

# **SHED HELSINKI -projekti**

**Nuorten kokemukset toimijuuden rakentumisesta inklusioon  
pyrkivässä musiikkiteatteriprojektissa**

Tutkielma (Maisteri)

5.9.2018

Linda Hasan

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>Shed Helsinki -projekti: Nuorten kokemukset toimijuuden rakentumisesta inklusioon pyrkivässä musiikkiteatteriprojektissa</p>  | <p><b>Sivumäärä</b></p> <p>69 + LIITTEET</p> |
| <p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Linda Hasan</p>  | <p><b>Lukukausi</b></p> <p>Syksy 2018</p>    |
| <p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>   |  |
| <p>Shed Helsinki on vuonna 2016 aloitettu projekti, joka tuottaa joka vuosi musikaalin yhdessä ammattilaisten, opettajien ja nuorten kanssa. Projektin viesti tukee yhdenvertaisuutta: kaikki lapset ja nuoret sukupuoleen, kulttuuriseen taustaan, taloudelliseen tilanteeseen tai kehityshaasteisiin katsomatta saavat osallistua toimintaan. Projektissa opetetaan laulua, tanssia ja näyttelijäntyötä yhteisöllisyyttä ja yhdenvertaisuutta tukevin tavoin. Tutkimuksessani tarkastelen inklusiivisuutta ja toimijuutta mahdollistavia ja rajoitettavia tekijöitä musiikkiteatteriprojektissa. Tutkimukseni tapauksena on Shed Helsinki -projekti ja tutkimuksen kohteena projektiin pilottivuonna 2016 osallistuneet nuoret. Tutkimukseni keskiössä ovat Shed Helsinki -projektiin osallistuneiden nuorten kokemukset, joita olen haastatellut tutkimustani varten.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, joka sisältää toimintatutkimuksellisen piirteen. Olen itse ollut mukana projektissa opettajana, joten tutkimus sisältää myös osallistavaa havainnointia. Koska kyseessä on kokemuksen tutkimus, tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusta varten tehdyt haastattelut ovat teemahaastatteluja, jotka suoritettiin yksilöhaastatteluina vuoden 2017 aikana. Haastattelut sisälsivät viisi (5) eri teemaa, joista olen koostanut tulosluvun kahden (2) tutkimuskysymykseni alle. Teemoista nousivat esiin yhteenkuuluvuutta, minäpystyvyyttä, vaikutuksen mahdollisuuksia, hyväksyvää ilmapiiriä, opettajien roolia ja rohkeutta käsitteleviä kokonaisuuksia.</p> <p>Opetushallituksen perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka reflektoi oppimaansa ja on vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajan ja eri yhteisöjen kanssa. Suomi on sitoutunut noudattamaan kansainvälisiä sopimuksia koskien muun muassa lasten oikeuksia ja yhdenvertaisuutta. Tutkimukseni tehtävänä on toimia materiaalina musiikinopetuksen järjestämisen, toimintatapojen, oppimiskäsitysten, saatavuuden ja diskurssin uudelleen arvioinnissa. Tutkimuksellani haluan rohkaista (tulevaisuuden) musiikkikasvattajia ja opetuksen järjestäjiä haastamaan omat käsityksensä musiikkikasvatustilanteiden mahdollisuuksista ja luomaan uusia musiikinoppimisen tiloja. Yksi perusopetuksen tehtävistä on valmistaa lapsia ja nuoria kohti yhteiskuntaa. Näkemykseni mukaan, oikein toteutettuna inklusiivisella kasvatuksella on mahdollisuus kasvattaa lapsista ja nuorista suvaitsevia maailman kansalaisia.</p> |  |
| <p><b>Hakusanat</b></p> <p>Inklusio, inklusiivisuus, toimijuus, musiikillinen toimijuus, osallistaminen, musiikkiteatteri, nuoret, inklusiivinen pedagogiikka, musiikkikasvatus</p>  |  |
| <p><b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b></p> <p>5.9.2018</p>  |  |

# Sisällys

|  |    |
|--|----|
| 1 Johdanto .....   | 5  |
| 1.1 Chickenshedin jalanjäljissä – Shed Helsingin tarina.....                                   | 8  |
| 2 Teoreettinen viitekehys .....  | 11 |
| 2.1 Integraatio ja segregatio.....   | 11 |
| 2.3 Inkluisio .....  | 13 |
| 2.4 Toimijuus.....   | 15 |
| 2.4.1 Lasten toimijuuden tutkimuksista – hauraasta lapsesta sosiaalisiksi<br>toimijoiksi ..... | 17 |
| 2.4.2 Toimijuuden edellytykset.....  | 18 |
| Kasvattajien rooli .....   | 19 |
| Kohtaaminen.....   | 20 |
| Turvallisuus .....   | 20 |
| 2.4.3 Musiikillinen toimijuus.....   | 21 |
| Itsesäätely ja toimijuus .....   | 23 |
| Toimijuus ja identiteetti.....   | 23 |
| Oppiminen ja toimijuus.....  | 24 |
| Kollektiivinen toimijuus – yhdessä musiikin tekeminen .....                                    | 25 |
| 2.4.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen .....   | 26 |
| 3 Tutkimusasetelma .....   | 28 |
| 3.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen.....   | 28 |
| 3.2 Laadullinen tapaustutkimus ja toimintatutkimus .....                                       | 28 |
| 3.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä .....                                     | 29 |
| 3.2.2 Teemahaastattelu .....   | 30 |

|  |    |
|--|----|
| 3.2.3 Analyysi .....   | 31 |
| 3.3 Tutkimusetiikka.....   | 32 |
| 4 Tulosluku.....   | 36 |
| 4.1 Haastateltavat.....  | 36 |
| 4.2 Toimijuuden mahdollistajat ja rajoittajat.....                     | 37 |
| 4.2.1 Minäkuva ja minäpystyvyys – positiivinen uusi kuva.....          | 37 |
| 4.2.2 Rohkeus – itseluottamuksen eheytyminen .....                     | 39 |
| 4.2.6 Kollektiivinen toimijuus – yhteinen juttu.....                   | 47 |
| 4.3 Inklusion mahdollistajat.....                                      | 49 |
| 4.3.1 Shed-opetus ja opettajat – kasvattajan asenne ja esimerkki ..... | 49 |
| 4.3.2 Jokainen kelpaa.....   | 50 |
| 4.3.4 Yhteenkuuluvuus – Shed-perhe.....                                | 51 |
| 4.3 Yhteenveto.....  | 53 |
| 5 Pohdinta.....  | 55 |
| 5.1 Johtopäätökset.....  | 55 |
| 5.2 Luotettavuustarkastelu.....  | 58 |
| 5.3 Tulevia tutkimusaiheita .....                                      | 61 |
| Lähteet.....   | 62 |
| Liite 1 .....  | 70 |
| Liite 2.....   | 73 |

# 1 Johdanto

*Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia oppilaitoksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen. Opetuksen ja opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista. (POPS 2014, 14.)*

Opetushallitus on kirjannut uusimpaan peruskoulujen opetussuunnitelmanperusteisiin yhdenvertaisuutta tukevia arvoja ja tavoitteita. Suomi on sitoutunut noudattamaan monia kansainvälisiä sopimuksia, koskien lasten oikeuksia, oppimista ja hyvinvointia. (POPS 2014, 14—15.) Vuonna 1990 Unesco laati Education for All -sopimuksen, jota vuoden 1994 Salamancan julistus vahvisti. Yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoista koulutusta tukevan julistuksen mukaan koulutus tulee järjestää niin, että laadukas koulutus on kaikkien lasten saatavilla riippumatta tämän fyysisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, älyllisestä, kielellisestä tai muusta statuksesta. Kaikkien tulee saada opetusta omassa lähikoulussaan ja koulujen tulee tarvittaessa järjestää tarvittavat tukitoimet. (Takala 2011, 13.) Koulutuksen järjestäjät ovat pyrkineet kohti inklusiivisempaa koulutusjärjestelmää. Kuinka inklusio käytännössä toimii? Miltä se oppilaiden näkökulmasta näyttää? Minkälaista on tehdä taidetta projektissa, johon otetaan kaikki mukaan – myös ne, jotka jäävät muuten saattaisivat jäädä ulkopuolelle?

Tutkimukseni tarkastelee nuorten näkökulmasta inklusioon pyrkivää musiikkiteatteri-projektia. Kyseessä on vuonna 2016 alkanut Shed Helsinki -projekti, jossa pilottivuonna mukana olleet nuoret kertovat kokemuksiaan tutkimusta varten tehdyissä haastatteluisissa. Shed Helsinki on inklusiivisuuteen pyrkivä projekti, jonka tavoitteena on olla saatavilla kaikille nuorille — kulttuuriseen taustaan, taloudelliseen tilanteeseen, psyykkisiin ja fyysisiin rajoituksiin, kuten oppimisvaikeuksiin, aisti- ja kehitysvammoihin, katso-matta. (Shed Helsinki 2018). Projektin juuret ovat lontoolaisessa Chickenshed -teatterissa, joka, maailman ensimmäisenä inklusiivana teatterina, on saavuttanut alueel-laan monimuotoisuutta ja yhdenvertaisuutta vaalivan instituution maineen (Chickenshed Theater Trust 2017).

Shed Helsingin idea tuli Suomeen Shed Helsinki -säätiön hallituksen jäsenen Riikka Kannaksen välityksellä. Kannas pyysi työnantajaani Step Up Schoolia vastaamaan projektin taiteellisesta tuotannosta, eli järjestämään laulun-, tanssin- ja näyttelijäntyön opetuksen sekä vastaamaan myöhemmin itse musikaalin ohjaamisesta ja harjoittamisesta. Ohjaajaksi ryhtyi Step Upin opettaja ja perustajajäsen Marco Bjurström. Shed Helsinki -projektin tarkoituksena oli tuottaa toimintavuoden loppupuolella musikaali, johon nuoret ja myös projektin opettajat osallistuvat aktiivisesti. Olen itse ollut alusta alkaen mukana projektissa laulunopettajana ja näyttelijänä. Projektin rahoituksesta vastaa viestintäyhtiö Elisa. Shed Helsinki on tällä hetkellä ainoa Iso-Britannian ulkopuolella toimiva Chickenshedin ”sisarteatteri”; Englannissa toimii teattereita, jotka ovat kaikki itsenäisiä, mutta saavat tarvittaessa koulutusta ja ideoita Chickenshediltä.

Projektin viesti ja teema puhuvat monimuotoisuuden ja yhdenvertaisuuden puolesta: projektin mottona on ”Kaikilla on oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi”. Ideana on, että nuoret auttavat ja tukevat toinen toisiaan näyttämöllä ja harjoitussalissa – jos joku oppilas ei pysty liikkumaan itse, muu ryhmä toimii tavalla, jolla hänetkin saadaan osallistumaan mukaan toimintaan. Projektin opettajien tehtävänä on luoda hyväksyvä ilmapiiri ja turvallinen ympäristö, jossa jokainen saa ilmaista itseään, olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja oppia musiikkiteatteriin liittyviä taiteenmuotoja omista lähtökohdistaan.

Inklusiivisuus tai inkluusio tarkoittavat ”mukaan ottavaa” (engl. Inclusive ja inclusion) ja ”sisältyvää”. Yhdistettynä pedagogiikkaan se tarkoittaa oppilaiden integroimista yhteiseen toimintaan ilman, että oppilaita rajataan ”erityisiin oppilaisiin” ja ”normaaleihin oppilaisiin”. Käytännössä se tarkoittaa, että minimoimalla rakenteellisia, asenteellisia ja pedagogisia oppimista estäviä tekijöitä saadaan toimintaan mukaan kaikki koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jäävät oppijat (esim. Musiikin opiskeluun oppilaitoksessa). (Kaikkonen & Laes 2013, 107—109.) Inklusiolla pyritään tukemaan erilaisten oppilaan toimijuutta. Toimijuudella tarkoitetaan yksilön käsityksiä aloitteellisesta ja autonomisesta toiminnasta ja itse toimintaa sekä niitä resursseja, joita tarvitaan toiminnan toteuttamiseen. Toimijuuteen liittyy aina vuorovaikutus. (Gidden 1984, xxxi, 9—10; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 23.) Esimerkiksi, taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteiden mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa. Jotta toimijuus mahdollistettaisiin, on opiskelulle luotava suotuisat puitteet. (TPOPS 2017, 11.) Tässä tutkielmassa selvitän, mitkä ovat ne tekijät, jotka mahdollistavat tai rajoittavat toimijuutta ja miten

inkluisio mahdollistetaan. Shed Helsinki -projekti toimii tutkielmani tapauksena (case). Tutkimukseeni olen haastatellut Shed Helsinki -projektiin pilottivuonna (2016) osallistuneita nuoria, joiden kokemusten perusteella käsittelen tutkimuskysymyksiäni.

Aloitan tutkielmani esittelemällä työn kannalta keskeiset käsitteet, joita ovat inklusiivisuus, toimijuus ja osallistaminen. Inklusion lähihistoriaa tarkasteltaessa käsitteelen myös integraation (yhdistäminen) ja segregaaation (eristäminen) käsitteitä (Takala 2011, 14). Viimeisenä käsittelen toimijuutta ja musiikillista toimijuutta, jotka käsitteinä auttavat selvittämään nuorten kokemuksia musiikkiteatteriprojektista. Toimijuuden yhteydessä kuvaan myös inklusiivisuutta ja toimijuutta tukevaa sosiokonstruktiivista opetusmenetelmää, yhteistoiminnallista oppimista: Shed Helsingin tunneilla nuoret työskentelevät paljon pienryhmissä ja tukevat toinen toisiaan opiskelussa. Luvussa 2.4.1 kuvaan myös toimijuuden tutkimisen lyhyttä historiaa, joka auttaa lukijaa käsittämään, kuinka tuoreesta käsitteestä on lopulta kysymys.

Maailmalta löytyy paljon tutkimuksia inklusiivisuudesta kasvatus- ja musiikkikasvatustyössä sekä yhteiskunnan rakenteita käsittelevässä tutkimuksessa. Suomessa inklusiivisuutta musiikkikasvatuksessa ovat tutkineet muun muassa Markku Kaikkonen ja Tuulikki Laes (2013), Laura Huhtinen-Hilden, Tarja Raninen ja Tuire Ranta-Mayer (2010) sekä Päivi Rimpiläinen ja Jarno Bruun (2006), jotka tarkastelevat inklusiivisen opetuksen järjestämistä. Yksi tuoreimmista tutkimuksista on Tuulikki Laeksen väitöskirja (2017) *The (Im)possibility of inclusion: reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist of music education*. Laeksen tutkimuksessa tarkastellaan inklusion mahdollisuuksia musiikkikasvatuksen kentällä ja haastetaan siihen liittyvät sosiaaliset käytänteet ja diskurssi.

Toimijuus käsitettä on alettu tutkia jo yli kolmekymmentä vuotta sitten ja tutkimuksia toimijuudesta musiikillisessa kontekstissa löytyy lukuisia Suomesta ja ulkomailta. Lasten toimijuutta on tutkittu varsin lyhyen aikaa, ja lapsipsykologia tutkimusalana on vain noin sata vuotta vanha. Käsitteenä lapsuuden ja nuoruuden katsotaan syntyneen vasta 1800-luvulla teollistumisen myötä. Toisaalta tutkijat ovat esittäneet, että nuoruus on paljon tuorempi käsite: vasta 50-luvulla äänilevyteollisuuden kasvun myötä syntyi myös moderni nuoruus sellaisena kuin se vielä tänä päivänäkin tunnetaan. (Puuronen 1997 14—15; Giddens, Sutton 2015, 346.)

Toimijuuden lisäksi myös musiikillinen toimijuus on sosiaalinen ilmiö, jossa yksilöt ovat vuorovaikutuksessa. Musiikillinen toimijuus syntyy yksilön omista elämänmittai-

sista (musiikillisista) kokemuksista ja muiden kanssa ryhmätyöskentelyn kokemuksista (Wiggins 2016, 102, 106). Suomessa toimijuutta ja musiikillista toimijuutta ovat tutki-neet muun muassa Inga Rikandi (2015), joka käsittelee väitöskirjassaan uuden oppimis-ympäristön luomista, joka tukee opiskelijoiden musiikillista ja pedagogista toimijuutta. Marja-Leena Juntusen (2015) tutkimus tutkii, miten hyödyntää musiikinopetuksessa teknologiaa, joka aktivoisi oppilaat toimimaan ja kuinka teknologian käyttö tukee oppi-laan toimijuutta. Muita musiikillisen toimijuuden tutkimuksia ovat tehneet muun muas-sa Repo (2015), jonka tutkimus käsittelee monikulttuurisen kuoron toimintaa ja sen jä-senien kokemuksia toimijuudesta sekä Nikkanen (2014), jonka väitöskirjassa käsitellään koulun musiikkiesitysten ja niiden valmisteluihin liittyviä prosesseja, jotka edistävät muun muassa musiikillista toimijuutta ja yhteisöllisyyttä.

Tutkimuksessani olen siis kiinnostunut nuorten kokemuksista musiikkiteatteriprojektis-sa. Tämän tutkimuksen tehtävänä on toimia materiaalina musiikinopetuksen järjestämi-sen, toimintatapojen, käsitysten, saatavuuden ja diskurssin uudelleen arvioinnis-sa. Inklusion tarkastelu haastaa yhteiskunnan rakenteet ja asenteet – Kuinka taiteen tekeminen saadaan kuulumaan kaikille, voidaanko taidetta tehdä yhdessä, tasa-arvoisesti ja niin, että kaikki pääsevät toteuttamaan itseään.

## **1.1 Chickenshedin jalanjäljissä – Shed Helsingin tarina**

Chickenshedin tarina alkaa Lontoosta, kanalasta. Perustajajäsenet Jo Collins ja Ma-ry Ward halusivat perustaa teatteriryhmän, johon kaikki saisivat osallistua. Ketään ei jätetty ulkopuolelle vamman, taloudellisen tilanteen tai kykyjen takia vaan ajatuksena oli, että ”kaikki pystyvät olemaan luovia”. 40 vuoden ajan Chickenshedin toiminta on kasvanut, ja teatteri on löytänyt paikkansa Pohjois-Lontoon Southgates-ta. Chickenshedin toimintaa ja kasvua ovat mahdollistaneet tärkeät tukijat, kuten Lordi ja Lady Rayne ja Prinsessa Diana. (Chicken Shed Theater Trust 2017.)

Chickenshed muun muassa kouluttaa nuorista ohjaajia inklusiivista teatteritoimintaa varten, järjestää kesäisin kursseja ja työpajoja lapsille ja nuorille, valmistaa joka joulukuun musikaalin yhdessä lasten, nuorten ja ammattilaisryhmän kanssa, jalkautuu kouluihin ja vankiloihin tekemään rikoksien ja syrjäytymisen vastaista työtä taiteen avul-la. Viikottain teatterin toiminnassa on mukana 900 lasta ja teatterin ulkopuolinen toi-minta tavoittaa vuosittain yli 15 000. Chickenshed on sitoutunut ole-



maan inklusoiva teatteri: toimintaan voivat osallistua myös ne henkilöt, jotka jäävät yhteiskunnan marginaalien ulkopuolelle ja heidän osallistuminen valtavirran opetukseen olisi rajattua tai mahdotonta. "Me taistelemme erilaisuuden puolesta inklusion avulla, jotta rikastuttaisimme ihmiselämiä ja muuttaisimme maailmaa". (Chicken Shed Theater Trust 2017, kirjoittajan käännös.)

Shed Helsingin toiminta alkoi syksyllä 2015. Chickenshedin ohjaajat saapuivat Suomeen pitämään opettajakunnallemme koulutuksen, joka sisälsi harjoituksia ja keskustelua inklusiivisesta taidetoiminnasta. Ohjaajat haastoivat meitä käyttämään kehoa ja luovuutta yhteisen taiteellisen tuotoksen tekemiseen hetkessä. Lisäksi meidän tuli miettiä tapoja, kuinka saamme kaikki osallistujat osallistumaan ja näkymään lopullisessa tuotoksessa. Viikonlopun kestävän koulutuksen viimeisenä päivänä mukaamme harjoitukseen liittyi musiikkiteatterikoulu Skenen oppilaita ja tulevan Shed Helsingin oppilaita.

Projektiin ilmoittautuivat neljä pääkaupunkiseutulaista koulua: Lumon lukio, Tehtaanpuiston yläaste, Munkkiniemen yhteiskoulu ja Valteri-koulu Ruskis. Ensimmäisen toimintakauden alkaessa mukana oli noin 120 nuorta, mutta osallistujien määrä väheni syksyn lähestyessä 70:een. Helmikuussa 2016 aloitimme harjoitukset kouluilla, joissa vierailivat vuoroin tanssin-, näyttelijäntyön- ja laulunopettaja. Kevään ajan teetimme harjoituksia, jossa oppilaita ryhmytettiin, rohkaistiin itseilmaisuun ja tutustuttiin musiikkiteatterin tekemiseen. Saman vuoden syksyllä aloitimme kaikille yhteiset harjoitukset Step Upin tiloissa. Shed Helsinki -projektin ensimmäistä musikaalia *Peter Pania* esitettiin Helsingin Aleksanterin Teatterissa joulukuussa 2016. Vuonna 2016 Shed Helsinki -projekti palkittiin Suomen Erityiskasvatus liiton Erityinen Teko -palkinnolla. (Shed Helsinki 2018.)

Menestynyt ja paljon mediassa huomiota saanut projekti sai lisärahoitusta, ja toimintaa jatkettiin helmikuussa 2017. Tällä kertaa emme enää rajanneet osallistumismahdollisuutta näihin neljään edellämainittuun kouluun, vaan osallistuminen mahdollistettiin kaikille pääkaupunkiseudun lapsille ja nuorille. Neljän muodostuneen ryhmän ikäkauma oli tuolloin 8—20-vuotiaat. Keväällä viikottaiset harjoitukset Step Upin tiloissa sisälsivät jälleen vuoroin laulun-, tanssin- ja näyttelijäntyön perusopetusta, ja syksyllä ryhmien yhdistyessä alkoivat uuden musikaalin yhteiset harjoitukset. Syksyllä 2017 Chickenshedin opettajat järjestivät Shed Helsingin opettajille ja oppilaille vielä uuden kaksipäiväisen työpajan, jossa harjoiteltiin kontaktin ottamista, ryhmässä toimimista ja taiteen tekemistä inklusiota tukevin keinoin.

Vuonna 2017 perustettiin Shed Helsingin toiminnan ylläpitämiseksi Shed Helsinki -säätio, jonka tukemana minut lähetettiin Lontooseen Chickenshedin teatteriin kolmipäiväiseen koulutukseen. Myös Helsingin Kaupungin Teatteri osallistui Shed Helsingin toimintaan tarjoamalla puitteet musikaalin esityksiä varten. Seuraavaa musikaalia *Prinsessa Ruusunen – Paluu Tulevaisuuteen* esitettiin joulukuun 2017 aikana Helsingin Kaupungin Teatterin Studio Pasilan näyttämöllä. Mukana esityksissä oli noin 100 lasta ja nuorta kahdessa eri rotaatiossa.

Shed Helsingin toiminta on kasvanut kolmen toimintavuotensa aikana huomattavasti. Projekti on tavoittanut joka vuosi uusiakin oppilaita: mukana on ollut yhteensä yli 200 lasta ja nuorta. Edellisvuosien tapaan, joulukuussa 2018 esitetään jälleen uusi Shed Helsingin tuottama musikaali Studio Pasilan näyttämöllä. (Shed Helsinki Säätio, 2018.) Chickenshedin tavoin, Shed Helsinki -projektissa on mukana oppilaita erilaisista taustoista, kuten kulttuurisista ja sosioekonomisista taustoista. Joillakin oppilailta oli aiempaa kokemusta taideprojekteista ja joillekin Shed Helsinki oli ensimmäinen paikka, jossa he saivat kokeilla taideharrastusta. Haasteita opettajan näkökulmasta loi ryhmän laaja diversiteetti: kuinka tehdä opetustunti sellaiseksi, että jokainen saa oppimiskokemuksen ja kuinka kaikki tulevat kohdatuiksi?

## 2 Teoreettinen viitekehys

### 2.1 Integraatio ja segregatio

Integraatioajattelun taustalla on 1960-luvulla vammaisille tarkoitettujen palvelujen tuottamiseen ja tarjonnan ohjaamiseen syntynyt normalisaatioperiaate. Bengt Nirjen (1969) mukaan vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien tulee saada mahdollisuus samankaltaiseen kouluympäristöön ja koulukokemuksiin kuin muidenkin ihmisten. Normalisaatio tukee ihmisoikeuksia ja yhdenvertaisuutta ja siinä pyritään mahdollistamaan vammaisille tavalliset ja jokapäiväisen elämän mallit ja olot sekä samanlainen vuosirytmä kuin muidenkin samanikäisten, samaa sukupuolta ja sosiaaliluokkaa olevien. Laitokset tai muut normaalista poikkeavat kasvatus- ja opetuspaikat eivät tue normalisaatioperiaatetta, vaan ne koetaan diskriminoivina ja sosiaalista syrjäytymistä edistävinä. (Nirje 1969; Moberg & Savolainen 2015, 79.)

