

**LASTEN JA NUORTEN OSALLISUUS TAMPEREEN KAUPUNKISEUDULLA
ARVIOINTIRAPORTTI 2022****SISÄLTÖ**

1 Johdanto	2
2 Osallisuus	3
3 Dialogisuus	6
4 Arviointiprosessin kuvaus ja dialoginen työpajametodi	7
5 Tulokset	14
6 Johtopäätöksiä ja kehittämissuhteita	24
7 Arvioinnin jalkauttaminen	29
8 Lähteet	31

LIITTEET

1 Johdanto

Käsissäsi olevassa arviointiraportissa esitellään arviointitutkimus, jonka toteutuksen ytimessä on ollut *parempi ymmärrys Tampereen kaupunkiseudun lasten ja nuorten osallisuuden kokemuksesta, siihen vaikuttavista tekijöistä ja sen tukemisen mahdollisuuksista heidän jokapäiväisessä arjessaan varhaiskasvatuksessa tai koulussa*. Arviointitutkimus on osa [Tampereen kaupunkiseudun kasvatus- ja opetuspalveluiden arviointisuunnitelmaa vuosille 2021–2023](#).

Erilaisten kyselyjen, esimerkiksi kouluterveyskyselyjen tuottamaa tietoa lasten kasvuympäristöistä on runsaasti. Tampereen kaupunkiseudulla kuitenkin koettiin, että lasten ja nuorten haasteisiin puuttumista ja kehittämistä varten tarvitaan paikallisten arjen toimijoiden, lasten, nuorten ja heidän kanssaan työskentelevien ammattilaisten kokemuksia heidän itsensä kuvaamana. Tämän vuoksi lasten ja nuorten osallisuuden kokemuksia ja sen toteutumista varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa haluttiin tutkia *laadullisin ja osallistavin* keinoin syksystä 2021 kevääseen 2022 kestäneessä arviointiprosessissa. Arvioinnissa ovat mukana Tampereen kaupunkiseudun kunnat Kangasala, Lempäälä, Pirkkala, Orivesi, Nokia, Tampere, Vesilahti ja Ylöjärvi. Arvioinnin hyväksyy seudullinen hyvinvointipalvelujen työryhmä.

Laadullisesti toteutetun arvioinnin lisäksi tavoitteena oli luoda ja kehittää alueen arviointikulttuuria eli löytää työvälineitä ja keinoja alueelliseen lasten ja nuorten osallisuuden kartoittamisen ja vahvistamisen arviointityöhön. Arviointi linkittyy jo aiemmin seutukunnallisesti vuonna 2019 toteutettuun ammatillisen osallisuuden arviointiin, johon osallistui noin 900 varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ammattilaista. Arvioinnin keskeisenä tuloksena todettiin, että ammatillisen osallisuuden kokemus on suhteellisen hyvällä tasolla, mutta sitä haastaa työn rakenteista ja aikapaineista johtuva kohtaamisten puute. Ammatillisilla koettiin olevan liian vähän aikaa ja paikkoja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen ja työn ytimistä keskusteluun, mikä puolestaan syö merkityksellisyyden kokemusta ja sitä kautta osallisuutta ja toimijuutta. Nämä havainnot loivat kehyksen lasten ja nuorten osallisuuden kokemusten selvittämiselle.

Lasten ja nuorten osallisuuden kokemuksia ja toteutumista Tampereen kaupunkiseudulla on tarkastellut arviointiorganisaatio, joka koostuu kolmesta arvioinnissa toisiaan täydentävästä tahosta. Arvioinnin toteutusta on operatiivisesti ohjannut Tampereen seudun Osake, jossa tämän arvioinnin pääluotsaajina on toiminut palvelupäällikkö Katariina Ratia sekä työn tukena Sitouttavan kouluuyhteisötyön hankekoordinaattori Liisa Hietamaa. Dialogiseen työpajaan perehdytyksestä ja arviointimallin rakentamisesta on vastannut Aretai Oy:n työnohjaaja ja kouluttaja KM Olli-Pekka Ahtiainen. Arvioinnin tutkimuksellista toteutuksesta ja hyvästä tieteellisestä laadusta ovat huolehtineet Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimusjohtaja Tiina Soini-Ikonen ja tutkijatohtori Emmi Saariaho-Räsänen.

Arvioinnissa osallisuuden tarkastelujen lähtökohtana on ollut lasten ja nuorten arki ja jokapäiväinen kokemus ja toiminta, tarkentuen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen konteksteihin. Arvioinnista ollaan erityisen kiinnostuneita siitä, mikä lasten ja nuorten kokemana estää tai edistää osallisuutta. Arvioinnin lähtökohtana on kehittävä arviointi, jonka tarkoituksena ei ole vain taaksepäin katsominen vaan kehittämistyön tukeminen, ”feed forward”. Arvioinnin perusmuodoksi muodostui intensiivinen työpajatyöskentely, jossa sekä kerättiin arviointiaineistoa että rakennettiin yhteistä ymmärrystä osallisuudesta. Dialoginen lähestymistapa auttoi saamaan lasten ja nuorten sekä aikuisten kokemukset näkyväksi ja pääsemään lähemmäksi haasteiden juurisyitä pelkän esille tuomisen sijaan. Dialogisella arvioinnilla pyrittiin osaltaan vastaamaan aiemmassa ammatillisen osallisuuden arvioinnissa havaittu tarve asioiden yhteiselle käsittelylle ja raivaamaan aikaa merkityksen rakentamiselle, tässä tapauksessa osallisuuden teemaan liittyen. Arvioinnin tavoitteena oli siis 1) ymmärtää paremmin mistä meidän pitäisi osallisuuden kokemuksessa tietää lisää, 2) saada uutta tietoa, ja 3) rakentaa mallia lasten ja nuorten osallisuuden seuraamiseen ja kehittämiseen.

2 Osallisuus

Osallisuuden kokemus syntyy yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa ja kiinnittyy yhteisön toimintatapoihin. Lasten ja nuorten kohdalla osallisuuden kokemuksessa korostuvat lähipiiri (perhe, päiväkotiryhmä, koululuokka), arjen rakenne ja sujuvuus sekä hyväksytyksi ja

kohdatuksi tulemisen kokemukset ja ikävaiheeseen sopiva vastuu sekä kasvun ja kehittymisen mahdollisuudet. Yleisellä tasolla osallisuus voidaan ymmärtää esimerkiksi kahdesta näkökulmasta. Yhtäällä sillä on sosiaalis-emotionaalinen luonne eli se on subjektiivinen kokemus kuulumisesta ja kiinnittymisestä, arvostuksesta ja vaikutusmahdollisuuksista omassa arkiympäristössä. Toisaalla sillä voidaan nähdä toiminnallinen luonne eli se pitää sisällään mahdollisuudet osallistua oman arkiympäristön ja yhteisöjen tarjoamaan toimintaan. Suomessa ajatukset lapsen ja nuoren osallisuudesta pohjaavat viime kädessä YK:n lasten oikeuksien sopimukseen ja lainsäädäntöön kasvatuksesta ja koulutuksesta (myös esim. sosiaali- ja terveyspalveluista). Osallisuuden huomioiminen kasvatusympäristöissä on siis normitettu velvollisuus. Tulkinnat siitä, mitä osallisuus on ja sen toteutuminen vaihtelee kuitenkin paljon.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lasten osallistaminen on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatussuunnitelman (2018) lähtökohdista. Päivitetystä, elokuussa 2022 voimaan astuvassa vasussa se on kasvatuksen tavoitteena esillä ehkä vieläkin vahvemmin. Vasussa osallisuus nähdään demokratian toteutumisen ja kestävän tulevaisuuden perustana. Osallisuus määrittyy sekä 1) yksilön taidoksi ja haluiksi osallistua yhteisön toimintaan, 2) luottamukseksi omiin vaikutusmahdollisuuksiin, 3) oikeuksiksi tulla kuulluksi ja 4) osallisuudeksi omaan elämään vaikuttavissa asioissa. Vasussa osallisuuden nähdään olevan lasten kasvun keskeinen ehto: *"lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat"*. Vasu asettaa varhaiskasvatuksen tehtäväksi tukea lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen. Vasussa osallisuuden taitojen tukeminen nähdään arvostavana kohtaamisena, lasten ajatustensa kuuntelemisena ja aloitteisiin vastaamisena. Lapset osallistuvat suunnitteluun, toteutukseen ja myös arvioivat toimintaa yhdessä henkilöstön kanssa. Mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa on varhaiskasvatuksen henkilökunnan vastuulla. Varhaiskasvatuksessa olevien lasten osallisuuden kokemuksia on tarkasteltu viime vuosina osallistavan pedagogiikan näkökulmasta (Heikka ym. 2016).

Vasussa tavoitellun osallisuuden toteutumista ei kuitenkaan ole vielä arvioitu tai tutkittu runsaasti, mutta se on epäilemättä tulevien vuosien keskeinen tutkimusteema varhaiskasvatuksessa.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa osallisuuden merkitystä. Vuoden 2014 POPSissa osallisuus on yksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteista. Se on siis osa laajaa keskustelua tulevaisuudessa tarvittavista valmiuksista (transversal competences, 21st Century Skills), jonka virittäjänä on vahvasti toiminut kansainväliset koulutuskentän toimijat, kuten OECD ja EU (ks. esim. Vainikainen ym. 2022). Koulukentällä osallisuus asettuu siis oppimisen tavoitteeksi ja linkittyy keskusteluun, josta kasvatuksen ammattilaisilla on hyvinkin risteäviä näkemyksiä. Toisaalta osallisuuden vahvistaminen sinänsä koetaan yleensä myönteisenä kehityssuuntana ja demokraattisen elämäntavan edellytyksenä. Sen toteuttamisen tavoissa oppimisen tavoitteena on kuitenkin epäselvyyksiä, josta kertoo vilkkaana käynyt keskustelu 'itseohjautuvuudesta'. Itseohjautuvuuden taidot ovat yksi osallisuuden edellytyksistä, mutta niiden kehittymisestä ja opettamisesta kiistellään. Osallisuuden tavoitteen voidaan myös nähdä läpäisevän opetussuunnitelman toimintakulttuuria kuvaavan osuuden, tavoitteena on koulun toimintakulttuuri, jossa kaikki olisivat osallisia.

Lasten ja nuorten koettu osallisuus on monimutkainen kokonaisuus. Se on taitoja ja oppimisen tavoite. Se on myös jotain, jonka tulisi toteutua päiväkodin ja koulun arjessa. Osallisuuden kokemusta säätelevät monet tekijät, kuten koettu hyvinvointi ja yhteisön toimintatavat. Esimerkiksi kouluterveystutkimuksista ja muista laajoista koululaisten koulukokemukseen liittyvistä tutkimuksista tiedämme osallisuuden kokemuksen muodostuvan oppimistoimijuuden, sosiaalisen tuen, kuulumisen tunteen sekä opiskeluinnon ja -uupumuksen muodostamassa kokonaisuudessa (Junttila & Vauras, 2009; Rautanen ym. 2021; Ryan & Deci, 2000). Siksi sen tutkiminen erikseen on haastavaa. Toisaalta tiedämme paljon osallisuuteen vaikuttavien asioiden yhteyksistä, mutta emme välttämättä tavoita ammattilaisten, lasten ja nuorten kokemaa osallisuutta tai sen puutetta. Tässä arvioinnissa osallisuuden tarkastelun lähtökohdaksi otettiin lasten ja nuorten arki ja jokapäiväinen kokemus ja toiminta, tarkentuen varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen.

