

Oppilaiden osallisuus yhteisötaidepajoissa

Elina Pajunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pajunen, Elina. 2017. Oppilaiden osallisuus yhteisötaidepajoissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 88 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata 2. luokan oppilaiden osallisuutta yhteisötaidepajoissa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka toteutettiin toimintatutkimuksena kyläkoulussa Yhteisöllisyyttä kouluun yhteisötaiteen keinoin -hankkeessa. Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla ja haastattelemalla lapsia (n=19) sekä ohjaajia (n=2).

Osallisuus voidaan eri yhteyksissä määritellä monin tavoin. Tässä tutkimuksessa osallisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta tulla kuulluksi ja tuoda mielipiteitä esille.

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaita kuunneltiin eri tilanteissa ja he saivat sanoa mielipiteensä. Oppilaat ja ohjaajat kokivat oppilaiden kuulluksi tulemisen tärkeäksi. Ohjaajat pyrkivät omalla toiminnallaan osoittamaan, että he huomioivat oppilaita. Jokainen oppilas osallistui yksilö- ja paritehtävissä, kun taas isommissa ryhmissä osallisuudentaso vaihteli. Oppilaat osallistuivat kyselemällä, keskustelemalla ja esittämällä ideoita. Tutkimuksessa ilmeni, että kokemukset ja havainnot osallisuudesta olivat ristiriitaisia: hiljaiset oppilaat kokivat tullessa osallisiksi, vaikka he eivät juuri ilmaisseet mielipiteitään tai vastanneet kysymyksiin.

Tämä tutkimus tuki aikaisempia tutkimuksia osallisuudesta. Tutkimuksen perusteella ne oppilaat, jotka kokivat tullessa kuulluiksi, näkivät kaikkien tulleen kuulluiksi. Yksittäiset oppilaat kertoivat, että heidän ehdotuksiaan ei kuunneltu. Ohjaaja koki ajankäytön haittaavan oppilaiden kuuntelemista, vaikka se ei näkynyt havainnointiaineistossa tai oppilaiden haastatteluissa. Osallisuuden kehittäminen on tärkeää oppilaiden aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisen vuoksi. Koulun tulee edistää oppilaiden osallisuutta ja tukea oppilaiden taitoja näkemystensä ilmaisemiseen.

Asiasanat: osallisuus, yhteisötaide, kouluyhteisö, yhteisöllisyys

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	OSALLISUUS JA KOULUYHTEISÖ	7
	2.1 Osallisuus käsitteenä	7
	2.2 Lasten osallisuuden toteutuminen	9
	2.3 Osallisuus kouluyhteisössä	13
	2.4 Osallisuus tutkimuskohteena olevassa luokassa	18
3	YHTEISÖTAIDE YHTEISÖLLISYYDEN EDISTÄJÄNÄ	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	4.1 Tutkimuskysymys	23
	4.2 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusote.....	24
	4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	27
	4.3.1 Havainnointi	29
	4.3.2 Haastattelu	31
	4.4 Aineiston analyysi	35
5	TULOKSET	41
	5.1 Oppilaiden kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen.....	41
	5.2 Oppilaiden mielipiteiden esille tuleminen.....	48
	5.3 Oppilaiden vaikuttaminen päätösten tekemiseen	53
	5.4 Tulokset Shierin osallisuuden mallin valossa.....	61
6	POHDINTA	65
	6.1 Tulosten tarkastelu ja tutkimuksen merkitys	65
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	69
	6.3 Tutkimuksen jatkotutkimusaiheet	73
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	83

1 JOHDANTO

Lapsuus ja käsitykset lapsesta ovat muuttuneet yhteiskunnassamme. Muuttuvat aika- ja kulttuurissidonnaiset käsitykset juurtuvat vähitellen aikuisten mieliin syrjäyttäen aikaisemmat käsitykset ja puhetavat. Nykyisessä lapsuudentutkimuksessa lapsi nähdään yhteiskunnallisena subjektina. Vaikka aikuisten käsitykset ja puheen muuttuminen ei muuta lasten perusolemusta, se muuttaa vähitellen aikuisten suhtautumista lapsiin. (Eskelinen & Kinnunen 2001, 14.) Sanaan lapsi liittyy monenlaisia käsityksiä ja tunteita. Lapsi-sana herättää useimmiten positiivisia merkityksiä kuten hellyyden osoituksia. Ihmiskäsityksen osana on käsitys lapsista. Se, miten aikuinen käsittää lapsen ja lapsuuden sekä millaisia stereotyyppioita aiheeseen on liitetty, vaikuttavat hänen toimintaansa ja vuorovaikutukseensa lasten kanssa niin tietoisesti kuin tiedostamattakin. (Karlsson 2000, 30, 34–35.)

Osallisuus on ollut paljon esillä viime aikoina yhteiskunnallisessa keskustelussa ja on ajankohtainen aihe. Osallisuuden kehittämiseksi on alettu tehdä uusia tutkimuksia ja kehittää erilaisia hankkeita. Siitä huolimatta on paljon epävarmuutta sen suhteen, miten osallisuutta voidaan lisätä tehokkaasti ja pysyvästi. Muutokset vaativat aikaa, jotta lapsia saadaan yhä enemmän mukaan päätöksentekoon ja osallisuus tulee lapsille merkitykselliseksi. (Sinclair 2004, 106, 114.) Tutkimukset ovat osoittaneet positiivisia muutoksia osallisuudesta yhteisötaiteen projekteissa. Ei kuitenkaan ymmärretä kuinka ja mistä syystä yhteisötaiteen projektit vaikuttavat positiivisella tavalla ihmisten osallisuuteen. (Madyaningrum & Sonn 2010, 358.) Lasten osallisuus ja yhteiskuntaan vaikuttaminen on nostettu päämääräksi Euroopan neuvoston ohjelmaan "Building a Europe for and with children" ja se on ollut mukana toimintastrategiassa vuosina 2009–2011. Euroopan Nuorten valtuustossa on noussut keskiöön osallisuuden ja osallistumisen edistäminen koskien nuorten päätöksentekoa. Tästä syystä sekä lasten että nuorten osallisuuden lisääminen nostettiin yhteiseksi tavoitteeksi koskien jokaista alle 18-vuotiasta lasta ja nuorta. (De Boer-Buquicchio 2011, 5.) Suomessa lasten ja nuorten kuunteleminen sekä

heidän näkemystensä huomioiminen näkyvät järjestelmissä. Siitä huolimatta Suomessa tulee kiinnittää huomiota erityisesti työtapojen, koulutuksen, lapsiystävällisen neuvomisen takaamisen ja vähäosaisten lasten osallisuuden kehittämiseksi. (Child and youth participation in Finland 2011, 9.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) korostetaan oppilaiden osallisuuden mahdollistamista ja osallisuuden kokemista kouluyhteisössä. Näin ollen on tärkeää selvittää, miten osallisuus näkyy ja miten oppilaat kokevat osallisuuden koulussa. Koen merkittävänä, että lasten mielipiteitä, ajatuksia ja ideoita kuunnellaan. On erittäin tärkeää, että opettaja ja koko kouluyhteisö kannustavat oppilaita osallistumaan ja vaikuttamaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten 2. luokan oppilaiden osallisuus toteutuu koulussa yhteisötaidepajatoiminnan aikana. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen teoriaosassa erikseen luokan arjessa toteutuvaa osallisuutta luokanopettajan kanssa käymieni keskustelujen pohjalta. Näin tein saman jäsentelyratkaisun kuin Mikola väitöskirjassaan (Mikola 2011).

Tämä tapaustutkimus toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston Yhteisöllisyyttä yhteisötaiteen keinoin -hanketta. Yhteistyössä oli mukana kolme alakoulua, joissa jokaisessa oli teemana osallisuus. Osallisuus kiinnosti aiheena minua, joten yhteistyön myötä pro gradu -tutkimuksen tekeminen onnistui luontevasti. Tutkimuksen aineisto kerättiin huhtikuussa 2016 yhteisötaidepajapäivien aikana koulussa, jossa tehtiin hankkeeseen liittyvää opetuskokeilua.

Osallisuudesta on tehty paljon erilaisia tutkimuksia Suomessa ja kansainvälisesti. Lasten ja nuorten osallisuutta on tutkittu osallistuvana kansalaisena, oppilaskunnassa, liikunnassa ja erityisopetuksessa (muun muassa Gretscher 2002; Hautala 2008; Kiilakoski 2012; Kiili 2006; Lauritsalo 2014; Louhela 2012; Mansour et al. 2016; Mead 2010; Palisano et al. 2011; Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010). Tutkimuksia on toteutettu runsaasti 2. asteen oppilaitoksissa, yläkouluissa ja päiväkodeissa (muun muassa DeFur & Korinek 2010; Haanpää, Ehrs, Tiensuu-Tsiopoulos, Kaljonen & Lagström 2009; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010; Rocca 2010; Sandberg & Eriksson 2008;

Venninen, Leinonen & Ojala 2010). Tutkimuksia ei ole kuitenkaan tehty yhtä paljon osallisuudesta yhteisötaidetoiminnassa alakoulussa. Osallisuutta yhteisötaiteen projektissa varhaiskasvatuksessa on tutkinut Manninen (2008). Lasten mahdollisuuksia osallisuuteen koulussa tutki muun muassa Karlsson (2000) sekä osallisuutta vallan ja vaikuttamisen näkökulmasta tutkivat Virta ja Virta (2015). Kansainvälistä tutkimusta lasten osallisuudesta koulussa ovat tehneet muun muassa De Roiste, Kelly, Molcho, Gavin ja Gabhainn (2010), Katsenou, Flogaitis ja Liarakou (2014) sekä Voelkl (1995). Taiteen tekemistä koulussa ja yhteisöissä ovat tutkineet muun muassa Adams ja Owens (2016). Eri kulttuurien välistä yhteistyötä yhteisötaideprojektin taidetyöpajoissa tutki muun muassa Kantonen (2005). Osallisuutta yhteisötaiteessa tutkivat muun muassa Madyaningrum ja Sonn (2010) sekä Martin, Andrew, Mansour, Anderson, Gibson, Liem ja Sudmalis (2013).

Osallisuus voidaan eri yhteyksissä määritellä monin tavoin. Osallisuus tarkoittaa kuulluksi tulemistä tai neuvottelua (Sinclair 2004, 110). Karlsson (2005, 8) lisää, että osallisuus on mahdollisuutta ilmaista itseään ja tunne siitä, että omalla toiminnalla on merkitys. Osallisuus merkitsee toimintaa, jossa lapset ideoivat, miettivät erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja vuorovaikutuksessa toistensa sekä aikuisten kanssa, jakavat valtaa ja tekevät päätöksiä (Salovaara & Honkonen 2011, 8; Sinclair 2004, 108–110). Oppilaiden osallisuus on tärkeää, jotta he voivat vaikuttaa asioihin (Sinclair 2004, 114). Yhden näkökulman mukaan oppilaiden osallisuus nähdään kansalaiskasvatuksena. Kansalaiskasvatuksen myötä oppilaiden on mahdollista lisätä tietoa, kehittää taitoja ja asenteita lähestyen aktiivista yhteiskunnan toimijuutta. (Holdsworth 2000, 354–355.) Oppilaiden osallisuus on keskeistä koulun kehittämiseksi. Oppilaiden kuuntelemisen, osallisuuteen rohkaisemisen ja heille vastuunantamisen kautta voidaan rakentaa paremmin toimiva koulu. Oppilaiden ääni on yhä tärkeämpää kasvatuksen uudistumisen kannalta, jos uudistuksen myötä oppilaiden osallisuus päätösten teossa näkyy koulussa. (Mager & Novak 2011, 39, 49–50.)

2 OSALLISUUS JA KOULUYHTEISÖ

2.1 Osallisuus käsitteenä

Osallisuus voidaan määritellä käsitteenä eri tavoin. Osallisuus -käsitettä on käytetty niin laajalti, että käsitteen todellinen yhteys lasten oikeuksiin jää uupumaan (Lansdown 2010, 11). Virolaisen (2015, 101) mukaan käsitteiden osallistuminen (engl. participation) ja osallisuus (engl. inclusion tai social engagement) määrittely on vaikeaa johtuen käsitteiden monista merkityksistä. Nivala ja Ryyänen (2013, 10, 15, 20, 30) esittävät käsitteen participation tarkoittavan niin osallisuutta kuin osallistumistakin. Osallistuminen on useissa yhteyksissä nähty osana osallisuutta, osallisuuden lähikäsitteenä. Osallistuminen luo osallisuutta, mutta osallistuminen ei kuitenkaan aina takaa osallisuutta. Rouvinen-Wilenius (2014, 51) esittää osallistumisen mahdollistavan osallisuutta. Osallisuuden käsitettä käytettäessä käsite tulee suhteuttaa siihen tarkoitukseen, jonka yhteydessä osallisuudesta puhutaan. Näin tulee huomioida mistä, missä ja mihin halutaan olla osallinen. (Nivala & Ryyänen 2013, 25.)

Osallisuuden kokemus on ihmisen sisäinen tunne omiin vaikutusmahdollisuuksiin elämässä (Karlsson, 2005, 8.) Osallisuus on tunne, mutta lisäksi se merkitsee tapaa toimia ja todellisia tekoja (Greschel 2002b, 50; Karlsson 2005, 8). Osallisuudella voidaan tarkoittaa kuulluksi tulemistä ja mahdollisuutta itsensä ilmaisemiseen (Venninen ym. 2010, 5). Särkelä-Kukon (2014, 35) mukaan osallisuus on toimintaa ja sitä kautta vaikuttamista. Osallisuus voi merkitä yhteenkuulumisen tunnetta sekä osallistumista toimintaan yhteisössä tai yhteiskunnassa (Virolainen 2015, 101). Sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna osallisuus on yhdessä toimimista toisten ihmisten kanssa vastavuoroisesti (Karlsson 2005, 8).

Osallisuuden yhtenä määritelmänä on tunne - yksilön kokemus osallisuudesta. Osallisuus edellyttää toisen ihmisen aitoa kuuntelemista siitä, mitä hän haluaa sanoa. Kyse voi olla yksilön tai ryhmän kokemasta tunteesta.

(Karlsson 2005, 8.) Kokemus yhteisöllisyydestä luo osallisuutta. Kokemukseen osallisuudesta on yhteydessä se, miten ihminen kokee tulevansa kuulluksi yhteisössä ja miten hänen ajatuksensa otetaan vastaan. (Särkelä-Kukko 2014, 41.) Kun lapsi on osallisena, hän kokee itsensä päteväksi ja oman toimintansa tärkeäksi. Tunteen kokemista voidaan verrata voimaantumisen ja valtautumisen (engl. empowerment) käsitteisiin, jotka tarkoittavat osallisuuden tunteiden yhdistymistä ja pätevyyttä. (Greschel 2002a, 91; Nousiainen & Piekkari 2005, 8.) Sinclair (2004, 111) tarkentaa lasten kokevan tätä kautta, että heidän osallistumisellaan on merkitystä. Näin lasten osallisuus edistää lasten vaikuttamista päätösten tekemiseen ja tuo muutosta rakenteisiin päätöksenteossa, aikuisten ja lasten vuorovaikutukseen ja toimintakulttuuriin.

Osallisuudella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan toisten kuuntelemista tai yhdessä neuvottelua (Sinclair 2004, 110). Osallisuuden toteutuminen edellyttää kuulluksi tulemistä - toisen ihmisen aitoa kuuntelua hänelle tärkeistä asioista. Näin ihminen saa mahdollisuuden kertoa omista ajatuksistaan ja ilmaista omia näkemyksiään. (Karlsson 2005, 8.)

Yhden määritelmän mukaan osallisuus on konkreettista tekemistä (Mager & Novak. 2011, 40; Särkelä-Kukko 2014, 43). Näin ihminen voi toteuttaa itseään ja tehdä hänelle merkityksellisiä asioita joko itse tai toisten kanssa. Tätä kautta toiminta kasvattaa osallisuutta ja yhteenkuulumisen tunnetta. (Särkelä-Kukko 2014, 43.) Joidenkin näkökulmien mukaan osallisuus tarkoittaa toimintaa, jossa lapset ideoivat, muodostavat itse tavoitteita, pohtivat erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja päättävät niistä vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Koska lapset saavat itse suunnitella ja vaikuttaa asioiden toteutumiseen, lapset innostuvat ja tuntevat aitoa osallisuutta. Näin lapset sitoutuvat paremmin tekemiseen ja motivaatio vahvistuu. Osallistavan toiminnan myötä saadaan myönteisiä muutoksia lasten oppimisympäristössä. (Karlsson 2005, 8; Nousiainen & Piekkari 2005 9, 14-15.)

Osallisuus on yhteiseen päätöksentekoon osallistumista keskustellen ja sopien yhdessä muiden päätöksentekijöiden kesken. Tätä kautta jokainen voi vaikuttaa päätöksiin. Oppilaiden osallisuus liittyy valtaan ja vastuullisuuteen

lasten ja aikuisten kesken. (Mager & Novak 2011, 39–40; Nousiainen & Piekkari 2005 14–15.) Woodhead (2010, esipuhe) lisää, että osallisuus voi näkyä lasten haastaessa aikuisten oletuksia heidän kyvyistään keskustella ja tehdä päätöksiä.

Laajemmin tarkasteltuna osallisuus voi olla yhteisöllisyyttä, johonkin kuulumista, osana sosiaalisia suhteita ja osallistumista yhteisön tai yhteiskunnan toiminnassa. Näin osallistuminen on osa osallisuutta. (Virolainen 2015, 101.) Hotari, Oranen ja Pösö (2009, 149) näkevät osallisuuden nimenomaan yhteisöllisyytenä, kuulumisena, liittymisenä ja vaikuttamisena yhteisössä. Särkelä-Kukko (2014, 36) lisää, että osallisuuteen kuuluu tunne yhteisöön kuulumisesta ja siinä vaikuttamisesta. Rouvinen-Wilenius (2014, 51) tarkentaa osallisuuden olevan vaikuttamista sekä itseensä että lähiympäristöönsä liittyviin asioihin ja päätöksiin. Osallisuus syntyy osallistumista tukevassa kulttuurissa. Kun osallisuutta edistetään yhteisön sisällä, siitä syntyy sisäistynyt tapa toimia arkielämässä. (Woodhead 2010, esipuhe.) Opettajan ja koko kouluyhteisön asenne ja ilmapiiri vaikuttavat oppilaiden osallisuuteen (Katsenou, Flogaitis & Liarakou 2013, 255). Nivala ja Ryytänen (2013, 24) määrittelevät osallisuuden yksittäisen henkilön ja yhteisön väliseksi yhteydeksi. Osallisuus on olemisen, kuulumisen tunne, mikä muodostuu toiminnassa.

Osallisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa, tuoda mielipiteitä ja näkemyksiä esille. Osallisuus on kuulluksi tuleminen tunne ja kokemus. Osallisuus merkitsee myös yhdessä neuvotellen toimimista ja päätösten tekemistä yhteisötaidepajoissa.

2.2 Lasten osallisuuden toteutuminen

Lasten osallisuus on erittäin tärkeää lasten itsetunnon kasvamisen vuoksi. Tunteen kuulumisesta ryhmään taas on todettu kasvattavan itsetuntoa ja itseluottamusta. (Fowler 2010, 139.) Osallisuuden myötä lapsi saa uskoa omiin kykyihinsä ja uskaltaa asettaa omia tavoitteitaan. Onnistumisen kokemusten ja kannustamisen kautta lapsi oppii näkemään omat vahvuutensa ja tuntemaan oman osaamisensa. (Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 172.) Toisaalta on tuotu esille

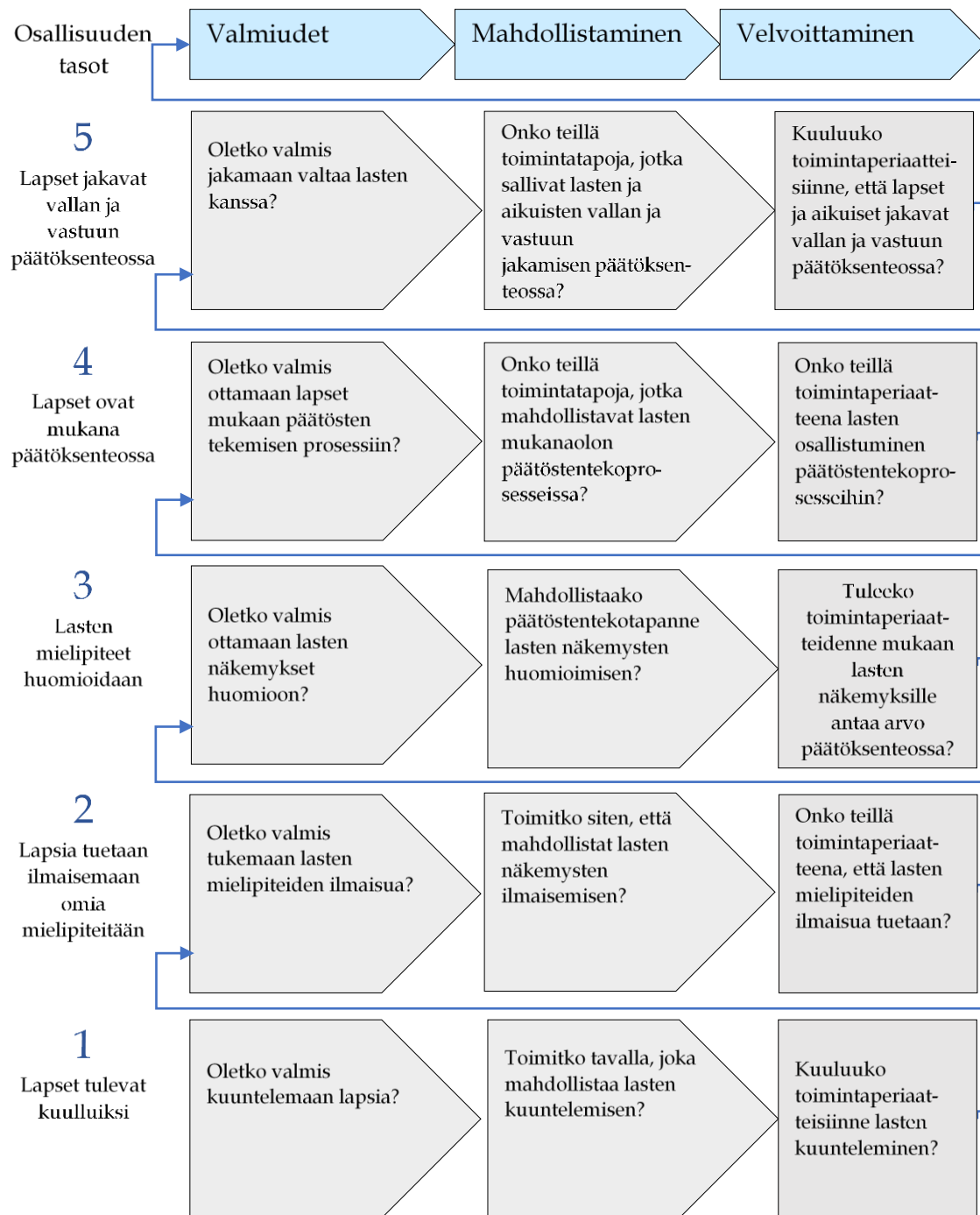
myös osallisuuden haasteita paikallisissa yhteisöissä. Haasteellista on poistaa esteet, jotta oppilaiden välinen jatkuva vuorovaikutus voitaisiin taata. Näin tulisi kerätä oppilaiden joukosta ne, jotka osaavat puhua myös muidenkin oppilaiden puolesta. (Landsdown 2010, 17.) Lasten osallisuuden merkitys ja lasten oikeus kertoa itse oma näkemyksensä ovat nousseet erityisesti esille viime vuosien aikana ja mahdollisuuksia lasten osallistumiseen päätösten teossa on alettu lisäämään (De Ròiste et al. 2010, 88–90; Shier 2001, 117).

Shier (2001, 107–117) kuvaa Osallisuuden polun mallin (kuvio 1), jossa on eri tasoja. Ensimmäisen tason mukaan lapsia kuunnellaan ja taso on mahdollista saavuttaa jo pienellä osallisuuden asteella. Seuraavien tasojen vaiheet vaativat jo aktiivisempaa roolia lapsilta. Toisen tason mukaan lapsia kannustetaan ja autetaan tuomaan esille omia ideoitaan ja ajatuksiaan. Lapsille luodaan tilaisuuksia ja mahdollisuuksia näkemystensä ilmaisemiseen. Kolmannen tason mukaan lasten näkemykset vaikuttavat päätösten tekemiseen ja näkyvät päätösten tekemisessä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki lasten ideat ja toiveet tulee huomioida päätöksenteossa. Tässä tasossa lasten osallisuuden huomioiminen on lasten oikeuksien sopimusten mukaista. Neljännessä tasossa lapset ovat osallisena päätösten tekemisessä yhdessä aikuisten kanssa. Viimeisessä viidennessä tasossa lapset ottavat jo itse vastuuta päätösten tekemisessä aikuisten kanssa. Näin lapsilla on valtaa päätöksenteossa. Mallin mukaan toiminta tapahtuu aivan huomaamatta päivittäisessä vuorovaikutuksessa lasten kanssa eikä vaadi siten mitään suurempaa ja näkyvää järjestelyä tai toimintaa. Tämä vaatii kuitenkin keskustelua vallan jakamisesta ja vastuullisuudesta päätösten suhteen. Lisäksi erityisen tärkeää on kannustava ja tukea antava ilmapiiri.

