

Maailmaa syleilevä osallisuus

- osallisuuden suhde kouluun

Koulu on vähän niin kuin TV-ohjelma. Sitä vain katsoo, mutta tajuaa ettei voi vaikuttaa siihen, jonka takia ei edes synny mielipiteitä. Miksi pitäisi korjata, jos ei ole rikki? Onhan sitä muutakin hommaa. Ei kouluun jaksa oikein osallistua muuten kuin opiskelemalla ja olemalla. Saatoin ymmärtää väärin koko homman.

(katkelma peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten osallisuutta koskevasta kirjoitelmasta)

Artikkelin tavoitteena on pohtia osallisuuden käsitettä yleensä sekä erityisesti sen suhdetta kouluun. Tavoite on haastava, sillä osallisuuden käsitteestä on monenlaisia tulkintoja ja sen aukoton määrittelyminen on osoittautunut jokseenkin mahdottomaksi tehtäväksi. Artikkelini taustalla on koulun ja nuorisotoimen yhteistyölle rakentuva Osako –osallistava koulu tutkimus- ja kehittämishanke, jonka vetäjänä ja tutkijana toimin. Tekeillä olevan tutkimuksen tavoitteena on etsiä vastausta siihen, millainen osallistava koulu voisi olla ja miten osallisuutta voitaisiin koulussa edistää. Artikkelissa esitetyt ajatukset perustuvat lähdekirjallisuuteen sekä hankkeessa tekemiini havaintoihin. Tässä artikkelissa pyrin etsimään vastausta siihen, mitä osallisuus on ja miten se on suhteessa kouluun.

Osallisuus toimintana ja tunteena

Osallisuus on osoittautunut vaikeasti määriteltäväksi käsitteeksi jopa siinä määrin, että monet ovat siitä luopuneet ja siirtyneet puhumaan osallistumisesta, vaikuttamisesta, kuulemisesta ja aktiivisesta kansalaisuudesta. Käsitteestä luopumiseen ovat ilmeisesti päätyneet myös nuorisolain laatijat, sillä uudessa laissa osallisuussanaa ei mainita (kts. myös Gretscher 2006), kuten ei myöskään Sakari Suutarisen (2006) toimittamassa artikkelikokoelmassa, joka tarkastelee samaa teemaa käsitteillä aktiivinen kansalaisuus, kansalaisvaikuttaminen ja kansalaiskasvatus. Perusopetuslaista ja perusopetuksen opetussuunnitelmasta osallisuuskäsite kyllä löytyy¹ enkä minäkään ole valmis siitä vielä luopumaan. Osallistuminen, vaikuttaminen, kuuleminen, aktiivinen kansalaisuus ja kansalaiskasvatus selittävät vain osan siitä ilmiöstä, josta olen kiinnostunut ja jota nimitän osallisuudeksi.

Nuorten osallisuutta tutkinut Anu Gretscher (2002, 94) näkee osallisuuden lähinnä voimaantumisen ja valtautumisen (empowerment) tunteena nuorten kertomissa tarinoissa. Nuoren on pystyttävä asettamaan itsensä omassa kertomuksessaan toimijan asemaan. Niissä ilmenevät osallisuuden kokemukseen liittyvä tunne ja kompetenssi. Onnistuneessa osallisuusprojektissa nuori tuntee pätevyyttä ja pitää itse omaa rooliaan merkittävänä. Hyvästä tarkoituksesta huolimatta voidaan

¹ Johtuneeko siitä, että kouluissa osallisuuspuheeseen on herätty myöhemmin kuin nuorisotoimessa eikä käsitettä ole vielä ehditty kyseenalaistaa?

päätyä tilanteisiin, joissa ympäristö ja siinä toimivat aikuiset saavat aikaan voimakkaitakin ei-osallisuuden kokemuksia ja pettymyksiä pyrkiessään edistämään nuorten osallisuutta (mt., 96-102). Gretshelin käsitys on syntynyt analysoimalla nuorten kertomuksia liikuntarakentamisprojekteissa, joissa nuorilla on ollut aktiivisen toimijan rooli. Tällä lähtöasetelmalla on luonnollisesti suuri merkitys tutkijan osallisuuskäsityksen muotoutumiseen.

Tarkastellessani koulua osallisuuden näkökulmasta ja toisaalta osallisuutta koulun näkökulmasta jouduin toteamaan Gretschelin osallisuuskäsityksen riittämättömäksi.² Lähtökohtana tässä osallisuuskäsityksessä on, että jotakin nuorten ”omaehtoista” toimintaa on olemassa. Tällainen tilanne ei useinkaan vastaa koulun todellisuutta, minkä vuoksi määritelmän soveltaminen kouluun on vaikeaa. Gretschelin osallisuuskäsitys jättää myös ilmaan kysymyksiä: onko osallisuus tunnetta, toimintaa vaiko molempia? voiko osallisuutta olla ilman toimintaa?

