

OSALLISUUDEN LISÄÄMINEN:  
Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa mukailten

Aila Tuorila  
Filosofian ja yhteiskuntatieteiden laitos  
syksy 2017  
yliopistonlehtori Olli-Pekka Moisio

# TIIVISTELMÄ

## OSALLISUUDEN LISÄÄMINEN:

Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa mukailten

Aila Tuorila

Filosofia

Pro-gradu -tutkielma

Filosofian ja yhteiskuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Olli-Pekka Moisio

syksy 2017

81 sivua

Tämä filosofian alaan kuuluva tutkimus käsittelee osallisuutta ja sen lisäämistä peruskoulussa käyttäen menetelmänä Habermasin kehittämää kommunikatiivisen toiminnan teoriaa. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille osallisuus-käsitteen eri merkityssisältöjä ja esitellä menetelmä, jota soveltaen osallisuuden kokemista ja tunnetta osallisuudesta voidaan lisätä.

Osallisuus, jota tässä opinnäytetyössä tutkitaan, nousi korostetusti esille vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mutta edellä mainituissa perusteissa ei tuotu tämän tutkimuksen tekijän mielestä esille, mitä osallisuus on tai miten sitä lisätään oppilaiden keskuudessa.

Tässä tutkimuksessa tuodaan esille, että Habermasin kieleen perustuvan kommunikatiivisen toiminnan teorian soveltaminen on käyttökelpoinen menetelmä osallisuuden lisäämiseksi peruskoulun alaluokkien oppilaiden keskuudessa. Tutkimuksessa käytetty Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria perustuu pyrkimykseen saavuttaa yhteisymmärrys vuorovaikutuksen keinoin, joita tässä tutkimuksessa ovat esimerkiksi puheenvuorojen käyttäminen, näyttelemine ja ryhmätöiden tekeminen.

Osallisuus-käsitteen monitasoisuudesta ja -merkityksellisyydestä johtuen tutkimuksessa käsitellään osallisuus-käsitettä hermenuttisella tutkimusotteella. Osallisuudesta on näin löydettävissä toimijan aktiivisuuden ja toiminnan kannalta useita tasoja, joita tässä opinnäytetyössä kuvataan esimerkiksi Mäntysen (2016), Salmikankaan (1997) ja Gretchelin (2002) käyttämän porraskuvion avulla (kuva 2). Tuossa porraskuviossa osallisuuden tiedostaminen kasvaa portaittain osallisuuden tiedostamisesta ja tunteesta, että on osallinen, ja johtaa lopuksi yksilön aktiiviseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen yhteiskunnassa.

Tutkimustuloksia voidaan tulkita siten, että oppilaiden osallistaminen puheaktin, näyttelemisen ja tuottamisen avulla lisää osallistumiskokemuksia ja -tuntemuksia, jotka välittyvät myös oppilaiden koteihin. Huoltajat toivoivatkin yhdenvartaisuuden, demokratian ja tasa-arvon tuntemuksia ja kokemuksia huollettavilleen.

Tutkimuksen tekijä yhtyy pohdintaosuudessa esille tuotuun Kotkavirran (1994, 24) näkemykseen siitä, että, filosofia ja kriittinen teoria merkitsevät oman ajan ajatuksellista käsittämistä. Habermas pyrki kriittisellä teoriallaan tosiasiallisen demokraattisen prosessin käsitteellistämiseen, vaalimiseen ja puolustamiseen. Näitä Habermasin teoriaan yhdistettyjä tavoitteita on havaittavissa myös vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuin myös kyselytutkimukseen osallistuneiden huoltajien näkemyksissä.

Avainsanat: osallisuus, Habermas, OPS 2014.

# SISÄLLYS

1. JOHDANTO JA TUTKIMUSONGELMAT	1
2. HABERMASIN KOMMUNIKATIIVISEN TOIMINNAN TEORIA	3
2.1 Tieto, toiminta ja puhe	3
2.2 Pragmaattinen ja hermeneuttinen filosofia Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa	4
2.3 Kommunikatiivisen toimintateorian edellytykset	5
2.4 Maailma, elämismaailma ja tilanne Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa	10
2.5 Yhteisymmärrys	11
2.6 Kommunikatiivinen toiminta filosofian näkökulmasta	14
2.7 Habermas ja hermeneuttinen ymmärtäminen	21
2.8 Kasvatus tavoitteellisena toimintana	28
3. OSALLISUUS JA SEN ILMENEMINEN	19
3.1 Opettaja osallistavana toimijana	19
3.2 Oppilaat toimijoina	24
3.3 Osallisuuden ilmeneminen	27
3.4 Yhteenveto osallisuuden ilmenemisestä	37
4. TUTKIMUSTULOKSET JA PÄÄTELMÄT	39
4.1 Osallistava toimijuus	39
4.2 Esimerkkejä alakoulun osallisuuskokemuksista	41
4.3 Osallisuuden määritelmiä	43
5. POHDINTAA	72
LÄHTEET	75

# 1. JOHDANTO JA TUTKIMUSONGELMAT

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, joka otettiin käyttöön maamme peruskouluissa syksyllä 2016, korostetaan osallisuutta. (Opetushallitus 14.11.2012. [Www.oph.fi/koulutus](http://www.oph.fi/koulutus). Luettu 10.04.2014) Osallisuus on yksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laaja-alaisista opetuskokonaisuuksista. Kokonaisuudessaan osallisuus ilmaistaan niin, että osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen ovat osa kansalaisyhteiskuntataitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24)

Osallistumista ja vaikuttamista kehitetään vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kommunikaatiolla pyritään yhteisymmärrykseen muiden toimijoiden kanssa. Siksi on tarpeellista selvittää, mitä osallisuus voi olla, miten se voi ilmetä opetuksessa ja miten toimijat voivat kehittää ja lisätä osallisuutta kielen ja vuorovaikutuksen avulla osallisuuden eri ilmenemismuodoissa.

Tässä opinnäytetyössä osallisuutta pyritään lisäämään ja tutkimaan Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa mukaillen lisäten oppilaiden yhteisymmärrystä kielellisen kommunikaation avulla. Habermas (1994) ehdottaa, että pragmatistinen ja hermeneuttinen filosofia voisi toimia tulkkina keskenään puhuvien subjektien välillä, sillä kommunikatiivinen arkikäytäntö luo edellytykset yhteisymmärrykselle, joka on ainut vaihtoehto hänen mielestään, väkivaltaa lukuun ottamatta, vaikuttaa toisiin jonkin tavoitteen saavuttamiseksi.

Osallisuus-käsite on monitasoinen ja osin monimerkityksellinenkin ja siihen liittyy toimintaan, vaikuttamiseen ja vallankäyttöön liittyviä määritelmiä. (Eteläpelto & Heiskanen & Collin 2010) Tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan luokanopettajan tekemänä tutkimuksena Habermasin kommunikatiivisen toimintateorian näkökulmasta. Samalla on tarkoitus tarkastella, fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella osallisuus-käsitteen ilmiötä, joka näyttäisi olevan sidoksissa yksilön tietoisuuteen ja arvomaailmaan.

Tässä opinnäytetyössä viitataan peruskoululuokan kokemuksiin ja toimintaan osallisuuden ja yhteistyökyvyn kasvattamiseksi. Käytännön koulutyö ja voimassa oleva opetussuunnitelma näyttävät vahvistavan käsitystä siitä, että osallisuutta voidaan lisätä toimimalla, refleктоimalla ja tiedostamalla osallisuus-käsitteen monitasoisuus ja monimerkityksellisyys. Fenomenologis-hermeneuttisen tulkinnan mukaan ymmärtäminen alkaa, kun jokin puhuttelee meitä. Tässä

tapauksessa se on osallisuus.

Näin ollen seuraavat kysymykset muodostavat tutkimusongelmat:

1. Millainen on kommunikatiivisen toiminnan teoria?
2. Miten osallisuus voi ilmetä?
3. Miten kommunikatiivisen toiminnan teoriolla voidaan lisätä osallisuutta?

## 2. HABERMASIN KOMMUNIKATIIVISEN TOIMINNAN TEORIA

### 2.1 Tieto, toiminta ja puhe

Teoksessaan *The Theory of Communicative Action* (1984) Habermas käsittelee kommunikatiivisen toiminnanteorian ja analyttisen teorian eroja ja perustelee kommunikatiivisen toiminnanteorian käyttökelpoisuutta sosiaalisen elämän tutkimisessa. Sosiaalisia suhteita tutkineen, Weberin, mielestä sosiaalisia suhteita voidaan tutkia vain tarkoituskellisen rationalisuuden näkökulmasta. Habermas irroittautuukin tässä kohdin perinteisestä anglo-saksisesta näkemyksestä, jolle Habermasin mielestä on tunnusomaista käsitteellinen analyysi ja suhteellisen kapea-alainen käsittelytapa. Sitä Habermas ei kiistä, etteikö tarkoituksellinen (merkityksellinen) toiminta (*purposive action*) ole hedelmällinen käsitteellisen toiminnan tarkastelussa mutta se ei selitä Habermasin mielestä kattavasti sosiaalisia käyttäytymismekanismeja, joita ihmissuhteissa esiintyy. (Habermas 1984, 273-274) Habermasin mielestä edellä mainitussa analyttisessä toimintateoriassa on keskusteltu pitkään mielen ja ruumiin eli idealismin ja materialismin eroista, syyn ja seurauksen eli vapaan tahdon ja determinismin eroista sekä käyttäytymisen ja toiminnan kysymyksistä ja intentionaalisuudesta eli kaikesta kantilaiseen tietoisuusfilosofiaan liittyvästä. Habermasin mielestä (1984, 274) tiede ei kuitenkaan kiinnitä huomiota oleellisimpaan eli kommunikatiiviseen toimintaan.

Teoksessaan, *Järkeä ja kommunikaatio* (1994, 50-67), Habermas pohtii filosofian paikkaa, lähinnä Kantin ja Hegelin filosofiaa, suhteessa empiirisiin teorioihin. Erityisesti tämä koskee Habermasin mukaan rekonstruktiiivisesti toimivia tieteitä. Nämä ”kiinnittyvät esiteoreettista tietoa kompetentisti arvioiviin, toimiviin ja puhuviin subjekteihin samoin kuin perittyihin kulttuurisiin tietojärjestelmiin, selittääkseen mahdollisesti yleisiä perusteita kokemuksen ja arvostelman, toiminnan ja kielellisen yhteisymmärryksen rationaalisuudelle.(1994, 50-67)” Näin ajatellen Habermasin mielestä transsendentaaliset ja dialektiset perustelutavat saattavat olla tarkistetussa muodossaan avuksi, sillä ne ovat yhtä kestäviä sellaisten rekonstruktiohypoteesien kannalta, jotka ovat edelleen tarkoitettu työstettäväksi empiirisissä yhteyksissä. Habermas toteaa kohdanneensa tällaisia fundamentalistisia vaatimuksia asettaneita filosofeja kaikkialla tieteellisessä yhteistyössä. Habermasin mielestä tällainen yhteistyö tietenteorian ja tieteenhistorian välillä, puheaktiteorian ja empiirisen kielipragmatiikan eri suuntausten välillä, informaalisten argumentaatioiden teorian ja luonnollista argumentaatiota tutkivien suuntausten välillä, kognitivististen etiikoiden ja moraalisen tietoisuuden

kehitystä tutkivan psykologian välillä, filosofisten toimintateorioiden ja toiminnallisten kompetenssien ontogenesiksen tutkimuksen välillä on mahdollista. Habermas ei suosittele poissulkemaan yhteistyötä ihmistieteiden kanssa.

Filosofia, joka pyrkii selittämään tiedon, toiminnan ja puheen rationaalisia perusteita, säilyttää Habermasin mielestä temaattisen suhteen kokonaisuuteen. Moderni tiede käsittelee Habermasin mielestä jo Kantin jälkeisiä kysymyksiä, kuten totuutta, oikeudenmukaisuutta, luonnonkulttuurin moninaisuutta sekä työn ja hyödyllisyyden mielekkyyttä. Tämä modernin tieteen välitysongelma syntyy Habermasin mielestä erityisesti taiteen, moraalien ja taiteen eri alueiden sisäpuolella. Habermas kutsuu tällaisia uusia ajatuksia vastaliikkeeksi ja lisää, että tällaiset vastaliikkeet ajavat radikaalisti eriytyneitä järjen momenteja kohti ykseyttä mutta tämä ykseys on saavutettavissa ainoastaan asiantuntijakulttuurien ulkopuolella – arkipäivässä, eikä klassisen järjenfilosofian perustoissa ja syövereissä.

## 2.2 Pragmaattinen ja hermeneuttinen filosofia Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa

Habermas (1994, 64-65) puhuu kommunikatiivisesta arkikäytännöstä<sup>1</sup>, jolla hän tarkoittaa asiantuntijakulttuurien ulkopuolella, arkipäivässä, olevaa elämää. Tällaiset elämismaailman ymmärtämisprosessit edellyttävät kulttuurista perintöä koko rintamalla, ei ainoastaan tieteen ja tekniikan rintamalla. Habermas ehdottakin, että filosofia voisi toimia tulkitsijan roolissa elämismaailmassa ja jatkaa, että juuri pragmatistinen ja hermeneuttinen filosofia voisi toimia tällaisena tulkkina keskenään puhuvien subjektien välillä. Tällainen kommunikatiivinen arkikäytäntö luo edellytykset yhteisymmärrykselle, joka on ainoa vaihtoehto Habermasin mielestä enemmän tai vähemmän väkivaltaisille toisiin kohdistuville vaikuttamisyrityksille. Kommunikatiivisesti saavutetun ja uusintetun yksimielisyyden on tukeuduttava kuitenkin tavoitettavissa olevien perusteiden potentiaaliin, perusteisiin.

---

*1"From a sociological point of view it makes sense to begin with communicative action. The necessity for coordinated action generates in society a certain need for communication., which must be met if it is to be possible to coordinate actions effectively for the purpose of satisfying needs. Analytic philosophy, with the theory of meaning at its core, does offer a promising point of departure for a theory of communicative action that places understanding in language, as the medium for coordinating action (Habermas 1984, 274)."*

Habermasin (1994, 68) mielestä sosiologisessa toimintateoriassa kysymys on muustakin kuin sosiaalisen toiminnan yleisistä formaaleista tunnusmerkeistä. Kysymyksessä on myös toiminnan koordinaatiomekanismit, jotka mahdollistavat säännönmukaisen ja vakaan interaktioiden verkoston muodostumisen. Tällainen interaktion malli syntyy vain, jos toimintojen sarjat, joiden muodostumiseen eri toimijat osallistuvat, eivät poukkoile satunnaisesti vaan ne koordinoidaan jonkun säännön mukaisesti.

Habermas huomauttaa, että sosiologinen tarkastelutapa asettaa ennakkoehtoja sikäli, että se analysoi sosiaalisen toiminnan käsitteitä ainoastaan yhdessä sosiaalisen järjestyksen käsitteiden kanssa ja tästä seuraa silmiinpistäviä eroja sosiologisen ja filosofisen toimintateorian välillä. Sosiologinen toimintateoria ei Habermasin mukaan osoita kiinnostusta sellaisiin perusongelmiin kuin tahdonvapaus ja kausaliiteetti, hengen ja ruumiin suhde tai intentionaalisuus, joita voidaan käsitellä niin ontologiassa, tieto- ja kieliteoreettisissa yhteyksissä kuin myös filosofisessa toimintateoriassakin. Sosiologinen toimintateoria asettaa tehtäväkseen intersubjektiivisen sosiaalisen järjestyksen selittämisen mutta se sanoutuu irti tietoisuusfilosofisista lähtökohdista. Tästä syystä sosiologinen toimintateoria ei takerru yksinäisen, tiedostamis- ja toimintakykyisen subjektin malliin, jossa subjekti on olemassa olevia asiantiloja vastassa ja voi pikemminkin olla osaltaan muotoilemassa uudelleen kysymyksiä, joita filosofia toistaiseksi on pitänyt omaan alaansa kuuluvina, toteaa Habermas (1994, 69)

### 2.3 Kommunikatiivisen toimintateorian edellytykset

Habermasin (1994, 70) mielestä sosiologisissa toimintateorioissa pyritään toimijan sisäisiä näkökulmista lähtevään analyysiin eli toiminta voidaan ymmärtää tilanteen tulkintaan tukeutuvaksi toimintasuunnitelman toteuttamiseksi. Pannessaan toimintasuunnitelman täytäntöön toimija hallitsee tilannetta, kirjoittaa Habermas. Toimintatilanne muodostaa siis kappaleen toimijan tulkitsemaa ympäristöä, jonka toimija mieltää suunnitelmansa täytäntöönpanon kannalta merkitykselliseksi. Toimijan kyettävä toistamaan ja kohdistamaan itseensä havainnoitsijan väittämät, kirjoittaa Habermas. Lopulta sosiologiset toimintateoriat edellyttävät interaktioon osallistuvilta ainakin yhtä yhteistä tietoa eli heidän tilannetta koskevien tulkintojensa on käytävä riittävästi yhteen. Tähän edellä mainittuun tilanteeseen liittyy myös kielellistä kommunikaatiota kuten informaation vaihtoa. Jatkossa on kuitenkin kiinnitettävä huomio nimenomaan sellaiseen



toimintateoriaan, joka postuloi toiminnan koordinoimiseksi yhteisymmärryksen eli *yhteisen tiedon*.

Yhteiselle tiedolle asetetaan vaativia ehtoa: Yhteistä tietoa konstituoivat yhteisymmärrys. Yhteisymmärrys tässä tapauksessa tarkoittaa, että asianosaiset pitävät tietoa pätevänä. Vain näin konstituoitu tieto saa aikaan interaktion kannalta merkityksellisiä aineksia ja seurauksia. Vastavuoroinen näkemys voi syntyä vain yhteisistä näkemyksistä. Tällaiset yhteiset näkemykset sitovat interaktioon osallistuvia vastavuoroisesti. Tätä sidosefektiä ei voi esiintyä näkemyksillä, jotka joku on esim. valheen kautta toisessa indusoinut. Näin ollen yhteisymmärrys ja vaikutus ovat toisensa pois sulkevia toiminnan koordinaatiomekanismeja, toteaa Habermas (1994, 71)

Mikäli toimija omaksuu ympäröivään maailmaan objektivoivan asenteen ja orientoituu välittömästi toimintansa seurauksiin, menestykseen, ja siksi turvautuu vaikuttamiseen. Sen sijaan, kirjoittaa Habermas, interaktioon osallistuvien, jotka koordinoivat toimintasuunnitelmiaan yhteisesti ja toteuttavat niitä ainoastaan yhteisymmärrystä tavoitellen, on omaksuttava sekä puhujan että kuulijan performatiivinen asenne. Heidän on yhdessä pyrittävä ymmärtämään kulloinenkin tilanne ja sen hallinta. Habermas kirjoittaa: *"The term "reaching understanding" (Verständigung) means, at the minimum, that at least two speaking and acting subjects understand a linguistic expression in the same way (1981, 307)."* Interaktioon osallistuvien on siis otettava huomioon puheensa vastaanottajien myönteiset ja kielteiset kannanotot. (Habermas 1981, 307; 1994, 72)

Kaiken edellä selostetun toiminnan tarkoitus on saavuttaa toivottu päämäärä, telos, joka edellyttää toimintasuunnitelmaa. Toimintasuunnitelman perusteella on mahdollista valita eri toimintavaihtoehtojen välillä. Myös toimintavaihtoehtojen valikoituminen perustuu yhteisymmärrykseen interaktioon osallistuvien välillä. Normien säätelemä toiminta edellyttää asianosaisilta arvoja koskevaa yksimielisyyttä. Normien säätelemän toiminnan käsite ei liity periaatteessa yksinäisen, ympäröivässä maailmassa muita toimijoita kohtaavan toimijan käyttäytymiseen, vaan sosiaalisen ryhmän jäseniin, jotka suuntaavat toimintansa joihinkin yhteisiin *arvoihin*. (Habermas 1981, 307; Habermas 1994, 72-73)

Sosiaalisessa toiminnassa tarvitaan jokin kommunikaatio- tai ohjausväline. Tällaisella välineellä informaatiota voidaan siirtää lähettäjältä vastaanottajalle. Kyse ei ole kuitenkaan kieliopillisista ilmauksista vaan informaatiosta, joka voi olla ei-kommunikatiivisessa toimintateoriassa vaikka rahan arvo, kun taas ei-strategisessa toiminnan mallissa edellytetään yhteisymmärrykseen suuntautunutta kielenkäyttöä toiminnan koordinaation olennaisena osana. Normien säätelemässä

toiminnassa yksittäinen toimija seuraa normia, kunhan jossakin tilanteessa on olemassa edellytykset soveltaa tätä normia. Normit ilmaisevatkin sosiaalisessa ryhmässä olevaa yhteisymmärrystä ja tiettyjen käyttäytymisodostusten toteutumista. Asianosaisilta on oikeutettua odottaa jotakin tiettyä käyttäytymistä normien puitteissa, kirjoittaa Habermas (1994, 75-76)

Tässä tutkimuksessa normien säätelemäksi tilaksi ajatellaan koulu tilana ja opetussuunnitelma normikokoelmana, joka luo puitteet elämismailmalle, jossa yhteisymmärrystä pyritään etsimään interaktioon osallistujien toimesta. Koulussa on tietty sosiaalinen järjestys, joka tunnustetaan normien ja vallitsevien instituutioiden järjestelmäksi. Koulun kuin minkä tahansa instituution pätevyys on sitä vakiintuneempaa, mitä paremmin normatiiviset arvo-orientaatiot on mahdollista sovittaa vallitseviin intresseihin. Tosin Habermasin (1994,76) mielestä tämä yhteiskuntamalli on laadittu niin ahtaaksi, ettei se jätä tilaa toimijan rakentavalle panokselle. Habermas puhuu ”alisosialisoituneesta” ja ”ylisosialisoituneesta” toimijasta. ”Alisosialisoituneelle” toimijalle ei jää tilaa toimia instituutiossa ja ”ylisosialisoitunut” käsitetään usein särmiikkääksi olemukseksi, joka kohottautuu yhteiskunnan yläpuolelle, tulee siihen ikään kuin ulkoa.

Habermas (1994, 77) tarjoaa kommunikatiivisessa toiminnan teoriassaan ratkaisuksi ”alisosialisoitumiselle” ja ”alisosialisoitumiselle” symbolista interaktionismia, jolla Habermas tarkoittaa roolin omaksumista. Omaksuessaan roolin toimija osallistuu ikään kuin oppimisprosessiin rakentaen itselleen sosiaalista maailmaa ja näin muodostaa omaa identiteettiään. Omaksuessaan roolin toimija voi käsittää paremmin yksilöllistymisen yhteiskunnallistumisena ja yhteiskunnallistumisen yksilöllistymisenä. Tämä Habermasin symboliseksi interaktionalismiksi kutsuma prosessi ylittää instituutioiden järjestelmän ja identiteettien moninaisuuden välisen abstraktin vastakkaisuuden, kirjoittaa Habermas. Tämä tapahtuu kehämäisessä kasvuprosessissa, joka konstituoituu sekä sosiaaliselle järjestelmälle että toimijoillekin. Tässä edellä kuvatussa symbolisella interaktionismissa kaikki sosiaaliset toiminnot ajatellaan sosiaalistavien interaktioiden mallin mukaisesti, ottamatta kantaa kieleen yhteiskunnallisena välineenä.

Habermas kritisoi etnometodologien tapaa hahmottaa sosiaaliset toiminnot tulkitsemisprosesseina, joissa interaktioon osallistuvat sopivat yhteisistä tilanteen määrittelyistä koordinoitakseen toimintasuunnitelmiaan mutta keskittyvät toimijoiden tulkintaponnistuksiin siinä määrin, että toiminnot kääntyvät puhetoiminnoiksi ja keskusteluiksi ja sosiaalinen järjestys hajoaa. Edellä kuvatussa tulkitsemisprosessissa jokainen tulkitsija luo illuusion normatiivisesti järjestäytyneestä yhteiskunnasta mutta hapuilevat hauraasta hetken yksimielisyydestä toiseen, kritisoi Habermas,

jonka mielestä symbolinen interaktionismi ja fenomenologinen etnometodologia asettavat tehtäväkseen yhteisymmärrykseen suuntautuneen toiminnan kielellisen koordinaatiomekanismin selittämisen. Ongelmaksi Habermas kokee, että he käsittävät kommunikatiivisen toiminnan välineenä, jolla sosialisatiotapahtuma on mahdollista purkaa ja kehittää normatiivisia järjestyksiä.

Keskeinen ongelma Habermasin (1994, 78) mielestä on se, että ei tehdä huolellista eroa maailman ja elämismaailman välillä eli kuten Habermas sanoo: ”Sitä, mistä interaktioon osallistuvat pyrkivät yhteisymmärrykseen, ei pidä sekoittaa siihen, mistä käsin he tulkintojaan tekevät.” Toimijat ovat toimintatilanteissa edustettuna kahdella tavalla a) toimintatilanteeseen tematisoitavissa olevina osasina ja b) kommunikaatiotapahtuman tuottamisen resursseina. Näiden a- ja b-kohtien välinen jännite korostuu siten, että jompi kumpi itsenäistyy eli esimerkiksi sosiaaliset roolit saavat liian suuren osan tai teemojen työstäminen muuttuu niin tärkeäksi, että sosiaalinen järjestys hajoaa. Siksi Habermas edellyttää, että

- a) identifioidaan ne maailmansuhteet, joissa kommunikatiivisesti toimivat subjektit ovat,
- b) muotoillaan tilanne niin, että kontekstia muodostavat toiminnot on mahdollista erottaa elämismaailmasta ja
- c) luovutaan toimijan näkökulmasta.

Habermas (1994, 79) viittaa Fregeen ja varhaiseen Wittgensteiniin ja toteaa, että jos maailma käsitetään olemassa olevien asiantilojen kokonaisuutena ja kausaalisenä, niin objektiivinen maailma voidaan varustaa aikaindeksillä ja määrittellä se lainmukaisesti toisiinsa liittyvien asiantilojen kokonaisuudeksi. Jotta tässä maailmassa voitaisiin ymmärtää jotkin tapahtumat teleologiseksi toiminnaksi, on toimijaan liitettävä kyky muodostaa mielipiteitä sekä todentaa niitä, samoin kuin tajuta ja ilmaista tarkoitusperiä. Näin ollen toimija tiedostaisi olemassa olevia asiantiloja tai hän haluaisi tuottaa toivomiaan asiantiloja. Tämä pätee erityisesti strategiseen toimintaan. Normien säätelemä toiminta ja dramaturginen toiminta edellyttävät sitä vastoin toimijan ja jonkin muun maailman välistä suhdetta, toteaa Habermas.

Normien säätelemä toiminta edellyttää sosiaalista maailmaa. Sosiaalinen maailma koostuu institutionaalisista järjestyksistä. Nämä määrittävät sen, mitkä interaktiot kuuluvat mihinkin sosiaalisten suhteiden kokonaisuuteen. Kaikki normikompleksin piirissä olevat ovat alisteisia samalle sosiaaliselle maailmalle. Sosiaalista maailmaa on mahdollista tarkastella normien sitovuuden pätevyuden kannalta tai siten, että arvioidaan, ovatko ne tunnustamisen arvoisia. Normien säätelemässä interaktiossa on asianosaisten kyettävä erottamaan toisistaan

toimintatilanteen normatiiviset ja faktiset osatekijät eli oikeudet ja velvollisuudet sekä niiden edellytykset. Normatiivisessa toimintamallissa maailmana toimii sosiaalinen maailma, jota vastassa toimija normien piirissä olevassa roolissaan on ja voi toimia interpersoonallisissa suhteissa, kuvaa Habermas (1994, 79-80) sosiaalista toimintaa.

Dramaturginen toiminta poikkeaa normien säätelemästä toiminnasta Habermasin (1994,80) mukaan siten, että toimija on suhteessa omaan sisäiseen maailmaansa, koska hän joutuu muodostamaan yleisön edessä kuvan itsestään. Kun kuvaamme jotakin tapahtumaa dramaturgiseksi toiminnaksi, on meidän edellytettävä, että toimija rajaa sisäisen maailmansa ulkomaailmasta. Habermas edellyttääkin, että dramaturgisessa toiminnassa käsitetään olevan kaksi maailmaa, sisäinen ja ulkoinen tai subjektiivinen ja objektiivinen.

Kommunikatiivinen toiminnan käsite pakottaa näkemään toimijat myös puhujina ja kuulijoina, sillä he ovat suhteessa johonkin objektiivisessa, sosiaalisessa tai subjektiivisessa maailmassa, jossa he esittävät toisilleen pätevyysvaatimuksia, jotka saatetaan hyväksyä tai hylätä. Toimijat eivät ole tällöin välittömässä suhteessa johonkin objektiivisessa, sosiaalisessa tai subjektiivisessa maailmassa, kirjoittaa Habermas (1994, 82) vaan he käsittelevät jotakin ilmaisua ottamalla huomioon, että toiset toimijat saattavat kiistää sen pätevyyden. Ymmärtäminen toimii tässä koordinoivana mekanismina siten, että interaktioon osallistuvat pääsevät yksimielisyyteen ilmaisujensa väitetystä pätevyydestä. Puhujan esittäessä kritikoitavissa olevan vaatimuksen, hän asettuu ilmaisullaan suhteeseen ainakin yhden ”maailman” kanssa. Samalla tämä toimija käyttää hyväkseen sitä, että hänen ja maailman suhde on kaikkiaan objektiivisesti arvioitavissa. Yhteisymmärrykseen suuntavalle toiminnalle on esitettävä täsmälleen kolme pätevyysvaatimusta:

-että esitetty väittäminen on tosi,

-että aiottu toiminta on normatiiviseen kontekstiin nähden sopiva ja

-että puhujan intentiot on tarkoitettu sellaisiksi kuin ne ilmaistaan. (Habermas 1994, 82)

Väittämien ja olettamusten on siis oltava totta ja legitimejä. Myös subjektiivisten tiedotusten on pohjaututtava todellisuuteen.

