olen pystynyt luomaan tehtävissä huomaamistani ilmiöistä koherentimmat teemat. Lopullisissa teemoissa yhdistyis sekä alustavissa teemoissa tekemäni huomiot toistuvista osallistumisen tavoista ja ympäristöistä että tarkastelemieni näkökulmien perusteella tehdyt havainnot siitä, millaisena oppilas nähdään suhteessa osallistumiseen. Analyysin tuloksena on syntynyt neljä teemaa, jotka kuvailevat osallistumiseen liittyviä mahdollisuuksia, ympäristöjä ja tapoja, joita aineistosta on havaittavissa. Lopulliset neljä teemaa ovat:

1. Näkemyksellinen oppilas toimii rajatulla alueella
2. Osallistumisen muodon harjoittelu
3. Lapsi osana perhettä
4. Oppilaan vastuu koulun sosiaalisesta dynamiikasta

Muodostettuani teemat olen merkinnyt niihin liittyvät tehtävät lyhenteillä ja siirtänyt nämä tehtävät erilliseen tiedostoon. Näin on syntynyt 77:n tehtävän tarkasteltava aineisto, johon olen perehtynyt alkuperäistä 109:n aineistoa tarkemmin. Olen käynyt koko alkuperäisen aineiston vielä usean kerran läpi pyrkien huomaamaan, löydäkö tehtävistä vielä aikaisemmin huomaamatta jääneitä samankaltaisuuksia. Lisäksi olen käynyt erikseen läpi tarkasteltavan aineiston ulkopuolelle jäänyttä 32 tehtävää, ja tarkastanut, sopivatko ne muodostamiini teemoihin tai muodostaisivatko ne mahdollisesti jonkin uuden teeman. Huolellisen tarkastelun jälkeen teemoiksi ovat vakiintuneet edellä esittelemäni neljä, jotka käsittelen kattavasti seuraavassa luvussa. Kuten olen edellä kuvaillut, muodostamani teemat eivät ole rinnastettavissa. Teemat kuvaavat lasten osallistumiseen ilmiöitä, joita olen havainnut aineistosta. Ne eivät siis perustu ilmauksien tarkkaan laskemiseen, mutta ovat vaatineet syntyäkseen huomion siitä, että jokin ilmiö toistuu aineistossa.

5.4 Tutkimusetiikka

Oppimateriaalitutkimukseen ei liity salassapitoon tai tutkimuslupiin liittyviä eettisiä ulottuvuuksia, sillä oppikirjat ovat julkisia teoksia. Tutkimusetiikka liittyy tutkimuksessani etenkin aineistonkeruuseen, -analyysiin ja tulosten esittämiseen. Noudatan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämiä toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössäni (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Vaikka tarkoitukseni ei ole suoraan tutkia lapsia, tutkimukseni kiinnittyy lapsuudentutkimuksen traditioon. Lasten ja nuorten tutkimiseen liittyy monia erityisiä eettisiä ulottuvuuksia, joihin olen tutustunut tutkimusprosessin aikana. Niistä monet, kuten lasten ottaminen osaksi mukaan tutkimusprosessia, eivät ole tutkimukseni kannalta keskeisiä. Se, miten lapset ja nuoret sekä lapsuus esitetään, on kuitenkin keskeinen eettinen ulottuvuus myös tässä tutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa ymmärryksenä lapsista, heidän yhteiskunnallisesta osallistumisestaan sekä lapsuuden konseptista pohjautuvat lapsuudentutkimuksen teoreettiseen tietoon. Ymmärrän lapset moninaiseksi kansalaisjoukoksi ja näen heidät toimijoina, jotka vaikuttavat yhteiskunnassa monilla eri tavoilla.

6 NELJÄ OSALLISTUMISEN TEEMAA

6.1 Näkemyksellinen oppilas toimii rajatulla alueella

Ensimmäisen teeman tehtäville tyypillistä on se, että oppilas nähdään näkemyksellisenä yksilönä, jolle annetaan tehtävissä tilaa esittää mielipiteitä, toimia ja tehdä ratkaisuehdotuksia. Monissa tehtävissä on paljon vapautta, oppilas voi esimerkiksi valita tehtävässä tarkan asian, johon suhteessa haluaa harjoitella vaikuttamista. Oppilaan osallistuminen on kuitenkin rajattu fyysiseen lähiympäristöön, tyypillisimmin kouluun tai sen lähiympäristöön. Mukana on myös ryhmätehtäviä, sillä suuri osa aineistosta on peräisin opettajan oppaista, joissa on paljon koko ryhmälle suunnattuja tehtäviä. Niissä korostuvat samat asiat kuin yksittäisille oppilaille suunnatuissa tehtävissä: ryhmä nähdään näkemyksellisenä ja oppilailla ajatellaan olevan mielipiteitä annetuista aiheista, mutta toimintaympäristö rajataan jollain tavalla.

Suuri osa tehtävistä ei määrittele tarkkaan asiaa, johon oppilas vaikuttaa, vaan asettelussa käytetyt ilmaukset ovat epämääräisiä, kuten ”jokin kouluusi liittyvä asia”, ”kotikunnan asia” tai ”luokkaasi liittyvä asia”. Tällöin oppilas saa siis päättää, mikä asia on sellainen, johon hän haluaisi vaikuttaa, sillä rajauksella, että vaikuttaminen tapahtuu määritellyn ympäristön piirissä. Tehtävien tarjoamat toimintaympäristöt vaihtelevat laajuudessaan luokkahuonetasosta kunnan tasolle. Koulu toimintaympäristönä kuitenkin toistuu useimmin. Tyypillistä on siis toisaalta valinnan vapaus ja toisaalta rajattu ympäristö. Tehtävä saattaa esimerkiksi huomioida oppilaan omat intressit ja antaa mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta, mutta rajaa mielikuvituksen käytön koulun toimintaympäristöön:

Suunnittele tarra tai rintanappi, jolla pyrit vaikuttamaan johonkin kouluusi liittyvään asiaan. Yritä tuoda siinä esille sanoin tai kuvin ainakin seuraavat asiat:

- Mihin haluat vaikuttaa?
- Miksi asia on tärkeä?

- Mitä asian muuttamiseksi voi tehdä?

(Me Nyt Tehtäväkirja II s. 89)

Vaikka monissa tehtävissä oppilaille tarjotaan vapautta, toimintaympäristön määrittelemisen valmiiksi rajaa pois useita osallistumisen muotoja ja mahdollisuuksia.

Osassa teeman tehtävistä myös aihetta on rajattu. Tällaisissa tehtävissä oppilas tai ryhmä nähdään kyllä näkemyksellisenä ja lähtökohtana on oppilaiden mielipiteet, mutta niiden kohde on valmiiksi määriteltä, esimerkiksi luokkahuoneen viihtyisyyden parantaminen, koulun arjen toimivuus tai luokkatilojen kehittäminen:

Miten koulusi luokkatiloja tulisi kehittää? Kirjoita mahdollisimman toteuttamiskelpoinen ehdotus. Selvitä, kuka vastaa luokkatilojen sisustuksesta. Osoita tekstisi hänelle.

(Me Nyt Tehtäväkirja I s. 21)

Monet tällaiset tehtävät ovat osa myös Demokraattisen osallistumisen muotojen harjoittelu- teemaa, sillä vaikka oppilas nähdään niissä näkemyksellisenä, voidaan tarkoituksena nähdä olevan toiminnan harjoittelu, kuten yllä olevassa esimerkkit tehtävässä, jossa harjoitellaan muodollisen ehdotustekstin laatimista. Erikseen auki kirjoitettu kehoitus siitä, että ehdotuksen tulee olla ”mahdollisimman toteuttamiskelpoinen” sekä ehdotuksen osoittaminen oikealle ihmiselle vahvistavat kuvaa siitä, että oppilaan on tarkoitus harjoitella muodollista asian esittämistä. Monissa tehtävissä siis yhdistyvät demokratian kansalaisvaikuttamisen tapojen harjoittelu sekä oppilaan omat näkemykset.

Tehtävissä vaikuttamisen kohteeksi tai ympäristöksi mainitaan koulun lisäksi usein lähiympäristö tai lähiyhteisö. Käsitteiden merkitys jää suuressa osassa tehtäviä kuitenkin auki. Käsite ”Lähiyhteisö” esiintyy ilman määrittelyä, eikä tehtävänannon perusteella voi tietää, tarkoittaako lähiyhteisö esimerkiksi perhettä ja ystäviä vai samassa kunnassa asuvia. ”Lähiympäristö” on osassa tehtäviä yhdistetty kouluun tai siitä on annettu esimerkkejä:

Etsi koulustasi ja sen lähiympäristöstä kaksi epäkohtaa tai parannusta vaativaa asiaa.

- a) Piirrä niistä kuvat.

b) Kirjoita kuvan alle epäkohtaan sopiva vaikutuskeino.

(Forum Tehtäväkirja I, s.11)

- – Pohtikaa, millaisiin asioihin haluaisitte muutosta koulunne lähiympäristössä. Valitkaa yksi kohde. Vaihtoehdot voivat olla esimerkiksi koulun piha, lähialueen puisto, kotipiha, luokkatila ja kouluruokala. – –

(Me Nyt Opettajan opas II, s. 41)

Osa tehtävistä taas antaa määrittelemättömän kuvan lähiympäristöstä:

Millä keinoilla voisit vaikuttaa oman lähiympäristösi ongelmiin?

(Forum Oppikirja I, s. 97)

Olen tarkastellut tämän teeman yhteydessä myös joitain sellaisia tehtäviä, joissa osallistumisen ympäristöä ei ole suoraan rajattu, mutta niissä on annettu esimerkki tai esimerkkejä toimintaympäristöstä tai vaikuttamisen kohteesta:

Kirjoita vetoamus eli adressi jonkin asian puolesta. Voit esimerkiksi pohtia, mitä haluaisit säilyttää tai muuttaa koulussa. – –

(Vaikuttaja Oppikirja I, s. 48)

Tällaisten tehtävien kohdalla tulkintaan ja käyttöön liittyvät kysymykset ovat erityisen keskeisiä. Esimerkin voi nähdä oppilasta tukevana asiana, joka auttaa tehtävän tekemisessä silloin, kun oppilaan on hankala keksiä aihetta vastaukseensa. Toisaalta esimerkkien voi nähdä rajoittavan ajattelua tai luovan mielikuvia siitä, millaisiin asioihin ja missä ympäristöissä oppilas voi osallistua, vaikuttaa ja ottaa kantaa. Tehtävän antamisen ja tekemisen tilanteet sekä oppilaan oma ajattelu vaikuttavat siihen, kuinka tehtäviä tulkitaan. Olen kuitenkin tarkastellut tämän teeman alla myös tällaisia tehtäviä, joissa alueen raja on tehty vain esimerkissä, sillä näen myös niissä toistuvan koulussa tai lähiyhteisössä osallistumisen teeman.

Näkemyksellisen yksilön rajatulla alueella toimimisen teema näkyy aineistossa laajasti. Tehtävätyyppinä, joissa ilmiö toistuu, on esimerkiksi oppikirjan tai työkirjan lyhyet kysymystehtävät, toiminnalliset tehtävät, joissa liikutaan lähiympäristössä, keskusteluharjoitukset ryhmissä ja kantaaottavien tekstien kirjoittamistehtävät. Tunnistamani ilmiö, jossa oppilaille tarjotaan tehtävissä tilaa esittää näkemyksiään, mutta vain rajatulla alueella, toistuu

kaikissa tarkastelemissani oppimateriaalityypeissä: oppikirjoissa, tehtäväkirjoissa ja opettajanoppaissa. Huomionarvoista on myös se, että löytämistäni teemoista nimenomaan tähän liittyi määrällisesti eniten tehtäviä.

Ensimmäinen teema on siis kuvaus tehtävissä toistuvasta ilmiöstä, jossa näkemyksellinen oppilas toimii rajatulla alueella. Osallistuminen näyttäytyy näissä tehtävissä etenkin kannanottoina ja omaan elämään kiinnittyviin asioihin vaikuttamisena. Oppilas näyttäytyy aktiivisena toimijana ja monissa tehtävissä häntä ikään kuin konsultoidaan jostain aiheesta. Verrattuna muihin muodostamiini teemoihin tämän teeman tehtävissä on eniten mahdollisuuksia kiinnittää osallistuminen itseä kiinnostaviin asioihin. Tätä kuitenkin rajataan asettamalla ehtoja osallistumisen ja vaikuttamisen ympäristöistä. Tämän teeman tehtävät siis luovat lasten osallistumisesta kuvaa, jossa osallistuminen tapahtuu fyysisessä lähiympäristössä ja suhteessa fyysisesti lähellä oleviin asioihin. Lähiympäristö rajautuu laajimmillaan kunnan tasolle, eikä osallistumista esitetä esimerkiksi valtiollisella tai globaalilla tasolla.

6.2 Demokraattisen osallistumisen muotojen harjoittelu

Toinen aineistosta löytämäni teema koskee edustukselliseen parlamentaariseen demokratiaan ja kansalaisvaikuttamiseen kytkeytyvien taitojen, toimintatapojen ja vaikuttamiskeinojen harjoittelua. Kun edellisen teeman yhteydessä kuvailin ilmiötä, jossa oppilas nähdään kyllä yksilönä, jolla on näkemyksiä, mielipiteitä ja ideoita, mutta hänen toimintaympäristönsä on rajattu, tämä teema perustuu huomiolle siitä, että monissa tehtävissä sekä oppilaiden näkemykset että toimintaympäristöt ja -tavat on jossain määrin päätetty valmiiksi. Olen huomannut aineistoa tarkastellessani, että tällaiset tehtävät ovat usein sellaisia, joissa harjoitellaan jotakin kansalaisvaikuttamisen toiminnan muotoa. Teeman muodostava keskeinen huomio on se, että näissä tehtävissä itse toiminnan harjoittelu nousee tärkeämmäksi seikaksi kuin asia, johon vaikuttamista harjoitellaan, minkä takia monissa tehtävissä on suoraan määritelty toiminnan tapa ja kohde.

