

Mirka Vainikka & Petrus Väärälä

**Oppilaiden osallisuuden vahvistaminen Hiidenkiven peruskoulussa opettajien työtapoja kehittämällä**

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (YAMK)

Sosiaalialan ylempi korkeakoulututkinto

Opinnäytetyö

Päivämäärä 2.11.2014

Tekijät Otsikko Sivumäärä Aika	Mirka Vainikka & Petrus Väärälä Oppilaiden osallisuuden vahvistaminen Hiidenkiven peruskoulussa opettajien työtapoja kehittämällä 71 sivua + 2 liitettä 31.10.2014
Tutkinto	Sosionomi (YAMK)
Koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sosiaalialan koulutusohjelma
Ohjaaja	Lehtori Eija Raatikainen
<p>Opinnäytetyön tavoitteena on vahvistaa Hiidenkiven peruskoulun oppilasosallisuutta opettajien työtapoja kehittämällä. Opinnäytetyössä selvitettiin, mitä Hiidenkiven peruskoulussa tapahtuu osallisuuden edistämisen ja syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmista, mitä osallisuutta edistäviä rakenteita ja henkilökunnan työtapoja Hiidenkiven peruskoulussa on, ja miten oppilaiden osallisuutta voidaan edistää tehden toimivia käytäntöjä ja osallisuustyön haasteita näkyviksi. Lisäksi opinnäytetyössä etsittiin osallisuutta edistäviä ratkaisuja, joiden pohjalta koulun henkilökunnan työtapoja voidaan kehittää.</p> <p>Opinnäytetyö hyödyntää näyttöön perustuvan käytännön mallia (evidence-based practice). Näyttöön perustuvassa kehittämisessä tehdään ammattikunnalle näkyväksi sitä tietoa, jolle tehty työ pohjautuu. Opinnäytetyössä kerättiin tietoa oppilaiden osallisuuden edistämisestä teoreettisen tiedon, haastattelun sekä kyselyiden avulla. Aineistosta saatu näyttö esiteltiin koulun johtoryhmälle keskusteluiltapäivässä. Keskustelun ja muun aineiston perusteella koottiin opinnäytetyön loppuraportti, joka luovutettiin jouluna 2014 Hiidenkiven peruskoulun ja Helsingin opetusviraston käyttöön.</p> <p>Tulosten perusteella Hiidenkivessä tehdään paljon työtä oppilaiden osallisuuden edistämiseksi, mutta aitoa oppilaslähtöisyyttä voisi olla enemmänkin. Jotkut koulun rakenteet saattavat vaikeuttaa aidon osallisuuden toteutumista. Henkilökunnan roolit osallisuuden edistämisessä koettiin erilaisiksi ja henkilökunnan saumaton yhteistyö osallisuuden edistämiseksi tuntui haastavalta. Aikuisten merkitys oppilaiden arjessa nähtiin tärkeänä, ja oppilaiden hyvinvoinnista kannettiin huolta. Tärkeää olisi turvata riittävä aikuisten määrä oppilaiden arjessa esimerkiksi palkkaamalla helposti lähestyttävä ”koulumummo”. Yhteishengen kohottamiseen, oppilaiden vertaistoimintaan ja hyvinvoinnin edistämiseen voisi löytyä ratkaisuja moniammatillisesta yhteistyöstä. Kaikki oppilaiden kanssa toimijat tarvittaisiin vahvempaan yhteistyöhön oppilaiden hyvinvoinnin kehittämiseksi.</p>	
Avainsanat	osallisuus, syrjäytyminen, koulu, yhteisöllisyys, oppilas

Authors Title Number of Pages Date	Mirka Vainikka & Petrus Väärälä Strengthening pupil involvement in Hiidenkivi elementary school by developing teachers' work methods 71 pages + 2 appendices 31.10.2014
Degree	Master of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructor	Eija Raatikainen, Senior lecturer
<p>The objective of the thesis was to find out how pupil involvement is advanced and how social exclusion is prevented in Hiidenkivi elementary school. The aim was also to study the structures and methods that support pupil involvement in Hiidenkivi. Furthermore, the goal was to strengthen pupil involvement by making practices and challenges of involvement work visible. Finally, the thesis introduces some solutions with which school staff can develop their methods in advancing pupil involvement.</p> <p>The thesis is principally qualitative. The overriding method was evidence-based practice that included interviews, inquiries and a teach-in with the executive board of Hiidenkivi elementary school. The evidence was presented to the executive board in order for them to be able to further develop pupil involvement methods. The interview questions and results were divided into groups by using the model of Raivio and Karjalainen, which presents the dimensions of involvement in three categories: having, acting and belonging.</p> <p>The results show that there are several methods with which teachers can advance pupil involvement in Hiidenkivi. The roles of different members of staff vary in advancing pupil involvement and seamless collaboration seems challenging. There is a need for stronger collaboration between all school workers. Some structures may prevent full pupil involvement in some aspects. The well-being of pupils is important. Pupils need everyday adult interaction. It is essential to ensure that sufficient number of adults work with pupils every day. One solution to this could be to hire a "school granny" to work as an easily accessible adult. Multiprofessional collaboration could benefit pupils' peer activities, team spirit and the promotion of well-being.</p> <p>Schools should pay even closer attention to the structures and hierarchies that might prevent genuine pupil involvement. Many tasks aiming at pupil involvement come originally from teachers or management and therefore lack pupils' point of view. Pupils should be heard more and they should be given more opportunities to come up with initiatives and to be tangibly involved in projects they are interested in. More time should be made available to interact with pupils in a leisurely manner as opposed to a goal-oriented manner.</p>	
Keywords	participation, involvement, social exclusion, school, community, pupil

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Koulu kasvattajana ja oppilaiden yhteisönä	4
3	Hiidenkiven koulun esittely	10
4	Osallisuus laissa ja sopimuksissa	11
5	Osallisuuden ja syrjäytymisen ulottuvuuksien mallin lähtökohdat	14
5.1	Having - hyvinvointi ja turvallisuus	20
5.2	Acting - valtaisuus ja toimijuus	21
5.3	Belonging - yhteisyys ja jäsenyys	22
6	Näyttöön perustuva käytäntö menetelmänä ja prosessina	23
6.1.1	Haastattelu	29
6.1.2	Keskustelutilaisuus	31
6.1.3	Kysely	32
6.1.4	Teemoittelu analyysimenetelmänä	33
7	Tulokset eli kehittämisen mahdollistava näyttö	34
7.1	Haastattelut	34
7.1.1	Having – hyvinvointi ja turvallisuus	35
7.1.2	Acting – valtaisuus ja toimijuus	37
7.1.3	Belonging – yhteisyys ja jäsenyys	40
7.2	Kyselyt	43
7.2.1	Ensimmäinen kysely	44
7.2.2	Toinen kysely	45
7.3	Keskustelutilaisuus	47
8	Johtopäätökset ja ehdotukset osallisuuden vahvistamiseksi	49
8.1	Having - Hyvinvointi ja turvallisuus vaativat aikuisia ja aikuisten yhteistyötä	50
8.2	Acting - Valtaisuuden ja toimijuuden mahdollisuudet	53
8.3	Belonging - Yhteisyyden ja jäsenyyden vahvistamiseen tarvitaan uusia työtapoja	54
9	Pohdinta	56
Liitteet		
Liite 1 Haastattelurunko		
Liite 2 Kyselylomake		



## 1 Johdanto

Kouluikäisten hyvinvoinnin edistäminen on yhteiskunnallisesti ajankohtainen haaste. Sosionomeina näemme koulun tehtävän yhteiskunnallisessa kontekstissa, ja koulun merkityksen kasvattajana. Opinnäytetyömme tavoitteena on edistää oppilaiden osallisuutta koulun henkilökunnan työtapoja kehittäen. Kouluksi valikoitui Hiidenkiven peruskoulu Helsingin Tapanilassa, josta löytyy useita helsinkiläiskouluille tyypillisiä piirteitä ja joka on kouluterveyskyselynkin mukaan keskiverto helsinkiläinen koulu.

Opinnäytetyömme aiheen valintaan vaikuttivat valtakunnallisten osallisuuden edistämisen tavoitteet, oppilaiden syrjäytymisen tekijöihin liittyvä kiinnostus sekä ammatilliset lähtökohtamme. Osallisuus ja syrjäytyminen nousivat työssämme keskeiseen asemaan ajankohtaisuutensa ja yhteiskunnallisen merkityksensä vuoksi. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Raivion ja Karjalaisen mukaan osallisuus voidaan hahmottaa syrjäytymisen vastaparina. Kuten syrjäytyminen, on osallisuuskin hahmotettava prosessina. He kehittivät osallisuuden ulottuvuuksia esittelevän mallinsa (having, acting, belonging) johon tämän opinnäytetyö nojautuu vahvasti. (Raivio – Karjalainen 2012.)

Osallisuudella tarkoitetaan asiantilaa, joka on osattomuuden vastakohta. Osattomuus on jotakin, jota tulee ehkäistä ja torjua. Osallisuus on toivottavaa ja suotavaa oppilaille itselleen ja yhteiskunnalle. Osallisuus on kuulumista yhteiskunnallisiin toimintajärjestelmiin ja yhteisöihin, jotka ylläpitävät ja tuottavat hyvinvointia sekä vahvistavat elämänhallintaa. Se voidaan myös nähdä myös sosiaalistamisena ja erityisesti sosiaalisen epätasapainon poistamisena. Osallisuus on otettu 2010-luvulla osaksi erilaisia politiikkaohjelmia. Osallisuuden edistämisen politiikkaa voidaan tarkastella yhteiskunnan toimintana, toimina ja toimintatapoina. Osallisuuden edistämisessä tärkeää on sen edistäminen lainsäädännössä ja politiikkaohjelmissa, palvelujärjestelmissä ja niiden vaikutus yksilötason toiminnassa sekä käyttäytymisessä. (Bauman 1997, 142; Raivio – Karjalainen 2012; Hämäläinen 2008: 21.)

Kehittämisen kohderyhmäksi valikoitui peruskoulun henkilökunta, koska he työskentelevät oppilaiden osallisuuteen liittyvien kysymysten parissa päivittäin ja näkevät sekä paremmin että huonommin toimivat käytänteet koulussa. Halusimme edistää osallisuutta ja selvittää, kuinka aiemmin enemmänkin terveysalalla käytetty näyttöön perustuva

käytäntö (evidence-based practice tai EBP) toimisi sosiaalialan kehittämistyössä. Näyttöön perustuva käytäntö auttaa tarkentamaan käsitystä tieteellisten tutkimusten tuottaman tiedon merkityksestä ammatillisten toimenpiteiden perustana (Raunio 2010: 393). Käytämme tässä työssä osittain rinnakkain määritelmiä näyttöön perustuva käytäntö ja näyttöön perustuva kehittäminen, sillä näyttöön perustuva käytäntö tähtää toiminnan kehittämiseen. Osallisuuden teoria sekä kyselyistä, haastatteluista ja keskustelutilaisuudesta saatu aineisto muodostavat tässä työssä näyttöön perustuvan kehittämisen näyttöosuuden. Tehtävänä oli selvittää haastattelujen ja kyselyiden avulla opettajien tapoja edistää oppilasosallisuutta sekä opettajien käsitystä osallisuudesta Hiidenkiven peruskoulussa, ja tarkastella aineistoa osallisuuden teorian läpi. Varsinaisia tutkimuskysymyksiä oli neljä. Näihin kysymyksiin lähdettiin etsimään vastauksia Raivion ja Karjalaisen osallisuuden ulottuvuuksien malliin perustuvan teemahaastattelurungon avulla. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Mitä Hiidenkiven peruskoulussa tapahtuu oppilaiden osallisuuden edistämisen ja syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmista?
2. Mitä oppilaiden osallisuutta edistäviä rakenteita ja henkilökunnan työtapoja Hiidenkivessä on?
3. Miten tehdään toimivia käytäntöjä ja osallisuustyön haasteita näkyviksi ja vahvistetaan siten oppilaiden osallisuutta?
4. Millaisia osallisuutta edistäviä ratkaisuja löydetään, joiden pohjalta koulun henkilökunnan työtapojen kehittäminen on mahdollista?

Teoriasta ja teemahaastatteluista saatu näyttö jaettiin koulun johtoryhmälle keskustelutilaisuudessa, jonka pyrkimyksenä oli dialogisesti jakaa saatuja tuloksia ja johtopäätöksiä osallisuudesta ja edistää tällä tavoin oppilasosallisuuden kehittämistä Hiidenkiven peruskoulussa. Lisänäytön muodostivat kyselyt sekä keskustelutilaisuuden palaute. Näiden pohjalta saatu näyttö käytettiin lopullisten johtopäätöksien kirjaamiseen ja tämä tieto jaettiin osallisuustyöstä vastaavalle opettajalle työn jatkokehittämistä varten. Tarvittaessa lupauduimme vielä tulemaan Hiidenkiven peruskouluun keskustelemaan osallisuudesta ja sen edistämisestä.

Mahdollista osallisuuden edistämisen muutosta Hiidenkiven oppilaitoksessa ei voitu arvioida kyselyjen perusteella, koska prosessimme aika oli siihen liian lyhyt. Kehittämisen tuloksia voitaisiin arvioida pitkällä aikavälillä esimerkiksi keväällä 2015 tai syksyllä 2015. Tällöin voidaan aidosti arvioida osallisuustyön kehittymistä. Voidaan kuitenkin

todeta, että tutkimuksellisesti saatuun tietoon nojaten johtopäätökset toivat esiin oppilasosallisuuden haasteita, toimivia käytäntöjä ja opettajien toimintatapoja Hiidenkiven peruskoulussa. Opinnäytetyö avaa monipuolisia näkökulmia ja kehittämissuhteita oppilasosallisuuden edistämiseksi Hiidenkivessä. Näyttö on koulun käytettävissä henkilökunnan parhaaksi katsomalla tavalla. Pitkän aikavälin arviointi näyttöön perustuvan mallin hyödyistä voisi olla uusi opinnäytetyön aihe.



## 2 Koulu kasvattajana ja oppilaiden yhteisönä

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman mukaan nuorten syrjäytymistä tulee monipuolisesti ennaltaehkäistä. Syrjäytymiseen liittyy monenlaisia ongelmia. Esimerkiksi nuoren huumeriippuvuudesta seuraa monenlaisia muita yhteiskunnallisesti vaikeita lieveilmiöitä. (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015: 37.) Syrjäytymisen estämisessä koululla on merkittävä asemansa. Aitoon osallisuuteen tukemalla ja kannustamalla nuoren mahdollisuuksia kasvaa osallistuvaksi ja hyvinvoivaksi kansalaiseksi voidaan lisätä huomattavasti. Näiden ajatusten ohjaamina lähdimme selvittämään, millaista osallisuutta ja syrjäytymisen ehkäisyä on koulussa sekä sitä, miten voimme auttaa henkilökuntaa kehittämään oppilasosallisuutta eteenpäin.

Melko usein kohtaa tilanteita, joissa aikuiset kiistävät lasten ja nuorten oikeuden osallistua. Myös lapset ja nuoret saattavat kyseenalaistaa osallisuuden mielekkyyden. (Kii-lakoski – Gretscher 2012: 26-27.) Ikäryhmät käyvät jatkuvaa kamppailua vallasta. Bourdieun mukaan nuoruuden ja vanhuuden välisestä rajasta on aina taisteltu kaikissa yhteiskunnissa. Perintöomaisuuksien haltijat manipuloivat keskiajalla nuoruuden rajaa, ja kykenivät tällä tavoin pitämään nuoret aateliset, joilla olisi ollut oikeus vaatia osuutta omaisuuksista, nuoruuden – ja vastuuttomuuden – tilassa. Nuoruuden ja vanhuuden välisessä jaottelussa on Bourdieun mielestä kysymys vallanjaosta. Ikäjaottelujen avulla asetetaan rajat ja saadaan aikaan järjestys, johon kaikkien odotetaan alistuvan ja jossa jokaisen täytyy pysyä omalla paikallaan. Nuorisoon kuulumisen leimallisimpia vaikutuksia on juuri erillisyyys, joka sulkee ihmisen sosiaalisesti ulkopuolelle. (Bourdieu 1987: 128, 130.)

Aikuiselämän aloittaminen on monimutkaistunut ja viivästynyt. Sama koskee yhteiskunnallista ja poliittista vallankäyttöä, sillä monet asemat ovat tiukasti keski-ikäisten hallussa. Nuoria eivät välttämättä enää kiinnosta perinteiset poliittisen vaikuttamisen kanavat kuten puoluepolitiikka. Tämä näkyy esimerkiksi äänestyskäyttäytymisessä. Sen sijaan nuoret vaikuttavat enemmän liikkeiden kautta ja nostavat näin uusia kysymyksiä poliittisille esityslistoille. (Helne et al. 2003: 401.) Usein myös kuulee aikuisten sanovan, että jos nuorille annetaan joitakin vapauksia, he alkavat vaatia niitä yhä enemmän. Tämän vallanjaon, osallisuuden ja osattomuuden ensisijainen näyttämö on peruskoulu.

Tästä yhteiskunnallisesta näkökulmasta me sosionomeina halusimme tarkastella koulumaailmaa. Koimme, että jos oppilas on osallisena koulussa omassa ryhmässään, luokassaan tai koulun eri yhteisöissä, on hänellä suuremmat mahdollisuudet kokea olevansa osallinen myös aikuisena yhteiskunnassa ja sen erilaisissa yhteisöissä. Kiilakoski ja Gretschel näkevät, että lasten ja nuorten osallistumisen vahvistamisen haasteena on paitsi avointen ja vuorovaikutuksellisten käytäntöjen ja toimintamallien kehittäminen ja vakiinnuttaminen, myös vieroksuvat asenteet, jotka synnyttävät osallistumista vastustavaa tai sen merkitystä mitätöivää ilmapiiriä. (Kiilakoski – Gretschel 2012: 27.)

Kiilakoski ja Gretschel muistuttavat, että peruskoulu kokoaa sosiaalityön, terveystalut ja nuorisotyön yhteen paikkaan. Näin se koskettaa lähes koko lasten ja nuorten ikäluokkaa. Koulussa voidaan siis tarjota korjaavia ja ennaltaehkäiseviä palveluita. Palvelujen kohtaamispaikkana peruskoulu liittyy orgaanisesti osaksi kuntaa ja yhteiskuntaa. (Kiilakoski – Gretschel 2012: 12.) Koulujen tulee olla yhteisöjä, joissa oppilaat, moniammatillinen henkilökunta ja vanhemmat ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja lähiyhteisön kanssa. Kouluissa tarvitaan toimintakulttuurin muutosta, esimerkiksi uusia tapoja toimia ja opettaa. Laadukkaan oppilaskuntatoiminnan avulla lisätään yhteisöllisyyttä koulussa. Oppilaskuntatoiminta antaa valmiuksia vaikuttamiseen. Myös koulunuorisotyö on integroitua nuorisotyötä, joka tukee uudenlaisen toimintakulttuurin syntymistä ja hyvinvointia kouluissa (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015: 14.)

Koulun merkitys kasvuyhteisönä toteutuu koulun sisäisessä toiminnassa ja sen suhteissa ympäristöönsä sekä muihin nuorille merkityksellisiin toimijoihin. Yhteisö ei synny itsestään, vaan sitä pitää rakentaa tietoisin keinoin. Koulun tehtävänä on koulutuksen kautta pyrkiä antamaan uudelle sukupolvelle keskeinen sivistyksellinen sisältö, jota pidetään arvokkaana. Peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteena on antaa yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja luoda yhteiskunnalle puitteet siirtää sivistyksellistä pääomaa eteenpäin. Osallisuuden näkökulmasta keskeisiä kysymyksiä ovat millaista tietoa ja sisältöä siirretään eteenpäin ja millä tavalla opetus ja oppiminen toteutetaan. (Kiilakoski – Gretschel 2012: 10-11.) Poikkeus et al. muistuttavat, että opettajan lämpimyys sekä kehittävä ote opetuksen muotoihin ja sisältöihin lisäävät oppilaiden osallisuuden kokemusta ja kouluyhteisöön kiinnittymistä. Opettajan ja oppilaan välisellä myönteisellä suhteella on usein hyvin merkittävä rooli siinä, kuinka hyväksi ja innostuneeksi oppilas olonsa koulussa tuntee. (Poikkeus et al. 2013: 116-117.)

Nuori voi kokea olevansa osallinen omassa yhteisössään ja suomalaisessa yhteiskunnassa, kun hän käy koulua, opiskelee, tekee työtä, harrastaa ja vaikuttaa niin omissa asioissaan kuin lähiympäristönsä tai laajemmin yhteiskunnan asioihin. (Lapsi- ja nuorisopoliitikan kehittämissuunnitelma 2012-2015: 8.) Lasten ja nuorten mahdollisuudet vaikuttaa lähiympäristöönsä vaihtelevat kunnittain. Niihin vaikuttavat myös satunnaiset tekijät, kuten esimerkiksi viranomaisten asenteet ja kunnan epäviralliset verkostot. Kuntien viranhaltijoiden taidot ja asenteet lasten ja nuorten kanssa työskentelemiseen vaihtelevat. Kiilakosken ja Gretschelin mukaan lasten ja nuorten äänen tulisi kuulua kunnan päätöksenteossa. Osallisuustyössä keskeistä on se, miten luodaan mahdollisuuksia kiinnittää ihmisiä yhteisöön ilman, että asia käännetään vain yksilön kontrolliksi ja itsekontrolliksi. (Kiilakoski – Gretschel 2012: 22, 24.)

Tönnies nimittää yhteisöksi yksilöiden ja ryhmien välistä suhdetta, joka on yhteisön jäsenille arvokas. Sitä luonnehtii sitoutuminen ja solidaarisuus. Nykypäivän yhteisöt voivat olla muodollisia, toiminnallisia tai symbolisia. (On Gemeinschaft and Gesellschaft.) Yleisimmillään yhteisön käsite viittaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaan, yhteisyyteen, ihmisten väliseen suhteeseen tai siihen, mikä on tietyille ihmisryhmälle yhteistä. Yhteisöjä voidaan luokitella niiden tavoitteiden ja vuorovaikutuksen luonteen mukaan. (Lehtonen 1990.) Koulu on yhteisönä kaikkia yhteiskunnan jäseniä koskettava, joten se on myös luontainen tutkimuksen ja kehittämisen kohde. Voidaan ajatella, että koulu yhteisön kehittäminen on samalla koko yhteiskunnan kehittämistä, sillä juuri koulussa opitaan demokratian ja vaikuttamisen perusteet, jotka kouluun kiinnittynyt ja osalliseksi itsensä kokenut oppilas vie mukanaan aikuiselämäänsä ja myöhempiin yhteisöihinsä.

Yhteisöllisyys voidaan käsittää oppina tietystä vuorovaikutustavasta. Kun joukko ihmisiä pyrkii järjestämään elämänsä tämän ajatuksen mukaisesti, on kysymyksessä yhteisöllistyminen. Kun taas ihmisryhmiin yritetään vaikuttaa niiden ulkopuolelta siten, että ne järjestäisivät elämänsä yhteisöllisesti, on kysymys yhteisöllistamisestä. Parhaimmillaan yhteisö toimii siten, että se kehittää uusia ja parempia ideoita siitä, miten toimintaa toteutetaan tavoitteiden suuntaisesti. Yhdessä testattavia ja sovittuja menetelmiä käytetään ja kehitetään. Yhteisö voi rakentua vain yhteiseen päämäärään ja perustehtävään tukeutuen, ilman tätä yhteisöä ei synny. Eri tavoitteisiin pyrkiviä ihmisiä ei voida kutsua yhteisöksi, ja näin ollen he eivät voi toimia yhteisöllisten perusperiaatteiden mukaisesti. Yhteisön jokapäiväisenä tehtävänä on arvioida yhteisön toimintatapoja

ja käytäntöjä perustehtävän näkökulmasta. (Särkelä 2001: 145-146; Lehtonen 1990.) Peruskoulussa oppilaiden yhteisöllisyyttä esiintyy pääasiassa luokkahuoneissa, joissa oppilaat viettävät suurimman osan koulupäivästään joko pienryhmässä tai koko luokassa toimien.

Toimiva yhteisöllisyys vaatii yhteisön sisäistä motivaatiota ja jaettuja normeja. Kaipion mukaan yhdessä laadittujen arvojen tulisi ohjata kaikkea yhteistä toimintaa. Parhaaseen tulokseen päästään silloin, kun normit nousevat yhteisön sisältä, eivätkä ulkopuoliselta tasolta. Yhdessä luotuihin normeihin on helpompi sitoutua, koska yhteisön jäsenet ovat itse olleet niitä luomassa ja määrittelemässä. Kun yhteisöllisyys toimii hyvin ja normeista on päätetty yhdessä koko yhteisön voimin, tapahtuu normien vastaisia rikkomuksia vähemmän. Kaipio painottaa, että jos esimerkiksi paikan johtaja olisi omavaltaisesti päättänyt yhteisöä koskettavat arvot ja normit, muita yhteisön jäseniä kuulematta, olisi rikkomuksia suhteessa enemmän. (Kaipio 1999: 34–40.) Ulkoa tai ylhäältä annettuja sääntöjä toisin sanoen kunnioitetaan vähemmän ja rikotaan enemmän. Todellinen yhteisöllisyys ei ole mahdollista, jos normit ja arvot määritellään autoritäärisesti, yksinvaltaisesti.

Toiminnan pohjana käytettävien arvojen on siis syytä olla yhteisesti hyväksytyjä ja nimettyjä. Yhteisön arvojen ja ihanteiden välittämisen tärkeimmät näkökulmat liittyvät nimittäin yhteisön omaan kulttuuriin. Kaikilla yhteisön jäsenillä tulee olla yhteinen tietoisuus siitä, millä tavoin yhteisön arvot näkyvät jokapäiväisessä elämässä. Arvoista poikkeavat tilanteet ja niistä aiheutuvat virheet tunnistetaan ja tunnustetaan, sekä korjataan ja annetaan anteeksi. Periaatteiden noudattamista tulee yhteisössä arvioida säännöllisesti. Yhteisön arvoja ja ihanteita luodessa on pidettävä mielessä se, että yhteisön elämä on usein haastavaa ja ristiriitaista. Tämän vuoksi periaatteiden on oltava joustavia, mutta ei välinpitämättömiä. Tulee myös muistaa, että yhteisö luo kulttuuriaan aina uudestaan silloin kun joku yhteisön jäsen lähtee pois tai uusi tulee tilalle. (Kiesiläinen 1998: 107.)