## 2.4 Maailma, elämismaailma ja tilanne Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa

Kommunikatiivisen toiminnan teoria nostaa tilanteiden hallinnasta esille kaksi asiaa: Tavoitteen, että toiminta on teleologista ja, että tilanne tulkintaan niin, että syntyy yhteisymmärrys kommunikatiivisen toiminnan edellytysten mukaisesti. Yhteisymmärrykseen suuntaavan toiminnan kannalta on perustavaa, että asianosaiset toteuttavat suunnitelmiaan yhteisesti määritellyssä tilanteessa, jolloin he voivat yrittää välttää riskiä, että yhteisymmärrys tai toimintasuunnitelma kariutuu. Mikäli yhteisymmärrystä ei saavuteta, vaarantuu myös toimintasuunnitelman täytäntöönpano eli asianosaiset eivät kykene tyydyttämään tilanteen toimintamahdollisuuksia elleivät saavuta tarvittavaa kommunikatiivisen toiminnan edellyttämää yhteisymmärrystä, joka minimissään tarkoittaa, että kaksi puhuvaa ja toimivaa subjektia ymmärtävät kielellisen ilmauksen samalla tavalla. Habermas 1981, 307; Habermas 1994, 83)

Tilanne on kappale elämismaailmaa, joka taas on toimijan takana oleva yhteisymmärrykseen suuntautuneen toiminnan resurssina. Elämismaailma tarjoaa myös sen kontekstin, jossa ymmärtämisprosessi tapahtuu. Tilanne muodostaa teeman suhteen rajatun kappaleen elämismaailmaa. Teema taas syntyy vähintään yhden asianosaisen intressien ja toiminnan tavoitteiden yhteydessä. Kun teemat vaihtelevat, vaihtuvat myös ne relevantit kappaleet elämismaailmaa, jotka kulloinkin ovat aktualisoituneet yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Tällaiset tilanteesta riippuvat kontekstit eivät ole vielä riittäviä kielellisesti määrittämään merkityksiä. Habermas nostaakin kulloisenkin tilanteen kannalta relevantit osat elämismaailmaa kontekstiksi ilmauksille, joita kommunikaatioon osallistuvat käyttävät. (Habermas 1994, 84)

Elämismaailma on Habermasin (1994, 84) mielestä paitsi kontekstia muodostava funktio niin myös eräänlainen vakaumusten varanto. Elämismaailmaa voidaan tarkastella eräänlaisena tulkintojen resurssina, joka on kielellisesti järjestynyt varasto. Tämä varasto uusintaa itseään kulttuurisen tradition muodossa, johon asianosaiset ovat jatkuvassa tutussa yhteydessä, jolloin he eivät voi joutua ulkopuolisen asemaan suhteessa elämismaailmaan tai kieleen. ”Suorittaessaan puheaktin tai ymmärtäessään jotakin kommunikaatioon osallistuvat toimivat kielensä sisällä”, kirjoittaa Habermas. Tällaiset osallistujat ovat kieleensä sidottuja niin, etteivät he voi ajatella jotakin itsestään erillisenä eli he eivät voi kokea jotakin sellaista intersubjektiivisena, kuin he kokevat jonkun tapahtuman objektiivisena tai jonkun käyttäytymisodotuksen normatiivisena. Yhteisymmärryksen väline pysyttelee merkillisessä puolitranssendenssissa, kirjoittaa Habermas.

Kulttuuria ja kieltä ei useinkaan pidetä tilanteen osatekijöinä. Sen sijaan toisin kuin kulttuuri ja kieli instituutiot ja persoonallisuusrakenteet saattavat rajoittaa toimijuutta. Toimija voi mieltää instituutiot ja persoonallisuusrakenteet tilanteen osatekijöinä: Ne voivat olla sosiaalisen tai subjektiivisen maailman osatekijöitä tai toisaalta elämismaailman rakenteellisia komponentteja. Elämismaailma muodostuu intuitiivisesta tiedosta; miten johonkin tilanteeseen on varauduttu ja toiseksi sosiaalisten tottumusten kautta syntyneistä käytännöistä. Näiden lisäksi on myös perusvakaumuksia. Kommunikatiivisessa toiminnassa elämismaailma selittyy toimijan vaalimien solidaarisuuksien ja hänen koettelemiensa kompetenssien varmuudesta. Elämismaailmasta ei ole varmaa tietoa.

Elämismaailma kannattelee toimijaa mutta toisaalta muodostuu esteeksi kommunikatiivisessa toiminnassa, koska toimija toimii kahdessa roolissa: Hän on vastuullinen aloitteentekijä että myös niiden sosiaalisten ryhmien tuote, joihin hän kuuluu. Toimija on käynyt läpi tietyt sosialisatio- ja oppimisprosessit. Pyrkiessään jotakin tilannetta koskevaan interaktioon osallistuvat ovat osia jostakin kulttuurisesta traditiosta, jota he käyttävät hyväkseen ja myös uusintavat, kirjoittaa Habermas 1994, 86) ja ”Yhteisymmärryksen funktionaalisesta näkökulmasta kommunikatiivinen toiminta edistää kulttuurisen tiedon periytymistä ja uusintamista. Toiminnan koordinaation näkökulmasta se edistää sosiaalista integraatiota ja solidaarisuuden muodostumista (Habermas 1994, 87).” Itse asiassa Habermas esittää, että sosialisatian näkökulmasta kommunikatiivinen toiminta lopulta edistää henkilökohtaisten identiteettien muodostumista. Elämismaailman symboliset rakenteet uusintuvat pätevän tiedon vaalimisen, ryhmäsolidaarisuuden ja toimijoiden koulumisen myötä.

## 2.5 Yhteisymmärrys

Kommunikatiivinen toiminta poikkeaa strategisesta toiminnasta yhteisymmärryksen aseman tärkeydessä. Yhteisymmärrys ja kommunikaatioon osallistuvien asennoituminen tarkoittaa yksinkertaisemmillaan, että yksi suorittaa puheaktin ja toinen ottaa siihen kantaa sanomalla kyllä tai ei. Tämä edellä mainittu edellyttää kuitenkin, että sekä puhuja että kuulija tietävät pyrkivänsä kommunikatiivisen aktin avulla yhteisymmärrykseen jostakin. Habermas (1994,88) kirjoittaa, että emme voi ymmärtää, mitä kuulijaefektin kielellinen toimeenpano merkitsee, mikäli emme ennakolta tiedä, että puhujan ja kuulijan on tarkoitus pyrkiä kommunikatiivisen toiminnanteorian avulla yhteisymmärrykseen jostakin. Tässä vaikuttamisessa Habermas nostaa esiin illokutionaariset

ja perlokutionaariset ilmaukset: Puheakti voi toteuttaa perlokutionaarista päämäärää vain, jos se on sopiva illokutionaaristen tavoitteiden kannalta. Jos kuulija ei ymmärtäisi, mitä puhuja sanoo niin puhuja ei voisi myöskään saada kuuntelijaa toimimaan teleologisesti kohti asetettuja päämääriä.

Sanomalla ”kyllä” kuulija luo yhteisymmärryksen, joka yhtäältä liittyy ilmaisun sisältöön, toisaalta puheakti-immanentteihin takeisiin sekä interaktion seurausten kannalta relevantteihin sitoumuksiin. Puhuja esittää siis ikään kuin vaatimuksen performatiivisella verbillä sen suhteen, mitä haluaa sanoa. Tunnustaessaan tämän vaatimuksen kuulija hyväksyy puheaktilla tehdyn tarjouksen. Tällä tavoin luodaan puhujan ja kuulijan välille interpersoonallinen suhde, joka jäsentää toimintamahdollisuudet ja interaktion seuraamukset sekä avaa kuulijalle mahdollisuuden tehdä ratkaisu eri toimintavaihtoehtojen välillä. Habermas (1994, 89) ihmetteleekin, mistä tällaista interaktiota koordinoiva voima on peräisin, kun tällaisessa puheaktissa ei välttämättä ole kyse normien säätelemästä toiminnasta tai pakon sanelemasta toiminnasta. Habermas (1994, 89) esittääkin itse vastauksen edellä esitettyyn kysymykseen interaktion koordinoimasta voimasta: Puheaktitarjouksen antaja ikään kuin takaa olevansa valmis lunastamaan voimaan saatetun vaatimuksen käyttäytymällä johdonmukaisesti. Eli Habermasin mielestä se, että joku todella tarkoittaa, mitä sanoo, voidaan päätellä vain sanojan toiminnan seurausten kautta. Näin päätellen heti, kun kuulija on hyväksynyt puhujan tarjoamat takeet, tulevat interaktion kannalta relevantit ja sanotun merkitykseen sisältyvät sitoumukset voimaan.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa en käsittele Habermasin esittelemiä pätevyysvaatimuksia ja kommunikaatiotapoja perusteellisemmin, koska tutkimuskohteessa, normien säätelemässä perusopetuksessa kielenkäyttö on lähinnä yksinkertaisten, normatiivisten, assertoristen ja ekspressiivisten lauseiden käyttöä. Tällaiset lauseet kuvaavat maailmansuhteita sekä kunkin maailmansuhteen subjektilta edellyttämän asennoitumisen analyysia. Objektiiivisen, subjektiivisen ja sosiaalisen maailman käsitteitä vastaavat asennoitumiset ovat seuraavan laiset: Objektivoida asennoituminen, jossa havainnoitsija on jossakin suhteessa maailmaan; ekspressiivinen asennoituminen, jossa subjekti paljastaa itsestään jotakin, johon hänellä itsellään on vain pääsy; normien mukainen asennoituminen, jossa ryhmän jäsen noudattaa tai rikkoo voimassa olevia käyttäytymisodotuksia.

Habermas (1994, 91-92) vie puheaktin analysoinnin niin pitkälle, että käsittelee erikseen mutkikkaita avainkohtia kuten puheaktin tilannekohtaista merkitystä ja jonkin lauseen osasen

sanallisen merkityksen välistä suhdetta. Hänen mielestään on voitava osoittaa, että sanallinen merkitys kaippaa tilannekontekstin ja elämismaailman kautta tapahtuvaa täydentämistä.

Propositionaalisten, illokutionaaristen ja ekspressiivisten puhetoimintojen lisäksi Habermas (1994, 92) kiinnittää huomiota myös esikielellisiin korrelaatteihin, jolloin havainnot, mielikuvat, sopeutuva käyttäytyminen ovat omaksuneet propositionaalisen rakenteen. Solidaarisessa ja velvollisuudentuntoisessa toiminnassa normeja noudatetaan sisäsyntyisesti tai ikään kuin tavan mukaan. Esikielelliset ekspressiiviset ilmaisut palvelevat kommunikatiivista tarkoitusta sillä ne voivat olla intentionaalisia.

Habermas (1994, 92) laajentaa yhteisymmärryksen syntymisen kielellisesti myös toimintaa koordinoiviin ja yhteiskunnallistaviin toimintoihin, sillä kommunikatiiviset aktit välittävät hänen mielestään kulttuurisesti varastoitua tietoa eli kommunikatiivisessa aktissa kulttuurinen perimä uusintaa itseään yhteisymmärryksen suuntautuneen toiminnan välityksellä. Kommunikatiiviset aktit<sup>2</sup> liittävät toiminnan koordinaation aspektit yhteen kulloisenkin kontekstin kannalta sopivaan normiin. Näin myös sosiaalinen integraatio toteutuu. Vastavuoroisesti myös kommunikatiiviset aktit liittyvät käyttäytymisen sisäiseen kontrolliin siis persoonallisuusrakenteiden muodostumiseen. Sosialisatioprosessit toteutuvat kielellisesti välittyneiden interaktioiden kautta.

---

<sup>2</sup>*”It belongs to the communicative intent of the speaker that he perform a speech act that is right in respect to the given normative context, so that between him and the hearer an intersubjective relation will come about which is recognized as legitimate that he make a true statement ( or correct existential presuppositions), so that the hearer will accept and share the knowledge of the speaker; and that he express thruthfully his beliefs, intentions, feelings, desires, and the like, so that the hearer will give credence to what is said (Habermas 1981, 307-308).”*



Habermas (1994, 93) kehottaakin saattamaan tutkimuksen kosketuksiin empiiristen ilmiöiden kanssa niin, että analyyttiset välineet olisivat kyllin joustavia monimutkaiseen arkikäytäntöön tunkeutumiseksi. Hänen mielestään normatiivisesti pitävää yhteisymmärrykseen suuntaavaa toiminnan käsitettä voitaisiin hedelmällisesti käyttää tutkittaessa kielellisiä todellisuuden tasoja kuten leikkeä, vitsejä, ironiaa ja niin edelleen. Miksi ei myös lasten välistä interaktiota normatiivisessa kouluympäristössä.

## 2.6 Kommunikatiivinen toiminta ja filosofia

Habermas (1994, 93) käsittelee sekä kommunikatiivista että strategista toimintaa sosiaalisina toimintoina, jotka poikkeavat toisistaan suhteessa toisiinsa. Kommunikatiivinen toiminta pyrkii yhteisymmärrykseen ja sitä kautta tavoitteeseen, kun taas strategisessa toiminnassa, vaikka siinä käytetäänkin kieltä interaktion välineenä, pyritään vastapuoleen vaikuttamalla saavuttamaan haluttu päämäärä, telos. Habermasin mielestä päämäärällisen (*Zwecktätigkeit*) ja kommunikaation rakenteet ovat erotettavissa ainoastaan analyyttisen aspektin avulla. Esimerkiksi strategisessa interaktiossa myös kommunikatiiviset välineet palvelevat tavoitteeseen suuntautunutta kielenkäyttöä, vaikka siinä kielenkäytön yksimielisyyden muodostuminen ei toimikaan toimintaa koordinoivana mekanismina kuten kommunikatiivisessa toiminnassa. Kommunikatiivisessa toiminnassa interaktioon osallistuvat laativat toimintasuunnitelman kommunikatiivisesti tavoiteltavan yhteisymmärryksen kannalta, kirjoittaa Habermas (1994, 93) Näin toimintaan, vaikka koordinoitua toimintaa itse olisivatkin luonteeltaan päämäärällisiä. Tällainen päämäärällinen toiminta muodostaa yhteisymmärrykseen ja menestykseenkin pyrkivän toiminnan osatekijän. Sekä kommunikatiivisesta että strategisesta toiminnasta seuraa vaikutuksia objektiiviseen maailmaan. Kyseessä saattaa olla esimerkiksi fyysiset esineet, joita muutetaan manipulatiivisesti. Näin ollen välineelliset toiminnot saattavat esiintyä kummankin tyyppin sosiaalisten toimintojen osana.

Sekä strateginen että kommunikatiivinen toiminta voivat osallistua elämismailman materiaaliseen uusintamiseen. Sen sijaan elämismailman symbolinen uusintaminen on kokonaan yhteisymmärrykseen suuntautuneen toiminnan varassa, kirjoittaa Habermas (1994, 93-94) Elämismailman symboliset rakenteet edellyttävät kuitenkin materiaalisten tekijöiden olemassa oloa mutta esimerkiksi traditioiden omaksuminen, solidaarisuuksien uudistaminen ja yksilöiden yhteiskunnallistaminen edellyttävät arkikommunikaation luonnonvoimasta hermeneutiikkaa ja sen

välineitä kielellisen yksimielisyyden muodostamiseksi, kirjoittaa Habermas. Yksimielisyyden saavuttaminen ei ole mahdollista, jos yksikin kohtelee toista vaikuttamisen objektina tai, että molemminpuolisesti pyritään vaikuttamaan vastapuoleen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällöin ei ole mahdollista jatkaa kulttuuristen sisältöjen perintöjä, kirjoittaa Habermas, ja jatkaa, ettei myöskään ole mahdollista tällöin integroida sosiaalisia ryhmiä eikä sosiaalista kasvavia.

Kuten edellä on tuotu esille sosiaalisen toiminnan päämäärällinen aspekti on elämismaailman materiaaliselle uusintamiselle merkityksellinen. Samoin on yhteisymmärryksen aspekti tärkeä elämismaailman symboliselle uusintamiselle. Habermas tuo teoriassaan esille seuraavan symbolisen ja kommunikatiivisen toiminnan yhteyden: Yksikäsitteinen järjestys vallitsee ainoastaan symbolisesti uusintetun elämismaailman ja kommunikatiivisen toiminnan välillä. Sen sijaan materiaalisessa uusintamisen suhteissa ei ole näkyvissä sellaisia selkeitä ulottuvuuksia, jotka voitaisiin nähdä kollektiivisen yhteistyön aiottuina tuloksina. Materiaalisessa elämismaailmassa, Habermasin mielestä, toiminta on piilevää ja kauaskantoisempaa ja päämääriä tavoitellaan funktionaalisia sivuvaikutuksia kitkemällä. Näin toiminnan orientaatioiden kommunikatiiviset verkostot ylittävät toiminnan lopputulosten ja seurausten systeemiset yhteydet, kirjoittaa Habermas (1994, 93-94)

Habermas erottaa elämismaailman ja systeemin aspektit toisistaan. Kommunikatiivinen toiminta ja sosiaalinen integraatio toimivat samoilla mekanismeilla, kun taas systeemiset integraation mekanismit edellyttävät päämäärällisen toiminnan lopputuloksia ja seurauksia toisin sanoen vaikutuksia, joita sekä kommunikatiivinen että strateginen toiminta voivat saada objektiivisessa maailmassa aikaan. Tähän edellä mainittuun tekee kuitenkin poikkeuksen rahan ja vallan kaltaiset ohjausvälineet. Ne ovat ei-kielellisiä ohjausvälineitä mutta ohjaavat kuitenkin normeja ja arvoja sekä sosiaalista liikennettä. Raha ja valta ovat Habermasin mielestä elämismaailmojen suhteen itsenäistyneitä päämäärärationaalisia taloudellisen ja hallinnollisen toiminnan alajärjestelmiä. Raha ja valta kääntävät kommunikatiivisen toiminnan välineiden ohjaamaksi interaktioksi, jossa on nähtävissä sekä strategista että välineellistä toimintaa.

Habermas (1994, 95) toteaa, että vaikka kommunikatiivisen toiminnan teoria on tarkoitettu yhteiskuntateorian tarpeisiin, niin sillä on myös filosofisia seuraamuksia merkitysteoriaan: Tapamme ymmärtää totuussemanttisia ilmauksia johtaa niiden yleisten ehtojen tiedostamiseen, joiden vallitessa kuulija saattaa hyväksyä ilmaisun eli ymmärrämme puheaktin, jos tiedämme, mikä tekee siitä hyväksyttävän. Puhujan näkökulmasta ilmaisun hyväksyttävyyden ehdot ovat identtiset

sen illokutionaaristen ehtojen kanssa. Hyväsyttävyyttä ei tarkoita objektiivisesti havainnoitsijan näkökulmasta hyväksyttävää vaan kommunikaatioon osallistuvan performatiivisesta asennoitumisesta käsin. Puheakti on hyväksyttävä, jos kuuliija saattaa vastata kyllä puhujan esittämään vaatimukseen. Tällaisia ehtoja ei voi täyttää yksipuolisesti, sillä kyseessä on kielellisten vaatimusten intersubjektiiivinen tunnustaminen.

Kommunikatiivisen toiminnan teoria etsii kommunikatiivisen arkikäytäntöön sisältyvää järkeä ja pyrkii rekonstruoidaan puheen pätevyysperustaa. Habermasin mielestä, jos liikumme propositionaalisen tiedon ei-kommunikatiivisesta käytöstä tavoitteellisiin toimintoihin, joudumme sitoutumaan kognitiivis-istrumentaaliin rationaliteetteihin, joka edelleen Habermasin mielestä on muovannut vahvasti modernia itseymmärrystämme. Tällainen kognitiivis-istrumentaaliin rationaliteetteihin sitoutuminen on Habermasin mielestä menestyksestä itsensä puolustamista, joka on mahdollista sopeutumalla älykkäästi kontingentin ympäristön ehtoihin ja käyttämällä niitä informoidusti hyväksi. Edellisestä poiketen sitoutuminen propositinaalisen tiedon kommunikatiiviseen käyttöön puheakteissa kohtaamme sitoutumisen laajempaan rationaliteetin käsitteeseen ja varhempia logosta koskeviin käsityksiin, kirjoittaa Habermas (1994, 95-96) ja käyttää käsitettä kommunikatiivinen rationaliteetti, joka Habermasin filosofiassa viime kädessä tarkoittaa yksimielisyyttä luovaa voimaa. Habermas selittää tämän tarkoittavan tilannetta, jossa osanottajat ylittävät puhtaasti subjektiiviset näkemyksensä ja vakuuttavat samalla järjellisesti motivoitujen vakaumustensa yhteisyyden ansiosta objektiivisen maailman sekä elämänyhteyden intersubjektiiivisuuden välisestä ykseydestä, määrittelee Habermas (1994).

Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa on tutkinut väitöskirjassaan esimerkiksi Niemelä (2011, 23), jonka mukaan hermeneuttisten tieteiden ja käytännöllisen järjen välillä voidaan nähdä yhteys: Perinteessä kohdattu totuus saavuttaa ”täyttymyksensä ” vasta tultuaan sovelletuksi elämäämme. Tässä Niemelä viittaa Habermasin kolmeen tiedonintressiin:

1. Tutkimus on instrumentaalista ja tieto on informaatiota yhteiskunnan tilasta.
2. Praktinen tiedonintressi. Tieto on kommunikatiivista ja käsittelee ihmisten välistä vuorovaikutusta.
3. Kriittinen tiedonintressi käsittelee valtasuhteita (kuten esimerkiksi piilo-opetussuunnitelma).

Tiivistäen voisimme esittää, että kommunikatiivinen toiminta liittyy ihmisten koordinoituun yhteistoimintaan. Kommunikatiivisuus tähtää Niemelän (2011: 23) mukaan ”toimintasuuntautuneeseen yhteisymmärrykseen”. Hermeneuttinen traditionitutkimus ei niinkään rekonstruoi menneitä tapahtumia, tekoja ja ilmauksia vaan pyrkii ymmärtämään niissä vaikuttaneita ideoita ja motiiveja tarkoituksenaan rikastuttaa nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Tuloksena voivat olla sovelluskelpoiset totuudet ja toimintasuuntautunut yhteisymmärrys, joiden pohjalta voidaan sopia yhteisistä toimista, päämääristä ja keinoista. Voimassa olevan opetussuunnitelman lisäksi koulun käytäntöihin vaikuttaa myös nk. piilo-opetussuunnitelma. Antikainen (2006, 229) määrittelee piilo-opetussuunnitelman siten, että koulun elämän sisäistä laatua voidaan selvittää vain sikäli kuin tuota elämää kyetään laadullisesti analysoimaan suhteessa oppilasjoukkojen elämäntyyliin ja sitä kautta heidän sosiohistoriaansa koulun ulkopuolella. Antikaisen ym. (2006) mukaan koulun todellisuus muuttuu koulun todellisuudeksi: oppisisällöt ja koulussa elämisen tavat saavat koulua käyvien erilaisten sosiaaliluokkien jälkeläisten kodalla erilaisen merkityksen, vaikka tätä ei virallisesti tunnusteta. Seuraavassa esitetään yksityiskohtaisemmin Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa.

Habermas selvittää sosiaalista toimintaa mutta eroaa sosiologisesta toimintateoriasta keskittyen sosiaalisuuden sellaisiin puoliin kuin tahdonvapaus, kausaliteetti, hengen ja ruumiin suhde, intentionaalisuus jne. Habermas näkee yhteneväisyyksiä kommunikatiivisen toiminnan teorian ja sosiologisten toimintateorioiden välillä: Ne pyrkivät toimijan sisäisestä näkökulmasta lähtevään analyysiin. Toiminta voidaan ymmärtää tilanteen tulkintaan tukeutuvaksi toimintasuunnitelman toteuttamiseksi. Toimintateoriat edellyttävät osallistujilta ainakin yhteistä tietoa: heidän tilannetta koskevien tulkintojensa on käytävä riittävästi yksiin. Tähän liittyy myös kielellistä kommunikaatiota. Toimintateorioissa on kuitenkin eroavaisuuksia siinä, postuloivatko ne toiminnan koordinoimiseksi yhteisymmärryksen, siis ulkoisen tiedon vai ulkoisen vaikuttamisen.

Yhteistä tietoa Habermas kutsuu siis yhteisymmärrykseksi. Yhteisymmärrys tarkoittaa sitä, että asianosaiset pitävät tietoa pätevänä, jolloin tiedolla on interaktion kannalta merkityksellisyyttä. Yhteiset näkemykset sitovat osallistuvia vastavuoroisesti. Osallistujien näkökulmasta yhteisymmärrys ei voi perustua vaikutukseen tai yksipuoliseen velvoittamiseen. (Habermas 1994, 68-69) Sosiologi ja filosofinen ajattelija, Jürgen Habermas (1997) kehottaa katsomaan tulevaisuuteen. Kriittisen kasvatustieteen tehtävä on muuttaa kasvatustiedettä ja osallistaa kasvatuksen subjektit: opettajat, oppilaat ja muut osalliset, jotka luovat, nauttivat ja vahvistavat kasvatuksen rakenteita. Kriittinen kasvatustiede tai yhteiskuntatiede ei tarkoita vain kriittistä

suhtautumista vaan on löydettävä yhteen hiileen puhaltamista, osallisuutta ja halua ratkaista ongelmia. Yhteisön jäsenten tulee ymmärtää tilanteensa niin, että he voivat päättää riittävistä ja järkevistä toimista, joilla voivat ratkaista ongelmansa. (Carr 1986, 158)

Kurt Levin ja hänen kollegansa kehittivät teorian ja hypoteesin osallisuudesta jo vuosina 1946 ja 1948 positiivisista funktioista ja tarpeista. Yksinkertaistettuna he yhdistivät teorian ja käytännön. Teorian keskeinen asia oli, että tuotteen idea on johdettavissa tekijään, muutos juontaa juurensa kentän sosiaalisista olosuhteista ja kentän kokemukset tuottavat tutkimustietoa. (Gustavsen 1992, 12-13) Tällaista teorian ja käytännön yhteyttä on hyödynnetty myös tuotantoelämässä, missä havaittiin, että osallistuva ryhmä tuottaa enemmän ja on mukautuvampi muutoksiin. (Gustavsen 1992, 12-13)

Carrin (1986) mukaan juuri Kurt Lewin laajensi kriittisen yhteiskuntatutkimuksen kasvatustieteisiin. Tällöin kriittisen tutkimuksen nimeksi tuli toimintatutkimus (*action research*). Toimintatutkimuksessa ratkaisijoina ovat sosiaalisen tilanteen tai olosuhteiden osanottajat, heidän ymmärryksensä ja kokemuksensa eri tilanteissa. Tätä tutkimustapaa on käytetty opetussuunnitelmien laadinnassa, kehityskeskusteluissa, koulujen toiminnan suunnittelussa ja toimintatapojen kehittämisessä. Toimintatutkimuksen tavoitteena on mahdollistaa osallisuutta ja antaa tilaisuus päätöksentekoon.

Toimija toteuttaa päämääräänsä tavoitteenaan myötävaikuttaa toivotun asiantilan aikaansaamiseksi valitsemalla tavoitetta tukevan toimintasuunnitelman. Keskeinen on tilanteen tulkintaan tukeutuva ja päämäärän toteuttamiseen tähtäävä toimintasuunnitelma. Habermasin strategisesta toiminnanteoriasta kommunikatiivinen teoria eroaa siinä, että välineenä käytetään interaktiota. Tällainen väline on koodi, jonka avulla informaatio voidaan siirtää lähettäjältä vastaanottajalle. Habermas huomauttaa, että toisin kuin kielen kielipilliset ilmaisut tällaiset symboliset ilmaisut voivat saada aikaan ”tarjouksen hyväksymisen”. Tällainen automatiikka käynnistyy, koska välineen koodi pätee ainoastaan hyvin rajattavissa olevaan standarditilanteiden luokkaan, joka puolestaan on määritelty yksikäsitteisten intressien kautta siten, että a) asianosaisten toiminnan orientaatio on sidottu jonkin yleistetyn arvon avulla, b) osallistujalla on mahdollisuus tehdä harkittu ratkaisu kahden vaihtoehdon välillä, c) osallistuja saattaa vaikuttaa kannanmäärittelyihin tekemällä tarjouksia tai d) toimijat ovat orientoituneet ainoastaan toimintojen seurauksiin. (Habermas 1994, 68-69)

Myös strategisessa toimintateoriassa interaktiot ajatellaan kielellisesti välittyneiksi. Mutta tässä toimintamallissa puhetoiminnot sulautetaan menestykseen tähtääviin toimintoihin. Strategisesti toimivalle subjektille kieli on yksi väline siinä missä mikä muu tahansa. Sen sijaan ei-strategiset mallit edellyttävät yhteisymmärrykseen suuntautunutta kielenkäyttöä toiminnan koordinaation olennaisena osana. Normien säätelemässä toiminnassa, kuten koulumaailmassa, ymmärtäminen palvelee ryhmässä jo vallitsevan yhteisymmärryksen aktualisoimista. Dramaturgisessa toiminnassa se palvelee itsensä esittämistä yleisölle niin, että esittäjät tekevät toisiinsa vaikutuksen. (Habermas 1994, 72)

Normien säätelemän toiminnan käsite ei liity periaatteessa yksinäisen, ympäröivässä maailmassa muita toimijoita kohtaavan toimijan käyttäytymiseen, vaan esimerkiksi tässä tutkimuksessa peruskoululuokan jäseniin, jotka suuntaavat toimintansa joihinkin yhteisiin arvoihin. Yksittäinen toimija seuraa normia, kun jossakin tilanteessa on olemassa edellytykset soveltaa sitä. Kaikkien ryhmän jäsenten oletetaan noudattavan normia. Normit merkitsevät yleisten käyttäytymisodotusten täyttämistä. Normien säätelemää toimintaa vastaa sosiaalinen järjestys, joka käsitetään tunnustettujen normien ja vallitsevien instituutioiden, esimerkiksi koulujärjestelmän, rakenteeksi.