Tehtävissä esiintyviä osallistumisen muotoja ovat esimerkiksi väittely, mielipidekirjoitus, kokous, kuntalaisaloite, vaalipuhe ja äänestys. Nämä ovat kansalaisvaikuttamisen muodollisia tapoja, joiden harjoittelu on POPS:n mukaan

yhteiskuntaopin opetuksen keskeinen sisältö ja tavoite (POPS 2014, 260–261). Nämä vaikuttamisen tavat ovat myös sellaisia, joilla on tyypillisesti jokin strukturoitu muoto, esimerkiksi protokolla, jota seurataan tai tekstilajille tyypillinen kieli.

Äänestäminen on yksi osallistumisen muoto, jota esiintyy useissa aineiston tehtävistä. Äänestäminen on tuotu arjen kontekstiin, missä se näyttäytyy enemmän arkipäiväisten sosiaalisten konfliktien ratkaisemisen kuin yhteiskunnallisen osallistumisen tapana. Äänestys paikallistuu tehtävissä koululuokkaan, perheeseen ja kaveriporukkaan, eli lähiympäristön ja -yhteisön merkitys korostuu tässäkin teemassa. Monissa tehtävissä äänestys tai sen aihe eivät ole itsessään tärkeitä, vaan oleellista on äänestyksen merkitys demokraattisen toiminnan esimerkkinä. Esimerkiksi tässä opettajan oppaan toiminnallisessa tehtävässä äänestys toimii johdatuksena keskusteluun demokratiasta:

1. Ehdota, että luokka pitää tunnin aluksi minuutin mittaisen ylimääräisen lepotauon. Äänestetään asiasta yhdessä. Jos ja kun enemmistö kannattaa ehdotusta, pitääkö minuutin tauko, jonka aikana silmät saa laittaa kiinni ja pään pulpettiin, mutta puhuminen on kielletty.
2. Keskustelkaa yhdessä: Mitä demokratia on? Entä jos vain osa oppilaista olisi saanut äänestää tauosta, tai sananvaltaa olisi annettu vain yhdelle?

(Forum Opettajan opas II, s. 82)

Äänestys toimintatapana siis edustaa tehtävässä koko demokraattista järjestelmää ja sen tarkoitus on tuoda esille yhdessä päättämisen, tasa-arvon sekä demokratian ja diktatuurin erojen teemoja. Myös muissa tehtävissä äänestämällä demonstroidaan demokratian toimintaa ja tasa-arvoisuutta tai sen avulla harjoitellaan erimielisyyksien ratkaisua.

Teeman tehtävissä harjoitellaan myös yksilön vaikuttamisen tapoja. Yksi tällainen tapa, joka löytyy useammasta aineiston tehtävistä, on mielipidekirjoitus. Mielipidekirjoituksen aiheen päättämisen vapaus vaihtelee. Seuraava tehtävä, jossa sekä osallistumisen ja vaikuttamisen muoto että kohde ja aihe on valmiiksi ohjeistettu, toimii hyvänä esimerkkinä muodon harjoittelusta, jossa itse asia jää toissijaiseksi:

Harjoitelkaa vaikuttamista kirjoittamalla mielipidekirjoitukset. Kuvittele, että kotikaupungissasi on kaksi jääkiekkjoukkuetta, Jääkaapparit ja Kiekkosiepparit. Molemmat ovat menestyneet viime aikoina hyvin, mutta sinun suosikkijoukkueesi on Jääkaapparit. Paikallinen lehti suosii mielestäsi Kiekkosieppareita. – – Et ole tyytyväinen tilanteeseen. Kirjoita viesti lehden päätoimittajalle. Muista perustella asiasi. Aloita kirjeesi näin:

Hyvä päätoimittaja, ...

(Me Nyt Opettajan opas II, s.43)

Kuvailtu tilanne jääkiekkjoukkueineen on fiktiivinen, eikä täten voi suoraan liittyä oppilaiden omiin kokemuksiin tai elämismaailmaan, vaikka tosielämässä samankaltainen tilanne saattaisikin esiintyä. On siis perusteltua sanoa, että tarkoituksena on puhtaasti mielipidekirjoituksen tekstilajin eli vaikuttamisen muodon harjoittelu. Mielipidekirjoitus esiintyy tehtävissä myös hieman vapaammalla tehtävänannolla, tosin tässäkin tapauksessa tehtävän skenaario on osittain määritelty:

Kirjoita mielipidekirjoitus, jossa ehdotat jotain uutta lähiympäristösi lapsille. Muista perustella mielipiteesi.

(Vaikuttaja Oppikirja II, s. 32)

Mielipiteen perustelusta muistutetaan useissa tehtävänannoissa, mistä voi päätellä, että tehtävissä keskeistä on perustellun mielipiteen ilmaisemisen harjoittelu. Tämän teeman tehtäville onkin tyypillistä, että oppilaiden tulee kehittää mielipiteitä aiheista, jotka on valmiiksi määritelty tai keksiä perusteluita väitteille, jotka eivät lähde hänestä itsestään. Oppilas voi kyllä tuoda osassa tehtäviä näkemyksiään ilmi, mutta aihe tai tilanne, johon näkemykset liittyvät, on tyypillisesti hyvin tarkasti rajattu.

Osassa mielipidekirjoitustehtäviä oppilaalle on annettu lista mahdollisista aiheista, mutta tehtävänantoon on kirjoitettu sisään, että aiheen voi keksiä myös itse. Samoin kuin edellisessä teeman yhteydessä, myös tässä teemassa tämän kaltaisten tehtävien kohdalla tehtävän tekijä ja tekemisen konteksti vaikuttavat siihen, valitseeko oppilas valmiin aiheen vai keksiikö oman. Näen kuitenkin, että tämän kaltaisten tehtävien antamat vaihtoehdot luovat osaltaan kuvaa siitä, mitä ja millaista osallistuminen on, tehtiin tehtävä kuinka tahansa. Vaihtoehdot kertovat jotakin siitä, millaisiin yhteyksiin lasten osallistuminen

oppimateriaaleissa linkittyä ja millaisten asioiden nähdään mahdollisesti olevan sellaisia, jotka kiinnostavat lapsia ja nuoria:

a) Valitse alla olevista asioista yksi, jonka koet sinulle tärkeäksi ja jonka puolesta olisit valmis vaikuttamaan:

- hyvät urheilukentät
- pidemmät kesälomat
- kaikille nuorille tabletit kouluun
- koulukiusaaminen lopetettava
- parempi kouluruoka
- liito-oravia suojeltava
- joku muu, mikä? – –

c) Kirjoita mielipidekirjoitus valitsemasi asian parantamiseksi.

(Forum Oppikirja, s. 149)

Suurin osa vaihtoehdoista käsittelee koulun arkea, hyvien urheilukenttien taas voi nähdä linkittyvän jälleen osallistumisen tapahtumiseen lähiympäristössä. Liito-oravien suojelu on ainoa valmiiksi tarjotuista vaihtoehdoista, joka ei liity oppilaan fyysisesti lähellä olevaan ympäristöön.

Myös muissa teeman tehtävissä voi nähdä olevan oletuksia siitä, mitkä ovat oppilaita kiinnostavia teemoja tai asioita, joihin suhteessa he voivat ottaa kantaa ja harjoitella vaikuttamista. Ilmiö näkyy esimerkiksi väittelytehtävissä, joita on Me Nyt -sarjan materiaaleissa:

Järjestäkää väittely – –

Väittelyn aiheet:

- *Oppilaiden/opettajien* pitäisi saada yksin päättää koulun järjestyssäännöistä.
- Koulun *pitäisi tarjota / ei pitäisi tarjota* välipaloja oppituntien välissä.
- Oppilaiden *pitäisi saada / ei pitäisi saada* itse valita luokkatoverinsa.
- Koulupäivien pitäisi olla *lyhyempiä / pidempiä*.

(Me Nyt Opettajan opas I, s.17)

Väittelylle välttämätöntä on keskustelun syntyminen, joten päätellen, että tehtävän aiheiksi on pyritty valitsemaan sellaisia aiheita, joista oppilaat saavat keskustelua aikaan. Täten on aiheellista ajatella, että tarjottujen aiheiden nähdään olevan lapsia ja nuoria kiinnostavia. Itse aiheisiin tarkemmin tarttumatta on teeman kannalta mielenkiintoista huomioida, että aiheet on annettu valmiiksi ja lisäksi kiinnittyvät jälleen oppilaan lähiympäristöön.

Tämän teeman sisällä oppilaan yksilöllinen näkemyksellisyys huomioidaan näkyvimmin tehtävissä, jotka kytkeytyvät edustuksellisiin ja institutionaalisiin osallistumisen muotoihin. Tällaisia ovat esimerkiksi tehtävät, joissa oppilas kirjoittaa vaalipuheen tai suunnittelee itselleen vaalimainoksen oppilaskunnan hallitukseen tai kotikunnan valtuustoon. Tämän tyyppisissä tehtävissä oppilaan osallistumisen mahdollisuudet rajautuvat ympäristön mukaan, samalla tapaa kuin ensimmäisessä teemassa. Oppilaskunta rajaa osallistumisen kentät kouluun ja kotikunnan valtuusto kuntaan. Muihin teeman tehtäviin verrattuna näissä tehtävissä on nähtävissä kuitenkin enemmän oppilaan näkemyksellisyyden huomioimista.

Joissakin tehtävissä muodon harjoittelu jäljittelee hyvin yksityiskohtaisesti jotain institutionaalisen osallistumisen muotoa. Esimerkiksi Me Nyt- kirjassa (Oppikirja I, 23) harjoitellaan yhteisten asioiden päättämistä kokouksen avulla. Tehtävässä ohjeistetaan laatimaan kokouskutsu, valitsemaan puheenjohtaja ja sihteeri, kokoamaan asialista, kirjoittamaan pöytäkirja ja sopimaan seuraava kokous. Myös puheenjohtajan ja sihteerin roolit kokouksen eri vaiheissa on kuvailtu. Tehtävässä siis jäljitellään hyvin yksityiskohtaisesti yhtiökokousta. Tässäkin tehtävässä on annettu ehdotuksia kokouksen asialistalle, esimerkiksi ”koko luokan herkkulakon organisointi” tai ”biojätteen määrän vähentäminen kouluruokailussa”. Tehtävänannossa kuitenkin myös mainitaan, että aiheen voi keksiä itse.

Yksityiskohtaista muodon harjoittelua on nähtävissä myös Forum –sarjan opettajan oppaan (II, 82) tehtävässä, jossa harjoitellaan edustuksellista suljettua äänestystä. Tehtävässä oppilasehdokkaat suunnittelevat oppitunnin ja loput oppilaat äänestävät haluamaansa vaihtoehtoa. Jos ensimmäisellä kierroksella yksi ehdokas ei saa yli puolia äänistä, toiselle kierrokselle jatkavat kaksi eniten ääniä saaneita. Tehtävässä siis havainnollistetaan kaksikierroksista vaalitapaa, jota käytetään esimerkiksi Suomessa presidentinvaalissa.

Toinen teema koostuu tehtävistä, joissa harjoitellaan kansalaisvaikuttamiseen liittyviä toiminnan muotoja. Muodostamistani teemoista tämän voi nähdä kiinnittyvän vahvimmin demokratiakasvatukseen sekä käsitykseen siitä, että lapset ovat tulevaisuuden kansalaisia, joille tulee opettaa erilaisia kansalaisena toimimisen taitoja. Tehtävissä esitetään monipuolisesti erilaisia muodollisia vaikuttamisen tapoja, mutta oppilaille ei juuri tarjota mahdollisuuksia kiinnittää niitä omiin mielenkiinnon kohteisiinsa. Pyrkimys vaikuttamiseen tai sen harjoitteluun on monissa tehtävissä kirjoitettu auki tehtävänannossa.

6.3 Lapsikansalainen osana perhettä

Tutkimukseni lähtökohtana on lasten osallistumisen näkeminen laajana ilmiönä, joka voi toteutua monenlaisissa yhteisöissä ja ympäristöissä, eikä kiinnity vain poliittisiin järjestelmiin. Tämän vuoksi olen nostanut yhdeksi teemaksi osallistumisen osana perhettä. Teema koostuu tehtävistä, joissa osallistumista, vaikuttamista ja yhteistä päätöksentekoa harjoitellaan suhteessa perheyhteisöön. Poiketen musta kolmesta teemasta, näissä tehtävissä oppilaan osallistuminen ei kiinnity kouluun, vaan paikallistetaan kotiin. Tehtävissä harjoitellaan ennen kaikkea vuorovaikutustaitoja, kuten neuvottelua, perustelemista ja kompromissin tekemistä.

Selkeimpiä aiheita tehtävissä ovat perheen talous, sosiaaliset konfliktit, kotityöt ja perheen säännöt. Iso osa tehtävistä on sellaisia, joissa oppilaalle esitetään skenaario, jonka puitteissa hänen tulee harjoitella perheessä osallistumisen taitoja:

Miten ratkaisisit kotitöihin liittyvät ongelmat? Kirjoita.

- a) Perheessä on sovittu, että jokaisella perheenjäsenellä on vuorollaan imurointivuoro. Nyt on käynyt ilmi, että kaikki eivät ole yhtä huolellisia imuroijia. Perheen isosiskon jäljiltä eteisestä löytyy aina runsaasti hiekkaa ja keittiön pöydän alta leivänmuruja. Miten asia pitäisi ratkaista?