Osallisuus syrjäytymisen ja poliittisen vaikuttamisen ulottuvuuksilla

Osallisuutta voidaan tarkastella myös *osallisuutena johonkin* ja *osattomuutena jostakin*. Näin ymmärrettynä osallisuus lähestyy syrjäytymisen käsitettä tai asettuu ehkä enemmänkin sen vastakohtaksi. Tällainen tulkinta osallisuudesta löytyy muun muassa EU:n asiakirjoista ja ohjelmista, joissa osallisuus kytketään köyhyiden ja syrjäytymisen poistamiseen sekä kansalaisten perusoikeuksiin. Osallisuus merkitsee perusoikeuksien turvaamista kaikille ja nämä oikeudet tulisi olla kaikkien saatavilla iästä, etnisestä taustasta, sukupuolesta tai sosiaalisesta taustasta riippumatta (Yhteinen raportti sosiaalisesta osallisuudesta. KOM 2003, 773). Osallisuuden näkeminen syrjäytymisen vastakohtana voi olla jossakin mielessä perusteltua, mutta näen siinä myös ongelmia. Tästä lähtökohdasta toiminta osallisuuden edistämiseksi saattaa kohdentua vain tiettyjen, syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten tukemiseksi jättäen kaikkia lapsia ja nuoria koskevan työn huomiotta. Toiminnan fokus on tässä osallisuusajattelussa korjaavassa työssä, mikä ei riitä, jos tavoitteena pidetään kaikkien lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämistä ja kansalaisvalmiuksien kehittämistä. Toisaalta voidaan myös kysyä, tarvitaanko uutta käsitettä ilmaisemaan syrjäytymisen ilmiötä? Osallisuuden edistäminen on toki myönteisempi tapa puhua syrjäytymisen ehkäisemisestä, mutta riittääkö tämä perusteeksi käsitteen korvaamiselle?

Vehviläinen (2006) tarkastelee osallisuutta syrjäytymisen (osattomuuden) ja poliittisen aktiivisuuden (vaikuttamisen) ulottuvuuksilla. Vehviläisen jäsenyyksen taustalla on EU:n määritelmässä näkyvä ajatus osallisuudesta prosessina, jossa edetään syrjäytymisen torjunnasta poliittiseen vaikuttamiseen. *Osattomuuden* kategoriaan kuuluvat nuoret, joilla on syrjäytymiseen yhdistettyjä ongelmia kuten puutetta koulutuksesta, työstä, taloudellisesta hyvinvoinnista, sosiaalisista suhteista ja niin edelleen. Ulottuvuuden toisessa päässä on *vaikuttaminen*, joka voidaan määritellä myös poliittiseksi kansalaisuudeksi tai osallistumiseksi. Tähän kategoriaan kuuluvat nuoret haluavat osallistua erilaisten vaikuttajaryhmien toimintaan, kuten oppilaskunnat, nuorisovaltuustot ja –parlamentit tai poliittiset nuorisjärjestöt. *Osallisuus* sijoittuu tässä jäsenyyksessä kahden edellä mainitun välimaastoon. Osallisuuden kategoriaan kuuluvilla nuorilla ei ole syrjäytymiseen liittyviä puutteita, mutta ei myöskään aktiivisuutta poliittiseen vaikuttamiseen. Osallisuudessa saatetaan olla aktiivisia kansalaistoiminnassa, järjestöissä ja vapaa-ajalla, mutta tämä aktiivisuus ei näy varsinaisena poliittisena osallistumisena ja vaikuttamisen haluna. Poliittinen

² Gretschel on tosin myöhemmin täydentänyt osallisuuskäsitystään artikkelin käsikirjoituksessaan Nuori, ei asiakkaaksi tai palvelemaan, vaan **vaikuttamaan** yhteiskunnassa nuorisotyön keinoin. Artikkelin on tulossa teokseen Hoikkala, T. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Mikkelin ammattikorkeakoulu ja nuorisotutkimusseura.

aktiivisuus konkretisoituu lähinnä äänestämiseen ja yleiseen luottamukseen poliittisia instituutioita kohtaan. (Vehviläinen 2006, 81-82.)

Vehviläinen on pohtinut osallisuuden käsitettä nuorten osallisuushankkeen väliraportissa ja luonnollista on, että ajattelun taustalta löytyvät hankkeen linjaukset osallisuudesta (ks. toimenpideohjelma nuorten osallisuuden edistämiseksi 2002). Osallisuushankkeen toiminnassa pyritään mahdollistamaan nuorten siirtyminen osattomuudesta osallisuuteen ja toisaalta osallisuudesta vaikuttamiseen. Teorian taustaoletuksena on, että siirtymä osattomuudesta vaikuttamiseen kulkee osallisuuden kautta: kiinnostuminen poliittisesta vaikuttamisesta edellyttää, että luodaan ensin edellytykset osallisuudelle. (mt.82-83.) Vehviläisen makrotason tarkastelussa näyttäisi olevan kyse yhteiskuntaan kiinnittymisen tasoista. Osallisuustoiminnan perimmäisenä tavoitteena on vaikuttamisen taso, joka nähdään yhteiskuntaan kiinnittymisenä ja sitoutumisena erilaisten vaikuttamisjärjestelmien avulla (oppilaskunnat, nuorisovaltuustot, poliittiset nuorisojärjestöt jne.). Osattomuuden tasolla kiinnittymistä ei esiinny lainkaan ja osallisuuden tasolla kiinnittyminen on jokseenkin löysää. Eletään hyvinvoinnissa ja hyväksytään muiden rakentamat puitteet kyseenalaistamatta.

