

Kohti osallistavaa ja lapsilähtöistä koulua

Toimintatutkimus lasten ihmisoikeuskasvatuksen
pedagogiikasta

Marja-Liisa Hassi

Kohti osallistavaa ja lapsilähtöistä koulua:

Toimintatutkimus lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikasta



Copyright © Marja-Liisa Hassi 2016

ISBN 978-952-93-7140-2

Tutkijan yhteystiedot: marjaliisa.hassi@gmail.com

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2. LAPSEN OIKEUDET JA LASTEN IHMISOIKEUSKASVATUS	3
2.1 Ihmisoikeuskasvatus	3
2.2 Lapsen oikeudet ja lasten ihmisoikeuskasvatus.....	5
2.3 Ihmisoikeuskasvatus peruskoulussa ja POPS 2016.....	6
2.4 Lasten ihmisoikeuskasvatustutkimus	8
3. TUTKIMUKSEN TAUSTA	11
3.1 Suomen UNICEFin LOT -hanke	11
3.2 Lapsenoikeusperustainen kasvatustyö.....	12
3.3 Lapsilähtöinen kasvatus ja osallistaminen.....	13
4. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA LÄHTÖTILANNE.....	16
4.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset	16
4.2 Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja oppilaat	19
4.2.1 Alkukyselyyn osallistuneet koulujen kasvattajat	19
4.2.2 Intervention opettajat	20
4.2.3 Tutkimuksen oppilasryhmät.....	21
4.3 Tutkimuskoulut ja koulu yhteisöt	22
4.3.1 Rehtorien näkemyksiä koulu yhteisöstä	22
4.3.2 Henkilökunnan ja opettajien näkemykset koulu yhteisöstä	24
4.3.3 Oppilaiden näkemykset koulu ympäristöstä	25
4.4 Käsitteet ihmisoikeuksista ja lasten ihmisoikeuskasvatuksesta	27
4.4.1 Oppilaiden käsitteet lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuksista.....	27
4.4.2 Kasvattajien näkemykset lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuskasvatuksesta	31
4.5 Kasvattajien ja oppilaiden asenteet ihmisoikeuksia kohtaan.....	37
4.6 Ihmisoikeuksiin ja LIOK:een yhdistyvät taidot ja valmiudet	39
4.6.1 Kasvattajien LIOK:n tiedot ja valmiudet	39
4.6.2 Oppilaiden ihmisoikeustaidot.....	40
4.7 Lasten osallisuus kouluissa ja luokissa	42
4.7.1 Kasvattajien näkemykset oppilaiden osallisuudesta ja osallistamisesta.....	42
4.7.2 Oppilaiden käsitteet lasten osallisuudesta ja vaikuttamisesta	47
5. INTERVENTION TOTEUTUS.....	51
5.1 Toimintatutkimuksen periaatteet ja kehittämistyö	51
5.2 Pedagogiset mallit ja niiden toteutus	52
5.3 Opettajien koulutus ja materiaalit.....	54
5.4 Osallisuus ja osallistaminen tutkimusprosessissa.....	56
5.5 Hankkeen työryhmän rooli interventiossa	57
5.6 Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	58
5.7 Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmät	58
5.7.1 Kyselylomakeaineisto	59
5.7.2 Haastattelut	60
5.7.3 Oppituntien havainnointi ja arviointi.....	62
5.7.4 Palaverit	62
5.7.5 Tutkimusaineiston analyysi	63
6. OPETTAJAT JA OPPILAAT LUOKKAPEDAGOGIIKAN RAKENTAJINA	65

6.1 Opettaja ihmisoikeuskasvattajana.....	65
6.1.1 LIOK:n tiedot, taidot ja asenteet intervention lopussa	65
6.1.2 Asenteiden muutokset - Lapsen oikeudet ja LIOK	66
6.1.3 Valmiudet lasten ihmisoikeuskasvattajana.....	67
6.2 Oppilaiden oppiminen ja voimaantuminen.....	69
6.2.1 Tiedot, taidot ja asenteet kyselyaineiston valossa.....	69
6.2.2 Oppimistyyli ja oppiminen	75
6.2.3 Oppilaiden ihmisoikeustaitojen kehittyminen	77
6.2.4 Oppilaiden oppimiskokemukset	80
7. TYÖTAVAT JA LUOKKAHUONEPEDAGOGIIKKA	84
7.1 Osallisuus ja vuorovaikutus eri työtavoissa.....	84
7.1.1 Oppilaiden osallistuminen tuntityöskentelyyn.....	84
7.1.2 Toiminta ja vuorovaikutus.....	86
7.1.3 Muita havaintoja pedagogisten mallien toteutuksista.....	88
7.2 Työtavat ja oppiminen	93
7.2.1 Oppimista tukeneet työtavat	94
7.2.2 Kokemukset työtavoista oppilasryhmittäin.....	95
7.3 Työtapoihin liittyneet oppilaiden kokemukset	100
7.3.1 Erityisen hyvät ja hauskat kokemukset.....	100
7.3.2 Oppilaiden oppituntiarviot.....	103
7.3.3 Pohdintaa synnyttäneet kokemukset.....	107
7.4 Opettaminen ja oppilaiden osallisuus eri työtavoissa	108
7.4.1 Yleisarviot ihmisoikeuskasvatuksen oppitunneista.....	108
7.4.2 Opettajien reflektiot oppitunneista ja opetuksesta	110
7.4.3 Oppilaiden osallistamisen ja osallistumisen toteutuminen	113
8. INTERVENTIO JA IHMISOIKEUSKASVATTAJANA KEHITTYMINEN	117
8.1 Opettajien kokemukset interventiosta	117
8.2 Ihmisoikeuskasvatuksen oppimateriaali	119
8.3 Interventio opettajan työn tukena ja kehittäjänä	121
8.4 Ihmisoikeuskasvattajan kompetenssin kehittyminen	124
9. LASTEN OSALLISUUDEN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET KOULUSSA	129
9.1 Oppilaiden osallisuus opetuksessa	129
9.1.1 Oppilaiden näkemyksiä osallisuuden toteuttamisesta luokassa.....	129
9.1.2 Opettajien näkemyksiä LIOK:n ja oppilaiden osallisuuden toteuttamisesta	131
9.2 Lapsen oikeudet ja koulun toimintakulttuuri	134
9.2.1 Opettajien näkemyksiä lapsen oikeuksista ja koulun toimintakulttuurista	134
9.2.2 Oppilaiden näkemyksiä lapsen oikeuksista ja vaikuttamisesta koulussa	138
9.2.3 Rehtorien näkemyksiä lapsen oikeuksista ja osallistamisesta koulussa	140
9.3 Lapsen oikeuksien ja osallisuuden edistäminen koulussa	142
9.3.1 Interventiossa opitun soveltaminen	142
9.3.2 Koulun mahdollisuudet ja haasteet oppilaiden osallistamisessa	145
10. JOHTOPÄÄTÖKSET JA SUOSITUKSET	149
10.1 Tutkimustulokset ja tavoitteiden toteutuminen	149
10.1.1 Lapsen oikeudet ja lasten ihmisoikeuskasvatus kouluissa	150
10.1.2 Toiminnalliset työtavat lasten ihmisoikeuskasvatuksen edistäjinä	151
10.1.3 Lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikka – oppiminen ja voimaantuminen.....	154
10.1.4 Interventio ja lasten ihmisoikeuskasvattajana kehittyminen.....	156
10.1.5 LIOK ja oppilaiden osallisuuden haasteet ja mahdollisuudet koulussa	158
10.1.6 Toimintatutkimushankkeen tavoitteiden toteutuminen	160
10.2 Kohti osallistavaa ja lapsilähtöistä koulua.....	161
10.2.1 Oppilaat koulun rakentajina ja kehittäjinä	162

<i>10.2.2 Osallistava pedagogiikka ja toiminnallisuus</i>	<i>162</i>
<i>10.2.3 Osallisuuteen ja vaikuttamiseen kasvaminen</i>	<i>163</i>
<i>10.2.4 Koulun ihmisoikeuskasvatustyö osana yhteiskuntaa</i>	<i>163</i>

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1: Taulukoita

Liite 2: Kutsu - toimintatutkimushankkeen esittely

Liite 3: Kutsu - koulutustilaisuuksien esittely

Liite 4: Alkukysely koulun kasvattajille

Liite 5: Alkukysely oppilaille

Liite 6: Havainnointilomake

Liite 7: Havaintojen yhteenveto

Liite 8: Opettajien arviointilomake

Liite 9: Oppilaiden oppituntiarvio

Liite 10: Oppilaiden kuvatehtävä - alkumittaus

Liite 11: Oppilaiden kuvatehtävä – loppumittaus

Liite 12: Opettajien loppukysely

Liite 13: Oppilaiden loppukysely

Liite 14: Opettajien haastatteluteemat

Liite 15: Oppilaiden haastatteluteemat

Liite 16: Rehtorien haastatteluteemat

ALKUSANAT

Nyt käsillä oleva raportti esittelee kirjoittajan toteuttaman ja Suomen UNICEFin koordinoiman lasten ihmisoikeuskasvatuksen toimintatutkimuksen taustat, tavoitteet ja tulokset. Raportti on laadittu tieteellisen tutkimusraportin muotoon, missä tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä edeltävät lapsen oikeuksia ja osallisuutta sekä lasten ihmisoikeuskasvatusta taustoittava johdatus ja teoriaosuus. Ennen tutkimustulosten raportointia esitellään myös tutkimusprosessi sekä käytetyt aineistohankinta- ja analyysimenetelmät. Tulokset raportoidaan tutkimuskysymysten mukaisesti, jonka jälkeen tutkimuksen keskeiset tulokset kootaan johtopäätöksissä ja esitetään näiden pohjalta lasten ihmisoikeuskasvatusta koulussa koskevat suositukset. Toimintatutkimuksen ja osallistamisen periaatteita kunnioittaen raportissa annetaan ryhmittäisten tutkimustulosten esittämisen lisäksi runsaasti tilaa yksittäisten opettajien ja oppilaiden näkemyksille ja kokemuksille. Monipuolisen laadullisen ja määrällisen aineiston analyysien pohjalta saatuja tutkimustuloksia havainnollistetaan tekstin ohella taulukoilla ja graafisilla kuvilla. Tutkimusaineiston hankintaa varten kehitetyt kysely- ja arviointilomakkeet, havainnointilomakkeet sekä haastattelurungot löytyvät raportin liitteistä.

Raportoidut toimintatutkimuksen tulokset kuvaavat monipuolisesti lasten ihmisoikeuskasvatuksen haasteita ja mahdollisuuksia peruskoulussa ja normaalissa yläkoulun luokkaopetuksessa. Tutkimushanke koostui lapsen oikeuksia ja lasten ihmisoikeuskasvatusta kouluissa taustoittavasta tarkastelusta sekä lasten ihmisoikeuskasvatuksen intervention toteutuksesta ja sen tuloksista. Interventio käsitti opettajien koulutuksen ja ohjauksen, pedagogisten mallien toteutukset ja niiden havainnoinnin luokissa sekä intervention vaikutusten tarkastelun. Toimintatutkimuksen tavoitteet olivat moniulotteisia ja myös haasteellisia, mutta tutkimus oli kokonaisuudessaan hyvin antoisa myös tutkijalle itselleen. Sen onnistumiseen vaikutti merkittävästi erinomainen yhteistyö tutkimukseen osallistuneiden koulujen kanssa. Erityinen kiitos toimintatutkimuksen toteutuksesta kuuluu siten interventioon osallistuneille opettajille ja oppilaille. He avasivat autenttisia näkökulmia yläkoulun arkeen ja lapsen oikeuksiin koulussa sekä auttoivat osaltaan kehittämään lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikkaa. Tutkimushankkeen rahoitus pohjasi pääosin Opetus- ja kulttuuriministeriön Suomen UNICEFille myöntämään hankerahoitukseen (LANUKE). Raportin valmistumista ja viimeistelyä tuki kirjoittajan lisäksi Suomen UNICEF itsenäisellä rahoitusosuudella.

Itse tutkimushanke ja alustava toteutussuunnitelma työstettiin Suomen UNICEFissa, jolloin mukana oli myös ihmisoikeusasiantuntijoista koostunut hankkeen ohjausryhmä (Suomen UNICEF, Amnesty, Ihmisoikeusliitto, Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi, Ihmisoikeuskeskus, Mia Matilainen, Reetta Toivanen). Toimeksi saaneena raportin kirjoittaja toimi hankkeen tutkijana vastaten tutkimuksen toteutuksesta ja toteuttaen toimintatutkimuksen yhteistyössä hankkeen työryhmän kanssa. Työryhmä koostui tutkijan lisäksi hankekoordinaattorista, draamakasvattajasta sekä Suomen UNICEFin korkeakouluharjoittelijoista. Hankkeen koordinaattori Hannu Niemelällä (Suomen UNICEF) sekä draamakasvattaja Jouni Piekkarisella oli keskeinen rooli tutkimuksen lopullisessa muotoutumisessa, lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogisen mallien kehittämisessä sekä opettajien ohjauksessa ja kouluttamisessa. He molemmat ansaitsevat erittäin lämpimät kiitokset antoisasta ja tuloksellisesta yhteistyöstä. Toimintatutkimuksen suunnitteluun, pedagogisten mallien rakentamiseen ja opettajien koulutukseen osallistuivat myös Ari Paloniemi ja korkeakouluharjoittelija Kaisa Wolde, joka avusti myös aineiston hankinnassa ja haastattelujen litteroinnissa. Tutkimusaineiston keruussa ja haastattelujen litteroinnissa avusti myös korkeakouluharjoittelija Hanna Ahtiainen. Lisäksi Kristiina Ekqvist avusti kyselyaineiston avoimien vastausten luokittelussa ja Janne Toriseva valmisti piirroskuvat oppilaiden kuvatehtävään. Heille kaikille kuuluu kiitos hyvästä työstä. Kiitos myös Suomen UNICEFin kotimaan vaikuttamistyön päällikölle Mirella Huttuselle ja Mia Matilaiselle raportin käsikirjoituksen lukemisesta ja kommentaista.

Vantaalla 4.4.2016

Dos. Marja-Liisa Hassi

1. JOHDANTO

Esitellessään YK:n koulutuspoliittisen ohjelman (the Global Education First, GEF) vuonna 2012 pääsihteeri Ban Ki-moon hahmotteli seuraavasti välttämättömiä muutoksia koulutuksen tavoitteisiin ja menetelmiin, jotta oppilaat pystyvät kohtaamaan tulevaisuuden haasteet globaalissa maailmassa:

Koulut ovat perinteisesti valmistaneeet ihmisiä läpäisemään kokeita sekä etenemään seuraavalle koulutusasteelle ja työelämään. Globaalin maailman kansalaisilla on nyt edessään paljon suuremmat haasteet... Koulutuksen tulee ottaa täysi vastuu keskeisestä roolistaan niiden valmiuksien edistämisessä, jotka auttavat ihmisiä rakentamaan oikeudenmukaisempaa, rauhallisempaa, suvaitsevampaa ja inklusiivisempaa yhteiskuntaa. Koulutuksen on annettava ihmisille riittävä ymmärrys sekä ne taidot ja arvot, joita tarvitaan 2100-luvun globaalien haasteiden ratkaisemiseksi yhteisesti.

Eri oppiaineisiin sisällytettyjen tietosisältöjen ja valmiuksien lisäksi peruskoulun oppilaat tulee varustaa monilla elämän ja työelämän vaatimilla taidoilla, joista keskeisessä asemassa on tahto ja kyky tehdä yhteistyötä muiden ihmisten kanssa riippumatta näiden kulttuuritaustasta, elämäntyylistä tai arvoista. Ihmisten tulee entistä vahvemmin oppia kunnioittamaan muiden näkökantoja sekä ymmärtää, että jokaisella ihmisellä on myötäsytynäinen oikeus hyvinvointiin ja ajatuksen vapauteen. Kaikkien oppilaiden tulee valmistautua globaaliin kansalaisuuteen, jota luonnehtivat aktiivinen osallistuminen, yhteistyö sekä aikuisten ja lasten ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Näiden tavoitteiden toteuttaminen edellyttää, että ihmisoikeuskasvatus otetaan entistä vahvemmin mukaan koulujen toimintakulttuuriin ja että ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikkaan kiinnitetään aikaisempaa enemmän huomiota. Johtuen sekä globaalin maailman haasteista, nykyisestä maailmanpoliittisesta tilanteesta että merkittävistä yhteiskunnallisista muutoksista tiedon tarve ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikasta on lisääntynyt voimakkaasti viime aikoina sekä Suomessa että muissa maissa. Tiedon tarvetta lisää myös uuden valtakunnallisen opetussuunnitelman toimeenpano Suomen peruskouluissa tulevina vuosina. Tämä raportti keskittyy erityisesti juuri lasten ihmisoikeuskasvatukseen ja sen pedagogiikkaan perusopetuksessa.

Ihmisoikeuskasvatuksella pyritään yleensä saamaan aikaan positiivinen asenne ihmisoikeuksia kohtaan, mutta se ei yksistään riitä. Kestävä kehitys edellyttää myös ymmärryksen ja taitojen lisäämistä sekä yksilöiden voimaannuttamista niin, että he kykenevät ylläpitämään ja vahvistamaan rauhaa, tasa-arvoa ja hyvinvointia globaalissa maailmassa. Viimeaikaiset tutkimukset ja selvitykset kertovat puutteista ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisessa koskien erityisesti myös lapsen oikeuksien kasvatusta sekä lapsenoikeusperustaista kasvatusta kouluympäristössä. Lapsen oikeuksien opetusta ja oppimista ei ole systemaattisesti sisällytetty koulujen opetusohjelmaan eivätkä opettajat juuri tunne YK:n lapsen oikeuksien sopimusta (DICE, 2010). Vaikka esimerkiksi UNICEFin kansainvälisessä lähtötasokartoituksessa vastaajat pitivät opettajankoulutusta kaikkein tärkeimpänä ihmisoikeuskasvatuksen toimintakenttänä, korkeakoulutuksessa vallitseva akateeminen vapaus ja sääntelemättömyys näyttivät estävän yhtenäisten käytäntöjen muodostumista (Jerome,

Emerson, Lundy, & Orr, 2015). Raportin mukaan lasten osallistuminen koulujen päätöksentekoon oli yleistä, mutta tällaisten koulujen lukumäärä ja osallistumisen laatu jäivät useimmissa maissa epäselviksi. Erityisesti lasten ihmisoikeuskasvatusta valvottiin ja arvioitiin vain muutamassa maassa.

YK:n lapsen oikeuksien komitea (CRC/C/FIN/CO, 2011) suosittelee Suomen valtiolle, että lapsen oikeuksien sopimuksen tiedotusta lisätään sekä vahvistetaan lasten kanssa työskentelevien ihmisoikeuskoulutusta. Lapsen oikeuksien sopimuksesta tiedottaminen ja ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus kuuluvat valtiovallan velvollisuuteen (LOS Art. 29 ja 42). Toisaalta Euroopan neuvoston demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta koskevassa peruskirjassa (2010) jäsenvaltioita kehoitetaan käynnistämään ja edistämään demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta tarkastelevaa tutkimusta, jolla kartoitetaan toiminnan nykytilanne ja tarjotaan vertailutietoa toiminnan tehokkuuden ja vaikuttavuuden mittaamiseksi ja lisäämiseksi sekä käytäntöjen kehittämiseksi. Tällaisten opetus- ja oppimiskäytäntöjen tulee myös noudattaa ihmisoikeusarvoja ja -periaatteita. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteena ei ole vain lisätä oppijoiden ihmisoikeuksien tietämystä ja ymmärrystä vaan myös tarjota heille edellytykset toimia yhteiskunnassa ihmisoikeuksien, demokratian ja oikeusvaltioperiaatteen puolustamiseksi sekä niiden edistämiseksi. Jäsenvaltioiden on myös tarjottava lasten kanssa työskenteleville perus- ja jatkokoulutusta kansalais-, demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksessa. Näistä lähtökohdista käsin nyt raportoitava ihmisoikeuskasvatushanke tarkasteli lasten ihmisoikeuskasvatuksen (LIOK) käytäntöjä ja pedagogiikkaa normaalissa yläkoulun luokkaopetuksessa. Toimintatutkimus kohdistui etenkin lapsia osallistaviin työtapoihin osana lapsilähtöisen ja lapsenoikeusperustaisen toimintakulttuurin edistämistä kouluissa.

Tämä raportti esittelee ensin ihmisoikeuskasvatuksen ja lapsen oikeuksien kasvatuksen teoreettisia perusteita sekä näihin yhdistyviä selvityksiä ja tutkimustuloksia. Käytetty ihmisoikeuskasvatuksen (IOK) käsite nojaa YK:n ja Euroopan neuvoston ihmisoikeuskasvatusta koskeviin määritelmiin. Lapsenoikeusperustaisen ja osallistavan kasvatuksen lähtökohtia ja keskeisiä piirteitä kuvataan lähtien liikkeelle YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) periaatteista. Tämän jälkeen raportti keskittyy kuvaamaan peruskoulun yläasteella toteutettua ja Suomen UNICEFin koordinoimaa lapsen ihmisoikeuskasvatuksen toimintatutkimushanketta, sen taustoja, tavoitteita ja menetelmiä sekä saatuja tutkimustuloksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin lasten ihmisoikeuskasvatusta ja sen toteutusta tutkimuskouluissa. Toimintatutkimuksen interventio-osuudessa testattiin ihmisoikeuskasvatuksen pedagogisia malleja ja työtapoja UNICEFin kehittämän oppimateriaalin ja osallistavien työtapojen pohjalta. Tutkimusaineiston keräämisen lisäksi tutkimus pyrki osallistamaan opettajat ja oppilaat ihmisoikeuskasvatuksen työtapojen kehittämiseen sekä myös voimaannuttamaan heitä lapsen oikeuksien ja yleisten ihmisoikeuksien edistäjinä kouluissa. Tavoitteena oli siten toimintatutkimuksen hengen mukaisesti myös vahvistaa koulun kulttuurin ja toimintatapojen huomiointia ja niiden kehittämistä lisäämällä oppilaiden ja opettajien ihmisoikeustietoutta, positiivisia asenteita ihmisoikeuksia kohtaan sekä taitoja havainnoida, toteuttaa ja edistää ihmisoikeuksien toteutumista koulussa ja luokassa. Tutkimustulosten johtopäätöksinä sekä hankkeessa opitun perusteella raportin lopussa esitetään suositukset lasten ihmisoikeuskasvatuksesta ja sen pedagogiikasta koulussa.

2. LAPSEN OIKEUDET JA LASTEN IHMISOIKEUSKASVATUS

Lapsen oikeudet kuuluvat ihmisoikeuksiin ja edustavat siten tärkeää ihmisoikeuskasvatuksen osa-aluetta (UNICEF, 2014a, 20). Lapsen oikeuksien sopimus (LOS) hyväksyttiin Yhdistyneiden Kansakuntien yleiskokouksessa 20.11.1989. Suomessa lapsen oikeuksien sopimus tuli voimaan vuonna 1991. Sopimus sisältää yhteensä 54 artiklaa, joilla määritellään kaikille alle 18-vuotiaille lapsille kuuluvat oikeudet sekä valtioita sitovat velvollisuudet (www.unicef.fi/lapsen-oikeudet). Sopimuksen tärkein tavoite on perusoikeuksien kuten terveydenhuollon, koulutuksen, tasa-arvon ja turvan takaaminen kaikille lapsille. Lapsen oikeuksien sopimus huomioi lapsuuden erityispiirteet ja sellaisenaan se ohjaa lasten ihmisoikeuskasvatustoimintaa. Lisäksi lasten ihmisoikeuskasvatuksessa huomioidaan muita ihmisoikeusasiakirjoja lasten ikä- ja kehitystason mukaisesti (UNICEF, 2015a, 8). Tässä luvussa tarkastellaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen (LIOK) perusteita ja tilannetta formaalissa koulutuksessa.

2.1 Ihmisoikeuskasvatus

Ihmisoikeudet edustavat erityistä osa-aluetta poliittisessa, oikeudellisessa, filosofisessa ja myös uskonnollisessa keskustelussa (Lampinen, 2009), mutta ihmisoikeuskysymykset koskettavat merkittävästi myös kasvatusta. Ihmisoikeuskasvatus – tai ihmisoikeuksiin kasvaminen – on sisällytetty kasvatussociologiaan ja kasvatustieteeseen kuten myös pedagogiikkaan ja oppimiseen. Ihmisoikeuskasvatuksen sisällöt ja periaatteet pohjaavat etenkin Yhdistyneiden Kansakuntien yleismaailmalliseen julistukseen vuodelta 1948 (Krappmann, 2006; Matilainen, 2011). Ihmisoikeuskasvatuksen tutkijat ja ihmisoikeusjärjestöt nojaavat kuitenkin yleensä YK:n ihmisoikeuskasvatusta ja –koulutusta koskevaan julistukseen (2012), missä ihmisoikeuskasvatus ja –koulutus määriteltiin ensi kertaa virallisella kansainvälisellä tasolla. Julistuksen on nähty edustavan kansainvälisten lakien mukaista käsitystä ihmisoikeuskasvatuksen ja –koulutuksen sisällöstä. Sen mukaan ihmisoikeuskasvatusta ja –koulutusta on ..

.. kaikki sellainen koulutus, kasvatus, opetus ja tiedotus, joka tähtää ihmisoikeuksien ja perusvapauksien maailmanlaajuiseen kunnioitukseen ja noudattamiseen ja joka siten ehkäisee ihmisoikeusloukkauksia. Ihmisoikeuskasvatus antaa ihmisille mm. tietoja, taitoja ja ymmärrystä omien asenteiden ja toimintatapojen vahvistamaan ihmisoikeusmyönteistä kulttuuria. (Kouros & Vainio, 2014, 6-7).

Julistuksen artiklassa 2(2) ihmisoikeuskasvatus määritetään sen sisältöjen ja tavoitteiden kautta. Ihmisoikeuskasvatus pitää sisällään opetusta ihmisoikeuksien perustana olevista arvoista, normeista ja mekanismeista. Lisäksi opetuksen tulee tapahtua *ihmisoikeuksia kunnioittavalla tavalla* ja sen tulee *voimaannuttaa* ihmisiä ihmisoikeuksien toteutumiseksi (UN, 2012). Tavoitteena on kasvattaa yksilöitä, jotka tuntevat omat ja toisten ihmisoikeudet, käyttävät ja kunnioittavat niitä sekä haluavat toimia aktiivisesti niiden edistämiseksi ja puolustamiseksi. Ihmisoikeuskasvatuksen sisällöt, tavoitteet ja menetelmät ovat kuitenkin osin epäselviä ja myös näkökulmat ja kiinnostuksen kohteet ihmisoikeuskasvatuksen toteutuksessa vaihtelevat (Kouros & Vainio, 2014; Matilainen, 2014; Pudas, 2015; Tibbitts & Kirchsclaeger, 2010). Lisäksi ihmisoikeuskasvatus on

läheisesti yhteydessä moniin muihin usein käytettyihin käsitteisiin tai termeihin kuten demokratiakasvatus, globaalikasvatus, kansalaiskasvatus, monikulttuurisuuskasvatus ja kansainvälisyyskasvatus. Vaikka ihmisoikeuskasvatusta ja sen laatukriteerejä on luokiteltu monella tavalla, käytettyihin käsitteisiin yleisesti sisällytetään ihmisoikeuksiin liittyvät tiedot, taidot ja asenteet (Matilainen, 2011). Nämä tekijät sisältyvät myös Euroopan neuvoston demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta koskevassa peruskirjassa esittämään määrittelyyn, jonka mukaan..

‘Ihmisoikeuskasvatus’ tarkoittaa koulutusta, kasvatusta, tietoisuuden lisäämistä, tietoa, käytäntöjä ja toimintaa, joilla oppilaille pyritään antamaan tietoja, taitoja ja ymmärrystä ja kehittämään heidän asenteitaan ja käyttäytymistään siten, että he edellytyksiä osallistua yleismaailmallisen ihmisoikeuskulttuurin rakentamiseen ja puolustamiseen yhteiskunnassa ihmisoikeuksia ja perusvapauksia kunnioittavalla tavalla. (EN, 2010, 6)

Tiedon jakamisen, tietoisuuden lisäämisen ja ihmisoikeusperustaisen toiminnan viljelemisen lisäksi yllä esitetyt määritelmät korostavat oppijoiden voimaannuttamista ihmisoikeuskulttuuriin vaikuttajina ja sen rakentajina. YK:n ihmisoikeuskasvatuksen ja –koulutuksen julistus mainitsee kolme ihmisoikeuskasvatukseen sisältyvää osa-aluetta. Ihmisoikeuksista opetus (*tiedot*) sisältää ihmisoikeusnormeja ja –periaatteita sekä näitä tukevia arvoja ja mekanismeja käsittelevien tietojen ja ymmärryksen lisäämisen ihmisoikeuksien turvaamiseksi. Toinen osa-alue koskee ihmisoikeuksien opetuksen ja oppimisen tapaa (*oppimistapa*), jonka tulee kunnioittaa sekä kasvattajan että oppilaan oikeuksia. Kolmas osa-alue käsittää kasvatuksen ihmisoikeuksien edistämiseksi (*voimaannuttaminen*), millä tarkoitetaan ihmisten voimaannuttamista omista oikeuksista nauttimiseen ja niiden harjoittamiseen sekä muiden oikeuksien tukemiseen ja kunnioittamiseen (UN, 2012, 3).

Viime aikoina on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota ihmisoikeuskasvatuksen kulttuurisiin ja sosioekonomisiin vaikutuksiin. Nykyiset ihmisoikeuskasvatukseen liitetyt käsitykset korostavatkin ihmisoikeuksien opettamisen sijasta *ihmisoikeusperustaisen* kulttuuriin luomista (Matilainen, 2011, 32). Tämä näkökulma yhdistyy myös YK:n ihmisoikeuskasvatuksen ja –koulutuksen julistukseen (2012), missä keskeisimmäksi tavoitteeksi asetetaan universaalin ihmisoikeuskulttuurin kehittäminen. Tavoitteena on kasvattaa yksilöitä, jotka tuntevat omat ja toisten ihmisoikeudet, kunnioittavat niitä ja haluavat toimia aktiivisesti niiden edistämiseksi ja puolustamiseksi. Ihmisoikeuskasvatuksessa on siten vahvasti mukana emansipatorinen ulottuvuus eli tiedon jaon lisäksi pyrkimys voimaannuttaa yksilöitä, jotta nämä kykenevät puolustamaan ihmisoikeuksia sekä edistämään ihmisoikeuksia suosivaa kulttuuria (Matilainen, 2014; Tibbitts & Kirchsclaeger, 2010). Ihmisoikeudet nähdään silloin sisältyvän kaikkeen kasvatukseen ja opetukseen, mukaan lukien opetuksen suunnittelun, oppimisympäristön luomisen ja oppimisen arvioinnin. Ihmisoikeusperustaisessa lähestymistavassa myös itse kasvatus- ja opetustapa nousevat keskeiseen rooliin. Krappmann määrittelee ihmisoikeuskasvatuksen (2006, 63) kasvatuksena, joka pyrkii lisäämään kasvatettavien motivaatiota ja valmiuksia ihmisoikeuksien toteuttamisessa niin, että kasvatus on samalla ihmisoikeuksia kunnioittavaa.

2.2 Lapsen oikeudet ja lasten ihmisoikeuskasvatus

Termiä 'ihmisoikeusperustainen' kulttuuri alettiin käyttää ihmisoikeuskasvatuksen käsitteen rinnalla 1990-luvulla (Matilainen, 2014). Tähän vaikutti etenkin YK:n ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmen 1995-2004, jolloin nuorten kasvatuksessa tuli entistä enemmän painottaa ihmisoikeuksia (Krappmann, 2006). Matilainen kuvaa tutkimuksessaan (2011, 8) ihmisoikeuksien käsitettä kolmen perusulottuvuuden avulla: ihmisoikeudet moraalisenä, oikeudellisenä sekä poliittisena käsitteenä. Tämän lisäksi keskustelu lasten ihmisoikeuksista pitää sisällään kasvatuksellisia sekä lapsuuteen yhdistyviä sosiologisia näkökulmia (Krappmann, 2006). Toisaalta lapsen oikeuksien sopimus edellyttää lapsen oikeuksista tiedottamisen lisäksi lasten ihmisoikeuskasvatusta (artikla 29). ja sopimus onkin monella tapaa edistänyt ihmisoikeuskasvatusta (Krappmann, 2006, 62). Lapsen oikeuksien toteuttamista ja lasten ihmisoikeuskasvatusta ohjaavat YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen sisältyvät neljä yleisperiaatetta:

1. Syrjimättömyys (artikla 2)
2. Lapsen edun huomioiminen (artikla 3)
3. Oikeus elämään ja kehittymiseen (artikla 6)
4. Lapsen näkemysten kunnioittaminen (artikla 12)

Lasten ihmisoikeuskasvatukseen sisältyy myös YK:n ihmisoikeuskasvatukselle määrittelemät kolme ulottuvuutta; tiedot, oppimistapa, voimaannuttaminen (2012). Lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) hengen mukaisesti nämä ulottuvuudet painottuvat lasten ihmisoikeuskasvatuksessa kuitenkin lapsen ikätason mukaisesti. Lasten ihmisoikeuskasvatus on siten opetusta lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuksista, lapsen ihmisoikeuksia kunnioittaen sekä niitä tukien ja edistäen. Sen tavoitteena on myös voimaannuttaa lapset ja kasvattajat toimimaan niiden mukaan sekä tukemaan, puolustamaan ja edistämään ihmisoikeuksien toteutumista omassa arjessa.

'Ihmisoikeuskasvanut' lapsi oppii ymmärtämään omat ja toisen oikeudet, kunnioittamaan niitä sekä aktiivisesti toimimaan ja vaikuttamaan ihmisoikeuksien toteutumisen puolesta.

Lapsuuden ja nuoruuden erityispiirteiden ymmärtäminen ja huomioon ottaminen erottavat lasten ihmisoikeuskasvatuksen aikuisten ihmisoikeuskasvatuksesta (Krappmann, 2006, 64). Lasten erityistarpeet kuten vähäinen kokemustausta ja vielä kehittyvissä olevat taidot tulee ottaa huomioon kaikessa kasvatustoiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Lasten kehitystaso ei vielä riitä moniulotteisten moraalisten näkökohtien teoreettiseen ymmärtämiseen, ja ratkaisujen etsiminen vaikeisiin moraalisiin ongelmiin on lapsille haasteellista. Abstraktien ja yleismaailmallisten ulottuvuuksien ymmärtämiseksi lasten ihmisoikeuskasvatuksen tuleekin yhdistyä lasten omaan kokemusmaailmaan. Ihmisoikeuskasvatuksen kolmesta ulottuvuudesta (tiedot, oppimistapa, voimaannuttaminen) tärkeimmälle sijalle lasten kohdalla nousevatkin ihmisoikeuskasvatuksessa käytettävät opetus- ja oppimistavat. Koulussa ja luokahuoneessa toteutetulla pedagogiikalla on siten tärkeä merkitys lasten ihmisoikeuskasvatuksessa.

Ihmisoikeuskasvatusta tulee toteuttaa ihmisoikeuksia edistävällä tavalla. Tämä merkitsee etenkin *lapsen oikeuspohjaista lähestymistapaa* kasvatukseen ja opetukseen, missä

kasvatustoimintaa tarkastellaan ja toteutetaan lapsen oikeuksien näkökulmasta. Lapsen oikeuspohjainen ihmisoikeuskasvatus on etenkin lapsiystävällistä tai *lapsilähtöistä* ja lapsia *osallistavaa* pedagogiikka. Lasten ihmisoikeuksien kasvatusprosessiin vaikuttaa merkittävästi myös koulun fyysinen ja sosiaalinen *oppimisympäristö* sekä oppimisyhteisö (Kumpulainen, 2009; Kiilakoski, 2016). Lasten ihmisoikeuskasvatus ei siten keskity yksinomaan lapsiin, vaan huomioi olennaisesti lapsen sosiaaliseen oppimisympäristöön ja oppimiskokemuksiin vaikuttavat tekijät. On olennaista, että lapsen oikeudet toteutuvat myös koulujen arjessa ja että sekä kouluyhteisö että fyysinen kouluympäristö tukevat niiden toteutumista. Tässä kohtaa painotetaan etenkin aikuisten ja kasvatuksen ammattilaisten ihmisoikeuskasvatusvalmiuksien lisäämistä (Lampinen, 2014; Rusanen, 2014). Etenkin koulun opettajilla on suuri vastuu lapsen oikeuksien ja osallisuuden toteuttamisesta koulussa. Toisaalta myös oppilaiden on kunnioitettava niin toistensa kuin kasvattajien ja opettajien oikeuksia. Vastuu ihmisoikeuksien toteutumisesta koulun toimintaympäristössä on siten kaikille yhteinen (Matilainen, 2014). UNICEFin ‘Lapsen oikeuksien käsikirja’ (2014a, 20) kokoaa nämä näkökulmat ja sisällyttää lasten ihmisoikeuskasvatukseen:

... lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) säännösten ja periaatteiden sekä lapsenoikeuspohjaisen lähestymistavan mukaisen opetuksen ja oppimisen sekä aikuisten ja lasten voimaannuttamisen, jotta he kykenevät edistämään ja soveltamaan näitä omassa perheessä, koulussa ja yhteisössä sekä myös kansallisella ja kansainvälisellä tasolla.

Koulun arkea ja opetuskäytäntöjä määrittävät peruskoulua koskevat yleiset säännöstit mutta myös koulun omasta historiasta ja lähiympäristöstä nouseva sekä kouluyhteisössä ylläpidetty *toimintakulttuuri*. Opettajat sekä muu koulun henkilökunta yhdessä oppilaiden kanssa toteuttavat ja samalla vahvistavat omalla käyttäytymisellään tätä kulttuuria. Toisaalta tutkimuksissa peruskoulu näyttäytyy paikkana, jonka toiminnasta määräävät lähinnä aikuiset (Harinen & Halme, 2012, Kiilakoski, 2016) ja jossa etenkin nuoret kokevat mahdollisuutensa tulla kuulluksi ja vaikuttaa koulua koskeviin päätöksiin vähäisinä (Opetushallitus, 2011; Paju, 2011; Välijärvi, 2012). Oppilaiden osallisuus ja vaikuttaminen toteutuvat lähinnä aikuisten määrittämien rakenteiden ja toimintatapojen puitteissa kuten oppilaskunnan kautta (Harinen & Halme, 2012; Kiilakoski, 2012). Lapsen oikeuspohjaisen, lapsilähtöisen ja osallistavan, kasvatuksen vahvistaminen saattaakin edellyttää merkittäviä muutoksia aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa sekä koko koulun toimintakulttuurissa. Uusi peruskoulun opetus suunnitelma (POPS 2016) avaa tähän uusia mahdollisuuksia painottaessaan sekä oppilaiden osallisuutta ja aktiivisuutta, koulun toimintakulttuuria että vuorovaikutusta ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan (Jääskeläinen & Kaihari, 2016).

2.3 Ihmisoikeuskasvatus peruskoulussa ja POPS 2016

Ihmisoikeuskasvatus on arvokasvatusta, jonka siemenet kylvetään jo kodissa ja varhaiskasvatuksessa. Yhdeksänvuotisella peruskoululla on kuitenkin merkittävä rooli lasten kasvamisessa yhdenvertaisuuteen ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen sekä heidän kyvyssään toteuttaa ja edistää ihmisoikeuksien toteutumista omassa elämässä ja elinympäristössä. Ihmisoikeuskasvatuksen keskeiset näkökulmat ovat aina sisältyneet sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmiin, mutta niitä ei ole nostettu selkeästi opetusohjelmien sisällöiksi (Lampinen, 2014; Rusanen, 2014).

Opetushallitus uudisti peruskoulujen opetussuunnitelmat erityismääräyksellä vuonna 2010 ja sen mukaiset opetussuunnitelmat otettiin sen jälkeen kouluissa käyttöön. Erityismääräyksen myötä YK:n lapsen oikeuksien sopimus, YK:n ihmisoikeusjulistus, Euroopan ihmisoikeussopimus sekä YK:n toiminta yleensä sisällytettiin perusopetuksen arvopohjaan ja myös yläkoulun historian opetukseen. Ihmisoikeuskasvatus on kuitenkin jäänyt kouluissa paljolti epäselväksi ja ulkokohtaiseksi tai sen on nähty lukeutuvan lähinnä tiettyjen aineiden kuten yhteiskuntaopin, elämäntutkimustiedon tai uskonnon oppisisältöihin (Matilainen, 2011; Opetushallitus, 2011; Pudas, 2015).

Suomen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat olleet merkittävän uudistustyön alla ja uusi opetussuunnitelma valmistui vuoden 2014 lopussa. Uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2016) otetaan kouluissa käyttöön syksyllä 2016. Perusteissa on pyritty huomioimaan globaali maailma sekä muutokset tulevaisuuden yhteiskunnan kompetensseissa ja tiedoissa sekä elämisen ja työelämän taidoissa (Opetushallitus, 2015). Yleismaailmalliset ihmisoikeudet luovat perustan peruskoulun arvokasvatukselle ja oppilaita ohjataan ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen (Jääskeläinen & Kaihari, 2016). Jokaisella lapsella on oikeus laadukkaaseen opetukseen, ihmisyyteen ja demokratiaan, monikulttuurisuuteen sekä kestäväan elämäntapaan. Ihmisoikeudet ja arvokasvatus saavat entistä tärkeämmän painoarvon perusopetuksessa. Erityisesti Lapsen oikeuksien sopimus (LOS) nousee tärkeään osaan uusissa perusopetuksen perusteissa ja ne noudattavat hyvin sopimuksen yleisperiaatteita. Uusi opetussuunnitelma pyrkii tukemaan koulujen kehittymistä oppimisyhteisöiksi, missä korostuu oppimisen ilo, yhteistyötä tukeva ilmapiiri sekä oppilaiden autonomian edistäminen oppimisessa ja kouluelämässä (Halinen, 2015). Se korostaa koulukulttuuria, jossa tuetaan oppilaiden aktiivista osallistumista. Oppilaiden osallistuminen ja vaikuttaminen edustavat yhtä uuden opetussuunnitelman seitsemästä laaja-alaisesta osaamisalueesta, minkä nähdään konkretisoituvan myös koulun toimintakulttuurissa (Jääskeläinen & Kaihari, 2016).

Sellaisten koulun oppimisympäristöjen ja oppimistapojen luominen, jotka edistävät jokaisen oppilaan mahdollisuuksia oppia ja osallistua aktiivisesti kouluelämään, auttavat merkittävästi kansalaisuuteen, kulttuuriin, yhteiskuntaan ja terveyteen liittyvien lapsen oikeuksien toteuttamisessa (UNICEF, 2014a). Uusi opetussuunnitelma edellyttää myös ensi kertaa ihmisoikeuskasvatuksen tarjoamista kaikilla luokilla. Tämän lisäksi uuteen peruskoulun opetussuunnitelmaan on sisällytetty draama sekä itsenäisenä oppiaineena että yhdistyneenä muihin oppiaineisiin, mikä lisää mahdollisuuksia lapsille luontaiselle kokemukselliselle ja kokonaisvaltaiselle oppimiselle edistäen siten myös ihmisoikeustaitojen kehittymistä (DICE, 2015; Flowers ym., 2012; Hassi, Niemelä, Paloniemi, Piekkari & Wolde, 2015). Keskinäisellä vuorovaikutuksella ja kommunikaatiolla on tärkeä rooli sekä ihmisoikeuksien oppimisessa että hyvän toimintaympäristön rakentumisessa (Harinen & Halme, 2012; Renko, Larja, Liebkind & Solares, 2012), mutta myönteisen vuorovaikutuksen ohella lasten kasvua ja kehitystä tukevat positiiviset tunnekokemukset, itseilmaisuus ja omaehtoinen oppiminen. Lasten ihmisoikeusvalmiuksien lisääminen vaatii oppimis- ja kasvu ympäristöjä, jotka huomioivat sekä lasten kehitystason että monipuolisen elämis- ja kokemusmaailma (Cantell, 2016; UNICEF, 2015a; Vehviläinen, 2009). Lapsen oikeuksien ja laadukkaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen toteutuminen koulussa edellyttääkin kasvattajien ihmisoikeusvalmiuksien lisäämisen ohella muutoksia koulun pedagogiikassa, oppimisympäristöissä ja toimintakulttuurissa.

2.4 Lasten ihmisoikeuskasvatustutkimus

Ihmisoikeudet liitetään melko yleisesti perusasioita ja -oikeuksia käsitteleviin lakeihin, joiden rikkomuksia saattavat tulkita lähinnä ihmisoikeusjuristit. Niitä ei useinkaan nähdä osana arkielämää vaan pikemmin elämästä irrallisena ja äärioloissa tai tietyissä kehityksmaissa tapahtuvana asiana. Myös niiden opettaminen ja niistä tiedottaminen nähdään tarpeelliseksi lähinnä siellä, missä oikeudet eivät toteudu (Krappmann, 2006, 6). Tämä koskee myös käsityksiä lasten ihmisoikeuksista ja niiden toteutumisesta. Toisaalta ihmisoikeuksia pidetään itsestään selvinä, vaikka niiden sisältöä ja eri muotoja käytännön toiminnassa ymmärretään melko huonosti (Matilainen, 2011; Pudas, 2015). Myös opetusministeriö totesi lapsen oikeuksien kansallisessa viestintästrategiassaan (2010), että valtion tiedottaminen lapsen oikeuksista on ollut puutteellista, ja siitä ovat huolehtineet lähinnä järjestöt. Tiedon puute ja virheelliset ajattelutavat saattavat olla syynä ihmisoikeuskasvatusta koskeviin puutteisiin, joita useat viimeaikaiset raportit ja selvitykset ovat tuoneet esille. Ihmisoikeuskeskus kokosi raportissaan (Kouros & Vainio, 2014) tiedot ihmisoikeuskasvatuksen ja – koulutuksen nykytilasta Suomessa. Vaikka ihmisoikeuskasvatusta toteutetaan monimuotoisesti ja eri taholla, se on raportin mukaan hajanaista ja epäsystemaattista eikä ihmisoikeuskasvatuksen velvoittavuutta täysin tiedosteta. Puutteita on etenkin opettajien ja kasvattajien sekä virkamiesten koulutuksessa, mutta myös ihmisoikeuksia koskevien normien ja mekanismien opetus on vielä vähäistä (emt., 12-13). Ihmisoikeuskasvatuksen oppisisällöt ja toimintakulttuuri eivät linkity riittävästi toisiinsa eikä pääsy ihmisoikeusopetukseen toteudu yhdenvertaisesti. Ihmisoikeuskasvatuksen epäselvyys ja puutteet koskevat kaikkia koulutusasteita.

Mia Matilaisen ihmisoikeuskasvatusta ja sen toteutusta lukiossa käsitelleessä väitöskirjassaan (2011) havaitsi niinkään puutteita ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisessa, jolloin YK:n ihmisoikeuskasvatukselle asetetut tavoitteet eivät täyttyneet. Myös ihmisoikeuksiin liittyvissä tiedoissa oli puutteita sekä opiskelijoilla että opettajilla eikä myöskään käsite 'ihmisoikeuskasvatus' itsessään ollut tuttu. Vaikka ihmisoikeudet kuten tasa-arvo koettiin toteutuvan lukiossa kohtuullisen hyvin, erilaisuuden kohtaamiseen ja kunnioittamiseen liittyvissä taidoissa oli puutteita. Opettajat pyrkivät kasvatustyössään kunnioittamaan ja noudattamaan ihmisoikeuksien periaatteita, mutta ihmisoikeuskasvatus ei ollut heille tietoista kasvatustyötä. Ihmisoikeuskasvattajan roolin nähtiin kuuluvan jonkun muun opettajan tai koulun ulkopuolisen asiantuntijan tehtäviin. Vastaavanlaisia tuloksia raportoi Anna-Liisa Pudas (2015) globaalikasvatusta ja sen täytäntöönpanoa alakoulun perusopetuksessa koskeneessa väitöskirjassaan. Globaalikasvatusta ei nähty velvoittavana eikä sitä liitetty kiinteästi koulun toimintaan. Se oli lähinnä ylimääräinen lisä koulutyössä, eikä sen toteuttamiseen katsottu olevan riittävästi resursseja.

Myös yliopistojen opettajankoulutuksen ihmisoikeuskasvatuksen ohjelmia vaivaavat tavoitteellisuuden ja systemaattisuuden puute. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta, 2014) demokratiaan ja ihmisoikeuksiin liittyvien tavoitteiden toteutumisesta ja sisällöistä opettajankoulutuksessa todetaan tarve ihmisoikeuskasvatusta koskevan pedagogiikan tutkimukselle ja kehittämiselle. Selvityksen mukaan demokratiaan ja ihmisoikeuksiin liittyviä asioita käsitellään opettajankoulutuksessa varsin vähän, ja keskeiset arvot ja periaatteet ilmenevät niissä epäsystemaattisesti eikä niitä konkretisoida. Raportissa nähdään kehitystyön vaativan, että demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen merkitys

opettajankoulutuksessa ja opettajan työssä tiedostetaan nykyistä paremmin ja nämä että liitetään vahvemmin toimintakulttuuriin. Suosituksissa mainitaan myös demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjen käsittelyn tehostaminen, erilaisten oppimismenetelmien ja -tyylien kokeilu ja harjoittelemineen, opetusmateriaalin käyttö ja tuottaminen, täydennyskoulutus ja tutkimus sekä yhteistyö ihmisoikeusasiantuntijoiden ja kansalaisjärjestöjen kanssa.

Harinen & Halmeen (2012) tutkimus kouluhyvinvoinnista toi puolestaan esiin koulun toimintaympäristön piirteitä, jotka vaikeuttavat lapsen oikeuksien täyttämistä. Epäterveet ja ankeat koulurakennukset yhdistettynä pelon tunteisiin ja kiusaamisen kokemuksiin rapistivat peruskoululaisten turvallisuutta. Lasten osallisuus toteutui koululaisten kohdalla huonosti opetusmenetelmistä ja –sisällöistä tai koulun työjärjestyksestä päätettäessä, eikä koulu tarjonnut lapsille paljoa mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen. Myös Queensin yliopiston yhteistyössä UNICEFin kanssa 26 maassa tekemän selvityksen (Jerome, Emerson, Lundy, & Orr, 2015) mukaan ihmisoikeuksien toteutumiseen lapsilla ja nuorilla sekä niistä oppimiseen vaikuttaa suuresti opetus- ja kasvatusympäristö. Ihmisoikeudet sisältävä opetussuunnitelma ja opettajien koulutuksessaan saama tietoisuus ihmisoikeuksista ovat avaintekijät ihmisoikeuspohjaisen opetus- ja kasvatusympäristön luomisessa. Opettajat tarvitsevat lisää tietoa lapsen oikeuksista ja lasten ihmisoikeuskasvatuksesta, mutta heitä pitää myös auttaa tiedostamaan omat asenteensa sekä ymmärtämään oma roolinsa muutosagenttina. Opettajien roolin ja opettajankoulutuksen ohessa raportissa painotetaan ihmisoikeuskasvatuksen seuranta ja arviointia. Lasten ihmisoikeuskasvatuksen onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä mainitaan myös yhteistyö sekä erilaiset yhteistyöelimet (emt., 7).

Sisäasiainministeriön teettämän kansallisen selvityksen (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio, 2010) mukaan syrjintäkokemukset lasten ja nuorten arjessa ovat varsin yleisiä. Syrjintää esiintyi yleisimmin juuri koulussa. Lapset kokivat, että aikuiset eivät tunnista syrjintää ja sen eri muotoja eivätkä aikuiset osaa puuttua siihen niin, että ongelmaan saataisiin ratkaisu. Laadukkaalla ihmisoikeuskasvatuksella on tärkeä rooli kouluissa esiintyvän syrjinnän ennaltaehkäisyssä. Ihmisoikeuskasvatuksen toteutuksesta ja vaikuttavuudesta on vielä varsin vähän tutkimustietoa. Sisäasiainministeriön selvitys (Renko, Larja, Liebkind & Solares, 2012) toi kuitenkin esiin puutteet syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoissa ja käytänteissä. Pedagogiset keinot oppimistilanteisiin ja ryhmien välisiin suhteisiin kohdistuneissa interventioissa painottivat ryhmätyöskentelyn sijaan tietoa ja valistusta. Vaikka kontaktiin perustuvien interventioiden on todettu parantavan ryhmienvälisiä suhteita, kontaktia ei hyödynnetty käytetyissä pedagogisissa keinoissa. Kontaktiin perustuvien interventioiden hyödyntämistä syrjinnän ehkäisyssä pidettiin selvityksessä tarpeellisina myös Suomessa. Selvitys nosti esiin myös pedagogisten keinojen käytön tavoitteet, niiden huolellisen suunnittelun ja arvioinnin sekä myös opettajien koulutuksen merkityksen hyvien ryhmienvälisen suhteiden edistämiseksi.

Oppimistilanteiden osalta taiteen ja draaman käyttö lasten ihmisoikeuskasvatuksessa näyttäisi tuottavan selkeitä positiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi Koskensuu & Peltovuori tarkastelivat opinnäytetyössään (2010) taidekasvatuksen keinoja rasmin vastaisessa nuorisotyössä. Suunnitellut taiteen työpajat auttoivat ajatusten ja tunteiden herättelemisessä sekä sisäistämään rasmitteemoja. Nuoret kokivat saaneensa taiteen avulla välineitä itsensä ja rasminvastaisuuden ilmaisuun sekä myös rohkeutta puuttua rasistisiin tilanteisiin. Laaja kansainvälinen Euroopan Unionin rahoittama DICE (Drama

Improves Lisbon Key Competences in Education, 2015) projekti puolestaan tarkasteli teatteri- ja draamakasvatuksen vaikutuksia Lissabonin sopimuksen avainkompetensseihin eli elinikäisen oppimisen taitoihin ja kompetensseihin, työllistymiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen, kommunikaatiotaitoihin, yrittäjyyteen, kulttuuriseen ilmaisuun, ihmisten ja kulttuurien välisiin sekä sosiaalisiin taitoihin, kansalaistaitoihin sekä universaaliin inhimillisyyden kompetenssiin. Tutkimus kokosi kysely-, havainnointi- ja haastatteluaineistoa kaikkiaan lähes viideltä tuhannelta 13-16 vuotiaalta nuorelta 12 maassa. Saadut tulokset antoivat selkeitä viitteitä draaman ja teatterin käytön positiivisista vaikutuksista nuorten oppimiseen, hyvinvointiin, osallistumiseen, aktiiviseen kansalaisuuteen sekä heidän syrjintään liittyviin asenteisiin (DICE, 2015).

3. TUTKIMUKSEN TAUSTA

Euroopan neuvoston demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta koskevassa peruskirjassa (2010) todetaan, että jäsenvaltioiden tulee käynnistää ja edistää kansalais-, demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta tarkastelevaa tutkimusta nykytilanteen kartoittamiseksi sekä vertailutiedon hankkimiseksi ja käytäntöjen kehittämiseksi. Myös useat tuoreet selvitykset (Kouros & Vainio, 2014; Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta, 2014) ovat tuoneet esiin puutteet ihmisoikeuskasvatuksessa Suomessa sekä tarpeen hankkia lisää tutkimustietoa ihmisoikeuskasvatuksen ja sen käytäntöjen kehittämiseksi. Tämä koskee erityisesti myös lapsen oikeuksiin liittyvän kasvatuksen ja koulutuksen tutkimusta. Esimerkiksi tuoreessa kansainvälisessä selvityksessä (Jerome, Emerson, Lundy, & Orr, 2015) todetaan lasten ihmisoikeuskasvatusta käsittelevän tutkimuksen vähäisyys. Toisaalta uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa (OPS 2016) kouluja velvoitetaan huolehtimaan laadukkaasta lasten ihmisoikeuskasvatuksesta. Tämä taas edellyttää ihmisoikeuskasvatukseen ja sen pedagogiikkaan liittyvän tiedon ja valmiuksien lisäämistä kouluissa.

Tässä raportissa kuvatus tutkimushankkeen taustana on Suomen UNICEFin Lapsen oikeudet toiminnallisesti hanke (LOT, 2012-2014), jossa kehitettiin draamapohjainen lasten ihmisoikeuskasvatuksen malli sekä oppimateriaalia mallin toteuttamiseksi kasvattajien käyttöön. Opettajien, ohjaajien ja tukioppilaiden koulutuksissa osanaottajilta kerättiin palautetta mallin käytöstä mutta ei varsinaista tutkimustietoa draamapohjaisten työtapojen toimivuudesta kouluopetuksessa. Myöskään ihmisoikeuskasvatuksen malleja vertailevaa tutkimusta ei ole toteutettu Suomessa tai kansainvälisesti. Toisaalta LOT -hankkeen koulutuksiin liittyvän opinnäytetyön johtopäätöksissä peräänkuulutettiin tutkimusta, jossa tarkasteltaisiin eri työtapojen vaikutusta lapsen oikeuksiin, empatiaan ja tunteisiin liittyviin merkityksiin sekä soveltuvatko jotkin työmenetelmät toisia paremmin lapsen oikeuksien opettamiseen (Auvinen, 2013, 31). Jotta koulujen kasvattajat voivat hyödyntää uudistuvien opetussuunnitelmien ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjä, tutkimustietoa ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikasta tarvitaan myös käytännön opetustyön tueksi. Näistä lähtökohdista ja tarpeista käsin toteutettiin peruskoulun yläasteen kontekstissa nyt käsillä oleva lasten ihmisoikeuskasvatuksen toimintatutkimus, jossa mukana oli kahden koulun oppilaita ja opettajia. Tässä luvussa kuvataan tarkemmin tutkimuksen tausta, lähtökohdat ja tavoitteet.

3.1 Suomen UNICEFin LOT-hanke

Edistääkseen lasten ihmisoikeuskasvatusta Suomen UNICEF toteutti vuosina 2012-2014 *'Lasten oikeudet toiminnallisesti!'* (LOT) ihmisoikeuskasvatushankkeen, jossa opettajille, kouluttajille ja koulujen rehtoreille esiteltiin työpajojen muodossa *holistinen ja osallistava* lapsen oikeuksien kasvatuksen malli. Hankkeen lähtökohtana oli pyrkimys edistää lasten ihmisoikeuskasvatusta tarjoamalla peruskouluille ja niiden opettajille tukea sekä pedagogisia työvälineitä lapsen oikeuksien opettamiseen ja oppimiseen (UNICEF, 2014b). Tavoitteena oli testata ja kehittää esiteltyä mallia ja siihen liittyvää materiaalia sekä tukea ihmisoikeuskasvatusta, joka voimaannuttaa sekä kasvattajat että lapset edistämään lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutumista omassa ympäristössä. Hankkeessa esitelty kasvatuksen käytännöt suunniteltiin yhdenmukaisiksi YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) pääperiaatteiden kanssa. Erityisesti malli huomioi 1)

syrijimättömyyden, 2) lapsen edun, 3) lapsen oikeuden elämään ja kehittymiseen, sekä 4) lapsen mielipiteen ja osallisuuden.

LOT -hankkeen koulutuksissa toteutetun holistisen ja osallistavan ihmisoikeuskasvatusmallin pohjana on *prosessidraamamenetelmä*, jolla on todettu merkittäviä myönteisiä vaikutuksia oppimiseen, osallisuuteen, kansalaisaktiivisuuteen sekä erilaisuuden hyväksymiseen (www.dramanetwork.eu/key_results.html). Näytelmäsuorituksen sijaan menetelmässä keskitytään draaman kasvatukselliseen ulottuvuuteen ja itse draamaprosessiin. Osanottajat johdatetaan fiktiivisen tarinan avulla itse kokemaan ja sitä kautta ymmärtämään syvemmin vuorovaikutusta ja erilaisia näkökulmia sosiaalisissa tilanteissa (Heathcote, 1984, 49). Draama auttaa osanottajia tiedostamaan omaa käyttäytymistä ja ottamaan sen myötä vastuuta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Toiseen kohdistetun pelon sijasta draama rohkaisee oppilaita tutkimaan ja ymmärtämään muiden ajatuksia ja tunteita. Toisaalta menetelmän leikillisuus yhdistyy luontevasti lasten kokemisen ja toiminnan tapoihin (Heikkinen, 2002).

Suomen UNICEF keräsi palautetta LOT-hankkeen koulutustilaisuuksista ja työpajoista. Koulutuksen osanottajat vastasivat palautekyselyyn ja myös mallia soveltaneet kasvattajat raportoivat mallin soveltamisesta lasten ja nuorten kanssa. Saatujen tulosten (UNICEF, 2014b) mukaan draamapohjainen malli näytti soveltuvan erityisen hyvin lapsen oikeuksien kasvatukseen. Käytetyt draamaharjoitteet yhdessä tarjotun tiedon kanssa auttoivat osanottajia kokemaan lapsen oikeuksiin liittyviä tilanteita tunneperäisesti ja ne lisäsivät heidän empatiakykyään. Nämä palautteet yhdessä osanottajien voimaantumisen kokemusten kanssa viittaavat mallin toimivuuteen. Kerätyssä palauteaineistossa ei käsitelty ihmisoikeuskasvatuksen mallin vaikutuksia systemaattisemmin eikä sen pohjalta myöskään saatu vastauksia kysymykseen mallin toimivuudesta suhteessa muihin työtapoihin. Toisaalta jotkut kasvattajat kokivat draamapohjaisen mallin aikarajoitteiden vuoksi haastavana tavallisessa luokkaopetuksessa.

Hankkiakseen systemaattista empiiristä ja vertailevaa tutkimustietoa lasten ihmisoikeuskasvatuksen (LIOK) pedagogiikasta sekä kehittääkseen edelleen mallia Suomen UNICEF suunnitteli LIOK:n tutkimushankkeen, jota opetus- ja kulttuuriministeriö tuki lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman (LANUKE) kautta. Varsinaisen tutkimustiedon tuottamisen ohella hanke pyrki tekemään tunnetuksi lapsen oikeuksia ja lapsenoikeusperustaista ihmisoikeuskasvatusta sekä kehittämään edelleen lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogisia malleja, käytäntöjä ja valmiuksia peruskoulun kouluyhteisössä. Tutkimushanke pyrki siten myös vastaamaan kansainvälisiin ja kotimaisiin vaatimuksiin sekä ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikan tutkimuksesta että laadukkaamman kansalais-, demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen kehittämisestä.

3.2 Lapsenoikeusperustainen kasvatustyö

Ratifioidulla lapsen oikeuksien sopimuksella (LOS) valtio sitoutuu muuttamaan lakinsa ja toimintansa sopimusta vastaaviksi, joten sopimus edustaa valtioita velvoittavaa kansainvälistä ihmisoikeussopimusta. Sopimuksen noudattamista valvoo YK:n lapsen oikeuksien komitea ja maat raportoivat komitealle lapsen oikeuksien tilanteesta viiden vuoden välein, jolloin maat saavat komitealta huomautuksia ja suosituksia. Tämän lisäksi

myös UNICEF ja muut lapsijärjestöt valvovat lapsen oikeuksien toteutumista. Lapsen oikeuksien sopimus asettaa valtioille myös velvollisuuden tiedottaa lasten oikeuksista sekä lapsille että aikuisille. Muista kasvatusalueista poiketen lasten ihmisoikeuskasvatuksella on siten selkeä juridinen perusta ja velvoittavuus. Lisäksi lapsen oikeuksien sopimus määrittää, että LIOK tulee toteuttaa lapsen ikätason mukaisesti. Lapsilla on oikeus saada tietoa lapsen oikeuksista ja oppia käyttämään niitä tavalla, joka huomioi heidän yksilöllisyytensä ja kehitystasonsa. *Lapsenoikeusperustainen* lähestymistapa laajentaa LIOK:n koskemaan lapsen oikeuksien toteutustapaa; lasten oikeuksien sopimuksen (LOS) ja muiden ihmisoikeussopimusten ohjeiden ja periaatteiden noudattamista käyttäytymisessä, toiminnoissa, politiikassa ja ohjelmissa; sekä lasten valmiuksien lisäämistä oikeuksien omistajana ja aikuisten valmiuksien lisäämistä tämän kasvatusvastuun kantajina (UNICEF, 2014a, 21). Lapsenoikeusperustaisen toiminnan tavoitteena on, että lapsen etu ja lapsen oikeudet huomioidaan joka tilanteessa ja ne pyritään myös toteuttamaan.

Lapsen oikeusperustaisessa lähestymistavassa kasvatus yhdistyy siten lapsen oikeuksiin kaikilla kasvatuksen hallinnoinnin, toteutuksen ja arvioinnin tasoilla. Tällöin koulut ovat yhteisöjä, joissa aikuiset omalla esimerkillään esittelevät ja myös toteuttavat aktiivisen kansalaisuuden ja oikeuksien omistajuuden malleja lapsille. Krappmann'in (2006, 63) mukaan on tärkeää, että sekä koulun hallinto, opetussuunnitelman luojat, opettajat ja muut lasten kasvatukseen osallistuvat että myös lapset itse pitävät ihmisoikeuksia ja lapsen oikeuksia kasvatuksen tärkeimpinä tavoitteina. Ihmisoikeuskasvatus koskee siten koko kouluyhteisöä ja kaikkia oppiaineita. Lapsen oikeusperustainen kasvatus pitää sisällään, että lapsen oikeudet ohjaavat koulun henkilökunnan ja lasten kommunikointia ja käyttäytymistä, opetusmateriaalin valintoja, opetusmenetelmiä sekä oppimisen arviointia. Tämän lisäksi kouluhallinnon malleja, toimintoja, politiikkaa sekä opetussuunnitelmaa tulisi suunnitella ja toteuttaa lapsenoikeusperustaisesti. On tärkeää, että lasten ihmisoikeuksia kunnioitetaan ja niitä myös toteutetaan kouluyhteisön kaikissa toiminnoissa. Lapsen oikeusperustainen lähestymistapa saattaakin edustaa puuttuvaa linkkiä lasten ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjen ja käytäntöjen välillä.

3.3 Lapsilähtöinen kasvatus ja osallistaminen

Lapsen oikeusperustainen lähestymistapa ihmisoikeuskasvatukseen edellyttää, että kasvatus on *lapsilähtöistä* ja osallistavaa. Kuten kasvatus yleensäkin, myös lasten ihmisoikeuskasvatus eroaa aikuisten ihmisoikeuskasvatuksesta. Erityisesti ihmisoikeudet koskettelevat moniulotteisia moraalisia näkökohtia ja vastakkaisuuksia, joiden ratkaisemiseen lapsilla ei vielä ole riittäviä teoreettisia valmiuksia. Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaisesti ihmisoikeuksien opetuksen tuleekin lähteä liikkeelle lapsen omasta kyvystä ja tavasta käsitellä niihin liittyviä kysymyksiä. Ihmisoikeuksiin liittyvien abstraktien käsitteiden sekä yleismaailmallisten ulottuvuuksien ymmärtäminen edellyttävät lasten omiin kokemuksiin pohjaavaa kasvatusta (Krappmann, 2006, 64). Myös lapsilähtöisyyden toteutumista tulisi tarkastella aina lapsen näkökulmasta käsin, missä korostuu lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen ohella lapsen aktiivisuuden huomiointi (Karlsson 2012). YK:n ihmisoikeuskasvatukselle määrittämistä kolmesta ulottuvuudesta (tiedot, oppimistapa, voimaannuttaminen) tärkeälle sijalle nousevatkin ne oppimis- ja opetustavat, joilla LIOK:sta toteutetaan. Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaisesti lasten tulee saada tukea sekä sellaiset oppimisympäristöt, joissa he voivat käsitellä ihmisoikeuksiin liittyviä arvoja, käsityksiä sekä omia kokemuksia turvallisesti ja

kulloisenkin kehitystason mukaisesti. Luokahuonepedagogiikalla sekä koulun sosiaalisella oppimisympäristöllä on siten keskeinen rooli LIOK:n onnistumisessa.

Lapsen oikeusperustainen ja lapsilähtöinen ihmisoikeuskasvatus painottavat lasten aktiivista osallistumista ja osallisuutta itse kasvatusprosessissa. *Osallisuus* on myös yksi Lapsen oikeuksien sopimuksessa (LOS) mainituista keskeisistä lapsen oikeuksista. Viimeaikaisten selvitysten ja tutkimusten mukaan lasten osallisuus kuitenkin käsitetään ja se myös toteutuu kapea-alaisesti. Esimerkiksi Euroopan neuvoston raportin (2011) mukaan lasten ja nuorten osallisuus toteutuu Suomessa lähinnä muodollisten ja aikuisten antamien rakenteiden puitteissa eikä etenkin erityisryhmillä ole tarjolla keinoja tai paikkoja vaikuttamiseen (Harinen & Halme 2012, 43). Toisaalta osallisuus koulussa ei ole yksistään vaikuttamista koulun asioihin vaan myös kuulumista kouluyhteisöön ja siinä toimimista (Kiilakoski, 2012). Harinen ja Halme (2012, 49) näkevät, että nykyinen peruskoulu on aikuisjohtoinen ja suhteellisen muuttumaton, kun taas nuorten kulttuurimuodot ovat joustavia, muuntuvia ja yksilöllisesti mukautuvia. Oikeusperustainen ihmisoikeuskasvatus kuitenkin edellyttää kaikkien lasten osallisuuden varmistamista itse kasvatusprosessissa.

Osallisuuden varmistaminen ihmisoikeuskasvatuksessa merkitsee kunkin lapsen lähtökohtien, kykyjen, kokemusten ja tietojen huomioimista ihmisoikeuskasvatustapahtumissa. Toisaalta yleisesti osallistamiseen, yhteistoiminnallisuuteen ja kokemuksellisuuteen nojaavan pedagogiikan on nähty tukevan ihmisoikeuskasvatusta ja positiivista muutosta ryhmässä tai yhteisössä (Flowers ym., 2012; Renko, Larja, Liebkind & Solares, 2012; Tibbitts & Kirchsclaeger, 2010). Osallistavan, oikeusperustaisen opetuksen on nähty liittyvän esimerkiksi parantuneeseen koulun ilmapiiriin sekä opettajien lisääntyneeseen motivaatioon ja työtyytyväisyyteen (Jerome, Emerson, Lundy, & Orr, 2015). Suomen UNICEFin kehittämä draamapohjainen lasten ihmisoikeuskasvatuksen malli edustaa lapset huomioivaa ja osallistavaa, toiminnallista lähestymistapaa ihmisoikeuskasvatukseen. Prosessidraama soveltuu hyvin lapsenoikeusperustaisen oppimisympäristön luomiseen, sillä se tarjoaa oppilaille autenttisen kasvatuksellisen kokemuksen, mikä tukee kokonaisvaltaista ja omaehtoista oppimista (DICE, 2010; Hassi ym., 2015). Draaman avulla voidaan tarkastella ihmisyyteen liittyviä keskeisiä käsitteitä, asioita ja ongelmia. Se tarjoaa mahdollisuuden reflektioon, jonka avulla maailmaa voidaan tarkastella uudella tavalla (Bowell & Heap, 2001; Heikkinen, 2002). Se on väline, jonka avulla eri oppiaineita ja –aiheita voidaan käsitellä etenkin toiminnallisesti ja kokemuksellisesti mutta samalla esittävällä ja esteettisellä tavalla.

Toiminnallisuuden ohella fiktiiviset roolit tarjoavat oppilaille turvallisen sosiaalisen ympäristön, jossa he voivat tutkia ihmisoikeuksiin ja lapsen oikeuksiin yhdistyviä arvoja ja arkoja aiheita. Draaman kokemuksellinen ja kokonaisvaltainen lähestymistapa mahdollistaa koskettavat ja syvälliset kokemukset, jotka ovat tärkeitä syväoppimisessa, moraalikasvatuksessa sekä asenteiden muuttamisessa (Kolb, 1984; Laakso, 2004). Pedagogisena välineenä draaman on katsottu tukevan älyllisten ja kielellisten taitoja kehittymistä, mutta myös auttavan ymmärtämään eri näkökulmia ja vahvistamaan tunnetaitoja. Draama yhdistettynä kannustavaan oppimisympäristöön vahvistaa yhteistyötä ja keskinäistä jakamista, joita tarvitaan herättämään myötätuntoa ja välittämistä toisista ihmisistä (Joronen, Konu, Rankin & Åstedt-Kurki, 2011). Sen käyttö opetuksessa ja oppimisessa näyttäisi paitsi edistävän oppilaiden vuorovaikutusta, luovuutta, oppimisen iloa ja omaehtoista osallistumista (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013), myös kehittävän syvempää ymmärrystä itsestä, muista ihmisistä ja

ympäröivästä maailmasta (Bowell & Heap, 2001; Laakso, 2004; Wright, 2006). Draama auttaa oppilaita myös ottamaan vastuuta omasta ja muiden toiminnasta sekä tunnustamaan keskinäisen huolenpidon ja ymmärryksen tärkeän merkityksen, mikä taas tukee lapsen oikeuksia kunnioittavan ja tukevan oppimisympäristön luomista.

4. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA LÄHTÖTILANNE

Lasten ihmisoikeuskasvatus ja sen pedagogiikka muodostivat käsillä olevan tutkimushankkeen keskeisen sisällön. Kuten Suomen UNICEFin LOT –hankkeessa, myös tutkimuksen yleisenä pyrkimyksenä lasten ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen. Tavoitteena oli kerätä systemaattista tietoa LOT -hankkeessa kehitetyn LIOK mallin ja materiaalien toimivuudesta peruskouluopetuksessa vertaamalla sitä muihin pedagogisiin työtapoihin. Tutkimushankkeen lähtökohdat ja alustava suunnitelma sisälsivät kuitenkin toimintatutkimuksen periaatteiden ja tutkimuksen toteutuksen kannalta moninaisia ja osin myös haasteellisia tekijöitä, jotka vaativat useiden näkökulmien huomioimista sekä tutkimustavoitteiden ja –kysymysten muokkaamista tutkimusprosessin ja intervention edetessä. Tutkimustuloksiin ja tutkimuksen toteutukseen liittyen vaihtelua taas tuottivat tutkimuksen kohteet ja intervention osanottajat. Ensinnäkin tutkimuskoulujen kulttuurit, historia ja käytännöt määrittivät osaltaan intervention ja pedagogisten mallien toteutusta. Myös yksittäisten opettajien pedagogiset valmiudet, tyyli ja käytännöt vaikuttavat merkittävästi intervention ja opetustuokioiden toteutukseen. Lisäksi interventioon osallistuvien oppilasryhmien koostumus, luokkahuonekulttuuri ja sosiaaliset suhteet määrittävät opetustapahtumien muodostumista ja vaikuttavat etenkin oppilaiden oppimiskokemuksiin. Niinikään tutkija sekä työryhmän kokoonpano ja toiminta omalta osaltaan vaikuttavat intervention toteuttamiseen ja sen onnistumiseen.

4.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimushankkeen ja intervention mielenkiintona oli yhdessä koulujen, opettajien ja oppilaiden kanssa tuottaa jäsenettyä ja tutkittua tietoa siitä, mitä LIOK luokissa voisi parhaimmillaan olla ja minkälaiset työotteet tukevat lapsen oikeuksien sopimuksen ja LIOK:n tavoitteita sisältäen etenkin oppilaiden oppimisen ja voimaantumisen sekä opettajien kehittymisen lasten ihmisoikeuskasvattajana. Tutkimuksessa pyrittiin myös yleisemmin tarkastelemaan LIOK:n haasteita ja mahdollisuuksia peruskoulun opetuksessa ja toimintakulttuurissa sekä kehittämään LIOK:n pedagogiikkaa. *Toimintatutkimuksen* (Carr & Kemmis, 1983; Suojanen, 2004) ja *Lapsen oikeuksien sopimuksen* (LOS) periaatteiden mukaisesti tutkimuksen tavoitteeksi asetettiin paitsi tiedon hankkiminen LIOK:n mallien ja materiaalin toimivuudesta myös laadukkaan ihmisoikeuskasvatuksen sekä opettajien ja oppilaiden lasten ihmisoikeuksiin yhdistyvien tietojen ja taitojen kehittäminen koulussa. Tutkimus pyrki sitouttamaan opettajat ja oppilaat aktiivisiksi ihmisoikeuskasvatuksen työtapojen kehittäjiksi sekä mahdollisiksi lapsen oikeuksien puolestapuhujiksi omassa koulussaan. Tavoitteena oli voimaannuttaa oppilaita näkemään itsensä lapsen oikeuksien omistajina sekä aktiivisina vaikuttajina luokan ja koulun elämässä. Hankkeen siirtovaikutuksen tavoitteina oli voimaannuttaa interventioon osallistuneita opettajia niin, että nämä entistä paremmin ja aktiivisemmin pyrkisivät jakamaan tietoa ihmisoikeuksista sekä edistämään niiden toteutumista omissa luokissa ja kouluissa. Yksittäisten opettajien ihmisoikeuskasvatuskompetenssin lisäämisen lisäksi toimintatutkimuksen tavoitteena oli myös lapsenoikeusperustaisen koulun toimintakulttuurin tukeminen.

Toimintatutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena oli edistää laadukkaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen toteutumista peruskoulussa. Täsmällisemmin tämä koostui tavoitteista:

- a) tuottaa tietoa lasten ihmisoikeuskasvatuksen käytännöistä peruskoulussa;
- b) tuottaa tietoa eri pedagogisten työtapojen toimivuudesta ja vaikuttavuudesta lasten ihmisoikeuskasvatuksessa;
- c) kehittää lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikka;
- d) edistää opettajien ihmisoikeuskasvatustaitoja sekä oppilaiden ihmisoikeuksiin liittyviä tietoja, taitoja ja asenteita;
- e) osallistaa ja voimaannuttaa tutkimukseen osallistuvia oppilaita lapsen oikeuksien omistajina sekä opettajia näiden oikeuksien toteuttajana ja edistäjänä;
- f) osallistaa ja voimaannuttaa tutkimukseen osallistuvia oppilaita, opettajia ja kouluja lapsenoikeusperustaisen kulttuurin tukemiseksi.

Tutkimushankkeet tavoitteet tukivat myös Opetus- ja kulttuuriministeriön LANUKE – ohjelman (OKM, 2012) strategisia tavoitteita, jotka pyrkivät siihen, että 1) lapset ja nuoret kasvavat aktiivisiksi ja yhteisvastuuta kantaviksi kansalaisiksi, 2) yhdenvertaisuus toteutuu ja että 3) ennaltaehkäisevillä toimilla ylläpidetään lasten ja nuorten hyvinvointia ja terveyttä. Lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) sekä laadukkaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen vaatimusten mukaisesti tutkimus noudatti myös lapsenoikeusperustaista lähestymistapaa, tutkimuksen teon yleisiä eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012) sekä UNICEFin ohjeita tutkimuseettisistä käytännöistä (Graham, Powell, Taylor, Anderson & Fitzgerald, 2013).

Toimintatutkimus ja siihen yhdistynyt interventio pyrki kehittämään lasten ihmisoikeuskasvatusta testaamalla kolmea eri pedagogista mallia ja niihin liittyntä materiaalia, kouluttamalla ja tukemalla opettajia näiden työtapojen ja materiaalien käytössä, havainnoimalla mallien toteutusta luokissa sekä tarkastelemalla opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja kehittymistä intervention aikana. Pyrkimyksenä oli tuoda lapsen oikeudet ja ihmisoikeudet lähemmäksi lapsia ja koulun arkikäytäntöjä sekä lisätä lapsen oikeuksiin liittyviä tietoja sekä ihmisoikeuskasvatustaitoja tarjoamalla opettajille valmiiksi strukturoidut pedagogiset mallit, oppimateriaalia ja koulutusta mallien toteuttamiseen oppitunneilla. Tutkimus keskittyi luokkahuonepedagogiikkaan, mutta se tarkasteli myös koulujen LIOK:n käytäntöjä ja toimintakulttuuria. Tutkimuksen kysymykset voidaan jaotella seuraavasti:

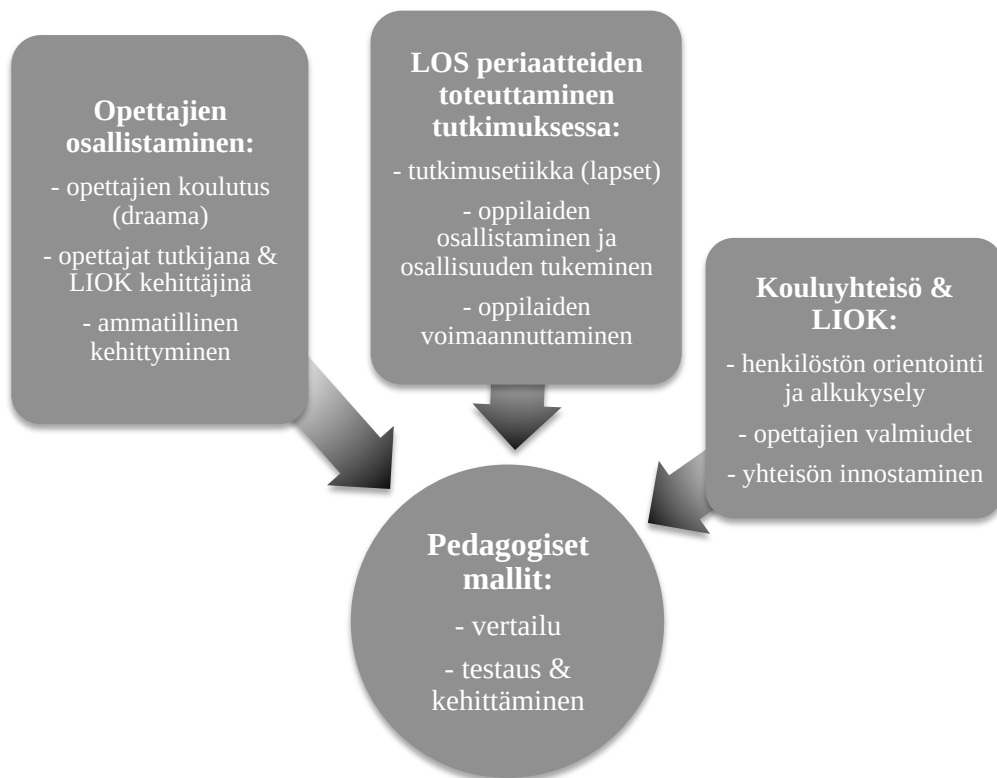
- 1) Minkälainen on koulujen, opettajien ja oppilaiden LO/IO/LIOK tausta?
 - a) kouluympäristö ja lapsen oikeudet
 - b) ihmisoikeudet ja LIOK kouluissa
 - c) lasten osallisuus kouluissa ja luokissa
- 2) Miten eri pedagogiset mallit (*draama, toiminnallinen, frontaali*) edistävät LIOK:ta normaalissa luokkaopetuksessa?
 - a) pedagogisten mallien ja työtapojen toteutus luokissa

- b) opettajien opetuskokemukset ja LIOK:n valmiuksien (tiedot, taidot, asenteet) kehittyminen eri työtavoista
 - c) oppilaiden oppimiskokemukset ja LO/IO:n oppiminen (tiedot, taidot, asenteet) eri työtavoissa
- 3) Miten interventio tukee opettajia lasten ihmisoikeuskasvattajana?
- a) LIOK:n oppimateriaali interventiossa
 - b) opettajien koulutus, annettu ohjaus ja tuki interventiossa
 - c) opettajien LIOK:n kompetenssin kehittyminen
- 4) Mitä haasteita ja mahdollisuuksia LIOK koulussa pitää sisällään?
- a) LIOK ja koulun toimintakulttuuri
 - b) lapsen oikeudet ja oppilaiden osallisuus
 - c) lapsen oikeuksien ja osallisuuden edistäminen

Ennen varsinaista interventiota tutkimuksessa kartoitettiin tutkimuskoulujen kasvattajien ja tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin liittyviä tietoja, käsityksiä ja asenteita sekä taitoja näiden oikeuksien käyttämisessä ja puolustamisessa. Tutkimus tarkasteli myös koulun työskentelyilmapiirin ohella lasten ihmisoikeuskasvatuksen tilaa, käytäntöjä ja haasteita sekä etenkin lasten osallisuuden toteutumista koulun toimintakulttuurissa. Lasten ihmisoikeuskasvatuksen ja pedagogisten mallien osalta tutkimus tarkasteli mallien ja niihin liittyneiden työtapojen toteutuksia luokissa sekä niihin liittyneitä haasteita ja mahdollisuuksia. Opettajien ja oppilaiden kokemukset LIOK:n oppitunneista, oppilaiden lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien oppiminen sekä opettajien LIOK valmiuksien kehittyminen kertoivat pedagogisten mallien toimivuudesta LIOK:n edistämisessä normaalissa luokkaopetuksessa. Lisäksi tutkimus tarkasteli opettajien kokemuksia ja kehittymistä lasten ihmisoikeuskasvattajina intervention aikana. Intervention päätyttyä tarkasteltiin lisää tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja opettajien sekä koulujen rehtorien käsityksiä lapsen oikeuksista ja lasten osallisuuden toteutumisen mahdollisuuksista ja haasteista luokassa ja koulussa sekä LIOK:n edistämistä koulun toimintakulttuurissa.

Kuva 4.1 kokoaa tutkimusasetelman eri osa-tekijät sekä niihin sisältyneet tavoitteet ja keskeiset piirteet.

Kuva 4.1. Toimintatutkimusasetelman osa-tekijät.



4.2 Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja oppilaat

Tutkimushankkeesta lähetettiin tiedote ja kutsu Suomen UNICEFin yhteistyökouluille sekä kouluille, joiden opettajia oli aiemmin osallistunut Suomen UNICEFin järjestämiin täydennyskoulutuksiin. Joidenkin peruskoulujen yhteysopettajiin oltiin yhteydessä myös puhelimitse ja he selvittivät koulun ja opettajien kiinnostusta sekä mahdollisuuksia osallistua tutkimukseen. Tutkimushankkeeseen valittiin lopulta Etelä-Suomesta kaksi yläkoulua, joista löytyi hankkeesta kiinnostuneita historian ja yhteiskuntaopin, äidinkielen ja kirjallisuuden tai uskonnon ja elämäntietämystiedon aineenopettajia sekä kolme saman luokka-asteen oppilasryhmää. Tutkimuksen tavoitteiden katsottiin toteutuvan parhaiten kohdistamalla tutkimus peruskoulun 6. - 7. luokkiin sekä niiden oppilaisiin ja opettajiin. Tutkimukseen mukaan tulevalta opettajilta toivottiin paitsi kiinnostusta ihmisoikeuskasvatukseen myös jo hieman tietoa draamasta ja sen käytöstä opetuksessa (kts. *Liite 2*). Ennen interventiota koulujen henkilökunta vastaisi lapsen oikeuksia (LO) ja lasten ihmisoikeuskasvatusta (LIOK) koskevaan sähköiseen alkukyselyyn (kts. *Liite 4*).

4.2.1 Alkukyselyyn osallistuneet koulujen kasvattajat

Kaikki henkilökunnalle kohdistettuun alkukyselyyn vastanneet olivat koulujen kasvattajia ja opettajia. *Taulukko 4.1* esittää seuraavaksi kaikkien alkukyselyyn vastanneiden (N=48) kasvattajien taustat.

Taulukko 4.1. Alkukyselyyn vastanneet koulujen kasvattajat (N=48).

Sukupuoli				
<i>Nainen</i>	<i>Mies</i>	<i>Ei ilmoitt.</i>		
38	8	2		
Ikä				
26-35 v.	36-45 v.	46-55 v.	Yli 55 v.	<i>Ei ilmoitt.</i>
9	15	11	12	1
Työvuodet peruskoulussa				
<i>Alle 2 v.</i>	<i>3-5 v.</i>	<i>6-10 v.</i>	<i>11-20 v.</i>	<i>Yli 20 v.</i>
4	5	7	15	16
Työvuodet koulussa				
<i>Alle 1 v.</i>	<i>1-2 v.</i>	<i>3-5 v.</i>	<i>6-10 v.</i>	<i>Yli 10 v.</i>
10	2	6	10	20

Henkilökunnan alkukyselyyn vastanneet olivat lähes kaikki naisia (38) ja vastaukset saatiin vain 8 mieheltä. Vastaajien joukossa 9 edusti nuorta henkilökuntaa ja samoin 9 vastaajalla oli korkeintaan 5 vuotta kokemusta peruskoulusta. Kaikkiaan 10 (21%) vastaajaa oli työskennellyt kyseisessä koulussa alle vuoden. Toisaalta peräti 20 (42%) vastaajaa oli työskennellyt koulussaan jo yli 10 vuotta ja 10 (21%) vastaajaa 6-10 vuotta. Siten noin 1/5 vastaajista edusti nuorta, 2/5 hyvin kokenutta sekä vajaat 2/5 melko kokenutta kasvattajaa. Lisäksi 62%:lla vastaajista oli vankka kokemus kasvatustyöstä omassa koulussa.

4.2.2 Intervention opettajat

Molemmista kouluissa toimi yksi tutkimushankkeen yhteysopettaja, jonka kanssa sovittiin käytännön järjestelyistä ja aikatauluista ja joiden kautta opettajat saivat informaatiota ja ohjeita intervention aikana. Yhteysopettajien lisäksi molemmista kouluista tutkimushankkeeseen osallistui kaksi muuta koulun aineenopettajaa. Heistä vain kaksi oli selkeästi tutustunut draamaan ja käyttänyt sitä aiemmin omassa opetuksessaan. Muut opettajat olivat joko testanneet draamallisia menetelmiä lyhennetysti tai ainoastaan osallistuneet koulutukseen, jossa yhtenä aiheena oli käsitelty draamaa. Useimmat tutkimuksen opettajat käyttivät draamaa ensimmäistä kertaa tutkimushankkeen aikana peruskoulun yläasteen oppitunnilla. Heillä ei ollut myöskään aiempaa koulutusta tai ohjausta prosessidraaman käytöstä eikä kukaan opettajista ollut aiemmin käyttänyt prosessidraamaa lapsen oikeuksien tai ihmisoikeuksien opetuksessa.

Kaikki kuusi toimintatutkimukseen osallistunutta opettajaa olivat naisia ja he edustivat kaikkia ikäluokkia välillä 26-35 vuotta ja yli 56 vuotta. He olivat kaikki kokeneita opettajia ja toimineet peruskoulun opettajana pääosin yli 10 vuotta eli joko 11-20 vuotta tai yli 20 vuotta. Kaksi opettajaa oli työskennellyt peruskoulussa alle 10 vuotta. Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa opettajat olivat työskennelleet 6-10 vuotta tai yli 10 vuotta. Kaikki interventiossa mukana olleet opettajat olivat aktiivisia ja valmiita kokeilemaan uusia ideoita. Heitä kaikkia myös kiinnostivat monipuoliset työtavat. Heillä

oli selkeitä käsityksiä ihmisoikeuksien ja lasten osallisuuden merkityksestä ja usea oli pohtinut lasten osallisuutta ja sen toteuttamista omassa opetuksessa. Heillä oli myös ajatuksia koulun käytänteistä, tavoitteista sekä kehittämisen kohteista.