Shierin (2001, 110) mukaan nämä osallisuuden tasot voidaan määritellä kolmen sitoutuneisuuden vaiheen mukaan: *valmiudet*, *mahdollistaminen* ja *velvoittaminen*. Nämä vaiheet näkyvät polun joka tasolla. *Valmiudet* tarkoittaa lähtötilannetta, jolloin aikuinen on valmis mahdollistamaan lasten osallisuuden. Tämä vaihe on *valmiudet*, koska osallisuuden toteutuminen saattaa olla mahdollista, mutta se ei aina ole saatavilla. Toinen osallisuuden vaihe eli

mahdollistaminen ilmentää osallisuuden toteutumista. Henkilö tai organisaatio toimii osallisuuden mahdollistajana. Kun tarpeet on kohdattu, tällä tasolla toimiminen on mahdollista. Tarpeet voivat olla resursseja kuten aikaa, taitoja ja tietämystä, uusien toimintamallien kehittämistä ja uudella tavalla toimimista. Kolmas vaihe *velvoittaminen* toteutuu, kun lasten osallisuutta tukevat toimintatavat on otettu käytäntöön organisaatiossa tai henkilökunta toimii tämän vaiheen mukaisesti. Vaiheesta tulee velvoite, kun henkilökunnan tulee toimia tietyllä tavoin. Näin saadaan aikaan erityinen vaihe lasten osallisuudessa, kun osallisuus on sisäänrakennettu järjestelmässä.

Shier (2001, 110) täsmentää, että Osallisuuden polun mallissa on esitetty kysymyksiä jokaisessa vaiheessa polun eri tasoissa. Kysymyksiin vastaamalla lukija voi määritellä sen hetkisen sijaintinsa sekä seuraavat vaiheet. Erilaiset tehtävät ja näkökulmat määrittävät missä vaiheissa eri tasoilla sijaitaan. Shier (2006, 16, 18–19) esittää, että Osallisuuden polkua voidaan käyttää työkaluna niin toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa, kaikessa aikuisten ja lasten yhteisessä toiminnassa sekä lasten osallisuuden tukemisessa. Osallisuuden eri tasot toimivat osallisuutta edistävänä tekijänä, jolloin aikuiset saavat työkalun toimia osallisuutta edistävästi ja siirtyä osallisuuden tasolta toiselle. Lasten osallisuus lisääntyy ja monipuolistuu Osallisuuden polun alemmilla tasoilla ylöspäin edetessä. Kuitenkaan ei ole tarpeen pysyä jatkuvasti ylimmällä tasolla ja pyrkiä siihen, koska lasten aktiivisuus vaihtelee ja osallisuus näyttäytyy eri muodoissa tilanteen ja toiminnan mukaan. Shierin (2001, 116) mukaan osallisuus on yhteistä neuvottelua ja ideoiden jakamista. Osallisuuden polku antaa hyviä tapoja lisätä ja edistää lasten osallisuutta. Jos Osallisuuden polun kysymyksiin vastaa kielteisesti, on hyvä pohtia tulisiko vastausten olla myönteisiä, mitä asian eteen tulisi tehdä ja mitä muutoksia voisi saada aikaan, jotta vastaus olisi myönteinen.



KUVIO 1: Polut osallisuuteen (Shier 2001, 111)

Lasten oikeus tuoda esille oma näkemyksensä näkyy Yhdistyneiden kansakuntien (YK:n) lapsen oikeuksien yleissopimuksessa 12 artiklassa (Asetus lapsen oikeuksien yleissopimuksesta 60/1991). Suomen perustuslain (731/1999,

6§) mukaan lapsilla on oikeus vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. Ihmisellä on halu vaikuttaa niihin asioihin, mitkä koskevat häntä itseään. Lapsille osallisuus on merkityksellisintä, kun he voivat vaikuttaa elämään juuri hetkessä. Tätä kautta lapset voivat vaikuttaa omaan elinympäristöönsä, jossa he tässä ja nyt nauttivat ja toimivat. (Karlsson 2005, 8.)

2.3 Osallisuus kouluyhteisössä

Yhteisö-käsite tarkoittaa ihmisten ryhmämuodostelmien nimitystä ja liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukselliseen toimintaan, ryhmälle yhteisiin piirteisiin ja sääntöihin. Ryhmän jokaisella jäsenellä on sananvaltaa ja mahdollisuus vaikuttaa yhteisöä koskeviin asioihin. (Lehtonen 1990, 14–15, 24–25, 29; Merimaa 1991, 17.) Yhteisön jäsenet omaavat jaetun arvoperustan, aatteen tai kokemuksen eli heillä on jotakin yhteistä (Hoikkala & Paju 2013, 122). Yhteisöllä on yhteiset tavoitteet, joihin he pyrkivät. Kouluyhteisön tavoitteena on tarjota jokaiselle lapselle hyvä ja samanarvoinen koulutus sekä valmistaa oppilasta jatkuvan oppimisen myötä tulevaisuutta varten. (POPS 2014, 15, 17; Wahlström 1991, 49.)

Koska yhteisössä keskeistä on vuorovaikutuksessa toimiminen yhteisön jäsenten kanssa, yhteisö vaikuttaa ihmisen oppimiseen ja kehittymiseen. Osallistamalla yhteisön toimintaan aktiivisesti ihmisestä tulee toimija. (Hurrelmann 1988, 3.) Kun koulukulttuurissa jaetaan asioita, oppilaille syntyy tunne kuulua johonkin. Oppilaat ovat osana ja kasvavat osaksi yhteisöllistä kulttuuria. (Eisner 2002, 3.) Kun oppilaiden osallisuutta tuetaan yhteisössä, heistä luodaan aktiivisia kansalaisia, jotka tuovat esille omat näkemyksensä ja toimivat myös tulevaisuudessa kokemustensa pohjalta (Thomas & Percy-Smith 2010, 3).

Fonsénin (2015) mukaan lapsen aito osallistaminen vaatii aikuiselta tilan järjestämistä, mikä mahdollistaa osallisuuden ja mahdollisuuden toimia yksin tai yhdessä muiden kanssa. Aito osallistaminen on lapsen kuuntelemista aidosti kiinnostuneena niin, että osaa asettua lapsen asemaan. Jotta osallistuminen onnistuu, aikuisen tulee pohtia näkemäänsä ja kuulemaansa muiden aikuisten

kanssa ymmärtääkseen omat mahdolliset ennakkoluulonsa ja väärät käsityksensä. Osallistaminen vaatii aikuiselta hetkessä heittäytymistä lasten kanssa, yhdessä tekemistä ja suunnittelua. (Fonsén 2015.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan oppiminen on sekä oppilaan yksilöllistä kasvua että yhteisöllistä oppimista vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Opetuksen avulla oppilaiden myönteinen minäkäsitys muodostuu niin oppijana kuin yhteisön jäsenenä. On tärkeää, että oppilasta kuunnellaan ja hän kokee arvostusta kouluyhteisössään. Oppilaan kokemus osallisuudesta ja yhdessä toimimisesta yhteisön toiminnan rakentamisessa on hyvin merkittävä oppilaalle itselleen. Kouluyhteisössä oppilaat kehittävät omia taitojaan monipuolisesti. Oppilaat oppivat osallistumaan ja vaikuttamaan asioihin. Oppilaiden kiinnostusta herätellään kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioihin liittyen. Oppilaat otetaan mukaan päätöksentekoon huomioiden heidän ikänsä ja kehitystasonsa. Kouluyhteisössä oppilaat ovat osallisena oman opiskelun, koulutyöskentelyn ja oppimisympäristönsä suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Osallisuuden kokemisen myötä oppilaiden taidot karttuvat vaikuttamiseen, päätöksentekoon ja vastuullisuuteen liittyen. Yhdessä kokemisen myötä oppilaat oppivat kriittistä pohdintaa, neuvottelemaan ja selvittämään ristiriitoja. (POPS 2014, 18, 24, 28.)

Opetuksen järjestäjän tulee mahdollistaa jokaisen oppilaan osallisuus koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä antaa mahdollisuus ilmaista oma mielipiteensä oppilaan asemaan liittyen. Oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja koulun järjestyssääntöjen laatimiseen. Joka koululla pitää olla oppilaskunta, joka muodostuu koulun oppilaista. Oppilaskunnan tehtävänä on edistää oppilaiden osallisuutta, mahdollisuuksia vaikuttaa ja yhdessä toimimista. (POPS 2014, 9, 14.)

Tutkimuskohteena olevassa koulussa luokanopettaja kuvailee opetustapoja niin, että hän keskustelee yhdessä oppilaiden kanssa opetussuunnitelman sisällöistä ja näyttää mitä opetussuunnitelmaan on kirjattu. Oppilaat voivat tehdä ehdotuksia, miten asioita voitaisiin saavuttaa. Lisäksi jokainen oppilas

osallistuu koulun järjestyssääntöjen laatimiseen. Oppilaskunta suunnittelee esimerkiksi tulevia tapahtumia, ja oppilaat suunnittelevat oppilaskunnan kautta oppilaiden arkeen liittyviä asioita. Koulun jokaiselta luokalta kaksi oppilasta kuuluu oppilaskunnan hallitukseen. Oppilailla on mahdollisuus toiminnan kehittämiseen ja he voivat ilmaista mielipiteensä oppilaan asemaan liittyen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 28) mukaan osallisuutta tukeva, tasa-arvoinen toiminta kouluyhteisössä kasvattaa oppilaita aktiiviseen kansalaisuuteen. Kouluyhteisössä oppilaat kasvatetaan tasa-arvoiseen vuoropuheluun ja osallisuuteen. Oppilaskuntatoiminta toimii yhtenä merkittävänä oppilaiden osallistumisen mahdollistajana.

Projektimuotoisen, yhteisöllisen toiminnan on todettu edistävän oppilaiden oppimista. Näin yhteisön jäsenet oppivat toinen toisiltaan ja kehittyvät yhdessä. (Lodge 2005, 144.) Holdsworthin (2000, 355) mukaan osallisuus on merkittävää itse osallistujille, yhteisölle ja akateemisessa merkityksessään. Osallisuus on arvokasta ja järkevää osallistujille, sillä oppilaat tekevät töitä niiden aiheiden parissa, jotka heitä aidosti kiinnostavat, joita he arvostavat ja mikä heille on tarpeellista. Yhteisö taas näkee oppilaiden valitsemat aiheet arvokkaina, joiden arvoa oppilaiden on mahdollista lisätä. Akateemisella tavalla osallisuus on merkittävää, kun osallisuus kohtaa koulun edellyttämät opetussuunnitelman tavoitteet. (Holdsworth 2000, 355.)

Lasten ja nuorten osallisuutta Suomessa on tutkinut työryhmä, joka koostuu Euroopan neuvoston jäsenistä ja eurooppalaisista asiantuntijoista. Tutkimus toteutettiin vuonna 2010 kyselytutkimuksena 7–17-vuotiaille ja ryhmäkeskusteluna 10–21-vuotiaille lapsille ja nuorille. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin oppilaat kokevat voivansa ilmaista asioita ja vaikuttavansa niihin. Tutkimuksessa tuli esille, että oppilaiden mielestä opettajien tulisi järjestää aikaa oppilaiden aitoon kuuntelemiseen ja ottaa heidän mielipiteensä huomioon. Tutkimuksessa ilmeni, että 46 prosenttia lapsista on sitä mieltä, että aikuiset kuuntelevat heitä aina tai useimmiten. 37 prosenttia lapsista kertoi aikuisten ottavan välillä heidän mielipiteensä huomioon. 14 prosenttia oppilaista kuvasi, että heidän näkemyksiään ei kuunnella lähes ollenkaan tai

lainkaan. Oppilaiden mukaan paikalliset päätöksentekijät huomioivat vähiten heidän näkemyksiään, kun taas muun muassa opettajat ja vanhemmat ottavat tosissaan heidän mielipiteensä. Lapsista 50 prosenttia on sitä mieltä, että lasten oikeusasiamies, Suomen lasten parlamentti, kunnallinen nuorten valtuusto ja paikalliset lasten parlamentit edistävät eniten heidän oikeuttaan tulla kuulluksi. Yllättävänä tutkimustuloksena nousi esille, että ne ihmiset, joiden ammatillisen aseman vuoksi oletetaan kuuntelevan lapsia, tekevät sitä vähiten. Kun taas lasten kanssa läheisessä suhteessa olevat ihmiset kuuntelevat heitä eniten. Suomessa yleisissä linjauksissa näkyy lasten rohkaiseminen ja motivoiminen sekä nuorten osallisuus heitä koskevissa asioissa. Lainsäädäntö takaa pohjan lasten ja nuorten osallisuudelle. Tutkimuksessa ilmenee, että erilaiset osallisuuden rakenteet vaikuttavat positiivisella tavalla toisiinsa. Esimerkiksi koulussa, joissa on nuorten valtuusto, oppilaat suhtautuvat positiivisemmin osallisuuteen. (Child and youth participation in Finland 2011, 7–8, 18, 28, 34, 38, 118–121.)

Thornberg ja Elvstrand (2012, 52) esittävät, että Ruotsissa tehtyjen tutkimusten mukaan oppilaat eivät tule aina kuulluksi koulussa eikä heidän mielipiteitään oteta aina huomioon koulun toiminnassa. Tutkimusten perusteella koulussa asetettuja esteitä ja rajoituksia tulee selvittää avoimen ilmapiirin saavuttamiseksi ja oppilaiden osallisuuden taitojen kehittämiseksi. Opettajien tulee lisätä tietouttaan omasta vallankäytön asemastaan ja käytetyistä vuorovaikutustavoista koulun arjessa.

Magerin ja Novakin (2011) tutkimuksen tiedonkeruu tapahtui tutkien ja analysoiden erilaisia tehtyjä tutkimuksia ja artikkeleita, niin laadullisia kuin määrällisiäkin. Tutkimuksen tarkoitus oli kuvata oppilaiden eri tapoja osallistua sekä osallistumisen vaikutuksia. Tutkimus koski 3–19-vuotiaita oppilaita ja tutkimukseen kuului useita maita muun muassa Iso-Britannia ja USA. Tutkimuksessa tuli esille viisi osallisuuden tapaa: valtuustoissa, väliaikaisissa koulun työskentelyryhmissä, luokassa tehtävässä päätöksenteossa, koulussa tehtävässä päätöksenteossa ja useissa erilaisissa päätöksentekopaikoissa. Oppilaiden osallisuudella todettiin olevan laajat vaikutukset oppilaisiin, oppilaiden kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa ja kouluun

organisaationa. Tämän tutkimuksen mukaan erilaisilla osallisuuden muodoilla oli erilaiset vaikutukset. Tutkimustulosten mukaan suurin vaikutus oppilaiden osallisuuteen oli luokassa tehtävässä päätöksenteossa ja valtuustoissa. Tutkimustulokset osoittivat oppilaiden osallisuuden vaikuttavan myönteisesti elämäntaitoihin, itsetuntoon ja sosiaaliseen asemaan, demokraattisiin taitoihin ja kansalaisuuteen, parempiin oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin ja paranevaan koulun ilmapiiriin. Osallisuudella todettiin olevan jonkin verran vaikutusta akateemisiin saavutuksiin, toimintatapoihin ja terveyteen. Tulosten mukaan osallisuus luokassa tehtävässä päätöksenteossa tai valtuustoissa kehittää demokraattisia taitoja ja kansalaisuutta. Lisäksi osallisuus valtuustossa vaikuttaa vuorovaikutustaitoihin, yhteistyö- ja tiimityötaitoihin, päätösten tekemiseen ja ongelmanratkaisutaitoihin, oppilaiden toimintaan ja vastuullisuuteen. Nämä taidot ovat tärkeitä demokraattista kansalaisuutta ajatellen. (Mager & Novak 2011, 38, 42–51.)

Voelklin (1995) tutkimuksessa ilmeni, että lämmin ja tukeva ilmapiiri koulussa rohkaisee oppilaita osallisuuteen ja osallistumaan johtaen suurempiin akateemisiin saavutuksiin. De Róiste et al. (2010, 88–104) esittävät lasten osallisuuden johtavan parempiin ihmissuhteisiin ja paraneviin oppimiskokemuksiin. Lasten ääni tulee paremmin esille osallisuuden myötä ja sen kautta myös tasa-arvoisessa toiminnassa. Tämän Irlannissa tehdyn tutkimuksen mukaan 63 prosenttia oppilaista kertoi tuovansa omat tunteensa esille luokassa, 22 prosenttia oppilaista kertoi osallistuvansa koulun sääntöjen laatimiseen ja 58 prosenttia oppilaista kertoi osallistuvansa koulun tapahtumien järjestämiseen. Tutkimuksen mukaan lasten osallisuus kouluissa liittyi parempaan koulumenestykseen, hyvinvointiin ja onnellisuuden kokemiseen. Kun lapsi rohkaistuu ilmaisemaan itseään luokassa, se vaikuttaa positiivisesti hänen käsitykseensä koulusta ja hänen terveyteensä. Aidon osallisuuden mahdollisuuksien luomiselle on tärkeää kehittää strategioita koulussa.

2.4 Osallisuus tutkimuskohteena olevassa luokassa

Alustavien havaintojen mukaan tutkimuskohteena olevassa luokassa oppimisprosessi tapahtuu koulun arjessa molemminpuolisessa vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Opettaja kuvaa tätä toimintaa niin, että oppilas-opettaja-asetelma häviää ja oppilaat pääsevät osallistumaan. Opettajan tehtävä on ohjata oppilasta tässä prosessissa. Näin oppilaat pääsevät itse pohtimaan asioita, jokainen oppilas saa oman äänensä kuuluville ja oman näkemyksensä esille. Koulupäivät alkavat aamukeskustelulla, jolloin oppilaiden on mahdollista jakaa omia ideoitaan. Oppilaat ja opettaja punnitsevat yhdessä eri vaihtoehtoja ja tekevät päätökset yhdessä. Luokan keskustelukulttuuri luo osallisuutta ja näin oppilaiden mielipiteet huomioidaan. Opettajan mukaan luokassa käytetään työskentelytapoina esimerkiksi yhteistä aamukeskustelua, jolloin keskustellaan päivän tapahtumista ja oppilaiden mieltä askarruttavista kysymyksistä. Yhteisen keskustelun kautta oppilaat pääsevät itse punnitsemaan eri vaihtoehtoja. Turvallisessa ryhmässä ideoiden jakaminen on mahdollista ja oppilas saa oman äänensä kuuluville. Kun jokaista oppilasta kuunnellaan ja mielipiteet huomioidaan, oppilaiden osallisuus mahdollistuu. Osallistuvan keskustelukulttuurin luomiseen vaikuttaa paljon opettajan toimintatapoihin liittyvä asenne. Oppilaita koskevissa asioissa luokassa kuunnellaan oppilaan mielipide ja oppilas pääsee usein vaikuttamaan asioihin. Keskustelun kautta oppilas voi vaikuttaa lähiympäristöön ja esittää toiveita sekä konkreettisia ehdotuksia.

Luokanopettajan mukaan kyläkoulun oppilasryhmän toimintatapoihin kuuluu, että luokka suunnittelee yhdessä toimintaa, keskustelee toiminnan tavoitteista sekä arvioi toimintaa. Oppilaat suunnittelevat yhdessä opettajan kanssa esimerkiksi Pedanet -oppimisympäristöön tulevia sisältöjä sekä paljon erilaisia ryhmätöitä. Luokan yhteisiä tuotoksia jaetaan sähköisesti vanhemmille. Tätä kautta oppilaat voivat keskustella vanhempien kanssa toiminnasta.

Luokan toimintatapoihin kuuluu keskustella oppilaiden kanssa asioiden merkityksistä. Oppilaiden kanssa on keskusteltu lasten kehittämistehtävistä

avoimesti – niin heikkouksista kuin vahvuuksista. Lapsi itse johtaa kuitenkin arviointikeskustelua. Näin oppilaille syntyy tunne yhdessä tekemisestä. Oppilaiden kanssa keskustellaan avoimesti monista asioista, esimerkiksi siitä, miksi opetussuunnitelmia tehdään ja millaisia asioita opetussuunnitelmassa käsitellään. Tätä kautta oppilaalle tarjotaan valmiuksia toimia osallisena yhteiskunnassa ja vaatia omia oikeuksiaan.

Kyläkoulu on pieni yksikkö, jossa kaikki oppilaat ja opettajat tuntevat toisensa. Yhteisöllisyys näkyy koulun rakenteissa ja yhteistyössä. Koulussa on kerran viikossa kummitoimintaa, johon osallistuvat ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaat. Lisäksi englantia opetetaan sekaryhmissä toisen ja kolmannen luokan oppilaiden kesken. Kaikessa toiminnassa on tärkeää, että oppilaat esittävät kysymyksiä ja pohtivat asioita.

3 YHTEISÖTAIDE YHTEISÖLLISYYDEN EDISTÄJÄNÄ

Yhteisöllisyys (engl. communality, sense of community, community) määritellään kuulumisena, vaikutuksena, yhdentymisenä, tarpeiden toteutumisenä ja jaettuna tunneperäisenä yhteytenä (Chavis, Hogge, McMillan, Wandersman 1986, 24). McMillan ja Chavis (1986, 9) tarkentavat yhteisöllisyyden määritelmään kuuluvan neljä piirrettä: 1. *kuuluminen* eli tunne kuulumisesta tai jäsenyydestä henkilökohtaisesti, 2. *vaikutus* eli tunne merkityksellisyydestä ja ryhmän merkityksellisyys sen jäsenille, 3. *vahvistaminen eli tarpeiden yhdentyminen ja täyttymys* eli tunne jäsenten tarpeiden kohtaamisesta, 4. *jaettu emotionaalinen yhteys* eli velvoittaminen ja luottamus jäsenten jakamasta historiasta sekä yhteisistä paikoista, ajasta ja kokemuksista nyt ja tulevaisuudessa. Lehtonen esittää (1990, 14, 25–26) yhteisöllisyyden merkitsevän sosiaalisen vuorovaikutuksen tapaa tai toimintaa, ideaa tai päämäärää. Yhteisöllisyys on tunne, joka syntyy, kun oppilaalla ja ryhmällä on hyvä olla ja jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua toimintaan. Keskeistä on, että syntyy tunne yhteisöön kuulumisesta. (Salovaara & Honkonen 2011, 41.)

Koivulan (2010, 111) tutkimuksessa yhteisöllisyyttä edistivät yhteinen toiminta, vuorovaikutus, ystävyysuhteet ja yhteenkuuluvuuden tunne. Madyaningrum ja Sonn (2010, 369) esittivät tutkimuksessaan yhteisötaiteen projektissa vastaavanlaisia tuloksia. Yhteisötaiteen tekemisessä keskeistä oli vuorovaikutussuhteet, yhteenkuuluvuuden ja arvostetuksi kokemisen tunne.

Yhteisötaide on taiteilijoiden yhdessä tuottamaa taidetta yhteisön kanssa (Von Bonsdorff, henkilökohtainen tiedonanto 28.10.2015). Nykyisessä merkityksessään yhteisötaide-termiä on käytetty 1990-luvulta alkaen. Yhteisötaiteessa (engl. community art) on kyse taiteen tekemisen asenteesta ja taiteen tekemisestä yhteistyössä taiteilijan ja yhteisön jäsenten kesken. Yhteisötaidetta kuvataan taiteena, jossa näkyvät ihmisten sosiaaliset suhteet. Yhteisötaiteen päämääränä on tuottaa yhteisöön kuuluvien jäsenten sosiaalisista

suhteista uutta tietoa. (Kantonen 2005, 51, 62, 74–75.) Sederholm (2000, 113) tarkentaa, että yhteisötaiteessa keskeistä on vuorovaikutus ja mukana oleminen.

Yhteisötaiteessa taiteilijan ja yhteisön jäsenten välinen vuorovaikutus näkyy keskeisesti. Näin yhteisön jäsenet osallistuvat taiteen tekemiseen ja voivat olla mukana myös yhteisötaiteen suunnittelussa ja taiteen esille laittamisessa. Yhteisötaiteessa osallistuminen on osa taidetta ja kuuluu keskeisesti taiteen tekemiseen, jolloin jokaisen yhteisön jäsenen on mahdollista osallistua taiteen toteuttamiseen. (Kantonen 2005, 51, 62, 74–75.) Yhteisötaide on kontekstiin sidottua ja huomioi ympäristön, jossa yhteisötaidetta tehdään. Tärkeää on asioista keskustelu yleisön eli yhteisön jäsenten kanssa, joille tai joiden kanssa yhteisötaidetta tehdään. (Sederholm 2000, 114.)

Tutkimuskohteena olevassa luokassa opettaja kertoo kuvataiteen näkyvän laaja-alaisissa opetuskokonaisuuksissa. Koulussa järjestetään erilaisia yhteisötaiteen tapahtumia yhteistyössä eri organisaatioiden kanssa, esimerkiksi kirkon ja kirjaston kanssa. Oppilaat ovat kirjoittaneet kirjoja ja valmistaneet käsityön oppitunnilla omat hahmot, minkä jälkeen heillä on ollut kirjastossa näyttely. Oppilaiden kanssa toteutetaan paljon toimintaa yhdessä yhteistyökumppaneiden kanssa. Korpisen (2010, 279) mukaan kyläkoulu tarkoittaa yhteisöllisyyttä, jossa luovien innovaatioiden toteuttaminen mahdollistuu. Kyläkoulu tarjoaa oppimisympäristön, jossa toimitaan aktiivisesti yhteistyössä ympäristön kanssa.