Habermas käyttää käsitettä dramaturginen toiminta tapahtumasta, jossa interaktioon osallistuvat esittävät ikään kuin itselleen. Toimija synnyttää yleisössään itsestään jonkin kuvan tai vaikutelman paljastaessaan enemmän itsestään kuin kuin oli tarkoitus. Jokaisella toimijalla on siis mahdollisuus säädellä toisten pääsyä omien tarkoitusperiensä, ajatustensa, asenteidensa, toiveidensa, tunteidensa jne. alueelle. Dramaturgisessa toiminnassa asianosaiset käyttävät tätä seikkaa hyväkseen ja ohjaavat interaktiota säätelemällä toistensa pääsyä kunkin oman subjektiviteetin alueelle. Itsensä esittämisen keskeinen käsite ei näin ollen merkitse spontaania esityssuhdetta vaan oman ilmaisun tyylittelyä. Habermas korostaakin, että tämä toimintamalli liittyy lähinnä fenomenologisesti suuntautuneisiin interaktion kuvauksiin. (Habermas 1994, 68-97)

Erityisesti etnometodologia hahmottaa sosiaaliset toiminnot yhteisinä tulkitsemisprosesseina, joissa interaktioon osallistuvat sopivat yhteisistä tilanteen määrittelyistä koordinoitakseen toimintasuunnitelmiaan. Habermasin mukaan sosiaalista toimintaa ei kuitenkaan pidä ymmärtää keskusteluksi. On tehtävä ero maailman ja elämaailman välillä eli ei pidä sekoittaa sitä, mistä interaktioon osallistuvat pyrkivät yhteisymmärrykseen ja mistä käsin he tulkintojaan tekevät. (Habermas 1994, 77)

Habermas tulkitsee toiminnan tilanteiden hallinnaksi. Kommunikatiivisen toiminnan käsite nostaa tilanteista esille kaksi aspektia: toimintasuunnitelman toteutumiseen liittyvän teleologisen aspektin sekä tilanteen tulkintaan ja yhteisymmärryksen tavoittelemiseen liittyvän kommunikatiivisen aspektin. Yhteisymmärrykseen suuntautuneen toiminnan kannalta on tärkeää, että asianosaiset toteuttavat suunnitelmaa yhteisesti määritellyssä tilanteessa. Osallistujat pyrkivät välttämään epäonnistumista. Osallistujat eivät voi saavuttaa tavoitteitaan mikäli he eivät kykene saavuttamaan yhteisymmärryksen tarvetta. Tällöin tavoitteen saavuttaminen kommunikatiivisen toiminnan kautta vaikeutuu. Tilanne, jossa toimitaan, muodostaa ajanjakson osallistujan elämismaailmassa. Teema syntyy vähintään yhden asianosaisten intressien ja toiminnan tavoitteiden yhteydessä. Koululuokassa teeman tuo käsiteltäväksi useimmiten opettaja mutta uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) näkökulmasta myös oppilas tai jokin ajankohtainen ilmiö. Teeman löytyminen rajaa tematisoitavissa olevien tilanteiden osasten relevanssialueen. Relevanssialuetta koskevat painotukset syntyvät asianosaisten suunnitelmista, joita osallistujat laativat toteuttaakseen kulloisenkin päämäärän. Tulkittu toimintatilanne rajaa toimintavaihtoehtojen temaattisesti valitun pelitilan, siis mahdolliset ehdot ja keinot suunnitelman toteuttamiseksi. Tilanteeseen kuuluu kaikki se, mikä vastaavan toiminnallisen aloitteen kannalta koetaan rajoitteena. Elämismaailmaa toimija pitää takanaan olevana toiminnan resurssina. Osallistujien tilanteeseen sovitetusta näkökulmasta elämismaailma näyttää ymmärtämisprosessien horisonttia muodostavalta kontekstilta.

Elämismaailma on siis kommunikatiivisen toiminnan taustalla. Toimijalla on elämismaailmassa kaksi roolia: hän on aloitteentekijä että myös eletyn elämänsä tuote olemalla niiden sosialisatio- ja oppimisprosessien tuote, joita hän on käynyt läpi. Hän on myös niiden sosiaalisten ryhmien tuote, joihin hän kuuluu. Habermas (1994, 68-97) tarkastelee kommunikatiivisessa teoriassaan yhteistoimintaa kahdesta näkökulmasta: sosiologisesta ja filosofisesta. Habermas käyttää termiä toiminnan koordinaatiomekanismit käsitellessään interaktioon perustuvaa jonkin kysymyksen käsittelemistä yhteisymmärryksessä osallistujien kesken. Jotta asiaa tai kysymystä voidaan käsitellä täytyy tämän yhteisen tiedon täyttää tiettyjä kriteerejä kuten:

1. Yhteistä tietoa konstituoi yhteisymmärrys
2. Yhteiset näkemykset sitovat osallistujia vastavuoroisesti ja
3. Monologiset näkemykset eivät saa vaikuttaa muihin osallistujiin (Habermas 1994, 70-71).

Habermas käsittelee osittain rinnakkain kommunikatiivista ja strategista toimintamallia. Ensisijaisesti kommunikatiivinen toimintamalli eroaa strategisesta mallista siinä, että se pyrkii

yhteisymmärrykseen. Kyse on siis kommunikaatioon osallistuvien asennoitumisesta. Kaikki puheaktiin perustuva interaktio ei pyri yhteisymmärrykseen. Kommunikatiivisessa toimintateoriassa on ennakolta tiedettävä, että puhuja ja kuulija pyrkivät kommunikatiivisten aktien avulla yhteisymmärrykseen jostakin. Mikäli kuulija ei ymmärrä, mitä puhuja sanoo, ei myöskään teleologisesti toimiva puhuja voisi kommunikatiivisen aktin avulla saada kuulijaa toimimaan toivotulla tavalla. (Habermas 1994, 68-97)

Habermas puhuu rationaalisesti motivoitusta yhteisymmärryksestä. Kommunikatiivisen toiminnan käsite on täysin riippuvainen sen osoittamisesta, että kommunikatiivinen yhteisymmärrys eli kuulijan myönteinen asennoituminen puhujan puheaktitarjoukseen, saattaa toteuttaa toimintaa koordinoivia funktioita. Sanomalla kyllä kuulija luo yhteisymmärrystä ja edesauttaa sitoutumista. (Habermas 1994, 68-97)

## 2.7. Habermas ja hermeneuttinen ymmärtäminen

Habermasin ja Gadamerin filosofiaa yhdistää kieli. Hans-Georg Gadamerin (2004) teoksessa Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa painottaa, että ei ainoastaan ihmisillä ole logos, kyky ajatella ja puhua. Kielen käyttämät käsitteet mahdollistavat Gadamerin mielestä yhteiselon ilman murhaamista, ja tappamista eli yhteiskunnallisen elämän ja poliittisen valtiosäännön ja työnjakoon perustuvan talouselämän. Kieli on työväline, jota käytetään tarvittaessa. Puhetilanteessa itse kieli unohdetaan. Sitä ei tiedosteta, kuin vain poikkeustilanteessa. Mitä enemmän kieli on elävä tapahtuma, sitä vähemmän se tiedostetaan. Toinen kielen olemuksellinen piirre on mitättömyys: Jos puhuu kieltä, jota kukaan muu ei ymmärrä, ei itse asiassa puhu lainkaan kieltä. Puhuminen siis tarkoittaa puhumista jollekulle. Puhuminen ei ole Gadamerin filosofiassa puhumista minän vaikutuspiirissä vaan meidän vaikutuspiirissä. Kieli on siis myös universaali. Kieli ei ole sanottavissa olevan suljettu alue vaan kieli on kaiken kattava. Ei ole mitään, mitä ei periaatteessa voisi sanoa, kunhan sanottu tarkoittaa edes jotain. Gadamerin filosofiassa kieli on ihmisenä olemisen todellinen keskus. (Gadamer 2004, 79- 89)

Gadamer (2004, 84-105) ymmärtää kielen laajasti siten, että kaikki ymmärtäminen, väärinymmärtäminen ja keskinäisen ymmärtämisen ilmiöt, joita niin kutsuttu hermeneutiikka tutkii, ovat kielen ilmiöitä. Ei ole kysymys vain ihmisten keskinäisestä ymmärtämisestä vaan kaikki



ymmärtäminen on kielellistä tapahtumista silloinkin, kun se kohdistuu johonkin kielen ulkopuoliseen tai kuulostele kirjoitetun tekstin vaiennettua ääntä. Eli ymmärtäminen on kielellistä. Gadamer ottaa esille ilmaukset kuten ”hämmästyksestä sanattomaksi menemiseen” ja ”mykistynyt ihailu” tai puheen katkeaminen ”kuin veitsellä leikaten” on myös kielellisyyden muotoja. Edellä mainittua tapahtumaa Gadamerin filosofiassa Nikander (2004, 84-105) selittää, että haluaisimme sanoa niin paljon, ettemme tiedä mistä aloittaa. Vastakohtana kielen ymmärtämisen vaikeudelle Nikander mainitsee ”sanattoman yhteisymmärryksen” -esimerkin, jonka hän selittää tarkasteltavan asian yhtäkkisenä valkenemisena, siten että asia on kaikille ilmiselvä. Näin käy, kun esimerkiksi ymmärretään lauseen konteksti. Nikanderin mielestä (2004, 92) yhteisymmärrystä edellytetään silloinkin, kun yhteisymmärryksessä on häiriöitä. Ihmiset pyrkivät esteistä huolimatta keskinäiseen yhteisymmärrykseen.

Nikander (2004, 94, 95) perustelee hermeneutiikan käyttöä metodina aina Galilein mekaniikasta Kantin, Fichten, Humboltin, Ranken ja Droysenin kautta Hegeliin ja Hegelin kriitikoihin korostaen vapauden käsitettä ja yhteyttä filosofiaan. Nikanderin mielestä yhteisymmärrys on alkuperäisempää kuin väärinymmärrys, sillä ymmärtäminen johtaa aina takaisin uudelleen syntyvään yhteisymmärrykseen, mistä hän vetää johtopäätöksen, että ymmärtäminen on universaalia.

Ymmärtäminen on kielellinen ilmiö, joka rakentuu aina uudestaan yhdistäväksi tekijäksi. Kieli rakentaa alati yhteistä suuntautumistamme maailmassa ja kannattelee sitä. Kun ihminen puhuu toisen kanssa, rakentuu keskusteltuun asiaan pikemminkin yhteinen näkökulma. Keskustelu muuttaa molempien mielipiteitä. Onnistuneessa keskustelussa ei voi yksinkertaisesti palata takaisin erimeilisyyteen, josta keskustelu sai alkunsa. Nikander (2004, 95) painottaa, että siveellinen ja sosiaalinen solidaarisuus on mahdollista vain, jos yhteisyys on niin perustavaa laatua, ettei se enää tarkoita minun mielipidettäni ja sinun mielipidettäsi vaan maailman yhteistä tulkintaa.

Nikander (2004, 96) kirjoittaa, että kun puhumme toistemme kanssa ja rakennamme yhteisymmärrystämme, synnyttämme myös uuden kielen. Se ei tarkoita täysin uutta kieltä, mutta ei myöskään sitä, että samoille asioille annettaisiin uudet nimet. Sen sijaan kehittyi uusi tapa puhua. Uusi kieli vaikeuttaa keskinäistä ymmärtämistä, mutta kommunikaatiotapahtumassa nämä häiriöt voitetaan.

Esimerkkinä kielen muuttumisesta ajassa ja elämämme varrella Nikander (2004, 97) mainitsee koulun, joka yhdenmukaistaa kielenkäyttöämme. Koulu yhtenä yhteiskunnan instituutioista,

vaikuttaa normatiivisesti ja konformisesti. Kaikesta kielen ja kielenkäytön ohjauksesta huolimatta kieli elää. Eläessämme ja kokiessamme asioita samalla syntyy myös uusia kielen yhdistelmiä ja ilmaisutapoja.

Huttunen (2012) tiivistää Ymmärrys-lehden artikkelissaan, Gadamerin dialoginen ymmärrys versus Habermasin ideologiakriittinen ymmärrys, heidän hermeneutiikkansa eron perinteen ymmärtämisen luonteesta. Heideggeria lainaten Huttunen kirjoittaa, että ymmärtämistä määrittävät ennakkokäsitykset ja esiymmärrys. Ennakkokäsityksellä, jota edellyttää avautuminen ja klassikon tiedollisen auktoriteetin tunnustaminen, voi klassisen tekstin tutkija päästä pelimäiseen dialogiin, jossa paljastuu asia, totuus tai logos. Näin toimien voi syntyä uusi merkitys, joka on syntynyt horisonttien fuusioitumisen myötä. Huttusen mukaan vasta tätä voidaan pitää sivistyksenä (*bildungina*)

Huttusen (2012) mukaan Habermas esitti kriittiset kommenttinsa koskien Habermasin hermeneutiikkaa ja hermeneutiikan universaalisuusvaadetta. Gadamer ulotti dialogisen asenteen perinteeseen: Avaudutaan perinteen ojentamalle merkitykselle ja tulkitsemalla tätä perinnettä. Habermas hyväksyi tämän hermeneuttisen asenteen mutta painotti pitämään mielessä, että perinne ei ole vain tiivistynyttä dialogia, vaan se on myös valtaa ja ideologiaa. Perinteen tulkinnassa tarvitaan Habermasin mukaan myös ideologiakritiikkiä, jonka voisi selittää kriittisyydeksi vallitsevaa paradigmaa kohtaan ja, joka pystyisi ylittämään perinteen. Habermas kannustaa filosofiassaan oman järjen käyttöön, ”ymmärtämään”, esimerkiksi filosofian klassikkoa paremmin kuin filosofian klassikko ymmärsi itseään. Gadamer ja Habermas kiistelivät Huttusen (2012, 226) artikkelin mukaan perinteen kritiikin mahdollisuudesta. Gadamer haluaa perinteeseen suhtauduttavan dialogisesti eli niin kuin perinne olisi keskustelukumppani aktualisessa dialogissa. Tähän dialogisuuteen Gadamer kytkee pelin tai leikin idean. Pelin subjektina on peli itse. Peli on tapahtumista, jossa peli sekä paljastaa että peittää itseään. Dialogi on kuin peli. Myös taideteoksen totuus on kuin peli. Taideteos ei ole staattinen olio, jonka eri subjektit voivat kokea. Kysymyksessä ei ole samana pysyvä totuus. Taideteoksen totuus on Gadameria lainaten tapahtumista (*Ereignis*) Taideteoksen totuus on sen pelimäisessä paljastumisen ja peittymisen prosesseissa. (Huttunen 2012)

Kun dialogi ymmärretään gadamerilaisittain pelinä, sen totuus on sen ”tapahtumaluontoisuudessa” (Huttunen 2012, 227). Onnistuessaan dialogi paljastaa totuuden, joka pääsee esiin vain pelitapahtumassa ja nimenomaan yhdessä pelattaessa. Keskusteltaessa voidaan päästä tulokseen,

joka on enemmän kuin keskusteluun osallistuvien ihmisten mielipiteiden summa ja, jota ei voi johtaa etukäteen siihen osallistuvien ihmisten tietoisuuksista. Huttunen lainaa tässä Hegeliä, joka muotoili asian siten, että dialogissa ilmenee idea, joka on enemmän kuin osallistuvien erillisten pohdintojen summa ennen dialogin tapahtumista.

Hermeneuttiseen ymmärtämiseen liittyy Huttusen (2012, 228) mukaan kokemus, joka vahvistaa ja täyttää odotuksemme, ja toiseksi kokemus, joka ”tapahtuu” meille. Huttunen kirjoittaa, että kokemus aidossa mielessä on aina negatiivinen. Kun uusi kokemus kohteesta tapahtuu meille, se tarkoittaa, että emme aiemmin ole nähneet kohdetta oikein ja nyt tiedämme paremmin. Hermeneuttinen kokemus muuttaa meitä ja näkemystämme maailmasta. Huttusen mukaan kyse on oppimis- tai sivistyskokemuksesta. Tätä kokemusta voi auttaa avautuminen perinteelle gadamerilaisittain. Perinne tässä tapauksessa tarkoittaa ennen meitä eläneiden sivistyneiden ihmisten tiivistynyttä dialogia. Huttusen (2012,228) mukaan Gadamer halusi vapautua valistusfilosofian aiheuttamasta perinteen arvonalennuksesta ja halusi antaa perinteelle mahdollisuuden tulla dialogin yhdeksi osapuoleksi sillä perinne on dialogia (*logosta*)

Tämä perinteeseen kohdistuva kritiikkömyys on Habermasin mukaan este hermeneutiikan universaalisuudelle, mikä tässä opinnäytetyössä ymmärretään yleispätevydeksi. Gadamerin mielestä hermeneutiikan perusväitteet pätevät niin luonnontieteissä, humanistisissa tieteissä kuin arkielämässäkin. Huttunen (2012, 229-230) mukaan Gadamer palaa yhä uudelleen tähän universaaliuuden ongelmaan. Gadamerin mielestä hermeneuttisen otteen universaalisuus tarkoittaa muun muassa perinteen ja ennakkoluulojen väistämättömää roolia kaikessa tietämisessä ja kaikki ymmärtäminen on sidoksissa kieleen, joka ei ole vain järjestelmä signaaleja sillä me itse olemme kieltä ja keskustelua. Edellä selostettu Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa välineenä on myös kieli, kuten Gadamerin edustamassa filosofiassa mutta kielen avulla yritetään ratkaista jokin sosiaalisessa toiminnassa esiintyvä ongelma. Gadamerin hermeneuttinen filosofia taas keskittyy kielen ja tekstien tulkintaan.

Huttunen (2012, 230) kirjoittaa, että pääsääntöisesti Habermas suhtautui myönteisesti Gadamerin filosofiseen hermeneutiikkaan. Habermasin ja Gadamerin näkemys ero koski tutkimusmenetelmiä, joista Habermas oli huolissaan. Hänen mielestään yhteiskuntatieteissä ei saa yhtä aikaa hylätä metodisen hermeneutiikan menetelmiä ja empiiris-analyttisiä menetelmiä. Gadamer taas Huttusen mielestä kritisoi valistushenkeä siitä, että se hylkäsi tradition ja näin ylittää oman historiallisuutensa. Habermas korostaa Huttusen (2012, 231) mukaan reflektion voimaa mutta ei myöskään hylkää

tradition merkitystä sillä, kun reflektio ymmärtää syntyneensä traditiosta, josta se lähtee ja johon se palaa, niin traditiosta omaksutut elämäkäytännöt järkkyvät. Habermasin mukaan ymmärtämisemme ja reflektiomme ovat ehdollistuneet perinteestä.

Erityisesti Habermas kritisoi Gadamerin näkemystä, että olisi joitain oikeutettuja ennakkoluuloja tai ennakkokäsityksiä. Huttunen (2012, 231) kirjoittaa että tosi auktoriteetti on Gadamerille tiedollinen ei autoritääriinen. Tätä näkemystä Habermas kritisoi ja näkee siinä vaaroja esimerkiksi opettajan vaikutusvallassa eli indoktrinaatiossa. Habermasin mielestä opettaja on tiedollinen auktoriteetti, joka käyttää valtaa. Kun Huttusen mukaan yksilö sisäistää Gadamerin mallissa normit pakkovallassa kyeten vasta aikuisena arvioimaan näitä normeja. Näin toimien Habermasin mielestä kielletään reflektion voima. Yleisestikin Habermasin mielestä Gadamer suhtautuu valistukseen ylikriittisesti eikä halua antautua hermeneuttiseen dialogiin valistuksen kanssa. (Huttunen 2012, 231-232)

Habermas väittää, että Gadamerin hermeneuttiseen asenteeseen tai tietoisuuteen liittyy väite, että emme voisi ylittää dialogia, jota olemme (*das Gespräch, das wir sind*) eli perinne on tätä tiivistynyttä dialogia. Esimerkkinä tiivistyneestä dialogista Huttunen (2012, 232) mainitsee auktoriteetin, ennakkoluulot, vaikutushistorian, tulkinnan, soveltamisen, totuuden tapahtumisen ja dialogin suhteen. Habermasin mukaan taas hermeneutiikka ei voi lähestyä ”asiaa” ilman ennakkoluuloja (*vorurteilslos*) vaan asia on aina sidoksissa kontekstiin, jonka ymmärtävä subjekti on omaksunut aikaisemmin tulkinnalliseksi skeemakseen.

Leiviskä (2016) käsittelee väitöskirjassaan, Hans-Georg Gadamer` s Philosophical Hermeneutics in the Philosophy of Education: Beyond Modernism and Postmodernism, Gadamerin filosofista hermeneutiikkaa dialogisen rationalisuuden näkökulmasta ja vertaa sitä Habermasin modernistiseen tapaan käyttää dialogia kommunikatiivisen toiminnan teorian todentamiseen. Leiviskä (2016) puoltaa Gadamerin dialogisen rationalisuuden käsitettä ja tuo esille näkemyksensä, että Gadamerin filosofinen hermeneutiikka voi tarjota suuntaavia ideoita kasvatukselle ja oppimiselle sekä perustan kasvatuksen käytänteitä koskevalle kritiikille, luopumatta kuitenkaan tiedon historiallisuutta ja kontekstisidonnaisuutta koskevista oletuksistaan. Leiviskä (2016) tuo kuitenkin esille Habermasin Gadamerin hermeneutiikkaa kohtaan suunnatun kritiikin: Habermasin mielestä Gadamerin hermeneutiikka ei ole traditiovapaata. Leiviskä (2016) tuo esille puolestaan Habermasin Gadamerin hermeneutiikkaan kohdistaman kritiikin epäkohdat: Hänen mielestään Gadamerin hermeneutiikka on sekä reflektiivistä että itsekriittistä. Habermasin ja Gadamerin

välisen filosofisen näkemyseron voi selittää myös sillä, että Habermas oli modernistina kiinnostunut lähinnä sosiaalisista ja yhteiskunnallisista ongelmista, kun taas Gadamer keskittyi hermeneuttiseen ymmärtämiseen. Molempia filosofeja kuitenkin yhdisti tuo aikaisemmin mainittu kieli.

Gadamerin dialoginen rationalisuus tarjoaa Leiviskän (2016) mukaan kasvatuksen käytänteille perustan. Historiallisen kontekstin tiedostaminen tarjoaa ymmärtämiselle perustan, sillä ymmärtämistä ei voida irrottaa sen alkuperästä. Tästä jotkut ovat saaneet aiheen moittia Gadamerin hermeneutiikkaa relativismista.

Toinen seikka erottaa Gadamerin ja Habermasin filosofiaa ja se nousee heidän filosofisista kiinnostuksen kohteistaan, mitkä Habermasilla ovat yhteiskunnallisia ja Gadamerilla näkemys siitä, että dialogin totuus on subjektiivinen asia (*die Sache selbst*). Kieli sinänsä on sekä Habermasin että Gadamerin mielestä kuitenkin universaalia.

Gadamer käsittelee Ismo Nikanderin (2004, 31, 38) toimittamassa käännösvalikoimassa hermeneuttista tulkintaa kielen fenomenologisesta näkökulmasta ja painottaa, että ymmärtäminen alkaa, kun jokin puhuttelee meitä. Tämä on Gadamerin filosofiassa hermeneutiikan ensimmäinen ehto. Hän painottaa, että tulkitsemisen alituinen ja viimeinen tehtävä on varmistaa aiheen tieteellinen tarkastelu työstämällä ennakkoon omaksuttua ennakkonäkymää ja ennakkokäsitystä asioista itsestään. Tulkitsija, joka yrittää ymmärtää, asettuu alttiiksi harhaanjohtaville ennakkokäsityksille, jotka eivät päde asioihin itseensä. Siksi on seulottava esille ne ennakkotaksumat, jotka voidaan vahvistaa vasta ”asioiden” valossa. (Gadamer 2004, 33)

Elävässä puheessa kieli unohdetaan, eikä ajatella enää kielen rakennetta tai kielioppia. Itse kieli on mitätöntä, jollei sitä puhuta jollekulle. Puhuminen ei ole minän puhumista vaan meidän. Näin ollen puhuminen on todellista vain keskustelussa. Kieli onkin yhtä universaali kuin järki. Kieli on Gadamerin mukaan ihmisenä olemisen todellinen keskus, kunhan se vain osataan nähdä sellaisena. Sanan merkitys on selvä vain järjestelmän osana ja omassa tekstiyhteydessään. (Gadamer 2004, 84-89, 108)

Seppo Niemelä (2011, 19) kirjoittaa väitöskirjassaan, että hermeneuttisen käsityksen mukaan inhimillinen tietoisuus rakentuu ja toimii historiallisuudesta juontuvien traditioiden osana, kun menneestä tulevia merkitysjakumoitte sovelletaan nykyisyyteen. Niemelä jatkaa että, yrittäessään ymmärtää tekstin merkityksen esitämme kysymyksiä tekstissä avautuville traditioille ja samoin

teksti kysyy meiltä kysymyksiä, joihin meidän täytyy yrittää vastata, jotta voisimme tekstin ymmärtää. (Tontti 2005; Gadamer 2005; Koski 1995)

Tiedon merkitys perimmältään on ”merkitys meille” ja se liittyy intressiin. Historian ja tradition tutkimus motivoituu nykyisyydestä ja sen intresseistä käsin, kirjoittaa Niemelä (2011, 19) Traditiosta etsitään jotakin, joka puhuttelee nykyisyyttä. Kaikessa tulkitsemisessa tapahtuu menneen soveltamista nykyisyyteen. Jos menneisyyden objekti tuodaan nykyisyyteen, se ilmaistaan nykyisyyden kielellä eli se luodaan nykyisyyden kielellä uudestaan. Tulkitseminen ei siis ole vain kognitiivinen tapahtuma, mekaaninen ja puolueeton operaatio vaan luovaa ja kantaaottavaa toimintaa. (Niemelä 2011, 19) Tieto rakentuu hermeneuttisessa kehässä siten, että asia hahmotetaan aina uudelleen, kun mukaan tuodaan lisää tietoa sen osista, kokonaisuudesta ja syy-yhteyksistä. (Niemelä 2011, 23) Hermeneuttista totuuskäsitystä kehittänyt Gadamer (2004, 32) muotoilee hermeneuttisen tulkinnan siten, että jokainen ennakkoluonnoksen tarkistus mahdollistaa merkityksen uuden ennakoivan luonnostelun. Merkityksen vahvistuessa saattaa syntyä keskenään kilpailevia luonnoksia edelleen työstettäväksi.

Fenomenologiassa Husserlin mukaan fysikaaliset ominaisuudet objektissa säilyvät riippumatta havainnoitsijasta, mutta käsitykset vaihtelevat havainnoitsijasta toiseen. Siksi fenomenologiassa pitää etsiä (totuutta) systemaattisesti ja kuvata prosessia tieteellisesti. (Husserl 1980. 31) Gadamerin tekstin tulkintaa käsittelevässä hermeneutiikassa tekstin tulkinnassa voi syntyä esimieliä Tulkitsijalla voi olla ennakkoluuloja, joita perimme traditioiden jäseninä. Tällaiset ennakkoluulot (*presuppositiot*) voivat auttaa traditon kirjallisen perinnön ymmärtämisessä. Ongelmaksi kuitenkin muodostuvat ”legitiimit” ennakkoluulot erotettuna ”illegitiimeistä” ennakkoluuloista. (Kusch 1992, 11-14) Tulkinnassa on myös noudatettava rationaalisuutta. Kusch (1992, 13) kirjoittaa: Modernia anglosaksista keskustelua tästä aiheesta hallitsee pitkälti Donald Davidsonin muotoilema nk. suopeuden periaate, jonka mukaan tulkitsemisen mahdollisuuden ehto on se, että tulkittavana olevaan puhujaan tai kirjoittajaan ”liitetään” mahdollisimman korkean asteen rationaalisuutta.

Niemelä (2011, 20) kirjoittaa väitöskirjassaan Gadamerin ymmärryksen kuvaukseen tilanteen käsitteen, kuten Moilanenkin (1998). Situaatio, elämäntilanteena tai ympäristönä sekä rajaa että mahdollistaa ymmärtämistä. Niemelän mukaan horisontti on tradition tai vaikutushistorian muovaama esiyymmärrys jostakin asiasta tai aiheesta. Niemelän (2011, 20) mukaan horisontti on ymmärtämisen konteksti, josta käsin havainnon kohde ymmärretään. Niemelä erottaa neljä tällaista vuorovaikutuksen tasoa:

1. tutkijan nykyinen situaatio (taustakulttuuri)
2. tulkitseva tutkija (hänen situaatiostaan määräytyvät horisontit)
3. tutkittava kohde (omine horisontteineen)
4. kohteen taustakulttuuri (situaatio ja horisontti) (Niemelä 2011, 20-21).

Hermeneuttisten tieteiden ja käytännöllisen järjen välillä voidaan Niemelän (2011, 23) mukaan nähdä yhteys: Perinteessä kohdattu totuus saavuttaa ”täyttymyksensä ” vasta tultuaan sovelletuksi elämäämme. Tässä Niemelä viittaa jälleen Habermansin kolmeen tiedonintressiin:

1. Tutkimus on instrumentaalista ja tieto on informaatiota yhteiskunnan tilasta.
2. Praktinen tiedonintressi. Tieto on kommunikatiivista ja käsittelee ihmisten välistä vuorovaikutusta.
3. Kriittinen tiedonintressi käsittelee valtasuhteita (Niemelän 2011, 23).

Praktinen tiedonintressi ja sen toiminnallinen vastine, kommunikatiivinen toiminta, liittyy ihmisten koordinoituun yhteistoimintaan. Kommunikatiivisuus tähtää Niemelän (2011 23) mukaan ”toimintasuuntautuneeseen yhteisymmärrykseen”. Hermeneuttinen traditionitutkimus ei niinkään rekonstruoi menneitä tapahtumia, tekoja ja ilmauksia vaan pyrkii ymmärtämään niissä vaikuttaneita ideoita ja motiiveja tarkoituksenaan rikastuttaa nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Tuloksena voivat olla sovelluskelpoiset totuudet ja toimintasuuntautunut yhteisymmärrys, joiden pohjalta voidaan sopia yhteisistä toimista, päämääristä ja keinoista.

## 2.8 Kasvatus tavoitteellisena toimintana

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014,15) määrittää perusopetuksen arvoperustan. Sen mukaan oppilas on ainutlaatuinen ja hänellä on oikeus hyvään opetukseen, jossa lapsuus on itseisarvo sinänsä. Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa tapahtuu muutoksia yhä tihenevään tahtiin ja globaali, monimediainen tiedonvälitys on kaikkien ulottuvilla. Opetussuunnitelman mukaan arvokasvatuksen keskeiset tavoitteet ovat ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian.

