

**YLIMÄÄRÄINEN ASIAKIRJA VAI KÄYTÄNNÖN TYÖ-
KALU? KULTTUURIKASVATUSSUUNNITELMILLE AN-
NETTUJA MERKITYKSIÄ KUNTIEN KULTTUURITOI-
MINNASSA**

Eeva Laitinen
Maisterintutkielma
Yleinen kasvatustiede ja mu-
siikkitiede
Kasvatustieteiden sekä Mu-
siikin, taiteen ja kulttuurin
tutkimukset laitokset
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Kasvatustieteiden ja psykologian sekä Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kasvatustieteiden sekä Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitokset
Tekijä Eeva Laitinen	
Työn nimi Ylimääräinen asiakirja vai käytännön työkalu? Kulttuurikasvatussuunnitelmille annettuja merkityksiä kuntien kulttuuritoiminnassa	
Oppiaine Yleinen kasvatustiede sekä musiikkitiede	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2022	Sivumäärä 83 + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämä tutkielma käsittelee kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitystä sekä niiden kehittämistarpeita kuntien työntekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kulttuurikasvatuksen taustalta löytyviä arvoja, kulttuurikasvatussuunnitelmalle annettuja merkityksiä sekä avuntarpeita kulttuurikasvatussuunnitelman laatimiseen kunnissa, joissa ei ole laadittu kulttuurikasvatussuunnitelmaa. Kulttuurikasvatussuunnitelmia ja niihin liittyviä kuntien tarpeita koskeva tieto auttaa suuntaamaan kunnallisia ja kulttuuripoliittisia päätöksiä kuntien toimintaa edistäväksi ja suuntaamaan resursseja sinne, missä niitä oikeasti tarvitaan.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena kehittämistutkimuksena. Aineisto muodostui 28:sta kuntien kulttuuritai opetusalan työntekijöiden vastauksista. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä ja analysoitiin fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaattein.</p> <p>Tutkimus osoitti kulttuurikasvatuksen ristiriitaisen roolin kuntien kulttuuritoiminnassa. Kulttuurikasvatuksen määriteltiin pohjaavan sivistyksen ja yhdenvertaisuuden arvoihin, mutta monissa tapauksissa nämä arvot jäivät muiden kuntien tehtävien jalkoihin. Kulttuurikasvatussuunnitelman merkityksestäkin oltiin vastakkaista mieltä, kun sama ilmiö saatettiin nähdä niin kulttuurikasvatussuunnitelman hyötynä kuin perusteena sille, ettei suunnitelmaa tarvita. Näitä olivat lapsille ja nuorille suunnatun toiminnan hahmottaminen, kulttuurikasvatuksen suunnitelmallisuus ja eri toimialojen välisen yhteistyön toimivuus. Kunnat kaipasivat kulttuurikasvatussuunnitelmien laatimiseen lisää resursseja, valmiita malleja, osaamisen kehittämistä sekä lisää yhteistyötä.</p> <p>Kehittämistuotoksena muodostetun ohjeiston mukaan kulttuurikasvatussuunnitelmat on liitettävä osaksi paikallisia opetussuunnitelmia, kulttuurihyvinvointi on otettava osaksi kuntien johtamista ja tietoisuutta sen merkityksestä on lisättävä kunnallisessa päätöksenteossa sekä kunnan työntekijöiden osaamista ja asemaa tulee kehittää palkkaamalla työtehtäviin päteviä työntekijöitä, joiden työkuorma ei ole liian iso.</p>	
Asiasanat: kulttuurikasvatussuunnitelma, kulttuurikasvatus, perusopetus, kulttuuripalvelut	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

Kuvio 1. Kuntien TEAviisari-tiedonkeruun tulokset kulttuurikasvatussuunnitelmista vuosina 2019 ja 2021.	17
Kuvio 2. Kuntien työntekijöiden kokema avuntarve kulttuurikasvatussuunnitelmiin liittyen.....	52

TAULUKOT

Taulukko 1. Analyysirunko.....	39
Taulukko 2. Kuntien työntekijöiden kokemukset kulttuurikasvatussuunnitelmien merkityksestä.....	48
Taulukko 3. Kehittämistuotos.	70

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KULTTUURISTA KOHTI KULTTUURIKASVATUSTA.....	3
2.1	Kulttuurin käsite kulttuurikasvatussuunnitelmissa	3
2.2	Kulttuurikasvatus	6
2.3	Kulttuurikasvatussuunnitelma	7
3	TAITEEN JA KULTTUURIN SAATAVUUS	9
3.1	Kuntatyyppien eriytyvyys kulttuurin tasavertaisuuden haasteena.....	9
3.2	Perusopetuksen haasteet tasa-arvoisena kulttuurikasvattajana	12
3.3	Alueellinen eriytyvyys kulttuurikasvatuksen toimenpiteissä	16
4	KULTTUURIKASVATUKSEN MERKITYS: TUTKIMUKSIA MUSIIKIN JA TAITEIDEN VAIKUTTAVUUDESTA	18
4.1	Hyödyt lapsille ja nuorille	18
4.2	Hyödyt opettajille ja kouluille.....	23
4.3	Hyödyt kulttuuritoimijoille	26
4.4	Hyödyt kunnille	28
5	TUTKIMUSASETELMA	32
5.1	Tutkimusongelma	32
5.2	Metodologinen lähestymistapa.....	33
5.3	Tutkimusmenetelmä.....	34
5.4	Tutkimusaineisto.....	36
5.5	Aineistonkeruumenetelmä	37
5.6	Analyysimenetelmä	38
5.7	Aineiston analyysi.....	39
5.8	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	42
6	TULOKSET	44
6.1	Arvot kulttuurikasvatussuunnitelmien taustalla	44
6.1.1	Kulttuuri ei ole kaikkien prioriteettilistalla ensimmäisenä.....	44
6.1.2	Kulttuurikasvatuksen johtavina arvoina sivistys ja yhdenvertaisuus	46
6.2	Ristiriitaiset käsitykset kulttuurikasvatussuunnitelmien hyödyistä	47
6.2.1	Lapsille ja nuorille suunnatun toiminnan hahmottaminen	48
6.2.2	Kulttuurikasvatustoiminnan suunnitelmallisuus	49
6.2.3	Eri toimialojen välisen yhteistyön toimivuus.....	51

6.3	Kulttuurikasvatussuunnitelmiin liittyvä avuntarve.....	52
6.3.1	Resurssit.....	53
6.3.2	Valmiit mallit	55
6.3.3	Osaamisen kehittäminen.....	56
6.3.4	Yhteistyö	58
6.4	Tulosten tarkastelu.....	59
6.4.1	Kulttuurikasvatuksen arvostus – sivistyksestä, yhdenvertaisuudesta vai kannattavuudesta lähtöisin?	59
6.4.2	Kulttuurikasvatussuunnitelman tarpeellisuus	61
6.4.3	Kuntien kulttuuritoiminta kaipaa apua	64
7	DISKUSSIO.....	68
7.1	Kehittämistuotos	70
7.2	Lopuksi	73
	LÄHTEET.....	75
	LIITTEET.....	84
	Liite 1. Kyselyrunko.....	84

1 JOHDANTO

Musiikki ja taide kuuluvat kaikille. Tämä on yleisesti tunnustettu periaate, joka pohjaa osaltaan moniin kansallisiin ja kansainvälisiin sopimuksiin. Siitäkin huolimatta lapset ja nuoret eivät ole tasa-arvoisessa asemassa kulttuuripalveluiden käyttäjinä ja kohteina Suomessa. ArtsEqual-tutkimushankkeen raportin (Ilmola-Sheppard, Rautiainen, Westerlund, Lehikoinen, Karttunen, Juntunen & Anttila 2021) mukaan taidekasvatuksen pariin hakeutuvat ja siihen valitaan sellaisia ihmisiä, jotka täyttävät taidejärjestelmän ihanteet ”normaalista” ja joilla on parhaat edellytykset menestyä järjestelmän sisällä. Taiteeseen on liitetty pitkään käsitys korkeakulttuurista, sivistyksestä ja kulttuurikaanonista. Tällainen diskurssi jakaa myös taidealaa ja taiteenlajeja hyvään tai huonoon ja merkitykselliseen tai vähemmän merkitykselliseen taiteeseen. Tällöin taide nähdään arkielämästä kaukaisena erityisalueena, joka kuuluu lähinnä kyvykkäille ja laatua arvostaville yksilöille. Tämä ohjaa taidepalveluita kohdistamaan palveluitaan niihin aktiivisesti suuntautuville ja taiteista jo valmiiksi kiinnostuneille yksilöille. Taide- ja taidekasvatuksen piiriin pääsevät vain ne, joilla on jo entuudestaan tietoutta ja kokemusta. Tällöin ne lapset ja nuoret, joiden kasvuympäristö ei tarjoa mahdollisuutta kokea taidetta, eivät todennäköisesti koe taiteiden olevan heitä varten myöhemminkään elämässä. Kun tämä yhdistetään ajatukseen, että ihminen on vapaa osallistumaan taiteeseen ja jokaisella on mahdollisuus sivistää itseään taidekasvatuksen keinoin, polarisoiva asetelma on valmis. (Ilmola-Sheppard ym. 2021.) Suomalaisen koulutusperiaatteen mukainen ilmainen ja saavutettava kulttuurikasvatus edistää tämän asetelman purkamista. Koulupäivään sidottu kulttuuritoiminta mahdollistaisi musiikin ja taiteiden liittämisen osaksi lasten ja nuorten arkea sen sijaan, että ne nähtäisiin vain tietyille ryhmille kuuluvana erityisalueena. Koulussa tapahtuva musiikki-toiminta tekee siitä tuttua ja voi madaltaa kynnystä hakeutua musiikin pariin myös koulun ulkopuolella tai myöhemmin elämässä.

Tasavertaisen ja saavutettavan taidekasvatuksen tarjoaminen niin opetuksen kuin muun toiminnan kautta on kunnan tehtävä. Kulttuurin asema kunnissa on kuitenkin vaikea, eikä kulttuuriin panosteta niin taloudellisesti kuin saatavuudelta. Kulttuurista ja taiteista kertyvät kustannukset muodostavat edelleen hyvin pienen osan kuntien kokonaistaloudesta (Renko & Ruusuvirta 2018, 75). Kulttuurin kulutuksen

alueelliset erot ovat Suomessa kaikista Euroopan Unionin maista suurimmat (Valtiovarainministeriö 2020, 39). Erot mahdollisuuksissa osallistua kulttuuritoimintaan ja kuntien taloudellisessa panostuksessa sekä siten kulttuurin saatavuudessa ovat suuria maan eri osissa. Huonoimmassa asemassa ovat maaseutumaisissa kunnissa asuvat lapset ja nuoret. (Kangas & Ruokolainen 2012; Lavapuro, Ojanen, Rautiainen & Valtonen 2016; Renko & Ruusuvirta 2018; Renko, Kangas & Tervo 2020; Valtiovarainministeriö 2020, 39–40.) Samalla tavalla perusopetuksen sisällä taito- ja taideaineet ovat merkittävästi huonommassa asemassa niin opettajien pätevyyden kuin oppiaineiden tuntijaon perusteella muihin oppiaineisiin verrattuna (Kartovaara 2009; Pohjannoro & Pesonen 2009; Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011; Juntunen & Anttila 2019). Musiikkia opetetaan kaikista perusopetuksen oppiaineista vähiten. Taito- ja taideaineiden kokonaistuntimäärät ovat olleet vuosikymmenen ajan laskussa. (Kartovaara 2009; Pohjannoro & Pesonen 2009; Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011; Juntunen & Anttila 2019.) Nykyiseen kuntien kulttuuritoiminnan lakiin tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin pohjaava kulttuurikasvatus ei siten pysty täysin kaventamaan taidekasvatusjärjestelmän luomaa eriytyvyyttä taiteen saatavuudelle ja saavutettavuudelle.

Kulttuurikasvatussuunnitelmat ovat olleet käytössä osassa kuntia jo parin vuosikymmenen ajan, mutta ne eivät ole vielä käytössä kaikkialla. Suhteellisen pitkästä iästään huolimatta kulttuurikasvatussuunnitelmia koskeva tutkimus on rajoittunut opinnäytetöihin, joista esiin nousee jollekin kunnalle opinnäytetyönä luotu kulttuurikasvatussuunnitelma tai vastaavat yksittäistapaukset. Sen sijaan laajempaa tarkastelua kulttuurikasvatussuunnitelmille annetuista merkityksistä tai niihin liittyvistä käsityksistä ei ole saatavilla. Tässä tutkielmassa tarkastellaan kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitystä ja roolia kuntien kulttuurikasvatustoiminnassa. Tutkimus pyrkii nostamaan esille kulttuurikasvatussuunnitelmien kannalta keskeisten kuntien työntekijöiden käsityksiä kulttuurikasvatuksen tilanteesta kunnissa, joissa ei ole vielä käytössä kulttuurikasvatussuunnitelmaa. Tätä kautta tutkielma ei tarjoa tietoa vain kulttuurikasvatussuunnitelmista, vaan laajemmin kulttuurille annetuista merkityksistä ja arvoista. Sen avulla voidaan tehdä näkyväksi eri toimijoiden avuntarpeita ja kohdistaa saatavilla olevaa apua paremmin kuntien tarpeita vastaavaksi. Kulttuurikasvatussuunnitelmia ja erityisesti niihin liittyviä kuntien tarpeita koskeva tieto auttaa suunnittelemaan kunnallis- ja kulttuuripolitiikkaa kuntien toimintaa edistäväksi ja suuntaamaan resursseja sinne, missä niitä oikeasti tarvitaan.

2 KULTTUURISTA KOHTI KULTTUURIKASVATUSTA

Kulttuurin määritelmä vaihtelee niin tutkimusdiskurssin, historiallisen ajankohdan kuin maantieteellisen sijainnin perusteella. Siinä, missä toisille se tarkoittaa korkeakulttuuria taidemuseon tai sinfoniaorkesterin konserttien muodossa, toiselle se tarkoittaa ulkomaan matkan uusia ruokalajeja tai vieraita riittejä. Vaikka käsitteen yksiselitteinen määrittely on haastavaa risteävien käsitysten ristitulessa, on se välttämätöntä yhtenäisen teoreettisen käsityksen ja käytännön kulttuuripolitiikan linjausten luomiseksi. Vasta ymmärtäessämme, mitä tarkoitamme puhuessamme kulttuurista, voimme tarkastella syvemmin kulttuurikasvatusta, kulttuurikasvatussuunnitelmia sekä niille annettuja merkityksiä.

2.1 Kulttuurin käsite kulttuurikasvatussuunnitelmissa

Simo Häyrynen ryhmittelee kulttuurin kolmeen teoreettiseen kehykseen: inhimillisen tiedon ja taidon korkeimpana muotona, elämisen tapoina sekä mentaalisina tieto- ja arvojärjestelminä (Häyrynen 2006, 22). Tiedon ja taidon korkeimpana muotona kulttuuri ymmärretään perinteisinä korkeataiteina sekä inhimillisen tiedon korkeimpana saavutuksena ja sitä kautta sosiaalisesti rajautuneena eliitin ominaisuutena, jota määrittävät esteettiset kriteerit (Häyrynen 2006, 22–26). Laadun ja korkean tason taetta haettiin alun perin myös lastenkulttuurin käsitteellä, joka syntyi tarpeesta tarkentaa lastenkulttuurin määritelmää ja laatua, ettei se ajautuisi ”roskakulttuurin” tielle (Laukka 2006, 9). Kulttuurikasvatussuunnitelmissa korostuu taidekeskeinen käsitys kulttuurista, mutta korkeataiteiden sijaan se pyrkii kohti kulttuuridemokraattisempaa näkemystä. Kulttuurikasvatussuunnitelmissa taiteen eliittiyys ei enää määriy taiteenlajien perusteella, vaan laadukkaan lastenkulttuurin kriteereinä. Lastenkulttuuri muodostuu sekä lapsille suunnatusta että lasten omasta kulttuurista, joka huomioi lapsen kehitystason sekä lasten kanssa toimimiseen liittyvän idealismin (Korkeakoski 2006, 18.).

Lastenkulttuurissa korostuu siten kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet, jotka näkyvät myös yleisesti kulttuurin määritelmässä. Taidekeskeisessä kulttuurin määritelmässä sen perustelut pohjaavat usein moraaliseen kehitykseen, toisin sanoen sivistykseen (Pirnes 2008, 18). Tästä johtuen kulttuuri liitetään monissa tapauksissa sivistyksen käsitteeseen (Häyrynen 2006, 12). Kulttuuri toimii ikään kuin välineenä, jolla sivistystä voidaan kerätä ja jonka avulla sivilisaatioprosessia voidaan toteuttaa (Häyrynen 2006, 24–25). Sivistyksen arvot kulttuurin osana toimivat perusteena kulttuurikasvatussuunnitelmille juuri opetuksen osana ja opetussuunnitelmaa täydentävänä mahdollisuutena.

Rajattu näkemys kulttuurista korkeataiteina onkin siirtynyt kohti laajempaa nykyistä käsitystä, jossa kulttuuri liitetään jokapäiväiseen ajatteluun ja toimintaan. Laajimmillaan kulttuuri määritellään kaikeksi inhimilliseksi toiminnaksi (Kalhama & Vartiainen 2006, 4). Lähestymistavan tavoitteena on muuttaa kulttuuria käsittelevää diskurssia osallistavammaksi ja arkipäiväisemmäksi niin, että kulttuuri koettaisiin kaikkien saavutettavaksi. Kulttuurin demokratisoinnilla pyritään kiinnittämään kulttuuri osaksi valtion yhteisillä varoilla maksettavia peruspalveluita ja tätä kautta luomaan osallistumisen mahdollisuuksia tasavertaisesti. (Kalhama & Vartiainen 2006, 4.) Kulttuurin laaja määritelmä näkyy esimerkiksi Suomen opetusministeriön kulttuurin määritelmässä, joka sisältää taiteet, perinteet, viestinnän, liikunnan ja urheilun, 15–29-vuotiaiden nuorisotoiminnan sekä kasvatuksen, koulutuksen ja tieteen (Häyrynen 2006, 21). Tällainen lähestymistapa tarjoaa kulttuuripolitiikalle poikkeuksellisia mahdollisuuksia oman merkityksensä perusteluun ja vetoamisoikeuksiin, sillä kulttuurin kieltäminen tarkoittaisi kaiken inhimillisen toiminnan kieltämistä. Kulttuurin rooli kaiken inhimillisen toiminnan ytimenä ei ole ainoa vallitseva diskurssi. Kulttuuri on viime vuosina saanut uusia rooleja talous- ja kulttuuripoliittisessa toiminnassa (Kalhama & Vartiainen 2006, 5). Kulttuuri liitetään enenevässä määrin tuotanto- ja markkinataloutta sekä sosiaali- ja terveystaloutta koskeviin diskursseihin, ja sen merkityksenannot eivät synny enää pelkästään taiteiden itseisarvosta (Kalhama & Vartiainen 2006; Kangas 1999; Vila 2000; Caust 2003; Nicholls 2009; Vestheim 2012). Taide ja erityisesti korkeataide on siten väistymässä kulttuurikäsitteeksi niin kulttuurin demokratisoinnin kuin kulttuurin markkina-arvojen tieltä. Sen sijaan valtataistelu kulttuurin demokratisaation ja markkinallistumisen välillä on jo nyt käynnissä kulttuuripolitiikan kentällä, ja käsitykset riitelevät erityisesti kulttuurin merkitystä perusteltaessa. Käsitteet kulttuurin arkipäiväisyydestä, saavutettavuudesta ja osallistavuudesta näkyy kulttuurikasvatussuunnitelmien tavoitteissa ja hyödyissä (ks. luku 4), kun taas hyötyajattelu ja markkina-arvot heijastuvat laajemmin kuntien kulttuuripalvelujen tilanteeseen ja yhteiskunnalliseen diskurssiin.

Kulttuuri elämäntapana näkee kulttuurin elämäntapojen tai elämänmuotojen kokonaisuutena, johon sisältyvät esimerkiksi yhteisöjen traditiot, maailmankuvat ja

rituaalit sekä näitä ylläpitävät tahot, hierarkiat ja tavat (Häyrynen 2006, 31). Kulttuuri paljastaa yhteisöjen kollektiivisen käyttäytymisen takana olevat rakenteet ja säännönmukaisuudet. Jaetut uskomukset ja moraaliset asenteet pitävät yhteisöjä koossa, ja toisaalta erottavat niitä toisistaan. (Häyrynen 2006, 31–34.) Kulttuurin elämäntapakäsitys korostuu kulttuurikasvatussuunnitelmien kontekstissa kulttuuriperintökasvatuksen kautta, kun lapset ja nuoret pääsevät tutustumaan omaan paikalliskulttuuriin ja tätä kautta osallisiksi ympäröivään kulttuuriin.

Häyrysen (2006, 35–37) jaottelun kolmas ja viimeinen kategoria on kulttuuri arvo- ja tietojärjestelmänä. Tässä jaottelussa kulttuuria ei edelliseen verrattuna nähdä niinkään elämäntapana, vaan vielä laajemmin niiden taustalla vaikuttavana ”liikuttajana”. Häyrysen mukaan yhteiskunnan toiminta perustuu tiettyihin perusvälttämättömyyksiin, ja kulttuuri tarjoaa välineitä näiden perusvälttämättömyyksien toteuttamiseksi ja ratkaisemiseksi. Tilanteita arvioidaan suhteessa kulttuurin arvoihin, uskomuksiin ja merkityksiin, ja nämä arvo- ja merkitysjärjestelmät ovat kulttuurikohtaisia. (Häyrynen 2006, 35–37.) Edellisen kategorian tavoin arvo- ja merkitysjärjestelmän jaottelu nojaa vahvasti kulttuuriperintöön kulttuurikasvatussuunnitelmien kontekstissa. Edelliseen verrattuna arvo- ja tietojärjestelmään liittyy kuitenkin vahvempi reflektiivisyyden ja kriittisyyden tarve, sillä kulttuurin välittämiä arvoja ja merkitystenantoja voidaan ja pitää tietoisesti rikkoa (Häyrynen 2006, 37). Tässä nousee esille kulttuurikasvatuksen merkitys.

Pirneksen (2008, 103–104) mukaan kulttuuri viittaa sekä ihmisen toimintaan että tämän toiminnan tuotoksiin, jotka voivat olla niin materialistisia kuin henkisiäkin. Pirnes korostaa lisäksi kulttuurin relationaalista luonnetta, johon vaikuttavat ihmisen maailmansuhde, elämismaailmallisuus ja toiminnan intentionaalisuus. Kulttuurin pohjan luovat sille annetut varhaiset merkitykset, mutta historiallisen kehityksen myötä se saa jatkuvasti uusia tulkintoja. (Pirnes 2008, 103–104.) Häyrysen ja Pirneksen määritelmät luovat laajan käsityksen kulttuurista. Niiden perusteella kulttuuri koostuu ihmisen tietyssä elämismaailman kontekstissa tuottamista tarkoituksenmukaisista tuotteista, jotka ovat seurausta ja siirtävät eteenpäin vallitsevaa arvo- ja tietojärjestelmää. Tuotteet ilmentävät yksilön korkeimpia tietojen ja taitojen muotoja, ja niiden tulkinnat ovat muuttuvia kontekstista ja ajasta riippuen. Kulttuuri koostuu siten sekä tuottamisesta että sen vastaanottamisesta. Käsitys kulttuurista sekä vastaanotettavana kohteena että oman toiminnan tuotteena tarkoittaa samalla, että sitä on mahdollista tuottaa ja siitä on mahdollista oppia. Toisin sanoen sen voidaan katsoa koostuvan sekä kulttuurista että kasvatuksesta.

2.2 Kulttuurikasvatus

Kulttuurikasvatus-termistä voidaan erottaa kaksi osaa: kulttuuri ja kasvatus. Kulttuurin määritelmä käsiteltiin jo aiemmassa luvussa. Kasvatus viittaa humanistisen ja ihmillisen kehityksen tukemiseen (Kalhama, Kitola & Walamies 2006, 26). Tässä kontekstissa se tarkoittaa kulttuurin siirtämistä ja tietoisuutta omista juurista, ympäristöstä, kielestä ja identiteetistä (Kalhama & Vartiainen 2006, 4). Sen tavoitteena on tukea yhdenvertaisuuden kokemuksia moninaisuuden keskellä sekä näiden dynaamista vuorovaikutusta. Kulttuurikasvatus harjoittaa eriävien mielipiteiden kuuntelemista, suvaitsemista ja ymmärtämistä. Se kehittää lasten ja nuorten myötätuntoa sekä arvostusta itseä ja toisia kohtaan. (Kalhama & Vartiainen, 2006, 4–8.) Kulttuurin laajan määritelmän mukaan lähes kaikki perusopetuksessa tarjottava opetus olisi tällöin kulttuurikasvatusta. Kulttuurikasvatuksen tarkempi määritelmä saadaankin, kun mukaan otetaan sen suhde taidekasvatukseen.

Kulttuurin siirtämisen lisäksi kulttuurikasvatuksessa painottuu kulttuurin tuottaminen ja siitä nauttiminen (Kalhama & Vartiainen 2006, 4). Kulttuurin tuottamisen näkökulmassa esiin astuu taidekasvatus. Taidekasvatuksessa keskitytään kulttuurikasvatusta enemmän juuri tuotettuun kulttuuriin tarkastelemalla taiteenlajeja erikseen sekä yksilön suhdetta niihin. Kalhaman ja muiden (2006, 123, 126, 131) mukaan taidekasvatuksen merkitys kulttuurikasvatuksen kontekstissa perustuu taidekasvatuksen vuorovaikutteiseen ympäristöön, jossa oppiminen ja ajattelu tapahtuvat. Taiteen tekeminen yhdessä ja yhteisöllisesti mahdollistaa yhtäältä yksilön henkilökohtaisen identiteetin kehittämisen ja toisaalta kollektiivisen keskustelun. Kulttuurikasvatuksessa taide toimii ensisijaisesti itseilmaisun, reflektion ja ihmisten välisen ymmärryksen rakentamisen välineenä. Taidekasvatus on siten osa kulttuurikasvatusta, mutta kulttuurikasvatus on määritelmältään monitahoisempaa. (Kalhama ym. 2006, 7, 123, 126, 131.) Siinä, missä taidekasvatus on taitokeskeistä toimintaa ja oppimista, kulttuurikasvatus on laajempaa toimintaa ja kulttuuristen merkitysten tietoista arvioimista. Tässä jaottelussa taide on osa kulttuuria, mutta kulttuuriin kuuluu muutakin kuin taidetta. Esimerkiksi kulttuurikasvatussuunnitelmissa voi olla mukana uskontoa kulttuuriperintökasvatuksessa tai liikuntaa tanssitaiteen myötä. Tästä syystä taide nähdään toimintana, jota ympäröi kulttuuri. Taidekasvatus nojaa määriteltyihin taiteenlajeihin, mutta kulttuurikasvatus pyrkii siirtämään sen prosessit laajemmalle yhteiskunnalliselle tasolle. Etenkin kulttuurikasvatussuunnitelmien kontekstissa nämä nivoutuvat erottamattomasti yhteen kulttuurikasvatuksen ollessa yläkäsite, johon pyritään taidekasvatuksen keinoin.

2.3 Kulttuurikasvatussuunnitelma

Kulttuuripolku, kulttuuriketju, kulttuuriopetussuunnitelma, kulttuurikalenteri... Valtakunnallisen linjauksen puutteen ja paikallisten lähtökohtien huomioimisen takia kulttuurikasvatussuunnitelmien nimissä ja sisällöissä on runsaasti eroavaisuuksia eri puolella Suomea. Tässä tutkielmassa käytetään yleisnimitystä kulttuurikasvatussuunnitelma, joka kattaa alleen kaikki suunnitelman eri muodot nimestä riippumatta.

Kulttuurikasvatussuunnitelma on suunnitelma siitä, miten oppilaat pääsevät kokemaan taidetta ja kulttuuria osana koulupäivää ja oppitunteja (Seirala 2012). Suunnitelma voi sisältää esimerkiksi käyntejä paikallisiin taidelaitoksiin, ammattitaiteilijoiden ohjaamia taidetyöpajoja ja oman kunnan kulttuuriperintökohteisiin tutustumista. Kulttuurikasvatussuunnitelma koskee yleensä koko perusopetusta. Suunnitelma rakennetaan yleensä luokka-asteittain, jolloin palvelut voidaan mitoittaa paremmin jokaisen ikäluokan tarpeita vastaaviksi. (Seirala 2012.) Koko perusopetuksen ajan kulkeva suunnitelma mahdollistaa systemaattisen ja eheän kokonaisuuden, joka kattaa tasapuolisesti eri taiteenlajit ja luokka-asteet. Kokonaisvaltainen suunnitelma takaa lapsille ja nuorille mahdollisuuksia tutustua taidelaitoksiin, eri taidemuotoihin sekä oman kuntansa kulttuuriperintöön. Tätä kautta se koostuu niin taideopetuksesta, taide- ja kulttuuripalvelujen käytöstä kuin taideharrastamisesta.

Kulttuurikasvatuksen juurruttaminen osaksi koulun toimintakulttuuria vaatii aikaa ja laaja-alaista yhteistyötä. Mitä isommasta kokonaisuudesta on kyse, sitä laajempi myös yhteistyöverkoston on oltava. Kulttuurikasvatussuunnitelmien suunnittelu ja toteutus tapahtuu opetus- sekä kulttuuri- ja taidealan toimijoiden yhteistyönä (Kulttuurikasvatussuunnitelma; Sainio 2009, 111; Seirala 2012). Ne yhdistävät opettajien näkemykset oppiaineiden tai aihekokonaisuuksien opetuksellisista tavoitteista sekä kulttuuritoimijoiden näkemykset taidekokemuksesta. Koska suunnitelma yhdistää laajalti eri oppiaineiden sisältöjä sekä kulttuurin ja taiteen aloja, pitää jokaisen käsiteltävän alueen suunnittelussa kuulla kyseisen aiheen asiantuntijaa. (Sainio 2009, 111.) Näin kulttuurikasvatussuunnitelma toimii opetus- ja kulttuuritoimen yhteisenä työkaluna, joka huomioi molempien tarpeet, tavoitteet ja resurssit.

Kulttuurikasvatussuunnitelmia ei kehitetä noin vain. Ne vaativat taloudellisia resursseja, henkilötyövuosia, eri oppiaineita, materiaaleja ja tarvikkeita. Taloudelliset tekijät, kuten pääsy- ja kuljetusmaksut, ovat usein keskeisimmät esteet taidekokemusten järjestämisessä (esim. Kisiel 20015; Anderson, Kisiel & Storksdieck 2010). Jo olemassa olevien kunnan resurssien hyödyntäminen on tästä syystä tärkeää. Laajojen yhteistyöverkostojen avulla voidaan vähentää kunnalle syntyvää kuormaa jakamalla rahoitusvastuita osallisten välillä, hyödyntämällä eri osapuolien asiantuntemusta ja moniammatillisuutta, tekemällä selkeät vastuunjaot eri ryhmien välillä sekä järkevällä resursoinnilla (Kulttuurikasvatussuunnitelma; Seirala 2012). Yhteistyö ei rajoitu vain

suunnitteluvaiheeseen, vaan apua tarvitaan myös suunnitelman toteuttamisessa ja arvioinnissa (Sainio 2009, 113). Verkostoja voi laajentaa oman kunnan sisäisten toimijoiden lisäksi aluerajat ylittäväksi. Alueellisessa kulttuurikasvatussuunnitelmassa hyödynnetään yhteisiä sisältöjä, toimintatapoja ja tuottajia kuntien välillä. Yhteistyöllä on mahdollista saavuttaa laadukasta sisältöä mahdollisimman vähällä kuormalla.

3 TAITEEN JA KULTTUURIN SAATAVUUS

Kulttuuristen oikeuksien yhdenvertainen edistäminen on julkisten taide- ja taidekasvatustaluiden järjestäjien velvollisuus, joka pohjaa Yhdistyneiden kansakuntien (YK) ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen (1948), Suomen perustuslakiin (1999/731 § 16), lapsen oikeuksien sopimukseen (1989) sekä moniin muihin valtiota sitoviin ihmisoikeussopimuksiin (Rautiainen 2019). Kulttuurin demokratisoinnilla pyritään hajauttamaan kulttuuritoimintoja sekä viemään taidepalveluja niille, joita tarjonta ei muuten tavoita. Alueellinen tasa-arvo on lisäksi yksi hyvinvointivaltioiden peruseriaatteista. Se edellyttää taide- ja kulttuuripalvelujen tarjontaa asuinpaikasta ja taloudellisesta asemasta riippumatta. Suomessa tätä toteutetaan erityisesti kuntien kautta. Kulttuuri on osa kuntien peruspalveluita, eli kulttuuritoiminnan tarjoaminen kunnan asukkaille on lakisääteistä. Myös kaikki ikäluokat tavoitettava perusopetus ja sen yleissivistävä taideopetus on merkittävä suomalaisen taidekasvatusjärjestelmän tukipilari ja valtakunnallisen taidekasvatuksen tasa-arvoisuuden edistäjä. Nämä eivät kuitenkaan takaa, että kulttuuritarjonta olisi kaikkialla Suomessa yhtäläistä.

3.1 Kuntatyyppien eriytyvyys kulttuurin tasavertaisuuden haasteena

Kulttuuritarjonta on keskittynyt vahvasti suuriin kaupunkeihin ja maakuntien keskuspaikkoihin (Kangas & Ruokolainen 2012; Lavapuro ym. 2016; Renko & Ruusuvirta 2018; Renko ym. 2020). Yleisen alueellisen keskittymisen, muuttoliikkeen ja taantumisen johdosta kulttuurikentän alueelliset erot ovat syventyneet entisestään. Tutkimuksen perusteella kunnan kuntatyyppien väliset erot ovat alueellisia merkittävämmät (Ruusuvirta, Renko & Luonila 2020, 31–32). Eroja kuntatyyppien välillä on havaittavissa niin kulttuurin taloudellisissa panostuksissa, kustannuksissa, tarjonnan monipuolisuudessa ja tuotantotavoissa.

