

Kriittinen musiikkikasvatus moninaisten identiteettien tukijana

**Narratiivinen tutkimus taustaltaan kulttuurisesti moninaisten musiikinopiskelijoiden
kasvatuskokemuksista**

Tutkielma (Maisteri)

10.3.2023

Linda Kanninen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Taideyliopisto

Sibelius-Akatemia

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	9
2.1 Moninainen identiteetti.....	9
2.1.1 Kulttuurinen identiteetti.....	10
2.1.2 Intersektionaalinen identiteetti.....	13
2.1.3 Narratiivinen ja postmoderni identiteetti	15
2.2 Kriittinen pedagogiikka musiikkikasvatuksen kontekstissa.....	19
2.2.1 Kriittinen musiikkikasvatus	19
2.2.2 Musiikin ja vallan suhteesta.....	21
2.2.3 Kulttuurisesti moninainen musiikkikasvatus	24
3 Tutkimusasetelma	28
3.1 Tutkimustehtävä	28
3.2 Narratiivinen näkökulma	28
3.3 Elämäntarina-aineiston kerääminen	31
3.4 Aineiston analyysi	34
3.5 Tutkimusetiikka.....	36
4 Ydinkertomukset: narratiivinen analyysi	39
4.1 Orvokin kertomus.....	39
4.2 Kielon kertomus	55
5 Tarinat kriittisen musiikkikasvatuskäytännön liikkeellepanijana: narratiivien analyysi	66
5.1 Moninainen identiteetti elämäntarinoissa.....	66
5.2 Elämäntarinoiden intersektionaalinen tarkastelu.....	70
5.3 Musiikin merkitykset ja musiikillinen identiteetti.....	74
5.4 Kohti kriittistä musiikkikasvatuskäytäntöä – musiikkikasvatuskokemukset elämäntarinoissa	78
6 Pohdinta	85
6.1 Johtopäätökset	85

6.2 Luotettavuustarkastelu.....	90
6.2 Ajatuksia jatkotutkimusaiheiksi	93
Lähteet.....	96

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Kriittinen musiikkikasvatus moninaisten identiteettien tukijana: Narratiivinen tutkimus taustaltaan kulttuurisesti moninaisten musiikinopiskelijoiden kasvatuskokemuksista	102
Tekijän nimi	Lukukausi
Linda Kanninen	kevät 2023
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
Tiivistelmä	
<p>Tutkimelmani tavoitteena on lisätä elämäntarinoiden avulla ymmärrystä siitä, miten kriittisen pedagogiikan mukaisesti toimiva musiikkikasvattaja voi tukea neuvotteluja moninaisista identiteeteistä kulttuurisesti yhä moninaisemmassa todellisuudessa. Tutkimuskysymykseni ovat: Millaiset musiikilliset ja muut kokemukset näyttäytyvät merkityksellisinä taustaltaan kulttuurisesti moninaisten haastateltujen kertomuksissa? Kuinka musiikkikasvattaja voi tukea moninaisia identiteettejä haastateltavieni elämäntarinoiden perusteella?</p> <p>Tutkimuksen teorettinen viitekehys muodostuu identiteetin käsitteistöstä ja siihen liittyvistä teorioista sekä kriittisen pedagogiikan tutkimusperinteestä. Esittelen teorialuvun ensimmäisessä osassa tutkimukseni kannalta keskeiset identiteetin tasot: kulttuurisen, intersektionaalisen, postmodernin ja narratiivisen identiteetin. Toisessa osassa erittelen kriittistä pedagogiikkaa musiikkikasvatuksen kontekstissa, musiikin ja vallan suhdetta sekä sitä, mitä kulttuurisesti moninaisella musiikkikasvatuksella voidaan tarkoittaa.</p> <p>Tutkimuksen aineisto on kerätty elämäntarinahaastattelujen avulla. Valitsin haastateltavaksi kaksi musiikin ammattiopiskelijaa, joilla on kulttuurisesti moninainen tausta. Tutkimusprosessin myötä määrittelin kulttuurisen moninaisuuden laajemmin käsittämään useampia yksilöllisiä ominaisuuksia. Tulokset jakautuu narratiiviseen analyysiin, joka käsittää haastateltavien elämäntarinat ydinkertomuksina, sekä narratiivien analyysiin.</p> <p>Elämäntarinoissa identiteetin rakentumisen kannalta merkitykselliset kasvatuskokemukset kietoutuivat erottamattomasti muihin elämäkokemuksiin. Kriittiseen, moninaisia identiteettejä tukevaan musiikkikasvatukseen kuuluu oppilaan situationaalisuuden ja musiikin saamisen merkitysten huomioiminen, intersektionaalinen ymmärrys, jälkikolonialististen käytäntöjen ja rasmin purkaminen sekä kriittinen itsereflektio liittyen kasvatustilanteisiin ja representaatioihin.</p>	
Hakusanat	
Kulttuurinen moninaisuus, identiteetti, kriittinen musiikkikasvatus, intersektionaalisuus, narratiivisuus	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
10.3.2023	

1 Johdanto

”Mikä saa hyvän tarinan kaikumaan elävyyttään meidän tavallisesti niin arkisissa mielissämme? Mikä antaa hyvälle fiktiolle sen voiman: mikä tekstissä, mikä sen lukijassa?”¹

(Jerome Bruner, oma suomennos)

Kertomukset ovat tuntuneet minusta aina intuitiivisesti käyttökelpoiselta tavalta hahmottaa maailmaa ja elettyä elämää. Tarinat ovat auttaneet ymmärtämään erilaisuutta ja samuutta, tuttua ja tuntematonta, ympäröivää maailmaa ja itseä sen osana. Kertomusten potentiaali tieteellisen tiedon saavuttamiseksi on kuitenkin auennut minulle vasta paljon myöhemmin yliopisto-opintojen myötä. Tarinoiden sisältämät kokemukset, merkityksenannot sekä etenkin tietynlainen elävyys tuntuvat mahdollistavan erilaisen ymmärryksen lisäämisen maailmasta ja ihmisestä; sellaisen, johon niin sanottu paradigmaattinen, yhtä empiiristä totuutta etsivä tietäminen ei yllä. Tässä tutkielmassa pyrin keräämieni elämäntarinoiden avulla kasvattamaan ymmärrystä siitä, millaiset musiikilliset ja musiikkikasvatukselliset kokemukset näyttäytyvät merkityksellisinä sellaisten haastateltujen kertomuksissa, joilla on kulttuurisesti moninainen tausta.

Lisääntyvä kulttuurien välinen vuorovaikutus ja kansainvälisyys muuttaa sosiaalista todellisuutta ja sen myötä musiikkikasvattajan työtä, mikä edellyttää musiikkikasvatuksen alan reagointia muuttuvaan toimintaympäristöön (Miettinen, Gluschkof, Karlsen & Westerlund, 2018; Kertz-Welzel, 2018; Saether, 2010). Olen kiinnostunut siitä, kuinka musiikkikasvatus alana voi ottaa huomioon kulttuurisen moninaisuuden sekä edistää yhdenvertaisuutta tukemalla opiskelijoiden identiteettineuvotteluja. Tarkastelen tätä syventymällä kahden musiikin ammattiopiskelijan elämäntarinoihin. Kiinnitän huomiota siihen, millaiset musiikilliset ja muut kokemukset näyttäytyvät kertomuksissa merkityksellisinä identiteettipohdintojen kannalta.

Kirjoitin kandidaatintutkielmani maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalisesta yhdenvertaisuudesta ja siitä, kuinka kriittinen musiikkikasvattaja voi tukea oppilasta tämän neuvotteluissa moninaisista identiteeteistä. Identiteetti liittyy vahvasti

¹ “What makes great stories reverberate with such liveliness in our ordinarily mundane minds? What gives great fiction its power: what in the text and what in the reader?” Jerome Bruner – *Actual Minds, Possible Worlds* (1986, 4)

yhteenkuulumisen tunteeseen sekä erojen ja yhtäläisyyksien tunnistamiseen itsen ja muiden välillä. Ryhmään, tilaan ja paikkaan kuuluminen on inhimillinen perustarve, ja ihmisen kulttuurisesti moninainen tausta voi vaikuttaa monin tavoin kuulumisen tunteeseen ja kokemukseen (Vanhanen, 2017, 64–65). Identiteettineuvotteluja tukeva musiikkikasvattaja voi toiminnassaan edistää yhteenkuuluvuutta sekä estää syrjäytymistä. Myös yhdenvertaisuuslaki velvoittaa koulutuksen järjestäjää edistämään yhdenvertaisuutta ja ehkäisemään syrjintää (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014). Valitsin identiteetin maisterintutkielmani keskeiseksi käsitteeksi, jonka kautta tarkastelen haastateltavien kokemuksia ja kertomuksia.

Vaikka identiteettipolitiikka on saanut paljon näkyvyyttä humanististen tieteiden ja sosiaalitieteen piirissä sekä mediassa, on kasvatuksen tarkasteleminen opiskelijan identiteetin kautta ja oppimisen mieltäminen identiteettiprosessina verrattain tuore kehityssuunta (Westerlund, Partti & Karlsen, 2017, 493). Myös käsitys identiteetistä on muuttunut. Siinä missä identiteettiä pidettiin ennen varsin stabiilina, sen mielletään nyt olevan jatkuvassa muutostilassa, jossa identiteetti paitsi ammentaa jaetusta historiasta ja perinteestä myös määrittyy suhteessa nykyhetkeen ja tulevaisuuteen reflektiivisesti yhä uudestaan (Hall, 1990, 225). Tutkielmani elämäntarinat kertovat paljon siitä, kuinka sekä kasvatuskokemukset että elämän muuttuvat olosuhteet liittyvät muutokseen käsityksessä itsestä.

Keskityn tutkielmassani siihen, millaisia kertomuksia haastateltavat tuottavat identiteetistään ja saamansa musiikkikasvatuksen suhteesta sen rakentumiseen. Musiikki- ja taidekasvatuksella on nähdäkseni erityisiä mahdollisuuksia edistää sosiaalista yhdenvertaisuutta esimerkiksi auttamalla kertomaan erilaisia tarinoita itsestään ja kokemushistoriastaan. Mielikuvituksen ja luovuuden avulla voidaan kuvitella vaihtoehtoja eletylle todellisuudelle sekä tuottaa uudenlaisia ratkaisuja ja asetelmia (Hanley, 2013, 2–3). Identiteettejä rakennetaan ja uudelleenrakennetaan jatkuvasti vasten vallitsevia rakenteita ja diskursseja, joiden muuttuessa myös narratiivit ja käsitykset omasta identiteetistä voivat muuttua (Weedon, 2004, 155).

Identiteettien moninaisuuteen kuuluu myös intersektionaalisuuden käsite. Intersektionaalisuudella tarkoitetaan sellaista tapaa ymmärtää ja analysoida poliittista ja sosiaalista todellisuutta, jossa huomioidaan ihmistä määrittävien ominaisuuksien moninaisuus (Collins & Bilge, 2016). Kerättyäni tutkimukseni elämäntarinahaastattelut käsitykseni intersektionaalisuuden käsitteen soveltuvuudesta tutkimukseeni lujittui:

kulttuurisesti moninaisen taustan lisäksi myös monet muut identiteetin osa-alueet näyttäytyvät kertomuksissa merkityksellisinä, ja toisinaan ominaisuuksien risteäminen tuotti erityisiä kokemuksia. Haastattelujen myötä päädyin ymmärtämään myös kulttuurisen moninaisuuden käsitteen laajemmin kuin kansallisuuksien ja ”etnisyyden” kautta. Myös esimerkiksi sukupuoli, sosioekonominen tausta ja maailmankatsomus kantavat kulttuurisia merkityksiä, ja jokaisen meistä voi nähdä kulttuurisesti moninaisena. Pyrkimykseni on ollut ottaa tutkimuksessa huomioon identiteettipohdintojen monet tasot.

Maisterintutkielmani aihe on ajankohtainen, sillä kulttuurinen moninaisuus ja maahanmuuttoliike Suomeen ovat kasvaneet viime vuosina. Esimerkiksi vuonna 2016 maahanmuutto kasvoi uuteen ennätykseen, kun Suomeen muutti 34905 henkilöä (Stat.fi, 2022a), ja ennätys rikkoutui taas vuonna 2021, jolloin vastaava luku oli 36364 henkilöä (Stat.fi 2022b). Myös ennätysmäärä haki oleskelulupaa työn perusteella vuonna 2021 (Maahanmuuttovirasto, 2022). Tämän tutkimuksen haastateltavat eivät ole maahanmuuttajia, mutta heillä on kulttuurisesti moninainen tausta, joten heidän kertomuksensa lisäävät ymmärrystä moninaisista taustoista ja kulttuurisesti yhä moninaisemmista oppimisympäristöistä.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu identiteetin käsitteistöstä ja siihen liittyvistä teorioista sekä kriittisen pedagogiikan tutkimusperinteestä. Esittelen aluksi tutkimukseni kannalta keskeiset identiteetin monet tasot: kulttuurisen, intersektionaalisen, postmodernin ja narratiivisen eli kerrotun identiteetin. Teorialuvun toisessa osassa erittelen kriittisen pedagogiikan suhdetta musiikkikasvatukseen, musiikin ja vallan välistä dynamiikkaa sekä sitä, mitä näiden valossa voidaan tarkoittaa kulttuurisesti moninaisella ja vastuullisella musiikkikasvatuksella.

Tutkimusasetelmaluvussa asetan tutkimustehtävän ja -kysymykset, esittelen narratiivisen tutkimusnäkökulman, kuvailen elämäntarina-aineiston keräys- ja analyysiprosessia sekä tarkastelen kriittisesti tutkimuseettisten lähtökohtien toteutumista työssäni. Tutkimusmetodissani narratiivisuus liittyy elämäntarinan ja kertomuksien ottamiseen vakavasti diskursiivisena resurssina sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä kriittistä musiikkikasvatuskäytäntöä edistävässä tutkimuksessa. Narratiivisissa tarkastelutavoissa keskiössä on tarinankerronnan liittäminen ihmisyyteen. Narratiivisen tutkimuksen keinoin voidaankin tarkastella esimerkiksi henkilökohtaisten tarinoiden suhteutumista kulttuuriin kertomuksiin: sitä, miten kulttuuriset konventiot vaikuttavat kertomuksien

rakentumiseen ja millaisia elementtejä tarinoihin liittyy (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, 119).

Tutkielman tulososio jakautuu narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin. Narratiivinen analyysi käsittää haastateltavien, Orvokin ja Kielon, elämäntarinat ydinkertomuksina, ja vastaan niiden avulla erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Millaiset musiikilliset ja muut kokemukset näyttäytyvät merkityksellisinä taustaltaan kulttuurisesti moninaisten haastateltujen kertomuksissa? Narratiivien analyysissä pyrin löytämään tarinoista nousevia teemoja, kategorioita ja metaforia, jotka esimerkiksi yhdistävät tai erottavat kertomuksia toisistaan, ja tarkastelen niitä suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Keskityn analyysin pohjalta toiseen tutkimuskysymykseeni: Kuinka musiikkikasvattaja voi tukea moninaisia identiteettejä haastateltavieni elämäntarinoiden perusteella? Pohdintaluvussa vedän yhteen tutkimustulosteni merkitystä sekä reflektoin ajatuksiani erityisesti sen suhteen, miten kertomukset lisäävät ymmärrystä liittyen kriittiseen musiikkikasvatuskäytäntöön. Lopuksi erittelen luotettavuustarkastelussa tutkimukseni onnistumisia ja kehittämisen kohteita sekä esitän ajatuksiani mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkielman keskeiset taustakäsitteet ja -teoriat: identiteetin monine tasoineen sekä kriittisen pedagogiikan musiikkikasvatuksen kontekstissa.

2.1 Moninainen identiteetti

Ymmärtääkseen taustaltaan kulttuurisesti moninaisten oppilaiden identiteettineuvotteluja on hyödyllistä ensin tarkastella sitä, mitä identiteetillä ylipäätään tarkoitetaan. Nykykäsitykseen identiteeteistä kuuluu niiden ymmärtäminen moninaisina, rinnakkaisina ja päällekkäisinä (Westerlund ym., 2017, 494; Räsänen, 2010, 12). Näin ollen identiteetille ei ole vain yhtä määritelmää, vaan on olennaista ottaa huomioon sen monet tasot.

Identiteetin käsite läpäisee ihmistieteellistä tutkimusta ja tämän päivän arkista puhetapaa. Sosiologi Zygmunt Bauman (2001, 121) kuvaa identiteetidiskurssin voimistuneen siinä mittakaavassa, että identiteetistä on tullut eräänlainen prisma, jonka kautta lukuisat muut nykyajan ilmiöt hahmotetaan. Käsitteen avulla voidaan paitsi jäsentää subjektiivista käsitystä itsestä myös tehdä näkyväksi erilaisten marginalisoitujen ryhmien erityisiä todellisuuksia. Jälkimmäisessä on kyse identiteettipolitiikasta: toiseutettujen ryhmien jäsenet voivat haastaa vallitsevia sortavia määritelmiä ja vahvistaa näin itsemääräämisoikeuttaan (Heyes, 2016). Identiteetti näyttäytyy myös etenkin individualistisissa kulttuureissa modernin ajan ”projektina”, jossa itseä pyritään alati työstämään, parantamaan ja kehittämään (Bauman, 2001, 122). Identiteetti ei siis vallitsevan käsityksen mukaan ole jotain annettua ja pysyvää, vaan pikemminkin jotakin, joka on jatkuvassa muutoksen tilassa.

Vaikka identiteetti on monella tapaa käyttökelpoinen käsite itsen ja erilaisten ryhmien todellisuuksien hahmottamisessa, on sen käyttö saanut osakseen myös kritiikkiä. Itsensä toteuttaminen ja määrittäminen ei ole keskeinen osa kaikkien kulttuurien jaettua eetosta. Kollektivistisissa kulttuureissa sosiaalinen järjestys ja ryhmään samaistuminen nähdään usein yksilöllistä ilmaisua tärkeämpänä (McAdams, 2009, 92). Identiteetin käsite on herättänyt keskustelua myös poliittisissa diskurssissa. Esimerkiksi intersektionaalista näkökulmaa on kritisoitu sen taipumuksesta käyttää identiteettiä tärkeimpänä tai jopa

ainoana analyttisena kategoriana muiden, kuten vallan ja luokan kategorioiden unohtamisen kustannuksella (Collins & Bilge, 2016, 95). Tutkielmassani pyrin niin erittelemään identiteetin erilaisia määritelmiä kuin tarkastelemaan käsitteen käyttötapoja kriittisesti.

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä moninaisen identiteetin tasoja ja niihin liittyvää käsitteistöä. Aluksi tarkastelen kulttuurisen identiteetin määritelmiä, etenien feministisestä traditiosta nousevan intersektionaalisuuden lähestymistavan esittelyyn, ja lopuksi valotan käsitystä identiteetistä narratiivisena, kerrottuna, sekä selvitän narratiivisen identiteetin suhdetta postmoderniin tiedonkäsitteeseen.

2.1.1 Kulttuurinen identiteetti

Vaikka kulttuurista vaihtoa on tapahtunut kautta ihmisen historian, korostuvat identiteetin ja kulttuurin kysymykset ajassamme. Toisen maailmansodan jälkeiset kolonialismin perintö, lisääntynyt maahanmuutto sekä globalisaatio, joiden rinnalla kehittyivät myös monet sosiaaliset liikkeet ja identiteettipolitiikan muodot, ovat asettaneet identiteetin käsitteen ihmis- ja sosiaalitieteiden keskustelun keskiöön (Weedon, 2004, 1–3). Postkoloniaalisen teorian mukaan maahanmuutto Eurooppaan ja Yhdysvaltoihin on johtanut aivan uudenlaisten identiteettien syntyyn, jotka haastavat kulttuurien homogeenisyyttä ja nostattavat uusia kysymyksiä kulttuurien poliittisesta vaikutuksesta (Saethe, 2010, 48). Identiteetti ja kulttuuri painottuvat moninaistuvassa maailmassa. Globalisaation ja kansainvälistymisen ilmiöt, kuten kansallisten ja kulttuuristen rajojen häivytyminen sekä globalisoituvat markkinat ja verkostoituminen, ovat entistä näkyvämpiä, mikä edellyttää musiikkikasvatusalalta reagoimista niiden tuomiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin (Kertz-Welzel, 2018, 5).

Kolonialismin jälkeiset länsimaiset yhteiskunnat ovat kulttuurisesti ja ”etnisesti” moninaisia, mikä näkyy myös Suomessa. Kuitenkin siinä missä ennen vuosituhatien vaihdetta Pohjoismaissa tavallisia olivat pienet ”etniset” vähemmistöryhmät, kuten romanit ja saamelaiset, ovat viimeiset vuosikymmenet tuoneet tullessaan suoranaisten aallon maahanmuuttajia Aasiasta, Afrikasta, Latinalaisesta Amerikasta ja entisistä Itä-Euroopan maista (Karlsen, 2014, 422). Suomalainen kulttuuriympäristö on aina ollut jossain määrin moninainen, mutta on nyt moninaisempi kuin koskaan: esimerkiksi 1990-luvulla maahanmuuttajia oli enimmilläänkin alle 20 000 vuodessa, kun taas 2010-luvulla

melkein jokaisena vuonna muuttajien määrä on ollut yli 30 000. Etenkin ulkomaan kansalaisten maahanmuutto Suomeen on kasvanut voimakkaasti. (Stat.fi, 2022b.)

Kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen heijastuu koulun kasvatus- ja kulttuuritehtävään, joka on linjattu opetussuunnitelman perusteisiin. Suomalaisen opetussuunnitelman perusteiden diskurssin on tutkittu menneen sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja kulttuurisen moninaisuuden integroimista korostavampaan suuntaan (Zilliacus, Holm & Sahlström, 2017). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS, 2019) todetaan, että inhimillinen ja kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja luovuuden lähteenä, niihin liittyvää tietoa ja osaamista uudistetaan, ja esimerkiksi eri kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja vuorovaikutuksessa keskenään. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) esittää kulttuurisen moninaisuuden olevan rikkaus ja toteaa perusopetuksen rakentuvan moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka muodostuu erilaisten kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä vahvistaa kunnioitusta ja kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan (POPS, 2014). Kulttuurinen identiteetti koskettaa yhtä lailla kantäväestöä, joten on olennaista hahmottaa, mitä sillä tarkoitetaan.

Kulttuurisen moninaisuuden ja identiteetin rakenteita tutkineen sosiologin ja kulttuurintutkijan Stuart Hallin mukaan kulttuurinen identiteetti voidaan ymmärtää kahdella tavalla. Ensimmäisessä kulttuurinen identiteetti määritellään ikään kuin kollektiiviseksi minuudeksi, joka ammentaa jaetusta kulttuurihistoriasta ja perimästä, jotka tarjoavat yhteneväiselle identiteetille jatkuvan viitekehyksen muuttumattomine merkityksineen (Hall, 1990, 223). Tästä näkökulmasta kulttuurinen identiteetti hahmottuu olemukseltaan ikään kuin autenttisemmaksi ja pysyvämmäksi, ja sen nähdään aina vaikuttavan monien muiden, pinnallisempien ja keinotekoisempien minuuksien taustalla. Toisen määritelmän mukaan kulttuurinen identiteetti näyttäytyy enemmän kysymyksenä joksikin tulemisesta kuin jonain olemisesta. Identiteetti on jatkuvassa muutoksen tilassa; siihen, mitä olemme, tai ennemminkin miksi tulemme, liittyy myös eroavaisuuksia, katkoksia ja ristiriitaa. (Hall, 1990, 225.)

Identiteetin ymmärtäminen muuttavana ja joustavana korostuu nykyisessä tieteen diskurssissa. Bauman (1996, 18) hahmottaa identiteettikäsitteen muutoksen siirtymänä modernista identiteetin haasteesta postmoderniin identiteetin haasteeseen: siinä missä moderniin käsitykseen kuului identiteetin rakentaminen ja säilyttäminen, kuuluu

postmoderniin identiteettikäsitteeseen pikemminkin ajatus vaihtoehtojen auki pitämisestä, kierrättämisestä sekä jähmettymisen välttämistä. Myös Hall (1996, 3–4) kuvaa siirtymää essentialistisesta, kulttuurista ykseyttä korostavasta käsityksestä kohti sen hyväksymistä, että identiteettien ymmärretään enenevässä määrin olevan päällekkäisiä, fragmentaarisia ja muutostilassa. Kulttuurin vaikutus identiteettiin näyttäytyy dynaamisena ja moniulotteisena. Identiteettikäsitteiden muutos ei kuitenkaan välttämättä tarkoita niin sanotun interkulttuurisen eli kulttuurien välisen kasvatuksen merkityksen laskua; pikemminkin tätä vasten siitä on tullut yhä tärkeämpää, joskin kenties monitahoisempaa ja mutkikkaampaa (Räsänen, 2010, 12).

Kulttuuristen identiteettien ja erojen näkyväksi tekemisen sekä erilaisten ryhmien nimeämisen tarpeellisuutta on myös kyseenalaistettu. Weedon (2004, 2) toteaa länsimaissa kasvaneiden rasististen ja kansallista identiteettiä korostavien liikkeiden saaneen pontta median luomista representaatioista, joissa esimerkiksi turvapaikanhakijat edustavat ulkoista uhkaa. Poissulkevat identiteettikeskustelun muodot ja kategorisoinnit voivat lisätä syrjintää ja jopa väkivaltaisuuksia. Toisaalta alistetun ryhmän nimeäminen voi olla tärkeää huomion kiinnittämiseksi erityisten ihmisryhmien kohtaamaan syrjintään, kuten esimerkiksi Black Lives Matter -liikkeessä. Voidaan puhua eräänlaisesta ”värisokeuden” ja ”väritietoisuuden” kamppailusta: ensimmäinen korostaa ”rodun” alleviivaamisen voivan johtaa rasistisiin käytäntöihin, toinen painottaa käsitteen avuksi ottamisen olevan askel rasististen rakenteiden aktiiviseen purkamiseen (Heyes, 2016). Antirasistista pedagogiikkaa analysoinut Rampal (2015, 42) pitää erityisesti värisokeutta ongelmallisena ja rodullistettujen kokemuksia vähättelevänä musiikkikasvatuksen lähtökohtana.

Tällaiset diskurssiin liittyvät keskustelut ovat identiteettipolitiikan ytimessä. Rodullisen kategorisoinnin sen yhdenvertaistavassa merkityksessä ja haitallisen rodullistamisen rajapinta on haastava, ja itse sanan käyttö voidaan nähdä ongelmallisena. Tässä tutkielmassa puhun ”rodusta” kulttuurisesti tuotettuna kategoriana yhteyksissä, jotka auttavat lukijaa hahmottamaan tutkimuksen kannalta olennaisia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä merkityksiä. Myös kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvään käsitteistöön liittyy oma keskustelunsa: monikulttuurisuuden sijaan nykytutkimuksessa käytetään usein termiä interkulttuurisuus. Käsite painottaa kulttuurien välistä vaihtoa ja oppimista sekä käsitystä identiteetistä muuttuvana ja suhteessa muihin määrittyvänä (Cantle, 2016, 143–144; Räsänen, 2010, 12). Käytän tässä tutkimuksessa termejä

kulttuurinen moninaisuus ja interkulttuurisuus, sillä olen kiinnostunut identiteettien ja kasvatuksen vuorovaikutuksellisesta luonteesta.

Vaikka kulttuurinen identiteetti selittää paljon yksilöllisestä kokemuksesta itsestämme, se ei yksin tavoita kaikkia identiteetin tasoja. Narratiiviseen tutkimukseen usein liitettävän konstruktivistisen näkökulman mukaan ihminen rakentaa tietonsa aiemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta (Heikkinen, 2001, 119). Näin ollen kulttuurisen tiedon ja kokemuksen rooli identiteettineuvotteluissa on kiistaton, mutta kansallinen ja kulttuurinen identiteetti asettuvat myös laajempaan kontekstiin. Ihmiset näkevät itsensä eri tavoin erilaisina aikoina ja erilaisissa yhteyksissä, joten identiteettiä tulee tarkastella moninaisempana ilmiönä (Cantle, 2016, 135). Tähän haasteeseen on pyrkinyt vastaamaan muun muassa intersektionaalinen lähestymistapa.

2.1.2 Intersektionaalinen identiteetti

Feministisestä traditiosta lähtöisin oleva intersektionaalisuuden käsite on vallannut viime aikoina alaa keskustelussa erilaisten valtaväestöön nähden marginaalisten ryhmien haasteista ja mahdollisuuksista. Intersektionaalisuudella tarkoitetaan sellaista tapaa ymmärtää ja analysoida poliittista ja sosiaalista todellisuutta, jossa otetaan huomioon yksilöä määrittävien ominaisuuksien moninaisuus (Collins & Bilge, 2016, 11). Ihminen siis samaistuu samanaikaisesti useampaan kuin yhteen ryhmään. Tietoisuus lisääntyneestä kulttuurisesta ja kulttuurin moninaisuudesta on laajentanut keskustelua kulttuurisesta identiteetistä koskettamaan muun muassa kieltä, uskontoa, sosiaalista luokkaa, ikää ja sukupuolta (Räsänen, 2010, 12).

Intersektionaalisuuden käsitteen esitteli 1900-luvun loppupuolella amerikkalainen kansalaisoikeuksien puolestapuhuja ja kriittisen rotuteorian tutkija Kimberlé Crenshaw, joka oli huolissaan muun muassa tummaihoisten naisten päällekkäisistä marginaalisuuksista ja siitä koituvasta ymmärretyksi ja nähdyksi tulemisen puutteellisuudesta. Crenshawin (1989, 139–140) mukaan tämä ihmisryhmä on vaarassa jäädä sekä ”rotu”- että sukupuolisyrynnästä käydyissä kamppailuissa keskustelun ulkopuolelle: ”rotuun” liittyvissä syrjintätapauksissa syrjintä hahmotetaan usein sukupuolen tai luokan suhteen etuoikeutettujen kokemusten kautta; sukupuolisyrynnästä taas huomio kiinnitetään ”rodun” ja luokan suhteen etuoikeutettujen kokemuksiin. Toisin sanoen yksittäisen ominaisuuden kerrallaan kautta

nähdyksi tuleminen ei anna riittävän tarkkaa kuvaa alistetun yksilön tai ryhmän kohtaamasta sosiaalisesta todellisuudesta. Sittemmin intersektionaalisuuden käsitettä ja paradigmaa on sovellettu laajemmin koskemaan ”rodun” ja sukupuolen lisäksi myös muita marginalisoivia tekijöitä, kuten seksuaalisuutta, vammaisuutta ja yhteiskuntaluokkaa (Collins & Bilge, 2016, 11–12).

Tässä tutkielmassa keskityn tutkittavien kulttuurisidonnaisiin kokemuksiin ja identiteettineuvotteluihin, mutta haluan ottaa huomioon myös päällekkäisten identiteettien tai roolien sävyttämät erityiset kokemukset, jotka eivät merkityksineen välttämättä palaudu yksin kulttuuritaustaan. Tutkijana koen myös olennaiseksi tunnistaa omia etuoikeuksiani sekä muita kokemuksiani määrittäviä kategorioita, jotka voivat vaikuttaa omiin tulkintoihini: olen itse esimerkiksi valkoihoinen, suomalaistaustainen ja nainen. Intersektionaalisuus voi toimia analyttisena työkaluna, jolla haastaa erilaisia tiedostettuja tai tiedostamattomia kategorisia oletuksia. Esimerkiksi feminististä liikettä on kritisoitu eurosentrisyydestä, kolonialististen representaatioiden uusintamisesta sekä keskittymisestä valkoisten, keskiluokkaisten ja länsimaisten feministien tarinoihin (Weedon, 2004, 58). Parhaimmillaan intersektionaalisuus voi tehdä vastaavia ilmiöitä näkyväksi sekä tarjota käsitteen, jolla erityisiä kokemuksia voi eritellä, ymmärtää ja jakaa.

Intersektionaalisuutta on kritisoitu muun muassa sen suhteesta identiteettiin ja identiteettipolitiikkaan. Eräs kritiikin haara arvostelee juuri sen taipumusta käyttää yksilön identiteettiä tärkeimpänä tai jopa ainoana analyttisena kategoriana muiden, kuten vallan ja luokan kategorioiden unohtamisen kustannuksella (Collins & Bilge, 2016, 95). Tästä näkökulmasta intersektionaalisuus voi muistuttaa jonkinlaista identiteettiin keskittyvää teoriaa: Nash (2008, 9–10) kritisoi intersektionaalisuuden epätarkkaa määritelmää ja sen sijoittumista jonnekin yleisen identiteettiteorian ja marginalisoitujen subjektiviteettien välille ja kysyy, ovatko intersektionaalisia vain alistetut ryhmät vai kaikki ryhmät ylipäätään.

Intersektionaalisuuden historian huolellinen tarkastelu paljastaa, että erilaiset vallan ja yhteiskuntaluokan struktuurianalyysit ovat olleet sille luonteenomaisia alusta saakka (Collins & Bilge, 2016, 95–96). Vaikka identiteetti on tärkeä määre intersektionaalisuuden ajattelun viitekehyksessä, ei sen koko todellisuus palaudu pohdintoihin yksilöllisestä identiteetistä ja sen monimuotoisuudesta. Niinpä aatteen pelkistäminen identiteettipolitiikaksi ei tunnu vastaavan sen rikkautta analyttisena työkaluna. Myös

Crenshaw (1991, 1244–1245) huomauttaa, ettei intersektionaalisuutta tule käsittää kaikenkattavana identiteettiteorianana, vaan risteäviin eroihin huomion kiinnittäminen muistuttaa yleisesti identiteetin monien tasojen olemassaolosta tarkasteltaessa sitä, miten sosiaalinen maailma rakentuu. Intersektionaalisuuden käsite syntyi tarpeesta vastata taitavammin marginalisoitujen ryhmien tarpeisiin, mutta sen voi myös ymmärtää laajemmin heuristisena välineenä, jolloin se taipuu useampaan keskusteluun ja käsittää useampia ryhmiä (Collins & Bilge, 2016, 13).

Vaikka intersektionaalisuus käsitteenä voi vaikuttaa epätarkalta ja monitulkintaiselta, sen käyttövoimaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä ja etenkin tarkempien kysymysten esittämisen apuvälineenä ei tule väheksyä. Intersektionaalisuuden ja identiteetin suhteen problematisoinnin sijaan tuottoisaa olisi ymmärtää identiteettikysymykset ja -politiikka intersektionaalisen tutkimuksen lähtöasetelmana, ei tuloksena sinällään (Collins & Bilge, 2016, 101–102). Musiikkikasvatustutkimuksen kontekstissa esimerkiksi Koskela, Kuoppamäki, Karlsen ja Westerlund (2021) ovat tarkastelleet intersektionaalisuuden käsitteen kautta niin musiikkikasvatuskäytänteiden kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden demokraattisuuden toteutumista. Intersektionaalisuutta on kritisoitu sen määritelmästä, epätarkasta metodologiasta sekä empiirisen validiteetin näytön puutteesta, eikä sen käyttäminen sanana ole yksiselitteistä ja ongelmatonta (Nash, 2008, 4). Näistä väittelyistä huolimatta se on terminä vakiintunut ja yhdenvertaisuuskeskustelun ytimessä, joten valitsen käyttää sitä tutkimuksessani analyttisenä välineenä. Marginaalisuuden hienovireinen tunnistaminen edistää sensitiivisyyttä ja tarkkuutta keskustelussa sekä johdattelee etuoikeuksien tunnistamisen äärelle.

2.1.3 Narratiivinen ja postmoderni identiteetti

Tutkielmani kannalta kenties kiinnostavin tapa hahmottaa yksilöllistä identiteettiä on kertomus. Identiteettineuvottelut voidaan ymmärtää tarinallisina tapahtumina. Persoonallisuuden ja identiteetin narratiivista luonnetta tutkinut psykologian professori Dan P. McAdams (2009, 389) toteaa modernin kulttuurin aikakautta leimaavan kasvava kiinnostus oman identiteetin konstruoimiseen siten, että se tarjoaa eletylle elämälle jonkinlaisen yleisen merkityksen. Toisin sanoen ihminen jäsentää elämänsä merkityksiä tarinankerronnan kautta. Myös narratiivisessa tutkimusperinteessä painottuu käsitys

kertomuksista ihmisten ja ryhmien keinona rakentaa identiteettejä (Riessman, 2008, 7–8).

