



Sarjanoja Reeta

Opettajan mahdollisuudet tukea oppilaiden osallisuutta alakoulun opetuksessa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajankoulutus
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Opettajan mahdollisuudet tukea oppilaiden osallisuutta alakoulun opetuksessa (Reeta Sarjana)

Kandidaatintutkielma, 35 sivua

Huhtikuu 2024

Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) koulujen tulee tukea ja edistää jokaisen oppilaan osallisuutta sekä huolehtia siitä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua koulunsa kehittämiseen. Koulujen toimintakulttuurien tulee olla osallistavia, mikä mahdollistaa oppilaan kasvun aktiiviseksi kansalaiseksi (POPS, 2014). Näin ollen opettajalla on suuri vastuu luoda aktiivista ja osallistavaa toimintakulttuuria, jonka tulee mahdollistaa jokaisen oppilaan osallistuminen.

Kandidaatintutkielmassani tarkastelen opettajan mahdollisuuksia lisätä kaikkien oppilaiden osallisuutta opetuksessa alakoulukontekstissa. Lukemani artikkeleiden mukaan koulussa osallisuuden tukikeinot ovat yleisimmin esimerkiksi oppilaskunta- tai kummiluokkatoiminnat, joihin yleensä osallistuvat aktiivisesti vain samat oppilaat. Tulevana alakoulun opettajana haluaisin löytää keinoja lisätä osallisuutta myös opetuksessa, jotta osallisuuden kokemuksia saisivat kaikki oppilaat. Alakoulussa luokanopettajalla on osallisuuden tukemisessa suuri vastuu.

Tutkielmassani teoriataustana on osallistava pedagogiikka, joka on saanut vaikutteita feministisestä ja kriittisestä pedagogiikasta. Osallistavaa pedagogiikkaa tuen osallisuuden käsitteellä. Tarkastelen aiheitani aikaisempien tutkimusten perusteella, jossa tutkimusmenetelmänäni käytän kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Tutkielman pohjaksi olen lukenut erilaisia artikkeleja, kirjoja ja tutkimuksia, joissa on tutkittu osallisuuden ja osallistavan pedagogiikan mahdollisuuksia opetuksessa.

Tutkimustulosten perusteella opettajalla on erilaisia mahdollisuuksia lisätä oppilaiden osallisuutta opetuksessa. Oppimisympäristöstä on tärkeä luoda hyväksyvä ja myönteinen, joten luokkayhteisön ja koulun ilmapiirin kehittäminen ovat tärkeimpiä osallisuuteen tukevia keinoja. Opettajalla tulee olla salliva asenne oppilaiden osallistumiseen sekä opettajan tulee antaa oppilaille mahdollisuus ottaa aidosti vastuuta omasta oppimisestaan. Osallistumista tapahtuu siellä missä luodaan arvoja, oikeuksia ja kulttuureja, on tilaa vuoropuhelulle ja vastakkainasettelulle sekä pohdiskelulle ja kriittiselle ajattelulle. Opettaja voi vaikuttaa oppilaan osallisuuden kokemuksiin ja sen kautta auttaa kasvattamaan aktiivisia kansalaisia yhteiskuntaamme.

Avainsanat: osallisuus, osallistava pedagogiikka, perusopetus, alakoulu

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen toteutus	7
2.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	7
2.2	Tutkimuksen toteutus	8
3	Teoreettinen viitekehys	10
3.1	Feministinen ja kriittinen pedagogiikka	10
3.2	Osallistava pedagogiikka	11
3.3	Osallisuus	14
4	Osallisuutta tukevat keinot alakoulukontekstissa	18
4.1	Osallisuutta tukevat opetusmenetelmät ja -tyylit	19
4.2	Osallisuutta tukeva oppimisympäristö	21
4.2.1	<i>Yhteisöllisyys</i>	21
4.2.2	<i>Kunnioitus</i>	22
4.2.3	<i>Valta</i>	23
4.2.4	<i>Hyväksyntä ja arvostaminen</i>	24
4.3	Osallisuuden tukeminen opetuksessa opettajan näkökulmasta	24
5	Pohdinta	28
	Lähteet	32

1 Johdanto

Tutkielmani käsittelee opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaiden osallisuutta opetuksessa peruskoulun alaluokilla. Yhdistyneiden Kansakuntien eli YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa, jonka on myös Suomi ratifioinut, linjataan, että lapsella on oikeus ilmaista vapaasti näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa, lapsen iän ja kehitystason mukaisesti sekä lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä (Finlex, 1991). Perusopetuslain 47.a§ mukaan opetuksen järjestäjän eli tässä tapauksessa peruskoulujen ”tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilaille on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja sen kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista”. Tämä on kirjattu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, 28), minkä mukaan oppilaan tulee saada kokea osallistavaa toimintaa peruskoulussa. ”Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiiviseksi kansalaiseksi. Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin” (POPS, 2014, 28). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppimista ja hyvinvointia tulee edistää koulussa ja se tulee järjestää siten, että koulutyön ”perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen”. Lansdownin (2010) mukaan oppilaan osallistuminen ja osallisuus on perusihmisoikeus, lisäksi se on myös keino toteuttaa muita oikeuksia. Opetussuunnitelman perusteet velvoittaa huolehtimaan siitä, että ”oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa” (POPS, 2014, 35).

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luonnehditaan osallisuutta tärkeäksi koulutuksen kentällä ja Suomen koulutuksen perustavoitteena on oppilaan demokraattiseksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen, silti Rautiaisen, Toomin ja Tähtisen (2017, 16) mukaan yhteiskuntaan osallistuminen ja aktiivinen toimijuus sekä oppilaiden osallisuuden kokemukset ovat lähes päin vastaisia. Rautiainen ja kumppanit (2017, 16) kertovat, että peruskoulussa kuunnellaan oppilaita melko vähän ja oppilaat kokevat, ettei heidän äänellään ole juurikaan merkitystä. Matikan, Heleniuksen ja Ervastin (2023, 2) mukaan vuoden 2023 kouluterveyskyselyssä 4.-5.-luokan oppilaista alle puolet (45-49%) kokevat voivansa osallistua koulun asioiden suunnitteluun. Tämä luku on hieman kohentunut koronarajoitusajasta (2021), mutta laskenut vuodesta 2017, jolloin vastaava luku on ollut 52% (Matikka ym., 2023, 2).

Gellin ja kumppanit (2015, 105), Lehto (2018, 64) sekä Leskisenoja (2017, 419–420) mainitsevat oppilaskunta-, kummiluokka- ja tukioppilastoiminnan olevan pääasiallisia tai ainoita osallisuutta tukevia toimia koulussa. Gellinin ja kumppaneiden (2015) mukaan osallisuutta ei lisätä päivittäin tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin, jota Leskisenojan (2017, 419) mukaan oppilaat toivovat enemmän opettajilta. Gellin ja kumppanit (2015) jatkavat, että yleisesti oppilaskunta-toiminta nähdään keskeisenä osallisuuden edistämisen välineenä ja se on tärkeä osallisuuden edistäjä, mutta se ei ole riittävä toimi lisätä jokaisen oppilaan osallisuutta koulun toimintaympäristössä. Lehdon (2018, 64) ja Leskisenojan (2017, 419) mukaan tämä aktiivinen toimijuus kasautuu vain tietyille ja samoille oppilaille. Leskisenoja (2017) artikkelissaan mainitsee, että osallisuuden kokeminen lisää oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia, auttaa itseksi kasvamista ja identiteetin rakentamista. Tällöin oppilas tuntee kuuluvansa yhteisöön ja tiedostaa, että voi vaikuttaa itse omiin asioihinsa (Leskisenoja, 2017). Perusopetuslain (47§) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan, osallisuuden täytyy koskettaa jokaista oppilasta koulussa ja osallisuuden kokemukset peruskoulutuksessa olisi hyvä saada kohentumaan.

Lansdownin (2010) mukaan myös kouluissa tarvitaan lisää keskittymistä lasten osallistumisen toteutumiseen, jotta lapset voivat vedota YK:n lapsen oikeuksien mukaisesti oikeuteensa tulla kuulluiksi. Müller-Kuhnin, Herzigin, Häbigin ja Zala-Mezön (2021) tutkimuksessa nousi esille, että osallisuuden kokeminen kouluympäristössä on vahvasti riippuvaista opettajasta. Tutkimuksessa ilmeni, että jos osallistuminen oli vahvasti opettajasta riippuvaista, opiskelijoiden välillä näkyi suuria eroja osallisuuden kokemisessa (Müller-Kuhn ym., 2021). Kuten Rautiainen ja kollegat (2017, 22) mainitsevat, opettajat ovat kouluissa keskeisimmässä roolissa, jotka voivat lisätä oppilaiden osallisuutta sekä kehittää koulua tarkoituksen mukaiseksi ja toimia yhdessä kouluinstituutiota ympäröivien toimijoiden kanssa. Siksi kouluosallisuuden kehittäminen edellyttää sekä opettajilta että muilta kouluinstituutiossa toimivilta henkilöiltä erilaisten toimintamallien lisäämistä (Gellin ym., 2015, 109; Lansdown, 2010). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei ole juurikaan koulujärjestelmää tai opettajaa kontrolloivia ja rajoittavia toimia, jotka mahdollistavat erilaisten toimien kokeilemisen sekä erilaisten vaihtoehtojen kehittämisen kouluarjessa (Rautiainen ym., 2017, 16). Nykyaikana koulu- ja kasvatusinstituutiot ovat monenlaisten haasteiden edessä, joten osallisuuden tukemista voidaan tukea monipuolisilla tavoilla (Rautiainen ym., 2017, 22). Koulutusjärjestelmämme pitäisi pitää huolen siitä, että pedagogiset käytännöt todella toteutuisivat eri koulutusasteilla (Rautiainen ym., 2017, 22).

Käytän tutkielmassani teoriapohjana osallistavaa pedagogiikkaa, joka on saanut vaikutteita feministisestä ja kriittisestä pedagogiikasta. Hooksin (2007) mukaan feministisen pedagogiikan

tarkoituksena on jakaa valtaa opetustilanteissa, tehdä oppimistilanteesta tasa-arvoinen sekä mahdollistaa oppilaan itsetietoinen ajattelu. Kriittisessä pedagogiikassa tarkastellaan tiedon ja vallan suhdetta ristiriitojen ja neuvottelujen kautta sekä kyseenalaistetaan ja kritisoidaan tietoa (Knif, 2017, 452; hooks, 2007). Vaikka hooks on kehitellyt osallistavan pedagogiikan sopivan yliopistokoulutukseen ja muuhun aikuisopetukseen (hooks, 2007, 9), käytän tätä pohjana tutkielmassani, sillä ajattelen että vastavuoroisesta ja yhteisöllisestä opetuksesta voisivat hyötyä myös alakoulun oppilaat.

Tutkin tässä työssäni sitä, minkälaisia keinoja opettajalla on osallistaa oppilasta opetuksessaan, sekä miten opettaja voi lisätä jokaisen oppilaan osallisuutta alakoulun opetuksessa. Tutkielman tutkimuskysymyksenä on, *miten opettaja voi tukea jokaisen oppilaan osallisuutta alakoulun opetuksessa?* Koostan tutkielmani tämän kysymyksen pohjalta ja käytän feministiseen sekä kriittiseen teoriaan pohjautuvaa osallistavaa pedagogiikkaa teoriana ja tukena osallisuuden määrittelemiselle ja tutkimiselle. Tutkielman tavoitteena on löytää konkreettisia keinoja, miten opettaja voisi lisätä jokaisen oppilaan osallisuutta.