Vehviläisen malli auttaa ehkä hahmottamaan sitä, mistä nuorten osallisuushankkeessa on kyse, mutta osallisuuden käsitteeseen se ei tuo ymmärrystä. Jäsennys kertoo osallisuudesta lähinnä sen, mitä se ei ole, mutta jättää avoimeksi sen, mitä osallisuus on. Mallissa osallisuus nähdään syrjäytymisen vastakohtana, mutta käytännön nuorisotyössä vallitseva näkemys osallisuudesta nimenomaan yhteiskunnallista aktiivisuutta ja vaikuttamista kuvaavana ilmiönä hylätään. Osallisuus jää jonkinlaiseksi välitilaksi matkalla osattomuudesta vaikuttamiseen. Vehviläisen ajattelumallissa lähtöolettamuksena näyttäisi olevan se, että toiminta oppilaskunnissa, nuorisovaltuustoissa tai poliittisissa nuorisojärjestöissä on jotakin arvokkaampaa ja tavoiteltavampaa kuin esimerkiksi toiminta vapaa-aikaan liittyvissä kansalaisjärjestöissä tai vaikkapa nuorten omaehtoisissa toimintaryhmissä. Tätä ajatusta sopii kyllä kyseenalaistaa. Mihin tässä jaottelussa kansalaisaktivistit kuuluvat? He, jotka eivät halua kiinnittyä tähän yhteiskuntaan, vaan pyrkivät toiminnallaan kyseenalaistamaan olemassa olevaa ja luomaan tilalle jotakin uutta?

Osallisuus mukaan kuulumisena

Minun osallisuuskäsitykseni sisältää myös syrjäytymisen tai ehkä paremminkin hyvinvoinnin ulottuvuuden. Osallisuutta voidaan tarkastella osallisuutena johonkin, mutta olennaista on kysyä: osallisuutena mihin? Merkityksellistä ei niinkään ole osallisuus koulutukseen, työhön tai toimeentuloon³, vaan osallisuudessa on kyse yhteisyydestä; osallisuudesta ryhmään, yhteisöön ja yhteiskuntaan. Ajattelen, että osallisuuteen kuuluu aina sekä *yksilö* että *ryhmä*. Kysymys on yksilön kokemuksesta, jota ei voi syntyä ilman ryhmää tai yhteisöä. Yksin ei voi olla osallinen. Osallisuudessa on myös kyse laadusta ja olennaista onkin kysyä: millainen osa ryhmää, yhteisöä tai yhteiskuntaa? Millainen tahansa osa ei riitä, vaan osallisuus syntyy tärkeyden tai *merkityksellisyyden* kokemuksesta (vrt. Gretschelin osallisuuskäsitys). Oppilas tuntee olevansa osallinen, kun hän kokee, että hänellä tai hänen ryhmään/luokkaan/kouluun kuulumisellaan on tärkeä merkitys. Yksilön kannalta osallisuuteen kuuluu oikeus nähdä ja kuulla tulemisesta. Kyse on oikeastaan siitä, että tulee omana itsenään hyväksytyksi. Osallisuus ei kuitenkaan voi olla pelkästään oikeuksia, vaan yhtä olennaisena osana siihen kuuluu vastuu muista ja muiden

³ Käytännössä kaikki hyvinvoinnin osatekijät ovat kytköksissä osallisuuteen eikä niitä ole aina helppo erottaa toisistaan (lieneekö syytäkään?), mutta kyse onkin teoreettisesta erottelusta, jonka tarkoitus on auttaa hahmottamaan sitä, mitä osallisuus on tai mitä se voisi olla.

osallisuudesta. Tämän lisäksi tarvitaan myös ryhmää koskevia laadullisuuden kriteereitä, joihin palaan myöhemmin tässä artikkelissa.

Osallisuuskäsitykseeni kuuluu myös kansalaisvaikuttamisen ulottuvuus. Suutarisen (2006) toimittamassa teoksessa käytetyt aktiivinen kansalaisuus, kansalaisvaikuttaminen ja kansalaiskasvatus sisältävät itsessään pyrkimyksen yhteiskunnalliseksi toimijaksi kasvamisesta ja kasvattamisesta. Sama päämäärä sisältyy myös minun käsitykseeni osallisuudesta, mutta vähintäänkin yhtä merkittävänä tavoitteena pidän osallisuuden kokemusten mahdollistamista. Nähdyn ja kuullun tuleminen ei ole vain askel aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiseen, vaan se on myös arvokas tavoite sinänsä. Kaikista ei tarvitse kasvaa aktiivisia yhteiskunnallisia vaikuttajia, mutta kaikilla on oikeus kokea olevansa tärkeä osa jotakin ryhmää tai yhteisöä ja kaikkien on syytä oppia kunnioittamaan muita ja antamaan tilaa muiden osallisuuden tarpeelle. Sisäänrakennettuna ajatuksena osallisuuskäsityksessäni on, että kasvu osallisuuteen alkaa turvallisesta ryhmästä ja laajenee yhteisöön ja lopulta yhteiskuntaan. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiseen/kasvattamiseen liittyvistä ajatuksistani kerron artikkelissa myöhemmin.