Särkelä muistuttaa että yhteisössä, jossa kaikki jäsenet ajattelevat samoin, todennäköisesti kukaan ei ajattele kovin paljon. Yhteisö ja sen jäsenet kehittyvät tuomalla esiin omia mielipiteitään ja näkökulmiaan, puntaroimalla niitä keskenään ja luomalla erilaisista näkökulmista pohdiskelun avulla yhteisön yhteistä todellisuutta. Myös oman erilaisuuden korostaminen voi toimia aivan eri lähtökohdista kuin perustehtävästä. Tällaisessakin tilanteessa yhteisöllisyys antaa mahdollisuuden omien näkökulmien vertaami-

seen ja siten itsetunnon kasvuun. (Haapamäki et al. 2000: 14-16, 32; Särkelä 2001: 147.) Oppilaita tulisikin kannustaa kuvatun kaltaiseen vuorovaikutukseen. Se, millaisissa rakenteissa tällainen yhteisöllisyys toteutuu parhaiten, on jatkuvan keskustelun kohteena.

Avoin, rehellinen ja suora ongelmien käsittely on yhteisön ja yksilöiden oppimisen kannalta merkittävää. Juuri kriisien ja konfliktien käsittelyn kautta voidaan vaikuttaa yhteisten normien rakentumiseen yhteisön sisällä. Kriisien ja konfliktien käsittelyn kautta voidaan vaikuttaa yhteisten normien rakentumiseen yhteisön sisällä. (Haapamäki et al. 2000: 15–37.)

Yhteisöllisyys tarjoaa yksilölle mahdollisuuden samaistua yhteisöön tai sen jäseniin ja luo elämään merkitystä. Lisäksi yhteisö tarjoaa yksilölle sisäisen psyykkisen maailman tarvitsemää turvallisuutta. Toimiessaan yhteisön jäsenenä yksilöt integroituvat ihmisyhteisöihin ja tyydyttävät inhimillisiä tarpeitaan. Yhteisö vahvistaa toivottua käyttäytymistä, jos yhteenkuuluvuus jakautuu kaikkien yhteisön jäsenien kesken. Tämä johtaa myös helposti yhteisiin arvoihin. Yhteisöissä yksilöt kohtaavat toisensa avoimempina kuin arkisessa kanssakäymisessä. Tästä seuraa ryhmäterapiassa tuttu omien ongelmien, vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen, kun niitä joutuu peilaamaan oman yhteisönsä muiden jäsenten ominaisuuksiin. (Hyyppä 2002: 26.)

Yhteisöllisyys on tapa elää ja toimia. Siksi yhteisöllisyyden toteuttaminen on käytännössä vaikeaa. Jotta yhteisöllisyys toimisi perustehtävää tukien ja siinä toteutuisivat yhteisöllisyyden positiiviset vaikutukset, täytyy yhteisön jäsenenä olla itse toiminnan sisällä. Yhteisöllinen toimintatapa on elämistä yhteisön prosessien mukana. Siitä seuraa toimiminen yhteisön yhtenä tasavertaisena jäsenenä. (Haapamäki et al. 2000: 30–31.) Näin yhteisöllisyys liittyy erottamattomasti osallisuuden ja syrjäytymisen tematiikkaan. Jotta kouluyhteisö todella olisi oppilaiden yhteisö, sen tulee tarjota oppilaille konkreettisia tilaisuuksia osallisuuteen sekä kohdentaa merkittäviä voimavaroja oppilaiden syrjäytymisen ehkäisyyn.

Koulun tehtävänä on myös opettaa kansalaisvalmiuksia ja kasvattaa nuoria aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Verrattuna muihin Pohjoismaihin suomalainen koulu on jäljessä osallisuuden vahvistamisessa. Täällä on perinteisesti keskitytty tietojen kartuttamiseen ja taitojen kehittämiseen. Vaikka osallisuuden rakenteet ovat olemassa säädösten velvoittamana, koulua ei nähdä tulevaisuuden kansalaisuuteen valmistava-

na yhteisönä ja instituutiona. Oppilaiden osallistuminen omaan yhteisöönsä ja sen kehittämiseen on usein passiivista rakenteista huolimatta. Välijärven mukaan nuorten aktivoiminen osallisuuteen on tuloksetonta, jos nuoria ei aidosti kuunnella ja kannusteta päätöksentekoon. Nuorten ääni on tehtävä näkyväksi ja oppilaiden kannanottojen tulee vaikuttaa kouluun. (Välijärvi 2011: 27-28.)

Nuorten ääni sekä oppimis- ja vaikuttamiskanavien kehittäminen ilmenee Helsingissä Tulevaisuuden koulu -hankkeessa, jossa kehitetään koulujen oppimisympäristöjä kohti avointa oppimista. Koulujen henkilöstön osaamista vahvistetaan digitaalisuuden hyödyntämisessä opetuksessa ja oppimisessa. Opetussuunnitelman uudet perusteet velvoittavat kaikkia kouluja teknologian käyttöön opetuksessa. Tämä otetaan huomioon opetussuunnitelman kunta- ja koulukohtaisessa opetussuunnitelman uudistamisprosessissa sekä osaamisen kehittämisessä. Tulevan opetussuunnitelman mukaan Helsingissä tarjotaan perusopetukseen laadukas ja turvallinen lähikoulu. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteena on lopulta luoda entistä paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. (Helsingin opetusvirasto: 7, 8.)

Helsingin kouluille ensi vuoden alusta laadittava uusi opetussuunnitelma tavoittelee nuorten kasvua aktiivisiksi kaupunkilaisiksi tukemalla ja vahvistamalla nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä toimintaedellytyksiä. Oppilaiden osallisuutta lisätään koulun ja oppilaitoksen toiminnan vuosittaisessa suunnittelussa. Lisäksi opetuksen toteuttamisessa ja arvioinnissa oppilaiden osallisuutta lisätään. Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta oppimisessa. (Helsingin opetusvirasto: 8.)

Koulujen ja oppilaitosten johtokunnat toimivat edustuksellisen demokratian mukaisesti. Johtokuntiin kuuluu huoltajien lisäksi oppilasedustajat peruskoulun vuosiluokkien 1-6 kouluja lukuun ottamatta. Johtokunnat päättävät koulujen vuosittaiset talousarvion käyttösuunnitelmat. Oppilaskunnalle kohdennetaan koulukohtainen kehittämisraha, jonka käytön suunnittelusta ja toteutuksesta oppilaskunta vastaa. (Helsingin opetusvirasto: 9.) Hiidenkiven koulussa edellä mainitut oppilasedemokratian rakenteet näkyivät toiminnassa selkeästi.

### 3 Hiidenkiven koulun esittely

Hiidenkiven peruskoulu on yhtenäinen peruskoulu, jossa on noin 740 oppilasta luokilla 1 - 9. Hiidenkivi on kaupunginosansa lasten ja nuorten ajanmukainen sekä yhteisöllinen lähikoulu. (Hiidenkiven peruskoulu 1-2014.) Sen oppilaat tulevat pääosin Tapanilan ja Fallkullan alueilta. Seitsemännelle luokalle tulee koulun omien oppilaiden lisäksi oppilaita Tapanilan ja Maatullin ala-asteilta. 7. – 9. -luokkalaisia tulee Maatullin ala-asteen koulusta sekä Tapanilan koulusta. (Hiidenkiven peruskoulu 2-2014.)

Hiidenkiven tavoitteena on kasvattaa oppilaasta itseään ja toisia arvostava, suvaitsevainen sekä hyvin käyttäytyvä yksilö, joka toimii oikeudenmukaisesti. Oppilasta ohjataan ottamaan vastuuta itsestään ja omasta työstään sekä suhtautumaan oppimiseen positiivisesti. Hiidenkiven koulun tavoitteena on, että oppilas oppii tuntemaan ja arvioimaan itseään oppijana. (Hiidenkiven peruskoulun opetussuunnitelma 2012: 4.)

Hiidenkivi pyrkii tarjoamaan turvallisen ja rauhallisen oppimisympäristön, jossa jokainen voi työskennellä edellytystensä mukaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteisiin pääsemiseksi koulussa tehdään yhteistyötä oppilaitten, opettajien ja muun henkilökunnan kesken. Keskeisellä sijalla on myös yhteistyö oppilaiden huoltajien kanssa ja tarpeen mukaan koulun ulkopuolisten yhteistyökumppanien kanssa. (Hiidenkiven peruskoulun opetussuunnitelma 2012: 4.)

Hiidenkiven koulussa on yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri, jossa oppilaita kuunnellaan ja heidän mielipiteitään arvostetaan. Koulun toimintakulttuurin tarkoituksena on tukea oppilaan kehittymistä aloitteelliseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi. Opetussuunnitelman mukaan oppilaat tietävät miten he voivat koulussa vaikuttaa koulun asioihin. Heillä on mahdollisuus osallistua koulutyön suunnitteluun ja toteutukseen sekä koulussa tehtävään päätöksentekoon yhdessä koulun henkilöstön kanssa. Opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden yhteistyötä ja osallisuutta opetuksessa ja koulun muussa toiminnassa. Osallisuuden ja vaikuttamisen toimintatapoja myös suunnitellaan yhdessä oppilaiden kanssa ja niitä arvioidaan säännöllisesti. Koulussa toimii oppilaskunnan hallitus ja muita oppilaiden osallisuusryhmiä. (Hiidenkiven peruskoulun opetussuunnitelma 2012: 10-11.)

Hiidenkiven koulussa kaikella osallistavalla toiminnalla lisätään oppilaiden vastuuntuntoa ja sitoutumista koulutyöskentelyyn. Oppilaiden osallisuuden on todettu parantavan

oppimistuloksia. Toiminta tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kasvaa vapaaehtoiseen kansalaistoimintaan ja ottamaan vastuuta lähimmäistensä hyvinvoinnista. Näin edesautetaan oppilaiden viihtyvyyttä koulussa ja vähennetään kiusaamista. (Hiidenkiven peruskoulun opetussuunnitelma 2012: 11.)

Hiidenkiven peruskoulussa lasten oppimista tuetaan tukiopetuksella, erityisopetuksella ja oppilashuoltotyöllä. Ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi ohjaus tukee erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia sekä niitä, jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen. Erityisopetuksen tarkoituksena on tukea oppilasta niin, että oppilas saavuttaa opiskelutavoitteensa ja saa päättötodistuksen. Oppilaalle annettava erityisopetus voi olla koko- tai osa-aikaista. (Hiidenkiven peruskoulu 3-2014.)

Koulun oppilashuoltoryhmään kuuluvat rehtori, oppilashuoltohenkilöstö eli kuraattori, psykologi, laaja-alainen erityisopettaja, terveydenhoitaja ja tarvittaessa oppilaanohjaaja. Oppilashuoltoryhmä toimii kiinteästi yhteistyössä oppilaiden kotien kanssa. Huoltaja saa tiedon, kun hänen lastaan koskevaa asiaa käsitellään, ja huoltaja voi osallistua oppilashuoltoryhmän kokoukseen. Tarvittaessa työryhmän kokouksiin kutsutaan mukaan opettajia sekä ulkopuolisia yhteistyökumppaneita kuten lastensuojelu, projektityöntekijä, seurakunta, nuorisotoimi tai poliisi. Jos oppilas siirtyy tehostettuun tai erityiseen tukeen tai pois edellä mainituista, vaadittavat pedagogiset arviot ja selvitykset käsitellään oppilashuoltoryhmässä. (Hiidenkiven peruskoulu 4-2014.)

#### **4 Osallisuus laissa ja sopimuksissa**

Suomi on ratifioinut Unicefin lapsen oikeuksien sopimuksen, jonka mukaan lasta koskevia päätöksiä tehtäessä on aina ensimmäiseksi otettava huomioon lapsen etu. Valtion on toteutettava lapsen oikeuksien sopimuksen määräämät oikeudet. Lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Lapsella on oikeus saada tietoa. Lapsella on myös oikeus ajatuksen-, omantunnon- ja uskonnonvapauteen. Valtion tulee kunnioittaa vanhempien lapselle antamaa ohjausta tämän oikeuden käyttämisessä. Lapsen oikeuksiin kuuluu myös järjestäytyminen ja toimiminen yhdistyksissä. (Lapsen oikeuksien sopimus lyhennettynä 2013.) Lasten oikeuksien sopimuksen ratifioineet



maat sitoutuvat siis ehkäisemään lapsen syrjäytymistä sekä edistämään hänen osallisuuttaan ja osallistumistaan.

Vanhempien lisääntyneet päihde- ja mielenterveysongelmat uhkaavat nuoren terveyttä ja turvallista kehitystä. Terveys- ja hyvinvointierot syntyvät nimittäin pitkälti jo lapsuudessa. Köyhyyden estäminen on tärkeä osa terveyden edistämistä. (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015: 37.) Syrjäytymisen ehkäisyyn ollaan Suomessa viime vuosina keskitytty muun muassa Sosiaali- ja terveysministeriön valtakunnallisen Kaste-ohjelman avulla. Sen tavoitteena on hyvinvointi- ja terveyserojen kaventuminen sekä sosiaali- ja terveydenhuollon rakenteiden ja palveluiden järjestäminen asiakaslähtöisinä kokonaisuuksina. Erityispalveluiden, esimerkiksi lastenpsykiatrian, lastensuojelun, kasvatus- ja perheneuvolan osaaminen tulee viedä tueksi lasten normaaleihin kasvu- ja kehitysympäristöihin, kuten kouluun. (Kaste-ohjelma 2012-2015: 18, 22.)

Lasten ja nuorten syrjäytyminen on yhteiskunnallisesti suuri haaste, jota tulee monipuolisesti ennaltaehkäistä. Syrjäytymiseen liittyy monenlaisia ongelmia. Esimerkiksi nuoren huumeriippuvuudesta seuraa monenlaisia muita yhteiskunnallisesti vaikeita lieveilmiöitä. (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015: 37.) Nuorten syrjäytymisestä keskustellaan paljon niin mediassa kuin ministeriöissäkin. Kaste-ohjelman erityistavoitteena on vähentää eriarvoisuutta ja estää lasten ja nuorten syrjäytymistä sekä vahvistaa ehkäisevää lastensuojelua. Kaste pyrkii lisäämään sosiaali- ja terveystalouden, opetustoimen ja nuorisotyön yhteistyötä. (Kaste-ohjelma 2012-2015: 18, 22.)

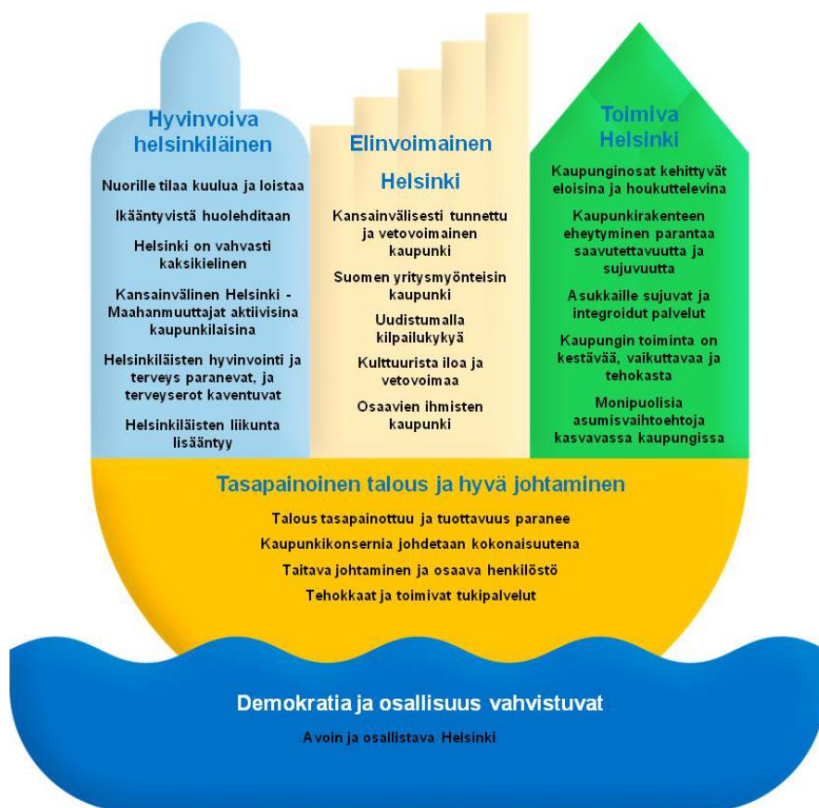
Lasten ja nuorten osallisuuteen velvoittavat esimerkiksi nuorisolaki ja perusopetuslaki, joiden mukaan nuorille on järjestettävä mahdollisuus osallistua alueensa politiikkaa ja nuorisotyötä koskevien asioiden käsittelyyn. Kouluilla tulisi lain mukaan joko olla oppilaskunta, jonka avulla edistetään oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista, tai opetuksen järjestäjän tarjoama mahdollisuus ilmaista näkemyksensä oppilaita koskevissa koulun asioissa. (Nuorisolaki 2006: 8 §, Perusopetuslaki 2013: 47 a §.)

Elokuussa 2014 voimaan tulleessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa painotetaan ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä työtä. Uudistuvassa laissa tuodaan esille myös oppilaiden osallisuus ja osallistaminen osana ongelmien ehkäisyä. Valmisteluvaiheessa oppilaiden osallisuutta on korostettu, samoin kuin koulun yhteistoiminnallista toimintakulttuuria sekä toimivan vuorovaikutuksen merkitystä. Edellytyksenä inklusion toteu-

tumiseen on kaikkien koulu yhteisön jäsenten osallisuus. Osallisuutta voi tarkastella esimerkiksi koulun toimintakulttuurin, kehittämisen, opettajuuden, demokratian ja pedagogiikan näkökulmasta. (Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014.)

Oppilaiden osallisuus kouluissa nousee esiin niin lainsäädännössä kuin erilaisissa ohjelmissa. Myös Helsingin kaupungin strategiassa osallisuus on nostettu yhdeksi tärkeäksi kivijalaksi. Helsingin kaupungin visiona on, että Helsinki on asukkaiden yhteisöllinen asuinpaikka ja pääkaupunki, jossa palvelut toimivat ja päätöksenteko on avointa, ja jossa tiede, taide ja luovuus kukoistavat. (Strategiaohjelma 2013.)

Oppilasosallisuus ei tule esiin opetusviraston strategiatasolla, sillä vaikka Helsingin kaupunginvaltuusto hyväksyi kokouksessaan virastojen toimintaa ohjaavan strategiaohjelman vuosille 2013–2016, opetusvirastolla ei ole erillistä strategia-asiakirjaa. Opetuslautakunta on kuitenkin linjannut osana ensi vuoden talousarvioehdotusta, miten kaupunginvaltuuston hyväksymää kaupungin strategiaohjelmaa toteutetaan opetusvirastossa vuosina 2015-2017. (Strategiaohjelma 2013.)



Kuva 1. Helsingin strategiaohjelma vuosille 2013-2016. (Strategiaohjelma 2013.)

## 5 Osallisuuden ja syrjäytymisen ulottuvuuksien mallin lähtökohdat

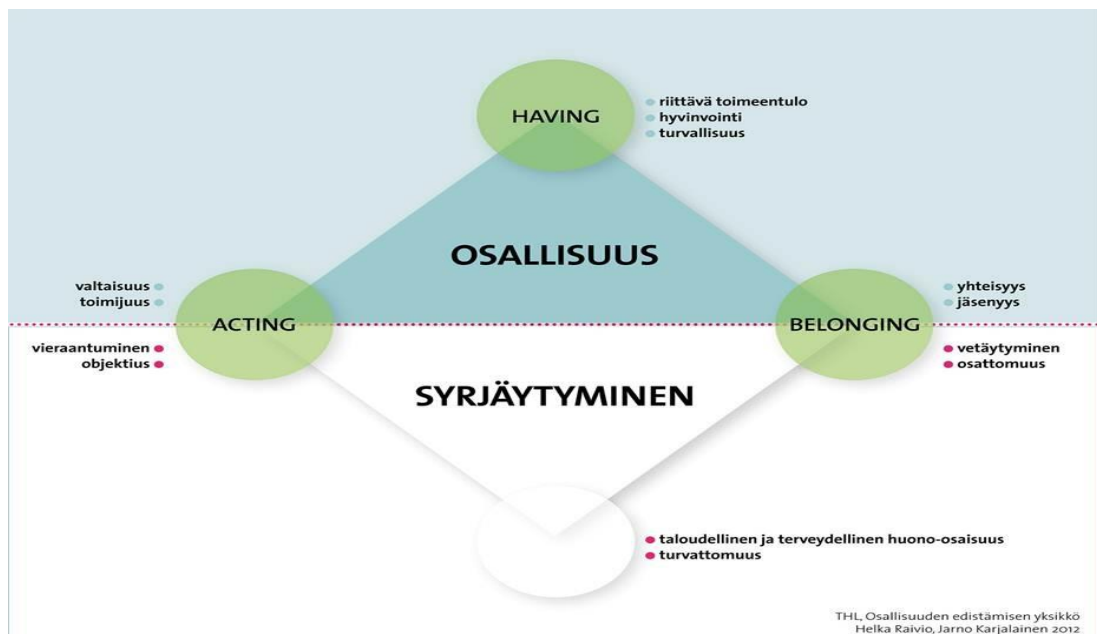
Osallisuus ja syrjäytyminen ovat työmme keskeisimpiä teoreettisia käsitteitä. Raivio – Karjalaisen mukaan osallisuus on prosessi, joka voidaan hahmottaa syrjäytymisprosessin vastaparina. Prosessin toteutumiseen ja kehityssuuntaan vaikutetaan yhteiskunnallisesti. Osallisuus ei ole staattinen tila tai saavutettavista oleva pysyvä ominaisuus, vaan sen aste vaihtelee esimerkiksi elämäntilanteiden ja elämänvaiheiden mukaisesti. (Raivio – Karjalainen 2013.)

Sosiaaliturvan laajeneminen Suomessa ja yleisemmin Pohjoismaissa synnytti tarpeen tutkia väestön hyvinvoinnin tilaa (Allardt 1998: 36). Allardtin teorian mukaan yksilön hyvinvointi koostuu inhimillisistä tarpeista ja yhteiskunnallisista ominaisuuksista. Allardtin jaottelun mukaan joidenkin tarpeiden tyydytys on määritelty yksilön omistamien tai hallitsemien resurssien avulla, kun taas eräiden muiden tarpeiden tyydytys määrittyy sen perusteella, kuinka ihminen käyttäytyy suhteessa muihin ihmisiin. Kolmas osa jaosta määrittyy sen perusteella, mitä ihminen on suhteessa yhteiskuntaan. (Allardt 1976: 37-38.)

Hyvinvoinnin jäsentely sisältää Allardtilla kolme ulottuvuutta: elintason, yhteisyssuhteet ja itsensä toteuttamisen muodot. Suomessakin muodoista käytetään yleensä englanninkielisiä ilmaisuja having, loving ja being. Allardtin teoksen pohjana olevassa pohjoismaisessa hyvinvointitutkimuksessa edellä mainittuihin ulottuvuuksiin sisältyy elintaso eli tulot, asumistaso, työllisyys, koulutus ja terveys, yhteisyssuhteet eli paikallisyhteisyys, perheyhteisyys ja ystävyyssuhteet, sekä itsensä toteuttamisen taso eli arvonto, korvaamattomuus, poliittiset resurssit sekä mielenkiintoinen vapaa-ajan toiminta. (Kananoja et al. 2009: 91.)

Allardtin tutkimuksen jälkeen yhteiskunta on muuttunut. Muutoksen seurauksessa käsitukseen hyvinvoinnista on tullut uusia ulottuvuuksia. Allardtin mukaan oli tärkeää, että hyvinvoinnin käsitettä voidaan pohtia ja määritellä uudelleen tilannekohtaisesti. Tällä tavoin ei hyvinvointiakaan voida pitää pysyvänä ja muuttumattomana tilana, vaan hyväksyä kehittymisen mahdollisuus ihmisen ja yhteiskunnan muuttumisen myötä. (Kananoja et al. 2009: 92.) Jonkin väestön tai yhteiskunnan hyvinvoinnin arvioiminen merkitsee, että ”todellista maailmaa verrataan toivottuun maailmaan” (Allardt 1976: 13).

Allardt'n hyvinvoinnin ulottuvuuksien jaottelun pohjalta Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Raivio ja Karjalainen kehittivät osallisuuden ulottuvuuksia esittelevän mallinsa. Tämän näyttöön perustuvan opinnäytetyön kokonaisuus pohjautuu heidän having, acting, belonging -jaotteluunsa. Saman jaottelun mukaan olemme analysoineet myös haastattelun tuloksia. Ennen Raivion ja Karjalaisen malliin syventymistä tarkastelemme kuitenkin ensin osallisuuden ja syrjäytymisen käsitteitä teoreettisina viitekehyksinä.



Kuva 2. Osallisuuden ja syrjäytymisen ulottuvuudet (Raivio & Karjalainen 2012.)

Osallisuus käsitteenä on melko yleisessä käytössä, olkoonkin että sen määrittely on haastavaa. Käytännön osallisuus mielletään yleensä nuorten yhteiskunnalliseksi vaikuttamiseksi sekä kansalaiskasvatusta ylläpitävien järjestelmien ylläpidoksi ja rakentamiseksi. Osallisuus voidaan esimerkiksi mieltää osattomuuden vastakohtaksi tai jopa kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyvänä asenteena. Kun lapset ja nuoret osallistuvat elämäänsä vaikuttaviin päätöksiin, he ovat osallisia. Osallisuus voi olla muodollista tai epämuodollista ja sitä voi olla niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajallakin. (Herranen – Junttila-Vitikka 2010; Alexander – Potter 2005: 169.)

