

# **Oppilaiden ääni kuuluviin oppilashuol- lon suunnittelussa**

**Yhteistutkimisen menetelmän soveltuvuus oppilaiden  
osallisuuden vahvistamisessa Lehtisaaren koulussa**

Kirsi Vuosjärvi

Opinnäytetyö  
Elokuu 2018  
Sosiaali-, terveys, ja liikunta-ala  
Sosiaalialan tutkinto-ohjelma  
Sosionomi (AMK)

Tekijä(t) Vuosjärvi, Kirsi	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä Elokuu 2018
	Sivumäärä 58	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi <b>Oppilaiden ääni kuuluviin oppilashuollon suunnittelussa</b> - Yhteistutkimisen menetelmän soveltuvuus oppilaiden osallisuuden vahvistamisessa Lehtisaaren koulussa		
Tutkinto-ohjelma Sosionomi (AMK)		
Työn ohjaaja(t) Katja Hämäläinen, Asta Suomi		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli kuvata oppilaskunnan hallituksen jäsenten kokemuksia yhteistutkimisen menetelmästä ja osallisuudesta yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelussa. Tarkoituksena oli kartoittaa sosiaalityön asiakkaiden kanssa kehitetyn, voimauttavan menetelmän soveltuvuutta ennaltaehkäisevässä oppilashuoltotyössä oppilaiden äänen voimistamisen ja kuulluksi tulemisen näkökulmasta.</p> <p>Opinnäytetyö toteutettiin Jyväskylän peruskouluverkostoon kuuluvassa Lehtisaaren koulussa, jossa toteutetaan Jyväskylän kaupungin perusopetussuunnitelman mukaista kaikkia koulun oppilaita koskevaa yhteisöllistä oppilashuoltoa.</p> <p>Opinnäytetyössä käytettiin monimenetelmällistä tutkimusotetta. Aineisto kerättiin pääosin laadullisin menetelmin osallistuvalla havainnoinnilla ja puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Aineistoa täydennettiin strukturoidulla verkkokyselyllä. Analysoinnissa käytettiin laadullisia ja määrällisiä menetelmiä sekä tulosten ristiin vertailua.</p> <p>Tutkimuksessa haluttiin tietää, mikä oppilaiden näkökulmasta osallisuuden toteutumiseen ja äänen kuuluviin saamiseen vaikuttaa, ja voidaanko näihin seikkoihin vaikuttaa yhteistutkimisen keinoin. Tutkimuksen tulokset osoittavat suunnitteluun mukaan pääsemisen sekä tasavertaisen keskustelun olevan keskeisiä tekijöitä niin osallisuuden kuin myös kuulluksi tulemisen kokemuksille. Tutkimuksessa esiin tulleet kokemukset noudattelivat yhteistutkimisen periaatteita, vaikka tutkimuksen kontekstina toimi ennaltaehkäisevä työ.</p> <p>Jatkossa yhteistutkimisen voimauttavia elementtejä etenkin ennaltaehkäisevän työn osalta tulisi tutkia lisää. Lisäksi yhteistutkimisen jalkauttaminen toimivaksi osaksi koulujen vuosittaista ja suunnitelmallista, ennaltaehkäisevää oppilashuoltotyötä vaatii lisää kehittämistä.</p>		
Avainsanat ( <a href="#">asiasanat</a> )		
Oppilashuolto, osallisuus, yhteistutkiminen		
Muut tiedot		

Author(s) Vuosjärvi, Kirsi	Type of publication Bachelor's thesis	Date August 2018  Language of publication: Finnish
	Number of pages 58	Permission for web publication: x
Title of publication <b>Pupil's voice in designing pupil welfare</b> – The methodological suitability of joint exploration for strengthening pupils' participation in the Lehtisaari School		
Degree programme Bachelor of Social Services		
Supervisor(s) Katja Hämäläinen, Asta Suomi		
Assigned by		
Abstract  <p>The thesis was implemented at the Lehtisaari School, which is part of the Säynätsalo Comprehensive School. The Lehtisaari School is part of Jyväskylän Basic Education Network and follows the local curriculum for basic education. Community-based pupil welfare for all school pupils is part of the curriculum.</p> <p>The aim of the thesis was to describe the pupils' experiences of the joint exploration method and their sense of involvement in the design of community-based pupil welfare. The purpose was to consider the usefulness of the method developed in restorative social work from the perspective of preventive pupil welfare. It was also examined if it was possible to strengthen the pupils' voice by means of joint exploration. The thesis had a qualitative research approach, and it used a variety of methods to collect and analyse the data. The material was collected mainly by using qualitative methods, such as participatory observation and semi-structured interviews. A structured online questionnaire was used to complement the material. The material was analysed both qualitatively and quantitatively.</p> <p>The study focused on examining what, according to the pupils, impacted on making their voice heard and if those issues could be influenced by joint exploration. The results of the study show that joint planning and access to equal dialogue are the key factors as well in the perceived participation and in the experience of having ones' voice heard. The principles of joint exploration follow the experiences raised in the study, even though carried out in preventive work. In the future, the empowering elements of joint exploration, especially regarding preventive work, should be further explored. In addition, the implementation of joint exploration as a functional part of a school's systematic and preventive pupil welfare requires further development.</p>		
Keywords/tags ( <a href="#">subjects</a> ) pupil welfare, participation, joint exploration		
Miscellaneous		

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Oppilashuolto.....</b>	<b>5</b>
2.1	Oppilashuollon kokonaisuus .....	5
2.2	Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto.....	7
2.3	Oppilashuoltolaki ja oppilashuollon suunnitelmallisuus.....	8
2.4	Lehtisaaren koulun opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto .....	9
2.4.1	Lehtisaaren koulun oppilashuoltosuunnitelma.....	9
<b>3</b>	<b>Oppilaiden osallisuus.....</b>	<b>10</b>
3.1	Oikeus osallisuuteen.....	11
3.2	Osallisuuden määrittelyä.....	12
3.3	Osattomuuden askelmat.....	14
<b>4</b>	<b>Yhteistutkiminen .....</b>	<b>16</b>
4.1	Yhteistutkimisen menetelmän taustaa .....	17
4.2	Yhteistutkimisen periaatteet.....	18
<b>5</b>	<b>Opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus .....</b>	<b>20</b>
<b>6</b>	<b>Opinnäytetyön toteuttaminen .....</b>	<b>21</b>
6.1	Laadullinen tutkimus .....	21
6.2	Tutkimuksen kohdejoukko .....	22
6.3	Yhteistutkimisen prosessi, Lehtisaaren koulu 2018.....	23
6.4	Aineiston keruu .....	25
6.4.1	Haastattelu .....	26
6.4.2	Havainnointi.....	27
6.4.3	Strukturoitu kysely.....	28
6.5	Aineiston arviointi .....	29

	2
6.6 Aineiston analysointi .....	30
<b>7 Tutkimustulokset.....</b>	<b>32</b>
7.1 Yhteisöllinen oppilashuolto .....	33
7.2 Osallisuus.....	34
7.3 Yhteistutkiminen .....	36
<b>8 Johtopäätökset.....</b>	<b>38</b>
8.1 Oppilaiden ääni kuuluviin yhteistutkimisella .....	39
8.2 Yhteistutkimisen menetelmällinen soveltuvuus ennaltaehkäisevässä työssä	40
<b>9 Pohdinta.....</b>	<b>41</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>46</b>
<b>Liitteet.....</b>	<b>50</b>
Liite 1. Tutkimuslupa Jyväskylän kaupunki, Sivistyksen toimiala .....	50
Liite 2. Kirje huoltajille.....	51
Liite 3. Kutsu oppilaskunnan hallitukselle .....	52
Liite 4. Alkuhaastattelu.....	53
Liite 5. Loppuhaastattelu.....	54
Liite 6. Webropol-kysely.....	55
Liite 7. Teoriaohjaava analyysi, esimerkki .....	58

**Kuviot**

Kuvio 1 Oppilashuollon kokonaisuus.....	6
Kuvio 2 Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto .....	7
Kuvio 3 Osallisuuden tikkaat (Hart 1997).....	14
Kuvio 4 Yhteistutkimisen prosessi .....	23

**Taulukot**

Taulukko 1 Esimerkki aineistolähtöisestä analyysistä .....	31
--	----

# 1 Johdanto

Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma on pääministeri Juha Sipilän hallituksen kärkihanke. Muutosohjelman tarkoituksena on siirtää palveluiden painopistettä kaikille yhteisiin ja ennaltaehkäiseviin palveluihin, sekä vahvistaa lapsen oikeuksia ja tietoisuutta omista oikeuksistaan. (Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus 2017, 44.)

Lasten oikeus tulla kuulluksi tiedostetaan Suomessa entistä paremmin, mutta osallisuuden toteutumiseen palvelukentällä on vielä matkaa (Peltola & Moisio 2017, 8; 21). Opinnäytetyöni tarkoituksena on tarkastella oppilaiden osallisuutta ja sen toteutumisen vahvistamista kaikkia perusopetukseen osallistuvia lapsia ja nuoria koskevan ennaltaehkäisevän oppilashuollon näkökulmasta.

Oppilashuolto kunnioittaa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa säänneltyä oikeutta osallisuuteen omaa elämäänsä koskevissa asioissa (Convention on the Rights of the Child, artikla 12; L 1287/2013, §2 mom 1). Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä yhteisöllisenä oppilashuoltona, jonka tarkoituksena on edistää mm. opiskelijoiden sosiaalista vastuullisuutta ja osallisuutta (L 1287/2013, §3-§4). Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (kt. sivu 81) korostetaan koulun oppilaskunnan kuulemista ennen opetussuunnitelmaan liittyvien suunnitelmien – kuten oppilashuoltosuunnitelman – vahvistamista. On tärkeää löytää tapoja, joilla oppilaiden ääni saadaan aidosti kuulumaan ja oppilaiden osallisuuden tunne vahvistumaan heitä koskevia suunnitelmia laadittaessa.

Tutkin opinnäytetyössäni yhteistutkimisen menetelmän käytettävyyttä perusopetuksen oppilashuollossa. Yhteistutkiminen on pääkaupunkiseudulla lastensuojelun ja aikuissosiaalityön kehitystyössä syntynyt sosiaalityön menetelmä, jossa sosiaalityöntekijät asettuvat asiakkaiden kanssa yhdessä tutkimaan ja kehittämään sosiaalipalveluja. Yhteisen työskentelyn tavoitteena on antaa asiakkaille ääni ja mahdollisuus osallistua käyttämiensä palveluiden kehittämiseen. (Palsanen 2013.) Olen kiinnostunut yhteistutkimisen mahdollisuuksista oppilaiden äänen kuuluviin saamisessa oppilashuollon suunnitelmia laadittaessa. Tarkoitukseni on tarkastella rakenteellisessa lastensuojelutyössä syntynyttä ja hyväksi havaittua menetelmää osana ennaltaehkäisevää työtä. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, onko yhteistutkimisen menetelmällä mahdollista tuottaa oppilashuollon suunnittelussa tarvittavaa tietoa.

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus. Tutkimukseni kohdejoukkona toimi otanta Lehtisaaren koulun oppilaskunnan oppilaita, joita tapasin kevään 2018 aikana yhteensä kahdeksan kertaa yhteistutkimisen merkeissä. Ilman Lehtisaaren koulun henkilökunnan apua, tukea ja sitoutumista eivät tapaamiset olisi olleet mahdollisia. Etenkin johdon sitoutuminen yhteistutkimisen menetelmän käyttöön koulussa osoittautui tärkeäksi tutkimuksen onnistumiselle.

Aloitan opinnäytetyöni avaamalla oppilashuollon kokonaisuutta niin opetussuunnitelman kuin lainsäädännönkin osalta. Tämän jälkeen määrittelen lasten ja nuorten osallisuutta YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen ja kirjallisuuteen peilaten. Luvussa 4 käsittelemme yhteistutkimisen menetelmän syntyä ja keskeisiä periaatteita, jonka jälkeen siirryn tutkimukseni auki kirjoittamiseen. Opinnäytetyöni lopuksi pohdin saamiani tuloksia ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

## 2 Oppilashuolto

Oppilas- ja opiskelijahuollolla tarkoitetaan oppilaitoksissa monialaisesti tehtävää ennaltaehkäisevää työtä, jonka tarkoituksena on edistää oppilaiden oppimista, terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta. (vt. Perälä, Hietanen-Peltola, Halme, Kanste, Peltonen, Peltonen, Huurre, Pihkala & Heiliö 2016, 12). Oppilashuolto käsittää niin yhteisöllisen kuin yksilökohtaisenkin oppilashuollon (L 1287/2013, §3).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (L 1287/2013, §1) mukaan perusopetuksessa olevista lapsista ja nuorista käytetään nimitystä oppilas. Tässä luvussa tarkastelen oppilashuoltoa perusopetuksen näkökulmasta. Aluksi käyn läpi oppilashuollon kokonaisuutta, jonka jälkeen esittelen oppilashuollon kansallista ja paikallista ohjausta. Lopuksi perehdyn tutkimukseni otantana olleen Lehtisaaren koulun opetussuunnitelman mukaiseen oppilashuoltoon.

### 2.1 Oppilashuollon kokonaisuus

Oppilashuoltoa toteutetaan pääsääntöisesti ennaltaehkäisevänä yhteisöllisenä oppilashuoltona (kt. kuvio 1). Yhteisöllisellä oppilashuollolla tarkoitetaan kaikkia sellaisia

toimia, joilla edistetään oppilaiden psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta, sujuvaa vuorovaikutusta sekä osallisuutta. Yhteisöllinen oppilashuolto on koko kouluyhteisön yhteinen asia. (Vt. L 1287/2013, §3-§4.) Yhteisöllinen oppilashuolto on laaja käsite ja sen toimet voivat kohdistua koko oppilaitosyhteisöön, yksittäiseen oppilasryhmään tai luokkaan (kt. kuvio 1).



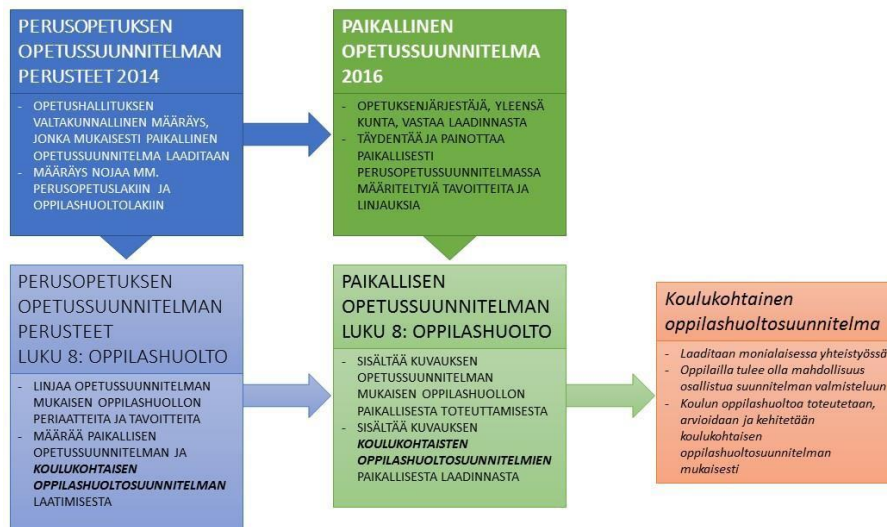
Kuvio 1 Oppilashuollon kokonaisuus

Yksilökohtainen oppilashuolto sisältää oppilashuollon lakisäätiset palvelut, i. kuraattori- ja psykologipalvelut, kouluterveydenhuollon, sekä yksilökohtaisen monialaisen ryhmän tarjoaman tuen kuvion 1 kuvaamalla tavalla. (L 1287/2013, §2; §4; §5.) Monialainen ryhmä kootaan tapauskohtaisesti ja sen tehtävänä on tukea oppilasta ja hänen perhettään, sekä etsiä yhdessä oppilaan ja hänen perheensä kanssa tilanteeseen sopivia tukimuotoja. (Perälä ym. 2016, 96-97.) Kaikilla oppilailta on oikeus yksilökohtaisiin oppilashuollon palveluihin (L 1287/2013, §3).

## 2.2 Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto

Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto on kiinteä osa koulun kasvatus- ja opetustehtävää ja sen toteuttamisessa otetaan ensisijaisesti huomioon lapsen etu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 77). Opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon avulla tuetaan yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia, ympäristön terveellisyyttä ja turvallisuutta sekä edistetään mielenterveyttä ja ehkäistään syrjäytymistä (L 1287/2013, §6).

Hallituksen esityksen (HE 67/2013) mukaan opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon sisältö määritellään tarkemmin perusopetuksen osalta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (kt. kuvio 2). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti laadittu paikallinen opetussuunnitelma 2016 puolestaan mahdollistaa paikallisesti tärkeiden tavoitteiden ja tehtävien toteuttamista.



Kuvio 2 Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (myöhemmin perusopetussuunnitelman perusteet) määrätään oppilashuollon järjestämisestä, suunnittelusta ja toiminnasta sekä koulukohtaisen oppilashuoltosuunnitelman laatimisesta kuvion 2

mukaisesti. Koulukohtaista oppilashuoltoa toteutetaan, seurataan, arvioidaan ja kehitetään monialaisessa yhteistyössä laaditun oppilashuoltosuunnitelman mukaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 77-85; L1287/2013, §13).