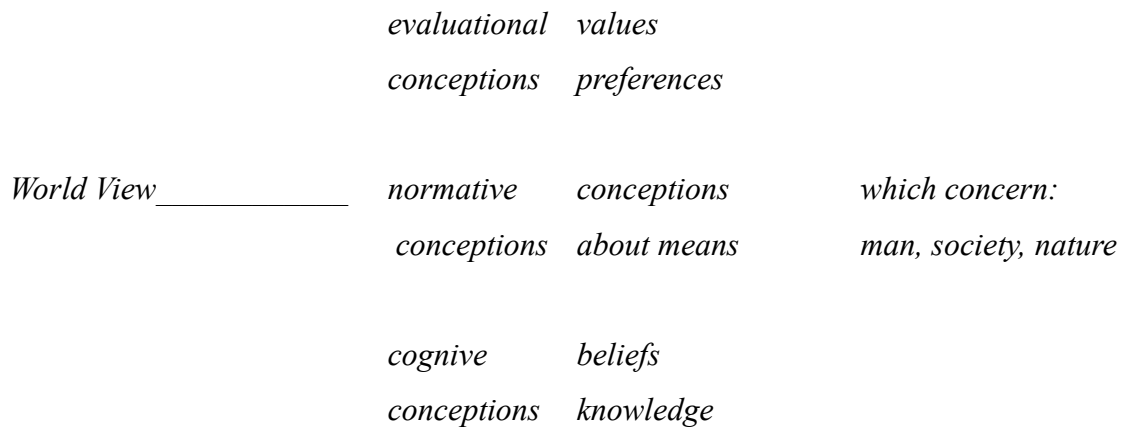
Niemelä (2011, 26) kirjoittaa kokemuksesta ja tietoisuudesta, että kokemus syntyy, kun tietoisuus kohtaa objektin ja jotakin tapahtuu tulkitsijalle (hermeneuttisesti) itselleen. Kokemuksen perusluonne on dialektinen, ja se voi Niemelän mukaan olla jopa tuskallista ja noyryyttävää, kun ennakkoluulot paljastuvat ennakkoluuloiksi. Hänen mukaansa hermeneuttisessa dialogissa voimme oppia ymmärtämään maailmaa uudella tavalla. Oppilaita on kasvatettava opetussuunnitelman mukaan ihmisyyteen ja eettisyyteen. Opetuksen on luotava pohja oppilaan laajalle yleissivistykselle ja maailmankuvan avartumiselle. Taitojen merkitys korostuu vuoden 2014 opetussuunnitelman myötä. Tiedon on pohjaututtava tieteelliseen tietoon. Oppilaan maailmankatsomuksen opettamisesta ja kasvatusopista säädetään asetuksella.

Perusopetuksen asetus 4 § sisältää tavoitteet ja periaatteet, joiden mukaisesti opetus ja kasvatus sekä oppilashuolto tulee järjestää: Toiminnan tulee vahvistaa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä parantaa elinikäisen oppimisen taitoja. Niemelä (2011, 38) kirjoittaa sivistymistä käsittelevässä väitöskirjassaan että, sivistystarpeita voidaan perustella esimerkiksi sillä, että niiden tuloksena yhteisöt ja yhteiskunta toimivat hyvin, demokraattisesti, tasa-arvoisesti, kilpailukykyisesti, ekologisesti tai jollain muulla halutulla tavalla. Opetus nähdään vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kokonaisuutena. Opetuksen kokonaisuus tulee opetussuunnitelmassa esille laaja-alaisina oppiaineita yhdistävinä opintoina. Laaja-alaisilla opintokokonaisuuksilla pyritään tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaan kokonaisuuteen.

Kasvatustietoisuus, maailmankatsomus ja ihmiskäsitys pohjautuvat kussakin kulttuurissa vallitseviin arvoihin, normeihin ja tapaan käsitellä ratkaista ihmistä ja maailmaa koskevia kysymyksiä. Maailmankatsomus (*world view*) voi olla hyvinkin pysyvä ja yhteisön jäsenillä samankaltainen (Hirsjärvi 1981, 27-28). Hirsjärvi (1981, 28) esittää väitöskirjassaan kysymyksen, voiko maailmankatsomuksen ja tietoisuuden sanoa olevan toisensa korvaavia käsitteitä, ja vastaa omaan kysymykseensä, että maailmankatsomus on suhteellisen pysyvä ja muodostuu yleisimmistä tietoisuutemme kokonaisuuksista. Maailmankatsomuksemme avulla ja puitteissa ratkaisemme ihmistä koskevat yleisimmät arvo- ja normikysymyksemme. Hirsjärvi (1981, 29) kirjoittaa, että arvosidonnainen maailmankuva antaa ihmisille mittarin arvioida totuutta, moraalialia ja kauneutta eli saada vastauksia perimmäisiin heitä askarruttaviin kysymyksiin. Tällaisia perimmäisiä kysymyksiä kutsutaan usein metafyyksiksi kysymyksiksi ja ne käsittelevät olemisen (*essence*) ja luonnon (*nature*) ilmenemistä.



Hirsjärvi (1981, 31) laajentaa omaa maailmankatsomusmäärtelmäänsä Ahmavaaran (1976) kuvauksella, jossa maailmankatsomukseen kuuluvat myös uskomukset arvojen ja normien lisäksi. Näin ollen maailmankatsomus olisi yhdistelmä empiirisiä tietoja ja uskomuksia kuvan 1 mukaan. Hirsjärvi jakaa maailmankatsomuksen komponentteihin seuraavalla tavalla:



Kuva 1. Maailmankatsomus Hirsjärven (1981, 31) mukaan.

Ahmavaaran maailmankatsomus jakautuukin luontoa koskeviin ja yhteiskuntaa koskeviin uskomuksiin. Hirsjärvi viittaakin kuvassa 1. esitettyyn kuvaukseen maailmankatsomuksesta ja toteaa, että maailmankatsomuksen ei voi ajatella muodostuvan vain tiedollisista aineksesta vaan siihen kuuluu myös yksilön toiveet ja ajatukset asioiden tilasta ja merkityksestä. Jotkut maailmankatsomuksen osat ovat pysyvämpiä kuin toiset, esimerkiksi lasten ravintosuositukset ovat muuttuvia mutta näkemykset ihmisen hyvydestä tai ihmisyydestä ovat pysyvämpiä.

Maailmankatsomus on kuitenkin ajan kuluessa saanut paljon lisämääreitä. Nykyään siihen liitetään ihmisen uskomukset maailmasta, tiedot, arvot ja normit. Maailmankatsomuksessa on erotettavissa maailmankuva, joka perustuu kognitiivisiin asioihin, eikä niinkään normeihin tai arvoihin.

Hirsjärven (1981, 32) mukaan ihmiskäsityksessä on monia variaatioita. Jotkut käsitykset pohjautuvat tietoon, kuten lasten ravitseminen, terveys ym. mutta on olemassa paljon syvälle juurtuneita uskomuksia ja käsityksiä kuten esimerkiksi ihmisluonto ja ihmisen hyvyys, joille ei voida esittää tieteellisiä perusteluita. Niinpä kasvatuskäsitykset ja -tietoisuus ovat läheisesti sidoksissa ideologiaan. Ideologialla Hirsjärvi tarkoittaa tässä päättäväisyyttä kasvatuksessa ja

kasvatustavoitteita. Kasvatustavoitteet ovat vallitsevia tietyssä ryhmässä tai alueella.

Lasten osallisuutta tulee tarkastella osana lapsia ja lapsuutta koskevia käsityksiä, kirjoittavat Hotari & Oranen & Pösö (kirjassa Brady 2009). Osallisuus ei ole teknistä, menetelmällistä tai hallinnollista, vaan se pitää sisällään käsityksen lapsesta yksilönä, yhteiskunnan ja inhimillisen yhteisön jäsenenä ja toimijana. Osallisuus liittyy laajalti siihen, miten lapset ja osallisuus nähdään, he kirjoittavat. Lapsuustutkimus määrittää lapsuuden painopistealueiksi 1) lasten mieltämisen ihmisiksi, 2) lasten vahvuuksien ja osaamisen osoittamisen, 3) lasten tarpeen tulla havaituksi, kunnioitetuiksi ja osallisiksi sekä 4) lasten vaikuttamiseen omaan lapsuuteensa.

Kuten edellä Hirsjärven maailmankatsomusta kuvaavassa kaaviossa esitettiin ovat arvot siinä keskeisessä asemassa. Kasvattajien omaksumat arvot ovat sidoksissa heidän tarpeisiinsa ja haluihinsa ja ne on sisällytetty kasvatustapahtumaan aikaisemmin omaksuttuina käsityksinä. Arvot näkyvät Hirsjärven tutkimuksessa huoltajien toiveena hyvästä elämästä heille itselleen ja lapsilleen.

Arvoja voidaan tarkastella kahdella tavalla: jonkun omaksumina arvoina tai siten, että jollakin objektilla on arvo. Tässä osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa arvot käsitetään jonkun omaksumiksi arvoiksi eikä arvoiksi sinänsä. Tätä valintaa puoltaa se, että opettaja kasvattajana on sitoutunut poliittisten päättäjien antamiin arvoihin, jotka ilmenevät opetussuunnitelmasta kuten aikaisemmin on tuotu esille. Tutkimusongelmissa on kyse myös arvoista, kun kysytään, mitä osallisuus voi olla, miten osallisuus voi ilmetä tai miten osallisuutta voidaan lisätä. Tällainen tehtävänasettelu edellyttää kasvattajan, opettajan ja huoltajan arvomaailman tarkastelua. Kurt Lewin kirjoittaa (1948, 67) toisen maailmansodan jälkeisestä maailmantilanteesta kirjassaan, *Resolving social conflicts*, arvoista ja ryhmistä, että ryhmän täytyy jakaa samat arvot, jotta syntyy tunne, että kuuluu ryhmään.

Arvot muodostavat keskeisen osan maailmankatsomuksesta, kuten kognitiivisessa, emotionaaliossa ja behavioristisessa tietoisuudessa. Käsitykset ovat usein opittuja. Esimerkiksi vanhempien emotionaaliset reaktiot eivät ole perittyjä vaan opittuja. Kasvatuskäsitykset välittyvät sanojen, jopa ajatusten, välityksellä. Koettu maailma, joka jokaisella on erilainen, vaikuttaa kasvatuskäsityksemme muodostumiseen. Koettu maailma muodostuu merkityssuhteista, joista osa muistetaan läpi elämän. Merkityssuhteet muodostuvat asiasta (*object*) tai tapahtumasta (*event*), eli mikä merkitys ja kenelle se välittyy. Merkitys tarkoittaa tapahtumaa, jossa asia ymmärretään. Käsitykset, merkitykset ja tietoisuus muodostuvat vähitellen ja kunkin yksilön käsityksenmuodostus

noudattaa omaa linjaansa eikä kasvatuskäsityksiä tai niiden perusteluita mietitä kovin syvällisesti. Käsitusten muodostuminen ei kuitenkaan ole mielivaltaista vaan käsitykset muodostuvat koko ihmiselämän ajan eivätkä toisaalta ihmisen fyysiset tai psyykkiset ominaisuudet tai rakenteet määrää hänen käsitystensä muodostumista. Esimerkiksi elinympäristöllä on merkitystä käsitysten muodostumisessa. (Hirsjärvi 1981, 45-48)

Kasvatustietoisuuteen vaikuttaa kaksi keskeistä asiaa: Huoltajien ajattelun syvyys (*how far the parents' educational thinking has developed*) sekä huoltajien kykyyn reflektoida (*parents' awareness of themselves as thinking and acting beings*) omaa ajatteluaan eli kuinka hyvin he ovat tietoisia omasta ajattelustaan ja tietoisuutensa rakenteesta. (Hirsjärvi 1981, 49)

Hirsjärven (1981, 49) kasvatustietoisuudessa on kyse sisällöstä ja tasosta. Kasvatustietoisuus koostuu tavoitteista ja menetelmistä, joilla tavoitteet saavutetaan. Tietoisuus voi olla oman toiminnan havainnointia tai joitain tavoiteltavia arvoja.<sup>3</sup> Kasvatus voi olla myös spontaania tilanteen sanelemaa. Toimintaa usein ohjaavatkin aikomukset, uskomukset ja merkitykset mutta myös ihmiskäsitys. Korkeammat tavoitteet ovat usein sen kaltaisia kuin totuus tai eettinen elämä. Kasvatus siis pohjautuu arvoille. Kasvatuksella tavoitellaan ideaalia ihmiskuvaa, joka on usein normatiivinen esimerkiksi vakaumuksen sävyttämä, sitä voi ohjata ideaali kuva yhteiskunnasta eli kasvatustavoitteet voivat kummuta kasvattajan sisäiset arvomaailmasta. Hirsjärvi listaa arvoja, jotka ovat ihmiselle yhtä tärkeitä kuin ravintoaineet: käyttäytymisen sosiaaliset taidot (kohteliaisuus, ystävällisyys, toverillisuus, rehellisyys, iloisuus, yhteistyökyky, kunnioitus, kärsivällisyys, omatunto); henkilökohtaiset ja sosiaaliset sitoutumiset (rakkaus, terveys, valta, tieto, uskonto, palvelualltius, urheilullisuus); kulturealiset arvot (vapaus, riippumattomuus, työ, oikeus, demokratia, anteeksianto, vapaus) Kaikki edellä mainitut arvot ovat saavutettavissa ja opetettavissa. (Hirsjärvi 1981, 53-54) Sen sijaan Valett (1977, 78-113) jakaa lapsen tarpeet seuraavalla hierarkisella tavalla: fyysinen turvallisuus, rakkaus, luovuus, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot ja lopuksi itsekunnioitus (=self-worth).

---

<sup>3</sup>*Values occupy a central position in the concept of world view. Rescher (1969) sees that an individual's espousal of values is inextricably bound up with the two aspects of man as a 'rational man', his having needs and desires and his capacity for reason. Values are intangible. They enter the educational situation as previous and determining concepts (eg. Berson 1975). Values are, in the final analysis, things of the mind that have to do with the vision parents have of 'good life' for themselves and their children (Hirsjärvi 1981, 35).*

### 3.OSALLISUUS JA SEN ILMENEMINEN

#### 3.1. Opettaja osallistavana toimijana

Opettajien ammatillinen itsemääräämisoikeus (*professional autonomy*) on suuri. (Carr 1986, 7-8) He voivat tehdä itsenäisiä päätöksiä (*independent decisions*) ja (*autonomous judgements*) asiakkaiden oppimisesta oman ammatillisen arvioinnin ja päättelyn varassa. Opettajalla on myös virkavastuu eli opettajan on noudatettava viran hoidossaan voimassa olevaa lakia ja asetuksia ja muita työnantajansa määräyksiä. Opettaja on aikuinen, joka pyrkii opettamaan ja ohjaamaan oppilaita kulloisenkin voimassa olevan opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla. Aikuisella voi olla kuitenkin kuten Wyness (2012, 1-2) toteaa oppilaan näkökohtia välittävä rooli, jolloin oppilaan oma ääni ei tule kuulluksi. Wynessin mukaan osallisuutta tutkittaessa olisi kiinnitettävä huomiota myös aikuisen ja oppilaan suhteeseen osallisuutta koskevassa keskustelussa. Oppilaan tai lapsen ääni ja käsitykset voivat edellä mainitun Wynessin mukaan jäädä ”dominoivien” aikuisten varjoon.

Opettaminen on pyrkimystä johdattaa opetettavat kohti opettajan ja koulun välittämää päämäärää, kirjoittaa Carr (1986), ja jatkaa, että koulu pyrkii muodostamaan oppilailleen tietynlaista yhteiskunta- ja maailmankuvaa uusintaen näin yhteiskuntaa. Individualististen toimijoiden tulee näin ollen olla varustettu melkoisella itsekritiikillä ja kyvyllä itsereflektioon asettaessaan päämääriä ja tavoitteita. Opettajan itseymmärrys voi estää häntä tiedostamasta ympärillään olevia sosiaalisia ja poliittisia mekanismeja, jotka rajoittavat ja estävät opetussuunnitelman toteutumista.

Ammatillinen pätevyys edellyttää jatkuvaa ja kriittistä keskustelua opettajan työstä ja tavoitteista muuttuvassa sosiaalisissa ja poliittisissa rakenteissa.<sup>1</sup> Tälle opettajan toimijuuden lähtökohdaksi Carr (1986) esittää, että kasvatukselliset ongelmat eivät ole pelkästään yksilökeskeisiä seikkoja vaan myös sosiaalisia vaatien yhteisöllistä toimijuutta tullakseen ratkaistuksi.

---

*In the critical view, educational problems and issues may arise not only as individual matters, but as social matters requiring collective or common action if they are to be satisfactorily resolved (Carr 1986, 31).*

Moilanen (1998) toteaa, että tieto kasvatuksen päämäärästä on kasvatuksen ensimmäinen edellytys. Toinen edellytys on tieto kasvutilasta ja -tilanteesta, jossa pyritään saamaan aikaan muutos. Kolmas edellytys on tieto kasvatusten menetelmistä. Tieto kasvatuspäämäärästä sisältää tiedon siitä, millaiseksi lapsen halutaan kasvavan. Kasvattajan on perehdyttävä ihmisen kasvuprosessiin yleisesti, hänen on luotava käsitys, millaisessa yhteiskunnassa kasvava tulee elämään sekä tiedettävä kunkin kasvattinsa ominaisuusluonne, kehityspyrkimykset ja -tarpeet. (Moilanen 1998, 61)

Opetuskäytäntöjen pitää perustua yhä enemmän tutkimukseen. Toiseksi Carrin mukaan opettajan osallisuutta pitää laajentaa niin päätöksenteossa kuin hänen yhteisössäänkin. Kolmanneksi opettajan vastuullisuuden (*responsibility*) pitää laajeta yhteiskunnan muihinkin yhteistyökumppaneihin (*community at large*), jotka tässä tutkimuksessa ovat huoltajat ja muut oppilaan elämässä mukana olevat tahot kuten esimerkiksi kouluterveydenhoito. (Carr 1986, 9)

Koulu on osallisuuden sosiaalisen perustan vahvistamisen näkökulmasta keskeinen. Koulu mahdollistaa yhteiselämän valmiuksien omaksumisen, sillä se kokoaa yhteen tietyn asuinalueen koko ikäluokan, jolloin erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista oleville lapsille tarjoutuu ympäristö vertaissuhteiden muodostumiselle. Koulussa myös opitaan yhteisöllistä ja dialogista toimintakulttuuria koulun sisällä ja koulusta ulospäin. (Nivala 2008, 298)

Koska tämä opinnäytetyötutkimus on luokanopettajan tekemä, ei voida sivuuttaa myöskään opettajan roolia tutkimuksen suorittajana ja toisaalta reflektoivana toimijana ja opetuksen ja luokassa tapahtuvan kasvatuksen toteuttajana. Tutkijana opettaja joutuu arvioimaan myös omaa toimintaansa ja valintojaan tavoitteiden asettamisessa ja valitessaan työskentelytapoja tavoitteiden saavuttamiseksi mutta myös tutkimuksen kohteena. Mäntynen (2016, 20) kirjoittaa opettajien osallisuutta tutkivassa väitöskirjassaan Tingeä (2005) lainaten, että opettajien pitäisi hankkia teoreettista tietoa ja tutkia omaa työtään ja tehdä opettajatieto, tietämys, uskomukset ja käytännöt julkisiksi, koska vain kentältä saa käytännössä relevanttia tietoa. Tällaisessa opettajan tekemässä tutkimuksessa elintärkeää on opettajan itsetuntemus. Omaa työtä tutkiessa on osattava sulauttaa opettajan, tutkijan ja tutkimukseen osallistujan roolit. (Mäntynen 2016) Eteläpelto ja Saarinen (2006, 157-173) käsittelevät artikkelissaan, *Developing Subjective Identities*, opettajaa ja opettajaksi opiskelevaa toimijana, joka tuo ja kuljettaa mukanaan aikaisemmista toimipaikoista ja tehtävistä omaksumiaan käytänteitä ja kehitystehtäviä. Näitä ideoita ja kehitystehtäviä he pystyivät parhaiten toteuttamaan yhteisössä, joka tuki heidän tavoitteitaan. Eteläpellon ja Saarisen mukaan

opettajaa ohjaavat henkilökohtaiset tavoitteet, suunnitelmat ja projektit, jotka etsivät sopivaa yhteisöä toteutuakseen.

Olesenin (2006) mukaan toimija on subjekti, jonka täytyy tiedostaa, mistä hänen subjektiivisuutensa koostuu. Toimijana subjekti on intentionaalinen ja pyrkii vuorovaikutukseen jonkun kanssa itsensä ulkopuolella eli toimija prosessoi omaksumiaan (*perceptions*) asioita ja vaikutelmia (*impressions*) maailmasta. Subjektiivisen toimijan on oltava tietoinen siitä, miten hänen oma toimintansa (*agency*) vaikuttaa paitsi hänen omaan asemaansa mutta myös tapahtumiin, joissa hän on osallinen (Olesen 2006, 58). Eteläpelto ja Saarinen (2006, 157-175) kiinnittävät huomiota subjektin luonteeseen ja subjektin kokemuksiin sosiaalisissa tilanteissa ja siihen, mitä seurauksia näistä kokemuksista on oppimiselle. Heidän mukaansa osallisuuden luonne on hyvin kontekstisidonnainen. Oppimisympäristöt vaihtelevat ja opiskelijat tuovat kokemuksiaan toisesta oppimisympäristöstä toiseen. Kokemusten ja käytäntöjen siirto paikasta toiseen ei ole aina ongelmaton. Eteläpellon ja Saarisen mukaan toimija kuljettaa mukanaan henkilökohtaisia tavoitteitaan, suunnitelmiaan ja aikomuksiaan odottaen ympäristöä niiden realisoitumiseksi. Kaikki yhteisöt eivät anna tilaisuutta toimia kaikille jäsenilleen, mikä saattaa johtaa negatiivisten kokemusten kierteeseen ja vetäytymiseen ryhmän toiminnasta ja etsimään uusia ryhmiä, joissa voivat toimia. Toimijuus koostuu siis tiedoista, taidoista ja ohjaavista normeista. Oman aseman ja toimijuuden tiedostaminen on oppimisprosessi, kirjoittaa Trinh Minh Ha (Trinh Minh Ha 1991, 33) Toimijuus on myös sidoksissa sukupuoleen eli on sukupuolisidonnainen, kuten Margaret Sommerville (2006, 37-51) toteaa.

Aikaisemmin fyysinen työ ja kehollisuus ovat määrittäneet toimijuutta, kun sen sijaan nykyään toimija nähdään aktiivisena subjektina, jonka toimijuus ei ole välttämättä sidoksissa tiettyyn paikkaan mutta on silti osa sosiaalisten suhteiden verkostoa, jossa yksilö toimii subjektiivisten kokemustensa varassa. Myös nykyajan työpaikoilla on huomattu sosiaalisten kontaktien merkitys oppimiselle. Ihminen oppii niiltä ihmisiltä, joiden kanssa hän tekee käytännön työtä. (Henning Salling Olesen 2006, 53- 84) Samassa teoksessa Billett ja Smith määrittävät toimijuuden oppimisprosessiksi, jota tapahtuu tietoisesti ja tiedostamatta ihmisen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä puitteissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 23-26) korostavat toimintaa ja toimintakulttuuria opetuksen keskeisenä osana. Esimerkiksi Mertler (2006,2) ja Mills (2003) ovat tutkineet toimintaa nyky muodossaan. Kasvatuksen tutkimuksella on kuitenkin pitkät perinteet ,

sillä jo vuonna 1762 ranskalainen kasvatustieteilijä Rousseau väitti teoksessaan, *Emile*, että pääsääntöisesti luonto ohjaa lapsen kehitystä, eikä siihen tulisi opettajan liaksi puuttua. Myös Froebel (1782-1852), lastentarhojen kehittäjä, oli Rousseauun kanssa lähes samaa mieltä ajatellen, että lapset saivat kehittyä kasvun lailla, kunnes Dewey (1859-1952) kehitti perustuvaa laatua olevan teorian lapsen kehityksestä osana ympäröivää yhteiskuntaa. (Carr 1986, 10-11)

Tultaessa 1960-luvulle Britanniassa alettiin tutkia kasvatusta ja opetusta aivan toisesta näkökulmasta. Kasvatusteoriassa Hirst toi esille vuonna 1966 kasvatuksen pääkohdat: tavoitteet, menetelmät ja arviointi. Teoria ei saanut olla pysyvä, vaan sen oli kehittyvät koko ajan. Hirst myös ajatteli, että käytäntö muokkaa teoriaa ja kasvatusteoriaan vaikuttavat muutkin tieteenalat kuten esimerkiksi luonnontieteet ja historia. (Carr 1986, 12-13) Joseph Schwab näki ensimmäisenä opettajan tutkijana. Esimerkiksi Britanniassa levisi opettajat tutkijana -liike, jossa oli nähtävissä kaksi suuntausta: opettajat individualistisina tutkijoina tai opettajat kollektiivisena tutkijayhteisönä. (Carr 1986, 19) Kasvatuksen alalla toiminnan tutkimusta on esiintynyt vasta viimeisinä vuosikymmeninä. Toiminnan tutkiminen voi olla myös kriittistä (*Critical Theory*). Esimerkiksi opettajan kriittinen tutkimusote perustuu arvoihin, arvostuksiin, mielenkiinnon kohteisiin ihmisluonnosta, tekijän tietoon. Tekijän tietoa tarvitsee jokainen, joka tuottaa jotakin. Tekijällä olisi oltava tieto ja aikomus siitä, mitä tekee jo ennen kuin aloittaa tekemisen.<sup>2</sup> Carr (1986) esitti kasvatuksen toiminnan tutkimiselle vaatimuksia kuten, että tutkimuksen on oltava rationaalista, objektiivista ja totuudenmukaista mutta myös tulkinnallista erottaen ideologiset tulkinnat muista. Toiminnan tulee myös pyrkiä yhteisymmärrykseen.

---

*...it is apparent that educational theory must reject positivist notions of rationality, objectivity and truth.*

*...educational theory must accept the need to employ the interpretive categories of teachers.*

*It must provide ways of distinguishing ideologically distorted interpretations from those that are not.*

*...It must also provide some view of how and distorted self-understandings to be overcome (Carr 1986, 129).*

Habermas (1994, 68-93) tarkasteli dialogin avulla tapahtuvaa ongelmanratkaisua kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan. Hän tarkastelee kommunikatiivisessa teoriassaan yhteistoimintaa kahdesta näkökulmasta: sosiologisesta ja filosofisesta. Hän käyttää termiä toiminnan koordinaatiomekanismit tarkoittaessaan vuorovaikutukseen perustuvaa jonkin kysymyksen käsittelemistä yhteisymmärryksessä osallistujien kesken. Habermas asettaa käsittelylle kolme rajoittavaa kriteeriä, jotka ovat:

1. Yhteistä tietoa konstituoi yhteisymmärrys
2. yhteiset näkemykset sitovat osallistujia vastavuoroisesti
3. monologiset näkemykset eivät saa vaikuttaa muihin osallistujiin ja saavutetulla yhteisymmärryksellä ei saa eikä voi olla vaikutusta tai velvoitettavuutta (Habermas 1994, 70-71).

Moilanen (1998, 63) käyttää päämääräorientoituneen toiminnan kuvaamisessa Habermasin jaottelua päämääräprientoitumiseen ja ymmärrysorientoitumiseen ja selittää, että päämääräorientoituneessa toiminnassa toimija valitsee ne keinot, joiden uskoo vievän tähän päämäärään. Instrumentaalisessa päämääräorientoituneessa toiminnassa kohteena on luonto, kun taas strategiaorientoituneessa toiminnassa kohteena on sosiaalinen maailma eli strategiaorientoituneessa toiminnassa pyritään saamaan ihmiset toimimaan halutulla tavalla. Ongelmalliseksi asian ymmärtämisen tekee, että välineellinen toiminta voi olla sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Sen sijaan Habermasin kehittämä ymmärrysorientoitunut eli kommunikatiivinen toiminnan malli ei pyri saamaan toista ihmistä toimimaan tietyllä tavalla, vaan tavoitteena on päästä yhteisymmärrykseen hänen kanssaan ja tätä kautta pyrkiä koordinoimaan tiettyä toimintasuunnitelmaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä viimeksi mainittu kommunikatiivisen toiminnan suunnitelma kuvaa aikaisemmin esille tuotua perusopetuksen tavoitetta yhdessä tekemisestä, ajattelemisesta, suunnittelemisesta, tutkimisesta ja näiden prosessien arvioimisesta.



Antikainen (et. al. 2006) kirjoittaa Habermasin kolmesta tiedon intresseistä seuraavasti:

1. Tekninen tiedonintressi, joka on instrumentaalista ja tieto on informaatiota yhteiskunnan tilasta
2. praktinen tiedonintressi on kommunikatiivista ja käsittelee ihmisten välistä vuorovaikutusta
3. kriittinen tiedonintressi käsittelee ilmiöön liittyviä valtasuhteita, kuten esimerkiksi piilo-opetussuunnitelmassa (Antikainen 2006, 209).

Kommunikatiivisessa toiminnassa pyritään päämäärään, telokseen, esimerkiksi kielen avulla, jolloin systeemifunktionalismissa kieli toimii strategisen toiminnan välineenä. Strategisella toiminnalla pyritään päämäärään siten, että tilanne ensin tulkitaan ja sitten tehdään toimintasuunnitelma eri ratkaisuvaihtoehdoista. (Habermas 1994, 73)

Puolimatka (2010) kuvaa edellä käsiteltyä kommunikatiivista teoriaa seuraavasti:

Kommunikatiivisessa toiminnassa yhteistoiminta rakentuu sellaisten normien ja käsitysten varaan, joita kaikki osapuolet pitävät rationaalisesti pätevinä. Osanottajat ovat tasa-arvoisia. Argumentaatio on avointa, jotta yhteisymmärrys perustuisi päteviin perusteisiin ja johtaisi yhtenäisen totuuden löytymiseen. Argumentaatiossa perustelut tulee ymmärtää ja niiden pätevyys arvioida, mikä edellyttää niiden avointa käsittelyä. Opettajalta puolestaan edellytetään älyllistä rehellisyyttä ja tosiasioiden ja perustelujen monipuolista huomioon ottamista, mikäli hän käyttää kriittistä keskustelua opetusmenetelmänä (Puolimatka 2010, 202-203).

### 3.2. Oppilaat toimijoina

Moilasen (1998, 62) mukaan oppilas on oman oppimisensa subjekti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa oppilaan asemaa oppimisprosessissa seuraavasti: tavoitteiden pohdinta, oman työn säännöllinen arviointi ja kiireettömyys edistävät yhteisön oppimista, oppiva yhteisö luo edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen sekä yhteisön jäsenenä oppilaat voivat luoda myönteisen ja realistisen käsityksen itsestään ja kehittää luontaista kokeilun ja tutkimisen halua. Vain oppilas itse voi aikaan saada oman oppimisensa ja hänellä tulee olla oikeus itse määrittää oppimisensa tavoitteet. Vain näin toimien voi kasvaa demokraattisen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23-26) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tämä sama asia ilmaistaan seuraavasti:

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17).

Kun tutkimuskohteen osallistujat ovat alakouluikäisiä, on kiinnitettävä huomiota heidän kykynsä toimia. Tästä syystä osallisuuden kasvattamiseksi käytetyt menetelmät ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisia eli puheenvuorojen käyttämistä, näyttelemistä, oman toiminnan arviointia, oman työskentelyn suunnittelua ja tuotoksia, jotka tukevat oppimistavoitteita.