Integraatio on ”kahden erillisen osan yhdistämistä niin, että uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät erotu toisistaan” (Moberg & Savolainen 2015, 81). Tässä yhteydessä voidaan puhua myös segregatiosta, desegregatiosta tai deinstitutionalisatiosta. Segregatio on integraation vastakohta ja desegregatio tarkoittaa segregatiosta irtautumista. Desegregatio lähtee erillisten koulujen ja laitosten tehottomuudesta ja ihmisarvoa alentavasta liitännäisvaikutuksesta. Segregoinnin kautta voidaan päästä integrointiin. Ei-segregoinnin eli nonsegregaation ajatuksena on yksi yhtenäinen koulu, joka voi olla sellainen, ettei ketään tarvitse jättää sen ulkopuolelle. Tämä johtaa taas inklusioon. (Moberg & Savolainen 2015, 81.)

Muun muassa erityispedagogiikan dosentti Marjatta Takala (2011) käsittelee vammaisten kokemaa erottelua (segregatio) Suomessa. Vammaisia on syrjitty, piiloteltu kotona ja jätetty yleissivistävän opetuksen ulkopuolelle kautta historian. Opetusta on järjestetty usein yksityisten hyväntekeväisyysjärjestöjen, kirkon tai muiden tahojen rahoittamissa oppilaitoksissa. Vuonna 1985 peruskoululakiin kirjattiin kaikkia koskeva oppivelvollisuus, mutta vasta 1997 vaikeasti kehitysvammaiset on otettu koulutoimen piiriin. (Takala 2011, 14–15.) Takalan (2011) mukaan yksi koulun tavoitteista on valmentaa lasta yhteiskuntaa varten. Siksi olisi lapsen edun mukaista, että erityistä tukea tarvitsevat ja vammaiset oppilaat olisivat integroitu ikätovereidensa kanssa samaan kouluun. Takala korostaa mallioppimisen ja yhdenmukaisen opetuksen saamisen tärkeyttä

tä. Integraatiota tutkittaessa on pyritty selvittämään, kuinka se vaikuttaa opetuksen laatuun ja muiden kuin erityisoppilaiden oppimiseen. (Takala 2011, 15.) Vaikka asiaa on tutkittu vähän, tutkimuksen ovat osoittaneet, että integraatio ei luo haittaa oppimiselle. Perinteisen erityispedagogisen tutkimuksen edustajat painottavat oppimistuloksien merkitystä ja heidän epäilynsä kohdistuvat inklusiivisen koulun tehokkuuteen erityisoppilaiden kannalta. (Moberg & Savolainen 2015, 78.)

Keskustelua integraatiosta, erityiskasvatuksesta ja inklusiosta on käyty jo 1970-luvulta lähtien. Lloyd M. Dunn totesi vuonna 1968 erityisopetusta käsittelevässä artikkelissaan *Special Education For Mildly Retarded – Is Much of it Justifiable?*, ettei kehitysvammaisten oppilaiden koulumenestys erillisessä erityisluokassa olisi parempi kuin vastaavien yleisopetuksessa. Dunnin tutkimuksen mukaan tavallisissa luokissa voidaan antaa tehokasta opetusta kehitysvammaisille. Myös muiden tutkijoiden mukaan erityisopetus on usein leimaavaa, syrjivää ja jatko-opintomahdollisuuksia rajaavaa. 1980- ja 1990-luvuilla tehtyjen meta-analyysien mukaan yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden koulumenestys ja sosiaalinen kehitys olivat keskimäärin paremmat kuin vastaavien erityisluokalla opetusta saaneiden oppilaiden. Tosin Suomessa erityisopetus on koettu hyväksi. Oppilaat ovat kokeneet saamansa opetuksen hyväksi, viihtyneet koulussa ja solmineet ystävyysuhteita. (Moberg & Savolainen 2015, 77—79.)

Sakari Moberg on tutkinut integrointia Suomessa paljon ja hänen mukaansa integraation syvin olemus on yhteisöllisyydessä ja sosiaalisessa integroinnissa. Mobergin mukaan integraatiota ja inklusiota voidaan käsitteellisesti pitää samoina asioina. Integraation etenemisprosessissa voidaan puhua fyysisestä, sosiaalisesta, toiminnallisesta ja yhteiskunnallisesta integroinnista (Viitala 2006, 95—96.) Esimerkiksi fyysisessä integroinnissa oppilaat ovat kerätty vain samoihin tiloihin eikä tämä vielä ole riittävä määrittely integraatiolle. Toiminnallisessa integraatiossa toimivat opetusjärjestelyt taataan kaikille oppilaille. Psykologisessa ja sosiaalisessa integraatiossa tuetaan kaikkien oppilaiden kehittymistä, hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden syntymistä. Koulussa onnistuneesti toteutettu integrointi luo pohjaa tulevaisuudessa tasa-arvon ja yhteisöllisyyden kokemisessa ja mahdollisessa onnistumisessa. Tällöin puhutaan yhteiskunnallisesta integraatiosta. (Moberg & Savolainen 2015, 82—83.)

## 2.3 Inkluisio

Kaikkien yhteisessä inklusiivisessa kasvatuksessa on kyse tasa-arvosta, oikeudenmukaisuudesta ja osallisena olemisesta (Kaikkonen & Laes 2013, 107; Viitala 2006, 94—95). Inklusion ja integroinnin juuret ovat Unescon vuonna 1994 laatimassa erityisopetusta koskevassa Salamancan julistuksessa ja YK:n vammaisten henkilöiden yhdenvertaisuutta koskevassa ohjeistuksessa (Kaikkonen & Laes 2013, 107; Saloviita 2011; Takala 2011, 13). Uudessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opetuksen järjestäjää on ohjeistettu suunnittelemaan opetus niin, että kaikki voivat opiskella yhdessä, huolimatta oppilaiden erityistarpeista (POPS 2014; Kaikkonen & Laes 2013, 106-107). Myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteiden mukaan kaikille oppilaille pyritään antamaan musiikilliset valmiudet itseilmaisuuksiin ja mahdollisuudet hakeutua musiikin ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Tämä toteuttaa yhdenvertaisuuden periaatetta ja inkluoi kaikenlaiset oppilaat mukaan opetukseen. (Kaikkonen & Laes 2013, 106; TPOPS 2017, 10—11.)

Opetushallituksen laatiman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan opetuksen tulee edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta ja yksilön oikeuksien ja vapauden kunnioittamista. Koska Suomessa opetus on korkealaatuista riippumatta alueellisista ja perheiden taloudellisista tilanteista, kaikilla on mahdollisuus saada yhdenvertaisesti hyvää opetusta. (Kaikkonen & Laes 2013, 106.) Suomessa vielä 2000-luvun alkupuolella vammaisia oppilaita sijoitetaan hyvin vähän yleisopetuksen pariin ja taas erityisopetus oli hyvin laajaa (Viitala 2006, 95; Kaikkonen & Laes 2013, 107). Kaikkosen ja Laeksen (2013, 107) mukaan tavoitteena on tarjota erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle tarvittavat tukitoimet omassa opetusryhmässään, yleisen tuen tai tehostetun tuen piirissä luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan toteuttamana.

Suomessa vielä parikymmentä vuotta sitten inklusiivisuudesta tai erityispedagogiikasta ei puhuttu taiteen perusopetuksen kentällä. Vuonna 1999 erityismusiikkikasvatus lisättiin Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja näin musiikkikasvatusta erityisryhmille tarjoavat oppilaitokset, kuten musiikkikoulu Resonaari, saivat mahdollisuuden kasvaa ja kehittää toimintaansa. (Laes 2012, 69.) Kohti tasa-arvoisempaa musiikki- ja taidekasvatusta vie myös Arts Equal -hanke, joka on antanut muun muassa toimenpidesuosituksen taiteen perusopetuksen saavutettavuudesta kaikille oppilaille (Arts Equal 2018). Vuosina 2007—2013 Virossa, Suomessa ja Latviassa toteutettiin Music For All -projekti, jonka tarkoituksena oli parantaa erityisryhmille suunnattua mu-

siikkikasvatuksen laatua ja saada muun muassa musiikinopettajille opetusmateriaalia opetuksen suunnittelua varten (HelsinkiMissio ym. 2011).

Inklusiivinen pedagogiikka vaatii opettajalta tarkempaa ja huolellisempaa suunnittelua: oppilaat halutaan nähdä moninaisena joukkona ja opetuksen tulee haastaa kaikkia oppilaita ja sisältää vaihtoehtoisia toimintatapoja. Erilaisia tai erityisiä oppilaita voivat olla ne, joilla on liikkumiseste, puhe-, kehitys- tai aistivamma, sosiaalisia haasteita tai mielenterveysongelmia. Lisäksi erilaiset kulttuurit ja uskonnot kasvattavat erilaisuuden kirjoa. (Kaikkonen & Laes 2013, 108.) Jos erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus tapahtuu täysin integroituna yleisopetukseen lähikoulussa, jossa hän saa kaiken tarvitsemansa tuen, puhutaan inklusiosta. Oppilaitosten hyvä asenne ja panostus tukevat inklusiota. (Takala 2011, 16—17.)

Inklusiivisuus edistää koulumaailmassakin tasa-arvoa, kun oppilaan tarvitsema erityinen tuki on rakennettu osaksi normaalia opiskeluympäristöä. Näin ollen inklusiivisuus koulumaailmassa tarkoittaa myös opetuksen monipuolistamista. (Kaikkonen & Laes 2013, 108.) Inklusiivinen kasvatus ja opetus ei tarkoita ainoastaan erityisoppilaiden huomioimista yleisopetuksessa; se tarkoittaa kaikkien oppilaiden yhdenvertaista opetusta opetustapoja eriyttämällä ja yksilöllistämällä. Inklusio nähdään koko yhteiskuntaa muuttavana ja koskevana koulutuspoliittisena uudistuksena. Inklusion toteutumisen helpottamiseksi tulisi purkaa kaikkien oppilaiden opetusta rajoittavia tekijöitä lainsäädännöllä. Inklusio tavoitteena asettaa vaatimuksia yhteiskunnassa sosiaalisille ja taloudellisille muutoksille; kysymykseen tulevat, mitä priorisoidaan, miten resurssit jakautuvat, miten erilaisuuteen asennoidutaan, miten koulut pystyvät vastaamaan tähän ja miten opettajan työ muuttuu. (Kaikkonen & Laes 2013, 108; Viitala 2006, 95—96.)

”Saavutettavuus on inklusion perusedellytys. Saavutettavuuden takaavat kaikille esteetön ympäristö (fyysinen), ymmärrettävä opetus (aistinvarainen ja tiedollinen saavutettavuus) sekä opettajien, kouluyhteisön, päättäjien ja laajemmin koko yhteiskunnan asenteet (asenteellinen saavutettavuus), toiminta (sosiaalinen ja kulttuurinen saavutettavuus sekä taloudellinen saavutettavuus) sekä kaikille tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua päätöksentekoon”. (Kaikkonen & Laes 2013, 108.)

Integraatiota ja inklusiota on myös kritisoitu: Timo Saloviita (2011) esittelee inklusiota käsittelevässä tutkimuksessaan lähteitä ja perusteita inklusiota vastaan. Kriittikiä ja epäilystä herättävät muun muassa opetuksen järjestämisen ja lainsäädännön kohtaamisen epäkohdat. Monet opettajat kokevat inklusion lisäävän työtä, vaikka toi-

saalta samalla erityisopettajan resurssit vapautuvat ja työtä on jakamassa useampi aikuinen. Huonosti toteutettu inklusio voi myös aiheuttaa syrjäytymistä; jos palveluja ja resursseja (kuten opettajia) ei ole tarjolla, erityisluokkien alasarjasta voi seurata niin kutsuttua harmaata eksklusiota (ulossulkemista). (Saloviita 2011; Takala 2011, 17.)

Koulumaailmassa kolmiportaisen tuen<sup>1</sup> ja varhaisen tuen rooli toiminnallisen osallistumisen toteutumisessa on tärkeä. Toteutuessaan varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta perusopetukseen asti, mahdollistetaan inklusion toteutumisen jatkuvuus. Inklusio ja toiminnallinen osallistuminen tukevat toisiaan: kun lapsen yksilölliset tarpeet otetaan huomioon, esimerkiksi opetuksen suunnittelussa, edistetään inklusion toteutumista. (From & Koppinen 2012 12—13, 101.) Samoin, kun ympäristö antaa puitteet toiminnalliselle osallistumiselle, mahdollistetaan myös yksilön toimijuuden kehittyminen.

## 2.4 Toimijuus

Tieteenalasta riippuen toimijuutta voidaan tarkastella oppimisteorioiden, identiteetin kehittymisen, kasvatustieteiden ja työyhteisöjen kautta. Vaikka toimijuutta tarkastellessa näkökulmat eroaisivatkin toisistaan, ydin on silti sama: toimijuudella (engl. agency) tarkoitetaan aktiivisuutta ja aloitteellisuutta, yksilön autonomista toimintaa ja kykyä päätöksen tekoon. Lisäksi toimijuus on osallistumiskykyä ja tarkoituksenmukaista vaikuttamista jonkun elämään. Toimijuutta ohjaa ihmisen tahto (power to) ja usko omaan vaikutusmahdollisuuksiin ja kykyihin. Toimijuus on yksilön elämänhallintaa, eli kykyä ja resursseja: ihminen tarvitsee toimijuutta pystyäkseen vaikuttamaan yhteisönsä ja ympäristöönsä, tehdäkseen valintoja elämässään, kehittyäkseen ja määritelläkseen oman identiteettinsä. (Kumpulainen ym. 2010, 23; Eteläpelto 2018; Giddens 1984, 8.) Sosiologinen näkökulma toimijuudesta perustuu Max Weberin määritelmään voimasta (*power*), jossa yksilöllä on kyky säilyttää oma tahtonsa mahdollisista esteistä huolimatta (Wiggins 2016, 104). Sosiologiassa toimijuutta ovat selittäneet muun muassa Anthony Giddens (1984) yli kolmekymmentä vuotta sitten. Toimijuus ei ole vain inten-

---

<sup>1</sup> Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan niitä tukitoimia, joita oppilas tarvitsee koulunkäynnin ja oppimisen tueksi. Tuen muodot ja tasot vaihtelevat tuen tarpeen mukaan: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tuen tarve pyritään arvioimaan varhaisessa vaiheessa ja tarjoamaan tarvittavat tukitoimet. (OPH 2018.)

tio, eli aikomus: Giddens muistuttaa, että toimijuus on *toimintaa* (*doing*) ja aikeet (*intentions*) voivat olla tarkoituksen mukaisia tai tahattomia. (Giddens 1984, 9–10.)

Toimijuuden käsitteessä keskeistä on vapaaehtoisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuudet, osallisuus, tarkoituksenmukaisuus ja vuorovaikutus. Toimijuus syntyy aina vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin; ihmiselle piirtyy käsitys itsestään toimijana, jolla on oikeuksia, velvollisuuksia ja jonka ajatukset, tunteet, mielipiteet sekä tiedot ja taidot vaikuttavat muihin. Osallistumisen kautta yksilölle muodostuu identiteetti, kuinka vastuullisesti ja aloitteellisesti hän toimiikaan. Toimijuuden avulla yksilö saa myös käsityksen omista ja muun muassa yhteiskunnan tarjoamista resursseista ja niiden käytöstä; hän osaa käyttää (omia) resurssejaan itsensä ja muiden hyödyksi ja tarjota omaa osaamistaan muiden avuksi. (Giddens 1984, xxxi; Kumpulainen ym. 2010, 23.)

Giddens (1984) selittää myös toimijuuden olevan tilannesidonnaista: toimijuus ei ole staattista, vain yhdellä tapaa tai tilanteessa tapahtuvaa, vaan se tulee esiin tilanteissa, joissa yksilöt ja yhteiskunnalliset rakenteet ovat vaikutuksissa vastavuoroisesti toisiinsa. Sosiologian tutkijat esittävät myös toimijuuden olevan kulttuurisidonnaista ja sosiaalinen kokemus. Toimijuuteen liittyy myös kyky valita toisin ja ohjata omaa tekemistään. Ihmisen toimijuutta ohjaavat motiivit. Motiivit voivat olla selkeitä ja tiedostettuja, tarkoitusta muuttavaa vallitsevia tilanteita ja rakenteita tai tiedostamattomia, joissa motiivijuuret eivät ole selkeästi esillä ilman syvempää itsetutkistelua. (Giddens 1984, 6, 11, 14; Wiggins 2016, 105).

Psykologisessa näkökulmassa Albert Bandura selittää toimijuutta minäpystyvyyden kautta. Minäpystyvyys on ihmisen kykyä hallita omaa ajatusprosessiaan, motivaatiota ja toimintaa (Baron, Byrne 1994, 185). ”Käsitys minäpystyvyydestä on määritelty ihmisen oman kapasiteetin *arvioimisella*, kuinka hän pystyy järjestelemään ja toteuttamaan tekoja päästäkseen kohti toivottua saavutusta” (Bandura 1986, 391 kirjoittajan käännös). Ihmisen minäpystyvyyden käsityksellä on avain-asema toimijuuden kannalta: jos ihminen ei usko tuottavansa mitään tuloksia, hän ei aio ryhtyä toimeen (Bandura 1997, 3). Ihmisen täytyy uskoa itseensä ja kykyihinsä, jotta voi osallistua (toimintaan). (Baron, Byrne 1994, 185; Wiggins 2016, 105.) Kykyjen väärinarviointi saattaa johtaa vaikeuksiin, tehtävien asioiden tekemättä jättämiseen, epäonnistumisen tunteeseen ja pystyvyyden vähättelyyn. Siksi Banduran mukaan on hyvä, että omista kyvyistään on mahdollisimman tarkka käsitys. (Bandura 1986, 393.)



Toimijuus ”synnyttää pystyvyyden tunnetta, omistajuutta ja sitoutumista sekä sitä, että omiin ja yhteisiin asioihin voi aidosti vaikuttaa ja että niihin kannattaa yrittää vaikuttaa” (Kumpulainen ym. 2010, 25). Kumpulaisen ym. (2010) mukaan yhä useammilta lapsilta ja nuorilta puuttuu pystyvyyden ja toimijuuden tunne, ja yhä useampaa uhkaa syrjäytyminen. Tämän arvioidaan johtuvan muun muassa muuttuvista toimintaympäristöistä ja lapsiin kohdistuvista odotuksista ja vaatimuksista. Toimijuuden kehittymisen tukemisella nähdään olevan pystyvyyden kannalta suotuisat vaikutukset. (emt. 26—27.)

Barnes (2000) näkee toimijuudessa sosiaalisemman kulman, yksilön toiminnan painotuksen sijaan. Barnes kutsuu yhteisiä saavutuksia kollektiiviseksi toimijuudeksi (*collective agency*). Kun ryhmällä tai yhteisöllä on yhteinen motiivi, intentio, tahto ja päämäärä, voidaan puhua kollektiivisesta toimijuudesta. Ihminen on vastuullinen toimija ja vastuussa myös muille omista teoistaan — myös menneistä. Kollektiivisessä toimijuudessa jokaisen täytyy myös henkilökohtaisella tasolla saada olla toimija ja vastuullinen teoistaan. (Barnes 2000, 56, 74, 83; Kumpulainen ym. 2010, 25.) Kollektiivisen toimijuuden yhteydessä voidaan puhua myös kollektiivisesta pystyvyydestä (Bandura 1997, 7).

#### **2.4.1 Lasten toimijuuden tutkimuksista – hauraasta lapsesta sosiaalisiksi toimijoiksi**

Lapsityökiellon, teollistumisen, kaupungistumisen ja lapsikuolleisuuden myötä 1800-luvun lopulla lapsia pidettiin hauraina ja suojelun tarpeessa olevina. Toisen Maailman Sodan jälkeen lasten elintaso ja -olot paranivat ympäri Eurooppaa, ja käsitykset lapsista ja lasten toimijuudesta muuttuivat kiintymys- ja kehityspsykologian ryydittäminä. Lapsen toimijuuden mahdollistamiseen vaikuttivat sosioekonomiset seikat. Lasten terveyden, koulumenestyksen ja suojelemisen tarpeen nähtiin olevan riippuvainen heidän sosiaalisesta asemastaan ja näin ollen se asetti heidät ja heidän vanhempansa epätasarvoiseen asemaan kuin vastaavasti ylemmän sosiaalisen luokan lapset ja heidän vanhempansa. (Vanderbroeck, Bouverne-De Bie 2010, 20—21.)

Michael Vanderbroeck ja Maria Bouverne-De Bie (2010) esittelevät lasten toimijuuden kehitystä käsittelevässä artikkelissaan, kuinka tutkijat ovat kuvanneet 1990-luvun jälkeen neuvottelun asettuneen perheiden toimintatapojen ja -kulttuurin normiksi ja kuinka yksilöllisen päätöksenteon rooli on korostunut. Tämä on nähty joustavuutena vanhojen toimintamallien, kasvatuserinteiden ja valta-asemien suhteen sekä mahdollisuutena ”vapautua sellaisista koetuista rajoista, kuten luokka, sukupuoli ja sukupol-

vi”. Globalisaation myötä aikuiset ja lapsetkin nähdään autonomisempina ja vastuullisempina kuin ennen; ”yrittäjämällä”<sup>2</sup> on mahdollisuus ottaa vastuu omasta tulevaisuudesta. (Vanderbroeck, Bouverne-De Bie 2010, 23, 25.)

Koulumaailmassa lasten toimijuuden ja osallisuuden edistämistä tuki vuonna 1972 säädetty kouluneuvostolaki, jossa myös oppilaille annettiin mahdollisuus vaikuttaa heidän kouluaan koskeviin asioihin. Lasten ja nuorten osallisuuteen vaikuttavat aikuisten asenteet: nähdäänkö lapset objekteina, jotka soveltuvat aikuisten tekemiin suunnitelmiin ja päätöksiin, vai saavatko he aktiivisesti osallistua niiden laatimiseen ja esimerkiksi kouluympäristöön vaikuttamiseen. Nykyään lasten ja nuorten kuulemismahdollisuuksia ja osallisuusympäristöjä pyritään ylläpitämään koulujen oppilaskuntien, eduskunnan lasten parlamentin ja kunnallisten nuorisovaltuustojen avulla. (Alanko 2010, 55, 57.)

Viimeisen kahden kymmenen vuoden ajan vaikuttaneessa monitieteellisessä *New Social Studies of Childhood*, eli Uuden Lapsuuden tutkimuksessa kehoitetaan kuuntelemaan lasten ääntä. Lasten toimijuuden tutkimuksen myötä on esitetty, että lapset tulisi nähdä kompetentteina sosiaalisina toimijoina, joilla on oma tahto ja jotka tulkitsevat omaa elämäänsä, kulttuuriaan ja ihmissuhteitaan. Lapsitutkimus on antanut äänen ja yhteiskunnallista näkyvyyttä ryhmälle, joka on ollut vuosisatojen ajan hiljennetty vain ikään perustuvan syrjivän luokittelun perusteella. (Vanderbroeck, Bouverne-De Bie 2010, 17, 37; Giddens, Sutton 2017, 346.)

## 2.4.2 Toimijuuden edellytykset

Toimijuuden ja osallistumisen mahdollisuuksien voidaan katsoa kulmineituvan yksilöllisyyden kokemiseen, yhteisön jäsenenä olemiseen ja turvallisuuden tunteeseen sekä lasta ja nuorta opettaviin ammatilaisiin ja heidän käsityksiinsä oppimisesta ja ihmisistä. Lapsi, joka hyväksytään sellaisena kuin hän on, kokee olonsa turvalliseksi, saa tilaisuuksia itsenäisesti tutkia omaa ympäristöään ja tyydyttää luontaista uteliaisuuttaan

---

<sup>2</sup> Jan Masschelein ja Maarten Simonsin artikkelissa *An Adequate Education in Globalised World — A Note on Immunisation Against on Being Together* (2002) käyttämä termi, jossa yksilö ottaa vastuun omasta tulevaisuudesta ja saavuttaakseen parhaan mahdollisen sijoituksen hän asettaa vaihtoehtonsa tuotos-panos-analyysin alle (Vanderbroeck & Bourverne-De Bie 2010, 25).

keksimällä ja luomalla uusia juttuja, kasvaa oma-aloitteiseksi. Vanhempiinsa turvallisesti kiintynyt lapsi tuntee itsensä rakastamisen arvoiseksi ja oppii luottamaan toisiin ihmisiin ja on valmis vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. (From & Koppinen 2012, 21, 23.)