Kertomukset itsestä syntyvät kudelmana omasta kokemushistoriasta ja kulttuurisesti tarjolla olevista tarinallisista malleista. McAdamsin (1989, 161–162) mukaan ihminen konstruoi identiteettiään elämänsä mittaan muodostamalla tietoisesti tai tiedostamattomasti itsestään narratiivia, joka yhdistelee mytologian tapaan tapahtumapaikkoja, kohtauksia, henkilöhahmoja, juonta ja teemaa. Prosessi ei tapahdu tyhjiössä, vaan suhteessa saatavilla olevaan tietoon ja kuvastoon. Kertoja valitsee ja muokkaa aktiivisesti ja taidokkaasti siitä, mikä on kulttuurisesti saatavilla, ja rakentaa siten tunnistettavissa olevaa tarinaa (Holstein & Gubrium, 2000, 103).

McAdams hahmottelee tarinankerronnan itsestä alkavan jo lapsuudessa. Hän rinnastaa narratiivisen minän kehityksen Erik H. Eriksonin psykososiaaliseen teoriaan, jossa eri ikävaiheissa ihminen kohtaa erilaisia kriisejä. Esimerkiksi ensimmäistä kriisiä luonnehtii lapsen ja hoitajan välinen kiintymyssuhteen kehitys, joka voi johtaa joko perusuottamuksen tai epäluottamuksen syntymiseen (McAdams, 1989, 162–163). Riippuen lopputulemasta lapsen tarinoihin voi alkaa vakiintua toiveikas tai toisaalta pessimistinen sävy tai laatu (*tone*). Lisäksi lapsuudessa kohdattu kuvasto (*images*) vaikuttaa tulevaan kerrontaan. Kouluiässä lapsi alkaa ymmärtää tarinoiden motivoivien sisältöjen järjestymistä: käsitys tarinoiden teemoista (*themes*) kehittyy. (McAdams, 1989, 162–165.)

Keskeisimpänä identiteettineuvottelujen käynnistymisen kautena pidetään nuoruusikää, johon Erikson sijoittaa kriisin identiteetin yhtenäistymisen ja roolien hajaantumisen välillä (Erikson & Erikson, 1997). Abstraktin ajattelun kehittyessä nuori kykenee kehittämään elämäntarinalleen ideologisen kehyksen (*ideological setting*), joka sijoittaa kertomuksen tapahtumat omaksuttujen uskomusten ja arvojen kontekstiin (McAdams, 1989, 166). Yhteiskunnan normit ja odotukset vaikuttavat siihen, millaiset kehykset kerronnalle ovat mahdollisia. Lisäksi nuori alkaa valikoida ja järjestää menneisyyden ja nykyhetken kohtauksia: symbolisesti merkitykselliset kohtaukset korostuvat orastavassa tarinassa, muut jätetään usein huomiotta tai unohdetaan (McAdams, 1989, 167). Nuoruusikäen ajoittuva aktiivinen identiteettipohdinta puoltaa koulutusinstituutioiden roolia identiteetin kehityksen ja moninaisten tarinoiden tukijoina ja kannattelijoina.

Aikuisuudessa kehittyviä elämäntarinan tasoja ovat henkilöhahmojen (*characters*) ja loppuratkaisun (*ending*) teemat. Huomio siirtyy kehyksestä ja kohtauksista kertojaan, jota hahmotellaan henkilöityjen kuvien (*personified images*) kautta. Nämä ”imagot” ovat kattavampia kuin tilanteesta toiseen vaihtuvat roolit; niille etsitään yhdistäviä tekijöitä, ”minän” keskuksia. Integroidumman minän lisäksi tarkentuvat kokonaiskertomuksen kannalta tärkeimmät muut henkilöhahmot, joita voivat olla perheenjäsenet, ystävät tai erilaiset antagonistit, kuten kiusaajat. Aikuinen alkaa myös hiljalleen hahmotella tarinalleen loppua, mikä on keskeistä elämäntarinan jäsentymisen kannalta – tarinan loppu vaikuttaa kaikkeen sitä ennen kerrottuun ja auttaa valikoimaan ja sitomaan yhteen kohtauksia, henkilöhahmoja sekä juonta. (McAdams, 1989, 169–170.) Valitsin tähän tutkimukseen haastateltaviksi juuri aikuisia, sillä heillä niin itse elämäntarina kuin sen käsitteellinen hahmottaminenkin ovat tavallisesti verrattain pitkällä.

Narratiivisessa tutkimuksessa on tärkeää hahmottaa myös niitä tapoja, joilla kerrotut identiteetit ovat epävakaita, sidoksissa käyttötarkoituksiin ja konteksteihin, ja joidenkin näkemysten mukaan jopa irrallisia universaaleista merkityksistä. Yksi tapa ymmärtää tätä vakauden puutetta on kertomuksien tutkiminen paitsi käytännöllisinä tai peräti vääjäämättöminä identiteetin rakentamisen apuvälineinä, myös strategisina ja tarkoitushakuisina. Riessmanin (2008, 8–9) mukaan yksilöt käyttävät narratiiveja muistaakseen, väitelläkseen, oikeuttaakseen, suostutellakseen, sitouttaakseen, viihdyttääkseen ja jopa johtaakseen harhaan. Elämäntarina-aineistoa tulkitessa on keskeistä muistaa, mitä kaikkea kertomuksella tehdään. Kyse ei ole kertomuksen uskottavuuden kritiikistä, vaan syvälliseen ymmärrykseen pyrkimisestä sen suhteen, miten moninaiset tekijät tarinoita motivoivat.

Elämäntarinat perustuvat faktoille, mutta myös tulkinnoille ja fiktioille. Esimerkiksi lapsuusmuiston, jota perhepiirissä kerrataan, voi samaan aikaan ymmärtää olevan vanhempien oma tulkinta tai jopa suoranainen fiktio, mutta se voi silti asettua osaksi tarinaa ohjaamalla myöhempää toimintaa tai tulkintoja itsestä (McAdams, 2009, 410–411). Näin narratiivit omasta elämästä asettuvat jonnekin toden ja tarun välimaastoon. Kuten Riessman (2008, 8) kuvaa, narratiivi sekä muotoilee menneisyyttä että tarjoaa keinoja ymmärtää menneitä tapahtumia. Hän lisää, että tarinat tulee ymmärtää konteksteissaan, joihin vaikuttavat ajan diskurssit, valtasuhteet sekä se, kenelle tarinaa kerrotaan. Myös kulttuuri vaikuttaa itsestä kerrottujen tarinoiden sisältöihin: länsimaisessa kulttuurissa korostetaan yksilöllisiä tekoja ja tapahtumia, kun taas

kollektivistisissa kulttuureissa priorisoidaan tyypillisesti muiden ihmisten ja sosiaalisen kontekstin roolia minän rakentumisessa (McAdams, 2009, 410).

Narratiiviseen traditioon 1900-luvun loppupuolelta lähtien vaikuttanut postmoderni tiedonkäsitys on osaltaan kyseenalaistanut narratiivien olemuksellisen totuuden sekä arvovapaan ja neutraalin tiedon olemassaolon ylipäänsä (Heikkinen, 2001, 120). Postmodernilla tiedonkäsityksellä tarkoitetaan sellaista 1970-luvulta lähtöisin olevaa ajattelutapaa, jossa suhtaudutaan kriittisesti ja suorastaan leikkisästi universaaleihin totuuksiin, suuriin systeemeihin ja totuttuihin konventioihin ja väitteisiin (McAdams, 2009, 469). Kyse on monitulkintaisuuden ja moninaisuuden hyväksymisestä ja jopa ylistyksestä. Median ja kuluttamisen kyllästävässä maailmassa yksilöltä vaaditaan suhdetta ja suhtautumista lukemattomiin asioihin ja toisiin (*others*) (Holstein & Gubrium, 2000, 9). Nykymaailman moniäänisyyden ja -kanavaisuuden voidaan katsoa myötävaikuttaneen fragmentaarisen postmodernin ajattelun kehitykseen.

Postmodernin tiedonkäsityksen tavoin postmoderni identiteettikäsitys hylkää ajatuksen yhdestä ainoasta todellisuudesta ja minuudesta. Narratiivinen identiteetti on eräänlainen teksti, eikä postmodernin ymmärryksen mukaan tekstillä ole koskaan vain yhtä tulkintaa (McAdams, 2009, 469). Näin postmodernin ihmisen ongelmaksi voi koitua yhtenäisyys, tai pikemminkin sen puute. Postmodernin puhutavan myötä toiset ajattelevat identiteetin totuudellisen olemuksen pyyhkiytyneen kokonaan pois; toisten mukaan jokin ”itse” on yhä olemassa, mutta hukkumaisillaan loputtomiin mahdollisuuksiin ja tarjolla oleviin identiteetteihin (Holstein & Gubrium, 2000, 9). Ihmisen elämäntarinan ei nähdä palautuvan yhteen kattavaan merkitykseen, eikä sitä jäsentävää yksinkertaista kaavaa ole olemassa. Täten myös narratiivisessa tutkimuksessa syntyvät merkityksenannot ja tulokset tulee ymmärtää yhtenä mahdollisena tulkintana.

Postmodernit äänenpainot ovat osaltaan vapauttaneet marginalisoituja ryhmiä ja yksilöitä muodostamaan omia kertomuksiaan, jotka eivät taivu ”suurten kertomusten” totuuksiin (Heikkinen, 2001, 120). Myös käsillä olevan tutkimuksen tavoite on mahdollistaa suurten kertomusten kaanonista poikkeaminen ja omaäänisten tarinoiden kertominen. Postmodernissa tiedonkäsityksessä tarinoiden ja identiteettien tulkinnallisuuden ei nähdä heikentävän niiden diskursiivista tai poliittista vaikuttavuutta: symbolisuutta, fantasiaa ja identiteettien performatiivista luonnetta jopa juhlistetaan postmodernin ajattelun muunnelmissa (Hall, 1996, 4). Narratiivinen tutkimusote voidaan siten nähdä emansipatorisena, identiteettejä vapauttavana.

Postmodernismi voidaan ylipäätään hahmottaa essentialismin eli olemusajattelun kritiikkinä. Tämä muistuttaa aiemmin esitellystä nykyaikaisesta identiteettikäsitteestä, joka on purkanut vanhoja käsityksiä identiteetin sisäsyntyisestä ja yhtenäisestä luonteesta (Hall, 1996, 1). Myös intersektionaalinen ajattelu tukee yleisesti ottaen tätä näkökulmaa. Collins ja Bilge (2016, 96) kirjoittavat, että olemuksellisten ja muuttumattomien identiteettien sijaan ihmisillä voidaan nähdä olevan lukuisia subjektiviteetteja, joita konstruoidaan tilanteesta toiseen sen mukaan, kuka ”valitaan olla”. Postmodernismi ikään kuin sitoo yhteen moninaisiin identiteetteihin liittyviä ajattelun perinteitä.

Postmoderni, kerrottu identiteetti voi vaikuttaa siinä määrin fragmentaariselta, että se herättää pohdintoja identiteetin tai elämäntarinan hajoamisen mahdollisuudesta. Juuri tässä voi auttaa essentialistisen ajattelun hylkääminen: identiteetin ymmärtäminen paikallisesti ja ei-olemuksellisesti vastaa huoleen siitä, että identiteetti kylläntyisi tai tulvisi yli lukuisten vaatimusten ristipaineessa (Holstein & Gubrium, 2000, 13). Identiteetin voi kertoa toisin; se voi vaihtua tilanteesta toiseen ja rakentua moninaisesti yhä uudelleen. Kertomus sijaitsee yhtä lailla ihmistä ympäröivän postmodernin maailman pyörteissä kuin tämän mielessä (McAdams, 2009, 470). Tarkastelemalla tutkimukseni elämäntarinoita tämän linssin läpi pyrin edistämään kerrottujen identiteettien vapauttamista.

2.2 Kriittinen pedagogiikka musiikkikasvatuksen kontekstissa

Kriittisen pedagogiikan teoriaperinne auttaa ymmärtämään tiedon ja vallan suhdetta sekä sitä, mikä merkitys moninaisten identiteettien huomioon ottamisella on musiikkikasvatuksen alalla. Seuraavaksi esittelen kriittisen pedagogiikan suuntausta musiikkikasvatuksen kontekstissa, tarkastelen musiikin ja vallan erityistä suhdetta ja historiaa, ja lopuksi hahmottelen esittelemäni valossa sitä, miltä kulttuurisesti moninainen musiikkikasvatus voi näyttää.

2.2.1 Kriittinen musiikkikasvatus

Kriittinen pedagogiikka on yhteiskunta- ja kasvatustieteellinen ajattelusuuntaus, joka tekee näkyväksi tiedon ja vallan suhdetta ja vaikutusta sosiaaliseen todellisuuteen. Koulumaailmaa ei nähdä taloudellisesta ja poliittisesta todellisuudesta irrallisena, vaan

tieto käsitetään aina jostakin näkökulmasta tuotettuna, jonkun tietona (Aittola & Suoranta, 2001, 13). Musiikkikasvatuksen käytännöt voidaan niin ikään hahmottaa vallitseviin, usein valtaapitävien puhetapoihin ja käsityksiin kietoutuneina.

Kriittiseen pedagogiikkaan kuuluu keskeisesti ajatus oppilaiden ja opettajan erilaisten todellisuuskäsityksien kosketuspinnan huomioimisesta opetuksessa. Teoriaperinteen pioneeri ja kasvatustieteilijä Paulo Freire (2005, 106) korostaa jo vuonna 1968 julkaistussa merkkiteoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka* ihmisiä yhdistävän todellisuuden tarkastelun merkitystä kasvatussisältöjen löytämiseksi. Sen sijaan, että musiikinopetuksessa suhtauduttaisiin erilaisiin kulttuureihin kategorisesti niiden eroihin keskittyen, on kriittisesti orientoitunut musiikkikasvattaja kiinnostunut yhteisen maaperän etsimisestä. Esimerkiksi Karlson (2013, 173) ehdottaa, että opetuksen lähtökohdaksi otettaisiin oppilaiden jo käymät musiikilliset neuvottelut ja sisällöt, ja eroavaisuuksien tutkimisen sijaan keskityttäisiin yhtenäisyyden löytämiseen moninaisuuden sisällä (*unity within plurality*).

Toinen kriittisen pedagogiikan johtoajatus on dialogisuuden merkitys kasvatustyössä. Freire (2005, 85–86) kuvaa ihanteellisen opetustilanteen sellaiseksi, jossa etsitään vastauksia erilaisiin kysymyksiin opettajan ja oppilaan välisessä dialogisessa vuorovaikutuksessa. Dialogisuus liittyy paitsi oppimiseen toinen toisiltamme myös kulttuurien väliseen vaihtoon sekä neuvotteluun subjektiviteeteista. Myös esimerkiksi Värrö (1997, 11–12) pitää kasvatusta eettisesti perusteltuna ainoastaan silloin, kun siinä noudatetaan hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaaleja, jotka voivat toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa. Kulttuurien välisessä dialogissa ja interkulttuurisessa kasvatuksessa ei ole kyse kulttuurien sovussa erillään olemisesta, vaan yhteistyöstä ja yhdessä oppimisesta kulttuurien välillä (Räsänen, 2010, 12; Miettinen ym., 2018, 69). Vuoropuhelua käyvät parhaimmillaan oppilaiden ja opettajan ohella erilaiset musiikilliset ja kulttuuriset traditiot.

Eräs tärkeä kriittisen musiikkikasvatuksen piirre on sen osallistavuus: koulun käytänteiden rakentaminen oppilaiden ja opettajien elävän kokemuksen varaan. Oppilaiden paikallinen tieto ja uskomukset tulee ottaa huomioon opetuksessa, jotta opetus voi olla aidosti kriittistä (Giroux & McLaren, 2000, 48–49). Toisin sanoen oppiminen mahdollistuu vasta, kun oppisisällöt koskettavat merkityksellisellä tavalla oppilaan ymmärtämää maailmaa. Kulttuurisesti relevantissa musiikkikasvatuksessa oppilaita autetaan muodostamaan merkityksellisiä yhteyksiä koulussa opittavan tiedon, perheen,

yhteisön, kulttuuristen käytäntöjen ja omien kiinnostuksen kohteiden välille (Bradley, 2012, 7). Myös Suoranta (2005) esittelee osallistavan kasvatuksen ideaa, jonka lähtökohtana on oppilaan kulttuurisen ja kehollisen kokemuksen ottaminen mukaan opetukseen. Osallistavuuden myötä vahvistuu kokemus siitä, että oppisisältöjä ja kulttuureja opiskellaan yhteisesti.

Tutkimuksessani korostuu elämäntarinoiden moninaisia identiteettejä vapauttava ja voimauttava luonne. Kriittinen pedagogiikka peräänkuuluttaa emansipatorista opetussuunnitelmaa, jossa etusija annetaan oppilaiden kokemuksille kulttuurin, toimijuuden ja identiteetin muotoutumisen välittäjänä (Giroux & McLaren, 2001, 48). Musiikkikasvatuksen kontekstissa huomio kiinnittyy siihen, millaisia identiteettejä ja kulttuureja valitut musiikilliset sisällöt ja opetuskäytännöt tukevat, ja mitkä kenties jäävät huomiotta. Valta, etuoikeus ja luokka kiinnittyvät koulun toimintatapoihin sekä siihen, mitä pidetään oikeana, opettamisen arvoisena tietona. Kriittinen pedagogiikka on siis myös kulttuuripolitiikkaa, sillä se tiedostaa koulun ja julkisten tilojen uusintavan tiettyjä arvoja, elämänmuotoja ja todellisuuskäsityksiä (Aittola & Suoranta, 2001, 13). Seuraavaksi erittelen musiikin ja vallan suhdetta kriittisen musiikkikasvatuskäytännön lähtökohtana.

2.2.2 Musiikin ja vallan suhteesta

Kriittinen musiikkikasvatus ottaa huomioon sen, kuinka musiikki merkityksineen on kautta aikojen kietoutunut yhteiskunnalliseen ja poliittiseen todellisuuteen. Kriittisessä traditiossa koulutusjärjestelmää tutkitaan kulttuuripolitiikkana, joka heijastelee sosiaalisen elämän muotoja ja suosii tiettyjä tiedonlajeja, jotka tukevat tiettyä käsitystä menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta (Aittola & Suoranta, 2001, 31). Tarkasteltaessa musiikkikasvatuksen käytäntöjä tämän linssin läpi tulee mahdolliseksi paikantaa, millaisia musiikkeja ja mitä tietoa pidämme opettamisen arvoisena.

Musiikilliset ilmiöt ovat kautta historian limittyneet vahvasti sortamisen systeemeihin. Musiikkityylit ovat levinneet uusille alueille muun muassa orjakaupan myötä, ja esimerkiksi Amerikasta tutut minstrel-esitykset sekä bluesista johdetut populaarimusiikin ”valkaistut” muodot edustavat musiikillisen transformaation ja sortamisen suhdetta (Kertz-Welzel, 2018, 24). Suorannan (2005, 165) mukaan puhutaan musiikin ”totuutta kannattelevasta tehtävästä” (*truth bearing function*), jolla tarkoitetaan musiikin ja

poliittisen liikkeen symbioosia ja kulttuuristen merkitysten luovaa vaihtoa. Muun muassa 1960-luvulla Yhdysvalloissa soul-musiikki ja ihmisoikeusliike olivat vuorovaikutuksessa keskenään, folkpop kehittyi 1960-1970-luvulla globaalin rauhanliikkeen rinnalla, ja Etelä-Afrikan apartheid-rotusortoa vasten syntyi 1990-luvulla kwaito, joka yhdisteli hiphop- ja reggaemusiikkia toiveikkaisiin sanoituksiin ja paikallisiin rytmeihin (Suoranta, 2005, 165).

Vaikka varsinainen kolonialistinen järjestelmä hajosi toisen maailmansodan jälkeen, viipyilee kolonialistinen ajattelu erilaisissa kasvatuksen systeemeissä ja rakenteissa. Esimerkiksi alkuperäiskansojen musiikkeja ja tietämyksiä kasvatuksessa on ohitettu ja jopa vähätelty, ja vaikka maailmanmusiikki otettaisiin opetuksessa huomioon, ovat sen omiminen, luvaton julkaiseminen ja harhaanjohtavat representaatiot tavallisia (Bradley, 2012, 410). Kasvatukselle ja koulutusinstituutioille onkin ehdotettu eräänlaista dekolonisaatiota, johon liittyy koulutuspolitiikan, koulujen ja opetussuunnitelmien valkoisuuden ja eurosentrisyyden tunnistaminen ja purkaminen (Martin, Pirbhai-Illich & Pete, 2017, 236).

Kolonialismin jälkivaikutukset ilmenevät koulussa monin tavoin. Esimerkiksi abysaaliseksi kutsuttu ajattelutapa tuottaa asiantilaa, jossa pätevä ja ”oikea” tieto asettuu vastakkaiselle puolelle näkymättömiin jäävän, poissuljetun tiedon kanssa (Martin ym., 2017, 238). Tieto ja todellisuus siis asetetaan ”tälle” tai ”toiselle” puolelle, ja puolien väliin jää ikään kuin pohjaton kuilu (*abyss*). Tällä metaforisella käsitteellä pyritään kuvaamaan sellaista toiseuttavaa ajattelutapaa, joka tekee epistemologista eli tietoteoreettista eroa läntisen ja ”muun” välille: myös musiikkikasvatuksessa muita kuin länsimaisia musiikkitraditioita kohdellaan usein vähempiarvoisina tai marginaalisina länsimaiseen traditioon nähden (Bradley, 2012, 410; Rampal, 2015).

Englannin kielen oletusarvoinen asema tekee osaltaan näkyväksi ja pitää yllä uuskolonialistista ajattelua. Kielen kohtelu eräänlaisena ”maailman kielenä” on hyvin konkreettinen esimerkki prosessista, josta valtaapitävässä asemassa olevat abysaalilla ajattelulla hyötyvät (Martin ym., 2017, 241). Myös jatkuvasti globalisoituvaa musiikkikasvatuksen käytäntöä ja tutkimusta dominoi englanninkielisyys, ja siitä on monella tapaa tullut osallistumisen ja menestymisen edellytys koulumaailmassa (Kertz-Welzel, 2018, 29). Seuraukset ulottuvat musiikkikasvatukseen ja musiikillisen

toimijuuden kentälle heikentämällä muiden kielten ja sen myötä osin myös kulttuurien asemaa musiikinopetuksessa ja -tutkimuksessa.

Kriittisessä kasvatustieteessä on olennaista tarkastella sitä, mitä tarkoittaa olla ”musiikillisesti kasvatettu”. Bradleyn (2012, 413) mukaan esimerkiksi Pohjois-Amerikassa tällä tarkoitetaan usein formaalia instrumentti- tai lauluopetusta saanutta henkilöä, ja koulun musiikkikasvatus liittyy tavallisesti kuoro- ja orkesteritoimintaan, bändeihin ja orkestereihin. Musiikkikasvatuksesta tulee tavallaan synonyymi kokemukselle juuri tällaisista subjektiviteeteista ja kokoonpanoista. Taustalla vaikuttaa eurooppalaisen tietojen ja kasvatuskäsityksen hegemoninen asema, joka sopii parhaiten oppilaille, joilla on valtavirtainen tausta (Martin ym., 2017, 249). Näin musiikkikasvatuksen käytännöt sivuuttavat toisia identiteettejä vahvistaessaan toisten asemaa, ja samalla uusintavat kolonialistista asetelmaa. Kuten Rampal (2015, 39–40) toteaa, tulisi musiikkikasvattajan reflektoida niitä implisiittisiä ja eksplisiittisiä viestejä, joita opetusmateriaalit ja -käytännöt välittävät: ellei esimerkiksi länsimaalaisesta taidemusiikista keskustella opetuksessa yhtenä kulttuurina, johon liittyy omat perinteensä, se tullaan esitelleeksi ikään kuin luonnollisena, vaihtoehdottomana.

Sillä, keiden taustaa ja traditiota musiikkikasvatukseen käytänteet suosivat, on merkitystä. Esimerkiksi Amerikan alkuperäiskansojen keskuudessa musiikillisia taitoja on opittu perinteisesti yhteisöllisten tapahtumien, seremonioiden ja paikallisen enkulturaation kautta (Bradley, 2012, 413). Jos musiikinopetuksessa tällaiseen oppimiseen suhtaudutaan toissijaisena, syntyy herkästi myös kokemuksia oman musiikillisen osaamisen ja kulttuuristen identiteettien vähempiarvoisuudesta. Bradley (2012, 414–415) toteaa musiikkikasvatuksen toimivan kolonialistisen diskurssin puitteissa silloin, kun tietyt oppilaat eivät tunnista itseään ja omaa musiikkiaan opetussuunnitelmasta, ja syntyy kokemuksia epämusikaalisuudesta tai omien musiikkien epäkiinnostavuudesta. Kolonialistiseksi voidaan kutsua myös sellaista toiseuttavaa diskurssia, joka voi ilmetä näennäisesti inklusion, välittämisen ja vastuun retoriikassa (Martin ym., 2017, 249). Holhoavassa puhetavassa vähemmistöjä kohtaan tullaan tavallaan lujittaneeksi vallitsevaa valtahierarkiaa.

Huomioidessaan ja tehdessään näkyväksi sortamisen ja kolonialismin dynamiikkoja voivat musiikki ja musiikkikasvatus kuitenkin olla työvälineitä uudenlaisten kertomusten esiintuomisessa ja välittämisessä. Bradley (2012, 428) ehdottaa paitsi uudensuuntauksiin

kasvatusfilosofioihin tutustumista ja sitoutumista, myös niin sanottujen vastanarratiivien (*counter narratives*) mahdollistamista filosofisen ymmärryksen valossa. Juuri tällaiseen tutkimukseeni suuntautuu. Vaihtoehtoisten tarinoiden ja marginalisoitujen identiteettien aseman vahvistaminen asettaa kyseenalaiseksi itsestään selvinä pidettyjä musiikkikasvatuksen asetelmia ja käytäntöjä, jotka kätkevät vallitsevia vallan dynamiikkoja.

2.2.3 Kulttuurisesti moninainen musiikkikasvatus

Vastuullista, kulttuurisesti moninaista musiikkikasvatusta voidaan rakentaa kriittisen pedagogiikan ja musiikkikasvatuksen dekolonisaation ideoiden varaan. Globalisoituvassa ja kansainvälistyvässä maailmassa tätä tavoitetta ei voi sivuuttaa. Koulun yhdenvertaisuuden ja demokratian näkökulmasta kulttuurisen moninaisuuden tuomat mahdolliset haasteet ja konfliktit voidaan nähdä myös voimavarana: Mouffe (2000) esittelee ajatuksen radikaalista demokratiasta, jossa erimielisyyksien ja hankaumien mielletään pitävän demokratiaa liikkeellä ja poliittisesti aktiivisena. Samoin kulttuurista moninaisuutta voidaan pitää terveenä koulun demokratian ja tasa-arvon testinä.

Tutkielmani etsii elämäntarinoiden avulla vastauksia siihen, miltä kriittisesti orientoitunut ja kulttuurisesti moninainen musiikkikasvatus voi näyttää. Tarvetta on globaaleille visioille: esimerkiksi Kertz-Welzel (2018, 22–23) kuvaa nykyisessä musiikkikasvatuksessa tavoiteltavaksi kehittää oppilaista eräänlaisia maailmankansalaisia, joille yhteisiä arvoja ovat yhdenvertaisuus, ihmisoikeudet, inklusio ja luovat globaalit ongelmanratkaisutaidot. Samankaltaisia arvoja korostaa YK:n globaalikasvatuksen ensimmäinen aloite, jossa puhutaan ajankohtaisen, transformatiivisen ja kaikille kuuluvan koulutuksen puolesta (GEFI, 2012). Juntusen ja Partin (2022) mukaan globaaliin kansalaisuuteen kuuluu olennaisesti myös jatkuva dialogi ja monensuuntainen yhteistyö aikamme monitahoisiin poliittisiin, ekologisiin, taloudellisiin ja kulttuurisiin ilmiöihin reagoimiseksi. Valtaa ja vastuuta on niin itse musiikinopettajilla kuin niillä tahoilla, jotka kouluttavat tulevaisuuden musiikkikasvattajia. Opettaja voi paitsi sisällyttää myös sulkea ulos ideoita, tietämystä, toimijuuksia, yhteisöjä ja maailmankatsomuksia – musiikinopettajakoulutukseen peräänkuulutetaan taitoja, jotka auttavat kehittämään käytäntöjä tämän päivän ja tulevaisuuden maailman näkökulmasta (Westerlund, Karlsen & Partti, 2020, 2).

Sosiaalisen todellisuuden moninaistuuessa opetusmetodeissa ja -suunnitelmissa on tunnistettavissa trendi, jossa moninaisuutta yksinkertaistetaan ja esimerkiksi kulttuureja esitellään hallittavammissa muodossa (Westerlund ym., 2020, 2). Zilliacus ym. (2017) havaitsivat diskurssianalysissään suomalaisten opetussuunnitelman perusteiden kehittyneen pinnallisemmasta suvaitsemisen ja essentialististen kulttuurikäsitteiden retoriikasta kohti perspektiiviä, jossa kulttuurinen moninaisuus näyttäytyy integroidumpana, ja ideaaleina korostuvat eettisyys, ihmisoikeudet ja demokratia. Myös musiikinopettajakoulutukseen peräänkuulutetaan uudenlaista ajattelua, jossa yliopistojen tulee kyetä moninaisuuden kysymyksissä totutun uudelleen kuvittelemiseen sekä epävarmuuden sietämiseen, jotta ne voivat oikeuttaa olemassaolonsa nopeasti muuttuvassa ja kulttuurisesti moninaistuvassa maailmassa (Miettinen, Westerlund & Gluschankof, 2020, 190).

Mansikka, Westvall ja Heimonen (2018) tunnistivat suomalaisissa ruotsinkielisissä kouluissa toteuttaneessaan tapaustutkimuksessa kolme erilaista lähestymistapaa kulttuurisesti moninaiseen musiikkikasvatukseen. Lisäävässä (*additive*) perspektiivissä kulttuurinen moninaisuus nähtiin jonain, joka tuo ”lisää” valtaperspektiiviin. Tällaisissa käytännöissä esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden tuodessa kulttuurista taustaansa esille tulee muista oppilaista ikään kuin tarkkailijoita. Lisäävän perspektiivin voidaan nähdä ulossulkevan kulttuurisia identiteettejä, sillä se voi vahvistaa jakoa ”meihin” ja ”muihin”. (Mansikka ym., 2018, 72–73.)

Lisäävän perspektiivin ohella kulttuurisesti moninaista musiikkikasvatusta harjoitettiin tutkimuksessa myös inklusiivisesta ja kriittisestä perspektiivistä. Inklusiivisessa lähestymistavassa kulttuurisesti moninainen musiikkikasvatus on enemmän kaikkien oppilaiden projekti, vahvaa musiikillista kaanonaa häivytetään, ja ryhmien välisten erojen sijaan korostetaan yksilöiden välisiä eroja. Kriittisessä lähestymistavassa muun muassa kyseenalaistetaan vallitsevia käytäntöjä sekä kulttuurisia malleja ja keskitytään kriittiseen ja reflektiiviseen valtasuhteiden tarkasteluun. Kriittinen perspektiivi ilmeni tutkimuksen musiikinopettajien haastatteluissa lisäävää ja inklusiivista harvemmin. (Mansikka ym., 2018, 73–75.)

Kriittistä, kulttuurisesti moninaista musiikkikasvatusta ei voi lähteä toteuttamaan kategoristen oletusten yksilöistä tai kulttuureista perusteella. Yksinkertaistavat tavat sitoa yhteen musiikkikulttuureita, ihmisryhmiä ja maantieteellisiä alueita vahvistavat essentialistisia ja yksinkertaistavia käsityksiä musiikillisesta tiedosta, kokemuksista ja

identiteeteistä (Westerlund & Karlsen, 2017, 79). Karlsen (2013) kritisoi tutkimuksessaan niin sanottua sisällön integraatiota ensisijaisena kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamisen keinona musiikintunneilla. Oppilaan musiikillisten identiteettien ja musiikillisten kiinnostusten ei voida olettaa määrittävän yksioikoisesti kulttuurisen ja maantieteellisen taustan mukaan, vaan myös esimerkiksi sosiaalisella kontekstilla on merkitystä. Karlsenin tutkimuksen mukaan musiikki on kytköksissä sekä nuoren omaan että kollektiiviseen identiteettiin, ja ristiriidoista musiikkimieltymyksissä vertaisten kanssa voi koitua sosiaalisia haasteita (Karlsen, 2013, 171–172).

Sisällön integraatiosta ratkaisuna kulttuurisen moninaisuuden sisällyttämiseen musiikinopetuksessa voi irtautua sekä opetustyössä että musiikinopettajakoulutuksessa. Opetuksessa liikkeelle voi lähteä esimerkiksi oppilaiden jo valmiiksi olemassa olevista musiikillisista neuvotteluista. Lähestymistapa huomioi herkemmin oppilaiden identiteettejä ja kapasiteetteja ilman, että vaarannetaan heidän oikeutensa itsensä ja moninaisuutensa määrittelyssä ja ilmaisussa. (Karlsen, 2013.) Myös Kallio (2015) ja Rampal (2015) korostavat reflektiivisyyden merkitystä musiikkikasvatuksen ohjelmistovalinnoissa, ja muistuttavat valintojen voimasta sulkea ulos identiteettejä.

Musiikinopettajakoulutuksessa voidaan liikkua kohti dekolonisoivaa musiikkikasvatusfilosofiaa, joka kiinnittää huomiota valtasuhteisiin ja siihen, miten musiikkikasvatus koskettaa identiteettineuvotteluja (Bradley, 2012, 428). Miettinen ym. (2018, 84) pitävät tapaustutkimuksensa pohjalta tärkeänä musiikkikorkeakoulujen välistä dialogia interkulttuurisuuden ja moninaisuuden kysymyksiin liittyen, ja Westerlund ja Karlsen (2017, 100) ehdottavat interkulttuurisen musiikinopettajakoulutuksen hahmottamista yhteisenä tiedon tuotantona. Sen sijaan, että pohdittaisiin, mitä kulttuurisesti moninaisesta musiikista voi oppia, kysytäänkin, että millaista tietoa voidaan tuottaa yhdessä ja kuinka tulla tietoiseksi omista rajallisista moninaisuuden käsityksistä (Westerlund & Karlsen, 2017, 100).

Musiikkikasvatuksen käytäntöä tulee uudistaa vastaamaan kansainvälistyvän ja moninaistuvan maailman vaatimuksia. Edellytyksenä voidaan pitää kasvatustalouden toimijoiden sitoutumista epämukavuuteen, itsensä ja identiteettinsä kyseenalaistamiseen, vaikeiden totuuksien ja vaihtoehtoisten historioiden kuulemiseen sekä kriittiseen itsereflektiivisyyteen (Martin ym., 2017, 252–253). Erilaiset musiikkikasvatuksen traditiot ja käsitykset voivat parhaimmillaan elää harmoniassa rinnakkain; kulttuurien välisessä vaihdossa on yksinkertaisesti kyse tilan antamisesta vaihtoehtoiselle tiedolle,

arvoille ja periaatteille, jotka voivat rikastuttaa ihmisyyttä (Westerlund & Karlsen, 2017, 79). Tilaa voi antaa myös erilaisille tarinoille, jotka poikkeavat vallitsevista kertomuksista. Se on myös tämän tutkimuksen tavoite: elämäntarinoiden avulla selvitän tätä tutkimuksellista taustaa vasten, mihin suuntiin kulttuurisesti moninaista ja kriittistä musiikkikasvatusta tulisi kehittää. Seuraavaksi kerron tutkimustehtävästäni ja siitä, millä metodeilla aion eritellä moninasiin identiteetteihin ja kriittiseen musiikkikasvatuskäytäntöön liittyviä monisyisiä kysymyksiä.

