

# **”Tässä on kiva saada unelmat esiin”**

**Nuorten kokemuksia toimijuuden rakentumisen mahdollisuuksista  
turvallisemmassa tilassa**

Tutkielma (Maisteri)

21.5.2021

Vilma Virtanen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
”Tässä on kiva saada unelmat esiin” – Nuorten kokemuksia toimijuuden rakentumisen mahdollisuuksista turvallisemmassa tilassa	60
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Vilma Virtanen	Kevät 2021
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tässä tutkielmassa tarkastelen 12–15-vuotiaiden nuorten kokemuksia turvallisemmasta tilasta ja sukupuolen perusteella kohdennetusta toiminnasta. Pyrin selvittämään, millä tavalla turvallisempi tila rakentuu ja miten se mahdollistaa nuoren toimijuuden muodostumista taide- ja musiikkikasvatuksen kontekstissa.</p> <p>Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jonka olen toteuttanut keräämällä aineistoni kahdessa ryhmähaastattelussa. Kaikki viisi haastateltavaani ovat erään helsinkiläisen nuorisotilan ilmaisutaitoryhmän jäseniä, joiden kanssa toimin vuoden 2019 kevään aikana tutkimusperustaisen opetuskokeiluni yhteydessä. Olen analysoinut aineistoni teoriasidonnaisesti, toisin sanoen käsittelen aineistoani jo tutkittuun tietoon peilaten.</p> <p>Tutkielmani tulokset osoittavat, että tilan säännöt, vapaus tehdä asioita, yhdessä tekeminen, rauhallisuus, tunne osallisuudesta sekä osallisuutta lisäävät toimintatavat luovat tilasta nuorille turvallisempaa. Turvallisempi tila ja sukupuolen perusteella kohdennettu toiminta vähensi ryhmässä tehtävää sukupuoleen sidottua rajatyötä sekä mahdollisti turvallisemmat puitteet itseilmaisulle ja esiintymiselle. Myös omien haaveiden ja resurssien hahmottaminen nousivat esiin tärkeinä tekijöinä haastateltavien kertomuksista. Turvallisemman tilan voi todeta tarjoavan nuoren toimijuudelle rakentumisen mahdollisuuksia esimerkiksi osallisuuden, itseilmaisun ja haaveilun kautta.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
toimijuus, turvallisempi tila, sukupuoli, feministinen musiikkikasvatus, sukupuoleen sidottu rajatyö	
<b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b>	
24.5.2021	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Turvallisuus tilassa.....	8
2.1 Safe from – safe to.....	8
2.2 Fyysinen ja henkinen turvallisuus .....	8
2.2.1 Fyysinen turvallisuus .....	11
2.2.2 Henkinen turvallisuus .....	12
2.3 Sosiaalinen turvallisuus ryhmän toiminnassa.....	13
3 Nuoren toimijuuden rakentuminen .....	17
3.1 Nuori toimija .....	17
3.2 Nuoren toimijuuden kehittyminen.....	19
3.3 Sukupuoleen sidottu toimijuus .....	21
3.3.1 Sukupuoleen sidottu rajatyö .....	22
4 Tutkimusasetelma .....	24
4.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen .....	24
4.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	25
4.3 Puolistrukturoitu teemahaastattelu .....	27
4.4 Analyysi.....	28
4.5 Tutkimusetiikka.....	29
5 Tulosluku.....	31
5.1 Safe from .....	32
5.1.1 Säännöt .....	32
5.1.2 Rauhattomuus .....	34
5.1.3 Sukupuoleen sidotusta rajatyöstä vapaa tila .....	35

5.2 Safe to.....	37
5.2.1 Osallisuus.....	38
5.2.2 Itseilmaisu.....	39
6 Pohdinta.....	42
6.1 Johtopäätökset .....	42
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	45
6.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	47
Lähteet.....	48
Kiitos .....	54
Liite 1. Haastattelurunko .....	55
Liite 2. Tietosuoja- ja suostumuslomakkeet.....	57

# 1 Johdanto

Sukupuolen mukaan kohdennettu toiminta on yleistynyt viime vuosina niin musiikkikasvatuksessa kuin muussakin harrastustoiminnassa. Olen viime vuodet tehnyt töitä useamman järjestön parissa, jotka tuottavat musiikkitoimintaa muille sukupuolille kuin cis-miehille. Koen työn tärkeäksi, motivoivaksi ja mielekkääksi, ja kuitenkin huomaan usein joutuvani argumentoimaan työni puolesta, kun aihe tulee puheeksi kahvipöytäkeskusteluissa. Monesta ajatus sukupuolen perusteella kohdennetusta musiikkikasvatustoiminnasta voi tuntua vieraalta tai mahdollisesti jopa vanhanaikaiselta, mikä voi johtua Suomessa vallitsevasta vahvasta yhtenäisopetuksen kulttuurista (Jauhiainen 2009, 104). Tässä tutkielmassa pyrin löytämään vastauksia siihen, ovatko sukupuolen mukaan kohdennettu toiminta ja siihen usein liittyvät turvallisemman tilan periaatteet merkityksellisiä siihen osallistuville nuorille.

Moni suomalainen kolmannen sektorin toimija järjestää nuorille ja aikuisille suunnattua vapaa-ajan toimintaa, joka on sukupuolen mukaan kohdennettua. Kolmannella sektorilla viittaa tässä tutkielmassa kansalaisjärjestöihin ja vapaaehtoiseen kansalaistoimintaan (Konttinen 2021). Valtakunnallinen Tyttöjen Talo -verkosto sekä Helsingin ja Oulun Poikien Talot ovat nuorisotaloja, joissa toimitaan sukupuolisensitiivisellä periaatteella eli kriittisesti ja herkästi sukupuolen luomiin merkityksiin suhtautuen (Tyttöjen Talo 2021). Musiikkikasvatuksen kentällä merkittäviä toimijoita ovat vuonna 2012 perustetut järjestöt Särö ja Rock Donna, joiden toimintaan kuuluu muun muassa musiikkileirejä ja Rock Donnan tapauksessa bändikerhoja. Sekä Särön että Rock Donnan toiminta on suunnattu trans- ja cissukupuolisille naisille, tytöille sekä ei-binäärisille ihmisille ja molemmat järjestöt ovat osa kansainvälistä yhdysvaltalaislähtöistä Girls Rock Camp Alliance -verkostoa (Särö 2021; Rock Donna 2021). Kansalaisjärjestö Oranssi ry on järjestänyt vuodesta 2019 kaksivuotista FunNet-harrastushanketta, johon kuuluu muun muassa bändisoittoa ja räppäämistä, ja joka on suunnattu samalle kohderyhmälle kuin Rock Donnan ja Särön toiminta (Oranssi ry 2021). Levy-yhtiö Monsp ja musiikkikustantamo HMC Publishing puolestaan järjestivät Helsingissä lokakuussa 2020 naisille ja trans- sekä muunsukupuolisille henkilöille suunnatun kolmipäiväisen hiphop-intensiivistudiosession (Warner Music Finland 2020). Alan kattojärjestö Music Finland on myös Yhdenvertainen musiikkiala-hankeellaan kerännyt yhteen musiikkialan toimijoita sitoutumaan yhdenvertaisuuteen

toiminnassaan (Music Finland 2021). Liik ehdintä miesten ja maskuliinisuuden domi noiman musiikkialan muuttamiseksi on toisin sanoen selvästi havaittavissa, ainakin Etelä- Suomessa.

Yhteistä edellä mainituille toimijoille on sukupuolisensitiivisyyden lisäksi turvallisen tai turvallisemman tilan periaatteiden noudattaminen. Termi *turvallinen tila* (engl. *safe space*) on lähtöisin 1900-luvun naisasialiikkeestä, ja on sittemmin levinnyt laajalti käyt- töön antirasistiseen, feministiseen ja hltiq<sup>1</sup>-liikkeisiin sekä koulutukseen (The Roestone Collective 2014). Vaikka turvallisuuden sukupuolittunutta käsitettä on tutkittu empiiri- sesti ja teoreettisesti, tietoisuus naisten turvallisuuden haasteista on kasvanut ja turvalliset tilat ovat yleistyneet feministisissä ympäristöissä, on akateeminen tutkimus aiheesta yhä niukkaa (Lewis, Sharp, Remnant & Redpath 2015).

Käytän tässä tutkielmassa rinnakkain käsitteitä *turvallinen tila* ja *turvallisempi tila*. Tur- vallinen tila on alkuperäisen, englanninkielisen *safe space* -käsitteen suomennos. Turval- lisempi tila on puolestaan järjestökentällä yleistynvä vastine käsitteelle *safer space*, jolla halutaan antaa ymmärtää, ettei mikään tila voi taata käyttäjilleen täyttä turvallisuutta (TuSeta 2021; Ruskeat Tytöt 2021). Käytän termiä turvallisempi tila viitatessani yleisesti turvallisempiin tiloihin ja termiä turvallinen tila kun viittaaan tutkimuskohteeseeni, jonka esittelen myöhemmin. Turvallisemman tilan periaatteita soveltavat tapahtumissaan aiem- massa kappaleessa mainittujen toimijoiden lisäksi monet yhteisöt, esimerkiksi Seta ry., Ruskeat tytöt -yhteisö ja Utopia Helsinki. Turvallisemman tilan peruseriaatteet pyrkivät takaamaan mm. ihmisten fyysisen koskemattomuuden, kunnioittavan ja syrjimättömän ilmapiirin, suostumuksellisuuden ja olettamusten tekemättömyyden toisista ihmisistä (Sheikh 2021; Seta ry. 2021; Ruskeat Tytöt 2021).

Turvallisemman tilan periaatteita voi jossain määrin verrata monissa julkisissa tiloissa näkyviin Syrjinnästä vapaa alue -tarroihin, jotka ovat osa samannimistä tiedotuskampan- jaa. Kampanjan avulla pyritään sitouttamaan organisaatioita ja yhteisöjä kaikenlaisen syr- jinnän, kiusaamisen ja häirinnän vastaiseen työhön. Julistamalla jokin alue, esimerkiksi koulu tai työpaikka syrjinnästä vapaaksi alueeksi, toimija sitoutuu noudattamaan kam- panjan periaatteita, eli syrjinnän vastustamista, siihen puuttumista sekä ihmisten yhden-

---

<sup>1</sup> Lyhenne seksuaali- ja sukupuolivähemmistöille; kirjainyhdistelmästä on olemassa useita eri versioita. (Seta 2021)

vertaisuuden tunnustamista. Kampanjan pyrkimyksenä on viestiä siihen sitoutuneiden tilojen työntekijöille, -hakijoille tai asiakkaille, että kaikki ihmiset ovat tervetulleita mukaan organisaation tai yhteisön toimintaan sukupuolesta, iästä, etnisestä taustasta, uskonnosta tai vakaumuksesta, mielipiteestä, terveydentilasta, vammaisuudesta tai seksuaalisesta suuntautumisesta riippumatta. Kampanjan taustalla ovat oikeusministeriö sekä Ihmisoikeusliitto ry., Nuorisoyhteistyö Allianssi, Seta ry., Suomen Monikulttuurinen Liikuntaliitto ry Fimu ry ja Vammaisfoorumi ry. (Oikeusministeriö 2021)

Syrjinnästä vapaaksi julistaminen tai turvallisemman tilan periaatteiden luominen ei kuitenkaan itsessään luo tilasta automaattisesti turvallista tai edes turvallisempaa kenellekään. Tulen tässä tutkielmassa tarkastelemaan sitä, voiko turvallisempi tila luoda mahdollisuuksia nuoren toimijuuden rakentumiselle. Ovatko toimijuutta rakentavat tekijät tilaan itsessään liittyviä (sisustus, mahdollisuudet tehdä asioita), siellä tapahtuviin asioihin (aktiviteetit, järjestetty ohjelma, säännöt, vapaa-aika), sääntöihin (ulkoapäin tuleviin tai yhdessä tehtyihin) vai ihmisiin liittyviä (kaverit, uudet ihmiset, ohjaajat)? Ja kuinka paljon sukupuolen mukaan kohdennettu toiminta ja sen tuomat mahdollisuudet vaikuttavat turvallisemman tilan rakentumiseen musiikkikasvatuksessa – vai vaikuttavatko ollenkaan?

Tässä tutkielmassa tarkastelen erään helsinkiläisen nuorisotilan yhteydessä toimivan ilmaisutaidon ryhmän osallistujien kokemuksia ryhmän ja tilan turvallisuudesta. Lisäksi tutkin sitä, millaisia mahdollisuuksia turvallisempi tila luo nuoren toimijuuden kehittymiselle. Keskityn erilaisten turvallisen tilan määritelmien sijaan turvallisuuden ja turvallisemman tilan kokemukseen, joka linkittyy toimijuuden rakentumiseen. Myös sukupuolinäkökulma on tutkielmassani mukana sekä turvallisen tilan historiallisen luonteen että tutkimuskohteeni vuoksi. Hahmottelen lisäksi turvallisemman tilan mahdollisuuksia musiikkikasvatuksen kontekstissa.

## 2 Turvallisuus tilassa

Tässä luvussa liitän *turvallisemman tilan* käsitteen opetuskontekstiin. Normann (2018) kuvaa turvallisempaa tilaa opetuskontekstissa käytännöiksi, joiden tarkoitus on saada ihmiset kokemaan olonsa turvalliseksi. Tavat toteuttaa näitä käytäntöjä vaihtelevat yhteydestä riippuen, mutta keskeisiksi tekijöiksi Normann nostaa toisten kokemusten kunnioituksen ja toisia kunnioittavan puhutavan (Normann 2018, 116). Termillä *tila* tarkoitan tässä tutkielmassa fyysistä paikkaa, jossa nuoret toimivat.

### 2.1 Safe from – safe to

Lewis ym. (2015) erittelevät naisten kokemuksia turvallisia tiloja käsittelevässä artikkelissaan käsiteparin *safe from – safe to* avulla. *Safe from* ja *safe to* kääntyvät sellaisinaan kankeasti suomen kielelle, joten päädyin tässä tutkielmassa kuljettamaan mukana englanninkielistä alkuperäisparia. *Safe from* merkitsee suomeksi turvassa joltakin olemista, ja *safe to* puolestaan turvaa tehdä tai olla jotakin. Lewis ym. toteavat, että *safe from* -näkökulma, eli turvassa joltakin oleminen on saanut alan tutkimuksessa enemmän huomiota kuin *safe to* -näkökulma, turva olla tai tehdä jotakin. (Lewis ym., 2015, 3–4)

Lewis ym. (2015) esittävät tutkimuksessaan kysymyksen, mitä tilan käyttäjät voisivat tehdä turvallisesti, mikäli heidän ei tarvitsisi tuntea pelkoa tai kokea häirintää. Lewis ym. erittelevät turvaa ja *safe to* -tunnetta luoviksi tekijöiksi esimerkiksi turvaa osallistua dialogiin, väitellä, olla eri mieltä, haastaa, oppia, ilmaista, kehittää tietoisuuttaan, demonstroida luovuuttaan ja täyttää potentiaalinsa. Tämä turvallisuuden käsitteellistäminen paljastaa sen perustavanlaatuisen merkityksen suhteessa vapauteen – vasta kun on turvassa joltakin voi olla vapaa. (Lewis ym. 2015, 4)

### 2.2 Fyysinen ja henkinen turvallisuus

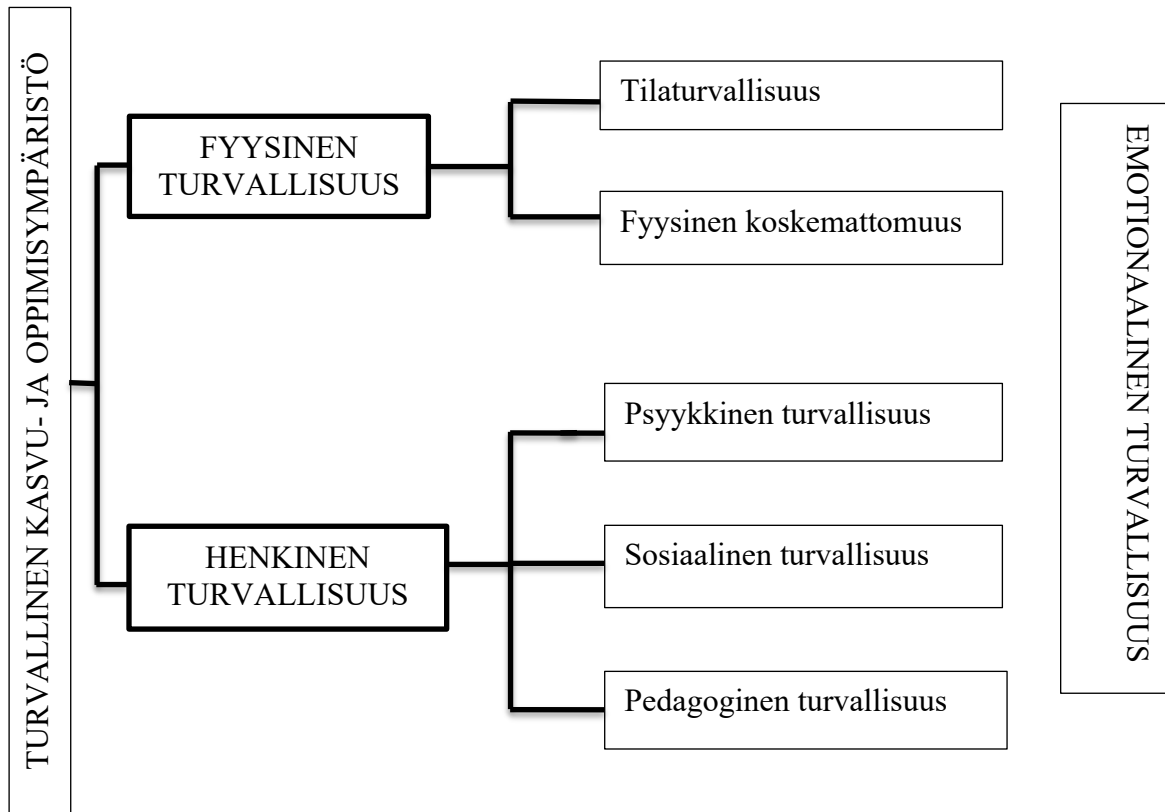
Turvallisuus kuuluu ihmisen perustarpeisiin, ja se tyydyttyy, kun ihminen ei ole subjektiivisesti tai objektiivisesti turvaton. *Subjektiivisella turvattomuudella* viitataan tunnekokemukseen, kuten esimerkiksi pelkoon, huolestuneisuuteen tai jopa psykosomaattisiin oireisiin. *Objektiiviseen turvallisuuteen* puolestaan luetaan ihmisen ulkopuoliset turvattomuutta luovat tekijät, esimerkiksi perheenjäsenen menetys tai sodan uhka. Riski, uhka,

vaara, pelko, häpeä, syyllisyys ja arvottomuus kuuluvat turvattomuutta määritteleviin läihikäsitteisiin (Aalto 2002 6–7; Niemelä 2000, 21–23; Vallenius 2015, 8–9)

Turvallisuus voidaan nähdä myös *sosiaalisena arvona*. Yksilöllisellä tasolla se voi tarkoittaa sisäistä tasapainoa, ryhmien tasolla esimerkiksi perheen turvallisuutta ja yhteiskunnan tasolla kansallista turvallisuutta tai rauhaa. Turvallisuuden voi myös nähdä olevan ihmisoikeus, jota nykyaikainen oikeudenmukaisuusteoria korostaa ja joka pitää sisällään muun muassa oikeuden terveydenhoitoon, lepoon, virkistykseen ja turmeltumattomaan ympäristöön. Inhimillisen kasvun tärkein voimatekijä on turvallisuus, ja sen puuttuessa horjuu niin yksilön kuin yhteiskunnankin toiminta sekä kasvu. (Lilja-Viherlampi 2007, 153; Niemelä 2000, 22–31; Vallenius 2015, 9)

Yksi tapa määritellä yksilön kokeman turvallisuus on nähdä se *myönteisenä käsityksenä nykyhetkestä ja tulevaisuudesta*. Koulukontekstissa turvallisuus voi merkitä sitä, että oppilaalla on varmuus siitä, että hän selviää tehtävistään ja lukuvuodestaan hyvin (Hurme ja Kyllönen 2014, 24). Turvallisuuden voidaan myös määritellä tilana, jossa on mahdollisimman vähän ihmisen minuutta uhkaavia tekijöitä, joista aiheutuu pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai arvottomuuden tunnetta (Aalto 2002, 6). Useat tutkimukset osoittavat, että kasvu, oppiminen ja osallisuus edellyttävät riittävän turvallisuuden kokemuksen ja näin ollen turvallisuus on kasvatus- ja opetustoiminnan tärkeimpiä tavoitteita (Hurme ja Kyllönen 2014, 31; Piispanen 2008a, 183).