--

(Me Nyt Tehtäväkirja I, s. 31)

Tehtävissä osallistuminen on tuotu arkipäivän tasolle. Edellisen esimerkin tavoin monet tehtävät käsittelevät jokapäiväisiä tilanteita, jotka liittyvät esimerkiksi

tiskeihin, pelaamiseen, läksyihin, nukkumaanmenoaikoihin tai kiroiluun. Aikuisten ja lasten väliset suhteet ovat keskiössä tilanteissa. Draama toistuu teeman tehtävissä toteutustapana. Näytelmien avulla harjoitellaan neuvottelutaitoja ja konfliktin ratkaisua:

– – Kuvitelkaa jokin perhettä koskeva asia, josta ollaan erimielisiä. Tehkää ryhmässä pienoishäytelmä, jossa asia ratkaistaan äänestämällä. Kaikki perheenjäsenet eivät kuitenkaan ole tyytyväisiä päätökseen.

(Me Nyt Opettajanopas I, s. 35)

– – Ratkaiskaa esittämällä pareittain seuraavat tilanteet:

– – Kaikki kaverit ovat nettipelissä samaan aikaan, ja olisi mahdollisuus pelata tiiminä muita vastaan. Mutta on sovittu, että läksyt tehdään aina ennen pelaamista (lapsi ja vanhempi). – –

(Me Nyt Opettajan opas I, s. 41)

Oppilas nähdään lapsena, jolla on oikeus vaikuttaa omaan elämänsä sääntöihin ja käytäntöihin aikuisen rinnalla. Tehtävät ohjaavat harjoittelemaan yhdessä elämisen taitoja siten, että lapsi on osallinen päätöksenteossa arjen monilla eri osa-alueilla.

Taloutta käsitellään monissa perhekontekstiin sijoittuvissa tehtävissä. Taloudellinen toiminta onkin yksi alakoulun yhteiskuntaopin sisältöalueista (S4) (POPS 2014, 261), johon kuuluu esimerkiksi rahankäyttöön, säästämiseen ja kestäväan kuluttamiseen perehtyminen. Nämä teemat kietoutuvat tehtävissä osallisuuteen perheessä. Tehtävissä on toisaalta nähtävissä käsitys lapsesta, joka voi osallistua perheen taloudelliseen suunnitteluun ja ilmaista mielipiteitään rahankäytöstä. Toisaalta painottuu nimenomaan taloudenhoidon harjoittelu: niissä opitaan hahmottamaan asioita, joihin perheillä kuluu rahaa sekä priorisoimaan hankintoja. Monissa tehtävissä raha-asioiden suunnittelu ei kuitenkaan kiinnity jokapäiväiseen kuluttamiseen, vaan esimerkiksi isojen hankintojen tekemiseen tai lomamatkan suunnitteluun:

1. Jakautukaa 3–5 hengen ryhmiin
2. Ryhmä muodostaa perheen, jossa on vähintään yksi aikuinen
3. Ryhmän tavoitteena on säästää rahaa lomamatkaa varten

4. Ryhmässä keskustelemalla pitää valita seuraavista vaihtoehtoista aina toinen, joka hankitaan
5. Lopuksi lasketaan, paljonko rahaa jäi säästöön
 - hellehatut koko perheelle (15 €/kpl) tai uusi sähköhammasharja (60 €)
 - lapsille uimalasit (10 €/kpl) tai aikuisille uudet kirjat (15 €/kpl)
 - perheen pienimmille uimalelu (15 €) tai perheen vanhimmalle aurinkolasit (20 €)
 - vuokra-auto (500 €) tai kaikille vuokrapyörät viikoksi (150 €/kpl)

(Vaikuttaja Opettajan opas II, s. 57)

Edellisen esimerkin tavoin myös kahdessa muussa tehtävässä rahankäytön suunnittelu liittyy tilanteeseen, jossa ”rahat eivät riitä kaikkeen”, joten oppilaan on päätettävä, hankitaanko perheessä uusi televisio, pelikonsoli, sohva tai pesukone vai mennäkö perheen yhteiselle lomamatkalle (Me nyt Työkirja I, 47; Me Nyt Opettajan opas I, 51). Kovin arkisiin hankintoihin tehtävissä ei siis paneuduta.

Tehtävät, jotka käsittelevät oppilaan osallistumista perheessään, voidaan jakaa karkeasti kahdenlaisiin tehtäviin. Ensinnäkin on tehtäviä, joissa harjoitellaan neuvottelua, pohditaan perheen oikeudenmukaista päätöksentekoa, ratkaistaan sosiaalisia tilanteita ja otetaan kantaa sääntöihin. Toiseksi on taloutta käsittelevät tehtävät, joissa käsitellään pääasiassa rahankäytön suunnittelua. Myös perhekontekstiin sijoittuvien tehtävien voidaan nähdä kiinnittyvän kansalaisena toimimisen harjoitteluun. Perhekontekstissa erimielisyyksiä ratkaistaan äänestämällä ja neuvottelulla, jolloin osa tehtävistä saa saman tyyppisen muodon kuin *Demokraattisen osallistumisen muotojen harjoittelu* -teeman tehtävät. Lapsen rooli suhteessa aikuiseen näyttäytyy lähes vertaisena: lapsella esitetään olevan mahdollisuus vaikuttaa kodin sääntöihin siinä missä aikuisellakin.

6.4 Oppilaan vastuu koulun sosiaalisesta dynamiikasta

Neljäs teema on syntynyt huomiosta siitä, kuinka koulu nostetaan monissa tehtävissä esiin sosiaalisena yhteisönä ja oppilas vastuullisena yksilönä suhteessa tähän yhteisöön. Osallistuminen näyttäytyy siis toimijuutena sosiaalisena yhteisössä, ihmisten välisinä suhteina ja ideaalin kouluyhteisönä

rakentamisena. Tämän teeman tehtävissä korostuu toisaalta yhteisön, toisaalta yksilön korostaminen. Osassa tehtäviä oppilasta puhutellaan suoraan ja hänen vastuunsa yksilönä esitetään selkeästi. Osassa tehtäviä taas on enemmän yhteistoiminnallisuutta, mutta yksittäisistä oppilaista koostuvan ryhmän vastuu suhteessa koko kouluyhteisöön tuodaan silti esille. Aiheita, jotka toistuvat tämän teeman tehtävissä ovat esimerkiksi koulukiusaaminen, ilkevyyden ehkäisy ja kouluviihtyvyys.

Tehtävissä osallistuminen on toimimista toimivan ja ihanteellisen kouluyhteisön edistämiseksi. Ideaalin kouluyhteisön piirteitä nostetaan esiin osassa tehtäviä suoraan:

– – Järjestäkää luokallenne toimintapäivä. Sen tavoitteena on tehdä koulusta viihtyisämpi ja mukavampi kaikille oppilaille. – –

(Me Nyt Opettajan opas II, s.65)

– – ryhmät kirjaavat paperille asioita, joiden on oltava kunnossa, jotta kaikilla olisi koulussa mukavaa ja kaikki voisivat oppia mahdollisimman hyvin. – –

(Forum Opettajan opas I, s.88)

Ihanteellinen koulu näyttäytyy mukavana paikkana, jossa on helppo oppia ja jossa nämä tavoitteet koskevat kaikkia oppilaita. Kouluyhteisön tavoite tasa-arvoisuuteen toistuu suoraan tai epäsuorasti lähes kaikissa teeman tehtävissä. Tasa-arvo muodostuu tehtävissä siitä, että kaikki viihtyvät koulussa, kiusaamista vastustetaan aktiivisesti ja jokainen noudattaa sääntöjä.

Osassa tehtäviä osallistuminen esitetään yksilöä vastuuttavan puhutavan kautta. Tällaisissa tehtävissä yksilö nähdään aktiivisena toimijana, joka omalta osaltaan osallistuu koulun sosiaalisen todellisuuden tuottamiseen. Oppilas saa erilaisia rooleja, joissa kaikissa kuitenkin korostuu osallisuus koulun sosiaalisessa yhteisössä ja vastuu siitä, mitä koulussa tapahtuu. Oppilas näyttäytyy esimerkiksi puolustajana tai vaikuttajana:

Mitä sinä voit tehdä, jos huomaat, että jonkin vähemmistön edustajaa syrjitään koulussa?

(Me Nyt Tehtäväkirja I, s.27)

Suunnittele juliste, jolla innostat muita mukaan vaikuttamaan.

(Vaikuttaja Tehtäväkirja I, s. 35)

Yksilön vastuuta korostavissa tehtävissä tehtävänantojen muotoilut ovat yksilöitä suoraan puhuttelevia, kuten edellisistä esimerkeistä voi havaita. Myös oppilaan rooli kiusaamisen ehkäisijänä ilmaistaan suoraan:

Miten sinä voit omalla toiminnallasi estää koulussa tapahtuvaa kiusaamista?
Kirjoita.

(Vaikuttaja Tehtäväkirja I, s.60)

Kuten ideaalikoulun rakentaminen ylipäättään, kiusaamattomuus ja kiusaamiseen puuttuminenkin tuodaan osassa tehtäviä esille yksittäisten oppilaiden vastuuna. Kiusaamista ehkäistään myös koko luokan voimin, kuitenkin korostaen sitä, että ryhmä koostuu yksilöistä, joilla on vastuu:

Kiusaamattomuuslupauksen tekeminen

- Jokainen oppilas kirjoittaa lupauksen, jossa hän
 - lupaa ettei kiusaa muita
 - miettii, miten toimii tilanteessa, jossa jotakuta koulun oppilasta kiusataan
- Lupaukseen merkitään aika, paikka, allekirjoitus ja nimenselvennys. – –

(Forum Opettajan opas I, s.40)

Monissa yksilön vastuuta korostavissa tehtävissä kiusaaminen siis esitetään tekoina ja myös sen vastustaminen esitetään tekoina, mikä näkyy esimerkiksi ohjeistuksena miettiä sitä, kuinka kiusaamistilanteessa toimitaan. Kiusaaminen näyttäytyy kuitenkin myös toisella tavalla: ilmiönä, jota vastustetaan suunnittelemalla esimerkiksi sitä vastustava video, kuvasarja tai tempaus. Tällöin kiusaaminen liity suoraan oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin tai käyttäytymiseen, vaan esiintyy jonain, mitä voi vastustaa esimerkiksi mielenosoituksessa:

Kuvassa on mielenosoitus. Kirjoita mielenosoittajien kyltteihin tai niiden viereen iskulauseita kiusaamista vastaan.

(Forum Tehtäväkirja I, s.34)

Tällaisissa tehtävissä kiusaamista lähestytään ulkoapäin, ikään kuin se olisi asia, joka rakentuu jossain muualla kuin kouluyhteisössä. Tällaisissa tehtävissä ei siis

ole niin suoraa yksilön vastuun korostamista kuin aikaisemmin esittelemissäni tehtävissä. Tehtävissä ei ole kuitenkaan löydettävissä myöskään viittauksia siitä, että kiusaamiseen puuttuminen olisi myös muiden kuin oppilaiden vastuulla.

Neljäs teema siis koostuu tehtävistä, joiden keskiössä on koulu sosiaalisena yhteisönä ja oppilas vastuullisena yksilönä suhteessa tähän yhteisöön. Osallistuminen tulee tämän teeman tehtävissä lähimmäksi osallisuuden käsitettä, sillä ideaalikoulun rakentamisella pyritään yhteisöllisyyden kokemuksiin. Oppilas näyttäytyy kuitenkin vahvemmin osallisuuden tuottajana kuin kokijana. Vastuuttava puhetapa yksilöi oppilasta ideaalikoulua rakentavana yhteisön jäsenenä, mutta ei osallisuutta tuntevana jäsenenä. Neljäs teema poikkeaa kolmannen tapaan kahdesta ensimmäisestä teemasta. Kun kahdessa ensimmäisessä teemassa korostuivat muodolliset vaikuttamisen keinot ja taidot, kahdessa viimeisessä korostuvat yhdessä toimimisen ja elämisen taidot. Osallistuminen saa myös pienemmän mittakaavan sen sijoituessa yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimusprosessin ja etenkin analyysin aikana olen havainnut, että tehtäviä tarkastellessa limittyy kaksi näkökulmaa: toisaalta olen tarkastellut tehtäviä jonkin osallistumiskäsityksen esittäjinä, toisaalta taas osallistumisen tuottajina. Tutkimukseni lähtöasetelma on ollut tarkastella tehtävien esittämää kuvaa osallistumisesta, huomioimatta juurikaan tehtävän tekomenetelmää. Prosessin aikana olen kuitenkin huomannut, että tehtävien sisältöä ei tällä tavoin voi irrottaa niiden tekotavasta tai kontekstista. Osallistumisesta välittyvä kuva muodostuu tehtävästä kokonaisuutena, johon kiinnittyy myös se, kuinka tehtävä tehdään. Esimerkiksi siinä, että tarkastelen tehtäviä osallistumisen harjoitteluna, limittyy sekä tehtävän sisältö että menetelmä. Tarkastelen tehtäviä siis kokonaisuutena, jotka luovat mielikuvia osallistumisesta sekä sisältönsä että tuottamansa osallistumisen myötä.

Olen tutkimuksessa eritellyt osallistumisesta näkökulmiksi sen ympäristöt sekä tavat. Ympäristöihin lasken kuuluvaksi myös yhteisöt, joissa ja johon suhteessa osallistuminen tapahtuu. Tarkastellessani oppilaille esitettyjä osallistumisen mahdollisuuksia olen tullut tarkastelleeksi myös sitä, millaisina yhteiskunnallisina toimijoina oppilaat – tai laajemmin tarkasteltuna lapset – tehtävissä nähdään. Teemojen avulla olen kuvannut, millä tavoilla nämä näkökulmat eli esitetyt osallistumisen ympäristöt, tavat, mahdollisuudet sekä lasten toimijuus, kiinnittyvät toisiinsa tehtävissä ja millaisia yhteyksiä ne muodostavat. Seuraavaksi palaan tutkimuskysymyksiäni äärelle ja löytämieni ilmiöiden valossa erittelen esitettyjä osallistumisen toimintaympäristöjä sekä osallistumisen tapoja. Lopuksi tuon havaintoni yhteen ja esitän näkemykseni siitä, miten osallistuminen esitetään tutkimissani yhteiskuntaopin tehtävissä. Tutkimusprosessin aikana olen huomannut, että osallistumisen ympäristöjen, yhteisöjen ja tapojen tarkastelu erillään on jossain määrin haastavaa, sillä ne

limittyvät ja ovat päällekkäisiä. Pyrin kuitenkin erittelemään tehtävistä nämä eri ulottuvuudet tehdäkseni selkeästi perusteltuja johtopäätöksiä.