Yksilön ja ryhmien osallisuutta katsotaan voitavan lisätä ja vahvistaa hyvinvointipolitiikassa sekä erilaisissa ohjelmissa. Osallisuus on demokratiaa. Todellinen demokratia koulussa edellyttää niin keskinäistä luottamusta kuin mahdollisuutta keskustella ja päättää yhteisesti siitä, millaista koulu yhteisöä halutaan. Tavoitteena tulee olla nuorten

ihmisten valmentaminen toimimaan vastuullisina kansalaisina sekä reittien luominen todellisen, uskottavan osallisuuden toteutumiseksi. Tästä nousee myös mahdollisuus luoda toimiva kansalaisverkosto, jonka avulla on mahdollista löytää ratkaisuja kaikkein tärkeimpiinkin kysymyksiin. (Morse 2004: 49, 119; Raivio – Karjalainen 2013.)

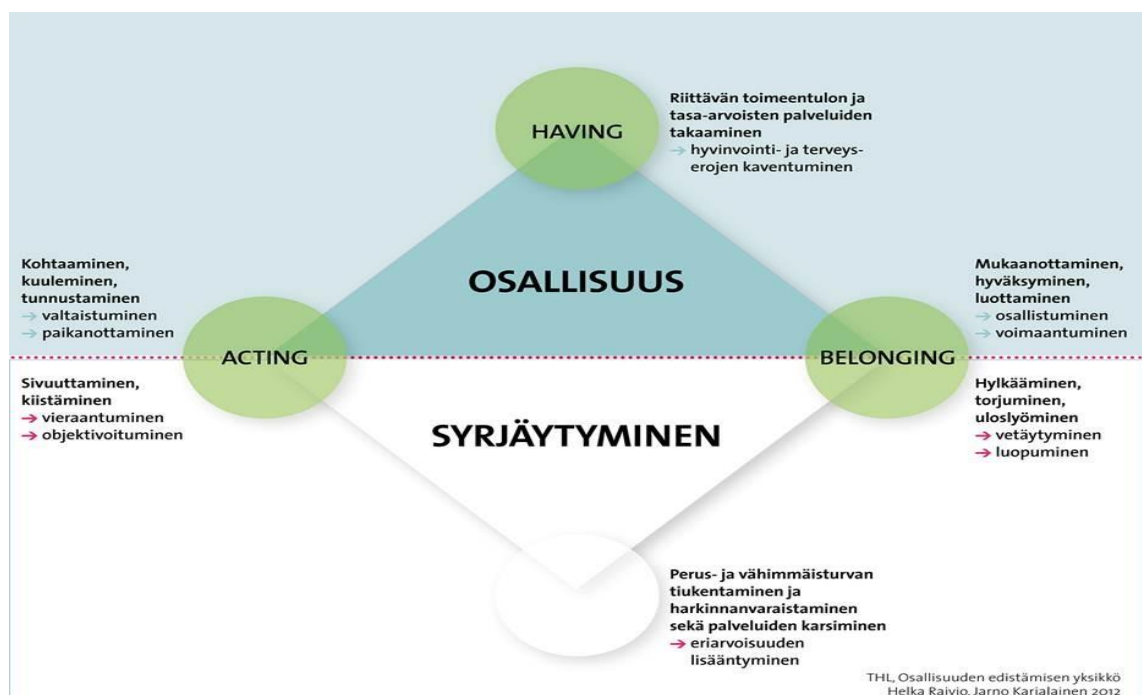
Ziehen sanoin nuoruudessa ”mahdollisuuksien taju terävöityy, mutta tämä ilmenee useimpien kohdalla pikemminkin tietoisuutena omista puutteista, vajeista ja jopa epäonnistumisista” (Ziehe 1991: 51). Nuoren kehitysvaiheen näkökulmasta osallisuus ja siihen kasvaminen tukee nuoren kasvua yhteiskunnan jäseneksi ja ehkäisee epäonnistumisten pelkoa. On tärkeää, että aikuiset koulussa ja kotona ohjaavat nuorta pohtimaan asioita ja vaikuttamaan arjessa esiintyviin haasteisiin. Nuoruusiässä keskustelun ja ajattelun taidot jalostuvat edelleen. Koulun henkilökunta voi edistää ja tukea tätä nuoren henkistä kasvua koulun arjessa.

Kollektiivinen pohdiskelu, päätöksenteko ja ideoiden jakaminen tuottavat parhaita mahdollisia vastauksia haastavimpiin kysymyksiin. Kouluyhteisöllä on mahdollisuus löytää tehokkaita vaihtoehtoja erilaisissa tilanteissa nimenomaan yhteistyön avulla. Osallistava koulu on kehittyvä koulu. Oppilaiden osallisuus ilmenee kuntaorganisaatiossa esimerkiksi vaikuttamisryhminä. Nämä pienoistoimikunnat, joita on esimerkiksi oppilaskunta, peilaavat yhteiskunnan arvoja ja asenteita. Osallisuuden roolileikki on kuntaorganisaatiossa jatkumo. Siitä siirrytään eteenpäin ja annetaan uusille tulijoille tilaa. Osallisuus ja osallistuminen voivat siis parhaimmillaan tarjota nuorille mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen kiinnittymiseen, uudenlaisen poliittisen toimijuuden löytämiseen ja itsetunnon kohentamiseen. (Bauman 1997: 99; Morse 2004: 49; Horelli – Haikkola – Sotkasiira 2008: 217.)

Lapsen ja nuoren osallisuus tarkoittaa sitä, että hän on mukana määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa hänen edukseen tehtävää työtä. Lapset ja nuoret asettavat tavoitteita sekä pohtivat erilaisia ratkaisuja keskustellen. He myös tekevät päätöksiä ja ovat vastuullisia tekemisistään. Osallisella on oikeus saada tietoa itseään koskevista suunnitelmista, toimenpiteistä ja päätöksistä sekä mahdollisuus ilmaista mielipiteensä näistä asioista. Näin hän on mukana vaikuttamassa edellä mainittuihin asioihin. Osallisuudella tavoitellaan koulussa arvostavaa ja luottamuksellista ilmapiiriä, jossa oppilaat käyttävät luontevasti vastuutaan sekä vapauksiaan. (Oppilaiden osallisuus 2013; Kasvun kumppanit 2013.)

Jos koulussa on osallisuuteen rohkaiseva toimintakulttuuri, nuorten tietämys, taidot ja positiivinen asenne päätöksentekoa sekä kansalaisuutta kohtaan lisääntyvät. Osallisuuteen kannustavissa kouluissa on myös huomattu, että koulukiusaaminen on vähentynyt. Tässä koulujen vertaisryhmillä on merkittävä osansa. Lisäksi oppimisympäristön ja -ilmapiirin on havaittu parantuvan oppilaiden osallisuuden lisääntymisen myötä. (Alexander & Potter 2005: 169 – 170.)

Nuorten osallisuuden vahvistamisessa on siis kyse siitä, että halutaan turvata nuoren kasvu eheäksi yksilöksi. Hyvän mielenterveyden elementtejä ovat kokemukset vahvasta yhteydestä omaan minuuteen, kyvykkyydestä vaikuttaa elämän ympäristöön ja joukkoon kuulumisesta. Mäkelä muistuttaa, että osattomuuden kokemukset voivat johtaa yksinäisyyteen ja merkityksettömyyden tunteeseen, joka voi näkyä vieraantumisenä omasta itsestä ja eristäytymisenä yhteisöistä. (Mäkelä 2011: 14.) Myös Hyväri korostaa, että marginaalinen asema tai sivullisuus voi johtaa minäkuvan kriisiytymiseen. Sitä kautta on hankalaa tai mahdotonta ylläpitää minuutta ja maailmaa koskevia uskomuksia. Marginaalissa omaksuttu ja luotu identiteetti eivät lunastakaan niitä lupauksia joita siihen on kohdistettu. (Hyväri 2001: 110-111.)



Kuva 3. Osallisuuden rakentuminen hyvinvointipolitiikoissa ja -palveluissa. (Raivio & Karjalainen 2012.)

Kun tarkastellaan syrjäytymistä osallisuuden vastaparina, osoitetaan, että yksilön ja ryhmien osallisuutta ja hyvinvointia voidaan lisätä yhteiskunnan toimin ja toimenpitein. Näin painotetaan osallisuutta yhteistoimintana ja uusina toimintamahdollisuuksina poiketen yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ongelmia yksilöllistävistä ja syyllistävistä syrjäytymiskeskustelusta. (Raivio – Karjalainen 2013.)

Syrjäytyminen liitetään usein tiettyjen yksilöiden tai alueiden ominaisuudeksi. Alueellisia syrjäytymisen uhkia liitetään esimerkiksi kasaantuneiden sosiaalisten ongelmien kaupunginosiin. Tärkeää on huomioida, että syrjäytyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien ihmisten luettelointi on koko ajan täydentyvä ja tarkentuva prosessi. Syrjäytyminen ei näin ollen ole ketä tahansa koskettava prosessi, vaan syrjäytymisriskit liitetään määrättyihin ihmisryhmiin, joihin yhteiskunnallinen huoli ja toimenpiteet kohdistetaan. (Juhila 2006, 55-57.) Syrjäytymisen tarkastelu yksilön ominaisuutena tai tilana on tietysti leimaavaa. Erityisen ongelmallista se on koska kaikki samassa tilanteessa olevat eivät ole syrjäytyjiä eivätkä tietyt sosiaaliset ongelmat aiheuta syrjäytymistä. (Lämsä 2009, 28-30.)

Monet tutkijat haluavat korostaa syrjäytymisen moniulotteisuutta, prosessimaisuutta ja usein myös kasautuvuutta, vaikka käytännössä käsite usein ilmaisee vain prosessin lopputulosta, pysähtynyttä hetkeä, jolloin on jouduttu reunalle joko jonkin toimesta tai itse. (Helne 2002: 7.) Erityisesti köyhyys ja pienituloisuus sysäävät liikkeelle prosessin, jonka myötä ihmiset ajautuvat huono-osaisuuden kierteseen. (Juhila 2006: 52-54.)

Syrjäytyneisyyttä määritellään myös koulun ja työn ulkopuolella sekä tilastojen ulkopuolella olemisen näkökulmasta. Tietoon syrjäytymisvaarassa olevien nuorten määrästä vaikuttaa moni määritelmien epäselvyyteen liittyvä asia. Osa syrjäytymiseen käytetyistä osoittimista seuraa yksilön omia kokemuksia, osa palveluiden käyttöä ja osa muita rekisteritietoja (Myllyniemi 2008: 44).

Nuorten syrjäytymiseen vaikuttavat syyt vaihtelevat. Fröjdin mukaan varhain nuoruusiässä alkaneeseen sosiaalisten tilanteiden pelkoon liittyy lisääntynyt riski myöhemmin nuoruusiässä tai aikuisiällä ilmaantuvaan alkoholin haitalliseen käyttöön. Traumakokemukset ja niihin liittyvät traumaperäiset ahdistuneet häiriöt on todettu liittyvän nuoruusiässä sekä alkoholin että muiden päihteiden käyttöön. (Fröjd et al. 2013: 25.) Nuorten syrjäytymisriskeihin liitetään myös usein sosiaalisten verkostojen ongelmat. Nuoren syrjäytymisriskiä siis lisää se, jos verkostossa on useampi kuin yksi syrjäytymiskierrettä

vahvistava osa-alue tai kun sosiaalinen verkosto rajoittuu vain jollakin elämänalueella muodostuviin sosiaalisiin kontakteihin. Riski on huomattava etenkin, jos kiinnikkeet yhteiskunnan valtavirtaan puuttuvat kokonaan. Toisaalta marginaalissakin voi olla sellaisia sosiaalisia verkostoja, jotka tukevat nuorta jokapäiväisessä elämässä ja luovat edellytyksiä elämän mielekkyydelle. (Suutari 2002: 109-114.)

Mitä paremmin oppilas hallitsee omaa elämäänsä, sen aktiivisempi on myös hänen roolinsa ongelmien ratkaisemisessa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tapauksessa korostuu rooli passiivisena toimenpiteiden ja kontrolloinnin kohteena. Lasten ja nuorten sosiaalihuollon asiakirjojen perusteella voidaan todeta, että asiakkaan merkittävimmäksi osallistumista ennustavaksi tekijäksi nousevat yksilön kokemukset vaikutusmahdollisuuksistaan. (Kaseva 2011: 25.) Toisin sanoen oppilaiden osallisuus ja sananvalta itseään koskevissa kysymyksissä on merkittävä tekijä syrjäytymisriskin ehkäisyssä. On siis olennaista olla erityisen herkkä sille sanomalle, jota oppilas viestittää, olkoon se sanoma kuinka vaikeasti havaittava tahansa.

Hyvät vuorovaikutussuhteet oppimisympäristössä sekä opettajien sensitiiviset ohjauskäytännöt voivat hyvinkin toimia suojaavina tekijöinä lapsuudessa ja nuoruudessa. Ne voivat myös tarjota mahdollisuuksia myönteisiin käännekohtiin. Osa syrjäytymisen riskitekijöistä liittyy vuorovaikutussuhteisiin tai oppimisympäristöön. Näitä ovat esimerkiksi oppimisen tuen vähäisyys ja yksilön torjunta ryhmässä. Kouluun kiinnittyminen edellyttää sitä, että oppilaat kokevat oppimisen itselleen merkitykselliseksi ja mielekkääksi, ja että he kokevat koulussa yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää. Oleellista on koulun kyky herättää oppilaiden kiinnostus oppimiseen, dialogisen ja vuorovaikutuksellisen opetuksen hyödyntäminen sekä yhteenkuuluvuuden tukeminen. (Poikkeus et al. 2013: 111-112.)

Ailunka ja Palojärvi korostavat, että koulun kehittäminen inklusiivisemmaksi on prosessi, joka jatkuu kaiken aikaa. Koulukulttuuri muuttuu verkkaisesti, mutta liikettä tapahtuu koko ajan ja toisinaan se voi olla nopeaakin. Inklusion lähtökohtana on aina yhdessä toimiminen ja osallisuus. Kyse on siitä, miten oppilaita osallistetaan ja halutaan yhdessä kohdata oppilaiden moninaisuutta ja moninaisuuden tuomia haasteita ja mahdollisuuksia. Tähän työhön tarvitaan muutosta usealta taholta ja työ vaatii osallistavan pedagogiikan ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Se edellyttää suunnittelua ja yhteistyötä sekä opettajan roolin monipuolistumista, mutta etenkin myönteistä suhtautumista päättäjiltä, kouluilta, henkilökunnalta ja oppilailtakin. (Ailunka – Palojärvi 2011: 86-87.)



Osallisuus merkitsee mukanaoloa, omiin asioihin vaikuttamista ja huolenpitoa sekä hyvinvoinnista osalliseksi pääsemistä. Yhteiskunnallisesti nuorten osallisuuden edistäminen ja syrjäytymisen ehkäisy on sekä hyvinvoinnin että talouden näkökulmasta tärkeä tavoite. Nuorten kanssa työtä tekevät ihmiset – opinnäytetyössämme koulun henkilökunta – ovat avainasemassa nuorten osallisuuden edistämässä ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä, etenkin silloin, jos nuoren vanhemmat eivät jostain syystä kykene näitä prosesseja tukemaan. Aaltosen mukaan koululla on mahdollisuus tarjota onnistumisen kokemuksia ja ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä. Peruskoululla on erityinen paikka lapsen elämässä. Sinne heijastuvat oppilaan muiden elämänalueen ongelmat ja siellä tutut aikuiset voivat auttaa ja tukea koululaisten hyvinvointia. (Aaltonen 2012: 16.)

Seuraavassa avaamme Raivion ja Karjalaisen jaottelua osallisuuden ulottuvuuksista. Kuten aiemmin mainitsimme, ulottuvuudet jakautuvat kolmeen osaan. Ensimmäinen on *having* eli riittävä toimeentulo, hyvinvointi sekä turvallisuus. Oman opinnäytetyömme tapauksessa jätimme riittävä toimeentulo -osan huomiotta, sillä kyse on nuorista ja lapsista, joiden toimeentulo on heidän vanhempiensa vastuulla eikä sen ainakaan periaatteessa pitäisi juuri vaikuttaa heidän toimintaansa koulussa. Toinen ulottuvuus on *acting* eli valtaisuus ja toimijuus. Kolmantena esittelemme osiota *belonging* eli yhteisyys ja jäsenyys.

### 5.1 Having - hyvinvointi ja turvallisuus

Osallisuus voidaan määrittää hyvinvoinnin ja turvallisuuden (*having*) käsitteen avulla. Jokaisen ihmisen oikeuksiin kuuluu säädyllyinen elämä, riittävä toimeentulo, hyvinvointi sekä turvallisuus. Yhä useampi ihminen elää pysyvästi toimeentulotuen varassa, minkä vuoksi yksilöiden ja ryhmien taloudellinen osallisuus vähenee vain välttämättömpään. Ihmisten osallistumismahdollisuudet huononevat ja suhteellinen köyhyys lisääntyy. Syynä tilanteeseen ovat esimerkiksi perusturvan tiukennukset, harkinnanvaraistaminen sekä vastikkeellisuuden lisääminen. (Raivio – Karjalainen 2013.)

*Having* viittaa myös vahvasti koulutukseen hyvinvoinnin lähteenä. Koulutus antaa yksilölle paremmat mahdollisuudet ja suuremman valinnanvapauden työmarkkinoilla sekä tilaisuuden hyvään toimeentuloon ja itsensä toteuttamiseen. Luonnollisesti hyvä koulutus ei ole tae yksilön hyvinvoinnille, mutta se lisää nimenomaan mahdollisuutta hyvinvoinnin saavuttamiselle. Toisaalta Bardy hieman provosoiden kysyy, onko kalliin ja

pitkän hoito- sekä koulutusajan vuoksi lapsista tullut taloudellisia taakkoja. Lapsuus on hänen mukaansa institutionalistunut; lapsi siirtyy ”päivähoidosta kouluun ja opiskelemaan, opinahjosta toiseen”. (Bardy 2009: 232-233.) Toisin sanoen vaikka koulutus lisää hyvinvointia, voi se olla perheen resursseille myös suuri menoerä. Toki pitkällä ajanjaksolla on perusteltua odottaa, että opintoihin osoitetut rahat ovat hyvä sijoitus ja edesauttavat hyvää sijoittumista työelämään.

Yksilön hyvinvoinnin ja turvallisuuden määrittelemisessä on haasteensa, onhan kyse vahvasti subjektiivisista tuntemuksista; siitä, kuinka hyväksi ja turvatuksi yksilö olonsa tuntee. Bardy toteaa, että vaikka aineellinen hyvinvointi dominoi edelleen hyvinvointitutkimusta, on yleensä korostettu myös ei-aineellisia tekijöitä, ja yhä enemmän kiinnostus kohdistuu juuri hyvinvoinnin subjektiivisuuteen. Samalla ainoita oikeita tavoitteita tai määritelmiä ”hyvästä elämästä” vältetään. Yksilön hyvinvointi rakentuu prosessina, jonka aineellisena perustana ovat vallitsevat elinolot. Jos elinolot ovat riittävän hyvät ja yksilö kokee omaavansa voimavaroja, hänen on helpompaa tehdä elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja. (Bardy 2009: 228.)

## 5.2 Acting - valtaisuus ja toimijuus

Osallisuus voidaan ymmärtää toimijuuden (acting) käsitteen avulla. Toimijuus on yksilön tai ryhmän tunne, että voi tehdä itsenäisesti tai yhdessä asioita ja vaikuttaa niihin. Toimijuus näyttäytyy myös siten, että tarvittaessa osataan pyytää apua. Toimijuuskemukset muovaavat yksilöiden käsityksiä siitä, keitä he ovat ja millaisiksi he haluavat kehittyä. (Kumpulainen et al. 2011: 36-37.)

Kuuluminen ja jäsenyys yhteisöissä ja yhteiskunnassa edellyttävät, mutta myös luovat ja vahvistavat, hyväksyntää ja luottamusta. Sosiaalisten verkostojen ja yhteisyyden on todettu esimerkiksi toimivan suojaavina tekijänä erilaisia disorganisaatioilmiöitä (rikollisuus, huumeet), hyvinvointivajeita ja syrjäytymistä vastaan. Haavoittuvassa asemassa olevilla ryhmillä saattaa esiintyä vajetta erityisesti yhteisyyden, jäsenyyden ulottuvuudella. Yhteisöt paitsi ottavat jäsenikseen, myös sulkevat jäsenyyden ulkopuolelle. Epäluuloisesti suhtautuva yhteisö ei ota töihin, ei kutsu mukaan eikä ”päästä sisään”, jolloin yksilön on hyvin vaikea itse vaikuttaa omaan osallisuuteensa ja lisätä sitä. Omasta aktiivisuudesta ei ole apua, mikäli yhteisö torjuu ja hylkää. Seurauksena voi syntyä yhteisöistä ja yhteiskunnasta vetäytymistä, asosiaalista liikehdintää sekä anomiaa. (Raivio – Karjalainen 2013.)

Tavoiteltaessa yksilön ja ryhmien osallisuuden vahvistumista on palveluissa nähty tarpeelliseksi siirtyä vuorovaikutteiseen eli niin sanottuun dialogiseen asiakastyöhön. Eri-tyisesti haavoittuvassa asemassa olevien asiakkaiden palveluissa intensiivistä ja asiakasta kohtaavaa työtä lisäämällä asiakkaan omalle äänelle luodaan tilaa. Suunnittelussa ja toteutuksessa asiakkaiden omilla toiveilla on merkitystä. Tavoitteena on vahvistaa ihmisten taitoja ja vahvuuksia omaa elämäänsä koskevissa asioissa sekä päätöksenteossa. Tämä edellyttää aikaa ja tarkoittaa niin sanotusti hitaampaa sosiaalityötä ja työtöteen muuttamista valtaistamisen suuntaan. Jos asiakkaan tilannetta pyritään ratkomaan etäältä, tuotetaan mahdollisesti aktiivista vastarintaa, passiivista vieraantumista tai apaattista objektiutta. (Raivio – Karjalainen 2013.)

Voimaantuminen voi vahvistaa toimijuutta ja valtaisuutta. Mattilan (2008:30-31) mukaan voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaransa.. Voimaantumisprosessissa ihminen voimaantuu itse, häntä ei voimaannuteta ulkoapäin. Voimaantuminen ilmenee eri ihmisissä eri ominaisuuksina, taitoina, käyttäytymisenä ja uskomuksina. Voimaantumisen ominaisuudet vaihtelevat ympäristön ja ajankohdan mukaan. (Mattila 2008: 30-31.)

Voimaantuminen käsitetään sisäisen voimantunteen rakentumisena, joka on perusluonteeltaan ihmisestä itsestään lähtevä prosessi. Voimaa ei voi antaa tai aiheuttaa toiselle. Samalla se on silti myös sosiaalinen prosessi, sillä toimintaympäristön olosuhteet voivat vaikuttaa voimaantumisen edellytyksiin. (Mattila 2008: 30.) Voimaantuminen on yksilön tai ryhmän vahvistamista (tai vahvistumista) ja tukemista tekemään valintoja jotka ohjaavat yksilöitä tai ryhmiä haluttuun lopputulokseen (PovertyNet 2011). Voimaantumisella viitataan yksilön omakohtaiseen osallisuuden tunteeseen, jolloin nuori kokee pärjäävänsä ja olevansa mukana yhteisöllisissä ja yhteiskunnallisissa prosesseissa (Horelli – Haikkola – Sotkasiira 2008: 233).

### 5.3 Belonging - yhteisyys ja jäsenyys

Kuuluminen ja jäsenyys yhteisöissä, Belonging, edellyttää, mutta myös luo ja vahvistaa hyväksyntää ja luottamusta yhteiskunnassa. Sosiaalisten verkostojen ja yhteisyyden on todettu esimerkiksi toimivan suojaavina tekijöinä erilaisissa epätoivotuissa ilmiöissä, esimerkiksi hyvinvointivajetta ja syrjäytymistä vastaan. Haavoittuvassa asemassa olevilla ihmisillä saattaa esiintyä vajetta erityisesti yhteisyyden ja jäsenyyden ulottuvuu-

nessa. Yhteisöt paitsi ottavat jäsenikseen, myös sulkevat ulkopuolelle. Epäluuloisesti suhtautuva yhteisö ei kutsu mukaan eikä ”päästä sisään”, jolloin ihmisen on hyvin vaikea itse vaikuttaa omaan osallisuuteensa ja lisätä sitä. Omasta aktiivisuudesta ei ole apua, mikäli yhteisö torjuu ja hylkää. Seurauksena voi syntyä yhteisöistä ja yhteiskunnasta syrjäytymistä. (Raivio – Karjalainen 2013.)

Bardyn mukaan lasten osallisuuden keskeinen kysymys on lasten ottaminen mukaan yhteisöihin siten, että heille turvataan oppimisprosessi, jonka avulla lapsi ymmärtää, keitä me olemme ja mihin me kuulumme. Tämän edellytyksenä on se, että lapset ja aikuiset toimivat yhdessä tarpeeksi paljon ja jakavat keskenään kokemuksiaan ja havaintojaan myös elämän ydinkysymyksistä. Kun yksilö kokee tulevansa kuulluksi yhteisön jäsenenä ja voivansa vaikuttaa yhteisiin asioihin, hän tuntee olevansa yhteisönsä osallinen. (Bardy 2009: 234.)

Tavoiteltaessa yksilön ja ryhmien osallisuuden vahvistumista ja esimerkiksi laajempaa työelämäosallisuutta, on palveluissa siirryttävä vuorovaikutteiseen, dialogiseen asiakastyöhön. Erityisesti haavoittuvassa asemassa olevien palveluissa luodaan asiakkaan omalle äänelle tilaa lisäämällä intensiivistä, asiakasta kohtaavaa työtä. Toimenpiteiden suunnittelussa ja toteutuksessa asiakkaiden omilla toiveilla on merkitystä. Tavoitteena on aina ihmisten taitojen ja vahvuuksien lisääminen omaa elämäänsä koskevissa asioissa sekä päätöksenteossa. Tämä edellyttää aikaa ja tarkoittaa ns. hitaampaa sosiaalityötä sekä työotteen muuttamista valtaistamisen suuntaan. Jos asiakkaan tilannetta pyritään ratkomaan etäältä, esimerkiksi toimeentulotuen etuuskäsittelyn kautta, tai kun palveluissa hänen omaa asiantuntijuuttaan ei tunnusteta, tuotetaan mahdollisesti aktiivista vastarintaa, passiivista vieraantumista tai apaattista objektiutta. (Raivio – Karjalainen 2013.)