Koulun osallisuutta tarkastellessa on syytä nostaa esille erityispedagogiikkaan liittyvä *inklusion* käsite (Murto ym. 2001), joka tässä tarkastelussa tulee hyvinkin lähelle osallisuuden käsitettä. Kansainvälisessä kontekstissa inklusiivista koulua tutkinut Sai Väyrynen (2001, 15) näkee inklusion filosofiana ja toimintatapana, joka vastustaa syrjintää niin periaatteiden kuin käytännönkin tasolla. Väyrynen liittyy inklusioon osallistumisen käsitteen, jota hän tarkastelee eri näkökulmista kuten *kuulua mukaan, mennä mukaan, ottaa mukaan ja päästä mukaan*. Osallistumisella Väyrynen tarkoittaa moniulotteista, dynaamista prosessia, joka vaatii motivaatiota ja johon voi liittyä emotionaalista kiinnittymistä toimintaan. Näin ymmärrettynä osallistuminen eroaa *paikalla olemisesta*. Osallistumisen näkökulmassa korostuu oppilaan kokemus koulusta ja oppimisesta – miten oppilas osallistuu oppimisprosessiin, onko hänellä mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten hän opiskelee, käytetäänkö oppilaiden omia tietoja ja taitoja tehokkaasti hyväksi jne. ”Osallistuminen on myös oppilaiden – ja henkilökunnan – subjektiivinen kokemus siitä, että he ovat osa kouluyhteisöä, jossa he ovat tärkeitä siksi, että kuuluvat siihen yhteisöön ja että heillä on merkittävä rooli yhteisön jäsenenä.” Väyrynen mukaan inklusio voisi suomeksi käännettynä tarkoittaa *mukaan kuulumista*. (Väyrynen 2001, 20.)

Väyrysen ymmärrykseen inklusiosta tai osallistumisesta kuuluu niitä elementtejä, joita edellä esitin osallisuudesta. Käsitteenä osallisuus toimii kuitenkin mielestäni paremmin kuin osallistuminen, sillä yleiskielen sanana osallistumiseen on ladattu jo tiettyjä merkityksiä, joita ei voi ohittaa. Oppilaat voivat osallistua tunnille, vaikka eivät motivoituisikaan toimintaan opettajan toivomalla tavalla. Nimi osallistujalistassa kertoo, että opiskelija on osallistunut luennolle. Osallistumisen voisi siis nähdä myös passiivisena paikalla olemisena, kun taas osallisuudelle voitaisiin varata aktiivisempi mukana olemisen rooli.

Osallisuuden voisi tiivistetysti nähdä yksilön ja ryhmän, yksilön ja yhteisön sekä yksilön ja yhteiskunnan välisenä suhteena, jossa korostuu yksilön oikeus mukaan kuulumisen kokemuksesta sekä toisaalta vastuu muiden ryhmän, yhteisön ja yhteiskunnan jäsenten mukaan ottamisesta. Osallisuuden edistäminen koulussa tarkoittaa käsitykseni mukaan kaikkien edellä mainittujen suhdetasojen huomioimista. Sisäänrakennettuna ajatuksena osallisuuskäsityksessäni on, että kasvu osallisuuteen alkaa turvallisesta ryhmästä ja laajenee yhteisöön ja lopulta yhteiskuntaan.

Osallisuus ryhmäilmionä

Osako –hankkeen pilottikouluilla kokeiltiin tulevaisuusverstaas –menetelmää⁴, jonka avulla oppilaat saivat esittää mielipiteensä siitä, miten koulua tulisi kehittää. Työskentelyn lähtökohtana oli, että jokainen oppilas sai kirjoittaa fläpille mielipiteensä, joista sitten äänestämällä valittiin parhaat/tärkeimmät. Havainnoin työskentelyn aikana oppilaita ja huomasin, että luokassa vallitseva ilmapiiri esti selvästi joidenkin oppilaiden mielipiteen ilmaisun. Verstaan vetäjänä olin antanut ohjeet siitä, ettei mielipiteistä saa neuvotella eikä niitä saa myöskään millään tavalla kommentoida. Ohjeistus auttoi kyllä ryhmää hillitsemään juttelua ja avointa kommentointia, mutta asenneilmapiiriä se ei kyennyt muuttamaan. Muutamat oppilaat pyrkivät pienin elein ja peiteltyin viestein vaikuttamaan siihen, mitä muut kirjoittavat ja mille antavat äänensä ja näyttivät myös jossakin määrin onnistuvan pyrkimyksissään. Havaittavissa oli myös selvää arkuutta ja epävarmuutta oman mielipiteen esille tuomisessa. Toki epävarmuus saattoi johtua myös siitä, ettei luokassa oltu totuttu tällaiseen työskentelytapaan eikä omien näkemysten avoimeen esittämiseen. Jäin kuitenkin pohtimaan, missä määrin luokan ilmapiiri vaikutti oppilaiden mielipiteiden ilmaisemiseen. Kuinka moni luokassa kertoi todellisen mielipiteensä koulun kehittämisestä? Tulevaisuusverstaan tavoitteena oli oppilaiden osallisuuden kokemusten mahdollistaminen, mutta missä määrin onnistuimme pyrkimyksissämme: kuinka moni oppilaista koki olevansa osallinen?