Kuntatyyppien välillä on eroja kulttuurin kustannuksissa ja rahoituksessa. Muiden Pohjoismaiden tavoin myös Suomessa valtaosa kulttuurialan työpaikoista sijaitsee pääkaupungissa Helsingissä (Power 2003; Kangas & Ruokolainen 2012). Renkon ja Ruusuvirran (2018) raportissa mukana olivat 24 kaupunkia, jotka kuuluivat Suomen 30 suurimman kaupungin joukkoon. Kyseisten kuntien kulttuuritoiminnan nettokustannukset kattoivat kaksi kolmasosaa kaikkien kuntien kulttuuritoiminnan nettokustannuksista vuonna 2016 (Renko & Ruusuvirta 2018). Myös lähes puolet Taiteen edistämiskeskuksen myöntämistä avustuksista suuntautuivat Helsingin alueen kulttuuritoimijoille vuonna 2017 (Taiteen edistämiskeskus). Lounais-Suomi ja Pirkanmaa saivat noin 8 prosenttia avustuksista, kun muut alueet jäivät alle 4 prosenttiin (Taiteen edistämiskeskus 2017). Sama trendi on huomattavissa tarkasteltaessa kuntien kulttuuripalvelujen asukaskohtaisia nettokustannuksia: asukaskohtaiset nettokustannukset sekä kustannusten keskiarvot ovat selkeästi korkeimpia asukasluvultaan isoimmista kunnissa ja pienimpiä taajaan asutuissa kunnissa (Renko & Ruusuvirta 2018, 75; Renko ym. 2020). Taloudellisia muuttujia tärkeämpi mittari kulttuuritoiminnan kustannusten tarkastelulle on kuitenkin kunnan rakenteelliset ominaisuudet (syrjäisyys, asukasluku), joista nimenomaan kunnan asukasluku todettiin tilastollisen tarkastelun perusteella merkittävämmäksi kulttuuritoiminnan asukaskohtaisten nettokustannusten selittäjäksi (Lavapuro ym. 2016, 105; Renko ym. 2020). Kulttuuritoiminnan ja taloudellisten panostuksien välinen suhde on siten kaksisuuntainen – kuntatyyppi vaikuttaa sekä kulttuuriin panostettuun rahoitukseen sekä kulttuurin parissa käytettyyn talouteen. Sekä kustannukset että panostukset ovat korkeammat asukasluvultaan suuremmissa kunnissa, jotka kuuluvat kaikkien Suomen kuntien vertailussa selkeään vähemmistöön.

Suurten kuntien vähemmistön rooli tarkoittaa sitä, että valtaosa Suomen kunnista on matalan asukasluvun kuntia. Siinä, missä asukasluvultaan suuret kaupungit panostavat kulttuuritoiminnan rahoitukseen muita kuntia merkittävästi enemmän, matalan asukasluvun ja syrjäisyyden on todettu olevan yhteydessä heikentyneeseen kulttuuripalveluiden saatavuuteen (Lavapuro ym. 2016, 92–107). Maaseutukuntien ja taajaan asuttujen kuntien asukkaat käyvät kaikkien eri taidemuotojen tapahtumissa vähiten (Ruusuvirta ym. 2020, 32). Yleinen kulttuuritoimi on monissa syrjäisissä kunnissa lähes olematon, ja kulttuuripalveluiden järjestäminen on siirtynyt paikallisten yhdistysten ja talkoolaisten vastuulle. (Lavapuro ym. 2016, 92–107). Tilanne nousee uusiin mittakaavoihin, kun asiaa tarkastellaan Suomen kuntien asukaslukujen jakaumien kautta. Vuonna 2021 Suomessa on yhteensä 309 kuntaa, joista noin kolmasosa käyttää nimitystä kaupunki (Kuntaliitto 2019). Kuntien asukasluvun mediaani on 6 066, eli jopa puolessa Suomen kunnista on tätäkin vähemmän asukkaita (Kuntaliitto 2019). Koska kulttuuripalveluiden saatavuus heikkenee erityisesti alle 10 000 asukaan kunnissa (Lavapuro ym. 2016, 92–107), kuva kulttuuripalveluiden

valtakunnallisesta saatavuudesta huononee entisestään. Valtaosa Suomen kunnista ja niiden asukkaista ovat siten lähtökohtaisesti huonommassa tilanteessa kulttuuripalveluiden tarjonnan suhteen. Kuntatyyppien eriytyminen on kulttuurin tasavertaisuuden, saatavuuden ja saavutettavuuden kannalta huolestuttava kehityslinja.

Kuntien välillä on huomattavissa profiointieroja siinä, mitä osa-alueita ne painottavat omassa kulttuuritoiminnassaan. Renkon ja Ruusuvirran (2018, 76) selvityksessä suurissa kunnissa taide- ja kulttuurilaitokset veivät merkittävän osan kokonaiskustannuksista, kun pienemmissä kunnissa vastaavassa roolissa oli taiteen perusopetus. Tästäkin huolimatta lähes kaikki niistä kunnista, jotka eivät järjestä lainkaan taiteen perusopetusta, ovat syrjäkuntia (Lavapuro ym. 2016, 92–107). Yhteistä kaikille kunnille oli kirjaston suuri osuus sekä hieman yllättäen yleisen kulttuuritoimen pieni osuus kokonaiskustannuksista (Renko & Ruusuvirta 2018, 76). Myös orkesteri-, teatteri- ja museotoiminnan nettokustannusten keskiarvo oli jopa kaksinkertainen suurimmissa kaupungeissa verrattuna muihin kuntiin (Renko ym. 2020). Siinä, missä suurimpien kuntien kulttuuritoiminta koostuu monipuolisesti eri laitosten, palveluntarjoajien ja kulttuuritoimijoiden tarjonnasta, pienemmät kunnat ovat riippuvaisempia yksittäisten toimijoiden panoksesta. Valtaosa valtionosuutta saavista museoista, teattereista, orkestereista sekä taide- ja kulttuurilaitoksista sijaitsee juuri suurissa kaupungeissa (Renko & Ruusuvirta 2018), ja lähes kaksi kolmasosaa teatterikäynneistä tapahtuu pääkaupunkiseudulla tai muissa suurissa kaupungeissa (Kangas & Pirnes 2015, 92). Tilannetta voi konkretisoida seuraavasti: Vuonna 2017 lähin valtionosuutta saava (vos) museo sijaitsi kymmenen kilometrin säteellä selkeällä enemmistöllä kaupunkimaisten kuntien asukkaista (86 %), kolmanneksella taajaan asuttujen kuntien asukkaista (34 %) ja reilu kymmenesosalla (11 %) maaseutukuntien asukkaista (Ruusuvirta ym. 2020, 30). Vastaava luku oli vos-teatterin kohdalla 69 prosenttia kaupungeissa, 5 prosenttia taajaan asutuissa ja 1 prosentti maaseutukunnissa sekä vos-orkesterin kohdalla 61, 4 ja 1 prosenttia (Ruusuvirta ym. 2020, 30). Pienet kunnat nojaavat alueelliseen yhteistyöhön, ja esimerkiksi maakuntakeskuksissa sijaitsevien teattereiden, orkesterien ja museoiden kiertuetoiminnat edistävät saatavuutta myös syrjäisissä kunnissa (Lavapuro ym. 2016, 92–107). Taide- ja kulttuurilaitosten sekä museo-, orkesteri- ja teatteritoiminnan palveluntarjoajien voidaan siten todeta keskittyvän maakuntakeskuksiin ja kaupunkimaisiin kuntiin. Profiointierot vaikuttavat siihen, millaista taidetoimintaa ja millaisia taidekokemuksia lapsille ja nuorille voidaan tarjota kulttuurikasvatuksessa. Suuremmissa kaupungeissa asuvat lapset ja nuoret pääsevät kokemaan monipuolisemmin eri taidemuotoja ja niiden tuotantotapoja, kun vastaavasti pienissä kunnissa kirjasto ja paikallinen kotiseutumuseo voivat olla ainoat tarjolla olevat taidepalvelut. Jos lapsi tai nuori asuu kaukana kulttuuripalveluista eikä hänen kasvuympäristönsä kannusta taiteeseen osallistumiseen, taidekasvatuksen ja taidepalvelujen piiriin on entistä vaikeampi päästä.

Palvelujen tilastollinen vähäisyys ei välttämättä tarkoita, että kuntalaiset kokisivat tarjonnan riittämättömäksi. Esimerkiksi jo kirjastopalvelujen saatavuus voi taata kuntalaisille tyydyttävän kokemuksen kulttuuritarjonnasta (Lavapuro ym. 2016, 92–107). On pieniä kuntia, joilla ovat erinomaiset kulttuuritoiminnan edellytykset ja toisaalta suuria kuntia, joissa edellytykset eivät ole yhtä korkeita. Kustannusten määrä ei suoraan kuvaa kulttuuripalvelujen laatua tai tuottamisen kalleutta, sillä kunnan palvelurakenne, kulttuuripalvelujen järjestämisen tavat, yksityisten toimijoiden järjestämä kulttuuritoiminta sekä kulttuurihallinnon rakenne vaikuttavat kustannustietojen tulkintaan.

3.2 Perusopetuksen haasteet tasa-arvoisena kulttuurikasvattajana

Perusopetuksen tehtävänä on luoda hyvät edellytyksen oppilaan kasvulle ja kehitykselle sekä yleissivistykselle (POPS 2014). Voiko tehtävä täytyä, jos oppilas ei tiedä millaisia taiteenlajeja on, ei näe yhtään elokuvaa, ei kuule musiikkia tai tiedä oman kotikunnan kulttuuritarjonnasta mitään? Kaikki ikäluokat tavoittavana instituutiona perusopetus on ainoa taho, jonka sisällä toteutettava kulttuurikasvatus tavoittaa koko ikäluokan lapset ja nuoret. Aiemmin esiteltyjen alueellisten epätasa-arvotekijöiden (ks. Kangas & Ruokolainen 2012; Lavapuro ym. 2016; Renko & Ruusuvirta 2018; Renko ym. 2020) johdosta perusopetuksen merkitys saavutettavan, yhdenvertaisen ja laadukkaan kulttuurikasvatuksen toteuttajana kasvaa entisestään. Perusopetuksessa toteutettava kulttuurikasvatus ei kuitenkaan pysty vastaamaan sille asetettuihin odotuksiin.

Peruskoulun taidekasvatus nojaa taideaineiden opetukseen, joka kuitenkin on muihin oppiaineisiin verrattuna altavastajaan asemassa niin aineiden arvostuksen kuin tuntijaon osalta. Oppilaiden suhtautuminen koulumusiikkiin on ollut pääosin myönteistä, sillä musiikki pääsi Juvosen ynnä muiden (2012) tutkimuksessa suosituimpien kouluaineiden kärkisijoille riippumatta siitä, oliko oppilas musiikin harrastaja vai ei. Molemmilla sukupuolilla musiikki oli suosikkioppiaineiden kärkikolmikossa, ja tytöillä jopa ensimmäisellä sijalla. Tytöt myös uskovat pärjäävänsä oppiaineissa poikia paremmin. (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012.) Taide- ja taitoaineet kokonaisuudessaan ovat oppilaille mieluisia kouluaineita, mutta niiden arvosanoilla ei koeta olevan merkitystä. (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012; Hardcastle, Pitts & Aróstegui 2017). Oppiaineisiin liittyvä toiminnallisuus, oppikirjojen ja kotitehtävien vähäisyys sekä formaalien arviointikeinojen puute vähentävät oppilaiden kokemuksia niiden tärkeydestä (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011). Ennen keskeisessä merkityksessä olleiden taito- ja taideaineiden merkitys on vähentynyt peruskoulu-uudistuksen jälkeen, ja taidekasvatusta ohjaavat säädökset ja käytännön toteutukset ovat ristiriidassa keskenään (Juntunen & Anttila 2019). Taito- ja taideaineiden

vähentäminen on rehtoreiden mukaan lisännyt perusopetuksen tietopainotteisuutta sekä tehnyt yläkoulusta aiempaa raskaampaa oppilaille (Kartovaara 2009). Tämä taas on heijastunut oppilaiden opiskelu- ja koulumotivaatioon (Kartovaara 2009). Taustalla vaikuttavat lisäksi laajemmin koulutuspolitiikkaakin ohjaavat uusliberalistiset arvot, jossa merkitysten taustalla vaikuttavat markkina- ja hyötyajattelun argumentit (Kangas 1999; Vila 2000; Caust 2003; Nicholls 2009; Vestheim 2012). Taide kouluissa on vähentynyt koululaitoksen alkuajoista ja samalla se on menettämässä itseisarvoaan, vaikka tarve taiteen tuomille hyvinvointi-, yhdenvertaisuus- ja transferenssivaikutuksille on jopa kasvanut. Taideaineiden vähäisyys haastaa perusopetuksen sivistyskäsitystä ja perusopetuksen kykyä vastata yhteiskunnan kompleksisuuden lisääntymiseen.

Vaikka oppilaat kokevat taideaineet mielekkäiksi, heijastuu laajemmassa yhteiskunnallisessa merkityskeskustelussa todettu taideaineiden huono asema niille osoitettuihin tuntimääriin. Musiikki ja kuvataide ovat ainoat peruskoulussa opetettavat taidekasvatuksen aineet, ja niitä opetetaan muihin pakollisiin oppiaineisiin verrattuna vähiten alakoulussa (Juntunen & Anttila 2019). Vuoden 2001 tuntijaon muutoksessa valinnaisuuden vähentäminen laski erityisesti taito- ja taideaineiden kokonaistuntimääriä (Kartovaara 2009). Tanssi on mukana liikunnan ja musiikin sisällöissä, ja teatteri ja draama löytyvät menetelminä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta (POPS 2014, 104, 274, 435). Muut taidelajit loistavat poissaolollaan. Taide- ja taitoaineista huonoin tilanne on musiikin opetuksella. Musiikin vähimmäistuntimäärät ovat kaikista oppiaineista pienimmät, ja opetussuunnitelman sisältötavoitteet ovat vaativat suhteessa käytettävissä olevaan tuntimäärään (Pohjannoro & Pesonen 2009). Jo vuoden 2003 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tarkasteltaessa rehtorit kokivat taide- ja taitoaineiden tuntimäärät liian alhaisiksi (Kartovaara 2009). Myös noin puo-
lien Pohjannoron ja Pesosen (2009) kyselyyn vastanneiden sivistystoimenjohtajien mielestä musiikin tuntimääriä pitäisi lisätä koko peruskoulussa, mutta samaan aikaan oman kunnan arvioitiin olevan haluton lisäämään tuntimääriä. 43 prosenttia arvioi kunnan tyytyvän tulevaisuudessaakin minimituntimäärään (Pohjannoro & Pesonen 2009). Valituksia musiikin vähäisyydestä raportoitiin liikunnan jälkeen toiseksi eniten (Kartovaara 2009). Vähäisen tuntimäärän ja vaativien sisältötavoitteiden yhdistelmä johtaa siihen, että iso osa oppimistavoitteista jää saavuttamatta. Laitisen, Hilmolan ja Juntusen (2011) tutkimuksen perusteella suurin osa oppilaista ei saavuta taideaineissa edes tyydyttäviä perustaitoja, ja oppimistulokset jäävät keskimäärin välttävälle tasolle. Alakoulussa syntyneitä osaamisen tasoeroja ei ehditä kuroa yläkoulussa, ja oppilaat valmistuvat peruskoulusta varsin eriävin kulttuurisen osaamisen tiedoin ja taidoin.

Jos tilanne oli huono taideaineiden vähimmäistuntimäärien osalta, ei se parane merkittävästi valinnaisaineiden kauttakään. Pohjannoron ja Pesosen (2009) kyselytutkimuksesta selviää, että vähimmäistuntimäärän ylittäviä musiikintunteja ei tarjoa 13

prosenttia kaupungeista, kun vastaava luku nousee maaseutukunnissa jopa 44 prosenttiin. Maaseutukunnissa asuvat lapset ja nuoret saavat siis merkittävästi vähemmän musiikinopetusta kuin kaupungeissa tai taajaan asutuissa kunnissa asuvat vertaiset. Musiikinopetuksen vähäisyyden syiksi on määritelty muun muassa taloudelliset säästöt ja paikallinen musiikkiopisto. (Pohjannoro & Pesonen 2009.) Laitisen ynnä muiden (2011) tutkimuksessa taideaineita ei tarjottu valinnaisina aineina 9. luokalla jopa 80 prosentissa kouluista. Valinnaisina taideaineita opiskelevat lähinnä ne lapset ja nuoret, jotka harrastavat niitä koulun ulkopuolellakin tai muuten menestyvät kyseisissä aineissa (Kartovaara 2009; Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011). Tämä taas syventää entisestään jo koulun ulkopuolella alkaneita kulttuurin eriarvoistumisen mekanismeja ja osaamisen eriytymistä. Tätä kautta peruskoulun perusajatus taiteen kuumisesta kaikille ja eriarvoisuuden tasoittamisesta ei toteudu.

Oppilaiden merkityksellinen osallistuminen musiikkihetkiin kouluissa on paljolti riippuvaista siitä, mitä musiikkihetki pitää sisällään. Jos oppilas suhtautuu musiikkiin positiivisesti yleisesti, on suhtautuminen musiikkiin koulussakin positiivista (Juntunen 2019). Negatiiviset kokemukset liittyvät musiikkihetkien sisältöihin, kuten musiikkimakujen eroavaisuuksiin. Autonomian kokemukset esimerkiksi musiikkivalintoihin liittyen ovatkin oppilaille tärkeitä musiikkikasvatuksessa. (Juntunen 2019.) Oppilaat kokevat osallistumisen yhteislauluun merkityksellisemmäksi tilanteissa, joissa opettaja soittaa itse instrumenttia kuin esimerkiksi YouTubeista tulevan taustamusiikin kautta (Juntunen 2019). Laadukkaan musiikinopetuksen ollessa opettajan ammattitaidon ja innokkuuden harteilla myös oppilaiden kokemukset ja motivaatio ovat paljolti riippuvaisia opettajasta (Hardcastle, Pitts & Aróstegui 2017). Esimerkiksi espanjalaista ja isobritannialaista musiikinopetusta verranneessa tutkimuksessa koulujen oppilaat kokivat musiikkituntien huonoimmaksi puoleksi monipuolisuuden puutteen (Hardcastle, Pitts & Aróstegui 2017). Opettajan musiikillisilla taidoilla on siis vaikutusta myös oppilaiden osallistumiseen ja asenteisiin musiikkituntien toiminnasta.

Oppilaiden osallistumisten ja musiikkituntien merkityksellisyyden ollessa ainakin osin riippuvaisia tuntien sisällöistä opettajan ammattitaito nousee ratkaisevaan osaan perusopetuksen kulttuurikasvatuksen laadukkaassa toteuttamisessa. Vaikka Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja, erityisesti taideaineiden kohdalla opettajien pätevyys voi vaihdella merkittävästi. Tilannetta vaikeuttaa se, että alakouluissa musiikkia opettaa yleensä luokanopettaja (Pohjannoro & Pesonen 2009; Suomi 2019). Yläkoulussa musiikkia opetetaan yksi tunti viikossa 7. luokalla, ja 8.–9. luokille siirryttäessä musiikkia on tarjolla vain valinnaisena aineena (Pohjannoro & Pesonen 2009). Yläkoulun vähäinen tuntijako ei riitä päätoimisen opettajan toimeen, minkä johdosta musiikin opetus on usein toisen aineen opettajan tai luokanopettajan vastuulla (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011). Laitisen ynnä muiden (2011) kyselystä käy ilmi, että jopa 35

prosentilla yläkoulun musiikinopettajista ei ole muodollista kelpoisuutta. Luokanopettajakoulutus tarjoaa hyvin pienen määrän musiikinopetukseen tähtäävää opetusta suhteessa lukuaineisiin (Tereska 2003; Vesioja 2006; Russell-Bowie 2009; Juntunen & Anttila 2019; Suomi 2019). Luokanopettajan kompetenssiin vaikuttaakin koulutuksen ohella merkittävästi tämän omat musiikilliset kokemukset, harrastuneisuus, minäkäsitykset sekä omat kouluaikaiset kokemukset musiikin opiskelusta (Tereska 2003; Vesioja 2006; Russell-Bowie 2009; Suomi 2019). Suomen (2019) väitöksen perusteella vain viidesosa luokanopettajaopiskelijoista arvioi olevansa melkein pätevä tai pätevä opettamaan musiikkia alakoulussa, kun jopa 60 prosenttia koki musiikin opettamisen haastavaksi tai jopa mahdottomaksi. Luokanopettajat eivät hahmota musiikkia osana ammatti-identiteettiään ja opettavat ainetta usein vastentahtoisesti (Suomi 2019). Negatiiviset kokemukset musiikinopetuksesta taas vähentävät oppilaiden motivaatiota ja musiikillista itsetuntoa (Anttila 2010). Joskus oppilaat ovat koko alakoulun saman opettajan luokassa. Kun yläkoulun puolellakin musiikkia on pakollisena vain yhden lukuvuoden ajan, voivat oppilaat jäädä koko perusopetuksen ajan vaille laadukasta musiikinopetusta.

Koulun ulkopuolisten kulttuuritoimijoiden hyödyntäminen toisi helpotusta ja monipuolisuutta opetukseen sekä päteville että kompetenssiaan epäileville opettajille. Oppimisympäristöjen laajentaminen koululaitoksen ulkopuolelle ja ulkopuolisten asiantuntijoiden hyödyntäminen opetuksessa on yksi uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) keskeisiä teemoja. Suurin osa (63 %) musiikinopettajista kuitenkin raportoi Laitisen ynnä muiden (2011) arviointitutkimuksessa, ettei heidän koulussaan tehdä lainkaan tai vain vähän yhteistyötä ulkopuolisten taidetoimijoiden, kuten orkesterien tai kulttuuritoimen, kanssa. 33 prosenttia 7.-9. luokan oppilaista eivät olleet koskaan käyneet musikaalissa, oopperassa tai konsertissa oppituntiin liittyen, ja 40 prosenttia vain satunnaisesti. ”Jonkin verran” vastaajiakin oli alle 20 prosenttia. Samaan aikaan yhteistyö koulun ulkopuolisten kulttuuritoimijoiden kanssa määriteltiin yhdeksi tärkeimmäksi opetusta edistäväksi tekijäksi. (Laitinen ym. 2011.) Pelkän opetussuunnitelman lomasta voi olla vaikeaa löytää riittävästi aikaa taide- ja kulttuurikokemuksille, kun käsiteltävien sisältöjen runsaus, arvioinnit ja muu ylimääräinen toiminta vaativat opettajilta liikaa (Anderson, Kisiel & Storksdieck 2010). Näihin tarpeisiin ja ongelmakohtiin pyritään vastaamaan kulttuurikasvatussuunnitelmalla. Peruskoulun ja kulttuuritoimijoiden välisen yhteistyön tiivistämisellä voitaisiin parantaa kulttuurikasvatuksen laatua, saatavuutta ja monipuolisuutta opetuksessa.

Lapsille ja nuorille tämä kaikki tarkoittaa siis sitä, että laadukkaan musiikinopetuksen saaminen lepää sattuman harteilla. Perusopetuksessa toteutettava kulttuurikasvatus ei saavuta opetussuunnitelmassa määritettyjä tavoitteita, sillä opetustunteja on liian vähän käytävien sisältöjen hallitsemiseen, eikä oppiaineiden asema ole yhtä hyvä muihin verrattuna. Opetuksen laatu vaihtelee opettajan kelpoisuuden myötä eri koulujen välillä. Epäpätevä opetus taas heijastuu oppimistuloksiin. Edellä kuvatut haasteet heikentävät

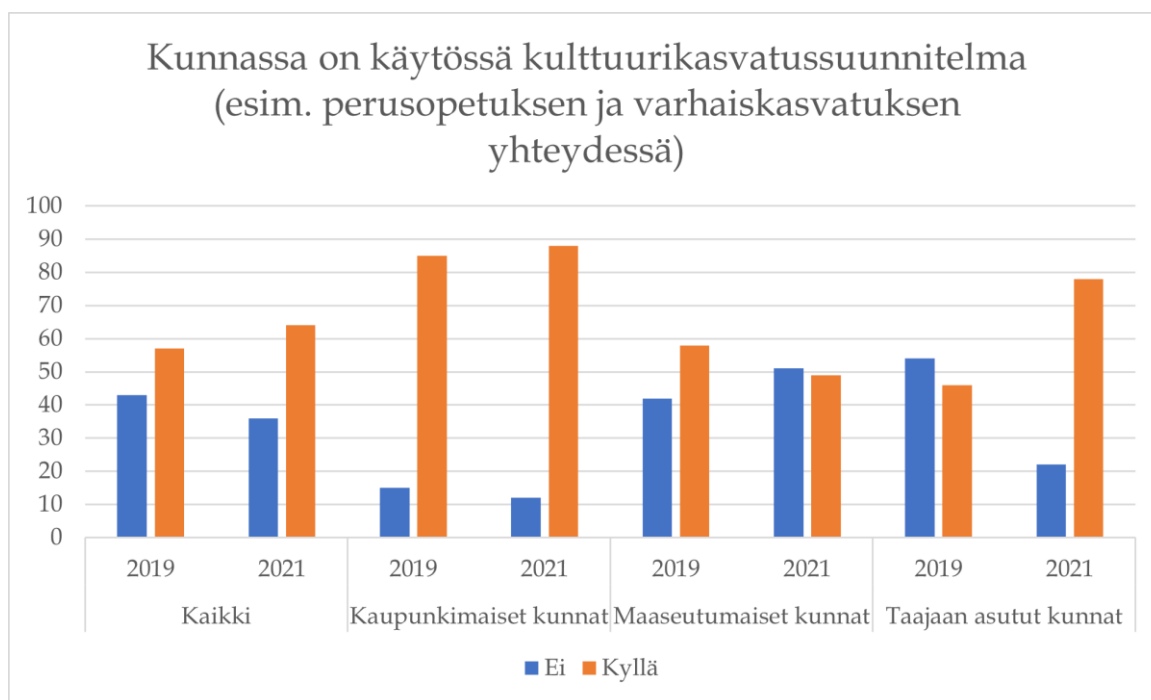
käsitystä perusopetuksen roolista yhdenvertaisena ja laadukkaana kulttuurikasvattajana. Opettajat kaipaavat työhönsä apua, ja oppilaat ansaitsevat mahdollisuuksia tasavertaiseen kulttuurikasvatukseen.

3.3 Alueellinen eriytyvyys kulttuurikasvatuksen toimenpiteissä

Alueellinen eriarvoisuus heijastuu myös kulttuurikasvatuksen edellytyksiin. Kulttuuri kunnan toiminnassa -tiedonkeruu (TEAviisari) on ollut Terveyden edistämisen vertailutietojärjestelmässä mukana vuodesta 2019 lähtien. (Saukko, Pirnes, Kaunis-harju, Hakamäki, Ikonen, Saaristo, Vuolasto, Wiss & Ståhl 2019). Kulttuurikasvatus on nostettu yhdeksi tarkastelun osa-alueeksi viitekehyksessä. Kulttuurikasvatussuunnitelmat kuuluvat mittarissa lasten ja nuorten kulttuurikasvatusta edistäviin toimenpiteisiin. Kulttuurikasvatussuunnitelmia mitattiin väitteellä ”Kunnassa on käytössä kulttuurikasvatussuunnitelma (esim. perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen yhteydessä)”. (Saukko ym. 2019; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019.)

Vuonna 2019 yli puolessa (57 %) Suomen kunnista oli käytössä kulttuurikasvatussuunnitelma (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019). 72 prosentissa maakunnista väite toteutui hyvin, mutta lähes joka kolmannessa (28 %) maakunnista väite toteutuu vaihtelevasti (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Tilanne näyttää kuitenkin vähän paremmalta vuoden 2021 tarkastelussa. Kulttuurikasvatussuunnitelmat toteutuvat hyvin, ja koko maan pisteet nousivat 83:sta 88:aan (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Siinä, missä vuoden 2019 tarkastelussa väite toteutui hyvin 72 prosentissa maakunnista, vuonna 2021 vastaava luku oli 82 prosenttia (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Kun asiaa tarkastellaan maakunnittain, alueelliset erot tulevat selkeästi esille. Vuonna 2019 vain joka kolmannessa Lapin AVI-alueeseen kuuluvista ja TEA viisariin vastanneista kunnista oli käytössä kulttuurikasvatussuunnitelma (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Vastaava osuus oli Itä-Suomen AVI-alueen kunnissa 71 prosenttia (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Erot maakuntien välillä ovat siten edelleen merkittäviä ja konkretisoivat kulttuurikasvatuksen saatavuuden alueellista epätasa-arvoisuutta.

Alueellisten erojen lisäksi merkittävä huomio etenkin tämän tutkimuksen kannalta on kulttuurikasvatussuunnitelmien eriytyvyys kuntatyyppin perusteella (Kuvio 1). Kuten kulttuurin taloudellisissa ja tarjonnallisissa panostuksissa, myös kulttuurikasvatussuunnitelmien käytössä kaupunkimaiset kunnat ovat paremmin edustettuina tilastoissa. Kulttuurikasvatussuunnitelmien kokonaismäärä on kasvanut vuosina 2019–2021 (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019; 2021). Kaupunkimaisissa kunnissa kasvu on ollut hillitympää, kun taas taajaan asutuissa kunnissa kasvua on tapahtunut lähes kolmasosa. TEAviisarin perusteella maaseutumaiset kunnat ovat



Kuvio 1. Kuntien TEAviisari-tiedonkeruun kulttuurikasvatussuunnitelmia koskevista tuloksista tehty vertailu vuosilta 2019 ja 2021.

ainoa poikkeus, jossa kulttuurikasvatussuunnitelmien määrä on laskenut vertailun aikana. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019; 2021.) Määriin on kuitenkin suhtauduttava osin varauksella, sillä tiedonkeruuseen vastanneella ei välttämättä ole ollut tarkkaa tietoa kulttuurikasvatussuunnitelmista tai niiden tilanteesta kunnassa. Kulttuurikasvatussuunnitelman olemassaolo saattaakin vaihdella sen mukaan, keneltä asiasta kysytään kunnassa. Asia konkretisoituu vertaamalla tuloksia toisiin tutkimuksiin. Ruusuvirran ynnä muiden (2020, 36–37) mukaan vuonna 2017 peruspalvelujen arviointiraportin perusteella kulttuurikasvatussuunnitelman palveluja tarjosi jopa 88 % prosenttia kaupunkimaisista kunnista, ja taajaan asutuistakin kunnista lähes puolet (49 %). Sen sijaan maaseutumaisista kunnista vain joka neljänneksellä (25 %) oli tarjolla kulttuuripolun palveluja (Ruusuvirta ym. 2020, 37). Pari vuotta myöhemmin varsinainen kulttuurikasvatussuunnitelma oli laadittu jopa 85 prosentissa kaupunkimaisista kunnista, kun maaseutumaisista kunnista suunnitelma on hieman alle puolella (46 %) (Ruusuvirta ym. 2020, 63). Maaseutumaisien kuntien kohdalla tiedot risteävät Ruusuvirran ynnä muiden (2020) ja TEAviisarin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019) siten reilulla 10 prosentilla. Tarkkojen määrien eroavaisuuksista huolimatta on selvää, että eri kuntatypit ovat epätasa-arvoisessa asemassa kulttuurikasvatussuunnitelmien suhteen. Erot kuntien välillä on merkittävät, ja kulttuurikasvatussuunnitelman piiriin kuulumisen on osin riippuvaista kunnan rakenteellisista ominaisuuksista.

4 KULTTUURIKASVATUKSEN MERKITYS: TUTKIMUKSIA MUSIIKIN JA TAITEIDEN VAIKUTTAVUUDESTA

Samalla, kun hyvinvointivaltion periaatteiden mukaisesti kulttuuristen oikeuksien toteutumista pyritään turvaamaan peruspalveluiden kautta, taiteen rahoitus on jatkuvasti laskusuunnassa. Tämä tietää sitä, että kulttuuri joutuu enenevässä määrin perustelemaan ja vakuuttamaan oman olemassaolonsa merkitystä päättäjille. Jansson (2014) erotteli kirjallisuuskatsauksen perusteella kulttuurin ja taiteen vaikuttamistutkimuksesta kuusi erilaista tulokulmaa: kulttuuripoliittinen, taloudellinen, hyvinvointi, sosiaaliset vaikutukset, organisaatiokehittäminen ja -oppiminen sekä kriittinen. Lähes kaikkia edellä mainituista näkökulmista voidaan hyödyntää kulttuurikasvatussuunnitelmien hyötyjen tarkastelussa.

4.1 Hyödyt lapsille ja nuorille

Vaikka kulttuurikasvatussuunnitelmien sisällöissä ja nimissä on eroavaisuuksia, niiden tehtävä on sama – tarjota lapsille ja nuorille tasavertaisia mahdollisuuksia taiteen ja kulttuurin kokemiseen. Taiteen ja kulttuurin saatavuuteen ja tasavertaisuuteen liittyvien hyötyjen lisäksi kulttuurikasvatussuunnitelmien kautta lapset ja nuoret pääsevät osaksi taiteen transferenssivaikutuksia. Koulun kontekstissa tapahtuvalla taidekasvatuksella on todettu vaikutuksia psyykkiseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin (Atkinson & Robson 2012). Tutkimuksen runsaudesta huolimatta syy-seuraussuhteiden todentaminen on kuitenkin osoittautunut haastavaksi tehtäväksi. Kolmas keskeinen tutkimusdiskurssi koskee taiteiden yhteyttä oppimiseen esimerkiksi oppimisvalmiuksien, kouluviihtyvyyden ja oppimistulosten näkökulmasta. Perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille hyvät edellytykset kokonaisvaltaiselle

oppimiselle, kasvulle ja kehitykselle sekä tukea heidän matkaansa kohti yhteiskunnan jäsenyyttä (POPS 2014, 9, 15). Siten opetuksessa on tuettava tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehitystä, joka globalisaation ja lisääntyneen monimuotoisuuden myötä vaatii muun muassa kriittisen ajattelun taitoja sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Koulussa tapahtuva kulttuuritoiminta opettaa lapsille ja nuorille kulttuuripalvelujen käyttöä. Opettajat näkevät koulun ulkopuoliset kulttuuriretket tärkeinä mahdollisuuksina tarjota oppilaille uusia kokemuksia, joiden pariin nämä eivät muutoin pääsisi (Kisiel 2005). O'Toolen ynnä muiden (2014) tutkimuksen mukaan keskeisimmät syyt sille, miksi australialaiset nuoret eivät käy teatterissa, ovat tiedonpuute, sopivien sosiaalisten suhteiden puute, kielteiset asenteet, teatterivierailujen liian kallis hinta, logistiset haasteet sekä vierailujen fasilitoinnin puute. Kulttuurikasvatussuunnitelmien kautta taidekokemukset ja -vierailut toimivat oppimiskokemuksina, joissa lapset ja nuoret oppivat ammattilaisten ohjauksessa taiteeseen ja kulttuuriin osallistumisen ja toimijuuden keinoja yhdessä vertaisten kanssa. Osana koulupäivää toteutettavat vierailut ovat oppilaille ilmaisia, ja kuljetukset järjestetään koulun tai kunnan puolesta. Taide- ja kulttuurialan asiantuntijan toteuttamat työpajat, esitykset tai vierailut ovat pedagogisesti pohdittuja ja tarjoavat systemaattisia kokemuksia. Toteutuessaan kulttuurikasvatussuunnitelma mahdollistaa oppilaille monipuolisesti kulttuurin eri osa-alueisiin tutustumisen, kriittiseksi kulttuuripalvelujen käyttäjäksi kasvamisen, tarjolla olevien kulttuuripalvelujen löytämisen sekä luontevasti kulttuurin parissa toimimisen (Sainio 2009, 110). Siten kulttuurikasvatussuunnitelmat tarjoavat lapsille ja nuorille työkaluja koulun ulkopuoliseen taiteeseen osallistumiseen ja lisäävät kokonaisten sukupolvien kulttuurikompetenssia.