Arviointi lähti liikkeelle kiinnostuksesta selvittää mikä *estää*, tai vastaavasti, *edistää* lasten ja nuorten kokemaa osallisuutta. Arvioinnin yhtenä keskeisenä lähtökohtana oli alusta asti yhteinen merkityksen rakentelu siitä mitä lasten ja nuorten osallisuus merkitsee Tampereen seudulla juuri nyt ja mitä siihen liittyviä näkökulmia halutaan erityisesti selvittää jo tiedetyn

ja tehtyjen tutkimusten ja arviointien pohjalta. Näin ollen arvioinnin toteutustavaksi valikoitiin tutkiva dialoginen arviointi, jossa uuden ymmärryksen pohjalta syntyneen tiedon vieminen kentän toimintaan on ollut arvioinnin jatkuva tavoite, ja suunnitelmaa tulosten hyödyntämisestä on tehty arvioinnin alusta saakka. Arviointiprosessin toinen keskeinen lähtökohta onkin ollut seutukohtainen *kehittämistyö*: arvioinnin tarjoamia kokemuksia ja tuloksia dialogisesta työpajatyöskentelystä lähdetään jalkauttamaan osaksi kasvatusympäristöjä. Tästä arvioinnista karttunut tieto ja ymmärrys lasten ja nuorten osallisuudesta sekä keinosta päästä ilmiötä lähemmäs voidaan nivoa kuntien omiin arviointi- ja suunnittelujärjestelmiin kuntien itse päättämällä tavalla.

3 Dialogisuus

Dialogisuus voidaan ymmärtää tavaksi jäsentää maailmaa, eräänlaiseksi maailmankatsomuksen muodoksi. Organisaatiotutkija William Isaacs kuvaa dialogin olevan syvällisempää kuin tavallinen keskustelu, ja sen tarkoituksena on saavuttaa uutta ymmärrystä. Siten se siis eroaa päätöksentekoon tähtäävästä neuvottelusta ja sopimuksesta, jossa on usein oleellista hyväksynnän saaminen.

Dialogi perustuu käsitykseen ihmisestä kokevana ja kokemuksilleen merkityksiä antavana olentona. Dialogin keskiössä on ihmisten välinen vuorovaikutteinen prosessi ja se korostaa ihmistä jatkuvana oppijana. Lähtökohtana ovat ihmisten erilaiset kokemusperspektiivit ja niihin sisältyvät merkitykset (=käsitykset), joiden kautta tulkitsemme maailmaa. Dialogissa kokemuserot otetaan vakavasti niitä arvostaen ja samalla hyödyntäen. Dialogi on vuorovaikutusta, jossa kehitellään yhteisiä merkityksiä sen sijaan, että pyrittäisiin päätöksiin tai väittelyn voittamiseen. Dialogi on täten eräänlaista asioiden merkityksistä käytävää yhteistä neuvottelua, jossa pyrkimyksenä on löytää mielekäs tapa yhdessä toimimiseen.

Tiivistetysti voimme sanoa, että dialogi on yksi rakentavan keskustelun menetelmä ja samalla teoreettinen orientaatio ihmisten väliseen toimintaan. Dialogin ytimessä on ymmärryksen lisääntyminen. Samalla kun ymmärryksemme lisääntyy keskusteltavasta asiasta, niin toisia keskustelijoita kuulemalla myös ymmärryksemme heistä lisääntyy ja itsessämme viriäviä ajatuksia ja kokemuksia kuuntelemalla myös ymmärrys itsestä

lisääntyy. Näin se myös vahvistaa osallistujien ja yhteisöjen vuorovaikutustaitoja ja -kyvykkyyttä. Dialogin tavoitteen on luoda tilanne, missä osallistujat (työntekijät/oppilaat) voivat vapautuneesti ja turvallisesti kertoa omia kokemuksiaan. Dialogissa rohkaistaan ja mahdollistetaan kaikkien osallistuminen yhteiseen keskusteluun.

Dialoginen keskustelu eroaa väittelystä, missä selvitetään paras argumentti. Se ei myöskään ole neuvottelua, missä tähdätään sopimukseen. Dialogissa ei myöskään pyritä yksimielisyyteen, konsensukseen. Dialogissa ei tähdätä myöskään asioiden ratkaisemiseen, päätöksiin tai samanmielisyyteen. Dialogissa ei pyritä ennakkoon toivottuun lopputulemaan eikä sen tavoitteena ole saada osallistujia ymmärtämään asioita ”oikealla tavalla”.

4 Arviointiprosessin kuvaus ja dialoginen työpajametodi

Arviointiprosessi lasten ja nuorten osallisuudesta Tampereen seudulla on pitänyt sisällään neljä vaihetta: arvioinnin *suunnittelun*, arvioinnin *toteutuksen*, kertyneen arviointiaineiston *analyysin* sekä tulosten pohjalta syntyneiden *kehittämisehdotusten rakentamisen*.

Arvioinnin suunnittelu

Arvioinnin suunnittelu koostui kolmesta vaiheesta. Kaikista arvioinnin suunnitteluvaiheen tapaamisista tehtiin tarkat muistiinpanot. Suunnittelun tavoitteena oli mielekkäiden arvioinnin kohteiden tunnistaminen, arviointityöpajakonseptin rakentaminen ja konseptin vieminen arviointityöpajoihin. Tampereen kaupunkiseudun kunnat saivat itse päättää osallistumisestaan ja mukaan arviointityöhön lähti kahdeksan kuntaa. Arvioinnin seudullinen *valmisteluryhmä (suunnittelun vaihe 1)* kokoontui Tampereen seudun Osakkeen, Aretain ja Tampereen yliopiston tutkijoiden kanssa ensimmäisen kerran lokakuussa 2021 ja arviointisuunnitelman rakentuminen lähti liikkeelle tästä asiantuntijatapaamisesta. Ensimmäisessä tapaamisessa lähdettiin pohtimaan sitä, *miten lasten ja nuorten osallisuus ymmärretään ja mitä siitä halutaan tietää lisää* eli valmisteluryhmän kanssa ryhdyttiin rakentamaan raameja seuraavan vaiheen tutkivien työpajojen arviointityöskentelylle.

Valmistelutyöryhmän ensimmäisessä tapaamisessa käynnistettiin myös pohdinta siitä, ketkä toimisivat arvioinnin informanteina ja miten aineisto kerättäisiin. Valmistelutyöryhmä koostui Tampereen kaupunkiseudun kaikkien kuntien nimeämistä asiantuntijoista, joita oli kaiken kaikkiaan 19 henkilöä. Joukossa oli mm. varhaiskasvatus- ja opetuspäälliköitä, osallisuudesta vastaavia koordinaattoreita, rehtoreita sekä opetus- ja oppilashuollon henkilöstöä. Seudullisen ryhmän tehtävänä on myös olla mukana jalkauttamassa arvioinnin tuloksia ja toimenpide-ehdotuksia kuntiin.

Valmistelutyöryhmän tapaamisessa päädyttiin siihen, että seuraavan vaiheen työpajat tuldtaiisiin toteuttamaan erikseen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen puolella, sillä osallisuus ilmenee ja toteutuu näissä instituutioissa eri tavoin. Ajateltiin myös, että varhaiskasvatuksen puolella lasten osallisuuden mahdollistumista ja toteutumista tuldtaiisiin keskusteluttamaan varhaiskasvatusyksiköiden työntekijöillä, mutta peruskoulun puolella haluttiin keskustella ja kysyä nimenomaan ala- ja yläkoululaisilta itseltään. Tämän vuoksi arveltiin, että myös lopulliset dialogiset työpajat tuldtaiisiin toteuttamaan erilaisilla kysymyksen asetteluilla, joten jakaantuminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tutkiviin työpajoihin todettiin järkeväksi ratkaisuksi. Asiantuntijat halusivat kuitenkin säilyttää yhteyden ja varmistaa jatkumonäkökulman ja siksi työpajojen tulokset ja keskustelu tuotiin aina koko valmisteluryhmän tietoon ja tapaamisiin.

Toinen vaihe arvioinnin suunnittelussa olivat loka- ja marraskuussa 2021 pidetyt *tutkivat työpajat (suunnittelun vaihe 2)*, joissa oli osin samoja jäseniä kuin valmisteluryhmässä ja osin kentällä toimivia asiantuntijoita eri kunnista. Tutkivissa työpajoissa jakaannuttiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ryhmiin ja työpajoja pidettiin kaksi kummallekin taholle. Tutkivissa työpajoissa pureuduttiin yhdessä vielä syvemmälle lasten ja nuorten osallisuuden arvioinnin teemojen ja kysymysten muotoiluun. Tutkivat työpajat toteutettiin hyvin keskustelemaan ja pohdiskelemaan tyyliin, ja välillä jakaannuttiin myös pienempiin ryhmiin keskustelemaan mm. siitä, miten osallisuuden käsite ymmärretään tai mitä haluttaiisiin erityisesti tietää lisää lasten tai nuorten osallisuudesta ja sen toteutumisesta.

Tutkivissa työpajoissa nousi hyvin selvästi esiin se, miten eri tavalla osallisuus ymmärretään ja miten eri tavoin sen on mahdollista toteutua varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä.

Tutkivien työpajojen keskusteluista syntynyt anti vietiin marraskuun 2021 lopussa vielä valmistelutyöryhmän tarkasteltavaksi ja heille ehdotettiin kysymyksenasetteluja toteutettavaksi seuraavan kevään dialogisissa työpajoissa. Marraskuisessa valmisteluryhmän tapaamisessa jakauduttiin jälleen erikseen varhaiskasvatuksen ja peruskoulun ryhmiin, joissa arvioitiin tutkivissa työpajoissa tarkentuneiden kiinnostuksen kohteiden osuvuus lasten ja nuorten osallisuuden esteiden ja vahvuuksien tarkasteluun. Kyseinen valmisteluryhmän tapaaminen oli merkittävä siinä suhteessa, että silloin alkoi hahmottua ajatus kouluvalmentajista peruskoulun puolen työpajojen vetäjinä. Tapaamisessa kävi myös ilmi, että sekä valmisteluryhmässä että tutkivissa työpajoissa oli muutamia henkilöitä molemmilta tahoilta (varhaiskasvatus ja perusopetus), joilla löytyi kiinnostusta olla mukana vetämässä kevään työpajoja.