Madyaningrum ja Sonn (2010, 358–370) selvittivät tapaustutkimuksessaan osallisuuden merkitystä erilaisista kulttuuritaustoista koostuvien ryhmien yhteisötaiteen Seeming projektissa Australiassa. He toivat esille kolme teemaa yhteisötaideprojektiin osallistuvien ihmisten (n=10) haastatteluiden perusteella. Teemat olivat äänen antaminen hiljaisille, sosiaalisten yhteyksien luominen ja stereotyyppien haastaminen sekä uudelleen järjestäminen. Tutkimuksen mukaan yhteisötaideprojektit edistävät uusien ihmissuhteiden syntymistä. Tutkimuksessa nousi esille, että ihmiset toivat esille enemmän yhdessä osallisuutta muiden ihmisten kanssa kuin todellisia tapahtumia.

Sederholmin (2000, 192) mukaan yhteisötaiteen avulla voidaan vaikuttaa yhteisön elinoloihin tai elämänlaatuun. Adamsin ja Owensin (2016) tutkimustulokset osoittavat, että yhteisötaide voi muuttaa kulttuurisia ja sosiaalisia olosuhteita. Kaksi teatteria ja taiteen organisaatiota Palestiinassa ovat näyttäneet, miten laatua lisäämällä visuaalisessa taiteessa on tilaa lasten ja nuorten taiteen tekemiselle, luomiselle ja vapaalle itsensä ilmaisulle haastaen sosiaaliset ja kulttuuriset esteet. Näin taide toimii positiivisen muutoksen edistäjänä yhteisössä ja vähentää kulttuurista eristäytyneisyyttä paikallisten yhteisöjen ja Palestiinan välillä. (Adams & Owens 2016, 49–50.)

Yhteisötaide on yhdessä tehtävää taidetta, jolloin taiteilija toimii keskustellen yleisön kanssa (Kantonen 2005, 50). Adams ja Owens (2016) pääsivät myös vastaavaan päätelmään tutkimuksessaan. Taiteen tekeminen oppilaiden kanssa toimii hyvänä pohjana luovalle toiminnalle yhdessä aikuisten ja lasten kesken. Oppilaiden ja opettajan suhde nähdään tasavertaisena kuten kahden taiteilijan suhde maalausprosessissa, jossa he oppivat toinen toisiltaan yhdessä keskustellen. Tutkimuksessa pyrittiin taiteen avulla vuorovaikutuksen esille tuomiseen, jolloin taideprosessi itsessään muokkaa yksilöiden tapoja ajatella. Yhdessä toimiva ryhmä kyseenalaistaa asioita ja tätä kautta muovataan yhdessä olemisen tapaa, mikä taas luo yhteisöllisyyttä. (Adams & Owens 2016, 80, 134.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymys

Osallisuus vaikuttaa lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin, parantaa koulun ilmapiiriä, lisää koulumyönteisyyttä, lasten onnellisuutta ja oppimista, vahvistaa oppilaiden kansallisuutta ja kasvattaa demokratiataitoja (De Róiste et al. 2010, 88, 99; Mager & Novak 2011, 38, 49–51). Kuitenkin osa oppilaista kokee, että he eivät tule kuulluiksi koulussa (Child and youth participation in Finland 2011, 8). Näin oppilaiden osallisuuden lisäämiseksi koulussa on erittäin tärkeää saada lisää tutkimustietoa aiheesta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten toisen luokan oppilaiden osallisuus näkyy koulussa yhteisötaidepajatoiminnan aikana.

Tutkimuskysymykseksi muodostui:

Miten 2. luokan oppilaiden osallisuus toteutuu yhteisötaidepajojen toiminnassa?

Tämän tutkimuksen aihe liittyy Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hankkeeseen, jonka tarkoituksena on lisätä yhteisöllistä osallistumista koulussa. Hankkeen myötä toteutettiin yhteisötaiteen toimintaa sovitun kouluyhteisön kanssa. Tutkimuskysymykseen haetaan vastausta havainnoinnin kenttämuistiinpanojen sekä oppilaiden ja ohjaajien haastattelujen perusteella.

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusote

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka toteutettiin toimintatutkimuksena. Tutkimuksen toiminnallinen viitekehys tulee Jyväskylän yliopiston Yhteisöllisyyttä kouluun yhteisötaiteen keinoin -hankkeesta. Tapahtuma oli osana koulutuksen tutkimuslaitoksen kansalais- ja demokratiakasvatuksen (KANDE) tiimin -hanketta. Hanke pohjautui Ernest Stringerin malliin toimintatutkimuksesta. (Lestinen & Valleala 2015, 15.) Toimintatutkimus on lähestymistapa, mikä on väljästi sovellettavissa. Näin ollen se on mahdollista toteuttaa erilaisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. (Heikkinen 2007, 37.) Tarkoituksena on saada konkreettista hyötyä yhteisölle ja siihen kuuluville jäsenille. Näin pyritään hakemaan erilaisia ratkaisuja ja kehittämään käytänteitä. Toimintatutkimuksessa korostuu yhteisöllisyys, ja siinä on keskeistä yksilöllinen tai yhteisöllinen reflektointi. (Heikkinen 2015, 209, 215, 217; Heikkinen 2007, 16–17; Stringer 2014, 1–3, 9–11.) Toimintatutkimukseen kuuluu prosessinomaisuus, jolloin ymmärtäminen ja asioiden syy- ja seuraussuhteiden näkeminen syvenevät asteittain (Heikkinen 2007, 36). Stringerin (2007) toimintatutkimukselliseen otteeseen kuuluvat toimintatutkimuksen *look, think ja act*-vaiheet.

Stringerin (2007, 8–9) toimintatutkimuksen päävaiheet muodostuvat jatkuvasta havainnoimisesta, pohdinnasta ja toiminnan muuttamisesta kehästä. Kyseessä on syklisesti kiertävä kehä, jossa jokainen vaihe käsitellään yhä uudelleen. Yleisesti ottaen toimintatutkimuksessa teoria ja käytäntö kuvataan yhteen lomittuneena, koska teoria näkyy käytännöissä ja käytäntö teoriassa (Heikkinen 2015, 205). Tämän tutkimuksen toimintamallille on tyypillistä, että se mahdollistaa jokaisen tutkimukseen osallistuvan osallisuuden, koska kaikki jäsenet ovat mukana prosessissa. Osallistumisen ja yhdessä pohtimisen myötä päästään erilaisten näkökulmien esille tuomiseen, yhteisiin ratkaisuihin ja toiminnan kehittämiseen (Stringer 2007, 36). Yhteisöllisyyttä kouluun yhteisötaiteen keinoin -hankkeessa voidaan muodostaa uusia toimintamuotoja ja

tuoda niitä pysyviksi osallisuuden muodoiksi osaksi koulun arkea (Lestinen & Valleala 2015, 15).

Hankkeen ensimmäinen *look*-vaihe toteutettiin syksyllä 2015. Kasvatustieteiden maisteriopintojen Kouluyhteisö ja yhteiskunta -kurssilla kävin kahden muun opiskelijan kanssa tutkimuskohteena olevassa koulussa. Havainnoimme toimintaa koululla, haastattelimme oppilaita ja opettajaa hankkeen tiimoilta sekä haimme tietoa tutkimuskohteesta. Tätä tietoa oppilaista ja kouluyhteisöstä pystyin hyödyntämään tutkimuksessani. Tutustumalla oppilaisiin ja keskustelemalla opettajan kanssa muodostui hyvä pohja yhteistyön aloittamiseen. *Look*-vaiheen pohjalta käsitteellistettiin kerättyä aineistoa ja kytkettiin se teoriaan raportissa *think*-vaiheessa (Stringer 2007).

Toteutimme *act*-vaiheen (Stringer 2007) huhtikuussa 2016 käsityön ja kuvataiteen soveltavalla kurssilla. Yhteisötaidepajatoiminta perustui mielikuvitukselliselle aikamatkalle kyläkoulun historiaan, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Aihe määrittyi koululta tulleen toiveen mukaisesti. Projektia suunnitteli yhteensä viisi luokanopettajakoulutuksen opiskelijaa. Yhteisötaidepajapäivinä oppilaita ohjasi neljä opiskelijaa, koska itse toimin havainnoijan roolissa. Jokainen ohjaaja kuitenkin tuki ja neuvoi oppilaita tarpeen mukaan. Oppilaita rohkaistiin luovuuteen ja kokeilemiseen kuvataiteen ja käsityön työtapoja käyttäen. Yhteisötaidepajapäivät sisälsivät draamaa, kuvien tulkintaa ja leikkejä. Lisäksi oppilaat suunnittelivat keksintöjä, rakensivat ne pienryhmissä ja toteuttivat keksinnöistä mainosesitykset. Toteutin pro gradu -tutkimuksen aineiston keruun *act*-vaiheen yhteydessä.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen, jossa käytän etnografista lähestymistapaa. Patton (2002, 236) tarkentaa, että laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kuvata tutkimuksessa esille tulevia asioita, ei pyrkiä yleistämään. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvailemaan ilmiötä tai toimintaa, ymmärtämään tai tulkitsemaan jotakin tutkimuskohdetta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija lähestyy tutkimuskohdetta tutustumalla yhteisöön, sen olosuhteisiin ja siihen kuuluviin ihmisiin (Patton 2002, 48).

Tämän tutkimuksen tutkimusotteena on tapaustutkimus. Tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin lasten tutkimiseen (Aarnos 2015, 172). Tapaustutkimuksen avulla voidaan kuvailla ja havainnollistaa kulttuuria ihmisille ja tuoda tätä kautta uutta, yksityiskohtaista tietoa ja laadullista kuvausta yhdestä tai useammasta tapauksesta (Patton 2002, 236, 243; Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181). Tapaustutkimuksena otollisia ovat osallistujien erilaisten kokemusten ja yksilöllisten erojen tutkiminen tietyssä kontekstissa (Patton 2002, 55).

Tapaustutkimukselle on ominaista, että tutkittavia ilmiötä tai yhteisöjen toimintaa pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti todellisen maailman konteksteissa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 185, 189; Yin 2014, 16). Syvällisen ymmärtämisen varmistamiseksi tutkijan tulee tutustua muun muassa tutkimuskohteen paikalliseen, historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 18). Tutkimuksen tekeminen perustuu alkuhavaintoihin ja keskusteluun luokanopettajan kanssa. Tutkimukseni kannalta pitkäkestoisen yhteistyön tekeminen ja tutustuminen tutkimuskohteena olevaan paikkaan sekä tutkimuksen osallistujiin on ollut erittäin hedelmällistä. Hankkeeseen liittyvän yhteistyön ja yhteisen tekemiseen liittyvän toiminnan kautta ymmärrykseni tutkimuskohteesta on syventynyt ja näin koen sen helpottavan tutkimusprosessia. Tässä tutkimuksessa ymmärtämiseen ja monipuolisen kuvan saamiseen pyrin eri tutkimusmetodien avulla. Tapaustutkimuksessa käytetään tavallisesti useita tiedonhankintatapoja (Yin 2014, 17).

Tapaus merkitsee sanana tutkimuksen kohdetta. Tapaustutkimuksessa tutkimuskohde kuten yksilö, ryhmä tai tapahtumat muodostavat tapauksen eli kokonaisuuden (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181, 183; Yin 2014, 4, 15.) Tapaustutkimuksessa on oleellista tutkimusaineiston rajaus ja näkökulman valitseminen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 183). Tässä tutkimuksessa tapauksena on 2. luokan yhteisötaidepäivät. Valitsin tutkimuskohteeksi yhden tapauksen, sillä koen saavani valitsemastani aiheesta tällä tavoin syvempää ja monipuolisempaa tietoa.

4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin pienessä kyläkoulussa, jossa toimivat luokat 1–3 sekä yksilöllisen opetuksen pienluokka. Samassa rakennuksessa koulun kanssa sijaitsee päiväkoti, jossa toteutetaan esiopetus- ja varhaiskasvatustoimintaa. Tutkimukseen osallistuivat 2. luokan oppilaat. Tutkimuksen aineisto kerättiin huhtikuussa 2016 peruskoulussa yhteisötaidepajapäivien aikana. Toiminta toteutettiin kahtena peräkkäisenä päivänä. Yhteisötaidepajapäivinä paikalla oli 20 oppilasta. Liitteessä 1 kuvataan yhteisötaidepajapäivien *act*-vaiheen suunnitelma.

Tutkimuksen lähestymistapana päädyin etnografiseen tutkimukseen, koska siinä lähdetään liikkeelle tutkittavan ilmiön sisällöstä ja tutkittavien omasta kokemuksesta luonnollisessa tutkimusympäristössä. Aarnoksen (2015, 174) mukaan etnografinen tutkimusote soveltuu sekä kouluyhteisön että oppilaiden arjen ja oppilaiden välisten suhteiden tutkimiseen. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata yhteisön jäsenten toimimista (Hirsjärvi & Hurme 2014, 160). Tutkimuskysymykseni kannalta päätyminen laadulliseen lähestymistapaan ja etnografiseen tutkimusmenetelmään oli ratkaisevaa, sillä halusin saada esiin lasten ja ohjaajien näkökulman siitä, miten he kokivat osallisuuden toteutuvan yhteisötaidepajatoiminnan aikana.

Tutkimuksen toteuttamista varten tiedustelin aluksi luokanopettajalta sähköpostitse aineistonkeruumahdollisuutta koululla ja sain tutkimusluvan pro gradu -tutkimuksen aineiston keräämistä varten. Ennen tutkimuksen tekoa informoin kaikkia siihen osallistuvia lapsia, opiskelijoita, työntekijöitä sekä lasten vanhempia. Seuraavaksi vierailin koululla ja kerroin oppilaille tutkimuksen toteutuksesta, aiheesta ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Lisäksi kerroin oppilaille tutkimuksen tekemisestä, tutkimisesta ja oppilaat saivat mahdollisuuden esittää kysymyksiä. Tässä yhteydessä kerroin tutkimusluvan keräämisestä ja jaoin jokaiselle oppilaalle tutkimusluvan kotiin huoltajille vietäväksi. Samalla kysyin oppilailta suostumusta tutkimukseen osallistumisesta. Kehotin oppilaita pohtimaan osallistumista yhdessä

vanhempien kanssa. Aarnos (2015, 165) huomauttaa, että oppilailta itseltään on myös kysyttävä haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tutkimusluvassa (liite 4) kerroin tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käyttämisestä sekä vapaaehtoisuudesta. Oppilaiden tutkimusluvut (liite 5) keräsin huhtikuussa 2016. Pyrkimys oli saada kaikkien oppilaiden vanhemmilta lupa haastatteluun, koska se helpottaa toiminnan havainnointia. Haastattelulupa oli yhtä oppilasta lukuun ottamatta jokaisen oppilaan vanhemmalta. Yksi oppilas osallistui yhteisötaidepajapäivien toimintaan, mutta oli poissa haastattelupäivänä.

Osallistuin tutkijana 2. luokan oppitunneille yhteisötaidepajoihin liittyvän toiminnan ajan (liite 1). Toimin havainnoijana kirjaten kenttämuistiinpanoja vuorovaikutustilanteista. Keksintöjen suunnittelu ja rakentaminen sekä esityksen suunnittelu toteutettiin pienryhmissä. Pienryhmiä oli yhteensä neljä ja jokaisessa pienryhmässä oli 5–6 oppilasta. Pienryhmät toimivat samanaikaisesti, joten näin ollen luonnollisesti havainnoin yhden pienryhmän oppilaiden toimintaa. Havainnoitavassa pienryhmässä oli kuusi oppilasta. Valitsin pienryhmäksi sellaisen ryhmän, jonka ohjaajaa oli tarkoitus haastatella. Pienryhmät valikoituivat ohjaajille satunnaisesti.

Yhteisötaidepajapäivien jälkeen toteutin ryhmähaastattelut oppilaille. Haastattelin oppilaat samoissa ryhmissä, joissa he olivat toimineet yhteisötaidepajojen pienryhmissä. Patton (2002, 236) kehottaa valitsemaan haastateltavat yhteistyössä heidät tuntevan asiantuntijan kanssa. Valitsimme haastatteluryhmät ryhmähaastatteluun yhdessä luokanopettajan kanssa. Aluksi tarkoituksenani oli haastatella vain kaksi oppilasryhmää. Haastattelupäivänä päätin kuitenkin haastatella kaikki oppilasryhmät. Näin oli mahdollista kuulla jokaisen oppilaan kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta. Lasten haastattelut videoitiin, koska videoinnin avulla oli mahdollista saada kokonaisvaltaisempi kuva haastattelutilanteesta ja tallentaa asioita, jotka muussa tapauksessa jäisivät havainnoimatta.

Työpajan vetäjiä, kahta luokanopettajaopiskelijaa, haastattelin mahdollisimman pian työpajojen jälkeen ja haastattelut nauhoitettiin. Tässä pro gradu -tutkimuksessa Shierin (2001) Osallisuuden polku (kuvio 1, esitetty sivulla

12) toimi havainnoinnin tukena ja taustatietona. Haastattelukysymyksiä pohtiessani huomioin Osallisuuden polun eri tasot ja muodostin kysymykset sen pohjalta.

4.3.1 Havainnointi

Etnografian päämenetelmiin kuuluvat niin havainnointi kuin haastattelu. Havainnointi sopii hyvin yhteen muiden aineistonkeruutapojen kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 37, 160.) Tutkimukseni tarkoitusta ajatellen havainnointi ja haastattelu vaikuttivat luonnollisilta ja sopivilta aineistonkeruumenetelmiltä, koska näin pääsin lähelle lasten kokemis- ja elämismaailmaa. Haastattelun ja havainnoinnin kautta tutkittavien mielipiteet ja näkökulmat pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Patton (2002) toteaa, että käyttämällä useita eri aineistonkeruumenetelmiä kuten havainnointia ja haastattelua voidaan vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusmenetelmien yhteiskäytön eli metodologisen triangulaation avulla on mahdollista verrata aineistossa saatuja tutkimustuloksia metodien välillä. (Patton 2002, 247, 306, 559.)

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi havainnoinnin, koska yhdessä haastattelun kanssa koin saavani siitä monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 37) esittävät, että havainnoimalla voidaan tutkia käyttäytymistä ja vuorovaikutusta käytännön tasolla. Patton (2002, 4) lisää, että havainnoinnin avulla saadaan tarkkaa, välitöntä tietoa toiminnasta, ihmisten käyttäytymisestä ja vuorovaikutuksesta. Koin tärkeäksi sen, että minulla ei ollut erityistä ohjausroolia näinä kahtena yhteisötaidepäjäpäivänä, jolloin minun oli mahdollista keskittyä ainoastaan havainnointiin.

Havainnointia tehdessä koin erittäin tärkeäksi, että minulla oli muistiinpanovälineet koko ajan saatavilla. Näin pystyin kirjoittamaan ylös heti tapahtumahetkellä havaintoja ja huomioita. Grönfors (2015, 147) kuvailee tutkijan toimivan kaksoisroolissa sekä ihmisenä että tutkijana. Tutkijan on hyvä tiedostaa, että hän voi omalla toiminnallaan ja persoonallaan vaikuttaa

tutkimuksen tuloksiin. Vaikka toimin tutkimusta tehdessä tutkijana, havaintojen tekeminen onnistui toiminnan ohella luonnollisesti ja osana toimintaa. Pysin toimimaan oppilaita kannustavasti, kysellen ja ohjaten tarvittaessa. Grönforsin (2015, 155) mukaan tutkijan tavoite on tehdä havaintoja ja osallistua toimintaan luonnollisesti ilman, että tutkijan läsnäoloa juurikaan huomioitaisiin. Oppilaille oli tietoa tutkimuksen tekemisestä ja he tiesivät, että havaintojen tekeminen kuuluu luonnollisesti tutkimuksen tekemiseen.

Stringerin (2014, 75) mukaan havainnoimalla saadaan tietoa tutkittavan yhteisön elämästä ja näin voidaan lisätä ymmärrystä yhteisön tavoista olla vuorovaikutuksessa. Yhteisötaidepajapäivien aikana oppilaat toimivat eri kokoonpanoissa, välillä satunnaisesti valittujen pariin kanssa, koko luokan kesken tai valmiiksi käytössä olevissa pienryhmissä. Näin pääsin tutkijana näkemään, miten oppilaiden osallisuus näkyi erilaisissa työskentelymuodoissa. Oppilaille erilaisten työskentelytapojen käyttäminen oli jo ennestään tuttua. Osa oppilaista tarvitsi enemmän ohjausta toiminnassaan. Havainnoinnin avulla sain käytännön tietoa suoraan toimintahetkellä, mikä auttoi minua ymmärtämään paremmin oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Grönfors (2015, 147, 149) tarkentaa havainnoinnin mahdollistavan tutkimusaineiston liittämisen suoraan kontekstiin. Havainnoidessa toimintaa tutkija havainnoi tutkittavaa sekä yksilöllisesti että osana yhteisöä.

Hirsjärvi ym. (2009, 212) täsmentää, että havainnoimalla nähdään toimivatko ihmiset todella kuten ovat haastattelussa kertoneet. Patton (2002, 262) tuo esille, että havainnointia tehdessä tutkija saattaa havaita tekijöitä, joita muussa tapauksessa ei havaittaisi tutkimuskontekstissa. Havainnot ikään kuin vahvistavat vielä haastatteluaineistosta saadun tiedon. Tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella tutkimuksen aikana havainnoijan roolista toimintaan osallistumiseen osana yhteisöä. (Patton 2002, 265, 306.) Joissakin tapauksissa tutkijan voi olla tarpeen ottaa ensin havainnoijan rooli ja toiminnan syventyessä osallistua toimintaan oppilaiden kanssa (Grönfors 2015, 152). Tutkimuksessani havainnointi tarkoittaa sitä, että pyrin tutkijana olemaan mahdollisimman vähän vaikuttamassa työpajoihin ja vuorovaikutustilanteisiin. Olin luonnollisesti

mukana yhteisötaidepajatoiminnassa, mutta tarkoituksenani oli olla sivussa ja seuraamassa tilanteita. Toimin havainnoijan roolissa edellisenä syksynä 2015 hankkeen ensimmäisessä *look*-vaiheessa sekä oppilaiden että opettajan haastattelun yhteydessä. Näin minulla oli kokemusta muistiinpanojen kirjoittamisesta, jolloin osasin kirjoittaa ylös täsmällisiä havaintoja sekä tehdä muistiinpanoja myös havainnointitilanteista. Tein havaintoja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa puheen lisäksi myös eleistä, ilmeistä ja liikkeistä.

4.3.2 Haastattelu

Tutkijan roolin tiedostaminen on olennainen osa haastattelutilanteen vuorovaikutuksen sekä hankittavan aineiston luonteen ja tulkinnan kannalta. Tutkija ei ole tutkittavien ilmiöiden ulkopuolella ja on tietoinen lasten kokemusmaailmasta. Tutkijan rooli on aktiivinen kuuntelija ja reflektioija, joka etenee kysellen ja sovittaen kysymyksiä sopivasti haastattelun edetessä. Tärkeää on huomioida lapsen näkökulma, edetä lapsen ehdoilla haastattelussa ja toimia vastavuoroisesti keskustellen lapsen kanssa. (Aarnos 2015, 167.) Haastattelussa oppilaat pääsevät kuvaamaan toimintaa ja kokemuksia omin sanoin (Patton 2002, 348; Stringer 2014, 69, 74). Mielestäni oppilaat toimivat haastattelutilanteissa luonnollisesti ja he kertoivat omista tuntemuksistaan ja kokemuksistaan osallisuuteen liittyen. Lasten haastatteluissa ilmeni myös eriäviä mielipiteitä, mutta oppilaat neuvottelivat ja selvittivät asiat itsenäisesti toistensa kanssa. Oppilaiden saattoi olla helpompi kertoa asioista haastattelutilanteessa koulun ulkopuoliselle aikuiselle eli minulle. Toimin kuunnellen ja kysellen antaen aikaa oppilaiden ajatuksille ja tunteiden kuvaamiselle. Lasten haastatteluista toteuttaessa on keskeistä, että tutkija pääsee sisälle lapsen ajattelumaailmaan ja ymmärtää, miten lapsi kuvaa omaa toimintaansa ja tapahtumia (Alasuutari 2005, 162).

Käytin sekä oppilaiden että ohjaajien haastatteluissa pajatoiminnassa ottamiani valokuvia, koska yhteisötaidepäivinä oli paljon erilaista toimintaa. Tästä syystä Aarnos (2015) esittää, että erilaiset aineistot toimivat haastattelutilanteessa hyvänä muistamisen tukikeinona. Erityisesti valokuvat ja

lasten piirustukset auttavat haastattelutilanteessa lasta liittämään asiat hänen omaan kokemus- ja elämysmaailmaansa. Kuvat toimivat myös tutkijalle hyvänä muistin virkistäjänä aineiston litteroimistilanteessa. (Aarnos 2015, 166, 170.) Ennen oppilaiden haastattelua näytin valokuvia yhteisistä toimintahetkistä, heidän oman pienryhmänsä toiminnasta ja oppilaiden piirtämistä keksintöjen suunnittelupiirustuksista, jotka toimivat mallina pienryhmien keksintöjen rakentamisessa. Näin oppilaiden mieleen palasi paremmin toimintahetket yhteisötaidepajoista. Oppilaat katsoivat kuvia innostuneesti ja heille oli erityisen tärkeää nähdä juuri heidän itsensä tekemä piirustus tai heitä itseään koskeva valokuva. Oppilaat kertoivat omasta toiminnastaan kyseisissä tilanteissa. Kuvien tarkastelun myötä oppilaiden huomio kiinnittyi pois kamerasta ja he lähtivät keskustelemaan luontevasti eri tilanteista näkemiensä kuvien pohjalta. Itse havainnointitilanteessa kuvien ottaminen tapahtui luonnollisesti. Oppilaat kiinnittivät aluksi huomiota kameraan, jonka jälkeen he keskittyivät itse toimintaan.