Perusopetussuunnitelman perusteissa määrätään oppilashuollon järjestämisestä pääsääntöisesti oppilashuoltolakiin sekä perusopetuslakiin nojaten (kt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 77-85). Oppilashuollon osalta perusopetussuunnitelman perusteiden luku 8 *Oppilashuolto* on lakikirjaa käytännönläheisempi ohjeistus siihen, kuinka sekä yksilökohtaista, että yhteisöllistä oppilashuoltoa tulisi kouluissa suunnitella ja toteuttaa (kt. kuvio 2).

### 2.3 Oppilashuoltolaki ja oppilashuollon suunnitelmallisuus

Vuonna 2014 voimaan astunut opiskelija- ja oppilashuoltolaki kokosi yhteen lainsäädännössä hajallaan olleet, oppilashuoltoa koskevat säännökset. Uudella lailla pyrittiin korjaamaan oppilashuoltotoiminnan koordinoinnin epäkohtia sekä vahvistamaan suunnitelmallisuutta. (Mahkonen 2015, 53.) Mahkonen (2015, 54) näkee oppilashuoltolain tuoneen mukanaan merkittäviä muutoksia siihen, kuinka oppilashuoltotoiminnan kehittämistä sekä ennaltaehkäisevän työn ensisijaisuutta korostetaan.

Oppilashuoltotyön suunnitelmallisuuden painotus käy Mahkosen (2015, 64-65) mukaan ilmi mm. siitä, että oppilashuoltolaissa säädetään koulukohtaisen oppilashuoltosuunnitelman laadinnasta. Oppilashuoltosuunnitelmaan tulee lain mukaan sisällyttää mm. suunnitelma siitä, kuinka oppilaitoksessa järjestetään ja kehitetään yhteisöllistä oppilashuoltoa sekä kuinka oppilashuoltosuunnitelman toteutumista seurataan (kt. L 1287/2013, §13). Oppilashuoltolain (L 1287/2013, §13) mukaan opetushallitus määrää oppilashuoltosuunnitelman laatimisesta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (kt. kuvio 2).

Oppilashuoltosuunnitelman laadinnasta on vastuussa opetuksenjärjestäjä (L1287/2013, §13). Kouluilla tulee olla oppilaitoskohtainen oppilashuoltoryhmä, joka on vastuussa koulun oppilashuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista. Ryhmän tulee olla monialainen ja sisältää koulun henkilökunnan ja oppilashuoltohenkilöstön lisäksi myös opiskelijoiden sekä huoltajien edustajia. (L1287/2013, §14; Perälä ym. 2016, 42.) Käytännössä edellinen tarkoittaa sitä, että

koulukohtainen oppilashuoltosuunnitelma tulisi laatia yhteistyössä koulun henkilökunnan, oppilashuollon henkilöstön, oppilaiden ja huoltajien kesken.

## 2.4 Lehtisaaren koulun opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto

Lehtisaaren koulu on osa Säynätsalon yhtenäiskoulua kuuluen osaksi Jyväskylän kaupungin perusopetusta antavaa kouluverkostoa (kt. Säynätsalon yhtenäiskoulu n.d). Lehtisaaren koulussa on käytössä Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma 2016 (myöhemmin paikallinen opetussuunnitelma tai Jyväskylän paikallinen opetussuunnitelma), joka nojaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014.

Oppilashuollon osalta Jyväskylän paikallisessa opetussuunnitelmassa painotetaan oppilashuollon painopisteen siirtämistä ennaltaehkäisevään ja yhteisölliseen oppilashuoltotyöhön (Luku 8 Oppilashuolto, Jyväskylän paikalliset opetussuunnitelmaratkaisut 2016). Oppilashuollon toteuttamisesta ja suunnittelemisesta vastuussa oleva koulukohtainen oppilashuoltoryhmä koostuu Jyväskylän paikallisen opetussuunnitelman mukaan koulun henkilökunnasta, psykologista, kuraattorista ja terveydenhoitajasta, mutta kokoontumiseen voidaan *tarpeen mukaan* kutsua paikalle myös oppilaiden tai huoltajien edustajia. Kokoontumisissa käsitellyistä asioista tulee paikallisen opetussuunnitelman mukaan tiedottaa henkilökuntaa, oppilaita ja huoltajia. (Luku 8.1 Monialainen oppilashuollon yhteistyö, Jyväskylän paikalliset opetussuunnitelmaratkaisut 2016.)

Paikallisen opetussuunnitelman mukaan koulukohtaiset oppilashuoltosuunnitelmat laaditaan kaupunkikohtaisten suunnitelmien ja strategioiden mukaisesti ja oppilashuoltosuunnitelma on osa koulun toimintasuunnitelmaa. Jyväskylän peruskouluverkoston koulujen oppilashuoltosuunnitelmat *päivitetään lukuvuosittain yhdessä henkilöstön, huoltajien ja oppilaiden kanssa*. (Luku 8.4 Oppilashuoltosuunnitelmat, Jyväskylän paikalliset opetussuunnitelmaratkaisut 2016.)

### 2.4.1 Lehtisaaren koulun oppilashuoltosuunnitelma

Säynätsalon yhtenäiskoulun oppilashuoltosuunnitelma lukuvuosille 2017-2018 on laadittu koskemaan kaikkia Säynätsalon yhtenäiskoulun toimipisteitä, myös Lehtisaaren koulua (kt. Säynätsalon yhtenäiskoulun oppilashuoltosuunnitelma lukuvuosille

2017-2018). Koska tutkimukseni otantana on Lehtisaaren koulun oppilaskunnan hallitus, viittaa em. suunnitelmaan nimellä Lehtisaaren koulun oppilashuoltosuunnitelma.

Lehtisaaren koulun oppilashuoltosuunnitelmassa korostuu oppilashuoltopalvelujen kohdentaminen yhteisölliseen ja ennaltaehkäisevään suuntaan. Mm. koulupsykologin ja -kuraattorin työskentelytapoja pyritään suunnitelman mukaan muokkaamaan jatkuvasti kohti ennaltaehkäisevämpää ja yhteisöllisempää työtettä. (Kt. Säynätsalon yhtenäiskoulun oppilashuoltosuunnitelma lukuvuosille 2017-2018, 1; 3-4.)

Lehtisaaren koulun oppilashuoltoryhmä muodostuu rehtorista, erityisopettajasta, psykologista, kuraattorista ja terveydenhoitajasta rehtorin johtaessa ryhmän toimintaa. Kokoontumisiin kutsutaan mukaan oppilaita ja huoltajia, sekä tarvittaessa asiantuntijoita. Ryhmä kokoontuu kuukausittain ja sekä ryhmän jäsenillä, että myös koulun opettajilla, oppilailla ja huoltajilla on mahdollisuus tuoda asioita oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi. (kt. Säynätsalon yhtenäiskoulun oppilashuoltosuunnitelma lukuvuosille 2017-2018, 4-5.)

Lehtisaaren koulun oppilashuollon kehittämisen painopistealueeksi lukuvuonna 2017-2018 mainitaan mm. oppilaiden kannustaminen mukaan koulun toiminnan suunnitteluun. Samalla tavoitteena on ollut löytää uusia osallistamiskeinoja, joilla oppilaat saataisiin mukaan toimintaan. Lehtisaaren koulussa on kerätty palautetta niin oppilailta kuin huoltajiltakin oppilashuoltotyön kehittämisen tueksi ja myös palautteen keräämisen tapoja on tarkoitus kehittää edelleen. (kt. Säynätsalon yhtenäiskoulun oppilashuoltosuunnitelma lukuvuosille 2017-2018, 6; 10.)

### **3 Oppilaiden osallisuus**

Tässä opinnäytetyössä on tärkeää erottaa käsitteellisesti toisistaan osallistuminen, osallistaminen ja osallisuus. Osallistuminen on toimintaa, jolla yksilö toteuttaa itseään ja vaikuttaa omaan elämäänsä, kun taas osallistaminen voidaan käsittää keinoksi akti-

voida yksilöitä mukaan toimintaan. Osallisuudella tarkoitetaan tunnetta mukana olemisesta. Osallisuuden tunne rakentuu omaehtoiselle ja omakohtaiselle toiminnalle. (Särkelä-Kukko 2014, 34-35.)

Lasten ja nuorten osallisuuden yksiselitteinen määrittely on haastavaa, koska eri tieteenalat tarkastelevat osallisuutta omasta näkökulmastaan – ja usein myös aikuisuudesta – käsin. Mason ja Bolzan (2010, 128) nostavat lisäksi esiin osallisuuskäsitteen kulttuurisidonnaisuuden. Länsimaalainen käsitteenmuodostus nojaa länsimaiseen, individualistiseen ihmiskuvaan (vt. Mason & Bolzan 2010, 128), mikä on syytä tiedostaa. Tässä luvussa pyrin käsitteellistämään osallisuutta erityisesti suomalaisten lasten ja nuorten näkökulmasta.

Tässä opinnäytetyössä viitekehyksenä lasten osallisuuden määrittelemiselle toimii YK:n lapsen oikeuksien sopimus, jonka mukaan lapsilla on *oikeus* – ei velvollisuus – olla osallisena omaa elämäänsä koskevissa asioissa (kt. Convention on the Rights of the Child 1989, artikla 12). Viitekehyksen avaamisen jälkeen luon katsauksen kirjallisuudessa esitettyihin kuvauksiin osallisuudesta ja tarkennan edelleen osallisuuden käsitettä tämän tutkimuksen osalta. Luvun lopuksi tarkastelen lasten ja nuorten osallisuutta mm. Roger Hartin (1992/1997) teorian mukaisesti.

### 3.1 Oikeus osallisuuteen

Lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaan jokainen alle 18-vuotias on lapsi (Convention on the Rights of the Child 1989, artikla 1). Lapsen oikeuksien sopimus määrittelee lasten oikeudet muovaten samalla tapaa, jolla katsomme lapsuutta ja lapsia (Understanding the CRC 2014). Lapsen oikeuksien sopimuksen keskeiset periaatteet kulminoituvat lapsen oikeuksien komitean vuonna 1991 esiin nostamiin sopimuskohtiin, eli artikloihin 2, 3, 6 ja 12 (Hakalehto-Wainio 2011, 515; Yleiskommentti NRO 5: 2003, 3). Artikloiden 2 ja 6 mukaan lapsen oikeudet kuuluvat jokaiselle lapselle ja jokaisella lapsella on oikeus elämään (Convention on the Rights of the Child 1989, artiklat 2 ja 6). Hakalehto-Wainio (2011, 514) korostaa artikla 3:n mukaisen lapsen edun puolestaan olevan ns. tulkintaperiaate, jonka kautta kaikkia muita lasta koskevia lakeja on sovellettava.

Roosen ja Bouverne-de Bien (2007, 431-432) mukaan teollistuneissa länsimaissa korostuu artikla 12 mukainen lapsen oikeus ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluksi, eli olla osallinen itseään koskevissa asioissa. Hakalehto-Wainio (2011, 521) näkee artikla kahdentoista vaikuttaneen lapsen asemaan radikaalisti – artikla velvoittaa aikuiset kuulemaan ja kuuntelemaan lasta, sekä antamaan lapsen mielipiteille painoarvoa. Hakalehto-Wainio (2011, 521-522) tuo esiin näkemyksen, jonka mukaan lapsen oikeus osallisuuteen itseään koskevissa asioissa yhdessä lapsen edun kanssa muodostaa lasta ja lapsuutta kunnioittavan ja arvostavan periaatteen, jonka mukaan demokraattisessa yhteiskunnassa myös lapsia kuunnellaan. (Hakalehto-Wainio 2011, 521-522.)

### 3.2 Osallisuuden määrittelyä

Osallisuuden erilaiset määreet – osallistuminen, osallistaminen ja osallisuus – voidaan ymmärtää lapsen oikeuksien kautta (vt. Era 2013, 145). Lapsella on oikeus osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Osallistuessaan lapsi kokee osallisuutta, jos hän tulee kuulluksi ja kokee voivansa vaikuttaa itseään sekä ympäristöään koskeviin asioihin. Osallistaminen puolestaan on ylhäältäpäin ohjattua ja pakotettua. (Vt. Era 2013, 145.)

Osallisuuden ja osallistamisen käsitteellinen ero tulee keskeisimmin esiin toimijuuden (subjektius) sijaintia tarkastellessa. Siinä missä osallisuus korostaa käsitteenä omaehtoista ja vapaata toimintaa, sisältyy osallistamiseen ajatus passiivisen yksilön herättelystä mukaan. Jälkimmäisessä tapauksessa motivaatio ja tarve osallistumiseen on syntynyt osallistujan ulkopuolella, osallistettavan jäädessä toiminnan kohteeksi, eli objektiksi. (Närhi, Kokkonen & Matthies 2014, 233; Särkelä-Kukko 2014, 35.)

Turjan (2010, 26) mukaan lasten osallisuutta tulisi tarkastella heidän omasta toiminnastaan ja toimijuudestaan käsin ilman, että he ovat osallistavien toimien kohteina. Kokemuksella omasta toimijuudesta on vahva merkitys lapsen osallisuuden kokemukselle (vt. Bolin 2016; Turja 2010, 26). Toimijuuden kokemus syntyy Bolinin (2016, 503) mukaan mm. siitä, että lapsi otetaan mukaan tasavertaiseen keskusteluun sen sijaan, että lapsi olisi aikuisten tuottaman puheen kuuntelija ja kohde. Lapsen kanssa keskustellaan, lapselle ei vain puhuta.

Närhi ym. (2014, 232) määrittelevät osallisuuden (involvement) yksilön kiinnittymisenä yhteisöön sekä mukanaolona yhteisön prosesseissa ja päätöksenteossa. Isolan, Kaartisen, Leemannin, Lääperin, Schneiderin, Valtarin ja Keto-Tokoin (2017, 3) mukaan osallisuus ilmenee omaa elämää koskevana päätösvaltana, vaikuttamisen mahdollisuuksina sekä kykynä panostaa yhteiseen hyvään. Lasten osallisuutta pohdittaessa nousee merkitykselliseksi se, millaisia toiminnan mahdollisuuksia aikuiset antavat ja mahdollistavat lapsille.

Lasten osallisuutta voidaan tarkastella aikuisten ja lasten vuorovaikutuksellisinä valtasuhteina mm. sen mukaan, kuinka paljon lapsille annetaan tietoa toiminnasta, kuka toiminnan suunnittelee ja kenellä on valta tehdä toimintaa koskevia päätöksiä (kt. Turja 2010, 27; Hart 1997, 40-45). Leemannin, Kuusiston ja Hämäläisen (2015, 6) mukaan tieto-osallisuudella tarkoitetaan yksilön oikeutta ja mahdollisuuksia tiedon saamiseen ja tuottamiseen, kun taas suunnittelu- ja päätösosallisuudella viitataan oikeuteen olla mukana suunnittelemassa ja päättämässä omaa elämää koskevia asioista.

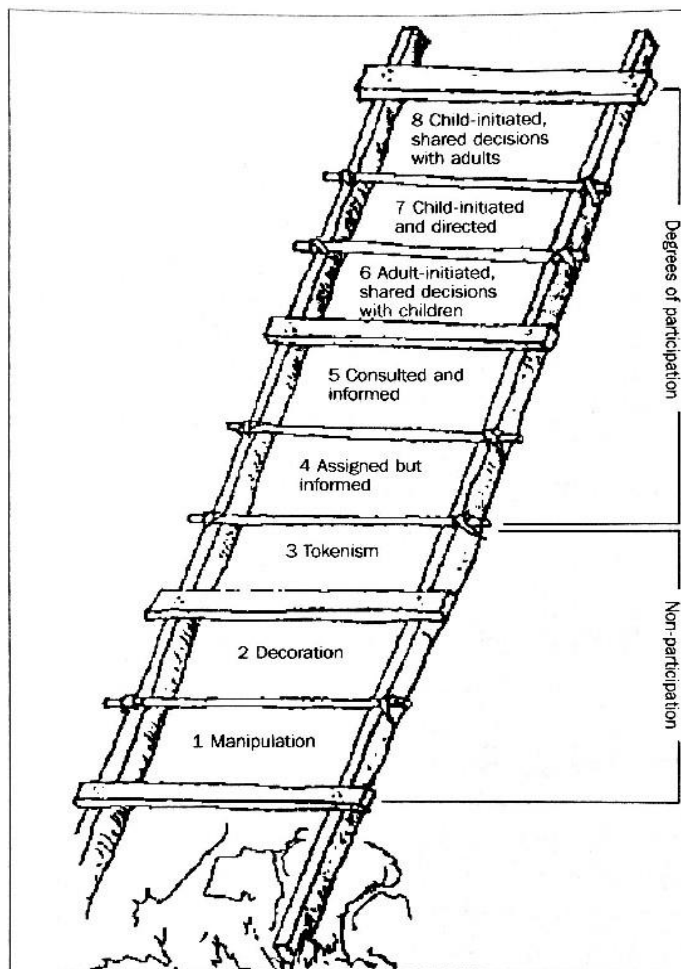
Leemannin ym. (2015, 5) mukaan suomalaisen osallisuuskeskustelun erityispiirre on osallisuuden kokemuksellisen luonteen korostaminen: osallisuus kuvataan tunneperäisenä ja henkilökohtaisena ilmiönä, joka syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Subjektiviisen kokemuksen mittaaminen tai määrittely ulkoapäin on haastavaa. Objektiviisesti tarkasteltuna samassa tilanteessa olevat henkilöt saattavat kokea suurta eroa osallisuuden tunteessaan. (Leemann ym. 2015, 5.) Lasten osallisuuden tunnetta voidaan kuitenkin pyrkiä vahvistamaan osallisuuden tunteen muodostumiselle keskeisten tekijöiden, kuten toimijuuden kunnioittamisen kautta.