Koulussa tapahtuvalla musiikillisella toiminnalla ei ole hyötyjä vain koulun sisällä, vaan hyödyt ulottuvat koulun seinien ulkopuolelle. Formaalin oppimisen lisäksi kulttuurikasvatussuunnitelmilla on erityinen mahdollisuus non-formaalin oppimisen edistäjänä ja informaalien oppimiskokemusten tuottajana (Kisiel 2005; Corwley & Jacobs 2011). Luonnollisessa ympäristössä tapahtuvan oppimisen kautta oppilaat voivat soveltaa luokkahuoneessa oppimaansa uudessa kontekstissa ja saavat ensi käden kokemuksia aiheesta. Luokkahuoneen ulkopuoliset vierailut taidelaitoksiin ovat mieleenpainuvia oppimiskokemuksia ja rikkovat kouluarjen rutiineja (Kisiel 2005). Tätä kautta ne voivat ruokkia oppilaiden motivaatiota, uteliaisuutta ja halua kokea lisää. Retkien kautta oppilaat voivat löytää uusia mielenkiinnon kohteita. (Kisiel 2005.) Koska museoretket eivät kuulu jokapäiväiseen arkeen vaan ovat erityisiä tapahtumia, ne ovat mieleenpainuvia kokemuksia sekä lapsille että aikuisille. Lisäksi ne tarjoavat voimakkaita kokemuksia, joiden päälle oppimista voidaan rakentaa myöhemmin. Ne osoittavat elinikäisen oppimisen mukaisesti, ettei oppiminen ole kiinni koulusta tai tutkinnoista, vaan sitä tapahtuu kaikkialla. (Kisiel 2005; Crowley & Jacobs, 2011.) Esimerkiksi Juntusen (2019) tutkimuksessa jotkut oppilaista mainitsivat, että

lisääntynyt musiikillinen toiminta koulussa oli rohkaissut heitä tekemään enemmän musiikkia myös koulun ulkopuolella. Oppilaat olivat esimerkiksi laulaneet koulussa oppimiaan lauluja vapaa-ajallakin, ja ylipäätään lauloivat enemmän kuin ennen interventioita. Myös toisten kouluun tuoma musiikki saattoi innostaa oppilaita kuuntelemaan samaa artistia myös kotona tai etsimään itse uutta mielimusiikkia. (Juntunen 2019.) Lapsuuden aikaiset positiiviset kokemukset musiikkikasvatuksesta ovatkin erityisen tärkeitä, sillä ne edistävät positiivisia asenteita musiikkia kohtaan myöhemmin elämässä ja koulun seinien ulkopuolella.

Koulun taideopetukseen osallistumisella on vaikutusta myös eriarvoistumisen kierteen katkaisemiseen. Yhdysvalloissa toteutettu 12-vuotinen pitkittäistutkimus osoitti, että koulun taideopetukseen intensiivisesti osallistuminen tarjoaa heikoistakin lähtökohdista tuleville oppilaille parempia mahdollisuuksia aktiiviseen elämään ja menestykseen (Cattell 2009). Positiivisia vaikutuksia arvioitiin taiteiden ja urheilun välillä, mutta tilastollisen analyysin perusteella parhaimmat tulokset tuotti nimenomaan oppilaille tarjottava taideopetus (Cattell 2009). Yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumisen lisääntyminen taidetoiminnan kautta on todettu lisäksi monissa muissakin tutkimuksissa (esim. Averett ym. 2015; Anheier ym. 2016; Cain ym. 2016; Duberg ym. 2016). Osallisuuden tukeminen on tärkeää erityisesti demokratiakasvatuksen ja yhteiskunnan jäsenyyden tavoitteiden saavuttamiseksi (ks. POPS 2014). Osallisuuden taitojen tukeminen on myös yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämisen kannalta merkittävää toimintaa, jota kulttuurikasvatussuunnitelmilla voidaan toteuttaa.

Kulttuurikasvatussuunnitelmat ovat väylä musiikin ja taiteen hyvinvointivaikutusten valtakunnalliseen levittämiseen. Koulussa ja koululuokissa tapahtuvan kulttuurikasvatuksen vahvuudet löytyvät sen sosiaalisuudesta ja kollektiivisuudesta. Overyn ja Molnar-Szakacsin (2009) mukaan yhteiset musiikkitoiminnat mahdollistavat sosiaalisen oppimisen kokemuksia, jotka lisäävät musiikista nauttimista ja sen muita hyötyjä. Eerolan ja Eerolan (2014) tutkimuksen mukaan keskeisin ero painotettua musiikkikasvatusta saavien ja tavallisten alakoulun luokkien välillä löytyy nimenomaan luokan ilmapiiristä. Musiikkiluokalla olevat oppilaat raportoivat tilastollisesti merkitsevästi enemmän positiivisia vastauksia luokan ilmapiiriä mittaaviin väitteisiin normaaleiden tai muiden erikoisluokkien (taiteet ja liikunta) oppilaisiin verrattuna (Eerola & Eerola 2019). Oppilaat kokivat musiikki-interventioiden ja tavallisten musiikin tuntien aikaisten yhteislaulujen vaikuttaneen positiivisesti erityisesti luokan ryhmähenkeen (Juntunen 2019). Taiteen kautta nuori voi kokea kuuluvansa johonkin itse suurempaan (Wright ym. 2013; Ikäläinen 2014; Duberg ym. 2016). Taidetoiminnan kautta nuorten sosiaalinen verkosto voi laajentua ja he oppivat roolin ottamista sosiaalisissa tilanteissa (Siivonen ym. 2011; Wright ym. 2013). Siivosen ynnä muiden (2011) tutkimuksessa 61 prosenttia nuorista määritteli sosiaaliset suhteet ja ryhmähengen

tärkeimmäksi asiaksi taidetoimintaan osallistumisessa. Merkittävässä osassa koulun yhteisöllisyyden rakentamisessa ovat lisäksi erilaiset juhlat ja esitykset, joissa musiikki on keskeisessä roolissa (Nikkanen 2014). Tällaiset tilaisuudet tarjoavat oppilaille osallisuuden sekä monipuolisen yhteistyön ja vastuunoton mahdollisuuksia (Nikkanen 2014). Yhdessä tekeminen ja heittäytymistä vaativa toiminta haastaa koululuokkia puhaltamaan yhteen hiileen ja luo uudenlaista vuorovaikutusta oppilaiden välille. Yhdessä tekeminen luo kollektiivisuutta ja edistää vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Taidetoiminnan symbolisuus ja siinä tapahtuvan vuorovaikutuksen tai itseilmaisun sanattomuus luovat mahdollisuuksia uudelle vuorovaikutukselle ja tunneilmaisulle. Yhteisöllisen taiteen keinoin voidaan tukea lasten ja nuorten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen, kuten kommunikaatio- ja neuvottelutaitojen sekä konfliktien ratkaisemistaitojen, kehittymistä (Hughes & Wilson 2004; Wright ym. 2013; Ikäläinen 2014; Averett ym. 2015; Anheier, List, Kononykhina & Leong Cohen 2016; McKinnon 2016; Vilmilä 2016). Nuoret oppivat esimerkiksi antamaan ja vastaanottamaan palautetta (McKinnon 2016), toimimaan yhteisen tavoitteen eteen (Vilmilä 2016), jakamaan neuvoja ja resursseja keskenään (Askins & Pain 2011) sekä kuuntelemaan paremmin (Ikäläinen 2014). Yhdessä tekeminen taiteen ympärillä voi synnyttää ja edistää vuorovaikutusta sellaisten yksilöiden tai ryhmien välillä, jotka eivät muuten olisi tekemisissä keskenään, ja tätä kautta opettaa lapsille ja nuorille empatiakykyä sekä vähentää ennakkoluuloja (Hughes & Wilson 2004; Westerlund 2009; Askins & Pain 2011; Wright ym. 2013; Ikäläinen 2014; Anheier ym. 2016; Cain ym. 2016; Vilmilä 2016). Yhteisöllinen ja osallistava taide tukee kulttuurista oppimista lisäämällä ymmärrystä sekä omista että toisten arvoista, kielestä ja uskomuksista. Ryhmämuotoisella taidetoiminnalla voidaan kehittää muiden huomioimista, toisen asemaan asettumista sekä toisen kunnioitusta esimerkiksi roolityöskentelyn kautta. Sen kautta voidaan luoda tila, jossa nuoret uskaltavat irrottautumaan omista ajattelu- ja toimintamalleistaan sekä kokeilemaan erilaisia rooleja. Tätä kautta nuoria voidaan haastaa kohtaamaan ennakkoluulojaan sekä hyväksymään moninaisuutta. (Hughes & Wilson 2004; Westerlund 2009; Askins & Pain 2011; Wright ym. 2013; Anheier ym. 2016; Cain ym. 2016; Vilmilä 2016.) Musiikkiryhmään kuuluvat 8–11-vuotiaat lapset saivat paremmat pisteet empaattisuudesta muihin ryhmiin verrattuna (Rabinowitch 2013). Luova toiminta luo kohtaamisen ja yhdessä oppimisen tilan, jossa empatia- ja vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella yhdessä toisten kanssa. Yhteisöllinen ja osallistava taide harjoittaa oppilaiden taitoja olla osa ryhmää ja toimia sen tavoitteiden saavuttamiseksi yhdessä. Näitä taitoja tarvitaan, jotta oppilas voi toimia osana ryhmää, yhteisöä ja yhteiskuntaa sekä luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita.

Sekä musiikin kuuntelulla, soittamisella että laulamalla voidaan vaikuttaa mielialaan ja tunteisiin sekä tätä kautta lasten ja nuorten tunne- ja itsesäätelyn taitojen kehittymiseen. Musiikilla on keskeinen rooli nuorten tunnesäätelyssä (Saarikallio &

Erkkilä 2007). Juntusen (2019) tutkimuksessa oppilaat kokivat musiikki-interventioiden ja tavallisten musiikkituntien auttavan unohtamaan omat huolet hetkeksi ja parantavan mielialaa. Musiikki auttaa nuoria rakentamaan tapoja tunteiden käsittelyyn sekä tunteiden hallintaan (Saarikallio & Erkkilä 2007). Tunnetaidot ovat kaiken vuorovaikutuksen ytimessä. Ne vaikuttavat muun muassa sosiaalisiin taitoihin, ongelmanratkaisukykyyn, oppimiseen, yhteisön ilmapiiriin, empatiakykyyn, työuran kehittymiseen ja terveyteen. Siten niillä on merkittävä rooli lähes kaikissa elämän osa-alueissa. Tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät ole oma oppiaineensa koulussa, joten kulttuurikasvatuksen luomat lisämahdollisuudet niiden harjoittamiselle ovat kai-vattu apu koulun arkeen.

Tunne- ja itsesäätelytaitoihin on tiiviissä yhteydessä vireystilamme. Musiikillisista elementeistä riippuen musiikki voi kiihdyttää ja innostaa meitä tai vastaavasti rentouttaa (Hallam 2012, 61–63). Lisätty musiikillinen toiminta esimerkiksi oppitun-tien välissä auttaa oppilaita keskittymään ja luo kaivattua vaihtelua lukujärjestykseen (Kisiel 2005; Juntunen 2019). Oppilaat itse kokivat musiikkihetket rauhoittaviksi, ja sitä kautta keskittyminen oli helpompaa musiikki-intervention jälkeen (Juntunen 2019). Erityisesti musiikin kuuntelu koettiin ilmapiiriä rauhoittavaksi toiminnaksi. Tutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että musiikin vaikutukset yksilön vireystilaan ja mielialaan ovat riippumattomia musiikin miellyttävyydestä yksilölle (Hallam 2012, 63). Musiikkihetket myös tauottivat normaalia koulurytmiä ja tekivät koulun arjesta hauskaa, mikä lisää työmotivaatiota (Juntunen 2019). Vireystilan säätely on erityisen tärkeää luokahuoneissa, joiden toiminta on paljolti riippuvaista työrauhasta ja luokan ilmapiiristä. Kulttuurikasvatussuunnitelman tuomat vaihtelut normaalin koulu-päivän arkeen ja sisältöihin muokkaavat luokan vireystilaa ja ilmapiiriä. Oppilaiden vireystilaa säätelemällä voidaan muokata luokan ilmapiiriä oppimista edistäväksi.

Vireystila on yksi musiikin epäsuorista vaikutuksista oppimiseen. Vaikka Mo-zartin kuunteleminen ei tee meistä älykkäämpiä (ks. McKelvie & Low 2010), on mu-siikilla havaittu yhteys oppimiseen muita reittejä. Jo pelkällä musiikin kuulemisella on todettu olevan vaikutusta aivojen kehitykseen ja sitä kautta oppimiseen. Musiikin kuuleminen toistuvasti voi parantaa muistia ja oppimiskykyä lisäämällä esimerkiksi hermosolujen syntymistä aivoissa (Rickard ym. 2005) sekä kehittämällä avaruudellis-temporaalista päättelyä kykyä muunnella mielikuvia ilman ulkoista mallia (Hetland 2000), toiminnanohjauksen taitoja (Holochwost ym. 2017; Jaschke ym. 2018) ja tark-kaavaisuutta (Koelsch ym. 2003). Musiikin kursseja käyvät opiskelijat saavat parem-pia arvosanoja myös muissa oppiaineissa (esim. Cabanat ym. 2013; Perlovsky ym. 2013; Holochwost ym. 2017). Rauhoittava ja miellyttävä musiikki voi parantaa suoriu-tumista matemaattisissa tehtävissä, sanojen muistamisessa sekä prososiaalisuutta vaativissa tehtävissä, kun vastaavasti epämiellyttävä ja kiihdyttävä musiikki vaikut-taa negatiivisesti muisti- ja prososiaalisuustehtävien suorittamiseen (Hallam, Price &

Katsarou 2002). Taiteiden avulla oppiminen vaatii erilaisten näkökulmien hahmottamista ja ongelmanratkaisukykyä (Lampert 2006; Luke, Stein, Foutz & Adams 2007; Siivonen ym. 2011; Bowen, Greene & Kisida 2014). Taide ei välttämättä sisällä vain yhtä oikeaa vastausta, joten sen tarkastelu vaatii kriittistä pohdintaa. Myös omia kokemuksia voidaan tarkastella riittävän etäisyyden turvin, ja tätä kautta myös omia kokemuksia voi peilata kriittisesti symboliikan kautta. Tutkimusten mukaan taideosallistumisen vaikutukset kriittisen ajattelun kehittymiseen on todettu erityisesti nuorilla ja nuorilla aikuisilla. (Lampert 2006; Luke ym. 2007; Siivonen ym. 2011; Bowen ym. 2014.) Perusopetuksen ja perusopetusta antavan koulun tehtävä on tukea oppilaiden oppimista (ks. POPS 2014, 17–19), ja kulttuurikasvatussuunnitelmat tukevat tämän tavoitteen saavuttamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman (ks. POPS 2014, 17) mukaisesti kulttuurikasvatussuunnitelmat tarjoavat laaja-alaisesti mahdollisuuksia oppimisen edistämiseen ja tukevat oppimista kielellisesti, kehollisesti ja moniaistillisesti.

Opetustehtävästä huolimatta oppiminen itsessään ei välttämättä ole se tärkein perusopetuksen osuus. Onnistumisen ilo ja positiiviset kokemukset ovat sekä opettajien että oppilaiden mielestä tärkeimpiä osa-alueita opetuksessa (Kisiel 2005; Juntunen 2011, 56). Opetussuunnitelman mukaisten aiheisältöjen oppimisen sijasta opettajat pitävätkin taidekokemuksia onnistuneita silloin, kun ne herättävät oppilaissa innostusta tai muita positiivisia reaktioita (Kisiel 2005; Anderson, Kisiel & Storksdieck 2010; Thomson, Coles, Hallewell, & Keane n.d.). Musiikkiluokan oppilaat kokivat koulun tarjoavan mahdollisuuksia ja saavutuksia muita enemmän (Eerola & Eerola 2014). Myös koulutyytyväisyys on peruskoulun musiikkiluokan oppilailla tai taideohjelman osallistuvilla kouluilla muita parempi (Eerola & Eerola 2014; Thomson ym. n.d.) Taiteiden vaikutus kouluviihtyvyyteen näkyy esimerkiksi vähentyneinä poissaoloina ja motivaation sekä innokkuuden kasvuna (Thomson ym. n.d.). Kulttuurikasvatussuunnitelmien tarjoamat uudet kokemukset, erilaiset oppimisympäristöt ja luovat toimintatavat poikkeavat perusopetuksen arjesta ja sisällöistä ja tätä kautta mahdollistavat onnistumisen tilanteita, joita perusopetus ei muuten mahdollistaisi.

4.2 Hyödyt opettajille ja kouluille

Kulttuurikasvatuksen sisällöt eivät rajoitu vain taide- ja taitoaineisiin, vaan ovat osa kaikkea opetusta (Kulttuurikasvatussuunnitelma; Sainio 2009, 109). Oulun kulttuurikasvatussuunnitelmaa suunniteltaessa (Sainio 2009, 112) sekä luokanopettajat että aineenopettajat osallistuivat työskentelyyn peilaamalla kulttuuriopetusta ja sen sisältöjä omaan opetettavaan aineeseensa. Opettajat pohtivat, miten kulttuuriopetuksen sisällöt heijastuvat omaan oppiaineeseen ja vastaavasti miten oman oppiaineen sisällöt

näkyvät kulttuuriopetuksessa. Lisäksi samankaltaisuuksia tarkasteltiin eri oppiaineiden välillä, jotta sisällöistä ja opetuksesta saataisiin mahdollisimman eheää. (Sainio 2009, 112.) Eri oppiaineiden välisten keskustelujen kautta kulttuuriopetus suunnitelma on mahdollista rakentaa aihealueiden ympärille sitoen eri oppiaineita yhteen, toisin sanoen uuden opetus suunnitelman mukaisen ilmiölähtöisen oppimisen tavoin.

Koulupäivään sidottu taidetoiminta ja kulttuuriretket tukevat työtapojen monipuolistumista. Taidepedagogin pitämään taidetoimintaan osallistuminen kehittää myös opettajan tai varhaiskasvattajan kulttuurikasvatustaitoja ja pedagogista osaamista (Côté, 2009; Sainio 2009; Lamont, Jeffes & Lord 2010; Pitts 2016; Ansio, Seppälä & Houni 2017; Thomson ym. n.d.). Esimerkiksi taidetyöpajoista opettaja voi saada ideoita ja materiaaleja sekä inspiraatiota ja itsevarmuutta, miten hyödyntää taiteita omassa opetuksessa (Côté, 2009; Lamont ym. 2010; Pitts 2016; Ansio ym. 2017). Opettaja voi hyödyntää oppimaansa sellaisenaan, tai soveltaa näkemiään menetelmiä toisiin aihepiireihin (Ansio ym. 2017; Thomson ym. n.d.). Ansion ynnä muiden (2017) tutkimuksen perusteella nämä vaikutukset ovat kuitenkin riippuvaisia opettajan omista asenteista musiikkia kohtaan sekä aiemmista kokemuksista taidemenetelmien käytöstä. Toisaalta työpajoihin osallistuminen voi vakuuttaa opettajan taidekasvatuksen merkityksestä ja vahvistaa opettajan itsevarmuutta kokeilla uusia menetelmiä (Côté, 2009; Lamont ym. 2010; Pitts 2016; Ansio ym. 2017). Thomsonin ynnä muiden (n.d.) katsauksessa jotkut opettajat saattoivat kehittää itselleen uusia pedagogisia ratkaisuja kokemiensa taidetyöpajojen johdosta, mutta nämä olivat harvinaisempia lopputuloksia. Didaktisten asioiden lisäksi opettajat saattoivat oppia taiteilijoilta tapoja motivoida ja kohdata oppilaita (Ansio ym. 2017). Jos opettaja ottaa taidetyöpajassa passiivisemmän roolin (Ansio ym. 2017), on hänellä enemmän aikaa observoida oppilaiden toimintaa. Opettajille ulkopuolisen asiantuntijan toteuttama kulttuurikasvatus tarjoaa siten mahdollisuuksia oman osaamisen kehittämiseen.

Työtapojen lisäksi kulttuurikasvatussuunnitelmat monipuolistavat oppimisympäristöjä. Koulun ulkopuolelle sijoittuvat retket esimerkiksi kulttuurikohteisiin tarjoavat oppimisympäristöjä, joita ei voi mallintaa luokkahuoneessa. Vuoden 2014 perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) yhtenä kantavana teemana on monimuotoiset oppimisympäristöt. Kulttuurikasvatussuunnitelman kautta erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen on helppoa (Sainio 2009, 111). Koska kulttuurikasvatus ei ole tiettyyn oppiaineeseen, opettajaan tai oppikirjaan sidottua, voidaan sitä toteuttaa missä tahansa. Kulttuurikasvatus tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia opetuksen paikalle, ajankohdalle, toteutustavalle ja toteuttajalle. (Sainio 2009, 111.) Uusilla oppimisympäristöillä voidaan hyödyntää paikallisia voimavaroja kulttuurikasvatussuunnitelmien kulttuuriperintökasvatuksen mukaisesti sekä tuoda monipuolisesti esille erilaisia sosiaalisia ja fyysisiä näkökulmia.

Opettajat kokevatkin koulun ulkopuoliset taidevierailut tärkeiksi oppimiskokemuksiksi (Kisiel 2005; Anderson, Kisiel & Storksdieck 2010), mutta samalla toteavat liiallisen kiireen vaikeuttavan taidekokemusten järjestämistä (Anderson, Kisiel & Storksdieck 2010; Ansio ym. 2017). Andersonin, Kisielin ja Storksdieckin (2010) tutkimuksen perusteella opettajilla onkin eriäviä näkemyksiä siitä, kenen vastuulla koulu-aikana tapahtuvien museoretkien sisällön suunnittelu on. Osa opettajista koki, että vastuu sisällöistä pitäisi olla tapahtumapaikan työntekijöillä, kun toiset kokivat vastuun olevan opettajalla tai jakautuvan molempien osapuolten välille (Anderson, Kisiel & Storksdieck 2010). Pelkän opetussuunnitelman lomasta voi olla vaikeaa löytää riittävästi aikaa taide- ja kulttuurikokemuksille, kun käsiteltävien sisältöjen runsaus, arvioinnit ja muu ylimääräinen toiminta vaativat opettajilta liikaa (Anderson, Kisiel & Storksdieck 2010; Ansio ym. 2017). Opetus- ja kulttuuritoimen välisellä yhteistyöllä voidaan varmistaa sisältöjen sopivuus molemmille osapuolille. Yhteistyön kautta opettajat pääsevät paremmin itse vaikuttamaan omaan roolinsa vierailujen järjestämisessä ja kohteiden valintaan (Kisiel 2005). Kulttuurikasvatussuunnitelmien avulla voidaan helpottaa aikataulullisia ongelmia, kun aikataulut, sisällöt ja ohjeet ovat valmiiksi sisällytetty kouluvuoteen (Ansio ym. 2017). Vastuu toteutuksesta ei tällöin jää opettajalle, mutta kulttuuriopetuksen sisällöt tulevat silti tavoitteellisesti ja pedagogisesti toteutetuiksi ja opettajalle jää mahdollisuus aikatauluttaa opetustaan parhaaksi näkemällään tavalla.

Kulttuurikasvatussuunnitelmien tarkoituksena on auttaa myös opettajia toteuttamaan kulttuurikasvatusta osana opetusta. Opettajan vaikutusmahdollisuudet aikatauluttamiseen helpottavat asioiden liittämistä yleisen opetussuunnitelman sisältöihin (Kisiel 2005). Koulun ulkopuolisten taidevierailujen yhteydet opetussuunnitelmaan olivat opettajien keskeisin motivaattori taidevierailujen järjestämiselle (Kisiel 2005). Taidevierailujen kautta voidaan vahvistaa, laajentaa tai täsmentää opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen oppimista (Kisiel 2005). Taidekokemuksen sopivuus opetussuunnitelmaan onkin yksi tärkeimpiä onnistuneen oppimiskokemuksen edellytyksiä ja keino legitimoida taidekokemukset osaksi opetusta (Kisiel 2005; Anderson, Kisiel & Storksdieck 2010). Kisiel (2005) on määritellyt seitsemän tapaa, joilla taidekokemusten yhteys opetussuunnitelmaan voidaan tuoda esille:

1. Opetussuunnitelmaan kuuluvat kokemukset: Oppilaat hankkivat käytännön kokemusta opetussuunnitelman teemoista.
2. Opetussuunnitelmaan liittyvä oppiminen: Oppilaat hankkivat opetussuunnitelmaan liittyviä tietoja.
3. Yhteys kielitaitoon: Oppilaat hyödyntävät kielitaitoaan todellisen elämän kontekstissa.

4. Asioiden väliset yhteydet: Oppilaita ohjataan näkemään, miten museon eri aspektit liittyvät opetussuunnitelman eri osiin
5. Opetussuunnitelman osien integroiminen: Museokokemus on olennainen osa samalla hetkellä luokassa opiskeltavaa aihetta ja liittyy suoraan ajankohtaiseen projektiin.
6. Opetussuunnitelman aiheen esittely/kertaus: Oppilaat tutustutetaan opetussuunnitelman sisältöön, jota ei olla vielä koulussa käsitelty tai muistutetaan aiheesta, jota on aiemmin käsitelty.
7. Implisiittiset/opportunistiset yhteydet: Oppilaat yhdistävät museokokemuksen luonnostaan luokkahuoneen tapahtumiin.

Siinä, missä koulupäivän aikainen taidetoiminta virkistää oppilaita ja parantaa heidän mielialaansa (ks. Kisiel 2005; Juntunen 2019), sama vaikutus on löydettävissä myös opettajien kohdalla. Arjen rutiineja ja perinteisiä sisältöjä rikkova toiminta koettiin virkistäväksi, motivoivaksi ja innostavaksi, ja tätä kautta työpajat edistävät opettajien työhyvinvointia (Ansio ym. 2017). Uudenlainen oppimisympäristö ja siihen liittyvät menetelmät voivat tuoda myös oppilaista esille uusia piirteitä, joista opettajat voivat olla yllättyneitä ja ylpeitä (Côté 2009; Ansio ym. 2017). Oppilaiden viihtyminen ja positiiviset tunteet ryhmässä palkitsevat myös opettajaa (Côté 2009; Ansio ym. 2017). Uudenlainen rooli ryhmässä mahdollistaa myös opettajalle uusia yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemuksia. Taidetyöpajojen yhdistäessä useita eri luokkia yhteenkuuluvuuden kokemukset saattoivat koskea luokan sisäistä tai jopa koko koulun kattavaa ryhmähenkeä. (Ansio ym. 2017.) Kulttuurikasvatuksen suunnittelu ja toteuttaminen yhdessä taidealan ammattilaisten kanssa luo opettajalle mahdollisuuksia uusien kontaktien luomiseen sekä ryhmätyöhön ja voi lisätä koulun sisäistä ryhmähenkeä (Côté 2009).

4.3 Hyödyt kulttuuritoimijoille

Kulttuurikasvatusta ei pidä jättää opettajien tai koulun vastuulle, vaan työmäärän helpottamiseksi ja laadun varmistamiseksi kulttuurikasvatussuunnitelmien suunnittelussa ja toteutuksessa tulee hyödyntää paikallisia taide- ja kulttuuritoimijoita. Kulttuurikasvatussuunnitelmissa voidaan hyödyntää sekä laitospuolelta kulttuuritoimintaa, että yksittäisiä taiteen harjoittajia (Seirala 2012). Jos edellä mainittua toimintaa on kunnassa vähän, on yksittäisten taiteilijoiden rooli suurempi suunnitelmien toteutuksessa (Seirala 2012). Uusien yhteyksien luomisen lisäksi jo olemassa olevia kulttuuriyhteyksiä kannattaa hyödyntää kulttuurikasvatussuunnitelmien kehittämisessä (Sainio 2009, 111). Vanhojen kontaktien hyödyntäminen madaltaa

kulttuurikasvatussuunnitelman käyttöönoton kynnystä ja sujuvoittaa eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Vanhoilla kontakteilla on jo kokemusta koululaisille sopivan kulttuurisisällön tuottamisesta, mikä helpottaa työskentelyä ja yhteistyötä entisestään.

Taiteen ammattilaiselle kulttuurihyvinvoinnin tuottajana on keskeistä tunnistaa omien tavoitteiden lisäksi myös toimintaan osallistuvien ja toiminnan tilanneiden tavoitteet, joiden pohjalta taiteellista toimintaa lähdetään tekemään. Koulussa tapahtuvassa kulttuurikasvatuksessa taidepedagogien on pystyttävä huomioimaan sekä taiteen että kasvatuksen näkökulmat. Haasteena on se, että kulttuuritoimen edustajat eivät välttämättä ole tietoisia koulun sisällöistä ja tavoitteista. Kun kulttuurikasvatussuunnitelma laaditaan yhdessä opetus- ja kulttuuritoimen kesken hyödyntäen opetussuunnitelmassa määritellyjä tavoitteita (Sainio 2009, 111; Seirala 2012), taiteilijoiden on helpompaa sovittaa taidesisältöjä koulun ja opetuksen kontekstiin sopiviksi. Yhteistyön kautta koulut voivat välittää kulttuuritoimijoille tietoa koulun kulttuuriopetukseen liittyvistä tavoitteista ja tarpeista. Tätä kautta kulttuuritoimen tuottajien ei tarvitsisi itse tulkita opetussuunnitelmaa, ja sisällöt olisi helpompi kohdentaa suoraan koulujen tarpeisiin.

Kulttuurikasvatussuunnitelmat tarjoavat hedelmällisen ja kehittävän toimintaympäristön taidealan toimijoille. Ansion, Hounin ja Piispan (2018) haastattelututkimuksesta käy ilmi, että taiteilijoita motivoivat työssään muun muassa kohtaaminen ja vuorovaikutus, elämysten ja hyvän mielen tuottaminen, yksilön kuulluksi tuleminen mahdollistaminen, onnistumisen elämysten tarjoaminen ja osallistujien oman potentiaalinsa tukeminen, taiteen ja taideharrastusten saatavuuden ja tasa-arvoisuuden edistäminen sekä uusien yleisöjen tavoittaminen taiteelle. Edellä mainitut taiteilijoiden tavoitteet ja motiivit ovat yhteneväiset kulttuurikasvatussuunnitelmien tavoitteiden kanssa. Kulttuurikasvatussuunnitelmat tarjoavat siten taiteilijoille motivoivan ja mielekkään työympäristön. Myös erilaisissa ympäristöissä työskenteleminen ruokkii taiteilijan omaa taiteellista työtä (Karttunen 2017). Koulu toimii rikkaana ympäristönä ympäristötaiteelle, jonka keskiössä on vuorovaikutus, yhdenvertaisuus ja yksilöllisyys. Yhteisötaiteessa taidetta tehdään muiden kuin ammattitaitelijoiden kanssa erilaisissa toimintaympäristöissä. Yhteisötaiteessa taiteilija voi irrottautua perinteisestä taiteilijan roolista ja viedä taidetta perinteisten taidelaitosten ja korkeakulttuurin ulkopuolelle. (Karttunen 2017.) Tätä kautta taiteilijat ja muut kulttuurialan toimijat voivat kulttuurikasvatussuunnitelmien kautta kehittää omaa ammatillista osaamistaan erilaisten ryhmien ja toimintaympäristöjen mukana.

Lapset ja nuoret voidaan nähdä taide- ja kulttuuripalveluiden potentiaalisina tulevaisuuden käyttäjinä. Kulttuurikasvatussuunnitelmat tarjoavat taidelaitoksille väylän toteuttaa yhtä niiden kasvavassa roolissa (ks. Sorjonen 2015b, 12–13) olevaa perustehtävää, yleisötyötä. Yleisötyön tavoite taiteeseen ja kulttuuriin liittyvien osallistumisen esteiden poistamiseksi (Sorjonen 2015a), toisin sanoen kulttuurin ja taiteen

saavutettavuus, on keskeinen tavoite myös kulttuurikasvatussuunnitelmissa. Kulttuurikasvatussuunnitelmaan sidotun toiminnan kautta taidelaitosten piiriin voivat löytää sellaiset lapset ja nuoret, joiden kiinnostus taiteeseen on ollut piilevää tai epävarmaa. Sorjosen ja Sivosen (2015) tutkimuksessa yleisötyö määriteltiin toimenpiteiksi, joiden tavoitteena on perehdyttää eri kohderyhmiä taide- ja kulttuurilaitoksiin yksilön osallistumisvalmiuksia kehittämällä. Koulupäivään sidotussa kokemuksessa ja siten pedagogisesti tavoitteellisessa toiminnassa lapsille ja nuorille opetetaan kulttuuripalvelujen käyttöä ja heitä kasvatetaan tulevaisuuden kulttuuriyleisöksi. Sorjosen ja Sivosen (2015) tutkimuksessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys nuorille kohdistetun orkestereiden yleisötyön sekä saman ja seuraavan vuoden ajan kasvaneen käyntimäärän välillä. Koulut ovat siten keskeinen taidelaitoksen ulkopuolinen yhteistyökumppani yleisötyön toteuttamisessa (Sorjonen 2015a, 18), ja monet yleisötyön muodot, kuten työpajat ja taidelaitokseen tutustumiset, sopivat koulujen arkeen ja kulttuurikasvatussuunnitelmien sisältöihin vaivattomasti.

4.4 Hyödyt kunnille

Kulttuuritoiminnat ovat olennainen osa kuntia ja alueita. Niiden rooli kuntien kilpailukyvyyn edistäjänä voidaan jaotella kahteen näkökulmaan: taloudelliseen aktiviteettiin ja kunnan tai alueen vetovoimaan (Ruokolainen 2017). Taiteen ja kulttuurin hyötyjen ja merkityksen perusteluja on haettu kunnissa esimerkiksi kuntaimagon, alueen vetovoiman, asukkaiden hyvinvoinnin ja työllistymisen kautta (Kainulainen 2005; Kangas & Ruokolainen 2012, 70–73). Siten taiteiden vaikuttavuutta ei haeta vain kulttuurin, vaan koko kuntaorganisaation tasolla. Taiteen vaikuttavuustutkimus on kuitenkin Suomessa vielä varsin vähäistä ja hajanaista (Jansson 2014). Vaikuttavuustutkimuksen haasteena on usein sopivien mittareiden puute, sillä esimerkiksi luovan talouden vaikutusten laskemiseen ei ole suoraviivaista keinoa. Taloudelliset vaikutukset voivat olla suoria tai epäsuoria ja kansantaloudellisia, organisatorisia tai yksilöllisiä. Tuottavuutta ja kilpailukykyä tarkastellessa taas vaikutukset näyttäytyvät vasta pidemmällä aikavälillä, ja sisältävät useita ilmiöön vaikuttavia tekijöitä. (Jansson 2014.) Talous- ja kannattavuusajattelun lisääntyessä kulttuurikentällä (Kangas 1999; Vila 2000; Caust 2003; Kainulainen 2005; Nicholls 2009; Vestheim 2012) on vaikuttavuustutkimuksia kuitenkin huomioitava ja hyödynnettävä.

