

***”Se on jotenkin arvo siellä itsessään,
että kaikki on mukana yhdessä ja iloisena”***

**Musiikkiteatteri nuorten yhteenkuuluvuudentunteen ja sosiaalisen
identiteetin rakentajana**

Tutkielma (Maisteri)

28.3.2025

Miia Luoma

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Se on jotenkin arvo siellä itsessään, että kaikki on mukana yhdessä ja iloisena”. Musiikkiteatteri nuorten yhteenkuuluvuudentunteen ja sosiaalisen identiteetin rakentajana</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>79</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Miia Luoma</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2025</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, miten musiikkiteatterin harrastajat kokivat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentuvan osallistuessaan musiikkiteatteriproduktioon ja miten sosiaalinen identiteetti rakentui haastateltavien puheissa. Minulla oli kaksi tutkimuskysymystä: Miten haastateltavat kokivat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentuvan osallistuessaan musiikkiteatteriproduktioon? Miten sosiaalinen identiteetti rakentui haastateltavien kertomuksissa? Tutkielmani aihe on musiikkiteatteri nuorten yhteenkuuluvuudentunteen ja sosiaalisen identiteetin rakentajana. Tutkimukseni teorettinen viitekehys koostuu kahdesta luvusta. Toisessa luvussa tarkastelen sosiaalista yhteenkuuluvuutta sekä syvennyn sosiaalisen koheesion ja tehtäväkoheesion käsitteisiin. Käsittelen sosiaalista vuorovaikutusta ja sosiaalisen identiteetin teemaa sekä näiden yhteyttä sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Kolmannessa luvussa käsittelen musiikkiteatteria sekä ryhmäkoheesion näkökulmasta että taiteen perusopetuksen kontekstissa. Toteutin tutkimukseni kolmella narratiivisella haastattelulla. Haastattelin kolmea musiikkiteatteria harrastavaa nuorta, joilla on kokemusta harrastamisesta myös taiteen perusopetuksen piirissä. Luku 5 pitää sisällään narratiivien analyysin, jossa kerron jokaisen haastateltavan tarinan kokonaisuudessaan. Luvussa 6 tarkastelen aineistoa narratiivisen analyysin kautta ja nivon tarinoita tutkimukseni teorettiseen viitekehukseen. Luvussa 7 pohdin työni tuloksia sekä tarkastelen tutkielmani luotettavuutta ja tulevia tutkimusaiheita.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Musiikkiteatteri, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, sosiaalinen identiteetti, sosiaalinen vuorovaikutus, taiteen perusopetus</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</p> <p>28.3.2025</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
1.1 Oma tarinani	5
1.2 Tutkimuksen lähtökohdat	6
2 Yhteenkuuluvuus ja identiteetti.....	10
2.1 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	10
2.2 Sosiaalinen koheesio ja tehtäväkoheesio.....	13
2.3 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistäminen ja sosiaalinen vuorovaikutus.....	15
2.4 Sosiaalinen identiteetti	17
3 Musiikkiteatteri	20
3.1 Musiikkiteatterin taustaa	20
3.2 Musiikkiteatteri ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus	21
3.3 Musiikkiteatteri taiteen perusopetuksessa	23
4 Tutkimusasetelma	27
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	27
4.2 Narratiivinen tutkimusote.....	27
4.3 Aineiston tuottaminen	31
4.4 Analyysi.....	33
4.5 Tutkimusetiikka.....	34
5 Narratiivinen analyysi: Tarinoiden jäljillä	36
5.1 Nova löytää rohkeuden.....	36
5.2 Jupiterin voima yhdistää.....	40
5.3 Luna etsii itseään	43
6 Narratiivien analyysi: tarinat nivoutuvat yhteen.....	47
6.1 Ryhmään liittyminen ja ryhmäytyminen.....	47

6.2 Ryhmän sisäiset jakolinjat.....	50
6.3 Kuulumisen kokemus	52
6.4 Palaute, onnistumisen kokemukset ja yleisön reaktio	53
6.5 Konfliktit ja pettymykset.....	56
6.6 Taiteen perusopetus mahdollistajana.....	59
7 Pohdinta.....	61
7.1 Johtopäätökset	61
7.2 Luotettavuustarkastelu.....	66
7.3 Katse kohti tulevia tarinoita	70
Lähteet.....	72

1 Johdanto

1.1 Oma tarinani

Olen kasvanut musikaalisessa perheessä viulu yhdessä ja nuotit toisessa kainalossa. Opin arvostamaan musiikin merkitystä jo varhain, sillä perheessänni harrastettiin ja kuunneltiin aktiivisesti musiikkia ja minua kannustettiin lapsesta asti musisoimaan. Lukioikäisenä löysin musiikkiteatteriteatteriharrastuksen pariin, mikä osoittautui käännteentekeväksi vaiheeksi musiikillisella polullani. Ylioppilaskirjoitusten jälkeen muutin uuteen, entuudestaan tuntemattomaan kaupunkiin aloittaakseni musiikin ammattiopinnot. Opintojeni alkuvaiheessa suoritin esiintymiseen ja ilmaisutaitoon liittyviä kursseja, mutta koin vaikeuksia sopeutua uuteen ympäristöön ja kouluun. Opiskeluyhteisöön asettautumiseen vaikuttivat muutto vieraaseen kaupunkiin ja henkilökohtaiset elämäntilanteeni.

Ilmaisutaitokurssin opettaja perusti pienen, improvisaatiosta ja esiintymisestä kiinnostuneiden opiskelijoiden ryhmän, jonka kanssa käynnistimme pilottihankkeen musiikinäytelmän valmistamiseen. Pilottihankkeessa sain olla osana tiivistä ryhmää, joka harjoitteli kouluajan lisäksi runsaasti vapaa-ajalla. Tämä kokemus oli minulle merkityksellinen, sillä tiivis yhteistyö loi vahvan yhteisöllisyyden tunteen, mitä olin kaivannut. Päädyimme toteuttamaan kolmena vuotena peräkkäin kolme eri musiikkiteatteriesitystä, mikä syvensi yhteenkuuluvuuden kokemusta ryhmän jäsenten kesken. Suurella musiikkikampuksella vertailu eri musiikkilajien osaamisesta ja esiintymismahdollisuuksista oli arkipäivää, mutta musiikkiteatterin parissa löysin oman paikkani. Lisäksi sain mahdollisuuden säveltää ja sanoittaa lauluja esityksiimme, mikä vahvisti osaamistani myös säveltäjänä.

Ammattikorkeakoulussa musiikinopiskeluni jatkui, kun aloitin vuonna 2013 laulunopettajaopinnot. Myös siellä tarjoutui mahdollisuus syventyä musiikkiteatteriin. Toteutimme jälleen koko illan musiikkiteatteriesityksen, tällä kertaa laajemmassa mittakaavassa ja yhteistyössä muiden alojen, kuten vaatetus- ja kauneudenhoitoalan opiskelijoiden kanssa. Kokemus osoitti konkreettisesti, kuinka musiikkiteatterituotanto vaatii monialaista yhteistyötä ja vahvaa sitoutumista kaikilta osallistujilta. Vaikka ulkopuolinen ohjaaja ja koreografi vastasivat kokonaisuuden koordinoinnista, suurin osa esityksen valmistelusta toteutettiin opiskelijoiden omalla panoksella ja ajalla. Kokemus sai minut pohtimaan ryhmädynamiikkaa ja erilaisia hierarkioita ja normeja, joiden mukaan ryhmät toimivat.

Opintojeni edetessä olen saanut mahdollisuuden syventyä musiikkiteatteriin entistä laajemmin. Olen pian suorittanut musiikin maisteriopintoni Sibelius-Akatemiassa ja täydentänyt osaamistani Teatterikorkeakoulun musiikkiteatterin maisterivaiheen opinnoilla. Lisäksi olen osallistunut musiikkiteatterikursseille ja saanut opettaa musiikkiteatterilaulua päätoimisena työnäni jo useamman vuoden ajan. Viime vuosina olen havahtunut siihen, kuinka musiikkiteatterin sisällöt, kuten näyttelijäntyö, tanssi, ensembletyöskentely ja yhteisön vahva tuki, voivat merkittävästi edistää oppilaan hyvinvointia ja mielenterveyttä. Ne voivat osaltaan lisätä myös kokemusta ryhmään kuulumisesta. Omakohtaisesti olen saanut voimaa ja tukea myös musiikkiteatterin sisällöistä, sillä siinä yhdistyvät eri taiteenlajit, joiden kautta voin ilmaista itseäni minulle ominaisella tavalla. Lisäksi ryhmät, joissa olen saanut tehdä musiikkiteatteria ja jakaa yhteistä intohimoa ja tavoitteellista työskentelyä, ovat antaneet minulle tukea vaikeina aikoina. Samalla olen opettajana nähnyt, kuinka taiteen perusopetuksessa oppilaat löytävät paikkansa ryhmässä ja kehittyvät turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä.

1.2 Tutkimuksen lähtökohdat

Koska toimin opettajana musiikkiteatterilinjalla, haluan keskittyä erityisesti musiikkiteatteriin ryhmäkoheesion edistäjänä, sillä sen erityispiirteenä on ryhmätyöskentely. Meltonin (2007) mukaan musikaaliksi kutsutaan Yhdysvalloissa syntyneitä musiikinäytelmän lajia, joka integroi musiikin ja tanssin saumattomasti juonelliseen tarinan kerrontaan (Melton 2007, 114). Tästä eteenpäin käytän työssäni musiikinäytelmän ja musikaalin kattoterminä sanaa musiikkiteatteri, Tanskanen ja Seppälän kirjoittaman historiateoksen mukaan. Teos käsittelee suomalaisen teatterin ja näytelmäkirjallisuuden vaiheita (Seppälä & Tanskanen 2010, 272). Albert Carron (1998) on kollegoineen esittänyt, että ryhmäkoheesiolla tarkoitetaan ryhmän kiinteyttä ja kykyä pysyä yhdessä. Ryhmäkoheesion on myös määritelty täyttävän jäsenten tarpeet tunneyhteydestä. (Carron ym. 1998, 213.) Tässä tutkimuksessa käytän ryhmäkoheesiosta synonyymina käsitettä sosiaalinen yhteenkuuluvuus Repo-Kaarenon (2007) mukaan. Kerron laajemmin sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta luvuissa 2.1, 2.2, 2.3 ja 3.2.

Tutkielmani tavoitteena on tarkastella sitä, miten musiikkiteatterin tekeminen liittyy ryhmän toimintaan sekä mikä sen merkitys voi olla sosiaalisen yhteenkuuluvuuden syntymisessä ja kehittämisessä. Pohdin lisäksi sitä, miten haastateltavat sanoittavat sosiaalisen

identiteetin kokemuksiin musiikkiteatterikontekstissa. Sosiaalisella identiteetillä tarkoitetaan Haslamin (2012) mukaan sitä, miten tärkeäksi yksilö kokee ryhmän jäsenyyden ja miten merkittävä ryhmä on ihmiselle. Ryhmän jäsenten väliset ominaisuudet ja jaetut mielipiteet ovat edellytys ryhmään kuulumiselle. (Haslam 2012, 72.) Pyrin tutkimuskysymysteni kautta ymmärtämään, miten opiskelijat kokevat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja identiteetin rakentuvan osallistuessaan musiikkiteatteriproduktioon. Myös sen tarkastelu, miten nämä taidot näkyvät lopputuloksessa, on kiinnostavaa.

Musiikkikasvatuksessa oppilaiden hyvinvoinnin, vuorovaikutustaitojen ja eettisyyden kehittyminen nähdään hyvin tärkeänä (Underhill 2020, 14). Erityisesti koronapandemian jälkeisenä aikana aiheen tarkastelu on ollut ajankohtaista. Jodie Underhillin (2020) viiden vuoden takaisessa kyselytutkimuksessa nousi esiin huoli siitä, miten pandemian aikana muun muassa yhteydenprojektien ja inklusiivisten esitysten puuttuminen musiikintunneilta tulee vaikuttamaan opiskelijoiden tunne-elämään ja akateemiseen kehitykseen tulevaisuudessa (Underhill 2020, 14). Aihe on ajankohtainen, koska olemme käyneet läpi maailmanlaajuisesti suuren murroksen. Yksinäisyys lisääntyi retrospektiivisten arvioiden mukaan 32 % koronapandemian myötä (Laaninen & Niemelä 2023, 238). Yksinäisyydestä tuli pandemian aikana nuorison keskuudessa yleisempää, kuin mitä se oli ennen pandemian alkamista (Laaninen & Niemelä 2023, 237). Jos musiikkiteatteri voi avata oven sellaiseen kokemukseen, että me olemme täällä yhdessä toisiamme varten ja jokainen meistä on tärkeä, voimme ehkä sen kautta löytää ratkaisuja nuorten yksinäisyyden kokemukselle ja sen ehkäisemiselle.

Maisterintutkielmassani pohdin, miten juuri nykyajassa musiikkiteatteriproduktio voi edesauttaa hyvän ilmapiirin luomista, jotta sosiaalinen yhteenkuuluvuus ryhmässä toteutuu. Pyrin tutkimukseni kautta ymmärtämään, miten haastateltavat näkevät tämän ja miten he kokevat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kehittyvän musiikkiteatteriproduktion aikana.

Opinnäytetöitä musiikkiteatterista on tehty muutamia, pääosin laulajan näkökulmasta. Käsiteltäviä aihealueita ovat olleet esimerkiksi näyttelijöiden laulajaidentiteetin rakentuminen (Still 2023), musikaalilaulunopetus korkeakoulutasolla (Alanko 2020), musikaalilaulun opetus Suomessa (Eskola 2019), laulajan valmistautuminen musikaalirooliin (Alitalo 2017) ja koe-esiintymiset laulajan näkökulmasta (Ruusumaa 2015). Merkittävä huomio on, että musiikkiteatterin opettamisesta ei ole tehty Suomessa yhtäkään tutkimusta. Kansainvälistä tutkimusta on tehty kiitettävästi. Näistä mainittakoon Joel Curtisin (2019) pilottitutkimus musiikkiteatteriohjelmoijien mielenterveydestä. Myös John Kenrickin

(2008) historiateos *Musical theatre: a history*, on edelleen merkittävä teos musiikkiteatterin kentällä. Pohjoismaista tutkimusta ovat tehneet norjalaiset Anne Cecilie Røsjo Kvammen ja Johanne Karen Hagen (2024). Heidän artikkelinsa *Artographic awareness through collaborative teaching in a musical theatre educational program* käsittelee musiikkiteatterin koulutusohjelman monitaiteellisuutta ja yhteisopettajuutta. Kyseisessä artikkelissa Kvammen ja Hagen (2024) korostavat sitä, että musiikkiteatteri on monitieteellisenä taiteenalana vasta hiljattain tunnustettu akateemiseksi tieteenalaksi (Kvammen & Hagen 2024, 3; Wollman, 2021).

Olen kiinnostunut musiikkiteatteria harrastavista nuorista ja pyrin ymmärtämään narratiivisen lähestymistavan myötä muun muassa nuorten kokemuksia identiteettinsä rakentumisesta. Valitsin nimenomaan narratiivisen lähestymistavan, jotta nuorten oma ääni ja heidän tarinansa tulisivat kuulluiksi. Tarinallisen lähestymistavan onkin sanottu antavan tutkimukseen osallistuville ihmisille ”ääni” (Hänninen 2000, 34). Narratiivista tutkimusta ovat Suomessa aiemmin käyttäneet musiikkikasvatuksen kontekstissa muun muassa Kaija Huhtanen (2004) ja Airi Hirvonen (2003). Molemmat väitöskirjat käsittelevät identiteettiä ja sen muutosta. Koska juuri narratiivisuuden avulla pystymme selittämään itseämme ja muita ymmärrettävästi, on perusteltua, että käytän työssäni narratiivista lähestymistapaa (ks. myös esim. Huhtanen 2004, 19; Freeman 1993, 21). Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä yksilön sisäisestä maailmasta sekä siitä, mikä on musiikkiteatterin yhteys sosiaalisen identiteetin muodostumiseen ja yhteenkuuluvuuden kokemukseen. Käsittelen tutkimuksessani narratiivista lähestymistapaa laajemmin luvussa 4.2.

Lisäksi tutkin musiikkiteatteriharrastuksen vaikutuksia kokemuksille ryhmään kuulumisesta ja omasta itsestä. Yksilöllisyytemme riippuu siitä, miten kerromme itsestämme. Yksilön narratiivinen identiteetti säilyy ja muuntuu kertomusten varassa. Ihmisen omat kertomukset itsestään voivat ilmetä paitsi puheena, myös musiikin ja tanssin muodossa. (Huhtanen 2004, 27; Ihanus 1999, 241.) Tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ovat sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja sosiaalinen identiteetti. Sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ovat kirjoittaneet Sirkku Aho ja Kaarina Laine (1997) sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta kirjassaan *Minä ja muut*. Kansainvälisistä lähteistä mainittakoon Sidsel Karlsen (2011) ja Donald C. Pennington (2005). Sosiaalisen identiteetin teorian ovat puolestaan kehittäneet Henri Tajfel ja John Charles Turner. Käytän työssäni lähteenä muun muassa heidän artikkeliaan *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior* (1986). Taiteen perusopetukseen liittyvistä uusista teoksista mainittakoon vuonna 2025 julkaistu

Opetushallituksen opas *Yksilöllisiä polkuja taiteen perusopetuksessa – näkökulmia osallisuuden vahvistamiseen* (Kaikkonen, Muukka-Marjovuori & Vetoniemi 2025).

Pyysin haastateltavakseni täysi-ikäisiä nuoria, joilla on paitsi laajasti harrastuskokemusta musiikkiteatterin parissa, myös kokemusta harrastamisesta taiteen perusopetuksen piirissä. Tutkimuskysymysteni ja narratiivisen lähestymistavan kannalta olennaista on, että jokainen haastateltava on täysi-ikäinen, sillä heillä on jo elämäkokemusta. Tunsin jokaisen haastateltavan entuudestaan, joten tiedän heillä olevan kykyä reflektoida kokemuksiinsa pitkältä ajalta elämänsä varrelta. Luotin heidän kykyynsä sanoittaa rohkeasti yksilöhaastattelussa oman tarinansa. Haluan suojella haastateltavieni yksityisyyttä, joten olen pseudonymisoinut heidän nimensä. Kutsun heitä tässä tutkielmassa nimillä Nova, Jupiter ja Luna.

2 Yhteenkuuluvuus ja identiteetti

Tässä luvussa avaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden käsitettä ja sen sisältämiä termejä, joita ovat sosiaalinen koheesio ja tehtäväkoheesio. Kirjoitan myös sosiaalisen identiteetin teoriasta ja siitä, miten nämä linkittyvät musiikkiteatterin harrastamiseen.

2.1 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Ihminen tarvitsee yhteenkuuluvuutta selviytyäkseen hengissä (Kuurne & Vieno 2022). Yhteenkuuluvuudeksi nimitetään miellyttävää tunnetta, jota yksilö kokee ollessaan osa ihmisryhmää, jonka jäsenillä on läheiset suhteet toisiinsa (Hännikäinen 2018, 150). Ihmislajin historiassa ryhmästä eristäminen on ollut yksi pahimmista rangaistuskeinoista (Kuurne & Vieno 2022). Myönteiset sosiaaliset suhteet ryhmän sisällä puolestaan vahvistuvat, kun ryhmän jäsenten kesken vallitsee jaettu identiteetti, ryhmäkiintymys ja mehenki (Hännikäinen 2018, 150). Karlson (2011) esittää, että yksilön toimijuus ryhmässä edesauttaa tunnetilojen ilmaisua ja tulkintaa sekä voi lisätä kokemusta ryhmään kuulumisesta (Karlson 2011, 109). Ihmiset ovat kaikki erilaisia yksilöitä ja kaipaavat eri määrän sosiaalisia kontakteja ympärilleen. Toisinaan yksilö kaipaa vähemmän sosiaalisia kontakteja, jolloin juuri kontaktien vähyys voidaan kokea positiivisena asiana. (Vetoniemi 2025, 109.)

Ryhmällä tarkoitetaan siis ihmisjoukkoa, jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja jotka tietävät olevansa osa tätä ryhmää. Useimmiten ryhmällä on myös yhteinen päämäärä tai tavoite. Koulu- ja luokkaympäristössä tämä ilmenee esimerkiksi siten, että oppilaat muodostavat ryhmän, jonka päämääränä on opetussuunnitelman mukainen oppiminen. (Aho & Laine 1997, 203.) Kun ryhmätyöskentelyssä huomioidaan jokaisen jäsenen taidot ja kyvyt, se lisää koko ryhmän motivaatiota pyrkiä yhteisiin tavoitteisiin. Eriyisesti silloin, kun yhdessä asetetut päämäärät saavutetaan ja lopputulos koetaan palkitsevaksi, yksilön itsetunto vahvistuu. Tämä kannustaa ihmistä kehittymään edelleen. On todettu, että yhteinen onnistuminen lisää ihmisen motivaatiota olla osa ryhmää. (Milliman, Czaplewski & Ferguson 2003, 426–447.)

Penningtonin (2005) mukaan ryhmän rakenteet koostuvat viidestä tekijästä, jotka vaikuttavat sen toimintaan. Näitä ovat ryhmän normit (toiminnan säännöt), yhteenkuuluvuuden aste, eli kiinteys, jäsenten asemat, viestintämallit (jäsenten välillä sallittu viestintä) sekä

ryhmässä jaetut roolit. (Pennington 2005, 93.) Seuraavaksi avaan näitä viittä tekijää Penningtonin (2005) mukaan.

1. Ryhmä luo toimintansa tueksi sääntöjä, eli normeja, joiden varassa se toimii. Organisaatio, joka on perustanut ryhmän, asettaa usein viralliset ja kirjoitetut säännöt. Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelmissa tästä on maininta, jonka mukaan ”taiteen perusopetuksen oppilaitoksen toimintakulttuuri muotoutuu työtä ohjaavien normien tulkinnasta, vakiintuneista käytänteistä sekä sen jäsenten ajattelu- ja toimintatavoista” (TPOPS 2017a, 12; TPOPS 2017b, 13). Ryhmä voi myös itse laatia omat julkiset sääntönsä, jotka ovat usein kirjoittamattomia ja epävirallisia. Nämä normit määrittelevät, miten jäsenet käyttäytyvät, ja ne myös kertovat, mitä käyttäytymistä tulee välttää. Normit asettavat vaatimuksia ryhmän jäsenille ja niiden noudattaminen on tärkeää jäsenyyden säilyttämiseksi. Jos joku jäsen ei noudata ryhmän normeja, hän voi joutua suljetuksi pois ryhmästä, minkä vuoksi ryhmässä on usein kova paine noudattaa näitä sääntöjä. (Pennington 2005, 85–87.)
2. Pennington (2005) vertaa ryhmän yhteenkuuluvuutta liimaan – se on välttämättömyyttä ryhmän toiminnalle. Koheesion eli kiinteyden on oltava riittävällä tasolla, jotta ryhmä pystyy toimimaan tehokkaasti ja saavuttamaan tavoitteensa. Ilman sitä ryhmän jäsenet eivät viihdy yhdessä eivätkä tue toisiaan. Ryhmän kiinteyttä voidaan mitata esimerkiksi tarkastelemalla jäsenten välisiä ystävyyssuhteita. Ryhmä on tiivis silloin, kun sen jäsenyys koetaan merkitykselliseksi ja arvokkaaksi. (Pennington 2005, 83–84.)
3. Status tarkoittaa yksilön asemaa tai arvostusta ryhmässä. Sillä on merkittävä rooli ryhmän toiminnassa ja se voi olla joko virallinen tai epävirallinen. Viralliseen asemaan liittyy tiettyjä oikeuksia ja velvollisuuksia, ja sen määrittää usein organisaatio. Korkean statuksen voi saavuttaa esimerkiksi erityistaidoilla. Musiikkiteatteriharrastuksessa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi hyvää tanssitaitoa tai rohkeutta esiintyä. Epävirallinen asema puolestaan muodostuu esimerkiksi iän tai pitkäaikaisen ryhmään kuulumisen myötä. Monissa ryhmissä on olemassa statushierarkioita, joita ulkopuoliset eivät välttämättä huomaa. Nämä hierarkiat ilmenevät usein vasta, kun ryhmään liittyy uusi jäsen. (Pennington 2005, 88.)

4. Viestintä on prosessi, jossa yksilö tai ryhmä välittää tietoa, tunteita, ajatuksia ja aikomuksia toiselle yksilölle tai ryhmälle. Pennington (2005) on tunnistanut viestinnässä kolme keskeistä ominaispiirrettä. Ensimmäinen on viestin lähettäjä, joka haluaa kommunikoida. Toinen on viestintätapa eli se kanava, jonka kautta viesti kulkee. Kolmas tekijä on mahdolliset häiriöt, jotka voivat vaikeuttaa tai vääristää vastaanottajan tulkintaa. (Pennington 2005, 17.) Savijärvi (2021) toteaaakin, että toisen ihmisen tarkoitusperien tulkitseminen perustuu käytännössä aina päätteeseen (Savijärvi 2021, 195).
5. Ryhmässä jaetut roolit tarkoittavat lyhyesti sitä, minkälaista toimintaa odotetaan eri asemassa olevilta ryhmän jäseniltä (Pennington 2005, 93). Aho ja Laine (1997) huomauttavatkin, että usein ryhmään kuuluvilla on tietty rooli ja ryhmän jäsenten kesken voi toimia selkeä tehtäväjako (Aho & Laine 1997, 203).

Ryhmän perusta on toiminnan sosiaalinen ja fyysinen ympäristö sekä yksilöt, jotka ovat osa ryhmää (Rovio & Lintunen 2009, 17). Mäensivu (2019) määrittelee ryhmien opiskelutilanteet hierarkkisiin ja demokraattisiin. Hierarkkisessa opiskelukehyksessä opiskelija asettuu alisteiseen asemaan ohjaajaan nähden ja pyrkii noudattamaan tämän ohjeita kuu-
liaisesti. Ohjaajalla on auktoriteetin ja vastuunkantajan rooli, mikä vähentää opiskelijan itsenäistä vastuuta ja omistajuutta oppimisprosessista. Hierarkia määrittää vuorovaiku-
tusta opiskelijan ja opettajan välillä ja jäsentää ryhmän yhteistä työskentelyä. Musiikki-
teatterissa hierarkiaa syntyy myös ryhmän jäsenten välille, sillä harjoitteluun kuuluu
olennaisena osana esimerkiksi tanssikapteenin tai stemmavastaavan nimeäminen ryhmän
jäsenten keskuudesta. Sen sijaan demokraattisessa opiskelukehyksessä opiskelijat koke-
vat itsensä tasavertaisiksi, koska heidän välillään ei ole hierarkkisia eroja. Tämä johtaa
siihen, että ryhmässä vältellään selkeää johtajan roolia. Opiskelijat toimivat vapauden pe-
riaatteella, sillä kenelläkään ei katsota olevan oikeutta rajoittaa muita ryhmän jäseniä. Li-
säksi demokraattiseen kehykseen liittyy oletus yhteenkuuluvuudesta ja samanhenkisyy-
destä, mikä puolestaan saa ryhmän välttämään ristiriitoja ja erimielisyyksiä. (Mäensivu
2019, 6.) Vetoniemi (2025) toteaa, että toisinaan ”samanhenkisiä” ystäviä on helpompi
löytää taideharrastuksen parista, jos henkilö kokee itsensä ulkopuoliseksi esimerkiksi
koulumaailmassa (Vetoniemi 2025, 111). Käytännön opiskelutilanteissa hierarkkinen ja
demokraattinen kehys eivät kuitenkaan toimi erillisinä, vaan limittyvät toisiinsa (Mäen-
sivu 2019, 87).