7.2 Osallistumisen ympäristöt ja yhteisöt tehtävissä

Tekemäni analyysin pohjalta totean, että oppilaille tutkimissani tehtävissä esitetyt osallistumisen ympäristöt rajautuvat pääasiassa oppilaan fyysiseen lähiympäristöön. Tyypillisimpinä osallisympäristöinä tehtävissä toistuvat koti, koulu ja koulun lähiympäristö. Laajin tehtävissä toistuva osallistumisen ympäristö on kunta, jonka asioihin vaikuttamista käsitellään tehtävissä erilaisia demokratian muodollisia käytäntöjä harjoitellen. Lasten osallistuminen kiinnittyy esimerkiksi valtion tasolle joissakin alkuperäisen 109:n tehtävän aineiston yksittäisissä tehtävissä, mutta pääasiassa kunta on laajin ympäristö, missä lasten osallistuminen tehtävissä tapahtuu.

Oppilaan fyysisen lähiympäristön korostuminen osallistumisen ympäristönä on odotettava havainto, sillä vaikuttamisen ja osallistumisen harjoittelu paikallistetaan POPS:ssa nimenomaan lähiympäristöön. Lähiympäristö tai lähiyhteisö käsitteenä on mainittu kaikissa yhteiskuntaopin oppiaineen 4.–6. luokan sisältöalueissa. Myös oppiaineen kuvauksessa mainitaan: *Oppilaat harjoittelevat päätöksentekoa ja vaikuttamisessa tarvittavia taitoja kouluyhteisössä sekä muiden lähiyhteisön toimijoiden kanssa.* (POPS 2014, 261–262.) Lasten osallistumisen kytkeytyminen lähiympäristöön on myös laajempi ilmiö. Myös esimerkiksi erilaisissa osallistumishankkeissa lasten osallistumista tuetaan pitkälti alueperustaisesti, vedoten esimerkiksi yhteisöllisyyden tai sosiaalisen pääoman tärkeyteen (Kallio & Bäcklund 2012).

Lasten ja nuorten osallistumisen alueperustaisuuteen voi suhtautua myös kriittisesti. Esimerkiksi Kallio, Häkli ja Bäcklund (2015) toteavat, että nuorten osallisuuden ympäristöt eivät aina rakennu siellä, missä niiden julkishallinnon toimesta oletetaan rakentuvan. He nostavat esiin, että julkishallinnossa usein oletetaan lasten ja nuorten osallisuuden kiinnittyvän heidän asuinalueeseensa tai koulunsa ympäristöön. Kallio kumppaneineen kuitenkin toteaa, että nuorten kuulumisen tunteeseen liittyvät tilalliset siteet vaihtelevat ja ovat ennalta-arvaamattomia. Tutkimuksessaan he ottivat selvää nuorten itselleen tärkeiksi ja merkityksellisiksi kokemista tiloista, paikoista ja ympäristöistä. Jotkut nuorista

kuvailivat eletyn maailmansa verkostoina, joissa esimerkiksi merkityksellisten ihmisten tai tapahtumien kautta yhdistyvät paikat kaukana ja lähellä. Osan nuorista kuvaukset taas olivat vahvasti alueellisia. Tällöinkään kuvailtu kuulumisen tunteeseen liittyvä, itselle tärkeä alue ei kuitenkaan välttämättä ollut asuinalueeseen tai kouluun liittyvä.

Lasten ja nuorten osallisuudelle merkittävät ympäristöt ovat siis moninaisia eivätkä välttämättä fyysiseen lähiympäristöön sidottuja. Tutkimissani tehtävissä osallistuminen siis sijoittuu pääasiassa ympäristöön, joka ei välttämättä ole oppilaille tärkeä tai synnyttä osallisuuden tunnetta. Kuten Kallio ja Bäcklund (2012) toteavat, voi osallistumisen määrittely tietylle alueelle johtaa yksipuolisiin tulkintoihin osallistumisesta. Tämän pohjalta näen, että tehtävissä toistuva osallistumisen rajaaminen kouluun, perheen kontekstiin tai lähiympäristöön esittää lasten osallistumisen jossain määrin yksipuolisesti. On mielestäni aiheellista kysyä millä tavalla osallistumiseen kannustaminen tehtävissä toteutuu, jos runsaasta oppilaslähtöisyydestä huolimatta niiden toimintaympäristö on tiukasti rajattu alueelle, joka ei välttämättä herätä oppilaassa kiinnostusta osallistua.

Tehtävissä ei käsitellä osallistumista juuri lainkaan globaalilla tasolla siitä huolimatta, että perustan antaminen maailmankansalaisuudelle on perusopetuksen keskeisiä tavoitteita (POPS 2014, 16). Männistö, Tervasmäki ja Fornaciari (2017) esittävät, että uusimman POPS:n näkökulma kulttuuriseen osallisuuteen korostaa kansallisvaltioiden rajat ylittävää näkökulmaa, jossa on läsnä maailmankansalaisuuden ideaali. Saman huomion tekevät myös Saari, Tervasmäki ja Värri (2017). Tutkimissani yhteiskuntaopin tehtävissä tätä näkökulmaa ei kuitenkaan ole nähtävissä, vaan osallistuminen ja osallisuus rajautuvat tiukasti oppilaan lähiympäristöön. Globaalikasvatus tuodaan POPS:ssa esille esimerkiksi kuvataiteen, ympäristöopin, uskonnon ja englannin oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden yhteydessä, mutta yhteiskuntaopin sisällöissä pysytellään kansallisvaltion rajojen sisäpuolella. Globaalit aiheet, kuten ilmastonmuutos ja ihmisoikeudet tyypistyvät tehtävissä esimerkiksi roskien lajitteluksi ja koulukiusaamisen ehkäisemiseksi. Lähiympäristön korostuminen näkyy tehtävissä siis myös tässä suhteessa.

Kuten Stenvall (2018, 81, 137–138) toteaa, lasten oletetaan usein osallistuvan ja toimivan lähiympäristössään, vaikka todellisuudessa

leikkipuistojen ja nuorisotilojen kaltaisissa tiloissa eläminen on lasten elämässä vain osittaista, ja osittain heidän elinpiirinsä on laajentunut koko maailmaan. Erityisen mielenkiintoinen tämän tutkimuksen kannalta on Stenvallin huomio asioista, joihin lapset kertovat haluavansa vaikuttaa. Stenvall huomasi lasten osallisuutta, kansalaisuutta ja poliittisuutta koskevassa tutkimuksessaan, että lapset sivuuttivat vaikuttamisesta puhuttaessa lähes täysin sen maailman, jossa heidän osallistumistaan yleensä tuetaan. Lapset olivat kiinnostuneita toisaalta arkisista ja läheisistä asioista, kuten lemmikistään tai harrastuksistaan, toisaalta globaaleista kysymyksistä, kuten maailmanpolitiikasta ja ympäristönsuojelusta. Näiden kahden välille jäävän tason vaikuttamisen kohteet, kuten kouluruokailu tai leikkipuistot, eivät nousseet esille lasten puheissa, ellei niihin liittynyt jotakin lapselle henkilökohtaisesti kokemuksellista. Juuri leikkipuistojen ja kouluruokailun kaltaiset asiat toistuivat kuitenkin tutkimukseni aineistossa asioina, joihin oppilaiden esitetään voivan vaikuttaa.

Tarkastelemani tehtävät ovat 4.–6. -luokkalaisille suunnattuja eli niitä tekevät oppilaat ovat noin 9–13-vuotiaita. Tämän ikäisienkin lasten ja nuorten on Suomessa ja kansainvälisesti nähty ottavan kantaa globaaleihin ilmiöihin, mistä ilmeisimpänä esimerkkinä toimii viime vuosien ilmastolakot, joihin kokonaiset koululuokat ovat osallistuneet (Koivisto & Nelskylä 2019). Ilmastolakkojen innoittaja Greta Thunberg oli itse 16-vuotias aloittaessaan ilmastolakon, tosin hän kiinnostui ilmastonmuutoksesta jo 8-vuotiaana (TED-puhe 2018). Tutkimukseni perusteella alakoulun yhteiskuntaopin tehtävissä osallistuminen ja vaikuttaminen eivät kuitenkaan kiinnity tällaisiin laajempiin ilmiöihin, vaan oppilaan osallistuminen irrotetaan siitä yhteiskuntaelämästä, joka tapahtuu hänen välittömän fyysisen läheisyytensä ulkopuolella.

Sen lisäksi, että tehtävissä lasten osallistuminen paikallistuu pääasiassa oppilaan lähiympäristöön, digitaalista, ei-fyysistä ympäristöä ei tuoda tehtävissä ilmi juuri lainkaan osallistumisen kannalta, vaikka digiympäristöt ovat osa lasten arkea niin kotona kuin koulussakin. Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan vuonna 2017 95 prosenttia 10–14-vuotiaista suomalaisista käytti WhatsApp-pikaviestisovellusta. Saman ikäisistä 75 prosenttia käytti Instagram -kuvien jakopalvelua ja 72 prosenttia Snapchat – kuva-viestisovellusta. Samassa tutkimuksessa kävi ilmi, että kaksi kolmesta vastaajasta kertoi sosiaalisen median palveluiden liittyvän ystäviin ja tuttaviiin ja lähes 40 prosentilla

harrastuksiin. (Kohvakka & Saarenmaa 2019.) Tutkimustiedon valossa voi siis todeta, että digitaaliset ympäristöt ja sosiaalinen media ovat osa lähes kaikkien 10–14- vuotiaiden suomalaisten elämää ja että sosiaalisen median käyttö on pääasiassa nimenomaan sosiaalista kanssakäymistä muiden kanssa. Tutkimukseni aineiston 109:stä tehtävästä kuitenkin vain kahdessa tuotiin esiin sosiaalista mediaa osallistumisen tai vaikuttamisen ympäristönä.

Lasten ja nuorten on todettu olevan aktiivisia toimijoita digitaalisissa ympäristöissä. Tuukkanen, Wilska, Iqbal ja Kankaanranta (2013) ovat tutkineet lasten osallistumista virtuaalimaailmoissa ja heidän mukaansa lapset toimivat niissä sosiaalisesti monilla tavoilla: he leikkivät, ilmaisevat itseään ja ovat vuorovaikutuksessa toisten käyttäjien kanssa esimerkiksi chatissa. Kaarakainen ja Kaarakainen (2018) tarkastelevat digitaalisia teknologioita nuorten osallisuuden lähteinä ja monipuolisen osaamisen tuottajina. Heidän mukaansa digitaalisella ympäristöllä on suuri merkitys nuorten osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksille. Heidän tutkimuksensa mukaan nuorten digikäyttö, jossa korostuu sosiaalisuus, tuottaa oppimisen lisäksi myös hyvinvointia. Stenvallin (2017, 113) tutkimuksessa internetissä pelattava sotapeli näyttäytyy lapselle arkisena osallistumisen ympäristönä, jossa hän tuntee olonsa hyväksytyksi. Myös Korkiamäki (2008) toteaa, että nuorten yhteisöllisyyden tunne voi rakentua fyysisen vuorovaikutuksen lisäksi myös virtuaalisesti. Digitaalisissa ympäristöissä toimimisen voi siis nähdä kiinnittyvän monilla tavoilla osallisuutta tuottaviin, arkipäiväisiin yhteisöihin ja asioihin, jotka ovat lasten ja nuorten itse valitsemia. Tutkimissani tehtävissä sosiaalista mediaa ei kuitenkaan esitetä merkittävänä osallisuuden ja yhteisöllisyyden tuottajana eikä myöskään vaikuttamisareenana.

Kuten Stenvall (2018, 138) toteaa, jotta lasten osallisuuden kokemuksia voidaan vahvistaa, on tunnistettava lapsille merkitykselliset asiat ja yhteisöt. Nämä asiat ja yhteisöt ovat yksilöllisiä, ja kuten Stenvall toteaa, yleistämällä kaikkien lasten mielenkiinnon kohteet samaksi on vaarana eksyä harhaan. Tutkimissani tehtävissä lasten yksilöllisiä, osallisuutta rakentavia yhteisöjä ei juurikaan tunnisteta. Esitetyt osallistumisen ympäristöt ja yhteisöt: koti, koulu ja lähiympäristö, ovat varmasti keskeisiä monen lapsen elämässä, mutta eivät välttämättä niitä, jossa heidän osallisuutensa rakentuu tai jossa he ovat kiinnostuneita osallistumaan ja vaikuttamaan. Oppilaiden itse valittuja yhteisöjä

ei tehtävissä juuri tuoda esille, vaikka koulun ulkopuolista elämää kyllä käsitellään perhekontekstissa.