Kahden valmisteluryhmän tapaamisen ja kahden tutkivan työpajan (per arvioinnissa oleva taho) aikana käytyjen yhteisten keskustelujen kautta rakentuivat erilaiset tulokulmat, joista tutkijat joulukuussa 2021 hahmottelivat ehdotukset siihen, miten osallisuuden kokemusta ja toteutumista voitaisiin lapsien ja nuorien kohdalla dialogisen työpajan keinoin lähteä arvioimaan. Varhaiskasvatuksen puolen kysymyksenasettelu lasten osallisuuteen pysyi samana kuin tutkivissa työpajoissa oli päätetty, mutta peruskoulun puolen pajoihin päätettiin lisätä retrospektiivinen näkökulma työpajoissa kiinnostusta herättäneisiin viidenteen ja kahdeksanteen luokkaan pitämällä dialogiset työpajat kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisille. Alla vielä tarkentuneet kiinnostuksen kohteet kevään 2022 dialogisiin työpajoihin:

1. **Varhaiskasvatuksessa** haluttiin tietää enemmän päiväkodin aikuisen roolista ja itseymmärryksestä osallisuuden mahdollistajana, olemassa olevista osallisuuden rakenteista ja rakentaa työpajatyöskentelystä työväline itsereflektion kehittämiseen sekä osaksi päiväkotien arkea

Eli tavoitteena oli pyrkiä selvittämään:

- ➔ Millaisia ovat osallisuuden rakenteet päiväkodissa: vuorovaikutuksen ja prosessien purkaminen eli osallisuuden mahdollisuuksien ja esteiden tunnistaminen (esim. selostamisen ja ohjeistamisen kulttuuri, miten mikrosiirtymät hoidetaan)

- Aikuinen osallisuuden mahdollistajana: millaisia konkreetteja käytäntöjä on ja miten ne toimivat, johtajuuden merkitys osallisuuden mahdollistamisessa ja vanhempien merkitys osallisuuden tukemisessa

2. **Perusopetuksessa** retrospektiivisen lähestymistavan kautta

- a) Kuudesluokkalaisilta haluttiin kartoittaa heidän kokemuksiaan viidenneltä luokalta
- b) Yhdeksäsluokkalaisilta haluttiin kartoittaa heidän kokemuksiaan kahdeksannelta luokalta

Eli tavoitteena oli parempi ymmärrys lasten ja nuorten kokemasta koulusta perusopetuksen kriittisissä kohdissa:

- Haluttiin tietää osallisuudesta aikuisten suuntaan: Kuka on kiinnostunut minusta? Kuuleeko kukaan koulussa? Millaisia kohtaamisia tapahtuu tavallisen koulupäivän sisällä?
- Haluttiin tietää osallisuudesta suhteessa vertaisiin: Uskomukset itsestä ja muista, kuinka paljon omaa roolia ja asemaa joutuu miettimään? Mitä kautta sitä mietitään? ”Nolous ja kateus”, ”kuka-on-in-ja-kuka-out”, ja mikä on somen rooli nuorten elämässä?

Arviointiprosessin suunnittelutyön kolmannessa vaiheessa yllä olevat ehdotukset osallisuuden arvioinnin tulokulmiksi vietiin tammi- ja helmikuussa 2022 toteutettuihin *kehittämistyöpajoihin (suunnittelun vaihe 3)*, joissa tavoitteena oli yhdessä käytännön toteutukseen valikoituneiden kentän toimijoiden kanssa rakentaa ja lyödä lukkoon arviointityöpajan käytännön malli ja samalla valmentaa työpajojen vetämiseen joko varhaiskasvatusyksiköissä sekä ala- tai yläkouluissa. Kehittämistyöpajoissa oli jälleen mukana osin samoja henkilöitä kuin valmisteluryhmässä (vaihe 1) ja tutkivissa työpajoissa (vaihe 2), mutta myös muita hallinnon tai ruohonjuuritason osallisuuden asiantuntijoita. Kehittämistyöpajoissa hiottiin työpajojen toteutustapaa ja dialogista kysymyksenasettelua sekä pohdittiin, miten osallistujat tulee työpajoissa kohdata, kuulla ja miten kirjata työpajojen anti arvioinnin analyysivaihetta varten. Kehittämistyöpajoja pidettiin varhaiskasvatuksen puolen toteuttajille kaksi ja perusopetuksen puolen toteuttajille kolme. Kehittämistyöpajojen toteuttajien avulla myös alkoivat tarkentua varhaiskasvatusyksiköt ja peruskoulut,

joissa dialogiset työpajat tulitisiin kevään aikana toteuttamaan. Varhaiskasvatusyksiköiden kohdalla mukaan toivottiin ja saatiin myös järjestettyä erityyppisten lapsiryhmien tiimejä ja perusopetuksen puolella taas erityyppisistä nuorista koostuvia ryhmiä kokonaisista koululuokista tai esimerkiksi tukioppilaista tukea tarvitseviin nuoriin. Tässä vaiheessa, kun varhaiskasvatusyksiköt ja eri koululaisryhmät alkoivat varmistua, oli myös mahdollista aloittaa lopullisten tutkimuslupapyyntöjen keruu ja tutkimuksesta informoiminen. Tarkempi kuvaus siitä, miten dialogista lähestymistapaa sovellettiin löytyy liitteissä 1 ja 2.

Arvioinnin toteutus

Arvioinnin toteutukseen siirryttiin maaliskuusta 2022 alkaen, kun ensimmäiset dialogiset työpajat käynnistyivät Tampereen kaupunkiseudun varhaiskasvatusyksiköissä ja peruskouluissa. Tunnistettavuuden estämiseksi ja arvioinnissa mukana olleiden henkilöllisyyden suojaamiseksi eri kunnista mukana olleita varhaiskasvatusyksiköitä/kouluja, pajojen osallistujamääriä tai muitakaan tarkempia kuvauksia ei eritellä. Kaiken kaikkiaan arviointi toteutettiin hyviä tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä ja tutkimuksen tekemisen periaatteita kunnioittaen (TENK). Kaikki materiaali, mitä dialogisista työpajoista kertyi eli kirjurien kirjaukset ja osallistujien omat kirjoitukset käsiteltiin luottamuksellisesti. Yhdenkään osallistujan nimeä tai muutakaan tunnistetietoa ei kysytty eikä kirjattu ylös. Kertynyttä tutkimusaineistoa käsitteli ainoastaan arvioinnissa työskennellyt tutkija, eikä aineisto sellaisenaan tule missään vaiheessa päätymään kenenkään ulkopuolisen käsiin.

Jokaisesta arvioinnissa mukana olevasta kunnasta oli mukana joko varhaiskasvatusyksikkö tai peruskoulu, joistakin kunnista molemmat. Varhaiskasvatusyksiköiden työpajoja pidettiin Kangasalla, Lempäälässä, Tampereella, Vesilahdella sekä Ylöjärvellä. Perusopetuksen työpajoja järjestettiin Kangasalla, Lempäälässä, Nokiolla, Orivedellä, Pirkkalassa ja Tampereella. Monista vaikeuksista, kuten talven aikana pahentuneesta koronatartuntatilanteesta ja opettajien lakosta huolimatta suunnitellut työpajat toteutuivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Alla tarkemmin toteutuneiden pajojen määrä, osallistujien lukumäärä ja esimerkkejä erityyppisistä varhaiskasvatusyksiköiden tiimeistä ja koululaisryhmistä.

Mukana arvioinnissa:	Varhaiskasvatus	Perusopetus: alakoulu	Perusopetus: yläkoulu
<i>Kuntia</i>	5	5	4
<i>Yksikköjä/kouluja</i>	11	5	5
<i>Työpajoja</i>	11	7	10
<i>Osallistujaa</i>	35	57	52
<i>Työpajaryhmät (millaista lapsiryhmien tiimejä/millaisia koululaisryhmiä)</i>	Eri-ikäisten lasten ryhmiä, integroituja ryhmiä, kotialue toimintamallia, vuoropäivähoitoa, sisarusryhmää	6-luokkalaisia (kokonaisia luokkia tai pienempiä ryhmiä)	9-luokkalaisia (1–12 nuorta/työpaja): tukioppilaita, erityistä tukea tarvitsevia nuoria, nk. valikoituneen erikoisluokan nuoria, myös yksilötyöpaja ja muutaman hengen työpajoja
<i>Ei toteutunut</i>	Perhepäivähoitajat	Yhden koulun työpaja (saman kunnan toisessa koulussa pidettiin kaksi pajaa), nuorisotalon työpaja	Kaikki suunnitellut työpajat toteutuvat

Arviointiaineiston aineisto ja analyysi

Varhaiskasvatusyksiköissä ja peruskouluissa pidetyissä työpajoissa kertyi kahdenlaista arviointiaineistoa:

1. kirjurin kirjaamat dialogiset keskustelut
2. osallistujien itsensä kirjoittamat etukäteispohdinnat ja mahdolliset loppupalautteet

Kertynyt arviointiaineisto oli rikasta, mutta myös hyvin vaihtelevaa, sillä työpajojen kirjaukset poikkesivat paljon toisistaan kirjurin kirjaustyylistä riippuen. Osa keskusteluista oli saatu kirjattua melko tarkasti ja myös työpajan vetäjän esittämät kysymykset ja kommentit oli kirjattu ylös, mutta osa kirjauksista sisälsi pitkälti vain yksittäisiä lauseita ja sanoja. Työpajojen vetäjät antoivat palautetta siitä, että kirjausmetodi ei mahdollistanut työpajan tunnelman ja polveilevan keskustelun raportoimista. Tämän vuoksi luotettava analyysi oli mahdollista toteuttaa työpajoihin osallistuneiden omin käsin kirjoitetuista vastauksista, joita niitäkin kertyi huomattavan paljon. Varhaiskasvatuksen puolella osallistujat kirjoittivat työpajan alussa omia ajatuksiaan siitä, mitä lasten osallisuus heille työssään merkitsee. Työpajan lopuksi heitä pyydettiin vielä kirjoittamaan siitä, millainen kokemus dialogiseen työpajaan osallistuminen heidän mielestään oli. Yllä mainittujen osallistujien omien kirjoitusten lisäksi varhaiskasvatuksen työpajojen kirjauksista oli mahdollista teemoitella osallistujien kokemuksia ja ajatuksia dialogisen työpajamallin sisältyneiden kysymysten mukaan, sillä ne oli pitkälti kysytyt kaikissa työpajoissa melko samassa järjestyksessä.