2 Tutkimuksen toteutus

Tutkielman tavoitteena on löytää erilaisia tapoja lisätä oppilaiden osallisuutta alakoulukontekstissa. Tutkimuksessani noudatan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) laatimia ohjeita, jossa tutkijalla on vastuu kunnioittaa ja toteuttaa tutkimuksensa siten, ettei siitä koidu ja aiheudu ihmisille mitään, riskejä, vahinkoja tai haittoja. Toteutan tutkimukseni kirjallisuuskatsauksena, joten olen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan lähdekriittinen ja tarkastelen tutkimustani monipuolisesti eri näkökulmista, ottaen huomioon muiden tutkijoiden työt asianmukaisella ja kunnioittavalla tavalla sekä noudattaa tarkkuutta tutkimusta tehdessä, rehellisesti, huolellisesti sekä eettisesti kestäväillä tiedonhakumenetelmillä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan tutkimusten tavoitteena on löytää ja lisätä ymmärrystämme itsestämme sekä ympäröivästä maailmastamme, jossa elämme. Tieteellistä tutkimusta tehdessä tulee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kiinnittää huomiota myös siihen, että tieteellinen tieto on objektiivisesti tuotettua ja luotettavaa, jolloin tutkittavien lähteiden läpikäymiseen tulee käyttää tarpeeksi aikaa ja tutkimus on tuotettu mahdollisimman läpinäkyvällä tavalla.

2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen aiheena on *opettajan mahdollisuudet tukea osallisuutta alakoulun opetuksessa*, jonka varsinaisena tutkimuskysymyksenä on: *miten opettaja voi tukea jokaisen oppilaan osallisuutta alakoulun opetuksessa?*

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on tuoda esille aiemmin tehtyjen tutkimusten ja artikkelien avulla, miten opettaja voi lisätä osallisuutta alakoulukontekstissa kaikille oppijoille. Opettajalla on tärkeä rooli kehittää omaa opetusta siten, että oppilaat kokevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan osallisuutta ja koulun toimintakulttuuri mahdollistaa ilmaista mielipiteensä. Tällöin oppilaiden äänet ja vaikuttaminen tulevat esille opetuksessa, mikä mahdollisesti lisää oppilaan motivaatiota oppia. Tutkielman tavoitteena on löytää erilaisia tapoja, joilla luokanopettaja voi lisätä oppilaan osallisuutta opetuksessaan peruskoulun alaluokilla. Jokaisen opettajan oma henkilökohtainen elämä ja siihen vaikuttaneet pedagogiset toimet vaikuttavat opettajan tyyliin ja tapaan opettaa, joten haluan löytää alakoulukontekstissa hyödynnettäviä teemoja ja tapoja, jotta mahdollisesti kaikki luokanopettajat voisivat saada tukea niistä sekä voisivat hyödyntää niitä opetuksessaan. Näin voimme saada lisättyä osallisuutta kaikille oppilaille.

2.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksessani käytän tutkimusmenetelmänä narratiivista kirjallisuuskatsausta, jonka tarkoituksena on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan näyttää, mistä erilaisista näkökulmista ja miten aihetta on aiemmin tutkittu sekä miten tämän tutkielma liittyy olemassa oleviin tutkimuksiin. Salmisen kirjoittamassa Vaasan yliopiston opetusjulkaisussa (2011) todetaan, että kirjallisuuskatsauksella pyritään hyödyntämään ja kehittämään valmiina olevaa teoriaa sekä rakentamaan uutta teoriaa, jotta saadaan teoriasta kokonaiskuva. Salmisen (2011) sekä Vilkan (2023) mukaan kirjallisuuskatsauksessa ideana on tehdä tutkimusta tutkimuksesta eli tunnistaa, arvioida, tulkita ja yhdistää olemassa olevien tutkimusten tuloksia ja tietoja. Ideana on myös löytää tutkimusten ja teorioiden hyödyt ja haitat, jotka voivat olla perusta uusille tutkimustuloksille ja tutkimuksille (Salminen, 2011; Vilka 2023). Vilka (2023) kirjoittaa, että kirjallisuuskatsaus auttaa jäsentämään, löytämään ja tunnistamaan tutkimuksen erilaisia ongelmia, puutteita tai tietoaukkoja, joka ei Salmisen (2011) mukaan ole vain kriittistä tarkastelua kirjallisuudesta tai tutkimustuloksista, vaan niillä pyritään saamaan laaja näkökulma ja katsaus aiheeseen erilaisten tutkimusten avulla. Tällöin tutkimus ei ole lyhyt, tiivis vilkaisu tai yhteenveto teoreettisiin lähtökohtiin, vaan sen tulee olla laaja, systemaattinen, toistettava ja täsmällinen tutkimuskirjallisuuteen perustuva kirjallisuuskatsaus (Salminen, 2011). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen Salminen (2011) kertoo olevan yleiskatsaus, jossa ilmiötä pystytään kuvaamaan laaja-alaisesti laajojen aineistojen avulla. Siinä on tutkimuskysymykset laajempia ja niiden katsotaan tarjoavan uusia tutkittavia ilmiöitä sekä sen avulla pystytään antamaan laajakuva käsiteltävästä aiheesta, joka pyrkii lopputulokseen (Salminen, 2011).

Olen käyttänyt tieteellisessä tiedonhaussa apuna Oula Finnan tiedonhakupalveluja ja hakukonetta sekä eri opinnäytetöiden ja artikkeleiden lähteitä. Suurin osa löytämistäni artikkeleista ovat olleet automaattisesti vertaisarvioituja tekstejä, mutta jos näin ei ole ollut, olen ottanut selvää, kuka tekstin on kirjoittanut tai julkaissut, ja näiden kautta arvioinut tekstin luotettavuutta. Olen pyrkinyt tutkielmassani löytämään, tunnistamaan, tulkitsemaan sekä yhdistämään olemassa olevia erilaisia tutkimuksia ja tietoja, jotta tutkielmani olisi mahdollisimman laaja.

Olen käyttänyt tiedonhaun hakusanoina *osallisuus*, *osallistava pedagogiikka* sekä englannin kielen sanaa *participation*. Olen rajannut hakua Boolean operaattoreina esimerkiksi kotimaisia teoksia etsiessä: *osallisuus AND peruskoulu*; *osallisuus OR toiminnallinen osallistuminen AND peruskoulu*; *oppiminen OR osallisuus OR kasvatus OR opetustyö OR toiminnallinen osallistu-*

minen AND opettajuus OR opettaja-oppilassuhde OR opetustilanne OR luokkatyö OR opetus-työ OR luokkahuone ja englanninkielisiä tai kansainvälisiä teoksia etsiessä: *participation OR influence OR participation in basic education AND primary education OR primary school* OR elementary education OR elementary school* OR comprehensive school**. Hakuja olen rajannut jonkin verran myös esimerkiksi väitöskirjoihin ja kielen valintaan. Olen hakenut myös pelkästään opinnäytetöitä (OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkistosta tai Oamk Journal – Oulun ammattikorkeakoulun julkaisuista), joiden kautta olen löytänyt paljon relevantteja lähteitä, jotka ovat käsitelleet minun aihettani. Olen löytänyt myös hyviä lähteitä käyttämästäni lähteiden lähdeluetteloista, varsinkin osallistavan pedagogiikan lähteeksi.

3 Teoreettinen viitekehys

Tutkielman teoriaksi olen valinnut osallistavan pedagogiikan, jota halusin lähteä tutkimaan tarkemmin. Törmäsin käsitteeseen lukiessani Lehdon (2018) kirjoittamaa artikkelia ja en ollut aikaisemmin kuullut tällaisesta pedagogisesta suuntauksesta. Hooksin (2007, 11) ajatuksena osallistavassa pedagogiikassa on murtaa vakiintuneita koulutuksen tapoja luomalla tasa-arvoinen oppimisympäristö kaikille, missä kaikki opetuksessa läsnä ovat, niin oppilaat kuin opettaja, ovat aktiivisia kokonaisvaltaisia toimijoita oppimistilanteessa. Hooks (2007, 11) ajattelee oppimisen tuottavan hyvää sen ollessa vastavuoroista ja elävää, jolloin parhaimmillaan se tuottaisi iloa ja yhteisöllisyyttä kaikille osallistujille. Suomenkielisen laitoksen (hooks, 2007) mukaan hooks on saanut vaikutteita feministisestä ja kriittisestä pedagogiikasta. Molemmissa suuntauksissa lähtökohtana on kasvatuksen ja koulutuksen subjektit, joita tukevat myös poliittiset ja ideologiset lähestymistavat (hooks, 2007, 16).

Näin siis tutkielman teoria kiteytyy osallistavaan pedagogiikkaan, joka on saanut vaikutteita feministisestä ja kriittisestä pedagogiikasta. Feministisen pedagogiikan tarkoituksena on jakaa valtaa opetustilanteissa, tehdä oppimistilanteesta tasa-arvoinen sekä mahdollistaa oppilaan itsetietoinen ajattelu (hooks, 2007). Kriittisessä pedagogiikassa tarkastellaan tiedon ja vallan suhdetta ristiriitojen ja neuvottelujen kautta sekä kyseenalaistetaan ja kritisoidaan tietoa (Knif, 2017, 452; hooks, 2007).

3.1 Feministinen ja kriittinen pedagogiikka

Ylitapio-Mäntylän, Vaattovaaran, Jauhiaisen ja Lahelman (2017, 143) mukaan, feministinen tutkimustieto on monipuolistanut kasvatuksen ilmiöiden tarkastelua sekä antanut erilaisia välineitä kasvatuksen tutkimuksen käytäntöjen tunnistamiseen ja muuttamiseen. Feministisessä pedagogiikassa lähtökohtana on valtauttaminen ja äänenantaminen, joka tarkoittaa koulutuksen kentillä opetustilanteiden vallan jakamista (hooks, 2007, 16; Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 145). Hooks (2007) kertoo valtuttamisen käsitteen tarkoittavan oppilaan oman olemassaolon tunnistamista sekä voimistamista. Äänen antaminen tukee oppilaiden itsetietoisuutta ja itseilmaisua (hooks, 2007, 17). Sekä hooks (2007, 17) että Ylitapio-Mäntylä ja kumppanit (2017, 145) mainitsevat, että feministisen pedagogiikan tarkoituksena on antaa tilaa oppilaiden omille kokemuksille ja vahvistaa oppilaan subjektisuuttaan. Feministisen pedagogiikan tavoitteena on luoda oppimistilanteesta mahdollisimman tasa-arvoinen, missä oppilas voi ilmaista itseään turvallisesti ja rakentavasti (hooks, 2007, 17). Kuitenkin hooksin (2007, 51) mukaan feministisestä

ajattelutavasta puuttuu oppilaan oma vapaus, joka ei mahdollista oppilaalla kertoa julkisesti omia tietoja elämästään tai niitä on vaikea kertoa vapauttavasti, kun opettaja on oppilaan auktoriteetti.

Ylitapio-Mäntylä ja kollegat (2017, 145) kirjoittavat, että kasvatuksen ja koulutuksen feministisessä tutkimusmetodologiassa on kyseessä myös osallisuuden kysymykset. Feministiset ajattelutavat antavat mahdollisuuden tarkastella asioita sekä ulkoa että sisältä käsin (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 146). Asioiden tarkasteleminen sisältä käsin mahdollistaa asioiden tarkastelun tietoisuutta piilevistä voimista, jotka mahdollistavat erilaisten ja uusien näkökulmien nostamisen ja käytäntöjen kriittisen tarkastelun (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 146). Ylitapio-Mäntylä ja kumppanit (2017, 146) mainitsevat asioiden tarkastelun olevan niin sanotusti koko ajan liikkeessä, mikä mahdollistaa nähdä asioiden subjektisuuden sekä toiminnan ja osallistumisen. Tämä taas tarkoittaa asioiden uudelleen tarkastelun ja toisinkatsomisen sekä mahdollisuuksia muutoksiin (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 146). Feministisellä tutkimuksella tavoitellaan myös opetuksen ja kasvatuksen marginaalissa piileviä ilmiöitä sekä feministiselle tutkimukselle tyypillistä syvällistä tutkimuseettistä pohdintaa (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 146–147).