Fromin (2010) väitöskirjassa kuvattu toiminnallisen osallistumisen kehämalli kuvaa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten toiminnallisen osallistumisen edellytyksiä ja rajoituksia. From pitää tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisen osallistumisen kannalta tärkeänä vuorovaikutuksen ja toimintaympäristön ominaisuuksien niveltymistä. Näitä ovat muun muassa lapsen oma yksilöllinen into, oma tahto ja aloitteellisuus, toiminnalliset taidot ja tavoitteet sekä yksilölliset haasteet. Ryhmäkohtaisia tekijöitä ovat ryhmän toimintamuodot ja tavoitteet. (From & Koppinen 2012, 36—37.) "Yksilöllisiin tekijöihin nivelytyessään ryhmään liittyvät tekijät mahdollistavat, edistävät tai rajoittavat yksilön ja ryhmän tavoitteiden yhteen nivoutumista ja erilaisten ryhmätoiminnan muotojen käyttöä yksilöiden ja koko ryhmän tuen tarpeiden huomioon ottamisessa". (From & Koppinen 2012, 37.)

## **Kasvattajien rooli**

Toiminnan ja osallistumisen mahdollisuuksien ja haasteiden puntarointi on paljon vanhempien ja ammattilaisten käsissä. Lapsen ja nuoren tuen tarve, diagnoosi tai vamma saatetaan nähdä lapsen liittyvänä haasteena. Myös ympäristö ja vuorovaikutus voidaan kokea haasteeksi. ”Lapsen ja nuoren mahdollisuudet toimia ja osallistua ovat kuitenkin yhteydessä vahvasti yksilön toimintakykyyn, siihen liittyviin yksilön mahdollisuuksiin sekä kokemukseen mahdollisuudesta toimia ja osallistua mahdollisimman täysvaltaisesti arjessaan”. (From & Koppinen 2012, 9.) Kaikkosen ja Laeksen (2013) mukaan toiminnan ja osallistumisen edellytyksenä on toimiva toimintaympäristö ja saatavuus, kuten esteetön ympäristö ja ymmärrettävä opetus (Kaikkonen & Laes 2013, 108).

Vanhempien ja ammattilasten oppimiskäsityksillä ja ihmiskäsityksillä on suuri vaikutus siihen, miten toiminnallinen osallistuminen lapsen ja nuoren kohdalla toteutuu. Ihmiskäsitys ja oppimisen käsitys ovat kulttuurisidonnaisia ja kasvattajan olisi hyvä tarkastella niitä kriittisesti. Vahvasti aikuisjohtoisessa, ”ylhäältä käsin” tapahtuvassa oppimisessä yksilö voi passivoitua toimijana ja osallistujana eikä rakenna omaa oppimistaan yhteisössä. Kun lapsi ei ole aikuisen toiminnan kohteena ja vastaa itse (itseilmaisuus), hänen toimijuudellaan on mahdollisuus kehittyä. (From & Koppinen 2012, 17, 18, 37.)

## Kohtaaminen

Jokaisella ihmisellä on tarve tulla oikein ymmärretyksi, kohdatuksi, nähdyksi ja kuul-  
luksi. Lisäksi ihmisellä on halu oppia tekemään uusia asioita ja luoda uutta, sekä liitty-  
misen, erillisyyden ja oman toiminnan tarpeet. Yksilöllä on tarve tulla hyväksytyksi  
yhteisön jäsenenä ja yksilönä. ”Jos lapsen voimavarat kuluvat siihen, että hän yrittää  
tulla hyväksytyksi ja kerjää huomiota, toiminta ja oppiminen estyvät”. (From & Kopp-  
nen 2012, 20.) Lapsi ja nuori tulisi hyväksyä ehdoitta, mutta hänen toiminnastaan tulisi  
silti voida antaa palautetta rakentavassa mielessä. (Emt. 2012, 20). Rohkaisevalla oh-  
jauksella oppilas saa luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. ”Monipuolisen myönteisen  
ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tuke-  
vaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta”. (POPS 2014, 17.)

Ihmisellä on siis tarve erillisyyteen, mutta myös tarve päästä yhteyteen toisten ihmisten  
kanssa. Näin ihminen voi kasvaa ihmisenä ja rakentaa maailmankuvaansa. Hyvässä op-  
pimisympäristössä ihminen oppii olemaan, elämään ja toimimaan yksin ja yhdessä.  
Lapsen aktiivisella kuuntelemisella ja kohtaamisella sekä aikuisen aidolla läsnäololla on  
positiiviset vaikutukset oppimiselle ja kehittymiselle; lapsi on valmis vuorovaikutuk-  
seen, innostuu kehittelemään ja keksimään uutta, oppii uusia asioita ja lähestyy luotta-  
vaisesti toisia ihmisiä. (From & Koppinen 2012, 21, 25).

Toiminnallisen osallistumisen mahdollistaminen on myös erilaisten asioiden hyväksy-  
mistä ja tunnustamista oppimisen tukemisessa ja ohjaamisessa: yksilöllisten tempera-  
menttien ja motivaatioperusteiden sekä erilaisten oppimis- ja liittymistapojen hyväksy-  
minen tukevat yksilön ja ryhmän oppimista. Yksilöiden kohtaaminen ja tunnustaminen  
yksilöinä, ryhmäytyminen, ryhmän tunnetalouden ja ryhmän kehitysvaiheiden tunnis-  
taminen ovat edellytyksiä toiminnallisen osallistumisen toteutumiselle ja edistämiseksi.  
Yksilöksi kasvaminen ei ole este yhteisöllisyyteen kasvamiselle. ”Yksilöllisyyttä ar-  
vostava yksilö oppii arvostamaan toisen yksilön yksilöllisyyttä ja on valmis toimimaan  
yhdessä toisten kanssa”. (From & Koppinen 2012, 18.)

## Turvallisuus

Jotta lapsi pystyisi vuorovaikutukseen muiden kanssa, hänellä tulee olla kokemus tur-  
vallisuudesta, olemassaolosta ja kuulumisesta ryhmään sen tasavertaisena jäsenenä.  
Lapsen näkökulmasta itsensä kanssa sisäisesti turvassa oleva aikuinen koetaan turval-

liseksi aikuiseksi, joka on läsnä ja luotettava. (From & Koppinen 2012, 19—20.) ”Sisäinen turvallisuus kehittyi luottamuksesta eheyteen” (Emt. 2012, 20). Aikuisen tehtävä on taata lapselle myös ulkoisesti turvallinen ympäristö. Turvallisen aikuisen roolia ja turvallisen kiintymismallin kehittymistä lapselle voi tarjota myös joku muukin aikuinen kuin oma vanhempi. (Emt. 2012, 20, 22.)

Ruszin (2007, 101—104) mukaan kiintymismaaleja on viisi:

- 1) Turvallinen kiintymismalli, jossa aikuinen on ennustettavissa, käytettävissä ja empaattinen, lapsi voi luottaa, että aikuinen on läsnä ja hänen saatavillaan vaikeissa ja pelottavissakin tilanteissa. Turvallisella kiintymyksellä on myös vaikutusta hyvään itsetuntoon.
- 2) Turvattoman ja välttelevän kiintymismallin mukaan aikuinen ei ole lapsen saatavilla tai saattaa torjua hänet. Aikuiset eivät välttämättä ole fyysisesti tai psyykkisesti läsnä, ja lapsi ei saa riittävästi vastakaikua, apua, eikä hän koe tulevansa ymmärretyksi.
- 3) Turvattoman ja vastustavan kiintymismallin mukaan aikuinen ennalta-arvaamaton, eli yhdessä hetkessä saatavilla ja yhtäkkiä täysin välinpitämätön. Lapsi on epävarma, sillä hän ei tiedä, saako tukeaan vanhemmiltaan vai hylätäänkö hänet mahdollisesti.
- 4) Välttelevän ja vastustelevan kiintymismallin mukaan, aikuinen herättää pelkoa ja se saa lapsen käyttäytymään epävakaisesti, vuoroin etsien läheisyyttä ja vuoroin välttäen sitä.

Jos nuorella on lapsuudesta onnistunut kiintymyssuhde vanhempiinsa, hänellä on luottamus siitä, että hän on rakastettava myös muiden silmissä ja voi näin ilmaista omia tarpeitaan. Välttelevästi kiintynyt nuori pelkää hylätyksi ja petetyksi tulemista, vaikka silti toivoo hyväksymistä ja rakastetuksi tulemista. Ristiriitaisesti kiintynyt nuori ilmaisee voimakkaasti tunteitaan kiintymyssuhteissa ja kokee niissä ristiriitaisia tunteita. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 173, 176—177.)

### **2.4.3 Musiikillinen toimijuus**

Musiikki on usein liitettävissä sosiaaliin tilanteisiin, vuorovaikutukseen ja yhteisöön; siksi myös toimijuuden käsitteen yhteydessä voidaan puhua musiikillisesta toimijuudesta. Musiikillista toimijuutta voidaan tarkastella musiikkikasvatuksen, -filosofian,

-psykologian ja -sosiologian läpi. Riippuen tieteenalasta ja tutkijasta, tulkintoja on erilaisia, mutta yhteistä on käsitys ihmisen kyvystä musiikilliseen toimintaan ja/tai musiikillisissa ympäristössä toimimisesta. (Karlsen 2011, 110.) Muun muassa Goldovitchin ja Reimarin edustaman filosofisen näkökulman mukaan musiikillinen toimijuus liitetään fyysiseen toimintaan, kuten instrumentin hallintaan. Psykologisen näkökulman mukaan musiikillinen toimijuus on kytköksissä esteettiseen minään ja identiteetin muotoutumiseen (kts. esim. Sloboda & O'Neill; Hargreaves, MacDonald & Miell). Sosiologinen näkökulma kysyy, miten musiikkia voidaan *käyttää*. Musiikillinen toimijuus ei siis ole vain instrumentin avulla toteutettua fyysistä toimintaa, kuten soittamista ja laulamista. Se on myös musiikin käyttämistä itsesääteilyn, keskittymisen ja identiteetin muokkaamisen välineenä. (Karlsen 2011, 108—109, 110, 112, 114; De Nora 2000 53, 59, 61.) Karlsenin (2011, 110 kirjoittajan käännös) tulkinnan mukaan musiikkia käytetään ”käyttäytymisen ja toiminnan säätelyyn ja muokkaamiseen, jotta voidaan neuvotella paikasta maailmassa”.

Musiikillisella toimijuudella voidaan tarkoittaa yksilön halua kehittyä muusikkona tai yksilön halua saada arvostusta taidoistaan. Se voi tarkoittaa myös kykyä ilmaista ja kanavoida tunteitaan musiikin avulla. (DeNora 2000 53; Nikkanen 2014, 279.) Musiikillinen toimijuus on juuri musiikillisen identiteetin kehittymiselle yksilön omien ja yhteisten musiikillisten vuorovaikutus tilanteiden kautta. Musiikillinen toimijuus voi olla lähde sosiaaliselle toimijuudelle, enkulturisoitumiselle ja esteettisen minän kehittymiselle. (Wiggins 2016, 106, 115.)

Ihmisen kehitys voidaan linkittää musiikilliseen toimijuuteen: lapsen spontaani musiikin tekeminen, esimerkiksi leikkiessä ja leikin kautta, osoittaa toimijuutta. Musiikin tekeminen ja toimijuus kehittyvät suotuisassa ja kannustavassa ympäristössä lapsen saadessa olla luova, rohkeutta, motivaation ja uskoa itseensä musiikin tekijänä ja käyttäjänä. Siksi opettajien onkin hyvä olla tietoisia ja avoimia oppilaiden omille musiikillisille ”pyrkimyksille”. (Wiggins 2016, 102—103, 108, 115.) ”Oppijan musiikillisen toimijuuden vaaliminen ja mahdollistaminen ovat musiikin opetuksen ydin” (Wiggins 2016, 116 kirjoittajan käännös).

Lapsilla on halu ja kyky tehdä aloite ja tuoda esiin musiikillisiä ideoitaan. Lasten musiikillinen toiminta on tarkoituksenmukaista, ilmaisuvoimaista, holistista (kokonaisvaltaista), itsevarmaa, ja heidän musiikillisiä tietoja ja taitojaan vastaavaa. Musiikillinen toimijuus on kommunikointia ja musiikillisten ideoiden jakamista: usko omiin kykyihin ja

aloitteellisuus voivat luoda hyvän pohjan myöhemmälle musiikin opiskelulle. Tähän voidaan liittää myös luottamus, että tilanteessa olevat arvostavat näitä ideoita ja ovat kiinnostuneita niistä. (Wiggins 2016, 102—103, 115, 116.)

### **Itsesäätely ja toimijuus**

Itsesäätely musiikin avulla on osoitus musiikillisesta toimijuudesta: ihminen voi säädellä tunteitaan ja ilmaista itseään muille musiikkivalintojensa avulla. Musiikin luonteen ja sen tuoman kokemuksen avulla, ihmisellä on mahdollisuus käsitellä tunteitaan ja päästä tunnetilasta toiseen. Musiikilla voidaan myös herättää vanhoja muistoja ja palata joihinkin tiettyihin tilanteisiin ja käsitellä tunteita, jotka tuohon hetkeen ovat liittyneet. DeNoran (2000) mukaan musiikilla voidaan säädellä kehollisia kokemuksia; on tärkeää, että toimija itse valitsee musiikin, joka ”toimii hänelle”. Kun ihmisellä on tarve esimerkiksi purkaa aggressiota, hän valitsee aggressiivista musiikkia, mistä hän saa kehollisen tunteen, että voisi huutaa, potkia, lyödä (kuvainnollisesti). Tämä vaatii itsetuntemusta, tutustumista käytettävään musiikkiin tai odotuksia ja oletuksia siitä, miten musiikki saattaa vaikuttaa. (DeNora 2000, 53, 57, 59; DeNora 2001, 174; Karlsen 2011, 112.) Musiikkia käytetään luomaan kehollisia tuntemuksia, kuten energisöivänä voimana, tanssimiseen, tiettyyn tunnetilaan pääsemiseen tai vaikka vauvan nukuttamiseen. Musiikkia voidaan käyttää tietoisuuden ja kokemusten vahvistamisen tueksi. (Karlsen 2011, 114; Folkestad 2002, 151.) ”Jos musiikki voi vaikuttaa sosiaalisen toimijuuden muotoon, musiikin säätely sosiaalisissa tilanteissa on sosiaalisen voiman lähde; se on mahdollisuus jäsentää toiminnan parametrejä (muuttujia)” (DeNora 2000, 20 kirjoittajan käännös). Esimerkkinä voidaan käyttää muusikkoa, joka vie kuulijat tietystä tunnetilasta toiseen konsertissaan omilla musiikkivalinnoillaan (DeNora 2000, 17; Karlsen 2011, 115).

### **Toimijuus ja identiteetti**

Tutkijoilla kautta linjan on hyvin yhteneväinen käsitys musiikin ja identiteetin yhteydestä toisiinsa. Hargreaves, MacDonald ja Miell (2002, 1 kirjoittajan käännös) kuvaavat identiteettiä musiikin kontekstissa seuraavasti: ”Musiikilliset valintamme ja makumme muodostavat kuvan arvoistamme ja asenteistamme, ja säveltäjät ja esiintyjät käyttävät musiikkia ilmaisemaan heidän yksilöllistä maailmankuvaansa”. Ihmiset valikoivat musiikkia, jolla haluavat kuvata itseään muille tavalla, jolla haluavat itsensä tule-

van nähdäksi. Identiteetin muodostuminen on jatkuvan vertailun kohteena ja riippuvainen ympäristöstä. Lapsesta lähtien ihminen käyttää vertailua muihin identiteettinsä muokkaamiseen ja kokemustensa perusteella arvioi, mihin suuntautuu seuraavaksi. (Hargreaves ym. 2002, 1, 2, 12—15.)

Identiteetti on alati muuttuva; jokainen kohtaaminen voi luoda uuden konstruktion. Ihmisellä voi olla monia erilaisia identiteettejä ja myös erilaisia musiikkiin liittyviä identiteettejä. Ihminen voi olla erilainen esiintyessään muusikkona kuin harjoitellessaan itselleen tai muissa ei musiikkiin liittyvissä yhteyksissä. (Hargreaves ym. 2002, 10.) DeNora (2002) mukaan musiikki voi toimia minäkuvan rakentumisen välineenä. Musiikki on ihmiselle peilinä, jolla tarkastella omaa käsitystä itsestä ja identiteetistään. Ihminen käyttää musiikkia ”elämäkerrallisen” tarkastelun välineenä ja muokkaa identiteettiään läpi elämän. Musiikki toimii menneisyyden tulkitsemisessa, mutta myös tulevaisuuden rakentamisessa. (DeNora 2000, 62—63, 70; Karslen 2011, 112—113.)

Identiteettiin voivat vaikuttaa ympäristö ja ihmiset, kuten esimerkiksi murrosikäisten kohdalla ikätoverit. Murrosikäisten musiikillisilla totumuksilla on huomattu olevan yhteys ikätovereiden keskuudessa yleisesti hyväksyttäviin preferensseihin. (Hargreaves, North & Tarrant 2006, 147—148; Johansen 2010, 158.) Johansenin (2010) mukaan oppiminen muokkaa identiteettiä ja oppiminen tapahtuu identiteetin kautta. Koulun musiikin oppiaineen ympäristössä on kysyttävä, pääseekö oppilaan (musiikillinen) identiteetti kehittymään, jos musiikkivalinnat ja tavat, jolla musiikkia voidaan harjoittaa ovat rajatut tai ennalta päätetty opettajan tai muun päättävän tahon toimesta. Johansenin mukaan ”identiteetin kautta oppiminen” tapahtuu yleensä kouluympäristössä ja ”identiteetin oppiminen” informaaleissa, koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Hän käyttää esimerkiksi murrosikäisten tapaa muokata identiteettiään ikätoverien mukaan tai esimerkiksi yhteisöä, jolla on yhteneväinen musiikkimaku ja siihen liittyvä kulttuuri. (Johansen 2010, 155, 157—158.)

## **Oppiminen ja toimijuus**

Wigginsin (2016) mukaan musiikin oppiminen vaatii sekä henkilökohtaista toimijuutta että musiikillista toimijuutta: tarvitaan (musiikillista) osallistumista, (musiikillista) aloitteellisuutta, kykyä toimia tiedoista ja taidoista riippuen sekä tarkoituksenmukaista pyrkimystä vaikuttaa elämäntapaan. Oppiakseen oppilaan on otettava riski ja asetettava omaa osaamistaan vastaavaa korkeammalle tasolle. Musiikin oppijat ovat erittäin tietoi-



sia omasta osaamisestaan ja hakeutuvat tilanteisiin, joissa he saavat haasteeksi nousta omaa taitotasoaan korkeammalle asteelle edistäen omaa osaamistaan ja tietojaan ja ottaa vastuita musiikillista tapahtumista. Musiikillinen toimijuus piilee myös kyvyssä opettaa musiikkia muille, esimerkiksi kun lapset opettavat sitä toisilleen. Muilta oppiminen, kannustava ympäristö ja neuvottelu ovat myös osa musiikillista toimijuuden kehittymistä. (Wiggins 2016, 103—104, 107, 115—116.)

Oppilaslähtöisyys on musiikillisen toimijuuden kannalta tärkeää. Kun oppilaat saavat itse vaikuttaa musiikkivalintoihin ja tuoda esille omaa musiikillista maailmaansa, sanoja, tunteet ja kokonaisvaltainen ilmaisu pääsevät esille. Tämä tukee heidän musiikillisista toimijuuttaan. Musiikin oppiaineen sisältöjä on kritisoitu laajalti musiikillista toimijuutta käsittelevissä artikkeleissa: jos ehdot (esimerkiksi musiikkivalinnat) sanellaan ”ylhäältä”, kuten opettajan toimesta, oppilaiden kiinnostus musiikkia oppiaineena kohtaan ja musiikin merkitys voi laskea. Tällainen tukee myös hierarkia-ajatusta, jossa opettajan mielipide on ”oikea” ja oppilaat ovat vastaanottajia eivätkä aktiivisia toimijoita. (Laurence 2010, 246, 249.) Green (2008) on tutkinut oppilaslähtöisyyden vaikutusta musiikin opetuksessa, ja mitä informaali oppiminen voi tuoda formaaliin musiikinopetukseen. "Musical Futures" nimisessä projektissa oppilaille annettiin mahdollisuus vaikuttaa musiikin tuntien musiikkivalintoihin ja säveltää, toisin kuin (Englannin) opetussuunnitelmassa oli laadittu. Tutkimuksessa arvioitiin oppilaslähtöisyyden vaikutuksia oppilaiden motivaatioon, itseohjautuvuuteen ja oppimisen autonomiaan. (Green 2008, 1—2.)

### **Kollektiivinen toimijuus – yhdessä musiikin tekeminen**

Kollektiivinen toimijuus voidaan liittää myös musiikin kontekstiin; musiikki on sosiaalinen ilmiö, johon liittyy jaetut kokemukset. Usein musiikkiin liittyy toiminta, jossa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kollektiiviseen toimijuuteen voidaan liittää musiikillisessa kontekstissa yhtyesoitto, -laulu, tanssiminen, säveltäminen. Yhteismusiisoinnissa muusikot ovat vastuussa toisilleen, vuorovaikutuksessa ja heidän yhteisenä päämääränään voi toimia esimerkiksi yhteisen kappaleen loppuun saattaminen säveltäen ja esittäen. Heillä tulee olla käsitys, mitä on tapahtunut musiikillisesti ennen, jotta he voivat muodostaa koherentin käsityksen nykyisyydestä sekä ymmärtää ja kollektiivisesti muodostaa musiikillisen päämäärän. (Karlsen 2011, 111, 117; Barnes 2000, 56-57.)

Smallin (1998) mukaan *musicking* tarkoittaa mitä tahansa toimintaa, joka liittyy musiikin esittämiseen ja musiikkiin<sup>3</sup>. Musicking voi olla soittamista, harjoittelua, musiikin kuuntelua, tanssia tai vaikka konserttilippujen myymistä. Smallin mukaan ei ole olemassa ”hyviä” tai vain tiettyjä osallistumisen muotoja – kaikki ovat musiikin esittämiseen liittyviä. Musicking voi olla aktiivista tai passiivista: hississä musiikin kuuntelu tai sen tuottaminen ovat molemmat musiikillista toimintaa. Musiikki toimii välineenä kohtaamisissa, joissa ihminen ”työstää suhdettaan ympäröivään maailmaan”; suhteet ovat siis ihmisten välisiä, ihmisen ja yhteiskunnan välisiä sekä ihmisyyden ja luonnollisen maailman välisiä suhteita. (Small 1998, 9–10, 13; Saarikallio 2009, 223.) Kaikki Shed Helsingissä harrastaneet nuoret eivät pystyneet laulamaan tai tuottamaan ääntä. Silti heidän läsnäolonsa lauluharjoituksissa tai esiintymislavalla on Smallin kuvauksen mukaan musiikillista toimintaa (musicking).

#### 2.4.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Toimijuuden kehittymiseen vaikuttavat aloitteiden huomioiminen, vuorovaikutuksellisuus ja se, että toimijaa kohdellaan ”aktiivisena subjektina”: jos esimerkiksi koulussa oppilas nähdään vain vastaanottavana passiivisena osapuolena, hän ei ota aloitteellista asemaa ja tuo esille omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Opettaja voi jakaa asiantuntijuutta oppilaiden kanssa ja osallistaa heitä oppimistilanteissa laajentamalla toimintamahdollisuuksia. Oppilaiden oma asiantuntijuus ja esimerkiksi tiedonhakutaidot teknologiaa hyödyntäen voivat tukea heidän toimijuuttaan. (Kumpulainen ym. 2010, 27–28, 51.) ”Yhteistoiminnalliset opiskelumenetelmät kehittävät oppilaiden aloitteellista ja vastuullista toimijuutta” (Emt. 2010, 55).