Havainto sai minut ymmärtämään, että parhaimmatkaan menetelmät eivät takaa osallisuuden toteutumista, jos ilmapiiri mielipiteen ilmaisemiselle ei ole suotuista. Osallisuutta ei voi tarkastella ainoastaan yksilön näkökulmasta, vaan se tulee nähdä myös ryhmäilmionä. Olennaista on kysyä, minkälaisia ominaisuuksia ryhmältä edellytetään, jotta se mahdollistaisi yksilöiden osallisuuden toteutumisen. Eskolan ja Jauhiaisen (1994) mukaan ryhmäilmionä tulee ymmärretyksi kolmen eri tarkastelukulman avulla: 1) osallistujien yksilöllinen toiminta, 2) ympäristövaikutukset sekä 3) ryhmädynamiikka, joka sisältää ryhmätilanteen dynaamisen kentän jatkuvan muuttumisen. Ryhmä tulee nähdä yksilöiden tarkoituksellisen toimimisen jatkuvasti muuttuvana tuotteena sekä myös yhteiskunnallisena ilmiönä, joka välittää yksilöiden ja yhteiskunnan suhdetta. (Eskola & Jauhiainen 1994, 13.)

Asiaa voisi lähestyä tarkastelemalla koulukiusaamista, jota on paljon tutkittu (esim. Hamarus 2006; Salmivalli 2005; O'Connell & Pepler & Craig 1999) ja jonka voi hyvin ymmärtää ei-osallisuuden ilmentymänä. Tutkijat ovat suhteellisen yksimielisiä siitä, että kiusaamisessa on kyse ihmisten välisistä suhteista ja kiusaamista kuvataan ryhmäprosessina (Hamarus 2006)). Kiusaaminen on ryhmän ulkopuolelle jättämistä (vs. mukaan ottaminen) ja sen tarkasteleminen auttaa ymmärtämään myös sitä, mistä osallisuudessa ja sen suhteesta ryhmäilmionä on kysymys.

Päivi Hamarus (2006, 4) on tutkinut kiusaamista ja siihen vaikuttamista tiimiytymisen ja vuorovaikutuksen keinoin. Interventiotutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, voidaanko kiusaamista estää ja ennalta ehkäistä muuttamalla luokan toimintaa. Tutkimuksen kohteena olleessa kahdeksannessa luokassa kiusaamiseen pyrittiin vaikuttamaan tiimien muodostamisella ja avoimella vuorovaikutuksella. Aluksi luokka ryhmäytettiin. Lisäksi toteutettiin erilaisia itsetuntemusta ja vuorovaikutusta kehittäviä harjoituksia. Luokassa pohdittiin arvoja ja keskusteltiin haaveista ja päämääristä. Oppilaat muodostivat myös erilaisia lyhytaikaisia projektitiimejä sekä myös pitkäkestoisia tiimejä, joita etenkin alussa sekoitettiin tarkoituksella niin, että kaikki oppisivat tuntemaan toisensa. Tutkimusjakson alussa ja lopussa toteutetut kartoitukset osoittivat, että kiusaaminen luokassa loppui intervention ansiosta. (Hamarus 2006, 9-13.)

⁴ Tulevaisuusverstaas on ongelmanratkaisumenetelmä, jossa koko yhteisön voimin demokraattisesti työskennelleen pohditaan yhteisesti sovittuun asiaan liittyviä ongelmia ja ideoita, joita sitten yhteisesti toteutetaan. (Anunti & Vesikansa 2000.)

Kiusaamisen estämiseksi ja ennalta ehkäisemiseksi tutkimusluokassa kiinnitettiin erityistä huomiota ryhädynamiikkaan. Opetussuunnitelmaan kirjatun asiatavoitteen lisäksi korostettiin ryhmän tunnetavoitetta eli koossa pysymistä (Eskola & Jauhiainen 1994, 100), joka yleensä jää koulussa huomiotta. Ryhmän toimivuus edellyttää kuitenkin molemmista tavoitteista huolehtimista (mt., 100). Kiusaaminen on selkeä viesti ryhmän hajoamisesta ja klikkiytymisestä, joka synnyttää luokkaan negatiivista energiaa ja vie voimavaroja myös oppimiselta. Kiusaaminen alkaa usein jostakin erilaisuuden havaitsemisesta, sen nimeämisestä ja siitä johtuvasta syrjimisestä (Sweeting & West 2001). Tiimityön hyödyntäminen luokassa osoittautui toimivaksi ratkaisuksi ilmeisesti juuri siksi, että sen avulla voitiin puuttua ryhädynamiikkaan ja kiusaamisen kannalta olennaiseen ongelmaan eli suvaitsemattomuuteen. Tiimityössä oleellista on oppia tuntemaan hyvin tiimin jäsenet ja käyttää jokaisen jäsenen erilaisuutta ja osaamista hyväksi tiimin tavoitteen saavuttamiseksi (Hamarus 2006, 7). Osallisuuden tärkeä lähtökohta ja kriteeri on juuri erilaisuuden hyväksyminen ja sen näkyväksi tuominen. Mukaan pääseminen, kuulluksi ja nähdyksi tuleminen edellyttää, että tulee hyväksytyksi omana itsenään. Samanlaisuuden paine estää omien mielipiteiden ja ajatusten esille tuomista ja saa aikaan turvattomuuden kokemuksia.