Haastattelumuotona käytin puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelukysymykset oli tehty valmiiksi ja kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset (liite 2 & liite 3), mutta kysymysten esittämisjärjestys ja kysymysten sanamuodot saattoivat vaihdella eri haastateltavien välillä. Oppilaiden ryhmähaastatteluissa ja ohjaajien haastatteluissa huomioin asiat, jotka tulivat esille haastattelun edetessä. Näin ollen en kysynyt aiheeseen liittyvää kysymystä enää, jos haastateltavat vastasivat jo kysymykseen riittävän monipuolisesti. Toki kysyin tarkentavia kysymyksiä johdattelematta kysymyksilläni haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 34, 47) mukaan haastattelussa on mahdollista myös tarpeen mukaan muuttaa kysymysten muotoa tai järjestystä. Erityisesti lapsia haastatellessa kysymysten muuttaminen voi olla tarpeen. Valitsin puolistrukturoidun haastattelun, koska koin saavani sen avulla suoraan täsmällistä tietoa.

Patton (2002, 385) mukaan lasten ryhmähaastattelut toteutetaan usein pienissä 6–10 haastateltavan ryhmässä. Toteutin oppilaiden haastattelut ryhmähaastatteluina samoissa pienryhmissä, joissa keksinnöt rakennettiin.

Ryhmähaastattelut tehtiin heti seuraavana arkipäivänä yhteisötaidepajapäivien jälkeen. Kokemukseni mukaan haastattelijan on hyvä miettiä etukäteen puheenvuorojen jakamista ryhmähaastattelussa. Yhteisöllisyyttä kouluun yhteisötaiteen keinoin -hankkeen ensimmäisen *look*-vaiheen yhteydessä oppilaiden haastattelussa käytettiin puheenvuoropalloa. Puheenvuoropallon käyttäminen mahdollisti sen, että jokainen lapsi sai rauhassa kertoa asiansa vuorollaan. Pallon sai pyytämällä, kun halusi vastata ja edellinen vastausvuorossa ollut antoi pallon eteenpäin. Kokemukseni mukaan puheenvuoropallon käyttäminen ratkaisee sen, että äänet eivät sekoitu toisiinsa. Aarnoksen (2015, 168) mukaan ryhmähaastatteluissa tutkijan tulee pyrkiä vuorovaikutteiseen keskusteluun, jolloin jokainen lapsi kuuntelee muita ja tuo omia ajatuksiaan ja näkökulmiaan esille. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja oppilaat antoivat toisilleen puheenvuoron. Välillä oppilaat sanoivat toisilleen, että oli hänen itsensä vuoro kertoa asiansa.

Haastattelupäivänä kaksi oppilasta ei ollut koulussa. Luokanopettaja oli suunnitellut oppilaiden koulupäivään vapaampaa ohjelmaa, joten haastattelut sujuivat joustavasti. Oppilaiden koulupäivä oli lyhyt klo 9–12 ja aloitin ryhmähaastattelut heti aamulla. Haastattelin oppilaita koulussa, heille tutussa ympäristössä. Haastattelutila oli rauhallinen eikä häiriötekijöitä ollut. Viimeisessä ryhmähaastattelussa tapahtui keskeytyksiä, mutta se ei kuitenkaan vaikuttanut haastatteluun. Haastattelut toteutettiin erillisessä tilassa, mitä koulussa käytetään pienryhmätoimintaan ja palavereihin. Järjestin oppilaiden tuolit puolikaareen siten, että jokainen oppilas näki toisensa ja minut eli haastattelijan.

Kahdella oppilaalla oli erimielisyyksiä ennen ryhmähaastattelun aloittamista. Kun laitoin kameran nauhoittamaan, oppilaat kiinnittivät huomion kameraan ja lopettivat väittelyn. En usko, että erimielisyyksillä olisi vaikutusta tutkimukseen, mutta asia oli hyvä huomioida analyysia tehdessä ja mainittakoon se taustatietona.

Olen työskennellyt oppilaiden kanssa aikaisemmin Yhteisöllisyyttä yhteisötaiteen keinoin -hankkeen yhteydessä, joten he olivat minulle tuttuja.

Näin ollen, en usko oppilaiden jännittäneen haastattelutilannetta. Jokaisen ryhmähaastattelun alussa yksittäiset oppilaat kysyivät kamerasta, jolloin kerroin kameran toimivan muistamiseni tukena, jotta muistan kaiken mitä he sanovat. Haastattelussa oppilaat eivät huomioineet videokameraa. Haastattelun sujumuuden takaamiseksi oppilaat laittoivat paitaansa näkyville nimilaput. Testasin kameran toimivuuden ennen haastattelujen alkamista. Lisäksi varmistin ennen jokaista haastattelua, että kamera kuvaa kaikki haastatteluun osallistujat. Kameran laitoin nauhoittamaan ennen haastattelutilannetta, jotta oppilaat eivät kiinnittäisi siihen suuremmin huomiota.

Ryhmähaastattelun etuna on, että lasten voi olla helpompi puhua ryhmässä. Hirsjärvi ym. (2009, 210–211) suosittelevat ryhmähaastattelua erittäin käyttökelpoisena menetelmänä, kun haastateltavat aristelevat vastaamista. Koska haastattelin oppilaat pienissä ryhmissä, on mahdollista, että oppilaiden oli helpompi keskustella asioista pienessä ryhmässä. Havaintojen mukaan jokainen oppilas ilmaisi mielipiteensä tai osallistui keskusteluun. Ryhmähaastattelun haasteena taas on haastattelun äänityksen onnistuminen, jotta kaikkien haastateltavien ääni kuuluu. Toisaalta videotaltiointi saattaa ratkaista kuulumisongelman. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 63.) Ryhmähaastattelu oli minulle haastattelijana vaativaa, koska jokainen haastateltava oli huomioitava keskustelussa ja päällekkäisyyksien estämiseksi minun tuli muistaa mitä lapset olivat jo vastanneet. Lisäksi haasteena oli huomata haastatteluissa asioita, jotka saattoivat jäädä haastateltavilta sanomatta. Haastateltava ei välttämättä saa puheenvuoroa tai ei uskalla sanoa mielipidettään. Mielestäni on tärkeää, että tutkija huomaa ja huomioi jokaisen haastateltavan ja kannustaa heitä sanomaan mielipiteensä. Haastatteluiden päätteeksi kiitin tutkittavia haastattelusta, jotta heille tulisi tunne haastattelun merkityksellisyydestä.

Patton (2002, 385–386) korostaa, että tutkijoiden on tärkeää ottaa huomioon ryhmähaastattelujen sosiaalisen kontekstin vaikutus. Ryhmäkeskustelussa tuotetut johtopäätökset on tuotettu aina sosiaalisessa tilanteessa muiden haastatteluun osallistujien kanssa, jolloin ihmisille on luonteenomaista olla samaa mieltä muiden kanssa kuin esittää eroava mielipide. Eskola ja Suoranta

(2001, 95) esittävät, että ryhmähaastattelussa haastateltavat voivat innoittaa toisiaan kertomaan asioista. Patton (2002, 385) lisää erilaisten ryhmien variaation tuottavan aina erilaisia näkökulmia. Alustavaa havainnointia on hyvä tehdä jo haastatteluissa. Kirjoitin haastattelutilanteissa tekemäni havainnot ja huomiot esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyvistä asioista heti haastattelujen jälkeen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkija tekee aineiston keruuta ja analysointia yhtä aikaa eri tutkimuksen vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2009, 223). Ryhmähaastattelujen videoiminen helpotti aineiston litterointia sekä analysointia. Videoimisen avulla oli mahdollista nähdä koko haastattelutilanteen sosiaalinen konteksti.

Olisin voinut ryhmähaastattelujen sijaan toteuttaa oppilaiden haastattelut yksilöhaastatteluina. Näin oppilaiden yksilölliset kokemukset olisivat mahdollisesti tulleet paremmin esille. Lisäksi hiljaiset oppilaat olisivat saattaneet kertoa enemmän ajatuksistaan. Hiljaiset oppilaat vastasivat joihinkin kysymyksiin pään nyökkäyksellä tai sanomalla "joo". Toisaalta ryhmähaastatteluissa oli mahdollista haastatella kaikki oppilaat ja suurempi oppilasmäärä kerrallaan. Eri aineistonkeruumenetelmät kuitenkin tukivat toisiaan. Havainnoimalla yhteisötaidepajatoimintaa haastatteluissa esille tulleet asiat saivat vahvistusta. Havainnoimalla tuli puolestaan esille sellaisia asioita, joita haastattelussa ei ilmennyt. Pohdin erilaisia aineistonkeruumahdollisuuksia ennen aineistonkeruuta. Havainnoimalla ja haastatteleamalla oppilaita oli mahdollista saada oppilaiden oma ääni kuuluville ja kuulla oppilaiden kokemisesta.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa käytin aineiston analysoinnissa teemoittelua. Aineistoon tutustuessi huomasi, että teemoittelun avulla tutkimustulokset tulevat parhaiten esille. Braun ja Clarke (2006, 81) esittävät temaattisen analyysin kartoittavan käytännön tasolla tutkimukseen osallistuvien kokemuksia. Hirsjärven ym. (2009, 224) mukaan teemoittelu on laadullisen aineiston

tavallisimpia analyysimenetelmiä. Temaattinen analyysi ei ole yhteydessä mihinkään tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen ja se on joustava menetelmä (Braun & Clarke 2006, 77, 96). Mielestäni teemoittelu on hyvä tapa jäsentää aineisto, koska teemoittelun avulla haastattelu- sekä havainnointiaineistosta saa muodostettua selkeitä aiheita.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoitus on olla tutkijan apuna, kun hän muodostaa käsitteellistä ymmärrystä ja näkökulmia tutkittavasta asiasta. Aineiston analyysin avulla pyritään selkeyttämään aineistoa ja luodaan tutkimuksen kannalta valaisevaa, uutta tietoa tutkimuskohteesta. Pyrkimyksenä on järjestellä kerättyä aineistoa siten, että sen informaatioarvo suurenee, mutta mitään olennaista ei jää sanomatta. (Eskola & Suoranta 2001, 62, 137.) Laadullisen tutkimuksen tavoin aineistoa analysoidessa pyrin ymmärtämään osallisuutta lasten näkökulmasta. Oppilaiden haastatteluissa en voinut suoraan kysyä lapsilta tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä asioita, vaan minun täytyi päätellä lasten kuvaamien asioiden perusteella, esimerkiksi kokivatko he saaneensa osallistua toimintaan. Lisäksi otin huomioon sen, kuinka lapset osallistuivat keskusteluun haastatteluissa.

Aineiston analyysia varten kirjoitin puhtaaksi eli litteroin lasten ja ohjaajien haastattelut sanatarkasti kiinnittäen huomioita myös eleisiin. Yhteisötaidepäivien jälkeen kirjoitin välittömästi vuorovaikutustilanteista tekemäni kenttämuistiinpanot lopulliseen muotoon. Tutkimuksen aineisto sisältää kenttämuistiinpanoja 4,5 tunnin ajalta, oppilaiden (n=19) ryhmähaastatteluja noin 2 tuntia sekä ohjaajien haastatteluja noin 1,5 tuntia. Litteroituna aineistoa tuli kenttämuistiinpanoista 12 sivua, oppilaiden ryhmähaastattelusta 13 sivua ja ohjaajien haastatteluista 15 sivua rivivälillä 1.

Braun ja Clarke (2006, 78) esittävät, että teemoittelua voidaan toteuttaa monella tapaa. Temaattisen analyysin etuna on joustavuus, jonka avulla on mahdollista muodostaa rikasta ja yksityiskohtaista tietoa. Tutkijan on tärkeää kuitenkin pitää mielessä jatkuvasti tutkimuskysymykset, jotta pysyy aiheen ytimessä ja löytää suuresta tekstimäärästä tutkimuksen kannalta olennaiset aiheet. Teemoittelun avulla aineistoa järjestellään ja teemat muodostuvat

aineistossa ilmenevistä tutkimuksen kannalta keskeisiksi nousseista asioista (Braun & Clarke 2006, 82, 86–87, 92; Patton 2002, 79, 86). Tutkijan on hyvä pohtia teemojen muodostumista analysoinnin eri vaiheissa. On tärkeää tarkastella mikä teeman määrittelee, koska on hyvä, että teema erottuu muista teemoista (Braun & Clarke 2006, 81).

Aineiston analyysia helpotti se, että yritin muodostaa eri aineistoista samat teemat. Näin ollen aineistoa oli helpompi käsitellä kokonaisuutena. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 12) esittävät, että teemoittelun myötä aineistosta nousevia ilmiöitä ja teemoja on mahdollista vertailla. Teemoittelu ikään kuin selkeyttää ja erittelee aineistoa. Teoria toimii pohjana ja ohjenuorana tutkijalle tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa. Eskolan ja Suorannan (2001, 175) mukaan onnistunut teemoittelu on teorian ja empirian jatkuvaa vuoropuhelua. Teorian tulee tukea aineistosta ilmeneviä asioita, kun taas empiria selventää ja tuo teorian käytäntöön. Braun ja Clarke (2006, 77, 96) tuovat esille, että aineiston analyysin etenemisvaiheet tulee olla selkeästi kuvattu ja tutkijan tulee esittää mihin päättelynsä perustaa. Analyysin pitää olla soljuvaa, jotta aineistoa lukemalla lukija pääsee syvemmälle haastateltavien elämään ja ymmärtää heidän ajatteluaan (Eskola & Suoranta 2001, 175).

Braun ja Clarke (2006, 87) esittävät kuusi vaihetta miten temaattinen analyysi toteutetaan. *Ensimmäisessä vaiheessa* keskeistä on huolellinen tutustuminen aineistoon. Aineistoa käydään läpi yhä uudelleen ja kirjoitetaan samalla ylös esille nousevia ideoita ja kiinnostavia asioita koodaamiseen liittyen. (Braun & Clarke 2006, 86–87.) Heti pro gradu -tutkimuksen aineiston keräämisen jälkeen tutustuin aineistoon huolellisesti. Litteroin haastatteluaineiston tarkasti ja sen jälkeen luin aineiston läpi useaan kertaan, jotta hahmotin sen kokonaisuutena. Katsoin videoituja haastatteluja ja luin havainnoinnin kenttämuistiinpanoja yhä uudelleen. Braun ja Clarke (2006, 86–88) kertovat, että analyysin *toisessa vaiheessa* litteroidusta tekstistä hahmotellaan alustavat koodit. Teemoja on hyvä muodostaa niin paljon kuin mahdollista. Aineistosta on hyvä kirjoittaa myös muistiinpanoja. Tutkimuksen aineistoa aiheittain järjestelemällä ja otsikoita lisäämällä aineisto alkoi selkeentyä. Tässä vaiheessa muodostui

paljon erilaisia teemoja. Otsikot kuitenkin auttoivat aineistossa ilmenneiden asioiden huomioimisessa ja erittelyssä. Braun ja Clarke (2006) mainitsevat, kun aineisto on järjestelty koodien mukaan, teemoittelun *kolmannessa vaiheessa* tutkija pyrkii löytämään ja erottelamaan aineistosta tutkimusongelmien kannalta olennaiset alustavat laajemmat teemat. Tutkija tarkastelee muodostettuja koodeja ja liittää niitä sopiviin teemoihin. Aineistoa voidaan kuvata visuaalisesti ja järjestellä teemojen alle. (Braun ja Clarke 2006, 86, 88–90.) Tutkimusaineiston analysoinnin jatkuessa muodostin aineiston teemoista käsitekarttoja ja yhdistin erilaisia teemoja ja apusanoja toisiinsa.

Braun ja Clarke (2006, 86, 90–91) kertovat, että *vaiheessa neljä* teemat luodaan uudestaan. Tutkijan tulee harkita käyttäkö hän olemassa olevia teemoja, laatii uusia teemoja vai poistaako teemoihin liittyvät otteet sekä teeman kokonaan. Tutkimukseni aineisto oli laaja, joten tarkastelin oppilaiden ja ohjaajien haastatteluista sekä havainnoista muodostuneita teemoja. Näistä vertailin teemojen yhteneväisyyksiä ja eroja. Braun ja Clarke (2006, 86, 91) kuvailevat, että analyysin *viidennessä vaiheessa* tutkija määrittelee ja nimeää teemat. Sen jälkeen jäsennetään aineistoa ja pohditaan asioiden yhteyttä toisiinsa. Lopulta aineistoa tarkastellaan tutkimuskysymysten valossa. Tässä vaiheessa pro gradu -tutkimuksen analyysia tuli tehdä päätös, mitä teemoja ja aineistoa käytän tutkimustulosten esittelyssä. Teemojen tuli olla selkeitä ja johdonmukaisia, jättämättä kuitenkaan mitään oleellista pois. Teemojen ja aineiston rajaamisessa apuna toimi Shierin (2001) Osallisuuden portaiden malli (kuvio 1, esitetty sivulla 12) sekä hahmottelu tutkimuskysymyksen pohjalta. Braun ja Clarke (2006, 86, 91–93) esittävät, että tutkijalla tulee olla kattavasti aineistoa teemojen kuvailemiseen. Tässä vaiheessa teemat liitetään tutkimuskysymykseen. Mielestäni tässä analyysin vaiheessa oli tärkeää pohtia tutkimuksen eri vaiheita. Minulla oli tarvittavat dokumentit jatkuvasti saatavilla, mikä helpotti aineiston analyysivaiheiden kuvaamista. Braunin & Clarken (2006, 90–91) mukaan *viimeisenä analyysin vaiheena* on viimeistellä luokitukset. Tutkijaa varoitetaan liian innokkaasta työstämisestä, koska teemojen muokkaamista on mahdollista jatkaa

lähes loputtomiin. Luokkien hiominen tulee lopettaa, kun mitään tutkimuksen kannalta merkittävää ei enää ilmene aineistosta.

Tämän pro gradu -tutkimuksen aineiston teemoiksi muodostuivat: *oppilaiden kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen, oppilaiden ehdotusten tekeminen, oppilaiden mielipiteiden esille tuominen ja tukeminen, oppilaiden vaikuttaminen, päätösten tekeminen, ongelmia pajatoiminnassa, miten oppilaat kokivat pajatoiminnan.* Haasteena koin teemojen muodostamisen niin, että aiheet eivät sekoitu toisiinsa. Haastatteluvastausten sijoittaminen yksittäisten teemojen alle oli haasteellista, koska mahdollisia teemoja oli paljon. Tein erillisen taulukon, johon lisäsin kaikki mahdolliset teemat. Sen jälkeen arvioin teemoja ja niiden sisältöjä tutkimuskysymykseen nähden. Lisäksi käytin apusanoja ja värikoodeja, jolloin havaitsin paremmin teemojen erottumisen ja yhteyden toisiinsa. Näin edeten teemojen muodostuminen selkiintyi. Kuuntelin haastatteluja ja luin litteroituja tekstejä yhä uudelleen useampaan kertaan, jotta löysin lisää merkityksiä haastatteluissa ilmenneille asioille. Mielestäni analyysin teossa selvensi se, että haastatteluaineiston voi liittää suoraan kontekstiin eli havainnoitaviin tilanteisiin. Näin pääsin vertailemaan haastattelussa ilmenneitä asioita havainnointiaineistoon ja päinvastoin.

Aineistonkeruun tukena käytin teorialähtöistä lähestymistapaa. Tarkoitukseni oli tehdä tutkimusaineiston analyysi teorialähtöisen analyysin mukaisesti ja käyttää analyysin apuna Shierin (2001) Osallisuuden portaiden eri tasoja. Aineiston analyysissä ei kuitenkaan käytetty Shierin (2001) Osallisuuden portaiden mallia, koska malli toimii parhaiten, kun osallisuutta tutkitaan aikuisten näkökulmasta osallisuuden mahdollistajina.

Aineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöistä lähestymistapaa. Tutustuin ensin aineistoon ja muodostin teemat aineistosta esiin nousseista asioista. Aineistolähtöisen analyysin avulla muodostui kattava kuva yhteisötaidepajatoiminnan keskeisistä osallisuuden tekijöistä, jossa näkyi, miten oppilaiden kuulluksi tuleminen toteutui kontekstissaan. Eskolan (2015, 188) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä tutkimuksen aineisto toimii teoreettisena kokonaisuutena. Tutkimuksen analyysiyksiköitä ei ole etukäteen muodostettu.

Braun ja Clarke (2006, 87) toivat keskeisenä tekijänä esiin sen, että teemojen muodostamiseen vaikuttaa se, ovatko teemat teoria- vai aineistolähtöisesti muodostettuja. Patton (2002, 453) tarkentaa, että induktiivisessa analyysissä teemat muodostuvat kerätyn tiedon pohjalta analyysiprosessissa. Braun ja Clarke (2006, 83) kuvaavat, että teemat muodostuvat aineistolähtöisesti induktiivisessa lähestymistavassa. Induktiivisen lähestymistavan mukaisesti teemat syntyvät tutkimuksesta, esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien haastatteluista.

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvien lasten ja luokanopettajaopiskelijan nimiä ei mainita ja vastaajien henkilöllisyys pysyy anonyymina. Merkitsin haastateltavat ja havainnoitavat henkilöt numerotunnuksin anonymiteetin turvaamiseksi. Oppilaiden kommentoissa käytin numerokirjaintunnuksia, mikä sisälsi r ja v kirjaimet. R tarkoittaa oppilaan pienryhmää (1-4), kun taas v -kirjaimen eli vastaajan numerokirjainyhdistelmä muodostuu pienryhmien ryhmänjäsenten järjestämisestä numeroin 1-6. Oppilaat on luokiteltu näin, koska se helpottaa aineiston analyysia. Luokanopettajaopiskelijat merkitsin tekstiin OHJ kirjainnumeroyhdistelmällä. Luokanopettajaa koskevista havaintomuistiinpanoista käytin LO kirjaimia. H kirjain tarkoittaa haastattelijaa eli minua. Käytän sekä havainnointi- että haastatteluaineistossa jokaisesta tutkimukseen osallistujasta samaa lyhennettä ja numerotunnuksia. Hakasulkeita olen käyttänyt havainnointiaineiston kenttämuistiinpanoja käyttäessäni.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Otsikot kuvaavat analyysiprosessissa muodostuneita teemoja. Tutkimustulosten kuvaamisessa havainnointiaineisto ja siteeratut lainaukset täydentävät analyysissä muodostuneiden teemojen sisältöä. Ensin esittelen yhteistäidepäjäpäivien ohjelman. Aloitan tulosten esittelyn tarkastelemalla, miten 2. luokan oppilaat tulivat kuulluiksi yhteistäidepäjäpäivien aikana. Sen jälkeen kuvaan oppilaiden mielipiteiden esille tuomista. Seuraavaksi tarkastelen oppilaiden osallisuutta päätöksentekoon. Viimeiseksi tuon esille tutkimustuloksia Shierin Osallisuuden polun mallin pohjalta. Tutkimusaineiston lainaukset ovat kaikki suoria lainauksia oppilaiden ja ohjaajien haastatteluaineistoista sekä havainnointiaineistosta. Olen esittänyt ennen lainauksia aineistotyyppin, josta aineisto on peräisin. Suorien lainausten yhteydessä olen selventänyt joitakin kohtia kirjoittamalla sulkumerkkien sisään, mistä asiasta haastatteluvastauksessa on kyse. Olen poistanut lainauksista lasten ja aikuisten nimet sekä koulun nimen, joiden tilalle olen lisännyt merkit ----. Luettavuuden lisäämiseksi olen poistanut lainauksista toistuvasti esiintyviä ilmauksia ja ylimääräisiä sanoja.

5.1 Oppilaiden kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen

Oppilaita kuunneltiin eri tavoin yhteistäidepäjäpäivien aikana. Tämä tuli esiin etenkin siinä, että ohjaajat kuuntelivat oppilaiden ajatuksia ja tarttuivat oppilaiden ideoihin. Ohjaajat antoivat tilaisuuksia oppilaiden ajatuksille ja kysymyksille sekä vastasivat niihin. Lisäksi ohjaajat auttoivat oppilaita ja esittivät ajatuksia herättäviä kysymyksiä. Tämä teema sisältää alateemat: *oppilaiden kuunteleminen, kuulluksi tuleminen, kuulluksi tulemisen kokeminen ja yhteistäidepäjäpäjätoiminnan merkitys aiheena.*

Päjäpäjäpäivien ideana oli koulun historian, nykyisyyden ja tulevaisuuden käsittely sekä eläytyminen mielikuvituksellisella ja leikillisellä tavalla (liite 1).

Ensimmäinen pajapäivä alkoi historia-osiolla, jossa Tyyne-opettaja piti vanhanaikaisen aamunavauksen ja entinen koulun oppilas Hermannin kertoi vanhanajan koulusta. Ohjaajat siis esittivät kyseisiä roolihahmoja yhteisötaidepajojen yhteydessä. Seuraavaksi siirryimme nykyaikaan, jossa leikimme oppilaille tuttua tämän päivän leikkiä. Siitä jatkoimme keskustelemaan tulevaisuudesta ja oppilaat kirjoittivat 15–16-vuotiaalle itselleen kirjeen tulevaisuuteen sekä pohtivat tulevaisuuden keksintöjä. Näin ollen seuraava yhteisötaidepajapäivä lähti liikkeelle pukeutumalla tulevaisuuden vaatteisiin ja siirtymällä teleportilla vuoteen 2044, jossa odotti tulevaisuuden koulu. Kyseisestä tulevaisuuden koulusta puuttui keksintöjä, joten oppilaat alkoivat rakentaa niitä pienryhmissä edellispäivän suunnitelmien pohjalta. Lopuksi oppilaat esittelivät keksinnöt mainosten muodossa.