Monet tutkijat jakavat turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön *fyysiseen ja henkiseen turvallisuuteen*. Fyysinen ja henkinen turvallisuus puolestaan jakautuvat edelleen pienempiin osa-alueihin: tilaturvallisuuteen, fyysiseen koskemattomuuteen sekä psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen turvallisuuteen. Yhdessä nämä osa-alueet muodostavat emotionaalisen turvallisuuden. (Hurme ja Kyllönen 2014; Piispanen 2008a; Hakalehto-Wainio 2012)



Kuvio 1. Turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö. Hurme ja Kyllönen 2014, 28

Turvallisuuden eri osa-alueiden täydellinen jaottelu on mahdotonta, sillä ne ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa (Piispanen 2008a, 177). Sekä Piispanen että Hakalehto-Wainio (2012) toteavat tutkimuksissaan kiusaamisen osoittautuvan turvallisuutta vaarantavaksi tai heikentäväksi tekijäksi. Kiusaaminen ja liiallinen opiskelustressi ovat tutkimuksissa osoittautuneet turvallisuutta vaarantaviksi tai heikentäviksi tekijöiksi (Piispanen (2008a; Hakalehto-Wainio 2012). Kouluviihtyvyyttä, eli käytännössä tunnetta rauhallisuudesta ja pysyvyydestä, voi Piispanen mukaan pitää turvallisuuden ilmentymänä. Turvallisuuden tunne saa oppilaassa aikaan rauhallisuutta ja tasapainoisuutta. Pystyäkseen vastaamaan koulun tarjoamiin haasteisiin, tarvitsee oppilas turvallisuuden tunnetta ja tunnetta pysyvyydestä. (Piispanen 2008a, 176-177)

## 2.2.1 Fyysinen turvallisuus

Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan rakennus tilaratkaisuineen ja lähiympäristöineen ovat osa *fyysistä turvallisuutta*. Siihen sisältyy myös oikeus fyysiseen koskemattomuuteen. Fyysistä turvallisuutta luovat myös näkyvät fyysisen tilan säännöistä kertovat sääntö- ja ohjetaulut. Käytännön tason esimerkkejä fyysistä turvallisuutta luovista asioista ovat kalusteet ja niiden sijoittelu, irralliset esineet, niiden käyttö ja säilytys, tilan ohjeistus ja käyttö, kulkureitit, valvontavastuu sekä jokaisen oma tila ja sen kunnioittaminen. Myös kouluympäristön turvallisuus, koulukuljetukset, tapaturmien ennaltaehkäisy sekä tietoturvallisuus ovat osa fyysistä turvallisuutta (Hakalehto-Wainio, 2012, 242–243; Hurme ja Kyllönen 2014, 28; Piispanen 2008a, 176). Moni lähteistäni on koulukontekstista käsin kirjoitettu, joten sovellan niitä tässä tutkielmassa kolmannen sektorin toimintaan.

Piispanen (2008a) peruskoulun hyvää oppimisympäristöä käsittelevän väitöskirjan tutkimusvastauksissa oppilaat painottivat vanhempia ja opettajia enemmän fyysiseen turvallisuuteen liittyviä tekijöitä. Oppilaiden vastauksissa nousi esiin fyysinen ympäristö, jossa olisi mahdollisuuksia monipuolisiin toimintoihin, välineisiin, virikkeisiin ja projektioppimiseen. Eräs oppilas toivoi koulua, joka on ”moderni, mutta kodikas. Sellainen, jossa ei tarvitse pelätä, että eksyy käytäviin” ja toinen toivoi tulevaisuuden koulun olevan ”viihtyisä ja mukava”. Piispanen tuo myös esiin vastausten rivien välistä huokuvan kaipauksen turvallisuuteen, vaikka sanaa ”turvallisuus” ei välttämättä olisikaan tuotu ilmi. Piispanen määritelmän mukaan turvallisuuden fyysiseen ilmentymään peruskoulun kontekstissa kuuluu vaarallisten paikkojen ja tilanteiden minimointi, turvalliset tilat ja välineet, ruumiillinen koskemattomuus, liikenneturvallisuus ja turvallinen kouluympäristö. (Piispanen 2008a, 174–176)

Monet Hurmeen ja Kyllösen (2014) ja Piispanen (2008a) määrittelemistä fyysisen turvallisuuden perusasioista ovat myös usein turvallisiin tiloihin kuuluvia elementtejä. Turvallista tilaa koskevissa artikkeleissaan The Roestone Collective ja Lewis ym. mainitsevat fyysisen koskemattomuuden olevan uhattuna turvattomissa tiloissa, jotka usein ovat julkisia tiloja (The Roestone Collective 2014, 1351; Lewis ym. 2015, 5–7). Palkki & Caldwell, jotka kartoittavat yhdysvaltalaisen hlbtq-nuorten kokemuksia turvallisesta tilasta yläkoulun kuoro-opinnoissa, mainitsevat myös turvallista tilaa signaloivien tarrojen sekä ohjaajan asettamien selkeiden syrjimisestä vastaisten sääntöjen asettamisen merkityksen (Palkki & Caldwell 2018, 41).

## 2.2.2 Henkinen turvallisuus

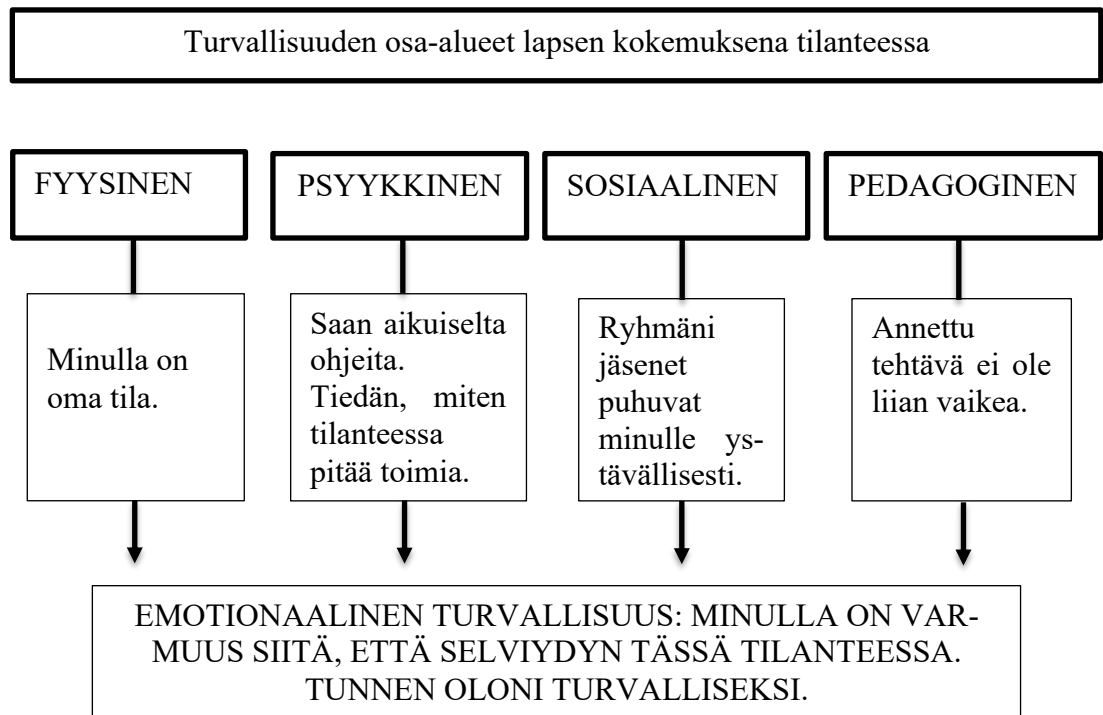
Hurme ja Kyllönen (2014) määrittelevät henkisen turvallisuuden muodostuvan *sosiaalisesta, psyykkisestä ja pedagogisesta turvallisuudesta*. Lapsen ja nuoren mahdollisuus kehittyä turvallisesti omana itsenään omassa yhteisössään sisältyy *sosiaalisen turvallisuuden* piiriin. Tärkeitä osia sosiaalista turvallisuutta ovat osallisuuden ja oikeudenmukaisuuden kokemukset sekä vertaisryhmään kuuluminen. Osa sosiaalista turvallisuutta ovat myös esimerkiksi kaverisuhteiden ja sosiaalisten taitojen hallinta, jakaminen, anteeksi pyytäminen, häviön käsitteleminen, mielipiteen ilmaiseminen ja tunteen tunnistaminen. Myös onnistumisiin ja epäonnistumisiin suhtautuminen sekä vaikuttamisen ja osallisuuden kokemus ovat osa sosiaalista turvallisuutta. (Hurme ja Kyllönen 2014, 29) Sekä perusopetuksen että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan monet turvallisuuden osa-alueista (TPOPS 2017, POPS 2014).

Osa *psyykkistä turvallisuutta* ovat fyysisen ympäristön psyykkiset puolet, kuten ilmapii-riin, vuorovaikutukseen ja toimintoihin liittyvät asiat sekä käytökseen ja käyttäytymiseen liittyvät asiat. Psyykkiseen turvallisuuteen kuuluu myös esimerkiksi johdonmukaisuus ja ennustettavuus aikuisen toiminnassa, mahdollisuus avun saantiin, tunteiden (myös kielteisten) ilmaisu, rutiinit, mahdollisten muuttuvien tilanteiden käsittely ja selkeät toimintaohjeet. (Hurme ja Kyllönen 2014, 29)

Piispasen (2008a) tutkimuksen vastauksissa turvallisuuden sosiaaliset ja psyykkiset ulottuvuudet kohdentuivat yksilön hyvään oloon, tunteeseen turvallisuudesta ja välittämisen kokemukseen. Piispanen liittyy oppimisympäristön turvallisuuden sosiaalisen ja psyykkisen ulottuvuudet yhteen ja nostaa niiden kantavaksi teemoiksi kiusaamattomuuden, hyvän olon, kiireettömyyden, hyväksytyksi tuntemisen, persoonallisuuden tukemisen ja riittävyden. Merkittävässä osassa ovat ne ihmiset, joiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa oppimistilanteessa. Ympäristön tuki yksilön kasvulle, kiusaamattomuus ja riittävä aika oppimisen tukemiselle nousivat myös esiin vastauksissa. (Piispanen 2008a, 176) Myös Hakalehto-Wainio (2012, 243) nostaa esiin kiusaamisen kielteisen vaikutuksen psyykkiseen turvallisuuteen.

*Pedagogisen turvallisuuden* pohjana nähdään opettajan pedagogiset valinnat opetustilanteessa. Muun muassa opetuksen, ohjauksen ja ohjeiden selkeys, palautteen kannustavuus ja rakentavuus sekä tehtävien vaativuus vaikuttavat pedagogiseen turvallisuudentunteeseen. Myös mahdollisuus epäonnistua ilman häpeää sekä hyväksynnän kokeminen puutteellisillakin taidoilla ovat osa pedagogisesti turvallista ilmapiiriä. Työrauhan takaaminen

on myös osa pedagogista turvallisuutta, vaikka häiriöt ovatkin osa koulun arkea. (Hurme ja Kyllönen, 2014, 28–34, Hakalehto-Wainio, 2012, 244)



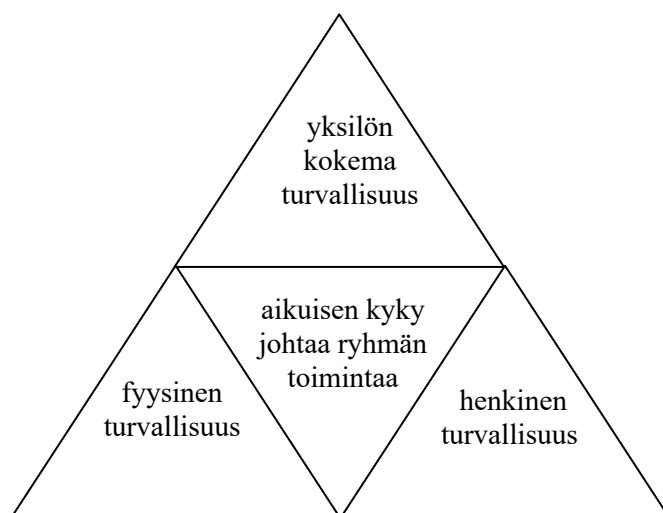
Kuvio 2. Turvallisuuden osa-alueet lapsen kokemuksena tilanteessa. Hurme ja Kyllönen (2014, 30)

Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan *emotionaalisen turvallisuuden* kokonaisuus lapsen kokemuksena tilanteessa rakentuu fyysisestä, sosiaalisesta, psyykkisestä ja pedagogisesta turvallisuudesta. Hurmeen ja Kyllösen mallissa fyysinen turvallisuus rakentuu oman tilan kokemuksesta, psyykinen turvallisuus selkeistä ohjeista ja tiedosta siitä, miten toimia, sosiaalinen turvallisuus ryhmän jäsenten ystävällisestä käytöksestä sekä pedagoginen turvallisuus annettujen tehtävien sopivasta vaikeustasosta. Emotionaalinen turvallisuus on yksilön kokema turvallisuuden tunne, joka mahdollistaa tilanteeseen rauhoittumisen sekä huomion ja energian suuntaamisen toivottuun toimintaan. (Hurme ja Kyllönen 2014, 29)

### 2.3 Sosiaalinen turvallisuus ryhmän toiminnassa

Turvallinen ryhmä rakentuu monesta eri tekijästä ja sen perustana nähdään *fyysinen ja henkinen turvallisuus*. Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan ryhmän toimintamallit ja tavat rakentavat ryhmän turvallisuuden tunnetta, minkä lisäksi aikuisen kyky ylläpitää näitä

rakenteita on tärkeä tekijä ja vaikuttaa jokaisen yksilön kokemaan turvallisuuteen. Jokainen ryhmässä toimiva yksilö vaikuttaa koko ryhmän turvallisuuteen oman koetun turvallisuuden tunteensa ja sen tuottaman toiminnan kautta. Ryhmässä koettu turvallisuuden tunne on subjektiivinen – se voi toisin sanoen vaihdella paljonkin. (Hurme ja Kyllönen 2014, 32–33)



Kuvio 3. Ryhmän turvakolmio. Hurme ja Kyllönen 2014, 33

Sosiaaliseen, ihmissuhteita koskevaan yhteisölliseen turvallisuuteen liittyy turvallisuustekijöitä sekä uhkia (Nieminen 2000, 31). *Sosiaalisen turvallisuuden* toteutumiseen on erilaisia näkökulmia (Salovaara & Honkonen 2011, 130), ja esimerkiksi Piispanen (2008a) toteaa tutkimuksessaan sosiaalisen ja psyykkisen turvallisuuden ilmenevän henkisenä hyvänä olona, turvallisuuden tunteena ja välittämisen kokemuksena. Myös kiusaamattomuus sekä oppimisympäristön riittävä aika ja tuki yksilön kasvulle mainittiin. (Piispanen 2008a, 176).

Niemi, Asanti ja Seppinen (2012) muistuttavat murrosikäisten vahvasta tarpeesta tulla ikäistensä hyväksymiksi ja epävarmuudesta itsestään, mikä voi voimistaa yhdenmukaisuuden painetta ja tehdä omien mielipiteiden ilmaisusta vaikeaa. Nuori saattaa reagoida häiritsevään tai dominoivaan käyttäytymiseen ryhmässä vetäytymällä. Murrosikäisiltä nuorilta vaaditaan empatiaa, interpersonaalista ymmärrystä ja valmiutta ymmärtää erilaisia ihmisiä, jotta ryhmän jäsenten erilaisuudesta ei muodostu ongelmaa vaan rikkautta. Optimaalisessa ryhmässä erilaisuutta ei koeta ongelmana vaan monipuolistavana tekijänä ja häiriökäyttäytymiseen on valmiutta puuttua. (Niemi, Asanti ja Seppinen 2012, 393–

394) Summers ja Volet huomauttavat tutustumisen ja erilaisuuden hyväksymisen aikaa-  
vievydestä, erityisesti mitä heterogeenisempi ryhmä on (Summers & Volet 2008).