Osallisuuden käsite on monisyinen ja määritelmiä on monia. Tässä opinnäytetyössä käytän osallisuudesta määritelmää, jonka mukaan lapsen osallisuus on osallistumisen mahdollistama subjektiivinen kokemus, jossa lapsi kokee tullessa kuulluksi, on oikeutettu tiedon saamiseen ja tuottamiseen sekä toiminnan suunnitteluun yhdessä muiden kanssa, ja näin kokee omaavansa päätösvaltaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin. (vt. Turja 2010, 27; Bolin 2016, 503; Leemann ym. 2015, 4; Hart 1997, 40-45; Era 2013, 145; Närhi ym. 2014, 232-233).

### 3.3 Osattomuuden askelmat

Lapsen oikeuksien sopimus (kt. Convention on the Rights of the Child 1989, artikla 12) on muuttanut käsitystä lasten ja aikuisten välisestä suhteesta: lapsilla on oikeus ilmaista mielipiteensä ja aikuisilla on velvollisuus kiinnittää lasten mielipiteeseen huomiota. Usein kuitenkin lasten vaikutusmahdollisuudet jäävät mielipiteen ilmaisemisen tasolle, jolloin aito osallisuus jää toteutumatta.

Hart (1997, 41-45) jakaa osallisuuden periaatteet ja osallisuuden tasot kuvion 3 esittämän tikapuumallin mukaisesti. Hartin (1997, 40) mukaan tikapuumalli on syntynyt tutkimustyössä saatujen kokemusten yhdistyessä lapsen kehitystä koskeviin teorioihin ja kouludemokratiaa koskevaan kirjallisuuteen. Mallin tekee ainutlaatuiseksi se, että siinä kuvataan osallisuuden toteutumisen lisäksi myös lasten ei-aitoa osallisuutta tikapuiden kolmen alimman askelman (manipulaatio, dekoraatio ja tokenismi) keinoin (kt. kuvio 3.)



Kuvio 3 Osallisuuden tikkaat (Hart 1997).

Tikapuiden alin askelma (kt. kuvio 3) kuvaa lasten manipulaatiota. Manipulaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aikuiset tietoisesti käyttävät lasten ääntä saavuttaakseen omat päämääränsä. Näissä tilanteissa lapset eivät useinkaan ymmärrä mistä on kyse, jolloin heidän konsultointinsa jää pinnalliseksi aikuisten tehdessä päätökset. (Hart 1997, 40.) Manipulaatiosta on Hartin (1997, 40) mukaan kyse mm. silloin, kun lapset osallistetaan piirtämällä tietyn aiheisia kuvia koulun julkaisuun tai ottamalla lapset mukaan yhteiseen puutarhaprojektiin ohjaamalla kasvien istutusta.

Petos on läheisesti manipulaatioon liittyvä käsite. Petoksella tarkoitetaan aikuisten tapaa vähätellä omaa osuuttaan lasten ohjaamisessa, koska he haluavat antaa kuvan lasten suuremmasta osallisuudesta ja toiminnan lapsilähtöisyydestä (Hart 1997, 40.) Hartin (1997, 40-41) mukaan dekoraation erottaa manipulaatiosta petoksen puute: aikuiset ns. tunnustavat sen, etteivät lapset tiedä mitä asiaa ajavat tai miksi ovat paikalla, eivätkä siten edes esitä toiminnan olevan yhdessä suunniteltua.

Ylin ei-osallisuutta ilmentävä tikapuiden askelma kuvaa tokenismia (kt. kuvio 3), joka on Hartin (1997, 41) mukaan yleisin tapa toteuttaa lasten osallisuutta. Tokenismilla Hart (1997, 41-42) viittaa näennäiseen lasten äänen kuunteluun, jolloin lapset jätetään ulos tiedonsaannista tai päätöksenteosta ja lopputuloksena on manipulointi. Tokenismiin syyllistyvät Hartin (1997, 41) mukaan usein aikuiset, jotka ovat huolissaan lasten äänen kuulumisesta, mutta eivät arvioi omaa toimintaansa kriittisesti. Esi-merkkinä tokenismista Hart (1997, 42) nostaa esiin lapsiedustuksen mukaan ottamisen erilaisiin paneeleihin. Lapsiedustuksen mukaan ottaminen on helppo ja vaivaton tapa huolehtia lasten mukaan saamisesta, mutta se ei takaa lasten äänten aitoa kuulemistä (vt. Hart 1997, 42).

Hartin (1992/1997) tikapuumallissa aitoa osallisuutta tarkastellaan toiminnan omistajuuden I. aloitteellisen tahon, tiedon jakamisen sekä päätöksenteon kautta. Lasten osallisuutta tahollaan mallintanut Lansdown (2010) puolestaan jaottelee lasten osallisuuden kolmeen tasoon sen mukaan, kenellä on valta johtaa toimintaa ja tehdä päätöksiä. Molemmat mallit nojaavat YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artiklaan

12, jonka mukaan kaikilla lapsilla on oikeus tulla kuulluksi iän ja kehitystason mukaisesti häntä koskevissa asioissa (kt. Hart 1997, 10-13; Lansdown 2010, 12-13; Convention on the Rights of the Child 1989, artikla 12).

Hart (1997, 42) korostaa, että toimiminen lasten osallisuuden ylimmillä askelmilla (kt. kuvio 3) ei ole aina tarkoituksenmukaista. Keskeistä on, että lapsilla on mahdollisuus valita ja käyttää omia vaikutusmahdollisuuksiaan itselleen sopivalla tavalla (vt. Hart 1997, 42). Lansdown (2010, 21) puolestaan nostaa esiin toimintamallien kehittämisen ja arvioinnin merkityksen. Toimintamallia, joka on nojannut lasten ja nuorten konsultoinnille, tulisi pyrkiä kehittämään – yhdessä lasten kanssa – kohti yhteisen päätöksenteon prosesseja (vt. Lansdown 2010, 21).

Karhuvirran ja Lestisen (2015, 12) mukaan lasten osallisuuden teoreettiset mallit eivät tavoita arkipäivää, koska toiminta on usein prosessiluonteista ja toiminnan aikana lasten osallisuuden aste vaihtelee. Lisäksi Karhuvirta ja Lestinen (2015, 12-13) kritisoivat teoreettisten mallien kyvyttömyyttä ottaa huomioon oppilaiden ikätasoa. Lansdown (2010, 44) korostaa artikla kahdentoista koskevan kaikkia lapsia. Edellinen siitä syystä, että jo hyvin pieni lapsi kykenee muodostamaan näkemyksiä asioista, vaikkei näkemyksiään kykenisi verbaalisesti kommunikoimaan. Tällöin huomioon tulee ottaa muunlaisia kommunikoinnin muotoja, kuten leikki, ilmeet, piirustukset jne. (Lansdown 2010, 15-16.) Hartin (1992, 11) mukaan osallisuuden teoriat – kuten tikapuumalli – eivät saa toimia mittatikkuna projektin laadulle, vaan niitä tulisi ennemminkin käyttää ajattelun ja reflektion apuvälineenä pyrittäessä kohti aitoa osallisuutta.

## 4 Yhteistutkiminen

Yhteistutkimisella tarkoitetaan yhteistoiminnallista kehittämistä (myöhemmin yhteiskehittäminen), jossa ammattilaiset asettuvat tasavertaisesti palveluiden käyttäjien kanssa pohtimaan asioita, joihin heillä on yhteinen intressi. Yhteistutkimisessa on kyse ajattelu- sekä toimintatavasta, jossa tutkiminen tarkoittaa työntekijöiden ja asiakkaiden yhteistä ilmiöiden ja asioiden pohtimista, ei akateemista tutkimusta. (Vt. Palsanen 2013, 7-8.)

Yhteiskehittäminen on vaiheittain etenevä prosessi, jossa tutustumisen, ihmettelyn ja luottamuksen löytymisen kautta aletaan löytämään yhteisiä sanoja ja aitoa dialogia (Isola ym. 2017, 32). Yhteiskehittämisen tapoja on monia, joista tutkimuksessani käytettäväksi menetelmäksi olen valinnut yhteistutkimisen sen voimauttavien elementtien vuoksi (kt. Palsanen 2013, 10-11). Tokien (2016, 2) mukaan voimaantuminen voidaan määritellä prosessiksi, jonka aikana yksilön kontrolli omaa elämäänsä koskeviin asioihin kasvaa.

Tässä luvussa esittelen aluksi yhteistutkimisen menetelmän hanketaustaa. Seuraavaksi käyn läpi yhteistutkimisen pääperiaatteet, joista tarkemmin paneudun dialogisen vuorovaikutusorientaation merkitykseen tasavertaisen ja yhteistoiminnallisen suhteen muodostumisessa.

#### 4.1 Yhteistutkimisen menetelmän taustaa

Rakenteellinen sosiaalityö tarkoittaa sosiaalihuollon asiakastyöhön perustuvan tiedon tuottamista ja välittämistä (kt. SHL 1301/2014, §7). Lyly (2016, 12) nostaa sosiaalisen raportoinnin keskeisimmäksi rakenteellisen sosiaalityön välineeksi. Sosiaalisen raportoinnin tarkoituksena on tuottaa hyvinvointiin ja sosiaalisiin ongelmiin liittyvää tietoa asiakastyössä, sekä hyödyntää tuotettua tietoa palveluiden kehittämisessä (Lyly 2016, 12; Pasanen & Airola 2017). Asiakkaiden tasaveroinen mukaan ottaminen erilaisten palvelujen kehittämiseen luo mahdollisuuksia vaikuttaa yhdessä, ja samalla saavutetaan uudenlaista, yhteistä ymmärrystä asiakkaiden ja palveluntarjoajien välille (vt. Isola ym. 2017, 32). Palvelujen kehittäminen on tiedolla vaikuttamista, joten rakenteellinen sosiaalityö asettuu luontaiseksi osaksi palvelujen kehittämistä (vt. Lyly 2016, 12).

Vuonna 2011 päättyneen Sosiaalinen raportointi -hankkeen tavoitteena oli nostaa nuorten ääni tasavertaisesti kuuluviin sosiaalityön palveluja kehitettäessä. Sosiaalisen raportoinnin hankkeessa luotiin yhdessä nuorten kanssa sosiaalityöhön uudenlainen menetelmä: yhteistutkiminen. (Sosiaalisen raportoinnin hanke n.d.) Yhteistutkiminen sosiaalityön menetelmänä -hanke alkoi itsenäisenä hankkeenaan vuonna 2012

ja päättyi vuonna 2013. Hankkeen aikana syntyi oivallus siitä, että sosiaalinen raportointi ja vaikuttaminen voivat olla myös voimaannuttavia kokemuksia. (Palsanen 2013, 4.)

Yhteistutkiminen sosiaalityön menetelmänä -hankkeessa pyrittiin työpajatyöskentelyn/ryhmätyöskentelyn avulla antamaan sosiaalipalveluiden käyttäjille ääni ja mahdollisuus tulla kuulluiksi sosiaalisessa raportoinnissa sekä tuottamaan tietoa sosiaalipalvelujen kehittämistyötä varten. Hankkeessa mallinnetun yhteistutkimisen menetelmän taustalla on ajatus yhteistoiminnallisesta oppimisprosessista, jossa asiakkaille kuulluksi tulemisen kokemuksen lisäksi tarjotaan mahdollisuus päästä kehittämään heitä koskevia sosiaalialan palveluja. (Palsanen 2013, 5-7.)

## 4.2 Yhteistutkimisen periaatteet

Palsasen (2013, 7) mukaan yhteistutkimisessa keskeistä on jaettu kehittämiskohde, jonka kehittämiseen osallistujat sitoutuvat. Koska yhteistutkimisen sovellusympäristöt eivät ole toistensa kanssa täysin samanlaisia, on Palsanen (2013, 8-16) jäsentänyt yhteistutkimisen ydinajatukset periaatteiksi, joiden avulla on mahdollista ymmärtää, mistä yhteistutkimisessa on kysymys.

Yhteistutkimista sosiaalialan työmenetelmänä käyttävän tulee Palsasen (2013, 8-16) mukaan sisäistää seuraavat periaatteet:

1. yhteistutkiminen on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa
2. yhteistutkimiseen osallistuminen on vapaaehtoista
3. yhteistutkiminen johtaa voimaantumiseen ilman, että asiaa nostetaan keskiöön
4. yhteistutkimisessa keskeistä on tasavertainen ja avoin asiantuntijuus
5. yhteistutkimisessa luodaan luottamuksellinen suhde
6. yhteistutkiminen on yhteistoiminnallista – kukaan ei suunnittele toimintaa yksin
7. yhteistutkimisryhmä voi kutsua mukaan myös muita kuin palveluiden käyttäjiä ja työntekijöitä
8. yhteistutkimisella pyritään vaikuttamaan
9. yhteistutkimisessa tulee noudattaa sosiaalialan eettisiä periaatteita.

Yhteistutkiminen voi tapahtua avoimessa tai suljetussa ryhmässä. Oleellista on, että tieto syntyy tasavertaisessa suhteessa prosessin tuotoksena. Koska ryhmä tuottaa yhteistä tietoa – kyse ei ole yksittäisen henkilön henkilökohtaisista asioista – tiedon ulospäin vieminen helpottuu. Huomioitavaa on myös se, että ryhmän tuottama tieto on aina ns. suurempaa kuin osiensa summa, koska ryhmäläiset tuovat mukanaan omien kokemuksiansa lisäksi myös tuntemiensa ihmisten tarinat. (Palsanen 2013, 8-9.) Yhteisen työskentelyn ja vuorovaikutuksen kautta syntyvä moninäkökulmaisuus on yksi yhteissuunnittelun ja -toiminnan oleellisia tekijöitä (Palsanen & Kääriäinen 2015, 196).

Yhteistutkimisen vuorovaikutuksellinen luonne läpileikkaa kaikkia Palsasen (2013) muotoilemia toiminnan periaatteita. Yhteistutkimisessa on kyse dialogisesta vuorovaikutussuhteesta, jossa ammattilainen asettuu palveluiden käyttäjien kanssa tasavertaiseen asemaan (Palsanen 2013, 8). Lyhty ja Nietola (2015, 142-143) käyttävät käsitettä *dialoginen moniammatillisuus* kuvaamaan yhteistyötä, jossa kokemusasiantuntijat yhdessä ammattilaisten kanssa jakavat asiantuntijuutta ja rakentavat näin tasavertaisessa dialogissa yhteistä ymmärrystä ja uutta tietoa. Nietolan ja Lyhdyn (2015, 143) mukaan sosiaalialan asiakastyön itsestään selvä lähtökohta on asiakkaan osallisuus itseään koskevissa asioissa, jolloin asiakkaan toimijuuden kunnioittaminen tuo mukanaan hänen kokemusasiantuntijuutensa.

Dialogisen moniammatillisuuden toteutumisen lähtökohtana on osallistujien kunnioitus toisten asiantuntijuutta kohtaan (Lyhty & Nietola 2015, 144). Palsasen ja Kääriäisen (2015, 200) mukaan tasa-arvoinen ja jaettu asiantuntijuus ovat välttämättömiä periaatteita yhteistoiminnalliselle työskentelylle. Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa yhteistutkimisessa toiminnan yhteistä suunnittelua yhteisessä prosessissa (Palsanen 2013, 13). Ammattilaiset eivät tällöin ”omista” toimintaa valmistautumalla etukäteen, vaan toiminta suunnataan esiin nousevien tarpeiden mukaisesti yhteisessä prosessissa (kt. Palsanen & Kääriäinen 2015, 194-196; Palsanen 2013, 13-14). Dialoginen, tasaveroisuuteen perustuva työote vaatii työntekijältä rohkeutta asettua asiakkaiden kanssa yhteiselle tietämättömyyden alueelle (Lyhty & Nietola 2015, 144).

Yhteistutkimisen ryhmän tarkoituksena on tarjota osallistujille mahdollisuus päästä vaikuttamaan ja tulla kuulluksi. Tästä syystä ryhmän varsinainen tavoite ei ole kuntoutus tai esimerkiksi vertaistukitoiminta. (Palsanen 2013, 9.) Palsasen ja Kääriäisen

(2015, 196) mukaan vaikuttamistyössä korostuu tasavertaisuuden, moninäkökulmaisuu-  
den ja yhteistoiminnallisuuden merkitys. Moninäkökulmaisuu-  
den myötä osallistu-  
jilla on mahdollisuus käyttää muiden osallistujien ajattelua niin omaksi kuin yhteisek-  
sikin hyödyksi jolloin tasavertaisten keskustelujen kautta yhteinen ymmärrys vaikut-  
tamisen tavoitteista selkeytyy ja toiminnasta tulee mielekkään tarkoituksenmukaista.  
(Palsanen & Kääriäinen 2015, 196-197.)