Opettajan rooli ryhmän muodostumisvaiheessa on selvittää, mitkä ovat yksilöiden ominaisuudet ja vahvuudet (Rovio & Lintunen, 2009, 17). Mäensivun (2019) mukaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettaja toimii oppitunnin toiminnan käynnistäjänä sekä sen rakenteen ja kulun määrittelijänä. Hän vastaa oppimisympäristön rajaamisesta ja hallinnasta sekä ajankäytön suunnittelusta ja säätelemisestä. Lisäksi opettaja ohjaa ja arvioi oppimisprosessia, toimimalla pedagogisena fasilitaattorina ja oppimisen edistäjänä. (Mäensivu 2019, 149.) Tutkimukseni kannalta oleellisen tästä tekee se, että kaikki haastateltavat ovat käyneet läpi suomalaisen koulujärjestelmän. Näin ollen voidaan olettaa, että he ovat ehdollistuneet hierarkkiseen oppimisympäristöön. Opettaja voi omilla asenteillaan joko edistää osallisuutta ja yhdenvertaisuutta taikka hidastaa niitä. Vetoniemen (2025) mukaan opettajan asenteisiin vaikuttavat muun muassa opettajan omat kokemukset erilaisuudesta ja erilaisista oppijoista sekä opettajan saama koulutus. Opettajalla voi olla myös henkilökohtaisia taidollisia puutteita, jotka estävät häntä kohtaamasta oppijoita yksilöllisesti ryhmätilanteissa. (Vetoniemi 2025, 11.)

2.2 Sosiaalinen koheesio ja tehtäväkoheesio

Sosiaaliselle yhteenkuuluvuudelle on ehdotettu monia erilaisia määritelmiä. Albert Carron (1998), yksi ryhmän kiinteyden johtavista tutkijoista on kollegoineen esittänyt, että yhteenkuuluvuus on dynaaminen prosessi, jossa ilmenee ryhmän tavoite pysyä yhdessä ja yhtenäisenä samalla kun se täyttää jäsenten tarpeet tunneyhteydestä ja perustehtävän suorittamisesta (Carron ym. 1998, 213). Koululuokissa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden mittaaminen on erityistä, sillä toiminnan on jatkettava heikosta koheesiosta huolimatta. Kuitenkin tutkimuksessani käsitelen yksilöitä, jotka harrastavat musiikkiteatteria, jolloin kyseessä on vapaaehtoisuuteen perustuva ryhmätoiminta. Tällöin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden on oltava erityisen hyvä. Tämä edellyttää ryhmältä yhteisiä mielenkiinnonkohteita ja päämääriä. (Aho & Laine 1997, 204.) Tarkastelen yhteenkuuluvuutta ja sosiaalisen identiteetin rakentumista musiikkiteatterin näkökulmasta, koska taiteelliset teokset linkittyvät vahvasti erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin ja niiden näkemyksiin musiikin suhteesta elämään (Huber ym. 2021, 116).

Sosiaalisella koheesioilla tarkoitetaan ryhmän vetovoimaa ja sitä, miten voimakas halu yksilöllä on sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden ryhmän jäsenten kanssa. Jo pelkkä ryhmän kanssa oleminen ja muiden kanssa vuorovaikuttaminen voi antaa ryhmän jäsenille tyydytyksen tunteen ja halun osallistua ryhmän toimintaan. Sosiaalinen koheesio on

siis sitä, miten paljon ryhmän jäsenet pitävät toisistaan ja nauttivat toistensa seurasta. (Weinberg & Gould 1995,182.) Tehtäväkoheesiolla puolestaan viitataan siihen, miten paljon ryhmän jäsenet ponnistelevat yhdessä saavuttaakseen yhteiset suoritustavoitteet (Weinberg & Gould 1995, 182). Monien teoreetikoiden mukaan halukkuus työskennellä yhdessä on tärkeämpää koheesion kehittymiselle kuin sosiaaliset suhteet (Arajärvi & Thesleff 2020, 211; Forsyth 2019). Näitä kahta edellä mainittua sosiaalisen koheesion ilmentymää ei ole kuitenkaan olemassa ilman toista. Sosiaalista vuorovaikutusta tukee yhteinen motivaatio, jolloin syntyy samanaikaisesti vakaus ja muutos, joita molempia tarvitaan ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi. (Sakki 2017, 113.) Myös arkisissa tilanteissa rakennetaan vuorovaikutusta. Tällaisia ovat ne hetket, joissa ryhmän jäsenet ovat vapaa-muotoisesti yhdessä, esimerkiksi koulussa välitunneilla tai ruokailujen yhteydessä. Tutkimuksissa näiden tilanteiden on todettu edistävän ryhmän jäsenten välisiä suhteita, sillä niissä harjoitellaan vuorovaikutustaitoja ja sosiaalista kanssakäymistä. (Vetoniemi 2025, 111; Lakkala & Lantela 2020.)

Ryhmän keskinäiset suhteet ja prosessit synnyttävät ryhmän toiminnan kaksoistavoitteen: sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, jota voidaan myös nimittää ryhmän tunnetavoitteeksi sekä perustavoitteen, joka pitää sisällään tehokkaan tehtävän suorittamisen, johon osallistuu yksilön lisäksi koko ryhmä. (Rovio & Lintunen, 2009, 17.) Perustavoite määärtyy osittain ulkoapäin ja osittain ryhmän sisällä. Esimerkiksi teatterin tekemisen perustehtävä voisi olla harjoittaa ilmaisu- ja esiintymistaitoja (Repo-Kaarento 2007, 56). Tunnetavoite puolestaan tarkoittaa sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, eli kiinteyteen liittyvää tunnetason prosessia. Jotta ryhmä voi työskennellä saavuttaakseen tavoitteensa, on ryhmän jäsenten huolehdittava hyvästä ryhmähengestä. Näin tunnetehtävä edesauttaa perustehtävän mukaista työskentelyä. Lisäksi ryhmään kuulumisen ja yhdessä tekeminen tukevat ihmisen perustarpeita ja ovat tärkeitä yksilön identiteetille. (Repo-Kaarento 2007, 57.) Vetoniemi (2025) korostaa, että tunne ryhmään kuulumisesta syntyy turvallisesta oppimisilmapiiristä, osallisuudesta ja yhteisöllisestä sekä sosiaalisesta ilmapiiristä (Vetoniemi 2025, 111).

Kun ryhmän jäsenet ovat omaksuneet vuorovaikutukseen liittyviä yhteisiä käyttäytymisen malleja, voidaan ne määritellä osaksi sosiaalista kulttuuria. Sosiaalista kulttuuria on esimerkiksi se, millä tavoin ryhmään kuuluvat suhtautuvat toisiinsa ja millä tavoin valtasuhteet ovat muodostuneet. (Aho & Laine 1997, 203.) Sakki (2017) toteaa, että yksilöä ei ole ilman vuorovaikutusta muihin. Ihmisen tulee pystyä asettumaan toisen asemaan, jotta hän voi tarkastella itseään toisen silmin. (Sakki 2017, 113.) Sosiaalinen yhteenkuuluvuus,

eli ryhmäkoheesio tarkoittaa sitä, miten ryhmän jäsenet kokevat kuuluvansa ryhmään (Repo-Kaarento, 2007, 57). Koheesiolla kuvataan myös ryhmän yhtenäisyyttä: perustehdävää ja tunnesuhteita. Koheesio muuttuu jatkuvasti ja se voidaan tunnistaa osaksi kaikkia ryhmiä. Vahva koheesio tarkoittaa sitä, että jäsenet ovat sitoutuneita yhteistyöhön. Tehdäväsuauntautuneessa ryhmässä, kuten musiikkiteatteriesitystä valmisteleavassa harrasteryhmässä, ryhmän jäsenet omistavat jaetun halun ja pyrkimys saavuttaa yhteiset tavoitteet. Kun ryhmällä on yhteinen luottamus ja uskomus siihen, että ryhmä pystyy suoriutuamaan tehtävästä tehokkaasti ja taitavasti, puhutaan kollektiivisesta luottamuksesta. (Arajärvi & Thesleff 2020, 210–211.) Sabin ja Marcel (2014) lisäävät sosiaalisen yhteenkuuluvuuden olevan tärkeää suorituskeskeisissä aktiviteeteissa (Sabin & Marcel 2014, 163).

2.3 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistäminen ja sosiaalinen vuorovaikutus

Jopa satunnaisessa väkijoukossa ihmiselle on luontaista muodostaa psykologisia joukkoja, joiden sisällä muihin suhtaudutaan positiivisesti. Ryhmäytyminen vaikuttaisi siis olevan ihmiselle lajinomainen piirre. (Savijärvi 2021, 192.) Kuitenkaan mitä tahansa ihmisjoukkoa ei voida kutsua ryhmäksi, sillä ryhmän määritelmään kuuluu ihmisten välinen vuorovaikutus (Rantala 2016, 14). Taiteellisen ryhmätyöskentelyn varhaisissa vaiheissa, esimerkiksi kun musiikkiteatteriesitystä valmistettaessa lopputulos ei ole vielä selvää, on äärimmäisen tärkeää, että ryhmän jäsenten kesken vallitsee turvallisuuden tunne. Ryhmän täytyy saada muutakin kuin taiteellista turvaa toisistaan, jolloin ryhmän jäsenet voivat luottaa yhteiseen tekemiseen. Tällaisissa ryhmissä ryhmäytyminen on elintärkeää. (Korhonen 2008, 30.) Taiteen on kuitenkin itsessään todistettu lisäävän ryhmän jäsenten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Näyttämöharjoituksia tehdään lähes aina pareittain tai pienissä ryhmissä, joten niiden aikana esiintyy erilaista ryhmäytymistä jatkuvasti. (Savijärvi 2021; Freud 2010.) Musiikkiteatteriharrastamisen on todettu lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vähentävän ryhmän jäsenten välisiä raja-aitoja. Musiikkiteatterin tekeminen lisää ryhmätyötaitoja ja opettaa tekemään kompromisseja. Lisäksi ryhmän jäsenten välisen ystävyuden on osoitettu kasvattavan halua onnistua esiintymisessä. (Salmon & Rickaby 2014, 35–36.)

Ryhmäytymisen tarkempi tutkiminen paljastaa keinot, joilla osallistujat siirtyvät ryhmästä toiseen tai ottavat uusia jäseniä osaksi jo muodostunutta ryhmää (Savijärvi 2021, 191). Ennen ryhmäytymistä onkin tärkeää tunnistaa ja kehittää niitä arvoja, jotka ovat

tärkeitä ryhmälle. Ne määrittelevät ryhmän toiminnan ja sen, miten tavoitteita kohti edetään. Kun ryhmäytymistä tehdään, liittyy siihen pohdinta ryhmän tavoitteista ja toimintakulttuurista. Yhteiset arvot puolestaan lisäävät luottamusta jäsenten ja opettajien kesken. Arajärvi ja Thesleff (2020) painottavat sitä, että ryhmäytymisellä voidaan vaikuttaa ryhmän suorituskyykyyn ja ilmapiiriin koko ryhmän elinkaaren ajan. (Arajärvi & Thesleff 2020, 216.) Koska ryhmien muodostaminen kuuluu kiinteästi näyttämöharjoituksiin, musiikkiteatteriharrastuksen parissa on ensiarvoisen tärkeää, että ryhmäytymiseen panostetaan (Savijärvi 2021, 213).

Sosiaalinen vuorovaikutus on vuoropuhelua ja kuuntelua (Repo-Kaarento & Levander 2003, 140). Lahikainen ja Pirttilä-Backman (2000) painottavat sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan ajallisesti kehittyvä prosessi, jolla kuvataan ihmisten välisiä keskinäisiä suhteita. Se pohjautuu sekä sanalliseen että sanattomaan viestintään ryhmän jäsenten kesken. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000; Rovio & Lintunen 2009, 22–24.) Hurstin, Wallacen ja Nixonin (2013) mukaan, sosiaalinen vuorovaikutus parantaa opiskelijoiden oppimista, lukutaitoa, opetuksen tuntemusta sekä kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja (Hurst, Wallace & Nixon 2013, 375). Sosiaalinen oppiminen edellyttää aina vuorovaikutustilannetta, jossa ihmiset vaikuttavat toisiinsa sanallisesti, kehonkielen kautta tai tunteiden välityksellä (Sears, Peplan & Taylor 1991). Sosiaalinen kuuluminen (*integraatio*) tarkoittaa myönteisiä ihmissuhteita ja yhteisöllisyyden muodostumista. Tätä edeltää yhteistyö ja yhteinen toiminta, eli toiminnallinen integraatio, joka auttaa hyväksymään erilaisuutta ja vahvistaa myönteisiä sosiaalisia suhteita. (Vetoniemi 2025, 110.) Musiikkiteatterikontekstissa yhteistyö ja yhteinen toiminta voidaan nähdä ryhmäytymisenä, jota seuraa yhteisöllisyyden muodostuminen.

Tutkimusten mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen laadulla on yhteys opiskelijoiden kokemukseen omasta toimijuudestaan. Vahvempaa ammatillista toimijuutta vahvistaa rakentava ilmapiiri, turvallisuuden tunne suhteessa toisiin opiskelijoihin sekä toisten tarjoama tuki. (Mäenpää 2019, 16.) Tiiviit sosiaaliset siteet ja tiivis yhteistyö mahdollistavat luottamuksen syntymisen ryhmän jäsenten välille, mikä helpottaa ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta (Ruuskanen 2001). Sosiaalista hyvinvointia voidaan edistää inhimillisen pääoman, eli sosiaalisen pääoman ominaisuuksilla, kuten taidoilla, kyvyillä ja tiedoilla (Hyypä 2002, 62). Sosiaalisen pääoman perusajatuksena sekä yksilö- että yhteisötasolla on, että ihmissuhteet ovat merkittävä voimavara, joita voidaan hyödyntää vaikeissa tilanteissa. Ne voivat tarjota aineellista hyötyä ja tuovat iloa jo itsessään. (Woolcock 2000, 26–27.)

2.4 Sosiaalinen identiteetti

Puhuttaessa sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta, vastaan tulee myös Henri Tajfelin ja John Turnerin 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa kehittämä sosiaalisen identiteetin teoria. Teorian mukaan ryhmät tavoittelevat omaa positiivista identiteettiään ja pyrkivät erottumaan muista ryhmistä (Pauha & Jasinskaja-Lahti 2017, 24). Sosiaalinen identiteetti kuvaa sitä, miten merkittävä ryhmä on yksilölle ja miten tärkeäksi ihminen kokee ryhmän jäsenyyden. Se kytkee ihmisen osaksi tiettyä ryhmää. Ryhmään kuuluminen edellyttää, että ryhmän jäsenillä on jaettuja mielipiteitä ja ominaisuuksia. Mitä tärkeämpi jaettu mielipide on yksilölle, sitä suurempi halu on tehdä arvioita ja vertailua ryhmien välillä. Ihmisillä on luontainen taipumus pyrkiä olemaan parempia kuin muut. (Haslam 2012, 72.) Airi Hirvonen (2003) keskittyy väitöskirjassaan musiikinopiskelijoiden identiteetin muodostumiseen solistisessa koulutuksessa. Hänen mukaansa yksilön identiteetti rakentuu ja lahjakkuus kehittyvät osana sosiaalista vuorovaikutusta merkityksellisten ihmisten kanssa ja yhteisön sisällä. (Hirvonen 2003, 32.)

Yhteiskunnassa, jossa elämme, yksilö pyrkii aina saavuttamaan tyydyttävän käsityksen ja kuvan itsestään. Jokainen kuuluu lukuisiin sosiaalisiin ryhmiin, ja nämä erilaiset jäsenyydet vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti yksilön käsityksiin itsestään. (Tajfel 1981, 254.) Tajfelin tutkimukset pyrkivät selvittämään, mitkä ovat vähimmäisehdot sille, että ihmiset alkavat syrjiä ulkoryhmää ja suosia omaa ryhmäänsä. Tulokset osoittivat, että ihmiset asettivat oman ryhmänsä etusijalle, vaikka he eivät olleet koskaan tavanneet ryhmänsä jäseniä tai tienneet, keitä siihen kuului. (Haslam 2012, 18–19; Stainton-Rogers 2011, 294.) Sosiaalisen koheesion äärellä on hyvä olla tietoinen siitä, että liian vahva sosiaalinen koheesio ei välttämättä ole aina hyvä asia, koska se voi johtaa ”sisäryhmän” ja ”ulkoryhmän” väliseen vastakkainasetteluun, ja näin ollen aiheuttaa konfliktin. Kun yksilöllä on vahva identifioituminen kuulumaansa sisäryhmään, syntyy vertailua oman ryhmän ja muiden ryhmien välillä. Vertailun tavoitteena on kasvattaa omaa itsetuntoa osoittamalla oma ryhmä paremmaksi kuin muut. (Tajfel & Turner 1986, 17.) Yksilön jäsenyyden perusteella ryhmät voidaan jakaa sisä- ja ulkoryhmiin, joista ensin mainitut käsittävät ne ryhmät, joihin yksilö kuuluu, ja jälkimmäiset ne, joihin hän ei kuulu. Sosiaalisille ryhmille on ominaista, että niitä arvioidaan joko positiivisesti tai negatiivisesti, ja nämä arvotukset heijastuvat ryhmän jäsenten sosiaaliseen identiteettiin. (Tajfel & Tur-

ner 1986, 17.) Tajfel ja Turner (1986) esittivät kolme keskeistä käsitettä sosiaalisen identiteetin teoriassa, joita ovat sosiaalisen identiteetin lisäksi sosiaalinen kategorisointi ja sosiaalinen vertailu (Tajfel & Turner 1986, 16).

Sosiaalinen kategorisointi tutkii ryhmäjäsenyyksiä yksilön näkökulmasta, siinä perimmäisenä ajatuksena on maailman jakautuminen statussuhteiltaan erilaisiin keskenään kilpaileviin sosiaalisiin kategorioihin. Kategorisointi vaikuttaa stereotyyppien muodostumiseen ja toimii keinona tunnistaa sisäryhmä ulkoryhmästä. (Ford & Tonander 1998, 373.) Tällä tavoin ihminen järjestää ja yksinkertaistaa ympäröivää yhteiskuntaa erilaisten kategorioiden kautta (Tajfel 1978, 61). Stereotyyppiä juontavat juurensa kulttuuriperinteisiimme ja niiden luonne on enemmän asioiden yksinkertaistaminen kuin terävien kah-tiajakojen tekeminen. Stereotyyppien luominen auttaa siis yksilöä selviytymään, sillä niiden avulla epäselvät erot ryhmien välillä muuttuvat selkeiksi. (Tajfel. 1981, 132.) Musiikkiteatterikontekstissa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, miten ryhmän jäsenet jakavat mielessään sen, ketkä ovat tekijöiden joukossa ja ketkä ulkona ryhmästä.

Kun ihminen luo sosiaalisia kategorioita, hän sijoittaa samalla itsensä ja muut osaksi ryhmiä. Tämä tapa, jolla yksilö samaistuu muihin ja määrittelee itsensä, muodostaa hänen sosiaalisen identiteettinsä. (Turner, 1982, 17–18.) Tutkimuksissa on osoitettu, että esimerkiksi kaveripiiriin kannustus on merkittävä taustatuki nuorten musiikkiharrastuksessa (Hirvonen 2003, 64; Bloom 1985; Sosniak 1985, 38–39). Vertailu muihin ihmisiin on merkittävä osa sosiaalista elämää, sillä se tarjoaa merkitystä ja ihmistä itseä koskevaa tietoa. Ihmisten käsitys omista olosuhteistaan, kyvyistään ja käyttäytymisestään vaihtelee sen mukaan, millaisia sosiaalisia vertailuja he tekevät. (Turner 1982, 17–18.) Musiikkiteatteriinkin kuuluu vahvasti esilläolo ja esiintyminen. Toisinaan esiintymisjännityksestä johtuva epäonnistunut esitys voi johtaa huoleen mahdollisen epäonnistumisen sosiaalisista seuraamuksista (Hirvonen 2003, 98; Steptoe 1989).

Leon Festingerin (1954) kehittämässä sosiaalisen vertailun teoriassa termi ymmärretään yleisesti prosessina, jossa yksilö pohtii itseään suhteessa toisiin. Sosiaalisia vertailuja tehdään usein silloin, kun objektiivista vertailutietoa ei ole saatavilla. Kuitenkin myös silloin, kun sekä sosiaalista että objektiivista tietoa on saatavilla, ihmiset luottavat usein enemmän sosiaaliseen tietoon, sillä se koetaan informatiivisemmaksi. Lisäksi vertailuja voidaan kohdistaa sekä todellisiin että kuviteltuihin ihmisiin, eikä vertailu edellytä henkilökohtaista kontaktia tai tietoista ajattelua. Vertailuja tehdään myös oman sosiaalisen ryhmän ja muiden ryhmien välillä. (Miller, Reichert & Flores 2015.)

Sosiaalisten vertailujen taustalla voi olla monia motiiveja. Ensinnäkin vertailut tarjoavat tietoa itsensä arviointiin. Kun objektiivisia mittareita ei ole, ihmiset käyttävät usein itsensä kaltaisia henkilöitä vertailukohtina arvioidessaan omaa suoriutumistaan. Esimerkiksi omia tuloksia verrataan omien ryhmäläisten tuloksiin. Toiseksi sosiaalinen vertailu voi palvella itsensä kehittämistä, kuten nuorempien lasten vertaillessa itseään vanhempiin lapsiin oppiessaan uusia taitoja. Kolmantena tavoitteena voi olla itsensä vahvistaminen, jolloin henkilö pyrkii tuntemaan itsensä paremmaksi vertailemalla itseään ”huonompaan” henkilöön. (Miller, Reichert & Flores 2015.) Erityislahjakkuuden (*talent*) kehittymiseen vaikuttavat keskeisesti tärkeät elämän tapahtumat ja merkittävien henkilöiden, kuten opettajien, palaute. Tällä tarkoitetaan erityisen taidon opiskelua, esimerkiksi laulutaidon kehittämistä pitkän prosessin kautta. Palautteet voivat olla yksittäisiä, mutta merkityksellisiä, ja ne voivat ohjata yksilön ammatinvalintaa tai harrastuksia pysyvästi. (Hirvonen 2003, 18–19; Gagné 1993, 74; Bloom 1985.) Kun yksilön itseilmaisu saa hyväksyntää, hän kokee saavansa tunnustusta, mikä vahvistaa hänen asemaansa yhteisössä. Identiteetin rakentumisessa merkittävät ihmiset ovat keskeisessä roolissa juuri tunnustuksen antajina ja kokemus omasta ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta syntyy nimenomaan heidän tunnustuksensa kautta. Tunnustuksen saaminen edistää itsearvostusta ja itseluottamusta, jotka ovat tärkeitä identiteetin kehittymiselle. (Hirvonen 2003, 33.)

3 Musiikkiteatteri

Tässä luvussa esittelen musiikkiteatteria tyylilajina ja tarkastelen eri käsitteitä. Kerron musiikkiteatterin suhteesta sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Käsittelen lisäksi sitä, miten musiikkiteatteri näyttäytyy taiteen perusopetuksessa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistäjänä. Valitsin musiikkiteatterin tutkimukseni kohteeksi, sillä se on erityinen ryhmässä tekemisen muoto. Tarkastelen musiikkiteatterin käsitettä yleisesti, jotta tutkimukseni ytimessä olevia musiikkiteatterin harrastamisen sisältöjä voidaan ymmärtää paremmin.

3.1 Musiikkiteatterin taustaa

Musikaali (*musical*) on Yhdysvalloissa syntynyt musiikinäytelmän laji, joka integroi juonellisen tarinankerronnan, musiikin ja tanssin saumattomasti toisiinsa (Melton 2007, 114). Vuoteen 1840 mennessä New Yorkissa musikaalin määritelmään kuuluivat erikieliset oopperat, pyhät ja maalliset oratoriot, laulesitykset, kamarimusiikki, sinfoniakonsertit ja ulkoilmabändikonsertit (Kaiser 2013, 3). Nykypäivänä musikaali on yksi musiikkiteatterin yleisimmistä esitysmuodoista. Monitaiteellisena ilmaisumuotona sen päätaikoituksena on välittää tarina, joka herättää yleisössä sekä tiedollisia että tunteisiin liittyviä reaktioita (Kenrick 2008, 14–15). Työssäni käytettävä musiikkiteatteri-termi tarkoittaa nykyaikaista musiikkiteatteria, musikaalia ja musiikinäytelmää (Seppälä 2010, 272).

Musiikkiteatteri on paitsi monitaiteellinen ala, myös visuaalinen taiteenlaji, jossa yhdistyvät musiikki, näyttelijäntyö ja tanssi (Leppä 2012, 3). Sen tekeminen tapahtuu ryhmässä ja on luonteeltaan yhteistyötä vaativaa. Musiikkiteatteriopiskelijan tavoitteena on kehittää korkeatasoiset taidot jokaisella näistä osa-alueista. Tanssin, näyttelijäntyön ja laulun moniosaamista kutsutaan kolmikärkiosaamiseksi (*triple threat*). (Kvammen & Hagen 2024, 3.) Musikaalimusiikki on saanut vaikutteita viihde-, pop- ja jazzmusiikista ja toisinaan se heijastelee oman aikakautensa nuorisokulttuuria (Melton 2007, 114). Nykyään musiikkiteatterilla tarkoitetaan esitysmuotoa, jossa laulu ja soitinmusiikki ovat keskeisessä roolissa (Blumenfeld 2010, 229). Musiikkiteatterin viehäytys syntyy Youngin (1995) mukaan silloin, kun kaikki sen osa-alueet yhdistyvät saumattomasti niin, että niiden toteutus ei vaikuta keinotekoiselta. Tavoitteena musiikkiteatterin tekemisessä onkin, että olennaisena osana hahmon tarinaa tapahtuvat laulu- ja tanssikohtaukset tuntuvat spontaaneilta. (Young 1995, 132.) Leppä (2012) kirjoittaa, että musiikkiteatteri ammentaa monista eri

taiteenaloista, ammatillisista perinteistä ja osaamisalueista, ja yhdistää ne kokonaisvaltaiseksi esitystaiteeksi. Musiikkiteatterin tarkoitus on luoda elämyksellinen ja visuaalisesti vahva kokemus. (Leppä 2012, 7.) Tutkija Richard Shusterman (2000) esittää, että musikaalin kaltaisen populaaritaiteen ja sen kaupallisen menestyksen tulisi saada tunnustusta itsessään. Shusterman korostaa sen sosiaalista, kulttuurista ja poliittista merkitystä osana elämän muita tarpeita. (Shusterman 2000, 49.)

3.2 Musiikkiteatteri ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Musiikkiteatterin tekee erityiseksi taidemuotona sen monitaiteellisuus. Musiikkiteatteria tehdään suuressa ryhmässä, ja sen tarkoituksena on herättää yleisössä muun muassa tunteellista vastakaikua (Kenrick 2008, 14). Ongelmien ratkaisemiseen tarvitaan erilaisia tii-mejä, jotka pystyvät monialaisesti ja yhteistyössä luomaan ja kehittämään ideoita ja ratkaisuja (Korhonen & Kangas 2020, 76). Suuressa ryhmässä tekeminen ja ison produktion valmistaminen näyttäisi vaativan hyvää ryhmädynamiikkaa. Mikä tahansa ryhmä vaatii toimiakseen jäsenten kokemusta yhteenkuuluvuudesta. (Hargreaves & North 1997, 216.) Musiikkiteatteri pitää sisällään näytteleminen ja ilmaisun lisäksi tanssia, laulua, äänenkäyttöä ja soittoa. Myös puvustus, valaistus, käsikirjoitus, lavastus ja äänentoisto kuuluvat osaksi musiikkiteatteria. (Kenrick 2008, 15.)

