

**"SAI ITE PÄÄTTÄÄ KERRANKI NIINKU OIKEESTI!"**  
**Oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan ja osallistavas-**  
**ta musiikintunnin suunnitteluprosessista**

Anna Pitkänen  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma  
Syyslukukausi 2018  
Opettajankoulutuslaitos  
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

|   |  |
|---|--|
| <b>Tiedekunta</b><br>Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta<br>Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta   | <b>Laitos</b><br>Opettajankoulutuslaitos<br>Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos     |
| <b>Tekijä</b><br>Anna Pitkänen  |  |
| <b>Työn nimi</b><br>"Sai ite päättää kerranki niinku oikeesti!" Oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan ja osallistavasta musiikintunnin suunnitteluprosessista  |  |
| <b>Oppiaine</b><br>Luokanopettajakoulutus<br>Musiikkikasvatus   | <b>Työn laji</b><br>Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma<br>Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma |
| <b>Aika</b><br>Syyslukukausi 2018   | <b>Sivumäärä</b><br>106 + liitteet (8 sivua)   |
| <p>Tutkimukseni tavoitteena on tutkia kuudesluokkalaisten kokemuksia osallisuutensa toteutumisesta niin yleisesti kouluarjessa kuin musiikintunneilla. Tutkimuksen avulla kartoitan, minkälaisia osallisuuden kokemuksia musiikintunnin osallistava suunnitteluprosessi tuottaa. Pyrin myös löytämään uutta, koulumaailmaan sovellettavaa tietoa, jonka avulla osallistavampaa koulukulttuuria voidaan luoda.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa on osallistavan toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimuksen aineisto koostuu tutkimusprojektista, jossa kuudesluokkalaisten (n=15) saivat suunnitella ja toteuttaa haluamansa musiikintunnin. Tutkimuksen aluksi ja lopuksi tehtyjen kyselyiden ja prosessin observoinnin lisäksi 12 oppilasta osallistui teemahaastatteluun. Aineisto on analysoitu sekä teoria- että aineistolähtöisellä laadullisella sisällönanalyysillä.</p> <p>Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kuudesluokkalaisten aiemmat kokemukset osallisuudestaan keskittyvät koulun epämuodollisempaan toimintaan, kuten tapahtumien tai juhlien järjestämiseen. Sen sijaan oppituntien sisältöön ei ole voitu juurikaan vaikuttaa. Sekä musiikintunnin suunnitteluprosessi että sen toteutus koettiin inspiroivaksi ja positiiviseksi kokonaisuudeksi. Suunnitteluvastuu otettiin vakavasti ja osallisuuden kokemuksia syntyi runsaasti. Oppilaiden keskuudessa vallitsi kollektiivinen toive siitä, että vastaavanlaista oppituntien suunnittelutyötä tehtäisiin jatkossakin. Tutkimuksen tulokset ovat samassa linjassa aiempien osallisuutta tarkastelevien tutkimusten kanssa, jotka yhtäläillä painottavat oppilaiden oman suunnittelutyön ja omaehtoisen toiminnan merkitystä osallisuuden lisääjänä sekä voimaantumisen ja valtautumisen lähteenä. Tämän lisäksi tutkimus tuo uuden näkökulman oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen halusta: mikäli koulussa luodaan osallisuudelle toimivia kanavia ja keinoja, haluaa suurin osa oppilaista vaikuttaa arkeensa. Tämä tutkimus tarjoaa opettajille valmiin mallin, jonka avulla voidaan toteuttaa osallistava suunnitteluprosessi oppilaiden ja opettajan yhteistyössä.</p> |  |
| <b>Asiasanat</b> osallisuus, demokratiakasvatus, osallistava suunnitteluprosessi, musiikkikasvatus, opettajuus  |  |
| <b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto  |  |
| <b>Muita tietoja</b>  |  |

# SISÄLLYS

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>OSALLISUUS</b> .....   | <b>9</b>  |
|          | 2.1 Osallisuuden määrittely .....   | 9         |
|          | 2.2 Osallistuminen ja osallisuus .....                                    | 14        |
|          | 2.3 Osallisuus osana kriittisen pedagogiikan perinnettä .....             | 15        |
| <b>3</b> | <b>KOHTI OSALLISTAVAA KOULUA</b> .....                                    | <b>18</b> |
|          | 3.1 Koulu pienenä yhteiskuntana .....                                     | 18        |
|          | 3.2 Osallistava kasvatustapa suomalaisessa koulussa eilen ja tänään ..... | 20        |
|          | 3.3 Demokratiakasvatustapa .....  | 26        |
|          | 3.4 Ihmisoikeuskasvatustapa .....   | 29        |
| <b>4</b> | <b>MUSIIKKI JA OSALLISUUS</b> .....                                       | <b>31</b> |
|          | 4.1 Musiikin yhteiskunnallisuus .....                                     | 31        |
|          | 4.2 Osallisuuden mahdollisuuksia musiikissa.....                          | 33        |
|          | 4.2.1 Osallistava säveltämisen pedagogiikka .....                         | 35        |
|          | 4.2.2 Musiikkiteknologia ja bändisoitto osallisuuden vahvistajina... 38   |           |
|          | 4.2.3 Musiikki vaikuttamisen kanavana .....                               | 40        |
| <b>5</b> | <b>TUTKIMUSASETELMA</b> .....   | <b>42</b> |
|          | 5.1 Tutkimusongelmat.....   | 42        |
|          | 5.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat .....                      | 43        |
|          | 5.3 Tutkittavat.....  | 46        |
|          | 5.4 Aineiston keruu.....  | 47        |
|          | 5.4.1 Aineistonkeruuprosessi .....  | 47        |
|          | 5.4.2 Kysely .....  | 49        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 5.4.3    | Suunnitteluprosessin toteuttaminen.....   | 50         |
| 5.4.4    | Teemahaastattelu .....  | 51         |
| 5.4.5    | Analyysi .....  | 53         |
| 5.5      | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....   | 59         |
| <b>6</b> | <b>TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>   | <b>63</b>  |
| 6.1      | Oppilaiden kokemuksia osallisuutensa toteutumisesta kouluarjessa ..                                   | 63         |
| 6.1.1    | Oppitunteihin vaikuttaminen.....  | 65         |
| 6.1.2    | Koulun tapahtumiin liittyvä oppilaiden suunnittelutyö sekä<br>koulun hankintoihin vaikuttaminen ..... | 68         |
| 6.1.3    | Oppilaskuntatoiminnan kautta vaikuttaminen .....  | 69         |
| 6.1.4    | Oppilaiden kokemuksia osallisuutensa toteutumisesta<br>musiikintunneilla.....                         | 71         |
| 6.2      | Oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan itse suunnittelemallaan<br>musiikintunnilla .....              | 72         |
| 6.2.1    | Kokemukset suunnitteluprosessista .....   | 72         |
| 6.2.2    | Oppilaiden suunnitteleman musiikin tunnin toteutus .....  | 74         |
| 6.3      | Keinoja osallistavan koulukulttuurin luomiseen .....  | 76         |
| 6.3.1    | Oppilaat osaksi koulutyön suunnittelua.....   | 76         |
| 6.3.2    | Vaikuttamisen kanavia osallisuuden tueksi.....  | 78         |
| <b>7</b> | <b>TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA .....</b>  | <b>81</b>  |
|          | <b>LÄHTEET .....</b>  | <b>95</b>  |
|          | <b>LIITTEET .....</b>   | <b>107</b> |
|          | Liite 1. Tutkimuksen alkukysely.....  | 107        |
|          | Liite 2. Tutkimuksen loppukysely.....   | 109        |
|          | Liite 3. Tutkimuksen ja suunnitteluprosessin ohjeistus oppilaille.....                                | 111        |
|          | Liite 4. Haastattelurunko. ....   | 114        |

# 1 JOHDANTO

Demokratia on kansanvallan peruskivi, ja valmiudet demokraattisen yhteiskunnan aktiivisena kansalaisena toimimiseen tulisi saada koulussa. Koulu voidaan nähdä pienoisyhteiskuntana, jossa opitaan toimimaan yhdessä ja demokraattisesti. Progressiivisen kasvatustajattelen mukaan koulussa opitaan mielekkään työskentelyn kautta elämää varten, ja koulu antaa oppilaille merkittävän mallin yhteiskunnassa toimimiselle. Esimerkiksi John Deweyn kasvatustilosophiassa keskeiseen rooliin nousee pedagogisesti ohjattu kasvu, joka auttaa yksilöitä elämään merkityksellistä elämää demokraattisessa yhteisössä. (Väkevä 2004, 23.) Mikäli haluamme kasvattaa oppilaista aktiivisia, osallistuvia ja tiedostavia kansalaisia, pitää koulun tarjota oppilailleen ympäristö, jossa heitä kuullaan ja jossa he kokevat olevansa osallisina. Pro gradu -tutkimuksessani haluan selvittää kuudenluokkalaisten oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan ja näin ollen tutkia oppilaiden osallisuuden toteutumisesta. Haluan myös selvittää, miten osallisuuden kokemusta voitaisiin kehittää. Tutkimukseni fokuoitoitu erityisesti musiikin tunneille, sillä näen musiikissa oppiaineena erityisen paljon oppilaiden osallisuutta vahvistavaa potentiaalia.

YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen ensimmäisen osan 12. artiklassa todetaan, että lapsella tulee olla oikeus vapaasti ilmaista näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa (Unicef 1989). Lasten keskeisimpiä oikeuksia ovatkin kuulluksi tuleminen ja mielipiteen ilmaisu. Lasten kuuleminen heitä koskevissa asioissa tulisikin olla arkipäivää niin koulussa kuin muillakin yhteiskunnan osa-alueilla.

Tutkimukseni liittyy läheisesti demokratiakasvatukseen, jonka on todettu osittain olevan vielä lapsenkengissä suomalaisessa koulussa (ks. Rautiainen & Moilanen 2015). Yhtäläilla Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksestä ilmenee,

että suomalaisessa opettajankoulutuksessa demokratiaa ja ihmisoikeuksia käsitteleviä opintojaksoja on hyvin vähän (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014). Myös Alanko (2010) esittää, että kriittistä osallisuuden tutkimusta tarvitaan Suomessa lisää, jotta koko ilmiötä ymmärrettäisiin paremmin ja osallisuusmyönteisyyttä pystyttäisiin kouluissa parantamaan. Oikeusministeriö listasi Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman keskeiseksi tavoitteeksi koulun roolin vahvistamisen aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisessa (Oikeusministeriö 2007, 7), ja useat tutkijat ovat ilmaisseet huolensa nuorten vähäisestä mielenkiinnosta yhteiskunnallisia asioita kohtaan (ks. Vesikansa 2002, 13; Ahonen 2006, 249). Yhtäläillä kansainvälisessä ICCS 2016 -tutkimuksessa suomalaisnuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ja luottomisiin kykyihin yhteiskunnallisina toimijoina olivat muihin tutkimukseen osallistuneiden maiden nuoriin verrattuna vähäisiä (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017).

Osallisuutta on viime vuosina tutkittu esimerkiksi lastensuojelun ja yhteiskuntatieteiden näkökulmista (ks. Pajulammi 2014; Jaatinen 2014; Laiho 2013). Koulussa tapahtuvan osallisuuden tutkimus on Suomessa ollut kuitenkin vähäisempää. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritelty edellistä opetussuunnitelmaa laajemmin opetussuunnitelman arvopohjaa. POPS 2014 sisältää kappaleen "Osallisuus ja demokraattinen toiminta", jossa todetaan, että "osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiiviksi kansalaisiksi" (Opetushallitus 2014, 28). Opetussuunnitelman osallisuus-painotuksen vuoksi onkin mielenkiintoista selvittää, miten osallisuuden tavoitteet käytännössä näkyvät koulumaailmassa. Koululla on merkittävä rooli oppilaiden aktivoinnissa ja osallistamisessa, ja näin ollen aktiivisesta kansalaisuudesta on tullut myös pedagoginen kysymys. Uusi opetussuunnitelma nostaa osallisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden teemat vahvasti esille, joten myös koulujen on tarkasteltava ja kehitettävä toimintakulttuuriaan uudestaan. Rautiaisen (2017a, 17) mukaan kouluyhteisön tulisi käydä asiaan liittyvä arvokeskustelu, jossa määritellään osallisuuskasvatuksen merkitys ja etenemispolku - parhaassa tapauksessa tämä

toteutetaan demokratian hengessä yhdessä oppilaiden kanssa. Se, että oppilaat saavat kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja asioihin vaikuttamisesta, on demokratiakasvatuksen kulmakivi (Vesikansa 2002, 22).

Osallisuus on ajankohtainen teema kasvatuksen kentällä, mutta myös laajemmin yhteiskunnassamme. Huoli syrjäytyneistä, ei osallisista, on kasvanut ja saanut paljon palstatilaa. Syrjäytyneitä on kutsuttu jopa Suomen suurimmaksi turvallisuusuhkaksi (Helsingin sanomat 2017), ja yhden syrjäytyneen nuoren on laskettu maksavan yhteiskunnalle miljoona euroa (Viljamaa 2017). Näin ollen osallisuuden kokemusten lisäämisellä voi olla merkittävä vaikutus niin yhteiskuntamme hyvinvoinnille kuin kansantaloudellekin. Yhtä lailla niin sanottujen vaihtoehtoisten faktojen, valemedioiden ja sosiaalisen median valtakautena kriittisestä lukutaidosta ja yhteiskunnan rakenteiden tuntemisesta on tullut entistä tärkeämpää (ks. Ilva 2017). Oppilaita osallistava demokratiakasvatus tähtää yhteiskunnan ymmärtämiseen ja vaikuttamisen taitojen vahvistamiseen. Päämääränä on pohtia yhdessä, millaisessa maailmassa haluaisimme elää ja miten sen voisimme saavuttaa. Osallisena olemisen luo sekä turvallisuutta että merkityksellisyyttä oppilaalle. Kouluyhteisö on turvallinen ympäristö oman mielipiteen ilmaisulle, keskustelulle ja muiden kantojen kuuntelemiselle. (Salovaara & Honkonen 2011, 70-71.)

Osallisuus, aktiivinen kansalaisuus sekä koulutuksen yhteiskunnallisuus ovat teemoina kiinnostanut minua läpi yliopisto-opintojeni. Olen myös päässyt työkseni toteuttamaan opintojeni ohella osallistavaa solidaarisuuskasvatusta Nuorten akatemian Tarinoita solidaarisuudesta -työpajojen ohjaajana, mikä on osaltaan vahvistanut sekä kiinnostustani että asiantuntemustani osallistavaa kasvatusta kohtaan. Tämä lisäksi kokemukseni yhdistystoiminnasta sekä muusta järjestöyhteistyöstä ovat luoneet pohjaa omalle aktiiviseen kansalaisuuteen kannustavalle opetusfilosofialleni. Oma mielenkiintoni kohdistuu erityisesti musiikkiin, sillä luokanopettajaopintojeni lisäksi opiskelen musiikin aineenopettajaksi. Uskon, että musiikki voi luoda hedelmällisen maaperän esimerkiksi ihmisoikeus- ja demokratiakysymysten käsittelylle sekä oppilaiden osallisu-

den kehittämiseksi. Musiikki myös sisältää jo itsessään runsaasti osallistavia menetelmiä, joita hyödyntämällä oppilaiden osallisuuden kokemusta voidaan parantaa. Musiikilla on myös tutkittu olevan merkittävä oppilaita osallistava voima, ja joidenkin tutkimusten mukaan juuri musiikki tarjoaa parhaat mahdollisuudet oppilaiden osallisuuden vahvistamiselle (Gill & Rickard 2012, 66). Oppilaiden oma musiikkimaailma voidaan tuoda osaksi koulun musiikin opetusta ja näin kasvattaa sekä motivaatiota että osallisuuden astetta. Opettajalla on suuri vastuu siitä, kuullaanko oppilaita ja pääsevätkö he vaikuttamaan oppituntien sisältöihin ja niiden painopisteisiin.

Tässä tutkimuksessa juuri oppilaat pääsivät ääneen - konkreettisesti. Kuudesluokkalaiset oppilaat saivat suunnitella yhdessä haluamansa musiikintunnin, joka toteutettiin. Tästä prosessista keräsin sekä haastattelu-, kysely- että observointiaineistoa. Unelmien musiikintunnin suunnittelu ja toteuttaminen loivat kokemuksia omasta osallisuudesta ja kyvystä vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. Tällainen suunnitteluprosessi voisi hyvin olla arkipäivää kaikessa opetuksessa, ja oppilaiden kokemukset osoittivat, että tämän tyyppiselle osallistavalle toiminnalle toivottaisiin jatkoa.

Tutkimuksen myötä oppilaat pääsivät ideoimaan myös sitä, kuinka koulu voisi tulevaisuudessa olla entistä osallistavampi. Demokratian, oikeudenmukaisuuden ja vaikuttamisen teemat pysyivät vahvoina läpi tutkimusprosessin. Tutkimukseni tarjoaa osallistavan oppituntien suunnittelumallin, jossa oppilaat pääsevät ideoimaan oppituntien sisältöjä ja rakennetta yhdessä opettajan kanssa. Tätä mallia sekä tutkimukseni tarjoamaa tietoa osallisuudesta ja sen tuottamista kokemuksista voivat kaikki opettajat hyödyntää työssään.



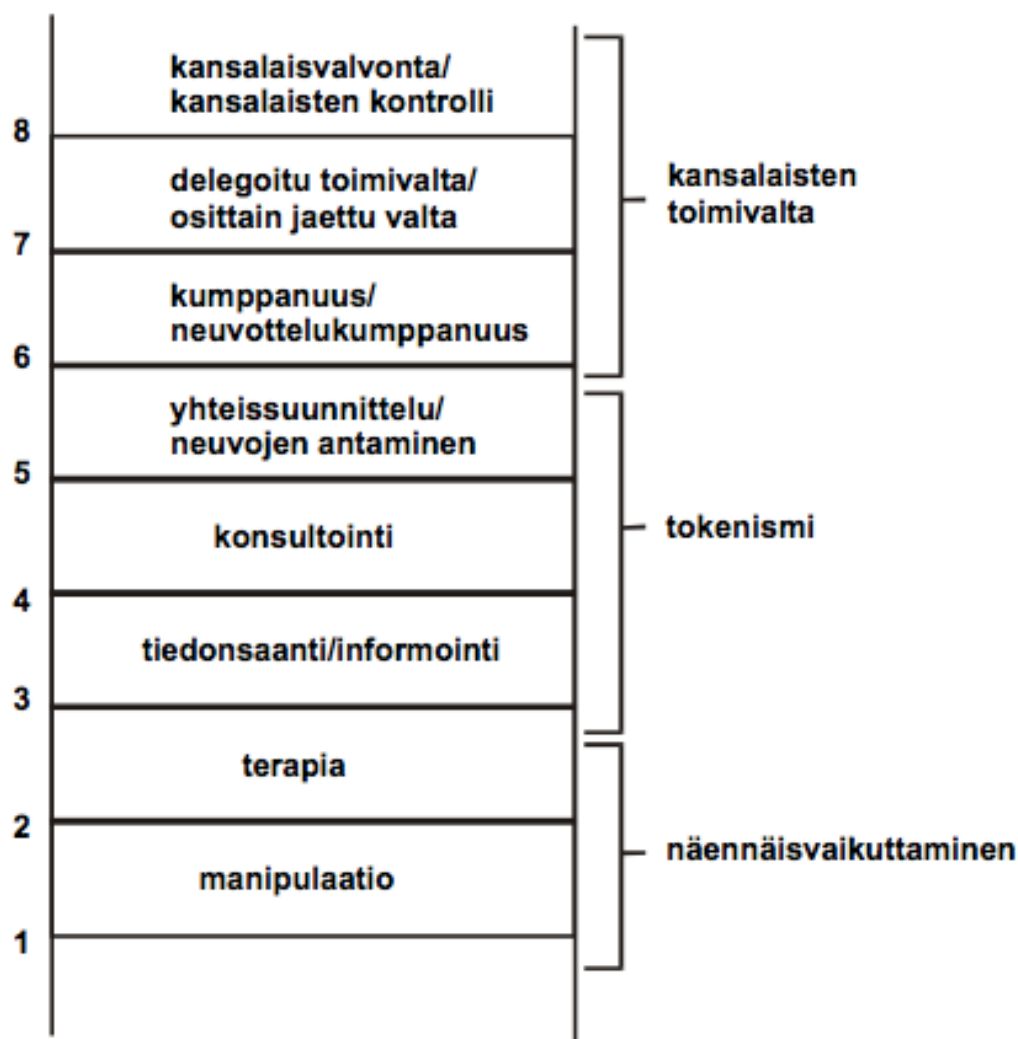
## 2 OSALLISUUS

### 2.1 Osallisuuden määrittely

Osallisuus on käsitteenä monitahoinen, eikä sille ole löydetty täysin yksiselitteistä määritelmää. Osallisuus-termin käyttö on yleistynyt Suomessa 2000-luvulla, ja toisinaan siihen on liitetty toisistaan poikkeavia merkityksiä (Nivala & Ryynänen 2013, 9). Usein osallisuudella tarkoitetaan ajatusta kansalaisesta aktiivisena toimijana. Osallisuus liitetään demokratiakasvatukseen, aloitteellisuuteen ja omaehtoiseen toimintaan. Osallisuus käsittää lapsen yksilönä ja aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä. (Hotari, Oranen & Pösö 2009, 130.) Osallisuutta kuvataan usein erilaisten porrastus- ja tikapuumallien avulla, joissa osallisuuden taso kasvaa portaalta seuraavalle siirryttäessä.

Yhtenä osallisuus-käsitteen lähtökohtana on pidetty Arnsteinin (1969) teoriaa osallistumisesta vallan uusjakona, jossa päätöksenteosta aiemmin syrjään jääneet otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun. Useat osallisuuden määritelmät pohjautuvat Arnsteinin luomaan osallisuuden asteikkoon, jossa pyritään kuvaamaan yksilön ja julkisen organisaation välistä valtasuhdetta. Arnsteinin tikapuu-asteikko on kahdeksanosainen, jossa alimmat portaat kuvaavat ei-osallisuutta, ja mitä ylemmäksi asteikolla siirrytään, sitä enemmän kansalaisen valta suhteessa julkiseen organisaatioon kasvaa. Asteikon kaksi alinta porrasta, manipulaatio ja terapia, on nimetty näennäisvaikuttamiseksi. Tiedonsaannin ja kansalaisten informoinnin jälkeen seuraavat kaksi tasoa kuvataan konsultointina ja yhteissuunnitteluna. Arnsteinin mukaan nämä tasot kuvastavat tokenismia, jossa kansalaisen mielipide tulkitaan neuvoa-antavana, eikä se välttämättä vaikuta päätöksentekoon. Tikapuiden ylimmillä portailla sijaitsevat neuvottelukumppanuus, delegoitu toimivalta tai osittain jaettu valta ja ylimpänä kansalaisvalvonta ja kansalaisten kontrolli. Nämä kolme ylintä tasoa edustavat kansalaisten itsenäistä valtaa päätöksenteossa. Arnsteinin sovellus kuvaa erityisesti yhteiskunnallista, esimerkiksi suunnitteluun liittyvää päätöksentekoa. Arnstei-

nin malli on dualistinen, sillä se jakaa osallistujat vahvasti kahtia valtaapitäviin ja kansalaisiin. Arnsteinin malli on esitetty kuviossa 1. (Arnstein 1969, 1-2, 217.)



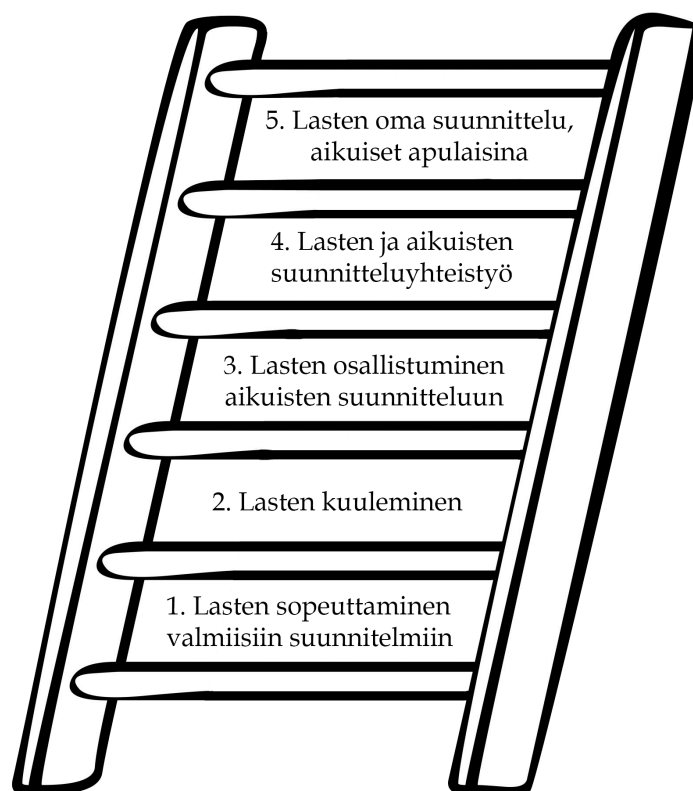
KUVIO 1. Osallistumisen asteikko (Arnstein 1969, 217; suomennokset Sutela 2000, 18).

Gretschel (2002b, 83) kritisoi Arnsteinin mallia, jonka mukaan osallisuuden korkeimmalla tasolla päätöksenteko on täysin itsenäistä ja esimerkiksi lasten tai nuorten kanssa toteutettavissa projekteissa aikuisen tulisi tehdä roolinsa täysin näkymättömäksi. Tämä voi hänen mukaansa saada aikaan epäonnistuneita kokemuksia.

Gretschelin (2002a, 50) mukaan osallisuus toteutuu, kun lapsi kokee oman roolinsa tärkeäksi. Osallisuuteen liittyvät läheisesti voimaantumisen ja valtautumisen

sen käsitteet. Aito osallisuuden kokemus tulee ilmi lapsen tunteiden, tarinoiden ja tietojen välityksellä. Tämän vuoksi on tärkeää, että koulussa olisi myös lasten omaehtoista toimintaa. Gretschelin määritelmä ei kuitenkaan tarkenna, onko osallisuus tunnetta vai toimintaa, vai kenties kumpaakin. Hanhivaaran (2006, 30–36) mukaan osallisuus on kokemus, joka syntyy, kun yksilö toimii yhdessä ryhmän tai yhteisön kanssa. Osallisuutta koetaan, kun omalla ryhmään kuulumisella on merkitystä. Osallisuuteen liittyy myös hyvinvoinnin kokemus. Osallisuus on kokemus, jonka muotoutumisessa sosiaalisella yhteisöllä tai ryhmällä on tärkeä merkitys. (Hanhivaara 2006, 30–36.)

Horelli (1994, 39) kuvaa lasten ja aikuisten yhteisten projektien suunnitteluprosessia ja lasten osallisuuden toteutumista. Horellin tikapuuasteikko sisältää viisi askelmaa: lasten sopeuttaminen valmiisiin malleihin, lasten kuuleminen, lasten osallistuminen aikuisten suunnitteluun, lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyö ja lasten oma suunnittelutyö, jossa aikuiset toimivat apulaisina. Asteikon neljännellä tasolla siirrytään osallistumisesta osallisuuteen, jossa sekä lapset että aikuiset pääsevät tuomaan näkemyksensä esiin toiminnan tähdätessä synteesiin. (Horelli 1994, 39.) Kuvio 2 havainnollistaa portaikkoa:

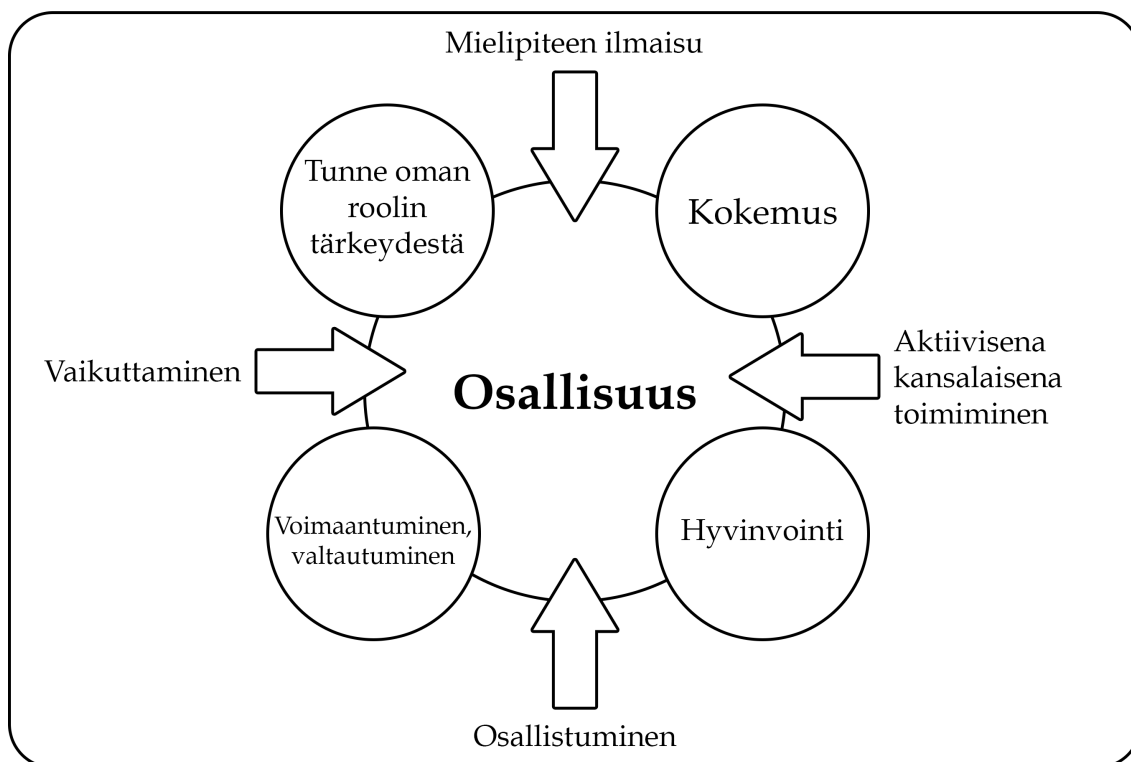


KUVIO 2. Osallistumisen pienet portaavat (Horelli 1994, 39).

Horellin (1994, 39) mukaan lapset ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita suunnitteluyhteistyöstä ja kyse on siitä, luovatko aikuiset sille mahdollisuuksia. Horelli pitää ihanteena viidennelle tasolle eli lasten omaan suunnitteluun pääsemistä. Tällöin aikuiset toimivat lasten apulaisina ja tukihenkilöinä ja lapset itse vastaavat suunnittelutyöstä. (Horelli 1994, 39.) Kuten Gretschelin (2002b, 83), myöskään Hartin (1997, 42) mukaan ei ole tarkoituksenmukaista, että lapset tai nuoret toimisivat ikätasoonsa, kulttuuriinsa ja taitoihinsa nähden aina tikkaiden korkeimmilla tasoilla. Hart muistuttaa, että osallisuuden tulee kummuta lapsen omasta valinnasta, ja jokainen lapsi voi halutessaan maksimoida osallistumisensa tiettyyn projektiin. (Hart 1997, 42.) Yhtäläillä Alanko (2010) toteaa, että aivan kuin aikuisella, tulee lapsella olla oikeus osallistumattomuuteen. Passiivista kansalaisuutta ei tulisi hänen mukaansa tarkastella vain negatiivisen kautta, vaan ennen kaikkea nähdä osallisuus laajana ilmiönä arvottamatta osallistumisen erilaisia muotoja. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vaikka oppilas ei olisi lainkaan kiinnostunut kouluyhteisössä vaikuttamisesta, kuten oppilaskuntatoiminnasta, voi hän olla todella aktiivinen esimerkiksi harrastustoimintansa parissa. (Alanko 2010, 58).

Osallisuus edellyttää luottamusta (Rautiainen 2017a, 18). Luottamus on myös yksi tärkeimpiä turvallisuuteen liittyviä osatekijöitä. Salovaaran ja Honkosen (2011, 68) mukaan osallisuus on tunne, joka luo myös turvallisuutta. Turvallista koulua rakennettaessa oppilaiden näkökulman huomiointi on oleellista. Turvallisessa ilmapiirissä jokaisella on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä, eikä oppilaiden omien näkemysten ääneen kertominen jää vain ekstroverttien oppilaiden varaan. Kun oppilaat saavat vaikuttaa kouluarkeensa, myös motivaatio koulu-työtä kohtaan on vahvempi. (Salovaara & Honkonen 2011, 68.)

## Yhteisö



KUVIO 3. Osallisuus ja siihen liittyvät käsitteet.

Kuvioon 3 olen koonnut lähdekirjallisuudesta nousevia keskeisiä osallisuutteen liittyviä käsitteitä. Olen jäsenellyt käsitteet niin, että keskiössä olevaan osallisuuteen linkittyvät ympyrät kuvastavat ihmisen sisäiseen kokemusmaailmaan liittyviä osallisuuden ulottuvuuksia, kun taas nuolilla merkityt käsitteet ilmentävät osallisuuden toiminnallista puolta. Kaikki tapahtuu käsitteen “yhteisö” sisällä, sillä osallisuus nähdään yhteisössä tai yhteiskunnassa tapahtuvana ilmiönä. Keskeistä eri teorioiden mukaan on se, että yksilö kokee roolinsa merkitykselliseksi yhteisössään. Tämän kokemuksen syntymistä edesauttaa esimerkiksi se, että yksilö pystyy osallistumaan häntä ja yhteisöään koskevaan päätöksentekoon. (ks. Arnstein 1969; Horelli 1994; Hart 1997; Gretschel 2002a; Hanhivaara 2006; Alanko 2010.)

## 2.2 Osallistuminen ja osallisuus

Osallisuuden käsite tulee erottaa osallistumisesta, vaikka arkikielessä nämä käsitteet voivat sisältää samoja merkityksiä. Stenvall ja Korkiamäki (2015) paikantavat osallisuutta sen lähikäsitteiden ja siihen liittyvien sisältöjen kautta: osallisuus-termi nähdään kattokäsitteenä, jonka sisällä ovat osallistuminen, mielipiteen ilmaisu, lasten kuuleminen, vaikuttaminen sekä työelämään tai koulutukseen osallistuminen. Osallistuminen ei siis automaattisesti merkitse osallisuuden toteutumista, mutta se nähdään osana osallisuutta. Alangon (2010, 57) mukaan osallistuminen tarkoittaa sosiaalista kanssakäymistä muiden kanssa, kun taas osallisuus merkitsee yksilön subjektiivista ja kokemuksellista puolta tässä kanssakäymisessä. Sassin (2002, 59) mukaan osallisuus ja osallistuminen liittyvät läheisesti toisiinsa, vaikka merkitsevät hieman eri asiaa. Ilman osallisuutta eli johonkin kuulumisen tunnetta ei voi olla aitoa osallistumista - osallistumiselta puuttuu tällöin perusta. hooksin (2007, 42) mukaan opettaja, joka suhtautuu torjuvasti ajatukseen oppilaiden osallistumisesta, estää myös oppimisen mahdollisuuden. Osallisuus ja siten osallistuminen ovat näin myös oppimisen edellytyksiä. (hooks 2007, 42.)

Osallisuutta on määritelty myös sen vastakäsitteiden avulla. Sosiaalisen osallisuuden näkökulman mukaan osallisuus liitetään yhteiskuntaan osallistumiseen, huono-osaisuuden torjumiseen sekä syrjäytymisen estämiseen. Tällöin osallisuuden vastakohtana voidaan pitää osattomuutta. Osattomuudella tarkoitetaan ulkopuolelle jäämistä yhteiskunnan tärkeistä asioista, kuten koulutuksesta, työelämästä ja erilaisista sosiaalisista suhteista. Osattomuus rinnastuu syrjäytymiseen, joka voidaan nähdä osattomuutena tai osallisuuden menettämisenä. Tämä näkökulma osallisuudesta ja osattomuudesta painottuu esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisyyn tähtäävissä hankkeissa. (Närhi, Kokkonen & Matthies 2013, 115.) Osallisuuden vastakohtana voidaan pitää myös yhteiskunnallista passiivisuutta. Tämän näkemyksen mukaan osallisuudella on vahvasti yhteiskunnallinen ja kansalaisuuteen liittyvä merkitys. Passiivisuuteen liittyy usein myös väliinpitämättömyyttä eli tunnetta oman ympäröivän yhteisön toiminnan yhdenentekevyydestä omalle elämälle. (Nivala & Ryyänen 2013, 13.) Ensimmäisen määri-

telmän mukaan osallisuus liitetään konkreettisempaan, elinoloihin liittyvään sosiaaliseen osallisuuteen, kun taas toinen määritelmä painottaa osallisuuden yhteiskunnallista ja kokemuksellista roolia.

Esimerkiksi Gretschel (2002b, 44) ja Horelli (1998, 192) huomauttavat, että YK:n lasten oikeuksien kolmesta osasta (huolenpito, suojelu ja osallistuminen) usein juuri osallistuminen on jäänyt vähäisimmälle huomiolle. Kuten huolenpitoa ja suojelua, myös osallisuutta varten tulee luoda malleja ja käytänteitä, jotka parantavat lasten ja nuorten mahdollisuutta osallistua yhteiskunnan toimintaan. Osallistuminen oman yhteisön toimintaan ja siihen vaikuttaminen luovat osallisuutta (Gretschel 2002a, 50).

Tiivistäen voidaankin sanoa, että osallistuminen on osallisuuden näkyvä muoto, kun taas osallisuus muodostuu näkyvän lisäksi näkymättömästä eli yksilön sisäisistä tunteista ja kokemuksista. Tästä huolimatta osallisuus ja osallistuminen linkittyvät käsitteinä vahvasti toisiinsa ja osa tutkijoista käyttää niitä rinnakkain. (ks. mm. Gretschel 2002a; Alanko 2010; Stenvall ja Korkiamäki 2015.) Horelli (1994, 39) käyttää lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyön mallista termiä ”lasten suunnitteluun osallistumisen pienet tikkaat”, ja näin osallistuminen rinnastuu osallisuuteen.

### **2.3 Osallisuus osana kriittisen pedagogiikan perinnettä**

Kriittisen pedagogiikan yksiselitteinen määrittely on mahdotonta, mutta sen sijaan esiin voidaan nostaa kyseisen kasvatustieteen tiettyjä ydinpiirteitä. Koulukontekstissa osallisuus liitetään usein kriittisen pedagogiikan perinteeseen. Kriittisellä pedagogiikalla (toisinaan käytetään termiä radikaali kasvatustieteen) tarkoitetaan kasvatusta, joka pyrkii lisäämään ihmisten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Kasvatuksen avulla pyritään muuttamaan maailmaa oikeudenmukaisemmaksi. Kasvatuksella halutaan herätellä ihmisten yhteiskunnallista valvontaneuvotteluun. Kriittinen kasvatustieteen on osallistavaa sekä kriittisen tietoisuuden lisäämiseen pyrkivää kasvatusta. (Suoranta 2005, 15–27.)

Kriittinen pedagogiikka nojaa vahvasti yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijöiden Henry Girouxin ja Peter McLarenin ajatteluun. He tarkastelevat koulua ja kasvatusta yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja painottavat sitä, että pedagogisen toiminnan tulisi aina olla sidoksissa koulun ulkopuoliseen maailmaan. Kriittisen pedagogiikan ydinkäsitteitä ovat politiikka, kulttuuri ja talous. Kriittisen pedagogiikan ajattelussa politiikka nähdään laajasti, ei vain esimerkiksi puoluepolitiikkana. Poliittika käsittää niin kulttuurisen, yhteiskunnallisen kuin sosiaalisenkin toiminnan, jossa rakennetaan identiteettejä ja luodaan merkityksiä. Koulu ja muut julkiset instituutiot uusintavat tiettyjä arvoja, ja tämän vuoksi kriittisen pedagogiikan kielessä puhutaankin usein kulttuurin politiikasta. Talous on tärkeä osa yhteiskuntaa, ja kriittisen pedagogiikan mukaan tarvitaan uutta taloudellista etiikkaa, joka pyrkisi muuhunkin kuin ainoastaan maksimaalisen voiton tavoitteluun. (Giroux & McLaren 2001, 7-13.)

Aittolan, Eskolan ja Suorannan (2007) mukaan kriittisen pedagogiikan filosofian taustalla voidaan nähdä myös pidempi jatkumo Latinalaisen Amerikan sorrettujen pedagogiikasta (mm. Paulo Freire) niin sanottuun Frankfurtin kouluun ja edelleen feministiseen tutkimukseen. Yhteistä näille perinteille on se, että tietoon pyritään suhtautumaan kriittisesti - tutkimuksen piirissä puhutaan kriittisestä tiedonintressistä. Tämän lisäksi kasvatustieteiden filosofioihin liittyy olennaisesti ajatus siitä, että kasvatuksen avulla voidaan tavoitella oikeudenmukaisempaa ja parempaa maailmaa. Keskeisiä kysymyksiä kriittisen pedagogiikan piirissä ovat esimerkiksi sukupuoleen, etnisyyteen, julkisiin koulutusjärjestelmiin, yhteiskunnan luokkajakoon ja globalisaatioon liittyvät teemat (Aittola, Eskola & Suoranta 2007, 5.) Osallistava pedagogiikka nojaa kriittisen pedagogiikan perintöön, mutta on hooksin (2007, 44) mukaan vaativampaa kuin perinteinen kriittinen pedagogiikka. Osallistavan pedagogiikan tulee hänen mukaansa korostaa myös hyvinvointia, joka tarkoittaa myös opettajan itsensä hyvinvointia ja itseksi tulemisen prosessia. (hooks 2007, 44.) Hooksin tuotannosta kumpuaa myös vahvana viesti siitä, että osallistava pedagogiikka vaatii uudenlaisia menetelmiä ja opetuskäytäntöjä. Keskeisessä roolissa on tasa-arvoinen oppimisympäristö,



jossa sekä oppilaat että opettajat nähdään aktiivisina toimijoina. (Vuorikoski 2007, 50.)

Kriittinen pedagogiikka tarkastelee koulutusta erityisesti oikeudenmukaisuuden, demokratian ja tasa-arvon näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan piirissä on perinteisesti tarkasteltu taideaineiden opetuksen mahdollisuuksia ja toteutusta. Esimerkiksi Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen (2013) tarkastelevat musiikin opetusta suhteutettuna kriittisen pedagogiikan perinteeseen. Heidän mukaansa kriittinen musiikkikasvattaja tarjoaa oppilailleen mahdollisuuksia ja välineitä esimerkiksi musiikillisen moninaisuuden ja monikulttuurisuuden kohtaamiseen (Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen 2013, 346).

## 3 KOHTI OSALLISTAVAA KOULUA

### 3.1 Koulu pienoisyhteiskuntana

Koulu näyttäytyy usein ei-poliittisena areenana, jossa kaikkeen pyritään suhtautumaan mahdollisimman objektiivisesti. Todellisuudessa koulu on kuitenkin osa yhteiskuntaa, ja sen oppilaat ovat tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajia. John Dewey on esittänyt ajatuksen koulusta pienoisyhteiskuntana. Deweyn (1923, 516) mukaan koulun tehtävänä on herättää oppilaat havaitsemaan yhteiskunnassa vallitsevia epäoikeudenmukaisuuksia ja ristiriitoja. Koulutuksen tavoitteena tulee olla pyrkiminen kohti tasa-arvoa. Dewey kuvaa kasvatusteluaan termeillä kasvatusta demokratiaa varten ja kasvatusta demokratian avulla. Ensimmäinen tarkoittaa aktiivisten kansalaisten kasvattamista ja toinen demokratian periaatteiden opettamista ja välittämistä oppilaille. Koulu nähdään siis pienoisyhteiskuntana, jossa toimitaan demokratian periaatteiden mukaisesti ja opitaan toiminnan kautta. Koulun ja muun yhteiskunnan välinen kulu pyritään poistamaan. (Dewey 1923, 516.)

Koululla ja opetuksella on merkitystä sille, kasvaako oppilaista yhteiskunnallisesti aktiivisia ja valveutuneita kansalaisia. Vaikka yhteiskunnallista valveutuneisuutta voidaan hankkia monilta eri foorumeita, on opetuksella vaikutusta nuorten aikuisten poliittiseen käyttäytymiseen. (ks. Campbell 2008; Kisby & Sloam 2009.) IEA:n International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) -tutkimus mittasi nuorten aktiivisuutta ja yhteiskunnallista tietoisuutta 38 maassa. Tutkimus oli jatkoa kymmenen vuotta aiemmin tehdyille CIVED-tutkimukselle (1999), ja Suomessa tutkimuksen toteutuksesta vastasi Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos yhdessä opetusministeriön kanssa. Tutkimuksessa mitattiin sekä nuorten yhteiskunnallista tietoisuutta että kiinnostusta politiikkaa kohtaan. Tuloksista nähdään, että vaikka suomalaisnuoret sijoituivat yhteiskunnalliselta tietämykseltään tutkimuksen parhaaseen kärkiryhmään, oli heidän kiinnostuksensa politiikkaa ja yhteiskunnallisia kysymyksiä

kohtaan alhainen. Suomalaisten nuorten käsitykset omasta poliittisesta tietämyksestä ja osallistuminen yhteiskunnallisiin järjestöihin olivat myös alhaisia. (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito 2009; Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010.)

Vuonna 2017 julkaistun ICCS 2016 -tutkimuksen tulokset olivat suomalaisnuorten osalta pääpiirteittäin edeltävien ICCS- ja CIVED -tutkimusten tulosten kaltaisia. Kansainvälinen nuorten yhteiskunnallisia tietoja, asenteita ja osallistumista vertaileva tutkimus toteutettiin 24 maassa. Myös ICCS 2016 -tutkimuksessa suomalaisnuoret sijoittuvat yhteiskunnalliselta tietämykseltään tutkimukseen osallistuneiden maiden parhaimmiston. Suomalaisnuorten luotto yhteiskunnallisiin instituutioihin oli tutkimusmaiden joukossa kaikista korkeinta. Kuten aikaisemmissakin ICCS- ja CIVED -tutkimuksessa, myös uusimmassa ICCS 2016 -tutkimuksessa suomalaisnuorten yhteiskunnallinen osallistuminen oli vähäistä ja luotto omiin kykyihin yhteiskunnallisena toimijana oli heikkoa. Vaikka esimerkiksi osallistumisaktiivisuus oli parantunut hieman aiemmasta kansainvälisestä mittauksesta, oli suomalaisten kahdeksaluokkalaisten yhteiskunnallinen osallistuminen muiden Pohjoismaiden tavoin laimeaa. (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017.)

Eränpalo (2012) pohtii artikkelissaan ICCS-tutkimuksen tuloksia ja esittää, että nuorten näkökulmasta yhteiskunnallinen toiminta voidaan ymmärtää perinteisiä käsityksiä laajemmin. Yksi selittävä tekijä suomalaisten nuorten vähäiselle kiinnostukselle politiikkaa kohtaan voi olla suomalaisen yhteiskunnan stabiilit olot. Maissa, joissa yhteiskunnallisia epäoikeudenmukaisuuksia on enemmän ja esimerkiksi tuloerot ovat räikeämmät, oli myös nuorten poliittinen aktivismi suurempaa. Tällaisia maita olivat esimerkiksi Thaimaa, Guatemala ja Dominikaaninen tasavalta. (Eränpalo 2012, 23–26.) Suutarinen (2002, 22) puolestaan toteaa, että suomalaisnuoret ovat tiedostavia ja taitavia, mutta heillä on jostain syystä aktiivisen kansalaisuuden ja vaikuttamisen suhteen syrjäytyneiden asenteet.

Alanko (2010, 65–66) kuvaa tutkimuksessaan, kuinka erityisesti alakoulussa oppilaiden kokemukset osallisuudestaan ovat melko vähäisiä. Tutkimusta varten haastatellut oppilaat toteavat vaikutusmahdollisuuksien koskevan koulun toiminnan kannalta vähäpätöisiä asioita, ja alakoulussa vaikuttamista on päästy harrastamaan lähinnä toiveruokapäivän lempikouluruokaa äänestettäessä. Koulu koetaan aikuisten luomana tilana, johon oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet ovat hyvin rajalliset. Tulisi muistaa, että koulu edustaa oppilailleen yhteiskuntaa, johon heitä koulun käytänteillä sosiaalistetaan. Ei-osallistava koulu voi siis pahimmillaan muodostua pienoisyhteiskunnaksi, joka kasvattaa ei-osallisia kansalaisia. (Alanko 2010, 65–66.)

### **3.2 Osallistava kasvatus suomalaisessa koulussa eilen ja tänään**

Nykykoulun osallisuutta ja demokraattisuutta tarkasteltaessa on hyvä tietää, miten vallitsevaan tilaan on päädytty. Historian varrella on nähty erilaisia, radikaalejakin kokeiluja, joiden myötä suomalaisen koulun piiloihanteeksi on osittain vakiintunut neutraali, ehkä passivoivakin suhtautuminen demokraattisuuteen, yhteiskunnallisuuteen ja siten myös osallisuuskasvatukseen. (ks. Ahonen 2005, 20; Leskinen 2016.) Yhtäläilla mielikuva ihanneopettajasta on kansakoulun alkuvuosista läpi 1900-luvun pysynyt melko samanlaisena – opettaja on nöyrä, isänmaallinen ja siveä mallikansalainen (Kemppinen 2006, 13–15), jolla ei mielellään ole voimakkaita tai radikaaleja yhteiskunnallisia mielipiteitä (Rantala 1997, 32).

Suomalaisen koulun demokratiakasvatuksen juuret ulottuvat aina vuonna 1866 säädettyyn kansakouluasetukseen saakka (Syväoja 2006, 72), ja Uno Cygnaeuksen suunnittelemaa kansakoulua voidaan pitää melko modernina tuotoksena aikakauteensa nähden: sekä tytöt ja pojat saivat käydä koulua (Rautiainen 2017b, 57). Demokratiakasvatuksen nykytilaa voidaan peilata sen historialliseen kehitykseen – opettajankoulutuksen ja opettajaihanteen historiallinen kehitys heijastuu tähän päivään saakka. Esimerkiksi Fornaciarin & Männistön (2015)

mukaan opettajankoulutukseen hakeutuu yhä auktoriteettiä ja traditio-naalisia opiskelijoita. Rautiaisen (2006, 185) mukaan 1900-luvun alkupuolella kansakoulunopettajien päämääränä olikin kasvattaa oppilaistaan hyviä ja kunnollisia, olemassa olevaan järjestelmään sopeutuvia yksilöitä. Silloisen opettajankoulutuksen yhteiskunnallisia sisältöjä tarkasteltiin kansallismielisestä näkökulmasta. (Rautiainen 2006, 185.) Esimerkiksi laulunopetuksessa hengellisillä ja isänmaallisilla lauluilla, kuten virsillä, kansanlauluilla ja maakuntalauluilla, oli suuri rooli (Kosonen 2012, 87). Koska opettajankoulutuksen traditio näyttää olevan kytköksissä niin sanottuun alamaiskansalaisuuteen kasvattamisessa, vaatii kansalaisvaikuttamisen näkökulma uudenlaisia ajatusmalleja (Rautiainen 2006, 185–187).

Kemppisen (2006) mukaan mielikuva opettajien yhteiskunnallisuuden luonteesta on elänyt jo kauan - kansakoulunopettajat nähtiin yhteiskunnallisina ja kulttuurisina vaikuttajina, jotka puhkuivat utteruutta, isänmaallisuutta ja siveyttä. Nöyryys, empaattisuus, vaatimattomuus ja nuhteettomuus muotoutuivat ihanneopettajan ominaisuuksiksi jo kansakoulun alkuvuosina. Opettaja oli siis ikään kuin nöyrä esivallan palvelija, jonka tehtävänä oli kasvattaa yhteiskuntaan sopeutuvia kansalaisia ja edistää raittiusaatetta, säästäväisyyttä ja rehellisyyttä. Ideaalinen opettaja on rinnastettu mallikansalaiseen. (Kemppinen 2006, 13–15.)

Opettajankoulutuksen epäpoliittisuus taas juontaa juurensa opettajaseminaarien aikaan: jo Venäjän vallan aikana sekä koululaisten että opettajaseminaarien opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua poliittiseen toimintaan rajoitettiin. Seminaarin opiskelijat eivät saaneet olla puolueiden jäseniä tai osoittaa poliittista aktiivisuutta. (Rantala 1997, 32.) Politikoinnin kieltäminen seminaareissa pyrki hillitsemään työväenliikkeen leviämistä ja estämään poliittis-ideologisia ristiriitoja. (Kemppinen 2006, 22). Sisällissota jakoi Suomen kahtia valkoisiin ja punaisiin. Sisällissodan jälkeen poliittiset ulottuvuudet haluttiin sulkea kansalaiseksi kasvattamisen ulkopuolelle. Ihanteena pidettiin sivistynyttä ja väkivallatonta kansalaisuutta - poliittiset näkemykset yhdistettiin vuoden 1918 väkivaltaisuuksiin ja sisällissotaan. (Rautiainen 2017b, 59.) Poliittisuuden pelko näkyy Räsäsen

(2011) mukaan yhä edelleen opettajankoulutusjärjestelmässä, jossa on hänen mukaansa vain vähän aatteellista liikkumatilaa (Räisänen 2011, 422).

Opettajankoulutuksessa sotavuodet kasvattivat isänmaallista henkeä, kun taas kehitys kohti moniarvoisempaa koulua alkoi hiljalleen sotien jälkeen. Kuitenkin vuonna 1948 julkaistussa Opettajapersoonallisuus-teoksessa (Haavio 1948, 173) ihanneopettajan luonnehdintaan kuuluu olennaisena osana kristillis-siveellinen maailmankatsomus ja poliittisen ideologian julistamista paheksutaan. Vähitellen seminaarien muuttuessa opettajakorkeakouluiksi, omaksuttiin opettajuuden ihanteiksi akateemisesti ja yhteiskunnallisesti valveutunut opettaja. Kansakoulun ensimmäisen vuosisadan aikana Suomi siirtyi yhtenäiskulttuurista kohti moniarvoisempaa ja sekularisoituneempaa yhteiskuntaa (Syväoja 2006, 73). Rautiaisen (2017b, 59) mukaan demokratisoituminen ei kuitenkaan edennyt koululaitoksessa samaan tahtiin kuin se eteni muuten suomalaisessa yhteiskunnassa. Kuikka (1993, 104–106) kuvaa opettajuuden muutosta kutsumusopettajasta virkamiesopettajaksi, joissa molemmissa mallikansalaisuuden ihanne oli tärkeä.

Toista maailmansotaa seurannutta aikaa voidaan pitää Suomen historian käännekohtana myös demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Poliittinen asetelma kääntyi pääläelleen: kommunismi kasvatti suosiotaan, ja koulun demokraattisuudesta alettiin keskustella. Rinnakkaiskoulujärjestelmää pidettiin epätasa-arvoisena. (Rautiainen 2017b, 59.) Samalla kun muu yhteiskunta jatkoi kehitystään yhä demokraattisemmaksi, on koulun ja demokratian suhde pysynyt jokseenkin ongelmallisena (Rautiainen 2017b, 62). Koulutusreformin myötä rinnakkaiskoulusta siirryttiin kaikille yhteiseen yhdeksänvuotiseen peruskouluun. Uudistuksen tarkoituksena oli hillitä sosioekonomisen taustan vaikutusta koulutautumiseen sekä nostaa koko ikäluokan keskimääräistä koulutustasoa. (Pekkarinen & Uusitalo 2012, 128.) Peruskoulun myötä koulun tavoitteiksi asetettiin avoimuuden ja tasa-arvoisuuden lisääminen. Peruskoulu-uudistuksella pyrittiin myös demokraattisuuden ja yksilöllisemmän pedagogiikan lisäämiseen. Nämä uudistukset asettivat uusia vaatimuksia opettajille. Opettajankor-

keakoulujen valintakokeita uudistettiin ja opettaja alettiin nähdä enemmän oppilaiden yksilöllisen oppimisen ohjaajana. (Kemppinen 2006, 32–40.)

Poliittisesti aktiiviset 1960- ja 1970-luvut selittävät osaltaan sitä, miksi koulu voidaan tänä päivänä nähdä melko epäpoliittisena ja –yhteiskunnallisena instituutiona. Aktiivivuosinaan 1970-luvulla Teiniliitto vaati itselleen suurempaa vaikutusvaltaa koulutuspoliittisiin kysymyksiin, ja vuonna 1972 säädettiin laki oppikoulujen kouluneuvostoista. Lukioihin perustetuista kouluneuvostoista muotoutui koulun johtava elin. Kouluneuvostojen valta ulottui niin kouluyhteisön kehittämiseen kuin oppikirjavalintoihinkin, mikä ei miellyttänyt kaikkia opettajia. (Ahonen 2005, 20.) Poliittiset kamppailut ja kouluneuvoston toimenkuvan epämääräisyys romuttivat järjestelmän vähitellen. Lopulta Teiniliitto murtui poliittisiin ja taloudellisiin vaikeuksiin. Tämän seurauksena kouluneuvostot lakkautettiin ja korvattiin johtokunnilla, joissa oppilailla oli vain puhevalta. (Suutarinen 2006, 65–67.) Koulu neutralisoitui ja samalla katosivat lähes täysin demokraattiseen elämäntapaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattavat toimintatavat (Rautiainen 2017b, 60).

Opettajuuden yhteiskunnallisen puolen painotus on nostettu esille 2000-luvulla ainakin opetussuunnitelmatasolla, ja esimerkiksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma listaa yhdeksi koulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi kulttuurisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen osaamisen sekä kasvatuksen yhteiskunnallisten rakenteiden tunnistamisen. (Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2017-2020, 2–4.) CIVED-tutkimusten myötä paljastunut suomalaisnuorten vähäinen yhteiskunnallinen kiinnostus (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010) käynnisti edustukselliseen demokratiaan pohjautuvan oppilaskuntatoiminnan (Rautiainen 2017b, 62).

Tästä huolimatta suomalainen koulu ei onnistu sytyttämään kasvatettavissaan “demokratian liekkiä” (Männistö & Fornaciari 2017, 47) ja suomalaisen opettajakoulutuksen on nähty tarjoavan vain vähän kansalaisvaikuttamisen valmiuksia ja yhteiskunnallista tietoutta, joka olisi edellytys osallistavalle kasva-

tukselle. Koulun ei-poliittisuuden juuret ovat vankat, ja ihanne opettajuudesta mallikansalaisena kytee yhä ihmisten käsityksissä. Osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus tulisi nähdä keskeisinä opettajan työtä ohjaavina peruspilareina jo opettajankoulutuksessa. (Mikkola 2007, 53.) Aidosti osallistava koulu ja aktiiviseen kansalaisuuteen tähtäävä ilmapiiri vaativat koulun henkilökunnalta ammattitaitoa ja osallisuusmyönteisiä asenteita. Jotta koulun toimintakulttuuri saadaan kaikkia sen jäseniä osallistavammaksi, tulee opettajien sallia oppilaiden osallistuminen koulun toimintaan. Opettajilla tulee olla tietoa ja taitoa osallisuudesta ja sen tukemisesta. Opettajat ovat siis avainasemassa osallisuuden tukemisessa ja koulun toimintakulttuurin kehittämisessä kohti kaikkia osallistavaa koulua. Opettajankoulutuksen rooli opettajien osallisuustietoisuuden kasvattajana onkin suuri. (Vesikansa 2002, 22.)

Poliittiset ylilyönnit, kuten voimakkaan poliittiset kouluneuvostot tai sosialistinen Pirkkalan opetuskokeilu vuosina 1973-1975 (ks. Leskinen 2016) ovat jättäneet jälkensä suomalaiseen kouluun, ja tämä lienee yksi syy siihen, miksi koulun politisoitumisesta on jäänyt traumoja. Myös opettajankoulutuksen pitkät perinteet puolueettomuudessa ja ei-poliittisuudessa selittänevät yhteiskunnallisten teemojen käsittelyn vähyyttä opettajankoulutuksessa. Demokratiakasvatus ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen ovat kuitenkin uuden peruskoulun opetussuunnitelman (ks. Opetushallitus 2014, 28) kantavia teemoja, joten niitä tulee käsitellä entistä laajemmin sekä koulu- että opettajankoulutustasoilla. Rautiainen (2017a, 17) peräänkuuluttaa koko kouluyhteisön yhteistä arvokeskustelua siitä, mikä demokratian ja osallisuuden merkitys peruskoululle on ja kuinka osallistavaa, demokraattista kasvatusta voitaisiin parhaiten toteuttaa.

Suomalaisen koulun demokratia- ja osallisuushistoriaa tarkasteltaessa POPS 2014 näyttäytyy osallisuusmyönteisenä kokonaisuutena. Lahtinen ja Lankinen (2015, 146-148) toteavat vuonna 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman olevan huomattavasti edeltäjiään laajempi kokonaisuus, jossa kuitenkin opetussuunnitelman keskeiset osiot ovat säilyneet melko samankaltaisina. Laajuus



heijastuu esimerkiksi siihen, että peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritelty edellistä opetussuunnitelmaa laajemmin opetussuunnitelman arvopohjaa. (Lahtinen & Lankinen 2015, 146–148.) POPS 2014 sisältää jopa kappaleen "Osallisuus ja demokraattinen toiminta", jossa todetaan, että "osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaille kasvulle aktiiviseksi kansalaisiksi". Oppilaat halutaan ikätasonsa mukaisesti osallisiksi toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Kouluja kannustetaan demokraattiseen vuoropuheluun. Perusopetuslaki taas velvoittaa kouluja järjestämään oppilaskuntatoimintaa. Muina esimerkkeinä osallisuuskasvatuksesta mainitaan esimerkiksi vapaaehtoistyö, kummi- ja tukioppilastoiminta, kansainvälisyyskasvatus sekä yhteistyö erilaisten järjestöjen kanssa. Osallisuusteemaan läheisesti liittyvät yhteisöllisyys, tasa-arvo ja kestävä kehitys huomioidaan myös opetussuunnitelman arvopohjassa. (Opetushallitus 2014, 28.)

Simola (2015) muistuttaa, että opetussuunnitelma on aina poliittinen tekstikoelma, jossa vääjäämättä sekoittuvat käsitykset siitä, mitä koulun pitäisi olla ja mitä koulu todellisuudessa on (Simola 2015, 35). Näin ollen opetussuunnitelma muodostaa poliittisestikin moniäänisen kokonaisuuden, johon poliitikot, virkamiehet ja erilaiset sidosryhmät ovat pyrkineet vaikuttamaan (Kärki 2015, 92). POPS:n mukaan oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen on koulutyön perusta. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus osallistua esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön sekä koulun järjestyssääntöjen laatimiseen. Sekä huoltajan että oppilaan osallisuutta oppilashuoltotyössä painotetaan. Huomioitavaa on, että terminä osallisuus mainitaan omana otsikkonaan juuri musiikin opetuksen tavoitteissa. Esimerkiksi vuosiluokilla 1-2 musiikin opetuksen tavoitteisiin luetaan omana kokonaisuutenaan osallisuus. Tässä yhteydessä osallisuus määritellään musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimisena ja myönteisen minäkuvan rakentamisena. Vuosiluokilla 3-6 osallisuuden tavoitteiksi musiikin opetuksessa luetaan rohkaisu yhteismusisointiin ja myönteisen yhteishengen rakentamiseen omassa yhteisössään. (Opetushallitus 2014, 35, 78, 141, 267.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaiset esimerkit osallisuudesta ilme-

nevät lähinnä osallistumisen muodossa. Osallistuminen yhteismusisointiin tukee toki osallisuuden tavoitteita, mutta se ei vielä yllä POPS:n arvoperusteissa määriteltyyn kokonaisvaltaisempaan osallisuuteen, jossa oppilaat ovat osallise-  
na koulutyön suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

### 3.3 Demokratiakasvatus

Demokratialla eli kansanvallalla (kreik. demos = kansa, kratos = valta) tarkoitetaan kansanvaltaan perustuvaa hallitusmuotoa. Demokraattisessa valtiossa tai yhteisössä hallintovallan tulee toteuttaa kansan tahtoa. Aikojen saatossa kaikki muut valtiomuodot ovat hävinneet tai luhistuneet omaan mahdottomuuteensa. Demokratia ei kuitenkaan säily itsestään, vaan sitä pitää ylläpitää ja kehittää. Antidemokraattisia liikehdintöjä syntyy jatkuvasti, esimerkiksi fanaattiseen nationalismiin kytkeytyneinä. (Dahl 1998, 1.) Demokratian juuret ulottuvat Antiikin Kreikkaan, jossa täysi-ikäiset vapaat miehet saivat osallistua kansankokouksiin, joissa yhteisistä asioista päätettiin (Setälä 2003, 18–19).

Demokratiatutkija Robert A. Dahl (1998, 37–38) listaa demokratialle viisi kriteeriä. Nämä ovat tehokas osallistuminen, äänestämisen tasa-arvo, valistunut ymmärrys, esityslistan kontrolli ja kaikkien aikuisten mukaan lukeminen. Näiden periaatteiden on tarkoitus vastustaa tyranniaa, ylläpitää tärkeitä oikeuksia, rauhaa ja yleistä vapautta sekä edistää moraalista autonomiaa ja poliittista tasa-arvoa. Demokratian toteutumisen mittarina voidaan pitää sitä, kuinka hyvin “tavallisen kansan” viestit ja toiveet välittyvät valtaapitäville (Vesikansa 2002, 13, 17). Näin ollen, mikäli äänestysprosentti laskee, voidaan myös vaalituloksen demokraattisuus ja vallan legitimitetti kyseenalaistaa.

Nuorten äänestysprosentti on ollut ennätysellisen matalalla Suomessa 2000-luvulla. Esimerkiksi vuoden 2013 kunnallisvaaleissa alle 25-vuotiaista harvempi kuin joka kolmas kävi äänestämässä. Myös nuorten aikuisten, 25-34-vuotiaiden, äänestysaktiivisuus jäi vajaan 40 prosentin tienoille. (Yle 2017.) Äänestysaktiivisuus säilyi nuorten osalta lähes yhtä matalana vuoden 2017 kuntavaaleissa: 18-

24-vuotiaista vain 35 prosenttia kävi vaaliurnilla, kun koko maan vastaava prosentti oli 57,5 (Tilastokeskus 2017). Edustuksellisen demokratian näkyvimpänä yksittäisenä vaikutusmahdollisuutena voidaan pitää juuri äänioikeutta. Toki demokraattisessa yhteiskunnassa on monenlaisia vaikuttamiskanavia, mutta mikäli vain alle kolmannes nuorista käyttää perustavanlaatuisia oikeutetaan, on luku demokratian kannalta huolestuttavan alhainen. Osallisuutta voidaan pitää demokratian rakentamisen välineenä, ja mikäli kansalaisten osallisuus kuihtuu, ei demokratialle ole välttämättä edellytyksiä.

Osallisuuden toteutuminen on läheisessä suhteessa demokratian toteutumiseen. Jotta osallisuuden kokemus syntyisi, tarvitaan demokraattisia käytäntöjä, joiden avulla osallistuminen, vaikuttaminen ja näin ollen osalliseksi tuleminen ovat mahdollista. (Sassi 2002, 68). Rasku-Puttosen (2008, 155) mukaan osallisuuden kokemus on voimakkaasti kytköksissä demokraattiseen päätöksentekoon sekä ihmisoikeuksiin.

Demokratiakasvatuksen oppi-isänä voidaan pitää John Deweya. Hän hahmottelee demokratiakasvatuksen lähtökohtia teoksessaan *Democracy and Education* (1916). Deweyn mukaan koulutus on välttämätöntä ihmiskunnalle, ja demokratiakasvatuksen avulla maailmasta voidaan rauhanomaisesti saavuttaa kaikille parempi paikka (Dewey 1916, 1-2, 81-82). Demokratiakasvatus on ilmiö, joka tulee ymmärtää kokonaisvaltaisena lähestymistapana kasvatukseen ja koulutukseen. Perimmäisenä määränpäänä on kasvattaa oppilaista ja opiskelijoista demokraattisen yhteiskunnan jäseniä. (Männistö & Fornaciari 2017, 36-37.)

Demokraattinen toiminta tulisi sisällyttää jokaiseen kasvatustilanteeseen. Opettaja-oppilas-suhde sisältää vallan ja vastuun jaon - opettajan tehtävänä on määrittää se, miten paljon oppilas saa vastuuta. Mikäli oppilaalle annetaan vastuuta hänen omasta toiminnastaan, vahvistetaan oppilaan autonomiaa. Näin ollen opettaja ei voi olla toiminnan yläpuolella oleva auktoriteetti. (Männistö & Fornaciari 2017, 37.) Rautiaisen (2017a, 17) mukaan demokratiakasvatuksen ydin on pohtia yhdessä sitä, miten yhteinen elämä voidaan parhaiten järjestää, jotta

arvostamamme arvot voisivat toteutua ja jokaisella olisi mahdollisuus hyvään ja onnelliseen elämään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30, 147) mukaan työtapojen valinnalla oppilaita kannustetaan kohti itseohjautuvuutta, aktiivisuutta ja osallisuutta. Miten osallisuutta voidaan koulussa parantaa? Osallisuuteen vaikuttavat opettajan ja oppilaiden keskinäinen luottamus ja arvostus, keskustelu sekä vastuunanto oppilaille (Rautiainen 2017a, 18). Sen lisäksi, että opettajan tulee omaksua oppilaiden osallisuutta tukeva opetusfilosofia, voidaan osallisuutta lisätä monenlaisilla konkreettisilla menetelmillä ja harjoituksilla. Alisääri, Warinowski, Vigren, Kemppinen & Kinos (2017, 153) painottavat keskustelun ja yhteisen filosofoinnin roolia demokratiakasvatuksessa ja osallistavassa kasvatuksessa. Keskusteluissa opettajan rooli on osallistava ja mahdollistava, ja lasten ja nuorten roolia aktiivisina toimijoina korostetaan. Salovaaran ja Honkonen (2011) mukaan luokkapalaveri on osallistava rutiini, jonka avulla jokaisen ääni saadaan kuuluviin. Luokkapalavereissa esimerkiksi kuunnellaan toisia, suunnitellaan yhteisiä asioita, ratkotaan mahdollisia pulmatilanteita ja vahvistetaan luokkahenkeä. Yhteiset palaverisäännöt ovat olennainen osa luokkapalaverin onnistumista. (Salovaara ja Honkonen 2011, 81.)

Perinteinen kouludemokratian muoto on oppilaskunnat. Alangan (2010, 69 - 70) mukaan oppilaat eivät koe, että oppilaskunta pystyisi vaikuttamaan todellisiin ongelmiin. Oppilaskunnan vaikutusmahdollisuudet koetaan rajattuina, ja valtaa on lähinnä vähäpätöisiin asioihin. Oppilaskuntaan on myös saatettu äänestää luokan edustajaa hupimielessä, eikä edustuspaikasta ole kehdattu kieltäytyä. Tällainen pakotettu osallisuus ei tue aidon osallisuuden ja kouludemokratian toteutumista. Oppilaskunnat edustavat pitkälti vain edustuksellista demokratiaa, mutta ne eivät välttämättä tuota koko kouluyhteisöä läpileikkaavaa aitoa kouludemokratiaa. (Alanko 2010, 69-70.)

### 3.4 Ihmisoikeuskasvatus

Osallistavan kasvatuksen yhtenä tavoitteena on osallistaa oppilaat luomaan parempaa ja oikeudenmukaisempaa maailmaa, ja näin ollen ihmisoikeuskasvatus on olennainen osa osallistavaa kasvatusta. Modernin yhteiskunnan ydin on ihmisoikeuksissa. Ihmisarvon loukkaamattomuus ja jokaisen yksilön ainutlaatuisuus ovat sivistyneen valtion perusta. (Matilainen 2011, 25.) Ihmisoikeuksiin liittyvät kysymykset ovat saaneet paljon mediahuomiota viime vuosina. Niin maailmanpolitiikan kiristynyt ilmapiiri kuin turvapaikanhakijoiden määrän nopea kasvu ovat nostaneet esille monia ihmisoikeuksiin liittyviä teemoja.

Ihmisoikeudet perustuvat kansainvälisiin sopimuksiin, joista keskeisimpänä voidaan pitää YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistusta (1948). Myöhemmin vuosina laaditut ihmisoikeussopimukset ja -julistukset nojaavat pitkälti tähän YK:n julistukseen (Ojanen 2003, 6–12). Ihmisoikeuksien historia ulottuu kuitenkin kauemmaksi kuin toisen maailmansodan jälkeiseen Eurooppaan. Jo vuonna 1215 Englannin Magna Carta -sääädöskokoelmassa kuninkaan valtaa rajoitettiin ja kansalaisten oikeus oikeudenkäyntiin ja omistamiseen kirjattiin maan perustuslain ensimmäiseen versioon (Daniell 2004, 66–67). Vastaavasti 1776 Yhdysvaltain itsenäistymisjulistuksessa kansalaiset julistettiin vapaiksi ja tasa-arvoisiksi, ja vuonna 1789 Ranskan vallankumouksen julistuksessa taattiin kaikkien ihmisten ”vapaus, veljeys ja tasa-arvo”. Kun aikaisemmin ihmisoikeudet oli nähty enemmän moraalifilosofisena kysymyksenä, alettiin valistuksen aikakaudella 1700-luvulla ihmisoikeuksia pitää osana oikeustieteitä: ajateltiin, että valtion vallan tulee perustua yksilöiden vapaaseen tahtoon. Toisen maailmansodan jälkeiseen YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen asti ihmisoikeudet katsottiin sukupuolesta, etnisyydestä, yhteiskunnallisesta asemasta tai syntyperästä riippuvaisiksi. Vasta vuonna 1948 voimaan tullessa YK:n julistuksessa kaikki ihmiset todettiin keskenään tasa-arvoisiksi. (Koivurova & Pirjatanniemi 2013, 25–28.)

Matilaisen (2011) mukaan ihmisoikeuskasvatus on koulutusta ja kasvatusta, jonka määränpäänä on ihmisoikeuksien kunnioitus. Ihmisoikeuskasvatuksessa

voidaan painottaa joko tiedostavaa ymmärrystä tai toiminnallista ja aktiivista puolta. Usein nämä näkökulmat täydentävät toisiaan. Ihmisoikeuskasvatuksen pääpiirteinä voidaan nähdä myös kolme sisältöulottuvuutta: tiedollinen, taidollinen ja aatteellinen. Kansainvälisten sopimusten myötä Suomella on myös velvoite ihmisoikeuskasvatukseen. (Matilainen 2011, 22–23.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 15–16) mukaan YK:n lapsen oikeuksien sopimus antaa perusopetukselle sen oikeudellisen perustan ja perusopetus rakentuu ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. POPS:n mukaan perusopetuksen tärkeä tehtävä on kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, puolustamiseen ja vaalimiseen. Ihmisoikeuskasvatus nähdään osana demokratiakasvatusta, ja ihmisoikeuksia toteuttava demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi (Opetushallitus 2014, 28).

Malaman (2017, 15) mukaan ihmisoikeuskasvatus on tullut voimakkaammin esille kasvatuksen alalla vasta viime vuosikymmeninä. Ihmisoikeuskasvatuksen tarvetta on painotettu viime vuosien tutkimuksessa. Esimerkiksi Rautiaisen ym. (2014, 85) mukaan opettajankoulutuksen ihmisoikeuskasvatus on ollut melko vähäistä ja yksittäisten asiasta kiinnostuneiden opettajien varassa.

Suomessa esimerkiksi Amnesty, Taksvärkki ry, Nuorten Akatemia ja Ihmisoikeusliitto tekevät ihmisoikeuskasvatustyötä muun muassa kouluvierailujen ja opettajien täydennyskoulutuksen muodoissa. Tietoisuus ihmisoikeuksista ja mahdollisten epäkohtien havaitseminen herättävät usein tarvetta osallistua ja vaikuttaa. (ks. Amnesty 2018, Taksvärkki ry 2018, Nuorten Akatemia 2018, Ihmisoikeudet.net 2018).

## 4 MUSIIKKI JA OSALLISUUS

### 4.1 Musiikin yhteiskunnallisuus

Musiikilla on vahva yhteiskunnallinen rooli ja se toimii arvojen välittäjänä. Musiikin yhteiskunnallisesta voimasta löytyy useita esimerkkejä. Useat musiikilliset tyyliuunnat ovat yhteiskunnallisesti värittyneitä ja kantaaottavia. Esimerkiksi punk-musiikki 1970-luvun Britanniassa kritisoi työttömyyttä sekä kuvasti nuorison ahdistusta. Musiikilla voidaan yhdistää ihmisjoukkoja ja toisaalta erottaa niitä toisistaan. Musiikin merkittävyys perustuu osaltaan siihen, että musiikilla on voimakas vaikutus emotioihimme ja se koskettaa meitä (ks. Saarikallio 2007). Musiikin voima onkin suuri, ja ei ole ihme, että musiikkia on käytetty niin osana propagandaa kuin apukeinona diktatuurin nujertamisessakin. Musiikilla on kautta historian ollut voimakas yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus, ja esimerkiksi nationalistissävytteisen ja oman maan, sen luonnon ja kansan yleisiä piirteitä korostavalla musiikilla on pyritty nostamaan kansallismielisyyttä ja omanarvontuntoa. (Hennion 2002, 80–83.)

Musiikin voimasta yhteiskunnallisten muutosten siivittäjänä löytyy useita esimerkkejä. Jo Platonin Valtiossa esitetään, että poliittisten päättäjien ei kannata sallia uusia musiikkityylejä, sillä muutos musiikin rakenteissa aiheuttaisi myös muutoksia yhteiskuntaan (Barber-Kersovan 2006, 19). Musiikki, erityisesti yhteislaulu ja oman kansallisen laulumusiikkiperinteen esiin nostaminen oli olennainen osa Baltian maiden itsenäistymistä Neuvostoliitosta. Niin sanottu laulava vallankumous vauhditti kansannousua ja osaltaan johti lopulta koko Neuvostoliiton hajoamiseen. (ks. Ruutsoo 2002.) Yhtäläillä Etelä-Afrikassa nostatettiin apartheidin vastaista ilmapiiriä musiikin avulla. Sekä perinteinen laulumusiikki että rockmusiikki toimivat muutoksen siivittäjinä rotuerottelupolitiikan aikakaudella. (Grundlingh 2004, 485.) Arvostettu etelä-afrikkalainen jazzmuusikko Abdullah Ibrahim onkin todennut apartheidin kukistamisen ollen

“ainoa vallankumous, joka toteutettiin neliäänisellä harmonialla” (Amandla! A Revolution in Four-Part Harmony 2002).

Myös Suomessa erilaisia yhteiskunnallisia asioita on nostettu keskusteluun jopa yksittäisen laulun ansiosta. Juha Vainion säveltämä ja sanoittama “Vanhoja poikia viiksekkäitä” puuttui inhimillisen ja koskettavan tarinan avulla saimaannorpan uhanalaisuuteen. Laulu on jäänyt elämään ja 18 vuotta sen julkaisun jälkeen perustettu saimaannorppaa suojeleva säätiö nimettiin laulun päähenkilön mukaisesti Nestorisäätiöksi. (Hyttinen, Hokkanen, Lindström 2008, 59; Nestorisäätiö 2018.)

Dewey käsittelee taidetta ja musiikkia yhteisöllisenä kokemuksena teoksessaan *Art as Experience* (1934). Kokemus on aina vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Kokemukset ovat yksittäisiä, mutta niissä on aina usein yhteisöllinen puoli. Voidaankin ajatella, että taideteos ”toteutuu” todella vasta kokemuksessa. Deweyn ajattelussa taidekasvatuksen keskiössä ovat juuri osallisuus ja tekeminen, ja taide itsessään on kokemus ja elämys. Deweyn käsitys taiteesta on kokonaisvaltainen: siihen kuuluvat niin aistit, ajattelu kuin osallisuus. (Dewey 1934, 35–47.)

Musiikilla on vahva side ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen, joka osaltaan selittää musiikin yhteisöllistä luonnetta. Musiikki on säilynyt ihmislajille ominaisena toimintamallina, ja Dissanayaken (2006, 31–32) mukaan tämä selittyy sillä, että musiikilla on ollut suuri merkitys ihmislajin selviytymisessä, säilymisessä ja jopa lisääntymisessä. Dissanayake myös rinnastaa rakkauden sekä musiikin ja muun taiteen luomisen toisiinsa. Molemmat ovat ihmisen luonnollisia perustarpeita. (Dissanayake 2006, 31–32.)

Onko musiikki universaalia? Kysymys on pitkälti musiikin kontekstisidonnaisuudesta. Musiikkia on voitu pitää erilaisia raja-aitoja kaatavana voimana. Eerola (1999, 2) ei pidä musiikkia universaalina kielenä, vaan rinnastaa sen puhuttuun kieleen, joka vaikuttaa omassa kontekstissään. Kieliä on erilaisia, mutta niillä on samanlaisia funktioita. Yhtäläillä kieliä, kuten toisen kulttuurin mu-



siikkia voi oppia. Toisaalta musiikki ei ole samalla tavalla yhtä suoraviivaisesti merkityksellinen kuin puhuttu kieli - musiikin merkitykset ovat pitkälti subjektiivisia ja emotionaalisia. Siksi musiikin luomia merkityksiä voidaan tulkita eri tavoin. Toki musiikista löytyy myös täysin universaaleja piirteitä. (Tagg 1985, 221–223, 225.)

Vaikka toisen kulttuurin musiikkia ja sen merkityksiä ei voi täysin ymmärtää, voimme aina tutustua itsellemme vieraaseen musiikkiin – kaikenlaisesta musiikista voi nauttia. (Letts 1997, 26.) Musiikki voi olla vierasta kieltä helpompi väylä tutustua uuteen kulttuuriin, ja musiikkia on käytetty avuksi esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotouttamisessa. Musiikilla on todettu olevan voimakas kulttuuri-identiteettiä ja sen uudelleen muotoutumista vahvistava vaikutus. (Mashaire 2009, 166.) Näin ollen musiikki voi toimia kouluopetuksessa kulttuurisen avarakatseisuuden ja suvaitsevaisuuden vahvistajana. Musiikki voi olla oiva kanava myös kulttuurisen osallisuuden kehittämiseksi. Leppänen ym. (2013, 346) painottavat, että musiikki tarjoaa oppiaineena monenlaisia mahdollisuuksia kohdata erilaisia kulttuureja ja maailman moninaisuutta.

## 4.2 Osallisuuden mahdollisuuksia musiikissa

Musiikki on luonteeltaan yhteisöllistä. Esimerkiksi Lubet (2011, 57) määrittelee musiikin yhteisössä yhdessä jaetuksi kokemukseksi. Musiikkikasvatuksen demokraattisuutta ei ole tutkittu erityisen paljon (Kaikkonen & Laes 2013, 111), joten näin ollen on entistäkin tärkeämpää tarkastella sitä, millaisia mahdollisuuksia musiikki oppiaineena voisi tuoda osallistavalle ja demokratiaan tähtäävälle kasvatukselle.

Oppilaat, jotka kokevat olevansa osallisena koulun taideopetuksessa keskeyttävät pienemmällä todennäköisyydellä opintonsa toisen asteen loppuun mennessä ja syrjäytyvät muita vähemmän (Gill & Rickard 2012, 64). Myös esimerkiksi North, Hargreaves ja O’Neil (2000) toteavat, että musiikilla on merkittävä osal-

listava voima erityisesti syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin. Gill & Rickard (2012, 65) väittävät, että musiikin avulla on mahdollista osallistaa oppilaita jopa enemmän kuin millään muulla yksittäisellä oppiaineella. Koulun musiikinopetus voidaankin nähdä merkittävänä työkaluna juuri osallisuuden kasvattamiseen. Osallisuus puolestaan kasvattaa akateemisia saavutuksia ja vähentää syrjäytymisen riskiä. (Gill & Rickard 2012, 65.)

Saarikallion (2009) mukaan musiikilla on valtava merkitys nuorten elämässä. Musiikki koetaan voimakkaasti ja sitä kulutetaan paljon. Musiikki voi myös osaltaan tukea nuorten psykososiaalista kehitystä. (Saarikallio 2009, 222.) Christenson ja Roberts (1998) ovat todenneet, että juuri rakkaus populaarimusiikkia kohtaan on yksi tyypillisimmistä nuoruuden tunnusmerkeistä. Näin ollen nuorille tärkeä ja merkityksellinen musiikki voi tarjota hedelmällisen tavan myös osallisuuden vahvistamiseen.

Mutta mitä osallistava musiikkikasvatus pitää sisällään? Osallisuutta voidaan kehittää lukuisien eri työtapojen kautta, ja keskeisintä lieneekin taustafilosofia, jonka pohjalta osallistavaa musiikkikasvatusta lähdetään toteuttamaan. Olennaista on huomioida oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ja heidän musiikillinen maailmansa. Koulumusiikki ei useinkaan ole kosketuksissa lasten ja nuorten vapaa-ajan musiikkielämän kanssa (Gill & Rickard 2012, 65–66.) Esimerkiksi Hunter (2005) ja Rusinek (2008, 10) ovat todenneet, että oppilaiden kiinnostus musiikki-oppiainetta kohtaan vähenee yläkouluvaihetta lähestyttäessä. Kiinnostus itse musiikkia kohtaan tuskin laskee, mutta koulumusiikin ja vapaa-ajan musiikkielämän välinen ero kasvaa. Vaikka musiikilla olisi hyvin keskeinen rooli vapaa-ajalla, eivät koulumusiikki ja oppilaiden omat musiikilliset tarpeet välttämättä kohtaa (Gill & Rickard 2012, 66). Motivaatiota herättävä materiaali, oman musiikin tekeminen, esiintymismahdollisuudet, kiinnostavat soittimet sekä teknologian sisällyttämien opetukseen näyttäisivät kasvattavan oppilaiden sitoutuneisuutta ja osallisuutta musiikinopetukseen (Rusinek 2008, 16–17; Gill & Rickard 2012, 66).

Luokkatyöskentelyssä osallisuutta voi Rautiaisen (2017a, 18) mukaan kaikessa opetuksessa vahvistaa kolmen periaatteen avulla. Ensimmäisen periaatteen mukaan kouluyhteisön jäsenten välillä tulee vallita luottamus. Luottamus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas kokee, että hänen mielipiteensä ja kokemuksensa ovat arvokkaita. Demokratia tuottaa välillä myös pettymyksiä - oma mielipide ei aina voitakaan. Luottamuksen ilmapiirissä opitaan myös kompromissien tekoa ja oppilaat saavat tärkeitä kokemuksia kuulluksi tulemisesta. Toinen periaate on vastuun antaminen: kun oppilaat saavat vastuuta, he oppivat kokeilemaan, mikä voisi olla paras mahdollinen toimintamalli. Kokeiluun liittyvät sekä onnistumiset että epäonnistumiset. Molemmat ovat tärkeitä demokratian kehittämisen kannalta. Kolmas periaate vaalii keskustelua ja sen merkitystä. Keskusteluun osallistuminen, oman mielipiteen ilmaisu ja vaikuttaminen ovat demokratian kulmakiviä. Keskusteluun liittyvät myös demokratian ydinedellytykset, sanan- ja mielipiteenvapaus. (Rautiainen 2017a, 18.)

POPS:n (2014, 155) mukaan oppilaiden osallisuus on koulutyön perusta, ja terminä osallisuus mainitaan omana kokonaisuutenaan juuri musiikin opetuksen tavoitteissa. Osallisuus musiikkioppiaineessa määritellään musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimisena ja myönteisen minäkuvan rakentamisena sekä yhteismusisointiin rohkaisemisena. (Opetushallitus 2014, 35, 78, 141, 267.) Davisin (2012, 3) mukaan musiikillisten päätösten tekeminen jää usein lähes täysin opettajan vastuulle, mikä luonnollisesti heikentää oppilaiden osallisuuden kokemusta sekä vähentää tietoisuutta omasta oppimisen kyvyistä musiikissa. Tämän osion alaluvuissa käsittelen musiikkikasvatuksen eri ulottuvuuksia ja työtapoja, joiden avulla oppilaiden osallisuutta voidaan konkreettisesti lisätä.

#### **4.2.1 Osallistava säveltämisen pedagogiikka**

Musisointi ja luova tuottaminen listataan osallisuuden ohella musiikin tärkeimpien tavoitteiden joukkoon. Oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille sekä omien musiikillisten sävellysten tuottamiselle tulisi antaa tilaa. (Opetushallitus 2014, 141, 263.) Musiikkikasvatuksen ”klassikoista” esimerkiksi Carl Orffin kehittämän pedagogiikan, myöhemmin Orff-pedagogiikaksi nime-

tyn musiikkikasvatussuuntauksen perusajatuksena on jokaisen lapsen osallistumisen mahdollisuus. Lapset ovat koko musiikillisen oppimisprosessin ajan osallisina toiminnassa, ja tämä toteutuu esimerkiksi lasten toimiessa ideoijien roolissa lasten omaa musiikillista keksintää hyödyntäen. (Perkiö 2010, 28.)

Opetussuunnitelman suuntaviivoista huolimatta vaikuttaa siltä, että mahdollisuuksia omien sävellysten tekemiselle luokkahuoneessa on harvoin tarjolla. Musiikin opetus keskittyy yhä paljon jo olemassa olevan musiikin kuunteluun ja esittämiseen. Olisi hullunkurista kuvitella kuvataiteen tunteja, joilla vain katseltaisiin muiden tekemiä kuvia tai äidinkielen tunteja, joiden aikana ei ikinä kirjoitettaisi mitään omaa. (Partti & Ahola 2016, 9.) Myös Ahonen (2004, 170) kritisoi sitä, että luova tuottaminen musiikintunneilla rajoittuu liian usein esimerkiksi äänimaisemien luomiseen. Mitä omaa oppilas voi viedä musiikin tunnilta kotiin?

Esimerkiksi BiisiPumppu-projekti on pyrkinyt parantamaan osallistavan säveltämisen pedagogiikan asemaa koulun musiikinopetuksessa vuodesta 2013 alkaen. Säveltäjän Tekijänoikeustoimisto Teoston ja useiden eri yhteistyötahojen hanke rantautui kouluille kauaskantoisena tavoitteenaan parantaa suomalaisen musiikin menestymisen mahdollisuuksia. BiisiPumpun myötä joukko musiikin ammattilaisia, kuten biisintekijöitä ja artisteja, kiersi kouluja ja toimi yhteistyössä luokan musiikinopettajan kanssa. Mentoreiden tavoitteena oli opastaa oppilaita biisinteon pariin. Oppilaat tekivät pienryhmissä oman biisin ja opettaja ja vierailevat kummit tukivat työskentelyä tarpeen mukaan. Työskentelymenetelmä oli oppilaita osallistava: aikuisten tehtävänä oli auttaa oppilaita ohjaamaan omia oppimisprosessejaan. Oppilaat kokeilivat erilaisia ideoita yhdessä, jakoivat näkemyksiään ja rohkaisivat toisiaan. (Partti & Ahola 2016, 69.)

Menestynyt biisintekijä ja musiikintuottaja Jukka Immonen (2016) kuvaa biisinteon olevan ryhmätyötä, niin sanottua co-writing-työskentelyä, jossa jokainen ryhmän jäsen tuo ryhmään oman erityisosaamisensa. Voisiko tällainen yhdessä ryhmässä säveltäminen olla kiinteä osa oppilaita osallistavaa tulevaisuuden musiikkikasvatusta? Co-writing-työskentelyssä yhdistyvät kaikki osallistavan

ja demokraattisen kasvatuksen peruspilarit - työskentely vaatii ryhmän jäsenten ja mentoreiden keskinäistä luottamusta ja arvostusta, jotta luova työskentely olisi mahdollista. Oman sävellyksen tuottamisessa oppilaat saavat vastuuta ja heitä tuetaan tarpeen mukaan. (Immonen 2016, 84.) Lisäksi ryhmässä toteutettava luova prosessi edellyttää keskustelua: muiden mielipiteitä pitää kuunnella ja päättää yhdessä, miten työskentelyssä edetään (ks. Rautiainen 2017a, 18). Osallisuuteen voidaan liittää voimaantumisen käsite (eng. empowerment). Voimaantumisen tunne syntyy, kun oman toiminnan merkitys nähdään ja oma rooli koetaan merkittävänä. (Salovaara & Honkonen 2011, 69.) Voimaantuminen ja flow-tila ovat omiaan ruokkimaan luovia prosesseja.

Tarinasävellys on yksi lapsen oman musiikillisen tuottamisen menetelmä. Usein pienemmille lapsille suunnattu, mutta kaikenikäisille soveltuva tarinasävellys on ikään kuin musiikillinen versio sadutuksesta - aikuinen kirjaa ylös, mitä lapsi säveltää. Olennaista on, että läsnäoleva aikuinen kuuntelee herkällä korvalla, mitä lapsi sanoo, laulaa tai soittaa. (Karlsson 2008, 71.) Tarinasäveltämisen avulla yksilö pystyy musiikin avulla ilmaisemaan hänelle merkityksellisiä asioita, ja sitä onkin hyödynnetty myös musiikkiterapiassa. Tarinasäveltäminen sopii hyvin myös erityislasten kanssa työskentelyyn. Aito kuulluksi tuleminen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen aktiivisuus vahvistavat osallisuuden kokemusta sekä henkistä hyvinvointia. (Hakomäki 2013, 33, 69–70.)

Huttunen (2017) esittelee väitöskirjassaan osallistavan sävellytysmenetelmän, jonka tavoitteena on saada jokainen oppilas osallistumaan luovaan musiikilliseen keksintään. Menetelmä on vaiheittainen: aluksi oppilaat perehtyvät prosessiin ja opettelevat tarpeellisia musiikillisia elementtejä. Tämän jälkeen seuraa musiikillinen keksiminen, oman teoksen harjoittelu, muistiinmerkintä ja kirjallisen asun tarkastus ja äänitys. Oppilaat vastaanottavat vertaisiltaan palautetta teoksistaan ja muokkaavat niitä sen perusteella. Lopuksi oma sävellys esitetään. Tällainen kokonaisvaltainen prosessi antaa työkaluja oppilaille oman musiikin säveltämiseen sekä rohkaisee jokaista osallistumaan. (Huttunen 2017, 111–122.)

#### 4.2.2 Musiikkiteknologia ja bändisoitto osallisuuden vahvistajina

Teknologia mahdollistaa uusia osallistumisen ja osallisuuden muotoja - erilaiset virtuaaliset yhteisöt ja sosiaalinen media ovat tehneet esimerkiksi yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisen jokaiselle mahdolliseksi. Teknologia tarjoaa myös koulumaailmassa uudenlaisia mahdollisuuksia ja sen avulla voidaan lisätä oppilaiden vaikuttamisväyliä. Digidemokratialla tarkoitetaan digitaalisia demokraattisia yhteisöjä, joissa oppilaat voivat esimerkiksi äänestää ja tehdä aloitteita koulua koskevista asioista. Tällaisella digialustalla voidaan myös yhdessä opiskella demokratiaa ja kasvattaa ymmärrystä sen merkityksestä. (Rautiainen 2017a, 19.)

Musiikkiteknologia on olennainen osa yhä koneellistuvampaa musiikkimaailmaa ja musiikin tekoa, ja musiikkiteknologian sisällöt ovat alkaneet näkyä yhä voimakkaammin myös koulun musiikinopetuksessa ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2014, 265, 425). Teknologia kehittyy nopeasti, ja näin ollen myös osa nyt jo vanhentuneen teknologian käyttöä tarkastelevista tutkimuksista menettää osan merkityksestään. Olen pyrkinyt kokoamaan tähän lukuun muutamia tässä ajassa relevantteja teknologisia apuvälineitä, joiden avulla osallisuuden paikkoja musiikinopetuksessa voidaan vahvistaa.

Teknologian yleistyminen ja halpeneminen ovat kasvattaneet erilaisten mobiilioppimisympäristöjen määrää ja niiden käyttöä. Tabletit, erityisesti iPadit ovat kenties käytetyin teknologinen työväline kouluissa. (Aksovaara ja Maunonen-Eskelinen 2013.) Musiikinopetukseen tarkoitettujen mobiiliympäristöjen kirjo muuttuu ja kasvaa jatkuvasti, ja tämän tutkimuksen yhteydessä olennaisempaa lienee tarkastella teknologisia laitteita työkaluina oppilaiden osallisuuden kehittämisen näkökulmasta kuin vertailla niiden teknisiä ominaisuuksia. Viime vuosina on julkaistu joitakin ja väitöskirjoja ja tutkimuksia teknologisiin oppimisympäristöihin liittyen, mutta osallisuus näkökulma ei ole ollut niissä juurikaan esillä. Silander (2012) on kehittänyt mobiilioppimisen AEFIRIP-mallin, jonka tavoitteena on saada oppimisesta yhteisöllinen ja vuorovaikutuksellinen

prosessi (Silander 2012, 4 - 6), kun taas Myllykoski & Paananen (2009) tutkivat JamMo-ohjelman käyttöä koulussa. Mikko Myllykosken Musatorni-innovaatio taas pyrkii tarjoamaan luokkahuoneeseen vuorovaikutteisen ja yhteistoiminnallisen oppimisympäristön, jonka avulla voidaan harjoitella esimerkiksi yhteysoittoa ja säveltämistä (Nieminen 2018, 19).

Rautiainen (2017, 66) käyttää termiä multilateraalinen opetus kuvatessaan oppimisprosessia, jossa hyödynnetään musiikkiteknologiaa ja erilaisia työtapoja. Tutkimuksessa oppilaat olivat osallisena toiminnassa ja heidän roolinsa oli aktiivinen, mikä taas heijastui suureen innostuneisuuteen ja motivaatioon. Kun oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan työskentelyynsä ja oppilas tulee kuulluksi ja oma panos projektissa tehdään näkyväksi, on myös asenne tehtävää kohtaan innostunut ja inspiroitunut. Musiikkiteknologia toimii hyvänä työkaluna oppilaiden osallistamisessa. (Rautiainen 2017, 63–66.)

Toinen olennainen musiikkikasvatuksen sisältöalue, yhteysoitto, on omiaan vahvistamaan demokraattista toimintaa ja osallistumista. POPS (2014, 263) liittää osallisuuden tavoitteen juuri yhteysoittoon ja siihen osallistumiseen. Esimerkiksi Mansnerus (2007) on tutkinut bänditoiminnan ja yhteysoiton demokraattisuutta musiikkikasvatuksen viitekehyksessä. Hänen mukaansa bänditoiminta ei toimiakseen välttämättä edellytä demokratiaa, mutta bändin jäsenten on oltava riittävän tyytyväisiä oikeuksiinsa, vaikutusmahdollisuuksiinsa ja velvollisuuksiinsa bändissä. Bänditoiminnassa persoonallisuudeltaan tietyn tyyppiset sekä musiikillisilta valmiuksiltaan etevimmät oppilaat nousevat helposti johtohahmoiksi. Mansnerus painottaa, että opettajan tulee uskoa kaikkiin oppilaisiinsa heidän musiikillisista valmiuksista riippumatta, eikä opettaja saisi sokeasti hyväksyä musiikillisten johtohahmojen ja sivuhenkilöiden roolijakoa. Opettaja voi tasapuolisella tehtävänjaolla kehittää demokraattisia käytäntöjä ja vahvistaa kaikkien oppilaiden osallisuutta heidän musiikillisista taidoistaan riippumatta. (Mansnerus 2007, 113–115.)

Kokemus omista musiikillisista taidoista ei siis saisi olla hidasteena oppilaan musiikilliselle osallisuudelle. Musiikilliset taidot voidaan nähdä osana musiikil-

lista toimijuutta, jolla tarkoitetaan yksilön käsitystä omista mahdollisuuksistaan toimia musiikillisesti ja olla musiikillisessa vuorovaikutuksessa (ks. Karlsen 2011). Voidaankin siis sanoa, että opettajan tulisi vahvistaa demokraattista musiikkikasvatusta ja näin ollen yhtäläillä tukea oppilaiden musiikillista toimijuutta rohkaisemalla heitä yhtyesoiton pariin tasapuolisesti ja erilaisia roolioletuksia vahvistamatta.

#### **4.2.3 Musiikki vaikuttamisen kanavana**

Miten ihmisoikeuksia ja demokratiakasvatusta voitaisiin konkreettisesti tuoda esiin musiikin oppitunneilla? Musiikki on oppiaineena toiminnallinen ja tarjoaa mahdollisuudet oppilaiden osallisuuden kehittämiseen. Yksi konkreettinen esimerkki nuoria osallistavasta ihmioikeusteemaisesta hankkeesta on Plan Suomi Säätiön Turpa auki -hanke. Hankkeessa suomalaiset ja senegalilaiset nuoret suunnittelivat ja toteuttivat yhdessä rap-kappaleen lasten oikeuksista. Hankkeen myötä aiheesta on julkaistu oppimateriaalipaketti, joka tarjoaa konkreettisten vinkkien lisäksi tietoa lasten ihmisoikeuksista sekä rap-musiikin yhteiskunnallisesta roolista. (Plan Suomi Säätiö 2017.)

Musiikki on merkittävä osa lasten ja nuorten arkipäivää, ja heille tärkeiden elementtien tuominen osaksi opetusta kasvattaa myös kiinnostusta ja motivaatiota. Esimerkiksi nuorille ajankohtaista populaarimusiikkia voidaan hyödyntää opetuksessa osallisuutta ja aktiivista kansalaisuutta vahvistaen. Musiikilla on yhtymäkohtia moniin nuoren elämää mietityttäviin kysymyksiin (Saarikallio 2009, 222), ja näin ollen sen avulla voitaisiin luontevasti käsitellä myös yhteiskunnallisia kysymyksiä. Myös Kanadassa toteutettu tutkimus osoitti, että hiphopin avulla voitiin tarkastella yhteiskuntaan, vähemmistöihin, tasa-arvoon ja demokratiaan liittyviä teemoja, mikä puolestaan vahvisti nuorten aktiivisuutta, osallisuutta ja toimijuutta (Gorlewski & Porfilio 2012, 48).

Vaikuttamista voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, kuinka oppilaat pystyvät vaikuttamaan toimintaan musiikintunneilla. Mikäli oppilaista halutaan kasvattaa demokraattisen yhteiskunnan aktiivisia kansalaisia, ei opettaja



voi olla kaiken toiminnan yläpuolella oleva auktoriteetti (Männistö & Fornaciari 2017, 37). Kun oppilaat otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun, tulee heistä aidommin osallisia. Oppilaiden oman musiikkimaailman ja koulun musiikki-  
maailman kohtaaminen tekee musiikin opiskelusta mielekkäämpää. (Gill & Rickard 2012, 65–66.) Tässä tutkimuksessa esitetään juuri musiikin oppitunnin suunnitteluun tehty malli, jossa oppilaat ovat osallisina suunnitteluprosessin alusta lähtien.

## 5 TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa haluan selvittää kuudesluokkalaisten kokemuksia osallisuutensa toteutumisesta musiikin tunneilla. Tutkimuksessa kartoitan oppilaiden kokemuksia osallisuutensa toteutumisesta niin yleisesti kouluarjessa kuin musiikintunneilla. Tämän lisäksi tutkin, millaisia osallisuuden kokemuksia osallistava musiikintunnin suunnitteluprosessi tuotti. Pysin myös löytämään uutta, koulumaailmaan sovellettavaa tietoa, joten kolmannen tutkimuskysymykseni myötä etsin tämän aineiston pohjalta keinoja osallistavan koulukulttuurin luomiseen. Tutkimusongelmieni muotoilussa olen hyödyntänyt osallisuutta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta, joista erityisesti olen hyödyntänyt Horellin (1994, 39) osallisuuden tikapuumallia. Horellin malli tarkastelee juuri aikuisten ja lasten yhteistyössä tapahtuvan suunnittelun eri tasoja ja tämän vuoksi se sopii erityisen hyvin tutkimukseeni. Horellin malli pohjautuu Arnsteinin (1969, 1-2) määritelmään osallisuudesta vallan uusjakona. Tässä tutkimuksessa osallisuuden kokemuksen katsotaan toteutuvan, kun lapsi kokee roolinsa tärkeäksi omassa yhteisössään ja pystyy vaikuttamaan häntä koskeviin asioihin (Gretschel 2002, 83; Hanhivaara 2006, 30).

Tutkimuksen avulla pyrin löytämään uutta tietoa oppilaiden osallisuuden toteutumisesta sekä keinoista, joiden avulla osallisuuden kokemuksia voitaisiin vahvistaa. Tutkimuksessa testataan myös lähdekirjallisuuden (mm. Horelli 1994; Arnstein 1969; Alanko 2010) pohjalta kehittämäni osallistuvan suunnitteluprosessin mallia ja sen toimivuutta opettajan ja oppilaiden suunnitteluyhteistyössä. Tutkimusongelmat ovat tarkentuneet tutkimusprosessin etenemisen myötä ja erityisesti aineiston keruu on täsmentänyt tutkimusongelmat lopulliseen muotoonsa. Olen valinnut kolme tutkimusongelmaa, joihin pyrin löytämään vastauksia:

1. Millaisia kokemuksia oppilailta on osallisuutensa toteutumisesta a) kouluarjessaan ja b) musiikin tunneilla?
2. Millaisia osallisuuden kokemuksia musiikin oppitunnin suunnitteluprosessi ja toteutus tuottivat?
3. Millaisilla keinoilla osallistavaa koulukulttuuria voidaan luoda?

Tutkimusongelmiin ovat vaikuttaneet oma mielenkiintoni ja havaintoni koulu- maailmasta sekä lähdekirjallisuuteen perehtyminen. Esimerkiksi Alangon (2010, 61, 65) havainnot osallisuuden heikosta toteutumisesta alakoulussa vastaavat omia kokemuksiani, ja Männistö ja Fornaciari (2017) toteavat, ettei suomalainen koulu tunnu innostavan oppilaitaan demokratian ja vaikuttamisen pariin (Männistö & Fornaciari 2017, 47). Esiymmärrykseeni ja tutkimusaiheeni valintaan ovat luokan- ja aineenopettajaopintojeni lisäksi vaikuttaneet kokemukseni työelämästä sekä osallisuutta käsittelevä yhteiskunnallinen keskustelu ja tieteellinen kirjallisuus. Myös vuonna 2016 voimaan tulleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vahva osallisuuteen ja demokratiaan liittyvä arvopainotus vahvasti valintaani ja sen ajankohtaisuutta.

## 5.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa on osallistuvan toimintatutkimuksen piirteitä. Valitsin laadullisen tutkimuksen siksi, että laadullinen tutkimus tähtää ymmärtämiseen. Tutkimuksessa pyrin eläytymään tutkimuskohteideni ajatusmaailmaan ja kokemuksiin selvittäessäni oppilaiden kokemuksia osallisuutensa toteutumisesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28–29.) Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole löytää keskimääräisiä yhteyksiä eikä tilastollisia säännönmukaisuuksia tai lainalaisuuksia (Alasuutari 2007, 38). Näin ollen myös tutkimusyksikköjen määrä on rajallinen, ja laadullinen tutkimus voi koostua jopa yhden yksilön haastattelusta. Päämääränä on ymmärtää tutkimuskohdetta, ja toisaalta laadullisen tutkimuksen tekoa ohjaa ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 170–171.) Laa-

dullinen tutkimus ei siis tavoittele yleistettävyyttä, vaan pyrkii kuvaamaan tutkimuskohdetta mahdollisimman syvällisesti (Patton 2002, 230). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa maailmaa tarkastellaan maailmana, joka muodostuu merkityksistä, joita ihmiset antavat tai ovat antaneet tapahtumille ja ilmiöille (Varto 1992, 23–24).

Osallisuus on kokemusta oman roolin merkityksellisyydestä yhteisössä (Hanhivaara 2006, 30–36), ja näin ollen tutkimusorientaationi on fenomenologishermeneuttinen. Fenomenologia korostaa yksilön kokemusta ja sen mukaan yksilöiden henkilökohtaisten kokemusten ja elämysten kautta saamme merkityksellistä tietoa maailmasta. Kokemuksia tutkittaessa perusoletuksena on se, että tavallisen ihmisen kokemukset ovat merkityksellisiä. Fenomenologisen tutkimuksen tehtävänä on kuvata kokemuksia juuri niin, kuten yksilöt ovat ne kokeneet. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997, 152–155.) Fenomenologinen tutkimus tarkastelee ihmisen suhdetta todellisuuteensa, joka muodostuu kokemusten kautta. Jokaisen ihmisen henkilökohtaiset kokemukset nostavat aina myös esiin jotain yleistä - kokemus on vuorovaikutusta muiden ihmisten ja ympäröivän todellisuutemme kanssa. (Laine 2010, 28.)

Kuten osallisuuskin, kokemukset muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. Arvot, suhde ympäristöön ja kanssaihmiisiin jäsentyvät usein kokemusten pohjalta. (Vilka 2005, 136–138.) Sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Nämä käsitteet toistuvat yhtäläillä myös osallisuustutkimuksessa. Fenomenologinen tutkimusorientaatio oli luonnollinen valinta tämän tutkimuksen lähestymistavaksi juuri sen kokemusten merkityksiä painottavan luonteensa vuoksi. Fenomenologisen tutkimuksen tarkastelussa on ihminen ja tämän elämismailma. Kokemuksellisuus nähdään ihmisen maailmasuhteen perusmuotona. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Tutkimuksen hermeneuttisella ulottuvuudella tarkoitetaan ymmärtämistä ja tulkintaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneutiikka nähdään ilmiöi-

den merkityksen oivaltamisena. Ymmärtäminen ei ala tyhjästä, vaan sen pohjalta on aina aikaisempi ymmärtäminen, esiymmärrys. Hermeneutiikassa ymmärtämistä kuvataan kehämäisenä liikkeenä eli niin sanottuna hermeneuttisena kehänä. Fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen kaksitasoisen rakenteen voisi tiivistää seuraavasti: perustasolla selvitetään tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen ja toisella tasolla tapahtuu tutkimus. Näin ollen tutkittavana ilmiönä on kokemuksen merkitys. Tutkimus pyrkii siis tuomaan jo tunnetun tiedetyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Tässä tutkimuksessa fenomenologishermeneuttinen tutkimusorientaatio näkyy esimerkiksi siinä, että oppilaiden osallisuuteen liittyvät kokemukset pyritään kartoittamaan mahdollisimman tarkasti, jonka jälkeen niiden merkitys pyritään tulkitsemaan.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa on osallistuvan toimintatutkimuksen piirteitä. Tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni kohdistuu yhteen ilmiöön ja yhden yksittäisen kuudennen luokan oppilaisiin. Tapaustutkimus kohdistuu usein yhteisöihin tai organisaatioihin. Tapaustutkimukselle on luonteenomaista pyrkiä lisäämään ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.) Tämän tapaustutkimuksen tulokset eivät ole siis yksiselitteisesti yleistettävissä koskemaan kaikkia kuudesluokkalaisia. Sen sijaan tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää osallisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä sitä, miten tutkitut ovat osallisuutensa kokeneet. Tapaustutkimuksen päämääränä onkin tuottaa tietoa paikkaan ja aikaan sidotuista ilmiöistä, prosesseista ja tiedosta (Peltola 2007, 111). Osallistuvan toimintatutkimuksen piirteitä tutkimukseen tuo sen vaikuttamiseen pyrkivä luonne (Tuomi & Sarajärvi 2009, 39). Tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen yhdistäminen vaatii empiirisen aineiston keräämisen lisäksi tutkijan osallistumista tutkimusprosessiin. Tutkija ei siis vain seuraa sivusta ja tarkkaile, vaan osallistuu toimintaan, sen arviointiin ja suunnitteluun. (Lehtonen 2007, 245–246.) Tutkijana olen ollut osallisena toiminnassa, kuten musiikintunnin suunnitteluprosessissa ja sen toteutuksessa. Olen esimerkiksi tutkimusprosessin edetessä suunnitellut, miten seuraava vaihe olisi hyvä toteuttaa sekä valmistanut nuottimateriaalia oppilaiden toiveiden mukaan. Tutkimus on osallisuus-ilmiön ymmärtämisen lisäksi

pyrkinyt löytämään keinoja toiminnan, eli tässä tapauksessa oppilaiden osallisuuden kehittämiseen. Juuri tällainen tutkitun käytännön tai toiminnan kehittämiseen tai muokkaamiseen tähtäävä tutkimus on tyypillistä toimintatutkijalle (Lehtonen 2007, 247). Oppitunnin suunnittelumalli on kohdeluokan tiedossa ja he ovat voineet halutessaan hyödyntää sitä jatkossakin ja näin kehittää oppilaiden osallisuuden kokemuksia jatkossakin.

### 5.3 Tutkittavat

Laadullisen tutkimuksen piirissä on tyypillistä, että tutkittavat on valittu tarkoituksenmukaisesti juuri kyseiseen tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tämän tutkimuksen tutkimusjoukoksi valikoitui keskikokoisen koulun kuudesluokka, jossa vapaaehtoiset, huoltajiltaan luvan saaneet oppilaat osallistuivat tutkimukseen. Yksi valintaperuste juuri tämän tutkimusjoukon valitsemiselle oli se, että luokka oli minulle tutkijana entuudestaan tuttu. Oppilaat eivät jännittäneet minua ja työskentely tutkimusprojektin myötä lähti reippaasti käyntiin. Koin myös, että oppilaantuntemuksestani oli hyötyä tutkimuksen toteutuksen kannalta. Tutkimusjoukko on siis laadulliselle tutkimukselle tyypillinen harkinnanvarainen näyte (Hirsjärvi ym. 2009, 164).

Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 15 oppilasta, joista 12 halusi osallistua myös yksilöhaastatteluun. Tutkittavani käyvät koulua musiikkiluokalla, joten heidän voidaan olettaa olevan lähtökohtaisesti kiinnostuneita musiikin opiskelusta. Yhtäläillä ”musiikkiluokkalaisuudella” on todettu olevan positiivisia vaikutuksia koulumenestykseen ja koulunkäynnin koettuun mielekkyyteen. Esimerkiksi Eerola ja Eerola (2014) toteavat musiikkiluokalla opiskelun vaikuttavan positiivisesti kouluviihtyvyyteen. Musiikkiluokkalaisuus onkin yksi tekijä, joka tulee ottaa huomioon tulosten tarkastelussa ja tulosten yleistettävyyden pohdinnassa. Musiikkiluokka saattaa monissa tapauksissa olla vanhempien aktiivinen kouluvalinta, mutta tutkimallani luokalla huomattava osa oppilaista opiskeli musiikkiluokalla lähikouluperiaatteen mukaisesti.

Oppilaiden osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa juuri oppilailla on paras tieto kokemuksistaan, ja laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkimusjoukolla on mahdollisimman paljon tietoa tutkitusta ilmiöstä eli tässä tapauksessa lasten kokemuksista oman osallisuutensa toteutumisesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Oppilaat olivat iältään 12-13-vuotiaita. Uskon, että reflektointitaidoista olisi hyötyä haastatteluissa, ja tämän vuoksi tavoitteenani on saada haastateltaviksi alakoulunsa loppupuolella olevia oppilaita.

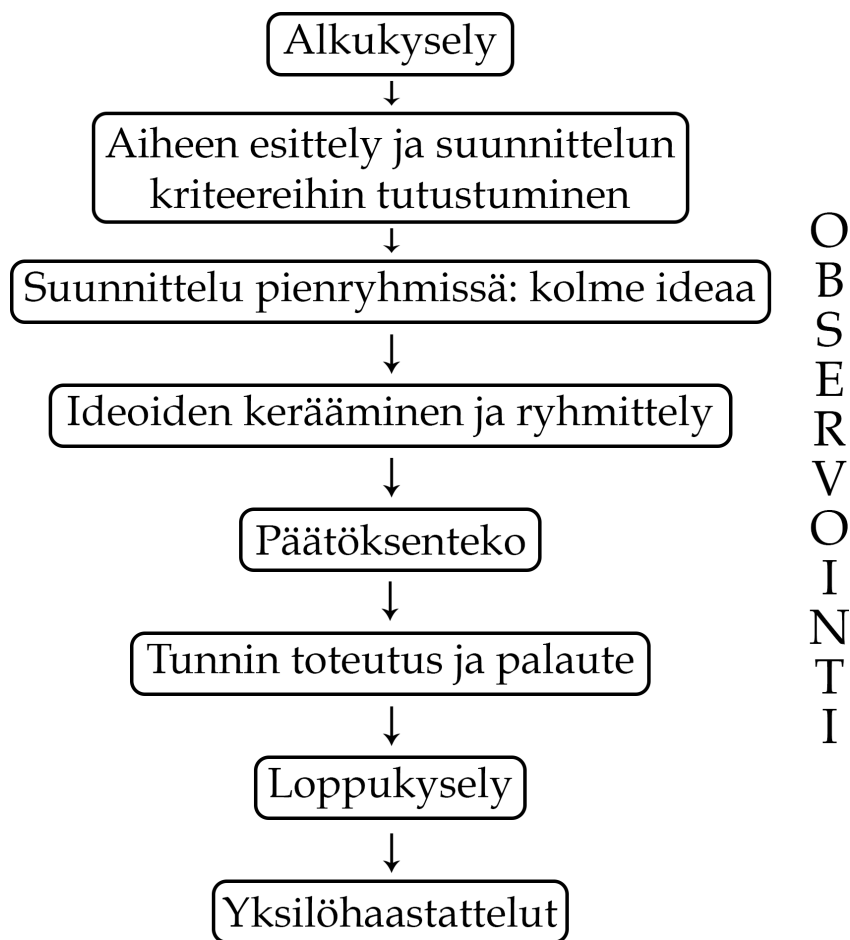
Tutkimuseettisistä syistä tutkittavien anonymiteetti tulee varmistaa (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17), ja tämän vuoksi tutkimuksessa ei käytetä tutkittavien oikeita nimiä. En myöskään erittele tutkittavieni sukupuolia, sillä se voisi vaarantaa pienessä tutkimusjoukossa tutkittavien anonymiteetin. Sukupuolella ei toisaalta ole tässä tutkimuksessa merkittävää roolia - tyttöjen ja poikien vastaukset eivät olennaisesti poikenneet toisistaan.

## **5.4 Aineiston keruu**

### **5.4.1 Aineistonkeruuprosessi**

Tutkimukseni aineisto on kerätty useammalla menetelmällä: kahdella kyselyllä tutkimuksen alussa ja lopussa, havainnointiin perustuvilla muistiinpanoilla sekä oppilaiden yksilöhaastatteluilla. Lisäksi aineistona ovat projektin aikana oppilaiden tuottamat erilaiset kirjalliset työt (esimerkiksi ryhmien suunnittelu-muistiinpanot). Aineisto on siis hyvin monipuolinen. Alasuutarin (2001) mukaan laadullisen tutkimuksen piirissä ei ole yhtä ylivertaista tapaa uuden tiedon keräämiselle, vaan "totuutta" voidaan saada selville erilaisin keinoin, kuten haastattelun, havainnoinnin ja kyselyn kautta. Olennaista on, että ihmisiä kuullaan ja heidän kokemuksiaan pidetään arvossa. (Alasuutari 2001, 106.) Havainnoinnin yhdistäminen muihin aineistonkeruumenetelmiin onkin usein hedelmällinen ja kattava tapa hankkia tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Yhdistelemällä eri aineistonkeruumenetelmiä saadaan monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kaikilla aineistonkeruumenetelmillä on omat heikkoutensa, mutta yhdistelemällä eri menetelmiä voidaan näitä mahdollisia heikkouksia kompensoi-

da ja saada kokonaisvaltaista tietoa ilmiöstä. (Patton 2002, 306.) Aineiston keruu toteutettiin keväällä 2018 keskisuomalaisen koulun kuudennessa luokassa. Kuviossa 4 havainnollistan aineistonkeruuprosessin etenemistä.



KUVIO 4. Aineistonkeruuprosessin vaiheet.

Kuvio 4 havainnollistaa aineistonkeruuprosessia ja sen vaiheita. Tutkimus eteni vaiheittain, ja selkeyden vuoksi olen koonnut tutkimuksen etenemisestä kuvion. Varsinainen aineiston keruu alkoi tutkimuslupien hankkimisella. Luvat haettiin sekä kaupungilta että oppilaiden huoltajilta. Huoltajansa luvan saaneilla oppilailla oli myös mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, mutta he kaikki halusivat osallistua tutkimukseen. Triangulaatio eli erilaisten menetelmien yhdistäminen sopi hyvin osallisuuden tutkimiseen sekä osaltaan paransi tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143).



### 5.4.2 Kysely

Aineistonkeruuprosessi alkoi oppilaille jaettavalla alkukyselyllä. Kyselyn tarkoituksena oli tuoda vastauksia tutkimuskysymyksiin sekä orientoida oppilaita aiheen pariin. Kyselyssä tiedonantajat täyttivät heille annetun kyselylomakkeen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73), joka tässä tutkimuksessa tapahtui valvotussa ryhmätilanteessa. Kyselylomake koostui ensimmäistä kysymystä lukuun ottamatta avoimista kysymyksistä, sillä ne tarjoavat vastaajalle mahdollisuuden kertoa juuri sen, mitä tällä on mielessään, kun taas monivalintakyselyt määrittävät valmiit vastausvaihtoehdot (Hirsjärvi ym. 2009, 190). Yhtälailla kysely tarjosi oppilaille mahdollisuuden kirjoittaa kokemuksistaan – eri aineistonkeruumenetelmiä yhdistelemällä voidaankin saada kattavampaa ja luotettavampaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä (ks. Patton 2002, 247).

Vallin (2007) mukaan kyselyn laatimisessa olennaista on, että kysymykset ovat muodoltaan selkeitä, kohdejoukolleen laadittuja ja että niiden avulla saadaan vastauksia tutkimuskysymyksiin (Valli 2007, 102). Alkukyselyssä kartoitettiin oppilaiden aiempia kokemuksia osallisuudesta. Alkukyselyn pääteemoja olivat aiempien osallisuuden kokemusten kartoittaminen kouluarjessa, kuten oppitunneilla ja koulun tapahtumissa. Kyselyn alkupuoli fokusoitui yleisiin kokemuksiin osallisuudesta ja vaikuttamisen mahdollisuuksista koulussa, kun taas loppupuoli keskittyi musiikin oppitunteihin.

Kyselyn viimeisen kysymyksen ”Millainen olisi unelmiesi musiikin tunti?” tarkoitus oli johdatella oppilaita suunnittelutyöhön sekä tarkastella, heijastuvatko nämä lomakkeessa esitetyt toiveet yhteisessä suunnitteluprosessissa. Tätä kysymystä voidaan pitää siis niin sanottua taustakysymyksenä, jonka tehtävänä oli johdatella vastaajia tutkimuksen aihepiiriin ja tässä tapauksessa myös tulevan toiminnan pariin (ks. Valli 2007, 103). Kysely on haastattelua strukturoidumpi aineistonkeruumuoto (Hirsjärvi ym. 2009, 182–183), jonka avulla minä tutkijana sain jo tutkimusprosessin alussa tietoa tutkittavien kokemuksista. Tutkimusprosessin lopuksi toteutettiin loppukysely, jossa oppilaat pääsivät kertomaan kirjallisesti kokemuksiaan suunnitteluprosessista ja itse suunnitte-

lemastaan musiikintunnista. Alku- ja loppukyselyt ovat nähtävillä liitteissä (Liite 1 ja 2).

### 5.4.3 Suunnitteluprosessin toteuttaminen

Alkukyselyn jälkeen virittäydyimme teemaan ja pohjustin tulevaa suunnitteluprosessia. Oppilaille tilanteessa näytetyt informoivat diat ovat nähtävissä liitteissä (Liite 4). Tavoitteena oli, että oppilaat suunnittelevat yhdessä musiikin oppitunnin, joka toteutetaan seuraavana päivänä. Suunnitteluprosessissa käytin soveltuvien osin apuna Junttila-Vitikan ja Peitson (2016) osallistavan ideointiprosessin -mallia. Osallistavan ideointiprosessin tapahtumaketju on tavoitteellinen, ja ohjaajan eli tässä tapauksessa tutkijan tehtävä on varmistaa, että langat pysyvät käsissä ja että toiminta osallistaisi jokaista mahdollisimman paljon (Junttila-Vitikka & Peitso 2016).

Suunnittelutyö aloitettiin neljän hengen pienryhmissä, joista ryhmä valitsi keskuudestaan puheenjohtajan ja kirjurin. Puheenjohtajan tehtävinä on pitää huoli siitä, että jokainen ryhmän jäsen osallistuu ideointiin ja varmistaa, että keskustelu pysyy sovitussa aiheessa. Kirjuri kirjasi ryhmän ideat ylös. Jokaisen ryhmän tavoitteeksi tuli laatia kolme erilaista ideaa siitä, mitä ryhmäläiset haluaisivat musiikin tunnilla tehtävän. Ideoinnin jälkeen jokainen pienryhmä esitteli ideansa muulle luokalle. Ideat ryhmiteltiin tutkijan ja oppilaiden yhteistyöllä sisältönsä perusteella. Tämän jälkeen kaikista luokassa syntyneistä ideoista (yhteensä noin 15) äänestettiin kolme parasta. Tämän jälkeen ideat suhteutettiin käytössä oleviin tila- ja aikaresursseihin. Lopuksi valmis oppitunnin suunnitelma hyväksyttiin äänestyksellä.

Suunnitteluprosessissa pyrin siihen, että oppilaat saisivat mahdollisimman aidoisti ja oikeudenmukaisesti tuoda omat ideansa tuntisuunnitelman tekoon. Gillin ja Rickardin (2012) mukaan oppilaiden omien ideoiden esiin tuominen vahvistaa osallisuutta ja tarjoaa konkreettisia vaikuttamisen mahdollisuuksia. Oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden ja heidän musiikkimaailmansa huomiointi lisää sitoutuneisuutta toimintaan. (Gill & Rickard 2012, 65.) Oppilaat tar-

kastelevat koulumaailmaa omasta näkökulmastaan, ja näin ollen heillä voi olla hyvinkin toisenlaisia näkökulmia heille tärkeistä teemoista ja toivotuista oppisisällöistä kuin opettajilla (Arponen 2007, 43; Beveridge 2004, 9). Oppilaiden sitoutuneisuus toimintaan näkyi innostuneisuutena. Oppilaat valitsivat itse suunnittelemaalleen tunnilleen musiikillisen alkuleikin sekä Michael Jacksonin Billie Jean -kappaleen harjoittelun bändisoittimilla.

#### 5.4.4 Teemahaastattelu

Tutkimusprosessin lopuksi 12 oppilaalle toteutetun teemahaastattelun avulla pyrin syventämään ymmärrystäni ilmiöstä sekä tarjoamaan oppilaille mahdollisuuden kertoa vapaasti ajatuksistaan. Pattonin (2002) mukaan haastattelun avulla pyritään keräämään tietoa, jota ei saataisi selville esimerkiksi pelkällä observoinnilla. Yhtäläillä haastattelu on tiedonkeruutapana kyselyä joustavampi menetelmä. (Patton 2002, 340–341.) Hirsjärvi & Hurme (2001) painottavat, että haastattelutilanteessa haastateltavalla ja haastattelijalla on omat roolit. Haastattelevalla osapuolella on aina tieto käsiteltävästä aiheesta. Haastattelijan rooliin kuuluu kysymysten kysely, tarpeen tullen tarkennusten pyytäminen sekä haastattelun eteenpäin vieminen. Haastattelijalta odotetaan luotettavuutta, eikä hän saa myöskään liiaksi ohjata ja johdatella haastateltavaa. Haastateltavan puolestaan tulee vastata kysymyksiin haluamallaan laajuudella. Haastateltavalla tulee myös aina olla mahdollisuus olla vastaamatta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 94–95.) Haastatteluun osallistuminen oli tutkimusprojektiin osallistuneille oppilaille vapaaehtoista, mutta ilokseni yllättävän moni halusi varsin innokkaasti osallistua haastatteluun. Tällaisen teeman ympärillä myös haastattelu voidaan nähdä vaikuttamisen mahdollisuutena oppilaille. Oppilaat saivat tuoda näkemysensä esille vapaasti ja ilman paineita siitä, että se vaikuttaisi jotenkin heidän koulumenestykseensä. Myös tutkimusprosessin alussa tähdensin oppilaille sitä, kuinka tutkimuksen avulla voidaan kehittää koulumaailmaa painotin ja heidän arvokkaiden, omakohtaisten kokemustensa merkitystä. Tämä innosti oppilaita ja haastattelujen tunnelma oli varsin inspiroitunut.

Haastattelukysymyksiä laadittaessa tuli ottaa huomioon vastaajien ikä. Lapsia haastateltaessa on tärkeää huomioida tutkittavien kielellinen kehitystaso. (Raittila, Vuorisalo, Rutanen 2017, 314.) Vaikka kyseessä olivat jo kuudesluokkalaiset, ei osallisuutta olisi silti tarkoituksenmukaista kartoittaa kysymällä ”Miten koet olevasi osallinen omassa kouluyhteisössäsi?”. Kysymykset tuli muotoilla oppilaille ymmärrettävään muotoon niin, että ilmiöstä saatiin irti kaikki merkittävä oppilaiden kokemustieto. Myös Horellin (1994, 39) osallisuuden tikapuumalli auttoi kysymysten muotoilussa. Tärkeää oli myös huomioida se, etten kysymyksilläni johdatellut tai ohjaisi haastateltavieni vastauksia liikaa, varsinkin kun haastateltavani olivat lapsia (Laine 2010, 37).

Teemahaastattelut etenivät tutkimuskysymysten kannalta keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelun runko muodostikin myöhemmin osittaisen rungon myös analyysiprosessiin – tämä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Haastattelurunko on nähtävissä liitteissä (Liite 4). Kaikki haastattelut nauhoitettiin, ja ne toteutettiin oppilaiden koulussa heille tutussa ja rauhallisessa tilassa. Tunnelma haastatteluissa oli keskittynyt ja innostunut, sillä oppilaat pitivät omien sanojensa mukaan suunnitteluprosessista ja ennen haastattelua toteutetusta tunnista. Haastattelut olivat kestoiltaan 8 - 20 minuutin mittaisia. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu mahdollistaa myös tarkentavien kysymysten esittämisen. Teemahaastattelun keskustelunomaisuus helpottaa myös hyvän vuorovaikutussuhteen syntymistä tutkittavan ja tutkijan välille. Juuri vuorovaikutustilanteissa syntyvät ihmisten asioille antamat merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Etenkin lasten haastattelussa hyvän vuorovaikutussuhteen muodostumisella tuntui olevan suuri merkitys, ja uskon, että tässä auttoi se, että oppilaat tunsivat minut entuudestaan. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 197). Teemahaastattelu on keskustelunomainen menetelmä, ja näin haastateltaville jäi mahdollisuus päättää, kuinka paljon he haluavat ajatuksiaan jakaa, ja toisaalta minulle tutkijana jäi mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä. Yhtäläillä pystyin itse toimimaan

haastattelussa sekä haastattelijana että havainnoijana, sillä minun ei tarvinnut tehdä haastatteluista muistiinpanoja, sillä kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastattelijasta pystyy näin ollen myös keskittymään haastateltavan reaktioihin, ilmeisiin ja havainnoimaan kommunikaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

#### 5.4.5 Analyysi

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineiston keräämisen ja analysoimisen raja ei ole aina selvä (Patton 2002, 436). Tämä konkretisoitui aineiston keruun aikana - jo projektin aikana havaitsin toistuvia teemoja ja kommentteja, joiden ohjaamana lähdin toteuttamaan analyysiäni. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tulkintaa tehdään koko tutkimusprosessin ajan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 152). Pattonin (2002, 436) mukaan kenttätyö ja aineistonkeruun aikana tehdyt muistiinpanot käynnistävät analyysiprosessin (Patton 2002, 436).

Tutkijan on pyrittävä tavoittamaan tutkimusaineiston olennainen tieto ja sisältö. Näin ollen muistiin merkitty tieto on jo läpäissyt kirjoittajan seulan - mitä jättää pois ja mitä tallentaa muistiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 142.) Analyysin tarkoituksena on muuttaa tutkimusaineisto tutkimustuloksiksi eli tehdä keräystä aineistosta johtopäätöksiä sekä selittää tutkittua ilmiötä. Laadullisen analyysin toteuttamista varten ei ole olemassa yksiselitteistä ohjeistusta, vaan olennaisinta on, että aineistosta saataisiin kaivettua esiin sen olennainen tieto. (Patton 2002, 432-433).

Analyysimenetelmänä olen käyttänyt laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin avulla pyritään löytämään aineistosta tärkeät ydinasiat kadottamatta keskeistä informaatiota. Analyysin tarkoituksena on tiivistää aineisto selkeäksi kokonaisuudeksi ja tarjota päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin avulla luodaan siis selkeyttä aineistoon, jotta siitä voidaan tehdä luotettavia päätelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-108.) Tämän tutkimuksen kohdalla aineiston saaminen sel-

keäksi kokonaisuudeksi edellytti kysely-, observointi- sekä litteroidun haastatteluaineiston huolellista läpikäyntiä ja raakakoodausta sekä suunnitteluprosessista ja oppitunnista kuvatun videomateriaalin katsomista, joiden perusteella aloin etsiä aineistossa toistuvia teemoja.

Laadullista tutkimusaineistoa voidaan analysoida joko aineisto- tai teorialähtöisesti. Näiden kahden lähestymistavan lisäksi aineistoa voidaan analysoida teoriasidonnaisesti eli teoriaohjaavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.) Tässä tutkimuksessa aineisto on analysoitu sekä aineisto- että teorialähtöisesti eli tulokset on muodostettu sekä aineiston että teoreettisen viitekehyksen perusteella. Jo haastattelu- ja kyselykysymyksiä muotoillessa hyödynsin osallisuuden tikkapuumalleja, joista erityisesti käytin Horellin (1994, 39) Arnsteinin (1969, 217) kahdeksanportaisen mallin pohjalta muovaamaa viisiportaista Osallistumisen pienet tikkaat -mallia. Tästä mallista sain viitteitä siihen, kuinka tutkimuksessa ni hahmotan lasten osallistumisen ja osallisuuden kokemuksia suhteessa aikuisen eli tässä tapauksessa opettajan valtaan.

Varsinainen analyysiprosessi alkoi aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä eli induktiivisessa analyysissä aineistosta etsitään puhtaasti aineistosta nousevia teemoja ja kategorioita (Patton 2002, 453) ja se perustuu tulkintaan ja päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Kävin läpi haastatteluja ja litteroin ne sana sanalta. Tämän jälkeen luin litteroitua aineistoa sekä alku- ja loppukyselyitä läpi etsien niissä toistuvia ilmaisuja ja teemoja. Kaiken kaikkiaan paperiaineistoa kertyi 50 sivua, jonka lisäksi kävin läpi observointimuistiinpanoni, jonka tukena oli suunnitteluprosessista ja musiikin tunnista kuvatut videotallenteet. Aineiston redusoinnin eli pelkistämisen jälkeen aloin ryhmitellä aineiston pelkistetyistä ilmaisuista löytyviä teemoja (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Koska suuri osa aineistostani oli peräisin teemahaastatteluista, muodostivat haastattelujen teemat luontevasti myös analyysin teemoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Keskeisiksi aineistosta löytyviksi teemoiksi nousivat esimerkiksi oppilaiden ideat osallistavan koulukulttuurin käytänteille, musiikki osallisuuden luoja ja oppilaiden oma suunnitteluprosessi osallisuuden vahvistajana. Aineistolähtöinen

analyysini keskittyi toiseen (Millaisia osallisuuden kokemuksia musiikin oppitunnin suunnitteluprosessi ja toteutus tuottivat?) ja kolmanteen (Millaisilla keinoilla osallistavaa koulukulttuuria voidaan luoda?) tutkimuskysymyksiini. Kunkin teeman kohdalla kokosin aineistosta oppilaiden sanatarkkoja ilmauksia, jotka ryhmittelin yhteen muiden samaa asiaa käsittelevien ilmaisujen kanssa. Näistä muodostin pelkistettyjä ilmaisuja, jotka taas ryhmittelin ala- ja yläluokkiin. Taulukossa 1 on esimerkki oppilaiden oma suunnitteluprosessi osallisuuden vahvistajana -teeman luokittelusta.

TAULUKKO 1. Esimerkki luokittelusta.

| Alkuperäinen ilmaus   | Pelkistetty ilmaus  | Alaluokka  | Yläluokka   |
|---|---|--|---|
| Joo ja sit se tekee oppitunneistakin paljon kivempia kun on itse saanu olla vaikuttamassa siihen mitä sielä tehdään (H12)   | Oppitunnit mielettäni positiivisemmiksi, kun niihin on voinut itse vaikuttaa. | Omasta vaikuttamisesta seurannut positiivinen yleisvire tunnilla | Suunnitteluprosessin osallistavat ja samalla positiiviseksi koetut ulottuvuudet |
| Motivaatio oli korkeampi, ku me saatiin päättää se kappale ja tämmöstä (H1)   | Oma suunnittelu koettiin tavallista korkeampana motivaationa.                 | Oman suunnittelun koettu positiivinen vaikutus motivaatioon      |   |
| Joo siis me saatiin ite päättää se biisi niinku mä sanoinkin jo tossa, ja sillei et meil oli tossa aika iso vastuu, et me saatiin ite harjotella ja opetella kavereiden kaa niitä soittimia. Oli kivaa et oppilaat sai olla vastuuta siitä. (H10) | Suunnittelutyö toi oppilaille vastuuta.                                       | Osallisuuden merkityksellisyys ja vastuunanto oppilaille         |   |

Teemoittelu ja luokittelujärjestelmän luominen ei sujunut ongelmitta. Monesti sekä aineistokatkelmat että luomani luokat olivat osittain hyvinkin päällekkäi-

siä. Toisaalta samojen asioiden toistuminen loi kuvaa aineiston saturaatiosta. Saturaatiolla tarkoitetaan aineiston kylläntymistä eli sitä, että aineisto on riittävä. Tutkija kerää tietoa sen verran, että alkaa löytää tutkimusongelman kannalta uutta ja merkityksellistä tietoa. Kun samat asiat alkavat toistua aineistossa, aineisto on riittävä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 171.) Saturaatio konkretisoitui analyysin edetessä, mutta toi haasteita selkeän teemoittelu- ja luokittelujärjestelmän luomiselle. Luokittelurunkoa kootessani tulin siihen tulokseen, että kokoan pelkistetyt ilmaukset ala- ja yläluokkiin. Yläluokat taas muodostavat tietystä teemasta nousevat ulottuvuudet.

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni (Millaisia kokemuksia oppilailta on osallisuutensa toteutumisesta a) kouluarjessaan ja b) musiikin tunneilla?) analyysin toteutin puolestaan teorialähtöisesti eli deduktiivisesti aineistolähtöisen analyysin jälkeen. Teorialähtöisessä analyysissä aineiston analyysi pohjautuu aikaisempaan teoriaan tai käsitejärjestelmään (Patton 2002, 453), joka tässä tapauksessa oli Horellin (1994, 39) osallisuuden tikapuumalli. Horellin viisiportainen tikapuumalli muodosti teorialähtöiselle analyysille tyypillisen analyysirungon (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 113), jonka osallisuuden portaikolle sijoitin alkupe räisiä ilmauksia oppilaiden kokemuksista. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen oppilaan kokemukseen liittyvän aineistokatkelman kohdalla tarkastelin, onko oppilas osallisena toiminnassa ja jos on, millä tasolla osallisuus tapahtuu. Näin sain järjestettyä aineiston selkeään muotoon juuri osallisuuden toteutumisen näkökulmasta. Teorialähtöisessä analyysissä aineistosta siis poimitaan systemaattisesti analyysirungon mukaisia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 114). Haastavaa tässä jaottelussa oli se, että osa koulussa tapahtunutta toimintaa kuvaavista aineistokatkelmista oli sisällöltään sellaisia, että ne olisivat voineet sopia useammallekin portaikolle tai kahden portaan välimaastoon. Tällaisissa tapauksissa juuri oppilaan kokemus omista vaikutusmahdollisuuksistaan määritteli sen, mille portaikolle katkelma sijoittui. Taulukko 2 havainnollistaa aineistokatkelmien jaottelua osallisuuden portaiden eri tasoille:



TAULUKKO 2. Esimerkki aineistokatkelmien sijoittamisesta osallisuuden portaiden (Horelli 1994, 39) eri tasoille.

|  |  |
|--|--|
| 5. lasten oma suunnittelu, aikuiset apulaisina   | <p>No meillä on jotain koulun diskoja tai semmosia nenäpäivä-tapahtumia, ni niissä me ollaan aikalailla saatu järjestää ne ite (H7)</p> <p>No esim. ku meillä oli yks disko viikillä ni me saatiin päättää siitä ite (H9)</p>  |
| 4. lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyö      | <p>No meillä on ollu leirikoulu ni me ollaan sitä paikkaa saatu vähän ehkä päättää opettajan kaa (H4)</p>  |
| 3. lasten osallistuminen aikuisten suunnitteluun | <p>No mä oon oppilaskunnan hallituksessa, ni sitä kautta oon voinut vaikuttaa joihinkin asioihin mut kaikkeen ei oo voinut vaikuttaa (H7)</p> <p>No siis mulla on sillei et mä saan aika hyvin mun mielipiteeni kuuluviin koska mä oon oppilaskunnassa mutta sitten en mä silti sillei kaikkea päätä. Että meiltä tulee ideoita, ja sitten ne pistetään opettajille eteenpäin. (H10)</p>   |
| 2. lasten kuuleminen                             | <p>No ei hirveesti muuta ku oon saanu esittää toiveita ja joskus ne on toteutunu ja tällei. (H5)</p> <p>sitten käsityössä saa vaikuttaa enemmän, esim. saa päättää väriä ja tämmöstä, mutta ei siltikään päättää että mitä tekee. (H1)</p> <p>Joskus meidän opettaja antaa meille tehtävän ja siihen saa omalla tavalla vaikuttaa miten opettelee sen asian. (H5)</p> <p>No kaikesta ei kysytä mielipidettä, mut sit just vaikka jos me halutaan lisää säkkituoleja, ni me ollaan saatu niistä vastata jos on kysytty (H7)</p> |
| 1. lasten sopeutuminen valmiisiin suunnitelmiin  | <p>No omasta mielestäni en kyllä mitenkää hirveesti oo voinut vaikuttaa, siis jotain oon saanu päättää että miten teen, mutta en yhtään että mitä teen. (H1)</p> <p>Ihan tavallisella oppitunnilla ei oo niinku minkäänlaista mahdollisuutta vaikuttaa (H1)</p> <p>No ei niihin (oppitunteihin) oikeestaan voi vaikuttaa ku ne varmaan menee sen opetussuunnitelman mukaan (H7)</p>  |

Yhden kyselykysymyksen kohdalla olen soveltanut määrällistä analyysia, sillä kyselyn ensimmäinen kysymys oli suljettu, osallisuuden viisiportaista tasoa kartoittava kysymys. Oppilaat valitsivat asteikolta kohdan, joka kuvasti parhaiten heidän kokemuksiaan osallisuutensa tasosta. Osallisuuden tasoihin hyödynsin suoraan Horellin (1994, 39) tikapuumallia, jossa osallisuus kasvaa seuraavalle tasolle siirryttäessä. Tämä määrällistä dataa tuottava kysymys kertoi suoraan kunkin tason lukumäärän. Kysymyksen tarkoituksena oli antaa karkeaa kuvaa oppilaiden kokemasta osallisuuden tasostaan. Tätä kuvaa syvennettiin avoimilla kysely- ja haastattelutuloksilla. Tutkimuskohteesta saadaan monipuolista tietoa yhdistämällä kvalitatiivista ja kvantitatiivista aineistoa, ja usein tällainen aineisto saadaan sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä sisältävän kyselyn avulla (Patton 2002, 5). Tässä tutkimuksessa määrällisen analyysin kohde on kuitenkin hyvin pieni, ja laadullinen sisällönanalyysi muodostaa analyysin keskeisen rungon. Analyysiprosessin jakauduttua kahdenlaiseen vaiheeseen, aineistolähtöiseen luokitteluun ja tämän jälkeen teorialähtöiseen aineistokatkelmien sijoittamiseen Horellin (1994, 39) tikapuumalliin, aloin saada kokonaisvaltaisemman kuvan aineistosta ja sen sisältämästä informaatiosta.

Olen halunnut tuoda oppilaiden ajatukset julki siinä muodossa, jossa he ovat asian ilmaisseet. Koen, että etenkin osallisuutta tarkastelevalle tutkimukselle oppilaiden oman äänen esiin tuominen on tärkeää ja olennaista. Useat suorat aineistokatkelmat luovat myös osaltaan kuvaa elävästä tutkimustodellisuudesta, ja näin ollen rikastuttavat tulosten raportointia sekä lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 218). Suorissa lainauksissa olen selventänyt joitakin kohtia lisäämällä kontekstin hakasulkeiden sisään sekä helpottanut aineistokatkelmien luettavuutta poistamalla toistuvia tilkesanoja. Aineistokatkelmissa tuon ilmi, mistä aineistoforfaatista lainaukset ovat peräisin (H=haastattelu, K=kysely). Tutkittavat olen nimennyt H1/K1, H2/K2 ja niin edelleen. Mikäli tutkittava on osallistunut haastatteluun, hänen numeronsa on hänen kyselynumeroaan vastaava. Näin ollen H1 (haastattelu) on sama tutkittava kuin K1 (kyselyvastaukset). Lukijalle on siis selvää, onko oppilas ilmaissut asian kirjallisesti vai suullisesti haastattelussa. Tutkimukseen osallistuneista

oppilaista kolme ei osallistunut yksilöhaastatteluun. Näin ollen heidän koodinsa muodostuu ainoastaan kyselyvastausten perusteella (K13, K14 ja K15). Olen poistanut aineistosta henkilöiden nimiin tai paikkoihin viittaavat ilmaisut, jotta tutkimuksen anonymiteetti säilyisi. Sekä haastattelu- että kyselyaineisto perustuu oppilaiden muistitietoon, eli kyseessä on oppilaiden tulkintaa menneestä. Makkosen (2009, 16) mukaan juuri muistitieto luo kuvaa siitä, mikä yksittäisten kokemusten merkitys on tutkittavalle ollut. Myös Alanko (2010) puoltaa muistitiedon hyödyntämistä erityisesti osallisuustutkimuksessa – osallisuus muodostuu kokemusten kautta syntyvistä tunteista ja merkityksistä sekä oman roolin koetusta tärkeydestä (Alanko 2010, 59).

Raportoinnissa päädyin esittämään teemat tutkimuskysymyksiin luontevasti sulautettuina. Raportointi Tutkimuksen tulokset -luvussa etenee tutkimuskysymysten mukaisesti oppilaiden aiemmista osallisuuden kokemuksista omaan suunnitteluprosessiin ja lopuksi kauaskantoisempaan, osallistavan koulun käytänteiden ideointiin. Koska näkemykset osallisuudesta ja erityisesti yhteisestä suunnitteluprosessista olivat tutkituilla melko yhteneväisiä, en ole kokenut tarpeelliseksi luoda tutkittaville omia profiileita. Pattonin (2002) mukaan jokaisen tutkittavan henkilökuvaus ja oma profiili ovat tarpeellisia silloin, kun tutkimuksen keskiössä on yksilöiden erilaiset, toisistaan poikkeavat kokemukset samasta ilmiöstä (Patton 2002, 438). Koska osallisuus ja siihen liittyvät teemat eivät herättäneet tutkittavissa juurikaan keskenään vastakkaisia tai ristiriitaisia kokemuksia, en ole luonut tutkittaville omia profiileita. Enemminkin tutkittavien keskuudessa vallitsi ”kollektiivinen halu” päästä vaikuttamaan ja osallistumaan enemmän kouluyhteisön päätöksentekoon. Tulosten raportoinnissa olen halunnut saada tutkittavien äänet kuuluviin mahdollisimman laajasti myös yksittäisiä aineistokatkelmia tarkastelevalla otteella.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullinen tutkimus lähtee liikkeelle niin sanotun luonnollisen tilanteen perusoletuksesta. Sen tiedonkeruumenetelmät, kuten haastattelu, lähentelevät

arkielämän vuorovaikutustilanteita, ja tämän vuoksi tutkimuseettiset kysymykset korostuvat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132, 125.) Tutkimuksen luotettavuus koostuu esimerkiksi hyvien tieteellisten käytäntöjen, kuten rehellisyyden, huolellisuuden ja raportoinnin tarkkuuden sekä asiaankuuluvien lähdeviitteiden merkitsemisen noudattamisesta. Laadullisessa, ihmisiä tutkivassa tutkimuksessa on aina myös syytä tarkastella tutkimuksen eettisiä periaatteita. Näitä ovat esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus sekä tutkittavien yksityisyys ja tietosuoja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2018.)

Tutkimusprosessin läpinäkyvä raportointi ja eteneminen ovat olennainen osa luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Yhtäläillä tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, kuinka tutkija perustelee tekemänsä valinnat ja kuvaa tutkimuksensa kulun (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Tutkimusprosessini lähti liikkeelle aiheesta jo tehtyyn tutkimukseen tutustumisella ja teoreettisen viitekehyksen vaiheittaisella laatimisella. Teoreettisen viitekehyksen edetessä ajatus oman tutkimuksen tarkasta kohteesta alkoi hahmottua. Halusin tuoda osallisuuden teeman osaksi myös aineiston keruuta, ja näin ollen päädyin toimintatutkimuksen piirteitä sisältävään tapaustutkimukseen, jossa oppilaat pääsivät itse suunnittelemaan musiikin tunnin. Tutkimusprosessini on edennyt vaiheittaisesti pidemmän ajan saatossa, ja näkökulman tarkentumisen sekä tutkimusaiheeseen perehtymisen ja sen syvällisemmän ymmärtämisen kannalta olen kokenut hitaamman prosessin toimineen tämän tutkimuksen kohdalla hyvin. Aineiston keruuta toteutettaessa minulla tutkijana on ollut kattava tieto osallisuudesta ja siihen liittyvistä teorioista ja käsitteistä. Aineiston analyysi, tulosten raportointi ja teoriataustan täydentäminen ovat kulkeneet tutkimusprosessissa osittain rinnakkain, mutta pohdinnan olen laatinut viimeisenä osana tutkimusprosessia.

Laadulliseen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy kysymys tutkimuksen puolueettomuudesta. Puolueettomuuteen vaikuttaa esimerkiksi se, kuunteleeko tutkija aidosti tutkittavaa vai suodattaako hän tiedonantajan kertomuksen omien näkemystensä ja arvojensa läpi. Koska laadullisen tutkimuksen piirissä ei läh-

tökohtaisesti ajatella vallitsevan yhtä ainoaa todellisuutta, eivät määrällisen tutkimuksen parissa syntyneet, luotettavuutta mittaavat validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet ole ihanteellisia mittareita laadulliselle tutkimukselle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Yhtäläillä tutkijan oma positio tulee tiedostaa – tutkimusta ei tehdä arvotyhjiöstä käsin ja tutkimus on tekijänsä näköinen (Kuusisto-Arponen 2007, 238). Laadullisen tutkimuksen parissa on luotettavuuden piiriin on luettu hieman erilaisia ulottuvuuksia tutkijan näkökulmasta riippuen. Esimerkiksi Tynjälän (1991) mukaan luotettavuuden osatekijöitä ovat tutkimuksen totuusarvo, sovellettavuus ja neutraalisuus, kun taas Eskola ja Suoranta (1996) painottavat tutkittavien käsitysten ja tutkijan tekemien käsitteellistämisen vasaavuutta sekä tulosten siirrettävyyttä eri kontekstiin tietyin ehdoin.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa myös aineiston keruun tarkka raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Tässä tutkimuksessa on raportoitu, miten ja millä menetelmillä aineisto on kerätty sekä selvennetty, miten aineisto on tallennettu. Myös tiedonantajat ja heidän päätymsensä kohdejoukoksi on raportoitu niin, että tutkittavien anonymiteetti säilyy. Analyysin raportointi selventää lukijalle sitä, miten tutkimusaineisto on järjestetty ja miten siitä on saatu tutkimustulokset. Aineiston tarkka kuvaaminen sekä tutkimusselostetta rikastuttavat aineistokatkelmat, johdonmukainen analyysi ja sen raportointi selventävät sitä, miten tutkija on päätenyt esittämiinsä johtopäätöksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 232).

Tutkijan tulee tehdä selväksi se, miksi valittu tutkimusaihe on tärkeä. Tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys, ja tutkijan täytyy perustella aihevalintansa. Aiheen valintaan kuuluu eettinen pohdinta siitä, millaisena käsiteltävä ilmiö lähtökohdaltaan nähdään ja kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Osallistavan kasvatuksen tutkimuksen ja käytännön toteutuksen tarve on kummunnut monesta lähteestä. Suomalaisnuorten osallistumisaktiivisuus ja käsitykset omista kyvyistään yhteiskunnallisina toimijoina ovat kansainvälisessä vertailussa alhaisia (Mehtäläinen ym. 2017) samalla kun tutkijat peräänkuuluttavat enemmän osallisuustutkimusta (ks. Alanko 2010). Myös uusi POPS (2014) edellyttää osallistavaa ja aktiiviseen kansalaisuuteen

tähtäävää kasvatusta entistä enemmän. Osallisuus nähdään aiemman tutkimustiedon valossa positiivisena, oppilaita koulunkäyntiin ja yhteiskuntaan sitouttavana ilmiönä. Tutkijan on kuitenkin pystyttävä tarpeen tullen kyseenalaistamaan tämä ajatus ja tarkastelemaan aineistosta nousevia tiedonjyviä suurella herkkyydellä. Tutkimusta ei voi tehdä täysin objektiivisesti ja tutkija tarkastelee maailmaa omista arvolähtökohdistaan.

Tutkimusetiikan periaatteiden mukaisesti tutkittaville on selvitetty tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät lapsille ymmärrettävällä kielellä. Tutkimustilanteessa oppilaille näytetyt diat ovat nähtävissä liitteissä (Liite 3). Yhtälailla tutkimus on ollut osallistujille vapaaehtoista, ja oppilas olisi halutessaan voinut keskeyttää tutkimukseen osallistumisen missä vaiheessa tahansa. Tutkimustieto on käsitelty luottamuksellisesti eikä niitä ole luovutettu ulkopuolisille. Myös tutkittavien anonymiteetin säilyminen on turvattu. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 131.)

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Oppilaiden kokemuksia osallisuutensa toteutumisesta kouluarjessa

Oppilaat kokivat omat vaikutusmahdollisuutensa melko pieniksi jokapäiväisessä kouluarjessaan. Tutkimuksen kartoittavan alkukyselyn (n=15) mukaan suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista koki keskeisimmäksi vaikutuskanavakseen toiveiden esittämisen opettajalle. Vain neljä oppilasta koki, että toiveiden esittämisellä on ollut vaikutusta. Viisiportaiseen osallisuuden tikapuumalliin (Horelli 1994, 39) sijoitettuna oppilaiden kokemukset heijastelevat kolmella alimmalla osallisuuden portaalla liikkumista - lapset sopeutuvat olemassa oleviin aikuisten luomiin malleihin, lapsia kuullaan tai lapset pääsevät osallistumaan opettajan ideointiin ja esimerkiksi heidän toiveitaan otetaan huomioon. Näin ollen osallisuuden ylimmät asteet, lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyö sekä lasten oma suunnittelutyö, jossa aikuiset ovat apulaisina, eivät oppilaiden mielestä juurikaan toteutuneet heidän kouluarjessaan.

No ei hirveesti [ole saanut vaikuttaa] muuta ku oon saanu esittää toiveita ja joskus ne on toteutunu ja tällei. (H5)

Yleensä siis jos kysyy ni sitten kyllä vaikuttaa, mutta se ei välttämättä mee ihan täysin läpi. (H1)

Kuten aineistokatkelmista käy ilmi, oppilaiden vaikuttaminen kouluarjen kysymyksiin on riippuvaista heidän omasta aktiivisuudestaan ja aloitteellisuudestaan. Oppilaskuntatoiminnan lisäksi muita oppilaiden kuulemiseen tai oppilaiden aktiiviseen omaan ideointiin tarkoitettuja malleja ei ollut käytössä kyseisessä luokassa. Oppilaat kuitenkin esittivät toiveita uusista vaikutuskanavista, joista lisää luvussa "Keinoja osallistavan koulukulttuurin luomiseen".

Iso osa koulun toimintaa ja koulukulttuuria on koulun omat järjestyssäännöt, joita oppilaiden pitäisi olla mukana laatimassa yhdessä koulun henkilökunnan kanssa (Opetushallitus 2014, 35). Haastattelemani oppilaat eivät muistaneet, että olisivat osallistuneet koulun tai luokan sääntöjen laatimiseen mitenkään.

Koulun säännöt tulee suoraan opettajilta ja rehtorilta, ja meidän luokalla ei oo mun muistaakseni omia sääntöjä. (H10)

Oppilaat olivat yrittäneet tehdä joitakin aloitteita yksittäisten sääntöjen muuttamiseksi, mutta ne eivät menneet läpi:

Et me saatais ladata puhelinta luokassa. Mut ei me saatu, me yritettiin, me rehtorilta kysyttiin ja kaikilta, mut ei se oikein onnistunut. Perusteluna oli et siitä menee koulun sähköä hukkaan. (H7)

Ennen oli välipalalla että sai tarjota kaverille, mut sit se muutettiin, ni sit me pyydettiin sitä että sais taas tarjota kaverille, koska jos sen välipalapassin unohtaan, niin sit ei oo mitään välipalaa, mutta siis sitä ei suostuttu tekemään. (H1)

Lähes kaikki oppilaat halusivat merkittävästi kasvattaa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia sekä oppilaiden osallistumista koulun päätöksentekoon. Kouluarkeen vaikuttamisen ja siitä muodostuvan osallisuuden kokemuksen olen jakanut kolmeen teemaan: oppitunteihin vaikuttamiseen, koulun tapahtumiin liittyvään oppilaiden omaan suunnittelutyöhön sekä koulun hankintoihin vaikuttamiseen sekä oppilaskuntatoiminnan kautta vaikuttamiseen. Tämän lisäksi käsittelen tässä luvussa oppilaiden aiempia kokemuksia osallisuutensa toteutumisesta musiikin tunneilla.

Taulukkoon 3 olen koonnut aineistosta löytyvät kuvaukset oppilaiden osallisuuden kokemuksista ja jaotellut ne osallisuuden viisiasteiselle portaikolle (Horelli 1994, 39) toiminnan sisällön mukaisesti:



TAULUKKO 3. Koonti oppilaiden osallisuuden kokemuksista osallisuuden portaikolle (Horelli 1994, 39) sijoitettuna.

| Osallisuuden taso                                | Toiminnan sisältö  |
|--|--|
| 5. lasten oma suunnittelu, aikuiset apulaisina   | luokan omat pisteet koulun tapahtumissa                              |
| 4. lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyö      | koulun tapahtumien suunnittelu                                       |
| 3. lasten osallistuminen aikuisten suunnitteluun | oppilaskuntatyö  |
| 2. lasten kuuleminen                             | työtavat, koulun hankintoihin vaikuttaminen                          |
| 1. lasten sopeutuminen valmiisiin suunnitelmiin  | oppituntien aiheet ja sisällöt, koulun säännöt, opetussuunnitelmatyö |

Taulukosta 3 näkyy, että kouluarkeen liittyvään vapaamuotoisempaan toimintaan sisältyy myös enemmän oppilaiden osallisuuden kokemuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi tapahtumiin tai juhliin liittyvä suunnittelutyö. Olen sijoittanut oppilaiden kokemusten mukaisen toiminnan kattokäsitteet Horellin (1994, 39) osallisuuden portaiden asteikolle sen mukaan, millä tasolla lapset ovat kokeneet osallisuutensa olevan. Koska osallisuus on myös subjektiivinen kokemus (ks. Hanhivaara 2006), voi sama kokemus näyttäytyä eri tasoisena toisen lapsen silmin. Tähän taulukkoon on pelkistetty kokemuksia osallisuudesta. Tämän kappaleen alaluvuissa raportoidaan yksityiskohtaisemmin, mihin jaottelu perustuu.

### 6.1.1 Oppitunteihin vaikuttaminen

Tässä alaluvussa käsittelen oppilaiden kokemuksia muihin kuin musiikin oppitunteihin liittyen. Oppitunnit muodostavat koulupäivän rungon, ja esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden tulisi osallistua toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa mukaisesti sekä opetussuunnitelman, koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan

suunnitteluun (Opetushallitus 2014 28, 35). Erityisesti oppituntien sisältöön tai suunnitteluun liittyvät vaikutusmahdollisuudet koettiin vähäisiksi. Oppilaat myös ilmaisivat lukuisia ideoita siitä, kuinka haluaisivat vaikuttaa oppitunteihin, mikäli heille annettaisiin siihen mahdollisuus. Erityisesti oppilaat kaipaivat mahdollisuutta vaikuttaa oppituntien työtapoihin. Osa oppilaista koki, että tunneilla sai välillä hieman vaikuttaa joihinkin asioihin, mutta vaikutuksen kohteet miellettiin melko vähäpätöisiksi. Esimerkiksi H1 kuvaa vaikutusmahdollisuuksien rajautumista valmiiksi luotuihin malleihin, jossa opettaja päättää yksin aina sen, mitä tehdään, mutta oppilas voi välillä vaikuttaa siihen, miten hän asian tekee.

No kyllä se on voinu olla sillein että saa vaikka päättää että lukeeko pulpettikirjaa tai tekeekö jotain muuta, mut en mä oo varma et onks se hirveen iso asia, et sellasia pieniä. (H8)

No omasta mielestäni en kyllä mitenkää hirveesti oo voinut vaikuttaa oppitunteihin, siis jotain oon joskus saanu päättää että miten teen, mutta en yhtään että mitä teen. Mut ihan tavallisella oppitunnilla ei oo niinku minkäänlaista mahdollisuutta vaikuttaa. (H1)

Haluisin vaikuttaa oppitunteihin enemmän, et sais päättää esimerkiks työskentelytapoja, et millä oppi helpoiten. (H5)

No käsityössä ois niinku hauskaa, jos sais päättää periaatteessa et mitä tekis, ja vois mennä kysymään opettajalta että onko se mahdollista. (H1)

Oppilaat nostivat myös esiin kokemuksiaan niistä hetkistä, kun ovat päässeet vaikuttamaan oppituntien sisältöön tai omaan työskentelytapaansa. Yksi oppilas mainitsi valinnaisaineet oman mielenkiinnon kanavoimisen muotona. Muutamalla oppilaalla oli kokemuksia siitä, että käsityössä työn toteutukseen oli saanut vaikuttaa jonkin verran itse, joskin opettaja päätti aina tehtävän työn. H12 taas kuvasi, kuinka oli saanut omalla aloitteellaan vaikuttaa espanjan sanakoekäytäntöihin.

Sitten käsityössä saa vaikuttaa enemmän, esim. saa päättää väriä ja tämmöstä, mutta ei siltikään päättää että mitä tekee. (H1)

Mä oon ehottanut sellasta että tehään toisillemme ne sanakokeet ja sitten siitä tulee paljon kivempaa siitä espanjan opiskelusta muutenkin, ja se on nytten seuraavalla tunnilla meillä se sanakoe. (H12)

Osallisuus muodostuu sekä oppilaan kokemuksesta oman roolinsa tärkeydestä että yhteisöön kuuluvuuden tunteesta (Gretschel 2002 50, Hanhivaara 2006, 30). Jokainen haastateltava koki olevansa osa luokkayhteisöä ja luonnehti luokan yhteishenkeä hyväksi. Osallisuuteen kuuluu kuitenkin yhtäläillä mahdollisuus vaikuttaa itseään ja yhteisöään koskeviin asioihin, ja tähän oppilaat lähes yksimielisesti kaipasivat lisää vaikutusmahdollisuuksia. Vain yksi haastateltavista kyseenalaisti sen, että oppilaiden pitäisi voida vaikuttaa oppituntien sisältöön tai suunnitteluun.

H7: Kaikkeen pystyy vaikuttaa mihin oppilaiden tarvii vaikuttaa.

*Tutkija: Koetko sä että oppilaiden ei tarvitse vaikuttaa kaikkeen?*

H7: No joo koska ne on varmaan päätetty sillä lailla miten ne on varmaan hyvä toteuttaa. Ei niihin oppitunteihin oikeestaan tarvii vaikuttaa ku ne varmaan menee sen opetussuunnitelman mukaan. (H7)

Mikäli edes osalla oppilaista on se käsitys, että opetussuunnitelma kieltää oppilaiden osallistumisen kouluarjen suunnitteluun, on osallisuuskasvatusta syytä kehittää ja aktiiviseen kansalaisuuteen tähtäävää kasvatusta täsmentää. Toisaalta tämä luokan yleisestä mielipiteestä eroava näkemys voidaan nähdä tervetulleena kriittisenä ajatteluna. Kuitenkin valtaosa oppilaista ilmaisi selkeästi toiveen vaikutusmahdollisuuksiensa parantamisesta ja lähes kaikki suhtautuivat innostuneesti ajatukseen siitä, että oppilaat osallistuisivat tuntien suunnitteluun. Oppilaat toivat myös esiin tuntien suunnitteluun liittyvän vastuun ja idean siitä, että opettajan kanssa voitaisiin yhdessä laatia kriteerit ja tavoitteet suunniteltavalle tunnille tai kokonaisuudelle. Aineistossa nousi myös esille aihepiiriltään opetussuunnitelmatyöhön liittyviä toiveita. Oppilaat halusivat esimerkiksi keskustella siitä, minkä verran mitäkin ainetta opiskellaan.

No oishan se kiva sillei jos vaan pystyis joskus osallistumaan tuntien suunnitteluun, ni kyllä määhän lähin sillei reippaasti mukaan ja kokeilemaan. Mun mielestä just alakoululaisille ja yläkoululaisille vois olla vähän kivempaa jos me ite saatais vähän suunnitella ja päättää mitä me tehdään noilla tunneilla. Ja sitten että me saatais [musiikin tunneilla] päättää se biisi ja soittimet eikä sillei että joku toinen päättää ne meidän puolesta. (H10)

Haluaisin vaikuttaa joihinkin kouluaineisiin ja kuinka paljon sitä on. Kuoro voisi myös olla vapaaehtoinen. (K3)

### 6.1.2 Koulun tapahtumiin liittyvä oppilaiden suunnittelutyö sekä koulun hankintoihin vaikuttaminen

Korkeimmalla osallisuuden tasolla toimittiin oppilaiden kokemusten mukaan erilaisten tapahtumien ja retkien suunnittelussa ja järjestelyissä. Oppilaiden vastausten perusteella esimerkiksi kouludiskon, Nenäpäivän ja luokkaretken suunnittelussa oli sekä oppilaiden ja opettajan yhteistä suunnittelutyötä että oppilaiden omaa suunnittelutyötä. Osallisuuden tikapuumallissa tämä tarkoittaa osallisuuden korkeimmilla portailla, neljännellä ja viidennellä tasolla toimimista. Horellin (1994, 39) mukaan vasta neljännellä tasolla (lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyö) osallistuminen muuttuu aidoksi osallisuudeksi.

Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia kartoitettaessa miltei kaikki oppilaat nosivat ensimmäisenä esiin juuri erilaisten tapahtumien suunnittelun ja toteutuksen. Näyttää siltä, että esimerkiksi oppituntien tai oppisisältöjen sijaan juuri tapahtumat mielletään luontevaksi tavaksi antaa oppilaille suunnitteluvastuuta. Tapahtumien ja retkien toteutukseen näyttää myös liittyvän oppilaiden yhteistä päätöksentekoa, kuten äänestämistä.

Noo, kyllä me sillei vähän saadaan [vaikuttaa], just näitä luokkaretkiä ku meillä on ollu ni me ollaan niihin saatu vaikuttaa, ja sitten viime vuonna kun meillä oli meidän koulun disko, ni me saatiin vaikuttaa siihen, et miten me se järjestetään ja mitä me sinne tehdään. (H10)

No meillä on jotain koulun diskoja tai semmosia Nenäpäivä-tapahtumia, ni niissä me ollaan aikalailla saatu järjestää ne ite. (H7)

No, joskus Nenäpäivänä me saatiin ite päättää et mitä pisteitä tehdään. (H11)

Ja sit luokassakin niinku esim. meidän piknik-päivä, me saatiin päättää mitä me tehään ja siinäkin me äänestettiin. (H6)

Ja sit me saadaan äänestää, jos on joku tapahtuma, ni mikä on vaikka luokan pukuteema. (H1)

No meillä on ollu leirikoulu ni me ollaan sitä paikkaa saatu vähän ehkä päättää. (H4)

Oppilaat muistelivat tapahtumiin liittyviä vaikutusmahdollisuuksiaan pitkänkin ajan takaa. Tämä voi viestiä siitä, että annettu suunnitteluvastuu on tuntu-

nut merkitykselliseltä, mutta toisaalta myös siitä, että tällaisia mahdollisuuksia tulee melko harvoin kouluarjessa vastaan. Esimerkiksi kerran vuodessa järjestettävä Nenäpäivä ja siihen liittyvä oppilaiden oma suunnittelutyö toistui lähes kaikissa vastauksissa. Yhtälailla myös oppilaiden näkökulmasta mieleenpainuvat ja merkitykselliset retket ja leirikoulut ovat olleet osittain oppilaiden suunnittelempia.

Tapahtumien ja retkien lisäksi oppilaat kokivat saaneensa jonkin verran vaikuttaa koulun hankintoihin ja esimerkiksi ulkoiluvälineisiin. Oppilailla oli kokemuksia koulun hankintoihin liittyvistä toiveista, jotka olivat toteutuneet. Oppilaat olivat pyytäneet esimerkiksi lisää säkkituoleja kouluun ja tämä pyyntö oli toteutettu. H7 antaa kuitenkin ymmärtää, että oppilaat ovat saaneet äänensä kuuluviin vasta, kun heiltä on henkilökunnan taholta kysytty asiasta mielipidettä.

No kaikesta ei kysytä mielipidettä, mut sit just vaikka jos me halutaan lisää säkkituoleja, ni me ollaan saatu niistä vastata jos on kysytty. (H7)

Näin ollen oppilaat ovat toimineet koulun hankintoihin vaikuttamisessa korkeintaan osallisuuden viisiportaisen asteikon tasolla kaksi (lasten kuuleminen). Oppilaita on kuultu pääsääntöisesti silloin, kun heitä on haluttu kuulla. Läpi menneet toiveet olivat kuitenkin tuoneet haastateltaville positiivisia kokemuksia vaikuttamisesta.

### **6.1.3 Oppilaskuntatoiminnan kautta vaikuttaminen**

Oppilaskuntatoiminta on keskeinen kouludemokratian muoto. Jokainen tutkimukseen osallistunut oppilas mainitsi oppilaskunnan yhtenä vaikuttamisen kanavana. Esimerkiksi vastauksena ensimmäisen haastattelukysymykseen ”Miten olet voinut vaikuttaa sinua koskeviin asioihin täällä koulussa?” moni oppilas nosti ensimmäisenä esille juuri oppilaskunnan kautta vaikuttamisen. Oppilaskuntatoiminta on edustuksellisen demokratian muoto, jossa jokainen luokka valitsee edustajansa koulun oppilaskuntaan. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista lähes puolet olivat jossain vaiheessa koulutaivaltaan olleet luokkansa

oppilaskunnan edustajia ja kaksi heistä edusti parhaillaan luokkaansa oppilaskunnassa.

*Tutkija: Miten olet voinut vaikuttaa sua koskeviin asioihin täällä koulussa?*

H3: No meillä on just se oppilaskunta, ni ne voi sit just kysyä ne meidän luokan oppilaskunnan jäsenet luokassa meiltä jotain ehotuksia. (H3)

Se on hirveen helppoa jos sä sanot luokan oppilaskunnan jäsenelle et voitko viedä tän asian oppilaskuntaan ja sit se niinku vie sen, et se on tosi helppoa, ku periaatteessa sun ei tarvii ku pyytää. (H8)

Joo mun mielestä ku esim. --- ja --- on oppilaskunnassa ni ne pystyy ihan helposti vaikuttamaan, jos ne esim. kysyy meiltä juttuja et mitä mieltä me ollaan niihin. (H9)

Osa oppilaista toi esille edustukselliseen demokratiaan liittyvän problematiikan. H8 kuvaa tilannetta, jossa hänestä on tuntunut, ettei hän saa omaa ääntään kuuluviin, mikäli hän ei ole keskustelussa olevasta asiasta samaa mieltä luokan enemmistön kanssa. Esimerkiksi Alangon (2010, 69–70) mukaan oppilaskunta-toiminnan keskeisenä ongelmana on nähty se, ettei toiminta ole koko kouluyhteisöä läpileikkaavaa demokratiaa ja että oppilaskunnan vaikutusmahdollisuudet ovat rajattuja.

No en mä mun mielestä sillei hirveen paljon, on ollu sillei et luokalta on kysytty joka on mennyt oppilaskuntaan, mut siinä ei sit kokonaan ehkä mun ääntä oo välttämättä. Jos kysytään vaikka että ketkä kannattaa tätä ja mä kannatan sitä toista, jota ei kannateta niin paljon, ni ei siinä vaiheessa voi ollenkaan vaikuttaa. (H8)

Oppilaskuntatoimintaan osallistuneet oppilaat kokivat vaikutusmahdollisuutensa muita oppilaita paremmiksi. Esimerkiksi H10 kuvaa oppilaskunnan kautta vaikuttamista helpoksi. Hänellä on myös kokemusta koko kunnan tason vaikuttamisesta Pikkuparlamentin muodossa. Oppilaat olivat yksimielisiä siitä, että oppilaskunnalla on vaikutusvaltaa, joka tosin on rajattu tiettyihin aihepiireihin.

H10: No siis mulla on sillei et mä saan aika hyvin mun mielipiteeni kuuluviin koska mä oon oppilaskunnassa mutta sitten en mä silti sillei kaikkea päätä. Että meiltä tulee ideoita, ja sitten ne pistetään opettajille eteenpäin.

*Tutkija: Mihin asioihin voitte siellä oppilaskunnassa vaikuttaa?*

H10: No esim. näitä koulun yhteisiä tapahtumia ja sitten jos on just jotain tyyliin kutosten juttuja tai pikkuparlamentteja tai suuristuntoja. Pikkuparlamenttissahan siis pääsee juttelemaan niille kaupungin päättäjille, ni siellä on päässy aika helposti vaikuttamaan. (H10)

No se [oppilaskunnassa toimiminen] oli ihan kivaa, me päätettiin uusista sohvista ja selasta. (H4)

No mä oon oppilaskunnan hallituksessa, ni sitä kautta oon voinut vaikuttaa joihinkin asioihin mut kaikkeen ei oo voinut vaikuttaa. (H7)

*Tutkija: Miten oot aikasemmin voinut vaikuttaa koulussa sinua koskeviin asioihin?*

H6: No esim. kun mä oon ollu oppilaskunnan hallituksessa ni siinä on voinu vaikuttaa.

*Tutkija: Mihis asioihin siellä on voinu vaikuttaa?*

H6: No esim. kaikki välituntivälineet ja tällaset. (H6)

Oppilaskunta pystyi nostamaan esille oppilaiden aloitteita, jotka vietiin eteenpäin opettajakunnalle ja rehtorille. Oppilaskunta pystyi vaikuttamaan myös koulun tapahtumiin sekä hankintoihin, kuten välituntivälineisiin tai sohviin. Kuitenkaan esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön, koulun sääntöihin tai oppituntien sisältöön liittyviin asioihin oppilaskunnalla ei koettu olevan vaikutusvaltaa.

#### **6.1.4 Oppilaiden kokemuksia osallisuutensa toteutumisesta musiikin-tunneilla**

Kuten muillakin oppitunneilla, myös musiikin tunneilla päätös oppitunnin sisällöstä tuli useimmiten opettajalta – näin ollen Horellin (1994, 39) osallisuuden portaikolla toimittiin useimmiten joko tasolla yksi tai kaksi. Oppilailla ei tavallisesti ole mahdollisuutta vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon, joskin joitakin poikkeuksia löytyi. Osa oppilaista kuitenkin koki vaikuttamismahdollisuutensa musiikin tunneilla hieman paremmiksi kuin muiden aineiden oppitunneilla. Musiikin tunneilla pääsi välillä vaikuttamaan esimerkiksi siihen, mitä soitinta soittaa.

Nythän meillä on sulle et ope päättää ne biisit ja että usein se päättää myös et mitä me soitetaan sillä tasolla mitä me osataan. (H10)

No siinä [musiikissa] saa päättää, se on oikeestaan aika vapaampaa. Siinä saa päättää että mitä sä haluat soittaa ja joskus saa päättää mitä lauletaan tai jotain tämmöstä. Yleensä biisit tulee opettajalta, joskus on saatu päättää mutta ei mitenkään usein. (H1)

Kuten muidenkin oppiaineiden kohdalla, myös musiikin tunteihin haluttiin vaikuttaa enemmän. Useat oppilaat ilmaisivat toiveen siitä, että erityisesti musiikin tuntien sisältöihin vaikuttaminen tuntuisi merkityksekkäältä, sillä he

opiskelevat musiikkiluokalla. Musiikin oppituntien nähtiin myös sisältävän helppoja vaikutuskohteita, kuten kappale- tai soitinvalintoja.

Sain tuoda omia ideoitani yhteen kappaleeseen mitä soitettiin. (K14)

Musiikissa kun me ollaan tehty sellasta yhtä biisiä et ollaan kysytty et miten se lopetus ois meidän mielestä paras, tai sellasia asioita. (H12)

Oppilaat olivat joskus saaneet osallistua esittämänsä kappaleen sovitukselliseen viimeistelyyn. Opettaja oli kysynyt luokalta, miten kappaleen lopetus voitaisiin toteuttaa. Oppilaat esittivät vaihtoehtoja, joista luokka valitsi yhden. Aineistosta ei löytynyt muita mainintoja musiikin luovaan tuottamiseen tai sovittamiseen liittyvistä kokemuksista.

## **6.2 Oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan itse suunnittelemlallaan musiikintunnilla**

### **6.2.1 Kokemukset suunnitteluprosessista**

Musiikintunnin suunnittelu sekä varsinainen tunti toteutettiin kahden päivän aikana. Kun aluksi kerroin luokalle, että oppilaat tulevat suunnittelemaan unelmiensa musiikintunnin, oli vastaanotto riemukas ja jopa epäuskoinen. Moni oppilas varmisteli monta kertaa, että pääsevätkö he todella itse päättämään tunnin sisällöstä. Jo ensireaktioista oli havaittavissa se, kuinka merkityksellistä ja innostavalta oppilaille annettu vastuu heistä tuntui.

Kartoittavassa alkukyselyssä tiedusteltiin aikaisempiin musiikintunteihin liittyvien vaikutusmahdollisuuksien lisäksi sitä, millainen oppilaiden unelmien musiikintunti olisi. Vastauksissa toistui halu saada vaikuttaa tunnin sisältöön. Eriyisesti bändisoitto ja siihen liittyviin kappalevalintoihin vaikuttamista toivottiin. Tämän lisäksi toiveissa oli, että biisejä voitaisiin itse sovittaa. Myös eri soitimiin tutustumista sekä esiintymisiä toivottiin.

Käytettäisiin erikoisia soittimia. Oppilaat saisivat päättää biisit ja sovittaa biisejä itse. (K4)

Soitettaisiin kivoja biisejä ja oppilaat saisivat päättää mitä soitetaan. (K6)



No kaikki soittaisi jotain biisiä haluamalla soittimella tai laulamalla ja saatais pitää keikkoja toisille oppilaille. Keikkoja siis vapaaehtoisesti eli ei rahaa tai muuta. Myös esityksiä koko koululle. (K10)

Suunnitteluprosessin oppilaat ottivat selkeästi hyvin tosissaan. Pienryhmissä käytiin keskustelua siitä, mitä tavoitteita eri ideat tukisivat. Yhdessä ryhmässä pohdittiin, että mikäli jokainen oppilas saisi itse valita soittimensa musiikintunnilla, haluaisivatko kaikki saman soittimen ja miten sellainen tilanne voitaisiin välttää. Jokainen pienryhmä valitsi lopulta kolme ideaa musiikintunnille. Suunnitteluvaihe koettiin mukavana ja pienryhmätyöskentelyssä oppilaat kokivat saavansa oman äänensä kuuluviin. Oppilaiden mielestä ryhmässä vallitsi myös keskinäinen kunnioitus ja kaikkien ideat otettiin huomioon. Ryhmän puheenjohtaja piti huolen, että kaikki osallistuivat keskusteluun, ja kenenkään mielestä kukaan pienryhmän jäsenistä ei jäänyt suunnittelutyöstä ulkopuolelle. Luokan hyvän yhteishengen nähtiin myös vaikuttavan positiivisesti suunnittelun sujumiseen.

Sain vaikuttaa tunnin suunnitteluun hyvin, koska sain ääneni kuuluville pikkuryhmässä ja toiveemme otettiin huomioon. (K6)

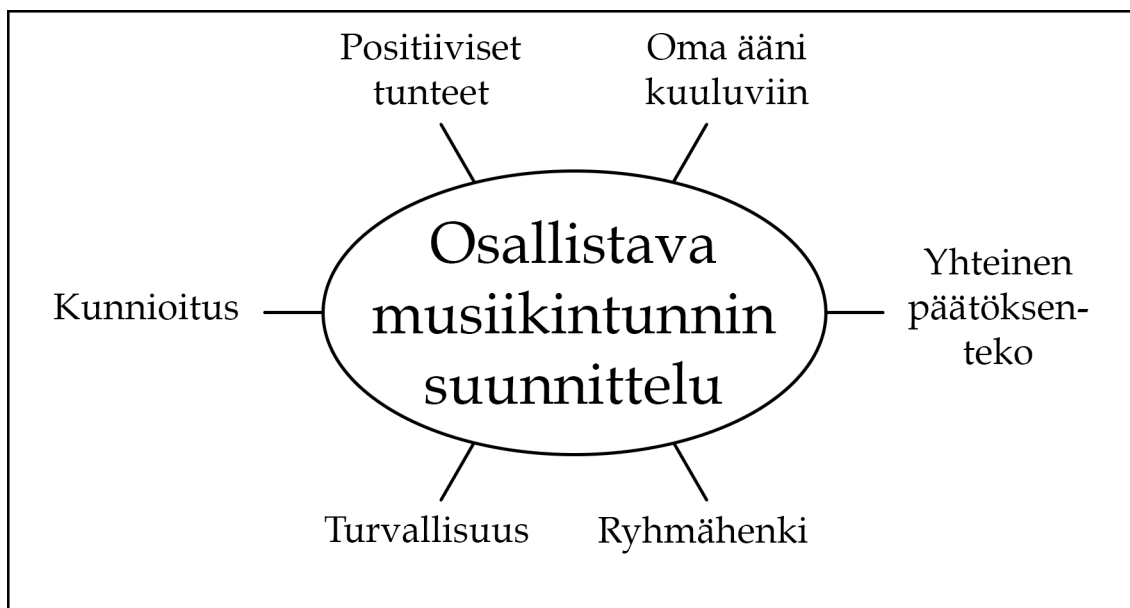
Sai omat ideat kuuluviin ja sillei musta tuntu et aika hyvin sillei kaikki muutkin sai, et sillei yhdessä päätettiin. (H2)

No se oli ihan hauskaa, se tuntu että saa ite päättää kerranki jostain niinku oikeesti. (H1)

Oli super kivaa vaikka aluksi luulin, että tämä olisi vain ihan tylsä tunti, mutta ei ollutkaan. Pääsin ekaa kertaa vaikuttamaan musatunteihin. (K10)

Joo, musta tuntu et me saatiin ne jutut mitä me suunniteltiin pikkuryhmässä niin että niitä kuunneltiin mutta myös kunnioitettiin, ja kaikkien ideoita kunnioitettiin ja meillä oli siinäkin kans tosi hyvä yhteishenki. (H12)

Mun mielestä se oli tosi kiva ja se oli just kiva kun se oli luokan kaa, ja must tuntu että meillä on jotenkin tosi hyvä ryhmähenki ni se oli hirveen kiva, ku kaikki ideoitiin siinä, se oli hirmu rento ja mukava, turvallinen. (H8)



KUVIO 5. Kooste osallistavaan musiikintunnin suunnitteluun liittyvistä pääluokista.

Kuvioon 5 olen koonnut aineistolähtöisestä luokittelusta nousseet pääluokat musiikintunnin osallistavaan suunnitteluprosessiin liittyen. Oman äänen kuuluksi tuominen, yhteinen päätöksenteko, hyvä ryhmähenki, turvallisuus, keskinäinen kunnioitus ja positiiviset tunteet toistuivat oppilaiden vastauksissa, kun he kuvailivat kokemuksiaan suunnitteluprosessista. Yhteisen suunnitteluprosessin lopputulokseen oppilaat olivat tyytyväisiä. Pienryhmien toiveet vastasivat oppilaiden kyselyssä esittämiä toiveita unelmien musiikintunnille. Kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että lopullinen tuntisuunnitelma vastasi heidän suunnitelmiaan ja jokaisen pienryhmän toiveet huomioitiin siinä. Lopulliseksi suunnitelmaksi valikoitui musiikintunti, joka sisälsi alkulämmittelyleikin sekä bändisoittoa. Kappaleeksi oppilaat valitsivat Michael Jacksonin Billie Jean -klassikon. Tunnin tavoitteeksi määriteltiin uuteen kappaleeseen tutustuminen sekä omien yhtyesoittotaitojen kehittäminen.

### 6.2.2 Oppilaiden suunnitteleman musiikin tunnin toteutus

Yhdessä suunniteltua musiikintuntia kuvailtiin esimerkiksi adjektiiveilla iloinen, hauska, mukava, positiivinen ja energinen. Kyseinen tunti koettiin hauskempana ja iloisempana kuin musiikin tunnit normaalisti. Keskeinen syy tähän erityiseen positiiviseen lataukseen oli oppilaiden mielestä itse tehty suunnitte-

lutyö. Vaikka ulkoisesti tunti ei ollut rakenteeltaan (alkulämmittely ja bändisoitto) tavallisista musiikin tunneista juurikaan poikkeava, näkivät oppilaat selkeän eron itse suunnittelemansa tunnin ja muiden musiikin tuntien välillä.

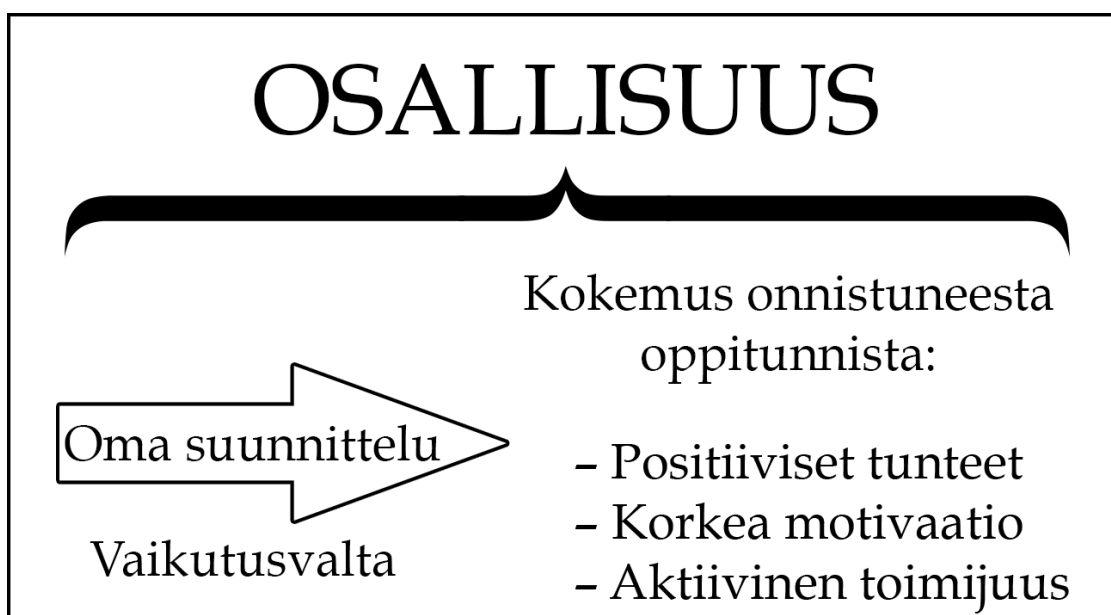
Sain päättää itse mitä soitan ja saimme päättää laulun. Meillä oli aika iso vaikutusvalta. (K10)

Siellä tunnilla oli semmonen keskittynyt iloisuus. (H1)

Yleensä musiikin tunneilla se ei oo ollu niin hauskaa kun tuolla. Tää oli tosi mukavaa! (H1)

Se tekee oppitunneistakin paljon kivempia kun on itse saanu olla vaikuttamassa siihen mitä siellä tehdään. (H12)

Olisi kiva jatkossakin päättää luokan kanssa, mitä tunnilla soitettaisi. (K2)



KUVIO 6. Oman suunnittelun yhteys positiivisiin kokemuksiin yhdessä suunnitellulta musiikintunnilta.

Kuviossa 6 havainnollistan oman suunnittelutyön ja siihen liitetyn vaikutusvalan kokemuksen yhteyksiä oppilaiden kokemuksiin yhdessä suunnitellulta musiikintunnilta. Koko suunnitteluprosessin ja tunnin toteutuksen oppilaat kokivat positiivisena ja innostavana projektina. Lähes kaikki oppilaat ilmaisivat

oma-aloitteisesti toiveen siitä, että tällaiselle toiminnalle saataisiin jatkoa. Oppilaat kokivat merkityksellisenä sen, että heidän suunnittelutyönsä toteutettiin, eikä suunnittelu ollut vain hypoteettista. Toteutusta pidettiin onnistuneena ja yhteisöllisenä, ja omia vaikutusmahdollisuuksia arvostettiin. Kokemuksiin tunnilta liitettiin kuvailuja positiivisista tunteista. Itse tehty suunnittelutyö vaikutti erityisesti oppilaiden motivaatioon kyseisellä tunnilla. Kaikki oppilaat kuvailivat motivaationsa ja innostuneisuutensa olleen tavallista korkeampi itse suunnitellulla tunnilla. Osallisuus koko prosessissa nosti motivaatiota ja oppilaiden toimijuus tunnilla oli aktiivista ja osallistuvaa.

No tossa oli itellä enemmän motivaatiota kun sai itse suunnitella sen tunnin. (H6)

Mulla oli ainakin hyvä motivaatio tehdä sitä ja sitten oli kivaa kun sai itse niinku ideoidakin siitä ni sitten tuli vielä sellanen lisäboosti siihen. (H12)

Motivaatio oli hyvä, korkeampi, koska me saatiin itse päättää, ni oli kivempi tehdä niitä mitä oli itse halunnut tehdä. (H11)

Mahdollisina kehityskohteina tunnin toteutukseen oppilaat listasivat melutason pienentämisen sekä tunnin keston pidentämisen. Muutamien oppilaiden mielestä tunnilla harjoitteluvaiheessa syntyi liikaa meteliä. Oman soittimen stemman harjoittelu on haastavaa toteuttaa niin, että jokainen saisi soittaa omissa rauhassa. Tähän oppilaat ehdottivat ratkaisuksi oppilaiden parempaa keskittymistä ja ohjeiden kuuntelua. Toisena kehityskohtana moni oppilaista mainitsi, että itsesuunniteltuja tunteja olisi voinut olla enemmän tai kyseinen tunti olisi voinut olla pidempi kuin normaali oppitunti (45 minuuttia). Kiinnostus laajempien kokonaisuuksien suunnitteluun nousi esiin monessa haastattelussa.

Oli hauskaa suunnitella yhdessä. Ja toteutus onnistui hyvin. Haluaisin jatkossa monipuolisempia tunteja ja ideointia. (K4)

## **6.3 Keinoja osallistavan koulukulttuurin luomiseen**

### **6.3.1 Oppilaat osaksi koulutyön suunnittelua**

Oppilaiden osallisuus oli heikoimmalla tasolla oppitunteihin liittyvässä vaikuttamisessa, sisältövalinnoissa ja suunnittelussa. Juuri näihin asioihin oppilaat

myös halusivat vaikuttaa eniten. Oppilaiden mukaan oma suunnittelutyö oli motivoivaa ja sitä olisi mielekästä toteuttaa myös jatkossa. Oppitunteihin haluttiin vaikuttaa niin työtapojen kuin sisältöpainotusten ja lukujärjestyksen rakenteen osalta. Osa oppilaista nosti oma-aloitteisesti esiin toiveen siitä, että säännöllisin väliajoin olisi yksi oppitunti, jonka teeman ja sisällön oppilaat voisivat suunnitella itse. Tunti voisi olla joko tyypillinen tietyn oppiaineen tunti tai vaihteeltaisesti se voisi käsitellä jotain tiettyä ilmiötä. Tällaisella tunnilla voitaisiin luontevasti pureutua oppilaita kiinnostaviin aiheisiin.

Musta ois hauska, jos vaikka joka viikko ois yks sellanen tunti, missä oppilaat sais päättää jonku aineen ja päättää mitä tehdään. (H6)

Ennen kaikkea oppilaat kaipasivat mahdollisuutta löytää ja hyödyntää itselle sopivimpia oppimisen tapoja. Metakognitiivisten taitojen vahvistaminen ja omien vahvuuksien hyödyntäminen nousivat esille oppilaiden toiveissa. Esimerkiksi itsenäistä urakkatyöskentelyä toivottiin. Urakkatyöskentelyssä oppilas voisi itse valita työtapansa ja -tahtinsa, ja opettaja varmistaisi, että työskentely sujuu. Moni oppilas ilmaisi toiveensa siitä, että itselle mieluisinta ja luontevinta opiskelutapaa voisi hyödyntää enemmän tunneilla. K5 kuvailee urakkatyöskentelyä, H12 kaipaava metakognitiivisten taitojen hyödyntämistä opiskelussa ja H4 toivoo lisää monipuolisia työskentelytapoja:

Haluaisin vapaata työskentelyä enemmän eli esim. opettaja antaa jonkun verran tehtäviä ja ajan milloin tehtävien pitää olla valmiit ja niitä tehtäviä saa tehdä omaan tahtiin. (K5)

No mun mielestä niitä pitäis enemmän ehkä lisätä sitä et kysyttäis enemmän ehkä et miten oppii parhaiten ja sitten esim. jos ite oppii parhaiten vaikka kuuntelemalla, ni ei tartteis lukee viittä kertaa sitä tekstiä jos sä et ite opi sitä sillei parhaiten vaan vois lukea just lukee sen koulussa ääneen tai kuunnella kotona cd:ltä jotain eri kielen juttuja, ku meillä ainakin espanjassa on cd:t saatu ja niitä on myös netissä. (H12)

No ehkä haluaisin vaikuttaa sillei et tehtäis enemmän kaikkea monipuolista opetusta ettei vaan aina lueta kirjasta jotain. Ehkä haluaisin just niinku silleen tota saada enemmän vaikuttaa siihen mitä täällä tehdään ja että kun tehdään jotain työtä, ni aina ei tartte kirjottaa wordiin, vaan vois vaikka kirjottaa käsin tai tehdä esityksen kaverin kanssa. (H4)

Joo kyl mun mielestä oppilaille voi antaa vastuuta [tuntien suunnitteluun], varsinki jos niinku alussa annettais jotkut pienet kriteerit että vaikka tuolla on ne tavoitteet sillä tunnilla. (H12)

Oppituntien suunnittelun nähtiin olevan mahdollista yhdessä opettajan kanssa. Esimerkiksi H12 ehdotti, että opettaja voisi määritellä tunnin tavoitteet ja asettaa kriteerit suunnittelutyölle, ja tämän jälkeen oppilaat voisivat yhdessä ideoida kokonaisuutta. Oppilailla oli vakaa usko siihen, että he olisivat tällaisen suunnitteluvastuun arvoisia. Aineiston mukaan on selkeää, että oppilaiden osallistuminen oppituntin suunnitteluprosessiin lisäsi heidän osallisuutensa kokemusta. Tutkimuksen tuloksiksi voidaan lukea uusi osallistavan suunnittelun malli, jota tutkimuksessa testasin. Malli osoittautui toimivaksi ja se tuotti oppilaille aitoja osallisuuden kokemuksia. Kyseistä mallia on helppo soveltaa niin eri oppiaineiden tuntien kuin laajempienkin oppimiskokonaisuuksien tai projektien suunnitteluun.

### 6.3.2 Vaikuttamisen kanavia osallisuuden tueksi

Koko koulun tasolla oppilaat kaipasivat enemmän selkeitä vaikutuskanavia. Oppilaat esittivät runsaasti ideoita siitä, miten he voisivat saada omaa ääntään enemmän kuuluviin. Esimerkiksi anonymia, netissä olevaa aloitealustaa ehdotettiin. Anonymiteettiä perusteltiin sillä, että se madaltaisi ujojen oppilaiden kynnystä esittää ideoita ja ottaa kantaa. Myös konkreettista toivomuslaatikkoa ehdotettiin. Laatikkoon voisi tuoda lapulla toiveita, jotka käytäisiin läpi esimerkiksi luokassa tai oppilaskunnassa. Myös luokassa tapahtuvia, organisoituja äänestyksiä yhteisistä asioista toivottiin.

Joo ehkä sillei et ei välttis kaikki ees uskalla ehottaa tai jos se aattelee et se on typerä ajatus, ni jotenkin se vois olla sillei et jonnekin nettiin vois laittaa nimettömänä jotain ehdotuksia. Et kysyittäis et mitä haluaisitte ja sais ehotella, ja sit se nimetön tapa. (H8)

No varmaan vois niinku olla sellanen että kaikki laittais johonkin laatikkoon ideoita ja sieltä nostettais niitä. (H4)

No joku sellanen äänestyshommeli, niitä vois olla vähän enemmän, vaikka säännöllisesti. Nykyään niitä on tosi harvoin. (H1)

Myös koulun rahankäytöstä oltiin kiinnostuneita, ja esimerkiksi toimivia kitara- ja bassovahvistimia toivottiin. Koulupäivien pituuteen ja erityisesti alkamisajankohtaan liittyviä toiveita tuli useita. Aikaiset aamuherätykset koettiin hankalina ja pitkät koulupäivät raskaina. Tämän lisäksi monet oppilaat halusi-

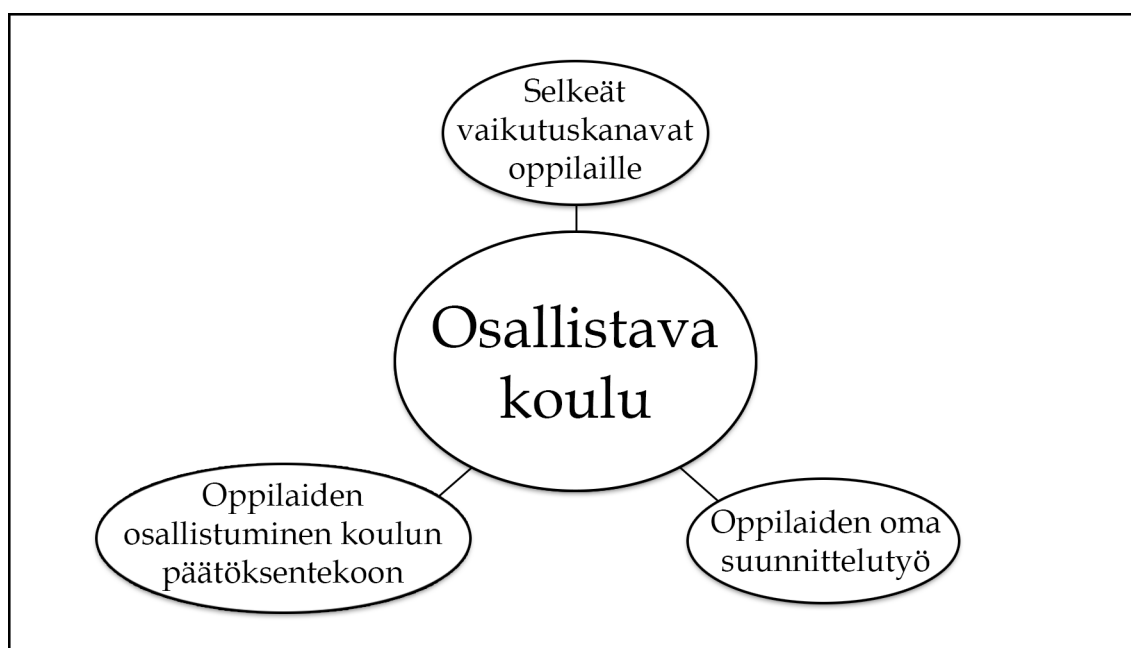
vat vaikuttaa välituntikäytänteisiin, kuten siihen, että osalla välitunneista voitaisiin olla sisällä ja esimerkiksi piirtää tai rentoutua. Myös lukujärjestykseen ja ryhmäjakoisiin haluttiin vaikuttaa. Kyseisessä koulussa on käytössä matematiikan tasoryhmät rinnakkaisluokkien kanssa, ja osa oppilaista toivoi, että matematiikan tunnit olisivat oman luokan kesken ilman taitotasoon perustuvaa jaotelta.

Jos saisin muuttaa jotain, niin sen että rahaa käytettäisiin enemmän tärkeisiin asioihin. Esimerkiksi toimivat vahvistimet. (K5)

Haluaisin vaikuttaa ainakin siihen, että miten pitkät koulupäivät on tai mitä aineita on minäkin päivänä. (K15)

Haluaisin vaikuttaa oppituntien sisältöön ja järjestykseen. Haluaisin myös, että matikan tunnit olisi omassa luokassa. (K12)

Ei olisi niin aikaisia (8) aamuherätyksiä ja siihen mitä tunnilla tehdään. (K6)



KUVIO 7. Osallistavan koulun piirteitä.

Kuvioon 7 olen koonnut aineistosta nousevia pääpiirteitä osallistavan koulun ulottuvuuksista. Tuloksista käy selkeästi ilmi se, että oppilaiden vaikuttamisen tarkoitettuja malleja toivottaisiin lisää. Vaikuttamisen kanavat, kuten aloitealustojen tai luokkademokratian kehittäminen loisivat osaltaan osallistavaa koulu-kulttuuria ja parantaisivat oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia. Aineistosta

huokuu oppilaiden halu vaikuttaa ja tulla kuulluksi. Ikätasonsa mukaisesti heitä voi osallistaa yhä rohkeammin myös koulutyön, kuten oppituntien tai jaksojen suunnitteluun. Tuloksien mukaan oppilaat haluavat myös olla osallisia koulun päätöksenteossa sekä jatkaa osallistavan suunnitteluprosessien kaltaista vaikuttamistyötä esimerkiksi oppitunteihin liittyen.



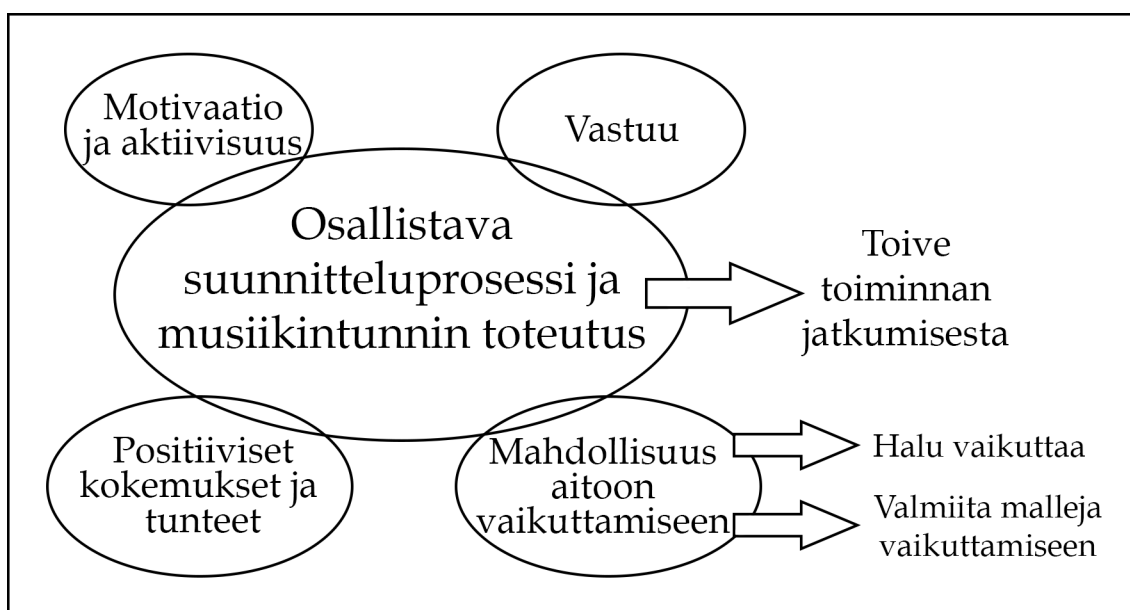
## 7 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia osallisuuden kokemuksia kuudesluokkalaisilla oppilailla on kouluarjestaan sekä tarkastella sitä, millaisia osallisuuden kokemuksia osallistava musiikintunnin suunnitteluprosessi ja toteutus tuottivat. Tämän lisäksi tutkimuksen avulla pyrittiin löytämään uusia käytänteitä, joiden avulla koulukulttuuria voitaisiin kehittää osallistavampaan suuntaan.

Tutkimustuloksistani ilmeni, että oppilailla oli vain vähän aitoja osallisuuden kokemuksia kouluarjestaan. Oppitunteihin vaikuttaminen koettiin hyvin vähäisenä, kun taas koulun tapahtumiin ja luokkaretkiin oppilaat olivat voineet vaikuttaa jonkin verran. Kuten Alangon (2010, 63) tutkimuksen, myös tämän tutkimuksen mukaan oppilaiden osallisuuden mahdollisuudet rajautuvatkin melko selkeästi koulun epämuodolliseen toimintaan, kuten diskoihin, retkiin, Nenäpäivään tai muihin vapaamuotoisempiin tapahtumiin. Sen sijaan tavallisella oppitunnilla oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koettiin pieninä. Osallisuuden portaille (Horelli 1994, 39) sijoitettuna oppilaiden osallisuuden kokemukset oppitunneilta olivat portailla yksi (lasten sopeuttaminen valmiisiin malleihin) ja kaksi (lasten kuuleminen). Kouluun tapahtumiin liittyviä osallisuuden kokemuksia esiintyi tasoilla kolme (lasten osallistuminen aikuisten suunnitteluun), neljä (lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyö) ja viisi (lasten oma suunnittelu-työ, jossa aikuiset toimivat apulaisina). Pääsääntöisesti kokemukset liikkuivat kuitenkin portaiden ensimmäisillä askelmilla. Aivan kuten muillakin oppitunneilla, myös musiikintunneilla oppilaiden vaikutusmahdollisuudet toimintaan olivat vähäiset. Sisällöt tulivat joko suoraan opettajalta, tai vaihtoehtoisesti oppilaita voitiin kuulla esimerkiksi siinä, kumpi kahdesta laulusta lauletaan. Musiikintunneilla vaikutusmahdollisuuksia paransi se, että oppilaat saivat toisi-

naan valita soittimensa. Sen sijaan soitettavaan materiaaliin ei ollut niin helppo vaikuttaa.

Aineiston perusteella vaikuttaa myös siltä, että vahvimmat aiemmat osallisuuden kokemukset ovat keskittyneet oppilaskuntatoiminnassa mukana olleille. Esimerkiksi H10, joka oli ollut oppilaskuntatoiminnassa mukana, oli myös päässyt tutustumaan kuntatason päätöksentekoon Pikkuparlamentin muodossa. Vaikka oppilaskunnassa tehtävä päätöksenteko ei edustaisikaan koko kouluyhteisöä läpileikkaavaa demokratiaa (Alanko 2010, 69–70), tarjoaa se aktiivilleen kanavia ja näköalapaikkoja vaikuttamiseen muuallakin kuin kouluyhteisössä. Oppilaskuntatoiminta ei kuitenkaan tavoita kaikkia: usein vain luokan puheenjohtaja käy kokouksissa ja osallistuu toimintaan. Haasteena olisikin kehittää oppilaskuntatoimintaa laajemmin kaikkia oppilaita osallistavaksi foorumiksi - esimerkiksi teknologia voisi tuoda uusia alustoja oppilaiden aloitteiden tekoon ja äänestystilanteisiin. Osallistavamman koulukulttuurin kehittämiseksi oppilailta löytyi runsaasti ideoita, jotka olisivat helposti toteutettavissa. Yhteistä oppilaiden ideoissa oli toive selkeille malleille ja rakenteille, joiden avulla oppilaat saisivat helpommin äänensä kuuluviin.



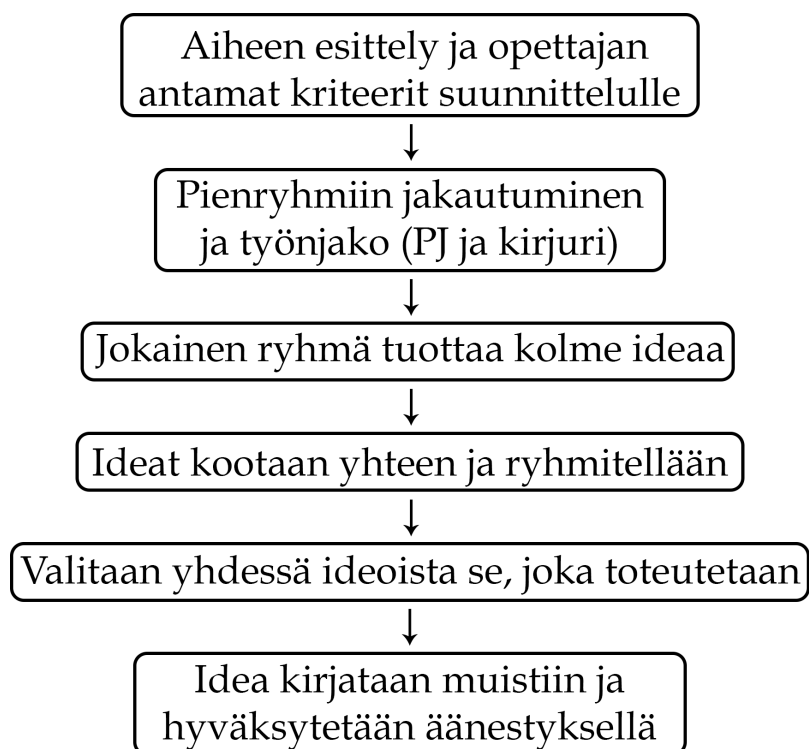
KUVIO 8. Tutkimustulosten koontia.

Kuvioon 8 olen koonnut aineistolähtöisesti analysoitujen tutkimuskysymysten 2 ja 3 tuloksia. Sekä musiikintunnin suunnitteluprosessi että sen toteutus koettiin inspiroivaksi ja positiiviseksi kokonaisuudeksi eli prosessi synnytti runsaasti erilaisia positiivisia kokemuksia ja tunteita. Yhtälailla oppilaat kuvailivat motivaatiotaan itse suunnitellulla tunnilla korkeaksi, ja omaa toimintaa pidettiin aktiivisena. Jokainen tutkimukseen osallistunut oppilas koki päässeensä aidosti vaikuttamaan tunnin sisältöön. Suunnitteluvastuu otettiin vakavasti ja osallisuuden kokemuksia syntyi runsaasti. Kun oppilaat pääsevät aidosti vaikuttamaan toimintaan, synnyttää se positiivisia osallisuuden kokemuksia (Rahikka-Räsänen & Ryynänen 2014, 46). Voisi sanoa, että oppilaiden keskuudessa vallitsee kollektiivinen toive siitä, että vastaavanlaista oppituntien suunnittelutyötä tehtäisiin jatkossakin. Kuvion 8 nuolet kuvastavat tulevaisuuteen tähtääviä toiveita eli sitä, miten koulun osallisuuskulttuuria voitaisiin tämän tutkimuksen mukaan kehittää. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia ja malleja aitoon vaikuttamiseen. Yhtälailla heidän tulee voida osallistua suunnittelutyöhön. Aito vaikuttamisen mahdollisuus toi tutkimukseen osallistuneille oppilaille mukaan halun vaikuttaa.

Tutkimuksen tulokset ovat samassa linjassa aiempien osallisuutta tarkastelevien tutkimusten kanssa - esimerkiksi Gretschel (2002a, 50) painottaa oppilaiden oman suunnittelutyön ja omaehtoisen toiminnan merkitystä osallisuuden lisääjänä sekä voimaantumisen ja valtautumisen lähteenä. Oppilaat kokivat yhdessä suunnitellun tunnin ilmapiirin hauskaksi, energiseksi ja positiiviseksi, mikä tukee Hanhivaaran (2006, 30–36) näkemystä osallisuuden ja hyvinvoinnin yhteydestä. Yhtälailla tutkimus tukee Horellin (1994, 39) tutkimuksen väitettä siitä, että lasten ja aikuisten suunnittelu on paitsi mahdollista, myös erittäin hedelmällistä. Horellin tutkimuksen tavoin myös tässä tutkimuksessa oppilaat osoittivat halunsa ja intonsa jatkaa suunnitteluyhteistyötä jatkossa. (Horelli 1994, 39.) Aivan kuten Salovaaran ja Honkosen (2011, 68) mukaan, myös tämän tutkimuksen mukaan oppilaat saivat äänensä kuuluviin, mutta osallisuus loi myös turvallisuutta.

Tämä tutkimus siis noudattaa aiempien tutkimuksien teesejä siitä, kuinka merkityksellisiä osallisuuden kokemukset ovat sekä hyvinvoinnin että motivaation kannalta (ks. Hanhivaara 2006, 30; Gretschel 2002a, 50) sekä painottaa sitä, kuinka osallisuuden vahvistaminen on mahdollista silloin, kun kansalaisille, tämän tutkimuksen tapauksessa oppilaille, annetaan aito mahdollisuus vaikuttaa toimintaan (ks. Rahikka-Räsänen & Ryyänen 2014, 46). Toisaalta tutkimus tuo ainutlaatuista uutta tietoa suomalaisten nuorten halusta vaikuttaa. Esimerkiksi kansainvälisten ICCS-tutkimusten mukaan suomalaisnuorten yhteiskunnallinen passiivisuus on pysynyt jo pitkään matalana, eikä omaan elinympäristöön vaikuttaminen tunnu kiinnostavan nuoria (Mehtäläinen ym. 2017; Suoninen ym. 2010). Tutkimukseen osallistuneen luokan valtasi innostunut kuhina, kun kerroin heille, että he pääsevät itse vaikuttamaan tulevan musiikintunnin sisältöihin. Tämän tutkimuksen perustella voisikin ajatella, että vaikuttamisen halu kyllä piilee pinnan alla, mutta sen esiin tuomiseen tarvitaan konkreettisia keinoja ja opetushenkilökunnan tahtotilaa luoda osallisuuden mahdollisuuksia kouluun. Osallisuuden taidot eivät synny itsestään, vaan niitä täytyy harjoitella (Hart 1992, 5).

Tämän tutkimuksen konkreettista ja uutta antia opetuslalle lieneekin valmis osallistava malli, jonka avulla oppilaat voivat yhdessä opettajan kanssa suunnitella joko yksittäisiä oppitunteja tai laajempia kokonaisuuksia. Tämän tutkimuksen perusteella on selvää, että oppilaat nauttivat saamastaan vastuusta ja suhtautuivat siihen myös vakavasti. Vastaavia suunnittelumahdollisuuksia toivottiin lisää, ja myös POPS (2014) kannustaa oppilaiden osallistamiseen sekä luokkahuonetyöskentelyssä että laajemmin kouluyhteisöön liittyvässä päätöksenteossa.



Kuvio 9. Osallistavan suunnitteluprosessin malli.

Kuvion 9 mukainen osallistava suunnitteluprosessi osoittautui toimivaksi ja osallisti oppilaita aidosti. Jokainen tutkimukseen osallistunut oppilas koki oman roolinsa suunnitteluvaiheessa merkitykselliseksi ja kaikki saivat kokemuksensa mukaan äänensä kuuluviin – oppilaat pääsivät siis oikeasti vaikuttamaan toimintaan, mikä taas tuottaa aitoja osallisuuden kokemuksia (Rahikka-Räsänen & Ryyänen 2014, 46). Myös yhteisen suunnitteluprosessin lopuksi kaikki olivat yksimielisiä siitä, että suunnittelun lopputulos vastasi aidosti oppilaiden suunnitelmia. Tätä mallia käyttämällä on helppo suunnitella niin oppitunteja, tapahtumia kuin laajempia kokonaisuuksiakin. Malli opettaa myös demokratian perustaitoja, kuten yhteistyötä, oman mielipiteen tai idean esiintuomista, äänestämistä ja vaikuttamisen taitoja (Rautiainen 2017a, 18). Malli tähtää siihen, että Horellin (1994, 39) osallisuuden tikapuilla toimittaisiin korkeimmilla tasoilla - joko lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyön tai lasten oman suunnittelutyön muodossa. Käytännössä koulumaailmassa opettaja ohjaa työskentelyä ja asettaa sille raamit, joten näin ollen osallisuuden portaiden korkein taso ei aina liene mahdollinen saati tarpeellinen. Opettajan tehtävä on tar-

jota oppilaille heidän ikätasolleen sopivia osallisuuden muotoja sekä varmistaa, että työskentely sujuu tavoitteellisesti.

Osallistava suunnittelu on demokratiakasvatusta, jossa opitaan kohtaamaan myös pettymyksiä. Oma mielipide tai kanta johonkin asiaan ei aina voita, ja tällöin oppilaille voi syntyä negatiivinen kokemus yhteisestä suunnittelusta tai muusta osallistavasta toiminnasta. Olennainen harjoiteltava taito demokraattisessa päätöksenteossa onkin se, kuinka pettymykset kohdataan ja kuinka niistä päästään eteenpäin. Poliitikassa vastaava ongelma on osittain ratkaistu samanimielisten ryhmittymillä eli puolueilla, mutta koululuokassa voi olla viisaampaa pyrkiä yhteisölliseen päätöksentekoon koko luokan kesken. Rautiaisen (2017a) mukaan pettymysten kohtaamisessa on tärkeintä, että luokassa on luottamuksen ilmapiiri. Näin turvallisessa ympäristössä voidaan opetella pettymysten kohtaamista, joita elämässä väistämättä tulee vastaan. (Rautiainen 2017a, 18.) Opettajan rooli nousee merkittäväksi juuri pettymysten käsittelyssä - demokraattiaan kuuluu, että jokin mielipide saa enemmän kannatusta kuin toiset, mutta yhtäläillä demokratiassa pyritään huomioimaan vähemmistöön jäävät ja turvaamaan kaikkien oikeudet. Avoin keskustelu ja vuoropuhelu ovat avainasemassa hyvän ilmapiirin säilymisessä.

Laadullisen tutkimuksen kentällä löytyy erilaisia käsityksiä siitä, mikä tekee tutkimuksesta luotettavan. Eri koulukunnille yhteiseksi luotettavuuspohdintojen kohteiksi voidaan laskea kuitenkin esimerkiksi tutkimuksen yleistettävyyden sekä tutkimuksen kohteen ja tutkimuksen tarkoituksen arviointi, tutkijan omien sitoumuksien ja roolin tarkastelu sekä tutkimusprosessin (tiedonantajien valinta, aineiston keruu, raportointi ja analyysi) arviointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140-142.) Edellä mainituista luotettavuuden arvioinnin kohteista tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen sekä tutkimusprosessin eri osien arviointia olen käsitellyt luvussa 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys. Tulosten tarkastelu ja pohdinta -luvussa haluan keskittyä tutkimuksen yleistettävyyden, tutkijan rooliini, tutkimuksen johdonmukaisuuden sekä triangulaation tarkasteluun.

Tutkimustulosten yleistettävyyttä pohdittaessa tulee huomioida useampia seikkoja. Laadullinen tutkimus on perinteisesti nähty syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa tuottavana tieteenmuotona. Toisaalta laadullisen tutkimuksen perimmäinen tarkoituskaan ei ole tuottaa tilastollisia lainalaisuuksia. (Alasuutari 2007, 231.) Tässä tutkimuksessa yleistettävyyttä heikentää se, että tutkittavat opiskelevat erikoisluokalla. Voidaan siis olettaa, että tutkittavat muodostavat jo lähtökohtaisesti valikoituneen ja musiikista innostuneen joukon. Tutkittujen suhtautuminen koulunkäyntiin ja kokemus luokan yhteisöllisyydestä olivat myönteisiä. Tämä asetelma luonee positiivisen lähtöasetelman osallisuuden lisäämiselle.

Yleistettävyyttä pohdittaessa tulee muistaa, että tarve yleistettävälle tutkimustuloksille on ominainen vain tietynlaiselle tieteenihanteelle. Sen sijaan voidaan ajatella, että tutkimuksen teon tärkeimpinä päämäärinä voidaan pitää esimerkiksi ymmärtämisen lisäämistä sekä vanhojen ajatusmallien kyseenalaistamista. (Alasuutari 2007, 234.) Alasuutari (2007) esittää oleellisen huomion laadullisen tutkimuksen yleistettävyydestä ja sen tarpeellisuudesta: laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei pitäisi puhua yleistämisestä, sillä jo sana itsessään on varattu määrälliseen lomaketutkimukseen. Sen sijaan keskeistä on se, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muustakin kuin vain omasta aineistostaan. Näin ollen voitaisiinkin puhua enemmän suhteuttamisesta kuin yleistämisestä. (Alasuutari 2007, 251.) Tämän tutkimuksen kautta on saatu tietoa tutkimukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten oppilaiden osallisuuden kokemuksista, eikä tuloksia voida sellaisenaan yleistää koskemaan kaikkia kuudesluokkalaisia saati kaikkia koululaisia. Sen sijaan tutkimuksella on saatu kyseisten tutkittavien ääni kuuluviin ja kokemukset näkyviksi - laadullisen tutkimuksen filosofian mukaan siis jo tunnettu on tehty tiedetyksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Lisäksi tutkimus tarjoaa osallistavan oppituntien suunnittelumallin, jota osallisuudesta kiinnostuneet opettajat voivat työssään hyödyntää. Näin ollen voidaan ajatella, että vaikeivät osallisuuden tuomat myönteiset kokemukset olisi sellaisenaan yleistettävissä, voidaan tämän tutkimuksen avulla ymmärtää ilmiötä paremmin sekä saada konkreettisia vinkkejä osallistavan kasvatuksen toteuttamiseen. Yh-

täläilla tämän tutkimuksen myötä on saatu tietoa siitä, etteivät peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaiset osallisuus- ja demokratiakasvatukseen liittyvät tavoitteet täysin toteudu suomalaisessa peruskoulussa ainaakaan tähän tutkimukseen osallistuneen luokan kohdalla. Tämänkin vuoksi osallisuustutkimusta tarvitaan enemmän, jotta niin ymmärrystä, asenneilmapiiriä kuin opettajien valmiuksiakin voitaisiin kehittää.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tutkijan omat sitoumukset on hyvä tuoda ilmi ja pohtia sitä, miksi juuri kyseinen aihe on valittu ja millaisia oletuksia tutkijalla siitä oli tutkimustyötä aloittaessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Jo ennen varsinaisen tutkimusprosessin alkamista osallisuus on ollut yksi keskeinen mielenkiinnonkohteeni kasvatuksen alalla. Aiemmin lukemani tutkimustiedon ja muun kokemukseni perusteella olen nähnyt osallisuuden kehittämisen tavoiteltavana ja yhteiskunnallisesti tärkeänä ilmiönä. Tämä näkemykseni vahvistui tutkimusprosessin myötä, sillä oppilaiden innostuneisuus ja sitoutuneisuus osallistavassa suunnitteluprosessissa sekä heidän toiveensa samankaltaisen toiminnan jatkumisesta tukivat aiempia tutkimustuloksia osallisuuden kokemusten merkityksellisyydestä (ks. Hanhivaara 2006, 30) sekä vahvistivat kuvaa osallisuudesta hyvinvoinnin ja motivaation vahvistajina (ks. Gretschel 2002a, 50; Horelli 1994, 39). Näin ollen en tutkijana voi väittää, että olisin tehnyt tutkimusta jonkinlaisesta objektiivisesta arvotyhjöstä käsin. Tutkimuksen teossa on aina mukana tutkijan henkilökohtainen ulottuvuus, ja on luonnollista, että laadullisesta tutkimuksesta tulee tekijänsä näköinen (Kuusisto-Arponen 2007, 238). Halusin selvittää, pitääkö esiymmärrykseni ja aiempi aiheesta tehty tutkimus paikkaansa ja miten oppilaat suunnitteluprosessin kokevat.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan hyvän ja luotettavan tutkimuksen kriteeristöön kuuluu tutkimuksen johdonmukaisuus, joka näkyy esimerkiksi siinä, millaisia lähteitä tutkija on käyttänyt. Suomalaista koulua ja sen osallisuushistoriaa tarkasteltaessa lähteet ovat luonnollisesti suomalaisia, joten tämän vuoksi kotimaiset lähteet ovat jonkin verran painottuneet tässä tutkimuk-



sessä. Osallisuutta on tutkittu kohtuullisen paljon, mutta esimerkiksi musiikkikasvatusta ja osallisuus- tai demokratianäkökulmaa yhdistelevää tutkimusta ei ole kovin paljon. Oppilaiden osallisuuden tutkimus näyttää kasvattavan suosioita, mutta esimerkiksi Suomessa tutkimus keskittyy vahvasti muutamien nimien ympärille. Tässä työssä olen pyrkinyt löytämään mahdollisimman monipuolisia kotimaisia ja kansainvälisiä lähteitä, jotta työssäni näkyisi mahdollisimman hyvin aiheen moniäänisyys ja lähteiden vuoropuhelu.

Teorialähtöisen analyysini analyysirunkona toiminut Horellin (1994, 39) malli osallisuuden portaikosta toimi hyvin analyysin viitekehysenä. Malli on tarkoitettu juuri lasten ja aikuisten suunnitteluyhteistyöhön ja tämän vuoksi se sovellettiin erityisen hyvin opettajan ja oppilaiden suunnitteluyhteistyön tarkasteluun. Malli on muodoltaan selkeä ja kuvastaa mielestäni hyvin osallisuuden tutkimukselle ominaista käsitystä valtasuhteesta (ks. Arnsteinin 1969, 1-2), joka tässä tapauksessa vallitsee opettajan ja oppilaiden välillä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa myös triangulaation avulla. Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman tutkimusmenetelmän yhteiskäyttöä. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty metodista triangulaatiota, eli aineistoa on kerätty sekä havainnoinnin, kyselyn ja haastattelujen avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143-145.) Lisäksi tutkimuksen alkukyselystä on saatu myös määrällistä dataa, eli tutkimuksessa on pienimuotoisesti yhdistetty kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta. Pattonin (2002) mukaan triangulaatio vahvistaa tutkimusta ja sen luotettavuutta, sillä eri metodien avulla voidaan saada kasaan erityyppistä tietoa samasta ilmiöstä. Vain yhtä aineistonkeruumetodia käyttävät tutkimukset ovat Pattonin mukaan haavoittuvaisempia kyseisen metodin heikkouksille. (Patton 2002, 247.) Koen, että eri menetelmiä yhdistelemällä osallisuuden kokemuksista on saatu kattavaa tietoa. Oppilaat ovat saaneet sekä kertoa että kirjoittaa kokemuksistaan. Tämän lisäksi olen pystynyt observeerimaan heidän reaktioitaan ja käyttäytymistään ja esimerkiksi havainnoimaan luokassa heränneen innostuksen suunnitteluprosessia kohtaan. Myös Hirsjärven ym.

(2009, 218) useiden menetelmien yhdistäminen tarkoittaa tutkimuksen validiutta.

Mistä oikeastaan puhumme, kun keskustelemme lasten ja nuorten osallisuudesta? Alanko (2010) mukaan osallisuuskeskustelu pohjaa pitkälti siihen, että lapset ja nuoret tunnustettaisiin aktiivisina toimijoina kulttuurisessa kontekstissaan. Osallisuuskeskusteluun voidaan myös nähdä liittyvän idealistinen, jopa paatoksellinen, sävy. Osallisuus, tarve olla osallinen, liittyy olennaisesti ihmisen perustarpeisiin. (Alanko 2010, 58). Esimerkiksi Horelli, Kyttä ja Kaaja (2002, 32) näkevät lasten ja nuorten osallistumisen ”inhimillisenä, moraalisenä ja demokraattisena oikeutena, velvollisuutena uudenlaisessa hyvinvointivaltiossa sekä tarpeellisena voimavarana”. Laajemmassa yhteiskunnallisessa päätöksenteossa kansalaisten ja päättäjien vuorovaikutteinen suunnittelu on parhaimmillaan edustuksellista demokratiaa täydentävää toimintaa. (Horelli, Kyttä & Kaaja 2002, 32, 44.) Mikäli koulu nähdään pienoisyhteiskuntana ja kasvatuksen ihanteena pidetään esimerkiksi aktiiviseksi kansalaiseksi kasvua, olisi loogista ja perusteltua, että vuorovaikutteista suunnittelua toteutettaisiin enemmän myös koulussa.

Osallisuus liittyy myös laajempaan kasvatustieteelliseen keskusteluun siitä, mihin kasvatuksella ja koulutuksella pyritään. Nähdäänkö koulutus yhteiskuntaan sopeuttajana vai vapauttajana? Esimerkiksi hooksin (2007) mukaan koulutuksen tulee ennen kaikkea vapauttaa eriarvoisuudesta ja erilaisista sorsien muodoista ja näin sillä on vapauttajan rooli. Vallitsevien mallien kyseenalaistaminen ja parempaan pyrkiminen tulisi hänen mukaansa olla koulutuksen keskiössä. (hooks 2007.) Freiren (2005, 90) mukaan vapauttavassa kasvatuksessa oppilas ei voi olla autettava, vaan opettajan ja oppilaan välillä tulisi vallita tasa-arvoinen ja vastavuoroinen suhde. Yhtäläillä POPS:ssa (2014, 15) oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka voi yhdessä toisten kanssa luoda ympärilleen hyvinvointia ja kehittää ympäristöään.

Mihin asioihin alakoululaisen pitäisi voida vaikuttaa? Alanko (2010) selvitti tutkimuksessaan peruskoululaisten ajatuksia ja kokemuksia osallisuudestaan, ja

alakoululaisten kohdalla tutkittavista osa oli epävarmoja omista kyvyistään vaikuttaa tai tehdä koulun toimintaan liittyviä päätöksiä. Osa tutkimukseen osallistuneista kyseenalaisti alakoululaisten tarpeen vaikuttaa esimerkiksi opetuksen sisältöihin. (Alanko 2010, 60.) Myös tässä tutkimuksessa yksi haastattelusta ilmaisi ajatuksen siitä, ettei oppilaiden tarvitsisikaan vaikuttaa esimerkiksi oppituntien sisältöön. Tästä huolimatta sekä omassa tutkimuksessani että Alangon (2010) tutkimuksessa tulee esiin oppilaiden halu päästä vaikuttamaan myös sellaisiin osa-alueisiin, joihin heillä ei ole perinteisesti nähty olevan vaikutusvaltaa. Se, että oppilaat kyseenalaistavat omat vaikutuskykynsä ja -potentiaalinsa, voi kertoa ennen kaikkea siitä, ettei sopivia malleja yhteisiin asioihin vaikuttamisesta ole ollut aiemmin tarjolla. Kuten muitakin taitoja, myös vaikuttamista pitäisi voida harjoitella.

Osallisuusteorioissa korostuu yksilön osallisuuden hahmottaminen suhteessa valtaapitävään tahoon (ks. Arnstein 1969; Horelli 1994), ja koulukontekstissa tämä tarkoittaa opettajan ja oppilaan, tai laajemmin koulun johdon ja oppilaiden välistä suhdetta. Opettajan pohdittavaksi jää muutamia olennaisia kysymyksiä: Mihin asioihin oppilaiden annetaan vaikuttaa? Millaisia osallisuutta vahvistavia käytänteitä tai malleja luokkaan voidaan luoda? Miten osallisuudelle voidaan luoda mahdollisimman hyvät edellytykset? Entä miten tulevaisuudessa välttyttäisiin demokratia- ja osallisuuskasvatusta romuttavilta, turhan radikaaleilta kokeiluilta, jotka 1970-luvulla aiheuttivat kauaskantoiset seuraukset (ks. Ahonen 2005, 20; Leskinen 2016) ja osaltaan passivoivat koulu? Erityisesti ensimmäinen kysymys vaatii tarkastelua. Missä määrin oppilaat voivat suunnitella oppitunteja? Opettajalla oletetaan lähtökohtaisesti olevan runsaasti ammattitaitoa ja pedagogista sisältötietoa tuntien suunnitteluun ja opetuksen toteutukseen liittyen. Miten tämä sovitetaan yhteen oppilaiden suunnitteluvastuun kanssa? Nämä kysymykset keskittyvät perimmiltään siihen, mikä on opettajan rooli osallistavassa suunnitteluprosessissa.

Esimerkiksi musiikinoppitunneilla oppilaiden tulisi tutustua laajasti musiikki-perinteeseen ja eri tyyliinlajeihin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

(2014) todetaan, että oppilaiden tulisi "tarkastella musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta" (Opetushallitus 2014, 264). Tämä tavoite voisi vaarantua, mikäli oppilaat valitsisivat musiikin tunneille aina soitettavat ja laulettavat, todennäköisesti heille jo entuudestaan hyvin tutut kappaleet. Opettajan olennaisiksi tehtäviksi jäävätkin toiminnan ohjaaminen ja opetussuunnitelman toteutumisen varmistaminen - viime kädessä opettaja on se, joka vastaa siitä, mitä tunteilla tehdään.

Opettajat ovat siis avainasemassa oppilaiden osallisuutta kehitettäessä. Erityisesti opettajankoulutus vaatii tarkastelua. Räisäsen (2011, 422) mukaan nykyinen opettajankoulutusjärjestelmä tuottaa opettajuutta, jossa on vain vähän aatteellista liikkumatilaa. Fornaciarin & Männistön (2015) mukaan opettajankoulutus houkuttelee yhä edelleen auktoriteettiä uskoisia ja traditionaalisia yksilöitä. He esittävät myös, että opettajan työnkuva edellyttäisi opettajilta nykyistä vahvempaa yhteiskunnallista osaamista sekä koulutuspoliittista tietoisuutta. (Fornaciari & Männistö 2015.) Opettajuuden "alamaiskansalaisuutta" ja auktoriteettiä uskoisuutta voidaan tarkastella myös opettajankoulutuksen historian valossa. Kuten teoreettisen viitekehyksen historia-luvussa tulee ilmi, on opettajuuden ihanteena pidetty pitkään nöyryyttä, kuuliaisuutta ja isänmaallisuutta (Rautiainen 2006, 185–187). Tämä heijastunee yhä käsitykseemme siitä, millaisia opettajat ovat ja millaisia heidän halutaan olevan. Näitä näkemyksiä tulee voida kyseenalaistaa, ja tulevaisuuden kouluun voidaan parhaiten vaikuttaa kehittämällä opettajankoulutusta. Osallistavamman koulun luomiseen ei riitä pelkän peruskoulun muokkaaminen, vaan yhtä lailla myös opettajankoulutukseen ja sen opiskelijarekrytointiin tulisi kiinnittää huomiota.

Aivan kuten tähän tutkimukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset, myös suomalaiset opettajat pitivät yhteiskunnallisia asioita ja vaikuttamista tärkeinä. Syrjäläisen ym. (2006) mukaan opettajat kuitenkin kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi aikaa käsitellä ja pohtia yhteiskunnallisia asioita työssään. Ajanpuutteen taakse saatetaan myös verhota mahdollisia kokemuksia omasta osaamattomuudesta tai tietämättömyydestä. Syrjäläisen ym. tutkimuksessa opettajilla oli kuitenkin

halua tarttua yhteiskunnallisiin teemoihin. (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006.) Vaikuttaisi siis siltä, että sekä suomalainen peruskoulu että opettajankoulutuslaitokset kaipaisivat sekä vahvempaa osallisuuteen kannustavaa arvopohjaa että konkreettisia malleja yhteiskunnallisten asioiden ja vaikuttamisen kehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan osallisuutta ilmiönä ja oppilaan kokemuksena sekä löytämään keinoja osallisuuden vahvistamiseksi. Koen onnistuneeni siinä, sillä tutkimustulokset tukivat teoreettisen viitekehitykseni antia tuoden siihen kuitenkin täydennyksiä ja uusia näkökulmia. Konkreettisenä käytännön antina näen myös tässä tutkimuksessa testaamani osallistavan suunnitteluprosessin mallin lasten ja aikuisten suunnitteluhyhteistyöhön. Tällaisen perehtymisen jälkeen osallisuus jättää silti monia jatkotutkimuskysymyksiä ilmaan. Esimerkiksi opettajankoulutuksen kehittäminen tarjoaa useita vaihtoehtoja mahdollisiksi jatkotutkimuskysymyksiksi. Opettajaopiskelijoiden kokemuksia yhteiskunnallisesta osaamisestaan olisi kiinnostavaa tarkastella juuri osallistavan kasvatuksen näkökulmasta. Millaisia valmiuksia opettajankoulutus tarjoaa yhteiskunnallisten asioiden käsittelyyn, kouludemokratian kehittämiseen tai koulutuspolitiikan ymmärtämiseen? Entä miten tärkeäksi opettajaopiskelijat kokevat oppilaiden aktiivisen kansalaisuuden tai osallisuuden? Opettajakoulutuksen kehittämisen kannalta olisi kiinnostavaa tutkia esimerkiksi opettajankoulutuksen opiskelijavalintaraadeissa olevan henkilökunnan käsityksiä opettajilta vaadittavista ominaisuuksista. Saako opettaja olla radikaali kasvatustutkimuksiltaan, entä halutaanko opettajiksi yhteiskunnallisesti aktiivisia yksilöitä?

Yhtäläillä jo pidempään työssä olleiden opettajien asenteita osallisuus- ja demokratiakasvatusta kohtaan voisi tutkia sekä selvittää, millaisia osallistavia menetelmiä opettajat työssään käyttävät. Kouluissa tehtävä tutkimus taas toisi oppilaiden ääntä kuuluviin. Erityisen kiinnostavaa olisi toteuttaa pitkittäistutkimus, jossa samaa tutkimuskohdetta, tässä tapauksessa esimerkiksi muutamaa koululuokkaa tutkittaisiin osallisuuden näkökulmasta heidän koko peruskou-

lunsa ajan. Tutkimus voisi olla esimerkiksi kahta koululuokkaa vertaileva tutkimus, jossa osa tutkimuskohteesta pääsisi ikätasonsa mukaisesti läpi peruskoulunsa osallistumaan oppituntien ja jaksojen suunnitteluun ja kaikkea opetusta läpileikkaavina perusarvoina olisivat demokratia, aktiivinen kansalaisuus ja osallisuus. Olisi mielenkiintoista nähdä, millaisiksi oppilaat kokisivat osallisuutensa, vaikuttamismahdollisuutensa ja yhteiskunnalliset valmiutensa osallisuutta painottavan peruskoulun jälkeen. Samoja oppilaita voisi seurata aikuisikään saakka, ja tutkia poikkeaisiko heidän yhteiskunnallinen aktiivisuutensa, kuten esimerkiksi äänestysaktiivisuus, keskiverroista ikätovereistaan.

Vaikka osallisuutta on tutkittu, tarvitaan koulumaailmaan ja opettajankoulutukseen tarkentuvaa osallisuustutkimusta yhä enemmän. Osallisuuskasvatuksella on kauaskantoiset vaikutukset, sillä tulevaisuutemme päättäjät istuvat nyt luokkahuoneissaan. Koulun antamalla demokraattisella mallilla ja vaikutusmahdollisuuksien tarjoamisella varmistamme sen, että oppilaista kasvaa yhteiskuntansa kehittämistä kiinnostuneita aktiivisia kansalaisia. Tämän tutkimuksen perusteella on selvää, että oppilailla on halua vaikuttaa, kunhan osallisuudelle ja vaikuttamiselle luodaan mahdollisuuksia ja malleja kouluarjessa.

## LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, S. 2005. Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa Ojanperä, T. (toim.) Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 15–30.
- Ahonen, S. 2006. Ovatko nuoret pettäneet demokratian – vai päinvastoin? Muutos nuorten kansalaisaktiivisuudessa kahden sukupolven välillä. Teoksessa Ahvenisto, I. & Mäki, K. (toim.) Kansalaisvaikuttaminen ajassa. Tampere: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 249–270.
- Aittola, T., Eskola J. & Suoranta J. 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Aksovaara, S. & Maunonen-Eskelinen, I. 2013. Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö.  
<https://oppimateriaalit.jamk.fi/ajatusliikkuu/artikkelit/oppimisen-iloa-tukeva-oppimisymparisto/> (Viitattu 23.7.2018)
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina, Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 55- 72.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf#page=56](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf#page=56) (Viitattu 6.3.2017)
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alisaari, J., Warinowski, A., Vigren, H., Kemppinen, L. & Kinon, J. 2017. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta lasten kanssa filosofoimalla. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hyvän lähteellä - Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, 154 - 159.
- Amandla! A Revolution in Four-Part Harmony. 2002. Hirsch, L. (ohjaaja). Etelä-Afrikka & Yhdysvallat: Lions gate films.
- Amnesty International. 2017. Ihmisoikeuskasvatus.  
<https://www.amnesty.fi/tyomme/ihmisoikeuskasvatus/> (Viitattu 6.9.2017)
- Arnstein, S. R. 1969. A Ladder of Citizen Participation. Journal of the American Institute of Planners 35 (4), 215–224.

[Http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html](http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html). (Viitattu 7.3.2017)

- Arponen, A-L. 2007. "Miten nuo pienet ossaa ajatella nuin fiksusti?" Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. <http://lapsiasia.fi/wpcontent/uploads/2015/04/lastenmielipiteita-arjesta.pdf>. (Viitattu 4.3.2017)
- Barber-Kersovan, A. 2006. Musiikki rinnakkaisena valtarakenteena. Teoksessa *Ampukaa artisti! Musiikkisensuuri nykypäivänä* (toim. Korpe, Marie). 19-24. Like: Helsinki.
- Beveridge, S. 2004. Pupil participation and the home-school relationship. *European Journal of Special Needs Education* 19, 3-16.
- Campbell, David 2008. Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior* 30 (4), 437-454.
- Christenson, P. G. & Roberts, D. F. 1998. It's not only rock & roll popular music in the lives of adolescents. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Dahl, R. A. 1998. *On democracy*. Lontoo: Yale University Press.
- Daniell, C. 2004. *Matkaopas historiaan: Englanti*. Helsinki: Unipress.
- Davis, S. G. 2012. Instrumental ensemble learning and performance in primary and elementary schools. Teoksessa McPherson, G. E. & Welch G. F. (toim.) *The Oxford handbook of music education 1*. New York: Oxford university press.
- Dewey, J. 1916. (1997). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. 1923. The School as a means of developing a social consciousness and social ideals in children. *The Journal of Social Forces*, 1 (5), 513-517.
- Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Dissanayake, E. 2006. Ritual and ritualization: Musical Means of Conveying and Shaping Emotion in Humans and Other Animals. Teoksessa S. Brown & U. Volgsten (toim.) *Music and Manipulation. On the Social Uses and Social Control of Music* (s. 31-56). New York: Berghahn Books.
- Eerola, P.-S., & Eerola, T. 2014. Extended Music Education Enhances the Quality of School Life. *Music Education Research*, 16 (1), 88-104.
- Eerola, T. 1999. Kohti kulttuurienvälistä kognitiivista musiikintutkimusta. *Musiikin suunta*. 1/1999, 21. vuosikerta.



- Eränpalo, T. 2012. Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta passiivisuudesta harhaa? *Kasvatus & Aika* 6 (1) 2012, 23–38.
- Eskel, Pauliina & Marttila, Marjaana 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Marjanen, Päivi & Marttila, Marjaana & Varsa, Marjo (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–96.
- Eskola J. & Suoranta J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kasvatusta. *Kasvatus ja aika*, 4/2015. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=739](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=739) (Viitattu 17.8.2018)
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2017. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hyvän lähteellä - Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, 36–55.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tomperi, T. (toim.) Suomentanut J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Gill, A. & Rickard, N. 2012. Non-musical benefits of school-based music education and training. Teoksessa Lifelong engagement with music. Benefits for mental health and well-being (toim. Nikki S. Rickard & Katrina McFerran). Nova Science Publishers Inc: New York, 57–72.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Toimittaneet Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Gorlewski, J. A. & Porfilio, B. J. 2012. Using Standards and High-stakes Testing for Students: Exploiting Power with Critical Pedagogy. New York: Peter Lang Verlag.
- Gretschel, A. 2002a. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Gretschel, Anu (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 48–62.
- Gretschel, A. 2002b. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Väitöstutkimus, Jyväskylän yliopisto.
- Grundlingh, A. 2004. "Rocking the Boat" in South Africa? Voelvry Music and Afrikaans Anti-Apartheid Social Protest in the 1980s. *International Journal of African Historical Studies* 37 (3) 2004 483-514

- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Helsinki: Gummerus.
- Hakomäki, H. 2013. Storycomposing as a path to a child's inner world. A collaborative music therapy experiment with a child co-researcher. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimuslehti 3/2006 / 24. Vuosikerta.
- Hart, R. 1992. Children's participation: from tokenism to citizenship. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) (Viitattu 9.9.2018)
- Hart, R. 1997. Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: Earthscan & Unicef.
- Helsingin sanomat. 2017. Päivi Nerg: Syrjäytyneet suomalaiset ovat suurin turvallisuushuoli – Islamistien propaganda on "pelottavan tehokasta". 4.9.2017 <http://www.hs.fi/politiikka/art-2000005352259.html> (Viitattu 4.9.2017)
- Hennion, A. 2002. Music and Mediation: Towards a new Sociology of Music. Teoksessa M. Clayton, T., R. Herbert & R. Middleton (toim.) The Cultural Study of Music: A Critical Introduction (s. 80–91). New York: Routledge.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- hooks, b. 2007. Vapauttava kasvatustiete. Kansanvalistusseura: Helsinki.
- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Helsinki: Ympäristöministeriö ja Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Horelli, L. 1998. Educational and Institutional Challenges of Childrens' Participation in Urban Plannings. Teoksessa Åhlberg, M. & Filho W. L. (Eds.) Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life. Frankfurt am Main: Peter Lang, 187–195.
- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 2002. Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu, 31–47.

- Hotari, K-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 117-132.
- Hunter, M. A. 2005. Education and Arts: Research overview, Australia Council for the Arts, Australian Government.
- Huttunen, T. 2017. Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Hyttinen J., Hokkanen, S. & Lindström, T. 2008. Legendan laulut. Helsinki: Warner music Finland.
- Ilva, J. 2017. Tiedonhankintaa vaihtoehtoisten faktojen aikakaudella. Kansalliskirjaston verkkolehti Tietolinja.  
<https://tietolinja.kansalliskirjasto.fi/2017-1/1701-paakirjoitus/> (Viitattu 7.9.2017)
- Immonen, J. 2016. Biisinteko on ryhmätyötä. Teoksessa H. Partti & A. Ahola (toim.) Säveltäjyyden jäljillä. Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Sibelius Akatemian julkaisuja 15. Helsinki, 84-87.
- Jaatinen, S. 2014. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus nuorten kokemuksista ja osallisuudesta lastensuojelussa. Jyväskylän yliopisto: sosiaalityön pro gradu -tutkielma.
- Junttila-Vitikka, P. & Peitso, V. 2016. Sinä olet demokratiakasvattaja! Opas demokratiakasvatukseen. Koordinaatti - Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus. [http://www.koordinaatti.fi/sites/default/files/opas-demokratiakasvatukseen\\_1.pdf](http://www.koordinaatti.fi/sites/default/files/opas-demokratiakasvatukseen_1.pdf) (Viitattu 5.1.2018)
- Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2017-2020. 2017.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-115.
- Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33(2):107-121
- Karlsson, L. 2008. Lasten osallisuus - lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Lapsella on oikeus osallistua - lapsiasiavaltutetun vuosikirja 2008, Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:20, Helsinki, 70-76.

- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi - muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus. 13 - 52.
- Kisby, B. & Sloam, J. 2009. Revitalising Politics: the Role of Civic Education. *Representation*, 45 (3), 313-324.
- Koivurova, T. & Pirjatanniemi, E. 2013. Ihmisoikeuksien lyhyt historia. Teoksessa T. Koivurova & E. Pirjatanniemi (toim.) Ihmisoikeuksien käsikirja. Helsinki: Tietosanoma.
- Kosonen, E. 2012. Kansakoulunopettajat kulttuuri-kasvattajina - Seminaarien musiikinopetus kansakoulujen kansakoulun lauluopetuksen esikuvana. Teoksessa Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurivaikuttajana. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2012, 69-91.
- Kuikka, M. 1993. Opettajankuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1993. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Kuusisto-Arponen, A-K. 2007. Konfliktitapaus. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 231-244.
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994-2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. *Tutkimuksia* 376. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2015. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Laiho, J. 2013. Nuorten kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta kiireellisen sijoituksen aikana. Tampereen yliopisto: sosiaalityön pro gradu - tutkielma.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28-45.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 9-40.
- Lehtonen, P. 2007. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 245-253.

- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L. & Sintonen, S. 2013. Kriittinen kulttuuri-  
kasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa M.-L. Juntunen, H.  
M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflek-  
tiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 321–348.
- Leskinen, J. 2016. Kohti sosialismia! Pirkkalan peruskoulun marxilainen kokeilu  
1973-75. Helsinki: Siltala.
- Letts, R. 1997. Music: Universal Language between all Nations? *International  
Journal of Music Education* 29/1997, 22–31.
- Lubet, A. 2011. Disability rights, music and the case for inclusive education.  
*International Journal of Inclusive Education* 15 (1), 57–70.
- Makkonen, E. 2009. Muistitiedon etnografiaa tuottamassa. Joensuu: Joensuun  
yliopisto.
- Malama, M. 2017. Ihmisoikeuskasvatus: Tärkeä osa kaikkea kasvatusta ja kou-  
lutusta. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen  
(toim.) Hyvän lähteellä - Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus ope-  
tustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, 14– 35.
- Mansnerus, H. 2007. Bändikulttuurinen ymmärrys musiikkikasvatuksessa. Te-  
oksessa Aittola, Eskola & Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan ky-  
symyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 97–  
116.
- Mashaire, P. 2009. Musiikki afrikkalaisten maahanmuuttajien kotoutumisen ja  
identiteetin rakentamisen välineenä. Teoksessa T. Joronen (toim.)  
Tutkimuksia. Maahanmuuttajien kulttuuri- ja vapaa-aika pääkau-  
punkiseudulla. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Matilainen, M. 2011. Ihmisoikeuskasvatus lukiossa - outoa ja itsestään selvää.  
Tutkimuksia 326. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen  
tiedekunta. Väitöskirja.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2017. Nuorten yhteiskunnalliset  
tiedot, osallistuminen ja asenteet Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen  
päätulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mikkola, A. 2007. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa Sakari  
Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen  
haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–59.
- Myllykoski M. & Paananen P. 2009. Towards new social dimensions for chil-  
dren's music making - JamMo as a collaborative and communal M-  
learning environment. Proceedings of the 7th Triennial Conference of Eu-  
ropean Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009).

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20905/urn\\_nbn\\_fi\\_jyu-2009411301.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20905/urn_nbn_fi_jyu-2009411301.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Viitattu 25.7.2018)

Männistö, P. & Fornaciari, A. 2017. Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hyvän lähteellä - Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, 36–55.

Nestorisäätiö. 2018. <http://www.nestorisaatio.fi/> (Viitattu 2.4.2018)

Nieminen, H. 2018. "Tehdään pelottavaa musiikkia!" Musatornin käyttö luovuuden edistäjänä alakoulussa. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagogiikan aikakauskirja 2013.

<http://www2.uef.fi/documents/1381035/2330652/NivalaRyy%C3%A4nen2013.pdf/c137b4d0-ce69-4f4d-b57d-e27dacf4a0e9>

North, A. C., Hargreaves D. J. & O'Neil, S. A. 2000. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255.

Nuorten Akatemia. 2018. <https://www.nuortenakatemia.fi/opettajalle/> (Viitattu 3.5.2018)

Närhi, K., Kokkonen, T. & Matthies A-L. 2013. Nuorten aikuisten miesten osallisuuden ja toimijuuden reunaehdoja sosiaali- ja terveystieteissä. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä. Tampere: Vastapaino, 113–145.

Oikeusministeriö. 2007. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti. Helsinki: Oikeusministeriö.

[http://www.oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/200720kansalaisvaikuttamisenpolitiikkaohjelmanloppuraportti/Files/OMTH\\_2007\\_20.pdf](http://www.oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/200720kansalaisvaikuttamisenpolitiikkaohjelmanloppuraportti/Files/OMTH_2007_20.pdf) (Viitattu 7.3.2017)

Ojanen, T. 2003. Perusoikeudet ja ihmisoikeudet Suomessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Opetushallitus. 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pajulammi, H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Lapin yliopisto: Oikeustieteen väitöstutkimus.

Partti, H. & Ahola, A. 2016. Säveltäjäyyden jäljillä. Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Sibelius Akatemian julkaisuja 15. Helsinki.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Yhdysvallat: Sage.
- Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 1997. *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Juva: WSOY.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 108 vsk 2/2012, 128 - 139.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 111-129.
- Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa M. Juntunen, S. Perkiö, I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY, 28-36.
- Plan Suomi Säätiö. 2007. Turpa auki - sanat on meidän oikeus! oppimateriaalipankki on julkaistu. <http://www.turpaauki.fi> (Viitattu 2.9.2017)
- Rahikka-Räsänen, N. & Ryytänen, S. 2014. Osallistuminen ja osallisuus lähidemokratiassa. Suomen Setlementtiliitto ry. <https://urly.fi/12pj> (Viitattu 9.9.2018)
- Raittila R., Vuorisalo M. & Rutanen N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Rantala, J. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944-1948. *Bibliotheca Historica* 26. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. & Penttilä, M. (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155-171.
- Rautiainen, K-H. 2017. Starting points of multilateral learning in implementing a music project by utilizing music education technology. *Problems in Music Pedagogy*, 16 (1), 63-76.
- Rautiainen, M. 2006. Tradition vangit - onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi*. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rautiainen, M. 2017a. Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa Elo, S., Kaihari, K., Mattila, P. & Nissilä, L. (toim.) *Rakentavaa vuorovaikutusta: Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja*

- väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn. Oppaat ja käsikirjat 1/17. Helsinki: Opetushallitus, 17–20.
- Rautiainen, M. 2017b. Varovaisella taipaleella - Demokratiakasvatuksen historia Suomessa. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Hyvän lähteellä - Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, 56–65.
- Rautiainen, M., & Moilanen, A. 2015. (1.6.2015). Kouludemokratia vielä lapsenkengissä Suomessa. Kaleva.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.
- Rusinek, G. 2008. Disaffected learners and school musical culture: An opportunity for inclusion. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 9-23.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ruutsoo, S. 2002. Laulava vallankumous sulatti "neuvostojään" Baltiasta. Lapin yliopisto: Väitöstutkimus.
- Räisänen, M. 2011. Koulutuspolitiikan punahilkka. Demko ry opettajan mallitarinan haastajana. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 42 (5), 441–454.
- Saarikallio, S. 2007. Music as mood regulation in adolescence. Jyväskylän yliopisto, väitöskirja.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura FisMe ry, 221–231.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sassi, S. 2002. Kulttuurinen identiteetti ja osallisuus. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman (toim.) Osalliset ja osaajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa. Helsinki: Gaudeamus, 58–74.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. 2009. ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Setälä, M. 2003. Demokratian Arvo. Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.



- Silander, P. 2012. Mobiiliopas 2. Mobiilioppimisen mallit.  
<https://sites.google.com/site/mobiililaluonnollisesti/mallit> (Viitattu 10.5.2018.)
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Stenvall, E. & Korkiamäki, R. 2015. Osatutkimus II: Lasten ja nuorten kokemusmaailman analyysi. Osallisuus, osallistuminen ja yhteisöllisyys: hankkeita, projekteja vai arkista elämää? Tilan ja poliittisen toimijuuden tutkimusryhmä (SPARG), Tampereen yliopisto.  
[http://www.uta.fi/jkk/tutkimus/alat/sparg/seminaarit/Arjen%20analyysi\\_SPARG-SKIDI\\_12.11.2013.pdf](http://www.uta.fi/jkk/tutkimus/alat/sparg/seminaarit/Arjen%20analyysi_SPARG-SKIDI_12.11.2013.pdf)
- Suoninen, A. Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kanasinvälinen ICCS 2009 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Brunell, Viking & Törmäkangas, Kari (toim.), Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 11-60.
- Suutarinen, S. 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjäläinen, E., Värri, V-M., Piattoeva, N., & Eronen, A. 2006. Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa: opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa Rantala, Jukka & Salminen, Jari (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, 39-66.
- Syväoja, H. 2006. Kansakoulu muutoksen moottorina ja säilyttäjänä. Tieteessä tapahtuu 4/2006, 72-73.
- Tagg, P. 1985. Musiken - språket som alla förstår? Teoksessa Allwood, Jens (toim.): Tvärkulturell kommunikation. Lindome: Institutionen för lingvistik. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Taksvärkki ry. <https://www.taksvarkki.fi/category/opettajille> (Viitattu 10.9.2018)
- Tilastokeskus. 2017. Äänestäneet kuntavaaleissa 2017.  
[https://www.stat.fi/til/kvaa/2017/05/kvaa\\_2017\\_05\\_2017-05-05\\_kat\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/kvaa/2017/05/kvaa_2017_05_2017-05-05_kat_001_fi.html) (Viitattu 23.7.2018)

- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2018. [www.tenk.fi](http://www.tenk.fi) (Viitattu 20.6.2018)
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 222 (5-6), 387 - 398.
- Unicef. 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 102-125.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret, aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 11-29.
- Viljamaa, J. 2017. Jokainen syrjäytynyt nuori maksaa miljoonan. 7.8.2017. Helsingin sanomat. <http://www.hs.fi/metro/kolumnit/art-2000005317923.html> (Viitattu 4.9.2017) Viljamaa, J. 2017. Jokainen syrjäytynyt nuori maksaa miljoonan. 7.8.2017. Helsingin sanomat. <http://www.hs.fi/metro/kolumnit/art-2000005317923.html> (Viitattu 4.9.2017)
- Vilkka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Vuorikoski, M. 2007. Dialogini bell hooksin kanssa: toisintekemisen tila akateemiassa. Teoksessa Aittola, Eskola & Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 39-58.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Oulun yliopisto: Väitöstutimus.
- Yle. 2017. Hätkähdyttävä tieto: harvempi kuin joka kolmas nuori äänesti viime kuntavaaleissa. 20.3.2017. <http://yle.fi/uutiset/3-9519369> (viitattu 20.3.2017)
- YK. 1948. YK:n Yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus. <http://www.ykliitto.fi/yk70v/yk/ihmisoikeudet>

# LIITTEET

## Liite 1. Tutkimuksen alkukysely

5.3.2018

### TUTKIMUKSEN ALKUKYSELY

---

**NIMI:** \_\_\_\_\_

Millä tasolla olet mielestäsi saanut vaikuttaa omaan kouluarkeesi? Kouluarkeen kuuluvat sekä oppitunnit, niiden sisällöt ja työskentelytavat että koulun muu toiminta. Rastita sopiva vaihtoehto.

- en ole saanut vaikuttaa
- olen saanut esittää toiveita opettajalle
- olen saanut esittää toiveita opettajalle ja niillä on ollut vaikutusta
- olemme luokkakavereiden kanssa päässeet suunnittelemaan koulunkäyntiin liittyviä asioita yhdessä opettajan kanssa
- olemme saaneet luokkakavereiden kanssa suunnitella itse koulunkäyntiin liittyviä asioita ja toteuttaa niitä

Miten olet saanut vaikuttaa **oppituntien sisältöön ja työskentelytapoihin**? Kerro myös, mikäli et ole saanut vaikuttaa.

---

---

---

---

---

Mihin asioihin olet saanut vaikuttaa **muussa kouluarjessasi**? Kerro myös, mikäli et ole saanut vaikuttaa.

---

---

---

---

---



Mihin asioihin **haluaisit** vaikuttaa kouluarjessasi?

---

---

---

---

Jos saisit muuttaa jotain koulussasi, mitä se olisi?

---

---

---

---

### **Musiikin tunnit**

Miten olet omilla toiveillasi ja ideoillasi saanut vaikuttaa musiikin tunteihin? Kerro myös, mikäli et ole saanut vaikuttaa.

---

---

---

---

Oletko saanut itse suunnitella yksin tai yhdessä muiden oppilaiden kanssa sitä, mitä musiikin tunneilla tehdään? Kerro myös, mikäli et ole saanut itse suunnitella, mitä tunneilla tehdään.

---

---

Mitä unelmiasi musiikin tunnilla tehtäisiin? Ideoi vapaasti!

---

---

---

## Liite 2. Tutkimuksen loppukysely.

7.-8.3.2018

# TUTKIMUKSEN LOPPUKYSELY

---

**NIMI:** \_\_\_\_\_

Millainen kokemus musiikin tunnin suunnittelu oli?

---

---

---

---

Miten sait itse vaikuttaa tunnin suunnitteluun?

---

---

---

---

Millainen yhdessä suunniteltu tunti mielestäsi oli?

---

---

---

---

Oliko suunnitteluprosessissa ja tunnin toteutuksessa jotain, mistä et pitänyt?

---

---

---

---



**Miten haluaisit jatkossa vaikuttaa kouluarkeesi?**

---

---

---

---

---

---

**Onko sinulla muuta sanottavaa tunnin suunnittelusta, tutkimuksesta, vaikuttamisesta tai aiemmista kokemuksistasi? Vapaa sana!**

---

---

---

---

---

---

**Lämmin kiitos sinulle tutkimukseen osallistumisesta! Mukavaa kevättä! 😊**

## Liite 3. Tutkimuksen ja suunnitteluprosessin ohjeistus oppilaille.

### Mitä tässä tutkimuksessa tutkitaan?

---

- Tutkimuksessa tutkitaan oppilaiden osallisuutta eli sitä, miten oppilaat voivat vaikuttaa heitä koskeviin asioihin kouluarjessa
- Tutkimus keskittyy **musiikintuntien** tarkasteluun
- Tarkoituksena on suunnitella yhdessä oma musiikintunti, joka toteutetaan
- Yhdessä suunniteltua tuntia ennen ja sen jälkeen kerätään ylös oppilaiden arvokkaita ajatuksia teemasta

### Tutkimuksen luottamuksellisuus

---

- Tutkimus on luottamuksellinen ja saatu aineisto (haastattelut, kyselyt) käsitellään niin, ettei niistä voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä - nimesi ei näy tutkimuksessa
- Kyselyitä tai haastattelunauhoja ei luovuteta kenellekään ulkopuoliselle taholle

### Mitä vaikuttaminen ja osallisuus ovat?

---

- Miten sinä olet voinut vaikuttaa kouluarkeesi?
  - Esimerkiksi oppituntien suunnitteluun, niiden sisältöön tai työskentelytapoihin?
  - Muihin kouluarjen asioihin, esim. juhlien ja teemapäivien sisältöön, retkiin tai koulun päätöksentekoon?
- Haluaisitko vaikuttaa enemmän sinua koskeviin asioihin kouluarjessasi?

## Musiikintunnin suunnittelu

---

- Suunnitellaan noin neljän hengen ryhmissä ideoita, joita unelmien musatunnilla voisi toteuttaa
- Vapaata suunnittelua, ideoita ei tyrmätä tässä vaiheessa!

## Miten tuntia aletaan suunnitella?

---

- Jokainen ryhmä valitsee keskuudestaan puheenjohtajan ja kirjurin
  - Puheenjohtaja pitää huolen siitä, että kaikki ryhmässä osallistuvat keskusteluun ja että puhe pysyy aiheessa
  - Kirjuri kirjaa ryhmän lopulliset ideat post it -lapuille
- Päättäkää yhdessä **kolme** asiaa, joita haluaisitte musatunnilla tehdä (kirjuri kirjaa lapuille) - lopuksi valitsemme koko luokan voimin kaikkien ryhmien ideoista ne, jotka toteutetaan tällä erää

## Mikä sinua juuri nyt kiinnostaa musiikin saralla?

---

- Opetussuunnitelman mukaan musiikki-oppiaineen tärkeimmät sisällöt ovat:
  - musiikillisten tietojen ja taitojen kehittäminen:
    - laulaminen, soittaminen, kehorytmit, musiikkiliikunta, musiikin kuuntelu, ääniympäristöjen tarkastelu, musiikkikäsitteet ja merkintätavat (esim. nuotit)
  - musiikin luova tuottaminen:
    - omien kappaleiden teko ja muu säveltäminen, improvisointi
- Huolehtikaa ryhmän kanssa, että suunnitelmanne liittyvät näihin tavoitteisiin
- Pohtikaa, mikä valitsemanne toiminnan **tavoite** on - mitä uutta sen avulla opitaan tai koetaan tai mitä taitoa sillä kehitetään? Suunnittelijana teillä on vastuuta.



## Ideoiden kokoaminen

---

- Kerätään kaikki ideat taululle
  
- Miten voisimme näistä ideoista mahdollisimman reilusti valita parhaimmat yhteiselle musiikin tunnillemme?

## Äänestys

---

## **Liite 4. Haastattelurunko.**

### **Aiemmat kokemukset**

Miten olet voinut vaikuttaa sinua koskeviin asioihin koulussa?

Millaisia vaikutusmahdollisuuksia oppilaille mielestäsi tässä koulussa/luokkatasolla on?

Haluaisitko jotenkin muuttaa oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia? Jos niin miten?

Miten oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia pitäisi mielestäsi kehittää?

Oletko ollut mukana koulun yhteisessä suunnittelutyössä tai oppilaskunnassa?

Millaista se on ollut?

Miten olet saanut osallistua koulun sääntöjen laatimiseen?

Koetko luokassasi olevasi osa ryhmää? Yhteisön jäsen?

### **Projekti**

Millainen yhteisen musiikin tunnin suunnittelu oli kokemuksena?

Millaista ryhmässä ideointi oli?

Saitko äänesi ja omat ideasi kuuluviin ryhmässä? Kuvaile rooliasi suunnittelu-prosessissa.

Osallistuivatko kaikki ryhmäläiset mielestäsi ideointiin?

Oletko ennen suunnitellut vastaavalla tavalla oppituntia?

Mitä olisit tehnyt toisin suunnitteluprosessissa?

Millainen suunnittelun lopputulos mielestäsi oli?

Miten haluaisit jatkossa olla mukana oppituntien suunnittelussa?

### **Musiikin tunnin toteutus**

Millaisia kokemuksia sinulla on yhteysoitosta?

Millaista yhdessä suunnitellulla tunnilla oli?

Vastasiko tunti mielestäsi oppilaiden suunnittelua?

Jos sinun pitäisi valita jokin tunnetila, jota koit yhdessä suunnitellulla tunnilla, mikä se olisi?

Miten tunti poikkesi muista musiikin tunneista? Vai poikkesiko?

Millainen motivaatiosi oli tunnilla?

Miten haluaisit jatkossa olla mukana musiikin tuntien suunnittelussa?

### **Katsaus tulevaan**

Millaisia muita menetelmiä koulussa voisi käyttää oppilaiden mielipiteiden kuulemiseen?

Koitko kuuluvasi ryhmään toteutetulla musiikin tunnilla? Verrattuna muihin tunteihin?