Tasavertainen vuorovaikutus sekä kohdatuksi ja kuulluksi tuleminen ovat keskeisiä  
tekijöitä osapuolten välille syntyvän luottamuksen taustalla (Palsanen & Kääriäinen  
2015, 198). Luottamuksellisessa ilmapiirissä yhteinen jakaminen helpottuu ja ymmär-  
ryksin itsestä kuin yhteiskunnallisista valtarakenteistakin kasvaa. Palsanen ja Kääriäi-  
sen (2015, 198-199) mukaan sosiaalipalveluiden käyttäjät ovat parhaimmillaan yh-  
dessä tutkien voineet purkaa syntyneitä ulkopuolisuuden tunnetta ja voimaantua  
yhteiskunnan jäseniksi, joilla on mahdollisuus vaikuttaa.

## 5 Opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus

Tutkimuksen johtoajatuksena oli, että yhteistutkimisen menetelmää käyttämällä op-  
pilaat voidaan saada aidosti osaksi yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelua. Oletuk-  
sena oli, että oppilaat voimaantuvat käyttämään vaikutusmahdollisuuksiaan ja omaa  
ääntään yhteistutkimisen prosessissa lisääntyneen tietämyksen kautta.

Opinnäytetyön tavoitteena oli kuvata oppilaiden kokemuksia yhteistutkimisen mene-  
telmästä ja osallisuudesta. Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa rakenteelli-  
sessa sosiaalityössä kehitetyn yhteistutkimisen menetelmän soveltuvuutta ennalta-  
ehkäisevässä yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä. Lähemmin tutkimuksessa tarkastel-  
tiin sitä, kuinka hyvin yhteistutkimisen avulla on mahdollista vahvistaa oppilaiden ää-  
nen kuuluviin saamista yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelussa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Onko yhteistutkimisen menetelmällä mahdollista saada oppilaiden ääni kuu-  
luviin yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelussa?

2. Soveltuuko yhteistutkimisen menetelmä käytettäväksi ennaltaehkäisevään oppilashuoltotyöhön?
  - 2.1. Kokevatko oppilaat yhteistutkimisen menetelmän vahvistavan ääntään ja osallisuuttaan yhteisöllisen oppilashuollon kontekstissa?

## 6 Opinnäytetyön toteuttaminen

### 6.1 Laadullinen tutkimus

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus, jossa korostuu tiedon kokonaisvaltainen hankinta luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tieto hankitaan tutkijan omien havaintojen sekä tutkittavien kanssa käytyjen keskustelujen avulla. Laadullisessa tutkimisessa tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkökulmia ja ääntä joustavuuden keinoin. Laadulliselle tutkimiselle on ominaista, että tutkimussuunnitelma ja aineiston tulkinta kehittyvät tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 164).

Empiirinen tutkimus voidaan jakaa laadulliseen, eli kvalitatiiviseen sekä määrälliseen, eli kvantitatiiviseen tutkimukseen (kt. Hirsjärvi ym. 2016, 177-182). Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen erot löytyvät muun muassa niiden taustalla olevasta ihmiskäsityksestä ja ontologiasta. Siinä missä kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään tutkimuskohteidensa tulkintoja ja toimintaa, pyrkii kvantitatiivinen tutkimus löytämään selityksiä ja yleispäteviä lakeja (Hirsjärvi ym. 2016, 130; Tuomi-vaara 2005, 28). Voisi siis yksinkertaistaa, että kvantitatiivinen tutkimus on selittävä tutkimusta ja kvalitatiivinen ymmärtävää tutkimusta (vt. Tuomi & Sarajärvi 2018, 73).

Laadullista ja määrällistä tutkimusstrategiaa ei Hirsjärven ym. (2016, 137) mukaan ole tarkoituksenmukaista asettaa toistensa vastakohdiksi, koska niitä voidaan käyttää myös toisiaan täydentäen. Esimerkiksi ns. mixed methods -lähestymistavassa yhdistetään laadullista ja määrällistä tutkimusta paremman ymmärryksen saavuttamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt pääasiallisena tiedonhankintatapanani laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä menetelmiä täydentäen aineistoani määrällisestä tutkimuksesta tutummalla strukturoidulla verkkokyselyllä.

Laadullisen tutkimuksen ongelmana voidaan pitää tutkijoiden vaikeutta kuvata luotettavasti, mitä he ovat tutkimuksessaan tehneet ja kuinka he ovat päätyneet saamiinsa tuloksiin (Hirsjärvi ym. 2016, 232). Laadullisen tutkimuksen luotettavuudella voidaan Hirsjärven ym. (2016, 232) mukaan tarkoittaa sitä, sopiiko esitetty kuvaus tapahtumista niihin liitettyyn selitykseen ja tulkintaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi kohentaa selostamalla tarkasti niin tutkimusten vaiheita kuin tuloksiakin (Hirsjärvi ym. 2016, 232.) Myös triangulaatio (vt. mixed methods) on yksi keino tarkentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166).

## 6.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona toimi Lehtisaaren koulun oppilaskunnan hallitus. Oppilaskuntatoiminnan kehittäminen on määritelty osaksi Jyväskylän kaupungin osallisuusohjelmaa ja lisäksi oppilaskuntatoiminnalla on keskeinen rooli koulujen demokratiakasvatuksessa (kt. Jyväskylän kaupungin osallisuusohjelma 2015, 6; Nousiainen & Piekkari 2007, 7). Oppilaskunta valitsee oppilaskunnan hallituksen jäsenet vaaleilla, eli oppilaskunnan hallituksen jäsenet edustavat koko oppilaskuntaa (Nousiainen & Piekkari 2007, 28-30). Oppilaskunnan edustuksellisuus rajasi kohdejoukon sopivaksi ryhmämuotoiseen toimintaan.

Sain oppilaskuntatoimintaa ohjaavalta opettajalta kutsun vieraillla oppilaskunnan hallituksen kokouksessa maaliskuun alussa 2018. Kokouksessa minulle oli varattu puheenvuoro, jossa kerroin oppilaille tiiviisti tutkimukseni tarkoituksesta ja tavoitteesta, sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja käytettävistä menetelmistä. Kerroin oppilaille myös, että tutkimuslupa on saatu Jyväskylän kaupungin sivistystoimelta (kt. liite 1) ja että lisäksi oppilaiden huoltajia on informoitu tutkimuksesta ja siihen liittyvästä haastattelusta (kt. liite 2). Samalla minulle tarjoutui tilaisuus ilmoittaa ensimmäisen kokoontumisen ajankohta ja paikka. Seuraavat tapaamiset sovimme oppilaiden kanssa aluksi Wilma-viestein (kt. liite 3), kunnes totesimme puhelinviestitelyn helpommaksi.

Tapaamisten aikana kohdejoukoksi vakiintui noin 11 oppilaskunnan hallituksen jäsentä luokka-asteilta 5-9. Osassa tapaamisia kaikki osallistujat eivät olleet paikalla

koulutöiden, retkien tai sairastumisten vuoksi. Tässä tutkimuksessa käytän kohdejoukosta nimeä Yhteistutkimusryhmä, joka muotoutui ryhmämme nimeksi ensimmäisellä tapaamisella.

### 6.3 Yhteistutkimisen prosessi, Lehtisaaren koulu 2018

Yhteistutkimusryhmän tapaamisten rakenne oli vapaamuotoinen ja oppilaslähtöinen. Tapaamisilla istuttiin tai löhöiltiin jumppamatoilla voimistelusalin lattialla. Tapaamisten ajankohdat sovittiin yhdessä ensimmäistä tapaamista lukuun ottamatta. Ohjauksellisenä tavoitteena oli sitoa tapaamiset toisiinsa jatkumoksi siten, että tapaamiset rakentuivat edellisellä tapaamiskerralla käynnistyneen keskustelun tai työskentelyn pohjalle. Jokaisella tapaamisella pyrittiin myös arvioimaan toimintaa ja pohtimaan saavutettuja tuloksia.

Yhteistutkimusryhmän tapaamisia oli kevään mittaan kahdeksan. Näiden tapaamisten aikana syntyneitä ryhmän sisäistä yhteistyötä ja keskeisiä tekijöitä kuvaan kuviossa 4 yksinkertaisella prosessimallilla.



Kuvio 4 Yhteistutkimisen prosessi

Kahdeksan tapaamiskerran kokonaisuudessa prosessin eri vaiheet kulkivat mukana kaikkien tapaamisten ajan päällekkäin ja limittäin. Tutustuminen painottui ensimmäiseen tapaamiskertaan, jolloin siihen myös ohjauksellisin keinoin kiinnitettiin enemmän huomiota, mutta luottamuksen rakentaminen ja yhteisen kielen muodostaminen jatkuivat koko prosessin ajan. Huomattavaa on myös se, että ensimmäisellä tapaamiskerralla sovittiin yhdessä neuvotellen yhteistyötä ohjaavat käytännön raamit, jotka helpottivat seuraavaan vaiheeseen siirtymistä ja toimintaan sitoutumista.

Ensimmäisen tapaamiskerran jälkeisillä ns. orientoitumistapaamisilla ryhmä haki muotoaan ja sopivia työtapoja. Ensimmäinen teema nousi pohdittavaksi jo ensimmäisellä tapaamiskerralla, mutta koska selvää toimintamallia ei yhteistutkimisessa ryhmää ohjaavalta aikuiselta tilanteen eteenpäin työstämiseksi tullut, oli ryhmä ns. pakotettu ratkaisemaan tilanne yhdessä neuvotellen, kuunnellen ja keskustellen. Ohjaavan aikuisen rooli tukijana, tiedon välittäjänä ja mahdollistajana korostui etenkin orientaatiovaiheessa. Orientaatiovaihe on otaksuttavasti vaihe, jossa aikuiset malttamattomuuttaan kaappaavat lasten toimijuuden alkaen johtaa toimintaa. Näin etenkin silloin, jos lapset hakevat aikuiselta tukea tai vahvistusta toiminnalleen.

Yhteistutkimisryhmä totesi ensimmäisen teeman käsittelyn (koulupäivien alkamis- ja päättymisajankohta) edellyttävän vuoropuhelua suoraan rehtorin kanssa. Rehtorille esitettiin kutsu yhteistutkimisryhmän tapaamiseen ja lopulta kyseisessä tapaamisessa keskusteltiin kattavasti useista esiin nousseista arjen pulmista. Lisäksi Yhteistutkimisryhmä avasi rohkeasti keskustelun koulukiusaamisesta koulun oppilashuoltoryhmän kanssa. Koulun oppilashuoltoryhmä lähti innokkaasti mukaan keskusteluun ja toivoi keskustelun jatkuvan myös tulevana lukuvuonna 2018-2019.

Yhteistutkimisryhmän toiminta muuttui yhteiskehittämiseksi oppilashuoltoryhmän vastaanottavaisen palautteen sekä rehtorin tapaamisen myötä. Rehtorin tapaamisen jälkeen Yhteistutkimisryhmälle perustettiin pikaviestinryhmä, jossa kyettiin helpommin sopimaan tapaamisajankohdista ja keskustelemaan asioista myös tapaamisten ulkopuolella.

Yhteistutkimisryhmä oli keskusteleva ryhmä, joka koki mielekkääksi työskentelymuodoksi keskustelun sekä asioiden koostamisen ja esittämisen kirjallisessa muodossa. Yhteisen toiminnan eli yhteiskehittämisen vaiheessa luokista kerättiin muun muassa

ajatuksia listoihin, joita käytiin tapaamisilla keskustellen läpi. Yhteistutkimusryhmän lopullinen tuotos, keltainen iso kartonki opettajanhuoneen seinällä, sisälsi tarkkaan harkitusti neljä toivetta koulun aikuisille:

”Hyvät opettajat, näitä asioita haluaisimme:

- oppilaiden mielipiteet otettaisiin paremmin huomioon ennen päätöksentekoa
- lisätietoa tarkemmin arviointikriteereistä
- koulu ekologisemmaksi (kierrätys, vähemmän monisteita)
- kiusaamisen jälkiseuranta tehokkaammaksi

Terveisin, Yhteistutkimusryhmä”.

## 6.4 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelminä käytin tapaamisilla teemoitettua ryhmähaastattelua ja osallistuvaa havainnointia. Lisäksi oppilaat vastasivat tapaamisten päätyttyä anonyymiin Webropol -kyselyyn aineiston täydentämiseksi.

Triangulaatiolla on alun perin tarkoitettu tutkimusmenetelmien varmentavaa käyttöä eli sitä, että tulos on luotettava vasta kun sama tulos saadaan usealla eri menetelmällä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 31). Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisella menetelmällä, eli strukturoidulla kyselyllä, pyrittiin osaltaan varmentamaan havainnoiden ja haastatellen tuotettua tietoa, mutta lisäksi tavoitteena oli myös täydentää kvalitatiivisin menetelmin tuotettua tietoa. Edellinen lisää osaltaan tutkimuksen validiutta, koska anonyymi Webropol-kysely mahdollistaa tutkijasta riippumattomamman tiedon tuottamisen (vt. Hirsjärvi & Hurme 2015, 32).

Metodisella tai metodologisella triangulaatiolla voidaan tarkoittaa metodin sisäistä tai metodien välistä triangulaatiota. Metodien sisäisen triangulaation tilanteessa tutkija valitsee metodin, jota käyttää eri tavoin, esimerkiksi eri muotoisin kyselyin. Metodien välisessä triangulaatiossa tutkija kerää samasta ilmiöstä tietoa eri metodein tai tutkimusstrategioin, kuten käyttämällä haastattelua, havainnointia ja kyselyä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Tässä tutkimuksessa käytän luotettavuuden lisäämiseksi metodien välistä triangulaatiota.

### 6.4.1 Haastattelu

Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 11) mukaan haastattelu on joustava menetelmä, jolla voidaan saada syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelussa korostuu haastateltavan subjektiivisuus ja aktiivisuus merkityksiä tuottavana osapuolena, joten sen avulla on mahdollista saada tietoa siitä, mitä haastateltavat ajattelevat ja uskovat (Hirsjärvi & Hurme 2015, 12; Hirsjärvi ym. 2016, 205). Haastattelu tutkimusmetodinä tähtää tiedon keräämiseen eli on päämäärähakuista ja suunnitelmallista (Hirsjärvi & Hurme 2015, 42).

Tutkimushaastattelun voi toteuttaa useilla eri tavoilla. Haastattelun voi strukturoida, eli jäsenellä tarkoiksi kysymyksiksi jolloin on mm. mahdollista testata muotoiltuja hypoteeseja tai kerätä faktatietoa tutkijan hyvin tuntemalta kohdejoukolta (Hirsjärvi & Hurme 2015, 43-44). Silloin kun haastattelu etenee ennalta valikoitujen, tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen varassa – yksityiskohtaisesti muotoiltujen kysymysten sijasta - puhutaan puolistrukturoidusta haastattelusta. Puolistrukturoitu haastattelu, kuten esimerkiksi teemahaastattelu, jättää strukturoitua haastattelua enemmän tilaa merkitysten syntymiselle vuorovaikutuksessa. Tällöin haastateltavien äänen kuuluviin tuleminen mahdollistuu, haastattelun vapautuessa osin tutkijan näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47-48.) Koska tässä tutkimuksessa kohdejoukko ei ollut minulle entuudestaan tuttu ja olin ensisijaisesti motivoitunut saamaan heidän oman äänensä kuuluviin, käytin menetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua.

Teemahaastattelut toteutin ryhmämuotoisina ja käytin haastattelujen taltioimiseen ääninauhuria. Hirsjärven ym. (2016, 210-211) mukaan ryhmämuotoinen haastattelu menetelmänä kannattaa ottaa huomioon etenkin silloin kun on otaksuttavaa, että haastateltavat arastelevat haastattelua. Näin on usein mm. lasten ja nuorten kohdalla ennestään vieraan aikuisen. Ryhmähaastattelun valintaan vaikutti myös se, että keräsin aineistoa (Webropol-kyselyä lukuun ottamatta) yhteistutkimusryhmän tapamisilla. Haastattelujen suhteen koin tärkeäksi toimia yhteistoiminnallisesti sekä moniammatillisen dialogisen vuorovaikutuksen periaatteita yhteistutkimisen hengessä noudattaen.

Ryhmähaastattelukertoja tapaamisten aikana oli kaksi, ensimmäisen kerran haastattelun oppilaat ensimmäisellä tapaamiskerralla (teemahaastattelurunko liitteenä 4), toisen kerran viimeisellä tapaamiskerralla (teemahaastattelurunko liitteenä 5). Haastattelujen litteroinnissa käytin sanasta sanaan editoivaa kirjoitustapaa, jolloin mm. taukoja, päällekkäispuhuntaa tai intonaatioita ei merkata ylös (kt. Transkriptiot n.d.)

#### 6.4.2 Havainnointi

Tuomin ja Sarajärven (2018, 93) mukaan havainnointi on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä, vaikkakin suuritöinen. Havainnoinnin avulla on mahdollista kerätä tietoa ilmiöstä, josta tiedetään hyvin vähän tai josta on muutoin vaikeaa saada tietoa. Havainnointi voi myös kytkeä muiden aineistonkeruumenetelmien avulla saatua tietoa yhteen luoden kerätylle tiedolle kontekstin, eli asiayhteyden. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94.) Havainnointi kertoo edellä mainitun lisäksi, toimivatko ihmiset haastattelussa tuottamiensa ajatusten ja uskomusten mukaisesti (vt. Vilka 2006, 32; Hirsjärvi ym. 2016, 205: 212). Havainnoinnin valitsin aineistonkeruumenetelmäksi rikastuttaakseni aineistoa ja mahdollistaakseni myös hiljaisen tiedon saamisen mukaan tutkimukseen. Vilkan (2006, 27-28) mukaan hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka on hankittu aistimalla ja tekemällä. Tällöin tieto muodostuu kokemuksen avulla seuraamalla toisten tekemisiä (Vilka 2006, 27-28).