Perusopetuksen osalta luotettavan analyysin kannalta hiukan haastavaksi osoittautui kirjurien kirjausten erityyppisyys ja paikoin melko hajanaiset muistiinpanot, ja tämän vuoksi tulkintoja aineistosta on ollut mahdollista luotettavimmin tehdä nuorten itsensä kirjoittamista viidennen ja kahdeksannen luokan +/- -kokemuksista ja työpajan jälkeen pyydetystä palautelapusta. Lasten ja nuorten omin käsin kirjoitettuja vastauksia liittyen viidennen tai kahdeksannen luokan kokemuksiin eli plussiin ja miinuksiin kyseisen kouluvuoden aikana palautui hyvin, joskaan kaikki osallistujat eivät niitä palauttaneet työpajojen vetäjille. Mikäli kyseisiä papereita ei kerätty, löytyivät nämä hyvät ja vastaavasti huonommat muistot kirjuriin kirjaamasta keskustelusta. Myös perusopetuksen työpajoissa kysyttiin tai pyydettiin kirjoittamaan ajatuksia dialogiseen työpajaan osallistumisesta. Ks. kuvio osallisuuden arviointiprosessin etenemisestä:

VAIHE	I: Kysymysten löytäminen	II: Malli ja osaaminen	III: Tiedon keruu	IV: Analyysi ja yhteenveto	V: Toimenpiteet
	Osallisuuden kehittämisen kannalta oleellisten kysymysten muotoilu jo tiedetyn pohjalta	Työskentelymallin rakentaminen ja dialogin vetäjien valmentaminen	Kysymysten pohtiminen yhdessä relevantin kohderyhmän kanssa	Aineiston koonti, analyysi ja keskeisten haasteiden tunnistaminen	Analyysin pohjalta suunnitellaan toimenpiteitä ja niiden toteutuksen ehtoja
OSALLISTU JAT	Tampereen seudun Osake, Tampereen kaupunkiseudun kuntien osallisuutta tukeva työryhmä, Aretain kouluttajat ja TUNIn tutkijat	Aretain kouluttajat ja arviointialogien vetäjät (arviointin tiedon kerääjät)	Tampereen seudun Osake, Tampereen kaupunkiseudun kuntien osallisuutta tukeva työryhmä, Aretain kouluttajat	Aretain kouluttajat ja tutkijat, Tampereen seudun Osake.	Tampereen seudun Osake, Tampereen kaupunkiseudun kuntien osallisuutta tukeva työryhmä, Aretain kouluttajat ja TUNIn tutkijat
TOIMINTA	Olemassa olevan tiedon pohjalta etsitään oleellisia kysymyksiä liittyen osallisuuteen. Työmuotona ohjatut dialogiset työpajat. Löydetyt ydinkysymykset kirjataan.	Arviointityöpajojen suunnittelu ja vetäjien valmennus. Kohderyhmien tarkempi määrittäminen. Työpajojen organisoinnista päättäminen.	Ohjatut arviointityöpajat kunnissa ja pyritään tunnistamaan osallisuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä. Työpajojen anti kirjataan (=aineisto).	Aineiston laadullinen analyysi, keskeisten teemojen tunnistaminen ja alustavien tulosten keskusteluttaminen.	Rakennetaan toimenpideohjelma ja suunnitellaan sen käyttöönotto. Tuotetaan dialogityöpajojen malli osallisuuden seurantaan.

5 Tulokset

Syksy 2021: Kysymysten löytäminen

Arvioinnin luonteesta johtuen tuloksia ja havaintoja kertyi pitkin matkaa, syksyn 2021 työpajoista alkaen, kun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen puolen asiantuntijat pääsivät yhdessä pohtimaan osallisuuden käsitettä sekä lasten ja nuorten osallisuuden vahvuuksia ja esteitä. Syksyn työpajoissa rakennettiin kysymyksenasettelua kevään arviointityöpajoja varten, mutta ne toimivat myös keskeisinä tiedonkeruun paikkoina ja tarjosivat asiantuntijoille paikan pysähtyä asian äärelle. Syksyn työpajat toteutettiin dialogeina, jotka osallisuuden teemaan virittäytymisen jälkeen lähti asiantuntijoita itseään mietityttävistä, kiinnostavista ja yhteisesti pohdituista asioista. Molempien tahojen työpajat pitivät sisällään hyvin asiantuntevaa, pohdiskelevaa ja syvällistä keskustelua ja merkityksenrakentelua, ja jo syksyn työpajoissa syntyi monia tärkeitä havaintoja lasten ja nuorten osallisuutta vahvistavista ja estävistä asioista.

Tapaamisissa pohdittiin paljon varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen eroja osallisuuden toteutuksessa ja siinä, miten siitä kasvatusyhteisöissä ajatellaan. Yhteisen keskustelun keskiössä olivat pohdinta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välisestä jatkumosta, ja siitä miten jatkumo toteutuu sekä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toimintakulttuurien kohtaamisesta eli yhteistä keskustelua käytiin kyseisten instituutioiden ”rajapinnassa”. Jatkumon haasteet ovat syksyn keskustelujen keskeinen havainto:

Varhaiskasvatus ja perusopetus eivät tällä hetkellä muodosta jatkumoa, joka tukisi osallisuutta johdonmukaisesti. Tarvitaan instituutioiden (ei vain yksittäisten ammattilaisten) välistä vuorovaikutusta, jossa ajattelun ja toiminnan tavat ja reunaehdot tulisivat tutuksi puolin ja toisin.

Varhaiskasvatuksen tutkivissa työpajoissa nousi esiin se, että varhaiskasvatuksen puolella osallisuus nousee vahvasti varhaiskasvatussuunnitelmasta, se on sisäistetty hyvin ja asiantuntijat kokivat sen myös toteutuvan päiväkodeissa suhteellisen hyvin. Keskusteluissa todettiin kuitenkin myös se, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät osaa välttämättä tunnistaa ja sanoittaa, sitä *miten* osallisuutta konkreettisesti toteutetaan päiväkodin arjessa. Mukana olleiden mielestä varhaiskasvatuksen ammattilaisten ymmärrys

itsestään osallisuuden toimijoina, heidän vahvuutensa, haasteensa ja toimintansa perustelut ovat hyvin vaihtelevia, paikoin korkealla tasolla, mutta paikoin jopa heikkoja. Tutkivien työpajojen aikana työryhmän kiinnostuksen kohteeksi lasten osallisuuden arvioinnissa alkoikin hahmottua tarkastella paitsi päiväkodin aikuisia myös ammatillisen toiminnan rakenteita sekä toimintakulttuuria ja käytänteitä osallisuuden mahdollistajana. Arviointityöpajatyöskentelyssä nähtiin mahdollisuus rakentaa työvälinettä itsereflektion kehittämiseen ja osaksi päiväkotien arkea.

Teemoja, joista syksyn 2021 varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden tutkivat työpajat kävivät eniten keskustelua:

1. **Mitä osallisuus on.** Olisi hyvä selvittää, että onko yhteinen käsitys osallisuudesta. Mitä se on, miten se ymmärretään, miten näkyy pienissä arjen hetkissä? Jos halutaan selvittää, miten osallisuus toteutuu, pitää se käytännön toimintoina pilkkoa hyvin pieniksi palasiksi (esim. saako syödä leivän ruoan kanssa): on tehtävä valta ja se, kenellä se on näkyväksi, jotta sen uudelleenneuvottelemisesta voidaan edes aloittaa.
2. **Lapsilähtöisyyden tulkinnat.** Lasten valtaistaminen, osallisuuden läpilyöminen toiminnassa ja sensitiivinen lapsen kohtaaminen/kuuleminen eivät tarkoita ”pelossa elämistä”: se mahdollistuu, kun perustalla on selkeä ja johdonmukainen kasvatustajattelu.
3. **Osallisuusosaaminen.** Osaako ammattilainen(kaan) kertoa ja analysoida, miten osallistaa lapsia? (Esim. kentällä dokumentointia löytyy: kun kysytään, että toteutuuko, vastaus on *kyllä*. Kun kysytään *miten, niin vastausta ei osata kertoa, se ei hahmotu*.)
4. **Osallisuuden tukemisen vaihtelu ja kehittyminen.** Osallisuutta toteutetaan ja viedään eteenpäin varhaiskasvatuksen puolella, mutta haitari on edelleen laaja: osa yksiköistä löysivät idean heti, pystyivät sitomaan sen omaan toimintaansa ja vasuun ja menneet isolla harppauksella eteenpäin, kun taas osa junnaa paikoillaan.
5. **Osallisuuden toteutumisen itsearviointi.** Kasvattajien itsearviointitaidot eri tasoisia ja ne vaikuttavat osallisuuden ”asteeseen” päiväkodissa. Tarvitaan oikeanlaisia ”mittareita”, jotka tavoittavat osallisuuden ilmiön ja tekevät näkyväksi sen, mitä jo on: tämän huomaaminen vahvistaa ammatillisen identiteetin tunnetta ja syntyy kumulatiivinen kehä.

6. **Jatkumot ja siirtymät.** Mitä tapahtuu rajapinnoilla ja siirtymissä, esim. eskarista kouluun? Ymmärrys osallisuudesta muuttuu yhtäkkiä: päiväkodissa hyvin aktiivisesti osallinen lapsi ei ehkä olekaan niin toivottu isossa koululuokassa, jossa vain yksi aikuinen.
7. **Osallisuuteen kasvetaan.** Osallisuus on prosessi, joka ei ole kiinni iästä, aina aloitetaan ”alaportaalta”, aloitti sitten minkäikäisenä hyvänsä: prosessi edellyttää aina aktiivista ja sitoutunutta aikuista, jotta voi onnistua.

Perusopetuksen tutkivien työpajojen keskusteluissa ilmeni, että lasten osallistaminen ja osallisuus muuttuu melko paljon siirryttäessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, sillä toiminnan painopiste muuttuu ja kohdistuu lapsen ja nuoren oppimiseen, eikä niinkään enää jatkuvaan ja sensitiiviseen kohtaamiseen, kuulemiseen ja kasvattamiseen. Varhaiskasvatuksessa tavoitteet toiminnasta asetetaan kasvattajalle/kehittäjälle itselleen: mitä me teemme/voimme tehdä, kun taas perusopetuksen puolella tavoitteen alkavat painottua lapseen. Opettajiin kohdistuva henkilökohtainen pedagoginen ja opetussuunnitelman sisältöjen opettamisen paine on perusopetuksen puolella hyvin vahvaa. Perusopetuksen tutkivissa työpajoissa pohdittiin etenkin myös sitä, millaisella kysymyksenasettelulla koululaisten kokemaan osallisuuteen pääsee oikeasti käsiksi eli miten saada nuoret osallistumaan dialogiseen työpajaan ja miten saada heidät juttelemaan vapautuneesti? Yhteisten keskustelujen kautta erityisiksi kiinnostuksen kohteiksi alkoivat nousta ala- ja yläkoulun nivelvaiheet ja se, miksi juuri viides- ja kahdeksas luokka koetaan aiempien tutkimusten ja myös läsnäolevien kokemusten mukaan haastaviksi kohdiksi perusopetuksen aikana. Samoin työpajan osallistujia mietitytti ja puhututti koululaisten elämässä niin kiinteästi mukana oleva some ja sen vaikutukset osallisuuden kokemuksiin. Työpajoissa mietittiin myös paljon vertaisvuorovaikutuksen ilmiöitä, esimerkiksi sitä, miten ’nolous’ ja nuorten välinen kateus näyttävät määrittävän nuoren paikkaa koulussa. Perusopetuksen tutkivissa työpajoissa tultiin siihen lopputulemaan, että yllä mainituista ilmiöistä haluttaisiin tietää lisää ja niistä kysyminen arveltiin olevan keino päästä lähelle koululaisten osallisuuden kokemuksiin.