Englannissa musiikkiteatteri on ollut osana koulujen opetussuunnitelmaa jo pitkään, mutta Suomessa se liitettiin osaksi musiikkiluokkien ja erikoislukioiden sisältöjä 1990-luvun alussa (Ketovuori 2006, 102). Musiikkiteatterin harrastusmahdollisuuksia on kuitenkin runsaasti. Näitä ovat muun muassa kansanopistot ja kansalaisopistot, kuten Varsinais-Suomen Kansanopisto ja Länsi-Suomen opisto. Myös musiikkiopistot tarjoavat mahdollisuuksia harrastaa musiikkiteatteria, kuten esimerkiksi Vantaan musiikkiopisto, Kotkan seudun musiikkiopisto, Espoossa toimiva musiikkiopisto Juvenalia sekä Kauni-aisten musiikkiopisto. Lisäksi muun muassa Oulun musiikkiopisto tarjoaa musiikkiteat-terikursseja. Myös yksityiset tahot, kuten Hämeenlinnassa toimiva Musiikkiteatteri Spektri, sekä Helsingissä Shed-musiikkiteatteri ja Skene-musiikkiteatterikoulu tarjoavat musiikkiteatterin harrastusmahdollisuuksia. Koska taiteen perusopetuksen valtakunnalli-sissa opetussuunnitelman perusteissa kohdistetaan huomio siihen, että opintojen on tar-koitus antaa oppilaille valmiuksia jatko-opintoihin (TPOPS 2017b, 70), selvitin myös musiikkiteatterin ammatillisen opiskelun mahdollisuuksia Suomessa. Toisella asteella

musiikkiteatteria voi opiskella ainakin Jyväskylän ammattiopistossa. Tampereen ammatikorkeakoulussa on mahdollista opiskella musiikkiteatteria korkeakouluasteella. Lisäksi Taideyliopistossa voi suorittaa musiikkiteatterista syventävän opintokokonaisuuden. Vuonna 2026 Taideyliopistossa on myös alkamassa musiikkiteatterin maisteriohjelma, ensimmäisenä yliopistona Suomessa.

Vaikka musiikkiteatterin yksi tärkeä tavoite on valmistaa esitys yleisölle, monesti harjoitusprosessi sisältää paljon oppimista muista ja itsestä. Prosessi auttaa oppilaita murtaamaan ennakkoluuloja, ylittämään omat rajansa ja löytämään uusia merkityksiä. Tämän lisäksi se tarkoittaa yksilön osallisuutta isommassa kokonaisuudessa. Opettajan tehtävänä on toiminnan tavoitteiden määrittely ja sen arviointi, mihin oppilaat pystyvät. (Ketovuori 2006, 104.) Vaikuttaisi siis siltä, että ryhmään kuuluvuus on vähintään yhtä tärkeää kuin itse esityksen valmistaminen. Ryhmän hyvä yhteishenki voi osaltaan korvata koulumusikaalin valmistamisen etukäteissuunnittelua ja kokemattomuutta (Ketovuori 2006, 110). Opettajan tehtävänä on pystyä ratkomaan ryhmän sisäisiä ristiriitoja, mitä musiikkiteatteriharrastuksessa voi tapahtua esimerkiksi esiintymistaitojen harjoittelun yhteydessä. Ryhmässä toimimisen taidot auttavat kompromissien tekemisessä sekä lisäävät itsevarmuutta ja parantavat itsetuntemusta. (Salmon & Rickaby 2014, 38.) Hyvä tiimi mahdollistaa puolestaan sen, ettei haasteita tarvitse kohdata yksin ja että ideat pääsevät kukoistamaan (Ketovuori 2006, 114). Myös musikaaliin kuuluvat koe-esiintymiset ovat osa musiikkiteatterin harrastamista. Moore ja Bergman (2008) määrittelevät koe-esiintymisen työhaastatteluksi, jota käytetään teattereissa, kun roolitetaan produktiota (Moore & Bergman 2008, 210–211). Nämä koe-esiintymiset saattavat toisaalta karkottaa vähemmän itsevarmoja nuoria harrastustoiminnassa niin, että he eivät edes hakeudu musiikkiteatteriharrastuksen pariin (Salmon & Rickaby 2014, 32).

Nuoret voivat elää haastavia aikoja johtuen siitä, että pienehköt peruskoululuokat laajenevat lukion tai korkeakouluopintojen alkaessa suuremmiksi yhteisöllisiksi oppimisympäristöiksi. Samalla akateemiset menestymisen tavoitteet kasvavat. (DeBettignies & Goldstein 2020.) Musiikkiteatteriharrastus on aikaa vievää ja tutkimuksessa on osoitettu, että nuorten jaksamiseen harrastaa vaikuttaa esimerkiksi yliopisto-opintojen vaativuus (Salmon & Rickaby 2014, 37). Penna (2021) toteaa, että musiikkiteatteri voi olla osana parantamassa opiskelijoiden itsetuntoa ja sitä onkin käytetty innostamaan opiskelijoita ja kasvattamaan heistä itsetietoisempia ryhmän jäseniä (Penna 2021, 8–9). Nuorisoteatteri voi tarjota nuorille mahdollisuuden olla oma itsensä, lisätä rohkeutta omien ideoiden ilmaisemiseen ja avartaa tulkintaa ympäröivästä maailmasta (Woodland 2017, 16). Debra

Salmon ja Caroline Rickaby (2014) ovat tutkineet sijaishuollossa olevien nuorten osallistumista teatteri- ja musiikkihankkeeseen. Tutkimuksen mukaan suhteet näyttelijäryhmän kanssa vahvistuvat ajan myötä ja ryhmän keskinäinen toveruus lisää nuorten sitoutumista projektin loppuun viemiseen. (Salmon & Rickaby 2014, 36.) Lisäksi samainen tutkimus osoittaa, että yleisön myönteiset reaktiot esiintymisissä ja ”huuma” jota esiintymistilanteissa koetaan, vahvistavat nuorten itseluottamusta ja rohkaisevat kokeilemaan uusia, jännittäviäkin asioita (Salmon & Rickaby 2014, 34). Eija Kauppi (2019) on tutkinut oppilaan sitoutumista teatteritaiteen perusopetuksessa pro gradu -tutkielmassaan. Hän kirjoittaa, että sitoutumiseen teatteriharrastuksessa voi vaikuttaa yksittäisten oppilaiden suosiminen esimerkiksi roolivalinnoissa. Liian haastavat tai toisaalta ”ei tarpeeksi haastavat” roolihaamot heikentävät yksilön halua sitoutua harrastamiseen. (Kauppi 2019, 32.)

3.3 Musiikkiteatteri taiteen perusopetuksessa

Taiteen perusopetuksen sanotaan olevan ympäristö, jossa ilmaisu, luovuus ja yksilölliset taidot kukoistavat (Kaikkonen, Muukka-Marjovuo & Vetoniemi 2025, 7). Taiteen perusopetus onkin ollut jo vuosikymmenten ajan merkittävä osa Suomen koulutusjärjestelmää, tarjoten tavoitteellista opetusta eri taiteenaloilla erityisesti lapsille ja nuorille. Alusta asti myös aikuisille on voitu järjestää perusopetusta. (Opetushallitus 2024, 12.) Taiteen perusopetusta tarjotaan eri taiteenaloilla laajasti eri puolilla Suomea, eikä vastaavaa järjestelmää löydy mistään muualta maailmasta. Ainutlaatuinen koulutusmallimme on tutkitusti hyödyksi paitsi osallistujille itselleen myös koko yhteiskunnalle, edistäen hyvinvointia laajemmin. (Vetoniemi 2025, 109.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan opetuksen lähtökohtia, kuten sen tehtäviä, arvoja ja tavoitteita. Lisäksi niissä määritellään opetuksen laajuus sekä opetuksen rakenne ja oppilasarvioinnin periaatteet. Musiikkiteatteria ei ole mainittu erikseen taiteen perusopetuksen yleisen tai laajan oppimäärän opetussuunnitelmissa, mutta opetussuunnitelmista löytyvät erikseen musiikki, teatteri ja tanssi. Musiikin opinnoista mainitaan, että opintojen tarkoituksena on yhteismusisoinnin taitojen kehittäminen (TPOPS 2017a, 41; TPOPS 2017b, 49). Opetussuunnitelmassa tuodaan lisäksi esiin, että musiikinopetuksen tavoitteena on lisäksi tarjota oppilaalle tilaisuuksia luovaan tekemiseen ja taiteidenväliseen työskentelyyn ja ohjata oppilasta esiintymään erilaisissa tilanteissa ja kokoonpanoissa (TPOPS 2017a, 43). Tavoitteena on erilaisten esiintymistilanteiden hallinnan harjoittelu sekä taiteidenväliseen vuorovaikutukseen tutustuminen (TPOPS 2017b, 48). Tutkimukset osoittavat

myös sen, että nuorten osallistuminen taiteisiin kehittää tunneälyä sekä parantaa itsevarmuutta ja sosiaalisia taitoja (Salmon & Rickaby 2014, 39). Lisäksi oppimista tukevat myönteiset tunnekokemukset, tekemisen ilo ja luova toiminta, jotka kannustavat kehittämään omaa osaamista. Keskeistä on myös vuorovaikutus ympäristön kanssa sekä erilaisten aistien ja kehollisuuden hyödyntäminen oppimisprosessissa. (TPOPS 2017a, 11; TPOPS 2017b, 11.)

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän perusteissa nostetaan esiin se, että oppilas paitsi kehittää musiikillista osaamistaan myös iloitsee oppimisestaan. Opetuksen on tarkoitus tukea pitkäjänteisesti oppilaan myönteisen minäkuvan, terveen itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (TPOPS 2017b, 47.) Teatteritaiteen sisällöstä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa puolestaan tuodaan esiin se, että opetuksen on tarkoitus kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan paitsi yksilönä myös vuorovaikutukseen ryhmän jäsenenä (TPOPS 2017a, 70; TPOPS 2017b, 60). Teatteritaide on monimuotoinen taiteenlaji, jossa eri taiteenalat yhdistyvät. Se ilmenee erilaisina esityksinä sekä esittämisen tapoina. (TPOPS 2017a, 60; TPOPS 2017b, 70.) Musiikkiteatteri onkin nimenomaan tätä, vaikka sanaa ”musiikkiteatteri” opetussuunnitelman perusteissa ei käytetäkään.

Yleisen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esiin, että opetuksessa tuetaan oppilaiden iloa, uteliaisuutta ja motivaatiota opiskella. Tavoitteena on tukea taitoa ryhmässä toimimiseen. Teatteritaiteen opiskelu tähtää oppilaiden kulttuurisen ymmärryksen syventämiseen kehittämällä heidän tietojaan ja taitojaan. Tavoitteena on, että oppilaat oppivat sitoutumaan pitkäjänteiseen työskentelyyn, ja opinnot valmistavat heitä aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä muuttuvan työelämän haasteisiin. (TPOPS 2017a, 60.) Opetussuunnitelman perusteissa laajalle oppimäärälle nostetaan esiin se, että opetuksessa on tarkoitus ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tavoitteet. Tarkoituksena on ohjata oppilasta kehittymään monipuolisesti ja oppimaan uusia tietoja ja taitoja. Lisäksi sisällöissä nostetaan esiin se, että tavoitteena on oppia refleктоimaan omaa oppimistaan, sekä sitoutua itseohjautuvuuteen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn. Opinnot antavat myös valmiuksia eri alojen jatko-opintoihin. (TPOPS 2017b, 70.) Tutkimukset osoittavatkin, että nuorten taideharrastaminen voi edistää taitojen kehittymistä, parantaa mielenterveyttä ja vahvistaa resilienssiä (Salmon & Rickaby 2014, 30). Esiintymis- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen tavoitteena on puolestaan tukea oppilasta toimimaan vastuullisesti osana ryhmää. Samalla häntä pyritään rohkaisemaan luontevaan vuorovaikutukseen ja kontaktiin sekä muiden esiintyjien että yleisön kanssa. (TPOPS 2017a, 60; TPOPS 2017b, 71.)

Laajan oppimäärän opetussuunnitelmissa huomioidaan myös improvisaatio osana tanssin- ja musiikinopetusta (TPOPS 2017b, 51, 65). Yleisen oppimäärän opetussuunnitelmassa improvisointi on mainittu vain musiikin keskeisissä sisällöissä (TPOPS 2017a, 43). Lisäksi teatterin perusopinnoista kirjoitetaan, että tavoitteena on ”kannustaa oppilasta luovaan toimintaan ja uteliaisuuteen sekä kokeilemaan rohkeasti teatterin keinoja sekä rohkaista oppilasta uskomaan itseensä, löytämään omia vahvuuksiaan ja kehittämisaalueitaan” (TPOPS 2017b, 71). Improvisaatioharjoitteet ovatkin tärkeä osa musiikkiteatteria ja niiden on todettu kasvattavat nuorten itsetuntoa. Improvisointi keskittyy aivojen kognitiiviselle alueelle, missä sijaitsee itsetunnon perusta. Näihin kognitiivisiin alueisiin kuuluvat esimerkiksi sopimuksen tekeminen, spontaanius, sitoutuminen ja läsnäolo hetkessä, katsekontakti, aktiivinen kuuntelu ja keskittyminen, jotka kaikki ovat tärkeä osa musiikkiteatteria. (DeBettignies & Goldstein 2020.)

Opetushallitus on laatinut taiteen perusopetuksen laatutyöhön oppaan, jota kutsutaan nimellä Neliapila. Se on laadittu paitsi opettajan oman toiminnan arvioinnin työkaluksi, myös laadunhallinnan tueksi ja innostukseksi. (Opetushallitus 2024, 5.) Taiteen perusopetuksen laadukas sisältö pitää sisällään tavoitteellista harjoittelua, inspiroivia kohtauksia sekä yksilöllistä ja yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista. Sen on tarkoitus edistää toimintakulttuurissaan osallisuutta ja tukea identiteetin rakentumista. (Opetushallitus 2024, 5.) Neliapilassa painotetaan neljää tärkeää asiaa, jotka toimivat taiteen perusopetuksen laadun kulmakivinä. Näitä ovat merkityksellinen taidesuhde, tavoitteellinen oppiminen, kehittyvä toimintakulttuuri ja hyvä hallinto. Merkityksellinen suhde taiteeseen tukee oppilaan omakohtaista taidesuhdetta ja identiteetin kasvua. Tavoitteellinen oppiminen puolestaan pitää sisällään opettajien ohjaaman päämäärätietoisien harjoittelun sekä yhteisön hyvän vuorovaikutuksen. Kehittyvä toimintakulttuuri tarkoittaa hyvinvointia edistävää kulttuuria, joka pitää sisällään yhteisön jäsenten kokemuksen osallisuudesta ja sen, että jokainen otetaan mukaan toimintaan. Myös normit kuuluvat toimintakulttuuriin ja ne tulevat näkyväksi ryhmän kaikessa toiminnassa. Hyvä hallinto puolestaan pitää yllä muun muassa yhdenvertaisuutta ja puolueettomuutta. (Opetushallitus 2024, 8.) Taiteen perusopetukseen on alusta lähtien sisällytynyt tutkiva asenne sekä halu ilmaista ja oppia uutta. Oppiminen nähdäänkin taiteen perusopetuksessa kokonaisvaltaisena ja vuorovaikutteisena prosessina, joka kehittää monipuolisesti oppilaan tietoja ja taitoja. Luova toiminta ja innovatiivisuus perustuvat oivalluksiin, joissa aistit, mielikuviutus, kehon liike ja tunteet ovat keskeisessä roolissa. Opetushallituksen Neliapila-mallissa kiteytetään kau-

niisti koko taiteen perusopetuksen ydinajatus. ”Taiteen perusopetuksessa arvostetaan ihmisen kasvamista ja kehittymistä olentona, joka kaipaa vahvasti sirpaloituneen todellisuuden vastapainoksi kokonaista toimintamaailmaa. Taidekasvatukselle ominaista on luovuuden, ihmettelyn ja kuvittelun vaaliminen, johon kuuluu tuttujen ilmiöiden ja näkökulmien tarkastelu toisin.” (Opetushallitus 2024, 13.)

4 Tutkimusasetelma

Seuraavaksi tarkastelen tutkielmani tavoitteita ja tutkimusprosessin eri vaiheita. Esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä narratiivisen lähestymistavan, jota olen käyttänyt. Lisäksi kuvaan aineiston tuottamisen ja analyysin menetelmät sekä pohdin tutkimukseen liittyviä eettisiä näkökulmia.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkielmani tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten musiikkiteatteri voi toimia nuorten ja nuorten aikuisten sosiaalisen identiteetin rakentajana. Musiikkiteatteri taide-
muotona pitää sisällään keskeisenä erityispiirteenä ryhmätyöskentelyn. Tutkimukseni keskittyy tämän lisäksi siihen, miten musiikkiteatterin harrastaminen voi tukea sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten haastateltavat kokevat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentuvan osallistues-
saan musiikkiteatteriproduktioon?
2. Miten sosiaalinen identiteetti rakentuu haastateltavien kertomuksissa?

4.2 Narratiivinen tutkimusote

Maisterintutkielmani on narratiivinen tutkimus. Narratiivinen tutkimus on osa laadullista tutkimusta ja keskittyy analysoimaan merkityksiä sekä niiden välisiä yhteyksiä puheessa, kirjoitetussa tekstissä ja visuaalisessa aineistossa (Ronkainen ym. 2013, 80). Laadullisen tutkimuksen peruseriaatteisiin kuuluu ajatus, että kaikki havainnot ovat teoriapitoisia. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan käsitys tarkasteltavasta ilmiöstä, merkitykset, jotka hän antaa ilmiölle, sekä valitsemat tutkimusmenetelmät vaikuttavat väistämättä tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen tulokset eivät siis ole riippumattomia tutkijan näkökulmasta tai käytetyistä menetelmistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.) Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan useita samanaikaisia tekijöitä, jotka yhdessä muovaavat lopputulosta. Sen tavoitteena on kehittää teorioita ja tunnistaa säännönmukaisuuksia, jotta tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 25.) Laadullinen tutkimus pitää sisällään monimuotoisia tutkimustapoja, jotka antavat tilaa tutkijan luovalle

mielikuvitukselle. Pyrkimyksenä laadullisessa tutkimuksessa on esimerkiksi tavoittaa tutkittavien oma näkökulma. (Eskola & Suoranta 2005, 16.) Erityisesti narratiivisessa tutkimuksessa tämä on tärkeää, koska kerronnallisessa tutkimuksessa jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189).

Narratiivisuus on suhteellisen tuore lähestymistapa tutkimuksessa. Narratiivisuus alkoi yleistyä tutkimuksessa vasta 1900-luvun loppupuolella, jolloin kiinnostus laadullista tutkimusta kohtaan kasvoi ja kerronnallisen tutkimuksen merkitys nousi keskusteluihin. (Barrett & Stauffer 2009, 10; Heikkinen 2002, 16.) Suomalaisen kvalitatiivisen tutkimuksen kehityksessä omaelämäkerroilla on keskeinen asema (Huhtanen 2004, 42; Eskola & Suoranta 1998, 122). Heikkisen (2001) mukaan narratiivisuuden kasvava suosio liittyy siirtymään kohti konstruktivistista tiedonkäsitystä, jonka mukaan maailma ymmärretään jatkuvasti muuttuvana ja kehittyvänä kertomuksena (Heikkinen, 2001, 118).

Narratiivista tutkimusta kutsutaan suomeksi kerronnalliseksi tutkimukseksi, sillä sen huomio kiinnittyy sekä kertomisen prosessiin että kertomuksen tuotoksiin (Heikkinen 2018, 172). Kertomusten roolia on vaikea välttää tutkimuksessa, koska ihminen on aina ollut kertomuksia luova olento. Kertomukset ovat keskeinen tapa, jolla ihmiset hahmottavat ja tulkitsevat kokemuksiaan elämästä. Kun halutaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa, kertomukset ja niiden tutkiminen ovat luonnollinen tapa tehdä tutkimusta. (Heikkinen 2018, 170.) Barrett ja Staufferkin (2012) korostavat, että ihmiset ovat kautta historian kertoneet tarinoita sanoin, kuvin, elehtien ja tanssien. Tarinat toimivat keinona ymmärtää sekä omia että muiden kokemuksia. Lisäksi tarinoiden avulla voidaan haastaa ja kyseenalaistaa sellaisia asioita, joita pidämme itsestään selvinä. (Barrett & Stauffer 2012, 1.) Kertomukset toimivat sekä kulttuurintuotteina että vuorovaikutuksen välineinä, joiden kautta voimme ymmärtää menneisyyttä osana kertomusten kontekstia ja ympäristöä. Vaikka kertomuksia pidetään usein kertojan subjektiivisina kokemuksina, sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa niitä tarkastellaan myös kulttuurisesti värittyneinä ilmiöinä. (Hyvärinen 2006, 1–2.) Kertomuksen ja sen tutkimisen tekee kiinnostavaksi kaksi asiaa, joiden välillä on yhteys: Muutos ja prosessi. Kertomukset käsittelevätkin tapahtumien syy-seuraussuhteita ja liittävät tapahtumat yhteen. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 190.)

Tutkimusten, joissa analysoidaan ihmisten omia kertomuksia itsestään, tarkoituksena on usein tutkia, miten elämänmuutokset aiheuttavat selviytymishaasteita tai miten identiteetti ja toiminta kehittyvät elämän varrella (Hänninen 2018, 188–189). Kertomukset ovat lisäksi yksi tärkeimpiä välineitä ajallisuuden ymmärtämisessä (Hyvärinen & Löyttyniemi

2009, 189). Työssäni ajallisuudella tarkoitetaan sitä, että haastateltavat kertoivat tarinansa aikajärjestyksessä, jonka toivoin auttavan muistojen jäsentämistä. Narratiivisen haastattelun päämääränä onkin kerätä kertomuksia tutkijan aineistoksi. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189.) Tarkoituksena on toisin sanoen tutkia sitä, miten yksilölliset kertomukset kytkeytyvät yhteiskunnan tarjoamiin kulttuurisiin ja sosiaalisiin malleihin, jotka ohjaavat odotuksia ja käyttäytymistä (Hänninen 2018, 189).

Koska tutkimuskysymykseni koskevat identiteettiä, narratiivinen tutkimustapa on työleni tarkoituksenmukaisin, sillä kertomukset ovat omiaan rakentamaan ihmisten identiteettiä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189). Suomessa aiempaa narratiivista musiikkikasvatustutkimusta ovat tehneet muun muassa Kaija Huhtanen väitöskirjassaan *Pianistista soitonopettajaksi* (2004) sekä Airi Hirvonen väitöskirjassaan *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi* (2003). Molemmat teokset käsittelevät identiteettiä ja sen muutosta, ja narratiivinen tutkimusote tarjoaa siihen erinomaiset puitteet. Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voida kuitenkaan koskaan pitää täysin objektiivisena, sillä sen luonteeseen kuulu se, että tieto on aina jossain määrin subjektiivista. Tutkijana teen valintoja tutkimusasetelman ja menetelmien suhteen omien käsitysteni ja teoreettisen viitekehitykseni perusteella. Lisäksi oma ymmärrykseni ja tutkimukseni taustateoriat vaikuttavat siihen, miten tutkimus toteutetaan ja mitä havaitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

Kertomuksella voidaan määritellä olevan kolme erilaista olomuotoa. Catherine Kohler Riessman (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 192; Riessman 2002, 697–698) esittää nämä kolme erilaista perusmallia, joiden kautta kertomuksia on käsitelty tutkimuksessa:

1. Ensimmäisen tavoitteena on kerätä kokoon ihmisen koko elämäkertä. Tämä vaatii lukemattomia haastatteluja. Tätä kutsutaan myös syvähaastatteluksi.
2. Toinen tapa ymmärtää henkilökohtainen kertomus viittaa lyhyisiin tarinoihin, jotka noudattavat suullisen kertomuksen perusrakennetta. Nämä tarinat kuvaavat yksittäisiä tapahtumia tai kokemuksia, ja niissä on yleensä selkeä tilanne, henkilöt ja juoni, aivan kuten perinteisissä suullisissa kertomuksissa. Ne kuvaavat pääasiassa kertojan yhden kokemuksen.
3. Kolmas tapa tarkastella henkilökohtaisia kertomuksia viittaa laajoihin kertomuksiin, jotka ulottuvat pitkien puhejaksojen ja haastattelun vuorovaikutuksen yli. Nämä kertomukset muodostavat kattavan kuvan ihmisen elämästä ja rakentuvat koko haastattelun aikana. Tässä lähestymistavassa korostetaan yksityiskohtaista

puheen litterointia ja tarkkaa analyysia sekä haastattelijan että haastateltavan kertomuksen yhteiseen tuottamiseen. Tässä tutkimustavassa korostuu haastattelusuhteen kaksi osapuolta.

Hyödynnän tutkimuksessani kohtaa kaksi, sillä teetän yhden haastattelun kullakin haastateltavallani, ja pyrin antamaan haastateltavalle tilaa itse kertoa omaa tarinaansa, ottamatta liikaa osaa asiaan. Kerronnallisessa haastattelussa tutkija voi kuitenkin esittää kysymyksiä, joihin hän olettaa saavansa kertomuksia vastaukseksi (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 191). Haastattelutilanteessa jokainen haastateltavani toivoi vuorovaikutusta ja sitä, ettei heidän kertomuksensa olisi monologi. Huhtanen (2004) peräänkuuluttaa sitä, että narratiivisessa tutkimuksessa haastattelijan rooli ei missään tapauksessa ole passiivinen. Jotta haastattelu onnistuu, on ensiarvoisen tärkeää, että haastattelijalla on aktiivinen ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Haastattelutilanteen toteutumiseen ja siinä välittyvien merkitysten näkyväksi tulemiseen vaikuttaa se, että sekä haastateltava että haastattelijat ovat dialogissa keskenään omaksumallaan tavalla. (Huhtanen 2004, 50.)

Tosiasiasa Riessmanin (2002) esittämä kolmijako ei kata koko tutkimuksen kenttää, mutta se auttaa hahmottamaan alustavasti haastattelutilannetta ja vuorovaikutuksen roolia (Hyvärinen, Löyttyniemi 2009, 194). Robert Atkinsonin (1997) elämäkerta-haastattelu tarjoaakin kevyemmän version Riessmanin (2002) esittämästä kolmesta perusmallista. Elämäkerta-haastattelun tavoitteena on kerätä ihmisten omalla äänellä kuvattuja henkilökohtaisia kokemuksia eletystä elämästä. Tarkoitus on kerätä autenttisia elämäntarinoita. Haastattelutilanteessa haastattelijalla ohjaa kertojaa pohtimaan omaa elämänkulkuaan kronologisessa järjestyksessä, etukäteen annettujen kysymysten avulla. Lisäksi haastattelijan tehtävänä on auttaa kertoja tarvittaessa sivupolulta takaisin aiheeseen. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 192–193.) Tällaisessa lähestymistavassa haastateltavan ja haastattelijan välille syntyy dialoginen vuorovaikutus, jossa molemmat pyrkivät yhdessä hahmottamaan uudelleen haastateltavan kokemia todellisuutta (Huhtanen 2004, 52; Lehtovaara 1995).

4.3 Aineiston tuottaminen

Tutkimuksen aineisto tuotettiin haastatteleamalla kolmea taiteen perusopetuksella musiikkiteatteria harrastavaa nuorta-aikuista. Aineisto koostuu kolmesta noin tunnin mittaisesta haastattelusta, jotka toteutettiin syksyllä 2024 kasvotusten Helsingin Musiikkitalolla.