Havainnointi tutkimusmenetelmänä nojaa luotettavaan tutkimushavaintoon. Tutkimushavainto on tärkeää erottaa arkihavainnosta, jota ohjaa aiempien kokemusten lisäksi mm. tunne- ja tarvetila. Tutkimuksessa havainnoinnin tulee olla suunniteltua, johdonmukaista ja luokiteltua sekä tietoisesti valikoitunutta. Havaintojen tietoisesta valikoinnista tulee tapahtua teorian avulla nojautuen asetettuun tutkimusongelmaan. (Vilka 2006, 8-9.)

Vilka (2006, 33-36) jakaa havainnoinnin metodina jäseneltyyn ja vapaaseen havainnointiin. Vilkan (2006, 33) mukaan jäseneltyä, ennakolta tarkasti suunniteltua havainnointia käytetään enimmäkseen määrällisissä tutkimuksissa. Vapaa havainnointi puolestaan mukautuu tutkittavan kohteen toimintaan ja sen kohteena on sosiaalinen vuorovaikutus sekä kulttuuriset merkitykset. Vapaassa havainnoinnissa tutkija on tiiviissä vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen kanssa, jolloin tutkimusaineisto syntyy yhteistyön tuloksena. (Vilka 2006, 34.)

Osallistuva havainnointi on vapaan havainnoinnin tapa (kt. Vilka 2006, 34) ja tässä tutkimuksessa käytetty tiedonkeruun menetelmä. Osallistuva havainnointi on osallistumiseen perustuva menetelmä, joka nojaa samoille arvoille yhteistutkimisen periaatteiden kanssa. Osallistuvassa havainnoinnissa korostuu kaikkien tutkimusprojektiin osallistuvien tiedon arvostaminen, moninäkökulmaisuus sekä vuorovaikutuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimukseen lupautuneiden kanssa yhteiseen toimintaan kunnioittaen heidän tietämystään. Tutkijan rooli osallistuvassa havainnoinnissa ei ole toimia tiedon tuojana tai opettajana, vaan yhdessä oppijana ja fasilitaattorina. (Vt. Tuomi & Sarajärvi 2018, 96.)

Hirsjärven ym. (2016, 216) mukaan osallistuvalla havainnoinnilla on tyypillistä, että havainnoija osallistuu ryhmän toimintaan yhtenä ryhmän jäsenistä. Yhteistutkimisen ryhmässä oma roolini oli ensisijaisesti olla fasilitaattori, aikuinen joka tarjoaa puitteet ja mahdollisuuden kokoontumisille sekä huolehtii siitä, että tapaamiset tulevat sovituiksi. Yhteistutkimisen hengen mukaisesti keskustelimme auki ryhmässä roolini sekä havainnoijana, että tutkimuksen tekijänä. Tapaamisten aikana tekemäni havaintomuistiinpanot kirjoitin havaintopäiväkirjan muotoon heti tapaamisten jälkeen.

#### 6.4.3 Strukturoitu kysely

Strukturoitu kysely mielletään usein määrällisen tutkimuksen menetelmäksi, koska kerättävän aineiston käsittelyyn kehitellyt tilastolliset analysointityökalut mahdollistavat laajan tutkimusaineiston keräämisen ja kustannustehokkaan työstämisen (kt. Hirsjärvi ym. 2016, 195). Tässä tutkimuksessa strukturoitua kyselyä käytettiin laadullisin menetelmin kerätyn tiedon vahvistamiseen ja täydentämiseen. Samalla halusin tarjota Yhteistutkimisryhmään osallistuneille mahdollisuuden anonyymiin tiedon tuottamiseen tutkimusta varten.

Strukturoidun kyselyn laatimisen toteutin Webropol-ohjelmalla. Koska tiesin kohdejoukkoni iän, halusin kyselyn olevan helppo, ymmärrettävä ja nopeasti puhelimella täytettävissä. Ennen kyselyn julkaisemista kysely testattiin tutuista lapsista ja nuorista sekä aikuisista koostuvan testiryhmän avulla. Kysely koostui yhdeksästä kysymyksestä, joista kolme on useampia arvioitavia asioita sisältäviä matriisikysymyksiä ja kuusi monivalintakysymyksiä. Vastausvaihtoehdot perustuivat sekä matriisi-, että

monivalintakysymyksissä skaalaukseen. Kyselyyn ei sisälly lainkaan taustakysymyksiä (esim. luokka-aste tms.) tunnistettavuuden estämiseksi. Tuloste kyselystä liitteenä 6. Kohdejoukon koon vuoksi en ole työhöni liittänyt myöskään koostetta kyselyn tuloksista.

Vastausvaihtoehdoista on jätetty tietoisesti pois ”ei mielipidettä” vaihtoehto. Hirsjärven ym. (2016, 203) mukaan em. vaihtoehto tulisi aina tarjota kyselyyn vastaajille, vaikka onkin mahdollisuus, että 12-30 prosenttia vastaajista valitsee tämän vaihtoehdon. Kohdejoukkoni oli pieni (11 oppilasta), joten korvasin ”ei mielipidettä” vaihtoehdon sillä, että oppilas saattoi keskeyttää kyselyn täyttämisen minkä tahansa kysymyksen kohdalla tallentamatta vastauksiaan.

Kerroin oppilaille yhteistutkimistapaamisella kyselystä ja pyysin heitä vastaamaan siihen. Korostin kyselyn anonymiteettiä. Oppilaat pääsivät vastaamaan kyselyyn lähettämäni verkkolinkin kautta ja kaikki tiiviisti Yhteistutkimisryhmän tapaamisissa mukana olleet oppilaat vastasivat kyselyyn heti linkin saatuaan.

## 6.5 Aineiston arviointi

Haastatteluun sisältyvät ongelmat koskevat haastattelun tilannetta ja kontekstisidonnaisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2015, 12). Ensimmäisellä haastattelukerralla kerätty aineisto oli suppeampi, joten ensimmäisillä ryhmätapaamisilla kerätty havainnointiaineisto osoittautui tutkimuksen kannalta ensiarvoisen tärkeäksi.

Ryhmässä tehtävän haastattelun vaikeutena on saada kaikkien ryhmässä osallisina olevien ääni kuuluviin etenkin silloin, kun ryhmässä on useampia osallistujia (vt. Hirsjärvi ym. 2016, 211). Ensimmäisen ryhmähaastatteluni toteutin em. syystä vuoropuheluhaastatteluna, jossa jokaisella oli vuoron perään osoitettu puheenvuoro. Tähän ratkaisuun päädyin havaitessani oppilaiden jännittävän uutta tilannetta uuden aikuisen läsnä ollessa. Tapaamisten lopuksi nauhoitetussa toisessa haastattelussa oppilaat olivat jo tuttuja niin keskenään kuin myös tutkijan kanssa, jolloin dialogi oppilaiden välillä mahdollistui haastattelun aikana. Jälkimmäisen haastattelun aineisto on runsaampaa ja rikkaampaa.

Ryhmähaastattelujen litterointia helpotti nauhoitustilanteista laatimani kaavio siitä, missä kukakin oppilas istui. Etenkin ensimmäisen haastattelun litterointia helpotti

edellisen lisäksi se, että litteroin haastattelun heti haastattelun tekemisen jälkeen. Toisen haastattelun litterointia helpotti kaaviokuvan sekä välittömän litteroinnin lisäksi haastateltavien tuttuus - tunnistin heidän äänensä nauhalta.

Flickin (2009, 226-227) mukaan osallistuva havainnointi kulkee vaiheittain kuvailevasta valikoivaan havainnointiin terävöityen tutkimuksen kuluessa. Koska havainnointitavaa on yhdentoista oppilaan ryhmässä paljon, keskityin tapaamisten myötä havainnoimaan yhteistutkimisen menetelmään sekä osallisuuteen liittyvää puhetta ja vuorovaikutusta. Ollessani itse mukana Yhteistutkimisryhmän toiminnassa en kuitenkaan voinut keskittyä ainoastaan muistiinpanojen tekemiseen. Edellä mainitusta syystä osa havaintopäiväkirjastani on kirjoitettu tapaamisten jälkeen muistinvaraisesti, mikä osaltaan lisää virheiden vaaraa.

Tutkimussuunnitelmani ei sisältänyt strukturoidun kyselyn käyttöä aineiston hankintamenetelmänä. Ajatus kyselystä heräsi viimeisen haastattelun jälkeen kysyessäni haastattelun lopuksi oppilailta palautetta tapaamisista. Oppilailta saatu palaute oli pelkästään positiivista, minkä ajattelin kertovan oppilaiden iästä ja suoran palautteen antamisen vaikeudesta. Kysely ei ole puhtaasti palautekysely, mutta sen tutkimusaineistollinen ansio liittyy silti enemmänkin laadullisin keinoin hankitun aineiston vahvistamiseen kuin uuden tiedon tuottamiseen.

## 6.6 Aineiston analysointi

Analysointia varten aineisto jaettiin kahteen osaan: laadulliseen aineistoon ja määrälliseen aineistoon. Määrällisen aineiston, eli strukturoidun kyselylomakkeen tuottaman tiedon analysoinnissa käytin apuna Webropolin tarjoamia analysointityökaluja. Koska otos oli pieni, olin kiinnostunut etenkin kysymyksiin saatujen vastausten sekä laadullisen aineiston ristiin vertailun tuottamasta tiedosta.

Laadullisen aineiston analysointiin käytin sekä teoriaohjaavaa, että aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (kt. Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Aineiston analysointi käynnistyi aineiston tarkastamisella ja mahdollisten virheiden korjaamisella heti aineiston keräämisen jälkeen. Samalla merkitsin tutkimusaineistosta asiat, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini. Aineiston tarkastamisen jälkeen tekstimuodossa oleva laadullinen

aineisto – sekä haastatteluin, että havainnoiden kerätty – pelkistettiin. Pelkistämällä tarkoitetaan Tuomin ja Sarajärven (2018, 123) mukaan aineiston karsimista ja informaation tiivistämisestä. Vilkka (2005, 75) puolestaan korostaa, että havainnointiaineiston pelkistämisessä keskeistä on saattaa laaja aineisto käsiteltävämpään muotoon muuttamalla alkuperäiset havainnot karkeiksi raakahavainnoiksi. Tässä tutkimuksessa aineisto on pelkistetty etsimällä aineistosta tutkimustehtäviä kuvaavia ilmaisuja tai havaintoja ja pilkkomalla niitä osiin taulukon 1 osoittamalla tavalla.

Taulukko 1 Esimerkki aineistolähtöisestä analyysistä

RAAKATEKSTI	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<p>Ja tää ei ollu sellasta, et olis ollu aikuinen siinä johtamassa, elikkä sanomassa mitä pitää tehdä, vaan sai oikeesti ite tehdä.</p> <p>Ja sit ties koko ajan et mitä tapahtuu ja voi ite vaikuttaa siihe.</p> <p>löyty erilaisia tapoja vaikuttaa asioihin ja tullu enemmän tietoo</p>	<p>Ei aikuisjohtoista</p> <p>Sai itse tehdä</p> <p>Tiesi mitä tapahtuu</p> <p>Pystyi itse vaikuttamaan toimintaan</p> <p>tietoa lisää</p>	<p>OMAEHTOISUUS</p> <p>TIETO- JA SUUNNITTELU-OSALLISUUS</p> <p>VAIKUTTAMINEN</p>	<p>OSALLISUUDEN TUNNE</p> <p>YHTEISTOIMINTA</p>	<p>OPPILAIKEN KOKEMUKSIA YHTEISTUTKIMISESTA</p>

Pelkistämisen jälkeen analysointi jatkui pelkistettyjen ilmausten luokittelulla alaluokkiin. Tuomin ja Sarajärven (2018, 114) mukaan alaluokkien muodostaminen on tärkeä työvaihe, koska luokittelun aikana tutkija päättää tulkintansa varassa, millä perusteella ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. Aineistolähtöisen analyysin suoritettiin loppuun muodostamalla alaluokista yläluokkia abstrahoimalla. Abstrahoinnilla tarkoitetaan käsitteellistämistä, eli teoreettisten käsitteiden muodostamista valikoidun tiedon pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Aineiston käsitteellistämisen jälkeen muodostin yhdistäviä luokkia taulukon 1 esimerkin mukaisesti.

Teoriaohjaava analyysi jatkuu syntyneiden alaluokkien yhdistelemisellä yläluokiksi empiiristä aineistoa ja teoreettisia käsitteitä yhdistämällä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Koska tutkimukseni keskeisin kohde oli lasten osallisuuden vahvistuminen yhteistutkimisen keinoin, vertasin luvussa 3.2 esittämäni määritelmää osallisuudesta sekä Lansdownin (2010) ja Hartin (1992/1997) mallien keskeisiä sisältöjä niin raakailmaisuihin/-havaintoihin kuin muodostamiini alaluokkiinkin. Toisin sanoen, aineiston jatkoanalysointi tapahtui poimimalla ilmaisuja teoreettisten käsitteiden alle ja edelleen vertaamalla osallisuuden ja yhteistutkimisen teoreettista käsitteistöä ilmaisujen tasolla keskenään. Lopputuloksena yläluokkiin löytyivät lasten osallisuuden vahvistumista ilmaisevat käsitteet ja yhdistäviin luokkiin yhteistutkimisen menetelmää kuvaavat käsitteet (kt. esimerkki liitteestä 7). Tavoitteena oli luokitella aineisto sen mukaisesti, millainen yhteys oppilaiden koetulla osallisuudella oli yhteistutkimisen menetelmään, jotta aineiston tulkinta mahdollistuisi.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 169) korostavat laadullisen tutkimuksen kehittymisen myötä myös analyysimenetelmien triangulaation yleistyneen. Tässä tutkimuksessa analysoinnin monimenetelmällisyyttä edustavat laadulliset ja määrälliset analyysimenetelmät. Lisäksi huomioon on otettava osallistuvan havainnoinnin avulla tuotetun tiedon luonne. Vapaan havainnoinnin avulla tuotettu tutkimusaineisto syntyy vuorovaikutuksessa, yhteistyössä tutkimuskohteen kanssa (vt. Vilkkä 2006, 34). Em. syystä minulla oli aineistoon liittyvää hiljaista tietoa, joka muovasi ja ohjasi osaltaan analyysin jokaista työvaihetta.

## **7 Tutkimustulokset**

Tässä luvussa käyn läpi tutkimustulokset analysoidun tutkimusaineiston perusteella. Tutkimustulokset ovat niin monimenetelmällisen aineistonkeruun, kuin myös monimenetelmällisen analyysin tulosta. Tuloksiin olen päätenyt ristiinvertailemalla analysoitua aineistoa keskenään.

Esittelen tutkimustulokset tutkimuskysymysteni kannalta keskeisten teemojen mukaisesti. Tekstin joukossa esittämäni lainaukset ovat otteita teemahaastattelujen lit-

terointien raakateksteistä. Jotta lainausten yhdistäminen oppilaisiin ja tätä kautta oppilaiden tunnistaminen ei mahdollistuisi, en ole lisännyt lainauksiin lainkaan tunniste-tietoja.

## 7.1 Yhteisöllinen oppilashuolto

Aineistossa korostuu yhteisöllisen oppilashuollon merkitys oppilaille yhteisöllisyyden sekä osallisuuden näkökulmasta. Yhteisöllisen oppilashuollon oppilaat ymmärtävät ensisijaisesti olevan yhteistä toimintaa ja tekemistä yhteisten asioiden edistämiseksi, jotta kaikilla olisi koulussa hyvä olla. Kouluyhteisö muodostuu oppilaiden puheissa oppilaita ja opettajia laajemmaksi kokonaisuudeksi – kouluyhteisö pitää sisällään myös oppilaiden vanhemmat ja huoltajat.

Keskusteluun osaksi pääseminen nousee useiden oppilaiden puheissa merkittäväksi osaksi yhteisöllistä oppilashuoltoa. Yhteisöllinen oppilashuolto ei ole oppilaille vain erilaisia toimia ja toimenpiteitä, vaan myös yhteistä keskustelua, suunnittelua ja kaikkien mielipiteiden kuulemista ja kuuntelemista. Eräs oppilas kuvasi yhteisöllistä oppilashuoltoa näin:

*- ..just silleen, et otetaan kaikki mukaan jotka kuuluu siihen koulu-yhteisöön puhumaan yhdessä siitä (yhteisöllisestä oppilashuolosta), niin siitä tulee sellasta yhteisöllistä. -*

Aineistosta nousi esiin oppilaiden jaettu kokemus siitä, ettei heidän potentiaaliaan ole valjastettu riittävästi yhteisen hyvän käyttöön. Oppilaat kokivat, että heidät olisi tärkeää ottaa mukaan yhteisten asioiden suunnitteluun, koska oppilaat ovat parhaiten tietoisia siitä, mitkä asiat heidän elämäänsä vaikuttavat ja mihin he tarvitsivat muutosta. Oppilaiden joukosta nousi esiin myös ajatus siitä, että päästessään mukaan jo suunnitteluvaiheessa, he sitoutuvat asioihin paremmin voidessaan vaikuttaa asioiden kulkuun ja siihen mitä tehdään.