Jotta oppilaat uskaltavat kokeilla ja ottaa riskejä, tulee oppimista tukevan ilmapiirin olla  
turvallinen. Turvallisuuden lisäksi tekijöitä, jotka sitouttavat oppilasta tekemään töitä mu-  
kavuusalueensa ulkopuolella ovat oppilaan halu oppia sekä itsevarmuuden ja luottamuk-  
sen tunteet. Keskusteleva, esimerkkejä hyödyntävä ja ei-kilpailullinen opetus, on omiaan  
tukemaan turvallisuuden tunnetta oppimistilanteessa. (Barret & Baker 2012, 256–257;  
(Blair 2009, 181)

Hurme ja Kyllönen (2014) määrittelevät ryhmän turvallisuuden tunteelle kolmiportaisen  
turva-asteikon (kuvio 4). Perustilalla tarkoitetaan tilaa, jossa ryhmä pääsääntöisesti työ-  
kentelee. Turvallisuutta heikentävät ja lisäävät muuttujat vaikuttavat perustilan turvalli-  
suuden tunteeseen, joka saattaa heitellä useasti jopa saman päivän ja tunnin aikana. Tur-  
vallisuuden tunteen heikkeneminen saattaa liittyä esimerkiksi ryhmän sisäiseen vuorovai-  
kutustilanteeseen, kuten riitaan. (Hurme & Kyllönen 2014, 37)

VÄRI	TUNNE	TOIMINTA
PUNAINEN	aggressiivinen	ei aikuisen hallinnassa oleva tilanne, asiaton kielenkäyttö ja vuorovaikutus
KELTAINEN	levoton	epävarmuus toiminnasta, ohjeita ei kuunnella, vuorovaikutus sekavaa
VIHREÄ	rauhallinen	toiminta ohjeistuksen mukaista, hyvä vuorovaikutus

Kuvio 4. Ryhmän turvallisuuden kolmiportainen turva-asteikko. Hurme ja Kyllönen  
(2014, 37)

Turva-asteikko kuvaa ryhmän turvallisuuden tunnetta ja siinä tapahtuvia muutoksia. Hur-  
meen ja Kyllösen mukaan ensimmäinen taso (vihreä) kuvastaa hyvän turvallisuuden tun-  
teen tilannetta, jossa toiminta on rauhallista sekä ryhmäläiset keskittyneitä toimintaansa  
ja hyvässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Toinen taso kuvaa (keltainen) tarkoittaa  
tilannetta, jossa jokin yksittäinen tapahtuma on heikentänyt turvallisuutta. Turvallisuus

ryhmässä voi jatkuvasti olla toisella tasolla, mikä puolestaan johtaa negatiiviseen ilmapiiriin. Tämä johtaa tilanteeseen, jossa epäonnistumisille nauretaan, epäolennaisuuksiin keskitytään häiriten muita ja toisille puhutaan asiattomasti. Kolmannelle eli punaiselle tasolle siirryttäessä on ryhmässä muodostunut aggressiivinen tilanne. Ryhmän turvallisuuden tunne voi olla jatkuvasti olla kolmannella tasolla, mikä johtaa vihamieliseen ja tuomitsevaan ilmapiiriin ja vaikeuttaa olennaisesti ohjeisiin keskittymistä. Ryhmässä, jonka turvallisuuden tila on jatkuvasti niin sanotulla punaisella vyöhykkeellä, voi esiintyä esimerkiksi säännöllistä kiusaamista, ryhmän jäsenten nolaamista, vallankäyttöä sekä epäasiallista kielenkäyttöä. (Hurme & Kyllönen 2014)

### 3 Nuoren toimijuuden rakentuminen

Tässä luvussa tarkastelen *toimijuuden* käsitettä erityisesti nuoruuden sekä sukupuolen näkökulmasta. Toimijuuden tarkastelu rajatusta näkökulmasta on perusteltua ottaen huomioon tutkimuskohteeni eli nuorten sukupuolen perusteella kohdennetun toiminnan. Toimijuuden yhteys *turvallisempaan tilaan* löytyy tarkastelemalla vuorovaikutusta – toimijuus rakentuu aina vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin (Giddens 1984; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö, Rajala 2010). Vuorovaikutuksella puolestaan on merkittävä rooli psyykkisen turvallisuuden rakentumisessa oppimisympäristöissä (kts. luku 2.2.2).

#### 3.1 Nuori toimija

*Toimijuus* (engl. *agency*) on laaja käsite, jota voidaan tarkastella mm. identiteetin kehittymisen, oppimisteorioiden, kasvatusteorioiden, lapsen ja nuoren kehityksen ja feministisen teorian kautta (Ojala, Palmu & Saarinen 2009; McNay 2016; Giddens 1984). Yksilön autonomista asemaa sosiaalisen toiminnan keskuksena ja merkityksenantojen lähteenä on perinteisesti korostettu länsimaisessa käsityksessä toimijuudesta (Juvonen 2013). Se on myös jokapäiväisessä diskurssissa käytetty sana, jonka nähdään tarkoittavan toimijan kykyä tai kapasiteettia toimia maailmassa itsenäisesti. McNayn mukaan toimijuus on sisäistettyä, vuorovaikutteista ja kontekstiin sidonnaista. Toimijuus voidaan myös nähdä tarkoituksellisena tekona, jossa toimijan käytös on hänen omassa hallinnassaan (McNay 2016, 41–42; Muhonen 2016, 56). Erilaisista näkökulmista riippumatta, on toimijuuden ydin sama eri tieteenaloilla: yksilön aktiivisuus, aloitteellisuus, autonominen toiminta ja päätöksentekokyky. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 23; Giddens, 1984, 8)

Kumpulainen ym. (2010) määrittelevät toimijuuden tahdoksi toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Aktiivisuus, intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus sekä taito ja voima valita itse toimintatavat ovat tekijöitä, joita usein liitetään toimijuuteen. Toimijuus merkitsee yksilön tai ryhmän tunnetta siitä, että minä tai me teemme asioita tai vaikutamme niihin, eivätkä ne vain tapahdu minulle tai meille. Voidaan siis todeta, että toimijuuden kokemus vaikuttaa suuresti ihmisen (tai yhteisön) identiteetin muodostuksen kautta siihen, kuka hän on ja keneksi hän haluaa tulla. (Kumpulainen ym. 2010)

Alanko (2016) toteaa, että osallisuus ja osallistuminen voivat merkitä hyvin erilaisia asioita oppilaille ja opettajille – esimerkiksi jo kouluun ajoissa tuleminen ja oppitunneille osallistuminen voi merkitä jollekulle osallistumista. Alangon kuulemien nuorten määritelmän mukaan sosiaalinen toiminta, yhdessä oleminen ja tekeminen ovat ensisijaisesti osallistumista. Osallistuminen ja vaikuttaminen merkitsevät nuorille omien mielipiteiden, ajatusten ja ideoiden esille tuomista sekä näillä teoilla muutoksen aikaan saamista vallitsevaan tilanteeseen. Osallistuminen voi tarkoittaa mukana olemista koulun tai sen ulkopuolisessa opetuksessa, toiminnassa tai tapahtumissa. Osallistuminen ymmärretään siis varsin laaja-alaisesti. (Alanko, 2016)

Kumpulainen ym. (2010) toteavat, että toimijuudessa olennaista on osallistumisen kautta muodostunut identiteetti eli se, että on oppinut toimimaan aloitteellisesti (engl. *authoritatively*) ja vastuullisesti (engl. *accountably*). Ymmärrys käytettävissä olevista resursseista ja niiden käytöstä liittyy olennaisesti tähän. Toimijuus näkyy muun muassa tiedossa ja kyvyssä pyytää ja tarjota apua. Myös uuden luominen, itsestään selvän kyseenalaistaminen, vastustaminen ja mahdollisuus toimia toisin kuin tavanomaisesti ovat toimijuuteen liittyviä аспектеja. (Kumpulainen ym. 2010, 23–24)

Vaikka toimijuuden määrittelyssä puhutaan paljon yksilön mahdollisuuksista, on esimerkiksi aloitteellisuudessa, vastustamisessa, vastuullisuudessa, avun pyytämisessä ja antamisessa kyse aina ihmisten välisestä toiminnasta. (Edwards 2005; Rainio 2008). Näin ollen toimijuutta tulee tarkastella yhteisöllisenä toimintana, jossa vuorovaikutus kehittää, muoaa ja toteuttaa toimijuutta. Vuorovaikutus syntyy ihmisten motiiveista, kiinnostuksista, aikeista ja aikomuksista, joiden alkuperä on usein yhteisöllinen ja joita myös löytyy yhteisöistä. Voidaan siis puhua *kollektiivisesta toimijuudesta*, jolloin toiminnan subjekti ja toimija on laajempi kuin yksilö, esimerkiksi ryhmä tai yhteisö. (Kumpulainen ym. 2010, 24; Karlsen 2011)

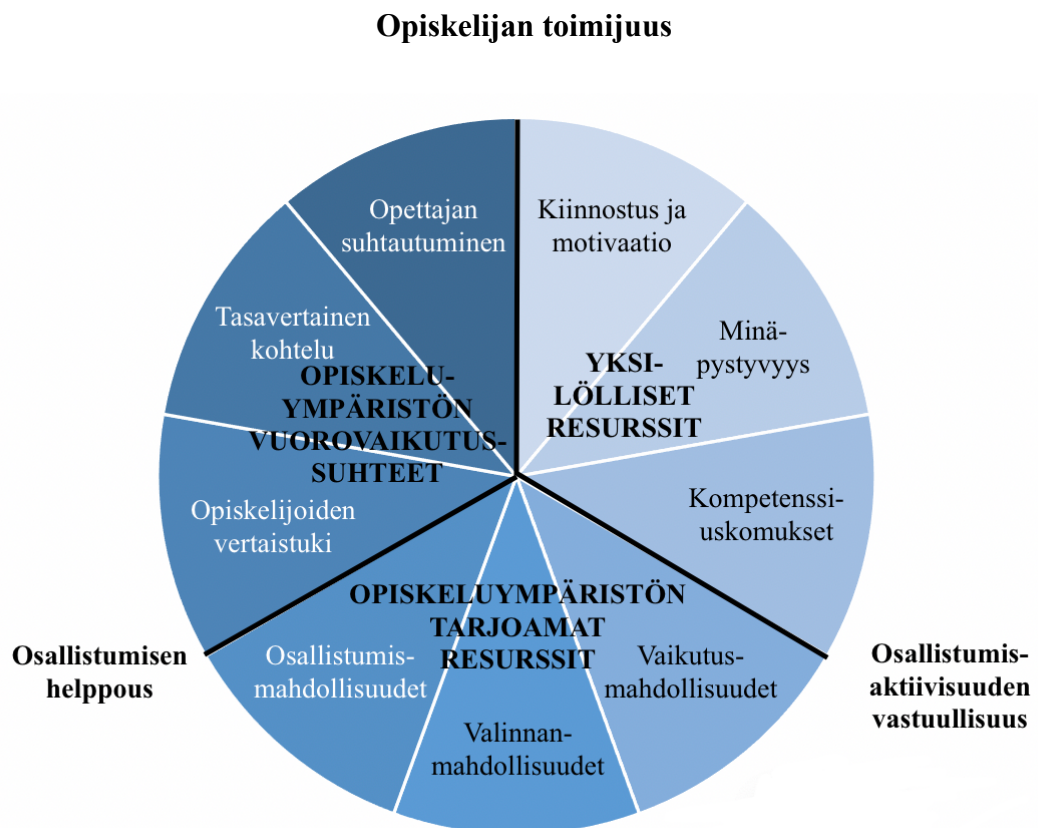
Kumpulainen ym. (2010) pitävät toimijuutta itseisarvoisesti tärkeänä ihmisen elämässä, sillä se johtaa pystyvyyden tunteeseen, omistajuuteen ja sitoutumiseen. Toisin sanoen toimijuus mahdollistaa tunteen siitä, että omiin ja yhteisiin asioihin on mahdollisuus ja kannattavaa vaikuttaa. Pystyvyyden tunne on merkityksellinen tunne, sillä se vaikuttaa siihen, kuinka paljon asioiden eteen nähdään vaivaa ja ponnistellaan. Kumpulainen ym. 2010 tuovat myös esiin toimijuuden yhteiskunnallisesti tärkeän roolin, sillä toimijuudella on mahdollista tukea niitä arvoja, joihin kasvatustyössä pyritään ja joita työelämässä odotetaan – esimerkiksi aloitteellisuutta, sitoutuneisuutta, vastuullisuutta ja uuden luomista.

Huomion kiinnittäminen toimijuuteen on tärkeää, sillä tuoreet tutkimukset osoittavat, että yhä useammat nuoret eivät tunne pystyvyyden ja toimijuuden tunnetta ja ovat näin pahimmassa tapauksessa vaarassa syrjäytyä. Toimijuuden ja pystyvyyden tunne ovat yhteydessä oman elämän hallinnan tunteeseen. Toimijuuteen on siis tärkeää kiinnittää huomioita, jotta voimme kasvattaa hyvinvoivia nuoria, jotka pysyvät kiinni omassa elämässään ja tuntevat että voivat vaikuttaa siihen. (Kumpulainen ym. 2010)

### 3.2 Nuoren toimijuuden kehittyminen

Kumpulainen ym. (2010) toteavat toimijuuden kehittyvän ja ihmisen kasvavan toimijuuteen, kun häntä kohdellaan koulutuksen tai kasvatuksen kohteen sijaan aktiivisena subjektina. Nuoren ajanviettoympäristöjen, kuten esimerkiksi koulun ja kodin vuorovaikutuskulttuuri on olennainen tekijä toimijuuden kehittymisen kannalta – kenen ääni kuuluu ja kenen sanalla on merkitystä. (Kumpulainen ym. 2010)

Jääskelä (2015) erittelee opiskelijan toimijuutta seuraavan kuvion avulla.



Kuvio 5. Toimijuusleipä. Jääskelä 2015.

Jääskelän (2015) erittelyn mukaan opiskelijan toimijuus koostuu kolmesta osa-alueesta: yksilöllisistä tekijöistä, opiskeluympäristössä olevista vuorovaikutussuhteista sekä opiskeluympäristön tarjoamista resursseista. *Yksilöllisiin tekijöihin* lukeutuvat alakäsitteet kiinnostus ja motivaatio, minäpystyvyys ja kompetenssiuskomukset, *opiskeluympäristön tarjoamiin resursseihin* kuuluvat vaikutus-, valinnan- sekä osallistumismahdollisuudet ja *opiskeluympäristössä oleviin vuorovaikutussuhteisiin* liittyvät opiskelijoiden vertaistuki, tasavertainen kohtelu sekä opettajan suhtautuminen. Tämän tutkielman kannalta olennaisia alakäsitteitä ovat erityisesti tasavertainen kohtelu, osallistumismahdollisuudet sekä kompetenssiuskomukset. (Jääskelä 2015)

Kumpulaisen ym. (2010) mukaan oppimistilanteessa oppilaat asetetaan erilaisiin positioihin eli asemiin vuorovaikutuksessa toisiinsa. Erityisesti koulumaailma on altis positioiden rakentumiselle. Oppilas voi omasta tai muiden toimesta asettua vain opettajan aloitteita vastaanottavaksi passiiviseksi toimijaksi. Oppilas voi myös ottaa tai vastaanottaa aseman, josta käsin hän käy aktiivista keskustelua muun ryhmän kanssa ja ilmaisee omia mielipiteitään. Kumpulainen ym. huomauttavat oppilaiden omien ideoiden huomioimisen tärkeydestä koulumaailmassa toimijuuden näkökulmasta. Tilanteessa, jossa oppilas on keksinyt tai tehnyt jotakin merkittävää, opettajan vetäytyminen asiantuntijaroolista jakaa tekijyyttä oppilaiden kanssa ja käytännössä luo toimijuutta. (Kumpulainen ym. 2010)

Osallistujien mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun esimerkiksi koulussa tai muussa toiminnassa on myös yksi tapa kehittää nuoren vastuullisuutta ja sitä kautta toimijuutta (Kumpulainen ym. 2010; Jääskelä 2015). Kun toimintatapoja ja ratkaisuja ei tuoda pelkästään ylhäältäpäin alas ja lisäksi korostetaan sitä, kenelle nuoret ovat vastuussa, lähestytään relationaalista toimijuutta. Relationaaliseen toimijuuteen voidaan nähdä kuuluvan lasten osaamisen jakamista, vastuullisuutta perustelemalla tekemisiään ja ratkaisujaan toisilleen sekä avun pyytämistä, tarjoamista ja vastaanottamista. (Kumpulainen ym. 2010)

Kumpulainen ym. (2010) kiinnittävät huomiota lasten informaaleissa oppimisympäristöissä oppimisiin tietoihin ja niiden merkitykseen koulussa ja suhteessa auktoriteetteihin. Partti ja Karlson (2010) tuovat esiin digitalisaation tuomia muutoksia musiikkikasvatuksen kentällä ja sen vaatimia muutoksia oppimisympäristöjen ja opetuksen suhteen. Nuorten toimimista digitaalisilla musiikkialustoilla käsittelevässä artikkelissaan Partti ja Karlson toteavat, että musiikkikasvattajan tulisi pystyä tarjoamaan oppilaalle tiedon lisäksi välineitä ja tukea, jotta oppilaat voivat lähestyä oppimista ja oppimisympäristöjä mahdollisimman yhdenvertaisin lähtökohdin. (Partti & Karlson 2010, 377)

### 3.3 Sukupuoleen sidottu toimijuus

Tämän tutkielman aineisto nojaa pitkälti binääriseen sukupuoliterminologiaan – toisin sanoen käytän sanoja tytöt ja pojat. Tämä johtuu paljolti haastattelemieni nuorten iästä ja kapasiteetista käsitellä sukupuolen moninaisuutta sekä kyseessä olleen nuorisotilan sukupuoleen perustuneesta rajauksesta – nuorisotila oli nimetty tytöille suunnatuksi tilaksi eikä sen sivuilla mainittu mitään sukupuolen moninaisuudesta. Olen kuitenkin tietoinen tämän kaksijakoisen sukupuolijaon ongelmallisuudesta, ja pyrin seuraavassa alaluvussa tarkastelemaan sukupuolta ja siihen sidottua toimijuutta laajemmin.