Teemoja, joista syksyn 2021 perusopetuksen asiantuntijoiden tutkivat työpajat kävivät eniten keskustelua:

1. **Osallisuus koulussa.** Lapsen tai nuoren osallisuus tarkoittaa myös kouluun kiinnittymien prosessia ja sen voi nähdä polkuna/ jatkumona: tämä vaatisi enemmän työstämistä eskarista toiselle asteelle asti. Otollisten solmukohtien tunnistaminen, mitkä ovat kiinnittymisen kohdat lapsen tai nuoren koulupolulla?
2. **Koulun rooli.** Mitä koulun ammattilaiset voivat kiinnittymisen ja osallisuuden suhteen tehdä, mihin voi vaikuttaa ja mihin ei voi? (Esim. lapsen persoonapiirteet, kotiolot/sosioekonominen tausta jne. vaikuttavat)
3. **Lapsen kokema osallisuus.** Miten puhua osallisuuden kokemuksesta lasten ja nuorten kanssa? Miten päästä käsiksi todella siihen, miten sanoitetaan ”osallisuus”?
4. **Lapsen ja nuoren yksilöllisyyden tunnistaminen.** Miten tunnistaa lapsen tai nuoren osallisuustoive- tai halukkuus? Mitkä ovat kiinnittymisen esteitä? Miksi toiset osaavat vaati, toiset tyytyvät?
5. **Aikuisen rooli.** Keskeistä miten puhuu, käyttäytyy, miten kohtelee omaa ryhmää. Luokanvalvojan rooli on keskeinen. Esimerkiksi yhteisopettajuudessa voidaan myös mallintaa hyvää, rakentavaa vuorovaikutusta, joka tukee osallisuutta.
6. **Koulu yhteisö osallisuuden rakentajana.** Kuka muu kuin opettaja vaikuttaa kiinnittymiseen? Vertaiset? Muut aikuiset?
7. **Lasten ja nuorten uskomukset ja some.** Kuka on suosittu, kuka ei? Kuka saa eniten tykkäyksiä? Miten tämä vaikuttaa osallisuuteen ja kiinnittymiseen? Mikä tekee jonkin asian noloksi? Esim. halu tehdä jotain, mutta nolouden pelko estää. Vahvasti elämää säätelevä tekijä: pukeutuminen, arvosanat jne. Kateuden tuntemukset jo alakoululaisilla vahvoja, lisääntyvät yläkoulussa

Talvi 2021–22: Mallin rakentuminen ja tiedonkeruu

Arvioinnin keskeisenä tavoitteena oli rakentaa ja testata ’dialogisen työpajan mallia’ välineenä yhtäältä osallisuuden arviointiin ja toisaalta osallisuuden lisäämiseen. Dialogisen työpajan perusidea soveltuu hyvin myös minkä tahansa keskeisen teeman arviointiin tai yleensä käsittelyyn ja uuden yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Malli on kuvattu tarkasti liitteissä 1 ja 2.

Kevät 2022: Analyysi ja tulokset

Varhaiskasvatustyöryhmien tiimien dialogisten työpajojen päähavainnot

”Osallisuus on mahdollisuus lapselle.”

Dialogisiin työpajoihin osallistuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitykset ja ajatukset lasten osallisuudesta heidän yksikössään ja osana heidän tiimiensä työeetosta- ja toimintatapoja oli melko rikasta ja syvällistä. Keskustelujen perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaisten osallisuusosaaminen on hyvällä tasolla. Keskustelujen välillä oli jonkin verran eroja osallisuuskäsityksissä, eli sen suhteen miten laajasti ja läpäisevästi osallisuus ymmärrettiin. Kaikissa dialogeissa korostui kuitenkin lapsilähtöisen työn eetos ja käytännöt. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten dialogisissa keskusteluissa näkyi vahvasti varhaiskasvatussuunnitelman perusidea osallisuudesta ja monesti myös vahvasti sisäistetty ja refleктоiva puhe osallisuuden merkityksestä. Esiin tuotiin myös monipuolisia osallistavia käytäntöjä varhaiskasvatuksen arjessa.

Kaikissa keskusteluissa korostettiin, että lapsi ja lapset tulee kohdata aidosti ja heidän toiveitaan täytyy kuulla, jopa kiireen keskellä. Osallistavaa työtettä kuvattiin sensitiiviseksi, kunnioittavaksi ja joustavasti erilaisiin hetkiin ja tilanteisiin heittäytymisenä. Voidaankin ajatella, että ainakin tähän tutkimukseen mukaan valikoituneiden varhaiskasvatustyöryhmien tiimit edustivat sekä arvoiltaan että toimintatavoiltaan hyvin pitkälti melko korkean ”osallisuusprofiilin” tiimejä. Mukana oli vain muutama poikkeus, jossa tiimi oli tehnyt melko lyhyen aikaa yhdessä työtä ja tämä tuoreus saattoi näkyä siinä, että mukana olleiden käsitykset ja keskustelu ei mennyt ihan niin syvälliselle tasolle kuin yhdessä pidempään tiiminä töitä tehneiden. Tutkimuksessa mukana olleiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten suhtautuminen lasten osallisuuteen ja sen toteutumiseen vaikutti pääsääntöisesti olevan hyvin kunnianhimoista, ja tämä näkyy myös heidän työotteessaan.

Lasten osallisuuden mahdollistaminen siis ymmärretään hyvin ja sitä toteutetaan monella tasolla. Keskusteluiden mukaan sen toteutumista uhkaa kuitenkin kiire, henkilöstön vaihtuvuus, henkilöstöpula ja se, jos työntekijä tai tiimi yhdessä ei tee työtään osallisuuden periaatteiden mukaan. Joissakin keskusteluissa myös johtajan tuki lasten osallisuuden

mahdollistumisessa nähtiin tärkeänä, ja vastaavasti sen puute osallisuuden toteutumisen esteenä. Merkillepantavaa kuitenkin oli, että kun työpajakeskustelussa kysyttiin päiväkodin johtajan ja ylipäätään johtajuuden roolista osallisuuden mahdollistajana, niin useimmat osallistujista ja tiimeistä eivät nähneet johtajalla juurikaan merkitystä tai ainakaan sen merkitystä ei tunnustettu. Osallistajat kokivat, että lasten osallisuus on heidän itsensä harteilla, eikä johtajalla ole siihen niinkään vaikutusta. Joissakin yksiköissä myöskin vanhempien rooli lapsen osallisuudessa jäi keskustelussa käsiteltynä suhteellisen ohueksi. Työpajoissa nousi esille se, että joissakin lapsiryhmissä vanhempia osallistetaan paljon ja heidän roolinsa lapsen osallisuuden mahdollistumisessa tunnustetaan ja sitä tuetaan, ja lisäksi välit vanhempiin ovat läheiset ja lämpimät, kun taas toisissa yksiköissä vanhempien ikään kuin vain "annetaan olla". Etenkin vuoropäivähoidossa vanhempien osallistaminen lapsen päiväkotiarkeen jää vähäiseksi, sillä vanhempien työvuoroista johtuen kohtaamiset päiväkodin henkilökunnan kanssa ovat lyhyitä, ja niitä leimaa ymmärrettävästi usein vanhempien väsymys.

Joitakin eroja tiimien suhtautumisessa tiettyihin osallisuuden käytäntöihin kuitenkin löytyi. Kirjausten mukaan vaikuttaisi siltä, että joissakin tiimeissä saatetaan joustaa ja kokeilla rohkeammin ja erilaisia lapsen osallisuutta mahdollistavia käytäntöjä ollaan valmiita testaamaan sinnikkäästi, kun taas joissakin tiimeissä pidetään tietyistä arjen käytännöistä tiukemmin kiinni. Dialogisessa työpajassa kysyttiin perustoiminnoista mm. siirtymistä ja ruokailuhetkistä ja tässä tuli esille myös eroja. Erään tiimin keskustelussa yksi osallistujista totesi ruokailuun liittyen: *"Aikuinen voisi pystyä suorilla sanomaan, että kaverin vieressä syöminen ei onnistu, mutta annetaan lapselle mahdollisuus yrittää. Voi tulla se päivä, kun se onnistuu"*. Toisen tiimin keskustelussa tuotiin esille, että oli lyhyen aikaa kokeiltu vapaita paikkoja ruokailussa ja sen ei koettu toimivan lisääntyneen juttelun takia ja tämän vuoksi kokeilu lopetettiin lyhyeen ja kokeilua kommentoitiin seuraavasti: *"Miksi puskea joku osallisuuden rakenne läpi, jos se ei toimi omassa ryhmässä?"*. Jonkin verran eroja siis toimintatavoissa löytyi, mutta kaiken kaikkiaan mukana olleet keskustelivat lasten osallisuudesta varhaiskasvatuksessa hyvin syvällisellä ja osallisuuden idean vahvasti sisäistetyllä tasolla.

"On ihanampi kysyä miksei sen sijaan, että kysyisi miksi. Se että itse tykkää työstään mahdollistaa osallisuuden ja se tekee osallisuudesta helppoa. Osallisuutta on, että kuuntelee, kuulee, reagoi. Oli se korvaava kommunikointikeino, katse, peukku, se että oikeasti kuulee.

Meidän arki on osa näiden lasten elämää. Meillä on oikeus ja velvollisuus olla osallisena joka päivä.”

Eri tyyppisten lapsiryhmien opettajien tai hoitajien käsityksissä ja toimintatavoissa liittyen lasten osallisuuteen ei ollut mainittavia eroavaisuuksia, vaikka toki ryhmän erityispiirteet näkyvät erilaisina arjen käytäntöinä, etenkin aivan pienten lasten ryhmässä, integroidussa ryhmässä ja vuoropäivähoidon ryhmässä. Lasten osallisuuden tukemisen sekä sensitiivisen ja lapsilähtöisen kohtaamisen ja kuulemisen eetos olikin kaikkien tiimien keskusteluissa keskeisessä roolissa riippumatta ryhmän erityispiirteistä.

Varhaiskasvatusyksiköiden dialogisten työpajojen pohjalta osallisuuden mahdollistamisen näkökulmia ovat arkirutiinit, toimintakulttuuri, työote ja vasu. Nämä voidaan nähdä myös osallisuuden rakennuspalikoina ja seikkoina, joiden suhteen osallisuuden toteutumista voidaan yhdessä arvioida.