Hooks (2007) kertoo kriittisen pedagogiikan näyttävän selkeitä suuntaviivoja koulutuksen muuttamiselle, jossa Knifin (2017, 452) mukaan on kyse vallan ja tiedon suhteeseen liitettyjen ristiriitojen ja neuvottelujen tarkastelu sekä kyseenalaistamisen ja kriittisen tiedon kehittäminen. Hooks (2007) kritisoi kriittistä pedagogiikkaa, koska hänen mielestään se ei kuvaa riittävästi toiminnantavoitteita, eikä se ota tarpeeksi huomioon ihmisen toiminnan ja ajattelun kokonaisuutta. Hooks (2007, 17) määrittelee osallistavan kasvatuksen olevan hyvinvoinnin lisäämistä ja oman kasvun tukemista kokonaisvaltaisena ihmisenä, minkä tarkoituksena Knifin (2017, 452) mukaan on ”vähentää yhteiskunnallista epätasa-arvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta aktivoimalla ihmisiä yhteiskunnalliseen tiedostamiseen”.

3.2 Osallistava pedagogiikka

Hooks (2007) on kehitellyt osallistavan pedagogiikan näiden edellä mainittujen feministisen ja kriittisen pedagogiikan suuntausten vaikutuksena, mihin hän on saanut vaikutteita vapautuksen kasvatustilfilosofilta Paolo Freireltä (hooks, 2007). Knif (2017, 452) kertoo ”osallistavan pedagogiikan olevan lähellä sosiaalipedagogiikkaa”, jossa on pohjana Paolo Freiren sosiokulttuurinen innostaminen. Perungan ja Hapon (2018) mukaan osallistavassa pedagogiikassa keskeisinä periaatteina ovat osallisuus, vastuu ja vapaus. Knif (2017, 452) avaa näitä hieman tarkemmin;

hänen mukaansa osallistavan pedagogiikan tarkoituksena on kasvattaa persoonallisuuden ja kriittisen ajattelun kehittymistä, asenteiden muutosta, oman vastuun tiedostamista, motivaation heräämistä sekä herkistymistä, joiden kautta osallistutaan ja integroidutaan yhteisöön sekä yhteiskuntaan. Erkkilän ja Perungan (2021) mukaan osallistava pedagogiikka perustuu ihmisen perustarpeeseen olla yhteydessä toisiin ihmisiin, jolloin hän kokee, että hänestä välitetään sekä kokee voivansa hyvin.

Hooksin (2007) mukaan osallistavan pedagogiikan opetuksen tarkoituksena on luoda oppimisympäristöstä mahdollisimman tasa-arvoinen, jossa sekä oppilaat että opettaja sitoutuvat ja osallistuvat yhdessä opetusprosessiin (hooks, 2007, 21). Kaikkien ”aito osallistuminen edellyttää vastavuoroista oppimista” (hooks, 2007, 21). Hooksin (2007) osallistavan pedagogiikan tasa-arvoasetelmassa täytyy ottaa huomioon ihmisen kokonaisvaltainen läsnäolo, eli ihmisen tunteet, ruumiillisuus ja seksuaalisuus.

Osallistavan pedagogiikan opetuksen tarkoituksena on saada oppilaat innostumaan, ja antamaan sekä opettajalle että oppilaille mahdollisuuden tuntea oppimisen iloa (hooks, 2007, 295). Halonen, Happo, Kilja ja Hanhela (2018) kirjoittavat artikkelissaan, että osallistava pedagogiikka painottaa opiskelijan vapautta ja vastuuta oppimisen lähtökohtien pohdinnassa, tavoitteiden asettamisessa, suunnittelussa, toteutuksessa sekä onnistumisen arvioinnissa. Tätä voidaan soveltaa myös alakoulukontekstissa oppilaiden kanssa, tarkastelemalla vapautta ja vastuuta oppilaan iän ja kehitystason mukaisesti. Kun tavoitteiden asettelussa, toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa sekä osaamisen arvioinnissa otetaan mukaan kaikki oppimisprosessissa osallisina olleet, näin mahdollistetaan jokaiselle mielekkääksi koettu toimijuus (Halonen ym., 2018).

Osallistavan pedagogiikan tarkoituksena ja pohjalla on opetuksellinen lähestymistapa, jossa opetus nähdään yhteistyönä oppilaan ja opettajan välillä (hooks, 2007, 21). Kummankin täytyy sitoutua ja osallistua yhdessä opetusprosessiin ja tämä aito osallistuminen edellyttää vastavuoroista oppimista (hooks, 2007, 21). Knifin (2017, 451) mukaan osallistavan pedagogiikan ideana on, että oppilas toimii aktiivisena toimijana ja oppijana, jolloin hän itse muokkaa, jakaa ja rakentaa tietoa ja kulttuuria aikaisemman tiedon päälle. Oppilaat toimivat itse tiedon rakentajina, jolloin he vahvistavat omaa osallisuutta yhteiskunnan rakentamiseen (Knif, 2017, 452). Kuitenkin Perunka ja Happo (2018) muistuttavat, että pelkkä myönteinen asenne tai tahto eivät lisää aitoa osallisuutta, vaan opettajan täytyy toimia myös niin, että kuuleminen ja mielipiteiden ilmaiseminen mahdollistuvat.

Hooks (2007, 38) nostaa tekstissään esille, että hänen mainitsemat opetusmenetelmät eivät ole yksi ja oikea vastaus siihen, miten tehdä opetustilanteesta oppimiseen innostava ja kannustava. Hooks (2007, 38) kertoo osallistavan pedagogiikan olevan muuttuvaa, koska opettajalla on tunnustettava ja tunnistettava jokaisen opetusryhmän erilaisuus. Hooksin (2007) sekä Erkkilän ja Perungan (2018) mukaan opettajalla tulee olla avoin asenne oppimisprosessia kohtaa, jolloin voidaan tuottaa uusia ja monipuolisia opetusmenetelmiä sekä käyttää niitä. Heidän mukaansa osallistavan pedagogiikan ideana on muokata vanhoja ja keksiä rinnalle uusia opetusmenetelmiä, jotta opetustilanteesta saadaan kaikkia innostava ja kannustava oppimistilanne (hooks, 2007; Erkkilä & Perunka, 2018). Erkkilän ja Perungan (2018) mukaan osallistavaksi pedagogiikaksi voidaan nimetä sellaisia opetusmenetelmiä, jotka edellyttävät oppilaalta ajattelua, aktiivista toimintaa sekä vuorovaikutusta.

Hooksin (2007, 51) mukaan osallistavan pedagogiikan oppimistilanteet ovat sellaisia, opettaja ei käytä hyväksi oppilaiden tietoutta, vaan myös pyrkii itse kertomaan omista henkilökohtaisista kokemuksistaan. Näin opettaja laittaa itsensä alttiiksi opetustilanteissa, jolloin hän kertoo ja tuntee olevansa kokonaisvaltainen ihminen (hooks, 2007, 51). Hooksin (2007, 229) mukaan osallistava pedagogiikka pyrkii luomaan vallan kaikkien opetuksessa mukana olevien välille, jolloin opettaja ei ole vallan jakaja, vaan valta kytkeytyy oppimisprosessiin, jolloin Knifin (2017, 452) mukaan opettajan tulisi toimia ja jakaa tekevyyttä asiantuntijana yhdessä oppilaiden kanssa ja vetäytyisi niin sanotusta asiantuntijanasemastaan. Kumpulainen ja kumppanit (2010) kertovat, että oppilaat voivat omalta osaltaan osallistua merkityksen luomiseen ja näin kehittyä luokan asiantuntijoiksi, kun heitä kohdellaan vakavasti otettavina keskustelukumppaneina. Perunka ja Hoppo (2018) nostavat esille, että osallistavassa pedagogiikassa on keskeisesti kyse siitä, kuinka paljon opettaja on valmis antamaan ja jakamaan valtaansa oppijoille, jos opettajat ja koulutuksen järjestäjät antavat siihen mahdollisuuden. Knif (2017, 452) nostaa esille opettajan oppilaiden ohjaamisen osallistumisen yhteistyön, jossa oppilaan osallisuuden tiedostaminen on lähtökohtana osallisuuteen tähtäävässä kasvatuksessa. Arvioijana toimii jokainen oppimistilanteessa toimiva, vaikka opettaja viime kädessä antaa opetuksesta oppilaalle arvosanan (hooks, 2007, 229). Tällöin opetuksen tulee olla toisia kunnioittavaa (hooks, 2007, 229).

Hooks (2007, 37–38) ajattelee ”opettamisen olevan tekemisen kautta luomista”, jossa jokaisen ryhmän ominaislaadun tunnistamisen kautta voidaan luoda yhteisöllinen ja tilanteen vastavuoroisuus. Opettaja olisi innostaja, joka houkuttelee kaikkia mukaan osallistumaan (hooks, 2007, 37–38). Hooksin (2007, 46) mukaan opettajan tulee olla tasapainoinen, jotta voi auttaa oppilaita

kasvamaan omaksi itsekseen. Hänen mukaansa yliopistokontekstissa opiskelijat vaativat opettajalta merkitykselliseksi kokemaansa tietoa ja me opettajat auttaisimme heitä pohtimaan, mikä merkitys opitulla tiedolla on heidän koko elämässään (hooks, 2007, 49). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS, 2014, 23;144;160) mainitaan, että myös alakoulukontekstissa täytyy pohtia asioita siltä kantilta, että oppilas ymmärtää ja kokee asiat merkityksellisiksi itselleen. Näin oppilaat voivat hyödyntää opiskelussaan vahvuuksia ja itseään kiinnostavia sisältöjä, joka mahdollistaa oppilaan osallistumisen ja vaikuttamisen (OPS, 2014, 23;160). Hooks (2007, 49) sekä Perunka ja Happo (2018) ajattelevat osallistavan pedagogiikan olevan pohjimmiltaan sitä, että antaa oppilaalle mahdollisuuden kantaa vastuuta omista valinnoistaan, joita opettaja ohjaa oppilaan itsensä asettamien tavoitteiden mukaisesti. Tällöin opettaja on osallisuuden mahdollistaja (Perunka & Happo, 2018).

3.3 Osallisuus

Osallisuutta voidaan määrittää monella eri tavalla ja siihen on yhdistetty erilaisia, toisistaan poikkeavia merkityksiä (Nivala & Ryyänen, 2013). Alanko (2010) kirjoittaa, että osallisuutta määrittäessä on tärkeä pohtia osallistujan kontekstia sekä sitä, mitä se tarkoittaa toimijalle itselleen. Müller-Kuhn ja kumppanit (2021) tutkimuksessaan sekä Alanko (2010) artikkelissaan mainitsevat, että osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen voivat olla eriasioita oppilaille kuin opettajille. Lansdownin (2010) mainitsee, että vaikka lasten osallisuutta käytetään laajasti, silti on epäselvyyttä siitä, mitä osallisuudella ja osallistumisella (lapsen oikeuksissa) todella tarkoitetaan. Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan (2015) mukaan osallisuuden määritelmä on löyhästi rajattu, joka on antanut mahdollisuuksia hyödyntää siitä erilaisia innovaatioita. Kun käsite on rajattu löyhästi, voidaan sitä myös helposti käyttää hyväksi erilaisissa konteksteissa jopa näennäisosallisuutena (Kiilakoski ym., 2015, 14). Nivala ja Ryyänen (2013) mainitsee, että osallisuuden käsitteeltä puuttuu vieläkin täsmällinen ja yleisesti hyväksytty määritelmä. Haasteena on myös se, että sille ei löydy muista kielistä selkeää vastinetta (Kiilakoski ym., 2015, 15; Nivala & Ryyänen, 2013). Alangon (2010) mukaan käsitettä on tärkeä myös tarkastella seuraavien kysymysten avulla: mihin osallistutaan ja suhteessa mihin ollaan osallisia.