Koulun K1 kolme opettajaa tekivät yhteistyötä keskenään ja myös muiden opettajien kanssa sekä normaalin opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa että erilaisten projektien muodossa. Esimerkiksi yhteiskuntaopissa opettajat olivat kehittäneet rasismiin liittyviä tehtäviä yhdessä. Kaksi heistä toteutti myös kerran viikossa yhteisopetusta, jolloin he saattoivat jakaa opetusryhmät uusiin ryhmiin. Myös tehtävät ja kokeet olivat heillä tällöin samoja. He kokivat yhteistyön erittäin antoisana ja omaa työtä tukevana toimintana. Koulun K2 interventioon mukaan tulleet opettajat tekivät niinikään asioita kuten erilaisia projekteja yhdessä. He olivat suunnitelleet yhdessä opetuksen toteutuksia ja pyrkivät myös yhteisiin arviointeihin, jotta *“oppilailla olisi tunne tasavertaisuudesta”*. He pitivät yläasteella opettamisesta sekä siihen liittyvästä kasvatustyöstä, mikä oli yhden opettajan mukaan jopa *“melkein tärkeämpää”* yläasteella. Toisen opettajan mukaan yläasteella *“oppilaat olivat aitoja ja vastaanottavaisia”*.

4.2.3 Tutkimuksen oppilasryhmät

Tutkimukseen osallistui kolme rinnakkaista 7. luokkaa kummastakin koulusta, joista löytyi myös muita rinnakkaisia luokkia näiden kolmen ryhmän lisäksi. Oppilasryhmät olivat syksyllä 2014 aloittaneet yläkoulun ja nämä sijaitsivat eri paikoissa kuin oppilaiden entiset alakoulut. Kaksi tutkimuksen luokkaa koostui oppilaista, joilla oli painotettuna opetuksena joko musiikki tai matematiikka. Kaikkiaan 7. luokkien oppilaat soveltuivat hyvin toimintatutkimuksen tavoitteisiin ja sen toteuttamiseen. Kaikki oppilaat olivat aloittaneet uudessa kouluympäristössä syksyllä 2014, mutta heidän sosiaaliset suhteet luokkatovereihin sekä aineenopettajiin olivat jo ehtineet kehittyä hyvin kevääseen 2015 mennessä, jolloin toimintatutkimus toteutettiin. He saattoivat jo kokea luokka- ja kouluympäristön itselleen turvalliseksi. Myös koulukäytännöt ja -säännöt olivat ehtineet tulla heille paljolti tutuiksi, mutta he olivat vielä sopeutumassa yläkoulun kulttuuriin ja oppilaisiin. Toisaalta näillä oppilailla oli vielä selkeästi mielessä alakoulu, johon he peilasivat kokemuksiaan uudessa yläkouluympäristössä. He pystyivät siten myös vertaamaan opetus- ja koulukäytäntöjä entisen alakoulun ja nykyisen yläkoulun välillä.

Taulukko 4.2 kokoaa tutkimushankkeeseen osallistuneet oppilasryhmät. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui 109 oppilasta, joista 62 oli tyttöjä ja 45 poikia. Oppilasryhmien koko vaihteli 15 ja 20 oppilaan välillä ja yhtä ryhmää lukuunottamatta kaikki oppilaat olivat 13-14 vuotiaita. Otoksessa oli tyttöjä kaikkiaan poikia enemmän, mutta yhdessä ryhmässä oli poikia ja tyttöjä saman verran. Matematiikkaan ja luonnontieteisiin painottuneessa ryhmässä poikia oli selkeästi enemmän kuin tyttöjä, mutta kahdessa muussa oppilasryhmässä oli ainoastaan neljä poikaa. Näissä luokissa oli musiikkiin painottunut opetus. Sukupuolijakauma oli tasaisempi kolmessa muussa oppilasryhmässä.

Taulukko 4.2. Tutkimukseen osallistuneet oppilasryhmät.

Oppilasryhmä	Taustatiedot				
	Lkm	Ikä	Tytöt	Pojat	Opetus
Koulu 1					
Ryhmä R1	19	13-14	10	9	
Ryhmä R2	18	13-14	10	8	
Ryhmä R3	18	12-14	7	11	Painottunut (matematiikka)
Koulu 2					
Ryhmä R4	19	13-14	15	4	Painottunut (musiikki)
Ryhmä R5	15	13-14	11	4	Painottunut (musiikki)
Ryhmä R6	20	13-15	10	10	
<i>Yhteensä</i>	<i>109</i>		<i>62</i>	<i>45</i>	

4.3 Tutkimuskoulut ja kouluyhteisöt

Molemmat tutkimuskoulut olivat melko pieniä yläkouluja (runsas 300 oppilasta), joissa opettajien oli mahdollista oppia tuntemaan kaikki oppilaat ainakin ulkonäöltä. Tutkimushankkeen alkukyselyssä kartoitettiin koulun henkilökunnan näkemyksiä ihmisoikeuksista (IO) ja lapsen oikeuksista (LO) sekä lasten ihmisoikeuskasvatuksen (IOK) toteuttamisesta koulussa. Lisäksi henkilökuntaa pyydettiin kyselyssä arvioimaan omia LIOK:n tietoja ja taitoja. Vastauksia sähköiseen alkukyselyyn saatiin kaikkiaan 48 opettajalta ja kasvattajalta (K1: 26 ja K2: 21). Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden alkukyselyssä kartoitettiin LO:iin tai IO:iin yhdistyviä tietoja, taitoja ja asenteita sekä oppilaiden kokemuksia koulun ilmapiiristä ja LO:n toteutumisesta koulussa. Interventioon osallistuneiden opettajien ja oppilaiden näkemyksiä LO/IO:sta koulussa tarkasteltiin myös alkuhaastatteluissa. Myös molempien koulujen rehtorit taustoittivat haastatteluissa koulujen historiaa ja toimintakulttuuria. Tässä luvussa taustoitetaan koulujen ihmisoikeuskasvatuksen ympäristöä tutkimusaineistojen valossa.

4.3.1 Rehtorien näkemyksiä kouluyhteisöstä

Koulujen toimintaa ja kulttuuria käsiteltiin koulun johdon näkökulmasta rehtorien haastatteluissa. Koulun K1 toiminta oli jaettu osastoihin yläkoulussa olevien luokkien mukaisesti (7., 8. ja 9. luokat). Koulun erilaiset kokeilut (esim. virtuaalikoulukokeilu) ja painottuneisuus tietotekniikkaan olivat muokanneet koulun toimintakulttuuria ja rehtorin mukaan tämä näkyi edelleen koulun toiminnassa. Tähän kulttuuriin yhdistyi myös koulussa ylläpidetty ajatus oppilaasta vastuullisena ja itsenäisenä oppijana: ”*oppilaiden vastuu ja vapaus*”. Koulussa oli aiemmin järjestetty myös runsaasti erilaisia projekteja osastoittain, mutta oppimistavoitteiden tiukentuessa näiden määrää oli vähennetty. Toimintatutkimuksen aikana koulussa oli neljättä vuotta matemaattis-luonontieteellinen painotus ja näille luokille oppilaat tulivat pääsykokeiden perusteella. Rehtorin mukaan koulussa K1 pyrittiin kunnioittamaan lapsen oikeuksia (LO) ja joissakin koulun projekteissa oli myös sivuttu itse teemaa, mutta systemaattisesti niitä ei koulussa

opetettu. Toisaalta koulussa oli joskus ollut myös kokeiluja, joissa oppilaita oli ohjattu itseoppimiseen:

No ei kauheesti varsinaisena ihmisoikeuksina tai lasten oikeuksina, toki tietysti yritetään kunnioittaa lasten oikeuksia monella tapaa, mut niitten opettaminen, ni se ei oo semmosta mitä me ollaan. Meillä on projekteja ollu, missä ollaan sivuttu sitä asiaa, aktiivisen kansalaisen näkökulmasta, mut ei varsinaisesti lasten oikeuksia sillä tavalla.

Luontevimmin LO:n opetus soveltui rehtorin mukaan aineisiin kuten uskontoon, etiikkaan ja terveystietoon. LIOK kuten yhdenvertaisuuteen oppiminen tulivat esille myös sosiaalisia taitoja opeteltaessa esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaita koulussa ryhmäytettiin. Rehtorin mukaan oppilaiden mielipiteitä ja ehdotuksia koulussa kuultiin, etenkin kun oppilaat osasivat käyttää koulun vaikutuskanavia. Oppilaat olivat myös päässeet vaikuttamaan koulun asioihin:

Että kyllä heidän ehotuksia kuullaan. Tietysti se, et jos he osaavat sen ehdotuksensa tuoda virallista kautta, et sitä me yritetään opettaa, et vaikuttamiskanavat olis ne oikeat, ni kylhän sillon se ääni kuuluu ja ovat saaneet aikaseksikin asioita sitten, vaikuttaneet kyllä kans.

Sen sijaan luokissa tapahtuvaan vaikuttamiseen kuten oppilaiden osallistumisesta opetuksen suunnitteluun rehtorilla ei ollut tarkkaa käsitystä. Rehtorin mukaan koulun opettajat jakautuivat aktiivisuuden suhteen kahteen leiriin, missä jotkut opettajista olivat hyvin aktiivisia ja toiset taas selkeästi vähemmän aktiivisia. Opettajien välistä yhteistyötä oli koulussa kuitenkin ollut jo aiemmin, kuten rehtori seuraavassa otteessa kuvasi.

Meillä on siinä mielessä poikkeuksellinen koulu, et meillä on ollu osastot, joissa on tehty aina paljon yhteistyötä. mut ei olla tehty hirveesti aineryhmän kanssa töitä vaan enemmän sekasin eri aineet, niin nyt sitte ehkä aineryhmien sisäistä yhteistyötä on vähän enemmän näkyvissä.

Rehtori oli aiemmin koulun opettajana toimiessaan osallistunut myös itse LIOK:n lisäkoulutukseen, missä käytettiin myös draamaa.

Koulun K2 rehtorin mukaan LO:t ja ihmisoikeudet (IO) toteutuivat koulussa hyvin, mihin liittyi yhdessä tekemisen kulttuuri sekä lasten ja aikuisten keskinäinen kunnioitus. Rehtorin mielestä määritelmä 'lapsenoikeusperustainen koulun kulttuuri' sopi hyvin kuvaamaan koulua ja koulun henki oli pitkään ollut hyvä. Koulussa ei ollut tiukkaa puuttumisen kulttuuria, vaan löysät perussäännöt ja oppilaisiin pääasiassa luotettiin:

... henki ollu se, et oppilaita arvostetaan, ja siihen vastataan ... Ku monestihan yläasteista sanotaan, et kaluston pitää olla vankilan tai yläkoulun kestäviä, ja meillä on niitä kukkia ollu ja ne on säilyny hengissä (...) eikä täällä oo semmosta puuttumisen kulttuuria, että kyttäis ja kauheesti sääntöjä, vaan ihan löysät perussäännöt, mitä noudatetaan ja sitte niihin oppilaisiin luotetaan.

Ongelmien kohdatessa "uskotaan, et kaikki tekee parhaansa ja haluaa hyvää". Koulun elämää rehtorin mukaan helpotti myös kiva ja hyvin käyttäytyvä oppilasaines, jonka kanssa saattoi tehdä monenlaisia asioita ja joille saattoi antaa vastuuta. Esimerkkinä rehtori mainitsi koulun vihkiäisjuhlat, mitkä olivat opettajien järjestämät ja sitä seuranneet itsenäisyyspäivän juhlat, jotka taas kokonaisuudessaan järjesti oppilaskunta.

Kiusaamista ei koulussa rehtorin mukaan juurikaan esiintynyt esimerkiksi erityisoppilaiden kohdalla:

Et ehkä sit, jos aatellaan et on näitä erityisoppilaita (...) mut ei niitä kuitenkaa oo kiusattu sen takia mun mielestä. Et kyl näillä meidän oppilailla on aika hyvä käsitys hyvästä käyttäytymisestä.

Rehtori kuvasi koulua myös kivana työpaikkana, jossa opettajat olivat yleisesti innostuneita ja heillä oli korkea työmotivaatio:

Näähän on kauheen innostuneita kaikesta, ja tosi korkea työmotivaatio, että mun mielestä tää on just semmonen työpaikka, missä on kiva olla.

Myös uusia opettajia autettiin. Koulun opettajat tekivät paljon yhteistyötä oppiaineittain (esim. kielten opettajat, matematiikan opettajat). Tämän lisäksi koulussa oli lähdetty kokeilemaan oppiaineet ylittäviä projekteja ja muuta yhteistyötä. Kaikki opettajat eivät aina välttämättä osallistuneet aktiivisesti hankkeisiin tai tapahtumiin, mutta olivat rehtorin mukaan yleisesti kiinnostuneita ja tukivat muita. Koulun henkilökunnan keskuudessa oli myös ollut käytössä Oppiva yhteisö – projekti. Kunnan tarjoamia resursseja rehtori piti varsin hyvinä verrattuna moneen muuhun alueeseen. Rehtori osallistui toimintatutkimushankkeen orientaatiotilaisuuteen, missä käytetty draamaharjoitus edusti hänen ensimmäistä kokemusta draaman opetuskäytöstä.

4.3.2 Henkilökunnan ja opettajien näkemykset kouluyhteisöstä

Koulujen henkilökunnan vastaukset alkukyselyyn (koulu K1: 4 miestä, 17 naista; koulu K2: 4 miestä, 21 naista) kertoivat viihtymisestä ja suvaitsevaisuudesta sekä turvallisesta ja avoimesta ilmapiiristä molemmissa kouluissa, joissa oppilailla oli mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen ja joissa toimi yhteistyö lasten ja aikuisten välillä. Kaikkiaan 58% (K1) ja 65% (K2) vastaajista katsoi, että aikuiset ja lapset suunnittelivat ja toimivat koulussa yhdessä. Interventioon osallistuneiden opettajien alkuhaastatteluissa käsiteltiin myös koulujen ilmapiiriä. Molempien koulujen opettajien haastatteluissa nousi esiin hyvä ilmapiiri ja mukavat työtoverit. Kouluissa ei ollut perinteisesti maahanmuuttajia eikä monikulttuurisuus ollut kummassakaan koulussa näkyvää, mutta nyt toisen koulun (K2) alueen asumisrakenteen muutokset olivat tuoneet tähän hieman muutosta.

Interventioon osallistuneiden koulun K1 kolmena opettajan mielestä aikuisilla ja lapsilla oli koulussa hyvät yhteistyösuhteet. Koulun vahvuutena oli salliva ja kannustava ilmapiiri, jossa sai ”rohkeasti yrittää ja kokeilla asioita”. Koulun opettajat tekivät kuitenkin vain vähän samankaltaista yhteistyötä opetuksessa kuin intervention kolme opettajaa. Koulu sijaitsi hyvällä sosioekonomisella alueella ja lasten vanhemmat olivat pääosin korkeasti koulutettuja. Tämä saattoi haastateltavien mukaan näkyä siinä, että koulun oppilaat olivat tottuneet ”parhaisiin resursseihin” kuten vaatteisiin tai matkoihin ja heidän keskuudessaan ilmeni joskus ymmärtämättömyyttä niitä kohtaan, joilla ei ollut aina kaikkea saatavilla. Vanhemmat olivat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja tukivat hyvin esimerkiksi leirikoulumatkoja, mutta eivät muutoin osallistuneet paljoa koulun toimintaan. Kansainvälistä yhteistyötä ei koulussa ollut, mutta koululla oli käynyt aika paljon vierailijoita tutustumassa kouluun.

Interventioon osallistuneiden kolmen opettajan lisäksi myös jotkut muut koulun K2 opettajat tekivät yhteistyötä opetuksessa, esimerkiksi matematiikassa ja kielten opetuksessa. Intervention opettajat sekä suunnittelivat opetusta että pyrkivät yhteisiin arviointeihin toisten opettajien kanssa, ”*jotta oppilailla olisi tunne tasavertaisuudesta*”.

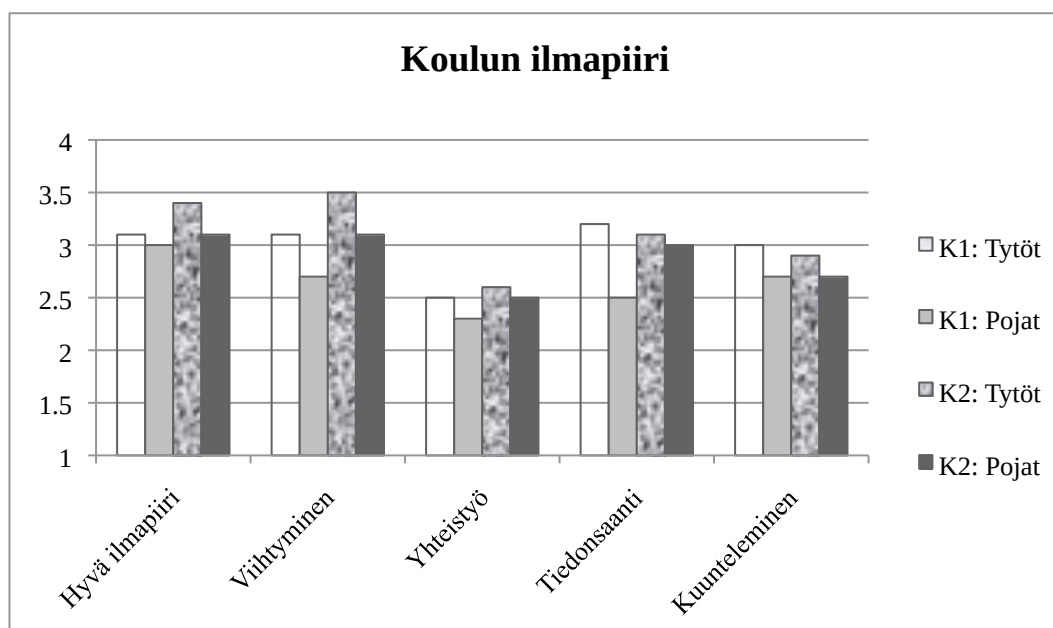
Musiikki oli ollut koulun painotuksena jo pitkään ja yhtenä koulun yhteistyöhankkeena oli vuosittainen 9. musiikkiluokkien oppiainerajat ylittävä musikaali, jossa oli mukana äidinkieli, kuvaamataito ja musiikki. Yhteistyö koulussa oli useimmiten projektiluontosta. Haastateltavat katsoivat oppilaiden yleisesti osallistuvan aktiivisesti koulun toimintaan ja opettajien tekevän mielellään yhteistyötä oppilaiden kanssa. Koulun oppilaskunnan hallitus oli myös toimiva ja aktiivinen. Lasten vanhemmat osallistuivat jossain määrin koulun toimintaan, mutta yhteistyö vanhempien kanssa oli muuttunut paljolti sähköiseksi. Koulussa oli tutkimushetkellä selkeästi enemmän tyttöjä kuin poikia, mikä oli haastateltavien mukaan muuttanut koulun ilmapiiriä hieman keskusteleavammaksi. Yhden opettajan mukaan suurin osa koulun oppilaista oli ”hyviä, aktiivisia perusoppilaita”. Toinen opettaja kuvasi yläkoulun oppilaita vähän tarkemmin:

Kyllä siis nyt on ollu kauheen kiva, et meil on kauheen kivat oppilaat. Et mä en sanois, et se johtuu tästä uudest koulusta, vaan mä jotenki ajattelen, et ajan henki on erilainen, et ihmiset on semmosia. Mun kokemus on, et oppilaat on vähemmän agressiivisia, vähemmän kauheen angstisia, et ne on semmosia ilosempia ja myönteisempiä.

4.3.3 Oppilaiden näkemykset kouluympäristöstä

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastaukset alkukyselyyn vahvistivat henkilökunnan näkemyksiä koulujen hyvästä toimintaympäristöstä. Oppilaat viihtyivät kouluissa ja kokivat niiden ilmapiirin hyvänä ja turvallisena. Näissä kouluissa oppilas sai olla luova ja toteuttaa itseään. Koulujen aikuiset kuuntelivat oppilaita keskimäärin melko hyvin ja ottivat heidän mielipiteensä huomioon. Kuva 4.2 esittää tutkimuksen oppilaiden keskimääräiset arviot koulujen ilmapiiristä sukupuolen ja koulun mukaan.

Kuva 4.2. Koulujen ilmapiiri – ryhmittäiset keskiarvot



Koulu K1: tytöt (N=26), pojat (N=27); koulu K2: tytöt (N=36), pojat (N=15)
Arviointiasteikko: 1= ei kuvaa lainkaan, ..., 4=kuvaa erittäin hyvin

Molemmissa kouluissa tyttöjen käsitykset koulun ilmapiiristä olivat poikia hieman positiivisemmat. Erot olivat myös tilastollisesti merkitseviä ($p < 0.05$ – $p < 0.001$). Tytöt näkivät poikia vahvemmin oppilaiden ja opettajien viihtyvän koulussa. Toisessa koulussa (K1) tytöt kokivat saavansa poikia paremmin tietoa koulua koskevista asioista, kun taas toisessa koulussa (K2) tytöt arvioivat koulun ilmapiirin poikia paremmaksi. Koulun K2 oppilaat arvioivat koulussa viihtymisen ja koulun ilmapiirin hieman paremmaksi kuin koulussa K1. Tässä kohtaa oli myös joitain eroja intervention oppilasryhmien välillä. Esimerkiksi oppilasryhmät R1 ja R2 arvioivat ilmapiirin, viihtymisen ja yhteistyön opettajien kanssa kuvaavan kouluaan hieman vähemmän kuin muut ryhmät ($p < 0.05$ – $p < 0.01$).

Interventioon osallistuneiden oppilaiden alkuhaastatteluissa käsiteltiin myös koulun ilmapiiriä. Myös niistä piirtyi kuva kouluista, joissa oli hyvä ja melko suvaitsevainen ilmapiiri. Kouluissa kuunneltiin oppilaiden mielipiteitä lähinnä oppilaskunnan kautta ja joskus myös kyselyillä. Yhteistyö opettajien ja oppilaiden välillä tapahtui oppilaskunnan puitteissa mutta myös erilaisten projektien yhteydessä. Koulun (K2) oppilaat arvostivat koulun kaunista ympäristöä, avointa ilmapiiriä, mukavia opettajia sekä oppilaskunnan aktiivisuutta oppilaiden asioiden hoidossa ja tapahtumien järjestämisessä. Haastateltavien mukaan hyvään yhteishenkeen panostettiin. Vanhempia oppilaita oli koulussa opastettu nuorempien oppilaiden kohteluun ja haastateltavat (7. luokkalaiset) pitivät heitä pääosin mukavina. Hyvän ilmapiirin loi haastateltavien mukaan myös se, että oppilaita ei painostettu koviin suorituksiin. Oppilaat uskalsivat ongelmiaan ja esimerkiksi kiusaamisasioissa lähestyä koulun opettajia ja kokivat, että saivat heiltä myös tukea ja kannustusta. Luokanvalvojaa tai muita opettajia lähestyttiin ongelmassa jopa pikemmin kuin tukioppilaita.

Oppilaat otettiin kouluissa pääosin hyvin huomioon, mutta se riippui haastateltavien mukaan myös opettajasta. Syrjintää tai kiusaamista ei kouluissa tai luokissa paljoa esiintynyt. Se oli haastateltavien mukaan satunnaista tai vähemmän vakavaa liittyen esimerkiksi nuorten keskinäisiin väittelyihin tai ilkeilyyn. Syrjintä koski lähinnä tilannetta, missä oppilas jäi yksin eikä kukaan puhunut hänen kanssaan. Kiusaamista esiintyi oppilaiden arvion mukaan näissä kouluissa kuitenkin vähemmän kuin heidän ala-asteen kouluissa ja kaikki tulivat toistensa kanssa yleensä ottaen toimeen. Oppilaiden mielestä kiusaamiseen puututtiin nykyisessä koulussa vähän tiukemmin ja *”myös ne hiljaset hyväksyjät saa siitä sen rangaistuksen”* (koulu K1). Toisaalta 7.-luokkalaisten kiusaamista ehkäisi koulun vanhemmat oppilaat, joille *”ei kannata mennä aukoo suutaan”*. Muutama ilkeilevä tai tönivä poika kuitenkin 7.-luokkiltakin löytyi ja joskus tytöt saattoivat puhua toisista pahaa tai käyttää rumaa kieltä.

Kouluissa 7.-luokkalaiset eivät juuri olleet tekemisissä 8. tai 9. luokkalaisten kanssa, varsinkaan *”9. luokkalaisille ei ole mitään asiaa”*. Oppilaat olivat olleet tekemisissä ylempien luokkien tukioppilaiden kanssa vain syksyn alussa, jolloin heidät tutustutettiin *”koulun tapoihin”* (koulu K1). Jotkut haastatteluista oppilaista kertoivat pelänneensä yläkoulua ja etenkin 9.-luokkalaisia ennen koulun alkua, mutta ongelmia ylempiluokkalaisten kanssa ei kuitenkaan juuri ollut. Opettajat tai luokanvalvojat myös puuttuivat asiaan, jos nuorempia oppilaita kohdeltiin huonosti. Aikaa koulussa vietettiin pääosin oman 7. luokan oppilaiden kanssa. Yhteistyö muiden luokkien kanssa painottui lähinnä yhteisiin oppiainetunteihin tai projekteihin kuten näytelmään tai joulujuhlan järjestämiseen (koulu K1). Painottuneiden aineiden luokissa yhteistyötä oli kuitenkin muiden samassa painotuksessa olevien ylempien luokkien kanssa.

Oppilailla oli 7. luokkien sisällä myös valmiita ryhmiä pohjautuen ala-asteen aikaiseen kaveruuteen, mikä auttoi yhteishengen luomisessa muihin 7. luokkiin nähden. Ainekohtaisen painottuneisuuden luokissa (musiikki tai matematiikka) oppilaat olivat tulleet kouluihin eri alueilta, jolloin luokassa taas oli *“samanhenkistä porukkaa”*. Muut koulujen oppilaat hyväksyivät painottuneiden aineiden oppilaat keskuuteensa melko hyvin eikä kiusaamista sen suhteen esiintynyt. Monen intervention opetusryhmän luokkahenkeä kuvattiin haastatteluissa hyväksi, mikä näkyi esimerkiksi siinä, että mielensä pahoittaneelta pyydettiin anteeksi tai yksin jäänyt oltiin valmiita ottamaan mukaan ryhmiin. Jossakin opetusryhmässä oli mukana erityisoppilaita, jotka olivat haastateltavien mukaan sopeutuneet luokkiin hyvin. Myös muista kulttuureista olevat otettiin hyvin mukaan joukkoon. Hiljaisemmat oppilaat eivät aina saaneet omaa mielipidettään esiin joidenkin puhelioiden oppilaiden tai luokkien keskellä, mutta siitäkkin oltiin yhdessä haastattelussa valmiita keskustelemaan.

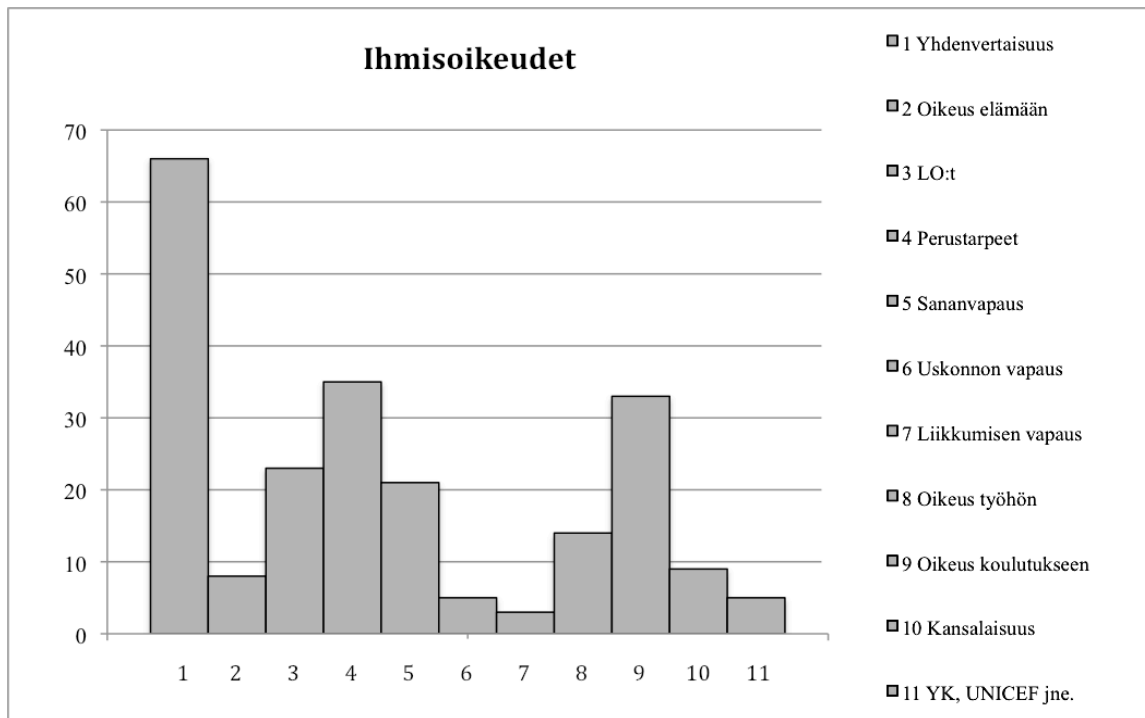
4.4 Käsitukset ihmisoikeuksista ja lasten ihmisoikeuskasvatuksesta

4.4.1 Oppilaiden käsitykset lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuksista

Alkukyselyn avoimissa kysymyksissä oppilaat saivat omin sanoin kertoa joko piirtämällä tai kirjoittamalla, mitä asioita ‘ihmisoikeuksiin’ liittyi sekä mitä asioita heille tuli mieleen sanasta ‘lapsen oikeudet’. Kaikki vastaukset annettiin kirjoittamalla. Oppilaat kirjoittivat melko runsaasti eri asioita ja heillä näytti olevan melko hyvä peruskäsitys ihmisoikeuksiin (222 merkintää) ja lapsen oikeuksiin (206 merkintää) liittyvistä asioista. Tiedonlähteinä (145) oppilaat useimmiten mainitsivat koulun, sen opettajat ja ohjaajat (69). Myös TV, radio ja videot (31) sekä vanhemmat ja sisarukset kotona (22 mainintaa) toimivat IO/LO:n tiedon lähteinä. Oppilaat olivat myös lukeneet näistä asioista kirjoista ja lehdistä (11), mutta Internet ja sosiaalinen media mainittiin lähteinä vain 4 kertaa. Myöskään kaverit eivät toimineet ihmisoikeusasioiden tiedonlähteinä. Muita eri lähteitä mainittiin 8 kertaa.

Kuva 4.3 esittää oppilaiden IO:iin yhdistyvien käsitysten jakautumisen eri tekijöihin, jotka muodostettiin vastausten sisältöjen perusteella.

Kuva 4.3. Oppilaiden käsitykset ihmisoikeuksista



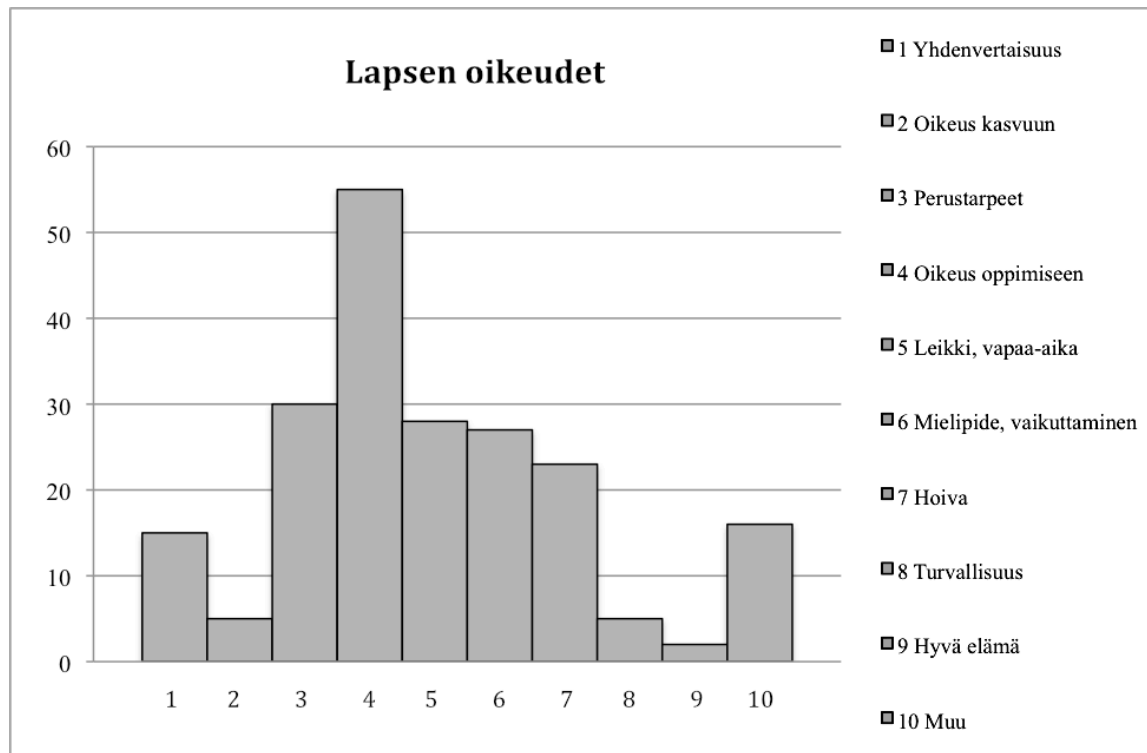
Merkintöjä yhteensä 222 (koulu K1: 126, koulu K2: 96)

Vastaajia (oppilaita) yhteensä 93 (koulu K1: 52, koulu K2: 41)

Useimmat oppilaat (n. 60%) mainitsivat 1-2 eri asiaa, mutta 7 oppilasta mainitsi jopa viisi eri ihmisoikeuksiin yhdistyvää asiaa. Mainintojen lukumäärissä ei ollut koulujen välillä eroa, mutta runsas 60% *tytöistä* mainitsi 3-5 asiaa, kun taas 60% pojista mainitsi 1-2 IO:iin liittyvää asiaa ($p < 0.001$). Selkeästi eniten oppilaat yhdistivät ihmisoikeudet siihen, että kaikilla oli samat oikeudet eli *yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja syrjimättömyyteen* (66). Seuraavaksi useimmiten mainittiin erilaisia *perustarpeita* kuten ravinto, juoma, terveys, lepo ja turvallisuus (35) sekä kaikkien *oikeus koulutukseen* (33). Myös lapsen oikeuksiin yhdistyviä asioita kuten perhe ja koti mainittiin aika usein (23). Sen sijaan uskonnon ja kulttuurin vapaus (5), erilaiset järjestöt kuten YK ja UNICEF (5) sekä liikkumisen vapaus (3) saivat vähiten mainintoja.

Oppilaita pyydettiin myös kirjaamaan ajatuksensa siitä, mitä lapsen oikeudet heidän mielestään merkitsivät. Saadut vastaukset luokiteltiin niiden sisältöjen perusteella ja niiden frekvenssit on esitetty seuraavassa *Kuvassa 4.4*, joka kuvaa oppilaiden lapsen oikeuksiin liittämiä eri merkityksiä ja niiden jakautumista eri tekijöihin.

Kuva 4.4. Oppilaiden käsitykset lapsen oikeuksista



Merkintöjä yhteensä $N=206$ (koulu K1: $N=113$, koulu K2: $N=93$)

Vastaajia (oppilaita) yhteensä $N=94$ (koulu K1: $N=48$, koulu K2: $N=46$)

Lapsen oikeuksista selkeästi tutuimpia olivat *oikeus tietoon, oppimiseen ja koulunkäyntiin* (55). Seuraavaksi eniten oppilaat mainitsivat useista eri asioita, jotka liittyivät perustarpeisiin (ravinto, terveys, hyvinvointi) sekä leikkiin, vapaa-aikaan ja lepoon (28), mielipiteen ilmaisuun ja vaikuttamiseen (27) sekä huolenpitoon, hoivaan ja perheeseen (23). Kaksi oppilasta mainitsi hyvän elämän. Oikeus kasvuun ja lapsuuteen sekä turvallisuus ja suojeleminen mainittiin molemmat vain 5 kertaa. Oppilaiden kuvaukset LO:sta sopivat hyvin *lasten erityisiin ihmisoikeuksiin*, mutta he mainitsivat myös samoja asioita kuin yleisten ihmisoikeuksien kohdalla. Kaikkiaan 65% oppilaista mainitsi 1-2 eri asiaa. Mainintojen lukumäärissä löytyi pieni ero ($p<0.05$) koulujen välillä. Liki 50% koulun K2 mutta 25% koulun K1 oppilaista mainitsi vain yhden tekijän. Toisaalta molemmissa kouluissa jotkut oppilaat mainitsivat jopa 4 eri asiaa. Kaikkiaan *tyttöillä* oli jälleen useampia eri mainintoja ($p<0.01$): 80% pojista mainitsi 1-2 eri asiaa mutta 46% tytöistä mainitsi 3-4 eri asiaa.

Oppilaiden alkuhaastattelussa käsiteltiin myös oppilaiden LO/IO:iin yhdistyvää tietoutta ja käsityksiä. Yhdessä ryhmässä mietittiin olivatko ihmisoikeudet sama asia kuin jokamiehen oikeudet ja toisaalta muisteltiin Ranskan vallankumouksen ajan julistuksia. Oppilaat pitivät LO/IO:a aika kaukaisina asioina. Ne eivät juuri koskettaneet itseä tai omaa ympäristöä vaan lähinnä kehitysmaita, missä moni lapsi joutui käymään töissä, vaikka "*lasten pitää kummiski antaa olla lapsi ja leikkii vielä jossain pihalla*". Alakoulussa oli käsitelty lapsen oikeuksia kuten "*tasa-arvojuuttuja*" ja että "*kaikilla oli oikeus käydä koulua*", mutta niiden ei nähty liittyvän omaan koulunkäyntiin. Jotkut

oppilaat olivat nähneet lapsityöstä videon opinto-ohjaajan tunnilla ja he pitivät tilannetta todella epärealistisena. Vanhemmat olivat myös saattaneet kertoa lapsilleen IO:sta. Suomesta ei tullut kuitenkaan mieleen tilanteita tai asioita, missä LO:t eivät toteutuisi: *“ei mitään kouluun liittyvää ainakaan tule mieleen”*. LO toteutuivat huomattavasti nopeammin kehitysmaissa, mutta omassa koulussa ja Suomessa IO:n nähtiin toteutuvan hyvin.

Osa oppilaista kuitenkin tiesi, että LO koskevat kaikkia lapsia, myös Suomen lapsia, ja näkivät että kaikilla lapsilla ei Suomessa ollenkaan ollut kaikki asiat hyvin. Yhden ryhmän oppilaat muistelivat kuulleensa LO:sta koulun aamunavauksessa. Toisen ryhmän oppilaat olivat kuulleet niistä KiVa-koulun tunneilla, missä oli käsitelty kiusaamista. LO:iin kuului esimerkiksi se, että lapsella oli oikeus kertoa oma mielipide:

Eiks lapsilla silti saisi olla jonkinlainen mielipide, et ei se oo vaa sillee (että) aikuiset määrää tee tota tee tätä.

Oikeuksia kuten oikeus kotiin ja perheeseen, koulutukseen, terveydenhuoltoon, ruokaan, puhtaaseen veteen ja vaikuttamiseen lueteltiin ja niitä pidettiin perusasioina. Jotkut oppilaat esittivät yksityiskohtaisempia näkemyksiä kuten lapsen oikeudesta perheeseen ja vanhempiin: *“...se just et jos sun vanhemmat ei oo sen kykysii et ne pystyy huolehtii sust, ni sä saat sen vastaavan perheen ...”*. Vanhempien tuli huolehtia lapsista eikä lapsien pitäisi joutua ottamaan liikaa vastuuta myöskään kotona:

.. ainaki et lapsil ei kannattais ainakaan olla koton kauheesti vastuuta, et ne voi rauhas keskittyä koulunkäyntiin esimerkiks.

Missään oppiaineessa nykyisessä koulussa IO:a tai LO:a ei oltu vielä käsitelty, mutta jonkun luokan seinältä löytyi juliste, jossa oikeuksia oli lueteltu. Osa oppilaista kuitenkin halusi tietää enemmän LO:sta sekä IO:sta ja pitivät tällaista tietoa tärkeänä, jotta jokainen saattoi miettiä omaa käytöstään esimerkiksi rasismien kohdalla. Toisten mielipiteiden kuuntelusta saattoi itsekin oppia lisää. Yhden oppilasryhmän mukaan parempi tieto IO:sta vaikutti maailmankatsomukseen ja auttoi myös asioihin vaikuttamisessa: *Olisi helpompi löytää, mikä maailmassa on väärin.* Kun tietää lähtökohdan, *“niin pystyy paremmin korjaamaan asioita”*. Toisessa oppilasryhmässä keskusteltiin erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden integroinnista. Haastateltavat pitivät hyvänä, että kaikki oppilaat olisi pääosin yhdessä, mutta apua tarvitsevat saisivat lisätukea pienryhmissä:

Ei tavallaan ruvettaisi erottelemaan eri luokkaan sellasia jotka tarttee apua, koska se vasta sitä syrjintää aiheuttaski, et okei noi on niitä huonoja.

Joidenkin haastateltavien mukaan IO -asiat eivät kaikkia koulun oppilaita kiinnostaneet. Syrjintä koulussa näkyi esimerkiksi siinä, että jotain oppilasta ei otettu mukaan kun muut menivät käymään välitunnilla kaupassa. Jako koulun suosittuihin ja epäsuosittuihin oppilaisiin liittyi osin myös syrjintään. Epäsuosittuja oppilaita saatetaan kiusata tai heitä ei huomioda. Näiden ryhmien keskellä oli *“normaalit ihmiset”*, jotka oleskelevat käytävillä ja joilla on omat kaverit. Omana ryhmänään oli vielä oppilaat, jotka *“tunnetaan”* ja heitä on luokalla yleensä pari oppilasta. Haastateltavien mukaan syrjintää tai kiusaamista ei voinut koulusta kokonaan saada loppumaan, koska aina oli joitakin ihmisiä, jotka eivät sitä lopettaneet.

Syrjintä tai kiusaaminen olivat haastateltujen oppilaiden mukaan kiinni enemmän oppilaista itsestään, vaikka opettajien uskottiinkin puuttuvan näihin. Opettajien tai kuraattorien yritykset saada kiusaaja esille saattoivat heidän mukaan joskus myös pahentaa kiusaamista. Oppilaat eivät siten välttämättä uskoneet, että opettajat pystyisivät estämään kiusaamista tai syrjintää koulussa. Kiusaaminen esiintyi myös hieman lievemässä muodossa nykyisessä yläkoulussa: ”*Et tääl on yleensä ärsyttämistä, mut ei kokoajan olla, vaan viikottaista kiusaamista tai mitään.*” Toisaalta haukkuminen ”läpän” muodossa ja selän takana puhuminen olivat vaikeammin havaittavia kiusaamisuotoja, jota kuvattiin seuraavassa lyhyessä keskustelussa (T=tyttö, P=poika).

T: Nii, sit mua ärsyttää ne, jotka haukkuu ja sit ne on sillee et se oli läppä.

P: Esim. et jos sanoo jotain, käyttää jotain nimee koko ajan.

T: Sit jos sä sanot siitä opelle, sit ne sanoo sillee joo.

P: Mä luulin et sä tykkäät siitä, et sua sanotaan sillä nimellä.

Tukioppilaista ei ollut tässä kohtaa oppilaiden mukaan hyötyä, koska he olivat 9.-luokkalaisia, joille ei helposti menty puhumaan asioista. Vanhemmat, vahvimmat tai suosituimmat oppilaat saattaisivat kuitenkin auttaa kertomalla viestiä eteenpäin opettajille tai sitten puuttumalla itse kiusaamisen, josta seuraava kommentti kertoi.

.. tärkeet ois, jos on semmonen pyramidi, ni ne jotka on siel ylhäällä yrittäis sanoo niille toisilleki jotka kiusaa, et hei toi on tosi noloo tai et älkää nyt.

KiVa-koulu hankkeeseen liittyneistä tunteista ei yhden oppilasryhmän mukaan ollut juuri hyötyä:

Nii siis se KiVa tunti, luokissa yleensä kaikki esittää, mut sillon ku opettajan silmä välttää Nuoret on mun mielestä aika sillee ovelia ja ilkeitä.

Toisissa haastatteluryhmissä oppilaat taas näkivät, että eri kiusaamismuotojen läpikäynti KiVa-tunneilla auttoi havaitsemaan kiusaamisen paremmin ja saattoi sikäli vähentää kiusaamista. Myös tiedottaminen asiasta vaikkapa tunnettujen vierailijoiden toimesta koettiin hyväksi keinoksi esimerkiksi rasismien kohdalla.

4.4.2 Kasvattajien näkemykset lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuskasvatuksesta

Alkukyselyssä henkilökuntaa pyydettiin kertomaan omin sanoin, mitä lapsen oikeudet heille merkitsivät. Yhteensä 41 kasvattajaa (85% vastaajista) kirjasi kaikkiaan 84 eri LO:iin liittyvää merkitystä. Taulukko 4.3 kokoaa molempien koulujen kasvattajien kirjaamien merkitysten lukumäärät teemoittain, jotka muodostettiin vastausten sisällön ja LO:iin liitetyn teorian (LOS) perusteella. Kasvattajat kirjasivat kukin 1-4 eri merkitystä. Kaikkiaan 10 vastaajaa kirjasi 3-4 eri merkitystä, mutta suurin osa kasvattajista (K1: 50%, K2: 32%) kirjasi 2 eri tekijää.

Seuraavassa Taulukossa 4.3 esitetään koulujen kasvattajien lapsen oikeuksiin liittämät merkitykset ja niiden frekvenssit tekijöittäin, jotka muodostettiin annettujen vastausten sisällön perusteella.

Taulukko 4.3. Kasvattajien lapsen oikeuksiin liittämät merkitykset.

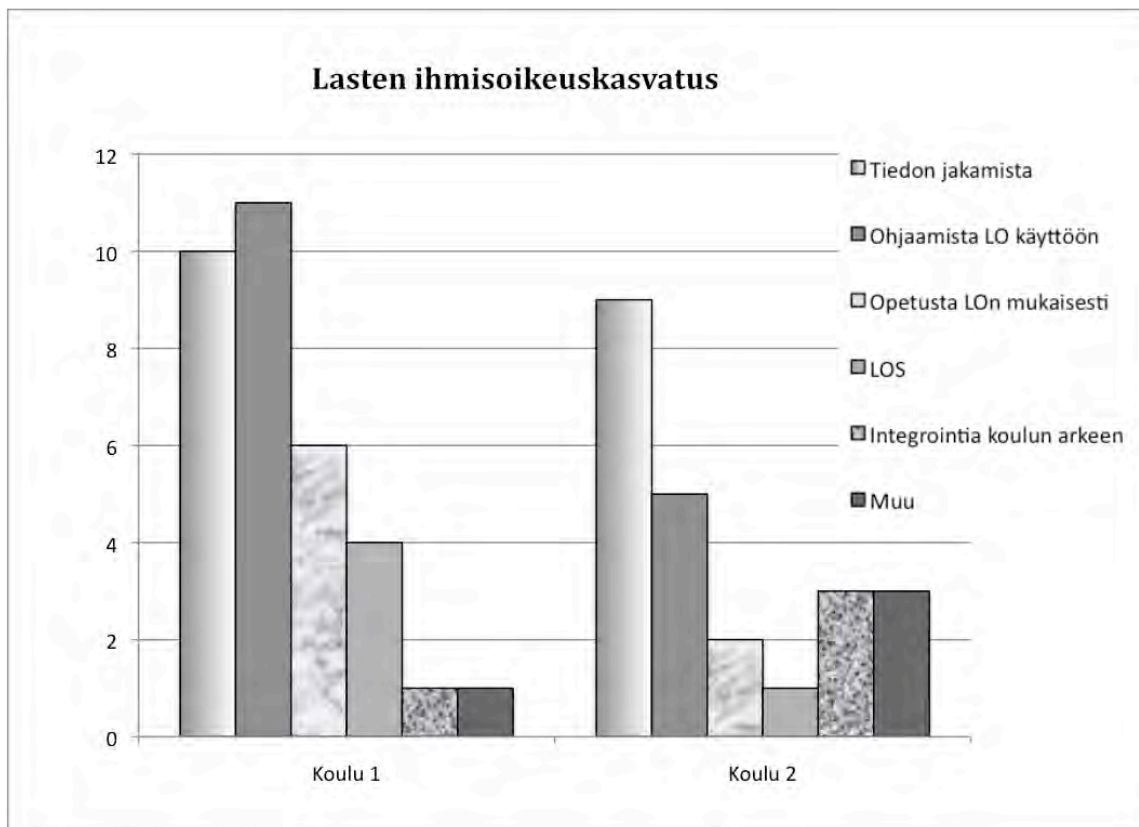
Lapsen oikeudet ja niiden merkitys						
MERKITYS	KOULU					
	Koulu K1		Koulu K2		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Tärkeä asia	8	16	2	6	10	12
Perusoikeudet	6	12	7	20	13	16
LOS	4	8	5	15	9	11
Oikeus kasvuun	3	6	1	3	4	5
Yhdenvertaisuus	6	1	4	12	10	12
Arvostus	2	4	1	3	3	3
Hoiva	3	6	4	12	7	8
Ohjaa opetusta/arkea	5	10	5	15	10	12
Aikuisten toteutusvelvollisuus	6	12	3	8	9	11
Vaikutukset	5	10	1	3	6	7
Muu	2	4	1	3	3	3
YHTEENSÄ	50	100	34	100	84	100

Vastaajia yhteensä 41 (koulu K1: 23, koulu K2: 18).

Kaikkiaan 28% merkinnöistä yhdistyi *yleisempiin ihmisoikeuksiin* kuten perus- ja kansalaisoikeuksiin, yhdenvertaisuuteen ja syrjimättömyyteen. Kasvattajista 12% (K1: 8, K2: 2) näki LO:t tärkeänä asiana ja jopa maailmanparannukseen liittyvänä tekijänä. Jotkut kasvattajat (11%) mainitsivat Lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) tai lapsen erityiset oikeudet. Muina (27%) merkityksinä luettiin erityisiä *lapsen oikeuksia*: lapsen oikeus kasvuun, kehitykseen ja opetukseen; oikeus tulla kuulluksi ja saada arvostusta; oikeus hoivaan, tukeen ja turvallisuuteen; sekä aikuisten velvollisuus tehdä työtä ja toteuttaa lapsen oikeuksia. Viisi vastaajaa molemmissa kouluissa (12%) näki, että lapsen oikeudet ohjasivat koulun arkea ja opetusta tai ne muodostivat opetustyön perustana ja laadukkaan opetuksen. Tämän lisäksi kasvattajat kirjasivat LO toteutumisen vaikutuksia (7%) kuten minäkuva tai tasa-painoisuus sekä muita yksittäisiä merkityksiä (3%) kuten *“velvollisuudet mukana”* tai *“globaali haaste”*.

Alkukyselyssä kasvattajia pyydettiin myös kirjaamaan omin sanoin, mitä lasten ihmisoikeuskasvatus oli tai pitäisi olla heidän mielestään. Kysymykseen vastasi kaikkiaan 36 kasvattajaa ja eri tekijöitä kirjattiin yhteensä 56. Vastaaminen tähän kysymykseen oli siten vähäisempää kuin kysymykseen LO:sta. Vain yksi vastaaja merkitsi 3 eri tekijää, kun muut kirjasivat 1 (38%) tai 2 (35%) eri tekijää. Kuva 4.5 esittää saadut vastaukset molempien koulujen osalta luokiteltuina kuuteen eri tekijään vastausten sisällön ja LIOK:n teorian perusteella.

Kuva 4.5. Kasvattajien käsitykset lasten ihmisoikeuskasvatuksesta.



Vastaajia yhteensä 36; merkintöjä yhteensä 56 (koulu K1: 23, koulu K2: 33).

Molemmissa kouluissa pääosa LIOK:een liitetystä tekijöistä käsitteli *tiedon jakamista* IO:sta ja LO:sta (K1: 30%, K2: 39%). Koulussa K1 kaikkiaan 33% ja koulussa K2 yhteensä 22% merkinnöistä kosketti lasten *opetusta ja ohjaamista oikeuksien käyttöön* ja toteuttamiseen esimerkiksi oikeuksien tunnistamisen, itsetunnon vahvistamisen ja vastuunoton kautta. Yhteensä 5 kasvattajaa yhdisti LIOK:n lapsen oikeuksiin (LOS) kuten lapsen oikeus opetukseen tai oikeus tulla kuulluksi. Opetusta ja ohjausta lapsen oikeuksien mukaisesti käsitteli vain 8 (14%) vastaajaa. Ne liittyivät LO:n toteuttamiseen opetuksessa ja kasvatuksessa keinoilla kuten ”oikea kohtelu”, ”yksilöllisyys”, ”tasapuolisuus”, ”syrjimättömyys” ja ”avoin vuorovaikutus”. Ainoastaan 4 vastaajaa kirjoitti LIOK:n integroimisesta kaikkeen opetukseen, koulukulttuuriin tai osaksi koulun arkea. Sellaiset kuin ”*en osaa täysin sanoa*” sekä jotkin esimerkit edustivat muita kirjoittajia merkintöjä.

Kasvattajat myös kertoivat alkukyselyssä, mikä heidän mielestään oli tärkeintä lasten ihmisoikeuskasvatuksessa. Vastauksia kirjasi kaikkiaan 34 kasvattajaa (K1: 20, K2: 14) ja mainintoja oli yhteensä 42. Nämä luokiteltiin sisällön ja LIOK:n teorian perusteella 7 eri luokkaan. Kirjatut tekijät mukailivat paljolti yleisiä LIOK:lle annettuja merkityksiä (kts. yllä), mikä huomioitiin vastausten luokittelussa. Pääosa vastaajista (K1: 62%, K2: 55%) mainitsi yhden tärkeimmän tekijän, mutta yksi vastaaja mainitsi 3 eri tärkeintä tekijää. Selkeästi tärkeimpinä LIOK asioina vastaajat pitivät lasten *opetusta ja ohjaamista oikeuksien käyttämiseen* ja toteuttamiseen (40%) esimerkiksi liittyen erilaisuuden hyväksymiseen, oikeuksien tunnistamiseen, vastuunottoon ja itsetunnon

vahvistamiseen. Myös *lapsen oikeuksien toteutuminen* lasten kuulluksi tulemisen, tasa-arvoisen kohtelun ja syrjimättömyyden kautta koettiin tärkeäksi (29%). Sen sijaan tekijät, jotka yhdistyivät LO:n integrointiin opetuksessa ja koulun kulttuurissa (1), aikuisten vastuunottoon lasten ihmisoikeuskasvatuksesta (2) sekä lasten opetukseen ja kasvatukseen LO:n mukaisesti (5), mainittiin jälleen vain muutaman kerran. Tiedon jakamista (3) ei myöskään pidetty tärkeimpänä LIOK:ssa. Kaksi kasvattajaa mainitsi tärkeimpänä kasvatuksen keinoja kuten harjoittelun.

Kasvattajia pyydettiin alkukyselyssä myös kuvaamaan, miten LIOK:sta toteutettiin omassa koulussa. Vastauksia kirjasi kaikkiaan 39 kasvattajaa (K1: 23, K2: 16) ja toteutustapoja mainittiin yhteensä 69. *Taulukko 4.4* kokoaa koulukohtaiset toteutustavat ja mainintojen lukumäärät luokittain. Vastaukset luokiteltiin kirjattujen mainintojen sisältöjen perusteella. Suurin osa alkukyselyn vastaajista mainitsi *1 tai 2 eri toteutustapaa* (K1: 77%, K2: 68%). Vain 4 vastaajaa mainitsi 3 eri toteutustapaa.

Taulukko 4.4. Kasvattajien käsitykset lasten ihmisoikeuskasvatuksen toteutuksesta.

Lasten ihmisoikeuskasvatuksen toteutus koulussa						
TOTEUTUSTAPA	KOULU					
	Koulu K1		Koulu K2		Yhteensä	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Jakamalla tietoa oppiaineissa	7	17	3	11	10	14
Jakamalla muuten tietoa	5	13	2	7	7	11
Muu kasvatusta koulussa	16	39	6	22	22	32
Oppilaiden osallistaminen	9	22	7	25	16	23
Opettajien koulutus, oppimateriaali	1	2	1	3	2	3
Hankkeet ja teemat	0	0	3	11	3	4
Perheiden tukeminen	1	2	1	3	2	3
Muu	2	5	3	11	5	7
Ei osaa sanoa, ei vielä erillistä ohjelmaa	0	0	2	7	2	3
YHTEENSÄ	41	100	28	100	69	100

Vastaajia yhteensä 39 (koulu K1: 23, koulu K2: 16).

Kasvattajien kuvaamat toteutustavat olivat melko yhteneväisiä. Vastaajien mukaan LIOK toteutui kouluissa *oppilaiden osallistamisessa* (23%) sekä *muussa kuin oppiainesisältöisessä koulun kasvatuksessa* (32%). Oppilaiden osallistamisen yhteydessä viitattiin *oppilaskuntaan, tukioppilastoimintaan ja oppilaskyselyihin*. Muu mainittu koulun kasvatus käsitti asenteiden kasvatuksen, kannustamisen, aikuisen esimerkin, puuttumisen syrjintään sekä yksilöllistämisen. LIOK:sta toteutettiin myös jakamalla IO:iin liittyvää tietoa eri oppiaineissa kuten historiassa, yhteiskuntaopissa ja uskonossa (K1: 17%, K2: 11%) tai muussa yhteydessä kuten esimerkiksi koulun järjestyssäännöissä ja käytänteissä (K1: 13%, K2: 7%). Vähemmän mainittuja toteutustapoja olivat opettajien koulutus ja oppimateriaali (2), erilliset hankkeet tai teemat (3) sekä perheiden tukeminen (2). Muita mainintoja (5) olivat esimerkiksi ilmaisu *“Jokainen toteuttaa omalla tavallaan”*.

Kasvattajat kuvasivat henkilökunnan alkukyselyssä myös useita LIOK:n haasteita. Niihin lukeutuivat *oppilaat ja oppilasryhmiin liittyvät haasteet* kuten ryhmän koko, laatu tai passiivisuus. Myös *koulu itsessään ja koulun toimintakulttuuri* kuten koulun koko, opetustavat, käytännöt, asenteet tai yhteisöllisyyden puute nähtiin haasteina LIOK:n toteuttamisessa. Niinikään henkilökunnan tietojen, taitojen ja kiinnostuksen puute tai tietojen ja taitojen jakamisen haasteet kouluyhteisössä (mm. toimintamallien puute) sekä opetukseen liittyvät puutteet tai haasteet kuten oppiaine- ja aikarajat sekä peruskoulun *opetussuunnitelma*. Muita mainittuja haasteita olivat lasten erilaiset kodit ja kulttuuritaustat liittyen asenteisiin ja lasten huomioimiseen sekä oppilaiden vaikutuskanaviin liittyvät haasteet.

Interventioon osallistuneiden *opettajien alkuhaastatteluissa* käsiteltiin lisää LO:a sekä LIOK:a ja sen käytäntöjä kouluissa. LIOK nähtiin olevan *”ihan arkipäivässä mukana, on kaikkein tärkeintä”*. Oppilaiden tietoisuuden kasvattaminen omista oikeuksista oli tärkeää sekä keskustelun ylläpitäminen niiden toteutumisesta, omalla kohdalla ja Suomessa sekä muualla. Yhden opettajan mukaan tähän auttoi etenkin eläytyminen eri tilanteisiin:

Ja sit kyl mä sanosin, et se eläytyminen on siinä aina se paras keino, et kun lukee kirjoja, kun kattoo elokuvia, kun on tällösiä vaikka draamaharjoituksia, ni siinä sen todella tajuu. Ei se, että niistä puhutaan, että Afrikassa on sitä ja täällä on tätä, vaan se eläytymispinta on se paras miten sen oikeesti hahmottaa.

LIOK oli myös aikuisten eli kasvattajien velvollisuus. IO:t oli ensiarvoisen tärkeä asia, joka sisälsi myös paljon problematiikkaa ja synnytti siten helposti pohdintaa esimerkiksi ristiriitaisuuksista eri oikeuksien välillä. Tähän pohdintaan myös oppilaita yhteiskuntaopin tunneilla kannustettiin: *“kyl ne semmosta kyseenalaistamista mun mielestä, ja herättelyä myöski tarvii”*. Toisaalta opettajilta löytyi myös rohkeutta ottaa omakohtaisesti kantaa ihmisoikeuskysymyksiin luokassa, kuten seuraava opettajan kuvaus kertoo. LO tai LIOK yhdistettiin arvokasvatukseen. LIOK oli sekä tiedon jakamista ihmisoikeuksista että arkipäivässä toteutettavaa kasvatusta siitä, miten toisia tuli kohdella. Vaikka asiat saattoivat tuntua itsestään selviltä, niiden toteuttaminen käytännössä koettiin haasteelliseksi. Tätä kuvasi yksi opettajan seuraavasti:

Lasten oikeudet, ihmisoikeudet, että nehän on tavallaan itsestään selviä asioita ja oppilaatki aattelee, et mehän tiedetään nämä. Et tulee vähän semmonen kuva, et miks näitä taas käsitellään, et hei ope kyl me tiedetään nämä. Mut se, että ne käytännössä sitte myös toimivat, et

siinä on tavallaan se ongelma. Että ei pelkkä tietäminen, vaan se et tiedostaa ja pystyy omassa elämässä, kouluelämässä tosiaan ne käytännön tasolla toteuttamaan, niin se on sitä haasteellista.

Haastatteluissa opettajat tiedostivat, että myös omassa toiminnassa ihmisoikeuskasvattajana oli parantamisen varaa, mutta ideoita ja tapoja joilla pitää vireillä ja toteuttaa LIOK:sta kaivattiin lisää. Yksi opettaja toi esille, että IO:n puolustamisen taitojen opettaminen ja niiden harjoittaminen olivat itse asiassa tärkeämpiä kuin tiedollisten asioiden toistaminen, ”*koska ne asiat joka tapauksessa unohtuu*”. IO ja LO olivat yläkouluissa tulleet esille lähinnä oppisisältöinä reaaliaineissa kuten yhteiskuntaopissa ja elämänskatsomustiedossa tai teemapäivinä kuten erityisesti Lasten päivänä, mutta opettajat kuvasivat myös arjen tilanteita, joissa LIOK näyttäytyi:

Ysiluokkalaisten kanssahan me ihan siis käydään kansalaisen perusoikeudet. Sitte kasiluokkalaisten kanssa tulee esimerkiksi toista maailmansotaa, holokaustia ja YK:n perustaminen. Et ne tulee aiheina. Mut sitte ne on myöski tietysti semmosena pohjavireenä, vaikka käsiteltäis mitä aihetta, plus sitte ihan tämmönen kasvatuksellinen, että oppilaat aina tönii toisiaan ja mikä on esimerkiksi oma yksityisyyden suoja, tai mitä saa toisesta puhua ja mitä ei saa toisesta puhua, et ne tulee aika monessa kohtaa esille.

Toisaalta esiin nousi myös huoli siitä, että yleisesti puhutaan runsaasti LO:sta mutta vähemmän siitä, että lapsilla on myös velvollisuuksia: ”*Et eihän oo koskaan olemassa pelkkiä oikeuksia ilman velvollisuuksia*”. Yhteiskuntaopissa käsiteltiin esimerkiksi lakiasioita kuten ”*missä iässä alkaa rikosoikeudellinen vastuu, mitä tarkoittaa vahingonkorvausvelvollisuus, ja että lapsilla on oikeus tulla oikeudessa kuulluksi 12-vuotiaana*”. Opettajat pohtivat myös koulun rakenteita, jotka saattoivat estää LO:n ja IO:n toteutumista kouluissa. Myös lasten omakohtaisen kokemuksen puute monikulttuurisuudesta nähtiin osittain esteenä erilaisuuden ymmärtämiselle.

Opettajien mukaan kaikki oppilaat eivät olleet kovin suvaitsevaisia asenteiltaan, mikä saattoi olla myös luokkakohdasta. Suvaitsemattomuus koski esimerkiksi eriarvoisuutta vanhempien varallisuuden perusteella, mikä nousi joskus koulussa ja kaverisuhteissa ongelmaksi. Toisessa koulussa opettaja puhui myös rasisista asenteista, jotka joskus saattoivat pulpahtaa esiin lähinnä monikulttuurisuuden kohdalla. Oman koulun eri kulttuuritaustaiset oppilaat hyväksyttiin mutta ei välttämättä yhtä hyvin koulun ulkopuolella. Tällaisiin asenteisiin oli opettajien mukaan vaikea vaikuttaa pelkällä tiedolla. Toisaalta nykyajan nuoret koettiin aikaisempaa suvaitsevaisemmiksi, kuten opettaja kuvasi seuraavassa otteessa.

.... Nuoren ihmisen rooli on laventunu, et ei tarvii olla niin selkeesti jotenki tietynlainen.... Toki on semmosia sanomattomia sääntöjä, mitä ne noudattaa, mut silti jotenki ne on ilosempia.

Suvaitsevaisuus riippui luokasta ja luokan ilmapiiristä sekä myös siitä, minkälainen ”erilainen” oppilas oli persoonana. Toisaalta eriarvoistumista koulussa oli vaikea erottaa, koska nuoret peittelivät esimerkiksi perheen ongelmia tai taustoja. Opettajat eivät myöskään helposti tienneet mahdollisesta kiusaamisesta, koska oppilaat eivät mielellään kertoneet siitä, mitä seuraava kommentti kuvasi:

Ja siis sitä semmost kiusaamista on, kyllä kaikkeen niinku heti yritetään puuttua mikä tulee opettajien tietoon, mutta kyllä se mun

mielestä toi oppilaiden kynnys kertoo niistä asioista on aika todella suuri.

Kouluissa oli opettajien mukaan kuitenkin matala puuttumiskynnys koulukiusaamiseen. Jotkut opettajista olivat selvittelleet pienempiä kiusaamistapauksia kuten haukkumista tai ulos jättämistä ja yksi opettaja oli aiemmin selvittänyt myös kiusaamistapausta, mikä oli johtanut yhden oppilaan siirtämiseen toiseen luokkaan. Kouluissa ei ollut opettajien mukaan yhteisiä käytänteitä näiden ongelmien ratkaisemiseen. KiVa koulu –hankkeen materiaalit tai –käytännöt olivat vielä toisessa koulussa käytössä, mutta ei enää vertaissovittelua (Verso). Vertaissovittelun ottamisesta uudelleen käyttöön oli kuitenkin koulussa puhuttu. Koulussa oli myös ollut suvaitsevaisuuskampanja edellisenä syksynä sekä muita vastaavia hankkeita. Toisen koulun työryhmässä taas oltiin luomassa omaa toimintamallia, joka oli tarkoitus ottaa käyttöön ainakin luokanvalvojen tunneilla. Yhden opettajan mukaan oppilaat olivat myös jo kyllästyneet koulukiusaamisasioihin ja pitivät parempana kääntää asia enemmän kaikkien suvaitsemiseksi. Opettajien toiveena oli, että tässä tutkimushankkeessa saisi tietoa ja ajatuksia siitä, miten IO:t saataisiin paremmin integroitua opetukseen ja koulun arkeen.

4.5 Kasvattajien ja oppilaiden asenteet ihmisoikeuksia kohtaan

Sekä koulujen kasvattajien että oppilaiden alkukyselyssä tarkasteltiin LO ja IO – asenteita sekä kasvattajien ja tutkimuksen oppilaiden suhtautumista LO/IO:iin koulussa. **Taulukko 4.5** kokoaa strukturoidusta aineistosta muodostettujen asennemuuttujen keskiarvot ja hajonnat kouluittain erikseen kasvattajien ja oppilaiden osalta.

Taulukko 4.5. Kasvattajien (N=48) ja oppilaiden (N=109) LO ja IO -asenteet.

Ihmisoikeuksiin liittyvät asenteet										
Kasvattajat		1=ei lainkaan tärkeä, ..., 5=erittäin tärkeä								
Koulu	Syrjimättömyys		Oikeus vapaa-aikaan		Lapsen etu		Voimaannuttaminen		Kulttuuri-taustan huomiointi	
	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj
Koulu K1	4.9	.20	4.4	.70	4.6	.50	4.4	.66	4.2	.65
Koulu K2	4.9	.30	4.3	.80	4.5	.52	4.3	.75	3.8	.83
Oppilaat		1=täysin eri mieltä, ..., 4=täysin samaa mieltä								
Koulu	Syrjimättömyys		Yhdenvertaisuus		Tukeminen		Kuuntelu		Kunnioitus	
	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj
Koulu K1	3.9	.23	3.9	.27	3.7	.39	3.2	.69	3.9	.26
Koulu K2	4.0	.14	3.9	.14	3.8	.32	3.2	.72	4.0	.19

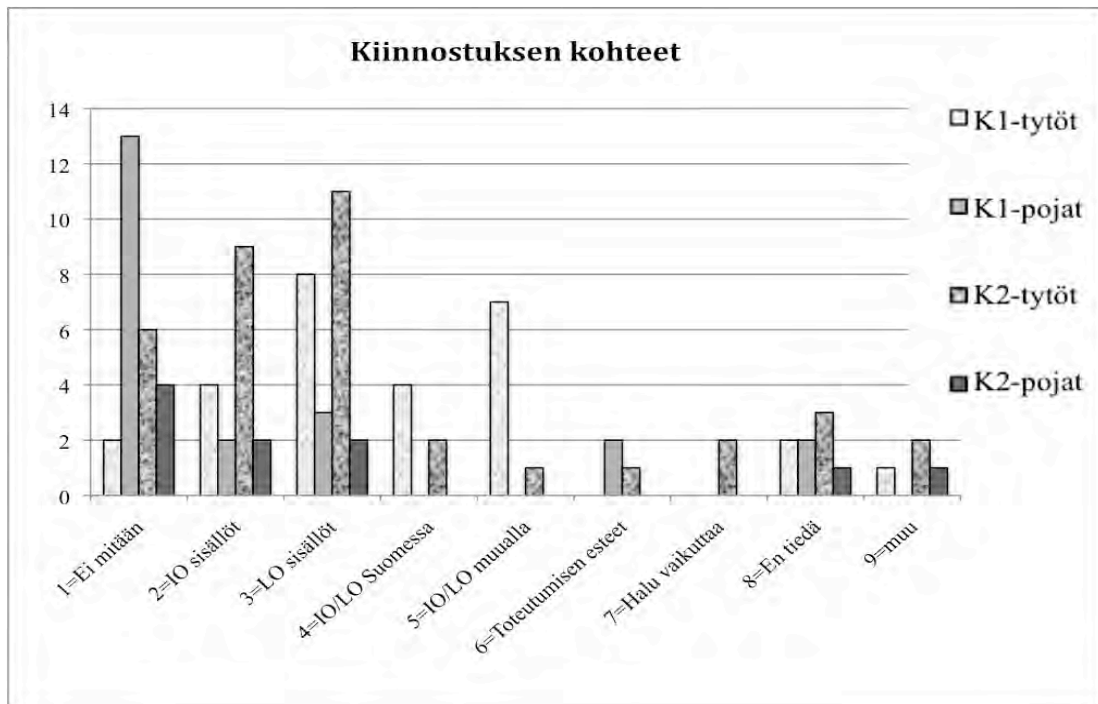
Ka = keskiarvo, Haj = hajonta

Kaikkiaan koulujen kasvattajien asenteet LO:iin ja niiden toteuttamiseen koulussa olivat hyvin positiivisia. Sekä kasvattajat että tutkimuksen oppilaat pitivät yhtenäisesti lasten syrjimättömyyttä omassa koulussa erittäin tärkeänä. Myös lapsen edun huomioimista, oppilaiden voimaannuttamista oikeuksiensa harjoittamiseen sekä oppilaiden oikeutta vapaa-aikaan ja rentoutumiseen kasvattajat pitivät tärkeinä. Kulttuuritaustan huomioiminen koulun opetuksessa ja käytännöissä oli hieman vähemmän tärkeää. Henkilökunnan ihmisoikeusasenteet eivät eronneet kasvattajien ikäryhmän eikä työvuosien mukaan, mutta naiset pitivät lapsen edun toteutumista ($p<0.001$) sekä lasten voimaannuttamista oikeuksiensa harjoittamiseen ($p<0.05$) miehiä tärkeämpinä. Kasvattajien asenteissa ei ollut (tilastollisesti merkitseviä) eroja koulujen välillä.

Tutkimuksen oppilaat olivat vahvasti sitä mieltä, että koulun tuli olla turvallinen kaikille oppilaille ja että kaikkien mielipidettä tuli kuunnella (yhdenvertaisuus). Jokaista oppilasta tuli heidän mielestään myös kunnioittaa yksilönä ja kaikkien oppilaiden tuli saada koulussa tukea, tietoa ja apua aikuisilta. Hieman vähemmän vastaajat odottivat koulun aikuisten kysyvän oppilaiden mielipidettä heitä koskevista asioista. Pojat odottivat sitä tyttöjä useammin ($p<0.05$). Tytöt taas korostivat poikia enemmän erilaisuuden kunnioittamista ($p<0.05$). Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden asenteet eivät eronneet koulujen tai intervention opetusryhmien välillä.

Oppilaiden alkukyselyn avoimissa kysymyksissä oppilaita pyydettiin kertomaan, mitä he halusivat tietää IO:sta ja LO:sta tai mikä niissä erityisesti kiinnosti heitä. Kaikkiaan mainintoja oli 98 kappaletta ja vastauksia kirjoitti molemmissa kouluissa 20-21 oppilasta. Kuva 4.6 esittää kaikkien mainintojen lukumäärät luokiteltuina niiden sisällön perusteella.

Kuva 4.6. Oppilaiden kiinnostuksen kohteet ihmisoikeuksissa.



Vastaajia yhteensä 41 (koulu K1: 21, koulu K2: 20); merkintöjä yhteensä 98 (koulu K1: 50, koulu K2: 48)

Tyttöjen poikia suurempi kiinnostus ihmisoikeusasioihin näkyi annetuissa avoimissa vastauksissa. Tytöt mainitsivat poikia useampia kiinnostuksen kohteita molemmissa kouluissa (K1: 28 vs. 22, K2: 37 vs. 10). Koulussa K1 pojat (13) selkeästi tyttöjä (2) useammin ilmoittivat, että heitä ei kiinnostanut mikään erityinen ihmisoikeusasia. Tyttöjä kiinnostivat ensi sijassa LO:n sisällöt (K1: 8, K2: 11), IO:n sisällöt (K2: 9) sekä LO:n toteutuminen Suomen ulkopuolella (K1: 7). Kaikkiaan 8 oppilasta kertoi, että ei tiennyt mikä näissä asioissa kiinnostaisi. Omasta halusta vaikuttaa kirjoitti vain 2 oppilasta, IO:n toteutumisen esteet mainitsi 3 oppilasta ja IO:n toteutumisesta Suomessa halusi tietää 6 tyttöä.

4.6 Ihmisoikeuksiin ja LIOK:een yhdistyvät taidot ja valmiudet

4.6.1 Kasvattajien LIOK:n tiedot ja valmiudet

Alkukyselyssä kartoitettiin henkilökunnan tietoja ja valmiuksia liittyen lasten IO:iin ja LIOK:een koulussa. Näitä kuvaamaan muodostettujen yhdistelmämuuttajien keskiarvot ja hajonnat on esitetty kouluttain *Taulukossa 4.6*.

Taulukko 4.6. Kasvattajien (N=48) arviot omista LIOK tiedoista ja valmiuksista.

Kasvattajien lasten ihmisoikeuskasvatuksen tiedot ja valmiudet										
	Tiedot									
Koulu	Koulun tuki		LIOK seuranta koulussa		Oma IO tuntemus					
	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj				
Koulu K1	2.0*	.49	2.3	1.05	2.6*	.68				
Koulu K2	2.4*	.56	2.3	.89	3.0*	.54				
	Valmiudet									
Koulu	Motivaatio		Tunnista- minen		Soveltaminen työhön		Soveltaminen arviointiin		Vaikutta- minen	
	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj
Koulu K1	4.6	.51	3.5	.81	3.7	3.7	3.0	.74	3.7	.54
Koulu K2	4.3	.66	3.9	.77	4.0	4.0	3.3	.79	4.0	.67

*Tilastollisesti merkitsevät erot keskiarvoissa koulujen välillä ($p < 0.05$).

Arviointiasteikko: 1=ei lainkaan, ..., 5=erittäin paljon

Ka = keskiarvo, Haj = hajonta

Koulujen henkilökunta arvioi omat IOK:n tiedot ja valmiudet keskimäärin paremmiksi kuin tietouden, jota kouluissa oli tarjolla. Moni vastaaja näki, että koulussa ei ollut tarjolla riittävästi tietoa, koulutusta, asiantuntemusta eikä oppimateriaalia LO:sta tai LIOK:sta. Koulussa K2 tarjonta arvioitiin kuitenkin hieman koulua K1 paremmaksi ($p < 0.05$). Myös ihmisoikeuksien tuntemus arvioitiin koulussa K2 hieman vahvemmaksi kuin koulussa K1 ($p < 0.05$). Vastaajat tunsivat melko hyvin LO:n ja muiden ihmisoikeussopimusten sisältöä, mutta esimerkiksi toisessa koulussa vain 30% (toisessa

85%) vastaajista ilmoitti käyttävänsä LIOK:een liittyvää materiaalia omassa opetuksessa. Varsinaiseen interventioon osallistuneet opettajat kuitenkin arvioivat IO:n tuntemuksensa vahvemmaksi kuin muu koulujen henkilökunta ($p<0.01$). He myös käyttivät tähän liittyvää oppimateriaalia opetuksessaan muita enemmän ($p<0.01$). Molempien koulujen kasvattajien mielestä koulussa oli melko vähän tarjolla LIOK:n tukea ja seuranta. Yli puolet vastaajista katsoi, että LO:n toteutumista ei koulussa seurattu tai arvioitu. Nämä tulokset ovat yhteneväinen aikaisempien tutkimustulosten ja selvitysten kanssa, joiden mukaan opettajat eivät saaneet LO/IO:iin liittyvää koulutusta eikä LO:n tai LIOK:n toteutumista kouluissa seurattu tai arvioitu (Kouros & Vainio, 2014; Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta, 2014).

Vastaajien motivaatio LO:n edistämiseen oli vahvempi kuin heidän luottamuksensa omiin taitoihin lasten ihmisoikeuskasvattajana. Etenkin IOK:n yhdistäminen oppilasarviointiin koettiin haasteelliseksi. Vajaa puolet vastaajista katsoi pystyvänsä melko hyvin soveltamaan LO tietoa kasvattajan työhön, mutta vain 20% (koulu K1) ja 35% (koulu K2) heistä piti taitoaan soveltaa LO:a oppilasarviointiin erittäin hyvänä. Sen sijaan vastaajat katsoivat kykenevänsä melko hyvin tunnistamaan asenteita ja toimintaa, joissa LO:a ei kunnioiteta, sekä pystyvänsä myös vaikuttamaan LO:n toteutumiseen koulussa. Kasvattajien käsitykset tiedoista ja valmiuksista muuttuivat yleisesti hieman positiivisemmiksi kasvattajien ikävuosien myötä. Erityisesti 46-55 vuotiailla oli muita hieman vahvempi motivaatio ($p<0.05$), ja he myös kokivat kykenevänsä muita kasvattajia enemmän vaikuttamaan LO:n toteutumiseen koulussa ($p<0.05$).

4.6.2 Oppilaiden ihmisoikeustaidot

Myös oppilaita pyydettiin alkukyselyssä arvioimaan IO:iin liittyviä taitojaan strukturoidun osion väittämillä. *Taulukko 4.7* kokoaa nämä tulokset.

Taulukko 4.7. Oppilaiden (N=109) arviot omista ihmisoikeuksiin liittyvistä taidoista.

Oppilaiden ihmisoikeustaidot						
Koulu	Taidot					
	Motivaatio		Tunnistaminen		Vaikuttaminen	
	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj
Koulu K1	2.7	.77	2.8	.69	2.4	.66
Koulu K2	2.8	.60	2.9	.68	2.6	.76

Arviointiasteikko: 1=ei kuvaa lainkaan, ..., 4=kuvaa erittäin hyvin
Ka = keskiarvo, Haj = hajonta

Molempien koulujen oppilailla oli korkea motivaatio IO:n edistämiseen omassa koulussa ja luokassa, mutta tyttöjen motivaatio ($p<0.01$) sekä usko omaan kykyynsä vaikuttaa IO:n toteutumiseen koulussa ($p<0.05$) olivat poikia vahvempia. Oppilaat myös kokivat pystyvänsä melko hyvin tunnistamaan tilanteita, joissa ne eivät toteutuneet. Luottamus omaan kykyyn vaikuttaa IO:n toteutumiseen oli hieman heikompaa kuin kykyyn tunnistaa IO:n loukkauksia koulussa tai luokassa. Myös opetusryhmien välillä oli eroja

IO taitojen arvioinneissa ($p < 0.01$ – $p < 0.05$). Lähinnä ryhmät R3 ja R5 arvioivat motivaationsa sekä taitonsa ryhmiä R1, R2 ja R6 vahvemmiksi.

Alkukyselyn avoimissa kysymyksissä oppilaita pyydettiin kertomaan, mikäli he olivat olleet mukana jossain koulun tai nuorten toiminnassa kuten oppilaskunnassa, tukioppilastoiminnassa, Lasten parlamentissa, Nuorten foorumissa tai muussa vastaavassa toiminnassa. Vastauksia kirjoitti kaikkiaan 103 oppilasta, joista noin puolet eli 54 kertoi, että ei ollut mukana missään vastaavassa toiminnassa. Oppilaskunta oli suosituin toimintamuoto oppilaiden keskuudessa (25 mainintaa). Koulun K1 oppilaiden keskuudessa oli 10 mainintaa parlamentista, raadista tai miniministerikokemuksesta. Koulun K2 oppilaat taas kertoivat (8) vertaissovitteluun osallistumisesta. Molemmissa kouluissa muutama oppilas oli toiminut tukioppilaina, välituntiohjaajina tai kummeina (K1: 2, K2: 5). Kaksi oppilasta kertoi myös ystävyyskoulutoiminnasta. Koulussa K1 pojat (9) mainitsivat oppilaskuntatoiminnan tyttöjä (3) useammin mutta tytöt (9) parlamentin tai vastaavan poikia (1) useammin.

Alkukyselyssä oppilailta kysyttiin myös vaikutuskanavista ja -keinoista, joita heillä oli käytössään. Kysymys osoittautui osin vaikeaksi, sillä sana 'vaikuttaminen' oli oppilaille melko vieras. Avoimeen kysymykseen vastasi kuitenkin kaikkiaan 93 oppilasta. Yhteensä 18 oppilasta (K1: 16, K2: 2) kertoi, että heillä ei ollut erityisiä vaikutuskanavia tai -keinoja. Suosituin kanava oli koulun oppilaskunta tai parlamentti ja muu vastaava toiminta (K1: 14, K2: 23). Koulun K2 oppilaat mainitsivat myös kasvattajat kuten opettajat, vanhemmat ja kuraattorin (17) sekä poliisin tai muut viranomaiset (13). Internetin ja sosiaalisen median mainitsi 8 oppilasta (K1: 6, K2: 2). Yksi oppilas kirjasi sanan "harrastus". Muista mahdollisista vaikutuskeinoista oli 7 mainintaa sekä "mielipiteen ilmaisu" mainittiin 11 kertaa. Vaikutuskeinojen lukumäärät erosivat sukupuolen mukaan ($p < 0.01$) sekä koulujen välillä ($p < 0.001$). Esimerkiksi 25% koulun K2 vastaajista mutta 15% koulun K1 mainitsi 2-3 eri vaikuttamiskanavaa. Vastaavasti 29% pojista mutta vain 11% tytöistä kirjoitti, että heillä ei ollut mitään vaikutuskanavia. Lisäksi runsas 40% tytöistä mutta vain 8% pojista mainitsi 2-3 eri vaikutuskanavaa. Tutkimuksen oppilaista tytöillä oli siten käytössä poikia enemmän vaikutuskanavia tai -keinoja.

Alkuhaastatteluissa käsiteltiin jonkin verran oppilaiden toimintatapoja ja -keinoja esimerkiksi kiusaamistilanteissa. Oppilaat toivat esille, että kiusaamistilanteeseen tai syrjintään saattoi olla vaikea puuttua, koska ulkopuoliset eivät usein tienneet oliko kyseessä oikea syrjimis- tai kiusaamistilanne. Yleensä epäselviin tilanteisiin ei haluttu itse puuttua. Toisaalta selkeissä tilanteissa, joissa oli fyysistä kiusaamista mukana, puututtiin helpommin menemällä osapuolten väliin. Puuttuminen toisten asioihin ja kiusaamiseen saattoi olla hankalaa oppilaille, etenkin jos oppilas ei tuntenut osallisia. Silloin saattoi itsekin joutua kiusaajan kohteeksi tai sitten siitä ei ollut varsinaista hyötyä, kuten eras oppilas kuvasi seuraavassa otteessa:

Moni varmaa ajattelee, jos on jotai tällasta, et jos ois rohkee ja menis vastustaa yksin sitä, ni sit ne sun kaverit ois, et miks toi puolustaa tota. Et ei uskalla sanoo, koska pelkää et ite joutuu kiusatuks. Et se saattaa olla yleisin juttu, miks ei siitä aina sit sanota.

Edelleen 7.-luokkalaisten ei katsottu voivan puuttua tilanteisiin, joissa osallisena oli joku ylempiluokkalainen, vanhempi oppilas. Toisessa koulussa myös luokka-asteet oli sijoitettu eri käytäville niin, että toisten luokkien oppilaita ei oikein tunnettu. Sen sijaan oman luokan oppilasta oltiin valmiita koko luokan kanssa puolustamaan:

... mun mielest meidän luokkal, jos jotain alettas kiusaa, ni kyl meidän luokka puolustais omaa luokkaa, et ei sillee et lähtis siihe toisen luokkalaisen mukaan haukkuu.

Kaikkiaan oppilaat eivät nähneet itsellään olevan paljoa keinoja, joita käyttää kiusaamistilanteessa. Alakoulussa puuttuminen tilanteisiin oli ollut opilaiden mukaan helpompaa. Siellä oli myös useamman oppilaan mukaan puhuttu aika paljon kiusaamisesta, mikä oli opettanut siihen vaikuttamista. Toisaalta myös koulun ja oman luokan ilmapiiri vaikuttivat oppilaiden itsevarmuuteen ja uskallukseen puuttua toisten kiusaamiseen ilman, että tarvitsi pelätä joutuvansa itse kiusatuksi. Yleensä oppilaiden mukaan oli kuitenkin parempi mennä kertomaan asiasta opettajalle, jotka usein lupasivat olla kertomatta, mistä olivat tietonsa saaneet. Joskus oppilaat saattoivat pyrkiä tuomaan kiusaamisen opettajien tietoon epäsuorasti eli osoittamalla suoraan kiusattua oppilasta. Tätä tapaa kuvasi yksi oppilas seuraavasti:

Mä yritän jonku keskustelun aiheena opettajalle sanoo, et tota yhtä tyyppiä, koska mä en viiti äkkii mennä vaan möläyttämään, et toi on se tyyppi jota kiusataan ja tollee, koska sitte mua ainaki sittee nolottais. Et se on mun mielest parempi se keskustelun aiheessa, koska sitte kaikki, jotku, ei saata kunnolla kuunnella sitä, koska se on vaa joku keskustelu. Ni sen takii.

Yksi oppilaiden käyttämä keino oli välinpitämättömyys kiusaajaa kohtaan. Vaikka yhtä oppilasta itseään tai kaveria oli aiemmin saatettu joskus kiusata, suhtautuminen siihen oli hänellä siihen muuttunut:

Mä en enää välitä siitä. Jos joku tulis sanoo mun hyvälle kaverille pahasti, ni mä olisin et mikä ihme sun ongelma on, et miks sä teet noin et miks just tää henkilö, et miks et mee ittees.

Toinen oppilas kertoi kokeilleensa myös keinoa, jonka ei aluksi uskonut toimivan. Keino oli kuitenkin sitten toiminut:

.... että jos joku sanoo sulle, että mä vihaan tota sun t-paitaa ja polta se, ni voi sanoo et joo mä ostin tän sitä varten, et mä voin polttaa sen. Mä en uskonu et se toimis, mut nyt se tuntuu siltä et se toimii.

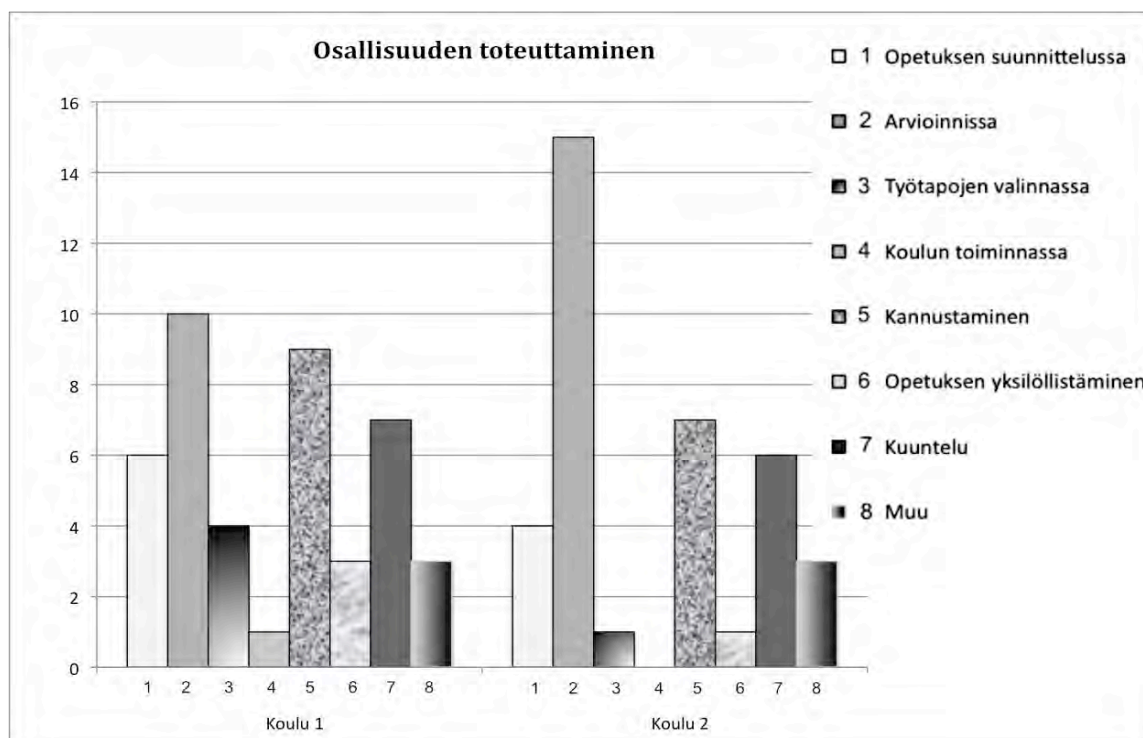
4.7 Lasten osallisuus kouluissa ja luokissa

4.7.1 Kasvattajien näkemykset oppilaiden osallisuudesta ja osallistamisesta

Alkukyselyyn vastanneiden kasvattajien asenteet lasten osallisuuteen olivat yleisesti positiivisia. LO:n nähtiin niinkään toteutuvan kouluissa melko hyvin. Kasvattajien mukaan aikuiset kuuntelivat oppilaita ja oppilaat pystyivät vaikuttamaan koulun asioihin oppilaskunnan kautta. Sen sijaan oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koulun ympäristöön ja järjestyssääntöihin tai päättää koulun oppimis- ja arviointitavoista nähtiin toteutuvan huonommin. Ainoastaan 10% vastaajista näki, että oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koulun oppimis- tai arviointitapoihin olivat hyvät. Oppilaat eivät myöskään saaneet paljoa tietoa koulun päätöksenteosta tai siihen osallistumisesta. Koulujen kasvattajat siten tiedostivat hyvin oppilaiden osallisuuden ja vaikuttavuuden osa-alueet sekä niiden puutteet koulussa.