	Arkirutiinit	Toimintakulttuuri	Oma työote	VASU
<i>Sisältö</i>	Mitä tehdään/konkretia: <ul style="list-style-type: none"> - Käytännöt, metodit - Arjen spontaanit tilanteet 	Vuorovaikutus ja rakenteet: <ul style="list-style-type: none"> - Ammatillinen yhteisö - Johtajuus - Vanhemmat 	Vuorovaikutus: <ul style="list-style-type: none"> - Lapsen kohtaaminen yksilönä ja ryhmänä Osallistava työote: <ul style="list-style-type: none"> - Tilanteista - Soveltavaa - Jatkuvaa - Sensitiivistä 	Työntekemisen eetos nousee vasusta: <i>”Varhaiskasvatuksen tärkein asia on, että saamme lapsen tuntemaan, että juuri häntä arvostetaan ja yksilöllä on merkitystä”</i>
<i>Tilanne</i>	Paljon hyvää tekemistä, rikkaita osallisuuden käytänteitä	Ristiriitainen alue: lasten kohdalla toimii, mutta aikuisten vuorovaikutuksessa vaihtelua	Osallistava työote tunnustetaan ja koetaan omaksi	Vasun jalkauttamistyö on ollut onnistunutta, vasu tunnetaan
<i>Riskejä, kehitettävää</i>	Hyvien käytäntöjen analyysi ja jakaminen Osallisuuden käytäntöjen tietopankki	Liikaa yksilöiden varassa Ammatilliset rakenteet ja johtajuus	Yksilökeskeisyys lapsen kohtaamisessa Kiire, muuttuvat tilanteet	Riittävät merkitysneuvottelut vasun seurauksista kasvatustoiminnalle ja myös ammatillisen toiminnan rakenteille

Perusopetuksen kuudennen ja yhdeksännen luokan oppilaiden kanssa pidettyjen työpajojen päähavainnot

”On opettajan asia tuntee ja tukee niin hyvin kuin voi.”

Perusopetuksen puolen työpajoista kertynyt aineisto osoitti, että ympäröivän yhteisön vuorovaikutuksen laatu joko mahdollistaa tai estää osallisuuden kokemusta. Sekä viidennen että kahdeksannen luokan +/- -miinus kokemuksista ja kirjurin kirjauksista kävi ilmi, että erilaiset osallisuutta vahvistaneet kokemukset ja kohtaaminen muiden kanssa toteutuu ryhmätasolla melko hyvin. Tämä korostuu etenkin alakoulun kokemuksissa. Monissa työpajoissa esille nousivat hyväksi koettu luokkahenki ja läheiset kaverit. Monet kuudesluokkalaisista olivat kokeneet erityisen tärkeiksi viidennellä luokalla erilaiset luokkaretket, leirikoulut, yökoulun ja muut yhteiset projektit, jossa koko luokka oli mukana suunnittelemassa ja tekemässä. Tämä kertoo siitä, että luokkahuoneen ulkopuolelle sijoittuva toiminnassa osallisuuden kokemukset saattavat vahvistua. Myös yhdeksäsluokkalaisten kohdalla moni muisti hyvällä erilaisia luokkaretkiä ja heidän kokemuksissaan tuotiin esiin myös luokan, ryhmän tai kaveripiirin sisällä esiintyvä vahva toisiaan kannustava ilmapiiri esimerkiksi työläiden ja jännittävien koulutehtävien edessä. Yllättävää oli se, että koronapandemian myötä tulleet rajoitukset ja toimenpiteet eivät loppujen lopuksi nousseet kovinkaan paljon esiin keskusteluissa, ja retkiä ja yhdessäolon kokemuksia oli koettu pandemiasta huolimatta.

Erityisen tärkeiksi oli sekä viidennellä ja yhdeksännellä luokalla koettu ystävät ja kaverit, mutta erittäin usein myös yksi tai muutama koulun opettaja, joko oman luokan tai jonkin tietyn oppiaineen, tai joku muu koulun aikuinen (esim. kuraattori, terkkari, koulunkäynninavustaja/ohjaaja tai kouluvalmentaja). Lähes kaikissa hyvää ja tärkeäksi muodostunutta opettajaa tai koulun muuta aikuista kuvaavissa kirjauksissa korostuivat samat seikat: sellainen opettaja tai aikuinen on hyvä, joka kuuntelee (myös haastavassa tilanteessa eli ei keskeytä nuoren avautumista edes silloin kun kuohuu), on avulias ja kannustava oppimisongelmissa, ja sen lisäksi rento, rauhallinen ja huumorintajuinen. Erityisen paljon kehuja mainintoja saivat kouluvalmentajat, jonkin verran myös koulunkäynninohjaajat, kuraattorit tai terveydenhoitaja. Merkille pantavaa oli kuitenkin se,

että usein nuoret olivat kokeneet vain yhden opettajan edellä mainitulla hyvällä tavalla eli suhde opettajiin jää yleisesti otettuna melko etäiseksi.

Työpajoista, niin nuorten omista kirjoituksista kuin kirjurin kirjauksista, kävi toisaalta myös ilmi, että koulussa koetaan paljon myös negatiivisia asioita: on vaikeaa, kova stressi kokeista ja esitelmistä (jo alakoulussa), yksinäistä, kiusaamista, draamoja, ulkonäköpaineita, tylsää ja ennen kaikkea, siellä on opettajia, jotka tuntuvat suorastaan vihaisilta, välinpitämättömiltä ja huutavat.

Alla työpajoista kertyneen kirjallisen materiaalin koostetaulukot, ylemmästä alkaen siinä järjestyksessä, mistä mainintoja on ollut eniten:

Viidennen luokan plussat ja miinukset

PLUSA	MIINUSTA
Toiset ihmiset: kaverit ja ystävät, oma luokan opettaja tai joku muu opettaja, koulunkäyntiavustajat, kouluvalmentajat, kuraattori, nettikaverit	Toiset ihmiset: opettaja tai opettajat, jotka raivoavat tai eivät puutu kiusaamiseen, toiset oppilaat, kuormittavat kaverit
Yhdessä tekeminen: retket (vaikka olisi vain lyhyt pyöräretki), yökoulu, leirikoulu, "munkkimyynti"	Riidat, kiusaaminen, sukupuolierottelu
Hyvä luokkahenki	Huono luokkahenki
Kivaa, rentoa, helppo siirtyminen hankalampiin kokeisiin	Kokeet, kotitehtävät, esitelmät, noussut vaatimustaso
Liikunta	Ruoka, koronarajoitteet

Kahdeksannen luokan plussat ja miinukset

PLUSA	MIINUSTA
Toiset ihmiset: kaverit, <i>uudet</i> kaverit, tietyt opettajat (esim. "kannustavat, rennot, rauhalliset, semmoiset jotka puhuu muustakin kuin koulusta"), kuraattori, kouluvalmentajat, kouluterveydenhuolto, nuokkarin ohjaajat	Toiset ihmiset: tietyt opettajat (esim. "välinpitämättömät, epäselvät jotka tuomitsevat jos ei ymmärrä"), toiset oppilaat, kuraattori
Hyvä luokka/ryhmähenki, kiva luokka, toiset kannustavat ja ovat tukena, jaetaan omasta, kiitetään	Yksinäisyys, kiusaaminen, ongelmat kaverisuhteissa, draamat
Oman elämän hallinta: stressin sietokyky, ajanhallinnan taidot lisääntyneet	Syömishäiriöt, mt-ongelmat, kehonkuvaongelmat, ulkonäköpaineet, uniongelmat, peliriippuvuus
Vähän rennommat päivät, yhdessä tekeminen, retket	Vastuu, iso määrä kokeita, uudet vaikeat asiat, stressi, motivaation laskeminen, aikaiset herätykset ja pitkät päivät, luokan vaihtaminen, jatko-opinnot, epäselvä tulevaisuus

Merkille pantavaa aineistossa oli myös se, että keskustelu somen vaikutuksesta nuorten elämään ja kysymykset liittyen siihen mikä on noloa tai coolia, ei aineistossa noussut esiin

kovinkaan vahvasti, vaikka tutkimuskysymyksiä muotoiltaessa oletettiin, että tätä kautta olisi mahdollista päästä tulkitsemaan nuorten koulussa kokemaa osallisuutta. Tämä saattaa johtua keskustelujen kirjaukseen liittyvistä haasteista: kirjausten erityyppisyyden takia kysymys on ollut hankalasti analysoitavissa, sillä tästä ei kysyty nuorilta kirjallisesti. Näin ollen aineistoa ei voitu tältä osin luotettavasti analysoida. Kirjauksista on mahdollista kuitenkin tulkita, että osa oppilaista tunnistaa tai kokee selvästi, että on kilpailua, kateutta ja haukkumista sekä somessa että kasvotusten ja se vaikuttaa heidän kouluviihtyvyyteensä, kun osa taas vastasi, että ei ole kokenut mitään kateutta, eivätkä nuoret mieti sitä, kuka on ”nolo tai cool” tai kuka ei ole.

Kokemuksia dialogisista työpajoista

Merkittävänä havaintona erilaisissa Tampereen kaupunkiseudun varhaiskasvatusyksiköissä toteutetuissa dialogisissa työpajoissa oli ennen kaikkea se, että dialoginen työpajamalli ja pysähtyminen rauhassa varhaiskasvatuksen yhden ydintavoitteen eli osallisuuden äärelle koettiin erittäin hyvänä ja tärkeänä kokemuksena ja sen nähtiin mahdollistavan ammatillisen itsetuntemuksen lisääntymisen. Kaikissa keskusteluryhmissä ja kaikissa kirjoitetuissa palautelapuissa tuotiin esille vahva toive siitä, että mahdollisuutta pysähtyä tärkeän asian äärelle kyseisen kaltaisiin keskusteluihin oman tiimin jäsenten kesken tarvittaisiin tasaisin väliajoin.

Hyvin olennainen havainto osallisuuden arviointitutkimuksessa perusopetuksen kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisille pidetyissä dialogisissa työpajoissa oli myös, miten onnistunut kokemus se nuorten kanssa oli ja miten hyvää palautetta he tästä kokemuksesta antoivat. Työpajoja pidettiin ala- ja yläkoulun pajat yhteenlaskettuna 17, joten joukkoon toki mahtui muutama sellainenkin työpajakokemus, jossa nuoret olivat hiljaisempia tai sellainen, joissa tunnelma oli keskustelulle liian rauhaton. Työpajojen onnistumisesta raportoivat niiden vetäjät, mutta myös nuoret itse, ja tämä tuli ilmi kirjurin kirjauksissa, mutta myös nuorten itsensä kirjoittamissa palautelapuissa. Varsinaisten arviointidialogien jälkeen kerätty palauteaineisto nousikin yhdenmukaisuudeltaan yhdeksi merkittävimmistä havainnoista koko arvioinnissa: nuoret kokivat erittäin tärkeänä ja onnistuneena dialogisen työpajamenetelmän ja sen, että heidän mielipidettään haluttiin kuulla ja että he pääsivät rauhassa puhumaan heille tärkeistä asioista. Toisaalta on suorastaan hälyttävää, että

kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemuksia on pedagogisessa kouluympäristössä niin vähän, että moni mainitsi, että ensimmäistä kertaa tuli sellainen tunne, että koulussa todella ollaan kiinnostuneita siitä, mitä nuori ajattelee tai miltä hänestä tuntuu. Yllättävää oli myös se, että monelle nuorelle tuli yllätyksenä se, miten myös muut ovat kokeneet vaikeuksia tai ajatelleet monista kouluun liittyvistä haasteista (tai vastaavasti myönteisistä asioista) samoin: vaikuttaa siltä, että oppilaat tarvitsisivat myös yhteistä ”oppimisen ohjausta” (vrt. työnohjaus aikuisille) eli sekä yksilöllisiä että yhteisiä rauhallisen kohtaamisen hetkiä hektisen ja suoritusorientoituneen kouluarjen keskellä, jotta he kokisivat tulevansa kuulluksi, nähdyksi ja ymmärretyiksi. Alla taulukko nuorten kokemuksia dialogisesta työpajatyöskentelystä:

