

Breikataan yhdessä! Yläkoulun liikuntasali areenana nuorten sosiaaliselle osallisuudelle kertaluonteisessa taidetyöpajassa

Anna Veronica Hellström
Helsingin yliopisto
Valtiotieteellinen tiedekunta
Yhteiskuntapolitiikka
Pro gradu -tutkielma
Helmikuu 2020



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Sosiaalitieteiden laitos
Tekijä □– Författare – Author Hellström, Anna <u>Veronica</u>		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Breikataan yhdessä! Yläkoulun liikuntasali areenana nuorten sosiaaliselle osallisuudelle kertaluonteisessa taidetyöpajassa		
Oppiaine – Läroämne – Subject Yhteiskuntapolitiikka		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Helmikuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 106 s. + liitteet 8 s.
Tiivistelmä – Referat – Abstract		
<p>Tutkimuksessa analysoidaan nuorten sosiaalista osallisuutta kertaluonteisissa taidetyöpajoissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä taidetyöpajat voivat tarjota nuorille sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta, miten nuorten sosiaalinen osallisuus niissä ilmenee ja mitkä tekijät vaikuttavat sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen. Tarkastelun kohteena on kahdeksan taidetyöpajaa, joiden tavoitteena on ehkäistä koulukiusaamista katutanssin ja keskustelun avulla. 90 minuuttia kestäviin työpajoihin osallistui tutkimuksen kohteena olevan yläkoulun seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaat. Tutkimuskysymykset ovat: "Miten nuorten sosiaalinen osallisuus ilmenee kertaluonteisessa taidetyöpajassa?" ja "Mitkä ovat kertaluonteisen taidetyöpajan sosiaalista osallisuutta edistävät ja rajoittavat tekijät?".</p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan osallisuutta siinä, miten se toteutuu käytännössä sosiaalisessa toiminnassa. Keskiössä on nuoren ja ryhmän välinen suhde. Tutkimuksen lähtökohtana on, että nuorten sosiaalista osallisuutta on mahdollista tutkia nuorten kokemusten kautta. Sosiaalisen osallisuuden ymmärretään rakentuvan nuorten arjessa. Se on vuorovaikutuksessa rakentuva prosessi, johon vaikuttavat esimerkiksi sosiaaliset suhteet, vertaisryhmät ja oma asema ryhmässä. Sosiaalinen osallisuus toimii tutkimusprosessissa väljänä teoreettisena orientaatioperustana.</p> <p>Tutkimus on laadullinen; aineistokeruumenetelminä on käytetty sekä havainnointia että kyselyä. Aineisto koostuu havainnointiaineistosta kahdeksasta taidetyöpajasta ja 310 palautelomakkeesta, joissa työpajoihin osallistuneet oppilaat ovat vastanneet 21 avoimeen kysymykseen. Aineisto on jäsennyt ja teemoiteltu sisällönanalyysin avulla. Tutkimusprosessia luonnehtivat aineistolähtöiset käsiteparit temaattinen- ja analyttinen lukeminen.</p> <p>Tutkimuksen keskeiset tulokset ovat kolmen erilaisen työpajan tyypittely, joka kuvastaa erilaista sosiaalista osallisuutta. Työpajatyypit kuvaavat sitä, miten nuorten sosiaalinen osallisuus ilmenee taidetyöpajoissa. Tutkimuksessa sosiaalista osallisuutta tarkastellaan neljän aineistosta nostetun teeman kautta. Nämä neljä teemaa ovat ilmapiiri, osallistuminen, tekemisen ilo ja vuorovaikutus. Peilaamalla kolmea työpajatyyppeä kyseisten neljän teeman kautta hahmottuu, miten sosiaalinen osallisuus ilmenee eri työpajatyypeissä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että lyhytkestoilla taidetyöpajoilla on edellytyksiä tarjota nuorille sosiaalisen osallisuuden kokemuksia. Nuorten kokema sosiaalinen osallisuus kuitenkin vaihtelee paljon eri työpajatyypien välillä. Sosiaalisen osallisuuden toteuttamisen näkökulmasta erityisen merkittäväksi tässä tutkimuksessa osoittautui työpajojen ohjaajien rooli sekä työpajaryhmien kokoonpano. Tulokset osoittavat myös ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen olevan edellytys sille, että nuoret kokevat sosiaalista osallisuutta. Tutkimus tarjoaa uutta tietoa ja ymmärrystä siihen, mihin kannattaisi kiinnittää huomiota järjestettäessä kertaluonteinen taidetyöpaja kouluissa. Tiedosta hyötyvät sekä koulujen henkilökunta että taidetyöpajatoimijat.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords osallisuus, nuoret, yläkoulu, taidepajat, taidelähtöiset menetelmät, nuorisotutkimus		

Sisällys

1 Johdanto	3
2 Teoria	7
2.1 Käsitteet ja teoreettinen viitekehys.....	7
2.1.1 Osallisuuskeskustelu peruskoulun yhteydessä.....	10
2.1.2 Peruskoulu tutkimuksellisesta näkökulmasta	13
2.2 Tutkimuksen konteksti	14
2.2.1 Koulumaailma.....	14
2.2.2 Koulukiusaaminen	17
2.2.3 Koululiikunta	19
2.3 Taidemenetelmät ja taidetyöpajat.....	21
3 Metodologia	24
3.1 <i>Break the Fight! – Breikkaa koulukiusaamista vastaan</i> -hanke.....	24
3.2 Nuorten tutkiminen.....	25
3.3 Tutkimuksen lähtökohdat	26
3.4 Kenttä: mitä, missä & milloin?.....	29
3.4.1 Tanssiosuuden kuvailu tutkijan kokemana	31
3.4.2 Keskusteluosuuden kuvailu tutkijan näkökulmasta.....	33
3.5 Palautekysely breikkityöpajoista.....	34
3.6 Huomioita tutkimusetiikasta.....	36
3.7 Aineiston käsittely analyysikuntoon	38
3.8 Analyysi ja sen kolme vaihetta.....	39
4 Kolmen työpajatyypin kuvailu ja tulokset	44
4.1 Perus-työpajatyypin kuvailu	44
4.2 Hyvät-työpajatyypin kuvailu	49
4.3 Haastavat-työpajatyypin kuvailu	53
4.4 Passiiviset nuoret eri työpajatyypin valossa	59
4.5 Kolmen työpajatyypin kuvailu neljän pääteeman kautta.....	63
4.6 Työpajatyypin lisätarkastelu	75
5 Johtopäätökset ja pohdinta	83
5.1 Sosiaalinen osallisuus BTF-työpajoissa	83
5.2 Työpajatyypin passiiviset nuoret	84
5.3 Sosiaalista osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä	86
5.3.1 Ohjaajat ja ohjaus.....	86
5.3.2 Ryhmän koko ja kokoonpano	88
5.4 Pohdinta.....	90
5.4.1 Erilaisuuden kohtaaminen ja tulevaisuuden mahdollisuudet.....	90
5.4.2 Tutkimuksen tulokset kertaluonteisten taidetyöpajojen kehittämisen näkökulmasta	91
5.4.3 Tutkimuksen luotettavuudesta ja jatkotutkimusaiheista	95
Lähteet.....	98
Liitteet	107

1 Johdanto

Peruskoululla on Suomessa vahva merkitys tiedon jakamisen paikkana. Koulu toimii myös tärkeänä lasten ja nuorten kasvu- ja kehitysyhteisönä. Koulussa vietetty aika vaikuttaa siihen, miten me näemme itsemme ja toisemme sekä minkälaisia asenteita meillä syntyy maailmaa kohtaan. Oppimisen kannalta merkittäviä tekijöitä ovat luokkahuoneen ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet. Jos nämä kohdat eivät toimi, näkyy se oppilaiden sekä heikossa kiinnittymisessä kouluun että huonona kouluviihtyvyytenä. (Janhunen 2013, 28–32.) Kiilakoski (2012, 16) toteaa, että koulu poikkeaa muista nuorten tiloista, koska koulussa joutuu kohtaamaan myös nuoria, joiden seuraa ehkä muuten välttäisi. Koulussa nuoren täytyy löytää oma paikkansa ryhmässä, jolloin syntyy oppilaiden keskuudessa sekä mukaan ottamista että ulossulkemista (mt., 16).

Virallisesti koulu on tila, jossa väkivaltaa ja kiusaamista ei suvaita, mutta oppilaiden keskuudessa toimii epävirallinen tila, jonka taustalla vaikuttavat nuorten omat hierarkiat ja säännöt, jossa kiusaamista esiintyy (Kiilakoski 2012, 42). Tutkijoiden mukaan koulukiusaaminen on monimutkainen ryhmäilmiö, jossa on kyse ihmisten välisistä suhteista. Tutkimukset osoittavat, että koulukiusaaminen on vakava riski oppilaiden hyvinvoinnille, terveydelle ja koulunkäynnin motivaatiolle sekä vaikuttaa vahvasti oppilaiden turvallisuuden tunteeseen (Kannas ym. 1995; Salmivalli 1998; 2005; Olkinuora & Mattila 2001; Pörhölä 2008; ref. Janhunen 2013, 34). Tuoreessa koulukiusaamista käsittelevässä tutkimuksessa Hästbacka (2018, 47) toteaa, että nuorten kokemuksilla kiusaamisesta on merkitystä itsetunnon kehittymiselle. Kiusaaminen on tilannesidonnaista ja miten nuori sen kokee, liittyy vahvasti nuoren omaan elämäntilanteeseen. Nuorella, jolla on vahva tukiverkosto ja jolla koulunkäynti ja arki sujuu hyvin, on parempi mahdollisuus suojautua koulukiusaamiselta kuin nuorella, joilla nämä asiat eivät ole kunnossa. Hästbackan tutkimuksessa todettiin, että nuorten itsetunnon vahvistaminen ja osallisuuden edistäminen on tärkeää koulukiusaamisen vastaisessa työssä. (Hästbacka 2018, 47–49.) Yksilön edun lisäksi, osallisuuden edistämällä on yhteiskunnan toimintaa ja tulevaisuutta ajatellen, myös erityisen suuri merkitys juuri lasten ja nuorten kohdalla (Nurmi 2011, 6).

Nuorten osallisuutta tutkineen Hanhivaaran (2006, 5) mukaan koulukiusaaminen voidaan ymmärtää osallisuuden vastakohtaksi, ei-osallisuutena siinä mielessä, että

kiusaaminen on ryhmän ulkopuolelle jättämistä. Hanhivaaran (2006, 3) mukaan oppilaille on tärkeää kuulua ryhmään ja myös kokemus siitä, että ryhmään kuulumisella on tärkeä merkitys, on olennaista. Kun koulukiusaaminen nähdään osallisuuden vastakohtana, on perusteltua keskittyä koulukiusaamisen vastaisessa toiminnassa osallisuuden edistämiseen. Sekä osallisuudessa että koulukiusaamisessa on siis kyse yksilön kokemuksesta suhteessa ryhmään. (Hanhivaara 2006, 3-5) Taiteellinen toiminta on yksi tapa edistää osallisuutta. Taiteen ja luovien työtapojen mielletään tarjoavan nuorille vapaan tilan, jossa voi tulla nähdyksi ja jossa voi turvallisesti opetella esimerkiksi vuorovaikutuksen taitoja (Laitinen 2017, 31). Eri ilmaisukeinojen, mielikuvituksen käytön ja taiteellisen toiminnan on todettu edesauttavan oppilaiden kasvua, itsetunnon vahvistumista ja vuorovaikutusta erilaisten ihmisten välillä (Kontturi 2017, 92).

Tässä pro gradu -tutkielmassani tarkastelen yhden pääkaupunkiseudun ulkopuolella sijaitsevan peruskoulun yläluokkien oppilaiden sosiaalista osallisuutta *Break the Fight! Breikkaa koulukiusaamista vastaan* (BTF) -hankkeessa. Hanke on Arja Tiili Dance Companyn vuonna 2014 käynnistämä konsepti. Vuosina 2014-2017 hanke kohtasi yli 3000 lasta ja nuorta eri kiusaamisten vastaisten työpajojen ja esitysten kautta, lähinnä pääkaupunkiseudulla. Suomen kulttuurirahoituksen avulla toteutettiin *Break the Fight! valtakunnallinen kiertuetuki- ja mallinnushanke 2017-2018*, jonka aikana hanke vieraili neljällä eri paikkakunnalla pääkaupunkiseudun ulkopuolella, tarjoten 7.-9.-luokkalaisten katutanssityöpajoja, osallisuustyöpajoja, tanssiesityksiä ja päättäjakeskusteluja koulukiusaamiseen liittyen. Nuorisotutkimusverkosto toteutti hankkeessa seuranta- ja arviointitutkimuksen, jonka vastaavana tutkijana toimi nuorisotutkimuksen erikoistutkija ja dosentti Sofia Laine. Olin mukana seuraamassa hanketta ja keräämässä aineistoa yhdellä paikkakunnista. Aineisto kerättiin tammikuussa 2018 (17.-19.1.2018), Helsingin yliopiston järjestämän ”Johdatus seuranta- ja arviointitutkimukseen” -kurssin yhteydessä. Tutkimukseni kohteena oli kahdeksan *Break the Fight!* (BTF) -tanssityöpajaa. Tutkimuskoulussa oli kanssani havainnoimassa myös edellä mainitun kurssin vetäjä ja arviointitutkimuksen tekijä Sofia Laine. Kurssin kautta sain mahdollisuuden myös julkaista kaksi Näkökulma-tekstiä Laineen tutkimusraportissa (ks. Hellström 2018), mutta tämä pro gradu -tutkielma on siitä ja BTF-hankkeesta itsenäinen työ. Sofia Laine on toiminut, professori Heikki Hiilamon ohella, tämän työn ohjaajana.

Aineistonkeruumenetelminä olen käyttänyt havainnointia ja kyselyä. Havainnointia kerätyi kahdeksasta katutanssityöpajasta (noin 340 oppilasta). Kaikista työpajoista on heti työpajojen jälkeen kerätty oppilailta palautetta kyselylomakkeen avulla (310 palautettua kyselylomaketta). Kyselylomake on Laineen laatima ja koostuu 21 avoimesta kysymyksestä (ks. liite 1). Osallisuuden tutkiminen ei ollut kyselyn varsinainen päätavoite, mutta kysymysten luonne antoi hyvät edellytykset sosiaalisen osallisuuden monipuoliseen tarkasteluun. Tutkielmassani hyödynsin kyselylomakkeiden kysymyksiä niiltä osin, jotka palvelivat tutkielmani tarkoitusta. Tutkimukseni on laadullinen ja aineiston analyysimenetelmä on valittu aineiston luonne ja tutkimuskysymykset huomioiden. Analyysi on toteutettu sisällönanalyysin avulla hyödyntäen käsiteparia temaattinen ja analyttinen lukeminen.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tuottaa uutta tietoa ja ymmärrystä nuorten sosiaalisesta osallisuudesta koulussa järjestetyssä kertaluonteisessa työpajatoiminnassa. Minua kiinnosti selvittää, mitä taidetyöpajatoiminta voi tarjota nuorille sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta, miten nuorten sosiaalinen osallisuus siinä ilmenee ja mitkä tekijät vaikuttavat sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen. Tutkimuskysymykseni ovat: ”Miten nuorten sosiaalinen osallisuus ilmenee kertaluonteisessa taidetyöpajassa?” ja ”Mitkä ovat kertaluonteisen taidetyöpajan sosiaalista osallisuutta edistävät ja rajoittavat tekijät?”.

Osallisuus käsitteenä on laaja ja moniulotteinen sateenvarjokäsite, jonka alle mahtuu hyvinkin erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 1). Käsitteestä voi analyttisesti hahmottaa kaksi eri ulottuvuutta: poliittisen ulottuvuuden ja sosiaalisen ulottuvuuden. Poliittinen osallisuus viittaa toimijan mahdollisuuksiin vaikuttaa ja tehdä päätöksiä itseään koskevissa asioissa, kun taas sosiaalinen osallisuus viittaa toimijan voimaantumiseen tai toimijan jäsenyytenä ja kuuluvuutena yhteisöön. (Thomas 2007, 206-207; Adler & Goggin 2005; Kiilakoski ym. 2012b, 250-251.) On kuitenkin hyvä huomioida, että käytännössä nämä kaksi lähestymistapaa voivat kietoutua yhteen. Vaikuttamisen mahdollisuus riippuu osaltaan myös siitä, minkälainen yhteisö on kyseessä ja millä tavoin yksilö tähän yhteisöön asettuu ja miten häneen yhteisössä suhtaudutaan. (Kiilakoski 2015, 44.) Tutkimuksessani osallisuutta tarkastellaan käytännön tasolla sen sosiaalisesta ulottuvuudesta käsin. Keskiössä on nuoren ja ryhmän välinen suhde. Tätä näkökulmaa on myös kutsuttu nuorisotutkimukselliseksi osallisuusmääritelmäksi (Kiilakoski & Tervahartiala 2015, 42). Lähtökohtana on, että

nuorten sosiaalista osallisuutta on mahdollista lähestyä nuorten kokemusten kautta. Sosiaalisen osallisuuden ymmärretään rakentuvan nuorten arjessa, vuorovaikutuksessa rakentuvana prosessina, johon vaikuttavat esimerkiksi sosiaaliset suhteet, vertaisryhmät ja nuorten asema ryhmässä. BTF-työpajat toteutettiin kouluajalla ja niiden teemana oli koulukiusaaminen, joten kontekstin huomioiminen on tutkimuksessa keskeisessä asemassa nuorten sosiaalisen osallisuuden tarkastelussa.

Sosiaalisen osallisuuden luonteen takia sen mittaaminen on vaikeaa. Seuraavassa luvussa (luku 2) hahmotan teoreettisen viitekehyksen, jolle olen perustanut tutkimukseni analyysin ja tulokset. Hyödynnän tutkielmassani nuorisotutkimuksia, joissa koulu on ollut toimintaympäristönä tai joissa sosiaalinen osallisuus on ollut tarkastelun kohteena (esim. Tolonen 2001, Hanhivaara 2006, Gretschel & Kiilakoski [toim.] 2012, Kiilakoski 2012, Hoikkala & Paju 2013, Kiilakoski & Tervahartiala 2015, Kiilakoski 2017). Luvussa 3 esittelen lyhyesti *Break the Fight!* -hankkeen ja tutkimuksen lähtökohtia sekä kuvailen lähemmin myös kenttätyöni kulkua, käyttämiäni aineistonkeruumenetelmiä ja aineiston käsittelyä. Tämän jälkeen avaan tutkimuksen analyysin vaiheet. Luvussa 4 esittelen tutkimuksen tulokset. Esittelen ensin kolme työpajatyyppeä ja sen jälkeen tarkastelen niitä aineistosta nostamani neljän pääteeman kautta, näkökulmana sosiaalinen osallisuus. Luku 5 keskittyy tutkimuksen johtopäätöksiin ja pohdintaan. Luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini ja pohdin myös tutkimukseni antia kertaluonteisten taidetyöpajojen näkökulmasta. Peilaan tuloksiani lyhyesti myös Sofia Laineen BTF-hankkeesta saamiin seuranta- ja arviointitutkimuksen tuloksiin.

2 Teoria

2.1 Käsitteet ja teoreettinen viitekehys

Osallisuus on käsitteenä laaja ja sen määrittely on riippuvainen siitä, missä ja milloin sitä käytetään. Näin ollen osallisuuden luonteesta on olemassa useita myös ristiriitaisia näkemyksiä eri tieteenaloja mukailten. Kansalliset- ja paikalliset organisaatiot ovat myös määritelleet osallisuutta omien näkökulmiensa ja tavoitteidensa mukaisesti (Leemann ym. 2015, 3). Yhtenäistä määritelmää, jota voisi käyttää kaikissa toimintaympäristöissä on mahdotonta antaa (Hanhivaara 2006, 8).

Sosiaalisen osallisuuden (eng. social inclusion) alkuperä on yhteiskuntatieteissä. Käsite sai alkuunsa 1970- ja 1980-luvulla Ranskassa, jossa käytiin keskustelua hyvinvointijärjestelmän ulkopuolelle jäävistä ihmisistä. Seurauksena tästä syntyi Ranskassa ensimmäiset sosiaalipoliittiset ohjelmat koskien syrjäytyneitä. Ajatuksena oli, että valtio on vastuullinen tukemaan kansalaistensa osallistumista yhteiskuntaan. Muut Euroopan maat seurasivat Ranskan mallia, ja 1990-luvun puolivälistä lähtien Euroopan unioni on korostanut sosiaalisen osallisuuden tärkeyttä. (Leemann ym. 2015, 2.) Yhteistä ohjelmille oli, että ne määrittelivät sekä kohderyhmiä (esimerkiksi nuoret ja vammaiset) että riskiryhmiä (esimerkiksi köyhät ja työttömät), joiden sosiaalista osallisuutta valtion tulisi keskeisenä toimijana lisätä eri toimenpitein. Myös Suomeen levisi 1980-luvulla keskustelu syrjäytyneistä. Suomessa sosiaalinen osallisuus on sittemmin saanut merkittävän aseman yhteiskuntapoliittisissa linjauksissa sekä politiikka-, hyvinvointi- ja kehittämisohjelmissa. Sosiaalisen osallisuuden edistäminen mielletään arvokkaaksi tavoitteeksi itsessään, mutta se nähdään myös keinona torjua esimerkiksi köyhyyttä, osattomuutta ja syrjäytyneisyyttä. (Leemann ym. 2015, 3.)

Suomessa, varsinkin kotimaisessa kirjallisuudessa, korostuu myös ajattelu, että sosiaalinen osallisuus on vahvasti yhteydessä yksilön tunneperäiseen kokemukseen (Leemann ym. 2015, 2). Yksilön tunne siitä, että hän esimerkiksi pystyy vaikuttamaan omaan toimintaansa tai elämäänsä, on tällöin olennaista osallisuuden kokemisen kannalta. Sosiaalinen osallisuus tästä näkökulmasta tarkoittaa myös kasvamista omiin mittoihinsa (THL 2017, 25).

Valtio on myös pyrkinyt edistämään lasten ja nuorten osallisuutta ja osallisuudella on vahva pohja lainsäädännössä. Osallisuuden lisäämisen tarve on laajasti tunnistettu ja lastensuojelu, nuorisotyö, yhteiskuntasuunnittelu ja koulutuspolitiikka ovat vain muutamia esimerkkejä tahoista, joissa lasten ja nuorten osallisuus on otettu huomioon. (Kiilakoski 2017, 277.) Kuntatasolla lasten ja nuorten osallisuus on kuitenkin mielletty lähinnä ryhmätason kysymykseksi (esimerkiksi kaikki kunnan nuoret, kaikki maahanmuuttajanuoret) ja usein nimenomaan vaikuttamisasiana (poliittinen ulottuvuus). Kuntatasolla toiminta on toteutunut lähinnä eri edustuksellisesti valittujen ryhmien kautta, esimerkiksi lasten parlamentit ja nuorten edustajistot, joilla ei kuitenkaan käytännössä ole ollut paljon vaikutusvaltaa. (Kiilakoski ym. 2012b, 252.) Kiilakoski ja kumppanit (2012b, 253-253) ovatkin todenneet, että lasten ja nuorten osallisuuden edistämisessä ei saisi keskittyä ainoastaan vaikuttamismahdollisuuksien kehittämiseen, vaan osallisuutta tulisi edistää monella eri tapaa. Vaikuttamisen ulottuvuuden lisäksi on yhtä lailla tärkeä osallisuuden sosiaalinen ulottuvuus, jossa korostetaan lasten ja nuorten tunnetta yhteenguuluvuudesta ja omasta arvokkuudesta eri yhteisöissä (mt., 253-254). Kiilakoski ja kumppanit (2012b, 253-254) puhuvat osallisuudesta *kokemuksellisena tilana*, jolla he viittaavat siihen, että pohjimmillaan lasten tai nuorten osallisuus tapahtuu yksilön ja ryhmän välisissä suhteissa. Osallisuus voi siten tarkoittaa hyvinkin erilaista osallistumista eri toimintoihin, joita toteutetaan yhdessä. Kiilakoski ja kumppanit (2012b, 253-254) muistuttavat, että poliittinen ja sosiaalinen osallisuus eivät sulje toisiaan pois, vaan molemmat näkökulmat ovat tärkeitä edistää kaikkien lasten ja nuorten kohdalla.

Hanhivaaran (2006) mukaan on olennaista tarkastella osallisuutta nimenomaan yhteisyyden kautta. Hanhivaara toteaa, että yksin ei voi olla osallinen vaan osallisuus syntyy yksilön kokemuksesta siitä, että hänen kuulumisensa ryhmään tai yhteisöön on merkityksellistä. (Hanhivaara 2006, 1-3; Nivala 2010, 20.) Osallisuus ei kuitenkaan ole ainoastaan tunne, vaan siihen liittyy usein myös toimintaa. Osallisuus näin ymmärrettynä edellyttää myös sen, että nuorilla on oikeus toimia ja, että toiminta tuntuu merkitykselliseltä (Nivala 2008, 164-172; Kiilakoski ym. 2012; ref. Kiilakoski & Tervahartiala 2015, 42). Tällöin on tärkeää kiinnittää huomiota myös ryhmän laatuun eli minkälainen ryhmän tai yhteisön pitää olla, jotta sosiaalinen osallisuus on mahdollinen. Osallisuuteen kiinnittyy näin ollen henkilökohtaisen kokemuksen tärkeys. Siten osallisuus on ennen kaikkea sitä, että tulee hyväksytyksi omana itsenään ja, että voi toimia kuultuna, nähtynä ja arvostettuna omassa ryhmässään tai yhteisössään. On hyvä kuitenkin muistaa,

että yhtä lailla osallisuuteen kuuluu myös velvollisuus ottaa muita mukaan. (Hanhivaara 2006, 3.) Hanhivaaran (2006) osallisuuskäsitykseen kuuluu myös kansalaisvaikuttamisen ulottuvuus. Osallisuuden yhtenä tavoitteena on kasvattaa nuorista yhteiskunnallisia toimijoita. (Suutarinen 2006; ref. Hanhivaara 2006, 4). Hanhivaaran (2006, 4) mukaan osallisuuden kasvu alkaa yksilön turvallisesta suhteesta ryhmään ja laajenee yhteisöön ja siitä yhteiskuntaan. Hanhivaara (2006, 4) kuitenkin korostaa, että vaikka tavoite on, että nuorista kasvaisi aktiivisia kansalaisia, niin yhtä tärkeää on osallisuuden kokemuksen tavoite. Esimerkiksi jo tavoite tulla kuulluksi ja nähdyksi on arvokas tavoite itsessään. Kaikista ei välttämättä kasva aktiivisia vaikuttajia, mutta kaikilla on kuitenkin oikeus tulla hyväksytyksi omana itsenään. (Hanhivaara 2006, 1-3.)

Sosiaalista osallisuutta tarkasteltaessa on syytä huomioida osallistumisen käsite. Yhteiskuntatieteissä osallistumisella on tärkeä asema ja esimerkiksi Manfred Max-Neef (1991; ref. THL 2017) on puhunut siitä yhtenä inhimillisenä tarpeena. Käsitteestä ei ole yhteistä määritelmää, vaan usein puhutaan osallistumisesta, osallistamisesta ja osallisuudesta keskenään ristiin (THL 2017, 30). On hyvä huomioida, että nuorille osallisuus ja osallistuminen saattavat tarkoittaa eri asioita kuin aikuisille (Alanko 2010, 57, 59). Nilvalan (2010, 19) mukaan osallistumisen, erityisesti lasten ja nuorten toimintaympäristöissä, on nähty olevan yksi osallisuuden muodoista. Erityisesti koulu toimintaympäristönä tuo myös vahvasti käsitteen osallistuminen osallisuuden käsitteen rinnalle. Yksi keino sosiaalisen osallisuuden edistämiseksi on osallistuminen (Leemann ym. 2015, 5). Osallistumisen käsitteestä on kuitenkin eriäviä mielipiteitä. Yhtäältä se on nähty dynaamisena prosessina, johon sisältyy myös motivaation kiinnittymistä toimintaan (Sai Väyrynen 2001, 15; ref. Hanhivaara 2006, 4). Näin nähtynä käsite osallistuminen on lähellä osallisuuden käsitettä. Toisaalta Hanhivaaran mukaan (2006, 4) on kuitenkin mahdollista osallistua toimintaan ilman minkäänlaista motivaatioita. Näin ollen osallisuus käsitteellä on aktiivisempi rooli kuin osallistua käsitteellä. Alankon (2010, 57) mukaan osallistuminen voidaan nähdä sosiaalisena toimintana muiden kanssa. Osallisuus puolestaan liittyy kyseisen toiminnan kokemukselliseen puoleen. Osallisuus on siten tunneilmiöltään laajempi käsite kuin osallistuminen ja kokemuksena se vaihtelee eri yksilöiden välillä. Siten onkin mahdollista, että yksilö kokee samasta tilanteesta enemmän osallisuutta vähäisellä osallistumisella kuin toinen, joka osallistuu ahkerasti. (Leemann ym. 2015, 5.)

2.1.1 Osallisuuskeskustelu peruskoulun yhteydessä

Osallisuustyö on ollut Suomessa luonteeltaan hallintolähtöistä, ylhäältä alaspäin ohjautuvaa. Peruskoulu on aina ollut merkittävässä asemassa, kun nuorten osallisuutta on pyritty edistämään eri hankkein ja kokeiluin. Kiilakoski (2017, 256) kuitenkin muistuttaa, että osallisuuden historia on Suomessa verrattain lyhyt ja hänen mukaansa ensimmäiset osallisuushankkeet tulivat kouluihin vasta 2000-luvun alussa. Esimerkiksi vuosina 2003-2007 käynnistettiin *Valtakunnallinen nuorten osallisuushanke*, jonka tavoitteena oli sekä lisätä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia että puuttua koulutukselliseen syrjäytymiseen. (Kiilakoski 2017, 256.) Viime vuosien aikana osallisuuden käsite on vakiintunut koulutuspolitiikassa. Vuonna 2013 oppilaskuntien asemaa turvattiin perusopetuksessa ja vuonna 2014 astui voimaan myös uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma (POPS 2014), jossa osallisuuden käsite on huomattavasti keskeisemmässä asemassa kuin aiemmassa opetussuunnitelmassa vuodelta 2004. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oleva osallisuus oli enemmän ymmärrettävissä yleisellä tasolla. Sen tavoitteena oli tukea oppilaan kehittymistä osallistuvaksi kansalaiseksi, joka nähtiin laajempina toimintana yhteiskunnassa, ei niinkään yksittäisten koulujen tehtävänä. Nyt voimassa olevassa opetussuunnitelmassa vastuu on myös kouluilla. Koulun tehtäväksi on määritelty vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. Keinot tämän toteuttamiseksi on jätetty koulujen itsensä päätettäväksi. Opetussuunnitelmalla on siten vahva vaikutus paikallistasolla koulujen arkeen. (Kiilakoski 2017, 257-259.)

Kiilakosken (2017, 255-256) mukaan osallisuus käsitteen yleisyys koulutuspolitiikassa johtuu osaltaan 2000-luvun kehityksestä, jolloin osallisuudesta muodostui erittäin keskeinen käsite lapsi- ja nuorisopolitiikan keskuudessa. Toinen vaikuttava tekijä käsitteen kehitykselle on lapsen oikeuksien sopimuksen ratifiointi, jossa erityisesti viitataan sen 12. artiklaan, jonka on Suomessa tulkittu takaavan lapsille oikeuden osallisuuteen. Tulkinnassa yhdistyy kuulemisen käsite ja osallisuuden käsite. Tämä on ollut omiaan ohjaamaan siihen, että osallisuutta luonnehditaan vaikuttamisasiana. (Kiilakoski 2017, 257-258.) Näiden lisäksi osallisuuden käsitteen yleistymisen on myös johtanut sosiologisen uuden lapsinäkömyksen vahvistumisesta. Sen mukaan lapset nähdään yhteiskuntaan kuuluvina aktiivisina toimijoina, joilla on oikeus vaikuttaa heitä itseään koskeviin asioihin. (Alanen 2009; Tammi & Hohti 2017; ref. Kiilakoski 2017, 260.) Käsitys lapsista ja nuorista eroaa ajan ja paikan mukaan ja vallitseva käsitys vaikuttaa vahvasti

lasten ja nuorten asemaan sekä mahdollisuuksiin yhteiskunnassa. Perinteisesti lapset ja nuoret on nähty ”tulevina aikuisina”, jotka eivät vielä itsessään ole valmiita ja tarvitsevat suojelua, jolloin lapsuus ja nuoruus on määritelty lähinnä aikuisten näkökulmasta (Strandell 2010, 92).

Kiilakoski (2012, 32) toteaa, että kouluissa osallisuustyö on lähinnä tarkoittanut edustuksellista osallisuutta eli oppilaskuntien kehittämistä. Koulutuspolitiikassa oppilaskuntien järjestäminen onkin ainoa pakollinen tehtävä mitä kouluille on asetettu osallisuuden edistämiseksi ja mikä voi johdattaa kouluja määrittelemään osallisuutta edustuksellisesta näkökulmasta (Kiilakoski 2017, 277). Kiilakoski ja kumppanit (2012b, 253-254) huomioivat, että osallisuuden kapea määritteleminen voi johtaa siihen, että nuorille tarjotaan vain tietynlaista osallistumista, johon nuoren on sovitettava itsensä. Uhkana tällöin on, että ne nuoret, jotka eivät valmiiksi määrättyihin osallistumisraameihin syystä tai toisesta sovi, jäävät Kiilakosken ja kumppaneiden sanojen mukaan (2012b, 254) *virallisen osallisuusareenan* ulkopuolelle. Ulkopuolelle jäävien nuorten riskinä on passiivituminen. Toisaalta he voivat myös löytää omia, vaihtoehtoisia osallistumistapoja, jotka eivät sovi hyväksytyihin tapoihin, jolloin heidät nähdään helposti häirikköinä. (Kiilakoski ym. 2012b 253-254.) Tällöin huomioimatta jää yksittäisten nuorten mahdollisuuksien vahvistaminen sekä osallisuuden mukanaolo koulun jokapäiväisessä toiminnassa (Gellin ym. 2012, 104). Myös Alanko (2010, 62) toteaa, että oppilaskuntatoiminnassa on vaarana, että vahvistetaan jo entuudestaan pärjääviä nuoria, jolloin myös edistetään epätasa-arvoa nuorten keskuudessa. Samaa mieltä ovat Kiilakoski ja kumppanit (2012b, 250), mutta he lisäävät, että tarvitaan myös toimintaa, jossa vahvistetaan vain tiettyjen lasten vaikutusmahdollisuuksia, koska kaikille lapsille ja nuorille jaettu valta ylläpitää aikuisten valtamonopolia. Alangon tutkimus (2010, 63) osoitti, että suurin osa hänen haastattelemistaan nuorista eivät mieltäneet oppilaskuntatoimintaa keskeisenä osallistumisen mahdollistavana ja osallisuuden kokemuksen synnyttävänä toimintana. Toimintaa pidettiin arvokkaana muttei tarpeeksi houkuttelevana, että nuoret olisivat itse halunneet toimintaan mukaan. Monet oppilaat eivät myöskään tienneet mitä oppilaskunnassa tehdään. (Alanko 2010, 63.) Samanlaisia viitteitä Hoikkala ja Paju (2013, 143) huomasivat heidän seuraamassa koululuokassa, jossa luokan oppilaat eivät liittäneet lainkaan vaikutusvaltaa oppilaskuntaan kuulumiseen. Männistön, Fornaciarin ja Tervasmäen (2017, 110) mukaan kouluissa elää edelleen vahvasti usko edustukselliseen toimintaan, eikä lasten ja nuorten omaa määrittelemää osallistumista tai osallisuutta

oteta tarpeeksi huomioon. Kiilakosken (2017, 253) mukaan on iso ongelma, ettei kouluissa anneta tarpeeksi mahdollisuuksia osallisuuden kokemiseen, sillä koulu on yksi lasten ja nuorten tärkeimmistä kasvuyhteisöistä.

Kiilakosken (2012, 33) mukaan monissa kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu osallisuuden kehittämisen esteenä kouluissa olevan opettajien vallan jaon pelko. Lisäksi on havaittu, etteivät oppilaat tiedä tarpeeksi hyvin, miten ja missä voi toimia (Osler & Starkey 1998; ref. Kiilakoski 2012, 33). Myös epäusko nuorten kykyihin voi toimia esteenä, siten ettei uskota nuorilla olevan varteenotettavia ajatuksia (Kiili 2006; ref. Kiilakoski 2012, 33). Osallisuuden edistäminen kouluissa, erityisesti sen virallisella tasolla, on myös haastavaa, koska monet koulun toimintatavat eivät tue osallisuutta. Siten koulujen olisi syytä tarkastella vanhoja tapojaan ja pyrkiä luomaan uusia käytäntöjä, jotta ne onnistuisivat tavoitteissaan edistää jokaisen nuoren osallisuutta. Useat tilastotutkimukset osoittavat huolestuttavia tuloksia siitä, kuinka iso osa oppilaista ei koe osallisuutta tai ei koe tullessa kuulluksi kouluissa. (Kiilakoski 2017, 261-262, 277.) Vaikka osallisuutta kouluissa voi olla sekä edustuksellista että suoraa ja keskustelevaa, niin osallisuus laajempina kaiken toiminnan perustana, ei toteudu ilman että valtarakenteet kouluissa muuttuvat (Eränpalo & Karhuvirta 2013; Tammi & Rajala 2017; ref. Kiilakoski 2017, 263). Tarvitaan erilaista sukupolvien välistä suhtautumista ja uusia toimintatapoja, jolloin keskeiseen asemaan nousevat koulun henkilökunta, rehtori ja opettajat. Suomen koulut ovat perinteisesti olleet opettajajohtoisia. Tämänkaltainen luokkahuonejärjestely on tuottanut hyviä oppimistuloksia, mutta on haastava oppilaiden osallisuuden näkökulmasta. (Kiilakoski 2017, 263-264.) Kiilakoski (2012, 31) huomauttaa, että kouluissa opettajien ja oppilaiden näkemys osallisuuden laadusta voivat erota paljon toisistaan. Esimerkkinä Kiilakoski mainitsee ICCS-tutkimuksen, jonka tulokset osoittivat selvästi opettajien arvioivan nuorten mahdollisuuksista vaikuttaa koulun sääntöihin paljon paremmaksi kuin nuoret itse (Suoninen ym. 2010; ref. Kiilakoski 2012, 31). Kiilakosken (2012, 31) mukaan on tärkeää, että toiminta synnyttää tunteen siitä, että nuori on voinut osallistua ja vaikuttaa. Ilman sitä tunnetta osallisuuden kokemus jää heikoksi.

Edustuksellinen osallisuus ei kuitenkaan ole ainoa osallisuuden muoto kouluissa. Osallisuuden sisältyy myös kouluyhteisöön kuuluminen, yhteisössä toimiminen ja kokemukset omasta merkityksestä yhteisön jäsenenä. PISA-tutkimuksen vertailuasetelman mukaan suomalaisnuoret kuitenkin kokevat vähemmän yhteenkuuluvuuden tunnetta

kouluyhteisöissään kuin keskimäärin muissa OECD-maissa (Kiilakoski & Tervahartiala 2015, 45). Onkin esitetty, että oppilastoimikunnan ohella pitäisi kehittää muita kanavia, jotka kouluissa voisivat edistää nuorten osallisuutta (Kiilakoski 2012, 33). Männistö ja kumppanit (2017, 110) huomauttavat, että koulun näkökulmasta on hyvä oivaltaa, että osallisuuden kehittäminen ei aina tarkoita isojen asioiden muutosta. Usein opettajien pienet teot yhteisöllisyyden parantamiseksi voivat antaa oppilaille merkittävän osallisuuden kokemuksen (Männistö ym. 2017, 110). On kuitenkin hyvä huomioida, että lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen ei rajoitu tiettyihin toimintoihin tai tilanteisiin vaan osallisuus pitäisi ymmärtää laajemmin. Olennaista on nähdä ja kohdata lapsia tasa-vertaisina kansalaisina, joilla on oikeus kuulua ja vaikuttaa yhteisöön, jossa he toimivat ja joiden toimijuutta arvostetaan sekä tuetaan jatkuvasti. (Kiilakoski, 2012.)

2.1.2 Peruskoulu tutkimuksellisesta näkökulmasta

Koulua voi lähestyä monesta eri näkökulmasta käsin. Yksi lähestymistapa on selvittää mitä merkityksiä koululla on nuorten arjessa (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012a, 12-13). Tällöin ollaan esimerkiksi kiinnostuneita koulusta kasvuyhteisönä, nuorisokulttuurisena areenana tai palvelujen risteyskohtana. Kasvuyhteisöllä tarkoitetaan koulun kasvatuksellista ja nuorten hyvinvointia tukevaa ulottuvuutta. Nuorisokulttuurisella areenalla tarkoitetaan kaikkea vertaistoimintaa, jota koulussa tapahtuu. Koulu on areena, jossa nuoret ovat jatkuvasti näkyvillä, arvioitavissa ja jossa he ovat vuorovaikutuksessa monen muun nuoren kanssa. Palvelujen risteyskohdalla tarkoitetaan, että nykyään kouluissa on tavallista kohdata moniammatillista henkilökuntaa. Koulussa voi opettajien ohella toimia esimerkiksi nuoriso- ja sosiaalityön ammattilaisia. Koulun tarkastelu edellä mainitulla analyttisellä tasolla auttaa hahmottamaan, miten monin eri tavoin koulu on yhteydessä ja vaikuttaa nuoren arkeen. Näin koulu näyttäytyy myös paikkana, jossa on monenlaisia mahdollisuuksia tukea nuorten hyvinvointia. (Kiilakoski ym. 2012a, 12-13.) BTF-hanke voidaan nähdä osana näitä kaikkia kolmea ulottuvuutta. Onnistuessaan hanke edistää nuorten hyvinvointia, vahvistaa nuorten yhteisöllisyyttä sekä tuo kouluihin ammattilaisia, joita ei tavallisesti koulussa kohdata, tukemaan nuoria heidän arjessaan.