Myös yhteiskunnallisella tasolla osallistumis- ja osallisuustoimissa jätetään usein huomiotta ihmisten omatoiminen, rakenteiden ulkopuolella tapahtuva, niin sanottu ruohonjuuritason toiminta (Nivala & Ryytänen 2013). Näen, että lasten ja nuorten elämässä osallistumista on mahdollista nähdä esimerkiksi heidän välisissään sosiaalisissa tilanteissa, kuten leikkien organisoinnissa, ystäväporukan dynamiikan rakentamisessa tai harrastusyhteisöjen toiminnassa. Edellä toin myös esille lasten ja nuorten osallistumisen digiympäristöissä, mikä on tehtävissä jätetty huomiotta. Nivala ja Ryytänen (2013) nostavat esiin, että ruohonjuuritason osallistumisen huomiotta jättäminen voi liittyä siihen, että toiminta nähdään jollain tavalla ongelmalliseksi. On siis mahdollista, että esimerkiksi digiympäristöt jätetään osallistumisympäristöinä huomiomatta siksi, että ne nähdään ongelmallisina. Julkinen puhe nuorten mediateknologian käytöstä painottuu usein riskeihin (Kaarakainen & Kaarakainen 2018). On siis mahdollista, että tämä näkökulma heijastuu myös koulun kontekstiin. Nuoret itse kuitenkin näkevät sosiaalisen median keskeisenä vaikuttamisen alustana, jossa voi osallistua ja olla aktiivinen monilla eri tavoilla, kuten esimerkiksi linkkejä jakamalla, kommentoimalla tai itse kirjoittamalla (Lepola & Kokko 2015).

Analyysin perusteella kaikista ympäristöistä osallistuminen kiinnittyy tehtävissä eniten kouluun. Tämän huomio on odotettava, sillä materiaaleissa, etenkin opettajan oppaissa, on vaikuttamistehtäviä, jotka on tarkoitus toteuttaa oikeasti. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi äänestykset oman luokan kesken. Tällöin tehtävän toteuttamiskelpoisuuden kannalta on luonnollista, että ympäristöksi on valittu koulu. Koulu kuitenkin toistuu osallistumisen ympäristönä myös sellaisissa tehtävissä, jossa osallistumista ja vaikuttamista vain harjoitellaan.

POPS (2014, 28) korostaa koulua osallisuutta tuottavana ympäristönä: oppilaiden tulee saada osallistua esimerkiksi koulutyön ja oppimisympäristöjen suunnitteluun ja arviointiin. Kouluun esitettynä osallistumisen ympäristönä liittyy kuitenkin ristiriitoja. Tutkimusten mukaan oppilaat eivät pääse koulussa aidosti vaikuttamaan sen arkeen liittyviin päätöksiin (Kiilakoski 2012, 30). Alangon (2010) tutkimuksessa taas kävi ilmi, että oppilaat kokivat koulun aikuisten luomaksi tilaksi, jossa pätee aikuisten luomat säännöt. Tutkimissani tehtävissä

annetaan ymmärtää, että oppilaan on koulussa mahdollista esimerkiksi vaikuttaa luokkahuoneen viihtyvyyteen tai koulun järjestyssääntöihin. Tehtävien voi siis nähdä joko olevan ristiriidassa todellisuuden kanssa tai mahdollisuutena muuttaa lasten ajatuksia vaikutusmahdollisuuksistaan. On kuitenkin nähdäkseni tärkeä tarkastella koulua lähtökohtaisesti aikuisten luomana ja ylläpitämänä ympäristönä. Vaikka oppilaille tarjotaankin koulussa osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia, tapahtuu osallistuminen kuitenkin aina aikuisten määrittämissä rajoissa ja puitteissa. Tässä mielessä osallistuminen koulussa ei välttämättä eroa suuresti muista osallistumisrakenteista, joissa aikuiset määräävät toiminnan rajat ja kohteen.

Sen lisäksi, että koulu on tehtävissä keskeisin osallistumisen ympäristö, se on perheen ohella myös keskeisin osallistumisen yhteisö. Kuten neljännen teeman kuvailussa totesin, osassa tehtäviä koulu esitetään sosiaalisena yhteisönä, jonka vastuullinen jäsen oppilas on. Tehtävissä on nähtävissä pyrkimys ideaalin kouluyhteisön rakentamiseen, missä oppilaalla on vastuunsa ja tehtävänsä. Koulu siis näyttäytyy ikään kuin pienoiskansalaisyhteiskuntana, jonka piirissä harjoitellaan demokraattisen yhteiskunnan kansalaisuutta. Kansalaisuutta harjoitellaan paitsi tekoina, myös sosiaalisen yhteisön jäsenyytenä. Oppilailla esitetään tehtävissä olevan vastuu siitä, että koulu on suvaitsevainen tila, jossa kaikkien on hyvä opiskella. Osallistuminen siis näkyy tehtävissä ympäröivään yhteisöön suuntautuvana vastuuna, jonka kantamista ei voi välttämättä valita, niin kuin ei yhteisöäkään, johon suhteessa se tapahtuu.

Kuten Gellin ja kumppanit (2012, 98–100) toteavat, koulun perustehtävä on liittää oppilaita yhteiskuntaan ja täten turvata tulevaisuuden demokratian toimintaedellytykset. Koulu ei ole vain oppimisen paikka, vaan myös kasvuyhteisö ja toimintaympäristö, jossa oppilaat oppivat kansalaisen toiminnan malleja paitsi oppisisältöjen, myös muun toiminnan myötä. Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet, koulun säännöt ja muut koulun arkeen ja toimintakulttuuriin liittyvät asiat muovaavat oppilaiden käsityksiä yhteiskunnan säännöistä ja toimintatavoista. Tutkimukseni tehtävien ei toki voida nähdä edustavan koulumaailmaa sellaisenaan, mutta joitakin ilmiöitä niiden voidaan nähdä heijastavan. Yksilön vastuun korostamisen voi nähdä kiinnittyvän laajempaan yhteiskunnallisen osallistumiskeskustelun suuntaan. Männistön kumppaneineen (2017) mukaan POPS (2014) korostaa oppilasta aktiivisena,

itseohjautuvana toimijana. Aikaisempien opetussuunnitelmien kollektiivisen kansallis-yhteisöllisen puhutavan tilalle on heidän mukaansa tullut yksilöpsykologinen kasvatusajattelu, jossa korostuu käsitys vapaasta ja aktiivisesta yksilökansalaisesta. Tällainen käsitys kansalaisuudesta on läsnä demokraattisissa yhteiskunnissa ja täten heijastuu myös koulumaailmaan. Männistö kumppaneineen nostaa esiin tämän kansalaisuusihanteen paradoksin liberaalissa demokraattisessa yhteiskunnassa: demokratian käytänteisiin sitoutuvien ja toisaalta vapaiden ja itsenäisten kansalaisten kasvattaminen on ristiriitaista. Sama paradoksi heijastuu koulumaailmaan. Kuten Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) toteavat, koulutuksen asema on suhteessa kansalaisuuteen liittyviin poliittisiin diskursseihin jännitteinen: se on toisaalta valtaa käyttävä instituutio, mutta toisaalta sen tulisi tuottaa autonomisia kansalaisia.

Tutkimukseni yhteydessä tämän paradoksin tarkastelu ei liity vain aineiston tehtäviin, vaan myös koulussa tapahtuvaan osallistumiseen ja demokratiakasvatukseen ylipäätään. Aktiiviseen ja osallistuvaan kansalaisuuteen kasvattaminen näyttäytyy hallintaan perustuvassa kouluinstituutiossa paradoksaalisena. Ilmiö näkyy aineistossa esimerkiksi tehtävinä, joissa osallistuminen ja vaikuttaminen kiinnittyvät koulun sääntöihin. Oppilaan vaikuttamistoiminta on tällaisissa tehtävissä esimerkiksi sitä, että hän kannustaa muita noudattamaan ylhäältä annettuja sääntöjä. Ylipäätään tehtävissä toistuva osallistumisen mahdollisuuksien rajaaminen koskemaan jotakin tiettyä asiaa tai ympäristöä voi liittyä siihen, että oppilaan vaikutusmahdollisuuksia rajaa lähtökohtaisesti koulun perustuminen hallintaan.

Kouluyhteisön ohella keskeisin tehtävissä esiintyvä osallistumisen yhteisö on perhe. Lasten osallistumista perheessään on pyritty osallistumiseen liittyvässä keskustelussa nostamaan esiin. Esimerkiksi Thomas (2007) laskee perheen vuorovaikutuksen yhdeksi keskeiseksi lasten osallistumisen areenaksi ja korostaa, että moderneissa perheissä vanhempien ja lasten välinen neuvottelu on tavallista. Suhtautuminen lapsiin onkin muuttunut laajemman yhteiskunnallisen keskustelun ohessa myös perhekontekstissa. Pajulammin (2014, 379) mukaan nykyinen lainsäädäntö, joka korostaa lapsen oikeuksia osallistua päätöksentekoon, on vastakkainen aikaisemmin vallinneelle käsitykselle, jossa vanhemman ja lapsen välillä nähtiin olevan alistussuhde.

Lapset osallistuvat perheissään aktiivisesti erilaisiin sosiaalisiin prosesseihin. Sen lisäksi, että he osallistuvat itseään koskevaan päätöksentekoon, voi lasten osallistumista perheissä tarkastella myös muista näkökulmista. Bartos (2018) tuo esimerkiksi esiin Skeltonin (2007) ajatuksen siitä, että lapset ovat perheissään merkittäviä toimijoita siksi, että ilon ja leikin kautta he edistävät perheiden hyvinvointia. Lapset saattavat myös huono-osaisemmissa yhteisöissä osallistua tekemällä töitä perheen sisällä tai sen ulkopuolella. Thomas (2007) nostaa arkipäiväisen perheen kanssakäymisen lisäksi lasten osallistumisen areenoiksi myös esimerkiksi huoltajuuskiistoihin ja vastaaviin liittyvät tilanteet, joissa lapsen mielipide on otettava huomioon.

Tutkimissani tehtävissä perhekontekstissa tapahtuva osallistuminen liittyy keskeisesti joko neuvottelutaitoihin tai perheen talouteen. Neuvottelutaitoja käytetään tehtävissä ratkaisemaan erilaisia arjen konflikteja. Tilanteet ja konfliktit liittyvät tehtävissä useimmiten perheen sääntöihin liittyen esimerkiksi kotitöihin tai nukkumaanmenoaikoihin. Tehtävissä on nähtävissä käsitys lapsesta itsenäisenä yksilönä, jolla on arjessaan oikeus vaikuttaa perheen toimintatapoihin ja oman elämänsä sisältöihin. Aikuisen ja lapsen välinen hierarkia on tehtävissä taka-alalla, eikä valtasuhteita juuri nosteta esiin. Tehtävien kuvitteelliset tilanteet liittyvät perheen yhdessä sovittuihin sääntöihin, joista halutaan neuvotella tai joista poikkeamisesta seuraa konflikti. Aikuisten ensisijaista päätäntävaltaa ei tuoda tehtävissä esiin, vaan demokraattinen yhdessä päättäminen on tehtävissä sekä lähtökohta että tavoite. Pajulammi (2014) nostaa esiin, että nykyäänkin lapsen mahdollisuus osallistua perheessään kuitenkin riippuu monesta eri asiasta. Perheessä vaikuttavan valtasuhteiden hierarkian ja vanhempien vallan voimakkuus riippuu esimerkiksi perheen sisäiseen kulttuuriin ja ympäristöön liittyvistä tekijöistä. Näitä näkökulmia ei tehtävissä tuoda esiin. Verrattuna kouluyhteisössä osallistumiseen, perheyhteisössä osallistuminen näyttäytyy tehtävissä vahvemmin yhteisöllisyyden kautta: perhettä korostetaan yhteisönä, joka tekee päätökset yhdessä eikä lapsen yksilöllistä vastuuta korosteta.

Talous on neuvottelun ohella toinen asia, johon perheessä osallistuminen tehtävissä toistuvasti kiinnittyy. Rahan, hintojen ja talouden hahmottamista harjoitellaan tehtävissä esimerkiksi tehtävillä, joissa tulee priorisoida perheen hankintoja. Kuten toin tulosten yhteydessä ilmi, rahankäyttö ei tehtävissä kiinnity juurikaan jokapäiväiseen kuluttamiseen. Vaikka neuvottelun osalta tehtävien

tilanteet ovat jokapäiväisiä, talousasioissa tilanteet liittyvät esimerkiksi lomamatkaan tai muihin kalliimpiin hankintoihin. Tehtävien tilanteet sisältävät oletuksia sekä tulotasosta että lapsen päätäntävällästä perheessä. Skenaariot, joissa esimerkiksi valitaan uuden pelikonsolin ja lomamatkan välillä tai pohditaan, ostetaanko rantalomalle mukaan uimalelu vai kirja, eivät välttämättä ole mahdollisia monenkaan oppilaan eleyssä arjessa. Talousasioihin liittyvä osallistuminen tehtävissä ei näennäisestä arkipäiväisyydestä huolimatta siis välttämättä kiinnity oppilaiden elämismaailmaan.

Tehtävissä on siis perheympäristön kontekstissa nähtävissä lapsen arkipäiväisen osallistumisen, toimijuuden ja näkemyksellisyyden tunnistamista. Lisäksi perheyhteisö ja koti ympäristönä näyttäytyvät tehtävissä selvästi osallistumisen ja vaikuttamisen areenoina. Perhekontekstissa osallistuminen on jäänyt helposti ulkopuolelle, kun tarkastellaan lasten osallistumista, mitä esimerkiksi Skelton (2007) kritisoi. Hän kyseenalaistaa ajatuksen siitä, että osallistuminen perheessä olisi vähemmän "aitoa" sen tapahtuessa muualla kuin julkisella areenalla. Myös Bartos (2018) korostaa, että huomioimalla arkipäiväiset osallistumisen teot voidaan ymmärtää lasten osallistumista politiikkaan, joka tapahtuu institutionaalisten ja strukturoitujen osallistumismahdollisuuksien ulkopuolella. Tässä suhteessa voin siis todeta, että tutkimissani tehtävissä tunnistetaan myös lasten arkipäiväisiä ja epämuodollisia osallistumisympäristöjä, sillä lasten toimijuus kiinnitetään tehtävissä myös koulun ulkopuoliseen arkielämään perhekontekstissa.