1990-luvun alussa ryhmätyön uusi toimintamuoto, yhteistoiminnallinen oppiminen, alkoi levitä Suomessa. Sitä teki tunnetuksi erityisesti professori Viljo Kohonen yhteistyössä oppilaidensa ja kollegoidensa kanssa. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa ryhmätyöskentelyn muotoa, jossa ryhmässä opitaan sosiaalisia taitoja ja työskentele-

---

<sup>3</sup> Elliot (1995) käytti termiä *musicing* kuvatakseen musiikin tekemiseen liittyvää tarkoituksenmukaista toimintaa, kuten säveltämistä, esittämistä, soittamista ja musiikin kuuntelua (Elliot 1995, 40,42). On huomioitava, että Elliotin ja Smallin termit eivät siis tarkoita täysin samaa asiaa. Tulkintani mukaan Elliotin termi *musicing* viittaa tekemiseen ja toimintaan, ja voidaan liittää siten myös toimijuuden käsitteeseen; Smallin *musicking* viittaa ikään kuin musiikin vaikutuspiirissä olemiseen, eli vuorovaikutussuhteisiin.

mään tehokkaasti yhdessä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa tärkeää on suora, kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus: oppilailla on mahdollisuus keskustella ryhmässä, kehittää ajatuksiaan, jakaa tietoa ja kehittää ajatteluntaitoaan. Lisäksi oppilaat oppivat toisiltaan ja saavat tukea omaan oppimiseensa. Yhteistoiminnallista oppimista voidaan hyödyntää integroinnin, eli osallistavan kasvatuksen tukena; yhteistoiminnallinen oppiminen edistää sosiaalista yhteenkuuluvuutta, ystävyyttä ja keskinäistä hyväksyntää. (Saloviita 2006, 45, 53—54, 154.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen määrittävänä tekijänä pidetään ryhmien koostumusta; ryhmien tulee olla keskenään heterogeenisiä, eli ryhmien jäsenet ovat tyttöjä ja poikia ja taustoiltaan erilaisia. Heillä on toisiaan täydentävät roolit ryhmässä, kuten puheenjohtaja, tarkastaja ja kirjuri. Heterogeenisissä ryhmissä oppilaat oppivat työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa, saavat mahdollisuuden opettaa ja/tai saavat apua muilta. Näin vältetään myös leimautuminen: ongelmaoppilaita ja kilttejä oppilaita ei erotella omiksi ryhmikseen. Toisaalta homogeenisessä ryhmässä edistyneemmät oppilaat pääsevät keskenään luovaan vuorovaikutukseen ja heikommat oppilaat pääsevät harjoittelemaan. Vaikka ryhmässä on erilaisia oppilaita ja osa heistä ei välttämättä ole yhtä aktiivisia kuin muut, niin kutsuttu vapaamatkustus tehdään yhteistoiminnallisessa työskenteilyssä mahdolliseksi. Jokainen on korvaamaton lopputuloksen aikaansaamiseksi ja jokaisen työpanos hyödyntää muita ja toisinpäin; ryhmän jäsenet jakavat voimavarojaan toistensa käyttöön ja ryhmällä on yhteinen tavoite ja sama palkkio. (Saloviita 2006, 30—33, 36—37, 46—49, 53—54.)

Yhteistoiminnallisella oppimisella on todettu olevan positiivinen vaikutus työrauhaan. Oppilaalla on mahdollisuus vuorovaikutukseen, liikkumiseen, kontaktin luomiseen luokkatovereiden kanssa. Näin oppilaat eivät pääse pitkästyneeseen, turhautumaan ja siitä johtuen häiritsemään tuntia. Tämä toimintatapa huomioi myös hyvin tarkkaavaisuushäiriöistä (ADHD, ADD, MBD) kärsivät oppilaat. Työrauhaan vaikuttavat myös ryhmän toimintaa säätelevät normit ja säännöt, jotka laaditaan yhdessä oppilaiden kanssa jo lukukauden tai ryhmätoiminnan alkaessa ja kaikki oppilaat opetetaan noudattamaan niitä. (Saloviita 2006, 53—55.)

## 3 Tutkimusasetelma

### 3.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten inklusio eli osallistaminen käytännössä toteutui nuorten näkökulmasta, ja miten inklusiivisuuteen pyrkivä musiikkiteatteriprojekti voi edistää nuorten musiikillista toimijuutta. Tutkimuksessani haluan myös selvittää, miksi Shed Helsinki -projektin kaltainen toiminta on tärkeää ja minkälaisia vaikutuksia sillä on. On mielenkiintoista selvittää, kuinka osallistaminen, yhteisöllisyys ja toimijuus toteutuivat ja näkyvät nuorten kehityksessä. Tutkimukseni keskiössä ovat siis ilmiöiden, kuten toimijuuden ja inklusion tutkiminen ja tapauksena (case) Shed Helsinki -projekti.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Mitkä tekijät rajoittivat tai mahdollistivat toimijuuden rakentumista Shed Helsinki -projektissa?
- 2) Miten inklusio toteutuu musiikkiteatteriprojektissa? Mitkä olivat ne tekijät, jotka vaikuttavat inklusion toteutumiseen?

### 3.2 Laadullinen tapaustutkimus ja toimintatutkimus

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, joka sisältää myös toimintatutkimuksellisia piirteitä. Kvalitatiivisessa, eli laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan merkityksiä ja elämysmaailmaa. Tapaustutkimus (case study) tarkoittaa tutkimusta, joka kohdistuu yksittäiseen tapaukseen tai pieneen joukkoon samankaltaisia tapauksia. Sen kohteena on yksilö, ryhmä tai yhteisö, tässä tutkimuksessa Shed Helsinki -projekti, ja tutkimuksessa keskitytään usein prosesseihin havainnoimalla, haastatteleamalla ja dokumentteja tutkien. Aineistonkeruumenetelmänä ovat olleet yksilöhaastattelut (teemahaastattelu) ja erilaisien dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit. Tutkimuksessani tutkitaan Shed Helsinki -projektiin osallistuneiden nuorten kokemuksia musiikkiteatteriprojektista empiirisen aineiston, eli teemahaastattelujen ja osallistavan havainnoinnin (participant observant) avulla: haastattelujen lisäksi aineisto koostuu omista havainnoistani projektista ja siinä mukana olleista oppilaista. Silti tutkittavien näkökulma on pääosassa tutkimuksessani. Lähtökohtana oli todellisen elämän ja kokemusten kuvaaminen. Ai-

neistoa olen kerännyt luonnollisista, todellisista tilanteista, eli Shed Helsinki –projektin toimintaympäristöstä. Muun muassa siksi, koska kyseessä oli pilottivuoden vaikutusten analysointi, ennakkotietoa ja -oletuksia ei ollut olemassa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 206, 208.)

Toimintatutkimuksessa tutkitaan ja yritetään muuttaa vallitsevia käytäntöjä ja luodaan ratkaisuja vallitseviin ongelmiin. Tässäkin tutkimusmuodossa ihmiset ovat olennaisena osana tutkimusta, ja tutkijan ja tutkittavien yhteistyö ja aktiivinen tekeminen (yhdessä) tutkimuksen ohella ovat keskeisiä piirteitä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimukseni sisältää toimintatutkimuksellisen piirteen, sillä olen itse aktiivisesti osallistunut projektiin ja vaikutan omalla toiminnallani siihen, millainen projekti oli ja näin ollen myös tutkimuksen sisältöön. Osallistavaan havainnointiin kuuluu myös, että tutkija oppii asioita: pilottivuoden haastattelujen tuloksien takia, esimerkiksi oma toimintani opettajana ja aikuisena sekä pedagogiset toimintatavat saattavat muuttua. Havainnointi ja läsnäolo auttoivat myös haastattelutilanteissa tulkitsemaan haastateltavia paremmin. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 83—85.)

### **3.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä**

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusmenetelmässä ihminen on tutkija ja tutkimuksen kohteena. Ihmisen inhimilliset elämismaailman kokemukset luovat merkitykset: tarvitaan hermeneutiikkaa, jotta voidaan tulkita ja ymmärtää elämysmaailman kokemuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 34—35.) Fenomenologisessa hermeneutiikassa pyritään ymmärtämään ihmisen kokemusta. Se on ihmistiedettä, jossa tutkitaan olemista ja asioiden ymmärtämistä. Ihmisen kokemus ja ymmärrys olemisesta ja ympäröivästä maailmasta (hermeneutiikka) on sidottuna ajallisuuteen; historian kautta ihminen voi tulkita olemistaan ja kokemuksiaan. (Niskanen 2011, 104, 106.)

”Ihminen on sidottu olemiseen, jolloin hän tutkijanakin tarkastelee todellisuutta olemisensä ehtoihin sitoutuneena” (Niskanen 2011, 104.) Fenomenologiaan kuuluu empiirisyttä ja narratiivisuutta: tutkijana minun on ymmärrettävä (tutkittavan) kokemusta sellaisena kuin se toisille tutkimukseen osallistuneille, eli haastateltaville, ilmenee. Menetelmä pitää sisällään kertomuksia reflektiivisesti rakennetuista kokemuksista, jotka ovat tosina koettuja ja joiden avulla tutkittava jäsentää maailmaansa. On kiinnostava huomiota, miten ihminen jäsentää kokemuksiaan kertomalla tarinaa niistä ja millaisia kertomuksia näistä kertomuksista rakentuu. (Perttula 2011, 135, 139.) Tutkimusmenetelmä-

nä on tärkeää tuoda tutkittavan kokemus mahdollisimman autenttisenä ja riisuttuna esille. (Niskanen 2011, 104).

Aineiston hankinnassa tulee kiinnittää huomiota tutkittavan kokemuksien omaehtoisuuteen: tutkittavat saivat kertoa kokemuksiaan sellaisina kuin ne heille näyttäytyivät. Koska olen ollut opettajana mukana projektissa, on tulkintojen tarkastelu vaatinut minulta erityistä tarkkuutta. Haastattelijana minun oli oltava objektiivinen, jotta haastateltavan kokemus tulee kuuluville eikä minun omat ennakkokäsitykseni asiasta. Kuvattu kokemus tulee aina olla siinä muodossa, että siihen pystyy jälkeen päin vielä palata; koska kyseessä oli haastattelu, kaikki haastattelut nauhoitettiin ja myöhemmin litteroitiin. (Perttula 2011, 140—141.)

Haastattelujen referoinnissa otetaan huomioon, millainen sosiaalinen konteksti tutkimustilanne, eli Shed Helsinki -projektin toimintavuosi harjoituksineen, on ja miten haastateltavat tutkivat kokemuksiaan tässä kontekstissa ja tulkitsevat niitä. ”Tutkimustilanne voidaan hermeneuttisessa tutkimustavassa mieltää kokemuksvausten tulkintakehykseksi”. (Perttula 2011, 142.)

### **3.2.2 Teemahaastattelu**

Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmiä on haastattelu. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teemat ovat määritelty, mutta kysymysten muoto ja määrä saattavat vaihdella. Haastattelulla saadaan myös joustavuutta tiedonkeruuseen, kun tutkija ja tutkittava ovat kielellisessä vuorovaikutuksessa haastattelun aikana. Teemahaastattelussa tutkittava on aktiivinen ja merkityksiä luova osapuoli ja hän saa tilaisuuden tuoda esiin omia kokemuksiaan vapaasti. Haastatteluun liittyy myös ennakoimattomuus: tutkija ei tiedä, mitä tutkittava aikoo vastata ja avoimella kysymyksellä ja teemalla tutkittava voi viedä tutkimusta täysin odottamattomaan suuntaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208, 211.)

Teemahaastattelun etuna on sen joustavuus. Tekemäni haastattelut olivat luonteeltaan hyvin dialogisia ja niiden aikana pystyimme keskustelemaan, tarkentamaan ja oikaisemaan kysymykseen ja aiheeseen liittyviä asioita. Samalla minulla oli mahdollisuus havainnoida, mitä sanotaan ja miten se sanotaan sekä tulkita sitä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 75—76.) Teemahaastattelun metodin mukaisesti tutkimustani varten tehdyt haastattelut olivat vapaamuotoisia, mutta sisälsivät tutkimustehtävään liitettyjä kysymyksiä

ja teemoja oppilaiden vapaasta ”palautteesta” ja tunnelmista, inklusiivisuuden kokemisesta ja toteutumisesta, tasa-arvon kokemisesta, tehtävien haastavuudesta, turvallisuuden kokemisesta ja yhteenkuuluvuuden kokemisesta (Tuomi & Sarajärvi 2006, 77—78).

Yksilöhaastattelut tehtiin vuoden 2017 aikana. Noin tunnin mittaiset haastattelut sisälsivät kysymyksiä, jotka oli jaettu viiteen teemaan. Kysymykset käsittelivät Shed Helsinki -projektin oppitunteja ja opettajia, inklusiivisuuden kokemista, minäkuvaavaa, ryhmän toimintaa ja tulevaisuutta. Haastateltavilta kysyttiin haastattelun lopuksi, mitä tarkoittavat sanat turvallisuus, yhteenkuuluvuus ja avoimuus ja mitä ne merkitsevät haastateltavalle. Tämä auttoi minua ymmärtämään, miten haastateltava ymmärtää haastattelussa esillä olleet käsitteet ja kuinka voin hänen vastauksiaan tulkita myöhemmin referointiprosessissa.

Haastattelun haasteena oli muun muassa se, että jotkut haastateltavista eivät pystyneet tuottamaan puhetta, vaan kommunikointi tapahtuu kirjoittamalla ja elehtimällä. Huomasin, että haastattelutilanne jännitti joitakin haastateltavia, vaikka pyrin luomaan mahdollisimman rennon ilmapiirin. Tästä syystä joitakin haastateltavien kommentteja oli vaikea tulkita. Myös jotkut haastattelussa käytetyt käsitteet saattoivat olla hankalia ymmärtää ja jouduin usein selittämään tarkemmin, mitä nämä asiat tarkoittavat. Haastateltava saattoi ymmärtää kysymykseni väärin tai toistaa jotain, mitä oli jo aiemmin haastattelussa sanonut. Kuitenkin sain monipuolisia vastauksia, ja vuorovaikutuksessa käyty haastattelu oli mielestäni parhain tutkimusmetodi. Tärkeää oli luoda avoin ja keskusteleminen ilmapiiri. Siksi koin tärkeäksi puhua itsekin, jotta oppilas saattoi saada paremman käsityksen kysymyksestäni ja käsiteltävästä asiasta.

### **3.2.3 Analyysi**

Marraskuussa 2016 lähetin sähköpostitse kaikille pilottivuonna mukana olleille nuorille haastattelupyynnön, jonka jälkeen valikoin mukaan mahdollisimman heterogeenisen joukon. Tärkeintä oli, että haastateltavia löytyi sekä tyttöjä että poikia ja he olivat tasaisesti eri koulujen oppilaita. Haastatteluihin vaadittiin vanhempien kirjallinen suostumus, sillä kaikki haastateltavat olivat tuolloin alaikäisiä. Osallistumalla haastatteluun, haastateltavat suostuivat, että heitä koskevia tunnistetietoja, kuten ikää ja sukupuolta saatetaan käyttää tutkimuksessa ja saattaa osaksi arkistoitua tutkimusaineistoa.

Haastattelut suoritettiin haastateltavan toiveiden mukaisesti paikallisessa kahvilassa tai haastateltavan kotona. Halusin tehdä haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja paineettoman haastateltavan näkökulmasta sekä neutraalin fenomenologisen tutkimustavan mukaisesti. Hankaluuksia neutraaliuden kannalta loi sosiaalinen aspekti: opettajana liityin olennaisesti tutkimuksen aiheeseen ja se saattoi osittain vaikuttaa haastateltavien kokemusten kuvaamisen neutraaliuteen (Perttula 2011, 141). Vakuutin haastateltaville, että minun roolini tässä tutkimuksessa on hyvin neutraali ja heidän ei tarvitse ajatella puhuvansa opettajalleen.

Sisällön analyysin mukaisesti redusoin haastattelut, jotta sain viitekehyksen kannalta olennaiset asiat esille. Vertailin ja ryhmittelin aineistoa analyysiyksikköihin, esimerkiksi inklusio, ryhmän toiminta ja toimijuus, joihin asettelin samaa aihetta käsittelevät vastaukset; analyysiyksilöt kuuluvat teoreettiseen viitekehykseen. Näitä asioita, käsitteitä ja viitekehystä, yhdistämällä ja tulkitsemalla muodostin käsitykseni tutkittavista ilmiöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 110—112, 115.)

Kokemusta tutkittaessa kirjoittajan on "sulkeistettava" omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä, jotta tutkimuksen kohteen (haastateltavan) kokemus pääsisi mahdollisimman autenttisesti esiin (Lehtomaa 2011, 165). Tämä oli haasteellista muun muassa sen takia, että minulla opettajana oli omat näkemykseni tilanteista, joihin haastateltavat saattoivat viitata. Tietenkin kokemuksen *tulkinnassa* tulee väistämättä esiin *ymmärrys*, jonka kautta asioita tulkitsee ja valitsee tuoda esiin tuloksissa (muun muassa Niskanen 2011, 106; Lehtomaa 2011, 163). Minun oli tutkijana tiedostettava, että haastattelen nuoria ja heidän ikänsä vaikuttaa siihen, miten he asiat tulkitsevat ja kokevat tärkeiksi. Koen, että pääsin tässä kohtaa helpolla: haastateltavien suhteellisen yhteneväiset vastaukset auttoivat minua analysoimaan kokemuksia paremmin ja tuomaan heidän näkökulmaansa esille. Mielestäni tämä lisäsi myös tutkimuksen luotettavuutta.

### 3.3 Tutkimusetiikka

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Vastaamalla lähettämäni sähköpostiviestiin, joka toimi kutsuna tutkimukseen, tutkittavat suostuivat olemaan osallisena tutkimuksessani. Tutkimusta sitoo henkilötietolaki 22.4.1999/523. Tutkittaville kerrottiin haastattelupyynnön saatekirjeessä, mitä tunnistetietoja heistä mahdollisesti tulee työn puitteissa esille. Tutkimukseen osallistujat ja heidän huoltajat saivat pyydettäessä tutki-



mussuunnitelmani luettavaksi, josta selvisi tarkemmin tutkimuksen kulku ja aineiston keruuseen ja teoreettisen viitekehyksen rakentamiseen liittyvät asia. Tutkittaville kerrottiin saatekirjeessä myös tutkijan nimi ja yhteystiedot, tutkimuksen tavoite, tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuus, aineiston keruun toteutustapa (haastattelu), luottamuksellisten tietojen suojaaminen sekä tutkimuksen käyttötarkoitus ja ketkä pääsevät käsittelemään tutkimuksen tietoja sekä muistutettiin, että heillä on oikeus tutkimuksen keskeyttämiseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Mäkinen 2006, 95.)

Tutkittavien anonymisointi on hyödyllistä myös tutkimuksen objektiivisuuden säilyvyyden kannalta: tutkimuksessa voidaan käsitellä mahdollisesti arkoja asioita ja anonymiteetti lisää tutkittavassa luottamusta ja antaa tutkijalle vapautta (Mäkinen 2006, 114). Pyrin anonymisoimaan tutkittavat, eli heitä koskevia tunnistettavia tietoja tai heihin ja heidän lähipiiriinsä yhdistettäviä tietoja pyritään käsittelemään tavalla, jotta he pysyisivät mahdollisimman tunnistamattomina. Tutkimuksessa en maininnut kenenkään todellisia nimiä; kuvasin henkilöitä ainoastaan iän ja harrastuneisuuden perusteella. Kuulan (2006) mukaan anonymisoinnin minimitaso toteutuu, kun tutkittavien nimet vaihdetaan peitenimiksi. Anonymisoinnin taso vahvistuu, kun tutkittavien nimien lisäksi muutetaan myös paikkakuntien, koulujen ja työpaikkojen nimet. Kuitenkin tässä tutkimuksessa oli julkista tietoa, mitkä koulut olivat mukana pilottivuodessa, mutta tutkielmassani en maininnut erikseen mistä kouluista. (Kuula 2006, 133.) Tutkittavien suorat lainaukset esitin tavalla, josta heitä ei voida tunnistaa ja pyrin kunnioittamaan heidän yksityisyyttään ja tuomaan vastaukset esiin tavalla, josta heitä ei voisi yhdistää annettuun vastaukseen. Tutkimuksessa käytettävät tutkittavien taustatiedot, kuten ikä ja koulutus, kuuluvat ns. epäsuoriin tunnisteisiin, joten mainitsin tutkittavista ainoastaan nämä tunnisteet. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aineisto tuli vain minun käyttöni ja sitä säilytettiin huolellisesti tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksen päätyttyä tuhosin tutkimusaineiston (nauhat). Kenelläkään muulla kuin minulla, tutkijalla, ei ole pääsyä haastattelun vastauksiin ja se kerrottiin myös tutkittaville. Tutkimus sisälsi äänitallenteen (haastattelu) ja haastateltavat suostuivat äänen tallentamiseen haastatteluun ilmoittautumisvaiheessa. Haastattelut nauhoitettiin laitteelle, joka on minun henkilökohtaisessa käytössäni ja joka on suojattu salasanalla sekä muulla tietoturvaohjelmalla. (Mäkinen 2006, 94—95, 116.)

Ennen haastattelun alkua muistutin haastateltavaa hänen oikeuksistaan, ja siitä, kuka kyseistä nauhaa käsittelee ja mihin haastattelusta saatu tieto päätyy ja miten haastateltavan anonymiteetti säilytetään. Haastattelut litteroitiin ja tämän jälkeen nauhat hävitettiin. Puhtaaksikirjoitettu haastattelumateriaali säilytettiin tietoturvaohjelmien tukemana suojattuna. Tutkimuksen toistettavuuden takia sellaiset litteroidut osat haastatteluista, joita on käytetty tutkimuksessa, saatetaan säilyttää jatkotutkimuksia varten. Tämäkin on tehtävä niin, että tutkittavien anonymiteetti säilyy. (Mäkinen 2006, 116, 120.)

Tutkimuksessani noudatin TENK:n laatimia hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuseettisiä ohjeita. Tutkimuksessa tulee noudattaa rehellisyyttä, yleisesti huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyön ja sen tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. Pysin tutkimuksen edessä läpinäkyvyyteen ja annoin opiskelijakollegoideni ja ohjaajani lukea tekstiäni tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksessa on tärkeä kunnioittaa tutkittavien yksityisyyttä ja itsemääräämisoikeutta. Siksi jo tutkimuksen alkuvaiheissa kerroin heille heidän oikeutensa koskien tutkimuksen kulkua ja annoin jokaisen, joka tutkimuksessa mainitaan nimeltä, lukea häntä koskevat tekstin osat. (Varantola, Launis, Helin, Spoof & Jäppinen 2013.)

Tutkimuksessa käytetty lähdemateriaali oli luotettavaa kirjallisuutta tai verkkomateriaalia luotettavista lähteistä. Pysin raportoimaan viitteet teknisesti oikein ja ymmärrettävästi, jotta väärinkäsityksiltä vältyttäisiin. Pysin myös löytämään alkuperäiset viitteet, jotta toisenkäden viittauksia ei tarvitsisi käyttää. Koska olen kirjoittanut tutkimustani kahden vuoden ajan, olen tarkastanut joitakin lähdeviitteitäni uudelleen väärin tulkitsemisen välttämiseksi. Haastattelut ovat olleet osa lähdemateriaaliani ja olen ennen julkaisua käynyt litteroinnit kertaalleen läpi, tarkistanut käytettävät lainaukset litteroinnista ja nauhalta, jotta teksti on mahdollisimman oikein. Pysin kuvaamaan tutkimustietoa mahdollisimman tarkasti ja autenttisesti. (Varantola ym. 2013.)

Heti tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pyysin työnantajaltani ja Shed Helsinki säätiön jäseneltä lupaa tutkimuksen suorittamiseen. Tutkielmassani tuon esiin oman osuuteni Shed Helsingin toiminnassa. Vaikka toimin opettajana ja olen kytköksissä tutkimukseen työsuhteen kautta, en silti saa tutkimukselleni rahoitusta, vaan tutkimus liittyy maisteriopintoihini. Myös opettajana minun tulee noudattaa tutkimuseettisiä ohjeita ja hyvää tieteellistä käytäntöä. (Varantola ym. 2013.)

Yksi tärkeä tutkimuseetiikkaan liittyvä seikka oli haastatteluissa vallinnut asetelma minun ja haastateltavien välillä. Tutkimuksessa minulla oli kaksoisrooli tutkijana ja opetta-

jana. Haastateltavat saattoivat, pyynnöistäni huolimatta, ajatella minua opettajanaan, eivätkä sen tähden välttämättä pystyneet puhumaan kaikesta kokemastaan. Tutkijana minun täytyi osata johdatella keskustelua niin, että nuori koki voivansa kertoa rehellisesti ja avoimesti omista kokemuksistaan. Keskustelun aikana hyvä ja rento ilmapiiri on omiaan luomaan tilanteesta haastateltavalle miellyttävän ja kaikenlainen "muu jutustelu" voi olla tarpeellista.

## 4 Tulosluku

Olen jäsentänyt tulosluvun alaluvut tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisessä luvussa 4.1 kerron haastateltavista ja heidän taustastaan. Toisessa luvussa 4.2 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli mitkä tekijät rajoittivat ja mahdollistivat toimijuuden rakentumista Shed Helsinki -projektissa. Kolmas luku 4.3 käsittelee inklusion toteutumista musiikkiteatteriprojektissa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Haastatteluiden vastaukset olen referoinut teemoittain tutkimuksen luvun 2 mainittujen asiasanojen ja käsitteiden perusteella. Teemat sisältävät itsessään paljon asiasanoja ja käsitteitä, jotka olen pyrkinyt tuomaan esille. Teemat jakautuvat ryhmää, inklusiivisuutta, opettajia ja opetusta, toimijuutta ja kollektiivista toimijuutta käsitteleviin alalukuihin.