Koulua voidaan tutkimuksellisesti lähestyä myös muista näkökulmista. Esimerkiksi nuorisotutkimuksessa on paljon käytetty kolmijakoa, joka jakaa koulun viralliseen,

epäviralliseen ja fyysisen tasoon. Virallinen taso sisältää muun muassa opetussuunnitelmat, -menetelmät ja oppikirjat sekä aikajärjestelyt. Epävirallinen taso on kaikki se epävirallinen toiminta ja vuorovaikutus, oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat, mikä tapahtuu koulun ja luokkien sisällä. (Tolonen 2001, 77; Paju 2011, 18-20.) Esimerkiksi istumajärjestys luokassa voi olla kovinkin ”määritelty” oppilaiden keskuudessa eli kuka saa istua missäkin ja kenen vieressä. Oppilaat ovat tietoisia heidän keskuudessaan vallitsevista normeista, mutta kyseiset normit eivät aina näyttäydy opettajille yhtä selkeinä. Fyysisen tasoon kuuluu tila, liike, ääni ja ruumiillisuus eli koulussa istuminen, liikkuminen, näkyminen ja äänenkäyttö. (Tolonen 2001, 71.) Vaikka jako viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen tasoon on teoriassa hyvin selkeä, niin koulun arjessa tasot elävät rinnakkain ja limittäin ja vaikuttavat toisiinsa (Tolonen 2001, 78; Kiilakoski 2012, 12).

2.2 Tutkimuksen konteksti

2.2.1 Koulumaailma

Kouluissa vallitsee oma toimintakulttuuri ja omat vahvat perinteet ja muutokset koulujen käytäntöihin vievät aikaa. Koulua rajaavat niin koululainsäädäntö, hallinnolliset määräykset kuin taloudelliset resurssit. (Janhunen 2013, 32.) Suomessa koululla on myös vahva asema yhteiskunnallisen tasa-arvon tuottajana ja kansalaisten kasvattajana. Nuoren näkökulmasta koulu on, oppimisen tilan ohella, myös paikka, jossa nuori viettää paljon aikaa, solmii sosiaalisia suhteita ja pyrkii löytämään oman paikkansa yhteisössä. (Kiilakoski 2012, 7-8.) Hanhivaaran (2006, 6) mukaan koulun ja luokan ilmapiirillä on iso merkitys osallisuuden tasoon. Hanhivaara toteaa, ettei kouluissa ymmärretä täysin ilmapiirin merkitystä, vaikka ilmapiirin parantamiseksi tehdäänkin paljon töitä. Jos oppilaat eivät voi vapaasti ilmaista omia mielipiteitä eivätkä voi olla omia itsejään, ei osallisuus toteudu toivotulla tavalla. Näin ollen hyvä ilmapiiri on edellytys osallisuudelle.

Hoikkalan ja Pajun (2013, 17) mukaan koulussa vallitsee yksilön, ryhmän ja instituution ristiriita. Nuorten näkökulmasta koulupäivä muotoutuu eri ryhmittymien kautta, silti koulussa on paljon mihin nuori ei voi vaikuttaa, esimerkiksi koululuokan kokoonpanoon. Hoikkala ja Paju (2013) viittaavat koulussa olevaan sosiaaliseen järjestykseen eräänlaisena rankingjärjestyksenä. Sillä he tarkoittavat, että nuoret sijoittuvat toisiinsa nähden statuksensa mukaan. Status sekä hankitaan että saadaan toisilta vertaisryhmän nuorilta, vuorovaikutusten ja kohtaamisten kautta. Nuorille status ilmaistaan suorana

palautteena tai vihjeinä, puhetapoina, katsekontakteina, puoleen- tai poiskääntymisinä. (Hoikkala & Paju 2013, 151.) Statusjärjestelmä on kaikkien luokkaan kuuluvien nuorten tiedossa. Status ei ole staattinen tila vaan sen voi myös menettää tai saavuttaa. (Hoikkala & Paju 2013, 17.) Vertaisryhmän paine on koulussa kova ja nuoret ovat esillä jatkuvasti muiden arvioitavissa. Nuoret ovat yläasteella herkässä iässä kasvun ja itsetunnon kehityksen kannalta, jolloin muiden nuorten mielipiteet heistä korostuvat. Vertaisryhmä toimii myös vertailuryhmänä. Nuoret vertailevat itseään muihin oppilaisiin ja pyrkivät, erojen tekemisen avulla, myös selvittämään oman erityisyytensä, minkälainen haluaa tai ei halua itse olla. Koulussa jokainen tarvitsee oman paikkansa, josta käsin voi tarkkailla muita. (Hoikkala & Paju 2013, 147.)

Nuorelle ryhmään kuuluminen on palkitsevaa. Vertaisryhmä tarjoaa nuorelle niin yhteenkuuluvuuden tunnetta, ajanvietettä kuin myös paikan, jossa nuori oppii tärkeitä sosiaalisia taitoja. Sosiaalisen vertailun kautta nuoren minäkuva muodostuu ja hänen asemansa ryhmässä vakiintuu. Salmivallin (2008, 32) mukaan nuori, jota usein ryhmässä torjutaan, kokee vähitellen myös itse olevansa epäonnistunut. Torjuttu nuori jää helpommin ryhmän ulkopuolelle, kokee yksinäisyyden tunnetta ja voi joutua kiusatuksi (Salmivalli 2008, 33). Minkä sosiaalisen aseman, eli statuksen, nuori ryhmässä saavuttaa, määrittyy nuoren käyttäytymiseen ja kognitioihin liittyvien tekijöiden kautta. Myös ryhmässä vallitsevat stereotyyppit vaikuttavat nuoren asemaan. (Salmivalli 2008, 127.) Kouluissa yksilöt toimivat kulttuurisissa rakenteissa, joissa ryhmän nuorille ”annetaan” eri stereotyyppisiä rooleja, ja usein nuoret omaksuessaan niitä, alkavat käyttäytymään niiden kuuluvien ominaisuuksien mukaisesti. Esimerkiksi ”hikarit”, ”nörtit”, ”hiljaiset tytöt” ja ”äänekkäät pojat” ovat kaikki koulun kulttuurissa esiintyviä rooleja. Roolit ovat yllättävän sitkeitä ajasta ja paikasta huolimatta ja jaottelevat nuoria eri lokeroihin kuuluviksi. Kun nuori on saanut koulussa jonkun leiman tai roolin, on hänen erittäin vaikeata siitä irtaantua. (Hoikkala ja Paju, 139-141.) Kiilakoski (2012, 17-18) toteaa, että vahvan aseman omaavan nuoren mahdollisuudet toimia yhteisössä on huomattavasti paremmat kuin heikon aseman omaavalla. Korkea asema tuo mukanaan valtaa esimerkiksi määrittää kuka saa osallistua toimintaan, kenen kanssa ja minkälainen käyttäytyminen on yhteisössä arvostettavaa.

Koulumaailmassa erottelu meihin ja heihin on yleistä. Esimerkiksi sukupuolta, uskontoa, arvomaailmaa tai pukeutumistyyliä käytetään erontekojen luomiseen. (esim.

Hoikkala & Paju, 2013.) Erot itsessään eivät ole syrjäyttäviä siinä suhteessa, ettei niitä laiteta hierarkkisiin järjestyksiin, jolloin jostakin tulee enemmän tavoiteltu ja jostain muusta ei (Kiilakoski 2012, 55). Toisaalta Berg (2010, 4) muistuttaa, että koulussa ja-kaudutaan usein eri kategorioiden mukaan, esimerkiksi sukupuolen- tai valinnaisaineiden mukaan, ilman että niihin liitetään yksilön ominaisuuksia. Kiilakoski (2012, 16) toteaa, että kouluissa vallitsee jossakin määrin tavallisuuden normi. Nuoret pyrkivät olemaan samanlaisia kuin kaikki muut. Erilaisuus ja vahva erottuminen joukosta on nuorille uhka. (Kiilakoski 2012, 16.) Myös Tolosen (2001, 171) mukaan joukkoon sulautuminen on nuorille tärkeää. Tavallisuus on nuorten keskuudessa hyvä asia, joka yleensä estää nuoria saamasta tahtomattaan liikaa huomiota (mt., 171). Hanhivaaran (2006, 6) mukaan tässä piilee riski, koska samanlaisuuden paine estää omien mielipiteiden esille tuomista. Yksi osallisuuden lähtökohdista on tulla kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. Jotta tämä toteutuisi, nuorten pitäisi osata hyväksyä myös erilaisuutta. (Hanhivaara 2006, 6.) Hamarus (2008, 79) toteaaakin, että samanlaisuuden sijasta nuorten pitäisi tavoitella harmoniaa. Harmonialla Hamarus (mt., 79) tarkoittaa tilaa, jossa erilaiset ominaisuudet hyväksytään.

Hoikkala ja Paju (2013, 148) toteavat, että vastentahtoinen yksinäisyys on yläasteella raadollinen kokemus. Jos nuori eristetään sosiaalisesti, on hän myös tilallisesti yksin. Tämän takia koulukiusaamista on vaikea erottaa, sillä se ei aina ole näkyvää, fyysistä ja aktiivista toimintaa. Hoikkalan ja Pajun mukaan (2013, 148) koulukiusaamisesta tekeekin erityistä se, että koulun virallinen taso, oppivelvollisuuden kautta, ”pakottaa” nuoren kouluun, jossa epävirallinen taso saattaa hylkiä. Hoikkala ja Paju (2013, 148) toteavatkin ettei koulu ole paikka, jossa on hyvä olla yksin. Vaikka koulun virallinen taso perustuu yksilöllisten taitojen arviointiin, niin epävirallinen taso edellyttää ryhmään kuulumista. Ryhmän merkitys on nuorelle erittäin suuri ja ryhmä myös pitkälti määrittelee sen, mitä ja miten nuori koulussa voi olla. (Hoikkala & Paju 2013, 149.) Christina Salmivalli (2008, 127) toteaa, että se käsitys joka ryhmälle on oppilaasta ensiksi muodostunut, on taipumuksena jäädä pysyväksi. Riippumatta lapsen tulevaisuuden käyttäytymisestä, häneen suhtaudutaan edelleen ensivaikutelman mukaisesti. (Hymel, Wagner, & Butler, 1990; ref. Salmivalli 2008, 127.) Hamarus (2008, 134) on tehnyt samankaltaisia havaintoja ja toteaa, että kiusattu saa yhteisössä toiseuden leiman, jonka kautta ympäröivä yhteisö tarkastelee kiusattua. Tämä leima johtaa myös siihen, että muut yhteisön jäsenistä vähitellen häviävät leimatun ympäriltä. Siksi on erityisen tärkeää, että

yhteisöissä, jossa kiusaamista esiintyy, tehdään työtä sen eteen, että yhteisön jäsenet oppisivat tuntemaan toisiaan paremmin. Otetaan huomioon koko yhteisö, jossa kiusaamista esiintyy. Monet kielteiset asenteet johtuvat arvostuksen puutteesta. Jos tavoitteena on asenteiden muutos, on myös arvostuksen asteen muututtava. Opettaja on avainasemassa tämänkaltaisessa toiminnassa. Hamaruksen (2008, 135) mukaan erilaisilla työskentelytavoilla ja ryhmittymillä voidaan vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin. Kouluissa, jossa roolit ovat yleensä vakiintuneita, tämä työ on haastavaa. Hamarus (2008,135) toteaa, että hyviä tuloksia asenteiden muutoksissa on saatu muuttamalla toimintaympäristöä. Myös muuttamalla toiminta pois tavallisesta luokkahuonetyöskentelystä, voi edesauttaa yhteisön jäseniä näkemään ja kohtaamaan toisiaan uudella tavalla (Hamarus 2008, 135).

Opettajilla on myös merkittävä vaikutus siihen, millainen oppimis- ja keskustelukulttuuri luokassa vallitsee. Peruskouluissa oppiminen usein tarkoittaa tiedon ulkoa opette-
 lua ja oppilaiden yksilöllistä tulosten arviointia. Ryhmissä on usein taidoiltaan eritasoisia oppilaita, eikä edellä mainittu oppimistyyli välttämättä innosta oppilaita aktiiviseen toimijuuteen, eikä kehitä heidän vuorovaikutustaitojaan. On todettu, että esimerkiksi dialogiset keskustelukäytänteet, joissa kuullaan monien mielipiteitä yhden sijaan, voivat edistää oppilaiden osallisuutta. Keskeistä dialogisessa keskustelussa on toisten huomioiminen, asioiden tarkastelu useammasta näkökulmasta ja turvallinen ilmapiiri, jossa jokainen uskaltaa olla äänessä. (Poikkeus ym. 2013, 118.) On kuitenkin hyvä huomioida, että peruskoulussa vuorovaikutukseen liittyy aina myös valtasuhteita. Osa näistä ovat virallisia, henkilökunnan ja oppilaiden välisiä, mutta osa epävirallisia oppilaskulttuuriin kuuluvia, jotka määrittävät ketkä saavat olla äänessä ja keiden puheella on ryhmässä painoarvoa. (Niemi 2007, 118.)

2.2.2 Koulukiusaaminen

Peruskoulujen opetussuunnitelman lähtökohtana on lasten ja nuorten hyvinvointi, mikä edellyttää toimivaa ja myönteistä toimintakulttuuria. Suunnitelman useassa kohdassa mainitaan myös työrauhan ja kiusaamisen ehkäisyn toiminnan tärkeys. Myös jokaisessa oppilaitoksessa, lukuun ottamatta varhaiskasvatusta, pitäisi olla suunnitelma, miten suojata oppilaita kiusaamiselta. (OKM 2017, 10-12.) Perusopetuslaissa (nro 628/1998, pykälä 29) on turvattu lasten ja nuorten oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön

(Janhunen 2013, 34). Virallisesti koulu on tila, jossa väkivaltaa ja kiusaamista ei suvaita, mutta oppilaiden keskuudessa toimii epävirallinen tila, jonka taustalla vaikuttavat nuorten omat hierarkiat ja säännöt, jossa myös kiusaamista esiintyy (Kiilakoski 2012, 42).

Koulukiusaaminen on aihe, jota on tutkittu paljon, joten ainestoa siitä löytyy runsaasti monesta eri näkökulmasta. Suomessa kiusaamisesta on kerätty säännöllisesti tietoa esimerkiksi Kouluterveyskyselyn yhteydessä. Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyssä peruskoulun kahdeksannen ja yhdeksännen luokan pojista seitsemän prosenttia ja tytöistä viisi prosenttia ilmoitti kokevansa koulukiusaamista vähintään kerran viikossa lukukauden aikana (THL 2018, 18). Kiusaaminen vaikuttaa kiusattuun monella hyvinvoinnin ulottuvuudella, ja vaikutukset voivat ulottua pitkälle kouluajan jälkeen. Eri tutkimuksissa on todettu kiusaamisen olevan yhteydessä moniin myöhempisiin terveydellisiin ongelmiin. (Hamarus 2008, 79.)

Kiusaaminen vaikuttaa laajasti koko yhteisöön ja sen ilmapiiriin mutta koulukiusaamisen luonteen takia, ilmiö jää usein aikuisilta ja opettajilta piiloon. Koulukiusaaminen on subjektiivinen kokemus, joten ulkopuolisen voi olla vaikea tunnistaa, onko tilanteessa kyse kiusaamisesta vai ei. Nuoret myös usein vaikenevat kiusaamisesta pelon takia tai epävirallisten normien takia. Joko he pelkäävät itse joutuvansa kiusaamisen kohteeksi tai sitten kiusaamisesta ei kannella, koska siitä seuraa yleensä jokin rangaistus yhteisön sisällä, esimerkiksi ryhmästä eristäminen. Myös vastuun siirtäminen toisaalle on yleistä yhteisössä, jossa kiusaamista esiintyy. Odotetaan, että joku muu tekisi asialle jotakin. Oppilaat odottavat erityisesti aikuisten puuttuvan tilanteeseen. (Hamarus 2008, 75-79.) Tosin Kouluterveyskyselyssä (2017) ilmeni, että lähes joka kolmas 8.- ja 9. -luokkalaista koki, että kiusaaminen jatkui tai jopa pahentui, vaikka aikuiselle oli tapahtuneesta kerrottu (THL 2018, 18). Jotta kiusaamiseen osattaisiin puuttua, on ilmiö ensin osattava tunnistaa ja määrittää (OKM 2017, 28). Tärkeää on ymmärtää kiusaaminen laajempänä ilmiönä ja löytää uusia keinoja siihen puuttumiseen (Janhunen 2013, 35). Toisaalta ei riitä, että kerätään vain toimivia menetelmiä kiusaamisen ehkäisemiseksi vaan on myös keskityttävä parantamaan oppilaiden osallisuutta ja toimintakulttuuria kouluissa. On pyrittävä siihen, että kaikki työskentelevät myönteisen oppimisympäristön puolesta. (OKM 2017, 34.)

Kiusaamisen määrittely on tärkeää, mutta toisaalta on hyvä tiedostaa, että liian tarkka määrittely voi yksinkertaistaa ilmiötä, jättäen paljon olennaista sen ulkopuolelle (OKM 2017, 17; Hamarus 2008, 16). Perinteisesti koulukiusaaminen voidaan määritellä toiminnaksi, jossa tahallisesti ja toistuvasti vahingoitetaan yhtä oppilasta ja jossa toiminnan kohde ei pysty suojelemaan itseään tasavertaisella tavalla (Olweus 1992, 14). Nykyään voidaan tosin myös nähdä kertaluonteiset tapaukset kiusaamisena ja esimerkiksi Marini ja Volk (2017, 95, 99-100) ovat esittäneet, että kiusaamisen yhteydessä olennaista on tapauksen intensiteetti, ei sen toistuvuus. Koulukiusaamisessa keskeisiä piirteitä ovat myös vallankäyttö ja ryhmäilmiö. Kiusaaja saa ryhmässään hyväksyntää, jolloin kiusaamisesta tulee sosiaalisesti palkitsevaa toimintaa. Tämä näkökulma asettaa kiusaamisen koko yhteisön ongelmaksi ja haastaa yksilökeskeisen näkemyksen, jossa ajatellaan kiusaamisen olevan kiusaajan ja uhrin välinen haaste. (OKM 2017, 17-19.)

Kouluissa on tärkeää myös pohtia yhdessä nuorten kanssa, mitä kiusaaminen heidän mielestään on ja mitä kaikkea se sisältää. Koulussa juuri nuoret (joskus myös opettajat) tuottavat kiusaamista. Pahimmassa tapauksessa tulkinat kiusaamisesta voivat erota paljon toisistaan. Se, että luokassa löydetään yhteinen ymmärrys siitä mitä kiusaaminen on, auttaa havaitsemaan ongelman ja auttaa toimivien menettelytapojen löytämiseen. (Hamarus 2008, 16-17.) Koulukiusaaminen on monimutkainen ryhmäilmiö ja tutkimusten mukaan tehokas keino ehkäistä koulukiusaamista on puuttua sen kaikkiin ulottuvuuksiin yhtä aikaa. Se tarkoittaa puuttumista sekä yksilö-, ryhmä-, että yhteisötasoon. Silloin on tärkeää keskittyä ryhmän ja yhteisön ilmapiiriin sekä niihin normeihin, jotka oppilaiden kesken vallitsee. (MLL 2017, 5.)

2.2.3 Koululiikunta

Lasten ja nuorten vähäinen liikunta ja heikentynyt kunto on noussut viime vuosina huolenaiheeksi yhteiskunnassamme. Toisaalta ollaan huolissaan terveydellisistä haitoista mitä liikkumattomuudesta seuraa ja toisaalta on pohdittu liikkumattomuuden kielteisistä vaikutuksista oppimiseen ja koulumenestykseen. Lasten ja nuorten fyysistä aktiivisuutta onkin nyt seurattu ainakin neljässä valtakunnallisessa tutkimuksessa (Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen LIITU, WHO-Koululaistutkimus, Kouluterveytutkimus sekä Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus). (OKM 2018, 19.)

Lapset ja nuoret viettävät ison osan ajastaan koulussa, joten koulu on luonnollisesti merkittävässä asemassa, kun puhutaan lasten ja nuorten liikkumisesta. Liikkumattomuus lisääntyy iän myötä ja Liikkuva koulu -tutkimuksen mukaan ainoastaan 16 % yläkoulu-
laisten tytöistä ja 22 % pojista saavutti liikuntasuosituksen mukaisen liikunnan määrän. Tosin muista tutkimuksista on myös saatu hieman eriäviä tuloksia riippuen mittaustavoista (esimerkiksi LIITU-tutkimus), mutta suunta näissäkin on ollut samankaltainen. (OKM 2018, 22-23.)

Koululiikunta eroaa muista koulun oppiaineista, koska siinä arvioidaan oppilaiden fyysisistä suoriutumista (Berg 2010, 1). Siten koulu vaikuttaa myös nuorten suhtautumiseen omaan kehoonsa. Toisaalta koulu pyrkii tunnistamaan kaikki oppilaat yksilöinä ja suoda kaikille onnistumisia, mutta toisaalta pyrkii arvioimaan oppilaiden suorituksia suhteessa toisiinsa ja asettamaan heitä järjestykseen. (Berg 2010, 3.) Koululiikunnan luonteeseen kuuluu erottelu fyysisen pääoman mukaan (Nurmi 2012, 32-33.) Muihin aineisiin verrattuna poikkeavaa on myös se, että koululiikunta järjestetään pääsääntöisesti oppilaiden sukupuolen mukaan. Tavallisesti myös tyttöjen opetuksesta vastaa naisopettaja ja poikien opetuksesta miesopettaja. Itse opetuksen sisältökin saattaa olla tytöille ja pojille erilainen, esimerkiksi eri liikuntalajeihin perehdytystä. (Berg 2010, 2.) Tätä jakoa selittää usein biologisilla ja sosiaalisilla eroilla ja se toistuu oppilaiden puheissa luonnollisena asiana (Lehtonen 2003, 91; Berg 2010). Se, että jako perustuu sukupuolen mukaan eikä esimerkiksi lajikiinnostuksen mukaan, korostaa ajatusta sukupuolten eroavaisuuksista ja asettaa ne vastakkain (Lehtonen 2003, 91). Koulu on virallisesti sukupuolineutraali, mutta käytännössä siellä esiintyy paljon eri oletuksia ja käsityksiä sukupuolista. Tällä on vaikutuksia oppilaan kokemukseen siitä, mitä hän saa tai voi tehdä ja siten muokkaa oppilaan kokemusta omasta toimijuudestaan. Usein sukupuolittuneita oletuksia ylläpidetään tiedostamatta ja niitä voidaankin yrittää purkaa tarjoamalla erilaisia vaihtoehtoja toimimiseen. (Palmu 2010, 53.)

Vuoden 2016 LIITU-tutkimuksen yhteydessä kartoitettiin ensimmäistä kertaa lasten ja nuorten kokemuksia syrjinnästä ja kiusaamisesta liikuntaharrastuksien parissa. Tulokset osoittivat, että reilu kolmannes lapsista ja nuorista olivat kokeneet syrjintää tai kiusaamista liikunnan parissa ja liikuntaharrastukset olivat koulun ja internetin jälkeen yleisin paikka, joissa nuori kohtaa kiusaamista. Tutkimuksen mukaan syyt kiusaamiseen liittyivät ulkonäköön, heikkoihin liikuntataitoihin ja pukeutumiseen. (Laine, Salasuo &

Matilainen 2016, 61.) Voidaan siis olettaa, että myös koululiikunta altistaa nuoria kiusaamiselle.

2.3 Taidemenetelmät ja taidetyöpajat

Monissa yläkouluissa on oppilaille järjestetty erilaisia ja eripituisia taidetyöpajatoimintoja (Laine 2018, 44). Taidemenetelmiä hyödyntävissä hankkeissa painopiste on usein yksilön henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämässä tai syrjäytymisen ehkäisyssä (Wallenius-Korkalo 2011, 51). Taidelähtöisinä menetelminä voidaan hyödyntää muun muassa musiikkia, tanssia, draamaa ja kirjoittamista (Nietosvuori 2011, 103). Nietosvuoren (2011, 104) mukaan taidetyöpajat ovat oiva tapa kehittää vuorovaikutustaitoja ja vahvistaa yhteisöllisyyttä, sillä työskentelytapa niissä usein edellyttää kanssakäymistä ja lähellä olemista muiden osallistujien kanssa. Tutkimusten mukaan taiteen tekeminen voi vahvistaa erilaisten kokemusten ja oppimisen myötä omaa minuutta tai aikaansaada muutosta, esimerkiksi niin, että yksilön käsitys jostain ilmiöstä muuttuu. Taiteen tekeminen edistää myös sosiaalista vuorovaikutusta ja voi siten myös tukea yksilöä suhtautumaan myönteisemmin toisiin ihmisiin. (Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011, 82; Rissanen 2016, 142.) Taidetyöskentelyn on myös todettu, erilaisissa taidehankkeissa, vahvistavan osallisuutta (Knif 2017, 453). Taidetta hyödynnetään myös ryhmätoiminnan perustana ja silloin puhutaan esimerkiksi taidelähtöisistä menetelmistä tai taidetyöskentelystä. Käsitteillä voidaan viitata useaan asiaan esimerkiksi taiteen vastaanottamiseen (esimerkiksi yleisökokemus) tai taiteeseen terveyden ja hyvinvoinnin edistäjänä. (Rönkä ja Kuhalampi 2011, 31-32; Vilmilä 2016, 10-11). Vilmilän (2016, 10-11) mukaan käsitteet ovat moniulotteisia eikä aina ole selvää mitä taidetoimintaa niillä tarkoitetaan. Taidemenetelmien käytössä korostuu itse prosessi, ei niinkään lopputulos. Itse toiminta on vahvasti tilannesidonnaista, jossa myös osallistujilla on vastuu toiminnan onnistumisesta. Tämänkaltaisessa toiminnassa kohtaamiset, vuorovaikutus ja osallisuus ovat tärkeässä asemassa. (Vilmilä 2016, 10-11.)

Vuonna 2016 otettiin peruskouluissa käyttöön uusi opetussuunnitelma (POPS 2014). Kyseisessä opetussuunnitelmassa painotetaan monitaiteisuutta ja luovia työtapoja olemuksena, että eri ilmaisukeinot, mielikuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta edesauttavat oppilaiden kasvua, itsetunnon vahvistumista ja vuorovaikutusta erilaisten ihmisten välillä. (Kontturi 2017, 92.) Tästä näkökulmasta katsottuna taiteellinen toiminta edistää

osallisuutta. Taito- ja taideaineissa asiat opitaan vuorovaikutuksen ja omakohtaisen kokemuksen kautta, mutta opettajan rooli on kuitenkin prosessissa tärkeä (Rissanen 2016, 144). Rissanen (2016) mukaan opettaja auttaa oppilaita kytkemään opittavat asiat laajempaan kontekstiin. Åstrand (2017, 84) taas painottaa taiteen mahdollistavan opettajan ja oppilaan tasavertaista kohtaamista, jossa nuori voi kehittyä kohteesta toimijaksi. Åstrandin (2017, 84) mukaan taideprosessin tekeminen, voi myös murtaa ryhmissä olevia rooleja ja hierarkioita, sillä on mahdollista, että nuori, joka edustaa ryhmän alinta kastia, onkin taideprojektissa erityisen hyvä. Tällä voi myös olla suotuisia vaikutuksia taideprosessin ulkopuolella. Taideprosessien avulla on myös mahdollista käsitellä vaikeita aiheita nuorten kanssa (Åstrand 2017, 87). Nuoret kokevat erilaisia tunteita (sympatia/empatia) ja harjoittelevat siten tunnetaitojaan. Tällä on nähty olevan myös myönteistä yhteyttä luovuuden ja ongelmanratkaisukyvyyn kanssa. (Rissanen 2016, 153.) Taideprosessi tarjoaa myös irtioton arjen säännöistä ja rajoitteista sekä laajentaa nuoren näkemystä maailmasta. Nuori voi oppia itsestään uusia asioita ja myös huomata tulevaisuuden mahdollisuudet eri tavoin. (Åstrand 2017, 85.)

Lyhyesti hiphop-kulttuurista

BTF-toiminta perustuu ajatukseen, että hiphop-kulttuurin ja erityisesti katutanssin avulla, vahvistetaan nuorten uskoa omiin kykyihinsä ja sitä kautta myös ehkäistään koulukiusaamista. Hiphop-kulttuuri, nuorisokulttuurisena ilmiönä, tuli Suomeen noin 1980-luvun loppupuolella. Tänne se oli löytänyt tiensä New Yorkin köyhästä Bronxista, jossa hiphop-kulttuuri oli levinnyt 1960-luvun lopulla jengien keskuudessa. (Nurmi & Itkonen 2010, 173-174.) Hiphopista muodostui elämäntapa, jossa korostuivat omat kulttuuriset ilmaisutavat ja muoti. Tältä pohjalta hiphop-kulttuuriin kuuluvat rapmusiikki, DJ-toiminta, graffititaide kuin myös breakdance eli breikkaus saivat alkunsa. (Vaattovaara 2012, 142.) Hiphop-kulttuurin kautta nuorille syntyi tunne omasta yhteisöstä, jossa ylpeys omista juurista yhdistettiin erilaisuuden kunnioittamiseen (Nurmi & Itkonen 2010, 176). Hiphop-kulttuuri ei ollut ainoastaan keino nuorille löytää oma yhteisö, vaan se oli myös keino saada oma ääni kuuluviin ja taistella parempien elinolojen puolesta omissa yhteisöissään (Watkins 2005, 23; ref. Vaattovaara 2012, 151).

Suomessa hiphop-kulttuuri jakaantui heti alusta saakka kahteen eri suuntaan. Yhtäältä tanssikoulut omaksuivat katutanssin lajikseen, jolloin toiminnasta tuli aikuisjohtoista,

toisaalta muutamissa kaupungeissa muodostui katukulttuureja, joissa ilmeni kaikki hiphop-kulttuurin kuuluvat elementit (Nurmi & Itkonen 2010, 178, 185). Tanssikoulujen myötä hiphopista tuli valtakulttuuri, jossa painopiste oli nimenomaan tanssissa, eikä niinkään hiphop-kulttuurin alkuperäisessä ideologiassa. Kuitenkin hiphopilla on kaikki mahdollisuudet vielä tänäkin päivänä tarjota nuorille yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta (Nurmi 2012, 27). Alkuaikoina hiphop-kulttuurin vahva maskuliininen hegemonia esti naisten osallistumisen (Nurmi 2012, 32). Jengitaustansa vuoksi hiphop-kulttuuri oli vahvasti maskuliininen ja aluksi kaikki DJ:t olivat miehiä. Myös breakdance, joka vaati liikkujalta vahvaa fysiikkaa vetosi enemmän miehiin (Vaattovaara 2012, 150). Sittemmin, hiphoptanssin yleistettyä, myös naisia alkoi näkyä hiphopkulttuurissa enemmän (Rohan 2006; ref. Nurmi 2012, 32). Breakdance on nuorisokulttuurinen liikemuoto, joka tanssina on erittäin ruumiillinen. Tässä ruumiillisuus ymmärretään laajana käsitteenä, johon sisältyy kokeminen, tekeminen, aikominen ja vuorovaikutus (Aapola 2001; ref. Nurmi 2012, 32). Tärkeäksi muodostuu ympäristö, kohtaamiset ja se miltä itsestä tuntuu (Nurmi 2012, 32).

3 Metodologia

3.1 *Break the Fight! – Breikkaa koulukiusaamista vastaan* -hanke

Vuonna 2010 tanssija ja koreografi Arja Tiili toteutti muutaman breikkityöpajan toisen tanssijan kanssa yhdessä peruskoulussa. Ajatuksena oli lyhytkestoisten työpajojen kautta viedä sanomaa väkivallattomuudesta kouluihin. Projekti toimi peruskouluissa ensin muutaman vuoden *Oma juttu – Väkivallaton koulu* -nimen alla ja vuonna 2014 nimi muuttui *Break the Fight! – Breikkaa koulukiusaamista vastaan* (BTF) -hankkeeksi. BTF-hanketta haluttiin kehittää ja muuttaa ammattimaisemmaksi, jolloin hankkeeseen tuli mukaan Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusseuran kanssa aloitettiin vuonna 2017 hankkeen seuranta- ja arviointitutkimus, jossa vastaavana tutkijana toimi Sofia Laine. Seuranta- ja arviointitutkimuksen avulla oli tarkoitus löytää toiminnan kehityksen kannalta olennaista tietoa, erityisesti pitkäkestoisempia toimintoja ajatellen. Suomen kulttuurirahoituksen tukemana toteutettiin laaja ja moniulotteinen *Break the Fight! valtakunnallinen kiertuetuki- ja mallinnushanke 2017-2018* neljällä eri paikkakunnalla pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Hanke tarjosi pääosin 7.–9.-luokkalaisille breikkityöpajoja, osallisuustyöpajoja, ammattitanssiesityksiä ja päättäjakeskusteluja koulukiusaamiseen liittyen. (Laine 2018, 12-16.) Hanke tavoitti näillä neljällä paikkakunnalla noin 2000 oppilasta, joista breikkityöpajat noin 1600 nuorta (Laine 2018, 67).

Olin mukana seuraamassa hanketta ja keräämässä aineistoa yhdellä paikkakunnasta, eräässä tutkimuskoulussa. Tutkimuskoulussa BTF-hanke tarjosi oppilaille breikkityöpajoja (yhden kesto oli 90 minuuttia), jonka ohjaajina toimi kaksi breakdance ammattilaista. Breikkityöpajan lisäksi, osa oppilaista näki myös teatterissa esitetyn, 45 minuutin kestävä, *Break the Fight – I was here!* -ammattitanssiteoksen, jossa käsiteltiin koulukiusaamista ja vallankäyttöä. Osana hanketta, Sofia Laine toteutti tutkimuskoulussa myös osallisuustyöpajan ja päättäjakeskustelutilaisuuden. Osallisuustyöpajaan osallistui yhteensä 16 koulun oppilaista, jotka kaikki olivat joko tukioppilaita tai koulun oppilaskunnan jäseniä. Osallisuustyöpajassa oppilaat keskustelivat pienryhmissä tai pareissa koulukiusaamisesta ja keinoista, joiden avulla koulukiusaamiseen voisi puuttua ja kiusaamista ehkäistä. Päättäjakeskustelutilaisuuden paneeliin osallistui yhdeksän panelistia sekä *Break the fight!* -hankkeessa työskenteleviä, että nuorten asioiden parissa työskenteleviä virkamiehiä. Tilaisuudessa käsiteltiin koulukiusaamisen teemaa. Kaksi nuorta

osallisuustyöpajasta, esittelivät panelisteille muutamia osallisuustyöpajoissa esiin tulleita ehdotuksia ja kysymyksiä. Paikalla oli ne tutkimuskoulun oppilaat, jotka olivat nähneet ammattitanssiesityksen juuri ennen keskustelutilaisuutta.

Pro gradu -tutkielmani keskittyy breikkityöpajojen tarkasteluun. Breikkityöpajat olivat hankkeen ainoa osio, joita tarjottiin kaikille koulun oppilaille. Tämä teki niistä mielenkiintoisen tutkimuskohteen juuri sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta.

3.2 Nuorten tutkiminen

Lapsi- ja nuorisotutkimus on sitoutunut kunnioittamaan yleisiä tutkimuseettisiä normeja. Normit liittyvät tutkimuksessa käytettyyn tiedon luotettavuuteen sekä toisten tutkijoiden että tutkittavien kunnioittamiseen. (Rutanen & Vehkalahti 2019, 8.) Lapsi- ja nuorisotutkimusta tehtäessä on kuitenkin hyvä huomioida, että esimerkiksi kenttätyössä tutkija voi kohdata yllätyksiä, eikä kaikkeen voi varautua etukäteen (Laukkanen, Pekkarinen & Vilmilä 2018, 89). Tästä syystä eettiset pohdinnat on oltava läsnä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ja eettisesti kestävät käytännöt luotava myös tapauskohtaisesti. Usein lapsi- ja nuorisotutkimusta koskevat eettiset kysymykset ovat monitahoisia ja erityisosaamista vaativia. (Rutanen & Vehkalahti 2019, 8.) Vuonna 2014 perustettiin Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), joka käsittelee lasten ja nuorten erityiskysymyksiä tutkimuksen teossa.

Lasten ja nuorten tutkiminen on erilaista kuin aikuisten. On osattava ottaa huomioon lasten ikään ja kehitykseen kuuluvia asioita. Metodien kannalta yli 12 vuotiaat rinnastetaan aikuisiin niin, että tulokset sijoitetaan vastaajien iän kannalta olennaisiin viitekehysiin, ottaen huomioon myös lasten ja nuorten viestintätyylit ja elämänpiirit. (Aarnos 2018, 174-175.) Nuoria tutkittaessa on saatu kiinnostavaa ja arvokasta tietoa lasten ja nuorten mietteistä elämästään ja heitä ympäröivästä maailmasta. Usein tutkijat ovat yllättyneet lasten ja nuorten kypsistä ja aidoista ajatuksista. (Aarnos 2018, 187.)

Nuorten arki määrittyy pitkälti eri ikäspesifeissä konteksteissa ja instituutioissa kuten esimerkiksi koulussa. Koulun tiloissa nuori viettää aikaansa muiden saman ikäistensä kanssa, jolloin vertaisryhmän merkitys kasvaa. Nuorten vuorovaikutus ja nuorten kulttuurien huomioiminen tutkimuksen teossa onkin tärkeitä. On hyvä myös tiedostaa, että

on erilaisia tapoja nähdä nuoria, usein ristiriidoissa olevia. Yhtäältä heidät voidaan nähdä henkilöinä, jotka tarvitsevat erityistä suojelua ja lainsäädäntöä, toisaalta henkilöinä joiden osallisuutta pitäisi edistää yhteiskunnan kaikilla tasoilla. Nuoruus on myös elämänvaihe, johon mahtuu eri muutoksia, kasvua ja tärkeitä siirtymiä. Usein painopiste on tulevaisuudessa ja niissä odotuksissa, joita nuori toivoo elämältään saavan. Se miten yhteisö suhtautuu poikkeaviin elämäntilanteisiin, kertoo paljon siitä, miten yhteiskunnassa siedetään erilaisuutta. (Kiilakoski, Honkatukia & Huttunen 2018, 68-69.) Usein tutkijat pyrkivät myös saamaan nuoren äänen kuuluviin, jolloin on hyvä muistaa, että tutkimusta tekee usein aikuinen, joka tulkitsee nuoren ääntä ja myös valikoi mitkä äänet pääsevät esille. Onkin tärkeää pohtia, kenen ääni tutkimuksessa kuuluu. Tutkimukseen osallistuminen perustuu aina vapaaehtoisuuteen, jolloin hiljaisimmat tai haavoittuvimmassa asemassa olevat saattavat jäädä tutkimuksen ulkopuolelle. (Kiilakoski ym. 2018, 69-70.)

3.3 Tutkimuksen lähtökohdat

Kävin tammikuussa 2018 kaksi kertaa tutkimuskoululla tutustumassa BTF-hankkeeseen ja keräämässä aineistoa pro gradu -työtäni varten. Näinä kertoina havainnoin yhteensä kahdeksan BTF-työpajaa, yhden osallisuustyöpajan, kaksi *Break the Fight! – I was here!* -tanssiesitystä ja yhden päättäjakeskustelutilaisuuden. Heti työpajojen ja tilaisuuksien jälkeen kerättiin oppilailta palautetta kyselylomakkeilla. Kyselylomakkeet olivat Sofia Laineen laatimia ja ne koostuivat tilaisuuksien mukaan 20-21 avoimesta kysymyksestä. Ensin ajatuksena oli, että hyödyntäisin pro gradu -työn aineistona kaikkia havainnoimia tilaisuuksia sekä kyselylomakkeiden vastauksia niiltä osin, mitkä palvelisivat tutkielmani tarkoitusta. Kevään 2018 jälkeen alkoi yhä enemmän näyttämään siltä, että aineisto olisi liian laaja ja monitahoinen pro gradu -työlle. Jo pelkästään BTF-työpajojen kyselylomakkeita oli 310 kappaletta. Laajan aineiston kaikkia osioita yhdisti osallisuus, joka oli jo tutkimusprosessin melko alkuvaiheessa toiminut väljänä teoreettisena orientaatioperustana. Haaste muodostui siitä, että BTF-työpajat ja muut BTF-tilaisuudet erosivat itse toiminnan ohella toisistaan, myös osallisuuden luonteen perusteella, ja vaativat eri lähestymistapoja ja analyysimenetelmien käyttöä. Tämä osoittautui liian laajaksi tehtäväksi ja kesällä 2018 päätin keskittyä pro gradussani BTF-työpajojen tarkasteluun. Aineistosta jäi siinä vaiheessa pois osallisuustyöpajan-, tanssiesitysten- ja päättäjakeskustelun havainnointiaineistot sekä niihin liittyvät kyselyaineistot. Laaja

aineisto olisi mahdollistanut montakin eri lähestymistapaa aiheeseen, mutta breikkityöpajojen tarkastelu valikoitu aiheeksi, sillä olin havainnoidessa huomannut, että työpajat erosivat paljon toisistaan ja minua kiinnosti peilata näitä kahdeksaa eri työpajaa toisiinsa. Uskoin, että siten olisi mahdollista luoda monipuolinen kuva työpajoista ja erojen rakentumisesta. Asetelma tuntui tarjoavan mielenkiintoisen lähestymistavan nimenomaan nuorten sosiaalisen osallisuuden tarkasteluun. Koska tietyt asiat työpajoissa pysyvät vakioituina, oli sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksia mahdollista tällä asetelmalla analysoida. Vakioidut asiat olivat liikuntasali, ohjaajat ja luokkayksiköt (jokaisessa työpajassa oli kerrallaan vähintään kaksi luokkaa). Yhdessä työpajassa oli yhdistetty 7. ja 8. luokat, muut työpajat muodostuivat saman ikäisistä ryhmistä.