Oppilaiden kuunteleminen tuli esille ensimmäisenä yhteisötaidepäivänä, kun oppilaat suunnittelivat keksintöjä tulevaisuuden kouluun. Ohjaajat kehottivat oppilaita miettimään, millaisia laitteita tulevaisuudessa voisi olla. Lisäksi oppilaille näytettiin erilaisia nimivaihtoehtoja tulevaisuuden keksinnöille. Nimet olivat keksittyjä, joten ne eivät tarkoittaneet mitään, esimerkiksi `Enokoteit`. Ohjaaja kertoi oppilaille, että heidän tulee valita parin kanssa yksi dokumenttikameralta heijastuvista nimistä ja suunnitella sen mukainen keksintö.

Esimerkki 1 (hav.)

OHJ4: Te voitte nyt miettiä mitähän keksintöjä tulevaisuudessa vois olla.

R3V2: Tietokone

OHJ1: Mitähän tulevaisuudessa vois olla?

R2V4: Sinko joka ampuu mansikoita. Mitähän se vois ampua.

R1V5: Leijuva potkulauta

R1V5: Tarjotin joka kerää ruuat itseensä.

R3V3: Aikakone

R2V4: Voi matkustaa ajassa

R3V4: Semmonen joka estää kaiken pahan

OHJ1: Oikein hyvä, hei toi on aivan loistava. Saatte pareittain suunnitella tulevaisuuden keksinnön.

OHJ4: Taululla on mitään tarkoittamia [tarkoittamattomia] nimiä. Valitset yhden näistä. Suunnittele paperille miltä keksintö näyttää, mikä se on.

[Oppilaat suunnittelivat keksintöä pareittain ja neuvottelivat yhdessä. Ohjaajat auttoivat miettimään ja suunnittelemaan keksintöä. Oppilaat kuvasivat suunnitelmat piirtäen paperille.]

Havaintoaineiston mukaan ohjaajat kuuntelivat oppilaiden ajatuksia ja antoivat kannustavaa palautetta heidän ideoistaan. Kun oppilaat suunnittelivat keksintöjä parin kanssa, jokainen heistä osallistui suunnitteluun. Ohjaajat puolestaan auttoivat oppilaita keksintöjen suunnittelussa esittämällä kysymyksiä suunnitelmista.

Ensimmäisenä pajapäivänä yksi ohjaajista toimi Tyynen, kansakouluaikeaisen opettajan roolissa. Kyseinen tilanne oli hyvin opettajajohtoinen, jossa oppilaille ei ollut aktiivista roolia. Näin oppilaat kokivat, millaista oli, kun he eivät saaneet osallistua.

Esimerkki 2 (haast.)

OHI1: Nää on hirveen erilaisii osioita ja se oli oikeestaa myös tarkoituksellista. Esimerkiks Tyne opettajan vierailu sehän on kaikuja siitä menneisyysprojektista, niin koko tän osion ideahan oli tehdä se kontrasti näkyväks sen vanhan koulukulttuurin ja sen nykyisyyden välillä. Eli että tässä se koko oppilaan käytössä oleva vapaa tila esimerkiksi on rajotettu, näkyy tos noitten asennoista. Ja esimerkiksi että oppilas sai niinkun puheenvuoron ainoostaan pyytämällä ja vielä tietyllä tavalla pyytämällä se oli hyvin niinkun järjestetty ja vainoostaan yksi kerrallaan.

Tyynen roolissa toiminut ohjaaja koki oman roolihahmonsa oppilaita rajoittavaksi ja oppilaiden täytyi pyytää puheenvuoro, jos he halusivat sanoa jotain. Roolihahmossa toimiminen oli ohjaajalle vaikeaa, koska hänen tuli toimia siten, että oppilaita ei kuunnella.

Esimerkki 3 (hav.)

R2V4: Mun nimeä ei sanottu.

OHI1/Tyynen: Ja sun nimi oli?

Esimerkki 4 (haast.)

OHI1: Niin jotenkin mä itse nykyinen opettaja minussa jotenkin joutu siinä hirveeseen ristiriitaan, et mä olisin oikeasti, mä en olis oikeesti ohittanut niitä sillä

lailla. Ja sitte tavallaan mä otin jonkun näkösen semmosen väliroolin siinä, että no niin kaikki on nyt huomattu ja sanottu ja mä vaan jotenkin sillä lailla otin katsekontaktia. Ja jotenkin mä huomasin et se jäi toisia kaihert mun nimeä ei, mä en päässy nousemaan tollalaila. Esimerkiks just tossa niin tietyllä tavalla ei kuunneltu eikä se sit taas tohon ikään kuin kuulunu, koska siihen rooliin se ei kuulunu. Mut sitte taas noissa, jos nyt mietin esimerkiks toista semmost osiota missä mulla oli vahva eli se kun meillä oli kaikilla ne omat pajat.

Ohjaajan oli tarkoitus ottaa roolissaan tiukka asenne, kuitenkin hän yritti välittää omalla toiminnallaan oppilaille kuuntelevansa heitä. Ohjaajan mukaan kokemus oli ristiriidassa hänen opettajuutensa kanssa ja hän joutui toimimaan päinvastaisella tavalla kuin tavallisesti opettajana. Vaikka ohjaajat toimivat roolihahmoissa, kuten ohjaaja toimi kansakouluaikeisen opettajan roolissa, havaintojen mukaan oppilaat tulivat kuulluiksi. Kuitenkaan kansakouluaikeisen opettajan rooliin ei kuulunut kuunnella oppilaiden ajatuksia. Esimerkki 3 lainauksesta voidaan nähdä, että oppilaat kokivat kuulluksi tulemisensa niin tärkeäksi, että sanoivat opettajalle huomioimatta jäämisestä. Huolimatta siitä, että vanhanaikaiseen historiantuntiin kuuluu tiukka kuri ja opettajan auktoriteetti sekä asema ovat keskiössä, nykyajan opetus on menneen ajan opetuksen kanssa niin vastakkaista, että sitä on vaikeaa toteuttaa. Toisaalta ohjaajan mukaan yhteisötaidepäivien aikana oli osioita, jolloin hän pystyi itse vaikuttamaan, kuinka antaa aikaa lasten kuuntelemiseen.

Ohjaajat pohtivat haastatteluissa *oppilaiden kuulluksi tulemistä*. Toisaalta ohjaajien haastatteluvastauksissa ilmeni eroavaisuuksia sen suhteen, miten he kokivat oppilaiden tulleen kuulluiksi. Toinen ohjaajista kertoi, että oppilaille oli pajapäivien aikana mahdollisuus esittää asiansa ja keskustelua varten oli järjestetty erillisiä tilanteita. Toinen ohjaajista puolestaan oli sitä mieltä, että oppilaat tulivat suhteellisen vähän kuulluiksi. Hän halusi tarkastella jokaista opetusosiota tästä syystä erikseen ja pohti, miten oppilaat tulivat jokaisessa osiossa kuulluiksi.

Esimerkki 5 (haast.)

OHJ2: Kyl mun mielestä oli koko ajan varmistettu, että lapset tulee kuulluksi. Torstaina ja perjantaina molempina päivinä oli aamusta yhteinen kokoontuminen,

jossa kyseltiin lasten fiiliksiä ja mitä he muistaa aikasemmista meidän tapaamiskerroista. Ne oli ihan järjestettyjä tälläisiä yhteiskeskusteluja. Mut mun mielest molempien päivien aikana niin aina lapset tuli kuulluiksi, jos heillä oli kysyttävää, niin he sai kysyä ja juteltiin yhdessä mun mielest koko ajan.

OHI1: No aika vähä.

OHI1: ...Esimerkiks just se paja pajajuttu, missä ne teki ne omat jutut. Mm siinä esimerkiks mun mielestä sitä oppilaiden kuulemista haittas vähän tavallaan se, et se aikataulu oli niin järjettömän tiukka. Paljohan sille ootas oli varattu aikaa. Kääk. Onks täs nyt puol tuntii vai nelkyt minuuttii. Eli toisin sanoen siinä ajassa täyty tavallaan sekä tavallaan suunnitella et miten ne rakentaa, lisääks ne siihen jotain...

Haastatteluvastauksista on havaittavissa, että toinen ohjaaja koki tiukan aikataulun vaikuttavan lasten kuulluksi tulemiseen. *Kuulluksi tulemisen kokeminen* oli oppilaille erittäin tärkeää, mikä näkyy oppilaiden haastatteluvastauksissa. Kun ensimmäisenä yhteisötaidepajapäivänä oppilaat suunnittelivat keksintöjä, eräs oppilas kertoi, että hänen ideansa tuli kuulluksi suunnitteluvaiheessa.

Esimerkki 6 (haast.)

R3V1: Mua kuunneltiin ainaskin siinä, kun me saatiin piirtää niitä koneita. Niin mun ehotukset otettiin siitä.

Oppilaat toivat esille erilaisia tilanteita, joissa he tulivat kuulluiksi. Haastatteluvastauksista oli havaittavissa, että oppilaat ajattelivat heidän ehdotustensa huomioimisen osoittavan sen, että heitä kuunneltiin. Lisäksi haastatteluaineistosta nousi esiin, että käsitteenä `kuunteleminen` tarkoitti oppilaille `kuulluksi tulemista`. Näin ollen oppilaat käyttivät puheessaan käsitettä `kuunteleminen`. Tämä voi johtua siitä, että `kuulluksi tuleminen` oli käsitteenä vieras oppilaille sekä siitä, että kuuntelemisesta syntyy kuulluksi tulemisen kokemus. Tästä syystä käsittelen oppilaiden kuulluksi tulemista ja kuuntelemisen kokemuksia samassa yhteydessä.

Suurin osa oppilaista koki, että heitä kuunneltiin pääosin näiden kahden yhteisötaidepajapäivän aikana. Kuitenkin osa oppilaista oli sitä mieltä, että erityisesti toiset oppilaat eivät kuunnelleet heitä. Toisaalta myöskään aikuiset

eivät puuttuneet asiaan ja mahdollistaneet oppilaiden kuulemista. Seuraavassa esimerkissä näkyy, miten eräs oppilas yritti kertoa asiansa, kuitenkin kukaan ei reagoinut oppilaan ehdotukseen.

Esimerkki 7 (haast.)

R3V2: Ei. Kun esim tehtiin niitä keksintöjä. Kun mä sanoin koko ajan, niin sit ne koko ajan ei kuunnellu. Mä sanoin esim, jos laittaa yhtä jalkaa siihen.

Esimerkki 8 (haast.)

R4V5: Mua ei kuunneltu niistä mun isoist jaloista.

R4V1: Kyllä sua kuunneltiin.

R4V2 ja R4V4: Kuunneltiin.

R4V4: Kuunneltiin, mutta kun ne oli aika isot, niin ne oli oikeesti varmaan ton [näyttää käsillä] pituset.

R4V5: Voi vitja.

Näissä kahdessa haastatteluryhmän kommentteista on havaittavissa, että oppilailla oli keskenään ristiriitaisia käsityksiä siitä, kuunneltiinko kyseistä oppilasta. Oppilaalla itsellään oli käsitys, että häntä ei kuunneltu, kun taas muut oppilaat kokivat kuunnelleensa häntä. Heidän mielestään oppilaan ehdotus oli mahdoton. Lopulta oppilas itse myös käsitti, miksi hänen ehdotustaan ei toteutettu. Tästä keskustelusta ilmeni, että oppilaat saattoivat ymmärtää kuuntelemisen eri tavoin. Näyttää siltä, että oppilas saattoi kaivata kommentointia tai perustelua ehdotukseensa. Sen sijaan toisen oppilaan mielestä voi riittää esimerkiksi, kun puhujaa katsoo kohti tai osoittaa muulla tavoin kuunnelleensa. Eräs oppilas puolestaan kertoi haastattelussa, että ohjaajat puuttuivat oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kehottivat muita oppilaita kuuntelemaan häntä. Kun taas toinen oppilas ihmetteli, että oppilasta ei olisi kuunneltu.

Esimerkki 9 (haast.)

R4V2: Jossain vaiheessa ei kuunneltu. Joskus kuunneltiin tosi hyvin, joskus vähän huonommin.

H: Missä tilanteessa ei kuunneltu?

R4V2: Sillon kun määhän puhuin kukaan ei kuunnellu niin se. Siinä kun me oltiin rakentamassa niin, kun määhän ehdotin niin kukaan ei kuunnellu. Sitten kun se kukaan sen nimi on. Se sano, että kuunnellaan.

R4V4: Ai niin ne aikuiset.

R4V2: Niin se sano. Niin sit vasta te kuuntelitte.

R4V4: Mitä.

R4V2: No se oli ---- mielestä.

Haastatteluaineistosta nousi esille, että oppilaat kokivat kuunnelleensa muita. Kuitenkin osa oppilaista koki, että he eivät tulleet kuulluiksi. Haastatteluvastauksista ilmenee, että kuulluksi tulemisen ja kuuntelemisen kokemus voi olla erilainen eri oppilaiden kohdalla. Tässä keskustelussa oppilaat päätyivät siihen, että heillä oli erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä kokemastaan. Mielenkiintoista oli, että oppilaiden kuulluksi tulemisen kokemukset tulivat esille useasti haastatteluissa. Tämä osoittaa sen, miten tärkeää kuulluksi tuleminen oli oppilaille.

Yhteisötaidepajatoiminnan merkitys aiheena tuli esille tutkimusaineistossa. Oppilaat kuvasivat yhteisötaidepajojen toiminnan olleen hauskaa, kivaa ja jännittävää. Erään oppilaan mukaan oli ihanaa, kun pääsi kaksi kertaa tulevaisuuteen ja jälkimmäisenä pajapäivänä sai tavata eri roolihenkilöitä. Myös ohjaaja pohti haastattelussa, että projektin aihe oli hyvä ja oppilaiden ajatuksia herättävä.

Esimerkki 10 (haast.)

OHJ2: Mun mielest joo, koska toi aihe oli lapsille niin mielenkiintoinen ja jännä. Erityisesti jotkut tietyt asiat vaikka se Hermannin ja ne meidän suunnittelemat keksinnöt tai lasten suunnittelemat keksinnöt, niin ne herätti sellast keskustelua, et he halus päästä koko ajan kertomaan mitä he kokee ja näkee ja mitä he on ite keksinyt, että kyl mun mielest keskustelu oli puolin ja toisin koko ajan.

Keskustelu ja lasten kuunteleminen tapahtuivat luonnollisesti, koska aihe oli mielenkiintoinen ja jännittävä. Oppilaat halusivat kertoa kokemuksistaan, ideoistaan ja keskustella asioista. Erityisesti roolihahmot ja oppilaiden itse suunnittelemat ja rakentamat keksinnöt saivat aikaan innostusta ja oppilaat halusivat kertoa kokemuksistaan sekä ideoistaan.

5.2 Oppilaiden mielipiteiden esille tuleminen

Tutkimusaineiston perusteella oppilaat toivat omia näkemyksiään esille ja oppilaille annettiin eri tilanteissa mahdollisuuksia omien mielipiteiden ja ideoiden ilmaisemiseen. Tämän teeman alateemoiksi muodostuivat: *oppilaiden mielipiteiden huomioiminen, oppilaiden ehdotukset ja ongelmia oppilaiden mielipiteiden huomioimisessa.*

Yhteisötaidepajapäiviä alettiin suunnitella hyvissä ajoin ennen sovittua ajankohtaa. Luokanopettaja esitti toiveita yhteisötaidepajojen suunnittelua varten, jolloin oppilaiden näkökulma tuli esille. Tätä kautta *oppilaiden mielipiteet huomioitiin.*

Esimerkki 11 (haast.)

OHJ1: ...Opettajahan toi tavallaan lasten näkökulmaa siihen suunnittelutilanteeseen. Mut ihan selvään et, jos me mennään noin lyhyeks aikaa mitähän se nyt on noin puoltois tuntia. Se oli tosi tiukka aikataulu niin kun nää kahtena vikana päivänä. Sillonhan meillä täytyy olla aika speksit selvillä. Meilläähän oli ihan minuuttiaikataulu siellä.

Ohjaaja toi esille aikataulun vaikutuksen toiminnan toteuttamiseen, jolloin toiminnan tuli olla tarkkaan suunniteltua. Hän kuvasi, että pajatoiminnan suunnittelua ajatellen oppilaita kuunneltiin välillisesti opettajan kautta. Jos oppilaat olisivat olleet suunnittelemassa yhteisötaidepajapäivien toimintaa, projekti olisi voinut olla täysin erilainen. Silloin oppilaat olisivat voineet esittää toiveita yhteisötaidepajatoiminnan toteuttamiseen. Toisaalta haastetta olisi tuonut jokaisen oppilaan mielipiteiden huomioiminen. Kränzl-Nagl ja Zartler (2010) korostavat tutkimuksessaan oppilaiden osallisuuden merkitystä projekteissa jo suunnitteluvaiheessa. Näin saadaan tietoa oppilaiden toiveista ja mielipiteistä. (Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 167-168, 172.) Karlssonin (2000) tutkimuksessa lapset saivat mahdollisuuden olla mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa toimintaa. Tutkimuksessa aikuisten puhetapa lapsista muuttui aktiiviseksi subjektiksi ja lasten, aikuisten sekä yhteisön tiedon ja näkökulmien

arvostus lisääntyi. (Karlsson 2000, 185–186.) Ohjaajan mukaan yhteisötaidepajatoiminnan tulevaisuusosiossa ei oltu lyöty lukkoon mitään suunnitelmia, vaan toimittiin spontaanisti lasten ideoissa.

Esimerkki 12 (haast.)

OHI2: Perjantaina kun meillä oli se tulevaisuuden koulu, niin me oltiin suunniteltu se niin, että ---- ---- oli se tulevaisuuden koulun opettaja. Hän opasti siellä koulussa ja kyseli lapsilta, että mikähän tämä voisi olla ja esitteli sitä tilaa, niin hän just otti lapsilta suoraan ideoita. Jos lapsi ehdotti, et tää on nyt koululuokka, niin sitten se oli koululuokka, että tavallaan me ei oltu etukäteen lyöty lukkoon mitään, että lasten sanalla oli valtaa siinä vaiheessa. Ja just ihan niitten keksintöjen toteutuksessakin totta kai mielipiteet huomioitiin, että siinä oli se pienryhmätyöskentely pääosassa...

Ohjaaja kertoi oppilaiden saaneen ideoita, suunnitella ja tehdä päätöksiä toisena yhteisötaidepajapäivänä. Tätä kautta oppilaiden mielipiteet tulivat esille. Ohjaajat kuvasivat toimineensa siten, että oppilaiden oli mahdollista ilmaista omia mielipiteitään sekä tuoda omia näkemyksiään esille. Näin ohjaajat pyrkivät huomioimaan jokaisen oppilaan näkemyksen ja kysyivät oppilaiden mielipiteitä.

Esimerkki 13 (haast.)

OHI2: No välillä kyselin ihan suoraan lapsilta, että miten he on aatellu jonkun asian toteuttaa, mitä mieltä he on vaikka siitä tulevaisuuden koulusta, mitä jollain tavalla voisi tehdä, että se oli semmoin kyselevä keskusteleva ilmapiiri mun mielest koko ajan. Ja mun mielest muutenkin semmoinen positiivinen ilmapiiri niin se lisää sitä osallisuutta ja mahdollistaa mielipiteiden ilmaisua.

OHI1: Jos oli joku ratkaseva päätös mikä liittyy tohon kokonaisuuteen, niin sit mä pyrin varmistaan, et on kaikkien mielipide. Just tukemaan esimerkiks sitä, et se joka on siin esimerkiks äänessä hän olis muistanu sen varmistaa. Mut se on ehkä se mun pedagoginen ajatus ollu taustalla.

Haastatteluvastauksista ilmenee, että ohjaajat pitivät tärkeänä jokaisen oppilaan mielipiteen huomioimista ja yhteistä keskustelua. Toinen ohjaaja pyrki tukemaan oppilaiden toimintaa siten, että puheenvuorossa oleva oppilas itse varmistaa jokaisen mielipiteen esille tulemisen. Kun taas oppilaiden vastauksissa ilmeni eroavaisuutta siinä, miten he kokivat mielipiteidensä huomioimisen. Kun kysyin

oppilailta, saivatko he kertoa mielipiteensä pajatoiminnan aikana, suurin osa oppilaista vastasi myönteisesti, kun taas osa oppilaista vastasi kielteisesti. Eräs oppilas mainitsi saaneensa kertoa mielipiteensä keksinnön teossa. Mielenkiintoista oli, että hiljaiset oppilaat kertoivat saaneensa esittää ideoitaan ja heitä kuunneltiin. Toisaalta tutkimusaineistosta ilmeni, että hiljaiset oppilaat eivät esittäneet juurikaan näkemyksiään tai olleet mukana yhteisissä keskusteluissa. Sen sijaan tuli esille, että joissakin tilanteissa toinen oppilas ehdotti asioita hiljaisen oppilaan puolesta. Seuraavassa esimerkissä eräs oppilas mainitsi, että hänen mielipidettään ei kysytty. Tämän lisäksi toisessa ryhmähaastattelussa oppilaat kertoivat, mistä syystä heidän mielipiteensä eivät tulleet esille.

Esimerkki 14 (haast.)

H: Kysyttiinkö sinun mielipiteitäsi?

R4V4: Ei oikeestaan. Kun ne kerrottiin.

Esimerkki 15 (haast.)

R3V4: Joo, ---- sanoo et pitää viitata. En viittausvuorolla vaan saa sanoa pikkusen, jos annetaan vuoro.

R3V2: Ei.

R3V4: Ei. Koska jos ei anneta puheenvuoroa.

R3V3: Joskus.

Oppilaat kertoivat ohjaajien määrittäneen milloin he saivat sanoa mielipiteensä. Viittaamalla oli joissakin yhteyksissä mahdollista kertoa lyhyesti oma näkemyksensä. Näin oppilaat eivät saaneet tuoda esille kaikkia näkemyksiään. Eräs oppilas koki, että ei saanut puheenvuoroa, vaikka hän viittasi. Oppilaan mukaan hänelle ei annettu mahdollisuutta kertoa omaa ideaansa. Havaintojen mukaan koko luokan kanssa toimittaessa oppilaat esittivät paljon näkemyksiään, osa oppilaista kertoi enemmän ajatuksiaan kuin muut oppilaat. Tutkimusaineiston mukaan ne oppilaat, jotka kokivat saaneensa esittää

mielipiteensä, kokivat kaikkien saaneen esittää mielipiteensä. Kuitenkin osa oppilaista koki, että he eivät saaneet esittää mielipiteitään.

Tutkimusaineisto osoittaa, että *oppilaiden ehdotuksille* annettiin aikaa ja oppilaat kertoivat tehneensä niitä paljon eri tilanteissa. Toisaalta osa oppilaista koki, että oli haastavaa saada tilaisuus kertoa oma ideansa.

Esimerkki 16 (haast.)

R3V2: Mutta joskus saatto tu-. Joskus saatto tulla semmonen et mulla oli joku idea mut ne ei antanu. Mä viittasin, mutta kukaan ei antanu puheenvuoroo. Ehkä sillon ku voi ehtottaa [sai ehdottaa] siinä kirjejutussa, niin siinä mulla oli joku toinenkin idea, niin mulle ei kukaan antanu puheenvuoroo.

Oppilaiden haastattelussa tuli esille, että välillä saattoi tulla sellaisia tilanteita, joissa omaa ideaansa ei saanut sanoa. Näin oppilaiden ehdotuksia ei huomioitu kyseisissä tilanteissa.

Ensimmäisenä projektipäivänä oppilaille annettiin tehtäväksi kirjoittaa itselleen tulevaisuuteen kirje. Luokanopettaja kirjoitti taululle ideoita, mitä oppilaat voisivat kirjoittaa. Näin myös oppilaille syntyi ideoita kirjeiden aiheista.

Esimerkki 17 (hav.)

[LO: Aina kun tulee hyvä idea, kirjoitetaan se tähän, niin tulee jaetuksi muille]

Esimerkki 18 (haast.)

OHJ2: Joo kyl mun mielest siinä vaiheessa kun me annettiin niitä aiheita, niin sitte lapsetki tais ehdottaa, että voisko siellä olla myös tätä ja tätä. (Kirjeen kirjoittaminen)

Esimerkki 19 (haast.)

R3V2: Ainakin siinä kirjeen tekemisessä mää ehdotin (taululle) et voi kertoa ne parhaat kaverit.

R3V4: Mää ehdotin siinä niin, että voi kirjottaa lemmikistä. Tai sitten miten sitä hoidetaan.

Oppilaat kertoivat nostaneensa itse esille aiheita ja tällä tavoin ehdottaneensa niitä muille oppilaille. Vaikka oppilaiden ehdotuksiin käytettiin aikaa, kirjeiden kirjoittamisessa tulee myös huomioida monenlaisia asioita.

Seuraavasta esimerkistä ilmenee millaisia *ongelmia oppilaiden mielipiteiden huomioimisessa* saattaa tulla. Toinen ohjaajista koki, että oppilaita oli tarpeen ohjata paljon tulevaisuudenkirjeen kirjoittamisessa, koska oppilaiden kirjoitustaito vaihteli. Ohjaaja toi esille, että kirjoitustehtävä oli 2. luokan oppilaille haastava, koska oppilaiden tuli keskittyä samaan aikaan kirjoittamansa sisällön pohtimiseen ja kirjoittamiseen.

Esimerkki 20 (haast.)