Alkukyselyssä kasvattajia pyydettiin myös kuvaamaan, miten he edistivät lasten osallisuutta omassa opetuksessa tai oppilasarvioinnissa. Vastauksia kirjasi kaikkiaan 45 (K1: 25, K2: 20) kasvattajaa. Yhteensä he mainitsivat 80 eri seikkaa (K1: 43, K2: 37). Kuva 4.7 esittää mainintojen lukumäärät molemmissa kouluissa ja kaikissa vastausluokissa, jotka muodostettiin vastausten sisältöjen perusteella.

Kuva 4.7. Oppilaiden osallisuuden edistäminen opetuksessa.



Vastaajia yhteensä 45 (koulu K1: 25, koulu K2: 20)
Merkintöjä yhteensä 80 (koulu K1: 43, koulu K2: 37)

Vastaajien näkemykset kertoivat aika monipuolisesti lasten osallistamisesta kouluissa. Yli puolet kaikista alkukyselyyn vastanneista kasvattajista (K1: 58%, K2: 68%) mainitsi 2-3 eri tapaa edistää lasten osallisuutta. Painotukset erosivat jossain määrin koulujen välillä, mutta molemmissa kouluissa eniten mainittiin oppilaiden osallistuminen oppimisen arviointiin itsearviointiin, oppimispäiväkirjojen, toveriarvioinnin tai opetuskeskustelujen muodossa. Tämä oli koulussa K2 selkeästi eniten mainittu osallistamisen tapa. Koulussa K1 taas mainittiin lähes yhtä usein oppilaiden kannustaminen vastuun ottoon ja oma-aloitteisuuteen. Molemmissa kouluissa (K1: 7, K2: 6) kasvattajat myös kuuntelivat oppilaiden mielipiteitä oppilaskyselyjen, palautteiden ja keskustelujen muodossa. Hieman vähemmän mainintoja oli opetuksen tai tuntien suunnittelusta. Vain jotkut vastaajat kertoivat edistävänsä oppilaiden osallisuutta työtapojen valinnassa, opetuksen tai tehtävien yksilöllistämällä sekä osallistamalla koulun toimintaan oppilaskunnan tai tukioppilastoiminnan kautta. Muita yksittäisiä edistämisen tapoja olivat tiedottaminen, avoimuus, vuorovaikutus ja tasavertainen kohtelu.

Interventiossa mukana olleet opettajat kuvasivat alkuhaastatteluiissa tarkemmin käsityksiään lasten osallisuudesta ja sen toteutumisesta koulussa. Monet heistä pohtivat LO:n toteutumista koulun arjessa ja omassa luokassa sekä omaa käyttäytymistä. Myös oppilaiden kuuntelu oli asia, joka ei ollut opettajien mielestä itsestään selvää. Esimerkiksi oppilaiden haluttomuus osallistua saattoi opettajien mukaan kertoa monista eri asioista, kuten seuraavat kommentit kuvastavat.

Sitä paljon pohtii, että huomaanks mä kaiken... välillä miettii omaa tekemistään ja omaa sanomistaan, ja reagoinko oikein tähän ja tähän ja ...

Et jos oppilas tulee sanomaan, et mä en oo tehny läksyjä, se haluu kertoa ehkä jotain muuta sillä.

Koulun K1 opettajien mukaan oppilailla oli vaikutusmahdollisuuksia erityisesti oppilaskunnan kautta. Tämä näkökulma on yhteneväinen aikaisempien tutkimustulosten ja selvitysten kanssa nuorten vaikuttamisesta koulussa (Kiilakoski, 2012). Koulun oppilaskunnan hallituksen jäsenille oli pyritty opettamaan vaikuttamisen muotoja, ja hallituksen jäsenet saattoivat osallistua kokouksiin, joissa koulun asioista keskusteltiin ja päätettiin. Jäsenet olivat myös saaneet tehtäväkseen kysellä mielipiteitä luokissa sekä koota niiden perusteella oppilaskunnan kannan. Oppilaskunnan mielipide oli opettajien mukaan myös otettu huomioon. Yhdessä haastattelussa keskusteltiin kuitenkin myös haasteista oppilaskunnan vaikuttamisessa. Oppilaskunnan hallituksen jäsenet saattoivat jäädä yksittäiseksi koulun aktiiviryhmäksi ja toisaalta oppilaiden ääneen saaminen kuuluville kokouksissa ei välttämättä ollut helppoa:

Mä ymmärrän, et oppilaan näkökulmasta on äärimmäisen pelottavaa tulla jonnekki opettajakokoukseen. Et se varmasti menee enemmän sinne kuuntelun puolelle, jos me ei opettajina tarjota heille mahdollisuutta siihen, tarjota niitä rakenteita ja semmosia, että miten me saadaan se heidän äänensä kuuluville.

IO:n käsittely luokissa oli näiden opettajien mielestä jäänyt melko vähälle ja sitä voisi olla enemmän. Jokaisen oppilaan osallistumista ja oikeutta oppia omalla tavallaan pidettiin tärkeänä, ja myös oppilaiden kohtaamista arvokkaina koulun jäseninä. Toisten kunnioittaminen ja huomioiminen koulun arjessa oli tärkeää paitsi nuorten keskuudessa myös aikuisten ja nuorten keskinäisissä suhteissa. Opettajasidonnaisuudesta pois pääsemistä pidettiin tärkeänä tekijänä lasten osallistamisen lisäämisessä. Perinteisen opettajuuden murtamisessa sekä osallistavien työtapojen kehittämisessä oli kuitenkin myös haasteita, joita kuvattiin seuraavasti:

Et se on aika jotenki ehkä puhumaton ja koskematon paikka vielä se oma opettajuus...

Must tuntuu, et siin oppimista on tosi paljon itsellä vielä. Et se ei oo niin helppoo aina keksii niitä konkreettisia ideoita, jossei niitä ole valmiina.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivatkin lähteneet yhteistyön myötä muuttamaan opetusta pois opettajajohtoisuudesta. He käyttivät työpäivän jälkeisiä aikoja opetuksen ja tuntien ideointiin ja suunnitteluun. Kaksi opettajaa oli pitänyt myös yhteisopetustunteja, jolloin oli mahdollista ottaa paremmin huomioon oppilaiden toiveet työtavoista ja jakaa heitä sen perusteella ryhmiin. Oppilaat olivat yleensä pitäneet näistä tunteista. Myös

opettajien omat kokemukset osallistavien työtapojen toimivuudesta rohkaisivat jatkamaan niiden käyttöä luokassa.

No kyllä mun mielestä tavallaan oppilaitten motivaatiosta ja myös oppimistuloksista näkee sen, et kyl se on ihan huomattavasti erilaisempaa se oppimisen tapa ja sitte ne tulokset, kun se oppilas itse on siinä aktiivisesti keskiössä tekijänä.

Opettajat uskoivat uuden peruskoulun OPSin lisäävän koulussa opettajien yhteistyötä. Myös uusien sähköisten oppimisympäristöjen nähtiin muuttavan opettajuutta pois valmiin tiedon jakajan roolista. Oppilaita osallistavia yhteistyöprojekteja koulussa oli lähinnä leirikoulujen muodossa ja joillakin luokilla saattoi olla myös oppilaiden omia projekteja (esim. e-twinning projekteja). Luokkaopetuksessa opettajat käyttivät oppilaiden ryhmätöitä ja keskusteluja, joiden teettäminen juuri reaaliaineissa katsottiin helpommaksi kuin esimerkiksi matematiikassa. Toisaalta reaaliaineissa koulun resursseja tuntui löytyvän vähemmän esimerkiksi yhteisopettajuuden järjestämiseen. Oppilaiden osallistamisen onnistuminen riippui haastateltujen mukaan myös luokasta ja oppilaista itsestään. Yksi opettaja kertoi, miten hän esimerkiksi rakensi kysymyksiä ja niihin vastaamista niin, että kaikki oppilaat pääsivät osallistumaan:

Siis mä yritän, et mä esittäisin tarpeeks helppoja ja eri tasosia kysymyksiä nii, et mä saan vähän kaikkia mukaan. ... Ja sit meil on semmonen nalle mitä me heitellään usein. ... Se saa ite valita seuraavalle, että mihin heitetään, ja sitte jos ei osaa vastata, ni saa kilauttaa kaverille.

Lasten osallisuutta toteutettiin arvioinnissa esimerkiksi kertomalla arviointikriteereistä Fronterissa ja tiedottamalla niistä vanhemmille sekä tarjoamalla oppilaille mahdollisuuden nähdä omat arvionsa yksityisesti. Työtavoista keskusteltiin lukukauden alussa ja oppilaat saattoivat joillakin tunneilla valita, halusivatko oppia pareittain, ryhmissä vai itsekseen. Oppilaat saivat joskus valita itse ryhmät, mutta usein opettajat jakoivat oppilaat ryhmiin etukäteen, jotta *“ne totutetaan heti alusta pitäen siihen, että kaikkien kanssa pitää tulla toimeen”*.

Koulussa (K1) oli opettajien mukaan jo joitain hyviä rakenteita kuten oppilaat ja vanhemmat paremmin huomioivat keskustelevat rangaistuskäytänteet, mutta oppilaiden osallistumismahdollisuudet esimerkiksi opetuksen järjestämiseen olivat vielä vähäiset ja niitä tuli opettajien mielestä koko koulun osalta kehittää. Haastatteluissa opettajat pohtivatkin myös koulun toimintakulttuuria ja piilotettuja rakenteita tai normeja, jotka saattoivat estää LO:n ja osallisuuden toteutumista. Seuraava ote kuvaa yhtä tällaista pohdintaa.

Et mä en oikein usko semmoseen, että vaan sanotaan ääneen et joo joo, nää pitää pitää mielessä ja yritetään kaikki toimia näitten mukaan. Ni se ei kanna pidemmän päälle oikeeta todellista tulosta. Et kyl siinä pitää olla niitä rakenteita myös mukana.

Koulun K2 opettajien haastatteluissa kehkeytyi kuva koulusta, jossa oppilaat osallistuivat aktiivisesti koulun toimintaan ja opettajat tekivät yhteistyötä oppilaiden kanssa. Opettajat pitivät oppilaiden osallistamista erittäin tärkeänä. Etenkin musiikin osalta koulussa tehtiin säännöllisesti oppilaita osallistavia yhteisiä projekteja. Koulun oppilaskunnan hallitus kuvattiin erittäin toimivana ja aktiivisena. Opettajat pitivät oppilaskuntaa oleellisena oppilaiden osallistamis- ja vaikuttamiskeinona, mutta se nähtiin

tärkeänä myös koulun yhteishengen kannalta. Oppilaskunta, jolla oli oma kokoontumistila, järjesti tapahtumia ja kilpailuja sekä piti koulussa viikottain kahvilaa. Koulussa vietettiin myös oppilaiden osallistamispäivää, heillä teetettiin oppilaskyselyitä ja opettajien mielestä oppilaita muutenkin kuunneltiin aika hyvin. Myös oppilaiden esittämistä toiveista koulun suhteen suurin osa oli toteutunut uudessa koulurakennuksessa, kuten yksi opettajista kuvasi:

Ett ihan semmosissa fyysisessä ympäristössä ja tapoja mitä he toivoivat, että kyllä niissä oppilaiden mielipidettä on kuunneltu.

Keskustelu luokassa nähtiin tärkeänä, mutta samalla tiedostettiin, että se ei ollut ainut tapa osallistua tunnilla. Pienessä ryhmässä keskustelu onnistui kuitenkin paremmin, mutta pienryhmille ja hiljaisille oppilaille toivottiin myös esimerkiksi sähköisiä keskustelutyökaluja. Yksi opettaja olikin käyttänyt paljon aikaa rakentaakseen oppilaille tehtäviä Fronteriin, jotta he oppisivat käyttämään sähköistä oppimisalustaa erilaisiin asioihin sekä kotitehtävien tekemiseen omatoimisesti. Oppilaita osallistettiin myös arvioinnissa esimerkiksi arviointikeskustelujen muodossa syksyn ja kevään lopussa, joissa oli opettajien mukaan mahdollista yrittää aktivoida oppilaita keskusteluihin ja siten lisätä oppilaiden uskallusta esittää omia näkemyksiä.

Yksi opettajista kertoi, miten hän oli pyrkinyt kohottamaan oppilaiden tietoisuutta omasta osallisuudesta ja aktiivisesta kansalaisuudesta yhteiskuntaopin tunneilla:

... mä sanon oppilaille, kun mä tuun luokkaan, et hyvää päivää kansalaiset. Mä sanon, että kyllä te ootte kansalaisia. Ne kaikki ei selvästikään tiedosta, että kansalaisina niillä on oikeuksia ja velvollisuuksia Ja nehän on semmosessa herkässä ikävaiheessa, et ne rupee tajuamaa, että ne on niitä kansalaisia.

Kyseinen opettaja halusi tuoda oppilaille vahvasti esiin sen, “*että omalla toiminnalla voi vaikuttaa ... et meillä on oikeus ja myöski vastuu pyrkiä vaikuttaan niihin asioihin.*”

Opettajat pohtivat, miten osallistamista voisi toteuttaa enemmän omassa opetuksessa. Yhteiskunnallista vaikuttamista toteutettiin 9. luokilla nuorisovaalien muodossa ja tavoitteena oli saada myös eduskuntavaaliehdokkaat kouluun oppilaiden tentattaviksi, mikäli oppilaat innostuivat asiasta. Osallistamisessa oli myös näiden opettajien mukaan haasteita ja yksi niistä oli “*semmoset oppilaat, jotka ei taho tehdä mitään tai on jotenkin ihan poissaolevia*”. Opettajat yrittivät löytää keinoja, joilla saada kaikki oppilaat osallistumaan. Oppilaskyselyjen lisäksi olikin hyvä saada “*oppilaat enemmän suunnittelemaan, mikä on heille paras tapa vaikka oppia asioita tai miten he haluaa sitä ja tätä ja tota*”. Toisaalta liian oppilailta kysymisen tai vaihtoehtojen puutteen nähtiin tuovan myös ongelmia:

... ja sitäkö ei saa tehdä liikaa, koska siihenki oppilaat kyllästyy, et jos kaikessa kysellään. Et kaikessa sopiva annostus. Mut sit taas nekin pitää olla niin ohjattuja, et jos oppilaalta vaan kysyy, että mitä te haluatte tehdä vaikka tässä jaksossa, ni ne sanoo että katotaan videoita, katotaan elokuvia. Et ne pitää olla, pitää olla mitä tarjota.

Yläasteen ikäisille myös osallistavat työtavat kuten draama ja näytteleminen saattoivat olla vaikeita eikä varsinkaan ujut ja arat oppilaat uskaltaneet opettajien mukaan heittäytyä siihen mukaan. Tytöt sai yleensä helpommin mukaan, mutta “*pojat ei, et niit on ollu sit taas vaikeempi saada innostumaan mukaan*”. Myös koulun järjestelmät tuottivat ongelmia oppituntien sijoittelun muodossa, jolloin yhteistyö yli oppiainerajojen

sekä osallistavien projektien teettäminen olivat käytännössä hankalia toteuttaa. Kaksoistunnit olivat siinä suhteessa parempia.

Kunnan kouluhallinnossa oli ollut esillä teemaopiskelu, joten yhteisten asioiden ja projektien etsintä eri oppiaineissa oli siellä käynnissä ja seuraavana lukuvuonna asiaan saatettiin panostaa enemmän. Toisaalta haasteellisuutta toi opettajien mukaan kouluhallinnon taholta - tai opettajasta itsestä - tulevat muutospaineet, *“kun kokoajan pitäis kehittää, et mä haluaisin nyt tehdä tätä työtä ja oppia näitten oppilaiden kans tekemään tätä, eikä tarvis aina olla menossa eteenpäin”*. Vaikka oppilaiden osallistaminen koettiin tärkeäksi, ohjauksesta ja kontrollista luopuminen saattoi olla vaikeaa opettajalle itselleen. Tämän tiedosti seuraava opettaja kuvauksessaan:

Et kyl mä myönnän olevani ihan liikaa opettajajohtonen opettaja, että mä aina pelkään, et jotain tärkeätä jää käymättä läpi, jossen mä ohjaa sitä ylimpänä aina.

Koulukäytänteiden pohdinta suhteessa LO:iin oli mukana myös tämän koulun opettajien haastatteluissa. Yhtenä esimerkkinä tästä oli jälki-istuntojen suhde lapsen oikeuksiin:

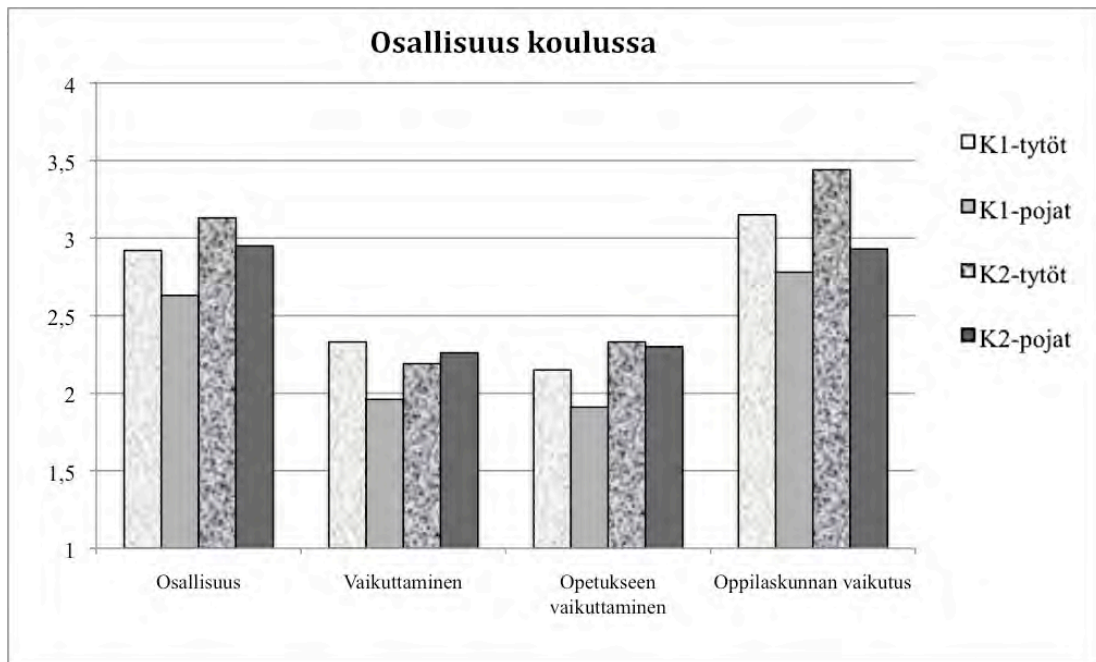
Joskus jos joutuu antamaan oppilaalle jälki-istuntoo, ni mä sanon oppilaille, et tyhmistä teoista tulee tyhmit rangaistukset. Et sehän on ihan dille rangaistus. ... Mä pyrin välttämään viimeiseen asti semmosta. Et kyl keskustelemalla pitäis asiat pystyä käymään läpi.

Opettajat pohtivat siis jo alkuhaastatteluissa melko monipuolisesti oppilaiden osallistamisen haasteita ja mahdollisuuksia sekä myös opettajan rooliin ja koulun toimintakulttuuriin liittyviä tekijöitä, jotka saattoivat estää oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja vaikuttamisen koulussa. Puutteet oppilaiden osallistamisessa liittyivät opetukseen ja oppimisen tapoihin, mutta osallisuuden toteutumista arvioitiin myös oppilaskunnan vaikuttavuuden sekä koulun käytänteiden ja koulukulttuurin kannalta. Vaikka usea intervention opettaja oli pyrkinyt osallistamaan ja voimaannuttamaan oppilaita omassa opetuksessaan, he kaipasivat uusia ideoita, keinoja ja mahdollisuuksia edistää lapsen oikeuksia ja osallisuutta luokassa ja koulussa.

4.7.2 Oppilaiden käsitykset lasten osallisuudesta ja vaikuttamisesta

Alkukyselyssä oppilaita pyydettiin arvioimaan väittämien avulla, missä määrin he kokivat kaikilla oppilailla olevan mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa koulun asioihin. Seuraava Kuva 4.8 esittää näitä kuvaavien muuttujien keskiarvot koulun ja sukupuolen mukaan ryhmiteltyinä. Tulosten perusteella oppilaiden käsitykset lasten osallisuuden toteutumisesta ja vaikuttamismahdollisuuksista olivat samansuuntaisia kuin alkukyselyyn vastanneilla kasvattajilla.

Kuva 4.8. Oppilaiden käsitykset osallisuudesta ja vaikuttamisesta koulussa.



Vastaaajia yhteensä 107 (K1: 54, K2: 53)

Arviointiasteikko: 1=ei kuvaa lainkaan, ..., 4=kuvaa erittäin hyvin

Sekä koulussa K1 että koulussa K2 tutkimuksen oppilaat kokivat, että kaikkia oppilaita kannustetaan osallistumaan ja että kaikilla on aika hyvät mahdollisuudet olla mukana päättämässä koulun asioista kuten tilojen käytöstä etenkin oppilaskunnan kautta. Oppilaiden usko oppilaskunnan mahdollisuuksiin vaikuttaa koulun asioihin oli melko vahva (K1: ka 3.0; K2: ka 3.3), mutta mahdollisuudet vaikuttaa muutoin koulun asioihin koettiin selvästi heikommiksi. Oppilaiden mielipidettä ei välttämättä kysely tai heitä ei kuultu järjestyssääntöjä tai ruokalistaa laadittaessa, oppimistavoissa tai oppimisen arviointitavoissa. Oppilaat pääsivät niinkään harvemmin vaikuttamaan opetustapoihin. Koulussa K2 tutkimuksen oppilaat kokivat vaikutusmahdollisuudet opetukseen sekä oppilaskunnan vaikuttamisen hieman koulun K1 tutkimukseen osallistuneita oppilaita vahvemmiksi ($p < 0.05$).

Yleisesti tytöt kokivat poikia vahvemmin, että kaikilla oppilailla oli mahdollisuuksia osallistua päätöksiin koulun asioista, etenkin oppilaskunnan kautta ($p < 0.01$). Myös tutkimukseen osallistuneiden opetusryhmien käsitykset osallisuudesta ja vaikuttamisesta erosivat hieman toisistaan. Esimerkiksi koulun K1 oppilaiden osallisuuden ja vaikuttamisen kokemukset olivat ryhmässä R3 hieman ryhmiä R1 ja R2 vahvempia ($p < 0.05 - p < 0.01$).

Myös oppilaiden pienryhmien alkuhaastatteluissa käsiteltiin käsityksiä osallistumisesta ja vaikuttamisesta koulussa. Haastateltavien mielestä oppilaat saivat hyvin tietoa koulun asioista ja muutoksista koulussa. Oppilaat kokivat, että heihin suhtauduttiin yläkoulussa vakavammin ja heitä kohdeltiin kypsempinä kuin alakoulussa. He saivat huolehtia asioista nyt vapaammin, mutta opettajat kuitenkin auttoivat, kun apua tarvittiin: “sä saat oikeesti tehdä ne asiat sillee, ku sua ittees huvittaa”. Oppilaiden osallistumisen

ymmärrettiin liittyvän lähinnä erilaisiin koulun tapahtumiin, ohjelmiin, tukioppilaisiin tai oppilaskuntaan sekä vapaaehtoisena osallistumisena pieniin juttuihin kuten aamunavaukseen. Luokassa se merkitsi sitä, että kaikki oppilaat osallistuivat keskusteluun ja toimintaan tunnilla, mitä seuraavat kaksi otetta kuvasivat.

.. et just osallistuu keskusteluihin, ja sit jos vaik käsketään tehdä jotain muistiinpanoja tai tulla eteen näyttelee, ni tavallaa tekee sillei.

Nii et kaikki tavallaa sit tekee, ei sillee et yks tekee.

Osallisuutta käsiteltiin myös hyvänä suhtautumisena toisiin oppilaisiin:

Sit ehkä myös se, et sä luot sitä hyvää henkee, et sä et huuda siel käytävil ja riehu kokoajan. ... et sä oot mukava kaikille, et sä et oo semmonen ... tosi ilkee.

Osallistumismahdollisuutta koulun tapahtumien muodossa sekä luokassa arvostettiin ja toivottiin, mutta toisaalta opettajan oletettiin opettavan opetussuunnitelma mukaisesti. Osallisuuden puute häiritsi erityisesti seuraavaa oppilasta:

Et must semmoset tunnit on ärsyttävii, ku ei saa ite osallistuu siihen, et sun pitää kuunnella vaa kokoajan. Mä en tykkää siit yhtään, must se on turhauttavaa.

Oppilaat toivoivat enemmän ryhmätöitä, joissa sai keskustella muiden kanssa. Yksi haastateltavista toivoi oppilaiden voivan vaikuttaa myös siihen, mitä tunnilla opetettiin. Toinen taas sanoi pitävänsä siitä, että saa yksinomaan kuunnella opettajaa. Oppilaat kuitenkin kokivat, että opettajat huomioivat heidän kysymykset ja että he saivat myös vastauksia kysymyksiinsä. Myös kriittisten näkökohtien esittäminen luokassa oli mahdollista. Oppilaat saivat joskus valita itse työtavat, mutta haastateltujen oppilaiden mukaan luokissa käytettiin yleensä ottaen eri työtapoja. Oppisisältöön oppilaat eivät kuitenkaan kokeneet voivansa vaikuttaa. Oppilaiden mielestä oli tärkeää, että luokassa huomioitiin erilaiset oppimistyyli. Perinteiseen opettajajohtoisuuteen ja työtapoihin toivottiin vaihtelua, jolloin kaikilla oppilailla olisi haastateltavien mukaan myös paremmat mahdollisuudet oppia.

Oppilaiden mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa koulun asioihin pidettiin pääosin hyvänä, mutta oppilaskunnan vaikutusmahdollisuuksista ja ehdotusten läpimenosta ei oltu täysin vakuuttuneita. Opettajilla nähtiin kuitenkin olevan lopullinen päätösvalta koulun tärkeissä asioissa. Tätä näkemystä kuvattiin seuraavasti:

Ehkä mä oon huomannu sen, et tos parlamenttiki tavallaa, jos on joku selkee asia, jonka opettajat haluaa muuttaa tietyl taval, ni kyl se parlamenttiki yleensä muuttaa sen sil taval.

Et siin ei oikeestaan oo sit vaihtoehtoja.

Koulussa K1 oli sekä oppilasparlamentti että oppilashallitus. Yksi haastateltu oppilas kuului näihin molempiin ja koki oppilailla olevan niissä myös päätösvaltaa:

Mä oon ite parlamentis ja hallitukses. Ni mul on ainaki sellai olo, et tavallaa oppilaat pystyy kyl vaikuttaa tosi paljon koulun asioihin. Et kyl meille annetaan tavallaan tosi paljon vapauksii ja meille annetaan päätösvaltaa tosi mones asias.

Koulun K2 haastatellut oppilaat kertoivat pystyvänsä vaikuttamaan koulun asioihin tukioppilaiden tai luottamusoppilaiden kautta, mutta joidenkin opettajien tunnilla heidän mielipiteitään ei kuultu. Yhtenä syynä esitettiin arvio, että jos arvosanat tippuivat luokassa, opettajat saattoivat pelätä, että luokan opetustapa oli väärä tai että hän oli huono opettaja. Toisena syynä saattoi olla oppilaiden oma käytös luokassa. Toisaalta oppilaat eivät yleensä tehneet paljoa omia ehdotuksia koulussa tai luokassa, *“koska ei oikeen oo mitää ehdotettavaa, ku ei oikein oo mitää puutteit täs koulus”*. Vaikuttaminen riippui siis myös oppilaiden omasta aktiivisuudesta. Tässä taas saattoi vaikuttaa tiedon puute siitä, miten viedä asioita koulussa eteenpäin ja oppilaskuntaan.

Vapaamuotoisempiin asioihin kuten kioskin pitoon oppilailla oli enemmän päätösvaltaa. Oppilaat toivoivat saavansa lisää mahdollisuuksia tehdä ehdotuksia eivätkä uskoneet oman päätösvallan lisäämisestä olevan haittaa, *“koska kyllähän opettajat kuitenkin tekee sen ihan lopullisen päätöksen”*. Moni haastateltu oppilas halusi, että asioista paremmin tietävät aikuiset tekivät koulua koskevat tärkeät päätökset tai ainakin tarkistivat oppilaiden tekemät päätökset. Oppilaiden päätösvallasta saattoi olla myös huonoja seurauksia, jos edustajaksi äänestettiin oppilas, joka luokan mielestä oli paras mutta muutoin *“vaikka minkälainen”*. Nuorten ei nähty olevan riittävän kypsiä päättämään asioista, mutta 9. luokkalaisilla alkoi jo olla kypsyyttä ja aikuisten maailmaa mukana päätöksissä:

Että siin on se, et oppilailla pitäis olla sitä päätösvaltaa, mut kumminki sillee, et opettajat vielä kattoo sen et onks tää ihan järkevää. Et kaikki sellaset, jotka just aiheuttais sekaannusta, ni tavallaan ne karsitaan pois sieltä tai pistetään uudelleen käsittelyyn.

Siit varmaan ois haittaa, koska jos oppilaat sais päättää, ni kaikki ne tunnit ois semmosii varmaan, et niil ei tehtäis mitään. Et ne ois semmosii tosi rentoja ja sit se hankaloittais sitä oppimist.

Vaikutusvaltaa saattoi antaa oppilaalle, joka on kiinnostunut yhteisistä asioista, osaa harkita asioita ja *“osaa tehdä sen oikein”*. Toisaalta, jos oppilaat saisivat aina päättää ja tehdä jotain erilaista lähes joka päivä, näitä *“ihmeellisiä päiviä”* ei ehkä osataisi enää arvostaa.

Oppilaiden osallistuminen ja osallisuus merkitsivät tutkimuksen (7. luokkalaisille) oppilaille lähinnä aktiivista tuntityöskentelyä ja koulussa vaikuttaminen oppilaskunnan toimintaa. Haastatellut oppilaat kokivat, että heitä yleisesti kuultiin melko hyvin koulussa ja mielipiteet otettiin myös huomioon, mutta koulua koskevista tärkeistä asioista päättivät lähinnä opettajat. Nuorten kokemukset aikuisten määräävästä asemasta koulun asioista päätettäessä ovat tulleet esille myös aiemmissa tutkimuksissa (Harinen & Halme, 2012; Kiilakoski, 2016). Oppilaiden vähäiset vaikutusmahdollisuudet koskivat haastateltavien mukaan erityisesti opetusta, oppimistapoja ja oppimisen arviointia sekä esimerkiksi koulun järjestyssääntöjen tai ruokalistan laadintaa. Haastatellut oppilaat toivoivat lisää mahdollisuuksia valita työtapoja sekä esimerkiksi ryhmitöitä. Oppilaskunnan vaikutusmahdollisuuksiin yleisesti uskottiin, mutta vaikuttamisen tavat olivat monelle haastatellulle oppilaalle epäselviä eivätkä kaikkien koulun oppilaiden nähty välttämättä olevan kovin kiinnostuneita koulun yhteisistä asioista. Toisaalta haastateltavat luottivat aikuisten parempaan osaamiseen koulua koskevia päätöksiä tehtäessä.

5. INTERVENTION TOTEUTUS

Suomen UNICEFin LOT- hankkeen sekä tämän tutkimushankkeen tavoitteena oli edistää lapsen ihmisoikeuskasvatusta tarjoamalla peruskouluille sekä niiden opettajille tukea ja pedagogisia työvälineitä lapsen oikeuksien opettamiseen (UNICEF, 2014b). Keskittymällä todellisiin koulujen luokka- ja opetustilanteisiin toteutettu toimintatutkimus kunnioitti opettajien asiantuntemusta mutta tarjosi mahdollisuuden yhteistyöhön opetuskäytäntöjen ja ammattitaidon kehittämisessä (kts., Ferrance, 2000). Lasten ihmisoikeuskasvatuksen sekä käytännössä toimivien LIOK:n työtapojen kehittämiseksi tutkimushanke toteutettiin siten *toimintatutkimuksena*, missä kasvatustieteellinen tutkimus yhdistettiin kasvatuskäytäntöjen kehittämiseen korostamalla reflektiivistä tarkastelutapaa, opettajien ja oppilaiden osallisuutta sekä tutkijoiden, opettajien ja oppilaiden yhteistyötä tutkimuksen ja intervention toteutuksessa.

5.1 Toimintatutkimuksen periaatteet ja kehittämistyö

Toimintatutkimus edustaa tutkimusta, missä käytäntöjä selittävän tiedon hankkimisen lisäksi pyritään kehittämään tutkimuskohteen käytäntöjä eli vastaamaan myös kysymykseen siitä, miten käytäntöjä voidaan toteuttaa paremmin (Elliott 2007; Ferrance, 2000; Mills, 2003). Se ottaa huomioon osallistujien arvo- ja kulttuuriperustan, mutta toisaalta Elliott'n (2007, 107) mukaan eettiset arvot myös näkyvät käytännön toiminnassa pikemmin kuin toiminnan tuloksina. Toimintatutkimus edustaa useita eri lähestymistapoja, joita määrittävät erilaiset tutkimukselle asetetut tavoitteet sekä kontekstit (Suojanen, 2004). Carr'in ja Kemmis'in (1983, 152) mukaan toimintatutkimuksen kaksi keskeistä tavoitetta ovat kuitenkin toiminnan kehittäminen ja ongelmalliseksi koettuun toimintatilanteeseen vaikuttaminen. Toimintatutkimus pyrkii vaikuttamaan käytännön toimintojen kehittymiseen, osallistujien toimintojensa ymmärtämiskyvyn lisääntymiseen ja myös itse toimintatilanteen kehittymiseen. Toiminnallinen lähestymistapa kannustaa reflektiivisyyteen ja pyrkii voimaannuttamaan siihen osallistuvia vallitsevien käytäntöjen sekä myös koko yhteisön kehittämiseksi (Carr & Kemmis, 2005; Mills, 2003).

Rajoja rikkovana lähestymistapana toimintatutkimuksen on nähty soveltuvan erityisen hyvin juuri kasvatuksen ja kasvatuskäytäntöjen muokkaamiseen (Somekh & Zeichner, 2009), ja sitä onkin käytetty opetussuunnitelmatyössä, opettajien ammatillisessa kehittämisessä sekä yhteisön kehittämisessä (Suojanen, 2004). Toimintatutkimuksen käytäntöjä kehittävä ja voimaannuttava lähestymistapa soveltui hyvin nyt käsillä olevan tutkimuksen tavoitteisiin, joissa keskeisenä ulottuvuutena oli ihmisoikeuskasvatuksen kehittäminen ja edistäminen peruskoulussa. Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkimus koostui useasta suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja pohdiskelun jaksoista, missä seuraava jakso rakentui edellisessä jaksossa kerättyjen havaintojen ja tulosten pohjalle (Kemmis & McTaggart, 1990). Lisäksi keskeisinä määrittäjinä tutkimuksessa olivat toiminnallisuus ja osallisuus, jotka liittyivät sekä itse tutkimusprosessiin että laadukkaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen kehittämistyöhön.

Varsinaisen aineiston keräämisen lisäksi tutkimuksen opettajat ja oppilaat osallistuivat aktiivisesti LIOK:n ja sen käytäntöjen kehittämiseen peruskoulussa. He osallistuivat yhdessä tutkimuksen toteuttajien kanssa LIOK:n tietoja ja uusia käytäntöjä synnyttävään, tutkivaan ja reflektiiviseen prosessiin (Somekh & Zeichner, 2009). Opettajat ja oppilaat

toimivat tutkimuksessa siten sekä tutkimuksen kohteina ja kasvatuskäytäntöjen tutkijoina että LIOK:n pedagogiikan kehittäjinä. Vahvistamalla oppilaiden IO/LO:iin liittyviä tietoja, taitoja ja asenteita tutkimus pyrki myös edistämään oppilaiden mahdollisuuksia toimia oikeuksien omistajina sekä niiden puolustajina. Lisäksi tarjoamalla valmiit strukturoidut pedagogiset mallit ja materiaalin sekä ammatillista tukea se pyrki voimaannuttamaan interventioon osallistuneita opettajia lasten ihmisoikeuskasvattajina ja lapsen oikeuksien toteuttamisen vastuunkantajina. (UN, 2012; UNICEF, 2014a) Tutkimushanke piti siten sisällään myös toimintatutkimuksen keskeisenä piirteenä pidetyn emansipatorisen (eli voimaannuttavan) ulottuvuuden (Carr & Kemmis, 1983; Suojanen, 2004). Tutkimuksen tulokset yhdessä interventioon yhdistyvien opettajien ja oppilaiden kokemusten, kehittymisen ja voimaantumisen kanssa tukevat yleisemmin LIOK:n sekä lapsenoikeusperustaisen kulttuurin edistämistä koulussa.

5.2 Pedagogiset mallit ja niiden toteutus

Lasten ihmisoikeuskasvatuksen kehittämiseksi ja tutkimuksen interventiota varten tutkimuksen toteutusta varten kehitettiin kolme pedagogista LIOK:n mallia, joissa painottuivat fiktiiviset (*draamamalli*) ja tavanomaisemmat toiminnalliset (*toiminnallinen malli*) sekä toisaalta perinteisemmät tiedolliset (*frontaalimalli*) työtavat. Tutkimuksen asetelmassa ei arvotettu malleja keskenään, vaan pyrittiin vertailemaan kolmea toisistaan eroavaa tapaa toteuttaa LIOK:sta tavanomaisessa luokassa. Suomen UNICEFin LOT – hankkeen kokemusten pohjalta draamapohjaisen mallin nähtiin kuitenkin tukevan hyvin lapsilähtöistä ja osallistavaa lasten ihmisoikeuskasvatusta. Lisäksi lasten osallisuus ja myös draaman käyttö nousevat vahvasti esiin peruskoulun opetussuunnitelman uusissa perusteissa (kts. luku 2.3, POPS 2016). Kunkin pedagogisen mallin opetustuokioiden sisällöt rakentuivat yhdestä kaikkiaan kolmesta eri LO/IO:n teemasta, jotka olivat nousseet tärkeälle sijalle aiemmissa Suomen UNICEFin kasvattajille suunnatuissa koulutuksissa. Valitut kolme LIOK:n teemaa olivat: *perhe*, *osallisuus* sekä *lapsityö ja kansainvälinen solidaarisuus*. Tutkimushanke sekä kehitetyt kolme LIOK:n pedagogista mallia esiteltiin koulujen kasvattajille suunnatussa orientaatiotilaisuudessa (kts. Liite 3). Pedagogisia mallit ja niiden toteutussuunnitelmat täsmennettiin interventioon mukaan tulleeille aineenopettajille koulutuksen jälkimmäisissä osuuksissa.

Tutkimushankkeen orientaatiotilaisuuden ja kahden koulutuskerran jälkeen tutkimukseen osallistuneet opettajat valitsivat kummassakin koulussa keskenään keskustellen toteutettavakseen oppitunneillaan 2 eri mallia ja 1-2 eri ihmisoikeuskasvatuksen teemaa. *Toiminnallisen* mallin oppitunnit koostuivat lähinnä pienryhmissä toteutetuista toiminnallisista tehtävistä, missä oppilaat saattoivat käyttää videoita, kirjoittaa tarinoita tai piirtää kuvia. *Frontaalimalli* keskittyi tekstien lukuun ja vastauksien kirjaamiseen, videoiden katseluun ja koko luokan keskusteluun opettajan johdolla. Suomen UNICEFin kehittämässä, prosessidraamaan pohjaavassa, *draamamallissa* oppilaat kävivät teemoja läpi eläytymällä oppimateriaalin tarinaan ja jossakin luokassa myös käymällä läpi oppilailta nousseita asioita draamallisin keinoin.

Interventiossa käytetyt pedagogiset mallit ja niihin yhdistyneiden työotteiden keskeiset piirteet on esitetty seuraavassa *Taulukossa 5.1*.

Taulukko 5.1. Pedagogiset mallit ja niiden keskeiset piirteet.

Työotteet	Pedagogiset mallit		
	<i>Draama</i>	<i>Toiminnallinen</i>	<i>Frontaali</i>
<i>Oppiminen</i>	kokonaisvaltainen, kokemuksellinen, luova ja tutkiva oppiminen; yhteistoiminnallinen oppiminen	tekemällä oppiminen; tutkiva oppiminen; yhteistoiminnallinen oppiminen	tietojen omaksuminen ja pohdinta
<i>Työskentely</i>	lämmittelyleikit; työskentelysopimus; prosessidraama (pienryhmät); reflektiot	piirtäminen; videoiden teko; esitykset; keskustelu; pienryhmätyö	lukeminen; kirjoittaminen; videoiden katselu; keskustelu; yksilötyö/koko luokka
<i>Materiaali</i>	tarinat (rekvisiitta); mielikuvitus; omat kokemukset	Ipadit; pelit ja kuvat; paperi ja luokan taulu piirtämiseen	valmiit tekstit; tehtävät; videot, nettisivut

Pedagogisten mallien oppituntisuunnitelmat eivät olleet toisiaan kokonaan poissulkevia, vaan työotteet saattoivat vaihdella mallien toteutuksissa ja työtavat osin sekoittua kolmen mallin kesken. Toisaalta malleihin sisällytetyt työotteet nähtiin *osana laajempaa LIOK:n kokonaisuutta*, joka kattaa myös koulun oppimiskulttuurin, lapsilähtöiset valinnat ja koulun oheistoiminnan. Siten kukin pedagoginen malli toi ihmisoikeuskasvatusta esiin eri tavoin ja painotti lapsen oikeuksia ja lasten ihmisoikeuskasvatusta hieman *eri lähtökohdista käsin*. Myös opettajien oma persoonallisuus ja *opetustapa* haluttiin ottaa huomioon, jotta kaikilla tutkimuksen opettajilla olisi mahdollisuus valita itselle ja omalle *opetusryhmälle* parhaiten soveltuvat työtavat sekä opetettavaan aineeseen ja oppisisältöön soveltuvat teemat. Intervention eri työtavat pyrkivät huomioimaan myös oppilaiden erilaiset tehokkaan oppimisen tavat eli *oppimistyyli*t.

Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti opettajat saivat itse päättää, miten he toteuttivat pedagogisia malleja luokassa. Molemmissa kouluissa kaksi tutkimushankkeen opettajaa sovelsi draamapohjaista mallia sekä toiminnallista mallia tai frontaalimallia, kun taas kolmas käytti toiminnallista mallia ja frontaalimallia. Molemmissa kouluissa käsiteltiin kaikki kolme annettua LIOK:n teemaa. Toisessa koulussa kukin opettaja pitäytyi yhdessä teemassa, kun taas toisessa koulussa kaikki opettajat valitsivat kaksi eri LIOK:n teemaa.

Taulukko 5.2 kokoaa molempien koulujen opettajien valitsemat LIOK:n teemat ja työtavat, pedagogisten mallien toteutusjärjestyksen sekä toteutuksiin käytetyt oppitunnit.

Taulukko 5.2. Toteutetut pedagogiset mallit, teemat ja oppitunnit ryhmittäin.

Koulu 1	Työtap	Oppitunnit	Teema
Ryhmä R1	1. Toiminnallinen 2. Draama 3. Draama, 2. Jatko	1. 2 x 45 min 2. 2 x 45 min 3. 1 x 45 min (osa tunnista)	1. Osallisuus 2. Lapsityö 3. Lapsiyö (2. jatko)
Ryhmä R2	1. Toiminnallinen 2. Frontaali	1. 2 x 45 min 2. 2 x 45 min	1. Lapsityö 2. Perhe
Ryhmä R3	1. Toiminnallinen 2. Draama	1. 2 x 45 min 2. 2 x 45 min	1. Perhe 2. Osallisuus
Koulu 2	Työtap	Oppitunnit	Teema
Ryhmä R4	1. Toiminnallinen 2. Frontaali 3. Draama	1. 2 x 45 min 2. 1 x 45 min 3. 2 x 45 min	1. Osallisuus 2. Osallisuus 3. Osallisuus
Ryhmä R5	1. Draama 2. Draama & Frontaali	1. 2 x 45 min 2. 2 x 45 min	1. Lapsityö 2. Lapsityö
Ryhmä R6	1. Toiminnallinen 2. Frontaali	1. 2 x 45 min 2. 1 x 45 min	1. Perhe 2. Perhe

Opetustuokiot toteutettiin keväällä 2015 kaikkiaan 1-2 viikon aikana normaaleilla äidinkielen ja kirjallisuuden, historian ja yhteiskuntaopin, uskonnon tai elämäntutkimuksen oppitunneilla. Kukin opettaja piti 2 tai 3 LIOK:een keskittynyttä opetuskertaa, jotka kestivät 45-90 minuuttia. Kaksi draamapohjaista mallia toteuttaneista opettajista jatkoi teeman käsittelyä vielä kolmannella opetuskerralla, mutta muut neljä opettajaa käyttivät interventioon vain kaksi opetuskertaa. Ryhmässä R4 käytettiin yksi oppitunti oppilaiden tekemien videoiden purkuun, joka luokiteltiin lähinnä frontaalimallin opetuskerraksi. Ryhmä R1 jatkoi draamatyöskentelyä kolmannella kerralla opintojakson loppuosassa. Lisäksi ryhmässä R6 vaihtui järjestys toiminnallisen ja frontaalimallien toteutuksissa. Myös ryhmän R5 toinen opetuskerta käytettiin pääosin draamatyöskentelyn jatkamiseen, jolloin frontaalimallin toteutus kutistui noin 20 minuutiksi.

5.3 Opettajien koulutus ja materiaalit

Tutkimushankkeen työryhmä toteutti molemmissa kouluissa koko koulun henkilökunnalle suunnatun orientaatiotilaisuuden (kts. Liite 3), jossa esiteltiin tutkimushankkeen tavoitteet ja toteutus. Tämän jälkeen tutkimukseen osallistuneet kuusi opettajaa osallistuivat kahteen yhteiseen koulutustilaisuuteen, jotka pidettiin vuorotellen kummassakin koulussa. Koulutustilaisuuksissa opettajat tutustuivat pedagogisiin malleihin ja valittuihin työtapoihin sekä oppitunneilla käytettävään oppimateriaaliin ja tehtäviin. Kuhunkin malliin sisällytettyjen oppituntien kulku, työtavat sekä tehtävät käytiin läpi yhdessä opettajien kanssa. Frontaalimalli ja siihen yhdistetyt työtavat olivat opettajille tuttuja, joten koulutuksessa keskityttiin enemmän toiminnallisen ja draamapohjaisen mallin esittelyyn.

Koulujen orientaatiotilaisuuksissa henkilökunnalle esiteltiin toimintatutkimushanke ja hankkeen työryhmä sekä yleinen perusta lapsen oikeuksille ja LIOK:lle. Tutkimushankkeen tarkoituksen ja tavoitteiden esittelyn jälkeen paikalla olleet henkilökunnan edustajat saivat reflektoida kuulemaansa hetken pareittain ja kysymyksiin vastattiin. Orientaatiotilaisuudessa käytiin läpi myös tutkimuksen käytännön toteutus sekä kerrottiin luottamuksellisuuden ja anonymiteetin säilyttämisestä koko tutkimuksen ajan, myös tutkimusaineiston keruussa ja säilönnässä sekä tutkimustulosten raportoinnissa. Tilaisuudessa korostettiin opettajien ja oppilaiden vapaaehtoisuutta mutta samalla tuotiin esiin heidän osallistumisensa tärkeä merkitys sekä itse tutkimukselle että siihen osallistuville kouluille. Yleisesittelyn jälkeen tutkimusryhmä esitteli interventiossa käytettävät kolme eri pedagogista mallia ja toteutettavien oppituntien pääteemat (lapsityö, perhe ja osallisuus). Kunkin mallin osalta esiteltiin lyhyesti oppituntien tavoitteet, työskentelytavat ja materiaali sekä oppitunneilla käytettävät tehtävät. Orientaatiotilaisuuden lopuksi koulujen henkilökuntaa pyydettiin vastaamaan sähköiseen alkukyselyyn, johon heille lähetettiin linkki tilaisuuden jälkeen.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulutuksessa tutkimushanke, intervention toteutus ja oppimateriaali käytiin läpi yksityiskohtaisemmin. Kahdessa erillisessä (2 x 3h) koulutustilaisuuksissa tavoitteena oli myös, että opettajat tutustuivat toisiinsa ja vaihtoivat omia kokemuksiaan. Opettajille annettiin oppimateriaali ja kirjalliset ohjeet työtapojen ja oppituntien toteuttamisesta kunkin kolmen mallin sekä kolmen valitun teeman mukaisesti. Opettajat kävivät koulutuksessa läpi mallien harjoituksia ja he saivat omakohtaista kokemusta myös oppituntien alkuun sijoitetuista lämmittelyharjoituksista, jotka löytyivät pedagogisten mallien (toiminnallinen, draama) oppituntisuunnitelmista. Koulutuksessa varattiin aikaa opettajien reflektointiin ja keskusteluun. He saivat kirjallisten ohjeiden ja muun materiaalin lisäksi ns. Compasito-kirjan (Flowers ym., 2012) ja Suomen UNICEFin Lapsen oikeudet toiminallisesti (LOT) vihkosen (UNICEF, 2015a), joista harjoitukset toiminnallisen ja draamapohjaisen mallin toteutukseen oli valittu, sekä kotitehtäviä, jotka käsiteltiin toisella koulutuskerralla.

Opettajien koulutuksessa keskityttiin tarkemmin kahteen teemaan. *Lapsityö ja kansainvälinen solidaarisuus* -teemaa käytiin läpi draamamenetelmällä käyttäen oppimateriaalina ollutta ns. Siwan tarinaa 'Suojaava syrjimättömyys' (UNICEF, 2015a, 35; Flowers ym., 2012, 113 ja 224). Tätä edelsi lämmittelyharjoituksia kuten opettajien jako oppimistyylien mukaan ryhmiin. Draamasession jälkeen käytiin läpi itse tarinaa ja opettajien kokemuksia draamasta. Koulutuksessa käsiteltiin lapsityö -teemasta myös frontaalimallin harjoitus (video ja siihen liittynyt harjoitus), josta osa jäi opettajille kotitehtäväksi. Toisen koulutuskerran tavoitteena oli keskittyä opettajien omiin tarpeisiin koulutuksen ja tarvittavan ohjauksen osalta sekä osallisuuden näkökulman avaamiseen ja erityisesti lasten näkökulman ymmärtämiseen ja vahvistamiseen.

Osallisuus mallinnettiin myös prosessidraamamenetelmällä, missä koulujen käytäntöjä arvioitiin fiktiivisen lapsen näkökulmasta. Lisäksi opettajille esiteltiin osallisuus -teeman toiminnallinen malli ja siihen yhdistetty raportti -oppimistehtävä (Flowers ym., 2012, 92) sekä frontaalimallin toteutus *perhe* -teeman kohdalla. Tähänkin koulutuskertaan sisällytettiin lämmittelyharjoituksia sekä opettajien parikeskustelua. Toisella koulutuskerralla pohdittiin myös oppituntien tavoitteita sekä mahdollisia arviointitapoja, joista opettajat saivat myöhemmin tukimateriaalia. Lopuksi kartoitettiin opettajien tarpeita ohjauksen ja toteutuksen seurannan osalta sekä sovittiin tutkimushankkeen ja oppituntien toteutusten aikataulusta sekä tutkimuksen toteuttajien ja opettajien yhteisistä tapaamisista eli tutkimushankkeen väliarvioinnista ja loppuarvioinnista kummassakin

koulussa.

5.4 Osallisuus ja osallistaminen tutkimusprosessissa

Tutkimushankkeessa oli tavoitteena *osallistaa* sekä intervention *opettajat* että heidän *oppilaansa* tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa. Tämä pyrkimys tuotiin esille jo koulujen orientaatiotilaisuudessa, jossa koulun henkilökunta sai tietoa tutkimushankkeesta sekä siinä sovellettavista pedagogisista malleista ja materiaaleista. Interventioon osallistuneille opettajille tarjottiin lisäkoulutusta LIOK:n pedagogisten mallien ja materiaalien käyttöön. Toisaalta käyttökelpoisen pedagogiikan kehittämiseksi tarvittiin opettajien ja oppilaiden aktiivista osallistumista toimintatutkimukseen. Yhteistyö opettajien kanssa oli tiiviimpää kuin oppilaiden kanssa, sillä intervention osallistuneet opettajat toimivat LIOK:n mallien toteuttajina ja niiden edelleen kehittäjinä. He saivat opastusta ja tukea mallien toteuttamiseen sekä toivat oman asiantuntemuksensa LIOK:n pedagogiikan kehittämiseen koulussa. Oppilaiden osallistaminen interventiossa taas tapahtui pääosin opettajien aktivoimana. Toisaalta kyselylomakkeissa ja oppituntiarvioissa oppilaat saattoivat esittää omat näkemyksensä ja toiveensa myös avoimissa kysymyksissä. Erityisesti myös pienryhmähaastatteluissa annettiin tilaa oppilaiden omille ajatuksille, käsityksille ja toiveille liittyen koulun toimintatapoihin, opettamiseen ja oppimiseen, lapsen oikeuksiin ja osallisuuteen koulussa. Kaikki kuusi opettajaa ja heidän oppilaansa auttoivat siten LIOK:n ja sen työtapojen kehittämisessä sekä yleisesti että heidän omassa koulussaan (vrt., Somekh & Zeichner, 2009).

Koulutuksen, tuen ja pedagogisten mallien käytön myötä opettajien nähtiin edistävän lapsen oikeuksien toteutumista vahvistamalla oppilaiden LO/IO:iin yhdistyviä valmiuksia (tietoja, asenteita, taitoja) sekä heidän osallisuutta ja voimaantumista etenkin toiminnallisen ja draamapohjaisen mallin käytön kohdalla. Prosessidraamamenetelmässä opettajan ja oppilaan roolit muuttuivat ja fiktiivinen oppimistilanne antoi vielä helpommin valtaa oppilaille itselleen. Opettajia myös kannustettiin osallistamaan interventioon mukaan tulevia oppilaita LIOK:n pedagogisia malleja ja teemoja valittaessa. LIOK:n oppitunnit myös itsessään pyrkivät oppilaiden voimaantumiseen ihmisoikeuksiin liittyvien tietojen, taitojen ja positiivisten asenteiden vahvistamisen avulla. Erityisesti kaikissa pedagogisissa malleissa pyrittiin huomioimaan lapsen etu ja lapsilähtöisyys. Intervention opettajat saivat molemmissa kouluissa päättää itse oppilasryhmistä ja valita yhdessä muiden opettajien tai oman opetusryhmän kanssa pedagogiset mallit ja oppituntien teemat. He saattoivat tehdä myös opetusryhmien tai tilanteiden vaatimia muutoksia mallien toteutustapoihin. Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti opettajat saivat siten soveltaa valitsemiaan malleja omaan opetukseen ja opetusryhmään sopivalla tavalla, tutkimusryhmän jäsenten toimiessa suunnittelun ja toteutuksen tukena ja havainnoijina.

Draaman käyttö kasvatuksessa ja oppimisessa tulee lähelle yhteistoiminnallisen oppimisen ajatusta, missä oppilaat rakentavat tietoja ja kehittävät taitojaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ohjauksen avulla oppilaat toimivat eri rooleissa, jakavat tehtäviä ja ottavat vastuuta omista ja yhteisesti sovitusta tavoitteista. Draamaprosessissa mielikuvitus tarjoaa lapsille turvallisen ja vapaan tavan itseilmaisuuksiin, mukaan lukien pelot ja toiveet (DICE, 2010). Erityisesti Suomen UNICEFin kehittämä pedagoginen lasten ihmisoikeuskasvatuksen draamapohjainen malli pyrki takaamaan lapsen edun huomioimisen sekä turvallisen osallistumisen draamaan. Prosessidraamaan pohjautuvassa pedagogisessa mallissa työskentely aloitetaan yhteisellä

draamasopimuksella, missä sovitaan toiminnan tavoitteista, tavoista ja säännöistä. Yhteinen työskentelysopimus auttaa lapsia asettamaan tavoitteet ja toiveet omalle osallistumiselle sekä luo ajatuksen prosessidraamasta yhdessä rakennettuna toimintana ja 'vakavana leikkinä' (Heikkinen, 2002; O'Neill, 1995). Työskentelysopimuksessa myös varmistetaan, että osallistuminen on vapaaehtoista ja kukin osanottaja voi poistua draamasta missä vaiheessa tahansa. Tätä varten osanottajille kerrotaan draaman työtavasta, siihen liittyvästä oppimisprosessista sekä draamaan osallistumisen ehdoista ja mahdollisuuksista kunkin omalla kielellä ja kehitystason mukaisesti. Roolien joustavuus ja vaihtelu draamaprosessissa auttaa lapsia leikin ja mielikuvituksen avulla selvittämään omia negatiivisia kokemuksia sekä toisten näkökulmia (Joronen, Konu, Rankin & Åstedt-Kurki, 2011).

Opettajien kokemukset kirjattiin jokaisen opetuskerran jälkeen ja niistä sekä oppitunneilla tehdyistä havainnoista keskusteltiin kunkin opettajan kanssa heti opetuskerran jälkeen. Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti opettajat saattoivat muokata seuraavaa opetuskertaa reflektiivisten keskustelujen sekä saamansa palautteen ja ideoiden pohjalta (Winter & Munn-Giddings, 2001). Lähestymistapa tuki siten opettajien reflektiivistä toimintatapaa mutta myös heidän ammatillista kehittymistä ja voimaantumista lasten ihmisoikeuskasvattajana (vrt., Carr & Kemmis, 2005; Mills, 2003). Opettajien reflektiivisyyden ja voimaantumisen intervention aikana nähtiin puolestaan vahvistavan heidän kehittymistään lasten ihmisoikeuskasvattajana sekä lapsen oikeuksien toteuttajana kouluyhteisössä.

5.5 Hankkeen työryhmän rooli interventiossa

Tutkimuksen toteutukseen osallistunut hankkeen työryhmä koostui tutkijan lisäksi Suomen UNICEFin hankekoordinaattorista, draamakasvattajasta sekä Suomen UNICEFin korkeakouluharjoittelijoista, jotka avustivat tutkimushankkeen järjestelyissä ja aineiston keruussa. Suomen UNICEFin ihmisoikeuskasvatushankkeiden ohjausryhmä osallistui tutkimushankkeen ja sen alustavan suunnitelman valmistamiseen. Ohjausryhmä koostui eri ihmisoikeusjärjestöjen (Suomen UNICEF, Amnesty, Ihmisoikeusliitto, Suomen Nuorisoyhteistyö - Allianssi), Ihmisoikeuskeskuksen sekä Helsingin yliopiston (Mia Matilainen, Reetta Toivanen) ihmisoikeuksien ja ihmisoikeuskasvatuksen asiantuntijoista. Lisäksi hankkeen suunnitteluun saatiin asiantuntija-apua kansainvälisen UNICEFin Child Rights Education (CRE) yhteistyöverkostosta. Työryhmä tarkensi tutkimussuunnitelmaa ja tutkimuksen tavoitteita syksyllä 2014 sekä vielä tutkimuskoulujen ja -kohteiden selvittyä. Tutkimuksen toteutustavat ja aineiston hankintamenetelmät muotoutuivat lopulliseen muotoon tutkimusprosessin edetessä.

Tutkimushankkeen tavoitteena oli tuottaa tietoa LIOK:n pedagogiikasta kasvattajien, opettajankouluttajien sekä päättäjien käyttöön. Varsinaisen tutkimustiedon tuottamisen ohella hanke pyrki tukemaan tutkimukseen osallistuneita kouluja ja opettajia LIOK:n kehittämisessä omassa koulussa. Tämän lisäksi ihmisoikeudet ja lapsen oikeuksien toteutuminen huomioitiin myös itse tutkimustoiminnassa ja toteutetussa interventiossa. Valmiiden pedagogisten mallien ja oppimateriaalin sekä koulutuksen lisäksi intervention opettajille tarjottiin tutkimusprosessin aikana mahdollisuuksia sekä kaikkien opettajien yhteiseen että yksilölliseen keskusteluun ja pohdintaan. Erityisesti hankkeen työryhmä tuki opettajia oppituntien toteutusten muokkaamisessa, havainnoi oppitunteja sekä antoi opettajille yksilöllistä palautetta ja ideoita jatkoon kunkin opetuskerran jälkeen. Opettajat saivat myös ohjeita sekä ideoita tuntisuunnitelmien tekoon sekä arvioinnin

toteuttamiseen. Toisaalta opettajien ideoita ja toiveita hyödynnettiin tutkimusprosessin ja aineiston hankinnan muokkaamisessa. Oppituntien havainnointi sekä oppilashaastattelut taas tarjosivat tutkijalle mahdollisuuden läheisempään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja auttoivat näin lapsilähtöisen näkökulman hahmottamisessa, lapsen oikeuksien huomioimisessa sekä myös lasten voimaannuttamisessa oikeuksien omistajina.

5.6 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen suorittamiseen saatiin luvat sekä osallistuneiden koulujen rehtoreilta että kyseisen kunnan kouluvirastolta. Tutkimuksen aihe ja asetelma vaativat erityistä sensitiivisyyttä tutkimuskohteiden osalta ja hyvää tutkimuseettisten periaatteiden noudattamista. Kyseessä oli osallistava tutkimus, jonka tavoitteena on tutkimusaineiston keräämisen lisäksi tuottaa osallistujille itselleen positiivisia ja voimaannuttavia kokemuksia uuden tiedon, syntyvien oivallusten ja osallisuuden kokemisen kautta. Tutkimuksessa ja sen toteutuksessa noudatettiin yleisiä hyviä tieteellisiä periaatteita ja käytäntöjä (kts. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012) sekä erityisesti eettisiä ohjeistuksia lasten osallistumisesta tutkimukseen (Graham, Powell, Taylor, Anderson & Fitzgerald, 2013; <http://childethics.com/ethical-guidance/>). Tutkimuksen toteutuksessa huolehdittiin, että tutkimukseen osallistuvilta saatiin tietoinen päätös osallistumisesta ja että tutkimus toteutettiin lapsille turvallisella tavalla. Opettajat ja oppilaat osallistuivat tutkimukseen ja aineiston keruuseen vapaaehtoisesti. Oppilaiden vanhemmilta pyydettiin kirjalliset suostumukset lasten osallistumisesta toimintatutkimukseen. Opettajat huolehtivat tutkimuksesta tiedottamisesta oppilaille sekä informaatio- ja suostumuslomakkeen toimittamisesta heidän vanhemmilleen ennen interventiota. Lomakkeessa kerrottiin tutkimushankkeesta, sen tarkoituksesta ja toteutuksesta. Yhden oppilaan vanhemmat eivät antaneet suostumusta lapsensa osallistumiseen intervention oppitunneille, joten hän meni muiden ryhmien tunneille näiden oppituntien ajaksi.

Koulujen koko henkilökunta kutsuttiin kouluilla pidettyyn tutkimushankkeen orientaatio- ja informaatiotilaisuuteen. Tutkimuksesta kerrottiin tutkimukseen osallistuville opettajille näissä tilaisuuksissa sekä tarkemmin opettajien koulutustilaisuuksissa sekä tutkijatiimin ja opettajien yhteisissä palaverissa. Opettajat saivat itse valita oppiaineisiin ja -aiheisiin parhaiten sopivat teemat kolmesta eri teemasta sekä toteuttamansa mallit kolmesta pedagogisesta mallista. Myös oppilaat saivat oppilasryhmissä osallistua oppituntien teemojen ja pedagogisten mallien valintaan. Tutkimus ja aineiston keruu toteutettiin luottamuksellisesti. Tutkimuksessa ei kerätty osallistuneiden opettajien tai oppilaiden henkilötietoja. Kaikki tutkimusaineisto kerättiin anonyymisti ja se on ollut lähinnä vain tutkijan käytössä tätä tutkimusta varten. Draamamallin oppitunneilla opettajat tekivät yhdessä oppilaiden kanssa draamasopimuksen, missä sovittiin luokan yhteisistä pelisäännöistä ja erityisesti luottamuksellisuudesta oppitunnin tapahtumiin ja oppilaiden kokemuksiin nähden. Pienryhmähaastatteluisissa oppilaille kerrottiin tutkimushankkeesta sekä tuotiin esiin luottamuksellisuus ja sen säilyttäminen haastattelussa ja haastatteluaineistossa. Myöskään tutkimustulosten raportoinnissa ei käytetä yksilöiden, luokkien tai koulujen tunnistetietoja. Tulokset raportoidaan oppilaiden osalta pääosin ryhmätasolla eikä aineistoviitteissä yksilöitä informanteja tunnistettavasti.

5.7 Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmät

Intervention toteutukseen osallistuivat tutkijan lisäksi hankkeen koordinaattori, draamakasvattaja ja korkeakouluharjoittelija, mikä toi toimintatutkimukseen joustavuutta

ja lisäsi tutkimuksen ja tutkimusaineiston hankinnan luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2003, 215). Erityisesti kaikki työryhmän jäsenet osallistuivat eri kokoonpanoissa havainnointiaineiston hankintaan luokissa. Yhteinen suunnittelu ja pohdinta tukivat myös tutkimusprosessin reflektiivisyyttä, sen kehittymistä ja eri tutkimustilanteiden huomioimista. Tutkimuksessa lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikkaa tarkasteltiin erilaisista teoreettisista näkökulmista käsin (teoreettinen triangulaatio). Tämän ohella metodista triangulaatiota (mixed-methods) toteutettiin hankkimalla monipuolisesti laadullista ja määrällistä tutkimusaineistoa sekä käyttämällä eri aineistoihin soveltuneita analysointimenetelmiä. Tutkimusaineisto koostui täytetyistä kyselylomakkeista, kuvatehtävistä, yksilö- ja ryhmähaastatteluista, keskusteluista sekä oppituntien havainnointiaineistosta. Intervention toteutukseen osallistunut työryhmä keskusteli tehdyistä havainnoista erillisissä palavereissa sekä intervention oppituntien jälkeen. Havainnoista keskusteltiin myös opettajien kanssa yksittäin sekä yleisemmällä tasolla opettajien ja työryhmän yhteispalavereissa.

5.7.1 Kyselylomakeaineisto

Orientaatiotilaisuuksien jälkeen koulujen kasvattajia pyydettiin vastaamaan sähköiseen *alkukysely*, jossa kartoitettiin koulun kasvattajien tietoja, käsityksiä ja kokemuksia LO:sta ja LIOK:sta erityisesti liittyen oman koulun käytäntöihin. Koulujen rehtorit lähettivät koko koulujen henkilökunnalle kutsun ja linkin, jota kautta kaikki pääsivät täyttämään puolistrukturoitua alkukyselyä anonymisti (kts. *Liite 4*). Vaikka kaikki henkilökuntaan kuuluvat saattoivat vastata alkukyselyyn, vastauksia saatiin ainoastaan opettajilta ja ohjaajilta eli koulujen kasvattajilta. Alkukyselyssä kartoitettiin ensin vastaajien taustatietoja (sukupuoli, ikä, työvuodet peruskoulun opettajana/ohjaajana, työvuodet koulussa), jonka jälkeen he saivat arvioida stukturoitujen kysymysten avulla omia lapsen oikeuksiin (LOS) ja LIOK:een liittyviä tietoja sekä koulussa tarjolla olevan materiaalin, asiantuntemuksen ja koulutuksen määrää. Vastaajat arvioivat myös omia LIOK:n taitojaan sekä asennoitumista LO:iin strukturoidulla kysymysosioilla. Koulun ilmapiiriä, aikuisten ja lasten vuorovaikutusta sekä lapsen oikeuksien ja osallisuuden toteutumista kasvattajat arvioi ottamalla kantaa väittämiin, jotka pohjautuivat osin UNICEFin aiempiin kyselyihin (UNICEF, 2015b – Lapsen oikeus osallistua; Lapsiystävällinen kunta -projekti). Avoimissa kysymyksissä vastaajat saivat kertoa, mitä lapsen oikeudet ja lasten ihmisoikeuskasvatus merkitsivät, mikä LIOK:ssa oli tärkeintä sekä miten se tai lasten osallisuus toteutuivat omassa koulussa ja opetuksessa. He saivat kertoa myös LIOK:n haasteista sekä mahdollisista koulutustarpeista.

Myös tutkimuksessa mukana olleet 7.-luokkalaiset täyttivät puolistrukturoidun *alkukyselyn*, jossa kartoitettiin käsityksiä LO:sta ja IO:sta, niiden toteutumisesta omassa koulussa sekä omista IO:n puolustamiseen tai edistämiseen liittyvistä taidoista (kts. *Liite 5*). Oppilaat vastasivat paperiseen kyselyyn joko ennen intervention oppitunteja tai heti ensimmäisen oppitunnin alussa, jolloin hankkeen tiimi keräsi täytetyt lomakkeet oppilailta. Taustatietoina oppilailta kerättiin luokka, sukupuoli ja ikä. Lomakkeen alussa oppilaat saattoivat kertoa omin sanoin tai myös piirtää, mitä sana 'ihmisoikeudet' toi mieleen. Heiltä pyydettiin myös kuvausta sanoille 'lapsen oikeudet' sekä ihmisoikeuksiin ja lapsen oikeuksiin liittyviä tiedonlähteitä. Avoimissa kysymyksissä kartoitettiin oppilaiden osallistumista vaikuttamistyöhön nuorten parissa tai muualla yhteiskunnassa. Kyselyn lopussa he saivat kertoa mielipiteensä kyselystä sekä listata heitä kiinnostavia IO:iin tai LO:iin liittyviä asioita. Oppilaiden käsityksiä ja asenteita LO:sta ja IO:sta kartoitettiin myös strukturoidulla osiolla, missä oppilaat arvioivat omaa motivaatiota ja

taitoja IO:n loukkausten havaitsemisessa sekä niiden puolustamisessa tai edistämisessä. Kokemuksia koulun ilmapiiristä sekä LO:n ja osallisuuden toteutumisesta omassa koulussa tarkasteltiin strukturoidun väittämäpatteriston avulla. Kyselyn lopuksi oppilaat tekivät *kuvatehtävän*, jossa he saivat valita 1-3 kolmesta eri lapsen oikeuksiin liittyvästä ongelmatilanteesta ja kirjoittaa niistä omat tulkintansa (kts. *Liite 10*).

Kaksi opettajaa saman kunnan alakoulusta testasi koulun henkilökunnan alkukyselyn. Saatujen vastausten ja kommenttien perusteella kyselyyn tehtiin joitakin muutoksia ymmärrettävyyden lisäämiseksi. Saman koulun 6.-luokkalaisia testasi puolestaan oppilaille suunnatun alkukyselyn, minkä perusteella paria kysymystä muutettiin. Intervention LIOK:n oppituntien jälkeen tutkimukseen osallistuneet kuusi opettajaa sekä heidän valitsemat oppilasryhmät vastasivat puolistrukturoituun *loppukyselyyn*. Sekä opettajien että oppilaiden loppukyselyyn sisällytettiin oppimista tai kehittymistä mittaavia osioita, samoja osioita kuin alkukyselyissä sekä avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat saattoivat kirjoittaa kokemuksia ja näkemyksiä oppitunneista, käytetystä oppimateriaalista, työtapoista sekä myös itse tutkimushankkeesta. Opettajat vastasivat jälleen sähköiseen kyselylomakkeeseen ja oppilaat täyttivät loppukyselypaperin oppitunneilla intervention päätyttyä. Opettajien loppukyselyssä keskityttiin kokemuksiin itse interventiosta ja oppitunneilla käytetyistä työtapoista, ammatillisesta kehittymisestä lasten ihmisoikeuskasvattajana sekä ajatuksiin toiminnasta intervention jälkeen (kts. *Liite 12*).

Oppilaat arvioivat loppukyselyn strukturoiduissa osissa LO:n ja IO:n oppimista intervention aikana sekä uudelleen IO:n edistämiseen liittyvää motivaatiota ja taitoja (kts. *Liite 13*). Toisella strukturoidulla osiolla kartoitettiin *oppimistyylejä*, jotta oppilaiden kokemuksia interventiosta voitiin peilata heidän oppimistapoihinsa. Tämä osio suunniteltiin Opetushallituksen julkaisun 'Värikkäät oppilaamme' (Rimpiläinen & Bruun, 2007, 44) inklusiivisen Luotsi-mallin yhteydessä kehitetyn jaottelun pohjalta. Teoksessa neljää erilaista oppijaryhmää kuvattiin väreillä (punaiset, siniset, vihreät ja keltaiset), jotka osin mukailivat Kolbin sekä Honey & Mumfordin kokemuksellisen oppimisen mallia ja neljää oppimistyyliä: aktiivisuus, reflektiivisyys, teoreettisuus ja pragmaattisuus (Rimpiläinen & Bruun, 2007, 40). Loppukyselyyn suunnitellut 11 väittämää ja niihin saadut vastaukset kuvasivat 7.-luokkalaisten kolmea eri oppimistyyliä: A) yhdessä oppiminen, kokeilu, luovuus; B) itsenäisyys, tehokkuus, liikkuminen; D) pohdinta, analyttisyys, haasteista pitäminen, yksin oppiminen. Aineiston analyysin perusteella kuvien ja piirrosten käyttäminen oppimisessa (tyyli C) jäi näiden oppimistyylien ulkopuolelle. Avoimissa kysymyksissä oppilaat saivat kertoa omin sanoin omasta oppimisesta, oppimista auttaneista työtapoista ja muista kokemuksista oppitunneilla sekä mahdollisista jatkotoiveista. Loppukyselyn viimeisellä sivulla oli uusi *kuvatehtävä* eli he valitsivat 1-3 kolmesta eri kuvasta tai piirroksesta, joissa kuvattiin lapsen oikeuksiin liittyviä ongelmatilanteita, ja kirjoittivat niistä omat tulkintansa (kts. *Liite 11*).

5.7.2 Haastattelut

Intervention alussa tutkimuksen opettajat osallistuivat *yksilöhaastatteluun*, jossa selviteltiin opettajien ammatillista taustaa, LIOK:een liittyneitä käsityksiä, tietoja ja taitoja sekä kokemuksia LIOK:sta (kts. haastatteluteemat, *Liite 14*). Haastatteluaineisto täydensi alkukyselyssä saatuja taustatietoja opettajista, heidän LO:iin ja IOK:een yhdistyvistä käsityksistä, käytännöistä ja materiaalista sekä tutkimushankkeeseen

liittyneistä ajatuksista ja toiveista. Samalla tutkija saattoi tutustua paremmin kuhunkin opettajaan ja hänen oppilasryhmäänsä. Opettajia pyydettiin kertomaan myös draaman käyttökokemuksista, siihen liittyvistä näkemyksistä ja mahdollisista haasteista draaman toteuttamisessa omassa opetuksessa. *Alkuhaastattelussa* keskusteltiin myös opettajien opetustavoitteista ja –tyylistä ja pyydettiin arvioita koulun opetus- ja oppimiskulttuurista, lasten osallistamisesta sekä LIOK:n haasteista. Heiltä pyydettiin myös kommentteja alkukyselystä ja sen kysymyksistä.

Opettajat haastateltiin uudelleen intervention päätyttyä, jolloin keskityttiin heidän näkemyksiin ja kokemuksiin toteutetusta interventiosta sekä omista opetustuokioista (kts. haastatteluteemat, *Liite 14*). He arvioivat intervention jälkeen myös omaa ammatillista kehittymistä lasten ihmisoikeuskasvattajana. Erityisesti opettajat ottivat kantaa pedagogisten mallien toimivuuteen ja opetustuokioiden materiaaliin, mikä tarjosi arvokasta tietoa mallien ja materiaalien kehittämiseksi edelleen. *Loppuhaastattelussa* tarkasteltiin myös opettajien näkemyksiä oppilaiden reaktioista, käytöksestä ja osallisuuden toteutumisesta LIOK:n oppitunneilla. Heiltä pyydettiin ajatuksia ja ehdotuksia LIOK:n kehittämiseksi luokkaopetuksessa sekä lapsenoikeusperustaisen toimintakulttuurin edistämiseksi koulussa. Opettajien alkuhaastattelut olivat perusteellisempia kuin loppuhaastattelut ja kestivät 36-68 minuuttia. Loppuhaastattelut suoritettiin toukokuun lopussa sekä kesäkuun alussa ja ne kestivät 21-37 minuuttia.

Oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuksista intervention alussa tarkennettiin *pienryhmähaastatteluilla* (focus group), johon kustakin kuudesta opetusryhmästä valittiin 4-5 oppilasta. Opettajat päättivät haastatteluun tulevista oppilaista, mutta pienryhmiin toivottiin monipuolisuutta sekä tyttöjä ja poikia. Valinnan tekivät opettajat ja oppilasryhmät, mutta kaikki oppilaat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti. Yhdestä opetusryhmästä haastatteluihin otettiin kaikki halukkaat eli kaksi 4-5 oppilaan ryhmää. Muissa opetusryhmissä vapaaehtoisten oppilaiden kesken suoritettiin arvonta, jonka voittajat tulivat haastatteluihin. Tutkija haastatteli samat oppilasryhmät kahteen kertaan eli ennen opetustuokioita sekä niiden jälkeen. Oppilasryhmien *alkuhaastatteluissa* täydennettiin alkukyselyllä hankittua informaatiota (kts. haastatteluteemat, *Liite 15*) ja kerrottiin oppilaille tutkimushankkeesta. Oppilaat kertoivat haastatteluissa käsityksiään oppimisesta ja opetuksesta, lapsen oikeuksista ja niiden toteutumisesta, koulun ilmapiiristä ja toimintakulttuurista sekä tutkimukseen osallistuneiden opettajien tunneilla käytetyistä työtapoista. Heiltä kysyttiin myös omia kokemuksia draaman käytöstä oppitunneilla sekä vanhempien roolista koulussa ja koulun käynnissä. Oppilasryhmien *loppuhaastatteluissa* keskityttiin oppilaiden näkemyksiin ja kokemuksiin pidetyistä opetustuokioista, niissä käytetyistä työtapoista, oppilaiden osallistumisesta sekä LO:n ja IO:n oppimisesta näillä tunneilla (kts. haastattelurunko, *Liite 15*). Oppilaita pyydettiin myös kertomaan, miten he kokivat itse tutkimushankkeen sekä mitä ajatuksia, ideoita ja toiveita heille oli noussut toiminnasta LO:n ja IO:n parissa tulevaisuudessa. Oppilasryhmien alkuhaastattelut kestivät 37-57 minuuttia ja loppuhaastattelut 22-42 minuuttia.

Intervention lopuksi koulujen opetussuunnitelmia, toiminta- ja yhteistyökulttuuria sekä tulevaisuuden suunnitelmia kartoitettiin myös *rehtoreiden haastatteluilla*. Haastattelujen keskiössä olivat edelleen LO:t ja osallisuus sekä LIOK. Näiden toteutuminen koulun käytännöissä sekä toteutumista mahdollistavat ja estävät tekijät (kts. haastatteluteemat, *Liite 16*). Rehtorit arvioivat näitä tekijöitä kouluhallinnon näkökulmasta mutta myös LIOK:n pedagogiikasta käsin. Heitä pyydettiin myös arvioimaan jatkotoimenpiteitä

LIOK:n suhteen sekä siihen liittyviä tuen tai koulutuksen tarpeita kouluilla. Tutkijalla oli mahdollisuus keskustella rehtorien kanssa myös toimintatutkimuksen aikana tehdyistä havainnoista ja alustavista tutkimustuloksista.

5.7.3 Oppituntien havainnointi ja arviointi

LIOK:n pedagogisten mallien toteutustapojen ja toimivuuden selvittämiseksi tutkimustiimi havainnoi kaikkia eri aineiden (äidinkieli, historia, yhteiskuntaoppi) oppitunteja, joissa intervention opettajat käyttivät LIOK:n oppimateriaaleja ja työtapoja. Intervention oppituntien havainnoinnissa oli mukana hankkeen tiimi eri kokoonpanoissa ja yhtä oppituntia lukuunottamatta havainnointia luokissa suoritti vähintään kaksi havainnoijaa (2-4). Oppituntihavainnoista tehtiin muistiinpanoja sekä arvio oppilaiden ja opettajien osallistumisesta ja vuorovaikutuksesta oppituntien aikana. Havainnoinnissa käytettiin apuna *havainnointilomakkeita* (kts. *Liite 6*), joihin kirjattiin tuntityöskentely sekä oppitunneilla käytetyt työtavat aikajärjestyksessä. Havainnoijat täyttivät itsenäisesti myös *yhteenvetolomakkeen*, johon kirjattiin havainnoitsija, luokka, oppijakson ajankohta ja kesto sekä oppilasmäärät. Havainnoitsijat saattoivat kirjata lomakkeelle myös muita huomioitaan, perusteluja havainnoilleen sekä mikä tunnilla oli erityisen mielenkiintoista tai poikkeavaa. Lisäksi oppitunnin päätyttyä jokainen havainnoitsija merkitsi *loppuarvion* tunnista arvioimalla opetukseen osallistuneiden oppilaiden osuuden sekä eri toimintatapojen ja vuorovaikutuksen esiintymistä opetuskerran aikana (kts. *Liite 7*).

Intervention opettajat saivat ohjeita ja opastusta täsmällisempien tuntu suunnitelmien kirjaamiseen sekä oppituntien itsearviointiin. Intervention opetuskertojen päätteeksi hankkeen tiimi keskusteli kunkin opettajan kanssa tapahtumista sekä oppilaiden ja opettajan toiminnasta opetuskerran aikana. Opettajat saivat täytettäväkseen myös *oppituntiarviointilomakkeen* (kts. *Liite 8*), missä he saivat itse arvioida tunnin onnistumista, oppilaiden osallistumista sekä mahdollisia ongelmia tuntityöskentelyssä. Lomake suunniteltiin apuvälineeksi opettajien itsenäiseen reflektointiin, mutta täytetyt lomakkeet kerättiin myös tutkimusaineistoksi. Arviointilomake sisälsi sekä strukturoidun osion että avoimia reflektoitavia kysymyksiä, joiden avulla opettajat saattoivat kirjata pohdintojaan mallien toetutuksen ongelmakohdista, työskentelyn onnistumisen tai epäonnistumisen syistä sekä miten lapsilähtöisyys esiintyi opetuskerralla.

Osassa intervention oppitunteja käytettiin myös kirjallista *oppilaiden oppituntiarviointia* (kts. *Liite 9*), jonka oppilaat täyttivät kyseisten opetuskertojen lopussa. Nämä arviot saatiin yhdeltä toiminnallisen mallin sekä kolmelta draamamallin toteutuskerralta opetuskerroilta. YKsi interventioon osallistunut opettaja suunnitteli lomakkeen ja käytti sitä oman draamajakson lopussa. Pienten muutosten jälkeen lomaketta käytettiin lisäksi kolmen muun intervention opetuskerran oppilasarvioinnissa. Oppilaat arvioivat lomakkeessa lapsen edun huomioimista käsitellyissä aiheissa, käsiteltyjen asioiden mielenkiintoisuutta ja tärkeyttä, työtapojen mielekkyyttä, työskentelyn onnistumista sekä omaa oppimista valitsemalla sitä kuvaavan kasvokuvan. He saivat myös kirjoittaa tuntemuksistaan ja ajatuksistaan sekä kuvata tunteitaan piirtämällä ilmeitä kasvokuviin.

5.7.4 Palaverit

Hankkeen tiimi keskusteli interventioon osallistuneiden opettajien kanssa ennen pedagogisten mallien soveltamista luokissa. Erityisesti toisen koulutustilaisuuden yhteydessä opettajien kanssa keskusteltiin paitsi itse toimintatutkimuksesta myös LIOK:n oppituntisuunnitelmista sekä pedagogisten mallien työtavoista ja materiaaleista sekä

näiden opetuskäytöstä. Opettajat kertoivat kunkin opetustuokion päätteeksi kokemuksistaan ja tuntemuksistaan sekä antoivat palautetta malleista ja materiaalista. He saivat puolestaan tiimiltä *yksilöllistä palautetta* työtapojen ja materiaalin käytöstä sekä yksityiskohtaisia ideoita näiden soveltamiseen jatkossa. Molemmissa kouluissa järjestettiin myös intervention opettajien ja hankkeen tiimin yhteiden *välipalaveri*, jossa käytiin läpi opettajien siihenastisia ajatuksia ja kokemuksia mallien käytöstä. Samalla keskusteltiin myös oppitunneilla tehdyistä havainnoista ja oppilaiden reaktioista. Yhteisten keskustelujen ja ehdotusten pohjalta opettajat viimeistelivät tuntisuunnitelmat seuraaville intervention opetuserroille. Palaverissa sovittiin myös aikatauluista sekä aineiston keruusta toimintatutkimuksen lopussa.

Pidettyjen LIOK:n oppituntien jälkeen hankkeen tiimi kokoontui kummallakin koululla *loppupalaveriin*, missä keskusteltiin opettajien kokemuksista ja näkemyksistä interventiosta, LIOK:n malleista ja niiden toimivuudesta, LIOK:n oppimateriaalista sekä oppilaiden osallistamisesta. Samalla kartoitettiin tutkimushankkeeseen liittyviä mahdollisia jatkotoimia koulujen osalta sekä pyrittiin tukemaan opettajien ajatuksia ja suunnitelmia LO:n ja LIOK:n toteuttamisesta ja edistämisestä kouluilla intervention jälkeen. Sekä yksilölliset että yhteispalaverit toteuttivat toimintatutkimuksen periaatetta tarjoamalla opettajille tilaisuuksia toiminnan reflektointiin sekä työtapojen ja oppilaiden osallistamisen arviointiin. Palaverien ja opettajien avulla saatiin myös arvokasta tietoa kehitettyjen LIOK:n pedagogisten mallien, työtapojen ja oppimateriaalin toimivuudesta normaalissa aineenopetuksen luokkaopetuksessa. Edelleen palaverit tarjosivat sekä hankkeen työryhmälle että opettajille mahdollisuuden syventää käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden osallistamisesta sekä luokkapedagogiikan mahdollisuuksista ja haasteista oppilaiden osallistamisessa.

5.7.5 Tutkimusaineiston analyysi

Toimintatutkimuksessa eri menetelmillä hankittu aineisto mahdollisti myös monipuoliset aineiston analyysitavat eli *tutkimusmenetelmällisen triangulaation* tutkimustulosten tuottamiseksi. Alkukyselyn strukturoiduilla osilla hankittiin tutkimustietoa LIOK:n ja lasten osallisuuteen liittyvistä tiedoista, taitoista ja asenteista (esim. IO -asenteet, koulun toimintakulttuuri) sekä näiden merkityksestä ja toteutumisesta kouluissa. Loppukyselyjen strukturoidut osat tuottivat tutkimustietoa muutoksista opettajien ja oppilaiden LIO:iin tai LIOK:een liitetyissä käsityksissä sekä heidän kokemuksista, oppimisesta ja kehittymisestä intervention aikana. Tätä kvantitatiivista tutkimustietoa täydennettiin laadullisella aineistolla, jota saatiin opettajien ja oppilaiden haastatteluista sekä kyselylomakkeiden avoimiin kysymyksiin saaduista vastauksista. Myös oppituntien havainnoinnissa ja tuntityöskentelyn arvioinnissa tuotettiin sekä määrällistä (kvantitatiivista) että laadullista tutkimusaineistoa. Oppilaiden alkukyselyn ja loppukyselyn viimeisellä sivulla olleet kuvatehtävät tuottivat laadullista (kirjallista) aineistoa, mutta oppilaat saattoivat alkukyselyssä ilmaista käsityksensä ihmisoikeuksista myös piirtämällä. Oppilaat eivät kuitenkaan käyttäneet tätä mahdollisuutta piirtämiseen kirjoittamisen sijaan. Sen sijaan oppituntien arviointilomakkeen kolmeen tyhjiin kasvokuvaan oppilaat kuitenkin piirsivät mielellään mielialoja kuvaavia ilmeitä (esim. vihainen tai iloinen ilme).

Kyselylomakkeiden strukturoitujen osien aineiston analysoinnissa ja avointen vastausten jakaumien tarkastelussa käytettiin SPSS tilasto-ohjelmistopakettia sekä Excel taulukkolaskentaohjelmaa. *Kvantitatiivisen tutkimusaineiston* alustava analysointi tehtiin

muuttujia kuvaavien tunnuslukujen ja frekvenssijakaumien avulla. Mittariosioiden yhtenäisyyttä ja luotettavuutta tarkasteltiin korrelaatio- ja reliabiliteettikertoimien (Cronbah'in Alpha) avulla. Kyselylomakkeiden strukturoituihin osiin sisällytettyjen tekijöiden (muuttujien) rakenne ja toimivuus tutkimusaineistossa tarkistettiin pääkomponenttianalyysillä ja korrelaatiotarkasteluilla, joiden pohjalta nimettiin lopulliset yhdistelmämuuttujat (väittämäryhmien keskiarvomuuuttujat) kuvaamaan mitattuja (teoriaan pohjaavia) tekijöitä. Sekä yksittäisiä muuttujia että yhdistelmämuuttujia käytettiin tarkasteltaessa ryhmien välisiä eroja parametrisillä ja ei-parametrisillä tilastollisilla testeillä. Kyselylomakkeiden avoimista vastauksista saadun *laadullisen aineiston* analyysissä sovellettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaan nojaavaa sisällönanalyysiä. Oppilaiden vastaukset luokiteltiin näin muodostettuihin kategorioihin, jonka jälkeen luokkien frekvenssejä ja suhteellisia osuuksia tarkasteltiin kouluittain ja oppilasryhmittäin.

Kyselylomakkeiden kuvatehtävien vastauksia tarkasteltiin oppilasaineiston tasolla, jolloin alku- ja loppumittauksen vastauksia verrattiin toisiinsa pääosin koko intervention oppilasjoukon osalta. Opettajien ja oppilaiden haastattelut litteroitiin ja haastatteluaineistosta eroteltiin kohtia, joissa käsiteltiin (haastattelurunkoihin sisällytetyjä) tutkimuksen keskeisiä LO:iin ja IO:iin liittyviä aihealueita ja näkökohtia. Näin ryhmitelty haastatteluaineisto täydensi kyselylomakeaineistosta ja havainnointiaineistosta saatuja tutkimustuloksia ja niiden tulkintaa. Oppilaiden oppituntiarvioita verrattiin vastaaviin opettajien oppituntiarvioihin sekä havainnointiaineistoon, mikä lisäsi johtopäätösten luotettavuutta. Havainnointiaineistoa käytettiin kuvaamaan toteutettua LIOK:n luokkahuonepedagogiikkaa, täydentämään ja tulkitsemaan opettajien ja oppilaiden arvioita oppitunneista sekä taustoittamaan kysely- ja haastatteluaineistoista nousseita näkökohtia ja kokemuksia LIOK:sta, pedagogisista malleista ja materiaaleista, LO:sta sekä oppilaiden osallisuudesta ja osallistamisesta LIOK:n oppitunneilla. Rehtoreiden haastatteluaineisto auttoi kartoittamaan tutkimuskoulujen toimintakulttuuria ja sen taustoja sekä LIOK:n mahdollisuuksia ja tulevaisuutta koko kouluyhteisön osalta.