Laadulliselle tutkimukselle on usein ominaista, että sekä tutkimusmenetelmät että tutkimusaineisto jalostuvat tutkimusprosessin aikana. Tämänkaltainen tutkimusprosessi lisää tutkijan ymmärrystä ihmisten toiminnasta tietyssä ympäristössä ja mahdollistaa myös saamaan tutkittavien oman näkemyksen tietystä ilmiöstä. (Denzin & Lincoln 2000; ref. Kiviniemi 2018, 73.) Tutkimusprosessin aikana tutkija oppii jatkuvasti uusia asioita tutkimuskohteestaan ja sitä ohjailevista tekijöistä. Tästä syystä tutkijaa voidaan kutsua pääasialliseksi tutkimusvälineeksi (human instrument), jonka kautta tietoa kohteesta saadaan. (Lincoln & Guba 1985; ref. Kiviniemi 2018, 79-80.) Kiviniemen (2018, 80) mukaan, ”näennäisen hukka-aineiston” kerääminen, voi olla hyvin hyödyllistä tutkimusprosessin etenemisen kannalta eikä aineistonkeruulle kannata liian aikaisessa vaiheessa asettaa tarkkoja rajoituksia. Vaikka osa keräämästäni ja tuottamastani aineistosta jäikin tämän tutkielman ulkopuolelle, hankkeen eri osien seuraaminen edesauttoi minua saamaan vahvan ja monipuolisen ymmärryksen hankkeesta ja tutkimuskohteestani.

Aineistonkeruutapoja, joita on yleisesti käytetty laadullisessa tutkimuksessa ovat esimerkiksi haastattelu, kysely ja havainnointi. Riippuen tutkimuskysymyksistä ja resursseista näitä menetelmiä voidaan tutkimuksessa käyttää erikseen, rinnakkain tai yhdistettynä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.) Monesti onkin hedelmällistä tutkimuksen luotettavuuden kannalta yhdistää eri aineistokeruumenetelmiä erityisesti, jos havainnointi on yksi niistä menetelmistä. Sosiaalinen elämä on monimuotoista ja tulkintamahdollisuuksia on lukemattomia määriä, joten toisiaan täydentävien menetelmien käyttö voi tuoda tutkimukseen laajempaa ymmärrystä. Tämänkaltainen lähestymistapa on tosin usein hidas ja työläs. Toisaalta, jos tavoitteena on lisätä ymmärrystä ilmiöstä, niin

monimenetelmäisyys tarjoaa hyvät edellytykset tutkimuskohteen kokonaisvaltaiseen kuvaukseen ja ymmärrykseen. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 23; Tuomi & Sarajärvi 2018, 93.)

Tutkimuksessani hyödynsin aineistokeruumenetelminä havainnointia ja kyselyä. Havainnoinnin kautta pääsin vierailemaan koulun arjessa ja nuorten maailmassa, näkemään ja kokemaan sitä ympäristöä, jossa taidetyöpajat toteutettiin. Grönforsin (2010, 157) mukaan havainnointi auttaa tutkijaa näkemään asiat oikeissa yhteyksissään. Tutkija saa myös havainnoinnin kautta välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmän toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainto itsessään ei ole vielä tiedettä ja esimerkiksi Alasuutari (2011, 38-39, 78) puhuu havainnoista johtolankoina, jotka vievät tutkijaa kohti arvoituksen ratkaisua eli tutkimuksen analyysia ja tuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on siten osattava nähdä, itse havainnon ohella, myös sen symbolista merkityssisältöä juuri kyseisessä asiayhteydessä (Vilka 2018, 158). Rantalan (2013, 91-92) mukaan taiteen vaikutuksia on haastava dokumentoida, mutta esimerkiksi havainnointi ja kenttätyö ovat tapoja, joissa siinä voi onnistua.

Kyselyaineisto toi tutkimukseeni arvokasta tietoa nuorten omista kokemuksista ja tunteista, joita ilman käyttämäni tutkimusnäkökulmaa ei olisi voitu toteuttaa. Nuorten osallisuutta ei olisi antoisaa tutkia ainoastaan tutkijan havaintoihin perustuen. Kenttätyöaikani yläasteella oli lyhyt, ainoastaan kolme päivää, mutta lyhyen ajan kentällä voi O'Reillyn (2008, 152) mukaan kompensoida lisäämällä muuta kerättyä tietoa. Vehkalahden (2014, 11) mukaan, kysely soveltuu hyvin, kun haluaa tietoja esimerkiksi ihmisten toiminnasta ja mielipiteistä. Breikkityöpajoissa käytetty kysely perustui avoimiin kysymyksiin. Vehkalahti (2014, 25) huomauttaa, että tutkijan on työläämpi käsitellä avoimia vastauksia kuin suljettuja, jossa valmiit vastausvaihtoehdot ovat jo etukäteen luotuja. Avoimet kysymykset, joihin vastataan vapaamuotoisesti, voivat kuitenkin tarjota tietoa, jota suljettujen kysymysten käytön avulla ei ole mahdollista saada (mt., 25). Avoimien kysymysten käyttö mahdollisti myös sen, että pystyin analysoimaan molempia aineistojani laadullisesti, sisällönanalyysia hyödyntäen (ks. Valli 2018, 114).

Havainnointi- ja kyselyaineiston yhdistäminen auttoi minua ymmärtämään tutkimuskohdettani monipuolisesti. Se myös mahdollisti vuoropuhelun omieni ja nuorten kokemusten välillä, joka toi tutkimuksen analyysiin ja tuloksiin ulottuvuuksia ja asioita,

jotka muuten olisivat jääneet huomioimatta. Monet tekemäni tulkinnat perustuvatkin siihen lisäarvoon mitä näiden kahden menetelmien yhdistäminen tuotti.

3.4 Kenttä: mitä, missä & milloin?

Koulu on tuttu paikka, johon liittyy paljon ennakkokäsityksiä ja muistoja. Usein juuri tuttuus nähdään ongelmallisena tutkimuksen luotettavuudelle. (Rantala 2007, 127.) Toisaalta Rantala (2007, 128) huomauttaa, että tutkimuksen kontekstin tunteminen on tärkeä osa koko tutkimusprosessia. Kokemukset eivät ole irrallisia ympäristöstään ja juuri kontekstin tunteminen asettaa kokemukset oikeisiin asiayhteyksiin (Rantala 2007, 128). Kenttävaiheeni oli lyhyt, joten siitä oli hyötyä, että tutkimuksen konteksti oli minulle jossain määrin entuudestaan tuttu. On hyvä muistaa, ettei koulu tutkimuksen kontekstina ja aineistonkeruupaikkana ole neutraali (Strandell 2010, 99). Koulumaailmassa valta-, kasvatus- ja hallinnan rakenteet ovat jatkuvasti läsnä ja heijastuvat siten itse tutkimusprosessiin ja tutkimustuloksiin, kuten myös breikkityöpajojen sujuvuuteen (Hopkins & Bell 2008; ref. Strandell 2010, 99-100). Breikkityöpajat järjestettiin koulussa ja kouluajalla ja sijoittuvat epävirallisen ja virallisen koulun välimaastoon.

Lähtiessäni aineistokeruumatkalle tiesin tutkimuskoulusta sen, että se on iso yläaste, yli 600 oppilasta ja että koulussa on, yleisopetuksen luokkien ohella, myös kuvataide-, liikunta-, kieli-, ja erityisopetuksen luokkia. Minulla oli tiedossa myös breikkityöpajojen aikataulut ja mitkä luokat osallistuisivat mihinkin työpajaan. Tiedossa ei ollut, oliko kyseessä yleisopetuksen- vai painotusopetuksen luokkia. Breikkityöpajat koostuivat kahdesta osasta, joiden kesto oli yhteensä 90 minuuttia. Ensimmäisenä oli tanssiosuus (noin 60 minuuttia), jossa oppilaat opettelivat eri breikkiliikkeitä. Toinen osa koostui keskusteluosuudesta (noin 30 minuuttia), jossa oppilaat ja ohjaajat kokoontuivat istumaan isoon rinkiin lattialle keskustelemaan koulukiusaamisesta.

Havainnoin kahdeksan eri breikkityöpajaa (noin 340 oppilasta), yläasteen liikuntasalissa, kolmen päivän aikana. Jokainen työpaja muodostui vähintään kahdesta luokasta ja tästä johtuen työpajojen ryhmät olivat suuria. Laskelmieni mukaan ryhmäkoot vaihtelivat 37-63 oppilaaseen. Työpajoihin osallistuivat koulun seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaiset. Koulun yhdeksäsluokkalaiset suorittivat samaan aikaan työharjoittelua, joten he eivät olleet työpajoissa mukana. Työpajojen ryhmät koostuivat pääsääntöisesti

kahdesta-neljästä rinnakkaisluokasta lukuun ottamatta yhtä työpajaa, jossa ryhmä koostui sekä seitsemäs- että kahdeksaluokkalaisista. Vilkka (2018, 159) painottaa, että havainnot ovat aina havainnoitsijan tulkintoja todellisuudesta, johon esimerkiksi vaikuttavat tutkijan esitiedot ja mielenkiinto kohteesta. Havainnoitavasta ilmiöstä ei koskaan voi tietää koko totuutta ja samasta kohteesta voi saada hyvinkin erilaisia tulkintoja. Breikkityöpajoissa havainnoin sekä fyysistä (liikuntasali) että sosiaalista toimintaympäristöä. Havainnoin itse toiminnan ohella myös oppilaiden ja ohjaajien käyttäytymistä, vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Tarkkailin ryhmädynamiikkaa, yleistä ilmapiiriä, oppilaiden tunnetilaa, ilmeitä ja eleitä sekä poikien ja tyttöjen erityylistä osallistumista ja tilankäyttöä. Kiinnitin huomiota myös erilaisiin häiriöihin, poikkeavuuksiin ja asioihin mitä ei tapahtunut (erityisesti osallistumisen kannalta). Kaikissa työpajoissa, kontekstin ja vuorovaikutuksen ohella, muistiinpanoihini päätyi myös omia tunteita ja alustavia oivalluksia (ks. Grönfors 2010, 166).

Eskola ja Suoranta (2005) painottaa, että on olemassa kaksi erilaista tapaa lähestyä kenttää ja havainnointia. Tutkija voi havainnoidessaan olla spontaani ja mennä tilanteen mukana tai sitten seurata etukäteen tehtyjä kaavoja. Käytännössä nämä usein sekoittuvat. Omassa tutkimuksessani korostuu empirian ensisijaisuus. Pro gradu -aiheeni ei ollut vielä aineistokeruumatkalla tarkentunut, joten havainnoin joustavasti ja laajasti. Olin kuitenkin varustautunut havainnointiin Sofia Laineen tekemällä havainnointilomakkeella, johon pystyi nopeasti kirjoittamaan pääasiallisen toiminnan, toimintajärjestyksen ja ajankulun (ks. liite 2). Lopulta käytin havainnointilomaketta lähinnä ajankulun ja toimintajärjestyksen hahmottamiseen ja pääasiallisesti kirjoitin kaikki havaintoni havaintomuistikirjaan. Tosin, koska olin kokematon havainnoija, niin sekä havainnointi- että kyselylomakkeen sisältö varmasti osaltaan vaikuttivat myös siihen, mihin työpajoissa kiinnitin huomiota.

Havainnointia voi tehdä useammalla tavalla ja usein tutkijat puhuvat piilohavainnoinnista, tarkkailevasta havainnoinnista, havainnoinnista ilman osallistumista, osallistuvasta havainnoinnista ja osallistavasta havainnoinnista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94; Vilkka 2018, 164). Breikkityöpajoissa havainnoin sekä tarkkailevalla että osallistuvalla tavalla. Tarkkaileva tyyli viittaa tutkimuskohteen ulkopuoliseen tarkkailuun ja on tavalista käyttää sitä havainnoimisen alussa, kun havainnoinnin kohde on vielä vieras. Osallistuvaan havainnointiin siirrytään usein, jos tarkkaillaan esimerkiksi vuorovaikutusta.

(Vilkka 2018, 164.) Tein kaikkien työpajojen aikana paljon havaintoja ja tavoitteenani oli kirjoittaa mahdollisimman nopeasti ja paljon (ks. Souto 2011, 35). Havainnoin nuorten toimintaa liikuntasalin sivustalta. Koin, että sekä oppilaat että ohjaajat olivat sieltä hyvin näkyvissä.

3.4.1 Tanssiosuuden kuvailu tutkijan kokemana

Ennen havainnointia pohdin omia ennakoasenteita yläastetta ja sen oppilaita kohtaan. Omat muistoni yläasteajoilta eivät välttämättä olleet niitä parhaimpia. Miten paljon omat kokemukseni tulisivat vaikuttamaan siihen, miten koen yläasteen nyt? Miten oppilaat suhtautuisivat minuun? Mitä jos en osaisi havainnoida mitään järkevää? Innoissani ja jännittyneenä lähdin havainnoimaan kohti tutkimuskoulua. (Ote tutkimusmuistikirjasta)

Olin ensimmäistä kertaa lähdössä havainnoimaan ja luonnollisesti mietin paljon kentälle pääsyä ja miten omat taitoni aineistokeruulle riittäisivät. Pohdin myös, että riittääkö kentällä vietetty aika, jotta saisin tarpeeksi laadukkaan ja käyttökelpoisen aineiston. Olin myös epävarma siitä, että onko itselläni tarpeeksi tietoa yläkoulusta ja oppilaista sekä taidetyöpajoista, jotta voisin tehdä merkityksellisiä havaintoja. Rohkaisevaksi siinä vaiheessa koin Lalanderin (2015, 103) toteamuksen, että ”epäonnistuminen” kentällä saattaa jopa joissakin tapauksissa olla hyvä asia, sillä inhimilliset piirteet voivat tuoda tutkijan lähemmäksi tutkittavia. Myös O’Reilly (2008, 151) muistuttaa, että ensimmäiset vaiheet kentällä ovat yleensä haastavimmat ja voivat tuntua tutkijasta epämukavilta. Lalanderin (2015, 103) mukaan on tärkeää, että tutkija myös pohtii, miltä tutkija näyttää tutkittavien silmissä. Tällä Lalander (mt., 103) viittaa siihen, että esimerkiksi tutkijan pukeutumistyyllillä ja puhetavalla voi olla merkitystä siihen, miten tutkittavat suhtautuvat tutkijaan.

Liikuntasali, jossa työpajat järjestettiin, oli hyvin perinteinen liikuntasali. Iso pelkistetty tila, jossa oli liukas puulattia, valkoiset seinät, korkea katto ja ikkunarivi ylhäällä korkealla. Katosta roikkui voimistelurenkaita ja seinillä oli koripallokorit. Jokainen työpaja alkoi sillä, että työpajojen ohjaajat sekä Sofia Laine ja minä odotimme oppilaiden saapumista liikuntasaliin. Ilmapiiri oli odottavan jännittynyt. Jotkut nuoret tulivat sisään varmin askelin, kun taas jotkut jäivät ovensuuhun odottamaan. Monesti tytöt ja pojat asettuivat omiin ryhmiinsä. Kuului puhetta ja naurua, mutta samalla pystyi aistimaan, että monia jännitti. Breikkityöpajojen ohjaajina toimi kaksi nuorekasta ja katu-

uskottavaa miestä, jotka olivat katutanssin ammattilaisia. Ohjaajat aloittivat esittelmällä itsensä ja kertomalla lyhyesti mitä seuraavan puolentoista tunnin aikana työpajassa tapahtuu. He myös ohjeistivat, että taidetyöpajoissa seurataan heidän sääntöjään. Ohjaajien puheenvuoron jälkeen Sofia Laine esittäytyi ja kertoi puolestaan muutamalla sanalla tutkimuksestaan ja miksi olimme siellä. Myös minä esittäydyin lyhyesti. Landerin (2015, 103) mukaan olennaista esittelyssä onkin se, miten tutkittaville puhuu. Tärkeää on kohdata tutkittavia kunnioituksella ja antaa heidän ymmärtää, että tutkijat ovat tilanteesta ja heistä kiinnostuneita juuri siksi, että heillä on siitä kokemusta tai tietoa (mt., 103). Esittelyssä Laine kertoi, että tutkimus on vapaaehtoinen eikä siihen tarvitse osallistua, mutta nuorten antamat palautteet ovat erittäin tärkeitä, nimenomaan toiminnan kehittämisen kannalta. Myös Laukkanen ja kumppanit (2018, 89) puhuvat lähestymistavasta, jossa yhdistyy hyväntahtoisuus, rohkeus ja kohtuullisuus hyvänä pohjana kohdata lapsia ja nuoria. Laukkanen ja kumppanit (2018, 77) myös muistuttavat tutkijan eettisestä vastuusta, kun on kyse tutkimusmenetelmästä, jossa kohdataan nuoria ja kerätään aineisto itse.

Esittelyiden jälkeen työpaja alkoi ohjaajien vetämällä alkulämmittelyllä. Itse vetäydyin tällöin seinän viereen havainnoimaan. Alkulämmittelyn jälkeen, seurasi erilaisia breikkiliikesarjoja, joiden vaatimustaso kasvoi työpajan edetessä. Liikesarjat jatkuivat läpi tanssiosuuden. Välissä ohjaajat tekivät battledemon, jossa leikkisästi kilpailivat keskenään paremmuudestaan breikkiliikkeiden avulla. Toinen erikoisuus oli ”Cypher-rinki”, jossa oppilaiden muodostaman ringin keskellä jokainen oppilas teki vuorollaan jonkun vapaavalinnaisen liikkeen. Työpajojen tanssiosuus oli energinen ja dynaaminen ja tunnelmaa loi myös taustalla kovaa kuuluva työpajoihin tyyliltään sopiva musiikki. Itse en osallistunut tanssiosuuteen, vaikka se olisikin ollut mahdollista, sillä halusin keskittyä täysin havainnoimiseen. Tosin myöhemmin pohdin, olisiko osallistuminen toimintaan voinut tuoda tutkimukseen vielä jonkun lisäulottuvuuden. Päivi Berg (2010, 102-103) painottaa kertoessaan omasta havainnointiajastaan yhdessä yläkoulussa, että hän nimenomaan halusi osallistua liikuntatunneille, koska se vähensi hänen ulkopuolisuuden tunnettaan ryhmässä. Berg (mt., 102-103) myös toteaa, että osallistumisen kautta hän onnistui havainnoimaan myös sitä kaikkein hiljaisinta kommunikaatiota, jota oppilaiden välillä voi olla. Osallistuminen oli myös hyvä väline, jolla hän viestitti oppilaille, ettei ole siellä arvioimassa oppilaiden yksittäisiä suorituksia. (Berg 2010, 102-103) Useat tutkijat (esim. Tolonen 2001; Palmu 2007) puhuvat oman läsnäolon oikeutuksesta, viitaten

siihen, minkä position tutkija saa tutkimuskohteessaan. Itse pohdin myös paljon sitä, että häiritsevä breikkityöpajoissa läsnäolollani oppilaiden liikkumista tai ohjaajien opettamista. O'Reilly (2008, 153-154) on todennut, että vaikka pyrkisi kentällä olemaan näkymätön, niin tutkijan läsnäololla on vaikutusta havainnointitilanteeseen. Toisaalta, koska en ollut havainnoimassa oppilaiden tyypillistä koulupäivää, vaan tilanne oli oppilaillekin uusi, niin he eivät kiinnittäneet minuun juurikaan huomiota. Oppilaat tuntuivat jännittävän työpajaa yhtä paljon kuin minä havainnointitilannetta, joten sain havainnoida rauhassa. Satunnaisesti keskustelin myös ohjaajien kanssa ja he ilmaisivat ainoastaan iloa siitä, että joku on tarkkailemassa ja kiinnostunut heidän toiminnastaan kehittämisestä.

3.4.2 Keskusteluosuuden kuvailu tutkijan näkökulmasta

Tanssiosuus oli työpajassa keskeisessä asemassa. Aikataulullisesti haasteita syntyi siitä, että työpajan toimintaa ei usein ehditty aloittamaan ajoissa. Ohjaajat olivat ajoissa paikalla, mutta ennen kuin kaikki oppilaat olivat liikuntasalin sisällä ja toiminta käynnistyi, yleiseen hälinään oli jo kulunut 10 minuuttia. Ohjaajat eivät lyhentäneet tanssiosuutta kiriäkseen aikataulua kiinni, vaan usein keskusteluosuus jäi entistään lyhyemmäksi ja supistui alkuperäisestä 30 minuutista 20 minuuttiin.

Kaikki keskusteluosiot alkoivat niin, että oppilaat ja ohjaajat istuivat lattialla isossa ringissä. Keskusteluosion alussa toinen ohjaajista kertoi omista yläasteaikaisista kokemuksistaan kiusattuna. Tämä oli erittäin vaikuttava kohta keskustelussa. Tämän jälkeen koulukiusaamista käsiteltiin enemmän yleisemällä tasolla. Jos tanssiosuus oli energinen ja äänekäs, niin keskusteluosuus oli kaikkea muuta. Ohjaajat olivat äänessä, mutta muuten oli hiljaista, lukuun ottamatta nuorten ajoittaista kuiskailua ja hihitystä. Keskusteluosuuden aikana oli paljon ulkoisia häiriöitä, esimerkiksi liikuntasalin ovien avaamista ja sulkemista, mitä aiheutti levottomuutta nuorten keskuudessa ja ärtyneisyyttä ohjaajien puolella.

Työpajojen ohjaajilla oli kiinnostusta myös kehittää työpajojen toimintaa. He keskustelivatkin mielellään meidän kanssamme ideoista, joilla voisi saada työpajan toimimaan paremmin. Esimerkiksi koulun opettajien läsnäolo työpajoissa sai ohjaajat muuttamaan käytäntöjään. Ensimmäisenä havaintopäivänä opettajia oli työpajassa valvomassa ja

jotkut opettajista osallistuivat myös työpajan toimintaan. Toisena päivänä ohjaajat pyrkivät siihen, että keskusteluosuuden aikana ei olisi opettajia kuuntelemassa vaan paikalla olisi pelkästään oppilaat ja ohjaajat. Kolmantena ja viimeisenä päivänä, ohjaajat toivoivat, ettei opettajia olisi ollenkaan liikuntasalissa koko työpajan aikana. Tätä kautta ohjaajat halusivat kokeilla, vaikuttiko opettajien poissaolo työpajojen ilmapiiriin.

3.5 Palautekysely breikkityöpajoista

Breikkityöpajan jälkeen nuorten oli tarkoitus täyttää palautelomake. Lomakkeen kysymyksillä pyrittiin selvittämään monipuolisesti nuorten ajatuksia, kokemuksia ja tunteita niin työpajan toteutuksesta kuin ohjaajista ja ryhmässä liikkumisesta (ks. liite 1). Lomakkeessa kysyttiin myös sukupuoli ja koululuokka. Hetki työpajan päätyttyä oli usein äänekas ja sekava, joten Sofia Laineen ja minun piti olla sekä nopeita että kovaäänisiä, jotta saimme annettua oppilaille kyselylomakkeen, vastauspaperin ja kynän ennen kuin he ehtivät livahdtaa pois liikuntasalista. Vaikka kyselyn kysymykset olivat avoimia kysymyksiä ja menimme usein ”yliajalle” kyselyn kanssa, niin suurin osa nuorista näytti täyttävän lomakkeen mielellään. Nuoret täyttivät lomakkeen pääsääntöisesti istuen tai makoillen liikuntasalin lattialla. Jotkut vetäytyivät sivuille vastamaan, kun taas jotkut täyttivät kyselyn vierekkäin tai pienissä ryhmissä, joista välillä kuului juttelua. Nopeimmat vastasivat kyselyyn minuutissa tai kahdessa, kun taas joillakin meni huomattavasti enemmän aikaa, noin kymmenen minuuttia. Vaikka pääsääntöisesti nuoret vastasivat lomakkeeseen hyvin, niin puolitäytettyjä tai tyhjiä lomakkeita löytyi aina salista oppilaiden poistuttua. Valli (2018, 97-98) huomauttaa, että on selkeästi etua siitä, että kysely toteutetaan tutkijan ollessa paikan päällä. Yleensä vastausprosentti on tällöin suuri. Tutkija voi tarvittaessa tarkentaa kysymyksiä tai vastaavasti tutkittava voi kysyä, jos on jotain epäselvää. (Valli 2018, 97-98.) Breikkityöpajoissa meiltä tutkijoilta myös välillä kysyttiin asioita. Korkiamäki (2013, 102) muistuttaa, että tutkijan läsnäolo aineistonkeruussa parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. On kuitenkin hyvä huomioida, että breikkityöpajoissa kysely toteutettiin kouluympäristössä. Huolimatta siitä, että tilanne oli rento, vaarana on, että koulun tiloissa toteutetuissa kyselyissä, nuoret vastaavat kysymyksiin niin kuin koulukokeeseen. Nuori saattaa pyrkiä vastamaan ”oikein”. Vastauksiin saattaa vaikuttaa myös muiden nuorten läsnäolo ja muut tilannekohtaiset seikat. (Korkiamäki 2013, 103.) Myös muutama ”*Onko pakko täyttää?*” ja ”*Ei, nyt myöhästyn bussista!*” lausahdus kuului välillä nuorten täyttäessä lomakkeita, mikä

viittasi siihen, ettei osallistumisen vapaaehtoisuutta kaikki olleet kuitenkaan kokonaan sisäistäneet.

Lukiessani palautelomakkeita olin yllättynyt siitä, kuinka vilpittömästi nuoret vastasivat. Tosin nuoret vastasivat kysymyksiin lyhyesti, usein vain yhdellä lauseella. Paljon oli myös ”kyllä”-, ”ei”- ja ”en tiedä” vastauksia. Nuoret käyttivät myös jonkin verran lyhenteitä kuten esimerkiksi ”emt” (en minä tiedä) ja ”lol” (laughing out loud, suom. nauraa kovaa ääneen). Valli (2018, 114) toteaa, että avointen kysymysten käytön haitta- puoli on usein se, että vastaajat jättävät vastaamatta, vastaavat epätarkasti tai vastaavat kysymyksen vierestä. Breikkityöpajojen palautelomakkeissa, erittäin lyhyiden vastausten lisäksi, nuoret saattoivat vastata omalla logiikalla. Esimerkiksi kysyttäessä mikä työpajassa ei toiminut (ks. liite 1, kysymys 14), saatettiin vastata ”ei mikään”, vastaajan tarkoittaessa kuitenkin päinvastaista. Erään pojan vastaus yllämainittuun kysymykseen on siitä hyvä esimerkki: ”ei mikään (kaikki toimi)”. Tämä edellytti minulta aineiston läpikäynnissä ja analyysin teossa erittäin huolellista lukemista ja vastausten vertailua myös suhteessa nuoren muihin vastauksiin.

Kyselylomakkeita kertyi 310 kappaletta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta vastausprosentti on hyvä raportoida (Vehkalahti 2014, 44). Hahmottaakseni kyselyyn vastanneiden osuutta kaikista osallistujista, erittelin kyselyn vastaajat ja havainnoimani oppilaat (ks. taulukko 1).

Palautekyselyyn vastanneet	Työpaja 1	Työpaja 2	Työpaja 3	Työpaja 4	Työpaja 5	Työpaja 6	Työpaja 7	Työpaja 8	Yhteensä
Tytöt	20	22	21	13	25	27	18	21	167
Pojat	17	15	15	28	6	27	15	7	130
Sukupuoli ei tiedossa (kato)	3		2		3	1	2	2	13
Yhteensä	40	37	38	41	34	55	35	30	310
Osallistuneet (havainnointiin perustuen)	Työpaja 1	Työpaja 2	Työpaja 3	Työpaja 4	Työpaja 5	Työpaja 6	Työpaja 7	Työpaja 8	Yhteensä
Tytöt	19	21	23	11	30	27	30	25	186
Pojat	18	16	19	28	7	24	33	13	158
Yhteensä	37	37	42	39	37	51	63	38	344

Taulukko 1. Työpajojen sukupuolijakauma ja nuorten lukumäärä perustuen palautettuihin kyselylomakkeisiin ja havainnointiin.

Laskelmieni mukaan havainnoin 344 oppilasta, joista 310 palautti kyselylomakkeen (kato oli 13 vastausta, koska heidän sukupuolestaan ei ollut tietoa). Tutkimuksen vastausprosentti oli yli 90 %. Vehkalahti (2014, 44) mukaan tyypilliset kyselytutkimusten vastausprosentit liikkuvat noin 50 % tienoilla, jonka perusteella voi todeta, että tutkimuksemme edustavuus oli erittäin hyvä. Tarkastelu osoitti myös sen, miten haastavaa

on havainnoida suurta määrää liikkuvia ihmisiä. Kyselylomakkeita oli esimerkiksi palautettu neljästä työpajasta enemmän kuin olin laskenut näissä olevan oppilaita. Heitto laskelmissani oli noin 2-4 oppilasta. Heitto saattaa osittain selittyä sillä, että jotkut oppilasta saapuivat työpajoihin kesken toiminnan, enkä välttämättä heitä ollut huomionut laskuissani. Kiinnostava huomio oli, että ne nuoret, jotka olivat jättäneet kyselyyn vastaamatta, eivät jakautuneet tasaisesti työpajojen kesken, vaan yksi työpaja erottui selkeästi muista. Työpajassa, jossa oli eniten osallistujia (63 laskujeni mukaan), oli myös suhteessa vähiten kyselylomakkeeseen vastanneita. Melkein puolet tämän työpajan osallistujista jätti vastaamatta.

Suurimmassa osassa työpajoista sukupuolijakauma oli lähes vakio. Tyttöjä oli jokaisessa työpajassa hieman enemmän, lukuun ottamatta kahta työpajaa, jossa toisessa oli huomattavasti enemmän poikia ja toisessa huomattavasti enemmän tyttöjä. Nuorten osallistuminen tanssiosuuteen työpajojen välillä vaihteli. Oli oppilaita, jotka eivät osallistuneet toimintaan lainkaan ja olivat vetäytyneet sivuille istumaan. Joissakin työpajoissa ei-osallistujien määrä oli niin suuri, että Sofia Laineen ehdotuksen pohjalta, merkitsimme kyselylomakkeisiin ”passiivi”, jos olimme varmoja siitä, että kyseinen nuori ei osallistunut tanssiosuuteen. Näin pystyin myöhemmässä vaiheessa erottamaan passiivisten vastaukset (noin 30 kappaletta). Kutsun tässä tutkimuksessa *passiiveiksi* heitä, jotka eivät osallistuneet työpajan tanssiosuuteen tai keskeyttivät tanssimisen toiminnan alkupuolella. Sana passiivi tässä yhteydessä ei siis viittaa nuoren ominaisuuksiin eikä sillä tarkoiteta, että se olisi nuoren pysyvä tila, vaan sillä viitataan ainoastaan siihen, osallistuiko nuori breikkityöpajojen edeltä määrättyyn toimintaan vai ei. *Puolipassiiveiksi* kutsun heitä, jotka poukkoilivat toiminnassa edestakaisin. Palautekyselyn jälkeen työpaja oli nuorten kohdalla ohi ja suurin osa nuorista jätti liikuntasalin nopeasti. Satunnaisesti joku nuorista jäi ohjaajien tai tutkijoiden kanssa juttelemaan.

3.6 Huomioita tutkimusetiikasta

Olen jo edellä maininnut asioita liittyen nuorten tutkimiseen ja tutkimusetiikkaan. Näiden lisäksi on myös tärkeää, että tutkija pohtii tutkimuksen vaikutusta niihin nuoriin, jotka tutkimukseen osallistuu (Rastas 2007, 85; ref. Korkiamäki 2013, 105). BTF-työpajat olivat ajallisesti lyhytkestoisia ja ryhmät suuria, joten vaikutti siltä, etteivät nuoret häiriintyneet läsnäolostani vaan moni näytti keskittyvän itse työpajan toimintaan. Toki

niille nuorille, joilla suhde liikuntaan ja liikkumiseen on heikkoa tai jotka tuntevat olonsa kehossaan epävarmaksi, voi jokainen ylimääräinen ”tarkkaileva” silmäpari olla ahdistava. Koulukiusaaminen teemana saattaa olla myös joillekin herkkä aihe, ja erityisesti ohjaajan kokemuskertomus on saattanut herättää nuorissa ikäviäkin muistoja tai tunteita. Työpajoissa nuorten kokemusten käsittelyyn ei kuitenkaan ollut varattu aikaa.

Lasten ja nuorten ikään liittyvät kysymykset ovat olleet tutkimuksenteossa haasteellisia. Vielä kymmenen vuotta sitten oli paljon erilaisia käytäntöjä siitä, kenen lupa tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan, nuoren oma vai myös huoltajan lupa. Käytäntöjen selkeyttämiseksi, tutkimuseettinen neuvottelukunta, esitti vuonna 2009, että tutkimukset, jotka suoritetaan kouluissa tai varhaiskasvatuksen instituutioissa, voidaan toteuttaa ilman huoltajan lupaa, mikäli tutkimus on koululle hyödyllinen tai kuuluu koulun normaalin toiminnan piiriin. Siten päätös tutkimuksen tekemisestä on koulun rehtorilla, mutta nuoren oma suostumus on välttämätön. (Nieminen 2010, 40.) Nykyään myös viisitoista vuotta täyttänyt voi itse päättää, ilman huoltajien lupaa, haluaako osallistua tutkimukseen. Huoltajia pitäisi kuitenkin tiedottaa tutkimuksesta, mikäli tutkimusasetelma antaa siihen mahdollisuuden. Alle 15-vuotiaat tarvitsevat huoltajansa luvan, koska heidän ymmärryksensä tutkimuksen hyödyistä ja haitoista nähdään iän ja kehitystason vuoksi rajallisina (poikkeuksia tähän on myös olemassa). (Rutanen & Vehkalahti 2019, 13-14.) On hyvä muistaa, että tutkimus perustuu aina vapaaehtoisuuteen, joten jos lapsi tai nuori haluaa keskeyttää osallistumisensa tai ei halua osallistua lainkaan, se on hänen oikeutensa (Rutanen & Vehkalahti 2019, 15).

Tutkimuskoulun tutkimusluvan järjesti Sofia Laine ja sen myönsi koulun rehtori. Oppilaiden vanhemmille oli lähetetty suostumuslomake hyväksyttäväksi heidän lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Vanhempia ohjeistettiin, että olevat yhteydessä vastaavaan tutkijaan, jos eivät halua lapsensa osallistuvan (ks. liite 3). Kielteisiä ilmoituksia tuli kaksi. Koulun opettajat auttoivat meitä, ennen työpajojen alkua, paikallistamaan kyseiset oppilaat eikä heitä siten havainnoitu työpajan aikana. Näiden oppilaiden meille antamat palautelomakkeet jätettiin lukematta ja tuhottiin.

Eettiset kysymykset nousevat erityisen tärkeiksi juuri lapsiin ja nuoriin kohdistuvissa tutkimuksissa ja olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt refleктоimaan niitä tutkimusteon jokaisessa vaiheessa (ks. Kiilakoski ym. 2018, 69-70). Lasten ja nuorten tutkimuksessa,

itse aiheen ohella, nouseekin olennaiseksi asiaksi, miten aihetta tutkii ja millä tavoin aiheesta raportoi (Laukkanen ym. 2018, 76). Tässä tutkimuksessa hahmotan nuoret sosiologisen lapsikäsitteilyn kautta, jonka mukaan nuoret nähdään yhteiskuntaan kuuluvina, aktiivisina toimijoina. Moision (2018, 13) mukaan osallisuuden tutkiminen sopii hyvin yhteen tämän ajattelutavan kanssa, sillä molemmat huomioivat nuorten kohtaamisen ja nuorten omia mielipiteitä.

3.7 Aineiston käsittely analyysikuntoon

Tammi-helmikuussa 2018 tallensin kaikki havaintoni työpajoittain Word-tiedostoihin. Käsittelin kaikki työpajat yksitellen niin, että ensin tallensin käyttämäni havainnointilomakkeen (ks. liite 2) sisällön, jotta työpajan rakenne ja ajankäyttö hahmottuisi. Sen jälkeen tallensin kaikki omat havaintoni kyseisestä työpajasta ja lopuksi vielä kaikki mietteet mitä kyseisestä työpajasta olin havaintopäivän lopuksi reflektoinut. Samaan aikaan kun tallensin tiedot, pidin myös erillistä tiedostoa, johon hahmotin ajatuksia, jotka heräsivät tämän prosessin aikana.

Helmikuun 2018 aikana syötin myös työpajojen palautelomakkeiden tiedot Google Sheets -taulukko-ohjelmaan. Lomakkeita oli yhteensä 310 kappaletta (21 kysymystä/lomake). Syötin tiedot taulukkoihin työpajoittain ja ilmoitetun sukupuolen mukaisesti. Taulukoiden täyttämisen ohella kirjoitin muistiinpanoja oivalluksista, ajatuksista ja yllättävistä asioista, joita nuorten vastaukset olivat minussa herättäneet. Tätä kautta tutustuin myös perusteellisesti aineistooni. Vehkalahti (2014, 51) onkin todennut, että tehokain tapa tutustua aineistoon on tallentaa se itse. Aloin myös vakavasti pohtia miten hyödyntäisin kyselylomaketta omassa pro gradu -tutkielmassani. Kyselylomake oli alun perin suunniteltu ja toteutettu Sofia Laineen seuranta- ja arviointitutkimuksen käyttöön, enkä itse ollut mukana sen suunnittelussa. Tässä vaiheessa pro gradu -aineistooni sisältyi vielä kaikki tutkimuskoulussa havainnoimat BTF-tilaisuudet (osallisuustyöpaja, ammattitanssiesitykset ja päättäjakeskustelu ja niistä saadut palautteet), joten aineistoa oli paljon ja tilanne oli haasteellinen. Päätettyäni keskittyä tutkimuksessani pelkästään breikkityöpajojen tarkasteluun, alkoi myös kyselylomakkeen käyttö selkiintyä palvelemaan tutkimusasetelmaani. Tärkeäksi vaiheeksi muodostui sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksien hahmottaminen kyselylomakkeiden kysymyksistä. Tätä en olisi voinut tehdä ilman perusteellista syventymistä alan kirjallisuuteen. Vehkalahti (2014, 20)

painottaakin tutkimusalan tuntemisen tärkeyttä. Jäsensin alkuperäistä kyselylomaketta uuteen järjestykseen käyttäen apuna Vehkalahden (2014, 20-24) kuvausta ilmiöiden ulottuvuuksien mittaamisesta. Tätä kautta pystyin monipuolisesti tarkastelemaan nuorten sosiaalista osallisuutta taidetyöpajoissa neljän ulottuvuuden kannalta (ks. liite 4). Ensimmäisen ulottuvuuden voidaan karkeasti tulkita kuvaavan sosiaalista osallisuutta vahvistavia tai edistäviä tekijöitä, liittyen esimerkiksi nuorten työpajoissa kokemiin onnistumisiin. Toisen ulottuvuuden voidaan tulkita kuvaavan sosiaalista osallisuutta heikentäviä tai rajoittavia tekijöitä, liittyen nuorten kielteisiin tunteisiin ja kokemuksiin työpajoissa. Kolmas ulottuvuus liittyy ryhmän ominaisuuksiin ja vuorovaikutukseen. Neljännen ulottuvuuden tulkitsin liittyvän työpajojen keskusteluosioon. Kyselylomakkeessa ei suoraan kysytty nuorilta mielipidettä keskusteluosuudesta. Ainoat kysymykset, jotka sitä koskivat, olivat: ”Miten työpajassa käsiteltiin koulukiusaamista?” ja ”Miten olisit toivonut, että koulukiusaamista käsiteltäisiin?” (ks. liite 1, kysymykset 17 ja 18). Tämä asetelma on altis väärintulkinnalle, koska koulukiusaaminen oli työpajan ennalta kerrottu tema, on mahdollista, että nuori ymmärsi edellä mainittujen kysymyksien koskevan koko työpajan toimintaa, eikä vain keskusteluosuutta. Perustelen tulkitantani kuitenkin sillä, että nuoret usein vastasivat kysymykseen: ”Miten työpajassa käsiteltiin koulukiusaamista”, vastauksilla kuten: ”kertomalla”, ”puhumalla” ja ”siitä kerrottiin”, jolloin kyseiset vastaukset viittasivat keskusteluosioon.

Aineiston järjestäminen oli aineiston laajuuden takia pitkä prosessi, mutta aineistoon tutustumisen kannalta erittäin hyödyllinen. Honkatukia, Kiilakoski ja Suurpää (2018, 355) painottavatkin miten tärkeä vaihe tämä tutkimuksen kannalta on. Analyysivaiheessa on mahdotonta tarkastella aineistoa systemaattisesti, jos tämä vaihe jää uupumaan tai sen tekee huolimattomasti (Honkatukia ym. 2018, 355). Aineiston järjestämisen jälkeen, minulla oli havainnointiaineistoa yhteensä 27 sivua kahdeksassa eri Word-tiedostossa. Kyselyaineistoa taas oli 16 Google Sheets -taulukkoa, jokaiselle työpajalle ja sukupuolelle omansa.

3.8 Analyysi ja sen kolme vaihetta

Kyselyaineisto tarjosi mahdollisuuden tarkastella vastauksia sukupuolen mukaisesti. Silti en ole hyödyntänyt sukupuolta johdonmukaisesti taustatekijänä. Minua on lähinnä kiinnostanut, miten ja milloin sukupuoli on korostunut työpajoissa tai käyttämissäni

teemoissa tarkasteltaessa sosiaalista osallisuutta. Sukupuoli on näin ollut tutkimukseni läpikulkeva käsite.

Aiemmin mainitsin, että olen tutkimukseni aineistonkeruusta lähtien työstänyt ja tulkinut keräämääni aineistoa. Kiviniemen (2018, 81) mukaan tämänkaltainen prosessiluonteisuus tutkimuksen eri vaiheessa, vaatii saman suhtautumisen myös analyysivaiheessa. Honkatukia ja kumppanit (2018, 351-352) painottavatkin, ettei aineistosta ”nouse” mitään itsenäisesti, vaan analyysissa tutkijan luovuus ja aktiivisuus korostuu. Analyysi onkin nuorisotutkimuksessa usein järjestelmällistä, reflektovaa ja tietoon perustuvaa, jossa perustellaan omia valintoja ja tulkintoja suhteutettuna aikaisempaan tutkimukseen (Honkatukia ym. 2018, 351-352). Laadullinen tutkimus ei tarjoa siten mitään absoluuttista totuutta, vaan on luonteeltaan tulkinnallista, jossa näkyy tutkijan oma kuvaus todellisuudesta (Kiviniemi 2018, 83).