### 4.1 Haastateltavat

Vuoden 2016 lopulla sähköpostitse lähetettyjen haastattelupyyntöjen myötä sain vastauksia jokaisesta koulusta yhteensä 18. Lopulta haastatteluun valikoitui kahdeksan (8) nuorta. Mahdollisimman suuren ja monipuolisen otannan takia pidin tärkeänä kerätä tietoa jokaisesta koulusta, sekä tytöiltä että pojilta. Koska haastattelu perustui vapaaehtoisuuteen, minun täytyi muodostaa ilmoittautuneista tarpeeksi heterogeeninen joukko, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman monipuolisia. Valitsin haastatella yhteensä neljää (4) poikaa ja neljää (4) tyttöä iältään 14—17-vuotta.

Haastateltavat kuvataan tässä taulukossa anonymisoinnin takia numeroin ja iän mukaan. Haastateltavien koulua tai asuinpaikkaa en erikseen mainitse, sillä tutkimuksen muista osista selviää, että haastateltavat ovat pääkaupunkiseudulta neljän (4) eri koulun oppilaita. Taulukossa kuvataan lisäksi heidän taideaineiden harrastuneisuuttaan tai opiskeluun taidepainotteisilla luokilla.

Taulukko 1. Haastateltavat

| Haastateltava   | Ikä | Musiikki | Tanssi | Teatteri | Taidepainot. luokka |
|-----------------|-----|----------|--------|----------|---------------------|
| Haastateltava 1 | 17  |          |        | x        |                     |
| Haastateltava 2 | 14  | x        | x      |          |                     |
| Haastateltava 3 | 17  |          |        |          |                     |
| Haastateltava 4 | 14  |          | x      |          | x                   |
| Haastateltava 5 | 14  |          |        |          | x                   |
| Haastateltava 6 | 16  |          |        |          |                     |
| Haastateltava 7 | 16  | x        |        |          |                     |
| Haastateltava 8 | 16  | x        | x      |          |                     |

Haastateltavista suurin osa oli aiemmin harrastanut musiikkia, tanssia tai teatteri-ilmaisua. Muutama haastateltava oli jo pitkään opiskellut musiikkia musiikkiopistossa tai muuten yksityisesti. Haastateltavista osa oli ollut musiikkiluokalla tai muulla taideainepainotteisella luokalla omassa koulussaan. Kaikille projektiin osallistuminen oli ensimmäinen kokemus musiikkiteatterin harrastamisesta. Toisilla esiintymiskokemusta oli omasta mielestään kohtalaisesti koulujen juhlien ja harrastusten myötä, ja toisilla kokemusta ei ollut juuri lainkaan. Kaikkia haastateltavia kiinnosti päästä esiintymään suurelle näyttämölle ja kokea jotain uutta.

## 4.2 Toimijuuden mahdollistajat ja rajoittajat

### 4.2.1 Minäkuva ja minäpystyvyys – positiivinen uusi kuva

Psykologit esittävät, että minäkuva kehittyy oman käyttäytymisen tarkkailusta ja sosiaalisesta vertailusta. Tämä johtaa ja vaikuttaa käsitykseemme toimijuudesta ja minäpystyvyydestä. (Wiggins 2016, 106.) Eräs haastateltavista kertoi saavansa koulussa usein palautetta omasta äänekkyydestään. Hän kertoo yrittävänsä parhaansa, mutta turhautuu, kun hänen levottomasta käyttäytymisestään ja ”villeydestään” mainitaan toistuvasti. Shed-tunneilla hän ei koe nousevansa negatiivisessa mielessä esille. Hän kokee saavansa olla oma itsenä ja kertoo sen helpottavan oloa. Shed Helsinki -projektissa toimitaan niin, että jokaisella on oikeus tulla näkyväksi ja olla oma itsensä. Yksilöitä ei erotella joukkoihin, joissa esimerkiksi ”hyvät oppilaat” ovat yhdessä ja ”ongelma oppilaat” yhdessä, vaan kaikki oppilaat työskentelevät keskenään. Projektin ensimmäisissä harjoituksissa, tutustumisvaiheessa, käytimme teatteriharjoitteena tunnettua harjoitusta, jossa jokainen kertoo koko ryhmälle oman nimensä ja tekee jonkun valitsemansa liikkeen,

jonka koko ryhmä toistaa. Jokainen sai tilaisuuden esitellä itsensä muille sellaisena, kun toivoo tulevansa nähdyksi – ilman ennakkokäsityksiä. Hyväksyvä ilmapiiri, jossa kaikki saavat olla omia itsejään on tässä toimijuuden mahdollistajana luoden positiivisia kokemuksia vuorovaikutuksesta ja positiivista minäkuvaa. Haastateltava 5 kertoi kokemuksistaan syksyn ensimmäisissä Shed-harjoituksissa:

”En osaa selittää sitä, mut ku mä oon sen verran villi ja levoton ihminen, niin se oli sillai erilaista, ku on, oli erilaisten ihmisten kanssa. Se oli sellainen hyvä tunne, ja kun ties, et ei oo niinku ainut, niinku, että kuka on villi. Et oli siel paljon rauhallisiiki, mut oli siel paljon villedi ihmisi”. (Haastateltava 5)

Haastateltava 5 kertoo myös musiikin ja taiteen tekemisen auttavan häntä rauhoittumaan ja keskittymään. DeNoran (2000, 53) mukaan ihminen voi käyttää musiikkia itsesäätelyn välineenä ja käyttää musiikkia keskittymisen välineenä.

”Yleensä, ku mä oon koulussa, mulle tulee paljon huonoja merkintöjä, kun mä käyttäydyn huonosti, ku meillä on 45 minuutin tunnit ja se tuntuu pitkältä ja meillä ei oo pitkii välituntei, ja sit, kun pääs sinne Shediin niin se niinku antaa se, et tuntuu, että nyt pääsee levähtää ja rauhoittuu ja saa sillee vapaasti olla, et ei tarte miettii niinku. Pitää tottakai olla hyvä yhteishenki”. (Haastateltava 5)

Hyvä toimintaympäristö antaa puitteet toimijuuden ja osallisuuden mahdollisuuksille (ks. From & Koppinen 2012). Jotta ihminen pystyy toimimaan, hänellä täytyy olla uskoa itseensä ja omiin kykyihinsä (Baron & Byrne 1994, 185). Minäpystyvyyteen liittyy oman kapasiteetin arvioiminen ja sitä kautta toimiminen (Bandura 1986, 391). Eräs haastateltava kuvailee kokemuksiaan, kuinka hänen käsityksensä omasta pystyvyydestä on muuttunut Shed Helsinki -projektiin osallistumisen myötä. Projektin alkuvaiheessa hän koki epävarmuutta omasta osaamisestaan, mutta harjoitusten edetessä hän sai itsevarmuutta ja vastetta osaamisestaan. Projektissa jokaisella on mahdollisuus osallistua harjoituksiin omista lähtökohdistaan. Opettajat luovat tunneille kannustavan ilmapiirin, ja suunnittelevat harjoitukset niin, että jokaisella osallistujalla on mahdollisuus onnistua.

”Sitten tuli vähän positiivisempi kuva ittestään ja kans muuttunut sillee.. sosiaalisesti, tai yleisesti oon vähän rohkeampi. Tunneillakin, otan puheenvuoron, ku keväällä en uskaltanut mennä siihen luokan eteen puhumaan. Just ku piti pitää äikän tunnilla puhe ja jos opettaja olisi tullut kysymään viime vuoden syksyllä niin mä olisin sanonut, että mä en oo ihan varma uskaltaisinko mä, mutta nyt mä vaan siin tilanteessa olin vaan, että joo voin mä tulla. Se, kun kaikki antaa olla oma ittensä ja huomaa sen, että minkälainen itte on”. (Haastateltava 2)

Lähes kaikilla oli toive jatkaa musiikkiteatterin harrastusta ja kaikki halusivat päästä mukaan Shed Helsinki -projektiin vielä uudelleen. Kuitenkin tulevaisuuden suunnitelmiin vaikuttivat käsitykset omista mahdollisuuksista toimia taiteellisessa ammatissa tai taiteellisen ryhmänjäsenenä. Yksi haastateltavista kuvailee tulevaisuuden toiveammattiaan haikeudella:

”Niin mä mietin lähinnä tän näyttelijäntyön kautta, että kun mulla on tää vamma, että kuinka paljon se rajoittaa niitä työmahdollisuuksia. Ja kun sanotaan, että pitää niinku mennä sitä omaa unelmaa kohti... Että jos sitä haluaa tehdä, mutta jos sitä ei niinku saa”. (Haastateltava 1)

Joillekin Shed Helsinki -projekti oli ainutkertainen kokemus musiikkiteatterin tekemisestä. Eräs haastateltava ei enää uskonut osallistuvansa vastaavanlaiseen projektiin muualla:

”En mä näyttelijäntyöstä haaveile”. (Haastateltava 6)

Haastateltavat kertoivat saaneensa varmuutta ja vahvistusta omasta taiteellisesta toimijuudestaan projektiin osallistumisen myötä. Onnistuminen taiteen tekemisessä oli saanut erään haastateltavan miettimään tulevaisuuden suunnitelmiaan ja mahdollisuuksiaan uudestaan. Toive tulevaisuudesta ja ajatus itsensä kehittämisestä taiteilijana tulivat esiin muun muassa Haastateltava 7:n ja 3:n haastatteluissa.

”No mulla on aina ollu sellainen pieni haave, että oisin näyttelijä tai se [Shed] on niinku antanut toivoa, että ehkä joskus vois. (...) Mä vaan niinku odotan innolla, että päästään tekemään tota uutta projektia”. (Haastateltava 7)

#### **4.2.2 Rohkeus – itseluottamuksen eheytyminen**

"Jos lapsi ei koe olevansa olemassa omana itsenään ja ehdoitta eikä hän pääse vaihtamaan merkityksiä kenenkään kanssa, on epätodennäköistä, että hän saisi yksilölliset voimavaransa käyttöön tai pystyisi hyödyntämään ryhmän tuen voidakseen täyspainoisesti osallistua toimintaan" (From & Koppinen 2012, 38). Chickenshedin tavoin pyrimme reflektoimaan ”inklusiivisuuttamme”: onhan kaikki varmasti näkyvillä? Saavatko kaikki äänensä kuuluville? Opetustilanteissa on tärkeää huomioida myös ne oppilaat, jotka eivät tuo itseään esille tai joilla on jokin haaste tai este, jonka takia he saattavat tarvita huomiota tai tukea. Opettajan ja ohjaajan tehtävä on katsoa, että jokainen on näkyvillä, mutta myös rohkaista ryhmää huomioimaan toisiaan. Erilaisilla kontakti- ja tasoharjoituksilla ohjaamme nuorten huomion kohti ryhmää ja ympäristöä, jossa he

toimivat. Jokainen voi auttaa ja tukea toista ilman, että auttamisen kohde kokisi tämän olevan ”paapomista”. Kun jokainen ryhmän jäsen huomioidaan, saa samat tehtävät ja pyrkii kohti yhteistä päämäärää, ryhmällä on mahdollisuus saavuttaa kollektiivinen toimijuus.

Näyttelijäntyöntunneilla oppilaille teetetään erilaisia harjoituksia, joissa he oppivat ottamaan kontaktia toisiinsa, esimerkiksi katsomalla silmiin. Samalla nimen sanominen vahvistaa kohtaamista. Oppilaiden kanssa tehdään harjoituksia, joissa he hyväksyvät toistensa impulssit ja ehdottavat omaansa. Kun ryhmä on kontaktissa keskenään, he vahvistavat näyttämöllä yhteistä todellisuutta ja tekevät toisiaan näkyviksi. Shed Helsingin motto on ”Esillä, yhdessä, turvassa”. Kysyttäessä Shed’in arvoista, kuten ”nähdynsi tulemisesta”, haastateltavat kokivat, että he osaltaan tekivät muita näkyviksi ja saivat itse tunteen, että heidät tunnustetaan. Kohtaamalla muut aidosti, he tekevät toisiaan näkyviksi.

Kaikille ei ollut luontaista puhua omasta henkisestä kasvustaan tai minäkuvan muutoksesta. Silti moni haastateltava mainitsi, että ryhmä- ja vuorovaikutustilanteiden myötä he ovat rohkaistuneet toimimaan. Muun muassa Haastateltava 8 kuvailee, kuinka hän on pilottivuoden aikana saanut rohkeutta ja kasvattanut luottamusta muihin ihmisiin. Hän kertoo vuoden kasvattaneen häntä ihmisenä ja kuinka hän on saanut uskoa itseensä. Myös muut haastateltavat kuvailivat saaneensa rohkeutta vuorovaikutustilanteisiin. Eräs haastateltava kertoi koulussaan tapahtuneista ikävistä tilanteista, jossa esimerkiksi samalla luokalla olevat olivat häiritsevällä käytöksellään vaikuttaneet haastateltavan itsetuntoon. Yleisesti ryhmän samanlaiset kiinnostuksen kohteet olivat vahvistaneet yhteenkuuluvuutta ja edistäneet rohkeutta vuorovaikutuksessa ja myös kohentaneet joidenkin itsetuntoa:

”Kyl se rohkeus on tullut kaikista suurimmaksi. Kun on ollut just sillee pienest kaupungist tullu, ja on ollu vähän eri kiinnostuksen kohteet luokkalaistenki kaa, niin sitten tulee tällee just sellaseen paikkaa, jossa vaikka sä olisit kuinka erilainen, erilaisista asioista kiinnostunut, niin oisit kuitenkin kaverii sen kaa.. Se on pikkasen pelottavaa kyl.. ja sit niinku, että siihen tottuu nopeesti ja tietäis ettei sitä tarvi pelätä”. (Haastateltava 2)

”Ehkä enemmän ulospäin suuntautunut ja mä oon ollu niinku tosi ujo. Mut sitten niinku... on lähtenyt pois ja niinku toi [Shedissä harrastaminen] on sellainen asia, joka karisti sitä pois. Yleensä katon vähän, mitä muut tekee ja oon siinä mukana... Kyl mä niinku oon sillai mukana, mutta sanon myös mun mielipiteitä, jos on jotain sanottavaa”. (Haastateltava 7)



Musiikillinen toimijuus edellyttää, perustuu ja käy ilmi aiemmista musiikillisista kokemuksista. Se on myös tilannesidonnaista ja kommunikatiivista: ihmisten välinen vuorovaikutus ja ympäristöt muokkaavat musiikillista toimijuutta. (Wiggins 2016 107, 115.) Musiikillista toimijuutta on myös kyky esiintyä ja kyky hallita omaa instrumenttiaan. Shed Helsinki -projektissa olleet nuoret osoittivat musiikista ja taiteellista toimijuutta osallistuessaan musiikkiteatteriprojektiin, laulavat yksin ja ryhmässä ja haluavat kehittyä laulajina ja taiteen tekijöinä.

”No se laulaminen, sen mä muistan, sitä mä aina odotin, että se oli ihan mun lempari ja se tanssiminen oli vähän sillee.. Mä en ollu niin pitkään aikaan tanssinut, että mä en niinku uskalla, koska pelkäsin, että mä en osaa niit asioita ja.. Mut siis laulutunneilta mä muistan ehkä kaikist parhaiten sillee, ku miettii. Et ne oli tosi kivoi ja mä odotin sitä just et.. et saa niinku tai et mä uskalsin laulaa vähän enemmän muiden edessä ja sillei. Koska sit se.. jotenkin sitä niinku jännitti vähän vähemmän (...) Joo, kun ne oppi tuntee sillee hyvin hyvin, että sit ku tuli tällei isompaan porukkaan, niin eka oli vähän, et ei uskalla niinku ollenkaan”. (Haastateltava 8)

Esiintymistilanteiden onnistuminen ja esiintymisjännitys ovat linkitetty minäpystyvyyden käsitteeseen (Wiggins 2016, 108). Kun esiintyjä saa positiivisen esiintymiskokemuksen, hänen minäpystyvyytensä vahvistuu ja mahdollinen esiintymisjännitys saattaa laantua. Haastateltava 8 kertoi olleensa arka ennen Shed Helsinkiin osallistumistaan. Vuosi Shedissä auttoi häntä uskaltamaan enemmän ja luottamaan omiin kykyihinsä:

”Mä olin sillee.. vaikka mulla oli aina ennen paljon virtaa, sellainen ihme häslääjä, mutta kuitenkin tällaisessa esiintymisessä olin tosi arka enkä luottanut itteeni tai sillee yhtään. Vaik mä olisin hirveesti halunnut, jos puhutaan, että meillä oli ilmaisutunneilla, mennään esittää jotain, mä olisin oikeesti halunnut mennä mukaan, mut mä en uskaltanu, vaikka mä tunsin ne ihmiset. Mutta, kun mä osallistuin tai oon ollu tässä [Shedissä] mukana, niin se on jotenkin kasvattanut sillei hirveen paljon, ja just sillee, että on enemmän itseluottamusta. Ja sit mun äitikin puhu, kun tätä Peter Pania niinku tehtiin, niin se on huomannut mussa, että mä oon muuttunut just sillee hyvällä tavalla”. (Haastateltava 8)

Kysyttäessä, mistä hän arvioi esteiden johtuvan, Haastateltava 8 arvioi syyksi itseluottamuksen puutteen. Hän epäili kykyjään, tai että hänen tapansa ”ei ole oikein”. Myös kritiikin pelko vaikutti uskaltamiseen ja etenemiseen. Muutkin haastateltavat olivat aiemmin epäileväisiä omia kykyjään kohtaan ja pelkäsivät mahdollista arvostelua tai ”kasvojen menetystä”. Kaksi haastateltavaa mainitsivat jännittäneensä tanssitunteja eniten, sillä he eivät olleet harrastaneet tanssia pitkään aikaan. He pelkäsivät, etteivät osaisi, ja että muut saattaisivat arvostella heitä tämän vuok-

si. Banduran (1997, 11) mukaan minäpystyvyys ja itsetunto edustavat samaa ilmiötä. Itsetuntoon liittyy omanarvontunne: se, mitä nuori pitää tärkeänä ja miten paljon hän panostaa siihen, vaikuttaa hänen käsitykseensä omanarvontunteesta. Nuori kokee suurempia pettymyksiä itseensä kohtaan, jos hän epäonnistuu tärkeänä pitämässään asiassa. Pettymykseen voi vaikuttaa vaikeasti saavutettavat tavoitteet ja korkeat standardit, joita nuori on itselleen asettanut. Haastateltava 2 kertoo epävarmuudestaan, mutta mainitsee myöhemmin haastattelun aikana, että hän ymmärsi voivansa kehittyä haastavilla alueilla ja saavansa tukea muun muassa opettajilta:

”No ehkä jotain sellaista, että, jos ei osaa niin kaikki nauraa ja ei kuulu porukkaan. Kaikki tällainen niinku tuntee sillee, että on kaksikin ja puoli vuotta harrastanut tanssia, mutta pelkää, että on unohtanut kaiken ja sitten se pikkasen jännittää (...)” (Haastateltava 2)

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan tulkita, että haastateltavien nuorten toimijuutta rajoittivat itseluottamuksen puute ja arvostelun pelko. Nuoren mielessä rakentuu oletuksia siitä, mitä muut ajattelevat hänestä. Itsetietoisuus korostuu, sillä nuori kokee muiden tarkkailevan häntä. Nuori saattaa kokea olevansa epäonnistunut, jos häneltä odotetaan liian paljon tai sellaisia asioita, joita hän ei koe omiksi tavoitteikseen. Myös nuoren itselleen asettamat tavoitteet voivat olla epärealistiset tai liian matalat, jolloin hän saattaa turhautua. Tässä vaiheessa onkin hyvä kohdata omat rajansa ja saada palautetta muilta, esimerkiksi ikätovereilta. Onnistumisen kokemukset valinnoista, sekä positiivinen palaute ystäviltä, opettajilta ja perheeltä tuovat hänelle itsevarmuutta. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 170—171, 174, 176—177.) Toiset haastateltavista mainitsivat saaneensa palautetta, tukea ja kannustusta opettajien lisäksi myös toisilta oppilailta. Tämä vahvisti oppilaissa yhteenkuuluvuuden tunnetta, paransi itsetuntoa ja uskoa omiin kykyihin.

”Nää ihmiset, joita oppii tuntee, oli tosi kannustavii, että ne oli sillee, että ’hei sä osaat tehdä tätä niinku et sun.. että sä oot oikeesti hyvä tässä’ ja sillee (...) ihmiset ympärillä, jotenkin just semmonen iso kannustus, niin se oli jotenkin kiva asia”. (Haastateltava 8)

“Oon oppinu luottamaan itteeni, ku oon vähän epävarma kuitenkin. Oon miettinyt feilaaks mä näis näytöksis, pystynks mä oppii nää vuorosanat niinku oikein (...) Itseluottamus on vahvistunut, oon saanu uskoa, että asiat hoituu vaa.. Ja se porukkahenki. Ne on parantanut mun itseluottamusta ja itsetuntoa. Sillee, että pystyy luottaa omiin kykyihinsä ja siihen porukkaan. Kyl se on hyvä, koska oo hirveesti mitään sellaisia negatiivisia tilanteita, että ois tullut avoimia konflikteja joidenkin kaa. Yleensä miettii tehdessä, että viittiiks tehdä ja viittiiks olla täs oma ittensä, jos toinen ajattelee pahaa. Tuol ei ole sellaista pelkoo. Pystyy vaan tekee ajattelematta, että miten muut siihen suhtautuu. Siin on mun mielest kehittynyt”. (Haastateltava 3)

### 4.2.3 Vaikutusmahdollisuudet

Kumpulaisen ym. (2010, 25) mukaan toimijuus synnyttää pystyvyyden tunnetta, omistajuutta ja sitoutumista sekä tunnetta vaikuttamisen mahdollisuudesta. Vahvasti aikuisjohdoisessa oppimisympäristössä oppilaat saattavat passivoitua toimijoina ja osallistujina eivätkä rakentaa omaa oppimistaan yhteisössä (From & Koppinen 2012, 18). Johanssenin (2010) mukaan oppilaan identiteetti ei pääse kehittymään, jos kaikki on ennalta määriteltyä ja oppilas ei itse pääse vaikuttamaan asioihin, kuten musiikkivalintoihin (Johansen 2010, 155, 157—158). Lisäksi oppilaan kiinnostukseen ja sitoutuneisuuteen voidaan vaikuttaa antamalla oppilaille mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi sisällöllisiin asioihin. (Laurence 2010, 249). Shed Helsinki -projektissa pyritään kuuntelemaan oppilaita ja heidän toiveitaan sekä tarttumaan niihin. Oppilaat työskentelevät usein pienryhmissä, jossa kaikilla oli mahdollisuus esittää omia ideoitaan ja työstää niitä. Projektissa huomioidaan myös ”hiljainen keskiverto”: usein opettajan huomio kiinnittyy erityistä tukea tai huomiota tarvitsevaan oppilaaseen. Näin oppilas, jolla ei ole erityisiä tarpeita jää vähemmälle huomiolle ja saattaa kokea, että hänen mielipiteillään ei ole merkitystä. Opettajina rohkaisemme kaikkia oppilaita tasapuolisesti itseilmaisuun ja pyrimme huomioimaan, minkälaisia vahvuuksia oppilailla on ja rohkaisemme heitä tuomaan niitä esille.

Perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteissa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka osallistuu oppimisprosessiinsa aktiivisesti ja reflektoi oppimistaan. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien ja yhteisöjen kanssa. ”(...)Oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä” (POPS 2014, 17.) Oppilaita ohjataan ottamaan huomioon tekojensa seuraukset ja vaikutukset itsen ja muihin (Emt. 2014, 17). Haastateltavat kokivat, että he saivat vaikuttaa omaan ympäristöönsä: heitä ja heidän mielipiteitään kuunneltiin ja huomioitiin. Nuoret saivat esimerkiksi vaikuttaa oman roolihahmonsa luomiseen karakterin ja rooliasun luomisen avulla. Haastateltavat kokivat myös, että heidän antamallaan panoksella oli suuri merkitys kokonaisuuden kannalta. Tämä osaltaan motivoi ja vahvisti toimijuutta.