3 Tutkimusasetelma

Seuraavaksi kuvaan tutkielmani tavoitteita ja tutkimuksenteon vaiheita. Esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen, käyttämäni narratiivisen lähestymistavan sekä aineiston keräämisen ja analysoimisen prosessin. Tarkastelen myös tutkimusaiheeseeni liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkielmani tavoitteena on lisätä elämäntarinoiden avulla ymmärrystä siitä, miten kriittisen pedagogiikan mukaisesti toimiva musiikkikasvattaja voi tukea neuvotteluja moninaisista identiteeteistä kulttuurisesti yhä moninaisemmassa todellisuudessa. Olen kiinnostunut siitä, millaiset musiikilliset tapahtumat ja musiikkikasvatuskokemukset nousevat merkityksellisiksi taustaltaan kulttuurisesti moninaisten musiikinopiskelijoiden kertomuksissa itsestään ja identiteettinsä rakentumisesta, sekä millaisia kriittisen musiikkikasvatuksen kehitystarpeita tutkittavien elämäntarinat mahdollisesti tuovat esille.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Millaiset musiikilliset ja muut kokemukset näyttäytyvät merkityksellisinä taustaltaan kulttuurisesti moninaisten haastateltujen kertomuksissa?

Kuinka musiikkikasvattaja voi tukea moninaisia identiteettejä haastateltavieni elämäntarinoiden perusteella?

3.2 Narratiivinen näkökulma

Narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana on käsitys tarinoivasta, kertovasta ihmisestä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 119). Kertomus läpäisee ihmisyyttä tarjoten tavan jäsentää monenlaista tietoa niin itsestä kuin ympäröivästä maailmasta. Heikkisen (2001, 116) mukaan narratiivisuudella tutkimuksessa tarkoitetaan näkökulmaa, jossa ollaan kiinnostuneita kertomuksista juuri tiedon välittäjänä ja rakentajana. Se on laadullisen tutkimuksen alalaji, joka keskittyy kertomukseen erityisenä, kulttuurisesti merkittävänä diskurssin muotona (Alasuutari, 2011, 127).

Vaikka narratiivisella perinteellä on pitkät juuret niin filosofiassa, kielitieteessä kuin kirjallisuustieteessäkin, viime aikoina kiinnostus sitä kohtaan on kasvanut lukuisilla tieteenaloilla (Heikkinen, 2001, 116). Narratiivisen käänteen voidaan katsoa alkaneen asteittain 1960-luvulla neljän tärkeän liikkeen tuloksena: sosiaalitieteiden kritiikin positivistisia tutkimusmenetelmiä kohtaan; muistelmien suosion kasvun kirjallisuudessa ja populaarikulttuurissa; marginalisoitujen ryhmien lisääntyneiden identiteettineuvottelujen ja emansipaatiopyrkimysten; sekä nopeasti kasvaneen terapiakulttuurin ja sen myötä oman elämän tarkastelun kautta (Langellier, 2001, 699). Narratiivisuuden suosio liittyy myös siirtymään kohti konstruktivistista tiedonkäsitystä, jonka valossa tulkitsemme maailmaa jatkuvasti kehittyvänä kertomuksena (Heikkinen, 2001, 118).

Musiikkikasvatuksen ja narratiivisen tutkimuksen historia on tätäkin nuorempi. Ensimmäinen musiikkikasvatukseen liittyvä narratiivinen konferenssi järjestettiin vuonna 2006. Tätä ovat seuranneet muun muassa jatkokonferenssit ja narratiivisuuteen liittyvät kirjoitukset musiikkialan julkaisuissa. (Barrett & Stauffer, 2012, 3.) Musiikkikasvatuksen alalla keskeisiä kansainvälisesti tunnettuja narratiivisia tutkijoita ovat muun muassa Sandra Stauffer ja Margaret Barrett, jotka myös toimittivat ensimmäisen, vuonna 2009 julkaistun kokoelman musiikkikasvatusalan narratiivisista tutkimusesimerkeistä (Barrett & Stauffer, 2009). Aiempaa narratiivista musiikkikasvatustutkimusta Suomessa ovat tehneet muun muassa Kaija Huhtanen väitöskirjassaan *Pianistista soitonopettajaksi* (2004) sekä Airi Hirvonen väitöskirjassaan *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi* (2003). Molemmissa käsitellään identiteettiä ja sen muutosta, mihin narratiivinen tutkimusote antaa hyvät lähtökohdat. Lisäksi esimerkiksi Kallio (2015) on hyödyntänyt narratiivista analyysimenetelmää tutkimuksessaan, joka käsittelee ohjelmistoon liittyvien valintojen vaikutusta musiikkikasvatuksen inklusiivisuuteen ja demokratiaan. Myös Kallion tutkimuksessa musiikin nähdään kytkeytyvän identiteetin rakentumiseen, ja Kallio (2015, 5) toteaa, että sulkemalla pois tiettyjä musiikkeja suljetaan ulos myös identiteettejä.

Musiikin, kertomuksen ja käsityksen itsestä ja identiteetistä voidaan katsoa liittyvän toisiinsa. Barrettin ja Staufferin (2012, 6) mukaan teemme kokemuksiamme näkyviksi, välitämme merkityksiä ja esittelemme itseämme ja tietämystämme eleiden, taiteen, musiikin ja kertomuksen kautta, usein kietoen näitä muotoja toisiinsa. Narratiivinen ote

soveltuu erityisen hyvin tutkimukseeni, koska se on käyttökelpoinen identiteettien tarkastelun väline. Jaettua ja kaikille yhteistä todellisuutta ei narratiivisesta näkökulmasta ole olemassa, vaan ihmiset ja ryhmät rakentavat identiteettejään kertomusten kautta (Heikkinen, 2001, 119; Riessman, 2008, 8). Alasuutari (2011, 127) puhuu nykyihmisen biografisesta tietoisuudesta, jossa kokemusmaailmaan kuuluu olennaisesti käsitys yksilöllisestä, ajallisesta muutoksesta ja kehityksestä elämäntarinan muodossa. Elämäntarinat lisäävät ymmärrystä ihmisten moninaisista tavoista rakentaa identiteettiään sekä hahmottaa kokemusmaailmansa suhdetta käytyihin identiteettineuvotteluihin.

Amerikkalaisen psykologin ja kasvatustieteen asiantuntijan Jerome Brunerin vuonna 1986 tekemä jako ajattelun kahteen muotoon, paradigmaattiseen ja narratiiviseen, on muodostunut klassiseksi narratiivisessa ajatteluperinteessä. Siinä missä paradigmaattinen ajattelu perustuu kategorioihin ja etsii empiiristä totuutta, pohjautuu narratiivinen ajattelu kertomukseen perustuvaan ymmärrykseen. Sen selitysvoima ei perustu yhteen totuuteen, vaan ennemminkin ”hyvään tarinaan” ja sen uskottavuuteen. (Bruner, 1986, 12–13.) Tarinan vakuuttavuus lisää tieteellistä painoarvoa pikemmin kuin vaikkapa tapahtumien täsmällisen kulun kuvaaminen. Vaikka molemmat ovat erilaisina tietämisen tapoina käyttökelpoisia, peräänkuuluttaa Bruner (1986, 14–15) enemmän varjoon jääneen narratiivisen kognition tarpeellisuutta tutkimuksen lähtökohtana. Keskityn tutkimuksessani eheisiin ja ohjailemattomiin tarinoiden, jotka näen arvokkaana diskursiivisena tutkimuksen resurssina.

Narratiivinen tiedonkäsitys tuntuu palvelevan hyvin juuri marginalisoitujen ryhmien ja ihmisten tutkimista. Tutkimusperinteeseen liitettyyn postmoderniin näkökulmaan kuuluu yksilön tarinan ja kognition ymmärtäminen subjektiivisena ja paikallisena. Näin se hylkää positivistisen käsityksen yhdestä suuresta tarinasta (*grand narrative*): modernista ja positivistisesta tiedonkäsityksestä poiketen postmoderni perspektiivi hahmottaa tällaisen paikallisuuden heikkouden sijaan vahvuutena, sillä se mahdollistaa moniäänisemmän ja -tasoisemman ymmärryksen maailmasta (Heikkinen, 2002, 18). Langellier (2001, 699) esittää, että yksilöllisten tarinoiden avulla marginalisoidut ja vaiennetut jäsentävät kokemuksiaan ja ottavat haltuun identiteettejä. Narratiivisuus voi edistää yhdenvertaisuutta ja emansipaatiota, sillä se mahdollistaa poikkeamisen vallitsevista tarinoista sekä luo sijaa vaihtoehtoiselle tiedolle.

Heikkisen (2001, 116) mukaan narratiivisuudelle ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta. Periaatteessa tarina on kertomuksen alakäsite, mutta en tee eroa tutkielmassani termeille narratiivi, kertomus ja tarina, sillä niitä käytetään usein tutkimusperinteen piirissä synonyymeina toisilleen.

3.3 Elämäntarina-aineiston kerääminen

Elämäntarina-aineiston keräämisessä pyrkimyksenä on mahdollistaa mahdollisimman autenttisen, omaäänisen ja ohjailemattoman tarinan kertominen. Käytännössä toisen ihmisen välittömään kokemukseen ei kuitenkaan ole pääsyä: kerronta haastattelutilanteessa on situationaalista, tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa ja konstruoidaan tietystä perspektiivistä tietyille yleisölle (Riessman, 2008, 23). Lopulta kertomus merkityksineen rakentuu dialogisessa vuorovaikutuksessa. Keskeisin tilanne tälle dialogille tutkimuksessani on elämäntarina-aineiston kerääminen narratiivisella haastattelulla.

Valitsin haastateltaviksi kaksi aikuista musiikin ammattiopiskelijaa, joilla on kulttuurisesti moninainen tausta. Pidin kiinnostavana sitä, millaisessa roolissa musiikki ja musiikkikasvatuskokemukset ovat olleet sellaisten musiikkia ammatikseen opiskelevien elämäntarinoissa, joiden perhetausta on kulttuurisesti moninainen. Toteutin haastattelut joulukuussa 2021 Helsingin Musiikkitalolla. Aineistonkeruu eteni siten, että lähetin tutkittaville etukäteen sähköpostilla lyhyen selvityksen tutkimusaiheestani, sekä muutamia teemoja, joista toivoin kuulevani osana elämäntarinaa. Haastattelutilanteessa kertasin vielä tutkimusaiheistani ja narratiivisen haastattelun luonnetta.

Olin kertonut jo etukäteen sähköpostissa, että haastattelutilanteen alkuun on varattu aikaa muistelulle. Toteutin muistelun teettämällä joki-harjoituksen, jonka tutkimuksellinen tausta löytyy Kaija Huhtasen (2004) väitöskirjasta. Väitöskirjassaan Huhtanen käyttää virta-metodia, joka pohjautuu Denicolon ja Popen (1990) käärme-tekniikkaan. Päädyin itse käyttämään joki-metaforaa, koska se tuntui mielikuvana itselleni luontevammalta.

Joki-harjoituksessa kehotin haastateltavia muistelemaan elettyä elämää sen alusta tähän päivään saakka. Joen alkupiste on oman elämän alku, ja joki päättyy tähän hetkeen. Pyysin kuvaamaan joen käännteillä sellaisia merkittäviä musiikillisia tai muita elämäntapahtumia, jotka tuntuvat olennaisilta käsityksen itsestä rakentumisen kannalta,

esimerkiksi vahvistamalla tai muuttamalla jo olemassa olevia käsityksiä. Kehotin varustamaan käännekohdat pienillä huomautuksilla. Halutessaan joen paksuudella oli myös mahdollista havainnollistaa elämänvaiheissa koettua hyvinvointia ja virtaavuutta siten, että paksumpi uoma kuvastaa elinvoimaista ja hyvinvoivaa aikaa, ja ohuempi vastaavasti haastavampia ajanjaksoja. Kerroin, että piirustuksen tarkoitus on ensisijaisesti toimia haastateltavan kerronnan tukena, varsinainen analysoitava aineisto tulisi olemaan haastatteluäänite. Näin pyrin purkamaan jännitystä ja painetta jonkin tietynlaisen kuvan tuottamisesta. Annoin tutkittaville oman rauhan poistumalla tilasta, kun he alkoivat piirtää, mutta niin ennen lähtöäni kuin palattuani tilaan tarjosin mahdollisuuden esittää kysymyksiä harjoituksesta.

Kerroin haastateltaville avoimesti, että olen kutsunut heidät tutkimukseeni osittain heidän kulttuurisesti moninaisen taustansa vuoksi, mutta että minua kiinnostavat kaikenlaiset musiikilliset identiteettiin vaikuttaneet kokemukset, joita he itse pitävät elämäntarinassaan oleellisina. Tällä tavoin pyrin välttämään vaikutelmaa siitä, että oletan juuri kulttuurisesti moninaisen taustan olleen identiteettineuvotteluissa keskeisimmässä roolissa. Lisäksi totesin, että on sallittua kertoa myös musiikkiin liittymättömistä merkityksellisistä elämäntapahtumista, jos se vain tuntuu mukavalta ja olennaiselta. Tavoittelin tutkimukseen osallistuvien näkemistä aktiivisina, merkitystä etsivinä yksilöinä, ja Denicolon ja Popen (1990, 155) tavoin pyrin kunnioittamaan heidän kokemustaan siitä, mikä oli tärkeää heille itselleen. Molemmat haastateltavat kertoivatkin myös ei-musiikillisista elämäntapahtumista, kuten kaveri- ja perhesuhteistaan.

Haastateltavien piirrettyään kuvansa siirryttiin itse haastatteluvaiheeseen. Pyysin haastateltavia kertomaan kuvaa apunaan käyttäen omalla tyylillään elämästään keskittyen itselleen merkityksellisiin hetkiin ja elämänvaiheisiin. Kehotin kertomaan omassa tahdissa pitkän elämäntarinan kaaren, ja selitin tässä kohtaa ensisijaisesti vain kuuntelevani, joskin milloin vain oli lupa kysyä tai varmistaa asioita. Pitkän kerronnan kaaren lomassa esitin vain lyhyitä huomioita tai tarkennuksia, ja vasta tarinan päätyttyä oli varattu aikaa haastattelijan mahdollisille lisäkysymyksille. Keskityin haastattelijana kannustavaan läsnäoloon, tarkkaavaiseen kuunteluun ja empaattiseen vahvistamiseen. Muuta ei juuri tarvittukaan, sillä haastateltavat kertoivat elämäntarinaansa hyvin avoimesti ja luontevan tuntuisesti. Huomasin itsessäni kehitystä haastattelijana ensimmäisestä haastattelusta toiseen: vaikka molemmissa haastatteluissa narratiiviselle

haastattelutavalle ominaisesti äänessä oli lähinnä itse haastateltava, rohkaistu in toisessa haastattelussa olemaan vieläkin enemmän vain kuuntelija, ja vähensin tarpeettomia välihuomioita, kommentteja ja summauksia.

Rohkaisin kerrontaa niin turvallisen haastattelutilanteen luomisen kuin harkittujen, avointen lisäkysymysten esittämisen avulla. Vaikka on kannattavaa kysyä keskustelunaiheita avaavia ja laajentavia kysymyksiä, niiden erityisiä muotoiluja tärkeämpää on haastattelijan emotionaalinen läsnäolo ja tarkkaavaisuus sekä tilanteen ja keskustelun vastavuoroisuus (Riessman, 2008, 24–25). Pyrin huolehtimaan, että haastattelutilanteen turvallisuus antaa tilaa omannäköiselle ilmaisulle. Haastateltavien kannustaminen kertomaan omalla tavallaan ja tyyllillään voi Riessmanin (2008, 14) mukaan auttaa myös haastattelutilanteen valtasuhteiden tasaamisessa. Korostin tutkittaville, ettei oikeaa tai väärää tapaa kertoa omaa elämäntarinaansa ole, että meidän jokaisen kertomus itsestämme muuttuu joka hetki, ja esimerkiksi eri päivinä kerrotut tarinat poikkeavat väistämättä toisistaan. Totesin, että tarinat ovat arvokkaita juuri siten kuin ne halutaan kertoa, ja niillä on myös tutkimuksen ulkopuolinen itseisarvo.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina rauhallisessa paikassa, ja varasin kertomiselle runsaasti aikaa. Siitä huolimatta kerronnan runsaus ja haastattelujen pituus yllätti. Molemmat haastattelutilanteet kestivät reilusti yli kolme tuntia, ja haastateltavat kertoivat elämäntarinaansa yksityiskohtaisesti kuvaillen ja myös tunteellisesti eläytyen. Kerronta kattoi haastateltavien elämäkokonaisuutta kaikkinaansa, ja käsitellyksi tuli paljon muutakin kuin musiikillisia kokemuksia. Laadulliselle aineistolle onkin ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitahoisuus ja kompleksinen luonne (Alasuutari, 2011, 84). Elämäntarinoissa musiikki kietoutuu kaikkeen muuhunkin elettyyn, minkä myös haastateltavat itse nostivat esille.

Laadulliselle ja narratiiviselle tutkimukselle tyypillisesti tutkittavien määrä tutkimuksessani on verrattain pieni. Yksittäistäkin tapausta riittävän perusteellisesti tutkimalla voidaan saada esille ilmiön merkittäviä olemuspuolia sekä yksittäistä tapausta ylittävää tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 44). Myöskin siinä missä paradigmaattisen tietämisen muodon tarkoitus on vakuuttaa totuudesta, on narratiivisen muodon tarkoitus vakuuttaa pikemminkin todentunnusta (Bruner, 1986, 11), mihin pienikin kertomusten määrä voi riittää. Haastateltavien runsas kerronta ja rikkaat havainnot musiikillisten kokemusten yhteydestä identiteetin rakentumiseen perustelivat

aineiston rajaamista kahteen haastatteluun. Koin myös, että vaikka tarinat yhtäältä poikkesivat paljon toisistaan ja mahdollistivat tutkimusongelman tarkastelun erilaisista näkökulmista, alkoi niissä toisaalta toistua samankaltaisuuksia ja tapahtua niin sanottua aineiston kylläntymistä. Elämäntarinametodia käytettäessä onkin keskeistä, että aineisto alkaa saturoitua, eli mitään merkittävää uutta ei enää nouse esiin ja tarinat alkavat toistaa tuttuja kuvioita (Alasuutari, 2011, 106–107).

Pyysin molemmilta haastateltavilta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta asianmukaisella tavalla. Esittelin tutkimusaiheeni, tutkimuksen tavoitteet ja tietosuojaan liittyviä yksityiskohtia, kuten aineiston turvallista säilyttämistä sekä pseudonymisointikäytäntöä. Haastateltavat allekirjoittivat tietosuojalomakkeen, ja pyysin vahvistuksen suostumuksesta haastatteluäänitteelle. Äänitin haastattelut kahdella eri laitteella. Aineistonkeruuvaiheen jälkeen litteroin haastattelut huolellisesti, ja niiden pohjalta siirryin elämäntarinoiden reflektointiin ja analyysiin.

3.4 Aineiston analyysi

Ihmisten kertomukset voivat välittää, uusintaa tai haastaa käsityksiä identiteeteistä ja ympäröivästä todellisuudesta. Tarinat ammentavat siitä kulttuurisesta kertomusvarannosta, joihin tarinankertojalla on pääsy, ja liittyvät siihen yhä uudelleen (Heikkinen, 2001, 118). Myös tarinoiden tulkitsija hahmottaa kertomukset käytettävissään olevien kertomusresurssien kautta. Näin ollen en aineiston kerääjänä tai analysoijana ole neutraali osapuoli, vaan elämäntarina-aineiston merkityksiä luotiin yhteisesti minun ja haastateltavan välisessä dialogissa sekä saatavilla oleviin kulttuurisiin narratiiveihin nähden. Kuitenkin myös analyysivaiheessa pyrkimykseni oli saada kuuluviin haastateltavan oma ääni.

Laadullisessa tutkimuksessa edetään havaintojen pelkistämisestä ja yhdistämisestä varsinaisen arvoituksen tai tutkimustehtävän ratkaisuun (Alasuutari, 2011, 39). Tutkielmassani nämä vaiheet vastaavat elämäntarinoiden narratiivista analyysia (*narrative analysis*) ja narratiivien analyysia (*analysis of narratives*). Polkinghornen (1995, 5–8) mukaan narratiivisessa analyysissä rakennetaan uusi kertomus aineiston kertomuksen pohjalta, kun taas narratiivien analyysissä tarinoista tunnistetaan ja tuotetaan tyologioita tai kategorioita, jotka paljastavat tutkittavan ilmiön syvällisempiä

käsitteellisiä tasoja. Polkinghornen jako pohjautuu aiemmin tässä luvussa kuvailemani Brunerin (1986, 12–13) esittämään kahteen tietämisen tapaan, paradigmaattiseen ja narratiiviseen.

Narratiivisessa analyysivaiheessa kirjoitin aluksi haastattelujen pohjalta ydinkertomukset, eli konstruoin niiden perusteella ikään kuin uudet kertomukset – narratiivinen analyysi siis tuottaa kertomuksia (Polkinghorne, 1995, 6). Tässä vaiheessa aineistosta haetaan tyypillisesti juonirakenteita ja tarinatyyppejä: kuvataan tarinoiden etenemistä, vaiheita, niissä esiintyviä toimijoita sekä tarinankerronnallisia rakenteita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 95). Kirjoittaessani aineistoa ydintarinoiden muotoon pyrkimykseni oli pitää ne ”elossa” esimerkiksi käyttämällä riittävän kuvailevaa, eläytyvää ja yksityiskohtaista kieltä. Tällaisen kudelman luomisessa koetellaan kaunokirjallisuuden ja tiedediskurssin rajaa, mikä todistaa narratiivisuuden ja postmodernin keskinäisestä liitosta (Heikkinen, 2002, 21–22). Todellisuus näyttäytyy moniulotteisena, moniäänisenä ja monitulkintaisena.

Seuraava vaihe aineistoanalyysissäni oli Polkinghornen kuvaama narratiivien analyysi. Tässä vaiheessa kertomuksia luokitellaan tapaustyyppien, kategorioiden tai metaforien avulla (Heikkinen, 2001, 122). Narratiivien analyysi läpäisee tarinoiden ilmiön ja kohdistaa huomion niiden syvempiin merkitysrakenteisiin. Pyrkimykseni tässä analyysivaiheessa oli tunnistaa ja eritellä teemoja, jotka korostuivat, toistuivat, tai jollain muulla tavalla näyttäytyivät erityisen merkityksellisinä haastateltavien elämäntarinoissa. Tällä tavoin kertomuksen pintatasoa syvemmälle pääseminen mahdollistaa aineiston laaja-alaisemman tarkastelun (Riessman, 2008, 13).

Tutkimukseni analyysi on relativistista, eli kiinnostus kohdistuu siihen, miten jostakin asiasta tai ilmiöstä puhutaan – sosiaalinen todellisuus nähdään suhteellisena (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 76). Pintatason läpäisemiseksi en siis pyri löytämään yhtä oikeaa todellisuutta, realismia, vaan pikemminkin yhtä mahdollista todellisuutta tai todellisuuden heijastumaa. Analysoidessani aineistoa pyrin Riessmanin (2008, 11) kuvauksen tavoin kysymään muun muassa miksi ja kelle tarina on kerrottu, millaisia kulttuurisia tarinavarantoja se hyödyntää, ja mitä sillä mahdollisesti pyritään saavuttamaan.

3.5 Tutkimusetiikka

Olen sitoutunut maisterintutkielmassani noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, mikä on tutkimuksen eettisen hyväksyttävyyden, luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden edellytys (TENK, 2012, 6–8). Olen noudattanut parhaani mukaan asianmukaista tarkkuutta ja rehellisyyttä aina tutkimustehtävän asettamisesta ja aineistonkeruusta tulosten huolelliseen tulkintaan ja esittelyyn saakka. Kunnioitan tutkittavien ihmisarvoa, itsemääräämisoikeutta ja yksityisyyttä tutkimuksen kaikissa vaiheissa, minkä olen osoittanut esimerkiksi jättämällä pois sellaisia haastatteluissa esiin tulleita asioita, jotka kuuluvat erityisten henkilötietojen piiriin. Tällaisiin tietoihin kuuluvat muun muassa ”etninen alkuperä”, uskonnollinen vakaumus ja poliittiset mielipiteet (TENK 2019, 11). Ennen kaikkea suhtaudun kunnioittavasti ja kiinnostuksella tutkittaviin ja heidän kertomuksiinsa.

Pidän tutkimusaihetta erittäin merkityksellisenä, ja olen pyrkinyt tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkittavien sekä tutkimusaineiston sensitiiviseen ja puolueettomaan käsittelyyn. Toteutin tätä muun muassa suhtautumalla mahdollisimman avoimesti ja objektiivisesti tutkittavien arvoihin ja kokemuksiin. Merkityksiä luodaan tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksessa, joten myös tutkijan ääni nousee väistämättä esiin. Pysin kuitenkin jatkuvaan itsereflektioon ja sen kautta äänen palauttamiseen tutkittavalle. Tavoite oli löytää intersubjektiivinen ymmärrys siten, että tutkittavan ääni painottuu (Heikkinen, 2002, 20). Tämä on erityisen tärkeää tutkimusaiheen ollessa sensitiivinen ja tutkittavan edustaessa tavalla tai toisella marginalisoitua ryhmää.

Tutkimusaiheeseeni sekä elämäntarinametodiin liittyy herkkyyttä, sillä tutkielmani käsittelee identiteettiä ja merkityksellisiin elämäkokemuksiin liittyviä kysymyksiä, ja oma elämäntarina on luonnollisesti aina henkilökohtainen. Pohdin tätä paljon tutkimukseni eri vaiheissa eettisyyden näkökulmasta. Pysin lisäämään tutkielmani eettisyyttä tekemällä haastattelutilanteesta haastateltaville mahdollisimman turvallisen, sekä korostamalla niin haastattelutilanteessa kuin sen jälkeenkin, että kertomukseen voi sisällyttää juuri sen verran kuin tuntuu mukavalta. Pidin tärkeänä myös lähettää työni tulokset haastateltaville, ja annoin heille mahdollisuuden tehdä niihin tarkennus- ja muutosehdotuksia, jotta ne edustavat riittävällä tavalla heidän totuuttaan. Molemmat haastateltavat kommentoivat heitä koskevia tekstiosuuksia huolellisesti, niistä käytiin keskustelua tarvittavin osin, ja huomioin haastateltavien kommentit tarkkuudella.

Haastateltavien osallistamisella pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta sekä vahvistamaan ajatusta siitä, että aineistoa analysoidaan ikään kuin yhdessä.

Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen olennainen eettinen lähtökohta on tutkittavan tietoon perustuva suostumus osallistua tutkimukseen (TENK, 2019, 8). Lähetin tutkittaville sähköpostitse allekirjoitettavan suostumuslomakkeen, joka sisälsi tietosuojailmoituksen. Lomake käytiin läpi yhteisesti haastattelutilanteessa, jossa kerroin myös suullisesti tietosuojasta ja siitä, mistä tutkimuksessani on kysymys. Tavoitteenani oli varmistaa, että tutkittavat tietävät mihin suostuvat, ja siksi tarjosin mahdollisuuden keskustella asiasta kahden kesken sekä esittää lisäkysymyksiä.

Tietosuojaan kannalta keskeistä on tunnistetietojen luottamuksellisuus. Tutkielmassani haastateltavien nimet on pseudonymisoitu yksityisyyden säilyttämiseksi, ja haastatteluäänitteet tuhoaan työn hyväksymisen jälkeen. Lisäksi erityiset henkilötiedot on poistettu. Suojelen pseudonymisoinnilla myös niin sanottuja kolmansia osapuolia, kuten tutkittavien opettajia ja vanhempia. Toissijaiset tunnistetiedot, kuten paikkakunnat ja oppilaitokset, on niin ikään korjattu yleisemmillä nimityksillä. Säilytin aineistoa tietoturvallisesti salasanalla suojatulla tietokoneellani, ja aineiston varmuuskopion sisältämään ulkoista kovalevyä säilytin turvallisessa paikassa.

Olen noudattanut työssäni APA 6 -viittaustyylin linjaamia viittausteknisiä sääntöjä, joiden täsmällisellä käytöllä erotan oman ajatteluni muiden tutkijoiden ajattelusta ja saavutuksista. Valitsin lähdeaineistoksi uskottavia ja relevantteja aineistotyyppisiä, kuten tieteellisiä teoksia ja vertaisarvioituja artikkeleita. Lukemalla tutkimusprosessin aikana laajasti tutkimusaiheeseen liittyvää kirjallisuutta pyrin saavuttamaan tutkimusaiheesta sen tasoisen ymmärryksen, että kykenin esittelemään tutkimukseni näkökulmasta keskeistä teoriaa ja käsitteistöä, asettamaan tutkimustulokseni teoreettisen viitekehyksen kontekstiin sekä suhtautumaan työhöni kauttaaltaan kriittisesti. Olen myös valinnut aineistoa, jonka kieli on ajanmukaista, korrektia ja kulttuurisesti sensitiivistä. Näin pyrin välttämään marginalisoinnin ja epätasa-arvoisuuksien mekanismien toisintamista.

Lopuksi eettisesti keskeistä on ymmärtää narratiivien erilaisia käyttötapoja ja -tarkoituksia, jotta analyysi säilyy uskottavana ja noudattaa tieteen logiikkaa. Narratiivisuus voi viitata tiedonprosessiin sinänsä, tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapoihin sekä käytännön työvälineeseen (Heikkinen, 2002, 16). Myös Polkinghorne (1995, 20) tähdentää, että on tärkeää eritellä narratiivit sillä tasolla, onko

niillä tutkimuksellinen vai terapeuttinen käyttötarkoitus. Käsillä olevan tutkielman kannalta olennaisia ovat tutkimusaineiston narratiivinen luonne sekä analyysitapa. Eksplikoimalla narratiivisuuden käsitteen merkityksen tutkielmassani haluan täsmentää, että olen kiinnostunut kertomuksista tieteellisen tiedon saavuttamisen näkökulmasta, en esimerkiksi hoidollisena ja terapeuttisena välineenä. Terapeuttisessa käytössä narratiivin tarkoitus on tavallisesti ehdottaa vaihtoehtoisia tapaa nähdä omaa kokemushistoriaa sekä auttaa pääsemään yli elämänkriiseistä (Heikkinen, 2002, 23). Narratiivisuuden suosion lisääntyessä erilaiset hoitavat tarinat tulevat kulttuurisesti tutuiksi ja tunnistettaviksi. Pyrkimykseni on ollut välttää valmiin tarinan vetovoimaa, jotta tutkimus säilyy tieteellisesti pätevänä sekä aidosti mahdollistaa vaihtoehtoisia ääniä suurille kertomuksille.

4 Ydinkertomukset: narratiivinen analyysi

Aloitin tulosten esittelyn seuraavien kahden ydinkertomuksen kautta, joiden pohjalta tarkastelen erityisesti ensimmäistä tutkimuskysymystäni: millaiset musiikilliset ja muut kokemukset näyttäytyvät merkityksellisinä taustaltaan kulttuurisesti moninaisten haastateltujen kertomuksissa. Ydinkertomukset tekevät näkyväksi sitä, millaiset musiikilliset ja muut tapahtumat nousivat merkityksellisiksi haastateltavien kertomuksissa itsestään ja identiteettinsä rakentumisesta.

Molemmat haastateltavani ovat musiikin ammattiopiskelijoita, joilla on kulttuurisesti moninainen tausta. Tällä tarkoitan tilannetta, jossa toinen vanhemmista on kotoisin jostain toisaalta kuin Suomesta: kumpikin haastateltava kuvasi olevansa puoliksi suomalainen. Valitsin haastateltaviksi musiikin ammattilaisiksi opiskelevia aikuisia, sillä uskoin musiikin näyttelevän heidän elämäntarinoissaan merkittävää roolia, ja ennakoisin kietoutuvan merkityksellisillä tavoilla elämäkokemuksiin. Molemmat haastateltavat, joista käytän pseudonyymejä Orvokki ja Kielo, ovat suorittaneet myös pedagogisia opintoja.

Tulosluvuissa haastateltavat ”pääsevät ääneen” muun muassa useiden haastattelusitaattien muodossa. Selkeyden ja luettavuuden takia olen kursivoinut ja sisentänyt suorat lainaukset, ja laittanut lainauksen loppuun haastateltavan pseudonyyminimen. Sulkeissa olevat kolme pistettä merkitsevät hyppyä hieman myöhempään kohtaan haastattelussa, ja kaksi lyhyttä yhdysviivaa kuvaa keskeltä alkavaa tai kesken päättyvää lausetta. Lisäksi olen poistanut lainauksista täytesanoja ja lisännyt hakasulkeisiin puuttuvan tai korjaamani sanan, tai korvannut erityisen henkilötiedon yleisemmällä ilmauksella.

4.1 Orvokin kertomus

Orvokilla on monia myönteisiä musiikkiin liittyviä muistoja jo varhaislapsuudestaan saakka. Kotona kuunneltiin paljon musiikkia kansanmusiikista kulttuurisesti moninaisiin musiikkeihin, Orvokki kävi äitinsä kanssa paljon konserteissa, ja ryhmässä musisointi, kuten yhteislaulu pyhäkoulussa tai joulukirkossa, tuntui vaikuttavalta. Vaikka hän kuvaa ajanjaksoa ennen kouluikää myös vaikeana, hän liittyy siihen toisaalta paljon

”elinvoimaa”, joka liittyy hänen kokemuksissaan jo varhaisessa iässä musiikin ja taiteen tekemään lähtemättömään vaikutukseen:

Mä koin että se oli sellaista elämää missä lapsen persoona ei ole vielä niin yhtenäinen ja integroitunut, niin tavallaan silloin oli ehkä mahdollista viettää ihanaa elämää jossain ja kamalaa elämää jossain toisaalla (...) taide näyttäytyi minulle semmoisena niin kuin elämänuskona ja elämänvoimana silloin, et sitten mielelläni käytin vapaa-aikani eri taiteenlajien parissa (Orvokki)

Ennen kouluikää musiikki oli Orvokin elämässä vain yksi muiden kiinnostavien taiteiden joukossa. Tärkeiltä tuntuivat myös kirjallisuus ja kuvataiteet sekä tanssi. Tänä ajanjaksona tapahtui ensikosketus rap-musiikkiin, jota hän kuuli kotoa löytyneiden kulttuuritaustaansa liittyneiden pop-musiikkivideoiden ja toisaalta Suomessa menestyneen rap-artisti Pikku G:n musiikin kautta. Genreen liittyvä estetiikka musiikkivideokulttuureineen ja tanssiliikkeineen teki vaikutuksen, vaikka Orvokki näin jälkeempäin tunnistaa myös niihin liittyntä sukupuolittuneisuutta:

-- ja toki siihen liittyy myös semmoinen, että niissä on aika semmoinen omanlaisensa korostunut sukupuolidynamiikka että minkälaisia rooleja missäkin on, että mä sekä opettelin kyllä niitä räppejä mutta sit tavallaan myös tiesin että et ne sensuellit tanssiliikkeet on myös niinku tärkeä asia handlata (Orvokki)

Samoihin aikoihin alkoi soittoharrastus musiikkiopistossa, ja hän alkoi soittaa harvinaisempaa instrumenttia. Esiintymiseen konserteissa ja perhetutuille hän suhtautui ilolla, mutta ala-asteen aikana tietoisuus omasta mustuudesta ja sen kiinnittämästä huomiosta esiintyessä alkoi hahmottua.

