

"Meidän täytyy miettiä, minkälaista kulttuuria me välitetään."

**Laadullinen haastattelututkimus kulttuurisesta vastuullisuudesta
peruskoulun musiikinopetuksessa**

Tutkielma (Maisteri)

1.9.2023

Hanna Mustaniemi

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
"Meidän täytyy miettiä, minkälaista kulttuuria me välitetään." Laadullinen haastattelututkimus kulttuurisesta vastuullisuudesta peruskoulun musiikinopetuksessa	99+1
Tekijän nimi	Lukukausi
Hanna Mustaniemi	Syksy 2023
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tämä maisterintutkielma käsittelee kulttuurista vastuullisuutta peruskoulun musiikinopetuksessa. Tutkimuksessani tarkastelen musiikin aineenopettajien kuvailemia tapoja ottaa kulttuurinen vastuullisuus huomioon omassa työssään.</p> <p>Tutkimuskysymykseni on:</p> <p>Miten haastateltavat peruskoulun musiikin aineenopettajat kuvailevat kulttuurisen vastuullisuuden huomioimista työssään?</p> <p>Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen perustan muodostaa kulttuurisesti responsiiviseen pedagogiikkaan liittyvä tutkimus. Olen täydentänyt viitekehystä tuomalla esiin kulttuuriin ja moninaisuuden liittyvää käsitteistöä sekä kulttuurienvälisen kasvatuksen tutkimuksesta peräisin olevia näkökulmia.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan laadullinen haastattelututkimus. Käytin aineiston tuottamisen menetelmänä yksilöhaastatteluja, jotka toteutin kolmen peruskoulun musiikin aineenopettajan kanssa.</p> <p>Tulosten perusteella haastateltavat huomioivat työssään kulttuurisen vastuullisuuden sekä oppilaan kohtaamisen että opetuksessa käytettävän materiaalin näkökulmasta. Tuloksissa korostui oppilaiden kohtaaminen ilman ennakko-oletuksia sekä kunnioittava suhtautuminen perheiden erilaisiin arvoihin. Haastateltavat pitivät tärkeänä myös monipuolisen ohjelmiston valitsemista, eri musiikkikulttuurien välittämistä arvostavalla tavalla sekä musiikin kulttuuristen merkitysten avaamista oppilaille. Kulttuurinen vastuullisuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa erityisesti kulttuurien kunnioittamisena sekä opettajan omien oletusten ja toimintatapojen jatkuvana reflektointina.</p> <p>Tutkimukseni avaa näkökulmia kulttuurisesti vastuullisen lähestymistavan toteuttamiseen musiikkikasvatuksessa. Tutkimuksessa nousi esille myös täydennyskoulutukseen ja ajantasaisen oppimateriaalin kehittämiseen liittyviä tarpeita.</p>	
Hakusanat: musiikkikasvatus, kulttuuri, vastuullisuus, kulttuurinen moninaisuus, musiikkikulttuurit, peruskoulut	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään: 1.9.2023	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	9
2.1 Käsitteiden valinnasta.....	9
2.2 Kulttuuri ja kulttuurinen moninaisuus.....	11
2.3 Kulttuuri ja kasvatus.....	14
2.4 Kasvatuksellisia näkökulmia kulttuuriseen vastuullisuuteen	18
2.4.1 Kulttuurisesti vastuullinen kasvatus	18
2.4.2 Kulttuurinen vastuullisuus musiikkikasvatuksessa	21
2.5 Kulttuuri ja moninaisuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	30
2.5.1 Opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan kulttuuriin ja moninaisuuteen liittyvät sisällöt.....	30
2.5.2 Kulttuuriin liittyvät sisällöt ja tavoitteet musiikin oppiainekohtaisessa osuudessa	31
3 Tutkimusasetelma	34
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	34
3.2 Tutkimuksen näkökulma	34
3.3 Aineiston tuottaminen	35
3.4 Aineiston analyysi	38
3.5 Tutkimuseettinen tarkastelu	40
4 Tulosluku	42
4.1 Haastateltavien ja heidän kulttuurisen taustansa esittely	42
4.2 Oppilaan kulttuurinen tausta ja musiikinopetus	44