OHJ2: Niin no siit tulevaisuuden kirjeest. Siinä huomaa et kuin pieniä he oppilaat viel on, et he on vast kakkosluokalla. Ne tarvi enemmän semmost opettajan ohjausta, että miten siinä kirjees edetään. Ja siin mun mielest aika tuli aika vastaan, et meillä tuli vähän kiire niiden kirjeiden kanssa. Ja mä luulen, et ne lapset ois tarvinu enemmän aikaa ylipäättänsä prosessoida sitä ja heille ois pitäny tarjota enemmän mahdollisuuksii tehdä semmonen kirje kun ne ite haluaa. Me aikuisina aika paljon annettiin niitä aiheita mistä sun pitää kirjottaa, jos sä et vielä mitään kirjottanu. Mutta ymmärtääkseni niin, kun ne kirjeet jäi kesken, niin ----opettaja sitten jatko niit kirjeitä loppuun. Mut mähän en nyt sitte tiedä millaset ne lopputulokset oli. Mutta kyllä ne kaikki valmiiks tuli.

OHJ2: Joo, että osahan lähti, vähä lahjakkaammat oppilaat lähti näppärästi sen kirjeen tekoon, mut osal kesti vähän kauemmin. Siihenkin vaikuttaa toki se, että kakkosluokkalaisen luku ja kirjoitustaitokin on hyvin eri tasol osalla oppilaista. Toki joillain se kirjoitustaito ei esimerkiks oo viel niin vahva, että pystyis lähteen sanallistaan sitä, mitä ajattelee. Niin sitte siinä oli ehkä semmost meidän opettajien tuputtamista, että nyt kirjoitat siitä ja näin.

Ohjaaja kertoi, että oppilaille annettiin valmiiksi aiheet, mistä he kirjoittivat. Hänen mukaansa oppilaille olisi tullut antaa mahdollisuus kirjottaa, mitä he itse halusivat. Tämän lisäksi tuli esiin, että ohjaajat kehottivat oppilaita kirjoittamaan ehdottamistaan asioista, jotta hitaimmat oppilaat saivat kirjeet nopeasti valmiiksi. Oppilaiden omille ajatuksille ja näkemyksille ei näin annettu aikaa eikä tilaisuutta. Sen sijaan myöhemmin keksinnön rakentamisessa osa oppilaista jäi pienryhmän suunnittelusta ja päätöksenteosta sivuun, eivätkä kyseiset oppilaat esittäneet mielipiteitään. Muut oppilaat olivat kuitenkin mukana

pienryhmien suunnittelussa. Osa oppilaista kertoi ryhmähaastatteluissa turhautuneensa niissä tilanteissa, joissa he kokivat muiden oppilaiden jättäneen huomioimatta heidän mielipiteensä. Oppilaat kertoivat tehneensä erilaisia ehdotuksia, mutta ehdotukset eivät kuitenkaan aina toteutuneet.

Esimerkki 21 (haast.)

R4V4: Miekka, määh ehotin miekkaa. Mutta se ei oikeen sopinut.

R4V2: Että määh voisin lukee sen.

R4V4: Mutta kaikki ei oikeen tienny et.

Tämän ryhmän haastatteluvastauksissa oli havaittavissa, että oppilaiden ehdotukset jäivät huomioimatta muiden eriävien mielipiteiden vuoksi. Erään oppilaan (R4V4) haastatteluvastauksesta tuli esille, että hänen ehdotuksensa ei sopinut muille. Hän ei kuitenkaan perustele eivätkä muut oppilaat ottaneet haastattelussa kantaa siihen, miksi oppilaan ehdotus ei sopinut heille. On mahdollista, että oppilaan ideat erosivat paljon enemmistön mielipiteistä ja muut oppilaat halusivat tehdä jotakin muuta. Kun taas joissakin tilanteissa toiset oppilaat eivät tienneet kyseisen oppilaan ehdotuksesta.

5.3 Oppilaiden vaikuttaminen päätösten tekemiseen

Tämän teeman alateemoiksi muodostuivat: *pätösten tekemisen tavat, oppilaiden kokemus päätöksiin vaikuttamisesta, ongelmia oppilaiden päätöksenteossa, aikuiset vai lapset päätösten tekijöinä ja aikuisten tekemät päätökset.*

Ohjaajien haastatteluissa tuli esille, että oppilaat tekivät päätöksiä erilaisissa tilanteissa yhteisötaidepajapäivinä. *Pätösten tekemisen tavat vaihtelivat projektin aikana.*

Esimerkki 22 (haast.)

OHJ1: No olihan siel paljon sellasia osioita, joissa lapset sai keskenään päättää ja viedä asioita eteenpäin etenkin viimesessä osiossa.

OHJ2: Mä uskon, että lapset koki saavansa vaikuttaa päätöksiin.

OHJ1: Mm. Mm. Jos aattelee näitä suunnitteluosioita, mitä oli se luonnostelu ja rakentaminen ja mainoksen tekeminen. Jos ajatellaan niitä, niin niissähän se oikeestaan pohjautu sille lasten keskenäiselle päätöksenteolle ihan puhtaasti.

OHJ2: No välineen käyttö. Me oltiin annettu valmiit materiaalit, mitä sai käyttää. Siinä keksinnön toteutuksessa oli mun mielestä todella monipuolisesti erilaisia tarvikkeita sen keksinnön tekoon, et sitä ei oltu rajattu. Ne oppilaat sai itse päättää mitä he haluaa alkaa tekemään. Munkin ryhmässä yks oppilas itte hoksas, et hei hänellä on pahvilaatikko käytäväl mukana, voisko hän hakee sen ja tehään se keksintö siitä. Ja sit mä olin et totta kai voiaan, et ei sen tarvi olla niitä materiaaleja mitä me sinne tuotiin.

Ohjaajat olivat sitä mieltä, että oppilaat saivat vaikuttaa päätösten tekemiseen, he tekivät päätöksiä keksintöjen suunnittelussa, keksintöjen valmistamisessa ja mainosesitysten suunnittelussa. Oppilaat vaikuttivat siihen, millainen keksinnöstä tulee, mitä materiaaleja he käyttävät, millainen esityksestä tulee ja millaisia päätöksiä tehdään. Kuitenkin seuraavassa esimerkissä tulee esille, että oppilaat kaipasivat ohjaajalta varmistusta ja kysyivät häneltä lupaa. Ohjaajat korostivat, että oppilaita ohjattiin tekemään itse päätöksiä oman pienryhmänsä kanssa.

Esimerkki 23 (haast.)

OHJ1: Mm. Etenkin siin just se rakennusjuttu... Etenkin siinä, koska ajatus oli et se on täysin heidän vastuullaan. Eli siinä mä pyrin tuomaan oppilaille selväks, et tää on teidän projekti, te keksitte sen. Ja mä vaan autan sen heidän ideansa tulemis näkyviin. Autan siinä ryhmäprosessissa, mutta en tee päätöksiä. Autan heitä tekemään niit päätöksiä ja autan teknisissä asioissa. Jos heillä on joku idea, niin mä voin tuoda siihen opettajan osaamista, et miten tän vois teknisesti toteuttaa. Mut siinäkin pyrkimys oli se, mahdollisimman paljon he sais ite oivaltaa sen. Jos nyt on jostain liittämistä kyse esimerkiks, niin mitenhän sä nyt pystyisit ton tekemään. Semmonen pyrkimys siinä kyl oli.

Ohjaaja kertoi antaneensa oppilaiden itse ratkaista ongelmat, hän ohjasi ja neuvoi tarvittaessa oppilaita, jos he tarvitsivat apua. Ohjaajat pyrkivät siihen, että oppilaat tekivät päätökset itse heidän omasta keksinnöstään. Keksintöjen suunnittelussa taas päätökset tehtiin parin kanssa. Oppilaat piirsivät keksinnöstä

mallin paperille. Kyseiset suunnitelmat olivat tarkkoja ja keksintöihin tuli paljon erilaisia yksityiskohtia.

Esimerkki 24 (hav.)

R1V5: Mä keksin yhen. Tähän keskelle voi tulla tiedosto. Vähän niinkun kuva taustakuva.

OHJ4: Mikä tästä tulee?

R1V2: Valotaulu.

R1V5: Mä tahdon piirtää sen.

R1V2: Mitä me tehdään siihen?

R1V5: Puhelu.

R1V2: Viestit. Tästä tulee viestit. Paa tuohon.

R1V5: Se voi olla ajatuksissa.

R1V2: Ei kun paa tuohon. Saaks mä tehdä tähän?

R1V5: Valon säätö. Se vois olla.

R1V2: Mikä se vois olla?

R1V5: Mä pistän tänne, että se pitäs kirjottaa ensin sitten vasta pistää.

R1V2: Mikä tää taustakuva vois olla?

Havaintopäiväkirja osoittaa keksinnön suunnittelun olleen tiivistä parityötä, jolloin jokainen oppilas osallistui työskentelyyn. Toinen oppilas saattoi ottaa vahvemman roolin, kun taas toinen pareista osallistui aktiivisella tekemisellä. Ohjaajat puolestaan kiertelivät seuraamassa oppilaiden suunnitelmia. Tämä esimerkki osoittaa, että tässä keksinnön suunnittelussa oppilaat tekivät päätöksiä vuorotellen. Oppilaat esittivät toisilleen kysymyksiä keksinnön yksityiskohdista ja kehottivat toisiaan piirtämään haluamiaan asioita.

Havaintoaineiston perusteella oppilaat saivat tehdä päätöksiä yksittäisissä toimintahetkissä. Esimerkiksi oppilaat saivat päättää Sikaleikissä kuka lapsista oli vuorollaan possu. Sen sijaan ohjaaja kertoi ensimmäisen pajapäivän toiminnan ja toiminnan ajoitusten olleen aikuisten suunnittelema. Hänen mukaansa oppilaat saivat puolestaan vaikuttaa suunnittelemansa leikin valintaan.

Esimerkki 25 (haast.)

OHJ2: Ehkä se torstai oli enemmän meidän aikuisten suunnitelmaan pohjautuva, että sielhän oli torstainakin lapset oli saanu miettii etukäteen sen leikin, että millasen leikin he meille opettaa. Niin siinhän on totta kai tullu heidän mielipiteet

esille, että me ei olla voitu siihen vaikuttaa mitenkään, mut muutenhan me sen päivän aikataulu suunniteltiin...

Luokanopettaja perusteli yhteisötaidepajapäivien ohjelman valinnat oppilaille. Kun oppilaat saavat vaikuttaa joihinkin asioihin, he ymmärtävät, että heidän näkemyksensä on huomioitu, vaikka he ei voi aina vaikuttaa asioihin. Ohjaajille esiteltävää Haileikkiä oppilaat eivät kuitenkaan päättäneet. Oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että oppilaat eivät itse saaneet vaikuttaa ohjaajille esittelemänsä leikin valintaan. Tässä yhteydessä tulee esille *oppilaiden kokemus päätöksiin vaikuttamisesta*. Seuraavassa esimerkissä oppilaat tarkoittavat sanalla `kolkit` kolmannella luokalla olevia oppilaita.

Esimerkki 26 (haast.)

H: Mistäs tämä haileikki-idea tuli.

R2V4: Ope.

R2V1, V2, V3, V4, V5: Kolkit ja ope.

R1V2: Haileikki. Ope kerto, että suurin osa teistä menee Thaimaaseen tai Austraaliaan ja siellä on niitä hiekkarantoja, mut siellä vaanii hai.

R1V4: Kolkit sen keksi.

H: Saitteko te valita sen?

R1V2: Ei.

R1V5: Ei me sitä valittu, mut se oli hauskaa.

Oppilaiden mukaan valittu Haileikki oli mielekäs. Luokanopettaja oli kertonut tarinanomaisella tavalla oppilaiden matkustavan sellaisiin maihin, joissa voi olla haita. Sen sijaan oppilaita ei haitannut, että he eivät saaneet päättää itse leikkiä.

Seuraavana päivänä tulevaisuuden koulussa oppilaat suunnittelivat keksintöjä pienryhmissä. Oppilaat korostivat haastatteluissa, että he tekivät keksintöihin liittyviä päätöksiä yhdessä.

Esimerkki 27 (haast.)

R2V3: Päätökset tehtiin ainakin yhdessä, ettei kukaan tehny mitä yksin.

R2V4: Kaikki tehtiin yhdessä. Mitä tämä ryhmä laittoi Amil-koneeseen, niin sitten sovittiin aina ryhmän kesken, että sopiiko tää kaikille.

R3V4: Silleen että suurin osa oli samaa mieltä tai kaikki.

Osa oppilaista oli sitä mieltä, että päätökset tehtiin yhdessä. Toisinaan päätöksistä äänestettiin niin, että enemmistön mielipide ratkaisi. Kuitenkin osa oppilaista oli sitä mieltä, että päätöksiä ei tehty yhdessä. Sen sijaan osa oppilaista ei kommentoinut kysymykseen `miten päätökset tehtiin?`

Tutkimusaineistosta näkyi, että yhteisötaidepäivien aikana ilmeni ajoittain *ongelmia oppilaiden päätöksenteossa*. Oppilaat keskustelivat erään oppilaan osallistumisesta päätösten tekemiseen. Näin erilaisia mielipiteitä nousi esiin siitä, osallistuivatko kaikki oppilaat päätösten tekemiseen

Esimerkki 28 (haast.)

R3V2: Ei ihan. No esimerkiks tuolla robotissa.

R3V4: Ei vaan kaikki.

R3V1: Ei ---- ei päättäny. Ei autto se meitä. Se pisti ne tiput siihen jalkoihin.

R3V2: Kun ei se ---- oikein halunnu.

Tämä esimerkki osoittaa, että kyseinen oppilas ei ollut mukana päätöksenteossa, kun oppilaat rakensivat keksintöä. Oppilaan (R3V2) mukaan hän ei halunnut vaikuttaa päätökseen. Kuitenkin toinen oppilas (R3V1) tarkensi, että oppilas oli mukana rakentamassa keksintöä. Tutkimusaineistosta on nähtävissä, että osa oppilaista oli aktiivisia suunnittelemaan ja tekemään päätöksiä. Sitävastoin osa oppilaista oli hiljaa, osa heistä seurasi suunnittelua. Seuraavassa esimerkissä eräs oppilaista istui hiljaa, kun muut oppilaat ideoivat yhdessä robotin valmistamista. Silloin ohjaaja tuli neuvottelemaan oppilaiden kanssa.

Esimerkki 29 (hav.)

OHJ1: Mitä tehdään?

R1V2: Mä voin olla koristelemassa. ---- voi tehdä näppäimiä.

R1V1: Joo.

[R1V1 työskenteli yksin ja irrotti näppäimiä.]

Neuvottelun tuloksena toinen oppilas (R1V2) päätti hiljaisen oppilaan puolesta. Havainnointiaineistosta ilmenee, että hiljainen oppilas sen sijaan katseli muualle, hän ei osallistunut suunnitteluun eikä vastannut muiden esittämiin kysymyksiin. Hän kuitenkin osallistui mainoksen esittämiseen ja toimi omassa roolissaan. Niinpä ohjaaja pohti osallistumattomuutta kyseisen oppilaan kohdalla.

Esimerkki 30 (haast.)

OHJ1: Viimeses osiossa täs mainoshommelissa oli kans tiukka aikataulu, että tässä mä jouduin ottaan vahvemman ohjaajan roolin, mitä mä olisin ehkä halunnu. Ja tässä tän tytön roolia mä pohdin paljon.

H: Tän hiljasemman tytön?

OHJ1: Joo. Koska se näytti siltä, että se vetäyty tosi vahvasti siitä suunnittelusta ja tekemisestä. Ja mä yritin. Se oli toisaalta hänen temperamenttityyppinsäkin ehkä, mut sit taas toisaalta. Mm. Kyl siinä oli mm jotain sellasta sitoutumattomuutta mist mä en päässy selville. Mut sit, kun mä katoin sitä tarkemmin, mitä hän tekee. Niin itseasiassa hän teki sitä roolia kyllä. Mut ei se ehkä ihan hirveen vahvaa se sellanen intensiteetti siinä ollu.

Ohjaaja oli pohtinut paljon hiljaisen tytön toimintaa ja hänen tapansa olla mukana. Ohjaaja totesi, että oppilas osallistui keskittymättä kuitenkin tekemiseen. Sen sijaan ohjaaja kertoi haastattelussa ohjanneensa oppilaita aikataulun vuoksi enemmän kuin olisi halunnut, kun oppilaat suunnittelivat keksintöä. Tämä tuli esiin tilanteessa, jossa hiljaista oppilasta lukuun ottamatta muut pienryhmän oppilaat suunnittelivat keksinnöstä esitettävää mainosta ja pohtivat, mitä keksinnöstä kerrotaan mainoksessa. Mielenkiintoista oli, että kun ohjaaja tuli mukaan suunnittelemaan, kaikki oppilaat tulivat suunnittelemaan yhdessä.

Esimerkki 31 (hav.)

OHJ1: Miten me esitetään tämä?

R1V5: Olisko tässä joku opettaja?

R1V2: Sit kaks tappelee.

R1V3: Voi soittaa opettajalle.

R1V4: Tai äidille.

R1V2: Tai opettajalle.
 R1V2: Yks voi olla mainostaja.
 R1V5: Yks voi olla tappelija.
 R1V2: Käyks --- et sä oot opettaja tai äiti?
 [R1V1 Ei vastannut.]

Havainnointiaineiston perusteella oppilaat esittivät vuorotellen ideoita. Sen sijaan hiljainen oppilas ei kuitenkaan esittänyt ideoita tai vastannut muiden oppilaiden esittämään kysymykseen. Myös toinen ohjaaja kertoi aikataulun vaikuttaneen omaan ohjaamiseensa. Ohjaajan mukaan oppilaat olivat kuitenkin itse vastuussa mainoksen esittämisestä.

Esimerkki 32 (haast.)

OHJ2: Mun tulee mieleen esimerkiks meiän mainosesitys, niin ne oli ite vastuussa siinä, miten siinä esitetään. Mä menin itse siin vaiheessa yleisöön istuun ja he itse veti sen oman showsa. Silloin he otti vastuun siitä, mutta toki mä olin päävastuus siinä, että me edetään siinä meiän toiminnassa. Esimerkiks siinä keksinnössä, jos mä en olis esimerkiks katsonu kelloa, niin me oltais varmaan tehty sitä viel seuraava tunti. Tavallaan lapset on niin innokkaita ja motivoituneita tollaseen toimintaan, et ei he ymmärrä sitä aikarajaa, että ainahan sitä keksintöäki ois voinu vaikka kuinka paljon pidemmälle. Sitten mä otin sen vastuun siitä, että se tulee valmiiksi.

Ohjaaja korosti, että vaikka hän antoi oppilaille vastuuta suunnittelusta, ohjaajalla oli kuitenkin päävastuu aikataulusta, jotta keksintö valmistuu.

Sen tarkastelemiseksi miten oppilaat vaikuttivat päätösten tekemiseen, käsitellään seuraavaksi toimivatko *aikuiset vai lapset päätöksentekijöinä*. Esimerkki osoittaa, että oppilaiden mukaan sekä aikuiset että lapset tekivät päätöksiä yhteisötaidepajapäivien aikana.

Esimerkki 33 (haast.)

R1V2: Molemmat aika lailla. Ainaki tietyllä tavalla molemmat. Aikuiset sai suunnitella sen, et mitä suunnitellaan, mitä keksintöjä. Niin kyllähän siihen sitten lapset sai vaikuttaa, minkälaisia sitten suunnittelee.
 R2V4: Se oli vähän sekasin ja aina tilanteen mukaan. Esim (lapset saivat päättää) sellaisia mitä niihin koneisiin laitetaan.
 R4V5: Lapset päätti keksinnöistä, miten se tehtiin, aikuiset päätti.
 R4V5: Aikuiset päätti järjestyksen, et missä järjestyksessä nää mainokset on.

Oppilaiden mukaan aikuiset päättivät, että suunnitellaan keksintöjä. Kun taas lapset päättivät, millaisia keksintöjä toteutetaan. Toisaalta haastattelussa ilmeni, että aikuiset päättivät mainosten esittämisjärjestyksen. Sen sijaan ohjaajat nostivat esiin, että oppilaat saivat tehdä päätöksiä ikätasonsa mukaisesti.

Esimerkki 34 (haast.)

OHI2: Höö ö-ö, (naurahdus) no (huokaus) ehkä niiden keksintöjen suunnittelut, kun piti tehdä päätöksiä, et miten keksinnöt esitetään. Meillä oli tosi vähä aikaa, ni mä muistan, et mä itekin saatoin sanoa ääneen. Meiän on nyt tehtävä päätös, toimitaanko me näin vai näin. Niin siin vaihees ne lapset päätti, että kun me mietittiin minkälainen mainos me tehdään keksinnöstä ja meillä oli pari vaihtoehtoa. Niin siinä lasten päätökset tuli esille. Joo, mut ne tuli tollasis pienis asioissa just noissa suunnitteluissa. Tavallaan aikuiset oli määrittely ne isommat raamit ja lapset teki pienempiä päätöksiä niiden sisällä. Se pedagogiikka säily koko ajan siellä taustalla. Mä oon kuitenkin sitä mieltä, että lapset ei voi määrätä kaikkee, koska he ei oo ehkä niin pitkällä vielä siin ajattelussa, että osaa aatella niin tavoitteellisesti.

Toinen ohjaajista piti tärkeänä, että aikuiset olivat suunnitelleet isommat raamit ja oppilaat vaikuttivat pienissä asioissa. Hänen mukaansa 2. luokan oppilaat eivät voi päättää kaikkia asioita. Ohjaajat taas neuvoivat tarpeen mukaan oppilaita keksinnön ja esityksen suunnittelussa. Oppilaita ohjattiin suunnittelemaan oman pienryhmän keksintöä ja päättämään toteutustavoista itse.

Ohjaajien haastatteluaineistosta ilmenevät yhteisötaidepäivien *aikuisten tekemät päätökset*. Seuraavassa esimerkissä toinen ohjaaja pohti, miten päätöksiä tehtiin kokonaisuudessaan pajatoiminnassa. Ohjaaja korostaa syitä, miksi aikuiset tekivät päätöksiä tässä projektissa.

Esimerkki 35 (haast.)

OHI2: Joo ehkä toki ois ollu viel mukavampaa, jos lapset ois voinu yhdessä suunnitella näit päiviä kokonaisuudessaan. Et mehän oltiin itse päätetty meillä on tällönen entisajan koulu ja nykyisyyden koulu ja tulevaisuuden koulu. Toki jos ois ollu enemmän aikaa ja resursseja, nii ois voinu lasten kans ihan tätä kokonaisuutta suunnitella. Mut tavallaan me haluttiin, et säilyy semmonen pien yllätyksellisyyskin niille lapsille, et ne ei tiedä mitä odottaa paitsi jotain pieniä tiedonmurusia. Mutta kun he sai sit suunnitella niissä pajoissa niit tiettyjä juttuja. Ja mun mielestä se siis toimi tässä tapauksessa hyvin.

Ohjaaja toi esille, että historia-nykyisyys-tulevaisuus -projektissa ideana oli tapahtumien yllätyksellisyys, mikä mahdollistui aikuisten suunnittelemassa kokonaisuudessa. Aiheen valintaan vaikutti ohjaajan mukaan yhteisötaideprojektin liittyminen luokanopettajaopintoihin.

Esimerkki 36 (haast.)

OHI2: No, ehkä mä nyt sen sanon sitte. Kun tää oli kuitenkin yhteisötaideprojekti niin, kun miettii tätä päätöksentekoo. Niin toki meidän oli pitäny opettajina huomioida, että siel kuvataide ja käsityö jotenkin ilmenee, niin sekin taas tavallaan rajotti jotain asioita. Että senhän takii niitä keksintöjä piti suunnitella ja tehdä, että oikeesti tulee meidän opiskelijoiden näkökulmasta se oleellinen myös tehdyksi. Mikä oli sitten meille taas ihan kurssien suorituksen osalta niin merkittävää.

Ohjaaja kertoi, että yhteisötaidetoiminnan toteuttaminen luokanopettajaopintoihin liittyvän kurssin yhteydessä rajoitti projektin toteutustapoja. Kuvataiteen ja käsityön tuli olla osa toimintaa, koska yhteisötaideprojekti toteutettiin luokanopettajaopintojen käsityön ja kuvataiteen soveltavan kurssin yhteydessä.

5.4 Tulokset Shierin osallisuuden mallin valossa

Yhteisötaidepajatoiminnassa oppilaiden osallisuudentaso vaihteli eri toiminnan aikana. Osallisuuden polun tasot kuten oppilaiden kuunteleminen, mielipiteiden esittäminen sekä tukeminen ja päätösten teossa mukana oleminen näkyivät toiminnassa. Shierin (2001) mallin (kuvio 1, esitetty sivulla 12) mukaan tarkoituksena ei ole pyrkiä polun ylimmälle tasolle kuten jatkuvaan oppilaiden näkemysten huomioimiseen ja valtaan päätöksenteossa. Shierin mukaan keskeistä on liikkua polun eri tasoilla, jolloin oppilaat vaikuttavat välillä vähemmän ja välillä enemmän asioihin.

Shierin (2001) osallisuuden polun malli ei kuitenkaan toiminut tässä tutkimuksessa aineiston analyysivaiheessa johtuen mallin yksipuoleisesta katsantokannasta. Shierin (2001) mallissa tarkastelun kohteena ovat aikuisten

tarjoamat valmiudet, mahdollisuudet ja velvoitteet koskien lasten osallisuutta (Hotari, Oranen & Pösö 2009, 151). Malli toimii paremmin tutkimuksessa, jossa tutkitaan lasten osallisuutta koulun arjessa aikuisten näkökulmasta. Mallissa tarkastellaan ovatko aikuiset valmiita lasten osallisuuden mahdollistamiseen ja miten osallisuus tulee esille aikuisten toimintatavoissa sekä -periaatteissa.