Haastateltava 4 oli yllättynyt erityisesti omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Hän mainitsi muutaman kerran haastattelun eri vaiheissa, kuinka häntä kuunneltiin ja kuinka hänen toimintaansa seurattiin:

”Se oli kivaa, kun sai eri reaktioita eri ihmisiltä. Ja sit ku ne koululaiset, osa alko itkee, kun ne merirosvot tuli siitä ja sen jälkeen kaikki oli tosi ilosia ja tälle. Ja siinä ‘Taputa’ -biisissä kaikki alko taputtaa, et ne kuunteli meitä, mitä me sanottiin ja tälle”. (Haastateltava 4)

#### 4.2.4 Roolit — luottamuksen tärkeys

Nuoren elämään kuuluu identiteetin etsiminen ja hakeminen. Nuori saattaa kokea epävarmuutta ja hakea erilaisissa tilanteissa vaihtuvia ja näihin sopivia rooleja. Hän punnitsee vaihtoehtoja, kokeilee ja tutkii ja pystyy sitten sitoutumaan omiin henkilökohtaisiin arvoihinsa ja muodostamaan identiteettinsä sekä itsenäistyä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 173—174.) Haastattelussa esitin kysymyksen tilannesidonnaisista rooleista. Kuvailin erilaisia tilanteita, joissa ihmisillä saattaa olla erilaisia ”rooleja päällä”, eli he tuovat itsestään erilaisia puolia esille, tai saattavat esittää jotain miellyttääkseen tai sopeutuakseen joukkoon. Halusin selvittää, kokeeko nuori ryhmätilanteet turvallisiksi, jotta voi olla aito oma itsensä eikä hänen tarvitsisi suojautua roolin taakse. Lähes kaikki haastateltavat eivät kokeneet olevansa erilaisia koulussa, kotona tai Shed-tunneilla. Haastateltavista toiset kuvailivat olevansa koulussa ja harrastusten parissa paljon osallistuvampia ja sosiaalisempia kuin kotonaan. Taustalla voi tulkintani mukaan olla epäily vieraiden ihmisten hyväksymisestä ja epävarmuudesta. Haastateltava 3 kuvailee omaa tunnettaan varautuneeksi:

”Joo siis kyllä mulla on niinku tavallaan. Shedissä oli tarpeeksi kauan niinku sen porukan kanssa, niinku esitysviikolla. Sit tuntu, että pysty olee tosi rennosti. Yleensä mä oon vähän varautunut. En mä mee hirveen helposti tutustuu uusiin ihmisiin. Mut niinku tarpeeksi kauan on tietyn porukan kans, oppii tuntee niit (...) Sanosin, että Shedissä oli erilainen rooli... emmä tiiä, kyl koulussakin oon aika isossa porukassa, mut niinku kotona mä yleensä en oo hirveen sosiaalinen. Sillee tarviin omaa aikaa. Shedissä on vapaa ilmapiiri, jokainen voi olla oma ittensä, mut ei tarvii yrittää olla mitään. Ja se sit sä teet parhaas ja siitä on kannustus joka tapauksessa”. (Haastateltava 3)

Yksi haastateltavista kertoi myös kannattelevansa aina ”sermejä”, sillä ei halua tuoda itsestään haavoittuvaa puolta esiin. Syyksi hän kertoo, ettei halua säilyttää ketään ja haluaa pitää harjoitusten tunnelman kevyenä ja iloisena. Tulkintani mukaan kyse voikin olla myös luottamuspulasta esimerkiksi opettajia tai ryhmää kohtaan tai laajemmin systeemin ja instituutioiden luotettavuutta kohtaan. Turvallisuuden tunne ja luottamuksen saavuttaminen ryhmää kohtaan voivat viedä aikaa, mutta siihen vaikuttavat muun muas-

sa ympäristö, jossa lapsi kokee voivansa olla ehdoitta oma itsensä (From & Koppinen 2012, 20).

”No kun tullaan nyt näihin roolikysymyksiin taas, että en mä tavallaan ehkä siellä [harrastuksessa] halua näyttää liikaa, että olen herkkä tai että mä romahdan. Jos mua alkais vaikka yhtäkkiä itkettää, tai jos mä olisin vihanen, niin en mä halua huolestuttaa ketään. Että mä haluan pitää niitä sermejä yllä (...) No sillai, että pitää sellaisen tietyn yksityisyyden.. Ja koska kaikilla on myös omia huolia, niin ei sitä halua aiheuttaa kenellekään lisähuolta. (...) No ehkä sitä pelkää, että vie huomiota niinku toisilta, jos sitä vie niinku itseensä liikaa”. (Haastateltava 1)

Haastateltava 5 arvioi syytä, miksi jotkut saattoivat kokea, että he eivät voi olla aidosti omia itsejään. Hänen mukaan luottamus itseä ja ryhmää kohtaan eheytyvät ajan kanssa ja kun syntyy ymmärrys siitä, että ryhmässä jokaisella on mahdollisuus olla oma itsensä turvallisesti:

“Siel [Step Upilla] oli ihmisii, jotka yritti vähä ehkä niinku jopa liikaakin sopeutua joukkoon, jonain niinku erilaisina, siinä mikä se ei niinku oikeesti oo. Mutta sitten loppuvuodesta tai niinku näin, sit ne pysty olee niinku oma itsensä (...) Just et aikaa kuluu, tutustuu ihmisiin ja tietää niinku sen, että on turvassa ja pystyy niinku olee oma itsensä”. (Haastateltava 5)

#### **4.2.5 Shed-opetus ja opettajat — kasvattajan rooli**

Turvallinen aikuinen on läsnä ja luotettava. Turvallisessa ympäristössä lapsi pystyy vuorovaikutukseen muiden kanssa ja hänelle voi syntyä kokemus ryhmään kuulumisesta sen tasavertaisena jäsenenä. Hyvässä oppimisympäristössä suodaan edellytykset lapsen oppimiselle olemaan, elämään ja toimimaan yksin ja yhdessä. (From & Koppinen 2012 19—20, 25.) Shed Helsinki -projektissa oppitunnit kestivät puolestatoista tunnista kahteen tuntiin, jonka aikana opetin oppilaille äänenkäyttöä ja muun muassa äänellä improvisointia. Koulusta riippumatta, harjoitukset sisälsivät samanlaisen tunnin rakenteen: tutustumisharjoituksia, lämmittelyä ja orientoitumista tuntiin, ääniharjoituksia, liikeharjoituksia, laulun opiskelua sekä laulun ja liikkeen yhdistämistä. Pidän alusta lähtien tärkeänä noudattaa hyvin samankaltaista kaavaa tunneilla niin keväällä kuin syksylläkin. Ennustettavuus oli monille oppilaille tärkeä ja äkkinäiset muutokset saattoivat aiheuttaa hämmennystä, keskittymisvaikeuksia tai suuriakin tunnereaktioita. Tämä lisäsi myös turvallisuuden tunnetta.

Pyysin haastateltavia kertomaan kokemuksistaan Shed Helsinki -projektin opettajista ja opetuksesta, kuten miten he kokivat opetuksen sisällöt, opettajien roolin ja turvallisuuden ja luottamuksen, joka vallitsi opettajien ja oppilaiden välillä. Haastateltavat olivat kokonaisuudessaan hyvin tyytyväisiä opetuksen sisältöön ja pitivät opettajista. Projektin opettajat koettiin kannustavina ja turvallisina aikuisina.

”Arvostaminen ja tukeminen ja kaikki tällainen. Just se, että yritetään saada siihen samaan tasoon ja yritetään saada siihen.. itsensä tuntemaan, että kaikki on samalla tasolla.. niin kaikki opettajat oli sillee.. Kaikki opettajat oli kilttejä ja mukavia ja mielellään opetti. Ja siinä just kaikki vaikutti siltä, että ne käyttäytyy muitakin kohtaan samalla tavalla”. (Haastateltava 2)

Vuorovaikutuksen kehittymisessä aikuisen rooli ja esimerkki voivat olla tärkeitä. Parhaimmillaan opettaja ja kasvattaja voivat toimia turvallisena aikuisena, jotta oppilas pääsee kehittämään vuorovaikutustaitojaan. Lasten aktiivisella kuuntelemisella ja kohtaamisella sekä aikuisen aidolla läsnäololla opettaja tukee lapsen toimijuutta ja luottoa toisiin ihmisiin. (From & Koppinen 2012 21, 23, 25.) “Aktiivisuus edellyttää, että osoittaa lapselle haluavansa kuunnella ja olevansa kiinnostunut lapsen sanottavasta” (Emt. 2012, 23).

Opettajan tehtävä on tukea ja kannustaa nuorta sekä kunnioittaa hänen (kehittyvää) identiteettiään ja musiikillisia pyrkimyksiä. Opettaja haastaa oppilasta laajentamaan musiikillista piiriään ja samalla opettaa arvostamaan muiden mielipiteitä. "Musiikin kautta saatavien onnistumisen elämysten mahdollistajana musiikkikasvattajalla on tärkeä rooli, sillä hänen ammattitaitoonsa liittyy kyky asettaa tehtäviä, jotka ovat vaikeustasoltaan niin kullekin yksilölle kuin ryhmällekkin sopivia”. (Saarikallio 2009, 227.) Opettajana pyrin huomioimaan kaikenlaiset oppijat ja luomaan harjoittelusta sellaista, että jokainen saa sopivasti haasteita, oman taitotasonsa mukaan. Tärkeää oli antaa erilaisia vaihtoehtoja saman harjoituksen tekemiseen. Pyrimme siihen, että laulut opitaan mahdollisimman nopeasti ulkoa eikä nuotteja tai papereita juuri tarvitse; kaikki eivät pysty lukemaan nuotteja tai pysty seuraamaan lyriikoita paperilta. Ryhmän tuki ja liike toimivat oppimisen tukena. Tällainen toimintapa tukee erilaisia oppimistapoja eikä nosta esiin sitä, että oppilaat oppivat asioita eri tahtiin ja eri tavalla. Samalla mahdollistetaan inklusion toteutuminen (mm. Saloviita 2006). Shed-opetuksen sisältö oli nuorten mielestä sopivan haastavaa ja mielekästä. Kukaan haastateltavista ei henkilökohtaisesti kokenut sen olevan liian haastavaa, tylsää tai liian helppoa. Haastateltavat luottivat opettajien ammattitaitoon, ja he kertoivatkin oppineensa uutta ja kehittyneensä vuoden

aikana. Tietenkin riippuen harrastuneisuudesta ja kokemuksesta, jotkut asiat, kuten tanssitunnit koettiin haastaviksi.

Wigginsin (2016, 107) mukaan musiikillista toimijuutta osoittaa lasten kyky opettaa musiikkia muille. Shed Helsingissä lapset työskentelevät yhdessä ja auttavat toisiaan pääsemään kohti yhteistä päämäärää. Laulunopiskelu tapahtuu yhdessä oppien ja tukien: oppilaat saavat mahdollisuuden työskennellä pareittain tai pienryhmissä, jossa he auttavat toinen toisiaan esitettävien kappaleiden opettelussa ja muistamisessa.

Haastateltava 8 kertoi yllättyneensä, kuinka tiukkoja jotkut opettajat olivat. Pian hän ymmärsi, että se oli ryhmän toiminnan kannalta hyödyllistä, ja ajan kuluessa, hän oppi tuntemaan opettajat ja luottamaan heihin enemmän.

“Mulla ei ole mitään huonoa sanottavaa. Aluks mä ajattelin, että jotkut on vähän tiukkoja tai just sillee, et tehään nyt tätä ja niin pitääkin ja sillee, mutta se oli niinku hyvä asia. Mut sit ku oppi tuntee, niin ties, että minkälaisii kaikki opettajat on. Kaikki opettajat on ollu tosi mukavia. Ja mä oon sanonuki, jos tulee puhetta Shedistä, niin mä oon sanonu, että opettajat on tosi kivoja ja opetusta on kiva kuunnella ja sillei”. (Haastateltava 8)

Muutama haastateltava mainitsi, että osa Shedissä aloittaneista, mutta sittemmin lopettaneista nuorista eivät pitäneet Shed-tuntien sisällöstä. Haastateltavat tiesivät osittain, mistä tämä johtui ja mainituksi tulivat muun muassa “tylsät harjoitukset” ja konfliktit muiden oppilaiden kanssa. Ne, jotka kertoivat haastattelussaan näistä kokemuksistaan, olivat koulussa, jossa oli eniten haasteita ryhmäytymisen ja sitoutumisen kanssa.

#### **4.2.6 Kollektiivinen toimijuus – yhteinen juttu**

Kollektiivisen toimijuuden edellytys on ryhmän jäsenten yhteinen päämäärä, motiivi, intentio ja tahto (Barnes 2000, 74; Kumpulainen ym. 2010, 25). Tähän liittyy myös vastuu: kaikkien panos on yhtä tärkeä ja kaikki toimivat yhdessä, yhteisen kappaleen tai teoksen loppuun saattamiseksi. (Karlsen 2011 111, 117). Jokainen ryhmän jäsen on korvaamaton ja ryhmän jäsenet jakavat voimavarojaan toistensa käyttöön ja pyrkivät kohti samaa tavoitetta (Saloviita 2006, 46—49). Haastateltavat kokivat tekevänsä koko ryhmän kesken yhteistä projektia, ja että jokaisen panos on yhtä tärkeä. He kertoivat, että isosta ryhmästä kasvoi syksyn aikana tiivis porukka, jossa kaikki pystyivät työskentelemään keskenään. Erinäisistä syistä jokaisessa esityksissä ja harjoituksissa ei aina ollut kaikki ryhmän jäsenet paikalla. Jos yksi puuttui, sen huomasi:

“Juu kyllä se tuntui, että vaikka onkin yksi kuorossa, niin tuntee sen, että jos yksi menee pois, niin sen kyllä huomaa, että puuttuu joku elementti. Kun esim ruskislaisia oli poissa, niin huomasi niiden poissaolon”. (Haastateltava 2)

Moni mainitsi kevään tunneilla vallinneen joko ujon tai levottoman ilmapiirin, riippuen koulusta. Lähes kaikki vastasivat, että harjoitukset ison ryhmän kanssa tuntuivat mielekkäämmiltä ja olivat ilmapiiriltään rennommat kuin harjoitukset omassa koulussa. Yhden koulun haastateltavat kertoivat oppilaiden olleen kevään harjoituksissa kovin arkoja ja ujoja ja yksi haastateltava epäili tuon olleen syy, jonka takia jotkut jäivät projektista pois. Kun syksyllä 2016 aloitimme kaikkien yhteiset harjoitukset Step Upin tiloissa, eri koulujen oppilaat alkoivat hiljalleen tutustumaan toisiinsa. Tässä vaiheessa osa aiemmin keväällä mukana olleista oli karsiutunut pois, kuten muiden kiireiden ja kiinnostuksen kohteiden takia. Joillekin työskentely uusissa ympäristöissä ja uusien ihmisten kanssa oli luonnollisempaa kuin toisille. Pian kuitenkin huomasimme, kuinka hyvin ryhmät ”sekoittuivat” ja ryhmän jäsenet löysivät toisistaan seuraa, oman kouluka-veripiirinsä ulkopuolelta. Step Upilla pidetyissä harjoituksissa oli ”enemmän tekemisen meininki”, ja haastateltavat arvioivat sen johtuvan osallistujien sitoutumisesta ja halusta tehdä yhteistä musiikkiteatteriprojektia. Ryhmän yhteinen tahtotila ja yhteenkuuluvuus mahdollistivat kollektiivista toimijuutta.

”No siellä oli tosi hyvä semmonen, et kaikki oikeesti halua tehdä sitä samaa (...) Mä muistan, kun puhuttiin muitten (...) näiden kanssa, että siellä on ihan super kivaa olla, kun kaikki tykkää tehdä sitä ja kaikki on niinku.. Yhdessä, että ei ole sellaisia erillisiä kunnan kuppikuntia”. (Haastateltava 8)

Oppilaat voivat tuntea omistajuutta projektista. Omistajuus lisää heidän motivaatiotaan ja panostaan. Lisäksi samat kiinnostuksen kohteet lähentävät ryhmän jäseniä (Laurence 2010). Yhdessä he vahvistavat ”musiikkiteatterin harrastaja” identiteettiään luomalla yhteistä kulttuuria, jossa Shed Helsinki toimii kontekstina (Johansen 2010). Tämä liittyy myös yhteenkuuluvuuden kokemiseen, josta kerron lisää luvussa 4.3.3.



## 4.3 Inklusion mahdollistajat

### 4.3.1 Shed-opetus ja opettajat – kasvattajan asenne ja esimerkki

Inklusiivinen toimintaympäristö on yhdenvertaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja osallisuutta vaaliva tila, jossa oppilaita kuunnellaan, arvostetaan ja huomioidaan sekä heidän osallistumiselleen annetaan mahdollisuus. Kaikille luodaan yhdenvertaiset mahdollisuudet ja samalla velvollisuudet, esimerkiksi muita ryhmän jäseniä kohtaan. Inklusiivisuutta tukevat tekijät tukevat samalla myös ryhmän jäsenten toimijuutta. Shed Helsinki -projektissa monimuotoisuutta pidetään rikkautena ja oppilaille esitellään tapoja, joilla ryhmän jäsenet voisivat huomioida toisiaan. Inklusio vaatii opettajalta suunnittelua ja hyvää asennetta (ks. Kaikkonen & Laes 2013). Opettajan tulee olla tietoinen omista oppimiskäsityksistään, etsiä vaihtoehtoisia tapoja toimia ja antaa mahdollisuus erilaisille liittymistavoille (Kaikkonen & Laes 2013, 112; From & Koppinen 2012, 17–18). Haastateltavat pitivät opettajien esimerkkiä ja roolia olennaisena tekijänä inklusiivisen oppimisympäristön kannalta. Opettajat omalla esimerkillään näyttivät oppilaille, kuinka pyrkiä kohti inklusiivista musiikkiteatteria — kuinka otetaan huomioon, arvostetaan ja kuunnellaan kaikkien mielipiteitä. Tärkeää oli hyvä ja kannustava ilmapiiri, jossa kaikkien panoksella oli merkitys.

”Joo joo, ei ollut mitään tuomitsemista tai rajottamista. Mut musta oli aika kiva juttu, että mä huomasin, että teatterissa voi olla niinku omalla persoonalla, että vaan se toinen, joka näyttelee samaa roolia, niin se tekee sen eri tavalla ja se on silti ihan ok” (Haastateltava 3)

”Siel ei tuu mitään jaottelua kenestäkään ihmisistä. Ja oikeesti kaikki on samaa ja kaikkia kohdellaan samalla tavalla, et ei oo niinku semmost et toiset on parempii, ku toiset. Ja sit niinku kaikkia kannustetaan”. (Haastateltava 8)

Haastateltavista puolet kertoivat kokeneensa aiemmin ongelmia omassa koulussaan. Heitä oli joko kiusattu, syrjitty tai he eivät olleet kokeneet tasa-arvoista kohtelua tai yhteenkuuluvuutta muiden oppilaiden kanssa. Shed Helsingissä harrastaminen muutti esimerkiksi Haastateltava 5:n elämää:

”Se [Shed] on muuttanut mua ihmisenä, musta on tullut paljon rohkeempi, mä oon saanut paljon kavereita ja voi olla oma itsensä. Kaikki kelpaa - Ei ole väliä minkä värinen sä oot ja missä uskonnossa sä oot, kunhan oot vaan sä”. (Haastateltava 5)

Toisinaan harjoituksissa kaikki eivät sujuneet yhtä saumattomasti. Yksi haastateltavista muisti negatiivisen kokemuksen harjoituksista. Hänestä tuntui, että vanhemmat oppilaat

saattoivat käyttää asemaansa väärin, ohjeistaa ja komennella nuorempia oppilaita. Tämä haastateltava kertoi, että hänellä henkilökohtaisesti oli ollut positiivisia kokemuksia muiden kanssa työskentelystä, mutta jotkut oppilaat olivat silti ilmaisseet turhautumisen harjoituksissa, kun erään oppilaan takia jouduttiin kertaamaan harjoitusta. Haastateltavan mukaan opettaja oli reagoinut tilanteeseen positiivisuuden kautta antamalla kannustavaa palautetta ja kerrannut opetettavan asian. Shed Helsingissä positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä pidetään yllä muun muassa opettajien antaman palautteen avulla, jossa on positiivinen ja rakentava sävy negatiivisen ja kieltävän palautteen sijaan.

### 4.3.2 Jokainen kelpaa

Kuten aiemmin tuli ilmi, tämä projekti oli monelle ensimmäinen vastaavanlainen projekti, jossa on mukana paljon erilaisia nuoria eri puolilta pääkaupunkiseutua. Kysyttäessä, olivatko haastateltavat olleet tekemisissä aikaisemmin esimerkiksi liikuntavammaisten kanssa, vain muutama haastateltavista oli aikaisemmin ollut tekemisissä pyörätuolilla kulkevan henkilön kanssa. Muille kokemus oli ensimmäinen, ja muutamalla olikin ennako-oletuksia kohdistuen fyysisesti rajoittuneiden oppilaiden kykyyn tehdä kaikkia tehtäviä ja harjoituksia samalla tavalla kuin muut, joilla näitä haasteita ei ollut. Vastoin ennakkoluuloja haastateltavat olivat yllättyneitä, kuinka hyvin he lauloivat ja liikkuvat ryhmän mukana. Haastateltavat, joilla näitä fyysisiä rajoituksia oli, kokivat, että heidät otettiin hyvin vastaan, heitä ei syrjitty tai jätetty ryhmän ulkopuolelle. Jellinsonin (2006, 258) mukaan kaikki oppivat musiikkia samalla tavalla – huolimatta heidän kehityshaasteistaan. Haastateltavat kokivat, että heidän käsityksensä muista ihmisistä ei juuri ollut muuttunut projektin aikana.

“No ei se oikeestaan paljoo oo muuttanut. No mä oon aina ajatellut, että jos sä oot pyörätuolissa, niin sit sä oot pyörätuolissa. Tietty sua joissakin asioissa pitää kohdella eri tavalla, pitää auttaa rampeissa tai muuta. Mut ei sille mitenkään oo muuttanut, oon aina halunnut auttaa ihmisiä. (...) sit ajattelee, jos sä oot pyörätuolissa, niin sä oot kuitenkin ihminen”. (Haastateltava 2)

”On niinku kiva tietää, että kaikki pääsee mukaan. Ollaan avoimia ottaa kaikki mukaan ja tälle. Se oli niinku hyvä tunne (...)”. (Haastateltava 4)

Fromin ja Koppisen (2012, 18) mukaan toiminnallisen osallistumisen toteutumista ja edistämistä tukevat muun muassa yksilöiden kohtaaminen ja tunnustaminen yksilöinä sekä ryhmäytyminen. Yksilöt tunnustavat ryhmän muiden jäsenten yksilöllisyyden ja oppivat arvostamaan sitä. Haastateltavat kokivat Shed Helsingin yleisilmapiirin hyväksi

ja kannustavaksi. Ensimmäiset yhteiset harjoitukset Step Upilla jännittivät kaikkia hie-  
man, mutta jännitys laantui pian ja ryhmä pääsi hyvin tutustumaan ja ryhmäytymään.  
Hyvät ryhmäytymisharjoitukset auttoivat kaikkia osallistumaan, rentoutumaan ja tule-  
maan esille omana itsenään ja olivat avainasemassa inklusion edistämisessä.

”Jotenkin kyl sekin ku keväällä ku tehtiin niit harjoituksii, mis jokainen sanoo oman nimen  
ja tekee jonkun liikkeen.. Se oli hauskaa ja just sillai heittäytyä siinä porukassa. Semmonen  
rennompi juttu”. (Haastateltava 3)

”Kyl mä pystyin olla ihan oma itteni, ei tarttenu häpee sitä, että mikä mä oon ja kuka mä  
oon”. (Haastateltava 5)

Monelle haastateltavalle harjoitusten rento ilmapiiri todisti, että he saavat edetä rauhassa  
omaan tahtiin, kysyä ja epäonnistua ilman, että ryhmä tai ohjaava opettaja tuomitsee tai  
arvostelee heitä. Oppilaat kokivat voivansa olla avoimia ja uskaltavansa ”mokata” eikä  
ryhmän ulkopuolelle jäämisestä ollut pelkoa. Opettajat näyttivät oppilaille esimerkil-  
lään, että virheistä ei kannattanut välittää, ja että niistä voi parhaimmillaan oppia. Tätä  
tukemaan opettajat teettivät harjoituksia, joissa muun muassa virheisiin reagoitiin aplo-  
dein. Haastateltavat kokivat, että hyvässä ryhmässä on turvallista toimia, vaalitaan  
avoimuutta, kannustetaan ja hyväksytään kaikki sen jäsenet sellaisina kuin he ovat. Nä-  
mä ovat toimijuuden mahdollistajia (From & Koppinen 2012) ja inklusiivisuuden ra-  
kennusaineksia.

”Kyl se oli oikeestaan sillee, että sen huomias kans, että kaikki ajatteli, että vaikka kuinka  
vanha, tai nuori, tai mistä koulusta sä oot tai ihan et kuinka erilainen sä olet, niin sulla on  
oikeus olla lavalla. Että se sun erilaisuus ei vaikuta siihen, että mitä sä saat ja mitä et  
saa tehdä”. (Haastateltava 2)

#### **4.3.4 Yhteenkuuluvuus – Shed-perhe**

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat saaneensa uusia kavereita muualtakin kuin omasta  
koulustaan, ja että yhteydenpitoa on jatkettu edelleen projektin päättymisenkin jälkeen.  
Myös kaveripiiri oman koulun sisällä oli laajentunut ja kaverisuhteita oli muodostunut.  
Kysyttäessä niin kutsutuista ”kuppikunnista” useimmat vastasivat, etteivät olleet koke-  
neet Shed Helsingissä olleen sellaisia tai ainakaan se ei häirinyt heitä. Eräs haastatelta-  
vista kertoi yrittäneensä ottaa omaan porukkaansa mukaan vetäytyviä oppilaita, jotta  
kenenkään ei tarvitsisi jäädä yksin. Kevään harjoituksissa erään koulun haastateltavat  
kokivat heidän ryhmänsä sisällä olleen paljon pienempiä porukoita, jotka eivät mielel-  
lään sekoittuneet toistensa kanssa, eikä uusille jäsenille ollut tilaa. Syksyllä, kun harjoi-

tukset siirtyivät Step Upin tiloihin ja kaikkien koulujen oppilaat aloittivat yhteiset harjoitukset, tilanne helpottui, kun päästiin oman koulun hierarkioista ja paineista eroon, ja ryhmässä oli muitakin kuin toisilleen ennestään tuttuja oppilaita.