Jotta voidaan tarkastella sukupuolista toimijaa, täytyy ensin määritellä sukupuoli. Ojala, Palmu ja Saarinen (2009) erittelevät erilaisia tapoja ymmärtää sukupuolta ja toimijuutta. Yksi tapa on ajatella sukupuolta *roolina*, jolloin *ruumiillisen sukupuolen* (engl. *sex*) ohella ihmisellä on myös *sosiaalinen sukupuoli* (engl. *gender*). Tällä tavoin sukupuoleen liittyvät käytösmallit eivät ole sisäsyntyisiä, vaan vallitsevan yhteiskunnallisen sukupuolijärjestelmän tulosta. Esimerkiksi pojilta oletetaan usein fyysistä voimakkuutta ja teknisiä valmiuksia, tytöiltä taas empatiaa ja kiltteyttä (Palmu 2003, 154). Ruumiillinen sukupuoli ymmärretään siis *olemisen* kautta: meillä on sukupuoli, jonka mukaisesti tai jota vastaan toimimme ja näin ollen jokaisen voisi määritellä viime kädessä naiseksi tai mieheksi ruumiimme perusteella. (Ojala ym. 2009, 16–17)

Sukupuolen voi määritellä myös *toistoina* ja *tekoina*. Ajatus toistoihin perustuvista sukupuolista ja seksuaalisuuksista on pitkälti feministifilosofi Judith Butlerin ansiota (Rossi 2003, 12). Butlerin (2006) mukaan sukupuoli muotoutuu esityksistä ja kuvista sekä niiden jäljittelystä, ja samaa ajatusta voi soveltaa seksuaalisuuteen. Sukupuolittunut oleminen ei kerro mitään henkilön sisimmästä ydinsukupuolesta eikä sukupuolella ole varsinaista alkuperää (Butler (2006). Rossi jatkaa Butlerin ajatuksista määrittelemällä sukupuolta esimerkiksi neuvotteluina, sopimuksina, uusintamisina ja konflikteina sekä ajassa ja paikassa muuttavana (Rossi 2003, 12). Sukupuolen voikin toistojen lisäksi nähdä *tapojen* kautta, jolloin sukupuoli näkyy tavoissamme toimia nimenomaan arkisten, tottuneiden rutiinien kautta (Veijola & Jokinen 2008, 169). Yhteistä edellä esitellyille teoretisoineille – sukupuolen näkeminen *roolina*, *toistoina*, *tekoina* tai *tapana* – on pyrkimys purkaa käsitys sukupuolesta biologiasta lähtöisin olevana *ominaisuutena* ja *olemuksena* (Ojala ym. 2009, 18).

Ojalan ym. (2009) mukaan sukupuolella on merkitystä toimijuudelle. Sukupuoli määrittelee naisille ja miehille asetettavia *yleisiä odotuksia* eri yhteisöissä ja instituutioissa. Sukupuoli määrittelee yksilön käytössä olevia *resursseja*, ja sitä kautta mahdollisuuksia vastata erilaisiin odotuksiin ja käsityksiin omista edellytyksistään ja rajoituksistaan toimia. Sukupuolittuneet käytännöt koulumaailmassa ja koulutuksen kentällä ylläpitävät ja muovaavat osaltaan toimijuutta arjessa ja säilyttävät sukupuolittuneita koulutus- ja työmarkkinoita. (Ojala ym. 2009, 27)

### 3.3.1 Sukupuoleen sidottu rajatyö

*Sukupuoleen sidotulla rajatyöllä* viitataan alan kirjallisuudessa ja tutkimuksessa noin 8–12-vuotiaiden lasten sukupuoleen liittyviin neuvottelutilanteisiin feminiisyyden ja maskuliinisuuden kategorioista (Davies 1993, Ojala ym. 2009). Käsite soveltuu myös tilanteisiin, jossa toimija joutuu sukupuolistumaan eli paikantumaan johonkin sukupuolikategoriaan. Davies esittää, että sukupuolen ulkopuolella oleminen ei ole näissä tilanteissa mahdollista, sillä jotta voi olla toimijuutta, täytyy myös tulla ymmärretyksi naisena tai miehenä. Sukupuoleen sidottuja kulttuurisia konventioita vuoroin vahvistetaan ja haastetaan sukupuolen rajatyöllä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Thorne 1993, Kuoppamäki 2015). Thornen erittelemiä erilaisia tilanteita, joissa lasten välistä sukupuoleen sidottua rajatyötä tapahtuu, ovat muun muassa tytöt vs. pojat -kilpailut, häirintä ja takaa-ajotilanteet. Thorne huomauttaa rajatyön olevan nimenomaan eroja tuottava mekanismi (Thorne 1993).

Kuoppamäki (2015) esittää, että sukupuoleen sidottu rajatyö on haaste musiikilliseen toimintaan osallistumiselle ja kyvyille osallistua yhteiseen toimintaan. Kuoppamäki erittelee tutkimuksessaan musiikkiopiston 9-vuotiaiden musiikin perusteiden ryhmän luokkahuonediskurssiin osallistumisesta kolme tapaa, jolla sukupuoleen sidottu rajatyö ilmeni: sukupuoleen perustuvan oppijaidentiteetin omaksuminen, sukupuolittuneista uskomuksista ja ennakkoluuloista kiinni pitäminen sekä 'hyvän oppilaan' ja 'kapinoivan oppilaan' polarisoituihin identiteetteihin asettuminen. (Kuoppamäki 2015, 133–134)

Kuoppamäki (2015) toteaa, että hänen tutkimuksessaan lasten sukupuoleen sidottu rajatyö häiritsee musiikin perusopetuksessa tapahtuvaa oppimista, kun oppilaat kävivät neuvottelua suhteessa *sukupuoleen perustuviin oppijaidentiteetteihin* sekä omaksuivat sukupuolittuneita uskomuksia ja ennakkoluuloja. (Kuoppamäki 2015, 118; Gordon 2006) Su-

kupuoleen perustuvat oppijaidentiteetit ilmenivät oppilaiden ääneen, liikkumiseen, aikaan ja fyysiseen tilaan liittyvissä eroissa tyttöjen ja poikien välillä. Lisäksi ne manifestoituvat tyttöjen omaksuessa ns. hyvän oppilaan ja poikien kapinoitsijaoppilaan roolit. Kuoppamäki toteaa, että sekaopetusvaiheessa ryhmän vuorovaikutus vaihtelee keskittyneen ja yhteiskykyisen sekä herpaantuneen ja konfliktipitoisen välillä. Ryhmän tytöt osoittivat enemmän sosiaalista taitoa ja veivät vähemmän tilaa konfliktitilanteissa, jotka olivat ryhmän poikien dominoimia. (Kuoppamäki 2015)

Kuoppamäen (2015) tutkimuksessa sukupuoleen perustuvat oppijaidentiteetit olivat selkeitä liikkuvuuteen, aikaan ja fyysiseen tilaan liittyvissä eroissa tyttö- ja poikaoppilaiden välillä. Sukupuolten välinen rajatyö ilmeni sukupuoleen perustuvista uskomuksista ja ennakkoluuloista kiinni pitämisessä, joka muodosti paikallisen ja jaetun käsityksen ryhmän maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta luokkahuoneessa. Polarisoiduista 'hyvän' ja 'kapinoivan oppilaan' identiteeteistä Kuoppamäki toteaa, että tytöt omaksuivat hänen tutkimuksessaan normatiivisen 'hyvän oppilaan' identiteetin, kun taas poikien oppilasidentiteetti ei asettunut yhtä johdonmukaisesti yhteen kategoriaan. (Kuoppamäki 2015, 133–134)

Kuoppamäki (2015) huomioi myös opettajan merkittävän roolin sukupuoleen sidotun toimijuuden ja oppijainidentiteetin (learner identity) muodostumisessa (Kuoppamäki 2015, 46). Opettajien tapa ”lukea” tyttöjä ja poikia eri tavoin sukupuolijaosta johtuen johtaa kyvyn ja lahjakkuuden painottumisen maskuliiniseen (Skelton & Francis 2009, 96). Samaan aikaan viimeaikaiset tutkimukset osoittavat enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia hyvin pärjäävien tyttöjen ja poikien välillä (Skelton 2007).

## 4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän, tutkimuskysymykset sekä tutkielman menetelmälliset valinnat. Esittelen laadullisen tapaustutkimuksen käsitteen sekä kerron tutkielmani toteutuksesta. Tarkastelen myös niitä eettisiä arvoja, joita olen pyrkinyt noudattamaan tutkimustyössäni. Kerron lisäksi aineiston keruusta ja analyysiprosessista sekä pohdin tutkimuseettisiä kysymyksiä.

### 4.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen

Tarkastelen tässä tutkielmassa erään helsinkiläisen nuorisotilan yhteydessä toimivan ilmaisutaidon ryhmän osallistujien kokemuksia ryhmän ja tilan turvallisuudesta. Nuorisotilan toiminta on sukupuolen mukaan kohdennettua ja suunnattu vain tytöille.

Tutkimuskysymykseni ovat:

*Mikä tekee tilasta nuorille turvallisemman?*

*Millaisia mahdollisuuksia turvallisempi tila tarjoaa nuoren toimijuuden rakentumiselle?*

Tutkimukseni pyrkii keräämään tietoa nuorten kokemuksista turvallisemmasta tilasta sukupuolen perusteella kohdennetussa toiminnassa. Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, minkälaisia asioita erityisesti kolmannen sektorin musiikki- tai taidekasvattaja voi ottaa huomioon työssään, jotta tila olisi nuorille osallistujille turvallisempi. Tutkielmani pyrkimyksenä on myös tuottaa tietoa musiikki- ja taidekasvatuksen kentillä yleistyneistä turvallisemman tilan periaatteista ja sukupuolen perusteella kohdennetusta toiminnasta.

Suomessa järjestetään musiikkioppilaitosten lisäksi harrastusmuotoista taidekasvatusta kolmannen sektorin eli esimerkiksi (kansalais)järjestöjen, yhdistysten ja seurakuntien toimista. Toisin kuin julkisrahoitteisia musiikkioppilaitoksia, kolmannen sektorin toimijoiden toimintaa eivät sido taiteen perusopetuksen tavoitteet (TPOPS 2017; Konttinen 2021). Toiminta on oman kokemukseni mukaan musiikkiopistoihin verrattuna usein matalamman kynnyksen toimintaa, vähemmän sitouttavaa, vähemmän tavoitteellista ja edullisempaa, ellei ilmaista. Kolmannen sektorin toimijoiden kirjo on laaja, ja toimintaa on yksittäisistä työpajoista säännöllisiin ryhmiin.

Tässä tutkielmassa haastatellun nuorisotilan ilmaisutaitoryhmän osallistajat olivat tutkimusta toteuttaessani 6.–8.-luokkalaisia eli 12–15-vuotiaita ja ryhmä oli kokoontunut kevään 2019 ajan kerran viikossa. Tapasin ryhmän yhteensä neljä kertaa helmi-toukokuussa 2019. Niinä kertoina, kun osallistuin ryhmän toimintaan, oli paikalla viisi osallistujaa. Ilokseni kaikki suostuivat työpajaani ja haastatteluun, ja saivat niihin myös luvan vanhemmiltaan. Ensimmäiset pari vierailukertaa meni ryhmään tutustuessa, tilannetta tunnustellessa ja haastattelulupa-asioita selvitellessä. Kolmannella vierailukerralla toteutin ryhmän kanssa tutkimusperustaisen opetuskokeiluni, jossa vedin ryhmälle biisinkirjoituspajan. Haastattelut toteutin kahdessa erässä pari- ja ryhmähaastatteluna huhti-toukokuussa 2019. Koin, että luottamuksen rakentaminen nuoriin vei aikaa ja oli tärkeää, että en heti ensimmäisellä käynnilläni alkanut ohjaamaan biisipajaa tai haastattelemaan heitä.

Vaikka kyseessä oli ryhmä, joka perustoiminnassaan keskittyi ilmaisutaidollisiin harjoitteisiin ja draamakasvatukseen, tarkastelen omassa tutkimuksessani musiikkikasvatuksellisia näkökulmia turvallisen tilan rakentumiseen. Tämä tapahtuu pitkälti tutkimusperustaisen opetuskokeilun eli biisinkirjoituspajan pohjalta, joka tapahtui samana keväänä kyseisen ryhmän kanssa. Biisinkirjoitustyöpaja ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen varsinaisen tutkimuskohde, vaan luo puitteet tarkastella kysymystä turvallisesta tilasta musiikkikasvatuksen kontekstissa.

## **4.2 Laadullinen tapaustutkimus**

Tutkielmani tutkimusmenetelmä on laadullinen tapaustutkimus, joka on yksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen monista lajeista. Laadullista tutkimusta on vaikeaa määritellä, mutta voidaan sanoa, että se pyrkii aina tutkimaan ihmisen elämismaailmaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tutkia kohdettaan mahdollisimman monitahoisesti. Laadullisen tutkimuksen keinoin pyritään ennemminkin löytämään tai paljastamaan jotakin kuin todentamaan valmiita väittämiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 156–157). Tässä tutkielmassa tutkin nuorten kokemuksia turvallisemmasta tilasta mahdollisimman monitahoisesti ja syvällisesti. Tästä syystä laadullinen tapaustutkimus palvelee tutkielmani luennetta hyvin.

Laadullista tutkimusta määritellään usein vertaamalla kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen. Eskola ja Suoranta (2003) lähestyvät laadullista tutkimusta kuitenkin vas-

takkainasettelun sijaan luettelemalla laadulliselle tutkimukselle ominaisia tunnusmerkkejä. Yksi näistä tunnusmerkeistä on aineistonkeruu. Laadullisen tutkimuksen aineisto on tyypillisesti tekstiä, joka voi koostua esimerkiksi tutkijan keräämistä havainnointi- tai haastattelumateriaaleista sekä tutkittavan itse kirjoittamista päiväkirjoista tai kirjeistä. Laadullinen tutkija tekee usein myös jonkinlaista kenttätyötä tutkimustaan varten. (Eskola & Suoranta 2003, 13–15) Näin tein myös omassa tutkimuksessani, jossa aineisto koostuu havainnointipäiväkirjasta sekä pari- ja ryhmähaastattelusta.

Tutkijan roolin keskeisyys laadullisessa tutkimuksessa on toinen Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan tälle menetelmälle tyypillinen piirre. Tutkijalla on laadullista tutkimusta toteuttaessaan erilaista vapautta kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa olisi, ja laadullinen tutkimus antaa mahdollisuuksia joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Laadullinen tutkimus vaatii tutkijalta mielikuvitusta niin suunnittelu- kuin toteutusvaiheessa, ja erilaisista tutkimuksessa tehdyistä menetelmällisistä ratkaisuista tulee kertoa lukijalle, jotta tutkimus olisi arvioitavissa. (Eskola & Suoranta, 2003, 20) Yritinkin olla hyvin tarkka oman roolini suhteen aineistoa kerätessäni, ja pohtia, miten esimerkiksi haastattelutilanteesta saisi mahdollisimman luontevan nuorille.

Yhtenä laadullisen tutkimuksen ominaispiirteenä Eskola ja Suoranta (2003) nostavat esiin hypoteesittomuuden. Vaikka tutkijan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat hänen havaintoihinsa nykyhetkessä, eivät nämä kokemukset aseta sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä. Sen sijaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pitäisi yllätyä tai oppia tutkimuksen edetessä ja hypoteeseja tulisi arvailla eli keksiä ns. työhypoteeseja matkan varrella. (Eskola & Suoranta 2003, 19–20) Tämän huomasin myös omaa tutkimusta tehdessäni – työhypoteesi vaihtui pariinkin otteeseen tutkielmaa työstäessä.

Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä ovat merkitykset, jotka voivat ilmetä moninaisin tavoin. Tämä tuli ilmi myös omassa tutkimuksessani, kun kuuntelin nuorten kokemuksia turvallisen tilan rakentumisesta. Toimin myös ohjaajana yhdessä työpajassa, joten myötävaikutin myös osin tutkimukseni tuleviin tuloksiin. Tämä muistuttaa osallistuvaa havainnointia, joka kuuluu laadullisiin metodeihin. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 156–159, 211)

### 4.3 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tutkimushaastattelun voi toteuttaa monella tapaa. Ääripäinä voidaan nähdä täysin strukturoitu haastattelu eli käytännössä lomakehaastattelu sekä strukturoimaton eli avoin haastattelu. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 202–204) Päädyin tässä tutkielmassa puolistrukturoituun teemahaastatteluun, sillä halusin saada ryhmän keskustelemaan vapaasti, mutta pysymään kuitenkin tiettyjen tutkimukseeni liittyvien teemojen parissa. Kuten Honkatukia (2018) kuvailee, halusin ”saada esiin informattien näkemyksiä ja elämismääilmaa laajasti ja moniulotteisesti esiin” (Honkatukia 2018, 149).

Tutkimukseni aineisto koostuu huhti-toukokuussa 2019 tekemistäni yhdestä kahden ja yhdestä kolmen hengen haastattelusta. Haastattelin ilmaisuryhmän osallistujia tutkimusperustaisen opetuskokeiluni työpajan yhteydessä ja sen jälkeisenä viikkona. Toteutin haastattelut kaupungin nuorisotoimen tiloissa, jossa ilmaisuryhmä kokoontui viikottain. Tallensin haastattelut puhelimeni ääninauhurille sekä tallennuslaitteelle. Annoin nuorten valita itselleen haastattelun aluksi omat koodinimet, joita käytän analyysivaiheen anonymisoinnissa. Päädyin valitsemaan pari- ja ryhmähaastattelut yksilöhaastatteluiden sijaan, sillä ajattelin, että ryhmässä puhuminen voisi yksilöhaastatteluun verrattuna olla nuorille luontevampaa ja vähemmän jännittävää. Selkeyden vuoksi käytän tässä tutkielmassa toteuttamistani pari- ja ryhmähaastatteluista kattokäsitettä ryhmähaastattelu.

Honkatukian (2018) mukaan ryhmähaastatteluissa tutkijan valta-asemaa pyritään purkamaan antamalla osallistujien valita omat ryhmänsä. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan toiminut näin, sillä en ollut lukenut kyseistä lähdettä ennen haastatteluiden tekemistä. Ryhmät muodostettiin ryhmän ohjaajien suosituksesta. Honkatukia huomauttaa toisaalta, että kun nuoret muodostavat itse haastatteluryhmänsä, saattaa niissä muodostua valtasuhteita, jotka voivat ohjata nuoria keskustelemaan asioista vallitsevien normien mukaisesti. Niinpä voi olla, että ohjaajien muodostamat ryhmät, joiden muodostusprosessiin vaikutti esimerkiksi se, ketkä ryhmän jäsenistä olivat keskenään kavereita ja saman ikäisiä, olivat tässä tilanteessa kuitenkin paras ratkaisu. (Honkatukia, 163)

## 4.4 Analyysi

Aloitin tutkielmani aineiston analyysivaiheen litteroimalla keräämäni haastattelut. Litterointi tarkoittaa äänitetyn aineiston saattamista tekstin muotoon, jolloin aineistoa on helpompi hallita ja analysoida (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Litteroinnin tarkkuus tulee valita sen mukaan, mitä tutkitaan – näin ollen voidaan todeta, että litterointikin on osa tulkintaa. Jos tutkimuksen kohde on esimerkiksi haastatteluun osallistuvien väliset suhteet tai haastatteluvuorovaikutus, olisi aihetta litteroida eli kirjoittaa auki jokainen pieni asia, kuten taukojen pituus. Näin tarkka litterointi ei kuitenkaan ole tarpeen, jos tutkimuskohteena on haastatteluiden asiasisältö. (Ruusu vuori 2010, 424–425) Päätin myös itse jättää pois täytesanojen ja taukojen litteroimisen, sillä tutkimukseni kohde on asiasisältö eikä esimerkiksi itse kommunikaatio.