Kuvaan teemat mukailen Shierin (2001, 111) mallin eri tasoja. Käsittelen osallisuuden polun tasoja 1. oppilaita kuunnellaan, 2. oppilaiden mielipiteiden ilmaisua tuetaan, 3. oppilaiden näkemykset huomioidaan, 4. oppilaat ovat mukana tekemässä päätöksiä. Viimeisellä viidennellä osallisuuden polun tasolla oppilaat jakavat vallan ja vastuun aikuisten kanssa päätösten tekemisessä. Tämä tarkoittaa, että oppilailla on yhdessä aikuisten kanssa valtaa koskien koko päätöksentekoprosessia. Vallan ja vastuun jakaminen päätöksenteossa tulee näkyä koko organisaation kuten koulun käytännöissä. Viimeinen osallisuuden polun taso ei näkynyt tässä yhteisötaidepajatoiminnassa, koska tämä tutkimus käsittelee oppilaiden osallisuutta koskien yksittäistä taideprojektia.

Shierin (2001, 112) osallisuuden polun mallin mukaan *ensimmäisellä tasolla* oppilaiden kanssa työskentelevät aikuiset kuuntelevat heitä. Haastatteluaineiston sekä havainnointiaineiston perusteella oppilaat tulivat pääosin kuulluiksi pajapäivien aikana. Shierin (2001, 112) mukaan osallisuuden polun *ensimmäisellä tasolla* aikuisilla on kiinnostus kuunnella oppilaita. Havainnointiaineistosta ilmenee, kuinka oppilaat keskustelivat yhdessä ohjaajan kanssa vastavuoroisesti ja suunnittelivat keksinnön esittämistä. Ohjaaja kuunteli oppilaiden ajatuksia ja suunnittelua. Ohjaajan läsnäololla ja ohjaavilla kysymyksillä oli vaikutusta suunnittelun etenemiseen.

Shier (2001, 112) tuo esille, että osallisuuden mallin *toisella tasolla* kasvattajien oma toiminta edesauttaa oppilaiden kuulluksi tulemistä. Rauhallisella työskentelytilalla ja työtavoilla on merkitystä oppilaiden mahdollisuuteen ilmaista itseään. Havaintoaineistosta ilmenee, että kun oppilailla oli asiaa, joku ohjaajista vastasi kysymyksiin. Erityisesti kirjoitustehtävien aikana ohjaajat kiertelivät luokassa ja vastasivat oppilaiden

kysymyksiin. Oppilaat työskentelivät omilla pulpettipaikoillaan keskittyen työskentelyyn.

Havaintoaineiston perusteella oppilaille annettiin mahdollisuuksia omien mielipiteidensä ja ideoidensa ilmaisemiseen sekä kysymysten esittämiseen. Työpajatoiminta antoi mahdollisuuden oppilaiden näkemysten esille tuomiseen. Shierin (2001) osallisuuden polun malliin pohjaten oppilaiden osallisuus näkyi monipuolisesti pajatoiminnassa. Osallisuuden polun *toisella askelmalla* oppilaita tuetaan ilmaisemaan omat mielipiteensä. Aikuisten tulee omalla toiminnallaan tukea ja rohkaista lapsia ilmaisemaan omia näkemyksiään, jotta lapset voivat avoimin mielin ja luottaen aikuisiin kertoa asiansa (Shier 2001, 112). Haastatteluaineiston mukaan ohjaajat toimivat siten, että oppilaiden oli mahdollista kuvata omia mielipiteitään sekä tuoda omia näkemyksiään esille. Ohjaajat pyrkivät huomioimaan jokaisen oppilaan näkemyksen.

Osallisuuden portaiden *kolmannella askelmalla* oppilaiden näkemykset huomioidaan (Shier 2001, 111). Suurin osa oppilasta kertoi, että sai kertoa mielipiteensä pajatoiminnan aikana. Oppilaat painottivat haastatteluissa oman näkemyksensä huomioimista. Osa oppilaista koki, että ei saanut kertoa mielipidettään. Kuitenkin oman mielipiteen kysymistä pidettiin tärkeänä.

Osallisuuden polun *neljännellä askelmalla* lapset otetaan mukaan tekemään päätöksiä (Shier 2001, 111). Tutkimusaineiston perusteella oppilaat saivat suunnitella ja päättää itse, miten he valmistavat keksinnöt. Lisäksi oppilaat suunnittelivat keksintöjen mainosesitykset sekä tulevaisuuslasit itselleen teleportilla tulevaisuuteen siirtymistä varten.

Shierin (2001, 113) näkemyksen mukaan oppilaiden mielipiteitä ei ole tarpeen huomioida jokaisessa päätöstentekotilanteessa. Oppilaat eivät saaneet vaikuttaa yhteisötaidepajatoiminnan sisältöön. Tutkimusaineiston perusteella oppilaat saivat tehdä päätöksiä yksittäisissä toimintahetkissä. Muun muassa keksintöjen mainosesitysten jälkeen oppilaat äänestivät mikä keksinnöistä oli paras. Jokainen oppilas sai äänestää yhtä keksintöä, mutta se ei saanut olla oman ryhmän tekemä keksintö. Näin jokainen oppilas vaikutti omalta osaltaan siihen, mikä keksintö voittaa.

Shier (2001, 113) korostaa, että lapsille on tärkeää selittää päätöksiin vaikuttaneet syyt. Tätä kautta lapsi ymmärtää, että hänen näkemyksensä on otettu huomioon. Luokanopettaja perusteli toimintaan liittyvät valinnat oppilaille. Vaikka oppilaat eivät saaneet vaikuttaa kaikkiin päätöksiin yhteistaidepajatoiminnassa, se ei heitä haitannut. Lapsille tärkeintä oli mukava ja mielenkiintoinen päivä.

R1V5: Ihana päivä. Oltiin ---- menneisyydessä ja tulevaisuudessa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja tutkimuksen merkitys

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten 2. luokan oppilaiden osallisuus näkyi koulussa yhteisötaidepajojen toiminnassa. Yhteisötaidepäivien aikana oppilaat toimivat yhteistyössä ja pääosin kaikki oppilaat osallistuivat yhteiseen tekemiseen ja suunnitteluun. Oppilaat osallistuivat toimintaan kysellen, keskustellen, esittäen ideoitaan ja pohtien. Osallisuus ilmeni eri tavoin eri toimintatilanteissa. Jokaisen oppilaan osallisuus näkyi toiminnassa, jossa oppilas toimi yksin tai yhdessä toisen oppilaan kanssa. Oppilaat suunnittelivat ja toimivat yhdessä parin kanssa. Oppilaat auttoivat toinen toisiaan ja toimivat yhdessä yhteiseen päämäärään edeten. Tärkeintä oli yhteisen tuotoksen tekeminen kuten suunnitelma keksinnöstä, mikä motivoi toimintaan. Suuremmissa ryhmissä taas oppilaiden osallisuuden aste vaihteli. Pienryhmissä toimiessa tuli esille, että osa oppilaista ei osallistunut mielipiteiden ilmaisuun.

Oppilaat osallistuivat eniten tilanteissa, joissa ohjaaja oli läsnä. Kyseisissä tilanteissa oppilaat esittivät ideoita ja seurasivat keskustelua. Oppilaat kokivat, että saivat osittain vaikuttaa ja ottaa vastuuta päätösten tekemisessä. Ohjaajat päättivät toiminnan sisällöstä ja järjestyksestä. Oppilaat puolestaan vaikuttivat siihen, miten he suunnittelivat ja rakensivat keksintöjä sekä esityksiä. Osallisuuden kannalta merkittävää oli oppilaiden kokemus asioihin vaikuttamisesta.

Tämän tutkimuksen tulokset tukivat aikaisempia tutkimustuloksia oppilaiden osallisuudesta (muun muassa Child and youth participation in Finland 2011; Madyaningrum & Sonn 2010; Thornberg & Elvstrand 2012). Tutkimusten mukaan oppilaat kokivat pääosin saaneensa vaikuttaa ja tulleensa kuulluiksi koulussa. Kuitenkin osallisuuden kehittämiseksi nähdään olevan tarvetta. (Child and youth participation in Finland 2011, 8, 119; Thornberg & Elvstrand 2012, 52.) Osallisuuden arvo on toimimista yhdessä koko yhteisön kanssa, yhteyksien luomista muihin ihmisiin ja kokemus arvostetuksi

tulemisesta (Madyaningrum & Sonn 2010, 364, 369). Tässä tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat pitivät tärkeänä muiden oppilaiden kanssa käytävää vuorovaikutusta sekä kokemusta omasta osallisuudesta.

Tunnelma pajapäivinä oli innostunut, rauhallinen ja ahkera. Mielikuvituksellinen, leikillinen toiminta ja lapsia kiinnostava aihe innostivat oppilaita, mikä taas vaikutti oppilaiden osallisuuteen. Oppilaat innostuivat keskustelemaan erilaisista asioista kuten tulevaisuuden koulusta ja laitteista. Haasteena osallisuuden kannalta oli aikuisten rajallinen määrä, jolloin ei ollut mahdollista kuunnella jokaista oppilasta. Koulun arjessa yhtä oppilasryhmää kohden on vain yksi opettaja. Tutkimusten mukaan ryhmätyöskentely koulussa voisi olla yksi keino osallisuuden mahdollistamiseksi (Child and youth participation in Finland 2011, 119).

Lasten osallisuutta koulussa on tutkittu paljon. Tämä tutkimus tuo ainutlaatuisena projektina tietoa oppilaiden osallisuudesta yhteisötaidepajoissa, joissa toiminta oli suunniteltu kyseiselle oppilasryhmälle. Kuvataiteen ja käsityön työtavat olivat osa mielikuvituksellista ja itseilmaisuuksiin rohkaisevaa toimintaa. Kuvataideopetuksessa oppilaiden kokemukset ja mielikuvitus luovat pohjan toiminnalle (POPS 2014, 143). Taidekasvatuksen tehtävä on tarjota virikkeitä ja tilaisuuksia luovalle tutkimiselle ja leikilliselle toiminnalle, tuoda esille oppilaiden ideoita ja kannustaa oppilaita ideoimaan (Szekely & Bucknam 2012, 24).

Yhteisötaidepäivien aikana kyläkoulun historia, nykyisyys ja tulevaisuus - aihe herätti oppilaissa pohdintaa, ajatuksia ja kysymyksiä. Keskusteluun oli järjestetty hyvin aikaa. Anttila (2011) toteaa, että taidekasvatuksen tehtävä on liittää yhteen uutta luova kasvatus perinteiden ja kulttuurien ymmärtämisen kanssa. Sekä menneen ajan että nykykulttuurin ja tulevaisuuden merkitystä on tärkeää pohtia. Oppilaat tarvitsevat työvälineitä omaan ilmaisuunsa, kehittymiseen, uudelleen luomiseen ja asioiden esille nostamiseen. Koulussa oppilaita ohjataan tarkastelemaan eri kulttuurien menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta sekä hahmottamaan oma paikkansa osana kulttuurien toimintaa (POPS 2014, 18).

Tutkimustulokset osoittivat, että yhteisötaidepajatoiminnassa annettiin aikaa lasten kuuntelemiselle, mielipiteille ja kysymyksille eri tilanteissa. Ensimmäisenä yhteisötaidepajapäivänä oppilaiden oli tarkoitus saada historian oppitunnilla kokemus, jossa he eivät tule kuulluiksi. Oppilaat eläytyivät opettajajohtoiseen opetukseen luontevasti. Kuitenkin oppilaiden kuuntelematta jättäminen oli sekä opettajalle että oppilaille vaikeaa, mistä johtuen osallisuus tuli esille oppilaiden huomioimisena ja kuuntelemisena.

Tässä tutkimuksessa osa oppilaista koki, että he eivät tulleet joissakin tilanteissa kuulluiksi eivätkä he saaneet sanoa mielipidettään. Särkelä-Kukon (2014, 42) mukaan kokemukseen osallisuudesta vaikuttaa yksilön kokemus arvostetuksi tulemisestaan. Kun yksilö kokee tulevansa arvostetuksi yhteisössä, se tukee osallisuutta. Tässä tutkimuksessa oppilaiden mielipiteiden ilmaisu tuli erityisesti esille yhteisötaidepajatoiminnan tulevaisuusosiossa. Kyseiseen osioon käytettiin eniten aikaa ja silloin oppilaita oli ohjaamassa kaikki ohjaajat. Oppilaat suunnittelivat, ideoivat ja toimivat joko itse, parin tai ryhmän kanssa. Toisaalta tulevaisuusosiossa oppilaat suunnittelivat ja rakensivat keksinnöt ja esittivät niistä tehdyt mainokset. Näissä tilanteissa oppilaat kuvasivat, että heidän mielipiteitään ei sallittu tai kuultu. Yhtä pienryhmää ohjasi yksi ohjaaja. Näin ollen voidaan pohtia, puuttuivatko ohjaajat kaikkiin ristiriitatilanteisiin ja mahdollistivatko he kaikkien oppilaiden mielipiteiden huomioimisen.

Ohjaajien haastattelussa tuli esille, että aikataululliset kiireet olivat esteenä osallisuudelle, jolloin joka tilanteessa ei ollut mahdollista kuulla oppilaita. Kiire ei kuitenkaan näkynyt toiminnassa eikä se tullut esille oppilaiden haastatteluissa. Näin voidaan arvioida, mistä kiireen kokemus tulee ja rajoittaako kiireen kokemus itsessään osallisuutta.

Tutkimustuloksissa nousi esille hiljaisten oppilaiden kokemus omasta osallisuudestaan. Kyseiset oppilaat kertoivat tullessa kuulluiksi ja saaneensa esittää mielipiteensä. Tulosten mukaan hiljaiset oppilaat eivät kuitenkaan juuri ilmaiseet mielipiteitään tai vastanneet muiden esittämiin kysymyksiin. Tämä osoittaa, että hiljaiset oppilaat kokivat osallistuneensa toimintaan yhteisötaidepajojen toiminnassa. Shierin (2001, 112) mukaan on oppilaita, jotka

eivät kerro omia näkemyksiään. Oppilaalla saattaa olla heikko itsetunto, ujoutta, heikot ilmaisutaidot tai aikaisempia kokemuksia tilanteista, joissa oppilasta ei ole kuunneltu. Yhteisötaidepajoissa ohjaaja sai tehdä töitä sen eteen, että sai hiljaiset oppilaat osallistumaan. Kuitenkaan hiljaisten oppilaiden osallistuminen ei toteutunut kaikissa tilanteessa. Nämä hiljaiset oppilaat jäivät sivuun pienryhmätoiminnassa eivätkä olleet äänessä.

Tässä tutkimuksessa oppilaat pohtivat omaa toimintaansa ryhmän jäsenenä ja sitä, kuuntelivatko he itse muita oppilaita. Oppilaat olivat siinä käsityksessä, että he olivat kuunnelleet muita oppilaita. Kuitenkin oppilaiden haastatteluissa ilmeni erimielisyyksiä ja oppilaat saattoivat kokea asiat eri tavoin. Tutkimustulosten perusteella osa oppilaista koki, että he eivät tulleet kuulluiksi, heidän ehdotuksiaan ei otettu huomioon tai heidän mielipidettään ei kysytty. Ohjaajat puuttuivat pääosin ristiriitatilanteisiin oppilaiden kesken. Yhteisötaidepajatoiminnassa ilmeni myös väärinymmärryksiä oppilaiden välillä. Kuitenkin oppilaat esittivät rohkeasti omat näkemyksensä ja kertoivat omista kokemuksistaan, vaikka muut ryhmän jäsenet olivat eri mieltä.

Tilanteiden kokeminen on kuitenkin yksilöllistä. Osallisuus on kokemus omista vaikuttamismahdollisuuksista ja tunne osallisuudesta. (Salovaara & Honkonen 2013, 39.) Madyaningrum ja Sonn (2010, 358-370) nostivat tutkimuksessaan esille, että yhteisötaiteen projektissa ihmiset korostivat osallisuuden merkitystä muiden ihmisten kanssa enemmän kuin itse toimintaa. Tässä tutkimuksessa oppilaat nostivat esille muiden kanssa vuorovaikutukseen ja omaan osallisuuteensa liittyviä asioita. Oppilaiden haastatteluista voidaan päätellä, että oman näkemyksen kertominen ja muiden oppilaiden sekä ohjaajien huomioiminen olivat oppilaille tärkeää. Haastatteluaineistossa korostuu kokemuksen merkitys omasta osallisuudesta ja oman mielipiteen arvostamisesta.

Kyläkoulussa yhteisöllisyys näkyy keskeisesti ja toimii luovien innovaatioiden pohjana (Korpinen 2010, 279). Madyaningrumin ja Sonnin (2010, 364-365) tutkimuksen mukaan yhteisötaideprojektin osallistujille oli tärkeintä yhdessä oleminen yhteisön jäsenten kesken. Tämän lisäksi tutkimuksessa

nousivat esiin sosiaaliset suhteet ja jokaisen osallistujan kuunteleminen. Aikaisempien tutkimusten tavoin tässä pro gradu -tutkimuksessa oppilaiden kuulluksi tuleminen, oppilaiden väliset suhteet ja yhdessä tekeminen nousivat myös keskeisesti esille. Osallisuuden kokemus voi syntyä mukana olemisesta yhteisössä, jossa jokainen yhteisön jäsen omalla toiminnallaan voi vaikuttaa muiden osallisuuden huomioimiseen.

Osallisuuden avulla voidaan lähentää, rikastaa ja syventää ymmärrystä muista ihmisistä, kouluista, yhteisöistä ja kulttuureista (Barrón-Pastor 2010, 112–113; Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 172). Osallisuusprojektit edesauttavat lapsia mielipiteiden muodostamisessa, jossa yhteiskunta tukee heitä. Näin lapset tulevat tietoisiksi omista taidoistaan ja tarpeistaan, saavat kokemuksen demokraattisesta päätöksenteosta, vastuullisuudesta ja voivat näin omalta osaltaan myötävaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen. (Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 172.) Lasten osallisuuden myötä kiinnitetään huomiota aikuisten näkemyksiin lapsista sekä yhteiskunnan rakenteellisiin tekijöihin. Eri maissa kuitenkin lasten osallisuus ja sen kehittyminen näkyvät eri tavoin ja muutosten merkitys on erilainen. Osallisuudessa on kuitenkin keskeistä kulttuurinen herkkyyys ja yhteisön jäsenenä, osana yhteisöä oleminen. (Mason & Bolzan 2010, 130–131.)

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Tutkimuksen reliabiliteetti voidaan käsittää analyysin toistettavuutena. Aineiston toistettavuuden mahdollistamiseksi pyrin kuvaamaan tarkasti analyysin luokittelun vaiheet. Näitä soveltamalla tutkimuksen analyysi on toistettavissa. Analyysin kattavuus merkitsee sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat eivät pohjautu satunnaisiin poimintoihin vaan analyysi on perusteellisesti tehty aineistoon. Tätä voidaan laadullisessa tutkimuksessa kutsua myös validiteetiksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Pro gradu -tutkimuksessani eri aineistonkeruutavat tukevat ja täydentävät toisiaan ja

lisäävät näin ymmärrettävyyttä tutkittavaan asiaan sekä tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisessa analyysissä on tärkeää, että lukija saa tarkan käsityksen siitä, miten tutkija on päätenyt esitettyihin tuloksiin. Tutkimuksen luotettavuutta lisää aineiston analyysin yksityiskohtainen kuvaaminen, jotta lukijan on mahdollista arvioida tutkijan tekemien tulkintojen osuvuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Pro gradu -tutkimuksessa kuvaan tarkasti aineiston käsittelyvaiheet sekä analysoinnin toteuttamisen. Aineistosta tehtyjen tulkintojen tueksi liitin suoria lainauksia tutkimusaineistosta, joiden avulla lukija voi itse hahmottaa tutkimuksessa esille tulevia asioita ja päätellä tulkintojeni luotettavuutta. Luotettavuuden ja tulkintojen virheellisyyden välttämiseksi perehdyin aineistoon huolellisesti ja kävin aineiston läpi useaan kertaan.

Havainnoin vain yhtä pienryhmää keksintöjen rakentamisessa, joten havaintojen pohjalta pystyin arvioimaan vain yhden ryhmän oppilaiden osallisuutta tarkemmin. Näin syitä miksi kaikki oppilaat eivät osallistuneet, ei voida arvioida muiden pienryhmien kohdalla. Toisaalta on huomioitava, että tutkimus suoritettiin yhdenlaisessa ympäristössä, kyseiselle tutkimuskohteelle suunnitellun yhteisötaiteen projektin yhteydessä. Tutkimuskohteena olivat yhden koululuokan lapset, joten ryhmän voidaan olettaa olevan melko ainutlaatuinen omine mielipiteineen. Näin ollen tutkimusta toistettaessa tulokset saattaisivat erota alkuperäisestä.

Yhteisötaiteen arvo on itse prosessissa. Tästä syystä yhteisötaidetta on haasteellista arvioida ja selvittää kuinka ihmiset todellisuudessa ovat mukana siinä. Näin ollen yhteisötaiteen tarkastelemiseksi tulee nähdä itse konteksti, jossa yhteisötaidetta toteutetaan. (Von Bonsdorff, henkilökohtainen tiedonanto 28.10.2015.) Yhteisöllisessä toiminnassa yhteisön kesken luodaan yhdessä kulttuuri, joka tulee esille vain tapahtumahetkellä paikalla olevien ihmisten välillä (Karlsson 2001, 58). Yhteisötaidepajatoiminnan havainnoiminen oli tärkeä osa tutkimuksen tekemistä. Havainnoimalla toimintaa pääsin tarkastelemaan sekä oppilaiden että aikuisten välistä vuorovaikutusta, yhteistä kulttuuria ja yhteisötaiteen toimintaa. Luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että

sain kirjoitettua ylös oppilaiden kertomat asiat. Kirjoitin myös havaintoja oppilaiden osallisuuteen liittyen.

Laadulliseen tutkimukseen liittyy aina tulkinnallisuus ja tutkija voi vaikuttaa tutkimukseen. Tutkijan on tärkeää tunnistaa omaan persoonaansa liittyvät tekijät. (Grönfors 2015, 147.) Pysin toimimaan luontevalla tavalla tutkimusta tehdessä. Tutkijana tiedostin oman toimintani esimerkiksi haastattelussa ja näin olin tietoinen vaikutuksestani tutkimukseen.

Haastattelukysymykset olin ajatellut esittää avoimina oppilaille. Silti haastatteluvideoita katsoessa ilmeni, että osa kysymyksistä oli suljettuja. Näin kokemattomuuteni lasten haastattelijana tuli esille etenkin ensimmäisessä ryhmähaastattelussa. Hirsjärven ym. (2009, 206) mukaan haastattelun haasteena on tilanteet, joissa haastateltava voi tietämättään pyrkiä antamaan vastauksia, joita tutkija haluaa kuulla. Haastattelutilanteella voi olla vaikutusta haastateltavien vastauksiin. Ryhmähaastatteluissa pyrin luomaan avoimen ilmapiirin, jossa haastateltavat voivat vastata omin sanoin kysymyksiin ja kertoa omista ajatuksistaan. Ohjaajien haastattelua varten lähetin heille kysymykset etukäteen (liite 2). Näin ollen on mahdollista, että se vaikutti ohjaajien vastauksiin. Annoin kysymykset etukäteen, jotta haastateltavat pääsivät pohtimaan osallisuutta yhteisötaidepajatoiminnassa ennen haastattelua. Hirsjärvi ym. (2009, 207) korostaa tärkeää olevan se, että tutkija osaa tulkita haastatteluvastauksia eikä tee vastausten perusteella yleistyksiä.

Oppilaiden haastattelussa en saanut jokaiselta oppilaalta vastausta kysymykseen `miten päätökset tehtiin?`. Johtuiko vastaamatta jättäminen siitä, että oppilaat eivät osanneet kertoa vastausta kysymykseen. Kysymys esitettiin haastattelun loppuvaiheessa. Olisivatko oppilaat olleet väsyneitä siinä vaiheessa haastattelua eivätkä siitä syystä vastanneet kysymykseen. Kokivatko oppilaat, että he eivät saaneet vaikuttaa päätöksiin lainkaan. Tästä johtuen oppilaat eivät olisi halunneet vastata kielteisesti kysymykseen. Toisaalta voidaan pohtia, olisivatko oppilaat vastanneet kysymykseen, jos kyseessä olisi ollut yksilöhaastattelu. Vastaamatta jättäminen voi johtua monista asioista. Koska syy

ei selvinnyt haastatteluissa, on vaikea tietää mistä syystä kysymykseen ei vastattu.

Ryhmähaastattelujen haasteena on haastateltavien äänten sekoittuminen toisiinsa (Sulkunen 1990, 266). Haastatteluaineisto oli tarpeen kuunnella useaan kertaan luotettavuuden mahdollistamiseksi. Tutkimuksen luotettavuutta lisää haastatteluiden tallentaminen, jolloin voidaan täsmällisesti kirjata ylös, mitä tutkittava on sanonut käyttäen tutkittavan omia sanoja (Stringer 2014, 74).

Haastatteluaineiston ja havainnointiaineiston analysoinnissa etenin tarkasti Braun ja Clarken (2006) teemoittelun ohjeiden mukaan. Teemoittelun luokittelun tulee olla yhdenmukainen ja järjestelmällinen (Braun ja Clarke 2006, 86, 90–91.)