## **6 Näyttöön perustuva käytäntö menetelmänä ja prosessina**

Käytimme opinnäytetyössämme menetelmänä näyttöön perustuvaa käytäntöä (evidence-based practice), jossa limittyvät tutkimusprosessit sekä kehittämisprosessi. Opinnäytetyössämme näyttöön perustuvan käytännön tavoitteena oli selvittää, mitä Hiidenkiven peruskoulussa tapahtuu osallisuuden ja syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmista sekä mitä osallisuutta edistäviä henkilökunnan työtapoja Hiidenkiven peruskoulun arjessa on. Lisäksi tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden osallisuutta tekemällä toimivia

käytäntöjä ja osallisuustyön haasteita näkyväksi. Tavoitteena oli myös etsiä osallisuutta edistäviä ratkaisuja, joiden pohjalta voidaan kehittää koulun henkilökunnan työtapoja.



Kuva 4. Näyttöön perustuvan käytännön elementit. Asiakas ja tilanne, tutkimusnäyttö sekä oma asiantuntemus ja kokemus. (Bingham 2008.)

Näyttöön perustuvan käytännön menetelmiä tässä opinnäytetyössä ovat kirjallisuuskatsaus, haastattelututkimus, ryhmäkeskustelu sekä kyselytutkimus. THL:n mukaan näyttöön perustuvat käytännöt pyrkivät tekemään palveluista tietoon perustuvia. Ammattilaisten olisi tuotava esiin, millaiseen tietoon heidän tekemänsä päätökset perustuvat. (Näyttöön perustuva sosiaalityö 2012.) Omalta kohdaltamme tavoitteena oli esitellä Hiidenkiven henkilökunnalle se tieto, jonka perusteella heille keskustelutilaisuudessa kehittämisehdotuksemme esitimme.

Hyvinvointipalveluilta on alettua vaatia näyttöä vaikuttavuudesta, mikä on merkinnyt näyttöön perustuvan käytännön lanseeraamista myös sosiaalipalveluihin (Raunio 2010: 387). Näyttöön perustuvalla käytännöllä on pyritty ennen kaikkea luomaan empiirinen tutkimusperusta sosiaalialan ammattilaisille, ja sitä enemmän soveltaneissa maissa näyttöön perustuvaa käytäntöä onkin kutsuttu uudeksi paradigmaksi sosiaalialan työn koulutukselle ja käytännölle. Näyttöön perustuvaa käytäntöä puoltaneet tahot ovat korostaneet empiirisen tutkimuksen ratkaisevaa roolia sosiaalialan työn käytänteissä (Okpych - Yu 2014: 3, 32.)

Suomessa näyttöön perustuva kehittäminen on harvinaista sosiaalialan käytännöissä. Terveystieteiden verrattuna sosiaalipalvelut ovat aivan alkutekijöissä näyttöön perustuvan käytännön omaksumisessa (Korteniemi & Borg 2008: 61). Tämän vuoksi pe-

rehdyimme terveydenhuoltoalan kirjallisuuteen näyttöön perustuvasta kehittämisestä ja arvioimme, että käyttämämme tieto on sovellettavissa myös sosiaalialalle ja koulumaailmaan. Toiveenamme on samalla haastaa opinnäytetyöllämme laajemminkin sosiaalialan ammattilaisia soveltamaan näyttöön perustuvaa kehittämistä menetelmänä työsään, sillä menetelmän kautta saadulla yhdistetyllä tiedolla ja kokemuksella voi vaikuttaa laajemmin yhteiskuntamme, opetusviraston, Helsingin kaupungin ja opetusviraston kehittämistyöhön.

Näyttöön perustuvan käytännön näkökulmasta tutkimuksiin perustuva ohjeistaminen vahvistaa tutkimuksen ja käytännön työn integraatiota. Tästä huolimatta näyttöön perustuva käytäntö puuttuu suomalaisissa sosiaalipalveluissa toistaiseksi lähes kokonaan. Tämä johtuu paljolti siitä syystä, että Suomesta ei ole ollut näyttöön perustuvaa käytäntöä aktiivisesti ajavaa ylätasoa toimijaa. (Raunio 2010.) Näyttöön perustuvalla käytännöllä ei myöskään ole mainittavaa asemaa suomalaisissa sosiaalipalveluissa, koska Suomessa näyttöön perustuvien käytäntöjen kehittämiseen ei ole kovinkaan paljon panostettu. Resursseja on käytetty hyvin vähän verrattuna esimerkiksi Iso-Britanniaan, Tanskaan ja Ruotsiin. (Kosteniemi ja Borg 2008, 50.)

Näyttöön perustuvan kulttuurin rakentaminen on monessa organisaatiossa uutta ajattelua. Edellytyksenä siinä on, että työntekijät ovat valmiita omaksumaan uudistavaan oppimiseen perustuvan refleктоivan ja kriittisen asenteen. Uudistava oppiminen perustuu siihen, että ihmisellä on tarve ymmärtää kokemuksiaan ja löytää mielekkyyttä elämässä tapahtuvista asioista. Näyttöön perustuva kehittäminen tapahtuu toimintayksikön, alueellisten yhteistyöverkostojen ja kansallisen toimintaohjelman tasolla. (Sarajärvi – Mattila – Rekola 2011: 21-24.)

Näyttöön perustuvan kehittämisen kautta tutkimustieto yhdistetään siis käytännön kokemukseen. Teorian, tutkimuksen ja käytännön tavoitteena on kehittää käytännön työtä kyseenalaistaen ja arvioiden käytännön toimintatapoja. (Niikkonen - Välimäki – Holopainen 2000, 172). Opinnäytetyössämme välineinä tässä olivat haastattelu ja kysely sekä keskustelutilaisuus, joiden tarkoituksena oli myös osallistaa koulun henkilökuntaa kehittämisprossiin.

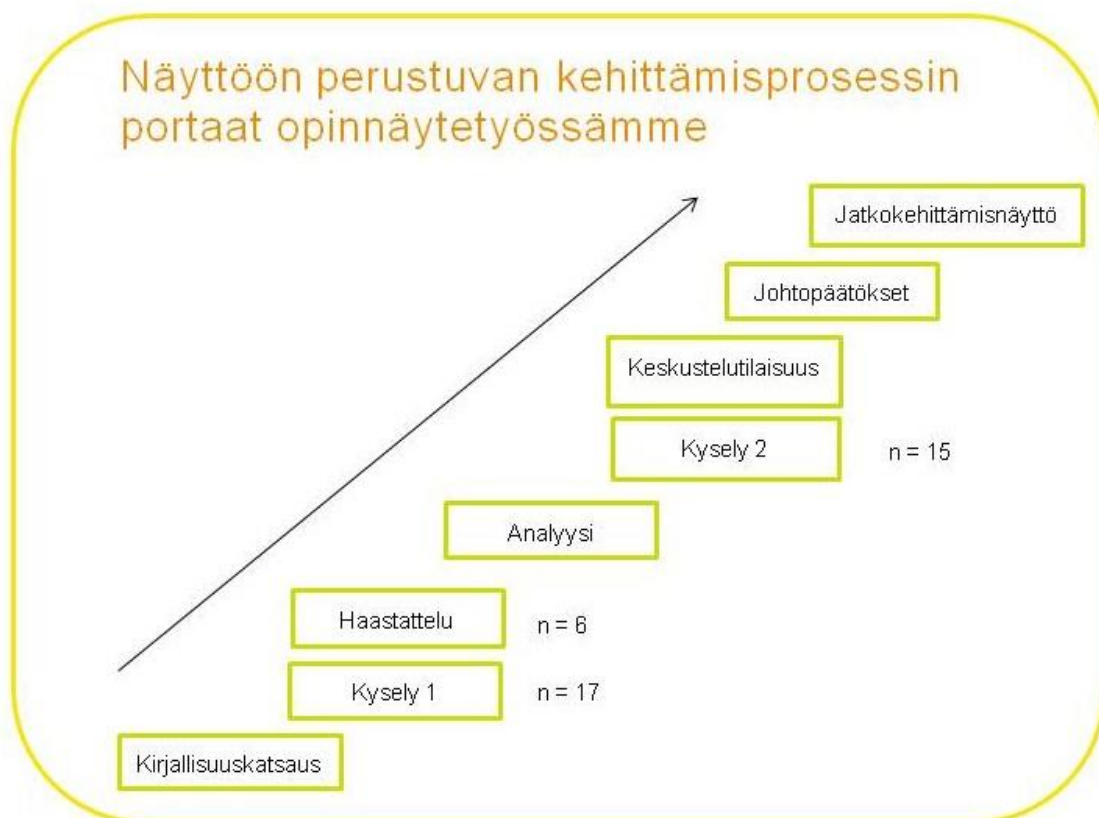
Näyttöön perustuva käytäntö kannustaa ajattelemaan kriittisesti, millaiseen tietoon käsitys toimenpiteen vaikutuksista perustuu. Käytäntö pyrkii lisäämään käsitystä tieteellisten tutkimusten tuottaman tiedon merkityksestä ammatillisten toimien perustana. (Rau-

nio 2010: 393.) Sarajärven, Mattilan ja Rekolan mukaan ”näyttö tarkoittaa osoitusta, todistetta, totena pidettyä ja todistusaineistoa. Näyttö on siis jotain nähtävissä olevaa. Näyttö sisältää oletuksen siitä, että jokin asia voidaan todistaa, esimerkiksi tutkimuksella”. Näyttöön perustuvalla toiminnalla on vaikutusta vasta sitten, kun työntekijöiden tiedossa, taidossa, asenteissa ja/tai käyttäytymisessä saadaan muutoksia. (Sarajärvi – Mattila – Rekola 2011: 11, 17.) Työn teoreettista perustaa tuodaan näkyväksi, jolloin teorian ja käytännön yhteys on helpompi nähdä.

Näyttöön perustuvaa sosiaalityötä pidetään vastakohtana niin sanotulle autoritääriselle asiantuntijuudelle. Toisin kuin autoritäärisessä mallissa, tieto tulisi jakaa asiakkaiden kanssa. Näin voidaan ajatella, että toimenpiteistä ja käytännöistä tulee oikeudenmukaisempia ja ne ovat vähemmän riskialttiita, kun toimintaa ohjaa näyttöön perustuva tieto. (Näyttöön perustuva sosiaalityö 2012.) Opinnäytetyössä asiakkaaksi määrittyi koulun henkilökunta ja erityisesti opettajat. Tieto jaettiin heidän kanssaan johtoryhmän keskustelutilaisuudessa.

Näytön käsitteestä on erilaisia tulkintoja. Suppeimman tulkinnan mukaan näyttötiedoksi soveltuu ainoastaan satunnaistettujen ja kontrolloitujen koeasetelmatutkimusten tuottama tieto. Laajan näkemyksen mukaan näyttötietoa on paras saatavilla oleva tieto. (Näyttöön perustuva sosiaalityö 2012.) Tässä työssä määrittelimme näytön kirjallisuuskatsauksen, haastattelujen, kyselyiden sekä keskusteluiltaapäivän keinoin saaduksi tiedoksi.

Opinnäytetyömme prosessi eteni näyttöön perustuvan ajattelun mukaisesti. Tutkimusosuutemme on laadullinen ja se toteutettiin sekä haastatteluina että kyselyinä. Sen tuottama tieto yhdistettynä kirjallisuuskatsaukseen muodosti näytön, johon osallisuuden kehittäminen pohjautui. Kerätty tieto jaettiin koulun henkilökunnan ja oppilaiden kanssa järjestetyssä ryhmäkeskustelussa.



Kuva 5. Opinnäytetyömme näyttöön perustuva kehittämisprosessi. (Vainikka - Väärälä 2014.)

Ajallisesti opinnäytetyöprosessimme sijoittui syyskuun 2013 ja joulukuun 2014 välille. Haimme tutkimuslupaa maaliskuun 2014 lopussa ja lupa myönnettiin huhtikuun alkupuolella. Opinnäytetyömme lähti liikkeelle tutkimuksen viitekehyksen löytämisestä sekä halustamme edistää osallisuutta sellaisessa koulussa, joka on arviomme mukaan – löyhästi määriteltynä – ”keskiverto helsinkiläinen koulu”.

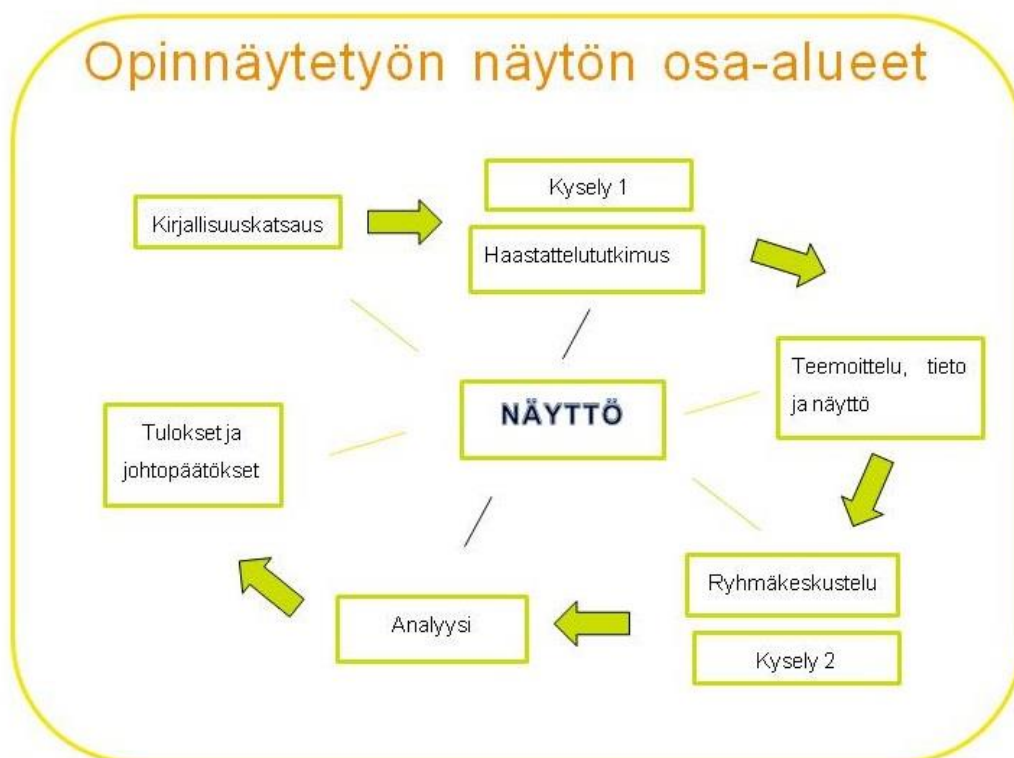
Niikkonen et al. muistuttavat, että näyttöön perustuvalla toiminnalla on luonnollista, että tarkastelun kohteena olevasta asiasta etsitään tutkimustietoa. Näin saadaan tukea päätöksenteolle ja löydetään uusia toimintatapoja. (Niikkonen et al. 2000: 172.) Prosessin alussa teimmekin kirjallisuuskatsauksen, perehdyimme tutkimuksen taustaan ja tarpeeseen sekä Hiidenkiven peruskoulun toimintaympäristöön henkilökunnan työn näkökulmasta. Syvennyimme etenkin osallisuuden ja syrjäytymisen käsitteisiin sekä niiden yhteyteen. Pohdimme nuorten arkeen ja kasvuun vaikuttavia ilmiöitä niin Helsingissä kuin koko Suomessakin. Tutkimustietoon tutustumisen jälkeen otimme yhteyttä Hiidenkiven peruskouluun ja kerroimme opinnäytetyöstämme Hiidenkiven rehtorille, joka välitti viestimme koulun osallisuusasioista vastaavalle opettajalle.



Tutustuimme alan kirjallisuuteen lokakuun 2013 ja tammikuun 2014 välillä. Syvensimme käsitystämme osallisuudesta, syrjäytymisestä ja sen lähikäsitteistä sekä koulun yhteiskunnallisesta roolista. Tammikuun lopulla 2014 aloitimme yhteistyön Hiidenkiven peruskoulun kanssa. Aloitimme tapaamalla osallisuusasioista Hiidenkivessä vastaavan opettajan. Hänen kanssaan pidimme säännöllistä yhteyttä opinnäytetyöprosessin kouluun liittyvistä asioista.

Vahvistimme saatua näyttöä kahdella kyselyllä, joista ensimmäinen tehtiin keväällä 2014 ennen haastatteluita ja toinen syksyllä 2014 ryhmäkeskustelun jälkeen. Raivion ja Karjalaisen osallisuuden ulottuvuuksien malli osoittautui erinomaiseksi pohjaksi laajan teoreettisen tiedon, haastattelujen, kyselyjen ja keskusteluiltaapäivistä saadun näytön teemoitteluun. Teemoittelun avulla jäsennetty tieto johtopäätöksineen vietiin koulun johtoryhmälle pohdittavaksi ja näytöksi, jonka pohjalta Hiidenkiven peruskoulussa voidaan jatkaa oppilaiden osallisuuden edistämistyötä.

Opinnäytetyöprosessissa toiminnan suunnittelu, tiedonhaku, kirjallisuuskatsaus, jatkuva analysointi, toiminta ja havainnointi olivat tärkeässä roolissa koko opinnäytetyön ajan. Opinnäytetyöprosessin vaiheet limittyivät usein osin päällekkäin. Ajoittain vaiheet vaihtoivat paikkaa ja toisinaan oli syytä palata suunnittelemaan jatkoa tarkemmin tai hakea lisää tietoa. Tärkeässä roolissa oli dialogi sekä tekijöiden kesken että koulun edustajien kanssa.



Kuva 6. Näytön osa-alueet (Vainikka - Väärälä 2014).

### 6.1.1 Haastattelu

Haastattelujen tavoitteena oli selvittää Hiidenkiven peruskoulun henkilökunnan sellaisia työtapoja sekä koulun rakenteita, jotka edistävät Hiidenkiven oppilaiden osallisuutta koulussa. Kortnesniemen ja Borgin mukaan kohderyhmästä voi kummuta merkityksellisiä asioita laajemmin kuin välttämättä haastattelija osaa ennakoida (Korteniemi & Borg 2008: 62). Meille tieto oli relevantti, etenkin koska päädyimme käyttämään avoimia kysymyksiä. Eri työntekijät katsovat osallisuutta koulussa erilaisista näkökulmista ja vastaukset voivat olla monitahoisia. Tämä myös vaikutti haastattelurungon suunnitteluun (Katso Liite 1).

Hirsjärvi et al. toteavat, että tutkimusstrategian ja tutkimusmetodin valinta riippuu valitusta tutkimustehtävästä tai tutkimuksen ongelmista (Hirsjärvi et al. 2010: 132). Koska opinnäytetyömme päätehtävä oli tutkia osallisuutta Hiidenkiven peruskoulussa henkilökunnan näkökulmasta, sen rajasi omalta osaltaan tutkimuksen lähestymistapaa sekä vaikutti vahvasti tutkimusmenetelmän valintaan. Halusimme korostaa sekä Hiidenkiven

peruskoulun henkilökunnan roolia nuorten osallisuuden edistämässä että henkilökunnan osallisuutta opinnäytetyössämme, ja koimme että näihin tarpeisiin vastaa parhaiten laadullinen haastattelututkimus.

Haastattelu on sosiaalinen puhetilanne, jossa ihmisten välinen vuorovaikutus perustuu kielen käyttöön. Haastattelijan kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteena on haastateltavan puheen sisältö. On muistettava, että haastateltavan vastaus heijastaa aina haastattelijan tai haastattelijoiden läsnäoloa ja vaikutusta tilanteeseen. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 49–52.) Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että tutkija voi olla varma, keneltä haluttu informaatio saadaan (LoBiondo-Wood – Haber 2002: 303). Haastatteluotoksemme oli lopulta kuusi haastateltavaa, jotka kaikki toimivat opettajina Hiidenkiven koulussa.

Keräsimme näkemyksiä teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä ja sille on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kuitenkaan kaikkia. Teemahaastattelussa kysymykset kohdennetaan tiettyihin aihepiireihin. Haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 47–48.)

Haastattelussa kerätty tieto on aina sidoksissa tutkimusympäristöön, josta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Laadullisessa haastattelussa korostuvat haastateltavan kokemukset tutkittavasta tilanteesta sekä kyky ja halukkuus keskustella aiheesta. (Kylmä – Juvakka 2007. 79–80.) Teemahaastattelulla voidaan tuottaa arvokasta tietoa asioista, joista tutkittava ei ole tottunut puhumaan päivittäin. (Åstedt-Kurki – Heikkinen 1994: 420.) Vaikka osallisuudesta puhutaan Hiidenkivessä epäilemättä paljon, halusimme ulkopuolisina saada Hiidenkiven peruskoulun henkilökunnan keskustelemaan siitä erilaisessa kontekstissa ja näin tuomaan asioita näkyväksi itselleen, kollegoilleen ja meille haastattelijoina.

Haastattelun nauhoittaminen säilyttää keskustelusta olennaiset seikat. Oleellista voi olla haastateltavan sanatarkka puhe ja äänenkäyttö sekä mahdollinen tunnelataus. Jotta haastattelutilanteesta tulisi mahdollisimman luonteva ja vapaa keskustelu, haastattelijan on hyvä muistaa tema-alueet. Näin vältytään turhalta papereiden selailulta. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 92.) Tästä syystä muotoilimme liitteestä 1 löytyvän haastattelurungon tukilistaksi haastatteluun, nauhoitimme ja litteroimme kaikki haastattelut. Esi-

timme melko runsaasti lisäkysymyksiä ja annoimme keskustelun aaltoilla kunkin haastateltavan sanottavan mukaan.

Hirsjärvi ja Hurme muistuttavat, että taitava haastattelija tuntee aihepiirin ja tiedostaa haastattelun tarkoituksen. Hän on selkeä, esittää selviä ja yksinkertaisia kysymyksiä. Haastattelijan tulisi olla kiinnostunut ihmisen käyttäytymisestä. Hänen pitäisi myös pystyä havainnoimaan kielellisiä ja ei-kielellisiä viestejä. Haastattelijan on tärkeä tiedostaa oman käyttäytymisensä vaikutus haastateltavaan. Hänen tulee suhtautua tutkimuksen tavoitteisiin vakavasti, olla luottamusta herättävä ja huomiota herättämätön. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 68–69.)

### 6.1.2 Keskustelutilaisuus

Haastatteluista ja kyselyistä saadun aineiston analysoinnin jälkeen järjestimme Hiidenkiven peruskoulussa keskustelutilaisuuden koulun johtoryhmän kanssa. Alkuperäisenä tarkoituksena oli saada keskusteluun mukaan myös oppilaskunnan edustajia, mutta jostain syystä tämä ei onnistunut. Tilaisuudessa kerroimme henkilökunnalle tuloksista ja omista johtopäätöksistämme. Pyrimme saamaan aikaan keskustelua siitä, miten osallisuutta jatkossa parhaiten edistetään Hiidenkiven peruskoulussa. Keskustelutilaisuus nauhoitettiin ja näin hyödynsimme keskustelua myös tiedon lähteenä, jonka pohjalta analysoimme keskustelutilaisuudessa käytettyjä puheenvuoroja.

Keskustelutilaisuuden sisällön määritteli se näyttö, jonka saimme haastattelujen tulosten analysoinnin perusteella. Tämän näytön perusteella suunnittelimme ja toteutimme keskustelutilaisuuden, jonka menetelmänä oli ryhmäkeskustelu. Ruusuvuori ja Tiittula korostavat, että ryhmäkeskustelussa on kyse osallistujien välisestä vuorovaikutuksesta. Ryhmäkeskustelutilanne on paljon kiinni vuorovaikutuksesta, kysymykset mukautuvat tilanteessa ja jatkokysymykset riippuvat osallistujien vastauksista. (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 223.) Ryhmäkeskustelun tarkoituksena oli saada luovia ideoita ja tuoreita näkökulmia osallisuuden edistämiseen ja luoda pohjaa Hiidenkiven peruskoulun henkilökunnan työtapojen kehittämiseksi. Ryhmäkeskustelun avulla halusimme myös jakaa tietoamme ja tuloksista kertynyt näyttö Hiidenkiven henkilökunnan työn kehittämiseksi sekä syventää keskustelua osallisuudesta näyttöön perustuen.

Tarkemmin eriteltyinä ryhmäkeskustelulla tarkoitetaan järjestettyä keskustelutilannetta, johon osallistuu haastattelijan lisäksi yleensä viidestä kymmeneen ihmistä. Nämä ihmi-

set on kutsuttu keskustelemaan määrätystä aiheesta fokusoidusti, mutta vapaamuotoisesti, tietyksi ajaksi. Keskustelutilanteessa vetäjä pyrkii tietoisesti saamaan aikaan osallistujien välistä vuorovaikutusta, eikä vuorovaikutus painotu tutkijan ja haastateltavien välille, jolloin vuorovaikutuskontrolli on haastateltavalla. (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 223-224.) Tässä suhteessa keskustelutilanne jäi hieman liikaa meidän – vetäjien – vastuulle, sillä vaikka johtoryhmän jäsenet puheenvuoroja käyttivätkin, ei tilaisuus lopulta vapautunut niin luovaksi ja vuoropuhelumaiseksi kuin ehkä olisimme toivoneet.