Musiikki oli ja muutenkin kaikki oli helppoa siinä mielessä, että se ei mulle itselleni näyttäytynyt semmoisena jotenkin identiteetin kannalta kompleksisena asiana (...) ala-asteen aikana se alkoi muuttua jollain tapaa, et sit ehkä tuli myös enemmän semmoista paitsi toistoa ympäristöstä mutta myös jotenkin sisäsyntyistä ymmärrystä vaikka omasta mustuudesta (...) niin sitten se että joku ei-valkoinen soittaa [soitinta] on tavallaan semmoinen loputon kysymysten ja yllättyneisyyden ja ihmetyksen lähde (Orvokki)

Ala-asteella instrumenttivalinta alkoi tuntua oudolta verrattuna tavallisemman tuntuisiin pianoon ja viuluun. Viitteitä omasta erilaisuudesta tuli myös suhteessa omaan

elinympäristöön ja asuinpaikkaan. Orvokki kuvaa lapsuuden asuinalueelleen kasautuneen sosiaalisia ongelmia, ja kouluympäristö oli kulttuurisesti moninainen. Hän ei kokenut sopivansa luontevasti häneltä odotettuun sosiaaliseen luokkaan:

-- myös ei-valkoisena helposti on semmoisen maahanmuuttajaleiman äärellä mut sit mä oon syntynyt kuitenkin ja kasvanut Suomessa (...) sit se että ei ookaan työväenluokkasesta maahanmuuttajaperheestä oli ehkä myös semmoinen jollain tapaa omituinen, että tavallaan mä koin että mun tausta oli ja siis olikin, näin voi ajatella, omituinen yhdistelmä kaikkea, että mä semmoisesta vähävaraisesta mut akateemisesta monikulttuurisesta perheestä tullessani en istunut tavallaan mihinkään niistä sosiaalisista luokista mitä kaikki muut edustivat (Orvokki)

Orvokki siirtyi ala-asteella uuteen luokkayhteisöön uutena, muita nuorempana oppilaana. Siirtymä ei sujunut saumattomasti, ja muut oppilaat tuntuivat kyseenalaistavan ja testaavan hänen kyvykkyyttään. Orvokki kuitenkin menestyi koulussa, mistä seurasi ongelmia ja kiusaamista vertaisryhmissä. Kotona oli vaikeaa, ja koulu tuntui tärkeältä ympäristöltä, joten Orvokki keskittyi sosiaalisten taitojensa hyödyntämiseen ”porukkaan” pääsemiseksi. Yhteisöllisyys, oma asema ryhmissä ja identiteetin muodostuminen muiden silmissä näyttäytyivät tuohon aikaan hyvin tärkeitä. Vaikka Orvokilla oli kavereita, kasvoi tietoisuus oman kulttuuritaustan ja ulkonäön suhteesta normaaliin ja ihannoituun:

-- siinä vaiheessa aloin tulla kyllä tietoisiksi siitä, että on epäedullista olla [kulttuuritausta poistettu] ja kannattaa pitää se piilossa mahdollisimman paljon, että se on jotenkin haitallinen asia sosiaalisesti (...) vaikka se ei ollut täysin silleen kantasuomalainen valkoinen se koko luokka (...) että kuitenkin siinä koululuokan hierarkiassa oli (...) arvostettavia sellaiset tietyt normit jotka toki on yleisesti tässä maailmassa myös läsnä, mutta tavallaan jo silloin oli selvää että valkoisuus ja semmoiset valkoiset kauneusideaalit myös ja semmoiset klassiset, että tytöllä pitää olla pitkät hiukset ja tietynlaiset vaatteet ja jotenki pitää olla tietyllä tavalla kaunis (Orvokki)

Myös esimerkiksi silmälasien saaminen ala-asteella sekä harvinainen instrumentti soitinvalintana tuntuivat epäedullisilta suhteessa Orvokin tunnistamiin ideaaleihin. Orvokki oppi huomaamattomana pysymisen ja itsensä pienentämisen strategioita, joita hyödynsi eri tavoin kotona ja koulussa. Sen sijaan populaarikulttuuri näyttäytyi

houkuttelevana ja sosiaalisesti hyväksyttävänä, ja sen saralla Orvokki sai kokemuksia taitojensa tunnustuksesta. Hänen koulun kilpailuun lähettämänsä rap-lyriikka voitti hänelle karkkipussin, ja diskossa Orvokki voitti tanssikisan.

-- nää on jäänyt mun mieleen semmoisina että mulla jotain tällaista populaarikulttuurista kredibiliteettiä, niin sil on ollut joku ihan tärkeä vaikutus että oli silloin uskaltanut tehdä nuo jutut, ja siit on seurannut jotain tommosta minimaalista tunnustusta (Orvokki)

Ala-asteella alkoi myös Orvokin tanssiharrastus. Vaikka vaikuttikin, että muut ryhmässä oppivat koreografiat Orvokkia nopeammin, tuntui tanssiminen olevan häntä varten. Kovalla soiva musiikki, porukassa tanssiminen ja treenit tuntuivat ”tärkeiltä ja ihanilta”, ja ryhmä myös voitti erään tanssikisan.

Soittoharrastus jatkui Orvokin elämässä taustalla. Soiton harjoitteluun oli vaikeampi suhtautua kuin tanssin, mitä hän on pohtinut jälkeinpäin opettajaopinnoissaan. Musiikkiopistokulttuurin ja oppilaiden tason mukaan tarkastelun ymmärtäminen on jälkikäteen tehnyt olon jopa huijatuksi, sillä hän ei koe hahmottaneensa tuolloin, millaista työtä musiikin opiskelu on. Äiti kyllä kannusti harjoittelemaan soittoläksyjä, mutta vaikka niitä soitettiin, ei harjoittelulla tuntunut olevan selkeää tähtäintä. Musiikki itsessään oli tärkeää, mutta musiikin ja musiikin opiskelun yhteyttä oli vaikeampi hahmottaa.

-- jälkikäteen mulla on ollut vähän semmoinen vaikea olo kun on itse opiskellut opettajaksi, niin sitten [on] alkanut miettiä sitä miten oma soitonopiskelu on vaikka mennyt (...) näkee semmoista musiikkiopistokulttuuria että miten oppilaita tarkastellaan et okei toi on tuossa iässä tuossa kohtaa, ja niinku tuosta varmaan tulee tota ja tosta tulee tuota ja tuosta ei (...) on tullu tietyllä tapaa semmoinen huijattu olo, et mä en niinku tajunnut (...) mulle ei ollut auennut tavallaan se musiikin harrastamisen kaaren logiikka, että miten musiikin harrastaminen toimii (Orvokki)

Tanssi oli tuolloin enemmän Orvokin elämän keskiössä, ja ala-asteen lopussa Orvokki vaihtoi tanssilajia. Harjoituksia oli paljon, ja harjoittelemisen yhteys tekemiseen tuntui harrastuksessa selkeämmältä.

Tanssiharrastus jatkui yläasteelle mentäessä, jolloin vaihtui myös Orvokin kouluyhteisö. Ala-asteen kouluporukka oli ollut kuormittava, ja Orvokille oli ollut tärkeää omaksua

eräänlainen selviytyjäidentiteetti suhteessa vaikeisiin tilanteisiin. Hän ei halunnut ajatella olevansa kiusattu, vaikka jälkepäin sen onkin myöntänyt itselleen:

-- sen on täytyntä olla kuitenkin myös kuormittavaa, että tavallaan se kiusaaminen on toteutunut henkisesti ja fyysisellä tasolla ja se on kohdistunut paitsi ikään myös rotuun ja sukupuoleen (...) että kyl se sitten kuitenkin oli iso syy sille että miksi mä ajattelin että olisi kiva mennä yläasteelle jonnekin muualle, ja mä hain sellaiseen kansainväliseen kouluun yläasteelle (Orvokki)

Siirtyminen kansainväliseen kouluun oli sinänsä hyvä vaihdos, mutta ei vaikuttanut lopulta hirveästi kouluhyvinvointiin. Opiskelukielen vaihtuminen englantiin tuntui kuormittavalta. Vaikka Orvokki olikin puhunut isänsä kanssa osittain englantia, oli suomi kuitenkin hänen äidinkieltensä, ja kielitaidosta muodostui uusi kiusaamisen aihe. Myös kokemukset rasismista ja siihen puuttumattomuudesta yllättivät koulussa:

-- ja yllättävää kyllä siellä kansainvälisessä koulussa mä oon kokenut enemmän kuin koskaan elämässäni myös sellaista tosi jotenkin suoraa rasismia ja rasistista nimittelyä esimerkiksi (...) tavallaan se oli siellä huomattavasti isompi juttu vielä kun ala-asteella ja sitä katsottiin uskomattoman paljon sormien läpi (Orvokki)

Orvokki omaksui uusia strategioita pärjätäkseen uudessa yhteisössä. Itsensä pienentämisen rinnalle nousi ymmärrys siitä, että selviytyäkseen kannattaa olla myös ”paha suustaan”, käyttää terävää huumoria ja intellektuellia kieltä. Tarve älykkäänä näyttäytymiseen nousi paitsi omasta muita nuoremasta iästä, myös koulussa vallitsevista rasistisista stereotyyppioista.

-- valjastin [ironista kielenkäyttöä] sen kompensoimiseksi, että jos mut nähdään täällä jotenkin nuorena ja tyhmänä niin sitten mä voin niinku silleen ”outsmart” näitä ihmisiä (...) on tullut myös muilta päin ne stereotyyppit mitä sitten siihen omaan rodullisuuteen liittyy (...) että kun tulee rodullistetuksi niinku mustana ihmisenä niin sitten joillain ihmisillä vaikka siinä koulu-yhteisössä oli semmoinen käsitys että mustat ihmiset on kehittyneet vasta paljon myöhemmin jotenkin apinasta, joten ne on tyhmempiä (Orvokki)

Kulttuurisen identiteetin kannalta Orvokista tuntui tärkeältä puolustautua rasistisia käsityksiä vastaan. Kielellisellä ketteryydellä tuntui jollain tapaa mahdolliselta lunastaa

kunnioitusta paitsi itselleen myös sille ryhmälle, jota niin itse Orvokki kuin muut tuntuivat ajatelleen hänen edustavan.

-- siinä oli ehkä semmoinen klassinen tilanne, missä alkaa edustaa kokonaan sitä omaa (...) ehkä omassa mielessä mutta varmaan niille muillekin jossain määrin, että yksilönä sit jollain tapaa on koko jonkun oman etnisen ryhmän semmoinen puolestapuhuja (...) ja tavallaan siinä myös tuntui tärkeältä se että älykkyys ja semmoinen kielellinen ketteryys on niitä asioita jolla voi niinku lunastaa kuitenkin jonkinlaista kunnioitusta myös sille koko edustamalleen ihmisryhmälle, et tavallaan jos nää ihmiset on näin tyhmiä niin vaikka ne vihais mua nii ainakin mä saan todistettua toiseksi heille jotain (Orvokki)

Samoihin aikoihin Orvokin elämässä tapahtui muitakin vaikeita asioita, ja hänen hyvinvointinsa alkoi rakoilla aiempaa enemmän. Myös tanssiharrastuksen saralla tuli vastoinkäymisiä. Tanssijoukkueen valmentaja kannusti Orvokkia hakemaan kilpajoukkueeseen, mistä Orvokki oli otettu, mutta hakupäivänä paljastui kilpajoukkueen korkea ja yhtenäinen taitotaso. Edellisessä joukkueessa oli ollut kaiken tasoisia ja eri ikäisiä harrastajia, kilpajoukkueessa harrastaminen ja harjoittelu ”ymmärrettiin” toisella tavalla. Orvokki ei päässyt joukkueeseen, mikä vaikutti itseluottamukseen:

-- se hakuprosessi meni surkeasti ja mä en päässyt sinne joukkueeseen, ja se oli uskomattoman nolo tilanne, kun joutui hakemaan sinne ja tavallaan tajusi että on ihan eri maailmasta, ja sit mä palasin sinne toiseen joukkueeseen ja olin siellä jonkin aikaa (...) mun semmoinen itseluottamus siinä tekemisessä otti aika paljon hittiä siitä kokemuksesta (Orvokki)

Lopulta kilpajoukkue kuitenkin halusi uusia harrastajia ryhmään, joten Orvokkia pyydettiin mukaan. Orvokkia hävetti aiempi hakemisyritys, ja hänestä tuntui, että tulisi olemaan mahdotonta karistaa epäonnistuminen muiden mielestä. Harjoittelemisesta ja pärjäämisestä uudessa joukkueessa tuli iso asia, ja lukuisten tanssiharjoitusten lisäksi Orvokki yritti ehtiä musiikkiopiston tunneille, kouluun sekä ala-asteen lopussa aloittamiinsa lastenvahdin töihin. Tuntui, että elämä oli yhtä ”säntäilyä”, eikä kotona ehtinyt viettää aikaa juuri ollenkaan.

Yläasteen aikana yhdistelmä alkoi tuntua ylivoimaiselta. Kovasta harjoittelusta huolimatta Orvokista tuntui, että hänen tanssivalmentajansa eivät pitäneet hänestä, ja kehityskeskustelussa hänen etenemisen mahdollisuutensa kyseenalaistettiin. Vaikka

Orvokki oli oppinut tekniikkaa, hänestä puuttui opettajien mielestä tanssillisuutta. Orvokki päätti lopettaa harrastuksen.

Mä koin että se oli semmoinen varmistus jotenkin sille häpeälle jota mä olin kantanut jo pitkään, vaikka mä olinkin kehittynyt tosi paljon ja panostanut siihen harrastukseen mutta sitten siinä kohtaa mä niinku olin silleen et mä en enää jaksa tätä ja sit mä vaan lopetin aika pian sen harrastuksen (Orvokki)

Vaikka Orvokki ei ollut valtavan motivoitunut myöskään soittamisen parissa, muistuttivat jotkut mieluisat soitetut kappaleet musiikin merkityksestä: soittaminen näyttäytyi ”tärkeänä lohdun ja koskettumisen sekä merkityksen tarjoajana”. Lisäksi musiikki tarjosi väylän käsitellä murrosikään ja vaikeisiin kotioloihin liittyvää uhmaa, joka Orvokin kohdalla tuntui kääntyvän sisäänpäin. Hän tykästyi uuteen musiikkilajiin, jota kuunteli jatkuvasti ”napit korvissa” niin kotona kuin koulussa. Musiikkimieltymysten suhde siihen, millainen itse on ja kuinka maailmalle näyttäytyy, nousi uudella tavalla merkitykselliseksi. Samoihin aikoihin muutamien isomprien elämäntapahtumien seurauksena Orvokki antoi itselleen ikään kuin luvan vaipua alakuloon, ja musiikkivalinnat liittyivät myös tähän mielentilaan. Uuden musiikkilajin historian maailmaan sukeltaminen oli kuitenkin yksinäistä. Kukaan kavereista tai itsen kaltaisista ei ollut kiinnostunut samanlaisesta musiikkityylistä.

Mä en voinut jakaa sitä kenenkään kanssa paitsi mun serkkujen, jotka asui toisella paikkakunnalla [ja] jotka oli poikia (...) sit mä jotenki tajusin että nyt tällaiset pojat on niinku ne jonka kanssa mulla [on] nyt tässä musiikillisesti eniten yhteistä, mutta meillä ei ole muuten mitään yhteistä (...) tavallaan oli vaikea antaa semmoista kredibiliteettiä myöskään sille omalle tyylilajin musiikin kuuntelulle koska mä ajattelin et mä en oo-- mä en tiedä ketään ei-valkoista ihmistä joka niinku kuuntelis tällasta musaa tai tekis tällasta musaa tai jotenki pukeutuis tän estetiikan mukaisesti (Orvokki)

Orvokki ei tuntenut musiikkikulttuurin estetiikan mukaista pukeutumista omakseen, ja koki, ettei koko ”juttu” ollut tehty häntä varten. Jälkikäteen verratessaan omia kokemuksiaan poikien vastaaviin fanituksiin hänelle hahmottui, että usein tuossa vaiheessa on perustettu kavereiden kanssa omia bändejä ja ”fiilistelty” musiikkia yhdessä. Ennen kaikkea Orvokista olisi kuitenkin ollut ihanaa jakaa kokemustaan jonkun kanssa.

Murrosiässä Orvokki voi huonosti, ja musiikilla oli eräänlainen luvallistamisen merkitys hänen elämässään: se antoi luvan kokea epätoivoa, kyllästymistä ja tyhjyyttä. Pian Orvokki kuitenkin havahtui olevansa siinä määrin alamaissa, että ei osannut omalla toiminnallaan vaikuttaa tunnetilansa säätelyyn. Hän päätti muuttaa kuuntelutottumuksiaan ja yleisesti ottaen ”tsempata” ottamalla kiinni kaikesta mistä osasi, esimerkiksi lukemalla naistenlehtien vinkkejä vireystilan nostamiseen. Orvokki kääntyi taiteen puoleen löytääkseen olemiseensa uutta suuntaa ja laajuutta:

-- ja sitten mulla olikin muutamia semmoisia käänntekeviä (...) mä koen että peräti hengellisiä sellaisia taidekokemuksia, ei pelkästään musiikin parissa tai ei niinkään mutta ehkä kuvataiteiden, mä rupesin jotenkin käymään museossa (...) mä koin semmoisia syviä niiden taideteosten äärellä kokemuksia että (...) tää on semmonen toinen suunta tässä olemassaolossa (...) niinku semmonen puhdas estetiikan maailma (...) vaikka koko se elämäntodellisuus ja ne ympäristöt ja yhteisöt sillä hetkellä näytti toivottomilta, niin mä ajattelin että on olemassa kuitenkin tää taiteen tämmöinen pyhyys, että sinne voisi mennä (Orvokki)

Orvokki alkoi ruokkia itseään erilaisilla taiteen muodoilla sekä panostaa omaan musisoimiseensa. Näihin aikoihin hän meni myös soitinleirille, jossa häntä vanhempien soittajien ryhmällä oli Orvokille vieras ja uudenlainen suhde harvinaisemman soittimen soittamiseen. Hän seurasi hämmentyneenä, miten soittamiseen suhtauduttiin ”coolina”, mikä teki vaikutuksen. Leirillä kannustettiin oman musiikin tekemiseen ja luovaan musisointiin, mikä oli myös uutta.

-- siinä näyttäyty se, että miten se voi olla semmonen harrastus josta voi olla ylpeä tai jotenkin silleen voi jakaa (...) ehkä tää oli ensimmäisiä kertoja millon se [soittimeen] liittyvä häpeä tai se sosiaalinen häpeä silleen yhtäkkiä hälveni (...) mahdollisuuksien maailma aukesi ja tuon jälkeen mun motivaatio siihen soittoharrastuksen oli suurempi ja alkoi semmoinen musiikin uusi aikakausi elämässä ja musiikkiharrastamisen, ja mä myös tajusin sen että okei, että vois ruveta treenaamaan ja silleen, mut et se oli semmonen niinku käännekohta (Orvokki)

Orvokki haki ja pääsi lukioon, jossa oli taidepainotus. Tässä koulussa häntä ei kiusattu, joskin tunnelma oli taiteen suhteen hyvin kilpailullinen, ja lukioaikana Orvokki omaksui ankaran suhtautumisen taiteelliseen työhön. Taiteeseen liittyvän jopa hengelliseltä

tuntuva heräämisen jälkeen hän tiesi haluavansa toimia taiteen parissa, ja suhtautui soittoharrastukseen ja harjoitteluun hyvin vakavasti.

Samaan aikaan soitinleirillä kävijöille alettiin ehdottaa hakemista houkuttelevaan valmentavaan musiikilliseen koulutusohjelmaan. Ehdotuksia tuli kavereille, ja Orvokki koki paineita siitä, että hänenkin osaamisensa huomattaisiin. Tanssiharrastuksesta tutut huonommuuden ja ulkopuolisuuden tunteet nousivat odottamisen myötä pintaan, ja Orvokki tunsikin koulutusohjelmaan pääsemisen olevan merkki siitä, onko tarpeeksi hyvä muusikon ammattiin. Hänestä tuntui, että ihmiset jakautuvat niihin, jotka voivat päästä koulutusohjelmaan ja myöhemmin musiikkikorkeakouluun sekä niihin, joista joku olennainen haaveen toteutumisen kannalta sisäsyntyisesti puuttuu.

Lopulta Orvokille ehdotettiin hakemista koulutusohjelmaan. Hän harjoitteli valtavasti, mutta ennen pääsykoetta tapahtunut vaikea henkilökohtainen elämän tilanne vaikutti suoritukseen, eikä Orvokki päässyt sisään. Pääsemättömyys oli ”vaikea paikka”, mutta Orvokki sisuuntui ja päätti hakea lukion päättyessä torjunnasta huolimatta haaveidensa musiikkikorkeakouluun. Hän menestyi hienosti soittokilpailuissa, ja muistaa ylioppilaaksi valmistumisen kevään toiveikkaana.

Mä muistan jotenkin sen silleen merkittävänä hetkenä että (...) mulla olikin semmoista sisäsyntyistä uskoa siihen, että musta tuntuu että mä pystyn tekemään tän ja mulla on jotain niinku erityistä taiteellista annettavaa (...) niin tuota se tuntui semmoiselta isolta varmistukselta että näin kannattaa tehdä (Orvokki)

Uudella uskolla ja musiikkiopiston soitonopettajan tuella Orvokki valmistautui hakemaan musiikkikorkeakouluun. Kun Orvokki sitten pääsi sisälle, se tuntui valtavalta saavutukselta:

-- se oli niinku yks mun elämän suurimpia saavutuksen hetkiä, koska (...) olin pelännyt sitä että musta tulee se ihminen joka ei ikinä pääse [musiikkikorkeakouluun] vaikka haluaisi (Orvokki)

Orvokin perhe ei koskaan vastustanut hänen musiikkiharrastustaan, mutta ei myöskään aivan ymmärtänyt muusikkoutta ammattina. Hänen opiskelutaitoihinsa kyllä uskottiin, ja kaikki perheessä tuntuivat ajattelevan, että hänestä tulisi esimerkiksi hyvä tutkija. Kun Orvokki pääsi sisään haaveidensa oppilaitokseen ja soitti äidilleen ja isoäidilleen, heidän reaktionsa olivat lähinnä kummastuneet.

-- ja tavallaan musta tuntuu että se oli minulle hyvin selkeä siinä kohtaa ja on ollut sittemmin, että sieltä suunnasta ei voida ikinä tajuta sitä että mitä taide mulle merkitsee, että semmoista sen asian jakamista ei vaan yksinkertaisesti ole (...) mutta sitten mä ajattelin että no mä menen nyt sinne kouluun ja ehkä siellä sitten paljastuu nämä asiat (Orvokki)

Uusien opintojen alkaessa paljastui, että soittimen opiskelu rakentui lähes pelkästään suhteelle omaan soitonopettajaan. Hänen opettajallaan oli selkeä näkemys siitä, miten soittamiseen liittyvät asiat kuuluisi tehdä, ja Orvokin soittotekniikkaa pidettiin puutteellisena. Kouluun pääsemiseksi tehdyn kovan ponnistelun jälkeen pudotus tuntui suurelta. Myös opiskelukaverit jakoivat samanlaisen kokemuksen siitä, että koulussa ensin itseluottamus ”murrettiin”, ja sitten lähdettiin muovaamaan sellaiseksi kuin ”pitää olla”.

Se opettajasuhde oli aika määrittävä siinä mun suhtautumisessa itseeni muusikkona, ja tavallaan se minkälaiseksi se sosiaalinen suhde muodostu ja se palautteenantodynamiikka ja tällöinen, niin musta tuntuu että se sen opiskelun alkaessa määritteli tosi paljon mun suhdetta itseeni (Orvokki)

Orvokki ajattelee ammattiopintojen aloittamisen olevan herkkä vaihe elämässä, jossa opiskelijaa voisi tukea paremminkin. Hänen kohdallaan epävarmuudet instrumenttiopinnoissa kietoutuivat myös aiempiin elämäntapahtumiin, jotka alkoivat näkyä kehollisina oireina. Hän yritti vastata opetuksen esittämiin ideaaleihin siitä mitä pitäisi olla ja mihin pitäisi päästä, mutta tunsu jatkuvasti epäonnistuvansa niiden tavoittelussa. Myös yhteisön puute vaikeutti kokemusten jakamista:

-- siinä kohtaa kun mä aloitin opiskelut pariin vuoteen ei ollut aloittanut kukaan [soittimen] soittaja, niin mä olin niinku ainoa opiskelija, muut oli jossain maisterivaiheessa, niin tavallaan mä en tavannut ketään muita eikä ollut ketään jonka kanssa jakaa sitä että minkälainen tää opettaja vaikka on tai miltä joku tuntuu tai miltä nää biisit tuntuu tai jotain (Orvokki)

Orvokki ystävystyi muiden soitinten soittajien kanssa, mutta hänen kehonsa alkoi hiljalleen ”hajoamaan” hänen kuvaamassaan ”ystävällisessä mutta kuitenkin autoritäärisessä” opetusilmapiirissä. Orvokki tulkitsee, ettei tilanne ollut yksinomaan opettajan syy; opetustyyli tuntui yksinkertaisesti laukaisevan tietynlaista haurautta, jota

hänessä jo eletyn elämän myötä oli. Kontrolli ja häpeä tulivat isommaksi osaksi soittamista kuin aikaisemmin.

Kun mä oon katonu myöhemmin videoita siitä että miten mä esiinnyin jossain konserteissa ennen [musiikkikorkeakouluun] tuloa mä olen ollut hämmästynyt siitä miten hyvin mä oon soittanut ja miten tasapainoiselta mun soittoasento on näyttänyt (...) muistan et sit kun mä aloitin [musiikkikorkeakoulussa] niin sitten tavallaan tuntui (...) että mun soittoasento on ihan surkea ja mun tekniikka on ihan surkea, mutta sitten mä oon myöhemmin todennut että kyllä mä osasin jotain ennen sitäkin (...) mutta aikamoinen alho piti käydä läpi (Orvokki)

Kivun hoitamiseksi Orvokki ohjattiin opintojen alussa fysioterapeutille, mistä alkoi monen vuoden fysioterapiakierre. Hänelle tuli toinen toistaan hankalampia rasisvammoja ja kiputiloja, ja lopulta hän kärsi kroonisesta kivusta, joka esti kaiken soitonopiskelun. Vaikka Orvokki arvostaa musiikkikorkeakoulun ergonomiatietoisuutta, pitää hän opiskelijahuollon kehollisuuden huomioimista riittämättömänä ja turhan yksiulotteisena.

Tavallaan ne väistää ehkä semmoista syvempää jotenkin käsitystä kehollisuuden eri ulottuvuuksista, että semmoinen aika pelkistynyt, välttämättömyydet on jotenkuten mutta ei sen enempää (...) mä oon kokenut että (...) mitä omituisempi ja haastavampi ja pitkäaikaisempi se sun vaiva on niin sitä vähemmän siihen löytyy tukea tai ymmärrystä niinku mistään instituutioista ja myöskään terveydenhuollon piiristä (Orvokki)

Orvokki käytti paljon aikaa ja rahaa terveydenhuollon palveluihin pysyäkseen opiskelukuntoisena. Opiskelu oli ensin fyysisesti ja lopulta henkisesti kestänyt: tärkeimmältä alkoi tuntua ylipäätään toimiva keho. Jälkeenpäin Orvokki on pohtinut, että kehon oireilu on ollut yhteydessä hänen kokemaansa henkiseen kuormitukseen, sillä selkeätä selitystä terveydenhuollosta ongelmaan ei tullut.

-- se että oli kroonisessa kivussa on ollut yksi silleen mun elämänsuuntaa eniten määrittäneitä juttuja (...) mun elämässä vielä tapahtu monia semmoisia tosi vaikeita asioita ja (...) ne aina tavallaan nosti lisää esiin myös sitä oirehdintaa (Orvokki)

Aika oli Orvokin elämässä hyvin terveystoimittunutta. Hän alkoi elää ”äärimmäistä terveyttä edistävää elämää” saadakseen tietää, mitä se mahdollistaisi terveyden osalta.

Toiseksi tavoitteeksi muodostui soittotutkinnon loppuun saattaminen; sen jälkeen opinnot voisi vaikka lopettaa. Tutkinto hoitui heikossa kunnossa ja kivuissa, ja Orvokille oli selvää, että seuraavaksi olisi kunnan tauon aika. Orvokki päätyi muuttamaan välivuodeksi toiselle paikkakunnalle, ja sisällytti vuoteen ainoastaan soittotunteja, joita varten matkusti opiskelupaikkakunnalle aika ajoin. Välivuoden aikana Orvokille alkoi kirkastua, että soittaminen oli hänelle edelleen tärkeää. Nyt se vain tapahtui enemmän hänen omilla ehdoillaan:

-- päätin että mä nyt katson että mitä tästä tyhjiydestä syntyy, ja se olikin silleen tärkeätä aikaa, että se käsitys siitä että miten mä haluan vaikka harjoitella soittamista tai miltä se tuntuu (...) semmoinen kehollisen huomaamisen herkkyyks kehittyi sinä aikana paljon, koska oli kerrankin semmoinen ympäristö jossa tavallaan oli mahdollista kuunnella niitä viestejä (Orvokki)

Orvokin soittamisessa nousi koulun kontekstiin verrattuna enemmän keskiöön se, miltä soittaminen ja rasitus tuntuu, ja mikä hänelle itselleen oli liikaa tai tarpeeksi. Vuoden aikana hän toipui enimmäkseen kehollisista oireistaan.

Ajatus siitä, mitä musiikkikorkeakoulusta haluaisi itse saada irti, jalostui välivuoden aikana edelleen. Orvokki kaipasi opintoihinsa muutakin kuin klassisen instrumentin soitto-opintoja, mutta koki osastonsa ja opettajansa puolesta painetta keskittyä niihin. Hän oli kuitenkin tähänastisissa opinnoissaan valinnut kurseja liittyen muihinkin musiikin osa-alueisiin, ja koki tarvetta laajentaa ymmärrystään ja osaamistaan kiinnostustensa mukaisesti edelleen. Se tuntui kehon ja mielen kannalta kestävämmältä, mutta liittyi Orvokin mukaan myös musiikilliseen identiteettiin:

-- minulla ei ole koskaan ollut sellaista klassisen musiikin identiteettiä, osittain liittyen varmaan siihen soittimeen (...) varmaan ois eri mahdollisuudet et jos soittais jotain orkesterisoitinta vaikka, et tietäisi että on tätä ja tätä musiikkia tässä maailmassa tälle mun soittimelle (...) sit kun soittaa tommoista niinku outoa soitinta niin ei minulla ollut mitään yhteistä suurimman osan opiskelijoista kanssa (Orvokki)

Klassinen musiikki oli tuttua enimmäkseen musiikkiopiston musiikin historian tunneilta, eikä Orvokilla ollut elettyä kokemusta tai omistajuuden tunnetta sen kulttuurista. Harvinaisen instrumentin soittaminen klassisella tyyllillä tuntui hyvin vaihtoehtoiselta polulta verrattuna esimerkiksi orkesterisoittimen soittamiseen, koska soitin ei samalla tavalla osallistu klassisen musiikin historiaan.

-- mä tulin vaan sen niinku sen oman taiteen merkityksellisyyden tietoni kautta tätä opiskelemaan ja tavallaan toi oli ainoa väylä joka tuntui mahdolliselta sille, mutta se väylä piti sisällään aika paljon kaikkea semmoista mikä taas ei sitten tuntunut niin keskeiseltä (Orvokki)

Orvokki päätti hakea toiseen musiikkikorkeakoulun koulutusohjelmaan, joka oli paremmin linjassa hänen kiinnostuksen kohteidensa kanssa. Hän pääsi sisään ensiyrittämällä ja aloitti opinnot heti seuraavana syksynä. Äkkiä hänen mielenkiinnon kohteidensa laajuus olikin positiivinen asia, jonka uusi opiskeluarki mahdollisti ja johon opettajat kannustivat.

-- tän opiskelun rakenteet pyrkii kannustamaan sitä, että laajenee mahdollisimman moneen suuntaan ja tekee mahdollisimman moninaisesti musiikkia ja tutkii oman niinku musiikillisen identiteettinsä ulottuvuuksia mahdollisimman rohkeasti ja silleen uskaliaasti, ja tavallaan että et on tarkoituskin tehdä kaikkea, ja se oli mulle tosi tärkeätä (Orvokki)

Myös vuosikurssin opiskelijayhteisöstä tuli koulupaikan uudelleen annin ohella tärkeä. Koulu tuntui näyttävän sellaisen tulevaisuuden, jota Orvokki itselleen halusi, ja ensimmäistä kertaa koulun tehtävä tuntui olevan auttaminen ja tukeminen sen tavoittelussa. Siinä missä aiemmin koulu oli hänelle ”valtaisin koetinkivi”, sen mielekkyyden takia tuntui nyt ”kannattavan jaksaa elää”, vaikka muussa elämässä oli suuriakin vastoinkäymisiä:

-- se jännästi kääntyikin silleen toisinpäin, et sit koulu inspiroikin jotenkin hyvin hankalina aikoina (Orvokki)

Lepoaika toisella paikkakunnalla oli mahdollistanut elämän rauhoittamisen sekä Orvokin sanoin ”herkistymisen omalle keholliselle tiedolle”, ja uusi kouluympäristö kannattelevuudessaan tuntui edustavan samaa. Orvokista tuntui, että hänellä oli kapasiteettia löytää itsestään ja muusikkoudestaan jotain uutta. Uusi koulutusohjelma ei ollut virheetön tai ”autuas”, mutta opiskelukulttuurin muutos tuntui hyvin tärkeältä. Orvokki päätyi myös pitämään klassisen musiikin soittamisen osana opiskeluaan ja tekemään siitä loppukonsertin. Siitäkin hän oli hyvillään, sillä tavoite tuntui jonkin kaaren loppuun saattamiselta. Kokonaisuudessaan uusi opiskelutodellisuus tuntui heijastelevan sitä, millainen Orvokki on ja mitä hän haluaa tehdä. Aiemmat vammat ja kivut muuttivat

aikanaan arjen kokonaan, ja nyt Orvokki kutsuu elämäänsä vain ansaitsemiaan positiivisia asioita.

Mä olen kiinnostunut näkemään että mitä musta syntyy sitä kautta jos mä oon jossain ympäristössä ja seurassa joka tuntuu jotenkin hyväksyvältä, ja että mä koen oloni niin turvalliseksi ja mukavaksi, että mulla on aidosti jotain kapasiteettia vaikka luoda tai ylittää itseni semmosella terveellä tavalla (Orvokki)

Orvokki on tehnyt sittemmin myös opettajaopinnot sekä erilaisia opetustöitä. Kokemus opettajuudesta on tuntunut merkittävältä oman toimijuuden ja valinnan mahdollisuuden ymmärtämisessä. Se on saanut pohtimaan sitä, mitä haluaa antaa omille oppilaille, ja toisaalta mitä oppilaana itse on lupa opettajiltaan toivoa. Orvokin elämä on täynnä moninaista tekemistä, mikä tuntuu hänestä hyvältä ja omalta. Hän tunnistaa instituutiossaan yhä asenteita siitä, miten aikaa tulisi käyttää, mutta ei enää juuri välitä niistä. Orvokille tekemisiltään sirpaleinen tapa tehdä työtä ja opiskella on elämisen arvoinen tapa, ja hän on tilanteeseen tyytyväinen. Työltään Orvokki toivoo ainakin soittimensa mahdollisuuksien monipuolista tutkailua ja hyödyntämistä taideprojekteissa sekä opettamista. Opettaminen tuntuu koskettavalta, koska siinä tunnutaan Orvokista pääsevän lähemmäs ”taiteen perimmäistä ydintä”: työssä pääsee keskustelemaan musiikista ja tukemaan oppilasta älyllisesti, emotionaalisesti, soittoteknisesti sekä kehollisesti.

Orvokki kokee menneensä ala-asteesta saakka kohti valkoisempia ja keskiluokkaisempia yhteisöjä, ja hänestä on kiinnostavaa, että ”taiteen kutsun” seuraaminen on johtanut itsen näköisten ihmisten vähenemiseen ympärillä. Se on lisännyt tietoisuutta omasta erilaisuudesta: mitä harvinaisempaa mustuus on ollut, sitä enemmän se on herättänyt huomiota, kysymyksiä ja kommentteja. Erityisesti opettajakunnan tiedostamattomuus, epäsensitiivisyys ja rasistinen kielenkäyttö on järkyttänyt.