*-Oppilaat pitää ottaa mukaan jo suunniteluun, kun asiat koskee niitä niin ne tietää parhaiten...se on parempi kuin et jos joku ylempi taho määrää ne niin sit ne ei osallistu niihin. -*

Oppilaat kokivat osan yhteisöllisen oppilashuollon toimista vaikuttamattomina juuri siitä syystä, että ne olivat aikuisten näkemysten mukaisia, eikä oppilaita ollut otettu mukaan toimien suunnitteluun. Suurin osa oppilaista ymmärsi sen, mihin toimilla pyrittiin vaikuttamaan, mutta samalla he tiesivät miksi toimet eivät tuottaneet tulosta. Osa oppilaista pohti myös erilaisia tapoja toteuttaa itse – ilman aikuisia – yhteisöllistä oppilashuoltoa. Aikuisten mukanaolo kuitenkin nähtiin tärkeäksi esimerkiksi tukioppilastoiminnan kehittämisessä, koska tukioppilastoiminta on kurssimuotoista, koulun opettajien ohjaamaa toimintaa.

Yhteistutkimisryhmän tapaamisiin osallistuneet oppilaat eivät kokeneet oppilashuoltoryhmän tapaamisiin osallistumista toimivana tapana päästä osaksi koulun yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelua tai toteuttamista. Oppilashuoltoryhmän tapaamisissa mukana olleet oppilaat kokivat osallistumisen mahdollisuuden positiivisena, vaikkakin puheista välittyi sivustaseuraajan ja ulkopuolisen rooli. Mukana olleet korostivat, että yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelussa tulisi kuulla useamman oppilaan ääntä.

## 7.2 Osallisuus

Oppilaiden näkemys osallisuudesta tuli puheissa useimmin esiin toiveina siitä, kuinka osallisuuden tulisi toteutua niin yhteisöllisessä oppilashuollossa kuin koulun arjessakin. Oppilaat toivoivat pääsevänsä osaksi koulun tapahtumien suunnittelua ja he toivoivat voivansa vaikuttaa koulun arjen käytäntöihin, kuten koulun alkamis- ja päättymisajankohtaan, ekologisuuteen sekä tapoihin, joilla puututaan kiusaamiseen. Äänen kuuluviin saaminen jo suunnitteluvaiheessa asioissa, jotka koskevat oppilaita itseään korostui voimakkaasti aineistossa. Oppilaat kokivat erityisen raskaina tilanteet, joissa heille merkityksellisiä koulun tapahtumia suunnitellaan ilman heidän mukana oloaan.

Oppilaiden puheissa korostui kuulluksi tulemisen lisäksi tuen ja kannustuksen merkitys. Osallisuutta vahvistavana asiana koettiin aikuisten usko oppilaiden kykyyn itse ajatella, suunnitella ja toimia järkevästi. Loukkaavaksi koettiin se, jos aikuiset ”omivat” oppilaiden ideat. Oppilaiden puheissa nousi esiin se, että idean omistajuuden vaihtuessa aikuisille, oppilaat itse kokevat jäävänsä suunnittelusta ulkopuolelle ja toiminnasta tulevan aikuisten näköistä.

Oppilaat käsitteellistivät osallisuutta myös osallistumisen kautta. Oppilaiden puheissa nousi esiin osallistumisen mahdollisuudet sekä areenat tuoda aidosti esiin omaa mielipidettä ja vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. Oppilaat kokivat, että jos oppilasryhmät, joihin halutaan toimilla vaikuttaa, tai joiden halutaan osallistuvan mukana toimintaan, pääsisivät mukaan jo suunnitteluvaiheessa, toiminnasta todennäköisemmin tulisi sellaista, johon oppilaat mielellään lähtisivät mukaan. Puheissa nousi esiin niin yksinäisyyttä vähentävä välituntitoiminta, päihdevalistus kuin moni muukin aikuisten suunnittelema, osallistava toiminta, joille oppilailta nousi monia vaihtoehtoisia lähestymistapoja.

Tieto-osallisuus nousi Yhteistutkimisen ryhmän tapaamisilla esiin monella eri tapaa. Vilkkainta keskustelua aiheutti ryhmässä uusi opetussuunnitelma. Oppilaat kokivat ulkopuolisuutta opetussuunnitelman edellyttämiin vaatimuksiin. Oppilaat nostivat esiin uudet arvostelukriteerit sekä sen, etteivät he tiedä, millä perusteilla heitä arvioidaan. Oppilaat kokivat merkitykselliseksi oikeuden tietoon, joka koskee heitä itseään ja jonka perusteella heitä koskevia päätöksiä (arviointeja) tehdään.

Tiedon merkitys osallisuuden vahvistumiselle nousi aineistosta esiin myös voimaantumisen ja valtaistumisen kautta. Voimaantumisella voidaan tarkoittaa Vänskän, Laitinen-Väänänen, Kettusen ja Mäkelän (2014, 79) mukaan asiakkaan valtaistumista käyttää omaa ääntään sen kautta, että hän ymmärtää omaavansa oikeuksia. Oppilaiden tietoisuus omista oikeuksistaan kasvoi merkittävästi Yhteistutkimisen ryhmän tapaamisten myötä.

Oppilaiden tietoisuus ja ymmärrys omasta asemasta aikuisten kanssa tasavertaisina toimijoina kouluyhteisössä näyttäytyi puheissa suorana tasavertaisuuden vaatimuksena. Aikuisilta toivottiin samalle tasolle asettumista ja valmiutta keskustella yhdessä asioista, jotka koskettavat myös oppilaita, sekä halua kuulla mitä oppilailta on sanottavanaan. Oppilaat kuvailivat toiveitaan muun muassa näin:

*-Ottais oppilaiden mielipiteet huomioon. Eikä asetu meidän yläpuolelle vaan et tullaan kaikki samalle tasolle et voidaan puhua yhdessä niistä asioista –*

Yhteistutkimisen ryhmän tapaamisten kautta oppilaiden käsitys siitä, mitä kuulluksi tuleminen tarkoittaa laajeni käsittämään myös sen, että aikuisten tulee kuulemisen lisäksi ottaa oppilaiden mielipiteet huomioon ja ottaa niihin kantaa. Tämän lisäksi oppilaat sisäistivät kuulluksi tulemisen oikeutensa kääntöpuolen tarkoittavan sitä, että aikuisilla on velvollisuus kuulla, mitä heillä on sanottavanaan.

*- ..et jos joku ei ota kantaa tai jotain niin asioita voi viedä eteenpäin. Ja et meillä on oikeus tietää ja opettajilla on velvollisuus kuulla meitä. Et eihän ne ilman oppilaita oo tääl koulussa. –*

Oppilaiden käsitys omasta oikeudestaan olla mukana vaikuttamassa päätöksentekoon itseä koskevilla asioilla vaikutti merkittävästi valtaistumisen ja voimaantumisen kokemukseen. Oppilaat kokivat oikeutusta ajaa omaa asiaansa ja saada ääntään kuuluviin. Oikeutuksen kokemus näkyi innokkaana ongelmanratkaisuna ja rohkeutena tuoda itselle tärkeitä asioita koulun aikuisten tietoisuuteen sekä vaatimuksina saada lisää tietoa asioista, jotka oppilaat kokivat merkityksellisiksi.

### 7.3 Yhteistutkiminen

Asenne yhteistutkimista kohtaan oli alussa skeptinen. Kokemukset aiemmista vaikuttamisen tavoista olivat jääneet oppilaiden kertoman mukaan merkityksiltään ja tavoitteiltaan epäselviksi. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, ettei heitä ollut kuultu yhteisöllisen oppilashuollon suunnitteluun liittyvissä asioissa, muutama muisteli jonkin kyselyn liittyneen yhteisölliseen oppilashuoltoon. Kenelläkään Yhteistutkimisen ryhmään osallistuneella oppilaalla ei ollut käsitystä siitä, mitä kyselyiden tuloksilla oli tehty tai miten ne olivat suunnitteluun vaikuttaneet. Loppuhaastattelussa eräs oppilas palasi uudelleen teemaan vertaamalla yhteistutkimista aiempiin kokemuksiin osallistamisesta:

*-Ja tää ei ollut sellasta, et olis ollu aikuinen siinä johtamassa, elikkä sanomassa et mitä pitää tehdä. Vaan sai oikeesti ite tehdä. Ja ties koko ajan et mitä tapahtuu ja voi ite vaikuttaa siihen. -*

Yhteistutkimisen parhaimpina puolina oppilaiden puheissa nousi esiin omaehtoisuus. Omaehtoisuus tarkoitti oppilaille vapaaehtoisuutta, mutta myös toiminnan omistamista eli sitä, että he itse valitsivat aiheina olevat teemat sekä tavat, joilla teemoja käsiteltiin. Tapaamisia ei ollut suunniteltu etukäteen, vaan kaikki toiminta suunniteltiin yhdessä. Oppilaat pitivät hyvänä asiana sitä, että tapaamisilla puhuttiin heille tärkeistä asioista, jotka koskettavat myös muiden koulun oppilaiden elämää. Edellinen osaltaan lisäsi tapaamisten mielenkiintoa ja lisäsi kiinnittymistä ryhmään.

Yhteistutkiminen näyttäytyi oppilaiden puheissa osaksi ottavana, ei osallistavana menetelmänä. Oppilaat kokivat voineensa vaikuttaa prosessin kulkuun ja tulleeensa kuuluksi. Oman mielipiteen esille tuomisen ja muiden mielipiteiden kuulemisen tärkeys korostui aineistossa. Oppilaat näkivät tärkeäksi sen, että Yhteistutkimisen ryhmä mahdollisti keskustelemisen asioista, joita haluaisi muuttaa ja joihin haluaisi vaikuttaa.

Toiminnan merkityksellisyys oppilaille näkyi sekä toimintaan sitoutumisena, että puheina vaikutusmahdollisuuksista. Vaikutusmahdollisuudet koko koulun yhteisiin asioihin kuuluivat oppilaiden puheissa merkityksellisimpänä yksittäisenä ryhmään osallistumisen syynä. Oppilaiden puheissa toistui uskallus, mutta myös oikeutuksen tunne ajaa omaa asiaa yhdessä. Ryhmän mukanaan tuoma turva sekä voima korostui vaikutusmahdollisuuksien yhteydessä. Oppilaat kokivat, että ryhmän äänen saa paremmin esiin ja että ryhmänä asioiden esiin nostaminen madaltaa äänen käyttämisen kynnystä.

*- Oli mahdollisuus päästä vaikuttamaan asioihin ja kertoo mielipiteitä. Kun ei tääl koulussa yleensä oikeen oo tämmöstä mahdollisuutta tai sit se on vaan liian iso kynnys mennä sanoon et tämmösiä asioita ois mielessä. -*

Oppilaat kokivat kokoontumiset mielenkiintoisiksi ja motivoiviksi, johon vaikutti osaltaan kokemus tasavertaisesta kohtaamisesta. Yhteistutkimisen ryhmän tapaamisten jatkuessa oppilaiden kokemus omaehtoisuudesta ja oman toiminnan merkityksellisyydestä lisääntyi, mikä näkyi vaikutusmahdollisuuksien aktiivisena etsimisellä. Koulun rehtorin saapuminen kutsuttuna mukaan ryhmän tapaamiseen lisäsi tunnetta vaikutusmahdollisuuksista ja aikuisten halusta kuulla, mitä oppilailla on sanottavanaan.

Keskeiseksi tekijäksi aineiston mukaan kuulluksi tulemisen kokemukselle nousi myös ryhmässä mukana olevan aikuisen aito kiinnostus oppilaiden ajatuksia ja mielipiteitä kohtaan, vaikka täysin tasavertaiseksi oppilaat eivät itseään ohjanneen aikuisen kanssa kyselyn mukaan kokeneetkaan.

Oppilaat kokivat yhdessä tekemisen merkittäväksi vaikuttamisen näkökulmasta. Ryhmän mukanaan tuoma voima koettiin aineiston mukaan merkitykselliseksi kuulluksi tulemiselle ja voimaantumiselle. Uskallus ajaa omia asioita kasvoi ryhmässä. Yhteistutkiminen loi puitteet omaehtoiselle toiminnalle, jossa oppilaat saivat jakaa mielipiteitä ja vaikuttaa yhdessä. Omaehtoisuus lisäsi aineiston mukaan myös motivaatiota yhteiseen työskentelyyn.

*-Jotenkin tajuu, et me ollaan kaikki tässä koulussa ja voidaan kaikki vaikuttaa koulun asioihin. -*

Yhteistutkimisen ryhmän merkitys kuului oppilaiden puheissa oman ääneen kuuluviin saamisena, mutta myös oman panoksen arvostamisena ja sen merkityksen ymmärtämisenä. Aineiston mukaan oppilaat kokivat saaneensa yhteistutkimisen aikana mielipiteitään koulun aikuisten tietoon sekä yhteisen keskustelun koulun aikuisten kanssa vahvistuneen. Voimaantumisen kokemusta ja toimintaan sitoutumista lisäsivät edistysaskeleet yhteisen äänen kuuluviin saamisessa koulun oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuoltoryhmän positiivisen vastaanoton myötä oman äänen kuuluviin saamisen merkitys kirkastui ja oppilaat alkoivat uudella tavalla itse arvostaa omaa panostaan.

Tutkimustulosten perusteella yhteistutkiminen on soveltuva menetelmä käytettäväksi yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä oppilaiden äänen kuuluviin saamiseksi. Tulosten mukaan oppilaat kokivat tullessa paremmin kuulluiksi ja päässeensä aidosti osaksi yhteisten asioiden suunnittelua.

## **8 Johtopäätökset**

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli kartoittaa yhteistutkimisen menetelmällistä soveltuvuutta yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä oppilaiden osaksi ottamisen ja heidän

äänensä kuuluviin tulemisen näkökulmasta. Tutkimukseni johtajatuksena oli, että yhteistutkimisen menetelmällä oppilaat olisi mahdollista saada aidosti osaksi yhteisöllinen oppilashuollon suunnittelua. Johtajatukseni nojasi Palsasen ja Kääriäisen (2015) tutkimukseen yhteistoiminnallisen työskentelyn voimauttavasta vaikutuksesta. Tässä luvussa käsittelem tutkimustuloksista vetämiäni johtopäätöksiä opinnäytetyöni tavoitteen ja tarkoituksen sekä asettamieni tutkimuskysymyksen näkökulmasta.

## 8.1 Oppilaiden ääni kuuluviin yhteistutkimisella

Yhteistutkimisryhmän tuotoksena syntyi tietoa, joka välitettiin Lehtisaaren koulun oppilashuoltoryhmään, rehtorille ja koulun opettajille. Oppilashuoltoryhmä ryhtyi innokkaaseen dialogiin oppilaiden kanssa ja ilmoitti halukkuutensa jatkaa dialogia tulevana lukuvuotena 2018-2019. Oppilaiden esittämien ajatusten ja ideoiden pohjalta on muun muassa tarkoitus muotoilla tulevan lukuvuoden monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisältöjä ja ne toimivat pohjana yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelulle.

Oppilaat tarvitsevat, etenkin kouluympäristössä, aikuisten vahvan tuen toiminnalleen. Palsasen ja Kääriäisen (2015, 201) mukaan aikuisten mukaan saaminen yhteiseen toimintaan ja usko siihen on ensiarvoisen tärkeää kollektiivisen vastuunkannon muodostumiselle. Silloin kun oppilailla on mahdollisuus nostaa esiin huolenaiheita, aloittaa toimintaa sekä edustaa itseään niin yksilöinä kuin ryhmänäkin, toteutuu osallisuutta vahvistava lapsilähtöisyys (vt. Lansdown 2010, 20; Hart 1997; 44-45). Tärkeää on, että aikuiset toimivat tällöin toiminnan mahdollistajina, eivät toiminnan kaappajina.

Aikuisilta saadun palautteen ja tuen lisäksi äänen kuuluviin saamiseen vaikuttaa merkittävästi uskallus tuoda ääni kuuluville. Ryhmän mukanaan tuoma turva ja voima osoittautuivat tästä näkökulmasta Yhteistutkimisryhmälle keskeisiksi tekijöiksi. Siinä, missä Palsanen ja Kääriäinen (2015, 198) havaitsivat syrjäytymisvaarassa olevien nuorten saaneen ns. henkilökohtaista voimaa ryhmässä hyväksytyksi tulemisen ja häpeän kokemusten kollektiivisen käsittelyn myötä, voimaantui Yhteistutkimisen ryhmä ennemminkin *ryhmänä* tuomaan ääntään kuuluviin.

Palsasen ja Kääriäisen (2015, 198) mukaan heidän tutkimuksensa otantana olleet nuoret kipuivat ajoittain sen kanssa, kuinka paljon ryhmässä voi käsitellä henkilökohtaista tunnekuormaa. Vaikka Yhteistutkimisryhmässä nousi käsiteltäväksi teemaksi mm. koulukiusaaminen ja ryhmäläisillä oli tästä myös omakohtaisia kokemuksia, ei teemoja kohtaan koettu tunnekuorma heijastunut tutkimustuloksiin. Yhteistutkimisryhmä oli ensisijaisesti motivoitunut vaikuttamaan yhteisiin asioihin.