Tutkimusaineistona käytin sekä havainto- että kyselyaineistoa ja analyysimenetelmänä sovelsin molempiin sisällönanalyysia (ks. Alasuutari 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tosin aineistot olivat luonteeltaan ja laajuudeltaan erilaisia, joten aineistojen läpikäydyt vaiheet poikkesivat toisistaan. Sisällönanalyysin oppaat olivat inspiroivia ja avuksi aineiston teemoittelussa ja jäsentelyssä. Tosin aineistoni oli laaja ja moniulotteinen, enkä pystynyt seuramaan minkään oppaan kuvailemaa analyysivaihetta orjallisesti, vaan sovelsin niitä eri tavoin tutkimuksen eri vaiheissa.

Omaa tutkimusprosessiani kuvastaa paljon aineistolähtöiset käsitepari temaattinen- ja analyttinen lukeminen (Palmu 2003, 37-40; Palmu 2007, 168). Temaattinen lukeminen sisältää aineiston luokittelun, teemoituksen ja myös alustavan analyysin. Sitä seuraa analyttisen lukemisen vaihe, joka sisältää yhteenvedojen ja analyysin tekoa. Tärkeätä näiden vaiheiden aikana on lukeminen. (Palmu 2007, 168.) Omassa tutkimuksessani temaattinen vaihe sisälsi havainnointiaineiston, kyselyaineiston ja muistiinpanojen lukemista useita kertoja. Samaan aikaan, kun hahmotin aineistossa olevia tärkeitä teemoja, luin tutkimuskirjallisuutta näistä aiheista. Tutustuessani aineistoon tein myös taulukoita kyselyyn vastanneiden nuorten ”taustatekijöistä”. Taulukoin esimerkiksi nuorten vastaukset liittyen aikaisempiin breikkikokemuksiin ja koulukiusaamiseen. Nämä auttoivat minua myös ymmärtämään nuorten lähtökohtia paremmin ja osoittautuivat hyödyllisiksi myös analyysin myöhemmässä vaiheessa. Analyttisessä vaiheessa jatkoin

tutkimuskirjallisuuden lukemista, mutta palasin ajoittain taaksepäin ja luin osia aineistosta uudelleen tai jo tehtyjä analyysivaiheita. Yleensä lukeminen auttoi myös selviämään aiheista, jotka tuntuivat vaikeilta.

Olen nyt kirjoittanut ensimmäisen version työpajoista. Fiilis on ihan hyvä, mutta pelkään että olen pilkkoessani vastauksia ja yhdistäessäni niitä uusien teemojen alle, hävittänyt jonkin olennaisen asian. Työn sielun? Pelkään myös, että tekstiä syntyy liikaa ja, että olen hukkumaisillani aineistoon. Onko päämääräni hämartynt nopeassa vauhdissa, onko rajaaminen epäonnistunut, olenko ollut liian kunnianhimoinen yrittäessäni ottaa niin monipuolisesti vastauksia ja teemoja huomioon, että itse ydin on kadonnut? Epäröin kaikkea ja kaikkia, eniten itseäni. Ehkä parasta ottaa tauko, happihyppely. Selvisin tästäkin ahdistuksesta. Luin ja selailin taas alkuperäisiä kyselylomakkeita ja vertailin niitä tekemiini koosteisiin. Näin sain taas aineistosta kiinni ja työn sielu löytyi. (Ote tutkimusmuistikirjasta)

Tutkimukseni analyysiprosessi voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäinen -ja toinen vaihe kuuluu temaattiseen luentaan ja kolmas vaihe analyttiseen luentaan. Seuraavaksi kuvailen lyhyesti näitä kolmea analyysivaihetta.

Analyysin ensimmäinen vaihe: havaintoaineiston analyysi

Ensimmäinen vaihe oli havaintoaineiston analyysi sisällönanalyysin avulla. Suhtauduin havaintoihini Alasuutaria (2011,78-79) käyttäen johtolankoina (ks. edeltä s. 28). Havaintoaineiston jäsentelyn ja lukemisen jälkeen, alateemat olivat hahmottuneet. Aloitin ensimmäisen analyysivaiheen tarkastelemalla systemaattisesti jokaista työpajaa erikseen Word-tiedostossa. Tein tämän lisäämällä kunkin alateeman alle omia havaintojani kyseisestä aiheesta. Alateemat linkittyivät kaikki jossain määrin sosiaaliseen osallisuuteen. Koska en vielä osannut sanoa, mitkä asiat korostuisivat analyysin edetessä, lista alateemoista oli vielä pitkä. Tästä vaiheesta muodostui hahmotelma kolmesta eri työpajatyypistä, jotka nimesin myöhemmin Perus-, Hyvät- ja Haastavat-työpajoiksi. Tässä analyysivaiheessa sijoitin työpajojen havaintoaineistoa jo kunkin työpajatyypin alle, alateemojen mukaan (ks. liite 5). Tässä vaiheessa analyysin kehityksen kulku oli vielä epäselvä, joten pidin eri työpajojen havainnot erillään.

Analyysin toinen vaihe: kyselyaineiston analyysi

Analyysin toinen vaihe oli kyselyaineiston analyysi sisällönanalyysin avulla. Tässä vaiheessa siirsin Google Sheets -taulukoiden nuorten vastaukset, jotka liittyivät sosiaaliin osallisuuteen, uusiin Excel-taulukoihin. Tein jokaiselle työpajalle kaksi Excel-taulukkoa, tytöille ja pojille omansa. Uusissa Excel-taulukoissa alkuperäiset kysymykset olivat järjestetty uudestaan, aiemmin mainittujen neljän eri ulottuvuuden mukaan, mikä helpotti vastausten hahmottamista. Tässä vaiheessa yhdistin myös samankaltaiset nuorten vastaukset. Esimerkiksi kysyttäessä, mistä nuori koki onnistumisen tunnetta (ks. liite 1, kysymys 4), viisi tyttöä oli vastannut tanssimisesta, niin tallensin vastaukset uuteen tiedostoon seuraavalla tavalla ”5 tanssi” (ks. liite 6). Tämä aihe vaati huolellisuutta ja oli pitkäkestoinen. Vallin (2018, 114) mukaan, avoimien kysymysten käytön työläisyys korostuu nimenomaan vaiheessa, jossa luokitellaan ja lasketaan vastauksia. Tästä vaiheesta muodostui 16 Excel-taulukkoa, jokaiselle työpajalle omansa, sukupuolen mukaan lajiteltuina. Luettuani taulukoita useita kertoja, minulle vahvistui tunne siitä, että kyselynkin vastaukset vahvistavat havaintoaineistosta tehtyä työpajatyyppeiden kolmijakoa.

Analyysin kolmas vaihe: aineistojen yhdistäminen

Analyysin kolmas vaihe muodostui havainto- ja kyselyaineistojen yhdistämisestä. Halusin varmistaa myös systemaattisesti, että havainnoinnin pohjalta luotuja työpajatyyppejä olisi sovellettavissa myös kyselyaineistoon. Pohjana tarkastelulle käytin ensimmäisestä analyysivaiheesta saatuja kolmea työpajatyypin-tiedostoa, joissa jokaista työpajaa oli erikseen tarkasteltu alateemojen kautta. Siirsin, toisesta analyysivaiheesta saadut vastaukset, yllämainitulle pohjalle, jolloin sain kolme Word-tiedostoa (41 sivua yhteensä), joissa jokaisesta työpajatyypistä oli kunkin alateeman alle lueteltu ensin omat havainnointini työpajoittain, sitten tyttöjen vastaukset työpajoittain ja poikien vastaukset työpajoittain (ks. liite 7). Aineistojen yhdistäminen osoitti, että tulokset havainnoinnista resonoiivat myös kyselyaineiston kanssa, ja vahvisti siten tulkintojani havaintoaineistosta ja sen, että työpajojen luokittelu kolmeen työpajatyypin on luotettava. Tämä oli tärkeä välituloksena tutkimuksessani. Kategorisointi on kuitenkin aina sidoksissa siihen, kuka sen tekee ja myös missä kontekstissa sitä tehdään (Jokinen, Juhila & Suoninen 2012). On hyvä huomioida, että ihmisten luokittelu on aina yksinkertaistavaa, jolloin helposti tuotetaan kuva siitä, että samaan ryhmään kuuluvat ihmiset toimisivat samoilla tavoilla tai

että heillä olisi yhtenäisiä ominaisuuksia (mt., 183). Kategorisointia tai tässä tapauksessa tyypittelyä on kuitenkin hyödyllistä käyttää esimerkiksi silloin, kun halutaan tehdä näkyväksi käyttäytymistä, joka ei suju ennakoitusti. Esimerkiksi jos joku ei toimi yhteisesti sovitulla pelisäännöllä ja tämä poikkeava käyttäytyminen halutaan jollakin tavalla selittää (mt., 132-133). Ihmisten ja asioiden luokittelu, tyypittely tai kategorisointi auttaa meitä hahmottamaan ja järjestämään arjen kokemuksia, hyödyntäen sitä kulttuurista tietoa mitä meillä on (mt., 69-72). Siten työpajojen luokittelu eri tyypeihin on perusteltua. Kun kaikki kolme analyysivaihetta oli tehty, pystyin kirjoittamaan jokaisesta työpajatyypistä kuvailun. Esitän työpajakuvailut seuraavassa luvussa.

4 Kolmen työpajatyypin kuvailu ja tulokset

Pyrkimykseni on ollut pysyä uskollisena aineistoani kohtaan ja tuottaa yksityiskohtainen kuvailu siitä, mitä itse koin, näin ja miten olen tuloksiini päätenyt, jotta myös lukijalla olisi mahdollisuus itse arvioida tutkimustani ja tulosten luotettavuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 26). Aloitan kuvaamalla jokaista kolmea työpajatyypistä (Perus, Hyvät, Haastavat) yksityiskohtaisesti. Kuvailut ovat lähestulkoon kokonaan raportoitu ilman lähdeviitteitä. Sen sijaan olen halunnut tuoda tutkimuksen nuoret näkyviin, hyödyntämällä kuvailuissa suoria lainauksia heidän vastauksistaan (ks. Kiilakoski 2012, 10). Olen myös hyödyntänyt otteita omasta tutkimus- ja havaintomuistikirjastani. Olen pyrkinyt valitsemaan otteita, jotka parhaiten välittävät tiedon ja tunteen, kuormittamatta tekstiä liikaa. Näin toivon, että lukijalle muodostuu monipuolinen käsitys aineiston luonteesta.

4.1 Perus-työpajatyypin kuvailu

Perus-työpajojen kaikki neljä työpajaa osoittautuivat saman kokoisiksi, noin 40 oppilasta/ryhmä. Sukupuolijakaumaltaan ryhmät olivat myös samankaltaisia. Kolmessa työpajassa oli hieman enemmän tyttöjä kuin poikia ja yhdessä työpajassa oli selkeästi enemmän poikia. Kaikissa työpajoissa oli opettajia mukana, lukuun ottamatta yhtä työpajan keskusteluosuutta. Kaikki Perus-työpajat koostuivat kahdeksasluokkalaisista.

Ilmapiiri

Useimmilla näyttää olevan hauskaa. Jengi nauraa, kaikki tekevät, he näyttävät nauttivan tästä. Hyvin messissä kaikki. (Ote havaintomuistikirjasta)

Perus-työpajojen tanssiosiossa enemmistö nuorista näytti pitävän hauskaa ja ilmapiiri oli iloinen ja mukava. Myös kyselyn vastaukset vahvistivat käsitykseni siitä, että nuoret olivat nauttineet työpajan tanssiosiosista. Useat nuoret olivatkin maininneet luovan tunnelman ja ilmapiirin asiana, josta olivat työpajassa pitäneet. Vastauksissaan monet tytöt myös viittasivat työpajan rentouteen, hyvään meininkiin ja hyvään henkeen. Poikien vastauksissa näkyi paljon samoja elementtejä kuin tyttöjenkin vastauksissa. Turvallisesta ilmapiiristä kertoi myös nuorten kommentit siitä, etteivät liikkeiden epäonnistumiset haitanneet. Kysyttäessä työpajan nuorilta, että mikä oli toteutettu hyvin (ks. liite 1,

kysymys 13), niin enemmistö sekä tytöistä että pojista vastasi, että *”kaikki toimi”*. Tyttöjen vastauksissa näkyi onnistumisen tunteina se, että oli ylitetty omat odotukset ja osaamiset, kuten: *”Onnistuin olemaan hiukan rohkeampi”* ja *”Onnistuin pitämään hauskaa, tanssiminen meni paremmin kuin luulin”*. Toisaalta muutama tyttö oli maininnut heittäytymisen ja eläytymisen työpajassa haastavaksi. Kielteisiä tunteita tai haasteita ilmaistiin esimerkiksi: *”Ettei osannut alussa näyttää persoonallisuutta”*, *”En uskaltanut näyttää mitä osasin”* ja *”En uskaltanut tehdä kaikkia liikkeitä”*. Tanssiosion alkuvaiheessa, molemmat ohjaajat esittivät breikkibattlen nuorille. Nuoret istuivat ringissä ja katsoivat kun ohjaajat vuorotellen tekivät lyhyitä breikkisarjoja. Perus-työpajoissa ohjaajien breikkidemo vangitsi hyvin nuorten huomion, ja olen jokaisen työpajan kohdalle kirjoittanut samankaltaisia huomioita, kuten esimerkiksi: *”Jengi katsoo hymyillen”* ja *”Kaikki katsoo, hiljaa, jotkut nauravat hyvällä tavalla”*.

Osallistuminen

Alkaa askeleiden harjoittelu, perusaskeleet. Kaikki oppilaat ovat mukana. Jengi nauraa. Jotkut vetäytyvät jo tässä vaiheessa hieman sivuun. Seinän vieressä neljän pojan ryhmä, vaikuttavat olemukseltaan ujoilta. Joillekin salsa-askeleet ovat jo vaikeita. Eivät pysy mukana, askel ja tahdin yhteensopivuus haastavaa. (Ote havaintomuistikirjasta)

Huolimatta siitä, että ilmapiiri oli työpajassa hyvä, osallistuminen toimintaan alkoi säriöllä heti toiminnan alkuvaiheessa. Oli nuoria, jotka eivät osallistuneet lainkaan ja myös nuoria, jotka osallistuvat toimintaan vaihtelevaisesti, eli lopettivat kesken, mutta palasivat jossain vaiheessa uudelleen toimintaan. Havaintoni mukaan, osallistujien poisvetäytymien työpajan alussa liittyi liikkeiden haastavuuteen, ei niinkään siihen, että olisi ollut havaittavissa motivaatio-ongelmia, sillä yleensä nuoret jatkoivat toimintaa hetken kuluttua tai liikkeen vaihtuessa. Ohjaajat ottivat huomioon poisjääneet, sivulla olevat nuoret ja kävivät vuorotellen juttelemassa heidän kanssaan. Usein ohjaajat saivatkin nuoria palaamaan takaisin toimintaan. Toisaalta, koska työpaja oli energinen ja vauhdikas ja iso määrä ihmisiä liikkui salissa, jäi sivuille myös nuoria, jotka jäivät ohjaajilta huomioimatta. Passiivisten määrä pysyi maltillisena koko tanssiosion ajan. Enintään kymmenen nuorta oli sivussa samaan aikaan. Nuorten vastauksissa ei ole mainintaa siitä, että sivuilla olevat nuoret olisivat häirinneet tanssivien toimintaa. Useampi nuori vastasikin palautekyselyyn, että hyvä ja toimiva asia työpajassa oli se, että kaikki nuoret saatiin hyvin mukaan.

Tekemisen ilo

Sain vaikutelman, että monet Perus-työpajojen nuorista pitivät työpajan tanssiosiesta. Tämä vaikutelma myös vahvistui kyselyn vastauksista. Lähes puolet tytöistä mainitsi tanssin, liikkeen ja uusien liikkeiden oppimisen asiana, josta oli työpajassa pitänyt. Eri-tyisesti eräs pyörimisliike oli mainittu hauskana liikkeenä: ”*Oli kivaa, kun harjoittelimme lattialla pyörähdyksiä. Silloin sain antaa mielikuvituksen viedä ja pitää hauskaa*”. Myös monet pojat olivat pitäneet breikistä, ja liikkeistä ja heidänkin vastauksiinsa pyöriminen oli saanut mainintoja liikkeistä eniten. Suurin osa tytöistä ja pojista koki oppineensa työpajassa jotain uutta, lähinnä tanssia ja uusia liikkeitä. Havainnoidesani tosin huomasin, ettei liikkuminen ollut kaikille helppoa. Tämä vahvistui myös kyselyn vastauksista.

Huomaan että monille kyykky on erittäin haastava liike, kaikki eivät siihen taivu, eivätkä varsinkaan pysy siinä. Hyvin nuoret lähtevät kokeilemaan, mutta nyt selkeästi monet jo ilmeilee että ”auts”, jossakin tuntui inhottavalta. Näyttää vaikealta. (Ote havaintomuistikirjasta)

Lähes puolet tytöistä ja yli puolet pojista mainitsi juuri liikkeen tai liikkeiden tekemisen syyksi siihen, että liikkuminen oli hankalaa. Vastauksissa mainittiin, että lattiatason liikkeitä olivat vaikeita hallita: ”*kykyssä oleminen*” tai ”*se että en ole sulava tai notkea*”. Viitattiin myös fyysisiin kipuihin: ”*Polvet olivat kovilla*”. Tosin kysyttäessä pojilta kokiivatko he kielteisiä tunteita (ks. liite 1, kysymys 6), niin hämmästyttävän harva oli näin kokenut, ainoastaan muutama poika kaikista neljästä työpajasta. Tyttöjen keskuudessa kielteisiä tunteita oli koettu varsinkin liittyen uskallukseen tehdä ja keskipisteenä oleminen. Enemmistö pojista ja tytöistä olivat kokeneet onnistumisia. Tytöt olivat kokeneet onnistumisia lähinnä liikkeissä tai siitä, että olivat kokeneet osaavansa jotain. Pojat olivat kokeneet onnistumisia liikkeiden ohella myös uuden oppimisesta.

Cypher-rinki

Cypher-rinki oli työpajassa hetki, jolloin nuorelle suotiin paikka näkyä. Nuorten käyttäytymisen perusteella huomasi, että se jännitti monia. Ohjaajien suostutuksella kuitenkin suurin osa nuorista osallistui ringiin. Yleensä joku ryhmän pojista aloitti. Ringissä, poikien liikkeitä olivat usein fyysisempiä kuin tyttöjen. Pojat esimerkiksi juoksivat

ringin ympäri ja ”heittivät yläfemmoja” kaikille ja tekivät jopa kuperkeikkoja. Suurin osa tytöistä kävi ringin keskellä vain vilkuttamassa. Oli toki myös poikia, joiden liikkeet olivat todella varovaisia, sekä tyttöjä, jotka esiintyivät rohkeasti esimerkiksi tekemällä spagaatin. Pojat ja tytöt asettuivat ringiin sukupuolen mukaisesti, niin että ringissä oli rivi tyttöjä ja sen perään rivi poikia. Cypher-rinki mainittiin myös nuorten vastauksissa. Tytöistä monet (17 %) mainitsi, etteivät olleet pitäneet ringiin menemisestä. Heidän vastauksistaan ilmeni, että muille esiintyminen oli epämukavaa tai noloa, johtuen esimerkiksi ujoudesta. Tosin rinki mainittiin myös myönteisessä valossa. Muutama tyttö oli tuntenut positiivisia tunteita juuri ringissä. Poikien palautteissa rinki harvoin esiintyi negatiivisessa muodossa ja ylipäätään rinki mainittiin vastauksissa harvemmin kuin tytöillä. Ainoastaan kahden pojan mielestä rinki oli ollut hankala.

Vuorovaikutus

Ohjaaja 2 kannustaa huutaen: Mogatkaa tyylillä! Älkää pelätkö!
 Kuuluu vähän naurua. Kaikki tekevät. Joku tekee hieman enemmän, ”däbin”.
 Ohjaaja 1 reagoi heti ja huutaa: Hyvä, tota juuri! Älkää miettikö liikaa!
 Vähän on vauhtia lisätty. Hyvä ilmapiiri. (Ote havaintomuistikirjasta)

Nuorten vastauksista ilmeni, että ohjaajista ja ohjauksesta pidettiin paljon. Lähestulkoon kaikki kirjoittivat ohjaajista myönteisesti: ”*iloisia, mukavia, rentoja, hauskoja, superkiivoja, aitoja, rohkeita, osaavia, kovia jätkiä*”. Ohjaajien kannustuksen merkitys näkyi myös vastauksissa. Eräs tyttö mainitsi: ”*Rohkaiseminen oli tarpeellista, koska voi olla, että kukaan ei olisi tehnyt mitään ilman rohkaisua*”. Poikien vastauksissa oli hieman enemmän viittauksia kannustamiseen ja rohkaisuun kuin tytöillä. Nuoret pitivät ohjaajista, mutta sanallinen vuorovaikutus heidän välillään oli vähäistä. Huolimatta siitä, että vuorovaikutus oli vähäistä, se näytti olevan nuorille merkityksellistä, esimerkiksi eräs poika oli työpajassa pitänyt siitä ”*kuinka he puhuivat meille*”.

Nuoret juttelivat ja nauroivat keskenään paljon. Tyttöjen vastauksissa oli useasti mainittu ystävien läsnäolon merkityksestä työpajassa. Se, että sai tanssia yhdessä ja olla kaveriensä kanssa oli ollut mukavaa: ”*Olin onnellinen. Kikatimme alussa kaverini kanssa*” ja ”*Kaikki oli iloisii*”. Enemmistö pojista ja tytöistä kertoi, että liikkuminen ryhmässä oli tuntunut hyvältä ja he kehuivat tunnelmaa ja ryhmää. Joillekin tytöille liikkuminen ryhmässä oli ollut haastavaa ja vaikeaa. Muutama mainitsee sen johtuvan siitä, ettei tuntenut kaikkia ryhmäläisiä tai ettei ollut heidän kanssaan kovin läheisiä. Pojista

muutama ilmaisi, että ryhmässä liikkuminen tuntui oudolta tai omituiselta. Lähes neljäsosa tytöistä mainitsi, että oppi työpajassa jotain uutta toisista. Lähinnä toisilta oli opittu uusia liikkeitä, mutta oli myös mainintoja esimerkiksi heittäytymiskyvystä. Kolmasosa pojista mainitsi oppineensa toisista jotain uutta, esimerkiksi ”uusia liikkeitä” ja ”jotain”.

Keskusteluosio

Tanssiosuuden päätyttyä, ohjaajat pyysivät kaikkia nuoria, myös passiivisia, istumaan lattialle isoon ringiin keskusteluosion ajaksi.

Ohjaaja: Onko oppilaat nähneet kiusaamista? Kaikki nuoret viittaavat.
Ohjaaja: Ootteko puuttuneet siihen? Neljä nuorta viittaa epäröiden.
Nuoret eivät lähde keskusteluun mukaan. (Ote havaintomuistikirjasta)

Perus-työpajaryhmissä nuoret vastasivat ohjaajien kysymyksiin, jos siihen riitti pelkkä kädennosto, mutta jos kysymykseen piti vastata suullisesti, nuoret pysyivät hiljaa. Niissä ryhmissä, joissa koulun opettajat olivat keskusteluosioissa mukana, niin opettajat vastasivat kysymyksiin ja myös esittivät kysymyksiä ohjaajille. Nuorten ja ohjaajien väliltä vuorovaikutus puuttui lähes kokonaan. Ohjaajan kertoessa omista kokemuksistaan nuoret olivat kaikki erittäin keskittyneitä ja kuuntelivat hiljaa. Kuitenkin tarinan loputtua ja ohjaajien siirryttyä puhumaan koulukiusaamisesta yleisemmällä tasolla, nuorten keskittyminen heikkeni, eivätkä he enää kuunnelleet yhtä keskittyneesti.

Keskittyminen selkeästi herpaantunut, levottomuutta ilmenee yhä enemmän, hymyilyä, naurua. Monet, erityisesti pojat, eivät tunnu kuuntelevan enää. Nyt pari tyttöä kuiskailee. (Ote havaintomuistikirjasta)

Kaikissa työpajoissa oli myös häiriöitä kesken keskusteluosion, mikä keskeytti aina toiminnan. Opettajat ja koulun muut oppilaat aiheuttivat häiriöitä liikuntasalin ovella ja sen ulkopuolella.

Klo 12.09: Ohjaaja kertoo omista yläastekokemuksistaan kiusattuna.
Klo 12.10: Häiriö ovella. Yksi opettajista käy siellä. Pari oppilasta tulee sisään, toiminta keskeytyy. Ohjaaja käy ovella kesken hänen kertomustaan.
Klo 12.10-12.12: Yleistä säheltelyä ovilla, kaikki odottavat, että toiminta jatkuisi.
Klo 12.12: Keskustelu jatkuu, kaikki kuuntelevat. Paljon vaadittu ohjaajalta!
Klo 12.13: Ilmoitus koulun megafonista: ”ti ta ti taaa”. Yksi opettajista lähti ulos. Ovet käy. Oppilaat huomaavat häiriön, katsovat oville päin.

Voisiko opettajat olla ovien ulkopuolella? Pitämässä siellä järjestystä yllä? Paljon melua ovien ulkopuolelta.

Klo 12.16: Yksi opettajista käy taas ovilla. Toinen ohjaajista jatkaa nyt keskustelun vetämistä. Kaikki kuuntelevat.

Klo 12.18: Ovi käy, yksi opettajista tulee sisään.

Kaksi opettajaa kuuntelee taustalla.

(Ote havaintomuistikirjasta)

Nuorten vastauksissa näkyy, että he olivat joko pitäneet keskusteluosiosta tai suhtautuivat siihen neutraalisti. Ohjaajan oman tarinan kertominen nähtiin rohkeana vetona ja koulukiusaamisesta puhuminen tärkeänä asiana. Monien mielestä koulukiusaamista käsiteltiin työpajassa hyvin. Tyttöjen keskuudessa ainoastaan kaksi viittasi keskusteluosi-oon kielteisesti: ”*Loppusaarnana, lappujakin jaettiin*”.

4.2 Hyvät-työpajatyypin kuvailu

Hyvät-työpajoihin sijoittui kaksi työpajaa. Ne erottuivat toisistaan sekä kokoluokaltaan että sukupuolijakaumaltaan. Toinen työpajoista oli toiseksi suurin työpaja kaikista BTF-työpajoista, yli 50 oppilasta. Sukupuolijakaumaltaan se oli tasainen. Toinen työpaja oli huomattavasti pienempi, alle 40 nuorta, joista poikia ainoastaan noin viidennes. Molemmat työpajat sijoittuivat aikataulullisesti loppuviikkoon, ja työpajat toteutettiin ilman opettajien läsnäoloa. Hyvien työpajojen ryhmät koostuivat kaikki seitsemäsluokkalaisista.

Ilmapiiri

Olen niin innoissani tästä menosta, energisuudesta ja sujuvuudesta, että unohdin aivan katsoa miten tytöt ja pojat asettuivat tilaan. Tänäpäin hyvä energia. Asennetta. Hyvin lähtevät tekemään. Naurua. Pyörimis-liike, jengi lähtee messiin. Ilmapiiri hyvä. (Ote havaintomuistikirjasta)

Havainnointimuistiinpanoissani olen molempien kyseisten työpajojen kohdilla kirjoittanut, että alkuverryttelyn aikana oli hyvä tunnelma ja kuului paljon naurua, kiljuntaa ja riemua. Näissä työpajoissa aisti jo työpajan alkuvaiheessa, että ilmapiiri oli selvästi parempi kuin joissain muissa työpajoissa. Myös useampi nuori mainitsi vastauksissaan, että nimenomaan alkuverryttely oli asia, joista he pitivät työpajassa. Muissa työpajatyypeissä alkuverryttelyä ei näin myönteisessä valossa mainittu. Monet tytöt mainitsivat, että pitivät työpajan rentoudesta ja tunnelmasta. Muutama tyttö mainitsi, että nauratti

kovasti, kun liikkeissä ei onnistuttu. Moni tytöistä ilmaisi, että pitivät kaikesta työpajassa. Monet eivät myöskään kokeneet kielteisiä tunteita työpajan aikana. Poikien keskuudessa suurin osa oli sitä mieltä, että työpajassa kaikki toimi hyvin. Hyvästä tunnelmasta kertoi se, että monet mainitsivat myönteisenä asiana hyvän menon, läpät, hauskanpidon ja naurun. Eräs poika mainitsi toimivana asiana hyvän ryhmähengen. Hyvät-työpajojen kohdalla olin vaikuttunut siitä miten hyvän vastaanoton ohjaajien esiintyminen sai nuorilta. Nuoret taputtivat kesken esitystä spontaanisti ohjaajille, mikä näytti inostavan myös ohjaajia. Ohjaajat tekivätkin muihin työpajoihin verrattuna enemmän tanssisarjoja ja myös battlasivat keskenään tanssin kautta, selkeästi innostuneina yleisön energiasta.

Osallistuminen

Kaikki nuoret lähtevät mukaan lämmittelyyn, neljä tyttöä ei osallistu, jäävät seinän viereen. Yksi näistä neljästä liittyy mukaan toimintaan. Kaksi tyttöä tulee saliin, yksi heistä lähti innokkaasti toimintaan mukaan, toinen jäi seinän viereen. Tällä hetkellä neljä poikaa ja neljä tyttöä ei osallistu. Pojat penkillä liittyivät taas toimintaan. Nyt viisi tyttöä seinillä, ei enempää. Nyt kolme poikaa lähtee ringistä penkille, ohjaaja menee juttelemaan heille. (Ote havaintomuistikirjasta)

Niin kuin muissakin työpajatyypeissä, myös Hyvät-työpajoissa osallistuminen toimintaan vaihteli. Tässäkin työpajatyypissä nuorten passiivisuus näytti liittyvän liikkeiden haastavuuteen. Passiivisia nuoria ei kuitenkaan ollut yli kymmentä samaan aikaan sivussa. Huomasin myös, että monet passiivisista nuorista yrittivät jollakin tapaa osallistua toimintaan ja sain sen vaikutelman, että mahdollisesti jokin vamma esti täyden osallistumisen. Esimerkiksi pari tyttöä istui penkeillä, aina välillä valuen lattialle tekemään joitain liikkeitä.

Tekemisen ilo

Lähestulkoon kaikki Hyvät-työpajojen nuorista olivat mielestään oppineet paljon uusia asioita liittyen tanssimiseen, esimerkiksi eri liikkeitä. Toisaalta jotkut liikkeet olivat kuitenkin tyttöjen keskuudessa todettu hankaliksi. Suurin osa tytöistä koki myös onnistumisen tunteita työpajan aikana. Näitä koettiin lähinnä eri liikkeiden onnistumisen yhteydessä, joista kolmannes tytöistä mainitsi erityisesti pyörimisliikkeen. Yli puolet pojista koki onnistumisia työpajan aikana. Poikien kohdalla onnistumisen tunne liittyi myös

liikkeisiin ja erityisesti pyörimisliikkeestä oli muutama maininta. Muutama tyttö mainitsi myönteisenä asiana uskalluksen, koska olivat esimerkiksi uskaltaneet eläytyä.

Cypher-rinki

Hermostuneisuutta ilmassa, selvästi hankalampi juttu. (Ote havaintomuistikirjasta).

Cypher-rinki mainittiin Hyvät-työpajoissa sekä tyttöjen että poikien vastauksissa. Muutama tyttö mainitsi erityisesti, että ringissä oli hauskaa ja yksi tyttö mainitsi ringin onnistumisen lähteenä. Muutama tyttö taas piti ringiin menemistä hankalana, eikä esiintyminen muille ollut tuntunut mieluisalta. Poikien vastauksissa kaksi mainitsi ringin hyvänä asiana. Heistä yksi kirjoitti ”*Tuli hyvä mieli, kun siinä ringissä joku tuli mun luo*”. Muutama poika ei pitänyt ringistä. Pari heistä oli kokenut jännitystä ringin aikana ja kuvaili sitä kielteisenä tunteena: ”*hieman kuumottavana*”.

Vuorovaikutus

Työpajan ohjaajat olivat kovin pidettyjä ja nuoret kuvailivat ohjaajia hauskoiksi, kannustaviksi, energisiksi, rennoiksi ja ammattitaitoisiksi. Ohjaajien meno ja tunteet tarttuivat myös nuoriin. Eräs tyttö kirjoitti: ”*olin iloinen, kun ohjaajat olivat iloisia*”. Työpajoissa vuorovaikutus oli lähinnä yksisuuntaista, ohjaajilta nuorille. Hyvät-työpajojen kohdalla nuoret kuitenkin juttelivat hieman myös ohjaajille ja vastasivat heidän kysymyksiinsä.

Nuori: Onko kengillä väliä?

Ohjaaja: Ei taida olla, kun ei näe kengät mitkä mul on nyt päällä, oo edes mun, vaan ne on tän toisen ohjaajan kengät, kun mä unohdin mun omat himaan!

Nuoria nauratti kovasti. (Ote havainnointimuistikirjasta)

Huomasin, että ohjaajat pyrkivät myös kannustamaan vuorovaikutukseen nuorten kanssa. Yleisesti kaikissa työpajatyypeissä ohjaajat kiersivät salissa ja kehuivat ja kannustivat nuoria heidän yrittäessään tehdä liikkeitä. Tämä näkyi myös kyselyn vastauksissa. Muutama tyttö koki onnistumisen tai myönteisiä tunteita juuri ohjaajien kannustuksesta. Myös pojat kokivat onnistumisia kannustamisesta, ja pitivät siitä, että kaikkia oli kannustettu. Tämän huomasin erityisesti Cypher-ringin kohdalla. Monia nuoria selvästi jännitti ringissä esiintyminen ja muutama yritti siinä vaiheessa livistää sivuun

penkeille. Ohjaajat yrittivät parhaansa pitääkseen nuoret ringissä ja Hyvät-työpajojen kohdalla onnistuivatkin siinä melko hyvin, ainoastaan muutama nuori jättäytyi pois. Ohjaajien positiivisella vuorovaikutuksella oli selvästi vaikutusta tässä kohtaa. Yksi ohjaajista näytti ringin alussa esimerkkejä, mitä nuoret voisivat ringissä tehdä. Esimerkit olivat hauskoja ja helppoja ja ohjaaja teki niitä innostuneesti. Tämä selkeästi rauhoitti nuoria. Se vaihteli, miten nuoret ringissä liikkuvat ja mitä he tekivät, mutta Hyvät-työpajoissa erityisesti huomasi, että myös jotkut tytöt olivat ringissä rohkeita: ”*jopa rohkeampia kuin pojat*”, olen kirjoittanut muistiinpanoihini.

Työpajassa tyttöjen keskuudessa omat kaverit nousivat tärkeäksi asiaksi. Muutama on erityisesti maininnut, että liikkuminen juuri kavereiden kanssa tuotti iloa ja yhteisöllisyyden tunnetta. Hyvät-työpajoissa lähes kaikki tytöt vastasivat myönteisesti kysymyksen: ”Miltä tuntui liikkua tässä ryhmässä?” (ks. liite 1, kysymys 9). Myös lähes puolet tytöistä oli sitä mieltä, että olivat oppineet jotain uutta toisista ryhmäläisistä, esimerkiksi: ”*että kaikki tekevät omalla tyylillään*”. Pari tyttöä kuitenkin mainitsi, ettei ollut tutustunut muihin ryhmäläisiin. Vastauksissa oli myös pari viittausta siihen, sekä pojilta että tytöiltä, että ryhmä oli liian suuri. Myös enemmistöstä pojista oli tuntunut myönteiseltä liikkua omassa ryhmässään, mutta toisin kuin tytöillä, suurin osa pojista koki, etteivät oppineet toisista mitään uutta.

Keskusteluosio

Hyvät-työpajoissa nuoret kuuntelivat keskittyneesti ohjaajan kertomuksia omista yläasteaikaisista kokemuksistaan koulukiusattuna. Tämän jälkeen, kun ohjaajat alkoivat puhua koulukiusaamisesta yleisellä tasolla, nuorten keskittyminen herpaantui ja he alkoivat kuiskailemaan toisilleen ja vilkuilemaan ympäriinsä. Ohjaajat joutuivat lyhyen ajan sisällä useasti pyytämään hiljaisuutta ja puheenvuoroa. Myös Hyvät-työpajoissa oli ulkopuolisia häiriöitä keskusteluosion aikana. Kun liikuntasalinovia availtiin, niin nuoret kääntyivät katsomaan ja keskustelu keskeytyi. Kyselyn vastauksissa pari poikaa mainitsi nimenomaan häiriöt toimimattomana asiana: ”*Oli häiritsijöitä, se kun jotkut ihmiset kävivät paiskaamassa ovia*”. Muuten nuoret vaikuttivat pitäneen keskusteluosiosta ja monet olivat sitä mieltä, että työpajassa käsiteltiin koulukiusaamista hyvin. Poikien vastauksista löytyi muutama raju kannanotto kiusaajia kohtaan: ”*Annetaan rangaistus*

kiusaajille”, ”*Koulukiusaajat ulos koulusta*” ja ”*Niin että kiusaajat hirtettäs*”. Näin jyrkkää asennetta en kuitenkaan havainnut itse keskusteluosion aikana.

4.3 Haastavat-työpajatyypin kuvailu

Haastavat-työpajoihin lukeutuvia ryhmiä oli kaksi. Kokoluokiltaan ja sukupuolijakaukseltaan nämä erosivat toisistaan paljon. Toisessa niistä oli alle 40 nuorta, joista noin viidennes oli poikia. Toisessa työpajassa oli havainnointini mukaan 63 nuorta, jossa tyttöjä ja poikia oli lähes yhtä paljon. Kyselyyn vastasi kuitenkin tästä ryhmästä ainoastaan 33 nuorta, joten melkein puolet jätti vastaamatta. Havaintoni perusteella ne nuorista, jotka syystä tai toisesta eivät osallistuneet toimintaan tai keskeyttivät sen, jättivät suurilta osin myös kyselyyn vastaamatta. Ajattelin ensin tarkastella Haastavat-työpajojen kahta työpajaa yhtenä ryhmänä kuten muitakin työpajatyyppejä. Haastavat-työpajatyypin käsittely osoittautui kuitenkin huomattavasti haastavammaksi kuin muiden työpajatyypien, sillä työpajat erosivat toisistaan liian monella tapaa. Päädyinkin tutkimuksessa tarkastelemaan näitä kahta työpajaa kumpaakin erikseen. Käsittelen tyttöpainotteista työpajaa nimellä ”Vastahakoiset” ja suurta työpajaa nimellä ”Polarisoituneet”.

Haastavat-työpajatyypin Vastahakoiset kuvailu

Vastahakoiset-työpaja oli kooltaan, breikkityöpajojen pienemmästä päästä, alle 40 nuorta, joista noin viidennes oli poikia. Työpajassa vieraili koulun opettajia vaihtelevasti. Työpaja koostui kahdesta seiskaluokasta ja yhdestä integroidusta erityisluokasta.

Ilmapiiri

Fiilis (alkuverryttelyn aikana): kaikki tekevät. Kikattelua. Tämän jälkeen jokin ilmapiirissä muuttuu. (Ote havaintomuistikirjasta)

Työpaja, joka alkoi hyvin, muuttui alkuverryttelyn jälkeen. Ohjaajat näyttivät nuorille perusaskelia, mutta jostain syystä nuoret eivät lähteneet toimintaan mukaan. Ilmapiiri työpajassa oli hämmentävä ja jopa negatiivinen, ihan kuin tekemisestä olisi puuttunut ilo kokonaan. Tyttöjen vastauksista ilmeni, että enemmistö koki kielteisiä tunteita työpajan aikana. Kielteisiä tunteita kuvaillessaan tytöt mainitsivat, että heitä ahdisti, eivätkä he kehdanneet tehdä, kun kaveritkaan eivät tehneet kunnolla. Kysyttäessä mistä

nuoret pitivät työpajassa (ks. liite 1, kysymys 1), niin ainoastaan yksi tytöistä kertoi, että piti työpajassa tanssimisesta, muuten kukaan ei maininnut tässä kohtaa breikkiä tai liikkeitä niin kuin muissa työpajoissa oli mainittu. Vastaukset kysymykseen liittyivät muihin asioihin, kuten esimerkiksi ohjaajiin tai opetukseen. Neljännes nuorista vastasi, etteivät pitäneet työpajassa mistään. Poikien vastaukset jakautuvat tasaisesti niin, että puolet heistä piti toiminnasta, erityisesti tanssimisesta ja toinen puoli ei. Tosin pitää huomioida, että kyselyyn vastasi ainoastaan kuusi poikaa. Huolimatta tyttöjen negatiivisen palautteen runsaudesta, vastauksista löytyi myös positiivisia asioita, jotka olivat samankaltaisia muiden työpajojen nuorten vastausten kanssa. Työpajan rentoudesta pidettiin ja kaksi tyttöä mainitsi, että nauraminen omille ”mokille” oli hauskaa. Kuitenkin tässä työpajassa positiivista palautetta annettiin kaiken kaikkiaan vähän ja monet vastasivat kysymyksiin: ”en tiedä” tai jättivät kokonaan vastaamatta.