6. OPETTAJAT JA OPPILAAT LUOKKAPEDAGOGIIKAN RAKENTAJINA

Tutkimuksen interventiossa keskityttiin luokkahuonepedagogiikkaan, jossa opettajat toteuttivat oppitunnit käyttäen LIOK:n oppimateriaalia sekä erilaisia työtapoja annettujen LIOK:n pedagogisten mallien ja teemojen pohjalta. Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden IO:n ja LO:n oppimista sekä opettajien LIOK -valmiuksien kehittymistä intervention aikana pääosin kyselylomakeaineiston valossa. Käytössä on myös kuvatehtävien vastausaineisto. Näitä tutkimustuloksia täydennetään seuraavassa luvussa 7 tuloksilla oppilaiden ja opettajien kokemuksista LIOK:n pedagogisten mallien ja työtapojen toteutuksista sekä lapsen oikeuksien ja osallisuuden toteutumisesta interventiossa. Opettajien kehittymistä lasten ihmisoikeuskasvattajana sekä kokemuksia interventiosta käsitellään lähemmin luvussa 8.

6.1 Opettaja ihmisoikeuskasvattajana

Alla raportoitu opettajien LIOK:n tietojen, taitojen ja asenteiden edistyminen nojaa opettajien loppukyselyaineistoon, missä opettajat arvioivat uudelleen omia LIOK:n tietoja ja taitoja sekä omaa edistymistä LIOK:n tiedoissa, taidoissa ja asenteissa intervention aikana.

6.1.1 LIOK:n tiedot, taidot ja asenteet intervention lopussa

Loppukyselyssä tutkimuksen opettajat arvioivat sekä strukturoiduilla väittämillä että avoimilla vastauksilla, miten interventio edisti heidän lasten ihmisoikeuskasvatukseen liittyviä tietoja tai taitoja. Kyselyn strukturoitu osio kokosi opettajien edistymisen sekä tiedoissa, taidoissa että asennoitumisessa. *Taulukko 6.1* esittää opettajien antamat arviot kunkin tekijän osalta sekä opettajien keskimääräiset arviot kouluttain.

Taulukko 6.1. Opettajien edistyminen LIOK:n tiedoissa, taidoissa ja asenteissa.

Edistyminen LIOK:n tiedoissa ja taidoissa – opettajien oma arvio								
Tekijät	Opettajat 1-3			Koulu	Opettajat 4-6			Koulu
	R1	R2	R3	K1	R4	R5	R6	K2
LOS tiedot	2.8	3.0	3.0	2.9	2.8	2.4	3.8	3.0
LOS taidot	3.3	3.7	4.0	3.7	2.7	2.7	3.0	2.8
Lapsen kuuntelu	4.0	3.0	4.0	3.7	3.0	2.0	4.0	3.0
Lapsilähtöisyys	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	3.0	3.3
LO:n monitorointi	4.0	3.0	3.0	3.3	2.0	2.0	3.0	2.3
LO:n tunnistaminen	3.0	4.0	4.0	3.7	2.0	2.0	3.0	2.3

Arviointiasteikko: 1=ei edistänyt lainkaan,..., 4=edisti erittäin hyvin.

Koulujen keskiarvot (opettajittain ja kouluttain) interventioon osallistuneille opettajille.

Keskimäärin interventio näytti edistäneen koulun K1 opettajien LIOK:n tietoja ja taitoja vahvemmin kuin koulun K2 opettajien kohdalla. Arvioiden perusteella interventio edisti etenkin opettajien asennoitumista lapsen oikeuksiin. Kaikki opettajat arvioivat intervention edistäneen lapsilähtöisen näkökulman syvenemistä melko tai erittäin hyvin. Myös lapsen mielipiteen kuuntelun arvostus oli pääosin edistynyt melko tai erittäin hyvin. Tämän voi suhteuttaa myös alkukyselyn vastauksiin, joissa opettajat mainitsivat tärkeimpiä LIOK:n asioita. Ennen interventiota vain yksi intervention opettajista mainitsi lapsenoikeuksien mukaisen opetuksen ja kasvatuksen ja toinen lapsen oikeuksien integroinnin opetukseen ja kulttuuriin.

Koulun K1 opettajat kokivat lisänneensä LO:n tietoja suhteessa vähemmän kuin LO:n taitoja. Kaksi koulun K2 opettajaa taas koki edistyneensä vain jonkin verran taidoissaan tunnistaa tai seurata ja arvioida lapsen oikeuksien toteutumista. Opettajittain tarkasteltuna kokonaisuutena eniten tutkimushanke oli edistänyt ryhmän R3 opettajan ihmisoikeuskasvatuksen taitoja ja asenteita. Koulun K2 sisällä taas ryhmän R6 opettaja arvioi omien tietojensa ja taitojensa edistymisen hieman kahta muuta opettajaa paremmiksi.

Loppukyselyn avoimissa vastauksissa opettajat mainitsivat keskeisimpiä LIOK:n asioita ja näkökohtia, jotka jäivät tutkimushankkeesta heidän mieleensä. Jokainen opettaja nosti keskeisimmäksi näkökohdiksi hieman eri asioita. Muut paitsi yksi opettaja (2 asiaa) mainitsi yhden keskeisimmän mieleen jääneen asian. Lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuuden lisäksi mieleen oli jäänyt etenkin koulun toimintakulttuurin merkitys lapsen oikeuksien toteutumisessa (2 opettajaa), lapsen oikeuksien toteutuminen koulun arjessa ja lasten oikeus työhön ja vapaa-aikaan. Yhden opettajan mieleen jäi lähinnä lasten tietämättömyys omista oikeuksista.

6.1.2 Asenteiden muutokset - Lapsen oikeudet ja LIOK

Sekä intervention alussa että sen lopussa opettajat ottivat kantaa samoihin struktuuroituihin väittämiin, jotka käsittelivät heidän asennoitumistaan LO:n toteuttamiseen koulussa. *Taulukko 6.2* alla kokoa opettajien asennoitumisen lapsen oikeuksiin ja niiden toteuttamiseen intervention alussa ja sen lopussa.

Taulukko 6.2. Opettajien LIOK:n asenteet intervention alussa ja lopussa.

Opettajien asenteiden muutokset								
Opettaja	LIOK asenteet							
	Lapsen etu		Voimaan- nuttaminen		Oikeus vapaa-aikaan		Syrjimättö- myys	
	Alku	Loppu	Alku	Loppu	Alku	Loppu	Alku	Loppu
R1	4.0	5.0	4.0	4.3	3.0	4.0	5.0	5.0
R2	5.0	4.5	4.8	5.0	4.0	4.0	5.0	5.0
R3	5.0	5.0	4.5	4.8	4.0	4.0	5.0	5.0
R1-R3	4.7	4.8	4.4	4.7	3.7	4.0	5.0	5.0
R4	4.5	4.0	4.3	4.8	4.0	4.0	4.0	5.0
R5	4.0	4.0	5.0	4.0	5.0	4.0	5.0	4.0
R6	4.5	4.0	4.8	4.8	5.0	5.0	5.0	5.0
R4-R6	4.3	4.0	4.7	4.5	4.7	4.3	4.7	4.7
R1-R6	4.5	4.4	4.6	4.6	4.2	4.2	4.8	4.8

Yhdistemuuttujien arvot opettajittain ja keskiarvot kouluttain (intervention opettajat).

Arviointiasasteikko: 1=ei lainkaan tärkeä, ..., 5=erittäin tärkeä.

Keskimäärin opettajien LIOK:n asenteissa ei juuri tapahtunut muutosta intervention aikana. Koulun K1 opettajien positiivisissa asenteissa oli hienoista vahvistumista, mutta koulun K2 opettajien kohdalla nämä asenteet ja arvostukset olivat keskimäärin samoja tai hieman heikompia intervention loputtua. Toisaalta tutkimuksen opettajilla oli jo ennen interventiota varsin positiiviset asenteet ja arvostukset lapsen oikeuksia kohtaan, jolloin muutokset eivät juuri näy strukturoidussa ja keskimääräisessä aineistossa. Syrjimättömyys pysyi kuitenkin intervention ajan kaikkein tärkeimpänä asiana. Selkein positiivinen muutos näkyi koulun K1 opettajien asenteissa lasten voimaannuttamiseen eli lasten osallisuuden varmistamiseen, kulttuuritaustan huomioimiseen, lasten tiedon saantiin omista oikeuksista sekä lasten ohjaamiseen oikeuksiensa harjoittamiseen. Interventio näytti siten vahvistaneen opettajien käsitystä lasten voimaannuttamisen tärkeästä merkityksestä LIOK:ssa.

6.1.3 Valmiudet lasten ihmisoikeuskasvattajana

Intervention alussa ja lopussa tutkittiin opettajien näkemyksiä omista valmiuksistaan lasten ihmisoikeuskasvattajana kyselyjen avulla. Opettajien omaa oppimista ja kehittymistä intervention aikana käsiteltiin lisää loppuhaastatteluissa. Näistä tuloksista raportoidaan luvussa 8.4. Loppukyselyn strukturoidut väittämät käsittelivät opettajien arvioita motivaatiostaan edistää LO:n toteutumista koulussa, kyvystään tunnistaa lapsen oikeuksien rikkomuksia, kyvystään soveltaa LIOK:n tietoja kasvatustyössä sekä kyvystään vaikuttaa LO:n toteutumiseen koulussa. Taulukko 6.3 kokoaa opettajakohtaiset muuttuja-arvot ennen ja jälkeen intervention.

Taulukko 6.3. Opettajien arviot omista valmiuksista lasten ihmisoikeuskasvattajana ennen ja jälkeen intervention.

Opettajien arviot omista valmiuksista lasten ihmisoikeuskasvattajana								
Opettaja	Valmiudet							
	Tunnistaminen		Motivaatio		Soveltaminen		Vaikuttaminen	
	Alku	Loppu	Alku	Loppu	Alku	Loppu	Alku	Loppu
R1	3.0	3.0	2.5	4.0	3.0	3.0	3.0	3.5
R2	3.0	4.0	3.5	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
R3	3.0	4.0	4.0	4.5	3.0	4.0	4.0	4.0
R1-R3	3.0	3.7	3.3	4.2	3.3	3.7	3.7	3.8
R4	4.0	4.0	4.0	4.5	4.0	4.0	3.5	4.5
R5	3.0	4.0	5.0	4.0	4.0	4.0	5.0	3.5
R6	5.0	4.0	4.0	4.5	4.0	4.0	4.0	4.0
R4-R6	4.0	4.0	4.3	4.3	4.0	4.0	4.2	4.3
R1-R6	3.5	3.8	3.8	4.3	3.7	3.8	3.9	3.9

Yhdistemuuttujien arvot opettajittain ja keskiarvot kouluttain (intervention opettajat).

Arviointiasteikko: 1=ei kuvaa lainkaan, ..., 5=kuvaa erittäin hyvin.

Keskimäärin tutkimuksessa mukana olleiden opettajien käsitykset omista valmiuksista lasten ihmisoikeuskasvattajana hieman vahvistuivat etenkin motivaation ja LO:n loukkausten tunnistamisen suhteen. Tämä koski kuitenkin lähinnä koulun K1 opettajia, sillä koulun K2 opettajien arviot omista valmiuksista pysyivät keskimäärin samoina. Opettajien kesken tässä oli kuitenkin muuttujittain vaihtelua. Esimerkiksi ryhmän R4 opettajan arvio omista valmiuksista vaikuttaa LO:n toteutumiseen vahvistui, kun taas ryhmän R5 opettaja koki nämä valmiutensa heikommaksi intervention jälkeen. Toisaalta tutkimuksen opettajat kokivat jo ennen interventiota valmiutensa lasten ihmisoikeuskasvattajana hyviksi.

Loppukyselyn avoimissa kysymyksissä opettajat mainitsivat tapoja, joilla aikoivat toteuttaa lasten osallisuutta omassa opetuksessa ja oppilasarviointissa jatkossa. Vastaukset heijastelivat muutosta opettajien käsityksissä ja motivaatiossa LIOK:n toteuttamisessa. Ennen interventiota opettajat kertoivat, millä tavalla he edistivät lasten osallisuutta omassa opetuksessa tai oppilasarviointissa. Tällöin kaikki 6 tutkimuksen opettajaa mainitsivat oppilasarvioinnin. Yksi opettaja otti oppilaat huomioon myös työtapojen valinnassa, toinen käytti lisäksi opetuksen yksilöllistämistä ja kolmas kannusti oppilaita aktiivisuuteen. Oppilaiden mielipiteitä myös kuunneltiin (2). Intervention jälkeen opettajat (3) aikoivat jatkossakin osallistaa oppilaita arviointissa sekä työtapojen valinnassa (2), mutta mukaan tuli myös muita osallistamisen keskeisiä osa-alueita. Kolme opettajaa mainitsi oppilaiden mukaan ottamisen opetuksen ja oppimisen suunnitteluun ja kaksi opettajaa aikoi ottaa oppilaat mukaan itse opetukseen pienryhmien käytön ja oppilaiden keskinäisen opettamisen muodossa. Intervention jälkeen mainittiin

myös draaman käyttö sekä yleinen pyrkimys lasten osallistamiseen, mikä kertoi niinkään lisääntyneestä motivaatiosta lasten ihmisoikeuskasvatuksessa.

6.2 Oppilaiden oppiminen ja voimaantuminen

Tutkimushankkeen yhtenä keskeisenä tavoitteena oli oppilaiden LO- ja IO -tietojen sekä positiivisten IO -asenteiden edistäminen mutta myös oppilaiden voimaannuttaminen omien oikeuksien käyttämiseen ja puolustamiseen sekä ihmisoikeuksien edistämiseen. Loppukyselyssä oppilaat arvioivat omaa oppimista intervention oppitunneilla. Saadut tutkimustulokset kartoittivat oppimistuloksia IO/LO:iin yhdistyvissä tiedoissa, taidoissa ja asenteissa. Kysymykset olivat osin samoja kuin alkukyselyssä, jolloin oli mahdollista havaita myös mahdolliset muutokset oppilaiden tiedoissa, taidoissa ja asenteissa. Oppimistuloksia tarkasteltiin myös opetusryhmittäin sekä sukupuolen mukaan. Lisäksi loppukyselyssä kartoitettiin oppilaiden oppimistyyliä, joihin oppimistuloksia myös suhteutettiin. Varsinaisen kyselylomakeaineiston lisäksi ihmisoikeustaitojen kehittymistä tarkasteltiin myös suhteessa oppilaiden kuvatehtäviin kirjaamiin tulkintoihin ja ratkaisuihin (kts. *Liitteet 10-11*).

6.2.1 Tiedot, taidot ja asenteet kyselyaineiston valossa

Tutkimuksen oppilaat arvioivat omaa oppimistaan LIOK:n oppitunneilla loppukyselyn strukturoiduilla kysymyksillä. *Taulukko 6.4* esittää oppimistulokset opetusryhmittäin sekä tilastollisesti merkitsevät erot ryhmien välillä.

Taulukko 6.4. Keskimääräiset oppimistulokset oppilasryhmittäin

Oppimistulokset - Oppilaiden oma arvio										
Ryhmä	Opitut asiat									
	Asenteet		LOS tietoja		LO koulussa		Vaikutta- minen		Myötätunto	
	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj
R1	2.7	.71	2.6	.74	2.3	.51	2.2	.59	2.5	.82
R2	2.7	.54	2.6	.47	2.7	.56	2.4	.57	2.5	.56
R3	2.6	.90	1.9	.73	2.3	.83	1.8	.78	2.2	.73
<i>Erot</i>			**		*		*			
R4	3.4	.39	2.9	.61	3.5	.41	2.5	.72	3.1	.68
R5	3.0	.68	2.4	.70	2.5	.57	2.6	.72	2.9	.67
R6	2.8	.74	2.4	.64	2.6	.71	2.1	.77	2.3	.81
<i>Erot</i>	**		*		***				**	

Vastaajat ryhmittäin: 13-22 oppilasta, yhteensä 105 oppilasta

Arviointiasteikko: 1=en oppinut lainkaan, ..., 4=opin erittäin hyvin.

Tilastolliset erot ryhmien välillä: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Arviointien perusteella oppilaat selkeästi oppivat toteutetuilla oppitunneilla LO:n tietoja, taitoja ja asenteita. Saatujen tutkimustulosten mukaan oppilaiden asenteiden oppiminen oli hieman vahvempaa kuin tietojen ja taitojen oppiminen. Toisaalta LO:n toteuttamisen mahdollisuuksien ja keinojen oppiminen oli hieman muuta oppimista heikompaa. Keskimääräiset oppimistulokset erosivat hieman koulujen välillä mutta eivät kuitenkaan suoraan suhteessa luokissa toteutettuihin pedagogisiin malleihin.

Asenteiden kohdalla oppilaat oppivat arvostamaan eri näkökulmia sekä kokemusten jakamista ja toisten kuuntelua, hyväksymään erilaisuutta ja kunnioittamaan kaikkien ihmisten perusoikeuksia. Keskimäärin toiseksi eniten opittiin myötätunnon osoittamista ja lapsen oikeuksista lähiympäristössä. Lapsen oikeuksien sopimuksesta, lapsen oikeuksista ja velvollisuuksista perheessä, ihmisoikeuksien toteutumista estävistä tekijöistä sekä myös tavoista puuttua lapsen oikeuksien rikkomuksiin (LOS tietoja) oppilaat oppivat keskimäärin jonkin verran tai melko hyvin. He oppivat jonkin verran myös lapsen oikeuksista ja niiden toteutumisesta koulussa, mahdollisuuksista osallistua koulun päätöksentekoon ja toimintaan sekä tapoja vaikuttaa LO:n toteutumiseen koulussa. Interventiossa oppilaat saivat vähemmän tietoja siitä, mistä ottaa selvää lapsen oikeuksista sekä myös (esim. kunnallisista) mahdollisuuksista vaikuttaa päätöksiin nuorten asioissa tai keinoja vaikuttaa LO:n toteutumiseen köyhissä maissa.

Tilastolliset analyysit (parametriset, non-parametriset testit) osoittivat joitakin koulujen välisiä eroja strukturoidussa kyselyaineistossa (kts. *Taulukko 6.5., Liite 1*). Oppimistulokset näyttivät keskimäärin hieman paremmilta koulun K2 oppilaiden keskuudessa verrattuna koulun K1 oppilaiden raportoimaan oppimiseen. Oppimistulokset erosivat lähinnä asenteiden oppimisessa ($p < 0.01$) sekä oppimisessa lapsen oikeuksista koulussa ($p < 0.05$). Sen sijaan mahdollisuudet ja keinot ottaa selvää ja vaikuttaa LO:n toteutumiseen tulivat molempien koulujen oppilaiden keskuudessa opittua lapsen oikeuksiin liittyviä tietoja ja asenteita heikommin.

Loppukyselyssä oppilaita pyydettiin myös kirjaamaan avoimeen kysymykseen omin sanoin, mitä he oppivat LIOK:n oppitunneilla (kts. *Taulukko 6.6*). Kysymykseen vastasi kaikkiaan 92 oppilasta. Oppilaat raportoivat useimmiten oppineensa tietoja lapsen oikeuksista (53), mutta oppiminen liittyi selkeästi jälleen myös positiiviseen asennoitumiseen (23) sekä LO:n toteutumisen tunnistamiseen ja ymmärtämiseen (13). Kaikkiaan 14 oppilasta kertoi, että oppi vähän tai ei oppinut juuri uutta, sillä käsitellyt asiat olivat jo ennestään tuttuja. Yksi oppilas kertoi, että ei oppinut tunneilla paljoa uutta, mutta asioita käsiteltiin aiempaa syvemmin. Kaksi muuta oppilasta kertoi oppineensa paljon tai kaikenlaista lapsen oikeuksista. Toisaalta kaikkiaan 12 oppilasta (Koulu 1: 9, Koulu 2: 3) raportoi, että ei oppinut mitään.

Oppilaat molemmissa kouluissa raportoivat yhteensä yhtä monta opittua asiaa (67 ja 66 kpl). Toisaalta kukin koulun K1 oppilas mainitsi 1-2 mutta koulussa K2 1-4 asiaa. Opituissa asioissa oli jonkin verran myös painotuseroja koulujen välillä. Koulussa K2 (21%) mainittiin useammin kuin koulussa K1 (13%) positiiviset asenteet sekä oppiminen lapsen oikeuksien toteutumisesta (13% vs. 6%). Toisaalta koulun K1 oppilaat (13%) mainitsivat koulun K2 (5%) oppilaita useammin, että eivät oppineet mitään LIOK:n tunneilla. Seuraavassa *Taulukko 6.6* kokoaa avoimin vastauksiin perustuvat opitut asiat sekä näiden frekvenssit LIOK:n tunneilla kouluttaen.

Taulukko 6.6. Oppiminen – oppilaiden avoimet vastaukset aiheittain.

Oppimistulokset - luokitellut avoimet vastaukset						
Opitut asiat	Koulu					
	Koulu K1		Koulu K2		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%
Asenteita	9	13	14	21	23	17
Tietoja LO:sta	28	42	25	38	53	40
LO:sta koulussa	6	9	4	6	10	8
LO:n toteutuminen	4	6	9	13	13	10
Vaikuttaminen	1	2	1	2	2	1
Muu	10	15	10	15	20	15
Ei mitään	9	13	3	5	12	9
YHTEENSÄ	67	100	66	100	133	100

N=Vastausten lkm.

Oppilaat kertoivat loppukyselyn avoimessa kysymyksessä myös, mitä LO:iin liittyviä asioita he pitivät sillä hetkellä (interversion päätyttyä) kaikkein tärkeimpinä. Näitä vastauksia voitiin verrata alkukyselyn osaan, missä oppilaat kirjoittivat käsityksiään lapsen oikeuksista (kts. luku 4.4.1). Kaikkiaan 89 oppilasta vastasi kysymykseen, mutta 9 oppilasta ei ollut varma tärkeimmistä LO/IO -asioista. Mainittuja asioita oli yhteensä 118 ja ne käsittelivät 11 eri näkökulmaa lasten ihmisoikeuksiin. Tärkeitä tekijöitä maininneita oppilaita oli koulussa K1 yhteensä 42 (81%) ja koulussa K2 yhteensä 37 (70%). Mainitut tärkeimmät LO:iin liittyvät tekijät ja niiden fekvenssit on esitetty *Taulukossa 6.7*. Molemmissa kouluissa oppilaat pitivät selkeästi tärkeimpänä LO:iin liittyvänä asiana koulutusta (29%, 17%), mikä oli tutuin osa-alue myös ennen interventiota (kts. *Kuva 4.3*, luku 4.4.1). Vaikuttaminen ja mielipiteen kuuntelu mainittiin kuuluvaksi LO:iin myös jo ennen interventiota. Näiden lisäksi tärkeänä asiana intervention jälkeen pidettiin lapsen etua ja kunnioittamista, mikä ei ollut esillä ennen interventiota.

Tärkeitä tekijöitä koulun K1 kohdalla olivat myös oppilaiden lähipiiri eli perhe, koti tai kansalaisuus (20%) sekä perustarpeet (14%), jotka olivat niinikään tuttuja aiheita jo ennen interventiota (kts. *Kuva 4.3*, luku 4.4.1). Koulun K2 oppilaat mainitsivat koulun K1 oppilaita useampia tärkeitä tekijöitä. Koulutuksen lisäksi he pitivät tärkeimpinä asioina tasa-arvoa ja syrjimättömyyttä (15%), perustarpeita (12%), perhettä, kotia tai kansalaisuutta (10%) sekä turvallisuutta (10%). Kukaan koulun K1 oppilaista ei maininnut lasten vaikuttamiseen liittyviä asioita, mutta koulussa K2 oppilaat nostivat melko vahvasti esiin lasten vaikuttamisen ja päätösvallan (15%) ja myös lapsen etu ja mielipiteen kunnioittaminen (7%) olivat joidenkin oppilaiden mielestä tärkeimpiä LO asioita.

Taulukko 6.7. Oppilaiden mainitsemat tärkeimmät lasten ihmisoikeusasiat kouluttain.

Tärkeimmät lasten ihmisoikeuksiin liittyvät tekijät (loppukysely)						
Tekijät	Koulu				Yhteensä	
	Koulu K1		Koulu K2			
	N	%	N	%	N	%
Koulutus	17	29	10	17	27	22
Perhe, koti, kansalaisuus	12	20	6	10	18	15
Tasa-arvo, syrjimättömyys	4	7	9	15	13	11
Vaikuttaminen	0	0	9	15	9	8
Lapsen etu, kunnioittaminen	2	3	4	7	6	5
Turvallisuus	5	8	6	10	11	9
Huolehtiminen	1	2	0	0	1	1
Perustarpeet	8	14	7	12	15	13
LO toteuttaminen	1	2	0	0	1	1
Muuta	4	7	4	7	8	7
Ei varma	5	8	4	7	9	8
YHTEENSÄ	59	100	59	100	118	100

N=Mainintojen lkm.

Opetusryhmien välisiä eroja oppimistuloksissa

Strukturoidussa kyselyaineistossa löytyi joitakin eroja opetusryhmien välillä koulujen sisällä. Koulussa K1 ryhmän R3 (matematiikka) oppilaat raportoivat hieman heikompia oppimistuloksia tiedoissa lapsen oikeuksista ($p<0.01$) sekä vaikuttamisessa eli vaikutusmahdollisuuksien ja -keinojen oppimisessa verrattuna koulun kahteen muuhun ryhmään. Sen sijaan ryhmässä R2 opittiin muita enemmän LO:sta koulussa ($p<0.05$). Koulun K2 ryhmien väliset tilastollisesti merkitsevät erot löytyivät kaikissa muissa osa-alueissa paitsi vaikuttamisessa. Erityisesti ryhmän R4 oppilaat raportoivat kahta muuta ryhmää selkeästi parempaa oppimista LO:sta koulussa ($p<0.001$). Myös asenteiden sekä lapsen oikeuksien sopimukseen (LOS) yhdistyvien tietojen oppiminen olivat ryhmässä R4 hieman muita parempaa. Toisaalta ryhmän R6 myötätunnon osoittamisen oppiminen oli kahta muuta koulun oppilasryhmää heikompa ($p<0.01$).

Tarkasteltaessa avoimia vastauksia opitusta kaikkiaan 72% ryhmän R4 oppilaista raportoi ainakin yhdestä oppimistuloksesta, joka liittyi IO:n tai LO:n sisältöön. Toisaalta vain 23% ryhmän R5 ja 41% ryhmän R6 oppilaista raportoi näistä oppimistuloksia ($p<0.05$). Koulun K2 ryhmässä R4 opittiin eniten LO:n sisältöjä ja positiivisia asenteita sekä LO:n toteutumisesta. Ryhmässä R5 raportointiin kaikkiaan vain 11 asiaa, jotka liittyivät LO:n sisältöihin, positiivisiin asenteisiin ja muihin asioihin. Ryhmässä R6

opittiin niinkään eniten LO:n sisältöjä mutta myös positiivisia asenteita sekä jonkin verran LO:n toteutumisesta ja LO:sta koulussa. Koulun K1 kohdalla sisältöjen oppimisesta raportoi erityisesti ryhmän R2 oppilaat mutta myös ryhmät R1 ja R3. Ryhmässä R1 opittiin eniten LO:n sisältöjä (45%) sekä LO:sta koulussa ja 5 oppilasta ilmoitti, että ei oppinut mitään. Ryhmässä R2 opittiin myös eniten LO:n sisältöjä mutta myös positiivisia asenteita, samoin ryhmässä R3 missä 4 oppilasta ei kuitenkaan oppinut mitään.

Tärkeimmissä LO:iin liittyvissä asioissa oppilaat molemmissa kouluissa mainitsivat pääasiassa yhden tekijän. Tärkeimpiä tekijöitä maininneiden oppilaiden lukumäärät ja mainitut vastausluokat vaihtelivat jonkin verran ryhmittäin. Toisin kuin muiden koulun K1 oppilasryhmien vastausten (39%, 36%) kohdalla, ainoastaan 11% ryhmän R3 oppilaiden maininnoista koski koulutusta tärkeimpinä LO:iin liittyvinä. Lisäksi kolme oppilasta ryhmässä R3 ja kaksi oppilasta ryhmässä R1 ei ollut varma, mikä lasten ihmisoikeusasioissa oli tärkeintä. Ryhmässä R2 taas korostui koulutuksen ohella tasa-arvo ja syrjimättömyys. Koulun K2 oppilasryhmissä R4 ja R6 raportoitin tärkeimmäksi tekijäksi koulutus ja ryhmässä R4 myös vaikuttamiseen liittyviä asioita. Ryhmän R5 maininnat jakautuivat lähes kaikki eri luokkiin, joissa perustarpeet sai eniten mainintoja. Niinkään kolme ryhmän R6 oppilasta ei ollut intervention jälkeen varma, mikä lasten ihmisoikeusasioissa oli tärkeintä.

Kun näitä tuloksia verrataan oppilaiden näkemyksiin LO:sta ennen interventiota (luku 4.4.1), nähdään joitakin muutoksia oppilasryhmien käsityksissä. Koulussa K1 kaikkien oppilasryhmien maininnat LO:sta ennen interventiota keskittyivät oikeuteen oppia (koulutus, 28-29%) sekä ryhmillä R1 ja R2 myös leikkiin ja vapaa-aikaan (22%, 18%). Koulussa K2 ryhmän R4 maininnoissa ennen interventiota korostuivat perustarpeet (25%) ja koulutus (23%) sekä jonkin verran vaikuttaminen (17%), ryhmän R5 kohdalla koulutus (27%) ja ryhmällä R6 koulutuksen (26%) ohella vaikuttaminen (37%). Koulutuksen osuus lasten ihmisoikeusasioissa pysyi siis tärkeällä sijalla ryhmissä R1, R2 ja R4 mutta ei ryhmissä R3 tai R5. Vaikuttamiseen liittyviä tekijöitä mainittiin intervention jälkeen hieman enemmän ryhmässä R4 (20%) mutta hieman vähemmän ryhmässä R6 (20%). Tasa-arvo ja syrjimättömyys tulivat esiin intervention jälkeen ryhmässä R2.

Oppilasryhmittäin tarkasteltuna oppimistulokset intervention aikana näyttivät yleisesti koulussa K2 hieman paremmilta kuin koulussa K1. Ryhmien välillä oli kuitenkin eroa koulujen sisällä. Koulussa K1 ryhmän R2 ja koulussa K2 ryhmän R4 oppilaat näyttivät oppineen LO:sta intervention aikana muita ryhmiä enemmän. Toisaalta etenkin ryhmissä R3 (koulu K1) ja R5 (koulu K2) oli oppilaita, jotka kokivat oppineensa muita vähemmän. Kaikissa ryhmissä oppilaat oppivat kuitenkin LO:n ja IO:n sisältöjä sekä niihin liittyvää positiivista asennoitumista. Kyselyaineiston perusteella oppilasryhmien väliset erot tietojen, taitojen ja asenteiden oppimisessa eivät siis vaihdelleet yksinomaan luokissa sovellettujen pedagogisten mallien mukaisesti.

Oppimistulokset sukupuolen mukaan

Sekä pojat että tytöt raportoivat strukturoidujen kysymysten kohdalla oppineensa keskimäärin vähintään jonkin verran tai melko paljon LIOK:n tunneilla. Lisäksi asenneoppiminen oli molemmilla keskimäärin tietojen ja taitojen oppimista vahvempaa. Tämä koski etenkin tyttöjen raportoimaa oppimista. Kaikkien interventioon osallistuneiden oppilaiden keskuudessa tytöt raportoivat kuitenkin poikia parempia oppimistuloksia asenteissa ($p < 0.001$), lapsen oikeuksien sisällöissä ($p < 0.05$), lapsen

oikeuksissa koulussa ($p<0.05$) sekä myötätunnossa lähiympäristöä kohtaan ($p<0.01$). Tytöt oppivat hieman poikia enemmän myös vaikuttamismahdollisuuksista ja –keinoista. Taulukko 6.8 esittää oppimistulosten keskiarvot ja hajonnat erikseen tytöille ja pojille.

Taulukko 6.8. Keskimääräiset oppimistulokset sukupuolen mukaan.

Oppimistulokset – oppilaiden oma arvio					
Opitut asiat	Sukupuoli				Tilastolliset erot
	Tyttö		Poika		
	Ka	Haj	Ka	Haj	
PosAsenteet	3.2	.66	2.5	.65	***
LO Tietoja	2.6	.72	2.3	.67	*
Vaikuttaminen	2.3	.80	2.1	.64	
Myötätunto	2.8	.76	2.3	.69	**
LO Koulussa	2.7	.78	2.4	.69	*

Vastaajia yhteensä 105 (tytöt: 60, pojat: 45)

Arviointiasteikko: 1=en oppinut lainkaan, ..., 4=opin erittäin hyvin

Tilastollisesti merkitsevät erot: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$.

Ennen interventiota oppilaat kertoivat avoimissa kysymyksissä omin sanoin, mitä IO ja LO heidän mielestään tarkoittivat (luku 4.4.1). Tytöt mainitsivat tuolloin enemmän eri asioita kuin pojat liittyen sekä IO:iin (124 vs. 56; $p<0.001$) että LO:iin (139 vs. 65; $p<0.01$). Intervention jälkeen mainittujen opittujen IO/LO asioiden lukumäärässä ei ollut eroa tyttöjen ja poikien välillä. Noin 40% sekä vastanneista tytöistä että pojista mainitsi yhden tai kaksi eri asiaa. Lisäksi 6 tyttöä ja 6 poikaa ilmoitti, että ei oppinut tunneilla mitään. Kaikkiaan tytöt kirjasivat opittuja asioita 75 ja pojat 56 kappaletta. Pojat siis kirjasivat oppimistuloksia intervention oppitunneista suhteessa yhtä paljon kuin tytöt. Tytöt kertoivat kuitenkin oppineensa poikia useammin LO sisällöistä (49% vs. 29%), kun taas pojat (23%) oppivat tyttöjä (13%) useammin positiivisia asenteita. Pojista ei kukaan mutta tytöistä kaksi kertoi oppineensa vaikuttamiseen liittyneitä asioita. Toisaalta sekä tytöt (11%) että pojat (9%) oppivat yhtälailla LO toteuttamisesta, mutta pojat (18%) oppivat tyttöjä (11%) hieman useammin LO:sta koulussa.

Tytöt mainitsivat loppukyselyssä kaikkiaan 74 ja pojat 35 tärkeimpää LO:iin liittyvää asiaa. Tärkeimpiä asioita maininneista tytöistä 55% mutta pojista kaikki kirjasivat vain yhden asian. Tytöillä selkeästi eniten mainintoja sai koulutus (28%), mutta koulutuksen (17%) ohella pojat mainitsivat myös esimerkiksi lapsen edun tai kunnioittamisen (20%) sekä kodin, perheen tai kansalaisuuden (14%). Vaikka pojat myös loppukyselyssä mainitsivat vähemmän LO:iin liittyviä (tärkeitä) tekijöitä kuin tytöt, poikien näkökulmat LIO:iin näyttäisivät avartuneen intervention aikana. Ennen interventiota poikien LO näkemykset keskittyivät paljolti lapsen oikeuteen oppia eli koulutukseen (kts. luku

4.4.1), mutta intervention jälkeen pojat pitivät koulutuksen ja yllämainittujen tekijöiden lisäksi tärkeinä myös lapsen päätösvaltaa ja vaikuttamista (20%) sekä tasa-arvoa ja syrjimättömyyttä (14%). Myös tyttöjen maininnoissa tasa-arvo ja syrjimättömyys tuli paremmin esille intervention jälkeen.

6.2.2 Oppimistyyli ja oppiminen

Loppukyselyssä kartoitettiin oppilaiden oppimistyyliä, jotta oppilaiden kokemuksia ja oppimista voitiin tarkastella myös suhteessa erilaisiin oppimistapoihin. Tutkimuksen oppilaat jaettiin oppimistyyliä mitanneen kyselyosion vastausten perusteella neljään eri ryhmään eli A, B, D –tyyli sekä sekatyyl, jossa eri oppimistyyliä olivat tasaisesti edustettuna (kts. luku 5.7.1). *Taulukko 6.9* alla esittää oppilaiden jakautumisen neljään oppimistyyliin opetusryhmittäin.

Neljää eri oppimistyyliä esiintyi kaikissa tutkimuksen oppilasryhmissä eikä niissä ollut selkeitä eroja ryhmien välillä. Kuitenkin pohtiva, itsenäinen ja haasteista pitävä oppimistyyli (D) painottui eniten koulun K1 matematiikkaan keskittyneessä oppilasryhmässä R3. Kokeilevan ja sosiaalisen oppimisen tyyli (A) taas korostui etenkin koulun K2 musiikkiin keskittyneessä oppilasryhmässä R4. Nämä tulokset vahvistavat oppilasryhmien R3 ja R4 valikoituneisuutta. Pohtiva ja itsenäinen oppiminen sopi matematiikkaan painottuville oppilaille, kun taas musiikkiin ja itseilmaisuuksiin tottuneilla oppilaille painottui luontevasti kokeileva ja sosiaalinen oppiminen. Toisessa musiikkiin painottuneessa ryhmässä R5 taas esiintyi saman verran pohtivaa (D) ja sosiaalista (A) oppimistyyliä. Ryhmissä R1 ja R2 oli eniten edustettuna oppimistyyli A mutta myös oppimistyyli B ja D. Vaihtelua, nopeutta ja yksilöllisyyttä korostava oppimistyyli (B) näyttäytyi lähinnä ryhmissä R6 ja R1. Muutamia oppimistyylien yhdistelmiä (sekatyyl) esiintyi ryhmissä R2 ja R6 sekä ryhmässä R3.

Taulukko 6.9. Oppimistyyli opetusryhmittäin.

Oppilaiden oppimistyylien jakautumien										
Ryhmä	Oppimistyyli								Yhteensä	
	A		B		D		Sekatyyli			
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
R1	8	50	4	25	4	25	0	0	16	100
R2	6	37	3	19	4	25	3	19	16	100
R3	5	26	2	11	10	52	2	11	19	100
R4	10	56	2	11	6	33	0	0	18	100
R5	5	38	2	15	5	39	1	8	13	100
R6	8	36	5	23	6	27	3	14	22	100
Yhteensä	42	100	18	100	35	100	9	100	104	100

Yleisesti oppimistulokset eivät vaihdelleet oppimistyylin mukaan. Tämä koski sekä oppilaiden strukturoitua kyselylomakeaineistoa että avoimia ja luokiteltuja vastauksia. Lähempi tarkastelu toi kuitenkin esiin joitakin eroja oppimisessa. *Taulukko 6.10* kokoaa oppimistulokset oppimistyyleitään strukturoidun aineiston osalta.

Taulukko 6.10. Keskimääräiset oppimistulokset oppimistyyleitään

Oppimistulokset oppimistyylin mukaan								
Opitut asiat	Oppimistyyli							
	A		B		D		Sekatyyli	
	<i>Ka</i>	<i>Haj</i>	<i>Ka</i>	<i>Haj</i>	<i>Ka</i>	<i>Haj</i>	<i>Ka</i>	<i>Haj</i>
Asenteet	3.0	.63	2.6	.94	2.9	.67	2.9	.53
LOS tietoja	2.5	.57	2.3	.90	2.4	.75	2.6	.60
LO koulussa	2.7	.67	2.2	.77	2.6	.78	2.8	.71
Vaikuttaminen	2.4	.65	2.0	.82	2.2	.82	2.1	.53
Myötätunto	2.6	.66	2.3	.88	2.7	.81	2.7	.67

Vastaajia yhteensä 104.

Oppimistyylliluokassa B oppimistulokset olivat keskimäärin hieman muita oppimistyyli ryhmiä heikommalla, mutta keskiarvojen erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Siten oppilailla, jotka oppimisessaan painottivat vaihtelua, yksilöllisyyttä ja nopeutta, intervention oppimistulokset eivät olleet aivan yhtä hyviä kuin muilla oppilailla. Tämä näkyi myös korrelaatiotarkasteluissa, joissa oppimistyyliin B yhdistyneiden tekijöiden lukumäärä korreloi lievästi negatiivisesti oppimistuloksiin asenteissa, vaikuttamisessa ja kouluun liittyvissä LO:ssa. Negatiivinen korrelaatio asenteiden oppimiseen oli selkeämpi koulussa K1 kuin koulussa K2. Korrelaatioiden perusteella myös kuvia ja piirroksia oppimisessa käyttävät oppilaat raportoivat hieman heikompia oppimistuloksia IO:iin yhdistyvissä asenteissa ja vaikuttamisessa. Tämä koski erityisesti koulua K2.

Kokeilevan ja sosiaalisen oppimisen painotus (A) taas korreloi positiivisesti asenteiden oppimiseen ($p < 0.05$) sekä kouluun liittyvien LO:n oppimiseen ($p < 0.05$), joten selkeästi sosiaalisuutta ja kokeilua oppimisessa korostavat oppilaat kokivat oppineensa LIOK:n tunneilla näitä asioita enemmän kuin muut oppilaat. Nämä positiiviset yhteydet olivat selkeämpiä koulussa K2, etenkin suhteessa oppimiseen LO:sta koulussa. Pohdinnan, itsenäisen ja haasteista pitävän oppimisen (D) korostuminen taas oli lievästi yhteydessä myötätunnon oppimiseen intervention aikana. Toisaalta runsas eri oppimistyyliin liittyvien seikkojen valinta (sekatyyli) näytti olevan lievästi yhteydessä heikompaan vaikuttamisen keinojen ja mahdollisuuksien oppimiseen.

Oppilaiden avoimilla kysymyksillä raportoima oppiminen ei myöskään vaihdellut suuresti tarkasteltujen oppimistyylien mukaan. Kaikissa neljässä oppimistyylliluokassa raportoitiin oppimistuloksia eniten (38-44%) lapsen oikeuksien sisällöissä. Sen sijaan positiivisia asenteita opittiin suhteessa eniten pohtivassa ja itsenäisessä oppimistyyllissä (D: 22%) ja eri oppimistapoja käyttävässä ryhmässä (sekatyö: 25%) mutta vähiten vaihtelua ja nopeutta korostavassa tyyllissä (B: 10%). Lapsen oikeuksien toteutumisesta opittiin suhteessa eniten vaihtelua haluavien (B: 14%) sekä sosiaalisen (A: 11%) oppimisen tyyleissä, mutta vaikuttamisesta oppi vain pari sosiaalisen oppimistyylin (A: 4%) oppilasta. Toisaalta kaikissa kolmessa oppimistyylliluokassa A (7%), B (14%) ja D (10%) oli muutama oppilas, jotka eivät oppineet omien sanojensa mukaan mitään. Sekä strukturoitujen että avointen vastausten perusteella oppimistulokset intervention aikana vaikuttivat vahvimmita ja monipuolisimmilta sosiaalisen ja kokeilevan oppimisen oppilailla. Sen sijaan nopeutta ja vaihtelua korostavilla oppilailla etenkin asenteiden oppiminen oli hieman muita heikompaa, kun taas pohtivan ja itsenäisen oppimisen ryhmässä opittiin vahvimmin IO:iin liittyviä positiivisia asenteita ja myötätuntoa.

6.2.3 Oppilaiden ihmisoikeustaitojen kehittyminen

Oppilaiden kiinnostusta IO:iin liittyviin asioihin sekä käsityksiä omista LO/IO:iin liittyvistä taidoista tarkasteltiin ennen LIOK:n oppitunteja sekä niiden jälkeen. Seuraavassa raportoidaan näissä tapahtuneita muutoksia koskevat tulokset.

Muutokset kyselyaineistossa

Strukturoidussa kyselyaineistossa oppilaiden ihmisoikeustaitoja kuvasiva kolme tekijää: lapsen oikeuksien tunnistaminen, kiinnostus ja motivaatio ihmisoikeuksiin liittyviin asioihin ja toimintoihin sekä vaikuttaminen IO:iin ja LO:iin (kts. luku 4.6.2). Näissä mitatuissa IO -taidoissa ei keskimäärisesti tapahtunut muutosta intervention aikana (kts. *Taulukko 6.11, Liite 1*). Toisaalta molempien koulujen oppilaiden kokema LO/IO:n tunnistaminen sekä LO/IO:iin liittyvä motivaatio ja vaikuttaminen olivat melko vahvoja jo intervention alussa, jolloin etenkin keskimääriset muutokset taitojen lisääntymisessä ovat pienempiä. Oppilaat kokivat kuitenkin myös intervention jälkeen pystyvänsä vaikuttamaan ihmisoikeuksien toteutumiseen hieman vähemmän kuin tunnistamaan tai arvioimaan niiden toteutumista. Myös oppilaiden motivaatio oli edelleen keskimäärin hieman vahvempaa kuin heidän kykynsä vaikuttaa ihmisoikeuksien toteutumiseen.

Ryhmiä väliset erot

Tarkasteltaessa ihmisoikeustaitojen kehittymistä oppilasryhmittäin löytyi joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja (kts. *Taulukko 6.12, Liite 1*). Intervention alussa etenkin tyttöjen motivaatio ja myös vaikuttaminen olivat poikia vahvempia (kts. luku 4.6.2). Nämä erot säilyivät intervention aikana. Lisäksi intervention jälkeen tytöt myös kokivat pystyvänsä hieman poikia paremmin tunnistamaan ja arvioimaan, jos oppilaiden oikeudet eivät koulussa toteutuneet ($p < 0.05$). Kouluttain tarkasteltuna sukupuolen mukaiset erot olivat vahvempia koulussa K1 ja näkyivät sekä ennen interventiota että sen jälkeen etenkin oppilaiden motivaatiossa ($p < 0.01$). Koulussa K2 tyttöjen ja poikien ero ennen interventiota koski motivaatiota ($p < 0.05$), mutta intervention jälkeen tämä ero ei ollut enää tilastollisesti merkitsevä.

Kouluttain ja opetusryhmittäin tarkasteltuna oppilaiden IO -taitojen kehittyminen oli pääosin samaa tasoa kaikissa ryhmissä, mutta ryhmien välillä oli myös joitakin eroja.

Taulukko 6.13 kokoa IO –taitoja mitanneiden muuttujien keskiarvot ennen ja jälkeen intervention opetusryhmittäin.

Taulukko 6.13. Ihmisoikeuksiin liittyvät taidot opetusryhmittäin

IO:n taidot oppilasryhmittäin (keskiarvot)						
Ryhmä	Motivaatio		Tunnistaminen		Vaikuttaminen	
	Alku	Loppu	Alku	Loppu	Alku	Loppu
R1	2.5	2.5	2.8	2.7	2.3	2.4
R2	2.5	2.5	2.6	2.8	2.2	2.2
R3	3.1	2.6	3.2	2.9	2.8	2.6
Erot	*		*		*	
R4	2.7	2.9	3.0	3.2	2.6	2.8
R5	3.1	3.0	3.2	3.1	3.0	2.7
R6	2.5	2.6	2.6	2.6	2.3	2.3
Erot	*		*	*	*	*

* Tilastollinen ero ryhmien välillä kouluttain: merkitsevyystaso $p < 0.05$

Kaikissa ryhmissä oppilaat kokivat hieman vahvemmin sekä intervention alussa että lopussa pystyvänsä tunnistamaan ja arvioimaan, jos jonkun oppilaan ihmisoikeuksia ei kunnioitettu tai niitä loukattiin, kuin vaikuttamaan IO:n toteutumiseen. Myös motivaatio ja kiinnostuneisuus IO:iin oli hieman vahvempi kuin koettu kyky vaikuttamiseen. Koulussa K1 oppilasryhmät erosivat toisistaan sekä IO:n tunnistamisessa, motivaatiossa että vaikuttamisessa ennen interventiota. Oppilasryhmän R3 oppilaat arvioivat omat taitonsa intervention alussa muita koulun ryhmiä keskimäärin hieman paremmiksi etenkin motivaation ja vaikuttamisen osalta, mutta erot ryhmien välillä olivat hävinneet intervention jälkeen. Ryhmän R3 oppilaiden arviot omista taidoista heikkenivät, kun taas ryhmän R2 oppilaiden arviot IO:n tunnistamisesta vahvistuivat intervention aikana.

Opetusryhmien IO -taidoissa ei tapahtunut selkeitä muutoksia intervention aikana myöskään koulun K2 kohdalla. Intervention alussa vahvimmat IO:iin liittyneet motivaatio, tunnistaminen ja vaikuttaminen olivat ryhmässä R5 ja taas heikoimmat ryhmässä R6. Tilastollisesti merkitsevä ero oppilasryhmien välillä poistui motivaation osalta intervention aikana, mutta erot säilyivät tunnistamisessa ja vaikuttamisessa ($p < 0.05$). Oppilaiden arviot omista IO -taidoista ryhmässä R4 hieman vahvistuivat. Ryhmän R6 oppilaiden arviot IO -taidoista olivat lähes samaa tasoa intervention alussa ja lopussa, kun taas ryhmän R5 arviot vaikuttamisesta hieman heikkenivät. Interventiolla näytti siis olleen positiivinen vaikutus lähinnä ryhmän R4 oppilaiden arvioihin omista IO -taidoista.

Muutokset kuvatehtävien tulkinnoissa

Intervention alussa ja sen lopussa oppilaat kirjasivat omat tulkintansa ihmisoikeuksia ja niiden rikkomista käsitelleistä kuvista. Alku- ja loppumittauksessa oppilaat valitsivat 1-3 kuvaa lomakkeelta sekä kertoivat, mitä kuvassa tapahtui ja miten he toimisivat, jos olisivat itse mukana kuvassa (kts. *Liitteet 10-11*). Intervention jälkeinen kuvatehtävä oli liitetty oppilaiden loppukyselylomakkeeseen, jolloin kuvien tulkinnat oli mahdollista yhdistää muuhun kyselylomakkeen sisältöön sekä oppilaiden kirjaamaan sukupuoleen. Interventiot edeltänyt kuvatehtävä sen sijaan tehtiin luokissa erillisenä tehtävänä. Tulkinnat luokiteltiin kolmeen ryhmään: 1) selkeästi lapsen oikeuksiin tai ihmisoikeuksiin yhdistyvät tulkinnat, 2) väljästi LO/IO:iin yhdistyvät tulkinnat ja 3) muut tulkinnat. Kuvien tapahtumiin liittyneet ratkaisut luokiteltiin myös kolmeen ryhmään: 1) positiiviset LO/IO ratkaisut, 2) muut ratkaisut sekä 3) ei ratkaisua. Lomakkeille kirjattuja tulkintoja ja ratkaisuja tarkasteltiin suhteessa sekä kirjattujen tulkintojen että vastanneiden oppilaiden lukumääriin.

Taulukko 6.14 esittää oppilaiden kuviin liittämien tapahtumien ratkaisut opetusryhmittäin intervention alussa ja sen lopussa.

Taulukko 6.14. Kuvatehtävän ratkaisuvaihtoehdot – Alku- ja loppumittaus.

Kuvatehtävien ratkaisuvaihtoehdot ennen ja jälkeen intervention								
	Kuvatehtävien ratkaisuvaihtoehdot							
Ryhmä	Positiiviset LO/IO ratkaisut ¹		Muu ratkaisu ¹		Ei ratkaisua ¹		LO/IO ratkaisu/ vastaajat ²	
	Alku	Loppu	Alku	Loppu	Alku	Loppu	Alku	Loppu
	%	%	%	%	%	%	%	%
R1	58	64	10	4	23	32	79	82
R2	39	88	50	0	11	12	39	94
R3	31	59	63	41	5	0	33	68
Yhteensä	44	69	41	16	14	15	51	81
R4	47	89	20	11	33	0	74	94
R5	71	72	19	14	9	14	100	115
R6	60	72	35	20	5	8	60	86
Yhteensä	58	77	24	15	18	8	76	96

¹ Osuus kuvatehtäviin annetuista opetusryhmän vastauksista (tulkinnoista).

² Osuus kuvatehtäviin vastanneista ryhmän oppilaista.

LO/IO:iin yhdistyneet kuvatulkinnat selvästi lisääntyivät intervention aikana, mutta suhteessa vastaajamäärään kuitenkin eniten ryhmässä R6 (25% -> 90%). Vastaavasti tulkinnat, jotka eivät liittyneet mitenkään LO/IO:iin lähes poistuivat intervention aikana. Positiivisten LO/IO:iin yhdistyvien ratkaisujen määrä lisääntyi selvästi molemmissa

kouluissa suhteessa sekä kuvatulkintojen että vastaajien lukumääriin. Koulun K1 kohdalla lisäys oli suurempi, mutta koulun K2 oppilaiden esittämistä ratkaisusta suurempi osuus (76%) yhdistyi LO/IO:iin jo ennen interventiota. Myös muiden eli LO/IO:iin liittymättömien ratkaisujen osuus väheni molemmissa kouluissa ja kaikissa opetusryhmissä. Sen sijaan muutokset LO/IO:iin liittyneiden ratkaisujen puuttumisessa vaihtelivat ryhmien välillä. Koko koulun K1 osalta taso pysyi samana, mutta koulun K2 kohdalla osuus intervention aikana pieneni.

Vain välttästi LO/IO:iin liittyneiden tulkintojen osuudet niinkään laskivat intervention aikana muiden paitsi ryhmien R2 ja R3 kohdalla. LO/IO:iin liittyneiden tulkintojen osuus oli intervention alussa selkeästi suurin ryhmässä R4, mutta se laski hieman intervention aikana (95% -> 89%). Intervention lopussa puolestaan kaikki vastaajat ryhmässä R1 kirjasivat ainakin yhden LO/IO tulkin. Sukupuolen mukaan tarkasteltuna intervention lopussa selkeästi LO/IO:iin yhdistyviä kuvatulkintoja kirjasi useassa ryhmässä (R1, R3, R4, R6) oppilasmäärään nähden pojat tyttöjä useammin. Tätä tulosta ei voitu verrata alkutilanteeseen, mutta sen mukaan poikien taidot tunnistaa LO/IO:iin liittyviä tilanteita olivat samaa tasoa tai tyttöjä vahvempia intervention lopussa. LO/IO tulkinat esiintyivät intervention lopussa tytöillä poikia useammin vain ryhmässä R2.

Opetusryhmittäin LO/IO ratkaisujen määrä suhteessa annettuihin tulkintoihin ja vastaajamääriin kaksinkertaistui ryhmissä R2 ja R3 sekä suhteessa tulkintoihin ryhmässä R4. Lähes kaikki vastaajat ryhmissä R4 ja R6 kirjasivat LO/IO ratkaisun intervention lopussa, ja toisaalta ryhmässä R5 kaikki vastaajat kirjasivat intervention jälkeen yhden tai useamman LO/IO ratkaisun. Lähes kaikki oppilaat myös ryhmissä R2 ja R1 kirjasivat LO/IO ratkaisuja intervention päätyttyä. Sen sijaan LO/IO ratkaisujen osuus ryhmässä R1 pysyi samalla tasolla, ja ryhmässä R3 niitä oli intervention jälkeenkin muita ryhmiä vähemmän. Tulkinat, joille ei esitetty ratkaisuja, lisääntyivät jonkin verran ryhmissä R1, R5 ja R6 ja pysyi samalla tasolla ryhmässä R2. Sen sijaan ryhmien R4 ja R3 kaikki tulkinat sisälsivät myös ratkaisun intervention lopussa. Intervention jälkeen kaikki ryhmän R2 tulkinat liittyivät LO/IO:iin, mikä erosi selvästi alkutilanteesta. Muiden kuin LO/IO ratkaisujen esittäminen väheni intervention aikana myös muissa ryhmissä, mutta hieman lievemmin ryhmissä R5, R3 ja R6. Kuvatehtävien perusteella IO -taidot kehittyivät intervention aikana siten ehkä selkeimmin opetusryhmissä R2, R3 ja R4 mutta myös ryhmissä R1 ja R5. LO/IO:n ongelmatilanteiden tunnistaminen puolestaan vahvistui selkeimmin ryhmässä R6.

Kaikkiaan kuvatehtävien tulkinnoista tehdyt havainnot tuovat kyselyaineistoa selkeämmin esiin positiiviset muutokset oppilaiden IO -taitojen kehittämisessä intervention aikana. Kokonaisuutena oppilaiden LO/IO:n loukkausten tunnistaminen selkeästi vahvistui intervention aikana. Oppilaat kuvasivat intervention lopussa selkeästi enemmän nimenomaan LO/IO liittyviä asioita sekä esittivät niihin sopivia positiivisia ratkaisuja useammin kuin ennen interventiota. Muutoksissa intervention aikana oli jonkin verran vaihtelua ryhmien välillä, mutta etenkin LO/IO -tilanteisiin liittyneiden positiivisten ratkaisujen määrät selkeästi lisääntyivät molemmissa kouluissa ja kaikissa opetusryhmissä. Lisäksi intervention jälkeisessä kuvatehtävässä pojat esittivät monessa opetusryhmässä tyttöjä enemmän LO/IO:iin liittyviä kuvatulkintoja, mikä kertoo myös poikien hyvistä IO -loukkausten tunnistamistaidoista intervention päätyttyä.

6.2.4 Oppilaiden oppimiskokemukset

Kyselyaineiston lisäksi oppilaiden LO/IO:n oppimista ja IO -taitojen kehittymistä tarkasteltiin pienryhmähaastatteluissa intervention jälkeen kerätyn haastatteluaineiston

avulla. Haastatteluaineistosta nousseet näkökulmat täydensivät ja osin myös vahvistivat yllä kuvattuja ryhmä- ja koulukohtaisia tutkimustuloksia oppilaiden LO/IO tietojen, asenteiden ja taitojen kehittymisestä intervention aikana. Lisäksi loppukyselyn avoimessa kysymyksessä oppilaita pyydettiin kertomaan LO/IO:iin tai LIOK:een liittyvistä toiveista intervention jälkeen. Kysymykseen saadut vastaukset valottivat oppilaiden intervention jälkeistä kiinnostuneisuutta LO/IO:iin. Oppilaiden oppimiskokemuksia käsitellään tässä luvussa opetus (ja haastattelu-) ryhmittäin.

Kaikkien pienryhmien kohdalla oppilaat olivat pitäneet itse tutkimushankkeesta ja interventioon osallistumisesta, mutta koettu oppiminen vaihteli haastateltujen ryhmien mukaan. Kriittisimmin oppimistuloksiinsa suhtautuivat ryhmän R3 haastatellut oppilaat. Tämän ryhmän kohdalla myös yllä raportoidut oppimistulokset olivat hieman muita ryhmiä heikompia. Toisaalta kyselylomakeaineiston perusteella eniten oppimista tapahtui ryhmän R4 kohdalla, mikä näyttäytyi haastatteluaineistossa lähinnä tämän ryhmän syvässä oppimisessa. Sen sijaan kahden haastatellun pienryhmän näkemykset erosivat hieman toisistaan opetusryhmän R5 kohdalla. Ryhmän R6 haastatellut oppilaat olivat kaikki tyttöjä, jotka havainnointiaineiston perusteella olivat intervention oppitunneilla yleisesti poikia hiljaisempia. Näiden tyttöjen näkemyksistä piirtyi hieman positiivisempi kuva oppimistuloksista kuin miltä edellä raportoidut keskimääräiset tutkimustulokset näyttivät. Oppilaiden interventioon liittyneitä oppimiskokemuksia tarkastellaan seuraavassa opetusryhmittäin.

Ryhmän R1 oppilaat kertoivat haastattelussa, että lapsen oikeudet olivat melko tuttu asia alakoulusta, joten uutta ei juuri tullut opittua intervention tunneilla. Draamatyöskentelyn Siwan tarina (*Lapsityö*) oli jäänyt *Osallisuus* –teemaa (toiminnallinen) paremmin oppilaiden mieleen ja osallistuminen tarinaan oli auttanut oppimisessa, kuten yksi oppilaista kuvasi:

Se Siwan tarina, ku samal ku sitä luettiin, ni tehtiin kaikkee. Itte osallistuttiin tavallaa siihen tarinaan (niin se jäi mieleen).

Siwan huono kohtelu oli yllättänyt yhden oppilaan, kun taas toinen katsoi, että Suomessakin saattoi tapahtua jotain vastaavaa. Tarinan yhdistyminen LO:iin oli jäänyt yhdelle haastateltavalle epäselväksi, mutta toisille ei. Myös toiminnallisen osuuden opetuskerralla oman teeman (liikenneturvallisuus) linkittyminen LO:iin oli jäänyt yhdelle oppilaalle epäselväksi. Yhteyksistä LO:iin ei oltu keskusteltu intervention opetuskertojen jälkeen. Vaikka haastateltavat eivät uskoneet voivansa lapsina vaikuttaa IO:n toteutumiseen, he olivat halukkaita siihen: *“Pitäs vaikuttaa, paitsi et ei oo oikein mitään hyvää keinoa vaikuttaa.”*

Ryhmän R2 haastatellut oppilaat kertoivat oppineensa lähinnä LO:n sisällöistä: *“No just et tietää, et mitä itellä on oikeuksia ja sillee.”* Tämä näkyi myös kyselyaineiston avoimissa vastauksissa edellä (kts. luku 6.2.1). Oppilaat pitivät toisen opetuskerran *Perhe* –teemasta (frontaalimalli), mutta se ei ollut kuitenkaan synnyttänyt merkittäviä uusia ajatuksia perhe- käsitteeseen liityen. Siwan tarina ensimmäisellä opetuskerralla (toiminnallinen) oli jäänyt oppilaiden mieleen ja se oli myös auttanut oppimisessa:

(Mieleen jäi) se, et niit lasten oikeuksii kumminki rikotaan kokoajan ja et ei koskaan todennäkösesti tuu tapahtuu sillee, et missää ei rikota niit lasten oikeuksii.

Se oli hyvä se tarina. Niis ainaki pitää miettii, et mitkä siin on rikottu, ni siin ainaki oppii.

Oppilaat olivat aktivoituneet myös ajattelemaan toimintaa LO:n puolesta. Tiedon lisääminen oikeuksista oli heidän mielestään yksi keino auttaa lapsia vastaavassa tilanteessa. He olivat myös kiinnostuneita saamaan lisätietoa siitä, miten vaikuttaa LO:n toteutumiseen esimerkiksi kehityksmaissa.

Kriittisimmän ryhmän R3 haastateltavat olivat odottaneet saavansa etenkin LO:n sisältötietoa, mutta kokivat että eivät saaneet sitä intervention oppitunneilla. Aiheet olivat myös tuttuja eikä *Osallisuus*- tai *Perhe* –teeman käsittely tuonut juuri uutta. Oppilaiden mieleen olivat voimakkammin jääneet käytetyt työtavat ja yhdelle oppilaalle erityisesti draamatyöskentelyn still –kuvat:

.. pysäytetyt kuvat siltä ekalta tunnilta, missä oli nää perheenjäsenet, se jäi aika hyvin mieleen.

Työtapojen linkittyminen LO:iin oli kuitenkin jäänyt monelle epäselväksi. Yksi haastatelluista kertoi kuitenkin oppineensa tunneilla LO:n periaatteista pohdinnan jälkeen:

.. mut toisaalt ku lähettii vähän kauempaa, ni sit se idean ydin tuli ehkä vähän paremmin, et niist oikeuksista ja siit sopimuksesta ei ittestään tuu mitää irti.

Perhe –teeman käsittely toiminnallisesti oli avannut myös toiselle oppilaalle uutta näkökulmaa asiaan. LO:iin liittyvien ongelmien nähtiin kuitenkin edelleen koskettavan lähinnä kehityksmaita. Vaikka haastateltavat halusivat osaltaan vaikuttaa asioihin, he suhtautuivat epäillen vaikutusmahdollisuuksiin yleensä. Tässä kohtaa kaivattiin lisätietoa oikeuksista ja mihin ylipäättään pitäisi vaikuttaa.

Koulussa K2 ryhmän R4 haastateltaville LO olivat myös aika tuttuja jo alakoulusta eikä uutta asiasisältöä intervention oppitunneilla juuri tullut. Sen sijaan oppilaat kuvasivat esimerkkejä näihin asioihin liittyneistä uusista havainnoista ja pohdinnoista:

Ainaki mul tuli jotain mieleen... esim se mitä me tehtiin, ni joillaki oikeesti ei kaikki asiat oo nii hyvin ku toisil, ja sen kyl huomaa.

Kyl mulleki on välil tullu semmonen ahaa-elämys, et miten hyvin asiat on. ... Vaik mäki oon sillee, et en jaksas olla yhtää tääl koulus, ni silti se on etuoikeus olla koulus. Ja et ku ei kaikki kuitenkaa saa käydä kouluu.

Myös joitakin käytännön ideoita vaikuttamiseen ja intervention oppitunnilla käsiteltyyn *Koulun ympäristö* – aiheeseen oli noussut oppituntien jälkeen:

Just eilenki, ku mä kävelin teknisentyön open kaa, ni me löydettii käytävält esimerkiks energiajuomatölkkejä..., ni mietittii, jos keräis kaks euroo joka päivä, ni kuinkahan paljon siit sais rahaa.

Toinen oppilas oli myös kiinnostunut koulun sisällä vaikuttamisesta oppilaskunnan kautta.

Ryhmän R5 kohdalla haastattelussa oli kaksi eri pienryhmää. Molemmissa ryhmissä katsottiin, että intervention tunneilla käsitellyt asiat olivat jo aika tuttuja eikä IO:sta opittu paljoa uutta tietosisältöä. Yhden oppilaan mukaan käsiteltyjä asioita opittiin kuitenkin aikaisempaa syvemmin. Siwan tarinan draamapohjainen käsittely oli herättänyt miettimään LO:n toteutumista ja tarkistamaan omia käsityksiä niistä. Tätä kuvattiin seuraavissa kommentteissa.

Mua hämmens tosi paljon, et nykyaikanaki voi tapahtuu tollast. Tai et sil aikaa ku me ollaa tääl suomes ja mietitää, et vitsi ku mul ei oo uusint iphonee, ni sillä aikaa jotku muut lapset joutuu tekee koko päivän töitä tai joutuu kidnapatuks.

... just se et nykyäänki tapahtuu semmosta maailmalla, ni se tietenki muutti käsitystä.

Oppilailla oli halua vaikuttaa asioihin ja jotkut olivat tietoisia LO:iin liittyvistä vaikuttamisen keinoista, mutta toiset kaipasivat opastusta juuri tässä kohtaa. Jotkut haastatelluista kokivat jopa ahdistusta siitä, että eivät voineet vaikuttaa asioihin enempää esimerkiksi kehityksmaissa:

... et kyl mä voin lahjottaa, mut eihän se kaikkee, et mul tulee aina tosi avuton tai hyödytön olo.

Toisessa haastattelyryhmässä pohdittiin konkreettisemmin keinoja vaikuttaa LO:n toteutumiseen myös Suomessa ja omassa koulussa.

Ryhmän R6 haastateltavat kokivat oppineensa intervention tunneilla uutta myös sisällön suhteen, sillä aihetta ei oltu aiemmin käsitelty.

On täst saanu vähä uutta tietoo kaikest, et tää oli varmaaa iha järkevä juttu... lasten oikeuksista ja kaikist erilaisist perheistä, että millasta jollain lapsilla on ...

Käsitelty *Perhe* -teema oli herättänyt yhden oppilaan pohtimaan omaa perhettä ja LO:n toteutumista: ”.. ainaki ajattelee, et omal perheellä on kaikki tosi hyvin, jos vertaa mitä joillain saatto olla niitä tilanteita.” Ongelmien ymmärtämisessä auttoi tieto ja myötätunnon osoittaminen sekä kiusaamistatapauksessa esimerkiksi keskustelu, kuten yksi oppilas kuvasi seuraavassa kommentissa:

Ainaki kaverien suhteen, et ymmärtää jos se on vaik vähän huonol tuulella joskus, jos on vaikeeta, et ymmärtää sitä.

Yleisesti vaikuttamisen mahdollisuuksia haastateltujen mukaan lisäisi tieto vaikutusmahdollisuuksista ja -keinoista sekä IO:n kohdalla esimerkiksi järjestöjen yhteistyö koulujen kanssa, mistä oppilaat olivat myös itse kiinnostuneita.

Toiveita jatkosta

Loppukyselyn avoimessa kysymyksessä oppilaat saattoivat esittää oppimistoiveita intervention jälkeen. Kaikkiaan 33 oppilasta kertoi haluavansa joko lisätietoa LO:sta ja niiden toteutumisesta tai vain lisää samankaltaisia LIOK:n oppitunteja. Tämän perusteella kiinnostus LO:iin oli herännyt tai lisääntynyt melko hyvin oppilaiden keskuudessa intervention aikana. Jotkut oppilaat (4) olivat jo selkeästi aktivoituneet vaikuttamiseen eli he halusivat oppia auttamaan ja puuttumaan LO:iin paremmin, halusivat vaikuttaa LO:iin ja niiden toteutumiseen, tahtoivat huolehtia LO:n toteutumisesta lähipiirissä sekä auttaa köyhiä maita ja niiden lapsia. Toiset (8) oppilaat toivoivat lisää nimenomaan samanlaista työskentelyä kuin pidetyillä UNICEF-tunneilla. He halusivat oppia IO:sta tarinoiden, leikin, draaman tai ryhmätyöskentelyn avulla sekä tekemällä videon tai haastattelun. Yksi oppilaista toivoi voivansa keskustella LO:sta sekä harjoitella tilanteita, joissa nuoret voisivat vaikuttaa. Toista oppilasta taas tunnit aiheet eivät selkeästi kiinnostaneet ja 10 muuta kertoi, että ei halunnut jatkossa oppia tai tehdä mitään LO:iin tai IO:iin liittyvää.

7. TYÖTAVAT JA LUOKKAHUONEPEDAGOGIIKKA

Interventiossa käytettyjen työtapojen toteutuksia sekä niiden vahvuuksia ja haasteita lähestyttiin havainnointiaineiston, haastatteluaineiston sekä loppukyselyaineiston avoimien kysymysten kautta. Havainnointiin perustuneita tutkimustuloksia vuorovaikutuksesta, opettajien toiminnasta ja oppilaiden osallisuudesta intervention oppitunneilla täydennettiin opettajien ja oppilasryhmien loppuhaastatteluissa esille tuomilla kokemuksilla ja näkemyksillä. Opettajien sekä joiltakin oppitunneilta kerätyt oppilaiden oppituntiarviot kertoivat etenkin välittömistä kokemuksista eri työtapojen toteutuksista luokassa sekä oppilaiden osallistamisesta ja osallistumisesta oppituntien aikana.

Opettajat toteuttivat LIOK:n pedagogisia malleja kunkin oppilasryhmän mukaisesti sekä käytettävissä olleen ajan puitteissa, jolloin jotkut pedagogisten mallien elementit korostuivat enemmän kuin toiset. Lisäksi etenkin toiminnallisen ja draamapohjaisen mallin toteutuksissa aika loppui usein kesken, jolloin tuntityöskentelyn purku, arviointi ja/tai yhdistäminen LO:iin jäivät osin tekemättä. Tämä tuli esiin sekä havainnointiaineistossa että oppilaiden ja opettajien kokemuksissa pedagogisten mallien ja työtapojen käytöstä luokassa.

7.1 Osallisuus ja vuorovaikutus eri työtavoissa

Oppilaiden sekä opettajien toimintaa ja vuorovaikutusta luokassa pedagogisia malleja ja työtapoja käytettäessä tarkasteltiin havainnointiaineiston avulla. Havainnoijat arvioivat ensin opetukseen aktiivisesti osallistuneiden oppilaiden prosentuaalisen osuuden sekä tyttöjen ja poikien osallistumisen keskinäisen suhteen, minkä lisäksi oppituntien tapahtumista kerättiin kirjallisia muistiinpanoja. Oppilaiden tuntityöskentelyä, keskinäistä vuorovaikutusta sekä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta arvioitiin yhteenvetolomakkeen strukturoidulla osiolla (kts. luku 5.7.3, Liite 7). Aineiston analyysissä kunkin opetuskerran tuntiosallistuminen ja vuorovaikutus määritettiin havainnoitsijoiden antamien arviointien perusteella (keskiarvoina tai painotuksina).

Havainnoitsijoiden numeeriset arviot osallistumisesta ja vuorovaikutuksesta poikkesivat joillakin opetuskerroilla toisistaan, mutta kokonaisuutena ne antavat melko hyvän kuvan eri työtavoista LIOK:ssa. Havainnointiraportit toivat myös esiin sen, että toiminnallisen mallin ja fronataalimallin toteutukset eivät aina selkeästi eronneet toisistaan. Toisaalta frontaalimallin oppimateriaaliin oli sisällytetty myös joitakin toiminnallisia elementtejä kuten pienryhmäkeskustelua. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksesta ja toiminnasta LIOK:n mallien toteutuksissa.

7.1.1 Oppilaiden osallistuminen tuntityöskentelyyn

Kunkin intervention opetuskerran päätteeksi arvioitiin oppilaiden tuntiosallistumisen laajuus koko luokan osalta sekä erikseen tyttöjen ja poikien kohdalla. *Taulukko 7.1* esittää yhteenvedon oppilaiden osallistumisasteesta intervention oppitunneilla kunkin opetusryhmän kohdalla sekä kolmen pedagogisen mallin osalta. Vahvennetut merkinnät taulukon soluissa kuvaavat samoja arvioita usealta havainnoitsijalta.

Taulukko 7.1. Havainnointi: arviot oppilaiden tuntiosallistumisesta.

Oppilaiden osallistuminen tuntityöskentelyyn						
Osallistumisaste	Ryhmä					
	R1	R2	R3	R4	R5	R6
<i>Frontaalimalli</i>						
50 – 75%		X		X		X
75 – 100%		X		X	X¹	
<i>Toiminnallinen malli</i>						
50 – 75%	X			X		X
75 – 100%	X	X	X	X		X
<i>Draamamalli</i>						
50 – 75%						
75 – 100%	X		X	X	X	

Havainnoitsijoiden arviot oppilaiden osallistumisasteesta intervention opetuskerroilla (%).

Vahvennetut (**Bold**) merkinnät (X) vastaavat useamman (2-4) havainnoitsijan samaa arviota.

¹ Koskee ryhmän R5 toisen opetuskerran frontaalimallin osuutta (koko luokan keskustelu).

Oppilaiden tuntiosallistuminen oli kaikkiaan varsin hyvää vaihdelle 50-75%:n ja 75-100%:n välillä kaikilla LIOK:n opetuskerroilla. Osallistumisaste oli kuitenkin prosessidraamaa soveltaneilla opetuskerroilla muita IOK:n oppitunteja vahvempi. Prosessidraaman kohdalla havainnoitsijat arvioivat jokaisella opetuskerralla melkein kaikkien oppilaiden (75-100%) osallistuneen tuntityöskentelyyn. Tämä koski muistiinpanojen mukaan etenkin draamajaksojen toiminnallisia osuuksia. Frontaalimallin ja toiminnallisen mallin toteutuksissa arvioitiin joko 50-75% tai 75-100% oppilaista osallistuneen tuntityöskentelyyn, mutta osallistuminen toiminnallisilla kerroilla oli kuitenkin näistä kahdesta mallista vahvempaa (75-100%).

Intervention oppitunneilla verrattiin myös tyttöjen ja poikien osallistumisastetta. Raporttien ja tehtyjen yhteenvetojen tulokset on esitetty seuraavassa *Taulukossa 7.2*. Tytöt ja pojat osallistuivat pääosin yhtä paljon tuntityöskentelyyn draamatunneilla, kun taas tyttöjen ja poikien osallistumisessa oli eroja toiminnallisen mallin ja etenkin frontaalimallin toteutuksissa. Pojat, jotka eivät osallistuneet verbaalisti, olivat aktiivisia erityisesti draamajakson toiminnallisissa osuuksissa. Myös toiminnallisen mallin opetuskerrat vetivät helpommin poikien huomion kuin frontaalimallin mukainen työskentely esimerkiksi koko luokan keskustelun tai opettajan opetuksen seuraamisen muodossa.

Taulukko 7.2. Havainnointi: tyttöjen ja poikien tuntiosallistuminen.

Tyttöjen ja poikien tuntiosallistumisen erot						
Osallistuivatko tytöt ja pojat yhtä paljon?	Ryhmä					
	R1	R2	R3	R4	R5	R6
<i>Frontaalimalli</i>						
Kyllä		X		X	X ¹	
Ei		X		X	X ¹	X
<i>Toiminnallinen malli</i>						
Kyllä	X	X	X			X
Ei	X			X		X
<i>Draamamalli</i>						
Kyllä	X		X	X	X	
Ei						

Vahvennetut (**Bold**) kirjainmerkinnät (X) vastaavat useamman (2-4) havainnoitsijan samaa arviota.

¹ Koskee ryhmän R5 toisen opetuskerran frontaalimallin osuutta (koko luokan keskustelu).

Hiljaisten ja/tai vetäytyvien oppilaiden kohdalla erojen tekeminen tässä kohtaa oli vaikeampaa. Vaikka oppilaiden osallistumisaste vaihteli pedagogisten mallien lisäksi opetusryhmittäin ja opetuserroittain, draamallisten työtapojen käyttö näytti varmistavan muita pedagogisia malleja paremmin kaikkien oppilaiden aktiivisen osallistumisen tuntityöskentelyyn. Myös toiminnallisen mallin toteutukset osallistivat oppilaita frontaalimallia vahvemmin.

7.1.2 Toiminta ja vuorovaikutus

Kullakin opetuskerralla arvioitiin erikseen oppilaiden keksinäisen sekä oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen määrää (*Miten usein...?*, Liite 7). Lisäksi arvioitiin oppilaiden omaehtoista aktiivisuutta, opettajajohtoisuutta sekä opettajan toimintaa positiivisen ilmapiirin ja tuen tarjoamisen muodossa. Jokaiselta opetuskerralta laskettiin keskiarvot numeerisista arvioinneista kunkin toiminnon osalta. Lisäksi eri toiminnoista määritettiin opetuserroille keskimääräiset arviot opettajan aktiivisuudesta sekä opetuksen oppilaskeskeisyydestä.

Taulukko 7.3 esittää arvioinneista saadut keskiarvot oppilaiden ja opettajien toiminnasta sekä vuorovaikutuksesta jaoteltuina pedagogisten mallien ja opetusryhmien mukaan.

Taulukko 7.3. Havainnointi: oppilaiden ja opettajan toiminta ja vuorovaikutus.

Oppilaiden ja opettajan toiminta ja vuorovaikutus oppitunneilla (keskiarvot)								
RYHMÄ	HAVAINNOINTI							
	(1=ei lainkaan, ..., 5=erittäin usein)							
	Oppilaiden toiminta			Opettajan toiminta			Yhteenveto	
	Oppilas- oppilas interaktio	Oppilas- opettaja interaktio	Oppilaiden aktiivisuus	Oppilas- lähtöisyys	Opettaja- lähtöisyys	Positiivinen ilmapiiri ja tuki	Oppilaat keskiössä	Opettajan aktiivisuus
Frontaalimalli								
R2	2.9	3.2	2.7	3.6	3.9*	4.0*	3.1	3.6*
R4	3.2	3.2	3.7	3.6	3.2	4.2	3.5	3.2
R6	3.5	3.9	3.8	3.6*	3.7*	3.8	3.6	3.8
Toiminnallinen malli								
R1	3.5	3.5	2.9	3.1	4.2*	4.4	3.2	3.2
R2	3.9*	3.3*	3.5*	3.9*	3.7	3.9	3.8*	3.5
R3	3.5	3.0	3.7	3.5	4.0*	3.0	3.6	3.5
R4	4.3	3.5	4.1	4.1*	3.2	4.2	4.2	3.4
R6	3.8*	4.4*	3.8	3.1	3.5	4.4*	3.6	4.0*
Draamamalli								
R1	3.8*	3.6*	3.8*	3.5*	3.6	4.4	3.7*	3.6*
R3	4.4*	3.4*	3.8*	3.6*	3.8	3.4*	3.9*	3.6*
R4	4.7*	3.7*	4.3*	4.0	3.5*	4.8*	4.3*	3.6*
R5	4.3	4.1	3.9	3.6	3.5	4.6	3.9	3.8

* = Kunkin ryhmän (R1-R6) suurin arvo pedagogisten mallien välillä.

Neljästä prosessidraamaa soveltaneesta ryhmästä kaikkiaan kolmessa ryhmässä (R1, R3, R4) oppilaiden oma aktiivisuus ja keskinäinen vuorovaikutus sekä oppilaslähtöisyys opetuksessa arvioitiin vahvemmiksi kuin samojen ryhmien toiminnallisilla tai frontaalimallin tunneilla. Näiden ryhmien draamajaksoa edelsi toiminnallisen mallin (ryhmän R4 kohdalla myös frontaalimalli) työtapoja soveltanut opetuskerta. Kyseisillä draamajaksoilla myös opettajan aktiivisuus korostui muita tunteja enemmän etenkin positiivisen ilmapiirin luomisessa sekä oppilaille tarjotussa tuessa ja avussa. Arviot ryhmän R5 draamajaksoista olivat samankaltaisia kuin havainnot kolmen muun opetusryhmän draamajaksojen kohdalla. Näitä arvioita ei voitu kuitenkaan verrata muiden pedagogisten mallien arvioihin, sillä draaman työtapoja käytettiin tässä ryhmässä ensimmäisellä IOK:n opetuskerralla ja pääosin myös toisella opetuskerralla, josta annettiin kokonaisarviot.

Oppilaslähtöisyys ja oppilaiden vuorovaikutus toteutuivat myös ryhmän R2 toiminnallisella opetuskerralla paremmin kuin saman ryhmän perinteisellä opetuskerralla. Ryhmän R6 kohdalla sekä oppilaiden keskinäinen että opettaja-oppilas – interaktio olivat vahvempia toiminnallisella kuin perinteisellä opetuskerralla, mutta opetuksen oppilaslähtöisyys oli selkeämpää frontaalimallin kohdalla. Ryhmän R6 opetuskertojen havainnot kertoivat, että oppilaslähtöisyys ainakin tunnin aiheiden käsittelyssä ja keskusteluissa saattoi onnistua hyvin myös perinteisiä työtapoja käytettäessä. Koko luokan työskentelyssä tämä vaati kuitenkin runsaasti opettajan omaa aktiivisuutta vuorovaikutuksessa.

Opetusryhmittäin tarkasteltuna oppilaat olivat eniten keskiössä ryhmän R4 draamajaksolla, missä oppilaiden oma aktiivisuus sekä keskinäinen vuorovaikutus näyttäytyivät vahvimmin. Myös opettajan luomalla positiivisella ilmapiirillä ja antamalla tuella oli vahva rooli kyseisellä opetuskerralla. Opettajan ja oppilaiden välinen interaktio näyttäytyi selkeimmin ryhmän R6 toiminnallisella opetuskerralla. Opettajalähtöisyys leimasi eniten ryhmän R1 toiminnallista opetuskertaa, kun taas oppilaslähtöisyys (kuuntelu, oppilaiden kokemusmaailma, yksilölliset oppimisvaihtoehdot) näyttäytyi vahvimmin ryhmän R4 toiminnallisella opetuskerralla. Tämä kertoi myös siitä, että pedagogisten mallien toteutustavat selkeästi vaihtelivat opettajien ja opetusryhmien välillä.

Pedagogisten mallien toteutusjärjestykseen liittyen draamajaksot toteutettiin pääosin toiminnallisen ja/tai frontaalimallin jälkeen (R1, R3, R4), mikä toimi siis hyvin. Ryhmän R5 kahta draamajaksoa seurasi toisen kerran lopuksi frontaalimallin osuus pienryhmäkeskustelun (10 min.) sekä koko luokan keskustelun (20 min.) muodossa. Haastatteluissa muutama tämän ryhmän oppilas kertoi toivoneensa draamatyöskentelyn jatkumista keskusteluosuuden sijaan. Havaintojen mukaan myös poikien osallistuminen väheni frontaalimallin (koko luokan keskustelun) aikana (kts. *Taulukko 7.2*), vaikka oppilaiden aktiivisuus arvioitiin yleisesti vahvaksi myös jälkimmäisellä opetuskerralla. Ryhmän R2 perinteisen opetuksen jaksolla oppilaiden osallistuminen ja aktiivisuus olivat ensimmäistä toiminnallista jaksoa selvästi heikompia. Sen sijaan oppilaiden osallistuminen ja aktiivisuus pysyivät samalla tasolla ryhmän R6 toiminnallisella ja toisaalta perinteisellä opetuskerralla. Oppilaskeskeisyys ja oppilaiden aktiivisuus näyttäytyivät taas vahvemmin ryhmien R2 ja R4 toiminnallisella kuin sitä seuranneella perinteisellä opetuskerralla. Siten etenkin toiminnallisen ja draamapohjaisen mallin jälkeiset frontaalimallin toteutukset eivät tukeneet oppilaslähtöisyyttä tai oppilaiden osallistumista samoin kuin näiden kahden edeltävän pedagogisen mallin toteutukset.

7.1.3 Muita havaintoja pedagogisten mallien toteutuksista

Havainnointiraporttien muistiinpanot taustoittivat intervention oppitunneista tehtyjä loppuarvioita. Kaikki intervention opettajat koulussa K2 työstivät LIOK:n tunneilla yhtä teemaa, kun taas kaikilla koulun K1 opettajilla oli intervention opetuserroilla käytössään eri teemat. Ryhmä R4 käytti *Osallisuus* –teeman työstämiseen kaikkiaan 3 opetuskertaa ja 5 oppituntia. Myös ryhmä R1 käytti LIOK:een lähes 5 oppituntia, joista runsaan 2 oppitunnin ajan käsiteltiin Siwan tarinaa draamamallin mukaisesti. Ryhmässä R6 toteutettuun *Perhe* –teemaan käytettiin yhteensä vain 3 oppituntia kahdella opetuskerralla. Muut opettajat (R2, R3, R5) käyttivät 2 kaksoistuntia kahden eri mallin sekä 1-2 teeman toteuttamiseen. Erityisesti toiminnallisen mallin ja frontaalimallin toteutukset eivät aina selvästi erottuneet toisistaan. Myös draamamallin toteutus lähestyi joissain kohdin toiminnallista mallia. Oppimisvaihtoehtojen tarjoaminen oppilaille

onnistui selkeimmin *Osallisuus* –teeman toiminnallisissa työpajoissa, missä tehtävänä oli IO:n toteutumiseen liittyneen reportaasin teko lähiympäristössä (kts. Flowers ym., 2012, 92). Toisaalta pedagogiset mallit sekä niihin liittynyt materiaali eivät välttämättä tarjonneet runsaasti valmiita vaihtoisia tehtäviä.

Toiminnallisen mallin toteutuksissa käsiteltiin kaikkia kolmea IOK:n teemaa. Mallin toteutustavat myös erosivat opetusryhmien kesken enemmän kuin muiden pedagogisten mallien kohdalla, mikä liittyi osittain myös oppimateriaalin ja tehtävien eroihin. Esimerkiksi ryhmän R6 toiminnallinen *Perhe* -teemaa käsitellyt opetuskerta oli melko samantyyppisiä kuin frontaalimallin saman teeman opetuskerta sisältäen pienryhmätyöskentelyä ja yhteiskeskustelua. Ryhmän toiminnallien tunti alkoi lyhyellä opettajan orientaatiolla aiheeseen sekä lukemalla LOS -artikloja luokassa vuorotellen. Annetun tehtävän kysymyksiin oppilaat vastasivat pienryhmissä. Opettaja oli etukäteen jakanut oppilaat ryhmiin ja ne saivat valita paikan myös luokan ulkopuolelta. Etenkin toisessa ryhmätyössä osallistuminen oli melko hyvää. Ryhmätyöt purettiin opettajan johtamilla keskusteluilla ja opettaja antoi myös palautetta ryhmätyöskentelystä. Videon katsominen tuotti teknisiä ongelmia ja opettaja selvitti sen sisältöä oppilaille. Äänekkäimmät pojat ilmaisivat mielipiteitään vapaasti luokassa tyttöjen osallistuessa hiljaisesti. Opettajan mukaan ”tunti loppui pikkasen kesken”.

Ryhmän R1 toiminnallisella opetuskerralla oppilaat työskentelivät pienryhmissä tehden *Osallisuus* -teemaan liittyneitä pienreportaaseja (Flowers ym., 2012, 92) joko videoimalla tai ottamalla kuvia iPadeilla luokassa ja kouluympäristössä. Tunnin alussa oppilaat lukivat LOS -esitteen artikkelit, mutta niiden käsittely jäi osin kesken. Opettaja kirjasi tehtävän taululle ja ohjeisti oppilaita, jonka jälkeen ryhmät lähtivät tekemään reportaasia. Oppilaat istuivat valmiiksi ryhmissä ja opettaja jakoi valmiit aiheet, mutta ryhmissä oli mahdollisuus tehdä työnjakoa. Tehtävä selvästi innosti oppilaita ja osallistuminen pienryhmissä oli aktiivista. Opettaja liikkui paljon ja seurasi aktiivisesti oppilaiden työskentelyä. Työskentelyn tulokset siirrettiin sähköiselle alustalle ja opettaja auttoi oppilaita teknisissä ongelmissa, joita oli aika paljon. Päätteeksi opettaja antoi yleisen positiivisen palautteen oppilaiden aktiivisesta työskentelystä: ”Hienosti teitte hommia.” Reportaasien viimeistely jäi kotitehtäväksi, mutta valmiit työt jäivät lopulta purkamatta (kyseisellä ja myöhemmillä) oppitunneilla.

Ryhmän R2 toiminnallisen mallin toteutuksessa painottui LOS -tietojen käsittelyn osuus ehkä muita mallin toteutuksia enemmän. Lämmittelyleikin ja lyhyen johdatuksen jälkeen oppilaat pohtivat pareittain Siwan tarinaa sarjakuvien avulla ja pohdinnat purettiin kiertävän nallen salliessa puheenvuorot. Siwan tarinan lukemisen (opettaja luki) jälkeen parityöskentely ringissä jatkui oppilaiden keksimillä tarinoilla, jotka jälleen purettiin yhteisesti ringissä opettajan kootessa ajatukset ja oppilaiden kokemukset. Siwan tarina kiinnosti ja oppilaat keskittyivät hyvin kuuntelemaan sekä opettajaa että toisiaan. *Lapsityö* –teema ja yhteisessä ringissä toteutettu roolikorttien käyttö ja eläytyminen (Flowers ym., 2012, 116) osallistivat oppilaat hyvin mukaan pohdintaan: ”Tarina oli opettavainen.”, ”On kauheaa, että nykyään on vielä orjuutta.” Lisäksi pienryhmissä pohdittiin, mitä orjuus on ja miten se liittyi Siwan tarinaan opettajan kootessa ehdotuksia taululle. Aikaa jäi enemmän työskentelyn purkuun ja keskusteluun karsimalla tehtäviä. Opetuskerran työskentely ja tehtävät linkitettiin vahvasti IO:iin keskustellen videon pohjalta, tutustuen LOS:iin ja pohtien niiden yhteyksiä Siwan tarinaan. Oppilaiden oma kokemusmaailma linkitettiin aiheeseen käymällä läpi 14-vuotiaan työssäkäyntiä koskeva säännöstö.

Ryhmän R3 toiminnallinen jakso käsitteli *Perhe* –teemaa. Oppilaat istuivat luokassa L-muodostelmassa. Työskentely aloitettiin useilla lämmittelyleikeillä, joihin oppilaat osallistuvat pääosin hyvin. Opettaja myös opasti työtapaan ketomalla, että asioita opittiin sillä kertaa *”toiminnallisesti, eikä pelkästään lukemalla”*. Opettaja esitteli UNICEFia ja LOS:ta YK:n historiasta kertoneen videon jälkeen. Teemaan liittynyttä piirrostehtävää (todelliset tai mielikuvitusperheet; Flowers ym., 2012, 172) seurasi ’still’ –kuvien (’yksi onnellinen hetki’) valmistaminen pienryhmissä sekä niiden esittely, jonka jälkeen opettaja kertoi tehtävän tarkoituksesta ja opetuskerran teemasta. Ryhmä omaksui nopeasti ’still’ –kuvien tekemisen. Jakso jatkui uudella perheeseen liittyneellä pienryhmätyöllä, joka purettiin opettajan johtaessa ja kertoessa perheestä ja LO:sta. Yhteydet LOS:een jäivät kuitenkin melko vähäisiksi, samoin työskentelyn purku ja arviointi. Jakso eteni opettajan johdolla ja aikarajoja työskentelyssä noudattaen. Etenkin pienryhmätöissä oppilaat keskittyivät pääosin hyvin työskentelyyn.