Vaikka ryhmäkeskustelun ohjaajan tehtäviä ovat keskustelun ehtojen luominen ja puheen mahdollistaminen, tilaisuuden luonne ja rakenne saattoivat lopulta vaikuttaa siihen, että vuoropuhelu ei täysin käynnistynyt. Ruusuvuoren ja Tiittulan mukaan ryhmäkeskustelujen lähtökohtana yleensä on, että keskustelun vetäjällä on itse ryhmätilanteessa vahva asema. Näin oli meidänkin tapauksessa, mutta koska tulimme koulun ulkopuolisina opiskelijoina esittämään rakentavaa palautetta koulun johtoryhmälle, asetelma oli jo valmiiksi haastava orgaaniselle vuorovaikutukselle. Ryhmän ohjaaja antaa osallistujille tilaa ja ääntä (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 104), ja vaikka näin tapahtui, osallistujien ääni olisi voinut kuulua keskustelussa vielä voimakkaammin. Tilaisuudessa nousi silti esiin useita mielenkiintoisia asioita.

### 6.1.3 Kysely

Kyselyt toteutettiin keväällä 2014 sekä syksyllä 2014. Kyselyvastauksen pohjalta meidän oli tarkoitus pyrkiä arvioimaan Hiidenkiven peruskoulun henkilökunnan osallisuusnäkemysten kehittymistä. Mikäli opinnäytetyömme hyötyä osallisuuden kehittämisessä halutaan aidosti arvioida, se tulisi tehdä selvästi kehittämisprosessin jälkeen, esimerkiksi keväällä tai syksyllä 2015. Käytössämme olleella lyhyellä aikavälillä kehitystä on vaikea kattavasti arvioida.

Kyselyt toteutettiin strukturoidulla kyselylomakkeella. Kyselylomakkeet toimitettiin Hiidenkiven peruskoulun opettajanhuoneeseen. Kyselylomakkeen yhteydessä pyydettiin henkilökuntaa vastaamaan kysymyksiin anonyymisti palauttaen kyselyt, kyselyiden yhteydessä kirjekuoreen. Kyselyn vastausvaihtoehdot olivat 1 – täysin eri mieltä, 2 – jokseenkin eri mieltä, 3 – ei samaa eikä eri mieltä, 4 – jokseenkin samaa mieltä ja 5 – täysin samaa mieltä.

Kyselyn avulla halusimme saada vahvistusta sille, miten Hiidenkiven peruskoulun henkilökunta kokee heidän mahdollisuutensa edistää oppilaiden osallisuutta osallisuuden ulottuvuuksien having, acting ja belonging näkökulmista. Lisäksi halusimme tietoa siitä, millaiseksi erilaisten ammattilaisten rooli koetaan osallisuuden edistämistyössä. Koettiin opettajan, terveydenhoitajan, kuraattorin, rehtorin tai jonkin muun koulun työntekijän rooli erityiseksi osallisuuden edistämisen näkökulmasta.

#### 6.1.4 Teemoittelu analyysimenetelmänä

Analyysissa arvioinnin välineenä hyödynsimme teemoittelua. Teemoittelu on laadullisen analyysin menetelmä, jolla pyritään hahmottamaan keskeisiä aihepiirejä, teemoja. Yksi tapa muodostaa teemoja on johtaa ne teoriasta. Teoreettiset käsittelyt muutetaan mitattavaan muotoon, teemahaastattelun haastatteluteemoiksi. (Eskola – Vastamäki 2011: 33.) Kuten tässä työssä on aiemminkin mainittu, haastattelurunkomme perustui Raivion ja Karjalaisen sovellukseen Allardtin osallisuuden ulottuvuuksien mallista. Näin saimme teemat, jotka kulkevat mukana läpi opinnäytetyön niin haastattelurungossa, tulosten ryhmittelyssä kuin niiden analyysissäkin. Voidaan siis sanoa, että analyysimme oli teoriaan pohjautuva.

Aineiston purkaminen voidaan tehdä sanatarkasti puhtaaksikirjoittamalla eli litteroimalla tai se voidaan purkaa teema-alueiden mukaisesti. Aineiston purkamiseen suositellaan nykyisin tietokoneen tekstianalyysiohjelmaa. On syytä miettiä, miten tarkkaa litterointia tulee tehdä. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 138–140.) Opinnäytetyössämme litteroimme haastattelut tarkasti ja teemoittelimme sen jälkeen vastaukset having, acting, belonging – jaottelun mukaisesti.

Sisällönanalyysiä on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Useat eri nimillä kulkevat laadulliset tutkimukset perustuvat sisällönanalyysiin. (Tuomi – Sarajärvi 2002. 93.)

Aineiston kuvaileminen muodostaa analyysin perustan. Kuvailu lähtee ilmiöitä ja kokeuksien kuvailulla. Aineiston luokittelu luo pohjan haastatteluaineiston tulkinnalle jäsena avulla aineiston eri osia voidaan myöhemmin vertailla, yksinkertaistaa ja tulkita. Luokittelu jäsentää tulkittavaa ilmiötä, kun yhdistely yrittää löytää luokittelujen välille samankaltaisuutta ja säännönmukaisuutta. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 145–150.)

## 7 Tulokset eli kehittämisen mahdollistava näyttö

Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuuksia tarkastelemaan *having, loving, being* –jäsenyykseen perustuvassa Raivion ja Karjalaisen osallisuuden ulottuvuuksien mallissa täysimääräisen osallisuuden toteutumiseksi vaaditaan *having* eli riittävä toimeentulo, hyvinvointi ja turvallisuus, *acting* eli valtaisuus ja toimijuus sekä *belonging* eli yhteisyys ja jäsenyys. Osallisuus ei toteudu kunnolla, jos jokin näistä ulottuvuuksista ”vuotaa”. (Era 2013: 16-17.) Tätä mallia olemme käsitelleet jo aiemmin opinnäytetyömme teoreettisissa lähtökohdissa. Mainittakoon kuitenkin vielä, että jätimme *having* -kohdasta pois maininnan riittävästä toimeentulosta, sillä kyseessä ovat alaikäiset oppilaat, joiden toimeentulosta vastaavat heidän vanhempansa.

Olemme jakaneet opinnäytetyömme tulokset Raivion ja Karjalaisen jäsenyyksen mukaisesti. Haastattelutulosten lisäksi tulososiossa esittelemme myös kyselylomakkeesta saadut tulokset. Kyselylomakkeilla oli kaksiosainen funktio: ensinnäkin kerätä haastatteluaineistoa tukevaa informaatiota ja toiseksi seurata mahdollisia muutoksia koulun henkilökunnan näkemyksissä ennen ja jälkeen järjestämämme keskustelutilaisuuden. Haastattelimme kuusi Hiidenkiven opettajaa ja lisäksi meille palautettiin 17 kyselylomaketta.

### 7.1 Haastattelut

Haastatteluista nousi esiin opettajien rooli osallisuuden edistämässä ja siinä havaittavat opettajien yksilölliset eroavaisuudet. Useissa haastatteluissa osallisuus koettiin ”valmiiksi annettuna”, ei aidosti oppilaslähtöisenä. Myös oppilaiden tarve aikuiskontakteihin nousi haastatteluaiheeksi.

Hyvinvoinnin ja turvallisuuden näkökulmasta hyvänä koettiin kahden opettajan läsnäolo luokassa. Haasteeksi koettiin kuraattorille ja psykologille pääsyn vaikeus, koulukiusaamisen havaitsemisen haastavuus sekä koulun henkilökunnan yhtenäisyys kasvattajina. Toimijuuden ja valtaisuuden kannalta kiinnostavaa oli, että oppilaat tuovat näkemyksiään esiin kärkkäästikin. Dialogille tarvittaisiin silti enemmän aikaa ja tilaa. Oppilaiden yhteisyyden ja jäsenyyden kokemuksen kannalta useat haastateltavat määrittivät oman luokan ensisijaiseksi yhteisöksi koulussa. Ryhmätöiden, tiimien ja kannustimien rooli nähtiin tärkeäksi osallisuuden edistämässä.

Haastattelujen perusteella heräsi monia ajatuksia siitä, millaisia malleja oppilasosallisuuden edistämiseksi voisi hyödyntää. Oppilaat voisivat esimerkiksi askarrella seinätaulut, jossa olisi esimerkiksi kouluviihtyvyyttä edistäviä ideoita. Pohdimme myös sitä, miksi jotkut oppilaat syrjäytyvät ja toiset ovat aktiivisia osallistumaan. Voisiko aikuisten määrällä vaikuttaa oppilaisiin? Kuinka vetäytyvät oppilaat huomioidaan, vai annetaanko heidän jäädä syrjään?

### 7.1.1 Having – hyvinvointi ja turvallisuus

Oppilaiden hyvinvointia tarkkailevat pääasiassa opettajat luokkakohtaisesti. Useampi opettaja mainitsi, että paras keino on kysyä suoraan kuulumisia oppilaalta itseltään. On tärkeää olla läsnä ja pyrkiä tulkitsemaan oppilaiden käytöstä. Luokanvalvojilla on suuri osuus havainnoinnissa, mutta myös kuraattori, koulupsykologi ja terveydenhoitaja mainittiin. Jokapäiväinen kohtaaminen on tärkeää, mutta jos oppilaat ovat päivän aikana usean eri opettajan valvonnassa, oppilaiden hyvinvoinnin havainnoiminen on haastavampaa. Tiedonsiirto on kuitenkin tiivistä ja oppilashuoltoryhmästä voi hakea tukea. Erään vastaajan mielestä opettajat keskustelevat keskenään tehokkaasti siitä, miten kukin oppilas näyttää voivan. Kahden opettajan läsnäolo luokassa yhtä aikaa mainittiin hyvänä asiana oppilaan hyvinvointia havainnoidessa.

Meillä ehkä sitten auttaa se, et meillä on hirveen paljon tota samanaikaisopettajuutta, eli että se ei oo pelkästään et yks ope vetää aina sen oppitunnin vaan että siellä on se toinen, jollonka siinä jää hirveen paljon enemmän sitä pelivaraa sitten sitä niinku oppilaan kohtaamisiin ja siihen, et kerkee käydä sen jonkin hiljasen nyhertäjänki luona ja kysymässä, et mikä on ja pääsetkö eteenpäin ja sitte hiffaa jos siinä on jotain, että onkin synkkänä käpertynyt itseensä, niin sitten niitä ehtii huomata paljon paremmin. (H4)

Haastattelujen perusteella kuraattori ja psykologi eivät välttämättä aina ole saatavilla silloin kun heitä tarvittaisiin. Perinteisiä rajoja rikotaan kuitenkin siten, että kuraattori ja psykologi jalkautuvat myös oppitunneille ja käytäville. Opettajat ja kuraattorit sekä psykologit vaihtavat keskenään kuulumisia oppilaista. Käytössä ovat myös yksityisvastaanotot, joille oppilas pääsee resurssien puitteissa. Erään haastateltavan mukaan aikaa kuraattorille voi joutua odottamaan pitkään tai sitä ei jopa saa ollenkaan. Tapausaikoja priorisoidaan ja prosessin kesto huolesta toimenpiteisiin voi olla pitkä.



Oppilaiden hyvinvointia seurataan myös niin sanottujen ”tsekkaukspisteiden” avulla. Tässä oppimiskartoituksessa tehdään oppilaan hyvinvointiprofiili.

Meil on tota, meil on tällaset tsekkaukspisteet , se koskee lähinnä ehkä niinku oppimistaitoi mut ne on niinku tokalla, viidennellä ja kasilla. Sen tarkoitus on se et [...] ollaan määritelty joku minimitaso, mikä oppilaiden pitää saavuttaa, tää on lähinnä oppimista mutta myös niinku hyvinvointiin liittyvä juttu, et sit siin tsekkauksessa voidaan niinku kans kiinnittää huomiota siihen jos on vaan kaikki oppiminen menee mallikkaasti mut sit on pientä huolta lapsen hyvinvoinnista, nii sit siihen tartutaan sillon. Tsekkaukspisteet on toka, viides ja kasiluokalla, mut myöski totta kai siin välillä niinku valmistaudutaan siihe tsekkaukseen koko ajan niinku yritetään pitää sitä, että se minimitaso niinku saavutettas, myöskin niinku hyvinvoinnissa. (H5)

Muina hyvinvoinnin tarkkailu- ja edistämiskeinoina haastatteluissa mainittiin tunnetaitojen opettelemiseen keskittyvät art-tunnit, kiva koulu -tunnit, kouluterveyskyselyt, vanhempien tapaamiset sekä Wilma-tietokonejärjestelmä, jonka avulla yhteydenpito ja tiedotus vanhempien ja koulun välillä on melko vaivatonta.

Eräs haastateltava esitti ajatuksen ”koulumummosta”, joka kohtaisi oppilaita esimerkiksi koulun kirjastossa, ja jonka luokse olisi hyvin matala kynnyksellä tulla juttelemaan mistä tahansa asioista. Tällainen rooli saattaisi olla mahdollista esimerkiksi sosionomille. Riittävän aikuiskontaktin tarve mainittiin useammassa haastattelussa. Monilla oppilailla aikuiskontakti voi puuttua kotona, eikä suuri koulu tuo välttämättä paljon helpotusta asiaan. Opettajilla on kiire, luokat suuria ja suoritusvaatimukset tiukkoja. Vaikka kommunikaatio opettajan ja oppilaiden välillä on haastateltavien mukaan nykyisin välitöntä ja keskustelevaa, jää osa oppilaista silti väistämättä vähälle huomiolle. Resurssit ovat rajalliset. Resurssien rajallisuus vaikuttaa myös esimerkiksi erilaisten yhteishenkeä ja osallisuutta tukevien projektien toteutukseen.

Lähtis enemmänki sellasta, mistä tulis taas enemmän henkeä, että tää on meidän koulu, ja että meidän yhteinen paikka ja semmonen me-henki ja semmonen, mutku ei siihen taas nyt löydy henkilökunnalta sitä saumaa, et mistä järjestettäis. Sit nää on semmosia irtotempauksia kerran vuodessa tai sellasia. (H4)

Yksi haastateltu opettaja puhui kiusaamisesta. Joskus oppilaalla alkaa olla selittämättömiä poissaoloja (jotka usein alkavat 5. tai 6. luokalla), eikä syy välttämättä selviä hel-

posti. Taustalla voi olla esimerkiksi havaitsematon iso kiusaamisvytyhti. Vaikka opettaja näkisikin välitunnin aikana pihalla kiusaamista, se saattaa vaikuttaa irralliselta tapaukselta. Tällöin pitkäkestoinen kiusaaminen voi jäädä havaitsematta, vaikka yksittäinen tapaus huomataankin.

Koko koulun henkilökunnan merkitys oppilaiden hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäjinä tiedostettiin. Terveystoimijalla on salassapitovelvollisuus, ja erinomaiset mahdollisuudet kuulla oppilailta sellaisia asioita, joita muille ei välttämättä kerrota. Rehtorin rooli opettajien sitouttajana mainittiin eräässä haastattelussa. Toinen haastateltava oli sitä mieltä, että rehtorin roolia voisi kasvattaa.

Rehtorin merkitys voisi olla isompikin. Hän ei ole kouluarjessa kiinni samalla tavalla. Toisaalta rehtorin ei kannata arvoaltaansa polttaa kaikissa taisteluissa. Rooli voi olla erilainen pienemmässä koulussa. (H2)

Joissakin kouluissa rehtorin linjauksena on ollut, että koko koulu kasvattaa talonmiehestä ja siivoojasta lähtien. Myös oppilaat oppivat siihen, että kaikki koulun aikuiset ovat kasvattajia, koulun aikuisia, joita pitää totella ja kunnioittaa. Eräs opettaja koki haastavaksi sen, että eri palvelujen kilpailutuksen myötä koulussa on työntekijöitä eri yrityksistä.

Nyt on vaikeampaa, kun kaikki ovat eri firmaa ja ei sinne oteta sen pohjalta töihin, että onko tämä ihminen valmis kohtaamaan lapsia. (H4)

### 7.1.2 Acting – valtaisuus ja toimijuus

Haastateltujen opettajien mukaan oppilaat tuovat omia mielipiteitään esille, toisinaan kärkkäästikin. Jos oppilaille annetaan mahdollisuus tulla kuulluksi, silloin he tuovat omia näkemyksiään esiin. Oppilaita kuullaan jakson suunnittelussa, esimerkiksi tuleeko kolme pikkukoetta vai yksi isompi. Usein ei kuitenkaan innostuta ja toivelaput saattavat olla tyhjiä. Joidenkin haastateltujen mukaan oppilaat tarvitsevat raamit, joiden puitteisissa valintoja voi tehdä. Muuten ei välttämättä osata vaikuttaa. Usein on huomattu, että oppilaat eivät tiedä saavansa vaikuttaa. He eivät ymmärrä niitä kohtia, missä saa esimerkiksi oppitunnilla olla mukana vaikuttamassa.

Opettajan ja oppilaan välinen aidosti dialoginen keskustelu, jossa yhdessä ja toista kuunnellen etsitään ratkaisuja eri asioihin, toteutuu vaihtelevasti. Joidenkin haastateltujen mielestä dialogille pitäisi olla tilaa enemmän. Opetus tuntuu liian suorituskeskeiseltä, on ainainen paine saada tavoitteet täyttymään. Saattaa olla mahdotonta käyttää tuntia johonkin oppilaita askarruttavan asian pohtimiseen. On paljon oppilaita, jotka kaipaisivat enemmän aikuiskontaktia. Koulusta vain ei löydy aikuista, jonka kanssa jutella tarpeeksi.

Eräs haastateltu esitti, että dialogisuuden toteutuminen sekä se kuinka autoritääristä opetus on, saattaa osin riippua opettajan koulutustaustasta.

Näkisin ehkä silleen et tietenkin on kaiken näkösi nuorii ja kaiken näkösi vanhoi opettajii, mut kuitenkin, et ehkä ainaki mulla koulutukses niin painotettiin tai ainaki sivulausees tuli sellanen niinku just se dialogin tärkeys ja sen tärkeys et mitä juttui oppilailt tulee, niin niiden juttujen huomioon ottaminen olis niinku tärkeetä ja... poispääsy siitä niinku opettajan autoritäärisyydestä ois myöski tärkeetä, niinku kaiken kannalta. Ja ehkä vanha koulukunta ois niinku enemmän sitä autoritääristä, ei tietenkään näin oo mut tota. (H5)

Se, mitä opettajilta nykyään vaaditaan, poikkeaa siitä millaisia vaatimuksia esitettiin silloin, kun opettajat olivat itse vielä oppilaan roolissa.

Ehkä on muuttunu välittömämmäks, [...] on se ehkä muuttunu niin, että sitä niinku vaaditaan opettajilta jo, se että sä et voi olla vaan niinku siel itekses jossaki pöydän takana, vaan että sä oot mukana siinä koko hommassa eri tavalla, et sä oot niinkun siellä joukossa mukana ohjaamassa oppimista, etkä vaan siellä edessä niinku luennoimassa, ja sama juttu pätee täs koulun arjessaki. (H1)

Dialoginen opetus koetaan opettajienkin taholta innostavaksi tavaksi toimia. Parhaimmillaan siinä opettaja itsekin oppii jotain uutta.

Dialoginen opetus on älyttömän kiinnostavaa. Silloin ollaan niitä antiikin opettajia. Aristoteles käytti dialogia. Uutisista ja niiden eettisistä näkökulmista keskustellaan luokassa yhdessä. Opettajan on annettava tilaa. Itse täytyy joko tietää aihepiiri hyvin tai tunnustaa suoraan ettei tiedä asiasta. Opettaja oppii itsekin. Koskaan ei myöskään tiedä, miten kukakin oppilas oppitunnin kokee, ulkoisesta olemuksesta ei voi välttämättä päätellä. (H2)

Kunkin opettajan työtavat vaikuttavat; miten asia tuodaan luokkaan, minkälaisia asioita tehdään, miten luokkaa hoidetaan ja paljonko oppilailta kysytään. Haastatellun opettajan mielestä on oleellista kysyä oppilailta, vaikka tietäisi vastauksen jo etukäteen. Kuullaan oppilaiden mielipide. Kuitenkin niin, että opettaja määrittelee raamit, joiden sisällä voi vaikuttaa. Mitä enemmän oppilaita kuuntelee, sen enemmän he arvostavat opettajaa. Kuunteleminen ja dialogisuus lisäävät luottamusta ja arvostusta. Haasteena opettajalle on se, miten saa joustettua omissa ajatuksissaan jos ”oppilaiden heitto ei sovi sun ajatuksiin”.

Ruuti-hanke, jossa oppilaskunta ja sen hallitus saavat päätettäväkseen, mihin yliopistomestariilta saatu rahasumma käytetään (4000-5000 €), valtaistaa oppilaita ja konkretisoi heille päätöksentekoprosessia. Eräs opettaja kuitenkin huomauttaa, ettei spontaania oppilaskunnan nousua rehtorille puhumaan ole. Valmiiksi annettu tehtävä siis osallistaa ja asettaa oppilaat toimijoiden asemaan, mutta oppilaslähtöistä se ei ole.

Muita oppilaiden toimijuutta tukevia väyliä Hiidenkiven koulussa ovat esimerkiksi aamunavaukset, tukioppilastoiminta sekä luokkien ”nakit”, jotka ovat joka luokalle annettavia vastuutehtäviä. Lisäksi monella opettajalla on ryhmässä jokaiselle oppilaalle kiertäviä tehtäviä, esimerkiksi joku oppilas toimii viikon ajan kirjurina.

Hiidenkivessä ei kuitenkaan opettajien mukaan ole sellaista vahvaa kulttuuria, että oppilaiden aloitteista ruvettaisiin muuttamaan jotain isompaa. Luokahuonetasolla ei ole palautelaatikkoo. Oppilaiden itsearviointia on opiskelussa aina mukana, mutta on eri asia miten tehokkaasti sitä hyödynnetään. Edistetäänkö sillä oppimista? Monet osallisuutta ja toimijuutta edistävät asiat tulevat opettajilta oppilaille, eivätkä siis ole oppilaslähtöisiä. Kun aitoa oppilaslähtöisyyttä esiintyy, saattaa oppilaan ääni tukahtua jonnekin koulun rakenteisiin.

Viime vuonna mä sain käsiini sellasen kirjeen jonka yks erkkaluokkalainen oli kirjottanu, se oli erinomasesti perusteltu, minkä takii lippistä pitäs saada käyttää sisällä, ja hän oli sitä mieltä et se ehdottomasti ruokalassa pitää ottaa pois, ja se on osa joidenki oppilaiden identiteettiä pitää, siit ei oo haittaa kellekään, se ei oo niinku loukkaava tapa tai mitään. [...] Sit hän pisti tän kirjeen niinku opettajalle ja opettaja yritti pistää tätä eteenpäin mut sit se vaan blokattiin johonki väliin tää kirje, et se ei päässy koskaan mihinkää. Se tyssäs matkalla jonneki, mut mä näin sen kirjeen ja se oli hienosti perusteltu, et tää on semmonen esimerkki niinku mun mielest osallisuudesta, ku osallisuus pitäs lähtee must oppilaast ittestään,

oppilaiden omist jutuist ja [...] ei oo niin kauhee juttu periaattees, et opettajat vois tulla vähä vastaan et okei, teilt lähtee tollane idea, otetaa harkintaan tai niinku vaik oppilaskunnan hallitus pystys esittää sitä ja katottas miten, vaikka tehtäs äänestys tai jotain, mis äänestykses vois olla myös opettajat mukana. Niinku se ois semmonen tyypillinen, aika pikku juttu mutta ehkä oppilaat saattas saada sen tunteen et pystyy vaikuttaa johonkin, jees me saatiin se lippis päähän. Vaikka se nyt ei oo mikään iso juttu... Meil on niinku johtoryhmä myös mis on neljä opettajaa, et saatto olla et se pääsköhän se ikinä sinne asti, [...] tää nyt on vähän tämmöne kun on iso koulu niin kaikki tällaset [...] kiertää täällä, mitä nyt on milonki ja kuka sano mitäki ja sillä tavalla nii... Mihin se sit tyssäs, mut siin on ehkä opettajil on sellast pientä pelkoo et jos me sallitaan se, niin sillon me joudutaan sallimaan se. Ja sit oppilaat jyrää meijän yli kun me ollaan annettu tällanen niinku pikku sauma vaikuttaa. Itte oon sitä mieltä, et jos oppilaalta tulee jotain ideoita, jos ne on vähänkään hyvin perusteltu niin pitäs kaikki ottaa huomioon ja ainaki käsitellä jotenki, jossaki foorumissa. (H5)

Opettajien välillä saattaa olla ristipainetta siinä, miten oppilaslähtöisyyttä ja oppilaiden toimijuutta koulussa toteutetaan. Koulutustausta ja sukupolvien väliset näkemyserot voivat vaikuttaa asiaan. Koulun rakenteet ja oppilaiden vaikutuskanavat nähdään opettajasta riippuen joko joustavina ja tasavertaisina tai jäykkinä ja hierarkkisina. Eräs haastateltu opettaja lisäisi valinnaisuutta. Yhdessä koulussa oli ollut keskipäivällä aina pitkä tauko, jonka aikana oli kerhotunti. Jokainen oppilas oli saanut valita kerhon, ja oppilaat olivat olleet tästä valinnan mahdollisuudesta äärimmäisen onnellisia.

Erään haastatellun mukaan jotkut asiat lausutetaan oppilailta siten, että niihin saadaan ne oikeat vastaukset, joita johto tai opettajat odottavat.

Ei niinku välttämättä ees hyväksytä sinne niitä vääriä vastauksia. [...] Ei näin, vaan että sinne sais tulla niitä oikeesti niitä hyväkin niitä vääriä vaihtoehtoja. Mä huomasin, siihen toimi hirveen hyvin se, että [...] tulikin et oppilaat kiersi eri luokissa aina ja sanoi että anteeksi, me tullaan nyt tekeen tää haastattelu ja kirjas saman tien sit ne vastaukset. Oppilaat haastatteli aina sitä yhtä luokkaa ja kirjas ne vastaukset, niin sinne tuli aivan erilaista palautetta kun se et opettaja ois haastatellu luokkaa, ja mitä sieltä ois irronnu. Niin se esimerkiks oli tosi merkittävää siinä. (H4)

### 7.1.3 Belonging – yhteisyys ja jäsenyys

Yhteisyyden ja jäsenyyden kannalta haasteena eivät ole aktiiviset oppilaat, vaan ne jotka eivät ole. Heitä pyritään aktivoimaan ja heille yritetään tarjota sellaista toimintaa, missä kukin voisi löytää oman viiteryhmän. Oppilaat kohtaisivat toisia, koska on sellaisia oppilaita, joiden on vaikea ystäväystyä ja olla ystäviä.