Osallistuminen

Viisi tyttöä ei ole liikkeissä mukana, keinuvat vaan hieman. Ohjaaja vie heidät sivuun juttelemaan, muut nuoret jatkavat liikkeiden tekoa. Samat viisi tyttöä palaavat takaisin toimintaan. Edelleen eivät pahemmin tee liikkeitä. Nyt ilmiö näyttäisi leviävän myös muihin nuoriin, sillä kolme muuta tyttöä siirtyy sivuun. Nyt taas kolme tyttöä lisää. Nyt ilmassa on enemmän motivaatio-ongelmaa. Tällä hetkellä yhdeksän tyyppiä sivussa ”patjoilla” ja viisi tyyppiä sivussa vieressäni. Tämä työpaja ei ole kasassa. Pari tyyppiä on jopa mennyt piiloon patjojen taakse. (Ote havaintomuistikirjasta)

Tässä työpajassa nuoret osallistuivat toimintaan vaihtelevasti ja passiivisia nuoria oli niin paljon, että tästä työpajasta syntyi idea merkitä kyselylomakeihin kirjain P (passiivi), niiden kohdalle, jotka eivät osallistuneet tanssiosuuteen. Tässä ryhmässä viidenes tytöistä ilmaisi, että oli kokenut häiritseväksi sen, etteivät kaikki osallistuneet toimintaan. Nämä palautteet tulivat kaikki aktiivisilta liikkujilta.

Tekemisen ilo

Enemmistö ryhmän tytöistä ei kokenut työpajoissa oppineensa mitään. Pojista puolet koki oppineensa lähinnä tanssia, mutta heitä oli määrällisesti todella vähän. Onnistumisen kokemukset puuttuivat tytöiltä lähes kokonaan. Ainoastaan kaksi oli selkeästi ilmaissut, että kokivat onnistumisia, heistä toinen liikkeiden kautta. Pojista kolme oli kokenut onnistumisia, joista kaksi liikkeiden kautta. Huomioitavaa tässä ryhmässä oli, että

yksittäisten liikkeiden ohella, muutama tytöistä mainitsi, etteivät pitäneet itse tanssimisesta ja useampi mainitsi, etteivät pitäneet mistään. Vastauksissaan tytöt myös viittasivat tiettyjen liikkeiden haastavuuteen tai niistä aiheutuneeseen fyysiseen kipuun.

Cypher-rinki

Ringistä lähti yksi poika. Muut tekevät jonkun pakollisen yhden askeleen liikkeen ja nopean käden heilautuksen, katse alaspäin suuntautuneena. Yksi poika juoksi yhden kierroksen. (Ote havaintomuistikirjasta)

Tässä ryhmässä Cypher-rinki ei näyttänyt innostavan nuoria. Nuoret vaikuttivat vaivantuneilta ja ringissä he suorittivat oman liikkeensä nopeasti ja väkisin. Tästä työpajasta pari tyttöä oli kyselyn vastauksissa maininnut, etteivät pitäneet ringistä nimenomaan siksi, että siinä joutui keskipisteeseen muiden katseiden alle.

Vuorovaikutus

Ohjaajat saivat kaikilta nuorilta pääosin positiivista palautetta, lukuun ottamatta parin tytön vastausta. Kysyttäessä nuorilta miltä tuntui liikkua kyseisessä ryhmässä (ks. liite 1, kysymys 9), niin ainoastaan parista tytöstä oli tuntunut hyvältä (tosin yhden vastauksen perään oli laitettu kysymysmerkki). Lähestulkoon puolet tytöistä vastasi kysymyksen kielteisesti, esimerkiksi seuraavilla tavoilla: ”vähän kiusalliselta”, ”oudolta”, ”ahdisti”, ”varautuneelta”, ”huonolta” ja ”kauhealta”. Useita tyttöjä oli ärsyttänyt ja haitannut se, etteivät kaikki olleet osallistuneet toimintaan. Muutama tyttö mainitsi, että olisi halunnut tehdä työpajan jonkun toisen luokan kanssa. Yksikään nuori ei vastannut kyselyssä, että olisi oppinut toisista mitään. Muistiinpanoistani löytyy lähinnä merkintöjä vuorovaikutuksesta, jota on käyty ohjaajien ja niiden välillä, jotka jättäytyivät toiminnasta pois. Ohjaajat kävivät vuorotellen juttelemassa passiivisten kanssa ja joskus onnistuivat saamaan jonkun heistä takaisin toimintaan, ainakin hetkeksi aikaa. Tämän ryhmän tyttöjen sekä poikien vastauksista puuttuivat kokonaan maininnat kannustamisesta, huolimatta siitä, että ohjaajat kannustivat heitä samalla tavalla kuin muissakin ryhmässä.

Keskusteluosio

Ohjaaja aloittaa keskustelun. Vain viisi nuorta on nähnyt koulukiusaamista ohjaajan kysyessä! Kukaan, ei enää edes viittoile, nuoret vaikuttavat haluttomilta. (Ote havaintomuistikirjasta)

Lähes kaikki nuoret kokoontuivat yhteen keskustelemaan koulukiusaamisesta. Tämän työpajan kohdalla, nuoret eivät kuitenkaan vastanneet ohjaajiin esittämiin helppoihin alkukysymyksiin, joihin vastaamiseen olisi riittänyt pelkkä kädennostaminen. Nuorissa oli havaittavissa samanlaista haluttomuutta kuin tanssiosuuden aikana. Ohjaajan oman kokemustarinan aikana, nuoret kuitenkin kuuntelivat keskittyneesti. Kuten muissakin työpajoissa, liikuntasalinovien availu aiheutti häiriöitä keskustelun aikana. Keskusteluosiosta ei juurikaan annettu palautetta. Muutama tyttö ja pari poikaa oli siitä pitänyt, mutta enemmistö vastasi keskusteluosiioon liittyviin kysymyksiin seuraavin sanoin: ”*en tiedä*”, ”*en muista*”, ”*en kerro*” ja ”*en kuunnellut*”.

Haastavat-työpajatyypin Polarisoituneet kuvailu

Työpaja oli suuri, laskelmieni mukaan salissa oli 63 oppilasta. Kyselylomakkeita palautui kuitenkin ainoastaan 33 kappaletta, vastaajien sukupuolijakauma oli tasainen. Tässä ryhmässä oli kaksi seitsemäsluokkaa ja yksi kahdeksaluokka. Kaksi näistä oli liikuntaluokkia (7. ja 8. luokka). Työpajassa ei ollut opettajia läsnä. Tämän työpajan tarkastelu oli hyvä esimerkki kahden tutkimusaineiston käytön hyödyistä. Ilman havainnointia paikan päällä, en olisi nuorten palautteiden perusteella, sijoittanut Polarisoituneet-työpajaa Haastavat-työpajoihin, vaan Perus- tai jopa Hyvät-työpajoihin. Perustelen työpajan valintaani Haastavat-työpajoihin kuitenkin sillä, että työpajassa oli paljon passiivisia nuoria, jotka eivät vastanneet kyselyyn. Myös ohjaajat kokivat ryhmän ilmapiirin haastavaksi.

Ilmapiiri

Heti huomaa eron: ohjaajilla jo vaikeuksia saada kaikki nuoret yhtenäisesti esittelyyn! Mitä nyt tapahtuu? Mistä tämä johtuu?

Lämmittely alkaa (erittäin myöhässä!)

Ohjaajat eivät onnistu saamaan nuoria ringiin. Muutama poika livahtaa pois salista. (Ote havaintomuistikirjasta)

Koin heti työpajan alkaessa, että jokin tässä ryhmässä oli erilaista. Ohjaajilla oli haasteita saada nuoret kokoontumaan esittelyn ajaksi. Tämä ryhmä tuntui valtavan isolta ja ryhmän kasassa pitämisen haasteet jatkuivat alkuverryttelyn aikana.

Ilmapiiri on ristiriitainen. Ne nuoret, jotka liikkuvat, liikkuvat hyvin. Mutta ne nuoret, jotka ovat sivussa, vaikuttavat ilmapiiriin jotenkin kielteisesti, sitä on vaikeaa pukea sanoiksi, sen tuntee. (Ote havaintopäiväkirjasta)

Kyselyn perusteella ryhmän nuoret kuitenkin pitivät työpajasta ja erityisesti tanssi mainittiin myönteisenä asiana. Useammasta vastauksessa ilmeni, että monet kokivat iloa työpajan aikana ja muutama onnistumisen tunne oli myös koettu. Tytöt mainitsivat vastauksissaan myönteisinä asioina myös hyvän olon, ryhmähengen ja sen, että sai tehdä asiat omalla tavallaan. Enemmistö nuorista oli sitä mieltä, että työpajassa oli kaikki hyvin toteutettu. Tämän kyseisen työpajan palautteissa on kuitenkin huomioitava, että noin puolet työpajan nuorista, joista iso osa oli passiivisia, jätti kyselyyn vastaamatta, ja siten tulokset ovat vinoutuneita.

Osallistuminen

Tunnista on kulunut kaksikymmentäviisi minuuttia ja kaksikymmentäkaksi nuorta jo penkeillä, yksi seinän vieressä. Ohjaaja kävi juttelemassa heidän kanssaan, neljä poikaa liittyi penkeiltä rinkiin. Nyt seitsemäntoista penkeillä ja yksi seinän vieressä. Yksi tyttö lisää sivuun. Seitsemän poikaa lisää sivuun. Mitä täällä tapahtuu? (Ote havaintomuistikirjasta)

Samalla, kun ohjaajat yrittävät pitää energisen ja vauhdikkaan breikkiosuuden, iso osa nuorista vetäytyi sivuun toiminnasta ja avoimesti ”hengailivat” seinien vieressä. Monet juoksivat myös edes takaisin penkkien ja toiminnan välillä. Jälkeenpäin huomasin muistiinpanoistani, että itse liikkujat olivat jääneet minulta vähemmälle huomiolle. Puolessa välissä työpajaa, kun 28 nuorta oli jo sivussa toiminnasta, tein jotain mitä en muissa työpajoissa ollut aiemmin tehnyt. Lähestyin vieressäni istunutta viiden hengen poikaryhmää ja kysyin heiltä, että tuntevatko he muita ei-osallistuvia nuoria, ja mistä he uskovat sen johtuvan, että he eivät osallistu toimintaan. Pojat osasivat kertoa, että osa ei-osallistujista oli liikuntaluokalta ja, että heillä oli entuudestaan vammoja, jotka estivät tanssimisen. Sen lisäksi, heillä oli poikien mukaan ennen työpajaa ollut liikuntatunnit, joten he eivät välttämättä tästä syystä jaksaneet heti perään tanssia. Kaikki ei-osallistujat eivät tosin olleet liikuntaluokalta, eivätkä pojat osanneet arvailla syytä heidän passiivisuuteensa. Enimmillään laskin nuoria olevan sivussa yhtä aikaan 32. Passiivisten suuri määrä ei näyttänyt kyselyn vastausten perusteella kuitenkaan haitanneen muita nuoria.

Tekemisen ilo

Kyselyn vastausten mukaan lähes kaikki tytöistä olivat oppineet työpajassa jotain uutta ja mainitsivat pääosin oppineensa uusia liikkeitä. Noin puolet tytöistä koki onnistumisia, pääosin liikkeiden kautta. Enemmistö pojista ilmaisi, että olivat oppineet jotain uutta ja mainitsivat esimerkkeinä breikin tai tanssimisen. Enemmistö pojista oli myös kokenut onnistumisia nimenomaan liikkeiden onnistuessa. Tyttöjen vastauksissa näkyi myönteinen suhtautuminen työpajoihin, tosin he olivat jättäneet useampaan kysymyseen vastaamatta. Myös pojat suhtautuivat myönteisesti työpajaan, eivätkä olleet kokeneet kielteisiä tunteita työpajan aikana. Toisaalta useat tytöt sekä pojat pitivät uusia liikkeitä hankalina.

Cypher-rinki

Ohjaajat eivät saaneet kaikkia nuoria houkuteltua Cypher-rinkiin ja muutama livahtikin siitä pois. Ne nuoret, jotka ringkiin osallistuivat, suoriutuivat siitä hyvin ja sekä poika että tyttö tekivät jopa puolivoltin. Rinki mainittiin epämiellyttävänä asiana ainoastaan parin tytön vastauksessa ja heistäkin yksi totesi, että: ”*se olikin ollut ihan kivaa*”.

Vuorovaikutus

Ohjaajista pidettiin todella paljon. Ei yhtäkään: ”*en tiedä*” tai kielteistä vastausta vaan ainoastaan myönteistä palautetta, kuten: ”*mukavia*”, ”*kannustavia*”, ”*parhaat*”, ”*päälliköitä*” ja ”*kovia ukkoja*”. Muutama tyttö olisi halunnut ohjaajilta lisää temppeja ja esityksiä. Puolet tytöistä mainitsi, että oli tuntunut hyvältä liikkua tässä ryhmässä, vain parin mielestä oli tuntunut nololta: ”*aluksi nololta ja lopuksi hauskaa*”. Pojista suurimmasta osasta tuntui hyvältä liikkua ryhmässä. Suurin osa nuorista ei ollut oppinut mitään uutta toisista ryhmäläisistä.

Keskusteluosio

Tanssiosuuden aikana yli puolet nuorista oli vaihtelevaisesti sivussa toiminnasta. Kaikki kuitenkin kokoontuivat ohjaajien pyynnöstä keskustelurinkiin. Ohjaajan tarinan aikana nuoret keskittyivät hyvin, mutta sen jälkeen, niin kuin muissakin työpajoissa,

keskittyminen heikentyi. Nuorten vastauksista ei ilmene mitään kielteistä keskusteluosiota kohtaan. Puolet tytöistä ja muutama poika olivat sitä mieltä, että koulukiusaamista käsiteltiin työpajassa hyvin. Liikuntasalin ovelta kantautui häiriöitä useamman kerran keskusteluosion aikana. Tämä häiritsi jo muutenkin erittäin haastavaa ilmapiiriä.

Kirjoitettuani kaikki kolme työpajatyypin kuvailua, tutkimukseni pääteemat hahmottuivat. Pääteemat ovat ilmapiiri, osallistuminen, tekemisen ilo ja vuorovaikutus (ks. taulukko 2).

<p style="text-align: center;">ILMAPIIRI</p> <p>Miltä työpajan ilmapiiri vaikutti (esimerkiksi ilmenikö iloa, innostuneisuutta, jännitystä, ahdistusta)? Onko kyselyn vastauksissa mainintoja ilmapiiristä ja jos on, niin minkälaisia?</p>	<p style="text-align: center;">OSALLISTUMINEN</p> <p>Osallistuivatko nuoret toimintaan vai ei? Oliko osallistuminen osittaista vai lopettivatko nuoret jopa kesken? Millä tavalla he osallistuivat? Oliko kyselyn vastauksissa mainintoja liittyen osallistumiseen?</p>
<p style="text-align: center;">TEKEMISEN ILO</p> <p>Millä tavoin nuoret lähtivät toimintaan mukaan, miten liikkeiden tekeminen sujui (esimerkiksi liikkeiden vaikeustaso, suhtautuminen Cypherinkiin)? Nauttivatko nuoret työpajoista vai antoiko käytös viitteitä siitä, ettei toiminta ollut kovin mieluisaa? Mitä selviää kyselyn vastauksista?</p>	<p style="text-align: center;">VUOROVAIKUTUS</p> <p>Millaista vuorovaikutusta esiintyi (sanallista / fyysistä)? Millainen oli ohjaajien ja nuorten välinen vuorovaikutus? Vastasivatko nuoret ohjaajien kysymyksiin, esittivätkö nuoret kysymyksiä? Entä vuorovaikutus nuorten välillä? Miten he käyttäytyivät keskusteluosiossa?</p>

Taulukko 2. Tutkimuksen neljä pääteemaa, jonka kautta nuorten sosiaalista osallisuutta on tarkasteltu.

4.4 Passiiviset nuoret eri työpajatyypin valossa

Analyysin edetessä kiinnostukseni passiivisia nuoria kohtaan kasvoi. Halusin selvittää, minkälaista palautetta he olivat työpajoista antaneet ja löytyisikö niistä eroja työpajatyypin kesken. Passiivisten nuorten kohdalla aineisto ei kuitenkaan ollut kattava, sillä iso osa passiiveista jätti kyselyyn vastaamatta (Haastavat-työpajojen ryhmä Polarisoituneet). Sen lisäksi vasta puolella välissä työpajoja, passiivisten suuren määrän takia, koimme tarpeelliseksi merkitä passiiviset erikseen palautelomakkeisiin. Olin kuitenkin kaikissa työpajoissa havainnoinut ja tehnyt muistiinpanoja nuorten osallistumisesta ja ensimmäisten työpajojen kohdalla myös muutama nuori ilmaisi itse vastauksissaan, ettei

ollut osallistunut toimintaan. Tämän perusteella koin passiivisten tarkastelun mahdolliseksi ja antavan kiinnostavan ulottuvuuden tutkimukseeni. Passiivisten epätarkan tilastoinnin takia, heitä ei ole eroteltu muusta aineistosta vaan passiiviset ovat mukana vaikuttamassa myös kolmen työpajakuvailun tuloksiin. Koen että työpajatyypin kuvailu on autenttisempi passiivisten ollessa siinä mukana, koska passiiviset eivät olleet tilassa irrallisina, vaan vahvasti vaikuttamassa koko kyseisen työpajan luonteeseen. Kaikkiaan kyselystä löytyi 25 passiivista ja viisi puolipassiivista nuorta (ks. taulukko 3). Puolipassiiviset edustivat, yhtä nuorta lukuun ottamatta, Hyviä työpajoja, joten käsittelen kaikki puolipassiiviset Hyvien työpajojen yhteydessä.

Työpajatyppi	PERUS	HYVÄT	HAASTAVAT	
			VASTAHAKOISET	POLARISOITUNEET
Tyttö passiivi	2	3	8	5
Tyttö puolipassiivi		3		
Poika passiivi	2		1	4
Poika puolipassiivi		1		1
Yhteensä	4	7	9	10
				30

Taulukko 3. Passiivisten ja puolipassiivisten määrä kyselyn perusteella työpajatyypittain.

Kuten taulukosta 3 käy ilmi, passiivit nuoret eivät jakaudu tasaisesti työpajoittain, mutta kaikki työpajatyypit ovat edustettuina. Sosiaalinen osallisuus on näkökulmana myös passiivisten tarkastelussa ja olen tarkastellut heidän vastauksiaan samalla tavalla kuin muita työpajatyypin vastauksia edellä. Tämän lisäksi koin passiivisten tarkastelussa hyödyllisenä ottaa vielä huomioon heidän asennoitumisensa työpajaa ja sen toimintaa kohtaan. Tein tämän ottamalla mukaan vielä tarkasteluun kolme kysymystä alkuperäisestä kyselystä: ”Uskotko että katutanssityöpajoilla voidaan ehkäistä koulukiusaamista?”, ”Saiko työpaja sinut kiinnostumaan katutanssista niin paljon, että voisit kuvitella tekeväsi sitä uudestaan?” ja ”Olisiko mielestäsi hyödyllistä, jos kouluilla vierailisi säännöllisesti katutanssitaiteilija, jonka kanssa opiskelijat voisivat keskustella koulukiusaamisesta?”. Olen tarkastellut passiiviset nuoret suhteessa aiemmin tekemiini kolmeen työpajatyypin.

Passiiviset nuoret Perus-työpajoissa

Sekä tytöt että pojat jättivät useisiin kysymyksiin vastaamatta, mutta vastauksista näkyi myönteinen suhtautuminen työpajoihin. Tyttöjen mielestä tanssiosuus oli hyvin toteutettu. Pojat olivat pitäneet työpajan rentoudesta ja monipuolisuudesta. Kaikki kehuivat ohjaajia. Tytöt painottivat ohjaajien tanssi- ja ohjaustaitoja ja pojat rentoutta, energisyyttä ja sitä, että ohjaajat ottivat kaikki huomioon. Pojilla ei kyselyn perusteella herännyt kiinnostusta kokeilla katutanssia uudelleen, tytöt taas olivat jättäneet tähän kohtaan vastaamatta. Kuitenkin kaikki nuoret uskoivat, että katutanssityöpajoilla voidaan ehkäistä koulukiusaamista ja kaikkien mielestä olisi hyödyllistä, jos kouluilla vierailisi säännöllisesti katutanssitaiteilija, jonka kanssa voisi keskustella koulukiusaamisesta.

Passiiviset nuoret Hyvissä työpajoissa

Tytöt pitivät työpajasta ja yksi heistä oli oppinut uusia tanssiliikkeitä. Tytöistä työpajan seuraaminen sivusta oli ollut mukavaa, ja he viittasivatkin vastauksissaan osallistuviin nuoriin ja toimintaan myönteisesti: ”oli kiva katsoa, kun muut nauttivat ilmapiiristä ja tanssista” ja ”kaikki toimi, kaikilla oli varmasti hauskaa”. Tytöt kehuivat ohjaajien myönteistä asennetta, hauskuutta ja sitä, että he loivat mukavan ilmapiirin. Kaikki tytöt uskoivat, että koulukiusaamista voidaan ehkäistä katutanssityöpajoilla: ”Uskon, että kiusaajat, jotka osallistuivat työpajaan ymmärtävät, että kiusaaminen on väärin ja lopettavat”. Tytöistä vaan yksi oli innostunut kokeilemaan katutanssia uudelleen ja piti vieraillevaa katutanssitaiteilijaa hyödyllisenä.

Puolipassiiviset nuoret Hyvissä työpajoissa

Kaikki puolipassiiviset nuoret pitivät paljon työpajasta ja ohjaajista. Tytöt mainitsivat tanssimisen, ohjauksen ja pyörimisliikkeen asioina, joista olivat pitäneet. Yksi poika kirjoitti, että: ”Se oli huikea vaikka olinki vähä kipee”. Kaikki nuoret oppivat jotain uutta, lähinnä uusia liikkeitä ja osa oli myös kokenut onnistumisia niiden kautta. Tosin tyttöjen keskuudessa mainittiin kyykyt ja muutamat jalkaliikkeet hankalina ja yksi tyttö kirjoitti: ”En pitänyt, kun oli pakko mennä kaikkien eteen”. Kaikista nuorista oli tuntunut hyvältä liikkua kyseisessä ryhmässä ja pari heistä oli oppinut muistakin jotain, kuten että he ovat mukavia ja osaavat tanssia. Koulukiusaamista oli nuorten mielestä käsitelty

hyvin ja kaikkien mielestä katutanssityöpajoilla voidaan ehkäistä koulukiusaamista. Ainoastaan yksi oli innostunut myös tulevaisuudessa kokeilemaan katutanssia, mutta kaikkien mielestä olisi hyödyllistä, jos katutanssitaiteilija vierailisi kouluissa keskustelussa koulukiusaamisesta.

Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmän passiiviset nuoret

Puolet tytöistä ei pitänyt työpajassa yhtään mistään. Kukaan tytöistä ei ollut oppinut uusia asioita, eikä kukaan heistä ollut kokenut onnistumisia tai muitakaan myönteisiä tunteita. Noin puolet heistä ilmaisi selkeästi, että he olivat kokeneet kielteisiä tunteita työpajan aikana ja useimmat heistä oli kokenut *kaiken* liikkumisessa hankalana. Ainoastaan yhdelle heistä oli tuntunut: ”*ihan ok*”, liikkua kyseisessä ryhmässä ja noin puolelle heistä ryhmässä liikkuminen oli tuntunut huonolta. Kukaan ei ollut oppinut toisista mitään. Ohjaajista oli kuitenkin pidetty ja heistä oli ainoastaan yksi kielteinen maininta. Kenelläkään heistä ei ollut mielipidettä siihen, kuinka työpajassa käsiteltiin koulukiusaamista. Usko työpajan toimintaa kohtaan oli heikkoa ja ainoastaan yhden tytön mielestä työpaja voisi ehkä ehkäistä koulukiusaamista. Puolet tytöistä ei kokenut hyödylliseksi sitä, että katutaiteilija vierailisi säännöllisesti kouluissa. Tämän ryhmän ainoa poika vastasi kaikkiin kysymyksiin: ”*en kerro*” tai ”*en tehny*”.

Haastavat-työpajojen Polarisoituneet-ryhmän passiiviset nuoret

Ryhmän nuoret pitivät työpajasta. Tytöt vastasivat, että pitivät positiivisuudesta, ryhmähengestä, liikkeistä ja ohjaajien asenteesta. Pojat pitivät tanssista ja musiikista. Tytöt eivät kuitenkaan olleet oppineet mitään uutta tai kokeneet onnistumisia. Pojat sen sijaan olivat oppineet sekä breikkiä että ”*elämän neuvoja*”. Puolet pojista oli myös kokenut onnistumisia. Ryhmän tytöt kokivat iloa ja positiivisia tunteita. Yksi tyttö kirjoitti, että oli kokenut ”*iloa muiden onnistumisista*”. Pari tytöistä ilmaisi, että olisivat halunneet osallistua toimintaan. Kaikista pojista, yhtä lukuun ottamatta, liikkuminen ryhmässä oli tuntunut ”*ihan ok*”. Kukaan ei ollut oppinut mitään muista nuorista. Kaikki nuoret pitivät ohjaajista. Puolet nuorista oli sitä mieltä, että ”*kaikki*” oli työpajassa toteutettu hyvin. Kaikki tytöt olivat sitä mieltä, että katutanssityöpajat voisivat ehkäistä koulukiusaamista. Enemmistö heistä piti koulukiusaamisen käsittelytavasta ja suhtautuivat myös myönteisesti katutaiteilijan vierailuihin. Myös enemmistö pojista pohti, että tanssipaja

voisi ehkäistä koulukiusaamista, mutta kukaan pojista ei ollut innostunut kokeilemaan itse katutanssia uudellaan. Pojat suhtautuivat varauksellisemmin ajatukseen, että katu- taiteilija vierailisi kouluissa säännöllisesti.

4.5 Kolmen työpajatyypin kuvailu neljän pääteeman kautta

Tässä luvussa tarkastelen BTF-työpajojen nuorten sosiaalista osallisuutta, aineistosta nostamani neljän pääteeman avulla (ks. taulukko 4). Peilaan kolmea työpajatyyppeä keskenään, alan kirjallisuutta hyödyntäen. Näin tutkimuksen analyysi kiinnittyy myös teolliseen keskusteluun.

	TYÖPAJATYYPPI	PERUS	HYVÄT	HAASTAVAT	
	PÄÄTEEMAT			VASTAHAKOISET	POLARISOITUNEET
Tanssiosuus	ILMAPIIRI	-Iloinen, rento ja hyvä tunnelma -Epäonnistumiset ei häiritse -Tytöillä uskallus esiintyä sekä sen puute että sen tuoma ilo. Pojilla tämä puuttui, heidän kohdalla kielteiset tunteet liittyivät liikkeen tekemiseen.	-Energinen, sujuva, naurua, kiljuntaa ja riemua. "Rento, hyvä tunnelma". Läpät. -Taputuksia (suosonosoituksia) ohjaajille -Monilla pelkästään myönteisiä tunteita työpajasta	-Ilmapiiri haastava -Vähemmän palautteita koskien tunnelmaa tai hyvää ilmapiiriä -"en tiedä" ja tyhjiä vastauksia paljon -Suurin osa tytöistä koki kielteisiä tunteita työpajan aikana	-Hämmäntävä ja sekava tunnelma -Vaikkeitä saada jo nuoret kasaan -Työpajaa pidettiin mukavana, tykättiin tanssimisesta ja koettiin iloa.
	OSALLISTUMINEN	-Hyvää -Passiivisia ei sivussa yli 10 henkilöä samaan aikaan, ei häiritse liikkujia	-Passiivisia ei sivussa yli 10 henkilöä samaan aikaan, ei häiritse liikkujia	-Paljon passiivisia ja puolipassiivisia -Liikkujat häiriintyivät passiivisista	-Paljon passiivisia ja puolipassiivisia. -Jopa puolet nuorista sivussa yhtä aikaa, eivät häiriinneet liikkujia -Ne jotka liikkuvat tekivät kunnolla
	TEKEMISEN ILO	-Työpajasta pidettiin, erityisesti tanssiminen, pyöriminen mainittu -Enemmistö oppi jotain uutta -Paljon onnistumisia -Cypher-rinkiin osallistui melkein kaikki, pojat isommilla liikkeillä, 17 % tytöistä kuitenkin maininnut ringin negatiivisesti, liittynee em. uskaltamiseen	-Työpajasta pidettiin todella paljon, liikkeistä ja tanssista -Opittu uusia liikkeitä -Koettu onnistumisia -Cypher-rinki mainittu sekä positiivisessa että negatiivisessa valossa, osa tytöistä rohkeita, osalle ringissä oleminen haastavaa	-Suurin osa ei oppinut mitään työpajan aikana -Onnistumiset puuttuivat tytöiltä lähes kokonaan -Cypher-rinki ei innostanut ja siinä vähäisiä liikkeitä -Monet eivät pitäneet mitään	-Opittiin uusia asioita -Noin puolet koki onnistumisia -Myönteinen suhtautuminen työpajaan -Ne jotka liikkuvat, osallistuivat Cypher-rinkiin hyvin ja tekivät kunnolla
	VUOROVAIKUTUS	-Ohjaajista pidettiin -Ohjaajien kannustusta ja rohkaisua pidettiin arvokkaana -Enemmistö piti ryhmässä liikkumisesta, 12 tyttöä ei. -Vuorovaikutus ohjaajilta oppilaille -Osa nuorista oppi toisilta jotain uutta	-Ohjaajista pidettiin -Molemmipuolista vuorovaikutusta myös oppilailta ohjaajille -Lähes kaikki piti omassa ryhmässään liikkumisesta -Kavereiden tärkeys -Työt oppi muista	-Ohjaajista pidettiin -Enemmistöä ei tuntunut hyvältä liikkua ryhmässä -Kukaan ei oppinut muista mitään -Ei mainintoja kannustamisesta	-Ohjaajista pidettiin -Puolet tytöistä ja enemmistö pojista piti liikkumisesta ryhmässään -Enemmistö ei oppinut muista mitään.
	KESKUSTELUOSIO	-Vastasivat ohjaajien esittämiin kysymyksiin (vastaaminen kättä nostamalla) -Kuuntelivat keskittyneesti ohjaajan tarinan aikana	-Vastasivat ohjaajien esittämiin kysymyksiin (vastaaminen kättä nostamalla) -Kuuntelivat keskittyneesti ohjaajan tarinan aikana	-Eivät vastanneet ohjaajien esittämiin kysymyksiin (vastaaminen kättä nostamalla) -Kuuntelivat keskittyneesti ohjaajan tarinan aikana	-Kuuntelivat keskittyneesti ohjaajan tarinan aikana

Taulukko 4. Sosiaalisen osallisuuden tarkastelu työpajatyypeittäin neljän pääteeman kautta.

Ilmapiiri

Perus- ja Hyvät-työpajojen tanssiosuoksissa ilmapiiri oli hyvä, rento ja iloinen.

Salovaara ja Honkonen (2011, 84) toteavat, että ilo on tunne, jolloin mieli on poikkeuksellisen vapaa. Ilo ja luovuus voivat edesauttaa nuoria saamaan merkityksellisiä oppimiskokemuksia edellyttäen, että toiminnan tehtävä on selvillä. Ilon ilmapiirillä voidaan

myös vastustaa kielteistä käyttäytymistä ja sen takia on tärkeää kasvattaa iloa tietoisesti. Ilolla voidaan vastustaa ja vähentää epäsosiaalista käyttäytymistä ja koulukiusaamista. Sen synnyssä korostuu kannustus, toisten arvostaminen ja yhdessä tekeminen. (Salovaara & Honkonen 2011, 84.) Ilon ilmenemistapoja ovat esimerkiksi turvallisuuden tunne, myötätunto ja itsensä arvostaminen (Pietarinen 1994; ref. Salovaara & Honkonen 2011, 84). Hauskanpito ja nauru ovat sekä yksilöllinen nautinto että kulttuurinen ja sosiaalinen ilmiö. Tutkimukset osoittavat, että naurua voidaan myös hyödyntää tilanteissa, joissa pyritään luomaan hyvää tiimihenkeä ja yhteenkuuluvuutta sekä se voi edesauttaa ryhmää suoriutumaan paremmin yhdessä. (Tökkäri 2014, 256.) Tutkimushankkeen julkaisussa kirjoitan (Hellström 2018, 102) kuinka työpajojen ohjaajat painottivat nuorille useasti, että on tärkeää myös uskaltaa epäonnistua, voidakseen löytää ”oman juttunsa” ja tyylin. Breikkitanssi ja kannustavat ohjaajat näyttivätkin saavan monen nuoren innokkaasti kokeilemaan liikkeitä myös epäonnistumisen uhalli. Monesti liikkeet jäivät kesken, mutta nuoret saattoivat silti jatkaa liikkeiden harjoittelemista. Näin ollen turvallinen ilmapiiri tarjosi nuorille paikan, jossa voi ja sai ”epäonnistua”. Tämä on sosiaalisen osallisuuden kokemisen kannalta tärkeää. Se näkyi myös palautteissa, joissa sekä Perus-että Hyvät-työpajojen nuoret kehuivat ilmapiiriä rennoksi ja hyväksi, mikä mahdollisti omien rajojen kokeilemista. Salovaara ja Honkonen (2011, 84) toteavat, että turvallisuuden tunne on nuorille merkittävä asia, minkä kautta nuori tuntee itsensä hyväksytyksi kouluyhteisössä ja vertaisryhmässään, sellaisenaan kuin hän on. Turvallisuuden tunne voi olla myös koko ryhmän tila tai tunne yksilön tunteen lisäksi ja merkitä sitä, että ryhmässä on mahdollisimman vähän tekijöitä, jotka voivat synnyttää osallistujille häpeää ja arvottomuuden tunnetta (Salovaara & Honkonen 2011, 84).

Ilmapiiri vaikutti olevan monessakin työpajassa suotuisa kokeiluille. Kuitenkin useat tytöt, erityisesti Perus-työpajoista vastasivat, että heiltä puuttui uskallus tehdä, eivätkä he pitäneet esillä olemisesta. Silvennoisen (2001, 49) mukaan koululiikunnassa nolatuksi tuleminen on sekä tytöille että pojille ahdistava kokemus, jota pyritään välttämään. Tässä tutkimuksessa rohkeuden puute tai nolatuksi tulemisen pelko, ei kuitenkaan näkynyt poikien vastauksissa. Heidän kohdallaan kielteiset tunteet liittyivät liikkeiden- ja suoritusten fyysisiin haasteisiin.

Kaikki breikkityöpajat koostuivat useammasta luokasta ja usein tuntui, että ryhmät olivat toiminnan kannalta liian suuria. Kahdessa työpajassa (Haastavat-työpajat)

kahdeksasta ilmapiiri oli hämmentävä ja sekava, sillä ryhmiä oli vaikea pitää kasassa. Niissä oli myös huomattavasti enemmän oppilaita, jotka eivät osallistuneet breikkiosuuteen tai jotka lopettivat osallistumisensa kesken työpajan. Saaranen-Kauppisen ja Rovion (2009, 34) mukaan suurryhmän ominaispiirteisiin kuuluu, että motivaatio ja osallistumisaktiivisuus saattaa olla heikko. Hanhivaaran (2006, 6) mukaan turvaton ilmapiiri heikentää osallisuuden kokemuksia ja koulun ilmapiirin turvattomuus voi ilmetä monin eri tavoin esimerkiksi kiusaamisena, häiriökäyttäytymisenä ja yleisenä passiivisuutena. Haastavat-työpajan Vastahakoiset-ryhmän nuorten palautteissa näkyi huomattavasti vähemmän viitteitä hyvästä ilmapiiristä kuin muiden työpajatyyppeiden nuorten palautteissa. Kiinnostavaa oli kuitenkin huomata, että Haastavat-työpajan Polarisoituneet-ryhmän nuorten palautteissa ilmeni viitteitä hyvästä ilmapiiristä, tarkoittaen sitä, että ne nuoret, jotka olivat kyselyyn vastanneet (havainnoinnin mukaan suurin osa passiiveista jättivät vastaamatta), olivat viihtyneet ja kokeneet iloa työpajan aikana. Sikäli turvaton ilmapiiri ei tässä tutkimuksessa vaikuttanut kaikkien nuorten mahdollisuuksiin kokea sosiaalista osallisuutta.

Osallistuminen

Osallistujien määrä työpajojen tanssiosuuksissa vaihteli. Kaikissa työpajoissa oli nuoria, jotka eivät osallistuneet lainkaan tai osallistuivat vain osittain. Perus- ja Hyvät-työpajoissa oli alle kymmenen passiivista nuorta, eivätkä häirinneet työpajan toimintaa. Haastavat-työpajoissa passiivisten nuorten osuus oli huomattavasti suurempi ja jopa puolet nuorista oli sivussa yhtä aikaa. Tämä aiheutti sen, että työpajat olivat rauhattomia ja sekavia. Aiemmin mainitsin, että ilolla voidaan vastustaa kielteistä käyttäytymistä ja että sillä on suuri merkitys yhteisöllisyyden tunteeseen. Ilon ilmapiiri synnyttää luovuuden ja innostuksen ohella myös toimintaenergiaa ja aktiivisuutta. Mitä myönteisempi ja iloisempi nuori on, sitä aktiivisempi hän on toimintaympäristössään. (Pietarinen 1994, 39; ref. Salovaara & Honkonen 2011, 85.)

Kiilakoski ja Tervahartiala (2015, 49) toteavat etteivät kaikkia nuoria kiinnosta osallistua toimintaan huolimatta siitä, että taidelähtöisten toimintojen käytön oletetaan innostavan nuoria ja mielletään nuorisolähtöisiksi. Kiilakoski ja Tervahartiala (2015, 51) huomioivat, että osallisuus voi koulun taidetyöpajoissa ilmetä nuorisokulttuurisena vastavaltana. Sillä he viittaavat siihen, että jos nuorelta uupuu keinoja vaikuttaa toimintaan,

tilaan tai aikaan, hän luo omia osallistumisen tapoja, jotka estävät häntä osallistumasta. Kiilakoski ja Tervahartiala (2015, 49) pohtivat, ettei toiminta välttämättä tunnu nuorista omalta, vaan nuoret kokevat sen kuuluvan koulun viralliseen toimintaan. Tämän takia nuoret vastustavat sitä eri *aktiivisten vastavallan keinoin*, kuten häiriköintinä, juoksenteluna, touhuiluna ja kavereiden kanssa jutteluna ja sylissä istumisena (mt., 49). Näitä edellä mainittuja vastavallan keinoja havainnoin myös työpajojen aikana erityisesti Haastavat-työpajojen kohdalla. Breikkityöpajat olivat lähtökohtaisesti lyhytkestoisuuden takia aikuisten määrittämiä, eivätkä nuoret olleet mukana suunnittelemassa toiminnan sisältöä. Tämä saattaa myös vaikuttaa siihen, etteivät kaikki nuoret tunteneet toimintaa omakseen. Breikkityöpajoista uupui myös vaihtoehtoja niille nuorille, jotka eivät jostain syystä halunneet tai pystyneet osallistua tanssiosioon, joten nuorilla ei ollut valinnanvaraa toiminnan suhteen.

Ohjaajat joutuvat asennoitumaan toimintaan koulun kontekstissa. Kiilakosken ja Tervahartialan (2015, 51) mukaan ohjaajien on löydettävä tapa, jolla he erottuvat koulun opettajista ja joka oikeuttaa heidät toimimaan taideprojektin ohjaajina. Tämä edellyttää myös sitä, että nuoret hyväksyvät toiminnan ja omat roolinsa siinä (mt., 51). Työpajatyyppejen tarkastelun mukaan ohjaajat onnistuivat tässä sekä Hyvät- että Perus-työpajojen kohdalla, mutta Haastavat-työpajojen kohdalla vain osittain. Kiilakosken ja Tervahartialan (2015, 53) mukaan yksi ohjaajien tavoista irtisanoutua koulun toimintakulttuurista on perustaa oma, omiin sääntöihin nojaava tila. BTF-työpajoissa ohjaajat painottivatkin esittelyvaiheessa, että tämän työpajan aikana seurataan heidän omia sääntöjään. Joskus tämänkaltainen, hyvää tarkoittava, uusi hetkellinen toimintatila koulun sisällä voi aiheuttaa kuitenkin ahdistusta nuorten keskuudessa (Kiilakoski & Tervahartiala 2015, 53). He ovat tottuneita koulussa tiettyyn sosiaaliseen järjestykseen ja sen muuttua, voivat itse muuttua passiivisiksi. Tämä voisi osaltaan olla myös yksi selitys siihen, miksi joissakin breikkityöpajoissa oli niin paljon passiivisia oppilaita.

Oppilaat, jotka eivät osallistuneet tanssiosuuteen olivat liikuntasalissa ”yleisönä”. Haastavat-työpajoissa, joissa passiiveja oli selvästi enemmän, heidän läsnäolonsa liikuntasalissa vaikutti haitallisesti ilmapiiriin. Tällöin tanssiosuuteen osallistujilla tuntui olevan pienempi kynnys keskeyttää oma tanssiminen ja liittyä sivustaseuraajien joukkoon. Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmän nuorten palautteissa näkyy, että monia häiritsi se, että niin monet eivät osallistuneet toimintaan. Haastavat-työpajojen

Polarisoituneet-ryhmän nuorten palautteissa, tämä ei näkynyt yhtä vahvasti, vaan vastauksissa oli enemmän viitteitä siihen, että ryhmä oli hyvä.