-- erityisesti klassisen musiikin opiskelu, [on] hyvin selvää että se on eurosentristä (...) tavallaan se laji mitä sinne mennään opiskelemaan niin sen säännöt nyt on tiedossa, mutta että se pedagogiikka (...) siinä on selkeä valkoisuuden normi (Orvokki)

Orvokki tulkitsee, että koska oppilaitoksen historiassa ei ole tullut hirveästi vastaan ei-valkoisia ihmisiä, ei ongelmallista puhetta olla edes jouduttu kyseenalaistamaan. Ongelmallisuus on voinut liittyä toiseuttaviin sanavalintoihin ja opetussisältöihin, epämukavasta täysin epäasialliseen. Tilanteet ovat jättäneet voimattomaksi, eikä

Orvokista ole tuntunut, että kenenkään henkilökunnan jäsenen kanssa olisi voinut puhua asiasta.

Vaikka Orvokki ei ole kokenut musiikkikorkeakoulussa samanlaista rasistista kiusaamista kuin vaikka yläasteella, on hänellä ollut itsensä näköisenä ja taustaisena yleisesti ottaen epämukavampi ja hankalampi olo. Siihen ovat vaikuttaneet paitsi häneen liitetyt oletukset mustana soitintaan soittavana ihmisenä, myös representaation puute. Sellaisissakin tilanteissa, joissa kulttuuriseen moninaisuuteen ja erilaisiin musiikkikulttuureihin on suhtauduttu hyväntahtoisesti, hän on kipuillut ja kiusaantunut pedagogiikan äärellä:

-- välillä sitten taas ne semmoiset niinku kolonialismin ja vallan kysymykset ja eksotisoinnin kysymykset siinä kontekstissa (...) on tuntunut myös erityisen kiusallisilta (...) erityisesti valkoiset opettajat jotka opettaa jotain eri maiden musiikkia tai vaikka mun kotimaan musiikkia ääntäen vaikka jotain ihan väärin mun mielestä, niin siinä on niinku toisenlaiset kiusaannuttavat asiat vaikka se on arvostava se suhtautuminen (Orvokki)

Vaikka pelkoa toisaalla koetusta avoimesta rasismista kulttuurisesti moninaisissa opetustilanteissa ei välttämättä ole ollut, niin toiseuden tuntu on ollut ”läsnä toisia reittejä”. Valkoisuuden normiin on tällaisissa opetusympäristöissä kriittistäkin suhtautumista, mutta hän ei silti ole aina ollut niissä ”kotonaan”. Siksi itsenäinen opiskelu omilla ehdoilla on ollut Orvokista mielekästä. Orvokista on tuntunut, ettei opettajan henkilökohtainen laajakaan kokemus vieraan kulttuurin musiikista välttämättä tee hänen oloaan mukavaksi opetustilanteessa, jossa puhutaan selvästi sorretun ja kolonisoidun ryhmän kulttuurista, jota opettaa joku kulttuurista ulkopuolinen:

-- siinä on joku semmoinen emotionaalinen este sille että voisi vastaanottaa jotenkin hyvillään sitä että joku joka pohjimmiltaan kuitenkin on tullut ulkopuolelta siihen kulttuuriin joka on kolonisoitu, ja vie sen jonnekin ja sitten opettaa mulle, joka olen rodullistettu ja kohtaa rasismia, se on vaan jotenkin mahdoton ylittää (Orvokki)

Tilanteisiin on liittynyt kiusallisuutta myös suhteessa muuhun ryhmään, jos muut ihmiset ovat kokeneet ne paljon mutkattomammiksi. Kokemukset ovat eristäneet ja luoneet etäisyyttä itsen ja opiskelukavereiden välille sekä tuottaneet toiseuden tuntemuksia.

-- se etäisyys on lähtöisin siitä omasta rodullistettuuudesta, ja on ihmisiä jotka kokee sen eri tavalla (...) mulla on enemmän kokemusta siitä että monet muutkin POC-ihmiset kokee tosi kiusalliseksi tällaiset asiat (Orvokki)

Lisäksi Orvokki on kokenut esikuvien puutteen vaikuttaneen siihen, mitä hän on pystynyt itselleen toivomaan ja kuvittelemaan. Se kytkeytyy hänen kokemuksessaan sosiologisiin ja feministisiin ruumiillisuuden teemoihin: etenkin klassisen musiikin opiskelussa on tuntunut, että pitää näyttää joltakin tietyltä, ja soittoteknisestikin lajiin on liittynyt paljon ”ulkoapäin saneltua ruumiin arvostelua”. Vaikka Orvokki ymmärtää sen liittyvän soittajana teknisesti kehittymiseen, on se yhdistynyt myös kehollisen häpeän kokemuksiin, jotka kumpuavat paitsi mustuudesta myös esimerkiksi varhaisista kelpaamattomuuden kokemuksista tanssin maailmassa. Häneen kohdistunut katse on ollut tietynlainen mustana soittajana niin opinnoissa kuin esiintyessä niiden ulkopuolella.

-- se on vaatinut tosi paljon että itse pystyy kuvittelemaan ilman mitään todisteita ulkomaailmasta, että minä pystyn olemaan tuota ja minä pystyn tekemään tuota (...) [opinnoissa] on puuttunut jollain tapaa semmoinen henkilökohtaiseen kehollisuuteen kannustaminen ja tukeminen, ja sit on vaan ollu tätä niinku ruumista koskevaa ulkoista tietoa pelissä (...) se on mielenkiintoisella tavalla yhdistynyt se kaikki häpeä että on jotenkin huono keho ja että ei ole oikeanlainen tai oikean näköinen ja ei tee asioita oikein ja ei osaa tanssia oikein, ei osaa soittaa oikein, ei osaa laulaa oikein (...) tänä päivänä opettelee purkaa sellaisten kehon oikeutta ja vääryyttä ja oman olemassaolon oikeutta koskevia kysymyksiä (Orvokki)

Pohdinnat ovat liittyneet opiskelussa ylhäältä päin tuleviin arvostuksiin sekä instituutiossa olemiseen sen kysymyksen kannalta, että saako hänen kehonsa olla tässä koulussa, suunnataanko sille opetusta ja mikä merkitys sillä on luennoitsijan edessä. Usein merkitys on tuntunut vähäiseltä. Lapsuuden ja nuoruuden kiusaamiskokemukset, harrastuksissa torjutuksi tulemiset sekä rasitusvammat ammattiopinnoissa ovat tiivistyneet Orvokin mielessä kokemukseksi kehollisesta epäsovinnaisuudesta.

-- ja tietenkään sen syy, kukaan ei ole sanonut minulle (...) [että] et voi tulla tänne koska kehosi on vääränlainen, mutta nää kaikki eri jotenkin ulkopuolisuuden tai toiseuden tai jotenkin epäonnistumisen kokemukset (...) ne on tullut niin monista eri suunnista ja tullut niin tiiviiksi semmoiseksi että kaikki tässä on jotenkin epäsovinnavaa

tai jotenkin ei-haluttavaa tai niinku ongelmallista tässä mun olemisessa ja mun kehossa (Orvokki)

Orvokki uskoo, että hänen on helpompi toimia taiteilijana, kun hän tulee saamaan etäisyyttä opiskeluympäristöön ja instituutioon. Se tuntuu liittyvän taiteen tuottamisen, säveltämisen ja improvisaation vapauteen sekä oman taitavuuden ja taiteellisten näkemysten ”sopivuuteen”. Hän näkee epäsopivuuden käsitysten purkamisen isoimpana tulevaisuuden haasteena muusikkona ja itseilmaisun ammatissa.

-- se luova tekeminen joka taas on ollut mulle tosi tärkeitä, niin se suhde siihen on ollut erityisen haastava ja tavallaan sillä saralla on paljon pitänyt jotenkin opetella purkamaan niitä kehoon ja itseen liittyviä uskomuksia (Orvokki)

4.2 Kielon kertomus

Musiikki ja tanssi olivat Kielolle tärkeitä asioita elämän alusta asti, ja hänen äitinsä kannusti ja tuki voimallisesti Kieloa sisaruksineen heidän mielenkiinnon kohteissaan. Lasten musiikki-innostuksen vuoksi äiti vei heidät musiikkileikkikouluun. Siellä Kielo sisaruksineen viihtyi niin hyvin, että he onnistuivat pitkittämään harrastusta vuodella:

-- tykättiin siitä niin paljon, että kun muskari vähän niinku päättyi, et oli kaikki ne vuodet joita sä saat käydä, niin me oltiin jotenkin saatu intettyä et me saatiin käydä vielä yksi ylimääräinen vuosi vähän niinku silloin kun pitäs jo alkaa ehkä miettiä jotain muuta soitinta (...) tai ei vanhemmilta, mutta et musaopistokin oli jo vähän että olette jo sen ikäisiä, mut me haluttiin käydä vielä yks ylimääräinen (Kielo)

Kielon lapsuuteen liittyi iloa ja hyvinvoinnin hetkiä, ja erityisesti hänen äitinsä loi lapsilleen hyvän ja turvallisen kodin. Suhde toiseen vanhempaan on ollut mutkikkaampi. Isä teki vaativaa ja aikaa vievää työtä, ja vanhemmat ratkaisivat perheen arkea siten, että äiti oli enemmän kotona lasten ollessa pieniä. Tämä mahdollisti äidin tiiviimmän läsnäolon lasten elämässä varhaislapsuudessa ulkoiluineen, musiikkileikkikouluineen ja puistoissa käymisineen. Isä kyllä tuki musiikkileikkikouluharrastusta ja myöhemmin muita soittoharrastuksia taloudellisesti, ja Kielo ajattelee musiikkiharrastusten mahdollistamisen olleen isälleen myös jollain tavalla kunnia-asia. Isä oli synnyinmaassaan ison perheen kasvatti, ja vaikka perhe oli maassa melko keskiluokkainen, ei esimerkiksi pianoon ollut varaa.

Kielo ajattelee suhteensa isään olleen aivan pienenä läheinen, minkä hän on päätellyt niin äitinsä kertomuksista kuin esimerkiksi valokuvista, joissa Kielo on pikkulapsena isän sylissä ja he lukevat yhdessä kirjaa. Lasten kommunikaation kehittyessä kodin tunnelma muuttui. Isä oli jatkuvasti töissä, ja palatessaan kotiin hän saattoi käyttäytyä äkkipikaisesti ja hermostuneesti. Vaikka isä tukikin musiikkiharrastuksia, tuntui Kielosta, että isän palatessa kotiin soittaminen kannatti lopettaa ja muutenkin kadota ”pois tieltä”:

-- eikä ois voinut edes kuvitella, että juoksisi näyttää vaikka mitä on tehnyt päiväkodissa tai koulussa (...) että jopa lapsena [on] alkanut aistia että pitää pysyä vaan pois tieltä (...) ja myös se oli ironista [että] vaikka hän tuki sitä musiikkiharrastustakin niin heti kun hän tulee kotiin niin ei yhtään saa (...) että pitää vähän niinku vaan karata sinne huoneeseen ja ei missään nimessä voisi niinku jatkaa pianonsoittoa tai viulun, et kaikkien pitää vähän niinku kadota tai olla silleen tosi hiljaa (Kielo)

Kotielämään liittyi voimakas kahtiajako. Äidin edessä uskalsi paitsi musisoida myös näyttää tunteita ja olla oma itsensä, kun taas isän ollessa kotona tuntui, että kaikkien piti ikään kuin kadota. Kielo tunnistaa kompensoineensa kodin tunnelmaa pyrkimällä olemaan mahdollisimman aurinkoinen ja miellyttävä. Vaikka dynamiikka tuntui vaikealta, hahmottaa Kielo kuitenkin myös isän oman elämäntarinan vaikutuksia nykytilanteeseen. Ollessaan vasta 16-vuotias Kielon isä muutti kotimaastaan haastavammista kotioiloistaan toiseen maahan opiskelemaan, ja myös työelämässä Suomessa on ollut vastoinkäymisiä liittyen esimerkiksi rasismiin ja syrjintään. Ymmärryksestä huolimatta Kielo kokee ihmissuhteen vaikuttaneen kielteisesti itsetuntoonsa ja käsitykseensä itsestä:

-- on saanut kaks hyvin erilaista [palautetta] niin sitten on jäänyt (...) jostain kumman syystä se aina jää se niin kuin ikävämpi hallitsemaan sitä omaa itsetuntoo eikä niin että hehkuttava äiti, koska se isä on ollut niin voimakkaasti niinku alaspäin, niin se on hallinnut sitten mun käsitystä itsestäni koko elämän (Kielo)

Kielon siirtyessä ala-asteelle kodin ulkopuolisten aikuisten rooli alkoi korostua hänen elämässään. Ensimmäisen luokan opettaja tuntui turvalliselta ja ystävälliseltä, ja esimerkiksi stipendeistä ja hymypatsaasta tuli arvostettu olo. Lähtemättömän vaikutuksen teki kuitenkin etenkin toisella luokalla elämään astunut uusi luokanopettaja, joka opetti myös bändikurssia ja soitti itsekin suomalaisessa musiikkiyhtyeessä. Uusi opettaja muun

muassa käytti vapaa-aikaansa järjestämällä oppilailleen iltamia, joissa pääsi esiintymään ja ilmaisemaan itseään:

-- hän oli kaikille jotenkin niin turvallinen ja hyvä tyyppi, ja musan suhteen siinä oli sitten se että (...) hän käytti mun mielestä vapaa-aikaansa (...) et se silleen järjesti tosi usein meidän luokalle jotain iltamia ja muita, et sai kutsua vanhemmat ja sitten me saatiin ihan itse keksiä kaikki esitykset, ja rohkaisi tosi paljon musaa, mutta sai tehdä teatteria tai tanssiesityksiä tai ihan mitä vaan (...) se oli aina kaikesta vaan ihan tosi messissä, ja se panosti niin (...) hänel oli ihanat iltamat ja tarjoilut ja kaikki, ja tosi usein hän vastasi kaikesta äänitekniikasta ja kaikkea (Kielo)

Kielo oli aloittanut viulunsoiton ala-asteen alussa musiikkiopistossa, mutta nyt luokanopettajan pitämät bändikurssiharjoitukset alkoivat vetää puoleensa erityisellä tavalla. Vaikka Kielo oli jo lapsena rakastanut populaarimusiikkia, kuten Michael Jacksonia, tutustutti uusi opettaja bändisoiton maailmaan, ja treeneissä pääsi soittamaan rumpuja ja laulamaan mikkiin. Elävästi mieleen on jäänyt opettajan tarjoama tilaisuus laulaa yhtyeensä levyllä. Yhtye halusi lapsikuoron levynsä yhteen kappaleeseen, ja päätyi pyytämään Kieloä sisaruksineen laulamaan studiolle.

-- se oli tosi hauska kokemus (...) ei tuon ikäisenä osaa ymmärtää, että mikä tässä olisi nyt hienoa päästä johonkin isojen miesten (...) ku sä fanitat jotain, mitä nää on nää lastenorkesterit, et ei ole sellaista käsitystä mikä tämä yhtye on (...) mut sit kun [luokanopettajan] kaa pääs niin se oli hauska kokemus, ja muistan kun [luokanopettaja] soitti vielä koko luokalle sen nauhan (Kielo)

Yksittäisiä kokemuksia tärkeämmältä tuntui opettajan arvostava katse ja tunne siitä, että on myös ”lupa kompastua”, ja silti kannustetaan eteenpäin. Opettajan arvostus tuntui vastavoimalta kotona opitulle itsensä pienentämiselle, ja Kielo pitää häntä yhä pedagogisena esikuvanaan.

Vaikka koulunkäynti ja opettajan hyväksyntä tuntuivat tärkeältä vastapainolta kodin tunnelmalle, ei kouluelämäkään ollut Kielolle ala-asteella mutkatonta. Hänestä tuli tyttöjoukon silmätikku, ja häntä kiusattiin muun muassa eristämällä ja haukkumalla ulkonäköä. Erityisesti yhdellä kiusaajista tuntui olevan valtaa saada muutkin mukaansa, eivätkä Kielon omat kaverit uskaltaneet puolustaa häntä. Lopulta sekä kotona että koulussa olo tuntui pelokkaalta ja yksinäiseltä:

-- se oli voimakas ajanjakso, ja mul on jo valmiiksi se niinku retuperä itsetunto, niin tätä on jo himassa niin sit alkaa jo koulussakin, et sit se oli sitä että sä pelkääät himas ja pelkääät koulussa (...) välillä pelotti mennä tunneille, että mä saavun kouluun koska mä en voi jäädä kotiin koska siit tulis hirveät ongelmat, niin sit mä jään luokan ulkopuolelle koska mua pelottaa mennä sinne luokkaan (Kielo)

Luokanopettaja piti kiusaajille puhutteluja, mutta pelkästään sopimaan pakottaminen tuntui Kielosta riittämättömältä ja vähän naiivilta. Myös äiti oli hänen mielestään turhan diplomaattinen korostaessaan sitä, kuinka kiusaajalla itselläänkin oli paha olo. Sisarus pystyi joissakin tilanteissa auttamaan puolustamalla Kieloa tulisemmin, ja tuntui Kielosta tekevän sen mihin aikuiset eivät pystyneet. Ala-asteen loppua kohden tilanne alkoi kuitenkin rauhoittua, ja kiusaajien kanssa tuli esimerkiksi soitettua koulun bänditoiminnassa. Vaikka Kielo ei ihan luottanutkaan entisiin kiusaajiin, ei hän myöskään haastanut heitä heidän aiemmasta käytöksestään.

Läpi ala-asteen Kielo soitti viulua, joka valikoitui musiikkiopiston tekemän arvioinnin perusteella siitä, mikä soitin sopisi kunkin soittajan keholle. Kielo rakasti jousisoittimen ääntä, mutta harrastus jäi ala-asteen lopussa, kun muut asiat alkoivat varhaisteini-iässä kiinnostaa viulunsoittoa enemmän. Lisäksi viulunsoitonopettajan opetustapa tuntui passiivis-aggressiiviselta, mikä näkyi esimerkiksi hänen kynsiensä ollessa liian pitkät, jolloin opettaja nappasi kädestä kiinni ja leikkasi kynnet kynsileikkurilla. Sen sijaan orkesterissa soittaminen tuntui bändisoittamisen ohella vaikuttavalta:

-- orkesteri oli aivan ihana, siellä oli kiva soittaa ja kiva orkesterinjohtaja, ja tehtiin keikkoja eri kaupunkeihin ja se oli kyllä sellainen musiikillinen kokemus, mä rakastin sitä miten orkesteri soi ja sai olla osana sitä ja se oli jotenkin semmoinen melkein yliluonnollinen kokemus, ja samahan oli tuossa bändijutussa (Kielo)

Ala-asteella Kielon luokkalaisista muodostui pieni bändi, jossa Kielo soitti rumpuja ja lauloi stemmoja. Bändi soitti koulun juhlissa, ja luokanopettaja kannusti bändiä osallistumaan myös kaupungissa järjestettävään bändisoittokilpailuun. Vaikka kilpaan osallistui 18-vuotiaita lukiolaisiakin, sijoittui Kielon kuudesluokkalaisista koostuva bändi toiseksi. Näihin aikoihin alkoi myös myönteinen palaute Kielon musiikillisista taidoista:

-- jotkut kavereiden vanhemmat saattoi (...) sanoa että Kielolla on kyl huikea toi rytmitaju (...) joskus yksi [kaverin isä] sano et kun mä tanssinkin että minulla on hyvä

rytmitaju ja sitten sano [toisen kaverin isä], sanoo tänäkin päivänä (...) että Kielosta olisi voinut tulla huikea rumpali (Kielo)

Yläasteelle siirtyminen tuntui jonkinlaiselta pelastukselta. Vaikka osa kiusaajistakin siirtyi samaan kouluun, niin ala- ja yläasteen välisenä kesänä Kielo tutustui asuinalueensa nuoriin, joista muodostui tiivis ryhmä. Ystävät viettivät aikaa nuorisotalolla, pelasivat biljardia, söivät eväitä ja jakoivat ilot ja surut, mikä liittyi myös muiden nuorten rankkoihin kotioloihin. Nuorisotalolle mentiin usein suoraan koulusta, ja siellä vietettiin aikaa iltaan asti. Koulumenestys kärsi, mutta turvallinen ja hyväksyvä tunnelma ja ystävät tuntuivat tärkeältä vastapainolta tunnelmalle kotona:

-- mä monesti kutsuin aikanaan niitä vähän niinku paratiisivuosiksi, koska vaikka himassa oli mitä, mä käytin kaiken vapaa-ajan niiden kanssa (...) löysi vihdoin sellaisia ihmisiä et tässä mä voin olla oma itseni, ja se oli mulle ihan uskomaton tunne, tosi samanhenkisiä ja ne tiesi kaikki nämä mun kivut ja koulukiusaamiset ja himaolot ja kaikki, ja silti mä koin että mua arvostetaan ja rakastetaan (Kielo)

Ystävien viedessä enemmän aikaa jäivät harrastukset vähitellen pois; ensin jäi urheilu, sitten viulu ja sen rinnalla ollut piano. Uudesta ystävien ryhmästä löytyi myös ensirakkaus, joka tuntui Kielosta heti turvalliselta ja ikään kuin kodilta. Vaikka koulussa ei mennyt kovin hyvin, niin yläaste oli ystävien ja rakastumisen takia ”parasta aikaa”.

Pohdiskeleva Kielo oli kiinnostunut filosofiasta ja elämän tarkoituksesta, ja luki mieluusti äitinsä filosofian kirjoja. Myös musiikista ja laulamisesta tuli yhä enemmän tunteiden käsittelemisen tapa. Kun Kielo erosi seurustelukumppaninsa kanssa, hän kääntyi vieläkin voimakkaammin musisoinnin puoleen. Yläasteen musiikinopettaja oli suosiva ja Kielon mielestä pedagogina arveluttava, mutta hän alkoi silti itse laulaa entistä enemmän bändikursseilla. Lisäksi hän karkasi toisinaan kesken koulupäivän kotiin soittamaan ja laulamaan, mikä tuntui parantavalta ja pelastavaltakin.

Mulla on varmaan ollut niin voimakas se, että siellä on ollut niin kovaa surua että (sen) on ollu niinku pakko päästä ulos (...) musa oli aina ollut, myös laulu, tosi tärkeä mutta yläasteella ja varsinkin ku [kumppani] lähti pois niin minulle tuli sellainen tapa (...) mullahan oli siis akustinen kitara, mä oon joskus saanu joululahjaksi lähinnä mutsin tukemana sen ja sit mä joskus tein silleen, että mä vaikka välkällä palaan himaan että vanhemmathan on töissä (...) ja ainut joka ylipäänsä siihen mun

tunnevyöryyn autto oli et voi ottaa sen kitaran ja sitten laulaa, laulaa niinku sitä surua ja kaikkea mikä on aina kielletty (Kielo)

Tunteiden purkaminen laulamalla ei kuitenkaan tapahtunut vain kodin seinien suojissa, vaan Kielo esiintyi laulaen myös koulun konserteissa. Esiintymisistä alkoi tulla todella hyvää palautetta muilta nuorilta, kavereiden vanhemmilta ja musiikinopettajalta, mikä täytti Kielon hyväksytyksi tulemisen tarvetta. Laulaminen alkoi tuntua Kielosta olennaiselta osalta hänen identiteettiään. Sen kautta hän tuli hyväksytyksi ja hyväksyi itsekin sen, että hän ”saa olla olemassa”, mikä oli voimakas kokemus.

-- tuli sellanen et vau, että mä vaik esiinnyn ja laulan jotain tosi surullista (...) mä laulan sen niinku täydellä sydämellä, ja sitten jos joku sanoi jotain hyvää niin tuli niinku voimakkaampi kokemus, sellainen vähän niinku että mä saan olla tällanen (...) että jollekin mä oon hyvä vaikka mussa on surua (...) tulee sellainen hyväksyntä, se laulu ja identiteetti on mulle joku semmoinen olema-- hyväksyn että saan olla olemassa (Kielo)

Lukion kynnyksellä Kielo aloitti sisaruksensa innoittamana laulutunnit. Laulunopettaja oli mukava ja Kielo viihtyi tunneilla, joiden tiimoilta hän pääsi esiintymään useisiin opettajan järjestämiin konsertteihin. Esiintymisten yhteydessä hyvä palaute jatkui: yleisöltä sai ”suitsutusta” ja vahvoja tunnereaktioita. Kielon isäkin sanoi Kielon äidille, että tällä on upea ääni.

Täysi-ikäisyyden lähestyessä Kielo ystävineen alkoi päästä sisään baareihin, joissa pääsi laulamaan karaokea. Joskus yleisössä sattui olemaan paikallisen musiikkikorkeakoulun opettajia, jotka kutsuivat pöytään ja kannustivat hakemaan kouluun. Laulunopettaja oli samaa mieltä, ja hänen mielestään Kielon äänestä kuuluivat myös hänen juurensa: hänen mukaansa ”suomalaisilla ei ole tuollaista ääntä”. Laulamisen ja palautteen myötä itsevarmuus karttui, ja laulaminen alkoi tuntua jollain tapaa maailmassa ja ”elossa” olemisen tavalta:

-- laulusta oli tullut se mun paikka jossa mä saan olla minä, mä olin paljon vapaampi ja mä olin tarinoissa sisällä ja se oli se mun juttu (...) koko elämä ollu sitä että painetaan alas, ja sitten tulee siihen lauluun, niin sähän kietoudut siihen, että siitä tulee aika voimallinen semmoinen et se on kantanut tänne (...) kun sitten myöhemmässä elämässä on tullut todella kova tiputus, niin [se] on koko sen identiteetin vähän niinku murskannut, tai sen itsetunnon (Kielo)

Kielon hyvinvointi koheni, kun hän palasi seurustelukumppaninsa kanssa yhteen. Myös laulutunnit ja tunteiden käsittely musiikin kautta tuntuivat auttavan oloon. Siitä huolimatta Kielo tunnistaa aikaan liittyneen surullisen pohjavireen, joka liittyi yhä haastaviin kotioloihin. Kielo kuvaa myös tuntevansa, että ”aina kun tulee joku hyvä, tulee joku tiputus”: kun kumppani palasi elämään, romahti erään Kielon läheisen vointi.

Kielolla oli haaveita ammatista musiikissa, mutta muu elämäntilanne kietoutui unelmiin. Kielo koki huonoa omaatuntoa omassa elämässä eteenpäin menemisestä, kun hänelle läheinen ihminen voi huonosti. Hän ajatteli myös, ettei voisi ikinä päästä musiikkikorkeakouluun, koska oli pitänyt viulunsoitosta niin pitkän tauon, eikä hän osannut hyvin nuotteja. Kielo päätyi hakemaan musiikkiin liittymättömään koulutusohjelmaan. Vaikka Kielo tiesi, ettei opiskeluala ollut ”hänen juttunsa”, vaikutti isän yliopistokoulutuksen suuri arvostaminen ja hyväksyntä valintaan aloittaa opinnot. Muut tutut ja kavereiden vanhemmat ihmettelivät opiskeluvaihtoa, sillä pitivät musiikkia ”Kielon juttuna”.

*-- mul oli pitkään elämys että mä en voinut tavoitella niitä omia niinku siipiäni
(Kielo)*

Kannustusta musiikkikorkeakouluun hakemisesta alkoi kuitenkin tulla lähipiiristä. Muutama Kielon unelmien musiikkikorkeakoulussa opiskeleva tuttava oli sitä mieltä, että hän sopisi kouluun ja voisi hyvinkin päästä sisään. Kielo päätti yrittää, ja omaksi hämmästykseksensä kouluun pääseminen jäi vain vähästä kiinni. Kun hän soitti saadakseen palautetta pääsykoetuloksista, hän sai lisää kannustusta. Puhelimeen vastannut musiikkipedagogi antoi tarkkoja ohjeita ja rohkaisi lämpimästi hakemaan ensi vuonna uudelleen.

-- tääkin on merkittävä musiikkikasvatuskokemus et joku kannustaa tosi vahvasti, että ei ole vaan silleen että no tää oli tässä ja kiitos osallistumisesta vaan (...) antoi tarkat ohjeet että mitä teet ja tulet ehdottomasti ensi vuonna hakemaan ja niinku tosi ihana asenne (Kielo)

Kielo valmistautui määrätietoisesti uuteen hakukierrokseen käymällä soitto- ja laulutunneilla sekä opiskelemalla musiikkiopistossa musiikin teoriaa. Etenkin musiikkiopiston laulunopettaja oli Kielon mielestä korvaamaton apu hakuprosessissa.

Tämä paitsi tunnisti kehittymisen mahdollisuuksia, myös antoi tunnustusta vahvuuksille ja osaamiselle.

Hän on mulle ollut tosi sellanen tärkeä hahmo (...) hän on tosi napakka ja hän niinku olettaa että sä teet töitä (...) on niinku rehellinen et missä pitää kehittyä mutta osasi aina antaa arvoa sille että millainen ihminen minä olen (...) antoi arvoa mun persoonalle ja sanoi, että sä oot tosi vahva tulkitsija ja tarinankertoja (Kielo)

Uudella hakukerralla Kielo pärjäsi hienosti, mutta hakuprosessi muuttui painajaismaiseksi järkyttävän elämäntapahtuman vuoksi. Vaikka Kielo oli edennyt prosessissa hienosti, hän oli vähällä jättää uutisen kuultuaan kokeet sikseen. Seurustelukumppani sai kuitenkin taivuteltua tämän viemään hakemisprosessin loppuun. Mieli muualla ja ääni itkusta käheänä Kielo selviytyi pääsykokeen viimeiseen vaiheeseen, vaikka koko kouluun pääseminen ei enää tuntunut tärkeältä. Päivästä selviytyttyään hän keskitti kaiken huomionsa läheisiinsä ja surusta toipumiseen.

Vaikka uusi opiskelijayhteisö tuntui ihanalta ja Kielo oli vihdoinkin unelmiensa koulussa, varjosti vastoinkäyminen seuraavia vuosia ja vaikutti esimerkiksi verkostoitumiseen. Kielon onnistui kuitenkin jatkaa entuudestaan tutun laulunopettajan kanssa uudessa koulussa, mikä tuntui pelastukselta vaikeana aikana. Kouluporukka, rutiinit ja tuttu laulunopettaja kannattelivat.

Korkeakoulussa lauluopinnojen asema Kielolle kaikkein rakkaimpina opintoina lujittui. Hän kuvaa itsetuntonsa juuri laulun suhteen olleen yläasteelta saakka nousujohteinen muista elämän vastoinkäymisistä ja epävarmuuksista huolimatta, ja kokee laulamisen liittyneen elämässään uskalluksen ja toiveikkuuden heräämiseen. Korkeatasoisessa koulussa lahjakkaiden ihmisten ympäröimänä Kielon itsetunto joutui kuitenkin koetukselle. Hän piti erityisesti musiikin teoriaan liittyvää osaamistaan heikkona, ja esimerkiksi laulumatineoissa tunnelma tuntui kilpailulliselta. Lahjakkaat laulajat eivät opettajan kannuksesta huolimatta juuri jakaneet toisilleen hyvää palautetta. Kielo koki olevansa muita huonompi, ja eräällä kurssilla kertoi rehellisesti muille opiskelijoille miettivänsä, ettei hänen olisi ehkä kuulunut päästä kouluun sisään. Kurssin opettaja tarttui kommenttiin määrätietoisesti:

-- se jotenkin siitä otti voimakkaan impulssin ja sit (...) halusi kaikkien huomion ja sanoi että kukaan teistä ei voi ajatella noin että ei ole oikeutta olla täällä (...) et aivan joka ikinen teistä on valittu niinku syystä (...) se sano mullekin tiukasti että historiassa

on huikeita muusikkoja jotka ei ole osannut yhtään nuotteja (...) se oli ihana puhe tällaisessa isossa musiikki-instituutioissa (Kielo)

Koulussa korostuivat myös laulamisen tekniset puolet. Siinä missä Kielo oli ennen mennyt musiikissa ”syvälle tarinaan”, hiipivät nyt mieleen korostuneesti tekniikka sekä muiden mielipiteet. Tilanne kääntyi huonommaksi, kun Kielo vaihtoi laulunopettajaa. Uusilla laulutunneilla tuntui, ettei voinut olla ihan oma itsensä. Kritiikki ei tuntunut kohdistuvan tekniikkaan vaan persoonaan. Erityisen vaikealta tuntui kova palaute tulkinnasta, jota Kielo oli aina pitänyt vahvuutenaan. Laulu ja sen tulkinta olivat merkinneet itsensä hyväksymistä:

-- se on ollut mun just se tunnekoti ja vapauden koti, ja tässä mä saan olla kuka mä olen niinku persoonana, tässä mä oon hyväksyty tällaisena kun mä olen (Kielo)

Merkittävältä asetelmassa tuntui myös se, että siinä missä laulunopettaja oli tunnustettu ammattimuusikko, ei Kielon perheessä tai kaveripiirissä ollut samanlaisia esimerkkejä. Opettaja tuntui kokeneelta ammattilaiselta, joka kykenee hänen lähipiiriään ja häntä itseään paremmin arvioimaan häntä laulajana ja muusikkona, joten opettajan sanat saivat suuren painoarvon. Kielo lopetti epävarmuutensa ja jaksamisensa vuoksi esiintymisen useaksi vuodeksi, ja oli myös jonkin aikaa tauolla opinnoista. Voinnistaan huolimatta hän rohkaistui kirjoittamaan omaa musiikkia: vaikeuksista käsin laulunkirjoittamisen ”pato lähti auki”, ja eletyn elämän kautta alkoi syntyä kappaleita. Niiden suhteen myös uusi laulunopettaja oli kannustava. Yleisesti ottaen koulun myötä Kielon itsevarmuus oli silti ennemminkin laskussa.

Kautta Kielon elämän hän kantaa mukanaan kokemusta siitä, että häneltä on kielletty ei-suomalainen, toisen taustakulttuurinsa puoli. Etenkin isä on korostanut lastensa suomalaisuutta, Kielon tulkinnan mukaan osin itse Suomessa kohtaamansa rasismien ja syrjinnän vuoksi. Kielo sisaruksineen asui toisessa kotimaassaan ollessaan aivan pieni, mutta vanhemmat uskoivat Suomen olevan lapsilleen tasa-arvoisempi ja turvallisempi paikka elää ja kasvaa, joten perhe muutti Suomeen. Toisen kulttuurin musiikkia ei kotona kuunneltu, eikä lasten pyynnöistä huolimatta toiseen kotimaahan koskaan matkustettu. Kokemus on ollut Kielolle kipeä:

-- että sen takia mä oon myös varmaan aina vähän eksyksissä, koska se puolikas osa musta puuttuu ja mä oon kuitenkin [kulttuuritausta poistettu] isän lapsi, kyllähän se hänen, niinku se meidän veri näkyy siellä (Kielo)

Myöskään toisen kulttuurin kieltä ei koskaan opetettu lapsille kotona, mitä esimerkiksi äidinkielen opettajat ovat Kielon elämässä usein harmitelleet. Kielo on itse toivonut tulevansa nähdyksi ”kokonaisena”: hän näyttää suomalaiselta, ja muiden ihmisten hämmästely hänen toisen kulttuuritaustansa ilmetessä on tuntunut satuttavalta. Suomalaisuuskin on Kielolle tärkeää, mutta esimerkiksi toisen kulttuuritaustan kielen oppimatta jääminen on surettanut.

Kielessä on kulttuuri kuitenkin niin vahvasti ja kaikki, ja mä osaisin ehkä isääkin ymmärtää paremmin jos meillä olisi ollut se kieli eikä suomi tai englanti (...) kyllä se tekee sellaisen olon kun se kieli jo ja tää kaikki on kielletty, että on aina sellainen vähän ontto kuori, että on vaan puolikas (Kielo)

Ammattiopinnoissa Kielo kokee, ettei hänen laulu- ja musiikillisessa ilmaisussaan olla aina ymmärretty hänen juuriensa mahdollista vaikutusta musiikilliseen tulkintaan. Esimerkiksi katsoessaan toiseen taustakulttuuriinsa liittyviä videoituja esityksiä tuntuu niiden voimakas ilmaisu ”tutulta ja luontevalta” verrattuna pelkistetympään ilmaisutapaan. Yksittäisiä kommentteja opettajien taholta lukuun ottamatta omaa kulttuuritaustaa on muutenkin pitänyt tuoda itse aktiivisesti esiin.