Haastateltavien mielestä ”Shedissä” vallitsi hyvä yhteishenki eikä kukaan kokenut henkilökohtaisesti jäävänsä porukan ulkopuolelle. Silti oli selvää, että koko ryhmän sisällä muodostui pienempiä piirejä. Piirit olivat yleensä muodostuneet jo ennen syksyn yhteisiä harjoituksia, jossa kaikki harjoittelivat teosta yhdessä.

”No kyllähän kaikki oli vähän jaettuna niinku porukkoihinsa, mutta ei niissä ollu niinku..  
Kyl ne oli ihan yhtenäisiä”. (Haastateltava 7)

Kuitenkin nuoret pystyivät työskentelemään saumattomasti yhdessä ja ryhmästä muodostui jäsenilleen tärkeä, oma ”Shed-perhe”, kuten moni haastateltavista asian ilmaisi. Nuoret kokivat, että he pystyivät luottamaan toisiinsa ja heihin luotettiin. Vertaisryhmällä on murrosikäisille suuri merkitys. Yhdessä Shed Helsingin nuoret muodostavat ryhmän, jossa he ovat kiinnostuneita samasta asiasta ja pyrkivät kohti yhteistä päämäärää. Kiinnostuksen kohteena oleva musiikkiteatteri, tanssi, laulu ja näytteleminen muodostavat ympärilleen tiettyjä tapoja ja toimintoja, joita nuoret vahvistavat omassa ryhmässään ja luovat oman kulttuurinsa. (muun muassa Hargreaves ym. 2006; Johansen 2010.)

Nuorille myös kaverisuhteet ovat merkityksellisempiä kuin ennen, mikä kuuluu myös itsenäistymiseen. Jo varhaisessa vaiheessa vertaisryhmä on lapselle tärkeä. Lapset haluavat olla toistensa kaltaisia ja se on jopa tärkeämpi kokemus kuin vanhempien vaikutus. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 117.) Esimerkiksi samanlaiset musiikkimieltymykset vahvistavat yhteenkuuluvuutta tiettyyn ryhmään (Saarikallio 2009, 225).

”Ku koulussa kaikki tykkää eri jutuista, joku harrastaa tanssia, joku jalkapalloa. Siel Shedissä kaikki tykkäs tanssista, laulusta.. niin pysty puhumaan, kaikki oli sille samaa mieltä”. (Haastateltava 4)

Uuden kauden (2017) lähestyessä epäilykset kohdistuivat hyvän ja tiiviin porukan luomiseen. Haastateltavista osa oli huolissaan, tuleeko uudelle kaudelle paljon uusia ihmisiä ja saadaanko samanlainen ”perhe” taas muodostettua. Haastateltavat kuitenkin luottivat, että uusi tiivis ryhmä muodostuu, vaikka uusia ihmisiä tulee mukaan. Kaksi haastattelua tehtiin aikana, jolloin uusi ryhmä oli jo aloittanut toimintansa. Uudet ryhmäläiset vaikuttivat aluksi hiljaisilta ja vetäytyneiltä, mutta pääsivät pian mukaan toimintaan.

”Joittenki välillä on niinku kuilu, mut kyl ne uudet on jo joidenkin kans jutellu (...) Mut must tuntuu et ku syksyllä noi ryhmät yhdistyy niin.. ehkä se siin menee”. (Haastateltava 7)

Musiikki voi vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Esimerkiksi yhteislaulun kautta ihmiset saavat yhteisöllisyyden tunteen, ovat vuorovaikutuksessa ja voivat ilmaista tunteitaan yhdessä. (Laurence 2010, 247.) Kysyttäessä haastateltavilta, mitä yhteenkuuluvuus tarkoittaa Haastateltava 3 summaa ryhmän jäsenten merkityksen ja yhteisen päämäärän seuraavasti:

”..Sehän on se ”yhdessä, esillä, turvassa” (...) Mun mielestä noi kaikki liittyy siihen, että porukasta tulee sellainen oikee näyttelijäporukka ja pystyy vetää sen läpi ja niinku hyvin. Vedetään se hyvin läpi, että ”jes me tehtiin tää” ja tää oli oikeesti hyvä. Noi kaikki kuuluu siihen. Tärkeintä, että Shedissä on annettu tilaa erilaisille tyypeille ja tekemiselle ja on ollu monipuolista. Että kaikki on messissä ja se porukka on kehittyä sellaiseks. Kaikkia kannustetaan ja jokainen on yhtä tärkeä”. (Haastateltava 3)

### 4.3 Yhteenveto

Haastatteluiden perusteella nuorille vaikuttavinta oli rohkeuden ja itseluottamuksen paraneminen. Projektiin osallistuminen ja siinä toimiminen tukivat oppilaiden toimijuutta ja minäpystyvyyttä muun muassa onnistuneiden oppimiskokemusten ja esiintymistilanteiden myötä. Positiivinen ja kannustava palaute kasvattivat luottamusta omia taitoja kohtaan. Oppilaat kokivat saaneensa kannustusta muilta oppilailta ja opettajilta ja halusivat itsekin kannustaa muita. Hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri sekä ryhmän tuki edistivät oppilaiden toimijuutta ja rohkaisivat yrittämään ja osallistumaan.

Opettajien rooli ja hyvä asenne koettiin erittäin tärkeäksi tekijäksi toimijuuden mahdollisuuksien ja inklusiivisuuden kannalta. Opettajat näyttivät esimerkillään, kuinka ryhmä voi hyväksyä jäsenensä ehdoita ja kuinka ylläpitää hyvää ryhmähenkeä. Hyvä ryhmäyttäminen edisti yhdenvertaisuutta ja yhteenkuuluvuutta sekä vaikutti positiivisesti ryhmän toimintaan. Ryhmän kollektiivisen toimijuuden mahdollistaja oli kokemus yhteenkuuluvuudesta ja ”yhteisestä jutusta”, eli kiinnostuksen kohteesta. Muita toimijuuden mahdollistavia tekijöitä olivat kokemus vaikuttamisen mahdollisuudesta ja arvostuksesta. Jokaisen oppilaan impulsseille ja panokselle annettiin merkitys ja arvostus, joka lisäsi sitoutuneisuutta ja motivaatiota projektia ja ryhmää kohtaan.

Haastatteluista kävi ilmi nuorten itseluottamuksen puute ja sen vaikutus heidän toimitukseen ja rohkeuteen. Arvostelun pelko, jonka alkuperää en pystynyt selvittämään, esti joitakin nuoria toteuttamasta itseään projektin alkuvaiheissa. Arvostelun pelko ja uskaltamisen puute voi tulkintani mukaan liittyä aiempiin epäonnistumisen kokemuksiin, tai, kuten yksi haastateltavista epäili, muuttuvan kehon tuomiin haasteisiin. Nuoret kokivat, että heidän itseluottamuksensa parani samalla, kun luottamus ja ystävyys ryhmän jäseniä kohtaan syntyivät. Nuoret kannustivat toisiaan yhdessä opettajien kanssa ja valoivat uskoa toistensa kykyihin taiteellisina toimijoina.

Inklusio rakentuu keskinäisestä arvostuksesta ja kaikkia huomioon ottavasta toiminnasta, jossa on tarpeeksi haasteita jokaiselle. Yhteenkuuluvuus, kannustava ilmapiiri ja ryhmäytyminen olivat kolme inklusiivisuuteen vaikuttavaa ja sitä edistävää asiaa, jotka nousivat tärkeydessään esiin haastatteluista. Nuoret kokivat tärkeäksi, että kaikki saivat tulla esiin sellaisina kuin he ovat, eikä ketään jätetty ulkopuolelle. Hyväksyvän ja kannustavan ilmapiirin takana on erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen. Jokainen oppilas sai haasteita oman taitotasonsa mukaisesti ja jokaiselle annettiin mahdollisuus kokeilla, onnistua ja kehittyä turvallisessa ympäristössä.

Ympäristöllä oli vaikutuksia haastatteluiden tuloksiin. Haastateltavat, jotka tulivat samasta koulusta, antoivat suhteellisen samankaltaisia vastauksia. Tähän voi vaikuttaa se, että he saattavat olla kavereita keskenään ja kokea jotkut asiat samalla tavalla ja myös se, että heillä oli keväällä 2016 samat ryhmätunnit ennen kaikkien ryhmien yhteisiä harjoituksia syksyllä 2017. Kokemukseni mukaan toisen koulun oppilaat olivat harjoituksissa ujompia ja hiljaisempia ja toisen taas äänekkäämpiä. Koulussa, jossa oppilaat olivat ujompia, työrauha säilyi paremmin, toisin kuin koulussa, jossa oppilaat olivat äänekkäämpiä, työrauha usein kärsi ja opetus oli katkonaisempaa.

# 5 Pohdinta

## 5.1 Johtopäätökset

Tutkielmani osoittaa, että Shed Helsinki -projektin kaltainen inkluusiivinen ja toimijuutta edistävä toiminta voidaan saada toimivaksi ja nuorten toimijuutta, yhdenvertaisuutta ja minäpystyvyyden tunnetta edistäväksi oikein toteutettuna. Mukaan tarvitaan turvalliset ja luotettavat ja ammattitaitoiset opettajat, jotka kykenevät suunnittelemaan opetussisällöt joustaviksi ja kaikille sopiviksi. Opettajien esimerkillä ja asenteella on suuri merkitys, kuinka nuoret itse asennoituvat toimintaan: jos opettaja osoittaa, että jokainen oppilas ja mielipide on yhtä arvokas ja ansaitsee tulla esille, oppilaatkin oppivat tällaiseen toimintatapaan ja filosofiaan.

Oppilaille on annettava mahdollisuus vaikuttaa: oppilaslähtöisyys, vaikutusmahdollisuudet ja arvostus ruokkivat motivaatiota ja minäpystyvyyden tunnetta, joka johtaa toimijuuden kehittymiseen. On tärkeä kysyä, kuunnella ja kiinnostua oppilaista. Näkyväksi tekeminen toimii kuin lumipallo-efekti: kun ihminen oppii, että häntä arvostetaan, hän voi omalla toiminnallaan näyttää, että arvostaa muita. Hyväksyvän ilmapiirin merkitystä ei voi korostaa liikaa. Kaikkonen ja Laes (2013, 113) suosittelevat artikkelissaan *Musiikkikasvattaja inkluusion ja tasa-arvon edistäjänä* opettajia hyödyntämään yhteisopettajuutta. Ryhmäopetustilanteissa kahden aikuisen läsnäolo ja ammatillinen kokemus monipuolistavat opetusta ja antavat mahdollisuuksia toimia kaikkia ryhmän jäseniä huomioiden.

Miten musiikinopettaja voisi tukea musiikillista toimijuutta? Karlsenin (2011) mukaan musiikillista toimijuutta voidaan käyttää ”linssinä”, jonka läpi tarkastellaan musiikin opetusta ja oppimisprosesseja. Karlsen yhdistää musiikillisen toimijuuden mahdollisuuden saada musiikkiin liittyviä oppimiskokemuksia informaaleissa konteksteissa, joka auttaa elämänmittaisen musiikkisuhteen rakentamiseen. Kaikille laadukas musiikinopetus ja musiikinopetuksen mahdollisuudet eivät ole saatavilla sosioekonomisista syistä. Karlsen kehottaakin opettajia miettimään tapoja ja ”valmistelevaan” oppilaansa niin, että oppiminen voisi tapahtua myös musiikkituntien ulkopuolella. (Karlsen 2011, 107—109.)

Shed Helsinki -projekti on haastanut minua opettajana arvioimaan opetusmetodeitani: kun ryhmässä oppilaat ovat hyvin erilaisia ja eri-ikäisiä, kuinka saan tavoitettua heidät kaikki? Chickenshedin koulutus antoi hyvät ”eväät” alkuun, mutta kaikki piti käytännössä kokeilla itse. Kollegiaalisella tuella ja yhteisymmärryksellä on suuri merkitys, että Shed Helsingin kaltaisen projektin pyörittäminen onnistuu. Opettajien asenteella ja esimerkillä on suuri merkitys, miten nuoret vastaanottavat projektin sisällön: jos opettaja on sitä mieltä, että ”jokainen kelpaa” ja ”saa mokata”, oppilaalla on suuret mahdollisuudet kokea ja omaksua tämä ideologia. Inklusio ja toimijuus eivät vielä toteudu, kun ihmiset asetetaan samaan tilaan ja annetaan heille mahdollisuus toimia ja ylittää itsensä; lisäksi vaaditaan vuorovaikutusta.

Koulujen, taidetalojen ja muiden taidetoimintaa järjestävien tahojen yhteistyö voi osoittautua oppilaiden identiteettiä, vuorovaikutusta ja luovuutta vahvistaviksi. Ruokosen ja Ruismäen (2013) artikkelissa käsitellään toimintaa, jossa yhdessä Annantalon kulttuurikeskuksen henkilökunnan ja opettajien kanssa toteutettiin muun muassa taidetyöpajoja, joihin yläkoululaiset osallistuivat. ”Yhteistyö ja taiteiden tuominen koulukulttuuriin innostivat oppilaita oppimaan ja edistivät heidän sosiaalisia vuorovaikutustaitojaan” (Ruokonen & Ruismäki 2013, 119). Kun ”oppimisesta halutaan tehdä mielekästä ja motivoivaa, oppimisympäristöä voidaan rakentaa esimerkiksi koulun ja kulttuuritalojen yhteistyöllä” (Emt. 2013, 116). Yhteistyöprosessissa opettajat työskentelevät taiteilijatiimin kanssa yhteisen tuloksen saavuttamiseksi tavoitteenaan eheyttävä opetus: opittuja taitoja käytetään apuna ongelmanratkaisun välineenä ja erilaisissa elämäntilanteissa (Emt. 2013, 116).

Eheyttävässä opetuksessa voidaan ottaa huomioon jokaisen oppilaan tasot ja kyvyt ja suhteuttaa toiminta sen mukaan. Tärkeintä on oppilaiden yhteisöllinen tekeminen ja onnistumisen kokemukset, jotka ovat jo itsessään motivoivia ja kannustavat ylittämään omat raja-alueet. Taidepajoissa oppilaille tärkeimpiä kokemuksia olivat henkilökohtaiset tunnekokemukset ja luovuus: oppilaat saivat onnistumisen kokemuksia ja runsaasti mahdollisuuksia omien ideoiden toteuttamiseen. Myös opettajan osallistuminen koettiin tärkeäksi, jotta yhteistyö ja linkki koulumaailmaan säilyisi. (Ruokonen & Ruismäki 2013, 117—122). Nuoret kokivat, että työpajoissa oli hyväksyvä ilmapiiri, he saivat uusia kavereita ja pääsivät ”kohti kokonaisvaltaisempaa yksilön tasolla tapahtuvaa oppimisprosessia” (Emt. 2013, 122).



Taidot elämään -projekti oli Lasten ja Nuorten Säätiön toteuttama ja Raha-automaattiyhdistyksen tukema hanke, jossa kymppiluokilla, ammattistartissa ja VALMA-luokilla opiskelevat nuoret ja heidän opettajansa osallistuvat taidetyöpajoihin, joissa työskenneltiin musiikin, teatterin, sirkuksen ja lyhytelokuvien parissa. Hanke toteutettiin vuosina 2013–2016. “Projektin tavoitteena oli, että prosessi vahvistaa nuorten identiteettiä ja avaa näkymiä oman elämän mahdollisuuksiin”. (Vimmilä 2016, 9.)

Sain kokemuksen integroinnista myös koulumaailmassa ollessani opetusharjoittelussa. Erityisluokalla opiskelevat oppilaat osallistuivat yhtenä päivänä oman luokkansa ja toisena päivänä ”tavallisen” luokan kanssa musiikintunneille. En aio kertoa tästä kokemuksesta sen tarkemmin, mutta seurattessani tilannetta sekä inklusiosta ja integroinnista syntyneitä keskustelua, on todettava, että integrointi vaatii paljon suunnittelua koulutuksen järjestäjältä ja opettajilta. Uusi opetussuunnitelma toi mukanaan kauniin ajatuksen siitä, että kaikki saavat opiskella yhdessä ja ketään ei erotella “erityiseksi” ja “normaaleiksi”. Vaikka tämä kuulostaa ajatuksena hienolta ja edistyneeltä, huonosti toteutettuna se vain turhauttaa oppilaita ja väsyttää opettajia. (Ks. Saloviita 2012)

Muun muassa Kaikkonen ja Laes kirjoittavat siitä, kuinka inklusio nähdään koko yhteiskuntaa muuttavana ja koskevana koulutuspoliittisena uudistuksena. Muuttamalla muun muassa opetusta koskevaa lainsäädäntöä, resurssien jakautumista ja asenteita pystyttäisiin vastaamaan inklusion vaatimuksiin oikealla tavalla. (Kaikkonen & Laes 2013; Viitala 2006.) Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan onnistuneesti toteutetulla integroinnilla on tasa-arvon ja yhteisöllisyyden kokemisen ja onnistumisen kannalta suuri vaikutus. (Moberg & Savolainen 2015.)

Inklusion ja integroinnin toteuttaminen vaatii siis koulutuksen järjestäjältä ja yhteiskunnalta suunnittelua ja tukea. Apuna kouluissa inklusion toteuttamisessa voidaan hyödyntää esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista, joka edistää sosiaalista yhteenkuuluvuutta, ystävyyttä ja keskinäistä hyväksyntää (Saloviita 2006) sekä aineiden välistä yhteistyötä. Ruokonen ja Ruismäki (2013, 122—123) esittävät artikkelissaan kanadalaisen Learning Through the Arts -toimintamallin, jossa eri oppiaineita opetellaan musiikin avulla. Moniammatillinen yhteistyö monipuolistaisi koulun opetusta: kun taiteilijoita palkataan kouluihin työskentelemään, olisi ”inklusiivisille oppilasryhmille enemmän turvallisia aikuisia ja erilaisille oppijoille ja oppimistyyleille soveltuvia uusia oppimisen tapoja ja muotoja” (Emt. 2012, 123). Lapsen kehitys ja oppiminen taiteen avulla ovat opettajan ja taiteilijan yhteinen tavoite (Emt. 2012, 123).

Arts Equal -hanke on antanut toimenpidesuosituksen taiteenperusopetuksen saatavuudesta kaikille oppilaille. Monille perheille taideaineiden harrastaminen voi olla esimerkiksi taloudellisesti mahdotonta. Siksi taideaineiden opiskelu saattaa jäädä vain yleisopetuksen varaan. Musiikinopettajankoulutuksen tulisi huomioida vielä enemmän muuttuva maailma ja uuden opetussuunnitelman tuomat haasteet. Toivon, että oma tutkielmani voisi rohkaista opettajia (tulevia ja nykyisiä) ja koulutuksen järjestäjiä lisäämään taideaineiden opiskelun saatavuutta ja kokeellisuutta. Lapsissa ja nuorissa on valtavasti voimia ja ideoita, kun heille annetaan mahdollisuus itsensä toteuttamiseen.

Opetus Shed Helsinki -projektissa vaikutti minuun opettajana. Koin opettajana pedagogista ylpeyttä ujoista oppilaista, jotka uskalsivat tulla esiin, oppilaista, jotka eivät aiemmin puhuneet tai laulaneet mitään ja nyt antoivat oman äänensä kuulua, ja oppilaista, jotka ovat saaneet taiteellisen toiminnan myötä suunnan omalle tekemiselleen ja se on vaikuttanut parantavasti heidän keskittymiskykyynsä. Ollessani Lontoossa Chickenshedin koulutuksessa heinäkuussa 2017, pääsimme seuraamaan Chickenshedissä tuotettua teatteriesitystä, jossa pääosissa esiintyivät Chickenshedin nuoret oppilaat. Kuulin paljon tarinoita Chickenshedissä mukana olleista nuorista, joiden kehitykselliset haasteet (näissä tapauksissa ADHD ja puheen kehityksen haasteet) olivat rajanneet heidän mahdollisuuksiaan osallistua joihinkin ”normaaliin elämään” kuuluviin asioihin. Teatterin toimintaan osallistumisen avulla näissä nuorissa oli tapahtunut suurta edistystä ja monien osallistumismahdollisuudet olivat selkeästi parantuneet. Katsellessani heitä Chickenshedin teatterin lavalla, nämä haasteet eivät todella näkyneet ulospäin. Oli hienoa huomata, kuinka suuri vaikutus voi olla hyväksyvällä ilmapiirillä, taiteen tekemisellä ja sillä, että joku uskoo sinuun.

## **5.2 Luotettavuustarkastelu**

Tutkimus suoritettiin tieteellisen tutkimuksen toteuttamista ohjaavien periaattein ja se sisälsi kaikki sitä tukevat osat: johdannon, tutkimusasetelman ja tutkimuksen etenemisen esittelyn, teoreettisen viitekehyksen käsitteiden esittelyn, tutkimustapojen esittelyn, tulosluvun ja teorian yhdistämisen saatuihin tuloksiin. Tutkimukseni luotettavuutta on lisännyt ulkopuolisten henkilöiden tarkistuskierrokset tutkimuksen eri vaiheissa ja se, että kuuntelin haastattelut vielä uudestaan litteroinnin jälkeen ja tarkastin lainauksien asiayhteydet toistamiseen litteroiduista osista. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 136—137.)

Marraskuussa 2016 lähetin tutkimussuunnitelmani ja aikataulun luettavaksi Step Upille ja pyysin heitä välittämään haastattelupyynnön kaikille Shed Helsinki -projektissa pilot-tivuonna mukana olleille nuorille. Nuorille lähetetyssä sähköpostissa kerroin tutkimus-eettisten sääntöjen mukaisesti, mitä varten tutkimus tehdään, mitä tietoja tutkittavista julkaistaan ja että tutkimus on vapaaehtoinen. Tutkimukseen sai osallistua vain huolta-jan luvalla. Jotta tutkimusotanta olisi mahdollisimman laaja ja monipuolinen, valitsin 18 haastatteluun suostuneesta nuoresta kahdeksan (8) haastateltavaa, jotka tulivat eri kou-luista ja olivat iältään 14—17-vuotia. Pysin haastattelemaan tutkittavia mahdollisim-man pian pilottivuoden päättymisen jälkeen, jotta aika ei vääristäisi muistoja kokemuk-sista. Aikataulullisista ongelmista johtuen, kaksi (2) haastattelua pidettiin vasta puoli vuotta projektin pilottivuoden päätyttyä. Tutkimuksen päätyttyä ja ennen tutkimuksen julkaisua, haastateltavilla oli mahdollisuus tarkastaa heitä koskevat tiedot, mutta en tar-jonnut mahdollisuutta muokata omia kommenttejaan. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 138.)

Tutkimustehtävä koki suuria muutoksia tutkielman tekemisen eri vaiheissa. Työstin tutkielmaa noin kahden vuoden ajan, koko maisteriopintojen ja Shed Helsingin pilotti-vuodesta alkaen. Aloitin haastatteluiden tekemisen jo vuoden 2017 tammikuussa, jolloin minulla oli selkeämpi linja inklusiivisuuden tarkastelusta. Haastattelujen tuloksista ja koko työstä kuitenkin kävi ilmi, että tuo ilmiö yksinään ei riitä kertomaan koko kuvaa, mistä nuorten kokemuksissa oli kyse. Myöhemmin päätin tarkastella myös toimijuuden käsitettä sen linkittyessä inklusion käsitteeseen.

Tutkimuskysymyksien uudelleenmuotoilu oli näin ollen haastavaa. Tutkiessani haasta-teltavien kokemuksia löysin linkkejä sekä toimijuuteen että inklusiivisuuden ilmiöön, eli osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kokemiseen. Shed Helsinki -projektia voidaan selittää inklusion ja toimijuuden kautta: nuoret kokivat, että heillä oli mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä, olla vuorovaikutuksessa, kehittyä taiteen tekijöinä ja olla tasa-vertaisia muiden kanssa. Kuten johdannossa esitin, toivon, että tutkimuksestani on hyö-tyä niille, jotka pohtivat nuorten taideprojektien merkitystä ja esimerkiksi yhdenvertai-suutta opetuksen järjestämisessä.