Haastattelujen perusteella koulun koko vaikuttaa yhteisyyden ja jäsenyyden tunteiden kokemiseen oppilaiden keskuudessa. Toisaalta koulu on jaettu pienempiin yksiköihin, joiden ytimessä ovat luokkien sisällä toimivat neljän oppilaan ryhmät. Oma luokka on ensisijainen yhteisö. Luokkahuoneessa ollaan suurin osa päivästä, ja siellä pohditaan yhdessä asioita.

Ryhmät on tarkoitus aina olla niinku heterogeenisii ryhmii, et siin ois kaikennäkösiä oppijoit siin ryhmässä, ettei ois vaan et luokan parhaat yhdessä ryhmässä ja erkkaryhmä toisessa. Et ois tarkoitus et kaikki siin osallistuis ja tuetaan sitä ja tarkoitus ois se myöskin et ne oppilaat, vahvemmat tukis niit heikompia. Ja sillä tavalla heikommatki pääsis osallistumaan, totta kai siinä käy niin et joku osallistuu enemmän ryhmäkeskusteluun kun joku toinen. (H5)

Ryhmätyön tekemisen tärkeyttä painotetaan. Näin kaikki oppilaat pystyvät osallistumaan ja vaikuttamaan oman ryhmänsä toimintaan. Eräs opettaja kutsui tätä matalan kynnyksen osallisuudeksi. Ryhmätasolla myös suunnitellaan yhdessä opettajan kanssa opintokokonaisuuksia, ikätasosta riippuen. Toisaalta suunnittelussa on vaihtelua opettajasta riippuen.

Jos toimii koulun rakenteiden mukaisesti, niin osallistamiseen on tosi hyvät eväät ja työkalut. Riippuu miten kukin opettaja toimii. Aika moni opettaja pyrkii yhteissuunnitteluun [oppilaiden kanssa]. Ja sitten on heitä, jotka eivät ota sitä niin vakavasti. (H6)

Kaikki opettajat mainitsivat koulussa toimivia erilaisia yhteisöjä, kuten oppilaskunnan hallituksen, ympäristötiimin, biletiimin, mediatiimin, tukioppilastoiminnan, yrittäjäyryskursin ja kirjastokummit. Opettajat ovat kuitenkin huomanneet, että tiimitoiminnan aktiivisuus riippuu lukukaudesta. Välillä toiminnalle on vaikeaa löytää oppilasvetäjiä. Oppilaita kyllä kannustetaan tiimitoimintaan, mutta se ei usein johda mihinkään. Toki pienet oppilaat innostuvat isoja helpommin. Erään haastatellun mukaan ei ole kuitenkaan kyse oppilaiden kiinnostuksen puuttesta.

Paljonhan olisi mahdollisuuksia. Niitä pitäisi kaupata enemmän. Oppilaat olisi kiinnostuneita tekemään. Me mennään helposti siihen mukaan, että se on epä-mukavaa itselle ja joutuu ehkä valvomaan vähän enemmän tai on jotenkin ikävää itselle tai joutuu joustamaan jostakin omasta. [Kirjastokummitoiminta] on mielekstä työtä. Ihan oikeaa työtä, lasten ja nuorten mielestä merkityksellistä. Silloin ne kokee kuuluvansa yhteisöön. (H2)

Yhteisön toimintaan osallistumiseen on monenlaisia kannustimia, kuitenkin opettajasta riippuen. Kun tekee jotain, palkinnoksi voi saada esimerkiksi retken Linnanmäelle. Projekteissa on usein myös välitavoitteita matkalla kohti päämäärää. Tulosten perusteella paljon on kiinni siitä, miten opettaja tiimitoiminnan lanseeraa ja esittää luokalle. Toiset panostavat innostamiseen, toiset tekevät ”vasemmalla kädellä”.

Osa opettajista koki, että osallisuuden tukemisessa ja edistämisessä erilaisia tiimejä merkittävämpää on osallisuus omasta oppimisesta. Yksilötasolla pyritään kehittämään opetus siihen suuntaan, että jokainen kokisi osallisuutta omasta oppimisestaan ja löytäisi itsensä oppijana. Opiskellaan siis kouluopiskelutaitoja. Tieto sinänsä ei ole vain tietoa, vaan myös miten opitaan sitä tietoa. Näin yksilö on sitten oman oppimisensa subjekti eikä objekti.

Yhteisyys ja yhteisöllisyys ovat hyvin lähellä osallisuutta. Eräs opettaja korosti, että jos on osallisuutta, on yhteisöllisyyttäkin. Toisen opettajan mielestä osallisuus tulee usein ylhäältä saneltuina tehtävinä, eikä se ole aitoa osallisuutta. Yhdessä haastattelussa ratkaisuksi esitettiin ideariihet oppilaiden kanssa.

Ehkä useammin vois pitää ideariihä, että tämmösiä... että kehitellään yhdessä, et oppilaat saa käyttää aikaa siihen, tehään vaikka mindmappia siitä, että mitä vois olla, missä vois parantaa, niin ehkä se määrä, määrää vois lisätä. (H1)

Erilaisissa osallisuustiimeissä vetäjinä toimivat yhdeksäsluokkalaiset oppilaat saavat työkokemusta ja työtodistuksen tiiminvetäjänä toimimisesta. Näin oppilaat voivat saada myös kokemuksen yhteiskunnan ja yhteisön jäsenyydestä. Oppilaskunnan hallituksen jäsenenä pääsee vaikuttamaan oppilaiden asioihin ja saa tunteen, että omilla mielipiteillä ja tekemisillä voi olla vaikutusta. Toisaalta oppilaskunnan hallitus on pieni osa koko oppilaskunnasta, ja oppilaskunnan ”rivijäsen” ei välttämättä koe pääsevänsä juuri vaikuttamaan asioihin.

Koulun kehittämiseen on haettu oppilaita mahdollisimman laajalla otannalla. Erilaisia oppilaita pyritään saamaan tilaisuuksiin, esimerkiksi seminaaripäivään jossa on ollut perinteisesti mukana koulun johtoryhmä, oppilashuoltoryhmä, oppilaskunnan hallitus sekä tukioppilaat. Teemana seminaarissa on aina joku tärkeä asia. Nyt tukioppilaat on jätetty pois ja luokanvalvojille on annettu toimeksianto, että mukaan saataisiin erilaisia oppijoita. Tarkoituksena olisi saada seminaariin heterogeenisyyttä ja kriittisyyttä. Toiveena olisi saada osallistettua muutkin kuin vain helposti osallistettavat.

Yksi haastateltu korosti, että opettajatkaan eivät koe osallisuutta. Johtaminen on välillä hyvin autoritääristä. Jos opettajat eivät koe aitoa osallisuutta ja kunnioitusta, voivatko sitten oppilaatkaan. Samassa haastattelussa opettaja kertoi henkilökunnan olevan ylitöylytettyä. Yhdeksi ratkaisuksi hän esitti, että tiistaikokouksista yksi kuukaudessa olisi muita kevyempi ja vapaampi aihepiiriltään. Tämä antaisi opettajille tilaa ja voimavaroja tehdä jotain poikkeuksellisempaa. Monelle uudelle opettajalle koulussa on myös paljon uutta omaksuttavaa, kehitettävää ja erilaisia systeemejä kuin muissa kouluissa. Tämä voi johtaa siihen, että opettaja keskittyy vain niin sanottujen pakollisten kuvioiden kanssa selviytymiseen ja joku opettajan tärkeäksi kokema asia jää toteuttamatta.

Osa opettajista kokee myös tärkeänä pedagogisen opetuksen nostamisen vieläkin enemmän keskiöön. Erilaisten oppimistapojen ymmärrystä tulisi kehittää. Opettajien tulisi tarkkaan miettiä opetusmetodejaan sekä reflektoida nykypäivän koulua entisajan vastaavaan.

## 7.2 Kyselyt

Kyselyt toteutettiin huhtikuussa ja syyskuussa 2014. Kyselykaavakkeilla saatiin tärkeää tietoa osallisuudesta Hiidenkivessä, mutta tieto ei ole validia käytettäväksi näyttöön perustuvan kehittämisprosessin arviointiin. Kyselykaavakkeella oli alun perin tarkoitusta arvioida kehittämisprosessia, mutta päädyimme hyödyntämään siitä saatua tietoa lopporaportin näytöksi. Kyselyt jätettiin opettajanhuoneeseen ja vastaukset olivat anonyymejä.

Valtaosa kyselyihin vastaajista uskoi henkilökunnan kykyyn edistää osallisuutta omilla työtavoillaan. Kaikki vastaajat yhtä mieltä siitä, että opettajan rooli osallisuuden edistämässä on tärkeä. Rehtorin rooli koettiin lähes yhtä tärkeäksi. Terveystoimittajan, kuraattorin ja vahtimestarin roolin tärkeydestä osallisuuden edistämässä esiintyi edellä



mainittuja enemmän hajontaa. Oppilaiden hyvinvoinnin riittävästä edistämisestä suurin osa vastaajista vaikutti olevan epävarmoja.

Kyselyn perusteella henkilökunnan roolit osallisuuden edistämisessä koettiin erilaisiksi. Vahva rooli koettiin, että osallisuuden edistämisessä on opettajilla ja rehtorilla. Kuraattorin ja terveydenhoitajan rooli osallisuuden edistämisessä jakoi mielipiteitä. Ehkä Hiidenkivessä olisikin syytä pysähtyä keskustelemaan koko henkilökunnan kanssa, mitä osallisuuden edistäminen on tai voi olla erilaisissa työnkuissa. Entä kuinka erilaista osaamista voidaan hyödyntää oppilasosallisuuden edistämisessä.

Mikäli vaikuttavuutta olisi haluttu arvioida, olisi pitänyt varmistaa se, että kyselyihin vastaajat olisivat olleet samoja keväällä ja syksyllä. Lisäksi olisi pitänyt varmentaa se, että kyselyyn vastaajat olisivat osallistuneet muutenkin näyttöön perustuvan kehittämisen osuuteen. Tähän eivät resurssit ja aika riittäneet. Silti kyselyt tuottivat lisänäyttöä opinäytetyömme pienehkön haastateltavien määrän rinnalle. Mikäli näyttöön perustuvan kehittämisen onnistumista halutaan arvioida, sitä voisi arvioida esimerkiksi haastattelututkimuksella keväällä 2015, jonka voisi toteuttaa esimerkiksi Hiidenkiven peruskoulun johtoryhmälle.

### 7.2.1 Ensimmäinen kysely

Ensimmäiseen kyselyymme vastasi 17 koulun henkilökunnan jäsentä, joista osa oli haastattelemiamme opettajia. Vastaukset saatiin kevään 2014 aikana, samaan aikaan kun kävimme Hiidenkiven koululla haastatteluissa. Kyselyn yhteenveto on luettavissa kuviosta 5.

Kyselylomakkeesta ilmenee, että valtaosa vastaajista uskoo henkilökunnan kykyyn edistää osallisuutta omilla työtavoillaan. Vain yksi vastaaja oli asiasta jokseenkin eri mieltä. Kuusitoista vastaajaa oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Kaikki vastaajat uskoivat, että nuorella on Hiidenkiven koulussa hyvät mahdollisuudet kuulua kouluyhteisöön. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että oppilaita kannustetaan tulemaan mukaan koulun toimintaan. Kolme vastaajaa ei ottanut kysymyksen kantaa.

Kaikki seitsemäntoista vastaajaa olivat jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että Hiidenkivessä toimii osallisuutta edistäviä yhteisöjä. Enemmän hajontaa aiheutti väite siitä, että oppilaat tuovat omia näkökulmiaan esiin koulun johdolle. Yksitoista oli väit-

teestä jokseenkin samaa mieltä, mutta hajaäänit jakautuivat laajalle skaalalle vaihtoehdosta jokseenkin eri mieltä vaihtoehtoon täysin samaa mieltä, yhden vastaajan merkityksessä sarakkeeseen pelkän kysymysmerkin. Oppilaiden hyvinvoinnin riittävästä edistämisestä suurin osa vastaajista vaikutti olevan epävarmoja. Seitsemän oli väitteen kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Yksitoista vastaajaa koki, että oppilaat ja henkilökunta keskustelevat osallisuudesta usein.

Kaikki vastaajat olivat yhtä mieltä siitä, että opettajan rooli osallisuuden edistämässä on tärkeä. Rehtorin rooli koettiin lähes yhtä tärkeäksi. Terveystoimittajan, kuraattorin ja vahtimestarin roolin tärkeydestä osallisuuden edistämässä esiintyi edellä mainittuja enemmän hajontaa. Vain viiden mielestä terveystoimittaja on tärkeä osallisuuden edistäjä, kuusi piti kuraattorin roolia tässä asiassa merkittävänä ja viiden mielestä vahtimestari edistää osallisuutta merkittävästi.

## Kyselyn tulokset kevät 2014

1 täysin eri mieltä 2 jokseenkin eri mieltä 3 ei samaa eikä erimieltä 4 jokseenkin samaa mieltä 5 täysin samaa mieltä					
VÄITE	1	2	3	4	5?
Työntekijä voi edistää osallisuutta työtavoillaan.		1		7	9
Nuorelle tarjotaan mahdollisuuksia kuulua koulu yhteisöön.				7	10
Oppilaita kannustetaan tulemaan mukaan koulun toimintaan.			3	6	8
Koulussamme toimii osallisuutta edistäviä yhteisöjä.				9	8
Oppilaat tuovat omia näkökulmia esiin koulun johdolle		1	3	11	1
Oppilaiden hyvinvointia edistetään riittävästi.		1	9	6	1
Oppilaat ja henkilökunta keskustelevat osallisuudesta usein		2	3	11	1
Opettajilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä				6	11
Terveystoimittajalla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä.		4	7	2	3
Kuraattorilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä.		1	9	3	3
Vahtimestarilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä.		1	10	4	1
Rehtorilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä.			1	6	9

Kuva 7. Ensimmäisen kyselyn tulokset.

### 7.2.2 Toinen kysely

Toiseen kyselyymme vastasi 15 koulun henkilökunnan jäsentä. Vastaajat saattoivat olla samoja tai eri opettajia kuin keväällä. Vastaukset saatiin syksyn 2014 aikana. Kyselyn yhteenveto on luettavissa kuvasta 6.

Kyselylomakkeesta selviää, että tämänkin kyselyn vastaajista valtaosa uskoo henkilökunnan kykyyn edistää osallisuutta omilla työ tavoillaan. Yksi vastasi, ettei ole asiasta samaa eikä eri mieltä. Neljätoista vastaajaa oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Kaikki vastaajat uskoivat, että nuorella on Hiidenkiven koulussa hyvät mahdollisuudet kuulua koulu yhteisöön. Kaikki olivat myös sitä mieltä, että oppilaita kannustetaan tulemaan mukaan koulun toimintaan.

Jokainen vastaaja oli joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että Hiidenkivessä toimii osallisuutta edistäviä yhteisöjä. Ensimmäisen kyselyn tavoin hajontaa aiheutti väite siitä, että oppilaat tuovat omia näkökulmiaan esiin koulun johdolle. Vastaukset jakautuivat vaihtoehdosta jokseenkin eri mieltä vaihtoehtoon täysin samaa mieltä. Oppilaiden hyvinvoinnin riittävästä edistämisestä oltiin myös montaa mieltä. Vain yksi vastaaja oli väitteestä täysin samaa mieltä. Kahdeksan vastaajaa koki, että oppilaat ja henkilökunta keskustelevat osallisuudesta usein. Viisi vastaajaa oli jokseenkin samaa mieltä ja seitsemän ei ottanut asiaan kantaa.

Neljätoista vastaajaa piti opettajan roolia osallisuuden edistämisessä tärkeänä. Rehtorin roolin osallisuuden edistämiseksi kaikki vastaajat kokivat tärkeäksi. Terveystoimittajan, kuraattorin ja vahtimestarin roolin tärkeydestä aiheutti vastauksissa samankaltaista hajontaa kuin ensimmäisessäkin kyselyssä. Vain kahdeksan mielestä terveydenhoitaja on tärkeä osallisuuden edistäjä.

Kuraattorin rooli aiheutti eniten hämmennystä kyselyyn vastaajissa. Kuraattorin roolin tärkeäksi koki kahdeksan vastaajaa. Kolmeen kyselykaavakkeeseen oli kirjoitettu, ettei kuraattoria ole Hiidenkiven peruskoulussa. Kaksi vastaajaa jätti tämän kohdan tyhjäksi. Kaksi koki, ettei kuraattorilla ole tärkeää roolia osallisuuden edistämisessä. Vahtimestari roolin osallisuuden edistämisessä koki tärkeäksi kahdeksan vastaajaa.

## Kyselyn tulokset syksy 2014

1 täysin eri mieltä 2 jokseenkin eri mieltä 3 ei samaa eikä erimieltä 4 jokseenkin samaa mieltä 5 täysin samaa mieltä					
VÄITE	1	2	3	4	5?
Työntekijä voi edistää osallisuutta työtavoillaan.			1	7	7
Nuorelle tarjotaan mahdollisuuksia kuulua koulu yhteisöön.				12	3
Oppilaita kannustetaan tulemaan mukaan koulun toimintaan.				11	4
Koulussamme toimii osallisuutta edistäviä yhteisöjä.				9	6
Oppilaat tuovat omia näkökulmiaan esiin koulun johdolle		2	5	6	2
Oppilaiden hyvinvointia edistetään riittävästi.		2	5	7	1
Oppilaat ja henkilökunta keskustelevat osallisuudesta usein			7	5	3
Opettajilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämisessä			1	7	7
Terveystieteillä on tärkeä rooli osallisuuden edistämisessä.		2	5	8	
Kuraattorilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämisessä.	1	1	3	6	2
Vahtimestarilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämisessä.		2	5	7	1
Rehtorilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämisessä.				6	9

Kuva 8. Toisen kyselyn tulokset.

### 7.3 Keskustelutilaisuus

Keskustelutilaisuudessa jaettiin opinnäytetyömme näyttö Hiidenkiven johtoryhmälle. Saatu näyttö perustui tiedonhakuun, kirjallisuuskatsaukseen sekä tuloksiin ja johtopäätöksiin. Useat läsnäolijat totesivat, että tutkimustulokset vahvistivat sen, mitä johtoryhmä jo tiesi ja mistä koululla oli keskusteltu usein. Johtoryhmän kokemukset siis tukivat näytön paikkansapitävyyttä. Esittämämme havainnot herättivät ryhmäkeskusteluun osallistuvissa ristiriitaisia tunteita. Yksi osallistuja myönsikin, että koulu yhteisön ulkopuolelta esitetyt huomiot koulusta saattavat helposti aiheuttaa henkilökunnassa puolustusreaktion. Herkästi kysytään, miksi jotkut ulkopuoliset tulevat tänne kertomaan, miten asiat ovat ja miten niitä voisi kehittää.

Tavoitteenamme näyttöön perustuvassa kehittämisessä oli vaikuttaa koulun henkilökunnan näkemyksiin ja työhön siten, että oppilasosallisuutta olisi mahdollista kehittää eteenpäin. Tarjosimme ajankohtaisen tiedon ja tilaisuuden keskustella aiheesta sekä

pyrimme innostamaan Hiidenkiven peruskoulun henkilökunnan keskusteluun osallisuudesta Hiidenkiven peruskoulussa.

Keskustelutilaisuus nauhoitettiin. Näin meillä oli mahdollista analysoida jälkepäin myös keskustelutilaisuuden materiaalia. Tilaisuuden aika oli rajattu puoleen tuntiin, mutta lopulta kestoksi tuli 45 minuuttia. Ajan rajallisuuden vuoksi päädyimme pyytämään palautetta tutkimusosuutemme tuloksista myös kyselykaavakkeella, jossa kysimme, oliko keskustelutilaisuudessa esitetyillä tutkimustuloksilla ja johtopäätöksillä lisäarvoa opettajalle hänen työnsä ja oppilasosallisuuden edistämisen kannalta.

Yksi keskustelutilaisuuteen osallistuja ei vastannut kirjallisesti palautekysymyksiin, muut kuusi vastasivat. Yksi vastanneista totesi, ettei tutkimustuloksilla ja johtopäätöksillä ollut juurikaan lisäarvoa. Muiden palautteessa nousi esiin se, että tutkimuksen tulokset vastasivat ja johtopäätökset vahvistivat ajatuksia aiheesta, ja että asioista oli keskusteltu aiemminkin koulussa.

Opettaja- tai johtajalähtöinen osallisuus suhteessa oppilaslähtöiseen osallisuuteen koettiin oleellisena kohtana, joka vaatii kehittämistä, niin kouluyhteisön kuin yksilön tasolla. Yhdessä vastauksessa mainittiin, että ajattelu koko koulusta kasvattajana ei valitettavasti onnistu ulkopuolelta tulevan työvoiman (esimerkiksi Palmian) kanssa. Yhdessä palautteessa kysyttiin, millaista olisi hyvä osallisuus ja todettiin, että tämä voisi olla myös aiheellinen asia pohtia tarkemmin. Toisessa palautteessa ehdotettiin, että tuloksista ja johtopäätöksistä voisi keskustella koko opettajakunnan kanssa. Ehdotettiin myös, että asiaa voisi purkaa pienempiin osiin, joita lähdetään viemään eteenpäin.

Tulosten jakaminen johtoryhmän kanssa keskustelutilaisuudessa edesauttoi opettajia näkemään sen, etteivät oppilaat aina välttämättä edes ymmärrä kaikkia vaikuttamismahdollisuuksiaan. Oppilaille pitäisi tuoda näkyvämmiin esiin vaikuttamisen paikat ja mahdollisuudet. Osallisuuden pitäminen aktiivisesti esillä koettiin hyödylliseksi oppilasosallisuuden näkökulmasta. Aidon osallisuuden vieminen luokkaan nähtiin tärkeäksi useissa vastauksissa. Opettajana olisi syytä kuunnella oppilaiden omia ideoita tarkemmin. Oppilaita kyllä kasvatetaan osallisuuteen ensimmäiseltä luokalta lähtien.

## 8 Johtopäätökset ja ehdotukset osallisuuden vahvistamiseksi

Tässä kappaleessa esitämme useita johtopäätöksiä ja ehdotuksia siitä, kuinka oppilaiden osallisuutta on mahdollista kehittää Hiidenkiven peruskoulussa. Tarkoituksena ei ole ollut kritisoida Hiidenkiven henkilökunnan toimintaa, sillä koulussa toteutuu monia hyviä osallisuuden edistämisen elementtejä. Pikemminkin pyrkimyksenä on ollut nostaa poleemisoiden esille sellaisia asioita, jotka ovat keskeisiä osallisuuden toteutumiseksi mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Emme epäile, etteikö Hiidenkivi voisi olla edellä monia muita kouluja useissa osallisuuden toteutuksissa.

Teimme Hiidenkiven toimivia käytäntöjä ja osallisuuden haasteita näkyviksi henkilökunnalle keskustelutilaisuudessa. Näin pyrimme herättämään keskustelua siitä, miltä osin osallisuus toimii Hiidenkivessä ja miltä osin kehitettävää on. Henkilökunnan johtoryhmä kertoi, että monet esittämämme johtopäätökset vahvistivat heidän omia käsityksiään osallisuuden ulottuvuuksista Hiidenkivessä.

Hiidenkiven peruskoulussa on olemassa osallisuusrakenteita. Ohjeistukset osallisuuden edistämiseen tulevat osittain koulun johdolta ja rehtorilta sekä ylempää opetusvirastosta, jopa kaupunginjohtajalta. Hiidenkivessä on rakenteita ja käytäntöjä, jotka edistävät oppilasosallisuutta ja tukevat opettajia osallisuustyössä. Hyviä käytäntöjä Hiidenkivessä ovat esimerkiksi luokkien ryhmätyöskentelyyn orientoiva istumajärjestys ja erilaiset osallisuusryhmät. Ehkä osallisuusryhmien toiminnan aktivointiin löytyisi ideoita muista kouluista.

Osallisuuden edistämistyöhön vaikuttaa osittain koulun henkilökunnan oma aktiivisuus sekä se, kuinka tärkeäksi työntekijä kokee osallisuuden edistämisen. Oppilaiden hyvinvointia tukevia rakenteita on ja tähän on eduksi se, että on kyseessä iso koulu, jossa on resursseja eri tavalla kuin pienessä yksikössä. Kuitenkin osallisuutta olisi mahdollista edistää esimerkiksi ammattiryhmien yhteistyötä lisäten.

Haastatteluissa nousi esiin useita hyviä ehdotuksia ja käytäntöjä oppilasosallisuuden haasteisiin. Yksi ehdotus oli koulumummot ja miksei -papatkin, jotka voisivat kohdata oppilaita koulussa matalan kynnyksen toimijoina. Yhteiskunnan ikärakenteen kehittyminen tukee koulumummo-ehdotusta; ikääntyneitä, mutta hyväkuntoisia yksinäisiä on entistä enemmän. Päivittäisiä ihmiskontakteja kaipaavan iäkkäämmän henkilön ja aikuiskontaktia tarvitsevan nuoren kohtaamisista hyötyisivät kaikki osapuolet. Sukupol-

vien välinen vuorovaikutus voisi tuoda monenlaista ymmärrystä ja edistää oppilaiden hyvinvointia. Myös koulusosionomit voisivat tuoda kouluarkeen oman tärkeän osallisuutta edistävän lisän.

Jaoin myös johtopäätöksemme Raivion ja Karjalaisen osallisuuden ulottuvuuksien mallin mukaan kolmeen pääkategoriaan. Jokaisen kategorian lopussa on yhteenveto keskeisistä johtopäätöksistä.