Rautiaisen ja kumppaneiden (2017, 19) mukaan lasten ja nuorten osallisuus sekä kiinnittyminen koulun toimintaan ovat monisyisiä prosesseja, joihin vaikuttavat sekä yksilölliset että ympäristölliset tekijät. Koulunkäyntiin kiinnittyminen on avainasemassa oppilaiden osallistumiseen koulun toimintaan ja osallisuuden kokemiselle (Rautiainen ym., 2017, 19). Leskisenojan (2017,

437) mukaan osallisuus on saumaton osa kouluiltoa ja -hyvinvointia, joita tukevat erilaiset pedagogiset menettelytavat. Nämä menettelytavat vahvistavat oppilaiden aktiivista toimintaroolia, jonka kautta oppilaat voivat kokea innokkuutta ja mielekkyyttä koulupäiviä kohtaan (Leskisenoja, 2017, 437).

Kallosen, Ukkonen-Mikkolan ja Eskolan (2022), Kiilakosken ja kumppaneiden (2015), Alanگون (2010) sekä Uusikylän, Haapakankaan ja Huukin (2021) mukaan osallisuuden määrittelyyn sisältyy yksilön kokemus ja hänen kokema vapaus. Isolan ja kumppaneiden (2017, 16) mukaan osallisuuden kokemisessa vapaus ja oikeus vaihtelevat olemisessä, toimimisessa, osallistumisessa ja prosesseissa erilaisina suhteina. Kallonen ja kumppanit (2022) mainitsevat osallisuuden määritelmän juontuvan jo 1800-luvulle, jolloin de Tocqueville mainitsi, että vapaus ei ole vain pääasiallisia vapauksia, vaan myös ihmisen kokemuksia siitä, että voi hallita omaa elämäänsä. Jo siitä lähtien on osallisuus, osallisuuden kokeminen sekä omistajuuden tunne kytketty toisiinsa (Kallonen ym., 2022, 110–111). He mainitsevat myös, että esimerkiksi psykologisen omistajuuden tutkimuksissa keskeisenä ajatuksena on, että yksilö kokee asiansa olevan osa itseään tai jaettuna osa meitä (Kallonen ym., 2022). Näin ollen yksilö kokee myös oman identiteetin olevan osa itseään sekä mahdollisuuden kehittää sitä (Kallonen ym., 2022).

Kallosen ja kumppaneiden (2022) sekä Leskisenojan (2017, 421) mukaan osallisuuden kokemisessa yksilöllä tulee olla tunne siitä, että hän kuuluu johonkin sekä siitä että häntä kuullaan ja kuunnellaan. Leskisenoja (2017, 421) mainitsee osallisuuden olevan sekä jäsenyyttä yhteisössä että osallistumista päätöksentekoon. Tällöin yksilö saa osallisuuden kokemuksen, jolloin hänelle tulee tunne, että hän voi itse vaikuttaa ja ottaa vastuuta käsiteltävästä asiasta, jotka nähdään myös vaikuttavan yksilön identiteettiin ja sen rakentumiseen (Kallonen ym., 2022). Sekä Kiilakosken ja kumppaneiden (2015, 15–16) että Rautiaisen ja kumppaneiden (2017, 11) mukaan osallisuus ei ole vain osallistumista, vaan siihen kiteytyy myös mahdollisuus vaikuttaa omiin asioihin ja tämän kautta myös vaikuttaa koko yhteisössä sekä sen toimintaan ja päätöksentekoon. Rautiainen ja kumppanit (2017, 11) jatkavat, että osallistava pedagogiikka nähdään korostavan ihmisen luontaista tarvetta kuulua johonkin yhteisöön ja ryhmään omana itsenään. Rautiainen ja kumppanit (2017, 15) nostavat esille, että osallisuuden pedagogisessa lähestymistavassa on kyse autonomiasta ja velvollisuudentuntoisesta ihmisestä sekä kansalaisen kasvusta ja kasvattamisesta, johon vaikuttavat lastenoikeudet sekä yleiset ihmisoikeuden julistukset. Koulun ja kasvatuksen osallisuustulkinnossa korostetaan jokaisen lapsen ja nuoren oikeutta kokea ja tuntea kuuluvansa koulu-, luokka- ja ryhmäyhteisöön, joissa on mahdollisuus vaikuttaa yhteisön arkeen ja toimintaan (Rautiainen ym., 2017, 15).

Knif (2017, 451) sekä Isola ja kumppanit (2017, 5) nostavat esille osallisuuden olevan toimijuuden keskiössä. Knif (2017, 451) toteaa, että osallisuutta vahvistava kasvatus tarvitsee myös osallistavaa pedagogiikka, jonka avulla voidaan kehittää ja toteuttaa yhteisöllistä toimijuutta vuorovaikutuksessa, jossa lapsi on oppijana aktiivinen toimija. Tällöin yksilön oman osallistumisen myötä kehitty ymmärrys itsestä ja omasta identiteetistä suhteessa muihin, jossa ”toimijuuden kokemus on merkityksellistä identiteetin muodostuksessa” (Knif, 2017, 451; Alanko, 2010). Oppija itse jakaa, muokkaa ja rakentaa tietoa passiivisen vastaanottajaroolin sijaan (Knif, 2017, 451). Osallistavan pedagogiikan keskiössä on innostavuus ja motivaation herääminen, persoonallisuuden ja kriittisen ajattelun kehittyminen, joita voidaan tukea kouluyhteisössä myös osallisuudella (Knif, 2017, 452). Osallisuuden kokemuksen avulla voidaan kehittää oppilaan ymmärrystä itsestä ja omasta identiteetistä suhteessa muihin (Knif, 2017, 451). Lansdown (2010) jatkaa, että oppilaan osallistuminen koulutoimintaan kehittää myös oppilaan itseluottamusta ja itsetuntoa. Knif (2017, 451–452) nostaa esille toimijuuden elementtejä, jotka tarkoittavat uuden luomista, itsestään selvänä pidetyn kyseenalaistamista ja vastustamista sekä mahdollisuutta toimia toisin. Toimijuuteen liittyy myös tiedon auktoriteetti, jossa kyseenalaistetaan ”minkälainen ja kenen tieto katsotaan koulussa tärkeäksi ja merkitykselliseksi” (Knif, 2017, 452).

Uusikylän ja kumppaneiden (2021) mukaan osallisuus voidaan jaotella sekä poliittiseksi että sosiaaliseksi. Oppilaan osallisuudeksi voidaan määritellä sekä oppilaan osallistuminen omasta halusta että oppilaan mukana oleminen, mukana kuuluminen ja vaikuttaminen (Uusikylä ym., 2021). Kuitenkin Ylitapio-Mäntylä kumppaneineen (2017, 146) korostavat osallisuuteen liittyvän kysymyksen, jonka avulla voidaan tarkastella, ”millä tavalla yksilö on osallinen omaa elämänsä koskevassa päätöksenteossa” sekä mitkä asiat vahvistavat osallisuutta. Knif (2017, 463) nostaa esille, että kuitenkin pelkkä osallistuminen ei takaa osallisuuden kokemusta, vaan siihen tarvitaan myös mahdollisuus tulla osallisesti hyväksytyksi.

Ylitapio-Mäntylän ja kollegoiden (2017, 155) mukaan osallisuus voidaan myös määritellä sukupuolittuneisuutena kasvatuksessa ja koulutuksessa. Tällöin osallisuus kiinnittyy sekä koulutuksessa rakenteisiin, kulttuuriin sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen, mitä voidaan tarkastella sekä pakottavana että sallivana osallisuutena (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 155). Salliva osallisuus mahdollistaa oppilaan päättää omista asioista ja vahvistaa omaa toimijuutta, jolloin omasta tilasta ei tarvitse toistuvasti kamppailla (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 155). Ylitapio-Mäntylän ja kumppaneiden (2017, 155) mukaan osallisuus voidaan kokea myös kilpailullisena

areenana, jossa odotukset ja vaatimukset eivät rakennu yhteisiksi kokemuksiksi. Tällaisista tilanteissa yksilölliset arvot määrittelevät ihmisen arvon, jolloin tuen tilalta kontrolloidaan oppimista, osaamista ja osallistumisen tehokkuutta (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 155–156).

Rautiaisen ja kumppaneiden (2017) mukaan osallisuutta voidaan tarkastella myös yhteiskuntatieteellisenä teorianä, joka alakoulukontekstissa tarkoittaisi demokratiakasvatusta. Tämä demokratiakasvatus mahdollistaisi kehittämään ja uusintamaan erilaisia demokratian muotoja, joita voidaan koulussa harjoitella ja oppia (Rautiainen ym., 2017). Kuitenkin täytyy muistaa, että vaikka koulussa osallisuutta mahdollistettaisiin demokratiakasvatuksen kautta, tulee osallisuus määrittyä myös oppimisen ja kasvatuksen näkökulmasta (Rautiainen ym., 2017).

4 Osallisuutta tukevat keinot alakoulukontekstissa

Tarkastelen tässä luvussa tuloksia tutkimuskysymykseeni, miten opettaja voi tukea jokaisen oppilaan osallisuutta alakoulun opetuksessa. Aihe on varsin laaja alakoulukontekstissa ja tuki-keinoja voi olla monenlaisia, joten keskityn vain osallisuuden tukemiseen opetuksessa osallistavan pedagogiikan kautta.

Knif (2017, 454) kirjoittaa, että vaikka kouluinstituutiossa olisi toimintakulttuurillisia haasteita, on tärkeä löytää monia erilaisia keinoja osallisuuden vahvistamiselle. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, peruskoulun opetuksessa tulee vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta ja osallisuuden kokemusta. Alanko (2010) mainitsee artikkelissaan, että ensimmäiseksi koulussa tulee vallita osallisuuden hyväksyvä ja mahdollistava toimintakulttuuri, jotta voidaan kehittää oppilaiden osallisuus- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Myös Lansdown (2010) on samoilla linjoilla, että lasten vapaa mielipiteenilmaisu edellyttää sitoutumista kulttuurilliseen muutokseen, jossa aikuiset alkavat ymmärtää lasten kuuntelemisen. Hän jatkaa, että lapset tarvitsevat asianmukaista tietoa ja turvallisia tiloja, joissa he saavat rohkaisua ja tukea siihen, että he voisivat kehittää ja ilmaista osallistumiskykyään ja -näkömystään (Lansdown, 2010; Percy-Smith & Thomas, 2010, 361). Opettajilla tulee olla salliva asenne oppilaiden osallistumiseen koulun sisäisessä toiminnassa sekä heillä tulee olla tiedollisia ja taidollisia valmiuksia siihen, että he voivat tukea oppilaiden osallisuutta käytännössä (Alanko, 2010).