Luotettavuuden lisäksi on tärkeää tarkastella tutkimuksen eettisyyttä. Hirsjärvi ym. (2010, 23-25) esittää, että tutkimuksen tekemiseen liittyy useita eettisiä tekijöitä, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon. Tutkijan tulee selvittää, miten tutkittavien suostumus saadaan ja mitä tietoa heille voi antaa. Tutkimukseen osallistumisen pitää olla tutkittaville vapaaehtoista. Kun kysyin ohjaajilta lupaa tutkimukseen, he olivat selvästi kiinnostuneita ja suostuivat heti. Oppilaat puolestaan saivat pohtia vanhempien kanssa tutkimukseen osallistumista, koska kävin hyvissä ajoin ennen tutkimusta kertomassa oppilaille tutkimuksesta ja jakamassa tutkimusluvat.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin eettisiä periaatteita noudattaen. Kohtelin tutkimukseen osallistuvia arvostaen, kuuntelin tasapuolisesti jokaista osallistujaa ja annoin aikaa pohtimiseen sekä rohkaisin vastaamiseen. Havainnoidessa toimintaa huomioin oppilaat vastaamalla heidän kysymyksiinsä, kuitenkin annoin oppilaille työskentelyrauhan.

Eettisyyteen liittyy se, että pro gradu -tutkimusta varten kerättyjä tutkimustietoja ei luovuteta ulkopuolisille. Tutkimusaineiston käsittelyssä eettisyys näkyy tutkittavien tunnistettavuuden turvaamisena. Lasten ja aikuisten nimet sekä koulun nimi eivät tule esille missään vaiheessa esille tutkimustuloksia esitettäessä. Kaikkien tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyys on suojattu koko tutkimuksen tekemisen ajan.

6.3 Tutkimuksen jatkotutkimusaiheet

Tästä tutkimuksesta sain merkittävää tietoa oppilaiden osallisuudesta ja esille tuli oppilaiden kokemus omasta osallisuudestaan yhteisötaidepajatoiminnassa. Yhtenä jatkotutkimusideana yhteisötaideprojekti voitaisiin toteuttaa siten, että oppilaat otettaisiin mukaan ideoimaan toiminnan sisältöä. Näin oppilaiden kanssa suunniteltaisiin yhdessä mitä projektissa tehdään. Esimerkiksi lähdetään liikkeelle tilasta, johon tuotos tehdään ja pohditaan oppilaiden kanssa yhdessä mitä tehdään ja miten ideat toteutetaan. Projektin jatkotyöstöideana oppilaat voisivat suunnitella projektia näiden toteutettujen projektien pohjalta. Suunnittelu toteutettaisiin pienryhmissä ja mahdollisesti otettaisiin mukaan myös muita koulun luokkia. Oppilaille annettaisiin enemmän valtaa suunnitella, toteuttaa ja tehdä päätöksiä. Opettajat toimisivat toiminnan mahdollistajina, ohjaajina ja tukijoina.

Mielenkiintoista olisi tutkia miten osallisuutta lähdetään toteuttamaan kouluyhteisössä, jossa ei ilmene osallisuutta. Tutkimuksessa voisi selvittää, miten kauan aikaa vie, että oppilaiden osallisuus mahdollistuisi. Lisäksi olisi tärkeää tarkastella miten jokaisen oppilaan osallisuuden mahdollistaminen onnistuisi. Tutkimus toisi uudenlaisen näkökulman oppilaiden osallisuuden toteuttamiseen ja sen käytäntöihin ottamiseen.

Yhtenä mahdollisuutena olisi tutkia eri-ikäisten oppilaiden osallisuutta. Näin voitaisiin selvittää, miten osallisuus näkyy esimerkiksi alakoulun eri luokilla ja ilmeneekö osallisuus eri tavoin eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Kiinnostavaa olisi tarkastella miten osallisuus eroaa eri-ikäisten oppilaiden opetuksessa. Tutkimuksessa voisi tarkastella miten oppilaat tulevat kuulluksi ja miten heidän mielipiteensä tulevat esille koulussa.

Eräänä tarpeellisena tutkimusaiheena olisi selvittää vaikuttaako tieto- ja viestintäteknologia osallisuuteen. Tutkimuksessa oppilaiden osallisuutta voitaisiin verrata paljon ja vähän tieto- ja viestintäteknologiaa käyttävän koulun välillä. Uuden opetussuunnitelman (2014, 23) mukaan eräänä laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on tieto- ja viestintäteknologian osaaminen. Oppilaita

ohjataan käyttämään ja kehittämään tieto- ja viestintäteknologiaaitojaan. Mielestäni on merkittävää tuoda esille erityisesti oppilaiden kokemuksia osallisuudesta. Tutkimuksen voisi toteuttaa käyttäen sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta ja aineistonhankintamenetelminä esimerkiksi haastattelua ja kyselyä. Tutkimuksen myötä voitaisiin ymmärtää paremmin osallisuuden merkitystä tämän päivän tieto- ja viestintäteknologiamaailmassa sekä vaikuttaa oppilaiden osallisuuteen sitä edistävällä tavalla.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Adams, J. & Owens, A. 2016. Creativity and Democracy in Education. Practices and politics of learning through the arts. New York: Routledge.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaara & L. Tiittula 2005 (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Anttila, E. 2011. Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40.
- Asetus lapsen oikeuksien yleissopimuksesta. Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta. 60/1991/12 artikla. Annettu Helsingissä 16.8.1991.
<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>
- Barrón-Pastor, J. C. 2010. Uprooting of cultural diversity: becoming participative together. Teoksessa S. Cox, A. Robinson-Pant, C. Dyer & M. Schweisfurth (toim.) Children as decision makers in education. Sharing experiences across cultures. London, New York: Continuum cop, 107–114.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3 (2), 77–101.
- Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan D. W. & Wandersman, A. 1986. Sense of community through Brunswik`s lens: A First look. Journal of Community Psychology, 14 (1), 24–40. DOI: 10.1002/1520-6629(198601)
- Child and youth participation in Finland 2011. A Council of Europe policy review. Strasbourg: Council of Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046c47e>. Luettu 25.1.2017.
- De Boer-Buquicchio, M. 2011. Raportissa Child and youth participation in Finland 2011. A Council of Europe policy review. Strasbourg: Council of Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046c47e>. Luettu 1.3.2017.

- DeFur, S. H. & Korinek, L. 2010. Listening to student voices. 83 (1). 15–19. DOI: [10.1080/00098650903267677](https://doi.org/10.1080/00098650903267677).
- De Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Gabhainn, S. 2010. Is School participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health education*, 112 (2), 88–104. DOI: [10.1108/09654281211203394](https://doi.org/10.1108/09654281211203394)
- Eisner, E. W. 2002. *The Arts and the creation of mind*. Virginia: R.R. Donnelley & Sons.
- Eskelinen, J. & Kinnunen, P. 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi - Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Vantaa: Pelastakaa Lapset - Räddä Barnen, 10–19.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fonsen, E. 2015. Osallisuus ja suunnittelu -koulutuspäivä. Osallisuuden pedagogiikka ja suunnittelun käytänteet. Mentorikoulutus. Tampereen yliopisto, 15.4.2015.
- Fowler, A. 2010. *Life in the classroom: A Pupil perspective*. Teoksessa S. Cox, A. Robinson-Pant, C. Dyer & M. Schweisfurth (toim.) *Children as decision makers in education. Sharing experiences across cultures*. London, New York: Continuum cop, 133–141.
- Gretschel, A. 2002a. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Gretschel, A. 2002b. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 48–62.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.

- Haanpää, L., Ehrs, L., Tiensuu-Tsiopoulos, M., Kaljonen, A. & Lagström, H. 2009. Nuoret luupin alla - koulukysely: 6.- ja 9.-luokkalaisten hyvinvointi, osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet Varsinais-Suomessa. Turun yliopisto. Turun lapsi- ja nuoriso tutkimuskeskuksen julkaisuja 1/2009.
- Hautala, P-M. 2008. Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Heikkinen, H.L.T 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H.L.T. 2015. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. metodin valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–219.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Holdsworth, R. 2000. Schools that create real roles of value for young people. *Prospects*. 30 (3), 349–362. DOI: [10.1007/BF02754058](https://doi.org/10.1007/BF02754058).
- Hotari, K-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa M. Bardy (toim.) Lastensuojelun ytimissä. 4. uudistettu painos. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, 149–164.
- Hurrelmann, K. 1988. Social structure and personality development. The individual as a productive processor of reality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2010. Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. 30 (2), Philadelphia: Routledge. 147–160. DOI: [10.1080/09575146.2010.485555](https://doi.org/10.1080/09575146.2010.485555).
- Kantonen, L. 2005. Telta: Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Helsinki: Like, Taideteollinen korkeakoulu.

- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro, ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Stakes.
- Karlsson, L. 2005. Tie osallisuuteen. Osallisuus yhdessä lasten kanssa. Teoksessa T. Stenius & L. Karlsson. Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. 2013. Exploring pupil participation within a sustainable school. *Cambridge journal of education*, 49 (3), 243–258.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Opetushallitus.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Korpinen, E. 2010. Kauan eläköön kyläkoulu. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* Jyväskylä: PS-kustannus Oy, 278–282.
- Kränzl-Nagl, R. & Zartler, U. 2010. Children`s participation in school and community: European perspectives. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of children and young people`s participation. Perspectives from theory and practice.* London: Routledge, 164–173.
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children`s participation rights. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of children and young people`s participation. Perspectives from theory and practice.* London: Routledge, 11–23.
- Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but..." School physical education discribed in Internet discussion forums. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.
- Lestinen, L. & Valleala, U.M. 2015. Yhteisötaiteesta tukea kouluyhteisön kehittämiseen. Julkaisussa E. Aalto & M. Rautiainen (toim.) *Kokeiltiin tällaista! Opettajankoulutus ja koulut yhdessä.* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 15–16.
- Lodge, C. 2005. From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. 6 (2), *Journal of educational change*. 125–146. DOI: [10.1007/s10833-005-1299-3](https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3)

- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Madyaningrum, M. E. & Sonn, C. 2010. Exploring the meaning of participation in a community art project: A case study on the Seeming project. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21 (4), 358–370. DOI: [10.1002/casp.1079](https://doi.org/10.1002/casp.1079)
- Mager, U. & Novak, P. 2011. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational research review* 7. 2012, 38–61. DOI: [10.1016/j.edurev.2011.11.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001)
- Manninen, M. 2008. Tarinoita salaisesta puutarhasta. Lasten osallisuus yhteisötaideprojektissa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Mansour, M., Martin, A. J., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A. D. & Sudmalis, D. 2016. Student, home, and school socio-demographic factors: links to school, home and community arts participation. 43 (2), New York: Springer. 221–244. DOI: [10.1007/s13384-015-0199-7](https://doi.org/10.1007/s13384-015-0199-7).
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A. & Sudmalis, D. 2013. The Role of Arts Participation in Students' Academic and Nonacademic Outcomes: A Longitudinal Study of School, Home, and Community Factors. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 709–727 DOI: [10.1037/a0032795](https://doi.org/10.1037/a0032795)
- Mason, J. & Bolzan, N. 2010. Questioning understandings of children's participation. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 125–132.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. 1986. Sense of community: A Definition and theory. *Journal of Community Psychology*. 14 (1), 6–23.
- Mead, N. 2010. Conflicting concepts of participation in secondary school citizenship. 28 (1), Philadelphia: Routledge. 45–57. DOI: [10.1080/02643940903535959](https://doi.org/10.1080/02643940903535959).
- Merimaa, E. 1991. Uudet ajat, uudet tuulet. Teoksessa E. Suomalainen & H. Peltonen. *Opetushallitus (toim.) Kehittyvä koulu yhteisö*. Helsinki: VAPK-kustannus, 16–21.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja, Suomen sosiaalipedagoginen seura ry, 14, 9–41.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2005. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas. Opetusministeriö. Opetusministeriön julkaisuja 2015:19.
- Palisano, R. J., Chiarello, L. A., King, G. A., Novak, I., Stoner, T. & Fiss, A. 2011. Participation-based therapy for children with physical disabilities. 34 (12). DOI: [10.3109/09638288.2011.628740](https://doi.org/10.3109/09638288.2011.628740).
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3.painos. London: Sage Publications.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. A Handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice. London: Routledge.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rocca, K. A. 2010. Student participation in the college classroom: An Extended multidisciplinary literature review. 59 (2). Philadelphia: Routledge. 185–213. DOI: [10.1080/03634520903505936](https://doi.org/10.1080/03634520903505936).
- Rouvinen-Wilenius, P. 2014. Kohti osallisuutta – mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) Osallisuuden jäljillä. Joensuu: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry, 51–68.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saarela-Kinnunen, M & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. metodin valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–190.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. 2008 Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. 180 (5), Philadelphia: Routledge. 619–631. DOI: [10.1080/03004430802181759](https://doi.org/10.1080/03004430802181759).

- Sederholm, H. 2000. *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WSOY.
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15 (2), 107–117. DOI: [10.1002/CHI.617](https://doi.org/10.1002/CHI.617)
- Shier, H. 2006. Pathways to participation revisited. *New Zealand Association for Intermediate and Middle Schooling*, (2), 15–19.
- Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18 (2), 106–118. DOI: [10.1002/CHI.817](https://doi.org/10.1002/CHI.817).
- Stringer, E. 2007. *Action research*, 3 ed. Los Angeles: Sage publications.
- Stringer, E. 2014. *Action Research in Education*, 2 ed Harlow: Pearson.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suomen perustuslaki (731/1999). Annettu Helsingissä 11.6.1999.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731>
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/d093>. Luettu: 3.5.2017.
- Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. Joensuu: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry, 34–49.
- Szekely, G. & Bucknam, J. A. *Art teaching. Elementary through Middle School*. New York: Routledge.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. 2012. Children`s experiences of democracy, participation and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. *Haastattelu, tutkimustilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. "Parasta on kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi". Lapsen osallisuus pääkaupunkiseutujen päiväkodeissa. Helsinki: Socca.
- Violainen, J. 2015. Näkökulmia osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen taiteen ja kulttuurin kentällä. Teoksessa T. Harding, S. Karttunen, E. Kraatari, E. Palonen, P. Rautiainen & J. Venäläinen (toim.) Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja 2015. 100–107. DOI: [10.17409/kpt.v1i1.103](https://doi.org/10.17409/kpt.v1i1.103)
- Virta, A. & Virta, M. 2015. What to change – How to have influence? Children`s ideas about exercising power and participating. *Journal of Social Science Education*, 14 (2), 81–91.
- Voelkl, K. 1995. School warmth, student participation, and achievement. *Journal of experimental Education*, 63 (2), 127–138. DOI: [10.1080/00220973.1995.9943817](https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943817)
- Walström, R. 1991. Koulu itsetunnon tukijana. Teoksessa E. Suomalainen & H. Peltonen. Opetushallitus (toim.) Kehittyvä kouluyhteisö. Helsinki: VAPK-kustannus, 48–57.
- Woodhead, M. 2010. Foreword. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of children and young people`s participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Yin, R. K. 2014. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

LIITTEET

Liite 1. Yhteisötaidepäivien suunnitelma ja aikataulu koululla

1. Päivä: to 21.4. klo 9-10.30

klo 9.00 Aluksi kokoonnutaan 2 luokan omaan luokkaan. Historiapäivästä tuttu Tyynepettaja (ohjaaja) pitää vanhanaikaisen aamunavauksen.

Tämän jälkeen keskustellaan (*kaksi ohjaajaa*) mitä viime kerran pajoista jäi mieleen – johdatus historiaan.

klo 9.10 Seuraavaksi oppilaat ohjataan toiseen tilaan, johon ollaan rekvisiitan ja videon avulla luotu oppilaille viime kerrasta tutun Hermannin (*ohjaaja*) huone. Tilassa on vanhoja esineitä, valokuvia jne. Hermannin ottaa lapset vastaan ja kertoo heille esineistä ja videosta.

klo 9.20 Hyvästellään Hermannin ja siirrytään saliin, jossa lapsille leikitetään vanha tuttu Sika-leikki. (*ohjaaja*)

Tämän jälkeen johdatellaan lapsia nyky-aikaan ja kysellään mitä leikkiä he leikkivät tämän päivän koulussa. (*kaksi ohjaajaa*) Lapsia on etukäteen pyydetty miettimään minkä leikin he haluavat meille opettaa.

klo 9.35 Siirrytään takaisin luokkaan. Lapsille esitellään aikakapseli (luokanopettajaa pyydetty hankkimaan etukäteen) ja kerrotaan sen tarkoitus. Oppilaita pyydetään kirjoittamaan kirje 15/16-vuotiaalle itselleen, joka on juuri pääsemässä ylä-asteelta. Kirjeeseen on tarkoitus kertoa/piirtää oppilaan tavallisesta päivästä – mitä teet koulussa/kotona, mistä tykkäät/mistä et jne. Valmis kirje päivämäärineen ja kirjekuoret (luokanopettaja hankkinut) laitetaan aikakapseliin. (*ohjaaja*)

klo 9.55 Johdatus tulevaisuuteen. Keskustellaan siitä, minkälainen koulu on tulevaisuudessa, esimerkiksi silloin, kun oppilaiden omat lapset ovat koulussa, mikä vuosi silloin on ja mitä keksintöjä silloin kouluissa on. (*kaksi ohjaajaa*)

klo 10.05 Lapsille näytetään myös vanhanaikainen mainosvideo teroittimesta. Oppilaat jaetaan pareiksi ja heitä pyydetään suunnittelemaan tulevaisuuden koulussa käytettävää keksintöä. Keksintö piirretään ja samalle paperille kirjoitetaan keksinnön käyttötarkoitus ja nimi. Lopuksi keksinnöt esitellään muille ja työt annetaan ohjaajille. (*ohjaaja*)

klo 10.30 Lopetus – kiitos päivästä ja saa nähdä, ehkä näemme tulevaisuudessa.

- Ajan säästämiseksi, Hermannin-huoneen voi käydä siivoamassa ja tavarat keräämässä, kun lapset työskentelevät esimerkiksi kirjeen ja keksinnön parissa.

2. Päivä: pe 22.4. klo 9-11

klo 9.00 Aamulla kokoonnutaan luokkaan. Lapsia on pyydetty etukäteen pukeutumaan tulevaisuuteen sopivalla tavalla. Lapsien kanssa muistellaan nopeasti eilistä päivää – tulevaisuuteen johdatus. Lapsille kerrotaan, että kouluun on yön aikana ilmestynyt teleportti ja siitä pääsee suoraan vuoteen 2044. Sen ylittämiseen tarvitaan tulevaisuuslasit (tehty etukäteen koulun kuvaamataidon tunnilla).

Oppilaat johdatetaan liikuntasalin pukukoppiin, jonka ovensuuhun jälkkäriyhmä on rakentanut teleportin. Pukuhuone on pimeä ja siellä kuuluu omituinen musiikki. klo 9.10 Teleportin takana on tulevaisuuden koulu (koulun liikuntasali). Oppilaille esitellään tulevaisuuden koulun hienouksia (energiaseinää, keskittymismuhkuroita, ergonomisia pulpetteja jne.)

klo 9.20 Oppilaille kerrotaan, että tulevaisuuden koulusta puuttuu kuitenkin muutama oleellinen keksintö, jotka oppilaiden on tarkoitus rakentaa pienryhmissä. Jako pienryhmiin – jokainen ohjaaja ottaa yhden pienryhmän haltuunsa.

Pienryhmille annetaan yksi heidän edellisen päivän suunnittelemista keksinnöistä rakennettavaksi. Materiaaleja saa käyttää vapaasti (koululta).

klo 9.50-10.00 Samat pienryhmät jatkavat.

Ryhmät tekevät mainokset keksinnölle

klo 10.30-10.40 keräännytään piiriin ja jokainen ryhmä esittelee oman tuotoksensa.

klo 10.50 Oppilaita kiitetään esityksestä ja heiltä kysytään, että joko heille oli ruokailu ”menneisyydessä”. Koska oppilaat eivät ole vielä syöneet, annetaan heille tulevaisuuden ruokaa (makeutuspilleri) – 1 pilleri riittää koko päiväksi. Yhdessä ihmetellään tulevaisuuden ja nykyisyyden eroja.

klo 10.58 Teleportin luota alkaa kuulua kamalaa ääntä (rakennukset hajoaa ääntä – musiikki) ja ohjaajat huomaavat teleportin olevan hajoamassa. Oppilaita pyydetään nopeasti ylittämään teleportti, sillä muuten he joutuisivat jäämään tulevaisuuteen koko loppuelämäkseen. Yhdessä juostaan teleportin läpi omaan luokkaan.

Liite 2. Haastattelukysymykset yhteisötaidepajojen ohjaajille

1. Annettiinko yhteisötaide-projektissa aikaa lasten kuulemiselle ja yhteiselle keskustelulle?
2. Miten mielestäsi lasten kuuleminen ja yhteinen keskustelu toteutuivat käytännössä?
3. Tuitko lasten mielipiteiden ilmaisua?
4. Miten tuit lasten mielipiteiden ilmaisua?
5. Otettiin oppilaiden mielipiteet huomioon yhteisötaidepajoissa?
6. Miten oppilaiden mielipiteet huomioitiin?
7. Kerro miten toimit lasten kanssa?
6. Miten lasten osallisuus toteutui yhteisötaideprojektissa?
7. Saivatko lapset vaikuttaa toimintaan?
8. Miten lapset osallistuivat suunnitteluun yhteisötaideprojektissa?
9. Olivatko lapset mukana päätöksenteossa?
10. Oliko lasten mahdollista vaikuttaa päätöksentekoon?
11. Saivatko lapset itse päättää asioista ja ottaa vastuuta päätöksien tekemisestä?
12. Mitä mieltä olet, voisiko lasten osallisuutta lisätä vastaavanlaisten projektien toteutuksessa?

Liite 3. Haastattelukysymykset lapsille

1. Minkälaista pajatoiminta näiden kahden päivän aikana mielestäsi oli?
2. Kun sinua kiinnostaa jokin asia, ehdotatko yleensä sitä muille?
3. Miten ideoitte, mitä teimme näissä pajoissa?
4. Kuunneltiin sinua pajatoiminnassa, kun sinulla oli asiaa?
5. Minkälaisia ehdotuksia teitte?
6. Olisiko ollut jotain mitä olisit halunnut tehdä tähän toimintaan liittyen?
7. Saitko kertoa mielipiteesi pajatoiminnassa?
8. Miten kerroit mielipiteesi?
9. Mitä mieltä olet tästä aiheesta?
10. Kerroitko mielipiteesi pajatoiminnan suunnittelussa?
11. Kysyivätkö muut ryhmäläiset mielipiteitäsi?
12. Minkälaisia mielipiteitä sinulla oli?
13. Otettiin sinun ideasi huomioon toiminnassa?
14. Miten olitte mukana suunnittelemassa mitä teimme?
15. Saitko vaikuttaa siihen, mitä teimme?
16. Miten vaikutit siihen mitä teimme pajoissa?
17. Miten päätökset tehtiin pajoissa?
18. Miten materiaalit tehtiin?
19. Oliko valmistamisvaiheessa ongelmia?
20. Miten ongelmat ratkaistiin?
21. Millainen lopputulos oli?

Liite 4. Tutkimuslupa huoltajalta

Tutkimuslupa lapsen huoltajalta

huhtikuu 2016

Hyvät vanhemmat,

Tutkin ---- koululla lasten osallisuutta taidetyöpajoissa.

Opiskelen Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajaksi. Toteutan Pro gradu -tutkielmani osana Jyväskylän yliopiston *Yhteisöllisyyttä kouluun yhteisötaiteen keinoin* -tutkimus- ja kehittämishanketta.

---- koululla toteutetaan 21.4 ja 22.4.2016 luokanopettajaopiskelijoiden järjestämää taidetoimintaa. Tutkimukseni tehtävänä on kuvailla, miten lasten osallisuus näkyi taidepäivien aikana 2.luokalla.

Tutkimuksen aineisto kerätään havainnoimalla ja valokuvaamalla oppilaiden toimintaa. Työpajatyöskentelyn jälkeen haastattelen oppilaita ryhmissä työpajan toimintaan liittyen. Haastattelut videoidaan aineiston analysointia varten. Lopullisesta tutkimuksesta ei voi päätellä oppilaiden henkilöllisyyttä ja aineisto tulee vain minun tutkimuskäyttöni.

Pyydän kohteliaimmin lupaa, että lapsenne saa osallistua tutkimukseen. Palauttakaa allekirjoitettu tutkimuslupalomake luokanopettajalle torstaihin 14.4.2016 mennessä.

Jos haluatte lisätietoa tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä minuun elina.k.pajunen@student.jyu.fi tai tutkimukseni ohjaajaan, lehtori Ulla Vallealaan ulla.valleala@jyu.fi

Ystävällisin terveisin

Elina Pajunen

elina.k.pajunen@student.jyu.fi

Liite 5. Tutkimuslupa

Tutkimuslupa

oppilaan nimi

Lapsemme saa osallistua Pro gradu -tutkimuksen taidetyöpajaan

Lapsemme saa osallistua Pro gradu -tutkimuksen ryhmähaastatteluun

Kaikki tiedot käsitellään nimettömästi ja luottamuksellisesti. Tutkimustietoa käytetään tämän Pro gradu -tutkimuksen aineistona ja mahdollisesti julkaistussa tieteellisessä artikkelissa. Yksittäinen oppilas tai hänen vastauksensa eivät tule ilmi lopullisesta tutkimuksesta.

MAHDOLLISET KIELLOT (X)

Lapsemme ei saa osallistua Pro gradu -tutkimuksen taidetyöpajaan

Jyväskylässä ____. ____. 2016

Jyväskylässä ____. ____. 2016

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys