

Taru Kihalampi

NUORTEN OSALLISUUS VUOROVAIKUTUKSEN ILMIÖNÄ KULTTUURIPERINTÖPROJEKTISSA

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2019

TIIVISTELMÄ

Taru Kuhalampi: Nuorten osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä kulttuuriperintöprojektissa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Puheviestinnän maisteriopinnot
Toukokuu 2019

Osallisuus näkyy yhteiskunnallisessa keskustelussa tällä hetkellä laajasti. Nuorten osallisuutta pyritään vahvistamaan erilaisilla hankkeilla ja rakenteellisilla uudistuksilla, mutta samalla voi olla epäselvää, miten osallisuus oikeastaan määritellään ja mihin osallistavalla toiminnalla pyritään. Osallisuus ei kuitenkaan ole rakenteellista vaan se on prosessi, joka rakentuu yksidioiden välisessä vuorovaikutuksessa. Jotta osallisuutta voidaan nuorten näkökulmasta ymmärtää, täytyy päästä vuorovaikutuksen tarkastelun äärelle. Osallisuutta tutkittiin hankkeessa, jonka tarkoituksena oli tukea nuorten kulttuuriperintöosallisuutta.

Osallisuuteen vuorovaikutuksen ilmiönä pureudutaan symbolisen interaktionismin avulla. Tarkoituksena on ymmärtää, miten nuorten kulttuuriperintöprojektista tekemät tulokset ohjaavat heidän toimiintaansa ja millaiseksi osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä tällöin muotoutuu. Osallisuus ymmärretään tutkielmassa kolmella tavalla: abstraktina objektina, vuorovaikutuksessa muokkautuvana prosessina ja osallisuuden osatekijöiden avulla.

Osallisuuden äärelle pääsemiseksi osallisuus jaettiin käsitteellisesti kolmeen osallisuuden osatekijään, jotka olivat kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa, kokemus tarpeellisuudesta ja kokemus kuulumisesta ryhmään tai yhteisöön. Aineistoa tuottaneet nuoret osallistivat osatekijöiden kuvailun avulla osallisuuden määrittelyyn. Tutkielmalla oli myös menetelmällinen tavoite. Jotta osallisuuden toteutumista voisi tarkastella myös tulevaisuuden hankkeissa, luotiin aineistonkeruuta varten kirjallinen aineistonkeruumenetelmä, jota kehitettiin eteenpäin aineistonkeruun aikana.

Tutkielman aineisto kerättiin monimenetelmällisesti kulttuuriperintöprojektiin osallistuneilta nuorilta. Aineisto kerättiin kirjallisilla tehtävillä, jota tuotti 18 nuorta kolmessa eri vaiheessa, kahdella kolmen hengen ryhmähaastattelulla ja lisäksi tarkkailevalla havainnolla, joka toimi aineiston analyysin tukiaineistona. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkielman tulosten mukaan nuoret kokivat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa silloin, kun vuorovaikutus mahdollistaa omien mielipiteiden esittämisen. Pelkkä mahdollisuuden tarjoaminen kuitenkin riitti, sillä nuorella ei välttämättä ollut halua hyödyntää tarjottua mahdollisuutta. Nuoret kokivat itsensä tarpeelliseksi erityisesti konkreettisen työskentelyn parissa silloin, kun heillä oli tärkeä tehtävä edistävänä rooli. Kuulumisen kokemus näyttäytyi kulttuuriperintöprojektissa vahvasti osana ryhmäjäsenyyttä.

Osallisuuden toteutumista jäsenettiin kuuden analyysissä muotoutuneen osallisuusroolin avulla, jotka olivat sivullinen, työskentelijä, ryhmäläinen, osallinen ja luokkainen. Näistä osallisuus toteutui heikoiten sivullisessa ja parhaiten osallisessa. Luokkainen oli ryhmärooli, joka ilmensi nuorten vuorovaikutusta ryhmänsä jäsenenä kulttuuriperintöprojektin kontekstissa. Osallisuusroolit havainnollistivat, millaiseksi osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä kulttuuriperintöprojektin kontekstissa rakentui. Osallistavaa toimintaa suunniteltaessa, on tarpeen huomioida millaista osallisuutta osallistuvan ryhmän vuorovaikutus ja kontekstin rajoitteet mahdollistavat, miten motivaatiota voidaan vuorovaikutuksessa tukea ja millaiset työskentelytavat sopivat osallistuvalla ryhmälle. Tutkielman aineistonkeruussa kehitettyä menetelmää voi hyödyntää näiden asioiden tarkasteluun myös tulevaisuuden osallisuushankkeissa.

Avainsanat: Osallisuus, osallistuminen, nuoret, toiminta, rooli, ryhmärooli, symbolinen interaktionismi, kulttuuriperintö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTINEN TAUSTA	6
2.1	Osallisuuden ilmiön monimuotoisuus	6
2.1.1	Osallisuutta vai osallistamista?	6
2.1.2	Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hanke ja osallisuuden osatekijät	10
2.2	Symbolinen interaktionismi	11
2.2.1	Merkitysten rakentama vuorovaikutus	12
2.2.2	Objektit	14
2.2.3	Toiminta ja osallistuminen	15
2.2.4	Toiminnan merkityksellisyys	17
2.2.5	Minuuden prosessi ja roolit	19
2.2.6	Yleistetty toinen ja ryhmäroolit	21
2.2.7	Ryhmä ja yhteistoiminta	23
2.2.8	Vaikuttaminen ja tavoitteet	24
2.3	Osallisuus osatekijöinä, abstraktina objektina ja prosessina	26
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
3.1	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	28
3.2	Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu	30
3.2.1	Tutkimusmenetelmän valinta	30
3.2.2	Kirjallinen aineistonkeruumentelmä ja sen kehittäminen	32
3.2.3	Ryhmähaastattelut	33
3.2.4	Havainnointi	34
3.2.5	Tutkimuskonteksti	35
3.3	Aineiston analyysi	37
3.3.1	Aineiston litterointi	37
3.3.2	Teemoittelu: osallisuuden osatekijät	38
3.3.3	Tyypittely: osallisuusroolit	40
4	TULOKSET	42
4.1	Osallisuutta tukevat ja heikentävät tekijät vuorovaikutuksessa	42
4.1.1	Osallisuuden osatekijät	42
4.1.2	Vaikuttaminen – mahdollisuus ja motivaatio mielipiteen esittämiseen	43
4.1.3	Yksilön tarpeellisuus työskentelykeskeisyytenä	46

4.1.4 Kuuluminen osana ryhmäjäsenedyyttä	49
4.2 Osallisuusroolit osallisuuden toteutumisen ilmentäjinä	51
4.2.1 Osallisuusroolit	51
4.2.2 Sivullinen	53
4.2.3 Suorittaja	54
4.2.4 Työskentelijä ja ryhmäläinen	55
4.2.5 Osallinen	57
4.2.6 Luokkalainen.....	58
4.3 Aineistonkeruumenetelmä osallisuuden tarkastelun työkaluna	61
5 DISKUSSIO.....	64
5.1 Osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä kulttuuriperintöprojektissa	64
5.2 Menetelmällinen ja eettinen pohdinta.....	70
KIRJALLISUUS.....	74
LIITTEET	78

1 JOHDANTO

Osallisuus on ilmiö, käsite ja ihanne, joka erottamaton osa tämän hetkistä yhteiskunnallista keskustelua. Osallisuus on päivän sana. Twitterissä #osallisuus näkyy toistuvasti eri asiayhteyksissä lukuisia kertoja päivässä. Osallisuutta halutaan tukea, edistää ja mahdollistaa. Nivalan ja Rynänen (2013, 9–10) mukaan osallisuutta pyritäänkin laaja-alaisesti edistämään eri tahoilla, mutta samalla voi olla epäselvää, mitä osallisuudella oikeastaan tarkoitetaan ja miten se suhteutuu osallistumiseen. Osallisuus, osallistuminen ja osallistaminen ovat käsitteitä, joita on määritelty eri tieteenalojen näkökulmista, mutta määritelmiä on lähes yhtä paljon kuin määrittelijöitäkin. Tämän tutkielman tarkoituksena on määritellä osallisuutta puheviestinnän näkökulmasta ja syventää ymmärrystä osallisuudesta vuorovaikutuksen ilmiönä.

Erityisesti nuoria pyritään tällä hetkellä osallistamaan monenlaiseen toimijuuteen ja päätöksentekoon hankkeilla ja rakenteellisilla uudistuksilla. Osallistamista saatetaan kuitenkin toteuttaa arvomaailma lähtöisesti sen sijaan, että osallistumisen toimivuutta tai tarpeellisuutta perusteltaisi toimijoiden näkökulmasta (Sinclair 2004, 115). Jotta nuorten osallisuutta voidaan ymmärtää, täytyy huomio kääntää rakenteista ja toiminnan tavoitteista yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen ja sen ymmärtämiseen. Osallisuus ei nimittäin ole rakenteellista tai yksilön ominaisuus, vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa (Isola ym. 2017, 14). Tutkielman aineisto kerätään osana Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hanketta, jonka tavoitteena on vahvistaa nuorten osallisuutta omaan kulttuuriperintöön. Tarkoituksena on ymmärtää, millaiseksi osallisuuden ilmiö työskentelyn vuorovaikutuksessa rakentuu nuorten näkökulmasta tarkasteltuna.

Tutkielmassa tie nuorten toiminnan ymmärtämisen äärelle kulkee symbolisen interaktionismin viitoittamana, jonka mukaan yksilö toimii vuorovaikutusprosessissa luotujen merkitysten mukaisesti (Blumer 1997 (1969)). Jotta nuorten toimintaa osallistavassa hankkeessa voidaan ymmärtää, pitää päästä heidän merkityksenantoprosessinsa äärelle. Osallisuus ymmärretään tutkielmassa toisaalta käsitteellisenä abstraktina objektina ja toisaalta vuorovaikutuksessa muovautuva prosessina. Osallisuutta määritellään ja jäsennetään vuorovaikutuksen ilmiönä läpi koko tutkielman. Tutkielmalla on myös tuleviin osallisuushankkeisiin kurottava menetelmällinen tavoite, sillä aineistonkeruuta varten kehitettyä menetelmää voi hyödyntää myös tulevien hankkeiden vuorovaikutuksen ja osallisuuden toteutumisen tarkastelussa.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

Tutkielman teoreettinen näkökulma on mikrososiaalinen, jolloin vuorovaikutuksen, yhteiskunnan ja tässä tutkielmassa nimenomaan osallisuuden ymmärretään rakentuvan yksilöistä käsin. Tutkielman teoriaosuudessa käsitellään ensin aikaisempaa osallisuustutkimusta, jota tarkastellaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämän jälkeen osallisuutta jäsennetään teoreettisesti symbolisen interaktionismin teorian maaperälle. Sekä osallisuuteen että symboliseen interaktionismiin liittyy vahvasti toiminnan käsite. Kun tavoitetaan yksilön toimintaa ohjaavia merkityksiä, päästään myös sen äärelle, mikä osallisuutta tavoittelevassa toiminnassa on yksilölle merkityksellistä. Osallisuutta määritellään myös suhteessa Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hankkeeseen, jonka parissa aineistoa tuottaneet nuoret työskentelivät. Nuorten työskentelykokonaisuutta hankkeessa kuvataan tutkielmassa sanalla kulttuuriperintöprojekti.

2.1 Osallisuuden ilmiön monimuotoisuus

Osallisuuden käsite on haastava. Samalla kun osallisuutta pyritään laaja-alaisesti edistämään eri tahoilla, voi olla epäselvää mitä osallisuudella tarkoitetaan ja minkälaiseen osallistumiseen se liitetään. Osallisuus sanan erityispiirteenä on, ettei sille löydy suoraa vastinetta muista kielistä, mikä tekee sen määrittelystä yhä haastavampaa. Esimerkiksi englanninkielinen vastine *participation* viittaa sekä osallistumiseen että osallisuuteen. Oleellista on kuitenkin erottaa osallistuminen ja osallisuus toisistaan. (Nivala & Ryyänen 2013, 9–10.) Tässä luvussa esitellään tutkielman kohteena oleva kulttuuriperintöosallisuutta vahvistava hanke ja tarkastellaan aiempaa osallisuustutkimusta. Tämän pohjalta jäsenyyttä kuva siitä, miksi osallisuutta tulisi tutkia vuorovaikutuksessa muovautuvana ilmiönä.

2.1.1 Osallisuutta vai osallistamista?

Keskustelu osallisuudesta ja siihen liittyvä toiminta on käynnistynyt Suomessa 1990-luvun lopulla (Kiilakoski & Gretscher 2012, 25; Stenvall 2018, 23). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen toimeenpano ja eritoten sen artikla 12 on ollut osaltaan vaikuttamassa siihen, että länsimaisissa demokratioissa korostuu tällä hetkellä lasten osallistumisen ja kuulemisen tee-

mat. Sopimus koskee kaikkia alle 18-vuotiaita ja se ratifioitiin Suomessa 1991. Sopimuksen tarkoituksena on taata kaikille lapsille oikeus terveyteen, koulutukseen, turvaan ja tasa-arvoon. (Stenvall 2018, 22–24, ks. myös Kiili 2011, 168.) Osallisuuden yhteiskunnallista näkökulmaa voidaan ajatella osallisuuden makrotasoksi. Tässä tutkielmassa kuitenkin pureudutaan erityisesti osallisuuden mikrotasoon, sillä tarkoituksena on selvittää, millaista osallisuuden vahvistamiseen pyrkivä toiminta on nuorten näkökulmasta tarkasteltuna.

Oleellista on myös määritellä mitä tarkoitetaan lapsella tai nuorella. Jos tarkoitetaan kaikkia alle 18-vuotiaita, on otettava huomioon, että tässä joukossa on valtava variaatio erilaisia ominaisuuksia ja elämäntilanteita. Samalla kiinnostuksen kohteet ja taidot muuttuvat iän myötä. Yhdelle ryhmälle toimiva osallistumisen muoto, ei välttämättä toimi toiselle. Tästä syystä on kehitettävä sellaisia menetelmiä osallisuuden tukemiseksi, mitkä ovat toimivia erilaisille ryhmille. (Ks. Sinclair 2002, 109.) Tässä tutkielmassa tarkasteltavaa osallisuushanketta koordinoiva Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura työskentelee laajasti eri ikäisten lasten ja nuorten parissa, joten aiempaa tutkimusta esitellessä käsitteellä lapsi tarkoitetaan yleisesti alle 18-vuotiaita lapsia ja nuoria. Käsitteellä nuori tarkoitetaan yläkouluikäisiä tai 2. asteen oppilaitoksissa opiskelevia nuoria. Tämä kattaa myös tutkielman aineistoa tuottaneet nuoret, jotka olivat 17–23-vuotiaita.

Demokraattisessa toimintakulttuurissa kaikki yhteisön jäsenet pääsevät olemaan tasavertaisesti osa sitä mitä tapahtuu ja mitä tehdään. Yhteistyön kautta yksilöt vaikuttavat toisiinsa myönteisesti ja tämä luo turvallisuutta toimia omista lähtökohdista, avoimesti vapaasti ja luovasti. Parhaita menetelmiä nuorten ajatusten esiin saamiseen ovat sellaiset, jotka synnyttävät nuorten välistä vuorovaikutusta ja mahdollistavat nuorista lähtevien näkökulmien käsittelyn. Osallistumisen kulttuuri rakentuu vuorovaikutuksessa ja arjen toiminnassa. (Vesikansa 2002, 25–27.) Lasten osallisuutta, toimijuutta ja vaikutusmahdollisuuksia tukevaa toimintaa ja menetelmiä on pyritty kehittämään ja vahvistamaan sekä valtion tasolla että kunnissa, kouluissa ja järjestöissä. Toiminnan tarkoituksena on kuuluvuuden tunteen luominen, joka kantaisi myös laajempaan yhteiskunnalliseen osallisuuden kokemiseen. (Stenvall 2018, 27; ks. myös Sinclair 2004, 108–109.) Voidaan siis ajatella, että yhteiskunnan tasolla osallistuminen ja kuulumisen kokemus sitoutuvat osallisuudessa yhteen.

Osallistamisen tavoitteena ei kuitenkaan pitäisi olla ryhmien ja yksilöiden kehittäminen vaan toimintatapojen kehittäminen kohteena olevan ryhmän aktiivisen osallistumisen myötä

(Pyyry 2012, 37). On oleellista myös pohtia, onko osallistuminen vain väline tavoitteiden saavuttamiseksi vai itse päämäärä, jolloin osallistuminen itsessään on tavoiteltavaa (Stenvall 2018, 33). Kulttuuriperintöprojektissa, jossa tutkimuksen aineisto kerätään, nuoret työskentelevät yhteisen päämäärän saavuttamiseksi, mutta samalla itse työskentely aiheen parissa nähdään arvokkaana. Hankkeen ja työskentelyn tarkoituksena on tukea nuorten osallisuutta kulttuuriperintöön ja mahdollistaa museoiden ja koulujen välinen yhteistyö. Voidaan ajatella, että hankkeen tavoitteena on osallisuus sekä välineenä että päämääränä. Tutkielman teon tarkoituksena on tuoda esiin miten nuoret itse osallistavan toiminnan kokevat ja millaisena osallisuus heidän näkökulmastaan tarkasteltuna näyttäytyy.

Osallistumista ja vaikuttamista voidaan tarkastella neljän portaan avulla. Ylin taso on täysivaltainen osallistuminen, jolloin nuoret sopivat itse toteutuskeinoista ja tavoitteista. Seuraavalla tasolla kumppaanuus, jolla nuoret ja aikuiset tarkastelevat ja suunnittelevat asiaa yhteistyössä, kuulemisentasolla nuorilta kysytään mielipiteitä ja alimmalla tiedottamisen tasolla asiasta tiedotetaan ja nuoret voivat olla esimerkiksi tutkimuksen kohteena. Voidaan ajatella, että varsinaista osallistumista ja vaikuttamista tapahtuu vain kahdella ylimmällä tasolla. Nuoret ovat hanakampia innostumaan osallistumisesta silloin, kun osallistuminen on hyvin järjestettyä. (Horelli, Kytä & Kaaja 2002, 42–43.) Kahdella ylimmällä tasolla korostuu osallistumisen ja vaikuttamisen vuorovaikutuksellisuus ja osallisuutta rakennetaan toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Lasten osallistuminen ja toimijuus on usein konkreettista toimintaa ja osallistuminen tulee esiin tämän toiminnan myötä (Stenvall 2018, 33). Horelli (1994, 39, Gretschelin 2002, 84, mukaan) on tutkinut lasten osallistumista yhdyskuntasuunnitteluun viisiportaisen asteikon avulla, jonka hän on johtanut Arnsteinin (1969) osallistumisen asteikosta. Lasten suunnitteluun osallistumisen pienet tikkaat -asteikon kolme alinta porrasta ovat 1) lasten sopeutuminen valmiisiin suunnitelmiin 2) lasten kuuleminen 3) lasten osallistuminen aikuisten suunnitteluun. Näillä portailla lapsilla ei ole todellista vaikutusmahdollisuutta päätöksen tekoon. Neljännellä portaalla 4) lasten ja aikuisten suunnittelyyhteistyö siirrytään osallistumisesta osallisuuteen. Viides ja ylin porras on 5) lasten oma suunnittelu, aikuiset apulaisina. Asteikolla hahmottuu mielestäni hyvin, mistä osallistumisessa on kyse, kun sitä tarkastellaan suhteessa konkreettiseen työskentelyyn, mikä on oleellista tämän tutkielman kontekstissa. Vahvimmin osallisuuden nähdään toteutuvan silloin, kun yksilöt osallistuvat konkreettisesti asioiden työs-

tämiseen ja kun he näkevät työnsä jäljen ja sen vaikutuksen asioiden edistymiseen (Koivisto, Isola & Lyytikäinen 2018, 22).

Osallisuudessa yksilöllinen näkökulma ja toisaalta kaipuu yhteisöllisyyteen kietoutuvat toisiinsa. (Viitanen & Majoinen 2002, 5.) Gretschelin (2002, 49–50) mukaan osallisuus ei ole vain osallistumista ja vaikuttamisen kokemuksia vaan se on myös merkki tarjotun toiminnan laadukkuudesta. Pelkkä osallistuminen tai vaikuttamistoiminta ei vielä ole osallisuutta. Osallisuuteen liittyy osallistumisen ja vaikuttamisen lisäksi osallisuuden tunne suhteessa yhteisöön. Yksi kriteeri osallisuuden toteutumiselle on nuorten kokemus osallisuuden tunne, jota kuvaavat valtaantumisen ja voimaantumisen käsitteet. Tällöin osallisuus on yhdistelmä tunnetta ja kompetenssia. Positiivinen kokemus osallistumisesta voi vahvistaa kokemusta omasta pystyvyydestä (Pyyry 2012, 37). Osallisuuden voidaan siis ajatella olevan yhtä aikaa osallistumista, vaikuttamista, kokemusta omasta pystyvyydestä sekä yhteisöön kiinnittymistä.

Projektimuotoisissa osallistumishankkeissa hankkeen toteuttavat henkilöt usein valitsevat aiheet, tuottavat informaation ja valmistelevat tulokset projektin edellyttämien kriteerien mukaisesti (Thomas 2007, 203, Stenvallin 2018, 32 mukaan). Osallisuuden vahvistamiseksi on myös pyritty luomaan monenlaisia toimintamalleja ja tapoja, joilla nuoret pääsisivät vaikuttamaan oman elämänsä kannalta tärkeisiin asioihin. Nuorten keskuudessa käsitys osallistumista ja halu osallistua kuitenkin vaihtelee suuresti. (Viitanen & Majoinen 2002, 5.) Voidaan myös kysyä, onko osallistuminen nuorten näkökulmasta tarkasteltuna aina hyvä asia (Barber 2009, 28). Pyyry (2012, 35) tuo esiin osallistamisen käsitteeseen liittyy problematiikkaa, sillä osallistamiseen liittyy ajatus toisen aktivoimisesta ja siitä, että toimijuus on jotain, mitä voidaan antaa toiselle. Tällöin saatetaan jättää huomiotta toisella jo olemassa olevat osallistumisen muodot tai ylipäänsä halukkuus osallistua. Tutkielmassa on tarkoitus vastata edellä mainittuun problematiikkaan antamalla nuorille mahdollisuus kertoa, mitä osallistuminen heidän näkökulmasta todella oli ja mitä se heidän halukkuudestaan osallistumista kohtaan kertoo.

2.1.2 Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hanke ja osallisuuden osatekijät

Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura ja Suomen Museoliitto koordinoivat yhdessä Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hanketta, joka toteutettiin vuonna 2018. Hanketta on rahoittanut Museovirasto ja se oli yksi Kulttuuriperinnön Eurooppalaisen teemavuoden hankkeista. Suomessa pääteemana oli osallisuus kulttuuriperintöön ja tärkeä näkökulma oli kulttuuriperinnön tarkastelu kohtaamisen ja vuoropuhelun välineenä (Museovirasto 2018).

Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hankkeessa lapset ja nuoret toteuttivat ryhmissä yhdessä opettajien tai ohjaajien kanssa mobiilireittejä Seinätön museo -palvelualustalle. Valmiit mobiilireitit ovat kaikkein saatavilla verkossa, jolloin lasten ja nuorten tekemä työ avautuu nähtäville myös laajemmin. Hankkeen tarkoituksena on vahvistaa lasten ja nuorten osallisuutta kulttuuriperintöön ja oman lähiympäristön historiaan sekä lisätä koulujen ja museoiden välistä yhteistyötä. Hankkeen tavoitteena on, että lapset ja nuoret pääsevät luomaan uutta, määrittelemään, mitkä ovat heille merkityksellisiä kulttuurikohteita ja osallistumaan kulttuuriperinnön tallentamiseen. Tutkimuksen aineisto kerättiin 2. asteen oppilaitoksessa opiskelevilta nuorilta, jotka olivat mukana hankkeessa osana opintojaan. He loivat luokkansa yhteisen mobiilireitin verkkoon yhteistyössä museon työntekijöiden kanssa ja heidän tarjoamiensa aineistojen pohjalta.

Osallisuus on aina kytköksissä asiaan tai kohteeseen. Ei ole olemassa yleistä osallisuutta vaan se on kontekstisidonnaista, jolloin osallisuuden voidaan aina nähdä olevan kytköksissä asiaan tai kohteeseen. (Salmikangas 2002, 100.) Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hankkeen tavoitteena oli nimenomaan kulttuuriperintöosallisuuden vahvistaminen. Tutkielman tavoite osallisuuden tarkasteluun on kuitenkin tätä laajempi. Työskentelyyn ja yhteistyöhön liittyy erottamattomasti vuorovaikutus. Tutkielman kontekstissa tarkastellaan nuorten työskentelyä kulttuuriperintöosallisuutta vahvistavassa hankkeessa, mutta osallisuuteen pureudutaan ilmiönä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämän myötä luodaan ymmärrystä siitä, mikä vuorovaikutuksessa tuottaa osallisuuden kokemusta.

Jotta nuorten kokemusta osallisuudesta voidaan tarkastella, pitää monitulkintainen käsite jakaa ymmärrettävämpiin osiin. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on tehnyt julkaisun, jossa osallisuutta määritellään yhteiskuntaan kuulumisen ja koetun hyvinvoinnin näkökulmasta. Vaikka konteksti poikeaa tämän tutkielman kontekstista, tarjoaa julkaisu käsitteellistä tukea

osallisuuden tarkasteluun myös tässä tutkielmassa. Osallisuuden osatekijöiden määrittelymiseksi hyödynsin THL:n kehittämää mittaria, jolla voidaan mitata osallisuuden kokemusta (ks. Isola ym. 2017, 53–55; vrt. Koivisto, Isola & Lyytikäinen, 2018, 22). Kun yhdistin ja tiivistin mittarin näkökulmia ja suhteutan niitä aiempaan osallisuustutkimukseen (luku 2.1.1), hahmottui lopulta kolme erillistä osallisuuden osatekijää. Nämä olivat: kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa, kokemus omasta tarpeellisuudesta ja kokemus kuulumisesta ryhmään tai yhteisöön. Näitä kolmea kutsutaan tästä eteenpäin osallisuuden osatekijöiksi. Niiden tarkoituksena on päästä osallisuuden äärelle erilaisista ja samalla toisiinsa limittyvistä näkökulmista ja samalla jättää tilaa nuorten omille tulkinnoille.

Koska nuoret työskentelevät kulttuuriperintöprojektissa osana opintojaan, ei osallistuminen ole heille vapaaehtoista. Hankamäki (2015, 119) toteaa symbolista interaktionismia käsittelevässä väitöskirjassaan, että kun tavoitetaan ihmisen toimintaan liittyviä punaisia lankoja, voidaan välttää ihmisten ihmisten kohtelu välineellisesti. Toiminnan punaisen langan tavoittaminen on hyvä lähtökohta myös nuorten osallisuuden tarkasteluun tarkastelun kohteena olevassa kulttuuriperintöprojektissa. Osallisuutta ja osallisuuden osatekijöitä jäsennetään tutkielmassa symbolisen interaktionismin näkökulmasta luvussa 2.2.

2.2 Symbolinen interaktionismi

Tutkielmassa käsitellään erityisesti Herbert Blumerin symbolista interaktionismia, jossa korostuu yksilön kokemuksen ymmärtäminen ja autenttisten tilanteiden tutkiminen sellaisenaan (ks. Blumer 1997). Tällaista lähestymistapaa edustaa symbolisen interaktionismin tutkimuksen kentällä chigagolainen koulukunta (vrt. iowalainen koulukunta (Carter & Fuller 2016). Blumerilainen symbolinen interaktionismi ymmärtää yhteiskunnan koostuvan vuorovaikutuksessa olevien ihmisten toiminnallisesta konstruktiosta. Tällöin ihmistä tutkittaessa, on tarkasteltava vuorovaikutuksellista, syitä ja päämääriä sisältävää todellisuutta. (Hankamäki 2015, 119.) Koska osallisuus on usein osallistavaa tai osallistuvaa toimintaa, sopii symbolinen interaktionismi hyvin osallisuuden tarkastelun teoreettiseksi työvälineeksi, sillä tällöin pyritään pääsemään toimintaan liittyvän merkityksellisyyden äärelle.

2.2.1 Merkitysten rakentama vuorovaikutus

Symbolisen interaktionismin mukaan todellisuus muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksiä luovista yksilöistä (Blumer 1997). Symbolisessa interaktionismissa korostuu kokemuksen yksilöllisyys: toimintaa ei voi ennustaa yksilön käytöksen perusteella, sillä yksilön tulkitsee vuorovaikutustilannetta ja toimii tulkintansa mukaisesti jokaisessa tilanteessa uniikilla tavalla. Jotta yksilön toimintaa voi ymmärtää, pitää päästä yksilön ennustattoman, muuttuvan ja muokkautuvan kokemuksen äärelle. Symbolisessa interaktionismissa ollaankin useammin kiinnostuneita subjektiivisista merkityksistä kuin objektiivisista rakenteista. (Carter & Fuller 2016, 932–935.) Tässä tutkielmassa kulttuuriperintöprojektiin osallistuvien nuorten työskentelylle antamien merkitysten tavoittamisen avulla, voidaan ymmärtää millaiseksi toiminta ja toimintaan sitoutunut osallisuus muotoutuivat.

Symbolisen interaktionismin isän Meadin ajatuksia eteenpäin kehittänyt Blumer (1997, 2; ks. myös Carter & Fuller 2016, 934) tiivistää symbolisen interaktionismin kolmeen perusolettamukseen: 1) yksilöt toimivat sen mukaan, millainen merkitys asioilla heille on, 2) merkitykset luodaan yksilön ollessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja 3) yksilö käsittelee ja muokkaa luotuja merkityksiä tulkitsemalla niitä prosessimaisesti uudelleen asioita kohdatessaan. Kun osallistavaa toimintaa tarkastellaan symbolisen interaktionismin näkökulmasta, siirtyy kiinnekohta osallistavan toiminnan tarkoituksesta tai tavoitteesta yksilön osallisuuskokemuksiin. Tavoitteena on ymmärtää, millaista osallisuuteen tähtäävän toiminnan vuorovaikutus oli nuorten näkökulmasta tarkasteltuna.

Blumerin (1997, 2–3) mukaan ensimmäinen perusolettaus on helppo ymmärtää, mutta tutkimuksessa sen painoarvo usein sivuutetaan. Hänen mukaansa toiminnan merkitys yksilölle katoaa, jos sitä selitetään ainoastaan tiettyjen määriteltyjen tekijöiden toteutumisen pohjalta. Tämä onkin oleellista myös osallisuuden tarkastelussa, sillä ainoastaan toiminta tai tavoite itsessään eivät tuota osallisuutta. Toimintaan täytyy sisältyä myös merkityksellisyyttä. Oleellista tämän tutkielman näkökulmasta on selvittää, onko hankkeen parissa työskentely tai toisaalta tutkimukseen osallistuminen merkityksellistä nuorille ylipäätään. Merkitysten äärelle pääseminen on tämän tutkimuksen keskiössä, sillä merkitykset vaikuttavat nuorten toimintaan. Nämä merkitykset muotoutuvat nuorten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä vuorovaikutuksessa muiden hankkeen parissa toimivien toimijoiden kanssa.

Kolmannen perusolettamuksen mukaisesti merkitysten luominen on tulkinnallinen prosessi, jossa on kaksi vaihetta. Ensin yksilö havaitsee asiat, joiden suhteen hän toimii ja joilla on hänelle merkitystä. Tämä on sisäinen sosiaalisen neuvottelun prosessi, jossa yksilö keskustelee itsensä kanssa. Toinen vaihe on tulkinnallista merkitysten hallintaa. Toimija valitsee, tarkistaa, erottaa, uudelleen järjestää ja muokkaa merkityksiä sopiviksi siihen tilanteeseen, jossa hän on ja johon hän on pyrkimässä. Tulkinta ei siis ole automaatio vaan muovautuva prosessi, jossa merkityksiä käytetään ja muotoillaan suhteessa toimintaan. Merkitys on osa toimintaa yksilön sisäisen vuoropuhelun myötä. (Blumer 1969, 5.) Kun nuoret työskentelevät projektissa uuden aiheen parissa, voivat merkitykset muuttua, vaihella ja uudistua. Tästä syystä osallisuuden ymmärtämisessä pitäisikin päästä tämän tulkinnallisen merkityksen hallinnan äärelle ja tarkastella osallisuuden rakentumista yhtä aikaa yksilöllisenä ja vuorovaikutuksellisenä prosessina. Miten nuoret tulkitsevat kulttuuriperintöprojektia ja siihen liittyvän vuorovaikutusta, on yhteydessä siihen, miten he projektissa toimivat.

Fine ja Tavory (2019, 2) esittävät, että Blumerin perusolettamukset toimivat hyvin yhteisön määrittämisessä, mutta ne keskittyvät liaksi toimijan näkökulmaan. He tuovat esiin jälki-blumerilaisen (*post-Blumerian*) näkökulman, joka ottaa huomioon myös suhteiden ja instituutioiden vaikutuksen, joka auttaa näkemään asioita myös laajemmasta perspektiivistä. Heidän kolme perusolettamustaan ovat: 1) Ihmiset toimivat asioiden merkitysten mukaisesti osallistuessaan yhteisöihin, jotka vastavuoroisesti ovat riippuvaisia yhteisesti jaetusta merkityksistä. 2) Merkitykset ovat riippuvaisia jatkuvasta, muokkautuvasta vuorovaikutuksesta, joka muokkaa toimijan mennyttä, tulevaa ja odotettavissa olevaa tulevaisuutta. 3) Tilanteet ovat yhteydessä kaavamaisesti. Ne muuttuvat tai vakiintuvat, kun osallistujat huomaavat olemassa olevat kaavat ja rakenteet, jotka tukevat olemassa olevia merkityksiä.

Finen ja Tavoryn (2019, 2) mukaan heidän muotoilemansa perusolettamukset kytkevät symboliseen interaktionismin tähän maailmaan ja tarjoavat sille uutta elinvoimaa. Uuden muodon saaneet perusolettamuksien avulla voidaankin sitoa yksilön osallisuuskokemuksen ymmärtämistä kontekstiin. Toisaalta tutkimuksessa pureudutaan nuorten yksilöllisiin kokemuksiin, mutta samanaikaisesti on tärkeä huomioida esimerkiksi koulukontekstiin liittyvät rakenteet. Tutkielmassa myös kiinnitetään huomiota siihen, millaiseksi nuorten keskinäinen vuorovaikutus on rakentunut ja kuinka tämä näyttäytyy suhteessa osallisuuden toteutumiseen.

Myös Carterin & Fullerin (2016, 951) mukaan symbolisen interaktionismin tutkimuksen tulisi tulevaisuudessa keskittyä mikro- ja makrotasojen yhteyteen ja makrotason näkökulmien vahvistamiseen pelkän mikrotasolla tapahtuvan tarkastelun ohella. Aiemmassa tutkimuksessa on esimerkiksi tarkasteltu vuorovaikutuksessa luotujen yhteisten merkitysten vaikutusta yhteiskunnalliseen muutokseen. Symbolisen interaktionismin tutkijoiden pitäisi heidän mukaansa jatkossakin tarjota perspektiiviä siihen, mikä on mikro- ja makrotason prosessien yhteys. Omassa tutkielmassani keskitytään nimenomaan tarkastelemaan osallisuutta mikrotason prosessina ja vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä. Tutkielman yhtenä tarkoituksena on kuitenkin yhtä lailla selvittää, miten mikrotasolla tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan jäsentää niin, että osallisuutta ilmiönä voitaisi ymmärtää uudenlaisesta näkökulmasta. On keskeistä myös pohtia, millaista osallisuutta koulumaailman rakenteet tai osallistamisen vallitsevat käytänteet mahdollistavat.

2.2.2 Objektit

Ensimmäisen perusolettamukseen liittyvät kaikki sellaiset asiat, joita yksilö havaitsee ympäröivässä maailmassa kuten fyysiset ja sosiaaliset objektit ja niiden kategorisointi, instutuutiot, ideaalit, tapahtumat ja kohdatut tilanteet. Objekti voi olla mikä tahansa mikä voidaan havaita, mikä voidaan määrittää, mitä voidaan tarkastella tai mihin voidaan viitata. Objektit voivat olla fyysisiä (esim. tietokone), sosiaalisia (esim. opettaja, oppilas, ystävä), abstrakteja (moraaliset periaatteet, ideaalit) tai instituutionaalisia (koulu, museo) ja niiden luonne määrittyy sen pohjalta, mikä merkitys yksilöllä objektia kohtaan on. Objektit muokkaantuvat, muuttuvat ja katoavat. Jotta voidaan ymmärtää yksilöiden toimintaa, on tärkeää identifioida heidän maailmansa objektit, joihin luodut merkitykset kytkeytyvät. (Blumer 1997, 2, 10-12, 132.) Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena olevia objekteja ovat etenkin osallisuus, kulttuuriperintö ja mobiilireitti.

On tarpeen ymmärtää, millaisia merkityksiä yksilö antaa toiminnan kohteena olevalle objektille. Oppimisen kontekstissa voidaan esimerkiksi tarkastella, miten oppilas hahmottaa koulun objektina ja millaisia merkityksiä hän tuolle objektille antaa. Nämä merkitykset eivät ole täysin subjektiivisia, vaan ne luodaan suhteessa ympäristöön, jossa yksilö toimii. (Honkonen 1993, 238.) Objektin luonteeseen vaikuttaa muiden yksilöiden merkitykset samalla objektille. Objektit luodaan prosesseissa, jossa yksilöiden merkitykset yhtenevät. Kun merkitykset ovat

samankaltaiset, käsittävät yksilöt objektit samalla tavalla. (Blumer 1997, 10–12.) Kun tavoitetaan mitä merkityksiä objekteihin nuorten näkökulmasta tarkasteltuna kytkeytyy, voidaan myös heidän toimintaansa kulttuuriperintöprojektissa ymmärtää paremmin. Kun halutaan ymmärtää osallisuuden totetumista, on tarpeen ymmärtää millaisia osallisuuden objektiin kytkeytyvät merkitykset ovat ja ovatko ne yhteneväisiä eri toimijoiden kesken.

Osallisuus voidaan ymmärtää abstraktina objektina, jolla voi olla hyvin erilaisia merkityksiä eri yksilöille. Myös kulttuuriperintö ymmärretään tässä tutkielmassa tavoiteltavana, abstraktina osallisuusobjektina. Voidaan ajatella, että hankkeen tavoitteena on, että nuoret tavoittaisivat toiminnassaan kulttuuriperintöön liittyviä merkityksiä. Näitä kulttuuriperintöön liittyviä merkityksiä kutsutaan tässä tutkielmassa tavoiteltaviksi merkityksiksi. Myös mobiilireitti voi merkitä eri henkilöille eri asioita. Se voi näyttäytyä erilaisena henkilölle, joka on suunnitellut mobiilireittiin liittyvän kulttuuriperintöprojektin, nuorelle, joka mobiilireitin toteuttaa ja henkilölle, joka käyttää valmista mobiilireittiä. Merkitykset muokkautuvat vuorovaikutuksessa nuorten välillä sekä vuorovaikutuksessa nuorten ja muiden toimijoiden kuten opettajien ja asiantuntijoiden välillä. Jotta nuorten kokemusta osallisuudesta voidaan ymmärtää, on päästävä sen äärelle, miten nuoret tulkitsevat kulttuuriperintöprojektia ja siinä toimimista.

2.2.3 Toiminta ja osallistuminen

Symbolinen intraktionismi keskittyy siihen, miten yksilö tulkitsee olosuhteitaan ja kuinka hän valitsee tietyn toimintavan. Vaikka yksilön käytökseen liittyy myös konteksti, menneisyys ja sosiaaliset rakenteet, ne eivät kuitenkaan yksistään määrittele toimintaa. (Oliver 2012, 410–411.) Kun yksilön toimintaa tarkastellaan symbolisen interaktion näkökulmasta, se on aktiivista ja yksilöllistä. Yksilö toimii uniikilla tavalla käsitellessään kohtaamiaan asioita. (Blumer 1997, 65.) Yksilön ollessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa, hänen täytyy huomioida, mitä muut tekevät tai ovat aikeissa tehdä. Yksilöt ovat siis pakotettuja suuntaamaan omaa käytöstään tai käsittelemään tilanteita sen mukaisesti, mitä he kulloinkin ottavat huomioon. Samaan aikaan yksilö muokkaa omia päämääriään tai aikomuksiaan muiden toiminnan mukaisesti tarkastamalla, voimistamalla, hylkäämällä tai korvaamalla niitä. Yksilön on siis sovitettava oma toimintansa muiden toimintaan. (Blumer 1997, 8.) Kun kulttuuriperintöprojektissa toimimista tarkastellaan nuoren näkökulmasta, onkin oleellista ymmärtää, kuinka hän olosuhteensa tulkitsee ja miten tämä hänen toimintaansa vaikuttaa.

Charon (2011, 115–125) määrittelee symbolisen interaktionismin toimintaa toiminnanvirran (*stream of action*) käsitteen avulla. Toiminta on erilaisten päätösten tulosta ja se on sidoksissa sen hetkiseen tilanteeseen. Samalla sen voidaan ajatella olevan toistuva prosessi, joka jatkaa alati kulkuaan. Jokainen yksittäinen teko (*act*) on osa laajempaa toiminnan virtaa, joka liikkuu eri suuntiin sen mukaan, millaisia päätöksiä yksilö tekee. Yksilön toimintaa ei siis ohjaa ainoastaan menneisyys, persoonallisuus tai sosiaaliset voimat. Toimintaa ohjaa myös päätökset, joita yksilö tekee siltä pohjalta, miten hän määrittelee kohtaamansa tilanteet. Jokaisen yksilön toiminnan virtaan vaikuttaa sosiaalinen vuorovaikutus, joka johtaa vuorovaikutuksessa rakennettuun, yhteiseen todellisuuteen. Hankamäen mukaan (2015, 118) Blumerin symbolisessa interaktionismissa vuorovaikutusta tarkastellaan jatkumona, jossa yksilön teoilla on jokin tavoitteellinen merkitys. Toiminta on jatkuva konstruktio ja tavoitteellisen käyttäytymisen ymmärtämiseksi täytyy huomioida myös aiemmat tapahtumat. On kuitenkin tärkeää erottaa käyttäytymisen ja toiminnan ero. Myös epärationaaliselta vaikuttava käyttäytyminen on osa toimintaa, johon sisältyy tietoisia tai tiedostamattomia päämääriä.

Osallisuudenkin voidaan nähdä muotoutuvan paitsi vuorovaikutussuhteissa, myös niiden välillä. Osallisuus tarvitsee siis myös tilaa etäännyä vuorovaikutuksesta, osallistumisesta ja tunteista. Näin ollen osallisuuden voidaan nähdä muotoutuvan menneisyyden, tulevaisuuden, nykyisyyden ja utopioiden välillä epäkronologisesti. (Isola ym. 2017, 19, 31.) Samoin kuin toimintaa, myös osallisuutta voidaan tarkastella osallisuuden virtana, joka muokkautuu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja niiden välillä. Kun tarkastellaan nuorten toimintaa kulttuuriperintöprojektissa, on tarpeen nähdä toiminta myös laajemmin. Kulttuuriperintöprojektin parissa työskentely ei ala tyhjiöstä, vaan se on prosessi, joka on alkanut menneessä ja jatkuu tulevassa.

Jotta yksilö voi toimia, yksilön täytyy identifioida, mitä hän haluaa, määritellä kohde tai tavoite, valita sopiva toimintatapa, havainnoida ja tulkita toisten toimintaa, evaluoida tilanne, tarkastella itseään eri hetkissä ja miettiä, mitä tehdä, ja kannustaa itseään lannistavissa tilanteissa. Samalla kun yksilön toiminta on itseohjaavaa ja alati uudelleen rakentuvaa, se ei tarkoita, että yksilön toiminta yltaisi erinomaisuuteen. Päinvastoin yksilön toiminta saattaa olla hyvinkin huonoa. Hän saattaa tehdä huonoja arvioita tai vääriä valintoja, tulkita asioita väärin tai tehdä huonoja arvioita. Vaikka yksilö tekisi surkeaa työtä rakentaessaan omaa toimintaansa, hän yhtä kaikki rakentaa sen itse. Toiminnan rakentaminen on aina yksilöllistä ja toiminta

määrittäytyä sitä kautta, mitä yksilö ottaa huomioon. Nämä asiat voivat liittyä yksilön haluihin, tavoitteisiin, mahdollisuuksiin, toisten toimintaan ja oletuksiin toisten toiminnasta, muiden odotuksiin ja vaatimuksiin, ryhmän sääntöihin, tilanteeseen, kuvaan itsestä, muistoihin ja totuttuihin toimintatapoihin. (Blumer 1997, 15, 64–65.) Tämän tutkielman keskiössä on päästä sen äärelle, mitä nuoret ottavat huomioon kulttuuriperintöprojektin aikana ja miten he tilannetta tulkitsevat, sillä tällä on heidän toimintaansa ohjaava merkitys. Jos nuoret ottavat huomioon aivan erilaisia asioita kuin mitä esimerkiksi kulttuuriperintöprojektin suunnitellut henkilö, museon henkilökuntaan kuuluva tai opettaja, voi tämä myös vaikuttaa työskentelyn vuorovaikutukseen ja osallisuuden toteutumiseen.

2.2.4 Toiminnan merkityksellisyys

Lasten kohdalla osallistuminen ja toimijuus on usein konkreettista toimintaa ja osallistuminen tulee esiin tämän toiminnan myötä. Itse osallistumisen lisääntymistä pidetään positiivisena ja tavoiteltavana asiana. Osallistaminen näyttäytyy usein hankkeina, joissa lasten oletetaan olevan aktiivisia osallistujia. Osallistumisen rakenteiden myötä on mahdollisuus saada käsitys lasten mielipiteistä ja samalla opettaa heille aktiivisen toimijuuden taitoja. (Stenvall 2018, 33–36.) Osallisuutta ei kuitenkaan tulisi nähdä vain toimintana vaan prosessina, jossa toimiminen voidaan kokea sekä positiivisesti että negatiivisesti (Barber 2009, 28).

Jotta voidaan ymmärtää, mikä osallisuuden prosessissa tuottaa negatiivisia tai positiivisia kokemuksia, täytyy päästä vuorovaikutuksen tarkastelun äärelle. Lisäksi tämän tutkielman kontekstissa on tarpeen huomioida koulukontekstin rakenteiden vaikutus vuorovaikutukseen. Oleellista on selvittää mikä vuorovaikutuksessa lisää sitoutumista kulttuuriperintöprojektissa toimimiseen ja mikä sitä mahdollisesti vähentää. Hashashin ym. (2018, 13-14) tutkimuksessa selvitettiin, miksi oppilaat kokivat joko positiivisia tai negatiivisia tunteita kouluun kohtaan. Oppilaat pitivät koulusta paitsi sen vuoksi, että he saattoivat oppia uusia asioita, myös siksi, että he saattoivat tavata ystäviään ja pitää heidän kanssaan hauskaa. Ystävyys lisäsi kuuluminen kokemusta ja kouluun sitoutumista. Vastakohtaisesti toiset oppilaat kokivat tylsistymistä ja negatiivisia tunteita yleissivistävää koulutusta kohtaan. Ystävien puute tai negatiiviset kokemukset muiden oppilaiden kanssa vähensivät sitoutumista. Motivaatiota lisäsi, jos vuorovaikutus sisälsi naurua ja rauhallista vuorovaikutusta. Motivaatiota taasen vähensi huutaminen, haukkuminen ja epäselvä ohjeistus.

Ei voida olettaa, että nuorten antamat merkitykset kulttuuriperinnölle tai osallisuudelle olisivat tietynlaisia. Jos oletetaan, että nuorten toimintaa ohjaisivat tietyt valmiiksi määritellyt merkitykset, sivuutettaisiin se, millaisista merkityksistä käsin nuoret toimivat. Symbolisen interaktionismin mukaan merkitykset ei ole asioissa itsessään, vaan ne luodaan merkityksenantoprosessin myötä (Oliver 2012, 411). Merkitystä ei Blumerin (1997, 2–5) mukaan voi pitää itsestäänselvyytenä eikä sen myöskään tulisi olla vain asioita yhdistävä linkki, joka sivuutetaan muita tekijöitä tarkasteltaessa. Merkitykset itsessään ovat tärkeitä. Merkitykset eivät sijaitse asioissa tai yksilöissä itsessään vaan nousevat esiin ja muokkautuvat yksilöiden välisissä vuorovaikutusprosesseissa. Merkitys on tällöin sosiaalisen vuorovaikutuksen tuote, joka luodaan toiminnan ja vuorovaikutuksen myötä. Merkitys asialle syntyy sen pohjalta, miten muut yksilöt toimivat suhteessa yksilöön ja käsiteltävään asiaan. Muiden toiminta määrittelee näin asiaa yksilölle. Merkityksen luominen on tulkinnallinen, muokkautuva prosessi. Jaetut merkitykset ovat väylä toimivaan yhteistoimintaan. Merkitykset eivät koskaan ole pysyviä, vaan ne muuttuvat, ilmestyvät ja ovat pohjimmiltaan moniselitteisiä, jolloin ne saattavat myös aina yllättää (Oliver 2012, 411).

Toimijuus ja toiminnan merkittävyys eivät välttämättä näyttäydy samanaikaisesti. Yksilö voi toimia yhteisössä, jonka toimintaa ei pidä kokemuksellisesti tärkeänä. Toimijoille tulisikin antaa tilaa ja mahdollisuuksia kokemuksille ja arvioille siitä, mikä on merkityksellistä. (Stenvall 2018, 31, 140–141.) Osallisuuden toteutumista tarkastellessa on hyvä pohtia, millainen merkitys osallistumisella osallistujille ylipäättään on ja miten vuorovaikutus vaikuttaa nuorten positiivisiin tai negatiivisiin kokemuksiin. Näin ollen tutkimuksessa ei tarkastella ainoastaan tavoiteltaviin objekteihin kuten kulttuuriperintöön liittyviä merkityksiä, vaan laajemmin sitä mikä vuorovaikutuksessa ja osallistavassa toiminnassa on nuorten mielestä merkityksellistä ja mikä ei.

2.2.5 Minuuden prosessi ja roolit

Osallisuudessa yksilö kokee olevansa pätevä ja hän pitää omaa rooliaan merkittävänä (Gretschel 2002, 49–50). Myös positiivinen osallistumiskokemus voi vahvistaa yksilön kokemusta omasta pystyvyydestä (Pyyry 2012, 37). Kun tarkastellaan osallisuutta yksilön kokemuksen kautta, voidaan ajatella, että osallisuudessa yksilön kokemus siitä, kuinka hän itsensä ja oman toimintansa näkee, voi muuttua tai vahvistua. Hän voi kokea itsensä pätevämmäksi tai pystyvämmäksi osallistavan toiminnan kautta. Tämä voi liittyä myös kokemukseen omasta tarpeellisuudesta, joka on tutkielmassa yksi osallisuuden osatekijä. Yksilön kokemusta itsestä voidaan tarkastella minuuden, identiteetin ja roolien rakentumisen näkökulmasta.

Meadille yksilön minuuden (*self*) tarkastelu oli yksi hänen teoreettisista ydinkohdistaan. Minuus rakentuu hänen teoriassaan osana yksilön jokapäiväistä kokemuksenttää. Yksilön minuuks on objekti yksilölle itselleen. Hän voi nähdä itsensä esimerkiksi naisena, miehenä, rikkaana, nuorena, tiettyyn kansalaisuuteen kuuluvana tai epäonnisena. Oleellista ei ole se, onko yksilö todellisuudessa mitään näistä vaan se, kuinka hän itsensä näkee. Hän voi määritellä itsensä tietynlaisten merkityksien kautta, jotka ohjaavat hänen toimintaansa. Yksilö tavoittaa minuutensa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta katsoessaan itseään ulkopuolelta toisen yksilön näkökulmasta. Tällöin hän ottaa ulkopuolisen roolin itsensä tarkasteluun. (Blumer 1994, 57–58; 1997, 12–13.) Charles Cooley (1902) käytti vastaavasti peiliminän (*looking-glass self*) käsitettä kuvastamaan yksilön tapaa tarkastella minuuttaan ulkopuolisen silmin (Charon 2011, 80).

Mead jakaa yksilön minuuden subjekti- ja objektiminään. Subjektiminä (*I*) on minuuden spontaani, toimiva puoli ja objektiminä (*me*) toimintaa tarkkaileva ja korjaava puoli. Yksilön ollessa objekti itselleen, hän sisällyttää vuorovaikutuksen muiden kanssa prosessimaisesti itseensä. Yksilön minuutta voikin tarkastella paitsi objektina, myös jatkuvana prosessina, jolloin yksilö muokkaa toimintaansa tekemiensä havaintojensa perusteella. Näin ollen minuuks on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa kuva itsestä muokkaantuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vuorovaikutuksessa muut yksilöt määrittelevät yksilön minuutta myös hänelle itselleen. (Blumer 1994, 63–66; 1997, 13.) Vuorovaikutuksessa voidaan myös leimata ja luoda stereotyyppioita, jotka voivat vaikuttaa negatiivisesti myös yksilön minuuteen. Koulukontekstissa tämä voi näkyä myös oppilaan käytöksessä. (Hashash 2018, 14.)

Yksi symbolisen interaktionismin tutkimusala käsittelee sosialisatiota ja prosesseja, joissa identiteetit, arvot ja asenteet muodostuvat ja kuinka nämä siirtyvät kulttuurisesti eteenpäin. Voidaan esimerkiksi ajatella, että ihmiset ovat sitoutuneet tiettyyn rooli-identiteettiin. Yksilöiden toiminta mukailee identiteetin konseptia sekä pyrkii ylläpitämään ja suojaamaan sitä, sillä rooli on yhteydessä yksilön itsetuntoon. (Rosenbaum 2009, 44.) Baileyn ja Ngwenyaman (2012) tennisverkkoyhteisöä tarkastelevassa tutkimuksessa tarkasteltiin symbolisen interaktionismin pohjalta identiteetin ja roolien rakentumista yhteisön vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa nousi esiin kuulumisen teema osana verkkoyhteisössä toimimista. Verkkoyhteisöön kuulumisen vahvisti omaa tennisintoilijan roolia ja tuki tennikseen liittyvää identiteettiä. Kuulumisen kokemus oli siis yhteydessä sekä vuorovaikutukseen yhteisössä, että omaan rooliin ja identiteettiin. Kuulumisen kokemus on tutkielmassa yksi osallisuuden osatekijöistä.

Symbolisessa interaktionismissa rooli nähdään muokkautuvana sosiaalisena objektina eikä se näin ollen ole pysyvä tai muuttumaton. Yksilö oppii rooleja vuorovaikutuksessa ja niitä muokutetaan tilanteiden mukaisesti ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Yksilö toimii tietyssä roolissa ja ilmaisee sen muille, mutta vain niin kauan kun se on tarkoituksenmukaista. Roolia muokutetaan sen mukaisesti, miten se kussakin tilanteessa toimii. (Charon 2011, 162.) Roolit ovat ikäänkuin tulos siitä neuvottelusta, jota yksilö käy vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämä on nimenomaan vuorovaikutuksellinen prosessi. Vuorovaikutus ei ole tärkeää vain roolien luomisessa vaan myös eri roolien rajojen määrittämisessä. Mikrotason roolin vaihdossa yksilö ikäänkuin vaihtaa sisäistä roolimaisemaansa. Vaihto on helpompaa, mikäli eri rooleihin liittyvät identiteetit limittyvät keskenään. (Shumate & Fulk 2004, 58–63.)

Kun tarkastellaan ryhmää, joka toimii tietyn tehtävän parissa, voidaan toimintaan liittyvää vuorovaikutusta tarkastella tehtäväkeskeisten ja suhdekeskeisten roolien avulla. Jälkimmäisiä voidaan kutsua myös sosio-emotionaaliksi rooleiksi. Tehtäväkeskeiset roolit (esim. tiedonetsijä ja koordinaattori) vievät ryhmää kohti tavoitetta ja suhdekeskeiset roolit (esim. rohkaisija ja seuraaja) keskittyvät ryhmän välisiin suhteisiin. Näihin kahteen kategoriaan jaoteltujen roolien lisäksi voi ilmetä yksilökeskeisiä rooleja (esim. dominoija), jotka keskittyvät yksilön omiin tavoitteisiin ryhmän tavoitteiden sijaan. Yksittäinen ryhmän jäsen voi ottaa monia erilaisia rooleja ryhmässä toimiessaan ja roolien suhteen voi esiintyä myös ristiriitaisuutta. (Harris & Sherblom 1999, 41–44; Fisher & Ellis 1990, 210–212.) Dugas (2017, 42) korostaa, että nuorten kanssa tulisi käsitellä paitsi heidän ryhmässään ilmeneviä yksilöiden tehtäväkeskeisiä rooleja myös suhdekeskeisiä rooleja. Tällöin huomio ei kiinnittyisi vain op-

pisäältäöihin liittyviin tavoitteisiin vaan myös sosio-emotionaalisiin tavoitteisiin. Ystävyys ja ihmissuhteet ovat oleellinen osa nuoren elämää ja näiden tavoitteiden ymmärtäminen on tärkeä osa myös ryhmään sitoutumisen prosessia. Koska osallisuutta ei tarkastella tässä tutkielmassa vain osallistavan toiminnan tavoitteen näkökulmasta, on tärkeää ymmärtää myös nuorten toiminnan suhdekeskeistä ulottuvuutta ja siihen liittyviä tavoitteita.

Tutkelman kohteena olevaan kulttuuriperintöprojektiin osallistuvat nuoret opiskelivat 2. asteen liikuntalan oppilaitoksessa. Heillä voi olla erilaisia rooleja esimerkiksi opiskelijana, oman ryhmänsä jäsenenä ja toisaalta toisaalta urheilullisuus voi olla osa heidän identiteettiään. Tutkimuksen kontekstissa on mielenkiintoista selvittää, millaisena roolit näyttäytyvät työskentelyn vuorovaikutuksessa. Yksilön eri roolien väliset rajat muovautuvat vuorovaikutuksessa tietynlaisiksi ja tämä johtaa tiettyihin odotuksiin siitä, millaisia rutiineja tietyssä roolissa toimimiseen liittyy (Shumate & Fulk 2004, 64). Nuorten toimintaan voi vaikuttaa se, miten he eri rooleissaan toimivat, miten he näitä rooleja mukauttavat ja löytyykö roolien väliltä mahdollisia ristiriitaisuuksia.

2.2.6 Yleistetty toinen ja ryhmäroolit

Symbolisen interaktionismin näkökulmasta tarkasteltuna yhteisöt ja kaikki ryhmätoiminta määritellään vuorovaikutuksessa olevien yksilöiden kautta, sillä ryhmät ja yhteisöt muodostuvat molemmat yksilöistä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Erilaisissa ryhmissä ja yhteisöissä yksilöt ottavat eri rooleja, viestivät toisilleen ja tulkitsevat toisiaan, mukauttavat tekojaan, suuntaavan ja kontrolloivat itseään ja jakavat näkökulmia. Keskeistä on vuorovaikutus yksilöiden välillä. (Charon 2010, 152.) Isolan ym. (2017, 19) mukaan osallisuudessa yksilö kokee olevansa kuultu, nähty, arvostettu, ymmärretty ja merkityksellinen erilaisissa suhteissa, ryhmissä ja yhteisöissä. Tutkielman keskiössä on selvittää, kokevatko nuoret näitä asioita kulttuuriperintöprojektin vuorovaikutuksessa.

Yksilöiden ollessa vuorovaikutuksessa, objektiminuukusten yhteenliittymänä syntyy yleistynyt toinen (generalized other). Yleistynyt toinen on siis eräänlainen sosiaalisten minuukusten yhteen liittymä. (Hankamäki, 2015, 99.) Yleistetyssä toisessa yksilö ikään kuin omaksuu oman ja yhteisen toiminnan. Kun tutkimuksessa tarkastellaan yksilön objekteille antamia merkityksiä, tarkastellaan samalla myös yhteisössä vallitsevia merkitysjärjestelmiä. Esimerkiksi tietys-

sä ammatissa toimiva ihminen voi ottaa ammatillisen yhteisön näkökulman oman toimintansa tarkasteluun. (Honkonen 1993, 233.) Myös osallisuudessa toisiinsa kietoutuvat yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden näkökulmat (ks. Viitanen & Majoinen 2002, 5). Jotta voidaan ymmärtää, miten osallisuus nuorten näkökulmasta rakentuu, on tarpeen ymmärtää osallisuutta molemista näkökulmista. Yleistetyn toiseuden avulla voidaan tarkastella, millainen on hankkeen parissa toimivien nuorten sosiaalisten minuuksien yhteenliittymä ja millaisia yhteisiä merkitysjärjestelmiä vuorovaikutuksessa ilmenee. Honkosen (1993, 239) mukaan yleistetty toinen toimii tutkimuksessa hyvänä linkkinä yksilön ja yhteisön välillä, sillä yleistetyn toiseuden kautta voidaan hahmottaa myös toimintaan liittyviä kriteerejä ja suuntaa, johon yksilö toiminnallaan pyrkii.

Käsite yleistetystä toisesta on yhteydessä sosiaalisiin rooleihin kuten oppilas ja opettaja, joilta odotetaan tietynlaista käytöstä omassa roolissaan. Yleistetty toinen menee kuitenkin sosiaalisen roolin käsitettä pidemmälle. Se on abstraktio piirteistä, joita liittyy tiettyyn yhteistoimintaan, mutta se ei ole suorassa yhteydessä sosiaalisiin rooleihin, jotka määrittyvät yhteiskunnassa. Jokainen yksilö toimii erilaisissa positioissa, jossa ilmenevät suhteet näyttäytyvät myös positioista ulospäin yksilöille ja ryhmille, jotka tavalla tai toisella ovat yhteydessä tähän positioon. Ottaessaan positioon liittyvän roolin, yksilö ikään kuin omaksuu sen yleistettynä toiseutena. Yleistetyn toiseuden pohjalta muodostuu myös käytöstä ohjaavia ryhmärooleja. (Blumer 1994, 60–62.) Koska tutkielman aineisto kerätään oppilaitoskontekstissa, on tarpeen selvittää, millaisina sosiaaliset roolit ja toisaalta yleistetyt toiseudet tässä kontekstissa näyttäytyvät. Kulttuuriperintöprojektiin osallistuvat nuoret toimivat kulttuuriperintöprojektissa itselleen entuudestaan tutussa ryhmässä, jolloin heillä voi olla jo omaksuttuja ryhmärooleja.

Erilaisissa vuorovaikutustilanteissa yksilö ennustaa muiden toimintaa ja yrittää tavoittaa mitä häneltä odotetaan. Tämän myötä hän voi ottaa itselleen myös erilaisia ryhmärooleja. Tämä ilmenee tilanteissa, joissa on käynnissä jollain tavalla organisoitunut yhteistoiminnan prosessi. Kun yksilö tarkastelee minuuttaan ryhmäroolin näkökulmasta, yhdistyy minuuden objektiin järjestystä, yhteisöllisyyttä ja jatkuvuutta. Toiminta on tällöin johdonmukaista erilaisissa ja eri vaatimuksia sisältävissä tilanteissa. (Blumer 1994, 59–60.) Ryhmän kulttuuri auttaa sitoutumaan, mutta on myös huomioitava millaisessa ympäristössä sitoutuminen tapahtuu. Toiminta tapahtuu tietynlaisessa kontekstissa ja tämä asettaa toiminnalle vääjäämättä myös tietynlaisia rajoitteita (Fine & Tavory 2019, 6). Nuoret toimivat koulumaailman kontekstissa, johon liittyy tietynlaisia vaatimuksia ja rajoitteita. Kun osallistavaa toimintaa toteutetaan

tällaisessa ympäristössä, on tärkeää hahmottaa, miten ympäristön rajoitteet muuttuvat näkyviksi eri toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Ryhmäroolit ja toisaalta ympäristön rajoitteet voivat olla yhteydessä siihen, millainen osallisuus tarkastelussa olevassa kulttuuriperintöprojektissa mahdollistuu.

2.2.7 Ryhmä ja yhteistoiminta

Symbolisen interaktioismin käsitykseen ryhmästä sisältyy erottamattomasti toiminnan (*action*) käsite. Ryhmä tai yhteisö on joukko yksilöitä, jotka toimivat yhdessä. Esimerkiksi kulttuurin konsepti liittyy traditioihin, normeihin, arvoihin ja sääntöihin, jotka liittyvät siihen, mitä ihmiset tekevät. Samalla lailla myös sosiaaliset rakenteet kuten asema, status, rooli ja auktoriteetti liittyvät ihmisten välisiin suhteisiin ja siihen, kuinka he toimivat toistensa kanssa. (Blumer 1997, 6–7.) Osallisuushankkeissa olisikin ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, mistä päämääristä käsin ja mitä päämäärää kohden kohdejoukko toimii, millaisia normeja heidän yhteisössään on ja millaisena hankeen parissa työskentely heidän näkökulmastaan tarkasteltuna näyttäytyy. Finen ja Tavoryn (2019, 6) mukaan ryhmä ei kuitenkaan ole pelkkä toiminnan areenaa vaan se on myös sitoutumisen arena. Osallistujat ovat liitossa keskenään. Tämä sitoo yksilön yhteisöön ja tämä sitoutuminen tukee ryhmän vaikutusmahdollisuuksia ja tuo ryhmälle valtaa. Onkin tarpeen ymmärtää millaista vuorovaikutusta ryhmään sitoutuminen kulttuuriperintöprojektissa tuottaa tai mahdollistaa.

Yhteistoiminta (*joint action*) syntyy yksilöiden toiminnan yhdistymisestä. Yhteistoiminta luodaan erilaisten toimintojen yhdistelmänä, mutta se on kuitenkin enemmän kuin vain yksittäisten toimintojen yhdistymistä. Yhteistoiminnalla on ominainen, tunnistettava luonne itsessään. Yhteistoiminta on aina myös muodostumisprosessi, jota muokkaavat vuorovaikutuksessa olevat yksilöt. (Blumer 1997, 16–20.) Tässä tutkielmassa yhteistoimintaa on esimerkiksi oppitunti tai kulttuuriperintöprojektissa työskentely kokonaisuudessaan. Yhteistoimintaan liittyy myös toiminnassa mukana oleva yhteisö, joka tässä tutkimuksessa voitaisiin määritellä hankkeen parissa työskenteleviksi toimijoiksi (nuorten luokka, opettajat sekä hankkeen suunnitelleet ja työskentelyssä mukana olevat asiantuntijat) sekä yhteisöksi, jolle työskentely avautuu valmiin mobiilireitin myötä.

Oli yhteistoiminta sitten juuri luotua tai jo aiemmin syntynyttä, se väistämättä muodostuu yksilöiden aiemman toiminnan pohjalta. Kun yksilöt muodostavat uudenlaista yhteistoimintaa,

he tuovat mukanaan aiempia merkitysten joukkojaan ja tulkinnallisia skeemojaan. Yhteistoiminta on siis väistämättä yhteydessä yksilön aiempaan yhteistoimintaan ja vuorovaikutushistoriaan. Yhteistoiminta ei siis vain ilmennä yksilöiden toimintaa vaan myös aiempaa yhteistoimintaa. Stressaavassa ja täysin uudentilanteessa yksilöt saattavat luoda täysin uudenlaisia yhteistoiminnan muotoja, mutta tätä huolimatta yhteys aiempaan yhteistoimintaan on olemassa. (Blumer 1997, 16–20.) Kulttuuriperintöprojekti on uusi asia projektiin osallistuville nuorille, mutta jo puolitoista vuotta yhdessä toimineen ryhmän kesken on muodostunut tietynlaisia yhteistoiminnan muotoja. Yhteistoimintaa tarkastelemalla saadaan käsitystä siitä, miten nuoret tulkitsevat kulttuuriperintöprojektissa toimimista, mutta samalla se voi myös ilmentää heidän aiempaa yhteistoimintaansa.

Symbolisen interaktion perpektiivistä voidaan ajatella, että ryhmäprosessit ja ryhmän toiminnan tulos (*product*) ovat toisiinsa kietoutuneita, sillä ryhmän kehitys on yhtä aikaa prosessi ja prosessin tulos. Toisinaan ryhmän kehitys on kuitenkin hyvä erottaa konkreettisesta ryhmän aikaansaamasta lopputuloksessa. Voidaan tarkastella esimerkiksi ryhmän tehtävää ja tavoitteita, ryhmän rajojen muodostumista ja ryhmän kehitystä sekä muutoksia ryhmän jäsenissä. Ryhmät tulkitsevat ja rakentavat symbolisesti käsillä olevaa tehtävää ja sen tavoitteita. Vaikka tehtävä ja tavoite olisi ulkoapäin määritelty, ryhmä tulkitsee tilannetta ja toimii tulkinnan mukaisesti ja tämä tulkinta tapahtuu ryhmän jäsenten välillä. (Frey & Sunwolf 2004, 293–293.) Tulkielman kohteena olevassa kulttuuriperintöhankkeessa on paljon ulkoapäin määriteltyjä elementtejä, kuten mobiilireitin tekeminen itsessään, joka voidaan nähdä myös tavoitteena. Tavoitteita kuitenkin sisältyy myös työskentelyyn itsessään, koska sen tarkoituksena on vahvistaa nuorten osallisuutta kulttuuriperintöön. Ryhmänä tässä tutkielmassa tarkastellaan hankkeen parissa työskentelevää luokkaa ja toisaalta pienryhmiä, joihin luokka jakautui työskentelyn edetessä.

2.2.8 Vaikuttaminen ja tavoitteet

Osallisuuteen liittyvän toiminnan oleellinen osa on aikuinen, jolla on tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Gretschel 2002, 54, 58). Hashashin ym. (2018) tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta symbolisen interaktionismin näkökulmasta. Tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden ja opettajien kokemusten välillä on suurta ristiriitaa sen suhteen, millainen merkitys asioilla oli tai kuinka ne ymmärrettiin. Tämä näkyi esimerkiksi palautteen annon merkityksessä. Oppilaat kokivat palautteen saamisen hyvin tärkeäksi var-

sinkin silloin, kun se annettiin rauhalliseen sävyyn. Opettajien kokemus palautteen antamisesta oli, että annettu palaute jää oppilailta usein kokonaan huomaamatta. Havainnoinnin perusteella annettu palaute oli usein negatiivista, mutta opettajat kokivat antavansa hyvää palautetta sekä onnistumisesta että epäonnistumisista. Annettu positiivinen palaute ei kuitenkaan ollut informatiivista ja se saattoi tiivistyä muutama sanaan ja hymyyn. Tällaisenaankin palaute oli oppilaille mieleistä ja tuotti positiivista mieltä. Koska tutkielman aineisto kerätään oppilaitoskontekstissa, on tarpeen myös selvittää, millaisia merkityksiä palautteeseen liittyy oppilaiden näkökulmasta ja miten vuorovaikutus opettajien kanssa koetaan.

Oppimisen kontekstissa on myös merkitystä sillä, miten opettaja hyödyntää oppilailta tulleita ideoita luokassa. Kun opettaja kuuntelee oppilaiden kommentteja ja rakentaa niitä eteenpäin, tämä lisää luokkahuoneen keskustelujen arvoa. Jos oppilas taas tulee toistuvasti sivuutetuksi, hän saattaa lakata osallistumasta, sillä hän ei halua kokea itseään nöyryytetyksi opettajan ja muiden oppilaiden edessä. (Hashash 2018, 5.) Osallisuuteen liittyy kokemus vaikuttamisen mahdollisuudesta, joten on tärkeää selvittää, oliko nuorilla mahdollisuus esittää omia mielipiteitään kulttuuriperintöprojektin aikana ja kuinka heidän ideansa otettiin muiden toimijoiden taholta vastaan.

Mielenterveyskuntoutujia ja heidän ohjaajiaan käsittelevässä tutkimuksessa tarkasteltiin keskusteluanalyysin avulla, kuinka ohjaajat säätelivät keskusteluissa kuntoutujien osallisuutta tehtyihin päätöksiin. Säätelykeinoina käytettiin esimerkiksi samanmielisyyden tai sitoutumisen ilmaisujen kalastelua. (Stevanovic ym. 2018.) Vaikuttamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa voidaan tarkastella instrumentaalisenä. Tällöin vaikuttaminen on väline, jonka tavoitteena on esimerkiksi toisen suostuttelemine tai oman ehdotuksen hyväksyttäminen. (Meyers & Brashers 1999, 288–289; Seibold, Cantrill & Meyers 1994, 542–543.) Vaikuttaminen on tällöin kiinteästi sidoksissa vuorovaikutuksen tavoitteisiin. Tavoitteet voidaan jakaa tehtävään liittyviin tavoitteisiin, suhteeseen liittyviin tavoitteisiin ja identiteettiin liittyviin tavoitteisiin. Vuorovaikutuksessa yksilöllä voi olla eri tavoitteita samanaikaisesti ja hän voi myös pyrkiä niihin samanaikaisesti. (Tracy 1984, 274–275.)

Osallisuuden voidaan ajatella olevan sekä vaikuttamista että vaikuttamista. Ensimmäinen saa innostumaan ja mahdollistaa jälkimmäisen. (Isola ym. 2017, 30.) Osallistumista ja voimaannuttavaa työskentelyä voidaan tarkastella erillisinä asioina osallisuuden toteutumisen näkökulmasta (Barber 2009, 28). Osallisuuden käsitteeseen liitetäänkin usein ajatus voimaantumisen

sesta ja kokemus omasta mahdollisuudesta vaikuttaa. Oleellista osallisuudessa on kokemus siitä, että oma toiminta ja mielipiteet voivat muuttaa asioita. (Sinclair 2004, 110–111.) Stenvall (2018, 138–139) esittää lasten osallisuuteen liittyen, että lapsen on saatava kokemuksia mahdollisuudesta vaikuttaa. Itse vaikuttamiskokemus on tällöin merkityksellinen kontekstista riippumatta. Hän kuvaa yhteisöissä toimimisen merkitystä lapsille prosessina, jonka kuluessa lapset voivat oppia yhdessä toimimisen, päätöksenteon ja sopimisen taitoja. Tässä tutkielmassa vaikuttamisen kokemus on yksi tarkasteltavista osallisuuden osatekijöistä.

2.3 Osallisuus osatekijöinä, abstraktina objektina ja prosessina

Osallisuus ymmärretään tutkielmassa kolmella tavalla: osallisuuden osatekijöinä, abstraktina objektina ja vuorovaikutuksessa muokkautuvana prosessina. Vaikeasti määriteltävän osallisuuden kokemuksen äärelle pyritään pääsemään kolmen osatekijän avulla, jotka ovat kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa, kokemus omasta tarpeellisuudesta ja kokemus kuulumisesta ryhmään tai yhteisöön (ks. luku 2.1.1). Tarkoituksena on, että myös tutkimuksen kohteena olevat nuoret osallistuvat osatekijöiden kuvailuun ja tämän myötä osallisuuden määrittelyyn. Osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä jäsentyy sen mukaisesti, kun nuoret pääsevät tuomaan esiin millaiset vuorovaikutuksen tekijät ovat yhteydessä eri osatekijöihin.

Osatekijöiden lisäksi osallisuuden toteutumisen kannalta on oleellista osallistavan toimintaan liittyvä merkityksellisyys. Osallisuus onkin osatekijöiden lisäksi abstrakti objekti, ihanne tai ideaali, johon pyritään ja josta puhutaan. Tämän tutkielman kontekstissa tämä tarkoittaa kulttuuriperintöosallisuutta ja siihen liittyviä tavoiteltavia merkityksiä. Kulttuuriperintöosallisuutta käsitellään tutkielmassa tavoiteltavana osallisuusobjektina. Kokemuksen osallisuudesta nähdään rakentuvan kolmen osatekijän kautta, mutta jotta myös kontekstisidonnainen osallisuus toteutuisi, tulisi nuorten päästä myös näiden tavoiteltavien merkitysten äärelle.

Osatekijöiden tarkastelun ja objektin kautta hahmottamisen lisäksi osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä (Isola, ym, 2017, 16). Kun osallisuutta tarkastellaan tästä näkökulmasta, ei se ole jotain mitä annetaan tai tuotetaan vaan jotain mikä luodaan vuorovaikutuksessa. Jos osallistavissa hankkeissa toimivat yksilöt nähdään välineellisesti, ymmärtämättä mikä heidän toimintaansa ohjaa, jää osallisuuden ymmärtäminen löyhäksi yksilön toimintaa määrittävien merkitysten näkökulmasta. Näin ollen osallisuuden ymmärtämiseksi on pureu-

duttava osallisuuden osatekijöiden ja kulttuuriperintöosallisuuden objektiin liitettävien merkitysten lisäksi myös tulkinnalliseen vuorovaikutusprosessiin. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten nuoret tulkitsevat kulttuuriperintöprojektia, miten nämä tulkinnat suhteutuvat osallisuuden osatekijöihin ja millaiseksi osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä tämän myötä muotoutuu.

Osallisuus ymmärretään tutkielmassa symbolisen interaktionimsin mukaisesti yksilön ja ryhmän toiminnassa näyttäytyvänä, vuorovaikutuksessa muovautuvana kokemuksellisenä prosessina. Osallisuuden prosessiin vaikuttaa nuorten tekemät tulkinnat kulttuuriperintöprojektista, johon he osallistuvat ja nämä tulkinnat ohjaavat heidän toimintaansa samaisessa projektissa. Osallisuuden ymmärtämiseksi on päästävä nuorten tulkinnallisen merkityksenantoprosessin äärelle ja ymmärrettävä sitä sitä suhteessa kontekstin vaatimuksiin ja rajoitteisiin. Nuoria ei tarkastella tutkielmassa osallisuuden välineinä tai osallisuuden kohteena, vaan osallisuuden muotoilijoina.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkastelun kohteena olevassa kulttuuriperintöprojektissä pyritään vahvistamaan nuorten osallisuutta omaan kulttuuriperintöön. Tutkimuksen kohteena olevat nuoret ovat mukana hankkeessa osana opintojaan, jolloin osallistuminen itsessään ei ole vapaaehtoista. Osallisuus ei kuitenkaan ole rakenteellista tai yksilön ominaisuus vaan rakentuu vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä (ks. Isola ym. 2017, 16). Tällöin voidaan ajatella, ettei osallistumisen pakollisuus ole lähtökohtainen este osallisuuden toteutumiseksi, mutta jotta osallisuutta voidaan ymmärtää, pitää päästä vuorovaikutuksen tarkastelun äärelle. Osallisuuden ymmärtämiseksi on tarpeellista selvittää, miten nuoret itse kokevat kulttuuriperintöprojektissä työskentelyn ja millaisen muodon monitulkintainen osallisuuden ilmiö tällöin saa kyseisen kulttuuriperintöprojektin kontekstissa ja toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Osallisuuteen pureudutaan tutkielmassa symbolisen interaktionismin avulla, jotta voidaan tavoittaa nuorten toimintaan liittyviä punaisia lankoja ja päästä heidän osallisuuskokemuksensa äärelle (ks. Hankamäki 2015, 119). Tällöin osallistavan toiminnan kiinne kohta siirtyy osallistavan toiminnan tarkoituksesta tai tavoitteesta yksilön toiminnalle luomiin merkityksiin. Nuorten nähdään toimivan sen pohjalta, mitä he ottavat huomioon. Jotta osallisuutta voidaan ymmärtää nuorten näkökulmasta, täytyy päästä sen äärelle, miten nuoret tilannetta tulkitsevat ja miten nämä tulkinnat heidän toiminnassaan näyttäytyvät. (ks. Blumer 1997 2, 64; Carten & Fuller 2016, 934–935.) Tämän myötä tutkielmaa ohjaava tutkimusongelma on:

Miten nuorten tulkinnat kulttuuriperintöprojektistä ohjaavat heidän toimintaansa ja millaiseksi osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä tällöin rakentuu?

Tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä osallisuus on vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Osallisuuden käsite on kuitenkin haastava ja usein voi olla epäselvää, mitä osallisuudella varsinaisesti tarkoitetaan (Nivala & Ryynänen 2013, 10). Osallisuus jaettiin tästä syystä aiemman tutkimuksen pohjalta käsitteellisesti kolmeen osallisuuden osatekijään, jotka lähestyvät osallisuuden kokemuksta hieman eri näkökulmista. Tarkoituksena on osatekijöiden avulla selvittää, mikä vuorovaikutuksessa tukee tai heikentää osallisuuden toteutumista nuor-

ten näkökulmasta tarkasteltuna. Samalla osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä jäsentyy nuoren omien määritelmien myötä. Osallisuuden rakentumiseen vuorovaikutuksessa pureudutaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla:

T1: Mitkä tekijät nuorten näkökulmasta tarkasteltuna tukevat tai heikentävät osallisuuden toteutumista vuorovaikutuksessa?

Yksilö rakentaa omaa minuuttaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja valitsee itselleen erilaisia rooleja, jotka tukevat hänen toimintaansa. Hän voi myös omaksua erilaisia ryhmärooleja. Erilaisissa rooleissa oleminen voi vaikuttaa yksilön käytökseen ja tätä myötä yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen erilaisin tavoin. Erilaisiin rooleihin liittyy erilaisia toimintaa ohjaavia merkityksiä. (Blumer 1994, 59–66.) Roolien ymmärtämisen avulla voidaan päästä myös toiminnan ja tätä kautta osallisuuden ymmärtämisen äärelle, sillä erilaiset roolit kertovat myös toimintaa ohjaavista merkityksistä. On tarpeen selvittää, millaisia rooleja työskenteilyn vuorovaikutuksessa ilmeni ja kuinka ne ohjasivat nuorten toimintaa. Tätä selvitetään toisen tutkimuskysymyksen avulla:

T2: Millaisia osallisuusrooleja nuorille rakentuu heidän työskennellessään hankkeen parissa ja miten ne ilmentävät osallisuuden toteutumista?

Symbolisen interaktionismin mukaan yksilön toiminta on uniikkia ja yksilöllistä ja se muotoutuu tulkinnallisessa merkityksenantoprosessissa. Tämän myötä ainoa tapa ymmärtää osallisuutta nuoren näkökulmasta, on selvittää, miten nuori tilannetta tulkitsee ja mikä on hänelle merkityksellistä. Usein projektimuotoisissa hankkeissa samat henkilöt kuitenkin suunnittelevat ja toteuttavat hankkeen sekä valmistelevat sen tulokset projektin kriteetien mukaisesti (Thomas 2007, 203, Stenvallin 2018, 32 mukaan). Jos osallisuutta tarkastellaan vain saavutettujen tavoitteiden näkökulmasta, ei välttämättä tavoiteta osallistumiseen liittyviä merkityksiä. Tämän myötä tutkielmalla on myös menetelmällinen tavoite. Tutkieman aineistonkeruuta varten kehitellään osallisuuden toteutumista tarkastelevia tehtäviä, joiden tarkoituksena on päästä osallisuuden kokemuksen ja toiminnan merkityksellisyyden äärelle. Tarkoituksena on kokeilla, kuinka tehtävät toimivat osallisuuden toteutumisen tarkasteluun ja kehittää niitä aineistonkeruun aikana eteenpäin, jotta niitä voisi hyödyntää myös tulevien hankkeiden osallisuuden ja vuorovaikutuksen tarkastelussa.

3.2 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu

3.2.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Sosiokulttuurisessa viestinnän tutkimustraditiossa tiedostetaan kulttuurin ja vuorovaikutuksen välinen yhteys ja tutkielman teoreettiset lähtökohdat rakentuvat tämän mukaisesti. Vuorovaikutuksen ymmärretään rakentavan sosiaalista todellisuutta ja kontekstilla on vaikutusta siihen, millaista vuorovaikutus on. Tutkielman rakentumisen taustalla vaikuttaa hermeneuttinen tutkimusperinne, jossa tiedon luonne käsitetään ymmärtävänä ja tulkitsevana. Hermeneuttisen ihmiskäsityksen keskeiset käsitteet kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys sopivat hyvin yhteen symbolisen interaktionismin kanssa ja niiden avulla on hyvä lähestyä osallisuutta yksilön kokemuksen kautta ja samalla vuorovaikutuksellisenä, yhteisöllisyyteen kurottavana ilmiönä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 28, 34; ks. myös Laine, 2001).

Blumerin (1997) mukaan tieto on tavoitettavissa tarkastelemalla sosiaalisia vuorovaikutustilanteita sellaisenaan. Ymmärryksen avain on tutkittavien merkityksenantoprosessin tavoittamisessa (Carter & Fuller 2016, 935). Symbolinen interaktionismi ei suoraan ohjaa menetelmän valintaa, mutta oleellista on, että menetelmässä todellisuus hahmottuu toimijan omasta näkökulmasta. Näin on mahdollisuus tavoittaa, mikä on toiminnassa oleellista ja miten yksilön kokema todellisuus rakentuu. (McCall & Witter 1990, Honkosen 1993, 237 mukaan.) Tutkielman aineisto kerättiin hyödyntämällä menetelmällistä triangulaatiota (ks. esim. Eskola & Suoranta 2003, 70). Keräsin aineistoa kirjallisesti, ryhmähaastatteluilla ja havainnoinnilla. Monimenetelmällisesti tuotetulla aineistolla oli mahdollista luoda kokonaiskuvaa siitä, millainen työskentelyn konteksti on ja millaisena se nuorten näkökulmasta tarkasteltuna näyttäytyy. Aineisto antaa mahdollisuudet monipuolisiin tulkintoihin tutkimuskohteesta.

Kun osallisuutta tarkastelevaa tutkimusta toteutetaan symbolisen interaktionismin näkökulmasta, on keskiössä ymmärtää kulttuuriperintöprojektiin osallistuvien nuorten toimintaa. Jotta tätä toimintaa voidaan ymmärtää, on tarpeen nähdä osallisuus tutkimuksen kohteena olevien yksilöiden näkökulmasta. Yksilö toimii sen mukaisesti millainen merkitys asioilla hänelle on, eikä sen mukaisesti mikä merkitys asioilla on esimerkiksi tutkijalle ja tai kulttuuriperintö-hankkeen suunnittelijalle (ks. Blumer 1997, 50–51). Tästä syystä oli tärkeää ottaa aineistonkeruumenetelmän valinnassa huomioon, että nuorten omat merkitykset tulisivat kuulluksi

ja he saisivat tuoda esiin, millainen heidän tulkintansa kulttuuriperintöprojektissa toimimisesta oli.

Blumerilaisessa symbolisen interaktionismin traditiossa on korostunut laadullisten menetelmien käyttäminen. Teoria on kokenut uudistumista erityisesti uusien tutkimusaiheiden suhteen, mutta ei niinkään teorioiden tai menetelmien kehittämisen puolella. (Carter & Fuller 2016, 949–950). Koska tutkielman keskiössä on nuorten osallisuuteen liittyvien kokemusten ymmärtäminen, halusin luoda tutkielman aineistonkeruuta varten uudenlaisen menetelmän, jolla voisin päästä kokemusten ymmärtämisen äärelle, ja jolla olisi sovellusarvoa myös myöhemmin. Tämän myötä muotoutui tutkielman kirjallinen aineistonkeruumenetelmä, jonka avulla pyritään vastaamaan myös tutkielman menetelmälliseen tavoitteeseen.

Ryhmähaastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi kahdesta syystä. Tarkoituksena oli paitsi mahdollistaa kirjallisen aineiston analyysissä ilmenneiden seikkojen tarkentaminen, saada samalla myös saada käsitystä luokan vuorovaikutuskulttuurista. Alasuutarin (2014, 151–155) mukaan varsinkin luonnollista ryhmää haastateltaessa, ryhmähaastattelut käsittelevät sitä, mikä yksilöitä yhdistää ryhmänsä jäseninä. Tällöin tutkijan on mahdollista tarkastella, miten ryhmä hahmottaa itsensä ja toimii kulttuurisena ryhmänä. Ryhmätilanteessa ryhmän kulttuuri on ikään kuin luonnollisesti läsnä.

Havainnointiaineiston tarkoitus on tukea kahta muuta aineistoa ja sitoa esiin tulevia asioita kontekstiin (Grönfors 2001, 127). Havainnointiaineistoa päätettiin kerätä niiltä työskentelykerroilta, joilta kerättiin myös kirjallista aineistoa, sillä oli hyvä, että nuorten antamia vastauksia olisi mahdollista suhteuttaa tehtyihin havaintoihin. Näin havainnointimenetelmä tukisi kirjallisesti tuotetun aineiston ymmärtämistä. Eri aineistonkeruumenetelmillä tuotettua aineistoa on tarkoitus tarkastella kokonaisuutena, jolloin tarkoituksena oli kolmen erilaisen aineiston avulla muodostaa kokonaiskuva tutkimuskohteesta ja näin ollen vastaus molempiin tutkimuskysymyksiin.

3.2.2 Kirjallinen aineistonkeruumentelmä ja sen kehittäminen

Osallisuuden arvoiminen on perin haasteellista. Valmiiden kyselyjen ja mittareiden ongelmana on, että ne eivät jätä tilaa vastaajan määritelmille siitä, mitä osallisuus oikeastaan on ja millaisia teemoja vastaaja itse pitää tärkeinä. (Koivisto, Isola & Lyytikäinen 2018, 22.) Pyyryn (2012, 39) mukaan nuorten kokemuksen tutkiminen merkitysten tasolla ei ole mahdollista menetelmillä, joissa korostuu tutkijan ohjaama tilanne. Tästä syystä tuotin aineistoa menetelmällä, joka on joustava nuorten omille tulkinnoille vuorovaikutustilanteista. Vaikka osallisuutta tarkastellaan tiettyjen ennalta valittujen osallisuuden osatekijöiden avulla, jättää tutkimusmenetelmä tilaa nuorten omien merkitysten ymmärtämiselle ja tämän myötä myös osallisuuden määrittelylle näiden merkitysten kautta.

Kirjallisessa aineistonkeruussa haluttiin, että nuoret saavat itse tuoda esiin tärkeitä ja merkityksellisiä asioita. Käytin aineistonkeruumenetelmänä soveltaen tarinaviivamenetelmää, jota Gretschel (2002) hyödyntänyt nuorten osallisuutta tarkastelevassa väitöskirjatutkimuksessaan. Menetelmässä osallistuja piirtää omia tuntemuksia kuvaavaa viivaa tietyn määritellyn ajanjakson ajalta. Koska tutkimuksen keskiössä on yhtä aikaa osallisuuden kokemus ja vuorovaikutus toisiinsa kietoutuneena, pyrin solveltamaan tarinaviivametodia niin, että pystyn tarkastelemaan näitä kahta yhdessä. Näin ollen kirjallinen aineistonkeruu koostui kahdesta erillisestä, mutta samalla toisiaan täydentävästä tehtävästä. Tässä tutkielmassa osallisuuden nähdään rakentuvan paitsi vuorovaikutustilanteissa, myös vuorovaikutustilanteiden välillä. Tästä syystä kirjallista aineistoa kerättiin kolme kertaa, sillä tämä tarjoaa osallisuuden rakentumisen tarkasteluun yksittäisten tilanteiden lisäksi kokonaisuutena. Tarkoituksena oli myös kehittää menetelmää toimivammaksi eri aineistonkeruukertojen välillä. Nuoret täyttivät aina kirjallisen aineistonkeruulomakkeen lopussa kyselyn, jossa he vastasivat kysymyksiin tehtävien sisällöistä, toimivuudesta ja mielekkyydestä (ks. liite 7).

Soveltamani menetelmä sisälsi kaksi erilaista tehtävää, joista ensimmäisessä (ks. liitteet 2–4) nuoret merkitsivät vastaukset osallisuuden osatekijöitä koskeviin väitteisiin osallisuusjanoille, jonka ääripäät olivat *samaa mieltä – eri mieltä*. Väitteet pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman avoimiksi, jotta ne antavat tilaa omalle tulkinnalle. Tämän lisäksi nuoria pyydettiin avoimissa vastauksissa kuvailemaan osatekijään liittyviä asioita tarkemmin. Muutin tehtävän sanamuotoja hieman ensimmäisen ja toisen aineistonkeruukerran välillä (vrt. liite 2 ja 3). Näillä pienillä muutoksissa pyrittiin ohjaamaan nuoria vahvemmin vuorovaikutuksen tarkas-

telun suuntaan. Viimeiselle aineistonkeruukerralle tehtävää muokattiin niin, että pyysin nuoria kuvaamaan jokaista osatekijää avoimella vastauksella (liite 4). Tällä pyrittiin saamaan laajempaa kuvaa eri osatekijöiden eroista.

Tarinat ovat narratiivisia kehyksiä, joiden kautta kokemuksen merkityksellisyyttä voi tarkastella (Bochner 2002, 73.) Hyödynsin kirjallisen aineistonkeruun toisessa tehtävässä (liite 5) ajatusta tarinasta narratiivisena kehyksenä varsin konkreettisesti. Osallisuuteen liittyviä merkityksiä pyrittiin tavoittamaan hahmottamalla vuorovaikutustilanne ja työskentely tarinnallisena kokonaisuutena tarinaviivan piirtämisen avulla. Tämän tarkoituksena on auttaa nuoria hahmottamaan oman osallistumiseen liittyviä merkityksiä. Tärkeää tarinaviivamenetelmän käytössä on määritellä tutkimuksen osallistujille, mistä tietoa halutaan (Gretschel 2002, 146). Koska osallistumista ei voida tässä kontekstissa ajatella vapaaehtoiseksi, sillä se oli osa opintoja, pureuduttiin tarinaviivatehtävässä nimenomaan osallistumisen merkityksellisyyteen. Tällä pyrittiin myös tavoittamaan tietoa tavoiteltavaan osallisuusobjektiin eli kulttuuriperintöön liittyen.

Tarinaviivatehtävässä nuoret kuvasivat osallistumisen merkityksellisyyttä piirtämällä koordinaatistoon janan, joka kuvasi heidän kokemustaan työskentelykerran aikana. Piirrettyä tarinaviivaa ei ole tarkoitus havainnoida laskennallisesti vaan tarkoituksena on paikantaa osallisuuden kokemuksen huippuja ja aallonpohjia, joita seuraavassa vaiheessa tarkastellaan lähemmin (Gretschel 2002, 145). Tehtävän toisessa vaiheessa nuoria pyydettiin kuvaamaan tarkemmin jotain työskentelykerran hetkeä, jonka he poimivat piirtämältään janalta. Tämän tarkoituksena oli selvittää, mitä vuorovaikutuksessa tuossa hetkessä tapahtui ja millainen merkitys sillä nuorelle oli. Tehtävä pysyi samana kahden aineistonkeruukerran ajan. Kolmannella aineistonkeruukerralla korvasin tarinaviivatehtävän toisenlaisella tehtävällä. Tässä tehtävässä nuoria pyydettiin kuvaamaan yhtä merkityksellistä vuorovaikutushetkeä (liite 6).

3.2.3 Ryhmähaastattelut

Kirjallisen aineistonkeruun ja mobiilireittityöskentelyn päätyttyä, tehtiin kaksi ryhmähaastattelua. Haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja eli teemahaastatteluja, jolloin haastatteluissa oli liikkumavaraa asioiden tarkentamiselle ja esiin nousevien aiheiden käsittelylle (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Ryhmähaastattelu on hyvä aineistonkeruumenetel-

mä, sillä tarkasteltavaa asiaa voidaan punnita monen ihmisen näkökulmasta (Alasuutari 2014, 151). Haastattelun etu on myös sen joustavuus. Haastattelija voi pyytää haastateltavaa selvittämään vastausta, hän voi tarkentaa kysymäänsä ja esittää lisäkysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Käytin molemmissa haastatteluissa samaa haastattelurunkoa (liite 8), mutta molempien haastattelujen kulku muokkautui tilanteessa omanlaisekseen. Näin ollen keskustelun painotukset saattoivat vaihdella ja saatoin esittää erilaisia tarkentavia kysymyksiä annettujen vastausten pohjalta. Kaikki teemat käsiteltiin molemmissa haastatteluissa, mutta järjestys, jossa teemat käsiteltiin, vaihteli tai niiden käsittely meni haastattelussa lomittain, jos jokin kysymys oli luotevampaa kysyä muussa asiayhteydessä. Kaikkia kysymyksiä ei haastatteluissa kysyty vaan oleellista oli kaikkien teemojen läpikäyminen. (Ks. Ruusuvuori 2011, 424–425).

Haastattelun teemat rakentuivat tutkielman teoreettisen jäsennyksen mukaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Haastattelussa käsiteltiin kolmea osallisuuden osatekijää vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä tavoiteltavaan osallisuusobjektiin, kulttuuriperintöön liittyvää vuorovaikutusta. Oma teemana mukaan otettiin palaute, joka oli ilmennyt kirjallisen aineiston esikoodauksessa. Kirjallinen aineisto ohjasi myös tarkentamaan haastattelussa luokan keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Nuoria pyydettiin täyttämään haastattelussa osallisuusjanat, joiden vastaukset toimivat osatekijöistä keskustelemisen tukena. Lisäksi nuorilta kysyttiin haastattelussa palautetta kirjallisen aineistonkeruun tehtävistä ja tutkimukseen osallistumisesta ylipäänsä.

3.2.4 Havainnointi

Havainnoinnilla saa vastauksia siihen, mitä ihmiset tekevät ja miltä asiat näyttävät, mutta sillä ei voida vastata siihen, miksi ihmiset toimivat niinkuin toimivat (Vilkka, 2005, 120). Havainnointiaineisto toimikin tässä tutkimuksessa nuorten kokemusten ymmärtämisen täydentäjänä, sillä havainnoinnilla voidaan sitoa muilla aineistonkeruumenetelmillä kerättyä tietoa kontekstiin (Grönfors 2001, 127). Keräsin havainnointiaineistoa niiltä työskentelykerroilta, joilta kerättiin myös kirjallista aineistoa. Tällöin nuorten kuvaukset työskentelykerroilta voitiin yhdistää siihen, mitä työskentelykerralla tehtiin. Havainnoinnin tarkoituksena olikin jäsentää nuor-

ten näkökulmaa suhteessa työskentelyn kontekstiin ja täydentää näin ymmärrystä nuorten kokemista osallistumiseen liittyvistä mahdollisuuksista tai rajoitteista.

Havainnointi oli tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä passiivista, osallistumatonta havainnointia (ks. Esim. Grönfors 2001, 130–131; Vilkkä 2005, 199). Havainnoinnissa keskityttiin työskentelyn kulun kuvauksiin. Havainnointiin kirjattiin työskentelykerran muu toimijat (opettajat, asiantuntijat), sisältö (luennointia, pienryhmätyöskentelyä, yksilötyöskentelyä, keskustelua koko luokan kesken) sekä kuvauksia tunnelmasta ja siitä millaista nuorten luokan ja muiden toimijoiden välinen vuorovaikutus oli (esim. miten työskentelyä ohjattiin, millainen tunnelma oli, millaisia haasteita tai onnistumisia esiintyi). Havainnoinnissa ei yksilöity yksittäisiä oppilaita, vaan ylös kirjattiin kuvauksia nuorten toiminnasta joukkona.

3.2.5 Tutkimuskonteksti

Tutkielman aineisto kerättiin toisen asteen liikunta-alan oppilaitoksessa opiskelevilta nuorilta, jotka olivat osana opintojaan mukana Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hankeessa. Aineisto kerättiin nuorten työskennellessä mobiilireitin parissa. Kirjallisen aineiston tuottamiseen osallistui 18 nuorta, joista 10 oli mukana kolmella, 6 kahdella ja 2 yhdellä kirjallisella aineistonkeruukerralla. Työskentelyn päättymisen jälkeen, kun mobiilireitti oli valmis, tehtiin kaksi ryhmähaastattelua, joista kumpaankin osallistui kolme nuorta. Haastatteluun osallistui siis 1/3 kirjallista aineistoa tuottaneista nuorista. Nuoret olivat iältään 17–23-vuotiaita. Iän mediaani oli 18, moodi 17 ja keskiarvo 18,4. Naisia osallistui tutkimukseen 5 ja miehiä 12. Aineistonkeruun alkaessa kulttuuriperintöprojektiin osallistunut luokka oli toiminut tiiviisti yhdessä reilun vuoden ajan. Tutkielman tuloksissa käytetään sanaa luokka, kun kuvataan aineistonkeruuseen osallistunutta nuorten joukkoa. Sanaa pienryhmä käytetään kuvaamaan pienryhmiä, joihin luokka työskentelyn aikana jakaantui. Nuoret työskentelivät samoissa pienryhmissä koko työskentelyn ajan.

Tutkimuksen tekoa varten saatiin suullinen tutkimuslupa oppilaitoksen rehtorilta. Nuorilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (liite 1). Koska tuotettu aineisto ei ole arkaluontoista eikä yksilöityjä tunnistetietoja tallenneta tutkimustarkoituksiin, saattoivat myös 17-vuotiaat päättää tutkimukseen osallistumisesta itse. Asiasta keskusteltiin koulun rehtorin kanssa ja nuorten huoltajille lähetettiin asiasta tiedote. Aineistonkeruun alkaessa

kerroin nuorille myös suullisesti tutkimuksesta ja sen tarkoituksena. Kirjallisen aineistonkeruun aluksi kertosin nuorille pääkohdat, kerroin mistä tehtävissä on kyse ja vastasin heidän mahdollisiin kysymyksiinsä. Kerroin nuorille aineistonkeruun alussa ja jokaisen kirjallisen aineistonkeruun yhteydessä tulevista ryhmähaastatteluista ja niiden tarkoituksesta, mutta luokan opettajat rekrytoivat haastatteluihin osallistuvat nuoret. Haastattelun ajankohdasta ja luokkatilasta, jossa haastattelut järjestettiin, sovittiin luokan opettajien kanssa. Haastattelut äänitettiin digitallentimella. Kun aineisto oli kerätty, se anonymisoitiin ennen analyysin aloittamista. Jokaiselle kirjallista aineistoa tuottaneelle nuorelle annettiin oma kirjainkoodi A–R. Haastatteluun osallistuneet nuoret anonymisoitiin litteraatissa käyttämällä koodeja H1–H6.

Nuoret työskentelivät mobiilireitin parissa viisi kertaa. Näistä kerroista kolmella kerättiin tutkielman kirjallinen aineisto ja havainnointiaineisto. Kirjallisen aineiston keräämiseen oli varattu aikaa jokaisella työskentelykerralla puoli tuntia. Mobiilireittityöskentelyn päätyttyä nuoret osallistuivat mobiilireitin avajaistapahtumaan, jonka jälkeen järjestettiin kaksi ryhmähaastattelua. Alla olevasta taulukossa 1 on havainnollistettuna todellisten työskentelykertojen (oppitunnit) ja aineistonkeruun suhteutuminen toisiinsa. Jatkossa kun tutkielmassa, mainitaan ensimmäinen, toinen tai kolmas työskentelykerta, tarkoitetaan nimenomaan näitä kirjallisen aineiston ja havainnointiaineiston keräämiskertoja.

Taulukko 1: Aineistonkeruukertojen suhteutuminen nuorten työskentelyn kulkuun

Oppitunnit	1	2	3	4	5	6	
Missä?	Oppilaitos ja museo	Oppilaitos	Oppilaitos	Oppilaitos	Oppilaitos		
Mitä tehtiin?	Kurssin ja työskentelyn aloitus	Mobiilireitissä käytettävään alustaan tutustuminen	Pienryhmätyöskentelyä	Pienryhmätyöskentelyä	Ulkoasuun liittyvien seikkojen päättäminen	Mobiilireitin avajaiset	
Toimijat	Nuoret, opettajat ja museon henkilökunta	Nuoret ja opettaja(t)	Nuoret ja opettaja(t)	Nuoret ja opettaja(t)	Nuoret ja opettajat(t)	Nuoret, opettaja(t), museon henkilökunta ja muut asiantuntijat	
Aineistonkeruu	Kirjallinen ja havainnointi 1	-	Kirjallinen ja havainnointi 2	Kirjallinen ja havainnointi 3	-	-	Ryhmähaastattelut
Tutkielmassa käytetty nimitys	1. työskentelykerta	-	2. työskentelykerta	3. työskentelykerta	-	-	Ryhmähaastattelut

3.3 Aineiston analyysi

3.3.1 Aineiston litterointi

Tutkielman kirjallinen aineisto muodostuu tehtävistä, joita nuoret tekivät kolmen eri työskentelykerran päätteeksi. Ryhmähaastatteluissa täytettyjä tehtäviä ei otettu osaksi aineistoa. Kokonaisuudessa kirjallinen aineisto koostuu 42 osallisuusjanatehtävästä (ks. liitteet 2–4), 28 tarinaviivatehtävästä (ks. liite 5), 15 tehtävästä, jossa kuvattiin työskentelyn merkityksellistä hetkeä (liite 6) sekä kaikkiin tehtäviin liittyvistä avoimista kirjallisista vastauksista. Tämä kattaa myös muutamia tyhjänä palautettuja tehtäviä, mutta ne olivat analyysissa mukana, sillä työskentelykerroilla tehtyjä tehtäviä tarkasteltiin analyysissa myös kokonaisuutena. Täyttämättä jäänyt tehtävä oli oleellinen menetelmän kehittämisen näkökulmasta. Lisäksi menetelmän kehittämisessä hyödynnettiin nuorten tehtävistä antamia palautteita (liite 7).

Kun kirjallinen aineisto oli kerätty, se litterointiin analyysia varten tietokoneella käsiteltävään muotoon. Litteroidut vastaukset vastaavat täysin nuorten kirjoitusta. Mitään ei jätetty pois eikä esimerkiksi välimerkkejä lisätty. Jokaiselle nuorelle annettiin oma kirjainkoodi, jonka avulla yksittäisen nuoren vastauksia eri työskentelykerroilta voitiin tarkastella yhtenä kokonaisuutena. Lisäksi oli tarpeellista voida tarkastella eri työskentelykertoja omina erillisinä kokonaisuuksinaan. Tätä varten kirjallinen aineisto litteroitiin taulukkomuotoon. Näin jokainen työskentelykerta havainnollistui omassa sarakkeessaan ja jokaisen nuoren vastaukset omalla rivillään. Taulukkoon kirjattiin kaikki avoimet vastaukset eri tehtäviin, osallisuusjanojen merkinnät lukumuodossa sekä tarinaviivatehtävään kirjatut osallistumisen merkityksellisyttä kuvaavat vaihtelut (esim. negatiivinen-positiivinen-negatiivinen).

Nuoret tekivät merkintöjä (samaa mieltä – eri mieltä) kolmelle osallisuuden osatekijöitä ilmentävällä osallisuusjanalle. Nuorten osallisuusjanoille tekemät merkinnät muutettiin lukuina tarkasteltaan muotoon jakamalla janat asteikoksi. Janojen jakamiseksi testattiin eri vaihtoehtoja. 7-portaisella asteikolla nollakohta, joka ilmentää vastausta samanmielisyyden ja erimielisyyden väliltä, asettui keskikohdan molemmin puolin. Tällöin luvun nolla sai keskikohdan tuntumassa olevat merkinnät. 7-portainen asteikko ilmensi myös janojen vaihtelut tarpeeksi selkeästi. Kun janaa tarkastellaan 7-portaisena asteikkona, jonka keskikohtana on nolla, erimielisyys asettuu välille 0 ja -3 ja samanmielisyyden välille 0 ja 3.

Haastatteluaineisto koostuu kahdesta ryhmähaastattelusta, joiden pituudet olivat 33 minuuttia ja 34 minuuttia. Haastatteluaineisto litteroitiin sanatarkasti ja litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 25 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Havainnointiaineisto koostui lyhyistä työskentelyä kuvaavista virkkeistä, joita oli jokaiselta aineistonkeruukerralta n. 1,5 tietokoneella väljästi kirjoitettua sivua.

Tulososiossa aineistoesimerkit on nimetty seuraavasti:

Kirjallinen aineisto: Alussa on kirjattuna työskentelykerran numero 1-3 ja tämän jälkeen osallistujan kirjainkoodi A–R. Esim. 2C tarkoittaa toista työskentelykertaa ja vastaajaa C.

Haastatteluaineisto: Haastateltavista käytetään lyhennettä HAAST1– HAAST6 ja tutkijasta lyhennettä TUT.

Jos aineistoesimerkeistä on poistettu henkilöiden nimiä, on ne korvattu hakasulkeissa olevilla yleiskäsitteillä, esimerkiksi [opettaja].

3.3.2 Teemoittelu: osallisuuden osatekijät

Tutkielman analyysin tekemistä ja aineiston hahmottamista vuoropuhelumaisesti suhteessa tutkielman käsitteelliseen kenttään ilmentää hermeneuttisen kehän kulkeminen. Tämä tarkoitti kehämäistä dialogia tutkimusaineiston kanssa. (Laine 2001, 34.) Tarkoituksena oli yhtä aikaa olla avoin nuorten omille kokemuksille, mutta samalla suhteuttaa aineistoa osallisuuden määrittelyyn ja vuorovaikutuksen tarkastelun teemoihin. Analyysi tehtiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jolloin analyysi eteni aineiston ehdoilla, mutta käsitteellisesti sitä rakennettiin kolmen osallisuuden osatekijän mukaisesti (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133). Näin pyrittiin saamaan käsitystä siitä, millaisena osallisuus hanketyöskentelyssä ilmeni osallisuuden osatekijöiden kautta tarkasteltuna, mutta samalla oltiin avoimia sille, mitä muuta aineistosta löytyy.

Käytin analyysissä Atlas.ti -analyysiohjelmaa ja sen analyysityökaluja. Kirjallinen aineisto ja haastatteluaineisto tukivat analyysin edetessä toisiaan. Havainnointiaineistoa ei analysoitu Atlas.ti -ohjelman avulla vaan manuaalisesti käsin muun analyysin lopuksi. Havainnointiaineistosta paikannettiin teemoja, jotka löytyivät muusta aineistosta. Havainnointiaineisto toimi muun aineiston tukiaineistona ja sitä esitellään tulosluvussa teemojen täydentäjänä.

Analyysiyksikkönä analyysissa käytettiin ajatuskokonaisuutta, jolloin yksi ajatuskokonaisuus kuvasi tiettyä nuoren kuvailemaa asiaa. Analyysiyksikön koko saattoi vaihdella yhden sanan ja useiden virkkeiden välillä. Haastatteluaineistossa yksi ajatuskokonaisuus saattoi sisältää useamman nuoren puheenvuoroja, jos he keskustelivat yhdessä tietystä, selkeästi rajattavasta asiasta. Analyysiyksiköt eivät teemoitteluvaiheessa ilmenneet aineistossa päällekkäin, mutta yksi ajatuskokonaisuus saattoi sisältää lukuisia koodeja.

Aineiston analyysi oli monivaiheinen ja toistuva prosessi. Ennen varsinaista koodausta tein kirjalliselle aineistolle ja haastatteluaineistolle esikoodauksen (pre-coding), jonka tarkoituksena oli aineistoon tutustuminen ja alustavien teemojen tavoittaminen (ks. Saldaña 2016, 20). Esikoodauksen myötä aineiston piirteet alkoivat selkeytyä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta eriteltiin ajatuskokonaisuuksia, jotka sisälsivät nuorten kuvauksia osallisuuden osatekijöistä eli vaikuttamisesta, tarpeellisuudesta ja kuulumisesta. Esimerkiksi vaikuttamisen osatekijään yhdistettiin aineistosta sellaiset ajatuskokonaisuudet, jossa nuori itse oli selventänyt väitettä “Koin, että minulla oli mahdollisuuksia vaikuttaa” tai jos ajatuskokonaisuudessa muuten ilmeni, että kyse on nuoren vaikutusmahdollisuuksista. Osallisuuden osatekijöitä tarkasteltiin kooditasolla niin, että ajatuskokonaisuus määriteltiin joko osatekijää tukevaksi (esim. vaikuttaminen+) tai heikentäväksi (esim. tarpeellisuus-).

Seuraavassa analyysivaiheessa ajatuskokonaisuuksista koodattiin, millaiset asiat nuoren toimintaa ohjasivat, mitä hän otti huomioon ja mitä millaisia asioita hän kuvaili (ks. Blumer 1997, 15, 64–65). Asiat koodattiin antamalla niille sopivia, läpi aineiston kattavia nimittäjiä. Nuorten alkuperäinen ajatus pyrittiin säilyttämään, jolloin osa koodeista oli hyvin samankaltaisia. Tällaisia olivat esimerkiksi koodit juttelu ja keskustelu. Ensimmäinen viittasi aineistossa kuvauksiin, joissa nuoret kertoivat jutustelleensa tehtävään liittymättömistä asioista. Keskustelu sen sijaan tarkoitti aiheeseen liittyvää keskustelua. Jäsennys tarkentui analyysikierrosten myötä.

Lopullisen analyysin myötä aineisto sisälsi 57 koodia, jotka oli ryhmitelty kahdeksaan koodiryhmään. Koodiryhmät muodostettiin ryhmittelemällä koodeja isompien nimittäjien alle. Esimerkiksi koodiryhmä toimijat kuvaa nuorten luokan ulkopuolisia toimijoita eli opettajia ja asiantuntijoita. Koodiryhmään ryhmäreflektio sijoittui sellaiset koodit, jotka ilmenivät ajatuskokonaisuuksissa, jossa nuoret kuvasivat oman luokkansa toimintaa. Alla olevassa taulukossa

3 on esitelty analyysin myötä syntyneet koodiryhmät, jotka ovat koodeja jäsentäviä isompia luokkia. Koodiryhmien muodostamisen myötä jäsenyi, miten koodiryhmät suhteutuivat aineistossa osallisuuden osatekijöihin. Esimerkiksi tarpeellisuuden kokemuksen yhteydessä korostuivat työskentelytapojen kuvaukset, kun taas vaikuttamisen yhteydessä kuvattiin viestintään liittyviä asiota. Teemoittelun myötä syntyi vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka tulokset esitellään luvussa 4.1. Koodiryhmien muodostaminen johdatti analyysia kohti seuraavaa analyysivaihetta, tyypittelyä.

Taulukko 2: Aineiston koodiryhmät, niiden kuvaukset ja/tai koodiryhmän sisältämiä koodeja

Koodiryhmät	Koodiryhmän kuvaus
Minuus objektina	Minuuden tai oman toiminnan reflektointiin liittyvät koodit
Ryhmäreflektio	Ryhmän tai sen toiminnan reflektointiin liittyvät koodit
Mielialat ja asenteet	Esim. mieliala, kiinnostus, selkeys/epäselkeys, varmuus/epävarmuus
Viestintä	Viestin kuvaukset (esim. keskustelu, palaute, mielipide)
Työskentelytavat	Työskentelytavan kuvaukset (esim. pienryhmä, yksilötyöskentely)
Toimijat	Nuorten kanssa toimivat tahot (opettajat, asiantuntijat, yhteisö)
Osallisuusobjektit	Osallisuudet osatekijät, kulttuuriperintö ja mobiilireitti
Tutkimus	Tutkimuksen tekoon ja tehtävien tekemiseen liittyvät koodit

3.3.3 Tyypittely: osallisuusroolit

Aineisto sisälsi paljon sellaista vuorovaikutuksen kuvausta, mikä ei välttämättä liittynyt suoraan kolmeen osallisuuden osatekijään. Esimerkiksi koodi palaute tai koodiryhmä ryhmäidentiteetti ilmeni aineistossa myös ilman yhteyttä osallisuuden osatekijöihin. Jotta aineistosta saatiin mahdollisimman hyvin esiin sille ominainen ja sitä kokonaisuutena kuvaava luonne, jatkettiin analyysiä toisessa vaiheessa tyypittelyllä. Aineisto oli ensimmäisessä vaiheessa koodattu ja ryhmitelty koodiryhmien mukaisesti, mutta toisessa vaiheessa aloin luokitella koodeja ja koodiryhmiä suhteessa toisiinsa uudella tavalla niin, että aineiston luonne pääsisi esiin.

Osallisuus oli aineistossa vahvasti nimenomaan työskentelyyn ja toimintaan sitoutunutta, joten aloin luokitella koodiryhmiä ja koodeja siten, että niistä alkoi muodostua erilaisia osallistumisen tapoja kuvaavia tyyppejä. Tyypittely aloitettiin tarkastelemalla kirjallisen aineiston

ajatuskokonaisuuksia ja niiden sisältämiä koodeja. Kolmen koodauskierroksen jälkeen kirjallisesta aineistosta oli jäsennetty esiin kuusi erilaista osallistumista kuvaavaa tyyppiä. Kun eri tyyppien sisältämät koodit olivat hahmottuneet, käytiin haastatteluaineisto läpi vastaavalla tavalla. Tämän myötä tyypit jäsenyivät selvärajaisemmin ja niille annettiin yhteinen nimittäjä osallisuusroolit. Pääosin osallisuusroolit tavoitettiin aineistosta eri ajatuskokonaisuuksista, mutta tietyissä tapauksissa yksi ajatuskokonaisuus saattoi sisältää kaksi eri osallisuustyyppiä. Tällaisissa tilanteissa ei ajatuskokonaisuuden ymmärtämisen kannalta ollut tarpeenmukaista pilkkoa ajatuskokonaisuutta pienempiin osiin.

Tyypittelyssä pystyttiin hyvin hyödyntämään kirjallisen aineiston monipuolisuutta, sillä nuorten osallisuusjanoille tekemät merkinnät tukivat tyypittelyn tekemistä. Kun kirjallisia kuvauksia ja osallisuusjanoille tehtyjä merkintöjä tarkasteltiin yhdessä, selvisi, miten osallisuusrooleja voitiin tarkastella osallisuuden toteutumisen näkökulmasta. Osallisuuden toteutumista heikoiten kuvaavan osallisuusroolin, sivullisen, luomisessa käytettiin erityisesti niitä kirjallisen aineiston kuvauksia, joissa osallisuusjanoille tehdyt merkinnät olivat erimielisyyden puolella. Vastaavasti osallisen, osallisuuden toteutumista parhaiten kuvaavan osallisuusroolin, kuvauksissa merkinnät osallisuusjanoilla olivat samanmielisyyden puolella. Tarinaviivatehtävää hyödyttiin vastaavasti erottelemaan esimerkiksi suorittaja ja työskentelijä toisistaan. Suorittajan kuvauksissa työskentelyn merkityksellisyys oli kuvattu selvästi negatiiviseksi toisin kuin työskentelijän kuvauksissa.

Osallisuusroolit ikään kuin sitovat osallisuuden ilmiön tarkastelussa olevan kulttuuriperintöprojektin kontekstiin. Jokaisessa osallisuusroolissa painottuvat erilaiset koodit ja koodiryhmät. Esimerkiksi työskentelijässä korostuu tarpeellisuuden kokemus ja suorittajassa näkyy mielenkiinnottomuus tavoiteltavia osallisuusobjekteja kohtaan. Ryhmäläinen lähti rakentamaan pienryhmätyöskentelyn kuvausten pohjalta ja luokkalainen muotoutui ryhmäreflektio koodiryhmää tarkastelemalla. Osallisuusroolit kuvaavat nuorten erilaisia osallistumisentapoja, mutta samaan aikaan ne kuvaavat myös osallisuuden toteutumista. Tyypittelyssä syntyneet osallisuusroolit ovat vastaus toiseen tutkimuskysymykseen ja niitä esitellään luvussa 4.2.

4 TULOKSET

Tutkielmassa pyrittiin selvittämään, miten nuorten tekemät tulkinnat kulttuuriperintöprojektista ohjaavat heidän toimintaansa ja millaiseksi osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä tämän myötä rakentuu. Luvussa 4.1 esitetään vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja kerrotaan, millaisia vuorovaikutuksen piirteitä osallisuuden osatekijöihin liittyi nuorten näkökulmasta tarkasteltuna. Luvussa 4.2 esitellään osallisuuden toteutumista kuvaavat osallisuusroolit vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen. Luvussa 4.3. ollaan tutkielman menetelmällisen tavoitteen äärellä ja tarkastellaan, kuinka kirjallisen aineistonkeruun tehtävät toimivat osallisuuden ja vuorovaikutuksen tarkasteluun.

4.1 Osallisuutta tukevat ja heikentävät tekijät vuorovaikutuksessa

4.1.1 Osallisuuden osatekijät

Osallisuus jaettiin ennen aineistonkeruun alkamista käsitteellisesti kolmeen osallisuuden osatekijään aiemman osallisuuskirjallisuuden pohjalta: vaikuttamiseen, kuulumiseen ja tarpeellisuuteen. Nuoret merkitsivät vastaukset osatekijöitä koskeviin väitteisiin osallisuusjanoille. Nuorten osallisuusjanoille tekemien kirjausten keskiarvot eri työskentelykerroilta näkyvät taulukossa 2.

Taulukko 3: Osallisuusjanojen keskiarvot ja keskihajonnat eri työskentelykerroilla

	Työskentelykerta 1: kaikkien vastaajien ka. (vaihteluväli)	Työskentelykerta 2: kaikkien vastaajien ka. (vaihteluväli)	Työskentelykerta 3: kaikkien vastaajien ka. (vaihteluväli)	Ka.
Vaikuttaminen	1,7 (0 – 3)	0,8 (-3 – 3)	0,5 (-3 – 3)	1
Kuuluminen	1,8 (0 – 3)	2,0 (-3 – 3)	1,5 (-1 – 3)	1,8
Tarpeellisuus	0,1 (-3 – 3)	1,1 (-3 – 3)	0,4 (-3 – 3)	0,5
Ka.	1,2	1,3	0,8	1,1
Vastaajia	14	14	15	

Kaiken kaikkiaan taulukosta on havaittavissa, että nuorten kirjaukset osallisuuden osatekijöistä asettuvat keskiarvojen mukaan samanmielisyyden puolelle (ka. > 0). Kaikkien osatekijöiden yhteenlaskettu keskiarvo on 1,1. Taulukosta havainnollistuu kuulumisen korkea keskiar-

vo (1,8) verrattuna kahteen muuhun osatekijään. Tarpeellisuuden osatekijä näyttäytyy taulukossa heikoimpana (0,5) ja sai etenkin ensimmäisellä työskentelykerralla muihin osatekijöihin verrattuna heikon lukeman (0,1). Vaihteluvälien tarkastelu kuitenkin paljastaa, että nuorten välillä merkinnöissä on hajontaa useimmissa kohdissa koko vaihteluvälin verran (-3 – 3). Vaikuttamisen kohdalla vaihteluväli on pienempi ensimmäisellä työskentelykerralla ja kuulumisen kohdalla ensimmäisellä ja viimeisellä työskentelykerralla.

Osallisuusjanojen keskiarvojen tai vaihteluvälien tarkastelu kertoo, kuinka osatekijät painotuvat suhteessa toisiinsa tämän tutkielman kontekstissa. Oleellista on, että nämä painotukset ovat linjassa laadullisen analyysin kanssa, jonka tuloksia esitellään seuraavissa luvuissa. Osallisuuden osatekijät kietoutuvat aineistossa yhteen, sillä ne usein ilmenivät myös suhteessa toisiinsa. Kaiken kaikkiaan aineistossa oli osallisuuden osatekijöitä tukevia tekijöitä huomattavasti heikentäviä tekijöitä enemmän, mikä on yhteydessä osallisuusjanojen merkintöjen keskiarvojen kanssa, jotka ovat samamielisyyden puolella. Osallisuuden osatekijöitä tukeviin ja heikentäviin tekijöihin pureudutaan tarkemmin luvuissa 4.1.2–4.1.4 ja osallisuusjanojen keskiarvoja suhteutetaan tuloksiin.

4.1.2 Vaikuttaminen – mahdollisuus ja motivaatio mielipiteen esittämiseen

Nuorten kokemukset vaikuttamisen mahdollisuuksista olivat vahvasti yhteydessä vuorovaikutukseen. Kirjallisessa aineistossa nuoret kuvasivat, että heillä oli mahdollisuus vaikuttaa silloin, kun he saivat esittää omia mielipiteitä ja ideoita mobiilireittiin liittyen. Nuoret kuvasivat sekä kirjallisessa aineistossa, että haastatteluaineistossa, että hyvä ryhmähenki ja avoimuus nuorten kesken mahdollistaa hyvin omien mielipiteiden esittämisen. Nuoret kuvasivat vaikuttamisen mahdollisuuksien yhteydessä palautetta, jota he saivat työskentelyn aikana toisiltaan. Yksi nuori kuvasi kirjallisessa aineistossa, kuinka muiden palaute omista mielipiteistä luo myös kuulumisen kokemusta:

2B: Muiden mielipiteet omista ideoista ovat tärkeitä, jotta saa sellaisen fiiliksen että kuuluu joukkoon ja projektiin

Samalla kun nuoret kuvasivat kirjallisessa aineistossa hyviä mahdollisuuksia mielipiteiden esittämiseen, ei tämä kuitenkaan suoraan tarkoittanut mahdollisuuden hyödyntämistä. Kirjallisen aineiston mukaan vaikutusmahdollisuuksia ei välttämättä hyödynnetä, jos aihe ei kiinnosta tai motivoi kuten seuraavassa esimerkissä:

3I: Löysin tietoa, mutta aihe ei kiinnosta

Myös haastatteluissa nuoret kuvasivat vaikutusmahdollisuutensa hyväksi silloin, kun he saivat vaikuttaa tehtyihin päätöksiin ja tuoda mielipiteensä esiin. Kaikki nuoret eivät kuitenkaan halunneet käyttää vaikutusmahdollisuuksiaan kuten seuraava haastateltava kuvasi:

HAAST6: No kyllä kaikki on saanu mun mielest saman verran mahdollisuuksia vaikuttaa siihen ja sitte saman verran mahdollisuuksia tehdä asioita, mutta sitte jotkut ei vaan oo tehny. Kaikilla on ollu samat mahdollisuudet kyllä.

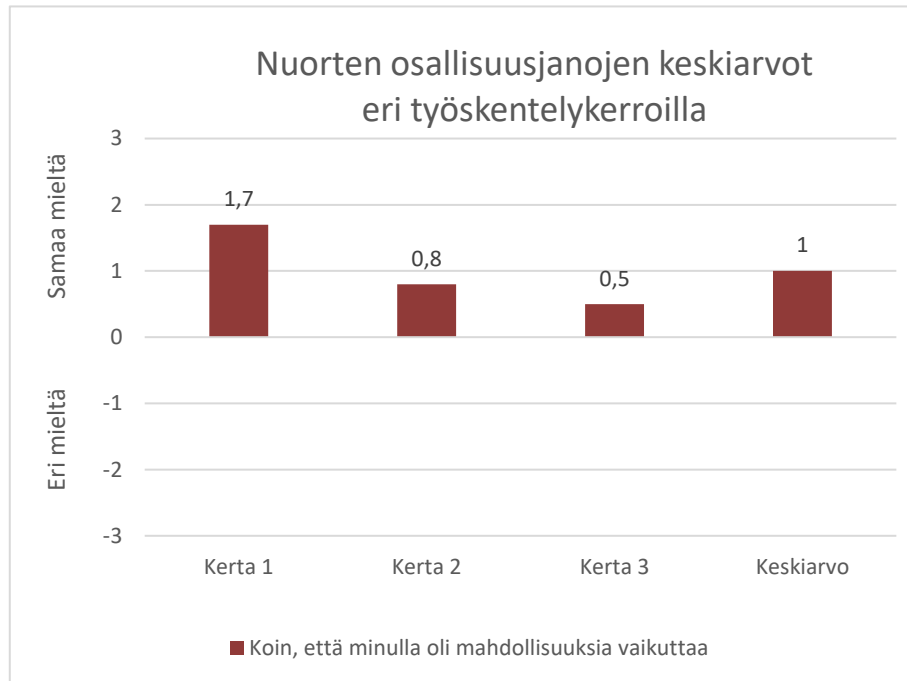
Nuoret kuvasivat vaikutusmahdollisuutensa haastatteluissa hyväksi erityisesti pienryhmissä työskennellessään ja huonoiksi silloin, jos päätökseen piti päästä koko ryhmän kesken. Nuoret toivat molemmissa ryhmähaastatteluissa esiin tilanteen, jossa koko ryhmän kesken yritettiin muodostaa päätös mobiilireitissä käytetyistä väreistä. Isossa joukossa oman mielipiteen muodostaminen oli haastavaa. Pienryhmätyöskentelyn ja koko luokan kesken tapahtuvan päätöksenteon eroa kuvaili yksi nuori haastattelussa seuraavasti:

HAAST4: Kyllä musta tuntuu, että ainakin niissä ryhmissä me ollaan saatu hyvin hommaa eteenpäin, mut sitte jos me tehhään niinku isona ryhmänä et meidän pitää päästä yhteen mielipiteeseen, niin sitten siitä ei tuu kyllä yhtään mitään.

Työskentelyn aloitukseen liittyi nuorten näkökulmasta epäselvyyttä ja epävarmuutta ja monet kuvasivat kirjallisessa aineistossa, että tilanne muuttui miellyttävämmäksi, kun päästiin pienryhmätyöskentelyn pariin. Vaikka mahdollisuus mielipiteen esittämiseen oli olemassa, vei epäselvyys motivaatiota mahdollisuuden hyödyntämiseen. Haastattelussa yksi nuori esitti, että työskentelyn aloituksen epäselvyyttä olisi helpottanut, mikäli heidän puolestaan päätöksiä olisi aluksi tehty enemmänkin ja kohteet olisivat olleet jo valittuna. Toinen nuori kuvasi, että luentomaisuus aiheutti keskittymiskyvyn puutetta, joka johti asioiden epäselvyyteen ja tätä myötä myös kokemukseen huonoista vaikutusmahdollisuuksista:

HAAST1: Siinä oli ehkä silleen että, se oli vähän niinku liian sellanen luentomainen ja sitte osa ei pystynyt niinku keskittymään niin ehkä meni vähän ohi, niin sitten siinä varmaan monella tuntuu, että joo että no mä en tiedä tästä mitään et tää ei välttisi sitä kuulu mulle. Sit siinä varmaan huomaa ehkä että ei niinku sisäistänyt sitä ja sitä aatteli et no että emmä ny oikein pysty tähän vaikuttamaan mitenkään, että ehkä mä vaan täällä jotain teen ylimäärästä.

Molemmissa ryhmähaastatteluissa nuoret kuvasivat luentomaista työskentelytapaa vaikutusmahdollisuuksia heikentäväksi tekijäksi. He olisivat toivoneet ensimmäisellä työskentelykerrolla luentomaisuuden sijaan toiminnallisempaa työskentelytapaa. Kuviossa 1 on kuvattuna nuorten osallisuusjanoille kirjaamat keskiarvot omista vaikutusmahdollisuuksistaan eri työskentelykerroilta. Keskiarvojen mukaan näyttäisi siltä, että nuoret kokivat vaikutusmahdollisuutensa ensimmäisellä työskentelykerralla muita kertoja paremmaksi luentomaisuudesta huolimatta.



Kuvio 1: Osallisuusjanoille kirjattujen merkintöjen keskiarvot vaikuttamisen mahdollisuuksista eri työskentelykerroilla

Havainnointiaineiston työskentelyn kuvauksesta ilmenee, että museon työntekijät esittelivät mobiilireitin aihealueet ja tämä esittely oli nuorten kuvaama työskentelykerran luentomainen osuus. Tämän osuuden jälkeen nuorilta pyydettiin suostumusta valittuihin aiheisiin. Museolta tuli ehdotus myös mobiilireitin tarinan rakentumisesta. Nuoret olivat myöntäväisiä molempiin ehdotuksiin. Mobiilireitin kohderyhmän suhteen nuoret osoittivat erimielisyyttä ja asiasta käytiin keskustelua. Kun mobiilireitin pääpiirteet oli sovittu, nuoret jakautuivat valitsemiinsa pienryhmiin. He valitsivat annettujen vaihtoehtojen joukosta ryhmälleen oman kohteen. Tämän jälkeen heillä oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisia asioita he tuovat museon jakamasta aineistosta esiin mobiilireitissä ja millaisessa muodossa he sen esittävät. Yksi nuorista kuvasi kirjallisessa aineistossa vaikutusmahdollisuuksia hyviksi nimenomaan nuorten ja museon työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen vuoksi:

1K: Sain itse vaikuttaa ja antaa ideoita millainen mobiilireitti voisi olla ja mitä se sisältäisi -> samalla sai työntekijöiltä vastauksia mielipiteeseeni/ideaani. Olivat innolla mukana mitä juuri meidän luokka keksii

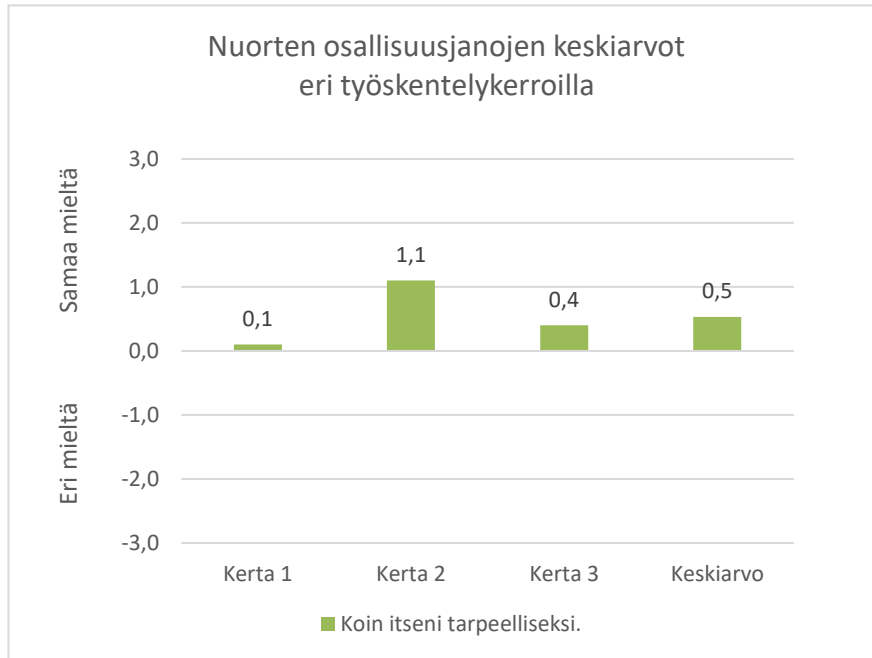
Vaikka luentomainen työskentelytapa koettiin toimimattomaksi, lisäsi kokemusta vaikuttamisen mahdollisuuksista kuitenkin museon työntekijöiden vuorovaikutus, jossa he kysyivät nuorilta mielipiteitä ja antoivat palautetta heidän ideoistaan. Yksi nuori toikin haastattelussa esiin, että kokemusta vaikutusmahdollisuuksien tasapuolisuudesta lisäsi työskentelyn aikana myös se, jos opettaja kysyi mielipidettä johonkin esiin nousevaan asiaan koko luokalta. Vaikka yhteiseen päätökseen pääseminen koko luokan kesken olisi haastavaa, voi kysymyminen koko luokalta kuitenkin lisätä kokemusta vaikutusmahdollisuuksista. Haastatteluaineistossa kuvattiin myös opettajalta saatua apua ja palautetta vaikutusmahdollisuuksia tukevana tekijänä.

Kun mahdollisuutta vaikuttaa tarkastellaan yhtenä osallisuuden toteutumista tarkastelevana osa-alueena, on tarpeellista ymmärtää, mitä se nuorten näkökulmasta tarkoittaa. Vaikuttamisen mahdollisuuteen liittyy selkeästi se, että nuorelle tarjotaan mahdollisuus tai tilanne mahdollistaa oman mielipiteen esittämisen. Vaikuttaisi siltä, että pelkkä mahdollisuus kuitenkin riittää, tarjoutui se sitten asiantuntijoiden ja nuorten välillä tai nuorten keskinäisessä pienryhmätoiminnassa. Kokemus vaikuttamisen mahdollisuudesta ei kuitenkaan automaattisesti johda mahdollisuutta hyödyntävään toimintaan. Jos yksilö ei koe vaikuttamista merkitykselliseksi, hän ei välttämättä hyödynnä olemassa olevaa mahdollisuutta. Näin ollen osallisuutta ei voida tarkastella vain vaikuttamisen mahdollisuuden tarjoamisena. Yhtä lailla on tärkeää, että nuori haluaa vaikuttaa.

4.1.3 Yksilön tarpeellisuus työskentelykeskeisyytenä

Tarpeellisuus yhdistyi sekä kirjallisessa aineistossa että haastatteluaineistossa konkreettisiin työskentelytapojen kuvauksiin. Nuoret kuvasivat, että he kokivat itsensä tarpeelliseksi työskennellessään konkreettisesti mobiilireitin parissa silloin, kun heillä oli työskentelyssä tärkeä rooli. Kun tarkastellaan kirjallista aineistoa ja nuorten osallisuusjanoille tekemien merkintöjen keskiarvoja, voidaan nähdä, että nuoret kokivat itsensä ensimmäisellä työskentelykerralla vähemmän tarpeelliseksi ($k_a = 0,1$) kuin kahdella muulla työskentelykerralla. Tätä selittänee ensimmäisen kerran luentomainen luonne. Nuoret työskentelivät toisella kerralla omassa pien-

ryhmissään, mikä voi selittää huomattavasti korkeampaa tarpeellisuuden keskiarvoa (1,1). Viimeisellä kerralla nuorten kokema tarpeellisuus jälleen heikkeni (0,4) mikä voi selittyä sillä, että moni kuvasi kirjallisessa aineistossa, että tavoite oli tässä vaiheessa jo saavutettu.



Kuvio 2: Osallisuusjanalle kirjattujen merkintöjen keskiarvot tarpeellisuudesta eri työskentelykerroilla

Havainnointiaineistosta ilmenee, että monet pienryhmät keskittyivät kolmannella työskentelykerralla muihin asioihin kuin mobiilireitin parissa työskentelyyn. Tarpeellisuuden ja tavoitteen saavuttamisen yhteyttä kuvastaa kolmannelta työskentelykerralta seuraava aineistoesimerkki:

3H: Ei ollut tarvetta olla tarpeellinen

Vaikka tarpeellisuuden kokemus oli yhteydessä konkreettisen työskentelyn kuvauksiin, ei se välttämättä ollut yhteydessä nimenomaan ryhmässä työskentelyyn. Muutama vastaaja koki kirjallisessa aineistossa tarpeellisuuden kokemuksen lisääntyvän, jos joku pienryhmästä oli poissa, sillä tällöin heidän piti itse työskennellä enemmän ja heidän oma roolinsa muuttui tärkeämmäksi. Yksi nuori kuvasi tarpeellisuuden kokemustaan eri työskentelykerroilla seuraavasti (suluissa tarpeellisuuden osallisuusjanalle tehdyt merkinnät):

1I: No ihan sama mitä sanoin, ei ketään kuunnellu, ja oon niin huono tällasessa, että harmi (T = -2)

2I: Löysin tietoa, kun etsin itse (T = -1)

3I: Ilman mua ois kans pärjätty (T = -2)

Nuoren vastauksista kuvastuu, ettei hän ensimmäisellä kerralla kokenut tullessa kuulluksi. Toisella kerralla hän on merkinnyt osallisuusjanalle tarpeellisuuden kokemuksen hieman korkeammaksi (-1 > -2). Hän oli kirjoittanut tällöin tarinaviiviatehtävän vastaukseen, että hän löysi itsenäisesti tietoa, jolla oli merkitystä ja tämä tuotti positiivisia tunteita. Kolmannella kerralla hän kertoi, että vaikka löysi tietoa aiheesta, hän ei kuitenkaan pitänyt omaa rooliaan tärkeänä. Kirjallisessa aineistossa osa nuorista yhdistikin tarpeellisuuden kokemuksen tärkeään tehtäväkeskeiseen rooliin.

Tarpeellisuus näkyi aineistossa paitsi konkreettisena työskentelynä, myös ajatuksena laajemmasta yhteisöstä, jolle oma työskentely mobiilireitin kautta näyttäytyy. Sekä kirjallisessa aineistossa, että haastatteluaineistossa oli kuvauksia siitä, että tarpeellisuuden kokemusta lisää se, että mobiilireitti tulee muiden saataville verkkoon, jolloin oma työskentely nähtiin myös laajemmin yhteisöllisen hyödyn näkökulmasta. Nuoret pitivät mobiilireitin saavutettavuutta hyvänä asiana. Koska mobiilireitti löytyy verkosta, voi ajatella, että nuoret kokivat viestivänsä sen kautta ulospäin myös laajemmalle yleisölle, mikä lisäsi työskentelyn merkityksellisyyttä. On kuitenkin tarpeellista huomioida, että aineistosta puuttui kokonaan kuvaukset, joissa nuoret olisivat kokeneet välittävänsä omaa sisällöllistä viestiään mobiilireitin kautta yhteisölle.

HAAST3: No must tuntuu, että ku mulle annettiin se mun piste niin siitä lähtien koko tän kurssin ajan ni mä oon tuntenu itteni tarpeelliseksi. Et just et tää pitää tehdä ja tää tulee sit monille ihmisille ja tota. Et se pitää tehdä hyvin. Emmä nyt viitti mitään huonoo tekelettä viedä ihmisten ilmoille, jotka kuitenkin, on monia ihmisiä jotka tulee tekeen tän.

Edeltävässä esimerkissä nuori kuvaa, että nimenomaan ajatus mobiilireitin monista käyttäjistä lisäsi myös hänen tarpeellisuuden kokemustaan ja motivaatiota tehdä työ hyvin. Kahdessa haastattelussa ilmeni kuitenkin hajontaa sen suhteen, miten nuoret näkivät mobiilireitin mahdollisen käyttäjäkunnan laajuuden. Toisessa haastattelussa yksi nuori esitti epäilynsä mobiilireitin vaikuttavuudesta, sillä ei uskonut kovin laajaan käyttäjäkuntaan.

Jos osallisuuden toteutumista tarkastellaan tarpeellisuuden kokemuksen avulla, ollaan vahvasti kiinni konkreettisessa tekemisessä. Kun konkreettista tekemistä tarkastellaan vuorovaihtuksen näkökulmasta, kiinnittyy huomio siihen, millaisia työskentelyyn liittyviä rooleja nuorilla on ja millaisia rooleja eri työskentelytavat mahdollistavat. Tarpeellisuuden kokemuksesta korostui tehtäväkeskeisyys, kun taas suhdokeskeisyys korostuu seuraavassa luvussa esiteltävässä kuulumisen osatekijässä.

4.1.4 Kuuluminen osana ryhmäjäsennyttä

Kuulumisen kokemukseen vaikuttavien tekijöiden kirjo on suurempi kuin kahdessa muussa osallisuuden osatekijässä. Oleellista kahteen muuhun osatekijään verrattuna oli myös se, että aineistossa ei ollut yhtään ajatuskokonaisuutta, jossa olisi kuvattu kuulumista heikentäviä tekijöitä. Kuulumisen kokemus oli sekä kirjallisessa aineistossa että haastatteluaineistossa yhteydessä erityisesti yhteydessä konkreettiseen tekemiseen pienryhmissä. Tähän liittyi keskustelua, mielipiteiden esittämistä, palautteen saamista ja mahdollisuutta kysyä kysymyksiä.

1J: Ryhmään kuulumisen tunne on minulle äärimmäisen tärkeä. Ryhmissä kävimme läpi, että mistä aiheesta toteutamme tehtävän. Homma sujui hyvin.

Edeltävässä aineistoesimerkissä vastaaja kuvaa ryhmään kuulumisen tärkeyttä ja sujuvaa pienryhmätyöskentelyä. Kuulumisen kokemusta kuvattiinkin runsaasti kirjallisessa aineistossa ja se yhdistettiin omaan jäsenyyteen luokassa tai omassa pienryhmässä. Koska tutkielmasa tarkasteltiin hankkeen parissa työskentelevää luokkaa, joka jakautui työskentelyssä pienryhmiin, on selvää, että aineistossa ilmeni runsaasti kuvauksia pienryhmätyöskentelystä. Pienryhmään kuulumisen yhteydessä kuvattiin usein konkreettista työskentelyä ja hyvää ryhmähenkeä. Ryhmäjäsennyys kuitenkin tuotti nuorille kuulumisen kokemuksia riippumatta siitä, mitä työskentelyn aikana tehtiin. Seuraava vastaaja kuvaa, kuinka vuorovaikutus pienryhmissä toimi toisella työskentelykerralla hyvin ja oli mieluisaa siitä huolimatta, että ohjeistuksen ja työskentelyn sisältöjen suhteen oli epäselvyyttä. Ystävyys ja hyvä ryhmähenki tukivat kuulumisen kokemusta.

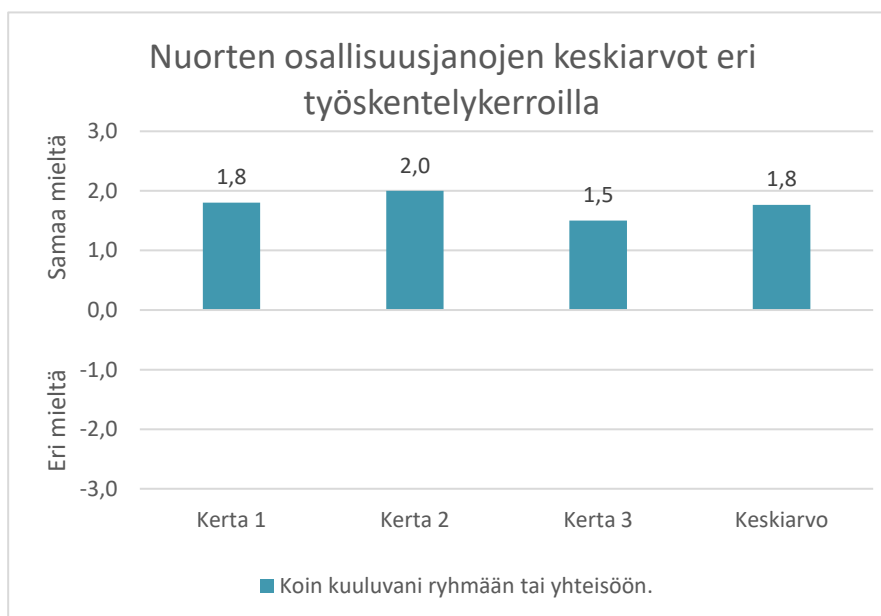
2D: Kiva tehdä ryhmässä, vaikka ei tullu selkeitä ohjeita ja no en mä oo tajunnu koko mobiilireitin ideaa ja oon tosi kujalla kaikista tehtävistä.

Mitä ryhmään kuulumisen kokemus nuorille merkitsi, havainnollistui hyvin myös toisen vastaajan kirjallisista kuvauksista eri työskentelykerroilta. Hän kirjasi kaikilla työskentelykerroilla kuulumisen kokemuksen ja vaikuttamisen mahdollisuudet hyväksi. Ensimmäisellä ja toisella kerralla hän kuvasi näihin liittyen asioita mobiilireitin parissa työskentelyyn liittyen. Kolmannen työskentelykerran kuvauksessa ilmenee hyvin, että yksilö toimii sen mukaisesti, mitä hän ottaa huomioon. Tällöin nuoren kokemus vaikuttamisen mahdollisuuksista syntyi siitä, että hän sai pelata pelata peliä ja kuulumisen kokemus syntyi siitä, että muutkin ryhmäläiset pelasivat peliä. Tämä selittyi sillä, että hän kertoi heidän osuutensa olevan valmis eikä ollut tarvetta mobiilireitin parissa työskentelyyn.

Haastatteluissa nuoret kuvasivat, että tasapuolinen työnjako on myös yhteydessä kuulumisen kokemukseen ja siihen liittyy myös kaikkien yhtäläinen osallistuminen työntekoon. Toisessa ryhmähaastattelussa nuoret yhdistivät kuulumisen nimenomaan kuulumiseksi omaan luokkaansa, eivätkä he osanneet sanoa, mitä yhteisöön kuulumisen heille tarkoittaisi. Toisessa ryhmähaastattelussa nuoret kuvasivat ryhmään ja yhteisöön kuulumisen yhteyttä toimijakentän laajentumisena. Pienryhmätyöskentely yhdistyy mobiilireitissä koko luokan projektiksi, mikä johtaa vuorovaikutuksessa asiantuntijoiden kanssa ja mobiilireitin käyttäjäkunnan kautta kuulumiseksi laajempaan yhteisöön. Yhteisöön kuulumisen kannalta vuorovaikutus ulkopuolisten toimijoiden kanssa oli tärkeää. Seuraavassa on nuorten käymä keskustelu aiheesta:

HAAST2: No just sitä että meil on luokka. Se on jaoteltu pieniin ryhmiin ja ku me tehdään siinä pienessä ryhmässä meidän oma setti ja sit ku ne muut tekee omansa ja sit ne yhistetään ni sit tulee se kokonaisuus. Siin on et se ryhmätyö on just aika isolla.

HAAST1: Ja sitte tossa oli toi yhteisö niin ehkä silleen että, et me käytiin siellä kuunteleen eka et mikä tää koko homma on ja se luentomainen juttu. Sit sielläki niinku heti lopussa, kun oli noi avajaiset nii sitte huomaa, et me kuulutaan siihen koko porukkaan tai silleen niin siit tuli ehkä se koko yhteisö.



Kuvio 3: Osallisuusjanoille kirjattujen merkintöjen keskiarvot kuulumisesta eri työskentelykerroilla

Kuulumisen keskiarvot (kuvio 3) nuorten osallisuusjanoilla olivat selkeästi korkeammat kuin kahden muun osallisuuden osatekijän (ks. kuvio 1 ja 2). Tätä selittää hyvin se, että ryhmä oli toiminut yhdessä jo puolentoista vuoden ajan ja ryhmähenki oli muotoutunut pidemmän ajan kuluessa. Tästä syystä kuulumisen osallisuuden osatekijänä ei tässä kontekstissa kertonut niinkään osallistavan toiminnan laadusta, vaan ryhmän keskinäisestä vuorovaikutuksesta yleensä.

4.2 Osallisuusroolit osallisuuden toteutumisen ilmentäjinä

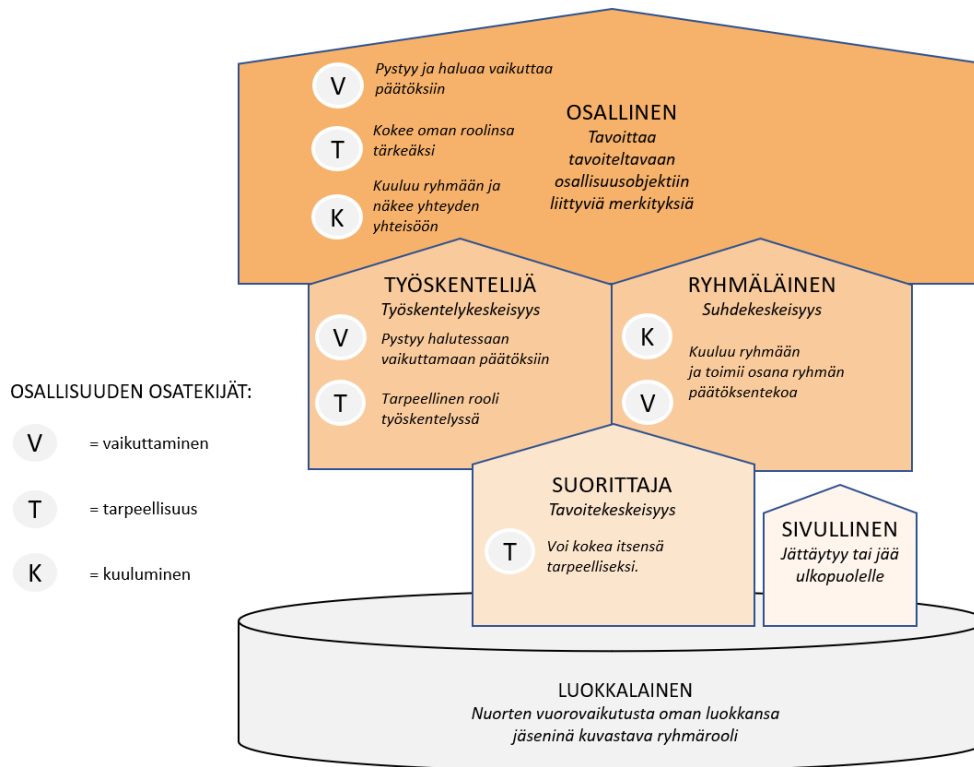
4.2.1 Osallisuusroolit

Aineiston perusteella osallisuus tässä kontekstissa tarkoitti nuorille erityisesti mahdollisuutta ja halua esittää omia mielipiteitä sekä konkreettista työskentelyä aiheen parissa yksin tai ryhmässä niin, että nuorilla oli tärkeitä tehtäväkeskeisiä rooleja. Kuulumisen kokemus oli tässä kontekstissa yhtä aikaa tärkeä ja oleellinen nuorten työskentelyn kuvastaja, mutta osallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna hieman harhaanjohtava osallisuuden osatekijä. Koska nuoret olivat työskennelleet jo pitkään yhdessä, oli heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa jo muotoutunut tietynlaiseksi ja kulttuuriperintöprojektin parissa työskentely näyttäytyi jo omaksutun vuorovaikutuksen kautta. Kuulumisen kokemuksen yhteisöllinen näkökulma on kuitenkin myös osallisuuden toteutumisen kannalta tärkeä. Koska konkreettinen työskentely oli vahvasti sidoksissa kaikkiin osallisuuden osatekijöihin, tarkastellaan osallistumista ja osallisuuden toteutumista analyysissa luotujen osallisuusroolien avulla.

Symbolisen interaktionismin mukaan aineistosta pyrittiin analyysissa tavoittamaan, miten nuoret kulttuuriperintöprojektia tulkitsivat, mikä oli heille merkityksellistä ja miten tämä heidän toiminnassaan näyttäytyi. Tämän myötä muodostui analyysissa kuusi erilaista osallisuusroolia, jotka kuvaavat nuorten tulkintaa kulttuuriperintöprojektin parissa työskentelystä suhteessa osallisuuden toteutumiseen. Osallisuusroolit ilmentävät, millaisiin asioihin nuoret keskittyivät ja miten tämä näkyi heidän toiminnassaan ja vuorovaikutuksessa. Osallisuusroolit on muodostettu analyysissa luotujen koodien pohjalta eivätkä ne ole esimerkkejä yksittäisen nuoren toiminnasta. Yhden nuoren toiminnassa saattoi ilmetä useita eri osallisuusrooleja eri työskentelykerroilla ja työskentelykertojan aikana.

Oheisessa kuviossa 6 on esitelty tyypittelyn myötä syntyneet osallisuusroolit. Kuviota voi tulkita osallisuuden toteutumisen näkökulmasta niin, että se rakentuu ja täydentyy, mitä ylempänä kuviossa ollaan. Alimpana osallisuus jää toteutumatta osallisuusroolissa sivullinen. Osallisuus alkaa suorittajasta, täydentyy työskentelijässä ja ryhmäläisessä johtaen osalliseen, jossa osallisuus toteutuu parhaiten. Luokkalainen on nuorten toimintaa ohjaava ryhmärooli, joka kuvastaa nuorten vuorovaikutusta luokkansa jäsenenä. Osallisuusroolit rakentuvat luokkalaisen roolin jalustalle, sillä luokkalaisen vuorovaikutus on erottamaton osa muita osallisuusrooleja ja sen myötä ymmärrys osallisuudesta asettuu tarkastelussa olleen kulttuuriperin-

töprojektin kontekstiin. Luokkainen kuvastaa kontekstin vaikutusta osallisuuden toteutumisen tarkasteluun ja sitä voi tarkastella myös osallisuudesta irrallisena, ryhmän vuorovaikutuksen kuvaajana.



Kuvio 4: Kulttuuriperintöprojektiin osallistuneiden nuorten osallisuuden ilmeneminen eri osallisuusrooleissa. Osallisuus täydentyy kuviossa ylöspäin.

Osallisuuden osatekijät näyttäytyvät eri osallisuusrooleissa eri tavoin. Kuuluminen on tärkeä osa ryhmäläistä. Suorittajaan saattaa liittyä tarpeellisuuden kokemus, mutta työskentelijässä tarpeellisuus korostuu. Vaikuttaminen näyttäytyy hieman eri tavoin ryhmäläisessä, työskentelijässä ja osallisessa. Osallinen tavoittaa myös tavoiteltavaan osallisuusobjektiin liittyviä merkityksiä ja kuulumisen kokemusta suhteessa yhteisöön. Lisäksi eri roolit kuvastavat erilaisia tulkintoja kulttuuriperintöprojektista. Sivullinen tulkitsee kulttuuriperintöprojektin itselleen turhaksi, suorittaja tulkitsee tilannetta saavutettavan tavoitteen kautta, työskentelijälle työskentely itsessään on tärkeää ja ryhmäläinen tarkastelee tilannetta oman ryhmäjäsenyytensä kautta. Eri osallisuusroolien tulkinnat kulttuuriperintöprojektista johtavat erilaiseen vuorovaikutukseen ja osallisuuden ilmenemiseen erilaisin tavoin.

Osallisuusroolit esitellään luvuissa 4.2.2–4.2.6. Osallisuutta lähdetään rakentamaan kuvion pohjalta ylöspäin eli osallisuuden toteutuminen täydentyy luvusta seuraavaan. Jokaisen osal-

lisuusroolin alussa on esitetty aineistolainaus, jossa tiivistyy osallisuusroolin ydin. Luokkalainen ilmentää kulttuuriperintöprojektissa toimineen luokan ryhmäroolia ja sen vuorovaikutusta. Koska luokkalaisen yhteydessä osallisuus ilmiönä jäsentyy suhteessa kontekstiin ja näin osallisuus ilmiönä tässä tutkielmassa siten täydellistyy, esitellään luokkalaisen osallisuusrooli viimeisenä.

4.2.2 Sivullinen

1M: Turhaa, paikallaan istumista, turhaa, ei kiinnosta

Sivullinen on paikalla, mutta hän ei osallistu työskentelyyn. Sivullisen vuorovaikutuksessa näyttäytyy joko vuorovaikutuksesta vetäytyminen tai kokonaan aiheesta erillisiin asioihin keskittyminen, sillä sivullinen ei koe aiheita tai työskentelyä itselleen tärkeänä. Hän joko seuraa tilannetta sivusta tai keskittyy toiminnassaan muihin asioihin. Sivullinen ei löydä tapaa tai syytä osallistua tekemiseen. Hän saattaa pitää aiheita epäselvänä tai epäkiinnostavana. Sivullinen on saattanut myös jo tehdä oman osuutensa valmiiksi, jolloin osallistuminen ei ole tarpeellista. Sivullisuuteen saattaa johtaa myös se, että nuori ei löydä tapaa osallistua työskentelyyn joko työskentelyn käytänteiden, työskentelytavan toimimattomuuden tai oman roolin vuoksi. Sivullinen jättäytyy myös päätöksenteon ulkopuolelle.

Sivullinen muodostui analyysissä sellaisista kirjallisen aineiston kuvauksisista, joissa nuori kertoi, ettei hän voinut tai halunnut osallistua työskentelyyn. Työskentelyn merkityksettömyys ilmeni kirjallisessa aineistossa esimerkiksi niin, että tunnin loppuminen nähtiin erityisen positiivisena asiana. Ensimmäisellä työskentelykerralla sivullisuutta aiheutti ohjeistuksen epäselvyys ja luentomainen tilanne. Keskittymisen haasteita suhteessa kokemukseen omasta tarpeellisuudesta kuvasi yksi nuori seuraavassa vastauksessaan:

1E: En kokenut itseäni hirveän tarpeelliseksi sillä olen niin väsynyt, enkä jaksaa keskittyä mihinkään. Tarpeen vaatiessa olisin kyllä ehkä ottanut kantaa.

Tarpeellisuuden kokemuksen puuttuminen onkin yksi sivullisuutta määrittävä tekijä. Yksi nuori kertoi, ettei kokenut itseään viimeisellä työskentelykerralla tarpeelliseksi, koska ei ymmärtänyt mitään ja toisaalta tunnilla ei myöskään tapahtunut mitään merkittävää. Tästä kertoo kaksi hänen vastaustaan kyseiseltä työskentelykerralta:

3R: En tajunnu mitään.

3R: Ei tapahtunut mitään kun ei tehty mitään erityistä.

Sivullisuus saattoi johtua siitä, ettei nuori kokenut aihetta kiinnostavaksi. Haastatteluissa nuoret kertoivat, että tällaisessa tilanteessa huomio saattaa siirtyä muihin asioihin. Sivullinen ei siis koe osallisuutta kulttuuriperintöön, mikä voidaan kuitenkin nähdä tässä kontekstissa projektin tavoiteltavana osallisuusobjektina. Sivullisuus ilmeni etenkin toisessa ryhmähaastattelussa, jossa nuoret kuvasivat, ettei mobiilireitin parissa työskentely ollut muuttanut heidän käsitystään kulttuuriperinnöstä eli he eivät olleet tavoittaneet siihen liittyviä merkityksiä. Tätä kuvasi yksi haastateltava seuraavasti:

HAAST5: No sitä et ei toi aihe oo sillein niinku mitenkään mielenkiintoisempi ku ennen. Se on vähän, ehkä museo ei oo mikään nuorten juttu sitten. Tai tommonen historia.

4.2.3 Suorittaja

HAAST6: Tulipahan tehtyä

Suorittaja ei jää työskentelystä tai päätöksenteosta sivuun kuten sivullinen, sillä hän osallistuu työskentelyyn ja hänellä on työskentelyssä oma rooli. Hän myös kokee itsensä tarpeelliseksi. Hänellä on mahdollisuuksia vaikuttaa, mutta hänellä ei välttämättä kuitenkaan ole motivaatiota hyödyntää tätä mahdollisuutta. Hän pitää osallistumista pakollisena velvoitteena ja tehtävänä, joka pitää suorittaa. Tässä kontekstissa toiminnan tavoite oli konkreettisesta näkökulmasta tarkasteltuna ennalta määritelty, sillä toiminnan tavoitteena oli luoda luokan yhteinen mobiilireitti saataville verkkoon. Suorittaminen näyttäytyi aineistossa erityisesti kuvauksissa, joissa korostui selkeästi tavoitteeseen eli mobiilireitin valmistumiseen pyrkivä toiminta. Kun oma osuus on tehty tai muutoin tilanteen niin salliessa, keskittyy suorittaja sivullisen tapaan mieluusti muihin asioihin. Suorittajan vuorovaikutus pienryhmässä suuntautuu muihin asioihin, kun tavoite on saavutettu. Tätä kuvastaa seuraava haastatteluesimerkki:

HAAST4: Jos meille annettiin kolmen oppitunnin verran tehdä sitä aihetta ni me saatettiin tehdä se jo kahden ekan tunnin aikana ja sitten vaan olla siinä ryhmässä ja jutella vaan muita. Mut kyllä me silleen ainaki juteltiin aika paljon aiheesta et me saatiin se niinku valmiiks tehtyä.

Suorittaja tuli esiin erityisesti toisessa ryhmähaastattelussa. Yksi nuorista kuvasi työskentelyä mobiilireitin parissa ”*aika semmoseksi pakotetuksi duuniksi*”. Suorittaja suhtautuu työskentelyyn osana opintoja ja niiden vaatimuksia ja aiheeseen liittyvä vuorovaikutus on tavoiteorientoitunutta. Havainnointiaineistosta tarjooa syvyyttä sivullisen ilmenemiseen. Havainnointiai-

neistoon on kirjattu, että työskentelun alkaessa, nuoret mainitsivat opiskeluaikataulunsa kii-reiseksi ja uuden työn aloittaminen kuvattiin stressaavaksi. Opettajat korostivat, että mobiili-reitti tehdään valmiiksi tuntien aikana, mutta tämän vuoksi työskentelyssä tulee myös olla tehokas, jotta mobiilireitti saadaan valmiiksi. Tämä saattoi ohjata nuorten toimintaa tavoiteorientoituneeseen suoraan. Suorittajan tavoiteorientoituneisuus voi siis kummuta kiireestä ja koulukontekstin mukanaan tuomista haasteista. Myös kulttuuriperintö aiheena tuntuu suorittajalle vieraalta. Tämä kuvastuu toisessa haastattelussa käydystä keskustelusta:

HAAST5: Ei tää ollu silleen kauheen tota kiinnostava aihe niin ei oo sillain ollu mielenkiintoo.

HAAST6: Kaikki vaan teki ja that's it.

Kulttuuriperintöä aiheena ja muiden ryhmien aiemmin tekemiä mobiilireittejä käytiin ensimmäisellä tunnilla läpi pienryhmissä ja yhteisesti koko luokan kanssa. Tästä huolimatta aihe jäi osalle nuorista vieraaksi eikä henkilökohtaista kosketuspintaa kulttuuriperintöä kohtaan muodostunut, mikä kenties osaltaan saattoi lisätä suorittavaa mentaliteettia.

4.2.4 Työskentelijä ja ryhmäläinen

2C: Koin olevani tarpeellinen osa ryhmässä koska etsin paljon tietoa aiheesta.

Työskentelijä pyrkii tavoitteeseen samalla lailla kuin suorittajakin, mutta työskenteleminen on muutakin kuin pakollista, tavoitteen saavuttamiseen pyrkivää suorittamista. Työskentelijä kokee itsensä tarpeelliseksi ja osallistuu myös suorittajaa enemmän päätösten tekemiseen. Työskentelijä yhdistää vaikutusmahdollisuutensa erityisesti konkreettiseen tekemiseen ja siinä tehtyihin päätöksiin.

1B: Lopussa saatiin työnjako ja pääsin mieleiseen hommaan, se nosti mieltä

Kuten edeltävässä kirjallisen aineiston esimerkissä, työskentelijän toimintaan liittyy aiheeseen tutustuminen konkreettisen tekemisen kautta ja näin myös omien kiinnostuksen kohteiden löytäminen. Molemmissa haastatteluissa nuoret kuvasivat, että konkreettisen työskentelyn pariin pääseminen synnytti innostusta aiheen pariin. Työskentelijän osallistumisessa onkin oleellista myös työskentelyn merkityksellisen puolen tavoittaminen. Yksi haastateltava kertoi mobiilireitin tekemisen kautta syttyvästä mielenkiinnosta seuraavasti:

HAAST3: No siis silleen aluks ei niinku kiinnostanu varmaan yhtään ja sitte mä en niinku ees keskittyny koko asiaan. Mut sit varmaan siin sen jälkeen, ku käytiin siel museossa ja otettiin ne tietokoneet, ni sit se alko näyttään et hei tähän voikin olla ihan mielenkiintonen itseasiassa.

Ryhmäläisen osallisuus näyttäytyy erityisesti kuulumisena omaan pienryhmään ja pienryhmässä työskentelyyn. Ryhmäläinen kokee pienryhmässä työskentelyn mielekkääksi ja hän edistää toiminnallaan ryhmän toimivaa vuorovaikutusta. Ryhmäläinen osallisuustyyppinä kuvastaa erityisesti sitä, että kuulumisen kokemus on yhteydessä muiden kanssa työskentelyyn ja työskentelyyn liittyvään vuorovaikutukseen. Ryhmäläisyyteen liittyy myös toimiva työnsäkö ryhmän jäsenten kesken sekä avoimuus, joka mahdollistaa omien mielipiteiden esittämisen. Seuraavassa haastatteluesimerkissä yksi nuorista kertoo osana nuorten käymää keskustelua, kuinka kuulumisella on yhteys ryhmässä toimimiseen ja tasaiseen työnjakoon.

HAAST5: Joo siis aikalailla sama homma et kaikki tekee töitä silleen saman verran ni sit hommat toimii. Että semmonen yhteinen ryhmä siinä.

Ryhmäläinen ja työskentelijä esiintyivät usein aineistossa yhdessä, mutta oleellista on, että ne voivat esiintyä myös erillisinä. Ryhmäläinen saattaa kokea kuulumisen kokemusta pelkän ryhmäjäsenyyden kautta eikä tämä välttämättä ole yhteydessä konkreettisen tekemiseen tai siihen mitä ryhmä tekee. Ryhmäläisen viestinnässä korostuu suhdekeskeisyys. Seuraava haastateltava kuvasi, että pienryhmissä keskityttiin myös muihin asioihin kuin kulttuuriperintöprojektiin, kun se vain oli mahdollista:

HAAST6: Sitten siinä on hyvä se, että sitte ku oli siinä pienryhmässä jossain muualla tekemässä nii siten sai vaikka vähän lipsuakin aiheesta -- Että sitte ei tuu heti sanomista ku vähän sanoo mitä on tehny viikonloppuna tai jotain tämmöstä. Ei tuu heti opettaja siihen.

Ryhmäläiselle on ensisijaisesti tärkeää olla osa ryhmää ja sen vuorovaikutusta. Tähän voi liittyä myös pienryhmän ja muiden toimijoiden välisiä työrauhaan liittyviä konflikteja mihin edellisessä esimerkissäkin viitattiin. Ryhmäläiselle pienryhmän vuorovaikutuksen toimivuus on pienryhmän ulkopuolista vuorovaikutusta merkityksellisempää. Toisin kuin ryhmäläisen toimintaa, työskentelijän toimintaa määrittelee tarpeellisuuden kokemus kuulumisen kokemusta enemmän.

3E: Koin itseni tarpeelliseksi, sillä ryhmästämme oli yksi pois ja etsin kaksi kertaa normaalia enemmän tietoa.

Työskentelijä kokee itsensä tarpeelliseksi konkreettisen tekemisen parissa silloin, kun hänellä on tarpeellinen tehtävän tekemiseen liittyvä rooli, kuten nuori edeltävässä kirjallisessa esimerkissä kuvaa. Työskentelijän vuorovaikutus suuntautuu myös pienryhmästä ulospäin, hän pyytää apua ja ottaa vastaan palautetta muilta toimijoilta. Työskentelijän opettajalta ja asian tuntijoilta saama palaute liittyy asiasisältöihin ja vie tehtävän tekemistä eteenpäin.

4.2.5 Osallinen

2K: Sai käyttää omaa luovuutta ja ideoida millainen mobiilireitti olisi sekä samalla saa hirmuisesti vaikuttaa siihen miten reitin kulku ja tarina etenee. On kiva, että vaikutusvalta on meidän koko luokalla sekä kaikki saavat antaa oman panoksensa. Kaikkien luovuus näkyy!

Osallinen voi ja haluaa vaikuttaa tehtyihin päätöksiin ja kokee oman roolinsa tärkeäksi kuten työskentelijäkin. On huomioitava, että osallisen kokemus työskentelystä ei välttämättä ole myönteinen vaan oleellista on, että hän sisäisen neuvottelun myötä tavoittaa aiheeseen liittyen jotain merkityksellistä, hän kokee oppineensa jotain uutta tai näkee työskentelynsä hyödyn laajemmin. Osallisen vuorovaikutus muiden toimijoiden kanssa on keskustelevaa yksisuuntaisen palautteen annon sijaan. Oma oppiminen saattoi tulla esiin vuorovaikutuksen myötä kuten seuraava haastateltava kuvasi:

HAAST1: Tuntu et itekkin osas vastata niistä asioista ja silleen ihan yllättynyt, vaikkei niinku aluks tienny mitään niin tuntu et oho, että osaanks mä nyt sanookin tästä jotain.

Osallisen osallisuusroolia ilmeni jonkin verran erityisesti kirjallisessa aineistossa, jossa nuoret kuvasivat kiinnostuksen heräämistä aiheeseen työskentelyn myötä. Näin ollen osallinen roolina toteutui myös silloin, kun nuori tavoitti työskentelyssä tavoiteltavia merkityksiä kulttuuriperintöön liittyen. Osallinen saattaa myös tavoittaa omaan urheilukiinnostukseensa liittyviä merkityksiä suhteessa työskentelyyn. Osa nuorista kuvasi haastattelussa, että heistä oli hyvä, jos mobiilireitti innostaa ihmisiä liikkumaan. Molemmissa ryhmähaastatteluissa nuoret kuvasivat, että mobiilireitti itsessään voi olla kiinnostava sellaiselle, joka on aiheesta innostunut, mutta ei aiheen puolesta välttämättä heille itselleen. Laajempien yhteisöllisten merkitysten tavoittaminen olisi voinut lisätä myös nuorten kokemaa osallistumisen merkityksellisyyttä. Yksi nuori kuvasi haastattelussa, että he jäivät kaipaamaan tietoa siitä, kenen käyttöön mobiilireitti lopulta menee ja miten merkittävää heidän työnsä paikallisen kulttuurin kannalta lopulta on. Osallisen kokemuksessa kuuluminen näyttäytyy ryhmään kuulumisen lisäksi kuulumisena laajempaan yhteisöön kuten seuraava haastateltava kuvaa:

HAAST3: Mää ite aattelen sen just vähän miten toi [luokkakaveri] sano tossa et tota, että mejän luokka jaettuna pienempi ryhmiin ja sitte yhistetään toi ja otetaan ulkopuolisiaki ihan mejän luokan niinku ulkopuolelta ketä siel museossa oli ja sitte oliko kutsuvieraita. Silleen me niinku muodostetaan siitä se yhteisö ja ketä tulee käyttään tota mobiilireittiä niin se kans tulee oleen se.

Vaikka kuuluminen on oleellinen osallisuuden osatekijä, ei kokemus kuulumisesta ryhmään ole tässä aineistossa merkittävä osallisuuden toteutumisen osa-alue, sillä kuulumisen kokemus oli muotoutunut luokassa jo puolentoista vuoden ajan ennen mobiilireitin parissa työskentelyä. Oleellista osallisuudessa on kuitenkin kokemus kuulumisesta laajempaan yhteisöön.

Osallinen kuitenkin näkee toimintansa ja sen tavoitteen olevan merkityksellistä myös oman ryhmän ulkopuolella. Hän ymmärtää yhteyden tai kokee kuulumista myös omaa luokkaa laajemmin.

4.2.6 Luokkalainen

Nuoret kuvasivat omaa luokkaansa ja sen vuorovaikutusta runsaasti ryhmähaastatteluissa. Näiden pohjalta alkoi jäsentyä kuva siitä, millaisia vuorovaikutuksen piirteitä nuoret omassa luokassaan näkevät ja miten tämä suhteutuu hankkeen parissa työskentelyyn. Tyyppi luokkalainen syntyi tarkastelemalla haastateltujen nuorten refleктоivia kuvauksia omasta luokastaan, sen toiminnasta ja tavoista. Tarkastelu ulotettiin myös vastaavien asioiden kuvauksiin kirjallisessa aineistossa. Luokkalainen kuvaa siis tutkielman kohdejoukon keskinäistä vuorovaikutusta ja sen näyttäytymistä osana muita osallisuusrooleja ja työskentelyn vuorovaikutusta. Samoin kun muutkin osallisuusroolit, ei myöskään luokkalainen ole kattava kuvaus ryhmässä olevista nuorista vaan luokkalainen on rakennettu ilmentämään nuorten kuvauksia siitä, millaisia piirteitä heidän vuorovaikutuksessaan yleisesti ja kulttuuriperintöprojektin parissa toimiessa oli.

Luokkalaista määrittää vahvaa kuulumisen kokemus omaan luokkaan. Tämä havainnollistuu kahdesta kirjallisen aineiston esimerkistä kolmannelta työskentelykerralta. Kaksi nuorta kuvasi kuulumisen kokemuksestaan ytimekkästi:

3N: Luokka

3A: olin ryhmässä mukana

Ensimmäinen vastaaja oli määritellyt kuulumisen kokemuksensa erityisen hyväksi samalla, kun vaikuttamisen ja tarpeellisuuden kokemukset olivat erityisen huonot. Kuulumisen kokemus korostuikin kirjallisessa aineistossa hyvänä verrattuna muihin osallisuuden osatekijöihin tai riippumatta niistä. Ryhmään kuulumisen kokemus on luokkalaiselle merkityksellistä riippumatta muista osallisuuden osatekijöistä tai siitä minkä parissa työskennellään. Nuoret kuvasivat kirjallisessa aineistossa, että on mukava tehdä töitä ryhmässä kaverien kanssa ja hyvä ryhmähenki mahdollistaa myös mielipiteiden esittämisen.

Luokkalaiseen liittyy mahdollisuus olla oma itsensä ja avoin oman luokan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Nuoret kertoivat, että avoimuus ja omana itsenään oleminen tuo helposi kaikkien omat piirteet esiin. Haastatteluissa nuoret kertoivat, että vaikka heidän välillään on erimielisyyksiä, ne vahvistavat yhteenkuuvuuden tunnetta ja he kokevat riitojen olevan osastävyyttä. Toisessa ryhmähaastattelussa yksi nuori kuvasi ryhmähenkeä loistavaksi ja toinen kuvasi sen välillä paremmaksi ja välillä huonommaksi. Kolmas kertoi luokkahengen olevan hyvä, mutta samankaltaisuus saattaa aiheuttaa heidän välilleen konflikteja:

HAAST6: Joo. Siis kyllä meillä on hyvä luokkahenki niinku oikeesti. Sit kaikilla on aina erimielisyyksiä ku mejän luokalla on niin paljon samanlaisia, samantyyppisiä ihmisiä. Niinku sen takia, ku mieltii et ku on hakenu tänne kouluunki, niinku aikalail samoilla kriteereillä hakee sitä porukkaa. Sit tulee usein paljon samanlaisia ihmisiä. Joskus samanlaiset ihmiset ei toimi hirveen hyvin yhteen.

Luokkalainen kokee samankaltaisuutta ryhmän jäsenten kanssa. Nuoret tarkensivat haastattelussa, että samankaltaisuus aiheuttaa esimerkiksi sen, että he ovat kovia kilpailemaan keskenään. Jos he esimerkiksi tekevät videoita, niin he haluavat tehdä omassa ryhmässään sen parhaan videon. Nuoret kuvasivat, että kulttuuriperintöprojekti ei innostanut heitä kilpailuun:

TUT: No näkykö se (kilpailuasetelma) tässä, kun teillä oli ne eri rastit?

HAAST6: No ei se niinku tässä niin paljon.

HAAST4: Niin ei tässä, tässä taas jotenkin niinku ei oikeen kukaan silleen kilpaillu et...

HAAST5: Niin, koska...

HAAST4 (nauraa): Meillä on enemmän tietoo ku teillä.

HAAST5: (nauraa): Ei tää ollu silleen kauheen tota kiinnostava aihe, niin ei oo sillain ollu mielenkiinto.

Nuoret kuvasivat edeltävässä katkelmassa, kuinka aihetta ei koettu niin kiinnostavaksi, että se olisi aiheuttanut heidän välilleen kilpailuasetelmaa, joka muuten usein heidän välillään näkyy. Haastattelussa tulikin ilmi, kuinka sillä minkä parissa työskennellään, on suuri merkitys siihen, miten nuoret haluavat vaikutusmahdollisuuksiaan käyttää. Tähän vaikuttaa myös työskentelytapa. Luokkalainen haluaa päästä konkreettisen toiminnan pariin kuten seuraava haastateltava asian ilmaisi:

HAAST4: Se on oikeestaan ihan sama että mitä tehään sillein kuhan vaan tehään. Ei ihan sama, mut siis kumminkin et ois jotain mitä tekis. Paikallaan istuminen on kaikille mun mielest vähän vaikeeta.

Luokkalaisen toiminta voi olla levotonta ja keskittymisen kanssa voi olla haasteita. Näitä kuvauksia oli kirjallisessa aineistossa erityisesti ensimmäisellä työskentelykerralla, jossa luennotomainen työskentelytapa korostui. Havainnointiaineistossa on kirjattuna, että kyseisellä työskentelykerralla luokassa vallitsi jatkuva puheensorina, johon opettaja pyrki toistuvasti puuttumaan ja suuntaamaan oppilaiden keskittymistä aiheen pariin. Haastatteluissa nuoret

kuvasivat levottomuuden itselleen luonteenomaiseksi toiminnaksi ja osin tämä oli yhteydessä heidän urheilijaidentiteettinsä. Nuoret kuvasivat, että vaikka levottomuus voi olla häiritsevää, se ei kuitenkaan ole varsinaisen työskentelyn esteenä, sillä he kuitenkin tekevät oman osuutensa ja ovat aikaansaavia.

Luokkalaisen vuorovaikutuksessa ilmenee, että opiskelijoilla, opettajilla ja ulkopuolisilla asiantuntijoilla on erilaiset roolit, joita vuorovaikutuksessa korostetaan. Erilaiset roolit korostuvat erityisesti luokkalaisen ja opettajien välillä työrauhaan liittyvissä asioissa. Molemmissa haastatteluissa nuoret kuvasivat levottomuuden aiheuttavan konflikteja opiskelijoiden ja opettajan välille. Oheisessa haastatteluesimerkissä nuoret kuvaavat kuinka aimman viikon vuorovaikutus tuli osaksi seuraavan viikon aloitusta opettajan antaman palautteen myötä:

HAAST6: Ku perjantaina käyttäydyttiin todella huonosti siellä museolla ja sitte maanantaina tultiin kouluun ja aateltiin et nyt alkaa uus viikko ja että ei muistella viime viikkoo ja sitte se alkaaki sillä et saadaa opelta vähän selkäsaunaa siinä aluks kymmenen minuuttia ni ei se mukava alku viikolle oo.

HAAST4: Mut kyllä me ollaan aika levottomia yleensä.

HAAST6: Ollaan.

Yksi haastateltavista nuorista pohti luokan levottomuutta myös opettajan näkökulmasta ja kertoi, että äänen korottaminen on ymmärrettävää, mutta se samaan aikaan saattaa myös vaikuttaa luokkaan negatiivisesti. Seuraavassa esimerkissä nuori pohtii omaa ja luokan toimintaa opettajan näkökulmasta ja totesi, että jos hän olisi luokan opettaja, myös hän ärsyyntyisi ja korottaisi ääntään:

HAAST4: Mut jos mä oisin opettaja, siinä opettajan roolissa niin mä yritän normaalilla äänensävyllä puhuu ja antaa niit ohjeita. Ja sit ku joku muu kiinnostaa kauheesti enemmän eikä kuunnella niitä ohjeita niin kyl se muakin varmaan alkais vähän ärsyttää. Ja sitte taas ku ne korottaa ääntä, ni sitte taas jotkut meidän luokalta voi ottaa hirveesti itteensä, ku korottaa ääntä ni sitte just tuntuu siltä, että nyt noi vaan haukkuu meitä vaik me koitetaan tehdä. Mutku se on silleen, jos miettii itteensä siihen opettajan rooliin ni kyl mä kans korottaisin ääntä.

Yksi haastateltava kuvasi kuinka oma opettaja on jo niin tuttu, niin hänelle voi tuoda kriittisemmin asioita esille. Luokkalaisen vuorovaikutus asiantuntijoiden kanssa kuvattiin kirjallisesa aineistossa ja haastatteluaineistossa asiasisältöiseksi ja sen tarkoituksena oli tukea tavoitteen saavuttamista eli mobiilireitin valmistumista. Työskentelyn aikana saatu palaute koettiin kaiken kaikkiaan koettiin riittäväksi ja toisessa haastattelussa nuoret kertoivat, että suurempi palautteen määrä olisi ollut jo liikaa. Tätä voi selittää palautteen asiasisältöinen ja korjauksiin keskittynyt luonne. Nuoret olisivat saattaneet kokea, että suurempi palautteen määrä olisi lisännyt myös työn määrää.

Nuoret olivat molemmissa haastatteluissa sitä mieltä, että tietyissä tilanteissa heidän pitäisi osata keskittyä paremmin eikä sen pitäisi olla heille mahdotonta. He pohtivat, että jos pystyisivät keskittymään paremmin, he olisivat myös olleet tehokkaampia. Tavoitteen saavuttamisen tukena toimi kuitenkin nuorten toisessa ryhmähaastattelussa kuvaama luokan toimintakulttuuri. He kertoivat, että jokainen hoitaa lopulta oman osuutensa, töitä tehdään yhdessä ja luokan jäseniä kannustetaan tavoitteeseen pääsemisessä. Luokkalaiselle onkin tärkeää paitsi konkreettinen tekeminen, myös tavoitteeseen pääseminen.

Luokkalaisen ryhmärooli kuvastaa nuorten luokkaan vakiintunutta vuorovaikutusta, jossa levottomuus korostuu. Levottomuus ja sen tuomat työrauhaan liittyvät haasteet saattoivat heikentää asiaan paneutumista ja tämän myötä osallisuuden toteutumista. Nuoret ilmaisivat sekä kirjallisessa aineistossa, että haastatteluissa, että kulttuuriperintö tuntui heille aiheena vieraalta ja osin epäkiinnostavalta, vaikkakin konkreettisen työskentelyn myötä aihe muuttui joidenkin mielestä kiinnostavammaksi. Tämä näyttäytyy osallisen osallisuusroolissa, mutta se ei ilmennyt aineistossa yhteydessä luokkaiseen. Luokkalainen oli aineistossa yhteydessä erityisesti työskentelijän ja suorittajan osallisuusrooleihin. Osallisuuden toteutumisen kannalta luokkalaisen ryhmärooli toisaalta tuki tavoitteeseen pääsyä, muttei tavoiteltavien merkitysten tavoittamista.

4.3 Aineistonkeruumenetelmä osallisuuden tarkastelun työkaluna

Nuoret tekivät erilaisia osallisuutta kartoittavia tehtäviä työskentelyn aikana, jotka muodostivat tutkielman kirjallisen aineiston. Tämän tarkoituksena oli kehittää menetelmää eteenpäin, jotta sitä voitaisi hyödyntää osallisuuden toteutumisen tarkastelussa myös tulevaisuudessa. Käytetty kirjallinen menetelmä toimi osallisuuden tarkasteluun kohtuullisen hyvin, sillä sen ensimmäisen tehtävän avulla saatiin selville, miten nuoret määrittelevät kokemustaan tarpeellisuudesta, kuulumisesta ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa (ks. liitteet 2–4). Samalla menetelmän toinen tehtävä loi kuvaa siitä, tuntuiko osallistuminen nuorista merkitykselliseltä ylipäätään (ks. liite 5).

Ensimmäisen tehtävän myötä aineisto sisälsi myös määrällistä dataa, joka auttoi nuorten vastauksien ymmärtämisessä. Esimerkiksi nuoren avoin kirjallinen vastaus saattoi selkeytyä, jos

hän oli merkinnyt jonkin osallisuuden osatekijän osallisuusjanalla erityisen heikoksi suhteessa muihin osallisuuden osatekijöihin. Tämän laajuisessa aineistossa osallisuuden osatekijöiden määrällinen tarkastelu ei sinällään ole tilastollisesti merkitsevää, mutta niitä voitiin hyödyntää osallisuuden osatekijöiden kuvastajina tässä kontekstissa. Erityisesti kuulumisen osatekijän tarkastelu oli kiinnostavaa, sillä se näyttäytyi tässä aineistossa vahvana nimenomaan nuorten oman luokan ja sen vuorovaikutuksen kautta. Osatekijöiden tarkastelu osallisuusjanojen merkintöjen avulla, kertoo jotain siitä, mikä osallisuuden näkökulma eri työskentelykerroilla mahdollistui.

Alun perin tehtävä muotoiltiin niin, että nuoret saavat nostaa esiin heille tärkeimmän osallisuuden osatekijän, jotta hahmottuisi mikä osatekijöistä on heille tärkein. Tehtävän sanamuotoja muutettiin hieman toiselle aineistonkeruukerralle. Muutoksella pyrittiin ohjaamaan nuoria vahvemmin vuorovaikutuksen tarkastelun suuntaan. Muutoksella ei kuitenkaan ollut huomattavissa olevaa vaikutusta nuorten antamiin vastauksiin. Avoimet vastaukset osoittautuivat hyvin tärkeiksi väitteiden tulkinnallisen avoimuuden takia. Kun väite antaa mahdollisuuden omalle tulkinnalle tilanteesta, myös tulkintojen skaala on laaja. Tämän vuoksi pelkät osallisuusjanat eivät yksinään kerro tilanteesta ja olisi tärkeää saada kirjoitettuja tarkennuksia jokaiseen osatekijään. Tällöin tehtävä toimii osallisuuden näkökulmien tarkasteluun ja nuorten omien merkitysten tavoittamisen tarkasteluun hyvin. Tämän vuoksi tehtävä muokkattiin kolmannelle aineistonkeruukerralle muotoon, jossa pyydettiin kirjoitettuja kuvauksia jokaiseen väitteeseen ja tässä muodossa se toimiikin osallisuuden tarkasteluun parhaiten (liite 4).

Toinen tehtävä oli nuorten antaman palautteen perusteella mieleinen. He kuvasivat kirjallisuudessa palautteessa tehtävää mielenkiintoiseksi. Lisäksi tehtävän tekeminen sai pohtimaan, että miten tunti oli sujunut.

HAAST6: Mun mielest se oli ihan hauska, ku tässä piti käydä se tunti läpi. Ja sit jos tuol tuli vaikka joku nousukohta nii kyl mä sit halusin kirjottaa tännekin sen et miks se tuli.

Haastatteluissa nuoret kertoivat, että oli kiva tehdä jotain muuta, kun kirjoittaa vastauksia. Tehtävän ongelmallisuus kuitenkin ilmeni samassa asiassa. Vaikka nuoret piirsivät kokemustaan kuvaavia tarinaviivoja, jäivät useiden nuorten avoimet vastaukset vähäiseksi. Tarinaviivatehtävän toimivuuden kannalta olisi kuitenkin oleellista tietää, mikä huippuun tai aallonpohjaan oli vaikuttanut. Tehtävä kuitenkin toimi annettujen vastausten perusteella osallistumisen merkityksellisyyden ja sen vaihtelun kartoittamiseen, sillä opiskelijat toivat esiin hyvin

erilaisia asioita. Samalla tehtävän tuottaman tiedon sovellusarvoa tulee kuitenkin pohtia, sillä vastaukset voivat olla hyvin värikkäitä. Tehtävässä hyvää on kuitenkin oman työskentelyn äärelle pysähtyminen ja oman toiminnan reflektointi. Tehtävää voidaan siis pitää toimivana tutkielman aineistonkeruussa käytetyssä muodossa (liite 5).

Kolmannella kerralla tarinaviivatehtävä korvattiin tehtävällä, jossa nuoria pyydettiin kuvaamaan työskentelystä merkityksellistä hetkeä (liite 6). Erilaisen tehtävän tarkoituksena oli pysähtyä vuorovaikutuksen äärelle eri tavalla, jotta tehtävien tekeminen ei olisi nuorille vain saman toistamista. Kolmannella työskentelykerralla testattu tehtävä ei kuitenkaan osoittautunut toimivaksi, sillä nuorten vastaukset olivat yhä niukempia. Haastattelussa nuoret kuvasivat tehtävää vaikeaksi. Tehtävä osoittautuikin vuorovaikutuksen tarkasteluun toimimattomaksi.

5 DISKUSSIO

5.1 Osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä kulttuuriperintöprojektissa

Tutkielmassa pyrittiin selvittämään, miten osallisuutta ilmiönä voidaan tarkastella vuorovaikutuksen näkökulmasta. Osallisuutta tarkasteltiin yhtäältä abstraktina objektina, ideaalina, johon hankkeella pyrittiin ja toisaalta vuorovaikutuksessa muotoutuvana prosessina. Kun nuoret työskentelivät hankkeen parissa, he kuvasivat kokemuksiaan vaikuttamisen mahdollisuuksista, kuulumisesta ja tarpeellisuudesta, joita tutkielmassa nimitettiin osallisuuden osatekijöiksi. Tulosten myötä hahmottui, miten nuoret kulttuuriperintöprojektia tulkitsivat ja miten tämä heidän toiminnassaan ja toimintaan sitoutuneissa osallisuusrooleissaan näyttäytyi. Näin kulttuuriperintöprojektin mikrotason vuorovaikutusta ymmärtämällä, tavoitettiin jotain oleellista määritelmää pakoilevasta osallisuuden abstraktista ilmiöstä.

Tutkielman tulosten mukaan osallisuuden toteutumisessa yksilölle on tärkeää, että hänelle annetaan mahdollisuus esittää omia mielipiteitä ja ideoita. Stevanovicin ym. (2018) tutkimuksessa todettiin, että osallistuminen päätöksentekoon saattaa todellisuudessa olla ohjaajien puolesta johdattelevaa, vaikka nimenomaan tarkoituksena olisi tukea toimijoiden osallistumista. Kun vaikuttamista tarkasteltiin tässä tutkimuksessa nuorten oman kokemuksen kautta, vaikutti siltä, että nuorten kokemus mahdollisuuksista vaikuttaa oli varsin hyvä. Vuorovaikutuksessa on tärkeä tukea nuorten mahdollisuutta osallistua päätöksentekoon esimerkiksi kysymällä koko joukolta mielipidettä esitettyyn asiaan. Nuori voi kokea vaikutusmahdollisuutensa hyväksi tällaisessa tilanteessa, vaikkei hän esittäisikään omaa mielipidettään tai ottaisi asiaan kantaa. Nuorilla oli ryhmässään yhtenevä käsitys siitä, että luokan keskinäisen vuorovaikutuksen avoimuus mahdollisti kaikkien tasapuoliset vaikutusmahdollisuudet.

Mahdollisuus ja halu osallistua eivät kuitenkaan kulkeneet tuloksissa käsi kädessä. Nuoret saattoivat kokea vaikutusmahdollisuutensa hyväksi, mutta heillä ei kuitenkaan ollut motivaatiota vaikuttaa. Viitasen ja Majoisen (2002, 5) mukaan sekä käsitys osallistumisesta ja että halu osallistua vaihtelee nuorten keskuudessa suuresti. Näin oli myös tässä tämän tutkielman kontekstissa, sillä osallistujista löytyi sivullisia ja osallisia sekä rooleja näiden kahden ääripään välistä. On tarpeen pohtia, miten osallistavissa hankkeissa huomioidaan koulumaailman rakenteet, jotka saattavat ohjata työskentelyä tiettyyn suuntaan. Osallisuuteen liittyy ajatus

vapaudesta, jolloin annetaan valtaa ja vapautta toimijalle. Tämä on kuitenkin paradoksaalisessa yhteydessä osallistavien hankkeiden kanssa, jonka toimintaan osallistuminen ei välttämättä ole osallistujille vapaaehtoista. Kuinka siis huomioidaan osallisuuden vapauden ihanteen ja osallistumiseen liittyvän pakollisuuden välinen jännite? On tärkeä pohtia, miksi nuori haluaisi vaikuttaa.

Nuorilla tulisi olla motivaatiota osallistua. Horellin ym. (2002, 42–43) mukaan nuoret ovat innokkaampia osallistumaan silloin kun osallistuminen on hyvin järjestettyä. Hashashin ym. (2018, 13-14) tutkimuksen mukaan koulumotivaatiota lisää vuorovaikutuksen rauhallisuus ja nauraminen ja toisaalta vähensi huutaminen, haukkuminen ja epäselvä ohjeistus. Myös tämän tutkielman kohteena olevat nuoret kuvasivat työskentelyn aloitusta epäselväksi ja kertoivat, että kokivat opettajien äänen korottamisen ajoittain työskentelymotivaatiota heikentäväksi. Toimijoiden välinen vuorovaikutus on eittämättä oleellinen tekijä osallisuuden toteutumisessa, sillä mikäli motivaatiota toimintaan ei ole, on myös tavoiteltavien merkitysten äärelle vaikea löytää. Osallistavassa toiminnassa onkin tärkeä huomioida motivaation ja vuorovaikutuksen välinen yhteys, jottei vuorovaikutus heikentäisi motivaatiota osallistumiseen.

Nuoret ottivat myös ulkopuolisen roolin itsensä tarkasteluun ja pohtivat levottomuutta myös opettajien näkökulmasta. Nuoret olivat sitä mieltä, että oli ymmärrettävää, että heidän levottomuutensa aiheuttaa ärsytystä opettajissa. Symbolisen interaktionismin mukaan yksilö voi tarkastella omaa minuuttaan objektina. Kun yksilö tarkastelee itseään ulkopuolisen silmin, muut yksiköt määrittelevät vuorovaikutuksessa yksilön minuutta myös hänelle itselleen (Blumer, 1994). Tämä voi kuitenkin myös luoda stereotyyppioita, jotka voivat koulukontekstissa myös näkyä oppilaan käytöksessä (ks. Hashash 2018, 14). Levottomuutta voidaankin tutkielman kontekstissa tarkastella myös ilmiönä, jota vuorovaikutuksessa eri toimijoiden yhdessä tuotettiin.

Nuorten kuvaukset omasta ryhmästä ja sen toiminnasta ilmenevät luokkalaisen osallisuusroolissa, jota voidaan tarkastella luokan ryhmäroolina. Blumerin (1994, 60–62) mukaan yleistyn toiseuden kautta syntyy yksilöiden käytöstä ohjaavia ryhmärooleja. Tällöin tiettyyn yhteistoimintaan liittyy tiettyjä piirteitä, jotka näyttäytyvät myös ryhmästä ulospäin. Levottomuutta voikin tarkastella myös ryhmäroolin näkökulmasta, jolloin se on ryhmässä omaksuttu, nuorten yleistettyyn toiseuteen liittyvä piirre. Jos levottomuutta tarkastellaan symbolisen in-

teraktionismin näkökulmasta, siihen liittyvät merkitykset syntyvät ryhmän vuorovaikutuksessa.

Nuorten urheilijaidentiteetti tuli aineistossa selkeästi esiin ja se on oleellinen osa luokkalaisen osallisuusroolia. Symbolisen interaktionismin mukaan yksilöiden toiminnan ymmärtämiseksi, on identifioitava heidän maailmansa objektit, joihin luodut merkitykset kytkeytyvät (Blumer 1997). Urheilijaa voidaankin tarkastella myös nuorten toimintaa ohjaavana objektina. Kun nuoret tarkastelivat itseään urheilijan objektin kautta, he näkivät itsensä levottomina ja kuvasivat, kuinka esimerkiksi paikallaan istuminen on “heille kaikille vähän vaikeaa”. Urheilijan objektiin liittyvät merkitykset ohjasivat näin ollen myös nuorten toimintaa heidän työskennellessään mobiilireitin parissa. Voidaan ajatella, että urheilijan objektiin liitettävät merkitykset osaltaan tuottivat vuorovaikutukseen myös työrauhaan liittyviä ongelmia, jos levottomuutta ajatellaan työrauhan vastakohtaksi. Kun osallistavaa toimintaa suunnitellaan, olisi tärkeää hahmottaa, millaisia merkityksiä yksilö liittää itseensä, sillä tämä saattaa vaikuttaa hänen toimintaansa.

Tutkielman tuloksena luodut osallisuusroolit limittyvät keskenään ja nuoren toiminnassa saattoi työskentelyn aikana ilmetä useita eri osallisuusrooleja. Charonin (2011, 162) mukaan yksilö toimii roolissaan niin kauan kuin se on tarkoituksenmukaista ja roolia mukautetaan sen mukaan miten se eri tilanteissa toimii. Blumerin (1997, 8) mukaan yksilö muokkaa omaa toimintaansa suhteuttamalla sitä muiden toimintaan, jolloin päämäärät voivat sekä voimistua tai korvautua toisilla. Nuorten toiminta muuttuikin sen mukaan, millaista työskentely oli. Esimerkiksi pienryhmätyöskentelyssä ryhmäläinen saattoi keskittyä muihin asioihin tilanteen niin salliessa ja työskentelijä ryhtyä toimeen toisen ryhmän jäsenen poistuessa paikalta. Tilanteiden muuttuminen saattoi johtaa myös osallisuusroolin vaihtoon. Tutkielmassa ei tarkasteltu tehtävä- ja suhdekeskeisiä rooleja sellaisenaan, (ks. Harris & Sherblom 1999, 41–44; Fisher & Ellis 1990, 210–212) mutta nämä viitoittivat tarkastelemaan osallisuusroolien tehtävä- ja suhdekeskeistä vuorovaikutusta. Kun osallisuutta tarkastellaan osallisuusroolien avulla kytkeytyy ryhmäroolien tarkastelu osallisuuden ymmärtämiseen. Työskentelijässä korostui tehtäväkeskeisyys, ryhmäläisessä suhdekeskeisyys ja sivullisessa yksilökeskeisyys.

Blumerin mukaan (1997, 16–20) yhteistoiminta on väistämättä yhteydessä yksilöiden aiempaan yhteistoimintaan ja vuorovaikutushistoriaan. Luokkalaisen roolissa korostui yhtäältä levottomuus ja keskittymiseen liittyvät haasteet ja toisaalta hyvä ryhmähenki ja ystävyysden

merkitys. Vaikuttaisi siltä, että nuoret toimivat kulttuuriperintöprojektin yhteistoiminnassa ryhmänsä omaksumalla tavalla. Tällöin myös osallisuus rakentui suhteessa luokkalaisen ryhmärooliin. Voi olla, että omaksuttuun ryhmärooliin ja sen käyttäytymismalleihin tukeuduttiin vieraan asian ja epäselvän työskentelyn aloituksen vuoksi enemmän, jolloin levottomuus korostui ja erkaannutti entisestään ulkopuoliseksi koetusta aiheesta. Osallistavaa työskentelyä suunniteltaessa, olisikin hyvä pohtia, millaisia osallisuusrooleja ryhmän keskinäinen vuorovaikutus ja työskentelytavat mahdollistavat. Näin ollen voidaankin ajateltus kielilä, että vasta ryhmän vuorovaikutusta ymmärtämällä, voidaan todella ymmärtää, miksi osallisuus toteutuu tietynlaisena. Olisi tärkeää ymmärtää, millaisista päämääristä käsin kohdejoukko toimii, millaisia tapoja heidän ryhmässään on ja millaisena hankeen parissa työskentely heidän näkökulmastaan tarkasteltuna näyttäytyy.

Kuuluminen osallisuuden osatekijänä osoittautui tässä kontekstissa yhtä aikaa hieman harhaanjohtavaksi ja samaan aikaan uudelle reitille johdattelevaksi. Kuuluminen ei ollut tässä kontekstissa osallisuuden toteutumisen ydintekijä, mutta siitä tuli nuorten vuorovaikutuksen ilmentäjänä varsin keskeinen. Hashashin (2018) tutkimuksen mukaan koulumotivaatiota lisäsi se, että nuoret saivat tavata koulussa ystäviään ja pitää heidän kanssaan hauskaa. Tässä tutkielmassa nuorten välinen ystävyys olikin yhteydessä kuulumisen kokemukseen, joka korostui vahvimpana osallisuuden osatekijänä tässä kontekstissa. Nuorten välinen ryhmähenki ja kannustamisen kulttuuri tukivat tavoitteeseen pääsemistä. Osallisuuden tarkastelussa olisikin hedelmällistä tutkia ryhmää, joka ei ole entuudestaan toisilleen tuttu. Tällöin kuulumisen kokemus voisi näyttäytyä osallisuuden osatekijänä aivan erilaisella tavalla.

Nuoret kokivat itsensä tarpeelliseksi erityisesti konkreettisen työskentelyn parissa. Tämä toteutui etenkin pienryhmätyöskentelyssä. Tarpeellisuus oli osallisuuden osatekijöistä sikäli mielenkiintoinen, että se oli osatekijöistä ainoa, joka saattoi heikentyä ryhmätyöskentelyssä. Kirjallisessa aineistossa oli kuvauksia siitä, että joidenkin nuorten kokema tarpeellisuus lisääntyi silloin, kun joku toinen poistui pienryhmästä ja piti itse tarttua toimeen. Tätä voi selittää nuorten erilaiset työskentelyyn liittyvät, itselle omaksutut roolit. Tarpeellisuuden kokemuksessa tehtäväkeskeisyys korostui.

Aiemman tutkimuksen mukaan osallisuuden nähdäänkin toteutuvan parhaiten silloin, kun yksilöt osallistuvat konkreettiseen tekemiseen ja näkevät työnsä jäljen (Koivisto, Isola & Lyytikäinen 2018, 22). Kokemus pystyvyydestä voi syntyä positiivisen osallistumiskokemuksen

myötä (Pyyry 2012, 37). Osallisuuden toteutumisen tarkastelu osallisuusroolien näkökulmasta onkin toimivaa silloin, kun osallistuminen ei ole vapaaehtoista, sillä tällöin nuoret voivat tulkita projektiin osallistumista tavalla, joka ei tue osallisuuden toteutumista. Toisaalta omaan ryhmään kuulumisen ja sitä kautta työskentelyyn osallistuminen voi olla tärkeää, mutta toisaalta jos aihe ei kiinnosta, saattaa työskentelyn merkitys tiivistyä tavoitteen saavuttamiseksi. Voiko osallistavinkaan hanke tuottaa osallisuutta, jos lähtökohtaisesti aihe tai lähtökohta ei ole nuoria kiinnostava? Jos aihe tuntuu vieraalta, tukeutuvat ryhmät helposti totuttuihin toimintatapoihin ja tavoiteltavat merkitykset jäävät löytymättä. Jos osallistavan toiminnan tuloksena esiintyy paljon sivullisuutta tai suorittamista, olisi hyvä pohtia mikä sen aiheuttaa ja miten tavoiteltavien merkitysten äärelle löytämistä voisi toimivammin tukea. Kulttuuriperintöprojeteissa olisi voinut olla tarkoituksenmukaista tuoda nuorten urheilijaidentiteetti vahvemmin osaksi työskentelyä. Nuoret esimerkiksi kuvasivat, että kilpaileminen on tekijä, joka heidän välisessä vuorovaikutuksessaan korostuu. Kenties motivaatiota olisi lisännyt esimerkiksi kilpailullisen elementin lisääminen työskentelytapoihin.

Tulosten mukaan nuori voi kokea työskentelyssä oman roolinsa tarpeelliseksi, hän voi kokea voivansa vaikuttaa päätöksiin ja kokee kuuluvansa ryhmään, mutta tästä huolimatta osallisuus jää kulttuuriperintöön liittyvien tavoiteltavien merkitysten osalta löyhäksi. Voidaankin ajatella, että jos osallistumiseen sisältyy kokemuksia kuulumisesta ryhmään ja yhteisöön, mahdollisuuksia ja halua vaikuttaa sekä oman roolin tärkeäksi kokemista työskentelyssä, toteutuu vuorovaikutuksellinen osallisuus. Tällöin yksilön tavoittamat merkitykset ovat yhteydessä yhdessä työskentelemiseen ja työskentelyn vuorovaikutukseen. Jos vielä tämän lisäksi osallistuja löytää aiheeseen liittyviä, tavoiteltavia merkityksiä, voidaan ajatella, että osallisuus toteutuu kaikinensa hyvin ja saavutetaan osallisen osallisuusrooli.

Symbolisen interaktionismin mukaan merkitykset luodaan ja niitä muokataan vuorovaikutuksessa (Blumer 1997, 5). Tulosten mukaan kulttuuriperinnöstä keskusteleminen saattoi avata siihen liittyen uusia merkityksiä. Osallisuuden kokemuksen voikin nähdä rikastuvan aiheeseen liittyvän vuorovaikutuksen lisääntyessä. Mitä runsaampaa ja monipuolisempaa työskentelyn vuorovaikutus aiheeseen liittyen on, sitä paremmin myös osallisuus toteutuu, koska yksilö voi tavoittaa sisäisen vuoropuhelun myötä omakohtaisia tavoiteltavia merkityksiä. Mikäli asiasta keskusteleminen jää teknisten seikkojen pohdintaan ja aiheeseen tutustuminen suoritusmentaliteetin ja kiireen jalkoihin, ei tavoiteltavien merkitysten äärelle välttämättä löydetä samalla tavalla. Blumerin (mt.) mukaan jaetut merkitykset auttavat myös toimimaan niiden

pohjalta yhdessä. Kaikilla toimijoilla tulisi olla yhtäläinen käsitys paitsi osallistavan toiminnan tavoitteesta, myös siitä millaisia merkityksiä toiminnalla tavoitellaan.

Osallisuuden tutkiminen on nyt valloillaan monella tieteenalalla ja sen määrittelemiseksi tulee jatkuvasti uutta tieteellistä ymmärrystä. Osallisuuden ilmiön voidaan ajatella pakenevan määrittelyä, sillä valmiin määritelmän myötä osallistettavan tahon oma kokemus siitä, mikä on heille merkityksellistä, voi jäädä pimentoon. Symbolinen interaktionismi on toiminut ihmisen toimintaa ohjaavien merkitysten jäsentäjänä jo vuosikymmeniä. Symbolinen interaktionismi avasi näkökulman osallisuuden ymmärtämiseen osallistujien tulkinnoista käsin. Tässä tutkielmassa osallisuuden ilmiötä pyydystettiin osallistujien omien osallistumiseen liittyvien tulkintojen tavoittamisen avulla. Carterin & Fullerin (2016, 951) mukaan symbolisen interaktioismin tutkimuksessa pitäisi pureutua enemmän mikro- ja makrotasojen väliseen yhteyteen. Vaikka tutkielman toteutus liikkui vahvasti mikrotasolla, voitiin osallisuutta teoreettisesti tarkastella myös abstraktina objektina, makrotasolla ilmenevänä yhteiskunnallisena ihanteena, joka on usein osallistavan toiminnan taustalla.

Makrotasoon liittyy myös koulumaailman rakenteet, jotka vaikuttivat osallisuuden muotoutumiseen. Suorittajan osallisuusroolissa kulttuuriperintöprojekti tulkittiin yhdeksi opiskelun pakollisista, suoritettavista tehtävistä. Samalla rakenteet näyttäytyivät myös eri toimijoiden välisissä sosiaalisissa rooleissa kuten opettajassa ja opiskelijassa. Fine ja Tavory (2019) ovat muokanneet Blumerin perusolettamukset muotoon, joka auttaa tarkastelemaan vuorovaikutusta yksilökeskeisyyden lisäksi laajemmasta perspektiivistä. Tutkielma antaa tukea uusien perusolettamusten toimivuudelle, sillä näkökulma ilmentää yksilön ja yhteisön merkitysten välistä yhteyttä ja huomioi myös rakenteet merkitysten muodostumisessa. Kun osallisuuteen tähtävää toimintaa toteutetaan koulukontekstissa, on tarpeen ymmärtää millaisia vuorovaikutuksen kaavoja ja rakenteita on olemassa ja kuinka osallisuus tähän olemassa olevaan toiminnan virtaan sijoittuu.

Nuorten osallisuus ilmiönä jäsentyi ja rakentui läpi tutkimusprosessin. Osallisuus näyttäytyi vuorovaikutuksen ilmiönä erilaisten tulkintojen myötä muovautuvana ja muuttuvana prosessina. Tutkielman teon myötä kirkastui, että osallisuuden ymmärtämiseksi ei voida tarkastella vain yksilön toimintaa, vaan yhtä tärkeää on ymmärtää toimijoiden yhteistoimintaa ja toimintaa ohjaavia ryhmärooleja. Tämä on tärkeä tutkimustulos itsessään. Voidaan ajatella, että ilman ymmärrystä ryhmän vuorovaikutuksesta, ei voida myöskään ymmärtää osallisuuden ra-

kentumista ryhmän toiminnassa. Osallisuuden tarkastelu työskentelyssä ilmenevien osallisuusroolien avulla kertoo yhtä aikaa paitsi yksilöiden kokemuksista, myös ryhmän vuorovaikutuksesta.

5.2 Menetelmällinen ja eettinen pohdinta

Samalla kun tutkielmassa pureuduttiin osallisuuden merkityksellisyyteen, täytyi myös pohtia tutkimuksen merkityksellisyyden näkökulmia. Aineistonkeruun haasteeksi osoittautui tutkimuksen merkityksellisyyden perusteleva nuorille samalla, kun hankkeen parissa työskentely koettiin hankalaksi. Nuorten innokkuus kirjallisen aineiston tuottamiseen väheni aineistonkeruukerralta toiselle. Työrauhaan liittyvät haasteet vaikuttivat myös aineistonkeruuseen. Keskustelua tutkimuksen tarkoituksesta ei luokan kanssa syntynyt ja tutkimuskäytänteisiin liittyvien asioiden läpikäyminen oli viestinnällisesti yksipuoleista. Ehdotin tutkimukseni tulosten mukaisesti, että osallistavassa hankkeessa olisi tarpeen tutustua osallistuvan joukon vuorovaikutuksen piirteisiin etukäteen. Samalla toimintatavalla olisi voinut selättää myös tutkielman aineistonkeruuseen liittyviä haasteita.

Käsitys tutkijasta voi olla tieteen ulkopuolisille varsin epämääräinen tai virheellinen. Kun tutkija on tekemisissä tutkittavien kanssa, asetetaan tutkija yleensä tutkittavien näkökulmasta ymmärrettävään rooliin. (Grönfors 2001, 125.) Kaiken kaikkiaan omaa roolia tutkijana ja tiedon välittymistä olisi pitänyt pohtia paremmin. Jos heijastaa tutkimuksen tuloksia tutkimuksen aineistokeruuseen, voisi ajatella, että laajemman keskustelun mahdollistaminen tutkimukseen liittyen olisi voinut olla paikallaan. Aikataulullisista tekijöistä johtuen, en kuitenkaan voinut esitellä tutkimusta tai itseäni opiskelijoille ennen tutkimuksen alkamista. Tämä olisi voinut olla tarpeellista, jotta tutkimuksen merkitys olisi voinut hahmottua nuorille selkeämmin hanketyöskentelyn tavoitteesta irrallisena ja oma roolini tutkijana erillisenä hankkeen parissa toimivista asiantuntijoista. On kuitenkin vaikea sanoa, olisiko tällä ollut vaikutusta aineiston runsauteen.

Tutkittaessa nuoria, on tärkeää luoda sellainen tutkimusmenetelmä, joka sopii tutkittavalle joukolle. Tässä tutkimuksessa kirjallisen menetelmän toimivuus näyttäytyi kahtalaisesti. Osa opiskelijoista koki menetelmän toimivaksi, ja osan mielenkiinto hiipui tutkimuksen teon ai-

kana. Näin ollen tutkimuksen osallistava ulottuvuus ei toteutunut halutulla tavalla ja tutkielman aineisto ei ollut niin rikasta kuin olisi voinut toivoa. Ryhmää edustavana se oli kuitenkin riittävä monipuolisuutensa vuoksi, sillä aineistoa kerättiin myös haastatteluilla ja havainnoinnilla. Erilaiset menetelmät tarkensivat toisiaan ja ymmärrys tutkimuskohteesta syntyi eri menetelmien yhdistelmänä, mikä lisää aineistosta tehtyjen tulkintojen luotettavuutta.

Kirjallinen aineisto oli paitsi moniulotteinen, myös kontekstia kuvaavana autenttinen. Vaikka rikkaamman aineiston saaminen olisi ollut tutkielman kannalta toivottua, toimi aineisto menetelmän kehittämisen näkökulmasta varsin hyvin. Menetelmän käyttämisen myötä havainnollistui, minkälaisia asioita sen avulla voidaan selvittää ja mikä vaatii täsmennystä. Tästä syystä oli tärkeää, että kirjallista aineistoa kerättiin kolme kertaa. Osallisuuden osatekijöiden kautta osallisuus saatiin asetettua muotoon, jossa sitä oli mahdollista määritellä. Olisi hyvä, että nuoria myös tulevaisuudessa osallistettaisiin osallisuuden määrittelyyn, jotta osallisuushankkeen toteuttajalla ja siihen osallistuvilla, olisi samankaltainen käsitys siitä, mitä tavoitellaan. Tutkielmassa käytetyllä menetelmällä on tässä erityistä sovellusarvoa. Kannustankin hyödyntämään tehtäviä erityisesti tällaisen keskustelun apuvälineenä nuorten kanssa.

Kirjallisten tehtävien avoimet vastaukset osoittautuivat hyvin tärkeiksi, jotta graafisten tehtävien tuottama informaatio aukesi oikealla tavalla. Samalla graafiset tehtävät toivat tukea laadulliseen analyysiin. Aineiston analyysissä hyödynnettiinkin hyvin aineiston monipuolisuutta. Analyysin luotettavuuden kannalta oli tärkeää oli myös sen kattavuus (Eskola & Suoranta 2013, 215). Aineisto analysoitiin monivaiheisesti. Luotuja koodeja ja koodiryhmiä tarkasteltiin suhteessa toisiinsa, jotta analyysi oli kattava ja systemaattinen läpi aineiston. Analyysi rakentui useiden koodauskierrosten myötä muotoon, jossa aineiston luonne pääsi parhaalla mahdollisella tavalla esiin.

Tutkimuksen vapaaehtoisuuden säilyttäminen tutkimuksen alusta loppuun oli tärkeää. Kirjalliseen aineistonkeruuseen osallistumista ei ilmaistu opiskelijoille työskentelyyn liittyvänä automaationa vaan heille annettiin mahdollisuus tehdä päätöksiä osallistumisestaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Pidän tätä erityisesti tämän tutkimuksen kontekstissa tärkeänä, sillä osallistavissa tutkimuksissa on tarpeellista pohtia myös osallistumisen merkitystä itse osallistujille (ks. Pyyry 2012). Nuorille myös korostettiin tutkimuksen anonymiteettiä ja sitä, ettei heidän tuottamansa tieto sellaisenaan mene kenenkään muun kuin tutkijan nähtäväksi. Heille kerrottiin, että tutkielmassa aineistoesimerkit esitellään anonymisti. Tutkimukseen osallistuneissa

nuorissa oli poikia yli kaksi kertaa tyttöjä enemmän. Jotta anonymiteetti varmasti säilyy myös tutkielman aineistoesimerkeissä, ei niissä ole ilmoitettu vastaajan sukupuolta.

Aineistonkeruun yhteydessä pyrittiin rauhoittamaan tilanne siten, että nuoret saisivat rauhassa keskittyä tehtävien tekemiseen ilman, että vieressä istuvalla luokkatoverilla olisi vaikutusta vastausten sisältöihin tai keskittymiseen. Aineistonkeruun edetessä levottomuus luokassa aineistonkeruun aikana kuitenkin lisääntyi. Tästä syystä voidaan pohtia, tulivatko nuorten kokemusten variaatiot aineistossa näkyviin. Aineistossa vallitsi konsensus kuulumisen kokemuksesta ja siitä, että kaikilla oli yhtäläiset mahdollisuudet vaikuttaa. Tämä saa pohtimaan, voiko koheesio peittää alleen eriävät mielipiteet.

Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoitava henkilön käyttäytymiseen voi vaikuttaa paikalla olevan havainnoijan vaikutus. Tämän virheen mahdollisuus kuitenkin pienenee, kun tutkija pääsee paremmin sisään tutkittavaan yhteisöön. (Vilkkä 2005, 122.) Tässä tutkimuksessa tutkijan sosiaalistuminen yhteisöön ei ollut ajankäytön kannalta mahdollista. Tästä syystä havainnoinnissa pitäydyttiin tarkkailevassa havainnoinnissa, joka tarjosi tutkimukselle lisätietoa, mutta samalla sen vaikutuksen tutkittaviin voidaan olettaa olevan varsin vähäinen. Tein tämän valinnan pohtiessani omaa tutkijan positiotani suhteessa siihen, että olen myös itse opettaja ja kulttuuriperintö on minulle aihealueena tuttu. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella osallisuutta ilmiönä ja sen toteutumista Mobiilireittejä kulttuuriperintöön - hankkeessa, en halunnut oman taustani vaikuttavan työskentelyyn ja mahdollisesti tätä kautta tutkimuksen tuloksiin. Osallistuva havainnointi olisi voinut passiivista havainnointia enemmän vaikuttaa esimerkiksi kirjallisen aineiston sisältöihin. Tässä tutkimuksessa haluttiin, että nuoret saattoivat tuottaa kirjallista aineistoa omista kokemuksistaan käsin ja havainnointiaineston tarkoituksena oli toimia nimenomaan muun aineiston tukiaineistona.

Vaikka haastatteluun osallistumista käsiteltiin aineistonkeruukertojen yhteydessä, ei niiden aikana kuitenkaan päästy selvyyteen siitä, ketkä nuorista haluaisivat osallistua haastatteluihin. Kysyin nuorten alustavaa haastatteluhalukkuutta aineistonkeruun yhteydessä, mutta en voinut hyödyntää tätä tietoa aineiston ollessa luottamuksellista. Haastateltavien rekrytointia olisi tästä syystä ollut tarpeen pohtia etukäteen tarkemmin. Luokan opettajat kuitenkin tavoittivat nuorten joukosta tarvittavan määrän haastateltavia ja haastattelut saatiin toteutettua. Ryhmähaastattelut toivatkin tärkeää lisäarvoa tutkielmalle. Nuoret kuvailivat haastatteluissa omaa ryhmäänsä ja sen toimintaa runsaasti, mikä toi lisäymmärrystä myös kirjallisen aineiston tar-

kasteluun. Haastatteluiden myötä aineisto laajeni ja kontekstin vaikutus osallisuuden toteutumiseen tarkentui. Haastatteluiden suhteen on huomioitava haastattelijan vaikutus haastattelutilanteeseen ja haastattelun kulkuun (Alasuutari, 1999, 142–143). Pyrin haastatteluissa neutraaliuteen ja keskustelut eri teemoista rakentuivat nuorten esiin nostamien näkökulmien mukaisiksi.

Tutkielman rakentumista sekä aineistonkeruuta ja analyysia kuvaa tapaustutkimusmaisen lähestymistavan piirteet, sillä osallisuuden ilmiöllä ja monipuolisella aineistolla oli tutkimuksen edetessä vuoropuhelumainen yhteys. Monipuolisen menetelmän avulla hahmotettiin kokonaiskuvaa tutkimuskohteen vuorovaikutuksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Osallisuus vuorovaikutuksen ilmiönä jäsenyi ja tarkentui läpi koko tutkielmaprosessin. Tutkielmassa yhdistyi näin aineksia intensiivisestä ja ekstensiivisestä tapaustutkimuksesta. Toisaalta tutkielman tarkoituksena oli tutkia osallisuutta nuorten näkökulmasta, mutta samalla myös jäsentää osallisuutta teoreettisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta. Osallisuuden jäsentäminen suhteessa tutkimuskohteeseen oli tutkielman punainen lanka, jonka olemus tarkentui tutkielman edetessä (ks. Eriksson & Koistinen 2005, 15–17).

Tapaustutkimuksella voidaan tutkia ilmiöitä ja kehittää ideoita ja teoreettisista ymmärrystä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 19). Tämän tutkielman tarkoituksena oli tuottaa ymmärrystä osallisuudesta vuorovaikutuksen ilmiönä keräämällä nuorten työskentelystä kolmea erilaista aineistoa. Aineistonkeruun edetessä selvisi, että luokan vuorovaikutuksen piirteet vaikuttivat osallisuuden toteutumiseen tavalla, jota ei ennen aineistonkeruun alkamista voitu ennustaa. Koska olin paikalla useamman kerran, myös oma roolini alkoi jäsenyä osana tutkittavaa joukkoa. Tästä syystä näkisinkin, että osallisuuden ja vuorovaikutuksen yhteyden tutkiminen tapaustutkimuksen lähestymistavalla olisi kiinnostavaa. Näin voisi luoda kattavan kuvauksen tapauksesta erilaisten toimijoiden näkökulmasta tarkasteltuna. Erityisen kiinnostavaa voisi olla vertaileva tapaustutkimus, jolloin erilaisten kontekstien yhtäläisyydet ja eroavaisuudet pääsisivät näkyviin ja osallisuuden ydin esiin.

KIRJALLISUUS

Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino

Bailey, A. & Ngwenyama, O. 2012. Identity and identification in online communities: A symbolic interaction perspective. *International Conference on Information Society (i-Society)*, 247–252.

Barber, T. 2009. Participation, citizenship, and well-being. Engaging with young people, making a difference. *Young* 17 (1), 25–40.

Blumer, H. 1997 (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. London: University of California Press.

Blumer H. 2004. Teoksessa Morrione, T. (toim.) *George Herbert Mead and Human Conduct*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Bochner, A. 2002. Perspectives on Inquiry III: The Moral of Stories. Teoksessa Knapp, M. L. & Daly, J. A (toim.) *Handbook of Interpersonal Communication*. Thousand Oaks: Sage.

Carter, M. J. & Fuller C. 2016. Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. *Current Sociology Review* 4 (6), 931–961.

Charon, J. M. 2010. *Symbolic interactionism. An Introduction, An interpretation, An Integration*. New Delhi: PHI Learning Private Limited.

Dugas, D. 2017. Group Dynamics and Individual Roles: A Differentiated Approach to Social-Emotional Learning. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90 (2), 41–47.

Eriksson. P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimuseen*. Tampere: Vastapaino.

Fine, G. A & Tavory, I. 2019. *Interactionism in the Twenty-First Century: A Letter on Being-in-a-Meaningful-World*. *Symbolic Interaction*.

Fisher, B. A. & Ellis, D. G. 1990. *Small Group Decision Making. Communication and the Group Processes*. New York: McGraw Hill

Frey, R. & Sunwolf. 2004. The Symbolic-interpretive perspective on group dynamics. *Small Group Research* 35, 277–306.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Gretschel, A. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Gretschel, A. (toim) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. 48–62. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*, 124–141. Jyväskylä: PS-kustannus.

Harris, T. E. & Sherblom, J. C. 1999. *Small Group and Team Communication*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Hashash, M., Abouchedid, K. & Abourjeily, S. 2018. Student–Teacher Interaction in Public Schools in Lebanon: A Symbolic Interactionist Perspective in Grade 6 Classes. *SAGE Open* 8 (2), 1–24.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hankamäki, J. 2015. Sosiaalipsykologian sydän. George H. Mead ja symbolinen interaktionismisosaalipsykologian tutkimustraditioissa ja toimijuuden teoriassa. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 2

Honkonen, R. 1993. Symbolinen interaktionismi ja kasvatuksen tutkimus. *Kasvatus* 24(3), 231–241.

Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja M. 2002. Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa Gretschel, A. (toim) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*, 31–47. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann L., Lääperi R., Schneider, T., Valtari. S. ja Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. *Terveuden ja hyvinvoinnin laitos*. 33. Helsinki: Juvenes Print.

Kiilakoski, T. & Gretschel, A. 2012. Muistiinpanoja demokratiaoppitunista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla? *Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu* 57.

Kiili, J. 2011. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja sukupolvisuhteiden hallinta. Kunnallisen lapsiparlamenttitoiminnan tarve, toteutus ja tavoitteet. Teoksessa Satka, M., Alanen, L, Harrikari, T. & Pekkarinen, E. (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino.

Koivisto J, Isola A-M & Lyytikäinen, M. 2018. Osallisuus kuuluu kaikille. Innokylän innovaatiokatsaus. *Työpäperi* 9. Terveuden ja hyvinvoinnin laitos.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 26–43. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.

Meyers, R. & Brashers, D. 1999. Influence Process in Group Interaction. Teoksessa Frey, L. (toim.) *The Handbook of Group Communication Theory & Research*.

Museovirasto. 2018. Kulttuuriperinnön eurooppalainen teemavuosi 2018. <http://www.kulttuuriperintovuosi2018.fi/fi/mista-on-kyse/kulttuuriperintovuosi-2018> (Luettu 20.5.2019)

Nivala, E. & Rynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 14*.

Oliver, C. 2012. The Relationship Between Symbolic Interactionism and Interpretive Description. *Qualitative Health Research* 22 (3), 409–415.

Pyry, N. 2012. Nuorten osallisuus tutkimuksessa. Menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrittäviä. *Nuorisotutkimus* 1.

Rosenbaum, T. Y. 2009. Applying theories of symbolic interaction in the treatment of unconsolidated marriage/relationship. *Sexual and Relational Therapy*, 24 (1), 38–46.

Ruusuvuori, J. 2011. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (424–431). Tampere: Vastapaino.

Saldaña, J. 2016. *The Coding manual for Qualitative Reserchers*. London: Sage publications.

Salmikangas, A-K. 2002. Osallisuutta yhdistysten kautta. Teoksessa Gretschel, A. (toim) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*, 90–106. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Seibold, D. R., Cantrill, J. G. & Meyers, R. A. 1994. Communication and interpersonal influence. Teoksessa Knapp, M. L. & Miller, G. R. (toim.) *Handbook of Interpersonal Communication*, 542–588. Thousand Oaks. Sage.

Shumate, M. & Fulk, J. 2004. Boundaries and role conflict when work and family are collocated: A communication network and symbolic interaction approach. *Human relations* 57 (1), 55–74.

Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society* 18, 106–118.

Stevanovic, T. M., Valkeapää, T. J. M., Weiste, E. H., & Lindholm, C. C. Osallisuus ja yhteinen päätöksenteko mielenterveyskuntoutuksessa. *Psykologia*, 53, 392–409.

Stenvall, E. 2018. Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Tampere: Tampere University Press.

Tracy, K. 1984. The effect of multiple goals on conversational relevance and topic shift. *Communication Monographs*, 51, 274–287.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Gretschel, A. (toim) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta, 11–30. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Viitanen, R. & Majoinen, K. 2002. Alkusanat. Teoksessa Gretschel, A. (toim) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Liitteet

LIITE 1: Kirjallinen suostumus

Kirjallinen suostumus

Tarkastelen Tampereen yliopistoon tekemässäni puheviestinnän pro gradu -tutkielmassa Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hankkeen osallisuutta ja vuorovaikutusta hankkeen parissa työskentelevien nuorten näkökulmasta. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, mikä on nuorille työskentelyn vuorovaikutuksessa merkityksellistä ja kehittää menetelmää, jolla näitä kokemuksia voi kartoittaa. Osallistumisesi tuottaa arvokasta tietoa, jota voidaan hyödyntää vastaavassa hanketyöskentelyssä tulevaisuudessa.

Tutkielman tekijän yhteystiedot:

Taru Kuhalampi

[yhteystiedot poistettu]

Pro gradu -tutkielman ohjaaja: Puheviestinnän professori Pekka Isotalus, Tampereen yliopisto

Aineistonkeruu toteutetaan Mobiilireittejä kulttuuriperintöön -hankkeen työskentelyn yhteydessä. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa kerätään kirjallisesti tutkijan ohjeiden mukaisesti hanketyöskentelykertojen päätteeksi. Toisessa vaiheessa aineistoa kerätään ryhmähaastattelulla, joihin pyydetään osallistujia aineistonkeruun edetessä. Osallistuminen ensimmäiseen vaiheeseen ei velvoita osallistumaan toisessa vaiheessa ryhmähaastatteluun, vaan päätöksen voi tehdä aineistonkeruun edetessä. Ryhmähaastattelut äänitetään. Työskentelykerroilla kerätään lisäksi työskentelyn kulkua ja työskentelytapoja kuvaavaa havainnointiaineistoa.

Tuotettu aineisto on luottamuksellista ja sitä käsittelee ainoastaan tutkielman tekijä. Aineistoa esitellään tutkielmassa kirjallisten aineistoesimerkkien avulla. Aineistoesimerkit ovat anonyymeja eikä niistä voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Äänitteet ja tunnistetietoja sisältävä tutkimusmateriaali tuhoetaan puolen vuoden kuluessa tutkielman palauttamisesta.

Annan allekirjoituksellani suostumukseni osallistumisestani aineiston keräämiseen ja tuottamani aineiston hyödyntämiseen anonymisti tutkielmassa sekä siihen liittyvissä julkaisuissa ja esityksissä. Ymmärrän, että osallistuminen aineiston tuottamiseen on vapaaehtoista eikä suostumukseni velvoita minua osallistumaan.

Allekirjoitus ja nimenselvennys

(Alle 18-vuotiaalta lisäksi huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys.)

LIITE 2: Ensimmäinen tehtävä ensimmäisellä aineistonkeruukerralla

1. Pohdi tämänpäiväistä työskentelyä. Vastaa kohtiin A-C merkitsemällä janalle rasti (x) kokemustasi kuvaavaan kohtaan.

A. Koin, että minulla oli mahdollisuuksia vaikuttaa.

Eri mieltä ●—————● Samaa mieltä

B. Koin kuuluvani ryhmään tai yhteisöön.

Eri mieltä ●—————● Samaa mieltä

C. Koin itseni tarpeelliseksi.

Eri mieltä ●—————● Samaa mieltä

Valitse vastauksistasi itsellesi oleellisin ja ympyröi se:

A B C

Kuvaile alle jotain tilannetta tämän päivän työskentelyssä, joka kuvastaa valitsemaasi vastausta tai jolla oli vastaukseesi vaikutusta. Mitä tilanteessa tapahtui tai millaisia tekijöitä siihen liittyi?

LIITE 3: Ensimmäinen tehtävä toisella aineistonkeruukerralla

1. Pohdi tämänpäiväistä työskentelyä. Vastaa kohtiin A-C merkitsemällä janalle rasti (x) kokemustasi kuvaavaan kohtaan.

A. Koin, että minulla oli mahdollisuuksia vaikuttaa.

Eri mieltä ●—————● Samaa mieltä

B. Koin kuuluvani ryhmään tai yhteisöön.

Eri mieltä ●—————● Samaa mieltä

C. Koin itseni tarpeelliseksi.

Eri mieltä ●—————● Samaa mieltä

Pohdi miten vuorovaikutus muiden kanssa liittyy yllä tekemiisi valintoihin. Kerro alle jokin esimerkkutilanne tämän päivän työskentelystä. Mitä tilanteessa tapahtui?

Mihin vastaukseen kertomasi esimerkkitilanne liittyy? Ympyröi. (Voit valita yhden tai useamman vaihtoehdon.) A B C

LIITE 4: Ensimmäinen tehtävä kolmannella aineistonkeruukerralla

1. Pohdi tämänpäiväisen työskentelyn vuorovaikutusta. Vastaa kohtiin A-C merkitsemällä janelle rasti (x) kokemustasi kuvaavaan kohtaan. Kerro jokaiseen kohtaan yksi esimerkkitilanne, jolla oli vastaukseesi vaikutusta.

A. Koin, että minulla oli mahdollisuuksia vaikuttaa.

Eri mieltä ●—————● Samaa mieltä

Kerro esimerkki:

B. Koin kuuluvani ryhmään tai yhteisöön.

Eri mieltä ●—————● Samaa mieltä

Kerro esimerkki:

C. Koin itseni tarpeelliseksi.

Eri mieltä ●—————● Samaa mieltä

Kerro esimerkki:

LIITE 5: Toinen tehtävä ensimmäisellä ja toisella aineistonkeruukerralla

2. Miten seuraava väite suhteutuu kokemukseesi tämänpäiväisestä työskentelystä?

Koin osallistumiseni merkitykselliseksi.

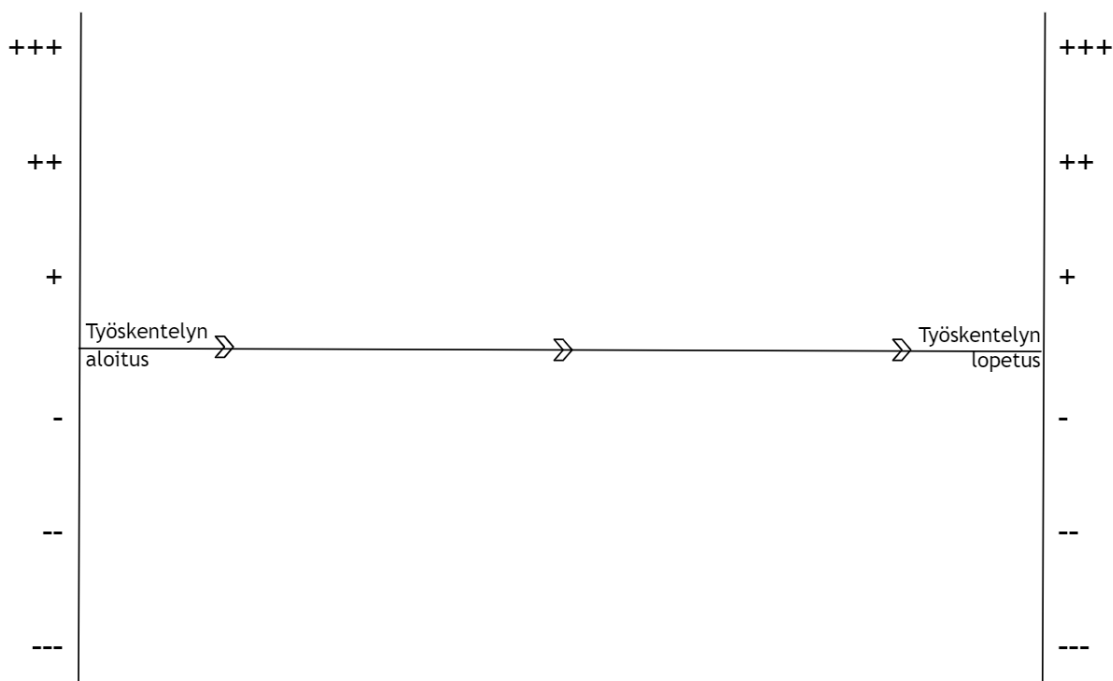
Piirrä vastauksesi tarinajanana alla olevaan taulukkoon vasemmalla olevien vastausvaihtoehtojen mukaisesti.

+++	Täysin samaa mieltä
++	Samaa mieltä
+	Jokseenkin samaa mieltä
-	Jokseenkin eri mieltä
--	Eri mieltä
---	Täysin eri mieltä

Aloita jana tästä.
Millainen oli kokemuksesi työskentelyn alussa?

Millainen kokemuksesi oli työskentelyn aikana? Oliko siinä vaihtelua vai pysyikö se samankaltaisena?

Päätä jana tähän.
Millainen oli kokemuksesi työskentelyn lopussa?

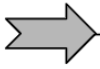


Tarkastele piirtämäsi tarinajanaa. Jos tarinajanallasi näkyy nousuja tai laskuja, merkitse niistä yksi rastilla (x) ja kuvaile omin sanoin mitä merkitsemässäsi kohdassa tapahtui. Jos tarinajanasi pysyy samankaltaisena, kuvaa yleisesti, mikä kokemukseesi vaikutti.

LIITE 6: Toinen tehtävä kolmannella aineistonkeruukerralla.

2. Merkitse janelle rastilla (x), missä vaiheessa työskentelyä vuorovaikutuksessa tapahtui jokin sellaista, mikä oli sinusta merkityksellistä. Kuvaile alle mitä tilanteessa tapahtui. Vastaa esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: Mitä itse sanoit tai teit? Mitä joku muu sanoi tai teki? Miltä tilanne sinusta tuntui?

Työskentelyn
aloitus



Työskentelyn
lopetus



LIITE 8: Haastattelukysymykset

Teema 1: Mobiilireitin tekeminen kokonaisuutena

1. Teillä oli viime perjantaina Mobiilireitin avajaiset. Millaisena avajaiset jäivät mieleenne?
+ Oliko jotain keskustelua, mikä jäi erityisesti mieleen?
2. Millainen kokemus Mobiilireitin tekeminen on kokonaisuudessaan ollut?
3. Vaikuttivatko avajaiset jollain tavalla kokemukseenne projektista?

Teema 2: Menetelmän kehittäminen

Ajatelkaa Mobiilireittiprojektia nyt kokonaisuutena ja merkitkää rastit kokemustanne kuvaaviin kohtiin janalle.

4. Millaiseksi koette tämän tehtävän tekemisen tänään ja millaiseksi olette kokeneet sen aiemmin?
+ Onko tämänkaltaisten asioiden pohtimisessa mielestänne eroa työskentelyn aikana ja työskentelyn päätyttyä?

Teema 3: Kuuluminen ja ryhmä

5. Mitä teille tarkoittaa kuuluminen ryhmään ja toisaalta kuuluminen yhteisöön? Millaisissa tilanteissa se on näkynyt tässä projektissa?
6. Millaiset asiat parantavat tai heikentävät kokemusta siitä, että kuuluu ryhmään tai yhteisöön?
+ Mitä sellaista joku toinen voi sanoa tai tehdä, millä on tähän vaikutusta? Esimerkki.
7. Millaiseksi te kuvailisitte ryhmähenkeä teidän luokassa? Onko sillä ollut vaikutusta Mobiilireitin parissa työskentelyyn?
8. Millaista projektiin liittyvä keskustelu oli luokassanne? Mitä puhuttiin? Kuka puhui?
9. Millaista keskustelu pienryhmissä oli kun työskentelitte Mobiilireitin parissa?
10. Millaista keskustelu museon henkilökunnan tai opettajien kanssa projektin aikana? Esimerkki.

Teema 4: Vaikutusmahdollisuudet

11. Kuvailkaa hieman mitä “mahdollisuus vaikuttaa” on tässä projektissa tarkoittanut? Esimerkkitalanne.
12. Millainen keskustelu on parantanut/heikentänyt vaikuttamisen mahdollisuuksia tässä projektissa?
13. Kenellä teidän mielestä oli mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksiin projektin aikana? Pysyikö tilanne samanlaisena vai muuttuiko se? (Mitä sanottiin tai puhuttiin?)

14. Onko kaikilla luokkalaisillanne ollut yhtä paljon vaikutusmahdollisuuksia? Esimerkki. Millaiset asiat tähän vaikuttavat?

15. Toivotteko, että jokin olisi mennyt vaikutusmahdollisuuksien suhteen toisin tässä projektissa? Esimerkki.

Teema 5: Tarpeellisuus

16. Millaiset asiat vaikuttavat siihen, että kokee itsensä tarpeelliseksi? Kuvailkaa jotain tilannetta, jossa koitte/ette kokeneet itseänne tarpeelliseksi tämän projektin aikana.

+ Jos ette kokeneet itseänne jossain tilanteessa tarpeelliseksi, mitä joku olisi voinut sanoa parantaakseen tilannetta?

Teema 6: Palaute

17. Saitteko projektin aikana palautetta muilta luokkalaisilta, opettajilta tai muilta asianosaisilta? Kuvailkaa jokin tilanne.

Teema 7: Merkityksellisyys ja kulttuuriperintö

18. Oliko teillä projektin aikana sellaisia kokemuksia, että “tämä on vaikuttavaa” tai “tämä tuntuu merkityksellistä”? Kuvailkaa tällaista tilannetta.

19. Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että tämänkaltaisen projektityöskentely tuntuu merkitykselliseltä?

20. Hankkeen nimi on Mobiilireittejä kulttuuriperintöön. Mitä ajatuksia teillä on nyt kulttuuriperinnöstä? + Muuttuivatko nämä ajatukset projektin aikana?

Teema 2 jatkuu: Menetelmän kehittäminen

21. Mitä ajatuksia teille tulee tehtävistä mieleen nyt kun näette ne uudestaan? Mitä muuttaisitte?

22. Mikä olisi hyvä kysymys, jota tehtävässä 2 voisi tarkastella?

23. Kumpi tehtävistä (2 vai 3) mielestänne toimi paremmin?

24. Miltä teistä tämänkaltaisten tehtävien tekeminen tuntuu? Ovatko ne teille itsellenne hyödyllisiä?

25. Mitä mieltä olette siitä, että projektityöskentelystä kerätään tämänkaltaista tietoa

26. Millaisella tavalla tietoa työskentelystä olisi hyvä kerätä?

27. Tuleeko loppun vielä mieleen jotain mitä haluaisitte sanoa tai tarkentaa?