Litterointivaiheen jälkeen jatkoin aineiston koodaamisella, joka on aineiston käsittelyn perusvälineitä (Suoranta & Eskola 2008). Yksinkertaistaen koodausta voi kuvata aineiston järjestelyä jonkin ominaisuuden mukaan (Kallinen & Kinnunen 2021). Tulostin aineiston ja hyödynsin värikyniä jäsentelyyn, mikä auttoi löytämään aineistosta toistuvia teemoja vaivattomammin. Vaikka haastateltavani pysyivät aika hyvin ennalta suunnittelemissani aiheissa, tein värikoodauksen jälkeen uuden teemoittelun ja järjestelin toistuvat aiheet alaotsikoiden alle.

Värikoodivaiheen jälkeen siirryin sisällönanalyysiin. Analyysimenetelmänä tutkimuksessani käytän teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, joka on yksi laadullisen tutkimuksen perusmenetelmistä. Siinä pyritään havaitsemaan tekstistä merkityksiä ja ymmärtämään sitä, mitä ihminen näkee kokemuksistaan käsin. Litteroinnin jälkeen aineistoa tarkastellaan ja siitä pyritään erittelemään yhtäläisyyksiä ja eroja sekä sitä pyritään tiivistämään. (Tuomi & Saarijärvi 2009, 103) Kiviniemi (2015) painottaa teemojen kokonaisvaltaisen käsittelyn tärkeyttä ja liian hajanaisuuden välttämistä laadullisessa sisällönanalyysissä. Tutkimustehtävän kannalta epäolennaiset asiat tulisi osata jättää pois, aineiston keskeiset ydinkategoriat löytää ja tutkimustulokset analysoida niiden varassa. (Kiviniemi 2015, 82–84.) Pysin noudattamaan näitä ohjeita ja löytämään tekstistä nousseita teemoja ja peilaamaan niitä teoreettiseen viitekehykseeni. Pysin pitämään jokaisen haastateltavan äänen kuuluvissa analyysivaiheissa. Tulosluvussa merkintä (...) viittaa poisjätettyyn sanaan tai virkkeeseen lainauksessa, jotta teksti olisi mahdollisimman helppolukuista. Johtopäätökset perustuvat tulosluvussa ilmenneisiin seikkoihin.

## 4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikka kytkeytyy laajasti tutkimuksen tekoon, ja tutkijan on pohdittava tutkimusta tehdessään monia eettisiä kysymyksiä. Esimerkiksi tutkimusaiheen valinta on itsessään eettinen valinta – miksi aihe valitaan, miksi tutkimukseen ryhdytään ja kenen ehdoilla tutkimusta tehdään? Hyvä tieteellinen käytäntö on edellytys eettisesti hyvälle tutkimukselle, ja suomalaisen tutkimusetiikan pohjana toimii tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatima ohje hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Sen ohjeiden mukaan hyvän tieteellisen käytännön keskeisimmät seikat ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen, tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen sekä tutkimuksen edellyttämien eettisten menetelmien soveltaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 24–25; TENK 2012)

Hyvän tutkimusetiikan mukaisesti pyysin luvan tutkimuksen tekoon nuorisotalon johtajalta sekä perehtyneesti annetun suostumuksen tutkittavilta ja heidän. Ennen suostumuksen antamista olin kertonut haastateltaville suullisesti ja kirjallisesti tutkimuksen aiheen, kerättävän aineiston käyttötarkoituksen ja säilytysajan. Lisäksi kerroin tutkimuksen luotamuksellisuudesta ja aineiston anonymisoinnista. Anonymisointi tarkoittaa tutkittavan suorien tunnistetietojen poistamista tai häivyttämistä tutkimuksesta ja koodinimien käyttämistä analyysivaiheessa. Tutkittavien tietoon on myös saatettu, että heillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa ilman seuraamuksia, sekä annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Kuula 2011, 106–108, 112–113)

TENK:n eettisten periaatteiden ohjeiden mukaan alle 15-vuotiaita tutkittaessa tulee joko pyytää huoltajien lupa tai pyytää eettinen ennakoarviointi. TENK myös suosittaa huoltajien luvan kysymistä, mikäli tutkimus tapahtuu koulun tai varhaiskasvatuksen toimintayksikön ulkopuolella. (TENK 2009) Päädyin tästä syystä omassa tutkimuksessani pyytämään kirjallisen luvan jokaisen osallistujan huoltajalta. Jokaiselle tutkimukseen osallistujalle jaettiin sekä osallistujan että huoltajan versio tietosuoja-/suostumuslomakkeesta. Lomakkeesta oli saatavilla sekä suomen- että englanninkieliset versiot, ja olin tehnyt siitä mahdollisimman selkokielisen, jotta se olisi mahdollisimman helposti lähestyttävä.

Honkatukia (2018) huomauttaa, että nuorten vapaaehtoinen suostumus haastatteluun voi olla kontekstisidonnaista ja että esimerkiksi koulukontekstissa haastattelusta kieltäytymi-

nen voi olla vaikeaa (Honkatukia 2018, 156). Olen tietoinen siitä, että sama asetelma pätee omaan tutkielmaani – nuorilta on kysytty suostumusta ryhmässä, jolloin voisi olla iso kynnyksellä olla antamatta suostumusta. Toisaalta kerroin nuorille tutkimuksesta, haastattelusta ja sen vapaaehtoisuudesta ensimmäisellä vierailullani, ja annoin heille tietosuojalomakkeet mukaan kotiin täytettäväksi. Jokaisella oli siis mahdollisuus olla palauttamatta lomaketta seuraavalla kerralla ja näin olla osallistumatta tutkimukseen.

Honkatukia (2018) huomauttaa myös, että tietoon perustuva suostumus on häilyvä käsite, sillä haastattelussa esiin tulevia tietoja ei voi ennustaa. Honkatukia muistuttaakin tutkijaa varautumaan siihen, että haastateltava saattaa haluta poistua tutkimuksesta. (Honkatukia 2018, 156) Vaikka näin ei käynyt oman tutkimukseni kohdalla, ajattelen että kuten Laukkanen, Pekkarinen ja Vilmilä (2018, 92) kirjoittavat, on epävarmuuden sietäminen tärkeä osa tutkimusprosessia enkä voi olla varma, olenko menetellyt jokaisessa kohdassa oikein. Olen siksi pyrkinyt tässä luvussa avaamaan tutkimukseni menetelmiä sekä eettisiä lähtökohtia.

## 5 Tulosluku

Tässä luvussa raportoin tutkielmani tuloksia. Tarkastelen tutkielmassani erään helsinkiläisen kolmannen sektorin nuorisotilan toimintaan osallistuvien nuorten kokemuksia turvallisemman tilan rakentumisesta sekä nuorten toimijuuden rakentumista. Nuorisotilan toiminta on sukupuolen mukaan kohdennettua ja suunnattu vain tytöille. Haastateltavani Emilia, Elena, Mercedes, Mona Lisa ja Serena (nimet muutettu) olivat tutkimusta tehdessäni osallistuneet nuorisotilan toimintaan 5–20 kertaa. Nuorisotilan yhteydessä toimi myös ilmaisutaitoryhmä, jonka toiminta oli haastatteluja tehdessäni jatkunut alle puoli vuotta ja jonka jäseniä haastateltavani olivat. Nuoret olivat osallistuneet ryhmän toimintaan sen alusta lähtien. Kyseisen ilmaisutaitoryhmän jäsenet osallistuivat tutkimusperustaiseen opetuskokeiluuni, jonka toteutin biisinkirjoitustyöpajana huhtikuussa 2019. Samassa yhteydessä haastattelin nuoria. Kaikki ryhmän viisi osallistujaa olivat halukkaita osallistumaan sekä työpajaan että haastatteluun.

Nimimerkki	Ikä
Emilia	15
Elena	15
Serena	14
Mercedes	12
Mona Lisa	12

Kuvio 6. Haastateltavien nimimerkit ja iät. Haastateltavat saivat itse valita oman nimimerkkinsä.

## 5.1 Safe from

Pyrin tässä alaluvussa vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: mikä tekee tilasta nuorille turvallisemman? Käytän analyysini apuna Lewisin ym. (2015) *safe from – safe to* -käsiteparia, jonka voi suomeksi kääntää turvassa joltakin olemiseksi ja turvaksi olla tai tehdä jotakin. (Lewis ym. 2015, 3–4)

### 5.1.1 Säännöt

*Safe from* -käsite voidaan turvallisen tilan kontekstissa nähdä sinä mikä puuttuu, esimerkiksi verrattuna kouluun. Käytinkin koulua vertailukohtana haastatteluissani, sillä se on useimman nuoren elämän tärkeimpiä sosiaalisia viitekehyksiä.

Haastattelija: *Onko siellä [nuoristotilassa] jotain sääntöjä?*

Serena: *No mun mielestä nää, tämä sääntö on siellä että ei saa ärsyttää, kiusaa (...)*

Tilan säännöistä puhuttaessa haastateltavat tuovat esiin kiusaamattomuuden ja kunnioituksen säännöt nuorisotilan toiminnassa. Ryhmän sääntöjen voidaan Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan nähdä olevan osa ryhmän *henkisen turvallisuuden* rakentumisesta. Kiusaamisen Hurme & Kyllönen määrittelevät tahallisesti aiheutetuksi vahingonteoksi (Hurme & Kyllönen 2014, 35). Holopainen & Järvinen, Kuusela, Packalen (2009) puolestaan määrittelee häiritsevän käytöksen koulussa esimerkiksi äänekkäänä luokkaan tulemisena, luvattomana puhumisena, melskaamisena, vaelteluna luokassa tai työskentelyyn osallistumattomuutena. Holopaisen ym. tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan työrauhaongelmien taustalla olivat usein pääosin kasvatukseen, luokan ilmapiiriin ja luokan henkeen liittyvät tekijät, kun taas oppilaat kokivat rauhattomuuden olevan kytköksissä opettajan opetustapaan ja persoonaan. (Holopainen ym. 2009)

Mercedes: *(...) ja et aika monet tyypit puhuu silleen ihan törkeästi vastaan niitä ohjaajia ja siinä on sellainen juttu et niinku ei saisi muita vastaan puhua silleen törkeästi tai loukkaavasti (...)*

Tilan sääntöjä ei välttämättä noudateta ja rajoja ohjaajien suhteen koetellaan. Bell hooks (1989) argumentoi, että tyttöjen täytyy tasapainotella naiseudelle sopivan puheen ja ”taikaisin puhumisen” (talking back) välillä harjoittaakseen toimijuuttaan. Äänen käyttö on kompleksinen asia tytöille ja ’vastaan puhuminen’, kuten Mercedes asian ilmaisi, voidaan

nähdä välttämättömyytenä voimautuneiksi naiseksi kasvamiseen (hooks 1989; Gordon 2006, 17).

Mitä ryhmän turvallisuudentunteeseen tulee, voidaan Hurmeen ja Kyllösen (2014) turvaasteikon (kts. kuvio 4, s. 15) mukaan tulkita, että ryhmän turvallisuudentunne on mahdollisesti ollut keltaisella vyöhykkeellä, jolloin Hurmeen ja Kyllösen kolmiportaisen luokitelman mukaan ryhmässä on epävarmuus toiminnasta, ohjeita ei kuunnella ja vuorovaikeus sekavaa. Tilanteissa, joissa ryhmän turvallisuudentunne on portaikon perustilassa vihreällä, ja käy keltaisella, on aikuisen roolilla merkittävä rooli tilan saattamiseksi takaisin vihreälle. (Hurme ja Kyllönen 2014, 38)

Sigfrids (2009) toteaa, että ongelmallisena nähdyn käyttäytymisen takana on usein muitakin syitä kuin oppilaat. Myös ryhmän opettajalla on valtaa ja mahdollisuuksia muovata luokan toimintakulttuuria selkeiden sääntöjen ja ennakoitavien seurauksien avulla (Sigfrids 2009, 92–93).

Harjusen (2002) mukaan pedagoginen auktoriteetti on koulutyön tavoitteiden toteutumisen mahdollistaja ja sisältää opettajan vastuun ja velvollisuuden aikuisen vastuusta, yhteisistä säännöistä kiinnittämisen, nuoren keskeneräisyyden sietämisen sekä tarpeen vaatiessa rajojen asettamisen (Harjunen 2002; 2011, 305–306). Tiedot, taidot ja toiminta muodostavat perustan oppilaiden arvostukselle opettajaa kohtaan ja kun opettaja osoittaa luottamusta ja kunnioitusta oppilaitaan kohtaan, arvostavat oppilaat myös opettajaansa enemmän ja sitoutuvat opintoihinsa tämän johdolla. Opettajan ja oppilaiden välille syntyy näin tiedollis-ohjaava-moraalinen auktoriteetti, joka rakentuu kehämäisesti vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaiden välillä. (Harjunen 2011, 306) Saman voi nähdä tapahtuvan vapaa-ajan toiminnan ohjaajan ja toimintaan osallistuvien nuorten välillä, vaikka konteksti on informaalimpi.

Salovaara & Honkonen (2011) tuovat esiin, että nuoretkin voivat vähitellen oppia huolehtimaan turvallisesta ilmapiiristä luokassa, vaikka sen luominen onkin aina opettajan vastuulla (Salovaara & Honkonen 2011, 18). Saman mekanismin voi nähdä rakentuvan haastateltujen kertomusten perusteella, neuvottelua turvallisen ilmapiirin luomisesta ja sääntöjen noudattamisesta.

Mercedes: *Siinä [nuoristotilassa] oli sellainen tasa-arvoisuus eli ei saanu syödä yhtä karkkia ite vaan se piti jakaa ja se oli aika tasa-arvoinen ja hauska paikka ja on vieläkin.*

Emilia: *Esim niinku muiden mielipiteitä pitää kunnioittaa, virheitä sattuu eikä niille saa nauraa (...)*

Oikeudenmukaisuuden ja muiden kunnioittamisen tärkeys nousevat esiin haastateltavien kokemuksissa. Myös Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan *sosiaalisen turvallisuuden* tärkeitä osia ovat osallisuuden ja oikeudenmukaisuuden kokemukset sekä vertaisryhmään kuuluminen. Henkinen turvallisuus nousi selkeästi esiin haastateltavien vastauksissa, toisin kuin fyysisen turvallisuuden osa-alueet, joita nuoret eivät puheenvuoroissaan huomioineet.

### **5.1.2 Rauhattomuus**

Yksi haastattelussa esiin noussut tema oli rauhattomuus. Haastatellut kokivat, että yksi erottava tekijä koulun ja nuorisotilan välillä oli rauhattomuus, jota oli koulussa enemmän. Useimmat haastateltavat näkivät myös yhteyden poikien läsnäolon ja rauhattomuuden lisääntymisen välillä.

Mercedes: *Mutta sen ymmärtää niinkun pojat melkeen kaikki tekee meteliä, niin se [nuorisotilan ilmaisuryhmä] on niinku rauhallisempi ilman poikia.*

Bar-Tal, Halperin ja Rivera (2007) esittävät, että rauhattomuus ja aggressiivisuus ovat merkkejä turvattomuuden tunteesta ryhmässä. Piispanen (2008a) määrittelyn mukaan koulun voikin nähdä turvattomana ympäristönä, sillä hän liittää oppimisympäristön turvallisuuden sosiaalisten ja psyykkisten ulottuvuuksien kantaviksi teemoiksi kiusaamattomuuden, hyvän olon, kiireettömyyden, hyväksytyksi tuntemisen, persoonallisuuden tukemisen ja riittävyden (Piispanen 2008a, 176).

Myös koulun musiikintunnit nousivat esille esimerkkeinä rauhattomuudesta.

Haastattelija: *Niin musiikin tunnit, millaisia kokemuksia teillä niistä?*

Elena: *[Edellisessä koulussa] todella hyviä musiikintunteja, mut sitten täällä [nykyisessä koulussa], jengi ei ees halua olla musiikintunnilla, ne vaan puhuu päälle, ne vaan riehuu siellä, siel ei ollu kivaa*

Elena: *Se on kivaa laulaa ja soittaa, oikeesti todella kivaa. Mä haluan vaan soittaa ja laulaa (...) Mut sit meiän luokkalaiset ei vaan viitti, ja sit ne vaan riehuu. En mä aio ottaa sitä jos kerran niinku ne ei anna mulle työrauhaa.*

Mercedes: *Mun luokan on sellanen jotain niinku me yritetään olla silleen opettaja yrittää musiikintunnilla saada meitä niinku rauhoittumaan. Vähän harvoin kuullaan sitä musiikin ääntä, mutta silti se lasketaan.*

Yhdenvertaisuus musiikkiluokassa voidaan ymmärtää myös yhtäläisinä mahdollisuuksina tai tasa-arvoisena pääsynä kasvatuksellisiin ja musiikillisiin resursseihin. Anttilan (2003, 303) mukaan tilanteita, joissa rauhattomuus ja melu estävät jonkun oikeuden nauttia, keskittyä ja oppia ei voida pitää dialogisina, ei ainakaan kaikille. Näissä tilanteissa rauhattomuudesta ja melusta voi tulla myös valtakysymys. Voidaankin todeta, että Mercedesen ja Elenan kuvaamissa tilanteissa koulun musiikintunneilla mahdollisuudesta oppimiseen on tullut valtakysymys, ja tätä valtaa ovat luokassa harjoittaneet opettajan lisäksi kovaäänisimmät oppilaat. Myös Gould (2007) näkee yhdenvertaisuuden luokahuoneessa yhtäläisenä pääsynä valtaan vuorovaikutuksessa. Opettajien valta manifestoituu asenteissa ja tavassa johtaa oppituntia, ja oppilaiden valta taas käytöksessä ja asenteissa toisia oppilaita ja opettajia kohtaan (Gould 2007).

### **5.1.3 Sukupuoleen sidotusta rajatyöstä vapaa tila**

Poikien poissaolon vaikutus ja merkitys jakoi mielipiteitä haastateltavissa. Osa nuorista ilmaisi, että tilan houkuttelevuus kasvoi poikien poissaolon johdosta.