7.3 Osallistumisen tavat tehtävissä

Suurimmassa osassa tehtäviä osallistumisen ja vaikuttamisen esitetyt teot liittyvät joko muodolliseen kansalaisvaikuttamiseen tai arkiseen vuorovaikutukseen. Lisäksi on tehtäviä, joissa teot eivät olleet selkeästi kumpaakaan näistä. Tällaisia ovat esimerkiksi tehtävät, joissa kehoitetaan järjestämään teemapäivä tai tekemään kuvallinen esitys. Mainittavaa on, että suuressa osassa tehtäviä ei esitetä mitään osallistumisen tapaa, sillä se on jotain, mitä tehtävänannossa kysytään. *Demokraattisen osallistumisen muotojen harjoittelu* -teeman yhteydessä erittelemäni kansalaisvaikuttamisen muodot, kuten äänestäminen ja mielipidekirjoitus, toistuvat tehtävissä toimintoina, joita

harjoitellaan usein suhteessa johonkin valmiiksi annettuun skenaarioon. Näissä tehtävissä on runsaasti aiheen tai toimintatavan rajaamista esimerkiksi siten, että tehtävässä on päätetty sekä aihe, johon vaikutetaan että tapa, jolla vaikutetaan.

Kun tarkastellaan tehtäviä osallistumisen ja vaikuttamisen tekojen ja tapojen kannalta, tulee erityisen näkyväksi se, että tehtävissä on todella kyse osallistumisen harjoittelusta eikä osallistumisesta itsestään. Tämä on kirjoitettu monissa tehtävänannoissa suoraan auki, esimerkiksi ilmaisemalla: ”harjoittele mielipidekirjoituksen laatimista”. Myös osassa tehtävissä ilmenevät valmiit skenaariot sekä lasten näkemyksellisyyden sivuuttaminen viestivät siitä, että tehtävän keskiössä on nimenomaan tietyn toimintatavan tai protokollan, kuten äänestyksen, kokouksen tai mielipidekirjoituksen harjoittelu. Tekojen kannalta osallistuminen siis esiintyy monissa muotoon keskittyvissä tehtävissä vaikuttamisena, jota pääsee tekemään, kunhan on ensin harjoitellut. Harjoittelun korostaminen pohjautuu POPS:iin, jossa se mainitaan yhteiskuntaopin yhteydessä esimerkiksi oppiaineen kuvauksessa: *Oppilaat harjoittelevat päätöksentekoa ja vaikuttamisessa tarvittavia taitoja koulu yhteisössä sekä muiden lähiyhteisön toimijoiden kanssa.* Koulu siis näyttäytyy tutkimissani tehtävissä POPS:n mukaisesti tietynlaisena harjoittelukenttänä, jossa osallistumista tulee harjoitella ennen siirtymistä isompaan, yhteiskunnalliseen osallistumisen mittakaavaan. Taitoja harjoitellaan tehtävissä toisaalta teoreettisesti, esimerkiksi suhteessa kuviteltuihin tilanteisiin ja toisaalta käytännössä, esimerkiksi järjestämällä teemapäiviä. Jälkimmäisen kaltaiset tehtävät ovat aineistossani vähemmistö, sillä pääasiassa osallistumisen harjoittelu liittyy tehtävissä kuvitteellisiin tilanteisiin.

Männistö kumppaneineen (2017) näkee, että POPS:ssa esiintyvä maininta siitä, että kouluosallistuminen on harjoittelua ”oikeaa” osallistumista varten liittyy siihen, että lasten ja nuorten osallistumista katsotaan edelleen aikuisten osallistuvaa kansalaisuutta koskevan teorian valossa. He nojautuvat Wallin (2011) ajatukseen siitä, että lasten ja nuorten osallistuvalla kansalaisuudella ei ole olemassa teoriaa, vaan käsitys demokraattisesta kansalaisuudesta koskee vain aikuisia. Tällöin demokraattinen kansalaisuus sekä yhteiskunnallinen osallistuminen ovat siis jotakin, mikä koskee aikuisia ja jota lapset voivat vasta harjoitella. Täten osallistumisen mahdollisuuksia voidaan heiltä myös kehitystasoon vedoten evätä. Myös Kjörholtin (2007) mukaan lasten tavat olla

osallisia yhteiskunnassa jätetään huomiotta vedoten heidän kehittymättömyyteensä sekä siihen, että he tarvitsevat kasvatusta ja sosialisatiota kehittyäkseen päteviksi kansalaisiksi. Lister (2007) käsittelee samaa ilmiötä kuvaamalla, että lasten nähdään opettelevan kansalaisuutta.

Kansalaisuus voi siis kansalaiskasvatuksen valossa näyttäytyä jonain, mikä saavutetaan kasvatuksella ja kehityksellä (Löfström ym. 2017, 24). Biesta, Lawy ja Kelly (2009) näkevätkin tämän yhtenä kansalaiskasvatuksen keskeisistä ongelmista. He viittaavat kasvatuksen myötä saavutettavaa kansalaisuutta käsitteellä *citizenship-as-outcome*. Tällainen näkökulma kansalaisuuteen Biestan kumppaneineen mukaan enemmänkin poissulkee lapset kansalaisuuden piiristä kuin sisällyttää heidät siihen. Osallistumisen ympäristöjä eritellessäni totesin, että osallistumisympäristöjä rajaamalla lapset irrotetaan tehtävissä heidän lähiympäristönsä ulkopuolisesta yhteiskuntaelämästä. Myös esitetyissä osallistumisen teoissa on nähtävissä samanlainen ilmiö. Nähdäkseni tehtävissä esiintyvät osallistumisen tilanteet, jotka ovat kuviteltuja ja joiden aihe on rajattu, irrottavat osallistumisen oppilaan oikeasta elämästä. Tehtävissä korostuu siis nimenomaan harjoittelu ja tavoite harjaannuttaa oppilaiden vaikuttamistaitoja. Tällöin ajatuksena näyttää olevan se, että kun oppilas tietää ja osaa toteuttaa kansalaisvaikuttamisen käytäntöjä teoriassa, hän osaa soveltaa niitä myöhemmin elämässään suhteessa haluamiinsa asioihin. Tämän ajatuksen taustalla on siis luettavissa oletus siitä, että tekojen tunnistaminen ja harjoittelu johtaisi itsessään aktiiviseen kansalaisuuteen.

Sen lisäksi, että tehtävissä harjoitellaan erilaisia kansalaisvaikuttamisen tekoja, niissä myös harjoitellaan tunnistamaan mihin tilanteisiin ne sopivat. Näissä tehtävissä ei välttämättä siis ole esitetty suoraan mitään osallistumisen tapaa, vaan oppilaan tehtävänä on tietää tai keksiä, miten kuhunkin asiaan voi vaikuttaa. Joissain tehtävissä oppilas saa keksiä asian, johon haluaa vaikuttaa, toisissa se on valmiiksi esitetty. Tehtävien idea on siis tunnistaa vaikuttamisen tapoja sekä tietää, missä tilanteessa mitäkin keinoa tai tapaa käytetään. Yhteiskunnallinen osallisuus ja osallistuminen sekä kansalaisuus siis näyttäytyvät vaikuttamisen kautta: osallistuminen on vaikuttamista muihin ihmisiin ja yhteiseen päätöksentekoon. Lisäksi osallistuminen kiinnittyy vahvasti erilaisiin taitoihin. Osallistuminen näyttäytyy jonain, jota tavoitellaan erilaisten taitojen avulla sen sijaan, että se olisi jotakin jo olemassa olevaa. Nivala ja

Ryynänen (2013) kuvaavat samankaltaista ilmiötä osallisuuden kautta toteamalla, että usein osallisuus mielletään osallistumiseksi, jota tulee ulkopuolelta käsin luoda tai edistää sen sijaan että ymmärrettäisiin, että se voi syntyä itsestään. Tähän liittyy myös huomio siitä, että osallistuminen kiinnittyy tehtävissä usein epäkohtiin ja tyytymättömyyteen. Osallistuminen ja vaikuttaminen kiinnittyvät tällöin muutokseen, jota voi vaatia tai tehdä taitojen kautta. Kansalaisvaikuttamisen tekojen kannalta osallistuminen ei siis tehtävissä esitetä jonain, joka on jo olemassa ja toteutuu oppilaiden elämässä ikään kuin itsestään.

7.4 Miten lasten osallistuminen siis esitetään?

Olen tässä tutkimuksessa ollut kiinnostunut siitä, miten tutkimani alakoulun yhteiskuntaopin tehtävät esittävät lasten osallistumisen. Luomani neljän osallistumisen teeman kautta olen tuonut esiin ja kytkenyt toisiinsa tehtävissä toistuvia osallistumisen ulottuvuuksia ja ilmiöitä. Tehtävistä esiin tuomani ilmiöt ovat aineistossa toistuvia, osallistumisesta esitettyyn kuvaan vaikuttavia seikkoja. Aineistossa on kuitenkin myös yksittäisiä tehtäviä, jotka ovat vastakkaisia esiin nostamieni ilmiöiden kanssa: esimerkiksi digiympäristöt mainitaan kahdessa tehtävässä 109:n tehtävän aineistossa. Aineistossa on mukana myös joitain tehtäviä, joiden tarkoituksena on, että oppilas keksii sekä asian, johon haluaa vaikuttaa että vaikuttamisen tavan. Nämä tehtävät voi nähdä siten, että ne näkevät oppilaan näkemyksellisenä, eivätkä rajaa osallistumisen mahdollisuuksia. Tämän kaltaisiin tehtäviin suhtautuminen on ollut haastavaa, sillä niiden voi nähdä luovan kuvaa osallistumisesta, joka voi tapahtua suhteessa lähes mihin tahansa ja voi olla toiminnaltaan mitä tahansa. Toisaalta tehtävät eivät aktiivisesti esitä osallistumista mitenkään, eivätkä ne itsessään tuo esiin esimerkiksi vaihtoehtoisia osallistumisen tapoja. Näin ollen en ole nostanut tällaisia tehtäviä erityisesti esiin. Kaiken kaikkiaan valinnan vapautta tarjoavat tehtävät ovat aineistossani vähemmistö.

Tutkimuksen tuloksena siis totean, että tehtävät eivät korosta tiettyjä näkökulmia mustavalkoisesti eikä niiden esittämä kuva osallistumisesta ole täysin yhdenmukainen. Olen kuitenkin havainnut, että tehtävissä toistuvat tietyt esitykset osallistumisen ympäristöistä ja tavoista. Olen eritellyt niitä edellä ja

seuraavaksi pyrin havaintojeni pohjalta kokoamaan kokonaiskuvaa siitä, miten osallistuminen tehtävissä esitetään.

Lasten osallistumisesta käytyyn tieteelliseen keskusteluun nojaten olen ollut kiinnostunut siitä, kiinnittyykö osallistuminen tutkimissani tehtävissä instituutioihin ja muodollisiin osallistumisrakenteisiin, vai onko tehtävissä nähtävissä myös arkisen sosiaalisen osallistumisen tunnistamista. Tehtävien esittämät osallistumisympäristöt ja -mahdollisuudet ovat pääasiassa arkisia ja tapahtuvat suhteessa oppilaan lähellä tapahtuviin ilmiöihin. Perhe esitetään tehtävissä toistuvasti osallistumisen kontekstina, mikä luo kuvaa osallistumisesta sosiaalisena toimintana lähiyhteisössä. Osallistuminen tunnustetaan siis tehtävissä joksikin, mikä voi tapahtua myös muodollisten osallistumisrakenteiden ulkopuolella. Toisaalta osallistumisen esitetyt teot liittyvät suurella osalla tehtäviä nimenomaan muodolliseen demokraattiseen kansalaisosallistumiseen, vaikka ne tapahtuisivat arjen tilanteissa. Tähän liittyen tunnistan tehtävistä Thomasin (2007) kuvailemaa ”aikuisten imitointia”, joka näyttäytyy vaikuttamisen muotojen harjoitteluna. Yhtenäistä vastausta siihen, miten osallistuminen esitetään, on vaikea muodostaa. Tähän vaikuttaa voimakkaasti se, että osallistumisen ympäristöt ja teot esitetään eri tavoin ja osallistumisesta muodostuvassa kokonaiskuvassa yhdistyy erityyppiset osallistumisen tulkinnat.

Selkeimmin tehtäviä näyttää yhdistävän esitetty osallistumisen mittakaava: lasten osallistuminen esitetään tapahtuvan lähiympäristössä ja -yhteisöissä. Osallistumisen sijoittamisen rajatusti lähiympäristöön voi yhtäältä nähdä siten, että tehtävissä pyritään huomioimaan sitä maailmaa, jossa lapset elämänsä elävät. Toisaalta osallistumisen mittakaavan rajaamista voi kritisoida sillä perusteella, että oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja tärkeät yhteisöt voivat rakentua myös muualla kuin koulussa ja kotona. Niin koululuokka kuin perhekin ovat yhteisöjä ja toimintaympäristöjä, joita lapsi ei voi itse valita. Lasten ja nuorten osallistumiseen liittyen on peräänkuulutettu nimenomaan heidän itse valitsemiensa ja muodostamiensa ryhmien tunnistamista (esim. Kallio & Bäcklund 2012; Kiilakoski ym. 2012, 10, 25).

Lasten ja nuorten halu vaikuttaa kumpuaa usein heidän omasta elämästään. Eskelinen kumppaneineen (2012, 223) nostaa esiin, että pienessäkin lapsessa voi herätä halu saada aikaan muutosta suhteessa johonkin huomaamaansa yhteiskunnalliseen epäkohtaan. Salo (2010) nostaa esiin, että

jälkimodernille poliittiselle toiminnalle, myös lasten ja nuorten toimesta, on tyypillistä se, että mikä tahansa aihe voi politisoitua ja muuttua yksilöllisestä yhteisölliseksi. Salo korostaa, että poliittisuuden kokemus edellyttää sitä, että ongelma on omaan elämään liittyvä. Myös Lepola ja Kokko (2015) raportoivat, että nuoret kertovat äänestävänsä todennäköisemmin, jos ehdokkaiden vaaliteemoissa tuodaan esiin jotakin heille tärkeää asiaa. Omat mielipiteet ja itselle tärkeät asiat ovat siis osallistumisen ja vaikuttamisen ytimessä myös lapsilla ja nuorilla.