Kansainvälisten tutkimusten perusteella kulttuuritoiminnalla on merkittäviä vaikutuksia talouteen niin suorasti kuin epäsuorasti. Suoria vaikutuksia voidaan tarkastella esimerkiksi bruttokansantuotteen kautta. Kulttuuri- ja luovien alojen yhteenlaskettu tuotto kattoi vuoden 2015 selvityksessä jopa 3 prosenttia koko maailman bruttokansantuotteesta (Lhermitte, Perrin & Blanc 2015). Ne myös työllistävät

maailmanlaajuisesti noin prosentin maailman työväestöstä. Nämä kansantalouden tason suorat vaikutukset osoittavat, että luovien alojen työntekijät jopa kolminkertais-tavat osuutensa bruttokansantuotteesta. (Lhiermitte ym. 2015.) Yhdysvaltalaisen pitkittäistutkimuksen (Pedroni & Sheppard 2013) mukaan kulttuurin ja taiteen sekä kulttuuri-investointien positiiviset vaikutukset paikalliseen talouteen bruttokansantuotteella mitattuna ovat pitkäaikaisia. Vaikutusten ovat pitkäkestoisia myös alueiden kehittymisen näkökulmasta, ja esimerkiksi eurooppalaisen kulttuuripääkaupunkinimikkeen vaikutus alueellisen bruttokansantuotteen korotukseen (4,5 %) on osoitettu säilyvän vielä viiden vuoden kuluttuakin (Gomes & Librero-Cano 2018). Suomen kontekstissa Jyväskylän taide- ja kulttuurilaitoksiin liittyvillä vierailuilla todettiin olevan vähintään noin 14,9 miljoonan euron ja 149 henkilötyövuoden vaikutus aluelouteen vuosittain (Ruokolainen, Sokka, Kurlin & Tohmo 2019, 45–57). Vuonna 2016 Renko ja Ruusuvirran (2018, 71) selvityksessä mukana olleiden Suomen 24 suurimman kaupungin yhteenlasketut kulttuuritoiminnan tuotot olivat 65,2 miljoonaa euroa. Vaikka kulttuurikasvatussuunnitelmat eivät tuota suoraan positiivista tulosta kuntien ja yhteiskunnan budjetteihin, ovat ne osa laajempaa kulttuuri- ja luovien alojen vaikuttavuuden hyötyketjuja. Ne ilmentävät kuntien tahtotilaa suunnata resursseja kulttuuriin, luovat työpaikkoja ja kasvattavat tulevia kulttuurin kuluttajia.

Laajojen ja suorien, bruttokansantuotteiden tason taloudellisten vaikutusten lisäksi kulttuurin vaikutuksia voidaan tuoda lähemmäksi kuntia aluelouden näkökulman kautta. Alueloudelliset vaikutukset vaihtelevat laajasti ”vaikkapa laitoksen lippuluukulta päättyen esimerkiksi alueen asuntomarkkinoiden kasvuun” (Ruokolainen ym. 2019, 27). Lipputulot ovat esimerkki kulttuurin alueloudellisista primäärisistä (suorista) vaikutuksista (Ruokolainen ym. 2019, 27). Taide- ja kulttuurilaitokset ja erityisesti niiden myyntitulot ja maksut muodostivatkin Renkon ja Ruusuvirran (2018, 72) selvityksessä suurimman tuloerän (45,2 %) kaupunkien yhteenlasketuista kulttuurin tuotoista. Sen lisäksi vaikutukset voidaan jakaa epäsuoriin eli sekundäärisiin ja vielä laajemmin tertiäärisiin merkityksiin. (Ruokolainen ym. 2019, 27). Nykyisen tiedon perusteella kulttuurin taloudelliset vaikutukset ovatkin suurimmalta osin epäsuoria (Lhiermitte ym. 2015). Esimerkiksi Jyväskylässä taidelaitoskäyntien yhteydessä laskettiin käytettävän 8,4 miljoonaa euroa rahaa vuotuisesti (Ruokolainen ym. 2019, 49). Myös kulttuuritapahtumat lisäävät erityisesti vähittäiskauppojen kulutusta, mikä taas lisää ostovoimaa (Kainulainen 2005). Kulttuurikasvatussuunnitelmat tarjoavat oppilaille perusopetuksen periaatteiden mukaisesti kulttuuritoimintaa ilmaiseksi eivätkä sitä kautta lisää kulttuurin tuottoa, mutta ne voidaan nähdä sekundääri- ja tertiäärivaikutusten edistäjinä.

Kulttuurilla ja taiteilla on yhteys luoviin toimintaympäristöihin. Britanniassa analysoitiin (The Warwick Commission 2015) kulttuurin arvoa luovan talouden näkökulmasta. Analyysin perusteella kulttuuri ja luovuus muodostavat keskenään

ekosysteemin. Toinen toiseensa vaikuttaen kulttuurisella ja luovalla kyvykkyydellä voidaan edistää esimerkiksi hyvinvointia, taloutta ja kansallista identiteettiä. (The Warwick Commission 2015.) Floridan (2002) mukaan luovuudesta on muodostunut talouselämän ja yhteiskunnallisen menestyksen alkuvoima ja edellytys. Luovuutta ei nähdä vain yksilöllisenä neroutena, vaan laajemmin alueellisena ja yhteiskunnallisena kehitysprosessina. Se toimii yhtenä menestyksen ja kilpailukyvyn indikaattorina. Luovuuden ja kulttuuriteollisuuden yhteys aluetalouteen muodostuu monen eri tekijän summasta. Kunnan kulttuuritoiminnan rikkaus houkuttelee alueelle luovien alojen osaajia, joille on ominaista ideointi ja luomisen tapa. Luovan teollisuuden toimijoilla on tutkimusten mukaan tapana luoda alueille uusia luovien toimialojen tihentymiä. Nämä verkostot toimivat uusien ideoiden ja luovan ajattelun tuottamisen alustana tuottamalla luovuuteen kannustavia toimintaympäristöjä. Eri toimialojen välinen vuorovaikutus mahdollistaa vertaisoppimisen ja kollektiivisen asiantuntijuuden kehittämisen sekä uusien innovaatioiden leviämisen. (Florida 2002; Turok 2003.) Näitä synergiaetuja ei kuitenkaan tunnusteta ja hyödynnetä vielä riittävästi (The Warwick Commission 2015). Kulttuuristen ja taloudellisten panoksien tehokkaampi hyödyntäminen yhteiskunnan edun parantamiseksi vaatii yksilöiden luovan potentiaalien vahvistamista. (The Warwick Commission 2015). Kulttuurikasvatussuunnitelmat luovat tarvetta näille luoville osaajille, mutta eri toimialojen yhteisenä työkaluna ne lisäksi mahdollistavat erilaisten toimintatapojen viemisen uusille toimialoille. Erityisesti opetus- ja kulttuuritoimen välillä ne tarjoavat opettajille ja kulttuuritoimijoille mahdollisuuden jakaa omaa osaamistaan muille sekä toisaalta kehittää omaa osaamistaan.

Kulttuuri voi toimia keinona erottautua muista kunnista. Esimerkkinä aluetalouden tertiärisestä vaikutusmuodosta eli kerrannaisvaikutuksesta on kulttuurin merkitys alueen imagolle ja vetovoimalle (Kainulainen 2005; Ruokolainen ym. 2019, 27). Kulttuurilla houkuttelee sekä vierailevia matkailijoita että pysyvää työvoimaa (Ruokolainen 2017). Kuntien kulttuuritoimen työntekijät kokevatkin kulttuurin olevan erittäin tärkeä rooli imagon ja vetovoimaisuuden kehittäjänä (Kangas & Ruokolainen 2012, 75). Kulttuuri toimii elinkeinoelämän vahvistajana ja houkuttelee yrityksiä kuntiin (Kainulainen 2005; Kangas & Ruokolainen 2012, 75). Kulttuuri houkuttelee alueelle myös korkean osaamistason työvoimaa, mikä edistää aluetason taloudellisia vaikutuksia (Buettner & Janeba 2016; Backman & Nilsson 2018; Falck, Fritsch, Heblich & Otto 2018). Myös kunnan asukkaat ja ulkopaikkakuntalaiset kokevat taide- ja kulttuurilaitosten tekevän kaupungista viihtyisän, houkuttelevan, tunnetun, elävän ja monimuotoisen (Ruokolainen ym. 2019, 58). Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cuporen tutkimushankkeessa selvitettiin Jyväskylän kaupungin taide- ja kulttuurilaitoksien aluetaloudellisia, kaupunkikehityksellisiä ja kaupunkilaisten hyvinvointivaikutuksia (Ruokolainen ym. 2019). Taide- ja kulttuurilaitoksilla oli merkittävä rooli kaupunkikeskustan vetovoiman ylläpitämiseksi houkuttelemalla keskustan ulkopuolella asuvia

jyväskyläläisiä keskustaan ja samalla käyttämään rahaa siellä. Siten taidelaitosten rooli nähdään yhtäältä matkailun edistäjänä, markkinointitoimenpiteenä ja yritystoiminnan kasvattajana, mutta toisaalta myös kaupunkilaisten elinympäristön ja kaupunkitilan muovaajina. (Ruokolainen ym. 2019, 45–57, 61.) Kulttuurikasvatussuunnitelmat viestivätkin erityisesti lapsiin ja nuoriin sekä näiden hyvinvointiin panostamisesta, ja tätä kautta voivat toimia kuntaimagon kiillottajana ja markkinointikeinona.

5 TUTKIMUSASETELMA

Vuonna 2021 Suomessa on yhteensä 309 kuntaa (Kuntaliitto). Kuntakenttä on hajanainen, ja kuntien päätöksenteossa painottuvat paikalliskulttuurin piirteet, vahvuudet ja tarpeet. Palveluille tämä tarkoittaa yhtäältä sitä, että kaikille sopivaa yhden muotin ratkaisumallia on vaikea kehittää. Toisaalta haasteetkaan eivät ole samat kaikilla kunnilla. Tästä syystä on tärkeää tuottaa monipuolisesti tietoa, joka kuvaa kuntien kulttuurikasvatustoiminnan tilannetta, toimintoja, merkitystä ja sudenkuoppia. Vain tätä kautta voidaan kuntien kulttuuritoimintaa kehittää saatavammaksi ja yhdenvertaisemmaksi.

5.1 Tutkimusongelma

Tutkimuksen tehtävänä on tuottaa tietoa kulttuurikasvatussuunnitelmien kehittämistarpeista kuntien kokemusten mukaisesti. Tutkimuksen kohteena ovat kunnat, joissa ei ole vielä laadittu kulttuurikasvatussuunnitelmaa. Tutkimalla kuntia, joilla ei ole vielä kulttuurikasvatussuunnitelmaa, pyritään tuottamaan tietoa kuntien kulttuurikasvatuksen kohtaamista perustavanlaatuisista ongelmista ja haasteista. Tällainen tieto auttaa kehittämään sopivia kulttuuripoliittisia ratkaisuja ja apukeinoja, joiden avulla jokaiseen suomalaiseen kuntaan voitaisiin laatia kulttuurikasvatussuunnitelma ja tätä kautta parantaa kulttuurikasvatuksen valtakunnallista yhdenvertaisuutta ja saatavuutta. Aihetta lähdetään tarkastelemaan opetus- ja kulttuurialan henkilöstön kokemuksista (ks. 5.4 Tutkimusaineisto), sillä näiden toimialojen oletetaan olevan kuntien kulttuurikasvatuksen keskeisimpiä toimijoita ja siten tuntevan kunnan kulttuurikasvatuksen ongelmakohdat ja kehittämistarpeet parhaiten. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kulttuurikasvatuksen taustalla vaikuttavia arvoja, kulttuurikasvatussuunnitelmalle annettuja merkityksiä sekä kulttuurikasvatussuunnitelman laatimiseen kaivattua apukeinoja. Tutkimuskysymyksinä ovat seuraavat:

- 1) Millaisia arvoja kulttuurikasvatukseen liitetään kunnissa?
- 2) Miten kuntien työntekijät perustelevat kulttuurikasvatussuunnitelman merkitystä?
- 3) Millaista apua kunnat kokevat tarvitsevansa kulttuurikasvatussuunnitelman laatimiseen?

5.2 Metodologinen lähestymistapa

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellisuutta ja tutkittavaa kohdetta kokonaisuutena, joka nähdään moninaisena ja tulkinnoista riippuvaisena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 161; Williamon, Ginsborg, Perkins & Waddell 2021). Kvalitatiivisen tutkimuksen erityispiirteisiin kuuluvat sen pyrkimys tavoittaa tutkittavien kokemuksia, tunteita, ajatuksia ja asenteita sekä lähestyä tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmista käsin. Tutkimuksessa huomioidaan konteksti, jossa tutkittava elää ja miten tämä voi vaikuttaa tutkittavan kokemuksiin aiheesta. Tieto etenee useimmiten yksittäisestä yleiseen (*bottom-up approach*), eikä yleistettävyyys ole tutkimuksen ensisijainen tavoite. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen aineisto on siten verrattain yksityiskohtainen, ja on useimmiten sanojen tai kuvien muodossa. (Williamon ym. 2021.) Eskolan ja Suorannan (1998, 15) tunnusmerkit laadulliselle tutkimukselle määrittävät käytetyn aineistonkeruumenetelmän ja aineiston analyysitavan, tutkimuksen otannan, tutkijan aseman, hypoteesin puuttumisen, tutkimuksen tyyllilajin, tulosten esitystavan sekä narratiivisuuden kautta. Tämän tutkimuksen metodologia sopii Eskolan ja Suorannan (1998) kriteeristöön laadullisesta tutkimuksesta, sillä kyselyssä käytettiin avoimia vastauksia, analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi, tutkimus ei sisällä hypoteesia ja keskiössä on tutkittavien omat merkitystenannot.

Tutkimuksessa käytetään fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa pohjaa käsitykseen ihmisestä, joka rakentuu suhteessa ympäröivään maailmaan ja joka itse vaikuttaa sen rakentamiseen (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään löytämään objektiivisten selitysten sijaan tutkittavan teeman ilmenemistapoja ja tulkintoja tutkittavan maailmassa. Yksilöt kokevat ja tulkitsevat asioita omista lähtökohdistaan, arvoistaan, aiemmista kokemuksistaan ja rooleistaan käsin. Tätä kutsutaan kehykseksi, ja se toimii rajanvetona yksilön kokemuksille ja tulkinnoille. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa pohjautuu yksilön kokemusmaailman intentionaalisuuteen eli kokemusten merkityksellisyyteen. Todellisuus ei ole yksilölle neutraali, vaan havainnoille annetaan merkityksiä omien arvojen ja uskomusten

värittämänä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus rakentuu kaksitasoisesti näille tulkinnoille ja merkityksille: ensimmäisellä tasolla tutkittava ilmaisee omia kokemuksiaan ja niihin liittyviä merkityksiä, ja toisella tasolla tutkija pyrkii tematisoimaan tutkittavan kokemukset tieteelliselle kielelle. (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Lähestymistapa näkyy tässä tutkimuksessa siten, että tutkimuksen kohteena ovat kuntien työntekijöiden omat näkemykset ja kokemukset siitä, millainen merkitys kulttuurikasvatussuunnitelmalla on ja millaista apua sen laatimiseen tarvittaisiin. Tutkittavat vastasivat kyselyyn henkilökohtaisesti, mikä mahdollistaa tutkittavan vastaamisen omien arvojen ja kiinnostuksen mukaisesti. Tutkimuksessa annetaan painoarvoa tutkittavan kehiksestä erityisesti tämän työtehtävälle ja toimialalle, ja näitä ominaisuuksia hyödynnetään myös analyysissa.

5.3 Tutkimusmenetelmä

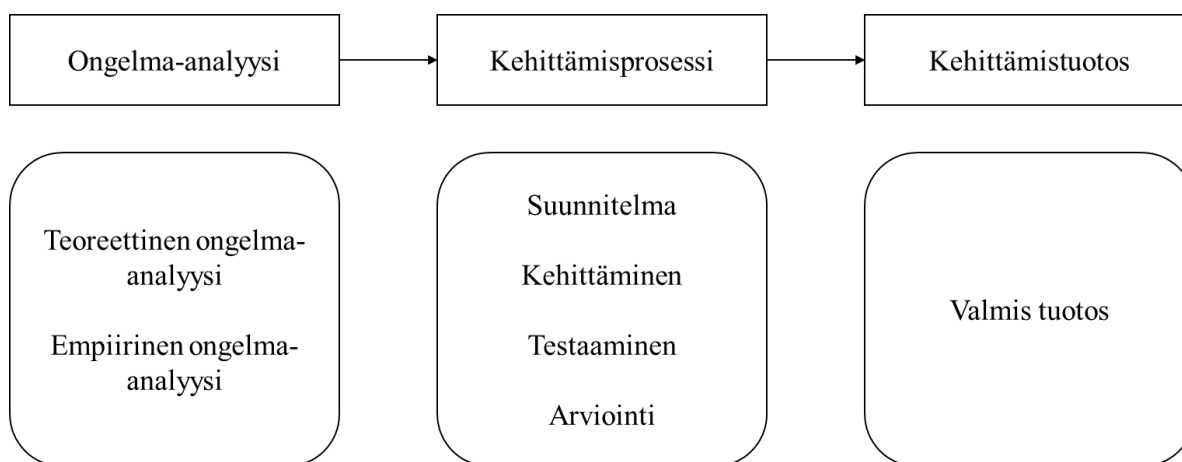
Tutkimusmenetelmänä on kehittämistutkimus. Kehittämistutkimus (engl. *design-based research*) on verrattain uusi tutkimussuuntaus, jolle ei pitkään löytynyt yksiselitteistä määritelmää tai edes vakiintunutta käsitettä (Pernaa 2013). Tutkimusmenetelmästä on käytetty englanninkielisessä kirjallisuudessa nimityksiä *design experiment* (ks. Brown & Collins 1992; McClain & Cobb 2001), *formative research* (ks. Wonder ym. 1988), *development reserach* ja *developmental research* (ks. Richey 1997; Van den Akker 1999) sekä *design research* (ks. Cobb & McClain 2001; Edelson 2001). Nykyään vakiintuneena käsitteenä käytetään *design-based researchia* (Pernaa 2013). Kehittämistutkimus on lähtenyt kehittymään 1990-luvun vaihteessa alun perin tietojärjestelmätieteiden ja tuotantotalouden aloilla, joista se vähitellen on lähtenyt leviämään esimerkiksi kasvatustieteelliseen tutkimukseen (Pernaa 2013).

Kehittämistutkimuksen tarkoituksena on selvittää tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyviä konkreettisia ongelmia tutkimuspohjaisesti (Edelson 2002). Kehittämistutkimuksessa tutkimuskohdetta tai sen ympäristöä pyritään kehittämään muodostamalla aiheesta kokonaisvaltainen teoria, joka auttaa yleistämään pienessä mittakaavassa kehitettyjä asioista kohti suurempaa (Anderson & Shattuck 2012). Tutkimuksen tuloksista syntyvät teoriat pyrkivät tuottamaan pragmaattisia ratkaisuja kehittämisen kohteena olevaan ongelmaan. (Barab & Squire 2004). Tässä tutkimuksessa pyritään tutkimustehtävän mukaisesti löytämään ratkaisuja siihen, miten kulttuurikasvatussuunnitelmatyötä voitaisiin kehittää paremmin kuntien tarpeita vastaavaksi. Vaikka tutkimuksen kohteena ovat vain ne kunnat, joissa ei ole vielä käytössä kulttuurikasvatussuunnitelmaa, tarjoaa tutkimus tietoa laajemminkin kulttuurikasvatussuunnitelmista, opetus- ja kulttuuritoimen yhteistyöstä sekä kulttuurikasvatuksen tilanteesta kunnissa ja kouluissa. Siten yksittäinen ilmiö,

kulttuurikasvatussuunnitelmien puuttumisen syyt, voidaan jalostaa kokonaisvaltaisemmaksi tiedoksi kulttuurikasvatuksen tilanteesta kunnissa.

Kehittämistutkimus eroaa monista muista menetelmistä siten, että tutkimushypoteesien ja -tehtävien määritelmät eivät ole yhtä tarkkoja ja siten yhtä vahvasti tutkimuksen etenemistä määrittäviä kuin muissa menetelmissä (Pernaa 2013). Tutkimustehtävää voidaan tarkentaa, muuttaa ja jalostaa useita kertoja sitä mukaa, kun tutkimus etenee ja tutkija reflektoi suunnitelman toimivuutta (Edelson 2002; Pernaa 2013). Koska kulttuurikasvatussuunnitelmista ei ole aiempaa tutkimusta, jonka pohjalta tarkkoja hypoteeseja tai tutkimustehtäviä voitaisiin rakentaa, kehittämistutkimuksen väljempi muoto sopii tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

Edelsonin (2002) mukaan kehittämistutkimus rakentuu kolmen kysymyksen ympärille: miten kehittämisessä edetään, millaisia tarpeita ja mahdollisuuksia kehittämisellä on sekä millaiseen tuotokseen kehittäminen johtaa? Näiden kysymysten perusteella kehittämistutkimus rakentuu kolmen vaiheen kautta: ongelma-analyysi, kehittämisprosessi ja kehittämistuotos. Ongelma-analyysissä pyritään selvittämään, millaisia tarpeita tai ongelmia tutkimuksella nostetaan esille, eli siinä määritellään tutkimuksen tavoitteet. Ongelma-analyysi voidaan johtaa joko teoriasta tai empiriasta. Teoreettinen ongelma-analyysi voidaan toteuttaa esimerkiksi kirjallisuuskatsauksena, ja empiiristä ongelma-analyysia varten voidaan kerätä aineisto esimerkiksi kyselyllä. Kehittämisprosessissa päätetään, miten tutkimuksessa edetään, keitä tarvitaan mukaan prosessiin ja millaisia prosesseja ylipäätään tarvitaan hankkeen tavoitteen saavuttamiseksi. Kehittämisprosessi etenee sykleissä, joissa vuorottelevat suunnittelu, kehittäminen, testaaminen ja arviointi. Sykliä päätteeksi saavutaan kehittämistutkimuksen viimeiseen vaiheeseen, kehittämistuotokseen. Kehittämistuotos on viimeinen vaihe, jossa muodostetaan ratkaisu ongelma-analyysissä esiin nousseisiin haasteisiin kehittämisprosessin tuottamien vastausten avulla. (Edelson 2002; Pernaa 2013.)



Kuva 1. Kehittämistutkimuksen eteneminen Pernaan (2013) mukaan.

Tässä tutkimuksessa ongelma-analyysi muodostettiin teoreettisesti kirjallisuuskatsauksen perusteella. Kirjallisuuskatsauksen viitekehyksenä toimivat tutkimukset koulussa toteutettavan kulttuurikasvatuksen ja kuntien kulttuuripalvelujen tasa-arvoisuuden tilanteista, sillä niiden kautta voitiin nostaa esille kulttuurikasvatussuunnitelmien näkökulmasta keskeisimpien toimijoiden ongelmakohtia. Kehittämisprosessia varten aineisto haluttiin kerätä henkilöiltä, jotka ovat kulttuurikasvatussuunnitelmien laatimisen ja toteuttamisen kannalta keskeisimmissä toimissa, eli opetus- ja kulttuurialan työntekijöiltä. Oletuksena oli, että näissä tehtävissä toimivilla työntekijöillä on parhaat tiedot oman kunnan tilanteesta ja tarpeista (ks. luku Aineisto). Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kysely, sillä sen toivottiin tuottavan laajimman aineiston (ks. luku Aineistonkeruumenetelmä). Kehittämistutkimukselle ominainen testaamis-arviointisykli (ks. Pernaa 2013) jää kuitenkin jatkotutkimuksien varaan, sillä pro gradu -tutkielman puitteissa tälle ei ole riittävästi aikaa. Kehittämistuotoksena muodostetaan ohjeisto, miten kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitystä ja laatimista voitaisiin edistää kunnissa. Kehittämistuotoksen ohjeita voidaan hyödyntää esimerkiksi resurssien kohdentamisen apukeinona ja kulttuuripolitiikan välineenä.

5.4 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu 28:sta kuntien työntekijöiden vastauksista. Mukana on vain kuntia, jossa ei ole käytössä kulttuurikasvatussuunnitelmaa. Jokaisesta kunnasta mukana on työntekijöitä, jotka työskentelevät kulttuuri- tai opetuslalla.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyys, vaan jonkin ilmiön syvälinen ymmärrys ja kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018). Siten laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavilla on mahdollisimman paljon kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimustehtävän saavuttamista varten tutkittavien pitää toimia sellaisissa työtehtävissä, jotka työskentelisivät kulttuurikasvatussuunnitelman parissa. Koska kulttuurikasvatussuunnitelma laaditaan ja toteutetaan opetus- sekä kulttuuri- ja taidealan välisenä yhteistyönä (Seirala 2012), kysely lähetettiin jokaisesta kunnasta yhdelle opetusalan ja yhdelle taide- tai kulttuurialan työntekijälle.

Tiedot kunnista, joissa ei ole käytössä kulttuurikasvatussuunnitelmaa, saatiin Suomen lastenkulttuurikeskusten liitolta. Liitolla on käytössä yhteystietolista, josta löytyy sekä opetus- että kulttuuritoimen työntekijöitä. Listalta löytyy kuitenkin vain yksi työntekijä per kunta, joten toisen tutkittavan yhteystiedot hankittiin kuntien omilta sivuilta. Jos listalla oli kulttuuritoimen työntekijä, haettiin kuntien sivuilta opetustoimen työntekijä ja toisin päin. Kuntien sivuilta tutkittavat valittiin hakemalla ensin toimialaa ja valitsemalla ensimmäinen kyseisen haun alta löytyvät työnimike.

Kyseisen hakutoiminnon puuttuessa käytettiin työnimikettä, jotka kuuluvat aineiston kriteereihin (opetus- tai kulttuuri-/ taideala). Valitut työnimikkeet olivat sellaisia, joita käytettiin myös Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton yhteystietolistasta (kulttuuri-sihtööri, rehtori, kirjastonjohtaja, kulttuurituottaja, opetusjohtaja, musiikinopettaja...).

5.5 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistonkeruu tapahtui sähköpostitse lähetettävällä kyselylomakkeella (Liite 1). Sähköisen kyselyn etuja ovat muun muassa sen taloudellisuus, helppous kääntää tutkijan käyttöön sopivaksi tiedostoksi sekä kyselyn lähettämisen että siihen vastaamisen nopeus (Valli 2018; Valli & Perkkilä 2018). Kysely lähetettiin suoraan tutkittavien työ-sähköpostiin linkillä. Sähköpostiosoitteet on saatu Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton yhteystietolistasta, joka on kerätty kuntien julkisilta nettisivuilta. Päätös käyttää työntekijöiden työ-sähköpostia perustuu niiden saatavuuden lisäksi ajatukseen siitä, että tutkimuksen aiheen liittyessä henkilön työtehtävään myös vastaamismotivaatio on korkeampi työajalla ja työrooli voi auttaa suuntautumaan aiheeseen. Webropol-ohjelman käyttöä perustellaan sillä, että tutkimuskysymykset sivuavat toisiaan ja tarjoavat ideoita toinen toisilleen, ja ohjelmassa kysymykset saa näkymään halutessaan samalla sivulla tai ryhmiteltyinä. Kaikkien kysymysten näkyminen samalla sivulla mahdollistaa omiin vastauksiin palaamisen ja kokonaiskuvan hahmottamisen (Valli & Perkkilä 2018). Tätä kautta tutkittava voi itse käydä ajatteluprosessia kehittämistutkimukselle tyypillisesti sykleissä ja syventää omaa ajatteluaan aiheesta (ks. Edelson 2002). Tässä kyselyssä kysymykset ryhmiteltiin tutkimuskysymyksien mukaisesti kahtia niin, että ensimmäistä tutkimuskysymystä selvittävät kysymykset ovat yhdellä sivulla ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät kysymykset seuraavalla. Kyselystä oli sekä suomenkielinen että ruotsinkielinen versio, jotta ruotsinkielisillä alueilla on mahdollisuus käyttää omaa äidinkieltään. Lopullisessa aineistossa ei kuitenkaan ollut yhtään ruotsinkielistä vastausta.

Kyselylomakkeen alussa olevat taustakysymykset, kuten vastaajan ikä ja sukupuoli, toimivat usein selittävinä muuttujina (Valli 2018). Tutkimustehtävän kannalta keskeisiä taustakysymyksiä ovat vastaajan toimiala sekä työnimike, sillä ne mahdollistavat vertailun eri toimijoiden ja kuntien välillä. Muiksi taustakysymyksiksi valikoituivat tutkittavan työpaikkana olevan kunnan (iso kunta vs. pieni kunta) koko sekä se, kauan tutkittava on työskennellyt nykyisessä työtehtävässään. Kunnan koko on usein yhteydessä muun muassa resursseihin, henkilöstöön sekä kulttuuripalveluiden tarjontaan ja mahdollisesti sitä kautta kulttuurikasvatussuunnitelmiin. Henkilöllä, joka on vasta aloittanut työssään, ei taas välttämättä ole riittävästi tietoa ja osaamista arvioida kunnan kulttuurikasvatussuunnitelmatyötä.

Kyselyä rakennettaessa erityistä huomiota on kiinnitettävä kysymysten muotoiluun. Vääränlaiset sanamuodot, johdattelevat kysymyksen asettelut ja väärinymmärryksen mahdollisuus vääristävät tutkimustuloksia (Valli 2018). Tämän tutkimuksen kyselyssä käytettiin avoimia kysymyksiä. Niiden etu on se, että ne tarjoavat mahdollisuuksia uusille ideoille ja mahdollistavat asioiden perusteellisen tarkastelun (Valli 2018). Juuri nämä ominaisuudet palvelevat parhaiten tutkimustehtävän saavuttamista. Avointen kysymysten kautta tutkittavat voivat nostaa vapaasti esille asioita, jotka ovat juuri heidän mielestään kysymyksen kannalta keskeisimpiä. Tämä avaa enemmän mahdollisuuksia tutkittavien omien tulkintojen ja kokemusten selvittämiselle (ks. luku Aineiston analyysi), kun vastaukset tulevat suoraan heiltä tutkijan muodostamien vastausvaihtoehtojen sijaan. Koska aiheesta ei ole tehty aiempaa tutkimusta, valmiiden vastausvaihtoehtojen antaminen ei olisi mahdollista. Kysely toteutettiin standardoituna kyselynä, eli kysymykset olivat samat kaikille osallistujille.

5.6 Analyysimenetelmä

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin temaattista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia voidaan tarkastella paitsi metodina, myös laajemmin eri analyysimenetelmiin liittyvänä teoreettisena kehyksenä ja laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä (Braun & Clarke 2006; Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016; Graneheim, Lindgren & Lundan 2017; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Väljästi määritellen sisällönanalyysilla tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia. Sen avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus. Sisällönanalyysi on siis tapa järjestää aineistoa, ja tämän analyysin pohjalta muodostetaan johtopäätöksiä tutkittavasta aiheesta – aineiston selkeyttämisen kautta kohti uutta tietoa. (Braun & Clarke 2006; Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016; Graneheim, Lindgren & Lundan 2017; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan sen mukaan, mikä rooli teoriolla on analyysin muodostamisessa: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysiin. (Braun & Clarke 2006; Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Graneheim ym. 2017; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa analyysi toteutetaan aineistolähtöisesti. Näin sitä eivät ohjaa ennalta määritetyt analyysiyksiköt eikä tutkimuksen lähtökohtana ole jonkin teorian tai hypoteesin testaaminen (Braun & Clarke 2006; Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Graneheim ym. 2017; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan tutkimustehtävän mukaisesti eikä niitä ole harkittu etukäteen. Aineistolähtöisyys onkin tyypillistä fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle.

Aineistolähtöiseen analyysiin kohdistuva kritiikki perustuu ajatukseen siitä, että täyden objektiivisuuden saavuttaminen aineiston analyysissä on lähes mahdotonta. Jo valittu tutkimusmenetelmä ja käytetyt käsitteet ohjaavat tulosten syntyä tietyissä määrin. (Braun & Clarke 2006; Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Graneheim ym. 2017; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Aineistolähtöisen analyysin käyttämisestä tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä tukee se, ettei aiheesta löydy aiempaa tutkimusta, joka saattaisi ohjata tutkijan tulkintoja. Tästäkin huolimatta tutkijan on reflektoitava omia ennakkokäsityksiään tulosten vääristymisen välttämiseksi, ja tämä on huomioitu analyysirunkoa rakennettaessa.

Sisällönanalyysin haasteena on, ettei ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa tehdä analyysia (Braun & Clarke 2006; Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Graneheim ym. 2017; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysi on riippuvaista tutkijan analyyttisuudesta ja tulkinnoista, joten analyysimenetelmässä korostuu raportoinnin merkitys. Raportin on oltava riittävän seikkaperäinen, ja vaiheet tulee kuvata riittävällä tarkkuudella. Luotettavuuden lisäämiseksi on tärkeää kuvata analyysirunko, jonka mukaan tutkija on edennyt analyysissä. (Braun & Clarke 2006; Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Graneheim ym. 2017; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa tutkija kiinnitti huomioita raportointiin pitämällä päiväkirjaa ja kirjoittamalla itselleen muistiinpanoja analyysin etenemisestä. Seuraavassa luvussa kuvataan analyysin eteneminen vaiheittain analyysirungon ja aineistoesimerkkien kautta.

5.7 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysirunko (taulukko 1) on muodostettu mukailien Elon ja Kyngäksen (2008), Vaismoradin ynnä muiden (2016), Laineen (2018) sekä Tuomin ja Sarajärven (2018) analyysirakenteita.

Taulukko 1. Analyysirunko.