Tarkasteltaessa passiivisten ja puolipassiivisten nuorten palautteita suhteessa edellä esitettyihin työpajatyyppeihin huomaa, että myös passiivisten kokemukset eroavat toisistaan työpajatyypin mukaisesti. Karkeasti voi sanoa, että Perus- ja Hyvät-työpajojen sekä Haastavat-työpajan Polarisoitunut-ryhmän nuoret olivat palautteiden perusteella pääsääntöisesti kaikki suhtautuneet myönteisesti työpajaan. Nuorista monet olivat oppineet uusia asioita ja jopa kokeneet onnistumisia, mutta näistä löytyi vaihtelevuutta työpajatyypin välillä. Kaikki kyseisten työpajojen nuoret olivat myös pitäneet ohjaajista. Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuuden kuuluu myös vastuu muiden yhteisön jäsenten osallisuudesta tai yhteisön toiminnasta. Tällöin voisi tulkita, että passiivisille ja puolipassiivisille oli kenties tärkeää viestittää muille aktiivisille liikkujille ja ohjaajille, etteivät he yrittäneet tahallisesti häiritä yhteistä toimintaa, vaan syy passiivisuuteen oli jokin muu. Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmän passiivisten vastaukset eroavat muiden työpajojen passiiveista, mutta ovat samankaltaisia oman ryhmänsä nuorten kanssa. Vastahakoiset-ryhmän passiiveista kukaan ei ollut pitänyt työpajasta, kokenut onnistumisia tai muitakaan myönteisiä tunteita, eikä kukaan ollut oppinut mitään toisista. Liikkuminen omassa ryhmässä oli tuntunut kaikista huonolta, lukuun ottamatta yhtä ”ok” -vastausta. Kuitenkin hekin olivat lähes kaikki pitäneet ohjaajista. Juvonen toteaa (2008, 80), että motivaatioon liittyy kaksi osa-aluetta, jotka vaikuttavat oppilaiden tekemiin valintoihin ja suorituksiin. Oppilas voi arvioida toimintaa perustuen siihen, miten hyvin uskoo suoriutuvansa siitä tai miten kiinnostunut hän on itse toiminnasta (Eccles & Wigfield 2002; ref. Juvonen 2008, 79-80). Näin ollen, aineistoni antaa viitteitä siihen, ettei Vastahakoiset-ryhmä ollut motivoitunut toimimaan työpajassa tai etteivät he uskoneet suoriutuvansa siitä. Tästä ryhmän nuoret viestittivät sekä käyttäytymisellään että vastauksissaan. He eivät olleet pitäneet toiminnan sisällöstä ja heidän usko siihen, että työpaja voisi ehkäistä koulukiusaamista oli heikko.

Honkasalon (2016) mukaan omaehtoisen osallisuuden ja pakottavan osallistamisen välillä oleva raja on häilyvä. Honkasalon mukaan osallisuus pitää sisällään niin oikeuden osallistua järjestettyyn toimintaan kuin myös oikeuden vetäytyä toiminnasta. Korhiamäki (2013, 146-147) muistuttaa, että vetäytyminen toiminnasta voi hyvin olla nuoren oma valinta, eikä välttämättä liity siihen, että nuorta suljetaan ulkopuolelle. Hanke,

joka toimii koulussa, joutuu ottamaan huomioon koulun toimintaympäristöön liittyviä asioita kuten esimerkiksi koulun aikatauluja ja sääntöjä. Kuitenkin hankkeeseen osallistuvilla on erilainen päätösvalta toimintaan osallistumiselle kuin osallistuminen koulun opetussuunnitelman mukaisiin toimintoihin. Tutkimukset osoittavat, että osallistuminen kouluissa järjestettyihin projekteihin ei aina ole toiveiden mukaista. Toisaalta silloin, kun projekti onnistuu, se tukee osallisuuden edistämistä laajasti. (Kiilakoski & Tervahartiala 2015, 44, 63-64; Siivonen ym. 2011.)

Tekemisen ilo

Tutkimuksessani olen lähestynyt osallisuutta sen sosiaalisesta ulottuvuudesta käsin, jossa keskeisessä asemassa on nuorten kokemus osallisuudesta. Tällöin tärkeäksi muodostuu myös nuoren tunne omasta pätevyydestään ja omasta roolistaan suhteessa yhteisöön (Hanhivaara 2006; Kiilakoski ym. 2012a, 16-17). Åstrandin (2017, 85) mukaan nuorten onnistuminen ja oppiminen taiteen kautta, vahvistaa nuorten itsetuntoa ja voi myös murtaa nuoresta jo syntyneitä käsityksiä. Nuorelle voi rakentua käsitys omasta itsestään oppijana ja tämän kautta kehittyä parempi minäkuva (mt., 85). Taidetyöpajojen positiivisista vaikutuksista nuorten oppimiskokemuksiin on todettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa koskien nuorten taidetyöpajoja (esim. Laine 2018; Vilmilä 2016; Siivonen ym. 2011). Tässä tutkimuksessa tarkastelin nuorten sosiaalisen osallisuuden kokemuksia myös heidän onnistumisten ja uuden oppimisen kautta.

Breikkitanssin vahvuus tässä kontekstissa oli, että oppilailla oli ainoastaan vähän, tai ei ollenkaan kokemusta breikistä, jolloin itse laji ei erottanut oppilaita toisistaan aikaisempien taitojen perusteella. Jotkut oppilaat olivat toki liikunnallisempia kuin toiset, jolloin liikkeiden tekeminen sujui heiltä helpommin. Vaikka monille nuorille breikkitanssiminen olikin uutta, niin uuden oppiminen vaikutti tarjoavan monelle osaamisen tunteita. Samankaltaisiin tuloksiin on päätynyt Nurmi (2012) tutkiessaan hiphop-kerhoa koulussa. Hänen mukaansa osaamisen tunne oli keskeinen voimavara, kun opiskelijat reflektoivat omaa toimintaansa kerhossa. (Nurmi 2012, 49). BTF-työpajan tanssiosuus oli kehollista toimintaa, joten nuoret yhdistivät uuden oppimisen ja onnistumiset lähinnä eri tanssiliikkeisiin ja kokemuksiin, että osasivat jotain. Hyvä- ja Perus-työpajoissa enemmistö nuorista oppi jotain uutta ja monet kokivat myös onnistumisia. Erityisesti lattialla tehty pyörimisliike, joka oli liikkeenä helppo ja leikkisä, mainittiin onnistumisen

lähteenä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että leikki kuuluu usein hauskanpidon kulttuuriin, eikä sen voimaa pidä aliarvioida. Leikin avulla voi esimerkiksi vahvistaa yhteisön yhteenkuuluvuutta. Leikki ei kuulu ainoastaan lasten elämään, vaan sen voidaan nähdä kuuluvan kaikkiin elämänvaiheisiin. (Tökkäri 2014, 250, 256.) Paju (2013, 160) tarkkaili toiminnan, ruumiillisuuden ja aineellisen ympäristön suhdetta yhdessä päiväkodissa ja totesi, että tilojen tietyt materiaalit mahdollistavat tai rajoittavat tietynlaista toimintaa. BTF-työpajoissa liikuntasalin liukkaat lattiat tarjosivat nuorille mahdollisuuden onnistua, sillä esimerkiksi monessa työpajassa suosittu lattialla tehty pyörimisliike ei olisi muuten onnistunut. Haastavat-työpajojen Polarisoituneet-ryhmän nuoret olivat vastanneet oppineensa jotain uutta ja noin puolet heistä oli myös kokenut onnistumisia. Haastavat-työpajojen kohdalla erityisesti Vastahakoiset-ryhmä eroaa muista työpajoista. Enemmistö sen ryhmän nuorista eivät oppineet mitään uutta, ja myös onnistumiset puuttuivat lähes kokonaan. Salovaara ja Honkonen (2011, 89) toteavat että nuoren itsetunto kehittyy niissä ryhmissä ja yhteisöissä, jossa hän viettää aikaansa. Itsetunnon rakentumiselle olennaista on millä tapaa nuori otetaan vastaan omassa ryhmässään ja tuntee nuori olevansa merkittävä ja arvostettu siinä ryhmässä. Hyvä itsetunto on yhteydessä tyytyväisyyteen ja turvan tunteeseen. Heikko itsetunto voi liittyä ahdistuneisuuteen ja heikkoon sopeutumiskykyyn. (Jaari 2004, 33-34; ref. Salovaara & Honkonen 2011, 89.)

Yksi osallisuuden lähtökohdista on tulla kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. Jotta tämä toteutuisi, nuorten pitäisi osata hyväksyä myös erilaisuutta. (Hanhivaara 2006, 6.) Havainnoidessa, olin huomannut, että työpajan Cypher-rinki aiheutti jännitystä nuorten keskuudessa. Breikkityöpajoissa liikuttiin ja oltiin yhdessä isossa ryhmässä, mutta ajatuksena oli, että nuoret saisivat halutessaan myös näkyä ja erottua yksilöinä. Cypher-rinki oli kiinnostava useammassa eri mielessä. Se oli ainoa hetki työpajassa, jolloin katseet kohdistuivat yksilöön. Vaikka nuorten tekemä liike olikin ringissä usein aika vaatimaton ja nopea, annettiin nuorille näin oma hetki, jossa vain he olivat keskipisteenä. Sekä Hyvät-, että Perus-työpajoissa, enemmistö nuorista osallistuivat ringiin. Tosin Perus-työpajoissa osa tytöistä antoi negatiivista palautetta ringistä, koska eivät pitäneet keskipisteenä olemisesta. Hyvissä työpajoissa rinki mainittiin sekä onnistumisen lähteenä että muutaman tytön kohdalla kielteisessä mielessä, jolloin tytöt eivät olleet pitäneet siitä, kun piti mennä yksin kaikkien eteen. Joissakin taidetyöpajatyöskentelyissä valokeilaan joutumista on toteutettu roolin tai välineen kautta, nimenomaan siksi, ettei nuori joutuisi tahtomattaan huomion keskipisteeseen. Näin huomio ei kohdistu itse

nuoreen, ja nuori saa itse päättää millä tavoin haluaa osallistua (Vilmilä 2016, 31). BTF-työpajoissa idea oli oikeastaan siinä, että nuori uskaltaa mennä ringin keskelle omana itsenään, ilman mitään roolia. Työpajoissa enemmistö nuorista ei maininnut Cypher-rinkiä palautteessaan lainkaan, jolloin sen voisi tulkita niin, ettei sillä kenties ollut niin suurta merkitystä nuorille. Joillekin nuorille ringi toimi paikkana, jossa he saivat näyttää taitojaan. Toisille nuorille taas paikkana, jossa he pystyivät ylittämään itsensä. On kuitenkin hyvä huomioida, että erityisesti joillekin tytöille ringiin meneminen oli ahdistava ja epämiellyttävä kokemus, mikä riiteli vahvasti ringin alkuperäistarkoitusta vastaan.

Cypher-rinki oli myös kiinnostava yhteisöllisyyden muoto. Kiilakosken ja Tervahartialan (2015, 58) mukaan on kiinnostavaa tarkkailla, millä tavoin taidemenetelmät keräävät nuoria yhteen, jolloin kouluissa tyypillinen kehollinen kontrolli, muuntuu yhdessäoloksi ja fyysiseksi läheisyydeksi myös sellaisten nuorten kanssa, jotka yleensä ei toisiaan kohtaa. Kosketus ja kehollinen läsnäolo ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja, joilla voidaan muodostaa läheisyyttä ihmisten välille (Peräkylä & Stevanovic 2016, 34). Ringissä tarkoituksena oli, että seisotaan niin lähekkäin, että nuori pystyi ringin alussa, laittamaan käden vierustoverin olkapäähän yli. Lähellä oleminen sujui useimmissa työpajoissa hyvin. Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmän nuoret eivät innostuneet Cypher-ringistä ja eivät nuoret halunneet niin lähelle, kosketusetäisyydelle toisiaan. Liikkeitä ringissä myös ryhmän nuoret tekivät nopeasti ja vähäeleisesti, katse alaspäin lattiaan suunnattuna. Muutama nuori ilmaisi Cypher-ringin myös paikkana, jossa heidät otettiin mukaan yhteisöön, esimerkkinä palaute: ”*tuli hyvä tunne kun kaveri kätteli*”. Karppisen ja Pihlavan (2016, 129) mukaan ryhmä saa nuoren valppaaksi, koska nuori pelkää jäävänsä ryhmän ulkopuolelle. Tästä näkökulmasta, ringi voisi parhaimmillaan tukea nuorten yhteisöllisyyden tunnetta, mutta pahimmillaan, ahdistavan kokemuksen lisäksi, myös sulkea nuoria ulkopuolelle.

Cypher-rinki oli myös kiinnostava, koska siinä korostui tyttöjen ja poikien erot liikkua ja käyttää tilaa. Mainittakoon vielä, että myös sukupuolten sisällä oli paljon vaihtelua, mutta kokonaisuutena havainnoituna, poikien liikkeet olivat isompia ja rohkeampia ja he ottivat ringin eri tavoin haltuun kuin tytöt. Sukupuolittunut äänen- ja tilankäyttö on tuotu esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Tolonen 2001). Tutkimuksissa on korostettu poikien ottavan enemmän tilaa sekä olevan äänekkäämpiä kuin tyttöjen. Anttilan (2013, 108-109) mukaan, tämä korostuu erityisesti murrosiässä, jolloin pojista

tulee entistä äänekkäämpiä ja tytöistä taas hiljaisempia. Hän toteaa, että jos ryhmässä on paljon äänekkäitä poikia, tämä voi myös osaltaan johtaa siihen, etteivät tytöt uskalla ilmaista itseään. (Anttila 2013, 108-109.)

Kouluissa liikuntatunnit on useimmiten jaettu sukupuolen mukaan, joten breikkityöpaja, jossa tytöt ja pojat olivat yhdessä, tarjosi kokemuksen liikkua yhdessä, riippumatta sukupuolesta. Tolosen (2001, 198) mukaan tyttöjen ja poikien liikuntatunnit kouluissa eroavat toisistaan. Poikien tunneilla opettaja lähinnä ohjaa poikien energian ja liikkumisen eri toimintoihin, kun taas tyttöjen tunneilla opettaja saattaa joutua houkuttelemaan tytöt liikkumaan. Jopa urheilulliset tytöt voivat tunneilla olla jähmeitä. (Tolonen 2001, 198.) Breikki on lajina moniulotteinen. Yhtäältä sitä saatetaan mieltää enemmän poikien lajiksi sen fyysisyyden perusteella. Toisaalta breikkiä tanssitaan myös tanssikouluissa ja tanssiminen taidemuotona on sukupuolittunut ja liitetään helposti tyttöihin (Anttila 2013, 25). Perus- ja Hyvät-työpajoissa oli kuitenkin ilo huomata, kuinka sekä tytöt että pojat näyttivät innostuvan breikistä toden teolla ja olivat aktiivisesti toiminnassa mukana. Vaikka tytöt ja pojat asettuivat liikuntasaliin lähes poikkeuksetta omiin rykelmiin, niin kyselyn vastauksissa ei ollut yhtäkään viittausta siihen, että toinen sukupuoli olisi häirinnyt läsnäolollaan.

Vuorovaikutus

Tanssiosuudessa vuorovaikutus oli ylhäältä alaspäin, eli ohjaajilta oppilaille, jolloin se oli aikuisten määrittämää ja siten sosiaalisen osallisuuden kannalta ongelmallista. Toisaalta työpajat koostuivat kaikki suuryhmistä, jolloin vuorovaikutus yleensä tapahtuu ensin ohjaajan kautta (Kopakkala 2011, 58). Vuorovaikutus työpajoissa oli kuitenkin rentoa ja informaalista. Ohjaajat ohjeistivat ja ”heittivät läppää” ja oppilaat kuuntelivat. Oppilaat juttelivat keskenään, mutta ohjaajille todella vähän. Eniten vuorovaikutusta ohjaajien ja nuorten välillä oli Hyvät-työpajojen ryhmissä. Toisaalta tanssiosuudessa keskityttiin lähinnä breikin opetteluun, jolloin vuorovaikutus oli paljolti kehollista. Ohjaajat kannustivat ja rohkaisivat oppilaita aivan yksilötasolla ”peukuttamalla” ja ”heittämällä yläfemmoja”. Jaakkolan ja Monosen (2017, 328) mukaan palautteen antamisella on iso merkitys liikuntamotivaation syntymisessä. Myös Salovaara ja Honkonen (2011, 116) painottavat, että oppilaiden kannustaminen on avainasemassa oppimismotivaation ylläpitämiselle. He toteavat, (mt. 116) että palautteen antaminen myös ohjaa oppilasta

löytämään omia vahvuuksiaan ja toimii siten myös sosiaalisen osallisuuden edistämisenä. Kaksi ohjaajaa vaikutti työpajoissa olevan sopiva määrä. Kun toinen heistä näytti liikkeitä, niin toinen ohjaajista kannusti nuoria. Nuorten palautteista ilmeni, että lähes kaikki nuoret, kaikista työpajatyypeistä, olivat pitäneet ohjaajista ja monet kehuivat heidän olemustaan ja ohjaustaan.

Sosiaalisen osallisuuden käsitteessä korostuu myös se, että tuntee nuori kuuluvansa ryhmään tai yhteisöön (ks. Hanhivaara 2006, 1-3; Nivala 2010, 20). Yhteenkuuluvuuden tunne onkin vahvasti kokemuksellista ja työpajatyypien ryhmässä tässä oli isoja eroja. Hyvät-työpajoissa lähestulkoon kaikki olivat viihtyneet omassa ryhmässään, kun taas Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmässä, enemmistö ei ollut pitänyt liikkumisesta omassa ryhmässään. Salovaaran ja Honkosen (2011, 85) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne on aito ryhmätunne, mikä edellyttää sitä, että hyväksytään erilaisuutta ja sallitaan myös epäonnistumisia. He toteavat, että hyvä olo ja ilo ovat tekijöitä, jotka edistävät yhteenkuuluvuutta.

Keskusteluosio

Keskusteluosion yksi vahvuuksista oli siinä, että siihen osallistuivat myös ne oppilaat, jotka eivät osallistuneet tanssiosuuteen. Keskusteluosion alussa, toinen ohjaajista kertoi omista yläasteaikaisista kokemuksistaan kiusattuna. Lähestulkoon kaikki nuoret keskittyivät kuuntelemaan. Tainion (2009, 176) mukaan keskittynyt kuunteleminen, edellyttää aktiivista osallistumista. Eläytyvä kuuntelu on myös empaattisuuden herättäjä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita samaistumista toiseen vaan läsnäolo tuottaa läheisyyden kokemuksen (From & Koppinen 2012, 23). Salmivalli (2008, 127) toteaa, että se käsitys joka oppilaasta on ensin ryhmälle muodostunut, on taipumus jäädä pysyväksi. Riippumatta siitä, miten nuori tulevaisuudessa käyttäytyy, suhtaudutaan häneen edelleen ensivaikutelman mukaisesti. (Hymel, Wagner, & Butler, 1990; ref. Salmivalli 2008, 127.) BTF-työpajan ohjaaja omalta osaltaan kumosi kiusatun roolin pysyvyyttä osoittamalla oman kokemuksesta, että myös kiusattu voi menestyä ja olla kunnioitettu omana itsenään. Kaikkien työpajatyypien nuorten palautteista ilmeni, että monet olivat pitäneet nimenomaan ohjaajan kertomuksesta.

Keskusteluosio tuntui kaikissa työpajoissa kuitenkin hieman kiireellä suoritettulta. Muutos energisestä ja äänekkäästä tanssiosuudesta herkkään keskusteluosuuteen oli havaintoni perusteella haasteellinen. Tila oli tietyltä osin ollut otollinen nuorten onnistumisille tanssiosuudessa, mutta se ei ollut yhtä sopiva keskusteluosuudelle. Tilalla on merkitystä turvan tunteeseen (Karppinen & Pihlava 2016, 137), jolloin tilan muutoksella voisi edistää myös keskusteluosuutta. Breikkityöpajojen kohdalla, tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi valojen himmentämistä ja tilanteeseen sopivan taustamusiikin soittamista.

Odottamattomat ulkoiset tekijät vaikuttivat häiritsevästi keskusteluosion ilmapiiriin. Esimerkiksi liikuntasalien ovista kantautuva melu keskeytti tilaisuudet, kun ovia availtiin ja suljettiin muiden oppilaiden tai opettajien toimesta. Myös ohjaajat joutuivat puuttumaan ovilla tapahtuviin häiriöihin. Tätä tapahtui lähes kaikissa työpajoissa, jopa useasti. Koska keskusteluosio oli lyhyt, kaikki keskeytykset vaikuttivat epäsuotuisasti ilmapiiriin. Keskeytykset antoivat oppilaille mahdollisuuden jutella keskenään ja näin keskittyminen itse asiaan katosi hetkeksi. Karppinen ja Pihlava (2016, 129) toteavat, että juuri koulussa nopeat tilan vaihtelut ovat erittäin yleisiä ja viittaavat siihen, että jopa pienet häiriöt voivat viedä ryhmän alkupisteeseen ja työrauha on rakennettava uudelleen.

Tutkimushankkeen julkaisussa kirjoitan (Hellström 2018, 105) kuinka keskusteluosioissa ei oikeastaan syntynyt keskustelua ohjaajien ja oppilaiden välille, vain ohjaajat olivat äänessä. Sosiaalisen osallisuuden kannalta tämä on haastavaa. Hankkeessa oppilaat mielletään tasavertaisiksi ohjaajien kanssa, mutta tämä ei vuorovaikutuksen kautta ilmennyt. Toiminta on tällöin autoritaarista, jolloin ohjaajilla on valta ja oppilaiden osallisuuden edistäminen ei kehity. Vaarana on myös, etteivät oppilaat tunne näin toimintaa omakseen. (Siivonen ym. 2011, 159.) Lukuun ottamatta ohjaajan kokemuksellista tarinaa, nuoret eivät keskittyneet kuuntelemiseen, vaan kuiskailivat keskenään ja kiemurtelevat paikallaan. Nuoret myös tuntuivat aistivan, että työpaja lähenee loppuaan ja vilkuilivat kelloa huomiota herättävästi. Keskusteluosiot olivat kaikki yllättävän samanlaisia, riippumatta siitä mihin työpajatyyppiin ne kuuluivat.

Monet nuoret tuntuivat palautteiden perusteella pitäneen keskusteluosiosta tai eivät ainakaan maininneet keskusteluosiota kielteisessä mielessä. Koulun keskustelukulttuuri vaikuttaa siihen, miten oppilaat ja opettajat ovat tottuneet käyttäytymään

keskustelutilanteissa. Tämä näkyi esimerkiksi BTF-työpajoissa niissä keskusteluosuuksissa, joissa koulun opettajia oli mukana. He ottivat vastuun keskustelusta ja vastasivat ohjaajien esittämiin kysymyksiin ja tekivät heille kysymyksiä, eivät oppilaat. Tämä on nuorten sosiaalisen osallisuuden kannalta ongelmallista. Tutkimukset osoittavat, että kouluissa vuorovaikutus on aikuisten määrittelemää (Lefstein 2006; ref. Hannula 2012, 11–12) ja opettajan puhetta opetustilanteissa on noin 85% (Mercer ym. 2009; ref. Hannula 2012, 11–12). Monien, erityisesti havainnointitutkimusten mukaan, suomalaisen yläkoulun toimintakulttuuri ei kannusta oppilaita kyseenalaistamaan mielipiteitä tai ei huomioi tasavertaisesti oppilaiden eri näkökulmia (Poikkeus ym. 2013, 118-119).

Rasku-Puttonen (2008, 157-158) viittaa tutkimukseen (Arvaja 2005), jossa tutkittiin seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden yhteisöllistä oppimista. Tulokset osoittivat, että oppilaat väheksyivät sekä omia että toisten oppilaiden mielipiteitä, mutta pitivät opettajan tai oppikirjan tietoja oikeina. Vaikka viime vuosien aikana onkin tapahtunut kehitystä parempaan suuntaan, on kouluissa edelleen paljon kehittämistä sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta. Kiilakoski (2017, 262) mainitsee, että Kouluterveyskysely vuodelta 2015 osoittaa, että 34 % oppilaista koki, etteivät opettajat rohkaise heitä sanomaan omia mielipiteitään tunneilla. Jos koulun toimintaympäristö ei opeta oppilaille vuorovaikutus- ja keskustelutaitoja, eikä rohkaise omien mielipiteiden ilmaisemiseen, ei oppilailta voi edellyttää keskustelua myöskään breikkityöpajojen keskusteluosiossa. Tosin Hoikkalan ja Pajun (2013, 174) tutkimuksen tulokset osoittavat, ettei näin välttämättä kaikissa kouluissa tai luokissa ole. He olivat tutkimusluokassaan myös huomanneet vuorovaikutusta, joka salli oppilaiden olla enemmän äänessä. Toisaalta on myös huomioitava, että koulun konteksti ei aseta kaikkia nuoria tasavertaiseen vuorovaikutukseen. Epäviralliset hierarkiajärjestelmät oppilaiden keskuudessa määrittävät myös sen, kuka saa puhua ja kenen puhe on merkityksellistä. (ks. Kopakkala 2011, 42.) Koulukiisaaminen on myös aiheena vaikea ja vakava ja tilanteet, joissa mahdollisesti läsnä ovat sekä kiusaaja että kiusattu, voi myös olla kaikille osapuolille haasteellinen. Hannula (2012, 17) toteaa, että aiheen lisäksi, keskusteluun vaikuttavat ryhmän koko, sukupuoli-jakauma ja keskustelutaidot. Muita olennaisia asioita, jotka vaikuttavat keskustelun laatuun ovat Hannulan (2012, 17) mukaan opettajan aktiivisuus ja ilmapiiriin tietoinen rakentaminen suotuisaksi.

4.6 Työpajatyypin lisätarkastelu

Kolmen työpajatyypin tarkastelussa Haastavat-työpajatyypin, erityisesti Vastahakoiset-ryhmä, poikkesi muista työpajatyypeistä monen asian kohdalla. Päätin vielä tutkimusprosessin loppuvaiheessa hyödyntää laadullisen tutkimuksen tarjoamaa väljän (fluid) analyysikehikon mahdollisuutta (Kurunmäki 2007, 87-88), tarkastelemalla työpajatyyppejä vielä perusteellisemmin, jos löytyisi tekijöitä, jotka voisivat selittää työpajatyypin keskinäistä vaihtelua. Väljällä kehikolla tarkoitetaan, ettei tutkija sulje tutkimuksen kannalta olennaisia asioita ulkopuolelle ennalta päätetyn ja rajatun analyysikehikon vuoksi. Myös laadullisen tutkimuksen prosessiluonteisuus sallii tämän.

Yksi sosiaalisen osallisuuden ulottuvuus liittyy yksilön suhteeseen ryhmään. Silloin korostuu itse ryhmä, eli minkälainen ryhmän pitää olla, jotta osallisuus on mahdollinen. (Hanhivaara 2006, 1-3; Nivala 2010, 20.) Aiemmin ilmeni, että nuorten ryhmissä yhteenkuuluvuuden tunteissa oli merkittäviä vaihteluja työpajatyypeittäin. Välijärven (2017, 16) mukaan vuoden 2015 PISA-tutkimus osoittaa huolestuttavia tuloksia nuorten yhteenkuuluvuuden kokemisesta koulussa. Vuosien 2003 ja 2015 välillä, yhteenkuuluvuuden tunne on heikentynyt huomattavasti sekä Suomessa että muissa OECD maissa, ja tulosten mukaan noin 15 % suomalaisista oppilaista koki olevansa vuonna 2015 oman kouluyhteisönsä ulkopuolella (Välijärvi 2017, 16). Työpajatyypin lähempi tarkastelu osoitti, etteivät monet nuoret myöskään oppineet työpajassa mitään uutta toisistaan (ks. taulukko 5).

		Suhtautui myönteisesti liikkumiseen omassa ryhmässä	Oppi jotain uutta toisista ryhmäläisistä
Työpajatyypin			
PERUS	tytöt	57 %	18 %
	pojat	71 %	28 %
HYVÄT	tytöt	96 %	44 %
	pojat	85 %	15 %
HAASTAVAT - VASTAHAKOISET	tytöt	20 %	0 %
	pojat	33 %	0 %
HAASTAVAT - POLARISOITUNEET	tytöt	78 %	17 %
	pojat	73 %	13 %

Taulukko 5. Ryhmään kuuluvuuden tunne ja toisista oppiminen työpajatyypeittäin

Vastahakoiset-ryhmä korostui tarkastelussa. Ryhmän nuoret eivät viihtyneet ryhmässään eikä kukaan heistä oppinut mitään toisista nuorista. Nivalan (2010, 20) mukaan ryhmissä, joissa liikkumisesta ei pidetty, kokemus turvallisesta ja hyväksyvästä yhteisöstä ja yhteenkuuluvuudesta jää puuttumaan, eikä sosiaalinen osallisuus edisty. Yhteisöllisyyden puuttuminen on ongelmallista sosiaalisen osallisuuden kannalta, muun muassa siksi, että yhteisöllisyyden oletetaan lisäävän erilaisuuden arvostamista. Ryhmissä, joissa tunnetaan yhteenkuuluvuutta ja kunnioitetaan toisia, on parempi kyky toimia joustavasti uusissa tehtävissä. (Rasku-Puttonen 2008, 161.) Hyvät-työpajojen ryhmissä yhteenkuuluvuuden tunne oli korkea (erityisesti tyttöjen), joka voi osaltaan myös selittää sen, miksi ryhmät tuntuivat minusta niin toimivilta ja olivat sitä myös palautteiden perusteella.

Jokainen breikkityöpaja koostui vähintään kahdesta eri luokasta ja halusin tarkistaa, jos työpajojen kokoonpanoissa olisi jokin tekijä, mikä voisi selittää työpajatyypien huomattavaa vaihtelua. Yksityiskohtaisempi tarkastelu työpajojen luokkien taustatiedoista osoitti, että kaikki Perus-työpajatyypin luokat olivat 8. luokkia ja kaikki Hyvät-työpajatyypin luokat olivat 7. luokkia. Kiinnostava huomio oli, että Hyvät-työpajat toteutettiin ilman opettajaa, kun taas Perus-työpajoissa opettajat olivat lähestulkoon aina läsnä. Näin ollen aineistoni perusteella voi tehdä varovaisia päätelmiä siitä, että opettajien läsnäololla voi olla vaikutuksia työpajojen ilmapiiriin. Saimme kuitenkin työpajojen jälkeen kuulla, että opettajien on koulun sääntöjen mukaan oltava läsnä työpajoissa, koska heillä on vastuu oppilaista myös työpajojen aikana. Edellä mainituista syistä opettajien roolia olisikin syytä pohtia työpajoissa.

Haastavat-työpajojen Polarisoituneet-ryhmä oli ainoa työpaja, jossa oli 7. ja 8. luokkia yhdessä ja sen lisäksi kaksi kolmesta luokasta olivat liikuntaluokkia. Polarisoituneet-ryhmä oli ainoa työpaja, jossa oli eri luokka-asteen oppilaita. Ikä on yksi keskeisimmistä erottelutekijöistä lasten ja nuorten keskuudessa. Ikä liittyy myös vahvasti sekä sukupuoliin että ruumiillisuuteen (Palmu 1999, 189). Olssonin (2018, 87) mukaan ikä ja luokka-aste vaikuttavat myös vahvasti nuoren asemaan yläkouluissa. Mahdollisuudet esimerkiksi koulun tilan haltuunottoon kasvaa ylemmillä luokka-asteilla, eivätkä ylempien luokkien nuoret ole enää *sosiaalisen noviisin* roolissa (Olsson 2018, 87). Tämä on osaltaan saattanut johtaa Polarisoituneet-ryhmässä siihen, että kaikki seitsemäsluokkalaiset eivät tunteneet oloansa mukavaksi ylempien luokkalaisten läsnä ollessa. Toiseksi

liikuntaluokkien nuorilla on vahva maine liikkujina, jolloin muiden kynnys liikkua heidän seurassaan voi olla korkeampi. Kiinnostavaa on, että lähestulkoon kokonainen seitsemäs luokka oli jättänyt palautelomakkeeseen vastaamatta. Olin ensimmäisenä havainnointipäivänä ohimennen saanut yhdeltä opettajalta tietoa siitä mitkä luokista olivat liikuntaluokkia. Pystyin siten aineistosta selvittämään, että puuttuva seitsemäs luokka ei ollut liikuntaluokka. Havainnoin myös, että palautteeseen jättivät vastaamatta ne nuoret, jotka eivät osallistuneet tanssiosuuteen. Tästä voi päätellä, että Haastavat-työpajojen Polarisoituneet-ryhmän liikkujat olivat liikuntaluokista ja, että työpajan passiivisten nuorten keskuudessa oli ainakin yksi yleisopetukseen kuuluva seitsemäs luokka hyvin edustettuna. Tämä voisi osaltaan selittää sen miksi kyseisen työpajan palautteet olivat niin myönteisiä ja toisaalta niin ristiriidassa minun havaintojeni kanssa. Liikuntaluokkien nuoret olivat tottuneita liikkujia, jotka nauttivat työpajojen tanssiosuudesta ja olivat itsevarmoja liikkeissään. Aineistoni perusteella on aiheellista kysyä, oliko liikuntaluokkien läsnäololla vaikutusta siihen, että kokonainen seitsemäs luokka ei halunnut osallistua tanssiosuuteen?

Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmä koostui kahdesta 7. luokasta ja yhdestä integroidusta erityisluokasta. Neljä viidesosaa työpajan nuorista oli sekä havainnoinnin että kyselyn perusteella tyttöjä, toisaalta vastaavanlainen sukupuolijakauma oli yhdessä Hyvät-työpajoista. Tärkeätä on huomioida, ettei aineistoni pohjalta voi tietää, oliko erityisluokan oppilaat aktiivisia vai passiivisia liikkujia ja miten isosta ryhmästä oli loppujen lopuksi kyse. Aiemmistä tutkimuksista kuitenkin tiedetään, että erityisluokkien integrointi muuhun koulun opetukseen ei välttämättä suju ongelmitta, joten haasteista on hyvä olla tietoinen. Ikosen (2009, 15) mukaan erityisopetus toteutettiin pitkään erillään yleisopetuksesta. Taustalla oli näkemys, joka asetti erityisoppilaat eri asemaan muiden oppilaiden kanssa. Tämä korosti erityisoppilaiden erilaisuutta, siinä mielessä, että heidän ei nähty sopivan tavalliseen luokkaan. Erityisluokkia ei arvostettu samalla tavoin kuin muita luokkia, jolloin tuettiin hierarkkisia eroja kouluyhteisössä. Tämä osaltaan johti siihen, ettei kouluyhteisö ole pystynyt vahvistamaan erityisopetusta tarvitsevien itsetuntoa ja minäkäsitystä. (Ikonen 2009, 14-16.) Erityisluokalla opiskellaan yleensä pienissä ryhmissä, joten erityisluokan oppilaille voi olla haasteellista sopeutua suurempaan ryhmäkokoon, jossa käytänteet eroavat paljon pienryhmän toiminnasta (Mietola 2014; ref. Helakorpi, Mietola & Niemi 2014, 165). Yhteistyön puuttuminen muun kouluyhteisön kanssa on saattanut myös aiheuttaa erityisluokan oppilaille ulkopuolisuuden

tunnetta. Toisaalta muu kouluuyhteisö saattaa ylläpitää stereotypioita koskien erityisoppilaita. Usein erityisluokkien olemassaoloa onkin kritisoitu siitä, että ne ylläpitävät erilaisuutta ja lisäävät oppilaiden leimaantumisvaaraa. (Helakorpi ym. 2014, 161-164.) Ajatus integroida erityisluokkia yleisopetukseen ja sitä kautta tukea nuorta omassa kasvu- ja elinympäristössään, on suhteellisen uusi ajatus. Ikosen (2009, 14-15) mukaan nykyinen integraatioajattelu on vasta 2010-luvulla alkanut saada hyväksyntää. Olisikin mielenkiintoista selvittää erityisluokan oppilaiden kokemukset BTF-työpajoista.

Gellin ja kumppanit (2012, 129) korostavat, että erityisesti yläkoulussa nuorten vertaispaine olla samanlainen muiden kanssa korostuu. Nuoret ovat erittäin herkkiä kaikelle, mikä erottaa heidät muista. Syrjintää voi aiheuttaa lähes mikä vaan asia tai ominaisuus, joka eroaa muista, esimerkiksi vaatetus tai perhetausta. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että erityisesti johonkin vähemmistöön kuulumisen altistaa nuoren kiusaamiselle. Riskiryhmään kuuluvat niin etnisiin vähemmistöihin kuuluvat kuin myös pitkäaikaissairaat tai vammaiset. Ensin mainitut kohtaavat usein ennakkoluuloja ja nimittelyä. Pitkäaikaissairaat tai vammaiset jätetään taas usein ulkopuolelle tai heitä kohdellaan epäystävällisesti. Ulospäin näkyvän ”erilaisuuden” lisäksi myös niiden nuorten, joiden uskonto, seksuaalinen suuntautuminen tai kulttuuritausta jotenkin poikkeaa yhteisön normeista, ovat usein kohteena kiusaamiselle. (Gellin ym. 2012, 129-130.) Gellin ja kumppanit (2012, 102) toteavat, että koulukiusaaminen liittyy myös siihen, miten koulut ovat onnistuneet oppilaiden myönteisessä kiinnittämisessä kouluuyhteisöön. Tällöin huomio siirtyy koulun vuorovaikutussuhteisiin ja niissä eläviin hierarkiajärjestelmiin. On hyvä muistaa, ettei koulu todellisuudessa ole mikään yhtenäinen yhteisö, vaan esimerkiksi Souto (2011) on todennut sen muodostuvan monista eri ryhmistä ja ryhmittymistä. Vaikka kiusaamisen trendi onkin useamman tutkimuksen mukaan laskussa (Hästbacka 2018, 16), niin vähemmistöjen kiusaamisen yleisyys on huolestuttavaa. Se viestittää siitä, ettei niissä yhteisöissä, jossa kiusaamista esiintyy, ole tilaa erilaisuudelle. Tästä näkökulmasta katsoen, kaikki hankkeet ja kokeilut, jotka edistävät erilaisuuden hyväksymistä ovat erittäin tärkeitä. BTF-työpaja toimi omana osanaan koulun toimintaympäristössä, jolloin koulun tila, aika ja sosiaaliset käytänteet vaikuttivat työpajan toimintaan. Toisaalta breikkityöpajan toiminnan toivotaan vaikuttavan ja muuttavan koulun yhteisöä. Parhaimmillaan BTF-työpaja voisi tarjota niille nuorille, jotka eivät tunne kuuluvansa joukkoon, tilaisuuden sekä näkyä että kuulua. Se voisi olla heille mahdollisuus viestittää muille, että he ovat myös osa koulun yhteisöä. Olsson (2018, 107) on

todennut, että nuorilla, joilla on kouluarjessa haasteita tuoda itseään esille esimerkiksi opetuskielen takia, voivat vapaamuotoisemmissa tilaisuuksissa kokea erilaista yhteisöllisyyttä muiden oppilaiden kanssa. Toisaalta jos nuori ei koe kuuluvansa koulun yhteisöön, niin kyseiset tilaisuudet voivat nuoresta tuntua erittäin epämukavilta, joita vastustetaan sekä sanallisesti että käyttäytymisellä (Olsson 2018, 107). Erilaisuutta on kunnioitettava, mutta Kiilakoski (2012, 27) muistuttaa, ettei sitä saisi liikaa ihannoida. Joskus onkin avartavaa huomata, ettei joku ollutkaan niin erilainen kuin oli luullut. On hyvä huomioida, että jos BTF-toiminnassa painotetaan erilaisuuden hyväksymistä, niin erilaisuudesta ja sen merkityksistä pitäisi myös nuorten kanssa keskustella. Erot ovat aina sosiaalisesti tuotettuja, eikä erilaisuus ole ihmisen tai ryhmän ominaisuus (Pantzar 2009, 98-99).

PISA-tutkimuksen (2018) tulosten mukaan koulukiusaaminen on suomalaisissa kouluissa edelleen sitkeä ongelma ja säännöllisesti kiusattuja oppilaita on hieman yli 6 % (OKM 2019, 118, 126). Koulukiusaaminen oli BTF-työpajan kerrottu teema ja liittyy myös nuorten sosiaaliseen osallisuuteen koulukontekstissa. Siksi koin tärkeäksi vielä tarkistaa, millainen tausta nuorilla oli liittyen koulukiusaamiseen, ja oliko työpajatyöpien välillä eroavaisuuksia tämän suhteen. Alkuperäisessä kyselylomakkeessa koulukiusaamisesta oli kysytty: ”Oletko ollut tilanteessa, jossa sinua on kiusattu, olet itse kiusannut tai olet nähnyt kiusaamista?” Tämä kysymys sisältää monta kysymystä ja on altis väärintulkinnolle, jonka takia olin jättänyt sen tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa pois. Nuoret vastasivat tähän kysymykseen usein: ”olen”, jolloin oli mahdotonta selvittää heidän kohdallaan, vastasivatko he myönteisesti kaikkiin kolmeen osakysymykseen vaiko vain yhteen niistä. Osa nuorista myös vastasi kysymykseen: ”Olen ollut kiusattu” tai ”Mua on kiusattu melkein koko ala-aste”, jolloin nuorten nykyinen tilanne jää vielä epäselväksi. Vastauksista hahmottui kuitenkin koulukiusaamisen laajuus kyseisessä koulussa (ks. taulukko 6). Tytöt vastasivat poikia useimmin, että ovat nähneet tai kokee neet kiusaamista tai ovat kiusanneet.

Oletko ollut tilanteessa, jossa sinua on kiusattu, olet itse kiusannut tai olet nähnyt kiusaamista?					
Työpajatyypin		On kiusattu (%)	On kiusannut (%)	On nähnyt (%)	Kaikki kohdat kyllä (%)
PERUS	tytöt	12	1	88	1
	pojat	16	1	69	21
HYVÄT	tytöt	25	0	77	4
	pojat	21	0	65	3
HAASTAVAT - VASTAHAKOISET	tytöt	28	4	48	0
	pojat	0	0	0	0
HAASTAVAT - POLARISOITUNEET	tytöt	4	0	61	0
	pojat	0	0	40	0

Taulukko 6. Kartoitus koulukiusaamisesta työpajatyypittäin.