Kuten Eskelinen kumppaneineen (2012, 83) nostaa esiin, kasvatuksen herättämän aktiivisuuden ei tulisi perustua vallankäyttäjien toiveeseen aktivoida kansalaisia, vaan kansalaisen omaan haluun vaikuttaa. Tutkimissani tehtävissä osallistuminen kuitenkin näyttäytyy harjoiteltavana toimintana, joka ei välttämättä kiinnity oppilaan omaan haluun vaikuttaa. Tutkimukseni perusteella herääkin kysymys siitä, voiko lasten olettaa kasvavan aktiivisiksi kansalaisiksi näkemyksistä irrotetulla harjoittelulla, kun aikuisten aktiivinen kansalaisuus perustuu nimenomaan näkemyksiin. Kuten Stenvall (2013) on todennut, jos vaikuttamisen kohde on itselle merkityksetön, mielipiteen ilmaisukaan suhteessa siihen tuskin on kokemuksellisesti tärkeää tai merkityksellistä. Osallistuminen ei toki kaikissa tehtävissä ole mekaanista määrättyjen rajojen puitteissa toimimista. Kuten olen tulosten yhteydessä tuonut ilmi, oppilaan näkemyksellisyys kyllä tunnustetaan monissa tehtävissä eli oppilaalle annetaan tehtävissä esimerkiksi mahdollisuuksia määritellä vaikuttamisen kohteita. Näkemyksellisyydelle ei kuitenkaan anneta liikkumatilaa, vaan oppilaan toimintaympäristöä rajataan. Tällöin osallistumisen ja oppilaan näkemyksien kohtaamiselle ei välttämättä lopulta anneta mahdollisuutta. Osallistumisen rajaaminen on siis monissa tehtävissä hienovaraista, mutta järjestelmällistä sen toistuessa samalla tavalla tehtävästä toiseen.

Tehtävissä esiintyy paljon ulkoa annettuja rajoitteita, määrittelyitä ja ohjeita liittyen osallistumiseen. Ajatusta ulkopuolelta määrittelystä osallistumisesta voi tarkastella osallistamisen käsitteen kautta. Kataja kumppaneineen (2018) määrittelee, että osallistaminen on toimintaa, jossa joku on jo määritellyt mihin ja millä tavalla osallistutaan. He nostavat esiin myös osallistumiseen ja osallistamiseen liittyvät kytkökset valtaan. Esimerkiksi koulussa ja varhaiskasvatuksessa valta-asema on aikuisella, joka pyrkii aktivoimaan lasta.

Koulun tavoite opettaa aktiivista kansalaisuutta sekä erilaisten osallistumisen tekojen harjoittelu voidaan siis nähdä jonkinasteisena osallistamisena, minkä näen heijastuvan tarkastelemini tehtäviin. Tehtäviä itsessään ei voi pitää osallistamisena, sillä niissä osallistumista ei pääasiassa todellisuudessa tapahdu niiden keskittyessä harjoitteluun. Tehtävien välittämä kuva osallistumisesta näyttäytyy kuitenkin osittain osallistamisena, sillä oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia rajataan niissä monella tapaa.

Yhteisen päätöksenteon, neuvottelun ja kompromissin tekemisen taidot ovat tutkimissani tehtävissä keskeisessä asemassa. Osallistuminen ei siis näyttäydy vain osan ottamisena virallisiin rakenteisiin, vaan jossain määrin myös arkipäiväisenä sosiaalisena kanssakäymisenä. Monissa tehtävissä yhdessä toimimisen taidot kiinnittyvät demokraattisen kansalaisuuden harjoitteluun ja tällöin koulu näyttäytyy pienoiskansalaisyhteiskuntana. Nivala ja Ryyänen (2013) nostavat esiin, että osallisuudessa on suhteessa demokratiaan kyse viime kädessä siitä, kuinka ihmiset toimivat yhdessä ja millaisia suhteita he luovat. Demokratian elinvoimaisuus ei heidän mukaansa kiinnity vain muodolliseen kansalaisosallistumiseen, vaan siihen liittyy keskeisesti ihmisten sitoutuminen oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentamiseen. Myös Männistö ja Fornaciari (2017, 38) näkevät, että demokratiakasvatuksessa on yksinkertaisimmillaan kyse ihmisten kanssa toimittaessa tarvittavien taitojen, sääntöjen ja ymmärryksen opettamisesta. Tehtävissä demokratian toimintatapaa demonstroidaan esimerkiksi äänestysten ja väittelyiden avulla, mutta samalla demokratia tuodaan arkipäivän vuorovaikutussuhteiden tasolle. Oikeudenmukainen yhdessä toimiminen ja päätöksenteko osana demokraattista kansalaisuutta tuodaan siis tehtävissä vahvasti esille.

Tehtävien esittämä kuva lasten osallistuvasta kansalaisuudesta siis yhtäältä nojaa tulevaisuuden kansalaisvaikuttamisen taitojen harjoitteluun, mutta toisaalta näyttäytyy myös arkipäivän sosiaalisten taitojen harjoitteluna. Tulevaisuuteen kurkottava kansalaiskäsitys, jossa kansalaisuuden teot paikantuvat aikuisuuteen luo kuvaa kansalaisuudesta muodollisena asemana. Toisaalta arkipäivän neuvottelun ja lasten sosiaalisten suhteiden esiin tuomisen osallistumisen tekoina voi nähdä siten, että kansalaisuus ymmärretään jokapäiväisen elämän merkityksien kautta. Tässä mielessä kansalaisuus esitetään elettyinä esimerkiksi Listerin (2007) kuvauksen tavoin. Toisaalta

osallistuminen ja täten kansalaisuuden teot näyttäytyvät tehtävissä pitkälti alueperustaisesti ja paikallisina. Elettyyn kansallisuuteen liittyvä keskustelu peräänkuuluttaa kansalaisuuden paikallisuuden purkamista ja uudelleen hahmottamista (Kallio, Häkli, Bäcklund 2015; Kallio & Mitchell 2016). Tässä mielessä tehtävien esittämä kuva kansalaisuudesta on siis perinteinen. Kansalaisuus kiinnittyy tehtävissä valtion, kunnan tai koulun jäsenyyteen ja kuten olen tuonut ilmi, lasten omia yhteisöjä tai verkostoja, jotka voivat rakentua lähiympäristön ulkopuolella, ei tehtävissä huomioida juuri lainkaan.

Tutkimissani tehtävissä oppilas esitetään aktiivisena toimijana, jolle annetaan erilaisia osallistujan ja vaikuttajan rooleja niin lapsikansalaisena kuin tulevana aikuisen kansalaisenakin. Kuvatussa lasten kansalaisuudessa limittyvät siis nykyhetki ja tulevaisuus, kuten esimerkiksi Stenvall (2018, 44) on kuvannut. Kuten olen edellä kuvannut, toimijuus kuitenkin irrotetaan isossa osassa tehtäviä oppilaan henkilökohtaisesta elämästä ja tehtävien tekemisen tasolla myös oikeasta elämästä ylipäätään. Hart (1992) on nostanut esiin, että lasten ymmärrys demokraattisesta osallistumisesta sekä osallistumiseen liittyvät taidot kehittyvät käytännön kautta, eikä niitä voi opettaa vain käsitteellisesti. Tämä on myös osallistumisen ja vaikuttamisen laaja-alaisen taitojen kehittämisen taustajajatus POPS:ssa (s. 24). Tutkimukseni perusteella pohdin kuitenkin, missä määrin yhteiskuntaopin tehtävät ovat käytännön harjoittelua. Ajattelen, että esimerkiksi omista näkemyksistä irrotettu mekaaninen mielipidekirjoituksen kirjoittaminen, jolla ei ole seurauksia, ei näyttäydy käytännöllisenä toimintana, jossa harjoitellaan demokraattista osallistumista. Harjoittelusta on tällöin riisuttu yhteiskunnallisen osallistumisen keskeiset piirteet eli sen pohjautuminen omiin näkemyksiin sekä se, että sillä on seurauksia.

Analyysin ja tulosten pohdinnan perusteella totean, että siitä, miten osallistuminen tehtävissä esitetään, on vaikea esittää tiivistettyä johtopäätöstä. Osallistumisen ympäristöjen ja tapojen, sekä lasten toimijuuden ulottuvuudet tuovat tarkasteluun erilaisia näkökulmia. Tehtävissä on huomattavissa monia ilmiöitä, jotka toistuvat kriittisessä tieteellisessä keskustelussa liittyen lasten osallistumiseen ja kansalaisuuteen. Näistä ilmiöistä vahvimmin tehtäviä määrittelee alueperustaisuus sekä lasten näkeminen tulevaisuuden kansalaisina. Sen sijaan edustuksellisuus, josta lasten osallistumISRakenteita on tieteellisessä keskustelussa kritisoitu, ei nouse tehtävissä juuri esiin. Edustuksellisuus onkin

koulussa vahvimmin läsnä oppilaskunnassa, mitä ei tehtävissä esitetä keskeiseksi osallistumisen kanavaksi, vaikka se mainitaankin joissakin tehtävissä. Tehtävissä on nähtävissä Thomasin (2007) esittämän sosiaalisen osallistumisen tunnistamista. Oppilas nähdään aktiivisena ja näkemyksellisenä toimijana sosiaalisissa yhteisöissään, kuten koululuokassa ja perheessä.

Osallistuminen näyttäytyy toiminnan näkökulmasta tehtävissä vahvimmin muodollisina kansalaisvaikuttamisen tekoina sekä vuorovaikutuksena yhteisössä. Perustelemisen taitojen, kompromissin tekemisen ja yhteisen päätöksenteon harjoittaminen yhdistävät nämä kaksi ulottuvuutta. Osallistuminen siis näyttäytyy jonain, mitä varten tulee olla tietoja ja taitoja. Ympäristöjen ja yhteisöjen puolesta oppilaat taas näyttäytyvät osallistumisen kannalta lähiympäristöihinsä kiinnitettyinä. Osallistumista ei juuri liitetä oppilaiden omavalitsemiin ryhmiin, kuten kaveri- tai harrastusyhteisöihin, eivätkä esitetyt osallistumisen mahdollisuudet ylety valtiolliselle tai globaalille tasolle. Lasten oikeus osallistua päätöksentekoon tunnistetaan tehtävissä, mutta se, mihin lasten voidaan nähdä osallistuvan, esitetään yksipuolisesti. Tiivistetysti kuvattuna lasten osallistuminen siis näyttäytyy tehtävissä osan ottamisen ja vaikuttamisen taitoina, joita käytetään annetuissa ympäristöissä ja yhteisöissä toimiessa.

8 YHTEENVETO

Tämä tutkimus osallistuu lasten osallistumista koskevaan yhteiskunnalliseen ja tieteelliseen keskusteluun. Olen lähestynyt aihetta alakoulun näkökulmasta tarkastelemalla yhteiskuntaopin tehtäviä lasten osallistumisen näkökulmasta. Tutkimissani tehtävissä on selvästi nähtävissä POPS:n mukainen tavoite kehittää lasten ja nuorten yhteiskunnallisia osallistumistaitoja ja mahdollisuuksia. Kuten olen tuonut ilmi, ilmiö liittyy laajempaan kansainväliseen keskusteluun lasten oikeudesta osallistua sekä toisaalta kansalliseen huoleen nuorten yhteiskunnallisesta epäaktiivisuudesta. Olen tässä tutkimuksessa kyseenalaistanut ajatuksen siitä, että nuoret eivät ole yhteiskunnallisesti aktiivisia osallistujia. Lisäksi olen nojautunut monien lasten osallistumisen ja kansalaisuuden teoreetikkojen esittämään ajatukseen siitä, että lasten ja nuorten omia osallistumisen tapoja ei tunnisteta ja tueta tarpeeksi ja että lasten ja nuorten omat yhteisöt ja mielenkiinnon kohteet tulisi huomioida osallisuus- ja osallistumiskeskustelussa. Tutkimukseni tulokset kiinnittyvät näihin ajatuksiin, sillä tehtävissä mahdollistetaan hyvin rajatusti osallistumisen kiinnittämistä omiin näkemyksiin ja itselle tärkeisiin yhteisöihin.

Näen, että tehtävissä pyritään huomioimaan lasten elämää, mutta yritys jää pinnalliseksi, mikä näkyy tehtävissä oletuksina lasten mielenkiinnon kohteista ja osallistumisen ympäristöistä. Tehtävien tarkastelu jättää miettimään, mikä on oppimateriaalien laatijoiden käsitys aktiivisesta kansalaisuudesta sekä siitä, miten se rakentuu. Lisäksi herää kysymys siitä, mihin tehtävillä pyritään. Onko keskeistä osallistumiseen kannustaminen, osallisuuden tunteen syntyminen vai ainoastaan välineiden antaminen ja mekaaninen harjoittelu? Tutkimukseni perusteella nimittäin päällimmäiseksi mielikuvaksi jää se, että tehtävissä harjoitellaan taitoja jossain määrin irrallaan todellisesta elämästä. Tällöin herää kysymys siitä synnyttääkö omasta elämästä ja mahdollisesti näkemyksistä irrallinen osallistumisen harjoittelu aktiivista kansalaisuutta. Lisäksi on olennaista pohtia, mikä on osallisuuden kokemuksen asema suhteessa yhteiskuntaoppiin

sekä tutkimiini tehtäviin. Nähdäänkö osallisuuden olevan osallistumisen lähtökohta, pyrkimys vai onko osallistuminen jotain, mitä tulee tehdä sen itsensä vuoksi ilman, että osallisuus liittyy asiaan lainkaan? Tutkimuksen perusteella on herännyt useita kysymyksiä, jotka näen potentiaalisina jatkotutkimuksen aiheina.