Ryhmän R4 toiminnallisella *Osallisuus* –teeman opetuskerralla oppilaat toteuttivat ryhmissä joko piirroksia tai valmistivat pienreportaaseja iPadeilla LO:n toteutumisesta kouluympäristössä (Flowers ym., 2012, 92). Tunti alkoi opettajan orientoinnilla aiheeseen ja LO:iin sekä kysellessä oppilaiden mielipiteitä niiden toteutumisesta Suomessa. Opettaja ohjasi keskustelua kysymyksillä ja linkitti aiheita oppilaiden kokemusmaailmaan. Käsitteitä kirjattiin myös taululle ja niitä pohdittiin koko luokan kesken. Etenkin tytöt ilmaisivat rohkeasti kannanottojaan, mutta pojat osallistuivat yhteiskeskusteluun vähemmän: *”Suomessa asiat hyvin, ei aina ymmärretä, että muissa maissa ei ole.”* Opettaja tarttui oppilaiden ajatuksiin, kirjasi niitä taululle ja selvitti välillä myös niihin liittyneitä muita näkökohtia. Oppilaat kuuntelivat hyvin toisiaan, kertoivat omista kokemuksistaan ja esittivät eri näkökohtia asioihin. Ryhmäytyminen tapahtui numeroilla ja ehdotetut aiheet ja työskentelytavat kirjattiin taululle. Kaikki oppilaat osallistuivat reportaasien tekoon hyvin. Oppilaiden tekemät kuvat, haastattelut ja lyhytelokuvat esiteltiin ja käsiteltiin seuraavalla, frontaalimallin, opetuskerralla.

Prosessidraamamallia toteutti neljä opetusryhmää (R1, R3, R4, R5). Ryhmien R1 ja R5 teemana oli *Lapsityö* ja *Siwan tarina* (UNICEF, 2015a, 31). Ryhmissä R3 ja R4 keskityttiin *Osallisuus* -teemaan. Oppilaiden aktiivisuus ja kiinnostus tuntityöskentelyyn oli vahvaa kaikilla draamatunneilla vain muutaman oppilaan keskittyessä työskentelyyn vähemmän. Oppilaat näyttivät selkeästi nauttivan draamallisesta työskentelystä ja etenkin Siwan tarinasta. Monessa ryhmässä aika loppui kuitenkin hieman kesken, jolloin etenkin draamatyöskentelyn purku jäi tekemättä. Työskentelyn yhdistäminen LOS:iin tai LO:iin ei myöskään aina onnistunut jakson aikana.

Ryhmän R1 prosessidraaman Siwan tarina (*Lapsityö*) jakautui kahdelle opetuskerralle. Oppilaat olivat hyvin mukana jo lämmittelyleikeissä paria vetäytyvää oppilasta lukuun ottamatta. Heille kerrottiin aluksi toiminnan ideasta, mutta varsinaista draamasopimusta ei tehty. Draamallisessa osuudessa oppilaat saivat valita eri työskentelymuotojen välillä (’still’ –kuva, leikki, laulu, tanssi, päiväkirjamerkintä, mielipuuha), joista ryhmät valitsivat useimmiten ’still’ –kuvien tekemisen. Ryhmätöiden työstäminen oli sallittua myös luokan ulkopuolella ja opettaja kierteli ryhmien luona tukemassa sekä varmistamassa työskentelyn sujumista. Jokaisen oppilaan osallistuminen (tai halu osallistua) varmistettiin. Kun opettaja kulki Siwan roolissa ’valinnan kujaa’, kaikki oppilaat kommentoivat jotain hänelle ja osa jatkoi työskentelyä vielä kellon soiodessa. Opettaja päätti jatkaa draamaa seuraavalla opetuskerralla. Tavoitteena ollut keskustelu LO:sta jäi tunnin lopussa tekemättä.

Opettaja johti selkeästi tapahtumia ryhmän R1 ensimmäisellä draamajaksoilla, mutta toisen jakson lopussa oppilaat toteuttivat Siwan tarinan 'oikeudenkäynnin' itsenäisesti oppilaiden osallistuessa hyvin muutamaa vetäytyvää oppilasta lukuunottamatta (2 tyttöä, 2 poikaa). Opettaja kertasi aluksi Siwan tarinaa oppilaiden istuessa tuoleilla ringissä: *"Mitä ajatuksia tarina herätti?"*, *"Hakeeko Siwa apua?"* Ehdotuksista äänestettiin. Roolihahmoja ja 'kuulustelun' kysymyksiä ja vastauksia työstiin pienryhmissä käyttäen LOS artikloja opettajan avustaessa sekä tarjoamalla tukea roolihahmoille. 'Päätuomari' jakoi puheenvuorot ja lausuntojen (puolesta ja vastaan) jälkeen julisti tuomion. Lopuksi oppilaat saivat tietää, mitä oikeus päätti Siwan tapauksessa oikeassa elämässä. Draamakokemusten purkaminen jäi kuitenkin edelleen tekemättä. Sen sijaan oppilaat saivat kotitehtäväksi kirjoittaa fiktiivisen tarinan sekä miettiä, miten LO:t toteutuivat tarinoissa.

Ryhmän R3 draamajakso muistutti edeltänyttä (toiminnallista) opetuskertaa, mutta oppilaiden osallistuminen tuntityöskentelyyn oli sitä laajempaa. Teemaan (*Osallisuus*) ja työskentelymuotoon johdattelun sekä lämmittelyleikkien (15 min) jälkeen pohdittiin ryhmätyöskentelyn sääntöjä, jotka opettaja kirjasi A3-paperille. Oppilaat piirsivät mielikuvitteellisen ympäristön pienryhmissä (UNICEF, 2015a, 22), ja piirtämisen sijaan oli mahdollista myös kirjoittaa puhekuplia. Piirroksat syntyivät opettajan lukeman tarinan ja tehtävien avulla. Tätä seurasi 'still' -kuvien teko sekä niiden esittely muille oppilaille, jonka jälkeen työskentely pienryhmissä jatkui uusilla piirroksilla ja 'still' -kuvilla. Piirroksat asetettiin taululle, jonka jälkeen pohdittiin asuinalueita ja LO:a: *"Onko oikeassa maailmassa olemassa hyviä ja kamalia asuinalueita?"* Aika ja keskustelu kuitenkin loppuivat välitunnin alkaessa. Ryhmä toteutti 'still' -kuvat tehokkaasti opettajan ohjattuna tuntityöskentelyä aktiivisesti, mutta ryhmässä oli jonkin verran vitsailua. Opettajalla oli tapahtumien kokonaishallinta, mutta hän myös kuunteli hyvin oppilaiden näkemyksiä. Mielikuvitus, yhteisymmärrys ja vuorovaikutus toimivat ryhmässä hyvin. Kuten ryhmän R1 draamajaksoissa, oppilaiden reflektiot jaksosta sekä yhteydet tuntityöskentelyn ja LO:n tai oppilaiden oman kokemusmaailman välille jäivät kuitenkin vähäisiksi.

Ryhmän R4 *Osallisuus* -teemaan keskittynyttä draamajaksoa pohjustettiin hyvin edeltäneillä kahdella IOK:n opetuskerralla. Toisin kuin kolmessa muussa opetusryhmässä, draamat ('still' -kuvat) nousivat oppilaiden omista kokemuksista ja ideoista. Opettaja johdatti oppilaat draamatyöskentelyyn ja jakoi sitten oppilaat ryhmiin pohtimaan, minkälaisiin konfliktitilanteisiin nuoret joutuivat koulussa, kotona, jne. Ideat kirjattiin taululle, mitä seurasi draamasopimuksen teko opettajan kirjatessa ehdotukset taululle ja selventäessä ehdotuksia. Työskentely alkoi lämmittelyleikeillä, minkä jälkeen ryhmät valitsivat itse 'still' -kuvien aiheet ja jakoivat roolit opettajan kierrellessä ryhmissä. Esityksissä oppilaat improvisoivat ja saattoivat myös ohjata muita luokan oppilaita ja tunnin kulkua: *"Laittakaa silmät kiinni."*, *"Mennään järjestyksessä."* 'Still' -kuvista siirryttiin 'valinnan kujaan' ja 'kuumaan tuoliin'. Oppilaat tuottivat kysymyksiä ja ehdotuksia. Työskentelyssä käsiteltiin pelottaviakin kokemuksia, joista opettajan johdolla siirryttiin niiden ratkaisemiseen: *"Mitä vois tehdä?"* Draamatyöskentelyn jälkeen pienryhmät keskittyivät etsimään aiheisiin sopivia LOS artikloja monisteesta. Ehdotuksia siivitti opettajan kysymys: *"Onko teillä mahdollisuus vaikuttaa?"* Mahdollisuuksia pohdittiin koko luokan kesken opettajan jakaessa samalla faktatietoa sekä konkreettisia neuvoja oppilaille. Työskentely oli kiireetöntä, ja siihen onnistuttiin yhdistämään myös tarpeellisia LOS tietoja. Oppilaita kannustettiin reflektiivisyyteen ja omakohtaisuuteen, jota tuki myös luokassa vallinnut positiivinen ja turvallinen ilmapiiri.

Opettaja otti myös esiin voimaantumisen sekä turvallisuuden ilmapiirin luomisen merkityksen.

Ryhmä 5 toteutti draamamallissa *Lapsityö* –teeman Siwan tarinan (UNICEF, 2015a, 31) kahdella eri opetuskerralla. Jo ensimmäisellä opetuskerralla oppilaat olivat hyvin mukana ja aktiivisia parin tytön ollessa erityisen aktiivisia tuntityöskentelyssä. Myös ryhmään integroitu (uusi) oppilas pääsi hyvin mukaan työskentelyyn. Opettaja ohjasi ja hallitsi luokan tapahtumia mutta huomioi hyvin oppilaiden mielipiteet ja ehdotukset sekä tarkisti valmiuden prosessidraamaan. Draamasopimus tehtiin perusteellisesti ja se myös vahvistettiin oppilaiden allekirjoituksilla. Opettaja lisäsi myös: ”*Oppilailla on oikeus olla hiljaa, vaikka toivon että kaikki osallistuu.*” Lämmittelyleikkien jälkeen draamatyöskentely käynnistyi ensimmäisellä kerralla piirissä lattialla. Oppilaat valitsivat vaihtoehtoista (‘still’ –kuva, piirtäminen taululle) työtavan, jonka mukaan heidät jaettiin ryhmiin. Opettaja kiitti esityksistä ja keskusteluista, oppilaat puolestaan taputtivat toisten esityksille. Työskentely jatkui Siwan tarinalla ja pienryhmien ‘still’ –kuvilla opettajan seurattessa tapahtumia. Oppilaiden eläytyminen tarinaan lisääntyi ja ajatukset rikastuivat harjoitusten edetessä.

Opetuskerta päättyi ’valinnan kujaan’ ja opettajan antamaan kotiläksyyn, jossa oppilaiden tuli miettiä lapsen ja työn suhdetta sekä Siwan elämän hyvä puolia. Draamaa jatkettiin (45 min) toisella opetuskerralla, ensin ‘still’ -kuvilla ja sitten Siwan tarinan roolihenkilöiden haastatteluilla. Lämmittelyleikkien jälkeen opettaja ohjeisti draamakohtauksiin ja jakoi oppilaat (numeroilla) ryhmiin. ‘Still’ –kuvat ja opettajan kertomus Siwasta vaihtelivat ja oppilaat hiljennettiin sessioiden välillä yhteisiin keskusteluihin. Ryhmät työskentelivät innokkaasti opettajan seurattuna sivusta. Jälleen muutama tyttö osallistui hyvin aktiivisesti keskusteluihin, mutta myös pojat olivat hyvin mukana draamaosuuksissa. Työskentelyn purussa oppilaat kertoivat omista ajatuksista ja kokemuksista. Opettaja puolestaan antoi positiivista palautetta oppilaiden työskentelystä ja lupasi käyttää draamamallin ’kuuma tuoli’ -työskentelyä myös jatkossa, oppilaiden toiveiden mukaisesti.

Frontaalimallia toteutettiin kolmessa ryhmässä liittyen *Perhe* – ja *Osallisuus* -teemoihin. Kuten yhteenvedot (*Taulukot 7.1.-7.3*) näyttivät, kaikkien oppilaiden osallistuminen tuntityöskentelyyn ei ollut näillä opetuskerroilla yhtä aktiivista kuin draamamallin ja toiminnallisen mallin toteutuksissa. Työskentely toimi pitkälti opettajan johtamana ja koko luokan keskustelut paljolti opettaja-oppilas interaktiossa. Ryhmän R2 opetuskerran alussa oppilaat lukivat ääneen perheeseen liittyviä artikloja (LOS), jonka jälkeen opettaja jakoi oppilaat ryhmiin ja ohjeisti *Perhe* –teeman keskustelutehtävään (Flowers ym., 2012, 232-233). Opettaja kiersi ryhmien luona selventämässä tehtävää ja aktivoi sitten yhteiskeskusteluun kysymyksillä: ”*Miten perhe liittyy lapsen oikeuksiin?*”, ”*Onko eläminen perheessä tärkeää?*” Oppilaat vastailivat kysymyksiin ja opettaja jatkoi kysymyksillä ja selvityksillä LOS:iin liittyen. Työskentelyyn keskittyminen oli osin vaikeaa. Tytöt keskustelivat ryhmissä poikia aktiivisemmin, mutta keskustelu koko luokan kesken käynnistyi huonosti (mikä opettajan mukaan oli yleisempikin ongelma kyseisessä ryhmässä). Perinteisen opetusmallin noudattamisen sijaan etenkin ryhmän pojat olisivat opettajan mukaan tarvinneet mukaan toiminnallista työskentelyä. Videon katselun jälkeen seurasi pienryhmäkeskustelut perheen säännöistä, jotka purettiin jälleen opettajan johdolla ja kysymyksillä. Työskentely jatkui yksilötehtävällä (lukeminen ja kirjoitus): ”*Mikä tekee perheestäni perheen?*” ja se päättyi koulun aamunavaukseen, joten reflektiot tunteista ja työskentelystä jäivät tekemättä.

Ryhmän R4 perinteisen opetuksen jaksolla käsiteltiin yhteisesti oppilaiden valmistamat piirrokset, haastattelut ja videot (*Osallisuus* –teema). Töiden purku tapahtui opettajan johtamana, mutta myös oppilaat kommentoivat videoita sekä taputtivat niille. Oppilaat uskalsivat tuoda esiin myös omia kipeitä asiaan liittyviä kokemuksia. Pojat kuitenkin osallistuivat keskusteluun tyttöjä vähemmän. Yhdelle negatiiviselle draama-elokuvalle haettiin positiivisia ratkaisuja. Kaikille annettiin aikaa miettiä asioita, kuten opettaja kehotti. Työt yhdistettiin LO:iin ja myös vaikuttamisen tapoihin opettajan kysymysten johdattamana (*”Onko ajateltu lapsen etua, miksi?”*). Opettaja pyrki liittämään asioita myös oppilaiden kokemusmaailmaan sekä antoi positiivista palautetta kaikista ryhmätöistä. Hän tarttui myös oppilailta tulleeeseen ideaan ja kannusti viemään asiaa eteenpäin oppilaskunnan kautta. Tunti päättyi kellon soittoon ja reflektiot työskentelystä jäivät tekemättä.

Ryhmän R6 perinteisellä opetuskerralla (45 min.) *Perhe* –teemaan liittynyt työskentely oli paljolti opettajan johtamaa, aktivoimaa ja ylläpitämää, missä opettaja-oppilas interaktiot hallitsivat. Nuorten keskustelupalstatekstiä kiusaamisesta luettiin ääneen vuorotellen, jonka jälkeen opettaja pyrki kysymyksillä sekä myös omien kokemusten kautta synnyttämään pohdintaa tilanteesta ja sen ratkaisuista. Parityöskentelyä perheen säännöistä seurasi äänestys: *”Kuka saa perheessä päättää, vanhemmat, nuoret vai yhdessä?”* Parikeskustelu ei oikein toiminut ja opettaja herätteli koko luokan keskustelua, mutta joidenkin oppilaiden (poikien) vitsailu ja kommentit hallitsivat tapahtumia, ja opettaja käytti melko paljon aikaa tilanteen rauhoittamiseksi. Äänestykset perheen säännöistä jatkuivat opettajan tarttuessa oppilaiden antamiin esimerkkeihin sekä pyytäessä oppilailta perusteluja mielipiteille. Tunti päättyi kellon soittoon ja reflektiot IOK:n tunteista jäivät tekemättä. Myös yhteydet LOS:iin jäivät melko ohuiksi, mutta oppilaiden oma kokemusmaailma oli hyvin esillä.

Ryhmän R5 lyhyt frontaalimallin osuus (20 min) käynnistyi draamasession (*Lapsityö*) jälkeen, jolloin oppilaita pyydettiin kertomaan ajatuksistaan (puhepenaalin avulla) annetun kotitehtävän pohjalta: *”Onko tullut uusia ajatuksia lasten oikeuksista?”* Keskustelu jatkui pienryhmissä opettajan esittämien kysymysten pohjalta. Ryhmien pohdinnat purettiin opettajan jakaessa puheenvuoroja sekä myös tarkentaessa oppilaiden mielipiteitä. Pohdinnoissa tuli esiin myös oppilaiden omia kokemuksia ja esimerkkejä. Työskentely jatkui videon katsomisella, jonka jälkeen opettaja esitti työhön liittyvän LOS periaatteen ja pyysi miettimään, miten oppilaiden ajatukset yhdistyivät siihen, sekä mitä yhdessä voisi asialle tehdä. Opettaja johti jälleen aktiivisen keskustelun kulkua ja mielipiteiden vaihto tapahtui pääosin opettaja-oppilas interaktiossa. Oppilaiden näkemykset tulivat kuitenkin hyvin esille. Siwan tarinaa ei yhdistetty oppilaiden omaan kokemusmaailmaan, mutta LOS:in relevantit artikkelit käsiteltiin keskusteluosiossa perusteellisesti.

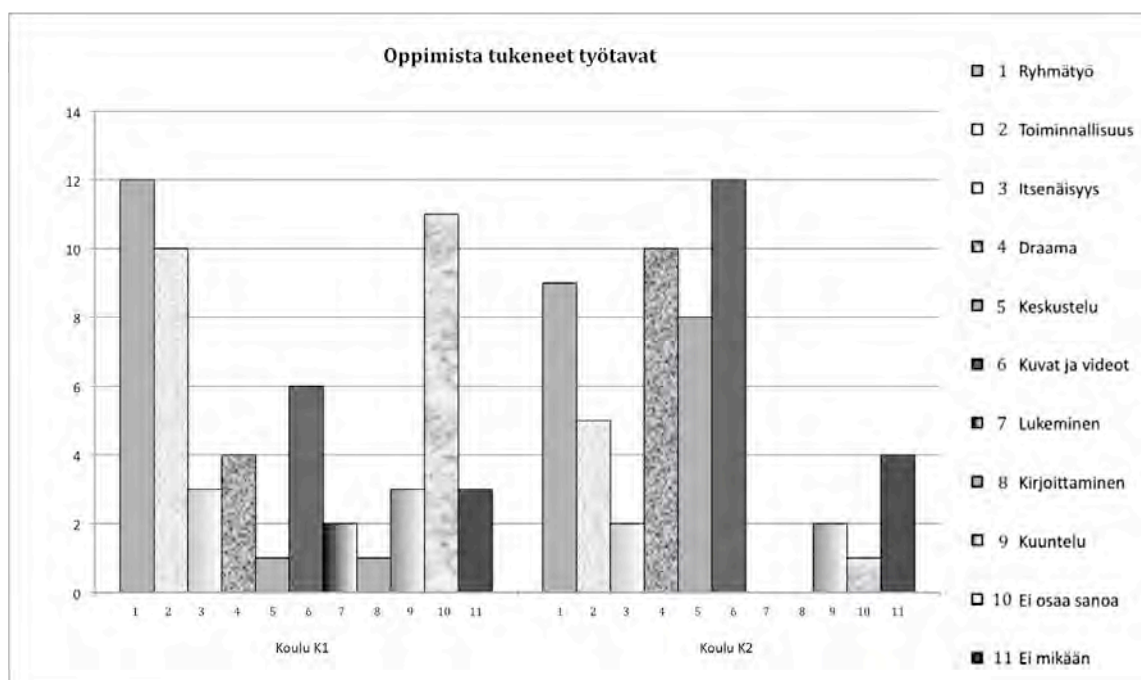
7.2 Työtavat ja oppiminen

Tässä luvussa käsitellään oppilaiden kokemuksia ja arvioita oppitunneilla käytetyistä työtapoista sekä omasta oppimisesta suhteessa työtapoihin. Oppilaiden näkemyksiä tarkastellaan loppukyselyssä kirjoitettujen (avointen) vastausten kautta sekä intervention jälkeisen pienryhmähaastatteluaineiston avulla. Kolmelta draamamallin opetuskerralta sekä yhdeltä toiminnalliselta opetuskerralta kerätyt oppilaiden oppituntiarviot toivat lisäinformaatiota etenkin oppilaiden välittömien oppimiskokemusten muodossa.

7.2.1 Oppimista tukeneet työtavat

Oppilaat kirjasivat loppukyselyn avoimessa kysymyksessä omin sanoin, mitkä työtavat LIOK:n oppitunneilla tukivat heidän oppimistaan parhaiten. Työtapoihin liittyneitä seikkoja mainittiin kaikkiaan 93 ja niitä mainitsi kaikkiaan 65 oppilasta, hieman useampi koulussa K2 kuin koulussa K1. Kaikkiaan 11 oppilaista ei osannut sanoa, mitkä työtavat auttoivat heitä oppimisessa, ja 7 oppilasta kirjoitti, että mitkään tunneilla käytetyt työtavat eivät auttaneet oppimista. Kuva 7.1 esittää oppilaiden näkemysten (mainintojen) jakautumisen kouluttain. Työtapojen luokat muodostettiin kirjoitettujen vastausten sisältöjen perusteella.

Kuva 7.1. Oppilaiden oppimista tukeneet työtavat kouluttain



Vastanneita oppilaita yhteensä 61 (koulu K1: 30 oppilasta, koulu K2: 35 oppilasta).
Mainintoja yhteensä 89 (koulu K1: 44, koulu K2: 49).

Mainituista työtavoista selkeästi suurempi osa molemmissa kouluissa (K1: 36 kpl, 82%; K2: 46 kpl, 94%) liittyi oppilaiden aktiiviseen toimintaan pikemmin kuin perinteiseen opetustapaan 14% (K1) ja 4% (K2). Kaikki kysymykseen vastanneet koulun K2 oppilaat mainitsivat ainakin yhden oppimista auttaneen toiminnallisen työtavan, ja koulussa K1 taas 90% kysymykseen vastanneista oppilaista. Perinteisistä työtavoista mielipiteiden tai tarinoiden kuuntelu tukivat muutamien oppilaiden oppimista molemmissa kouluissa sekä koulussa K1 lukeminen tai kirjoittaminen.

Useimmiten oppilaat mainitsivat oppimista auttaneina työtapoina ryhmätyön (32%), videot, kuvat ja piirtäminen (28%), toiminnallisuus (23%) sekä draama tai näytteleminen, leikit ja improvisointi (22%). Itsenäiseen toimintaan ja tehtäviin liittyneitä seikkoja taas mainitsi vain 5 oppilasta. Oppilaiden mainitsemisessa työtavoissa painotukset erosivat hieman koulun K1 ja K2 välillä, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Kysymykseen vastanneista oppilaista useimmat mainitsivat ryhmytymisen (40%) ja toiminnallisuuden (33%) koulussa K1. Myös videot ja kuvat tai niiden tekeminen ja piirtäminen (20%) sekä draama, näytteleminen tai leikki (13%) auttoivat joitakin oppilaita. Puhumisen ja keskustelun mainitsi tässä koulussa vain yksi oppilas (R2). Aktiivisia työtapoja mainittiin erityisesti ryhmässä R1 (59% luokasta) mutta myös ryhmässä R2 (50% luokasta) ja R3 (47% luokasta). Oppilasryhmien hyvinä pitämässä työtavoissa oli ero ($p < 0.05$) itsenäisen tekemisen ja tehtävien kohdalla. Toisin kuin ryhmissä R2 ja R3, ryhmässä R1 jotkut oppilaat liittivät myös sen oppimista tukeneisiin työtapoihin. Perinteisiä työtapoja mainitsi kussakin ryhmässä 1-3 oppilasta. Oppimista tukeneina työtapoina mainitsi draaman, näyttelemisen tai leikin vain 2 oppilasta ryhmissä R1 ja R3, joissa draamalliset elementit olivat käytössä.

Koulussa K2 kysymykseen vastanneista oppilaista useimmat mainitsivat videot, kuvat tai piirtämisen (34%), mutta aika usea oppilas mainitsi myös draaman, improvisoinnin tai leikin (28%). Ryhmytyöt (26%) sekä puhuminen ja keskustelu (23%) olivat niinkään auttaneet usean oppilaan oppimista. Sen sijaan itsenäinen toiminta oli auttanut vain 2 oppilasta. Työtapojen maininnoissa ei ollut eroja oppilasryhmien välillä. Kaikki ryhmän R4 oppilaat mainitsivat vähintään yhden aktiivisen työtavan, joka auttoi heitä oppimisessa. Kahdessa muussa opetusryhmässä vastaavat osuudet olivat 54% (R5) ja 45% (R6). Perinteisistä työtavoista mainitsi yksi oppilas ryhmissä R4 ja R5. Ryhmytyöt (36%) sekä keskustelu (23%) näyttivät auttaneen erityisesti ryhmän R6 oppilaita. Draama, näytteleminen ja improvisointi auttoi ryhmän R5 (39%) ja R4 (28%) oppilaita. Videoiden teko, piirtäminen ja kuvat auttoivat taas ryhmän R4 oppilaita (67%). Nämä ryhmien väliset erot kertovat paljolti työtapojen eroista opetusryhmissä LIOK:n tunneilla (kts. Luku 7.1.3), mutta toiminnalliset työtavat auttoivat selkeästi useampaa oppilasta kuin perinteiset työtavat. Toiminnallisista ja draamallisista työtavoista oppilaita auttoivat etenkin erilaiset ryhmytyöt, kuvien ja videoiden teko sekä näytteleminen ja improvisaatio tai leikki. Keskustelut (frontaalimalli) olivat olleet hyödyllisiä lähinnä koulussa K2 (R6) ja itsenäinen työskentely koulussa K1 (R1).

7.2.2 Kokemukset työtavoista oppilasryhmittäin

Oppilaiden loppukyselyssä antamia näkökohtia oppimista tukeneista työtavoista tarkasteltiin myös sukupuolen ja oppimistyylien mukaan. Tämän lisäksi oppilaiden loppuhaastattelusta nousi esiin joitakin näkökohtia intervention oppitunneilla käytetyistä työtavoista ja niiden merkityksestä LO/IO:n oppimiselle. Näitä oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia tarkastellaan alla opetusryhmittäin.

Työtavat ja sukupuoli

Sukupuolittain tarkasteltuna kaikkiaan 49 (82%) tutkimuksen tytöistä mutta vain 18 (40%) pojista raportoi oppimista auttaneista työtavoista (*Taulukko 7.4*). Kysymykseen vastanneista tytöistä 33% mutta pojista 18% raportoi useammasta kuin yhdestä työtavasta. Tytöt raportoivat yhteensä 72 työtapaa ja pojat yhteensä 23 eri työtapaa. Sekä kysymykseen vastanneita tyttöjen että poikien oppimista tukivat pääosin oppilaiden omaa aktiivisuutta korostaneet työtavat. Perinteisistä työtavoista taas raportoi 9 tyttöä ja yksi poika. Aktiivisissa työtavoissa tyttöjen ja poikien välillä ero oli lähinnä vain draaman, improvisoinnin ja leikin käytön vaikutuksissa. Tytöt (24%) raportoivat kaksi kertaa poikia (11%) useammin näiden auttaneen oppimisessa. Muutoin niin ryhmytyöskentely kuin keskustelu sekä videot, kuvat ja piirtäminen auttoivat monia tyttöjä ja poikia IO:n

oppimisessa. Pojat (28%) käyttivät kuitenkin aktiivisista työtavoista useammin yleistä ilmaisua “toiminnallisuus” (tytöistä 20%).

Taulukko 7.4. Tyttöjen ja poikien oppimista tukeneet työtavat

Oppimista tukeneet työtavat sukupuolen mukaan						
TYÖTAPA	SUKUPUOLI				Yhteensä	
	Tytöt		Pojat			
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Aktiivinen	44	90	18	100	62	93
Ryhmätyö	15	31	6	33	21	31
Toiminnallisuus	10	20	5	28	15	22
Draama, näytteleminen, improvisointi, leikki	12	24	2	11	14	21
Puhuminen, keskustelu	6	12	3	17	9	13
Videot, kuvat, piirtäminen	14	29	4	22	18	27
Perinteinen	9	18	2	11	11	16
Lukeminen	2	4	0	0	2	3
Kirjoittaminen	1	2	0	0	1	2
Itsenäinen toiminta, itsenäiset tehtävät	4	8	1	6	5	7
Mielipiteiden ja tarinoiden kuuntelu	4	8	1	17	5	7

Prosentiosuudet (%) on laskettu vastanneiden tyttöjen ja poikien suhteen.

Vastanneita oppilaita yhteensä 67 (tytöt: 49, pojat: 18).

Mainintoja yhteensä 95 (tytöt: 72, pojat: 23)

Työtavat ja oppimistyyli

Ryhmien välillä ei ollut suuria eroja tarkasteltaessa interventiossa oppimista auttaneita työtapoja oppimistyyleitään. Aktiivisten työtapojen hyödyllisyydestä oppimisessa raportoi 27 (64%) kokeilevan ja sosiaalisen oppimistyylin oppilasta, 9 (50%) nopeutta ja vaihtelua korostavan oppimistyylin oppilasta, 19 (54%) pohtivan ja haasteista pitävän oppimistyylin oppilasta sekä 6 (67%) eri oppimistyyliä käyttävistä oppilasta (sekatyö). Perinteisten työtapojen hyödyllisyydestä taas raportoi 1-3 oppilasta kussakin oppimistyyli luokassa, suhteessa kuitenkin eniten sekatyöliä ja taas vähiten sosiaalista oppimista suosineiden keskuudessa.

Sosiaalisen oppimistyylin ryhmässä (A) kaikki eri toiminnalliset työtavat (15-21% maininnoista) olivat lähes yhtä hyvin auttaneet ihmisoikeuksien oppimisessa. Vähiten mainittiin itsenäinen työskentely (12% maininnoista), mikä on luontevaa tälle

oppimistyyliille. Pohtivan oppimistyylin ryhmässä (D) aktiivisista työtavoista korostui eniten kuvat, videot ja piirtäminen (38%). Myös ryhmätyöt (25%) olivat auttaneet useaa sekä draama, improvisointi ja leikki joitakin oppilaita (17%). Hieman yllättäen nämä oppijat eivät maininneet itsenäistä työskentelyä tai tehtäviä oppimista auttaneina työtapoina. Puhuminen ja keskustelu olivat auttaneet vain kahta oppilasta (6%) tässä ryhmässä, mikä taas sopi tälle oppimistyyliille.

Nopeutta ja vaihtelua korostavan oppilasryhmän keskuudessa toiminnallisesta työtavoista hyödyllisimpiä olivat olleet ryhmätyöt (33% maininnoista), draama, improvisointi ja leikit (25%) sekä yleisesti toiminnallisuus (25%). Keskustelu sekä kuvat, videot tai piirtäminen saivat molemmat tässä ryhmässä vain yhden maininnan. Eri oppimistyylin oppilailla (sekatyöli) taas kaikki eri toiminnalliset työtavat olivat auttaneet ainakin joitakin oppijoita. Useimmiten tässä ryhmässä mainittiin kuitenkin ryhmätyö (36%). Perinteisistä työtavoista pohtivan oppimistyylin oppijat (D) mainitsivat lukemisen ja kirjoittamisen mutta nopeutta ja vaihtelua korostavat (B) sekä eri oppimistyyliä edustavat (sekatyöli) oppijat taas mielipiteiden tai tarinoiden kuuntelun. Yksi sosiaalisen tyylin oppijoista mainitsi mielipiteiden kuuntelun omaa oppimista tukeneena työtapana. Tässä kohtaa työtapojen jakautuminen vaikutti jälleen luontevalta suhteessa eri oppimistyyliin.

Työtavat ja opetusryhmät

Loppuhaastatteluissa oppilaat kertoivat tarkemmin intervention oppitunneilla käytetyistä työtavoista. Haastatteluun osallistuneiden oppilaiden mielipiteet täydensivät kyselyaineistosta nousseita tutkimustuloksia, mutta myös erosivat niistä joissakin kohdin. Seuraavassa käydään läpi haastateltujen oppilaiden mielipiteitä intervention työtavoista opetusryhmittäin.

Ryhmässä R1 käytettyjä toiminnallisia ja draamapohjaisia työtapoja pidettiin hyvinä, mutta konkreettiset yhteydet LO/IO:iin olivat kuitenkin jääneet epäselviksi ja niitä toivottiin käytävän paremmin läpi. Käsitykset oppimisesta vaihtelivat haastateltujen kesken ja oppimistyyleittäin. Oppilaat kertoivat oppivansa ryhmätyöskentelyssä tai ”*ku saa tehdä ite*”, kun taas yksi haastateltava oppi ”*ihan vaan opettajan kuuntelemisesta ja videoiden katselusta*”. Myös draaman uskottiin auttavan joidenkin oppimista. Opettajan havaittiin olleen aikaisempaa enemmän mukana tuntityöskentelyssä Siwan tarinan draamajaksossa, mikä koettiin hyvänä piirteenä. Opettajan mukanaolo teki työskentelystä keskittyneempää ja auttoi myös oppimisessa, kuten seuraavat kommentit kuvaavat.

Se on jotenki helpompi oppii, jos siin on joku läsnä joka tietää niist jutuista ennestään paljon.

Se tarina ei keskeytyny välil siihen, et opettaja huutaa sielt takaa jotain ohjeita.

Käsitys oppimisesta vaihteli myös toiminnallisen mallin osalta, missä oppilaat tekivät videoita kouluympäristöstä. Joillakin ongelmana oli ollut ryhmien toimimattomuus. Yksi oppilaista kuvasi tarkemmin toiminnallisuuden ja videoiden teon merkitystä omalle oppimiselleen seuraavasti:

Kyl mä ainaki tykkään, ainaki siit omast aiheest oppii hyvin, ku ensin ettii siit tietoo ni siin oppii, ja sit kirjottaa ne siihen ja sit viel esittää muulle luokalle.

Kriittisesti LIOK:n oppitunneilla käytettyjen toiminnallisten työtapojen hyödyllisyyteen oppimisessa suhtautuivat ryhmän R3 haastatellut oppilaat. LO:n ja IO:n tietoaineksen katsottiin paljolti puuttuneen opetuksesta: ”Muihin tunteihin verrattuna toi opetusmäärä oli kyl paljon pienempi.” Kritiikki tietosisällön puuttumisesta koski etenkin toiminnallisen mallin piirrost tehtävää:

Se oli vaa sellast tehtävien tekemist, millä ei ollu päämäärää. Tosi helposti motivaatio lähtee laskee, ku sul ei oo mitää opittavaa, sä vaa piirtelet jotai kuvii.

Yksi haastateltavista vertasi oppituntityöskentelyä käsitykseensä opiskelusta koulun tunneilla, mikä kuvasti enemmän perinteistä oppimistyyliä:

Käytännös ei tehty mitää vahvaa opiskelutyötä, ei katottu kirjoja ja tehty tehtäviä. Me vaa istutti siinä ja piirreltii ja kuunneltii.

Se, miten asiasisältöä olisi pitänyt tuoda esille, tuotti keskustelua ja mielipiteet sen suhteen haastattelussa vaihtelivat. Yksi oppilaista antoi tätä koskevan ehdotuksen oppituntien kehittämiseksi:

Esim jos piirretii jotai kaupunkia ja tällasta, ni oishan sen jälkeen voinu sanoo, et mitkä lasten oikeudet siihen liittyy, koska ethän sä periaattees tuu ajatelleeks lasten oikeuksii, jos sä alat piirtää kaupunkii. Ei ne sillai tuu sulle suoraa mieleen.

Jotkut kokivat toiminallisuuden vaikuttaneen myös luokan työskentelyrauhaan tai vaikeuttaneen opiskeluun keskittymistä: ”Tollasist tunneist tulee herkästi aika rauhattomii, jos tehään tosi paljon tollast liikkuvaa juttuu, menee työrauha aika nopeesti.” Toisten mielestä toiminnalliset työtavat kuitenkin saattoivat sopia perinteistä opetustapaa paremmin ”abstraktimpiin” aiheisiin kuten ihmisoikeuksiin, mutta ”siin sisällös pitäis vaa tuoda sitä aihetta enemmän esille”.

Draamapohjaista mallia ja frontaalimallia toteuttaneista opetusryhmistä ryhmän R5 haastatteluissa draamaa pidettiin pääosin hyvänä työtapana. Draaman nähtiin perehdyttävän keskustelua paremmin tunnin aiheeseen ja yksi haastateltava piti draamaa myös helppona työskentelytapana. Draamatyöskentelyä pidettiin perinteistä tapaa parempana oppimisen kannalta, koska siinä piti itse osallistua ja tehdä: ”.. mut just ehkä draamas, sen kautta oppii, ku ite pitää näytellä ja miettii sitä.” Jotkut olivat pitäneet myös frontaalimallin keskustelusta, mutta näiden kahden työtavan välillä katsottiin olevan ero osallistumisen suhteen:

Kyl mä siitä draamastaki tykkäsin, mut siinä keskustelus ei oo pakko osallistuu, mut draamas on pakko valita joku.

Toisessa haastatteluryhmässä nousi esiin jälleen LO:n tietosisällön heikko linkittyminen draamatyöskentelyyn: ”Jos mä en ois tienny et ois ollu ihmisoikeuksist, ni ei sitä ois ehkä tajunnu.” Sekä draaman että keskustelun nähtiin osallistavan oppilaita, mutta kaikki eivät heidän mukaan kyenneet osallistumaan keskusteluun. Toisaalta draama ja keskustelu voisivat toimia haastateltavien mukaan myös yhdessä ”koska sit ei ihmiset tylsistyis”. Draamaa pidettiin tässä haastatteluryhmässä kuitenkin jopa parhaana työtapana, kuten seuraava kommentti kuvastaa.

Mun mielest draama on varmaa paras noihin, koska siin on sit pakko osallistuu, ja sit ei tavallaa pidä opetella mitää, vaa jotenki oppii huomaamattaan, heittäydytään.

Ryhmän R4 haastatellut oppilaat pitivät etenkin toiminnallisen opetuskerran videoiden ja haastattelujen tekemisestä, koska *“sai ite käyttää omaa luovuut”* ja *“siin sai suunnitella enemmän ite”*. Elokuvien tekeminen auttoi heidän mukaan oppimisessa ja LO/IO:t jäivät paremmin mieleen kuin perinteisellä tavalla opetettuna, kuten yksi oppilas seuraavassa katkelmassa kuvasi.

Kyl ne mun mielest paremmin jäi mieleen. ...Ku sä ite sen teit ja sai ite omii ideoit et miten tää tulee ja miten tää hahmo liikkuu ja mikä sen rooli siinä ni sä samalla sisäistät sitä asiaas, ku se se et luettaa noi kaikki tekstit taulult ja sitte käydää se.

Toiminnallisella kerralla yhdessä kehitetyt aiheet tai draamajaksolla esiin nousseet aiheet eivät kuitenkaan koskettaneet kaikkia haastateluja oppilaita. Toisaalta myös niistä aiheista olisi elokuvan teko ollut joillekin mielekkäämpi vaihtoehto kuin draamajakson ‘still’ –kuvien teko:

Sit ku me kuultii et siit pitää tehdä kuva, ni me oltii sillee et, eihän sitä pysty kauheesti mitenkää esittää. Et sit ois ollu paljo parempi videolle.

Toiminnallista mallia ja frontaalimallia toteuttaneiden ryhmien R2 ja R6 oppilaiden haastatteluissa käytiin läpi eroja ja oppimista näiden mallien välillä. Vaikka ryhmän R2 haastatteluista oppilaista osa kertoi oppivansa ehkä itsekseen kotitehtäviä tehden parhaiten, oppiminen ryhmätöissä oli mukavampaa: *“Kyl mäki opin paremmin yksin mut se on just kivempaa sillee, ei oo niin tylsää tunneilla”*. Toiset katsoivat myös oppineensa paremmin ryhmätöiden aikana. Työskentely IOK:n oppitunneilla ei juuri eronnut tavanomaisista ko. opettajan tunteista. Ero liittyi lähinnä siihen, että *“me ei kirjoitettu niin paljoo”*.

Ryhmän R6 opetuskertoilla haastateltavia miellytti erityisesti keskustelut pienryhmissä, sillä ne auttoivat tuomaan esille eri näkökulmia, kuten yksi oppilas kuvasi: *“.. kuulee myös muiden mielipiteit siit asiast, ni sit saattaa iteki keksii jotain muuta.”* Pienryhmätyöskentely heidän mukaan yleensä toimi, *“jos on myös muita ketkä on halukkait tekee sitä, ni sit se on helpompaa.”* Vaikka luokan pojat olivat selvästi enemmän ‘äänessä’ ryhmän tunneilla, haastattelussa olleiden tyttöjen mukaan myös pojat työskentelivät aktiivisesti ryhmissä. Haastateltavat kertoivat, että ryhmätöissä *“piti oikeesti miettiä niit juttui ite”*, mikä auttoi oppimista. Nämä oppilaat eivät kaivanneet LIOK:n tunteihin enempää sisältöä, sillä *“.. aika olis loppunu, jos ois ollu viel jotai, toi oli mun mielest iha riittävä”*.

Vastaavasti kuin kyselyaineiston kohdalla, draamamallia ja toiminnallista mallia soveltaneissa ryhmissä haastateltavat pääosin katsoivat niihin yhdistyneiden työtapojen auttaneen LO/IO:n oppimisessa. Monen haastatellun oppilaan mielestä kyseisillä työtavoilla oppiminen oli ollut parempaa kuin perinteisellä tavalla (frontaalimalli, keskustelu) oppiminen. Mielipiteet kuitenkin vaihtelivat intervention opetusryhmien välillä ja myös haastatteluryhmien sisällä. Nämä erot näyttivät liittyvän ainakin osittain erilaisiin oppimistyyliihin. Toiminnallisten ja draamapohjaisten työtapojen kohdalla oppiminen LO/IO:n sisällöistä oli kuitenkin jäänyt usean haastatellun oppilaan mielestä vähäiseksi tai työskentely ei linkittynyt riittävän selkeästi LO/IO:iin. Myös tuntien oppistavoitteet olivat jääneet osalle epäselviksi. Nämä kokemukset heijastelivat oppitunneilta kerättyjä havaintoja, joiden mukaan työskentelyä ei aina yhdistetty lapsen oikeuksiin tai työskentelyä ei ehditty jakson lopussa oppilaiden kanssa purkamaan (kts. luku 7.1.3).

Toiminnallisissa työtavoissa oppimista olivat auttaneet ryhmätyöt ja etenkin videoiden tekeminen pienryhmissä. Ryhmätyöt olivat mielekäs tapa oppia ja ne laittoivat oppilaat miettimään asioita. Videoiden tekeminen taas mahdollisti oman luovuuden ja ideoiden käytön sekä monipuolisen oppimisen. Draaman käyttö ja etenkin Siwan tarina oli perehdyttänyt hyvin tunnin aiheeseen, vaikka oppiminen tapahtuikin huomaamatta ja heittäytymällä. Draama oli hyvä oppimistapa myös, koska se vaati kaikkia oppilaita osallistumaan tunnilla. Draamassa myös opettaja saattoi osallistua aktiivisemmin, mikä teki työskentelystä keskittyneempää ja auttoi oppimisessa. Toiminnallisuus itsessään oli kuitenkin häirinnyt joidenkin oppilaiden keskittymistä ja oppimista. Frontaalimallin toteutuksissa taas keskustelut olivat olleet hyödyllisiä monelle. Myös kuuntelu ja videoiden katselu oli auttanut oppimista muutaman oppilaan kohdalla.

7.3 Työtapoihin liittyneet oppilaiden kokemukset

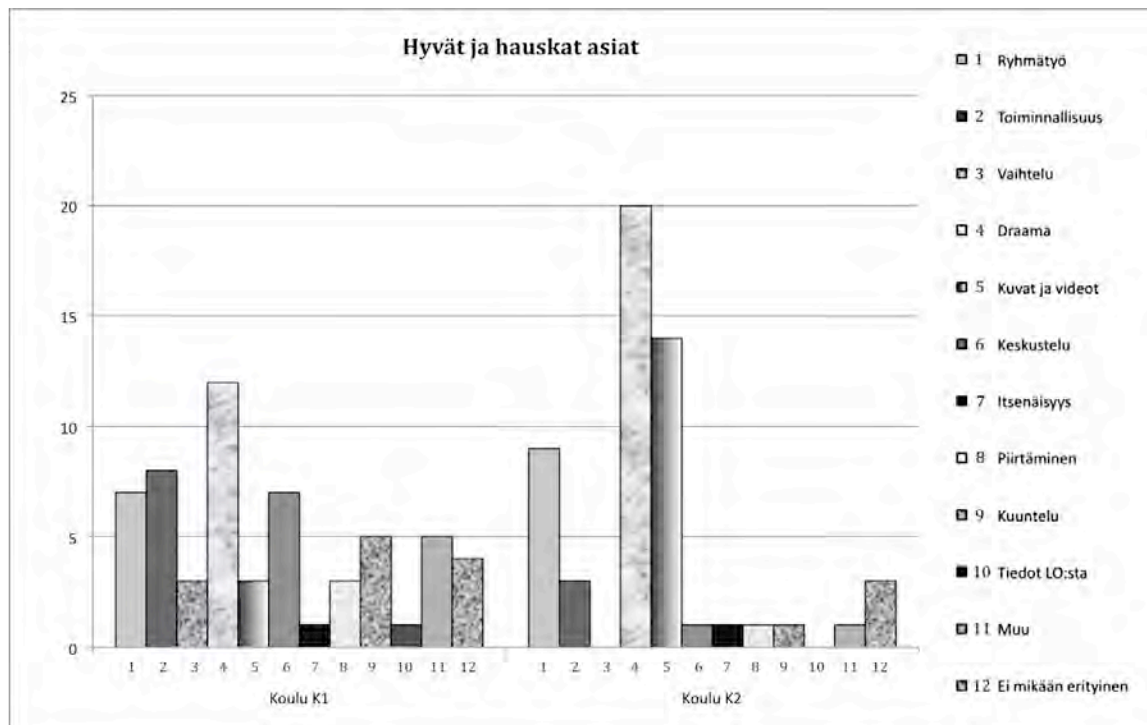
Kokemuksia intervention oppitunneista tarkasteltiin eri aineistojen kautta. Loppukyselyn avoimien kysymysten ja haastatteluaineiston lisäksi oppilaiden välittömistä kokemuksista ja tuntemuksista kertoivat joidenkin oppituntien lopussa kerätyt oppituntiarviot. Loppukyselyn avoimissa kysymyksissä oppilaat saivat lyhyesti omin sanoin kertoa, mikä oppitunneilla oli ollut erityisen hyvää tai hauskaa sekä mitä he jäivät mahdollisesti pohtimaan. Näitä kirjallisia arvioita täydensivät haastateltujen oppilaiden antamat kommentit ja kuvaukset intervention oppituntikokemuksista. Seuraavaksi käydään läpi erityisesti eri työtapoihin liittyneet kokemukset.

7.3.1 Erityisen hyvät ja hauskat kokemukset

Loppukyselyssä oppilaat saivat kertoa, mikä LIOK:n tunneilla oli erityisen hyvää tai hauskaa. Kaikkiaan 82 eli 78% tutkimuksen oppilasta kirjasi yhteensä 104 (K1: 55, K2: 49) asiaa. Tämän lisäksi 7 oppilaan vastaus oli että ”ei mikään erityisesti”. Vastaukset luokiteltiin jälleen sisällön perusteella ja luokat muodostuivat paljolti samoiksi kuin työtapojen yleisten arvioiden kohdalla (kts. edellinen luku 7.2). Mainitut hyvät ja hauskat asiat edustivat siten oppilaiden aktiivisuutta korostavia toimintoja luokassa. Hauskojen tai hyvien tekijöiden (mainintojen) frekvenssit kouluttain on esitetty allaolevassa *Kuvassa 7.2*.

Oppilaiden mielestä selkeästi hauskinta LIOK:n oppitunneilla oli näytteleminen, improvisointi ja leikki (39%). Monet oppilaat pitivät erityisesti myös ryhmätyöskentelystä (20%) ja yleisesti toiminnallisuudesta (13%) sekä joillakin tunneilla mukana olleista iPadeista ja niiden käytöstä eli videoinnista, kuvaamisesta ja elokuvien tekemisestä (21%). Eniten mainintoja saanut näytteleminen ja leikit sekä videoiden tekeminen ja kuvaaminen edustivat erityisesti oppilaiden luovaa toimintaa ja IO:n oppimista. Toisaalta joitakin oppilaita viehätti toisten mielipiteiden sekä opettajan kertomien tarinoiden kuuntelu (7%), erityisesti Siwan tarinan kohdalla. Myös puhuminen ja keskustelu tunneilla oli miellyttänyt useaa oppilasta (10%). Kolme oppilasta mainitsi erityisen hyvänä asiana erilaisten työtapojen tai tehtävien käytön ja kahta oppilasta viehätti itsenäinen työskentely. Lisäksi yhden oppilaan mielestä nimenomaan opitut tiedot LO:sta olivat oppitunneilla erityisen hyvää tai hauskaa. Muina positiivisina asioina mainittiin juliste LO:sta sekä se, että oppilaat saivat olla ulkona, tunnit eivät olleet tavallisia tunteja tai tunneilla ei annettu läksyjä.

Kuva 7.2. LIOK -tuntien erityisen hyvät ja hauskat asiat



Mainintoja yhteensä 104 (koulu K1: 55, koulu K2: 49)

Vastanneita oppilaita yhteensä 82 (koulu K1: 45, koulu K2: 37)

Oppilaiden kirjalliset kommentit olivat paljolti yhdenmukaisia haastatteluaineistosta nousseiden oppimiskokemusten sekä työtapoihin liittyneiden käsitysten (kts. luku 7.2.2) kanssa. Haastatteluissa itse tutkimushanketta ja tutkimusryhmän läsnäoloa oppitunneilla pidettiin mielenkiintoisena ja mukavana kokemuksena. Myös LIOK:n oppitunneista yleisesti pidettiin. Etenkin toiminnallisen mallin ja draamamallin mukainen työskentely ja oppitunnit koettiin pääosin kivoiksi ja hauskoiksi. Oppilaat pitivät etenkin draamatyöskentelyn ja myös toiminnallisen mallin videoiden tekemisen (Ipad) mahdollistamasta luovuuden käytöstä: ”... koska siinä sai itse keksiä enemmän.” Myös draamatyöskentelyä edeltäneitä lämmittelyleikkejä pidettiin ”kivoina”, vaikka niiden yhteys opetuskertojen aiheisiin jäi osin epäselväksi. Etenkin ryhmän R3 haastateltavat odottivat hauskuuden sijasta enemmän tietosisällön oppimista. *Lapsityö* -teemaan liittynyt Siwan tarina koettiin kiinnostavaksi ja se myös nostatti oppilaissa monenlaisia tunteita kuten myötätuntoa Siwaa kohtaan. Myös *Perhe* -teeman käsittely (toiminnallinen, frontaalimalli) koettiin kahdessa haastattelussa pienryhmässä mielenkiintoiseksi. Draamatuntien ja myös toiminnallisten tuntien (etenkin videoiden tekeminen) ilmapiiriä kuvattiin hyväksi tai ”leppoisaksi”.

Sukupuolen mukaan tarkasteltuna kaikkiaan 50 (83%) tutkimuksen tytöistä ja 34 (76%) pojista mainitsi loppukyselyssä erityisen positiivisista asioista LIOK:n tunneilla. Raportoitujen hyvien tai hauskojen asioiden lukumäärissä oli ero tyttöjen ja poikien välillä ($p < 0.01$). Pojat (33) yhtä lukuunottamatta raportoivat yhden erityisen hyvän asian, kun taas 36% vastanneista (50) tytöistä mainitsi 2-3 eri positiivista asiaa. Tytöt

mainitsivat jälleen selkeästi useimmiten (52%) näyttelemisen, improvisoinnin tai leikin erityisen hauskana asiana oppitunneilla. Pojilla oppituntien hauskat asiat vaihtelivat enemmän, mutta useimmiten mainittiin ryhmätyöskentely (21%). Näytteleminen, improvisaatio tai leikit miellyttivät kuitenkin myös osaa pojista (18%). Toisin kuin tyttöjen kohdalla (12%), tarinoiden ja mielipiteiden kuuntelu ei miellyttänyt ketään pojista.

Loppukyselyssä mainitut positiiviset tekijät eivät vaihdelleet selkeästi oppimistyylien mukaan. Erityisen hyviä tai hauskoja asioita LIOK:n tunneilta mainitsi yhteensä 39 (93%) sosiaalisen oppimistyylin oppijaa, 10 (56%) nopeutta ja vaihtelua korostavaa oppijaa sekä 26 (74%) pohtivaa ja itsenäistä oppimista korostavaa oppijaa. Eri oppimistyyliä edustavasta oppilaiden ryhmästä erityisen hyviä asioita mainitsi yhteensä 8 (89%) oppilasta eli lähes kaikki tämän oppimistyylin edustajat. Erityisen positiivisia kokemuksia oli siis paljon huolimatta oppilaiden oppimistavoista. Eniten hauskoja asioita LIOK:n opetuseroilta raportoivat jälleen sosiaalisen ja kokeilevan oppimisen edustajat, mutta suurin osa myös pohtivaa ja itsenäistä sekä moninaista oppimistyyliä edustaneista oppilaista. Vähemmän positiivisia asioita raportoivat nopeutta ja vaihtelua korostavat oppijat, mutta heistäkin kuitenkin yli puolet oppilaista.

Opetusryhmittäisessä tarkastelussa positiivisten asioiden maininnoissa oli joitakin eroja ($p < 0.05$). Ensinnäkin kaikki ryhmän R1 ja R4 oppilaat raportoivat erityisen hyvistä kokemuksista LIOK:n tunneilla. Myös lähes kaikki ryhmien R2 (94%), R3 (79%) ja R5 (92%) oppilaat mainitsivat ainakin yhden erityisen hyvän asian tunneilta, mutta ryhmässä R6 mainintoja kirjasi vain 9 (41%) oppilaista. Lisäksi pari oppilasta ryhmistä R2, R3 ja R6 kirjasi, että ei löytänyt mitään erityisen hauskaa LIOK:n tunneista. Oppilaat kaikissa opetusryhmissä näyttivät siis pääosin pitäneen LIOK:n toteutuksista ja löysivät tunneista myös erityisen hauskoja tai hyviä asioita. Ryhmän R6 oppilaat eivät kuitenkaan kokeneet oppitunteja yhtä hauskoina tai hyvinä kuin muiden opetusryhmien oppilaat, mihin saattoi vaikuttaa pedagogisten mallien (toiminnallinen ja frontaalimalli) lisäksi työskentelyyn ja myös aikaan liittyneet ongelmat (kts. luku 7.1.3).

Oppilaiden loppuhaastatteluissa tuotiin esille positiivisia asioita interventioista ja oppitunneista kaikissa opetusryhmissä. Ryhmän R1 (toiminnallinen, draama) oppilaat kertoivat näytelleensä kyseisillä äidinkielen tunneilla aiemminkin ja tehneen myös 'still' -kuvia. He katsoivat LIOK:n oppituntien kuitenkin poikenneen normaaleista oppitunneista, koska: ”.. on tehty paljon enemmän kaikkee ryhmähommia ja sellast.” Siwan tarinan draamaa ja videoiden tekoa sisältäneet LIOK:n oppitunnit oli myös koettu ”kivemmiksi”. Ne olivat tuoneet vaihtelua ja virkistystä. Opetuskertojen ilmapiiri oli ollut hyvä ja etenkin toiminnallisella kerralla ”leppoisa”, missä ”ryhmät sai tehdä rauhassa omia juttujansa”. Oppilaat olivat pitäneet myös siitä, että opettaja oli niin hyvin mukana työskentelyssä ja Siwan draamassa. Heidän mielestä myös iPadin käyttö toiminnallisella opetuskerralla oli ollut ”kivaa”.

'Still' -kuvia ja piirtämistä (toiminnallinen, draama) toteuttaneen ryhmän R3 haastateltaville interventio ja ulkopuolisten läsnäolo tunneilla oli uusi kokemus. He pitivät enemmän ensimmäisestä opetuskerrasta (*Perhe* -teema), koska tunnilla annettiin enemmän tietoa ja myös koska ”siinä sai itse keksiä enemmän”. Opetuskertojen alussa olleista lämmittelyleikeistä pidettiin myös, vaikka niiden ei nähty yhdistyneen tunnin aiheeseen eikä niiden koettu hyödyttäneen oppimista. 'Still' -kuvat olivat ”kivoja”, ja liikkuvien 'still' -kuvien kohdalla viehätti etenkin improvisointi: ”Oli se ihan mukavaa, ku sai iteki vähän improvisoida siinä.” Ryhmän R4 (toiminnallinen, frontaali, draama)

oppitunneista haastateltaville jäivät mieleen etenkin videoiden tekeminen iPadeilla toiminnallisella opetuskerralla. IPadeilla työskentely koettiin mielekkääksi, koska: *“Se, et sä käytät sitä elektroniikkaa, on kiva sillee.”* Vaikka ryhmätöiden aiheiden ei välttämättä koettu synnyttävän parhaita ideoita, LO:t aiheena sekä niistä jaettu materiaali koettiin mielenkiintoisiksi.

Ryhmän R5 (draama, frontaali) haastateltavat pitivät niinikään LIOK:n oppitunneista. Ne olivat olleet *“paljo sillee ehkä kivempii ja toiminnallisempii.”* Erityisesti draamatyöskentely oli ollut mielekästä: *“Se näytteleminen oli kaikist kivoint kyllä.”* Myös keskustelut toisella opetuskerralla olivat olleet *“kivoja”* joidenkin mielestä. Niinikään tunneilla käsitellyt asiat ja Siwan tarina koettiin kiinnostaviksi. Jotkut haastateltavista kertoivat pitäneensä toiminnallisten oppituntien lisäksi erityisesti koko tutkimushankkeesta (*“Tuleeks kasil viel näit Unicef juttui?... jos tulee, nii tulkaa tänne ja ottakaa samat ryhmät”*) sekä mahdollisuudesta keskustella oppilaita koskevista asioista haastatteluissa. Draamallisia työtapoja oli käytetty kyseisen ryhmän ja aineen tunneilla myös jo intervention oppituntien jälkeen.

Myös ryhmän R2 (toiminnallinen, frontaali) haastateltavat pitivät koko hankkeesta. LIOK:n oppitunnit koettiin kaiken kaikkiaan hyödyllisiksi. *Perhe* –teemaa pidettiin kuitenkin mielenkiintoisempana kuin *Lapsityö* –teemaa. Se oli ollut sisällöltään oppilaille itselleen läheisempi ja ajankohtaisempi kuin esimerkiksi lasten työaikoihin liittyvät asiat, joita käsiteltiin ensimmäisellä (toiminnallisella) opetuskerralla. Omasta perheestä puhuminen pienryhmissä oli ollut *“ihan kivaa”*. Ryhmän R6 (toiminnallinen, frontaali) haastateltavat oppilaat niinikään pitivät interventioista ja LIOK:n opetuskerroista. Oppitunnit olivat mielenkiintoisia ja kivoja: *“Se oli ihan kivaa ku me tehtiin, keskusteltiin ryhmissä niistä kaikista jutuista.”* Ryhmätöitä toivottiin tehtävän jatkossa myös lisää esimerkiksi projektien muodossa, kuten yksi oppilas ehdotti:

Et ne vois olla kans pitempi aikasia, et niit ei vaa tehä yhel tunnil, et niit vois jatkaa aina muilleki tunneille.

Oppilaat olivat pitäneet myös *Perhe* –teemaan liittyneestä tehtävästä, jossa piirrettiin kuva omasta perheestä. LO:n läpikäynti nähtiin hyvänä asiana ja niistä oltiin myös kiinnostuneita saamaan lisätietoa: *“Ois se ihan kiva tietää lisää, koska tos tuli aika paljo vaa niit perheasioit sillee, et niit oikeuksiahon on muitaki.”*

7.3.2 Oppilaiden oppituntiarviot

Neljän opetusryhmän (R1, R2, R3 ja R4) yhdeltä opetuskerralta kerättiin palautelomakkeella tietoa oppilaiden välittömistä kokemuksista ja tuntemuksista. Yhdessä näistä opetuskerroista (R2) toteutettiin toiminnallista mallia ja kolmessa muussa (R1, R3, R4) draamamallia. Arviointilomakkeessa oppilaat ottivat kantaa kysymyksiin valistamalla tunnetilaa kuvaavan hymiön neljästä vaihtoehdosta, jotka kuvasivat oppilaiden tyytyväisyyttä (erittäin tai jokseenkin tyytyväinen), neutraalia kokemusta tai tyytymättämyyttä (kts. *Liite 9*). Oppilaat saattoivat myös täsmentää tuntemuksiaan sanallisesti. He saattoivat myös kuvata työskentelyn herättämiä tunteita täydentämällä tyhjiä kasvokuvia lomakkeen lopussa tai kirjoittamalla omista tunteista. Tyhjä kasvokuva osoittautuivat erittäin suosituksi tavaksi kuvata tuntemuksia. Muutama oppilas täsmensi kuviaan sanallisilla ilmaisuilla, mikä auttoi myös tulkitsemaan piirrettyjä kasvojen ilmeitä.

Taulukko 7.5 kokoaa oppilaiden arviot opetusryhmittäin. Oppituntien aiheet ja työtavat olivat: R1(19 oppilasta) – Lapsityö, draama, R2(17 oppilasta) – Lapsityö, toiminnallinen, R3(17 oppilasta) – Osallisuus, draama, R4(15 oppilasta) – Osallisuus, draama.

Taulukko 7.5. Oppituntien arviointi: oppilaiden välittömät kokemukset.

Kokemukset oppitunnista opetusryhmittäin				
				
Lapsen edun huomiointi aiheissa	R2 (10) R1 (10) R3 (7) R4 (11)	R2 (7) R1 (7) R3 (10) R4 (4)	R1 (1)	
Miten koit....				
..työtapojen mielekkyyden?	R2 (1) R1 (6) R3 (9) R4 (11)	R2 (15) R1 (8) R3 (7) R4 (4)	R2 (1) R1 (4) R3 (1)	R1 (1)
..työskentelyn onnistumisen?	R2 (4) R1 (7) R3 (8) R4 (9)	R2 (11) R1 (12) R3 (9) R4 (6)	R2 (2)	
..oppineesi uusia asioita?	R2 (1) R1 (2) R4 (8)	R2 (9) R1 (10) R3 (10) R4 (7)	R2 (7) R1 (7) R3 (6)	R3 (1)
..oppineesi uusia taitoja?	R2 (1) R1 (1) R3 (3) R4 (8)	R2 (7) R1 (9) R3 (7) R4 (7)	R2 (9) R1 (9) R3 (4)	R3 (3)
..käsiteltyjen asioiden mielenkiintoisuuden?	R2 (3) R1 (8) R3 (9) R4 (9)	R2(9) R1 (10) R3 (8) R4 (6)	R2 (5) R1 (1)	
..käsiteltyjen asioiden tärkeyden?	R2 (14) R1 (17) R3 (10) R4 (13)	R2 (3) R1 (1) R3 (7) R4 (2)	R1 (1)	
YHTEENSÄ (N)	R2 - 34 R1 - 51 R3 - 46 R4 - 69	R2 - 61 R1 - 57 R3 - 58 R4 - 36	R2 - 24 R1 - 23 R3 - 11	R1 - 1 R3 - 4

Ryhmä R2: toiminnallinen malli; ryhmät R1, R3, R4: draamamalli
N = Vastausten frekvenssit kullekin opetusryhmälle vastausluokittain

Oppituntiarviot kertoivat, että oppilaat kokivat käsitellyt ihmisoikeusasiat ja –teemat hyvin tärkeinä ja pääosin myös mielenkiintoisina. Kaikissa neljässä ryhmässä oppilaat yhtä oppilasta lukuun ottamatta myös näkivät lapsen edun tulleen hyvin huomioiduksi oppituntien aiheissa. Kaikkein positiivisimmat arviot ja kokemukset olivat jälleen ryhmän R4 opetuskerralla, missä oli käytössä draamaprosessi Osallisuus -teemasta. Käytetyt työtavat koettiin erittäin mielekkäiksi (73%) ja työskentely erittäin onnistuneeksi (60%). Toisin kuin muissa ryhmissä (6-18%), ryhmän R4 oppilaat kokivat myös oppineensa erittäin hyvin uusia asioita tai taitoja (53%). Työskentely oli erittäin mielekästä (53%) ja onnistui hyvin (94%) myös ryhmän R3 Osallisuus -teeman draamajaksolla. Ryhmien R1 ja R2 oppilaiden kokemukset Lapsityö -aihetta käsitelleillä oppitunneilla olivat hieman vähemmän positiiviset. Etenkin jotkut ryhmän R1 oppilaat (7, 37%) kokivat draamajakson työtavan tai käsitellyt asiat vähemmän mielekkäiksi. Myös moni ryhmän R2 toiminnallisia työtapoja (ryhmätyö, vastaaminen kysymyksiin) soveltaneen opetuskerran oppilas (8, 47%) koki käsitellyt asiat tai työskentelyn vähemmän mielenkiintoisina tai onnistuneiksi. Selkeästi negatiivisia kokemuksia merkitsivät muuttamat oppilaat (4, 24%) ryhmässä R3, jossa usea oppilas ei myöskään kokenut oppineensa uusia asioita tai taitoja. Kokemus vähäisen asiaoppimisesta näkyi ryhmän R3 kohdalla myös muissa edellä kuvatuissa tutkimustuloksissa. Myös jotkut ryhmien R1 ja R2 oppilaat kokivat uusien asioiden ja taitojen oppimisen aika vähäiseksi.

Tarkasteltujen LIOK:n opetuskertojen ja ryhmien osalta näytti, että draamapohjaiset työtavat herättivät oppilaiden mielenkiinnon tehokkaammin kuin tavanomaiset toiminnalliset työtavat (ryhmän R2 tunnilla). Draamajaksojen oppilaat myös kokivat työskentelyn mielekkäämmäksi, mutta toisaalta samoin kuin ryhmässä R2 myös jotkut draamajaksojen oppilaat kokivat oppineensa melko vähän IO:iin liittyviä uusia asioita tai taitoja. Hekin pitivät tunnin aiheita kuitenkin tärkeinä: ”Hyvä, että asioita käsitellään.” Palautelomakkeeseen kirjoitetut kommentit sekä kasvokuvien piirrokset kuvasit oppilaiden tunnetiloja oppituntien lopussa. Draamajakson jälkeen oppilaat kertoivat tunteneensa ”iloa”, ”myötätuntoa”, ”hyviä tunteita” sekä ”hyviä ajatuksia, mielenkiintoa”. Eräs oppilas kirjoitti miten draamatyöskentely oli ”saanut ajattelemaan”. Tässäkin kohtaa ryhmien välillä oli havaittavissa joitakin eroja. Ryhmän R4 oppilaiden kirjaamat tunnekokemukset olivat muita ryhmiä positiivisempia.

Myös ryhmän R3 oppilaat näyttivät selkeästi nauttineen draamakokemuksesta, vaikka oppimisessa oli joidenkin oppilaiden mukaan puutteita: ”Oli kivaa, laittoi ajattelemaan.”, ”Opettamistavat olivat hauskoja.”, ”Ei mitään paitsi iloa.” Yksi ryhmän R3 oppilas kuvasi luultavasti useamman luokkatoverin kokemusta oppitunnista kirjoittaessaan, että: ”Oli ihan kivaa, vaikka paljoa ei opittukaan.” Toinen ryhmän oppilas kuitenkin kertoi kokeneensa tunnilla olleen paljon asiaa: ”Iloisuutta, sellaiset, että oli paljon asiaa.” Eräs ryhmäläinen kuvasi seuraavasti kokemaansa oppilaiden käytösongelmaa, mikä oli häirinnyt keskittymistä:

*Työskentely oli mukavaa, mutta tietenkin toiminnallisuuden
haittapuolena oli meteli, joka saattoi aiheuttaa turhautumista.*

Ryhmien R1 ja R2 tunneilla käsitelty Siwan tarina oli tunnin lopussa monen oppilaan mielessä ja tunteissa mukana. Tämä näkyi etenkin piirretyissä kasvokuvissa, mutta siitä myös kirjoitettiin:

Olin hämmentynyt miten hyvin tosiasiat tulivat esiin tarinassa.

Iloa, surua ja hämmennystä Siwa-tytön tarinan takia.

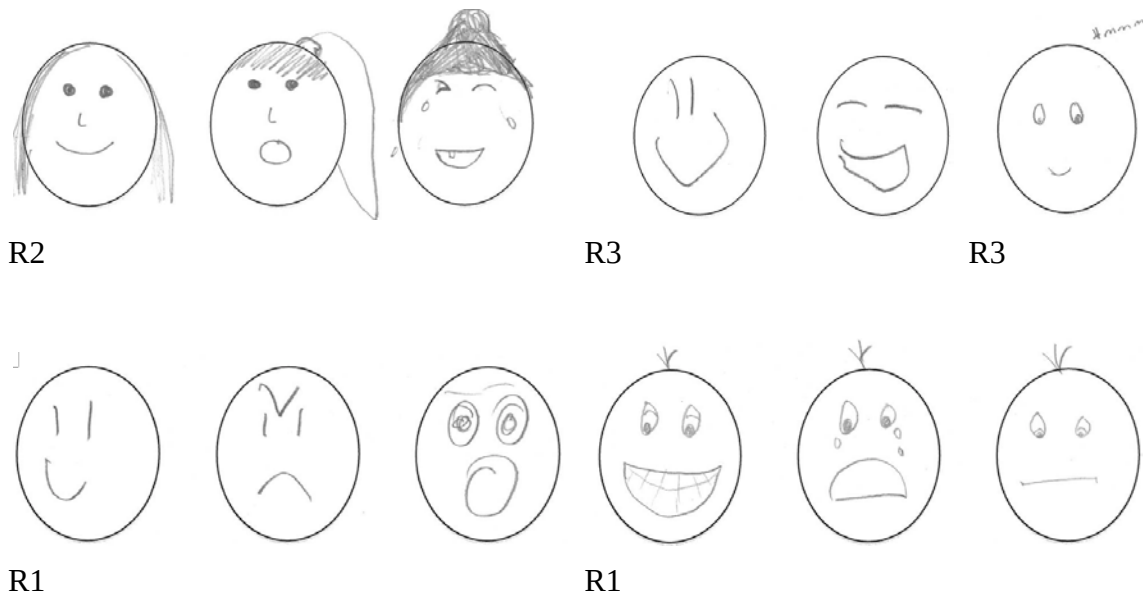
Vähän vihaa

Ryhmän R2 tunnilla käsitelty *Perhe* -teema sai erään oppilaan miettimään omaa perhettään seuraavasti:

Ei mitään erityistä. Kyllä vähän jäin miettimään, kuinka tärkeä oma perheeni on minulle minun tilanteessani.

Kuva 7.3 esittää oppilaiden piirroksilla kuvaamia tunnetiloja opetuskertojen päättyessä. Yleensä oppilaat täydensivät kaikki tarjotut 3 tyhjää kasvokuvaa. Vaikka suurin osa kuvista esitti nauravia ja hymyileviä kasvoja, monissa oli kuvattu iloisen kasvoilmeen lisäksi mietteliäs sekä surullinen tai vihainen ilme, mikä kertoi tunteiden heräämisestä ja niiden vaihtelusta intervention tuntien aikana. Aiheet ja/tai työtavat olivat saaneet oppilaat eläytymään lasten ihmisoikeuksiin etenkin Siwan tarinan kohdalla, eikä tässä ollut eroa opetusryhmien tai työtapojen välillä. Vain yksi oppilas (R2) kuvasi selvästi nukkuvan tai tylsistyneen ilmeen. Kuvan yläpuolelle oli kirjoitettu teksti ”hieman tylsää”, joten kuva kertoi tämän oppilaan kokeneen oppitunnilla osin tylsistymistä.

Kuva 7.3. Oppilaiden piirroksia opetuskerran jälkeisistä tuntemuksista.



Ryhmä R2: toiminnallinen malli; ryhmät R1, R3, R4: draamamalli

Oppilaat antoivat suullista palautetta erityisesti draamatyöskentelystä myös ryhmässä R5 toteutetussa palautesessiossa intervention opetuskertojen lopuksi. Oppilaiden reflektiot draamasta kertoivat positiivisista kokemuksista mutta myös siitä, että usea jäi kaipaamaan lisätietoa lapsen oikeuksista:

Työskentelytapa oli hyvä ja ryhmätyö parani (loppua kohden)

Opin kyllä LOS:sta, mutta toivoisin että olisin oppinut niistä enemmän.

Työtapa kyllä hyvä, mukavaa.

Toisaalta mukana oli myös toisenlainen ajatus oppimisesta draaman kautta:

*Tälle luokalle draama sopi hyvin, koska draamallinen luokka.
Enemmän jää mieleen kun pitää itse miettiä, mitä tapahtuu.*

Erityisesti Siwan tarina teki syvällisen vaikutuksen joihinkin ryhmän oppilaisiin: *”(Siwan) tilanne sääliittää ja haluaisi joskus isompana tehdä jotain, jos on rahaa.”* Kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksista draaman kohdalla kertoi ryhmään integroidun uuden oppilaan seuraava kommentti: *”Mä pääsin mukaan tähän luokkaan, mikä oli hyvä.”*

7.3.3 Pohdintaa synnyttäneet kokemukset

Oppilaita pyydettiin loppukyselyssä myös kertomaan, mitä he jäivät pohtimaan oppituntien aiheista tai käytetyistä työtavoista. Kaikkiaan 36 oppilasta vastasi, että ei jäänyt pohtimaan mitään erityistä tai että kaikki käsitellyt asiat olivat tulleet selviksi, joten pohdittavaa ei jäänyt. Oppituntien sisältöön liittyen muutamat oppilaat (7) jäivät pohtimaan lapsen oikeuksia, niiden toteutumista köyhissä maissa tai heidän omassa elämässä sekä sitä, että lapsilla todella oli niin paljon oikeuksia. Yksi oppilas jäi pohtimaan *”miten aikuiset osallistuvat siihen kun saavat tietää, että jollain lapsella ei ole kaikki hyvin perheessään”*. Oppitunneilla käytetty *Siwan tarina* sai jotkut oppilaat (6) miettimään itse tarinaa tai miten tositarinan henkilöille kävi. Kahden oppilaan mielestä Siwan tarina ei opettanut paljoa omista oikeuksista. Myös kolmas vastaaja jäi miettimään, miten tuntien sisältö liittyi LO:iin omassa elämässä.

Nämä kommentit heijastelevat sitä, että oppilailla oli joillakin opetuskerroilla vaikeuksia yhdistää oppituntien sisältöä (esim. Siwan tarina) omaan elämään ja LO:iin Suomessa. Esimerkiksi eräs oppilas kommentoi seuraavasti: *”Kiva että tällaisiakin tunteja pidetään, mutta itse tietoa lasten oikeuksista voisi tulla enemmän.”* Lähinnä osa ryhmän R3 oppilaista (7) koki, että lapsen oikeuksiin liittyvä tieto ei tullut kovin hyvin esille tuntityöskentelyssä. Työtavoista pidettiin, mutta käsitellyt aiheet olivat joko ennestään tuttuja tai niiden yhteys tuntityöskentelyyn jäi epäselväksi. Erään oppilaan mielestä erityisesti alkuleikit veivät huomion pois tunnin aiheesta. Toinen oppilas näki, että työtavat oli huonosti toteutettuja eikä niissä *”huomioitu lasten oikeuksia”*. Toisaalta yksi oppilas koki, että *”emme mielestäni edes tehneet töitä”*. Työtapoihin liittyen kaksi oppilasta jäi pohtimaan tunnilla tehtyjä ‘still’-kuvia. Toisaalta jotkut oppilaat toistivat yleisiä positiivisia kokemuksiaan LIOK:n opetuskerrasta, eli *”mukavaa oli”, ”hauskaa!”* tai *”se oli kivaa, ja olisi joskus kiva uudestaankin”*.

Haastatteluaineistossa oppilaat pohtivat pitkälti samoja asioita kuin loppukyselyn kommentteissa. Toiset oppilaat olivat pohtineet etenkin Siwan tarinaa, Siwan kohtaloa ja esimerkiksi vastaavan tarinan mahdollisuutta Suomessa: *”Ei uskois, et viel pystyis tapahtuu sillei, tai emmä ois uskonu.”* Myös *Perhe* –teemaan liittyneitä aiheita tai omaa perhettä jotkut olivat jääneet pohtimaan. Tässä kohtaa joissakin ryhmässä mietittiin myös LO:n toteutumista sekä myös miten huonosti kohdeltuja lapsia tai ongelmallisia perheitä voisi auttaa. Monessa haastattelussa oppilaat kertoivat yhteyksien toiminnallisten työtapojen ja tehtävien sekä LO:n välillä jääneen ainakin osalle epäselväksi: *”Oli ne kivoja, mut mä en ymmärtäny miten ne liitty tähän aiheeseen.”* Myös lämmittelyleikkien merkitystä pohdittiin joissakin haastatteluissa. Haastatteluissa pohdittiin myös erilaisia oppimistapoja sekä ryhmien toimivuutta ryhmätöissä, joissa haastateltavien mukaan oli vaihtelua:

Voi sitä välil tehdä, jos välil opiskelee ihan kunnol, ja joskus joillain tunneil voi tehdä tolleen ihan hyvin. Mut mä veikkaan, et on täs luokas jotain, jotka oppii tekemäl tolleen. Kuitenki jotaki oppii.

Tuo on yks syy nimenomaan, et minkä takia mä en oo koskaa tykänny ryhmätöistä. Se on useimmiten nimenomaan, et yks tekee ja muut kattoo.

Intervention oppituntien teemat ja joidenkin ryhmien kohdalla myös lapsen oikeudet (LOS) olivat olleet melko tuttuja asioita, jolloin niiden käsittelyä ei koettu niin kiinnostavana: *”Ne on periaattees sellasii itsestäänselvyyksii, ku tääl kaikki on jo nii hyvin, ni sitä ei sitte huomaa ku se vaa menee.”* Toisaalta oppitunneille olisi kaivattu enemmän LO:n tietosisältöä toiminnallisen työskentelyn lisäksi. Haastatteluaineistossa pohdittiin jonkin verran myös opettajan roolia, oppilaiden mielipiteen kuuntelua sekä lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia koulussa. Näitä käsitellään seuraavissa luvuissa.

7.4 Opettaminen ja oppilaiden osallisuus eri työtavoissa

Tässä luvussa keskitytään interventioon osallistuneiden opettajien arvioihin ja reflektioihin toteutetuista oppitunneista ja niiden onnistumisesta sekä opettamisen haasteista ja mahdollisuuksista eri työtapojen käytössä LIOK:ssa. Opettajille tarjottiin keskustelujen ja suullisen palautteen lisäksi opetuksen arviointilomake (kts. *Liite 8*), johon he merkitsivät kokemuksensa kustakin opetuskerrasta eli käytetyistä työtavoista, oppimateriaalista sekä oppilaiden osallisuudesta ja oppituntien yleisestä onnistumisesta. Opetuksen arviointilomake toimi samalla opettajien reflektiivisenä työkaluna, jolla oli tarkoitus saada opettajat pohtimaan ja arvioimaan oppitunnin tapahtumia, toteutettuja työtapoja sekä tunneilla käytettyjä LIOK:n oppimateriaaleja. Oppituntien arviointilomakkeiden lisäksi opettajat kertoivat kokemuksistaan intervention jälkeisissä haastatteluissa, loppukyselyssä sekä opettajien ja tutkimusryhmän yhteisissä palaverissa.

7.4.1 Yleisarviot ihmisoikeuskasvatuksen oppitunneista

Oppituntien arviointilomakkeessa opettajat antoivat ensin yleisarviot opetuskerran onnistumisesta ottamalla kantaa asteikolla: *1=huonosti, ..., 5=erittäin hyvin* seitsemään opetukseen ja tuntityöskentelyyn liittyneeseen tekijään (kts. *Liite 8*).

Taulukko 7.6 alla kokoaa opettajien kokemukset (keskiarvot) opetuskertojen ja arviointilomakkeen strukturoitujen kysymysten osalta.

Taulukko 7.6. Opettajien oppituntiarviot intervention opetuskerroista.

Opettajien yleisarviot oppitunneista							
Tekijä	Opettaja						Kaikki intervention opetuskerrat
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	
Opetuskerran onnistuminen	4.3	3.0	4.5	4.7	5.0	2.5	4.0
Työotteen soveltuminen aiheeseen	5.0	3.0	4.5	5.0	5.0	3.5	4.3
Materiaalin soveltuvuus	4.7	3.0	4.5	3.5	4.0	3.5	3.9
Oppilaiden kokemusmaailman tavoittaminen teemalla	4.3	3.5	4.0	5.0	4.5	3.5	4.1
Tehtävien hyödyllisyys oppilaille	4.0	2.8	4.0	5.0	4.0	3.5	3.9
Oppilaiden osallistaminen	4.7	3.3	4.5	4.3	5.0	3.5	4.2
Tavoitteiden saavuttaminen	3.3	3.0	4.5	4.7	5.0	3.0	3.9
Kaikkien arvioitujen tekijöiden keskiarvo	4.3	3.1	4.4	4.6	4.6	3.3	4.0

Lukuarvot esittävät kunkin arvioidun tekijän keskiarvot (2-3 opetuskertaa).

Arviointiasteikko: 1=huonosti, ..., 5=erittäin hyvin.

Opettajien arviot toteutetuista LIOK:n opetuskerroista olivat kokonaisuutena varsin hyviä. Ryhmien R1, R4 ja R5 opettajat kokivat käyttämiensä työotteiden soveltuneen aiheeseen erittäin hyvin. Heillä kaikilla oli käytössä myös prosessidraamamalli. Ryhmien R2 ja R6 opettajat arvioivat työotteidensa (toiminnallinen ja frontaali) soveltuneen annettuihin aiheisiin heikommin. Oppilaiden osallistaminen ja kokemusmaailman tavoittaminen onnistuivat opettajien mielestä hyvin, mutta ryhmien R2 ja R6 opettajat esittivät jälleen muita kriittisemmät arviot omista opetuskerroistaan. Toisaalta ryhmän R2 opettaja arvioi onnistuneensa oppilaiden osallistamisessa ja kokemusmaailman tavoittamisessa paremmin kuin muissa arvioiduissa tekijöissä. Ryhmän R6 opettaja taas katsoi opetuskertojen yleisesti onnistuneen vain keskimääräisesti. Ryhmän R3 opettaja puolestaan koki, että ei pystynyt teemoilla (*Perhe, Osallisuus*) täysin tavoittamaan oppilaiden kokemusmaailmaa ja ryhmän R4 opettaja koki oppilaiden osallistamisen onnistuneen heikommin etenkin perinteisellä opetuskerralla, jolloin oppilaiden esityksiä (videoita) purettiin koko luokan keskustelulla.

Keskimäärin opettajat antoivat hieman heikommät arviot materiaalin soveltuvuudesta opetukseen sekä tehtävien hyödyllisyydestä oppilaille, etenkin frontaalimallia tai toiminnallista mallia toteutettaessa. Jotkut opettajista kuitenkin katsoivat erityisesti draamatuntien materiaalin (*Lapsityö, Osallisuus*; R1, R3) soveltuneen erittäin hyvin opetuskertaan tai draamatehtävien (*Osallisuus*, R4) olleen erittäin hyödyllisiä oppilaille. Ryhmän R5 opettaja sekä myös ryhmien R3 ja R4 opettajat uskoivat saavuttaneensa

erittäin hyvin intervention oppituntien tavoitteet, Kaiken kaikkiaan opettajat, jotka toteuttivat draamapohjaisia työtapoja, näyttivät kokeneen opetuskerrat positiivisemmin kuin muihin työtapoihin keskittyneet kaksi opettajaa. He kokivat draamapohjaisen työotteen soveltuneen annettuun aiheeseen erittäin hyvin sekä pystyneensä erityisesti osallistamaan oppilaita. Myös oppituntien teemat tavoittivat oppilaiden kokemusmaailman pääosin hyvin. Interventiossa käytettyä LIOK:n oppimateriaalia käsiteltiin myös opettajien loppuhaastatteluissa. Oppimateriaalin käytöstä raportoidaan tarkemmin luvussa 8.2.

7.4.2 Opettajien reflektiot oppitunneista ja opetuksesta

Oppituntien arviointilomakkeessa esitettiin myös avoimia kysymyksiä, joiden avulla opettajat saattoivat reflektoida syvemmin LIOK:n oppitunteja ja niiden onnistumista sekä mahdollisia ongelmakohtia toteutetuilla tunneilla. Opettajien oppituntiarviot sekä loppuhaastattelut piirsivät kokonaiskuva opettajien kokemuksista ja näkemyksistä pedagogisten mallien ja eri työtapojen käytöstä.

Pelkästään toiminnallista mallia ja frontaalimallia soveltaneiden ryhmien (R2, R6) opettajat katsoivat molemmat ensimmäisen toiminnallisen jakson onnistuneen jälkimmäistä perinteistä jaksoa paremmin. Toiminnallisen jakson aihe (*Lapsityö*) oli ryhmän R2 opettajan mukaan mielenkiintoinen ja työtapo soveltui ryhmälle hyvin. Siwan tarina toimi hyvin ja oppilaat olivat enemmän mukana kuin toisella (frontaalimalli) kerralla, jossa käsiteltiin perhettä. Luokan kanssa oli tehty vastaavaa aiemminkin, mutta oppilaat pitivät tunnista ja tarinasta ja opettaja uskoi oppilaiden myös oppineen hyvin jakson temasta, toisin kuin perheeseen liittyneellä oppituntijaksolla. Opettaja kuvasi, miten tarinallisuus auttoi oppilaita omaksumaan ja havainnollisesti miettimään työhön liittyneitä lapsen oikeuksia:

Se oli mielenkiintoinen tavallaan, et ne oppilaat tykkäsivät siitä ku ne kuvien avulla kertoivat sitä tarinaa ja mietittiin. Että se oli toimiva ja se jotenki meni hyvin se mitotus siinä, et se tarina ja tämmönen, ja tutustuttiin ihmisoikeuksiin ja alleviivattiin niitä lapsen oikeuksia. Et se oli hyvä.

Opettaja koki, että jälkimmäinen, perinteinen, opetuskerta ei oikein toiminut oppilasryhmällä: ”Mä uskon et ne ootti jotain erilaista, et se oli periaatteessa vähän semmonen peruskouluraami.” Toteutus olisi opettajan mukaan kaivannut paikallaan istumisen lisäksi toiminnallista osuutta. Jos toiminnallinen opetuskerta olisi ollut viimeisenä eikä ensimmäisenä, opettajalle itselleen olisi jäänyt parempi tunnelma kuin nyt frontaalimallin jälkeen. Molemmilla opetuskerroilla ajankäytön hahmottaminen sekä tunnin valmistelun että itse opetuksen osalta tuotti joitakin ongelmia. Frontaaliopetusjaksolla ongelmana oli myös liian runsas materiaalin määrä, jota oli vaikea rajata.

Ryhmän R6 opettajan mukaan perinteisellä opetuskerralla ”ei mikään” onnistunut erityisen hyvin. Ongelmia aiheuttivat ”huulenheittäjät, jotka vitsailivat vakavilla asioilla”. Kyseessä oli luokka, joka olisi vaatinut enemmän aikaa etenkin juuri jälkimmäisellä frontaalimallin opetuskerralla:

Aina ku toi on semmonen isompi ja eläväisempi luokka, ni tuntuu että itellä on semmonen olo, et kaikki on pelkkää kaaosta, mut just se kaksoistunti ku siinä kuitenkin saadaan rauhallisemmin tehdä asioita, ni se toimii paremmin.

Kaksoistunti (toiminnallisella opetuskerralla) toimi siten paremmin kuin 45 minuutin jakso. Opettaja olisi halunnut syventää (frontaalimallin) keskustelupalstatehtävää oppilaiden kanssa, mutta siihen ei jäänyt aikaa, mikä hieman harmitti jälkeensä. Myös oppituntien ajankohta ja oppilaiden viireystila saattoivat vaikuttaa opettajan mukaan onnistumiseen. Oppilaat eivät jälkeensä olleet esittäneet ainakaan mielipidettä, että LO:n käsittely olisi ollut tylsää tai turhaa. Kyse oli enemmän siitä, että oppilailla on opettajan mukaan asiat hyvin ja he eivät välttämättä ajattele, että kaikilla ei ole asiat yhtä hyvin. Ongelmia tuotti myös frontaalimallin oppimateriaalissa olleet kysymykset, joita oppilaat eivät välttämättä ymmärtäneet. Jatkossa opettaja haluaisi vähentää kiireen tuntua sekä pyrkiä syventämiseen myös vähentämällä ja selkiyttämällä käsiteltäviä asioita.

Ryhmän R5 opettaja toteutti pääosin draamapohjaista mallia ja toisen opetuskerran lopussa (keskustelevaa) frontaalimallia. Opettajan yleisarviot molemmista opetuskerroista olivat varsin hyviä eikä toteutettujen mallien järjestyksellä välttämättä ollut merkitystä, koska *“nehän keskustelee alttiisti ihan normaalitunnillakin”*. Onnistumista kuvasi erityisesti oppilaiden voimakas eläytyminen Siwan tarinaan (*Lapsityö*) sekä ryhmän keskinäinen luottamus. Frontaalimallin toteutuksessa keskityttiin koko luokan keskusteluun työstä ja lapsityöstä, jolloin oppilaat keskustelivat opettajan mukaan melko aktiivisesti koskettavasta teemasta. Ongelmana molemmilla opetuskerroilla oli ajan puute sekä frontaalimallissa myös liian suuri käsiteltävien asioiden määrä. Draaman onnistuminen luokassa antoi opettajalle innostusta. Se oli opettajalle kaiken kaikkiaan voimaannuttava kokemus. Jatkossa hän aikoi erityisesti lisätä omaa uskallusta kokeilla draamaa *”lyhyemmissäkin pätkissä”*.