Päätin kerätä haastateltaviltani elämäntarina-aineiston, jonka keräämisessä pyrin antamaan mahdollisuuden kertoa mahdollisimman aidon, henkilökohtaisen ja vapaasti etenevän tarinan. Käytännössä emme kuitenkaan pääse suoraan toisen henkilön kokemukseen, sillä haastattelutilanteessa kertominen on aina tilannekohtaista ja se tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä sekä muotoutuu tietyn näkökulman ja yleisön mukaan. (Riessman, 2008, 23.) Narratiivisessa haastattelussa pyritään ymmärtämään kertomuksen taustalla vaikuttavia ajatusprosesseja ja sisäistä kokemusmaailmaa (Hänninen 2000, 31). Aineistonkeruumenetelmän valinta tulee perustua tutkimuksen tarpeisiin, ja sen on oltava mahdollisimman tarkoituksenmukainen kyseisen tutkimuksen kannalta (Koskinen ym. 2005, 157). Koska laadullinen aineisto on käytännössä rajatonta, on tärkeää rajata aineisto tarkasti ottaen huomioon teoreettinen kattavuus. Teoreettisen edustavuuden varmistamiseksi tarvitaan selkeä ja jäsenneilty teoreettinen viitekehys. (Eskola & Suoranta, 2005, 64–65.) Pyysin haastateltaviani muistelemaan jokaista musiikkiteatteriharrastusta ja ryhmää harrastuksen alusta tähän päivään ja näin pyrin tuomaan selkeän ja jäsennellyn teoreettisen viitekehysten myös haastateltavan tietoon.

Olin kertonut haastateltavilleni etukäteen, että alussa on varattu aikaa muistelulle. Käytin muisteluun harjoitusta, jonka taustalla on Kaija Huhtasen (2004) väitöskirja. Huhtanen käyttää väitöskirjassaan virtametodia, joka pohjautuu Denicolon ja Popen (1990) kehittämään käärmetekniikkaan. Itse valitsin kuitenkin jokimetaforan, sillä se tuntui minulle luontevammalta mielikuvana. Kehotin jokiharjoituksessa haastateltaviani muistelemaan jokaista musiikkiteatteriharrastustaan eletyn elämänsä varrelta. Ohjeistin piirtämään aikajanan ensimmäisestä musiikkiteatterihetkestä tähän päivään. Sen jälkeen haastateltavat saivat rauhassa piirtää joen. Pyysin haastateltaviani kuvaamaan joen käännteillä merkittäviä tapahtumia musiikkiteatteriharrastuksen parissa, jotka tuntuvat olennaisilta sosiaalisen identiteetin rakentumisen kannalta. Lisäksi joen käännteillä haastateltavat kuvasivat sitä, miten hyväksi kokivat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden. Annoin ohjeen, että joen mutkiin sai kirjoittaa avainsanoja.

Kirjoittaminen on osa narratiivista tutkimusotetta, ja esimerkiksi omaelämäkertojen kirjoittamista voidaan käyttää apuna tutkimuksellisenä resurssina (Eskola & Suoranta 2005, 34). Ennen muistelua näytin vielä pilottihaastattelussa käyttämäni esimerkin siitä, miltä kaavio mahdollisesti voisi näyttää. Annoin vapaat kädet tehdä juuri sellaisen, joka parhaiten tukee omaa muistelua. Tarjosin haastateltavilleni aikaa muisteluun juuri sen verran kuin he itse halusivat. Koen, että jokimetaforan hyödyntäminen haastattelun alustuksena toimi hyvin haastateltavien oman ajattelun ruokkijana. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan erityisesti omaelämäkertoissa, joissa kerronnallinen muoto on keskeinen, haastattelu voidaan rakentaa siten, että se kannustaa tarinoiden jakamiseen (Eskola & Suoranta, 2005, 23).

Narratiivinen haastattelu on laadullinen tiedontuottamisenmenetelmä, joka sopii erityisesti elämänkerrallisiin tutkimuksiin. Menetelmässä painottuu yksilöiden vapaamuotoinen kertominen sekä heidän omat elämäkokemuksensa ja tarinansa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 119.) Narratiivisessa haastattelussa pyritään luomaan avoin ja tasavertainen keskustelutilanne, jossa haastateltava voi vapaasti jakaa kokemuksiaan omasta näkökulmastaan (Barrett & Stauffer 2009, 12). Tutkimukseni keskiössä olevat haastateltavien elämäntarinat ohjasivat minut valitsemaan narratiivisen tiedontuottamisen menetelmän. Hännisen (2000) mukaan omaelämäkerralliset narratiiviset tutkimushaastattelut ovat mahdollisesti paras tapa jäljittää haastateltavan sisäinen tarina (Hänninen 2000, 32).

Valitsin haastateltavikseni täysi-ikäisiä musiikkiteatterin harrastajia, sillä elämäntapa-aineiston tuottamisessa koin tärkeäksi saada sisältöä useamman vuoden varrelta. Lisäksi uskon, että aikuiset pystyvät esimerkiksi murrosikäisiä paremmin jäsentämään elämäänsä eri vaiheisiin. Pyysin jokaista haastateltavaani henkilökohtaisesti osallistumaan tutkimukseen, sillä tiesin heidän harrastaneen musiikkiteatteria usean vuoden ajan. Pyysin kaikilta haastateltaviltani asianmukaisella tavalla suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Kerroin heille tutkimusaiheestani, tavoitteistani sekä tietosuojaan liittyvistä seikoista, kuten aineiston turvallisesta säilyttämisestä ja pseudonymisoinnista. Haastateltavat allekirjoittivat suostumus- ja tietosuojalomakkeet haastattelun aluksi ja taltioin haastattelut kahdella eri laitteella. Aineiston tuottamisen jälkeen litteroin haastattelut huolellisesti ja käytin niitä elämäntarinoiden kirjoittamisen ja analyysin pohjana. Hirsjärvi ja Hurme (2001) korostavatkin, että haastattelun luotettavuuden varmistamiseksi litterointi on tärkeä vaihe, ja se tulisi suorittaa mahdollisimman pian haastattelun jälkeen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185).

Seurasin haastattelussa Hännisen (2018) esittämää lähestymistapaa, jonka avulla saadaan todennäköisimmin kertomusmuotoista aineistoa. Haastatteluiden aluksi kannustin haastateltavia kertomaan vapaasti tarinansa tutkimuksen teeman mukaisesta aiheesta, samalla ylläpitäen tilannetta vuorovaikutuksella, kuten myötäilyllä. Kertomusten lomassa esitin lisäkysymyksiä ja tarkennuksia, jotka nousivat esiin haastateltavien kertomuksissa, sekä sellaisia tutkimusongelmaan perustuvia kysymyksiä, joita haastateltavat eivät itsestään tuoneet esille. (Hänninen 2018, 166.) Salmon ja Rickaby (2014) peräänkuuluttavat sitä, että tutkijan on tärkeää pyrkiä vähentämään haastateltavan ja haastattelijan välistä statuseroa esimerkiksi ilmaisemalla tunteitaan ja esittämällä ajoittain kysymyksiä (Salmon & Rickaby 2014, 33).

4.4 Analyysi

Tutkimuksen analyysi perustuu Polkinghornen (1995) jaotteluun kahden analyysitavan välillä: narratiivinen analyysi (*narrative analysis*) ja narratiivien analyysi (*analysis of narratives*). Narratiivisessa analyysissä olemassa olevasta tarinallisesta aineistosta luodaan uusi kertomus, joka nostaa esiin tutkimusongelman kannalta olennaiset teemat. Narratiivien analyysissä puolestaan aineisto järjestetään teemojen mukaisesti paradigmaattisella tavalla. (Polkinghorne 1995, 6–8.) Polkinghorne jakaa tietämisen tavat Brunerin (1986) teorian mukaisesti kahteen tyyppiin: narratiiviseen ja paradigmaattiseen (Bruner 1986, 12–13). Tässä tutkimuksessa on käytetty molempia analyysimenetelmiä, koska koen, että pelkästään toisen tavan hyödyntäminen olisi jättänyt aineistonanalyysin vajaavaseksi. Luvussa viisi kerron haastateltavieni tarinat yksi kerrallaan. Tämä nojaa ajatukseen siitä, että narratiivisuutta analysoidaan juonellisuuden kannalta. (Eskola & Hyvärinen 2005, 24; Alasuutari 1993.) Kuudennessa luvussa sukellan tutkijana kertomusten moniulotteisiin ja monikerroksisiin maailmoihin (Eskola & Hyvärinen 2004, 24) ja jaottelen haastattelussa esiin nousseita aiheita ryhmitellen niitä aihealueisiin.

Narratiivinen suuntaus elämänkerrallisessa tutkimuksessa ottaa lähtökohdaksi kertojan näkökulman, tämän näkökulman ymmärtäminen on tärkeämpää kuin asioiden paikkansapitävyyden tarkistaminen (Erkkilä 2008, 198). Tarinoiden tulkitsija ymmärtää kertomukset niiden resurssien kautta, jotka ovat hänellä käytettävissä. Tiedostan, että en aineiston kerääjänä ja analysoijana ollut täysin neutraali, vaan elämäntarinoiden merkitykset syntyivät vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa sekä kulttuuristen narratiivien viitekehksessä. Analyysivaiheessa pyrin kuitenkin tuomaan esiin ennen kaikkea haastateltavan

oman äänen. Narratiivinen lähestymistapa käsittelee kokemuksia, jotka esitetään yleensä tarinan muodossa. Haastattelijana pyrinkin koko ajan tiedostamaan sen, että kertomukset eivät ole satua tai fiktiota, vaan ne ovat kertojalleen tosia. (Erkkilä 2008, 201.)

Narratiivisen tutkimuksen tutkimusaineistolle ominaista pienuutta on myös kritisoitu. Kritiikin mukaan narratiivisen näkökulman liittäminen elämäkerralliseen tutkimukseen voi johtaa siihen, että tarinat sidotaan liian löyhästi kontekstiinsa. (Erkkilä 2008, 201.) Myös Riessman (2008) kritisoi temaattista narratiivianalyysia siitä, että se jättää huomiotta tarinan syntyprosessin ja sen, miten kertomus muotoutuu vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa (Riessman 2008, 58). Narratiivisuus on tästä huolimatta Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan ”ymmärryksen perustavanlaatuisen muoto, jota tiedekään ei voi paeta” (Eskola & Suoranta 2005, 23; Hänninen 1994, 170).

4.5 Tutkimusetiikka

Noudatan tutkielmassani hyvää tutkimusetiikkaa, johon kuuluu tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen. Sen tärkeimpiä periaatteita ovat rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus tutkimuksen tekemisessä, tulosten esittämisessä ja tallentamisessa sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa (TENK 2023). Sitoudun noudattamaan myös ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaista kunnioitusta tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta kohtaan (TENK 2019). Riittävään teoriataustaan perehtyminen auttaa erityisesti aineiston analyysivaiheessa tutkimuksen objektiivisuuden varmistamisessa. Olen käyttänyt tekoälyä tiedonhakuun, tekstin siistimiseen ja pseudonyymien keksimiseen. Tätä varten olen tutustunut Taideyliopiston eettisen tutkimuksen ohjeisiin ja toiminut niiden mukaisesti (Taideyliopiston eettiset ohjeet 2023). Sitoudun lisäksi noudattamaan kansallisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suosituksia tutkimuseettisistä periaatteista sekä hyvistä tieteellisistä käytännöistä. (TENK 2019; 2023.)

Haastateltavia etsiessäni olen korostanut vapaaehtoisuutta ja lähettänyt hyvissä ajoin ennen haastatteluja tarvittavat dokumentit kuten tutkimuslupalomakkeen ja tietosuojailmoituksen. Olen ollut avoin tutkimuksen sisällöstä ja sen etenemisestä. Pyysin haastateltaviani henkilökohtaisesti, sillä tunsin heistä jokaisen ja tiesin heillä olevan pitkä kokemus musiikkiteatterin harrastamisesta. Lisäksi yksi kriteeri haastateltavien valintaan oli se,

että heillä jokaisella on kokemusta harrastamisesta taiteen perusopetuksessa. Hankin kailta haastateltavilta asianmukaisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen Hirsjärven ja Hurmen (2001, 20) ohjeiden mukaisesti. Ennen haastatteluja esittelin heille tutkimusaiheeni, tavoitteet sekä tietosuojakäytännöt, kuten aineiston turvallisen säilyttämisen ja pseudonymisoinnin periaatteet. Haastateltavat allekirjoittivat suostumus- ja tietosuoja-lomakkeen, jonka Taideyliopiston tietosuojavaikastaava on laatinut. Itse haastattelut äänitin kahdella eri laitteella varmistaakseni aineiston tallentumisen luotettavasti. Aineiston tuottamisen jälkeen litteroin haastattelut huolellisesti ja siirryin niiden pohjalta elämäntarinoiden analyysiin.

Tietosuojan kannalta keskeistä on haastateltavien tunnistetietojen luottamuksellinen käsittely. Tässä tutkielmassa haastateltavien nimet ovat pseudonymisoitu heidän yksityisyytensä turvaamiseksi, ja haastatteluäänitteet hävitetään tutkimuksen hyväksymisen jälkeen. Lisäksi kaikki erityiset henkilötiedot on poistettu. Pseudonymisoinnilla suojelen myös kolmansia osapuolia, kuten haastattelussa esiinnoisseita opettajia sekä toissijaisia tunnistetietoja, kuten oppilaitoksia ja haastateltavien iäkiä. Aineisto on säilytetty tietoturvallisesti salasanalla suojatulla tietokoneellani.

Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi olen luonut heille pseudonyymit: Nova, Jupiter ja Luna. Litteroidussa aineistossa sitaatit ovat puhekielisiä, mutta luettavuuden parantamiseksi täytesanat ja toistot on poistettu. Osoitan kahdella katkoviivalla sanojen poiston, jos ne eivät ole olennaisia sitaatin kannalta. Sulkeissa olevat sanat on lisätty joko selkeyden vuoksi tai anonymiteetin säilyttämiseksi. Sitaatit on muotoiltu sisennetyiksi ja kursivoiduksi, jotta ne erottuvat tekstistä paremmin.

5 Narratiivinen analyysi: Tarinoiden jäljillä

Tutkimukseni ensimmäisessä osassa käsittelen haastateltavieni elämäntarinoita ja heidän kokemuksiaan musiikkiteatteriharrastuksen parissa kolmen narratiivin kautta. Näiden kertomusten avulla tarkastelen ensimmäistä tutkimuskysymystäni, joka liittyy siihen, miten sosiaalinen identiteetti rakentuu musiikkiteatteritoimintaan osallistuvien kertomuksissa. Olen nimennyt narratiivit siten, että ne heijastelevat haastateltavien matkassa keskeisiksi nousevia teemoja. Haastateltavien nimet tulevat avaruudesta ja kuvaavat kunkin tarinaa:

Nova on tähti, joka kirkastuu yhtäkkiä voimakkaasti, koska se vapauttaa valtavan määrän energiaa. Nimi Nova symbolisoi yksilön näkyväksi tulemistä ja itsensä löytämistä. Tarinassa se viittaa siihen, miten musiikkiteatterin harrastaja kokee itsensä uudessa valossa ja saa yhteisönsä huomion, kun hänen lahjakkuutensa ja persoonallisuutensa pääsee esiin.

Jupiter on aurinkokuntamme suurin planeetta ja tunnettu massiivisesta koostaan sekä voimakkaasta vetovoimastaan. Sen ympärillä on monia kuita, ja se vaikuttaa merkittävästi ympäristöönsä, esimerkiksi suojellen sisempiä planeettoja vetämällä puoleensa komeettoja ja asteroideja. Jupiter symbolisoi henkilöä, joka on merkittävässä roolissa ryhmässä ja yhteisössä. Hänen olemassaolonsa vaikuttaa muihin, hän toimii suunnannäyttäjänä, ja hänellä on vahva vetovoima, joka yhdistää ryhmän jäseniä.

Luna viittaa kuuun, joka on jatkuvassa kiertoliikkeessä ja muuttaa usein muotoaan Kuun ominaisuus heijastaa Auringon valoa tekee siitä riippuvaisen ympäröivistä voimista ja saa henkilön reflektoimaan näkemäänsä ja oppimaansa. Luna kuvastaa ihmistä, joka käy läpi eri vaiheita identiteettinsä muodostumisessa. Hän saattaa olla välillä näkyvä ja täydessä loistossaan (täysikuu) ja toisinaan vetäytyvä ja pohdiskeleva (uusikuu). Kuu on myös symbolisesti yhdistetty tunteisiin ja alitajuntaan ja narratiivissa Luna viittaa syvään sisäiseen prosessiin identiteetin etsimisessä.

5.1 Nova löytää rohkeuden

Nova kuvaa itseään ujoksi ja introvertiksi lapseksi. Hänen perheessään musisoitiin aina paljon. Tämän lisäksi äiti ilmoitti lapsen ammattilaisteatterin tuotantoon 10-vuotiaana. Nova ei itse osannut sanoittaa sitä, että kyseessä oli musiikkiteatterituotanto, mutta hän koki harrastuksen hauskana ja sai toisista lapsista tiiviin yhteisön. Yhä edelleenkin hän

muistaa hyvän ilmapiirin ja kaverit. Tämän jälkeen musiikkiteatteri kuitenkin sai jäädä useammaksi vuodeksi ja vasta yläasteen lopussa 16-vuotiaana Nova hakeutui kesäteatteriin musikaaliproduktioon.

Mut siis mullahan meni ne aukkarit ihan tosi huonosti, että mä luulen, että mä pääsin sinne vaan sen takia koska mun täti oli siellä töissä.

Kokemus huonosti menneestä koe-esiintymisestä, ruotsin kielen kielimuurista ja siitä, että Nova tuli osaksi ryhmää, joka oli jo ryhmäytynyt ja jossa kaikki muut tunsivat toisensa, oli harmillinen, mutta silti Nova kuvaa kokemusta pääosin positiiviseksi. Hän koki tärkeäksi saada osallistua isoon produktion, jossa hänellä kaikesta huolimatta oli oma paikkansa osana ryhmää.

Nova kuitenkin pohtii edelleen sitä, mikä olisi voinut edesauttaa ryhmään kuulumista kesäteatteriproduktiossa. Hän huomaa pohtivansa negatiiviseen sävyyn sitä, että vika on varmaan hänessä. Nova epäilee, että se, ettei hän ole riittävän rohkea tai uskalla mennä puhumaan toisille, on syy siihen, että hän jää ryhmän ulkopuolelle. Harjoitusperiodilla Nova kuitenkin muistaa kokeneensa yhteenkuuluvuuden tunnetta, koska silloin kaikki ovat tekemässä samaa asiaa ja tavoittelevat yhteistä päämäärää, esitystä. Myös paikka ensemblessä oli tärkeä. Nova pohtii, että hän olisi saattanut kokea itsensä enemmän ulkopuoliseksi, jos olisi saanut yksilöroolin.

Musta tuntuu, että tuossa se oli kivaa, että ei myöskään sitten joutunut olemaan mitenkään yksin siellä, että aina kun mä tein jotain niin sitten oli se ensemble siinä.

Novalle jäi palo musiikkiteatterin tekemiseen ja hän hakeutui taidelukioon musiikkiteatteriproduktioiden vuoksi. Hän koki itsensä rohkeammaksi näytellessään roolia, verrattuna vaikkapa koulun esitelmän pitämiseen tai laulajana esiintymiseen. Taidelukiossa Nova sai olla mukana kahdessa musikaalissa. Tärkeimpänä hän piti sitä, että sai olla ryhmässä ja osana ryhmää. Hänellä ei ollut suuria tavoitteita kehittymisen suhteen, eikä hän myöskään vaatinut tiettyjä rooleja tai huomiota harjoituksissa. Lukiossa hänellä oli paljon ystäviä ja produktioihinkin hakeutui suurin osa tutuista ja kavereista. Hän koki, että musiikkiteatterin pariin hakeutuu samanhenkisiä ihmisiä suuresta koulusta.

Oli tosi semmoinen turvallinen olo, että vaikka just ei sitten pitänyt sitä mitenkään sellaisena isona oppimiskokemuksena, mutta oli vaan silleen kiva hengaa kavereiden kanssa ja vähän laulaa.

Tämä yhteenkuuluvuus ja turvallisuuden tunne sai Novan välittämään produktiosta. Hän kertoo, että musikaaliosallistujat jäivät pitkien koulupäivien jälkeenkin harjoittelemaan moneksi tunniksi koululle. Hyvä ilmapiiri sai osallistujat sitoutumaan ja nauttimaan yhteisestä tekemisestä. Samaan aikaan koulun muiden oppilaiden ja musikaalissa olevien väliin syntyi kitkaa. Nova epäilee, että se johtui siitä, että muut opiskelijat eivät pitäneet siitä, että musikaaliryhmä oli niin tiivis. Tämän ”musikaaliporukan” sisällä toiset saivat enemmän ohjausta kuin toiset, roolin koon mukaan. Novaa se ei harmittanut, sillä hän halusi ainoastaan olla mukana ja oli omaan pieneen rooliinsa täysin tyytyväinen.

Nova kertoo, että lukion toisessa produktiossa hän oli lähellä saada roolin. Kolme opiskelijaa oli kilpaillut samasta roolista, joista yksi oli saanut sen, toinen oli saanut sijaisnäyttelijän (*understudy*) tehtävän, eikä Novalle jäänyt mitään tässä kilpailussa. Häntä ei myöskään sijoitettu ensembleen, vaan hänelle ja muutamalle muulle kirjoitettiin omat sivuhahmot, jotka eivät laulaneet tai replikoineet. Nova oli todella harmistunut ja meni juttelemaan ohjaajan kanssa.

Se oli silleen, että mä näin sussa - - jotain tämmöistä näyttelijää. - - Siinä vaiheessa mulla ei ollut vielä semmoista näyttelijäidentiteettiä, niin mä olin silleen, että mistä sä niinku puhut, että mä en ole nähnyt tällaista, mä haluan vaan laulaa. Mulle olisi kelvannut tosi hyvin se, mikä oli viime vuonakin, että mä olisin vaan siinä ryhmässä mukana ja saanut laulaa ja tanssia kavereiden kanssa.

Ensimmäistä kertaa Nova kertoo oikeasti yrittäneensä ja laittaneensa itsensä likoon. Tuntui todella pahalta, kun rooli meni sivusuun. Hänen näyttelijäidentiteettinsä alkoi kuitenkin vahvistua toden teolla harjoitusten edetessä. Hän sai esiintymisestä hyvää palautetta ja esityksissä yleisön nauramaan. Hakuprosessiin liittyi kuitenkin suuri itsetunnon kolaus, koska hän ei ollut saanut hakemaansa roolia. Produktion myötä hän kuitenkin ymmärsi, miksi juuri hänelle oli annettu kyseinen tehtävä produktiossa ja hän uskoo nykyään, että kuka tahansa ei olisi pystynyt tekemään juuri kyseistä hahmoa.

Kun Nova lukion jälkeen haki taiteenperusopetukseen harrastamaan musiikkiteatteria, hän pääsi sisään varasijalta. Itsetunto oli saanut kolauksen edellisessä produktiossa ja varasijalta sisäänpääsy aiheutti sen, että Novaa pelotti aloittaa opinnot. Hän koki muuttaneensa taas ujoksi ja sellaiseksi, ettei enää uskaltanut heittäytyä tai näyttää muille itsensä mitään.

Ja sitten kun ei tuntenut ketään, oli uusi porukka ja sitten mä olin, että mä oon tää vähän huonompi, kun te, koska mä en päässyt heti sisään ja kaikki nää fiilikset. - - Suurin osa tietenkin tunsu toisensa entuudestaan, koska oli ollut siellä jo vuoden tai useamman.

Huonommuuden tunne kalvoi Novaa ja hän kokee, ettei antanut sataprosenttisesti itseään treeneihin tai panostanut ryhmään sen vuoksi. Ryhmän sisällä ihmiset kuitenkin kehuivat toisiaan, mikä oli Novalle uusi ja merkityksellinen tapa musiikkiteatteriryhmän sisällä. Sellaista hän ei ollut kokenut muissa produktioissa aiemmin ja siitä tulikin Novalle tärkeä toimintatapa. Esitysviikolla yksi roolihenkilö sairastui ja Nova sai samana päivänä tiedon, että hänen toivotaan paikkaavan roolia. Hän otti haasteen vastaan ja suoriutui hyvin esityksestä, mikä lisäsi itseluottamusta ja hälvensi alun epävarmuudet varasijalta valituksi tulemisesta.

Siis varmasti tää oli merkittävin ja isoin juttu mun identiteetille näistä kaikista. Tietenkin kaikki nää ryhmäjutut on ollut tosi tärkeitä, mutta niillä ei just sen identiteetin kannalta ollut niin suurta merkitystä, vaan että olen nyt osana ryhmää ja on kivaa. Nyt iso juttu oli se, että mihin mä uskon, että mä pystyn ja että miten mä jotenkin otan vastaan sen mitä muut sanoo mulle. Ja se, että sitten oikeasti pystyi siihen.

Nova on taiteen perusopetuksessa musiikkiteatteripolun loppusuoralla. Hän kokee, että tällä hetkellä hän pystyy ottamaan enemmän vastuuta ryhmässä ja muut, jotka ovat olleet vähemmän aikaa ryhmässä, saattavat kysyä häneltä neuvoja käytännön asioihin liittyen. Itsetunnon kehittymisen kanssa ”käsikädessä” ovat kulkeneet ryhmään kuuluminen ja onnistuminen ja hyvä palaute roolityöskentelystä. Tällä hetkellä Nova pohtii myös ammatitopintoihin hakeutumista.

Nyt alkaa uskoa siihen, että kyllä mä nyt osaan jotain. En mä nyt olisi tehnyt tätä näin kauan, enkä mä jotenkin nauttisi tästä näin paljon ja olisi vaikka täällä, jos mä en osaisi mitään.

5.2 Jupiterin voima yhdistää

Jupiter kasvoi musikaalisessa perheessä ja soitti pianoa lapsuudessaan. Päästyään mukaan musikaaliin kahdeksannella luokalla, osana koulun ilmaisutaidon opintoja, hän koki painetta onnistua hyvin perhetaustansa vuoksi. Musikaalissa hänellä oli iso rooli sekä soololaulu, ja vaikka kyseessä oli ”vain” koulutehtävä, se jännitti Jupiteria paljon. Ryhmän sisällä oli ristiriitoja ja kateellisuutta siitä, kuka sai isoimman roolin, minkä vuoksi Jupiteria jännitti olla esillä ja saada enemmän vastuuta kuin muut. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että itse lopputulokseen ryhmän sisäiset jännitteet eivät vaikuttaneet, koska kaikki odottivat esitystä. Yhdessä koko koulun edessä näyttöleminen tiivisti ryhmää, sillä kaikilla oli yhteinen tavoite ja paine onnistua.

Jupiteria painoi se, että hän oli päättänyt jo lapsena, että hän on ”tylsä”. Hänen sisarensa oli hauskempi ja sai ihmiset nauramaan, kun lapset esiintyivät kotona. Jupiterille oli muodostunut tämän vuoksi kuva, että hän ei ole hauska tai hyvä esiintymisessä. Hän oli hakeutunut ilmaisutaidonryhmään vain sen vuoksi, että oppisi pitämään parempia esitelmiä koulussa. Suuri rooli ja hyvä palaute musikaalissa tulivatkin hänelle täytenä yllätyksenä.

Kyllä mä siitä sitten rohkaistu, mutta mä muistan, että se tuntui tosi oudolta aluksi, koska se oli niin vastoin sitä, mitä mä itse uskoin itsestäni.

Palautekeskustelut opettajan kanssa ja hyvä palaute näissä tilanteissa alkoivat vahvistaa Jupiterin itsetuntoa esiintyjänä. Hän alkoi olla rohkeampi kokeilemaan uusia asioita. Onnekseen Jupiter sai kuulla vasta jälkikäteen toisten ryhmäläisten häneen kohdistuneesta kateudesta, eikä hänellä tullut esityksen aikana oloa, että hänen olisi tarvinnut pienentää itseään.