Puolueettomuuteen vaikuttavat asemiani tutkimusasetelman luojana ja tulkitsijana sekä myös yhtenä osallisena. Pysin tulkitsemaan tuloksia mahdollisimman puolueettomasti; minulle oli tärkeää tuoda nuorten kokemukset esiin mahdollisimman aitoi-na. Hermeneuttisen menetelmän mukaan tulkitsen tutkittavieni ymmärrystä oman ym-märrykseni kautta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä oikeaa totuutta, on

vaan erilaisia konstruoita. Vaikka kyseessä oli työnantajani johtama projekti, koin silti pystyväni avoimuuteen ja kertomaan kokemuksista sellaisina, kuin ne minulle kerrottiin. Minulla ei ollut tarvetta todistaa jotain väitteitä oikeaksi tai vääräksi, vaan tarkoitus oli tutkia tutkimuksen ilmiöitä ”ruohonjuuritasolla” ja aidosti. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133—134.) Tutkimuksen vahvistettavuutta ja vahvistuvuutta tukevat muut tutkimukset ja artikkelit vastaavista projekteista. Verrattuna minun tutkimukseeni, tulokset ovat hyvin samankaltaisia. Vaikka tutkin subjektiivista kokemusta, tutkimukseni yhdessä muiden mainittujen kanssa muodostavat yhteneväistä totuutta ja tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 135, 137.)

Toisinaan nuorten haastatteleminen oli hankalaa. Jotkut käyttämäni termit ja käsitteet saattoivat olla joillekin haastateltavista liian hankalia, ja vaikka tarjouduinkin selittämään, mitä niillä tarkoitan, nuoret saattoivat helposti vastata ”aiheen vierestä”. Pidin silti kaikkia vastauksia yhtä tärkeinä ja toivoin saavani niistä materiaalia työhöni. Uskon, että koska olen heidän opettajansa, he eivät välttämättä halua kertoa minulle kaikkea. Vaikka ryhmässämme vaikuttaakin luottamus ja huomasin toisten oppilaiden puhuvan helpommin kaikesta, tuntui, että toiset mieluummin kertoivat minulle sen, mitä odottivat minun haluavan kuulla. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 138.) Haastattelu menetelmänä on joustava; haastattelun aikana minulla oli tilaisuus kysyä kysymykseni monella eri tapaa ja tarkentaa kysymyksiäni.

Nuoruudessa eli 11–14-vuotiaana, ajattelu saavuttaa ”aikuisen” tason. Piaget’n mukaan nuori kykenee abstraktiin ajatteluun (mm. historia ja nuotit ovat abstrakteja käsitteitä), pystyy ajattelemaan syy-seuraussuhteita paremmin ja tekemään johtopäätöksiä ilmiöistä sekä ongelmanratkaisu ja tiedonhankinta kehittyvät. Nuori kykenee sanoittamaan toimintaansa ja ajatteluaan sekä siirtymään näkökulmasta toiseen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007 170—171.) Yli 15-vuotiaiden vastaukset olivat paljon reflektiivisempiä ja pohtivampia kuin nuorempien haastateltavien. Arvelen, että tähän on saattanut vaikuttaa, se että nuorten henkinen kehitys ei ole välttämättä kehittynyt vielä tarpeeksi, jotta he kykenisivät asettumaan toisten asemaan ja ajattelemaan abstraktisesti ja reflektoimaan. Tähän voi vaikuttaa myös oppimiskulttuuri; onko oppilas ylipäätään tottunut reflektoimaan oppimistaan ja tuntuuko itsereflektio ja tutkiminen luontevalta.

### 5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tulevana tutkimusaiheena voisi olla tietenkin jatkotutkimus: kuinka haastateltavien käsitys on muuttunut nyt, kun he ovat olleet mukana toiminnassa jo kaksikin vuotta. Olisi mielenkiintoista palata haastateltavien kanssa samaan aiheeseen, kuin reilu vuosi sitten. Tuolloin tutkimuksen toiminnallinen piirre vahvistuisi. Kysymysten asettelua ja näkökulmaa voisi myös muuttaa. Nyt, kun Shed Helsinki -projektissa on lapsia ja nuoria iältään 8—20-vuotiaat, tutkimuksen voisi toistaa, mutta esimerkiksi kvantitatiivisena tutkimuksena. Tutkimusta voisi myös rajata koskettamaan vain jotain tiettyä ryhmää, esimerkiksi erityisnuoria tai 8—12-vuotiaita.

Tutkimuksen aikana tuli esille myös roolien osuus nuorten käyttäytymisessä. En saanut tutkimuksessani selvitettyä, mistä johtui, että oppilaat kokivat tarvitsevansa niin paljon hyväksyntää, että oma aitous oli vaakalaudalla. Tutkimuksessa tuli esille nuorten kehitysvaiheeseen kuuluva epävarmuus omasta identiteetistään. Olisi mielenkiintoista selvittää, miksi sellaisia rooleja täytyy olla ja miksi ”mokaamisen” pelko on niin suuri, että pelataan autenttisuuden kustannuksella.

Nyt, kun inklusiivisuudesta puhutaan enenevässä määrin, yksi tutkimuksen kohde voisi olla inklusiivinen musiikkikasvatus koulumaailmassa. Tutkimukseni kohdistui vapaa-ajantoimintaan ja uskon, että musiikkikasvattajille olisi hyödyllistä saada tietoa myös esimerkiksi perusopetuksessa toteutuvasta inklusiosta ja mitkä tekijät sitä tukevat.

## Lähteet

- Alanko, Anu. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina, Ritala-Koskinen, Aino, Rutanen, Niina (toim.). Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Yliopistopaino. 55—72.
- Arts Equal. 2018. Toimenpidesuositus: Taiteen perusopetuksen saavutettavuus. Saatavilla: <http://www.artsequal.fi/-/toimenpidesuositus-taiteen-perusopetuksen-saavutettavuus>, luettu 28.6.2018
- Bandura, Albert. 1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman and company.
- Bandura, Albert. 1986. Social foundations of thought and action: a Social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Barnes, Barry. 2000. Understanding agency: Social theory and responsible action. Gateshead: Atheneum Press.
- Baron, Robert, Byrne, Donn. 1994. Social psychology — understanding human interaction (seventh edition). Massachusetts: A Division of Simon & Schuster, inc.
- Chickenshed Trust. 2018. Saatavilla: [www.chickenshed.org.uk](http://www.chickenshed.org.uk), luettu 3.8.2018
- DeNora, Tia. 2000. Music in everyday life. Cambridge: University Press.
- DeNora, Tia. 2001. Aesthetic agency and musical practice: new directions in the sociology of music and emotion. Teoksessa Sloboda, John, Juslin, Patrik (toim.). Music and emotion: Theory and research. Guilford & King's Lynn: Biddles Ltd. [Oxford University Press] 161—180.
- Elliot, David. 1995. Music matters: a New philosophy of music education. New York: Oxford University Press.
- Eteläpelto Anneli. 2018. Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan. Kasvatustieteiden laitos (verkkomateriaali). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/yleisluentodiat/etelapelto>, luettu 26.3.2018
- Finlex. 2016. Oikeusministeriön oikeudellisen aineiston maksuton ja julkinen internet-palvelu. Lainsäädäntö – ajantasainen lainsäädän-

tö (verkkojulkaisu). Helsinki: Edita Publishing Oy. Saatavilla: [www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523), luettu 16.11.2016.

Filosofia.fi – Portti filosofiaan. Tampere. Saatavilla: <http://filosofia.fi/node/2422>, luettu 26.3.2018

Folkestad 2002. Teoksessa Hargreaves, David, MacDonald, Raymond, Miell, Dorothy (toim.). *Musical identities*. Guilford & King's Lynn: Biddle Ltd. [Oxford University Press] 151—162.

From, Kristiina & Koppinen, Marja-Leena. 2012. *Menossa mukana – Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen*. Juva: Bookwell Oy.

Giddens, Anthony. 1984. *Constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cornwall: T. J. Press [Padstow].

Giddens, Anthony, Sutton, Philip. 2017. *Sociology: 8th Edition*. Italia: Rotolito Lombarda.

Green, Lucy. 2008. *Music, informal learning and the school: a New classroom pedagogy*. Cornwall: MBG Books Ltd.

Hargreaves, David, MacDonald, Raymond, Miell, Dorothy. 2002. What are musical identities, and why are they important? Teoksessa Hargreaves, David, MacDonald, Raymond, Miell, Dorothy (toim.). *Musical identities*. Guilford & King's Lynn: Biddle Ltd. [Oxford University Press] 1—20.

Hargreaves, David, North, Adrian, Tarrant, Mark. 2006. Musical preference and taste in childhood and adolescence. Teoksessa McPherson, Gary (toim.). *The Child as musician: a Handbook of musical development*. King's Lynn: Biddle Ltd. 135—154.

Helsinki Missio, Resonaari, Tolaram Foundation, Riga City Council Education, Culture and Sports department. 2011. *Musiikki kuuluu kaikille – Eryitysmusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle*. Riika: Sia E-Forma (verkkojulkaisu). Saatavilla [http://projects.centralbaltic.eu/images/files/result\\_pdf/Muzika\\_FIN\\_web.pdf](http://projects.centralbaltic.eu/images/files/result_pdf/Muzika_FIN_web.pdf), luettu 22.4.2018

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko, Sajavaara, Paula 2008. *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Jellinson, Judith. 2006. Including everyone. Teoksessa McPherson, Gary (toim.). *The Child as musician: a Handbook of musical development*. King's Lynn: Biddle Ltd. 257—272.

- Johansen, Geir. 2010. Modernity, identity and musical learning. Teoksessa Wright, Ruth (toim.). *Sociology and music education*. Cornwall: TJ International Ltd. 155—164.
- Kaikkonen, Markku & Laes, Tuulikki. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen H. M. & Westerlund, Heidi (toim.): *Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell Oy. 105—115.
- Karlsen, Sidsel. 2011. Using musical agency as a lens: Reseaching music education from the angle of experience. Kokonaisuudessa *Research studies in music education*. Helsinki: Sibelius Akatemia. 107—121.
- Kronqvist, Eeva-Liisa & Pulkkinen, Minna-Leena. 2007. *Kehityopsykologia - matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY.
- Kumpulainen, Kristiina, Krokfors, Leena, Lipponen, Lasse, Tissari, Varpu, Hilppö, Jaakko, Rajala, Antti. 2010. *Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuula, Arja. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, Jaana, Launis, Veikko, Lötjönen, Salla & Sorvali, Irma (toim.) *Etiikkaa ihmistieteelle*. Helsinki: Hakapaino Oy. 124—140.
- Kuula, Arja. 2006. Toimintatutkimus. 5.4. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_4.html), luettu 16.11.2016
- Laes, Tuulikki. 2012. The New possibilities of special music education – towards inclusion? Teoksessa Westerlund, Heidi & Heimonen, Marja (toim.): *Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of music education*. Helsinki: Hakapaino Oy. 69—70.
- Laurence, Felicity. 2010. Listening to children: Voice, agency and ownership in school. Teoksessa Wright, Ruth (toim.). *Sociology and music education*. Cornwall: TJ International Ltd.
- Lehtomaa, Merja. 2011. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, Juha, Latomaa, Timo (toim.). *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Tampere: Juvenes Print. 163—194.



- Moberg, Sakari, Savolainen, Hannu. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen Ulla, Savolainen, Hannu, Vehmas, Simo (toim.). Erityispedagogiikan perusteet. Juva: Bookwell Oy (Ps-kustannus). 76—102.
- Naukkarinen, Aimo, Ladonlahti, Tarja, Saloviita, Timo. 2010. Edu.fi – Opettajan verkkopalvelu (verkkójulkaisu). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/kysymyksiä\\_inklusiosta](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/kysymyksiä_inklusiosta), luettu 16.4.2017
- Nikkanen, Hanna. 2014. Väitöskirja. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Helsinki: Saatavilla: <http://ethesis.siba.fi/files/nbnfife2014101645244.pdf>, luettu 22.4.2018.
- Niskanen, Sirkka. 2011. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, Juha, Latomaa, Timo (toim.). Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print. 89—114.
- Nirje, Bengt. 1969. The Normalization principle and its human management implications. Saatavilla: [https://canonsociaalwerk.eu/2008\\_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf](https://canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf), luettu 20.8.2018
- Mäkinen, Olli 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerrus Kirjapaino Oy
- Opetushallitus. 2018. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki (verkkójulkaisu). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki), luettu 29.8.2018
- Peda.net - Jyväskylän yliopisto, Pedagogiset kokeilut ja koon. Jyväskylä. Saatavilla <https://peda.net/jyu/julkaisut/is/ott/mtt/tktl>, luettu 26.3.2018
- Perttula, Juha. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenfilosofia. Teoksessa Perttula, Juha, Latomaa, Timo (toim.). Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print. 115—162.

- Perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteet. 2014. Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Helsinki: Next Print.
- Puuronen, Vesa. 1997. Johdatus nuoristotutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy
- Ruokonen, Inkeri, Ruismäki, Heikki. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhetistyön voima. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen, Hanna, Westerlund, Heidi (toim.). Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell. 116—128.
- Rusz, Eva. 2007. Oikea kumppani! Löydä parisuhteen mahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html), luettu 16.11.2016
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_5.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html), luettu 16.11.2016
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3\\_1.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_1.html), luettu 16.11.2016
- Saarikallio, Suvi. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, Jukka, Paananen, Pirkko, Väkevä, Lauri (toim.). Musiikkikasvatus — Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. 221—232.
- Saloviita, Timo. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus” – Lähteitä sekä 13 perustelua inklusiota vastaan (verkkojulkaisu). Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. Saatavilla <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>, luettu 16.4.2017
- Saloviita, Timo. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: WS Bookwell Oy.

- Shed Helsinki. 2018. (verkkojulkaisu) . Saatavilla: <http://www.shedhelsinki.fi/tarinamme/>, luettu 3.8.2018
- Small, Christopher. 1998. *Musicking: the Meanings of performing and listening*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2017. Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/download/186920\\_Taiteen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](https://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf). Helsinki: Juvenes print - yliopistopaino
- Takala, Marjatta. 2011. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa: Takala, Marjatta (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda. 13—20.
- Tietoarkisto. Aineistohallinnan käsikirja 2016. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla <http://www.fsd.uta.fi/aineistohallinta/fi/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi.html>, luettu 16.11.2016
- Tuomi, Jouni, Sarajärvi, Anneli. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Vandebroeck, Michael, Bouverne-De Bie, Maria. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina, Ritala-Koskinen, Aino, Rutanen, Niina (toim.). *Missä lapsuutta tehdään*. Helsinki: Yliopistopaino. 17—32.
- Varantola, Krista, Launis, Veikko, Helin, Markku, Spoof, Sanna Kaisa & Jäppinen, Sanna. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa (verkkojulkaisu). Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf), luettu 11.8.2018
- Wiggins, Jackie. 2016. Musical agency. Teoksessa McPherson, Gary (toim.). *Child as musician: a Handbook of musical development (Second edition)*. Iso-Britannia: Clays Ltd. [Oxford University Press]. 102—121.
- Viitala, Kaisu. 2006. *Lasten yhteinen varhaiskasvatus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Vimmilä, Fanny. 2016. *Elämäntaitojen äärellä – Taidetyöpaja nuorten elämäntaitojen vahvistajana*. Helsinki: Unigrafia.

Kirjallisuutta:

Brown, Z. 2016. Inclusive education: Perspectives on pedagogy, policy and practice.

Craven, RG. 2015. Inclusive education for students with intellectual disabilities.

Greenstein, A. 2016. Radical inclusive education: Disability, teaching, and struggles for liberation.

Huhtinen-Hilden L, Raninen T, Ranta-Meyer T, Malva T, Söderholm H. 2010. Soivia kohtaamisia: Metropolia ammattikorkeakoulu, kulttuuri ja luova ala.

Jellinson, JA, 2015. Including everyone: Creating music classrooms where all children learn.

Karten, TJ 2015. Inclusion strategies that work!: Research-based methods for the classroom. Third Edition.

Laes, Tuulikki. 2017. Inkluisio – mahdoton vai mahdollinen? Uusia näkymiä demokraattisen inkluisioiden mahdollisuuksiin aktivistisessa musiikkikasvatuksessa. Väitöskirja. Saatavilla [http://ethesis.siba.fi/files/laes2017\\_web.pdf](http://ethesis.siba.fi/files/laes2017_web.pdf), luettu 22.4.2018

Laes, Tuulikki, Juntunen, Marja-Leena, Heimonen, Marja, Kamensky, Hanna, Kivijärvi, Sanna, Nieminen, Kati, Tuovinen, Tuulia, Turpeinen, Isto, Elmgren, Heidi, Linnapuoli, Aura, Korhonen, Outi. 2018. ArtsEqual –hanke: Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana. Saatavilla: <https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Saavutettavuus-toimenpidesuositus+%28PDF%29/9143ee82-6222-433f-9538-0a91009c08ba>

Laine E. 2016. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemuksia joukkoon kuulumisen tunteesta kahdessa erilaisessa koulukontekstissa. 2016:1 verkkoaineisto (88 s.)

Matilainen, V. 2015. Kuvionuotit. Saatavilla: [www.yle.fi/aihe/artikkeli/2015/03/06/kuvionuotit-johdattavat-kehitysvammaiset-musiikin-maailmaan](http://www.yle.fi/aihe/artikkeli/2015/03/06/kuvionuotit-johdattavat-kehitysvammaiset-musiikin-maailmaan)

Mäkelä J, Pihkala J, Sarlin H, et al. 2009. Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Naukkarinen, Aimo, Ladonlahti, Tarja, Saloviita, Timo. 2010. Opetushallituksen verkkopalvelu, Edu.fi. Kysymyksiä inkluisiosta (verkkojulkaisu). Saatavilla

[http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/kysymyksia\\_inklusiosta](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/kysymyksia_inklusiosta), luettu 15.4.2018

- Oliver, Michael. 2009. *Understanding disability – From Theory to practice*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Peer L & Reid, G. 2016. *Special educational needs : A guide for inclusive practice*. 2nd edition.
- Schalkwijk, F. W. 1994. *Music and people with developmental disabilities – Music therapy, remedial music making and musical activities*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Westerlund, Heidi, Partti, Heidi & Karlsen, Sidsel. 2017. *Identity formation and agency in the diverse music classroom*. Teoksessa MacDonald, R., Hargreaves, D., Miell, D.: *Handbook of musical identities*. England: Oxford University Press.

# Liite 1

Haastattelun kysymykset:

Tausta/Koulu:

ikä, koulu

Musiikin, tanssin, näyttelijäntyön harrastuneisuus

Shedin kokeminen /Oppilaat oppilaalle/Ilmapiiri:

Miksi lähdit mukaan? (Motiivi)

Miten koit Shedin? Kerro vapaasti kokemuksistasi

Apukysymykset:

Oliko yleisilmapiiri tunneilla ja harjoituksissa positiivinen, ahdistunut, epävarma, turvallinen? Jos oli niin miksi?

Millaiseksi tunsit olosi suuressa ryhmässä (koulun ulkopuolella)?

Avoimuus/Inklusio:

Koitko että sinua kuunneltiin ja mielipidettäsi ja panostasi arvostettiin?

Miten koit roolisi koko ryhmässä?

Tunsitko olosi tärkeäksi vai että ei ole väliä?

Tuntuiko että joidenkin shediläisten ja opettajien jne välillä olisi kuilu? Jos niin mistä arvelet tämän johtuvan?

Tasa-arvo:

Shedin periaate ja arvo on antaa kaikille mahdollisuus tulla kuulluksi ja nähdyksi sellaisena kun he ovat. Koitko, että tämä toteutui kohdallasi? Millä tavalla? Koitko että sinua kuunneltiin ja mielipidettäsi ja panostasi arvostettiin? Jos niin miksi ja millä tavalla, missä tilanteissa?

Miten Shedissä toimiminen muutti käsitystäsi itsestäsi? Oletko mielestäsi muuttunut? Jos niin miten? (Pystyvyys, minäkäsitys, itsetunto..)

Miten shedissä toimiminen muutti käsitystäsi muista ihmisistä, esim. liikuntavammaisista?

Koitko yhtenäisyyttä/yhteenkuuluvuutta ison ryhmän kanssa? Miltä ryhmässä toimiminen tuntui?

Muuttuiko Shedin ilmapiiri, kun siirryttiin yhteisiin harjoituksiin parempaan/huonompaan suuntaa, vai ei muutosta? Jos niin miksi ja millä tavoin?

Tehtävät/Opettajat/Ohjaajat/Haasteet:

Olivatko harjoituskaudella (kevät) teetetyt harjoitukset (laulut, tanssi, ilmaisu) helppoja, vaikeita, sopivia? Millaisia harjoitukset olivat? Miten koit ne?

Saitko halutessasi riittävää ohjausta? Minkälaista? Jos et niin miksi?

Koitko tehtävät mielekkäiksi? Miksi?

Tukivatko opettajat sinua? Jos niin miten? Esim. tuntuiko hyvältä kokeilla uutta?

Turvallisuus:

Tunsitko olosi turvalliseksi? Jos et niin miksi et? Minkälaisissa tilanteissa?

Koitko yhteenkuuluvuutta ja luottamusta opettajien ja oppilaiden kanssa? Jos koit, miksi koit, miten koit?

Muuttuiko Shedin ilmapiiri, kun siirryttiin yhteisiin harjoituksiin parempaan suuntaan, huonompaan suuntaa, vai ei muutosta? Jos niin miksi ja millä tavoin?

Miltä ensimmäiset harjoitukset tuntuivat? Miltä tuntui marras-joulukuussa?

ROOLIT: Minkälaista koulussa on? Millaisessa ryhmässä olet? Millainen olet koulussa? Koitko olevasi erilainen koulussa kuin shedissä? Kerro vapaasti kokemuksistasi ryhmässä toimimisesta ja koulussa/muissa sosiaalisissa ympyröissä olemisesta?

Tulevaisuus:

Miten Shedissä toimiminen muutti käsitystäsi itsestäsi? Oletko mielestäsi muuttunut? Jos niin miten? (Pystyvyys, minäkäsitys, itsetunto..)

Miten shedissä toimiminen muutti käsitystäsi muista ihmisistä, esim. liikuntavammaisista?

Palaute?

Mahdollisuudet? Aiotko jatkaa musiikin, teatterin, tanssin harrastusta? Jos niin missä?

Miten Shediä voisi mielestäsi kehittää? Vapaa sana



## Liite 2

Haastattelupyyntö, sähköposti:

Hei,

Olen Shed Helsinki –projektin laulunopettaja ja Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelija. Lähestyn sinua nyt, sillä olet osallistunut/huollettavasi on osallistunut vuonna 2016 Shed Helsinki –projektiin. Teen maisterin tutkielmaani inklusiivisesta pedagogiikasta ja tutkimuksessani tarkastelen Shed Helsinki –projektia. Inklusiivisuus tarkoittaa osallistavaa, mukaan ottavaa. Muun muassa Shed Helsinki –projektin ideologiaan kuuluu, että kaikki saavat osallistua ja kaikkia kohdellaan tasa-arvoisesti. Tutkimuksessani tarkastelen nuorten eli shediläisten kokemuksia projektista ja sitä miten he ovat kokeneet inklusiivisuuden.

Tarkoituksenani on haastatella nuoria. Haastattelut tehdään haastateltavalle sopivaan aikaan ja sopivassa paikassa. Vastaamalla tähän sähköpostiviestiin, ilmaiset suostumuksen ja kiinnostuksen tutkimukseen osallistumisesta (huom! Alaikäisten vanhempien suostumus), jonka jälkeen otan haastateltaviin henkilökohtaisesti yhteyttä. Vastaathan tähän viimeistään perjantaihin 9.12. mennessä.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voitte missä tahansa vaiheessa keskeyttää tutkimukseen osallistumisen. Vastaamalla tähän sähköpostiviestiin, suostut olemaan osallisena tutkimuksessani. Osallistumalla suostut, että sinua/huollettavaasi koskevia tunnistetietoja (tässä vain ikä, sukupuoli ja koulu) saatetaan käyttää tutkimuksessa ja se saattaa arkistoitua osaksi tutkimusaineistoa.

Tutkimuksessa ei mainita kenenkään nimiä. Henkilöitä kuvataan ainoastaan iän, sukupuolen ja mahdollisesti koulun perusteella mikäli se katsotaan tarpeelliseksi lopputuloksen kannalta. Tutkittavien suorat lainaukset tehdään tavalla, josta heitä ei voida tunnistaa (esim. peitenimet). Tutkittavat pyritään anonymisoimaan, eli heitä koskevia tunnistettavia tietoja tai heihin ja heidän lähipiiriinsä yhdistettäviä tietoja pyritään käsittelemään tavalla, jotta he pysyisivät mahdollisimman tunnistamattomina.

Aineisto tulee vain minun käyttööni ja sitä säilytetään huolellisesti tutkimuseettisten

periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksen päätyttyä tutkimusaineisto tuhoaan.

Toivon, että osallistuisitte haastatteluun, jotta pystyisin tutkimaan yhteiskunnallisesti tärkeää aihetta ja nuorten ääni saataisiin kuuluville. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani (voin antaa tutkimussuunnitelman nähtäväksi halutessanne).

Mikäli osallistut tutkimukseen, laitathan sähköpostia allaolevaan osoitteeseeni yhteystietojen kera.