Opettajat R1, R3 ja R4 toteuttivat draamamallin toiminnallisen pedagogisen mallin jälkeen. Draamapohjaisen mallin opetuskerta onnistui kaikkien mielestä edeltäneitä LIOK:n opetuskertoja paremmin. Ryhmän R3 toiminnallisella tunnilla aiheena oli *Perhe* ja draamatunnilla *Osallisuus*. Opettajan arvio draamajakson onnistumisesta oli toiminnallista opetuskertaa parempi: *”jotenki et se oli selkee, sopivan kokonen kokonaisuus siihen ja siinä oli kaks kivaa erilaista työtapaa kuitenkin”*. Toisaalta kahden mallin vertaaminen oli vaikeaa, koska ne osoittautuivat opettajan mukaan yllättävän samanlaisiksi. ‘Still’-kuvien ja erilaisten ympäristöjen rakentamista tukivat opettajan mukaan konkreettiset tehtävänannot, hyvin toimivat ryhmät sekä työskentelyä pohjustaneet draaman pelisäännöt. Onnistumista edesauttoi opettajan mukaan myös edeltänyt toiminnallinen opetuskerta, mikä totutti oppilaita vastaavanlaiseen työtapaan. Vaikka ryhmällä oli opettajan mukaan hyvät valmiudet toiminnalliseen ja draamapohjaiseen työskentelyyn, oppilaiden hienot päätelmät ja toiminta yllättivät hänet. Ongelmana oli lähinnä ajankäyttö. Jatkossa opettaja aikoi kiinnittää huomiota palautekeskusteluun sekä *”työskentelyn osioiden selkiyttämiseen”*.

Opettajat R1 ja R4 sovelsivat eri työtapoja kaikkiaan kolmessa eri opetusjaksossa. Parhaiten ryhmän R1 opetuskerroista onnistuivat opettajan mukaan draamasessiot, jolloin oppilaiden keskittyminen oli parasta. Draamamallin mukainen (*Lapsityö*, Siwan tarina) työskentely onnistui paremmin kuin ensimmäinen toiminnallinen opetuskerta, vaikka oppilaat pitivät myös (*Osallisuus*) reportaasien tekemisestä iPadeilla ja silloinkin *”tekivät innokkaasti töitä”*. Toisaalta oppilaiden oli helpompi lähteä mukaan Siwan draamaan, kun lapsen oikeuksia oli käsitelty edellisellä toiminnallisella opetuskerralla. Oppilaat olivat opettajan mukaan opetuksen arvioinneissa antaneet positiivista palautetta etenkin LIOK:n oppitunneista. Ongelmia *Osallisuus* –teeman toiminnallisella opetuskerralla tuotti teknologia (Fronter tunnukset, iPadit yhteisiä koulussa) sekä opettajalta vaadittu liikkuminen koulun eri paikoissa (mm. ovien avaaminen), missä ryhmät työskentelivät.

Ensimmäisellä draamajaksolla opettajan mukaan ongelmana oli eri aikaan valmistuvat 'still'-kuvat tai piirrookset sekä ”*pari sähläävää ryhmää*”, joissa esiintyi ”*viisastelua*”.

Ryhmän R4 draamajakso toteutettiin kahden LIOK:n opetuskerran jälkeen. *Osallisuutta* käsitelleet opetusjaksot paranivat opettajan mukaan loppua kohden, joten draamajakso onnistui parhaiten ja ensimmäinen (toiminnallinen) opetuskerta hieman muita heikommin, mikä poikkesi haastateltujen oppilaiden antamista arvioista (kts. luku 7.2.2). Draaman käyttö viimeisenä osoittautui opettajan mielestä hyväksi ratkaisuksi. Erityisen onnistunutta oli opettajan mukaan oppilaita askarruttaneiden asioiden esiintulo ja niiden käsittely. Draaman käytössä opettaja joutui kuitenkin lujemmille kuin tavanomaisessa toiminnallisessa työskentelyssä. Tätä hän kuvasi seuraavasti:

Sit se draama taas oli sillä tapaa, että siinä opettaja joutu tavallaan niinkun... lujemmille. Et ei voinu tietää mihin tää lähtee kehittymään, et se oli aika jännä, kun draamaa on kuitenkin vähän tehnyt, niin siinä epäonnistumisen mahdollisuudet ovat suuremmat. Mutta se on myös palkitseva ku se onnistu ja se on sen takia, et siinä tunteet tulee ihan eri tavoin sitte pintaan siinä draamassa oppilaille, että se oli niin käsin kosketeltava sitte se.

Draama vaati opettajan mukaan myös hyvää luokan ilmapiiriä ja luottamusta. Myös ryhmien muodostamisesta sopimiseen draamasopimusta tehtäessä opettaja aikoi kiinnittää huomiota jatkossa. Toiminnallisen opetuskerran tehtävänantoaan opettaja ei pitänyt riittävän selkeänä ja myös taululle kirjoitettua olisi pitänyt miettiä etukäteen: ”*Oppilaat kuitenkin oivalsivat, mistä on kyse*” ja oppilaiden tekemät videot olivat erinomaisia. Videoiden tekeminen onnistui opettajan mukaan myös siksi, että käytössä oli riittävän pienet ryhmät. Työtapojen valittu järjestys sopi hänen mukaan kyseisen ryhmälle ihan hyvin, mutta mallien toteutus olisi saattanut toimia myös toisessa järjestyksessä. Toisaalta oppilaiden ”anonyymimpi” työskentely (iPadeilla) ennen draamaa oli opettajan mukaan hyvä asia.

Kaikkiaan opettajat pohtivat oppituntirefleksioissaan mallien ja tehtävien toteutuksia, oppituntityöskentelyä ja myös tehtävänantoa, mutta oppilaiden työskentelyn ja tuotosten purkamisesta sekä niiden yhdistämisestä LO:iin kirjoitti vain pari opettajaa. Toisaalta myös oppituntien havainnointi näytti, että kokonaisuuden hahmottaminen tai oppilaiden kokemusten ja tuntityöskentelyn linkittäminen lapsen oikeuksiin (LOS) eivät toteutuneet hyvin kaikilla intervention oppitunneilla. Ryhmän R3 opettaja pohti tätä näkökohtaa seuraavasti.

Hirveen kivoja teemoja, tosi hyvin pystyttii niitä käsittelemään, mut se kysymys et miksi me tätä tehtiin, ni jäi vielä heille hahmottumatta. En pystyny heille sitä siinä avaamaan kyllä.... Ja sit toisaalta siellä toisen tunnin lopussa olis ollu hyvä jollaki tavalla sulkea se kokonaisuus.

Palautekeskustelu LIOK:n tunteista ja työskentelystä jäi myös havainnointiaineiston perusteella usealla opetuskerralla tekemättä tai heikoksi. Opettajien kokemat haasteet LIOK:n oppituntien ja työtapojen toteutuksissa liittyivät aikapulaan ja oppimateriaaliin mutta myös oppituntijärjestelyihin ja teknologiaan. Haastatteluissa yhtenä ongelmakohtana esiin tuli myös tavoitteiden selkiyttäminen oppilaille, mikä jäi sekä havainnointiaineiston että joidenkin opettajien omien havaintojen (kts. luku 7.1) mukaan tekemättä tai ohueksi.

7.4.3 Oppilaiden osallistamisen ja osallistumisen toteutuminen

Opettajat arvioivat oppituntien arviointilomakkeissa myös lapsilähtöisyyden ja oppilaiden osallistamisen toteutumista. Oppilaiden osallistamisen ja osallisuuden toteutuminen LIOK:n oppitunneilla oli keskeisenä aiheena myös opettajien loppuhaastatteluissa. Lisäksi oppilaiden loppuhaastatteluissa keskusteltiin osallisuuden toteutumisesta intervention oppitunneilla.

Luvussa 7.1 raportoidun havainnointiaineiston perusteella oppilaiden osallisuus ja aktiivinen vuorovaikutus toteutuivat etenkin oppitunneilla, joissa oli käytössä toiminnallinen tai draamapohjainen pedagoginen malli. Sekä opettajien oppituntiarviot että opettajien ja oppilaiden haastattelut kertoivat niinikään oppilaiden osallisuuden ja aktiivisuuden toteutumisesta erityisesti opetuskertoilla, joilla opettajat sovelsivat draamallisia tai toiminnallisia työtapoja. Työtävät osallistivat myös oppilaita, jotka eivät aiemmin olleet yhtä aktiivisesti mukana tuntityöskentelyssä. Osallisuus liittyi yleisen toiminnallisuuden lisäksi oppilaiden omien ideoiden ja luovuuden käyttöön improvisoinnissa (draama) ja videoiden tekemisessä (toiminnallinen malli) sekä omien näkemysten esittämiseen pienryhmissä, ja osalle myös koko luokan keskusteluissa (frontaalimalli). Osallisuutta lisäsi myös esimerkiksi mahdollisuus valita tehtävät. Oppilaiden kokemuksissa osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista intervention oppitunneilla oli kuitenkin myös eroja. Kun toiset oppilaat kokivat, että he saattoivat valita tehtävät ja olisivat voineet vaikuttaa myös tuntityöskentelyyn, jotkut haastatellut oppilaat näkivät vaikutusmahdollisuutensa tuntityöskentelyyn ja esimerkiksi tehtäviin melko rajoitettuina. Opettajat puolestaan katsoivat lapsilähtöisyyden LIOK:n tunneilla toteutuneen oppilaiden omien ideoiden, kokemusten ja elinympäristön käsittelyssä sekä esimerkiksi työskentelysopimuksen laatimisessa ja yhteisissä pohdinnoissa lasten huomioimisesta tai päätösvallasta.

Loppuhaastatteluissa oppilaat kertoivat voineensa osallistua aktiivisesti työskentelyyn toiminnallisia ja draamapohjaisia työtapoja soveltaneilla oppitunneilla. Esimerkiksi ryhmän R2 oppilaat kokivat tulleet hyvin kulluiksi ja kaikki oppilaat olivat saaneet tunneilla puheenvuoron halutessaan, mikä ei aina ollut mahdollista: *“Joskus ei vaan saa puhua sillee, et tos kaikki sai puheenvuoron... koska ei vaan ehi.”* Vaikka havainnointiaineiston mukaan ryhmän R6 tunneilla tytöt osallistuivat poikia vähemmän LIOK:n oppitunneilla, haastatellut tytöt olivat kokeneet voineensa osallistua tuntityöskentelyyn etenkin toiminnallisen jakson pienryhmätyöskentelyssä. He kertoivat voivansa osallistua yleensäkin ihan hyvin kyseisen aineen tunneilla, kuten seuraava kommentti kuvasi: *“On aina saanu osallistua, jos on halunnu, mut ei oo ikin pakotettu.”*

Sekä ryhmän R1 että R4 oppilaat pitivät erityisesti mahdollisuudesta saada vapaasti toteuttaa ideoitaan toiminnallisella opetuskerralla tehdessään videoita pienryhmissä. Ryhmän R1 haastatellut oppilaat pitivät muutoinkin toiminnallisuudesta, sillä *“Se on välil vähän tylsä vaan istuu penkissä ja kuunnella opee, et se on kiva et pääsee tekee jotain juttua.”* He katsoivat myös muiden oppilaiden osallistuneen työskentelyyn aktiivisemmin kuin yleensä kyseisen aineen tunneilla. Osallistuminen ei ollut kuitenkaan toiminut kaikissa ryhmissä. Ryhmän R4 haastatellut oppilaat katsoivat voineensa toteuttaa luovuuttaan ja omia ideoitaan paremmin videoiden tekemisen kohdalla kuin draamajaksossa: *“... oisko siihen pitäny valita ehkä joku muu (aihe)... siitä ei keksiny mitää luovaa”*. Ryhmän R3 haastatellut oppilaat taas olivat pitäneet mahdollisuudesta improvisoida ‘still’ –kuvien tekemisessä *“Oli se ihan mukavaa, ku sai iteki vähän improvisoida siinä.”* Sen sijaan he katsoivat, että eivät muutoin juuri saaneet vaikuttaa

oppituntituntityöskentelyyn: *“Ei siin nyt sillai ollu (vapautta). ... Se miten sä sen tehtävän teet, ni se on ehkä se vapaus.”* Ryhmän R5 haastateltavien mukaan luokan oppilaat niinikään osallistuivat paremmin draamassa kuin koko luokan keskusteluissa (frontaalimallin osuus), kuten seuraava kommentti kuvasi: *“Kyl se selvästi muutti sitä tuntii, miten meki oltii asennoitu siihen ja miten me oltii mukana.”* Näkemykset osallisuuden määrästä kuitenkin vaihtelivat haastateltujen oppilaiden kesken. Ryhmien kokoonpanosta oppilaat eivät mielestään saaneet päättää, mutta intervention (draama) oppitunneilla he saattoivat esimerkiksi valita tehtävät annetuista vaihtoehdoista.

Oppilaiden aktiivisuus ja tuntiosallistuminen etenkin draamamallin toteutuksissa innosti myös opettajia itseään, mikä tuli esiin oppituntien arviointilomakkeissa sekä opettajien loppuhaastatteluuissa. Esimerkiksi pääasiassa draamapohjaisia työtapoja toteuttaneen ryhmän R5 opettajan mukaan draama osallisti oppilaita enemmän kuin hänen soveltama LIOK:n frontaalimalli. Draamatehtäviin osallistuivat opettajan mukaan kaikki oppilaat aktiivisesti, sen sijaan koko luokan keskusteluihin (frontaalimalli) vähän vähemmän.

No kyllä siinä draamassa ne osallistu enemmän, koska vaikka ne ei puhuis, niin ne on siellä patsaissa mukana ja ne keskustelee, niitten muitten kanssa sopii et mitä me nyt tehään. Et kyl ne siinä, saa enemmän varmistettua et kaikki on mukana, ainaki jollain tavalla.

Kyseinen oppilasryhmä otti draaman hyvin vastaan, mihin oli opettajan mukaan syynä myös aktiivinen, helposti innostuva ja keskusteleva ryhmä. Jotkut oppilaat olivat myös toivoneet draaman käyttöä, joten opettaja valitsi siksi draaman työtavaksi: *“Mä aattelin että tää toimi hyvin, koska ne sai semmosen erilaisen kokemuksen.”* Lapsilähtöisyys draamajaksolla toteutui opettajan mukaan myös oppilaiden ideoimien esitysten (’still’ - kuvat) kautta. Frontaalimallin toteutuksessa lapsilähtöisyys taas toteutui opettajan mukaan oppilaiden omien kokemusten esille tuomisessa.

Myös ryhmän R4 opettajan mielestä draamatunneilla osallistuminen oli laajempaa kuin normaalisti, sillä kaikki oppilaat osallistuivat draamaosuuteen, vaikka kyseessä oli opettajan mukaan muutoinkin aktiivinen luokka. Ylipäätään draama työtapana vaati hänen mielestä kaikkia osallistumaan. Kyseinen opetuskerta rakentui kokonaan oppilaiden esittämien ajatusten ja kokemusten (mielikuvien) kautta, jolloin *”draama jatkui löydetyistä aihepiireistä ja käsitellyt asiat LOS:sta”*. Haastattelussa opettaja kuvasi tarkemmin draamajakson toteutusta, missä draamasessiot nousivat oppilaiden omista kokemuksista:

Emmä mennykkään sen mukaisesti, että ois lähdetty liikkeelle niistä lasten oikeuksista, vaan me lähdettiin niistä oppilaiden arkipäivän kokemuksista ja sitte haettiin se, että mitenkä ne istuu sinne lasten oikeuksiin.

Tällöin opettajan mukaan myös lapsilähtöisyys toteutui hyvin, kun oppilaat pohtivat kokemiaan ongelmia. Oppilaiden osallistaminen onnistui opettajan mukaan hyvin myös toiminnallisella tunnilla, missä oppilaat saivat pienryhmissä joko piirtää tai käyttää iPadejä elokuvien ja haastattelujen tekemiseen. Luokka oli *”innokas ja elokuvan tekeminen mielenkiintoista”*. Oppilaat olivat aktiivisia ja hoitivat kaiken itse, mikä oli opettajan kannalta helpompaa. Samalla lapsilähtöisyys toteutui, kun oppilaat keksivät itse aiheita ja esittivät omia kokemuksiaan esimerkkeinä (esim. terveydenhoidosta, ympäristöstä). Perinteisellä opetuskerran keskusteluihin taas osallistuivat opettajan mukaan lähinnä aktiivisimmat oppilaat. Lapsilähtöisyys toteutui tällä jaksolla kuitenkin

hänen mukaan siinä, että ”jokaisesta videon aiheesta pohdittiin, miten lapset on huomioitu”.

Ryhmän R1 opettaja katsoi, että ensimmäisellä draamajaksolla Siwan tarinan ‘ajatusäänet’ ja ‘päätöksentekotunneli’ onnistuivat erityisen hyvin ja kaikki oppilaat osallistuivat työskentelyyn ainakin jossakin vaiheessa tuntia. Erityisen onnistunut oli myös oppilaiden jälkimmäisellä kerralla toteuttama oikeudenkäynti, missä poliisit kuulustelivat Siwan tättä ja toiset oppilaat puolustivat tätä. Oikeudenistunto toteutti opettajan mielestä hyvin lapsilähtöisyyttä, sillä oppilaat ”pääsivät itse myös oikeusprosessin tuomareiksi”. Luokan ”näsäviisas poika oli loistava tuomari” ja ”sähläripojat upeita poliiseja”. Oppilas, joka ei ollut aiemmin puhunut paljoa suomea äidinkielen tunneilla, ”loisti” ja puhui hyvin suomea draaman poliisinä. Opettaja koki jälkimmäisen draamajakson jopa lähes täydellisenä: ”...kyl se Siwan tarina aika täydelliselt tuntu”. Oppilaiden osallistuminen onnistui opettajan mukaan hyvin myös toiminnallisella jaksolla, jossa käytettiin iPadeja, koska ”kaikki kuuluivat ryhmiin”. Siinä lapsilähtöisyys toteutui oppilaiden oma elinympäristön kuvaamisessa.

Myös ryhmän R3 opettaja näki oppilaiden osallistumisen toteutuneen erinomaisesti draamamallin opetuskerralla ja kaikki olivat loppuun saakka mukana harjoituksissa. Se toteutui hänen mukaan myös toiminnallisella jaksolla ”erinomaisesti” muutoin paitsi jakson palautekeskustelussa. Erityisesti pari oppilasta oli toiminut aktiivisemmin (draama) tunneilla ollessaan erilaisessa roolissa kuin aiemmin. Lapsilähtöisyys toteutui hänen mukaan oppilaiden omien asuinympäristöjen piirtämisessä, mielikuvitusperheissä, ‘still’ -kuvin sekä työskentelysopimuksen laatimisessa. LIOK:n tunneilla ei kuitenkaan opettajan mukaan menty oppilaiden epämukavuusalueelle. Opettaja koki positiivisia yllätyksiä esimerkiksi oppilaiden ryhmissä rakentamien piirrosten kohdalla:

Ku mä kuvittelin, et heille tulee semmonen tyhjän paperin kammo, et kukaan ei halua piirtää siihen yhtään mitään, ku kaikki sanoo vaan et mä oon huono piirtämään. Ni eihän semmost tapahtunu ollekaan, et he pääs kuitenkin täysin luontevasti liikkelle ja pystyivät yhdessä piirtämään sille yhdelle paperille sitä samaa kuvaa. Ni seki on mun mielestä jo iso saavutus.

Ryhmän R2 opettajan mielestä oppilaat osallistuivat hyvin toiminnallisen opetuskerran Siwan tarinaan liittyvään työskentelyyn: ”Jossain vaiheessa kaikki tekivät jotain.” Myös lapsilähtöisyys toteutui hyvin kuvien ja lasten oman kokemusmaailman tavoittamisen kautta. Osallistaminen onnistui osin myös parityöskentelyn ansiosta, kun taas frontaalimaallin opetuskerta antoi opettajan mukaan mahdollisuuden siihen, että kaikki eivät välttämättä osallistuneet. Lasten osallisuus toteutui tällöin huonosti eikä perinteinen työtapa soveltunut kaikille oppilaille. Lapsilähtöisyys toteutui opetuskerralla lähinnä kodin sääntöjen sekä omaa perhettä koskeneiden ajatusten kirjoittamisessa. Tunnin aihe ”Perhe” saattoi opettajan arvion mukaan tulla liian lähelle oppilaiden arkea, mikä toi aiheen käsittelyyn oman lisänsä. Toisaalta opettaja arveli, että poikia ei aihe kiinnostanut.

Myös ryhmän R6 opettaja näki oppilaiden osallistamisen, vuorovaikutuksen sekä keskittymisen teemaan (Perhe) toteutuneen erittäin hyvin toiminnallisella opetuskerralla. Oppilaiden kommentit ja ehdotukset ohjasivat tuntia. Kaikki oppilaat osallistuivat opettaja mukaan ryhmätöihin ja keskustelut niissä toimivat hyvin, vaikka oppilaat eivät olleet ryhmissä ainoastaan parhaiden kavereiden kanssa. Jotkut oppilaat olivat kuitenkin hiljaisempia eivätkä halunneet esittää omia mielipiteitä luokassa, vaikka seurasivatkin opetusta. Tätä opettaja kuvasi seuraavasti:

Ja aina se, et vaik ei sano, niin jotainhan tapahtuu päässä, et ei se aina tarkoita sitä, et jokaisen pitää olla suuna päänä esittämässä niitä omia, mut jotain jää itämään tonne kuitenkin.

Myös frontaalimallin opetuskerran parityössä kaikki oppilaat opettajan mukaan osallistuivat työskentelyyn, mutta parikeskustelut ”*olivat aika meluisia*”. Sen sijaan vain osa oppilaista osallistui yhteiseen keskustelupalstatekstin avaamiseen kyseisellä tunnilla, jossa myös ”*aika loppui jälleen kerran kesken*”. Lapsilähtöisyys toteutui kuitenkin opettajan mielestä tunnin tehtävissä, joissa paneuduttiin lasten kokemusmaailmaan perheen sääntöjen laatimisen ja lasten päätösvallasta keskustelun myötä.

Draamaprosessin toteutustavat poikkesivat toisistaan kaikkien neljän opettajan kohdalla, mutta oppilaiden osallistaminen ja lapsilähtöisyys onnistuivat opettajien omien arvioiden mukaan luokissa erittäin hyvin. Draaman lisäksi myös toiminnalliset työtavat kuten ryhmätyö ja etenkin videoiden teko innostivat ja aktivoivat oppilaita. Sen sijaan frontaalimallin koko luokan työskentelyssä oli ongelmia oppilaiden osallisuuden suhteen, kun luokan yhteiseen keskusteluun osallistuivat lähinnä aktiivisimmat oppilaat. Tämä kävi ilmi myös havainnointiaineistosta (kts. luku 7.1). Oppituntien havainnointiraportit kuitenkin näyttivät myös, että hiljaisetkin oppilaat saattoivat aktiivisesti seurata tunnin tapahtumia. Toisaalta aktiivisuus ei myöskään (toiminnallisessa) ryhmätyöskentelyssä toteutunut kaikkien oppilaiden kohdalla. Opetuskertojen aiheilla ja tehtävillä oli myös merkitystä oppilaiden osallistamisessa sekä lapsilähtöisyydessä. Osallistuminen oli aktiivista etenkin kun tunnin aiheet ja tehtävät koskettivat oppilaiden omaa kokemusmaailmaa tai oppilaat saivat itsenäisesti toteuttaa omia ideoitaan. Kaikki opettajat pyrkivät osallistamaan oppilaita sekä ottamaan esiin myös oppilaiden oman kokemusmaailman joko tehtävien, kysymysten tai keskustelun kautta. Selkeimmin nämä kuitenkin näyttivät toteutuneen videoiden tekemisessä (R1, R4) sekä ryhmän R4 draamajaksolla, joka rakentui pitkälti oppilaiden omien mielikuvien ja kokemusten pohjalta.

8. INTERVENTIO JA IHMISOIKEUSKASVATTAJANA KEHITTYMINEN

Toimintatutkimushankkeen yhtenä tavoitteena oli voimaannuttaa opettajia ja tukea heidän kehittymistään lasten ihmisoikeuskasvattajana. Tämä toteutettiin tarjoamalla opettajille valmiit pedagogiset mallit, tehtävät ja oppimateriaali LIOK:n oppitunneille sekä koulutusta mallien ja materiaalin käyttöön. Intervention aikana opettajat saivat myös henkilökohtaista tukea ja ohjausta oppituntien toteutuksiin sekä palautetta opetuksesta oppituntien jälkeisissä keskusteluissa. Samalla tutkimushanke sitoutti opettajat LIOK:n työtapojen kehittäjiksi. Opettajat osallistuivat hankkeen työryhmän ja opettajien yhteiseen välipalaveriin kouluissa sekä toteutettujen LIOK:n oppituntien jälkeiseen loppupalaveriin. Lisäksi opettajille tarjottiin työvälineitä (ohjeita tuntisuunnitelmien tekemiseen, arviointilomakkeet), joiden avulla he saattoivat valmistautua intervention oppitunteihin sekä kirjata kokemuksia ja pohtia oppituntien onnistumista. Opettajilla oli mahdollisuus keskustella ja pohtia interventiota, pedagogisia malleja ja kokemuksiaan myös keskenään omilla kouluillaan.

Opettajien käsityksiä LIOK:sta sekä kokemuksia pedagogisten mallien toteutuksista raportoitii kyselylomake- ja haastatteluaineiston sekä havainnointiaineiston valossa luvuissa 4 ja 6-7. Tässä luvussa käsitellään opettajien näkemyksiä ja kokemuksia itse toimintatutkimushankkeesta, siinä saadusta koulutuksesta ja ohjauksesta, LIOK:n oppimateriaalista sekä omasta kehittymisestä lasten ihmisoikeuskasvattajana intervention aikana. Lisäksi tarkastellaan opettajien ajatuksia intervention annin hyödyntämisestä sekä ja LIOK:n toteuttamisesta koulussa jatkossa. Nämä tutkimustulokset kertovat siitä, miten tutkimushanke ja interventio auttoivat opettajia toteuttamaan LIOK:sta luokassa sekä missä määrin ne edistivät opettajien LIOK:n kompetenssia ja myös heidän valmiuksiaan edistää koko koulun lapsenoikeusperustaista kulttuuria.

8.1 Opettajien kokemukset interventiosta

Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia interventiosta tarkasteltiin pääosin loppukyselystä ja loppuhaastatteluista saatujen aineistojen kautta. Loppukyselyn avoimissa kysymyksissä opettajat antoivat palautetta tutkimushankkeesta lyhyillä kirjallisilla kommenteilla sekä esittivät myös ideoita interventioon liittyen. Kaiken kaikkiaan intervention opettajat kokivat toimintatutkimushankkeen antoisana ja avartavana vaikkakin melko työllistävänä projektina, kuten alla oleva opettajan kommentti kuvasi:

Vaikka hanke osuikin keskellä melko työlästä vaihetta kouluarjessa, oli se kaiken kaikkiaan oikein virkistävä ja mielenkiintoinen kokemus.

Koulujen kiireinen kevätlukukausi ei ehkä ollut paras ajankohta hankkeen toteuttamiselle, mutta opettajat kokivat sen mielenkiintoisena ja hyödyllisenä ja siihen oli *”innostavaa osallistua”*. Hankkeelle toivottiin myös jatkoa ja myös muille koulun opettajille ehdotettiin tarjottavaksi vastaavia työpajoja tai koulutuksia kuin intervention alussa. Oppilaiden vanhempien oli opettajien mukaan myös hyvä saada tietoa hankkeesta ja sen merkityksestä.

Opettajien loppuhaastattelut täsmensivät avoimissa kysymyksissä kirjattuja kokemuksia tutkimushankkeesta ja interventiosta. Vaikka hanke vaati opettajien ylimääräistä panostusta ja aikaa, se kokonaisuudessaan koettiin todellakin mielekkäänä ja antoisana. Tästä kertovat seuraavat kuvaukset.

No onhan se mielenkiintoinen ja sitte tarpeellinen. Tavallaan justii se että miettiä, miten sen myös luontevasti ottaa osana eri oppiaineita tai eri teemojen, et miten sen saa näkymään tässä koulun arjessa enemmän.

.. Siis mielenkiintosisia ja se draamakoulutus oli tosi kiva, tykkäsin paljon. Oli niitä tuntejaki kiva vetää.

Että en sanois, että se vei aikaa, vaan se anto myös paljon. Et toki kun sen normaalityön sisään sujuttaa, ni kyllähän se aikaa vei, mutta sillon kun on mielekästä ja siitä jotain itselleenkin saa, niin sehän on ihan kiva juttu. Et kyllä mä tykkäsin koko projektista.

Positiivisen kokemuksen syntymisessä auttoi myös oppilaiden aktiivinen osallistuminen toteutetuilla LIOK:n oppitunneilla, jota seuraava opettajan kommentti hyvin kuvasi.

Ja sen jälkeen tavallaan sit ku ne hyvät tuntisuunnitelmat oli tehty, ni ei se mun mielest sit ollu mitenkää vaiva tai rasite pitää niitä, et tosi mielelläni pidin niitä ja koin itse ne antoisiksi. Varsinki sit sen kyseisen ryhmän kanssa vielä se työskentely on niin toimivaa ja opettajalle antavaa.

Usea opettaja mainitsi intervention työllistävyyden. Erilaiset oppitunti- ja aikajärjestelyt sekä kokoontumiset vaativat paljon opettajien aikaa, mutta muutoin hanke oli antoisa ja varsin hyödyllinen. Opettajille tarjottu koulutus pedagogisiin malleihin ja työtapoihin koettiin myös varsin hyvänä ja tarpeellisena. Vaikka koulutustilaisuudet tahtoivat venyä ja ne vaativat opettajien aikaa työpäivän jälkeen, perehdyttäminen pedagogisten mallien (toiminnallisiin ja draamapohjaisiin) harjoituksiin nähtiin tärkeänä ja myös antoisana.

Myös erityisesti draamajaksojen toteuttaminen omissa luokissa koettiin antoisaksi, vaikka se vaati enemmän aikaa ja oppitunteja ja siten myös erityisjärjestelyjä muiden opettajien kanssa. Tästä raportoi yksi opettajista seuraavasti:

.. ku se vaatii sitä aikaa ja meidän tunnrit on nelkytviisminuuttia, se on niin hankala käytännössä. Ja nyt kun sitte tän takia järjestettiin sitä aikaa lukujärjestykseen ja tehtiin poikkeusjärjestelyjä ... et kaiken sen järkkäämisen ja raskauden, siitä huolimatta mä oon tykänny siit kovasti.

Frontaalimallin toteutuksissa taas oli opettajille vähemmän haastetta oppituntien toteutuksen suhteen. Opettajien aikaa interventiossa veivät sekä koulutus ja hankkeen palaverit että oppituntien suunnittelu. Varsinkin toisen koulun kevät oli poikkeuksellisen ruuhkautunut, mikä lisäsi kuormittavuuden tunnetta: “.. ni se on vaikeuttanu, et on vähän tuntunu raskaalta se tuntien suunnittelu”. Toisaalta myös intervention lyhyys käsittäen yleisimmin vain kaksi opetuskertaa ja 3-4 oppituntia 1-2 viikon aikana saattoi aiheuttaa opettajille kiireen tuntua. Yksi opettajista kuvasi tällaista kokemusta seuraavasti:

.. kaiken kaikkiaan toi kolme tuntii oli ihan liian lyhyt mulle ainaki... Et itelle vaan jäi todellaki vähän semmonen hölmö olo siitä, ku jotenki oli niin semmonen pikaistusjuttu.

Aika- ja oppituntirajoja pohdittiin erityisesti draamaprosessin toteuttamisen osalta. Draaman käyttö luokassa vaati lisää oppitunteja ja siten se sopi joidenkin opettajien mielestä ehkä paremmin oppiaineisiin, joiden opetussuunitelmiin sitä saattoi luontevasti sisällyttää. Aikaan liittyvät haasteetkin olivat kuitenkin yhden opettajan mukaan

voitettavissa, sillä *“sehän on aina kyllä sovittavissa, kun hyvää tahtoa löytyy ja kyllähän sitä löytyy”*.

Haastattelussa opettajia pyydettiin myös arvioimaan oppilaiden suhtautumista tutkimushankkeeseen ja LIOK:n toteutuksiin oppitunneilla. Sekä opettajien arvioiden että havainnoinnin perusteella oppilaat eivät juuri olleet häiriintyneet tutkijoiden läsnäolosta intervention oppitunneilla eikä heidän käyttäytyminen juuri muuttunut normaalitunneista. Oppilasryhmät olivat opettajien mukaan olleet lähinnä innokkaita osallistumaan hankkeeseen. Yhden ryhmän kohdalla oppilaat olivat jopa kokeneet *“olleensa etuoikeutettuja”* päästessään siihen mukaan. Myös LIOK:n oppitunnit oli opettajien mielestä koettu positiivisesti ja monet oppilaat olivat opettajiltaan pyytäneet lisää vastaavanlaista työskentelyä, kuten seuraava kommentti kertoi:

.. varmaan heti seuraavalla tunnilla, että eiks me enää näytelläkään ja näyteltäis vielä ja tota kyl niillä ihan semmonen positiivinen mieli siitä jäi mun nähdäkseni.

Joidenkin oppilasryhmien kohdalla opettajat pitivät oppilaitaan jo melko tietoisina IO:iin liittyvistä asioista, mistä syystä oppituntien sisältö ei välttämättä tuottanut oppilaille *“semmosia suuria ahaa-elämyksiä, et asiat vois olla näinkin”*.

Opettajille annettua ohjeistusta tai lisäinformaatiota hankkeen toteutuksesta kaivattiin lisää. Joillekin opettajille ei ollut koulutuksessa piirtynyt selkeää kuvaa intervention käytännön toteutuksen vaatimuksista kuten esimerkiksi materiaalin läpikäynnistä ja sen työstämisestä itselle sopivaksi. Myös draamamalliin liittyen olisi kaivattu draaman pelisääntöjen läpikäynnin merkityksen painottamista selkeämmin jo koulutuksessa, jotta opettajat olisivat varanneet siihen enemmän aikaa oppituntien toteutuksissa.

8.2 Ihmisoikeuskasvatuksen oppimateriaali

Opettajat ottivat oppituntien arviointilomakkeissa kantaa kullakin kerralla käytetyn LIOK -materiaalin soveltuvuuteen (kts. luku 7.4.1). Loppuhaastatteluissa intervention oppimateriaalista ja sen käytöstä keskusteltiin hieman lisää. Opettajat saivat pedagogisiin malleihin ja niiden toteutukseen liittyneiden suunnitelmien, ohjeiden, tehtävien ja sähköisten linkkien lisäksi Suomen UNICEFin ‘Lasten oikeudet toiminnallisesti’ –kirjasen (UNICEF, 2015a) sekä Compasito –oppaan (Flowers ym., 2012), joista LIOK:n toiminnalliset ja draamapohjaiset harjoitukset oli valittu. Oppaisiin tutustuttiin lyhyesti koulutuskerroilla ja opettajat saivat tehtäväkseen tutustua tarkemmin LIOK:n oppituntien suunnitelmiin, oppimateriaaliin ja harjoitteisiin. Pedagogisten mallien oppimateriaali löytyi kyseisistä oppaista ja suunnitelmista tai esimerkiksi videolinkkien takaa. Pyydetyissä tarkemmissa LIOK:n tuntisuunnitelmissa opettajat saattoivat täsmentää oppimateriaalivalintoja ja tehtävien käyttöä intervention oppitunneilla.

Opettajat katsoivat, että tarjottua LIOK:n oppimateriaalia oli riittävästi: *“.. hyvin paljon, että materiaalipulaa ei ainakaa ole”*. Pikemmin kyse oli siitä, että opettaja osasi itse valikoida ja rajata materiaalia, sillä *“Oppituntien paketit olivat kaikki aika isoja ja niihin meni aikaa.”* Tarjottua materiaalipakettia pidettiin monipuolisena ja hyödyllisenä sekä kaiken kaikkiaan hyvänä. Tämä koski etenkin tuntisuunnitelmiin sisältynyttä oppimateriaalia, mistä seuraavat kommentit kertoivat.

*Et mä olin jotenki yllättyneeksi, että niin monipuolista se materiaali oli.
Oli niitä esimerkkitarinoita ja hyvinki tarkkaa ohjeistusta, että miten*

voi edetä, että kyllä mun mielestä ne oli erinomaisen hyviä materiaaleja.

Sitte ne mitkä oli jälkeen päin sitte, ihan ne materiaalit, ni ne oli hyviä. Et sitte pysty kattoo ihan suoraan.

Jotkut opettajat muokkasivat annettua oppimateriaalia omia tuntisuunnitelmia tehdessään, kuten esimerkiksi yksi opettajista kertoi:

.. että vaik teiltä niitä valmiita materiaaleja tuli, nii jokainenhan niistä haluaa tehdä oman näköisensä ja omanlaisensa. Ni kyl niitten äärelle piti pysähtyä.

Tämä auttoi myös tuntien varsinaisessa toteutuksessa. Toisaalta haastatteluissa tuli esiin myös näkemys, että tunnilla käsiteltävää materiaalia tai asioita oli liikaa. Tämä koski etenkin frontaalimallin materiaalia. Vaikka frontaalimallin materiaali koettiin selkeämmäksi ja tutummaksi, mutta jotkut oppimateriaalissa olleista kysymyksistä olivat yhdne opettajan mukaan oppilaille vaikeita ymmärtää. Toinen opettaja taas näki, että kyseisessä oppimateriaalissa olisi voinut olla videoita enemmänkin. Näkemys oppimateriaalin runsaudesta liittyi osin myös koettuun aikapulaan opetuskerroilla: ”*No tuntu et aika ei riittäny, oli jotenki liikaa varannu siihen materiaalia.*” Materiaalipakettien laajuus työllisti myös opetuksen valmistelussa. Toisaalta, kuten yksi opettajista totesi, etukäteen annettava materiaali jää helposti opettajilta lukematta. Opettajat kuitenkin katsoivat, että materiaaleja saattoi soveltaa myös jatkossa ja muissa oppiaineissa. Etenkin Siwan tarinaa, joka löytyi sekä draamamallista että toiminnallisesta *Lapsityö* –teeman oppimateriaalista, pidettiin mukavana ja toimivana.

UNICEFin (2015a) toiminnallisten menetelmien kirjaseen oltiin tyytyväisiä, mutta *Composito* –opas (Flowers ym., 2012) sai myös kritiikkiä ja sen käyttöön olisi koulutuksessa toivottu lisää opastusta. Seuraavat kommentit kuvastivat näitä materiaaliin liittyneitä ongelmia.

Parhaiten toimi se vihkonen, se pieni ohut sininen vihkonen. Et se Composito oli mun mielestä kovin vielä jäsentymätön, eikä sellaisenaan suoraan toimiva missään nimessä, että sitä piti työstää itse opettajana paljon.

.. se tuli itselle vähän yllätyksenä, että just se Composito-kirja ei toimikaan sellasenaan ja sit se toinen taas toimi, et ne materiaalit oli vähän erilaisia ja tavallaan asetti opettajan sit eri tavalla miettimään sitä et mitä.

Yksi opettajista pohti LIOK:n tunneilla käytetyn oppimateriaalin soveltuvuutta yläkouluikäisille oppilaille ja näki, että käytetyissä oppaissa oli paljon alakoulun materiaalia. Hänen mukaan olisi hyvä, jos eri painoksessa olisi selkeästi materiaalit yläkoululle ja alakoululle, koska:

... näis on aina vähän tämmösissä, jotka ei oo oppikirjoja varsinaisesti, on aina vähä olemassa se ongelma, et oppilaat sanoo et hei me on tehty tämä.

Toinen opettaja näki toiminnallisen mallin (*Osallisuus*) reporttitehtävän ”*epämääräisenä ja isona*”. Toisaalta se sisälsi liian vähän aiheita ryhmätehtäviksi, jolloin opettaja joutui kehittämään lisäaiheita oppilasryhmille. Tehtävän tekeminen tableteilla tuotti myös

joitakin teknisiä ongelmia. Oppilaiden oma tuottaminen tekniikan avulla vaati siten tavallista enemmän aikaa, mikä jäi mietityttämään yhtä opettajaa:

Mut siinä reportterihommassa mua häiritsi just se, et sit kun otetaan niitä teknisiä laitteita, sit ku ne oppilaat kirjottaa, niin siihen menee niin paljon aikaa kun ne itse tuottaa.

Opettajat antoivat myös muita ehdotuksia LIOK:n oppimateriaalin kehittämiseksi. Konkreettisten, oppiainerajat ylittävien ja etenkin yläkouluun soveltuvien kokonaisuuksien suunnittelu nähtiin hyödyllisenä jatkossa. Kaiken oppimateriaalien löytyminen myös sähköisenä auttaisi opettajia materiaalin valmistamisessa oppitunteja varten: ”Sillon sun on helpompi saavuttaa ne mistä tahansa ja käytettävyys on paljon parempi kun sitte se, että sulla on monisteita.” Lisäksi selkeämpi runko tai ohjeistus tuntisuunnitelmissa (esim. Miten aloitat?) olisi ollut hyödyllinen, koska ”siihen menee paljon itseltä aikaa”. Oppilaiden ryhmätehtäville olisi voinut olla myös selkeät kirjalliset ohjeet oppilaille jaettavaksi, koska ”Ne on jo ihan unohtanu, jos ne on käyty suullisesti läpi.”

Varsinaisten harjoitusten ja tehtävien osalta kaivattiin Siwan tositarinaa liittyneitä taustatietoja, sillä oppilaat kysyivät niitä oppitunneilla. Tarinassa oli myös tehtäväkohta, jossa yksi opettaja olisi kaivannut lisätehtäviä, jotta hitaammat oppilaat olisivat saaneet myös keskittyä tekemiseen rauhassa, mikä oli myös yleisempi ongelma oppimistehtävissä:

Just ku oppilaat tekee semmosen haastavan, et pitäs olla semmosii pienii uusia juttuja, jota antaa niille jotka tekee asiat tosi nopeesti. ... Koska sit ois kiva et ne, jotka tekee kunnolla, ni ne sais tehdä ... et aina ne jotka on hitaita ja tekis huolella, joutuu mennä niitten (nopeitten) ehdoilla.

Intervention LIOK:n oppimateriaaliin liittyi myös teknisiä ongelmia, sillä kaikki annetut linkit eivät toimineet, jolloin opettajien piti itse täydentää tehtäviä. Lisäksi sähköisen materiaalin tulostamisessa oli joillakin annetuilla nettisivustoilla ollut ongelmia. Toisaalta oppituntien *havainnointiaineisto* sekä keskustelut opettajien kanssa kertoivat, että myös kouluissa käytössä ollut tekniikka tuotti käytännön ongelmia. Nämä liittyivät käytössä olleisiin tietojärjestelmiin tai ohjelmistoihin ja esimerkiksi tunnusten (ja laitteiden) jakamiseen sekä myös siihen, että tekniikan käyttö vaati opettajalta runsasta opastusta ja vei myös oppilailta enemmän aikaa, kuten yksi opettaja mainitsi haastattelussa.

8.3 Interventio opettajan työn tukena ja kehittäjänä

Toimintatutkimushankkeen tavoitteena oli intervention avulla myös edistää opettajien LIOK:n kompetenssia. LIOK:een ja pedagogisiin malleihin liittyneen orientoinnin ja koulutuksen lisäksi opettajia pyrittiin tukemaan mallien toteuttamisessa henkilökohtaisella ohjauksella sekä palautteella havainnoiduista LIOK:n oppitunneista. Loppukyselyssä, henkilökohtaisissa loppuhaastattelussa sekä opettajien ja työryhmän yhteisissä palaverissa käsiteltiin opettajien kokemuksia ja näkemyksiä intervention aikana saadusta koulutuksesta ja ohjauksesta. Näillä pyrittiin selvittämään, miten koulutus ja ohjaus työtapoihin auttoivat LIOK:n toteuttamisessa sekä edistivät opettajien LIOK -kompetenssia ja kehittymistä ihmisoikeuskasvattajana.

Loppukyselyn avoimissa kysymyksissä opettajat kertoivat, mikä tutkimushankkeessa parhaiten edisti heidän LIOK -taitojaan. Kirjoitetut kommentit kuvastivat intervention eri osa-alueita. Kukin opettaja nosti keskeisimmälle sijalle hieman toisista poikkeavan tekijän, mikä kuvasi myös eroja opettajien omissa oppimistyylyissä. Yksi opettajista katsoi etenkin koulutusten olleen *“avartavia ja rohkaisevia”*, sillä hän oppi parhaiten esimerkin voimasta. Toista opettajaa olivat auttaneet *“yhteiset tilaisuudet ja keskustelut”* sekä omakohtainen kokemus (draama) harjoitteista: *“että itse pääsi osallistumaan harjoituksiin joita tehtiin nuorille”*. Myös kolmannen opettajan kohdalla IOK -taitoja oli edistänyt keskustelut työryhmän ja muiden intervention opettajien kanssa *“joka vaiheessa”*, mutta etenkin draamapohjaisten työtapojen harjoittelu ja toteutus omassa luokassa, mihin liittyivät myös merkitykselliset tunnekokemukset.

Loppuhaastatteluissa kaksi opettajaa kuvasi koulutuksessa tehtyjen harjoitteiden merkitystä seuraavasti:

.. just et tulee käyttäneeks tommosia draamajuttuja, ni on helpompi ku on nähny miten se menee ja saanu sen tunnekokemuksen.

Mitä enemmän siel on sitä konkretiaa ja et sä joudut itse ajattelemaan ja kokemaan sen läpi, niin sen valmiimpihan sä oot varmaan muuttamaan sitä omaa toimintaa siinä koulussa ja niitten oppilaitten kanssa, huomaamattasikin.

Myös muut opettajat pitivät loppuhaastatteluissa omaa osallistumista prosessidraamaan kokemuksellisesti hyvänä asiana, joka myös virkisti. Koulutussessioissa oli rauha syventyä ja itse harjoitella eri työtapoja:

Siis mun mielest ne oli kauheen hyviä, ... ja just niissä oli se rauha ja pysähtyminen ja syventyminen, ja nää harjotukset oli todellaki havainnollistavia, elikä just varsinki tää draama ja nää ehdottoman hyviä.

.. kun se tekee opettajalle omana kokemuksena niin hyvää, ni sillä on semmonen virkistävä vaikutus.

Koulutuksessa käytetyt harjoitteet auttoivat opettajien mukaan myös lapsinäkökulman syventämisessä, kun niissä sukkellettiin oppilaan asemaan ja näkökulmiin, kuten seuraava kommentti kuvasti.

.. Koska se on aina sit ihan myöskin se hyöty meille, et opettaja on ite siinä oppilaan asemassa, et se tajuaa minkälaiselta se tuntuu oppilaana.

Yksi opettajista katsoi kirjallisissa kommenteissaan pedagogisten mallien toteutuksen luokassa (oppituntien suunnittelu, toteuttaminen, saatu palaute) auttaneen *“parhaiten paneutumaan aiheeseen ja pysähtymään pohtimaan omia ihmisoikeuskasvatustaitoja”*. Oppituntien aiheet ja niiden pohtiminen yhdessä oppilaiden kanssa nousivat tärkeälle sijalle toisen opettajan kohdalla. Hän mainitsi myös oppilaiden kuuntelemisen sekä nuorten näkökulman käsittelyn oppitunneilla, mikä heijasteli nimenomaan lapsinäkökulman syventymistä intervention aikana. Myös toinen opettajista nosti esiin draaman käyttöönoton lisäksi keskeisimmäksi kokemukseksi tutustumisen *“oppilaiden lähestymisnäkökulmiin käsiteltävissä aiheissa”*.

Loppuhaastattelut syvensivät käsitystä intervention toimivuudesta opettajien työn ja LIOK:n valmiuksien kehittämisen tukena, missä oli auttanut myös oppilaiden aktiivinen

osallistuminen intervention oppitunneilla. Kaikkiaan opettajat pitivät LIOK:n koulutuksia hyvinä. Myös koulutuksessa tarjottua oppimateriaalia sekä intervention aikana saatuja ideoita opetukseen pidettiin hyödyllisinä. Opettajia pyydettiin arvioimaan omaa osallisuutta tutkimushankkeessa. He kokivat oman osallisuuden toteutuneen tutkimushankkeen aikana hyvin: *“Et kyl mä koin, et mulla oli myös se osallistuva rooli siihen.”* Koulutuksen aikana opettajat tutustuivat paremmin hankkeen työryhmään ja myös toisen koulun opettajiin, mikä koettiin hyödylliseksi:

Et mun mielestä oli tärkeätä, et te tutkijat tai tässä hankkeessa mukana olevat ulkopuoliset tahot tulitte tutuiksi, ni se oli tärkeätä, ja myös sitte se et se toinen koulu ja siellä olevat ihmiset.

Opettajien osallisuus toteutui osallistumalla (draama)harjoitteisiin koulutusjaksojen aikana, mutta myös pedagogisten mallien (työtapojen) ja teemojen valinnassa sekä oppituntien toteutuksissa, ja opettajat myös pitivät tästä mahdollisuudesta, kuten seuraavat kaksi kommenttia kuvastavat.

.. te ootte antanu kuitenkin meille opettajille sen pallon lähes kokonaan, ison vapauden toteuttaa sitä sillä tavalla ku itse haluaa. Et teillähän ei ollu mitään tiukkoja raameja tai rajoja.

Toisaalta ihan kiva, et sulla on mahdollisuutta ... siinä taas sitte pysty ite miettii, mitä tehtäviä täältä ottaa ja miten lähtee rakentamaan.

Intervention alussa opettajia pyydettiin kummassakin koulussa valitsemaan keskenään pedagogiset mallit ja teemat. Tässä kohtaa jotkut opettajista olisivat kaivanneet yksityiskohtaisempaa kuvausta itse tutkimushankkeesta ja myös tarkempaa opastusta materiaalin käyttöön tai LIOK:n oppituntien toteuttamiseen: *“.. ei oikein itse hahmottanu vielä siinä vaiheessa, että montako niitä teemoja oli ja miten niitä pitäisi käsitellä ja kuinka moni.”* Toiminnallisten työotteiden käytön osalta olisi jo koulutuksen alussa voinut olla selkeämpi opastus työskentelysopimuksen tekoon luokkatilanteessa, sillä *“ne selkeesti pohjusti paremmin sitä työskentelyä”*. Myös oppimateriaalia oli joidenkin opettajien pitänyt työstää tai täydentää, mutta opettajat pääosin pitivät mahdollisuudesta valita ja muokata materiaalia ‘oman näköiseksi’, kuten yksi opettajista raportoi:

Kyllä mä mielestäni sain vaikuttaa, että ku mulla just ensimmäisenä oli se Compasito reportteri, et kyllähän mä sitä muokkasin ... Et mulle itse asiassa se on hirveen vaikee, ku mä saan valmiin oppimateriaalin, ku mä en tunne sitä omakseni, et mä en pysty oikein tän mukaan toimimaan.

Opettajia pyydettiin tekemään tuntisuunnitelmat kullekin opetuskerralle. Tämän toivottiin orientoivan opettajia sekä auttavan oppijaksojen valmistamisessa ja niiden toteutuksessa. Osa opettajista paneutui tuntisuunnitelmiin perusteellisimmin, mikä sitten myös palkitsi jälkeenpäin. Tästä kokemuksesta kertoi yksi opettaja seuraavasti:

Et ihan hyvä, et laitoitte meidät tekemään ne kunnon tuntisuunnitelmat, ni sit joutu itse pysähtymään sen asian äärelle ja miettimään, et mitä tässä nyt on tarkoitus tehdä ja miten ja miksi mä aion tätä tehdä. ... Ja sen jälkeen ku ne hyvät tuntisuunnitelmat oli tehty, ni ei se mun mielest ollu mitenkää semmonen vaiva tai rasite pitää niitä.

Pedagogisten mallien ja työtapojen toteutukseen tarjottuun apuun ja tukeen sekä saadun ohjauksen määrään oltiin myös tyytyväisiä. Ylipäätään sitä, että työryhmä koulun ulkopuolisina tuli kouluihin havainnoimaan ja refleктоimaan opettajien kanssa opetusta ja käytäntöjä, pidettiin erittäin hyvänä asiana. Se oli monelle opettajista myös uutta ja osalle heistä ryhmän läsnäolo luokassa oli luonut ylimääräistä painetta. Kokemusta pidettiin kuitenkin erittäin hyödyllisenä, kuten seuraavat kommentit kuvastavat.

Myös ki et meille tulee joku, ku me lillutaan täällä omassa liemessämme, ni meille tulee joka muu, joka kattoo sitä asiaa ulkopuolelta ja se voi myös ki kommentoida miltä se ulkopuolisesta näyttää. On se mun mielestä ehottoman hyvä.

.. et itellä tuli vähän opetusharjoittelijamainen olo. Mut se on hirveen hyvä, koska se on aina kiinnostavaa et mitä ihmiset ... et se on mun mielestä tosi hyödyllistä. Ja sielt tuli paljon kuitenkin hyvää rakentavaa palautetta, että miten vois, ja mihin kiinnittää huomiota.

Intervention aikana opettajat olivat mielestään saaneet riittävästi sekä ohjausta että tukea omaan opetukseen ja kehittymiseen. Refleктоivia keskusteluja sekä yksittäisten opettajien kanssa että yhteisissä palavereissa pidettiin hyvinä ja mielenkiintoisina. Oppituntien jälkeisten keskustelujen annista opettajat mainitsivat etenkin henkilökohtaisen palautteen ja toiminnallisiin työtapoihin liittyneet hyödylliset ideat. Opettajat saivat harvoin luokkaansa vierailijoita, jotka seurasivat oppitunteja, keskustelivat heidän kanssaan ja antoivat palautetta opetuksesta sekä ideoita työtapojen kehittämiseksi. Tämä oli ollut antoisa ja hyödyllinen kokemus:

Et tuota sehän monta kertaa onki opettajan työssä, et kun on aikuisena yksin siinä tilanteessa. ... No, kyllähän sitä aina sitte höyryjä päästelee ulos, mut joka tapauksessa varsinki näissä tunneissa, ni olihan se hyvä ihan ohjauksen kannalta ja just sitä, et mitä vois muulla tapaa tehdä, ja ajatuksia herättää.

Moni opettajista toivoi mahdollisuutta saada ulkopuolista näkemystä ja palautetta myös jatkossa, sillä *”silloin silmät avautuvat näkemään asioita ulkopuolisen silmin”*. Myös kun uusia työtapoja (draama) otettiin käyttöön, opettajat tarvitsivat harjoittelun lisäksi opastusta. Tätä näkökulmaa tuotiin esille seuraavasti:

.. mun mielestä se on Suomessa niin jotenki se luokahuoneen raja, ja et siel on vaan yksi aikuinen. Mut itse olisin ainaki kiinnostunu siitä, et siellä olis jotku toisetkin silmät katsomassa, korvat kuulemassa.

.. ja varmaan pitäis kannustaa enemmän, et käykää tutustumassa. Se ois mukavaa varmaan tulevaisuudessa jos opettajuus kehittyy siihen, että sitä samanaikaisopetusta ja tämmöstä ollaan kehittämässä, niin kuulostaa hyvältä.

8.4 Ihmisoikeuskasvattajan kompetenssin kehittyminen

Tutkimusraportin luvuissa 6 ja 7 käsiteltiin opettajien LIOK:n tietojen ja taitojen edistymistä sekä heidän opetuskokemuksia intervention oppitunneilta. Näiden perusteella interventio edisti enemmän opettajien asennoitumista LO:iin kuin heidän tietoja LO:sta tai LIOK:sta. Etenkin opettajat raportoivat lapsilähtöisen näkökulman syvenemisestä,

mikä liittyi sekä lasten mielipiteen kuunteluun ja arvostamiseen että lasten osallisuuden ymmärtämiseen ja haluun vahvistaa sen toteutumista koulussa. Tässä luvussa syvennetään opettajien kokemuksia ja näkemyksiä omista LIOK:n valmiuksista sekä niiden kehittymisestä intervention aikana loppukyselyn avointen kysymysten ja haastatteluaineiston kautta.

Usea mukana olleista kuudesta opettajasta piti interventiota kaikkiaan voimaannuttavana kokemuksena sekä katsoi vahvistuneensa ihmisoikeuskasvattajana sen aikana. Ihmisoikeuskasvattajana vahvistuminen koski etenkin draamapohjaisten ja toiminnallisten työtapojen käyttöä omassa opetuksessa. Yksi opettaja kuvasi loppuhaastattelussa tätä toiminnallisiin työtapoihin yhdistynyttä vahvistumista lasten ihmisoikeuskasvattajana seuraavasti:

Kyllä siis mul oli ainaki semmoset työtavat, jotka kovasti vahvisti sitä, että juuri niillä toiminnallisilla ja draamallisilla työtavoilla on mahdollista saavuttaa oppilaitten oivalluksia, ajatuksia iha eri tavalla, ku ehkä sillä perinteisellä ei-toiminnallisella menetelmällä. .. Et kyl ainaki itse koen, että se tapa on oikee käydä niitä heidän kanssaan läpi ja aidosti näki ja itsekin koki, et siellä synty niitä ajatuksia. Et se on tavallaan hyvää pohjatyötä, et siit ois ihan mahtava jatkaa heidän kassaan pitkälle eteenpäin.

LIOK -kompetenssin kehittyminen liittyi yleisesti uusien toimintamallien omaksumiseen intervention aikana, mutta erityisesti lisääntyneeseen rohkeuteen ja itseluottamukseen käyttää draamallisia harjoitteita omassa opetuksessa. Tämä voimaantuminen pohjautui draaman harjoitteluun koulutuksessa sekä selkeisiin positiiviseen kokemukseen sen käytössä omassa luokassa. Jotkut opettajista pohtivat yksityiskohtaisemmin suhdettaan draamapedagogiikkaan ja toiminnallisten työtapojen käyttöön. Eräs heistä vertasi aiempaa (epäonnistunutta) kokemusta draaman käytöstä sekä toisaalta voimaannuttavaa kokemusta sen käytöstä omassa luokassa intervention aikana seuraavasti:

... mä oon hyvin vähän sitä käytännössä opettanu, koska se on niin hankala käytännössä. Ja kun sitte tän takia järjestettiin sitä aikaa lukujärjestykseen ja tehtiin poikkeusjärjestelyjä, niin se draamahan onnistu mun mielestä tosi hyvin ja ne oppilaat tykkäs siitä, ja se oli mulle itelleni myöskin voimaannuttava kokemus.

Opettajat kokivat saaneensa sekä välineitä että myös innostusta IO/LO:n käsittelyyn luokassa. Interventio ei kuitenkaan juuri lisännyt (etenkään yhteiskuntaopin) opettajien tietoutta ihmisoikeuksista, mutta jotkut opettajista kokivat myös toteutettujen LIOK -oppituntien sisällön hyödyllisenä. Sisällöt olivat johdattaneet LOS:n sisällön pohdintaan ja sen työstämiseen: “Et ihan hyvä, ku tavallaan joutu perehtyä enemmän lasten oikeuksien sisältöihin ja miettimään sitä, että miten niitä voi työstää.” Yksi tällainen seikka liittyi toiminnallisten ja draamapohjaisten oppituntien lähestymistapaan eli ilmiöpohjaisuuteen ja tunnepohjaiseen oppimiseen, jotka pari opettajaa nosti intervention jälkeen tärkeäksi tekijäksi LIOK:ssa.

Syventää keskustelua ja semmosta elämispohjasta, mä uskon siihen elämispohjaseen oppimiseen, että kaikki jotenki sen kautta, että saatas ne empatian avulla ymmärtämään. Siinä just esimerkiks draamat ja kaikki muut on hirveen hyviä.

Ja sitte mä uskon siihen kyllä, sillen ku on vahva tunnekokemus, niin se jättää sen muistijäljen sinne oppilaille kyllä sitte, ihan varmaan.

LO:n tietosisältöjen tai LIOK:n toteuttamistapojen rinnalla interventio oli aktivoinut syvällistä ja reflektiivistä pohdintaa lapsen oikeuksista ja osallisuuden toteutumisesta koulussa sekä omassa opetuksessa, mikä tuki edellä esitettyjä tutkimustuloksia lapsilähtöisyyden näkökulman syvenemisestä intervention aikana. Tätä kuvasi kaksi opettajaa seuraavasti:

No sillai siis tietopuolella ei, ehkä enemmän se peiliin kattominen jotenki, se pohdiskelu että niitä oppilaita pitäis saada osallistettua lisää, et niitten pitäis olla enempi vastuussa siit prosessista ... jotenki se tietosuus, että siellä myös on paljon voimavaroja, et ku oppilaitten vaan annetaan itse tehdä, ni sieltä löytyy vaikka mitä.

No kai lähinnä oon sitä miettiny, miten ne koulussa tavallaan, siellähän on kaikki tää osallisuus ja kaikki tämmöset on siellä, että onko niitä oikeesti tarpeeks. ... Täällä aina tuntuu, et suurin osa oppilaista ei ees tiedä, et oppilaskunta on olemassakaan, et mistä se voi olla kyse .. ni tämmösiä ehkä lähteny miettimään.

Syventynyt ymmärrys oppilaiden osallisuudesta liittyi myös oman opettajan roolin, asenteiden ja toimintatapojen reflektointiin. Jotkut pohtivat entistä enemmän omia toimintatapojaan sekä näiden muuttamista oppilaita osallistavampaan suuntaan.

Nii et emmä oo mitenkään sankari täällä (luokassa, koulussa), vaan mahdollistaja. ... Ja mulla on ehkä se, et mä haluaisin että kaikki menis aina sillai järjestyksessä, mutta mun pitäis vähän päästää irti siitä. ... Mä en vielä koe, että mä oon kauheen hyvä siinä ja mul on paljo opeteltavaa.

Mä kuitenkin oon vielä vanhan opettajakoulutuksen käynny ja johtajuudesta oon lähteny liikkeelle, et niitä muutoksia pitää tavallaan hyvin tietosesti itselleenki, että hei että ei näin, vaan että asian voi tehdä toisella tapaaki.

Yhden opettajan pohdinnat viittasivat reflektiivisen ja tutkivan työotteen ohella myös kiinnostukseen LIOK:n arviointiin omassa luokassa:

Sehän ois toki mielenkiintosta, et jos tota käyttäis ihan yhtenä osana omaa opetusta, ni sit mitata myöskin niitä oppimistuloksia, et mitä toi olis verrattuna sitte esim siihen ei toiminnalliseen, mikä se vaikuttavuus on, miten se jäsentyy ja painuu heidän mieleensä sitte tolla tavalla versus sitte ei-toiminnallisella tavalla.

Lisäksi opettajat tunnistivat oman roolinsa ja vastuunsa LIOK:n edistämiseksi koulussa. Esimerkiksi LIOK:een liittyvien asioiden eteenpäinviemisen koko koululle nähtiin riippuvan siitä, missä määrin tutkimushankkeeseen osallistuneet opettajat onnistuvat innostamaan muita opettajia, kuten seuraava kommentti kuvastaa:

Et kyl mä sen näkisin, et jos tätä eteenpäin viedään, ni se on meidän juttu kyllä. Sit vois miettiä just jotain, et edes jossain muodossa, et miten sitä voi tehdä yhteisesti.

LIOK:n valmiuksien vahvistuminen heijastui suunnitelmissa käyttää interventiossa opittua jatkossa. Sekä kyselyaineisto (kts. luku 6.1.3) että loppuhaastattelut toivat esiin opettajien säilyneen tai jopa lisääntyneen vahvan motivaation ja innostuksen LIOK:een:

*Koulu on laitos, jossa on paljon määääviä tekijöitä (esim. aikataulut).
Silti haluan yrittää!*

Tyhmäähän se on, että kokeiltas vaan ja sitte se jäi siihen.

Opettajat kokivat koulutuksen sekä pedagogisten mallien ja materiaalin käytöstä saadun kokemuksen lisänneen heidän valmiuksiaan toteuttaa LIOK:sta jatkossa ja seuraavana lukuvuonna. He pohtivat interventiossa saadun tiedon, materiaalin ja taitojen soveltamista muissa oppilasryhmissä ja oppiaineissa seuraavasti:

Mut kyl se tuo vähän varmaan omaanki opetukseen sitä, et okei miten sä otat huomioon tiettyjä asioita ja näin.... Kyl aattelin et tiiviimmin nää täytyy ens vuonna sitte ottaa ... on paljon aiheita missä vois ottaa enemmän huomioon ..., ni siihen on nyt välineitä.

Mutta kaiken kaikkiaan noi materiaalit mitä mä oon kattonu, ni varmaan tuun hyödyntämään materiaaleja ja niitä ilmaisutaidon harjoitteita, nehän on aivan loistavia tuolla ilmaisutaidossa ja oppitunneilla, että paljon varmasti jää ihan konkreettista käteen, kyllä.

Erityisesti draamamalliin liittyneitä harjoitteita jotkut olivat jo myös ottaneet käyttöön intervention ulkopuolella. Yksi opettajista oli jo ehtinyt jakaa intervention oppimateriaalia ja tietoa oppilaiden osallistamisesta eteenpäin oppilaskunnan hallituksen käyttöön:

Esimerkiks oppilaskunnalle mä vein heti ne (osallisuuden) portaavat, että hallituksen kokouksessa mä just sanoin, et tähän meidän pitää pyrkiä. Et mun mielestä on hirveen hyvä, et on tämmöst konkreettista näyttää.

Toinen opettaja kertoi selkeästi rohkaistuneensa intervention LIOK:n työtapojen käyttöön ja oli myös jo intervention jälkeen pyrkinyt antamaan oppilaille enemmän vastuuta pienryhmätöinnässä sekä käyttänyt draamamallin harjoitteita saman oppilasryhmän myöhemmillä oppitunneilla, mitkä olivat molemmat onnistuneet hyvin:

Ja jotenki mua nyt itteeni huvittais jatkaa. Ja itse asiassa mun luokan kanssa me tehti yk kuuma tuoli harjoitus, ... ja sit ne istu siinä kuumassa tuolissa ja vastaili muitten kysymyksiin. Ja se toimi, koska ne oli harjaantunu siihen, ni se toimi ihan siinä neljäkymmenenviiden (minuutin tunnilla)... et jotenki mä ajattelen, et oman luokan kanssa uskaltaa ja voi tulevaisuudessakin tehdä semmosta työtappaa.

Haastatteluaineisto toi selvästi esiin sen, että toimintatutkimushanke oli vahvistanut siihen osallistuneiden opettajien LIOK -valmiuksia. Kompetenssin kehittyminen liittyi etenkin lapsilähtöisen näkökulman vahvistumiseen ja selkiintymiseen sekä IOK -taitojen kehittymiseen LIOK:n menetelmien ja materiaalin haltuunotolla. Erittäin tärkeää oli myös opettajien ilmaisema innostus lapsilähtöisyyden, oppilaiden osallisuuden ja LIOK:n lisäämiseen omassa opetuksessa ja toiminnassa sekä oman vastuun tunnistaminen LIOK:n edistämisessä. Opettajien voimaantuminen lasten ihmisoikeuskasvattajana nousi heidän yksilöllisistä kokemuksistaan, mutta niiden pohjana oli useat toimintatutkimushankkeen osatekijät. Näitä olivat koulutus LIOK:n pedagogisten mallien ja materiaalin käyttöön, draamapohjaisten työtapojen omakohtainen harjoittelu sekä

LIOK -mallien toteutus luokassa, mihin liittyi paitsi valmiit pedagogiset mallit ja materiaalit myös opettajille annettu tuki ja ohjaus sekä opettajien omat havainnot ja onnistumisen kokemukset luokassa. Lasten ihmisoikeuskasvattajana kehittymisen näkökulmasta erittäin merkittäviä olivat opettajien syventynyt näkemys oppilaiden osallisuudesta sekä tähän yhdistynyt opettajan roolin ja omien toimintatapojen reflektointi.

9. LASTEN OSALLISUUDEN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET KOULUSSA

Lapsilähtöisyyteen ja osallisuuteen yhdistyvät oppilaiden osallistumisen mahdollisuudet, oppilaiden aktiivinen rooli koulussa ja oppimisen rakentumisessa sekä myös oppilaiden omat kokemukset osallisuudesta. Intervention keskiössä oli oppilaiden osallistaminen ja osallistuminen tuntityöskentelyyn sekä näiden toteutuminen eri työtavoissa ja pedagogissa malleissa. Tässä luvussa keskitytään opettajien ja oppilaiden intervention jälkeisiin näkemyksiin oppilaiden osallisuudesta opetuksessa ja koulussa. Sekä opettajat että oppilaat esittivät loppuhaastatteluissa ideoita, pohdintoja ja syventyneitä käsityksiä oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksista ja toteuttamisesta. Opettajat mainitsivat myös konkreettisia esimerkkejä tai toimenpiteitä LIOK:n ja oppilaiden osallisuuden edistämiseksi luokassa sekä myös koko koulun toiminnassa. Myös intervention lopussa haastatellut koulujen rehtorit pohtivat LO:n ja osallisuuden toteuttamista koulussa sekä hahmottelivat koulun johdon näkökulmasta suuntaviivoja ja mahdollisuuksia oppilaita osallistavalle opetus- ja koulukulttuurille.

9.1 Oppilaiden osallisuus opetuksessa

Oppilaiden osallisuus ja osallistaminen yläkoulun opetuksessa yhdistyy sekä koulun kulttuurin ja resurssien mahdollistamiin opetus- ja oppimistapoihin että yksittäisten aineenopettajien toimintatapoihin käytännön kasvatustyössä. Osallisuudesta ja osallistamisesta keskusteltiin lisää oppilaiden ja opettajien haastatteluissa intervention päätyttyä. Lisäksi opettajat esittivät loppukyselyssä mielipiteitä lapsen oikeuksien ja osallisuuden toteutumisesta opetuksessa ja luokassa. Opettajien ja oppilaiden näkemykset käsittelivät lapsen oikeuksien ja osallisuuden merkityksiä yleisesti sekä myös suhteessa interventiossa käytettyihin työtapoihin. Nämä täydensivät kuvaa oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksista ja haasteista luokkapetuksessa.

9.1.1 Oppilaiden näkemyksiä osallisuuden toteuttamisesta luokassa

Luvussa 4.3.3 käsiteltiin oppilaiden käsityksiä lasten osallisuudesta ja vaikuttamisesta koulussa intervention alussa. Tulosten mukaan (kts. Kuva 4.7) oppilaat molemmissa kouluissa kokivat, että heidät otettiin yleisesti melko hyvin huomioon ja että he pystyivät myös oppilaskunnan kautta vaikuttamaan koulun asioihin. Sen sijaan oppilaiden vaikutusmahdollisuudet muutoin koulussa ja etenkin liittyen opetukseen ja oppimiseen koettiin heikommiksi. Loppuhaastatteluissa keskusteltiin lisää oppilaiden osallisuudesta ja vaikuttamisesta luokassa ja koulussa.

Oppilaiden mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa koulun ja luokan toimintaan pidettiin tärkeinä ja tutkimuksen oppilaat toivoivat näitä mahdollisuuksia lisää myös intervention jälkeen. He toivoivat lisää osallistavaa työskentelyä esimerkiksi ryhmätöiden muodossa, mutta myös mahdollisuutta vaikuttaa opetukseen ja oppimiseen. Oppimiseen toivottiin enemmän yhteistyötä ryhmätöiden ja pidempiaikaisten projektien muodossa, myös yli luokkarajojen. Toisten kanssa työskentelyn katsottiin virkistävän ja aktivoivan oppilaita luokassa, mikä auttaisi myös oppimisessa. Tätä kuvastivat seuraavat kommentit.

Koska se on tosi masentavaa, jos ihmiset vaan istuu ja ei tee yhtää mitää... ei siit jää mitää mieleen, jos ei tee mitää.

On se sillee parempi, jos saa liittyä mukaa, ku meil muutenki opettaja on aina siel edessä ja kertoo asioita, ja kaikki vaa sillee nukkuu siellä.

Et kuulee myös muiden mielipiteit siit asiast, ni sit saattaa iteki keksii jotain muuta.

Yhteistyö muiden luokkien kanssa auttaisi myös tutustumaan paremmin muihin koulun oppilaisiin, kuten seuraava kommentti kuvasi:

Mun mielest enemmän myös luokkien keskenäist työtä, kosk me ei oo tehty mitää, mä en ees tunne hirveesti ketää.

Toiminnallisten työtapojen ohella myös perinteiseen opetukseen oli oppilaiden mukaan tarvetta, tai sitten toiminnallisten työtapojen ei nähty onnistuvan kaikkien aineiden oppitunneilla. Tähän liittyi myös ryhmätyön mahdollinen toimimattomuus. Toisaalta oppilaat tiedostivat myös yksilöllisyyden oppimistyylyissä. He esittivät valinnanmahdollisuuksien lisäämistä sekä työtapojen vaihtelua:

Jos on vähän erilainen ryhmä, et toisii ei välttämät kiinnosta, nii siit ei oikee opi itekää mitää. Et se on mun mielest paras, et ope on jotenki valvomas et ei siit tuu ihan sähläystä.

Mun mielest se on vähän henkilökohtast, et miten kukis tykkää opiskella näit juttui. (jokainen vois valita miten haluaa opiskella) tai vuorotella niit tapoi.

Haastatellut oppilaat toivoivat myös osallistamista opetuksen suunnitteluun ja oppituntien toteutukseen, mikä toisi uutta opetukseen ja oppimiseen:

Mun mielest oppilaatki vois vaik ehottaa opettajalle jonku yhen tunnin ja opettaja pitäs sen tunnin miten oppilaat halua.

Sit tulis vähän niitä erilaisia opetustapoja ehkä, jos joku oppilas ois siel opettamas. Oppilas saattaa keksii jotain uutta, jotai juttui sillee.

Myös oppimisen arviointiin ehdotettiin tapoja, jotka osallistaisivat oppilaita enemmän. Ne toisivat vaihtelua, avartaisivat ajattelua ja auttaisivat myös tutustumaan toisiin oppilaisiin, kuten seuraavassa kommentissa esitettiin.

Esim. parikokeita, ni se ois kivaa vaihtelua joskus. ... Vaik sä saisit jonku kaverin, joka ei oo nii hyvä siin ainees, silti se ois erilaista ja siitä sais kokemust. Vaik sä oisit tosi hyvä koulus ja saisit kymppii ja sit sä saisitki jonku seiskan, nii samal sä tutustuisit siihen tyyppi ja voisit saada uusii kavereit tai sit sais uut ulottuvuut.

Oppilaiden aktiivisempi osallistuminen opetukseen ja opettajan astuminen joskus oppilaan asemaan saattoivat tuoda vaihtelua opetukseen ja auttaa opettajaa nauttimaan enemmän työstään: “Opettajalki saattas olla joskus vähän hauskeempaa ja vähä erilaista.” Osallistavampi oppiminen esimerkiksi ryhmätöiden ja keskustelun muodossa sisälsi myös haasteita, jos kaikki oppilaat eivät olleet valmiita niiden vaatimaan työskentelytapaan: “... mut ei kaikki vaa pysty siihen keskusteluun.” Myös oppilaiden mahdollisuudessa päättää oppimistavoista nähtiin ongelmia kuten vapaamatkustaminen, opettajan työllistäminen ja oppilaiden suhtautuminen tai erilainen kiinnostus oppimiseen:

Keskustelun pitää olla tavallaan sellanen, et kaikel se mielipide on saman arvon. Et jos yks rupee siin ryhmäs sellaseks opettajaks ni

helposti ne muut on vähän sillee et mitäs nyt... Ei kukaa kuuntele oman ikästää... sil opettajal pitää olla kumminki auktoriteetti.

Toisaalta et vapaudet tuo myös vastuuta ja ainaki meidän luokalla on näitä tapauksia, jotka haluaa vähentää vastuun niin pieneen osaan ku vaan mahdollista, että ei sitä välttämättä haluttaiskaan ottaa sitä vapautta... Eihän sillon vapaus toimi, et saat valita miten sä opit, koska sillon se valinta on et ei opettele mitää.

Haastateltavien mielestä opettajien välillä oli eroja aktiivisuuden ja oppilaiden osallistamisen suhteen, mikä liittyi kommenttien mukaan myös opettajan suhtautumiseen omaan työhönsä:

... on paljon kivempaa ku nauttii työstään. Et sen huomaa opettajast, jos sä tykkäät siitä. Mut sit jos nähää, et joku opettaja tulee tälle et noni nyt vedetään tää koulupäivä, nii kyl mä nään sen. Et sä itekkää sit oo ilonen siel tunnil, jos opettaja on sillee et mielummin mä oisin jääny kotiin.

Opetukseen vaikuttamisessa ongelmia saattoivat oppilaiden mielestä aiheuttaa myös totuttu opetustyyli ja toimintatavat, joista opettajat saattoivat pitää tiukastikin kiinni. Tilanne myös turhautti oppilaita, kuten seuraavat kommentit kertovat.

Meiän opettaja vetää aika intiimisti ne tunnit, et siin on aika tiukka järjestys eikä sitä järjestystä saa muokata tai mitää. Se alkaa vaa tylsistyttää, ku me vaa opiskellaan ja opiskellaan sen tunneil.

Kyllähän ne tietty kuuntelee, jos sä valitat, mut kyl osal opettajista on aika vahvat näkemykset kuinka ne haluaa opettaa ja kuinka ne kokee pystyvänsä opettaa parhaiten.

Koulu on kuitenkin sit ollu nii erilainen, ni monet opettajat kelaa, et tehää siten, miten mä oon ite oppinu parhaiten.

Intervention päätteeksi haastatellut oppilaat toivat esiin selkeitä ajatuksia ja ehdotuksia toimintatavoista, jotka osallistaisivat ja aktivoisivat oppilaita luokassa. Ryhmätyöt ja yhteistyö virkistäisivät, avartaisivat näkökulmia ja auttaisivat oppimisessa. Oppilaiden osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen toisi puolestaan vaihtelua luokkaan, sekä oppilaille että opettajalle. Lisäksi työtapojen valinnaisuus ja vaihtelu tukisivat kaikkien oppilaiden oppimista. Toisaalta oppilaiden suhtautuminen toisiin oppilaisiin tai erilainen kiinnostus oppimiseen sekä opettajien suhtautuminen tai halu pitäytyä tietyissä opetustavoissa olivat haasteita oppilaiden opetukseen vaikuttamisessa.

9.1.2 Opettajien näkemyksiä LIOK:n ja oppilaiden osallisuuden toteuttamisesta

Intervention jälkeen opettajat pohtivat loppuhaastatteluissa lapsen oikeuksien tai lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) sisältöjä sekä näiden toteutumista opetuksessa tai luokassa myös intervention ulkopuolella. Loppukyselyn avoimissa vastauksissa esimerkiksi yhden opettajan kohdalla keskeisimpänä mieleen jääneenä asiana oli se, että lapsi ei tiedä oikeuksistaan. Toinen opettaja nosti esille LO:n toteutumisen arjen käytänteissä ja kolmannelle opettajalle mieleen jäi etenkin lapsen oikeus työhön ja vapaa-aikaan. Lapsen osallisuus ja lapsilähtöisyys nousivat kuitenkin keskeisimmäksi aiheeksi sekä opettajien loppukyselyssä että loppuhaastatteluissa. Loppukyselyn strukturoidussa osiossa (luku 6.1.1) opettajat arvioivat edistyneensä eniten juuri lapsilähtöisyyden ja lapsen

osallisuuden näkökulman syventämisessä. Yksi opettajista kuvasi avoimissa kommenteissa tämän syvenemisen liittyneenä yleisesti opetukseen mutta myös muuhun toimintaan oppilaiden kanssa: *“Lapsilähtöisyyden korostaminen opetuksessa ja kaikessa toiminnassa oppilaiden kanssa.”*

Loppuhaastatteluissa pohdittiin oppilaiden osallisuuden merkitystä, haasteita ja mahdollisuuksia luokassa ja opetuksessa. Vaikka opettajat yhdistivät LIOK:n paljolti koulun käytänteihin ja oppilaiden kohtaamiseen ihmisinä, LIOK:n tavoitteita voitiin saavuttaa heidän mukaan myös luokkapedagogiikassa. Erityisesti silloin kun oppitunnilla tulee esimerkiksi:

*... tunne-älytason oivallus, niin kyllä mun mielestä on sil merkitystä ...
tai sillon, jos se pistää sitte taistelemaan ja muuttamaan asioita ja
pohdiskelemaan ja kyseenalaistamaan.*

Vaikka kaikkia oppilaita ei tässä tavoitettaisikaan, he tulevat opettajien mukaan ainakin enemmän tietoisiksi ihmisoikeuksista. Toiminnallisuus ja oppilaiden oman aktiivisuuden lisäämistä luokassa yleensä esimerkiksi ryhmätöiden kautta pidettiin tärkeänä. Pienemmillä oppilasryhmillä opettajan oli helpompaa järjestää erilaista toiminnallisuutta luokassa ja *”kun on tarpeeksi pieni ryhmä, niin kyllähän se sillon työllistää kaikki”*. Toiminnallisuuden ja ryhmätöiden katsottiin aktivoivan vuorovaikutusta ja oppilaiden ajattelua tehokkaammin kuin perinteiset työtavat (esim. yksilötyöskentely, kirjoittaminen vihkoon) ja niitä pidettiin siten *“oppilaalle antoisampia työskentelytapoja”*.

Oppiminen ja opetus tapahtuivat kuitenkin usein yhä suuremmissa ryhmissä ja kouluissa, mikä koettiin haasteeksi laadukkaalle LIOK:lle ja oppilaiden kuulemiselle yläkoulussa:

*Se on aika haastavaa, ku mä ite aattelen, yläkoulussa on niin valtava
määrä oppilaita per opettaja ja opettajiiki on paljo, et miten sitte tulis
kuulluksi jokainen.*

Toisena haasteena nousi esiin se, miten saada myös hiljaiset oppilaat osallistumaan aktiivisemmin ja puhumaan tunnilla. Toiminnallisuuden linkittäminen LO:n ja IO:n sisältöihin nousi haasteeksi toiminnallisten ja draamapohjaisten työtapojen toteutuksissa intervention oppitunneilla. Tämän yhteyden rakentaminen nähtiin kuitenkin tärkeänä osana LIO:n toteutumista, kuten seuraava arvio kuvastaa.

*Et kyllähän siinä pitää olla se iso konteksti tavallaan, just se että mitkä
on ihmisoikeudet ja lasten oikeudet. ... Et helposti näkee sen vaan
semmosena yhden tunnin toimintatapana, hauskana tapana tehdä
yhdessä asioita. Mut ei he varmaan nää sitä syvämerkitystä siellä.*

Yhden opettajan mukaan tuli puhua lapsen oikeuksien ohella myös velvollisuuksista, jotta oppilaat ymmärtäisivät että *“toisia ei saa kohdella ihan miten vaan”* ja jotta kiusaamista voitaisiin ehkäistä. Lapsen oikeuksien opettamista oppitunneilla pidettiin ongelmallisena myös, mikäli koulun käytännöt eivät olleet samansuuntaisia.

Opettajat pohtivat oppilaiden osallisuuden toteuttamista omassa toiminnassa ja luokassa. Kukin opettaja omilla toimillaan saattoi vaikuttaa LO:n ja osallisuuden toteutumiseen koulussa ja luokassa. Opettajan oman asenteen katsottiin vaikuttavan asiaan. Tärkeää on ensinnäkin se, että *“niitä lapsia, oppilaita kuullaan ja halutaan kuulla, ihan todellisessa mielessä ..”*. Tämä sisältää myös sen,

*ettei oo vaan sitä, et noniin oppilailta kysytään jotain ja sit ne heitetään
kassakaappiin ne vastaukset, vaan et me oikeesti sitte reagoidaan niihin.*

Oppilaiden kohtaamisen ja osallistamisen nähtiin lähtevän liikkeelle luokahuoneesta ja luokkatilanteista, mikä onkin *“se haasteellisin juttu”*. Tämä edellytti opettajien mukaan muutosta sekä opiskelumetodeissa että opettajan roolissa, kuten seuraavassa kuvataan:

.. kyllähän kaikkee tämmöstä järjestettyä juttua, että mitenkö oppilaskunta toimii ja miten oppilaat voivat ylipäättään koulun toimintaan vaikuttaa, mut että sillä olis merkitystä myös ihan siellä luokkatilanteessa. Et se tulee sieltä opiskelumetodien muutoksesta ja siitä, että et se opettaja entistä enemmän laskeutuu sieltä pöydän takaa sinne oppilaiden joukkoon.

Oppilaiden osallisuuden käsittelyssä intervention jälkeen palattiin koulun oppilaskunnan rooliin ja sen mahdollisuuksiin edistää LO:a ja oppilaiden osallistumista oppilaskunnan hallituksen kautta: *“.. tuntuu et suurin osa oppilaista ei ees tiedä, et oppilaskunta on olemassakaan, et mistä se voi olla kyse?”* Koko koulun oppilaiden osallistamista voisi kuitenkin opettajien mukaan edistää oppilaskunnan hallituksen kautta. Hallitus voitiin ottaa mukaan koulun toimintojen suunnitteluun ja sen edustajien tehtäväksi viestiminen ja keskustelu muiden oppilaiden kanssa, kuten yksi opettaja pohti asiaa:

Et ehkä näitä pitäis kans lähteä miettimään, että mitäs jos me annettais oppilaitten suunnitella tai otetaan mukaan siihen, et mitä tehdään, jäsenet sinne. Ettei se oo aina se, että me päästään helpommalla, tehään näin tai näin on aina tehty.

LO:n käsittelyn nähtiinkin yhtäältä soveltuvan paremmin oppiaineisiin, joissa ne jollain tavalla tulevat muutoinkin esille. Toisaalta sekä oppilaskunnan hallituksen käyttöön että myös yleisemmin nähtiin tarvittavan oppiaineet ylittävää materiaalia ja toimintaa, jotta nämä asiat eivät jäisi yksittäisiksi saarekkeiksi jonkin oppiaineen sisälle:

... et kun sen sais sillee ainekohtasesti, tai ilmiökohtasesti niinkun nykyään, että sais eri oppiaineiden välille näitä teemoja, ni sittenhän se ois ideaali ja toimis jotenki jatkuvassa käytössä.

Esimerkiksi draamasta ollaan yhden opettajan mukaan nykyisin hyvin kiinnostuneita, mutta oppiainerajat ja myös oppituntirajat muodostivat haasteen prosessidraaman käytölle ja opettelulle koulussa. Vaikka LO:n näkyminen koulun arjessa ja oppitunneilla oli kaiken kaikkiaan tärkeää, niiden sisältöjä ehdotettiin kuitenkin käsiteltäväksi koulussa myös esimerkiksi erillisinä teemapäivinä, missä asiaa tarkasteltaisiin *“monesta eri näkökulmasta”*. Toisaalta LIOK:n työtapoihin ja oppimateriaaliin voisi yhdistää ainekohtaisuutta ja konkreettisia esimerkkejä, jotta opettajat olisivat yleisemmin halukkaita sisällyttämään yhteisiä IOK:n teemoja omaa opetukseen, koska

.. sitte jos käsitellään vaikka joku tämmönen teema, joka ei tavallaan liity siihen opetettavaan aineeseen sillä hetkellä, ni se tuo sitte sen miks ei tämmöstä lähetä tekemään, koska se vie sitä oman aineen opetusta sitte pois.

Niinikään oppilaiden valinnan mahdollisuuksien lisäämistä pidettiin yhtäältä tärkeänä ja toisaalta sen nähtiin lisäävän vaatimuksia paitsi opettajan työajan osalta myös opettajan osaamisen, tietämyksen ja materiaalin valmistamisen suhteen:

Jos aattelee, et lapsel ois vähän enemmän oikeus valita itse miten se jotain asiaa vaikka tekee ja opiskelee, ni se vaatii opettajalta aika laajaa materiaalipankkia ja tietämystä ja osaamista, jotta voi tarjota

niitä eri vaihtoehtoja.... Et ne kaikki asiat mitkä tavallaan auttais sitä lapsen oikeutta, ni sit se on omast vapaa-ajast kokoajan pois ja ku itest tuntuu et muutenki tekee työtä aika hurjasti. Et se on se haaste.

Intervention jälkeen opettajat hyvin yhtenäisesti näkivät LO:n ja oppilaiden osallisuuden liittyvän oppilaiden kohtaamiseen arjessa sekä koulun käytäntöihin. Lapsen oikeuksien tuli näkyä kaikessa toiminnassa lasten kanssa lähtien opettajien kohdalla liikkeelle erityisesti luokkahuoneesta. Osallisuuden lisäämisessä luokassa tärkeälle sijalle nousi etenkin oppilaita aktivoivat toiminnalliset työtavat, mutta myös perinteisen opettajan roolin ja asenteiden muuttaminen. Koko koulun osalta pohdittiin myös eri oppiaineisiin soveltuvan mutta oppiainerajat ylittävän materiaalin kehittämistä sekä oppilaskunnan roolia ja sen toiminnan tehostamista. Haasteet LO:n ja osallisuuden toteuttamisessa liittyivät näiden ohella myös yleisemmin oppiaine- ja oppituntirajoihin, koulun käytänteisiin, yhä suurempien oppilasryhmien ja koulujen muodostumiseen sekä myös opettajan työaikakysymyksiin.

9.2 Lapsen oikeudet ja koulun toimintakulttuuri

Luokkapedagogiikan ja opetuksen ohella opettajien kanssa käsiteltiin intervention jälkeen koulun toimintakulttuuria ja sen suhdetta oppilaiden osallistamiseen sekä lapsenoikeusperustaisen koulun rakentamiseen. Opettajilla oli selkiytyneitä ajatuksia siitä, miten LO:t ja oppilaiden osallisuus yhdistyivät koulun toimintakulttuuriin ja myös miten niitä voisi paremmin huomioida ja edistää koulussa. Myös oppilaat esittivät loppuhaastatelussa ajatuksia oppilaiden osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista koulussa. Molempien koulujen rehtorit pohtivat haastatteluissa niinikään koulujen toimintakulttuuria ja sen suhdetta oppilaiden osallisuuteen ja vaikutusmahdollisuuksiin.

9.2.1 Opettajien näkemyksiä lapsen oikeuksista ja koulun toimintakulttuurista

Usea tutkimuksen opettaja otti esille koulun käytänteet ja niiden muuttamisen, mikä kertoi toimintatutkimuksen tavoitteiden toteutumisesta opettajien tiedostamisen ja muutosvalmiuksien edistämisen suhteen koko koulun osalta intervention aikana. Esimerkiksi loppukyselyssä kaikkiaan neljällä opettajalla oli eniten jäänyt mieleen lapsilähtöisyyden ja lapsen oikeuksien toteutuminen koulun käytänteissä tai koko koulun toimintakulttuurin muuttaminen näitä tukevaksi.

Opettajien loppuhaastattelussa pohdittiin entistä vahvemmin koulun toimintakulttuuria ja sen muuttamista. Kuten intervention alussa myös sen lopussa opettajat pitivät LO:a kokonaisvaltaisesti koulua koskettavana asia. Oppilaiden osallistaminen oli ollut toisessa koulussa myös kehittämisen kohteena. Se nähtiin koulun yleistavoitteena ja 'päivän sanana'. LO:ien ja oppilaiden osallisuuden toteutuminen edellyttivät kuitenkin muutoksia koulun toimintakulttuurissa, kuten seuraava opettaja korosti:

Kyl mun mielestä siihen tarvitaan se koko koulun toimintakulttuurin muutos niinkun puhuttiin siinä ihan ensimmäisessä (haastattelussa). ... Et pitäs pedata sitä koko koulun toimintakulttuuria läpi ja rakentaa heille sinne niitä vaikuttamisen polkuja ja ohjata heitä tavallaan, tai kasvattaa heitä yläkouluun saapuessa jo siihen, että tämmösiä on olemassa.