Jupiter pääsi yhdeksännellä luokalla mukaan lukiolaisten musikaaliin, koska oli ensimmäinen, joka ilmoittautui vapaaehtoiseksi. Produktiossa hän koki suurta yhteenkuuluvuudentunnetta ja esityksestä tuli hieno kokonaisuus. Jupiterille oli äärimmäisten tärkeää päästä nuorempaan osaksi itseään vanhempien tiivistä yhteisöä, johon hänet toivotettiin tervetulleeksi. Hän kuvaa kyseistä musikaalia yhdeksi parhaimmista musiikkiteatterikokemuksistaan, eikä produktiossa ollut edelliseen produktioon verraten lainkaan ryhmän keskinäisiä konflikteja.

Mulla on ihan fyysinen muisto siitä, että meillä oli semmoinen tanssikoreografia, missä piti lähteä pyörimään ympäri lavaa, niin yksi niistä vanhimmissa otti mun kädestä kiinni ja veti mut mukaan - -. Se oli tosi semmoinen

konkreettinen hetki, kun mä olin silleen, että tätähän voi tehdä näin ja että mä oon niinku nyt osa tätä hommaa.

Tästä voimakkaasta kokemuksesta alkaen Jupiterissa syttyi palo taistella yhteisen, hyvän ryhmähengen puolesta osana musiikkiteatterin harrastamista. Ensimmäistä kertaa syntyi myös riemu musikaalin harrastamisesta, koska ryhmän kesken oli niin hauskaa työskennellä.

Tämän jälkeen Jupiter hakeutui yksityiselle sektorille harrastamaan musiikkiteatteria. Ryhmässä hän oli edellisestä dynamiikasta poiketen ryhmän nuorin jäsen. Ryhmässä oli kilpailua ja ryhmä jakautui tiiviisiin sisäryhmiin sen mukaan, kuinka pitkään jäsenet olivat olleet toiminnassa mukana. Musikaalin teema oli lisäksi raskas, mikä alkoi viedä iloa harrastamiselta. Siinä missä aiemmassa ryhmässä hän oli kokenut suurta yhteenkuuluvuuden tunnetta, nyt ryhmään oli vaikea päästä mukaan.

Siinä ryhmässä oli - - muutama semmoinen, jotka oli jotenkin tosi vahvasti siinä keskiössä, mutta sitten ne ei ollut semmoisia jotka olisi liittäneet sitä ryhmää yhteen, vaan ehkä enemmän jakoi mielipiteitä, niin sitten siitä ei ikinä päässyt muodostumaan semmoinen tiivis porukka.

Tästä huolimatta Jupiter pääsi mukaan ryhmään, koska hänellä oli vahva tanssitausta. Kokemus omista taidoista ja osaamisesta vahvistui, kun hän sai roolin ja sai laulaa soolon. Jupiterilla oli ystäviä ryhmässä, ja ryhmän kesken oli myös hauskoja hetkiä, mutta siitäkin huolimatta ihmiset olivat vain yksilöinä osana ryhmää. Ryhmän sisäinen jakautuminen vaikutti myös esitykseen, sillä ryhmäkohtauksia oli paljon ja ensemble oli lavalla lähes koko ajan. Tässä kohtaa Jupiterille alkoi muodostua käsitys siitä, että musiikkiteatteriharrastamiseen kuuluu tietynlainen hierarkia ja ilo harrastamista kohtaan alkoi heikentyä.

Produktion jälkeen hänet valittiin myös seuraavaan teokseen, mutta fyysisen loukkaantumisen vuoksi hän joutui jättäytymään pois teoksesta. Sen sijaan Jupiter jatkoi koulussa musiikkiteatterin tekemistä, mutta nyt mukaan oli tullut syvempi epävarmuus omasta osaamisesta. Hän alkoi miettiä, mitä muut ajattelevat, jos hän on mukana esityksessä ja lavalla muiden edessä. Samaan aikaan Jupiter sai ryhmän keskellä vetovastuuta, sillä hän oli ryhmänsä vanhin. Hän huomasi pitävänsä opettamisesta ja ohjaamisesta, mutta itse lavalla oleminen jännitti koko ajan yhä enemmän. Tätä produktiota seurasi toinen, josta Jupiter lopulta jäi kokonaan pois, sillä epävarmuus esiintymisestä kasvoi liian suureksi.

Esiintymisjännityksestä huolimatta, Jupiter päätti lukion lopussa tehdä lopputyönään teatteridiplomin. Hän kokosi ympärilleen turvallisen porukan ystävästään ja nautti työn vaiheista. Produktion myötä hän innostui jälleen musiikkiteatterista ja sai arvokasta vahvistusta omalle orastavalle johtajaidentiteetilleen.

Siinä mä sain itse asiassa niiltä mun kavereilta - - jotka on tehnyt teatteria paljon, tosi hyvää palautetta siitä mun ohjaamisesta nimenomaan, niin siitä jäi kyllä tosi hyvä olo. Siitä mulle on jäänyt kyllä semmoinen into näihin omiin projekteihin. - - Kyllä se palaute, niin sillä on väliä, että sitten on semmoinen olo, että tässä mä ainakin osaan tehdä jotain.

Tämän jälkeen Jupiter hakeutui vielä saman ryhmän kolmanteen produktion, jonka esitykset kuitenkin jouduttiin lopulta perumaan. Harjoitusperiodin aikana ryhmässä ilmeni kilpailuhenkisyyttä ja vanha epävarmuus alkoi nostaa päätään. Ryhmä keskittyi enemmän suorittamiseen kuin tekemiseen. Jupiter hakeutui kuitenkin samoihin aikoihin taiteen perusopetukseen harrastamaan musiikkiteatteria. Epäonnistuneista pääsykokeista huolimatta hän pääsi sisään ja hän pääsi mukaan tiiviiseen ryhmään.

Siellä oli kaikista ryhmistä, missä mä oon ollut, niin kaikista iloisin ryhmä. - - Ja jotenkin siellä tehdään tosissaan, mutta ei vakavasti

Jupiter epäilee opintopolun neljä vuotta kestävästä pituudesta olevan syy siihen, että ryhmä ehtii tiivistyä ja ryhmäytyä. Vaikka vanhoja oppilaita valmistuu, uudet ehtivät tulla mukaan samaan hyvään ilmapiiriin, koska aina joitakin vanhoja oppilaita jää muodostamaan uutta ryhmää. Erilaiset pienemmätkin esiintymiset liimaavat ryhmää yhteen, sillä valmistautuminen yhteiseen koitokseen yhdistää.

Se on jotenkin mielekkäämpää ja arvo siellä itsessään, että kaikki on mukana yhdessä ja iloisena.

Ohjaajan vaihtuminen toisen vuoden jälkeen aiheutti kuohuntaa ryhmän kesken. Oppilaitoksessa myös alettiin tehdä synkkiä teemoja sisältävää produktiota ohjaajavaihdoksesta seuraavana vuonna, mikä nosti joissakin oppilaissa, Jupiterissa mukaan lukien, epävarmuutta siitä, halusivatko he jatkaa harrastamista. Ryhmä jakautui kahtia sen mukaan, ketkä kokivat teoksen raskaaksi ja ketkä eivät. Myös aiheesta puhumattomuus lisäsi ahdistusta. Jupiter päätti kuitenkin antaa mahdollisuuden itselleen, ja yhteisten keskustelujen myötä syntyi rauhallisempi olo harrastamiseen.

Se oli niinku se, että tuolla on niin kivaa ja niin kivat ihmiset, niin pitää antaa niinku chance. Se oli nimenomaan se, mikä vetää takaisin. Sen lisäksi että sitten on niin hyvä opetuksenlaatu.

Näiden vaiheiden jälkeen Jupiter pohtii sitä, että hän pitää ensiarvoisen tärkeänä hyvää ryhmähenkeä ja haluaa tehdä kaikkensa, että sellainen muodostuu. Ryhmän some-tilin ylläpitäminen on antanut Jupiterille mahdollisuuden toimia myös ryhmän koossapitävänä voimana, sillä sen myötä hänellä on matalampi kynnyks pyytää uusia oppilaita mukaan yhteiseen tekemiseen. Hän kuitenkin kokee, että tälläkin hetkellä arvokasta olisi ryhmäytyä vieläkin enemmän ja syvemmin. Jupiter kantaa huolta siitä, pääsevätkö myös ujommat ja hiljaisemmat ihmiset mukaan ryhmään. Hän pitää arvokkaana sitä, että kaikki ovat osa ryhmää ja myös ne, jotka eivät välttämättä keskenään kohtaisi, saavat ryhmän sisällä yhteyden.

Mun on helppo lähestyä, ja kaikkien ei ole, niin sitten mä näen, että kun mulla on siihen mahdollisuus niin mun tavallaan pitäisi käyttää se, jos mä vaan pystyn.

Yksi syy siihen, miksi Jupiterille tiivis, hyvin toimiva ryhmä on ensiarvoisen tärkeää, on se, että se luo turvallisuuden tunnetta. Esiintymiset ja mahdolliset epäonnistumisetkin on helpompi ottaa kevyemmin, kun ryhmän sisällä vallitsee lämmin ja hyväksyvä ilmapiiri.

5.3 Luna etsii itseään

Luna syntyi ja kasvoi musikaalisessa perheessä ja hänellä oli mahdollisuus olla peruskoulussa mukana musikaaleissa. Yhdessä tekeminen musikaaleissa oli erilaista verrattuna esimerkiksi kuoroharrastukseen ja ryhmästä tuli ehdottoman tärkeä. Vuosia myöhemmin kesäteatterin tuottaja kertoi nähneensä Lunan esiintyvän 9. luokan musikaalissa ja tekevän pääosan tuurauksen, minkä myötä Lunalle aukesi työpaikka kyseisestä teatterista. Kuitenkin vasta lukiodiplominsa parissa hän koki käänteentekevän oivalluksen siitä, että nimenomaan musiikkiteatterin tekeminen oli mielenkiintoista ja siihen hän halusi panostaa. Diplomissa Luna valmisteli musikaalikokonaisuuden ja ohjasi sen itse. Lisäksi teos piti sisällään hänen omia sävellyksiään. Hyvien ystävien kanssa tekeminen oli osittain myös haastavaa, sillä heille ei voinut ohjaajan ominaisuudessa sanoa samalla lailla suoraan asioista. Luna kokee, että hyvien ystävien kanssa tekeminen tavallaan sekoitti tunteita ja tekemistä, minkä vuoksi kaikkea ei uskaltanut sanoa ääneen. Toisaalta se, että

Luna sai tehdä oman visionsa mukaan ja olla eräänlainen auktoriteetti, tuntui hänestä merkitykselliseltä.

Ei välttämättä se, että mä sain käskää ja määrällä muita ihmisiä, mutta se, että sai tehdä sitä mitä olin jonkin aikaa miettinyt, että tää (musiikkiteatteri) voisi olla se mun tavallaan vähän niinku suuntaus musiikin sisällä tai sen ulkopuolella.

Lunalla oli selkeä uravalinta mietittynä, mutta lukion loppusuoralla hän päätyi silti hakemaan vuodeksi opistoon opiskelemaan musiikkiteatteria. Hän ei kertonut perheelleen hakevansa, ennen kuin viime hetkillä. Lukio, jota Luna oli käynyt, oli erittäin hyvätasoinen. Monet suoriutuivat ylioppilaskirjoituksissa hyvin ja tähtäsivät jatko-opintoihin yliopistoon. Koulun aikana musiikkiteatterista oli tullut Lunalle hänen ”oma juttunsa”, mikä erotti hänet muusta ryhmästä itselleen tärkeällä tavalla. Myöhemmin opistossa hän kertoi identiteettinsä rakentuneen uudelleen. Opiskellessaan musiikkiteatteria hän nimittäin erottui joukosta siitä syystä, että oli menossa opiskelemaan täysin eri alaa yliopistoon kuin muut.

Opiston sosiaalisen median perusteella Luna odotti musiikkiteatterista hänelle rakkaiden asioiden äärellä olemista. Se, että hän oli nähnyt hyvin paljon vaivaa ylioppilaskirjoitusten eteen päästäkseen sisään yliopistoon opiskelemaan unelma-alaansa, sai hänet epäroimään uuden unelmansa, musiikkiteatterin, seuraamista.

Ehkä siinä oli enemmän se, että se tuntui hassulta jotenkin myöntää, että tää on tämmöinen ihan uusi juttu, ja mä en oo koskaan tehnyt mitään tällaista, mutta että oikeastaan haluaisin kokeilla kuitenkin ja heittää vähän niinku pois tän kaiken vanhan minkä eteen mä oon nähnyt vaivaa.

Opiston pääsykokeissa Luna aisti ryhmän yhteisön lämpimänä ja kutsuvana, vaikka jouduikin opintojensa alussa kamppailemaan riittämättömyyden tunteen kanssa. Hän oli lukiossa ollut ainut, joka oli kiinnostunut musiikkiteatterista. Hänestä tuntui uudelta adaptoitua joukkoon, jossa kaikki muutkin tekivät samoja asioita tai olivat kokeneempia kuin hän.

Se oli sellainen tavallaan ehkä, että ok, no mä oon vaan tämmöinen pieni, enkä ehkä osaa vielä näistä asioista mitään.

Luna sai kuitenkin rauhaa siitä, että hän käänsi katseensa omiin vahvuuksiinsa: musiikkiin. Hänellä oli siltä saralta valtavasti kokemusta ja muun muassa ensemblelaulu oli hänen vahvuutensa vuosien kuorotaustan seurauksena. Tästä näkökulmasta käsin hän alkoi katsoa mielenkiinnolla muiden tanssijakykyjä ja nähdä muiden taidot niin, että hän voi oppia heiltä. Musiikkiteatterissa yhdistyvät laulu, näyttelijäntyö ja tanssi helpottivat sitä, että jokaisella oli oma vahvuutensa, eikä kukaan ollut toistaan parempi kaikessa.

Se on ollut myöskin sellainen, jonka silloin tajusi ja jota on sitten kantanut mukanaan tosi pitkälle. Ihanasti siellä tajusi sen, että aina on joku, jossa mä voin pyytää joltain toiselta apua ja sitten toisaalta se voi pyytää multa apua jossain muussa niissä kolmessa asiassa.

Luna kaipasi elämäänsä uusia ihmisiä ja sai tutustua muihin opiskelijoihin, sillä kaikki asuivat asuntolassa, jossa he jakoivat opintojen lisäksi arjen yhdessä. Luna mietiskeli paljon alavalintaansa ja tulevaa yliopisto-opiskelua.

Mä koen, että mä ehkä löysin semmosen balanssin että ei mun tarvitse niinku valita joko tai että mä voin niinku myös saada vähän niinku molemmat. Ja sen takia mä hain sitten taiteen perusopetuksellekin, kun mä ajattelin, että mä haluan tehdä musateatteria myös vaikka mä oon tossa koulussa.

Luna kertoo identiteettinsä musiikkiteatterin tekijänä muuttuneen, kun hänen kumppaninsa päätyi opiskelemaan alaa ammatikseen. Luna oli ajatellut, että se on ”hänen juttunsa” ja asetelma, jossa hän harrasti ja läheinen ihminen teki samaa työkseen, herätti syvän kysymyksen siitä, kuka minä olen. Luna teki useamman kesän ammattiproduktiossa töitä, ja viimeisimpänä hän sai näytellä ison roolin, jossa hän sai yleisön nauramaan ja josta hän sai paljon positiivista palautetta. Seuraavana kesänä hän ei kuitenkaan saanut enää töitä samasta samasta teatterista, mikä oli suuri pettymys. Samaan aikaan Luna havahtui siihen, että hänellä ei ollut enää paljoakaan aikaa opiskella taiteen perusopetuksessa. Lunaa alkoi huolestuttaa, mitä tapahtuisi, jos hän ei löytäisikään väylää musiikkiteatterin tekemiselle. Luna oli ymmärtänyt vähitellen lukion aikana, miten tärkeää musiikkiteatterin harrastamisesta on hänelle tullut. Nyt hän alkoi pelätä sitä, että hän menettää musiikkiteatterin.

Hän on kuitenkin tehnyt valinnan, ettei musiikkiteatterista tule hänelle ammattia. Hän haluaa pitää sen vain harrastuksena, jonka äärellä ei tarvitse ”stressata” esimerkiksi freelance-tyyppisen työn epävarmuudesta. Hän näki korona-aikana muusikkovanhempiensa kärvistelevän taidealojen ahdingossa, eikä haluaisi itse kokea samaa ammattinsa parissa.

Tällä hetkellä Luna harrastaa musiikkiteatteria taiteen perusopetuksessa yliopisto-opintojensa ohella. Siellä ryhmään pääseminen ei ole ollut tärkeintä Lunalle, sillä hänellä on tiivis yliopistoyhteisö, jonka parissa hän on päässyt myös harrastamaan musiikkiteatteria opintojensa ohessa ja toimimaan apuohjaajana.

Mä olin ajatellut, että mä menen taiteen perusopetukselle ryhmä edellä, niin se vähän niinku kääntyi siihen, että harrastan substanssi edellä.

Luna kuitenkin toteaa, että hänelle on merkityksellistä se, että ryhmä on mukava ja yhteishenki toimii. Hän odottaa yhteisön muodostumista nykyisessä produktiossa ja uskoo, että se muodostuu omalla painollaan, kun ryhmän sisällä toimitaan pienemmissä ryhmissä. Lisäksi useamman vuoden pohdinta siitä, kuka hän on ja mitä hänen tulisi tehdä työkseen tai mikä arvo musiikkiteatterin harrastamisella Lunalle on, on saanut jonkinlaisen muodon.

Koen, että olen tällä hetkellä identiteettini kanssa hyvässä paikassa. Kyllä jotenkin sellainen vahvuus, vaikka tavallaan sitten toisella puolella on myös just se, että se tällä hetkellä mun kumppani tekee näitä asioita ja sitten itse on silleen, että kuka mä olen tässä maailmassa, mutta jotenkin mä oon vähän zen asian suhteen kuitenkin.

Luna mietiskelee tässä vaiheessa taiteen perusopetuksen opintojaan ja sitä, missä hän mahdollisesti saa jatkaa harrastamista tulevaisuudessa. Hän kokee, että musiikkiteatterin harrastaminen on tullut hänen elämäänsä mukaan melko myöhään ja nyt hän toivoo, että vaikka musiikkiteatterista ei ole tulossa hänelle ammattia, hän saa silti jatkaa rakkaan harrastuksen parissa myös tulevaisuudessa.

6 Narratiivien analyysi: tarinat nivoutuvat yhteen

Tässä luvussa tarkastelen jokaista kolmea tarinaa yhdessä ja nivon esiin nousseita aiheita yhteisten teemojen alle. Aiheet ovat ryhmäytyminen, ryhmän sisäiset jakolinjat, kuulumisen kokemus, palautteen merkitys, tarinoissa esiin nousseet pettymykset ja taiteen perusopetuksessa tapahtuva harrastaminen.

6.1 Ryhmään liittyminen ja ryhmäytyminen

Ryhmään liittymisen alkuvaiheita kuvattiin tarinoissa erilaisin näkökulmin. Novalla on kokemus ryhmästä, jossa hän oli uusi jäsen ja näin ollen joutui asemoimaan itsensä suhteessa jo vakiintuneisiin sosiaalisiin rakenteisiin. Hän koki ryhmään pääsemisen aluksi haastavana, kun muut tunsivat toisensa jo entuudestaan. Kirjallisuus tukee aineistosta tekemiäni huomioita siitä, että usein ryhmään kuuluvilla on jo tietyt roolit ja ryhmän jäsenten kesken toimiva tehtäväjako määrittää toimintaa. Ryhmän sisäinen sosiaalinen kulttuuri syntyykin yhteisesti opituista käyttäytymismalleista, jotka pitävät sisällään ryhmän valtasuhteet ja sen, miten ryhmän jäsenet suhtautuvat toisiinsa. (Aho & Laine 1997, 203.) Novan tarinassa tämä korostuu, koska uutena jäsenenä ryhmään tullessaan hänellä ei ole vielä tietoa ryhmän valtasuhteista tai jäsenten eri rooleista. Hänen kokemuksensa mukaan ryhmän vastaanottava asenne osoittautuu tällöin ratkaisevaksi, jotta uusi jäsen sopeutuu ryhmään. Kun ryhmän jäsenet osoittavat aktiivisesti hyväksyntäänsä, se helpottaa uuden jäsenen yhteisöön liittymistä. Vetoniemi (2025) korostaa myös sitä, että turvallinen oppimisympäristö synnyttää tunteen ryhmään kuulumisesta ja osallisuudesta (Vetoniemi 2025, 111).

Toisinaan itsetunto voi olla ryhmään tullessa matala. Novalla on ikävä kokemus tästä, kun musiikkiteatteriharrastuksen pääsykokeissa hän ei onnistunut haluamallaan tavalla ja pääsi sisään varasijalta. Vaikka hän pääsi osaksi harrastusta siinä missä muutkin, varasijalta pääseminen sai hänet pelkäämään ryhmään liittymistä. Kyseinen ryhmä oli hänelle vieras ja hän koki huonommuutta suhteessa muihin. Lisäksi hänellä on toistuvia kokemuksia myös muissa ryhmissä siitä, että uusissa ryhmissä aloittaminen herättää hänessä epävarmuutta. Toisaalta harjoitusten aikana ja niiden edetessä yhteenkuuluvuuden tunne syventyy. Nova pitää erityisesti ensembleopetusta tärkeänä ryhmäytymisessä, koska siellä toimitaan tiiviisti yhdessä muiden kanssa.

Luna ja Jupiter painottavat kertomuksissaan siitä, miten suuri opettajien ja kokeneempien jäsenten merkitys on ryhmäytymisessä. Luna huomauttaa, että turvallinen ilmapiiri syntyy pitkälti juuri opettajien toiminnan ansiosta. Hän pohtii sitä, kuinka vaikea tilanne voi olla, jos harrastusryhmän ilmapiiri on kilpailullinen tai sulkeutunut. Kertomuksessaan Jupiter puolestaan tuo esiin halunsa auttaa hiljaisempia ja uusia jäseniä tuntemaan olonsa rennoksi. Samalla hän tunnistaa sen, että tämä vaatii yhteistä aikaa ja sosiaalista vuorovaikutusta myös harjoitusten ulkopuolella. Hänellä on ollut mahdollisuus toimia ryhmähenkeä ylläpitävänä hahmona pitäessään yllä ryhmän sosiaalisen median kanavaa. Tällöin hänellä on matalampi kynnys lähestyä myös uusia ryhmäläisiä. Kuten haastateltavat, myös Repo-Kaarento (2007) painottaa sitä, että yhdessä tekeminen, hyvä ryhmähenki ja ryhmään kuulumisen tukevat paitsi esityksen valmistumista, myös yksilön perustarpeita ja identiteettiä (Repo-Kaarento 2007, 57). Jupiter toisaalta kertoo myös eräästä ryhmästä, jossa painotus oli enemmänkin teknisissä ja näyttämöllisissä harjoituksissa kuin ryhmäkoheesion rakentamisessa. Tämä jättää tutustumisen Jupiterille tuntemattomiin jäseniin pintapuoliseksi, ja integroituminen ryhmään jää olemassa olevien ystävyys-suhteiden varaan. Myös Ketovuori (2006) korostaa sitä, että musiikkiteatterin tekemisen tavoitteena on esityksen valmistelemisen lisäksi se, mitä harjoitusten aikana tapahtuu. Yhtä tärkeää on yksilön osallisuus isommassa kokonaisuudessa ja merkitysten sekä rohkeuden löytyminen. (Ketovuori 2006, 104.)

Kertomuksissa ryhmän sisäiseen dynamiikkaan asemoituminen vaihtelee ryhmäkohtaisesti. Nova kertoo sopeutuvansa erilaisiin rooleihin ryhmän dynamiikan mukaan. Hän kokee olevansa puheliaampi ja näkyvämpi persoona, jos ryhmän uudet jäsenet ovat hiljaisempia tai varovaisempia. Tällöin hän saattaa olla se, jolta uudet kysyvät neuvoa ryhmän käytänteistä. Jos taas ryhmässä on paljon puheliaita henkilöitä, Nova vetäytyy takalalle. Myös Luna puhuu ryhmän muovautuvasta dynamiikasta. Hänen kokemuksensa on se, että monivuotisessa taiteen perusopetuksen isossa ryhmässä hänen ei tarvitse ottaa vastuuta ryhmädynamiikasta, vaan hän saa keskittyä harjoitteluun. Tiiviimmissä ryhmässä hän kertoo ajautuvansa usein johtajan rooliin. Luna tuo esiin kokemuksensa, jossa ryhmään liittyminen ei ollut vaivatonta. Erityisesti valmiiksi tiiviiksi muodostuneisiin ryhmiin mukaan pääseminen saattaa olla haastavaa, jos ryhmän muut jäsenet tuntevat toisensa entuudestaan. Oppilasvetoisissa produktioissa haasteet ovat erilaisia. Läheisten ystävien kanssa musiikkiteatteria tehdessä syntyy herkästi konflikteja, jolloin ystävyyskin on vaakalaudalla. Toisaalta niiden myötä ryhmä saattaa tiivistyä ja myös kompromisseja tehdään enemmän, jos ryhmän jäsenet ovat läheisiä toisilleen. Mäensivu (2019) kirjoittaa,

että tällainen demokraattiselle opiskelukehykselle tyypillinen tasavertaisuus voi johtaa siihen, että ryhmän kesken vältellään johtajan roolia. Demokratiassa ryhmäläisillä ei ole lähtökohtaisesti lupaa rajoittaa muita ryhmän jäseniä. Toisaalta, kuten Lunakin kuvaa, demokraattinen ryhmän kehys saa ryhmän jäsenten välttämään ristiriitoja. Tämä voi osaltaan edesauttaa hyvän ryhmähengen muodostumista. (Mäensivu 2019, 6.) Jupiter puolestaan kokee haasteeksi hierarkiat, joita ryhmän jäsenten eri taitotasot synnyttävät. Toisiinsa nämä hierarkiat ovat saaneet hänessä aikaan epävarmuutta omasta asemastaan ryhmässä. Luna kuvaa sitä, kuinka halutun roolin saaminen produktiossa tuo jäsenelle erityistä vastuuta hyvän ilmapiirin ylläpitämisestä.

Myös nuoren elämäntilanne vaikuttaa siihen, mitä harrastukselta toivoo. Lunalle on tärkeää, että harrastustoimintaan on mahdollista osallistua ilman, että ryhmän muiden jäsenten kanssa täytyy muodostaa läheisiä ystävyysuhteita. Hän kokee, että harrastaminen voi olla merkityksellistä ja antoisaa myös silloin, kun vuorovaikutus muiden kanssa jää ensisijaisesti toiminnan tasolle eikä syvenny henkilökohtaiseksi ystävyudeksi. Hänen mukaansa yhteistyö on helpompaa silloin, kun ryhmän jäsenet eivät ole liian läheisiä ystäviä keskenään. Tällöin riski konflikteille on pienempi.

Sekä Nova että Luna korostavat kertomuksissaan vertaistuen merkitystä ryhmään liittymisen helpottajana ja ryhmän olemassa olevien toimintatapojen hahmottamisessa. Novan integroitumista erääseen ryhmään tuki se, että ryhmässä oli myös muita uusia jäseniä hänen lisäkseen. Luna puolestaan tuo tarinassaan esiin sen, että ryhmän jakaminen pienempiin ensembleihin harjoituksissa mahdollistaa vuorovaikutuksen syvenemisen ja vastuun jakamisen. Tarinoissa kuuluu vahvasti se, että harjoitusten ulkopuolisilla tilanteilla on suuri merkitys ryhmäytymisessä. Niissä hetkissä on mahdollisuus panostaa sosiaalisten suhteiden luomiseen. Nova ja Jupiter kertovat, että esimerkiksi samoilla autokyydeillä harrastukseen kulkeminen edistää ryhmän jäseniin tutustumista. Vetoniemikin (2025) peräänkuuluttaa juuri tällaisten arkisten ja vapaamuotoisten vuorovaikutushetkien tärkeyttä. Niiden on todettu myös tutkimusten valossa edistävän ryhmän jäsenten välisiä suhteita. (Vetoniemi 2025, 111; Lakkala & Lantela 2020.)