Mona Lisa: *No mun mielest sillain tytöt tulee enemmän sinne koska siel ei oo poikia.*

Serena: *Nii, tuol on toi poika, mä en halu nähä sitä.*

Lewisin ym. (2015) *safe from – safe to* -käsiteparin mukaan voisi muotoilla asian niin, että tila on niin sanotusti ”*safe from* pojat” ja sen takia houkutteleva tai turvallisempi. Asia on ehkä kuitenkin tätä vivahteikkaampi, ja pääsemme lähemmäs asian ydintä, jos

muotoilemme asian näin: sukupuolen mukaan kohdennettu toiminta mahdollisti nuorille sukupuoleen sidotusta rajatyöstä vapaan tilan. Nuoret eivät joudu käymään nuorisotilassa samanlaisia neuvotteluja tilasta ja rooleista kuin koulussa, ja siksi nuorisotilan saattaa näyttäytyä turvallisena paikkana ja sen toiminta kiinnostavana. Toisaalta Mercedes kritisoi läpi haastattelun valintaa järjestää sukupuolen mukaan kohdennettua toimintaa.

*Mercedes: Mä tykkään missä on eri kerhoja niinku sukupuolta varten niinku tytöille ja pojille. Mä oisin enemmän pitänyt siitä jos ne ois ollu sekasin.*

*Mercedes: Siis mä haluan että tänne tulee myös poikia tai tyttöjä.*

*Mona Lisa: Mä en halua.*

Mercedes tuo myös esille tytöille suunnatun ilmaisen harrastuksen luoman taloudellisen epätasapainon ja osoittaa sitä kautta empatiaa ulkopuolelle jätettyjä poikia kohtaan.

*Mercedes: (...) epäreilulta muille, muille vastaan jotka ei oo täällä koska mä tiiän ja mä oon kuullu monesta meidän koulusta (...) nää pojat on halunnu olla mukana jossain teatterijutussa, mut ne harrastukset maksaa ja tää ei niinku maksaa ja tää on tytöille. Se on niinku sillee epäreilua että voi hitsi ku näil ei oo sellanen juttu ja meillä on.*

*Serena: Mut se ois musta kivaa jos tääl ois paljon porukkaa. Mut tälleen mut tälleen niinku, tälleen mun mielestä tää on alku. Niin sen takia tää on nyt meille niin hyvä koska tämä on alku ja eka me niinkun opitaan. Ei tarvi, en tarvi niinku pelkää jos on paljon ihmisiäkin että silleen oppia näyttelemään ilman siis niinku ilman noloa, pelkoa, pelkoa joo, mä en osaa selittää.*

Anna Kuoppamäen väitöskirjan (2015) tutkimusasetelma on kiinnostava vertailukohta omaan tutkimukseeni. Kuoppamäki observoi ja opetti musiikkiopiston musiikin perusteet-ryhmää, jonka alkutilanne oli sekaryhmä, jossa lapset ajautuivat nopeasti sukupuolittuneisiin asemiin. 8 oppitunnin jälkeen ryhmä jakautui kahteen, sukupuolen perusteella jaettuun ryhmään. Kuoppamäen käsitys sukupuolesta on liukuva, sosiaalisesti konstruoitu ja performatiivinen. (Kuoppamäki 2015, 40)

Tutkimuksen toisessa osassa, jossa ryhmä jakaantui työskentelemään poikien ja tyttöjen ryhmiin, tyttöjen ryhmän ilmapiirin positiivinen muutos oli huomattava ja äkillinen. Ryh-

mämuutos toi uusia mahdollisuuksia osallistumiseen ja musiikillisen toimijuuden harjoittamiseen. Tyttöillä oli esimerkiksi aiemmin ollut vaikeuksia saada äänensä kuuluviin ja toisessa vaiheessa tyttöjen ryhmän aktiivisuus nousi selkeästi. Ensimmäisessä vaiheessa ryhmän keskustelut olivat myös usein harhautuneet pois musiikista, ja toisessa vaiheessa puhe pysyi siinä. Tytöt myös näyttivät intensiivistä toimijuutta osallistuessaan yhteisiin aktiviteetteihin. Myös poikien ryhmässä uusien normien neuvottelemisen ja jakaminen tapahtui vähitellen ja johti myös poikien ryhmän asteittaiseen sosiaaliseen muutokseen. (Kuoppamäki 2015)

Kuoppamäki (2015) toteaa tutkimuksessaan, että siirtyessään vaiheesta yksi vaiheeseen kaksi (sekaryhmästä erillisiin poika- ja tyttöryhmiin), oli mahdollista neuvotella uudelleen jo muodostuneita sosiaalisia malleja, jotka olivat vahvasti sukupuolittuneita. Sama ilmiö on havaittavissa haastateltavieni kertomuksissa. Sukupuoleen sidotusta rajatyöstä vapautet nuoret kuvailevat tilaa, jossa heidän ei tarvitse neuvotella auditiivisesta ja fyysisestä tilasta sosiaalisesti enemmän tilaa vievien poikien kanssa eikä harjoitella itsensä ilmaisemista suuren ryhmän kesken, jossa se ei välttämättä ole turvallista. (Kuoppamäki 2015)

Kuoppamäen (2015) tutkimuksessa ilmenee hyvin se, mihin turvallisemman tilan toiminnassa usein pyritään – luoda osallistujilleen kokemus siitä, miltä tuntuu toimia ympäristössä, jossa ei ole sukupuoleen perustuvan rajatyön ja oppijaidentiteettien rajoittamia toimintamalleja ja ennakkokäsityksiä siitä, millaista on oppia poikana tai tyttönä. (Kuoppamäki 2015) Tässä tulee mielestäni esiin turvallisempien tilojen ja sukupuolen mukaan kohdennetun toiminnan potentiaali. Näen Kuoppamäen tutkimuksen tyttöjen ryhmässä tapahtuneessa kehityksessä samantyyppisiä elementtejä kuin mistä haastateltavani puhuvat – yhteinen tekeminen, osallistuminen, rauhattomuuden puuttuminen. Sukupuolen perusteella kohdennettu toiminta tulee kuitenkin nähdä askeleena kohti vähemmän sukupuolittunutta maailmaa, ei lopullisena tilanteena epätäydellisessä maailmassa.

## 5.2 Safe to

Tässä luvussa pyrin vastaamaan tutkielmani toiseen tutkimuskysymykseen: millaisia mahdollisuuksia turvallisempi tila tarjoaa nuoren toimijuuden rakentumiselle? Lewisin ym. (2015) käsitteen *safe to* – turva tehdä jotakin – voi nähdä seurauksena edellisessä kappaleessa esitetystä tilasta *safe from*, turvassa joltakin.

## 5.2.1 Osallisuus

*Serena: Mulki oli silleen että mä olin koulussa syömässä ruokaa kavereiden kanssa ja sitte, sit nää [nuorisotilan ohjaaja] ja nää tuli ja sit ne anto meil-leki semmosen kortin et voitte tulla tänne näin. Sit ne mun kaverit meni mut mä en menny niiden kanssa. Sit joku pari kuukautta meni, sit mä tutustuin, pari kuukautta, mä tutustuin, öö sit mä puhuin ton (...) [nuorisotilan oh-jaaja] kaa, sen kanssa. Sit me puhuttiin, sitten mä menin sinne keskiviikkona (...)*

Serenan puheenvuoro kuvaa hyvin nuorisotilan matalan kynnyksen tärkeyttä. Kaikki nuo-ret eivät välttämättä ensimmäisellä kerralla lähde uuteen paikkaan, mutta jos kaverit ovat jo käyneet, on kynnyks madaltunut. Emilia kuvaa ilmaisutaitoryhmän syntyä seuraavasti:

*Emilia: (...) se [nuorisotilan ohjaaja] vaan tuli niinku siel tyttöjen olohuo-neel sit se sano niinku täälki ois niinku et näyttelyjuttuja jos te halutte tulla mukaan niin tulkaa vaan (...)*

Yhdessä tekeminen nousi esiin monissa haastatteluvastauksissa tilan ilmapiiriä paranta-vana tekijänä.

*Haastattelija: Mikä siitä [tilassa olemisesta] teki kivaa?*

*Serena: Tehdään yhdessä kaikkea kivaa, kivoja juttuja.*

*Mercedes: Siin oli tosi monta aktiviteettia, niin ja tekemistä*

*Mona Lisa: Kavereiden kanssa, voi tutustua muidenkin kanssa*

Nuoret kuvailivat tunnelmaa nuorisotilassa erilaisena kuin koulussa, ja mainitsivat sen syiksi muun muassa hauskanpidon, luvan pelata, tehdä läksyjä, pyytää apua niihin tarvit-taessa, puhua kavereidensa kanssa rajoittamattomasti ja käyttää kännykkää. Alangon (2016) määritelmän mukaan yhdessä tekeminen ja oleminen ovat nuorille ensisijaisia osallistumisen ja osallisuuden muotoja, niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Oppilaat puhuvat Alangon tutkimuksen vastauksissa muun muassa johonkin kuulumisesta ja tun-nustettavana toimijana olemisesta. Kuten Kumpulainen ym. (2010) toteavat, on osallisuus toimijuuden rakentumiseen olennaisesti vaikuttava tekijä.

Kokemus omana itsenään nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta sekä ryhmään kuulumisesta ovat tärkeitä tekijöitä nuoren turvallisuutta ja identiteettiä vahvistettaessa. Nuorisotyössä

onkin tärkeää ottaa huomioon osallisuus, ryhmäkokemukset ja aktiivinen kansalaisuus, jotka edellyttävät yhdenvertaisuuden toteutumista. (Jalonen & Heinonen 2019)

Kuoppamäen ja Vilmilän (2017) tutkimuksessa ilmeni, että non-formaaliin musiikkitoimintaan osallistuneet nuoret kokivat enemmän kollektiivista toimijuutta ja osallisuutta kuin formaaliin musiikkitoimintaan (esimerkiksi musiikkiopistotoimintaan) osallistuneet nuoret. Karlsenin (2011) mukaan kollektiivisen musiikillisen toimijuuden yksi osa-alue on kollektiivisen identiteetin tutkiminen ja vahvistaminen (*affirming and exploring collective identity*). Voidaan nähdä, että sekä Kuoppamäen ja Vilmilän että omassa tutkimuksessani non-formaali ympäristö, jollaiseksi myös nuorisotilaa voi kutsua, on luonut suotuisat puitteet kollektiivisen identiteetin tutkimiselle ja vahvistamiselle. (Kuoppamäki & Vilmilä 2017)

### 5.2.2 Itseilmaisuu

Emilia: *Jos puhutaan minusta niin mä en tiä pystyisinkö mä ilmaisemaan itseäni kaikkien kanssa.*

Haastattelija: *Ja miksi?*

Emilia: *Emmätiä.*

Haastattelija: *Mieti, kuvittele.*

Emilia: *En pysty, mä oisin hiljaa, vetäytyisin itteeni.*

Elena: *Tääl tuntuu silt et voi ilmasta itteensä miten mä halun.*

Emilia ja Elena tuovat esille itseilmaisun ja sen vaikeuden verrattuna esimerkiksi koulu-  
luokkaan. Kysyessäni Emilialta, olisiko erilaista tehdä ilmaisuryhmässä tehtäviä asioita myös koulussa, hän toi esiin uskalluksen itseilmaisuuun. Aallon (2002) mukaan mitä turvallisemmaksi ryhmän ilmapiiri ja kulttuuri muodostuu, sitä syvällisemmin ja useammalla tasolla ryhmän jäsenen on mahdollista ilmaista itseään. Mielipiteiden tai mieltymysten ilmaiseminen on Aallon mukaan sitä, että ilmaisee jotain oleellisesti itseään ja jos joutuu torjutuksi näiden ilmaisujen vuoksi, merkitsee se usein yhden sisäisen oven sulkeutumista. (Aalto 2002, 8–9).

Emilian ja Elenan kokemukset voidaan käsittää myös *safe to* -käsitteen kautta, jonka Lewis ym. (2015) erittelevät turvaksi esimerkiksi osallistua dialogiin, väitellä, olla eri mieltä, haastaa, oppia, ilmaista, kehittää tietoisuuttaan, demonstroida luovuuttaan ja täyt-

tää potentiaalinsa. Tämä turvallisuuden käsitteellistäminen paljastaa sen perustavanlaatuisen merkityksen ajatuksille vapaudesta – vasta kun olemme turvassa joltakin voimme olla vapaita. (Lewis ym. 2015, 4) Nuorisotilan rajatun ympäristön voidaan nähdä nuorten kokemusten ja kertomusten perusteella tarjonnan turvan tehdä asioita, jotka eivät muissa ympäristöissä olisi mahdollisia.

Myös Kuoppamäki ja Vilmilä (2017) raportoivat tutkimuksessaan nuorten uskalluksesta ja autonomian tunteesta erilaisissa musiikin tekemisen tilanteissa, joihin liittyy esiintymistä ja henkilökohtaisten tunteiden jakamista (Kuoppamäki ja Vilmilä 2017, 12). Juvo-nen (2015, 39) määrittelee autonomisen toimijuuden haluna toteuttaa itsenäisiä päätöksiä ja valintoja. Voidaankin nähdä, että sukupuolen perusteella kohdennettu nuorisotila ja ilmaisuryhmä mahdollistivat Elenan ja Emilian kohdalla autonomista toimijuutta erilaisissa itseilmaisuun liittyvissä tilanteissa ja näin edistivät taidekasvatuksellista toimintaa.

Kuoppamäki ja Vilmilä (2017) toteavat tutkimuksessaan, että nuorten musiikin tekemisen lähtökohtana on tehdä musiikkia ensisijaisesti itselleen, eikä hyväksyvän ja positiivisen palautteen takia. Näen samaa asennetta haastattelemassani Serenassa, joka painotti paljon yhdessä oppimisen merkitystä turvallisessa ympäristössä.

*Serena: Mun mielestä tää on alku. niin sen takia tää on nyt meille niin hyvä, koska tämä on alku ja eka me niinkun opitaan, (...) ei tarvi niinku pelkää jos on paljon ihmisiäkin, että silleen oppia näyttelemään ilman siis niinku ilman noloa, pelkoa (...)*

*Serena: Mutta minusta tuntuu, että tytöillä on silleen et joo mua nolottaa nyt mennä tonne esittelemään niin mun mielest sit siinä oli semmoinen (...)*

*Haastattelija: Minkälaiset jutut niinku erityisesti sä luulet että vois olla semmoisia nolo, noloi tai niinku?*

*Serena: Esimerkiksi jos sano että tehkää parit ja sit nyt teidän pitää mennä - - esimerkiksi viime kerralla niina anto meillä, onks se niina? Anto meillä näitä rooleja. Sit meidän piti mennä (...) keskelle esittelemään ja sit kaikki vaan katto meitä. Ja sitten okei no ne on tyttöjä ja tälleen mua ei haittaa. Mut sit jos poikia on siellä niin sit mua nolottaa enemmän mun mielestä.*

*(...) poika varmaan nauraa vai tälleen, varmaan mieltii jotain (...) emmä tiiä, must tuntuu et sit meit alkaa nolottaa esittelemään sitä.*

Kuoppamäen ja Vilmilän (2017) aineistossa on havaittavissa samantyyppistä tematiikkaa. Heidän tutkimuksessaan musiikkia harrastava Veera kertoo joutuneensa pohtimaan sukupuolen esittämistä ja tekemistä sekä lavakäyttäytymiseen liitettyjä sukupuolinormatiivisia käsityksiä suhteessa omaan musiikilliseen ilmaisuunsa. Elina Oinaksen (2011) mukaan tytön toimijuutta tarkastellessa on tärkeä kysyä, ”kuinka itsenäinen tyttö on suhteessa omaan kehoonsa”. Oinaksen mukaan tyttöyttä tulkitaan helposti ruumiin ja siinä tapahtuvien muutosten kautta. Tytön ruumiillisuus nähdään usein myös dikotomisessa eli kaksijakoisessa vastakkainasettelussa, jossa se on joko uhan tai haavoittuvaisuuden alla. (Oinas 2011, 37–38; Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 14)

Lucy Green (1997) kirjoittaa laulajan kehon ja feminiinisyyden itseään vahvistavasta kehästä. Koska laulajan musiikillinen instrumentti on keho itse, on hän esillä äänellisesti eritavalla kuin instrumentalisti. Greenin mukaan feminiinisyyteen liitetään myös välineettömyys ja kehollisuus, ja näin itseään vahvistava kehä on valmis. Tämän saman tulkinnan voi nähdä siirtyvän myös laajemmin kaikkeen esillä olemiseen. Ilmaisuryhmän nuoret puhuvat noloudesta ja pelosta, jota on vähemmän, kun ryhmä on pienempi ja rajatumpi. (Green 1997, 53)

*Mercedes: Tässä on kiva saada unelmat esiin joten niinku ku saa unelmat esiin ni enemmän tietää miksi tässä teatterihommassa on ja mitä haluaa esittää tulevaisuudessa.*

Aallon (2002) mukaan pyrimme yleensä unelmiamme kohti, mutta emme aina mielellämme puhu niistä, sillä niiden takana piilevät motiivit saattavat hävettää meitä (Aalto 2002, 10). Teatterin tekemisen turvallisemmassa tilassa voi nähdä mahdollistaneen Mercedeselle unelmiensa sanoittamisen ja esiin tuomisen. Arnett (2006, 114) puolestaan kuvaa orastavaa aikuisuutta vaiheena, jolloin toiveet kukoistavat ja mahdollisuuksia tehdä muutoksia elämänsä tuntuu olevan rajattomasti. Vaikka Arnettin orastavan aikuisuuden teoria viittaakin haastattelemiani hieman vanhempiin, teini-iän ja aikuisuuden välissä oleviin nuoriin, voi kukoistavien toiveiden ja mahdollisuuksien nähdä pilkahtavan Mercedesen puheenvuorossa.

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani tuloksia, ja teen niiden perusteella johdopäätöksiä turvallisemman tilan muodostumisesta sekä sen merkityksestä nuoren toimijuuden rakentumisessa. Pohdin myös tutkielmani luotettavuutta, ja esittelen mahdollisten jatkotutkimusten aiheita.