Koulun kulttuurin muuttaminen oppilaita osallistavammaksi vaati opettajien mukaan, että oppilaita todella kuultiin ja haluttiin kuulla ja että koulun rakenteet tekivät tämän

mahdolliseksi. Usea opettaja oli pohtinut intervention aikana, yhdessä ja erikseen, oppilaiden osallisuuden edistämistä suhteessa koulun käytäntöihin ja toi esiin näitä näkemyksiä loppuhaastattelussa:

Pitäis rakentaa koulun käytänteitä, missä oikeesti mietittä lasten oikeuksien toteutumista ja heidän osallisuuttaan vielä ponnekkaammin kun tällä hetkellä.

Kyl mä uskon varmaan, että meidän täytyy ens vuonna oikeesti miettiä se, että miten tavallaan tehdään se vaikuttaminen ja osallistumisen mahdollisuus näkyvämmäksi koko meidän koulussa oppilaille, myös että ne tietää oikeasti sen, että mitä kautta voidaan vaikuttaa... et se on se, mitä on tässä eniten miettiny tän projektin aikana.

LO:n ja osallisuuden edistäminen oli opettajien mukaan pitkälinen prosessi, jossa tarvittiin ”monenlaisia pieniä polkuja siellä koulun sisällä ... ja sitten myös niitä koulun yhteisiä”. Esteiden oppilaiden osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien toteutumisessa nähtiin liittyvän paitsi koulun rakenteisiin ja käytänteisiin myös koulun perinteisiin rooleihin sekä opettajien asenteisiin ja totuttuihin toimintatapoihin:

Mut sit myöskin se opettajan oma asenne siihen työhön, että ku oppilailtahan saa mun mielestä ihan paljon palautetta.

.. ne koulun rakenteet ja roolit, myös mihin me ollaan jokainen täällä kasvettu, ja meidän pitäis oppii niistä pois.

Perinteinen opettajan rooli ja opettajajohtoisuus saattoivat näkyä esimerkiksi suhtautumisessa oppilaiden ehdotuksiin, kuten yksi opettaja kuvasi:

Musta tuntuu, että meillä on edelleen vallalla vähän se ajatus, et jos oppilaalta tulee joku idea tai ehdotetaan jotaki, ni se voi olla ekana että “no ei onnistu” tai jotain tällasta, et se pitäis vaan muuttaa sitä käsitystä jotenki ajatuksen tasolla, et ne on myös omalta osaltaan vaikuttamassa tähän meidän viihtyvyyteen täällä.

Jotkut näistä koulun käytänteistä näyttäytyivät peruskoulun ala-astetta selkeämmin yläasteella, jossa lukujärjestykset oli laadittu oppiaineittain ja opettajat keskittyivät tiettyjen (omien) oppiaineiden opetukseen: ”.. *Must tuntuu et jokainen kulkee vaan sitä omaa polkua ja tekee sitä tehtävälistaansa pois.*” Muutos käsityksissä ja asenteissa vaati opettajalta ”*joustavuutta, avoimuutta, ennakkoluulottomuutta, valmiutta muutokseen ja oman roolin kyseenalaistamiseen*”.

Muutoksen tuli yhden opettajan mukaan lähteä liikkeelle koulun omista arvoista. Koulun nähtiin kuitenkin heijastavan myös koko yhteiskuntaa ja vallalla olevia yhteiskunnallisia arvoja. Toisen opettajan mukaan koulu voisi tässä suhteessa olla myös yhteiskunnan edelläkävijä:

.. on naiivia ajatella, et koulu on joku erillinen saareke yhteiskunnasta, että kyl me heijastetaan meidän yhteiskunnan yleisiä arvoja. Mut toki me voidaan yrittää olla hyvissä asioissa semmonen edelläkävijä tässä yhteiskunnassa.

Mielipiteet vastuusta koulun kehittämisestä koulun sisällä hieman vaihtelivat. Jotkut opettajista liittyivät vastuun LIOK:n toteuttamisesta ja koulun kulttuurin muuttamisesta nimenomaan koulun kasvattajiin: ”.. *meillä kaikilla on se vastuu siihen, et ei olla niin*

kaavoihin kangistuneita”. Myös yksittäisellä opettajalla oli mahdollisuuksia vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin omalla toiminnalla ja esimerkiksi ehdotuksilla kokouksissa. Tämä saattaa kuitenkin edellyttää paljon opettajan omaa ponnistelua, missä tarvitaan muun työyhteisön tukea, kuten yksi opettajista kommentoi:

Mut se et onko aikaa ja voimia kovin ponnekkaasti sitä asiaa ajaa, ni se on eri asia sitte siinä arjessa. Se vaatii kyllä (isompaa yhteisöä mukaan), et en usko et yksittäinen opettaja pystyy sitä laivaa kääntämään, et kyl siinä pitää olla useempia samalla tavalla ajattelevia ja sen asian tärkeeksi kokevia.

Toiset opettajat näkivät vastuuhenkilöiden tai vastuuryhmän valitsemisen opettajien keskuudesta tärkeäksi tekijäksi LO:n ja oppilaiden osallisuuden edistämisessä: “.. jos ei joku oo vastuussa, ni sit siit ei ota kukaan vastuuta... jonku pitää olla se lähettiläs tai pioneeri, joka vie sitä asiaa muille”. Tarvittiin myös yhteistyötä ja ryhmätyötä opettajien kesken. Koulun sisällä tuli esimerkiksi yhteisesti päättää, miten LO:a erityisesti käsitellään. Kouluissa tuli rauhassa miettiä oppilaiden osallistamisen ja vaikuttamisen tapoja sekä varmistaa, että “ne oikeesti toimii, et he voi niitä aidosti käyttää”. Erityisesti oppilaiden osallistamiseen ja osallisuuteen ajateltiin perehdyttävän uuden koulukohtaisen opetussuunnitelman tekemisen yhteydessä seuraavana keväänä:

.. et tavallaan se tulee olemaan semmonen haaste oikein, et sitä ryhmissä mietitään ja yhdessä mietitään sitten, että mitenkä se oppilas voi enemmän osallistua ja vaikuttaa. Kyl se varmaan tulee sitä kautta, että kukaan ei voi jäädä tavallaan ulkopuolelle. Sitä on pakko miettiä oman oppiaineensa kannalta.

Opettajien keskuudessa nostettiin myös koulun johtoryhmä ja rehtori toimintakulttuurin kehittämisen päävastuullisiksi tai ainakin sen merkittäviksi edistäjiksi:

Kyl (minun) mielestä vastuu on koulun johdolla ja johtoryhmällä ihan selkeesti, et ei se vastuu voi olla yksittäisten aineenopettajien varassa. Et kyl siinä täytyy olla koulun johdolta se yhteinen tahtotila, et se nähdään tärkeenä arvona siinä koulussa, et pitää käydä tavallaan se arvokeskustelu siellä kouluyhteisön sisällä ja että se koetaan sitä kautta aidosti tärkeäksi asiaksi.

Johdon tuki tarkoitti myös tarvittavien resurssien varmistamista. Peruskoulun opettajalla katsottiin olevan rajalliset mahdollisuudet laadukkaan LIOK:n toteuttamiseksi. Nämä rajat liittyivät ennenkaikkea aikaan ja rahaan. Molempiin tarvittiin opettajien mukaan lisäresursseja ja –panostusta:

.. et jos kaikki lasketaan vaan sen varaan, et ihmiset kyllä omalla ajallaan suunnittelee, ni sit se jää kyllä kauniiksi korulauseiksi.

Aika se on kaikkein tärkein. Ja sitte raha on tiukissa, nii se on aika vaikea sitte toteuttaa semmosia mitä oppilaat haluaa, jos on maksullisia juttuja. Mut et aikaa, rahaa, ehkä kärsivällisyyttä.

Koulun rajalliset resurssit aiheuttivat turhautumista sekä oppilaiden että opettajien keskuudessa ja myös suhteessa LO:n toteuttamiseen koulussa, kuten seuraava kommentti kuvasi:

.. me mielellään haluttais käydä niitä asioita läpi, ja sitte aikaa on rajallisesti, et se aika on mun mielestä se isoin tekijä kaikessa,

opettajan aika, sit se oppituntien aika Et jos sen vapaa-aikansa käyttää siihen, et se opettelee Ipadin käyttöä ja kaikkee muuta, ni se ei voi samaan aikaan käyttää kaikkee vapaa-aikaansa siihen, et opettelee draamaa. Et se aika on se resurssi. Se on se, mitä on kaikkein vähiten.

Kunnallisen kouluhallinnon ei nähty olevan sinällään vastuussa koulukulttuurin kehittämisestä, elleivät kouluhallinnon toimet haitanneet koulun toimintaa. Kouluhallinnon puolelta järjestetyt resurssit ja myös kouluille asetetut odotukset ja tavoitteet muodostivat kuitenkin keskeiset rajat opetuksen järjestämiselle ja oppilaiden huomioimiselle esimerkiksi koulun tilojen, erityisopetuksen ja ruokailun suhteen. Etenkin henkilökunnan riittämättömyys ja opettajan työn yleinen kuormittavuus nähtiin esteinä LO:n huomioimiselle arkipäivän tilanteissa. Näitä haasteita kuvasi useampia opettaja.

Mä luulen että ne aikuiset, niitä pitäis olla enemmän. ... että ku näkee, että joku oppilas ei pysty tässä ja nyt opiskelemaan, voi pahoin ja haluais tehdä kaikkee muuta ku mikä on sitä tavoitteellista tekemistä, niin pitäis olla enemmän aikuisia. Pitäs olla kouluavustajia enemmän... ku joku erityinen tekeminen ja jotta saa jotain lisävoimaa, ni se pitää etukäteen hyvissä ajoin miettiä, että resursseja on sen verran vähän.

... aika paljon tulee sellasta uutta lastii tähän työhön. ... et mitä kaikkee odotetaan, et opettaja kerkeis tehdä. Ni mä ymmärrän ihan hyvin, et on monella semmonen olo, et en tee kyl mitään ylimäärästä.

Tää arki menee vaan näin ja koko aika kauheesti kaikkee, että et se vaa jotenki... kaikkeen pitäis vaan saada jonkinlainen rauha.

Oppilaskunnan hallituksen aktivoimisen sekä opettajien koulutuksen lisäksi ulkopuolisten asiantuntijoiden tuoma tietous kouluille olivat esimerkkejä konkreettisista toimenpiteistä lapsenoikeusperustaisen koulun kehittämiseksi. Myös vanhempien mukaan saamista pidettiin tärkeänä. Vanhempien sekä nuorten itsensä keskuudessa vallitsevien käsitysten ja asenteiden merkittävä rooli IOK:ssa tuli esille jo alkuhaastattelussa. Tämän nähtiin vaikuttaneen myös oppilaiden IO:n oppimiseen intervention aikana, kuten yksi opettajista kuvasi loppuhaastattelussa:

Jotenki ku puhuttiin, et mihin asioihin ite voi vaikuttaa ja mistä saa päättää, että jotenki tuntuu että he oli kaikki silleen, että jokainen sai vaikuttaa ja että heidän oikeuksiaan ei juurikaan poljeta millään tavalla. Et mä en tiedä, avartuko oppilaiden mielet näkemään, että kaikilla ei oo asiat niin hyvin.

Toimintatutkimuksen tavoitteiden toteutuminen intervention opettajien lisääntyneen tiedostamisen ja muutosvalmiuksien osalta näkyi opettajien syventyneissä pohdinnoissa koulun toimintakulttuurista. Lapsilähtöisyys ja lapsen osallisuus yhdistettiin entistä tiiviimmin koko yläkoulun toimintakulttuuriin ja sen muuttamisen tarpeisiin. Opettajat pohtivat niin oppilaiden aktivoimista, koulutuksen ja tiedon lisäämistä kuin myös opettajien asenteiden ja totuttujen toimintatapojen muutostarpeita. Myös yhteistyö koulun ulkopuolelle sekä vanhempien aktivoiminen nähtiin edistävän LO/IO:sta oppimista. Tässä tarvittiin koko koulun arvoihin liittyvää pohdintaa mutta myös työyhteisön tukea ja opettajien yhteistyötä. Vastuu koulukulttuurin muuttamisesta lapsilähtöisemmäksi oli sekä opettajilla itsellään että koulun johtoryhmällä ja rehtorilla. Opettajat toivat kuitenkin

vahvasti esille opettajille ja kouluille asetetut suuret vaatimukset ja toisaalta koulujen rajalliset resurssit laadukkaan LIOK:n ja oppilaiden osallisuuden toteuttamiseksi.

9.2.2 Oppilaiden näkemyksiä lapsen oikeuksista ja vaikuttamisesta koulussa

Myös oppilaiden loppuhaastatteluissa nousi esiin joitakin näkökohtia oppilaiden osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista koulussa ja myös laajemmin ihmisoikeuksiin vaikuttamisesta. Haastateltavat katsoivat ensinnäkin, että oppilaiden kuuntelu oli tärkeää, mutta myös oppilaiden omaa kiinnostusta ja aktiivisuutta tarvittiin koulun asioihin vaikuttamisessa:

... on se aika tärkeätä, et ne aikuiset kuuntelee sua, koska ne voi viedä myös niit asioit eteenpäin helposti. Mut sit tietysti, jos ei sano mitää vaik ois joku hyvä idea, ni ei sille sit tietenkää voi tehä mitää.

Et vaik joku valittaiski jostai asiasta, ni jos sille tarjotaan mahdollisuus, ni ei se välttämät halua vaikuttaa, koska sitä ei yksinkertasesi vaan kiinnosta. ... Kylhän varmaa aika monet vaa käy tunneilla, mut ei sitä sillee ajattele et haluisko tääl muuttaa jotai tai tällasta, et se on enemmän sellasta rutiinisuurittamista käydä koulussa.

Vaikka oppilaat pitivät myös intervention jälkeen LO:n tilannetta ja koulun toimintakulttuuria pääosin hyvinä, loppuhaastatteluissa esitettiin ajatuksia opetuksen ja oppimisen kehittämiseksi. Tässä suhteessa opettajien taitoihin luotettiin. Yksi oppilas otti esille myös LO:n mukauttamisen koulun sääntöihin:

... et sitä (opetusta) vois myös viel kehittää. ..

Sitä opetussuunnitelmaa vois kehittää vähäsen.... koska mä kyl uskon, et meidän koulun opettajat on aika taidokkait, et ne kyl pystys siihen iha helposti.

Meilhän on täällä tosi hyvät säännöt, mut jos ei oo niin hyvii sääntö, ni sitte vois lasten oikeuksien kautta soveltaa niit sääntöi, jos siel on vähän joku väärin.

Oppilaat esittivät melko paljon konkreettisia ehdotuksia vaikuttamisesta sekä koulun sisällä että sen ulkopuolella. Oppilaskunnan vaikutusmahdollisuuksiin koulussa edelleen uskottiin sekä myös siihen, että opettajat kuuntelevat oppilaiden mielipiteitä. Yksi haastateltavista kertoi myös ilmoittautumisestaan koulun oppilaskuntaan, jotta voisi varmistaa oman henkilökohtaisen mielipiteen huomioimisen koulun asioissa.

Esim. mäki ilmottauduin oppilaskuntaan (..) et mua kiinnostaa, et mä haluun viedä eteenpäin. Tietenki meil on tosi hyvä oppilaskunta nyt, mut viel jos sä ite oot siel, ni sä voit viel enemmän tuoda esiin sitä. Et vaik sä sanoisit toiselle ni se voi aina esittää sen vähä erilailla ku sä, ni sit sä tuot sen sun oman.

Yhdessä haastattelussa pohdittiin myös ‘näennäistä’ vaikuttamista koulussa, missä oppilaiden mielipiteitä ei kunnolla huomioitu, vaan opettajien nähtiin pitäytyvän auktoriteettiasemassaan koulua koskevista asioista kuten koulun sääntöjen laatimisessa:

Et opettajal on kumminki siin se oikeus et se päättää mitkä säännöt hyväksytään. Se sit (on) vähän turhaa, et tollast tekee, jos käytännös haetaa niit samoja vanhoja. ...ni onhan se vähän teennäistä vaikuttamista.

Oppilaat tiedostivat, että koulun resurssit saattoivat estää oppilaiden ehdotusten toteuttamista, mutta omien toiveiden täytymättömyys silti turhautti:

Mäki oon ihmetellyt, et onks meillä vaan resurssit jotenki, ku meil ei oo ollu mitää tämmöst mahollisuut. Et se on tosi surullist, kosk mä oisin ite tosi kiinnostunut.

Vaikka oppilaat kokivat edelleen vaikeaksi yleisemmin vaikuttaa LO:n toteutumiseen Suomessa tai kehitysmaissa, haastateltavat toivat kuitenkin vahvasti esiin kiinnostuksen vaikuttamiseen ja monet toivoivat lisää tietoa vaikuttamismahdollisuuksista ja –keinoista:

Kyl sille jotain pitäis tehdä, mut emmä tiedä mitä.

Et kyl mä voin lahjottaa, mut eihän se kaikkee, et mul tulee aina tosi avuton tai hyödytön olo.

Vois opettaa, et mitä me voitais tehdä koska en mä ainakaa ite nyt tiää, et miten mä voisin vaikuttaa... mitä vois tehdä Suomessa näitten ihmis- ja lasten oikeuksien hyväks.

Tieto erilaisista ihmisoikeusjärjestöistä koettiin hyödylliseksi ja ylipäättään oppilaidenkin nähtiin voivan jakaa tietoa koulussa esimerkiksi aamunavauksissa tai järjestämällä tapahtumia välitunneilla. Tutustuminen konkreettisemmin lapsen oikeuksiin ja niiden toteutumiseen sekä esimerkiksi koulun oppilaiden rohkaiseminen, että nämä uskaltaisivat kertoa aikuisille lapsen oikeuksien loukkauksista, olivat muita esiin nousseita mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen oikeuksien toteutumiseen myös koulun ulkopuolella. Lisäksi pohdittiin koulun yhteistyön mahdollisuuksia ympäröivään yhteiskuntaan tai esimerkiksi Suomen rajojen ulkopuolelle. Konkreettisina esimerkkeinä oppilaiden tiedon hankkimisesta ihmisoikeuksista ja globaalista vaikuttamisesta ehdotettiin ulkopuolisten vierailijoiden lisäksi kansainvälistä oppilasvaihtoa sekä kummikoulun tai kirjeenvaihtokavereiden ottamista.

Se ois tosi kivaa, et pääsis näkee millanen koulu muualla on. Tietää millast Suomes on koulu, ni se ois tosi kiva. .. Sit jos siel sais huonompaa opetust, ni pystyis arvostaa enemmän.

Sit mä en kyl tiää miten tää liittyis, mut siis ois tosi kiva, jos ois joku kummilapsi tai kummikoulu koululla ... ja vaik luokal ... ja sitte jotkut kirjeenvaihtokaverit ois kivat.... ehkä oppis tosi paljon.

Oppilaat olivat intervention jälkeen yleisesti hyvin kiinnostuneita LO:sta ja IO:sta ja halusivat niistä sekä vaikuttamisen keinoista lisätietoa. Jotkut haastatellut oppilaat toivat esiin paitsi lisääntyneen motivaation LO/IO:n edistämiseksi Suomessa ja ulkomailla myös konkreettisia toimintaehdotuksia oppilaiden tietouden ja vaikuttamisen lisäämiseksi. Koulun kohdalla tiedostettiin oppilaiden oman aktiivisuuden tärkeä merkitys koulun asioihin vaikuttamisessa. Oppilaat tarvitsivat myös rohkaisua omien oikeuksien vaatimisessa sekä joustoa opettajien auktoriteettiasemassa. Tiedottaminen, tapahtumien järjestäminen ja myös yhteistyö koulun rajojen ulkopuolelle olivat esimerkkejä LO:iin liittyvän tiedon ja vaikuttamisen mahdollisuuksista. Koulun resurssien rajallisuus tiedostettiin, mutta samalla se koettiin myös oppilaita turhauttavaksi haasteeksi.

9.2.3 Rehtorien näkemyksiä lapsen oikeuksista ja osallistamisesta koulussa

Myös koulujen rehtorien haastatteluissa käsiteltiin LO:n toteuttamista sekä oppilaiden osallistamista koulujen toimintakulttuurin ja edellytysten näkökulmasta. Näkemykset samalla tarkensivat koulun johdon näkemyksiä LIOK:sta ja oppilaiden osallistamisesta. Toinen rehtori katsoi, että rehtorin tehtävänä oli luoda koulun toimintakulttuuri sellaiseksi, että se palveli myös LIOK:n tavoitteita. Toisaalta lapsenoikeusperustainen koulukulttuuri vaati, että LIOK:n tavoitteita avataan koulussa ja oppilaille opetetaan IO/LO:iin liittyviä menetelmiä kuten vaikuttamisen keinoja selkokielellä: “... *et pitäis opettaa niitä termejä, mitä ne tarkoittaa ja puhua semmosella selkokielellä.*”

LIOK:n yleisenä haasteena yläkoulussa oli rehtorin mukaan sen sijoittuminen oppiaineiden väliin, jolloin ne eivät ‘kuuluneet kenellekään’ ja niitä ei siten käsitelty minkään oppiaineen tunnilla. Tätä kuvasti seuraava kommentti:

Meil on kuitenkin se, et jokainen huolehtii siitä omasta aineestansa ja sit se jää semmoset välialueet, et mihin ne kuuluu. Et toki varmaan riippuen opettajasta hyvinki saattaa siellä tunnilla käsitellä monenlaisiaki asioita. Mut se saattaa osua jonkun kohdalle, sit jonkun toisen kohdalle se ei osukaan.

Toisin kuin ala-asteella, yläkoulussa oppilaat joutuivat rehtorin mukaan “*kulkemaan opettajalta toiselle*”, jolloin asiat helposti toistuivat yhä uudelleen. Tämän hän näki olevan raskasta oppilaille:

Oppilaalleki se on aika raskasta, jos sun pitää jokaisessa aineessa aina uudestaan käydä se sama läpi. ... Et jos mä nyt vaikutan johonkin, et mä haluaisin osallistua näin ja näin, nii sähän voit tehdä siellä historiassa, äidinkielessä, uskonossa. Mut ku ne pitää tehdä sen uskonnon opettajan kans erikseen, historian open kans erikseen, ni tulee paljon toistoa, ku on eri opettajia eri aineissa.

Toisaalta LO:t katsottiin rehtorin mielestä usein itsestään selvyviksi, vaikka ne eivät myöskään kyseissä koulussa olleet kaikkien oppilaiden kohdalla itsestään selvyksiä. Rehtori toivoi, että oppilaat kokisivat koulun merkitykselliseksi toimintapaikaksi ja että koulun aikuiset pystyisivät innostamaan oppilaita aktiivisiksi toimijoiksi. Oppilaiden osallistamisessa tuli rehtorin mukaan ottaa huomioon lasten ikätaso ja se, mihin he ovat valmiita. Lisäksi murrosiässä ryhmän voima vaikuttaa paljon nuorten käyttäytymiseen:

... et miten he pystyy omaksumaan sen sisällön myöskin ja heillä on tarpeeks viisautta käyttää sitä osallistumista ja vaikuttamista viisaasti. ... sehän siinä on tossa tiettyssä vaiheessa, niin se porukan päätös on tärkeempää.

Etenkin IO:iin liittyvien asenteiden muokkaamisessa rehtori uskoi kokemukselliseen oppimiseen esimerkiksi juuri draamaa käyttämällä, kuten seuraava kommentti kuvastaa.

Mä kyllä uskon, et tämmönen elämyksellinen ja itse kokeminen, et tää on kuitenkin tunnetasolla pitkälti myöskin tää ja asennetasolla. Niin se on vaikuttavampaa.

Käytännön opetustoiminnan kannalta ‘haastavien’ opetusmenetelmien kuten draaman käytössä kynnyksenä oli rehtorin mukaan kuitenkin sen opettelu ja ajan löytäminen tähän opetteluun opettajien rajattujen tuntimäärien puitteissa.

Alakoulusta tulevien oppilaiden ryhmätyötaidot olivat rehtorin mukaan aikaisempaa parempia, mutta oppilailla itsellään saattoi olla myös varsin perinteisiä käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta. Osallisuus opetuksessa saattoi siten törmätä myös oppilaiden omiin oppimista koskeviin käsityksiin ja asenteisiin:

Meil on ollu kokeiluita, missä ohjataan, eikä opeteta. Ni sit ne on sitä mieltä, että opettaja ei opeta, et me halutaan et opettaja opettaa.

Rehtori katsoi, että lapsenoikeusperustaisessa koulun toimintakulttuurissa oppilaat:

... kokisivat sen, et heidät otetaan tietyllä tavalla ihmisinä ja yksilöinä siellä koulussa vastaan. Että jotenki se ajatus siitä, et he pystyy itse vaikuttamaan siihen mitä tapahtuu ja he on tietosia siitä, mitä heiltä toivotaan. Ja sitten heillä olis valmiuksia myöskin ite pyytää apua sinne pääsemiseen, tai heillä olis mahdollisuus oppia keinoja millä tavoitteeseen päästään, ohjattaisiin sitä tavoitetta kohti.

Toisen rehtorin mukaan LO koulussa liittyivät oleellisesti juuri oppilaiden osallistamiseen:

Se on sitä oppilaiden osallistamista, sitä kauttahan se tulee, se toimiva subjekti, ja sulla on tietyt velvollisuudet ja tietyt oikeudet.

Toisaalta yleinen tietoisuus LO:sta oli hänen mukaan edellytys lapsilähtöisen koulukulttuurin luomisessa. Opettajan tulee myös miettiä, mitä ne tarkoittavat omalla kohdalla. Niiden toteutumista tulee rehtorin mukaan seurata, jotta ne myös toteutuvat. Tämä vaatii myös kaikkien yhteistä käsitystä asiasta ja rehtori pyrkikin keskustelun kautta selventämään opettajien kiinnostuksia ja tavoitteita sekä tuomaan esille näitä asioita. Koulun toiminnan lähtökohtana oli rehtorin mukaan oppilaslähtöisyys ja se, mitä oppilas kustakin asiasta tai toteutuksesta hyötyy. Opettajilla tuli kuitenkin olla perusraajat ja jonkinlainen auktoriteetti, jotta oppilaat kokivat olonsa koulussa turvallisiksi. Tämä rehtori kuvasi uuden POPSin tuomaa yleisempää muutosta oppimisen tavoitteisiin peruskoulussa hieman tarkemmin:

Jotenki ehkä tää on kauheen osaamiskeskeistä ollu, mut siinä on nyt enemmän sitä, et on asenne kohdillaan ja se oma paras. Et ei kaikkien tarvi olla mitää ysin kymppin oppilaita, vaan se et tekee parhaansa ja tavoittelee niitä omia tavoitteitaan ja saavuttaa ne ja on niistä tyytyväinen. ... Ja sit et on ylpee siitä, mitä on tehny.

Lapsilähtöisyyden toteuttaminen luokkahuonepedagogiikassa oli hänen mielestä mahdollista, mutta eri opettajat voivat ottaa asiat käsittelyyn eri tavoilla. Joustavuutta opetuksessa saattoi lisätä myös miettimällä, mitä oppilas tarvitsee ja mitä hän pystyy itse tekemään. Kaikkea ei rehtorin mielestä tarvinnut opetuksessa käydä kirjaimellisesti läpi ja aina samalla tavalla.

... jos sul on jotain vähän laajempaa käsitystä ja sä voit sitä samaa asiaa käsitellä vähän eri näkökulmista, niin kyl mä nyt näkisin et se hyödyttää sitä oppilasta ennen kaikkee, ja tekee ehkä siitä opettajan työstäki mielekkäämpää.

Oppikirjasidonaisuudesta voisi rehtorin mukaan myös hieman luopua:

... et se on pakko käydä läpi, et muuten on huono opettaja. Nii siitä vähän vois irrottautua. Et kyl se oppilas sit oppii sen, jos se tarvitsee sitä johonki.

Oppimistulosten mittaamisen sijaan olisi tärkeää keskittyä oppimisen prosessiin, missä myös oppilaan aktiivisuus voi paremmin korostua. Toisaalta jokainen oppilas osallistui omalla tavallaan riippuen esimerkiksi kulloisestakin tilanteesta. Kaikkien ei tarvitse rehtorin mukaan joka hetki olla aktiivinen kaikessa, oppilaan oma kokemus osallistumisesta riittää. Oppimisen yksilöllistämiseen olisi rehtorin mielestä hyvä suhtautua positiivisesti, sillä kaikkien ei tarvitse oppia samaan tahtiin tai samoja asioita. Toisaalta resurssien käytössä olisi mahdollista keskittyä vähän enemmän oppilaisiin, jotka tarvitsivat tukea. Yksilöllistäminen toi rehtorin mukaan kuitenkin myös haasteita toimintatapojen suhteen:

Jos on vaikka tehtostetun tuen oppilas ja laitetaan vähän helpompaa tehtävää kokeeseen, ni sit ne muut sanoo et se on väärin, koska kaikille pitää olla samaa. ... Ni varmaan siinä tulee haasteita.

Molemmat rehtorit toivat esiin ensinnäkin tarpeen selventää LO:n ja LIOK:n sisältöjä, menetelmiä ja tavoitteita niin opettajien kuin oppilaiden keskuudessa. Lisääntyneen tietoisuuden ohella tarvittiin oppimisen ja osallistumisen yksilöllistämistä, joustavuutta opetukseen sekä keskittymistä oppimisprosessiin sisältöoppimisen ja esimerkiksi oppikirjasidonnaisuuden sijaan. LO/IO:n toteutumista tuli myös seurata. Koulujen ja opettajien rajalliset resurssit sekä LIOK:n sijoittuminen yläkoulussa oppiaineiden väliin olivat rehtoreiden mukaan haasteita laadukkaan LIOK:n toteuttamiselle. Myös opettajien tai oppilaiden käsitykset LO/IO:sta, vaikuttamisesta ja oppimisesta saattoivat haitata LIOK:sta koulussa ja luokassa.

9.3 Lapsen oikeuksien ja osallisuuden edistäminen koulussa

Luvussa 8 kuvattiin tutkimushankkeeseen osallistuneiden opettajien kokemuksia interventioista sekä heidän LIOK:n valmiuksien kehittymistä intervention aikana. Lapsilähtöisyyden ja oppilaiden osallisuuden merkityksen syveneminen nousi keskeisimmäksi intervention anniksi näiden kuuden opettajan keskuudessa. Sekä loppukyselyssä että loppuhaastatteluihin näkyi myös opettajien vahva motivaatio lapsen oikeuksien ja osallistamisen soveltamiseen omassa opetuksessa sekä myös laajemmin koulun arjessa. Kaikilla opettajilla oli jo joitakin ajatuksia siitä, miten he voisivat hyödyntää kokemaansa ja oppimaansa. Myös molempien koulujen rehtorit olivat kiinnostuneita LO:n ja osallisuuden edistämisestä opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa. Tässä luvussa esitellään opettajien ajatuksia ja suunnitelmia intervention annin hyödyntämisestä omassa koulussa ja opetuksessa sekä verrataan näitä opettajien kuvaamiin käytäntöihin intervention alussa. Lisäksi käsitellään rehtorien ajatuksia lapsen oikeuksien ja oppilaiden osallisuuden edistämisestä sekä niihin liittyvistä tulevaisuuden haasteista ja mahdollisuuksista kouluissa.

9.3.1 Interventiossa opitun soveltaminen

Etenkin opettajien kiinnostus toiminnallisten ja draamapohjaisten työtapojen käyttöön jatkossa oli vahvaa heti intervention jälkeen, mutta se missä muodossa ja laajuudessa opettajat aikoivat hyödyntää kokemuksiaan, kuitenkin vaihteli opettajien kesken. Loppukyselyn avoimissa kysymyksissä opettajia pyydettiin lyhyesti kertomaan ajatuksistaan soveltaa intervention antia jatkossa omassa opettajan työssä. Alkukyselyssä

opettajat mainitsivat useimmiten itsearviointin tai arviointikeskustelut oppilaiden osallistamisen tapana. Myös loppukyselyssä nousi esille oppilaiden itsearviointi ja sen kehittäminen, esimerkiksi koulun sähköisen järjestelmän kautta, mutta intervention jälkeen opettajat aikoivat lisätä oppilaiden osallisuutta myös muulla tavoin.

Kolme opettajaa suunnitteli osallistavansa oppilaita opetuksen ja oppimisen suunnitteluun. Yksi heistä aikoi kehittää yleisesti yhteistä suunnittelua oppilaiden kanssa, vaikka koki sen haasteellisenä. Oppilaiden valinnanvapauden lisääminen työtapoja tai tehtäviä valittaessa (esim. “näytelmä, tutkimustehtävän tekeminen, lööppitehtävät yms.”) sekä oppilaiden osallistaminen opetukseen (esim. toisten oppilaiden opettaminen) mainittiin täsmällisempinä osallistamisen tapoina. Oppilaiden osallistaminen toiminnallisten työtapojen kautta taas sisälsi esimerkiksi “keskustelua, pienryhmiä ja pieniä draamaharjoitteita”. Yksi opettajista ei kirjannut suunnitelmiaan kyselylomakkeeseen ja toinen heistä kertoi lähinnä “yrittävänsä” soveltaa intervention antia jatkossa. Näitä kahta kirjallista vastausta lukuunottamatta opettajat esittivät intervention jälkeen selkeästi useampia ja enemmän konkreettisia mahdollisuuksia oppilaiden osallistamiseksi omassa luokassa verrattuna alkukyselyssä esitettyihin näkemyksiin.

Loppuhaastatteluissa opettajat pohtivat erilaisia mahdollisuuksia ja tapoja soveltaa intervention antia omassa opetuksessa tai laajemmin koko koulun kontekstissa. Jotkut heistä miettivät LOS:n asioiden sisällyttämistä eri oppiaineisiin. Toiset taas miettivät intervention oppimateriaalin hyödyntämistä myös muilta osin. Kaikki kuusi tutkimuksen opettajaa kuitenkin uskoivat käyttävänsä LIOK:n toiminnallisia työtapoja ja harjoitteita omassa opetuksessa myös jatkossa. Tässä auttoi myös muiden opettajien tuki. Näitä suunnitelmia kuvattiin seuraavasti:

.. varmaan tuun hyödyntämään materiaaleja ja niitä ilmaisutaidon harjoitteita, nehän on aivan loistavia tuolla ilmaisutaidossa ja oppitunneilla, että paljon varmasti jää ihan konkreettista käteen, kyllä.

.. mitä siitä jäi käteen, ni jäi varmaan se ajatus kyllä, että tämmösiä toiminnallisia juttuja jatkossaki tulee tehtyä oppilaiden kanssa.

Ku noita materiaaleja sai, ni sieltähän huomaa, et sä pystyt aika moneenki aiheeseen historiassa ja uskonnossa linkittämään erilaisin harjotuksin niitä.

.. ihan varmasti noita tiettyjä harjoitteita ja tuun kattomaan noita materiaaleja tarkemmin läpi, et ihan varmasti jossaki yhteydessä tulen käyttämään niitä uudestaan. ... Se kollegiaalinen tuki löytyy jo, ni sitä kautta uskoisin et varmaan jossaki muodossa tulee näitten elämä jatkumaan tässä koulussa.

Yksi opettajista oli ehtinyt jo ennen loppuhaastattelua käyttää onnistuneesti intervention toiminnallisia (draamapohjaisia) työtapoja ja harjoitteita samassa oppilasryhmässä ja osallistaa oppilaita aktiivisemmin myös muussa yhteydessä. Molemmat kerrat olivat edelleen vahvistaneet uskoa oppilaiden osallistamiseen ja osaamiseen:

Ja sehän meni mun ysiluokkalaisten kans tosi hyvin ja niiltä tuli hirveesti kaikkia ajatuksia mieleen. Ei mun tarvinu niitä päsmäroidä. Ne puheenjohtajat veti sen oman ja kirjotti ylös, mitä siellä keskustelussa tuli. Ni siitäki mä aattelin, et herran jestas mun pitää antaa näitten oppilaitten enemmän olla vastuussa näistä asioista.

Toinen opettajista oli antanut oppilaille kotitehtävissä mahdollisuuden työstää tutkimushankkeen materiaalia toteutettujen LIOK:n oppituntien jälkeen kirjoitelmalla tai päiväkirjamerkinnällä. Nämä seikat vahvistivat käsitystä opettajien lisääntyneestä valmiudesta LIOK:een ja etenkin toiminnallisten ja draamapohjaisten työtapojen käyttöön. Toisaalta jotkut heistä pohtivat aikaan liittyvää haastetta toiminnallisten työtapojen soveltamisessa:

Et aikaa vieviähän nää tämmösinä olivat, et en tiedä miten paljon sitte ihan oikeesti on varaa ottaa, missä oppiaineessa on.

Haastatteluissa esitettiin toiveita saada jatkossa pidempiä oppituntijaksoja omiin oppiaineisiinsa, jotta intervention toiminnallisia työtapoja ja prosessidraamaa voisi soveltaa oppitunneilla sellaisenaan:

Toivoisin, että jotenki sais kollegojen kanssa, et me saatais esimerkiksi se yhekskkyt minuuttia aikaa, ni sillen vois vetää isompia...

Toiminnallisten työtapojen ja harjoitteiden käytön lisäksi opettajien kommenteissa nousi vahvasti esille oppilaiden osallistaminen myös muulla tavalla. Pari oppilaskunnan kanssa työskentelevää opettajaa otti jo ennen interventiota esille erityisesti oppilaskunnan hallituksen roolin oppilaiden osallistamisessa. Intervention jälkeen he pohtivat lisää mahdollisuuksiaan ottaa käyttöön intervention antia oppilaskunnan hallituksen kautta. Toinen heistä oli jo myös jakanut intervention oppimateriaalia koulun oppilaskunnalle.

Vaikka jotkut opettajat pohtivat LO/IO:iin liittyvää teemapäivää tai projektia yhtenä vaihtoehtona, useampi opettaja kuitenkin nyt katsoi, että ne eivät yksistään riittäneet LIOK:n toteuttamiseksi: “... asia pitäisi näkyä myös muutoin koulussa” ja yksittäisen oppitunnin käyttö näihin aiheisiin jäi kovin “irralliseksi”:

Sitä ei voida laskea yksin sen varaan, et jos kerran lukuvuodessa on kaks kertaa kaksoistunti lasten ihmisoikeuksista, et he sen jälkeen jotenki voimaantuisivat toimimaan koko kouluyhteisössä aktiivisemmin, ni mä en siihen itse usko. Ei se vaikuttavuus sillä tavalla siirry.

Yksi opettajista pohtikin mahdollisuutta aloittaa LIOK heti, kun 7.- luokkalaiset tulevat yläkouluun eli jo tutustumisvaiheessa syksyllä, mikä palvelisi “oppilaiden eettistä kasvatusta”. LIOK:een liittyviä asioita pitäisi “enemmän, näkyvästi saaha eri oppitunneille”. Opettajat peräänkuuluttivatkin oppiaineet ylittävää materiaalia ja toimintaa. Interventiossa käytetyn materiaalin nähtiin soveltuvan moneen oppiaineeseen, mutta parhaiten ja myös “jatkuvassa käytössä” nähtiin toimivan eri oppiaineiden välille sijoittuvat teemat. Yhden opettajan mukaan saattaisi olla kuitenkin “olennaisempaa panostaa oppiaineisiin, missä ne joka tapauksessa nousee esille”. Toisaalta opettajat suunnittelivat hyödyntävänsä intervention harjoitteita ja oppimateriaalia “pieninä paloina” eri oppiaineissa ja myös luokanvalvojan tunneilla:

.. et pienimuotosempana varmaan tulee tehtyä suurimman osan oppilaitten kanssa.

Eli esimerkiksi hissaan ja yhteiskuntaoppiin se kuuma tuoli sopii hirveen hyvin ja se on semmonen, minkä voi irrottaa sillai lyhyesti, et voi vetää sitä viistoist minuuttia tai kymmenen minuuttia.

Vaikka kaikkien aineenopettajien ei uskottu haluavan tai edes voivan soveltaa intervention työtapoja omassa oppiaineessa, tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät ainoastaan

nähneet LO:a tärkeänä osana koko koulun toimintakulttuuria, vaan he olivat myös itse valmiita edistämään LO/IO:a ja LIOK:ta omassa koulussa. Tässä tarvittiin kuitenkin myös yhteistyötä opettajien kesken, mikä auttoi keventämään painolastia opettajan työssä. Tutkimuksen opettajat tekivät opetuksessaan jo jonkin verran yhteistyötä keskenään ja/tai muiden opettajien kanssa. Työyhteisön tuki ja hyvä yhteistyö opettajien kesken koettiin tärkeäksi voimavaraksi. Tiiviin yhteistyön nähtiin auttavan myös LIOK:n ja oppilaiden osallistamisen edistämisessä, kuten seuraava kommentti kuvastaa.

... ehkä se ois helpompaa, jos siinä ois työskentelypari, niin siitä saisi ehkä voimaa myös enemmän ja ideoita yhdessä. Koska jotenki tää vuosi on ollut hirveen raskas ja tuntunu siltä et (on) kaivannu sitä. Ehkä se on myös jos on hyvä yhteistyö, ni siitä saa voimavaroja, ja sitä kaipaa myös sen ajan ja rahan lisäksi.

Koko koulun ja työtovereiden lisäksi kahdella opettajalla oli mielessä myös vanhempien saaminen mukaan koulun toimintaan ja pohdintaan lapsen oikeuksista: “*Ja sit just nää vanhemmat, miten saatais mukaan ja et se ois tämmönen koko koulun juttu.*” Kuten alkuhaastattelussa kävi ilmi, vanhempien asenteilla uskottiin olevan merkittävä vaikutus oppilaiden IO:iin liittyviin asenteisiin. Vanhempien mukana olo nähtiin siten yhtenä mahdollisuutena edistää IO/LO:n toteutumista koulussa.

Opettajien voimaantuminen lasten ihmisoikeuskasvattajina näkyi heidän konkreettisissa suunnitelmissa ja osalla jo toteutetuissa LIOK:n toiminnoissa omassa opetuksessa tai koulun kasvatustyössä. Ajallisista ja opettajan työhön liittyvistä haasteista huolimatta kaikki intervention opettajat aikoivat käyttää toiminnallisia ja draamapohjaisia työtapoja ja harjoitteita omassa opetuksessa ainakin jossakin muodossa. Opettajat suunnittelivat LO:n ja oppilaiden osallisuuden toteuttamista myös muutoin opetuksessa ja pohtivat lisäksi mahdollisuuksia lapsen oikeuksia ja oppilaiden osallisuutta edistävien toimintojen ja aktiviteettien lisäämistä koko koulun toimintakulttuurissa. Kaikessa tässä tarvittiin opettajien hyvää yhteistyötä sekä työyhteisön tukea.

9.3.2 Koulun mahdollisuudet ja haasteet oppilaiden osallistamisessa

Molempien koulujen rehtorien haastattelussa intervention päätyttyä käytiin läpi mahdollisuuksia edistää lapsenoikeusperustaista koulukulttuuria, LIOK:sta sekä oppilaiden osallistamista koko kouluyhteisön taholta lähitulevaisuudessa. Intervention opettajien mukaan molempien koulujen rehtorit olivat yleisesti avoimia uusille ajatuksille, kokeiluille tai projekteille. Henkilökohtaiset rehtorien haastattelut vahvistivat opettajien käsityksen, sillä molempien koulujen rehtorit näkivät oppilaiden osallistamisen ja vastuuttamisen tärkeäksi ja he olivat myös valmiita edistämään LIOK:sta ja oppilaiden osallisuutta koulussa intervention jälkeen. Uuden POPSin vaatima oppiainerajojen rikkomisen sekä LO/IO:n opetuksen ja oppilaiden osallisuuden toteuttaminen edellyttivät rehtorien mukaan opettajien vahvaa panosta luokkaopetuksessa sekä muutoksia koulun opetuskulttuurissa. Tässä tarvittiin työaikajärjestelyjä, sähköisten koulun järjestelmien toimivuutta, tukea ja koulutusta opettajille sekä yhteistyötä opettajien kesken koulun sisällä ja myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Molemmissa kouluissa oli jo ollut toimivaa opettajien yhteistyötä sekä esimerkiksi oppilaiden mukaan ottamista koulun päätöksentekoon. Uuden POPSin mukana tätä tarvittiin rehtorien mukaan lisää.

Toisen rehtorin mukaan uutta POPSia oli koulussa tarkoitus seuraavana lukuvuonna käydä läpi opettajien kanssa ja miettiä, mitä se tarkoitti kyseisessä koulussa ja sen

käytännöissä. Uuteen POPSiin liittyvää ilmöpohjaisuutta ja oppiainerajojen rikkomista hän piti todellisena haasteena:

Kyllä se on iso ristiriita, ja et millä tavalla sitä pystytään toteuttamaan. ... Ni sit pitäis koulusta jotenkin ottaa aikoja, missä suunnitellaan se ajanjakso eri tavalla, niin että siihen suunnitellaan ilmiöitten tutkimista taikka muuta ja sit mietitään, miten ne aineet suhtautuu siihen ilmiöön.... Se tarkoittaa sitä, et lukujärjestykset muutetaan ihan kokonansa ja lähetään sitte sitä suunnittelemaan.

Opettajien työpanoksen osalta haasteena oli rehtorin mukaan aineenopettajien työtuntirajat sekä esimerkiksi ajan varaaminen toiminnallisten työtapojen käyttöön opetuksessa. Koulussa oli aiemmin pidetty esimerkiksi projektipäiviä, mutta nyt vaadittiin enemmän, joten aikaa tuli varata aikaisempaa enemmän myös opetuksen suunnitteluun. Seuraavaksi lukuvuodeksi koulu oli saamassa rahaa yhteisopettajuuden kokeiluun ja suunnitelmissa oli oppitunteja, joissa olisi kaksi opettajaa:

Mulla on jaettavana tunteja samanaikaisopetukseen ja sitä me ollaan nyt keväällä pohdittu, et miten me lähetään tekemään niitä. Ja ens vuonna meillä tulee olemaan tunteja, joissa on kaks opettajaa ja jotka toivon mukaan myös suunnittelevat niitä tunteja yhdessä, ja pystyvät sitte sitä osaamistaan ja tekemistä jakamaan.

Yhteistyön tuli rehtorin mukaan olla kuitenkin aitoa yhteistyötä opettajien välillä, jotta se onnistuisi. Myös meneillään oleva toimintatutkimushanke rehtorin toiveen mukaan edisti asiaa. Tässä kohtaa aktiivisilla opettajilla, jotka innostivat muita uusiin asioihin oli hänen mielestä myös tärkeä merkitys:

Meillä on tämmönen ... ryhmittymä, niin ne on saanu houkuteltua meiän vanhempia opettajia matkaan. Ne on siinä imussa lähteny sitte, on fronter kursseja tehty ja materiaaleja sinne, ja tän tyyppistä opetusta sitte kovastiki lähteny tekemään. Ku innostu, ni se ei enää ollu paha asia.

Rehtori uskoi, että moni asia tulee muuttumaan uuden POPSin myötä ja etenkin oppimisen prosessi ja sen arviointi tulevat vahvemmin mukaan. Hän piti tärkeänä myös sitä, että oppilas saa tietää mitä häneltä odotetaan, eli tietoisuus oppimistavoitteista ja niiden kommunikointi oppilaille olivat tarpeen. Oppilaiden osallistamiseksi koulussa oli jo toteutettu esimerkiksi välituntitoiminnan suunnittelua oppilaiden johdolla, mutta nyt vaadittiin enemmän, oppilaiden mukaan ottoa opetuksen ja oman oppimisen suunnitteluun. Toisaalta yläkoulun oppilaiden murrosikävaihe toi omat haasteensa myös LIOK:ssa ja oppilaiden osallistamisessa:

... tuntuu, että entistä paremmat taidot oppilailla on esimerkiks tehdä ryhmätöitä. Et ne on mun mielestä parantuneet. Tässä on joku jännä siirtymä, aina ku siirrytään alakoulusta yläkouluun, tuntuu et niillä kutosilla on kauheesti valmiuksia. Ne on alakoulu paljon tehneet monennäköstä asiaa, sitte jollain tavalla tulee semmonen taantumus tässä murrosiän vaiheella.

Haastateltavan mielestä koulun toiminta lähti liikkeelle luokasta ja luokkahuoneesta eikä esimerkiksi asennekasvatus voinut olla ristiriidassa muun koulun toimintatapojen kanssa. LIOK:n toteutuksen vastuu oli siis lähinnä opettajilla. Koulu ja opettajat tarvitsivat kuitenkin tukea ja opastusta siihen, miten esimerkiksi eri työtapoja voi toteuttaa. Rehtori

toivoi, että tutkimushankkeen anti jollain tavalla jäisi myös elämään koulussa ja että hankkeeseen osallistuneet opettajat olisivat valmiita jakamaan muille, mitä ovat oppineet sekä käytännön tietoa ja vinkkejä. Tärkeimpänä keinoinaan koulun asioihin ja toimintakulttuuriin vaikuttamisessa rehtori pyrki pitämään asioita esillä ja keskustelemaan niistä. Kunnan taholta koulu oli kuitenkin myös arviointivuorossa seuraavana lukuvuonna, mikä myös työllisti opettajia ja henkilökuntaa.

Toisen koulun rehtori näki uuden POPSin hyvänä, missä oli mukana oppilaiden vastuuttamista ja osallistumista. Tämän haastateltava myös uskoi onnistuvan hyvin koulun oppilaiden suhteen. Huolena kuitenkin olivat oppilaat, jota eivät kysyneet oman vastuun ottoon opiskelusta.

*... jos on sellanen oppilas, joka ottaa sen, ni sehän tukee hirveesti sitä.
Ehkä vähän mietityttää niitten ohjaaminen, jotka ei ota sitä vastuusta
.... Mut ainahan se kannattaa positiivisen kautta lähtee, että
suurimmalla osallahan se tulee onnistumaan, et koittaa iloita siitä ja
kannustaa heitä siihen.*

Tämä rehtori pyrki omalla toiminnallaan edistämään ilmapiiriä, jonka mukaan jokainen oppilas voi tehdä parhaansa ja edetä omien resurssiensa ja tavoitteidensa mukaan. Asennoituminen ja positiivinen suhtautuminen tekemiseen ja oppimiseen oli tärkeintä. Koulun opettajat olivat rehtorin mukaan ottaneet jo hyvin uuden POPSin vastaan, sillä kaikki olivat hyvin innostuneita ylipäänsä. Virheitä ei myöskään hänen mielestä pitänyt pelätä. Muutoksissa oli rehtorin mielestä hyvä lähteä liikkeelle pienin askelin, sekä opettajien omista lähtökohdista ja innostuksesta käsin. Myös oppilaat lähtivät silloin paremmin mukaan eikä toteutus tuntunut opettajastakaan raskaalta:

*Et mun mielestä pieni on kaunista, että pieni muutos on parempi ku
suuri suunnitelma isosta muutoksesta, joka koskaan ei toteudu.
Mielummin omista lähtökohdista, niin se on mielekäs opettajalle ja
myös oppilaille, kun on sitoutunu se opettaja siihen tekemiseen.*

Kunta oli myös jo järjestänyt hyvin OPSiin liittyvää koulutusta. Myös opettajien oma kokeilu osallistavista opetusmenetelmistä kuten kyseiseen toimintatutkimushankkeeseen sisältynyt koulutus oli rehtorin mielestä hyvä asia ja vastaava koulutus saattaisi olla hyödyllinen myös muille koulun opettajille. Kyseinen kunta on tarjonnut melko hyvin resursseja koululle, mutta rehtorin mukaan esimerkiksi palkkauksessa voisi tehdä joitain muutoksia.

*Et ei kukaa halua ilmaseks töitä tehdä, mut sittehän vaa pitää miettiä,
miten sitä työtä tehään. Et opettajan palkkausjärjestelmä on aika veikeä
.... Et kyl mä kuitenkin näkisin, et tehdystä työstä pitää maksaa, ku
kuitenki tää on se työ eikä vapaa-aika.*

Lisäksi koulun sähköisissä järjestelmissä odotettiin koulussa parannuksia ja tietotekniikkaa oltiin hankkimassa kouluun lisää, mikä oli tärkeänä osana opettamisessa ja oppimisessa mutta auttoi rehtorin mukaan myös tiedon jakamisessa opettajien kesken. Koulussa oli ollut jo käytössä työparijärjestelmä, missä opettajat suunnittelivat asioita ja opetusta yhdessä. Uuden POPSin vaatimaa ilmiöpohjaisuutta ja oppiaineet ylittävää toimintaa oli myös rehtorin mukaan jo koulussa harjoiteltu:

*... ni me ollaan sitäki nyt vapaaehtoispareittain harjoiteltu. On ollu
piparkakkuarkkitehtuuria, kuvataide ja kotitalous on tehty
piparkakkutalot eri tyyleillä ... ja matikan tunneillaki, jos osa on vaikka*

matikassa tosi hyviä, ni ne voi vaikka sit jos on kerinny jo tehdä, ni soittaa pianoa.

Aikataulujen haasteet ja järjestelyt saattoivat olla haasteellisia uuden POPSin toteuttamisessa, mutta kun opettajat olivat innostuneita ja uudistukset aloitettiin pienin askelin, muutokset tapahtuivat rehtorin mukaan paremmin. Tämä koski esimerkiksi juuri yhteisopettajuutta:

No onhan tässä tietysti just nää aikatauluhaasteet, ja sitte pitäis olla ne samat oppilaatki mielellään tällä työparilla kenen kanssa niitä tekee, että kyllähän siinä joutuu järjestelemään. Mutta taas, silloin ku se on mieleistä ja ne oppilaat siitä hyötyy, ni sitä vartenhan me täällä ollaan.

Myös tämän rehtorin mukaan koulutukseen ja kokeiluihin osallistuneet opettajat saattoivat jakaa oppimaansa koulun muille opettajille ja rikastaa sitä kautta koulun opetusta:

Et ne ois sit jaettavissa ja käytettävissä se tieto eikä vaan siinä ihmisessä (...), että kehitettäs sitä organisaation osaamista jakamisen kautta.

10. JOHTOPÄÄTÖKSET JA SUOSITUKSET

Nyt käsillä olevan toimintatutkimushankkeen keskeisenä sisältönä oli lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikka peruskoulussa ja sen kehittäminen normaalissa luokkaopetuksessa. Hanke pohjasi lapsen oikeuksien edistämiseen, mutta sen tavoitteet nousivat etenkin tarpeesta tuoda lasten ihmisoikeuskasvatus nykyistä tiiviimmäksi osaksi koulun arkea. YK:n kansainvälinen Lapsen oikeuksien sopimus (LOS) sitoo valtiovaltaa ja edellyttää lapsenoikeusperustaisen kasvatuksen toteuttamista kouluissa. Myös uusi valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelma (POPS 2016) velvoittaa ottamaan ihmisoikeudet ja lapsen oikeudet aikaisempaa selvemmin ja vahvemmin mukaan opetukseen ja kasvatukseen. Tämä sisältää lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuksista tiedottamista, LOS:n yleisperiaatteita noudattavia opetus- ja kasvatuskäytäntöjä, oppilaiden ihmisoikeustaitojen kehittämistä sekä myös lapsen oikeuksien ja lasten ihmisoikeuskasvatuksen toteutumisen seuranta ja arviointia. Näiden toteuttamiseksi ja edistämiseksi tarvitaan opettajien ihmisoikeuskasvatustaitojen vahvistamista sekä myös muutoksia peruskoulun toimintakulttuurissa. Laadukas lasten ihmisoikeuskasvatus edellyttää siten pedagogisia välineitä ja työtapoja, jotka tukevat koulun lapsenoikeusperustaisia opetuskäytäntöjä ja toimintatapoja.

10.1 Tutkimustulokset ja tavoitteiden toteutuminen

Tutkimushanke lähti liikkeelle lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogisia malleja vertailevasta tutkimusasetelmasta, mutta muokkautui lasten ihmisoikeuskasvatusta ja sen pedagogiikkaa tukevaksi ja kehittäväksi toimintatutkimukseksi, missä tutkimukseen osallistuneet opettajat ja oppilaat olivat merkittävässä roolissa sekä intervention onnistumisessa että tutkimustulosten tuottamisessa. Lapsen oikeuksien ja osallisuuden sekä LIOK:n työtapojen tarkastelun ja niiden kehittämisen ohella toimintatutkimuksen toteutuksessa pyrittiin tukemaan oppilaiden osallisuutta sekä opettajien ihmisoikeuskasvatustaitojen kehittymistä. Lisäksi tavoitteena oli voimaannuttaa oppilaita, opettajia ja kouluja lapsenoikeusperustaisen ja lapsilähtöisen toimintakulttuurin toteuttamisessa. Toimintatutkimuksen tavoitteet olivat siten moniulotteisia ja myös haasteellisia. Niinikään tutkimuksen kohteet vaihtelivat käsittäen kahden koulun erilaiset toimintakulttuurit sekä interventioon osallistuneiden opettajien erilaiset pedagogiset tyyli ja käytännöt. Vaihtelua lisäsivät myös hankkeeseen valittujen opetusryhmien erilaiset koostumukset, sosiaaliset suhteet ja luokkahuonekulttuurit. Kyseessä oli siten LIOK:n työtapojen ja materiaalien käytön tarkastelu ja edelleen kehittäminen autenttisissa yläkoulun luokkahuoneissa.

Toimintatutkimuksen interventiossa tarkasteltiin LIOK:n mallien, työtapojen ja materiaalin toimivuutta, missä LIOK toteutettiin osana normaalia luokka- ja aineopetusta kahdessa yläkoulussa. Interventioon osallistuneet opettajat olivat vapaaehtoisia ja myös kiinnostuneita työtapojen kehittämisestä. He valitsivat keskenään interventioon mukaan tulleet opetusryhmät. Tutkimuksen toteutus eteni opettajien koulutuksesta ja opastuksesta luokkapedagogiikan toteutuksiin, missä opettajat sovelsivat tarjottuja pedagogisia malleja, työtapoja ja materiaalia oman opettajapersoonan sekä oppilasryhmän tarpeiden mukaisesti. Lisäksi he saivat hankkeen työryhmältä ohjausta ja tukea LIOK:n ja pedagogisten mallien toteutuksiin. Toimintatutkimushanke eteni prosessina niin, että hankkeen työryhmä keskinäisen keskustelun, opettajien kanssa käytyjen keskustelujen ja luokissa tehtyjen havaintojen pohjalta kehitti toimintatutkimuksen toteutusta ottamalla

huomioon myös interventioon osallistuneiden opettajien toiveita tai tarpeita. Seuraavassa esitellään toimintatutkimushankkeen keskeisimmät tulokset ja tavoitteiden toteutuminen eli vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

10.1.1 Lapsen oikeudet ja lasten ihmisoikeuskasvatus kouluissa

Toteutettavan intervention tueksi koulujen kasvattajilta ja tutkimukseen osallistuneilta oppilailta hankittiin toimintatutkimushankkeen alussa monipuolisesti tietoa koulujen ja kasvattajien LIOK:n käytännöistä ja kompetensseista, oppilaiden lapsen oikeuksia ja ihmisoikeuksia koskevista tiedoista, asenteista ja taidoista sekä lapsen oikeuksien ja osallisuuden toteutumisesta tutkimuskouluissa. Saadut tulokset pohjautuivat kyselylomakeaineistoihin sekä opettajien, rehtorien ja oppilaiden haastatteluihin. Informaatiota täydensi kouluissa ja luokissa tehty havainnot sekä intervention alussa oppilailta kerätty kuvatehtäväaineisto. Vaikka tulokset keskittyivät lasten ihmisoikeuskasvatukseen kahdessa yläkoulussa, ne antanevat hyvin viitteitä koulujen, oppilaiden ja kasvattajien LIOK -valmiuksista ja -toiminnasta myös yleisemmin peruskoulun ylä-asteella. Saadut tutkimustulokset ovat yhteneväisiä myös aiempien tutkimustulosten ja suomalaisia kouluja koskeneiden ihmisoikeuskasvatusta käsitelleiden selvitysten kanssa (kts. luku 2.4).

Tilanne koulujen toimintakulttuurin ja oppilaiden osallisuuden suhteen oli molemmissa kouluissa varsin hyvä. Yhteistyökulttuuri sekä aikuisten että aikuisten ja lasten välillä koettiin hyväksi. Toimintakulttuuri oli rakentunut kouluissa eri vaiheiden kautta, mutta molemmissa oli panostettu aikaisemmin myös opettajien yhteistyöhön, oppilaiden osallistamiseen etenkin oppilaskunnan kautta ja oppimisen yksilöllistämiseen. Ilmiöpohjaista opetusta ja oppimista toteutettiin lähinnä erillisten projektien muodossa. Koulujen ilmapiiri oli varsin hyvä ja kouluissa viihdyttiin. Myös puuttumiskynnys kiusaamiseen oli kouluissa matala. Kasvattajien ja oppilaiden lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin kohdistuneet asenteet tukivat selkeästi syrjimättömyyttä ja erilaisuuden hyväksymistä. Suhtautuminen lapsen oikeuksiin ja osallisuuteen koulussa oli niinkään positiivista niin oppilaiden kuin kasvattajien keskuudessa. Kasvattajilla oli vahva motivaatio ihmisoikeuskasvatustyöhön sekä vastuuntuntoa sen toteuttamisesta koulussa. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden osalta etenkin tytöt mutta myös pojat ilmaisivat vahvaa kiinnostusta ihmisoikeuksiin sekä motivaatiota näiden puolustamiseen ja edistämiseen koulussa.

LIOK -valmiuksien ja -resurssien suhteen tilanne ei ollut kouluissa aivan yhtä hyvä. Kasvattajat kokivat puutteita koulujensa LIOK:n tiedoissa, koulutuksessa ja asiantuntemuksessa sekä myös LIOK:n oppimateriaalin suhteen. Valmiuksien osalta kasvattajat raportoivat puutteita etenkin LIOK:n soveltamistaidoissa koskien sekä opetusta ja oppilasarviointia että myös materiaalin käyttöä omassa opetuksessa. Myös tutkimuksen oppilaiden motivaatio ihmisoikeuksien edistämiseen sekä taito tunnistaa ihmisoikeusloukkauksia olivat vahvempia kuin heidän arvioima kykynsä toimia ja vaikuttaa ihmisoikeuksien ja lapsen oikeuksien toteutumiseen koulussa. Motivaation ohella tyttöjen arviot omista ihmisoikeustaidoista olivat kuitenkin poikia parempia.

Tutkimuksen oppilaat erottivat lapsen oikeudet osin yleisistä ihmisoikeuksista ja yhdistivät ne ennen interventiota etenkin lapsen oikeuteen tietoon, oppimiseen ja koulunkäyntiin. Ihmisoikeudet taas merkitsivät perustarpeiden ohella yleisimmin yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja syrjimättömyyttä sekä oikeutta koulutukseen. Lapsen oikeudet ja LOS olivat monelle koulujen kasvattajalle tuttuja asioita ja jotkut myös

luettelivat kyselyssä erillisiä LOS:n artikloja tai sen yleisperiaatteita. Toisaalta he liittivät lapsen oikeudet vahvasti yleisiin ihmisoikeuksiin kuten perus- ja kansalaisoikeuksiin, yhdenvertaisuuteen ja syrjimättömyyteen. Kasvattajat yhdistivät LIOK:n lähinnä tiedon jakamiseen ihmisoikeuksista ja lapsen oikeuksista sekä lasten opetukseen ja ohjaamiseen oikeuksiensa käyttöön. Vaikka moni koulun kasvattaja näki lapsen oikeudet osana jokapäiväistä koulutyötä ja -kasvatusta, LIOK:sta ei yleisesti yhdistetty luokkaopetukseen, työtapoihin opetuksessa ja kasvatuksessa eikä koulun yleisiin käytäntöihin. Osa kasvattajista mainitsi tässä yhteydessä kuitenkin oppilaiden osallistamisen. Oppilaiden yhteistyö yli luokkarajojen oli vähäistä. Yhteistyö lasten vanhempien kanssa taas toimi pääosin sähköisessä muodossa.

LIOK näkyi kouluissa reaaliaineiden kuten yhteiskuntaopin ja elämänkatsomustiedon tai luokanvalvojien tuntien oppisisältöinä. Muussa kuin varsinaisessa luokkaopetuksessa LIOK:n katsottiin toteutuvan oppilaiden asennekasvatuksena, kannustamisena sekä aikuisten antamassa esimerkissä. Oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia pidettiin kouluissa melko hyvinä sekä kasvattajien että tutkimuksen oppilaiden keskuudessa. Osallistuminen koko koulun osalta toteutui oppilaskuntatoiminnan kautta ja varsinaisessa luokkaopetuksessa yksittäisten kasvattajien kohdalla etenkin oppimisen arvioinnissa. Tytöt kokivat poikia useammin, että heidän mielipiteitään kuunneltiin koulussa melko hyvin. Vaikka oppilaat saattoivat vaikuttaa vapaamuotoisempiin asioihin koulussa kuten välituntitoimintaa, oppilaat kokivat opetukseen ja oppimiseen sekä koulua koskeviin asioihin ja päätöksiin vaikuttamisen selvästi heikommaksi. Vastaavasti vain pieni osa kasvattajista ilmoitti ottavansa oppilaat mukaan työtapojen valintaan tai opetuksen suunnitteluun.

10.1.2 Toiminnalliset työtavat lasten ihmisoikeuskasvatuksen edistäjinä

Toimintatutkimuksen keskeisin osa koostui interventioista, missä tarkasteltiin kolmen eri pedagogisen LIOK -mallin sekä niihin sisältyneiden työtapojen ja oppimateriaalin käyttöä aineenopettajien oppitunneilla parin viikon aikana. Mallien testaus tuotti myös yleisemmin tietoa LIOK:n pedagogiikasta peruskouluopetuksessa. Lapsen oikeuksien yleisperiaatteiden mukaisesti interventiossa tarkasteltiin ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjen ja materiaalin käytön lisäksi erityisesti oppilaita osallistavia toiminnallisia ja draamapohjaisia työtapoja luokkaopetuksessa ja verrattiin niitä toisiinsa sekä perinteisempään opettajajohtoiseen opetukseen (frontaalimalli). Hankkeessa kehitetyt kolme pedagogista mallia erosivat oppimis- ja työskentelytapojen suhteen toisistaan. Myös oppimateriaali ja tehtävät olivat malleissa osin erilaisia. Seuraavaksi kootaan tutkimustulokset LIOK:n pedagogisten mallien toimivuudesta yläkoulun luokkaopetuksessa. Mielenkiinnon kohteena oli etenkin lapsilähtöisyyden sekä oppilaiden osallistaminen ja osallisuuden toteutuminen eri työtavoissa. Näitä tarkasteltiin interventioon osallistuneilta opettajilta ja oppilailta kerättyjen kokemusten sekä oppitunneilla tehtyjen havaintojen valossa.

Pedagogisten mallien toimivuus lasten ihmisoikeuskasvatuksessa

Kaikkiaan tutkimustulokset kertoivat intervention pedagogisten mallien toimivuudesta luokkaopetuksessa, etenkin toiminnallisten ja draamapohjaisten työtapojen kohdalla. Draamapohjaisen mallin toteutus toiminnallisen ja/tai frontaalimallin opetuskertojen jälkeen toimi interventiossa hyvin ja myös opettajat kokivat tämän pedagogisten mallien toteutusjärjestyksen toimivaksi. Tietopainotteisen ja vähemmän haastavan työskentelyn nähtiin pohjustavan hyvin draaman toteutusta. Toisaalta toiminnallinen opetuskerta

johdatteli oppilaat hyvin draamamallin vaatimaan omaehtoiseen aktiivisuuteen ja luovuuteen. Sen sijaan opettajat kokivat draamamallia ja/tai toiminnallista mallia seuranneen perinteisen opetuskerran onnistuneen selkeästi huonommin. Draamapohjaisen mallin opetuskerta onnistui kaikkien sitä toteuttaneiden opettajien mielestä edeltäneitä (toiminnallinen, frontaalimalli) ihmisoikeuskasvatuksen opetuskertoja paremmin. Opettajat, jotka toteuttivat draamapohjaisia työtapoja, kokivat intervention opetuskerrat ylipäättään positiivisemmin kuin muihin työtapoihin keskittyneet opettajat. Draamapohjainen työote oli soveltunut erittäin hyvin annettuun aiheeseen ja opettajat pystyivät erityisesti osallistamaan oppilaita näillä tunneilla. Oppilaiden positiivinen ja aktiivinen ote draamatyöskentelyssä innosti myös opettajia.

Perinteisen mallin työotteen taas koettiin soveltuneen huonommin opetuskertojen aiheisiin sekä tavoittaneen vähemmän oppilaiden kokemusmaailmaa. Toisaalta draamamallin, ja osin myös toiminnallisen mallin, toteutukseen liittyi myös ongelmia. Kokonaisuuden hahmottaminen tai oppilaiden kokemusten ja tuntityöskentelyn linkittäminen lapsen oikeuksiin (LOS) eivät opetuskerroilla aina onnistuneet. Aikapulan vuoksi myös opetussuunnitelmissa ollut oppilaiden palautekeskustelu jäi usein tekemättä tai vähäiseksi. Opettajien kokemat haasteet pedagogisten mallien toteutuksissa liittyivät etenkin aikapulaan mutta myös oppimateriaalin runsauteen ja esimerkiksi teknologian käyttöön ja toimivuuteen. Myös oppimistavoitteiden selkiyttäminen oppilaille oli ollut toisille opettajille vaikeaa ja ne jäivät myös osalle oppilaista epäselviksi. Opettajien käsitysten mukaan frontaalimallin ja osin myös toiminnallisen mallin materiaali oli soveltunut draamajakson oppimateriaalia huonommin opetukseen. Niiden tehtävät näyttäytyivät myös draamatehtäviä vähemmän hyödyllisiltä oppilaille.

Lapsilähtöisyyden ja oppilaiden osallisuuden toteutuminen

Toimintatutkimuksen keskeisimpänä yleisenä tavoitteena oli lapsenoikeusperustaisen ja lapsilähtöisen ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen peruskoulussa. Yläkouluissa toteutetun tutkimuksen ja intervention keskiössä oli siten oppilaiden osallisuus lasten ihmisoikeuskasvatuksessa ja itse LIOK:n prosessissa. Saadut tutkimustulokset vahvistavat aikaisempia tutkimustuloksia etenkin draaman käytön positiivisista vaikutuksista oppilaiden vuorovaikutukseen, oppilaslähtöisyyteen ja oppilaiden omaehtoiseen osallisuuteen sekä myös luovuuteen ja oppimisen iloon (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013). Vaikka pedagogisten mallien toteutukset ja myös oppilaiden osallistumisaste erosivat opetusryhmien ja -kertojen välillä, draamapohjaiset työtavat varmistivat muita pedagogisia malleja paremmin kaikkien oppilaiden aktiivisen osallistumisen tuntityöskentelyyn. Toisaalta niissä korostui myös opettajan aktiivisuus positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen ja oppilaiden tukemisen muodossa.

Myös toiminnallisen mallin toteutukset osallistivat oppilaita perinteistä frontaalimallia enemmän. Toiminnallisuus aktivoi etenkin poikia mutta myös sellaisia oppilaita, jotka tavanomaisesti osallistuivat vähemmän työskentelyyn. Niinikään opettajien ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus olivat draamaa ja toiminnallisuutta toteuttaneilla oppitunneilla runsaampaa kuin frontaalimallissa. Oppilaiden osallistuminen oli selkeästi vähäisempää perinteisten työtapojen kohdalla, mutta opettajan aktiivinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa mahdollisti oppilaslähtöisyyden toteutumisen myös frontaalimallissa. Oppilaslähtöisyys näyttäytyi kuitenkin draamajaksoissa selkeämmin kuin (samojen opetusryhmien) muilla opetuskerroilla. Oppilaiden tuntiaktiivisuuteen vaikutti myös oppimateriaalin ja tehtävien mielekkyys. Opetuskertojen teemat (perhe, lapsityö, osallisuus) pääosin kiinnostivat oppilaita, mutta tehtävien mielekkyys ja

oppilaiden kokemusmaailman tavoittaminen yhdistyivät paljolti oppilaiden mahdollisuuksiin toteuttaa omaehtoisuutta. Oppimisen yksilöllisyys ja oppilaiden kokemusmaailman huomioiminen onnistuivat erityisesti toiminnallisen mallin työpajoissa, missä oppilaat saivat valita reportaasin tekemisessä työskentelytavat eri vaihtoehtoista ja toteuttaa omat ideat pienryhmissä. Oppilaiden kokemusmaailman tavoittaminen onnistui kuitenkin myös muilla opetuserroilla, joilla tuotiin esiin ja käsiteltiin pääasiassa oppilaista nousevia aiheita ja asioita.

Toiminnallisuus positiivisten oppimiskokemusten edistäjänä

Toiminnallisuuden ja etenkin draaman katsottiin mahdollistavan ihmisyyteen liittyvien käsitteiden, asioiden ja ongelmien käsittelyn lapsille luontaisella ja turvallisella tavalla. Toiminta prosessidraaman oppitunneilla yhdistyi oppilaiden luovaan ja esteettiseen ilmaisuun, omakohtaiseen kokemiseen ja tarinallisuuteen, joiden on nähty tukevan kokonaisvaltaista oppimista ja oppimisen iloa (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013). Draamaan liitetty luovuus, kokemuksellisuus ja oppimisen ilo näyttäytyivät myös intervention draamamallin toteutuksissa. Oppilaiden raportoimat välittömät kokemukset kertoivat monien ja myös voimakkaiden tunteiden heräämisestä draamajaksojen kohdalla. Oppilaat kuvasivat etenkin lapsityöhön ja Siwan tarinaan liittyneitä tunteita, jotka vaihtelivat ilosta sääliin tai vihan tunteeseen. Tarinallisuus myös itsessään koettiin positiivisesti ja tarinan läpikäynti myös toiminnallisen mallin toteutuksessa herätti oppilaissa erilaisia tuntemuksia ja pohdintaa. Moni oppilas pohti Siwan tarinaa ja kohtaloa vielä intervention jälkeisessä loppukyselyssä sekä myös haastattelussa. Oppilaat kuitenkin kuvasivat eniten positiivisia oppimis- ja tunnekokemuksia draamajakson jälkeisissä oppituntiarvioissa.

Kaikkiaan oppilaat pitivät itse tutkimushanketta ja tutkimusryhmän läsnäoloa oppitunneilla mielenkiintoisena kokemuksena. He kokivat myös intervention oppitunneilla käsitellyt ihmisoikeusasiat ja –teemat hyvin tärkeinä ja pääosin mielenkiintoisina, ja lapsen edun nähtiin tulleen hyvin huomioiduksi oppituntien aiheissa. Draama oli oppilaiden mielestä hyvä oppimistapa myös, koska se vaati kaikkia oppilaita osallistumaan tunnilla. Myös opettajan nähtiin osallistuneen aktiivisemmin draamatyöskentelyssä, mikä auttoi myös oppimisessa. Oppilaat kaikissa opetusryhmissä pääosin pitivät LIOK:n oppitunneista ja löysivät niistä erityisen hauskoja tai hyviä asioita. Toiminnallisuuden ja toiminnallisten työtapojen koettiin auttaneen lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien oppimisessa selkeästi enemmän kuin perinteiset työtavat. Myös itsenäinen toiminta tai opettajan kuuntelu ja etenkin koko luokan keskustelu auttoivat joitakin oppimisessa. Draama herätti kuitenkin oppilaiden mielenkiinnon tehokkaammin kuin muut käytetyt työtavat. Draamatyöskentely koettiin myös muita työtapoja mielekkäämmäksi. Oppilaiden mainitsemat erityisen hyvät tai hauskat asiat liittyivät nekin oppilaiden aktiivisuutta korostaviin toimintoihin. Selkeästi hauskinda tunteilla oli näyttelemine, improvisointi ja leikki, mutta oppilaat pitivät erityisesti myös toiminnallisessa mallissa toteutetusta videoinnista ja kuvaamisesta iPadeilla sekä ryhmätyöskentelystä.

Kokemukset eivät selkeästi eronneet oppimistyylin mukaan, vaan erityisen positiivisia kokemuksia oli paljon huolimatta oppilaiden oppimistavoista. Eniten hauskoja asioita kokivat kuitenkin sosiaalisen ja kokeilevan tyylin oppilaat, kun taas niitä koki vähiten nopeutta ja vaihtelua korostavat oppijat. Perinteisten työtapojen hyödyllisyydestä taas raportoitiin suhteessa eniten sekatyölin ryhmässä ja vähiten sosiaalisen oppimisen ryhmässä. Toisaalta puhuminen ja keskustelu olivat auttaneet vain harvaa pohtivan

oppimistyylin oppilasta. Tytöt puolestaan raportoivat poikia useammin oppimista auttaneista työtavoista sekä myös enemmän positiivisia asioita ja kokemuksia, erityisesti liittyen näyttelemiseen, improvisointiin tai leikkiin. Pojat taas pitivät yleisesti toiminnallisuudesta. Moni oppilas toivoi jatkossa voivansa oppia lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuksista tarinoiden, leikin, draaman tai ryhmätyöskentelyn avulla sekä esimerkiksi tekemällä videoita tai haastatteluja. Toisaalta toiminnallisuudesta seurannut aktiivisuus luokassa oli häirinyt joidenkin oppilaiden keskittymistä esimerkiksi ryhmätöissä.

10.1.3 Lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikka - oppiminen ja voimaantuminen

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös intervention ja pedagogisten mallien vaikuttavuutta suhteessa oppilaiden oppimiseen ja voimaantumiseen eli oppilaiden ihmisoikeuksiin ja lasten oikeuksiin liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden oppimista. Intervention tavoitteena oli edistää oppilaiden osallisuutta luokassa ja koulussa sekä voimaannuttaa heitä lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien omistajina. Seuraavaksi esitetään oppilaiden oppimiseen ja voimaantumiseen liittyvät tutkimustulokset.

Oppilaat olivat myös intervention jälkeen melko kiinnostuneita IO:iin liittyvistä asioista ja tahtoivat edistää kaikkien oppilaiden mielipiteen huomioimista ja ihmisoikeuksien toteutumista koulussa. Tutkimustulokset kokonaisuudessaan kertoivat oppilaiden oppimisesta intervention ja toteutettujen LIOK:n oppituntien aikana. Oppimisessa oli kuitenkin vaihtelua, mikä liittyi opetusryhmiin, sukupuoleen ja osin myös oppimistyyliin, mutta ei yksinomaan pedagogisiin malleihin ja työtapoihin. Interventioon osallistuneet oppilaat selkeästi oppivat lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin yhdistyviä tietoja, taitoja ja asenteita. Vaikka jotkut oppilaat katsoivat oppineensa LIOK:n oppitunneilla vain vähän, yleisesti oppilaat oppivat lapsen oikeuksien sisältöjä, positiivista asennoitumista ihmisoikeuksiin sekä lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien loukkauksien tunnistamista. Asenteiden oppiminen oli kuitenkin tietojen ja taitojen oppimista vahvempaa. Toisaalta mahdollisuuksista ja keinoista ottaa selvää ja vaikuttaa lapsen oikeuksien toteutumiseen opittiin tietoja ja asenteita vähemmän. Asenteiden osalta oppilaat oppivat arvostamaan eri näkökulmia, kokemusten jakamista ja toisten kuuntelua, hyväksymään erilaisuutta ja kunnioittamaan kaikkien ihmisten perusoikeuksia sekä myötätunnon osoittamista. Oppilaat oppivat myös lapsen oikeuksista koulussa, lapsen oikeuksien toteuttamisesta sekä jonkin verran niihin vaikuttamisen mahdollisuuksista ja -keinoista.

Oppimista tapahtui myös lapsen oikeuksiin liittyvässä arvostuksessa. Koulutuksen ohella oppilaat arvostivat intervention jälkeen etenkin lapsen päätösvaltaa ja vaikuttamista, tasa-arvoa ja syrjimättömyyttä mutta myös lapsen etua ja kunnioittamista sekä lapsen oikeuksien toteuttamista. Myös oppilaiden yleinen kiinnostus lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin vahvistui intervention aikana. Monet oppilaat toivoivat intervention lopussa voivansa oppia niistä lisää ja niiden toteutumisesta Suomessa ja ulkomailla sekä saavansa lisätietoa niihin vaikuttamisen keinoista. Oppilaat esittivät intervention lopussa myös syventyneitä käsityksiä oppilaiden osallisuudesta koulussa sekä näitä edistävästä tekijöistä. He toivoivat lisää mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa koulun toimintaan sekä opetukseen ja tuntityöskentelyyn. Oppilaiden aktiivisempi osallistuminen opetukseen ja opettajan astumisen oppilaan asemaan nähtiin tuovan vaihtelua sekä oppilaille että opettajille ja myös auttavan opettajaa nauttimaan työstään. Oppimiseen toivottiin enemmän yhteistyötä sekä luokan sisällä että yli luokkarajojen. Toisten kanssa työskentelyn katsottiin virkistävän ja aktivoivan, mikä auttaisi myös oppimisessa.

Osallistavia työtapoja ehdotettiin myös oppimisen arviointiin. Toisaalta oppilaat esittivät valinnanmahdollisuuksien lisäämistä sekä työtapojen vaihtelua, mikä tukisi heidän mukaansa kaikkien oppilaiden oppimista.

Oppilaiden omissa ihmisoikeustaitojen arvioissa ei keskimäärin tapahtunut muutosta intervention aikana. Motivaatio oli edelleen keskimäärin hieman vahvempaa kuin koettu kyky vaikuttaa ihmisoikeuksien toteutumiseen. Oppilaat arvioivat ihmisoikeuksien puolustamiseen liittyvän motivaationsa sekä taitonsa lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien loukkausten tunnistamisessa ja niihin vaikuttamisessa kuitenkin melko vahvoiksi jo intervention alussa, jolloin keskimääräiset mahdolliset muutokset ovat pienempiä. Lisäksi muut tutkimustulokset näyttivät lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin yhdistyvien tietojen ja asenteiden oppimisen ihmisoikeustaitojen oppimista vahvemmiksi. Kuvatehtävien tulokset intervention alussa ja lopussa kuitenkin kertoivat, että oppilaat kaikissa opetusryhmissä pystyivät tunnistamaan ja ratkaisemaan kuvissa esitettyjä lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien loukkauksia selvästi enemmän intervention jälkeen kuin sen alussa.

Tyttöjen kiinnostus ja motivaatio lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien oppimiseen olivat poikia vahvempia ennen interventiota. Tämä sukupuolen mukainen ero säilyi lähinnä toisessa koulussa ja heijastui yleisesti intervention oppimistuloksissa. Vaikka pojat raportoivat suhteellisesti yhtä paljon oppimistuloksia kuin tytöt, tyttöjen oppimistulokset etenkin lapsen oikeuksien sisällöissä ja ihmisoikeuksiin vaikuttamismahdollisuuksissa ja –keinoissa olivat poikia parempia. Toisaalta myös poikien näkökulmat ja arvostus lapsen oikeuksia ja ihmisoikeuksia koskeviin asioihin avartuivat intervention aikana. Lisäksi kuvatehtävissä poikien lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien loukkauksien tunnistaminen ja ratkaiseminen olivat intervention lopussa samaa tasoa tai vahvempia kuin tytöillä. Ryhmittäiset oppimistulokset eivät vaihdelleet selkeästi tarkasteltujen oppimistyylien mukaisesti. Oppiminen sosiaalisen ja kokeilevan oppimistyylin oppilailla vaikutti kuitenkin muita vahvemmalta ja monipuolisimmalta. Toisaalta nopeutta ja vaihtelua oppimisessa korostavilla oppilailla ihmisoikeuksiin liittyvien asenteiden oppiminen oli hieman muita heikompaa, kun taas pohtivan, itsenäisen ja haasteista pitävän oppimistyylin ryhmässä opittiin vahvimmin positiivisia ihmisoikeusasenteita ja myötätuntoa. Eri oppimistyylien sekoittuminen taas yhdistyi muita heikompaan ihmisoikeuksiin vaikuttamisen keinojen oppimiseen.

Draamapohjaisen, kokonaisvaltaisen oppimisen on nähty tuottavan moraalikasvatuksessa sekä asenteiden kasvatuksessa tarvittavaa syvempää ymmärrystä itsestä, muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta (Bowell & Heap, 2001; Kolb, 1984; Laakso, 2004). Oppilaiden toiminnallisuuteen ja draamatyöskentelyyn liittämät positiiviset oppimiskokemukset heijastelivat syvällistä oppimista, missä lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien oppiminen draaman avulla antoi oppilaille mahdollisuuden tarkastella asioita uudella tavalla (Heikkinen, 2002). Monet oppilaat raportoivat sekä avoimissa kysymyksissä, oppituntiarvioissa että haastattelussa uusien ajatusten ja näkökulmien oppimisesta tai lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin liittyvien asioiden syvällisestä ymmärtämisestä. Tällainen oppiminen yhdistyi etenkin draamatyöskentelyyn mutta myös luovaan pienryhmätyöskentelyyn ja keskusteluihin pienryhmissä tai koko luokan kesken. Jotkut haastatellut oppilaat toivat esiin paitsi lisääntyneen motivaation lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien edistämiseksi Suomessa ja ulkomailla myös konkreettisia toimintaehdotuksia oppilaiden tietouden ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseksi. Toisaalta pedagogisiin malleihin liittyen lapsen oikeuksien sisältöjen oppiminen tai

niiden yhdistäminen draamalliseen ja toiminnalliseen työskentelyyn jäivät joidenkin oppilaiden mielestä melko vähäiseksi.

Erot oppimiskokemuksissa liittyivät osittain eroihin oppimistyyliin, sukupuoleen ja motivaatiossa, ja näkyivät myös opetusryhmien välisinä eroina oppimistuloksissa. Esimerkiksi oppiminen oli vahvinta ja oppimiskokemukset positiivisimpia opetusryhmässä, jossa suurin osa ryhmästä oli tyttöjä ja monet sosiaalisen ja kokeilevan oppimistyylin oppilaita, joilla oli lisäksi korkea motivaatio ja kiinnostus lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin liittyviin asioihin intervention alussa. Oppimiskokemukset ja -tulokset olivat taas heikompia opetusryhmässä, jossa oli paljon pohtivan ja itsenäisen oppimistyylin oppilaita, sekä ryhmässä, jossa oli paljon poikia sekä heikompi kiinnostus tai motivaatio lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin yhdistyviin asioihin intervention alussa. Toisaalta oppimistulokset vaihtelivat selkeästi joidenkin opetusryhmien sisällä. Yhtenäisesti positiivisimmat oppimiskokemukset ja arviot oppimisesta olivat kuitenkin opetusryhmässä, missä etenkin toiminnallisten ja draamapohjaisten työtapojen toteutusten osalta näyttäytyivät selkeästi oppilaslähtöisyys, oppilaiden oma aktiivisuus ja keskinäinen vuorovaikutus sekä opettajan luoma positiivinen ilmapiiri ja tuki.

10.1.4 Interventio ja lasten ihmisoikeuskasvattajana kehittyminen

Toimintatutkimuksen tavoitteena oli oppilaiden ja opettajien osallistaminen sekä tutkimusprosessiin että yleisemmin LIOK:n ja koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Interventio pyrki erityisesti voimaannuttamaan ja tukemaan opettajien kehittymistä lasten ihmisoikeuskasvattajana ja samalla myös sitoutti opettajat ihmisoikeuskasvatuksen työtapojen kehittäjiksi. Interventioon osallistuneille kuudelle opettajalle tarjottiin kehitettyjen pedagogisten mallien suunnitelmat, oppimateriaali sekä koulutusta etenkin toiminnallisen mallin ja prosessidraamamallin toteutuksiin. Opettajille tarjottiin työvälineitä, joiden avulla he saattoivat valmistautua intervention oppitunteihin sekä kirjata kokemuksia ja pohtia oppituntien onnistumista. He saivat ohjausta intervention LIOK:n oppituntien toteutuksiin sekä henkilökohtaista palautetta oppituntien jälkeen. Lisäksi opettajilla oli mahdollisuus keskustella ja pohtia interventiota, pedagogisia malleja ja opetuskokemuksia keskenään. Hankkeeseen osallistuminen vaati opettajilta kiinnostuksen ja joustavuuden lisäksi valmiutta oman opetuksen kehittämiseen sekä opettajien aikaa, lisätyötä ja työjärjestelyjä. Myös tutkimuksen oppilaat osallistuivat jokaisesta opetusryhmästä kyselyihin sekä pienryhmähaastatteluihin, myös muiden kuin interventioon osallistuneiden opettajien aineenopetuksen oppituntien aikana. Lisäksi tutkimusryhmä havainnoi luokissa kaikkia intervention LIOK:n oppitunteja. Seuraavaksi kootaan opettajien kokemukset interventiosta sekä tutkimustulokset opettajien kehittymisestä lasten ihmisoikeuskasvattajina.

Vaikka toimintatutkimushanke vaati opettajien ylimääräistä panostusta ja aikaa, se kokonaisuudessaan koettiin mielekkäänä ja antoisana. Opettajat kokivat myös oman osallisuuden toteutuneen hankkeessa hyvin, sekä koulutusjaksojen aikana, pedagogisten mallien ja teemojen valinnassa että oppituntien toteutuksissa. Koulutus intervention alussa ja etenkin perehdyttäminen toiminnallisiin ja draamapohjaisiin harjoituksiin nähtiin tärkeänä ja antoisana. Niiden aikana opettajat tutustuivat myös toisen koulun opettajiin. Jotkut opettajista olisivat halunneet lisää ohjeistusta oppimateriaalin käyttöön sekä lisäinformaatiota interventiosta ja sen toteutuksen tai työtapojen vaatimuksista. Opettajat olivat kuitenkin pääosin tyytyväisiä LIOK:n oppimateriaaliin ja pedagogisten mallien ja työtapojen toteutukseen tarjottuun tukeen. Erityisesti oppituntien jälkeiset

keskustelut ja henkilökohtainen palaute sekä toiminnallisiin työtapoihin liittyneet ideat oli koettu mielenkiintoisiksi ja hyödyllisiksi. Myös draamajaksojen toteuttaminen omilla luokissa koettiin antoisaksi, vaikka se vaati opettajalta enemmän aikaa ja panostusta. Positiivisen kokemuksen syntymisessä auttoi oppilaiden aktiivinen osallistuminen. Ulkopuolisten vierailijoiden läsnäolo luokassa oli uusi mutta antoisa ja hyödyllinen kokemus opettajille.

Opettajilla oli ennen interventiota varsin positiiviset lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin liittyvät asenteet eikä niissä tapahtunut juuri muutoksia intervention aikana. Selkein positiivinen muutos näkyi opettajien asenteissa lasten voimaannuttamiseen. Vaikka opettajien kirjalliset arviot vaihtelivat, niiden perusteella interventio edisti asennoitumista lapsen oikeuksiin, lapsen mielipiteen arvostusta ja etenkin lapsilähtöisen näkökulman syvenemistä. Toiminnallisuutta ja oppilaiden aktiivisuuden lisäämistä luokassa pidettiin intervention jälkeen tärkeänä. Toiminnallisten työtapojen käytön lisäksi nousi vahvasti esille oppilaiden osallistaminen myös muulla tavalla. Lisäksi opettajat kokivat saaneensa sekä välineitä että innostusta lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien käsittelyyn luokassa. Interventio ei juuri lisännyt opettajien tietoutta ihmisoikeuksista, mutta jotkut opettajat kokivat myös toteutettujen ihmisoikeuskasvatuksen oppituntien sisällön hyödyllisenä.