Oppimateriaalit ovat opetussuunnitelman tulkintaa, joten myös aineistoni sisältö kumpuaa POPS:sta tai ainakin myötäilee sitä. Esimerkiksi lähiympäristössä toimimisen esiin tuominen sekä sen korostaminen, että yhteiskuntaopissa nimenomaan harjoitellaan osallistumista ja vaikuttamista ovat opetussuunnitelmatekstissä toistuvia ilmiöitä, jotka siirtyvät myös oppimateriaaleihin. Tässä valossa tutkimuksessani esittämä kritiikki kääntyy ainakin jossain määrin POPS:n kritiikiksi. Lisäksi on tärkeä korostaa sitä seikkaa, että tutkimukseni koskee oppimateriaalien tehtäviä, eikä leipätekstiä täten ole otettu huomioon. Tulokset kertovat siis ainoastaan siitä, millaista kuvaa tehtävissä välitetään osallistumisesta. Leipätekstissä osallistumista todennäköisesti käsitellään laajemmin ja niistä välittyvä kuva voi täten poiketa tämän tutkimuksen tuloksista. Toki tehtävissä usein korostetaan esimerkiksi kappaleiden keskeisiä seikkoja, joten niitä ei voi myöskään irrottaa yhteydestään.

Oppimateriaalien laajempi tutkiminen osallistumisen näkökulmista on potentiaalinen jatkotutkimusaihe. Etenkin alakoulun yhteiskuntaopin sisältöjen ja materiaalien kriittinen tutkimus osallistumisen näkökulmista olisi merkittävää ja ajankohtaista oppiaineen ollessa tuore. Myös yhteiskuntaopin opetussuunnitelmatekstin kriittinen tarkastelu sekä niin alakoulun yhteiskuntaopin POPS:n kuin oppimateriaalienkin sisältöjen vertaaminen yläkoulun vastaaviin tuottaisi tärkeää tietoa lapsille ja nuorille esitettävästä osallistuvan kansalaisen mallista.

Lopuksi pidän tärkeänä todeta, että alakoulun yhteiskuntaopin tavoitteet ovat mittavia ja laajoja siihen nähden, että oppiaineen tuntimäärät ovat alakoulussa pieniä. Tämä vaikuttaa varmasti myös oppimateriaalien laatimiseen: kun aiheita ja tavoitteita on paljon, yhtä ilmiötä, asiaa tai ulottuvuutta ei ole mahdollisuus käsitellä niin moninaisesti ja kattavasti kuin ehkä olisi toivottavaa. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin tarkastellut varsin pientä osaa siitä yhteiskunnallisesta opetuksesta, jota lapset saavat osakseen. Käsitykset omasta paikasta yhteiskunnasta sekä mahdollisuuksista osallistua rakentuvat oppiaineiden opetuksen ulkopuolella esimerkiksi koulun toimintakulttuurissa sekä

tietenkin myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Toisaalta tehtävien merkitystä ei sovi vähätelläkään. Kuten olen esittänyt, näen, että tehtävät välittävät merkityksiä ja mielikuvia siinä missä mikä tahansa tiedonlähde tai vaikutin. On myös huomioitava se, etteivät tehtävät synny tyhjiössä: ne heijastelevat ympäröivän yhteiskunnan käsityksiä POPS:n välittämänä.

LÄHTEET

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään?. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- Bartos, A.E. 2015. Children and young people's political participation: a critical analysis. Teoksessa K.P. & Mills S. (toim.) Politics, citizenship and rights. Singapore: Springer Reference, 113–133.
- van den Berg, M., & Löfström, J. 2011. Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000- luvun Suomessa: puitteet, tarpeet, kehitysnäkymät. Kasvatus & Aika 5 (1), 79–113.
- Biesta, G., Lawy, R. & Kelly, N. 2009. Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. Education, citizenship and social justice 4(5), 5-24.
- Cantell, H. 2015. Ympäristöoppi - Ensiaskel tieteiden integraatioon. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 81–91.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. Kasvatus & Aika 9(4), 72–86.
- Gellin, M., Herranen J., Juntila-Vitikka P., Kiilakoski T., Koskinen S., Mäntylä N., Niemi R., Nivala E., Pohjola K., Vesikansa S. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 95–147.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. 2021. Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/> (Viitattu 4.3.2021)

- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä: Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.
- Harju, A. 2006. Aktiivinen kansalaisuus ja siihen kasvaminen. Teoksessa J. Tuomisto & P. Salo (toim.) Edistävää ja viihdyttävää aikuiskasvatus. Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä. Tampere: Tampere university press, 85–113.
- Hart, R.A. 1992. Children's participation: from tokenism to citizenship. Unicef. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hiidenmaa, P. 2015. Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 27–41.
- Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. 2017. Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska (toim.) Oppikirja Suomea rakentamassa. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 7–17.
- Horelli, L., Haikkola, L. & Sotkasiira, T. 2007. Osallistuminen nuorisotyön lähestymistapana. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä: Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 217–243.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan ohje 2012. 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Nivala, E. 2008. Kansaliskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Akateeminen väitöskirja. Kuopio: Snellman- instituutti.
- Nivala, E. & Rynnänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja 14(21), 9–41.

- Nuorten yhteiskunnalliset, tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 - tutkimuksen päätulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos. 2017. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/ICCS2016-D120>
- Kaarakainen, S.-S. & Kaarakainen, M.-T. 2018, Tulevaisuuden toivot – Digitaalisten medioiden käyttö nuorten osallisuuden ja osaamisen lähteenä. *Media & Viestintä* 41(4), 235–254.
- Kallio, K.P. & Bäcklund, P. 2012. Oletettu alueellisuus, kuviteltu osallisuus – tilalliset sidokset julkishallinnon lapsi- ja nuorisopoliittisessa retoriikassa. *TERRA* 124:4, 245–258.
- Kallio, K.P., Häkli, J. & Bäcklund, P. 2015. Lived citizenship as the locus of political agency in participatory policy. *Citizenship Studies*, 2015 Vol. 19, No. 1, 101–119.
- Kallio, K.P. & Mitchell, K. 2016. Introduction to the special issue on transnational lived citizenship. https://www.researchgate.net/profile/Kirsi_Kallio2/publication/296621124_Re-Spatializing_Transnational_Citizenship/links/5a04213ea6fdcc1c2f5a63db/Re-Spatializing-Transnational-Citizenship.pdf
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 39–69.
- Kataja, E., Partio L., Ranta R., Setälä A. & Tarkka K. 2018. Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä. Teoksessa M. Rautiainen (toim.). Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 44–55. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60058/978-951-39-7594-4.pdf>
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana: Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Opetushallitus.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A., Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.)

- Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9–30.
- Kiili, J. 2013. "It's almost like official" – children's participation as a relational and spatial question. *Qualitative Studies*, 4(1), 56–71.
- Kjørholt, A.T. 2002. Small is powerful. Discourses on 'children and participation' in Norway. *Childhood* 9. 63–82.
- Kjørholt, A.T. 2007. Childhood as a symbolic space: Searching for authentic voices in the era of globalization. *Children's Geographies* 5:1-2. 29–42.
- Kohvakka, R. & Saarenmaa, K. 2019. WhatsApp suosituin – some on suomalaisten arkea iän mukaan vaihdellen. *Tieto & trendit* 23.5.2019. <https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2019/whatsapp-suosituin-some-on-suomalaisten-arkea-ian-mukaan-vaihdellen/>
- Koivisto, J. & Nelskylä, L. 2019. Kansalinvälinen ilmastolakko näkyi kymmenillä paikkakunnilla Suomessa – Tuhansia nuoria kokoontui kaupunkien keskustoihin ja Mannerheimintie tukkeentui. *Yle uutiset* 27.9.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10991519>
- Korkiamäki, R. 2008. Surffailua arjessa – Tila, aika ja vuorovaikutus nuorten yhteisöllistä kuulumista jäsentämässä. Teoksessa I. Roivainen, M. Nylund, R. Korkiamäki Raitakari, Suvi (toim.) *Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 173–192.
- Kuntalaki 10.4.2015/410 <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150410>
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lasten>
- Lister, R. 2007. Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law* 8:2. 693–718.
- Löfström, J., Virta, A. & Salo, U-M. 2017. Valppaaksi kansalaiseksi – Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Matthies, A.-L. 2017. Osallistumisen lupaus ja petos hyvinvointipalveluissa. *Sosiologia* 54(2), 149–165.
- Meriluoto, T. & Litmanen, T. (toim.). 2019. *Osallistu! Pelastaako osallistaminen demokratian?* Tampere: Vastapaino.

- Mikä nuorisovaltuusto? 2021. Nuva ry. <http://www.nuva.fi/mika-nuorisovaltuusto>
(Viitattu 5.1.2021)
- Mikä on lapsen oikeuksien sopimus? 2020. Unicef. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/> (Viitattu 21.11.2020)
- Männistö, P. & Fornaciari, A. 2017 Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen. Hyvän lähteillä. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Männistö, P., Tervasmäki, T. & Fornaciari, A. 2017. Perusopetuksen opetussuunnitelmissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimassa rakentamassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 36–56.
- Oma oppilaskunta osaa: Opas oppilaskuntatoimintaan. Kehittämiskeskus Opinkirjo. https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2019/06/opk_opas_web.pdf
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Pajulammi, H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Talentum.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P47>
- Pietiäinen, J-P. 2015. Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 57–66.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla:
<http://www.oph.fi/download/163777perusopetuksenopetussuunnitelmanperusteet2014.pdf>.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 141–152.

- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75251/tr18.pdf>
- Ruuska, H. 2015. Opettajan ei tarvitse tehdä työvälaineitään. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 41–47.
- Rytioja, A. & Kallio, K.P. 2018. Opittua käsitteistöä vai koettua yhteiskunnallisuutta? Pohdintoja kansalaisuudesta lasten ja nuorten näkökulmasta. *Sosiologia* 55:1, 6–27.
- Saari A., Tervasmäki T. & Värri V.-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 83–108.
- Salo, U.-M. 2010. Lapset, politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen. *Kasvatus* 41(5), 419–431.
- Skelton, T. 2007. Children, Young people, UNICEF and participation. *Children's Geographies* 5(1-2), 165-181.
- Stenvall, E. 2013. Osallistu, osallista, ole osallinen – mistä oikein on kyse? *Alue ja ympäristö* 42(1), 75–76.
- Stenvall, E. 2018. Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press
- Thomas, N. 2007. Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*. 15. 199–218.
- Thunberg, G. 2018. The disarming case to act right now on climate change. TEDxStockholm -puhe.
https://www.ted.com/talks/greta_thunberg_the_disarming_case_to_act_right_now_on_climate_change/details#t-11057
- Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutuspolitiikan osasto.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75375/tr06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011, 24–32.
- Tuukkanen, T., Wilska, T.-A., Iqbal, A. & Kankaanranta, M. 2013. Children's social participation in virtual worlds. International journal of virtual communities and social networking 5(4), 59–73.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6§:n muuttamisesta 793/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793#Pidp446767936>
- Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen: yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–86.
- Virta, A. 2006. Kansalaisen osallistumiskanavat yhteiskuntaopin kirjojen kuvaamina. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa 5. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 96–108.
- Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/> (Viitattu 4.3.2021)
- Wall, J. 2011. Can democracy represent children? Toward a politics of difference. Childhood 19(1), 86–100.

Oppimateriaalilähteet

- Bruun, J., Hieta, P., Kokkonen, O., Laurila, M. & Mälkönen, S. 2016. Vaikuttaja I. Helsinki: Sanoma Pro.
- Bruun, J., Hieta, P., Kokkonen, O., Laurila, M. & Mälkönen, S. 2016. Vaikuttaja II. Helsinki: Sanoma Pro.
- Bruun, J., Hieta, P., Kokkonen, O., Laurila, M. & Mälkönen, S. 2016. Vaikuttaja I Tehtäväkirja. Helsinki: Sanoma Pro.
- Bruun, J., Hieta, P., Kokkonen, O., Laurila, M. & Mälkönen, S. 2016. Vaikuttaja II Tehtäväkirja. Helsinki: Sanoma Pro.
- Bruun, J., Hieta, P., Kokkonen, O., Laurila, M. & Mälkönen, S. 2016. Vaikuttaja I Opettajan materiaali. Helsinki: Sanoma Pro.
- Bruun, J., Hieta, P., Kokkonen, O., Laurila, M. & Mälkönen, S. 2016. Vaikuttaja II Opettajan materiaali. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta K., Turtiainen S. & Vihervä V. 2016. Forum yhteiskuntaoppi I. Helsinki: Otava.
- Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta K., Turtiainen S. & Vihervä V. 2016. Forum yhteiskuntaoppi II. Helsinki: Otava.
- Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta K., Turtiainen S. & Vihervä V. 2016. Forum yhteiskuntaoppi I Harjoituksia. Helsinki: Otava.
- Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta K., Turtiainen S. & Vihervä V. 2016. Forum yhteiskuntaoppi II Harjoituksia. Helsinki: Otava.
- Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta K., Turtiainen S. & Vihervä V. 2016. Forum yhteiskuntaoppi I-II Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Palmqvist, R., van den Berg, M. & Rantala, J. 2016. Me nyt I Oppilaan kirja. Helsinki: Edukustannus.
- Palmqvist, R., van den Berg, M. & Rantala, J. 2016. Me nyt II Oppilaan kirja. Helsinki: Edukustannus.
- Palmqvist, R., van den Berg, M. & Rantala, J. 2016. Me nyt I Taitojen vihko. Helsinki: Edukustannus.

Palmqvist, R., van den Berg, M. & Rantala, J. 2016. Me nyt II Taitojen vihko.

Helsinki: Edukustannus.

Palmqvist, R., van den Berg, M. & Rantala, J. 2016. Me nyt I Opettajan opas.

Helsinki: Edukustannus.

Palmqvist, R., van den Berg, M. & Rantala, J. 2016. Me nyt II Opettajan opas.

Helsinki: Edukustannus.