Rautiainen ja kumppanit (2017, 22) nostavat esille kouluinstituution tärkeyden opettaa erilaisia tietoja, taitoja, toimintatapoja sekä toimijuuden oppimisen, mitkä mahdollistavat oppilaan toimia ja elää omassa elämässään sekä alati muuttuvassa yhteiskunnassamme. Leskisenojan (2017, 437) sekä Rautiaisen ja kollegoiden (2017, 22) mukaan opettajilla on keskeinen ja tärkeä rooli yhdessä oppilaiden sekä ympäröivien yhteisöjen kanssa kehittää kouluinstituutiota tarkoituksen mukaiseen suuntaan, mihin tarvitaan myös oppilaiden osallisuuden tukemista monipuolisilla tavoilla. Alanko (2010) mainitsee artikkelissaan, että erilaisia osallistumis- ja vaikuttamistaitoja täytyy harjoitella ja saada niiden kautta käytännön kokemuksia. Kumpulaisen ja kumppaneiden (2010) mukaan keskeisenä opetuksen onnistumisessa on, että oppilaat osallistuvat vuorovaikutukseen aktiivisesti ja sitoutuvat opiskeluun. Motivaatiota ja aktiivisuutta voidaan edistää antamalla mahdollisuus päästä tuottamaan itse tietoa ja vaikuttamaan sisältöjen valintaan (Kumpulainen ym., 2010). Nämä monipuoliset osallisuuden tukemisen keinot tuovat mielekkyyttä kouluarkeen ja niiden avulla voidaan mahdollistaa se, että oppilas tulee hyvillä

mielin kouluun. Müller-Kuhnin ja kumppaneiden (2021) tutkimus tukee ajatusta, että mitä enemmän oppilas pitää koulusta, sitä enemmän oppilas kokee osallisuutta koulutyöhön.

Ylitapio-Mäntylä ja kumppanit (2017, 146) kertovat, että osallisuus ja feministinen tutkimus yhdessä mahdollistavat osallisuuden vahvistamisen, kunhan osaamme ensin nähdä ja tunnustaa yksilölle ominaisia ja eritasoisia valintoja. Jos emme tunnista yksilön valintoja ja ominaisuuksia, voidaan käyttää näennäisosallisuutta, jolloin ”osallisuus rakentuukin odotettujen kasvatuskäytäntöjen toistolla” (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 146). Ylitapio-Mäntylä ja kumppanit (2017, 158) kirjoittavat, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä, joiden avulla kasvatus- ja opetusyhteisöissä tulee tarkastella käytäntöjä sekä keskustella kriittisesti ja rakentavasti, joissa oppijatkin ovat osallisia. Jos yhdenmukaisuutta pyritään hallitsemaan ja lisäämään esimerkiksi sosiaalisen paineen avulla, voi olla vaarana, että häivyttämme erilaisuutta ja kulttuurillista moninaisuutta, jolloin erilaisuus voi jäädä marginaaliin ja osallisuuden tilat kaventuvat (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 158). Ylitapio-Mäntylä ja kumppanit (2017, 146) kertovat, että feministisellä tutkimuksella voidaan muuttaa ja katsoa asioita toisin. Tämän avulla voidaan vahvistaa osallisuutta myös koulussa, kun tunnustetaan ja nähdään oppilaiden mahdolliset eritasoiset valinnat (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 146).

4.1 Osallisuutta tukevat opetusmenetelmät ja -tyylit

Rautiaisen ja kumppaneiden (2017, 19) mukaan oppilaiden osallistumista koulussa ja koulunkäyntiin kiinnittymistä voidaan tukea monilla eri pedagogisilla tavoilla, käytännöillä ja opetusmenetelmillä. Kränzl-Nagl ja Zartler (2010) nostavat ensimmäiseksi esille, että paras tapa osallistaa oppilaita, on kysyä ensin lapsilta suoraan heidän tarpeistaan ja kiinnostuksen kohteistaan. Opettajalla on tärkeä antaa oppilaille mahdollisuus ottaa aidosti vastuuta omasta oppimisestaan oman kehitystasonsa mukaisesti, jolloin se mahdollistaa omien tavoitteiden asettamisen ja valintojen tekemisen opiskelu- ja oppimisprosessissa (Rautiainen ym., 2017, 19). Opettajalla on tärkeä tukea aktiivista ja yhteisöllistä opiskelua, oppilaan omien tavoitteiden saavuttamista sekä mahdollistaa neuvojen pyytäminen tarvittaessa (Rautiainen ym., 2017, 19). Hooks (2007) kirjoittaa, että osallistavassa pedagogiikassa oppiminen tuottaisi hyvää, kun se olisi vastavuoroista, elävää sekä tuottaisi yhteisöllisyyttä kaikille oppijoille. Monet yhteisölliset ja aktivoivat opetusmenetelmät mahdollistavat opiskelun ja oppimisen kannalta myönteisiä vuorovaikutustaitoja sekä yleisesti että luokassa vertaisten kesken (Rautiainen ym., 2017, 20).

Leskisenoja (2017, 433) tutkimuksessaan sekä Kränzl-Nagl ja Zartler (2010) artikkelissaan mainitsevat, että tiimityöskentely ja yhteistoiminnallinen oppiminen vahvistivat oppilaiden aktiivisia toimintarooleja sekä luokan sosiaalista rakennetta ja yhteishenkeä. Erilaiset ja monipuoliset projektien opetusmenetelmät siirsivät vastuuta oppilaille sekä tarjosivat mahdollisuuksia autonomiaan ja aitoon päätöksentekoon, jotka motivoivat oppilaita ja johdattivat heidät erinomaisiin oppimistuloksiin (Leskisenoja, 2017, 433). Hooksin (2007) mukaan osallistavassa pedagogiikassa ideana on, että oppilas itse muokkaa, jakaa ja rakentaa tietoa sekä kulttuuria aikaisemman tiedon päälle ja on näin itse tiedon rakentaja.

Demokraattinen kasvatusmalli mahdollistaa oppilaiden kokea osallisuutta. Jotta demokraattista mallia voitaisiin koulussa harjoitella, lapsilla tulisi olla laajat oikeudet eli valtaa (Rautiainen ym., 2017, 17). Tällöin koulujärjestelmässä olisi mahdollisuus kehittää erilaisia demokratian muotoja (Rautiainen ym., 2017, 17). Tällaista demokratiamuotoista opetusta voidaan harjoitella esimerkiksi Kränzl-Naglin ja Zartlerin (2010) idean kautta. Ideana on, että oppilaat suunnittelisivat ja päättäisivät luokan kesken, mitä asioita he haluaisivat muuttaa tai tehdä kouluympäristössä. Asioista päätettäisiin yhdessä ja oppilaat olisivat mukana projektin kaikissa vaiheissa (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2010). Pitää kuitenkin muistaa, että opettajalla täytyy olla projektien tavoitteiden suhteen joustavuutta, sillä projektit voivat muuttua ja mukautua oppimisen valossa projektin edetessä (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2010). Rautiainen ja kollegat (2017, 18) korostavat demokraattisen osallisuuden vaativan koulutuksessa sekä koulutusjärjestelmässä syvempää muutosta, jotta demokraattinen osallisuus voisi toteutua, esimerkiksi oppilailla ja opiskelijoilla tulisi olla selkeämmin erilaisia koulun toimintaan ja kehitykseen liittyviä ryhmiä.

Hooksin (2007) mukaan opettaminen on tekemisen kautta luomista, jota voidaan harjoitella esimerkiksi Knifin (2017, 454–455) nostaman taidelähtöisen työskentelymuodon kautta. Tässä työskentelymuodossa voidaan viestiä visuaalisilla symboleilla, mitkä mahdollistavat myös oppilaalle metaforisen suojan eli symbolisilla etäisyyden käsitteillä keskustelemisen, jolloin on mahdollisuus käsitellä epämääräisiä tai vaikeasti sanoiksi puettavia asioita (Knif, 2017). Knifin (2017, 455) mukaan ”kuvallisella viestinnällä on suuri merkitys osallisuuden rakentamisessa”, kun omia kokemuksia puetaan visuaalisesti sanoiksi ja niitä pyritään ymmärtämään. Näin tieto muuttuu kokemuksen muuntumisen kautta. Taiteellinen tieto kehittyy ja ilmenee moniaistisena, sen toiminta perustuu havaintoihin, tunteisiin ja kokemuksiin sekä yhdistyy persoonallisena ja sosiaalisena tietona, joka ei ole korvattavissa sanoihin perustuvalla viestinnällä (Knif, 2017, 454). Hooksin (2007) ja Knifin (2017) mukaan osallistavassa pedagogiikassa opettaja ei käytä

hyväksi oppilaiden tietoutta vaan opettaja toimisi ja jakaisi yhdessä asiantuntijana tietoa yhdessä oppilaiden kanssa. Tällainen toimintatapa mahdollistaa ottamaan omaa vastuuta oppimisesta sekä voi kehittää yhteisöllisyyden tunnetta, jolloin siihen osallistuja voi kokea osallisuutta (Knif, 2017, 455; hooks, 2007).

4.2 Osallisuutta tukeva oppimisympäristö

4.2.1 Yhteisöllisyys

Opettajan on tärkeä luoda luokkayhteisöstä toisiaan kunnioittava yhteisö, jossa jokainen oppilas kokee kuuluvansa siihen (hooks, 2007, 78). Parhaimmassa tapauksessa oppilaat kokevat oppimisen yhteiseksi hyväksi ja haluavat näin aktiivisesti oppia lisää (hooks, 2007, 78). Percy-Smithin ja Thomaksen (2010, 363) mukaan osallistumista tapahtuu ympäristössä, jossa luodaan arvoja, oikeuksia ja kulttuureja, jossa on tilaa vuoropuhelulle, vastakkainasettelulle, pohdiskelulle ja kriittiselle ajattelulle ja jossa oppilaat voivat puhua ja tulla kuulluksi. Leskisenojan (2017, 420;432) tutkimuksessa oppilaat nostivat esille, että kannustava, turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri on tärkeää luokkayhteisössä, jolloin jokaisella on tilaa olla oma itsensä sekä osallistumiseen on helpompi löytää rohkeutta. Leskisenoja (2017, 421) sekä Müller-Kuhn ja kumppanit (2021) nostavat tutkimuksissaan esille osallisuuden tärkeimmäksi tukemisen muodoksi yhteisöllisyyden ja koulun ihmissuhteisiin panostamisen, jotta osallisuutta voidaan kouluissa toteuttaa. Leskisenoja (2017, 420) jatkaa, että kouluviihtyvyyttä voidaan tukea pedagogisella hyvinvoinnilla eli päivittäisellä koulutoimintaan rakentuvilla myönteisillä kokemuksilla, jotka tukevat oppilaan kasvua, oppimista ja kehitystä. Leskisenoja (2017, 432–433) hyödynsi tutkimuksessaan koululuokassa toimintakulttuurillisia tapoja, joilla oli myönteinen vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja -iloon. Pedagogiset toimintamallit, kuten aamupiiri, luokkakokoukset ja luontevahvuuksiin tutustuminen, saivat aikaan positiivisia ja yhteisöllisiä koulukokemuksia (Leskisenoja, 2017, 433).

Rautiainen ja kumppanit (2017) mainitsevat, että yhteisölliset ja aktiiviset opetusmenetelmät edistävät oppilaan myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä niin luokassa kuin yleisesti ikätoverien kanssa. Oppilaat nostavat ihmissuhteet tärkeiksi koulussa, mikä Leskisenojan (2017, 430–431) tutkimuksessa nousi merkittävimmäksi kouluiloa ja -myönteisyyttä synnyttäväksi asiaksi. Hooksin (2007, 225) mukaan yhteisöllisessä oppimisympäristössä oppilaan on tärkeä tietää miten kuunnella ja miten kuulla toinen toisiaan. Kumpulaisen ja kumppaneiden (2010) mukaan

oppilaiden tulee saada kokemuksia myös keskinäisestä vuorovaikutuksesta, jossa esimerkiksi oppilaat voivat kommentoida toistensa puheenvuoroja sekä aloittaa uusia keskusteluja ja puheenaiheita. Tämä tapa kehittää aktiivista kuuntelua ja puhujalla on vakuutettava opettajan lisäksi myös toiset oppilaat (Kumpulainen ym., 2010). Opettaja itsekin voi antaa ja jakaa sekä valtaa että vastuuta antamalla jollekin oppilaalle puheenjohtajaroolin ja pyytää itsekin puheenvuoroa viittaamalla (Kumpulainen ym., 2010). Hooks (2007) mainitsee, että toisten lähtökoh-tien ymmärtäminen ja hyväksyminen on perustana emotionaaliselle luottamukselle, jossa voi-daan arvostaa toista ja nauttia yhteisöllisyydestä. Emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehit-täminen edistävät myös luokan turvallista ilmapiiriä, joka voidaan ajatella olevan osallistavan toimintakulttuurin perusedellytys (Leskisenoja, 2007, 438; Kiilakoski ym., 2015). Tällaista tai-toa voidaan harjoitella hooksin (2007, 137) mukaan esimerkiksi siten, että jokainen kirjoittaa omasta taustastaan pienen elämänkerran, jossa annetaan mahdollisuus jokaiselle näyttäytyä sel-laisena kuin on. Tällaisessa harjoituksessa kuunnellaan yhdessä jokaista oppimistilanteessa ole-vaa, jokainen osallistuja koetaan tärkeäksi ja jokaisen oppilaan kokemuksille annetaan tilaa, eikä pidetä toisten omakohtaisia kokemuksia eriarvoisina (hooks, 2007).