Intervention alussa ja lopussa tarkasteltiin opettajien valmiuksia lasten ihmisoikeuskasvattajana. Opettajien kirjalliset arviot omista LIOK:n valmiuksista olivat ennen interventiota melko hyviä eikä niissä näkynyt selkeitä muutoksia intervention aikana, mutta motivaatio lapsen oikeuksien edistämiseen ja taidot lapsen oikeuksien loukkausten tunnistamiseen vahvistuivat. Vahvistunut motivaatio näkyi etenkin opettajien lisääntyneenä kiinnostuksena draaman käyttöön sekä kasvaneena innostuksena oppilaiden osallistamiseen niin arvioinnissa ja opetuksessa kuin opetuksen ja oppimisen suunnittelussa. Intervention jälkeen opettajat eivät ainoastaan pitäneet lapsen oikeuksia tärkeänä osana koko koulun toimintakulttuuria, vaan he olivat myös itse valmiita edistämään lapsen oikeuksia ja ihmisoikeuksia sekä lasten ihmisoikeuskasvatusta omassa koulussa. Usea mukana olleista kuudesta opettajasta piti interventiota kaikkiaan voimaannuttavana kokemuksena sekä uskoi vahvistuneensa ihmisoikeuskasvattajana. Ihmisoikeuskasvattajana vahvistuminen liittyi uusien toimintamallien omaksumiseen sekä etenkin lisääntyneeseen rohkeuteen käyttää draamapohjaisia ja toiminnallisia työtapoja omassa opetuksessa.

Opettajien voimaantuminen lasten ihmisoikeuskasvattajana nousi heidän yksilöllisistä kokemuksistaan, mutta niiden pohjana olivat useat toimintatutkimushankkeen osatekijät. Näitä olivat koulutus LIOK:n pedagogisten mallien ja materiaalin käyttöön, toiminnallisten ja draamapohjaisten työtapojen omakohtainen harjoittelu sekä LIOK:n pedagogisten mallien toteutus luokassa, mihin liittyi paitsi valmiit pedagogiset mallit ja materiaalit myös opettajille annettu tuki ja ohjaus sekä opettajien omat havainnot ja onnistumisen kokemukset. Lasten ihmisoikeuskasvattajana kehittymisen näkökulmasta erittäin merkittäviä olivat opettajien syventynyt näkemys oppilaiden osallisuudesta sekä tähän yhdistynyt opettajan roolin ja omien toimintatapojen sekä koko koulun toimintakulttuurin reflektointi. Interventioon osallistuneet opettajat myös tunnistivat oman roolinsa ja vastuunsa LIOK:n edistämisessä koulussa. Tämä sekä lasten ihmisoikeuskasvatusvalmiuksien vahvistuminen heijastuivat opettajien suunnitelmissa käyttää interventiossa opittua myös jatkossa. Erityisesti prosessidraamamalliin liittyneitä harjoitteita jotkut opettajat olivat jo ottaneet käyttöön intervention ulkopuolella.

10.1.5 LIOK ja oppilaiden osallisuuden haasteet ja mahdollisuudet koulussa

Toimintatutkimushankkeen tavoitteena oli osallistaa ja voimaannuttaa tutkimukseen osallistuvia oppilaita, opettajia ja kouluja lapsenoikeusperustaisen kulttuurin tukemiseksi. Oppilaiden osallistamiseen, oikeusperustaiseen opetukseen ja kokemukselliseen oppimiseen nojaavan pedagogiikan on nähty tukevan positiivista muutosta koko kouluyhteisössä, mikä on todettu parantuneessa koulun ilmapiirissä ja esimerkiksi opettajien lisääntyneessä työtyytyväisyyteen (Jerome, Emerson, Lundy, & Orr, 2015). Intervention jälkeen opettajilla oli selkiytyneitä ajatuksia oppilaiden osallisuudesta ja sen edistämisestä koulun toimintakulttuurissa. Myös oppilaat esittivät intervention jälkeen lisää ajatuksia oppilaiden osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista koulussa. Intervention päätyttyä koulujen rehtorit pohtivat niinkään koulujen toimintakulttuuria ja sen suhdetta oppilaiden osallisuuteen ja vaikutusmahdollisuuksiin.

Oppilaiden osallisuuden ja lapsenoikeusperustaisen toimintakulttuurin edistämisessä ja toteuttamisessa on paljon mahdollisuuksia mutta myös monia haasteita. Toisaalta monen asian uskottiin kouluissa muuttuvan uuden peruskoulun opetussuunnitelman toteuttamisen myötä. Tässä tutkimuksessa kasvattajien, opettajien ja oppilaiden taholta esiin tulleet haasteet koskettelivat paitsi peruskoulun OPSia ja koulujen rajallisia resursseja myös koulun toimintakulttuuria, opettajien ja oppilaiden perinteisiä rooleja koulussa sekä ihmisoikeuksiin ja lapsen oikeuksiin yhdistyviä asenteita. Laadukkaan LIOK:n toteuttamisen ja oppilaiden osallistamisen haasteina nähtiin etenkin koulun rajalliset resurssit sekä LIOK:n sijoittuminen yläkoulussa oppiaineiden väliin. Resursseihin liittyvät rajoitukset koskivat taloudellisia ja etenkin käytettävissä olevia henkilöstöresursseja, mutta myös koulun tietoteknisillä valmiuksilla oli tärkeä osa nykyisessä perusopetuksessa sekä myös tiedon jakamisessa opettajien kesken. Kasvattajat näkivät sekä kouluhallinnon järjestämät fyysiset ja henkilöstöön liittyvät resurssit että kouluille asetetut odotukset ja tavoitteet keskeisinä rajoituksina opetuksen järjestämisessä ja oppilaiden huomioinnissa. Oppiminen ja opetus tapahtuivat yhä suuremmissa ryhmissä ja kouluissa, mikä koettiin haasteeksi laadukkaalle LIOK:lle ja oppilaiden kuulemiselle. Myös oppilaat tiedostivat koulun rajalliset resurssit ja kokivat tämän turhauttavana.

Toiminnallisten työtapojen käytön haasteina intervention opettajat tai koulujen rehtorit mainitsivat erityisesti aineenopettajien oppiaine- ja työtuntirajat. Kaikkien opettajien ei uskottu haluavan tai voivan soveltaa etenkään draaman työtapoja omassa oppiaineessa. Toisaalta oppisisältöjen linkittäminen toiminnallisuuteen nähtiin tärkeäksi mutta samalla haasteelliseksi oppitunneilla. Lapsen oikeuksien opettaminen oppitunneilla nähtiin ongelmallisena myös, mikäli koulun käytännöt eivät itsessään tukeneet lapsen oikeuksien täyttämistä. Sekä opettajat että oppilaat pitivät perinteisiä koulun rooleja ja opettajien sekä oppilaiden asenteita opetukseen ja oppimiseen merkittävinä LIOK:n ja oppilaiden osallistamisen haasteina. Oppilaat näkivät esimerkiksi opettajien suhtautumisen ja halun pitäytyä tietyissä opetustavoissa esteinä opetukseen vaikuttamisessa, mikä myös turhautti oppilaita. Toisaalta oppilaiden oma suhtautuminen toisiin oppilaisiin sekä erilainen kiinnostus oppimiseen ja 'vapaamatkustaminen' vaikeuttivat oppilaiden osallisuuden toteuttamista luokassa. Kasvattajat taas näkivät yläkoulun oppilaiden murrosikävaiheen tuovan haasteita LIOK:een mutta myös oppilaiden osallistamiseen.

Opetuksen ilmiöpohjaisuus ja oppiaineet ylittävien kokonaisuuksien rakentaminen vaati enemmän kaikkien panostusta sekä lisää aikaa myös opetuksen suunnitteluun. Etenkin

koulun aikataulu- ja opetusjärjestelyjen nähtiin tuottavan käytännön haasteita uuden POPSin toteuttamisessa. Muutokset onnistuivat kuitenkin paremmin, jos opettajat olivat innostuneita ja uudistukset aloitettiin pienin askelin. Tässä tarvittiin työyhteisön tukea sekä hyvää yhteistyötä opettajien kesken, mikä myös toi opettajille lisää voimavaroja opetus- ja kasvatustyöhön. Erityisesti opettajien keskinäisen yhteistyön nähtiin auttavan LIOK:n ja oppilaiden osallistamisen toteuttamisessa. Oppilaat taas katsoivat oppilaiden keskinäisen yhteistyön sekä virkistävän että auttavan oppimisessa. Oppilaiden osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen toi myös vaihtelua, oppilaille ja opettajalle. Toisaalta työtapojen valinnaisuus ja vaihtelu tukivat paremmin kaikkien oppilaiden oppimista. Oppilaat tiedostivat myös oman aktiivisuuden merkityksen koulun asioihin vaikuttamisessa, mutta tarvitsivat rohkaisua omien oikeuksien vaatimisessa sekä joustoa opettajien auktoriteettiasemassa.

Myös opettajien ja oppilaiden käsitykset lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuksista sekä niihin vaikuttamisesta tai niiden oppimisesta saattoivat haitata ihmisoikeuskasvatusta koulussa ja luokassa. Koulujen rehtorit näkivätkin tarpeelliseksi selventää lapsen oikeuksien ja LIOK:n sisältöjä, menetelmiä ja tavoitteita sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa. Esimerkiksi oppilaiden valinnan mahdollisuuksien lisäämistä pidettiin yhtäältä tärkeänä ja toisaalta sen nähtiin lisäävän vaatimuksia paitsi opettajan työajan osalta myös opettajan osaamisen, tietämyksen ja materiaalin valmistamisen suhteen. Koulut ja opettajat tarvitsivat tukea ja opastusta LIOK:n ja etenkin toiminnallisten ja osallistavien työtapojen toteuttamiseen. Tässä suhteessa interventioon osallistuneet opettajat saattoivat jakaa oppimaansa koulun muille kasvattajille. Opettajat kokivat interventiossa käytetyn oppimateriaalin hyödylliseksi ja toivoivat lisää oppiaineet ylittävää sekä oppiainekohtaista LIOK:n materiaalia ja toimintaa, jotta lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin liittyvät asiat eivät jäisi yksittäisiksi saarekkeiksi jonkin oppiaineen sisälle. Tiedottaminen, tapahtumien järjestäminen ja yhteistyö koulun rajojen ulkopuolelle olivat muita tärkeitä esimerkkejä tiedon ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseksi. Lisääntyneen tietoisuuden ohella tarvittiin oppimisen ja osallistumisen yksilöllistämistä, joustavuutta opetukseen sekä keskittymistä oppimisprosessiin sisältöoppimisen ja esimerkiksi oppikirjasidonnaisuuden sijaan. Lapsen oikeuksien toteutumista tuli kouluissa myös seurata.

Tutkimuksen opettajat katsoivat etenkin intervention jälkeen lapsen oikeuksien, lapsilähtöisyyden ja oppilaiden osallisuuden toteutumisen edellyttävän muutoksia koko koulun toimintakulttuurissa. Kulttuurin muuttaminen oppilaita osallistavammaksi vaati intervention opettajien mukaan, että oppilaita kuultiin ja koulun rakenteet tekivät mahdolliseksi oppilaiden kuulemisen. Muutoksen tuli heidän mukaan lähteä liikkeelle koulun omista arvoista, mutta koulun nähtiin heijastavan myös yhteiskuntaa ja vallalla olevia yhteiskunnallisia arvoja. Mielipiteet vastuusta koulun kehittämisestä vaihtelivat opettajien asettaessa vastuun LIOK:n toteuttamisesta ja toimintakulttuurin muuttamisesta yhtäältä koulun kasvattajille ja toisaalta koulun johtoryhmälle ja rehtorille. Oppilaskunnan hallituksen aktivoimisen sekä opettajien koulutuksen lisäksi ulkopuolisten asiantuntijoiden tuoma tietous kouluille olivat esimerkkejä toimenpiteistä lapsenoikeusperustaisen koulun kehittämiseksi. Myös vanhempien mukaan saamista koulun toimintaan pidettiin tärkeänä. Toisaalta oppilaiden osallistamisen nähtiin lähtevän liikkeelle luokahuoneesta ja luokkatilanteista, mikä edellytti opettajien mukaan muutosta sekä opiskelumetodeissa että opettajan roolissa.

10.1.6 Toimintatutkimushankkeen tavoitteiden toteutuminen

Toimintatutkimushankkeen yleisenä tavoitteena oli edistää lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikkaa peruskoulussa. Pyrkimyksenä oli tuoda lapsen oikeudet lähemmäksi lapsia ja opettajia tarjoamalla interventioon osallistuneille opettajille valmiiksi strukturoidut pedagogiset mallit, oppimateriaalia ja koulutusta mallien toteuttamiseen oppitunneilla. Erityisen mielenkiinnon kohteena oli lapsilähtöisten ja oppilaita osallistavien työtapojen tarkastelu ja niiden edelleen kehittäminen normaalissa luokkaopetuksessa. Tutkimus keskittyi luokahuonepedagogiikkaan mutta ihmisoikeuskasvatusta tarkasteltiin myös osana koulun yleistä toimintakulttuuria. Tutkimustiedon hankkimisen lisäksi toimintatutkimuksessa pyrittiin edistämään lapsen oikeuksien ja lasten ihmisoikeuskasvatuksen tietoutta ja valmiuksia. Pedagogisten LIOK -mallien testaamisen ja valmiuksien edistämisen ohella toimintatutkimus pyrki osallistamaan opettajat ja oppilaat työtapojen kehittämiseen sekä voimaannuttamaan oppilaita oikeuksien omistajina ja opettajia lapsen oikeuksien ja lasten ihmisoikeuskasvatuksen edistäjinä koulussa.

Tutkimushankkeen tulokset kaikkiaan kertovat LIOK:n tärkeästä merkityksestä ja sen arvostuksesta kouluissa. Lisäksi tutkimuksessa toteutettu interventio ja sen yleisesti positiiviset tulokset kertovat, että vähäisetkin mutta samalla mielekkäät ja hyvin toteutetut LIOK:n oppitunnit edistävät lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin liittyvää oppimista. Lisäksi luokahuoneessa tapahtuvan LIOK:n onnistumisessa tärkeää roolia näyttelee sekä monipuolinen ja hyvin suunniteltu LIOK:n oppimateriaali että opettajien saama koulutus ja tuki lasten ihmisoikeuskasvatuksessa. Tämä koskee etenkin toiminnallisia ja draamapohjaisia työtapoja käyttävää lasten ihmisoikeuskasvatusta.

Kaikkiaan tutkimushankkeessa toteutettu interventio ja etenkin prosessidraaman käyttö haastoivat opettajat uudenlaiseen työskentelyyn ja yhteistyöhön oppilaiden kanssa, missä toiminnallisuus, luovuus ja eläytyminen tuottivat syvällisiä kokemuksia niin oppilaille kuin opettajille itselleen. Positiiviset ja voimaannuttavat omakohtaiset kokemukset sekä koulutuksessa että luokkaopetuksessa kannustivat opettajia toiminnallisten, leikkilisten ja oppilaita osallistavien työotteiden käyttöön myös jatkossa. Lasten ihmisoikeuskasvattajana kehittymistä tuki kokemuksellisuuden lisäksi opettajien reflektiivinen työskentely keskustelujen ja luokkatyöskentelystä saadun palautteen pohjalta. Ohjaus ja tuki toiminnallisten työotteiden käyttöön auttoivat opettajia lapsilähtöisen ja osallistavan LIOK:n toteuttamisessa sekä myös ihmisoikeuskasvattajana kehittymisessä. Tämä näyttäytyi intervention lopussa etenkin lapsilähtöisen näkökulman syvenemisessä sekä luottamuksen lisääntymisessä oppilaiden osaamiseen ja vastuun ottoon omasta oppimisesta. Interventio oli siihen osallistuneille opettajille työllistävä mutta hyödyllinen, antoisa ja voimaannuttava kokemus.

Oppilaiden kokemukset etenkin toiminnallisista ja draamapohjaisista, osallistavista työotteista olivat myös positiivisia ja useimmat oppilaat kokivat oppineensa etenkin lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin yhdistyviä tietoja ja asenteita intervention aikana. Oppiminen kuitenkin vaihteli sukupuolen, oppimistyylin ja opetusryhmän mukaan, mutta ei yksistään pedagogisten mallien ja työtapojen suhteen. Ongelmia lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien oppimisessa tuottivat intervention lyhyys sekä toiminnallisissa työtavoissa intervention oppimistavoitteiden tai oppiaineen havaittu heikko linkittyminen tuntityöskentelyyn. Oppimistulosten vertailu eri opetusryhmien välillä kuitenkin näytti, että kun ihmisoikeuskasvatuksen oppisisällöt ja –tavoitteet linkittyivät

työskentelyyn sekä opettajan luoma positiivinen ilmapiiri, tuki ja aktiivisuus olivat mukana draamapedagogisessa ja toiminnallisessa työskentelyssä, niin oppiminen, lapsilähtöisyys ja oppilaiden osallisuus toteutuivat erittäin hyvin. Interventio antoi lisäksi arvokasta tietoa LIOK:n pedagogisten mallien, työtapojen ja oppimateriaalin edelleen kehittämiseksi.

Toimintatutkimuksen tavoitteiden toteutuminen interventioon osallistuneiden opettajien LIOK:n kompetenssin vahvistamisessa näkyivät muutosvalmiuksien osalta opettajien syventyneissä pohdinnoissa opettajan roolista ja koulun toimintakulttuurista. Lapsilähtöisyys ja lapsen osallisuus yhdistettiin entistä tiiviimmin koko yläkoulun toimintakulttuuriin ja sen muuttamisen tarpeisiin. Opettajat pohtivat niin oppilaiden aktivoimista, ihmisoikeuksiin liittyvän koulutuksen ja tiedon lisäämistä kuin myös opettajien asenteiden ja totuttujen toimintatapojen muuttamista. Myös yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä vanhempien aktivoimisen nähtiin edistävän lapsen oikeuksien ja ihmisoikeuksien oppimista. Tässä tarvittiin koko koulun arvoihin liittyvää pohdintaa mutta myös työyhteisön ja koulun johdon tukea sekä opettajien yhteistyötä.

Vastuun koulukulttuurin muuttamisesta lapsilähtöisemmäksi nähtiin olevan sekä opettajilla itsellään että koulun johtoryhmällä ja rehtorilla. Opettajat toivat kuitenkin vahvasti esille myös opettajille ja kouluille asetetut suuret vaatimukset sekä toisaalta koulujen rajalliset resurssit laadukkaan LIOK:n ja oppilaiden osallisuuden toteuttamiseksi. Intervention vaikuttavuus lapsilähtöisen ja osallistavan, lapsenoikeusperustaisen toimintakulttuurin edistämässä selviää myöhemmässä tarkastelussa, mutta nyt toteutettu toimintatutkimushanke aktivoi jo joitakin opettajia käyttämään draamapohjaisia työtapoja ja harjoituksia sekä oppilaiden osallistamista omassa opetuksessa intervention päätyttyä. Toisessa koulussa toteutui intervention jälkeen myös lapsen oikeuksien teemaan keskittyneet oppitunnit kaikille koulun oppilaille sekä kaikkia oppilaita osallistanut lapsen oikeuksien teematapahtuma.

10.2 Kohti osallistavaa ja lapsilähtöistä koulua

Nyt käsillä olevassa ja Suomen UNICEFin koordinoimassa tutkimushankkeessa tuotettiin yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa tietoa siitä, mitä lasten ihmisoikeuskasvatus luokissa voisi parhaimmillaan olla sekä minkälaiset työotteet tukevat sen tavoitteita ja opettajien ihmisoikeuskasvatuskompetenssin kehittymistä. Ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteena on pyrkimys kasvattaa yksilöitä, jotka tuntevat omat ja toisten ihmisoikeudet, kunnioittavat niitä ja haluavat toimia aktiivisesti niiden edistämiseksi ja puolustamiseksi (Jerome, Emerson, Lundy, & Orr, 2015). Yhdeksänvuotisella peruskoululla on merkittävä osuus lasten kasvamisessa ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja niiden edistämiseen. Koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen tulee edistää lasten mahdollisuuksia nauttia omista oikeuksista koulussa sekä voimaannuttaa lapset ihmisoikeuksien puolustajina ja edistäjinä omassa arjessa ja elinympäristössä. Tällainen lapsen oikeusperustainen toimintakulttuuri edellyttää lapsilähtöisyyttä ja oppilaiden osallisuutta sekä lapsen oikeuksien sisällyttämistä kaikkeen opetus- ja kasvatustoimintaan.

Näihin näkökulmiin sekä toimintatutkimuksen tuloksiin pohjautuen esitetään osallistavaa ja lapsilähtöistä, lapsenoikeusperustaista ihmisoikeuskasvatusta toteuttavat ja sitä edistävät tekijät kootusti *huoneentauluna* (kts. sivu 164). Huoneentaulun *keskiöön on asetettu oppilas*. Kasvatuksen kohteena olemisen sijaan lapsenoikeusperustainen opetus

ja kasvatus asettavat oppilaan kasvatustoimien keskiöön, missä oppilaat toimivat koulussa lapsen oikeuksien omistajina sekä lapsen oikeuksien ja yleisesti ihmisoikeuksien puolustajina ja edistäjinä. Alla olevissa luvuissa avataan lopuksi tämän huoneen taulun sisältöä sekä siihen kirjattuja keskeisiä tekijöitä laadukkaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamisessa.

10.2.1 Oppilaat koulun rakentajina ja kehittäjinä

Lapsilähtöisyyttä ja oppilaiden osallisuutta toteuttava koulu näkee oppilaat kouluyhteisön aktiivisina toimijoina, kouluyhteisön ja –ympäristön rakentajina sekä koulun toimintakulttuurin kehittäjinä. Oppilaat ovat koulun kasvattajien ja aikuisten yhteistyökumppaneita, jotka kantavat kehitystasonsa mukaisesti vastuunsa omasta oppimisesta mutta myös luokan ja koko koulun sosiaalisesta ja fyysisestä toimintaympäristöstä. Lapsenoikeusperustaisessa koulussa kunnioitetaan ihmisten erilaisuutta sekä edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja oppimisen iloa. Oppilaita kannustetaan omaehtoisuuteen ja luovuuteen tietojen, taitojen ja asenteiden oppimisessa sekä aktiiviseen osallistumiseen, yhteistyöhön ja vaikuttamiseen luokassa ja koulun toiminnoissa. Koulu on vuorovaikutuksessa ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan sekä globaalin maailman ilmiöihin. Koulun toimintakulttuuria kuvaa avoimuus, kannustaminen, toisten auttaminen sekä aikuisten ja lasten keskinäinen luottamus. Kaikki lapset saavat aikuisilta tukea ja ohjausta sekä oppimisympäristöt, joissa he voivat käsitellä ihmisoikeuksiin liittyviä arvoja ja käsityksiä sekä omia kokemuksia turvallisesti ja oman kehitystason mukaisesti. Koulu tarjoaa miellyttävän, toimivan ja joustavan fyysisen työympäristön sekä lapsille että aikuisille. Koulua leimaava yhteisöllisyys kasvaa aikuisten ja lasten välisestä sekä oppilaiden keskinäisestä yhteistyöstä ja aktiivisesta vuorovaikutuksesta. Ihmisoikeusperustaiset toimintatavat oppimisessa ja vuorovaikutuksessa näyttäytyvät sekä opettajien että oppilaiden hyvinvointina ja viihtyvyytenä koulussa.

10.2.2 Osallistava pedagogiikka ja toiminnallisuus

Ihmisoikeuskasvatus koskee koko kouluyhteisöä ja kaikkia oppiaineita. Lapsen oikeuksiin pohjaavassa lähestymistavassa lapsen oikeudet ohjaavat kaikkea koulun opetusta ja kasvatusta mukaan lukien aikuisten ja lasten käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen, opetusmenetelmät, oppimisen arvioinnin sekä opetusmateriaalin ja –välineiden käytön. Tämän toteutuminen edellyttää koulun kasvattajien LIOK -valmiuksien vahvistamista, muutosvalmiutta, yhteistyötä sekä työyhteisön tukea mutta myös LIOK:n arviointia ja tulosten seuranta. Lapsilähtöinen ja osallistava pedagogiikka merkitsee oppilaiden osallistamista opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä oppimisen ja opetuksen arviointiin. Se tukee omaehtoista ja yksilöllistä oppimista, missä oppilaat toimivat sekä oman oppimisen että myös opetuksen rakentajina ja kehittäjinä. Erityisesti lapsenoikeusperustainen ihmisoikeuskasvatus painottaa lasten osallisuutta kasvatusprosessissa sekä lapsen lähtökohtien, kykyjen, kokemusten ja tietojen huomioimista. Yksilöllistä pedagogiikka on joustavaa ja ottaa oppimistyylin lisäksi huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset. Toiminnallisuus ja draamatyöskentely tuovat oppilaille mahdollisuuksia omaehtoiseen oppimiseen ja itsensä toteuttamiseen sekä oppimiskokemusten jakamiseen vahvistaen ihmisoikeusvalmiuksia sekä oppimisen iloa ja mielekkyyttä. Osallisuus, yhteisöllisyys ja ihmisoikeustaidot vahvistuvat, kun oppilaat rakentavat lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin liittyviä tietoja, muokkaavat ihmisoikeusasenteita ja kehittävät ihmisoikeustaitoja aktiivisessa vuorovaikutuksessa sekä opettajan että toisten oppilaiden

kanssa. Etenkin draamapohjaiset, kokonaisvaltaiset ja koskettavat oppimiskokemukset synnyttävät pohdintaa ja uusia oivalluksia sekä tukevat syvällistä ihmisoikeuksien oppimista ja oppilaiden voimaantumista.

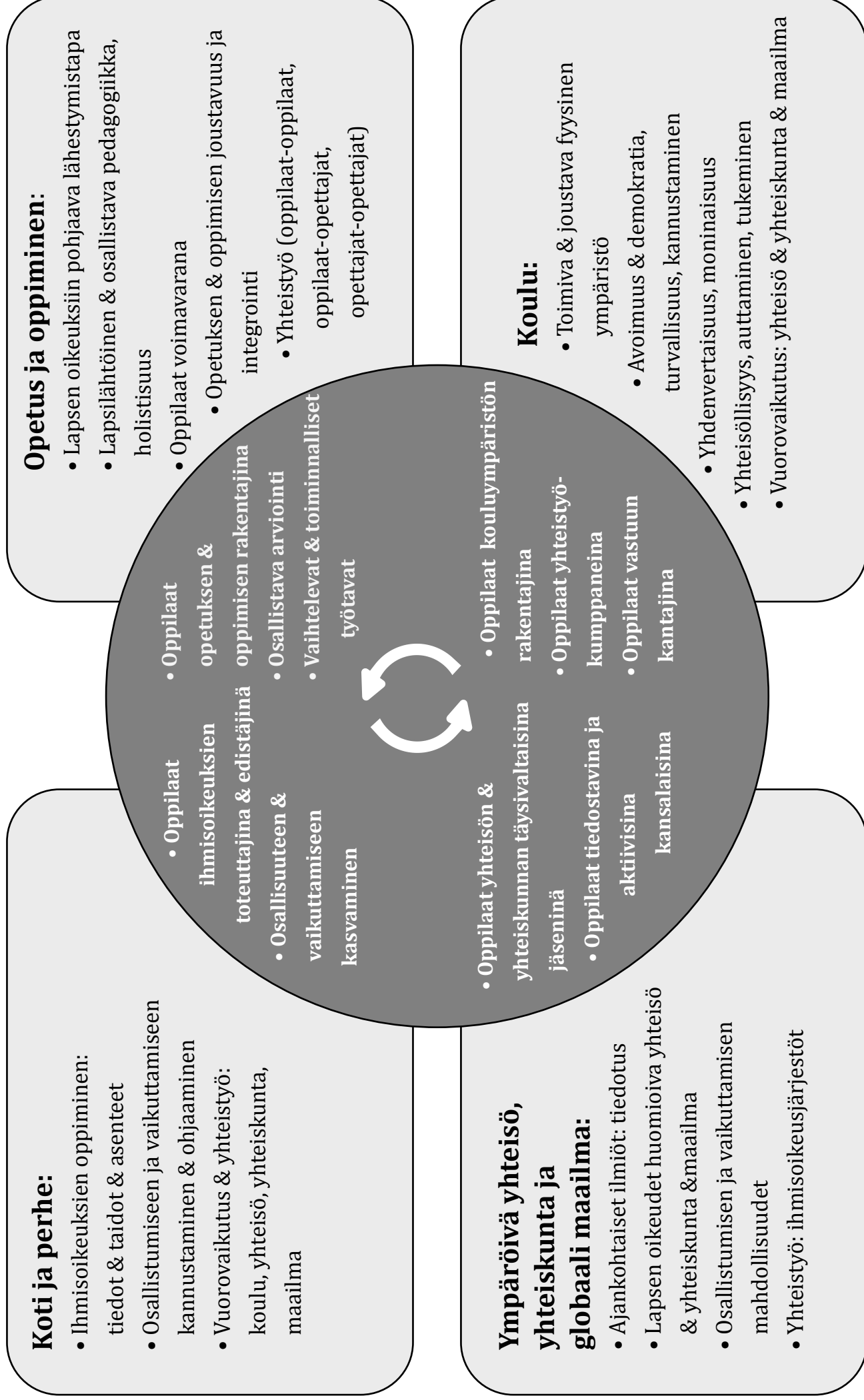
10.2.3 Osallisuuteen ja vaikuttamiseen kasvaminen

Lasten ihmisoikeustietouden, -asenteiden ja -taitojen perusta rakentuu varhaislapsuudessa kodin, perheen ja vanhempien muodostamassa yhteisössä. Kodin ihmisoikeuskasvatus kytkeytyy etenkin arvokasvatukseen, jossa perhetaustalla ja -historialla sekä vanhemmilla on merkittävä rooli. Kodin kasvattajien valmiudet jakaa tietoutta lapsen oikeuksista ja ihmisoikeuksista, synnyttää myönteisiä ihmisoikeusasenteita ja kehittää ihmisoikeustaitoja luovat pohjan lasten myöhemmälle ihmisoikeusosaamiselle sekä heidän kyvyille toimia aktiivisesti lapsen oikeuksien omistajana ja puolustajana. Osallisuuden kokemukset sekä ihmisoikeuksiin vaikuttamiseen kannustaminen ja ohjaaminen perheen arjessa ja kanssakäymisessä kodin ulkopuolella vahvistavat lasten mahdollisuuksia ja taitoja käsitellä ihmisoikeuksiin liittyviä kysymyksiä sekä edistää ihmisoikeuksien toteutumista kodin ulkopuolella. Vanhempien ihmisoikeuskiinnostus ja LIOK -valmiudet merkittävästi tukevat koulunihmisoikeuskasvatustyötä ja lapsenoikeusperustaisen koulun toimintakulttuurin toteuttamista. Toisaalta koulu kasvatusinstituutiona tukee kodin ihmisoikeustyötä. Aktiivinen koulun ja kodin välinen vuorovaikutus ja yhteistyö edistävät lapsen oikeuksien toteutumista ja auttavat koulun toimintakulttuurin kehittämisessä osana ympäröivää yhteisöä, yhteiskuntaa ja maailmaa.

10.2.4 Koulun ihmisoikeuskasvatustyö osana yhteiskuntaa

Lapsenoikeusperustainen kasvatus ja laadukas ihmisoikeuskasvatus pitävät sisällään koulun avoimuuden ympäröivälle yhteisölle ja yhteiskunnan sekä globaalin maailman ilmiöille ja niissä tapahtuville muutoksille. Koulun ulkopuolelle suuntautuvan vuorovaikutuksen myötä oppilaat voivat kasvaa aktiivisiksi yhteiskunnan toimijoiksi sekä ottaa oman kehitystasonsa mukaisesti vastuuta omasta elinympäristöstä ja sen kehittämisestä. Oppilaita autetaan käsittelemään globaalin maailman ilmiöitä ja haasteita lapsille sopivalla tavalla. He saavat kokea osallisuutta näihin asioihin positiivisesti vaikutettaessa. Lapset saavat harjoitusta sekä käsitteellisiä ja konkreettisia välineitä ihmisoikeuksien käsittelyyn sekä niiden edistämiseen omassa elinympäristössä ja yhteisössä. Heille tehdään mahdolliseksi omaehtoinen kehittyminen ja vaikuttaminen yhteisössä ja yhteiskunnassa. Kaikille oppilaille taataan edellytykset ja paikkoja toimia ihmisoikeuksien, demokratian ja oikeusvaltion puolustamiseksi ja edistämiseksi yhteiskunnassa. Ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta puolestaan hyväksyvät lapset yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä niin, että lapsen oikeudet ja osallisuus toteutuvat kaikilla yhteisön ja yhteiskunnan osa-alueilla ja toiminnoissa. Ympäröivä yhteiskunta pitää huolen siitä, että kaikki lapset saavat peruskoulussa laadukasta ihmisoikeuskasvatusta. Kodin ja koulun kasvattajien valmiuksia puolestaan vahvistetaan niin, että he kykenevät huomioimaan, puolustamaan ja edistämään lapsen oikeuksien ja osallisuuden toteutumista perheessä, yhteisössä ja yhteiskunnassa. Tätä edistää myös aktiivinen vuorovaikutus ja yhteistyö kodin, koulun ja erilaisen yhteiskunnan toimijoiden kesken. Erityisesti ihmisoikeuksien ja lapsen oikeuksien opetuksessa ja kasvatuksessa tehdään yhteistyötä lasten vanhempien ja ihmisoikeusasiantuntijoiden ja -järjestöjen kanssa.

Lasten ihmisoikeuskasvatus ja osallisuus



LÄHTEET

- Auvinen, P. (2013). *Draama on kasvattajan oikeus. Lapsen oikeudet tutuksi draaman avulla*. Opinnäytetyö. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.
https://www.unicef.fi/files/unicef/Koulut/Piia_Auvisen_opinnaytettyo.pdf
- Bowell, P., & Heap, B.S. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton Publishers.
- Cantell, H. (2016). Globaalikasvatuksen ja osallisuuden pedagogiikka. Teoksessa E. Ervamaa (toim.) *Osallistava koulu, aktiivinen maailmankansalaisuus. Näkökulmia osallisuuteen ja globaalikasvatukseen kouluyhteisössä*. Plan International. <https://plan.fi/osallistavakoulu/>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. First edition: Geelong, Victoria: Deakin University Press, 1983.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347–358.
- Committee on the Rights of the Child. (2011). *Concluding Observations: Finland*. CRC/C/FIN/CO/4. 17 June 2011
- Convention on the Rights of the Child (1989)
<http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE) (2010).
- Council of Europe (2011). *Child and youth participation in Finland. A council of Europe policy review*.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046c47e>
- DICE (2010). *Making a world of difference. A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. DICE Consortium.
- DICE (2015). *Drama improves Lisbon key competences in education*.
http://www.dramanetwork.eu/key_results.html
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*. London: Routledge.
- Ervamaa, E. (toim.) (2016). *Osallistava koulu, aktiivinen maailmankansalaisuus. Näkökulmia osallisuuteen ja globaalikasvatukseen kouluyhteisössä*. Plan International. <https://plan.fi/osallistavakoulu/>
- Euroopan neuvosto 2010. *Euroopan neuvoston demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta koskeva peruskirja* (EDC/HRE).
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804884cc>
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education: Action Research*. The Education Alliance: Brown University, Providence, Rhode Island.
- Finnish National Committee for UNICEF (2013). *Strategic guidance note on institutionalizing ethical practice for UNICEF research*, October 2013.

- Flowers, N., Brederode-Santos, M., Claeys, J., Fazah, R., Schneider, A. & Szelényi, Z. (2012). *Compasito. Lasten ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja*. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Halinen, I. (2015). *What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016*. Blog text 25.3.2015. Finnish National Board of Education. Retrieved from http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu - Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF, Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Hassi M-L., Niemelä, H., Paloniemi, A., Piekkari, J. & Wolde, K. (2015). Drama in child rights education - Developing a pedagogical model. *European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 14(3), 1902-1914. <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.172>
- Heathcote, D. (1984). L. Johnson & C. O'Neill (toim.), *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Heyward, P. (2010). Emotional engagement through drama: Strategies to assist learning through role-play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 197-203. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. 6.-9. painos. Helsinki: Tammi.
- Ihmisoikeuskeskus (2014). *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*. Helsinki: Ihmisoikeuskeskus. <http://www.ihmisoikeuskeskus.fi/julkaisut/ihmisoikeuskeskuksen-julkaisut/ihmisoikeuskeskuksen-selvitykset/ihmisoikeuskasvatus-ja-koulutus/>
- Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., & Orr, K. (2015). *Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries*. UK UNICEF & Queen's University Belfast.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H.S., & Åstedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 26(1), 5-14
- Jääskeläinen, L. & Kaihari, K. (2016). Uusi OPS viitoittaa tien osallisuuteen ja globaalikasvatukseen. Teoksessa E. Ervamaa (toim.), *Osallistava koulu, aktiivinen maailmankansalaisuus. Näkökulmia osallisuuteen ja globaalikasvatukseen kouluyhteisössä*. Plan International. <https://plan.fi/osallistavakoulu/>
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokemaa syrjintä Suomessa*. Sisäasiainministeriön julkaisut 36/2010. Porvoo: Painoyhtymä.

- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson & Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (17-63). Kasvatusalan tutkimuksia 57. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1990). *The action research reader (3rd edition)*. Geelong: Deakin University Press.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus marraskuu 2012*. Opetushallitus muistiot, 2012/6. Helsinki: Edita Prima Oy. http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf
- Kiilakoski, T. (2016). Valtaa oppilaille. Teoksessa E. Ervamaa (toim.) *Osallistava koulu, aktiivinen maailmankansalaisuus. Näkökulmia osallisuuteen ja globaalikasvatukseen kouluyhteisössä*. Plan International. <https://plan.fi/osallistavakoulu/>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koskensuu, J. & Peltovuori, K. (2010). *Art Against Racism. Taide rasminvastaisen nuorisotyön välineenä*. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu, Helsinki.
- Kouros, K. & Vainio, K. (2014). Alkusanat. Teoksessa K. Kouros & K. Vainio (toim.) *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*, 5-8. Helsinki: Ihmisoikeuskeskus. <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=8BBED2BF1BE1C781!107&ithint=file%2c.docx&app=Word&wdo=2&authkey=!AMcjohWF2yaLiMY>
- Krappmann, L. (2006). The rights of the child as a challenge to human rights education. *Journal of Social Science Education*, 5(1), 61 – 71.
- Kumpulainen, K. (2009). Oppiminen vastuullisuuteen kasvamisena. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.), *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*, 91-95. Opetusministeriön julkaisuja 2009/40. Helsinki: Opetusministeriö.
- Laakso, E. (2004). *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lampinen, J. (2009). Ihmisoikeudet kasvattajan arvoperustana. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.), *Tulevaisuus meissä – Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*, 71-74. Opetusministeriön julkaisuja 2009/40. Helsinki: Opetusministeriö.
- Lampinen, J. (2014). Perusopetus. Teoksessa K. Kouros & K. Vainio (toim.) *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*, 66-83. Helsinki: Ihmisoikeuskeskus.
- Matilainen, M. (2011). *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää*. Tutkimuksia 326. Helsinki: University of Helsinki.

- Matilainen, M. (2014). Mitä ihmisoikeuskasvatus on? Teoksessa K. Kouros & K. Vainio (toim.) *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa* (22-29). Helsinki: Ihmisoikeuskeskus.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher (2nd edition)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Opetushallitus (2011). *Demokratiakasvatusselvitys*. Raportit ja selvitykset 2011/27. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Opetushallitus (2015). OPS2016. <http://www.oph.fi/ops2016>
- Opetusministeriö (2010). *Lapsen oikeuksien kansallinen viestintästrategia*. Oikeuksista on vähän käyttöä ihmisille, jos he eivät tiedä niistä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010/14. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012/6. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM06.pdf>
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Pudas, A-K. (2015). *A moral responsibility or an extra burden?: A study on global education as part of Finnish basic education*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 154. Oulu: University of Oulu.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014/18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Renko, E., Larja, L., Liebkind, K. & Solares, E. (2012). *Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä*. Sisäasiainministeriön julkaisut 50/201. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (2007). *Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rusanen, E. (2014). Varhaiskasvatus. Teoksessa K. Kouros & K. Vainio (toim.) *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa*, 74-83. Helsinki: Ihmisoikeuskeskus.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21.
- Suojanen, U. (2004). *Toimintatutkimus*. www.metodix.com.
- Tibbitts, F. & Kirchsclaeger, P.G. (2010). Perspectives of research on human rights education. *Journal of Human Rights Education* 2(1), September 2010.
- Toivanen T., Halkilahti L., & Ruismäki H. (2013). Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 3(7), 1168– 1179

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- UNICEF Suomi (2011). *Lapsen oikeuksien käsikirja*. Edita Prima Oy, Helsinki.
- UNICEF (2014a) *Child rights education toolkit. Rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*, 1st edition. UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division (PFP), Geneva.
- UNICEF Suomi (2014b). *Lapsen oikeudet toiminnallisesti. Hankkeen loppuraportti* (2013-2014). Julkaisematon lähde.
- UNICEF Suomi (2015a). *Lapsen oikeudet toiminnallisesti. Opas kasvattajalle*. Helsinki: T-Print.
- UNICEF Suomi (2015b). *Lapsen oikeus osallistua. Yhteispohjoismainen tutkimus lapsen oikeudesta osallistua 2009-2010*.
<https://www.google.com/#q=UNICEF%2C+2009+%E2%80%93Lapsen+oikeus+osallistua>
- United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (2012).
<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>
- Vehviläinen, P. (2009). Kulttuuri ja taide oppimisympäristönä. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.), *Tulevaisuus meissä – Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*, 131-133. Opetusministeriön julkaisuja 2009/40. Helsinki: Opetusministeriö.
- Välijärvi, J. (2012). Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* (91-124). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012,12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Winter, R, Munn-Giddings, C. (toim.) (2001). *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*. London: Routledge.
- Wright, P.R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9(1), 43–65.

LIITTEET

Liite 1:	Taulukoita
Liite 2:	Kutsu - toimintatutkimushankkeen esittely
Liite 3:	Kutsu – koulutustilaisuuksien esittely
Liite 4:	Alkukysely koulun kasvattajille
Liite 5:	Alkukysely oppilaille
Liite 6:	Havainnointilomake
Liite 7:	Havaintojen yhteenveto
Liite 8:	Opettajien arviointilomake
Liite 9:	Oppilaiden oppituntiarvio
Liite 10:	Oppilaiden kuvatehtävä - alkumittaus
Liite 11:	Oppilaiden kuvatehtävä – loppumittaus
Liite 12:	Opettajien loppukysely
Liite 13:	Oppilaiden loppukysely
Liite 14:	Opettajien haastatteluteemat
Liite 15:	Oppilaiden haastatteluteemat
Liite 16:	Rehtorien haastatteluteemat

LIITE 1: Taulukoita

Taulukko 6.5. Keskimääräiset oppimistulokset kouluttain.

Oppimistulokset kouluttain					
Oppimistulos	Koulu				
	Koulu K1		Koulu K2		
	<i>Ka</i>	<i>Haj</i>	<i>Ka</i>	<i>Haj</i>	<i>Tilastolliset erot</i>
PosAsenteet	2.7	.73	3.1	.68	**
LO Sisältöjä	2.4	.73	2.6	.68	
Vaikuttaminen	2.1	.70	2.4	.76	
Myötätunto	2.1	.70	2.4	.76	
LO Koulussa	2.4	.71	2.7	.79	*

Vastanneita oppilaita yhteensä 105 (koulu K1: 52, koulu K2: 53)

Taulukko 6.11. Oppilaiden ihmisoikeuksiin liittyvien taitojen kehittyminen.

Oppilaiden keskimääräiset IO:n taidot ennen ja jälkeen intervention								
Taidot	Koulu							
	Koulu K1				Koulu K2			
	Alku		Loppu		Alku		Loppu	
	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj
Tunnistaminen	2.8	.69	2.8	.64	2.9	.68	2.9	.74
Motivaatio	2.7	.77	2.6	.71	2.8	.60	2.8	.67
Vaikuttaminen	2.5	.66	2.4	.65	2.6	.76	2.6	.71

Arviointiasteikko: 1=ei kuvaa lainkaan, ..., 4=kuvaa erittäin hyvin.

Taulukko 6.12. Ihmisoikeuksiin liittyvien taitojen kehittyminen sukupuolen mukaan

Oppilaiden keskimääräiset IO:n taidot ennen ja jälkeen intervention								
Taidot	Sukupuoli							
	Tyttö				Poika			
	Alku		Loppu		Alku		Loppu	
	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj	Ka	Haj
Tunnistaminen	3.0	.66	3.0	.66	2.8	.73	2.7	.71
Motivaatio	2.9	.67	2.9	.59	2.5	.62	2.4	.73
Vaikuttaminen	2.7	.72	2.6	.65	2.3	.69	2.3	.70

Arviointiasteikko: 1=ei kuvaa lainkaan, ..., 4=kuvaa erittäin hyvin.

Toimintatutkimus: Ihmisoikeuskasvatus koulussa

Ihmisoikeudet ja arvokasvatus saavat entistä tärkeämmän painoarvon peruskoulun uudessa OPSissa (OPS 2016). Tämä asettaa kouluille ja opettajille vahvan haasteen huolehtia, että kaikki lapset saavat laadukasta ihmisoikeuskasvatusta. Mutta miten toteuttaa laadukasta ihmisoikeuskasvatusta opetuksessa ja koulun arjessa?

Suomen UNICEF toteuttaa kevään 2015 aikana toimintatutkimuksen, jolla pyritään laadukkaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen kehittämiseen ja tukemiseen peruskouluissa. Empiirisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella ihmisoikeuskasvatuksen toimivuutta luokissa sekä hankkia tietoa pedagogisten mallien soveltuvuudesta opettajien ihmisoikeuskasvatuksen kompetenssien vahvistamiseen sekä lasten ihmisoikeuksia koskevien ajattelurakenteiden kehittämiseen. Tutkimuksella pyritään tuottamaan sekä opettajien että kasvatus- ja opetusalan päättäjien tueksi tutkimustietoa ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikasta.

Tarvitsemme tutkimukseen osallistuvista kouluista kaksi tai kolme saman luokkatason opettajaa, joilta toivomme kiinnostusta ihmisoikeuskasvatukseen. Tutkimuksessa toteutetaan ihmisoikeuskasvatusta luokissa eri pedagogisten mallien mukaisesti (draama, frontaaliopetus ja toiminnallinen malli). Kukin osallistuva opettaja toteuttaa mallien mukaista opetusta ja käyttää siihen 3-5 oppitunnin pituisen jakson. Yhden osallistuvan opettajan aikaisempi kokemus draamakasvatuksesta olisi hyödyllinen tutkimuksen toteutuksen kannalta. Tutkimusaineiston hankinnassa käytetään eri menetelmiä koostuen dokumenttiaineistosta, opettajille ja oppilaille suunnatuista kyselyistä, tutkimukseen osallistuvien opettajien ja oppilaiden haastatteluista sekä opetustuokioiden havainnoinnista. Tutkimushankkeen jatkon selvittyä toimintatutkimusta on myös mahdollista jatkaa ihmisoikeuskasvatusta tukevana seurantatutkimuksena yhteistyössä koulujen kanssa.

Järjestämme osallistuville kouluille orientaatiotilaisuudet, johon kaikki koulun opettajat ovat tervetulleita, mutta osallistumista edellytetään tutkimukseen valituilta opettajilta. Tutkimuksen aineisto on tarkoitus kerätä orientaatiotilaisuuden jälkeen kevään 2015 aikana.

Tutkimuksella pyritään tiedon tuottamisen lisäksi hyödyttämään osallistuvaa kouluyhteisöä. Osallistumalla tutkimukseen koulu saa:

- ✓ koulutuksen tutkimukseen sisältyvistä ihmisoikeuskasvatuksen malleista (opettajajohtoinen luentotyyppinen toteutus, oppilaita aktivoiva toiminnallinen malli sekä kokemuksellinen draamapohjainen malli)
- ✓ oppimiskokemuksen, joka tarjoaa mahdollisuuden profiloitua uuden ajankohtaisen tiedon tuottajana
- ✓ osallistavien menetelmien voimaannuttavan vaikutuksen: Opettajien kapasiteetin kasvattamisen lisäksi osallistuminen voi tarjota uutta intoa ja vaihtelua opettajan perustyöhön. Parhaimmassa tapauksessa osallistuvat lapset saavat arvokkaita kokemuksia osallisuudesta, oppivat lapsen oikeuksista sekä vaikuttamismahdollisuuksista koulun kehittämisessä
- ✓ ihmisoikeuskasvatuksen tuottamia positiivisia vaikutuksia esim. syrjinnän ehkäisyyn ja vähentämiseen, kouluviihtyvyyteen, osallisuuden ja muiden lapsen oikeuksien toteutumiseen koulussa
- ✓ UNICEFin hyvän tahdon lähettiläämme Axl Smithin vierailun koululla

Miltä yhteistyö kuulostaa, haluaisitteko mukaan tutkimukseen?

Annamme mielellämme lisätietoja tutkimushankkeesta. Tutkimus voidaan toteuttaa joustavasti huomioiden koulun, opettajien ja opetusaineiden aikataulut.

Ystävällisesti

Hannu Niemelä, hankekoordinaattori
hannu.niemela@unicef.fi
p. 044-530 1204

Marja-Liisa Hassi, tutkija
marjaliisa.hassi@gmail.com
p. 050-572 7313

PS. Tarjoamme myös aiheeseen liittyvää OPH:n rahoittamaa täydennyskoulutusta. Seuraava kaksipäiväinen koulutus järjestetään alkuvuodesta 2015 Helsingissä.

[Lisätietoja ja ilmoittautuminen](#)

Kutsu: koulutustilaisuuksien esittely

Tarkoitus on toteuttaa tutkimus siten, että prosessi ja tulokset hyödyttävät mahdollisimman paljon osallistuvia kouluja. Aluksi voisimme järjestää koulun koko henkilöstölle avoimen info- ja orientaatiotilaisuuden (1,5-2h).

Tilaisuuden kulku:

- yleisinfo (n. 20-30 min): tutkimushankkeen esittely ja koko koulun henkilöstöä koskevan taustakyselylomakkeen täyttäminen. Tässä osiossa esittelemme tutkimuksen aihepiirin, tavoitteet, käydään läpi mitä koululta edellytetään tutkimusprosessissa, sekä tehdään koko koulun henkilöstöä koskeva taustakysely. Toivottavaa olisi, että koulun rehtori ja mahdollisimman moni opettaja ja muu henkilökunnan edustaja voisi osallistua ainakin tähän orientaatiotilaisuuden alkuosioon
- mallien esittely (n. 1-1,5h): esittelemme tarkemmin vertailtavat kolme eri ihmisoikeuskasvatuksen pedagogista mallia. Orientaatiotilaisuuden lopuksi sovitaan, mitä mallia kukakin tutkimukseen osallistuva opettaja (2-3 kpl) lähtee toteuttamaan tutkimuksen puitteissa

Kaikki kiinnostuneet koulun henkilöstöstä ovat siis erittäin tervetulleita osallistumaan koko tilaisuuteen. Koulun lukujärjestyksessä yhteistä kaksituntista koko henkilöstölle voi olla hankalaa järjestää, jolloin 20-30 min yhteinen aika riittää koko henkilöstölle ja voisi kenties onnistua esim. pidemmällä välitunnilla.

Tämän jälkeen järjestämme teille sopivana ajankohtana kustakin pedagogisesta mallista erikseen koulutuksen. Näihin koulutuksiin ovat edelleen tervetulleita kaikki kiinnostuneet, mutta osallistumista edellytetään ko. mallin toteutuksesta vastaavalta opettajalta. Mallien käyttökoulutukset järjestetään koulujen opettajille yhteisesti. Yhden mallin koulutus kestää arviolta 1,5h, mutta mallin omaksumiseen ja sen toteuttamiseen tarvittavien valmiuksien hankkimiseksi annamme tarvittaman määrän ohjausta myös tämän jälkeen ennen opetustuokioita.

LIITE 4

TOIMINTATUTKIMUS KYSELY KOULUN HENKILÖKUNNALLE

Ihmisoikeudet ja arvokasvatus saavat entistä tärkeemmän painoarvon peruskoulun uudessa OPSissa (OPS 2016). Tämä asettaa kouluille ja opettajille vahvan haasteen huolehtia, että kaikki lapset saavat laadukasta ihmisoikeuskasvatusta. Mutta miten toteuttaa laadukasta ihmisoikeuskasvatusta opetuksessa ja koulun arjessa?

Suomen UNICEF toteuttaa kevään 2015 aikana toimintatutkimuksen, jolla pyritään laadukkaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen kehittämiseen ja tukemiseen peruskouluissa. Empiirisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella ja edelleen kehittää lasten ihmisoikeuskasvatusta luokissa hankkimalla tietoa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toimivuudesta ja lapsen oikeuksia koskevien ajattelurakenteiden kehittämisestä.

Tässä kyselyssä kartoitetaan koulun henkilökunnan näkemyksiä lasten ihmisoikeuskasvatuksesta ja sen toteutuksesta koulun arjessa. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonymisti. Myös saadun tutkimusaineiston analysointi ja tutkimustulosten raportointi tapahtuvat ryhmätasolla eikä niissä käsitellä yksittäisten vastaajien vastauksia. Kaikki kyselyllä kerätty tieto jää niinkään vain hankkeen tutkijoiden käyttöön.

Toivomme, että vastaat mahdollisimman moneen kysymykseen. Näin saamme arvokasta tietoa ihmisoikeuskasvatuksen mahdollisuuksista ja haasteista. Samalla olet mukana kehittämässä mahdollisimman hyvää ja toimivaa lasten ihmisoikeuskasvatusta.

Lämmin kiitos vastauksistasi!

Vastaamme mielellämme kaikkiin kyselylomaketta ja tutkimushanketta koskeviin kysymyksiin.

Hannu Niemelä, hankekoordinaattori
hannu.niemela@unicef.fi

Marja-Liisa Hassi, tutkija
marjaliisa.hassi@gmail.com

1. Sukupuoli

☐ Nainen

☐ Mies

2. Ikä

☐ Alle 25 vuotta ☐ 26-35 vuotta ☐ 36-45 vuotta ☐ 46-55 vuotta

☐ yli 56 vuotta

3. Miten pitkään olet kaikkiaan toiminut peruskoulun opettajana tai ohjaajana?

☐ Alle 2 vuotta ☐ 3-5 vuotta ☐ 6-10 vuotta ☐ 11-20 vuotta ☐ yli 20 vuotta

Muu (täsmennä)

4. Kuinka pitkään olet työskennellyt tässä koulussa?

☐ Alle 1 vuotta ☐ 1-2 vuotta ☐ 3-5 vuotta ☐ 6-10 vuotta ☐ yli 10 vuotta

5. Tiedot lasten oikeuksista ja lasten ihmisoikeuskasvatuksesta

	Ei lainkaan	Melko vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Erittäin paljon
Minkä verran arvioit tuntevasi lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS) sisältöä?	☐	☐	☐	☐	☐
Minkä verran arvioit tuntevasi muita ihmisoikeussopimuksia ja niiden sisältöä?	☐	☐	☐	☐	☐
Minkä verran koulussasi on tarjolla tietoa lasten ihmisoikeuskasvatuksesta?	☐	☐	☐	☐	☐
Minkä verran koulussasi on tarjolla oppimateriaalia lapsen oikeuksista?	☐	☐	☐	☐	☐
Minkä verran käytät lasten ihmisoikeuskasvatukseen liittyvää materiaalia opetuksessasi?	☐	☐	☐	☐	☐
Minkä verran koulussasi on saatavilla asiantuntemusta tai tukea lasten ihmisoikeuskasvatuksessa?	☐	☐	☐	☐	☐
Minkä verran olet saanut koulussasi henkilökunnalle suunnattua täydennyskoulutusta lapsen oikeuksista ja/tai lasten ihmisoikeuskasvatuksesta?	☐	☐	☐	☐	☐
Miten paljon koulussasi seurataan ja arvioidaan lapsen oikeuksien toteutumista?	☐	☐	☐	☐	☐

6. Kerro, mitä lapsen oikeudet sinulle merkitsevät.

7. Kerro, mitä mielestäsi lasten ihmisoikeuskasvatus on, tai sen pitäisi olla.

8. Mikä on mielestäsi tärkeintä lasten ihmisoikeuskasvatuksessa?

9. Miten tärkeänä pidät seuraavien lapsen oikeuksiin liittyvien asioiden toteutumista koulussasi?

	Ei lainkaan tärkeä	Vähän tärkeä	Jossain määrin/ Joiltakin osin tärkeä	Melko tärkeä	Erittäin tärkeä
Lasten syrjimättömyys kaikissa muodoissaan	☐	☐	☐	☐	☐
Lasten oikeus vapaa-aikaan ja rentoutumiseen	☐	☐	☐	☐	☐
Lasten osallisuuden varmistaminen kaikessa lapsia koskevassa toiminnassa	☐	☐	☐	☐	☐
Kulttuuritaustan huomioon ottaminen opetuksessa ja kaikissa koulun käytännöissä	☐	☐	☐	☐	☐
Jokaisen lapsen oikeus kasvatukseen ja ohjaukseen omista lähtökohdistaan käsin.	☐	☐	☐	☐	☐
Lapsen edun huomioiminen joka tilanteessa	☐	☐	☐	☐	☐
Lasten tiedon saanti omista oikeuksistaan	☐	☐	☐	☐	☐
Lasten ohjaaminen oikeuksiensa harjoittamiseen	☐	☐	☐	☐	☐

10. Kerro, miten lasten ihmisoikeuskasvatusta toteutetaan koulussasi.

11. Miten edistät lasten osallisuutta omassa opetuksessa tai oppilasarvioinnissa?

12. Arvioi seuraavassa omia valmiuksiasi lasten ihmisoikeuskasvattajana.

	En lainkaan	Hyvin vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Erittäin paljon
Miten paljon koet pystyväsi tunnistamaan luokassa ja koulussa asenteita ja toimintaa, joissa lapsen oikeuksia ei kunnioiteta?	☐	☐	☐	☐	☐
Missä määrin pystyt yhdistämään tietoa lapsen oikeuksista omaan työhösi kasvattajana?	☐	☐	☐	☐	☐
Miten paljon haluat itse edistää lapsen oikeuksien toteutumista koulussa ja luokassa?	☐	☐	☐	☐	☐
Miten paljon koet pystyväsi puuttumaan asenteisiin ja toimintaan, jotka loukkaavat lapsen oikeuksia koulun arjessa?	☐	☐	☐	☐	☐
Miten paljon koet voitaisi itse vaikuttaa lapsen oikeuksien toteutumiseen koulussa?	☐	☐	☐	☐	☐
Missä määrin pystyt yhdistämään lasten ihmisoikeuskasvatusta oppilasarviointiin?	☐	☐	☐	☐	☐

LIITE 5

TOIMINTATUTKIMUS - ALKUKYSELY OPPILAILLE

Ihmisoikeudet ja arvokasvatus saavat entistä tärkeämmän painoarvon peruskoulun uudessa OPSissa (OPS 2016). Tämä asettaa kouluille ja opettajille vahvan haasteen huolehtia, että kaikki lapset saavat laadukasta ihmisoikeuskasvatusta. Suomen UNICEF toteuttaa kevään 2015 aikana toimintatutkimuksen, jolla pyritään laadukkaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen kehittämiseen ja tukemiseen peruskouluissa.

Tässä kyselyssä kartoitetaan oppilaiden näkemyksiä ja mielipiteitä ihmisoikeuksista ja lapsen oikeuksista koulussa. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonymisti eikä tutkimuksen tuloksissa käsitellä yksittäisten oppilaiden vastauksia. Kaikki kyselyllä kerätty tieto jää vain hankkeen tutkijoiden käyttöön.

Toivomme, että vastaat rehellisesti ja mahdollisimman moneen kysymykseen. Näin saamme arvokasta tietoa lasten omista näkemyksistä ja kokemuksista. Samalla olet mukana kehittämässä mahdollisimman hyvää ja toimivaa lasten ihmisoikeuskasvatusta.

Lämmin kiitos vastauksistasi!

Vastaamme mielellämme kaikkiin kyselylomaketta ja tutkimushanketta koskeviin kysymyksiin.

Hannu Niemelä, hankekoordinaattori
hannu.niemela@unicef.fi

Marja-Liisa Hassi, tutkija
marjaliisa.hassi@gmail.com

1. Luokka

2. Sukupuoli

- ☐ Nainen
- ☐ Mies

3. Ikä vuosissa

4. Oletko ollut mukana jossain koulun tai nuorten toiminnoissa (esim. oppilaskunta, tukioppilas, vertaissovitteleva, Lasten Parlamentti, Nuorten foorumi, Nuorten ääni, poliittinen puolue, tms.)?

5. Vaikuttamisella tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään saamaan aikaan haluttu muutos. Usein perimmäisenä tarkoituksena on pyrkiä vaikuttamaan viranomaisiin ja/tai päätöksentekijöihin. Mitä vaikutuskanavia tai -keinoja sinulla on käytössäsi?

6. Kerro sanoin tai piirtämällä, minkälaisia asioita sinulle tulee mieleen sanasta "ihmisoikeudet".

7. Kerro, mitä "lapsen oikeudet" mielestäsi tarkoittavat. Mitä oikeuksia kaikilla lapsilla on?

8. Kerro, missä olet kuullut näistä asioista (ihmisoikeudet, lapsen oikeudet).

9. Kerro mielipiteesi seuraavien väittämien kohdalla. Valitse vastausvaihtoehto sen mukaan, miten paljon olet samaa tai eri mieltä kunkin väittämän kohdalla.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Ketään ei saa koulussa syrjiä ihonvärin tai uskonnon perusteella.	☐	☐	☐	☐
Luokassa opettajan pitää kuunnella jokaisen oppilaan mielipidettä.	☐	☐	☐	☐
Lasten pitää saada vaikuttaa koulun toimintatapoihin ja sääntöihin.	☐	☐	☐	☐
Opettajien ja koulun henkilökunnan tulee kysyä oppilaiden mielipidettä kaikissa heitä koskevissa asioissa.	☐	☐	☐	☐
Lasten pitää saada tietoa omista oikeuksista ja velvollisuuksista.	☐	☐	☐	☐
Oppilaiden pitää saada suunnitella opetusta yhdessä opettajien kanssa.	☐	☐	☐	☐
Oppilaat ovat erilaisia ja sitä pitää kaikkien koulussa kunnioittaa.	☐	☐	☐	☐
Aikuisten pitää kertoa oppilaille koulun asioista niin, että kaikki oppilaat ymmärtävät.	☐	☐	☐	☐
Koulun pitää olla sellainen, että kaikilla on siellä turvallinen olo.	☐	☐	☐	☐
Jokaisen lapsen tulee saada sellaista opetusta, joka sopii hänelle parhaiten.	☐	☐	☐	☐
Heikommin pärjäävien oppilaiden tulee saada lisää tukea ja apua.	☐	☐	☐	☐
Kaikkien oppilaiden pitää saada osallistua omalla tavallaan koulun toimintoihin ja projekteihin.	☐	☐	☐	☐
Oppilaille pitää tarjota paljon mahdollisuuksia vaikuttaa koulun toimintaan.	☐	☐	☐	☐
Kokeista ja arvostelutavoista pitää päättää yhdessä oppilaiden kanssa.	☐	☐	☐	☐
Ketään ei saa koulussa syrjiä ulkonäön tai perhetaustan vuoksi.	☐	☐	☐	☐

10. Kerro miten hyvin seuraavat asiat kuvaavat sinua. Valitse yksi vastausvaihtoehto sen mukaan, miten hyvin tai huonosti kukin lause kuvaa sinua tai sinun toimintaasi.

	Ei kuvaa lainkaan	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
Olen erittäin kiinnostunut ihmisoikeuksiin liittyvistä asioista.	☐	☐	☐	☐
Pystyn helposti huomaamaan, jos jotakin oppilasta koulussa syrjitään tai kiusataan.	☐	☐	☐	☐
Osaan arvioida, milloin oppilaiden oikeudet koulussa eivät toteudu.	☐	☐	☐	☐
Pystyn toimimaan oikein tilanteissa, joissa jotkut loukkaavat toisten ihmisoikeuksia.	☐	☐	☐	☐
Tahdon toimia luokassa niin, että kaikkien oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon.	☐	☐	☐	☐
Huomaan helposti, jos jonkun oppilaan ihmisoikeuksia ei luokassa kunnioiteta.	☐	☐	☐	☐
Pystyn itse vaikuttamaan siihen, mitä koulussa ja luokassa tapahtuu.	☐	☐	☐	☐
Minun on helppoa puuttua tilanteisiin, joissa jotakin oppilasta syrjitään tai hänen oikeuksiaan ei kunnioiteta.	☐	☐	☐	☐
Haluan omalla toiminnallani lisätä kaikkien oppilaiden ihmisoikeuksien toteutumista koulussa.	☐	☐	☐	☐

11. Kerro seuraavaksi missä määrin seuraavat asiat kuvaavat kouluasi. Valitse vastausvaihtoehto sen mukaan, miten hyvin tai huonosti kukin lause kuvaa kouluasi tai luokkaasi.

	Ei kuvaa lainkaan	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
Sekä oppilaat että opettajat viihtyvät koulussa hyvin.	☐	☐	☐	☐
Koulussa jokainen oppilas saa olla luova ja toteuttaa itseään.	☐	☐	☐	☐
Oppilaat voivat vaikuttaa siihen, miten koulussa opetetaan.	☐	☐	☐	☐
Oppilaita kuullaan ristiriitoja selvittäessä.	☐	☐	☐	☐
Erilaisuus hyväksytään koulussa ja kaikissa luokissa.	☐	☐	☐	☐
Oppilailta pyydetään usein palautetta opetuksesta.	☐	☐	☐	☐
Oppilaat ja opettajat suunnittelevat ja tekevät asioita yhdessä.	☐	☐	☐	☐
Koulussa on avoin ja turvallinen ilmapiiri.	☐	☐	☐	☐
Oppilaat saavat hyvin tietoa kaikista koulua koskevista asioista.	☐	☐	☐	☐
Kaikilla oppilailla on mahdollisuus olla mukana päättämässä koulun asioista.	☐	☐	☐	☐
Oppilaskunta välittää kaikkien oppilaiden toiveita ja mielipiteitä.	☐	☐	☐	☐
Oppilaat voivat vaikuttaa koulun ympäristöön ja tilojen käyttöön.	☐	☐	☐	☐
Koulun aikuiset kuuntelevat oppilaiden mielipiteitä ja ottavat ne huomioon.	☐	☐	☐	☐
Koulussa kaikkia oppilaita kannustetaan osallistumaan.	☐	☐	☐	☐
Oppilaat voivat itse päättää, millä tavalla haluavat oppia asioita.	☐	☐	☐	☐
Oppilaat eri luokilta suunnittelevat ja tekevät asioita yhdessä.	☐	☐	☐	☐
Oppilailta kysellään usein mielipiteitä koulun asioista.	☐	☐	☐	☐
Oppilaskunta pystyy vaikuttamaan oppilaiden ja koulun asioihin.	☐	☐	☐	☐
Oppilaita kuullaan koulun järjestyssääntöjä ja ruokalistaa laadittaessa.	☐	☐	☐	☐
Oppilaat voivat vaikuttaa siihen, millä tavalla oppimista arvioidaan.	☐	☐	☐	☐
Koulussa kaikki auttavat ja tukevat toisiaan.	☐	☐	☐	☐

12. Mitä haluaisit tietää ihmisoikeuksista tai lapsen oikeuksista? Mikä niissä erityisesti kiinnostaa?

13. Kerro mielipiteesi tästä kyselystä. Voit kirjata tähän myös kysymyksiä tai kohtia, joita et täysin ymmärtänyt.

Oppitunnin havainnointi – Luokan tapahtumat ja työskentely

Pvm:

Luokka:

Havainnoija:

Sivu _____

I. Tapahtumat ja työskentely. Merkitse aina uuden tapahtuman alkamisaika, toiminnan luonne ja työtavat.		II. Tunnelmat ja muut huomiot
<u>Aika</u>	<u>Toiminta ja työtavat</u>	<u>Muita huomioita</u> (luokasta, työskentelystä, osallistumisesta, ilmapiiristä, jne.)

Oppitunnin havainnointi - yhteenveto

Pvm: Tunti alkoi: Havainnoija:
 Tunti päättyi:
 Luokka: Opettaja:

Tunnilla olevat oppilaat

Lkm	Tytöt	Pojat	YHTEENSÄ
Tunnin alussa			
Muutokset			

Huomioita oppitunnista sekä perusteet huomioille (luokkahuone, ilmapiiri, mielialat, tunnelmat, vuorovaikutus) – Mikä tunnilla oli erityisen mielenkiintoista tai poikkeavaa?

Loppuarvio oppitunnista

Täytä lomake oppitunnin lopussa. Arvioi, miten usein seuraavat toiminnot tai seikat esiintyivät oppitunnin aikana käyttämällä asteikkoa: 1 = *ei lainkaan* 5 = *erittäin usein*.

A. Mikä osuus oppilaista osallistui aktiivisesti opetukseen tunnilla? (ympyröi vaihtoehto)

0-25%

25-50%

50-75%

75-100%

Osallistuivatko tytöt ja pojat yhtä paljon?

Kyllä

Ei

(Lisää mahdolliset selitykset tähän.)

B. Miten usein oppilaat (yksin tai ryhmissä) ...

Ei lainkaan

Erittäin usein

1. Esittivät tunnilla omia ajatuksia ja/tai ideoita?

1

2

3

4

5

2. Kysyivät opettajalta tai tekivät hänelle ehdotuksia?

1

2

3

4

5

3. Kommentoivat toisten oppilaiden ajatuksia?

1

2

3

4

5

4. Työskentelivät yhdessä toisten oppilaiden kanssa?

1

2

3

4

5

5. Ohjasivat tunnin kulkua ja tapahtumia?

1

2

3

4

5

6. Osoittivat kiinnostusta käsiteltyjä asioista kohtaan?

1

2

3

4

5

7. Saivat opettajalta kannustavaa palautetta?

1

2

3

4

5

C. Miten usein luokan opettaja ...

Ei lainkaan

Erittäin

usein

1. Kuunteli oppilaiden omia ajatuksia ja/tai ehdotuksia?

1

2

3

4

5

2. Esitti oppilaille omia näkemyksiään asioista?

1

2

3

4

5

3. Johti tunnin kulkua ja tapahtumia?

1

2

3

4

5

4. Tarjosi oppilaille yksilöllisiä oppimisvaihtoehtoja?

1

2

3

4

5

5. Tarjosi apua ja tukea oppilaille?

1

2

3

4

5

6. Pyrki tunnilla luomaan positiivista ilmapiiriä?

1

2

3

4

5

7. Yhdisti asiat oppilaiden omaan kokemusmaailmaan?

1

2

3

4

5

Oppitunnin reflektointi: pvm _____ klo _____

A. Oppitunnin yleisarvio:

Arvioi opetuskerta valitsemalla jokaisen alla mainitun tekijän kohdalla numero väliltä 1 – 5:
1=huonosti,, 5=erittäin hyvin

- a) Opetuskerta kokonaisuudessaan onnistui mielestäni _____
- b) Valittu työote soveltui aiheeseen _____
- c) Käytetty materiaali soveltui opetuskertaan _____
- d) Teema kosketi oppilaiden kokemusmaailmaa _____
- e) Tehtävät auttoivat oppilaita jäsentämään teemaa _____
- f) Oppilaiden osallistaminen onnistui mielestäni _____
- g) Opetuskerran tavoitteet saavutettiin _____

B. Kirjaa pohdintojasi opetuskerrasta seuraavien kysymysten avulla. (Voit jatkaa sivun kääntöpuolelle.)

1. Mikä tunnilla onnistui erityisen hyvin? Mistä tämä johtui?

2. Mitä toteutukseen liittyviä ongelmakohtia opetuskerralla esiintyi? Mistä nämä johtuivat?

3. Missä määrin kaikkien oppilaiden osallistuminen toteutui opetuskerralla?

4. Miten lapsilähtöisyys tuli opetuskerralla esiin? Mainitse esimerkkejä.

5. Mihin asioihin seuraavalla opetuskerralla haluat erityisesti kiinnittää huomiota tai mitä haluat muuttaa?

6. Muita mahdollisia huomioita.

TYÖSKENTELYN ARVIOINTI - Oppilaat

Pvm: _____

Luokka: _____

1. Miten lasten etu on mielestäsi huomioitu käsitellyissä aiheissa?



Jos haluat, voit täsmentää sanallisesti. _____

2. Miten koit

- käsiteltyjen asioiden mielenkiintoisuuden?



- käsiteltyjen asioiden tärkeyden?



- oppineesi uusia asioita?



- työskentelyn onnistumisen?



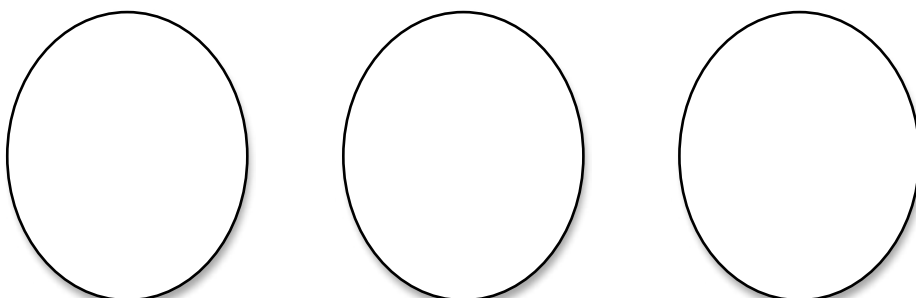
- työtapojen mielekkyyden?



- oppineesi uusia taitoja?



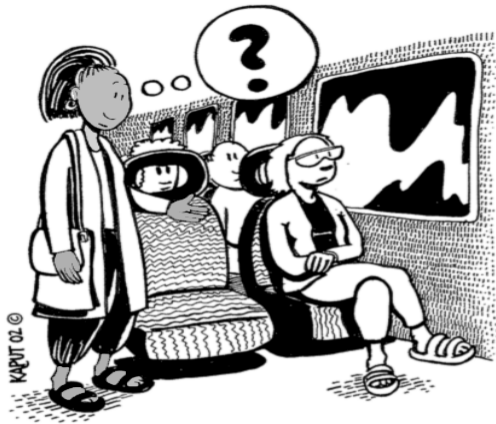
3. Mitä tunteita työskentely sinussa herätti? - Täydennä kasvokuvia tai kirjoita sanallisesti.



LIITE 10

Toimintatutkimus – Kuvatehtävä – alkumittaus

Valitse (ainakin) 1 alla olevista kuvista, numeroi kuva ja kerro: a) mitä kuvassa tapahtuu, ja miksi? b) miten toimisit, jos olisit itse mukana kuvassa?



Kuva 1.



Kuva 2.



Kuva 3.

[illegible]

LIITE 11

Toimintatutkimus - Kuvatehtävä - loppumittaus

Valitse (ainakin) 1 alla olevista kuvista, numeroi kuva ja kerro:

a) mitä kuvassa tapahtuu, ja miksi? b) miten toimisit, jos olisit itse mukana kuvassa?



Kuva 1. (*J. Toriseva*)



Kuva 2.



3. (*J. Toriseva*)

Kuva

[illegible]

LIITE 12

TOIMINTATUTKIMUS - LOPPUKYSELY OPETTAJILLE

Suomen UNICEF toteutti kevään 2015 aikana toimintatutkimuksen, jolla pyritään laadukkaan lasten ihmisoikeuskasvatuksen kehittämiseen ja tukemiseen peruskouluissa.

Tässä kyselyssä kartoitetaan koulun opettajien kokemuksia tähän hankkeeseen osallistumisesta ja sen toteuttamisesta. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista, mutta toivomme että vastaat mahdollisimman moneen kysymykseen. Näin saamme arvokasta tietoa ihmisoikeuskasvatuksen mahdollisuuksista ja haasteista. Samalla olet mukana kehittämässä mahdollisimman hyvää ja toimivaa lasten ihmisoikeuskasvatusta.

Lämmin kiitos vastauksistasi!

Vastaamme mielellämme kaikkiin kyselylomaketta ja tutkimushanketta koskeviin kysymyksiin.

Hannu Niemelä, hankekoordinaattori
hannu.niemela@unicef.fi

Marja-Liisa Hassi, tutkija
marjaliisa.hassi@gmail.com

1. Mitkä lasten ihmisoikeuskasvatukseen liittyvät keskeisimmät asiat tai näkökohdat jäivät mieleesi tutkimushankkeesta?

2. Kerro, mitkä tutkimushankkeen osa-alueet, toiminnot tai tapahtumat parhaiten edistivät ihmisoikeuskasvatustaitojasi.

3. Kerro miten paljon (tai vähän) tutkimushanke ja siihen osallistuminen edistivät seuraavia lasten ihmisoikeuskasvatukseen liittyviä tietoja tai taitoja kohdallasi.

	Ei edistänyt lainkaan	Edisti jonkin verran	Edisti melko hyvin	Edisti erittäin hyvin
Tietoja lapsen oikeuksista ja lapsen oikeuksien sopimuksesta (LOS).	☐	☐	☐	☐
Lapsen mielipiteen kuuntelun arvostaminen.	☐	☐	☐	☐
Tietoja lasten ihmisoikeuskasvatusta tukevasta oppimateriaalista.	☐	☐	☐	☐
Taitoja toteuttaa lapsen ihmisoikeuskasvatusta luokkaopetuksessa.	☐	☐	☐	☐
Tietoja lasten ihmisoikeuskasvatuksesta ja sen periaatteista.	☐	☐	☐	☐
Kykyä tunnistaa koulun tilanteita ja asioita, joissa lapsen oikeudet tulee erityisesti ottaa huomioon.	☐	☐	☐	☐
Tietoja lasten osallistamisen mahdollisuuksista ja keinoista.	☐	☐	☐	☐
Taitoja soveltaa lapsenoikeusperustaista lähestymistapaa opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa.	☐	☐	☐	☐
Tietoja lasten ihmisoikeuskasvatuksen esteistä ja haasteista.	☐	☐	☐	☐
Taitoja ottaa huomioon lapsen oikeudet kaikessa opetus- ja kasvatustoiminnassa.	☐	☐	☐	☐
Lapsilähtöisyyden ja lapsen osallisuuden näkökulman syveneminen.	☐	☐	☐	☐
Taitoja seurata ja arvioida lapsen oikeuksien toteutumista koulussa.	☐	☐	☐	☐

4. Miten tärkeänä pidät seuraavien lapsen oikeuksiin liittyvien asioiden toteuttamista koulussasi?

	Ei lainkaan tärkeä	Vähän tärkeä	Jossain määrin/ Joiltakin osin tärkeä	Melko tärkeä	Erittäin tärkeä
Lasten syrjimättömyys kaikissa muodoissaan	☐	☐	☐	☐	☐
Lasten oikeus vapaa-aikaan ja rentoutumiseen	☐	☐	☐	☐	☐
Lasten osallisuuden varmistaminen kaikessa lapsia koskevassa toiminnassa	☐	☐	☐	☐	☐
Kulttuuritaustan huomioon ottaminen opetuksessa ja kaikissa koulun käytännöissä	☐	☐	☐	☐	☐
Jokaisen lapsen oikeus kasvatukseen ja ohjaukseen omista lähtökohdistaan käsin.	☐	☐	☐	☐	☐
Lapsen edun huomioiminen joka tilanteessa	☐	☐	☐	☐	☐
Lasten tiedon saanti omista oikeuksistaan	☐	☐	☐	☐	☐
Lasten ohjaaminen oikeuksiensa harjoittamiseen	☐	☐	☐	☐	☐

5. Miten aiot jatkossa toteuttaa lasten osallisuutta omassa opetuksessa tai oppilasarvioinnissa?

6. Arvioi seuraavassa tämänhetkisiä valmiuksiasi lasten ihmisoikeuskasvattajana.

	En lainkaan	Hyvin vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Erittäin paljon
Miten paljon koet pystyväsi tunnistamaan luokassa ja koulussa asenteita ja toimintaa, joissa lapsen oikeuksia ei kunnioiteta?	☐	☐	☐	☐	☐
Missä määrin pystyt yhdistämään tietoa lapsen oikeuksista omaan työhösi kasvattajana?	☐	☐	☐	☐	☐
Miten paljon haluat itse edistää lapsen oikeuksien toteutumista koulussa ja luokassa?	☐	☐	☐	☐	☐
Miten paljon koet pystyväsi puuttumaan asenteisiin ja toimintaan, jotka loukkaavat lapsen oikeuksia koulun arjessa?	☐	☐	☐	☐	☐
Miten paljon koet voivasi itse vaikuttaa lapsen oikeuksien toteutumiseen koulussa?	☐	☐	☐	☐	☐
Missä määrin pystyt yhdistämään lasten ihmisoikeuskasvatusta oppilasarviointiin?	☐	☐	☐	☐	☐

7. Mitä muuta haluat sanoa tutkimushankkeesta tai siihen osallistumisestasi?

8. Onko sinulla vielä joitakin ajatuksia tai ideoita koskien lasten ihmisoikeuskasvatusta tai UNICEFin hanketta?

LIITE 13

TOIMINTATUTKIMUS - LOPPUKYSELY OPPILAILLE

Hei,

Tässä kyselyssä haluamme tietää sinun kokemuksistasi ja asioista, joita opit Suomen UNICEFin tutkimukseen liittyneillä ihmisoikeuskasvatuksen oppitunneilla.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonymisti eikä tutkimuksen tuloksissa käsitellä yksittäisten oppilaiden vastauksia. Kaikki kyselyllä kerätty tieto jää vain hankkeen tutkijoiden käyttöön. Toivomme, että vastaat rehellisesti ja mahdollisimman moneen kysymykseen. Näin saamme arvokasta tietoa oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista. Samalla olet mukana kehittämässä mahdollisimman hyvää ja toimivaa lasten ihmisoikeuskasvatusta.

Lämmin kiitos vastauksistasi!

Text

Hannu Niemelä, hankekoordinaattori
Marja-Liisa Hassi, tutkija

1. Luokka

2. Sukupuoli

3. Ikä vuosissa

4. Valitse seuraavista 2-4 lausetta, jotka kuvaavat parhaiten sinun tapaasi oppia.

- ☐ Kokeilen ja teen jotain tehtävään liittyvää mieluummin kuin pohdin sitä.
- ☐ Opin paremmin muiden kanssa kuin itsekseni.
- ☐ Haastavat tehtävät saavat minut aina innostumaan.
- ☐ Teen tehtävät mieluummin omalla tavallani kuin ohjeita noudattamalla.
- ☐ Kuvat ja piirrokset auttavat minua muistamaan asioita.
- ☐ Haluan pohtia asioita ja saada opettajalta vastauksia kysymyksiini.
- ☐ Pysin tekemään tehtävät aina nopeasti ja tehokkaasti.
- ☐ Opin paremmin kun saan miettiä asioita itsekseni.
- ☐ Minusta on hauskaa, jos jokin asia opetetaan usealla tavalla.
- ☐ Haluan tehdä yhden asian huolella loppuun ennen kuin siirryn seuraavaan.
- ☐ Keskityn paremmin jos minun ei tarvitse olla samassa paikassa koko aikaa.

5. Kerro omin sanoin, mitä opit ihmisoikeuksista ja lapsen oikeuksista UNICEF-tunneilla?

6. Kerro, mitä lasten ihmisoikeuksiin liittyviä asioita pidät kaikkein tärkeimpinä tällä hetkellä.

7. Kerro miten paljon (tai vähän) opit seuraavia asioita tai toimintatapoja UNICEF-tunneilla. Valitse yksi vastausvaihtoehto kunkin kuvatun seikan kohdalla.

	En oppinut lainkaan	Opin jonkin verran	Opin melko hyvin	Opin erittäin hyvin
Lapsen oikeuksien sopimuksesta (LOS) ja sen artikloista	☐	☐	☐	☐
Erialaisten näkökulmien arvostaminen	☐	☐	☐	☐
Lapsen oikeuksista ja niiden toteutumisesta koulussa	☐	☐	☐	☐
Kokemusten jakamisen ja toisten kuuntelun tärkeän merkityksen	☐	☐	☐	☐
Tiedot siitä, mistä ottaa selvää lapsen oikeuksista	☐	☐	☐	☐
Lapsen oikeuksista ja velvollisuuksista perheessä	☐	☐	☐	☐
Erilaisuuden hyväksyminen	☐	☐	☐	☐
Keinoja vaikuttaa lapsen oikeuksien toteutumiseen köyhissä maissa	☐	☐	☐	☐
Lasten mahdollisuuksista osallistua päätöksentekoon ja toimintaan koulussa	☐	☐	☐	☐
Myötätunnon osoittaminen	☐	☐	☐	☐
Lapsen oikeuksien toteutumisesta lähiympäristössäni	☐	☐	☐	☐
Asioista, jotka estävät ihmisoikeuksien toteutumista	☐	☐	☐	☐
Tavoista puuttua lapsen oikeuksien rikkomuksiin.	☐	☐	☐	☐
Kaikkien ihmisten perusoikeuksien kunnioittaminen	☐	☐	☐	☐
Tapoja vaikuttaa lapsen oikeuksien toteutumiseen koulussa	☐	☐	☐	☐
Mahdollisuuksista vaikuttaa (esim. kunnan) päätöksiin nuoria koskevissa asioissa	☐	☐	☐	☐

8. Kerro, mitkä UNICEF-tunneilla käytetyt työtavat tukivat sinun oppimistasi parhaiten?

9. Kerro miten hyvin seuraavat asiat kuvaavat sinua ja sinun toimintaasi tällä hetkellä. Valitse yksi vastausvaihtoehto.

	Ei kuvaa lainkaan	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
Olen erittäin kiinnostunut ihmisoikeuksiin liittyvistä asioista.	☐	☐	☐	☐
Pystyn helposti huomaamaan, jos jotakin oppilasta koulussa syrjitään tai kiusataan.	☐	☐	☐	☐
Osaan arvioida, milloin oppilaiden oikeudet koulussa eivät toteudu.	☐	☐	☐	☐
Pystyn toimimaan oikein tilanteissa, joissa jotkut loukkaavat toisten ihmisoikeuksia.	☐	☐	☐	☐
Tahdon toimia luokassa niin, että kaikkien oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon.	☐	☐	☐	☐
Huomaan helposti, jos jonkun oppilaan ihmisoikeuksia ei luokassa kunnioiteta.	☐	☐	☐	☐
Pystyn itse vaikuttamaan siihen, mitä koulussa ja luokassa tapahtuu.	☐	☐	☐	☐
Minun on helppoa puuttua tilanteisiin, joissa jotakin oppilasta syrjitään tai hänen oikeuksiaan ei kunnioiteta.	☐	☐	☐	☐
Haluan omalla toiminnallani lisätä kaikkien oppilaiden ihmisoikeuksien toteutumista koulussa.	☐	☐	☐	☐

10. Mikä UNICEF-tunneilla oli erityisen hyvää tai hauskaa?

11. Mitä jäit pohtimaan tuntien aiheista tai tunneilla käytetyistä työtavoista?

12. Mitä lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin liittyvää haluaisit oppia tai tehdä jatkossa?

Opettajien alkuhaastattelu

- 1) Opettajien taustatiedot (koulutus, työ- ja opetuskokemus, työ koulussa)
- 2) Ajatukset tutkimushankkeesta ja siihen osallistumisesta
- 3) Oman opetuksen tavoitteet, intressit ja opetustyyli; oppilaiden rooli
- 4) Draaman käyttö opetuksessa (käsitykset, kokemukset)
- 5) LO/IO:iin ja LIOK:een liittyvät tiedot, taidot ja asenteet
- 6) Opetuskäytännöt ja -kokemukset lasten ihmisoikeuskasvatuksessa
- 7) LO/IO:t ja niiden toteutuminen koulussa (kiusaaminen, syrjintä)
- 8) Oppilaiden osallistaminen ja osallisuus koulussa (tilanne, tavat, toteutuminen)
- 9) Vanhempien rooli koulussa ja kasvatuksessa
- 10) Henkilökuntakyselyn läpikäynti

Opettajien loppuhaastattelu

- 1) Kokemukset tutkimushankkeesta ja interventioista
- 2) Mielipiteet annetusta koulutuksesta ja ohjauksesta
- 3) Kokemukset oppituntien toteutuksesta ja onnistumisesta
- 4) Intervention materiaalien ja työtapojen toimivuus, kehittämisideat
- 5) Intervention jälkeiset ajatukset LIOK:n pedagogiikasta luokassa
- 6) Intervention jälkeiset näkemykset oppilaiden osallisuudesta ja osallistamisesta
- 7) Intervention jälkeiset ajatukset LIOK:sta koulun toimintakulttuurissa
- 8) Interventiossa ja hankkeessa opitun hyödyntäminen jatkossa
- 9) Muut kommentit, ehdotukset ja toiveet

Oppilaiden alkuhaastattelu

- 1) Taustatiedot (valikoituminen haastatteluun, opetusryhmä, aikaisemmat koulut)
- 2) Käsitykset ja tiedot tutkimushankkeesta
- 3) Käsitykset koulun toimintakulttuurista (ilmapiiri, vuorovaikutus, osallisuus)
- 4) Käsitykset luokan toimintakulttuurista, intervention aineenopettajan työtavat
- 5) Käsitykset ja kokemukset draaman käytöstä luokassa
- 6) Lapsen oikeuksiin yhdistyvät tiedot, käsitykset, asenteet ja taidot
- 7) Käsitykset LO/IO:n toteutumisesta koulussa ja opetuksessa/oppimisessa (syrjintä, kiusaaminen, osallisuus, vaikuttaminen)
- 8) Käsitykset ja kokemukset oppilaiden osallistamisesta ja osallisuuden toteutumisesta koulussa ja luokassa
- 9) Vanhempien rooli koulussa ja kasvatuksessa
- 10) Mielipiteet oppilaskyselystä

Oppilaiden loppuhaastattelu

- 1) Mielipiteet ja kokemukset tutkimushankkeesta, osallisuus
- 2) Oppiminen intervention LIOK:n oppitunneilla
- 3) Kokemukset opetuksesta ja työtavoista intervention oppitunneilla
- 4) Kokemukset osallisuudesta ja sen toteutumisesta LIOK:n oppitunneilla
- 5) Mahdolliset muutokset oppilaiden LO/IO:n havainnoissa ja käsityksissä
- 6) Mahdolliset muutokset LO/IO -taidoissa – voimaantuminen
- 7) Muita ajatuksia, ehdotuksia ja toiveita

Koulun rehtorin haastattelu

- 1) Taustatiedot (koulutus, työkokemus, työ koulussa)
- 2) Tutkimushanke: tiedot ja kiinnostus
- 3) Tiedot ja näkemykset uudesta valtakunnallisesta OPS:sta (OPS 2016)
- 4) Käsitykset nykyisestä peruskouluopetuksesta
- 5) LO/IO:iin ja LIOK:een liittyvät tiedot, taidot ja asenteet
- 6) Näkemykset koulun toimintakulttuurista
- 7) Näkemykset LO/IO:sta ja LIOK:sta koulussa (tiedot, taidot, toteutuminen)
- 8) Oppilaiden osallistaminen ja osallisuus koulussa (toteutuminen, tavat, haasteet)
- 9) Näkemykset LIOK:n pedagogiikasta koulun toimintakulttuurin näkökulmasta (tavoitteet, mahdollisuudet ja haasteet, koulun rehtorin rooli)
- 10) Lasten ihmisoikeuskasvatuksen tulevaisuus koulussa
- 11) Koulun tarvitsema tuki, koulutus tai yhteistyö LIOK:ssa ja sen edistämisessä
- 12) Muita ajatuksia tai toiveita