Huomioitavaa on, että aineistossa korostuvat sekä Hyvät-työpajojen ryhmien tytöt että Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmän tytöt, sillä he ovat kyselyn mukaan olleet eniten kiusattuja. Hyvät-työpajojen ryhmien tytöistä 25 % ja Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmän tytöistä jopa 28 % ilmoittivat, että ovat olleet tai ovat kiusattuja. Haastavat-työpajojen Polarisoituneet-ryhmän tyttöjen kohdalla ainoastaan 4 % ilmoitti, että ovat olleet kiusattuja. Salmivallin (2016, 82) mukaan Suomessa peruskoulujen väliset erot koulukiusaamisessa ovat pieniä. Sen sijaan koulun sisällä ja luokkien välillä, saattaa olla enemmän vaihtelua koulukiusaamisen ilmoitetussa yleisyydessä. Salmivalli (2016, 84) toteaa, että riski joutua kiusatuksi kasvaa, jos luokassa ilmenee paljon hierarkkisia valtasuhteita oppilaiden keskuudessa. Toinen riskitekijä on luokkayhteisön suhtautuminen koulukiusaamiseen eli puuttuuko ryhmä kiusaamiseen ja antaa tukea kiusatulle vai sallitaanko kiusaaminen ja annetaan sen jatkua. BTF-työpajatyypien välillä esiintynyttä kiusaamisen vaihtelua ei voi selittää aineistollani. Koulukiusaamisen yleisyys Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmässä ei sinänsä yllätä, sillä turvaton ilmapiiri on yhdistetty koulukiusaamiseen (esim. Salmivalli 2016, 92). Hamaruksen (2008, 79) mukaan luovuus katoaa yhteisöstä, jossa kiusaamista esiintyy. Kiusaamisen pelossa oppilaat eivät uskalla tehdä mitään poikkeavaa ja luovaa, koska toiminta voidaan mieltää noloksi ja johtaa pahimmassa tapauksessa kiusaamiseen. Luokkaan syntyy ilmapiiri, jossa ei voi olla oma itsensä. (Mt., 79.) Haastavat-työpajojen Polarisoituneet-ryhmässä tyttöjen vähäinen kiusaaminen voi selittyä sillä, että liikuntaluokkien tytöillä voi olla käytössään enemmän suoja mekanismeja kiusaamista vastaan, sillä urheilua harrastavilla on tutkimusten mukaan myönteisempi minäkuva kuin niillä, jotka eivät harrasta

(Korkiamäki & Ellonen 2010, 29). Sen sijaan Hyvät-työpajojen kiusattujen korkea lukumäärä yllätti. Toisaalta palautelomakkeen kysymyksenasettelun vuoksi aineistosta ei voi päätellä, onko nuoria kiusattu aiemmin vai ovatko he edelleen kiusattuja. Tässä yhteydessä on myös hyvä huomioda, että erittäin harva nuori ilmoitti itse osallistuneensa kiusaamiseen. Se, että niin moni nuori oli lähes kaikissa työpajatyypeissä nähnyt koulukiusaamista, vahvistaa käsitystä siitä, että ryhmä mahdollistaa ja ylläpitää kiusaamisen mekanismeja ryhmä- ja yhteisötasolla. Tämän takia hankkeet, jotka pyrkivät vaikuttamaan koko yhteisön asenteisiin ovat tärkeitä. Näin ollen koulu, jossa tavoitetaan lähes koko nuorten ikäluokka, ja jossa kiusaamista tapahtuu, on myös paikka, jossa siihen voisi tehokkaasti puuttua.

Olin tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa jättänyt analyysin tarkastelusta pois muuttaman kysymyksen alkuperäisestä kyselylomakkeesta. Kysymykset liittyivät nuorten suhtautumiseen työpajojen toimintaan. Päätin vielä myöhemmin tarkistaa, minkälaisia vastauksia näihin kysymyksiin oli kyseisissä työpajatyypeissä annettu. Tarkasteluun päätyi vielä samat kolme kysymystä alkuperäisestä palautelomakkeesta, joita käytin myös passiivisten nuorten tarkastelussa eli: ”Uskotko että katutanssityöpajoilla voidaan ehkäistä koulukiusaamista?”, ”Saiko työpaja sinut kiinnostamaan katutanssista niin paljon, että voisit kuvitella tekeväsi sitä uudestaan?” ja ”Olisiko mielestäsi hyödyllistä, jos kouluilla vierailisi säännöllisesti katutanssitaiteilija, jonka kanssa opiskelijat voisivat keskustella koulukiusaamisesta?”.

Työpajatyppi		Uskotko, että katutanssityöpajoilla voidaan ehkäistä koulukiusaamista? (%)			Saiko työpaja sinut kiinnostamaan katutanssista niin paljon, että voisit kuvitella tekeväsi sitä uudestaan? (%)			Olisiko mielestäsi hyödyllistä jos kouluilla vierailisi säännöllisesti katutanssitaiteilija, jonka kanssa opiskelijat voisivat keskustella koulukiusaamisesta? (%)		
		kyllä	ei	ehkä	kyllä	ei	ehkä	kyllä	ei	ehkä
PERUS	tytöt	53	13	21	17	43	37	71	13	3
	pojat	63	7	16	21	48	24	55	12	9
HYVÄT	tytöt	81	4	10	33	40	15	67	19	16
	pojat	56	9	15	50	15	24	56	6	15
HAASTAVAT - VASTAHAKOISET	tytöt	16	12	25	0	56	12	16	24	20
	pojat	50	17	0	0	17	50	33	17	17
HAASTAVA - POLARISOITUNEET	tytöt	72	6	22	56	39	0	78	11	11
	pojat	53	13	13	7	53	13	40	20	20

Taulukko 7. Nuorten usko ja asenne työpajatoimintaan työpajatyypeittäin

Nuorten vastaukset osoittavat suurta vaihtelevuutta työpajatyyppeiden välillä kyseisten kolmen kysymyksen kohdalla. Aiemmin totesin, että sekä Hyvät-työpajojen tytöt että Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmän tytöt ovat tai olivat olleet eniten kiusattuja. Kuitenkin näiden kahden ryhmän usko siihen, että työpajatoiminta voisi ehkäistä koulukiusaamista eroaa toisistaan huomattavasti. Haastavat-työpajan Vastahakoiset-ryhmässä ainoastaan 16 % tytöistä uskoo, että työpaja voi ehkäistä koulukiusaamista, kun Hyvät-työpajojen tytöistä tähän uskoo jopa 81 %. Hyvät-työpajoissa erityisesti tytöt kokivat, että toiminta on merkityksellistä ja näissä myös yhteenkuuluvuuden tunne oli korkea. Sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta, merkityksellinen toiminta ja tunne siitä, että kuuluminen ryhmään on merkityksellinen, on olennaista sosiaalisen osallisuuden kokemiseen (Hanhivaara 2006 1-3; Kiilakoski & Tervahartiala 2015, 42). Lähes jokaisessa työpajatyypissä yli puolella nuorista oli uskoa siihen, että BTF-toiminta voisi ehkäistä koulukiusaamista.

Hyvät-työpajojen ryhmät sekä Haastavat-työpajojen Polarisoituneet-ryhmän tytöt olivat innostuneimpia kokeilemaan breikkiä myös uudestaan. Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmän nuorista ei kukaan halua tanssia breikkiä uudestaan. Näiden nuorten negatiivinen suhtautuminen toimintaan antaa aihetta pohtia myös vaihtoehtoisten toimintojen tarjoamisen tärkeyttä ja tarvetta. Vaikka kaikkia nuoria breikki ei innostanut, niin suhtautuminen siihen, että kouluilla kävisi säännöllisesti katutanssitaiteilija, jonka kanssa voisi keskustella koulukiusaamisesta, oli suhteellisen myönteistä lähestulkoon kaikissa työpajatyypeissä, pois lukien Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmä.

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksessa kiinnostukseni kohteena oli nuorten sosiaalinen osallisuus kertaluonteisessa taidetyöpajassa. Taidetyöpajalla viitataan tässä tutkimuksessa *Break the Fight! – Breikkaa koulukiusaamista vastaan* -hankkeen breikkityöpajoihin. Yhden BTF-työpajan kesto oli 90 minuuttia ja se koostui kahdesta osasta, pidemmästä tanssiosuudesta ja lyhyemmästä keskusteluosiosta. Tutkimuskysymyksiä oli kaksi: ”Miten nuorten sosiaalinen osallisuus ilmenee kertaluonteisessa taidetyöpajassa?” ja ”Mitkä ovat kertaluonteisen taidetyöpajan sosiaalista osallisuutta edistävät ja rajoittavat tekijät?”.

5.1 Sosiaalinen osallisuus BTF-työpajoissa

Seuraavaksi vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: ”Miten nuorten osallisuus ilmenee kertaluonteisessa taidetyöpajassa?”. Tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkasteltiin sen sosiaalisesta ulottuvuudesta käsin. Jo tutkimuksen aikaisessa vaiheessa aineistosta hahmottui kolme, nuorten sosiaalisen osallisuuden kannalta, erilaista työpajatyyppeä. Työpajatyypit määrittivät kontekstin ohella, miten nuorten sosiaalinen osallisuus taidetyöpajoissa ilmeni. Nimesin työpajatyypit Perus-, Hyvät-, ja Haastavat-työpajatyypeiksi. Monien analyysivaiheiden jälkeen, pystyin nostamaan aineistosta neljä teemaa, jonka kautta nuorten sosiaalista osallisuutta on tässä tutkimuksessa tarkasteltu. Nämä neljä teemaa ovat ilmapiiri, osallistuminen, tekemisen ilo ja vuorovaikutus. Tutkimuksessani tarkastelin analyttisesti jokaista neljää teemaa erikseen, mutta käytännössä ne ilmenivät työpajoissa samaan aikaan ja niiden suhde toisiinsa on syklinen. Teemat linkittyivät kuitenkin kaikki vahvasti sosiaaliseen osallisuuteen, ja kärjistetysti voisi todeta, että mitä kielteisemmässä valossa teemat työpajoissa esiintyivät, sitä vähemmän sosiaalista osallisuutta ilmeni (esim. turvaton ilmapiiri, heikko osallistuminen). Peilamalla kolmea työpajatyyppeä kyseisten neljän teeman kautta hahmottui, miten sosiaalinen osallisuus ilmeni eri työpajatyypeissä.

Hyvät-työpajatyyppeä edusti kaksi työpajaa. Aineistoni perusteella voidaan todeta, että Hyvät-työpajatyypin nuoret kokivat eniten sosiaalista osallisuutta. Tärkeitä elementtejä osallisuuden ilmenemiselle osoittautui heidän kohdallaan olevan ilon tunne, onnistumisen kokemukset lähinnä eri liikkeiden kautta, viihtyminen omassa ryhmässä ja toiminnan merkityksellisyys. Nämä kaikki elementit kertovat turvallisesta ilmapiiristä, mitä on

pidetty yhtenä edellytyksenä sosiaalisen osallisuuden kokemiselle (esim. Hanhivaara 2006). Tutkimukseni tulokset, sosiaalisen osallisuuden ilmentymät, resonoivat tältä osin myös monien muiden tutkimusten kanssa, jotka olivat käsitelleet nuorten sosiaalista osallisuutta (esim. Siivonen ym. 2011; Laine 2018; Hanhivaara 2006).

Perus-työpajatyyppiin kuului neljä työpajaa. Näissä sosiaalinen osallisuus ilmeni myös samojen elementtien kautta kuin Hyvät-työpajatyypissä eli nuoret olivat tunteneet paljon iloa ja kokeneet onnistumisia liikkeiden kautta. Ero näiden kahden työpajatyypin välillä liittyi siihen, että Perus-työpajoissa esiintyi kauttaaltaan vähemmän viitteitä sosiaalisen osallisuuden elementeistä. Ero oli kuitenkin suhteellisen pieni. Tutkimuksessani kiinnitin huomiota myös niihin seikkoihin, jotka eivät edistäneet sosiaalista osallisuutta, jolloin kiinnostukseni kohteeksi nousi Haastavat-työpajatyypin sekä passiiviset nuoret.

Haastavat-työpajatyypin koostui kahdesta työpajasta, jotka osoittautuivat eroavan toisistaan niin paljon, että päädyin tutkimuksessa tarkastelemaan niitä erikseen. Nimesin ne Vastahakoiset- ja Polarisoituneet-työpajoiksi. Vastahakoiset-ryhmässä sosiaalinen osallisuus ilmeni heikosti ja yllämainittuja sosiaalisuuden elementtejä oli huomattavasti vähemmän kuin muissa työpajatyypeissä. Polarisoituneet-ryhmässä, ne nuoret, jotka olivat osallistuneet tanssiosuuteen, kokivat sosiaalista osallisuutta ilon ja onnistumisten kautta. Näin tutkimukseni tulokset osoittavat, että sosiaalista osallisuutta oli mahdollista kokea myös Haastavat-työpajoissa, joissa yleinen ilmapiiri oli turvaton. Esimerkiksi aktiiviset liikkujat viihtyivät omassa ryhmässään hyvin. Molemmissa työpajoissa ja erityisesti Polarisoituneet-työpajassa, oli paljon passiivisia nuoria, jotka eivät osallistuneet tanssiosuuteen. Näiden nuorten kohdalla, sosiaalinen osallisuus ilmeni osittain nuorisokulttuurisena vastavaltana, eli omilla osallistumisen tavoilla (esim. istumalla penkeillä juttelemassa toisten passiivisten kanssa), jotka estivät heitä osallistumasta itse työpajan toimintaan (Kiilakoski & Tervahartiala 2015, 51).

5.2 Työpajatyypin passiiviset nuoret

Tutkimuskysymysteni välimaastoon sijoittuvat työpajojen passiiviset nuoret. Passiivisuus työpajoissa oli sekä sosiaalisen osallisuuden yksi ilmentymä (esim. edellä mainittu nuorisokulttuurinen vastavalta tai nuoren oma valinta) että osittain rajoite sosiaalisuuden ilmenemiselle. Kaikissa työpajatyypeissä oli nuoria, jotka eivät osallistuneet

toimintaan. Lähtökohtaisesti tämä on sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta haastavaa, sillä osallistumisen ajatellaan olevan yksi osallisuuden muoto (esim. Nivala 2010, 19). Kuitenkin aineistoni perusteella sekä Hyvät- että Perus-työpajojen passiiviset nuoret kokivat vastaavanlaista sosiaalista osallisuutta kuin toimintaan osallistuneetkin, esimerkiksi ilon ja onnistumisen tunteina. Tutkimustulosteni mukaan tämä oli mahdollista, kun passiivisia nuoria oli vähemmän kuin 10 yhtä aikaa sivussa toiminnasta. Tämä näyttäisi kuitenkin edellyttävän myös sitä, että työpajassa oli muuten iloinen ja turvallinen ilmapiiri, joissa aktiiviset liikkujat viihtyivät omassa ryhmässään. Sen sijaan Haastavat-työpajoissa, jossa passiivisia nuoria oli enemmän kuin 10, passiiviset nuoret eivät aineistoni perusteella kokeneet vastaavanlaista sosiaalista osallisuutta. Haastavat-työpajan Vastahakoiset-ryhmässä passiivisten suuri määrä häiritsi myös muiden osallistumista, ja vaikutti siten kielteisesti myös työpajan ilmapiiriin. Haastavat-työpajan Polarisoituneet-ryhmän passiivisista ei ole paljon heiltä itseltään saatua tietoa, mutta lukumäärällisesti heitä oli todella paljon, jopa puolet kyseisestä työpajasta. Kuitenkaan kyseisen työpajan aktiiviset liikkujat, eivät aineistoni perusteella olleet häiriintyneet heidän osallistumattomuudestaan tanssiosuuteen.

Syitä nuorten passiivisuuteen tanssiosioissa voi olla monia. Aineiston perusteella tiedetään, että joillakin nuorista oli BTF-työpajojen aikana muusta urheilusta tulleita vammoja, jotka estivät heitä tanssimasta. Myös koulun omat aikataulut saattoivat tuoda haasteita nuorten osallistumiselle. Esimerkiksi osalla nuorista oli ollut liikuntatunteja juuri ennen työpajoja. Aineisto antaa myös viitteitä siitä, että osalle nuorista syy passiivisuuteen saattoi olla motivaation puute, he eivät pitäneet toiminnasta. Myös sosiaalinen paine saattoi vaikuttaa nuorten osallistumiseen työpajassa. Siten passiivisuus voi liittyä myös koulujen hierarkiajärjestelmiin ja siihen miten arvostettuna toimintaa pidetään. Sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta on eri asia, jos passiivisuus liittyy esimerkiksi nuoren vammaan tai jos passiivisuus liittyy siihen, että nuori on koulukiusattu, eikä tunne oloansa hyväksi ryhmässä. Aiemmista tutkimuksista nuorten liikuntakäyttäytymisistä tiedetään se, että nuorten liikkumattomuuden taustalla voi olla myös koettu epäliikunnallisuus (Hirvensalo, Jaakkola, Sääkslahti & Lintunen 2016, 36). BTF-työpajoissa monet nuoret valittivat liikkeiden olleen hankalia, joten olisikin hyvä pohtia, jos pitäisi lisätä helppoja ja leikkisiä liikkeitä, kuten usein palautteissa mainittu pyörimisliike. Edellä mainitsin, että Haastavat-työpajan Vastahakoiset-ryhmän nuoret eivät viihtyneet omassa ryhmässään, ja usko työpajan toimintaan oli heikko. Vasalammen (2017, 61)

mukaan yhteenkuuluvuuden tunne on myös yhteydessä motivaatioon. Jos nuori ei tunne yhteenkuuluvuutta ryhmään, eikä halua samaistua siihen, on nuoren haastavampaa löytää itsestään motivaatiota osallistua toimintaan, joka häntä ei miellytä. Tähän liittyy myös pätevyyden tunne. Jos nuori tuntee, että toiminta on hänelle liian haasteellinen hänen omaan taitotasoonsa nähden, hänen on vaikea motivoitua siitä sisäisesti. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että nuori tuntee toiminnan olevan kiinnostavaa ja merkityksellistä itselleen. (Vasalampi 2017, 55, 61.) Myös ryhmien suuri koko voi lisätä nuorten passiivisuutta. Kun ryhmät ovat pienempiä ja nuoret saavat yhdessä asettaa reunaehdot osallistumiselle ja laatia yhteisiä sääntöjä toiminnalle (vrt. ohjaajien omat säännöt), niin ryhmän yhteisöllisyys kehittyy (Pulkamo 2007, 508). Syitä nuorten passiivisuuden voi olla monia ja osaltaan ne myös rajoittavat nuorten sosiaalista osallisuutta. Nuorten aktivoimiseksi olisikin hyvä selvittää nuorilta itseltään minkälaisia esteitä ja rajoituksia he kokevat olevan osallistumisen taustalla.

5.3 Sosiaalista osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä

Seuraavaksi vastaan tutkielmani toiseen tutkimuskysymykseen "Mitkä ovat kertaluonteisen taidetyöpajan sosiaalista osallisuutta edistävät ja rajoittavat tekijät?. Tutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, että lyhytkestoisilla taidetyöpajoilla on edellytyksiä tarjota nuorille sosiaalisen osallisuuden kokemuksia. Taidemenetelmien käyttö ei kuitenkaan luo osallisuutta automaattisesti (Kiilakoski & Tervahartiala 2015). Erityisen merkittävänä tässä tutkimuksessa, sosiaalisen osallisuuden toteuttamisen näkökulmasta, osoittautui työpajojen ohjaajat ja työpajaryhmien kokoonpanot.

5.3.1 Ohjaajat ja ohjaus

Aineistoni perusteella molemmat työpajan ohjaajat olivat kaikissa työpajatyypeissä erittäin pidettyjä nuorten keskuudessa ja onnistuivat siten kohtaamaan nuoria tavalla, joka näytti heitä miellyttävän. Tämä on tärkeä edellytys osallisuuden edistämiseksi. Ohjaajat olivat innostavia ja taitavia ja sen lisäksi he olivat nuoria aikuisia, jotka edustivat hiphop-kulttuuria ja pystyivät siten myös olemukseltaan vakuuttamaan nuoria. Ohjaajat myös kannustivat paljon nuoria tanssiosioiden aikana, mikä myös näkyi oppilaiden palautteissa. Kiilakosken ja Tervahartialan (2015, 60) mukaan ohjaajien kannustava rooli voi jo itsessään edistää nuorten osallisuuden tunnetta. Tosin kannustuksen merkitys oppilaiden keskuudessa näytti vaihtelevan BTF-työpajoissa työpajatyypeittäin.

Esimerkiksi Hyvät-työpajatyypin nuoret mainitsivat kannustuksen vastauksissaan usein. Ohjaajien kannustus oli ollut heille merkittävää ja johti myös siihen, että nuoret kokivat onnistumisen tunteita. Haastavat-työpajojen Vastahakoiset-ryhmässä kannustusta ei mainittu nuorten vastauksissa kertaakaan, huolimatta siitä, että ohjaajat kannustivat heitä aivan samalla tavoin kuin muidenkin työpajojen kohdalla. Siten Vastahakoiset-ryhmässä ryhmässä kannustuksella ei saavutettu samankaltaisia hyviä vaikutuksia, kuten esimerkiksi Hyvät-työpajojen ryhmissä, joissa yhteenkuuluvuuden tunne oli korkea ja ilmapiiri myönteinen. BTF-työpajoissa kannustus liittyi toiminnallisuuteen. Nuoria kannustettiin yrittämään ja liikkumaan, mutta myös yksilöllisiä suorituksia huomioitiin. Salovaaran ja Honkosen (2011, 116-117) mukaan kannustus ja palaute voivat parhaimmillaan ohjata nuorta löytämään omia vahvuuksiaan ja avartamaan näköaloja. Toisaalta liikunta luo helposti kilpailua nuorten välille (Sihvonen 2011, 79). Ohjaajilla on tällöin suuri merkitys siihen, minkälainen ilmapiiri syntyy, kaikkia vai yksilöllisiä suorituksia kannustava.

Keskusteluosio

Keskusteluosiossa ohjaajan kokemuksellinen kertomus tarjosi nuorille tilan, jossa sosiaalista osallisuutta koettiin aktiivisen kuuntelun kautta. Keskusteluosuudesta teki haastavan sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta ryhmien koot, vuorovaikutuksen puute, koulukiusaaminen aiheena, koulu kontekstina ja työpajan lyhytkestoisuus. Moisio (2018, 61) puhuu ”epäviireisestä vuorovaikutuksesta” viitaten vuorovaikutukseen, joka on välillä määräilevä ja käskyttävä. Moisio (2018, 61) mukaan epäviireinen vuorovaikutus voi saada aikaan ulkopuolisuuden kokemuksia. Koska nuoret eivät enää ohjaajan kokemuskertomuksen jälkeen keskittyneet riittävästi keskusteluosioon, ohjaajat joutuivat kaikissa työpajoissa vaatimaan hiljaisuutta moneen kertaan. Tolonen (2001, 93) on pohtinut formaalin- ja informaalin tilan eroa äänenkäytön kautta. Hän on todennut, että formaali tila vaatii hiljaisuutta ja suosii yksinäisyyttä. Informaali tila taas täyttyy puheesta ja naurusta. Tähän näkökulmaan peilaten tanssiosuus kuului enemmän informaalin tilaan ja keskusteluosuus formaalin tilaan. Sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta työpajojen keskusteluosio voisi toimia paremmin, jos sitä veisi lähemmäksi epävirallista tilaa, jossa puhe ja äänet olisivat sallittuja, esimerkiksi pienryhmien keskusteluiden muodossa. Tosin silloin olisi puututtava niihin hierarkioihin, jotka koulussa määrittelevät ketkä saavat puhua ja kenen sanoma on tärkeä. Yksi keskeisimmistä edellytyksistä

tukea nuorten osallisuutta, on kohdata heidät tasaveroisina ja antaa tilaa heidän omille ajatuksilleen (Siivonen ym. 2011, 190).

5.3.2 Ryhmän koko ja kokoonpano

Breikkityöpajojen kaikki ryhmät olivat suurryhmiä, mikä tuotti haasteita toiminnan toteutukselle. Esimerkiksi tällöin oli mahdotonta ohjaajien henkilökohtainen kanssakäyminen jokaisen oppilaan kanssa tai kaikkien oppilaiden henkilökohtaiset vuorovaikutukset muiden oppilaiden kanssa. Suurryhmän ominaispiirteisiin kuuluvat myös vähäisempi osallistuminen ja kiinteytys ryhmään. (Jauhiainen & Eskola 1994, 109-111.) Kiilakoski (2012, 49) myös muistuttaa, että mitä isompi ryhmä on kyseessä, sitä haastavampi ohjaajien on kiinnittää huomiota kaikkeen mitä tapahtuu. Tällöin hiljaiset oppilaat usein jäävät paitsioon. Yläkouluissa nuorten ryhmärajojen ja roolien on myös todettu olevan varsin kiinteitä (Souto 2011, 77). Soudon (2011, 76) mukaan ei ole epätavallista, että jopa samalla luokalla olevat nuoret eivät yläasteen aikana juurikaan puhu toisilleen. (Souto 2011, 76-77). Ryhmien suuret koot sekä työpajan lyhyt kesto eivät mahdollistaneet oppilaille sitä, että he olisivat oppineet tuntemaan toisiaan paremmin, mikä on yhteenkuuluvuuden edistämiseksi tärkeää. Tärkeää on huomioida, että vaikka kaikissa työpajoissa oli suuri määrä nuoria ja yksi Hyvät-työpajoista oli toiseksi suurin ryhmä, ei suuret ryhmät tämän tutkimuksen tulosten perusteella olleet este sosiaalisen osallisuuden kokemiselle. Myös edellä kuvailtu oikeanlaisten ohjaajien tärkeys ei tämän tutkimuksen valossa yksinään riittänyt toimivien työpajojen toteuttamiseen, sillä yhteistä kaikille työpajatyypeille oli se, että ohjaajista oli pidetty todella paljon. Analyysini tulosten pohjalta voi todeta, että työpajojen ryhmien kokoonpanot joko edistivät tai rajoittivat sosiaalisen osallisuuden kokemista työpajoissa. Tutkimukseni perusteella näyttäisi siltä, että nuorten viihtyminen omissa ryhmissään ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat merkittäviä tekijöitä sosiaalisen osallisuuden kokemiseksi. Hyvät-työpajatyypin ryhmässä oli korkea yhteenkuuluvuuden tunne. Näissä ryhmissä myös passiiviset nuoret kokivat samankaltaista sosiaalista osallisuutta kuin aktiiviset liikkujat. Myös työpajoissa, joissa ilmapiiri oli turvaton, aktiiviset liikkujat onnistuivat kokemaan sosiaalista osallisuutta, sillä he viihtyivät omien liikkuvien nuorten joukossa. Siten BTF-työpajat onnistuivat tarjoamaan monille nuorille Kiilakosken ja kumppaneiden (2012b, 253-254) mainitseman *kokemuksellisen tilan*, jossa osallisuuden kokemisessa korostuu juuri yhdessä tekeminen (ks. edeltä s. 8).

Tutkimukseni tulokset vahvistavat näkemystä siitä, että ryhmien kokoonpanolla voi olla rajoittavia vaikutuksia ryhmän sosiaalisen osallisuuden kokemiselle. Tulokset osoittivat, että haasteita koettiin ryhmissä, joissa oli sekaisin eri ikäluokkia tai ryhmissä, joissa oli liikuntaluokkia tai erityisluokka yhdistetty tavalliseen yleisluokkaan. Saman luokka-asteen nuorista koostuneet työpajat olivat toimivimpia.

Tutkimuksessa huomio kohdistui myös sukupuoleen, yhtenä sosiaalista osallisuutta rajoittavana tekijänä. Tyttöjen ja poikien välillä suurimmat erot BTF-työpajoissa liittyivät tilanottoon ja esiintymisrohkeuteen. PISA-tutkimuksen (2018) tulokset osoittavat, että tytöt pelkäävät epäonnistumista enemmän kuin pojat. Suomessa ero tyttöjen ja poikien välillä, oli OECD-maiden vertailussa, kolmanneksi suurin. (OKM 2019, 113.) Erityisesti työpajojen Cypher-ringissä tämä korostui. Tyttöjen liikkeet ringissä olivat usein varovaisempia ja vähäeleisimpiä kuin poikien. Kaikkien työpajatyyppeiden kohdalla oli tyttöjä, jotka suhtautuivat kielteisesti ringiin, mutta erityisesti Haastavat-työpajan Vastahakoiset-ryhmässä ringistä annettiin kielteistä palautetta. Tyttöjen palautteissa viitattiin rohkeuden puuttumiseen. He eivät pitäneet keskipisteenä olemisesta tai ringiin meneminen tuntui heidän mielestään ”nololta”. Rohkeuden puute liittyy Kiilakosken ja Tervahartialan (2015, 61) mukaan sosiaalisen roolin murtamiseen. Se että nuoret kokeilisivat rajojaan ja tekisivät jotain, mitä aikaisemmin eivät ole tehneet muiden edessä, on oman toimijuuden muuttamista. Tätä kautta syntynyt toimijuus voidaan nähdä myös sosiaalisen osallisuuden ilmentymänä. Olisikin tärkeää poistaa ne sosiaaliset tai yksilölliset esteet, jotka estävät nuorta olemasta rohkea. Tämä voi olla haastavaa koulun kontekstissa, jossa nuorilla on jo oma rooli ja oma tapa olla ja tulla nähdyksi. Taidemenetelmien vahvuus, onnistuneimmillaan, onkin tutkimusten mukaan siinä, että niiden avulla nuori voi leikitellä uusilla rooleilla, laajentaa rajojaan ja murtaa jo totuttua asemaa. Tämä voi olla yksilölle erittäin merkittävää, vaikka se ei muiden silmissä isolta asialta näyttäisikään. (Kiilakoski & Tervahartiala 56-57.) Tyttöjen vastauksista myös ilmeni, etteivät he uskaltaneet tanssiosuudessa tehdä täysillä. Alisuoriutuminen johtuu Kiianmaan (2009, 74-75) mukaan epätyytyvästä vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa ja liittyy nuoren heikkoon itsetuntoon. On todettu, että myönteisellä palautteella ja uskolla nuoren kyvykkyyteen on myönteistä vaikutusta nuoren itsetunnon kehittymiselle ja tätä kautta myös nuorten rohkeus ilmaista itseään paranee. (Kiianmaa 2009, 75).

5.4 Pohdinta

5.4.1 Erilaisuuden kohtaaminen ja tulevaisuuden mahdollisuudet

BTF-hankkeen yksi lähtökohdista oli liikkua ja onnistua yhdessä. Samalla pyrittiin kannustamaan oppilaita löytämään oma juttunsa omien liikkeiden kautta. Tavoitteena oli luoda tila, jossa oppilaat oppisivat hyväksymään erilaisuutta ja ymmärtämään toisiaan sekä sitä kautta vähentämään kiusaamista yläkouluissa. Työpajoissa breikki ei ollut itseisarvo sinänsä, vaan väline nuorten erilaisuuden hyväksynnälle ja osallisuuden vahvistamiselle. Yläkoulu on oivallinen paikka käsitellä erilaisuutta, koska siellä hyvinkin erilaiset nuoret kohtaavat toisiaan päivittäin. Toisaalta koulu on myös paikka, jossa nimenomaan, erottelujen ja hierarkioiden kautta, syntyy eroja. Sukupuoli, ihonväri, uskonto ja yhteiskuntaluokka ovat kaikki esimerkkejä sosiaalisista kategorioista, joita ihmiset käyttävät erojen tekoon. Erityisesti nuorten keskuudessa, erottelu meihin ja heihin, tehdään herkästi esimerkiksi pukeutumistyylin tai arvomaailman takia (esim Hoikkala & Paju, 2013).

On aiheellista kysyä, puuttuiko työpajojen ohjaajilta valmiudet kohdata erilaisia ryhmiä. Kun keskustelin ohjaajien kanssa Haastavat-työpajojen jälkeen, he olivat ihmeissään siitä, että työpajojen ilmapiiri kehittyi niin haastavaksi. Ohjaajat eivät monien yritysten jälkeenkään keksineet keinoja, joilla he olisivat saaneet passiiviset nuoret toimintaan mukaan. Tässä yhteydessä olisi syytä miettiä asiaa myös nuorten näkökulmasta, miksi heidän pitäisi osallistua? Löytyykö toiminnasta tarpeeksi eri motivaatiotekijöitä, että kaikki nuoret saataisiin osallistumaan toimintaan? Nuorten sosiaalisen osallisuuden edistämiseksi olisi tärkeää, että ohjaajat pohtisivat mitä kaikkea pitäisi ottaa huomioon, jotta he voisivat tarjota nuorille parhaimmat mahdolliset lähtökohdat osallisuuden kokeemiselle. Taitavat ja motivoituneet ohjaajat olivat ehdottomasti BTF-toiminnan mielekkyyden ja toimivuuden perusta. On kuitenkin tärkeää huomioida, että lyhytkestoisissa työpajoissa ohjaajat eivät yleensä tunne oppilaitaan. BTF-ohjaajat eivät myöskään saaneet etukäteen, eivätkä paikan päällä, tietoja ryhmistä. Tällöin ohjaajien kyky tunnistaa ja kohdata erilaisia ryhmiä ja elämän moninaisuutta korostuu. Tutkimukseni tulokset osoittavat miten heikosti nuoret voivat kokea sosiaalista osallisuutta ryhmissä, joissa he eivät viihdy. BTF-ohjaajien olisi hyvä siten myös vahvistaa ryhmän nuorten keskinäisiä suhteita.

5.4.2 Tutkimuksen tulokset kertaluonteisten taidetyöpajojen kehittämisen näkökulmasta

Tutkimukseni tarjoaa uutta tietoa ja ymmärrystä siihen, mihin kannattaisi kiinnittää huomiota järjestettäessä kertaluonteinen taidetyöpaja koulussa. Tästä tiedosta hyötyvät sekä koulujen henkilökunta että taidetyöpajatoimijat. Tämän lisäksi tutkimukseni tuloksia voi hyödyntää myös BTF-toiminnan kehittämiseen. Erityisen tärkeää olisi miettiä ryhmien kokoa ja kokoonpanoa. Tämä olisi hyvä tehdä yhteistyössä koulun ja opettajien kanssa. Tutkimukseni perusteella kertaluonteiset taidetyöpajat voisivat hyötyä siitä, jos opettajille järjestettäisiin infotilaisuus aiheesta ennen työpajan toteutusta. Opettajat saisivat ohjaajilta tietoa työpajan tavoitteista, ja luonteesta ja voisivat sitä kautta valmistaa nuoria työpajan toimintaan. Ohjaajat taas voisivat saada opettajilta arvokasta tietoa ryhmistä, mikä voisi auttaa ohjaajia valmistautumiseen ja oikeanlaiseen virittäytymiseen. Kopakkalan (2011, 115-116) mukaan ohjaajien oikea virittäytyminen jokaiselle ryhmälle on oleellista sille, että toiminta on hyödyllistä. Kopakkalan mukaan siihen kuuluu usko toimintaan, yksityiskohtien selvittäminen etukäteen, aikataulujen, tilojen ja osallistujien taustojen tarkastelu etukäteen (mt., 116). Tässä yhteydessä ohjaajilla olisi myös mahdollista käydä opettajien kanssa lävitse heidän roolinsa työpajassa ja muut tärkeät seikat, kuten esimerkiksi sen, miten turvata häiriötön tila, työpajan luonteen sitä vaatiessa. Opettajat ja ohjaajat voisivat myös yhdessä pohtia ryhmien kokoonpanoa ja kokoa.

Lyhytkestoisissa taidetyöpajoissa myös ohjaajien rooli korostuu. Heillä on vastuu toiminnan järjestämisestä ja toteutuksesta, eikä valta jakaudu nuorten keskuuteen (Pulkamo 2007, 503). Näin nuorten oma vastuu toiminnasta ei edisty, eikä osallisuuden kehitys laajemmassa näkökulmassa toteudu. Toisaalta järjestettäessä kertaluonteisia työpajoja on tärkeää pohtia mitä voidaan saada realistisesti aikaan lyhyessä ajassa. Rasku-
Puttonen (2008, 159) toteaa, että yksittäisten tuntien vaikutus koulun toimintakulttuuriin liittyvissä asioissa, kuten keskustelukulttuuriin, on hyvin vähäistä, sillä niiden muuttamiseen tarvitaan sekä aikaa että tahtoa. Pulkamon (2007, 510) mukaan yhden päivän toiminta voi tarjota oppilaille virkistystä ja vaihtelua koulun arkeen, mutta esimerkiksi hyvän ryhmähengen- tai onnistuneen ryhmäytymisprosessin luomiseen tarvitaan enemmän aikaa. Jotta toiminta lyhytkestoisissa taidetyöpajoissa ei jäisi oppilaiden mieleen ainoastaan hauskana vaihteluna koulupäivän arjessa, olisi kokemuksia toiminnasta hyvä käsitellä vielä jälkikäteen. Vaikka hauskanpito on hyvän ilmapiirin merkki, niin

Pulkamon (2007, 508) mukaan juuri toiminnan ja kokemuksen reflektointi on kasvatusnäkemyksessä keskeistä. Se nostaa toiminnan seuraavalle tasolle, jossa oppilaiden on mahdollista oppia uusia asioita, jolloin myös sosiaalinen osallisuus edistyy. Pulkamon (2007, 509) mukaan kokemusten reflektointiin tarvitaan sekä tarpeeksi aikaa että sopiva tila. Tärkeitä reflektoinnin vaiheita ovat kokemuksen kertaaminen, kokemuksen laadun ilmaiseminen eli millaisia tunteita kokemus herätti, kokemuksen analysointi oppimisen kannalta sekä näiden pohjalta uusien toimintojen kehittäminen ja tavoitteiden asettelu. (Greenaway 1993; ref. Pulkamo 2007, 508-509.).

Tutkimuksen tulokset BTF-toiminnan kehittämisen näkökulmasta

BTF-työpajat olivat vain yksi osa koko BTF-hanketta ja on hyvä huomioida, että tutkimuksen ulkopuolelle jäivät osallisuustyöpaja, *Break the Fight – I was here!* - ammattitanssitanssiteos ja päättäjakeskustelu. Osallisuustyöpaja ja päättäjakeskustelu olivat Sofia Laineen kehittämiä ja toteuttamia tilaisuuksia, joiden tarkoituksena oli vahvistaa nuorten osallisuutta. Breikkityöpajat olivat kuitenkin hankkeen ainoa osio, jota tarjottiin kaikille koulun oppilaille, mikä teki niistä mielenkiintoisen tutkimuskohteen juuri sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta. Laine tutkimusryhmineen teki seuranta- ja arviointitutkimusta BTF-hankkeessa päätavoitteena selvittää, miten BTF-toiminnot onnistuvat väkivallattomuuden sanoman viemisessä peruskouluun (Laine 2018, 130). Taustalla on ajatus, että BTF-toiminta voisi tulevaisuudessa luoda uusia käytäntöjä koulujen sisällä (myös koulujen ja kunnan välillä) ja mahdollistaa uudenlaista toimintaa koulujen, katutaiteilijoiden ja nuorisotyöntekijöiden kanssa. Katutaiteen avulla nuoret voisivat löytää oman juttunsa, kokea uudenlaista osallisuutta sekä Laineen sanoja lainaten ”rohkaista nuoria yksilöllisyyteen”. (Laine 2018, 145.) Tutkimusryhmä seurasi hanketta neljällä eri paikkakunnalla, joten Laineen tekemä tutkimusraportti käsittelee paljon laajempaa kokonaisuutta, kuin tutkielmani. Tuloksissa on kuitenkin yhtymäkohtia tutkimuksen tulosten kanssa. Myös Laine (2018, 133) painottaa hyvien ohjaajien ja ilmapiirin merkitystä sekä ryhmän koon huomion ottamista toimivan työpajan edellytyksenä. Esimerkkinä hän mainitsee työpajan enimmäiskooksi yhden luokan jokaista työpajaa kohti (noin 25 oppilasta). (Laine 2018, 149.) Laine on raportissaan esittänyt kaksi lyhyempää mallia (kuuden päivän kestävä) ja yhden pidemmän mallin toiminnan kehittämiseksi, jossa yksinkertaisten ovat mukana erilaiset katutaide-työpajat, ammattiteosten seuranta ja päättäjakeskustelu. Keskusteluihin ja tilaisuuksien purkuun on myös kehitysmalleissa

varattu aikaa. Nuorten osallisuuden vahvistaminen on malleissa huomioitu muun muassa siten, että nuoret saavat itse valita mihin katutaidetyöpajaan osallistuvat (breikki, graffiti, rap tai DJ-toiminta). Myös nuorten itsetunnon vahvistaminen on tärkeässä osassa Laineen malleja. (Laine 2018, 148-153.) Laine on ehdottanut breikkityöpajojen ja erityisesti keskusteluosion kehittämiseksi osallisuustyöpajojen integrointia toimintaan. Tällöin nuoret pääsisivät työpajojen lopputuotoksina esittelemään ehdotuksiaan ja ajatuksiaan koulukiusaamiseen liittyen päättäjille. (Laine 2018, 137.) Laineen kehitys-ideat puoltavat pidempi kestoisempia työpajoja kuin BTF-työpajoissa. Laineen esittämissä kehitysmalleissa nuorten osallisuus voidaan nähdä jatkumona, jossa osallisuus lisääntyy askel askeleelta. Se alkaa taidetyöpajoissa ja jatkuu ammattitanssiesitysten parissa, päättyen päättäjakeskusteluun tai oppilaiden itse tekemiin esityksiin. Parhaassa tapauksessa nuorten tuottamat ideat otettaisiin huomioon myös käytännössä, jolloin nuoret saisivat kokemuksia siitä, että voivat vaikuttaa omiin asioihin. Osallisuus näin ymmärrettynä muistuttaa myös Hanhivaaran (2006) osallisuusnäkemystä, jossa yksilön osallisuuden kasvu alkaa turvallisesta suhteesta ryhmään ja laajenee siitä yhteisöön ja yhteiskuntaan.