<p><i>”Miten ope voi kehittää opettamista, jos ei oo tutustunu oppilaaseen?”</i></p> <p>Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia dialogisesta työpajatyöskentelystä</p> <p><i>”Keskustelussa oli tärkeää se, että saatiin puhua ja ottaa rennosti, puhua vapaasti”</i></p> <p><i>”Kukaan ei ole nauranut tai halveksunut omia tunteita ja kertomuksia”</i></p> <p><i>”Koen tärkeäksi, että tämä järjestettiin, koska kiva saada sanoa omia ajatuksia, ikinä ei muuten tule sanottua”</i></p> <p><i>”Sai samaistua muitten mielipiteisiin, sai oppia toisilta”</i></p> <p><i>”Voisi varata säännöllisesti aikaa tämmöiselle, voisi useammin pitää”</i></p> <p><i>”Ei oma ope, vaan ammattilainen, joka ymmärtää erilaisia näkökulmia, eikä pääätä numeroista”</i></p> <p><i>”Tutustui keskusteluissa olleisiin aivan uudella tavalla”</i></p> <p><i>”Oppi, ettei ole yksin”</i></p> <p><i>”Sai vähän avautua ja kuulla muitten tilannetta”</i></p> <p><i>”Pystyi avautumaan ja puhumaan luottamuksella”</i></p> <p><i>”Hyvä keskustelu, uusia näkökulmia”</i></p> <p><i>”Mä sain tuoda esille mun mielipiteitä, ja oli tosi mukava keskustelupaikka ja turvallinen olla”</i></p> <p><i>”Täs huomaa et tosi moni ulkonen asia vaikuttanut meidän opiskeluun. Ja niinku nyt ysiluokalla on toi sotatila, niin ne vaikuttaa sikana. Ei pelkästään oma vika, jos numerot laskee”</i></p> <p><i>”Oli helppo puhua, vaikka oli haastaviakin asioita”</i></p> <p><i>”Oli kiva puhua, kun ei näistä oo sillee muuten puhuttu”</i></p> <p><i>”Oli kiva tunnelma ja oli kiva huomata, ettei ollut ainut, joka on kokenut näin näitä hommia”</i></p> <p><i>”Tää oli iha ok”</i></p> <p><i>”Ahdisti muistella vanhoja juttuja”</i></p>

6 Johtopäätöksiä ja kehittämisehdotuksia

Varhaiskasvatus

Yhteenvedon voidaan todeta, että osallisuus on ammattilaisten kokemana hyvinkin vahvasti varhaiskasvatuksen ytimessä. Sitä korostetaan vasussa, joka puolestaan tunnetaan hyvin. Ammattilaisten kuvaamana osallisuuden mahdollistaminen näyttäytyy kuitenkin jossain määrin yksilökeskeisenä ammattitoimintana, sisäistettynä työotteena. Tämä on tärkeä osallisuuden toteutumisen ehto, mutta jääkö osallisuuden mahdollistaminen tällöin liikaa

yksittäisen työntekijän vastuulle? Osallisuuden ammatilliset rakenteet ja toimintakulttuuri (ml. johtajuus) eivät juurikaan näy aineistossa. Tulosta voi verrata vuonna 2019 toteutettuun ammatillisen osallisuuden arviointiin, jossa varhaiskasvatuksen ammattilaiset arvioivat omaa osallisuuden kokemustaan ja tunnistivat kehittämiskohteena jaetun ymmärryksen rakentamisen. Varhaiskasvatuksen osalta arviointiaineistosta on myös syntymässä pro gradu -tutkimus (Johanna Auer, TAU), jota voidaan hyödyntää osallisuudenkehittämisessä. Seuraavassa tuodaan esiin keskeisiä näkökulmia, jotka olisi syytä ottaa huomioon varhaiskasvatuksen osallisuuden kehittämisessä.

Miten tukea osallisuuden mahdollistumisen kokonaisuutta? Arviointiaineiston pohjalta hahmottui osallisuuden mahdollistumisen ulottuvuuksia tai rakennuspalikoita. Keskeistä olisi huomioida nämä kaikki ulottuvuudet varhaiskasvatuksen osallisuutta tuettaessa. Esimerkiksi lukuisten osallisuuden käytänteiden toteuttaminen arjessa ei välttämättä mahdollista osallisuutta, jos ammatilliset rakenteet heikentävät toimintamahdollisuuksia, myös yksittäisen ammattilaisen osallistava työote voi muuttua kuormitustekijäksi ilman sitä tukevaa johtajuutta tai vasun yleiset tavoitteet voivat jäädä ilmaan ilman toimivia arjen käytänteitä. Osallisuuden mahdollistuminen lapselle edellyttää kaikkien ulottuvuuksien tasapainoa.

Miten tutkia ja kehittää käytäntöjä? Osallisuuden käytäntöjä on selkeästi kehitelty varhaiskasvatuksessa hyvin paljon. Varhaiskasvatuksen kehittyvä pedagogiikka ja myös teoreettinen tutkimus aiheesta tulevat epäilemättä auttamaan kokonaisuuden hahmottumisessa ja erilaisten menetelmien perustellussa käytössä. Kentän ammattilaisia voisi kannustaa analysoimaan ja tutkimaan olemassa olevia käytäntöjään, löytämään niille perusteluja ja myös suhtautumaan niihin kriittisesti. Arviointiaineistossa näkyi, runsaasta vuorovaikutuspuheesta huolimatta, jossain määrin yksilökeskeinen lähtökohta lapsen kohtaamisessa. Tämä ei ole sinänsä ongelma, mutta siitä tietoiseksi tuleminen voisi auttaa laajentamaan osallisuuden mahdollistamisen keinoja. Toisaalta esimerkiksi eri tavoin käytetyt lasten pienryhmät ovat varhaiskasvatuksen arkea ja voivat olla sekä osallisuutta tukevia että heikentäviä, toisinaan vain arjen välttämättömyydestä nousevia järjestelyjä. Mikä tahansa menetelmällinen tulokulma, joka kadottaa perustelunsa, heikkenee ja voi kääntyä itseään vastaan.

Miten tukea osallistavaa työtettä rakenteilla? Ammatilliset rakenteet ja johtajuus voivat toimia osallistavan työtteen tukijoina, mutta toisinaan myös estää sitä. Varhaiskasvatuksessa tyypillinen ammattitoiminnan kollegiaalinen rakenne on tiimi. Jo ammatillisen osallisuuden arvioinnissa esiin nousi havainto, että tiimityöskentely ei aina palvele kasvatustyön ydintä (esim. asioita täyteen ahdetut tiimikokoukset). Osallisuuden kehittämisessä olisi hyvä tarkastella tiimityöskentelyä nimenomaan osallistavan työtteen ja työkäytänteiden mahdollistajana.

Miten pitää vasu elävänä? Varhaiskasvatussuunnitelma tunnettiin hyvin ja jossain tapauksissa vasuun viitattiin arviointiaineistossa hyvinkin suoraan. Tämä kertoo siitä, että vasu on kentällä todella toimintaa ohjaava tekijä (mikä ei aina normiohjaavien dokumenttien kohdalla ole tilanne). Kehittäminen kannattaa rakentaa tälle hyvälle pohjalle ja huolehtia siitä, että ammattilaisilla on riittävät mahdollisuudet merkitysneuvotteluihin vasun seurauksista ei vain omalle tai tiimin kasvatustoiminnalle vaan myös ammatillisen toiminnan rakenteille.

Perusopetus

Yhteenvedona voidaan todeta, että lasten ja nuorten kokemukset osallisuudesta perusopetuksessa ovat melko tasaisesti jakautuneet myönteisiin ja kielteisiin, mitä voi pitää hyvänä tuloksena: Koulussa on kasvu ympäristönä osallisuuden haasteita, mutta myös paljon potentiaalia. Osallisuutta löytyy ja sitä koetaan, nuoret kuvaavat hyvää yhdessä tekemisen meininkiä, on paljon hyviä ja läheisiä ihmissuhteita vertaisiin, ja moni kokee, että koulusta löytyy aikuinen, usein jopa opettaja, joka kohtaa, on kiinnostunut nuoresta, kuuntelee ja ymmärtää, myös pedagogisissa tilanteissa. Aiemmissä, määrällisissä kyselytutkimuksissa (joiden tuloksia käytettiin myös syksyn työpajatyöskentelyn ja arvioinnin suunnittelun pohjana) käy ilmi, että yläkoululaisten koulunkäynnin kokemuksissa löytyy hyvin erilaisia profiileja koetun sosiaalisen tuen ja kouluhyvinvoinnin suhteen (Ulmanen ym. 2022). Lapset ja nuoret ovat varioiva joukko, jonka tarpeet myös osallisuuden tukemisessa ovat hyvin erilaisia. Seuraavassa tuodaan esiin neljä keskeistä näkökulmaa, jotka olisi syytä ottaa huomioon perusopetuksessa koetun osallisuuden kehittämisessä.

Miten tukea osallisuutta kasvatuksen- ja koulutuksen jatkumolla? Jatkumo paitsi varhaiskasvatuksesta perusopetukseen myös alakoulusta yläkouluun olisi otettava erityisen huomion kohteeksi. Vaikka osallisuuden kokemus varioi lasten ja nuorten keskuudessa, ja

vuosiluokalta toiselle, yleisenä trendinä voi kuitenkin nähdä koulukokemuksen, myös osallisuuden kokemuksen muuttumisen kielteisemmäksi koulupolun edetessä. Tämä on yleisellä tasolla varsin globaali ilmiö ja selittyy osin kehityspsykologisesta nuoruuden vaiheen haasteilla. Osallisuuden murentuminen ei kuitenkaan selity vain nuoruuden kuohunnalla vaan aika, jossa elämme on nuorille vaativa. Megatrendit ja globaalit kriisit, joiden keskellä he elävät nuoruuttaan ovat tällä hetkellä poikkeuksellisen haastavia ja mielekäs kiinnittyminen kouluun edellyttää uudenlaista ajattelua, esimerkiksi uskoa ja toivoa koulutuksen merkitykseen tavoittelussa elämänkulussa, eri tavoin kuin ennen. Mietittäessä toimenpiteitä, yläkoulun opettajien toisinaan kuvaama, myös tämän arvioinnin keskusteluissa esiin nousnut, voimattomuuden kokemus kouluun kiinnittymisen tukemisessa tässä nuoruuden vaiheessa tulisi ottaa erityisen vakavasti. Osallisuuden puute peruskoulussa heijastuu pitkälle ihmisen elämään (esim. Salmela-Aro, 2016).