Yhteistutkimisryhmän tapaamisilla käsitellyt teemat nousivat oppilailta itseltään, mikä lisäsi kokoontumisten merkityksellisyyttä ja oppilaiden omaehtoisuuden tunnetta. Oppilaat kokivat vaikuttamisen tärkeäksi, koska he uskoivat, että saadessaan äänensä kuuluviin yhteisöllisen oppilashuollon toimia suunnitellessa, toimista tulee sellaisia joihin oppilaat lähtevät mielellään mukaan. Oppilaat näkivät äänensä kuuleviin saamisen tärkeäksi toimenpiteiden vaikuttavuuden näkökulmasta.

## 8.2 Yhteistutkimisen menetelmällinen soveltuvuus ennaltaehkäisevässä työssä

Opinnäytetyöni tavoitteena oli tarkastella yhteistutkimisen menetelmällistä soveltuvuutta ennaltaehkäisevässä oppilashuoltotyössä oppilaiden kokemusten avulla. Pyrkimykseni oli tavoittaa oppilaiden kokemuksia niin yhteistutkimisen menetelmästä kuin osallisuudestakin.

Yhteistutkimisryhmän toimintaan sitoutumista vahvistavien tekijöiden voi tutkimuksen perusteella päätellä nojaavan toiminnan merkityksellisyyteen ja mielekkyyteen. Merkitykselliseksi asiaksi oppilaat kokivat vaikuttamisen heille tärkeisiin asioihin. Merkityksellisyyden ja mielekkyyden tunne puolestaan kumpusi siitä, että oppilaat itse omistivat prosessin ja olivat mukana toiminnan suunnittelussa, tavoitteiden asettamisessa ja päätöksenteossa. Mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemus oli vahvasti yhteydessä osallisuuden kokemukseen: etenkin suunnittelu- ja tieto-osallisuus korostuivat tutkimuksen tuloksissa. Edellinen puolestaan mukailee yhteistutkijuuden keskeisiä periaatteita, kuten omaehtoisuutta, tasavertaisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja vaikuttamista (kt. Palsanen 2013). Yhteistutkiminen on jo itsessään osallisuuden tunnetta vahvistava menetelmä.

Tutkimukseni pohjautui oletukselle, että oppilaat voimaantuvat käyttämään vaikutusmahdollisuuksiaan ja omaa ääntään yhteistutkimisprosessissa lisääntyneen tiedon myötä. Tulosten mukaan voimaantumiseen vaikuttavat tekijät ovat tietoa ja tiedostamista moninaisemmat ja niitä pohtiessa tulee ottaa huomioon myös – ja etenkin kouluympäristössä – vallalla olevat aikuisten ja lasten väliset valtasuhteet. Jotta yksilö voisi kokea voimaantumista (empowerment), hänen tulee saada suurempi osa valtaa (power) koskien omaa elämäänsä.

Tulosten perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että tieto omista oikeuksista oikeuttaa oman asian ajamisen, mutta että tietoisuus oikeuksista ei yksin vielä riitä murtaamaan aikuisten ja lasten välisiä valtasuhteita. Aikuisilla on edelleen mahdollisuus jättää lapset ulos tiedonsaannista ja suunnittelusta. Yhteistutkimisen menetelmässä valtasuhteiden murtamista ja oman asian ajamista helpottavat jaettu asiantuntijuus ja yhteinen suunnittelu, jotka johtavat kokemukseen vaikutusmahdollisuuksista ja osallisuudesta. Omaehtoisuus ja oikeus olla mukana toiminnan suunnittelussa puolestaan vahvistavat tasavertaisuuden ja kuulluksi tulemisen kokemusta. Vaikutusvalta prosessiin näyttäytyi tässä tutkimuksessa lopullista päätösvaltaa merkityksellisempänä (vt. äänestäminen ilman prosessiosallisuutta).

Tiedon ja yhteisen, tasavertaisen suunnittelun lisäksi yhteistutkiminen toi mukanaan ryhmälle myös uskallusta. Ryhmän merkitys korostui kouluympäristössä, jossa vaikuttaminen ja mahdollinen kritiikki kohdistetaan kouluarvosanoja tuottaviin rakenteisiin. Ryhmä kykeni oppilaiden mielissä murentamaan valta-asetelmia vahvistaen yksilön äänen ryhmän ääneksi. Ryhmän merkitys vaikutusmahdollisuuksien käyttämiselle osoittautui tutkimuksessa ilmeiseksi.

## 9 Pohdinta

Yhteistutkimisryhmän tarkoituksena oli saada Lehtisaaren koulun oppilaiden ääni aidosti kuuluviin koulun oppilashuollon suunnittelussa oppilashuoltolain ja lapsen oikeuksien hengessä. Yhteistutkimisryhmän tapaamisten myötä oppilaiden ja koulun aikuisten välinen dialogi yhteisten asioiden suunnittelun osalta käynnistyi tulevaksi

lukuvuodeksi 2018-2019. Lisäksi yhteistutkimisryhmästä nousseet teemat otetaan tulevan lukuvuoden oppilashuoltotyön sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelun pohjaksi. Lehtisaaren koulun oppilashuoltosuunnitelman 2017-2018 mukainen tavoite uudistaa palautteen keräämisen tapoja ja kannustaa oppilaita mukaan koulun toiminnan suunnitteluun saavutettiin kohdejoukon osalta hyvin. Jatkossa olisi mielenkiintoista kehittää tapoja soveltaa yhteistutkimista luokkatyöskentelyn tasolla toteutettavaksi, jotta kaikki oppilaat pääsisivät mukaan yhteisten asioiden suunnitteluun.

Tutkimus vastasi kokonaisuutenaan hyvin asettamiini tutkimuskysymyksiin. Oppilaat kokivat tulleen kuulluksi yhteistutkimisen menetelmän avulla. Menetelmänä yhteistutkiminen on jo itsessään osallisuutta vahvistava ja tutkimuksen aikana sain paljon lisää tietoa siitä, mitkä tekijät oppilaat kokevat tärkeiksi omalle osallisuuden kokemukselleen. Tästä syystä muokkaan kappaleessa 3.2 esittämäni osallisuuden määritelmää edelleen: lapsen osallisuus on *omaehtoisen* osallistumisen mahdollistama subjektiivinen kokemus, jossa lapsi kokee tulleen *tasavertaisesti* kuulluksi, on oikeutettu tiedon saamiseen ja tuottamiseen sekä toiminnan suunnitteluun yhdessä muiden kanssa, ja näin *kokee voivansa vaikuttaa* itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin.

Oppilaat kokivat yhteistutkimisen menetelmän myötä saavansa äänensä kuuluviin niin Yhteistutkimisen ryhmässä kuin kouluyhteisössäkkin. Keskeisiksi tekijöiksi äänen kuuluviin saamiselle oppilaat kokivat tasavertaisen kohtaamisen ja keskustelun sekä ryhmän ja aikuisten antaman tuen. Näiltä osin tutkimuksen tulokset mukailivat sosiaalipalveluja käyttävien nuorten ja sosiaalialan ammattilaisten yhteistoiminnallista työskentelyä tutkineiden Palsasen ja Kääriäisen (2015, 200) tekemiä huomioita siitä, että tasa-arvoinen ja jaettu asiantuntijuus sekä työntekijöiden yhteistyöhalukkuus ovat välttämättömiä periaatteita yhteisen toiminnan onnistumiselle.

Palsasen ja Kääriäisen (2015) tutkimuksen otantana oli muun muassa Helsingissä toimiva yhteistutkimisen ryhmä, jossa kerätyistä kokemuksista syntyi Palsasen (2013) kirjoittama Yhteistutkiminen – Opas sosiaalityöhön -kirjanen. Oppaassa Palsanen (2013) on mallintanut yhteistutkimisen periaatteita yhteistoiminnallisen oppimispro-

sessin näkökulmasta. Voimaantuminen yhteistutkimisen menetelmässä nojaa Palsasen (2013, 10) mukaan narratiiviseen työotteeseen, jossa osallistujat pääsevät kääntämään raskaat elämäkokemukset elämässä eteenpäin vieviksi voimavaroiksi.

Oma tutkimusjoukkoni ei koostunut sosiaalipalveluiden asiakkaista, vaan oppilaskunnan hallituksen jäsenistä. Uskoin silti menetelmän voimauttavaan vaikutukseen, joskin voimaantumisen otaksuin tutkimusjoukkoni kohdalla olevan tiedon lisääntymisen tulosta. Edellinen siitä syystä, että olin havainnut Palsasen (2013) yhteistutkimisen periaatteiden jäsentelyssä yhtäläisyyksiä Brasilialaisen, vuonna 1997 kuolleen, Paulo Freiren (2016/1970) näkemyksiin problematisoivasta kasvatuksesta. Freiren (2016, 80-93) mukaan voimaantuminen vaatii tietämyksen lisääntymistä yhteistyökumppanuuden ja dialogisen oppimisen avulla. Yhteistyökumppanuudessa keskeistä on luottamus toisen kykyihin sekä oppilaiden ottaminen mukaan kriittisiksi kanssatutkijoiksi. Tällöin kenelläkään ei ole etuoikeutta nimetä ongelmia tai ratkaisuja, vaan pyrkimys on oppia yhdessä. (Freire 2016, 80; 86; 99.)

Tutkimustuloksista oli selvästi pääteltävissä, että oppilaat voimaantuivat tapaamisten myötä ajamaan omaa asiaansa ja tuomaan ääntään kuuluviin. Lisäksi oppilaiden puheissa korostui kerta toisensa jälkeen tasavertaisuus, yhteinen suunnittelu ja kuulluksi tuleminen prosessissa. Yhteistutkimisen voimaannuttavien elementtien voisi toisin sanoen ajatella löytyvän niin aidoista vaikuttamismahdollisuuksista kuin myös dialogiseen vuorovaikutusorientaatioon nojaavista periaatteista, kuten tasavertaisesta asiantuntijuudesta ja kuulluksi tulemisesta. Näen, että yhteistutkimisen menetelmän voimauttavia elementtejä olisi syytä tarkastella lisää niin sosiaalihuollon asiakkaiden, kuin myös ennaltaehkäisevien palveluiden käyttäjienkin osalta.

Oppilaat kokivat äänensä kuuluviin saamiselle merkityksellisiksi asioiksi suunnitelluun mukaan pääsemisen ja ryhmän mukanaan tuoman voiman. Aikuisilta toivottiin etenkin tukea ja tasavertaista kohtaamista. Asiakkaiden ja ammattilaisten yhteistoinnallisen työskentelyn merkityksiä tutkineiden Palsasen ja Kääriäisen (2015, 186) käytäntötutkimuksen emansipatorinen tiedonintressi nojaa ajatukselle valtarakenteiden tiedostamattomista, kahlitsevista voimista (kt. Halonen 2004). Kouluyhteisössä oppilaiden ja opettajien välinen valta-asetelma on vääjäämätön: opettajien työnkuvaan kuuluu arvioida oppilaiden osaamista, mikä osaltaan vaikeuttaa opettajien ja oppilaiden tasavertaista kohtaamista.

Oma asemani yhteistutkimisen ryhmän fasilitaattorina oli helppo, koska en kuulunut koulun henkilö- tai opettajakuntaan. Tehtäväni oli keskittyä oppilaiden kuulemiseen, ei opetussuunnitelman mukaisiin oppisisältöihin tai oppilashuoltolain mukaisiin määräaikoihin. Kohtasin kuitenkin opinnäytetyötä tehdessäni eettisiä pulmia, joihin en ollut osannut varautua tutkimusta aloittaessani. Koska sosiaalialan ammattihenkilöä sitoo ensisijaisesti sosiaalialan ammattieettiset ohjeet (kt. Arki, arvot ja etiikka 2017), ratkaisin prosessin aikana eteeni nousevat ristiriidat niin ammattietiikkaan kuin myös hyvään tutkimuskäytäntöön nojaten. Tekemäni valinnat saattavat osaltaan heikentää raportoinnin luotettavuutta mm. siten, että esittämässäni sitaateissa ei ole haastateltavaa osoittavia tietoja, enkä ole avannut esimerkeissä tarkasteltavaksi lainkaan havainnointiaineistoani. Jälkimmäinen juontaa juurensa yhteistutkimisen periaatteisiin ja luottamuksen ilmapiiriin: kaikki mikä viedään ulos yhteistutkimisen ryhmästä, sovi-taan yhdessä (kt. Palsanen 2013). Yhteistutkimisryhmämme sopimus oli, että haastatteluaineisto on lainattavissa tutkimukseni auki kirjoittamista varten, havainnointi-aineisto ei.

Opinnäytetyön tärkein anti oli oppilaiden äänen kuuluviin saaminen yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelussa. Kokonaisuuden kannalta on kuitenkin tärkeää muistaa, että yhteistutkimisen menetelmä oppilaiden äänen kuuluviin saamisessa vaatii koko kouluyhteisöltä kykyä kunnioittaa lasten ja nuorten mielipiteitä, jakaa valtaa ja ottaa osaksi. Muutoin on vaarana se, että ääni saadaan kuuluviin, mutta kukaan ei ole sitä kuulemassa.

Koska lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman tarkoituksena on siirtää palveluiden painopistettä yhä ennaltaehkäisevämpään suuntaan, tarvitaan dialogia työntekijöiden ja palveluiden käyttäjien välillä ennaltaehkäisevien palveluiden kehittämisen perustaksi. Yhteiskehittäminen tarjoaa mahdollisuuden vastata tähän tarpeeseen esimerkiksi yhteistutkimisen keinoin. Perusopetuksen oppilashuolto tavoittaa kaikki perusopetusikäiset lapset ja nuoret. Jos oppilaat saavat äänensä kuuluviin jo oppilashuollon suunnitteluvaiheessa, he kokevat toiminnan omanaan ja sitoutuvat siihen. Yhteisellä suunnittelulla ja kehittämisellä on oletettavasti mahdollista lisätä ennaltaehkäisevän toiminnan vaikuttavuutta.

Yhteiskehittäminen osana yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelua, sisäänkirjoitettuna koulun oppilashuoltosuunnitelmaan toimintatapana, jolla oppilaat otetaan

osaksi heitä koskevissa asioissa, vastaisi mielestäni hyvin Perusopetussuunnitelman perusteiden 2014 (s. 81) vaatimukseen kuulla oppilaskuntaa ennen oppilashuolto-suunnitelman vahvistamista. Yhteiskehittämisen tehokas käyttöönotto kouluympäristössä vaatisi ensisijaisesti niin koulujen henkilökunnan, kuin myös oppilashuollon sitoutumista ennaltaehkäisevän työn monialaiseen kehittämiseen. Yhteistutkimisen menetelmän kehittämistä kaikkia perusopetusikäisiä koskevan yhteisöllisen oppilashuollon piirissä tulisi ehdottomasti jatkaa, jotta löydettäisiin tapoja saada kaikenikäisten lasten äänet kuuluviin yhteisiä asioita suunniteltaessa.

*-Ja sit tuli sellainen tunne, et tää on ihan erilainen kuin ne edelliset "oppilaat mukaan vaikuttamaan" -jutut. Et pääs oikeesti itse tekeen.-*

## Lähteet

Arki, arvot ja etiikka. 2017. Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. PunaMusta: 2017.

Bolin, A. 2016. Children's agency in interprofessional collaborative meetings in child welfare work. *Child and Family Social Work* 2016: 21, 502-511.

Convention on the Rights of the Child 1989. United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner. Pdf saatavilla verkkosivustolta. Viitattu 3.7.2018.  
<https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>

Era, T. 2013. Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Jyväskylä: Juvenes Print.

Flick, Uwe 2009. An introduction to qualitative research. 4. painos. London: Sage.

Freire, P. 2016 (1970). Sorrettujen pedagogiikka. 2.painos. Tampere: Vastapaino.

Hakalehto-Wainio, S. 2011. Lasten oikeudet lapsen oikeuksien sopimuksessa. (Die Rechte der Kinder im Vertrag über Kindesrechte). *Defensor Legis* 2011: 4; 510-525.

Halonen, I. 2004. Humanististen tieteiden tieteenfilosofia. Filosofian laitos, Helsingin yliopisto. Viitattu 27.6.2018. <http://www.helsinki.fi/hum/fil/tietfil/luhutf10.htm>

Hart, R. A. 1992. Children's participation from tokenism to citizenship. Unicef International Child Development Centre Innocenti. ISBN: 88-85401-05-8

Hart, R. A. 1997. Children's Participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. New York: Earthscan.

HE 67/2013 Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. Finlex. Hallituksen esitykset 2013. Viitattu 5.6.2018.  
<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos Helsinki: Tammi.

Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Helsinki: Juvenes Print.

Jyväskylän kaupungin osallisuusohjelma 2015. Jyväskylän kaupunki. Viitattu 5.7.2018. [https://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/jyvaskyla/em-beds/jyvaskylawwwstructure/78306\\_Jyvaskylan\\_osallisuusohjelma\\_hyvaksytty\\_20150928.pdf](https://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/em-beds/jyvaskylawwwstructure/78306_Jyvaskylan_osallisuusohjelma_hyvaksytty_20150928.pdf)

Karhuvirta, T. & Lestinen, L. 2015. Aktiiviseksi alakoulussa – merkityksellistä osallistumista oppilaskunnassa tai globaalikasvatusjärjestöjen kanssa? Nuorisotutkimus 2015: 33; 3-4, s. 4-19.

L 1287/2013 Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Finlex.fi. Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 20.6.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights. Critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A Handbook of Children and Young People's Participation – Perspectives from theory and practice. New York: Routledge.

Leemann, L., Kuusisto, H. & Hämäläinen, R-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 11.6.2018. Saatavilla [www.thl.fi/sokra](http://www.thl.fi/sokra).