Tutkielmani tulokset puoltavat myös pitkäkestoisempia taidetyöpajoja. Yhteenkuuluvuuden tunne näytti aineistoni pohjalta olevan sidoksissa sosiaaliseen osallisuuden kokemiseen. Yhteenkuuluvuuden tunne ei synny nopeasti, varsinkaan ryhmässä, jossa nuoret eivät viihdy toistensa kanssa tai jossa on vahvoja ryhmittymiä nuorten välillä. PISA-tulokset (2018) osoittavat että, yhdessä tekeminen ja kannustaminen yhteistyöhön, voisi edistää yhteenkuuluvuuden kokemusta oppilaiden keskuudessa (OKM 2019, 126). Tämän takia, yksilöllisyyden rohkaisun ja oman jutun löytämisen lisäksi, olisi hyvä tiedostaa yhteenkuuluvuuden merkitys ja pohtia, millaisilla muilla toiminnoilla BTF-työpajoissa olisi mahdollista aktiivisesti tukea vertaisuuden kehittymistä, ryhmään kuulumista ja merkityksellistä roolia ryhmässä. Jos tämä työpajoissa sivuutetaan, on vaarana, että vahvistetaan ainoastaan niiden nuorten ääntä, joilla se on jo entuudestaan vahva. Kun koulukiusaamisen ehkäisy on työpajojen teemana, on ryhmän kokoa ja kokoonpanoa pohdittava erityisen tarkoin. Ollikainen (2011, 473) joka tarkasteli tyttöjen kaverisuosiota yläkoulussa, on todennut, että koulun informaalilla kentällä tapahtuvat mukaan ottamiset ja ulos sulkemiset ovat läsnä myös koulun virallisella tasolla ja konkretisoituu oppitunneilla esimerkiksi pari- ja ryhmätöissä. Ollikaisen (mt., 473) mukaan luokan ”inside-jengi”, eli luokan suosittuihin ryhmiin kuuluvat määrittävät pienillä

teoilla kenellä on mahdollisuus tehdä ryhmätöitä kenen kanssa. Tämä jako perustuu vahvasti nuorten keskinäiseen asemaan informaalilla kentällä. Ei-suositujen oppilaiden osallisuutta rajoitetaan sillä, että heillä ei ole mahdollisuutta työskennellä kaikkien kanssa (Ollikainen 2011, 473). Ollikaisen (2011, 474) mukaan ”inside-jengi” vartioi omaan ryhmään pääsyä tarkoin ja toisten oppilaiden statukset näyttävät olevan yhteydessä myös siihen, ovatko ”inside-jengiläiset” halukkaita tutustumaan heihin vai ei. Selän kääntäminen on yksi tavallisesti käytetty keino sulkea ei-suositut ulkopuolelle (mt., 474). Jos BTF-työpaja järjestetään kokonaisuksi luokalle, olisi pohdittava, miten ryhmittelee oppilaat, jotta kaikilla olisi käytännössä yhtäläiset mahdollisuudet osallistua toimintaan.

Aiemmista tutkimuksista tiedetään, etteivät nuoret mielellään keskustele aroista asioista, kuten koulukiusaamisesta tai yksinäisyydestä aikuisten kanssa (Kiilakoski 2012, 46). Kiilakosken mukaan tätä kutsutaan hiljaiseksi koodiksi. Nuoret eivät luota siihen, että aikuiset pystyisivät hoitamaan tilanteen sopivalla tavalla. Tällöin nuorten ja aikuisten käsitykset luokan koulukiusaamisen yleisyydestä voivat poiketa paljon toisistaan. (Kiilakoski 2012, 46.) Voisi olla hyödyllistä, myös ennen BTF-työpajaa, kartoittaa kyselylomakkeen avulla oppilaiden oma käsitys luokan hierarkiasuhteista ja koulukiusaamisesta luokassa. Kyselyistä saadut tiedot luokan ”luonteesta” helpottaisivat myös BTF-ohjaajien valmistautumista työpajaan. Tällöin olisi myös mahdollista, toiminnan jälkeen tehdyllä uudella kyselylomakkeella, seurata toiminnan aikaansaamia vaikutuksia ja tuloksia. Keskusteluosion uusien toimintatapojen kehittämisessä, on myös huomioitava edellä mainitut seikat ryhmistä ja ryhmien kokoonpanoista. Vaikka pienryhmätyöskentelystä on muissa tutkimuksissa saatu hyviä tuloksia, Ollikainen (2011, 477) huomauttaa, että esimerkiksi pienryhmä, joka koostuu puheliaista tytöistä voi hiljentyä, jos ryhmään liitetään ei-suositettu oppilas. Toisaalta Ollikaisen (mt., 475) mukaan myös ”inside-jengin” tytöt keskustelevat luokan muiden tyttöjen kanssa, mikäli pienryhmä on jaoteltu niin, ettei muita suosittuun ryhmään kuuluvia ystäviä ole pienryhmässä mukana.

Edellä mainitsin, miten tärkeää oppimisen kannalta on käsitellä toiminnasta saatuja kokemuksia. BTF-työpajoissa nuoret refleктоivat omaa tekemistä ja omia tunteitaan palauttelomakkeen muodossa, mutta tämä ei varsinaisesti kuulunut työpajojen omaan sisältöön, vaan oli kehitetty seurantatutkimuksen tarpeeseen. Siten BTF-työpajoissa, Laineen (2018, 134) ehdottaman palauttavan ja rauhoittavan lopetuksen lisäksi, olisi hyödyllistä,

että kaikki nuoret refleктоisivat laajemmin kokemuksistaan. Reflektionti-vaiheen tärkeys tunnistetaan usein, mutta samalla sen toteuttaminen koetaan vaikeaksi. On todettu, että reflektionti onnistuu parhaiten hyödyntämällä useita tilanteeseen sopivia keinoja. Keskustelun ohella voidaan hyödyntää tarinoita, kuvia, draamaa, kertomuksia ja monia muita harjoitteita. (Greenaway 1993, 8-11; ref. Pulkamo 2007, 509.)

5.4.3 Tutkimuksen luotettavuudesta ja jatkotutkimusaiheista

Kiviniemi (2018, 73) on todennut, että laadullista tutkimusta, jossa tutkija itse kerää aineistonsa, voidaan pitää myös eräänlaisena oppimisprosessina. Tutkimuksen edetessä, eri näkökulmien ja tulkintojen myötä, tutkija oppii yhä enemmän kohteestaan (mt., 73). Tutkimuksen teon loppuvaiheessa vasta ymmärsin, mitä prosessimaisuus tutkimuksen teossa oikeasti tarkoitti. Kun mietin sitä mistä kaikki alkoi, on matka ollut pitkä, antoisa, kiinnostava ja inspiroiva. Olen oppinut niin tutkimuksen teosta, tutkimusaiheesta kuin myös itsestäni paljon uusia asioita. Jos nyt aloittaisin projektin alusta, hyödyntäisin kentällä oloikaani monipuolisemmin. Kiviniemi (2018, 81) on todennut, että aineistokeskeisissä tutkimuksissa, kannattaa hyödyntää myös kaikki se tieto, mitä tutkimuskohteeseen epävirallisissa tilanteissa saa. Onneksi kirjoitin muistiinpanoja ja mietteitäni koko prosessin aikana, joten dokumentoituna on myös jotain niistä hetkistä ja keskusteluista, joita ohjaajien ja opettajien kanssa kävin. Nämä tiedot mitä heiltä sain, osoittautuivat erittäin arvokkaiksi tämän tutkimuksen kannalta. Yhtä hyvin olisin voinut mennä keskustelemaan niiden nuorten kanssa, jotka eivät osallistuneet toimintaan. Kohtasin tutkimuksen teon aikana myös useita haasteita liittyen tutkimusaiheen rajaamiseen. Tutkimusaineistoni oli laaja ja sen takia välillä haastava hallita. Aiheen rajaamiseen olisin voinut kiinnittää enemmän huomiota.

Moilasan ja Rähän (2018, 62) mukaan Malinowski (1961) viittaa kolmeen tapaan, jotka parantavat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Ne ovat tutkijan tarkka kuvaus aineiston hankinnasta, ja perustelut siitä miten on johtopäätöksiinsä päätenyt. Toinen on huolellinen selostus ja kuvailu tutkimusprosessista ja aineistosta, jotta lukijalle suodaan mahdollisuus itse arvioida tutkimuksen uskottavuutta. Kolmas tekijä on se, että suorat havainnot eivät tarkoita samaa kuin tulkinta tai teoria. (Moilanen & Rähä 2018, 62)

Olen tutkimusraportissani pyrkinyt kuvailemaan yksityiskohtaisesti ja tarkasti tutkimusprosessin jokaista vaihetta. Olen myös perustellut omia valintojani parhaani mukaan ja

tavoitellut tutkimuksessani vuoropuhelua niin aineistojen, tulkintojen kuin myös alan kirjallisuuden kanssa. Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että olen käyttänyt kahta eri aineistoa, jotta kuva tutkittavasta kohteesta, olisi monipuolinen ja ymmärrettävä. Olen myös koko pro gradu -tutkielman teon ajan voinut reflektoida omia havaintojani, ajatuksiani ja ideoitani kokeneen tutkijan Sofia Laineen kanssa.

Kahden aineiston käyttö ei ainoastaan lisännyt tutkimukseni luotettavuutta, vaan auttoi hahmottamaan monia asioita, jotka muuten olisi jäänyt huomioimatta. Esimerkiksi työpajojen passiiviset nuoret olisivat jääneet kokonaan näkymättömiin pelkän kyselyn perusteella. Tämän tutkimuksen pohjalta, olennaista olisikin tutkia työpajojen passiivisia nuoria enemmän. Tarvitaan enemmän tietoa heistä, ja niistä syistä, jotka ovat passiivisuuden taustalla. Laine (2018) on omassa tutkimuksessaan (BTF-hankkeesta) tehnyt saman huomion ja painottaa, että varsinkin koulukiusaamisteeman tutkimisessa, tämä olisi erittäin tärkeää. Olisi myös hyvin kiinnostavaa ja hyödyllistä tutkia niitä ryhmiä, jotka osallistuivat toimintaan, mutta eivät kokeneet lähes lainkaan sosiaalista osallisuutta. Tarpeellista olisi myös seurata miten BTF-toiminta on vaikuttanut ryhmien ja oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Onko BTF-toiminnoilla vaikutusta koulun käytännön tasolla, nuorten käyttäytymiseen toisiaan kohtaan ja onko oppimista ja asenteiden muutosta oikeasti tapahtunut.

Lopuksi

Koulukiusaaminen on ilmiönä monitasoinen sekä monimutkainen ja siksi ennaltaehkäisy- ja ratkaisukeinojenkin on oltava joustavia ja moninaisia. Peruskouluissa on puuttuttava kaikkeen kiusaamiseen ja on osattava tehdä yhteistyötä monen eri tahon kanssa. Nuoret itse tietävät parhaiten millainen tilanne kiusaamisen suhteen koulussa vallitsee, ja siksi on tärkeää kuunnella heitä ja keskustella heidän kanssaan hyvinvoinnista ja kiusaamisesta. Yhdessä on pohdittava mitkä ovat oikeat kanavat, jotka tavoittavat sekä nuoret että aikuiset. Tärkeätä on koulukiusaamiseen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn lisäksi myös varmistaa, että kaikki lapset ja nuoret, jotka ovat joutuneet kiusaamisen kohteeksi saavat myös sen avun minkä he tarvitsevat toipuakseen kokemuksistaan. Siinä työssä nuorten itsetunnon vahvistaminen ja voimaantuminen on erittäin tärkeää ja näen, että BTF-toiminta voisi vastata myös tähän tarpeeseen. Kun nuorilta itseltään on selvitetty, mistä ulkopuolelle jääminen johtuu, niin he mainitsevat usein yksinäisyyden

tunteet ja yhteenkuuluvuuden ongelmat suhteessa ryhmään. Yhteenkuuluvuuden ongelmat nousivat myös tutkimuksessani keskiöön sosiaalista osallisuutta rajoittavina tekijöinä. Kun aktiivisesti vahvistetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta nuorten kesken, niin edistetään samalla sosiaalista osallisuutta, jonka näen olevan edellytyksenä sille, että osallisuus myös laajempaan toteutuu. Samalla ennaltaehkäistään koulukiusaamista ja luodaan nuorille harmonisempi ja tasapainoisempi arki.

Lähteet

- Aarnos, Eila (2018) Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 174-189.
- Adler, P. Richard, & Goggin, Judy (2005) What do we mean by “civic engagement”? *Journal of Transformative Education*, Vol. 3 (2005), 236-253.
- Alanko, Anu (2010) Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105, 55-72.
- Alasuutari, Pertti (2011) Laadullinen tutkimus 2.0. 4., uudistettu painos [1., painos 1993] Tampere: Vastapaino.
- Anttila, Eeva (2013) Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu-yhteisössä. *Acta Scenica* 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42322/Acta_Scenica_37.pdf (viitattu 14.4.2019).
- Berg, Päivi (2010) Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 22. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2005) Johdatus laadulliseen tutkimukseen 7., painos [1., painos 1998]. Tampere: Vastapaino.
- From, Kristine & Koppinen, Marja-Leena (2012) Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gellin, Maija & Herranen, Jatta & Junntila-Vitikka, Pirjo & Kiilakoski, Tomi & Koskinen, Sanna & Mäntylä, Niina & Niemi, Reetta & Nivala, Elina & Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari (2012) Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 95-148.
- Grönfors, Martti (2010) Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine, Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 154-170.
- Hamarus, Päivi (2008) Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hanhivaara, Pirjo (2006) Maailmaa syleilevä osallisuus - osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 3/2006, 29-38.

Hannula, Marja (2012) Dialogia etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 446. Jyväskylä: Jyväskylä University.

Helakorpi, Jenni & Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija (2014) Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa Mika Gissler, Marjatta Kekkonen, Päivi Känkänen, Päivi Muranen & Matilda Wrede-Jäntti (toim.) Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolo -vuosikirja 2014. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 161-171.

Hellström, Veronica (2018) Näkökulma 7: Oppilaiden osallisuus breikkityöpajoissa. Tapaus Kuopio. Teoksessa Sofia Laine (toim.) Väkivallattomuuden sanomaa yläkouluihin hiphop-kulttuurin keinoin. *Break the fight!* -hankkeen seuranta- ja arviointitutkimus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 209, 101-107.

Hirvensalo, Mirja & Jaakkola, Timo & Sääkslahti, Arja & Lintunen, Taru (2016) Koettu liikunnallinen pätevyys ja koetut esteet. Teoksessa Sami Kokko & Annette Mehtälä (toim.) Lasten ja Nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa Liitu-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4, 36-40.

Hoikkala, Tommi & Paju, Petri (2013) Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 139. Helsinki: Gaudeamus.

Honkasalo, Veronika (2016) Osallisuus vaatii toteutuakseen turvaa, aitoa kuuntelemista, ystävyyden verkostoja ja tietoa. Näkökulma 28, Nuorisotutkimusverkosto http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/tiedostot/nakokulma28_honkasalo.pdf (viitattu 28.3.2018).

Honkatukia, Päivi & Kiilakoski, Tomi & Suurpää, Leena (2018) Aineistosta analyysiin. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Päivi Honkatukia (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 206, 351-371.

Hästbacka, Noora (2018) Monialainen verkostotyö ja koulukiusaaminen. Tapaustutkimus Aseman Lapset ry:n K-0 -hankkeesta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 202.

Ikonen, Oiva (2009) Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa Oiva Ikonen & Ansaliina Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-17.

Jaakkola, Timo & Mononen, Kaisu (2017) Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa Liikuntapedagogiikka. 2., uudistettu painos [1., painos 2013] Jyväskylä: PS-kustannus, 320-332.

Janhunen, Kirsi-Marja (2013) Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. *Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies.*, no 52. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.

Jauhiainen, Riitta & Eskola, Marjatta (1994) Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Helsinki: WSOY.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2012) Kategoriat, kulttuuri & moraalit. Johdatus kategoria-analyysiin. Tampere: Vastapaino.

Juvonen, Antti (2008) Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 75-95.

Karppinen, Aila & Pihlava, Pirjo (2016) Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Annarilla Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 115-146.

Kiianmaa, Kari (2009) Alisuoriutuminen ei ole pysyvä olotila. Teoksessa Oiva Ikonen & Ansaliina Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-85.

Kiilakoski Tomi (2017) ”Niillähän se on se viimeinen sana” – nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa Auli Toom, Matti Rautiainen & Juhani Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus - Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 253-282.

Kiilakoski, Tomi (2015) Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. [1., painos 2014] Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 155.

Kiilakoski, Tomi (2012) Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Opetushallitus muistio 2012:6. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf (viitattu 13.2.2018).

Kiilakoski, Tomi & Gretschel, Anu & Nivala, Elina, (2012a) Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9-33.

Kiilakoski, Tomi & Honkatukia, Päivi & Huttunen, Rauno (2018) Teoria nuorten ja nuorisotyön tutkimuksessa. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Päivi Honkatukia (toim.) Mitä tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 206, 54-74.

Kiilakoski, Tomi & Nivala, Elina & Rynnänen, Aimo & Gretschel, Anu & Matthies, Aila-Leena & Mäntylä, Niina & Gellin, Maija & Jokinen, Kimmo & Lundbom, Pia (2012b) Demokratiaaremontin työkaluja. Teoksessa Anu & Tomi Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 249-272.

Kiilakoski, Tomi & Tervahartiala, Marika (2015) Taiteen osallisuus, osallisuuden taide - Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja, vuosikirja 2015, 31-67.

Knif, Leena (2017) Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa Auli Toom, Matti Rautiainen & Juhani Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus - Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 449-479.

- Kiviniemi, Kari (2018) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-78.
- Kontturi, Katja (2017) Taideaineiden merkitys nuorten identiteetin kehittymisessä. Nuorisotutkimus 1-2/2017, 92-96.
- Kopakkala, Aku (2011) Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. 3., painos Helsinki: Edita Publishing.
- Korkiamäki, Riikka (2013) Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 137.
- Korkiamäki, Riikka & Ellonen, Noora (2010) Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä. Nuorisotutkimus 3/2010, 18-35.
- Kurunmäki, Kimmo (2007) Vertailu. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 74-92.
- Laine, Antti & Salasuo, Mikko & Matilainen, Pertti (2016) Arvot, syrjintä ja kiusaaminen. Teoksessa Sami Kokko & Annette Mehtälä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4, 57-61. https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2019/09/LIITU_2016.pdf (viitattu 19.09.2019).
- Laine, Sofia (2018) Teoksessa Sofia Laine (toim.) Väkivallattomuuden sanomaa yläkouluihin hiphop-kulttuurin keinoin. *Break the fight!* -hankkeen seuranta- ja arviointitutkimus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 209.
- Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (2007) Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-38.
- Laitinen, Liisa (2017) Taide, taiteellinen toiminta ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa Kai Lehikoinen & Elise Vanhanen (toim.) Taide ja hyvinvointi. Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen. Helsinki: Taideyliopisto, Kokos-julkaisusarja 1/2017, 31-46. (viitattu 10.5. 2018).
- Lalander, Philip (2015) Observationer och etnografi. Teoksessa Göran Ahrne & Peter Svensson (toim.) Handbok i kvalitativa metoder. Liber, 93-113.
- Laukkanen, Tiia & Pekkarinen, Elina & Vilmilä, Fanny (2018) Nuorisotutkimuksen etiikka. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Päivi Honkatukia (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 206, 75-97.
- Leemann, Lars & Kuusio, Hannamaria & Hämäläinen, Riitta-Maija (2015). Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla www.thl.fi/sokra. (viitattu 24.10.2019).

- Lehtonen, Jukka (2003) Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 31.
- MLL (2017) Oppilaiden osallisuus ja kiusaamisen ehkäisy. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/ammattilaisten-aineistot/koulujen-aineistot/kiusaamisen-ehkaisemisen-aineistot/> (viitattu 27.2.2018).
- Moilanen, Pentti & Rähä, Pekka (2018) Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-73.
- Moisio, Jenni (2018) Kohtaamisia retkillä. Osallisuus ja yhteisöllisyys lastenkotien retkitoiminnassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 131.
- Männistö, Perttu & Fornaciari, Aleks & Tervasmäki, Tuomas (2017) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa Auli Toom, Matti Rautiainen & Juhani Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus - Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatustieteen tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 89-117.
- Nieminen, Liisa (2010) Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen taistelu. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 101, 25-42.
- Niemi, Hannele (2007) Kenet koulu tekee vahvaksi ja kenet heikoksi? Näkymättömän käsikirjoituksen voima. Teoksessa Hannele Niemi & Riitta Sarras (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 111-119.
- Nietosvuori, Leena (2011) Työpajojen taikaa. Teoksessa Anu-Liisa Rönkä & Ilkka Kukanen & Minna Liski & Saara Niemeläinen & Päivi Rantala (toim.) Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, osa 74. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 103-106.
- Nivala, Elina (2010) Lapsen oikeudet osallisuuden perustana. Teoksessa Ilona, Tanskanen & Eeva, Timonen-Kallio (toim.) Lasten ja nuorten osallisuuden tukeminen lastensuojelutyössä. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 51. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 18-25.
- Nurmi, Anna-Maria (2012) Kaduilta liikuntasaliin. Toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. *Studies in sport, physical education and health* 184. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nurmi, Anna-Maria, & Itkonen, Hannu (2010) Nuorisokulttuurista liikettä: hiphop-tanssin rantautuminen Suomeen. Teoksessa Heikki Roiko-Jokela & Esa Sironen (toim.) Suomen urheiluhistoriallisen seuran vuosikirja. Jukolan rasteilla. Helsinki: Suomen urheiluhistoriallinen seura, 167-190. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49139> (viitattu 15.4.2019).

Nurmi, Suvielise (2011) Teoksessa Suvielise Nurmi & Kaisa Rantala (toim.) Näyn & kuulun. Lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: LK-kirjat / Lasten Keskus, 6-10.

Ollikainen, Taru (2011) Suosiopeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. *Kasvatus* 42 (5), 468–479.

Olsson, Pia (2018) Kaikki vähä erilaisii. Yläkoulun sosiaaliset suhteet. Helsinki: Gaudemus.

Olweus, Dan (1992) Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.

OKM (2017) Kiusaamisen vastaisen työn lähtökohdat perusopetuksessa, toisella asteella ja varhaiskasvatuksessa. Väliraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:12.

OKM (2018) Turpeinen, Salla & Hakamäki, Matti (2018) Liikunta ja tasa-arvo 2017 Katsaus sukupuolten tasa-arvon nykytilaan liikunta-alalla. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:6.

OKM (2019) Leino, Kaisa & Ahonen, Arto K. & Heinonen, Ninja & Hiltunen, Jenna & Lintuvuori, Meri & Lähteinen, Suvi & Lämsä, Joni & Nissinen, Kari & Nissinen, Virva & Puhakka, Eija & Pulkkinen, Jonna & Rautopuro, Juhani & Sirén, Marjo & Vainikainen, Mari-Pauliina & Vettenranta, Jouni (2019) PISA 18 Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.

O'Reilly, Karen (2008) Key Concepts in Ethnography. UK: Loughborough University.

Paju, Elina (2013) Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.

Paju, Petri (2011) Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.

Palmu, Tarja (2010) Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sukupuoliyhteisyyttä. Teoksessa Markku Suortamo, Liisa Tainio, Elina Ikävalko, Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 53-58.

Palmu, Tarja (2007) Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137-150.

Palmu, Tarja (2003) Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.

Palmu, Tarja (1999) Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 182-202.

Pantzar, Tuula (2009) Erilaisuuden ja vierauden ymmärtämisen edistäminen kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Riitta Jaatinen, Viljo Kohonen & Pentti

Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Helsinki: OKKA-säätiö, 95-107.

Peräkylä, Anssi & Stevanovic, Melisa (2016) Kehollinen läsnäolo. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.) Keskustelun-analyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Tampere: Vastapaino, 32-46.

Poikkeus, Anna-Maija & Rasku-Puttonen, Helena & Lerkkanen, Marja-Kristiina & Kuorelahti, Matti & Siekkinen, Martti & Kiuru, Noona & Nurmi, Jari-Erik (2013) Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 111-120.

POPS (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet> (viitattu 12.02.2018).

Pulkamo, Hannele (2007) Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka nuorisotyössä: valian väline vai osallisuuden ja sosiaalisen vahvistamisen menetelmä? Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76, 496-520.

Rantala, Päivi (2013) Taidelähtöinen toiminta katalysaattorina ja näkyväksi tekijänä. Teoksessa Päivi Rantala & Satu-Mari Jansson (toim.) Taiteesta toiseen. Taidelähtöisten menetelmien vaikutuksia. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 10. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta, julkaisuja B, 74-94.

Rantala, Taina (2007) Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa Eija Syrjäläinen, Ari Eronen & Veli-Matti Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 126-158.

Rasku-Puttonen, Helena (2008) Oppilaiden osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa Marjatta Lairio, Hannu L. T. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 155- 171.

Rissanen, Marjo (2016) Taitamisen tiede – Tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 561. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51643/978-951-39-6781-9_vaitos_20161029.pdf?sequence=1 (viitattu 18.4.2019).

Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (2019) Lasten ja nuorten tutkimuseetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 218, 7-32.

Rönkä, Anu-Liisa & Kuhalampi, Anja (2011) Sanoilla yli sektorirajojen. Teoksessa Anu-Liisa Rönkä & Ilkka Kujanen & Minna Liski & Saara Niemeläinen & Päivi Rantala (toim.) Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, osa 74. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 30–34.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Rovio, Esa (2009) Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa Esa Rovio & Taru Lintunen (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163, 31-58.

Salmivalli, Christina (2016) Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa Annarilla Ahtola (toim.) Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 79-111.

Salmivalli, Christina (2008) Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 2., painos, [1., painos 2005] Jyväskylä: PS-kustannus.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina (2011) Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Siivonen, Katriina & Kotilainen, Sirkku & Suoninen, Annikka (2011) Iloa ja voimaa elämään. Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 44.

Silvennoinen, Martti (2001) Ruumiillisuus liikunnanopettajaopiskelijoiden kerronnassa. Teoksessa Anne Puuronen & Raili Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 45-59.

Souto, Anne-Mari (2011) Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110.

Strandell, Harriet (2010) Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 101, 92-112.

Tainio, Liisa (2009) Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 157-186.

THL (2018) Halme, Nina & Hedman, Lilli & Ikonen, Riikka & Rajala, Rika (2018) Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017 Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpäperi 15/2018. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.

THL (2017) Isola, Anna-Maria & Kaartinen, Heidi & Leemann, Lars & Lääperi, Raija & Schneider, Taina & Valtari, Salla & Keto-Tokoi, Anna (2017) Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpäperi 33/2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.

Thomas, Nigel (2007) Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*. Vol. 15 (2007), 199-218.

Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 19. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos, [1., painos 2002] Helsinki: Tammi.

Tökkäri, Virpi (2014) Leikki aikuisen kokemuksena. Kontekstina työ. Teoksessa Kaisa Koivisto, Jani Kukkola, Timo Latomaa & Pirkko Sandelin (toim.) Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 250-269.

Vaattovaara, Tiina (2012) Lapin gangstat Hiphop-harrastuksen vaikutus lappilaisen miehen kulttuuri-identiteettiin. Teoksessa Mikko Salasuo, Janne Poikolainen & Pauli Komonen (toim.) Katukulttuuri Nuorisoesiintymiä 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 124, 142-168.

Valli, Raine (2018) Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittellevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 92-116.

Vasalampi, Katri (2017) Itsemääräämisteoria. Teoksessa Katariina Salmela-Aro & Jari-Erik Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3., täysin uudistettu painos [1., painos 2002] Jyväskylä: PS-kustannus, 54-65.

Vehkalahti, Kimmo (2014) Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.

Vilkkä, Hanna (2018) Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittellevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 156-171.

Vilmilä, Fanny (2016) Elämäntaitojen äärellä. Taidetyöpaja nuorten elämäntaitojen vahvistajana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 102.

Väljjarvi, Jouni (2017) PISA 2015 – Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/pisa> (viitattu 22.10.2019).

Wallenius-Korkalo, Sandra (2011) Taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutuksia ja vaikuttavuutta. Vaikutuksia, vaikuttavuutta ja mittaamisen problematiikkaa. Teoksessa Anu-Liisa Rönkä & Ilkka Kuhanen & Minna Liski & Saara Niemeläinen & Pälvi Rantala (toim.) Taide käy työssä. Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, osa 74. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 48-54.

Åstrand, Riikka (2017) Taiteen mahdollisuudet, rajat ja riskit vaikeissa tilanteissa olevien nuorten tukemisessa – Myrsky hankkeen taiteilijaohjaajien näkemyksiä. Nuorisotutkimus 1-2/2017, 80-91.

Liitteet

LIITE 1.

PALAUTELOMAKE Break the Fight! - Työpajasta

Kiitos että saavuit työpajaan! Työpajatoiminnan kehittämiseksi sekä tutkimuskäyttöön mielipiteesi ja kokemuksesi työpajasta on erittäin arvokas. Palautteesi on luottamuksellista ja voit tehdä sen nimettömänä. Palautteesi lukevat tutkija Sofia Laine ja tutkimusavustaja Susanna Jurvanen sekä Arja Tiili Dance Companyn henkilöstö.

Jos annat palautteen sähköisesti, voit palauttaa lomakkeen osoitteeseen: sofia.laine@nuorisotutkimus.fi



0. Luokka-aste ja kirjain, kaupunki/kunta, sukupuoli
1. Mistä pidit työpajassa?
2. Oliko jotakin, josta et pitänyt? Kertoisitko tarkemmin.
3. Mitä uutta opit?
4. Koitko onnistumisen tunnetta? Mistä?
5. Mitä muita myönteisiä tunteita koit työpajan aikana? Kertoisitko esimerkiksi yhdestä tilanteesta?
6. Koitko kielteisiä tai hankalia tunteita työpajan aikana? Kertoisitko esimerkiksi yhdestä tilanteesta?
7. Mikä liikkumisessa oli sinulle tänään myönteistä?
8. Mikä liikkumisessa oli sinulle tänään hankalaa?

9. Miltä sinusta tuntui liikkua tässä ryhmässä?
10. Mitä uutta opit toisista ryhmäläisistä?
11. Mitä pidit työpajan ohjaajasta?
12. Mitä jäit kaipaamaan työpajan ohjaajalta?
13. Mikä työpajassa oli toteutettu hyvin?
14. Mikä työpajassa ei toiminut?

15. Oletko ollut tilanteessa, jossa sinua on kiusattu, olet itse kiusannut tai olet nähnyt kiusaamista?
16. Uskotko, että katutanssityöpajoilla voidaan ehkäistä koulukiusaamista?
17. Miten työpajassa käsiteltiin koulukiusaamista?
18. Miten olisit toivonut, että koulukiusaamista käsiteltäisiin?

19. Oletko kokeillut katutanssia aikaisemmin?
20. Saiko työpaja sinut kiinnostumaan katutanssista niin paljon, että voisit kuvitella tekeväsi sitä uudelleen?
21. Olisiko mielestäsi hyödyllistä jos kouluilla vierailisi säännöllisesti katutanssitaiteilija, jonka kanssa opiskelijat voisivat keskustella koulukiusaamisesta?

Paljon kiitoksia vastauksistasi!



LIITE 2.

Havainnointilomake

HAVAINNOINTISAPLUUNA: Breikkityöpajat BTF!

Havainnoija: _____

Päivämäärä, koulu, luokka, oppilasmäärä (t,p): _____

Kellonaika: _____

Työpajan ohjaaja(t): _____

TANSSIOSUUS

Toiminto	Järjestys	Käytetyt minuutit	Huomiot onnistumisista ja haasteista Heränneet kysymykset
Aloitus			
Lämmittely			
Breikkidemo			
Breikin historiaa			
BTF!-peli			
Koreografian opetus			
Battle/rivit			
Saiffa / rinki			
Muu toiminta 1:			
Muu toiminta 2:			
Häiriö 1:			
Häiriö 2:			

KESKUSTELUOSIO

Toiminto	Järjestys	Käytetyt minuutit	Huomiot onnistumisista ja haasteista Heränneet kysymykset
Keskustelun aloitus			
Ohjaaja kertoo koulukiusaamis-kokemuksestaan			
Ohjaaja kysyy 1. Mitä kiusaaminen on? 2. Onko oppilaat nähneet kiusaamista? 3. Ovatko puuttuneet kiusaamiseen? 4. Olleet itse kiusattuina? 5. Olleet itse kiusaajina? 6. Miten puuttua kiusaamiseen?			
Oppilaat <u>kertoo</u> koulukiusaamisesta			
Oppilaat <u>kertoo</u> harrastuksistaan			
Oppilaat <u>kertoo</u> mistä tykkää			
Oman koulun tuki koulukiusaamisessa			
Flyerin jako/keskustelu siitä			
Muu toiminta 1:			
Muu toiminta 2:			
Häiriö 1:			
Häiriö 2:			

LIITE 3.



Suostumus tutkimukseen osallistumisesta
*** Break the Fight! -Breikkityöpajat ***

Lapsenne on osallistumassa **XX koululla 17.-19.1.2018**
Break the Fight! Breikkaa koulukiusaamista vastaan -työpajaan (90 min), jota vetävät katutanssin Suomen huippuammattilaiset.

Break the Fight! Breikkaa koulukiusaamista vastaan on Arja Tiili Dance Companyn ja Intomieliset ry:n hanke, joka käynnistyi elokuussa 2014 ja on tavoittanut n. 3000 lasta ja nuorta kiusaamisen vastaisten esitysten ja työpajojen kautta. *Break the Fight!* tarjoaa yhteisen pohjan lapsille ja nuorille toteuttaa itseään ja vahvistaa itsetuntoaan katutaiteen huippuammattilaisien johdolla. *Break the Fight!* -toiminnassa käsitellään koulukiusaamista ja erilaisuuden hyväksymistä tanssin ja yhdessä tekemisen keinoin.
<http://www.breakthefight.com/>

Suomen Kulttuurirahaston rahoittamassa *Break the Fight! valtakunnallinen kiertuetuki- ja mallinnushankkeessa 2017–18* vierailaan lukuvuoden 2017–18 aikana viidellä paikkakunnalla pääkaupunkiseudun ulkopuolella, yläluokilla (7.-9. lk) ja nuorten harrastustoiminnan piirissä.

Työpajassa Nuorisotutkimusverkoston erityistutkija Sofia Laine (sofia.laine@nuorisotutkimus.fi, gsm. 050 583 0019), korkeakouluharjoittelija ja/tai korkeakouluopiskelija havainnoivat työpajan kulkua. Kysymmekin nyt teiltä huoltajilta lupaa hyödyntää havaintojamme tutkimuskäyttöön sekä opinnäytetyöhön. Teemme paikanpäällä ainoastaan muistiinpanoja muistivihkoon. Kaikki havainnointi tapahtuu anonymisti: olemme kiinnostuneita työpajaprosessista, emme yksittäisistä henkilöistä tai heidän henkilötiedoistaan. Oppilaat täyttävät myös kirjallisen nimettömän palautteen työpajatyöskentelyn lopuksi.

Jos lastanne EI SAA havainnoida, olkaa hyvä ja ilmoittakaa asiasta tutkija Sofia Laineelle mahdollisimman pian, kiitos!

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta työpajaan jokainen oppilas osallistuu. Jokaisen työpajaan osallistuvan on mahdollista keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan. Tutkimustyösämme olemme sitoutuneet noudattamaan valtakunnallisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimaa eettistä ohjeistoa. Annamme mielellämme lisätietoja hankkeesta.

Paljon kiitoksia yhteistyöstä!

LIITE 4.

Uusi järjestys alkuperäisistä kyselylomakkeen kysymyksistä. Sosiaalisen osallisuuden tarkastelu neljän ulottuvuuden avulla.

0. Luokka-aste ja kirjain, kaupunki/kunta, sukupuoli

Ensimmäinen ulottuvuus: sosiaalista osallisuutta edistäviä/vahvistavia tekijöitä (alkuperäisestä kyselystä kysymykset 1, 3, 4, 5, 7, 13).

1. Mistä pidit työpajassa?
2. Mitä uutta opit?
3. Koitko onnistumisen tunnetta? Mistä?
4. Mitä muita myönteisiä tunteita koit työpajan aikana? Kertoisitko
5. esimerkiksi yhdestä tilanteesta?
6. Mikä liikkumisessa oli sinulle tänään myönteistä?

Toinen ulottuvuus: sosiaalista osallisuutta heikentäviä/rajoittavia tekijöitä (alkuperäisestä kyselystä kysymykset 2, 6, 8, 14).

7. Oliko jotakin, josta et pitänyt? Kertoisitko tarkemmin.
8. Koitko kielteisiä tai hankalia tunteita työpajan aikana? Kertoisitko esimerkiksi yhdestä tilanteesta?
9. Mikä liikkumisessa oli sinulle tänään hankalaa?
10. Mikä työpajassa ei toiminut?

Kolmas ulottuvuus liittyy ryhmän ominaisuuksiin ja vuorovaikutukseen (alkuperäisestä kyselystä kysymykset 9, 10, 11, 12).

11. Miltä sinusta tuntui liikkua tässä ryhmässä?
12. Mitä uutta opit toisista ryhmäläisistä?
13. Mitä pidit työpajan ohjaajasta?
14. Mitä jäit kaipaamaan työpajan ohjaajalta?

Neljäs ulottuvuus linkittyy taidetyöpajojen keskusteluosioon (alkuperäisestä kyselystä kysymykset 17, 18).

15. Miten työpajassa käsiteltiin koulukiusaamista?
16. Miten olisit toivonut, että koulukiusaamista käsiteltäisiin?

LIITE 5.

Analyysin 1. vaihe.

Luettelo alateemoista (lihavoituina) ja malli miten täytin työpajojen tiedot (esimerkki yhdestä työpajatyypistä)

Työpajatyypin ”X”

- **Työpajan koko ja tiedot:**

Tähän kirjoitin työpaja ”y” koko ja tiedot

Tähän kirjoitin työpaja ”z” koko ja tiedot

Tanssiosuus:

- **Tilanotto** - Miten tytöt ja pojat asettuivat tilaan?

Tähän kirjoitin havaintoni tilanotosta työpaja ”y”:n kohdalta

Tähän kirjoitin havaintoni tilanotosta työpaja ”z”:n kohdalta.

- **Liikkeet**

- **Alkuverryttely** – Antaa viitteitä ilmapiiristä ja ryhmistä.

Tähän kirjoitin havaintoni alkuverryttelystä työpaja y:n kohdalta

Tähän kirjoitin havaintoni alkuverryttelystä työpaja z:n kohdalta.

Jatkoin kirjoittamalla kaikkien seuraavien alateemojen alle omia havaintojani kyseisistä työpajoista.

- **Muut liikkeet** – Onnistumisen mahdollisuudet.
- **Vapaa tyyli** – Oman ”äänen” kuuluvuus liikkeen kautta.
- **Cypher-rinki** – Näkyä vaiko ei?

- **Ilmapiiri demon aikana** – Ohjaajat tarjoavat ryhmälle yhteisen kokemuksen ”taide-esityksestä”.- **Ilmapiiri yleisesti** – Turvallinen, iloinen vai turvaton, ahdistava?- **Osallistuminen** – Osallistumisen ja ei-osallistuminen?- **Vuorovaikutus** – Minkälaista vuorovaikutusta?- **Ohjaajat / Ohjaus** - Miten edistävät/ rajoittavat osallisuutta?

Keskusteluosuus:

- **Vuorovaikutus** – Minkälaista vuorovaikutusta?- **Keskittyminen** – Ilmapiiri, osallistuminen.**Yleisesti ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä:**

- **Häiriöt**
- **Ryhmien koot**
- **Koulun opettajat**
- **Tila**

LIITE 7.

Analyysin 3. vaihe.

Yksi lyhennetty esimerkki aineistojen yhdistämisestä

Työpajatyypin ”X” (koostuu työpajoista y ja z)

Ohjaajat / ohjaus (yksi alateemoista)

Omat havainnot työpajasta ”y” liittyen ohjaajiin ja ohjaukseen:

Ohjaaja: ”Jos saatte 6 kierrosta (pyörimisliike lattialla) niin saatte yläfemman”.

Ohjaajat heittää nuorille haasteita ja ovat kannustavia ja liikkuvat salissa nuorten kesken. Nuoretkin heittää heille juttua!

Ohjaaja: ”Kuunnelkaa hetken!” Jengi hiljenee.

Ohjaajien spiikkaus välillä. He puhuvat erilaisuudesta.

Omat havainnot työpajasta ”z” liittyen ohjaajiin ja ohjaukseen:

Ohjaajat näyttää esimerkkejä liikkeistä nuorille. Kung fu, cat.. jengi nauraa.

Ohjaaja käy poimii pari kikattavaa tyttöä nurkasta

Tyttöjen vastaukset työpajasta ”y” liittyen ohjaajiin ja ohjaukseen:

Huomattava määrä (%) tytöistä maininnut opetusta/ohjausta/ohjaajat asiaksi, joka oli työpajoissa hyvin toteutettu tai josta he erityisesti pitivät. Tämä siis omatoimisesti mainittu, ei kysyttäessä ohjaajista.

Melkein kaikki pitivät todella paljon ohjaajista (%): ”kannustavia, hauskoja, ammattitaitoisia”. Ainoastaan yksi oli jäänyt kaipaamaan yksilöllistä ohjausta. (kysyttäessä mitä pitivät ohjaajista)

Tyttöjen vastaukset työpajasta ”z” liittyen ohjaajiin ja ohjaukseen:

Myös tässä ryhmässä ohjaajat ovat saaneet paljon kehua niissä osioissa kyselyssä, jossa ei edes kysytty ohjaajista. Tässä ryhmässä kysyttäessä ohjaajista kaikki vastasivat myönteisesti. Ohjaajat kuvaillaan ”mahtavina, energisinä, kannustavina jne.” (otteita). Ohjaajista pidettiin mutta kaksi jäi kaipaamaan vielä lisää esityksiä ja pari jäi kaipaamaan kannustusta.

Yksi tyttö kertoi että ”oli iloinen, kun ohjaajat olivat iloisia” eli ohjaajien fiilis tarttui.

Poikien vastaukset työpajasta ”y” liittyen ohjaajiin ja ohjaukseen:

Ohjaajista on tykätty paljon, tosin yksi neutri ja yksi tyhjä.

Poikien vastaukset työpajasta ”z” liittyen ohjaajiin ja ohjaukseen:

Ohjauksesta ja ohjaajista on tykätty. Heidät mainitaan vastauksissa, joissa ei heistä varsinaisesti kysytty ja kysyttäessä niin yksi emt, muut erittäin positiivisia. Kolme jäi kaipaamaan vielä lisää liikkeitä ja tarinoita.