4.2.2 Kunnioitus

Osallistavan pedagogiikan perimmäinen oletus on, että jokaisen oppimisprosessiin osallistuva täytyy käyttäytyä toista kohtaan kunnioittavasti, jotta voimme yhdessä vastuullisesti luoda tur-vallisen oppimisympäristön (hooks, 2007, 227). Myös Leskisenoja (2017, 437) mainitsee tut-kimuksen johtopäätöksessään, että turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri sekä hyvät ihmissuhteet ovat perusta yhteisölliselle ja osallistavalle toimintakulttuurille. Hooks (2007, 169; 227) kirjoit-taa, että opetuksessa on tärkeä luoda tapoja, jotka edistävät keskinäistä kunnioitusta ja sovintoa ja jonka kautta kykenemme toimimaan yhdessä ja vastuullisesti oppimisympäristössä. Vaikka osallistavan pedagogiikan periaatteena on saada tuoda omia näkemyksiä ja mielipiteitä oppi-mistilanteessa, on tärkeä muistaa, että jokaisen oppilaan on kannettava sanomisista vastuu, osata kunnioittaa toisia sekä ajatella kriittisesti sanomisistaan (hooks, 2007, 227). Kaikessa ih-misten kanssakäymisissä, kuten myös oppitunneilla, voi esiintyä erilaisia näkökulmia ja erimie-lisyyksiä, joten näitä tunteita on tärkeä purkaa, käsitellä ja pohtia (hooks, 2007, 170). Hooks (2007) korostaa, että luokkayhteisössä tulee olla mahdollisuus kuunnella tasavertaisesti jokai-sen ääntä. Luokkahuone tulee järjestellä sillä tavalla, että jokainen kuulee konkreettisesti jokai-sen opetustilassa olevan henkilön äänen (hooks, 2007). Kumpulaisen ja kumppaneiden (2010)

mukaan tasavertainen toisten huomioiminen mahdollistetaan, kun monipuolistetaan tilan käyttämiseen liittyviä sääntöjä, esimerkiksi istumajärjestyksen avulla. On tärkeää pohtia, istuvatko oppilaat riveissä, näkevätkö he toisensa tai istuuko opettaja oppilaiden joukossa, sekä kenellä on oikeus liikkua luokassa, tai tehdä merkintöjä taululle (Kumpulainen ym., 2010). Hooksin (2007, 273) mukaan opetustilanteissa omien kokemusten ja henkilökohtaisten tarinoiden jakaminen auttaa kunnioittamaan toisten kokemusta sekä ilmentää yhteisöllisyyttä ja sitouttaa oppilaita oppimiseen.

4.2.3 Valta

Lansdownin (2010) mukaan oppilaan osallistumisoikeuksien toteutuminen merkitsee lasten siirtymistä passiivisen vastaanottajan asemasta kunnioitukseen aktiivisina toimijoina. Tämä edellyttää suuremman vallan siirtämistä opettajalta oppilaalle, jotta oppilaat itse voivat vaikuttaa elämäänsä (Lansdown, 2010). Hooksin (2007, 228) mukaan opetuksessa tulisi olla valtaa myös oppilailla, tavalla tai toisella, jotta jokainen oppilas voisi kasvaa ja kehittyä sekä saada uusia näkökulmia ajattelutapoihin. Valtaa voidaan käyttää erilaisten koulutuksen järjestäjän asettamien reunaehtojen toimeenpanossa, jossa kuitenkin opettaja voi antaa mahdollisuuden ja vallan oppilaalle, joka päättää, miten hän näiden reunaehtojen sisällä sitoutuu opiskelemaan ja kehittämään itseään (Perunka & Hoppo, 2018). Samalla opettaja voi kasvaa älyllisesti ymmärtäen oppilaita sekä saada opetukseen syvällisempää ymmärrystä ja on näin valmiimpi osallistamaan oppilaita opetustilanteessa (hooks, 2007). Perungan ja Hapon (2018) mukaan opettaja voi tukea oppilasta yhdessä sopimaan ja päättämään esimerkiksi oppimisen aikataulullisista asioista, oppimisympäristöstä sekä osaamisen hankkimisen ja osoittamisen tavoista.

Luokkahuone saisi olla paikka, jossa voisi oppia yhdessä ja luoda yhteneväisen oppimisympäristön (hooks, 2007, 229). Hooks ajattelee (2007, 229) että luokkahuoneen tasa-arvoisuus ei tarkoita opettajan ja oppilaan välistä tasavertaisuutta, vaan sitä että jokainen tilanteessa oleva, oppilas sekä opettaja loisi tasavertaisen ja kunnioittavan oppimisympäristön. Oppilaiden erilaisuus näyttäytyy myös luokkakontekstissa, jotka tuovat omat arvonsa ja asenteensa oppimistilanteeseen (hooks, 2007, 22). Hooks (207, 22) nostaa esille, kuinka tärkeää on saada opettaa vastavuoroisesti, jolloin oppilaan oma ääni tulee myös opetuksessa esille. Tämän dialogisen opetuksen perustana on, että jokaisen ihmisen kokemus on ainutlaatuinen ja tärkeä, ja jokaisella on mahdollisuus tuoda ja rakentaa olemassa olevaa tietoa, omalla kokemuksellaan. Osallista-

vassa pedagogiikassa valta opettamisesta jakautuu suoraan oppimisprosessiin, jonka eteen tehdään töitä yhteisön luomiseksi (hooks, 2007, 229). Tätä voidaan harjoitella hooksin (2007, 78) mukaan jokaisen oppilaan ”äänen arvon tunnustamisella”. Tämä yhteisöllisyyden lisääminen tapahtuu siten, että jokainen oppilas kirjaa ylös asioita, joita sitten luetaan vuorotellen ääneen (hooks, 2007). Kun näin toimitaan, oppilaiden täytyy kuunnella jokaista oppilasta, mikä takaa sen, ettei kukaan oppilaista jää huomioimatta (hooks, 2007).

4.2.4 Hyväksyntä ja arvostaminen

Hooksin (2007, 196–199; 225) mukaan oppimistilanteeseen tulee luoda sellainen kulttuurillinen ilmasto, jossa voidaan kunnioittavasti kyseenalaistaa ennakkokäsityksiä sekä muuttaa niitä, pitäen ne kuitenkin hyväksyttävänä ja arvokkaina. Hooksin (2007, 225) mukaan oppilaiden keskusteleminen ja toisten kuunteleminen ei tarkoita sitä, että opetustilanteessa kaikki asiat pitäisivät paikkaansa, vaan se tarkoittaa sitä, että jokaisen asiat otettaisiin vakavasti ja kunnioittaen kaikkia opetuksessa läsnä olevia. Alanko (2010) ja Lansdown (2010) korostavat, ettei riitä, että oppilaita kuunnellaan, vaan oppilaiden tuomat ehdotukset ja ideat otetaan tosissaan vastaan ja tunnustetaan merkityksellisiksi. Alankon (2010) ja Lansdown (2010) mukaan varsin yleinen suhtautuminen oppilaiden ideoihin ja ehdotuksiin tuntui olevan melko kielteinen. Lansdown (2010) jatkaa, että aikuiset helposti aliarvioivat lasten kykyjä tai he eivät ymmärrä lasten näkemysten arvoa, koska niitä ei välttämättä ilmaista sillä tavalla, joita aikuiset käyttäisivät.

4.3 Osallisuuden tukeminen opetuksessa opettajan näkökulmasta

Perungan ja Hapon (2018) mukaan opettajalla on tärkeä tutkiskella sitä, minkälaisia ovat opettajan oma suhtautuminen ja asenne oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksiin, onko opettaja itse valmis kuuntelemaan oppilaita ja heidän ehdotuksiaan. Opettajan kannattaa myös pohtia, kannustaako hän oppilaita ilmaisemaan ajatuksia tai onko hän valmis ottamaan oppilaiden näkökulmat, toiveet tai ehdotukset huomioon sekä mahdollisesti jakamaan perinteisesti opettajalle kuulunutta valtaa oppilaidensa kanssa (Perunka & Happo, 2018). Vaikka oppilaiden osallisuuden tukemisessa on tärkeä kuunnella oppilaiden ideoita ja ajatuksia, on silti muistettava, että asioiden päätösvastuu on opettajalla (Lansdown, 2010).

Hooksin (2007) mukaan opettajalla on tärkeä tunnistaa monikulttuurillisuus ja sen muovaamat opettamistavat kouluympäristössä. Monikulttuurillinen opetuksen lähestymistapa luo vapaata

keskustelun ilmapiiriä, jonka avulla voidaan opettaa oppilaita ja oppilaat saavat uusia näkökulmia oppimiselleen (hooks, 2007, 83–84). Kun oppilas tuo omia näkemyksiä ja omakohtaisia kokemuksia opetuksessa esille, oppilas tunnistaa oman ainutlaatuisuutensa sekä yksilöllisyytensä, hän sitoutuu enemmän oppimisprosessiin (hooks, 2007, 226). Ylitapio-Mäntylän ja kumppaneiden (2017, 158) mukaan opetuksessa on tärkeä tuoda esille myös niin sanotusti normaalia poikkeavien oppilaiden moninaisuutta. Opettajan tulee tiedostaa, että jos pyrimme hallinnan kautta lisäämään yhdenvertaisuutta, voimme helposti häivyttää kulttuurillisesti moninaisten oppilaiden piirteitä, jolloin osallisuus näyttäytyy oletettuna ja odotettuna osallisuutena (Ylitapio-Mäntylä ym., 2017, 158). Opettajan täytyy tuntea oppilaidensa taustat, sillä kaikki oppilaat eivät halua olla äänessä ja osallistua aktiivisesti tunnilla käytäviin keskusteluihin, varsinkin jos oppilas ei koe asiansa koskettavan hänen omaa elämäänsä (hooks, 2007, 140). Hooksin (2007, 141) mukaan oppilaiden omakohtaiset kokemukset ja opettajan tiedon rajallisuus yleensä ruokkivat oppimista käsiteltävästä aiheesta, koska silloin oppilaat voivat myös tuoda ja tarjota faktoja ja kokemuksia myös opettajan tietoon.

Leskisenoja (2017, 440) kertoo opettaja–oppilas suhteella olevan merkitystä oppilaiden hyvinvointiin, kun opettaja oikeasti välittää oppilaista ja osoittaa sen heille aidosti. Hooksin (2007, 77-78) osallistavan pedagogiikan tavoitteena on saada koko luokkayhteisö tuntemaan, että kaikilla on velvollisuus osallistua opetustilanteeseen. Opettajan tulee ottaa huomioon kaikki luokan oppilaat taustoista riippumatta ja tärkeä nähdä oppilaiden jaksaminen oppimistilanteessa (hooks, 2007, 77-78). Hooksin (2007, 232–233) mukaan jos oppimistilanteen tunnelma haittaa oppimista, opettajalla on tärkeä poiketa suunnitelmastansa. Tämä kannattaa ottaa opettajalla huomioon opetusta suunniteltaessa (hooks, 2007, 232-233).