Lasten toimijuutta on tutkittu osana osallisuutta ( Alanko 2013; Wyness 2013) mutta myös pelkästään demokratian toteutumisenä lasten parissa (Arnot & Reay 2007) Alanko tutki pedagogiikan näkökulmasta väitöskirjassaan oululaisten lasten ja nuorten osallisuutta. Kyseessä oli toimintatutkimus, jossa lapset, nuoret ja aikuiset toimivat vastavuoroisina toimijoina, kuitenkin siten, että aikuinen on toiminnan keskeinen voimavara. Alangon tutkimuksessa osallisuusryhmä nähdään edustukselliseksi järjestelmäksi, jossa lapset ja nuoret suunnittelevat toimintaa omien intressiensä pohjalta. Kyseessä oli demokratiakasvatus, jossa omaksuttiin tiedollisia ja taidollisia valmiuksia osallistuvaan ja vaikuttavaan toimintaan omassa lähiyhteisössä ja yhteiskunnassa. (Alanko 2013) Alangon tutkimus keskittyy näkyvään ja vaikuttavaan osallisuuteen.

Lasten toimijuudella voi olla myös rajoitteita, kuten Alanko 2013 ja Wyness 2013 toteavat. Artikkelissaan *Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis*, Wyness toteaa, että usein aikuiset välittävät lasten osallisuuskokemuksia omien näkökohtiensa perspektiivistä. Lasten ja aikuisten näkökohdat ovat saattaneet olla eriäviä. Siksi Wyness ehdottaa aikuisten toimijoiden osuuden rajoittamista eli aikuisista vapaita toimintoja tutkittaessa lasten osallisuutta. Myös Arnot & Reay (2007) korostavat tarvetta saada oppilaiden äänet kuuluviin. Sosiologian alaan kuuluvassa artikkelissaan Arnot ja Reay haluavat irtautua brittiläisestä luokkaeroihin, etniseen ryhmään kuulumisen tai perhearvojen kentästä ja tarkastella lasten osallisuutta ja toimijuutta Basil Bernsteinin sosiaalipedagogiikkaa seuraten eli, että pedagogiikka on kommunikaatiota. Bernsteinia mukaillen Arnot ja Reay jakavat pedagogisen puheen (*Pedagogic Talk*) luokkahuoneessa tapahtuvaksi (*Classroom talk*), Opiskelussa tarvittavaksi puheeksi (*Subject talk*), kavereiden kanssa käytettäväksi puheeksi (*Identity talk*) ja yleiseksi koulussa käytetyksi kieleksi (*Code talk*), joista yleisin koululuokassa on luokkahuoneessa semanttisia merkityksiä sisältävä luokkahuoneessa tapahtuva puhe.

### 3.3. Tätä tutkielman puitteissa tehty tutkimus

Tässä tutkimuksessa seuratun ryhmän toimijoina olivat alakoulun oppilaat, jotka pyrkivät parantamaan yhteistyötaitojaan opetussuunnitelman puitteissa käyttäen näyttelemistä, tuottamista, esittämistä ja ryhmätyötilanteita tavoitteen saavuttamiseksi. Luokanopettaja on yksi toimija, joka käynnistää toiminnan, jakaa puheenvuoroja ja huolehtii, että toiminta toteuttaa voimassa olevaa opetussuunnitelmaa. Oppilaille asetettiin tavoitteeksi kuunnella ja tulla kuulluksi, pyrkiä siihen, että jokainen on tasavertainen jäsen ryhmässä sekä, että jokainen voi olla myös täysivaltainen toimija omassa ryhmässään.

Kuunteluharjoituksilla pyrittiin arvostamaan kuulemaansa ja käyttämään omia puheenvuoroja omien näkemystensä esille tuomiseksi. Alakouluikäisten opetussuunnitelmassa tällaiset kuuntelutehtävät ja harjoitteet tarkoittavat usein kysymysten esittämistä muille ryhmässä, puheenvuorojen jakamista esimerkiksi arvoitusten tai pantomiimiesitysten oikeiden vastausten löytämiseksi.

Opittuaan vuorovaikutustaitoja oppilaat harjoittelivat yhteistoimintaa näytelmäryhmissä. He

käsikirjoittivat satuja näytelmiksi tutustuttuaan lasten satukirjoihin ja niiden tapaan kertoa tarinoita. Oppilaat saivat jakaa roolit haluamallaan tavalla. Jotkut oppilaista halusivat ehdottomasti päärooleihin, jolloin ryhmä päästi halukkaat niihin ja, jos joku halusi olla kertoja tai mahdollisimman huomaamaton, senkin annettiin tapahtua. Osallistujat saivat määrittää osallistumisensa asteen kyseisessä oppimiskokonaisuudessa. Mielenkiintoiseksi esitykset teki se, että tarinat ja henkilöt alkoivat muodostua näyttelijöidensä näköisiksi. Henkilöiden persoonalliset piirteet ja vahvuudet olivat merkittävässä asemassa videoituissa tallenteissa, joita käytettiin myöhemmin luokan omana äidinkielen oppimateriaalina. Omien suoritusten katsominen oli suurta viihdettä.

Tutkimus jatkui erilaisten vaikuttamismahdollisuuksien harjoittelulla, kuten luokkalehden tuottamisena. Lehti tehtiin omista harrastuksista, joita esiteltiin ja joihin liittymisen hyviä puolia tuotiin esille. Aiheet ja harrastukset, joihin itse oltiin sitouduttu, tuotiin rohkeasti esiin, ja liityttiin muihin saman lajin harrastajiin. Ryhmät, jotka tuottivat näitä lehtijuttuja, muodostuivat ennalta arvaamattomista oppilasryhmistä, joita opettaja ei välttämättä olisi osannut ennakoida. Oppilaat kertoivat todellisesta minästään ja mielenkiinnon kohteistaan. Poikkeuksetta lehtiartikkelit ja kuvat herättivät kunnioitusta muissa oppilaissa ja hyväksyntää kunkin valintoja kohtaan.

Alakouluikäisten parissa toimintatutkimuksen keinoin toteutettava tutkimus edellyttää ikään soveltuvia toimintamenetelmiä, jotka tukevat opetussuunnitelmassa esitettyjä kasvatus- ja opetustavoitteita. Siksi tutkimusmenetelmiksi valikoituivat keskustelu, puheenvuoron pyytäminen ja -kuunteleminen. Itsensä ilmaiseminen ja toisten ryhmässä olevien hyväksyntä tasavertaisena toimijana. Tältä pohjalta valikoitiin yksi ongelma, jota osallisten kesken nimitettiin yhteistyötaidoiksi. Yhteistyötaitojen kehittämisellä Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa hyväksi käyttäen pyrittiin edistämään oppilaiden osallisuutta kaikissa nykytutkimuksen esille tuomissa osallisuuden ilmenemismuodoissa.

Habermasin kommunikatiivisen toimintateorian interaktion välineenä toimii kieli. Kielellinen kommunikaatio edellyttää kielen käyttämistä välineenä yhteisesti asetetun päämäärän ja yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Tutkimuksessa vuorovaikutuksen välineenä käytettiin puheenvuoroja, kuuntelemista ja keskustelua. Kyetäkseen osallistumaan keskusteluun on osattava pyytää ja kuunnella puheenvuoroja, joita muut ryhmään osallistuvat käyttävät. Kuuntelemista voidaan harjoitella erilaisilla kuuntelutehtävillä, tarkan kuuntelemisen harjoitteilla, odottamattomien ja ennakoimattomienkin äänien tunnistamisella tavoitteena keskittyä kuuntelemiseen.

### 3.3. Osallisuuden ilmeneminen

Kuten johdannossa ja tutkimustehtävän esittelyssä tuotiin esille, osallisuus, osallistaminen ja osalliseksi itsensä tunteminen ovat, paitsi suhteellisen vähän tutkittuja, mutta myös osittain päällekkäisiä ja joissakin raporteissa toisensa korvaavia käsitteitä. Nivala & Ryyänen ( <http://www2.uef.fi/documents>. Luettu 18.04.2016) toteavatkin, että osallisuus-käsitteeltä puuttuu edelleen täsmällinen ja yleisesti hyväksytty määritelmä. Sosiaalipedagogiikan alaan kuuluvaa osallisuus-käsitettä ei voi korvata englanninkielisellä *participation*-sanalla, koska silloin osallisuus käsitetään paitsi osallisuudeksi myös osallistumiseksi. Suomenkielessä näillä sanoilla on huomattava ero. Joissakin lähteissä viitataan Kurt Lewinin käyttäneen osallisuus-käsitettä toisen maailmansodan jälkeen tekemissään tutkimuksissa ja päätelmissä. Lewin (1948, 68-68) käyttää ryhmiä ja ryhmäkäyttäytymistä kuvaavissa esityksissään termiä kuuluminen (*belongingness*) puhuessaan ryhmän jäsenyydestä. Lewin puhuu myös tunteesta kuulua ryhmään (*feeling of group belongingness*) sellaisessa tapauksessa, jossa ryhmäläinen on saanut vapaasti ilmaista tunteuksiaan.

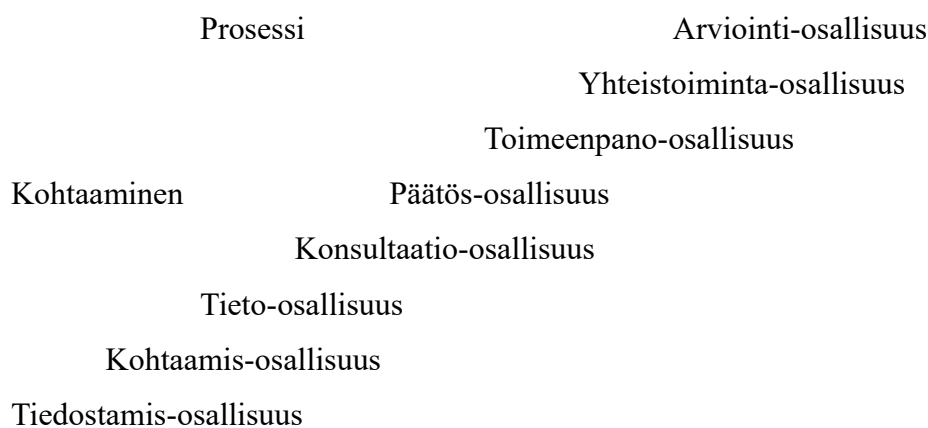
Suomalaiseen julkishallinnon keskusteluun osallisuus-sana tuli 1970-luvulla kansalaisosallistumisen myötä. Paavo Lipposen I hallitus (1995-1999) esitti hallitusohjelmassaan yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi kansalaisten vaikutusmahdollisuuksien lisäämisen. Vuonna 1997 sisäasianministeriö asetti valtakunnallisen osallisuushankkeen. Tässä osallisuushankkeessa ei määritelty osallisuus-käsitettä tarkemmin mutta se rinnastettiin väljästi demokratian käsitteeseen sanomalla, että osallisuudella tarkoitetaan pientä demokratiaa, joka koskee ihmisen omia elinolosuhteita ja, joka toteutuu suoran vaikuttamisen kautta Nivala & Ryyänen ( <http://www2.uef.fi/documents>. Luettu 18.04.2016, 12).

Osallisuus on määritelty myös kansainvälisellä tasolla. YK: lapsen oikeuksien sopimuksessa (LOS, SopS 60/1991) määritellään jokaisen lapsen oikeus osallisuuteen, mikä tarkoittaa muun muassa lapsikansalaisen yhteiskunnallisten ja aikuisten vallankäytön suhdetta. Lapsen oikeuksien sopimus takaa lapselle osallistumisen ja mielipiteen ilmaisemisen mahdollisuuden kaikissa häntä koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti, kirjoittavat Hotari & Oranen & Pösö (kirjassa Brady 2009, 117) Suomen perustuslaissa todetaan,

että lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa kehitystään vastaavasti itseään koskeviin asioihin (Perustuslaki 731/1999, 6 § )

Julkishallinnossa osallisuutta – osallistumista pyritään edistämään osallistamisella, jolla pyritään lisäämään kansalaisten osallistumista. Myös käsitettä valtaistaminen käytetään kuvaamaan hallinnon, tiedeyhteisön tai muiden institutionaalisten toimijoiden pyrkimyksiä parantaa kansalaisten vaikutusmahdollisuuksia. Osallistamisella ja valtaistamisella on kuitenkin ero: osallistaminen johtaa osallistumiseen mutta valtaistaminen vaikuttamiseen. Osallistamisesta voidaan mainita esimerkkinä vaikkapa terveydenhuolto ja lasten päivähoito. (Anttiroiko 2003, 18)

Mäntynen porrastaa väitöskirjassaan osallisuuden aktiivisen toiminnan määrän suhteen kahdeksanosaiseksi portaikoksi, jossa alimmalla askelmalla yksilö tiedostaa eli on tilanne, jossa hän kokee osallisuutta johonkin. Seuraavalla askelmalla saavutetaan myönteinen tunnekokemus, kohtaamistilanne, jossa yksilö saa subjektiivisen asiassaan ja arvostetuksi tulemisen tunteen, kirjoittaa Mäntynen (2016). Tämä myönteinen tunnekokemus ja arvostetuksi tulemisen tunne luo keskinäistä luottamusta, joka lisää halua tiedon vastaanottamiseen ja siten antaa myöhemmin kompetenssia toimia asiantuntijana eli tuottaa tietoa itse. Neljän alimman askelman voidaan nähdä kuvaavan alakouluikäisen osallisuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa häntä koskeviin asioihin.



Kuva 2. Osallisuuden portaat Mäntystä (2016,73), Salmikangasta (1997) ja Gretscheliä (2002) lainaten.

Edellä kuvattua porrasmallia Hotari & Oranen & Pösö (kirjassa Brady 2009) kritisoivat oletuksesta, että alemmilla portailla yksilöllä ei ole juuri ollenkaan mahdollisuutta vaikuttaa, ja mitä korkeammalle hän kiipeää, sitä enemmän osallisuus suhteessa lisääntyy, eli alemmilla portailla osallisuutta on vähän ja korkeammilla tasoilla paljon. He perustelevät tätä kritiikkiä sillä, että lasten ja nuorten osallisuudessa on kyse useimmiten suhteesta aikuisiin ja aikuisten käyttämään valtaan, ja osallisuutta tarkastellaan sen funktiona. Eli porrasmallissa oletetaan, että osallisuus riippuu siitä, miten paljon lapset ja nuoret ovat mukana tekemässä päätöksiä. Porrasmalli ei ota huomioon subjektiivisen kokemuksen merkitystä, kirjoittavat Hotari & Oranen & Pösö (kirjassa Brady 2009) sen sijaan oletetaan, että mitä enemmän lapset ja nuoret ovat tekemässä päätöksiä, sitä enemmän heidän arvellaan olevan osallisia toiminnassa, jota päätökset koskevat. Keskeiseksi nousee aikuisten ja yhteisön rooli suhteessa lasten ja nuorten osallisuuden mahdollistamiseksi. Porrasmallissa aikuisten ja rooli nähdään vain mahdollisuuksia antavana ja rajoittavana.

Artikkelissaan Nivala & Ryyänen (2016) näkivät osallisuuden vastakohtana syrjäytyminen. Tuossa artikkelissa syrjäytyneeksi määriteltiin henkilö, jonka kouluttautuminen oli keskeytynyt tai henkilö oli joutunut työmarkkinoiden ulkopuolelle. Myös julkishallinnossa osallisuus ja osattomuus tulevat esille vuoden 2008 lastensuojelulaissa (LSL 2007/417), jossa luvussa ”Lapsen osallisuus” määritellään lapsen oikeudet olla osallinen omassa lastensuojeluprosessissaan, saada tietoa itseä koskevista päätöksistä, toimenpiteistä ja saada vaikuttaa niihin. Näin ollen, kuten edellä on tuotu esille, julkishallinnon osallisuus on usein osallistumista. Nivala & Ryyänen toteavat, että julkishallinnon asiakirjoissa osallisuus käsitetään usein niin, että aina on joku, jolla on osallisuuden avaimet käsissään ja aina on joku, jolle ne pitää antaa (<http://www2.uef.fi/documents>. Luettu 18.04.2016, 14).

Nivalan ja Ryyänen artikkelin mukaan osallisuus on aktiivista (vs. passiivista), kiinnostusta ympäristöä kohtaan ja halua vaikuttaa, osansa saamista yhteiskunnan resursseista ja mahdollisuuksista, oman paikan löytämistä eri toimintajärjestelmissä ja elämistä yhteydessä itseensä, ympäristöönsä ja yhteiskuntaan. Anttiroiko (2003, 16-20) määrittelee osallisuuden (engl. *inclusion* tai *social engagement*) yksilön kiinnittymiseksi yhteisöönsä, mikä voi olla toiminnallista tai kokemuksellista ja jaettava siten, että sen laajuutta tai ilmenemistä ei voi paljastaa toiminnallisten käytäntöjen tai osallistumismuodon kautta. Tällöin on kyseessä syvällisempi, identiteettiin ankkuroitu kokemus tai tunne jäsenyydestä yhteisössä. Nivala & Ryyänen tarkastelevat osallisuutta sosiaalipedagogiikan, erityisesti kriittisen sosiaalipedagogiikan näkökulmasta. Kriittisen sosiaalipedagogiikkaan kuuluvat dialogi ja yhteisöllinen toiminta, yhteiskunnallisten

valta-asetelmien paljastaminen sekä kaikkien tasa-arvoon perustuvan toiminnan ja heikoimmassa asemassa olevien puolelle asettuminen. (Nivala & Ryyänen: Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. <http://www2.uef.fi/documents>. Luettu 18.04.2016, 25)

Osallisuus on kuulumista johonkin, olemista, elämistä ja toimimista yhdessä muiden ihmisten kanssa. Osallisuus ei ole yksilön ominaisuus eikä yksilön toimintaa. Osallisuus toteutuu ihmisen ja yhteisön suhteessa. Osallisuus on siis suhde. Osallisuuden kokeminen vaikuttaa siihen, millaisiksi ihmisiksi kasvamme ja millaisiksi meitä kasvatetaan. Vaikka laeilla ja asetuksilla voidaan vaikuttaa ja edistää osallisuuden kokemista, tärkeää on millaisia mukana olemisen ja mukaan kuulumisen kokemuksia saamme, ja myös se miten itse suhtaudumme toisiin ihmisiin eli kasvatustähtäystä korostaen. ( Nivala & Ryyänen: Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. <http://www2.uef.fi/documents>. Luettu 18.04.2016) Joissakin yhteyksissä osallisuus on pelkistetty rituaalisiksi toimenpiteiksi tai mekaanisiksi toimenpiteiksi, kirjoittavat Nivala & Ryyänen, ja jatkavat, että osallisuudeksi saatetaan kirjata se, että lapsi tapaa sosiaalityöntekijän.

Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisussa 2014:4 ( Aira & Hämylä & Kannas & Aula & Harjukivinen. [www.lapsiasia.fi](http://www.lapsiasia.fi). Julkaistu verkossa 24.4.2014) Suomen lasten hyvinvoinnin tilaa kuvaavassa osiossa todetaan, ettei lasten kuulluksi tulemista, yhteisöjen osana olemista, vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksia eri elämänalueilla kyetä täysin edellä mainitun raportin puitteissa kuvaamaan. Hotari & Oranen & Pösö (kirjassa Brady 2009, 117) kirjoittavat, että Suomessa lapsen oikeus osallistumiseen on heikoimmin tuettu (2006, 34), sillä juridisen tason rinnalla osallisuutta voidaan tarkastella myös lapsen kokemuksena, mikä tarkoittaa lapsen tai nuoren subjektiivista kokemusta omista toiminta- tai vaikuttamismahdollisuuksistaan tietyissä yhteisöissä tai prosesseissa. He toteavat myös, että osallisuuden kokemuksen syntyminen on vuorovaikutuksen tulos. Sille voidaan luoda edellytyksiä, mutta sitä ei voi synnyttää. Eikä syntynyttä kokemusta voida toisaalta kieltää. Joskus kokemus saattaa syntyä ilman näkyvää osallistumista, joskus se voi jäädä syntymättä aikuisen massiivisistakin ponnisteluista huolimatta, toteavat Hotari & Oranen & Pösö (kirjassa Brady 2009).

Myös Anttiroiko (2003,17) kiinnittää huomiota osallisuus-käsitteen laveuteen. Anttiroiko ilmaisee asian seuraavasti:

”Siinä missä osallistuminen tuo väistämättä mieleen aktiivisesti toimivan yksilön, osallisuuden käsite mahdollistaa myös sellaiset passiivisemmat osallisena olemisen muodot, jotka eivät ole osallistumista sanan varsinaisessa merkityksessä (Anttiroiko 2003, 17).”



Hotari & Oranen & Pösö (kirjassa Brady 2009) kirjoittavat, että muun muassa Nigel Thomas (2002, 174-176) on kritisoinut porrasmalleja, joissa osallisuus nähdään yksiulotteisena ominaisuutena, jota on joko paljon tai vähän. Osallisuudella on useita ulottuvuuksia, joiden keskinäiset suhteet voivat vaihdella ja samalla lapsen kokemus osallisuudesta voi muuttua. Thomasin mukaan lapsen osallisuus rakentuu ensinnäkin siitä, millaiset mahdollisuudet lapsella on valita, osallistuuko hän johonkin prosessiin vai ei, sillä myös kieltäytyminen on osoitus osallisuudesta. Seuraava ulottuvuus on saada tietoa tilanteesta tai prosessista, omista oikeuksista ja roolista siinä. Kolmas ulottuvuus on vaikuttaa päätöksentekoon ja neljäs ulottuvuus on ilmaista itseään ja puhua omista ajatuksistaan ja mielipiteistään. Viidentenä osallisuuden ulottuvuutena Thomas pitää oikeutta itsenäisiin päätöksiin.

Edellä selostettuja osallisuuden muotoja tai portaita ei voida ajatella mekaanisesti niin, että yksi portas sopii yhdelle ja toinen toiselle tai, että yhden portaan kohtaamistilanne olisi riittävä subjektille. Thomas (2002, 176) kirjoittaa, että siinä missä joku lapsi tarvitsee ainoastaan tietoa tilanteesta ja vaihtoehtoista ja pystyy sen perusteella muodostamaan mielipiteensä ja ilmaisemaan sen, joku toinen tarvitsee paljon enemmän tukea ja rohkaisua voidakseen luottaa siihen, että hänen ajatuksillaan on arvoa. Tällainen tilanne vallitsee usein kasvatuksen ja opetuksen alalla. Ohjaajalta, opettajalta tai valmentajalta edellytetään kykyä rohkaista, kannustaa ja ohjata lasta ilmaisemaan ajatuksiaan ja tehdä valintoja tai päätöksiä. Tässä kohdin ammatissa olevan työntekijän asennoituminen osallisuuteen ja osallistumiseen vaihtelee esimerkiksi kouluissa.

Thomas (2002, 171) löysi tutkimuksessaan neljä erilaista aikuisten lähestymistapaa, jotka olivat: kliininen, byrokraattinen, arvosidonnainen ja kyyninen. Kliinisessä lähestymistavassa arvioidaan lasten osallistumista heidän emotionaalisen kapasiteettinsa ja haavoittuvuuden näkökulmasta. Osallistumisen arvellaan tässä näkökulmassa vaarantavan lapsen hyvinvointia, eikä lasta oteta mukaan päätöksentekoon esimerkiksi lastensuojelutapauksissa. Byrokraattisessa lähestymistavassa lapsi otetaan muodollisesti mukaan organisaation kriteereiden mukaisesti. Arvosidonnaisessa lähestymistavassa lasten osallisuus nähdään hyvänä ja tärkeänä asiana, joka on lasten oikeus ja joka parantaa päätöksenteon laatua ja joka johtaa parempaan päätöksenteon laatuun ja parempiin käytäntöihin ja lopputuloksiin. Arvosidonnaisessa lähestymistavassa aikuiset näkivät tehtäväkseen mahdollisuuksien luomisen lasten tukemiselle ja osallistumiselle. Neljännessä, kyynisessä lähestymistavassa lapset ovat manipuloivia, valtaa haluavia mutta eivät kykene kantamaan siihen kuuluvaa vastuuta. Heidän mukaansa lapsilla oli jo nyt liikaa valtaa, eikä sitä ollut tarpeen lisätä.

Maslow (1970, 97- 104) jakaa ihmisen tarpeet asteikolla ylempiin (*higher*) ja alempiin (*lower*) tarpeisiin, jotka ovat arvoja. Osa näistä arvoista ovat subjektille välttämättömiä, kuten ruuan ja turvallisuuden tarpeet, kun taas ylemmissä arvoissa korostuvat yksilön ulkopuoliset tekijät kuten taloudelliset, poliittiset ja sivistykselliset tarpeet. Maslow (1970, 22) tarkentaa puhuessaan tarpeista, että ne saavat alkunsa motivaatiosta saada tai tavoittaa jotakin. Ensi näkemältä tarpeet vaikuttavat tietoisilta mutta syvällisemmässä tarkastelussa ne paljastuvat sellaisten tarpeiden tyydyttämiseksi, jotka ovat tiedostamattomia eivätkä itse asiassa vaihtelee paljonkaan kulttuurista toiseen. Hagerty&Lynch--

Sauer&Patusky&Bouwsema&Collier([https://www..researchgate.net/publication/21534026\\_Sense\\_of\\_Belonging\\_A\\_Vital\\_Mental\\_Health\\_Conce](https://www..researchgate.net/publication/21534026_Sense_of_Belonging_A_Vital_Mental_Health_Conce). Luettu 14.07.2016) huomasivat psykiatrisessa sairaanhoidossa, kuinka Maslowin (1954) esittelemä tarpeiden hierarkian esiin tuoma tutkimustulos kuulumisesta joukkoon oli hyvin tärkeä heidän mm. skitsofreniaa sairastaville potilailleen. (Hagerty et. al. 2016) Tutkimuksen tekijät huomasivat, että kuuluminen johonkin joukkoon tai ympäristöön antoi henkilöille kokemuksen siitä, että ovat osa ympäröivää yhteisöä.

Edellä esitetyssä tutkimus ja kehityshankkeessa huomattiin, että kun henkilö tuntee olevansa arvokas, tarpeellinen ja tärkeä saaden kunnioitusta ryhmässä toisten osalta. Kuuluminen joukkoon ja yhteistoiminta toisten ryhmän jäsenten kanssa edesauttaa henkistä yhteenkuuluvuutta ja lujittaa yhteisten piirteiden puitteissa ryhmäläisten yhteensitoutumista, mitä hoitaja tai ryhmänohjaaja ei välttämättä voi saada aikaan. Sen sijaan ohjaaja tai koulussa esimerkiksi opettaja voi auttaa henkilöä tunnistamaan ja identifioimaan tunteuksia, joita ryhmään sopeutuminen ja siihen kuulumisen synnyttää.

[https://www..researchgate.net/publication/21534026\\_Sense\\_of\\_Belonging\\_A\\_Vital\\_Mental\\_Health\\_Conce](https://www..researchgate.net/publication/21534026_Sense_of_Belonging_A_Vital_Mental_Health_Conce). Luettu 14.07.2016).

Maslow (1970, 97) toteaa, että yksilö itsessään arvottaa ja vertailee eri asioita tarpeidensa tyydyttämisen kannalta, kuten maininta turvallisuuden ensisijaisuudesta rakastetuksi tulemiseen verrattuna. Tarpeiden ensisijaisuusluokittelussa tärkeimpiä alemman tason tarpeita ovat ruoka, sukupuolisuus, uni, turvallisuus sekä suoja uhkaa vastaan. Seuraavaksi tulevat ryhmään kuulumisen tarve ja samaistuminen ryhmän päämääriin, halu saavuttaa paikka ryhmässä. Ryhmään kuulumista seuraa tarve tulla rakastetuksi ja saada rakkautta osakseen. Seuraavaksi tulee tarve itsekunnioitukseen, luottamus itseen, kykeneväisyys, menestyminen, riippumattomuus, mitkä johtavat luottamukseen omiin mahdollisuuksiin ja potentiaaliin kypsyä, kasvaa kohti autonomiaa. Ihminen haluaa oppia ja tietää yhä enemmän yhä suurempia kokonaisuuksia. Oppimisessa pyritään

kohti filosofisia, uskonnollisia, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja täydellisyyteen, mikä johtaa jossain vaiheessa ikävystymiseen, mikä edelleen johtaa yhä uusiin yrityksiin ja intensiteettiin saavuttaa onnea, iloa ja muita positiivisia kokemuksia, jotka voivat johtaa myös turhautumiseen. (Maslow 1970, 72-73) Kuten edellä tuotiin esiin tarve kuulua ryhmään on yksi perustarpeista. Maslowin luokittelussa, tasolla kolme oleva perustarve, kuuluminen (*belong*) joukkoon, laumaan, luokkaan, seuraan, perheeseen tai työyhteisöön koetaan hyvin tärkeäksi. Ihminen haluaa kuulua ja olla kontaktissa muihin ja kokea jotain yhteistä. (Maslow 1970, 44)

Myös opetussuunnitelma edellyttää vuorovaikutusta, avoimuutta ja yhteistyötä oppilaiden kesken. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 edellyttää, että opetuksen avulla tuetaan oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalisoituvassa maailmassa. Perusopetuksen avulla on tarkoitus lisätä alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa, eli perusopetus rakentuu yhteisesti valikoituneille arvoille, kuten yhteisöllisyydelle ja tasa-arvolle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14-15)

Yhteisöllisyys ja tasa-arvo konkretisoituvat koulun toimintakulttuurissa, jonka tulee olla avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukea yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaiden edellytetään osallistuvan koulun toimintakulttuurin luomiseen ja kehittämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 19)

Kun puhutaan osallisuudesta koulussa, on tarkasteltava useita tasoja, kuten ryhmä- ja yksilötason ilmiöitä. Osallisuus ilmenee koulussa paitsi kouluorganisaatiotasolla myös arjen ja yhteiselämän tasolla. Koulu, varsinkin peruskoulu ja nimenomaan alakoulu muodostaa kasvatusyhteisön. Näin ymmärtäen koulu on osa hyvinvointipalveluja. Koulu on myös osa laajempaa ympäristöä, joten se on kasvuyhteisö paitsi koulun sisällä myös sitä ympäröivässä yhteiskunnassa. John Deweyn mukaan koulun pitää kasvattaa demokratiaa sekä teoriassa että käytännössä. Oppilaskunta on eräs esimerkki demokratiakasvatuksesta, vaikka se ei aina kaikkia kosketakaan. Gretchel (toim.) & Kiilakoski 2012, 95-108)

Koulu myös sosiaalistaa oppilaita yhteiskuntaan. Oppilas oppii yhteisönsä kulttuuria, yleissivistystä ja vuorovaikutusta. Koulussa kohdataan laaja joukko vertaisryhmään kuuluvia ihmisiä. Koulu on lapselle ja nuorelle toimintaympäristö mutta kuitenkin osa ympäröivää kuntaa ja yhteiskuntaa. Jos koulua tarkastellaan kriittisesti yhteiskunnallisena instituutiona, on kyse sivistyksellisistä kansalaisoikeuksista. Cellin et. al. (2012) määrittelevät onnistuneen koulunkäynnin seuraavasti:

Onnistunut koulunkäynti tuottaa oppimiseen ja itsensä kehittämiseen sitoutuneen

asenteen sekä tehokkaan oppimistyöskentelyn mallin, joka ilmenee aktiivisena osallistumisena opetusprosesseihin ja oppimistehtävien suorittamiseen sekä kiinnostuksen viriämisenä opiskeltaviin aiheisiin.(Cellin & Herranen & Junttila-Vitikka, Kiilakoski & Koskinen & Mäntylä & Niemi & Nivala & Pohjola & Vesikansa (2012, 99, kirjassa Gretchel (toim.) & Kiilakoski 2012)

Osallisuus kohdistuu siis sekä ryhmään että yksilöön. Cellin et. al. (2012,109) kirjoittaa, että on paradoksaalista, että koulu korostaa osallisuuskeskustelussa ryhmämuotoista osallisuustoimintaa, vaikka koulu toimii kohteitaan yksilöivästi ja jatkaa, että osallisuuden edistäminen voi kouluissa tarkoittaa edellä mainittua oppilaskuntatoimintaa mutta voi tarkoittaa myös paljon monipuolisempaa näkökulmaa. Cellin et. al. (2012, 109- 114) jakaa osallisuuden karkeasti poliittiseen toimintaan ja sosiaaliseen toimintaan, jolloin tarkoituksena on rakentaa yhteisöjä ja vahvistaa yhteisön jäsenten omanarvontuntoa.

Perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille valmiudet ”osallistuvana” kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa”. Opetussuunnitelmassa osallistuminen sisältyy kaikkiin oppiaineisiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 15-16) luettelee aihekokonaisuuksien puitteissa. Cellin et. al. (2012, 142) opetuksen taustalla olevat arvot: lapsuuden itseisarvo, johon myös osallisuus kuuluu; ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia; kulttuurinen moninaisuus ja kestävä elämäntapa. Valtakunnallinen ja paikallinen opetussuunnitelma ovat arvokeskustelun tulos. Osallisuus on otsikoitu otsikon Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen -aihekokonaisuuden alle:

”Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. Kouluyhteisö tarjoaa tähän turvalliset puitteet. Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24).”

Toiminnan tasolla osallisuus todentuu opetussuunnitelman mukaan yhdessä tekemällä. Oppilaat osallistuvat opetussuunnitelman mukaan toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Osallistumismenetelmänä tässä suunnittelussa on vuoropuhelu ja vuorovaikutus. Varsinkin

monialaisten opintojen tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja tarjota mahdollisuuksia olla mukana opiskelujen tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen suunnittelussa. Yksi tällainen vuoropuhelun harjoittamispaikka on oppilaskunta. Muita osallistumistoimintoja ovat kummi- ja tukioppilastoiminta sekä vapaaehtoistyö. Opetussuunnitelma rohkaisee yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa, jolloin käsitykset yhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnasta syvenevät. Opetussuunnitelmassa kehoitetaan myös yhteistyöhön muiden maiden koulujen kanssa globalisoituvassa maailmassa. Oppilaan tulisi olla osallinen ja tulla kuulluksi. Oppilaan tulisi saada kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28-35)

Osallisuus voi ilmetä hyvin moninaisesti, kuten seuraavasta vaihtoehtoliikuntaa käsittelevästä tutkimustuloksesta käy ilmi. Tutkittujen nuorten voidaan ajatella osallistuvan kaupunkielämään äänen keinoin, jolloin saavutetaan nuorison keskuudessa Mäntysen (2016) kuvaama myönteinen tunnekokemus, kohtaamistilanne, jossa yksilö saa subjektiivisen asiassaan ja arvostetuksi tulemisen tunteen. Tämä myönteinen tunnekokemus ja arvostetuksi tulemisen tunne voi luoda keskinäistä luottamusta kuten seuraavassa LIKE-tutkimushankkeesta käy ilmi.

Itä-Suomen yliopisto on tutkinut vaihtoehtoliikuntaa, nuoruutta ja erottautumisen mieltä LIKES-tutkimuskeskuksen hankkeessa. (Harinen & Liikanen & Rannikko & Torvinen 2015) Hanke kuului opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan Liikunnan monimuotoistuvat tilat ja tavat (2012-2015) -hankkeeseen eli LIMUUN. LIMU tutki lasten, nuorten ja aikuisten liikuntatodellisuuksia. Tutkimus oli empiirinen. Yksi edellä selostetun tutkimuksen kannalta mielenkiitoinen tutkimuskohde oli vaihtoehtoliikunnan äänen ulottuvuudet. Siinä Anni Rannikko (Harinen & Liikanen & Rannikko & Torvinen 2015, 69) toteaa, että erilaisten äänimaisemien luomisella otetaan haltuun kaupunkitiloja. Haltuunotto tapahtuu olemalla tai tekemällä mutta myös luomalla omia äänimaisemia. Tutkijan mukaan nuoret merkitsevät oman tilansa. Paradoksaalista tässä on, että desibeleissä mitattuna äänekkäin melu tulkitaan yhteiskunnalliselta vaikutukseltaan äänettömäksi. Tällainen tilan haltuunotto on harvoin artikuloitua tai puhuttua, jolloin se tulkitaan äänettömäksi tilan haltuunotoksi.

Myös Salome Voegelin on tutkimuksessaan *Listening to Noise and Silence* perehtynyt aistein omaksumaamme maailmaan. Voegel keskittyy tutkimuksessaan nimen omaan kuulemisen aistimiseen. Aistit ovat ideologisia ja kulttuurivaikuttavia. Kuuleminen eroaa näkemisestä siten,

että kuullakseen on oltava lähellä, täytyy jakaa aika ja tila kuullakseen – nähdä voi kauempaakin. Voegelin (2010) mukaan näkeminen on uskomista (*believing*). Kuuleminen on fenomenologinen ilmiö, se on täynnä epäilystä. Jakaessaan ja kuullessaan ihminen jakaa tilan eli on osallinen (engl. *participation*).

Koulussa tämä tilan haltuunotto tapahtuu usein välituntisin ja sosiaalisin keinoin. Keinoina ovat valikoiva reagointi oppilastovereihin, selän kääntäminen, toisille jutteleminen tai jättämällä toiset yksin. Välitunti onkin sosiaalinen näyttämö. Oppilaat saattavat kokea, että toimintaa välitunneilla häiritsevät koulun säännöt, opettajat ja valvojen tulkinta kiistanalaisissa tilanteissa. Edellä selostettu LIMU-hankkeessa samoin kuin lasten sosiaalista toimintaa välitunneilla kuvaavassa tutkimuksessa yhtenä tarkoituksena oli lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen liikunnan avulla. Liikunnan lisäys tapahtui oppilaiden kuulemisella ja toimintojen suunnittelemisella. Eräs tällainen liikunnallinen osallisuustoiminto on välkkäritoiminta, mikä tarkoittaa sitä, että osa oppilaista koulutetaan välituntiliikunnan välkkäriohjaajiksi. Tällaisen välkkäriohjaajan oletetaan välittävän aktiivisuuden viestiä vertaisilleen. Itse välkkäri liikuttaja voi jäädä muiden liikuttajaksi, hierarkiassa ylemmälle tasolle, jolloin hänen aktiivinen kokemuksensa osallisuudesta voi jäädä saavuttamatta. Aivan kuin oppilaskuntatoiminnassa, missä toiminta on normitettua ja on aika vierasta oppilaiden arkisen toiminnan näkökulmasta. Tutkijoiden mukaan parhaiten osallisuus tulee esille lasten spontaaneissa, itse keksityissä leikeissä. (Rajala & Pauku & Laine 2015, 71- 79)

Perusopetuksen perustana on lapsuuden itseisarvon tunnustaminen. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä kriittisesti. Monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Kotien ja koulun yhteinen arvopohdinta luo turvallisuutta ja edistää oppilaiden hyvinvointia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15)

Koulutuksen tarkoitus on sivistää (Niemelä 2011) Eli perusopetuskin tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15) Edellä mainittuja kasvatustavoitteita omaksuessaan syntyy väistämättä jännitteitä ja ristiriitoja. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä on elämässä arvokasta. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta

kansalaisyhteiskunnassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16)

### 3.4 Yhteenveto osallisuuden ilmenemisestä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) edellyttää osallisuuden lisäämistä opetuksessa. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalisoituvassa maailmassa. Opetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Perusopetus siis rakentuu yhteisesti valikoituneille arvoille, kuten yhteisöllisyydelle ja tasa-arvolle. Opetussuunnitelmassa siis toteutuu Lipposen ensimmäisen hallituksen tavoite kansalaisen vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseksi. Lipposen hallitusohjelmassa osallisuus-käsite rinnastettiin väljästi demokratian käsitteeseen sanomalla, että osallisuus on pientä demokratiaa. Winch & Gingell (1999) yhdistävät demokratiaan yhdenvertaisuuden: kaikkia saman ryhmän jäseniä opetetaan ja motivoidaan samalla tavalla, vaikka kaikki eivät voikaan saavuttaa esimerkiksi koenumeroitten muodossa samaa tasoa.

Osallisuus-käsitettä saatetaan usein rinnastaa osallistumiseen, varsinkin demokratian yhteydessä. Nivala & Ryyänen (2016) kritisoivat tätä yksipuolista näkemystä. Heidän mielestään osallisuus pitää ymmärtää laaja-alaiseksi käsitteeksi, joka kuvaa ihmisen ja yhteisön tai ihmisen ja yhteiskunnan suhdetta. Osallisuus-käsitettä ei voida heidän mukaansa kääntää englannin sanalla *participation*. Käyttämällä sanaa *participation* sen vastakohtaksi tulisi sana osattomuus, mikä taas johtaa suomen sanaan syrjäytyminen. Tämä tapa määritellä osallisuutta on liian kapea. Osallisuus (Nivala & Ryyänen 2016) voi olla myös osallistumisen mukanaan tuomaa tunnetta olemisesta, kuulumisesta, että on osallinen. Yksilö ei voi kuitenkaan itse päättää useimmissa tapauksissa, että on osallinen, sillä edellytyksenä on, että yhteisö hyväksyy yksilön jäsenekseen. Yksilön on myös haluttava olla osana yhteisöä ja kokea itsensä arvokkaaksi osaksi sitä. Käytännön toiminnassa tämä edellyttää demokratiaa, mikä edellyttää yksiltä tiedostamista kuulumisestaan johonkin yhteisöön.

Kuten edellä tuotiin esille, Mäntynen (2016) määritteli opettajien osallisuutta tutkimisessa väitöskirjassaan osallisuuden toiminnassa mukana olemisena mutta toisaalta myös yhteiskunnalliselta kannalta demokratian, vaikuttavuuden, hyvinvoinnin ja syrjäytymisen kuvaajana eli arvopohjalta. Sosiaalisesti Mäntynen (2016) määritteli osallisuuden vuorovaikutuksena tai

diskurssin kautta yhteisöä tai yksilöä koskevana kulttuurisena ilmiönä. Psykologisena ilmiönä Mäntynen (2016) määrittää osallisuuden kokemuksellisenä eli psykologisena tapahtumana, jossa yksilön elämänsä kulku tai vuorovaikutustilanteet vaikuttavat odotuksiin ja tulkintoihin. Edellä Nivala & Ryyänen (2016) käsittelevät osallisuutta sosiologiselta kannalta mutta päätyvät samaan lopputulokseen eli, että osallisuus on osallistumisen mukanaan tuomaa tunnetta olemisesta, kuulumisesta, että on osallinen. Osallisuus on aina henkilökohtaista ja ajallisaikallista.

Huoltajien osallisuus oli Rimpelän & Metson & Saariston & Wissin (2008) mukaan alakoulussa yleisempää kuin yläkoulussa. Alakoulussa, varsinkin alemmilla luokilla huoltajien ja opettajien keskustelut ovat yleisempiä kuin yläkoulussa. Yläkoulussa taas korostuu oppilaiden oma osallisuus. Osallisuus voi olla aktiivista tai passiivista (Nivala & Ryyänen (2016) eli yksilö voi toimia aktiivisesti esimerkiksi välituntiikuttajana, oppilaskunnassa tai jalkapallojoukkueessa. Hän voi toimia kannustavana ryhmän jäsenenä tai saada osallisuuskokemuksia siitä, että kuuluu joukkoon. Osallisuus on tällöin kuulumista johonkin, olemista, elämistä tai toimimista muiden ihmisten kanssa. Osallisuus ei ole yksilön ominaisuus. Osallisuus toteutuu ihmisen ja yksilön suhteessa. Osallisuus on suhde, joka on demokraattinen (tasa-arvoinen) ja yhteisöllinen. Oleellista osallisuudessa on tunne tai kokemus, että kuuluu joukkoon. Tämä joukkoon kuulumisen tunne edellyttää tietoisuutta, yhteisiä arvoja ja normeja ja yhteisöä, joka mahdollistaa ja rakentaa sellaisen yhteisön ja toimintatilanteita, joihin yksilö tuntee kuuluvansa.

Osallisuus-käsitteellä on monia tulkintoja: osallistuminen, osallisuus, osattomuus, tunne osallistumisesta, tunne, että kuuluu joukkoon ym. Yhteistä näille kaikille osallisuuden muodoille on, että alussa on oltava tietoisuus Mäntylää (2016, 73) lainaten, tiedostamis-osallisuus, siihen itsensä ulkopuolella olevaan, johon osallisuus viittaa. Tiedostaminen edellyttää havainnointia jostakin itsensä ulkopuolella olevasta, jotta tunne olemisesta tai kuulumisesta on mahdollinen. Koulu yhtenä yhteiskunnan osana tarjoaa yhteisön, jossa oppilas voi kokea osallisuutta eri muodoissaan. Osallisuuden mahdollistamiseksi koululle on asetettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattuja kasvatus- ja opetustavoitteita, kuten lapsuuden itseisarvon tunnustaminen, kasvaminen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi, arvokasvatus, hyvinvoinnin lisääminen, demokratiakasvatus ja ohjaus aktiiviseen elämään.



## 4. TUTKIMUSTULOKSET JA PÄÄTELMÄT

### 4.1 Osallistava toimijuus

Niemelä (2011) ja Moilanen (1998) väitöskirjoissaan tutkimuksen kannalta keskeiseksi tilanteen käsitteen (ks.26-27) Situaatiolla he tarkoittivat elämäntilannetta tai ympäristöä, joka sekä mahdollistaa että rajaa ymmärtämistä. Niemelän mukaan ei ole tarkoitus niinkään rekonstruoida menneitä tapahtumia vaan rikastuttaa nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Niemelän (2011, 23) mukaan näin toimien tuloksena voivat olla sovelluskelpoiset totuudet ja toimintasuuntautunut yhteisymmärrys, joiden pohjalta voidaan sopia yhteisistä toimista, päämääristä ja keinoista.

Niemelä (2011) toi esille toimintasuuntautuneen yhteisymmärryksen saavuttamiseksi, Habermasia mukaillen, kommunikatiivisen toiminnan, jonka päämääränä on yhteisymmärrys, jota voi myös yhteiseksi tiedoksi, Habermasia mukaillen, kutsua. Yhteisymmärrys saavutetaan, kuten edellä luvussa kaksi on tuotua esille, kielen avulla. Kieli ymmärretään laajasti (Gadamer 2004, 84-105) siten, että se käsittää kaiken ymmärtämisen, väärinymmärtämisen, keskinäisen ymmärtämisen ilmiöt, vaikka ne kohdistuisivat kielen ulkopuoliseen toimintaan. Seuraavassa ymmärtämistä käsitellään laajasti, kuten edellä on tuotu esille, ja tarkastellaan toimia koululuokan parissa, missä toiminnan tavoitteena on synnyttää yhteisymmärrystä, yhteisesti konstituoitua tietoa.

Ymmärtämisen kontekstina tässä käsillä olevassa tutkimuksessa toimi peruskouluympäristö, jossa ymmärtäminen ja ymmärtämiseen suuntautuva toiminta tapahtui. Tässä toimintaympäristössä voitiin nähdä useita toimijoita, jotka omalla toiminnallaan vaikuttivat tavoitteen saavuttamiseen eli yhteisymmärryksen lisääntymiseen. Toimijan, tutkijan, joka tässä tapauksessa oli luokanopettaja, tilanteesta edellytti, Moilasta (1998) lainaten, tietoa kasvatuksen päämääristä, kasvu-tilanteesta. Päitsi näitä normien säätelemiä tilanteita, opettajan tutkijana joutuu Mäntystä (2016) lainaten arvioimaan myös omaa toimintaansa, valintojaan tavoitteiden asettamisessa mutta myös itse tutkimuksen kohteena. Tällainen tutkimuksen kohteena oleminen edellyttää Mäntysen mukaan itsetuntemusta.

Eli opettajan tilanne tällaisessa tutkimuksessa on paitsi toimija ja tutkija myös tutkittava kohde yhdessä lapsijoukon kanssa. Luokallinen oppilaista tuo omat tilanteensa ja horisonttinsa tutkimustilanteeseen, joka edelleen on samojen normien säätelemää toimintaa kuin tutkivalla

opettajallakin. Koulun normeja säätelee voimassa oleva opetussuunnitelma, joka vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostaa oppilaiden osallisuuskokemuksia: Opetussuunnitelman perusteet korostavat toimintaa ja toimintakulttuuria osana opetusta. Itse oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Näissä eri tilanteissa, kuten sivulla 38 on tuotu esille, oppilas oppii ajattelemisen, suunnittelun, tutkimisen ja prosessien arvioimisen taitoja. Opetussuunnitelma (2014) edellyttää edellä lueteltujen taitojen oppimiselle riittävää oppilaan omaa tahtoa toimia ja oppia yhdessä. Tämän edellä esitetyn oppimistavoitteen saavuttamisessa opettajalla osallistavana toimijana on mahdollisuus luoda sellaisia oppimistilanteita, joissa tämä edellä kuvattu osallisuuteen suuntaava toiminta on mahdollista.

Praktinen tiedonintressi ja sen toiminnallinen vastine, kommunikatiivinen toiminta, liittyy ihmisten väliseen koordinoituun toimintaan. Niemelää (2011,23) lainaten kommunikatiivisuus tähtää ”toimintasuuntautuneeseen yhteisymmärrykseen”. Yhteisymmärryksen, joksi Habermas kutsuu yhteistä tietoa, saavuttamiseksi pitää toimia. Yhteisymmärrystä harjoiteltiin lähinnä äidinkielen oppisisältöjen kautta. Toimijoina tässä tutkimuksessa olivat opettaja ja oppilaat, joiden oli löydettävä ja tulkittava yhteinen toimintasuunnitelma päämäärän saavuttamiseksi, mikä tutkimuksen alussa oli jokaisen täysivaltainen puheoikeus eli keskeyttämätön puheenvuoron käyttö kunkin osallistujan oman näkökannan esille tuomiseksi. Osallistujilla pitää siis olla yhteisymmärrys toiminnan tavoitteista ja keinoista tavoitteen saavuttamiseksi. Kyse oli siis kielellisestä kommunikaatiosta. Kommunikatiivisen toimintateorian mukaan yhteiset näkemykset sitovat osallistujia vastavuoroisesti.

Tutkimuksessa seurattu oppilasjoukko harjoitteli kuuntelemista ja puheenvuorojen käyttämistä ikäkaudelleen sopivina toimintatuokioina. Harjoittelu aloitettiin tarkan kuuntelemisen harjoittelulla, jossa kuuntelemista harjaannutettiin tunnistamalla pieniä ja odottamattomiakin ääniä. Kuuntelemisen taitoa kehitettiin erilaisilla tunnistamistehtävillä ympäristötiedon sisällöillä. Tavoitteena oli auttaa arvostamaan kuulemaansa viestiä ja käyttämään ja pyytämään puheenvuoroa ja myös harjaantua kuuntelemaan toisen puheenvuoro loppuun asti. Habermas (1994, 68-69) toteaa, että kommunikatiivisessa toimintateoriassa välineenä käytetään interaktiota. Tämä väline on koodi, jonka avulla voidaan siirtää informaatiota lähettäjältä vastaanottajalle. Koodina oppilasjoukossa toimii siis puhuttu kieli, jota siirretään dialogia käyttäen. Toisten puheenvuorojen kuuntelemista ja puheenvuorojen pyytämistä tutkimuksen kohteena oleva ryhmä harjoitteli opetussuunnitelman puitteissa syyslukukaudella, joka toiminnan kehittämisen osalta päättyi oppilasparien esittämiin

arvoituksiin ja pantomiimiesityksiin, joissa esittäjät jakoivat arvaus- ja vastauspuheenvuoroja syyslukukaudella harjoitellun mukaisesti. Oppisisällöissä etenemistä ja puheenvuorojen pyytämistä ja käyttämistä voidaan pitää merkinä interaktion onnistumisesta tutkittavassa ryhmässä. Kuitenkin on todettava, että oppilaiden ikä huomioon ottaen opettajan väliintuloja tarvittiin, jotta tutkimusjakson alussa asetettu päämäärä kaikkien oikeudesta puheenvuoroihin toteutui.

Carr (1986, 158) totesi, että kriittinen kasvatustiede osallistaa kasvatuksen subjektit: opettajat, oppilaat ja muut osalliset. Opettajan itseymmärrys voi estää häntä tiedostamasta ympärillään olevia sosiaalisia ja poliittisia mekanismeja, jotka rajoittavat ja estävät opetussuunnitelman toteutumista. Opettajan ammatillinen pätevyys edellyttää jatkuvaa kriittistä keskustelua opettajan työstä ja tavoitteista (Carr 1986). Moilanen (1998) toteaa, että tieto kasvatuksen päämäärästä on kasvatuksen ensimmäinen edellytys. Toinen edellytys on tieto kasvu-tilasta ja -tilanteesta, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa koululuokan osallisuuden kokemisen tilaa ja tarpeita osallisuuden kasvattamiseksi. Kolmas Moilasen esille tuoma ehto on kasvatustieteelliset menetelmät, joiksi tässä tutkimuksessa valikoituivat puhe, puheenvuorojen käyttäminen, draama ja tietotekstin tuottaminen ryhmissä. Valittuja tutkimusmenetelmiä tukee Mäntysen (2016, 20) näkemys, että opettajien pitäisi hankkia teoreettista tietoa ja tutkia omaa työtään. Opettajien pitäisi myös tehdä opettajatieto, tietämys, uskomukset ja käytännöt julkisiksi, koska vain kentältä saa käytännössä relevanttia tietoa. Opettajan on osattava sulauttaa tutkijan ja tutkimukseen osallistujan roolit. Opettajakin on toimija, jonka täytyy tiedostaa, mistä hänen subjektiivisuutensa koostuu. Opettaja on tässäkin pro gradu -tutkimuksessa toimija, osallinen, jonka osallisuus perustuu paljolti puheenvuorojen jakamiseen, puheenvuorojen käyttämiseen, oppilastoimijoiden työskentelyn mahdollistamiseen ja kannustamiseen. Alangonkin (2013) toimintatutkimukselle perustuvassa väitöskirjassa, lapset ja aikuiset toimivat vastavuoroisina toimijoina, kuitenkin siten, että aikuinen oli toiminnan keskeinen voimavara. Alangon tutkimuksessa osallisuusryhmä nähtiin edustukselliseksi järjestelmäksi, joka edisti demokratiakasvatusta. Wyness (2013) toteaa, että aikuiset usein välittävät lasten osallisuuskokemuksia omien näkökohtien perspektiivistä. Hänen mielestään aikuisten toimijoiden osuutta pitäisi rajoittaa. Tässä pro gradu -tutkimuksessa opettajan kykyyn rajoittaa toimijuuttaan asettaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tietyt toiminnan puitteet kuin myös voimassa oleva lainsäädäntö opettajan viranhitoon liittyvät määräykset. Kriittinen kasvatustiede ei siis tarkoita vain kriittistä suhtautumista vaan on löydettävä yhteen hiileen puhaltamista, osallisuutta ja halua ratkaista ongelmia, jotka tässä tutkimuksessa koskivat osallisuutta ja sen kokemista eri muodoissa.

Moilasen (1998, 62) mukaan oppilas on oman oppimisensa subjekti. Vain oppilas itse voi saada aikaan oman oppimisensa. Moilanen vielä jatkaa, että oppilaalla on oikeus määrittää oman oppimisensa tavoitteet. Esimerkiksi interaktioon perustuvassa puheenvuorojen käyttämisessä ja kuuntelemisessa oppilas on sekä subjekti tuottaessaan puheenvuoroja ja objekti vastaanottaessaan hänelle osoitettuja viestejä. Näin myös oli tämän pro gradu -tutkimuksen käsittelemässä oppilasjoukossa. Edellä selostetulla tavalla toimien näyttäisi, että oppilas kasvaa demokraattisen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi.

Myös opettaja on myös subjektiivinen toimija. Hän toimii intentionaalisesti ja pyrkii interaktioon jonkun itsensä ulkopuolella olevan kanssa. Toimija, olipa hän oppilas tai opettaja, tässä tutkimuksessa, prosessoi omaksumiaan asioita ja vaikutelmia. (Olesen 2006, 58; Moilanen 1998) Subjektiivisen toimijan on oltava tietoinen, että hänen toimintansa (*agency*) vaikuttaa paitsi hänen omaan asemaansa mutta myös tapahtumiin. Varsinkin kuuntelemisen ja puheenvuorojen käyttämisessä opettajan vaikutusvalta on suuri: opettaja usein myöntää puheenvuorot. Näin oli paitsi oppilasjohtoisissa arvauskisoissa ja pantomiimiesityksissä, joissa esittäjät jakoivat arvaus- ja vastauspuheenvuoroja harjoitellun mukaisesti. Eteläpelto ja Saarinen (2006, 157-175) kiinnittivät huomiota siihen, että osallisuuden luonne on hyvin kontekstisidonnainen. Oppimisympäristöt vaihtelevat ja toimija kuljettaa mukanaan henkilökohtaisia tavoitteitaan ja suunnitelmiaan. Kaikki yhteisöt eivät anna jäsenilleen tilaisuutta toimia. Tämä rajoitus voi koskea sekä opettajia että opiskelijoita. Puheenvuorojen käyttämisessä ja kuuntelemisessä on toimijan temperamenttiin ja luonteeseen sidoksissa olevia vaihteluita. Mikäli tällaisia negatiivisia kokemuksia on paljon, ne saattavat johtaa vetäytymiseen ryhmän toiminnasta. Opettaja voi vaikuttaa omalla toimijuudellaan ryhmien toimintaan. Toimijuus siis koostuu tiedoista, taidoista ja ohjaavista normeista. Normeina koulussa tapahtuvassa toiminnassa ovat opetussuunnitelman perusteet.

Edellä selostettua luokassa tapahtuvaa toimintaa voidaan Habermasia lainaten (1994, 248) kuvata intersubjektiivisiksi akteiksi, joissa toimijat, oppilaat, tavoittelevat yhteistä ymmärtämistä. Kaikki toiminta on kommunikatiivista, kielellistä pragmatiikan mielessä, ja kaikki kommunikaatio sisältää kielellisiä tekoja illokuutioineen ja perlokuutioineen (Habermas 1994, 248). Jos edellä kuvattuun toimintaan sisältyy tietty rationaalisuus niin voidaan sanoa, että rationaalisuus on jotakin joka tulee rekonstruoida itse toiminnassa, eikä tuoda siihen ulkoa, kirjoittaa Habermas (1994, 248-249)

## 4.2 Osallisuuden ilmeneminen

Kevätlukukaudella oppilaat harjoittelivat osallisuutta ja tasavertaista toimimista arvotuissa ryhmissä. Ryhmän jäsenet saivat käsikirjoittaa satukirjan pohjalta oman näytelmän, ja jakaa vuorot keskenään haluamallaan tavalla eli he pyrkivät interaktioon koordinoitakseen omaa toimintasuunnitelmaansa. Sadut muuntautuivat hyvin näyttelijöidensä näköisiksi varsinkin esitystilanteissa, jotka videokuvattiin luokan omaan käyttöön, ei muille näytettäväksi. Habermas (1994, 77) varoittaa käsittämästä tällaista sosiaalista toimintaa keskusteluiksi. Hänen mukaansa on tehtävä ero maailman ja elämismaailman välillä: interaktioon osallistuvat pyrkivät yhteisymmärrykseen, mistä käsin he tekevät tulkintojaan. Näytelmien katsominen oli suurta viihdettä. Oppilaat olivat rohkaistuneet käyttämään koko persoonaansa hyväksi omissa suorituksissaan.

Habermas (1994, 68-97) käyttää käsitettä dramaturginen toiminta tapahtumasta, jossa interaktioon osallistuvat esittävät ikäänkuin itselleen. Toimija siis synnyttää yleisössä itsestään jonkin kuvan tai vaikutelman paljastaessaan enemmän kuin oli tarkoitus. Tutkimuksen kohteeksi valitussa oppilasjoukossa tämä oli nähtävissä satujen näyttelemisessä, jossa persoonat paljastivat itsestään uusia puolia ja vahvuuksia. Habermas toteaa, että dramaturgisessa toiminnassa, mikä tässä tapauksessa oli oikeaa näyttelemistä, asianosaiset käyttävät tätä seikkaa hyväkseen ja ohjaavat interaktiota säätelemällä toisten pääsyä kunkin oman subjektiviteetin alueelle. Toiset suojelivat omaa subjektiviteettiaan näytelmätilanteissa ankarammin kuin muut paljasten vain vähän itsestään. Itsensä esittämisen on oman ilmaisun tyylittelyä ja liittyy Habermasin mukaan lähinnä fenomenologisesti suuntautuneisiin interaktion kuvauksiin.