-- se on mun mielestä vähän surullistakin, ei kukaan oikein halunnut jos ne on vähänkin kuullu, ei kukaan niinku enemmän halunnut kysyä (...) kyl mä oon sen huomannu ihan kaikissa opinnoissa (...) tuntuu että mä oon joutunu ite, et jos mä haluaisin sen tuoda esiin niin mun pitää tuoda (Kielo)

Tärkeä kokemus oman kulttuuritaustan esiin tuomisen kannalta oli opiskelukaverin kanssa ammattiopintoaikana pidetty esitelmä, jossa Kielo pääsi esittelemään toisen kulttuuritaustansa musiikkia muille opiskelijoille. Projektin oli samaan aikaan ”haikea, ihana ja surullinen” – siihen liittyi sekä oman taustan juhlistamista että kohdakkain asettumista sen kanssa, että kulttuuri on jäänyt itsellekin monilta osin vieraaksi.

Se oli ihanaa mut sit se tuntu jotenkin tosi kipeältä myös, että mä etin infoa maasta [johon on] toinen kansalaisuus, ja sit mä tällaisena ulkopuolisena vähän niinku etsin siitä tietoa, jota mä en oo saanut elää ja kokea (..) välillä mulle tulee sellanen ahdistunut olo, et ihan kun mun pitäisi jotenkin todistaa että mus ois jotain muutakin (Kielo)

Kielo on elämänsä aikana itse yrittänyt luoda yhteyttä toiseen taustakulttuuriinsa esimerkiksi käymällä kielikurssilla ja kuuntelemalla kulttuuriin liittyvää musiikkia. Matka ”oman puolikkaan löytämisessä” tuntuu Kielosta kuitenkin olevan vielä pitkä. Ammattiopintoaikana hän on kerännyt rohkeutta osallistua toisen taustakulttuurinsa musiikillisiin työpajoihin, mutta on huomannut jännittävänsä sitä, miten häneen suhtauduttaisiin:

--musta tuntuu että kukaan ei ikinä usko koska mä näytän tältä, ja kukaan ei ota sitä silleen vakavasti (...) niinku tuntuu että mun pitäisi täyttää jotkut asiat että mä saisin sanoa että mussa on se puoli (...) joku ei välttämättä tarkoita mitään pahaa mutta ehkä mua pelottaa että sieltä tulisi taas semmoinen jonkunlainen mukamas-- tai niinku mun tulkitsema reaktio että et sä kyllä ole (Kielo)

Kielon elämäkokemukset ovat jalostaneet hänen ajatteluaan hyväksyvämpään suuntaan itseä ja omaa tekemistä kohtaan. Vaikka kokemus tärkeiden toisten hyväksynnän puutteesta ovat olleet raskaita, ne ovat myös ohjanneet löytämään hyväksyntää itselle itseltään:

-- ehkä tää on ollut se paikka et vihdoon pitää niinku löytää itsestään, et se ei aina tulisi ulkopuolelta (...) vaan että ehkä vihdoon pitää [ajatella] kuka mä oon ilman kenenkään mielipiteitä (Kielo)

Nykyään Kielo paitsi hahmottelee ja vahvistaa suhdettaan toiseen taustakulttuuriinsa, myös iloitsee silloin, kun muut ihmiset suhtautuvat kiinnostuneesti hänen juuriinsa. Yhteyden löytäminen kulttuuriseen taustaan tuntuu tärkeältä esimerkiksi kielen ja musiikin kautta, mutta merkityksellistä olisi myös, että muut suhtautuisivat häneen enempänä kuin ”vain suomalaisena”. Kielolle se tarkoittaa tulemistä nähdyksi kokonaisena:

-- se on ehkä se pointti että mut on aina nähty vaan tietynlaisena, ja hyvin paljon tän takia tuntuu aina et ihanaa jos joku näkee mut kokonaan, ku sitähän me ihmiset elämässä halutaan, tulla nähdyksi (...) niinku kohdatuksi (Kielo)

5 Tarinat kriittisen musiikkikasvatuskäytännön liikkeellepanijana: narratiivien analyysi

Tässä luvussa teen elämäntarina-aineistolle narratiivien analyysin, eli pyrin löytämään tarinoista nousevia teemoja, kategorioita ja metaforia, jotka esimerkiksi yhdistävät tai erottavat kertomuksia toisistaan. Käsittelen luvussa molempia tutkimuskysymyksiä yhdessä, sillä ne liittyvät toisiinsa. Pyrin kuitenkin erityisesti vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen, kuinka musiikkikasvattaja voi tukea moninaisia identiteettejä haastateltavieni elämäntarinoiden perusteella. Käsittelen aluksi moninaisen identiteetin ilmenemistä elämäntarinoissa kokonaisuutena, analysoin seuraavaksi kertomuksia intersektionaalisuuden käsitteen kautta, etenen musiikin ja taiteen saamien merkitysten ja musiikillisten identiteettien tarkasteluun haastateltavien elämässä, ja lopuksi erittelen kertomusten musiikkikasvatuskokemuksia kriittisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Vaikka tutkielman keskiössä on tutkittavien oma, yksilöllinen merkityksenanto asioille ja tapahtumille, otan huomioon sen, että narratiiviseen tutkimukseen kuuluu myös tutkijan ja tutkittavan yhteinen merkityksen luominen (Heikkinen, 2001, 129). Näin ollen kyseessä on oma tulkintani aineiston merkityssisällöistä.

5.1 Moninainen identiteetti elämäntarinoissa

Sekä Orvokki että Kielo ovat musiikin ammattiopiskelijoita, ja he pohtivat kertomuksissaan paljon musiikin ja musiikillisen toimijuuden kietoutumista käsitykseensä itsestään. Kummassakin kertomuksessa musiikin saamat merkitykset identiteetin rakentumisen kannalta tuntuvat tihentyvän aikuistumisen ja ammattiopintojen myötä. Pohdintaa musiikin ja identiteetin suhteesta ja identiteetistä yleensä liittyy kuitenkin jo lapsuusikään: esimerkiksi Orvokin lapsuudessa alun perin mutkaton musiikin suhde identiteettiin tuli tarkkailun alaiseksi ala-asteella, jolloin ympärillä kasvanut ihmettely hänen mustuudestaan suhteessa harvinaisemman soittimen soittamiseen lisääntyi. Kielo sen sijaan kokee toiselta vanhemmaltaan jo varhain saamansa kielteisen vuorovaikutuksen ja palautteen hallinnee käsitystä itsestään ja heikentäneen itsetuntoaan. Kuten McAdams (1989, 162–163) esittää, voi esimerkiksi

varhaisessa kiintymyssuhteessa syntyvä epäluottamus alkaa vakiinnuttaa itsestä kerrotussa tarinassa pessimististä sävyä tai laatua. Molemmissa kertomuksissa käsitys itsestä kuitenkin muuttuu ja elää erilaisten kokemusten ja niiden saamien merkitysten myötä.

Orvokin kertomuksessa korostuu hänen pohdintansa oman identiteettinsä suhteesta hänen hahmottamaansa ”normaaliin”. Se liittyy paitsi sosiaaliseen luokkaan, myös kulttuuritaustan suhteeseen tavallisesti maailmassa arvostetun ulkonäön ideaaliin. Ei-valkoisuuteen liittyi leimautumista maahanmuuttajaksi, eikä Orvokki kokenut ulkonäkönsä vastaavan klassisia ja valkoisia kauneusihanteita. Tällaiset risteävät erot liittyvät vahvasti intersektionaalisuuden käsitteeseen, joka huomioi ihmistä määrittävien ominaisuuksien moninaisuuden ja sen tuottamat, mahdollisesti toiseuttavat asetelmat (Collins & Bilge, 2016). Orvokille ryhmään kuulumisen eroavaisuuksista huolimatta sekä muiden silmissä edullisen identiteetin muodostaminen tuntuivat tärkeiltä alasteella. Näihin pyrkimyksiin liittyi lapsuudessa kokemus oman ei-suomalaisen kulttuuritaustan sosiaalisesta haitallisuudesta, mistä nousi tarve piilotella sitä.

Myös Kielon kertomuksessa tarve kiinnittyä ja samaistua kodin ulkopuolisiin ryhmiin ja ihmisiin näkyy selvästi lapsuusiästä saakka. Esimerkiksi ala-asteen arvostavilla opettajilla sekä yläasteella muodostuneella turvallisella ja hyväksyvällä ystäväpiirillä oli tärkeä merkitys itsetunnon myönteisempään suuntaan kehittymisen kannalta. Myös nuoruusiässä esimerkiksi opettajilta ja kavereiden vanhemmilta saatu rohkaiseva palaute esiintymisestä lujitti Kielon itsetuntoa ja itsensä hyväksymistä. Toisaalta identiteetin näkökulmasta Kielo olisi voimakkaammin jo nuorena toivonut tulevansa nähdyksi myös ei-suomalaisen kulttuuritaustansa kautta. Kotona taustakulttuuriin liittyvät asiat oli lähestulkoon kielletty, ja koulussakin Kielon täytyi tuoda kulttuuritaustaa itsenäisesti esille. Hän kokeekin olevansa osoitus sellaisen käsityksen yksiulotteisuudesta, ettei ole sopivaa tai toivottua kysyä lisää toisen kulttuuritaustasta:

-- mut eiks oo huvittavaa et mä oon niinku suurin paljastus siitä stereotypiasta, että mä taas toivoisin että jotain kiinnostaisi, koska mullakin se on niin hakusessa se puoli (Kielo)

Kummassakin elämäntarinassa identiteeteistä neuvotellaan reflektiivisesti eri elämänvaiheissa uudestaan, mitä Bauman (1996, 18) pitää postmodernin identiteetin ominaislaatuuna. Erityisesti aikuisuudessa haastateltavat kuvaavat identiteettikäsitteiksiinsä

liittyneitä muutoksia sekä tavoitteita. Esimerkiksi Orvokki kokee uuden koulutusohjelmansa tukevan paremmin hänen tarvettaan tutkailla musiikillista identiteettiään aiempaa monipuolisemmin, mitä hän siihen hakiessaan aktiivisesti tavoitteli. Kulttuuriseen identiteettiin liittyen hän on aikuisena avannut korkeakoulussaan rasistisiin käytäntöihin liittyvää koulutuspoliittista keskustelua, vaikka nuorempana koki tarpeelliseksi piilottaa erilaisuuttaan. Ei-suomalaisen kulttuuritaustan ilmaiseminen on kyllä tuntunut korkeakoulussa aiempaakin epämukavammalta, mutta Orvokki opettelee lisääntyneen ymmärryksensä myötä tietoisesti purkamaan kehoonsa liittyvää ”vääryyden” kokemusta:

-- mitä kummallisimmalla tavalla näkee semmoisia yhteyksiä tänä päivänä mitä sitten opettelee purkaa, niinku just sellaisen kehon oikeutta tai vääryyttä [ja] sen olemassaolon oikeutta koskevia kysymyksiä, mitkä kytkeytyy sekä tähän opiskeluun ja sen ylhäältä päin tuleviin arvoituksiin ja sitten täällä instituutiossa olemiseen, että saako tällainen keho olla täällä koulussa tai suunnataanko sille opetusta (Orvokki)

Myös Kielo on aktiivinen toimija identiteettikäsityksensä kehittämisessä. Musiikillisen identiteetin suhteen hän harjoittelee riittämistä itse itselleen sen sijaan, että hakisi hyväksyntää toisilta, kuten opettajilta tai vanhemmiltaan. Kielo on myös pyrkinyt ”saamaan henkiin” toista taustakulttuuriaan muun muassa etsimällä ja kuuntelemalla kulttuurin musiikkia. Vaikka musiikkiin ja taustakulttuuriin tutustumiseen liittyy ulkopuolisuuden tunteita, kerää Kielo rohkeutta osallistua kulttuuriin liittyviin musiikillisiin työpajoihin. Se tuntuisi tärkeältä identiteettityöskentelyn kannalta:

-- olis ihanaa jotain [kulttuuritaustan] laulua (...) mieltii tätä mun laulutaustaa ja mitä se mulle merkitsee, nii siel vois olla avain viel syvempään itseymmärrykseen sen laulun ja musiikin kautta, myös ton kulttuurisen ja sellaisen luvan olla (...) mä saisin taas luvan olla tässäkin mielessä, joka mul on aina kielletty (Kielo)

Kielon ja Orvokin kerronnassa näkyy kauttaaltaan käsitys oman kertomuksen ja samalla identiteetin monitulkintaisuudesta ja muovautuvuudesta. Tämä on linjassa vallitsevan identiteettikäsityksen kanssa, jossa identiteettiä ei hahmoteta sisäsyntyisenä, yhtenäisenä ja essentialistisena (Hall, 1996, 1). Haastateltujen käsitykset itsestään muuttuvat, muutokseen vaikuttamisen mahdollisuuksia ajattelun ja toiminnan kautta pohditaan, ja niiden suhteen nähdään vaihtoehtoja, mikä liittyy postmoderniin ajatteluun ja identiteettikäsitykseen. Essentialistisen ajattelun hylkääminen ja identiteetin

ymmärtäminen paikallisemmin voi auttaa selviytymään postmodernin elämän moninaisten vaatimusten ja paineiden keskellä (Holstein & Gubrium, 2000, 13).

Sekä Orvokki että Kielo ovat kokeneet koulutaipaleellaan kiusaamista ja ulossulkemista. Molemmat kuvaavat omaksuneensa itsensä pienentämisen strategioita paitsi kiusatuksi tulemisen, myös haastavien kotiolojen vuoksi. Orvokki kuvaa kehittäneensä vaativien tilanteiden seurauksena tietynlaisen selviytyjäidentiteetin, sillä hänen oli vaikea myöntää itselleen olevansa kiusattu. Tähän liittyi pyrkimys näyttäytyä sanavalmiina muun muassa todistaakseen vääräksi koulussa liikkuvan rasistisen käsityksen siitä, että mustat ihmiset olisivat kehittyneet muita hitaammin ja olisivat tämän vuoksi tyhmempiä. Orvokki kokee ajatelleensa, että edusti tavallaan koko ”etnistä” ryhmäänsä ja pyrki nokkeluudella lunastamaan kunnioitusta sekä itselleen että koko ihmisryhmälle.

Vaikka esimerkiksi Stuart Hall hahmottaa kulttuurisen identiteetin jatkuvasti muuttavana ”joksikin tulemisena” eikä koko kulttuurisen ryhmän kollektiivisesti jakamana ja muuttumattomana ”jonain olemisena”, voi tällainen olemuksellinen hahmotus omasta kulttuurisesta ryhmästä olla tärkeä etenkin jälkikolonialistisissa kamppailuissa (Hall, 1990, 223–225). Orvokki pyrki nokkeluudellaan todistamaan rasistisen tarinan ”edustamastaan” ryhmästä vääräksi. Hallin (1990, 223–225) mukaan eräänlainen marginalisoidun ryhmän identiteetin tai historian uudelleenkirjonta voi luoda koheesiota kolonisoidun ryhmän pirstoutuneeseen ja muiden määrittämään kokemukseen sekä toimia sorron vastustamisen resurssina.

Kielo kertoo erityisesti laulajuuteen liittyvän identiteetin auttaneen häntä kokemaan, että hänen olemassaolonsa oli arvokasta ja että hänet hyväksyttiin omana itsenään. Itsensä pienentämisen ja ”tieltä katoamisen” vastavoimaksi tuntuu hänen kohdallaan tulleen laulamiseen liittynyt kokemus siitä, että hänellä on lupa olla olemassa. Myös Orvokin kertomuksessa soitinleirien ja taidelukion myötä hänen käsityksensä itsestään taiteen tekijänä voimistui, ja hän sai ”sisäsyntyistä uskoa” ja luottamusta siihen, että hän hahmottaa taidetta. Vaikka haastateltujen musiikillisiin identiteetteihin liittyy toivoa ja kasvavaa itseluottamusta, kuvaavat molemmat ajatelleensa, etteivät voisi ikinä päästä musiikkikorkeakouluun – Orvokki kertoo suorastaan pelänneensä olevansa ”*se ihminen, joka ei ikinä pääse [musiikkikorkeakouluun]*”.

Musiikkikorkeakoulussa luottamus itseensä paitsi muusikkona myös yleisesti joutui molemmilla haastateltavilla koetukselle. Kielo kuvaa, että hänen identiteettinsä ja

itsetuntonsa ovat olleet hyvin kietoutuneita juuri laulajuuteen, joten siihen koulussa kohdistunut kritiikki on tuntunut hajottavalta etenkin silloin, kun se on koskenut hänen tulkintaansa tai jopa persoonaansa. Myös Orvokki katsoo suhteensa soitonopettajaansa määrittäneen voimakkaasti suhdetta itseensä, ja kokee, että koulussa hänen luottamuksensa ”taitoon ja osaamiseen ja itseen ylipäättään” tuli murretuksi. Molemmat tulkitsevat opetuksen autoritääristen piirteiden ehkä tahattomastikin laukaisseen jonkinlaista heissä valmiiksi ollutta herkkyyttä. Kummassakin kertomuksessa muuhun elämään liittyneet vaikeat kokemukset ovat varjostaneet kasvatukseen liittyviä kokemuksia, kuten pääsykoetilanteita. Kriittisessä musiikkikasvatuskäytännössä tavoiteltavaa olisikin Freiren (2005, 103) mukaan se, että ihmiset huomioitaisiin ”elämäntilanteissaan elävinä”, ja että opetus toteutettaisiin kaikkia oppilaita aidosti osallistavalla tavalla. Oppilaiden omat kokemukset, elämäntilanteet ja ehdotukset voidaan huomioida opetuksessa ja siihen kytkeytyvissä tilanteissa.

5.2 Elämäntarinoiden intersektionaalinen tarkastelu

Haastateltavien kertomuksissa identiteettipohdinnat eivät rajoitu yksinomaan kulttuurisen tai musiikillisen identiteetin näkökulmiin, vaan kerronta liittyy vahvasti myös muihin itsessä ja toisissa tunnistettuihin ulottuvuuksiin. Käsitteeseen itsestä vaikuttavat monenlaiset samaistumiset ja toisaalta samaistumatta jäämiset, mitä erityisesti Orvokki käsittelee kertomuksessaan paljon. Intersektionaalinen ajattelutapa voi auttaa ymmärtämään moninaisuutta maailmassa, ihmisissä ja kokemuksissa (Collins & Bilge, 2016, 11).

Haastateltavat pohtivat kiinnostavalla tavalla oman ulkonäkönsä suhdetta tyypilliseen suomalaiseen ulkomuotoon. Kielto toivoo tulevansa nähdyksi myös toisen taustakulttuurinsa kautta, missä hänen vaaleat, ”suomalaisesta menevät” piirteensä eivät ole avuksi, kun taas Orvokilla tällaista mahdollisuutta ihonvärinsä puolesta ei edes ole. ”Valkoisesta käyminen” voidaan kokea etuoikeutena, mutta myös esteenä nähdyksi tulemiselle toivotulla tavalla, kuten Kielto kuvaa:

-- mä muistan jo pienenä tyttönä että mä aistin sen et kun mä oon näin vaalee (...) mä oisin ollu tosi ylpeä että mulla on muitakin juuria ja sit se haluttiin niinku peittää (Kielto)

Kokemus omasta kulttuurisesta identiteetistä ja sen näkymisestä toisille vaihtelee paitsi ihmisestä toiseen, myös ihmisen sisällä kokemuksesta toiseen. Esimerkiksi Orvokki, joka lapsena pyrki häivyttämään mustuuttaan, on sittemmin aikuisena etsinyt väyliä osallistua keskusteluun korkeakoulunsa kolonialistisista asenteista ja käytännöistä sekä alkanut tietoisesti purkaa kehoonsa liittyviä vääryyden kokemuksia.

Interkulttuurisen diskurssin omaksuminen ja kategorisoivan käsityksen kulttuureista hylkääminen voi auttaa yksilöjä ja yhteisöjä ymmärtämään moninaisia ja muuttuvia kokemuksia omasta kulttuurisesta taustastaan. Cantlen (2016, 136) mukaan kiihtyvän globalisaation ja ”superdiversiteetin” ajassa erot identiteeteissä eivät palaudu vain ”rotuun”, vaan identiteeteistä on tullut entistä moninaisempia ja dynaamisempia myös kulttuuristen yhteisöjen sisällä. Myös elämäntarinoissa näkyy haastateltavien kompleksinen ja muuttuva suhde heidän taustakulttuureihinsa. Intersektionaalisen ajattelun tavoin interkulttuurinen ajattelu huomioi ihmisten eroavaisuuksien ja identiteettien monitahoisuuden (Cantle, 2016, 136).

Myös sukupuoli limittyy merkityksellisillä tavoilla haastateltavien elämäkokemuksiin. Kielo arvostaa vanhempiensa valintaa muuttaa tytöille tasa-arvoisempaan maahan, mutta kokee silti surua etäisyydestä, joka hänelle on jäänyt toiseen taustakulttuuriinsa. Muuttamisen seurauksena Kielo kokee, että suomalaisen yhteiskuntaan sopeutumiseksi häneltä on kotona lähes täysin kielletty toisen taustakulttuurinsa puoli. Orvokki taas tunnisti jo lapsena erilaisia sukupuolittuneita rooleja esimerkiksi musiikkivideoissa sekä kauneusihanteita, joissa yhdistyivät valkoisuuden ja tietynlaiset tytöltä odotettavat klassisen kauneuden ideaalit.

Sukupuolen tuottamat olosuhteet voivat tällä tavoin kietoutua muihin, esimerkiksi kulttuuritaustaan liittyviin kokemuksiin ja odotuksiin, ja kertautua edelleen aina yhteiskuntaan osallistumisen ja oman kehon mahdollisuuksien ja kelpaamisen kokemuksissa. Kuten Crenshaw (1989, 166) toteaa avatessaan intersektionaalisuuden merkitystä, on esimerkiksi rodullistettujen kokemuksia ymmärtääkseen oleellista sisällyttää keskusteluun seksismin ja patriarkaatin analyysi, ja toisaalta feminismissä tulee huomioida rodullisuuden analyysi. Intersektionaalinen ajattelu ottaa huomioon myös muita ominaisuuksia, kuten luokkaan, seksuaalisuuteen, kansallisuuteen, erilaisiin kyvykkyyksiin ja ikään liittyviä kysymyksiä (Collins & Bilge, 2016, 11–12). Ilman risteävien ja kasautuvien ominaisuuksien hahmottamista voi ymmärrys useamman tasoisesti marginalisoidun ihmisen kohtaamasta todellisuudesta jäädä vajaaksi.

Orvokki pohtii tarinassaan teini-ikänsä mielimusiikkiin liittyvän kulttuurin raamien ahtautta. Hän koki, että rakkautta musiikkiytyyliin ei voinut jakaa kenenkään kanssa, ja että hänellä ei ollut mitään yhteistä muiden saman genren musiikin ystävien kanssa. Siksi myös hänen uskottavuutensa estetiikan mukaan pukeutumisessa tuntui joutuvan koetukselle, eikä hänellä käynyt mielessäänkään, että musiikkityylin musiikkia voisi itse soittaa:

-- olen kuullut monilta kavereilta, yleensä poikia, jälkikäteen, että tuossa vaiheessa on perustettu jotain omia bändejä kavereiden kanssa ja fiilistelty yhdessä sitä musaa ja silleen mutta (mulla) ei ollut kyllä ketään jonka kanssa (...) eikä mitään ajatustakaan siitä että tommost musaa vois ite soittaa, mutta ehkä se ei ollut mun suurin haavekaan, olisi vaan toivonut että olisi saanut (...) et ku ite hypetti sitä musiikkia et ois voinut jakaa sen jonkun kanssa (Orvokki)

Kokemukset ulkopuolisuudesta tietyn musiikin ja estetiikan jakamisessa liittyivät Orvokin kohdalla paitsi sukupuoleen myös mustuuteen. Hän ei tiennyt ketään ei-valkoista, joka kuuntelisi musiikkityyliä, tekisi sitä itse tai pukeutuisi estetiikan mukaan. Ulkopuolisuuden kokemus tuli kahtaalta. Intersektionaalinen ajattelutapa voi auttaa hahmottamaan, että erilaiset identiteetit ja ominaisuudet eivät ole rajattuja ja toisiaan poissulkevia, vaan rakentuvat toistensa päälle ja vaikuttavat sosiaaliseen maailmaan yhdessä (Collins & Bilge, 2016, 11). Myös Orvokin kiusatuksi tulemisen kokemukseen liittyi risteäviä eroja: kiusaaminen kohdistui paitsi ikään myös ”rotuun” ja sukupuoleen. Hän tunsi yleisesti ottaen taustansa olleen ”omituinen yhdistelmä kaikkea”: vähävarainen mutta akateeminen kulttuurisesti moninainen perhetausta ei tuntunut ”istuvan” hänen ympärillään edustettuihin sosiaalisiin luokkiin.

Musiikkiopintojen kuormittavuus nousi merkittäväksi teemaksi molemmissa kertomuksissa, ja sitä käsiteltiin sekä fyysisestä että psyykkisestä näkökulmasta. Yksilöllinen keho ja mieli ovat myös ihmisyyden ulottuvuuksia, jotka vaikuttavat monella tavalla kokemuksiin esimerkiksi kasvatuksesta. Orvokki kokee, että musiikkikorkeakoulussa ei hänen opiskeluaikanaan otettu riittävästi huomioon oppilaiden yksilöllisiä kehollisia tarpeita. Hän toivoisi eräänlaisen määrällisen mittaamisen sijaan laadullisempaa tarkastelutapaa musiikin opiskeluun. Esimerkiksi koulun puolelta tulevat suositukset sopivasta tuntimääräisestä instrumenttiharjoitteluaajasta tuntuivat hänestä yksiulotteisilta:

-- jos mentaliteetti on toi niin siinä on tosi vaikea mun mielest oppia samalla semmoista yksilöllistä kehollisuuden ja oppimisen suhdetta, koska sitten kaikki tekeminen ohjautuu sen kautta että mikä sen lopputuloksen pitäisi olla jotenkin määrällisesti, ja sitten ne kvaliteetit siitä että miltä soittaminen tuntuu tai miltä rasitus tuntuu tai mikä on kullekin liikaa tai tarpeeksi jää niinku toissijaiseksi (Orvokki)

Opiskelu tuntui Orvokista paitsi fyysisesti myös psyykkisesti kestäättömältä, ja kroonisen kivun hoitaminen vei aikaa ja rahaa. Kelpaamattomuuden ja kehon vääryyden kokemus yleisesti vaikeutti opintoja ja johti osaltaan väli vuoden pitämiseen. Myös Kielon on joutunut pitämään taukoa opinnoista niiden koetun kuormittavuuden vuoksi, ja hän lopetti lisäksi esiintymisen useammaksi vuodeksi lauluun liittyvän epävarmuuden ja häpeän takia.

Musiikin korkeakouluopiskelijoiden koettua työmäärää tutkineet Jääskeläinen, López-Íñiguez ja Phillips (2022, 21) painottavat sen tärkeyttä, että opettajat ja koulun johto ymmärtäisivät musiikinopiskeluun liittyviä erityispiirteitä, kuten harjoitteluun ja esiintymiseen liittyviä psykologisia haasteita sekä ristiriitoja musiikillisen ja henkilökohtaisen elämän välillä. Myös kannustava palaute, erityisesti alalle suunnattu ohjaus sekä tuen tarjoaminen psyykkisten ja fyysisten ongelmien kanssa ovat olennaisia tekijöitä musiikkiopintojen kuormittavuuden kanssa selviytymisen kannalta. (Jääskeläinen ym., 2022, 21.) Kriittisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta näyttää keskeiseltä, että musiikinopiskelun kuormittavuuteen liittyviä erityisiä haavoittuvuuksia otetaan opetuksessa huomioon.

Puhun tässä tutkielmassa kulttuurisesta moninaisuudesta, jolla viitataan ensisijaisesti tutkittavien puoleksi ei-suomalaiseen perhetaustaan. Samanaikaisesti elämäntarinoiden intersektionaalinen tarkastelu kutsuu ymmärtämään kulttuurisen moninaisuuden laajemmassa merkityksessä: siihen liittyy muun muassa rodullisuus, ihonväri, ulkonäkö, sukupuoli, ikä, luokka, yksilöllinen kehollisuus ja yksilöllinen mieli. Näihin ja muihin kerrostuviin ominaisuuksiin liittyy kaikkiin omat kulttuurinsa, konnotaationsa, käsityksensä ja diskurssinsa. Moninaisuus värittää kokemuksia ja tuottaa yksilöllisiä merkityksiä. Kuten Koskela (2022, 75) toteaa, olennaiselta risteävien identiteettien huomioimisessa musiikkikasvatuksessa näyttää oppilaiden omien näkemysten ja perspektiivien kuunteleminen keskusteltaessa yhdessä musiikin merkityksistä ja sosiaalisista funktioista.

5.3 Musiikin merkitykset ja musiikillinen identiteetti

Musiikin ja taiteen saamat merkitykset korostuvat tutkielmani elämäntarinoissa. Molemmat haastateltavat ovat musiikin ammattiopiskelijoita, joiden elämään musiikillinen toimijuus on kuulunut lapsesta saakka. Haastateltavat kertovat musiikillisesta identiteetistään luontevasti yhtenä identiteettinsä olemuspuolena.

Jo lapsuusiässä musiikki ja taide tuntuivat haastateltavista tärkeiltä ja vaikuttavilta. Kielon sisaruksineen onnistui pitkittämään rakasta musiikkileikkikouluharrastusta, ja myöhemmin koulussa esimerkiksi luokanopettajan mahdollistamat iltamat esityksineen tuntuivat merkityksellisiltä. Myös Orvokkiin musiikki, kuten yhteislaulu joulukirkossa, sekä kirjallisuus, kuvataiteet ja tanssi, tekivät lapsena lähtemättömän vaikutuksen. Taide edusti hänelle ”elämänuskoa ja elinvoimaa”, ja myös Kiello kuvaa erityisesti musiikin ja laulamisen liittyneen elämässään toiveikkuuteen.

Toimijuus taiteen parissa tuntuu molemmilla haastateltavilla yhdistyvän myös vaihtelevaan itseluottamukseen ja itsetuntoon. Lapsuuden ja nuoruuden taiteeseen ja populaarikulttuuriin liittyneet onnistumisen kokemukset, kuten Kielolla erilaiset lauluesiintymiset ja Orvokilla tanssikisojen ja rap-lyriikkakisan voitot, lujittivat haastateltavien itsetuntoa. Toisaalta torjutuksi tulemisen kokemukset, jotka Orvokin kertomuksessa liittyvät esimerkiksi tanssiharrastukseen sekä valmentavaan musiikilliseen koulutusohjelmaan ja Kielolla erityisesti laulunopiskeluun, saavat painokkaan merkityksen ottaen huomioon musiikin ja taiteiden koetut yhteydet haastateltavien elämäänuskoon ja toiveikkuuteen.

Nuoruusiässä sekä Orvokin että Kielon tarinoissa musiikin merkitys identiteetin rakentumisen kannalta tuntuu vahvistuvan. Juuri nuoruusikä on Eriksonin psykososiaalisen teorian (Erikson & Erikson, 1997) mukaan identiteettineuvottelujen kannalta tärkeää aikaa, ja McAdams (1989, 167) kuvaa Eriksonin teoriaa mukailleen nuoren valikoivan narratiiviinsa symbolisesti merkityksellisiä tapahtumia sekä hahmottavan tarinalleen ideologista kehystä. Sekä Kiello että Orvokki kertovat musiikin ja taiteen olleen nuoruusiässä jollain tapaa käänntekeviä symbolisia voimia. Kielolle musiikki alkoi edustaa paitsi tapaa käsitellä ja hyväksyä tunteita, myös yhä enemmän olennaista identiteetin osaa erityisesti laulajuuden muodossa. Laulajan identiteetti auttoi hyväksymään olemassaolon omana itsenään, ja laulamisen myötä ”uskallus, toiveikkuus

ja unelmat” esimerkiksi musiikin ammattilaisuudesta heräsivät. Musiikki ja laulu tuntuivat parantavalta ja pelastavalta voimalta:

-- se oli sellainen niin kun parantava ja pelastava mulle (...) se oli jotenkin ihan niinku mulle sellainen yliluonnollinen kokemus se musiikki ja laulaminen (Kielo)

Myös Orvokin nuoruusiässä musiikki ja taide ovat saaneet painokkaita merkityksiä. Yläasteella soittaminen näyttäytyi parhaimmillaan ”lohdun, koskettumisen ja merkityksen tarjoajana”; toisaalta Orvokki kuvaa mielimusiikin kuuntelulla olleen tietynlainen luvallistamisen merkitys nuoruudenaikaisille vaikeille tunteilleen. Orvokki kertoo taiteen näyttäneen hänelle vaihtoehtoisia suuntia ja tapoja olla maailmassa hänen nuoruudessaan aikana, jolloin hän koki toivottomuutta. Hän alkoi esimerkiksi käydä museoissa, ja suuntautui uudella tavalla myös omaan musisoimiseensa. Orvokki kuvaa, että hänellä oli tuolloin muutamia ”käänteentekeviä ja peräti hengellisiä” taidekokemuksia. Myös esimerkiksi Orvokin soitinleirillä kohtaama muiden soittajien uudenlainen, ylpeä suhtautuminen harvinaisemman soittimen soittamiseen oli Orvokin musiikkisuhteessa käänteentekevä kokemus, ja soittimen soittamiseen liittyneen häpeän hälvenemisen myötä hänen elämässään alkoi uusi ja mahdollisuuksiltaan rikkaalta näyttävä musiikin ja musiikkiharrastamisen aikakausi.

Musiikin ja taiteen saamat voimakkaat merkitykset ovat kiinnostavia kriittisen ja vapauttavan musiikkikasvatuksen näkökulmasta, sillä ne viestivät niiden sisältämästä painoarvosta ja muutosvoimasta kasvatuksessa ja laajemminkin yhteiskunnassa. Musiikkiin ja taiteeseen liittyvien kokemusten yhdistyminen toiveikkuuteen, elämänuskoon, lohtuun, ylpeyteen, häpeään ja tietynlaiseen hengellisyyteen kertovat taidekasvatuksen erityisistä mahdollisuuksista sekä toisaalta taidekasvattajan suuresta vastuusta. Paulo Freiren (2005, 102–103) mukaan kasvatuksen sisällöt tulisi valita tällaisista oppilaille itselleen tärkeistä teemoista: maailma synnyttää oppilaissa näkemyksiä, ja näkemysten synnyttämät huolet, epäilyt ja toivon ja toivottomuuden tunteet voidaan ottaa kasvatuksen lähtökohdaksi. Myös Värri (1997, 12) esittää dialogisen kasvattajan olevan ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, jonka tehtävä on ottaa kasvatettavan näkökulma huomioon. Musiikillisen tiedon tallettamisen sijaan kriittinen musiikkikasvattaja kiinnostuu oppilaiden näkökulmista sekä musiikin saamista merkityksistä oppilaiden elämässä, mikä voi osaltaan auttaa ymmärtämään teemojen käsittelyyn liittyvää vastuuta.

Musiikin koettu merkityksellisyys johdatteli Orvokin ja Kielon musiikin ammattiopintojen pariin, joiden aikana oma musiikillinen identiteetti ja toimijuus nousivat uudella tavalla tarkkailun alaisiksi. Kouluun hakiessa Orvokki koki itsellään olevan erityistä musiikillista annettavaa, ja sisäänpääsyä opintoihin hän kuvaa yhtenä elämänsä tärkeimmistä onnistumisen hetkistä. Kielon opintoihin pääsyä varjosti henkilökohtaisen elämän menetys, joka vaikutti esimerkiksi verkostoitumiseen. Sisäänpääsy tuntui silti ”isolta asialta”, ja oma vuosikurssi ja tuttu laulunopettaja kannattelivat.