### 6.1 Johtopäätökset

Tutkielmani tehtävä oli tutkia nuorten toimijuuden rakentumista turvallisemmassa tilassa. Haastattelin tutkielmaani varten viittä 12–15-vuotiasta nuorta, jotka olivat osallistuneet nuorisotilan ilmaisutaitoryhmän toimintaan useamman kuukauden ajan. Tutkimuskysymyksistäni muotoutui tutkimusprosessin aikana seuraavat:

*Mikä tekee tilasta nuorille turvallisemman?*

*Millaisia mahdollisuuksia turvallisempi tila tarjoaa nuoren toimijuuden rakentumiselle?*

Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini tulosluvussa, jossa tarkastelen litteroidusta aineistosta analysoituja tutkimustuloksia. Tulosluvun pääluvut ovat jakautuneet tutkimuskysymysteni perusteella kahteen osaan, ja alaluvut puolestaan jaottelin aineistosta nousseiden teemojen perusteella. Tässä luvussa esittelen tutkielmani johtopäätökset sekä esittelen, miten niitä voisi soveltaa musiikkikasvatuksen alalla.

Yhdeksi turvallisempaa tilaa luovaksi tekijäksi nousi esiin nuorisotilan säännöt ja toisaalta myös joustavuus suhteessa niihin. Säännöt loivat tilaan tasavertaista ilmapiiriä ja ohjasivat nuoria kohtelemaan toisiaan yhdenvertaisesti, mikä puolestaan vahvisti tilan sosiaalista turvallisuutta. Sääntöjä myös uhmattiin, minkä voi tulkita ryhmän turvallisuuden tunnetta horjuttavaksi tekijäksi (Hurme ja Kyllönen 2014). Toisaalta sääntöjen koetteleminen ja ryhmän turvallisille aikuisille äänen korottaminen voidaan nähdä nuorelle tapana käyttää omaa ääntään (hooks 1989).

Nuoret arvostivat yhdessä tekemisen tärkeyttä haastatteluvastauksissaan: yhteiset aktiviteetit, olemisen vapaus, mahdollisuus avun saantiin turvallisilta aikuisilta ja paikka, jossa olla ystävien kanssa. Lisäksi mahdollisuus osallistua matalalla kynnyksellä nuorisotilan ja ilmaisuryhmän toimintaan tuli esille haastatteluissa. Edellä mainitut tekijät ovat kaikki

yksilön ja ryhmän sosiaalista turvallisuutta rakentavia tekijöitä (Hurme ja Kyllönen 2014; Piispanen 2008a, 176; Alanko 2016). Kumpulaisen ym. (2010) mukaan toimijuuden muodostumisessa on olennaista osallistumisen kautta muodostunut identiteetti.

Serena kuvasi ryhmää tilana, jossa ei tarvitse esiintyessään nolostua poikien edessä. Lucy Green (1997) teoretisoi musiikkikasvatuksen kontekstissa feminiinisen toimijan kehollista esilläoloa. Greenin mukaan 'male gaze' eli miehisen katseen läsnäolo lisää tyttöjen painetta toimia feminiinisten normien mukaisesti, kun taas vain naisille suunnattu ympäristö vähentää kyseistä imperatiivia. Myös Baytonin (1998) tulokset osoittavat, että vain naisille suunnattu turvallinen tila (engl. *safe space*) luo tytöille paremmat mahdollisuudet opetella perinteisesti maskuliiniseksi miellettyjä soittimia ja musiikkiteknologiaa ilman pelkoa nöyryytyksestä. Baytonin tutkimuksessa kuvaillut turvalliset tilat ovat muun muassa kouluja, yhteisötiloja, nuorisotiloja, joissa järjestetään suljettua, sukupuolen perusteella kohdennettua toimintaa (Bayton 1998). Greeniä ja Baytonia mukaillen voidaan todeta, että ilmaisutaitoryhmän sukupuolen perusteella kohdennettu toiminta mahdollisti nuorille miehisestä katseesta vapaan tilan, jossa esiintyminen ja esillä oleminen on turvallista. Mahdollistamalla turvallisempia ja sukupuolen perusteella kohdennettuja tiloja on mahdollista luoda edellytyksiä uudenlaisille tavoille oppia turvallisesti sekä luomalla muille kuin pojille mahdollisuuksia rakentaa toimijuutta ja vahvistaa omia kompetenssiuskomuksiaan musiikkikasvatuksen ympäristöissä (Jääskelä 2015).

Nuorisotilan voi nähdä myös sukupuoleen sidotusta rajatyöstä (Thorne 1993; Davies 1993; Ojala ym. 2009) vapaana tilana, joka mahdollisti turvallisemman tilan itseilmaisun. Vaikka nuoret eivät olleet keskenään samaa mieltä sukupuolen perusteella kohdennetun toiminnan hyödyllisyydestä, nousivat haastatteluissa esiin kertomukset uskalluksesta ilmaista itseään vapaasti, opetella näyttämään ilman häpeää ja pelkoa sekä mahdollisuudesta hahmotella omia unelmiaan. Karlsen (2019) nostaa esille opettajan mahdollisuuden antaa tilaa toisten haavoittuvuudelle, johon haastateltavien ilmaisemat nolouden ja häpeän tunteet voidaan laskea kuuluvan, niin yksilöllisellä kuin rakenteellisellakin tasolla. Karlsenin mukaan haavoittuvuuden, mahdollisten etuoikeuksien ja esteiden tutkimisen tulee ulottua myös musiikkikasvattajaan. (Karlsen 2019, 191–192)

Kuoppamäki (2015) toteaa tutkimuksessaan, että siirtyessään vaiheesta yksi vaiheeseen kaksi (sekaryhmästä erillisiin sukupuolen mukaan jaoteltuihin ryhmiin), oli mahdollista neuvotella uudestaan jo muodostuneita sosiaalisia malleja, jotka olivat vahvasti sukupuol-

littuneita. Sama ilmiö on havaittavissa haastateltavieni kertomuksissa. Sukupuoleen sidotusta rajatyöstä vapaat nuoret kuvailevat tilaa, jossa heidän ei tarvitse neuvotella auditii-visesta ja fyysisestä tilasta sosiaalisesti enemmän tilaa vievien poikien kanssa eikä harjoitella itsensä ilmaisemista suuren ryhmän kesken, jossa se ei välttämättä ole turvallista.

Sukupuolen perusteella kohdennetusta toiminnasta puhuttaessa ja sitä verratessa kouluun esille nousivat rauhattomuus ja työrauhan antaminen muille. Haastateltavat kokivat koulun nuorisotilaa rauhattomammaksi tilaksi. Mona Lisa ja Serena yhdistivät myös nuorisotilan vetovoiman sukupuolen perusteella kohdennettuun toimintaan eli poikien poissa-oloon. Sukupuolen perusteella kohdennettu toiminta jakoi kuitenkin mielipiteitä haastattelemissani nuorissa – osa piti rajausta hyvänä asiana, osa toivoi tilan toimintaa kaikille sukupuolille avoimeksi ainakin jollain aikavälillä.

Kuten Niemi ym. (2012) huomauttavat, dominoiva käytös ryhmässä voi johtaa murrosikäisellä vetäytyvään käytökseen. Tämä tuli esiin myös Emilian puheenvuorossa, kun kysyin, voisiko samanlaisia asioita kuin nuorisotilassa tehdä koulussa. Emilian vastaus oli kieltävä, sillä siellä hän ei pystyisi ilmaisemaan itseään, vaan vetäytyisi. Turvallisemmassa tilassa toimiminen voi tukea nuoren oman mielipiteen esiin tuomista ja ennaltaehkäistä ryhmästä vetäytymistä, ja mahdollistaa näin toimijuuden rakentumista.

Kuoppamäki & Vilmilä (2017) toteavat artikkelissaan musiikillisen toimijuuden muodostuvan kontekstisidonnaisesti ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kuoppamäen ja Vilmilän mukaan 'tytön' ja 'pojan' olemisen merkitykset ovat koodittuneet. Non-formaaleissa tiloissa tyttö haastaa ja poika toteuttaa koodittuneita kulttuurisia sukupuoleen sidottuja käsityksiä, kun taas formaaleissa tiloissa asetelma on usein toisinpäin. Yleistyksiä ei ole tarkoituksenmukaista tehdä, ja nämä ovat ääripäitä. Vaikka asian näin muotoileminen on yleistävää, on tyttö- ja poikakoodien haastaminen tärkeä osa nuorten sukupuoleen sidottua toimijuutta. (Ojala 2010; Kuoppamäki ja Vilmilä 2017) Kuoppamäki ja Vilmilä (2017) toteavatkin, että sukupuoleen liittyviä neuvotteluja tarkastellessa olemme monimutkaisten ilmiöiden äärellä, ja että sukupuoleen sidottu rajatyö vuoroin vahvistaa ja vuoroin haastaa sukupuoleen sidottuja kulttuurisia konventioita. Onkin hyvä muistaa, että vaikka monissa nuorten vastauksissa sukupuolen perusteella kohdennettu toiminta nähtiin positiivisena asiana ja monia asiana mahdollistavana tekijänä, asialla on aina monta puolta.

## 6.2 Luotettavuustarkastelu

Yksi tieteellisen tutkimuksen keskeisiä osia on sen luotettavuuden tarkastelu (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa keskeisiä käsitteitä ovat validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen keskittymistä lupaamansa asian tutkimiseen ja reliabiliteetti puolestaan mittaa tutkimuksen toistettavuutta. Validiteetti ja reliabiliteetti soveltuvat kuitenkin paremmin kuvailemaan määrällistä kuin laadullista tutkimusta ja tästä syystä niiden käyttöä laadullisen tutkimuksen yhteydessä on kritisoitu. Laadullisen tutkimuksen arviointiin ei ole olemassa selkeitä ohjeita, sillä sen arviointi on moniselitteisempää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–140)

Laadullista tutkimusta arvioidessa luotettavuuden näkökulmasta saa validiteetti usein reliabiliteettia enemmän huomiota. Se voidaan laadullisen tutkimuksen kontekstissa käsitellä uskottavuutena ja vakuuttavuutena. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) Uskottavuus merkitsee tässä yhteydessä tutkijan ja tutkittavan toisiaan vastaavia käsitteellistyksiä ja tulkintoja (Eskola & Suoranta 2005, 211). Yritin muotoilla kysymykseni mahdollisimman selkeästi ja helposti ymmärrettävästi. Haastateltavieni puhutun ja ymmärretyen suomen kielen taso oli vaihteleva ja välillä haastateltavat selvensivät kysymyksiä toisilleen omilla äidinkiellillään, enkä voi olla varma, miten kysymykset kääntyivät. Päätin kuitenkin käydä haastattelut suomeksi, sillä myös ilmaisutaitoryhmän toiminta oli suomeksi ja en halunnut toiseuttaa haastateltavia tekemällä haastatteluja englanniksi.

Honkatukia (2018) muistuttaa että kielitaitoon liittyy usein myös valtasuhteita. Honkatukian mukaan toisaalta omalla kielellään ja mahdollisen tulkin avulla voi päästä pintaa syvemmälle esimerkiksi tunteista ja kokemuksista puhuttaessa, toisaalta joillekin haastateltaville voi olla erityisen tärkeää saada vastata suomeksi kysymyksiin. Lisäksi Honkatukia huomauttaa siitä, miten haastattelutilanteessa erilaisten kulttuuripiirteiden kohtaamisen herkkyys tulisi tunnistaa ja ottaa huomioon jo suunnitteluvaiheessa. (Honkatukia 2018, 162) Tämä on aihe, jota pohdin ryhmän toimintaa havainnoidessani tutkimusperustaista opetuskokeiluani varten ja jonka pyrin ottamaan huomioon esimerkiksi haastattelukysymyksiä muotoillessani.

Tarkastellessa tutkielman luotettavuutta on tärkeää huomioida tutkimuksen objektiivisuus ja puolueettomuus. Täydellinen puolueettomuus on laadullista tutkimusta tehtäessä mahdotonta, sillä tutkija tekee itse kaiken tutkimukseen liittyvän, kuten tutkimusaiheen

valinnan ja tulkinnan. Tutkijan oma tausta, kuten sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne, kansalaisuus, virka-asema tms. saattaa vaikuttaa saatujen tulosten tulkitsemistaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136) Olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen tutkimusprosessin aikana aktiivisuudestani huolimatta. Haastatteluissa olen pyrkinyt olemaan erityisen tarkka siinä, että en johdattele haastateltaviani tiettyyn suuntaan, erityisesti koska he ovat nuoria ja voisivat olla helposti johdateltavissa. On kuitenkin mahdollista, että tekijät taustassani ovat vaikuttaneet esimerkiksi haastatteluissa käyttämiin äänensävyihin tai kysymysten muotoiluun.

Honkatukia (2018) tuo esille, että nuorille on hyvä tuoda esille, että haastattelussa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia ja että haastattelijalla on kiinnostunut heidän näkemyksistään. Pyrin tuomaan tätä esille haastatteluissani. Myös nuorten mahdollista lyhtsanaisuutta ja lyhyitä ei- ja joo-vastauksia on hyvä kiertää muotoilemalla kysymyksiä miten- ja millainen- muotoon, mihin myös pyrin haastatteluissa. (Honkatukia 2018, 162) Huomasin kuitenkin litteroidessani, että jotkut kysymyksistäni olivat liian monisyisiä, eivätkä nuoret ymmärtäneet niitä ja jouduin muotoilemaan kysymyksiä uudestaan uudestaan. Tämä harmitti minua jälkikäteen, sillä olisin tietysti halunnut luoda haastateltavilleni mahdollisimman turvallisen ja selkeän haastattelutilanteen.

Oma kaksoisroolini sekä haastattelijana että työpajan vetäjänä on asia, joka tulee ottaa huomioon tuloksissa. Olen tietoinen siitä, että roolini ryhmässä ei ole ollut pelkästään tutkijan ja haastattelijan vaan myös pedagogin. Nuorten vastaukset haastattelukysymyksiini olisivat varmasti olleet erilaisia, mikäli en olisi tutustunut heihin ensin biisityöpajan merkeissä. Näen asian kuitenkin positiivisena, sillä uskon, että tämä on voinut vaikuttaa rentouttavasti haastattelutilanteiden ilmapiiriin. Ilahduin siitä, että haastatteluissa nousi esiin vivahteikasta moniäänisyyttä. Honkatukian (2018) mukaan ryhmähaastatteluissa jotkin saattavat teema hiljentyä, kun ryhmä pyrkii yhdenmukaisuuteen mielipiteissään. Ilahduin siitä, että omassa tutkielmassani näin ei käynyt, vaan keskustelussa nousi esiin myös erimielisyyksiä. Toisaalta keskustelu ei myöskään kärjistynyt, mikä on myös Honkatukian yksi ryhmähaastattelun tendensseistä. Honkatukian mukaan yksi avain onnistuneeseen ryhmähaastatteluun on se, että nuoret tuntevat toisensa, mikä oli tässä tapauksessa tilanne. (Honkatukia 2018, 163)

### 6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Turvallisemmista tiloista ja sukupuolen perusteella kohdennetusta toiminnasta on olemassa jonkin verran tutkimusta, mutta suurin osa siitä on muilta aloilta kuin taide- tai musiikkikasvatuksen kentältä. Näin ollen olisi mielenkiintoista tutkia turvallisemman tilan periaatteiden soveltamista ja mahdollista toteutumista laajemmin eri musiikkialan toimijoiden keskuudessa ja tuoda tieteenalalle lisää tietoa turvallisempien tilojen mahdollisuuksista musiikkikasvatuksessa.

Sukupuolen perusteella kohdennetuista tiloista puhuttaessa nousee usein kysymys niiden ulkopuolelle jäävistä ryhmistä. Mercedes nosti haastatteluissa esiin ryhmän ulkopuolelle jäävät samaa koulua käyvät pojat, jotka olisivat myös kiinnostuneita ilmaisesta ilmaisutaitoryhmän toiminnasta. Huomio on mielestäni tärkeä, sillä erityisesti alueilla, joilla harrastusmahdollisuudet ovat rajalliset esimerkiksi niukan tarjonnan takia ja taloudellisista syistä, voi sukupuolen perusteella kohdennettu toiminta luoda epätasa-arvoistavia tilanteita nuorten välille. Toisena jatkotutkimusaiheena näkisin poikien turvallisempien tilojen ja tunteiden kehittymisen musiikkikasvatuksen nonformaaleissa tiloissa.

Myös sukupuoleltaan moninaiset nuoret rajautuivat tutkielmani keskiössä olleen nuorisotilan virallisen rajauksen ulkopuolelle, sillä tila oli kohdennettu vain tytöille eikä sen internetsivustolla määritellyissä periaatteissa otettu huomioon sukupuolen moninaisuutta. Ymmärrys sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta on musiikkikasvatuksen kentän tutkimuksessa laajentunut viime vuosina. Yksi jatkotutkimuksen aihe voisikin olla tarkastella sitä, miten sukupuoleltaan moninaiset nuoret löytävät paikkansa nonformaaleissa musiikkikasvatuksen ympäristöissä ja miten sukupuolisensitiivisellä toiminnalla ja turvallisemman tilan periaatteilla voidaan edistää sukupuoleltaan ja seksuaalisuudeltaan moninaisten nuorten yhdenvertaisia oppimis- ja olemismahdollisuuksia.

## Lähteet

- Aalto, M. 2002a. Turvallinen ryhmä. Forssa: Aseman Lapset ry.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K. P. & Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Yliopistopaino, 55—72.
- Anttila, E. 2003. A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu. Helsinki.
- Arnett, J. J. 2004. Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties. Oxford: Oxford University Press.
- Bar-Tal, D. & Halperin, E. & de Rivera J. 2007. Collective Emotions in Conflict Situations: Societal Implications. *Journal of Social Issues*, 63, 2, 441–460.
- Bayton, M. 1998. Frock rock: Women performin popular music. Oxford: Oxford University Press.
- Butler, J. 2006. Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. [Alkuperäisteos: Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. 1990] Suomenkielinen käännös Pulkkinen, T. & Ross, L-M. Helsinki: Gaudeamus.
- Davies, B. 1993. Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities. New Jersey: Hampton Press.
- Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational research*, 43, 167–182.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2011. Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan? Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/yleisluentodiat/etelapelto>, luettu 12.4.2021.
- Giddens, A. 1984. Constitution of society: Outline of the theory of structuration. Cornwall: T. J. Press, Padstow.
- Gordon, T. 2006. Girls in education: citizenship, agency and emotions. *Gender and Education* 18, 1, 1–15.