Yhteisymmärrykseen suuntautuneen toiminnan kannalta on tärkeää, että asianosaiset toteuttavat suunnitelmaa yhteisesti määritellyssä tilanteessa. Osallistujat pyrkivät välttämään epäonnistumista eli oppilaiden näyttelemisessä sitä, ettei näytelmä valmistu esityskuntoon. Oppilaita siis sitoi yhteinen päämäärä. Päämäärää osallistujat eivät saavuta mikäli eivät saavuta yhteisymmärrystä. Tilanne, jossa toimitaan, muodostaa kappaleen elämismaailmaa. Teema syntyy vähintään yhden asianosaisen, joka usein kouluisten ryhmässä on aktiivinen oppilas, intressien ja toiminnan tavoitteiden, jotka opettaja usein tuo esille, yhteydessä. Habermasin mukaan teeman löytyminen rajaa tematisoitavissa olevien tilanteiden osasten relevanssialueen. Relevanssialuetta koskevat painotukset syntyvät, asianosaisten suunnitelmissa eli tässä tapauksessa oppilasryhmässä. Asianosaiset laativat suunnitelman toteuttaakseen kulloisenkin valituksi tulleen päämäärän. Tulkittu

toimintatilanne rajaa toimintavaihtoehtojen temaattisesti valitun pelitilan, ehdot ja keinot, suunnitelman toteuttamiseksi. Tilanteeseen kuuluu kaikki se, mikä vastaavan toiminnallisen aloitteen kannalta koetaan rajoitteena. Toimija pitää elämismaailmaa takanaan olevana toiminnan resurssina. Kommunikatiivisen toiminnan taustalla on elämismaailma. Toimijalla on elämismaailmassa kaksi roolia: aloitteentekijä tai myös traditioiden tuote. Toimija on niiden sosiaalisten ryhmien tuote, joihin hän kuuluu. Hän on myös niiden sosialisatio- ja oppimisprosessien tuote, joita hän on käynyt läpi, muistuttaa Habermas (1994, 68-97)

Kun oppilas kertoo harrastuksistaan tai mielenkiinnon kohteistaan, hän toisaalta paljastaa jotakin itsestään mutta todistaa myös olevansa jonkun sosiaalisen ryhmän tuote. Saman sosiaalisen ryhmän jäsenet ovat käyneet läpi saman oppimisprosessin, joten heidän on helppo muodostaa ryhmä jonkun teeman ympärille, sillä heillä on sama päämäärä ja he tietävät pyrkivänsä kommunikatiivisen aktin avulla yhteisymmärrykseen esimerkiksi luokkalehteen tulevasta esityksestä.

Oppilasryhmät siirtyivät loppukeväästä harjoittelemaan oman toimijuutensa esittelemistä luokkalehteen tekemiensä juttujen avulla. Kyseessä oli harrastuksiin keskittyvä luokkalehti. Oppilaat jakautuivatkin harrastuksen ja mielenkiinnon kohteen mukaan ja muodostuneet ryhmät poikkesivatkin paljon totutuista: Oppilaat kertoivat todellisesta minästään ja todellisista mielenkiinnon kohteistaan. Syntyi uusia yhteyksiä oppilaiden välille. Kieli, koodi, jota käytettiin oli tuttua ryhmän jäsenille ja sitä myöten yhteisymmärryksen saavuttaminen oli helpompaa kuin näytelmäroolien kirjoittamisessa ja esittämisessä. Habermas puhuu rationaalisesti motivoitusta yhteisymmärryksestä. Kommunikatiivisen toiminnan käsite on täysin riippuvainen sen osoittamisesta, että kommunikatiivinen yhteisymmärrys eli kuulijan myönteinen asennoituminen puhujan puheaktitarjoukseen, saattaa toteuttaa toimintaa koordinoivia funktioita eli tässä tapauksessa näytelmäsuorituksia tai lehtikirjoituksia ryhmätyönä. (Habermas 1994, 68-97) Kun luokkalehteä näytettiin ja luettiin sen eri valmistusvaiheissa, havaittiin kunnioitusta ja hyväksyntää toisten valintoja ja mielenkiinnon kohteita kohtaan.

### 4.3 Osallisuuden määritelmiä

Eteläpelto & Heiskanen & Collin (2010) määrittelivät toimijuuden yksilön kapasiteetiksi tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä, jolloin siihen sisältyy oletuksia vaikutuksista, vallasta ja voimasta. Huoltajat pyrkivät valinnoillaan ja toimillaan toteuttamaan kasvatustavoitteitaan. Huoltajat siis käyttävät valtaa saadakseen aikaan haluttuja vaikutuksia. Myös opettaja tekee päätöksiä asiakkaidensa oppimisesta oman ammatillisen arviointinsa ja päättelynsä varassa. Kun huoltajat pyrkivät kohti kasvatuspäämääriä ja -tavoitteita, opettaja pyrkii kohti itsensä, koulun ja opetussuunnitelman asettamia päämääriä. Näitä päämääriä ja kasvatustavoitteita ohjaa maailmankatsomuksemme, joka yhteisön jäsenillä on myös samankaltainen. Kasvatustietoisuus, maailmankatsomus ja ihmiskäsitys pohjautuvat kussakin kulttuurissa vallitseviin arvoihin, normeihin ja tapaan käsitellä ja ratkaista ihmistä ja maailmaa koskevia kysymyksiä. Maailmankatsomuksemme avulla ja puitteissa ratkaisemme ihmistä koskevat yleisimmät arvo- ja normikysymyksemme. (Hirsjärvi 1981, 28)

Maailmankatsomukseen voivat kuulua myös uskomukset arvojen ja normien lisäksi. Näin ollen maailmankatsomuksemme olisi yhdistelmä empiiristä tietoa ja uskomuksia, kuten esimerkiksi yksilön toiveet ja ajatukset asioiden tilasta ja merkityksestä. Kasvatuskäsitykset, ihmiskäsitys ja kasvatustietoisuus ovat osa laajempaa maailmankatsomusta. Kasvatusta ohjaa käsitys (ihmiskäsitys) lapsesta. Osallisuuskin liittyy siihen miten lapset ja lapsuus nähdään.

Arvot muodostavat keskeisen osan maailmankatsomuksesta. Kasvatuskäsitykset ovat opittuja sanojen, käytöksen jopa ajatusten myötä kanssaihmisiltä ja omilta huoltajilta. Käsitykset, merkitykset ja tietoisuus muodostuvat vähitellen ja kunkin yksilön käsityksenmuodostus noudattaa omaa linjaansa. Esimerkiksi elinympäristöllä on merkitystä käsitysten muodostumisessa. (Hirsjärvi 1981, 45-48) Kasvatustietoisuuteen vaikuttaa kaksi keskeistä seikkaa: huoltajien ajattelun syvyys sekä huoltajien kyky reflektoida omaa ajatteluaan eli kuinka hyvin he ovat tietoisia omasta ajattelustaan ja tietoisuutensa rakenteesta.

Hirsjärven (1981) väitöstutkimuksen mukaan kasvatusta pohjautuu arvoille. Kasvatuksella tavoitellaan ideaalia ihmiskuvaa. Hirsjärven mukaan arvot ovat ihmiselle yhtä tärkeitä kuin ravintoaineet. Keskeisiä arvokokonaisuuksia ovat käyttäytymisen sosiaaliset taidot, henkilökohtaiset ja sosiaaliset sitoutumiset sekä kulturealiset arvot, kuten vapaus, riippumattomuus, työ, oikeus, demokratia ja kyky antaa anteeksi. Perusopetuksen avulla on tarkoitus lisätä alueellista

ja yksilöiden välistä tasa-arvoa eli perusopetus rakentuu yhteisesti valikoituneille arvoille, kuten yhteisöllisyydelle ja tasa-arvolle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14-15) Osallisuus ilmenee koulussa paitsi kouluorganisaatiotasolla myös arjen ja yhteiselämän tasolla. Koulu, varsinkin peruskoulu ja nimenomaan alakoulu muodostavat kasvatusyhteisön. Tästä yhteisöstä yhden osan muodostavat huoltajat, jotka voivat toimia esimerkiksi vanhempainyhdistyksissä ja kodin ja koulun yhteisissä tapahtumissa. Näin ollen huoltajatkin joutuvat pohtimaan osallisuutta ja osallistamista paitsi omassa kasvatustyössään niin myös koulun osallistavassa kasvatus- ja opetustyössä. Valtakunnallinen ja paikallinen opetussuunnitelma ovatkin arvokeskustelun tulos. (Cellin ym. 2012)

Oppilaiden tulisi osallisuus -kasvatuksen tuloksena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Aihekokonaisuuksien puitteissa opetuksen myötä pitäisi välittyä joukko tärkeitä arvoja kuten: lapsuuden itseisarvo, johon siis osallisuuskin kuuluu, ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia kuin myös kulttuurinen moninaisuus ja kestävä elämäntapa. Tämän pro gradu -tutkimuksen yhteydessä tarkasteltavana olevan alakoulun luokan huoltajille osoitettiin kysely, jossa kysyttiin, miten he määrittelisivät osallisuuden. Heitä pyydettiin kirjoittamaan omasta mielestään yhdestä kolmeen osallisuuden määritelmää. Kyselylomakkeiden käsittelyssä käytettiin hermeneuttista tekstintulkintaa nojautuen Kuschin (1992), Gadamerin (2004) ja Hirsjärven (1981) sekä Tuomi & Sarajärven (2014) tekstintulkinnan käsityksiin. Edellä mainittujen osallisuuden määritysten, huoltajien kasvatustyön arvosidonnaisuuden puitteissa ja hermeneuttiselle tulkinnalle asetettujen vaatimusten näkökulmasta huoltajien kyselyhaastatteluvastausten tulkintaan liittyi monia haasteita, kuten seuraavasta ilmenee.

Martin Kusch (1992, 3) lähtee tekstin hermeneuttisessa tulkinnassa liikkeelle kiinnostuksesta kysymykseen. Hermeneuttisia kysymyksiä on käytetty jo myöhäisantiikissa ja keskiajalla. Kusch nostaa esille kaksi filosofiaa, R. G. Collingwoodin ja H.-G. Gadamerin modernin hermeneutiikan edustajina. Collinwood lähtee kolmesta teemasta: presuppositio, ikuisten kysymysten kieltämisestä ja siitä, että totuudesta ja epätotuudesta saisi puhua vain suhteessa kirjoittajan itsensä esittämiin kysymykseen, joka on selvitettävissä vain tekstistä. (Kusch 1992, 9)

Gadamer (2004, 32-35) kirjoittaa tekstintulkinnasta, että se alkaa ennakkokäsitteillä, jotka sitten korvataan tulkinnan edetessä sopivimmilla käsitteillä. Tulkitsija, joka vain yrittää ymmärtää, joutuu alttiiksi harhaanjohtaville ennakkonäkemyksille, jotka eivät päde asioihin itseensä. Siksi tutkijan on seulottava esille oikeat, asianmukaiset luonnokset eli ennakko-otaksumat, jotka voidaan vahvistaa



vasta ”asioiden” valossa. Objektiiivisuus on tässä menetelmässä itsensä läpilyövien ennakkokäsitysten työstämistä. Tutkijan on tutkittava nimenomaan ennakkonäkemyksensä oikeutusta eli alkuperää, kirjoittaa Gadamer (2004, 33, Ismo Nikanderin käännös)

Hirsjärven (1981, 54) Gadamerin tulkinta tekstistä perustuu pitkälti Colliwoodin teksitintulkintaan siten, että tekstin merkitys selviää sen kysymyksen perusteella, johon lause vastaa. (Kusch 1998, 10) Gadamerilla tämä alkuperäiseen kysymykseen viittaaminen ei tarkoita vain alkuperäistä kysymystä vaan myös kysymystä, jonka teksti asettaa tulkitsijalle. Kielen ilmiötä ei käsitetä yksittäisen väitelauseen pohjalta, vaan maailmassa toimimismme kokonaisuudesta. (Gadamer 2004, 108, suom. Ismo Nikander) Sanan merkitys on selvä vain järjestelmän osana ja omassa tekstiyhteydessään. Kuuluminen kontekstiin tarkoittaa kuitenkin myös, että sanan merkitys on moniselitteinen silloinkin, kun tekstiyhteys määrittelee kulloisenkin merkityksen yksiselitteisesti. Tekstit tarkoittavat tulkitsijalle haastetta tarkistaa eli kyseenalaistaa omia kantoja tekstin käsittelemästä asiasta. Gadamerin esiin nostama tekstin ja tulkitsijan suhde on nimenomaan ”hermeneuttista keskustelua”, kirjoittaa Kusch (1998, 10)

Teksti voidaan myös ymmärtää väärin ennakkoluulojen tai väärinymmärtämisen vuoksi. Gadamerille ennakkoluulot ovat mielipiteitä, joita olemme omaksuneet tradition jäseninä. Nämä ennakkoluulot tradition jäseninä myös mahdollistavat tradition kirjallisen perinnön ymmärtämisen. Tärkeintä on erottaa haittaavat ja toisaalta edistävät ennakkoluulot toistaan esimerkiksi kirjoittajan ja tulkitsijan välisellä aikaetäisyydellä. Kusch kirjoittaa, että sekä Collingwood että Gadamer edellyttävät mahdollisimman korkean asteen rationaalisuutta tulkinnassa. Rationaalisuus tulee esille tulkinnassa, kun ajatellaan, että jokainen lause on vastaus kysymykseen, jonka tulkitsijan on löydettävä pystyäkseen ymmärtämään annetun lauseen rationaalisessa suhteessa tähän kysymykseen. (Kusch 1998, 13-14)

Kusch (1998, 17) kirjoittaa, että vaikka tulkinnat ovat relatiivisia suhteessa kysymykseen, niin mikään ei sulje pois edistyksen mahdollisuutta tulkinnassa. Tutkimusta suorittaessaan tutkijalla on tietty tietopohja. Tietopohja määrää joukon kysymyksiä, jotka heräävät tutkijan tietopohjan perusteella ilman, että hän itse tarjoaisi vastauksia näihin. Kun vastauksia on löydetty, ne on integroitava tutkijan alkuperäiseen tietopohjaan, joka muuttuu ja näin syntyy uusi tietopohja, joka herättää taas uusia kysymyksiä. Kusch (1998, 17) ei kuitenkaan tyydy näin yksinkertaiseen tulkintaan vaan tarkentaa, että se tieto, jonka pohjalta tulkitsija aloittaa tulkintansa, voidaan nimittää aktiiviseksi tiedoksi, kun taas sellaista ”passiivista” tietoa, josta tutkija ei ole välittömästi tietoinen,

voidaan nimittää ”hiljaiseksi tiedoksi”. ”Potentiaalista tietoa” on kaikki se tieto, jonka tulkitseja voi saavuttaa tietovarastoille asettamiensa kysymysten avulla. ”Virtuaalinen tieto” on taas sellaista tietoa, jonka tulkitseja voi saavuttaa ilman, että hän tuo uusia entiteettejä ja asiantiloja kysely- ja johtamisprosessiin. Virtuaalisella, ulkoisella elementillä, tutkija voi avata uusia tulkitsemisen teitä. (Kusch 1998, 18)

Tulkinta alkaa siitä, kun tulkitsejalla on aktiivista tietoa tekstistä, sen kirjoittajasta, tulkinnan käsitteellisistä puitteista sekä vielä epämääräinen käsitys tulkinnan tuloksesta. Tämä epämääräinen ”esiymmärtäminen” voidaan käsittää yleisenä kysymyksenä tekstille. Suureen laajaan kysymykseen ei siis voida vastata suoraan, vaan se on muutettava ”pienten” kysymysten kysymistrategiaksi. Se, mikä määrää kulloisenkin strategian, on tulkitseijan aktiivinen tieto. Tekstintulkinta ei Kuschin (1998, 18-19) mukaan ole pelkkää tietojen keruuta tekstistä vaan myös tutkijan oman tietämisen ja tietämättömyyden tietämisen laajentamista.

Kaiken perustana on teksti. Kaikkien kirjallisten ilmausten tehtävä on siinä, että ”tiedonanto” ymmärretään. Kirjaimiin kiinnittyneen tekstin pitää ilmaista alkuperäinen tiedonanto siten, että sen merkitys on ymmärrettävissä yksiselitteisesti, kirjoittaa Gadamer 2004, 226, Ismo Nikanderin käännöksessä) Tulkinta on tarpeen aina, kun ilmaistun merkityssisältö on kiistanalainen. Tiedonanto ei tarkoita sitä, mitä puhuja tai kirjoittaja on alun perin sanonut, vaan mitä hän olisi halunnut sanoa. Esimerkkinä Gadamerin ajatuksista ovat käskyt: niitä ei tule ottaa kirjaimellisesti mutta niitä tulee noudattaa niiden merkityksen mukaisesti. Teksti siis ei ole annettu kohde, vaan vaihe keskinäisen ymmärtämisen toteutumisessa. Tiukka hermeneuttinen tekstintulkinta nojaa käsitykseen, että sääntönä on väärinymmärrys, joka voidaan välttää vain taidokkain ponnistuksin. Vain näin päästään oikeaan ymmärtämiseen. (Gadamer 2004, 144. Ismo Nikanderin käännös; Gadamer 2004, 226-227) Tulkki, tässä opinnäytetyössä tutkimuksen suorittaja, välittää dialogissa asiasisällön, jolla pyritään tuomaan esille molempien kantojen oikeellisuus ja rajoittuneisuus. Näin tästä ”välissä puhujasta” tulee ”välimies”, sovittelija. Tekstin ymmärtäminen saa lukijan usein omaksumaan sen, mitä teksti sanoo, jolloin teksti itse katoaa, kirjoittaa Gadamer 2004, 234)

Kun otetaan huomioon edellä esille tuodut vaatimukset hermeneuttiselle tekstintulkinnalle niin tulokseksi saatiin, että tutkittavan peruskoululuokan huoltajille osoitetun haastattelukyselyn pohjalta nousi merkittävimmäksi osallisuuden määritelmäksi tunne kuulumisesta joukkoon tai kokemus, että kuuluu joukkoon, joka tässä tapauksessa oli koululuokka. Koulu ja koululuokka ovat osa laajempaa ympäröivää yhteiskuntaa, joten se on kasvuyhteisö paitsi koulun sisällä myös sitä ympäröivässä

yhteiskunnassa. Nivala (2008, 302-303) asetti osallisuuskasvatukselle edellytyksiä: kasvatus yhteiselämään ja osallistumiseen yhteiskunnassa kehittämällä sosiaalisia ja kulttuurisia valmiuksia. Tämä edellyttää kuitenkin tietoisuutta ja kokemusta yhteiskuntaan kuulumisesta. Tätä tietoisuutta on kasvattajien ja huoltajien kehitettävä. Sosiaalisia suhteita ja taitoja kehitetään harjoittelemalla itsensä ilmaisemista, toisen kuuntelemista, keskustelemalla ja jopa nonverbaalista viestintää kehittämällä. Vuorovaikutustaitoja kehittämällä edesautetaan sosiaalisten kykyjen, kuten valmiuksia auttaa ja työskennellä yhdessä, konfliktien ratkaisutaitoja eli demokraattisten ja dialogisten yhteistoiminnan taitoja. (Nivala (2008, 302-303) Anttiroiko 2003, 16-20) määritteli osallisuuden (*engl. inclusion tai social engagement*) yksilön kiinnittymiseksi yhteisöön, mikä voi olla toiminnallista tai kokemuksellista ja jaettua siten, että sen laajuutta tai ilmenemistä ei voi paljastaa toiminnallisten käytäntöjen tai osallistumismuodon kautta. Tällöin on kyseessä syvällisempi, identiteettiin ankkuroitu kokemus tai tunne jäsenyydestä yhteisössä. Opettajan esiymmärryksen mukaan oppilaiden omaksumat työskentelytavat eivät kertoneet tutkimuksen alkuvaiheessa yhteisöllisyydestä, tasa-arvosta eikä siitä, että jokainen voisi esittää mielipiteensä ja perustella sen ilman pelkoa siitä, että tulee keskeytetyksi. Viitaten kuvaan 1 oppilailta oli vielä opittavaa kulttuuristen arvojen kuten yhteistyökyvyn, yhteisymmärryksen, demokratian, yhteisöllisyyden, vuoropuhelun, tasa-arvon, osallistamisen ja osallisuuden kokemisen todentumisessa..

Tuomi & Sarajärvi (2013, 34-35) kuvaavat fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä siten, että siinä ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Keskeiseksi tutkimuskohteeksi nousee silloin ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena ja miten ihmisestä tutkimuskohteena voidaan saada tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan. Tuomi & Sarajärvi (2013) nostavat esille kolme ihmiseen liittyvää käsitettä: kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kohteena on elämistodellisuus. Kokemuksellisuus tai elämyksellisyys on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto, kirjoittavat Tuomi & Sarajärvi (2013, 34) ja sitä ymmärretään tuota maailmasuhdetta tutkimalla. Fenomenologinen tutkimus on kokemuksen tutkimista mutta, koska ihminen on intentionaalinen ja kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain, kokemus muotoutuu merkityksen mukaan. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset. Ihminen omn toimissaan intentionaalinen eli toiminta on suuntautunut johonkin ja ihmisen toiminta on ladattu merkityksillä. Tästä seuraa, että ihminen on perusteiltaan yhteisöllinen. Merkitykset eivät siis ole ihmisissä synnynnäisesti vaan niiden lähde on yhteisö, kirjoittavat Tuomi & Sarajärvi (2013, 34). Jokainen kasvaa ja hänet kasvatetaan johonkin yhteisöön. Merkitykset ovatkin intersubjektiivisiä eli subjekteja yhdistäviä.

Hermeneutiikka tuo tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikka määrittää ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaksi, jossa tulkinnalle etsitään mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voitaisiin puhua oikeista ja vääristä tulkinnoista. Jotta ilmiöiden ymmärtämien olisi mahdollista on oivallettava ilmiöiden merkitys. Kun ymmärtäminen on tulkintaa, on tulkinnan pohjana oltava aiempi ymmärrys, esiymmärrys, joka johtaa ymmärtämisen kehään, hermeneuttiseen kehään.

Jotta kokemusta ja kokemuksen merkitystä voitaisiin tutkia, on se ensin käsitteellistettävä eli tehdä jo tunnettu tiedetyksi. Tuomi & Sarajärvi (2013, 35) kirjoittavat että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsessään selväksi tai se, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu.

Tietoisuus, kokemus, tunne, jaettu ovat kaikki määreitä, joita ei voida Anttiroikoa ( Anttiroiko 2003, 16-20) lainaten paljastaa toiminnallisten käytäntöjen tai osallistumismuodon kautta. Tällöin Anttiroikon mielestä on kyseessä syvällisempi, identiteettiin ankkuroitu kokemus tai tunne jäsenyydestä yhteisössä.

Edellä mainitun alakoulun luokan (N=24) huoltajien (N=27) koteihin osoitettiin lomakehaastattelu, jossa heiltä kysyttiin, mitä heidän omasta mielestään osallisuus on. Haastattelulomakkeita palautettiin yhdeksän kappaletta eli 33%. Haastattelulomakkeisiin vastaamisesta ei lähetetty toista kehotusta vaan tyydyttiin saatuun palautteeseen, mikä tarkoitti oppilasmäärään verrattuna 38% vastausaktiivisuutta. Kysymystä osallisuuden määrittelemisestä haastattelulomakkeessa edelsi Perusopetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteista (2014) lainattu kohta osallisuudesta:

Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä.

Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja, että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,12).

Vastaajaa pyydettiin mainitsemaan 1-3 määritelmää siitä, mitä heidän mielestään osallisuus on. Useimmat esittivät 1-2 määritelmää osallisuudelle kuten saa olla osallisena luokan toimintaan, tulee huomioduksi ja kuulluksi, on tasa-arvoinen ja kokee, että kuuluu joukkoon mutta tulee myös kohdelluksi yksilönä.



Kuva 3. Huoltajien määritelmiä osallisuudesta lomakehaastattelun pohjalta jaoteltuna Hirsjärven (1981, 54) mukaan.

Huoltajilta myös kysyttiin mielipidettä siitä, miten heidän käsityksensä mukaan osallisuus oli toteutunut juuri heidän neljäsluokkalaisensa kohdalla. Tähän huoltajat vastasivat, että osallisuuskokemukset ovat lisääntyneet. Tulosten valossa näyttäisi, että puheenvuorojen, ryhmätyötilanteiden, draaman ja omien vahvuuksien esilletuominen ovat edesauttaneet osallisuuden kokemista kaikissa sen eri muodoissa.

Huoltajille osoitetussa haastattelulomakkeessa vastaukset jakautuivat hyvin selkeästi kolmeen

huoltajien tärkeäksi kokemaan luokkaan, jotka kuvasivat Hirsjärven (1981, 54) sitoutumista yhteiskuntaan, käyttäytymistä osana ympäröivää yhteisöä ja vallitsevia kulttuurisia arvoja. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) otetussa lainauksessa osallisuudesta puhutaan hyvin väljästi, ovat huoltajat mieltäneet kysymyksen syvällisemmin, mikä saattaa selittyä sillä, että he ajattelevat vastatessaan osallisuutta oman lapsensa tilanteen pohjalta. Näin yleiseen osallisuus-käsitteen määritelmään tulee henkilökohtaisempi näkökulma. Tässä näkökulmassa korostuu tunne tai kokemus, että kuuluu joukkoon, käyttäytymisen ja mukana olemisen vaihtelu aktiivinen-passiivinen akselilla ja vallitseva yhteiskunnallinen arvomaailma osana demokraattista yhteiskuntaa eli se, miten huoltajat toivoisivat huollettavaansa kohdeltavan.

Osallisuutta voidaan lähteä tarkastelemaan osallisuuden edellytysten ja mahdollisuuksien olemassa olosta. Vanhemmille osoitetussa haastattelukysymyksessä yhtenä osallisuuden muotona mainittiin demokratia ja tasa-arvo, joiden olemassaolo perustuu yhteiskunnan rakenteisiin. Toisaalta osallisuudessa on kyse yksilön valmiuksista hyödyntää näitä yhteiskunnan tarjoamia mahdollisuuksia. (Nivala 2008, 249) Edellä mainitussa haastattelututkimuksessa näitä yksilön valmiuksia hyödyntää olemassa olevia mahdollisuuksia edustaa se, että saa olla oma itsensä ja otetaan mukaan yhteisön toimintaan sekä tulee kuulluksi omassa asiassa. Nivala (2008, 250) kirjoittaa, että osallistumattomuus eli se, ettei sitoudu tunteen tai käytännön tasolla, saattaa johtaa syrjäytymiseen. Syrjäytyminen voi alkaa siitä, että ei ole kiinnostunut tarjolla olevista osallistumismahdollisuuksista ja näin sulkee itsensä osallistumisen ulkopuolelle. Kulttuurinen syrjäytyminen voi alkaa siitä, että kokee itsensä ulkopuoliseksi ja toimii tämän kokemuksensa mukaan jättäytymällä yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle. Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta Nivala & Ryyänen (Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. <http://www2.uef.fi/documents>. Luettu 18.04.2016, 25) kuvaavat yhteisön vuorovaikutusdynamikkaa seuraavasti: Kriittisen sosiaalipedagogiikkaan kuuluvat dialogi ja yhteisöllinen toiminta, yhteiskunnallisten valta-asetelmien paljastaminen sekä kaikkien tasa-arvoon perustuvan toiminnan ja heikoimmassa asemassa olevien puolelle asettuminen.

Tutkimusongelmana kysymys, miten osallisuus ilmenee on monitasoinen. Peruskoulu osana ympäröivää yhteiskuntaa ei ole erillinen saareke vaan, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18-19) todetaan: tehtävänä on tukea osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalisoituvassa yhteiskunnassa. Koulun tehtävänä on kehittää osallistuvana kansalaisena demokraattista yhteiskuntaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15-16; Cellin et. al. 2012, 142) Opettajan ja muun koulun henkilökunnan tehtävänä on noudattaa ja toteuttaa

toiminnassaan näitä opetus suunnitelman kasvatus ja opetustavoitteita ja -tehtäviä.

Kuten aiemmin on tuotu esille osallisuus-käsitettä käytettiin Suomessa vuonna 1997 poliittisena hankkeena kansalaisten vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseksi hankenimellä ”pieni demokratia”. Sanana osallisuutta on käytetty jo vuosisadan alkupuolella, jolloin muun muassa Kurt Lewin käytti sitä toisen maailmansodan jäkeisten kansanryhmien välisten suhteiden dokumentoinnissa ja selvitystyössään lähinnä kahdella tavalla: joukkoon kuulumisena ja tunteena kuulua johonkin joukkoon. Myös YK on korostanut kansalaisen mahdollisuutta osallistua ja ilmaista mielipiteensä ja näin tuntea tasa-arvoa esimerkiksi Lasten oikeuksien sopimuksen puitteissa. Osallisuus käsitettäisiin kuitenkin liian kapea-alaisesti, mikäli se olisi vain kuulumista joukkoon tai tunteena, että kuuluu joukkoon. Mm. Mäntynen (2016) korostaa tietoisuutta osallisuuden lähtökohtana ja tarvetta tuntea itsensä arvostetuksi. Hotari & Oranen & Pösö (2009) korostavatkin yksilön subjektiivista kokemusta osallisuuden määrittämisessä. Erityisesti aikuisen ja lapsen rooli osallisuuden mahdollistamisessa on tärkeä, koska epäonnistunut osallistaminen voi johtaa syrjäytymiseen, mikä nähdään osallisuuden vastakohtana. Osallisuus voikin vaihdella aktiivinen-passiivinen akselilla, jolloin aktiivinen osallisuus nähdään osallistumisena ja toimintana. Unohtaa ei kuitenkaan pidä osallisuuden laajempaa määritelmää kuulumisena, olemisena, elämisena ja toimimisena yhdessä muiden ihmisten kanssa (Nivala & Ryyänen 2016) Thomas (2002) kiinnittääkin huomiota lapsen valinnaisuuden mahdollisuuteen osallisuudessa ja osallisuuden määrittelyssä. Lapsen mahdollisuudet valita voivat vaihdella, lapsen mahdollisuus saada tietoa valintansa perusteeksi voi vaihdella ja valintana on myös kieltäytyminen osallisuudesta. Ohjaajan ja opettajan rooli on antaa tietoa tilanteesta, rohkaista ja tukea. Ns. arvosidonnaisessa lähestymistavassa aikuiset näkevätkin tehtäväkseen luoda mahdollisuuksia lasten osallistumiselle, sillä osallistuminen tai osalliseksi itsensä tunteminen on yksi ihmisen perustarve Maslowin (1970) teoriassa. Koulu tarjoaa mahdollisuuden sosiaalistua luokkaan, kouluun ja yhteiskuntaan, sillä osallisuus kohdistuu aina ryhmään ei yksilöön (Cellin et. al. 2012). Koulun tavat osallistaa ovat moninaiset kuten esimerkiksi oppilaskuntatoiminta, moni- ja laaja-alaiset opintokokaisuudet, liikunnan ja välkkäritoiminnan lisääminen mutta unohtaa ei pidä myöskään hiljaisempia tai kuuluvampia osallisuuden tai osattomuuden muotoja kuten äänekästä tai äänetöntä osallisuutta. Osallisuus pohjautuu arvoihin ja arvovalintoihin, jotka muotoutuvat ja kehittyvät yhdessä tekemällä, ajattelemalla, suunnittelemalla, tutkimalla ja arvioimalla. (Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014). Yhdessä kasvamalla ja tekemällä osallistujien maailmankuva ja maailmankatsomus kehittyvät ja muotoutuvat siltä pohjalta, minkä kukin kokee arvokkaaksi.