Analyysivaihe	Aineistoesimerkki 1	Aineistoesimerkki 2
Alustaminen	<p>”Suunnitelma edistäisi tavoitteellista toimintaa”</p> <p>”Tavoitteena parempi koordinaatio”</p>	<p>”Hyötyä olisi asiaan liittyvistä koulutuksista, joista saisi vinkkejä toimintaan sekä voisi päivittää omaa osaamista”</p>

	<p>”Suunnitelmallisuutta aina on aina hyvä olla kaikessa toiminnassa”</p> <p>”Tulisi olla toiminnan koordinoimiseksi”</p> <p>”Suuri merkitys kulttuurikasvatuksen vaikuttavuuden arvioinnissa”</p>	<p>”Ehkä perehdyttämistä suunnitelman käytännön toteuttamisen mahdollisuuksiin.”</p> <p>”Neuvoja siihen miten suunnitelmaa kannattaisi lähteä tekemään, mitä tahoja ottaa mukaan suunnittelemaan ja miten lapsia ja nuoria voisi osallistaa jo suunnitelman tekemisessä”</p>
Koodaaminen	<p>Suunnitelmallisuus Rakenne → Luo struktuurin</p> <p>Tavoitteellisuus Vaikuttavuus → Toiminnan tavoitteellisuus</p>	<p>Koulutukset Perehdytys → Kouluttautuminen</p> <p>Vinkit Neuvot → Tieto</p> <p>Oman osaamisen päivittäminen → Asiantuntijuus</p>
Teemoittelu	Suunnitelmallisuus	Oman osaamisen kehittäminen
Synteesi	Kulttuurikasvatussuunnitelma tekee koulujen kulttuurikasvatuksesta suunnitelmallista	Kunnan työntekijät haluavat kehittää omaa osaamistaan kulttuurikasvatussuunnitelmiin liittyen

Aineiston alustaminen. Analyysi lähti liikkeelle aineistoon tutustumisesta ja analyysiin liittyvien päätöksien tekemisestä. Alustamisvaiheessa litteroitu ja puhtaaksi kirjoitettu aineisto luettiin läpi uudelleen ja uudelleen, jotta tutkija sai käsityksen aineistosta kokonaisuutena ja oppii tuntemaan aineiston (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysin alussa määritellään analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause tai teema sekä analyysin taso, eli analysoidaanko vain tekstimassaa vai myös latenttia sisältöä (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa analyysiyksikköä ei määriteltä tarkkaan, vaan se muuttui lukukertojen myötä yksittäisistä sanoista lyhyisiin

lauseisiin. Aineistoon tutustumisen jälkeen tutkija pystyy määrittämään, mitkä asiat aineistossa ovat kiinnostavia ja mitkä jätetään pois (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimustehtävän kannalta merkitykselliset asiat kootaan yhteen ja erotetaan muusta aineistosta varsinaista analyysia varten. Aineiston alustamisvaiheessa käytetään aineiston alkuperäisilmaisuja, eikä aineistoa vielä muokata pelkistetyiksi ilmaisuiksi tai koodeiksi. (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa eritely tehtiin kirjoittamalla tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset alkuperäisilmaukset erillisille post-it-lapuille.

Koodaaminen. Edellisessä vaiheessa valituista alkuperäisilmauksista tehtiin pelkistettyjä näytteitä, jotka kuvaavat tutkimustehtävää (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Pelkistetyistä näytteistä muodostettiin koodeja, kun ne toistuivat aineistossa useampaan kertaan (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Koodaamisvaiheessa tutkija pyrkii vertailemaan pelkistettyjä ilmauksia löytääkseen niiden väliltä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden myötä koodeista voidaan muodostaa joukkoja. Joukkojen tulee olla sisäisesti yhteneväisiä ja selkeästi toisistaan erilaisia, eli samaan joukkoon kuuluvien koodien sisältöjen pitää olla yleistettäviä ja erottua toisen joukon ominaisuuksista. Jokaiselle joukolle annetaan oma nimikkeensä määrittelemällä ja kuvaamalla joukon ominaisuuksia. (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Koodaaminen aloitettiin liittämällä ensin yhteen sanatarkasti samat aiheet (esimerkiksi kaikki näytteet, joissa luki "Vinkit"), jonka jälkeen tarkasteltiin toisiaan muistuttavia näytteitä ("Vinkit", "Neuvot"). Näille joukoille annettiin nimet eli koodit ("Tieto"), jotka toimivat teemoittelun pohjana.

Teemoittelu. Teemoittelun tavoitteena oli etsiä samaa ilmiötä kuvaavia koodeja ja joukkoja, jotka yhdistettiin samaksi temaksi (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Koodin toistuvuuden lisäksi teemojen muodostumisen taustalla on oltava sen kyky tavoittaa jotain tärkeää tutkimuskysymykseen liittyen. Teeman tavoitteena on siten yhdistää yksittäisten vastaajien kokemuksia koko aineiston viitekehityksessä. Teemojen sisälle voi rakentua ylä- ja alaluokkia, jotka yhdessä muodostavat pääkäsitteen. (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Teemoitteluvaiheessa koodeista etsittiin yhteneväisiä ominaisuuksia, jotka liittivät koodeja toisiinsa. Esimerkiksi Tieto-, Kouluttautuminen- ja Asiantuntijuus-koodit sisälsivät kaikki oppimisen, kehittämisen ja tiedon lisäämisen ulottuvuuden, joten nämä liitettiin yhdeksi temaksi.

Synteesi. Synteesivaiheessa teemoista lähdettiin jalostamaan ja syventämään yleistyksiä eli tyyppiesimerkkejä (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Vaiheen tavoitteena on etsiä aineistosta tietyn teeman sisältä yhdistäviä ominaisuuksia, joiden pohjalta muodostetaan kyseisestä temasta

yleistys. Tässä vaiheessa siirrytään aineistossa käytetystä alkuperäiskielestä kohti tieteellistä kieltä ja käsitteiden määrittelyä. (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa synteetit tehtiin muodostamalla edellisen kohdan teemoitteluista kokonaisia lauseita, joiden avulla teeman sisältö tulee ymmärretyksi kokonaisuutena ja suhteessa tutkimusaiheeseen.

5.8 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen teossa on huolehdittava hyvien tieteellisten käytäntöjen huolehtimisesta. Tässäkin tutkimuksessa pyritään tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaiseen yleiseen huolellisuuteen ja rehellisyyteen tutkimuksen teossa sekä tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa käytetään usein validiteetin (pätevyys) ja reliabiliteetin (luotettavuus) käsitteitä, mutta koska nämä käsitteet ovat kehittyneet määrällisen tutkimuksen kontekstissa, niiden soveltaminen laadulliseen tutkimukseen on vaikeaa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Koska kehittämistutkimus on menetelmänä verrattain tuore, liittyy sen luotettavuuteen paljon kysymyksiä. Kehittämistutkimuksen toteuttamiselle ei ole yhtenäisiä käytäntöjä (Pernaa 2013), joihin tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin peilata. Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) ovat luoneet jaottelun kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta ja päätyneet kolmeen kriteeriin: uskottavuus, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuus tarkoittaa, että tutkijan tekemät tulkinnat ja käsitteellistämiset vastaavat tutkittavien käsityksiä. Varmuutta voidaan edistää huomioimalla ennakkoehtoja, jotka voivat vaikuttaa tutkimukseen ennakoimattomalla tavalla. Vahvistuvuudessa on kyse siitä, että tutkimuksen tulkinnat ovat linjassa vastaavista tutkimuksista saatujen tulosten kanssa. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.) Kvalitatiivista tutkimusta on kritisoitu sen luotettavuudesta, sillä sen aineiston analyysivaihe ei ole yhtä suoraviivainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa ja nojaa tutkijan omiin tulkintoihin (Eskola & Suoranta 1998, 209). Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan ja perustelevaan menettelytapansa riittävällä tarkkuudella, jotta tutkimuksen kulusta ja tutkimusraportista muodostuu yhtenäinen ja selkeästi etenevä kokonaisuus (Elo & Kyngäs 2006; Vaismoradi ym. 2016; Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Uskottavuus pohjaa tässä tutkimuksessa tutkijan kasvatustieteen ja musiikkitieteen akateemiseen sekä lyhyen ajan käytännön työstä muodostuneeseen asiantuntijuuteen ja riittävään tutustumiseen aineistoon sekä käytössä olevaan analyysimenetelmään. Tulokset julkaistaan avoimesti, vastuullisesti ja totuudenmukaisesti ilman vääristymiä. Vahvistettavuus tarkistetaan sillä, että tutkimuksen tulokset sidotaan aiempaan tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehukseen. Lisäksi tutkija huomioi muiden tutkijoiden saavutukset huomioon viittaamalla niihin asianmukaisesti.

Erityisesti tutkimuksissa, jotka perustuvat ihmisten kokemuksiin ja mielipiteisiin, käsitellään henkilökohtaisia tietoja. Tutkijan on huolehdittava tutkittavien tietojen yksityisyydestä niin aineiston keräämisessä, tallennuksessa kuin raportoinnissa (Kuula 2006, 77, 106–107). Aineiston keräämisvaiheessa tutkijan tulee ilmoittaa tutkitaville kirjallisessa muodossa, mitä tutkitaan, miksi, millä tavalla ja mitä tietoja heistä käytetään. Tutkittavien on annettava kirjallinen suostumuksensa osallistuakseen tutkimukseen. Tutkittaville on myös informoitu, että tutkimukseen osallistuminen voidaan keskeyttää milloin tahansa. (Kuula 2006, 77, 106–107.) Tätä varten tutkittaville annettiin tietosuojalomake luettavaksi ja heiltä pyydettiin kirjallinen lupa osallistua tutkimukseen. Kysely täytettiin yksityisesti ja anonyymisti. Tämä tarjoaa vastaajalle mahdollisuuden nostaa esille kunnan toimintaan liittyviä epäkohtia, joita ei yleisessä keskustelussa välttämättä uskaltaisi tuoda esille. Näin on mahdollista saada viitteitä siitä, millaisia avuntarpeita eri alojen toimijoilla on kulttuurikasvatussuunnitelmien suhteen ja mitkä heidän näkemyksensä mukaan ovat keskeisiä kulttuurikasvatussuunnitelmien käyttöönoton esteitä. Aineistoa säilytettiin GDPR-sääntöjen mukaisesti. Tulokset voivat koskea hienotunteisia asioita, kuten mielipiteitä oman työpaikan johdosta. Tästä syystä tulokset esitetään niin, ettei yksittäisiä vastaajia ole mahdollista tunnistaa vastauksista, ja aineisto hävitetään sovitun ajan jälkeen tutkimuksen julkaisemisesta.

6 TULOKSET

Tässä luvussa kuvataan ensin aineistosta muodostettuja analyysiteemoja aineistoesimerkkien avulla. Tutkimuskysymysten mukaisesti tarkastelun kohteena on kulttuurikasvatuksen taustalla vaikuttavat arvot, kulttuurikasvatussuunnitelmien määritellyt hyödyt sekä suunnitelman laatimiseen kaivatut apukeinot. Lopuksi tuloksia tarkastellaan suhteessa kehittämistutkimuksen ongelma-analyysissa esille nostettuihin teemoihin.

6.1 Arvot kulttuurikasvatussuunnitelmien taustalla

”Kulttuurin merkityksen ja arvostuksen yleinen kehitys määrää myös kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitystä”

Kokemukset kulttuurikasvatuksen merkityksestä olivat kaksijakoiset: yhtäältä monissa vastauksissa toistui halu tarjota lapsille ja nuorille kulttuuria, ja toisaalta arvostus kulttuuria kohtaan ei tutkittavien mukaan näy käytännön päätöksenteossa. Kukaan vastaajista ei osoittanut kulttuurin vastaisuutta ja kulttuurin tärkeys tunnustettiin lähes kaikissa vastauksissa, mutta se ei heijastunut suoraan kulttuurikasvatussuunnitelmien merkityksen kokemuksiin tai haluun laatia kunnalle oma suunnitelma.

6.1.1 Kulttuuri ei ole kaikkien prioriteettilistalla ensimmäisenä

Kunnat kokivat olevansa ylikuormitettuja vastuutaakkojensa kanssa, ja priorisointi on toiminnan kannalta välttämätöntä. Esimerkiksi kirjastoilla ei ole vähäisten määrärahojen johdosta mahdollisuutta laajentaa toimialaansa oman perustehtävänsä, kirjallisuuden, ulkopuolelle. Kulttuuri ei löydetty velvollisuuksien prioriteettilistojen kärjestä, vaikka se kunnan peruspalveluihin kuuluukin. Muut kunnan palvelut ja niihin liittyvät ongelmat koettiin tärkeämmiksi hoitaa ensin alta pois, ennen kuin kunnissa

voitaisiin keskittyä kulttuurikasvatussuunnitelman kaltaisiin kohdennettuihin tehtäviin.

”On pakko valita jotain, mihin keskittyy enemmän”

”Sivistystoimen arjessa pitäisi ratkaista suuremmat ongelmat (rahoitus, laskeva oppilaskunta, rekrytointiongelmat) alta pois, että voisi jäädä aikaa kehittämiseen”

”Opetustoimi ja erityisesti pienet kunnat painiskelevat niin paljon perustavanlaatuisempien ongelmien parissa arjessaan, että aikaa ja jaksamista näin kohdennetulle kehittämistyölle ei tahdo löytyä”

Monet vastaajista kokivat, ettei kulttuurikasvatusta koeta tärkeäksi erityisesti johtotasolla ja yleisesti yhteiskunnassa. Päättäjät, jotka eivät koe kulttuuria tärkeäksi, eivät varaa siihen myöskään riittävästi varoja eikä kulttuurikasvatussuunnitelmaa tällaisissa tilanteissa ole mahdollista tehdä. Päättäjiin viittaavien mainintojen yhteydessä korostuivat lisäksi talouteen ja kannattavuuteen liittyvät teemat. Osa vastaajista koki, ettei kulttuurilla nähdä itseisarvoa vaan siihen liittyvää päätöksentekoa tarkastellaan yksinomaan tuottavuuden ja vetovoiman kautta. Kulttuurikasvatusta ei nähdä osana hyvinvointijohtamista, vaan sen merkitys on todistettava muuten esimerkiksi vetovoiman, oppimisvaikeuksien hoidon, muuttoliikkeen tai talouden kautta.

”Mutta rehellisesti tuntuu siltä, että vaikka sitä päällänsä seisoisi, jää aina jalkoihin. Niin kauan kun "isot sedät" pyörii kuntapäättäjinä maatuneiden ajatusten kanssa, ei kulttuuria nähdä pakollisena hyvinvointia lisäävänä palveluna. Se on hömpötys, joka nielee rahaa tuomatta tuloja. Ja jos joku ei tuota plussaa viivan alle, ei siitä ole hyötyä.”

”Kyse ei ole joko/tai periaatteesta. Valmiudet sinänsä ovat olemassa, mutta toimintaa määrittää vastuullisten arki ja siihen ei sovi suunnitelmien teko”

Kulttuurikasvatuksen vähäinen arvostus näkyi esimerkiksi siinä, että joillakin kunnilla kulttuurikasvatussuunnitelman käyttöönotto vaatisi suunnitelman muuttamista pakolliseksi ja velvoittavaksi. Prosessin aloitukseen kaivattiin esimiestasolta lähtevää panostusta asiaan. Kunta saattaa omata valmiudet suunnitelman käyttöönottamiseksi, mutta pakollisuutta ei kuitenkaan nähty mielekkäänä vaihtoehtona juuri kuntien kuormittuneisuuden johdosta. Kunnille on jo valmiiksi suunnattu niin paljon erilaisia suunnitelmia ja velvollisuuksia, että ylimääräisille suunnitelmille ei löydy tilaa tai jaksamista.

”Erilaisia jo lakien/avin/okm:n vaatimia suunnitelmia, raportteja ja tilastoja on todella paljon”

”Koko ajan kunnille tulee lisää tehtäviä, vaikka ei pitäisi”

Monesti kulttuurikasvatussuunnitelma koettiin tavoittelemisen arvoiseksi, mutta laajempien yhteiskunnallisten ja kuntapoliittisten vaikuttimien johdosta

suunnitteluprosessin aloittaminen ei ole mahdollista. Näissä tapauksissa kulttuurikasvatuksen arvo tunnustettiin, mutta se jäi arvohierarkiassa muiden alle.

6.1.2 Kulttuurikasvatuksen johtavina arvoina sivistys ja yhdenvertaisuus

Tuottavuus- ja vetovoima-ajattelun ohella aineistosta löytyi paljon kulttuurin merkitystä korostavia puheenvuoroja, joissa kulttuurikasvatussuunnitelman puuttumisen taustalla vaikuttavat muut tekijät kuin arvoristiriidat. Kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitystä perusteltiin kahden keskeisen arvon kautta: sivistys ja yhdenvertaisuus.

Kulttuuri osana sivistystä

Kulttuurin liittyvät asiat koettiin osaksi yleissivistystä ja sitä kautta osaksi perusopetusta ja sen sisältöjä. Kulttuuri nähdään yhtäältä kasvattajana ja sivistäjänä, ja toisaalta kasvatuksen ja sivistyksen kohteena. Eräs vastaajista huomautti kulttuurin näkyvän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa kulttuurikasvatussuunnitelmat mainitaan sitä täydentävänä mahdollisuutena. Siten kulttuurikasvatussuunnitelman juuret ovat juuri perusopetuksessa. Osa vastaajista koki, että musiikkia ja taiteita voitaisiin integroida perusopetukseen vielä entistä vahvemmin juuri opetussuunnitelman kautta. Perusopetuksen toivottiin sisältävän kulttuuria ja taiteita mahdollisimman monipuolisesti eri aloilta, ja tämä voitaisiin varmistaa opetussuunnitelman avulla.

”Kulttuurikasvatussuunnitelman merkityksen kannalta olisi tärkeää, että kulttuuri mielletäisiin luontevaksi osaksi kasvatustyötä”

”Mielestäni kulttuurikasvatussuunnitelma tulisi järjestää, koska kulttuuriin liittyvät asiat ovat osa yleissivistystä”

”Kulttuuria on vuosittain ollut tarjolla koululaisille ja varhaiskasvatukseen, mm. konsertteja ja teatterivierailuja, mutta niitä ei ole nimetty erityisesti kulttuuripoluksi tai vastaavaksi”

Osa vastaajista koki, että erityisesti opetustoimen puolella kulttuurin merkitys unohtuu. Opetustoimea tulisi herätellä kulttuurikasvatuksen merkityksestä, ja tätä kautta voitaisiin saada nostettua myös kulttuurikasvatussuunnitelman merkitystä. Yksi tutkittavista koki, ettei kulttuurikasvatusta ei koeta yhtä tärkeäksi kuin niin sanottuja akateemisia aihealueita. Muutama tutkittava huomautti taiteiden olevan jo kiinteä osa varhaiskasvatusta, jossa musiikki, kädentaidot ja draama ovat integroituina jokaiseen päivään. Tällaista kulttuurin tuomista osaksi jokaista koulupäivää toivottiin myös perusopetuksen puolelle. Yksi vastaajista koki, että kulttuurin rooli perusopetuksessa on jopa vähentynyt viime vuosina: vanhat kulttuuriympäristöt häviävät vanhojen koulurakennusten purkamisen yhteydessä eikä nykyrakentamisessa kiinnitetä enää

riittävästi huomiota siihen, että koulujen seinillä olisi taideteoksia; päivänavaukset harvenevat, sillä niitä käsitellään vain uskonnonvapauden ja hartauksien näkökulmasta sen sijaan, että ne nähtäisiin musiikkikasvatuksen kanavana; lukiolaisilla vanhojentanssit muistuttavat tanssitaiteesta, mutta se koskee vain pientä osaa ikäluokasta ammatillisessa koulutuksessa olevien nuorten jäädessä siitä paitsi.

Yhdenvertaiset oikeudet kulttuuriin

Kulttuurikasvatussuunnitelmien yhdeksi tavoitteeksi määritettiin parempi yhdenvertaisuus. Kulttuurikasvatussuunnitelmien avulla kulttuuria ja taiteita voitaisiin tarjota lapsille ja nuorille oikea-aikaisesti, tasapuolisesti ja monipuolisesti. Velvoittavana osana perusopetusta se takaisi tasa-arvoiset mahdollisuudet lapsille ja nuorille taiteen ja kulttuurin kokemiseen. Kulttuurikasvatussuunnitelmilla voitaisiin tukea kulttuurin ja taiteen saatavuutta ja saavutettavuutta.

”Kulttuurikasvatussuunnitelma takaisi tasa-arvoiset mahdollisuudet lapsille ja nuorille taiteeseen ja kulttuuriin ja sitä kautta hyvinvointiin”

”Tasavertaisen kulttuurin ja taiteen saatavuuden ja saavutettavuuden tukemiseksi”

”Itse olen vienyt varhaiskasvatukseen viikottaiset muskarit, jotta kellekään lapsella ei olisi rahasta kiinni osallistuminen”

”Kulttuurin pitäisi olla osa lasten arkielämää”

”Pitäisi ymmärtää laajemmin, että kulttuuri on ihmisen perusoikeus”

Kulttuurin tasavertaisuus yhdistettiin lisäksi perusoikeuksiin. Kulttuurin rooli perusoikeutena painottui kommentteissa, joissa kulttuuri haluttiin liittää lasten ja nuorten arkeen. Kulttuuri haluttiin integroida osaksi lasten arkea ja koulupäiviä lasten kulttuuristen oikeuksien toteuttamiseksi. Kouluissa toteuttava kulttuurikasvatus mahdollistaisi kulttuurin kokemuksen kaikille lapsille ja nuorille esimerkiksi perheen taloudellisista resursseista tai asenteista riippumatta.

6.2 Ristiriitaiset käsitykset kulttuurikasvatussuunnitelmien hyödyistä

Kysyttäessä ”Tulisiko mielestänne kunnassanne olla kulttuurikasvatussuunnitelma?” kaikista 28 vastauksesta 79 prosenttia (N = 22) haluaisi kuntaan kulttuurikasvatussuunnitelman. Osa vastauksista oli varmoja ”Kyllä pitäisi” vastauksia, kun vastavasti osa oli varoivaisempia konditionaaleja ”Voisi ollakin hyvä”. Kulttuurikasvatussuunnitelman laatimista vastusti 14 prosenttia (N = 4) vastaajista. Kaksi vastaajaa ei

kokenut tietävänsä aiheesta tarpeeksi mielipiteen muodostamiseksi, minkä johdosta vastauksen arvioiminen oli vaikeaa.

Erot halussa laatia kulttuurikasvatussuunnitelma heijastuvat myös siihen, etteivät käsitykset kulttuurikasvatussuunnitelman tarpeellisuudesta olleet kaikilla vastaajilla yhtäläiset (Taulukko 2). Siinä, missä joku vastaaja näki kulttuurikasvatussuunnitelman hyötynä harrastusten koonnin, toinen vastaaja koki nykyisten koontitapojen olevan riittäviä. Vastaajien käsitykset suunnitelman hyödyistä vaihtelivat kulttuuri-toiminnan hahmottamisesta toiminnan suunnitelmallisuuden ja eri toimialojen välisen yhteistyön edistämiseen.

Taulukko 2. Kuntien työntekijöiden kokemukset kulttuurikasvatussuunnitelmien merkityksestä.

Vastakkaiset käsitykset kulttuurikasvatussuunnitelmien hyödyistä	
Kulttuurikasvatussuunnitelmat auttavat lapsille ja nuorille suunnatun kulttuuri-toiminnan hahmottamista	Lapsille ja nuorille suunnattu kulttuuritarjonta kootaan ja tulee esille muuta kautta
Kulttuurikasvatussuunnitelmat edistävät toiminnan suunnitelmallisuutta	Kulttuuritoiminta pyörii hyvin ilman suunnitelmaakin
Kulttuurikasvatussuunnitelmat parantavat eri toimialojen välistä yhteistyötä	Kulttuurikasvatuksessa on käytössä valmiit yhteistyöverkostot

6.2.1 Lapsille ja nuorille suunnatun toiminnan hahmottaminen

Kulttuurikasvatussuunnitelman hyötynä nähtiin mahdollisuus koota sen avulla lapsille ja nuorille suunnattu kulttuuritoiminta kunnassa. Ilman sitä työtä on ”nimettömästi”, mutta suunnitelman kautta vuosittainen tarjonta ja sen eteen tehty työ voitaisiin tehdä näkyvämmäksi. Säännöllisen ja systemaattisen koonnin avulla myös kulttuurin vaikuttavuuden arvioinnin koettiin helpottuvan. Suunnitelma nähtiin hyvänä tapana koota yhteen lasten ja nuorten mahdollisuudet sekä lapsille ja nuorille suunnattu tarjonta kulttuurin saralla erityisesti matalan harrastuneisuuden alueella. Kulttuuriin liittyvän kasvatustoiminnan yhteen kokoaminen ja näkyväksi tekeminen koulu yhteisössä ”voisi nostaa taiteet ja musiikin paremmin esille”. Koonnin avulla voitaisiin lisäksi painottaa kunnan omia vahvuuksia ja kulttuuriperintöä kulttuurikasvatussuunnitelmien luonteen mukaisesti.

”Sen avulla kootaan yhteen kulttuuriin liittyvä kasvatustoiminta, lapsille ja nuorille suunnattu tarjonta ja kulttuurin vaikuttavuus”

”Olisi hyvä, jos jokaisessa kunnassa olisi koottu kulttuurikasvatukselliset asiat ja toimenpiteet painottaen omia vahvuuksia ja kulttuuriperintöä”

”Vuosittainen raportointi tai muu kontrollointi ainakin alussa, ettei konkreettisesti ”pääse unohtumaan””

Toiset vastaajista kokivat, ettei kulttuurikasvatussuunnitelma ole oikea tapa koota kunnan kulttuuritarjontaa yhteen. Ajatus erillisestä suunnitelmasta herätti osassa tutkittavista vastustusta, kun suunnitelmien runsaus ja ulkopuoliset vaatimukset koettiin jo nyt liiallisiksi. Ongelmana nähtiin myös kulttuurikasvatussuunnitelman kunta-kohtaisuus. Yksi vastaajista muistutti, ettei kunnissa juurikaan ole koko kunnan kattavia suunnitelmia. Muutama vastaajista huomautti, että kulttuurikasvatukselliset asiat huomioidaan jo nyt opetussuunnitelmissa ja ovat luonnollinen osa opetusta sitä kautta. Koululaisvierailut näkyvät myös vuosittaisissa listauksissa, mitä vuoden aikana on tehty. Kulttuuria tarjotaan vuosittain koululaisille ja varhaiskasvatukseen muutenkin ilman kulttuuripolon tai vastaavan nimeä, joten perusopetuksessa toteutettava kulttuurikasvatus on riittävää ja opetussuunnitelma riittää suunnitelmana.

”Välillä kuitenkin tuntuu, että ulkopuolelta vaadittuja suunnitelmia/tilastoja/asiakaskyselyjä/kertomuksia/palvelutietovarannon päivittämisiä tms. on liikaa ja jos ne tulevat pakotettuina jo muutenkin kuormittuneille työntekijöille, niistä ei ehkä ole sitä hyötyä kuin niistä voisi olla.”

”Opetussuunnitelmissa voidaan ottaa ja otetaankin myös kultturi [sic] huomioon. Erillisiä suunnitelmia eri asioihin ei oikeastaan kaivata vaan olisi parempi upottaa asioita yhteen.”

”Osin asiat tulevat esiin hyvinvointisuunnitelmassa.”

Näissä vastauksissa koontia ei sinällään pidetty huonona asiana, mutta kuntien kuormittuneisuuden johdosta uusia suunnitelmia eri asioihin ei enää kaivata. Vastaajien mielestä erillisen suunnitelman sijasta olisi parempi upottaa asioita yhteen. Vaihtoehtoisia tapoja koonnille nimettiin esimerkiksi opetussuunnitelma, kunnan hyvinvointisuunnitelma ja koulujen vuosikertomukset.

6.2.2 Kulttuurikasvatustoiminnan suunnitelmallisuus

Jotta kulttuuri voi toimia sivistyksen välineenä, on sitä tarjottava lapsille ja nuorille oikea-aikaisesti ja monipuolisesti. Tutkittavat kokivat, että kulttuurikasvatussuunnitelman kautta voitaisiin tarjota eri taiteen lajeja monipuolisesti ja välttää samalla tarjonnan päällekkäisyys. Liittämällä kulttuurikasvatus osaksi opetusta taidekokemukset eivät jäisi irrallisiksi ja yksipuolisiksi, vaan toiminta olisi tavoitteellista, pedagogista ja laadukasta. Kulttuurikasvatussuunnitelma nähtiin käytännön työn suuntaviivojen näyttäjäjänä, joka luo kulttuuritoiminnalle tavoitteet. Suunnitelmallisuuden kautta toiminnan koordinointi helpottuisi ja toimintaa olisi helpompi kehittää. Toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden koettiin selkeyttävän myös kulttuuritoimen johtamista ja kulttuurikasvatuksen vaikuttavuuden arviointia. Suunnitelman kautta kunnan hyvinvointijohtamisessa voitaisiin paremmin nostaa esiin

kulttuurikasvatuksen teemoja ja profiloida niitä osaksi kuntien hyvinvointitoimintaa. Vuosittainen raportointi voisi edistää myös suunnitelman käyttöastetta, ettei suunnitelman olemassaolosta huolimatta sen käyttö tai päivittäminen pääsisi unohtumaan.

”Tulisi, jotta kulttuuria tarjottaisiin monipuolisesti, oikea-aikaisesti ja tasapuolisesti, eikä tulisi mm. päällekkäistä tarjontaa, tai kokemukset jäisi irrallisiksi tai liian yksipuolisiksi.”

” Kyllä, sillä se selkeyttää kulttuuritoimen johtamista ja luo vuosittaisille tavoitteille struktuurin.”

”Tavoitteena parempi koordinaatio ja tasavertaisuus.”

”Tavoitteellisempaa toimintaa. Kulttuurikasvatussuunnitelma on loistava työkalu käytännön työn suuntaviivojen näyttäjänä.”

Vastakkaisen näkökulman mukaan suunnittelulle ei ole ollut suuremmin tarvetta, sillä tapahtumien tarjoaminen lapsille ja nuorille on osa normaalia kunnan kulttuuri-toimintaa. Osa vastaajista koki, ettei suunnitelmaa ole käytännössä tarvittu kulttuurikasvatuksen toteuttamiseen. Kulttuuritarjontaa saattoi olla kunnissa paljon ilman suunnitelmaakin, ja kunnan runsas kulttuuritarjonta mainittiin yhdessä vastauksessa keskeisimmäksi syyksi kulttuurikasvatussuunnitelman puuttumiselle. Suunnitelmaa ei ole koettu välttämättömäksi työkaluksi, koska toiminta pyörii ilman sitäkin kiitettävästi. Eräs tutkittavista koki kunnassa olemassa olevien harrastusmahdollisuuksien ja kulttuurisen osaamisen riittävinä, ja toisen vastaajan kunnassa lastenkulttuurin toimijan kanssa toteutettava toiminta kattoi jo nyt minimissään kaikki ikäluokat. Näissä tapauksissa suunnitelmaa nähty toiminnallisesti tarpeellisena.

” [--] aiemmin ei ole ehkä koettu välttämättömäksi työkaluksi [--]”

”Tarjontaa on ollut ilman sen kummempaa suunnitelmaa”

”Näillä kulttuurin käytettävissä olevilla resursseilla ei ole mahdollista eikä toiminnallisesti ole tarpeen.”

”Ei ole ollut tarvetta suuremmin suunnitella.”

Kulttuurikasvatuksen toiminnallisuus nosti esille kulttuuriin liittyvien arvoriittien heijastumisen käytännön työhön: kulttuuria halutaan tarjota lapsille ja nuorille kuntien perusvelvoitteiden mukaisesti, mutta kunnat tyytyvät helposti harrastusmahdollisuuksien tarjontaan tai kouluissa toteutettavaan kulttuurikasvatukseen. Näissä tapauksissa kulttuuri nähtiin tarpeellisena ja kiinteänä osana kunnan toimintaa, mutta sen toteuttamiseen ei haluta panostaa enempää kuin on välttämätöntä.

6.2.3 Eri toimialojen välisen yhteistyön toimivuus

Kulttuurikasvatussuunnitelmien kolmantena hyötynä koettiin kunnan eri toimialojen välisen yhteistyön parantaminen. Yhteistyön ei nähty paranevan vain opetus- ja kulttuuritoimen välillä, vaan yhteistyön muotoja nähtiin myös vapaa-aikatoimen, kirjaston, taiteen perusopetuksen sekä varhaiskasvatuksen puolella. Eri toimialojen yhteinen suunnitelma myös vastuuttaisi kaikki osapuolet toteuttamaan suunnitelmaa ja osallistumaan siihen liittyviin kuluihin. Vastauksissa mainittiin erityisesti koulujen panostuksen merkittävä rooli suunnitelmien laatimisessa. Yhdessä luotu suunnitelma myös varmistaisi, että suunnitelmasta todella tehdään kaikille osapuolille toteuttamiskelpoinen. Tutkittavat toivoivat, että suunnitelman kautta eri toimijoiden välisestä yhteistyöstä tulisi jatkuvampaa ja yhteisiä projekteja toteutettaisiin vuosittain. Myös kulttuurikasvatussuunnitelmista saadut hyödyt nähtiin kaikille suunnitelman osapuolille jaettavaksi.

”Suunnitelma mahdollistaisi tiiviimmän yhteistyö opetustoimen ja taiteen perusopetuksen kesken, hyöty olisi molemminpuolinen”

”Olisi toki hyvä tehdä jonkinlainen suunnitelma, jotta esimerkiksi meillä vapaa-aikatoimen ja kirjaston yhteistyöstä tulisi jatkuvampaa ja tulisi joka vuosi toteutettua yhdessä jotakin.”

”Näin saataisiin suunnitelma tehtyä yhdessä varhaiskasvatuksen ja koulujen kanssa, jotta suunnitelmasta tulisi sellainen että sitä oikeasti käytettäisiin.”

Kaikki vastaajista eivät nähneet kulttuurikasvatussuunnitelmien edistävän toimialojen välistä yhteistyötä, sillä kunnassa oli jo valmiit toimivat verkostot, tai yhteistyö eri toimialojen välillä koettiin riittäväksi jo nyt. Nämä kokemukset kohdistuivat nimenomaan perusopetuksen ja jonkin toisen toimialan yhdistämiseen. Koulut saattoivat tehdä yhteistyötä lastenkulttuuritoimijan, musiikkiopiston, kuvataidekoulun, kunnan yleisen kulttuuritoimen, kirjaston, teatterin, museon, lastenkulttuurikeskuksen, musiikkiteatterin sekä erilaisten konserttien kanssa. Pari vastaajaa mainitsi, että yhteistyötä koulun ja kunnan kulttuuritoimen välillä on tarkoitus lisätä entisestään ilman kulttuurikasvatussuunnitelmaakin. Koulut olivat myös oma-aloitteisia lähiympäristön ja ulkopuolisten toimijoiden hyödyntämisessä, ja monet kulttuurikasvatuksellista asioista suunnitellaan kouluissa sisäisesti. Näissä tapauksissa valmiiden verkostojen ja toimivan yhteistyön johdosta kulttuurikasvatussuunnitelmaa ei enää tarvita edistämään kunnan sisäistä yhteistoimintaa.