Sekä Orvokki että Kielo kokivat ammattiopinnoissa olleensa myös jollain tapaa ”vääränlaisia”. Orvokki kokee, että etenkin klassisen musiikin opiskeluun on liittynyt ulkoapäin saneltua kehon arvostelua, ja Kielo puolestaan tunsii opetuksen kritiikin kohdistuneen tekniikan sijaan hänen persoonaansa ja tulkintaansa, mistä seurasi tunne soveltumattomuudesta alalle. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta tavoiteltavaa olisi problematisoiva ja vapauttava kasvatus, joka ei perustu tiedon tallettamiseen oppilaisiin, vaan ymmärrykseen ja dialogiseen prosessiin, jossa kaikki kasvavat (Freire, 2005, 85). Soveltumattomuuden ja ”vääränlaisuuden” voi kasvatuksessa asettaa yhteiseksi ongelmaksi ja lähteä liikkeelle oppilaan omasta tiedosta sen sijaan, että ikään kuin sanellaan vallan positiosta ja ulkoapäin, mikä on oikea tapa laulaa, soittaa tai olla musiikin ammattilainen.

Orvokki tunnistaa, ettei hänellä ole koskaan ollut ”klassisen musiikin identiteettiä”. Hänen soittimensa ei osallistu samalla tavalla klassisen musiikin historiaan kuin vaikkapa tietyt orkesterisoittimet, ja eletyn kokemuksen puuttuminen klassisen musiikin kulttuurista johti myös omistajuuden kokemuksen puuttumiseen klassisessa traditiossa. Itse soitonopiskelussakin tuntui valkoisuuden normi ja eurosentrisyys tavoilla, jotka vieraannuttivat paitsi klassisen musiikin traditiosta myös koko instituutiosta: koulu ja opetus tuntui olevan suunnattu muille kuin itsen kaltaisille ihmisille. Kertz-Welzel (2018, 5) esittää, että musiikkikasvatuksen täytyy auttaa oppilaita kehittämään erilaisia muusikkouden tapoja liittyen heidän henkilökohtaisiin musiikillisiin identiteetteihinsä, mikäli sen tarkoitus on valmistaa tyydytystä tuottavaan elämään globaalissa maailmassa. Jokaisen yksilöllistä musiikillista polkua tukeakseen kriittisen ja osallistavan musiikkikasvatuksen tulisi näyttää moninaisia muusikkouteen ja musiikilliseen identiteettiin liittyviä mahdollisuuksia.

Vastoinkäymisistä huolimatta molemmat haastateltavat alkoivat opintojensa aikana rakentaa uudenlaista musiikillista toimijuutta ja identiteettiä. Orvokki hakeutui toiseen musiikin koulutusohjelmaan, joka vastasi paremmin hänen musiikillisia kiinnostuksenkohteitaan ja myös sitä, millainen hän kuvaa olevansa: ”tekemisiltään sirpaleinen”. Myös opettajuus on tuonut uusia näkökulmia käsitykseen itsestä ja omasta toimijuudesta, myös suhteessa opetukseen, jota Orvokki on itse vastaanottanut:

-- se on ollut tosi merkittävä semmoinen oman toimijuuden ja oman valinnan mahdollisuuden ja muun ymmärtämisessä se kokemus siitä, että on itse opettaja ja miettii sitä että mitä mä haluan antaa näille muille ihmisille (...) ja ehkä just oman opettamisen kautta on myös tajunnut sen että mitä itse haluaa opettajilta (Orvokki)

Kielo puolestaan alkoi kirjoittaa omaa musiikkia, joka alkoi syntyä eletystä elämästä, ja jolle hän myös sai tukea ja kannustusta opinnoissaan. Silti Kielo tuntee tarvetta ”alkaa riittää itse itselleen” ja selvittää ”kuka hän on” ilman muiden mielipiteitä tai ulkoisen hyväksynnän tarvetta. Molempien haastateltavien tarinoissa on nähtävissä tarve jollain tapaa irtautua musiikki-instituutiosta ja rakentaa suhdetta musiikilliseen toimijuuteen ja käsitykseen itsestä omilla ehdoilla. Kuten McAdams (1989, 169) kuvaa, alkaa aikuisiän identiteettityössä ja tarinankerronnassa huomio kiinnittyä kertojaan itseensä, tälle hahmottuvaan integroidumpaan minään ja sisäiseen yhtenäisyyteen, joka yhdistyy myös oman elämän tarkoituksen muotoutumiseen narratiivissa.

Kielon ja Orvokin kyky järjestää ja kertoa uudelleen musiikillista identiteettiä ja toimijuutta voi myös paljastaa jotain postmodernista tiedonkäsityksestä ajassamme. Musiikillinen identiteetti ja käsitys itsestä näyttää prosessimaiselta, niiden rajoja koetellaan ja tietynlainen sirpaleisuus ja ristiriita hyväksytään. Tämä voidaan nähdä jopa voimavarana: moninaisesti kerrottu ja rakennettu identiteetti vastaa paremmin monitahoisen maailman vaatimuksiin ja tarpeisiin (Holstein & Gubrium, 2000, 13). Kun identiteetissä nähdään muutoksen mahdollisuuksia sen sijaan, että se näyttäytyisi olemuksellisenä ja pysyvänä, se ei kylläänny erilaisten vaatimusten tai esteiden edessä. Kuten Räsänen (2007, 18–19) toteaa, postmoderni aika juhlistaa identiteettien moninaisuutta, ja interkulttuurisen kasvatuksen merkitys moninaisten identiteettien ja lisääntyvän kulttuurisen moninaisuuden ajassa tulisi siksi ottaa vakavasti.

5.4 Kohti kriittistä musiikkikasvatuskäytäntöä – musiikkikasvatuskokemukset elämäntarinoissa

Orvokin ja Kielon kertomukset avaavat näkymän siihen, miten moninaisia merkityksiä erilaiset musiikilliset ja muut kasvatuskokemukset voivat saada elämäntarinoissa. Opettajat näyttävät haastateltavien kertomuksissa monenlaisia tärkeitä rooleja lapsuudesta aikuisuuteen. Tarinat ovat paljonpuhuvia kriittisen musiikkikasvatuskäytännön mahdollisuuksien näkökulmasta. Sekä Orvokki että Kielo kertovat opettajasuhteiden olleen monella tapaa määrittäviä käsityksen itsestä kannalta matkalla musiikin ammattilaiseksi. Erityisesti instrumenttiopinnot, joissa opiskelu rakentuu pitkälti suhteelle omaan opettajaan, ovat määrittäneet haastateltavien suhtautumista itseensä ja muusikkouteensa.

Kielon ja Orvokin kertomuksissa lapsuuden ja nuoruuden musiikki- ja taidekasvatusympäristöt näyttävät hyvin tärkeinä. Molemmilla haastateltavilla on tavalla tai toisella haastava perhetausta, jolle taidekasvatus on monissa tilanteissa asettunut eräänlaiseksi vastavoimaksi. Kielon kuvauksissa ala-asteen opettajistaan, erityisesti pedagogisena esikuvana pitämästään luokanopettajasta, välittyy opettajan edustama turvallisuus, arvostus ja kannustavuus jossain määrin vastakkaisena kodin ilmapiirille. Orvokki puolestaan piti esimerkiksi tanssiharrastustaan sen alkuvaiheessa tärkeänä ja nautinnollisena, ja hän kuvaa ikään kuin paenneensa harrastustensa sekä koulun pariin. Aikuisina Kielon ja Orvokin perheeltään saama tuki ja kannustus musiikin ammattilaisuuden tavoittelussa on ollut vaihtelevaa, mikä osaltaan korostaa kasvattajan roolin merkitystä oppilaan elämäntarinoissa.

Kielon ja Orvokin lapsuuteen ja nuoruuteen ovat kuuluneet myös ristiriitaisemmat musiikki- ja taidekasvatuskokemukset. Orvokki on esimerkiksi kokenut jälkikäteen omista opettajaopinnoistaan saavuttamansa ymmärryksen myötä olonsa huijatuksi, koska hänelle ei lapsena soitonopinnoissa auennut tavoitteellinen tapa harjoitella tai se, miten oppilaita tarkasteltiin tason mukaan. Samankaltaiset tunteet osaamattomuudesta toistuivat myöhemmin, kun muut soittajat pääsivät valmentamaan musiikkikoulutusohjelmaan ja Orvokki ei. Tanssiharrastuksessa Orvokin valmentajat eivät tuntuneet pitävän hänestä, ja kertoivat hänestä puuttuvan tanssillisuutta, mikä herätti häpeää ja sai hänet lopettamaan harrastuksen. Kielon kohdalla esimerkiksi lapsuuden viulunsoitonopettajan opetustapa tuntui ajoittain passiivisaggressiiviselta, ja hän ei

arvostanut yläasteen musiikinopettajan suosivaa tyyliä, vaikka sattuikin olemaan yksi suosikeista. Molemmat haastattelevat ihmettelevät myös sitä, miten heikosti heihin kohdistuneeseen kiusaamiseen on opettajien taholta puututtu.

Haastateltavien kertomukset osoittavat elämän monien kontekstien ja tilanteiden vaikuttavan siihen, millaisia merkityksiä ja vastuuta musiikkikasvatukseen voi liittyä. Kannustavat ja lannistavat kokemukset vaikuttavat oppilaisiin eri tavoin heidän taustoistaan ja identiteeteistään riippuen. Kumpikaan haastateltavista ei esimerkiksi tule muusikkoperheestä, joissa harjoittamisen logiikka ja muusikkouteen kannustaminen tulevat usein luonnostaan. Kriittisessä musiikkikasvatuskäytännössä opetus tulisi rakentaa oppilaan elävän kokemuksen ja ymmärryksen maailmasta varaan: ollakseen kriittistä tulee esimerkiksi opetussisältöjen koskettaa merkityksellisellä tavalla oppilaan itsensä käsittämää maailmaa (Giroux & McLaren, 200, 48–49). Musiikkikasvattajalla on vastuullinen rooli paitsi musiikillisen tiedon tarjoajana, myös moninaisten lähtökohtien ja situationaalisuuden huomioijana opetussisältöjä ja -käytäntöjä valitessa. Westerlundin ym. (2017, 493) mukaan musiikkikasvatuksessa ollaankin siirrytty universaaleista käsityksistä musiikillisista arvoista kohti kontekstuaalisuuden ja situationaalisuuden huomioimista sekä valtarakenteiden purkamista opetuksessa.

Musiikin ammattiopintojen ja pedagogisten opintojen myötä molemmat haastateltavat refleктоivat yhä enemmän sitä, millaista on heidän mielestään hyvä kasvatust. Kielon havaitsee ristiriitaa siinä, mitä hänelle on opetettu opettamisesta ja miten häntä itse on opetettu. Esimerkiksi vahvuuksien sanoittaminen oppilaalle iästä riippumatta on Kielon mielestä opetuksessa tärkeää, mutta vaikka häntä on opinnoissaan opetettu toimimaan niin, ei hänen omia vahvuuksiaan kaikissa opettajasuhteissa olla tuotu esille. Orvokki taas kokee musiikkikorkeakoulun murtaneen sisäsyntyistä uskoa omaan taiteelliseen osaamiseen. Orvokin suurin kritiikki opintojen suhteen tuntuu kuitenkin liittyvän kehollisuuden parempaan huomioimiseen kaikessa laajuudessaan, mikä kytkeytyy myös syrjinnän kokemuksiin. Ylipäätään Orvokki kuvaa opintojen tiedostavuuden puutetta sekä siihen liittyvää syrjintää ja rasismia. Pahimmillaan on tullut ulossuljettu olo koko instituutiosta:

-- siit on tullut ehkä instituutiona voimakkaasti semmoinen olo, että tavallaan tämä ei ole semmoinen koulu joka on suunnattu mulle tai mun kaltaisille ihmisille (Orvokki)

Esimerkkien ja esikuvien puute omissa tärkeissä viiteryhmissä ja ympäristöissä näkyy molemmissa elämäntarinoissa tavalla, joka on kriittisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta huomionarvoinen. Orvokki on kokenut, ettei koulu ole suunnattu hänen kaltaisilleen ihmisille, ja lisäksi hän on huomannut ”taiteen kutsua” seuratessaan ympärillään olevan yhä vähemmän ihmisiä, jotka näyttävät häneltä. Myös kiinnostus uuteen musiikkityylilajiin oli Orvokin nuoruudessa yksinäinen kokemus, eikä hän voinut kuvitellakaan itse soittavansa tyyliuunnan musiikkia. Lisäksi jo lapsuudessa tunnistetut sukupuolittuneet roolijaot musiikkivideoissa tuntuivat viestineen Orvokille naisiin kohdistuneista odotuksista popmusiikin maailmassa. Kielon puolestaan kuvaa tunteneensa itsensä huijariksi musiikkikorkeakoulussa, mikä juontuu osin opetuksessa saadusta kritiikistä. Hän ei tule muusikkoperheestä, ja ammatillinen epävarmuus tuntuu voimistuneen ympäristössä, jossa kritiikkiä annettiin asemaa ja meriittejä muusikkona saavuttaneelta taholta.

Kriittisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta on tärkeää pohtia sitä, miten opetuksessa puretaan niitä esteitä, jotka tekevät toisista ulkopuolisia tai alisteisia suhteessa musiikilliseen tietoon. Stuart Hall (1997, 259) puhuu representaation symbolisesta voimasta esittää asioita ja ihmisiä merkaavalla, määräävällä ja luokittelevalla tavalla. Representaatio eli edustus, esitys tai kuvaaminen liittyy niihin esimerkkeihin, joita vaikkapa musiikin ammattilaisuudesta on olemassa. Erityisesti stereotyypit eli kaavamaiset ja yleistävät näkemykset liittyvät tiedon ja vallan suhteeseen, ja ylläpitävät tiettyä sosiaalista ja symbolista järjestystä (Hall, 1997, 258). Tietoisuus representaatiosta musiikkikasvatuksessa on tärkeää myös siksi, että se vaikuttaa ihmisen tarinankerronnan mahdollisuuksiin itsestä. Kertomukseen itsestä valitaan sitä, mikä on saatavilla ja tunnistettavissa kulttuurisesti ja kuvastoissa (Holstein & Gubrium, 2000, 103).

Vaikka Kielon itsetunto lähti musiikkikorkeakoulussa laskuun muun muassa opintojen kilpailullisuuden ja teknisyyden korostumisen vuoksi, tarjosivat toiset koulun opettajista myös kannustavuudessaan unohtumattomia kasvatuskokemuksia. Soittaessaan kysyäkseen palautetta pääsykoesuorituksestaan ensimmäisen korkeakouluhakukerran jälkeen puhelimeen vastannut musiikkipedagogi ohjasi ja kannusti uudelleen hakemisessa. Kielon ilmaistessa epävarmuutensa osaamisestaan ja kyvykkyydestään musiikkikorkeakoulussa toinen opettaja taas tähdensi jokaisen kouluun päässeen varmasti kuuluvan sinne. Arvostetun ammattilaisen vakuutus jokaisen opiskelijan ansaitusta oikeudesta olla osa musiikki-instituutiota on esimerkki pedagogisen vallan käyttämisestä

oppilaiden toimijuuden ja osallisuuden vahvistamiseksi. Musiikkikasvattajan kannustavuuden merkitys korostuu tilanteissa, joissa oppilaan oma perhe tai lähipiiri ei erityisesti tue musiikin ammattilaisuuden tavoittelua. Kasvatukseen sisältyy demokratisoiva mahdollisuus hahmottaa identiteetti ”joksikin tulemisena”: se voi muuttaa oppilaan sosiaalista asemaa sekä koettua ja todellista kykyä osallistua maailmaan (Westerlund ym., 2017, 493).

Kielo puhuu Orvokkia vähemmän kulttuuriseen taustaansa liittyneistä ongelmallisista tilanteista opetuksessa, mikä saattaa osin liittyä hänen ”suomalaisesta menevään” ulkomuotoonsa. Toisaalta hänen ääneensä on liitetty oletuksia sen yhteydestä hänen kulttuuritaustaansa, ja hänen tulkintaansa on myös kritisoitu sen liiasta surullisuudesta tai dramaattisuudesta. Kielo pitää mahdollisena, että se liittyy eroihin kulttuurien välillä:

-- ja sitten välillä tuntuu (...) kun mä sain näitä kommentteja (...) että voihan se olla että joku ei ymmärrä mun tapaa ilmaista, koska kyllä mulla kuitenkin on myös oma malli ja oma tausta ja kyllä ne juuret varmaan näkyy, että on kasvanut ihan kuitenkin eri kulttuurisessa-- monikulttuurisessa perheessä eikä täysin suomalaisessa (Kielo)

Kriittisessä musiikkikasvatuksessa suhtaudutaan kiinnostuneesti musiikillisen tiedon ja vallan suhteeseen, minkä tarkasteluun elämäntarinat antavat paljon aineksia. Haastateltavat kuvaavat musiikkiopinnoissaan esimerkiksi kulttuurisesti moninaisen materiaalin puutetta, syrjivää ja rasistista kielenkäyttöä sekä mutkikasta suhdetta eri musiikkikulttuurien materiaalin käsittelyyn. Kielo kuvaa, ettei kulttuurisesti moninaista musiikkia hänen elämänsä mittaan olla kouluissa juuri käsitelty, eikä esimerkiksi hänen kulttuuritaustastaan opetuksessa kummemmin kiinnostuttu:

-- en mä oo huomannut sellaista niinku kulttuurien juhlaa tai sellaista musatunneissa tai matskuissa, tai sehän oli aina vaan enkuks tai suomeksi, et ei kysytä mitään tommosta, että musta tuntuu että mun on pitänyt ite pikemminkin tuoda esiin (Kielo)

Kulttuurisesti moninaisen materiaalin käsittely opetuksessa ei ole ollut Kielon ja Orvokin elämän varrella ristiriidatonta. Kielolle esitelmän pitäminen toisen taustakulttuurinsa musiikista oli toisaalta henkilökohtaisesti tärkeä kokemus, mutta ulkopuolisuuden tunne omasta kulttuurista tuntui myös surulliselta. Orvokki puolestaan on vaivaantunut ja tuntenut toiseutta erilaisten musiikkikulttuurien ja oman toisen taustakulttuurinsa musiikin opetuksen vastaanottajana opettajien hyväntahtoisista aikeista huolimatta. Välillä opetus on tuntunut eksotisoivalta, ja kolonisoidun kulttuurin musiikin

esittelemisen ulkopuolelta on tehnyt ”emotionaalisen esteen” opetuksen ja itsen väliin, vaikka suhtautuminen onkin ollut arvostavaa. Kertz-Welzel (2018, 26) peräänkuuluttaa reflektiivisyyttä kulttuurisesti moninaisen musiikin sisällyttämisessä musiikkikasvatuksen sisältöihin ja huomauttaa, että siihen liittyvät usein autenttisuuden, essentialismin ja eksotisoinnin ongelmat. Autenttisuuden ongelman voidaan toisaalta todeta olevan läsnä musiikin opettamisessa yleisesti, sillä täysin autenttinen representaatio ei ole minkään musiikin kohdalla mahdollista (Hebert & Karlsen, 2010, 7). Kulttuurisesti moninaisen musiikin kohdalla vallankäytön kysymykset ovat kuitenkin erityisiä: kulttuurisesti moninaisen musiikin omimisen, luvattoman julkaisemisen ja harhaanjohtavien representaatioiden ongelmat voivat ylläpitää jälkikolonialistisia asetelmia musiikkikasvatuksessa (Bradley, 2012, 410).

Haastateltavien kokemukset kulttuurisesti moninaisen materiaalin käsittelemisestä opetuksessa viestivät kriittisen ja kulttuurisesti sensitiivisen musiikinopetuksen merkityksestä. Opiskelijoiden moninaisten identiteettien tukemiseksi ”etnisyydellä” tai maantieteellä perustellut oletukset jaetuista musiikillisista arvoista voivat olla riittämättömiä niin identiteetin rakentamisen kuin valtarakenteiden tunnistamisenkin kannalta opetuksessa (Westerlund ym., 2017, 494–495). Omaan kulttuuriseen taustaan liittyvän musiikin käsittely voi tilanteesta ja ihmisestä riippuen aiheuttaa monenlaisia tunteita haikeudesta ja ulkopuolisuudesta kiusaantumiseen ja suoranaisiin toiseuden kokemuksiin. Yksinomaan kulttuurisesti moninaisen sisällön integroiminen opetukseen ja kulttuuritaustan perusteella musiikkimieltymysten oletaminen ei välttämättä tavoita taustaltaan kulttuurisesti moninaisten oppilaiden tarpeita (Karlsen, 2013). Myös Kallio (2015, 105) toteaa, että identiteetteihin ja kulttuuriin liittyvään sosiaaliseen sensuuriin musiikkikasvatuksen ohjelmistovalinnoissa havahtuminen mahdollistaa kriittisen reflektion sen suhteen, mitä pidetään ”hyvänä” musiikkina, tai ketä ”hyvänä” oppilaana.

Mansikan ym. (2018, 72) tutkimuksessa määritellyt kulttuurisesti moninaisen musiikkikasvatuksen lisäävän, inklusiivisen ja kriittisen perspektiivin käsitteet voivat auttaa tarkastelemaan opetukseen valittuja näkökulmia kriittisesti. Lisäävässä perspektiivissä kulttuurinen moninaisuus nähdään eräänlaisena valtakulttuurista erillisenä lisänä, ja opetus tekee valtavirtaan kuuluvasta oppilaasta tarkkailijan. Inklusiivisessa lähestymistavassa korostetaan ryhmien välisten erojen sijaan yksilöiden välisiä eroja ja suuntaudutaan pikemminkin yhdessä käsiteltävää musiikkia kohti, kun

taas kriittisessä lähestymistavassa kyseenalaistetaan vallitsevia käytäntöjä ja keskitytään kriittiseen ja reflektiiviseen valtasuhteiden tarkasteluun (Mansikka ym., 2018, 73–75).

Etenkin kriittinen näkökulma voi auttaa asettamaan kulttuurisesti moninaiset musiikit ikään kuin yhteisiksi ongelmiksi, mitä esimerkiksi Freire (2005, 85–86) peräänkuuluttaa problematisoivan kasvatuksen ideaalilla. Musiikkikasvattajalla ei välttämättä tarvitse tai edes voi olla kaikkea tietoa opetettavasta musiikkikulttuurista tai siihen sopivasta opetustavasta, vaan kulttuurisesti moninaisen materiaalin valintaan ja käsittelyyn voidaan vaikuttaa yhdessä. Todd (2010) tekee eroa oppimiseen *toisesta* ja oppimiseen *toiselta*: jälkimmäiseen liittyy toisen (*other*) aito kuunteleminen ja tietoisuus siitä, ettei toista voikaan täysin ymmärtää. *Toiselta* tämän kulttuurista oppiminen edellyttää nöyrää asennoitumista ja epävarmuudelle antautumista (Saether, 2010, 49). Koskelan (2022, 75) mukaan opettajan tulisi tulla tietoiseksi, ettei erilaisten musiikkien vieminen opetuksen konteksteihin ole koskaan ”viaton” teko, vaan kantaa aina mukanaan arvoja, hierarkioita ja erilaisia tulkinnan mahdollisuuksia, kuten tutkielmani elämäntarinatkin paljastavat. Siksi tulevaisuuden musiikkikasvattajaa tulisi ohjata fasilitoimaan yhteisiä keskusteluja musiikin sosiaalisista tehtävistä ja merkityksistä luokkahuoneessa (Koskela, 2022, 75).

Kriittisen musiikkikasvattajan on lisäksi syytä tunnistaa englannin kielen hegemonisen aseman vaikutukset esimerkiksi identiteettien rakentamisen mahdollisuuksiin. Kielo pohtii elämäntarinassaan sitä, kuinka toisen taustakulttuurinsa kielen oppimatta jääminen on osin saanut hänet kokemaan itsensä ”puolikkaaksi”. Hän toteaa, että ”kielessä on kulttuuri”, ja että hän voisi kenties kielen osaamisen kautta ymmärtää paremmin myös isäänsä, joka puolestaan on painottanut juuri englannin kielen arvoa sivistyneenä ja arvokkaana kielenä. Kuten Kertz-Welzel (2018, 29) toteaa, ei englannin kielen käyttö ”globaalina kielenä” ole ongelmatonta musiikkikasvatuksen konteksteissa, vaan voi esimerkiksi kaventaa muiden kielten asemaa. Toisaalta englannin kieli tarjoaa myös välineen kansainväliseen kommunikaatioon, eikä sen asemaa globalisoituvassa maailmassa ja tutkimuksen kielenä voi kiistää, joten kulttuurisesti sensitiivinen musiikkikasvatus ottaa sen huomioon paitsi haasteena myös työvälineenä (Kertz-Welzel, 2018, 29–31). Kieleen liittyvät valinnat niin opetuksessa kuin materiaaleissa kantavat monia merkityksiä, mistä tietoiseksi tuleminen liittyy kriittiseen musiikkikasvatuskäytäntöön.

Kriittiseen musiikkikasvatuskäytännön tavoittelemiseen liittyy olennaisesti kasvatuksen ja opettajankoulutusinstituutioiden dekolonisaatio, kuten Martin ym. (2017) ehdottavat.

Kielon ja Orvokin tarinat paljastavat, että rasismi voi vaikuttaa taustaltaan kulttuurisesti moninaisen oppilaan elämänkulkuun monessa muodossa. Se voi tulla vastaan opetuksessa, olla kiusatuksi tulemisen taustalla tai johtaa kulttuuritaustan häivyttämiseen, kuten Kielon kohdalla. Rasismin ja jälkikolonialististen asenteiden vaikutus voi näkyä myös ylisukupolisesti: Kielo kokee vanhempansa kohtaaman rasismin ja syrjinnän johtaneen osaltaan siihen, että häneltä on lähestulkoon kielletty toisen taustakulttuurinsa puoli ja korostettu kasvatuksessa suomalaisuutta. Tärkeää dekolonisoinnin kannalta olisi kannustaa musiikinopettajankoulutuksessa opiskelijoita itsereflektioon sen suhteen, miten erilaiset kasvatustilanteet ja uskomukset vaikuttavat musiikillisiin valintoihin ja toimintaan (Bradley, 2012, 415). Antirasistista pedagogiikkaa tutkinut Rampal (2015) pitää niin ikään keskeisenä tunnistaa kaikkea musiikkikasvatustilanteita läpäisevä poliittisuus, kasvatustilanteet ja -ideologiat, sekä sen käytäntöjä pääsääntöisesti saneleva valkaisuus.

Elämäntarinoiden perusteella kriittiseen ja moninaisia identiteettejä tukevaan musiikkikasvatukseen kuuluu ainakin musiikin saamien merkitysten ja oppilaan situationaalisuuden huomioiminen, intersektionaalinen ymmärrys, jälkikolonialististen käytäntöjen ja rasismin purkaminen sekä kriittinen itsereflektio liittyen esimerkiksi kasvatustilanteisiin ja representaatioihin. Olennaiselta näyttää opetuksen rakentaminen osallistavaksi oppilaiden elämäntilanteet huomioivalla tavalla (Freire, 2005, 103) sekä moninaisten mahdollisuuksien näyttäminen liittyen musiikin ammattilaisuuteen ja musiikillisiin identiteetteihin (Kertz-Welzel, 2018, 5). Myös Jääskeläisen ym. (2022, 21) peräänkuuluttama musiikinopiskeluun liittyvien erityispiirteiden ja kuormittavuuden tunnistaminen ja huomioiminen voi auttaa musiikkikasvattajaa ymmärtämään opiskelijoiden kohtaamia haasteita. Haastateltujen musiikkiin ja taiteeseen liitämät voimakkaat merkitykset, kuten elämänusko, toiveikkaus ja lohtu, kielivät musiikki- ja taidekasvatuksen muutosvoimasta. Musiikkikasvatus voi olla emansipatorinen voimavara, jonka keinoin ja konteksteissa oppilas rakentaa identiteettiään ja elämäntarinaansa joustavasti, niiden moninaisista mahdollisuuksista neuvotellen.

6 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin ja vedän yhteen tutkimustulosteni merkitystä sekä tulkitsen tulosten yhteyttä esittämäni teoreettiseen viitekehykseen. Reflektoin elämäntarinoiden pohjalta ajatuksiani etenkin sen suhteen, miten kertomukset lisäävät ymmärrystä kriittisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Johtopäätösten jälkeen erittelen luotettavuustarkastelussa tutkielman onnistumisia ja kehittämisen kohteita. Lopuksi esitän ajatuksiani mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

6.1 Johtopäätökset

Tutkielmani tavoitteena oli lisätä elämäntarinoiden avulla ymmärrystä siitä, miten kriittisen pedagogiikan mukaisesti toimiva musiikkikasvattaja voi tukea neuvotteluja moninaisista identiteeteistä ja elämäntarinoista kulttuurisesti yhä moninaisemmassa todellisuudessa. Lähtökohtana tutkielmalle oli kertomuksen ottaminen vakavasti kriittistä musiikkikasvatuskäytäntöä edistävän tieteellisen tiedon lähteenä. Ensimmäisen tulosluvun ydinkertomusten kautta pyrin vastaamaan erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Millaiset musiikilliset ja muut kokemukset näyttäytyvät merkityksellisinä taustaltaan kulttuurisesti moninaisten haastateltujen kertomuksissa? Toisessa tulosluvussa keskityin toiseen tutkimuskysymykseeni: Kuinka musiikkikasvattaja voi tukea moninaisia identiteettejä haastateltavieni elämäntarinoiden perusteella?

Molemmat haastateltavat reflektoivat identiteettinsä rakentumiseen liittyneitä kokemuksia havainnoiden tarkasti sitä, millaisia yhteyksiä merkityksellisillä elämäntapahtumilla ja -tilanteilla on ollut heidän käsitykseensä itsestään. Kuten Bauman (2001, 1) toteaa, on identiteetidiskurssi ajassamme suorastaan läpileikkaava, mikä kenties vaikuttaa siihen luontevuuteen, jolla haastateltavat kertoivat elämäntarinaansa identiteetin käsitteen kautta. Kertomuksissa haastateltavat muun muassa neuvottelivat identiteettinsä mahdollisuuksista, perustelivat valintojaan ja hahmottelivat elämälleen ja kokemuksilleen yleisiä merkityksiä. Käänteentekeviksi ja merkityksellisiksi tunnistetut kokemukset piirsivät kuvaa monitahoisista elämäkokonaisuuksista, joissa musiikki ja

siihen liittyvät kokemukset limittyivät paitsi muuttuvaan käsitykseen itsestä, myös muihin elämäntapahtumiin.

Merkityksellisinä pidettyjen elämäkokemusten kirjo on molempien tutkittavien kohdalla hyvin laaja. Musiikki ja taide saivat painokkaita merkityksiä haastateltavien lapsuudesta saakka, ja kertomusten valossa musiikki- ja taidekasvatus on merkittävä potentiaalinen emansipaatiota edistävä voimavara. Musiikkiin liittyvät kokemukset asettuivat monessa tilanteessa eräänlaiseksi vastavoimaksi elämän muille vastoinkäymisille. Kielon kohdalla musiikki on ollut esimerkiksi surun käsittelyn tapa, ja Orvokki kuvaa uusien opintojen mielekkyyden takia kannattavan ”jaksaa elää” muuten vaikeina aikoina. Kasvatuksen potentiaali valtauttavana ja voimauttavana on kriittisen kasvatuksen ihanteen ytimessä: kriittisessä ja emansipatorisessa kasvatuksessa etusija annetaan oppilaiden kokemuksille toimijuuden ja identiteetin muotoutumisen välittäjinä (Giroux & McLaren, 2001, 48). Esimerkiksi Saetherin (2010) tutkimuksessa korostui musiikin merkitys maahanmuuttajataustaisten oppilaiden identiteetin kertomisen ja rakentumisen työvälineenä.

Elämäntarinat muistuttavat siitä, miten elämän eri olemuspuolet kietoutuvat toinen toisiinsa. Musiikkiin ja kasvatukseen liittyvät merkitykselliset kokemukset eivät ole täysin erotettavissa muista elämäkokemuksista. Kriittisen pedagogiikan mukaisesti toimiva musiikkikasvattaja huomioi oppilaidensa situationaalisuuden, elämäntilanteisiin kietoutuneisuuden. Ajatus vaikuttaa jo Freiren kriittisen pedagogiikan idean taustalla: osallistava kasvatus huomioi ihmiset elämäntilanteissaan elävinä (Freire, 2005, 103). Globalisoituvassa ja kansainvälistyvässä maailmassa tarve elämäntilanteiden ja identiteettien moninaisuuden hahmottamiselle kasvaa entisestään. Kuten Kertz-Welzel (2018, 5) huomauttaa, täytyy musiikkikasvatuksen säilyäkseen relevanttina ottaa huomioon oppilaiden henkilökohtaiset musiikilliset identiteetit ja kehittää sekä tukea niille soveltuvia muusikkouden tapoja.

Huomionarvoiseksi nousi, kuinka joustavasti identiteeteistä neuvoteltiin, ja kuinka tietoisesti omaan toimijuuteen identiteettien rakentamisessa suhtauduttiin. Esimerkiksi Kieli opettelee itse itselleen riittämistä ja sen ”kuka hän on” selvittämistä ilman muiden hyväksynnän tarvetta, sekä pohtii toiseen taustakulttuuriin ja sen musiikkiin tutustumisen merkitystä syvemmän itseymmärryksen saavuttamiseksi. Orvokki puolestaan kertoo tietoisesti purkavansa kehoonsa liittyviä käsityksiä sen oikeudesta ja vääryydestä, ja on määrätietoisesti muovannut opiskelutodellisuuttaan vastaamaan omia toiveitaan ja sitä,

kuka hän on. Postmoderni identiteettikäsitelmä liittyy tällaiseen identiteettien uudelleenjärjestelyyn ja vaihtoehtojen auki pitämiseen (Bauman, 1996, 18). Käsitelmän itsestä ikään kuin hyväksytään olevan prosessissa, ja sen monitahoinen ja tilannesidonnainen rakentuminen voidaan nähdä voimavarana nopeasti muuttuvassa, monikanavaisessa maailmassa (Holstein & Gubrium, 2000).

Tarkastelin haastateltavien musiikkikasvatuskokemuksia identiteetin käsitteen kautta. Kasvatuksen ja oppimisen ymmärtäminen identiteettiprosessina on verrattain tuore kehityssuunta, johon ovat vaikuttaneet ainakin kasvava kiinnostus musiikkikasvatuksen valtarakenteiden purkamiseen ja situationaalisuuden huomioimiseen sekä oppimisen hahmottaminen tiedon yhteisöllisenä jakamisena perinteisen käsitelmän tiedon siirtämisestä sijaan (Westerlund ym., 2017, 493). Myös Freiren kriittisen pedagogiikan ideaaliin kuuluu erottamattomasti dialogisuus: erilaisiin kysymyksiin etsitään vastauksia opettajan ja oppilaan välisessä dialogissa (Freire, 2005, 85–86). Dialogia käydään paitsi opetuksen sisällöistä, myös identiteeteistä ja subjektiviteeteista. Elämäntarinat havainnollistavat, kuinka taidokkaasti musiikillisista, kulttuurisista ja muista identiteeteistä neuvotellaan läpi erilaisten kasvatustilanteiden ja elämän.

Elämäntarinat syvensivät ymmärrystäni siitä, miten monenlaisia pohdintoja kulttuuriseen identiteettiin saattaa liittyä. Moninainen kulttuuritaustoihin liittyi tarinoissa niin toivetta tuoda niitä esiin, halua pitää niitä piilossa kuin esimerkiksi tarvetta puolustaa omaa ”etnistä” ryhmää, kuten Orvokki toimi vastatessaan älykkyydellään rasistisiin käsitelmiin rodullistetuista ihmisistä. Kulttuurisesti moninainen musiikin käsittely herätti monenlaisia tunteita kiusaantumisesta haikeuteen, ja kasvatuskokemukset ylipäättään koskettivat monella tapaa kulttuurisesti moninainen identiteettiin liittyviä neuvotteluja ja uudelleenneuvotteluja. Stuart Hallin (1990, 225) ehdottama käsitelmä kulttuurisesta identiteetistä jatkuvasti muutoksen tilassa olevana ”joksikin tulemisena” tuntuu narratiivien valossa uskottavalta.