Opettajan on tärkeä tuntea oppilaidensa taustat ja juuret, jotta opettaminen voidaan luoda vastavuoroisesti ja toista kunnioittavaksi tavaksi oppia. Hooksin (2007, 37–38) mukaan kun tunnistamme opetusryhmän erilaisuuden, opetuksen kautta voidaan luoda yhteisöllinen opetustilanne, jonka avulla voidaan innostaa kaikkia oppilaita mukana osallistumaan aktiivisesti. Tämä luo oppilaalle myös mahdollisuuden kokea osallisuutta luokkayhteisössä. Hooks (2007) muistuttaa, että opetuksen ei tarvitse olla mukavaa, vaikka voimme nauttia jostain opetuksen kohdista tai tehtävistä. Opetuksessa tulee antaa mahdollisuus tuntea ja näyttää tunteet, mikä tuo opetukseen oppilaan kokonaisvaltaisen lähtökohdan (hooks, 2007, 230–231).

Opetuksessa ja oppimisessa tulisi olla tilaa myös tunteille ja omille tuntemuksille (hooks, 2007, 231). Kun näytämme ja tuomme omat tuntemukset mukaan tunnille, niistä seuraa yleensä tunnetason reaktio, joka voi jossain määrin olla hyvin vahvakin (hooks, 2007, 231). Hooksin (2007, 232) mukaan akateeminen opetuksellinen tyyli rajoittaa meitä näyttämästä tunteita ja tunnepohjaisia reaktioita, joten opetuksessa opettajana täytyy muistaa ja nähdä ihmisten ruumiillinen olemus. Leskisenoja (2017, 440) nostaa esille tutkimuksen pohdinnassa, että koulussa on välttämätöntä käyttää aikaa systemaattisesti päivittäin oppilaiden tunne- ja yhteistyötaitojen vahvistamiseen, jossa harjoitellaan toisen huomioimista, kunnioittamista ja empatiaa. Näiden avulla voidaan saavuttaa turvallinen ja hyväksyttävä ilmapiiri, joka mahdollistaa kokea osallisuutta ja tehokasta oppimista (Leskisenoja, 2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) antavat reunaehdot opetuksen järjestäjälle opetuksen tavoitteiksi, joten suomalaisella opettajalla ja opetuksen järjestäjällä on vapaus mahdollistaa erilaisten opetustapojen kokeilemisen ja vaihtoehtojen kehittämisen (Rautiainen ym., 2017, 16). Rautiaisen ja kumppaneiden (2017, 20) mukaan oppilaiden kiinnostusta, aloitteellisuutta, ongelmanratkaisua, vaihtoehtojen kokeilemistä sekä oman työn suunnittelua ja arviointia tukevat yhteisölliset opetusmenetelmät, jotka edistävät omien tavoitteiden asettamista, ymmärrykseen tähtäävää oppimista, käsitteellisen ajattelun valmiuksia sekä opitun soveltamista. Hooks (2007, 231) mainitsee että opettajat voivat mahdollistaa hyvin oppilaan näkökulman opetuksessa, kun oppilaat osaavat tarkastella kysymyksiä ja käytäntöjä kummastellen ja ihmetellen, jolloin he eivät välttämättä ymmärrä miksi emme voisi tehdä asioita toisin (hooks, 2007, 103). Opettajalla on tärkeä olla ymmärtäväinen sekä ottaa oppilaiden ehdotukset tosisaan (Alanko, 2010). Ajattelen, että alakoulun oppilaat ovat vielä lapsia, jolloin heillä voi olla monenlaisia ideoita ja ajatuksia opetuksen suunnitteluun tai opetuskäytäntöihin. Näin alakoulun opettaja voi saada monenlaisia ideoita ja vinkkejä opetuksen suunnitteluun, jolloin myös oppilaat tulevat osallistuneiksi oppimisen suunnitteluun.

Alagon (2010) tutkimuksessa (yläkouluikäiset) oppilaat nostivat osallisuuskokemuksina merkittäviksi asioiksi vaikuttamisen toiveruokapäivään sekä toimia arvioitsijana lumiveistoskilpailussa. Yläkouluikäiset oppilaat arvioivat, että osallisuuden kokeminen näyttäytyy oppilaille arkipäiväisenä tapana olla koulussa yhdessä tekemisenä, mukana olemisenä ja osallistumisena yleensä aikuisen määrittämään toimintaan sekä kouluun ilmaantumisenä ja kysymyksiin vastaamisena, silloin kun kysytään (Alanko, 2010).

Oppilaat voivat tottua toimimaan tietyllä tavalla, jolloin he kokevat opettajan olevan ainoastaan yksin opetustilanteen luojana, jolloin opettajalla on suurin valta opetuksesta ja oppilaista voitulla passiivisia toimijoita (hooks, 2007, 216). Oppilaille on tärkeä opettaa vastuunjakamista ja kokonaisvaltaista oppimista. Tätä voidaan harjoitella siten, että oppimistilannetta muutetaan niin, että opettaja on myös yksi oppijoista, jolloin oppimisen vastuu on sekä oppilailla että opettajalla. Näin oppilaatkin kantavat vastuuta omasta ja toisten oppimisesta (hooks, 2007, 216). Hooks (2007, 240) toteaa että, kun opetukseen osallistutaan, tällöin myös opitaan.

Leskisenojan (2017, 440) mukaan nykyaikainen koulu on enemmän oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä ohjaava sosiaalinen yhteisö. Leskisenoja (2017, 438) nostaa tutkimuksessaan esille opettajan tärkeyden kiinnittää huomiota oppilaiden myönteisiin toimintatapoihin ja vahvuuksiin, jolloin oppilaiden työskentelystä tulee vapautuneempaa, oppilaat motivoituvat enemmän sekä oppilaat tarkastelevat luottavammin omaan oppimistaan. Opettajallakin on tärkeä näyttää opetuksessa oma keskeneräisyys, jossa itse myöntää omat onnistumiset sekä epäonnistumiset työssään, jolloin myös oppilaat näkevät, että aina ei voi onnistua (hooks, 2007, 235). Hooksin (2007) mukaan tällaisella toimintatavalla oppilaat eivät vain tuijota omia arvosanojaan ja luo oppimisesta täydelliseen yltävää (hooks, 2007, 235).

5 Pohdinta

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia mahdollisuuksia opettajalla on tukea oppilaan osallisuutta alakoulukontekstissa ja samalla pohdin, mitä osallistava pedagogiikka tarkoittaa opettajan näkökulmasta. Tutkielman tavoitteena on tuoda koulussa tapahtuvan osallisuuden helpommin toteutettavaksi asiaksi osallistavan pedagogiikan avulla, koska tämänhetkinen opetussuunnitelma vaatii osallisuuden koskettavan jokaista peruskoulun oppilasta.

Tutkielmassani avasin käsitteitä määrittelemällä, mitä osallistava pedagogiikka on ja mitä tarkoittaa osallisuus. Osallistava pedagogiikka pohjautuu feministiseen ja kriittiseen pedagogiikkaan. Osallistavaa pedagogiikkaa ja osallisuutta olisi voinut tarkastella myös sosiaalipedagogiikan kautta, mutta rajaisin sosiaalipedagogiikan näkökulman pois. Tätä näkökulmaa voi käydä läpi toisessa tutkielmassa.

Hätkähdin kouluterveyskyselyn vastauksissa, että vain alle puolet kokevat alakoulun 4.–5.-luokan oppilaista osallisuutta. Tulokseen on varmasti monia erilaisia näkökulmia ja syitä. Yksi näkökulma, mikä tuli mieleeni on: Voiko oppilaat kokea osallisuutta tiedostamatta tai opettaja tukea oppilaan kokemaa osallisuutta, vaikka oppilas itse ei ymmärrä tai ei koe sitä tehtävää osallistavaksi. Kohtaavatko opettajan ja oppilaan näkemykset osallisuudesta samalla tavalla? Alanko (2010) sekä Perry-Smith ja Thomas (2010) mainitsevat artikkeleissaan, että kaikilla oppilaille ei ole halua osallistua tai he eivät koe osallistumista merkitykselliseksi asiaksi. Kuitenkin kaikilla oppilaille tulee olla mahdollisuus osallistua haluamallaan tavalla omien taipumustensa, kiinnostuksen kohteiden ja kykyjensä mukaisesti (Perry-Smith & Thomas, 2010). Itse olen nähnyt hyväksi tavaksi kysyä oppilaiden toiveita ja ehdotuksia oppitunteja koskien, esimerkiksi ennen liikuntatunteja. Jokaiselle jaetaan oma lomake, jossa kysytään esimerkiksi ”mitä haluaisit tehdä liikuntatunneilla?”. Kaikkien oppilaiden toiveet ja ehdotukset olisi hyvä käydä läpi lukuvuoden aikana, jolloin opettaja on osallistanut ja mahdollistanut osallisuuden kokemisen, mutta muistaako oppilas esimerkiksi tätä lomaketta ja sitä mitä hän on sinne toivonut. Kokeeko oppilas tällöin osallisuutta? Opettajalla on tärkeä Alangon (2010, 70) mukaan muistaa, että osallistuminen ainoastaan aikuisen mahdollistamana ei ole ainut väylä oppia osallisuutta. Osallisuuden opettaminen ei rajaudu vain luokkahuoneeseen tai kouluun, vaan osallisuuden kokemuksia voi saada myös vapaa-ajalta sekä piilo-oppimisen kautta (Alanko, 2010, 71). Alanko (2010, 71) nostaakin esille että, ”ehkä merkityksellisintä onkin luoda kouluun sellainen ilmapiiri, jossa oppilaat tietävät heillä olevan oikeus tulla kuulluksi tarpeen vaatiessa”.

Opettaja voi lisätä osallisuutta alakoulukontekstissa monella tavalla. Hänen tulee kuitenkin muistaa, että osallisuuteen ja osallisuuden kokemiseen ei voida pakottaa. Perry-Smith ja Thomas (2010) mainitsevat, että osallistuminen ei saa olla valmiiksi idealisoitu prosessi, joka tapahtuu ennen määritellyillä tavoilla, vaan niin sanottu automaattinen käytännön tapa, joka mahdollistaa oppilaiden kokea osallisuutta. On tärkeä muistaa, kuten Müller-Kuhn ja kumppanit (2021) sekä Alanko (2010) artikkeleissaan mainitsivat, että osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen voivat olla eriasioita oppilaille kuin opettajille. Opettaja on tärkein osallisuuden mahdollistaja koulussa ja hän voi mahdollistaa osallisuutta erilaisilla ja monipuolisilla opetusmenetelmillä. Perry-Smith ja Thomas (2010) mainitsevatkin, että koulussa osallisuutta tuskin tapahtuu ilman opettajaa, joten opettajan tehtävänä on tarjota suotuisa ympäristö, jossa lapset ja nuoret voivat kehittää omia ilmaisu- ja osallistumiskeinojaan.