Ryhmän rakenteen ja toiminta-ajan merkitys korostuu tarinoissa. Jupiterin mukaan lyhyemmässä, kolmen kuukauden produktiossa, yhteisö ei muodostu yhtä tiiviiksi kuin monivuotisessa taiteen perusopetuksessa. Hän sanoo, että yksilölliset tavoitteet ja suoritukset nousevat lyhytkestoisemmissa ryhmissä enemmän esiin, sillä kaikki tietävät produktioiden keston rajallisuuden. Kaikki haastateltavat ovat yksimielinen siitä, että positiivinen

ilmapiiri on keskeinen tekijä ryhmäytymisessä. Nova ja Jupiter huomioivat myös sen, miten tärkeää on, että ryhmässä vallitsee avoimuus ja sanaton normi, jonka mukaan jokaisen mukanaolo on arvokasta, mutta ketään ei silti pakoteta osallistumaan. Epäonnistumisten hyväksymisen merkitys on myös tärkeä teema, josta Luna ja Jupiter puhuvat. Hyvässä ryhmässä virheille on tilaa nauraa yhdessä, eikä niillä ole negatiivisia seuraamuksia. Tällainen ilmapiiri madaltaa kynnystä heittäytyä ja oppia uutta, mikä puolestaan edistää ryhmän yhteenkuuluvuutta. Lunan näkökulmasta tämä tekee harjoittelusta merkityksellistä ja mahdollistaa oman osaamisen kehittämisen.

Kertomuksissa kuuluu se, että musiikkiteatteriharrastuksen parissa haastateltavat kokevat olevansa yhdessä samanhenkisten ihmisten kanssa. Nova kertoo sen lisäävän harrastamisen rentoutta ja turvallista oloa. Luna sanoo myös kaipaavansa harrastuksesta ympärilleen saman tyyliä, luovia ja musikaalisia ihmisiä, koska hän opiskelee ammatikseen eri alaa. Kuten haastateltavat, myös Vetoniemi (2025) esittää, että taideharrastuksen parista voi toisinaan helposti löytää samanhenkisiä ystäviä, verrattuna esimerkiksi kouluympäristöön (Vetoniemi 2025, 111). Myös Weinberg ja Gould (1995) peräänkuuluttavat ryhmän jäsenten kesken vallitsevaa arvostusta ja toisten seurasta nauttimisen tärkeyttä. Tästä syntyy tyytyväisyyden tunne, jota ryhmässä oleminen ja vuorovaikutus muiden kanssa saavat aikaan. (Weinberg & Gould 1995, 182.) Tällaiseen demokraattiseen oppimisympäristöön, jossa ryhmän jäsenet kokevat toimivansa yhdessä samanmielisten ihmisten kanssa, sisältyy vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja tavoite ristiriitojen välttämisestä (Mäensivu 2019, 6).

6.2 Ryhmän sisäiset jakolinjat

Nova kuvaa kertomuksessaan kokemustaan siitä, kuinka koulun sisällä musiikkiteatteri-ryhmä erottui muista ja siihen suhtauduttiin ristiriitaisesti. Hän huomasi, että ryhmän tiivis yhteisöllisyys aiheutti ulkopuolisten keskuudessa kitkaa ja vastakkainasettelua. Vaikka ryhmässä oli pienempiä sisäryhmiä, Nova ei muista nähneensä ketään täysin yksin. Silti hän itse oli epävarma kohdatessaan uusia ihmisiä, ja hän pelkäsi torjuntaa, jos olisi aloittanut keskustelun. Tutkimuksissa käy ilmi, että ryhmäytyminen edesauttaa ryhmän hyvää ilmapiiriä (Arajärvi & Thesleff 2020, 216). Myös Jupiter koki selkeän erotte-
lun lukio- ja yläasteikäisten välillä koulun musikaalissa, jossa hän sai yläastelaisena olla roolissa lukiolaisten rinnalla. Hänen ystävänsä olivat ensemblessä, mikä johti me vastaan

te -asetelmaan. Tämän seurauksena ystävät ottivat puheeksi pelon siitä, että rooli vanhempien kanssa saisi Jupiterin hylkäämään aiemmat kaverinsa. Jupiter kertoo huomaneensa, että alkuperäisten ja uusien jäsenten välillä syntyi sisäisiä jakolinjoja erään ryhmän sisällä. Lisäksi taidetta tekevät ja muilla painotuksilla koulussa opiskelevat muodostivat omanlaisensa vastakkainasettelun, jossa taidelinjalaisia kohtaan saatettiin suhtautua stereotyyppisesti. Jupiterissa tämä aiheutti niin suurta epävarmuutta, että hän joutui jättäytymään pois esityksestä.

Luna puolestaan kertoo kokemuksessaan siitä, kuinka koulun sisällä toimiva musiikkiteatteriyhteisö oli lähtökohtaisesti hyvin kannustava ja yhteisöllinen. Heillä oli monia muitakin yhteisiä kokemuksia, jotka vahvistivat ryhmähenkeä, kuten yhteinen kuoromatka. Kuten Lunan kertomuksessa käy ilmi, myös Savijärvi (2021) esittää, että taide itsessään lisää ryhmän jäsenten kesken yhteenkuuluvuuden tunnetta (Savijärvi 2021; Freud 2010). Toisessa ryhmässä Luna kuitenkin koki vaikeana tilanteen, jossa ensemblerooleja ja päärooleja tekevät eriytyivät toisistaan selkeästi. Tämä sai hänet tuntemaan itsensä ulkopuoliseksi. Hän ei kokenut kuuluvansa kumpaankaan ryhmään: hän oli saman ikäinen kuin roolia tekevät henkilöt, mutta silti osa nuorempien ensembleä. Hänen roolinsa tuntui merkityksettömältä, mikä vaikutti negatiivisesti hänen identiteettiinsä esiintyjänä. Myös tutkimuksissa on todettu lahjakkuuden ja identiteetin kehittyvän osana vuorovaikutusta yhteisön sisällä (Hirvonen 2003, 32).

Kaikki kolme kertovat tilanteista, joissa oppilaiden ja ohjaajien näkemykset eivät kohdanneet. Nova mainitsee tarinassaan tilanteita, joissa oppilailla oli ollut yhteinen näkemys esimerkiksi käsikirjoituksesta, mutta se oli ristiriidassa ohjaajan kanssa. Koska oppilaat olivat usein samaa mieltä keskenään, syntyi vahva yhteisöllinen tukiverkosto, joka auttoi käsittelemään pettymyksiä ja ristiriitoja. Tämä lisäsi ryhmän yhtenäisyyttä ja teki yhdessä olemisesta miellyttävää. Jupiterilla oli kuitenkin päinvastainen kokemus: hän oli mukana produktiossa, jossa ohjaaja kielsi oppilaita keskustelemasta negatiivisista kokemuksista musikaalin käsikirjoitukseen liittyen. Tämä johti siihen, että osa ryhmästä koki jäävänsä ilman tukea. Kun tunteista ei voinut avoimesti puhua, syntyi erillisiä sisäpiirejä, jotka eivät kommunikoineet keskenään. Ryhmän yhtenäisyys kasvoi vasta myöhemmin, kun ihmiset jakoivat kokemuksiaan. Woolcock (2000) kirjoittaa, että juuri sosiaaliset suhteet ovat tärkeä voimavara, johon voidaan turvautua hädän tullen (Woolcock 2000, 26–27). Kuitenkin Jupiterin tarinassa ne, jotka eivät olleet tietoisia tapahtumien taustoista, jäivät lopulta ulkopuoliseksi tilanteesta ja käsikirjoituksesta huolestuneet kokivat jäävänsä yk-

sin. Vetonieni (2025) esittää, että opettajan henkilökohtaiset taidolliset puutteet tai koulutus vaikuttavat opettajan asenteisiin. Toisinaan opettaja ei pysty kohtaamaan ryhmän jäseniä yksilöllisesti, jos hänellä ei ole aiempaa kokemusta oppilaiden erilaisuudesta. (Vetonieni 2025, 11.)

Luna puolestaan kertoo, että vaikka erässä ryhmässä ilmapiiri oli lähtökohtaisesti kannustava, sielläkin esiintyi kommunikaatio-ongelmia ohjaajan ja ryhmän jäsenten kesken. Epäluottamus ohjaajan sosiaalisia taitoja kohtaan sai hänet ajattelemaan, että hyvän ryhmähengen kasvattaminen olisi ehkä ollut hänen vastuullaan. Hän huomasi, että näyttelijät muodostivat keskenään pienempiä ryhmiä, eivätkä kaikki osanneet keskustella keskenään avoimesti. Tämä saattoi aiheuttaa väärinkäsityksiä ja lisätä ryhmän sisäistä hajanaisuutta. Kuten haastateltavat, myös tutkijat Tajfel ja Turner (1986) ovat todenneet, että ryhmän sisällä vallitseva ulkoryhmä-sisäryhmäryhmä-ajattelu johtaa herkästi ryhmän sisäiseen konfliktiin (Tajfel & Turner 1986, 17).

6.3 Kuulumisen kokemus

Kaikkien kolmen tarinoissa toistuu ajatus siitä, että ryhmään kuulumisen tunteen ytimessä on vahva osaaminen jossakin musiikkiteatterin kolmesta osa-alueesta: laulussa, näyttelijäntyössä tai tanssissa. Näistä käytetään nimeä kolmikärkiosaaminen. Karkeasti jaoteltuna Nova kokee vahvuudekseen näyttelijäntyön, Jupiter tanssin ja Luna laulun. Nova kuvaili kertomuksessaan sitä, kuinka hänen näyttelijäidentiteettinsä on rakentunut pitkälti ohjaajilta ja opettajilta saadun positiivisen palautteen myötä. Hän kertoo myös harjoittelumotivaation olevan suurin juuri niillä alueilla, jotka hän kokee omakseen. Eräessä ryhmässä syntynyt jäsenten välinen vertailu ei vaikuttanut häneen, koska oman vahvuusalueen tunnistaminen auttoi vähentämään huonommuuden tunnetta ja siten lisäsi ryhmään kiinnittymistä. Myös se, että Nova koki olevansa hyvä, lisäsi iloa muiden taidoista. Hirvonenkin (2003) toteaa, että yksilön asema ryhmässä vahvistuu, kun kokemus omasta ainutlaatuisuudesta ja itseilmaisusta saa hyväksyntää (Hirvonen 2003, 33). Lisäksi muiden kannustuksen on todettu olevan merkittävä taustatuki nuorten musiikkiharrastuksen parissa (Hirvonen 2003, 64; Bloom 1985; Sosniak 1985, 38–39). Jupiter kertoo saaneensa ryhmältä hyväksyntää, koska hänellä erään ryhmän tasoon nähden vahvaa tanssiosaamista. Myös laulamissa koetut onnistumisen hetket ovat tukeneet hänen tunnettaan ryhmään kuulumisesta. Hän tuo kertomuksessaan esiin, että ryhmän monipuolisuus on yhtäältä vahvuus, joka saattaa toisaalta lisätä ryhmäläisen huonommuuden tunnetta, jos tällä

ei ole vielä kokemusta yhtä paljon kuin muilla. Tällöin oma paikka ryhmässä pitää ansaita muilla tavoin. Jupiter mainitsee myös, että vastuun saaminen omalla osaamisalueellaan vahvistaa itseluottamusta ja tukee tunnetta pystyvyydestä. Tämä pätee erityisesti silloin, kun onnistuu nopeassakin aikataulussa tekemään hyvää jälkeä harjoituksissa tai esityksessä. Luna puolestaan korostaa kertomuksessaan sitä, miten tärkeää on voida pyytää apua niillä alueilla, joissa oma osaaminen ei ole vahvimmillaan.

Vaikka Luna hakeutui musiikkiteatteriharrastuksen pariin oman kokemuksensa mukaan myöhemmin kuin monet muut, hän tunsi kuuluvansa joukkoon vahvan musiikillisen taustansa ansiosta. Hän kokee voivansa antaa muille tukea erityisesti ensemblelaulussa, josta hänellä on vahva osaaminen kuorotaustansa ansiosta. Sosiaalisen vertailun kontekstissa itsensä vertaaminen muihin voi palvella itsensä vahvistamista: kun vertaa itseään ryhmän heikommin osaavaan jäseneseen, oma pystyvyys vahvistuu (Miller, Reicher & Flores 2015). Turnerin (1982) mukaan ihmisen käsitys omista kyvyistään perustuu sosiaaliseen vertailuun. Sosiaalisia kategorioita tehdessään, ihminen siis järjestää itsensä ja muut osaksi ryhmää. (Turner, 1982, 17–18.)

Novan kokemuksen mukaan yhteiset tauot edistävät myönteisen ryhmähengen muodostumista, sillä ne tarjoavat luonnollisen tilaisuuden viettää aikaa samassa aikataulussa ”taukoilevien” ryhmän jäsenten kanssa. Jupiter kuitenkin huomauttaa, että eri ryhmät pitävät taukoja usein eri paikoissa ja eri aikoina, mikä saattaa vähentää koko ryhmän yhteistä vuorovaikutusta ja vapaamuotoisia keskusteluhetkiä. Luna taas korostaa tarinassaan yhteisten aloitusten ja yhteisten lopetusten tärkeyttä yhteenkuuluvuuden säilyttämiseksi. Lisäksi hän kokee näyttelijäntyölliset harjoitukset tärkeiksi hyvän vuorovaikutuksen muodostumiselle. Luna sanoo, että ensemblessä jäsenet keskittyvät pääosin laulamaan omaa stemmaansa ja tanssiessaan hiomaan omaa tekniikkaansa, mutta näyttelijäntyötä harjoitellessa on oltava alusta asti kontaktissa toisiin. Savijärvi (2021) peräänkuuluttaa näyttämöllisten harjoitusten tärkeyttä, sillä ne tehdään lähes aina pareittain tai pienissä ryhmissä. Tämä puolestaan mahdollistaa jatkuvan ryhmäytymisen. (Savijärvi 2021; Freud 2010.)

6.4 Palaute, onnistumisen kokemukset ja yleisön reaktio

Nova kertoo, että hän oppi vastaanottamaan palautetta ryhmäläisiltä vasta harrastaessaan musiikkiteatteria taiteen perusopetuksessa. Kehujen antaminen ja saaminen ei ole ollut

hänelle missään muussa harrastusryhmässä tavallista. Hän sanoo, että kehujen saamisesta tulee huomattu olo ja ne lisäävät kokemusta ryhmään kuulumisesta. Eräässä esityksessä koreografi, ohjaaja ja muu opettajisto päättivät yksimielisesti kysyä Novaa sijaistamaan sairastunutta roolihenkilöä saman päivän esitykseen. Nova kertoo tämän vahvistaneen hänen minäpystyvyyttään, sillä hän uskoo, että johtohenkilöt eivät olisi pyytäneet häntä sijaiseksi, elleivät he olisi uskoneet hänen kykyihinsä ja mahdollisuuteen onnistua. Lisäksi Novalle erityisen tärkeää oli koko ryhmän tuki: kaikki kannustivat häntä koitoksessa ja uskoivat häneen. Hän kokee myös, että hän ei ollut yksin valmistautuessaan esitykseen eikä myöskään esityksen aikana. Tästä vastuutehtävästä hyvin suoriutuminen vahvisti Novan itsetuntoa, samoin ajatus siitä, että hän on hyvä, osaava ja pystyvä. Kuten Novan kokemuksista käy ilmi, myös Karlsenin (2011) mukaan toimijuus vahvistaa paitsi yksilön tulkintaa ja ilmaisua, parhaassa tapauksessa se myös lisää ryhmään kuulumisen kokemusta (Karlsen 2011, 109).

Lunalla on lähes vastaavanlainen kokemus, kun roolihenkilön sairastuttua ohjaaja soitti hänelle ja pyysi hänet tuuraamaan esityksiin. Luna jakaa Novan ajatuksen siitä, että tämä luottamuksen osoitus vahvisti hänessä pystyvyyden kokemusta. Luna kertoo olleensa motivoitunut ja uskoo, että paljon tehty työ näkyi harjoituksissa, minkä vuoksi tehtävä uskottiin hänen käsiinsä. Tästä luottamuksen osoituksesta hänelle tuli olo, että hänet on nähty ja ne asiat, joita hän oli tehnyt pienemmässä roolissa, olivat hyviä. Myös Ketovuori (2006) korostaa Novan ja Lunan tavoin ryhmän yhteishengen ja hyvän tiimin merkitystä haasteita kohdatessa. Ne voivat osaltaan jopa korvata etukäteissuunnittelua ja kokemattomuutta sekä vahvistaa kokemusta siitä, että yksilö ei ole haasteiden edessä yksin. (Ketovuori 2006, 110, 114.)

Jupiterin kokemus eräästä harrastusyhteisöstä oli, että ohjaaja antoi puolen vuoden välein yksilöityä palautetta jokaiselle ryhmän jäsenelle 5–10 minuutin verran. Opettaja kävi läpi palautteessa vuoden aikana jokaisen onnistumiset ja hyvät hetket. Jupiter kertoo rohkaisuneensa saamastaan hyvästä palautteesta ja uskaltautui sen seurauksena kokeilemaan vapaammin uusia asioita ryhmässä. Hän kuitenkin pitää todella tärkeänä, että hyvä palaute jakautuu tasapuolisesti kaikille ryhmän jäsenille. Joissakin tilanteissa hän kokee, että ohjaaja olisi voinut kehua enemmän myös toisia. Jokaisen haastateltavan mielestä palaute on äärimmäisen tärkeää ja erityisesti hyvä palaute vahvistaa kokemusta siitä, että osaa jo tehdä asioita hyvin. Rovion ja Lintusenkin (2009) mukaan opettajan vastuulla on selvittää ryhmän jäsenten vahvuudet ja ominaisuudet (Rovio & Lintunen, 2009, 17). Tämä voi tapahtua luontevasti Jupiterin kuvaamien palautekeskustelujen muodossa. Koko ryhmän

motivaatio yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen kasvaa, kun jokaisen ryhmän jäsenen taidot ja kyvyt huomioidaan (Milliman, Czaplewski & Ferguson 2003, 426–447).

Myös yleisön reaktio on kantava voimavara. Nova sai näytellä eräässä ryhmässä roolin, jossa hänellä oli tilaa improvisoida ja heittäytyä. Huomatessaan yleisön välittömän palautteen, aplodit ja naurun, hänen identiteettinsä osaavana näyttelijänä vahvistui. Tämän lisäksi hän kokee, että itsevarmuuden saattamana hän myös avautui ryhmälle enemmän omana itsenään. Myös Luna kertoo näytelleensä eräässä produktiossa roolin, jossa hänen mielestään yleisö rakasti hänen hahmoaan. Hyvä palaute, joka kohdistui koko ryhmän sijasta nimenomaan hänen omaan tekemiseensä, oli ensiarvoisen tärkeää. Hänessä tämä vahvisti itsevarmuutta ja halua päästä näyttämään omaa osaamistaan jatkossakin enemmän. Myös Salmon ja Rickaby (2014) kirjoittavat, että nuorten itseluottamus vahvistuu nimenomaan yleisön myönteisten reaktioiden myötä (Salmon & Rickaby 2014, 34).

Esitys yhteisenä päämääränä on Novan ja Jupiterin kokemusten mukaan valtavan tärkeä iloisen ilmapiirin saavuttamiseksi. Nova kertoo, että lopulta edes pienemmän roolin tekeminen ei harmita, kun edessä hämmöittävä musikaaliesitys vahvistaa ajatusta siitä, että ryhmässä kaikki ovat ”samassa veneessä”. Jupiter painottaa tarinassaan sitä, että esitys on kuin liima ryhmän jäsenten kesken. Se tiivistää ryhmää ylitse kaiken muun. Samaan tavoitteeseen valmistautuminen yhdistää ja yhteiset muistot ryhmän kesken ovat sellaisia, joihin pystytään palaamaan myös jälkeempinä. Samoin kuin Nova ja Jupiter kuvaavat, myös tutkimuksen valossa yhteinen menestys vahvistaa ihmisen halua kuulua ryhmään (Milliman, Czaplewski & Ferguson 2003, 426–447). Esityksessä koetun ”huuman” on lisäksi osoitettu rohkaisevan nuoria kokeilemaan uusia, jännittävätkin tuntuja asioita (Salmon & Rickaby 2014, 34). Sen sijaan Luna kokee, että nimenomaan se, ettei kansanopistossa tehty isoa produktiota, edesauttoi hyvän ryhmähengen syntymistä. Tällöin ryhmässä vältyttiin siltä, että opettaja asettaisi oppilaat eriarvoiseen asemaan sen perusteella, minkä roolin kukin saisi, eikä vertailua ei syntynyt. Lunan kertomaan voidaan yhdistää se, että ryhmän jäsenten kokemus omista kyvyistään vaihtelee sen mukaan, millaista sosiaalista vertailua tehdään (Turner, 1982, 17–18). Luna ei itse kaivannut produktiota motivaation ylläpitämiseen, vaan odotti harrastukselta sitä, että tietty joukko kerääntyy samaan tilaan harjoittelemaan tehokkaasti yhdessä. Tutkimuksen valossa harjoitusten aikana tapahtuva oppiminen ja osallisuuden kokemus itseä isommasta kokonaisuudesta murtaa ennakkoluuloja ryhmän jäsenten kesken (Ketovuori 2006, 104).

Luna ja Jupiter kertovat vastuunsaamisen olleen tärkeä osa omaa henkilökohtaista kasvua johtajuuteen. Jupiterin mukaan vastuu on vahvistanut hänen luovuuttaan, sillä silloin hänellä on ollut tilaa saada oma ääni ja ideat kuuluviin. Lunan oltua apulaisohjaajana teoksessa, hän halusi ensimmäisenä tehtävänään haastatella jokaista ryhmäläistä ja kysyä jokaisen tarpeet yksilöinä. Hän pitää tärkeänä keskusteluyhteyttä ohjaajien ja näyttelijöiden välillä ja sitä, että kukin saa myös kertoa, jos kesken harjoitusten jokin asia alkaa harmittaa. Lunan ja Jupiterin esiin nostamat ryhmän sisäiset roolit ovat osa sosiaalista kulttuuria. Tämä puolestaan määrittää sen, millä tavoin ryhmän jäsenet suhtautuvat toisiinsa. (Aho & Laine 1997, 203.)

6.5 Konfliktit ja pettymykset

Jokainen haastateltava kokee, että roolijaot aiheuttavat konflikteja ryhmän kesken. Nova nostaa tarinassaan esiin tämän haasteena, joka synnyttää vertailua, koska jokainen ryhmäläinen ei saa haluamaansa roolia. Jupiterkin puhuu kateudesta, jota syntyy roolinjakotilanteissa. Hän myös peräänkuuluttaa ryhmän keskinäistä kommunikaatiota. Jos ryhmän sisällä nousseista ikävistä tunteista ei kommunikoida, ne jäävät painamaan pitkäksi aikaa. Jupiter kertoo produktiosta, jossa sai roolin ja kuuli vasta esitysten jälkeen muiden ryhmäläisten kateudesta saamaansa roolia kohtaan. Hän on onnellinen, että kuuli siitä vasta jälkeen päin, koska muuten hän olisi kokenut tarvetta pienentää kokemaansa iloa saamastaan roolista. Lunakin kertoo kokemuksistaan, joissa ryhmädynamiikkaan syntyi ongelmia roolijakojen yhteydessä, kun jokainen ei saanutkaan haluamaansa roolia. Jupiterilla puolestaan on kokemus konfliktista, jossa harjoiteltava teos ei miellyttänyt osaa harrastajista, jolloin hän pohti jopa täysin harrastuksen lopettamista.

Haastateltavat tuovat tarinoissaan esiin ryhmädynamiikan haasteita, jotka liittyvät roolijakoihin. Esitystä valmisteltaessa eri roolit saavat eritasoista huomiota ja harjoittelumahdollisuuksia, mikä aiheuttaa eripuraa ja ryhmän sisäistä jakautumista. Nova huomauttaa, että rooleja tekevien ja ensemblessä toimivien välille saattaa muodostua kiulu, sillä roolihahmojen rakentamiseen liittyvä työ tapahtuu usein ohjaajan tai koreografin kanssa, kun taas ensembletyöskentely keskittyy lauluharjoituksiin. Nova kokee turhauttavana sen, jos samat henkilöt saavat toistuvasti pääroolin, kun toiset ”jäävät” ensembleen. Vaikka Luna kertoo, että roolissa olisi ollut paremmat mahdollisuudet kehittyä yksilötasolla, hän myöntää, että ensemblessä yksilö saa paljon esiintymiskokemusta ja mahdollisuuksia ryh-

mätyötaitojen kehittämiseen. Lisäksi ryhmässä saattaa syntyä sisäryhmä-ulkoryhmä-asetelmia roolien jakautumisen myötä. Luna kertoo olevansa pahoillaan siitä, että usein nuoremmat tai kokemattomammat ryhmän jäsenet ovat ensemblissä, vaikka juuri he tarvitsevat ohjausta ja työkaluja avukseen. Myös Jupiter kertoo, että kokemus ja taitotaso vaikuttavat roolitukseen: kokeneemmat ja osaavammat saavat enemmän vastuuta ja suurempia rooleja. Nova avaa kertomuksessaan sitä, että vaikka roolin saaminen on hienoa, joskus on vaikeaa kohdata tilanne, jossa läheinen ystävä ei saa roolia. Kauppi (2019) esittääkin, että yksittäisten oppilaiden suosiminen roolivalinnoissa vähentää halua sitoutua harrastamiseen (Kauppi, 2019, 32). Nova kuitenkin korostaa, että hänen ei ole tarvinnut piilottaa iloaan saadessaan hyvän roolin silloin, kun ryhmässä on hyvä ilmapiiri.

Novalla ja Lunalla on jaettu kokemus itsetunnon kolauksesta, joka syntyi, kun he eivät saaneet haluamaansa roolia. Novalle nousi tilanteessa kysymys, oliko hän edes osa ryhmää tai tärkeä produktion kannalta. Hän kertoo pelänneensä sitä, että hän oli teoksen kannalta hyödytön. Hän puhuu siitä, että erityisesti silloin roolista paitsi jääminen tuntuu pahalta, kun on yrittänyt kaikkensa ja laittanut ”itsensä likoon”, eikä silti saa tavoittelemaansa osaa. Luna sanoo ymmärtäneensä sivuun menneen roolin jälkeen sen, miten tärkeää musiikkiteatterin harrastaminen hänelle on. Tämän jälkeen häntä on pelottanut ajatus siitä, että hän joutuisi joskus luopumaan rakkaasta harrastuksestaan, jos ei saakaan enää roolia tai pääse uuteen paikkaan harrastamaan taiteen perusopetuksen opintojen päätyttyä.

Myös ohjaajan ja harrastajien välille on toisinaan muodostunut kitkaa. Jupiter kertoo oppilaiden ja opettajan välille syntyneestä konfliktista, jonka seurauksena hän joutui pohtimaan tosissaan harrastuksen lopettamista. Joskus kitkaa muodostuu siksi, että ohjaaja ei panosta yhteishengen luomiseen. Lähes kaikissa tilanteissa kitkasta ja konflikteista huolimatta ryhmä pystyi toimimaan yhdessä ja suoriutumaan esityksistä. Tilanteissa kaikilla jäsenillä oli vahva tahto saada produktio valmiiksi huonosta ilmapiiristä huolimatta.