Miten tukea osallisuutta ja oppimista? Myös koulunkäynnin vaatimukset kohoavat yläkoulussa. Tämä näkyy myös tämän arvioinnin aineistossa; nuorten puhe koulunkäynnin stressaavuudesta lisääntyy selkeästi kohti yhdeksättä luokkaa. Koulun akateemiset oppimistavoitteet ja osallisuuden kokemus vaikuttavat olevan jossain määrin erillisiä ja jopa toisiaan poissulkevia: pedagogiikan ydin, tavoitteellinen oppiminen ja 'luokkahuoneen sisäinen' vuorovaikutus ja sen ulkopuolinen toiminta muodostavat hyvin erilaiset osallisuuden kontekstit. Koska osallisuuden kokemus tukee oppimista ja osallistava ja oppilaan toimijuutta tukeva pedagogiikka on perusopetuksen selkeä tavoite (POPS 2014), olisi keskeistä miettiä miksi osallisuuden toteutuminen pedagogisten tilanteiden ytimissä ja opettajan ja oppilaan (läsnäoleva, holistinen) kohtaaminen on koulussa niin haastavaa ja miten opettajan ja oppilaan kohtaaminen ja oppilaan osallisuus koulun tavoitteellisessa toiminnassa olisi mahdollista, miten voisimme tukea sitä? Osallisuuden kokemusta määrittää erittäin vahvasti näkyväksi tulemisen kokemus: missä tilanteessa ja miten minut huomataan? Kielteisen osallisuuden kokemuksissa oppilas kokee tulevansa opettajalle näkyväksi vain silloin kun hän epäonnistuu tai rikkoo sääntöjä. Olisikin vakavasti mietittävä,

mikä kaikki esimerkiksi yläkoulun toiminnan ja pedagogiikan rakenteissa estää myönteistä huomaamista (vrt. Häkli ym. 2015) ja opettajan ja oppilaan rakentavaa kohtaamista.

Miten tukea osallisuutta kokonaisvaltaisesti? Osallisuuden tukemista suunnitellessa on syytä kiinnittää huomiota arviointiaineistossa näkyvään ja myös muissa tutkimuksissa havaittuun huonoon kehitykseen nuorten hyvinvoinnissa ja esimerkiksi mielekkäässä kiinnittymisessä vertaisryhmään. Yläkoulun vaiheessa lisääntyvät haasteet nuorten elämässä haastavat myös osallisuutta koulussa, eikä lasten ja nuorten osallisuutta koulussa voi tukea erikseen, näitä muun elämän ja muihin yhteisöihin kiinnittymisen haasteita huomioimatta. Lasten ja nuorten vertaissuhteet rakentavat osallisuuden kokemuksesta ja niiden hyvin tietoinen tunnistaminen ja tukeminen olisi tarpeen. Aiempi tutkimus osoittaa selkeästi, että opettajan toiminnalla ja opettaja-oppilas – suhteella on suuri merkitys vertaissuhteille (Rautanen ym. 2021). Arvioinnin pohjalta (myös tästä aiempaa tutkimusta) oppilaiden vertaissuhteet jäävät koulussa piiloon sekä hyvässä että pahassa. Kokemus siitä, että äärimmäisetkin vertaisvuorovaikutuksen ilmiöt, kuten kiusaaminen tulevat ohitetuiksi koulu aikuisten taholta on osallisuuden kannalta musertava. Lapsen ja nuoren kokemus maailmasta välittyy läheisten suhteiden kautta ja siksi kokonaisvaltaisen osallisuuden kokemuksen tukeminen tarkoittaa erityisen huomion kiinnittämistä niihin.

Miten tukea opettajaa osallisuuden rakentamisessa? Tämä on perusopetusaineiston pohjalta keskeisin kehittämisen kysymys. Opettajan merkitys osallisuuden kokemukselle on ohittamaton. Koulukontekstissa lasten ja nuorten osallisuutta ei voi tukea ja kehittää ilman vakavaa pohdintaa siitä, mitkä ovat opettajien resurssit tähän. Arvioinnin perusteella lapset ja nuoret kaipaavat kohtaamisia, joissa he pääsevät kertomaan omaa kokemustaan koulusta ja tulevat nähdyiksi ja kuulluiksi kokonaisvaltaisesti. Näitä kohtaamisia tarvittaisiin lisää ja tätä tarvetta ei voi – eikä oppimisen tukemisen näkökulmasta myöskään kannata – ratkaista pelkästään tuomalla kouluun kohtaamisen ammattilaisia, kuten kouluvalmentajia tai kuraattoreita. Koulun arjessa on lasten ja nuorten kannalta erittäin tärkeää olla tällaisia akateemisen, tavoitteellisen toiminnan 'ulkopuolella' tai sen rinnalla toimivia ammattilaisia. Kuitenkin koulun ydin, oppimisen, kasvun ja kehittymisen tukeminen tapahtuu keskeisesti opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Jos se ei tue osallisuutta, muut toimenpiteet voivat vain paikata aukkoa lasten ja nuorten kokemuksessa. Mikä estää

kohtaamista ja osallisuuden tukemista koulun ytimessä, pedagogisessa toiminnassa? Millaiset rakenteelliset tai osaamiseen liittyvät seikat estävät sitä? Mitkä taas mahdollistavat? Lapset ja nuoret antavat runsaasti hyvää palautetta opettajien tuesta sekä tässä arvioinnissa, että laajoissa määrällisissä tutkimuksissa (Rautanen ym. 2021; Ulmanen ym. 2022), kiinnostavaa olisikin kysyä, millaisissa tilanteissa ja millaisten ehtojen vallitessa opettajat kokevat pystyvänsä kohtaamaan, kuulemaan ja rauhassa pysähtymään lapsen ja nuoren äärelle? Ja näitä asioita tulisi kouluun synnyttää systemaattisesti lisää.

7 Arvioinnin jalkauttaminen

Lasten ja nuorten osallisuuden arvioinnin toimenpidesuosituksset/ johtopäätökset ovat keskeinen osa arvioinnin sisältöä. Arvioinnin tulosten jalkauttaminen ja toimenpidesuosituksiin/ johtopäätöksiin reagoiminen sisältää sekä seudullisia että kuntakohtaisia toimia ja ne toimeenpannaan seuraavana toimintavuotena.

Tampereen kaupunkiseudun kuntien toimenpiteet

Tampereen kaupunkiseudun kuntien varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johdolla on arvioinnin tulosten jalkauttamisessa merkittävä rooli. Kuntien omiin arviointi- ja suunnittelujärjestelmiin arvioinnista saatava tieto nivotaan kuntien itse päättämällä tavalla.

Arviointiraporttiin on sisällytetty dialogisten työpajojen toteuttamisen tiiviit mallinnukset sekä lapsille ja nuorille että aikuisille toteutettavaksi. Nämä mallit voivat muodostua merkittäväksi osaksi sekä arvioinnin jalkauttamista että osallisuuden lisäämisen keinoja kunnissa. Mallia voidaan käyttää ja skaalata erilaisiin ja erikokoisiin tarpeisiin.

Seututasoiset toimenpiteet

Seututasoiset toimenpiteet arvioinnin jalkauttamiseksi kuuluvat Tampereen seudun Osakkeen vastuualueeseen. Arviointiraportin sisällön sekä sen tuottaman tiedon jalkauttamisen suunnitelma on jaettu kolmeen osa-alueeseen. Näiden lisäksi arviointiraportin tulokset luonnollisesti huomioidaan pysyvästi ja ajantasaisesti osana Osakkeen osaamisen kehittämisen asiantuntemusta.

Jalkauttamisen käynnistäminen

Arvioinnin tulosten esittely pidetään Tampere-talossa 9.9.2022 tavoitteenaan rakentaa syventyvää ja laajenevaa ymmärrystä lasten ja nuorten osallisuudesta ilmiönä.

Osallisuus ilmiönä, tiedon ja ymmärryksen lisääminen

Tämän jalkauttamisen vaiheen tavoitteena on rakentaa syventyvää ja laajenevaa ymmärrystä lasten ja nuorten osallisuudesta ilmiönä, rakentaa ymmärrystä lisäävää dialogia tutkimustiedon sekä osallistujien kokemuksen ja yksikön käytänteiden välille sekä synnyttää pohjaa uudenlaisten lapsilähtöistä osallisuutta lisäävien käytänteiden synnyttämiselle.

Tämä jalkauttamisen vaihe on suunniteltu toteutettavaksi lukuvuonna 2022–2023, ja se sisältää arvioinnin esittelyn tallenteena sekä arvioinnin tulokset ja siitä nousseet teemat Osakkeen koulutustarjonnassa (tiedon lisääminen kattavasti). Lisäksi tarjotaan Osakkeen fasilitoimat dialogiset kuntakohtaiset työpajat varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen henkilöstölle (tiedon syvällisempi lisääminen). Kuntakohtaisissa pajoissa on tarkoituksena myös tarjota yksi näkymä ja lisäkokemuksia dialogisen työpajan toteuttamiseen.

Osallisuus käytänteissä ja rakenteissa

Tämän jalkauttamisen vaiheen tavoitteena on tarjota valmiuksia ja menetelmiä erilaiset yksilöt huomioivan osallistavan toimintakulttuurin rakentamiseen sekä lisätä ymmärrystä osallisuuden laadusta, vaikutusten arvioinnista ja strategisista valinnoista.

Tämä jalkauttamisen vaihe on suunniteltu toteutettavaksi lukuvuonna 2023–2024, ja se sisältää johdolle ja kasvatus- ja opetushenkilöstölle suunnattuja työvälineitä, kuten tallenteita, koulutuksia ja tukimateriaaleja (tiedon lisääminen kattavasti). Lisäksi Osake tarjoaa tietyille henkilöstöryhmille (erityisesti johto, opetushenkilöstö) sparrausta/ koulutusta (tiedon syvällisempi lisääminen).

8 Lähteet

- Heikka J., Fonsén E., Elo J., & Leinonen J. (2016). Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Kopio-Niini Oy 2016.
- Häkli, J., Kallio K-P. & Korkiamäki, R. (2015). Myönteinen tunnistaminen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisuja 90. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/myonteinen_tunnistaminen.pdf
- Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Loneliness among school aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 3, 211–219.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS). Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Next Print Oy 2014.
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2021). Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 653–672.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Salmela-Aro, K. (2016). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14,3, 337-349.
- Ulmanen, S. & Soini, T. (2020) Lapsuudesta nuoruuteen. Kouluyhteisön kannatteleva voima. Tampereen kaupungin strategiatyö. Seminaari marraskuussa 2020.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Rautanen, P. (2022). Primary and lower secondary school students' social support profiles and study wellbeing. *Journal of Early Adolescence*, 42, 5, 613–646.
- Vainikainen, M-P. & Nilivaara, P. (2022). Laaja-alainen osaaminen uuden vuosituhatosen koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Teoksessa Ninja Hienonen, Päivi Nilivaara, Milja Saarnio ja Mari-Paoliina Vainikainen: Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus. Helsinki: PunaMusta Oy 2019.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>.

LIITTEET

- 1 Arvioinnin tiivis esittely
- 2 Malli dialogisesta pajasta, oppilaat
- 3 Malli dialogisesta pajasta, aikuiset