Jotta opetustilanteesta voidaan saada kaikkia oppilaita innostava ja kannustava oppimisympäristö, tulee opettajalla olla avoin asenne (ja ammattitaitoa) oppimisprosessia kohtaan muuttamaan sitä tarvittaessa. Opettajan tulee ottaa oppilaiden tuomat ehdotukset ja ideat tosissaan vastaan ja tunnustaa ne merkityksellisiksi (Alanko, 2010; Lansdown, 2010). Tutkielman tuloksiin kirjasin neljä eri osallisuuden ja osallistavan pedagogiikan tukevia intressejä alaotsikoilla, yhteisöllisyys, kunnioitus, valta sekä hyväksyntä ja arvostus. Näistä nämä kolme, yhteisöllisyys, kunnioitus sekä hyväksyntä ja arvostus ovat mielestäni pohja kaikelle toisen kunnioittamiselle ja ymmärtämiselle, joita tulisi vaalia luokkayhteisössä ilman osallistavan pedagogiikkaa. Siispä suurin osallisuuden mahdollistaja on yhteisöllinen ja turvallinen luokka- ja koulu-ympäristö, jossa saa olla oma itsensä. Opettajalla tulee tukea oppilaiden vahvuuksien löytämistä ja omien näkökulmien arvostamista.

Osallistavan pedagogiikan pohjalla on oppilaan vapaus valita ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Näin opettajalla on tärkeä antaa oppilaille mahdollisuus ottaa aidosti vastuuta omasta oppimisestaan oman kehitystason mukaisesti, jolloin se mahdollistaa omien tavoitteiden asettamisen ja valintojen tekemisen opiskelu- ja oppimisprosessissa (Rautiainen ym., 2017). Opettajalla on tärkeä osata tunnistaa oppilaiden ikä ja kehitysvaihe, koska kuitenkin korkeakoulutapaista vapautta tai vastuuta oppimisesta ei alakoulun oppilaille voi vielä antaa. Opetuksen yhteistyössä on tärkeä saada onnistumisen kokemuksia, näin voidaan rakentaa tietoa ja kulttuuria aikaisemman tiedon päälle. Kun oppilaat voivat toimivat itse tiedon rakentajina, he vahvistavat omaa osallisuutta yhteiskunnan rakentamiseen (Knif, 2017, 452). Alakoulukontekstissa vapaus ja vastuu voisi opetuksessa näkyä sillä tavalla, että oppilaat voisivat itse valita tietyistä vaihtoehdoista itselleen sopivan tehtävän tai tavoitteen.

Tutkielma on avannut silmiäni ymmärtämään osallisuutta ja siihen vaikuttavia konteksteja tai intressejä, miten jokainen voi eri tavalla sekä määritellä että kokea osallisuutta. Minulle uusi termi oli osallistava pedagogiikka, jota halusinkin lähteä pohtimaan opettajan näkökulmasta. Ymmärsin kuinka monisyinen ja vaikea selkoinen sana osallisuus on, sekä mitä oikeasti osallistavalla pedagogiikalla haetaan.

Oppilaan osallisuus on tärkeä aihe myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Toimiva yhteiskunta tarvitsee aktiivisia kansalaisia. Osallisuus on tullut yhteiskuntamme polttavaksi kysymykseksi koko läntisessä maailmassa, jossa kulttuurin, yhteiskunnan ja työelämän toimintatavat ovat pirstoutuneet koko ajan enemmän, kun samaan aikaan ihmisten eriarvoisuus ja marginalisoituminen ovat saaneet vahvistusta (Rautiainen ym., 2017, 11). Tämän takia ihminen kokee olevansa yhä enemmän vieraantunut yhteiskunnallisesta osallisuudesta sekä kokee vaikuttamismahdollisuudet kaventuneen entisestään (Rautiainen ym., 2017, 21). Rautiaisen ja kumppaneiden (2017, 11) mukaan yhteisöllisyyden väheneminen, yhteisöllisyydestä vieraantuminen ja vetäytyminen ajatellaan olevan tämän syynä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16) yhtenä tavoitteena on edistää hyvinvointia, demokratiaa sekä aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Perusopetus luo myös osaamisperustaa oppilaan kasvulle, jotta hän osaa käyttää vastuullisesti demokraattisia oikeuksia ja vapauksia aktiivisena kansalaisena (POPS, 2014). On tärkeä luoda ja rakentaa yhdessä yhteisön toimintatavat sekä osallisuutta edistävää ja demokraattista toimintakulttuuria (POPS, 2014). Osallistumismahdollisuudet varhaisessa iässä antavat mahdollisuuden kehittyä ja kypsyä ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan, oppimalla tekemään viisaita valintoja ja olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa sekä kuulemaan erilaisia näkemyksiä (Perry-Smith & Thomas, 2010). Osallistaminen voi lisätä tietoisuutta lasten oikeuksista yhteisössä sekä vahvistaa yhteisöllisiä suhteita sukupolvien välisen vuoropuhelun ja kokemusten avulla (Kränzl-Nagl & Zartler, 2010). Alakoulumaailmassa opettaja on se, kuka voi vaikuttaa oppilaan osallisuuden kokemuksiin ja sen kautta kasvattaa hyvinvoivia ja aktiivisia kansalaisia yhteiskuntaamme.

Kuten pohdinnan alussa mietin, voiko oppilaat kokea osallisuutta tiedostamatta tai opettaja tukea oppilaan kokemaa osallisuutta, vaikka oppilas itse ei ymmärrä tai ei koe sitä tehtävää osallistavaksi. Kohtaavatko opettajan ja oppilaan näkemykset osallisuudesta samalla tavalla? Olisikin mielenkiintoista jatkaa tätä työtä pro graduksi ja tutkia sitä, miten oppilas kokee osallisuutta. Onko opettajan ideoima ja ajattelema osallistava tehtävä oppilaan mielestä osallistava vai ei, ja toimiiko korkeakoulukontekstiin tarkoitettu osallistava pedagogiikka alakoulussa käy-

tännössä? Onko osallistavalla pedagogiikalla kuten opettajan antamalla vallalla, luokan yhteisöllisyydellä, toisten kunnioittamisella, hyväksynnällä ja arvostuksella vaikutuksia oppilaan osallisuuden kokemiseen? Haluaisin tutkia myös, onko oppilaan taustalla, esimerkiksi sosio-ekonomisella taustalla, vaikutusta oppilaan haluun vaikuttaa koulun tai yhteiskunnan asioihin.

Tutkielmaa tehdessä olen noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) laatimia ohjeita. Olen ollut lähdekriittinen ja tarkastellut tutkielmaa monipuolisesti eri lähtökohdista, myös kansainvälisiä lähteitä hyödyntäen, noudattanut tarkkuutta, ollut rehellinen ja huolellinen tutkielmaa tehdessä sekä käynyt muiden tutkijoiden töitä läpi asianmukaisella ja kunnioittavalla tavalla. Lähteiden läpikäymiseen ja tutkielman kirjoittamiseen olen käyttänyt riittävästi aikaa, jotta olen voinut tuottaa tutkielmani mahdollisimman läpinäkyvällä tavalla.

Lähteet

- Alanko, Anu. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, Kirsi-Pauliina; Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.). Missä lapsuutta tehdään? (s. 55–72). Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 106.
- Erkkilä, R. & Perunka, S. (2021). Pedagoginen hyvinvointi voimaannuttaa ja osallistaa opettajan ja opiskelijan. Oamk Journal, Oulun ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta 13.2.2024: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/503991/Oamk%20Journal%2026_2021.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Finlex – Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Haettu osoitteesta 18.3.2024: https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopiteksti/1991/19910060/19910060_2#idm46651396040048
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K., Vesikansa, S., (2015) Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) 2015. Demokratiaoppitunti – lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. (s. 35–94). Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 118.
- Halonen, Laura; Hoppo, Iris; Kilja, Päivi & Hanhela, Pentti, 2018. Osallistava pedagogiikka osaamisperusteisessä koulutuksessa. Teoksessa Karjalainen, Asko (toim.) Osaamisen opettaja. ePooki, Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. Haettu osoitteesta 12.2.2024: <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018102638912>
- hooks, b., 2007. Vapauttava kasvatusta. Kansanvalistusseura.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? – osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveys- ja hyvinvointilaitoksen työpaperi 33/2017. Haettu osoitteesta 15.2.2024: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kallonen, Tanja; Ukkonen-Mikkola, Tuulikki & Eskola, Jari. 2022. Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin on vaikea vaikuttaa. Yliopisto-opiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta. Teoksessa Härkönen, Saaga; Lätti Johanna; Rytivaara, Anna & Wallin, Anna (toim.) Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt 10 eläytymismenetelmätutkimusta
- Kiilakoski, T., Gretschel, A., ja Nivala, E. (2015) Osallisuus kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) 2015. Demokratiaoppitunti – lasten ja

- nuorten kunta 2010-luvun alussa. (s.9-33). Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 118.
- Knif, Leena. 2017. Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. ja Tähtinen, J. (toim.) 2017. Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. (s. 449–479). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kränzl-Nagl, R. & Zartler, U. 2010. Children’s participation in school and community – European perspectives. Teoksessa Percy-Smith, B & Thomas, N (toim.) 2010. A Handbook of Children and Young People’s Participation - Perspectives from Theory and Practice. (s. 164–173).
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. ja Rajala, A. 2010. Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä.
- Lansdown, Gerison. 2010. The realisation of children’s participation rights – Critical reflections. Teoksessa Percy-Smith, B & Thomas, N (toim.) 2010. A Handbook of Children and Young People’s Participation - Perspectives from Theory and Practice. (s. 11–23).
- Lehto, Satu. 2018. Osallistava pedagogiikka liikuntakasvatuksessa: Tapauksena koulun liikuntakerhot. Julkaistu Sosiaalipedagoginen aikakausikirjassa, vuosikirja 2018, vol. 19. (s. 59–82). Haettu osoitteesta (10.11.2023): <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/70187/38586>
- Leskisenoja, Eliisa. 2017. Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. ja Tähtinen, J. (toim.) 2017. Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. (s. 419–447). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Matikka, A., Helenius, J. & Ervasti, E. 2023. Vanhempien tukea tarvitaan 4. ja 5. -luokkalaisten arjessa ja myös terveellisten elintapojen vahvistamisessa. Kouluterveyskysely 2023. Tutkimuksesta tiiviisti 47/2023, THL. Haettu osoitteesta (11.1.2024): https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147299/URN_ISBN_978-952-408-153-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Müller-Kuhn, D., Herzig, P., Häbig, J. & Zala-Mezö, E. 2021. Student participation in everyday school life – Linking different perspectives. Teoksessa Z f Bildungsforsch 11, 35-53. Haettu osoitteesta (21.3.2024): <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00296-5>
- Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja, vuosikirja 2013, vol. 14. (s. 9–41).

- Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. Conclusion. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) 2010. A Handbook of Children and Young People's Participation - Perspectives from Theory and Practice. (s. 356–366).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS, 2014. Haettu osoitteesta (10.11.2023): https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki, 2013. Luku 8, 47a§. Osallisuus ja oppilaskunta. Haettu osoitteesta (10.11.2023): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Perunka, S. & Happo, I. 2018. Osallistava pedagogiikka jakaa vallan ja vastuun. ePooki, Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 12. Haettu osoitteesta 12.2.2024: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/140398/ePooki%201_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen J., 2017. Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. ja Tähtinen, J. (toim.) 2017. Toiveet ja todellisuus – kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. (s. 9–27). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Salminen, Ari. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? – Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja. Haettu osoitteesta 6.2.2024: https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi (e-kirja).
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Haettu osoitteesta (5.2.2024): https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Uusikylä, A., Haapakangas, S. & Huuki, T (2021). Korteja, kyyneleitä ja näpräämistä – Oppilaan osallisuudelle avautuvia ja sulkeutuvia tiloja alakoulun kehityskeskustelussa. Kasvatus & Aika 4–21. Haettu osoitteesta 12.1.2024: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/89684>
- Vilkka, H. (2023). Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina. Art House (e-kirja)

Ylitapio-Mäntylä, O., Vaattovaara, V., Jauhiainen, A. & Lahelma, E. (2017). Feministinen kasvatusalan tutkimus: marginaalista osallisuuden vahvistajaksi. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. ja Tähtinen, J. (toim.) 2017. Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. (s. 143–165). Suomen kasvatustieteellinen seura.