Lisäksi haastateltavat kokevat opettajien ja ryhmäläisten vaihtuvuuden haastavana. Jupiter pitää erityisen tärkeätä sitä, että ohjaaja on tuttu, koska se muodostaa turvallisen ilmapiirin harrastusyhteisöön. Eräessä kertomuksessaan hän kertoo ohjaajan vaihtumisen haasteista. Tällöin ryhmässä mietittiin kollektiivisesti, miten uuteen ohjaajaan ja dynamiikkaan suhtaudutaan. Vaihtoehtoisia toimintamalleja ei ole aina helppo tuoda totuttujen ja hyväksi todettujen toimintamallien tilalle. Myös oma rooli suhteessa ryhmään muotoutuu uudestaan jäsenten tai opettajan vaihtumisen myötä. Luna pitää tärkeänä sitä, että

nimenomaan ohjaaja ja opettaja rakentavat hyvää ryhmähenkeä. Jos tällaista ei tapahdu, ilmapiiri muuttuu helposti huonoksi. Kuten haastateltavien, myös Hännikäisen (2018) mukaan ryhmän keskinäinen me-henki vahvistaa myönteisiä sosiaalisia suhteita ryhmän sisällä (Hännikäinen 2018, 150). Opettajan tehtävänä on toimia oppimisen edistäjänä ja fasilitaattorina, sekä arvioida oppimisprosessia (Mäensivu 2019, 149).

Ryhmän sisäinen kuohunta ja konfliktit vaikuttivat Novan mukaan sekä siihen, miltä yhdessä tekeminen tuntui, että esityksen lopputulokseen. Ilmapiirin ollessa huono, hän kokee, että myös työpanos jää vähäisemmäksi. Jupiter puolestaan kertoo kokemuksestaan, jossa hän uskoo, että konfliktit eivät vaikuttaneet esitykseen. Ryhmän jäsenet pystyivät sivuuttamaan keskinäiset konfliktit, koska esitys oli itsessään niin mieluinen päämäärä. Toisaalta myös esitys ja yleisö tuovat paineen onnistua, jolloin jokainen jäsen keskittyy kaikesta huolimatta antamaan parhaansa. Eräässä produktiossa ja ryhmässä Jupiter kuvaillee ajatelleensa huonon ryhmähengen vaikuttaneen esitykseen. Tällöin hänen mukaansa huono ilmapiiri heijastui esitykseen teoksen ensemblepainotteisuuden vuoksi: iso ryhmä oli lavalla lähes koko ajan yhdessä, eikä haasteita ryhmädynamiikassa voinut olla huomaamatta. Hirvonen (2003) kirjoittaa, että epäonnistunut esitys saattaa johtaa huoleen mahdollisen epäonnistumisen sosiaalisista seuraamuksista (Hirvonen 2003, 98; Steptoe 1989). Luna kuitenkin painottaa, että konfliktit eivät välttämättä ole aina huonoksi: niiden avulla ryhmässä opitaan yhteiset käytänteet ja yhdessä tekeminen.

Jokainen haastateltava nostaa kertomuksessaan esiin sen, että muu elämä vaikuttaa myös mahdollisiin negatiivisiin tunteisiin, joita nousee ryhmään liittyen. Kun kyseessä on harrastus, realiteetti kaikilla haastateltavilla on, että sen lisäksi elämään kuuluu usein myös työt, opinnot ja omat ihmissuhteet. Aika jakaantuu useisiin kohteisiin ja toisinaan harrastukseen ei pysty panostamaan niin paljon kuin haluaisi. Samoin kuin haastateltavat, myös Salmon ja Rickaby (2014) korostavat musiikkiteatteriharrastuksessa sitä, että se on aikaa vievää. Nuorten jaksamiseen vaikuttaa esimerkiksi opiskelu, joka vie myös paljon voimavaroja. (Salmon & Rickaby 2014, 37.) Lisäksi Jupiter toivoo, että musiikkiteatteriharrastuksen kontekstissa ei tarvitsisi tehdä liian raskasta teosta, koska muukin elämä voi pitää sisällään rankkoja teemoja. Hän myös pitää ensiarvoisen tärkeänä sitä, että vapaaehtoistoimintaan pohjautuvan ryhmän iloista ja kepeää ilmapiiriä suojellaan. Ryhmätoiminta, joka perustuu vapaaehtoisuuteen, edellyttääkin ryhmältä yhteistä päämäärää ja yhteisiä mielenkiinnonkohteita (Aho & Laine 1997, 204).

6.6 Taiteen perusopetus mahdollistajana

Jokainen haastateltava on harrastanut musiikkiteatteria myös taiteen perusopetuksessa. Nova ja Jupiter kertovat kumpikin hyvän ryhmähengen muodostuvan siitä, että taiteen perusopetuksessa musiikkiteatteria harrastetaan monta vuotta. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan jatka koko opiskeluaikaansa loppuun asti, ja ryhmä muotoutuu osittain uudestaan joka lukuvuosi. Kuitenkin molemmat haastateltavat kertovat kokeneensa, että ryhmässä on silti säilynyt sama hyvä tunnelma. Nova kertoo vapauden tunteesta, joka syntyy siitä, että tietää harrastuksen kestävän useita vuosia. Tällöin hän tietää, että hänellä on aikaa tutustua rauhassa ihmisiin. Nova kuvaa kokeneensa uusissa ryhmissä haastavana alussa ”täysillä mukana olemisen”, koska uudet sosiaaliset tilanteet jännittivät häntä. Hän kertoo pitävänsä taiteen perusopetuksen pitkää harrastuspolkua parempana kuin lyhyempiä harrasteryhmiä, sillä lyhyemmissä produktioissa myöskään motivaatio tutustumiseen ei ole niin suuri. Kuten tarinoissa kuvataan, myös taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa ilmenee se, että opetuksen on tarkoitus tukea pitkäjänteisesti oppilaan terveen itsetunnon, vuorovaikutustaitojen ja myönteisen minäkuvan kehittymistä (TPOPS 2017b, 47).

Nova vertaa taiteen perusopetuksen opetustyyliä muihin harrasteryhmiin: taiteen perusopetuksen tavoitteellisuus sekä yhdistelmä ryhmä- ja yksilöopetusta ovat hänen kertomansa mukaan avain hyvään ryhmädynamiikkaan ja henkilökohtaiseen kehittymiseen. Hän kertoo, että muualla musiikkiteatterin harrastaminen ei ole ollut yhtä mielekästä tai tavoitteellista, kuin mitä se taiteen perusopetuksessa on. Jupiter puhuu samasta asiasta kertoessaan, kuinka esimerkiksi laulutunneista kertominen ryhmän sisällä voi yhdistää, sillä jäsenet jakavat kokemukset samoista opettajista ja yksilötunneista. Opetussuunnitelmassa tuodaan esiin juuri opetuksen keskeisenä sisältönä sen tarkoitus olla kannustamassa oppilasta vuorovaikutukseen ryhmän jäsenten kesken (TPOPS 2017a, 70; TPOPS 2017b, 60). Luna puolestaan kertoo, että pitkäjänteinen työskentely jaetuissa pienemmissä ryhmissä on hänelle tärkeä ryhmäyttävä elementti. Hän esimerkiksi kokee tärkeänä sen, että paria ei tarvitse aina vaihtaa kesken harjoitusten. Kun hän saa tehdä pidempään saman parin kanssa esimerkiksi näyttelijäntyöllisiä harjoituksia, hän pääsee paremmin osaksi ryhmää. Vetoniemi (2025) kirjoittaa samasta asiasta, minkä Luna tuo tarinassaan esiin. On hyvä tiedostaa, että yksilöinä kaipaamme eri asioita ja joillekin positiivisia kokemuksia luovat vähäiset sosiaaliset kontaktit. (Vetoniemi 2025, 109.)

Jupiterin mukaan tavoitteellinen opiskelu taiteen perusopetuksessa ei kuitenkaan johda ylisuorittamiseen. Erotuksena taiteen perusopetuksen useamman vuoden tekemisestä muihin lyhyempiä produktioita tarjoaviin tahoihin, on se, että taiteen perusopetuksessa on hänen mukaansa tilaa ja aikaa tutkiskelulle sekä opettelulle. Opetuksen kesto ja sisältö muovaavat me-henkeä ryhmän kesken. Lisäksi hän pitää sivuprojekteja tärkeinä, esimerkiksi ryhmän sosiaalisen median kanavan ylläpitoa, sillä silloin hän pääsee kokeilemaan erilaisia tehtäviä ja uusia asioita. Opetuksen tarkoituksena onkin ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tavoitteet. Taiteen perusopetuksessa opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita kehittymään monipuolisesti ja oppimaan uusia tietoja ja taitoja. Lisäksi itseohjautuvuus ja pitkäjänteinen työskentely ovat osa opetuksen sisältöä. (TPOPS 2017b, 70.)

Jupiterin mukaan juuri se, että ryhmä säilyy osittain samana, on avain hyvään yhteishenkeen. Hän uskoo, että kun ryhmässä jo mukana olevat näyttävät uusille jäsenille, miten ryhmä toimii, se auttaa säilyttämään hyvän ilmapiirin. Hänen kokemuksensa taiteen perusopetuksesta on, että siellä on kaikista edellisistä ryhmistä poiketen iloisin ilmapiiri ja tiivein ryhmä. Hän kertoo, että siihen vaikuttaa juuri tutkinnon pituus ja se, että opetus tapahtuu paljolti ryhmässä. Jupiterin mukaan suurin osa ryhmäläisistä kertoisi, että parhaita puolia harrastamisessa ja koko ryhmässä on se, että siellä on niin hauskaa. Tämä ei ole ollut hänelle itsestään selvää kaikissa musiikkiteatterin harrastusryhmissä. Kuten Jupiter korostaa, myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu keskeiseksi tavoitteeksi myönteiset tunnekokemukset ja tekemisen ilo (TPOPS 2017a, 11; TPOPS 2017b, 11). Jupiter mainitsee motivaation kannalta tärkeäksi hyvän ryhmähengen lisäksi sen, että ryhmässä on hyvä taitotaso, ja että opetus on todella hyvää ja laadukasta. Opetushallituksen ”neliapilamallissa” juuri laadukas sisältö nostetaan tärkeäksi osaksi taiteen perusopetuksen sisältöä. Siihen kuuluvat tavoitteellinen harjoittelu, inspiroivat kohtaamiset sekä yksilölliset tietojen ja taitojen jakamiset. (Opetushallitus 2024, 5.)

7 Pohdinta

Tässä luvussa teen johtopäätöksiä, kokoan yhteen tutkimustuloksiani ja tarkastelen niiden yhteyttä aiemmin esittelemääni teoreettiseen viitekehykseen. Peilaan tutkimustuloksia tutkimuskysymyksiini ja avaan omia ajatuksiani näiden yhteydestä. Johtopäätösten jälkeen arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja tarkastelen avoimesti tutkielman onnistumisia ja kehittämisen kohteita. Lopuksi esitän ajatuksiani mahdollisista jatkotutkimusaiheista, joita aiheeni voisi tulevaisuudessa tarjota.

7.1 Johtopäätökset

Tutkielmani tavoitteena oli tutkia musiikkiteatteria harrastavien nuorten aikuisten kokemuksia sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ja sosiaalisen identiteetin rakentumisesta erilaisissa ryhmissä. Ensimmäinen tutkimuskysymyksiini tarkasteli sitä, miten harrastajat kokevat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden muodostuvan osallistuessaan musiikkiteatteri- tuotantoon. Toinen kysymys puolestaan keskittyi siihen, miten sosiaalinen identiteetti rakentuu näissä tuotannoissa. Tutkimukseni perusteella opettajalta saatu kannustus saa harrastajan uskomaan itseensä ja etenemään harrastuksessa. Oppilaan taidot ja motivaatio kehittyä harrastuksessa pidemmälle korreloivat opettajalta saadun palautteen kanssa, jopa ammatinvalintaa myöten. Näin ollen opetustilanteessa oppilaan saama positiivinen palaute voidaan nähdä hyvin merkityksellisenä oppilaan kehityksen kannalta. (Hirvonen 2003, 19; Gagné 1993, 74; Bloom 1985.) Sekä Nova, Jupiter että Luna kertoivat, että opettajalta ja yleisöltä saatu myönteinen, kannustava palaute lisäsi itsevarmuutta. Tämä puolestaan vähensi kilpailua ryhmän jäsenten kesken, sillä omien vahvuuksien ja taitojen tunnistaminen kasvatti auttamisen halua ja empatiaa muita kohtaan. Palautteen myötä he kokivat, että juuri heidän panoksensa oli tärkeä ryhmän toimimisen kannalta, mikä vahvisti kokemusta ryhmään kuulumisesta.

Koska vuorovaikutus- ja esiintymistaitojen kehittäminen kuuluvat oleellisena osana taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa (TPOPS 2017a, 60; TPOPS2017b, 71), tutkimukseni perusteella voidaan nähdä opetussuunnitelman onnistuvan tavoitteissaan musiikkiteatteriopetuksessa käytännössä. Nova ja Luna kertoivat, että itsensä kokeminen hyvänä lisäsi iloa myös muiden taidoista ja onnistumisista. Tutkimukseni osoittaa, että empaattisuus ryhmän jäsenten kesken kasvaa, kun jokainen yksilö kokee tulevansa hy-

väksytyksi omana itsenään. Tällöin ryhmän jäsen voi suoda saman myös muille. Hirvonen (2003) toteaa, että kokemus omasta ainutlaatuisuudesta ja hyväksynnästä vahvistaa yksilön asemaa ryhmässä (Hirvonen 2003, 33). Jos taas yksilö on epävarma ja vertaa itseään muihin, myös oma panos ryhmään on vähäisempää. Teatterin tekemiseen kuuluu tärkeänä osana empatian välittäminen ja se, että yleisö voi samaistua tarinoihin, joita esityksessä näkee. Nämä voivat olla esimerkiksi erilaisten ihmisten kohtaloita, joita yksilö ei omassa elämässään tule sellaisenaan välttämättä koskaan kohtaamaan. Musiikkiteatterin tekemisen mahdollisuutena voidaankin nähdä yleisön empatiakyvyn kasvamisen toisia ihmisiä kohtaan, kun he näkevät esityksessä henkilöitä, jotka eivät ole samanlaisia kuin he itse ovat. Ryhmän toimimisen kannalta tärkeää on myös suvaitsevaisuus, joka näyttää kehittyvän, kun ryhmään kuuluu yksilöitä, joilla on erilaisia vahvuuksia. Kenrick (2008) esittää musiikkiteatterin päätarkoituksena olevan tarinankerronnan, jonka tarkoitus on herättää yleisössä tunteisiin liittyviä reaktioita (Kenrick 2008, 14–15).

Kokemus suvaitsevaisuudesta ja empaattisuudesta oppilasryhmän keskuudessa voidaan nähdä tärkeänä taiteenlajin, tässä tapauksessa musiikkiteatterin, ymmärrystä lisäävänä tekijänä. Sen lisäksi kaikki haastateltavat toivat esiin, että ryhmään kuulumisen ja kokemus kohdatuksi tulemisesta ainutlaatuisena ryhmän jäsenenä vaikutti positiivisesti kokemukseen itsestä ja muista. Se lisäsi motivaatiota jatkaa harrastusta kiireisenkin arjen keskellä. Maailman ajassa, jossa erilaisuus saatetaan nähdä uhkana ja kohtaaminen tapahtuu yhä enenevässä määrin digilaitteiden kautta, empatian, suvaitsevaisuuden sekä nähdyksi tulemisen kokemukset ovat elintärkeitä inhimillisyyden säilyttämiseksi. Myös tutkimusten mukaan ihmisen tulee pystyä asettumaan toisten asemaan, jotta voi tarkastella itseään toisen silmin. Yksilöä ei ole ilman vuorovaikutusta muihin. (Sakki 2017, 113.) Me-henki ja laumaan kuulumisen tunne edistävät myönteisten sosiaalisten suhteiden muodostumista ryhmän sisällä (Hännikäinen 2018, 150). Vaikka kaikki haastateltavat pitivät ryhmäytymistä ja positiivista ilmapiiriä keskeisenä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentumisen kannalta, nämä korostuivat Novan ja Jupiterin tarinoissa. Heidän kiinnostuksensa musiikkiteatterin harrastamiseen syntyi nimenomaan yhdessä tekemisen ilosta ja halusta kuulua ryhmään. Toisaalta jokaisen ihmisen tarpeet ovat erilaisia ja nämä tarpeet heijastuvat myös siihen, kuinka paljon yksilö kaipaa sosiaalisia kontakteja. Joskus sosiaalisten suhteiden määrällinen vähäisyys voidaan nähdä myös positiivisena asiana. (Vetoniemi 2025, 109.) Lunan näkemys erottui kahden muun haastateltavan tarinoista, sillä hänelle motiivi musiikkiteatterin harrastamiseen syntyi halusta kehittyä taidollisesti taiteenlajin parissa.

Luna kertoi halustaan harrastaa musiikkiteatteria substanssi edellä, jolloin harrastamisen pääpaino ei ollut niinkään sosiaalisten suhteiden luomisessa tai niiden syvenemisessä.

Opettajan rooli korostui erityisesti ryhmän alkuvaiheessa. Vaikka Lunan kertomuksessa motiivi harrastaa musiikkiteatteria keskittyikin taitojen kehittämiseen, myös hän piti hyvää ilmapiiriä tärkeänä ja kertoi pienryhmissä tapahtuvan ensembletyöskentelyn vahvistaneen ryhmän jäsenten välisiä suhteita. Lisäksi haastatteluissa tuttuuden merkitys nähtiin tärkeänä: uudessa ryhmässä aloittaminen koettiin helpommaksi, jos mukana oli jo entuudestaan tuttuja ihmisiä. Myös harjoitusten ulkopuolinen toiminta nousi erityisesti Novan ja Jupiterin kertomuksissa tärkeäksi tekijäksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kannalta. Tutkimustenkin mukaan juuri nämä vapaamuotoiset vuorovaikutushetket edistävät ryhmän jäsenten välisiä suhteita (Vetoniemi 2025, 111; Lakkala & Lantela 2020). Jokainen haastateltava toi esiin lisäksi sen, että kokemus samanhenkisten ihmisten kanssa harrastamisesta lisää ryhmään kuulumisen kokemusta. Myös Weinberg ja Gould (1995) toteavat, että toisten seurasta nauttiminen kasvattaa tyytyväisyyttä ryhmän jäsenten kesken (Weinberg & Gould 1995, 182). Ihmiselle on tärkeää kokea olevansa samanhenkisten toisten kanssa, koska se tukee sosiaalisen identiteetin rakentumista ja edistää psyykkistä hyvinvointia. Tämä puolestaan vaikuttaa suoraan elämänlaatuun, toimintakykyyn ja ihmissuhteisiin. Kun ihminen voi psyykkisesti hyvin, hän pystyy muodostamaan ja ylläpitämään terveitä ihmissuhteita sekä kokemaan merkityksellisyyttä ja onnellisuutta elämässään. (Repo-Kaarento 2007, 57.) Tutkimuksessani yksi tärkeä havainto onkin se, että yhdessä tekeminen ja hyvä ryhmähenki eivät ole vain ryhmän toiminnan kannalta tärkeitä, vaan tukevat myös yksilön perustarpeita ja identiteettiä. Haastateltavat toivat esille myös sen, että oma osaaminen jossakin musiikkiteatterin osa-alueessa, kuten tanssissa, näyttelijäntyössä tai laulussa, lisäsi itsevarmuutta ryhmässä toimimiseen ja vahvisti yksilön asemaa ryhmässä. Nämä tekijät liittyvät tiiviisti taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman arvoihin, joissa korostetaan myönteisiä tunnekokemuksia ja tekemisen iloa (TPOPS 2017a, 11; TPOPS 2017b, 11).

Haastateltavien tarinoissa ilmeni myös asioita, jotka koettiin haasteelliseksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja sosiaalisen identiteetin rakentumisen kannalta. Jos opettaja tai ohjaaja ei panostanut ryhmäytymiseen, ilmapiiri jäi huonoksi ja uusien jäsenten oli vaikea päästä osaksi ryhmää. Jos ryhmän olemassa olevat käyttäytymismallit ja roolit eivät olleet ryhmään uutena tulevan jäsenen tiedossa, hänen oli hankalaa asemoida itseään suhteessa muihin. Tajfel ja Turner (1986) esittävät, että ryhmien arvioiminen joko positiivisesti tai

negatiivisesti ja niiden jakaminen sisäryhmiin sekä ulkoryhmiin, heijastuu suoraan ryhmän jäsenten sosiaaliseen identiteettiin (Tajfel & Turner 1986, 16). Lisäksi ryhmän sisäisen vaihtuvuuden, joko ryhmän jäsenten tai opettajien kesken, koettiin lisäävän turvattomuuden tunnetta ja sosiaalinen dynamiikka rakentui muutosten aikana uudelleen. Myös musiikkiteatterille ominaiset roolijaot loivat jännitteitä ryhädynamiikkaan ja lisäsivät vertailua ryhmän jäsenten kesken. Tällaisia roolijakoja voivat näyteltävien roolien ja ensemble-tehtävien lisäksi olla esimerkiksi tanssikapteenin tai stemmavastaavan nimeäminen ryhmän jäsenten keskuudesta.

Ihminen määrittelee maailman jakautumista statussuhteiltaan keskenään kilpaileviin sosiaalisiin kategorioihin (Ford & Tonander 1998, 373). Näin muodostuvat myös potentiaalisesti haitalliset stereotyyppit. Ne saattavat yksinkertaistaa ja vääristää todellisuutta, rajoittaa yksilöiden mahdollisuuksia ja johtaa ennakkoluuloihin tai jopa syrjintään. Kun ihminen luo stereotyyppioita toisista, hän tekee oletuksia yksilön ominaisuuksista pelkästään ryhmäjäsenyyden perusteella, mikä voi estää näkemästä muita ihmisiä omina itsenään. Vaikka vertailu muihin onkin merkittävä osa sosiaalista elämää (Turner 1982, 17–18), ihminen voi myös luoda negatiivisia käsityksiä omista kyvyistään vertailuja tehdessään. Opettajan toiminta on tällaisissa haastavissa tilanteissa ensiarvoisen tärkeää, koska harjoitusten aikana tapahtuva osallisuuden kokemus voi murtaa ryhmän jäsenten välisiä ennakkoluuloja (Ketovuori 2006, 104). Nimenomaan opettajan vastuulla onkin ottaa selvää ryhmän jäsenten vahvuuksista, tuoda niitä esiin ja vahvistaa niitä (Rovio & Lintunen 2009, 17).

Tutkimukseni valossa näen yksilön oman osaamisen tunnistamisen tärkeänä myös myönteisen minäkuvan kehityksen kannalta. Se linkittyy suoraan mielenterveyteen ja hyvinvointiin: myönteinen minäkuva lisää itseluottamusta, tukee kokonaisvaltaisesti elämäntilannetta ja vähentää tarpeetonta itsekritiikkiä ja vertailua muihin. Tämä puolestaan tuo armollisuutta itseä kohtaan ja kasvattaa resilienssiä, jonka avulla yksilö voi kohdata myös harrastuksen ulkopuolisen elämän haasteita. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa nostetaan esiin sen tarkoitus olla tukemassa pitkäjänteisesti oppilaan terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittymistä (TPOPS 2017b, 47). Myönteinen minäkuva on perusta sekä ihmisen psyykkiselle että fyysiselle hyvinvoinnille. Nova ja Luna kuvasivat tarinoissaan samankaltaisen tilanteen, jossa ohjaaja pyysi heitä tekemään roolia esitykseen sairastuneen näyttelijän tilalle. Heidän varaansa uskottiin esityksen onnistumisen kannalta suuri tehtävä, joka sai heidät tuntemaan itsensä yksilötasolla taitavaksi ja

ryhmän kannalta tarpeelliseksi. Koska minäkuva muotoutuu pitkälti kokemusten, palautteen ja omien ajatusten pohjalta, sen vahvistaminen vaatii tietoista harjoittelua ja itsensä hyväksymistä. Jokaisen haastateltavan tarinassa korostuivat onnistumisenkokemukset harrastuksen parissa sekä myönteisten palautteiden merkitys sosiaalisen kuulumisuuden ja sosiaalisen identiteetin kehittymisen kannalta. Haastateltavat kertoivat, että he olivat oppineet antamaan ja vastaanottamaan positiivista palautetta taiteen perusopetuksessa harrastaessaan. Avainasemassa olivat ryhmän hyvä ilmapiiri, toimintakulttuuri ja luottamus ryhmän jäsenten kesken, jotka edelleen tarjosivat turvallisen tilan palautteen antoon. Taiteen perusopetuksessa toimintakulttuuri muotoutuu jäsenten ajattelu- ja toimintatavoista, jotka määrittelevät normeja sekä vakiintuneita käytänteitä (TPOPS 2017, 12). Novan, Jupiterin ja Lunan tarinoiden mukaan juuri onnistumisen kokemukset ja myönteinen palaute vahvistivat kokemusta yhteenkuuluvuudesta, jonka he kertoivat rakentaneen omaa identiteettiään. Sosiaalisen identiteetin teorian ydin on juuri tämä: ihminen määrittelee itsensä ryhmien kautta, joihin hän kuuluu (Tajfel 1981, 254). Pitkäjänteinen työskentely ja valmiuksien antaminen yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja muuttuvaan työelämään ovat tavoitteita, jotka on kirjattu myös osaksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa (TPOPS 2017a, 60).

Haastatteluissa selvisi myös, että taiteen perusopetuksen keston ja sisällön koettiin lisäävän me-henkeä. Haastateltavat kertoivat kokeneensa, että nimenomaan taiteen perusopetuksen ryhmissä oli kaikista iloisin ilmapiiri ryhmän jäsenten kesken verrattuna aiempiin harrastusryhmiin. He kuvasivat tämän johtuvan siitä, että ympäristö mahdollistaa pitkäjänteisen työskentelyn ja ystävyysuhteiden muodostumisen, koska opetus tapahtuu pääosin ryhmässä. Lisäksi haastateltavat kertoivat opettajien luoneen hyvää ja turvallista ilmapiiriä. Omalla ammattitaidollaan opettajat siis mahdollistivat tavoitteellisen työskentelyn ja yksilön kehittymisen. Merkillepantavaa on, että kukaan haastateltavistani ei kertonut jääneensä minkään harrastusryhmän ulkopuolelle tai tulleen kiusatuksi. Haastateltavien tarinoissa haasteet kääntyivät aina voitoksi. Itse peruskoulussa kiusaamista kohdanneena ja kokeneena näen ulosjäämisen suurena ongelmana yhteiskunnassamme. Tämän myötä pohdin, vähentääkö taiteiden parissa harrastaminen kiusaamista ryhmässä. Entä onko tällä yhteys siihen, että taiteen tekemisen voidaan nähdä lisäävän empatiakykyä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa? Jos näin on, näen erityisen huolestuttavana tämänhetkisen hallituksen taidealojen leikkaustoimet, jotka heijastuvat myös taiteen perusopetukseen.

7.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullinen tutkimus ja sen luotettavuuden tarkastelu poikkeavat määrällisen tutkimuksen luotettavuustarkastelusta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineistosta on tarkoitus syntyä tutkimuksen näkökulma, eikä tutkimuksessa useinkaan ole valmista testattavaa hypoteesia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 13–14.) Narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset puolestaan toimivat tiedon tuottajina ja välittäjinä, minkä vuoksi se pitää sisällään omat luotettavuuden määritelmänsä (Heikkinen 2001, 126). Narratiivisessa lähestymistavassa tutkija ei kerää ennakkoon suunnittelemaalla tavalla tietoa, jolloin tutkimuksessa yksilöiden antamat merkitykset asioille korostuvat (Heikkinen 2001, 129). Tarkoituksena onkin kasvattaa ymmärrystä ympäröivästä maailmasta uskottavien tarinoiden avulla. Kertojan näkökulman ymmärtäminen on tärkeämpää kuin asioiden paikkaansa pitävyyden tarkistaminen, eikä narratiivisen tutkimusotteen ole tarkoitus paljastaa yhtä aitoa totuutta. (Erkkilä 2010, 198.) Bruner toteaaakin, että hyvin rakennetun tarinan selitysvaikutus poikkeaa loogisen argumentin selitysvaikutuksesta (Bruner 1986, 12).