Kuten kuvaan tutkimusasetelmaluvussa, kerroin haastateltaville kutsuneeni heidät tutkimukseen osittain heidän kulttuurisesti moninainen taustansa vuoksi, joten he ymmärrettävästi keskittyivät kertomaan kulttuuritaustansa liittyneistä kokemuksista. Sen sijaan intersektionaalista tarkastelutapaa en haastattelutilanteessa erityisemmin korostanut, joten oli kiinnostavaa, kuinka paljon haastateltavat toivat esiin intersektionaalisuuden käsitteen kautta hedelmällisesti avautuvia kokemuksia ja pohdintoja. Elämäntarinat kutsuvatkin ymmärtämään kulttuurisen moninaisuuden

laajemmin kuin kansallisuuksien tai ”etnisyyden” kautta: esimerkiksi sukupuolen, kehollisuuden ja sosioekonomisen taustan kysymykset, joilla kullakin on omat kulttuuriset merkityksensä ja diskurssinsa, nousivat haastattelussa merkityksellisiksi, ja näyttivät toisinaan vaikuttaneen kokemuksiin yhtäaikaaisesti.

Kuten jo Crenshaw (1989, 166–167) toteaa, hahmotettaessa esimerkiksi syrjinnän ilmiötä yksitahoisesti, risteävät eroavaisuudet sivuuttaen, tullaan vahvistaneeksi normatiivista ja hegemonista yhteiskunnallista tilaa. Moninaisuus ja ominaisuuksien päällekkäisyys tuottavat yksilöllisiä merkityksiä, joiden hahmottaminen ja joille äänen antaminen voivat asettua vastustamaan niin sanottuja ”suuria kertomuksia” ja niiden tuottamia yleistyksiä. Kallio (2015, 91) lisää, että tarinat voivat tuoda musiikkikasvatuskäytäntöön eräänlaisen ”epävarmuuden elementin”, joka haastaa alalla vallitsevia oletuksia ja hiljaista tietoa. Tutkimukseni elämäntarinat havainnollistavat narratiivisen tutkimusotteen vahvuutta rikastaa kulttuuristen kertomusten kirjoja ja haastaa vallitsevia käsityksiä. Myös narratiivisuuteen liitettyyn postmoderniin hahmottamisen tapaan kuuluu aiempaa moniäänisemmän ja -tahoisemman ymmärryksen maailmasta saavuttaminen (Heikkinen, 2002, 18). Marginalisoitujen identiteettien herkkävireinen ymmärtäminen on myös eduksi kriittiselle ja identiteettejä vapauttavalle musiikkikasvatuskäytännölle.

Haastateltujen musiikkikasvatuskokemukset ja niiden yhteydet identiteettineuvotteluihin ovat monella tapaa kiinnostavia kriittisen musiikkikasvatuskäytännön näkökulmasta. Toisaalta haastateltavat kuvaavat voimauttavia kokemuksia, joiden myötä usko omiin kykyihin tai musiikilliseen identiteettiin vahvistui. Esimerkiksi Kielo muistaa elävästi musiikkikorkeakoulussa saamansa vahvistuksen oikeudelleen olla koulussa, ja Orvokin vaihdettua koulutusohjelmaa hänen opettajansa kannustivat häntä hänelle itselleen ominaiseen tekemisen monipuolisuuteen ja kokeilevuuteen. Toisaalta kertomuksiin mahtuu myös useita kasvatuskokemuksia, jotka ovat tuntuneet jollain tapaa hajottavilta, häpeää herättävilta tai ulossulkevilta. Erityisesti korkeakouluopinnoissa koettu fyysinen ja psyykkinen kuormittavuus ja jälkikolonialistiset piirteet nousevat kriittisen pedagogiikan näkökulmasta huomionarvoisiksi.

Kriittisen musiikkikasvatuskäytännön kannalta näyttäisi olennaiselta vahvistaa oppilaan toimijuutta sekä tehdä tilaa moninaisille ja yksilöllisille identiteeteille. Esimerkiksi Koskela (2022, 157) toteaa valkoisten ja keskiluokkaisten hegemonioiden olevan läsnä luokkahuoneessa, ellei moninaisuudelle tehdä tietoisesti tilaa esimerkiksi vaalimalla kriittisiä neuvotteluja luokkahuoneessa. Westerlund ym. (2017, 495) puolestaan

kuvaavat, että oppilaan toimijuuden vahvistaminen voi valtauttaa oppilasta kurkottamaan yli nykyisen identiteetin tutkimaan vaihtoehtoisia identiteettejä sekä ”joksikin tulemisen” mahdollisuuksia. Ajatukseen ”joksikin tulemisesta” kasvatuksen kautta liittyy kasvatuksen ymmärtäminen transformatiivisena, uudistavana. Uudistavaan kasvatukseen kuuluu myös kriittinen ymmärrys identiteettien moninaisuudesta ja yksilöllisyydestä. Esimerkiksi Orvokki kuvailee, etteivät korkeakoulun suositukset sopivasta harjoitteluajasta ottaneet riittävästi huomioon jokaisen yksilöllistä kehollisuutta. Vaihtoehtoisten, yksilöllisten tarpeiden ja identiteettien mahdollisuuteen havahtuminen voi johtaa radikaaliin ja vallitsevaa tilaa haastavaan musiikkikasvatuskäytäntöön; niiden sivuuttaminen todennäköisimmin suosii valtavirtaisia identiteettejä ja elämäkokemuksia.

Jotta musiikkikasvatus voisi olla transformatiivista, olisi keskeistä kiinnostua niistä filosofioista ja arvoista, joiden pohjalle sen systeemit rakentuvat. Bradley (2012, 415) esittää, että reflektiivisyys tieto- ja kasvatuskäsityksien suhteen on dekolonisoivan musiikkikasvatuskäytännön edellytys: kasvatustieteen sivuuttaminen joko liian vaikeina tai epäkäytännöllisinä musiikkikasvattajan työn kannalta johtaa epistemologiseen eli tiedonkäsityksiin liittyvään kolonialismiin. Myös Suoranta (2005, 22–23) liittyy radikaalin kasvatuksen aatteeseen ideologiakritiikin, jonka pyrkimyksenä on ylittää arkielämää ja -toimintaa tavallisesti luonnehtiva luonnollinen asenne, siirtyä tutkivaan, kriittis-teoreettiseen asenteeseen ja lopulta toivon pedagogiikkaan. Freiren (1992, 8–9) mukaan toivo on kasvatuksen uudistumisen kannalta välttämätöntä, mutta johtaakseen muutokseen toivon tulee olla kriittistä ja kytkeytyä käytäntöön. Keskeistä on sisäistää, että kaiken pedagogisen toiminnan takana on filosofisia, ideologisia ja arvotuneita lähtökohtia, oltiin niistä tietoisia tai ei. Tunnistamalla ja ylittämällä luonnollisen asenteensa esimerkiksi sen suhteen, millaisia musiikkeja pitää opetuksessaan ensisijaisena ja keiden ääniä vahvistaa, voi kriittinen musiikkikasvattaja lähestyä transformatiivista, toivon idean varaan rakentuvaa pedagogiikkaa.

Elämäntarinoiden perusteella musiikkikasvatuksen koulutuksen tulisi valmistaa tulevaisuuden musiikkikasvattajia kyseenalaistamaan vallitsevia käytäntöjä sekä kuvittelemaan vaihtoehtoisia tulevaisuuksia. Kuten Westerlund ym. (2020, 1–2) esittävät, voitaisiin koulutuksessa haastaa traditioita ja itsestään selvinä pidettyjä hierarkioita, käytäntöjä ja rakenteita. Juntusen ja Partin (2022, 16–17) mukaan

taidekasvatuskoulutuksen ja -tutkimuksen tulisi kannustaa globaaliin kansalaisuuteen tuomalla keskusteluun kilpailevia näkemyksiä, arvoja ja identiteettejä sekä luomalla mahdollisuuksia vallitsevan tilan kriittiseen kyseenalaistamiseen sekä yhteistyöhön eettisen vastuun edistämiseksi. Myös Miettinen ym. (2020, 190) esittävät yhteisöllisen keskustelun ja uudelleenkuittelun taitojen olevan keskeisiä opettajankoulutuksessa, ja toivovat koulutuksessa tehtävän sijaa myös moninaisuuden kysymyksiin liittyvien epävarmuuden, pelkojen ja erilaisten tunteiden jakamiselle. Haastateltujen kertomuksissa esimerkiksi kulttuurisesti moninaisen musiikin käsittelyyn liittyi laaja kirjo tunteita ja vallan dynamiikkoja. Musiikkikasvatuskoulutus voisi antaa musiikinopettajalle työkaluja asettaa opetussisällöt yhteiseksi ongelmaksi ja neuvotella niistä demokraattisesti, kuten Freiren (2005, 85–86) kriittisen pedagogiikan ihanteeseen kuuluu.

Lisääntyvä kulttuurinen moninaisuus ja intersektionaaliset identiteetit voidaan nähdä myös myönteisenä kriittisen ja demokratiaan tähtäävän musiikkikasvatuksen testinä. Mouffen (2000) ajatukseen radikaalista demokratiasta kuuluu moninaisten identiteettien ja epätasa-arvon kokemusten ymmärtäminen demokraattisemman toiminnan hedelmällisenä lähtökohtana. Kuten Räsänen (2007, 26) toteaa, aito globaali kansalaisuus tarkoittaa sitoutumista sellaiseen maailmanjärjestykseen, jossa jokainen voi kehittää ihmisyytään moniulotteisesti. Tutkielmani elämäntarinat haastavat tärkeällä tavalla tarkastelemaan musiikkikasvatuksen alaa kriittisesti ja reflektiivisesti. Ne tukevat Westerlundin ym. (2017, 495) ajatusta siitä, että oppiminen voidaan ymmärtää identiteettikokemuksena, joka muuttaa oppilaan kykyä osallistua maailmaan, mahdollisesti heidän sosiaalista asemaansa sekä ymmärrystä paitsi siitä mitä he ovat, myös siitä mitä he kykenevät tekemään ja mitä heistä voi tulla. Haastateltavien kertomukset paljastavat tällaisen transformatiivisen kasvatuksen näkökulmasta niin onnistumisia kuin erinäisiä katkoksia ja hankausta, jotka kutsuvat kriittisen pedagogiikan mukaisesti toimivaa musiikkikasvattajaa reflektoimaan moninaisten identiteettien tukemisen mahdollisuuksia ja haasteita. Parhaimmillaan kriittinen musiikkikasvatus voi aidosti muuttaa maailmassa olemisen ja siihen osallistumisen tapoja.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu poikkeaa määrällisen tutkimuksen luotettavuustarkastelusta, sillä narratiivisuus edustaa erilaista tutkimisen ja tietämisen

tapaa. Kuten Bruner (1986, 12) toteaa, poikkeaa hyvin muotoillun loogisen argumentin selitysvaiva hyvin rakennetun tarinan selitysvaivasta. Narratiivisella tutkimusotteella ei pyritä paljastamaan yhtä empiiristä totuutta, vaan kasvattamaan uskottavan tarinan tai tarinoiden avulla kertomukseen perustuvaa ymmärrystä maailmasta.

Elämäntarinahaastattelut auttoivat hahmottamaan kertomuksen potentiaalia vahvistaa narratiivista ymmärrystä ja tuottaa laadullista tutkimustietoa. Ennen kaikkea tavoitteeni tutkijana oli kerätä ilmaisullisesti rikkaita, omaäänisiä kertomuksia, jotka vakuuttavat lukijan, ja tässä koen yhdessä haastateltavieni kanssa onnistuneeni. Kannustin haastateltavia kertomaan kokemuksistaan omalla tyylillään, kuten Riessman (2008, 14) suosittelee, ja muistutin, että oma tarina itsestä muuttuu jatkuvasti, joten väärää tapaa kertoa ei ole. Narratiivisen aineiston analyysi onkin relativistista; kertomuksia ei pidetä todellisuuden suorana heijastumana, vaan eräänlaisena todellisuuden versiona (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 76). Muuttuvaakin kertomusta itsestä voidaan pitää relativistisesta näkökulmasta uskottavana tutkimuksellisen tiedon lähteenä. Lisäksi tarkoitukseni oli tuottaa nimenomaan narratiivista tietoa, jossa pyrkimyksenä vakuuttaa ennen kaikkea todentunnusta, ei yksiselitteisestä totuudesta (Bruner, 1986, 11).

Valitsin tutkimukseeni haastateltaviksi kaksi taustaltaan kulttuurisesti moninaista musiikin ammattiopiskelijaa, sillä ennakoin musiikin ja musiikkikasvatuskokemusten saavan heidän elämäntarinoissaan erityisiä merkityksiä identiteetin rakentumisen kannalta. Kun haastateltavat valitaan tällä tavoin tutkijan asettamien kriteerien perusteella, puhutaan Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2009, 49) mukaan harkinnanvaraisesta otoksesta. Luotettavuuden ja tutkimusetiikan näkökulmasta on olennaista pohtia, mitä tietoa voi jäädä saavuttamatta valittaessa haastateltavat tietyin kriteerein.

Musiikkikasvatuskokemukset olisivat voineet saada hyvin erilaisia merkityksiä sellaisten haastateltavien elämässä, joille musiikki ei ole intohimo tai ammatti. Myös esimerkiksi molempien haastateltavien pedagogiset opinnot ovat valmistaneet heitä reflektoimaan ja kertomaan kasvatuskokemuksistaan tietystä näkökulmasta. Tutkielmani tuottama tieto tulee suhteuttaa näihin ja muihin haastateltaville erityisiin ominaisuuksiin ja lähtökohtiin, eikä siitä voi tehdä laajasti yleistettäviä päätelmiä. Tavoitteeni ei ole kuitenkaan ollut pyrkiä tutkimustiedon yleistettävyyteen, vaan lisätä ymmärrystä tutkittavista ilmiöistä. Kertomuksissa on mahdollista nivoa yhteen henkilökohtaisia kokemuksia, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia tarpeita, toiveita ja asenteita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2000,

119). Tutkielmani elämäntarinat tekevät kaikkea tätä, ja niiden tutkimuksellinen arvo liittyy musiikkikasvatuksen alan ymmärryksen lisäämiseen.

Myös tutkittavieni pieni määrä voi vaikuttaa siihen, millaista tietoa aineiston avulla on ollut mahdollista saavuttaa. Suurempi elämäntarinoiden määrä olisi voinut mahdollistaa esimerkiksi elämäntarinoiden typologisoinnin eri tarinatyyppeihin, kun taas keräämieni haastattelujen perusteella kykenin luokittelemaan ja vertailemaan ennemminkin kertomuksiin sisältyviä kokemuksia ja piirteitä. Pidin kuitenkin tarkoituksenmukaisena pitää haastateltujen määrän kahdessa etenkin huomattuani, kuinka runsaasti ja rikkaasti haastateltavat elämästään kertoivat. Halusin varmistaa parhaani mukaan, että teen haastateltavien tarkoille havainnoille ja tarinoiden elävyydelle riittävästi tilaa, jotta niiden todentuntu välittyisi lukijallekin. Pientä haastateltavien määrää perustelee myös narratiivisen tutkimuksen yleinen tavoite tuottaa paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista tietoa. Se nähdään itsessään arvokkaana: yksilölliset tarinat ja merkityksenannot tuovat ihmisten äänet autenttisella tavalla kuuluviin. (Heikkinen, 2001, 130.)

Aineiston analyysivaiheessa keskityin tuomaan esille haastateltavien ”omaa ääntä”. Haastattelujen litterointi auttoi huomaamaan sellaisia haastattelujen kohtia, joissa saatoin esimerkiksi vetämällä yhteen omin sanoin mahdollisesti hieman ohjata kerrontaa. Suhtauduin tällaisiin aineiston kohtiin kriittisesti, ja pyrin nostamaan tutkimukseeni sellaisia sisältöjä ja tulkintoja, joita haastateltavat itse toivat esiin ja joihin he tuntuivat haluavan keskittyä.

Yritin olla antamatta omien arvojeni ja mielipiteideni vaikuttaa tulkintoihini liiaksi tutkimuksen analyysivaiheessa. Eryityisesti ydintarinoita kirjoittaessani jouduin kuitenkin tekemään paljon rajaamista sen suhteen, mitä valitsin kerrottavaksi, ja mitä jäi analyysin ulkopuolelle. Tässä näkyy konkreettisesti tutkijan valta ja subjektiivisuus suhteessa aineistoon, ja reflektoin asiaa paljon tutkimuksen eri vaiheissa. Kuten Riessman (2008, 28) kirjoittaa, ei tutkijan ole mahdollista täysin objektiivisesta asemasta esitellä sitä, mitä on sanottu. Vaikka tarinat ovat haastateltavien, tulee niistä myös haastattelijan, joka tulkitsee ja rakentaa niitä vuorovaikutteisessa suhteessa tutkittavaan. Narratiivisessa tutkimuksessa merkityksiä luodaan tutkijan ja tutkittavan välisessä vuorovaikutuksessa (Heikkinen, 2001, 129), joten kyseessä on myös oma tulkintani haastateltavien kokemuksista ja niiden saamista merkityksistä.

Haastatteluaineiston herkkyyks ja henkilökohtaisuus yllätti, ja pohdin etenkin aineiston keräämisen jälkeen paljon haastateltavien yksityisyydensuojaa sekä sitä, millaisia tunteita henkilökohtaisen aineiston äärellä oleminen tutkittavissa voi herättää. Lähetin analyysiluvut edellä mainituista syistä luettavaksi, ja tarjosin mahdollisuuden keskustella aineistosta sekä tehdä siihen korjauksia. Pyrkimykseni oli näin lisätä tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä sekä narratiiviselle tutkimukselle ominaista vuorovaikutteista merkitysten luomista. Erityisten henkilötietojen piiriin kuuluvat asiat on rajattu tutkielman ulkopuolelle haastateltavien suojelemiseksi, mikä voi jossain määrin vaikuttaa tutkimuksen analyysiin ja tehtyihin johtopäätöksiin.

Kautta tutkimusprosessin olen pyrkinyt tutkimusaiheen syvälliseen ymmärrykseen sekä huolellisuuteen, rehellisyyteen ja läpinäkyvyyteen. Pidän erityisesti haastattelutilanteita ja niiden myötä syntyneitä ilmaisuvoimaisia elämäntarinoita tutkielmani onnistumisena. Toivon, että olen myös onnistunut välittämään ainutkertaiset elämäntarinat ja niiden kantamat merkitykset riittävän autenttisesti ja tutkittavia kunnioittavalla tavalla tutkielmaani.

6.2 Ajatuksia jatkotutkimusaiheiksi

Musiikkikasvatuksen alalla on tehty verrattain paljon tutkimusta liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen ja tasa-arvoisten toimintamahdollisuuksien vahvistamiseen. Esimerkiksi Taideyliopiston Sibelius-Akatemian ArtsEqual-hankkeessa on tutkittu taiteen mahdollisuuksia lisätä tasa-arvoa ja hyvinvointia huomioimalla kulttuurista ja muuta moninaisuutta (ArtsEqual, n.d.). Myös tämän tutkielman lähtökohtana ja teoreettisena taustana on käytetty useita kulttuuriseen ja identiteetin moninaisuuteen liittyviä musiikkikasvatusalan tutkimuksia ja kirjoituksia (Bradley, 2012; Hebert & Karlsen, 2010; Juntunen & Partti, 2022; Kallio, 2015; Karlsen 2013 & 2014; Kertz-Welzel, 2018; Koskela ym., 2021; Koskela, 2022; Mansikka ym., 2018; Miettinen ym., 2018; Miettinen ym., 2020; Rampal, 2015; Räsänen, 2010; Saether, 2010; Westerlund & Karlsen, 2017; Westerlund ym., 2017; Westerlund ym., 2020; Zilliacus ym., 2017). Globalisoituvassa ja kansainvälistyvässä maailmassa moninaisuus tulee kuitenkin vain lisääntymään, joten kulttuurisen moninaisuuden tutkiminen ja ymmärtäminen sen laajassa merkityksessä on jatkossakin välttämätöntä. Kuten Kallio, Marsh, Westerlund, Karlsen ja Saether (2021, 2)

kirjoittavat, tarvitaan lisää tietoa niistä kompleksisista tilanteista, joissa moninaisuudesta neuvotellaan käytännössä: moninaisuuden representaatioista, sen kanssa navigoimisesta, siihen liittyvien käsitysten haastamisesta ja myös laajentamisesta. Esimerkiksi Bates, Shevock ja Prest (2021) laajentavat diversiteetin käsitettä musiikkikasvatuksessa ekodiversiteettiin, ja tarkastelevat ympäristön, kulttuurin ja musiikkikasvatuksen vuorovaikutusta yhteisen vastuun, uusmaterialismin ja poliittisen ekologian näkökulmista. Ekokriisin aikakaudella moninaisuuden tutkimuksellinen tarkasteleminen posthumanistisesta, ihmiskeskeisyyttä haastavasta näkökulmasta tuntuu yhdeltä hedelmälliseltä jatkotutkimuksen suunnalta.

Tärkeä keino tuottaa hienovireistä, moninaisuuden käsityksiä ja käytäntöjä edistävää tutkimustietoa on tuoda tutkimuksen keinoin esiin moninaisia ääniä vaihtoehtona suurille kertomuksille ja hegemonisille käsityksille, mikä on ollut myös käsillä olevan tutkielman tavoite. Kuten pohdin jo luotettavuustarkastelun yhteydessä, olisi hedelmällistä tutkia merkityksellisten musiikkikasvatuskokemusten yhteyttä identiteetin rakentumiseen suuremmalla otannalla haastateltavia, joilla on kulttuurisesti moninainen tausta. Tällöin tarinoita olisi mahdollista luokitella tarinatyyppeihin, mikä voisi tuottaa uudenlaista ymmärrystä olemassa olevista perustarinoista ja tarinoiden jakautumisesta niihin.

Hyödyllistä olisi niin ikään antaa ääni eri tavoin identiteetiltään moninaisille ihmisille, myös risteävät eroavaisuudet intersektionaalisuuden käsitteen kautta huomioiden. Toisin sanoen musiikkikasvatustutkimukseen tarvitaan ääniä marginaalista moninaisuuden ymmärtämiseksi ja toisaalta musiikkikasvatuskäytäntöjen ja -käsitysten laajentamiseksi kaikkien hyväksi. Tämä on myös kriittisen pedagogiikan ajattelun ytimessä: Paulo Freire (2005, 44) muotoilee, että ihmisyyden palauttaminen sorretuille vapauttaa myös niin sanotut sortajat täydempään ihmisyyteen. Myös Mouffe (2000) pitää intersektionaalisia identiteettejä ja epätasa-arvoisuuden kokemuksia demokratisoivan toiminnan, kuten tutkimuksen, tärkeänä lähtökohtana. Demokraattisesta, yhdenvertaisesta musiikkikasvatuskäytännöstä ja yhteiskunnasta hyötyvät myös valtavirtaan kuuluvat.

Lisäksi opettajien näkemysten tutkiminen liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen sekä oppimiseen identiteettikokemuksena olisi kiinnostava tutkimussuunta kriittisen pedagogiikan näkökulmasta. Esimerkiksi sen tutkiminen, mikä nähdään ”oikeana” ja opettamisen arvoisena musiikillisena tietona, tuntuisi kriittisen musiikkikasvatuskäytännön kannalta tarkoituksenmukaiselta tarkastelukulmalta. Kuten Bradley (2012, 414) toteaa, on käsitys siitä, mitä on olla ”musiikillisesti kasvatettu”,

kulttuurisidonnaista: länsimainen käsitys ”oikeasta” musiikillisesta tiedosta näyttäytyy kapeana ja suosii läntistä kulttuurista pääomaa, kuten länsimaista taidemusiikkia. Tällaisia tiedonkäsityksiä tunnistavalle ja kyseenalaistavalle tutkimukselle olisi sijaa musiikkikasvatuksen dekolonisoimiseksi.

Kasvatusfilosofioiden ja -käytäntöjen tarkastelu olisi kiinnostavaa ulottaa myös siihen, millaisia identiteettineuvotteluja ja tarinankerronnan mahdollisuuksia itsestä ne mahdollistavat – ketä ne mahdollisesti suosivat, ja ketkä tulevat valintojen myötä toiseutetuiksi suhteessa musiikilliseen tietoon. Musiikki- ja taidekasvatuksella on nähdäkseni erityisiä mahdollisuuksia auttaa kuvittelemaan vaihtoehtoisia tapoja kertoa tarinaa itsestä. Kuten Hanley (2013, 2–3) kirjoittaa, mielikuvitus ja luovuus ovat niin taiteiden kuin sosiaalisen oikeudenmukaisuudenkin taustalla: ne voivat auttaa kuvittelemaan uudenlaisia ratkaisuja, asetelmia ja kertomuksia. Se, millaiset raamit musiikkikasvatuksessa uuden kuvittelemiselle asetetaan, on myös kiinnostava tutkimuksellinen näkökulma.

Kulttuurisesta moninaisuudesta ja identiteettien rakentumisesta kasvatuksen konteksteissa kertyvän tutkimustiedon varassa tulisi kehittää musiikkikasvatuksen koulutusta. Muun muassa Westerlund ym. (2020) puhuvat musiikkikasvatuskoulutuksen uudistamisesta yhteiskunnan monimuotoisuutta huomioivaksi, mikä liittyy muun muassa epätasa-arvon vähentämiseen ja jokaisen kuulumisen tunteen vahvistamiseen (Westerlund ym. 2020, 1–2). Koskela (2022, 159) peräänkuuluttaa moninaisuuden vaalimista ja tilan tekemistä myös mahdollisille konflikteille musiikkikasvatuksen aidon demokraattisuuden mahdollistamiseksi. Tutkielmani elämäntarinoiden perusteella musiikkikasvatuskoulutuksessa tulisi vahvistaa osallistavaa kasvatusta, jossa oppilaan kehollinen ja kulttuurinen kokemus otetaan huomioon, ja jossa opitaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Uskon, että huomioimalla olemassa olevaa tutkimusta kulttuurisesta moninaisuudesta ja kerrotuista identiteeteistä musiikkikasvatuksen konteksteissa sekä tutkimalla ennakkoluulottomasti lisää moninaisia kokemuksia voidaan tavoitella entistä sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa musiikkikasvatusta.

Lähteet

- Aittola, T & Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), *Kriittinen pedagogiikka* (s. 7–28). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Artsequal.fi (n.d.). Artsequal – Tietoa hankkeesta. Haettu 20.1.2023 osoitteesta <http://www.artsequal.fi/fi/tietoa-hankkeesta>
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (toim.). (2009). *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2012). Resonant work: Toward an ethic of narrative research. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer (toim.), *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education* (s. 1–20). Dordrecht: Springer.
- Bates, V. C., Shevock, D. J., & Prest, A. (2021). Cultural diversity, ecodiversity, and music education. Teoksessa A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh & E. Saether (toim.), *The politics of diversity in music education* (s. 163–174). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1>
- Bauman, Z. (1996). From pilgrim to tourist – or a short history of identity. Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.), *Questions of Cultural Identity* (s. 18–36). Lontoo: Thousand Oaks, New Delhi: Sage. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/detail.action?docID=1474805>
- Bauman, Z. (2001). Identity in the Globalising World. *Social Anthropology*, 9(2), 121–129. Haettu 26.2.2023 osoitteesta: https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/24493_01_Elliott_Ch_01.pdf
- Bradley, D. (2012). Good for what, good for whom?: Decolonizing music education philosophies. Teoksessa W. Bowman & A. L. Frega (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Music Education* (s. 409–433). New York: Oxford University Press, Inc. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.013.0022>

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=3300334>
- Cantle, T. (2016). The case for interculturalism, plural identities and cohesion. Teoksessa T. Meer, T. Modood & R. Zapata-Barrero (toim.), *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines* (s. 133–157). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Malden: Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum* 1(8), 139–167. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf?ncid=txtlnkusaolp00000603>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43(6), 1241–1299. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf?ncid=txtlnkusaolp00000603>
- Denicolo, P. & Pope, M. (1990). Adults learning – teachers thinking. Teoksessa J. Day, P. Denicolo & M. Pope (toim.), *Insights into teachers' thinking and practice* (s. 155–169). London: Falmer Press.
- Erikson, E. H. & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton & Company.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. (Suom. J. Kuortti ja toim. T. Tomperi). Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2001). Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), *Kriittinen pedagogiikka* (s. 29–72). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Global Education First Initiative (GEFI) (2012). *Global Education First Initiative: The UN Secretary General's Global Initiative on Education*. UNESCO. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <http://www.unesco.org/new/en/education/globaleducation-first-initiative-gefi/>

- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. Teoksessa J. Rutherford (toim.), *Identity: Community, Culture, Difference* (s. 222–237). London: Lawrence & Wishart. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/postgraduate/masters/modules/asiandiaspora/hallculturalidentityanddiaspora.pdf>
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity? Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.), *Questions of cultural identity* (s. 1–17). Lontoo: Thousand Oaks, New Delhi: Sage. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/detail.action?docID=1474805>
- Hall, S. (1997). The spectacle of the "other". Teoksessa S. Hall (toim.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (s. 223–290). London: Sage.
- Hanley, M. S. (2013). Introduction: Culturally relevant arts education for social justice. Teoksessa M. S. Hanley, G. W. Noblit, G. L. Sheppard & T. Barone (toim.), *Culturally relevant arts education for social justice* (s. 1–14). New York: Routledge.
- Hebert, D. & Karlsen, S. (2010). Editorial introduction: Multiculturalism and music education. *The Finnish Journal of Music Education* 13(1), 6-11.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 116–132). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Narrative research. Voices of Teachers and Philosophers* (s. 13–28). Jyväskylä: SoPhi.
- Heyes, C. (2016). Identity Politics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/identity-politics/>
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina* (Väitöskirja, Oulun yliopisto). Oulu: Oulu University Press.
- Holstein JA, Gubrium J. 2000. *The Self We Live By: Narrative Identity in a Postmodern World*. New York: Oxford University Press.
- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä* (Väitöskirja, Studia Musica 22, Sibelius-Akatemia). Helsinki: Hakapaino Oy.

- Juntunen, M.-L. & Partti, H. (2022). Towards transformative global citizenship through interdisciplinary arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 23(13), 1–28. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <http://www.ijea.org/v23n13/v23n13.pdf>
- Jääskeläinen, T., López-Íñiguez, G. & Phillips, M. (2022). *Music students' experienced workload in higher education: A systematic review and recommendations for practice*. *Musicae Scientiae*. <https://doi.org/10.1177/10298649221093976>
- Kallio, A. (2015). *Navigating (un)popular music in the classroom: censure and censorship in an inclusive, democratic music education* (Väitöskirja, Studia Musica 65, Sibelius-Akatemia). Helsinki: Unigrafia.
- Kallio, A., Marsh, K. Westerlund, H., Karlsen, S. & Saether, E. (2021). Introduction: The Politics of Diversity in Music Education. Teoksessa A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh & E. Saether (toim), *The politics of diversity in music education* (s. 1–11). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1>
- Karlsen, S. (2013). Immigrant students and the 'homeland music'. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 158–174. <https://doi.org/10.1177/1321103X13508057>
- Karlsen, S. (2014). Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education* 2014, 32(4), 422–436. <https://doi.org/10.1177/0255761413515806>
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Koskela, M., Kuoppamäki, A., Karlsen, S., & Westerlund, H. (2021). The paradox of democratic popular music education. Intersectionalizing “youth” through curriculum analysis. Teoksessa A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh & E. Saether (toim), *The politics of diversity in music education* (s. 135–149). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1>
- Koskela, M. (2022). *Democracy through pop? Thinking with intersectionality in Popular Music Education in Finnish schools* (Väitöskirja, Studia Musica 95, Sibelius-Akatemia). Helsinki: Unigrafia Oy.
- Langellier, K.M. (2001). Personal narrative. Teoksessa M. Jolly (toim.), *Encyclopedia of Life Writing: Autobiographical and Biographical Forms* (s. 699–701). London: Fitzroy Dearborn.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) (2015). Helsinki: Opetushallitus.

- Mansikka, J-E., Westvall, M. & Heimonen, M. (2018). Critical aspects of cultural diversity in music education: examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. *Intercultural Education*, 29(1), 59–76.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404784>
- Martin, F., Pirbhai-Illich, F., & Pete, S. (2017). Beyond culturally responsive pedagogy: Decolonizing teacher education. Teoksessa F. Pirbhai-Illich, S. Pete & F. Martin (toim.), *Culturally responsive pedagogy: Working towards decolonization, indigeneity and interculturalism* (s. 235–256). Palgrave Macmillan.
- McAdams, D. P. (1989). The development of narrative identity. Teoksessa D.M. Buss & N. Cantor (toim.), *Personality psychology. Recent trends and emerging directions* (s. 160–174) New York: Springer-Verlag.
- McAdams, D. P. (2009). *The person: An introduction to the science of personality psychology* (5. painos.). New York: Wiley.
- Miettinen, L., Gluschankof, C., Karlsen, S. & Westerlund, H. (2018). Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland. *Research Studies in Music Education* 40(1), 67–88.
<https://doi.org/10.1177/1321103X18757713>
- Miettinen, L., Westerlund, H. & Gluschankof, C. (2020). Narrating Change, Voicing Values, and Co-constructing Visions for Intercultural Music Teacher Education. Teoksessa H. Westerlund, S. Karlsen & H. Partti (toim.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (s. 177–193). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Lontoo: Verso.
- Nash, J. C. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist review*, 89(1), 1–15.
<https://doi.org/10.1057/fr.2008.4>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet POPS (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative* (s. 5–23). Lontoo: Falmer. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=167247>

- Rampal, M. (2015). Practical Pluralism: Toward Anti-Racist Competencies in Music Educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14(2), 25–53. Haettu 26.2.2023 osoitteesta http://act.maydaygroup.org/articles/Rampal14_2.pdf
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Räsänen, R. (2007). Intercultural education as education for global responsibility. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.), *Education for Global Responsibility — Finnish Perspectives* (s. 17–30). Helsinki: Helsinki University Press. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79403/opm31.pdf>
- Räsänen, R. (2010). Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education. *The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 12–24.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 25.11.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Saether, E. (2010). Music education and the other. *The Finnish Journal of Music Education* 13(1), 45–60.
- Stat.fi (2022a). *Maahanmuutto uuteen ennätykseen vuonna 2016*. Haettu 12.12.2022 osoitteesta https://www.stat.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17_tie_001_fi.html
- Stat.fi. (2022b). *Muuttoliike*. Haettu 12.12.2022 osoitteesta <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/muuttoliike.html>
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=3408409>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 16.3.2022 osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Haettu 16.3.2021 osoitteesta

https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Vanhanen, E. (2017). Taiteisiin osallistumisen hyvinvointivaikutukset ja maahanmuuttajat. Teoksessa K. Lehtikoinen & E. Vanhanen (toim.), *Taide ja hyvinvointi: Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen* (s. 61–69). Helsinki: ArtsEqual.

Värri, V-M. (1997). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Tampere: Tampere University Press.

Weedon, C. (2004). *Identity and culture: Narratives of difference and belonging*. Buckingham: Open University Press. Haettu 26.2.2023 osoitteesta <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=295527>

Westerlund, H., & Karlsen, S. (2017). Knowledge production beyond local and national blindspots: Remediating professional ocularcentrism of diversity in music teacher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3), 78–107. doi:10.22176/act16.3.78

Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. (2017). Identity formation and agency in the diverse music classroom. Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.), *Handbook of musical identities* (s. 493–509). Oxford: Oxford University Press.

Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (2020.) Introduction. Teoksessa H. Westerlund, S. Karlsen & H. Partti (toim.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (s. 1–12). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.

Zilliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review* 9(4), 231–248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>