### 8.1 Having - Hyvinvointi ja turvallisuus vaativat aikuisia ja aikuisten yhteistyötä

Kyselyn perusteella henkilökunnan roolit osallisuuden edistämässä koettiin erilaisiksi. Keskeisimmät roolit osallisuuden suhteen oli opettajilla ja rehtorilla. Kuraattorin ja terveydenhoitajan rooli osallisuuden edistämässä jakoi mielipiteitä. Ehkä Hiidenkivessä olisikin syytä keskustella henkilökunnan kanssa, mitä osallisuuden edistäminen on tai voi olla erilaisissa työnkuvissa. Samassa yhteydessä koko työyhteisö voisi pohtia, kuinka työntekijöiden erilaista osaamista voidaan hyödyntää oppilasosallisuuden edistämässä. Näin varmasti jo jossain määrin tehdäänkin. Aikuisten tiivis yhteistyö osallisuuden edistämässä on pohtimisen arvoinen asia. Kuinka esimerkiksi siivoojat ja vahvistestarit saadaan mukaan työhön? Työntekijöiden osallisuuden tunne vaikuttaa myös oppilaiden osallisuuden kokemukseen.

Sekä haastatteluissa että keskusteluiltapäivässä tuli ilmi, että henkilökunnan saumaton yhteistyö osallisuuden edistämiseksi koetaan vaikeaksi. Osa palveluista on ulkoistettu (esimerkiksi kouluruokailu), eivätkä kaikki koulussa työskentelevät aikuiset ole valmennettu tai koulutettu erikseen oppilaan kohtaamiseen. Kilpailuskriteerien yhteydessä voisi olla mahdollista määritellä jonkinlaiset pedagogiset vähimmäisvaatimukset myös koulun ulkopuolelta tulevien työntekijöiden kohdalla. Ehkä ajatus koko koulusta kasvattajana voisi kuulua jokaisen uuden työntekijän perehdytykseen.

Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen tulee olla kaikkien koulun henkilökunnan tavoitteena. Huolestuttavaa oli se, etteivät haastatteluiden perusteella kaikki oppilaat ole ”koulukunnossa”. Heille olisi enemmän hyötyä aidoista kohtaamisista aikuisen kanssa kuin tiukasti määritellyistä suoritusvaatimuksista. Voisiko erityisesti lapsen ja nuoren kohtaamiseen keskittyvää aikuista löytyä jostain lähiyhteisöistä oppilaiden arkeen?

Aikuisten merkitys oppilaiden arjessa on erittäin tärkeää. Eräässä haastattelussa nousi esiin eräänlaisen ”koulumummon” tarpeellisuus. Koulussa voitaisiin harkita yhteistyötä sellaisten aikuisten kanssa, jotka ovat jo siirtyneet pois työelämästä. Esimerkiksi eläkejärjestöjen tai monipuolisen palvelutalon päivätoiminnan asiakkaista saattaisi löytyä hyväkuntoisia, motivoituneita ihmisiä oppilaiden kohtaamistyöhön. Ajatus on ajankohmainen, sillä ihmiset elävät pidempään ja terveempinä kuin ennen. Lisäksi sukupolvet ylittävillä kohtaamisilla on suuri lisäarvo niin nuorille kuin vanhoillekin.

Esimerkiksi lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman mukaan terveys- ja hyvinvointierot syntyvät pitkälti jo lapsuudessa (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015: 37). Kouluterveyskyselyn tai muiden tutkimusten yhteiskäsittelyllä luokissa voisi olla hyötyä oppilaan hyvinvoinnin näkökulmasta. Esimerkiksi yhteisökuntoutuksessa yhteisö pohtii asioita ja kasvattaa yhteisön keskusteluun osallistujia. Ehkä yhteisökuntoutuksen menetelmistä voisi olla hyötyä myös oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä.

Ajoittain asiat eivät ole niin kuin ne näyttäisivät olevan. Jos oppilaalle kertyy esimerkiksi selittämättömiä poissaoloja, ei syy aina selviä helpolla. Taustalla voi olla esimerkiksi havaitsematon iso kiusaamisvyöhyke. Koulukiusaaminen on merkittävä oppilaiden pahoinvointia aiheuttava tekijä. Siihen puuttuminen on ajoittain vaikeaa. Erilliset tapaukset on ajoittain vaikea yhdistää isoksi kokonaisuudeksi. Tärkeää on välituntivalvonta, tarkka silmä kiusaamisen havaitsemiseksi. Aikuisten läsnäolo ja tukeminen kiusaustilanteissa on oppilaille ehdottoman tärkeää. Tähän työhön olisi ehkä syytä valjastaa sosiaalialan osaamista nykyistä enemmän. Helppo ratkaisu olisi myös lisätä välituntivalvojia. On myös hyvä muistaa, että osallisuuteen kannustavassa koulussa myös koulukiusaaminen vähenee (Alexander - Potter 2005: 169-170).

Helsingin kaupungin sosiaali- ja terveysvirastossa työskentelee myös vapaaehtoistyön koordinaattoreita. Ehkä heidän kanssaan voisi pohtia, olisiko välituntivalvontaan mahdollista saada lisäresurssia vapaaehtoisten kautta. Esimerkiksi siten, että joku aikuinen tulisi vapaaehtoiseksi pelaamaan jalkapalloa tai pyörittämään hyppynarua yhdeksi tai useammaksi välitunniksi.

Kyselyjen avulla saimme tärkeää tietoa haastattelujen tueksi. Rohkaisevaa oli se, että valtaosa kyselyihin vastanneista uskoi henkilökunnan kykyyn edistää osallisuutta työvoillaan. Esille nousi myös mielipiteiden laaja jakautuminen kysyttäessä eri työrooleissa



olevien ihmisten merkitystä osallisuuden edistämiseen. Koulussa selkeästi suurin vastuu päivien sujumisesta on opettajilla. Moniammatillista työtettä ei nähtävästi ole mutkattomasti integroitu koulumaailmaan. Oppilaiden näkökulmasta olisi kuitenkin tärkeää, että he saisivat vankan, moniammatillisen tuen kasvuympäristöstään koulusta.

Oppilaiden koulukuntoisuuden edistämiseen tulisi olla selkeät menetelmät. Puuttumisen ja tukemisen kynnyksen pitäisi olla matala oppilasta kuntoutettaessa. Suutari muistuttaa, että nuorten syrjäytymisriskiä lisää se, jos verkostossa on useampi kuin yksi syrjäytymiskierrettä vahvistava osa-alue. Riski on huomattava etenkin jos kiinnikkeet yhteiskunnan valtavirtaan puuttuvat (Suutari 2002: 109–114). Tämä liittyy vakavaan keskusteluun siitä, että Helsingistä löytyy jo kolmannen polven syrjäytymistä. Tällaisten huono-osaisuuden kierteiden katkaiseminen on suuri yhteiskunnallinen haaste. Koululla on syrjäytymisen ehkäisyssä merkittävä roolinsa.

Aaltosen mukaan peruskoululla on erityinen paikka lapsen elämässä ja kouluun heijastuvat oppilaan muiden elämänalueen ongelmat (Aaltonen 2012: 16). Koulun mahdollisuutta moniammatillisena toimintaympäristönä voitaisiin hyödyntää laaja-alaisemmin. Tulevaisuudessa tulisi pohtia, voisivatko koululaisten kanssa työskentelevät eri alojen ammattilaiset toimia yhä enemmän näkyvästi kouluympäristössä, oppilaiden keskellä. Käsitksemme mukaan koulu paikkana tulisi hyödyntää mahdollisimman laajasti oppilaiden hyvinvoinnin edistämistyössä. Tämä moniammatillisen työn edistäminen voisi olla jatkokehittämisen keskiössä.

### Having – Hyvinvointi ja turvallisuus

- Opettajilla ja rehtorilla keskeisimmät roolit osallisuuden edistämässä
- Edistäminen vaatii kuitenkin kaikilta tiivistä yhteistyötä
- Pedagogiset vähimmäisvaatimukset kaikille koulussa työskenteleville
- Oppilaiden ja aikuisten kohtaamisia voisi lisätä yhteistyöllä esim. eläkeläisjärjestöjen kanssa
- Välituntivalvontaan lisäresursseja vapaaehtoistyöntekijöiden avulla?

## 8.2 Acting - Valtaisuuden ja toimijuuden mahdollisuudet

Oppilaille tulisi selventää, milloin heillä on mahdollisuus kertoa mielipiteensä ja vaikuttaa. Myös opettajan persoona ja tyyli vaikuttavat siihen, kuinka aloitteellisia oppilaat ovat. Opettajat ovat myös huomanneet, etteivät oppilaat aina tiedä saavansa vaikuttaa. Koulun vaikutuskanavia tulisikin kehittää entistä oppilaslähtöisemmiksi ja mutkattomimmiksi. Aiemmin kerrotussa esimerkkitapauksessa oppilaan asiallinen ja hyvin perusteltu kirje lippalakin käyttämisestä sisällä hävisi jonnekin koulun palauteketjun askelmalle. Onkin syytä miettiä, millaisia ja miten hierarkkisia rakenteita koulussa yhä on ja kuinka mahdollista tai mahdotonta aito oppilaslähtöinen osallisuus on.

Haastateltujen opettajien mukaan Hiidenkiven kulttuuri ei varsinaisesti tue sitä, että oppilaiden aloitteista ruvettaisiin jotain merkittävästi muuttamaan. Koululla kansalais- ja demokratiakasvattajana olisi kuitenkin erinomainen mahdollisuus luoda uusia käytäntöjä ja uudenlaista osallisuutta aidon oppilaslähtöisesti. Opettajan monotoninen luennointi luokan edessä on jo yleisesti todettu vanhanaikaiseksi opetusmalliksi. Ehkä seuraavaksi olisi syytä pohtia, ketä koulun hierarkkiset, jäykät ja mekaanisesti ”hallintotasolta” osallistavat toimintamallit palvelevat.

Erikseen on mainittava, että oppilaiden vertaistoiminnasta oli Hiidenkivessä hyviä kokemuksia. Esimerkiksi oppilaiden palaute ja aktiivisuus sen antamiseen olivat täysin eri tasolla, kun tietoja keräsivät opettajan sijasta toiset koululaiset. Poikkeus et. al korostavat, että oppilaiden keskinäiset keskustelut voivat lisätä heidän osallistumistaan ja kiinnostustaan. Tutkimusten mukaan suomalaisissa kouluissa vallitsee harvoin sellainen toimintakulttuuri, jossa oppilaiden erilaiset näkökulmat saavat tasavertaista huomiota ja jossa on uskallusta perustella sekä kyseenalaistaa mielipiteitä. (Poikkeus et al. 2013: 118-119.) Näyttäisi siltä, että oppilaiden keskinäiset keskustelut tärkeistä aiheista luokassa tukevat edellä mainitun toimintakulttuurin syntymistä.

Oppilaita ei keskusteluiltaapäivän keskustelun mukaan ole osallistettu kouluterveyskyselyjen tulosten pohdintaan, koska kyselystä ei noussut esiin mitään erityistä. Ehkä kannattaisi pohtia käytäntöä, jossa oppilaat otettaisiin aina mukaan kouluterveyskyselyn tulosten pohdintaan. Oppilaiden näkökulma kyselyjen tuloksista olisi voinut olla erilainen kuin koulun henkilökunnan. Tämä olisi saattanut avata uudenlaista näkökulmaa kouluterveyskyselyjen johtopäätöksiin ja mahdollisiin toimenpiteisiin. Oppilaskun-

nan edustajia ei myöskään keskustelutilaisuudessa näkynyt, vaikka siitä alun perin olikin puhetta koulun edustajien kanssa.

Haastateltujen mukaan oppilaiden itsearviointi on aina mukana kehittämisessä, mutta on eri asia miten tehokkaasti sitä hyödynnetään. Itsearvioinnin merkitys on tärkeä oppilaan kasvulle ja osallisuuden kokemukselle. Siihen tulee kuitenkin olla reilusti aikaa ja tilaa, jotta se voi aidosti toimia luottamuksellisena ja syvällisenä vuorovaikutustilanteena. Itsearvioinnin toteutuksissa olisi kysyttävä, edistetäänkö sillä oppimista ja tukeeko itsearviointi oppilaan minäkuvan rakentumista.

Hyväri muistuttaa, että hyvän mielenterveyden elementtejä ovat kokemukset joukkoon kuulumisesta, vahvasta yhteydestä minuuteen sekä kyvykkyydestä vaikuttaa elämän ympäristöön (Hyväri 2001: 110-111). Tämä on tärkeää muistaa myös koulun arjessa ja koulun aikuisten toiminnassa. Opettajat tarvitsevat oppilaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen avukseen työyhteisöä ja moniammatillista yhteistyötä.

### Acting – Valtaisuus ja toimijuus

- Oppilaille on selvennettävä, milloin heillä on mahdollisuus vaikuttaa
- Koulun vaikutuskanavia kehitettävä entistä oppilaslähtöisemmiksi
- Oppilaiden keskinäiset keskustelut voivat lisätä heidän osallistumistaan ja kiinnostustaan
- Oppilaiden näkökulma mukaan kouluterveyskyselyn tulosten pohdintaan
- Ketä koulun hierarkkiset ja hallintotasolta osallistavat toimintamallit palvelevat?

### 8.3 Belonging - Yhteisyyden ja jäsenyyden vahvistamiseen tarvitaan uusia työtapoja

Yhteishengen nostattaminen on tärkeä osa osallisuuden kokemuksen lisäämistä. Osa opettajista kaipasi me-hengen kasvattamista ja vaalimista, mutta resurssien niukkuus estää sellaisten säännöllisten tilaisuuksien järjestämisen, joissa yhteishengen voitaisiin keskittyä. Tässäkin saattaisi helpotusta löytyä moniammatillisen yhteistyön kautta.

Esimerkiksi sosiaalialan opiskelijat voisivat osana opiskelua järjestää osallisuutta ja yhteishenkeä edistäviä tilaisuuksia.

Haastatteluissa selvisi, että luokkahuoneissa ei ole palautelaatikkoo. Palautelaatikko voisi edistää aitoa oppilaiden osallistumista ja laatikon sisältöä voitaisiin käsitellä esimerkiksi luokan yhteisökokouksessa. Näin oppilaita aidosti kiinnostavat tai huolettavat asiat saataisiin anonyymisti yhteiseen käsittelyyn luokkahuonetasolla ilman, että kenenkään tarvitsisi pelätä leimaantumista tai nolatuksi tulemista. Esimerkiksi yhteisökoukuntouksessa käytetään paljon yhteisökokousta osallisuuden edistämisen välineenä. Yhteisökokous on juhlallinen tilaisuus, joka pidetään kerran viikossa, mutta se voidaan järjestää myös vaikkapa kerran kuukaudessa. Tuolloin käsitellään esityslistalla olevat asiat. Esityslista voi olla avoin ja esillä jossain tilassa tai sitten se voidaan rakentaa esimerkiksi palautelaatikon perusteella. Kokouksessa asiat käsitellään ja tarvittaessa niitä selvitetään eteenpäin.

Oppilaskunnan spontaania kommunikaatiota rehtorille ei ole. Ehkä kyseessä on myös syvempi suomalaisen kulttuurin piirre: väli oppilaasta rehtoriin on liian pitkä ja rehtori koetaan liian isoksi auktoriteetiksi. Auktoriteettia kunnioitetaan ja auktoriteetti kertoo, miten asiat toteutetaan. Asia liittyy jo edellä mainittuihin hierarkkisiin, jäykkiin ja mekaanisesti ”hallintotasolta” osallistaviin toimintamalleihin. Miten oppilaskunnan ja johdon välistä suurta henkistä etäisyyttä saataisiin kavennettua?

Osa opettajista toki mainitsi, että koulussa on jo hyvät valmiudet ja rakenteet osallisuuden toteutumiseksi. Paljon riippuu kuitenkin opettajista, jotka edustavat eri sukupolvia ja erilaisia persoonia sekä koulutuksia. Monet opettajat pyrkivät suunnittelemaan toiminnan yhdessä oppilaiden kanssa, mutta toisaalta jotkut opettajat eivät ota asiaa yhtä vakavasti. Osallisuuden toteutuminen onkin kyseenalaista, jos joissakin luokissa sitä vaalitaan ja toisissa taas ei. Opettajien osallisuusnäkemysten päivittäminen ja yhdenmukaistaminen on suuri haaste, johon kaivattaisiin varmasti enemmän ajallisia ja toiminnallisia resursseja.

Oppilaiden tiimitoiminta toimii joinakin vuosina paremmin kuin toisina. Tiiminvetäjäyyttä ei ehkä nähdä nyt tarpeeksi houkuttelevana, sillä usein tiimi on yhden innostuneen vetäjän toiminnasta kiinni. Tiimeissä on kuitenkin erinomainen potentiaali, saahan vetäjä tiimitoiminnasta työkokemusta ja työtodistuksen. Samalla yhteys työelämään ja yhteiskunnan toimintaan vahvistuu. Nuori saa valmennusta aikuisten maailmaan.

## Belonging – Yhteisyys ja jäsenyys

- Sosiaalialan opiskelijat voisivat järjestää osallisuutta ja yhteishenkeä edistäviä tilaisuuksia
- Palautelaatikko voi edistää aitoa oppilaiden osallistumista
- Miten oppilaskunnan ja johdon välistä henkistä etäisyyttä saadaan kavennettua?
- Opettajien osallisuusnäkemykset päivitettävä ja yhdenmukaistettava esim. koulutuksella
- Oppilaan toimiminen tiimin ohjaajana toimii yhteytenä työelämään.

## 9 Pohdinta

Kun opetusviraston ulkopuolinen taho haluaa tehdä opetusvirastoon kohdistuvan opinnäytetyön tai tutkimuksen, tarvitaan tutkimuslupa (Ohjeita tutkimusluvan hakijalle 2014). Lupa myönnettiin huhtikuussa 2014. Projektista tehtiin sopimus koulun edustajan kanssa, jotta kaikki osapuolet tietävät, mitä olemme tekemässä ja miksi. Sopimus jäseni myös hyvin tämän opinnäytetyön tekijöille, miten ja millaista yhteistyötä lähdetään tekemään.

Tutustuimme opiskelun kautta ja tämä oli ensimmäinen yhdessä tehty tehtävämme. Voimme olla tyytyväisiä yhteistyömme sujumiseen. Perhe-elämän, aikataulujen ja maantieteellisen etäisyyden vuoksi hyödynsimme sosiaalista mediaa opinnäytetyömme teossa. Kävimme omalla suljetulla foorumilla keskusteluita, jaoimme tietoa, muokkasimme työtä ja sovimme työnjaosta. Persoonina täydensimme toisiamme; kun toinen keskittyy suuriin linjoihin ja toinen yksityiskohtaiseen hiomiseen, vuorovaikutuksen avulla opimme ymmärtämään ja täydentämään työssämme toinen toisiamme. Mielestämme tämä näkyy valmistuneessa opinnäytetyössä.

Aikataulupaineet, työ- ja perhe-elämän sekä vaativan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon yhteensovittamisen haasteet olivat todellisia. Haasteisiin vastaaminen tuki omaa kasvuamme sekä toi näkökulmaa opinnäytetyön tekoon siitä arjen todellisuudesta, missä lapsiperheet nykyään elävät.

Sitouduimme yleisiin tutkimuksiin liittyviin periaatteisiin. Hirsjärven et al. mukaan tämä tarkoittaa esimerkiksi, ettei omaa tai toisten tekstiä plagioida, tuloksia ei yleistetä kriittikittävästi, että raportoinnissa pyritään totuudenmukaisuuteen ja että toisten tutkijoiden osuutta ei vähätellä. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2010: 26-27.) Pidimme nämä ohjeistukset mielessä koko opinnäytetyöprosessin ajan.

Olemme pyrkineet varmistamaan opinnäytetyömme luotettavuuden pohtimalla ratkaisujamme ja toimimalla tutkimukselta vaadittujen luotettavuusvaatimusten mukaisesti. Aineistonkeruussa noudatimme hienovaraisuutta. Lähtökohtana opinnäytetyössä oli hyvään tieteelliseen käytännön mukaisesti ihmisarvon kunnioittaminen.

Haastatteluiden ja kyselyiden vastaajia kohdeltiin kohtaamisissa arvostavasti, ja he pysyvät anonymeinä opinnäytetyössämme. Kuula toteaa, että luottamuksellisuudella on suuri merkitys. On tärkeää kertoa, miten tutkimusaineistoa käytetään. Suorat tunnistetiedot hävitetään siten, että niitä ei voi enää vuosien jälkeen käyttää mihinkään muuhun. (Kuula 2006: 108–109, 214.) Esitimme näyttöemme keskustelutilaisuudessa taustoittaen, selittäen ja dialogisuuteen pyrkien. Noudatimme yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä.

Emme olleet molemmat läsnä haastatteluissa, vaan teimme ne yksin. Oli siis erityisen tärkeää käydä etukäteen yhdessä läpi haastattelun kulkua. Varmistimme, että tiesimme kumpikin mihin kysymyksiin haimme vastauksia. Uskoaksemme tunnelma haastatteluissa oli välittömämpi, kun haastattelija ja haastateltava olivat tilanteessa kahdestaan. Haastateltava olisi saattanut kokea tilanteen epätasa-arvoisemmaksi, jos haastattelijoita olisi ollutkin kaksi. Sovimme ennalta myös välttävämme johdattelevien kysymysten esittämistä haastateltaville. Haastateltavien valintaan emme vaikuttaneet millään lailla, vaan Hiidenkiven osallisuusvastaava järjesti meille henkilöt. Satunnaisotannalla olisi saatu tutkimuksellisesti luotettavampi haastateltavien joukko, mutta resurssien ja ajan rajoitukset eivät tehneet satunnaisuutta mahdolliseksi.

Haastatteluun osallistuneilta kysimme etukäteen lupaa nauhurin käytölle, ja kaikki olivat haastattelutilanteessa tietoisia nauhoituksesta. Kerroimme haastateltaville myös sen, etteivät heidän nimensä tule ilmi opinnäytetyöstämme eivätkä he ole siitä tunnistettavissa. Uskomme tämän lisänsä myös opinnäytetyömme luotettavuutta, sillä haastateltavat luultavasti uskalsivat vastata avoimemmin tietäessään luottamuksellisuudesta välillämme. Haastateltujen anonymiteetin säilyttäminen oli keskeistä tietojen käsittelyssä.

Ajattelimme aluksi, että tutkimme kyselytutkimuksella kehittämisen vaikuttavuutta. Vaikuttavuuden arviointiin oli loppujen lopuksi liian vähän aikaa. Totesimme, että tässä vaiheessa kehittämisprosessi oli vasta aivan alussa ja opinnäytetyömme kautta näytön vieminen oppilasosallisuuden käytäntöihin ei ole mahdollista tällä aikataululla. Muotoilimme kysymykset uudelleen siten, että saimme lisätietoa suhteellisen pienen haastatteluotoksen rinnalle. Näytön jatkohyödyntämisestä päättävät Hiidenkiven peruskoulun johtoryhmä ja osallisuustyöstä vastaava opettaja.

Pyrimme vaikuttamaan Hiidenkiven peruskoulun opettajien ajatteluun näyttöön perustuvan käytännön keinoin. Sosiaalityön toimenpiteitä koskevat esitykset perustuvat kokemuksemme mukaan liiaksi uskomuksiin, kokemukseen, intuitioon, auktoriteettiin ja perinteeseen. Työskentelyn tulisi perustua enemmän tutkimusten tuottamaan empiriseen tietoon toimenpiteiden vaikutuksista. Näyttöön perustuva käytäntö on yksi ratkaisu vahvan tutkimuksellisen tiedon tuomiseksi sosiaalialan toimenpiteiden perusteiksi. Vahvuutena näyttöön perustuvassa käytännössä voi myös olla se, että ammatillista työtä voidaan kehittää avoimemmin sekä yli hallintokuntarajojen opinnäytetyömme kaltaisilla ”konsultaatiohankkeilla”. Tässä opinnäytetyössä tarjosimme sosiaalialan ammatillisina sekä ylemmän ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoina osaamisemme opettajien työn kehittämisen avuksi.

Menetelmänä näyttöön perustuva kehittäminen tarjoaa sosiaalialan ammattilaisille mahdollisuuden vahvistaa asemaansa ongelmanratkaisun asiantuntijoina. Opinnäytetyömme viitekehyksessä toimimme osallisuuden edistämisen ja syrjäytymisen vähentämisen asiantuntijoina. Näyttöön perustuvan käytännön avulla toimenpiteiden vaikuttavuutta voidaan osoittaa esimerkiksi monille yhteiskunnallisille toimijoille.

Borgman et al. korostavat, että sosiaalinen viitekehys saa konkreettisen ilmauksensa työssä, jossa tuetaan yksilöiden liittymistä yhteiskuntaan, vahvistetaan heidän voima-

varojaan ja osallisuuttaan (Borgman et al. 2000: 8). Yhteiskunnallisesti ajateltuna opin-  
näytetyöstämme voi seurata merkityksellistä jatkokehittämistä esimerkiksi oppilaiden  
hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Johtopäätöksemme voivat toimia viestinä  
myös poliittisille päättäjille heidän pohtiessa resursointia sekä tämänhetkisen väestöra-  
kenteen mukanaan tuomia haasteita.

Julkisten palveluiden uudistamisella pyritään saamaan rajallisille varoille optimaalisesti  
vastinetta. Niukkoja resursseja tulee käyttää tehokkaasti. Resurssit tulee kohdentaa  
oikeisiin, vaikuttaviin toimenpiteisiin ja toimintaa rationalisoida. Tässä asiassa näyttöön  
perustuva käytäntö voi tuottaa sellaista tietoa, jonka pohjalta julkisiakin palveluita voi-  
daan kehittää perustellusti ja järjestelmällisesti. Sosiaalityössä näyttöön perustuvan  
käytännön avulla voidaan korostaa tieteellisen näytön merkitystä toimenpiteiden perus-  
tana.