- Gould, E. 2007. Social justice in music education: the problematic of democracy. *Music Education Research* 9, 2, 229–240.
- Green, L. 1997. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakalehto-Wainio, S. 2012. Turvallisen oppimisympäristön toteutumisen oikeudellisista haasteista peruskoulussa. *Lakimies* 2, 238–258.
- Harjunen E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Harjunen, E. 2011. Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa J Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin, kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 301–312.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P. & Järvinen, R. & Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Honkatukia, P. 2018. Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) *Miten tukia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino, 149–170.
- hooks, b. 1989. *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. South End Press.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. Juva: PS-kustannus.
- Jalonen, R. & Heinonen, L. 2019. *Kaikki mukana? Yhdenvertaisuussuunnittelun opas nuorisotyöhön*. Koordinaatti, Oulun kaupunki.
- Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 101–135.
- Juvonen, T. 2013. Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen. Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä. Nuorisotutkimusverkosto. Saatavilla [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/kuvat/verkkojulkaisut/sosiaalisesti\\_kontrolloitu.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/kuvat/verkkojulkaisut/sosiaalisesti_kontrolloitu.pdf), luettu 5.4.2021.
- Jääskelä, P. 2015. Mikä ihmeen toimijuus? Saatavilla <https://peda.net/jyu/julkaisu/is/ott/mtt>, luettu 18.5.2021.

- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. 2021. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarquivo [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus>, luettu 22.5.2021.
- Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107–121.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylän yliopisto: PS-kustannus, 70–85.
- Konttinen, E. 2021. Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali. Kolmas sektori. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/kolmas-sektori>, luettu 12.5.2021.
- Kumpulainen, K & Krokfors, L & Lipponen, L & Tissari, V & Hilppö, J & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuoppamäki, A. 2015. *Gender Lessons. Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music*. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kuoppamäki, A. & Vilmilä, F. 2017. ”Musta tuntui, että mulla on ohjat” – nuoret musiikkisen toimijuuden sanoittajina. *Nuorisotutkimus* Vol. 35 Nro 1–2 sivut 5-24.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Laukkanen, T. & Pekkarinen, E. & Vilmilä, F. 2018. *Nuorisotutkimuksen etiikka*. Teoksessa Kiilakoski, T & Honkatukia, P. (toim.) *Miten tukia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino, 75–98.
- Lewis, R., Sharpe, E., Remnant, J. & Redpath, R. 2015. ‘Safe Spaces’: Experiences of Feminist Women-Only Space. *Sociological Research Online*, 20, 4, 9, 1–14.
- Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Väitöskirja. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- McNay, L. (2016) *Agency*. Teoksessa Disch, L. & Hawkesworth, M. (toim.) *The Oxford handbook of feminist theory*. New York: Oxford University Press, 39–60.

Muhonen, S. 2016. Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Music Finland. 2021. Teesit tasa-arvon, monimuotoisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi musiikkialalla. Saatavilla <https://www.yhdenvertainenmusiikkiala.com/>, luettu 12.5.2021.

Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tallinna: Vastapaino.

Niemi, P. & Asanti, R. & Seppinen, H. 2012. Pysyvät pienryhmät oppimisyhteisöinä yläkoulussa – oppilaiden ja opettajien arvioita kehittämisohjelmasta. Kasvatus 43, 4, 391–405.

Normann, M. 2018. Feministisiä pyrkimyksiä kriminologian opetuksessa. Teoksessa Laukkanen, A. & Miettinen, S. & Eloheimo, A-M. Ojala, H. & Saresma, T. (toim.) Feministisen pedagogian ABC. Opas ohjaajille ja opettajille. Tampere: Vastapaino, 109–118.

Oikeusministeriö. 2021. Yhdenvertaisuus.fi. Mikä kampanja. Saatavilla <https://yhdenvertaisuus.fi/kampanjan-tausta-ja-tarkoitus>, luettu 3.2.2021

Oinas, E. 2004. Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.) Feministinen tietäminen. Tampere: Vastapaino, 209–227.

Ojala, H. & Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–38.

Oranssi ry. 2021. FunNet. Hanke. Saatavilla <https://funnet.fi/hanke/>, luettu 4.2.2021

Palkki, J & Caldwell, P. 2018. “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. Research Studies in Music Education 40, 1, 28–49.

Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki 2003.

Piispanen, M. 2008a. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.

- Piispanen, M. 2008b. Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus. Teoksessa Johnson, P. & Tantt, K. (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41–60.
- Rainio, A. P. 2008. From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity*, 15, 115-140.
- Rossi, L-M. 2003. Heterotehdas. Televisiomainonta sukupuolitettuna. Helsinki: Gaudeamus.
- Sheikh, L. 2021. Rauhankasvatusinstituutti. Neljä vinkkiä turvallisempaan tilaan. Saatavilla <https://rauhankasvatus.fi/nelja-vinkkia-turvallisempaan-tilaan/>, luettu 12.5.2021.
- Sigfrieds, A. 2009 Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus., 91–109.
- Rock Donna, 2021. Saatavilla <https://www.rockdonna.com/om-rock-donna>, luettu 4.2.2021.
- The Roestone Collective. 2014. Safe Space: Towards a Reconceptualization. *Antipode. A Radical Journal of Geography* 46, 5, 1346–1365.
- Ruskeat Tytöt. 2021. Turvallisempien tilojen periaatteet. Saatavilla <https://ruskeattytot.squarespace.com/turvallisempien-tilojen-periaatteet/-rt-live>, luettu 12.5.2021.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>, luettu 9.11.2018 & 26.2.2021.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Seta. 2021. Sateenkaarisanasto. Saatavilla <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>, luettu 12.5.2021.
- Skelton, C. 2006. Boys and Girls in the Elementary School. Teoksessa C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (toim.) *The Sage Handbook of Gender and Education*. Thousand Oaks, CA: Sage, 140-150.

Skelton, C. & Francis, B. 2009. *Feminism and The Schooling Scandal*. New York: Routledge.

Särö ry. 2021. Saatavilla <https://www.saromusiikki.fi/>, luettu 4.2.2021.

Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa. Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 157–186.

TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf), luettu 1.3.2012.

TENK 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla <https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Luettu 4.5.2019 ja 1.3.2021.

Thorne, B. 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.

TPOPS. 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Opetushallitus. Saatavilla [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919\\_taide\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taide_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf), luettu 12.5.2021.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

TuSeta. 2021. Turvallisemman ja yhdenvertaisen tilan säännöt. Saatavilla <https://tusetta.fi/toiminta/turvallisemman-ja-yhdenvertaisen-tilan-saannot/>, luettu 12.5.2021.

Tyttöjen Talo 2021. Sukupuolisensitiivisyys. Saatavilla <https://tyttojentalo.fi/tyttojentalo/sukupuolisensitiivisyys>, luettu 12.5.2021.

Vallenius, L. 2015. Oppilaan henkinen turvallisuus yläkoulun musiikintunnilla. Maisterin tutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Helsinki.

Vandebroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 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.

Veijola, S. & Jokinen, E. 2008. Towards a Hostessing Society? Mobile Arrangements of Gender and Labour. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 16, 3, 166–181.

Warner Music Finland. 2020. Monsp ja HMC Publishing järjestävät maksuttoman rap bootcampin lokakuussa. Saatavilla <https://warnermusic.fi/2020/09/03/monsp-ja-hmc-publishing-jarjestavat-maksuttoman-rap-bootcampin-lokakuussa/>, luettu 4.2.2021.

## **Kiitos**

Haastateltavat

Heidi Partti, Marja Heimonen, Tuulikki Laes

Juuso Lajunen, Elisa Luukkainen, Elsi Vertanen

Sofia Mänttari, Kaija Laurila, Sulo & Jonne Sippola

Susanna Tollet & Esko Virtanen

# Liite 1. Haastattelurunko

## Alkuinfo

- tutkimuksen perustiedot
- suostumuksen kertaus
- äänitys
- haastattelun kulku
- kysymykset

## Osallistujien perustiedot

- Nimi (oikea):
- Nimi (pseudo):
- Ikä:

## Lämmittely

- Kuulumisten kyselyä
- Miten kauan on käynyt nuorisotilalla?
- Käytkö muissa ryhmissä?
- Miten löysit paikalle?
- Tunsitko etukäteen ihmisiä, jotka käyvät täällä?

## Turvallisuus (safe from – safe to)

### safe to

- Mitä nuorisotilassa voi tehdä, mitä muualla ei voi (esim. koulussa/kotona)?
  - o onko mitään sellaista?
  - o jos on, millaisia asioita?
- Miltä se tuntuu? Miten tuntuu erilaiselta?
- Onko täällä oleminen erilaista kuin vaikka koulussa/kotona?
  - o Millä tavalla?

### safe from

- Mitä siis puuttuu olohuoneelta? Miten vaikka koulussa, kun ryhmässä on kaikkia sukupuolia niin vaikuttaako se jotenkin tekemiseen?
- Itseilmaisu, rohkeus, tila

## Tilan säännöt

- Minkälaisia sääntöjä täällä on?
  - o miten ne on luotu (yhdessä / annettu ylhäältä käsin?)
- Ovatko ne erilaisia kuin muissa tiloissa?
  - o vanhempien/muiden sukulaisten/hoitajien vaikutusvalta vrt. koulussa/muissa tiloissa

## Tyttöys

- Tämän paikan nimi on tyttöjen olohuone → mitä sinulle tarkoittaa tyttö?

- Onko täällä vain tyttöjä? Voisiko tänne tulla muita kuin tyttöjä?

#### Taidekasvatus

- Millaisia harjoituksia täällä on tehty?
- Onko erilaista tehdä niitä kuin koulussa?
  - o Miksi / miten / millä tavalla / millä tavalla tuntuu erilaiselta?
- Miltä biisiprojekti tuntui?
  - o oletko tehnyt tällasta ennen?
  - o aiheet
  - o kielet
- Musiikkitottumukset, musiikin kuunteleminen / tekeminen kotona/muualla?
  - o koulun musiikintunnit
  - o musiikkivideot

## Liite 2. Tietosuoja- ja suostumuslomakkeet

### Tietosuojailmoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta – OSALLISTUJILLE (anonymisoitu)

Tervetuloa biisipajaan paikkaan x ma xx.xx.xxxx klo xx!

Teen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen maisterintutkielmaa, joka käsittelee biisinkirjoittamista ja turvallista tilaa taideopetuksessa. Järjestän työpajan xx.xx.xxx ja haastattelut osana tutkimustani xxx (paikka). Työpajassa tutustutaan kirjoittamiseen ja laulamiseen. Haastattelussa puhutaan siitä, mitä työpajassa tehtiin sekä XX.

#### Tutkimuksen toteutus

Haastattelen ilmaisuryhmän osallistujia sekä seuraan ilmaisuryhmän toimintaa XX (PAIKKA) XX (AIKA). Haastattelut tapahtuvat ilmaisuryhmän toiminnan yhteydessä XX (PAIKKA). En julkaise osallistujien nimiä tai XX:n (PAIKAN) tietoja tutkimuksessani. Keksin osallistujille salanimet tutkimukseeni. Säilytän henkilötiedot ennen niiden poistamista suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukitussa kaapissa erillään puhtaaksi kirjoitetuista haastatteluista. Hävitän haastatteluaineiston 6 kuukauden tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Noudatan hyvän tutkimuksen ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten. Henkilötietojen käsittelyn laillisena perustana on lapsesi / huollettavasi suostumus.

#### Oikeutesi:

- Jos et halua enää olla mukana tutkimuksessa, kerro siitä minulle, [xx@xx.fi](mailto:xx@xx.fi). Voin kuitenkin käyttää kaikkia ennen lopettamistasi antamiasi tietoja tutkimuksessa.
- Voit ottaa yhteyttä Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: Antti Orava, tietosuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle / tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty väärin eli vastoin tietosuojalainsäädäntöä (katso lisää: tietosuoja.fi).
- Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Tutkimus: xx xx, [xx@xx.fi](mailto:xx@xx.fi) / 040 1234567

Tietosuoja: Antti Orava, [tietosuoja@uniarts.fi](mailto:tietosuoja@uniarts.fi)

#### Suostumus:

- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Suostun osallistumaan tutkimukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.

.....  
(paikka ja aika)

.....  
(allekirjoitus ja nimenselvennös)

## Consent and Privacy Notice – FOR PARTICIPANTS (anonymized)

Welcome to a songwriting workshop at XX on XX at XX!

I'm writing my master's thesis for the music education department at the Sibelius-Academy. The thesis addresses songwriting and safe space in arts education. I'm organizing a workshop on XX and interviews as a part of my survey at the XX in XX. In the workshop we will become familiar with writing song lyrics and singing. In the interview we will talk about what was done in the workshop and about the activity at XX. The work name of my thesis is XX (in Finnish: XX).

### Execution of the study

I will interview and observe the participants of the performance group of XX in XX (paikka) in XX (aika). The interviews will take part after the group's activities at XX. I will not publish the participants names or XX or XX's information in my thesis. I will come up with pseudonyms for the participants for the thesis. Before the personal data is destroyed, I will store it separate from the litterated interview on a protected computer or a locked hard drive or/and in a locked closet. I will destroy the interview material within 6 months of completing the thesis. In my study I will follow the rules of ethically well done research. The purpose of the processing personal data is to gather data for the thesis. The legal basis for processing personal data is your consent.

### Your rights:

- If you wish to withdraw from the study, tell it to me by email, [xx@xx.fi](mailto:xx@xx.fi).
  - I can however use all the information you have given before the decision to leave the study.
- You have the right to contact Arts University's data protection officer if you have questions or demands related to the processing of personal data.
  - Arts University's data protection officer: Antti Orava, [tietosuoja@uni-arts.fi](mailto:tietosuoja@uni-arts.fi)
- You have the right to make a complaint with the supervisory authority, the data protection ombudsman, if you think that your data has been processed in violation of the General Data Protection Regulation (see more: tietosuoja.fi).
- If you have any questions, please contact:
  - xx xx, [xx@xx.fi](mailto:xx@xx.fi) / 12345678 (about the study)
  - Antti Orava, [tietosuoja@uniarts.fi](mailto:tietosuoja@uniarts.fi) (about data protection and security)

### Consent:

- I have read and I understand the above information
- I understand that the information collected in the Study will be used for the purposes described above
- I have been given opportunity to ask questions about the Study
- I agree to participate the Study and understand that my taking part is voluntarily.

.....  
(place and time)

.....  
(signature and print name)

## **Tietosuojailmoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta – HUOLTAJILLE** (anonymisoitu)

Teen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen maisterintutkielmaa, joka käsittelee bii-sinkirjoittamista ja turvallista tilaa taideopetuksessa. Järjestän työpajan xx.xx.xxxx ja haastattelut osana tutkimustani XX (paikka). Työpajassa tutustutaan kirjoittamiseen ja laulamiseen. Haastattelussa puhutaan siitä, mitä työpajassa tehtiin sekä XX toiminnasta. Tutkimuksen työnimi on XX.

### **Tutkimuksen toteutus**

Haastattelun ilmaisuryhmän osallistujia sekä seuraan ilmaisuryhmän toimintaa XX (PAIKKA) XX (AIKA). Haastattelut tapahtuvat ilmaisuryhmän toiminnan yhteydessä XX (PAIKKA). En julkaise osallistujien nimiä tai XX:n (PAIKAN) tietoja tutkimuksessani. Keksinkin osallistujille salanimet tutkimukseeni. Säilytän henkilötiedot ennen niiden poistamista suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukitussa kaapissa erillään puhtaaksi kirjoitetuista haastatteluista. Hävitän haastatteluaineiston 6 kuukauden tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Noudatan hyvän tutkimuksen ohjeita. Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten. Henkilötietojen käsittelyn laillisena perustana on lapsesi / huollettavasi suostumus.

### **Lapsesi / huollettavasi oikeudet:**

- Jos lapsesi / huollettavasi ei enää halua olla mukana tutkimuksessa, kerro siitä minulle, [xx@xx.fi](mailto:xx@xx.fi). Voin kuitenkin käyttää kaikkia ennen lopettamista annettuja tietoja tutkimuksessa.
- Voit ottaa yhteyttä Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn.  
Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: Antti Orava, tietosuoja@uniarts.fi
- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle / tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty väärin eli vastoin tietosuojalainsäädäntöä (katso lisää: tietosuoja.fi).
- Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:  
Tutkimus: xx xx, [xx@xx.fi](mailto:xx@xx.fi) / 040 1234567  
Tietosuoja: Antti Orava, [tietosuoja@uniarts.fi](mailto:tietosuoja@uniarts.fi)

### **Suostumus:**

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Hyväksyn lapseni / huollettavani osallistumisen tähän tutkimukseen ja ymmärrän, että lapseltani / huollettavaltani saatava suostumus on vapaaehtoinen.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

.....  
(paikka ja aika)

.....  
(allekirjoitus ja nimenselvennös)

## Consent and Privacy Notice – FOR CARERS (*anonymized*)

I'm writing my master's thesis for the music education department at the Sibelius-Academy. The thesis addresses songwriting and safe space in arts education. I'm organizing a workshop on XX and interviews as a part of my survey at the XX in XX. In the workshop we will become familiar with writing song lyrics and singing. In the interview we will talk about what was done in the workshop and about the activity at XX. The work name of my thesis is XX (in Finnish: XX).

### Execution of the study

I will interview and observe the participants of the performance group of XX in XX (paikka) in XX (aika). The interviews will take part after the group's activities at XX. I will not publish the participants names or XX or XX's information in my thesis. I will come up with pseudonyms for the participants for the thesis. Before the personal data is destroyed, I will store it separate from the litterated interview on a protected computer or a locked hard drive or/and in a locked closet. I will destroy the interview material within 6 months of completing the thesis. In my study I will follow the rules of ethically well done research. The purpose of the processing personal data is to gather data for the thesis. The legal basis for processing personal data is your consent.

### Your childs / dependant's rights:

- If your child / dependant wishes to withdraw from the study, tell it to me by email, [xx@xx.fi](mailto:xx@xx.fi).
  - I can however use all the information your child / dependant has given before the decision to leave the study.
- You have the right to contact Arts University's data protection officer if you have questions or demands related to the processing of personal data.
  - Arts University's data protection officer: Antti Orava, [tietosuoja@uni-arts.fi](mailto:tietosuoja@uni-arts.fi)
- You have the right to make a complaint with the supervisory authority, the data protection ombudsman, if you think that your child's / dependant's data has been processed in violation of the GDPR (see more: tietosuoja.fi).
- If you have any questions, please contact:
  - xx xx, [xx@xx.fi](mailto:xx@xx.fi) / 040 1234567 (about the study)
  - Antti Orava, [tietosuoja@uniarts.fi](mailto:tietosuoja@uniarts.fi) (about data protection and security)

### Consent:

- I have read and I understand the above information.
- I understand that the information collected in the Study will be used for the purposes described above.
- I have been given opportunity to ask questions about the Study.
- I agree to my child's / dependant's participation in the Study and understand that his/her taking part is voluntarily.
- I'm at least 18 years of age.

.....  
(place and time)

.....  
(signature and print name)