Kuten aiemmin tuotiin esille opettajan toimijuutta käsittelevässä osiossa opettajan työ on intentionaalista, situationaalista ja agenttikausaalista. (Moilanen 1998, 35, 71, 79- 80) Intentionaalisuus opettajan työssä näkyy sisäisenä ja ulkoisena aspektina, jolloin sisäinen aspekti muodostuu halusta ja tarpeesta päästä johonkin päämäärään, mikä osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa tarkoittaa oppilaan sijoittumista osaksi koulu- ja luokkayhteisöä sekä ympäröivää yhteiskuntaa. Ulkoinen aspekti koostuu niistä toimenpiteistä, joilla tavoite on mahdollista saavuttaa eli tässä tutkimuksessa opetus- ja kasvatustieteistä, joita kouluopetuksessa käytetään. (Moilanen 1998, 16-17)

Opettajan tehtävänä on pyrkiä tuottamaan oppimiseen ja itsensä kehittämiseen sitoutunut asenne oppilaalle, jossa toivotaan oppilaan opetusprosessiin aktiivisesti osallistuessaan kiinnostuvan opiskeltavasta asiasta. (Cellin & Herranen & Junttila-Vitikka, Kiilakoski & Koskinen & Mäntylä & Niemi & Nivala & Pohjola & Vesikansa (2012, 99, kirjassa Gretchel (toim.) & Kiilakoski 2012) Opettajan on tehtävä päätöksiä ja prosessoitava saamaansa informaatiota, jotta hän vaihtuvissa tilanteissa, kuten koulun toimintatavoissa ja -kulttuurissa, pystyy pyrkimään kohti opetussuunnitelman tavoitetta: osallistuvaa kansalaisuutta demokraattisessa yhteiskunnassa. Mäntynen (2016, 32) kirjoitti, että tavoitteiden asettelussa opettajan osuus ja toiminta on keskeistä. Tavoitteellinen toiminta edellyttää tietoa ja ymmärrystä tavoitteista, halua pyrkiä niitä kohti ja kykyä sekä mahdollisuuksia toimia niin, että tavoitteet saavutettaisiin. Mäntynen (2016) näkee tällaisen tahdon, taidon ja tavoitteellisen toiminnan olevan osa opettajan osallisuutta ja lisää, että suomalaisella opettajalla koulutuksensa ja autonomiansa vuoksi voi katsoa olevan edellytykset osallisuuden kokemiseen. Eli yhteenvetona voimme todeta, että opettaja on sekä osallisuuden edistäjä että myös itse osallinen.

Kasvatuskäytäntöjen ja kasvatuskäsitysten taustalla voidaan ajatella olevan itsetietoisuuden (*self-consciousness*), käsityksen maailmasta (*world view*) ja maailmankuvan (*world picture*). Tietoisuuden käsitettä Hirsjärvi (1981, 21) kuvaa siten, että yleinen tietoisuus tulee esille esimerkiksi lakien erottamisena muista ilmiöistä tai että tiedostaa oman tietoisuutensa yleensä. Oppilaiden osallistamisen perusedellytys koululuokassa on muodostaa jonkinlainen tietoisuuden taso luokan yhteistyötaitoista ja sosiaalisista suhteista. Luokanopettaja voi tehdä havaintoja luokan työskentelytaidoista, voi käydä kasvatuskeskusteluja oppilaiden kanssa, voi pyytää oppilailta ja työskentelyryhmiltä itsearviointia työskentelystään mutta luokanopettaja voi myös käydä keskusteluja huoltajien kanssa esimerkiksi vanhempainvarteissa. Paitsi opettajan myös lasten kotikasvatusta voidaan tarkastella intentionaalisenä toimintana. Hirsjärvi (1981,7) tutki



väitöskirjassaan sitä, miten kasvatus on käytännöllistä toimintaa, jonka taustalta on löydettävissä tietynlainen kasvatustietoisuus, joka ohjaa käytännön kasvatustoimintaa.

Voidaan todeta, että tietoisuus kuuluu oleellisesti ihmisyyteen ja myös kasvatukseen. Tietoisuutta kutsutaan myös mieleksi. Mieli tekee mahdolliseksi arvioida, kritisoida, hyväksyä tai hylätä myös kasvatuksellisia toimenpiteitä ja ideoita. (Hirsjärvi 1981, 26) Keskeisintä kasvatuksessa Hirsjärven mukaan on maailmankatsomus. Maailmankatsomus muovaa kasvatuskäsityksimme. Maailmankatsomus on yksilöllä melko pysyvä ja se on muodostunut tietoisuutemme omaksumista käsityksistä. Osallisuus on yksi osa maailmankatsomusta, jota Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) pyrkii tuomaan osaksi yleistä maailmankatsomustamme. Eli tarkoituksena on, että oppilas kokee osallisuutta sen eri muodoissa.

Niemelä (2011, 26) määritelmä kokemuksesta siten, että kokemus syntyy, kun tietoisuus kohtaa objektin ja jotakin tapahtuu tulkitsijalle (hermeneuttisessa mielessä) itselleen. Eli kokemuksen perusluonne on dialektinen. Niemelän mukaan hermeneuttisessa dialogissa voimme oppia ymmärtämään maailmaa uudella tavalla. Osallisuuden osalta Niemelän kuvaama tilanne syntyy, kun ihminen tiedostaa olevansa osa yhteisöä eli syntyy ihmisen ja yhteiskunnan suhde, mikä pelkistetyksi voidaan kuvata osallisuudeksi. Nivala & Ryyänen (2016) kritisoivat aiemmin esitetyllä tavalla osallisuuden rinnastamista osallistumiseksi. Nivala (2008, 302-303) asettaa osallisuuskasvatukselle tiettyjä edellytyksiä kuten kasvatus yhteiselämään ja osallistumiseen yhteiskunnassa kehittämällä sosiaalisia ja kulttuurisia valmiuksia. Edellä mainittujen sosiaalisten ja kulttuuristen valmiuksien edellytyksenä on tietoisuus ja kokemus yhteiskuntaan kuulumisesta. Tätä tietoisuutta kasvattajat, sekä opettajat että huoltajat voivat kehittää lapsessa, jolloin yhteiskunnallisen osallistumisen halu vahvistuu. Peruskoululaisilla lähin yhteiskunnallinen lähiyhteisö on koulu ja koululuokka, jossa sosiaalisia suhteita luodaan ja kehitetään vuorovaikutuksen keinoin. Vuorovaikutustaitoja kuten itsensä ilmaisemista, toisen kuuntelemista keskustelemista ja jopa nonverbaalista viestintää, kehitetään ja opetellaan eri oppiaineiden ja tilanteiden puitteissa. Näiden vuorovaikutustaitojen pohjalta pyritään kehittämään sosiaalisia taitoja, kuten valmiuksia auttaa ja työskennellä yhdessä, konfliktien ratkaisutaitoja eli demokraattisten ja dialogisen yhteistoiminnan valmiuksia. Nämä yhteistoimintataidot käsittävät vuorovaikutuksen, vastavuoroisuuden, toisen ajatuksille avoimuuden, eri mielipiteiden huomioimisen ja reflektoinnin valmiudet. Kuten metodia käsittelevässä osuudessa tuotiin esiin, reflektointi on Habermasin ja Gadamerin hermeneuttisen ymmärtämisen keskeinen vaatimus.

Tutkimuksen alussa myös tuotiin Moilasen väitöskirjassaan (1998, 73) esiin nostama edellytys opettajan käytännöllisestä viisaudesta (*Phronesis*). Opettaja auttaa oppilasta asettamaan ja saavuttamaan opetukselliset päämääränsä motivoimalla oppilasta esimerkiksi keskustelemalla. Keskustelemalla opettaja vakuuttaa oppilaalle, miksi asetetut päämäärät ovat järkeviä. (Moilanen 1998, 63) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 edellyttää, että opetuksen avulla tuetaan oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Perusopetuksen avulla on tarkoitus lisätä alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa eli perusopetus rakentuu yhteisesti valikoituneille arvoille, kuten yhteisöllisyydelle ja tasa-arvolle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14-15) Yhteisöllisyys ja tasa-arvo konkretisoituvat koulun toimintakulttuurissa, jonka tulee olla avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukea yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaiden edellytetään osallistuvan tähän koulun toimintakulttuuriin luomiseen ja kehittämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 19) Eli eräs opetussuunnitelman edellyttämä kasvatustavoite on tasa-arvo.

Cellin et. al. (2012, 109- 114) jakaa osallisuuden karkeasti poliittiseen toimintaan ja sosiaaliseen toimintaan, jolloin tarkoituksena on rakentaa yhteisöjä ja vahvistaa yhteisön jäsenten omanarvontuntoa. Perusopetuksen tehtävänä on myös kehittää oppilaiden kanssa osallisuuden puitteissa demokraattista yhteiskuntaa. Cellin et. al. (2012, 142) kirjoitti, että opetuksen taustalla ovat arvot: lapsuuden itseisarvo, johon myös osallisuus kuuluu; ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia; kulttuurinen moninaisuus ja kestävä elämäntapa. Valtakunnallinen ja paikallinen opetussuunnitelma voidaan nähdä tällaisen arvokeskustelun tuloksena.

Kuten edellä osallisuutta käsittelevässä osuudessa tuotiin esille Maslowin (1970) mukaan ryhmään kuulumisen on yksi alemman tason tarpeista, joita ensisijaisempia ovat vain ruoka ja turvallisuus. Olla ryhmässä, saada olla ryhmässä ja kuulua ryhmään ovat perustavia tarpeita. Ryhmällä on Maslowin (1970, 97) mukaan yhteiset päämäärät ja tavoitteet, jotka ovat niitä arvoja, joita ryhmän jäsenet tavoittelevat. Ryhmään kuulumisen on tietoista tai tiedostamatonta perustarpeen tyydyttämistä. Osallisuus-käsite kätkee sisälleen laajemman kokemukseen ja tunteeseen liittyvän kokonaisuuden itsestä osana yhteisöä, jonka kanssa jakaa saman arvopohjan, jolloin käsite, osallisuus, on vain yleiskäsite laajemmalle käsitteelle. Ihmisen olemiselle maailmassa.

Osallisuutta voidaan tutkia hermeneuttisen kehän puitteissa etenemällä joko porrasmallia seuraten tietoisuudesta kohti lisääntyvää osallisuutta ja valtaistumista tai päinvastoin yleisestä osallisuuden ilmentymästä kohti osallisuuden perustaa, tietoisuutta ja arvomaailmaa.

Vaikuttaminen, valtaantuminen

Osallistua (participation, belongingness)

Osallisuuden kokeminen

Vuorovaikutus (dialogi)

Kokemus siitä, että kuuluu johonkin

Tunne siitä, että on kuuluu johonkin

Tiedostettu tai tiedostamaton tarve olla osallinen ryhmässä, jonka arvot jakaa.

Kuva 4. Osallisuuden ilmeneminen tämän tutkimuksen puitteissa.

Osallisuudessa on siis tämän tutkimuksen näkökulmasta kysymys arvoista ja huoltajien kasvatustietoisuuden näkökulmasta kyse on sellaista arvoista, jotka kasvattajien mielestä johtavat hyvään elämään. Osallisuus ilmenee toisilla aktiivisena ulospäin näkyvänä toimintana mutta toisilla se voi olla näkymätöntä osallisuuden kokemista, josta edes huoltajat tai ammattihenkilöstö eivät ole tietoisia. Se voi ilmetä esimerkiksi osallisuuden kokemisena sosiaalisessa mediassa.

Kulttuuriset arvot tasa-arvo, esim. demokratia)

Käyttäytymiseen liittyvät arvot (esim. tulee huomioiduksi)

Sitoutumiseen liittyvät arvot (esim. kokee osallisuutta)

Kuva 5. Kasvatuksen arvoperusta Hirsjärveä (1981, 54) ja Valettia (1977) mukailten.

Huoltajien osallisuutta koskevat näkemykset ja määritelmät voidaan lähinnä jaotella Hirsjärven (1981, 54) käyttämän arvojakauman mukaan sitoutumista, käyttäytymistä ja kulttuuria koskeviksi

arvoiksi. Huoltajien vastaukset jakautuivat melko tasaisesti edellä mainittujen kolmen sektorin kesken kuten kuvassa 2 on nähtävissä. Tutkimustulosten valossa näyttäisi, että osallisuus-käsitteen ymmärtäminen laaja-alaisesti tunteena, kokemuksena ja toimintana olisi mielekästä ainakin perusopetuksen alaluokilla. Huolimatta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tiheään käyttämästä osallisuus-käsitteestä monissa eri yhteyksissä näyttäisi, että huoltajat ovat löytäneet osallisuus-käsitteelle hyvin samoja määritelmiä kuin kasvatustietoisuutta, elämäntutkimusta ja kasvatuskäsityksiä tutkinut Hirsjärvi väitöstutkimuksessaan (1981).

Toiminnan tasolla osallisuus todentuu opetussuunnitelman mukaan yhdessä tekemällä. Oppilaat osallistuvat toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Kun kysymyksessä ovat peruskouluikäiset oppilaat, vaikuttaisi tämän tutkimuksen tulosten valossa, että dialogi eri muodoissaan lisää oppilaiden osallisuutta yleisesti. Esimerkiksi monialaisten opintojen suunnittelu tarjoaa mahdollisuuksia dialogin tavoitteista, sisällöistä ja työskentelytavoista. Toinen tällainen vuoropuhelun harjoittelutilaisuus on oppilaskunta. Muita osallistumistoimintoja voivat olla kummi- ja tukioppilastoiminta sekä vapaaehtoistyö. Tällä hetkellä voimassa oleva opetussuunnitelma rohkaisee yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa, jolloin käsitykset yhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnasta syvenevät. Opetussuunnitelmassa kehoitetaan myös yhteistyöhön muiden maiden koulujen kanssa globalisoituvassa maailmassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28-35) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan näyttäisi, että osallisuus on hyvin monimuotoinen ja -ulotteinen asia, joka pohjautuu tärkeiksi kokemiimme arvoihin, joihin haluamme sitoutua.

## 5. POHDINTAA

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkasteltiin Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa mukailevaa osallisuuden lisäämistä eräässä alakoulun neljännessä luokassa. Habermasin kommunikatiivinen teoria, samoin kuin menetelmänä käytetty Gadamerin fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä, pohjautuu kieleen ja sen käyttöön, dialogiin. Keskeistä Nikanderin (2004) mukaan hermeneutiikassa on yhteisymmärrys. Dialogin käyttöä tutkimusmenetelmän keskeisenä osana puoltaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetuksen tulee saada hyvää opetusta, jossa lapsuus on itseisarvo sisänsä. Arvokasvatus korostuu maailmassa, jossa tapahtuu muutoksia tiheään tahtiin ja, jossa globaali monimediainen tiedonvälitys on kaikkien ulottuvilla. Kieli on sekä Habermasin että Gadamerin mukaan univeraalia. Niemelää (2011) lainaten voidaan hermeneuttisessa dialogissa oppia ymmärtämään maailmaa uudella tavalla. Niemelän mukaan opetuksen on luotava pohja oppilaan laajalle yleissivistykselle ja maailmankuvan avartumiselle. Maailmankuva avartuu vähitellen oppilaan kehittyessä ja saadessa harjoitella dialogisia taitojaan, joita tässä käsillä olevassa tutkimuksessa harjoiteltiin edellä mainitun Habermasin kommunikatiivista toimintateoriaa avulla.

Menetelmänä käytetty hermeneutiikka perustuu perinteen hyväksymiseen osana tieteellistä tutkimusmenetelmää. Hermeneutiikan keskeisenä kehittäjänä Gadamer ei luopunut esimerkiksi Habermasin kritiikistä huolimatta korostamasta perinteen merkitystä. Perinne elää Gadamerin mukaan kielessä (*logos*) Kieli on muotoutunut pitkän ajan kuluessa ja kantaa sekä välittää Gadamerille tärkeän tradition yhä uusille sukupolville. Hermeneuttinen tutkimuksen ei ole tarkoitus vain rekonstruoida menneitä vaan ymmärtää myös menneessä vaikuttaneita ideoita ja motiiveja tarkoituksena rikastuttaa nykyisyyttä ja tulevaisuutta, kirjoitti Niemelä (2011,23) ja jatkoi, että näin toimien perusopetus voi saavuttaa sovelluskelpoisia totuuksia ja toimintasuuntautuneen yhteisymmärryksen, jonka pohjalta taas voidaan sopia yhteisistä toimista, päämääristä ja keinoista.

Edellinen kappale vastaa melko tarkasti seuraavaksi pohdittavaan kysymykseen, miksi tässä pro gradu -tutkimuksessa tuodaan esille myös käytännön koulutyön tavoitteita ja opetusmenetelmiä. Koulu jossain määrin uusintaa yhteiskuntaa ja välittää perinnettä käyttäen välineenä kieltä. Perinne tässä tapauksessa tarkoittaa ennen meitä eläneiden sivistyneiden ihmisten tiivistynyttä dialogia. Kieli välittää traditiota eteenpäin. Se voi myös välittää, kuten Habermas tuo esille omassa

teoriassaan, ideologiaa, mistä Gadamer ei taas ollut samaa mieltä Habermasin kanssa. Habermasin mielestä perinne ei ole vain dialogia vaan se on myös valtaa ja ideologiaa ja tästä syystä pitää reflektoida olemassa olevaa välttyäkseen Habermasin mukaan painottamasta traditiota liikaa. Tätä valtaa voi myös opettaja käyttää. Habermas kehottaa käyttämään ”järkeä” ja ideologiakritiikkiä”. Gadameri puolestaan näkee dialogin pelinä, jossa perine on keskustelukumppani ja peli on tapahtumista, jossa totuus vuoroin paljastuu ja peittyi. (Huttusen (2012, 226) Onnistuessaan pelitapahtuma paljastaa totuuden ja vain nimenomaan yhdessä pelattaessa. Hegeliä lainaten Gadamer sanoi, että keskusteltaessa voidaan päästä tulokseen, joka on enemmän kuin keskusteluun osallistuvien ihmisten mielipiteiden summa ja, jota ei voi johtaa etukäteen siihen osallistuvien ihmisten tietoisuuksista. Hermeneuttinen kokemus muuttaa meitä ja näkemystämme maailmasta. Huttusen mukaan kyse on oppimis- tai sivistyskokemuksesta. Tätä kokemusta voi auttaa avautuminen perinteelle gadamerilaisittain.

Tämän pro gradu -tutkimuksen kannalta sekä Habermasin että Gadamerin filosofian keskeinen elementti, dialogi, on olennainen. Dialogi ja interaktio ovat myös keskeisiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), joka kehottaa yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumiseen, jolloin myös demokratia toimii. Opetussuunnitelma kehottaa opettelemaan ja harjoittelemaan osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Näitä taitoja voivat olla kuuntelemisen, keskustelemisen, puheenvuorojen käyttämisen ja yleiseen mielipiteeseen vaikuttamisen taito. Perusopetuksen opetussuunnitelma puhuu edellisistä taidoista yhdellä termillä, osallisuudella. Osallisuus sanana ei monimerkityksellisyytensä ja -tasoisuutensa vuoksi avaudu välttämättä riittävästi opetussuunnitelmaa käyttäville ja lukeville henkilöille kaikissa muodoissaan. Tämän vuoksi osallisuus-käsitteen avaaminen ja sen monimerkityksellisyyden tarkastelu voi tuoda avoimuutta ja selkeyttä tämän käsitteen käyttöön ja ymmärtämiseen, jolloin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden edellyttämä osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen omaksuminen olisi tarjolla mahdollisimman kattavasti erilaisille oppijoille:

”Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. Kouluyhteisö tarjoaa tähän turvalliset puitteet. Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24).”

Habermas otti filosofiassaan, kriittisessä teoriassa, eroa vallitsevaan paradigmaan: Hänen näkökulmansa vaihtui vallalla olevasta Habermasin Järki ja kommunikaatio (1994, 240) teoksessa. Kotkavirta kirjoittaakin, ettei perehtyminen kommunikatiiviseen toiminnan teoriaan tai jopa sen soveltaminen omaan tutkimusalaan, elvyttää kannan muodostamista kriittisen teorian kohtalonkysymyksiin: Habermasin teoria on osittanut käyttökelpoisuutensa monen erityisalan kuten esimerkiksi sosiologian, kasvatustieteen, kulttuurintutkimuksen, oikeustieteen, argumentaatioteorian yms. piirissä puhumattakaan sen vaikutuksista filosofiseen keskusteluun. Kotkavirta palauttaa mieliin 1930-luvulla Max Horkheimerin johdolla käydyn keskustelun, jossa oli tarkoitus erityistieteiden ja filosofian yhteisillä ponnistuksilla luoda sellainen tutkimuskäytäntö, joka tuottaisi kriittisen arvion tai arvostelman periaatteessa mistä hyvänsä modernin yhteiskunnan tai kulttuurin ilmiöstä ja suhteuttaisi tämän nykyistä aikakautta kokonaisuudessaan koskevaan kriittiseen näkemykseen. Kotkavirta (1994, 242) kirjoittaa ettei se koskaan toteutunut suunnitellussa muodossa. Vaikka kyseinen teoria Adornon käsittelyssä muuttuikin filosofisemmaksi ja loittoni yhteiskuntatutkimuksesta, siinä säilyi tietty monitieteisyyden idea.

Kotkavirran mielestä luonteenomaista kriittiselle teorialle on hyödyntää samanaikaisesti sekä filosofisia että erityistieteellisiä, käsitteellisiä ja empiirisiä argumentteja. Kriittinen teoria kritisoi filosofiaa, joka irtautuu aktuaalisesta todellisuudesta mutta kritisoi toisaalta myös esimerkiksi sosiologiatiedettä ja psykologiaa filosofisesta kyvyttömyydestä suhteuttaa asioita ja hahmottaa käsitteellisiä kokonaisuuksia, kirjoittaa Kotkavirta (1994, 242) ja jatkaa, että siinä kuin Adorno dekonstruoi niin Habermas rekonstruoi, eli rakentaa rationaalista kokonaisteoriaa nykyisestä aikakaudesta. ”Hän haluaa osoittaa tietyn käyppöalueen normaalille luonnontieteelliselle tutkimukselle, rekonstruoimalla useita yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rationalisoitumisprosesseja (1994, 243)”. Habermas haluaa teoriassaan tarkastella ja arvioida kriittisesti erilaisia järjestelmiä lähinnä elämismailman perspektiivistä. Kotkavirran (1994, 244) mielestä Habermas pyrkii Hegelin tavoin osoittamaan, että filosofia tai kriittinen teoria merkitsee oman ajan ajatuksellista käsittämistä, joskin Habermasin kokonaisnäkemys on selvästi sosiologisempi rationalisoitumisteoria kuin Hegelin. Habermas piti kriittisen teoriansa tehtävänä ennen muuta tosiasiallisen demokraattisen prosessin käsitteellistämistä, vaalimista ja puolustamista, eikä niinkään jonkun väärän yhteiskunnallisen olemistavan artikuloimista, kommentoi Kotkavirta (1994, 247)

LÄHTTET:

Aira & Hämylä & Kannas & Aula & Harju-kivinen. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisussa 2014:4 ( [www.lapsiasia.fi](http://www.lapsiasia.fi). Julkaistu verkossa 24.4.2014)

Anttila, Pirkko (2000) Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Hamina: Akatiimi Oy.

Anttiroiko, Ari-Pekka (2003) Kansalaisten osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnassa. Kirjassa: Bäcklund, Pia (2003) Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen. Tapaus Nettimaunula. Helsingin kaupunki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Bäcklund, Pia (toim.) (2003) Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen. Tapaus nettimaunula. Helsingin kaupungin tietokeskus. Helsingin kaupunki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Brady, M. (toim.) & Heino, T. & Kaikko, K. & Pirinen, A. & Pösö, T & Aaltonen, S. (2009) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Carr, Wilfred; Kemmis, Stephen (1986) Becoming Critical: Education, Knowledge and Action research. School of Education University College of North Wales. School of Education Deakin University. Deakin University Press: Great Britain.

Eskola, Jari; Suoranta, Juha (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Fraenkel, Jack R.; Wallen, Norman R. (2003) How to Design and Evaluate research in Education. R. R. Donnelly & Sons Company. USA.

Gadamer, Hans-Georg (2004) Hermeneutiikka. (Sisältyy alkuperäistekstiin: Hans-Georg Gadamer, Gesammelte Werke, osat 2 ja 4) Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Vastapaino: Tampere.

Gadamer, Hans-Georg (2004) Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino

Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) (2007) Lasten ja nuorten kunta.



Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77. Helsinki: Hakapaino Oy.

Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) (2012) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 118. Helsinki: Hakapaino.

Gustavsen, Björn (1992) Dialogue and Development. Theory of communication, Action research and the restructuring of working life. Social science for social action. Toward organizational renewal. Volume 1. Netherlands: Van Gorcum.

Habermas, Jürgen (1972) Knowledge & Human Interests. Translated by Jeremy J. Shapiro. Oxford: Polity Press

Habermas, Jürgen (1981, 1984) The Theory of Communicative Action. Volume one. Reason and the Rationalization of Society. Translated by Thomas McCarthy. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Habermas, Jürgen (1994) Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1989. Tampere: Gaudeamus kirja. Tammer-Paino Oy

Hagerty, B. M. K. & Lynch-Sauer, J. & Patusky, K. L. & Bouwsema, M. & Collier, P. (2016) Sense of Belonging. ([https://www.researchgate.net/publication/21534026\\_Sense\\_of\\_Belonging\\_A\\_Vital\\_Mental\\_Health\\_Concept](https://www.researchgate.net/publication/21534026_Sense_of_Belonging_A_Vital_Mental_Health_Concept). Luettu 14.07.2016).

Harinen & Liikanen & Rannikko & Torvinen 2015. Liikutukseen asti. Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli. LKEStutkimuskeskus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisyhtiö LIKES.

Heidegger (1998) Ristiriitojen filosofi. Toim. Arto Haapala. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka 1981. Aspects of consciousness in child rearing. Jyväskylän yliopisto Jyväskylä: Kirjapaino Kari Ky.

Husserl, Edmund (1980) *Phenomenology and the Foundations of the Science*. Transl. Ted E. Klein & William E. Pohl. Netherland: Kluwer Academic Publishers Group.

Husserl, Edmund (1980) *Phenomenology and the foundations of the sciences. Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers Group.

Huttunen, Rauno (2012) Gadamerin dialoginen ymmärrys versus Habermasin ideologiakriittinen ymmärrys sivut 225-236. Julkaisussa *Ymmärrys, toimittaneet Viljanen, Valtteri & Siipi, Helena & Sintonen, Matti. Reports from the Department of Philosophy Vol. 23*. University of Yampere. Turku: Uniprint Oy.

Johnson, Andrew P. (2008) *A shor guide to Action Reearch*. USA: Pearson Education, Inc.

Kiilakoski, Tomi(toim.) & Gretschel, Anu (2007) *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77. Helsinki: Hakapaino Oy.

Laine, Timo & Kuhmonen, Petri (1995) *Filosofinen antropologia. Ihmisen kokonaisuutta etsimässä*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lewin, Kurt (1945) *Resolving Social Conflicts. Selected papers on Group Dynamics*. NY: Harper & Brothers Publishers.

Lincoln, Yvonna S.; Guba, Egon G. (1985) *Naturalistic inquiry*. USA: SAGE Publications, Inc.

Maslow, A. H. (1970) *Motivation and Personality*. Second edition. USA: Harper & Row, Publishers Inc.

Mertler, Graig A. (2006) *Action Reearch. Tearchers as Researchers in the Classroom*. USA: Sage Publications, Inc.

Metso, Tuija (2004) *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntiä. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 19*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.  
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

Molainen, Pentti (1998) Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 144. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and ER-paino Ky, Lievestuore.

Mäntynen, Milja (2016) Opettajan osallisuus strategiaprosessissa. Tapaustutkimus laatupalkitusta ala-asteen koulusta. Acta Universitatis Tamperensis 2169. Tampereen yliopisto: Tampere Universitits Press ja tekijä.

Niemelä, Seppo (2011) Sivistyminen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa.. Kansansivistysseura ja Snellman-instituutti. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Nivala, Elina (2008) Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys.Väitöskirja. Snellman-instituutin A-sarja 24/2008. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nivala, Elina (2008) Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Snellman-instituutti A-Sarja 24/2008. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nivala & Ryyänen: Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia.

Niemi, Reetta (2009) Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettii? Ympäristölähtöisen terveystkasvatuspedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Studies in sport, physical education and health 140. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Puolimatka, Tapio (2010) Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Rinne A., R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. WSOY Oppimateriaalit Oy

Saari, Antti; Jokisaari, Olli-Pekka; Värri, Veli-Matti (toim.) Ajan kasvat. Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä. Tampere: The University Press.

Syrjälä, Leena; Ahonen, Sirkka; Syrjäläinen, Eija; Saari, Seppo (1995) Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Tähtinen, Juhani toim. (1994 ) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46. Turku:Kirjapaino Pika Oy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräys 104/011/2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy.

Rimpelä, Matti & Metso, Tuija & Saaristo, Vesa & Wiss, Kirsi (2008) Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Raportteja 29/2008. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Valopaino Oy.

Tähtinen, Juhani (toim.) (1994) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun luokanopettajakoulutuslaitos. Julkaisusarja B:46. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Kirjapaino Pika Oy.

Valett, Robert E. (1977) Humanistic education. Developing the Total Person. USA: The C. V. Mosby Company.

Voegelin, Salome (2010) Listening to Noise and Silence. Towards a philosophy of sound art. USA: Newgen Systems Pvt Ltd, Chennai, India.

Winch, Christopher & Gingell, John (1999) Key Concepts in The Philosophy of Education. USA:Routledge.