Osallisuuden kannalta luokan ja koko koulun ilmapiirillä on erityisen suuri merkitys. Koetaanko ilmapiiri sellaiseksi, että se mahdollistaa vapaan mielipiteen ilmaisemisen? Voiko luokassa/koulussa olla oma itsensä vai pitääkö minua peittää naamioiden taakse? Vaikka koulun ilmapiiri nähdään yleisesti tärkeänä kehittämisen kohteena, sen merkitystä tuskin täysin ymmärretään. Edelleen törmää ajatukseen, että koulu ei ole viihtymistä vaan oppimista varten. Turvattomalla ilmapiirillä on kuitenkin myös oppimisen kannalta yllättävän ratkaisevia vaikutuksia ja tässä mielessä koulussa pitäisi voida myös viihtyä.⁵ Ilmapiirin turvattomuus voi ilmetä paitsi kiusaamisena, myös yleisenä passiivisuutena, itseensä sulkeutumisena, häiriökäyttäytymisenä ja monenlaisena itsestä vieraantumisenä. Luokassa, jossa tunnetavoitetta ei ole huomioitu, edellytykset osallisuuden kokemiselle heikkenevät.

Opettajan rooli ryhmässä on kahtalainen. Toisaalta hän on luokassa yksi ryhmän jäsenistä, joka kärsii turvattomasta ilmapiiristä siinä missä oppilaatkin. Toisaalta opettaja on ryhmän vetäjä ja siinä ominaisuudessa hän kantaa vastuun ryhmän ilmapiiristä ja sen kehittämisestä (Eskola & Jauhiainen 1994, 140). Ryhmäilmiöön liittyvää tietotaitoa ei yleensä mielletä keskeisimmäksi osaksi opettajan ammatillista osaamista, vaikka opettajan työn keskiössä on ryhmä. Sen voi kuitenkin nähdä olennaisena osana opettamista ja oppimista. Kallas, Nikkola ja Rähä (2006, 151-154) kuvaavat perinteiseen opetukseen liittyvää oppimista rituaalinomaiseksi oppimistavaksi, jolle tunnusomaista on voimakas sosiaalinen suojautuminen. Rituaalinomainen koulutus johtaa näyttämisen kulttuuriin, jossa olennaista on osaamisen esille tuominen ja osaamattomuuden peittäminen. Näyttämisen kulttuurissa energia kuluu pääosin turvallisuuden varmistamiseen, mikä johtaa väsymiseen ja luo esteitä oppimiselle. Vaihtoehdoksi artikkelin kirjoittajat (mt, 151) tarjoavat oivallukseen perustuvaa oppimista, joka mahdollistaa ristiriitojen käsittelyn, aidon keskustelun sekä yhteiskunnallisten ilmiöiden huomioimisen oppimisen yhteydessä. Erityisesti kansalaiskasvatukseen liittyvät tavoitteet yhteiskunnallisesta toiminnasta ja omien perusteltujen mielipiteiden muodostamisesta edellyttävät opettajilta uudenlaista kykyä luoda opiskeluilmapiiri, jossa ongelmakeskeinen lähestyminen ja omien kokemusten hyödyntäminen kohtaavat mahdollisimman avoimessa ilmapiirissä. Keskeistä on kehittää kykyä olla eri mieltä ja yrittää ymmärtää erilaisten perusteiden pohjalta nousevaa väistämätöntä moniäänisyyttä (mt., 164).

⁵ Viihtymisellä en tarkoita sitä, että kaiken pitäisi aina olla kivaa tai helppoa. Pikemminkin sitä, että viihtyminen syntyy yhdessä tekemisen ja oppimisen kokemuksista, vaikeuksien voittamisesta ja onnistumisen tunteista. Siitä tietoisuudesta, että kelpaan tällaisenaan ja että minulla on oikeus epäonnistua ja kaikki mahdollisuudet onnistua ja kehittyä.

Osallisuuden edistäminen koulussa vaatii yksilökeskeisestä toimintakulttuurista luopumista ja huomion kiinnittämistä ryhmään ja yhteisöön. Luokan turvallista ilmapiiriä ei rakenneta hetkessä, vaan se vaatii pitkäjänteistä tietoista prosessia, jonka perustana on ryhmäilmiön ymmärtäminen ja sen ymmärryksen näkyväksi tuominen

Osallisuus pedagogiikkana

Koulun osallisuutta tarkasteltaessa pedagogista näkökulmaa ei luonnollisestikaan voi ohittaa. Tässä kappaleessa pohdin, millaista osallisuutta edistävä (osallistava) kasvatus on? Miten aktiiviseksi kansalaiseksi kasvetaan ja kasvatetaan? Kyse ei oikeastaan ole mistään uudesta ja mullistavasta keksinnöstä, vaan ajattelusta, josta lukuisat kasvatustieteen klassikot ovat jo vuosikymmenien ajan kirjoittaneet, mutta jonka muuntuminen koulun käytänteiksi näyttää edelleen olevan alkutekijöissään. Kyse on pedagogiikasta, joka korostaa oppijoiden toimijuutta ja itseohjautuvuutta, joka painottaa tiedon rakentamista (konstruktivistinen näkemys) tiedon siirtämisen (behavioristinen näkemys) sijaan, joka tähdentää opettajan ja oppilaan tasa-arvoista ja vuorovaikutuksellista suhdetta ja joka perustuu yhteistoiminnallisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Osallistavan kasvatuksen tavoitteena on kriittisesti ja avoimin silmin maailmaa tarkasteleva kansalainen, joka tiedostaa, etteivät asiat vain ”ole” ja ”tapahdu”, vaan asioiden kulussa on kyse siitä, missä määrin ja miten ihmiset niihin vaikuttavat (Vesikansa 2002, 15). Vastakohta kriittiselle kansalaiselle on alamaisytyyppinen kansalainen, joka ei kykene näkemään vaihtoehtoja nykyiselle tavalle hoitaa asioita eikä pyri vaikuttamaan tapahtumien kulkuun (mt, 15). Opetuksen ja kasvatuksen tehtäväksi ei näin ollen riitä, että valmennetaan nuoria olemassa olevaan tai ennustettavaan maailmaan, vaan näköpiirissä tulisi olla muuttuva maailma, jonka muutoksen suuntaan on mahdollista vaikuttaa.

Parhaiten osallisuuden tavoitteisiin vastaa kriittinen pedagogiikka, johon voi lukea monia kasvatuksen teorian, käytännön ja tutkimuksen muotoja. Yhteistä näille eri variaatioille on yhteiskuntakriittinen ja kyseenalaistava, mutta samalla tulevaisuuteen rakentavasti suuntautuva asenne (Kiilakoski & Tomperi & Vuorikoski 2005, 13; kriittisestä pedagogiikasta myös Freire 1972; Giroux & McLaren 2001). Mainitunlaista kriittistä ajattelua edustaa feministinen pedagogiikka, jonka kaksi avaintermiä ovat empowerment (valtauttaminen) ja voicing (äänen antaminen). Ne kuvaavat pedagogisia ratkaisuja joilla valtaa pyritään jakamaan. Valtauttamisen käsitteellä viitataan opiskelijoiden oman olemassaolon oikeuden tunnustamiseen ja voimistamiseen. Äänen antaminen tarkoittaa opiskelijoiden itsetiedostuksen lisäämistä ja itseilmaisun tukemista. Perusajatuksena on autoritäärisen opetuksen mallin murtaminen sellaisella pedagogiikalla, joka antaa tilaa opiskelijoiden omille kokemuksille ja vahvistaa näin heidän subjektiuttaan. Peruselementtinä feministisessä pedagogiikassa on luoda oppimisympäristö, jossa opiskelijat voivat ilmaista itseään turvallisesti ja rakentavasti. (Vuorikoski 2005, 49.)

Osallistavaa pedagogiikkaa voi tarkastella myös vuorovaikutuksen näkökulmasta. Osallisuuden kokemus syntyy aina vuorovaikutuksessa toisiin ja on näin suorassa yhteydessä vuorovaikutuksen laatuun. Minkälaista vuorovaikutuksen pitäisi olla, jotta se edistäisi osallisuutta? Tavoitteena tai oikeastaan visiona hyvästä ja toimivasta vuorovaikutuksesta voisi pitää dialogisuutta. Dialogisen vuorovaikutuksen tunnusmerkkejä ovat vastavuoroisuus, ymmärtäminen, kuunteleminen, erimielisyyden salliminen ja jopa sen ruokkiminen. Dialoginen vuorovaikutus on vaikea laji, sillä se edellyttää rohkeaa, tunteisiin ulottuvaa heittäytymistä. Dialogisuutta voi ajatella kommunikaatioksi, jossa vuorovaikutetaan toisten, mutta myös oman itsensä kanssa (Heikkilä & Heikkilä 2001). Jalavan ja Virtasen (1998, 54) mukaan dialogi tarkoittaa *merkitysten virtaa ihmisten välillä*. He kuvaavat dialogia tapahtumaksi, jossa joukko ihmisiä tutkii monimutkaista ilmiötä monesta eri näkökulmasta ilmaisten vapaasti näkökantojaan ja kuunnellen avoimesti toinen toisiaan. Dialogi

tuon pintaan ihmisten hyvinkin syvät kokemukset ja ajatukset ja tuloksena on uutta, osallistujien näkemykset ylittävää tietoa. Toisin kuin väittelyssä tai keskustelussa, dialogissa voittavat kaikki osapuolet. Värri (2000, 86) näkee kasvatussuhteen kohtaamisena *kapealla rajalla*, jossa pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen, kuitenkin kunnioittaen hänen itseyttään. Tämä mahdollistuu Värriin mukaan dialogisen kasvatuksen avulla. Dialoginen kasvattaminen edellyttää kasvattajalta omien ennakkokäsitysten jatkuvaa kyseenalaistamista. Kasvatustapahtuma on näin ollen jatkuvaa oppimista sekä kasvattajalle että kasvatettavalle.

Opettaja on luonnollisesti avainasemassa kriittiseksi kansalaiseksi kasvun mahdollistajana. Oppilaat eivät kuitenkaan opi pelkästään opetustoiminnan vaikutuksesta, vaan koulun toimintaa ohjaavat myös monet rakenteelliset elementit, jotka piilo-opetussuunnitelman (käsitteestä Broady 1986) tavoin vaikuttavat siihen, mihin koulussa kasvetaan. Näillä rakenteilla tarkoitetaan esimerkiksi koulun hallinto- ja päätöksentekojärjestelmää, koulun sääntöjä, tiloja, aikataulutusta, opettajien koulutusta ja kaikkia niitä rakenteellisia elementtejä, jotka voivat edistää tai estää osallisuutta. Näihin rakenteisiin voidaan lukea myös oppilaskuntatoiminta, joka yleensä nähdään koulussa ainoana osallisuuden ja kansalaiskasvatuksen areenana. Osallisuuden kannalta merkityksellistä on se, miten koulun päätöksentekomalli rakentuu: osallisuutta on vaikea vahvistaa hierarkkisessa yhteisössä, sillä demokratiaan kasvaa vain elämällä demokratiaa (ks. Vesikansa 2002, 17). Koulua koskevissa tutkimuksissa on toistuvasti tuotu esiin, kuinka peruskoulun ns. piilo-opetussuunnitelma on täysin vastakkainen osallisuutta edistävien tavoitteiden kanssa (Vehviläinen 2006, 83). Osallisuuden näkökulmasta olisikin tärkeää, että koulun rakenteet nähtäisiin osana koulun pedagogisia ratkaisuja. Osallisuuteen kasvu ei mahdollistu pelkästään luokkahuoneessa istumalla, vaan toimimalla demokraattisessa yhteisössä siten, että koulun kasvatukselliset tavoitteet ovat linjassa sen toimintakulttuurin kanssa.

Lopuksi

Olen tässä artikkelissa pohtinut osallisuutta ja sen suhdetta kouluun. Erilaiset osallisuuden määritelmät osoittavat, että yhtenäistä, kaikkiin toimintaympäristöihin soveltuvaa määritelmää on mahdotonta antaa. Osallisuuden määrittely on riippuvainen siitä, minkälaisessa kontekstissa se tulee määritellyksi. Tässä artikkelissa olen tuonut esille joitakin näkökulmia koulusta ja osallisuudesta, mutta monet tärkeät näkökulmat jäivät vielä vähälle huomiolle. Esimerkiksi koulun rakenteiden ja vuorovaikutussuhteiden syvempi tarkastelu olisi tuonut arvokasta lisävalaistusta koulun osallisuudelle. Onneksi tutkittavaa ja pohdittavaa vielä jää, sillä tutkimustyö jatkuu.

Lähteet

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus Oy

Eskola, Marjatta & Jauhiainen, Riitta (1994): Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Juva: WSOY.

Freire, Paulo (1972): Pedagogy of the oppressed. Great Britain: Penguin Books.

- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter (2001): Kriittinen pedagogiikka. Suom. Vainonen, Jyrki. Toim. Aittola, Tapio & Suoranta, Juha. Tampere: Vastapaino.
- Gretschel, Anu (2002): Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto.
- Gretschel, Anu (2006): Käsikirjoitus: Nuori, ei asiakkaaksi tai palvelemaan, vaan vaikuttamaan yhteiskunnassa nuorisotyön keinoin. Artikkelitulos teokseen Hoikkala, Tommi (toim.): Nuorisotyötä on tehtävä. Mikkelin ammattikorkeakoulu ja nuorisotutkimusseura.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen, älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Juva: WSOY.
- Hamarus, Päivi (2006): Koulukiusaamisen ehkäisemistä tiimityöllä. Nuorisotutkimus 1/2006. 4-17.
- Isokorpi, Tia (2004): Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen. Juva: PS –kustannus.
- Jalava, U. & Virtanen, P. (1998): Tietoa luova projekti. Polku oppivaan organisaatioon. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kallas, Kai & Nikkola, Tiina & Rähä, Pekka (2006): Mukautujista aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallisuusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Suutarinen, Sakari (toim.): Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS –kustannus.
- Kiilakoski, Tomi & Vuorikoski, Marjo (2005): Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa: Kiilakoski, Tomi & Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Murto, Pentti & Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (2001): Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus
- O’Connel, Paul & Pepler, Debra & Craig, Wendy (1999): Peer Involvement in Bullying: Insights and Challenges for Intervention. Journal of Adolescence 22,437-452.
- Salmivalli, Christiina (2005). Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS –kustannus.
- Suutarinen, Sakari (2006): Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS-kustannus.
- Sweeting, Helen & West, Patrick (2001): Being Different: Correlates of the Experience of Teasing and Bullying at Age 11. Research Papers in Education 16 (3), 225-246.
- Toimenpideohjelma nuorten osallisuuden edistämiseksi (2002): Pääministeri Paavo Lipposen asettaman johtoryhmän toimenpide-ehdotukset. (www.edu.fi.osallisuus)
- Tomperi, Tuukka & Piattoneva, Nelli (2005): Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa: Kiilakoski, Tomi & Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Vehviläinen, Jukka (2006): Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Hakapaino Oy.

Vesikansa, Sari (2002): Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Gretschel, Anu (toim.): Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu ja Suomen Kuntaliitto.

Vuorikoski, Marjo (2005): Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa: Kiilakoski, Tomi & Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Värri, Veli-Matti (2000): Hyvä kasvatus, kasvatus hyvään. Tampere: University Press

Väyrynen, Sai (2001): Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa: Murto, Pentti & Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.): Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Yhteinen raportti sosiaalisesta osallisuudesta (2003): Komission tiedonanto, annettu 12. päivänä joulukuuta 2003, sosiaalista osallisuutta koskevasta yhteisestä raportista, jossa esitetään yhteenveto sosiaalista osallisuutta koskevasta kansallisesta toimintasuunnitelmista ja niiden tarkastelutuloksista (<http://europa.eu/scadplus/leg/fi/cha/c10616.html>)