”Kulttuurikasvatuksessa olemassa valmis verkosto jossa musiikkiopisto, kuvataidekoulu, perusopetuksen hankkeet ja yleinen kulttuuritoimi. Erillistä suunnitelmaa ei ole käytännössä tarvittu.”

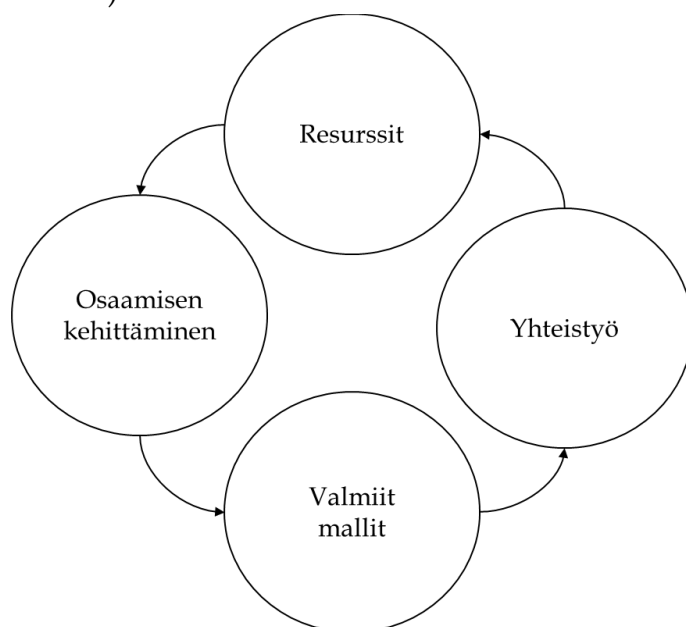
”Kulttuuritarjontaa on ollut kohtuullisen paljon ilmankin, ja koulut ovat olleet myös oma-aloitteisia palvelujen käyttämisessä.”

”Voisi olla ihan hyvä; toisaalta meillä on toimiva yhteistyö lastenkulttuuritoimijan kanssa ja toiminta kattaa kyllä sitä kautta ainakin minimissään kaikki ikäluokat”

”Koulussa suunnitellaan kulttuuriasioita sisäisesti ja hyödynnetään paljon lähiympäristöä ja ulkoisia toimijoita”

6.3 Kulttuurikasvatussuunnitelmiin liittyvä avuntarve

Vain reilu puolet (54 %) vastaajista tiesi, mistä kulttuurikasvatussuunnitelmien suunnitteluun voi saada apua. Kunnat kaipasivat kulttuurikasvatussuunnitelmien suunnittelutyöhön neljänlaista apua: resursseja, valmiita malleja, osaamisen kehittämistä sekä yhteistyötä (Kuvio 2).



Kuvio 2. Kuntien työntekijöiden kokema avuntarve kulttuurikasvatussuunnitelmiin liittyen.

Kuntien työntekijöiden kokema avuntarve (Kuvio 2) muodostaa kehämallin, jossa eri avuntarpeet muodot heijastuvat toinen toisiinsa niin negatiivisessa kuin positiivisessa suhteessakin. Esimerkiksi tilanteessa, jossa kunnalla olisi riittävästi resursseja kulttuuri- ja opetustoimen käytössä, työntekijöille pystyttäisiin tarjoamaan kulttuurikasvatussuunnitelmiin liittyvää koulutusta. Koulutuksissa työntekijät voisivat oppia erilaisista malleista, joita kulttuurikasvatussuunnitelmista on luotu. Nämä valmiit mallit taas ohjaavat eri toimialojen väliseen yhteistyöhön, joka edelleen jakaisi resurssivastuuta, helpottaisi yksittäiselle toimijalle syntyvää kuormaa ja säästäisi resursseja. Vastaavasti kunta, joka ei panosta resursseiltaan kulttuuriin, ei mahdollista työntekijöilleen lisäkoulutautumista eivätkä kunnat saa tietoa laatimisprosessia helpottavista valmiista malleista tai yhteistyön mahdollisuuksista.

6.3.1 Resurssit

Resurssien puutteen mainitsi ongelmaksi 71 prosenttia vastaajista ja 61 prosenttia määritteli sen keskeisimmäksi syyksi sille, ettei kunnassa ole käytössä kulttuurikasvatussuunnitelmaa. Kaikissa tapauksissa vastaajat eivät eritelleet, millaisesta resurssien puutteesta on kyse.

”Näillä kulttuurin käytettävissä olevilla resursseilla ei ole mahdollista”

”Perusopetuksen viime vuosien koulujärjestelyt [--] on vienyt resursseja”

”Kunnassamme ei ole ollut käytössä kulttuurikasvatussuunnitelman laatimiseen tarvittavaa resurssia”

”Pienen kunnan resurssit eivät ole riittäneet siihen”

Resurssipuute saatettiin kohdistaa kulttuuritoimeen, opetustoimeen tai koko kuntaan. Myös pienet kunnat nostettiin erityisasemaan resursseista puhuttaessa. Resursseja ei kaivattu vain suunnitelman tekoon, vaan yleisesti esimerkiksi kulttuuritoimintaan tai taideaineiden opetukseen. Resurssipuute voitiin jakaa kolmeen, toisiinsa sidoksissa oleviin resursseihin: taloudelliset resurssit, henkilöresurssit ja aikaresurssit.

Taloudelliset resurssit

Taloudellisten resurssien vähyyttä todettiin sekä opetustoimen että kulttuuritoimen puolella. Kouluilla tai kunnan ylläpitämissä kulttuuripalveluissa ei ole varattu määrärahoja, joiden avulla suunnitelman teko voitaisiin käynnistää. Taloudellisten resurssien puute on jatkumoa arvokeskustelussa huomatuille haluttomuudelle panostaa lastenkulttuuriin taloudellisesti. Koska kulttuurikasvatusta ei koeta riittävän tärkeäksi ansaitakseen taloudellisia panostuksia, ”jos jotain haluaa järjestää, sen pitää olla joko ilmaista tai raha pitää ottaa muusta toiminnasta”. Samalla, kun lisätyön korvaamiseen ja suunnitelman tekemiseen toivottiin lisää rahaa ja taloudellista tukea, kunnat kokivat lisärahoituksen saamisen epätodennäköiseksi vaihtoehdoksi. Avustushakemuksista huolimatta hankerahoitusten saaminen koettiin epävarmaksi, ja ratkaisuksi taloudellisia panostuksia toivottiinkin kohdistetuksi laajemmin koko kulttuuri- ja opetussektoreille.

”Määrärahojen vähäisyys tietenkin”

”Varaamalla kulttuuriin riittävästi varoja”

”Rahoituksen järjestäminen”

Vaikka taloudellisia resursseja ei erikseen nimetty aineistossa suhteessa yhtä usein kuin henkilöstö- tai aikaresursseja, ovat ne keskeinen henkilöstö- ja aikaresurssien taustalla vaikuttava tekijä. Hyvillä taloudellisilla resursseilla varustetulla kunnalla on

paremmat mahdollisuudet panostaa riittävään ja pätevään henkilöstöön verrattuna kuntaan, jossa taloudellisten resurssien puutteesta johtuen ei ole varaa tehdä samantaisia investointeja.

Henkilöstöresurssit

Suunnitelman tekemiseen kaivattiin lisäkäsia, koska nykyisillä työntekijöillä koettiin olevan liian paljon tehtävää tai sopiva henkilö puuttui kunnasta. Vastaukset erosivat siinä, oliko ulkopuolisen tahon tarkoitus toimia ylimääräisenä apuna vai kantaa kokonaan vastuu prosessista. Ulkopuolista tahoa kaivattiin joko suunnitelman tekijäksi, toiminnan koordinoimiseen tai lisäkäsiksi konsulttiavuksi. Ulkopuolisen avun kaipuu heijastui ristiriitaisesti olemassa olevien avunmuotojen raportointeihin. Lastenkulttuurikeskusten asiantuntija-avun koki tarpeelliseksi 48 prosenttia vastaajista, mutta samaan aikaan kummiryhmän vain 7 prosenttia vastaajista. Ulkopuolisella avulla pyrittiin paikkaamaan nykyisten työntekijöiden liiallista työkuormaa. Pienissä kunnissa myös henkilöstömäärä on pieni, vaikka työntekijöiden vastuulla on monilta osin yhtä paljon tehtäviä kuin isoissa kunnissa. Työntekijöiden vähäisyys heijastuu myös yksittäisen työntekijän tehtäväkuvan laajuuteen. Monet kokivat yksittäisten työntekijöiden tehtäväkentän liian laajaksi, eikä kulttuurikasvatussuunnitelman laatimiselle ole kaiken kiireen keskellä aikaa. Yhden henkilön vastuulla voi olla sekä liikunta, kulttuuri että nuorisotyö kunnassa, rehtori voi toimia esimiehenä opettajien lisäksi varhaiskasvatukselle ja kirjastotoimelle tai yhden henkilön vastuulla voi olla koko kirjaston toiminta.

”Yksi [kirjaston] työntekijä hoitaa asiakaspalvelun, kokelmatyön [sic], talouden ja hallinnon, tiedottamisen, tapahtumien järjestämisen, tilastoinnin, kouluyhteistyön, auttaa tietokoneiden käytössä, opastaa kirjaston e-aineistojen käytössä jne jne”

”Yksittäisten työntekijöiden tehtäväkenttä liian laaja, yksi henkilö pyörittää koko kunnan kirjaston toimintaa, sivistystoimenjohtaja on samalla rehtori ja paitsi opettajien, myös varhaiskasvatuksenjohtajan ja kirjastonjohtajan esimies.”

Liiallisen työkuorman lisäksi haasteita aiheuttavat henkilöstön vaihtuvuus ja sopivien henkilöiden puute. Sijaisuuksien ja henkilöstön vaihtuvuuden johdosta kellään ei ole ollut mahdollisuutta paneutua kulttuurikasvatussuunnitelmiin riittävästi prosessin aloittamiseksi. Muutamat kokivat kulttuurikasvatussuunnitelman laatimisen nimenomaan kulttuurisihteerin tehtäväksi, ja kyseisen toimenkuvan puuttuminen kunnasta oli kulttuurikasvatussuunnitelman puuttumisen taustasy. Kulttuurisihteerin lisäksi opettajat koettiin henkilöiksi, jotka voisivat tehdä aloitteen suunnitelman laatimiseksi. Aloitteen tekemisen koettiin olevan yksittäisten työntekijöiden tai koulujen kiinnostuksesta riippuvaista. Kunnissa kaivattiin henkilöitä, jotka saavat muutkin innostumaan ja sitä kautta muut mukaan toimintaan.

”Pieni kunta, vähän työntekijöitä, työntekijöiden vaihtuminen ja sijaisuudet esim. opintovapaiden, eläköitymisen ja muihin töihin siirtymisen seurauksena.”

Suunnitelman käynnistämiseen ei siis riitä vain sopivan työnkuvan omaavat työntekijät tai riittävät henkilöstöresurssit, vaan mukana olevilla pitää olla sisäistä paloa ja innostusta aiheeseen. Koska kulttuurikasvatussuunnitelma ei ole velvoittava osa perusopetusta tai kuntien kulttuurilakia, on sen laatiminen arvolatautunut teko ja siten myös sen laatijan pitää olla sitoutunut kyseisiin arvoihin.

Aikaresurssit

Ilman riittävää taloudellista panostusta ja henkilöstömäärää ei kunnilla riitä aika suunnitelman laatimiseen. Kun kunnassa ei varata taloudellisia resursseja riittävän henkilöstömäärän varmistamiseksi ja pienissä kunnissa joudutaan täyttämään samat tehtävät kuin isoissa kunnissa pienemmällä henkilöstömäärällä, näiden tehtävien toteuttaminen vie jo valtaosan työntekijöiden käytettävissä olevasta ajasta. Esimerkiksi kirjastossa kaikesta toiminnasta vastaavalla työntekijällä ei ole aikaa toteuttaa muuta kulttuurikasvatusta kuin tukea lapsia ja nuoria lukemisessa. Myös muut hankkeet ja projektit vievät aikaa, ja monessa tapauksessa kulttuurikasvatussuunnitelman laatiminen priorisoidaan muiden hankkeiden perään ”kunhan muut asiat antavat tilaa”.

”Koko ajan monta rautaa tulessa”

”Ei ole toistaiseksi löytynyt vastuutahoa, jolla olisi aikaa tehdä”

”Kun vain ehtisi sellaisen tekemään”

Ajanpuutteesta raportoivat sekä kulttuuritoimi että koulut. Kun opetus- ja kulttuuritoimi ovat vielä suunnitelman laatimisen kannalta keskeisimmät toimialat kunnassa, yhteistä aikaa ja vastuutahoa on vaikea löytää. Sopivalle henkilölle pitäisi varata erikseen työaikaa suunnitelman työstämiseen.

6.3.2 Valmiit mallit

Kunnat kaipasivat valmiita malleja kulttuurikasvatussuunnitelman laatimisen pohjaksi. Mallin tulisi sisältää argumentteja kulttuurikasvatussuunnitelman käyttöönoton puolesta, jotta aloitteen tekeminen ja suunnitelman perusteleva päättyminen päättäjille helpottuisi. Tällaisia voisivat vastaajien mielestä olla esimerkiksi kunnan opetus- ja sivistystoimelle sekä keskushallinnolle suunnatut kirjeet opetus- ja kulttuuriministeriöltä. Valtioneuvoston tasolta lähtevä painostus kulttuurikasvatussuunnitelman työstämiseen voisi olla ratkaisu vastaajien kokemaan kuntahallinnon ja esimiesten vastarintaan. Korkeammalta hallintotasolta tulevan paineen lisäksi suunnitelman käyttöönoton perusteluja helpottaisi tilastolliset perusteet esimerkiksi siitä, kuinka monessa kunnassa

on käytössä kulttuurikasvatussuunnitelma ja millainen merkitys suunnitelmalla on ollut kunnan kulttuurikasvatukselle.

”Miten perustelen kulttuurikasvatussuunnitelman tärkeyden kuntapäätäjille”

”Ehkä faktatietoa tilastoista: kuinka monessa kunnassa jo on ja jos on tilastotietoa merkityksestä”

Mallissa pitäisi nimetä valmiiksi kulttuurikasvatussuunnitelmissa huomioitavat asiat ja niiden suunnitteluun vaadittavat pohjatiedot. Suunnitelmapohja voisi sisältää esimerkkitapauksia muiden kuntien kulttuurikasvatussuunnitelmista ja niiden suunnitteluprosesseista. Mallilta toivottiin käytännönläheisyyttä ja realismia, ja se voisi sisältää esimerkkejä käytännön toteutuksen mahdollisuuksista. Erityistoiveita esitettiin pienelle kunnalle ja pienet työntekijäresurssit omaaville kunnille sopivista ratkaisuista. 74 prosenttia koki kulttuurikasvatussuunnitelma.fi-nettisivuston suunnittelu-työkalun tarpeellisenä apuvälineenä, jos kunta lähtisi suunnittelemaan itselleen kulttuurikasvatussuunnitelmaa.

”Suunnitelmapohja (malli) erittäin pienelle kunnalle ja jos mahdollista muutaman pienen kunnan valmis suunnitelma malliksi”

”Valmis malli, joka olisi mitoitettu hyvin pienelle kunnalle ja työntekijämäärälle”

”Valmiita pohjia, joissa nimettynä asiat jotka kulttuurikasvatussuunnitelmassa tulee ottaa huomioon”

Resurssipuutteiden johdosta kunnan työntekijät toivoisivat kulttuurikasvatussuunnitelmien työstämisen olevan mahdollisimman helppoa ja matalan kynnyksen toimintaa. Ajankäytön ja aloitteen tekemisen ongelmiin auttaisi, jos mahdollisimman paljon olisi tehty jo valmiiksi. Tähän tarpeeseen voitaisiin vastata valmiilla suunnitelmapohjalla tai mallilla.

6.3.3 Osaamisen kehittäminen

Osaamisen kehittämisellä tarkoitetaan kunnan työntekijöiden halua oppia kulttuurikasvatussuunnitelmista ja päivittää omaa niihin liittyvää osaamistaan. Kulttuurikasvatussuunnitelmiin liittyvään toimintaan kaivataan vinkkejä ja ideoita sekä perehdytystä. Neuvoja kaivattiin suunnittelun ensiaskeleista (”miten suunnitelmaa kannattaisi lähteä tekemään”, ”mitä tahoja ottaa mukaan suunnitteluun”) aina korkeamman tason laatutavoitteiden saavuttamiseen (”miten lapsia ja nuoria voisi osallistaa suunnitelman tekemisessä”, ”miten nostaa kulttuurikasvatussuunnitelman esiin kunnan hyvinvointikertomuksessa”). Oman osaamisen kehittämisen keinoja voisivat olla erilaiset koulutukset esimerkiksi webinaarien tai työpajojen muodossa. Nykyisistä avunmuodoista koulutukset ja työpajat (48 %) sekä webinaarit (37 %) koettiin melko

tärkeiksi apukeinoiksi suunnitteluprosessiin. Koulutuksilta toivottiin käytännönläheisyyttä ja mahdollisuutta päivittää omaa osaamistaan.

”Hyötyä olisi asiaan liittyvistä koulutuksista, joista saisi vinkkejä toimintaan sekä voisi päivittää omaa osaamista”

”Ehkä jokin käytännönläheinen koulutus, mielellään etänä/webinaarina”

”Alkukoulutus”

”Ehkä asiasta pitäisi (johtavien viranhaltijoiden) tietää enemmän, jotta kanta voitaisiin muodostaa”

”Yleinen tietoisuus”

Webinaareissa ja seminaareissa toivottiin puheenvuoroja erityisesti sellaisilta toimijoilta, jotka ovat jo suunnitelleet oman kulttuurikasvatussuunnitelmansa. Vertaisoppiminen toisten kuntien suunnitelmista, niiden toimivuudesta tai toimimattomuudesta koettiin erityisen toimivaksi ja toivotuksi tavaksi oppia kulttuurikasvatussuunnitelmista ja niiden suunnitteluprosessista. Koska suurin osa vastaajista oli pienten kuntien edustajia, myös vastauksissa korostuivat erityisesti pienten kuntien vinkit ja kokemukset. Vertaisoppimisen muotoina mainittiin yhteissuunnittelu, työryhmätyöskentely ja opponointi.

”Suunnitelman tueksi olisi mielestäni hyvä saada kuulla, tai lukea, muiden paikkakuntien kokemuksista ja suunnitelman toimivuudesta ja myös tietenkin toimimattomuudesta”

”Verkkokoulutus tai seminaari, jossa olisi äänessä he, keillä tällainen jo on”

”Koulutuspaikat kunnan varhaiskasvatuksen, peruskoulun, nuorisotyön ja kolmannen sektorin kulttuuritoimijoiden välille”

Oppia haluttiin saada erityisesti toisilta kunnilta. Toiset kunnat saattoivat olla lähikuntia alueellisen yhteistyön toivossa, samankokoisia kuntia vertaistuen saamiseksi tai kulttuurikasvatussuunnitelman tehneitä kuntia ja niiden työntekijöitä malliksi. Toisten kokemuksista lukemisen tai kuulemisen kautta kunnat voivat saada neuvoja siitä, mitkä asiat ovat toimineet ja mitkä eivät suunnitelman valmistelussa, ja soveltaa oppimaansa omassa suunnitteluprosessissaan. Vertaiskokemuksista kunnat saavat tietoa samassa tilanteessa olevien kuntien ratkaisuksista, joita erityisesti pienet kunnat kaipaavat. Vertaisoppiminen tarjoaisi lisäksi tilaisuuden opponointiin kulttuurikasvatussuunnitelmien välillä. Vastaavan prosessin läpikäyneet kunnat voisivat antaa neuvojen lisäksi ohjausta ja kommentteja toisten kuntien kulttuurikasvatussuunnitelmista ja toimia eräänlaisina mentoreina uusia kulttuurikasvatussuunnitelmia suunnitteleville toimijoille.

”Vastaavan prosessin läpikäyneen neuvoja”

”Muiden kulttuurikasvatussuunnitelmia tehneiden kuntien / tahojen / työntekijöiden kanssa”

”Asiasta pitäisi pitää enemmän meteliä ja nostaa erityisesti pienten kuntien hyviä esimerkkejä esille. Useinhan suunnitelma puuttuu nimenomaan pienistä kunnista, joissa resursseja on vähän. Hyvien esimerkkien avulla suunnitelman positiiviset puolet avautuisivat mahdollisimman monelle.”

Kulttuurikasvatussuunnitelmia ei juuri tunneta, joten kunnat kaipaavat perehdytystä käytännön toteutuksen mahdollisuuksiin. Lisäksi tietoa kaivattiin suunnitelmien yleisyydestä ja merkityksestä. Osa vastaajista kokikin, ettei suunnitelmista tiedetä riittävästi niiden merkityksen ymmärtämiseksi. Jotta kulttuurikasvatussuunnitelmien määriä ja merkitystä voitaisiin lisätä, pitäisi kuntatoimijoiden ja valtakunnan päättäjien olla tietoisempia aiheesta. Suunnitelmille kaivattiin enemmän näkyvyyttä sekä painoarvoa toimiville kokonaisuuksille ja hyvälle esimerkeille. Tiedon jakaminen kulttuurikasvatussuunnitelmien hyödyistä esimerkiksi kulttuurikasvatuksen jatkuvuudelle, lasten yhdenvertaisuudelle ja muille pysyville vaikutuksille olisi kaivattua apua suunnitelman merkityksen perustelemiselle ja sitä kautta suunnitteluprosessin aloittamiselle.

6.3.4 Yhteistyö

Kulttuurikasvatussuunnitelmaa ei haluta työstää yksin. Suunnittelutyöhön toivottiin paikallista sitoutumista ja laaja-alaista osallistumista. Yhteistyötä toivottiin sekä alueellisesti kunnan ulkopuolisten toimijoiden sekä sisäisesti kunnan eri toimialojen välillä. Laajan yhteistyöverkoston kautta vastuun toivottiin jakautuvan useammalle eri toimijalle ja siten vähentävän yksittäiselle toimijalle muodostuvaa kuormaa. Kokeemukset yhteistyön toimivuudesta tällä hetkellä vaihtelivat vastausten välillä suuresti toisten toivoessa tiiviimpää yhteistyötä ja toisten kokiessa nykyisen yhteistyön riittäväksi. Yhteistä vastauksille oli kokemus yhteistyön hyödyllisyydestä kaikille osapuolille. Yhteistyön tekeminen kulttuurikasvatussuunnitelmien suunnitteluvaiheessa nähtiin myös verkostoitumismahdollisuutena eri alojen sekä alan sisäisten toimijoiden kesken.

”Paikallista sitoutumista, ettei tarvitsisi työstää yksin.”

”Alueellinen yhteistyö ja vastuunjako”

”Eri toimialojen yhteistyötä ja järjestöjen osallistumista”

”Paikkakunnan sisällä tehostettava yhteistyötä”

Yhteistyötä haluttiin tehdä kuntaorganisaation sisäisten sekä kunnan ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Kuntaorganisaation sisäisistä toimijoista esille nostettiin erityisesti opetustoimi ja kulttuuriala. Opetustoimeen sisältyi koko koulupolku

varhaiskasvatuksesta aina lukiokoulutukseen asti. Yksittäisinä henkilöinä mainittiin rehtorit, opettajat tai muu paikallisen koulun edustaja. Kuntaorganisaation sisäisiin kulttuuritoimijoihin kuuluivat lähinnä kirjasto ja kunnan kulttuuripalvelut. Kulttuuritoimijoista mainittiin erikseen useimmiten kirjasto (21 %). Kunnan sisäisiin toimijoihin kuuluivat lisäksi kaikki opetus- ja kulttuuritoimen ulkopuoliset toimijat kuten seurakunta ja nuoristo- ja nuorisotoimi sekä toimijat tai järjestöt, joita ei määritelty aineistossa tarkemmin. Eniten yhteistyötä toivottiin kuitenkin kunnan ulkopuolisten toimijoiden kanssa ja erityisesti toisten kuntien kanssa. Niitä toivottiin vertaistukea omaan suunnitteluprosessiin neuvojen ja palautteen muodossa. Ulkopuolisia tahoja saattoivat olla lisäksi lastenkulttuurikeskukset, maakunnalliset taidelaitokset tai erilaiset konsultit sekä museo, teatteri, kansalaisopisto, musiikkiopisto, ammattitaiteilijat ja muut kolmannen sektorin kulttuuritoimijat.

”Pienen kunnan näkökulmasta yhteistyö lähikuntien kanssa olisi aina suotavaa”

”Ehkäpä samankokoisten kuntien yhteistyö”

”Paikallistasolla tietysti opetustoimi, kulttuuripalvelut, kansalaisopisto, kirjasto, nuorisotoimi, koulun edustaja ja päiväkodit”

”Kunnissa opetuksen, kulttuurin ja nuorisotoimen viranhaltijoiden ja työntekijöiden”

”Kulttuurin ja taiteen ammattilaisten osallistuminen”

”Lastenkulttuurikeskukset ovat tärkeä apu”

”Kunnan toimijoiden yhteistyö ja lastenkulttuurikeskusten sparrausapu riittävät”

Ottamalla suunnittelutyöhön mukaan sellaisia toimijoita, jotka ovat myöhemmin mukana myös suunnitelman käytäntöön panemisessa, haluttiin varmistaa suunnitelman käytettävyys ja sopivuus kunnalle.

6.4 Tulosten tarkastelu

6.4.1 Kulttuurikasvatuksen arvostus – sivistyksestä, yhdenvertaisuudesta vai kannattavuudesta lähtöisin?

Vaikka kulttuuritoiminnan tukeminen ja järjestäminen on hyvinvointivaltion kulttuuripoliittisiin lähtökohtiin kytkeytyvä kuntien perustehtävä, on suhtautuminen kulttuuriin erilaista tarkasteltaessa arvoja ja käytännön ratkaisuja. Kulttuuria arvostetaan ja se koetaan tärkeänä, mutta sen arvo ei vielä näy kunnallisen päätöksenteon valinnoissa.

Kulttuurin ja kulttuuritoiminnan kerryttämä osaaminen on osa sivistystä ja sivistyksen edistämisen resurssi. Kulttuuritoimintaan osallistumisen kautta ihmiset kerryttävät tietoja, taitoja ja kokemuksia, jotka edistävät yhteiskunnassa pärjäämistä (Anheier ym. 2016). Tämän tutkimuksen aineistossa kulttuurin ohjaavina arvoina olivat sivistys ja yhdenvertaisuus. Vuoden 2025 kulttuuripoliittisessa strategiasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017) on löydettävissä sivistyksellisiin oikeuksiin viittaavia arvoja. Strategiassa korostetaan inhimillisen pääoman kartuttamista sekä taito- ja taideaineiden roolia yksilöiden elinikäisen taide- ja kulttuurisuhteen luomiselle (Kulttuuripolitiikan strategia 2017, 15, 19). Valtion tehtäviksi määritellään muun muassa kulttuurin perustasta huolehtiminen, kansalaisten kulttuuriin osallistumisen edellytysten luominen, kulttuuriperinnön välittäminen sekä taide- ja kulttuurikasvatus (Kulttuuripolitiikan strategia 2017, 16). Sivistyksen arvot näkyivät tämän tutkimuksen aineistossa erityisesti siinä, että kulttuurikasvatus liitettiin tiiviisti perusopetuksen osaksi ja sisällöksi. Kulttuuri nähtiin yhtäältä sivistyksen välineenä kasvattajan roolissa, ja toisaalta itsessään kasvatuksen kohteena ja osana yleissivistystä. Toisena kulttuurikasvatuksen arvona oli yhdenvertaisuus. Kansalaisten perusoikeudet ovat kaiken poliittisen päätöksenteon, myös kulttuuripolitiikan, lähtökohta. Kulttuuristen oikeuksien yhdenvertainen edistäminen pohjaa Suomessakin lainsäädäntöön (ks. Suomen perustuslaki 1999/731 § 16). Yhteiskunnan moninaisuuden lisääntyessä on entistä tärkeämpää välttää todellisuuksien irtautumista ja epätasa-arvotekijöiden kasaantumista (Anheier ym. 2016). Julkisilla palveluilla on perusoikeuksien yhdenvertaisen toteutumisen kannalta tärkeä vastuu (Anheier ym. 2016). Tästäkin huolimatta maaseutumaisista kunnista, jotka ovat yleensä asukasluvuiltaan pienempiä, vain alle puolet (46 %) kokee kulttuurin ja taiteen yhdenvertaisen saatavuuden edistämisen toteutuvan hyvin (Ruusuvirta ym. 2020, 31). Kulttuurikasvatussuunnitelma nähtiin kulttuuristen perusoikeuksien edistäjänä ja taiteen saatavuuden parantajana. Tasaverstaista kulttuurikasvatusta tarkasteltiin niin kulttuuristen oikeuksien toteuttamisen, kuin kulttuurin tasapuolisuuden kautta. Kulttuurin toivottiin olevan osa lasten ja nuorten luonnollista arkea niin kouluissa kuin sen ulkopuolellakin.

Vaikka sivistys ja yhdenvertaisuus ovat löydettävissä suomalaisen kulttuuripolitiikan arvovalinnoissa, julkisen talouden argumentit ohittavat taiteen ja kulttuurin itseisarvon. Alueellinen eriarvoisuus ja erot kulttuurin taloudellisissa panostuksissa (ks. Kangas & Ruokolainen 2012; Lavapuro ym. 2016; Renko & Ruusuvirta 2018; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019; Renko ym. 2020) viestivät, ettei kulttuuri sijoitu sivistyksen ja yhdenvertaisuuden näkökulmista huolimatta kaikkien kuntien prioriteettilistalla korkealle. Vastaaajien kommentteissa esille noussut huoli kulttuuriin liittyvän päätöksenteon siirtymisestä kohti kannattavuuden ja välillisten hyötyjen retoriikkaa on osa yleisempää taiteiden taloudellisen arvioinnin diskurssia (esim. Kangas 1999; Vila 2000; Caust 2003; Nicholls 2009; Vestheim 2012). Keskustelu kulttuurin

arvosta on siirtynyt sivistyksestä ja kulttuurisista oikeuksista kohti taloudellista tuottavuutta ja kustannustehokkuutta. Tarve perustella kulttuurikasvatuksen rahoitusta ja arvostusta tulee muualta, kuin taiteen itseisarvosta. Myös aiemmat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että kannattavuusajattelu ja talouspuhe ovat tulleet kulttuuripolitiikan kentälle pysyvästi (Kangas 1999; Vila 2000; Caust 2003; Nicholls 2009; Vestheim 2012). Markkinaehtoinen suhtautumistapa kuuluu suomalaisen kulttuuripolitiikan kolmanteen kehityslinjaan, jota kehystää ajatus kulttuurin ja taiteen markkinoitumisesta, kilpailukyvyistä ja tehokkuudesta. Markkinoilla raha on ainoa kelvollinen mittari. Kulttuuri on pääomaa, jolla pyritään tuottamaan hyötyjä kunnille ja laajemmin yhteiskunnalle. (Kangas 1999, 166–174; Vila 2000, 23; Caust 2003; Nicholls 2009, 758; Vestheim 2012.) Tuottavuuspuhe on läsnä myös vuoden 2025 kulttuuripoliittisessa strategiassa: ”Kulttuurin ja kulttuuripolitiikan yhteiskunnallinen vaikuttavuus toteutuu kulttuurisina, sosiaalisina ja taloudellisina vaikutuksina” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 37). Vastaajat kokivat, että kulttuuria arvostus ja sitä kautta rahoitus perustuvat taloudellisiin tai muihin välineellisiin hyötyihin. Markkina- ja tuotantotalouden argumentit aineistossa liittyivät esimerkiksi kunnan vetovoimaan, muuttoliikkeen tai talouteen. Vastaajat kokivatkin, että vasta tuottavuutta, vaikuttavuutta ja hyötyjä korostavien argumenttien esittämisen kautta kuntapäätäjät voidaan vakuuttaa kulttuurikasvatuksen tarpeellisuudesta ja merkityksestä. Kulttuurin ja taiteen tuotantojen siirtyessä yhä lähemmäksi markkinavoimia jäivät muut aineistossa korostuneet kulttuurin ideaalit taka-alalle.

Kulttuuritoimen merkityksen tunnustaminen ja kehittämisen halu riippuvatkin lisäksi siitä, keneltä kysytään. Valtaosa peruskoulun rehtoreista kokee musiikilla, kuvataiteella ja käsityöllä olevan paljon tai erittäin paljon merkitystä lasten ja nuorten kehitykselle (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011). Myös kulttuuritoimen työntekijät kokevat kunnan tuottamien kulttuuripalvelujen merkityksen jopa kasvaneen, mutta eivät koe kuntapäätäjien olevan halukkaita kehittämään kulttuurisektoria (Kangas & Ruokolainen 2012, 54–56). Kuntahaastatteluiden perusteella kulttuurin ja taiteen mahdollisuuksia ei useinkaan nähdä muilla toimialoilla (Ruusuvirta ym. 2020, 47). Joissain tapauksissa edes kulttuurin merkitystä tukevien tutkimustuloksien esittely ei riittänyt vakuuttamaan kuntapäätäjiä kulttuurikasvatussuunnitelman laatimiseksi. Kulttuurikasvatuksen merkityksen henkilökohtaisuus ja arvopohjaisuus näkyi aineistossa myös siinä, että osa vastaajista koki kulttuurikasvatussuunnitelman tekemisen realistiseksi vasta silloin, jos siitä tehtäisiin velvoittava. Vaikka kunta omaisi valmiudet suunnitelman laatimiseen, kuntajohto ei varaisi siihen varoja kuin vasta pakon edessä.

6.4.2 Kulttuurikasvatussuunnitelman tarpeellisuus

Vaihtelevuus kulttuurin merkityksen tunnustamisessa heijastuu myös haluun laatia kulttuurikasvatussuunnitelma. Jotta suunnitelma laadittaisiin, pitäisi sen hyödyttää

osapuolia jotenkin. Kiistanalaista onkin, tarvitseeko kulttuuri oman suunnitelmansa vai riittävätkö nykyiset käytännöt. Aineistossa aihetta tarkasteltiin sekä kunnan strategia- ja organisaatiotasolla että kouluissa tapahtuvan kulttuurikasvatuksen kautta.