Luku 8 Oppilashuolto, Jyväskylän paikalliset opetussuunnitelmaratkaisut 2016. Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma. Peda.net-verkkosivusto. Viitattu 7.6.2018. <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku8#nav>

Luku 8.1 Monialainen oppilashuollon yhteistyö, Jyväskylän paikalliset opetussuunnitelmaratkaisut 2016. Peda.net-verkkosivusto. Viitattu 7.6.2018. <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku8/8-1>

Luku 8.4 Oppilashuoltosuunnitelmat, Jyväskylän paikalliset opetussuunnitelmaratkaisut 2016. Viitattu 8.6.2018. <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku8/8-4>

Lyhty, T. & Nietola, V. 2015. Dialoginen moniammatillisuus asiakastyössä. Teoksessa P. Näkki & T. Sayed (toim.) Asiakastyön menetelmiä sosiaalialalla. Helsinki: Edita.

Lyly, A. 2016. Sosiaalinen raportointi asiakastiedon tuottajana. Esimerkkinä aikuis-sosiaalityö ja lastensuojelu. Helsingin kaupunki. Sosiaali ja terveysvirasto. Tutkimuksia ja raportteja 2/2016. Viitattu 14.6.2018. <https://www.hel.fi/static/sote/hankkeet/sosiaalinen-raportointi-asiakastiedon-tuottajana.pdf>

Mahkonen, S. 2015. Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä. 2. painos. Helsinki: Edita.

Mason, J. & Bolzan, N. 2010. Questioning understandings of children's participation: applying a cross-cultural lens. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A Handbook of Children and Young People's Participation – Perspectives from theory and practice. New York: Routledge.

Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32. Helsinki: Yliopistopaino. ISBN: 978-952-485-434-4 (Pdf)

Närhi, K., Kokkonen, T. & Matthies, A.-L. 2014. Asiakkaiden osallisuus ja työntekijöiden harkintavalta palvelujärjestelmässä. Janus 2014: 22; 3, 227-224.

Palsanen, K. & Kääriäinen, A. 2015. Asiakkaiden ja ammattilaisten yhteistoiminnallisen työskentelyn merkitykset ja seuraukset. Janus 2015: 23; 2, 190-205.

Palsanen, K. 2013. Yhteistutkiminen – opas sosiaalityöhön versio 2.0. Soccan työpapereita 2013:3. ISBN 978-952-5616-53-8 (pdf).

Pasanen, K. & Airola, S. 2017. Sosiaalinen raportointi rakenteellisen sosiaalityön välineenä. Diasarja. Helsingin kaupunki, sosiaali- ja terveystoiminta. Valtakunnalliset lastensuojelupäivät 26.-27.9.2017. Viitattu 15.6.2018. <https://www.slideshare.net/LastensuojelunKeskusliitto/kaisa-pasanen-ja-susanna-airola-sosiaalinen-raportointi-rakenteellisen-sosiaalityyn-vlineen>

Peltola, M. & Moisio, J. 2017. Ääniä ja äänettömyyttä palvelukentillä. Katsaus lasten ja nuorten palvelukokemuksia koskevaan tietoon. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 112. ISBN 978-952-7175-45-3 (pdf).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4.painos. Helsinki: Next Print.

Perälä, M.-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P.-L. 2016. Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen. 3. painos. Helsinki: Juvenes Print.

Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus. 2017. Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017-2019. Hallituksen julkaisusajra 5/2017. Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 14.6.2018. [http://vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H\\_5\\_2017+280417.pdf](http://vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H_5_2017+280417.pdf)

Roose, R. & Bouverne-De Bie, M. 2007. Do Children Have Rights or Do Their Rights Have to be Realised? The United Nations Convention on the Rights of the Child as a frame of reference for pedagogical action. Journal of Philosophy of Education. 2007: 41; 3, 431-443.

SHL 1301/2014 Sosiaalihuoltolaki. Finlex.fi. Viitattu 5.7.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>

Sosiaalisen raportoinnin hanke N.D. SOCCA, Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Verkkosivusto. Viitattu 16.6.2018. [http://www.socca.fi/kehittaminen/aikuissosiaalityo/aiempaa\\_kehittamista/sosiaalisen\\_raportoinnin\\_hanke](http://www.socca.fi/kehittaminen/aikuissosiaalityo/aiempaa_kehittamista/sosiaalisen_raportoinnin_hanke)

Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta? Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) Osallisuuden jäljillä. Saarijärvi: Offset.

Säynätsalon yhtenäiskoulu N.d. Peda.net -verkkosivusto. Viitattu 5.5.2018.  
<https://peda.net/jyvaskyla/lehtisaarenkoulu/yhteystiedot/sy>

Säynätsalon yhtenäiskoulun oppilashuoltosuunnitelma lukuvuosille 2017-2018.  
 Peda.net. Jyväskylän kaupunki. Viitattu 11.6.2018. <https://peda.net/jyvaskyla/lehtisaarenkoulu/hyva-tietaa/o/o/o22:file/download/9401fef5bfd74e7fdae54e194fa2e430b62a3d08/Oppilashuoltosuunnitelma%202017-18%2C%20p%C3%A4ivitetty%2022.11.2017.pdf>

Tokie, A. 2016. New empowerment models on practical strategies for wellbeing. Teoksessa R. Harris (toim.) Empowerment: Cross-cultural perspectives, strategies and psychological benefits. Nova Science Publishers. ISBN: 978-1-63484-036-1 (pdf).

Transkriptiot N.D. Tampereen yliopisto. Menetelmäopetus. Viitattu 22.6.2018.  
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/transkriptiot.pdf>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomivaara, T. 2005. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylän yliopiston Koppa. Viitattu 17.6.2018.  
<http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf>

Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry., 30-47.

Understanding the CRC. 2014. Unicef -verkkosivusto, Convention on the Rights of the Child. Viitattu 9.6.2018. [https://www.unicef.org/crc/index\\_understanding.html](https://www.unicef.org/crc/index_understanding.html)

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J. 2014. Onnistuuko ohjaus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Edita.

Yleiskommentti NRO 5: 2003. Lapsen oikeuksien yleissopimuksen yleiset täytäntöönpanotoimenpiteet. United Nations. Committee on the Rights of the Child. Ref. 10.6.2018. [http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/CRC\\_GC\\_2003\\_5.pdf](http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/CRC_GC_2003_5.pdf)

## **Liitteet**

Liite 1. Tutkimuslupa Jyväskylän kaupunki, Sivistyksen toimiala

## Liite 2. Kirje huoltajille

Hei!

Opiskelen sosionomiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Teen opinnäytetyötä oppilaiden osallisuuden vahvistamisesta koulun yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelussa. Opinnäytetyöni tarkoituksena on selvittää miten oppilaskuntatoiminnassa mukana olevat lapset kokevat vaikuttamismahdollisuutensa. Lisäksi tavoitteena on yhdessä oppilaiden kanssa löytää tapoja saada lasten ja nuorten ääni entistä paremmin kuuluviin yhteisöllisen oppilashuollon suunnittelussa. Tutkimuksen avulla pyritään kehittämään kaikkia koulun oppilaita koskevaa yhteisöllistä oppilashuoltotyötä.

Tutkimusta varten tarkoitukseni on haastatella Lehtisaaren koulun oppilaskunnan oppilaita. Haastattelut tapahtuvat ryhmähaastatteluina, niitä on kaksi kappaletta, ja ne kestävät noin 45 minuuttia. Haastattelut toteutetaan kevään 2018 aikana. Haastattelut nauhoitetaan. Nauhoja ja muuta tutkimusmateriaalia käsittelen ainoastaan minä. Kaikki tutkimusmateriaali hävitetään välittömästi opinnäytetyön valmistuttua.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja sen voi keskeyttää milloin tahansa. Lapsilta saadut tiedot käsitellään luottamuksellisesti, eikä lasten henkilöllisyys tule ilmi haastattelujen käsittelyvaiheessa eikä valmiissa opinnäytetyössä millään tavoin.

Tutkimusluvan minulle on myöntänyt Jyväskylän kaupungin perusopetuksen palvelupäällikkö Päivi Koivisto 11.2.2018. Jos et halua lapsesi osallistuvan tutkimukseeni, voit olla suoraan yhteydessä minuun tai vastata tähän Wilma-viestiin.

Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin koskien opinnäytetyötäni!

Terveisin  
Kirsi Vuosjärvi  
Sosionomiopiskelija  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
Email: [kirsi.vuosjarvi@student.jamk.fi](mailto:kirsi.vuosjarvi@student.jamk.fi)  
Puh. 044-303 xxxx

### Liite 3. Kutsu oppilaskunnan hallitukselle

#### Heippa oppilaskunnan hallituksen jäsenet!

Ensimmäisellä tapaamiskerralla ehdimme tutustua, nauhoittaa haastattelun ja pohtia, mitä yhteisöllinen oppilashuolto ja osallisuus tarkoittavat. Lisäksi saimme jo pohdittavaksemme ensimmäisen aiheemmeekin.

Seuraavalla tapaamiskerralla **ti 27.3 klo 10 Keijolassa** tarkoituksena on aloittaa varsinainen työskentely valitsemanne aiheen tiimoilta

- ✓ mietitään puolesta ja vastaan perusteluita
- ✓ mietitään, kuinka asia esitetään
- ✓ otetaan yhteyttä vastaanottajatahoon

Työstettävänä voi olla useampia aiheita yhtä aikaa. Jos siis mieleesi/tietoosi on tullut viikon aikana jokin koulunkäyntiin liittyvä asia joka kaipaisi muutosta tai parannusta, voidaan hyvin tutkailla myös sitä.

Tarjolla myös pientä naposteltavaa! 😊

Kaikki pääsevät vielä hyvin mukaan, tervetuloa siis jokaiselle!

Terkuin,  
Kirsi  
[vuosjarvi@gmail.com](mailto:vuosjarvi@gmail.com)  
p. 044-303 xxxx

## Liite 4. Alkuhaastattelu

### Teemahaastattelun runko 1

#### Teema 1. Oppilashuolto

- Mitä oppilashuollolla teidän mielestänne tarkoitetaan? Mitä yhteisöllisellä oppilashuollolla tarkoitetaan?
- Mitä kaikkea yhteisöllinen oppilashuolto pitää sisällään? Kuka sen suunnittelee?
- Millä tavalla teidän mielipiteitänne tai toiveitänne on kuultu oppilashuollon toteuttamisen suhteen?

#### Teema 2. Oppilaiden osallisuus

- Mitä teidän mielestänne oppilaiden osallisuus tarkoittaa ja mitä siihen kuuluu?
- Miten oppilaiden osallisuuden pitäisi koulussa näkyä?

#### Teema 3. Yhteistoiminta

- Mitä teidän mielestä yhteistoiminta tarkoittaa?
- Milloin toiminta on teidän mielestä yhteistä? Onko se mahdollista?

## Liite 5. Loppuhaastattelu

### Teemahaastattelun runko 2

#### Teema 1. Oppilashuolto

- Onko käsityksesi yhteisöllisestä oppilashuollosta muuttunut yhteistutkimisen myötä?  
Jos on, miten?

#### Teema 2. Oppilaiden osallisuus

- Mitä teidän mielestänne oppilaiden osallisuus tarkoittaa ja mitä siihen kuuluu?
- Onko tieto osallisuudesta lisääntynyt yhteistutkimisen myötä?
- Onko yhteistutkiminen mielestänne toimiva tapa vahvistaa oppilaiden osallisuutta?

#### Teema 3. Yhteistutkiminen

- Miten määrittelisitte yhteistutkimisen?
- Onko yhdessä toimiminen mielestänne vahvistunut tapaamisten myötä?
- Mitkä asiat tapaamisilla teidän mielestänne vahvistivat tunnetta yhdessä tekemisestä ja yhteistoiminnasta?

## Liite 6. Webropol-kysely

**Yhteisöllisen oppilashuollon yhteistutkimisryhmä 2018**

Heippa! Kiitos, jos jaksat vastata muutamaan rasti-ruutuun kysymykseen. Vastaaminen on nimetöntä, eli en tiedä kuka mitään vastaa. Terkuin, Kirsi

1. Yhteisöllisen oppilashuollon yhteistutkimistapaamisilla oli mielestäni mukava tunnelma \*

- Täysin samaa mieltä  
 Jokseenkin samaa mieltä  
 Jokseenkin eri mieltä  
 Täysin eri mieltä

Valitse asteikosta mielestäsi sopivin vaihtoehto

2. Tapaamisilla keskusteltiin mielenkiintoisista tai minulle tärkeistä asioista \*

- Täysin samaa mieltä  
 Jokseenkin samaa mieltä  
 Jokseenkin eri mieltä  
 Täysin eri mieltä

3. Yhteisöllisen oppilashuollon yhteistutkimistapaamiset ovat \*

Valitse mielestäsi sopivin vaihtoehto väittämille

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Lisänneet tietoani oppilaiden oikeuksista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laajentaneet käsitystäni siitä, mitä yhteisöllinen oppilashuolto on.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutustuttaneet oppilaskunnan hallituksen jäseniä paremmin toisiinsa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarjonneet oppilaille paikan, jossa jutella yhteisistä asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4, Olensaanut t,paamisilla uusia ideoita, oailruttamiseen•

- Täysinsamaa miellä
- Jokseenkinsamaa mieltä
- Jokseenkinerimieltä
- Täysin eri mieltä

5. Koinitseni tapaamisilla tasavetaisekislllidenoppilaiden kanssa •

- Täysinsamaa miellä
- Jokseenkinsamaa mieltä
- Jokseenkinerimieltä
- Täysin eri mieltä

6. Koint,paamisilla itseni tasavetaisekiohjanneen aikuisen kanssa•

- Täysinsamaa miellä
- Jokseenkinsamaa mieltä
- Jokseenkinerimieltä
- Täysin eri mieltä

7, Tapaamisia ohjannut ail'Uinen oliikiin:oostwmt oppilaiden asioista•

- Täysinsamaa miellä
- Jokseenkinsamaa mieltä
- Jokseenkinerimieltä
- Täysin eri mieltä

8. Alla on lueteltu tapoja vahvistaa oppilaiden osallisuutta. Kuinka hyvin keinot mielestäsi tällä hetkellä toimivat koulu yhteisössä? •

	Eitoimi ollenkaan	Eitoimi kovin hyvin	Toimii ihan hyvin	Toimii täydellisesti
Oppilaiden osallistuminen arjessa	0	0	0	0
Oppilaiden säännöllinen osallistuminen oppilashuohoryhmä tapaamisiin.	0	0	0	0
Oppilaiden tiedottaminen heitä koskevissa asioista	0	0	0	0
Oppilaiden osallistuminen päätöksenteossa.	0	0	0	0

9. Kuinka hyvin yhteistutkimis, ryhmä tapaamiset ovat mielestäsi edistäneet seuraavia osallisuuden alueita? •

	Ei ole edistänyt ollenkaan	Ei ole edistänyt juurikaan	Ole edistänyt hieman	Ole edistänyt paljon
Oppilaiden osallistuminen arjessa	0	0	0	0
Oppilaiden säännöllinen osallistuminen suunnitteluun	0	0	0	0
Oppilaiden tiedottaminen heitä koskevissa asioissa	0	0	0	0
Oppilaiden kuuleminen päätöksenteossa	0	0	0	0

## Liite 7. Teoriaohjaava analyysi, esimerkki

RAAKATEKSTI	peikistetty ilmaisu	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA:
<p>Yhdessä päätetään yhteisistä asioista</p> <p>Et yhdessä niinku tehdään asioita ja suunnitellaan</p> <p><u>Ottais oppilaiden mielipiteet huomioon. Eikä asetu meidän väluolelle vaan et tullaan samalle tasolle kaikki. et voidaan puhua ihan yhdessä niistä asioista.</u></p> <p>...kaikki pääsee keskusteluun mukaa n...</p> <p>..Oppilaat pääsee mukaan suunnitteluun..</p> <p>...ni ja et saa jotenkin vaikuttaa siihen ja et kaikki otetaan mukaan...</p> <p>Jotenkin tajuu, et me ollaan kaikki täs koulussa ja voidaan vaikuttaa asioihin</p>	<p>peikistetty ilmaisu</p> <p>yhdessä päätetään</p> <p>päättösvaltaa yhteisiin asioihin</p> <p>yhteistä tekemistä</p> <p>yhteistä suunnittelua</p> <p>osallisuutta suunnitteluun</p> <p>mielipiteiden esiin saamista</p> <p>tasavertaisuutta</p> <p>yhteistä keskustelua</p> <p>vaikuttamista</p> <p>vaikuttamista</p>	<p>PÄÄTÖSVALTAA</p> <p>SUUNNITTELUOSALLISUUTTA TOIMIJUUTTA</p> <p>KUULLUKSI TULEMISTA</p> <p>VUOROVAIKUTUSTA</p> <p>VAIKUTTAMISTA</p>	<p>YHTEISTOIMINNALLISUUTTA</p> <p>OMAEHTOISUUTTA</p> <p>TASAVERTAISUUTTA</p>	<p>YHDISTÄVÄ LUOKKA:</p> <p>YHTEISTUTKIMISESSA OSALLISUUDEN KOKEMUSTA</p> <p>VAHTISTAVAA ON YHTEISTOIMINNALLISUUS, OMAEHTOISUUS SEKÄ TASAVERTAISUUS</p>