Elämäntarinahaastattelut auttavat hahmottamaan kertomuksen potentiaalia ja vahvistavat narratiivista ymmärrystä sekä tuottavat laadullista tutkimustietoa. Uskottavuuskriteerinä keskeistä on narratiivisen tiedon todentuntuisuus, ei yksiselitteinen totuus. (Bruner 1986, 11.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) kirjoittavat samasta asiasta esittäessään, että aineiston analyysi on relativistista. Tämä tarkoittaa sitä, että kertomukset ovat eräänlaisia todellisuuden versioita, eivät todellisuuden suoria heijastuksia. Vaikka kertomus itsestä onkin muuttuva, sitä voidaan silti pitää relativistisesta näkökulmasta tutkimuksellisen tiedon lähteenä uskottavana. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 76.) Tutkielman luotettavuutta arvioidessani pidän mielessä, että tulokset ovat aina sidoksissa aikaan, ympäristöön ja tutkijaan. Täysin objektiivisiä tuloksia ei siis voida saavuttaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 28.)

Ennen kaikkea tavoitteeni tutkijana oli kerätä sisällöllisesti omaäänisiä kertomuksia, jotka vakuuttavat lukijan. Kannustin haastateltavia kertomaan kokemuksistaan hyvin vapaasti oman elämänsä eri vaiheista, kuten Erkkilä (2010, 200) suosittelee, ja muistutin, että totuus on tarinassa. Oma tarina itsestämme muuttuu jatkuvasti, joten ei ole olemassa väärää tapaa kertoa. Jopa muuttuva kertomus itsestämme on relativistisesta näkökulmasta uskottava tutkimuksen tiedon lähde. Tavoitteenani oli tuottaa narratiivista tietoa, jossa keskeistä on se, että kertomukset eivät ole suoria kuvauksia todellisuudesta, vaan ihmiset

rakentavat ne mielessään. Bruner (1986) toteaa, että narratiivisen tiedon uskottavuuskriteerinä keskeistä onkin todentuntuisuus, jolloin lukija voi vakuuttua tapahtumien välisistä yhteyksistä. (Bruner 1986, 11–13; Hirvonen 2003, 140.) Kohler-Riessmann (1993) määrittelee todentuntuisuuden viittaavan tutkimustulosten ja sosiaalisen maailman väliseen suhteeseen. Käsitteenä *totuus* puolestaan tarkoittaa objektiivista todellisuutta. Määrittelemämme totuudet ovat siis olemassa tietyissä olosuhteissa ja tietyille, rajatuille yhteisöille. (Kohler Riessmann 1993, 65.)

Tarkastelen myös haastateltavien valintaa tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Koska tunsin jokaisen haastateltavan entuudestaan, on mahdollista, että he eivät kertoneet kaikkia puolia tarinoistaan. Toisaalta juuri se, että tunsin heidät, saattoi osaltaan kasvattaa luottamusta tutkijan ja haastateltavan välillä haastattelutilanteessa. Kun pohdin sitä, kenen äänen tuon julki tutkimuksessani ja keiden kertomuksia kuuntelen, huomaan, että valitsin keskenään hyvin samankaltaisia haastateltavia. Jokaisella heistä on musiikillinen perhetausta, he ovat keskenään lähes saman ikäisiä, kaikilla on kokemusta taiteen perusopetuksessa harrastamisesta ja lisäksi jokainen heistä harrastaa edelleen musiikkiteatteria. Näin ollen tiedostan, etten voi tehdä tutkimukseni perusteella laajalti päätelmiä musiikkikasvatuksen alalla, vaan tuon työssäni esille tietyn näkökulman. Laadullisessa tutkimuksessa päätelmiä ei tehdä aineiston yleistettävyyden näkökulmasta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 43.) Tavoitteena tutkielmassani ei ole ollut siis tutkimustiedon yleistettävyyttä vaan uuden tiedon ja osviitan saaminen muita vastaavia tapauksia varten. Hirsjärvi ym. (2009) kirjoittavat, että yksittäistapauksien riittävän perusteellinen tutkiminen tuo näkyviin sen, mikä ilmiössä on merkittävää. Näin voidaan arvioida asioita, jotka saattaisivat toistua myös yleisemmän tason tarkastelussa. Yksittäisessäkin on aina jotakin yleistä. (Hirsjärvi ym. 2009, 171.)

Vaikka tieteessä pyritään tekemään pätevää tutkimusta ja tuottamaan mahdollisimman luotettavaa uutta tietoa, myös inhimillisiä erehdyksiä tapahtuu ja mahtuu joukkoon. Jotta ihmisen turvallisuuden tunne voisi lisääntyä, on inhimillistä toivoa, että tutkimus tarjoaisi objektiivista ja absoluuttista tietoa. Näin ei kuitenkaan ole, ei laadullisessa eikä määrällisessä tutkimuksessa. Toki tutkijoiden saamista tuloksista voidaan tehdä johtopäätöksiä, mutta tulokset linkittyvät aina paikkaan ja aikaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 28.)

Tutkimusaihe on minulle hyvin henkilökohtainen, sillä se liittyy vahvasti elämäni, opintoihini ja työhöni. Tämän vuoksi oli välillä haastavaa erottaa asiantuntijuus ja omat ennakkokäsitykset toisistaan. Erityisesti haastattelutilanteissa jouduin tietoisesti keskittymään neutraaliin lähestymistapaan, välttämään johdattelua ja varomaan, etten lähtökohteisesti kyseenalaistaisi osallistujien mielipiteitä tai kokemuksia. Haastateltavat ilmaisivat mielipiteensä avoimesti, mikä saattoi vaikuttaa myös tutkijaan. Siksi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää tarkastella paitsi osallistujien vastauksia myös niissä ilmeneviä asenteita sekä sitä, miten itse tutkimusaihe on saattanut vaikuttaa niihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 27.) Kritiikkinä narratiiviselle tutkimukselle onkin esitetty, että elämäkerrallisessa tutkimuksessa tarinat saatetaan sitoa liian löyhästi kontekstiinsa. Toisaalta myös tutkimusaineistolla ominaista pienuutta on kritisoitu. (Erkkilä 2010, 201.) Hänninen (2000) esittää, että vaikka yksittäisestä tapauksesta ei voida tehdä laajoja yleistyksiä, sen perusteellinen tutkiminen voi silti tuottaa tietoa, joka ulottuu yksittäistapausta pidemmälle (Hänninen 2000, 44). Kertomuksissa on mahdollista nivoa yhteen henkilökohtaisia kokemuksia, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia tarpeita, toiveita ja asenteita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 92, 119). Tutkielmani elämäntarinat toteuttavat edellä mainittuja asioita, ja niiden merkitys tutkimuksessa liittyy musiikkikasvatuksen alan syvällisempään ymmärtämiseen.

Musiikkiteatterikokemukset olisivat voineet saada hyvin erilaisia merkityksiä sellaisten haastateltavien elämässä, jotka ovat lopettaneet musiikkiteatterin harrastamisen. Myös haastateltavien yliopisto-opinnot ovat valmistaneet heitä refleктоimaan itseään ja kokemuksiaan objektiivisesti. Tieto, jonka tutkielmani tuottaa, on suhteutettava haastateltavieni lähtökohtiin, eikä tutkimustiedosta voida tehdä yleispäteviä päätelmiä. Tämän tutkielman johtopäätöksiä ei voida suoraan yleistää koko Suomen musiikkiteatterikentälle, sillä kyseessä on narratiivinen tutkimus, jonka tavoitteena on avata tutkimushenkilöiden omakohtaista kokemusta aiheesta. Kuitenkin näiden havaintojen ja kokemusten pohjalta voidaan teoreettisen viitekehyksen avulla tehdä myös laajempia päätelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa pätevyys tarkoittaa tutkimuksen uskottavuutta ja sitä, kuinka vakuuttavasti tutkija esittää keräämänsä tulokset ja johtopäätökset. Pätevyys vahvistuu kriittisen ja arvioivan lähestymistavan sekä kokonaisvaltaisen tarkastelun kautta, ja näihin periaatteisiin olen myös omassa työssäni pyrkinyt nojautumaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 25, 27.)

Haastattelujen runkona toimi ennen haastatteluja tehty Huhtasen (2004) väitöstutkimuksessa käytetty virtaharjoitus, jonka avulla haastateltavat pyrkivät kertomaan tarinansa

kronologisesti. Joissakin tarinoissa kronologisuus säilyi, toisissa haastateltava etenivät eri reittejä kertomuksessaan. Kaikki haastateltavat olivat toivoneet, että haastattelutilanne olisi keskustelevalta, joten esitin tarkentavia kysymyksiä ja myötäilin haastateltavieni kertomuksia. Toisinaan viivyimme haastatteluissa pidempään tiettyjen teemojen parissa. Tutkijana pyrin etenemään haastateltavieni ehdoilla ja varmistamaan, että ilmapiiri oli sellainen, jossa he tunsivat olonsa turvalliseksi. Halusin luoda tilanteen, jossa he uskalsivat puhua myös vaikeista kokemuksistaan. Koen onnistuneeni tässä ainakin osittain, sillä haastateltavat jakoivat sekä ryhmässä kokemiaan kielteisiä hetkiä että henkilökohtaisia identiteettiinsä liittyviä kipeitä tunteita.

Barrettin ja Staufferin (2009) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että haastattelija välttää haastateltavien kertomusten arvottamista (Barrett & Stauffer 2009, 22). Haastatteluja litteroidessani ja narratiiveja kirjoittaessani muistutin jatkuvasti itseäni siitä, että tehtäväni on antaa haastateltavien tarinoiden kuulua ilman, että omat mielipiteeni vaikuttavat niihin. Tiedostan kuitenkin sen, että narratiivisen tutkimusotteen mukaan tutkimus on aina tulkinta maailmasta – se on tiettyjen ihmisten kertomus. Tästä lähtökohdasta uskon, että olen onnistunut tallentamaan sekä välittämään aitoja ja todellisia kokemuksia maailmasta.

Narratiivien analyysissä järjestelin kertomukset kronologiseen järjestykseen. Kirkastin jokaisesta tarinasta punaisen langan ja kirjoitin loogisesti etenevän tarinan mahdollisimman autenttisesti. Narratiivisessa analyysissä puolestaan etsin haastatteluista esiin nousevia toistuvia teemoja ja linkitin niitä teoreettiseen viitekehykseeni. Bruner (1986) esittää, että aineiston analyysivaiheessa on mahdollista yhdistää sosiaalinen konteksti ja yksilöllinen elämä. Tämä tarkoittaa sitä, että tarina kertoo samanaikaisesti sekä todellisuudesta että haastateltavan suhtautumisesta tähän todellisuuteen. Tämä pitää sisällään yksilön uskomukset, pelot, toiveet ja tunteet. (Bruner 1986, 14.) Koin vaikeimmaksi työvaiheeksi tutkielmaa tehdessäni litteroinnin jälkeisen vaiheen, kun muodostin ydinnarratiiveja narratiivista analyysiä varten. Erottelin ydinnarratiiveiksi mielestäni keskeisimpiä tekijöitä haastateltujen kertomuksista, mutta tiedostan, että juuri tässä vaiheessa oma tulkintani ohjasi lopputulosta. Voi siis olla, että toisessa hetkessä tehtynä tai toisen tutkijan tekemänä, erilaisia narratiiveja olisi nostettu eri kertomuksista keskiöön. Tässä kohtaa erityisesti tiedostan sen, että oma taustani opettajana on vaikuttanut siihen, millaisia asioita nostin esiin sekä kertomusten muotoilussa että niiden analyysissä. Vaikka omat koke-

mukseni ja aiempi historiani ovat väistämättä heijastuneet analyysiin, pyrin muodostamaan teemat aineistolähtöisesti. Näin ollen uskon, että olen kaikesta huolimatta onnistunut esittämään haastateltavien aitoja kokemuksia ja näkemyksiä.

Omat valintani vaikuttivat tutkielmani tekoon jo heti haastateltavieni valinnoista alkaen. Otantani on pieni, joten en voi yleistää tuloksia koskemaan kaikkia musiikkiteatteria harrastavia nuoria. Kuten Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) kirjoittavat, tutkijan on tärkeää pohtia, millaiset tutkimukselliset asiat vaikuttivat tutkimukseen osallistuneiden vastauksiin (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2009, 27). Sain kuitenkin syvällistä tietoa yksittäisten musiikkiteatteria harrastavan nuoren sosiaalisen identiteetin muodostumisesta. Lisäksi he kertoivat omakohtaisia kokemuksia erilaisten ryhmien sosiaalisista rakenteista.

Olen tätä tutkielmaa kirjoittaessani pyrkinyt tutkimusaiheen syvälliseen ymmärtämiseen, tarkkuuteen, huolellisuuteen, läpinäkyvyyteen ja rehellisyyteen. Lisäksi olen pyrkinyt valitsemaan ja jäsentämään tulososiossa käyttämiäni lainauksia niin, että ne olisivat mahdollisimman selkeitä ja kuvaisivat totuuden mukaisesti haastateltavieni kuvailemia kokemuksia. Olen tiedostanut sen, että vaikka täydellinen objektiivisuus tutkijana on mahdotonta, aineiston monipuolinen ja kriittinen tarkastelu on ollut tutkimuksessa keskeisin tehtäväni. (Eskola & Suoranta 1998, 210–211.) Toivon, että tämä välittyy lukijalle sekä työn sisällössä että ulkoasussakin. Lisäksi uskon, että olen onnistunut välittämään ainutkertaiset elämäntarinat tutkittavia kunnioittavalla tavalla ja riittävän autenttisesti.

7.3 Katse kohti tulevia tarinoita

Tutkielmaani tehdessä hahmottui monia uusia tutkimusaiheita, joita olisi hyödyllistä tutkia musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Yhtenä luontevana jatkotutkimusaiheena tutkielmalleni näen kysymyksen siitä, mikä on taiteen yhteys empatian kehittymiseen. Musiikkiteatterin kontekstissa herää kysymys siitä, missä suhteessa minäkuvan vahvistuminen ja kehittyminen tapahtuvat musiikkiteatterin tekemisen avulla.

Tuloksissa huomionarvoista oli se, ettei kukaan haastateltavista ollut kokenut syrjintää tai kiusaamista musiikkiteatteriharrastuksen parissa. Rajasin työni koskemaan sellaisia henkilöitä, joiden tiesin edelleen harrastavan musiikkiteatteria, joten oletettavaa oli, että harrastus oli edelleen mielekästä heille. Yhtenä jatkotutkimuksen kohteena olisi siis tutkia sellaisia nuoria, jotka ovat lopettaneet musiikkiteatterin harrastamisen. Merkityksellistä

olisi myös selvittää, mistä syistä musiikkiteatterin harrastaminen on lopetettu. Onko syynä ollut esimerkiksi kiusaamiskokemukset ja miten tämä on näkynyt ryhmän toiminnassa? Entä mikä on opettajan rooli ryhmädynamiikan muodostumisessa?

Jokaisella haastateltavallani oli lisäksi omasta lapsuuden kodistaan vahva musiikillinen tausta, joka juonsi juurensa vanhempien musikaalisuudesta. Yksi näkökulma, jota tulevaisuudessa voisi tutkia, on se, vaikuttaako vanhempien musikaalisuus lapsen kiinnostukseen musiikkiteatteria kohtaan. Tässä yhteydessä haluaisin kuulla heidän tarinansa, jotka ovat löytäneet musiikkiteatterin pariin, vaikka perheessä musiikki ei ole ollut tärkeässä roolissa. Tämä avaisi näkymiä myös siihen, miten musiikkiteatteriharrastus tavoitaisi tasaveroisemmin myös lapsia ja nuoria, jotka eivät perinteisesti ole harrastaneet musiikkiteatteria taiteen perusopetuksessa.

Tulevaisuudessa voisi tutkia myös sitä, minkälaisia kokemuksia musiikkiteatterin ammatillisilla on sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tärkeydestä. Tämä tutkimus ohjasi osaltaan haastateltavia tarkastelemaan itseään nimenomaan harrastuskontekstissa. Mielenkiintoista olisi tutkia myös, miten paljon tutkimukseni tulokset korreloivat ammatissa toimivien musikaaliartistien kokemusten kanssa. Koetaanko myös ammatissa ryhmäytyminen tärkeäksi, vai nouseeko ammattilaisten keskuudessa etusijalle jokin muu, esimerkiksi itsen kehittäminen?

Lähteet

- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otava.
- Arajärvi, P. & Thesleff, P. (2020). *Suorituskyvyn psykologia: Tieto- ja taitokirja korkeaa suorituskykyä ja hyvinvointia rakentaville* (1. painos.). Lahti: VK-Kustannus Oy.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2009). *Narrative Inquiry: From Story to Method*. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer (toim.) *Narrative Inquiry in Music Education – Troubling Certainty*. Springer Science+Business Media B. V.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2012). *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education*. Springer.
- Blumenfeld, R. (2010). *Blumenfeld's dictionary of musical theater: opera, operetta, musical comedy*. New York: Limelight Editions an Imprint of Hal Leonard Corporation.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Carron, A.V., Brawley, L.R. and Widmeyer, W.N. (1998). Measurement of cohesion in sport and exercise. Teoksessa J. L. Duba (toim.) *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement Fitness Information Technology*, 213–226.
- Curtis, J. N. (2019). The mental health of musical theatre students in tertiary education: A pilot study. *Studies in Musical Theatre* 13(3), 333–348. <https://research-repository.griffith.edu.au/server/api/core/bitstreams/079afeb2-f7c9-467b-9fef-c52d55dff426/content>. Viitattu 21.3.2025.
- De Bettignies B.H. & Goldstein, T.R. (2020). Improvisational theater classes improve self-concept. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 14(4), 451–461. <https://psycnet.apa.org/record/2019-29428-001?doi=1>. Viitattu 3.4.2024.
- Denicolo, P. & Pope, M. (1990). Adults learning – teachers thinking. Teoksessa J. Day, P. Denicolo & M. Pope (toim.) *Insights into teachers' thinking and practice* Falmer Press, 155–169.
- Erkkilä, R. (2008). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Lapin yliopisto, 195–226.
- Eskola, A. 1986. *Sosiaalipsykologia* (3. muuttumaton painos). Tammi.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (2. painos). Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus.
- Ford, T. E. & Tonander, G. R. (1998). The role of differentiation between groups and social identity in stereotype formation. *Social Psychology Quarterly*, 61(4), 372–384.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997). *The social psychology of music*. Oxford University Press.
- Haslam, A. (2012) *Psychology in organizations the social identity approach*. Sage Publications.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus, 116–132.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjäjä (toim.) *Narrative Research – Voices of Teachers and Philosophers*. (SoPhi 67). Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L.T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. painos). PS-kustannus, 170–187.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi: Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina* (Väitöskirja). Oulun yliopisto.
- Huber, A., Ingrisch, D., Kaufmann, T., Kretz, J., Schröder, G. & Zembylas, T. (2021). *Knowing in performing: Artistic research in music and the performing arts*. Verlag Bielefeld. Saatavilla: <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/47374/9783839452875.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä* (Väitöskirja, *Studia Musica* 22). Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hurst, B., Wallace, R. & Nixon, S. (2013). The Impact of Social Interaction on Student learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(4), 375-398.

- Hyvärinen, M. (2006). Kerronnallinen tutkimus. Saatavilla: http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf. Luettu: 25.1.2025.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2009). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, 189–222.
- Hyyppä, M. T. (2002). Elinvoimaa yhteisöstä: sosiaalinen pääoma ja terveys. PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. Teoksessa E. Johansson & J. Einarsdóttir (toim.) Values in early childhood education: Citizenship for tomorrow. Routledge, 147–162.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 188–208.
- Hänninen, V. (2000). Sisäinen tarina, elämä ja muutos. (Väitöskirja). Tampereen yliopisto.
- Kaiser, D.J. (2013). The evolution of Broadway musical entertainment, 1850-2009: Interlingual and Intermedial Interference. Washington University in St. Louis. Saatavilla: <https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2076&context=etd>
- 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.
- Kauppi, E. (2019). Oppilaan sitoutuminen teatteritaiteen perusopetuksessa. (Pro gradu - tutkielma). Helsingin yliopisto.
- Kenrick, J. (2008). *Musical theatre: A history*. Continuum International Publishing Group.
- Ketovuori, M. (2006). Oi nuori Oidipus – musiikkinäytelmä koulun arjessa. Teoksessa V. Kaartinen & S. Sura (toim.) *Draama ja kasvatus: Opas koulun draamatyöskentelyyn*. Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Kohler Riessmann, C. (1993). *Narrative analysis*. Sage Publications.
- Korhonen, T. & Kangas, K. (toim.) (2020). *Keksimisen pedagogiikka*. PS-kustannus.
- Korhonen, H. (2008). Ryhmäkeskeisyys teatteri-ilmaisun ohjaajan työssä. Opinnäytetyö. Metropolia. Saatavilla: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/1492/opinnaytetyo_heidi_korhonen.pdf?sequence=1

- Kuurne, K. & Vieno, A. (2022). Developing the concept of belonging work for social research. *Sociology, Gender Studies & Cultural Studies*, 56(2), 280–296.
- Kvammen, A. & Hagen, J. (2024). Putting It Together: Artographic awareness through collaborative teaching in a musical theatre educational program. *Nordic Journal of Art & Research*. 13(3). <https://journals.oslomet.no/index.php/ar/article/view/5468/5026>
- Laaninen, M. & Niemelä M. (2023). Koettu yksinäisyys Suomessa 2016–2022. *Yhteiskuntapolitiikka* 88 (3), 237–247. Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/146766/YP2303_Laaninen%26Niemel%C3%A4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. (2000). *Sosiaalipsykologian perusteet*. Otava.
- Leppä, M. (2012). Näyttele, tanssi, laula -tuottaja musiikkiteatterin taiteellis-pedagogisen prosessin mahdollistajana. (YAMK-opinnäytetyö). Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Lintunen, T., Rovio, E. & Salmi, O. (toim.) (2009). *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163.
- Melton, J. (2007). *Singing in Musical Theatre – The training of singers and actors*. Allworth Press.
- Miller, M. K., Reichert, J. & Flores, D. (2015). Social comparison theory. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology*. John Wiley & Sons.
- Milliman, J., Czaplewski A. J. & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426–447. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/242341633_Workplace_spirituality_and_employee_work_attitudes_An_exploratory_empirical_assessment
- Mäensivu, M. (2019). Hierarkia ja demokratia opiskelutilanteiden jäsentäjinä: Taupaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista ja toimintaa ohjaavista kehyksistä. Jyväskylän yliopisto.
- Nikki, N. (n.d.). Sosiaalisen identiteetin näkökulmia. Saatavilla: <https://blogs.helsinki.fi/eksegetiikanmenetelmat/eksegeettisia-lahestymistapoja/sosiaalitieteiden-nakokulma/sosiaalisen-identiteetin-nakokulma/>

Opetushallitus (2024). Neliapila: Opas taiteen perusopetuksen laatutyöhön. (Oppaat ja käsikirjat 2024:1a). Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Neliapila.pdf>.

Pauha, T. & Jasinskaja-Lahti, I. (2017). Vähemmistöjen väliset suhteet: tutkimustuloksia ja toimintaehdotuksia. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79168/TEM_1_2017_FINAL_verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Penna, M. (2024). Musical theatre education's influence on high school students' self-esteem. Saatavilla: <https://www.proquest.com/open-view/bf25be9fbc676df9a6f3bf1baeb012c4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

(Viitattu 3.4.2024)

Pennington, D. C. (2005). Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammer-Paino.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa A. Hatch & R. Wisniewski. (toim.) Life history and narrative. Falmer Press, 5–23.

Rantala, M. (2016). Ryhmäytyminen ja ryhmätoiminnan merkitys miesten terveyden edistämässä. Opinnäytetyö YAMK. KYAMK. Saatavilla: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/110983/Rantala_Marjo.pdf?sequence=1

Repo-Kaarento, S. (2007). Innostu ryhmästä: Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Kansanvalistusseura.

Repo-Kaarento, S. & Levander, L. (2003). Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa A. Nevgi & S. Lindblom-Ylänne (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY, 140–170.

Rovio, E., & Lintunen, T. (2009). Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E.

Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.), Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 139.

Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetus-tietovaranto [Verkkajulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>, (luettu 15.3.2025)

Sabin, S.I., & Marcel, P. (2014). Group cohesion: Important factor in sport performance. European Scientific Journal, 10(26), 163–174.

- Sakki, I. (2017). Sosiaaliset representaatiot: yhteisön ja mielen välinen silta. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/bdc8fa82-d544-49fd-b29b-bd5443c0fa8e/content>.
- Salmon, D., & Rickaby, C. (2014). City of one: A qualitative study examining the participation of young people in care in a theatre and music initiative. *Children & Society*, 28, 30–41.
- Seppälä, M.-O., & Tanskanen K. (2010). Suomen teatteri ja draama. Helsinki: Like Kustannus Oy.
- Shusterman, R. (2000). *Performing live: Aesthetic alternative for the ends of art*. Ithaca: Cornell University Press.
- Stanton-Rogers, W. (2011) *Social psychology*. Maidenhead: Open University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., & Paavilainen, E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruuskanen, P. (2002). Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.), *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali ja terveysaloille*. PS-Kustannus, 5–27.
- Savijärvi, M. (2021), Ryhmäytyminen teatteriharjoituksissa. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/c38caf5f-1812-40c6-9c48-957403d8688d/content>
- Sears, D.O., Peplan, L.A., & Taylor, S.E. (1991). *Social Psychology*. (7th ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Taideyliopisto. (2025). Taideyliopiston eettiset ohjeet. Saatavilla: <https://opiskelija.uni-arts.fi/ohjeet/taideyliopiston-koulutusta-ja-opiskelua-koskevat-eettiset-ohjeet-ja-menettelyohjeet-vilppi-ja-kurinpitotapausten-kasittelyyn/>. Luettu 18.3.2025
- Tajfel, H. (1981). *Human groups & social categories*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Teoksessa S. Worchel & W. G. Austin (toim.), *Psychology of intergroup relations*, 9–24. Chicago: Nelson-Hall Publishers.

TENK (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>.

Luettu 30.10.2023.

TENK (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. Luettu 20.2.2025.

TPOPS (2017a). Taiteen perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, yleinen oppimäärä 2017. Helsinki: Opetushallitus.

TPOPS (2017b). Taiteen perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, laaja oppimäärä 2017. Helsinki: Opetushallitus.

Tuckman, B.W., & Jensen, M.A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group Organisation Studies*, 2, 419–427.

Tuomi, J., & Sarajärvi, L. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. Teoksessa H. Tajfel (toim.), *Social identity and intergroup relations*, 15-40. Cambridge: Cambridge University Press.

Underhill J. (2020). The heart of the school is missing. Music education in the COVID-19 crisis. *Incorporated Society of Music Teachers*, 12/2020. Saatavilla: https://www.ism.org/images/files/ISM_UK-Music-Teachers-survey-report_Dec2020_A4_ONLINE-2.pdf. Luettu 24.11.2023

Vetoniemi, E. (2025). Asenne edistämässä inklusiivista kasvatusta ja toimintakulttuuria. Teoksessa M. Kaikkonen, A. Muukka-Marjovuo & E. Vetoniemi (toim.), *Yksilöllisiä polkuja taiteen perusopetuksessa -näkökulmia osallisuuden vahvistamiseen*. Opetushallitus. Vantaa: PunaMusta Oy.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics Publishers.

Woodland, S. (2017). *Traction Youth Theatre Ensemble: Performing social cohesion*. Griffith University. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/317371587_Traction_Youth_Theatre_Ensemble_Performing_social_cohesion.

Woolcock, M. (2000). Sosiaalinen pääoma: menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Teoksessa J. Kajanoja & J. Simpura (toim.), Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia, 26–36. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Young, D. (1995). How to direct a musical: Broadway your way. USA: Routledge.