Sosiaalityöntekijät kokevat usein tärkeäksi, että asiakkaat ovat aktiivisesti mukana pro-  
sessin suunnittelussa, eivätkä pelkästään asiantuntijan antaman tiedon vastaanottajaja-  
na. Asiakkaan tilanteen, tavoitteiden, arvojen ja toiveiden kunnioittamiselle sekä par-  
haan käytettävissä olevan tutkimustiedon jakamiselle tasavertaisesti on selkeä tilaus.  
(Korteniemi & Borg 2008: 10.) Näyttöön perustuva käytäntö tukee asiakkaan tasaver-  
taista asemaa toimenpiteiden suunnittelussa. Kokemuksemme näyttöön perustuvasta  
käytännöstä vahvistaa sitä ajattelua, että se soveltuu erittäin hyvin työelämä lähtöiseen  
kehittämiseen sosiaalialalla ja työn näkyväksi tekemiseen. Asiakastyön rajapinnasta  
voidaan myös kyseenalaistaa ja ylittää organisaatioiden rajapintoja. Samanaikaisesti  
näyttöön perustuvan kehittämisen avulla voidaan tehdä näkyväksi asiakastyön tarpeita,  
haasteita ja kehittämisehdotuksia myös esimerkiksi päättäjille.

Toivomme, että opinnäytetyömme alkuun saattama kehittämisprosessi jatkuisi vielä  
työmme valmistumisen jälkeen. Keskustelua on herätetty, mutta vasta kun voimme  
luovuttaa lopullisen opinnäytetyön koulun käyttöön, kehittämisprosessi pääsee etene-  
mään kunnolla. Mikäli aikataulumme Hiidenkiven peruskoulun henkilökunnan ja oppi-  
laskunnan kanssa saadaan sopimaan yhteen, olisi hyödyllistä keskustella yhdessä  
koko opinnäytetyömme näytöstä.

Kehittämisen tuloksia on järkevää arvioida vasta keväällä tai syksyllä 2015. Tällöin voi-  
daan aidosti arvioida osallisuustyön kehittymistä. Se voisi hyvinkin olla uusi opinnäyte-  
työn aihe. Näin saataisiin myös arvokasta tietoa näyttöön perustuvaan käytäntöön pe-



rustuvasta toimintamallista. Erityisen mielenkiintoista olisi saada tietoa siitä, mitä tapahtuu sen jälkeen, kun opinnäytetyömme näyttö on kokonaisuudessaan luovutettu koululle jatkokehittämistyön tueksi.

Opinnäytetyömme prosessi olisi varmasti siirrettävissä johonkin toiseen kouluun ja siitä olisi mahdollista tehdä osallisuuden edistämiseen räätälöity kehittämisprosessi. Prosessia voisi kustannustehokkaasti viedä eri kouluihin henkilökunnan työn tueksi. Olisi myös kiinnostavaa, jos samanlainen opinnäytetyö toteutettaisiin samoja menetelmiä käyttäen eri koulussa. Olisivatko tulokset samansuuntaisia?

Lopuksi haluamme vielä pysähtyä pohtimaan, mitä on validi näyttö. Mistä haastattelu- tutkimuksen, kyselytutkimuksen ja teorian kautta saatu tieto kertoo ja mistä se ei kerro? Opinnäytetyömme on toteutettu Hiidenkiven peruskoulussa ja nämä ilmiöt liittyvät leimallisesti yhteen peruskouluun. Joitakin käytänteitä ja toimintatapoja voi ja kannattaa kokeilla myös muissa peruskouluissa. Opinnäytetyömme tarjoaa mahdollisuuksia ja uutta ajattelua koulun arkeen myös muualla kuin Hiidenkivessä.

Kattava arvio tästä näyttöön perustuvasta kehittämisprosessista voidaan osittain saada vasta myöhemmin, mutta kokemuksemme perusteella tämän kaltainen kehittäminen voi olla sosiaalialan tulevaisuutta. Kehittämisen näkökulmasta oma taustamme toi esiin työkokemuksemme ja oman ammattitaitomme kautta erilaisia toimintatapoja, jotka ovat käytössä esimerkiksi yhteisökuntoutuksessa, muttei perinteisessä peruskoulussa. Moni toimiva käytäntö eri ympäristöstä tuotuna voi toimia osallisuutta edistäen.

Jos näyttöön perustuvaa käytäntöä halutaan ottaa yleisemmin sosiaalialan työmetodiksi, olisi tutkimuksen vahvistamiseen, tehtyihin tutkimuksiin sisältyvän tiedon kokoamiseen katsauksiksi ja tiedon levittämiseen helposti ymmärrettävässä muodossa kiinnitettävä erityistä huomiota. Sosiaalialan koulutuksessa tulee antaa riittävät tiedolliset ja taidolliset valmiudet näyttöön perustuvan käytännön omaksumiselle ammatillisten toimenpiteiden osaksi.

On syytä huomioida, että ainakin osa kehittämis ehdotuksista on valideja huomioitavaksi myös muissa paikoissa kuin Hiidenkiven peruskoulussa oppilasosallisuutta edistettäessä. Tästä syystä opinnäytetyöhömme kannattaa perehtyä laajemminkin osallisuustyötä kehitettäessä. Opinnäytetyömme perustana ovat Raivion ja Karjalaisen osallisuusmalli sekä näyttöön perustuvan käytännön tuominen sosiaalialalle entistä laajem-

min. Työllämme on mahdollisuus avata uusia väyliä, joita pitkin voitaisiin tehdä sosiaalialan osaamista vahvemmin näkyväksi ja edistää näyttöön perustuvan käytännön leviämistä sosiaalialan toiminnassa Suomessa.

## Lähteet

Aaltonen, Sanna 2012. Missä hukunut viimeksi nähtiin? Lehdessä Nuorisotyö 3/2012. Helsinki: Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry.

Ailunka, Sanna – Palojärvi Pauliina 2011: Pienin askelin kohti inklusiivista koulua: tapaustutkimus etnografisin keinoin oppilaiden moninaisuuden kohtaamisesta suomalaisessa peruskoulussa. Verkkodokumentti. <[https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72547/Pauliinan\\_ja\\_Sannan\\_valmis\\_gradu.pdf?sequence=1](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72547/Pauliinan_ja_Sannan_valmis_gradu.pdf?sequence=1)>. Luettu 13.4.2014.

Alexander, Titus – Potter, John (toim.) 2005: Education for a change. Transforming the way we teach our children. Lontoo: RoutledgeFalmer.

Allardt, Erik 1976: Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.

Allardt, Erik 1998: Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa Roos J.P. – Hoikkala, Tommi (toim.): Elämänpolitiikka. Tampere: Gaudeamus.

Aula, Maria Kaisa 2011. Lasten ja nuorten osallistuminen luo hyvinvointia. Verkkodokumentti. <<http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/kirjoitukset/kirjoitus/-/view/1563394>>. Luettu 13.4.2014.

Bardy, Marjatta 2009: Hyvinvoinnin ulottuvuudet – perheen ja yhteiskunnan suhteissa. teoksessa Lammi-Taskula, Johanna – Karvonen, Sakari ja Ahlström, Salme 2009: Lapsiperheiden hyvinvointi. Verkkodokumentti. <<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80047/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f.pdf?sequence=1#page=227>>. Luettu 2.10.2014.

Bauman, Zygmunt 1997: Sosiologinen ajattelu. Tampere: Vastapaino.

Bingham, Tricia 2008: Finding the evidence. Library skills for evidence based social work practice. Verkkodokumentti. <<http://www.library.auckland.ac.nz/subject-guides/edu/ebp/ebpsocialwork.htm>>. Luettu 29.10.2014.

Borgman et al. 2000: Sosionomin erityisosaaminen. Ammattikorkeakoulun valtakunnallinen sosiaaliala. Raportti.

Bourdieu, Pierre 1987: Sosiologian kysymyksiä. Osuuskunta Vastapaino.

Fröjd, Sari – Kaltiala-Heino, Riittakerttu – Ranta, Klaus – Von der Pahlen, Bettina - Marttunen, Mauri 2009: Nuorten ahdistuneisuus ja päihteiden käyttö. Tietoa vanhemmille ja nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Terveystieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Verkkodokumentti. <<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/4f346481-ad88-43d7-8320-c5ddbfc057c1>>. Luettu 27.10.2013.

Haapamäki, Jouko – Kaipio, Kalevi – Keskinen, Soili – Uusitalo, Ilkka – Kuoksa, Maria 2000: Yhteisö kasvattaa. Päihdehoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Helne, Tuula - Julkunen, Raija - Kajanoja, Jouko - Laitinen-Kuikka, Sini - Silvasti, Tiina - Simpura, Jussi 2003: Sosiaalinen politiikka. Helsinki: WSOY.

Helne, Tuula (2002) Syrjäytymisen yhteiskunta. Helsinki. Stakes, tutkimuksia 123.

Helsingin opetusvirasto. Helsingin opetusviraston vuoden 2015 talousarvioesitys ja vuosien 2015 -2017 taloussuunnitelmaehdotus. Opetuslautakunta 27.5.2014.

Herranen, Jatta & Junntila-Vitikka, Pirjo 2010: Osallisuuden vai sosiaalisuuden vahvistamista? Pääkirjoitus. Nuorisotutkimusseura. Verkkodokumentti. <<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/node/476>>. Luettu 7.11.2013.

Hiidenkiven peruskoulu. 1-2014. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/hiidenkivi/fi/Etusivu>>. Luettu 20.1.2014.

Hiidenkiven peruskoulu. 2-2014. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/hiidenkivi/fi/Oppilaaksiotto>>. Luettu 20.1.2014.

Hiidenkiven peruskoulu. 3-2014. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/hiidenkivi/fi/Oppilaan+tuki>>. Luettu 20.1.2014.

Hiidenkiven peruskoulu. 4-2014. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/hiidenkivi/fi/Oppilaan+tuki/Oppilashuolto>>. Luettu 20.1.2014.

Hiidenkiven peruskoulun opetussuunnitelma. 2012 Verkkodokumentti. <[http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/30acb1804235d20a8c7fee12ce3fa96b/Hiidenkiven\\_opetussuunnitelma.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=30acb1804235d20a8c7fee12ce3fa96b](http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/30acb1804235d20a8c7fee12ce3fa96b/Hiidenkiven_opetussuunnitelma.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=30acb1804235d20a8c7fee12ce3fa96b)>. Luettu 11.12.2013.

Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2000: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka - Remes, Pirkko - Sajavaara, Paula 2010: Tutki ja Kirjoita. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.

Hoikkala, Tommi & Roos, J.P. (toim.) 1998: Elämänpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Horelli, Liisa – Haikkola, Lotta – Sotkasiira, Tiina 2008. Osallistuminen nuorisotyön lähestymistapana. Teoksessa Hoikkala, Tomi – Sell Anna. (toim.): Nuorisotyötä on tehtävä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 217-242.

Hyväri, Susanna 2001: Vallattomuudesta vastuuseen. Kokemuksen politiikan sankaritapinoita. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 3/2001. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Hyyppä, Markku T. 2002: Elinvoimaa yhteistyöstä. Keuruu: Otava.

Hämäläinen, Juha 2008: Nuorten osallisuus. Teoksessa Sosiaalipedagoginen aika-kauskirja, vol. 9. Kuopio: Suomen sosiaalipedagoginen seura.

Hännikäinen-Uutela, Anna-Liisa 2004: Uudelleen Juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Jalonen-Alava, Mirkka 2013: Hyvinvointikysely lasten ja nuorten osallistamismuotona. Kolumni 18.2.2013. Verkkodokumentti. <<http://www.lapsiasia.fi/nyt/mitamielta/mitamielta-kirjoitus/-/view/1850811>>. Luettu 1.11.2013.

Juhila, Kirsi 2006: Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja rajat. Tampere. Vastapaino.

Kaipio, Kalevi 1999: Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Gummerus.

Kananoja, Aulikki - Niiranen, Vuokko - Jokiranta, Harri 2008: Kunnallinen sosiaalipoliitikka – Osallisuutta ja yhteistä vastuuta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaseva, Kaisa 2011: Asiakkaan asema, itsemäärääminen ja vaikutusmahdollisuudet sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämisessä. Integroitu kirjallisuuskatsaus. Verkkodokumentti. <[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=3320152&name=DLFE-16805.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=3320152&name=DLFE-16805.pdf)>. Luettu 1.12.2013.

KASTE-ohjelma 2012-2015. Sosiaali- ja terveysministeriö. Verkkodokumentti. <[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=5197397&name=DLFE-18303.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-18303.pdf)> Luettu 22.11.2013.

Kauppinen, T., Koivu, A. & Nissinen, A. (toim.) 2004. Nuorisotutkimus. (3) Nuorten kokemukset lähisuhteista ja saamastaan tuesta yläastevuosien aikana. Helsinki: Allianssi ry.

Kasvun kumppanit. Mitä osallisuus on? 2013. Verkkodokumentti. <[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/osallisuus](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/osallisuus)>. Luettu 7.11.2013.

Kiilakoski, Tomi – Gretschel, Anu 2012. Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista – Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 57. <[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/muistiinpanoja\\_demokratiaoppitunnista.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/muistiinpanoja_demokratiaoppitunnista.pdf)>. Luettu 21.3.2014.

Kiili, Johanna 2006. Lasten osallistuminen voimavarat – Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Kiesiläinen, Liisa 1998: Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Karisto.

Korteniemi, Pertti & Borg, Pekka (2008) Kohti näyttöön perustuvaa ammatillista käytäntöä? Stakes, Työpapereita 23/2008. Helsinki. Verkkodokumentti <<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/74980/T23-2008-VERKKO.pdf?sequence=1>> Luettu 18.2.2014

Koskinen, Sanna 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 98. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kumpulainen, Kristiina – Krokfors, Leena – Lipponen, Lasse – Tissari, Varpu – Hilppö, Jaakko – Rajala, Antti 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa Pohjola, Kirsi. (toim.): Uusi koulu – Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kuula, Arja 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä. Gummerus.

Kylmä, Jari – Juvakka, Taru 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki. Edita Prima Oy.

Kyselylomakkeen laatiminen. 2010. Verkkodokumentti. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html#rakenne>>. Luettu 8.1.2014.

Lapsen oikeuksien sopimus lyhennettynä. Verkkodokumentti. <[http://www.unicef.fi/LOS\\_lyhyt](http://www.unicef.fi/LOS_lyhyt)>. Luettu 20.12.2013.

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkkodokumentti. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM06.pdf?lang=fi>>. Luettu 27.10.2013.

Lapsi- ja perhepolitiikka Suomessa. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 9 (2013). Verkkodokumentti. <[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=6511570&name=DLFE-25719.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=6511570&name=DLFE-25719.pdf)>. Luettu 4.11.2013.

Lastensuojelulaki. Finlex. Verkkodokumentti. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/>>

ajantasa/2007/20070417?search[type]=pika&search[pika]=lastensuojelulaki>. Luettu 4.11.2013.

Lehtonen, Heikki 1990: Yhteisö. Tiivistelmä kirjasta. Verkkodokumentti. <[http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/sosiaalinen\\_paaoma\\_ja\\_yhteisollisyys/yhteiso](http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/sosiaalinen_paaoma_ja_yhteisollisyys/yhteiso)>. Luettu 8.1.2014.

Leppä, Tanja 2010b. Nuorisotyö kouluissa: Hyvinvointia, yhteisöllisyyttä ja kasvun tukea. Nuorisotutkimuksen verkkokanava. Verkkodokumentti. <<http://www.kommentti.fi/kolumnit/nuorisoty%C3%B6-kouluissa-hyvinvointia-yhteis%C3%B6llisytt%C3%A4-ja-kasvun-tukea>>. Luettu 13.04.2014.

LoBiondo-Wood, Geri – Haber, Judith 2002: Nursing Research. Methods, Critical Appraisal and Utilization. 5. Edition. St. Louis. Missouri. Mosby.

Marila, Ella & Ylinen, Annaleena 2002: Luottamus vuorovaikutuksessa. Teknologiavälitteinen vuorovaikutus ja luottamuksen rakentuminen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Mattila, Heleena 2008: Voimaantumisen ydin. Verkkodokumentti. <<http://wanda.uef.fi/uku-vaitokset/vaitokset/2008/isbn978-951-27-0810-9.pdf>>. Luettu 6.1.2014.

Metsämuuronen, Jari 2005: Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä. Gummerus.

Morse, Suzanne W. 2004: Smart Communities. How Citizens and Local Leaders Can Use Strategic Thinking to Build a Brighter Future. San Francisco: Jossey-Bass.

Myllyniemi, Sami. Nuorisobarometri 2008. Verkkodokumentti. <[http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain\\_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf) > Luettu 22.1.2014

Mäkelä, Jukka 2011. Osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle. Teoksessa Nurmi, Suvielise – Rantala, Kaisa (toim.): Näyn ja kuulun – Lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: LK-kirjat / Lasten Keskus Oy. 13-23.



Niikkonen, Merja – Välimäki, Maritta – Holopainen, Arja 2000: Psykiatrinen hoitotyö muutoksessa. Helsinki: Sanoma Pro.

Nuorisolaki 8 §. 2006. Verkkodokumentti. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072#L1>>. Luettu 4.11.2013.

Näyttöön perustuva sosiaalityö. 2012. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Verkkodokumentti <[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/fi/tutkimus/tyokalut/aikuissosiaalityon\\_vaikuttavuus/tutkittua/kasitteita](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tutkimus/tyokalut/aikuissosiaalityon_vaikuttavuus/tutkittua/kasitteita)>. Luettu 18.2.2014.

Ohjeita tutkimusluvan hakijalle. Verkkodokumentti. <[http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/b1ea97004a0484c0b8d9fa4cf46bc83a/tutkimuslupahakemuksen\\_ohjeet.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=b1ea97004a0484\\_c0b8d9fa4cf46bc83](http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/b1ea97004a0484c0b8d9fa4cf46bc83a/tutkimuslupahakemuksen_ohjeet.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=b1ea97004a0484_c0b8d9fa4cf46bc83)>. Luettu 21.1.2014.

Okpych, Nathanael J. - Yu, James L.H. 2014: A Historical Analysis of Evidence-Based Practice in Social Work: The Unfinished Journey toward an Empirically Grounded Profession. Social Service Review, Vol. 88, No. 1. Verkkodokumentti. <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/10.1086/674969.pdf>>. Luettu 18.10.2014.

On Gemeinschaft and Gesellschaft. Verkkodokumentti. <<http://media.pfeiffer.edu/Iridener/courses/GEMEIN.HTML>>. Luettu 8.1.2014.

Oppilaaksioton periaatteet. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/opev/fi/Peruskoulut/Oppilaaksioton+linjaukset+Helsingissa>>. Luettu 20.1.2014.

Oppilaaksiotto. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/hiidenkivi/fi/Oppilaaksiotto>>. Luettu 20.1.2014.

Oppilaaksiotto1. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/maata/fi/Oppilaaksiotto>> Luettu 22.1.2014

Oppilaaksiotto2 Verkkodokumentti <<http://www.hel.fi/hki/tapaa/fi/Oppilaaksiotto>> Luettu 22.1.2014

Oppilaantuki. Hiidenkiven peruskoulu. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/hiidenkivi/fi/Oppilaan+tuki>> Luettu 24.02.2014.

Oppilaiden osallisuus. Torpparinmäen peruskoulu 2013. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/torppk/fi/Opetus/Oppilaiden+osallisuus>>. Luettu 1.11.2013.

Oppilashuolto. Hiidenkiven peruskoulu. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/hki/hiidenkivi/fi/Oppilaan+tuki/Oppilashuolto>> Luettu 24.02.2014.

Perusopetuslaki 47 a §. 2013. Verkkodokumentti. <[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetuslaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetuslaki)>. Luettu 3.11.2013.

Poikkeus, Anna-Maija – Rasku-Puttonen, Helena – Lerkkanen, Marja-Kristiina – Kuorelahti, Matti – Siekkinen, Martti – Kiuru, Noora – Nurmi, Jan-Erik 2013: Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa Reivinen, Jukka – Vähäkylä, Leena (toim.) 2013: Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus.

PovertyNet 2011: What is empowerment? Verkkodokumentti. <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/EXTEMPOWERMENT/0,,contentMDK:20272299~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:486411~isCURL:Y,00.html>>. Luettu 7.1.2014.

Raitasalo, Kirsimarja – Huhtanen, Petri – Miekkala, Mari - Ahlström, Salme 2012: Nuorten päihteiden käyttö Suomessa 1995-2011. ESPAD –tutkimusten tulokset. Helsinki. Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL), Raportti 59/2012.

Raivio, Helka – Karjalainen, Jarno 2012: Osallisuus syrjäytymisen vastaparina 2012. Verkkodokumentti. <<http://www.thl.fi/fi/thl/organisaatio/yksikot/osallisuuden-edistaminen/osallisuus-syrjaytymisen-vastaparina>>. Luettu 16.10.2013.

Raivio, Helka - Karjalainen, Jarno 2013: Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa Era, Taina (toim.) 2013: Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Verkkodokumentti. <[https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAISUJA1562013\\_web.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAISUJA1562013_web.pdf?sequence=1)>. Luettu 5.2.2014.

Raunio Kyösti. 2010. Onko näyttöön perustuvalla käytännöllä tulevaisuutta sosiaalipalveluissa? Lehdessä Janus vol. 18 (4) 2010. Verkkodokumentti. <[http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0410/Janus\\_04\\_2010\\_puheenvuoro\\_Raunio.pdf](http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0410/Janus_04_2010_puheenvuoro_Raunio.pdf)>. Luettu 18.2.2014.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu - tutkimustilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Robson, Colin 2011: Real World Research. Chichester: Wiley.

Sarajärvi, Anneli – Mattila, Lea-Riitta – Rekola, Leena 2011. Näyttöön perustuva toiminta. Avain hoitotyön kehittämiseen. Helsinki. WSOYpro.

Strategiaohjelma. Helsingin kaupungin strategiaohjelma 2013-2016. Verkkodokumentti. <<http://www.hel.fi/www/Helsinki/fi/kaupunki-ja-hallinto/strategia-ja-talous/strategiaohjelma/>>. Luettu 16.9.2014.

Sulkunen Pekka 1999. Johdatus Sosiologiaan - käsitteitä ja näkökulmia. Helsinki. WSOY.

Suutari, Minna (2002) Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 26.

Syrjäytymistä, köyhyyttä ja terveysongelmia vähentävä poikkihallinnollinen toimenpideohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriö 2012. Verkkodokumentti. <[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=42733&name=DLFE-20715.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=42733&name=DLFE-20715.pdf)> Luettu 4.11.2013.

Särkelä, Antti 2001: Välittäminen ammattina. Näkökulmia sosiaaliseen auttamistyöhön. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä. Tammi.

Ziehe, Thomas 1991: Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

Väljærvi, Jouni 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus. Teoksessa Pohjo-la, Kirsi. (toim.): Uusi koulu – Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylä:n yliopistopaino.

Åstedt-Kurki, Päivi – Heikkinen, Riitta-Liisa 1994. Two approaches to the study of experiences of health and old age: the thematic interview and the narrative method. *Journal of Advanced Nursing* 20.

## Haastattelurunko

Sosiaali- ja terveysministeriön osallisuuden edistämisen yksikön Raivion ja Karjalaisen mukaan osallisuuden ulottuvuudet ovat lähellä sosiologi Erik Allardtin jäsenystä hyvinvoinnin ulottuvuuksista (having, loving, being). Haastattelututkimuksen kysymysrunko pohjautuu tähän teoriaan.

1. Millaisilla työtavoilla Hiidenkiven peruskoulun henkilökunta edistää oppilaiden osallisuutta koulun arjessa?
2. Millaisia mahdollisuuksia oppilaalle annetaan, että hän voi kokea kuuluvansa kouluyhteisöön? (BELONGING)
3. Miten oppilaita kannustetaan tulemaan mukaan ja toimimaan koulun yhteisöissä? (ACTING)
4. Millaisia oppilaiden osallisuutta edistäviä yhteisöjä koulussanne toimii? (BELONGING)
5. Miten oppilaat tuovat omia näkökulmiaan esiin koulun toiminnassa ja vaikuttamisessa? (ACTING)
6. Millaisia keinoja koulun henkilökunnalla on havainnoida oppilaiden hyvinvointia? (HAVING)
7. Henkilökunnan ja oppilaan dialogi: Millaista se on? Kuinka sitä edistetään? (HAVING)
8. Millainen on käsityksesi koulun muiden toimijoiden (opettajat, nuoret, terveydenhoitaja yms.) roolista osallisuuden edistämässä?
9. Millaisia kehittämissuhteita sinulla on oppilaiden osallisuuden lisäämiseksi Hiidenkiven peruskoulussa?

## KYSELYLOMAKE

Sosiaali- ja terveysministeriön osallisuuden edistämisen yksikön Raivion ja Karjalaisen mukaan osallisuuden ulottuvuudet ovat lähellä sosiologi Erik Allardtin jäsenystä hyvinvoinnin ulottuvuuksista (having, loving, being). Kyselyn kysymykset pohjautuvat tähän teoriaan. Osallisuudessa Allardtin ulottuvuudet ovat muokkautuneet muotoon riittävä toimeentulo ja hyvinvointi (having), valtaisuus ja toimijuus (acting), yhteisöihin kuuluminen ja jäsenyys (belonging). (Raivio & Karjalainen 2002)

1 – täysin eri mieltä, 2 – jokseenkin eri mieltä, 3 – ei samaa eikä eri mieltä, 4 – jokseenkin samaa mieltä, 5 – täysin samaa mieltä

Työntekijä voi edistää osallisuutta työtavoillaan.	1	2	3	4	5
Nuorelle tarjotaan mahdollisuuksia kuulua koulu yhteisöön.	1	2	3	4	5
Oppilaita kannustetaan tulemaan mukaan koulun toimintaan.	1	2	3	4	5
Koulussamme toimii osallisuutta edistäviä yhteisöjä.	1	2	3	4	5
Oppilaat tuovat omia näkökulmiaan esiin koulun johdolle	1	2	3	4	5
Oppilaiden hyvinvointia edistetään riittävästi.	1	2	3	4	5
Oppilaat ja henkilökunta keskustelevat osallisuudesta usein	1	2	3	4	5
Opettajilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä	1	2	3	4	5
Terveydenhoitajalla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä.	1	2	3	4	5
Kuraattorilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä.	1	2	3	4	5
Vahtimestarilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä.	1	2	3	4	5
Rehtorilla on tärkeä rooli osallisuuden edistämässä.	1	2	3	4	5