Osana peruspalveluita kulttuuri on velvoitettu näkymään kunnan toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa. Tiedot kulttuuritoiminnan tavoitteiden ja strategisten ohjauksen toimivuudesta ovat kuitenkin vaihtelevia. Tutkimusten mukaan lapset ja nuoret huomioidaan kuntien kulttuuritoiminnassa hyvin (Saukko ym. 2019; Ruusuvirta ym. 2020, 36). TEA viisaritulosten mukaan kulttuuri on hyvin esillä kuntien strategioissa (Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos 2019; 2021). Ruusuvirran ynnä muiden (2020) tutkimuksen perusteella kuntien kulttuuritoiminnalle asetetut tavoitteet sen sijaan vaihtelevat paljon, ja niiden laadullisessa seurannassa on kehitettävää. Näiden perusteella koonnuttuun lapsille ja nuorille suunnatusta kulttuuritoiminnasta toteutetaan kunnissa jo suhteellisen hyvin, mutta raportointi ei vielä tähän mennessä ole ollut riittävää kulttuurin ja taiteen esiin nostamiseksi ja tehdyn työn näkyväksi tekemiseksi. Asioiden upottaminen yhteen palvelusi kuormittuneita kuntia, mutta sopivaa alustaa koonnulle on vaikea löytää. Kuntahaastattelujen perusteella kuntastrategioissa heijastuvatkin enemmän kulttuurin välineelliset arvot, kun taidekentän ytimessä olevat näkökulmat, kuten sivistys, eivät nouse strategioissa esiin (Ruusuvirta ym. 2020, 61). Strategiategit antavat myös hyvin vaihtelevasti tukea käytännön työhön ja toiminnan suuntaviivoihin (Ruusuvirta ym. 2020, 61). Tähän tämän tutkimuksen tutkittavat esittivät ratkaisuksi opetussuunnitelmaa, sillä kulttuurikasvatuksen juuret löytyvät jo nykyisestä opetussuunnitelmasta. Tutkimusten perusteella opetussuunnitelma ei kuitenkaan riitä itsessään kantamaan pääasiallista kulttuurikasvattajan roolia. Perusopetuksen kulttuurikasvatuksen haasteina ovat yleisesti opetustuntien vähäisyys sekä sen luomat haasteet sisältötavoitteiden saavuttamiseen (Kartovaara 2009; Pohjannoro & Pesonen 2009; Laitinen ym. 2011; Juntunen & Anttila 2019), välttävät oppimistulokset ja tyydyttävien perustaitojen puuttuminen (Laitinen ym. 2011), vähimmäistuntimäärän ylittävien tuntien tarjoamisen eriarvoisuus (Pohjannoro & Pesonen 2009; Laitinen ym. 2011), valinnaisaineiden suosio jo ennestään taideaineita harrastavien kesken (Kartovaara 2009; Laitinen ym. 2011), vaihtelevuus opetuksen laadussa ja opettajan pätevytydessä (Tereska 2003; Vesioja 2006; Russell-Bowie 2009; Laitinen ym. 2011; Hardcastle ym. 2017; Juntunen & Anttila 2019; Suomi 2019) sekä taideaineiden yleinen asema suhteessa muihin oppiaineisiin (Kartovaara 2009; Kartovaara 2009; Juvonen ym. 2012; Hardcastle ym. 2017; Juntunen & Anttila 2019). Tutkittavien esille tuoma tarve lapsille ja nuorille suunnatun kulttuuritarjonnan koostamisesta näyttää myös tutkimustiedon valossa olevan siten kaksiteräinen miekka. Vaikka kunnat eivät kaivanneet enää uusia suunnitelmia ja ulkopuolisia vaatimuksia kulttuurikasvatuksen toteuttamiseen, eivät nykyiset toimet vielä itsessään näytä riittävän. Myöskään opetussuunnitelma ei tarjoa vielä tällaisenaan riittävästi tukea systemaattisen ja laadukkaan kulttuurikasvatuksen

toteuttamiseksi. Kulttuurin näkyvyys kuntastrategioissa tai opetussuunnitelmissa ei lisäksi kerro kulttuurikasvatuksen toteutumisen laadusta ja siten kulttuurikasvatussuunnitelman tarpeellisuudesta tai tarpeettomuudesta.

Riittävyyskysymykset heijastuvat kulttuurin koonnin lisäksi tarjonnan sisältöihin. Osa tutkimukseen vastanneista koki, että osana normaalia kunnan toimintaa kulttuurikasvatussuunnitelmaa ei käytännössä tarvita kulttuurikasvatuksen toteuttamiseen. Toiminta pyörii ilman sitäkin, ja joissain tapauksissa kattaa jo valmiiksi kaikki ikäluokat. Saatavuus ei kuitenkaan takaa saavutettavuutta ja laatua. Vaikka kulttuuritarjontaa olisi kunnassa runsaastikin, eivät palvelut ole välttämättä yhtäläisesti kaikkien saavutettavissa (ks. Ilmola-Sheppard ym. 2021). Taidekasvatukseen ja taiteen peruspalveluihin liittyy useita eriarvoistamisen mekanismeja, joiden perusteella palvelujen piirin ulkopuolelle jää merkittävä osa ihmisistä (Ilmola-Sheppard ym. 2021). Myös TEA viisarin tulosten mukaan kulttuurikasvatusta edistävät toimenpiteet pääsevät rimaa hipoen hyvään tulokseen (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Erot kulttuuritarjonnan monipuolisuudessa ja taloudellisissa panostuksissa heijastuvat välttämättä palvelujen laatuun (Kangas & Ruokolainen 2012; Kangas & Pirnes 2015; Lavapuro ym. 2016; Renko & Ruusuvirta 2018; Renko ym. 2020; Ruusuvirta ym. 2020). Ruusuvirran ynnä muiden (2020, 54) kuntahaastattelussa haastateltavat määrittelivät kulttuuritoiminnan laadun koostuvan sisältöjen laadusta, tuotannon ja prosessien laadusta, laadusta asiakaskokemuksen näkökulmasta sekä toiminnan vaikuttavuudesta. Sisältöjen laadun määrittelyä koettiin vaikeammaksi maaseutumaisissa kunnissa, joissa esimerkiksi yhdistelmävirkojen johdosta kulttuuripuolen työntekijällä ei välttämättä ole lainkaan kulttuurialan asiantuntemusta. Sisällön laadun varmistamiseksi kunnat kaipasivat verkostoja tai välittäjätahoja, joilta saisi tietoa olemassa olevasta tarjonnasta tai voisi tilata suoraan ammattimaisesti tuotettuja sisältöjä. Tätä kautta voitaisiin varmistaa myös tuotannon laatu, kun sisältö on ammattimaisesti suunniteltu, organisoitu ja tuotettu. (Ruusuvirta ym. 2020, 54–55.) Sisällön ja prosessin laatu nähtiin aineistossa kulttuurikasvatussuunnitelman keskeisenä hyötynä. Kulttuurikasvatussuunnitelma nähtiin nimenomaan käytännön työkaluna ja suuntaviivojen näyttäjänä, jonka tarkoituksena on helpottaa toiminnan koordinoimista. Sen koettiin mahdollistavan kulttuurin oikea-aikaisen ja monipuolisen tarjoamisen lapsille ja nuorille, jolloin se edistäisi sekä sisältöjen että prosessin laadukkuutta. Sisältöjen laadun kannalta tärkeäksi koettiin yhteys perusopetuksen tavoitteisiin, ettei toiminta jää irralliseksi tai yksipuoliseksi. Tavoitteellisuus ja sitä kautta toiminnan vaikuttavuuden arviointi oli myös yksi kuntahaastattelujen laatukriteereistä (Ruusuvirta ym. 2020, 54–57). Vaikuttavuuskriteerin mukaan toiminta on laadukasta, kun sillä saavutetaan tavoiteltuja vaikutuksia. Vaikutukset voivat liittyä yksilön ominaisuuksiin tai esimerkiksi kulttuurin rooliin kuntapäätännössä. (Ruusuvirta ym. 2020, 57.) Kulttuurikasvatussuunnitelman nähtiin helpottavan toiminnan kehittämistä ja selkeyttävän

kulttuuritoimen johtamista. Suunnitelman vaikutuksiksi määriteltiin yksilötasolla opilaan oikeus taiteeseen ja yhdenvertaiseen taiteen saatavuuteen, mutta myös kulttuurin aseman kehittäminen kuntaorganisaatiossa. Suunnitelma mahdollistaisi kulttuurikasvatuksen profiloinnin osaksi kunnan hyvinvointijohtamista ja voisi helpottaa kulttuurikasvatuksen vaikuttavuuden arviointia. Tätä kautta kulttuurikasvatussuunnitelmat palvelisivat lisäksi aluekehittäjäorganisaatioiden rytmittämistehtävää, jolla tarkoitetaan olemassa olevien kulttuuritoimintojen yhteen kokoamista ja havaittujen heikkouksien vahvistamista (Ruokolainen 2017).

Kulttuuritoiminnan toteuttaminen vaatii monialaista yhteistyötä sektorialat ylittävien eri toimijoiden välillä. Kulttuuritoiminnan järjestämisessä yhteistyötä tulisi tehdä niin kunnan sisäisesti kuin muiden toimijoidenkin välillä (Ruusuvirta ym. 2020, 41). Suuressa osassa kuntia muiden hallintokuntien osaamisen hyödyntäminen on jo vakiintunut toimintatapa kulttuuripalvelujen järjestämisessä, ja monilla kunnilla on jo käytössä valmiita rakenteita niiden toteuttamiseen. Vaikka yhteistyön sujuvuus ei aina vaadi vakiintuneita rakenteita, edistävät ne yhteistyön säännöllisyyttä ja pysyvyyttä. (Ruusuvirta ym. 2020, 41–42.) Myös tämän tutkimuksen aineistossa kulttuurikasvatussuunnitelman hyötynä koettiin eri toimialojen välisen yhteistyön parantaminen. Joissain kunnissa olemassa olevat yhteistyöverkostot erityisesti opetustoimen ja kulttuuritoimen välillä toimivat ilman suunnitelmaakin ja siten toimivat perusteluna suunnitelman puuttumiselle, mutta muissa tapauksissa kulttuurikasvatussuunnitelma nähtiin hyvänä keinona tehdä yhteistyöstä jatkuvampaa. Useimmiten kunnan sisäinen yhteistyö tapahtuu juuri kulttuuria lähellä olevien toimialojen, kuten sivistustoimen, vapaa-aikatoimen ja opetustoimen, kanssa (Ruusuvirta ym. 2020, 43). Kulttuurikasvatussuunnitelman mahdollisuudet tuoda eri toimialojen edustajia yhteen nähtiin ei vain opetus- ja kulttuuritoimen välisenä, vaan laajemmin myös esimerkiksi vapaa-aikatoimen, taiteen perusopetuksen ja kirjastojen yhteisenä työkaluna. Vaikka valmiit yhteistyörakenteet ovat yleisempiä ja vakiintuneempia kaupunkimaisissa kunnissa, pienten kuntien etuna on kevyempi organisaatorakenne ja siten parempi joustavuus yhteistyön muodoissa (Ruusuvirta ym. 2020, 42; 46). Kulttuurikasvatussuunnitelma mahdollistaisi hyötyjen, mutta myös vastuun jakamisen eri toimien välillä, ja sitä kautta resurssikuorman pienentämisen yksittäisen toimen harteilta. Myös kuntahaastattelussa kunnan sisäisen yhteistyön koettiin tukevan monipuolisesti eri tahoja, ja lisäksi ne nähtiin väylänä lisätä kulttuurin arvostusta (Ruusuvirta ym. 2020, 42; 45).

6.4.3 Kuntien kulttuuritoiminta kaipaa apua

Kunnat kaipaavat apua kulttuurikasvatussuunnitelmien laatimiseen, mutta kaivattu apu heijastuu laajemminkin koko kuntatason kulttuuritoiminnan heikkoon tilanteeseen. Kuntatason kulttuuritoiminnan tilanne ja kehittämiskohteet vaihtelevat paljon

(Ruusuvirta ym. 2020). Kulttuuritoiminnan järjestämisen lähtökohtina ovat esimerkiksi kuntatyyppi ja väestö, jotka vaikuttavat osaltaan kuntien tarpeisiin ja mahdollisuuksiin toteuttaa ja kehittää omaa kulttuuritoimintaansa (Ruusuvirta ym. 2020, 31). Pienten ja maaseutumaisten kuntien ahdinko näkyi tämän tutkimuksen tuloksissa. Aineistossa korostui pienten kuntien näkemykset (94 %), ja monet tutkittavista korostivat vastauksissaan kunnan pienuutta selityksenä kulttuurikasvatussuunnitelman puuttumiselle. Kunnan koko yhdistettiin vastauksissa resurssien puutteeseen, määrärahaongelmiin, henkilöstön ylityöllistämiseen ja yleiseen kunnan kuormittuneisuuteen.

Kulttuuritoiminnan vähäinen arvostus kuntapäätäjien tasolla näkyy esimerkiksi kulttuurin käytettävissä olevien resurssien puutteena. Kulttuuriin ei varata vuosittaisissa budjeteissa riittävästi rahaa ja kulttuuritoimen viranhaltijat ovat ylityöllistettyjä. Kustannusten vähäinen osuus kokonaistaloudesta jatkaa eurooppalaista kulttuuripolitiikan linjaa. Vaikka kiinnostus kulttuuriin ja sen edistämiseen on noussut Euroopan Unionin keskusteluissa laajalti, kehityslinja ei ole vielä näkynyt kulttuuripoliittisessa päätöksenteossa (Lähdesmäki 2016). Vain noin prosentti Euroopan Unionin budjettivaroista kohdistetaan kulttuuritoimintaan, ja kiinnostus kulttuurin edistämisestä jää todellisuudessa vain diskurssien ja symbolisten merkitysten tasolle (Lähdesmäki 2016). Resurssien puute oli tämän tutkimuksen aineiston perusteella keskeisin syy sille, ettei kunnassa ole kulttuurikasvatussuunnitelmaa. Resurssien puutetta havaittiin sekä taloudellisten, henkilö- että aikaresurssien kohdalla, ja näistä kaikki kohdistuivat sekä opetus- että kulttuuritoimeen tai kuntaan yleisesti.

Henkilöstön määrä, osaaminen ja kehittämistyöhön käytetty aika ovat yhteydessä kulttuuripalvelujen laatuun. Kun kunnassa ei varata riittävästi rahaa kulttuuriin, ei myöskään henkilökunnalla ole tarpeeksi aikaa tai asiantuntemusta kulttuuripalvelujen kehittämiseen (Ruusuvirta ym. 2020, 24). Keskeisimmäksi avuntarpeeksi aineistossa nousi henkilöstöresurssit aiempien tutkimuksien mukaisesti. Henkilöstöresurssipula on erityisen näkyvä juuri pienissä kunnissa (Ruusuvirta ym. 2020, 24). Valtaosassa (77 %) maaseutukunnista yleiseen kulttuuritoimintaan kohdistettiin alle yksi henkilötyövuosi vuonna 2019 (Ruusuvirta ym. 2020, 24). Vuonna 2018 yleisen kulttuuritoiminnan toimintakulut olivat kuntien käyttötalouden toimintakuluista keskimäärin vain 0,38 prosenttia, ja osuus on pysynyt lähes samana vuodesta 2008 asti (Valtiovarainministeriö 2020, 38–39). Tutkittavat kokivat kunnista puuttuvan kulttuurikasvatussuunnitelman laatimisen kannalta keskeiset henkilöt, tai henkilön löytyessä hänellä ei ole aikaa ja mahdollisuutta suunnitteluprosessin aloittamiseen liiallisen työkuorman johdosta. Maaseutukunnissa kulttuurilla on useimmiten käytössä yhdistelmävirka, jonka johdosta viranhaltija joutuu jakamaan työresurssejaan monen eri toimen kesken ja tätä kautta kulttuurin osuus saattaa jäädä suhteellisen pieneksi (Ruusuvirta ym. 2020, 26). Myös aineistossa yhdistelmävirat nostettiin esille negatiivisessa

valossa siten, että aika ei riitä millään kaikkeen. Useimmiten juuri kulttuurikasvatus jäi muiden tehtävien jalkoihin. Kuntiin kaivattiin isomman lukumäärän lisäksi myös henkilöitä, jotka ovat aidosti innostuneita, osaavia ja motivoituneita työstään (Ruusuvirta ym. 2020, 25). Henkilöstön asenteiden merkitys kulttuurikasvatuksen toteuttamiseen näkyi myös aineistossa, kun kulttuurikasvatuksen koettiin olevan paljolti yksittäisten henkilöiden ja heidän innostuksensa varassa. Arvolatautuneena toimintana ja erityisesti johtotason vastustuksen johdosta suunnitelman käynnistäminen vaatii sopivan työnkuvan ja aikaresurssin lisäksi henkilön, joka kokee aiheen tärkeäksi ja pystyy innostamaan muitakin.

Yhdenvertaisuuden ja resurssiongelmien ratkaisemiseksi kunnat kaipaavat valtakunnallisia ja kaikille sovellettavia toimintaratkaisuja malliksi oman kulttuuritoiminnan jäsentämiseksi. Yhtäältä valtakunnalliset konseptit toimivat tärkeänä yhdenvertaisuuden edistäjänä, ja toisaalta kunnissa on käytössä omia paikallisesti kehitettyjä toimivia ratkaisumalleja (Ruusuvirta ym. 2020). Tämä kahtiajakoisuus näkyi myös tutkimuksen vastauksissa. Kulttuurikasvatussuunnitelmien vahvuudeksi määriteltiin niiden kyky ottaa huomioon kuntien paikalliset vahvuudet ja paikallinen kulttuuriperintö. Suunnitelman toivottiin lisäksi huomioivan pienen kunnan vähäiset resurssit, mikä ei valtakunnallisessa mallissa olisi mahdollista. Samaan aikaan valmiit mallit kulttuurikasvatussuunnitelmalle koettiin tärkeäksi keinoksi edistää kulttuurikasvatussuunnitelman merkityksen perustelemista vastahakoisille kuntapäätäjille ja niiden koettiin helpottavan suunnitteluprosessin synnyttämää kuormaa. Valmis suunnittelutyökalu oli toiseksi tarpeellisina (74 %) nykyisin saatavilla olevista avunmuodoista toisten kuntien suunnitelmiin tutustumisen (93 %) jälkeen. Tämä viestii yhtäältä kuntien halusta päästä suunnitteluprosessista helpommalla, mutta toisaalta myös kuntien riittämättömästä osaamisesta kulttuurikasvatussuunnitelmiin liittyen.

Kunnat kaipaavat enemmän kulttuurikasvatussuunnitelman laatimiseen liittyvää osaamista, mutta kunnan rakenteelliset ominaisuudet heijastuvat osaamisen kokemuksiin. Jälleen kerran kaupunkimaiset kunnat kokevat kulttuuritoiminnan eri osa-alueisiin liittyvän osaamisensa muita paremmaksi (Ruusuvirta ym. 2020, 20). Maaseutumaisissa kunnissa osaavan ja koulutetun henkilöstön saatavuus on haastavampaa (Ruusuvirta ym. 2020, 19–20). Kulttuuritoimi kaipaa entistä enemmän moniammatillista asiantuntijaosaamista (Kangas 2015) ja jo esille nostetun uusliberalistisen arvopuheen mukaisen tuottavuus- ja kannattavuusosaamisen tarve on kasvussa kulttuuri- ja taidepiireissä (Ruusuvirta ym. 2020, 18). Kulttuurin ja taiteen hyvinvointivaikutusten tietoisuuden lisääntymisestä huolimatta kunnissa ei ole vielä niiden ja osallisuuden edistämiseen liittyvää osaamista riittävästi (Ruusuvirta ym. 2020, 22). Aineiston pienet kunnat kaipaavatkin apua kulttuurikasvatussuunnitelmiin liittyvän osaamisen kehittämiseen. Osallisuus ja hyvinvointi ovat teemoja, jotka liittyvät kulttuurikasvatussuunnitelmiin vahvasti (ks. luku Kulttuurikasvatuksen merkitys).

Kulttuurihyvinvoinnin teemat eivät näkyneet myöskään tämän tutkimuksen vastauksissa. Perustelut kulttuurikasvatussuunnitelman merkityksestä liittyivät sivistyksen ja yhdenvertaisuuden retoriikkaan. Kulttuurista puhuttiin lasten ja nuorten oikeutena, mutta vain harva tutkittavista mainitsi kulttuurin hyvinvointivaikutukset perusteluna kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitykselle. Osa tutkittavista nosti esille, että kulttuurikasvatussuunnitelman merkitystä olisi helpompi perustella kuntajohdolle, jos tietäisi itse asiasta paremmin. Osa myös myönsi suoraan, ettei heillä ole riittävästi aiheeseen liittyvää tietoa mielipiteen muodostamiseksi. Noin puolet vastaajista kokivatkin tarvitsevansa koulutuksia tai työpajoja, jos lähtisivät laatimaan omaa kulttuurikasvatussuunnitelmaansa.

Kulttuuritoiminnan järjestämisessä tehdään ja halutaan tehdä yhteistyötä niin kunnan sisäisten kuin ulkopuolistenkin toimijoiden kanssa. Eri toimialojen risteävät tavoitteet ja tarpeet luovat jännitteitä, jotka loppupeleissä ovat välttämättömiä kehittämistyölle (Ruokolainen 2017). Toimialat tarvitsevat toisiaan ja vuorovaikutussuhteiden luomaa dynamiikkaa (Ruokolainen 2017). Paine monialaiselle yhteistyölle nousee niin kulttuuritoiminnan lainsäädännöstä ja toimintaa ohjaavista asiakirjoista, yhteiskunnallisesta muutoksesta kuin pakosta (Ruusuvirta ym. 2020, 41). Kuntahaastattelujen perusteella sektorirajat ja toimialat ylittävän yhteistyön tekeminen ei ole enää vain kunnan valinta, vaan resurssien puutteesta johtuva välttämättömyys. Vähäiset resurssit pakottavat kunnat pohtimaan uudenlaisia ratkaisuja ja uusia yhteistyökumppaneita toiminnan järjestämiseksi. Yleisimpiä yhteistyökumppaneita kunnille ovat kolmannen sektorin toimijat, taiteilijat, oppilaitokset, toiset kunnat ja yritykset. (Ruusuvirta ym. 2020, 41–42, 50.) Myös tässä tutkimuksessa korostuivat kuntaorganisaation ulkopuoliset toimijat halutuimpina yhteistyökumppaneina. Kuntaorganisaation sisäisten toimijoiden kohdalla sen sijaan korostui toiveet yhteistyön sujuvuuden ja pysyvyyden lisäämisestä. Kunnan ulkopuolisten toimijoiden hyötynä nähtiin ulkopuolinen koordinointiapu, verkostoitumismahdollisuudet ja vertaisoppiminen. Kolmannen sektorin toimijoilla voi olla paikalliseen kulttuuriperintöön ja -tarjontaan tai yleisesti taiteeseen ja kulttuuriin liittyvä sisältöosaamista, jota kunnat voivat hyödyntää omassa toiminnassaan (Ruusuvirta ym. 2020, 48). Eniten yhteistyötä haluttiin kuitenkin tehdä toisten kuntien kanssa, ja toisten kuntien kulttuurikasvatussuunnitelmiin tutustuminen koettiin tarpeellisimmaksi apukeinoksi kulttuurikasvatussuunnitelman laatimiselle. Toiset kunnat ovat kuitenkin kuntahaastatteluiden perusteella vasta neljänneksi yleisin toimija, jonka kanssa kunnat tekevät yhteistyötä kulttuuritoiminnassa (Ruusuvirta ym. 2020, 48). Tässäkin on kuitenkin havaittavissa aluekohtaisia eroja (Ruusuvirta ym. 2020, 48).

7 DISKUSSIO

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään kulttuurikasvatussuunnitelmien kehittämistarpeista ja tilanteesta kunnissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin kulttuurikasvatuksen taustalla vaikuttavia arvoja, kuntien kulttuurikasvatussuunnitelmille antamia merkityksiä sekä kuntien kaipaamaa apua kulttuurikasvatussuunnitelman laatimisprosessiin. Tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia avoimella kyselyllä, johon vastasi 28 kunnan työntekijää sellaisista kunnista, joilla ei vielä ole kulttuurikasvatussuunnitelmaa. Näitä vastauksia analysoitiin fenomenologishermeneuttisen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksesta selvisi, että kulttuurikasvatus ja koko taidekenttä on kuntaorganisaatioissa ristiriitaisessa roolissa – yhtäältä sitä arvostetaan ja pidetään tärkeänä sivistyksen ja ihmisoikeuksien toteutumisen välineenä, mutta samalla se jää arvoasteikolla monien muiden tehtävien ja vastuiden alle. Arvostuksen kaksijakoisuus heijastuu myös kulttuurikasvatussuunnitelmille määriteltyihin hyötyihin. Kaikissa tapauksissa kulttuuri nähtiin riittävän merkittävänä, että sille halutaan löytää sija koulun ja kuntatoimien arjessa. Asenne-erot näkyivät sen sijaan siinä, mikä koettiin kulttuurille riittäväksi näkyvyydeksi tai toiminnaksi. Siinä, missä toisille riitti vuosittaiset listaukset esimerkiksi kouluvierailuista, toisten mielestä kulttuurikasvatus vaatii ja ansaitsee systemaattisempaa ja laadukkaampaa otetta kuntastrategioissa. Tämä näkyi myös yhteistyön muotojen riittävyyden diskursseissa. Sen sijaan kuntatyöntekijöiden määrittelemät avuntarpeet osoittivat muita tutkimuskysymyksiä konkreettisemmin musiikin, taiteen ja kulttuurin vaikean tilanteen. Resurssipuute niin henkilöstön, työajan kuin taloudellisten resurssien suhteen, kaipuu yhteistyöhön, osaamisen puute sekä tarve mahdollisimman matalan kynnyksen suunnitteluprosessille kielivät siitä, ettei kulttuuriin ja kulttuurikasvatukseen panosteta kunnissa riittävästi.

Tämä tutkimus tuotti tietoa kuntien työntekijöiden kokemuksista kuntien kulttuurikasvatuksen järjestämistavoista ja kulttuurin asemasta kunnissa. Se ei kuitenkaan vielä kuvaa kuntien toimintatapoja objektiivisesti tai ota kantaa siihen, ovatko

kuntien kulttuurikasvatukselliset toimenpiteet todellisuudessa riittäviä vai ei. Kulttuurikasvatussuunnitelmat vaativat taakseen enemmän empiiristä tutkimusta suunnitelmien vaikuttavuudesta, jotta kulttuurikasvatussuunnitelmien todellinen merkitys saadaan esille. Kattava tutkimustieto kuntien kulttuurikasvatuksen toimenpiteistä sekä yleisesti kulttuurikasvatuksen asemasta kuntajohtamisessa auttaisi arvioimaan ja kehittämään kulttuurikasvatuksen toimenpiteiden sekä yleisesti kulttuuripalvelujen laatua – ja tätä kautta palvelemaan sekä niitä toteuttavia kuntia, niiden työntekijöitä kuin niiden kohteena olevia lapsia ja nuoria.

Lisäksi tutkimusongelman määrittelystä jäi puuttumaan yksi tärkeä osapuoli – kulttuurikasvatussuunnitelmien varsinainen kohde. Jatkotutkimuksien kannalta keskeinen kysymys koskeekin lasten roolia kulttuurikasvatussuunnitelmissa sekä yleisesti lapsille suunnatun taidetoiminnan suunnittelussa. Asiakaskokemuksen laadun kriteerinä on asiakkaiden tarpeiden ja huomioonottaminen (Ruusuvirta ym. 2020, 54–56). Asiakaslähtöisyys on erityisen tärkeää lastenkulttuurin kohdalla, sillä taiteiden positiiviset vaikutukset ovat riippuvaisia taidekokemusten toteutukseen liittyvistä tekijöistä, kuten lasten ja nuorten osallistamisesta (Piscitelli & Anderson, 2001; Cox-Peterson, Marsh, Kisiel, and Melber 2003; Siivonen, Kotilainen & Suominen 2011; Cain, Lakhani & Istvandity 2015). Siinä, missä taidepajan ohjaajalle taiteen tekemisen välineelliset tarkoitukset ovat selviä, oppilaat voivat nähdä toiminnan itseisarvoisena hauskana kokemuksena (Siivonen, Kotilainen & Suominen 2011, 117). Nuoret osallistuvat ja sitoutuvat taidetoimintaan paremmin, kun toiminta on heille kulttuurisesti relevanttia. Tästä syystä jo kulttuuritoiminnan suunnitteluvaiheessa tulisi kuulla oppilaita, huomioida heidän taidemakunsa, tarjota mahdollisuuksia vaikuttaa toiminnan sisältöihin sekä osallistaa heitä päätöksenteossa. (Piscitelli & Anderson, 2001; Siivonen, Kotilainen & Suominen 2011; Rimmer 2012; Daykin, De Viggiani, Pilkington & Moriarty 2012.) Tässä tutkimuksessa lasten ääni ei noussut esille tutkimusongelman tasolla eikä aineiston vastauksissa. Kulttuurikasvatussuunnitelmien kohteena lasten käsitykset ja toiveet koulussa tapahtuvasta kulttuurikasvatuksesta ovat kuitenkin merkittävä näkökulma, joka jatkotutkimuksissa täytyy ottaa huomioon.

Tutkimustulokset hyödyttävät kulttuurikasvatussuunnitelmien parissa työskenteleviä ymmärtämään paremmin, millainen kuntien kulttuurikasvatuksen tilanne on sekä millaisia tarpeita ja toiveita kunnilla on. Tutkimus nostaa esille, mitkä tekijät jarruttavat kulttuurikasvatussuunnitelmien laatimista kunnissa, ja tätä kautta auttaa kohdistamaan tarjottavaa apua kuntien tarpeita vastaavaksi. Myös kuntaorganisaatioille ja kouluille tutkimus tarjoaa ajankohtaisen tilannekatsauksen kulttuurikasvatuksen toimenpiteiden tilanteesta sekä erityisesti sen ongelmakohdista. Tutkimus on nostanut esille ei vain yksittäisten kuntien kulttuuritoimen, vaan laajemmin taide- ja kulttuurikasvatuksen toimenpiteiden ongelmakohtia ja asemaa yhteiskunnallisessa keskustelussa ja päätöksenteossa. Kulttuurikasvatussuunnitelmia ja erityisesti niihin

liittyviä kuntien tarpeita koskeva tieto auttaa suuntaamaan kunnallis- ja kulttuuripoliittikka kuntien toimintaa edistäväksi ja suuntaamaan resursseja sinne, missä niitä oikeasti tarvitaan.

7.1 Kehittämistuotos

Tutkimuksen hyötyjen jatkoksi ja kehittämistutkimuksen käytäntöjen mukaisesti teoreettisen ongelma-analyysin ja tutkimusten tulosten pohjalta muodostettiin kehittämistuotokseksi ohjeisto (Taulukko 2), jonka avulla kulttuurikasvatussuunnitelmien laatimista ja merkitystä voidaan edistää. Ohjeisto toimii niin kulttuuripoliittisen päätöksenteon ohjeistona, käytännön toimeenpanoehdotuksena kuin jatkotutkimuksen näkökulmana.

Taulukko 3. Kehittämistuotos.

Ohje	Kuvaus
Kulttuurikasvatussuunnitelmasta kulttuuriopetussuunnitelmaksi	<i>Kulttuurikasvatussuunnitelmista on tehtävä osa paikallisia opetussuunnitelmia erillisten suunnitelmien sijaan</i>
Kulttuurihyvinvointi osaksi kuntien johtamista	<i>Kulttuurihyvinvointi on otettava osaksi kuntien johtamista ja tietoisuutta sen merkityksestä on lisättävä kunnallisessa päätöksenteossa</i>
Kunnan työntekijöiden osaamisen kehittäminen ja aseman parantaminen	<i>Kuntien kulttuuripalvelujen työntekijöiden sekä taideaineiden opettajien on oltava tehtäväänsä päteviä ja työkuormaa on vähennettävä</i>

Kulttuurikasvatussuunnitelmasta kulttuuriopetussuunnitelmaksi

Kuten monet aineistossa huomauttavat, kulttuurikasvatuksen juuret ovat opetussuunnitelmassa. Kulttuurisesti muotoutunut ja kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa toimimiseen valmistava perusopetus jo itsessään sisältää kulttuuritehtävän (ks. POPS 2014, 18). Tällaisenaan perusopetuksen tarjoama taide- ja kulttuurikasvatus ei kuitenkaan ole riittävää (Tereska 2003; Vesioja 2006; Kartovaara 2009; Russell-Bowie 2009; Pohjannoro & Pesonen 2009; Laitinen ym. 2011; Hardcastle ym. 2017; Juntunen & Anttila 2019; Suomi 2019). Koulut tarvitsevat tukea kulttuuritehtävän toteuttamisessa, ja kulttuurikasvatussuunnitelmat tarjoavat siihen työkaluja.

Osana kuntien kulttuuritoiminnan kehittämishanke KUULTON toimintatutkimusta joukko kulttuurin ja taiteen asiantuntijoita määrittivät keskeisimmät

kulttuuritoiminnan kehittämiskohteet tulevaisuudessa, jos tavoitteena on tarjota kaikille mahdollisuuksia osallistua kulttuuriin (Kangas 2015, 50). Asiantuntijat määrittivät yhdeksi kehittämiskohteeksi koulutuksen. Asiantuntijoiden puheissa yleissivistävä koulutus ymmärrettiin kulttuuritoimintoihin osallistumisen perustana. Asiantuntijat nostivat esille kulttuurikasvatussuunnitelmat ja kulttuurin tuomisen kouluihin välineeksi paikallisen kulttuurityön tukemiseksi. Kouluyhteisössä ja varhaiskasvatuksessa tarjottu kulttuuri takaa lapsille mahdollisuuden ja oikeuden osallistua kulttuuritoimintoihin. (Kangas 2015, 50.) Koulupäivän yhteydessä tarjotut taidekokeemukset edistävät taiteen ja kulttuurin saatavuutta ja tasavertaisuutta lasten ja nuorten keskuudessa, kun osallistuminen ei ole riippuvaista perheen sosioekonomisesta taustasta, vanhempien asenteista, asuinpaikasta tai muista lapsesta ja nuoresta riippumattomasta tekijästä.

Kulttuurin nostamiseksi luonnolliseksi ja kiinteäksi osaksi perusopetuksen kasvatusta- ja opetustyötä kulttuurikasvatus ei voi olla vain ylimääräinen osa ja ulkopuolinen rakenne, vaan siitä pitää tehdä osa koulujen arkea. Tästä syystä kulttuurikasvatussuunnitelmien ei pitäisi olla vain irrallisia suunnitelmia, joiden toteuttaminen voi jäädä unholaan. Kulttuurikasvatussuunnitelmien sijaan niistä tulisi tehdä kulttuuriopetussuunnitelmia, jotka olisivat osa paikallisia opetussuunnitelmia sekä siten kouluja velvoittavia asiakirjoja. Tällöin koulujen kulttuurikasvatus perustuisi hyväksytyyn opetussuunnitelmaan ja sen toteuttaminen olisi pakollista. Osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa kulttuurikasvatukselle olisi varattava riittävästi resursseja eikä se olisi riippuvaista kunnan johtajien asenteista, jotka tämän tutkimuksen tulosten perusteella ovat keskeisiä syitä suunnitelman puuttumiselle. Opetussuunnitelman osana kulttuurikasvatussuunnitelmille olisi luotava valtakunnalliset linjaukset, jotka osaltaan helpottaisivat suunnitelman laatimista. Opetussuunnitelman osana ne toisivat jatkuvuutta kulttuurikasvatukseen, tekisivät kulttuurikasvatuksesta tavoitteellista, uudistaisivat sivistyskäsitystä sekä edistäisivät kulttuurikasvatuksen valtakunnallista saatavuutta ja tasa-arvoisuutta.

Kulttuurihyvinvointi osaksi kuntien johtamista

Aiempi tutkimus on osoittanut, että musiikista ja taiteista – tässä tapauksessa kulttuurikasvatussuunnitelmien kontekstissa – hyötyvät sen kaikki osapuolet: oppilaat, opettajat, kulttuuritoimen ja taidelaitosten edustajat sekä koko kunta (ks. luku 4). Huomionarvoista on, että tutkimuksissa esille nostettujen taiteen hyvinvointivaikutusten kattavasta näytöistä huolimatta terveyttä ja hyvinvointia edistävä kulttuuritoiminta on kuntastrategioissa edustettuna huomattavasti vähemmän, eikä teema näkynyt aineistossakaan yksittäisiä kommentteja lukuun ottamatta. Erillistä kulttuurihyvinvointisuunnitelmaa on kunnissa käytössä vain vähän, mutta myös osana hyvinvointikertomusta tai kuntastrategiaa terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmat toteutuvat vaihtelevasti (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Aineistossa

kulttuurikasvatussuunnitelmaa perusteltiin joissain tapauksissa hyvinvoinnin argumentein ja sen toivottiin liitettävän osaksi kuntien hyvinvointistrategioita, mutta varsinaiset hyvinvointia edistävät argumentit uupuivat lähes kokonaan. Tässä tapauksessa tutkimuksessa valtavirtaan kuuluva keskustelu taiteiden transferenssivaikutuksista ja niiden merkityksestä ei kuitenkaan näy kuntapoliittisissa asiakirjoissa ja päätöksenteossa.

Kulttuurihyvinvointisuunnitelmalla voidaan tavoitella kulttuuristen oikeuksien toteutumisen mahdollisuuksia sekä musiikin ja taiteiden hyvinvointivaikutusten jakamista tasapuolisesti kunnan tai alueen asukkaille. Se voi toimia käytännön työkaluna sekä päätöksenteossa että käytännön suuntaviivoissa. Sen avulla voitaisiin määrittellä, miten kulttuurihyvinvointia organisoidaan ja toteutetaan kunnassa, kenen vastuulla eri toimintojen tuottaminen on ja miten niitä rahoitetaan. Suunnitelmalla voitaisiin ottaa huomioon kulttuurihyvinvointia edistävien toimintojen monimuotoisuus sekä toisaalta kuntien erilaiset tilanteet toimintojen järjestämisessä. Suunnitelma kuitenkin takaisi hyvinvointivaikutuksien jakamisen ja kulttuuristen oikeuksien toteutumisen kunnissa toteutustavoista riippumatta. Suunnitelmalla voidaan kohdistaa toimenpiteitä eri ikäluokille, ja kulttuurikasvatussuunnitelmat toimivat osana lasten ja nuorten kulttuurihyvinvoinnin toteuttamisesta. Tämä yhtäältä vakiinnuttaisi kulttuurikasvatussuunnitelmat osaksi kuntien kulttuuritoimintaa ja toisaalta lisäisi kulttuurikasvatussuunnitelmien merkittävyyttä ja tunnettavuutta kulttuurihyvinvointia edistävänä palveluna. Tällöin kulttuurin rooli kunnassa ei olisi yksittäisistä henkilöistä ja heidän arvovalinnoistaan riippuvaista, vaan kulttuurin rahoitus ja rooli kuntien johtamisessa olisi turvattu. Samalla kulttuurikasvatussuunnitelmien määrän, laadun ja toteutumisen seuranta ja vaikuttavuus saataisiin näkyväksi kuntien hyvinvointikertomuksissa sekä kulttuuri- ja sivistystoimen toimintasuunnitelmissa. Tämä vakiinnuttaisi lastenkulttuurin ja kulttuurikasvatussuunnitelmien aseman kuntien kiireisessä arjessa.

Kunnan työntekijöiden osaamisen kehittäminen ja aseman parantaminen

Kuten eräs tutkimustulokset nostivat esille, yksittäisten henkilöiden rooli kulttuurikasvatussuunnitelmien laatimisessa ja ylläpitämisessä on suuri. Henkilöstö-, aikaresurssien ja osaamisen puute, valmiit mallit sekä halu tehdä laaja-alaisesti yhteistyötä viestivät siitä, että sekä opettajan että kulttuuritoimen työntekijät ovat ylityöllistettyjä. Henkilöstön aika- ja osaamisresurssien puute on todettu aiemmissakin tutkimuksissa (ks. Ruusuvirta ym. 2020) yhdeksi keskeisimmäksi avuntarpeeksi. Esimerkiksi yhdistelmävirkojen johdosta kulttuuriin käytettävissä oleva työaika voi olla todella pieni, ja työntekijällä ei välttämättä ole työtehtävän vaatimaa osaamista (Ruusuvirta ym. 2020, 26). Myös musiikinopettajien kohdalla pätevien opettajien löytäminen on ongelma, eikä luokanopettajien koulutus tarjoa riittävästi osaamista musiikin opettamiseen (Tereska 2003; Vesioja 2006; Russell-Bowie 2009; Pohjannoro & Pesonen 2009;

Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011; Juntunen & Anttila 2019; Suomi 2019). Lisäksi opettajat kokevat liiallisen kiireen vaikeuttavan taidekokemuksien järjestämistä (Anderson, Kisiel & Storksdieck 2010; Ansio ym. 2017). Näissä tilanteissa kulttuurikasvatus jää ydintehtävien ulkopuolelle.

Jakamalla kulttuuri- ja opetustoimen työntekijöiden vastuita useammalle henkilölle sekä kehittämällä heidän kulttuurikasvatusosaamistaan voitaisiin parantaa kulttuurikasvatuksen asemaa kunnissa sekä helpottaa työntekijöiden työkuormaa. Palkkaamalla tehtäviin päteviä työntekijöitä voidaan varmistaa kulttuurikasvatuksen ja sen toimenpiteiden laatu. Opettajia pitäisi velvoittaa tekemään ja luomaan yhteistyötä koulun ulkopuolisten kulttuuritoimijoiden kanssa. Vaihtoehtoisesti opettajien taidelähtöisten menetelmien osaamista ja käyttöä voitaisiin kehittää velvoittamalla opettajia osallistumaan täydennyskoulutuksiin. Taideaineiden opettajiksi valittaisiin aineenopettajakoulutuksen saaneita hakijoita, ja suositeltavaa olisi sijoittaa aineenopettajia myös alakouluihin. Vaihtoehtoisesti musiikkia alakoulun yläluokilla opettavalta luokanopettajalta pitäisi vaatia musiikin sivuaineopintoja vastaavaa osaamista. Jo luokanopettajien koulutuksen tulisi panostaa riittävän aineenhallinnan takaamiseksi. Myös kulttuuritoimen puolelta yhdistelmävirat pitäisi muokata niin, että työntekijällä olisi varattu riittävästi aikaa kaikkien tehtävien hoitoon. Tämä voitaisiin tehdä joko yhdistämällä riittävästi toisiaan tukevat virat keskenään tai rajaamalla yhden henkilön työtehtävät riittävän tarkkaan, ettei tiettyjen tehtävien laiminlyönti ole tarpeellista. Yhdistelmäviroissakin pitäisi varmistaa, että työntekijän pätevyys riittää kattamaan kaikki työnkuvaukseen liittyvät tehtävät. Kunnilla on työnantajan roolissa vastuu mitoittaa työntekijän vastuut siten, että käytettävissä oleva työaika riittää tehtävien hoitamiseen. Työn uudelleen järjestämisellä niin opetuspuolen kuin kulttuuritoimen puolella voitaisiin varmistaa, että kulttuurikasvatus ei unohdu muiden vastuiden alle.

7.2 Lopuksi

Tämä tutkimus syvensi ymmärrystä kulttuurikasvatuksen tilanteesta kuntien ja koulujen toiminnan osana. Kulttuurikasvatussuunnitelmat tutkimuskohteena ovat vielä varsin tuore, joten tutkimus on tärkeä laajemman julkisen keskustelun ja tutkimuksen avaamiselle. Tämän tutkielman tulokset tukevat aiempia tutkimuksia, joka osoittavat musiikin, taiteiden ja kulttuurikasvatuksen olevan huonossa tilanteessa kunnissa (esim. Ruusuvirta ym. 2020). Tutkimus ei kerro vain kulttuurikasvatussuunnitelmien tilanteesta, vaan osoittaa laajemmin koko taide- ja kulttuurialan vähäisen arvostuksen kunnissa niin diskurssien kuin konkreettisten toimien osalta. Vaikka musiikin ja taiteiden hyvinvointivaikutukset ovat tutkimuksissa sekä yleisessä keskustelussa nouseva diskurssi, ne eivät näkyneet tämän tutkimuksen tuloksissa.

Kulttuurihyvinvoinnin teemojen sijasta tämän tutkimuksen tuloksissa korostui myös tutkimuksissa (esim. Kangas 1999; Vila 2000; Caust 2003; Nicholls 2009; Vestheim 2012) noteerattu diskurssimuutos kohti taiteen markkinahyötyjä ja kannattavuusajattelua. Keskityttäessä pelkästään markkinatalouden ja kannattavuuden ajatusmalleihin taide ja siihen osallistuminen kulttuurisena perusoikeutena jää taka-alalle. Kulttuurin vaikuttavuuden todentaminen on keino lisätä tietoisuutta kulttuuritoiminnasta kuntapäätäjille ja perustella kulttuuriin kohdistettavia resursseja (Ruokolainen ym. 2019). Jotta taiteeseen panostettaisiin, pitäisi resurssien jaosta päättävillä pystyä perustelemaan taiteen suorat ja välittömät hyödyt kunnalle joko kustannuksia pienentävästi tai resursseja parantavasti. Tällöin kulttuurin ja taiteen saatavuus ja yhdenvertaisuus ovat alisteisia kuntien saamille taloudellisille hyödyille. Jos kulttuuripalveluihin osallistumista ei pidetä taloudellisesti hyödyllisenä ja yhteiskunnallisesti merkittävänä, niiden ei tarvitse myöskään olla yhdenvertaisia ja kaikille saavutettavia.

Kulttuurikasvatussuunnitelmien hyödyistä huolimatta ne eivät ole käytössä vielä kaikissa kunnissa. Tarve kulttuurikasvatussuunnitelmille näkyy kuitenkin sekä kulttuuripalveluiden että perusopetuksen tilanteesta. Eriytyvydet kulttuurin saatavuudessa (Kangas & Ruokolainen 2012; Lavapuro ym. 2016; Renko & Ruusuvirta 2018; Renko, Kangas & Tervo 2020) ja opetuksen tasavertaisuudessa (Kartovaara 2009; Pohjannoro & Pesonen 2009; Juntunen 2011; Suomi 2019) luovat haasteita, joihin kulttuurikasvatussuunnitelmien avulla voitaisiin vastata ja turvata lasten ja nuorten yhtäläiset mahdollisuudet kokea ja osallistua taiteeseen ja kulttuuriin. Kulttuurikasvatussuunnitelmilla on mahdollisuus parantaa kulttuuriopetuksen alueellista tasavertaisuutta sekä lisätä lastenkulttuurin merkitystä hyvinvoinnin edistäjänä.

LÄHTEET

- Anderson, D., Kisiel, J. & Storksdieck, M. (2010). Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries. *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 365–386.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16–25.
- Anheier, H., List, R.A., Kononykhina, O. & Leong Cohen, J. (2016). *Cultural Participation and Inclusive Societies. A thematic report based on the Indicator Framework on Culture and Democracy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), 241–253.
- Ansio, H., Seppälä, P., & Houni, P. (2017). Teachers' experiences and perceptions of a community music project: Impacts on community and new ways of working. *International Journal of Education & the Arts*, 18(37).
- Ansio, H., Houni, P. & Piispa, M. (2018). "Ei ole keksitty sitä ammattinimikettä, mikä olisin". Sosiaalisesti sitoutuneen taiteen tekijät ja hybridinen työ. *Yhteiskuntapolitiikka*, 1/2018, 5–17.
- Askins, K. & Pain, R. (2011). "Contact zones: participation, materiality, and the messiness of interaction." *Environment and Planning D: Society and Space*, 29(5), 803–821.
- Atkinson, S. & Robson, M. (2012). Arts and health as a practice of liminality: Managing the spaces of transformation for social and emotional wellbeing with primary school children. *Health & place*, 18(6), 1348–1355.
- Averett, P., Crove, A. & Hall, C. (2015). The Youth Public Arts Program: Interpersonal and Intrapersonal Outcomes for At-Risk Youth. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10, 306–323.
- Backman, M. & Nilsson, P. (2018). The role of cultural heritage in attracting skilled individuals. *Journal of Cultural Economics* 42(1), 111–138.

- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bowen, Greene & Kisida (2014). Learning to Think Critically: A Visual Art Experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37- 44.
- Buettner, T. & Janeba, E. (2016). City competition for the creative class. *Journal of Cultural Economics*, 40(4), 413-451.
- Cabanat, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanat, M-C. & Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioural Brain Research*, 256, 257-260.
- Cain, M., Lakhani, A. & Istvandity, L. (2015). Short and long term outcomes for culturally and linguistically diverse (CALD) and at-risk communities in participatory music programs: A systematic review. *Arts & Health*, 8(2), 1-20.
- Catterall, James S. (2009). Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults. Los Angeles/London: Imagination Group/I-Group Books.
- Caust, J. (2003). Putting the "art" back into arts policy making how arts policy has been "captured" by the economists and the marketers. *International Journal of Cultural Policy*, 9, 51-63.
- Côté, H. (2009). The impacts of the presence of the cultural dimension in schools on teachers and artists. *International Journal of Education & the Arts*, 10(4).
- Cox-Petersen, A. M., Marsh, D. D., Kisiel, J. and Melber, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history. *Journal of Research on Science Teaching*, 40, 200-218.
- Crowley, K. & Jacobs, M. (2011). Building islands of expertise in everyday family activity. Teoksessa Leinhardt, G., Crowley, K. & Knutson, K. (toim.) Learning conversations in museums. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Daykin, N., De Viggiani, N., Pilkington, P. & Moriarty, Y. (2012). Music making for health, well-being and behaviour change in youth justice settings: A systematic review. *Health promotion international*, 28(2).
- Duberg, A., Möller, M. & Sunvisson, H. 2016. "I feel free': Experiences of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems." *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11(1), 1-14.
- Eerola, P.-S., & Eerola, T. (2014). Extended Music Education Enhances the Quality of School Life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104.
- Edelson, D.C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of The Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Falck, O., Fritsch, M., Heblich, S. & Otto, A. (2018). Music in the air: Estimating the social return to cultural amenities. *Journal of Cultural Economics* 42(3), 365-391.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class and how it's transforming work, community and leisure life*. Basic Books, New York.

- Gomes, P. & Librero-Cano, A. (2018). Evaluating three decades of the European Capital of Culture Programme: A difference-in-differences approach. *Journal of Cultural Economics* 42(1), 57–73.
- Graneheim, U. H. & Lindgren, B.-M. & Lundan, B. (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34.
- Hallam, S., Price, J. & Katsarou, G. (2002). The Effects of Background Music on Primary School Pupils' Task Performance. *Educational Studies*, 28(2), 11–122.
- Hallam, S. (2012). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education.
- Hardcastle, E., Pitts, S. & Aróstegui, J.L. (2017). A cross-cultural comparison of music education experiences and ambitions in two Spanish and English primary schools. *International Journal of Music Education*, 35(3), 381–390.
- Hetland, L. (2000). Listening to Music Enhances Spatial-Temporal Reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4).
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holochwost, S., Propper, C., Wolf, D., Willoughby, M., Fisher, K., Kolacz, J., Volpe, V. & Jaffee, S. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11, 147–166.
- Hughes, J. & Wilson, K. (2004). Playing a Part: The impact of youth theatre in young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57–72.
- Häyrynen, S. (2006). *Suomalaisen yhteiskunnan kulttuuripolitiikka*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Ikäläinen, P. (2014). *Olen tullut vähän rohkeammaksi : Talous ja sosiaalinen pääoma Kotkan Nuorisoteatterissa*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Tutkimuksia ja raportteja nro 127.
- Ilmola-Sheppard, L., Rautiainen, P., Westerlund, H., Lehikoinen, K., Karttunen, S., Juntunen, M.-L. & Anttila, E. (2021). *ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana*. Taideyliopisto.
- Jaschke, A.C., Honing, H. & Scherder, E.J.A. (2018). Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Front. Neurosci.*, 28.
- Jansson, S.-M. (2014). *Mittaamattoman arvokasta? Taiteen ja kulttuurin vaikutustutkimuksia ja -metodologioita*. Taideyliopisto, Kokos-julkaisusarja 2/2014. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/135814>.
- Juntunen, M.-L. (2011). Musiikki. Teoksessa Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Juntunen, M.-L. (2019). Pupils' perceptions of added music teaching in a Finnish primary school classroom. *Finnish Journal of Music Education* 23(2), 8–29.
- Juntunen, M.-L. & Anttila, E. (2019). Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50(4), 356–363.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. (2012). Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa – Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. *Musiikkikasvatus*, 1(15), 9–25.

- Kainulainen, K. (2004). Kulttuuriteollisuuden ja aluetalouden kehityksen moniulotteinen yhteys. Teoksessa Sotarauta, M. & Kosonen, K. (toim.): Yksilö, kulttuuri, innovaatioympäristö: Avauksia aluekehityksen näkymättömään dynamiikkaan (s. 172-201). Tampere University Press.
- Kalhama, P. & Vartiainen, P. (toim.) (2006). Kulttuurista kasvua: Näkökulmia kulttuurikasvatukseen. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Kalhama, P. & Vartiainen, P. (2006). *Johdanto: Kulttuuri inhimillisenä toimintana ja tuotantona*. Teoksessa Kalhama, P. & Vartiainen, P. (toim.) Kulttuurista kasvua: Näkökulmia kulttuurikasvatukseen. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Kangas, A. & Virkki, J. (1999). *Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet*. Jyväskylä.
- Kangas A. (2001). Cultural policy in Finland. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 31(1), 57-78.
- Kangas, A. and Vestheim, G. (2011) Institutionalism, cultural institutions and cultural policy in the Nordic countries. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, 13, 132-151.
- Kangas, A. & Ruokolainen, V. (2012). Toimintamalli muutoksessa. Tutkimus kuntien kulttuuripalveluista. *Cuporen verkkojulkaisuja* 16.
- Kangas, A. & Pirnes, E. (2015). *Kulttuuripoliittinen päätöksenteko, lainsäädäntö, hallinto ja rahoitus*. Teoksessa Heiskanen, Ilkka & Kangas, Anita & Mitchell, Ritva (toim.): Taiteen ja kulttuurin kentät. Perusrakenteet, hallinta, lainsäädäntö ja uudet haasteet (s. 23-103). Helsinki: Tietosanoma.
- Kartovaara, E. (2009). *Opetuksen järjestäjien ja rehtorien näkemyksiä ja kokemuksia perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Karttunen, S. (2017). Laajentuva taiteilijuus – yhteisötaiteilijoiden toiminta ja identiteetti hybridisaatio-käsitteen valossa. Teoksessa Grén, R. & Hirvi-Ijäs, M. (toim.). *Taidehistoria tieteenä TAHITI 1/2017*. Taidehistorian seura.
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 89(6), 936–955.
- Koelsch, S., Grossmann, T., Gunter, T.C., Hahne, A., Schröger, E. & Friederici, A.D. (2003). Children Processing Music: Electric Brain Responses Reveal Musical Competence and Gender Differences. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15, 683–693.
- Korkeakoski, E. (2006). Teoksessa Granö, P., Korkeakoski, E. & Laukka, M. (toim.) *Taikalamppujen valossa: lastenkulttuurikeskusten arviointi*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 25.
- Kulttuurikasvatussuunnitelma. Luettu 17.11.2020 osoitteesta <http://kulttuurikasvatussuunnitelma.fi/>.
- Kulttuuriketju. Luettu 5.1.2021 osoitteesta <https://www.kulttuuriketju.fi/>.
- Kuntaliitto. Kaupunkien ja kuntien lukumäärät ja väestötiedot. Luettu 18.1.2021 osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/tilastot-ja-julkaisut/kaupunkien-ja-kuntien-lukumaarat-ja-vaestotiedot>.
- Kuntaliitto (2019). Kulttuuritoiminta kunnissa. Luettu 11.1.2021 osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/opetus-ja-kulttuuri/kulttuuritoiminta-kunnissa>.

- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, Timo. (2018). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos). Jyväskylä: PS kustannus.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. (2011). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 2009/1704. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091704>.
- Laki kuntien opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 2009/1705. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091705?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20valtionavustuksista>.
- Lamont, E., Jeffes, J., and Lord, P. (2010). *Evaluation of the nature and impact of the Creative Partnerships programme on the teaching workforce*. Slough: NFER.
- Lampert, N. (2006). Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education, *Studies in Art Education*, 47(3), 215–228.
- Laukka, M. (2006). Teoksessa Granö, P., Korkeakoski, E. & Laukka, M. (toim.) *Taikalamppujen valossa: lastenkulttuurikeskusten arviointi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 25*.
- Lavapuro, J., Ojanen, T., Rautiainen, P. & Valtonen, V. (2016). *Sivistykselliset ja sosiaaliset perusoikeudet syrjäkunnissa*. Sastamala: Kunnallisanalan kehittämissäätöön Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu 97.
- Lhermitte, M., Perrin, B. & Blanc, S.ym. (2015). Cultural times: The first global map of cultural and creative industries. CISAC & EY.
- Luke, J., Stein, J., Foutz, S. & Adams, M. (2007). Research to Practice: Testing a Tool for Assessing Critical Thinking in Art Museum Programs. *Journal of Museum Education*, 32(2), 123– 135.
- Lähdesmäki, T. (2016). Comparing Notions on European Cultural Heritage in EU Policy Discourse and Scholarly Discussion. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 11, 1-14.
- Maitland, H. (1997). *A guide to audience development*. London: Arts council of England.
- Manninen, J. (2015). *Suomi nousuun sivistystyöllä?: Kansalaisopisto-opiskelun tuottamien hyötyjen taloudellinen merkitys -esitutkimus*. Kansalaisopistojen liitto KoL.
- McKelvie, P. & Low, J. (2010). Listening to Mozart does not improve children's spatial ability: Final curtains for the Mozart effect. *British Journal of Developmental Psychology*, 23.
- McKinnon, J. (2016). "Breaking bad habitus: using devised performance to challenge students' perceptions of themselves as students." *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(4), 535–550.
- Nicholls, A. (2009). 'We do good things, don't we?': 'Blended Value Accounting' in social entrepreneurship. *Accounting, Organizations and Society* 34, 755–769.

- Nikkanen, H. M. (2014). *Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina*. Studia Musica 60. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Helsinki.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuripolitiikan strategia 2025. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:20.
- O'Toole, J., Adams, R.-J., Anderson, M., Burton, B. & Ewing, R. (2014). *Young Audiences, Theatre and the Cultural Conversation*. Dordrecht: Springer.
- Overy, K. & Molnar-Szakacs, I. 2009. Being together in time: Musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26(5), 489–504.
- Pedroni, P. & Sheppard, S. (2013). *Culture Shocks and Consequences: The Causal Line Between the Arts and Economic Growth*. Working Paper. Williamstown, MA: Centre for Creative Community Development.
- Perlovsky, L., Cabanat, A., Bonniot-Cabanat, M-C. & Cabanac, M. (2013). Mozart effect, cognitive dissonance, and the pleasure of music. *Behavioural Brain Research*, 244(1), 9–14.
- Pernaa, J. (2013). *Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä*. Teoksessa Pernaa, J. (toim.) Kehittämistutkimus opetuslalla. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pirnes, E. (2008). Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka : laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pitts, S.E. (2016). Music, language and learning: Investigating the impact of a music workshop project in four English early years settings. *International Journal of Education & the Arts*, 17(20).
- Piscitelli, B. & Anderson, D. (2001) Young children's perspectives of museum settings and experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19, 269-282.
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. (2009). *Yleissivistävän koulun musiikinopetus ja -opettajat 2009 : Kuntien sivistystoimenjohtajien näkemyksiä musiikinopetuksen järjestämisestä*. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 5 Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 4/2010. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Power, D. (2003). The Nordic 'cultural industries': a cross-national assessment of the place of the cultural industries in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography*, 85(3): 167-180.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I. & Burnard, P. 2013. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music* 41(4), 484–498.
- Renko, V. & Ruusuvirta, M. (2018). *Kuntien kulttuuritoiminta lukujen valossa IV. Kulttuuritoiminnan kustannukset 24 kaupungissa vuonna 2016*. Helsinki: Cupore ja Suomen Kuntaliitto.
- Renko, V., Kangas, A. & Tervo, H. (2020). Kulttuuritoiminta ja alueellinen erilaistuminen : kulttuuritoiminnan rahoitus Suomen kunnissa 2010-luvulla. *Focus localis*, 48 (1), 55-77.

- Rickard, N.S., Toukhsati, T.R. & Field, S.E. (2005). The effect of music on cognitive performance: Insight from neurobiological and animal studies. *Behav Cogn Neurosci Rev*, 4, 235–61.
- Rimmer, M. (2012). The participation and decision making of 'at risk' youth in community music projects: an exploration of three case studies. *Journal of Youth Studies*, 15, 329–350.
- Ruokolainen, Olli (2017). *Suunniteltu luovuus: Kulttuuritoiminnot ja strateginen aluekehittäminen* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Tampere: Tampere University Press.
- Ruokolainen, O., Sokka, S., Kurlin, A. ja Tohmo, T. (2019). *Taide- ja kulttuurilaitokset osana Jyväskylän kehitystä ja hyvinvointia*. Cuporen verkkojulkaisuja 56. Kulttuuripoliittikan tutkimuskeskus Cupore.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36.
- Ruusuvirta, M., Renko, V. & Luonila, M. (2020). *Kuntien kulttuuritoiminnan nykytila ja kehittämistarpeet*. Cuporen työpapereita 12. Kulttuuripoliittikan tutkimuskeskus Cupore.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88-109.
- Sainio, T. (2009). *Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma*. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M. & Sinko, P. (toim.) *Taide ja taito - kiinni elämässä!* (s. 109-114). Helsinki: Opetushallitus.
- Saukko, N., Pirnes, E., Kaunisharju, K., Hakamäki, P., Ikonen, J., Saaristo, V., Vuolasto, J., Wiss, K. & Ståhl, T. (2019). *Kulttuuri kunnan toiminnassa 2019 hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen näkökulmasta*. *Tutkimuksesta tiiviisti* 45, 2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Helsinki.
- Seirala, V. (2012). *Eläköön taidekasvatus!* Kuntaliiton verkkojulkaisu. Helsinki: Kuntaliitto.
- Siivonen, K., Kotilainen, S. & Suoninen, A. (2011). *Iloa ja voimaa elämään – Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa*. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 44.
- Sorjonen, H. (2015a). Yleisötyön käsite, muodot ja tuloksellisuus. Teoksessa H. Sorjonen & O. Sivonen, *Taide- ja kulttuurilaitosten yleisötyön muodot, laajuus ja tuloksellisuus* (s. 15–24). Cuporen verkkojulkaisuja 27. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäitiö.
- Sorjonen, H. (2015b). Johdanto. Teoksessa H. Sorjonen & O. Sivonen, *Taide- ja kulttuurilaitosten yleisötyön muodot, laajuus ja tuloksellisuus* (s. 11–14). Cuporen verkkojulkaisuja 27. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäitiö.
- Sorjonen, H. & Sivonen, O. (2015). *Taide- ja kulttuurilaitosten yleisötyön muodot, laajuus ja tuloksellisuus*. Cuporen verkkojulkaisuja 27. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäitiö.

- Suomen perustuslaki 1999/731. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? : luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taidekaari. Luettu 23.3.2021 osoitteesta <https://www.tampere.fi/taidekaari/esittely.html>.
- Taiteen edistämiskeskus (2017). *Taike support for the promotion of arts and culture in 2017*. Haettu 4.2.2021 osoitteesta <https://www.taike.fi/documents/1215167/0/Support+by+Taike+2017.pdf/00faa530-b534-db17-fd0c-c6b5e062c87d>.
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). TEAviisari. Viitattu 14.10.2021 osoitteesta <https://teaviisari.fi/teaviisari/fi/tulokset?view=KULYdiC&r=KOKOMAA&r=MAAK14&r=MAAK17&r=MAAK15&r=MAAK16&r=MAAK13&r=MAAK04&r=MAAK19&r=MAAK01&r=MAAK18&r=MAAK09&r=MAAK10&r=MAAK05&r=MAAK08&r=MAAK06&r=MAAK12&r=MAAK11&r=MAAK07&r=MAAK02&y=2019&chartType=line&cmp=r>.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). TEAviisari. Viitattu 18.11.2021 osoitteesta <https://teaviisari.fi/teaviisari/fi/tulokset?view=KUL&y=2021&r=KOKOMAA&r=MAAK09&r=MAAK14&r=MAAK18&r=MAAK10&r=MAAK16&r=MAAK05&r=MAAK02&r=MAAK04&r=MAAK17&r=MAAK15&r=MAAK19&r=MAAK11&r=MAAK06&r=MAAK13&r=MAAK01&r=MAAK07&r=MAAK12&r=MAAK08&chartType=pointer&cmp=r>.
- The Warwick Commission on the Future of Cultural Value. (2015). *Enriching Britain: Culture, Creativity and Growth*. Coventry: The University of Warwick, 8-9.
- Thomson, P., Coles, R., Hallewell, M., & Keane, J. (N. d.). *A critical review of the Creative Partnerships archive: How was cultural value understood, researched and evidenced?* Haettu osoitteesta <http://old.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/A-Critical-Review-of-the-Creative-Partnerships-Archive.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turok, I. (2003). Cities, Clusters and Creative Industries: The Case of Film and Television in Scotland. *European Planning Studies*, 11(5), 549-565.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki.
- United Nations Universal Declaration of Human Rights 1948. Luettu 12.1.2021 osoitteesta <https://gov-nt.com/wp-content/uploads/2019/01/1948-12-10-UNIVERSAL-DECLARATION-OF-HUMAN-RIGHTS.pdf>.
- Convention on the Rights of the Child 1989. Luettu 13.1.2021 osoitteesta <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>.

- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100.
- Valli, R. (2018). *Aineistonkeruu kyselylomakkeella*. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). *Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa*. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valtiovarainministeriö. (2020). Peruspalvelujen tila 2020 : Ikä- ja aluerakenteen muutoksessa, kysynnän ja kustannusten paineessa. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2020:26.
- Vestheim, G. (2012). Cultural policy-making: negotiations in an overlapping zone between culture, politics and money. *International Journal of Cultural Policy*, 18, 530-544.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuun yliopistopaino.
- Vila, L. (2000). The non-monetary benefits of education. *European Journal of Education*, 35(1).
- Vilmilä, F. 2016. "Elämäntaitojen äärellä. Taidetyöpaja nuorten elämäntaitojen vahvistajana." Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 102. Luettu 6.12.2021 osoitteesta http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/elamantaitojen_aarella.pdf.
- Westerlund, H. (2009). Pluribus novum et veterum - näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. FISME ry, 313–324.
- Williamson, A., Ginsborg, J., Perkins, R. & Waddell, G. (2021). *Performing Music Research: Methods in Music Education, Psychology, and Performance Science*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Wright, P., Davies, C., Haseman, B., Down, B., White, M. & Rankin, S. (2013). Arts practice and disconnected youth in Australia: Impact and domains of change. *Arts & Health*, 5(3), 190–203.

LIITTEET

Liite 1. Kyselyrunko

Taustatiedot

- Toimiala
 - o Opetustoimi
 - o Kulttuuritoimi
 - o Muu, mikä?
- Työnimike
- Kuinka kauan olette työskennellyt nykyisessä työtehtävässänne?
- Työpaikkana olevan kuntanne koko
 - o Suuri kunta (> 50 000 asukasta)
 - o Keskipikoinen kunta (10 000-50 000 asukasta)
 - o Pieni kunta (< 10 000 asukasta)
 - o En osaa sanoa
- Onko kunnassanne käytössä kulttuurikasvatussuunnitelma?
 - o Kyllä on toiminnassa
 - o Ei, mutta on suunnitteilla
 - o Ei eikä ole suunnitteilla

Kunnan kulttuurikasvatussuunnitelmatyön tilanne ja siihen liittyvät näkemykset

- Tulisiko mielestänne kunnassanne olla kulttuurikasvatussuunnitelma? Miksi tai miksi ei?
- Mitkä asiat selittävät sitä, ettei kunnassanne ole käytössä kulttuurikasvatussuunnitelmaa?
- Mikä edellisessä kysymyksessä mainitsemistanne asioista on mielestänne keskeisin?

Kulttuurikasvatussuunnitelmatyöskentelyyn liittyvät avuntarpeet

- Tiedättekö, mistä voi saada apua kulttuurikasvatussuunnitelmien suunnitteluun?
- Mitä seuraavista tarjolla olevista avunmuodoista tarvitsisitte, jos ryhtyisitte suunnittelemaan kulttuurikasvatussuunnitelmaa?
 - o Lastenkulttuurikeskusten edustajien tarjoama asiantuntija-apu
 - o Toisten kuntien kulttuurikasvatussuunnitelmiin tutustuminen
 - o Kulttuurikasvatussuunnitelma-nettisivuston suunnittelutyökalu
 - o Koulutukset ja työpajat
 - o Kummiryhmä-toiminta

- Eri näkökulmia käsittelevät webinaarit
- Millaista muuta apua kaipaisitte, jos ryhtyisitte suunnittelemaan kulttuurikasvatussuunnitelmaa?
- Millaisten tahojen/kumppaneiden kanssa haluaisitte tehdä yhteistyötä kulttuurikasvatussuunnitelmien suunnitteluvaiheessa?

Kulttuurikasvatussuunnitelmatyön kehittäminen

- Millaisesta toiminnasta olisi teille hyötyä kulttuurikasvatussuunnitelmatyössä?
- Mitä tulisi tehdä tai miten asioiden pitäisi muuttua, että kunnassanne otettaisiin käyttöön kulttuurikasvatussuunnitelma?
- Miten mielestänne voisi edistää kulttuurikasvatussuunnitelmien merkitystä?
- Millä muilla keinoilla kuin kulttuurikasvatussuunnitelmalla taiteita ja musiikkia voitaisiin integroida osaksi perusopetusta?