4.2.1 Kulttuurisen moninaisuuden ja kulttuurisen taustan rakentuminen.....	44
4.2.2 Oppilaan kulttuurisen taustan huomioiminen musiikinopetuksessa.....	47
4.3 Ohjelmisto ja sen käsittely	52
4.3.1 Opetuksessa käytettävän ohjelmiston valitseminen.....	52
4.3.2 Ohjelmistovalintoihin liittyvät arvot ja ristiriidat.....	55
4.3.3 Eri kulttuurien musiikkien opettaminen	59
4.3.4 Oppilaiden omien kulttuurien huomioiminen ohjelmistovalinnoissa.....	64
4.4 Musiikinopetus kulttuurisen ja sosiopoliittisen ymmärryksen rakentajana	67
4.5 Kulttuurisesti vastuullinen opettajuus	70
5 Pohdinta	73
5.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua	73
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	80
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	82
Lähteet.....	85
Liite: Haastattelurunko.....	100

1 Johdanto

Ensimmäinen musiikkikasvatuksen maisteriopinnoissa suorittamani opintojakso oli nimeltään Current issues in music education (Musiikkikasvatuksen ajankohtaiset kysymykset). Kurssin opettajana toimi Alexis Kallio, jonka kirjoittamia artikkeleita löytyy myös tämän tutkimuksen lähdeluettelosta. Hän oli valinnut meille kurssilaisille luettavaksi muun muassa musiikkikasvatuksen koulutukselliseen tasa-arvoon sekä antirasistiseen musiikkikasvatukseen liittyviä tutkimusartikkeleita. Kurssilla katsottiin myös video Chimamanda Ngozi Adichien TED talk -puheesta “The danger of a single story”. Puheessaan Adichie (2009) tuo esille, kuinka kirjallisuudessa ja mediassa usein esiintyvät yksipuoliset tarinat voivat aiheuttaa haitallista stereotypisointia ja ennakkoluuloja.

Koin kurssin aikana havahtuvani monessakin mielessä. Tiedostin aiempaa selvemmin oman valkoisuuteni ja monin tavoin etuoikeutetun asemani, ja aloin pohtia niiden vaikutusta toimintaani musiikkikasvattajana. Kuulin muiden kurssilaisten kertomuksia kulttuurisesti moninaisten oppilaiden kohtaamisesta ja opettamisesta. Aloin myös uudella tavalla reflektoida omia musiikin oppimiseen ja opiskeluun liittyviä kokemuksiani: kuinka usein ohjelmisto olikaan koostunut pelkästään valkoisten miesten säveltämästä (ja soittamasta) musiikista, ja kuinka vähän olin sitä kyseenalaistanut. Käsitkseni “afrikkalaisesta musiikista”¹ tuskin oli Adichien (2009) kuvaamaa “yhden totuuden” tarinaa laajempi. Etsiessäni lisää tutkimuskirjallisuutta näiden pohdintojen tueksi vastaani tuli käsite kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka, jonka lopulta päädyin valitsemaan myös maisterintutkielmani aiheeksi.

Kulttuurisesti vastuullisella kasvatuksella ei ole vakiintunutta määritelmää, vaan sitä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Suomalaisessa tutkimuksessa kulttuurista

¹ Ks. Esim. Agawu (1995).

vastuullisuutta on lähestytty ainakin kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan sekä kulttuurienvälisen kasvatuksen kautta. Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen (*culturally responsive teaching*) kulmakivi on oppimisen kytkeminen oppilaan aiempiin kokemuksiin ja kulttuuriseen taustaan, minkä yhtenä tavoitteena oppilasryhmien oppimistulosten välisten erojen kaventaminen (Lind & McKoy, 2016; Gay 2000). Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa tästä koulutuksellisen yhdenvertaisuuden parantamiseen tähtäävästä lähestymistavasta käytetään nykyisin yleensä käännoästä kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka (ks. esim. Alisaari ym. 2022a, 2022b; Yli-Jokipii ym. 2022). Kulttuurienvälistä näkökulmaa puolestaan edustaa esimerkiksi Hahlin (2020) näkemys kulttuurisesti vastuullisesta kasvatuksesta. Hänen mukaansa on keskeistä, että kasvattaja ymmärtää kulttuurien olevan sisäisesti moninaisia ja jatkuvassa muutoksessa. Kulttuurisesti vastuullisen kasvattajan tulee myös ohjata oppilaitaan tunnistamaan ja tarkastelemaan kriittisesti muun muassa kulttuuriin liittyviä oletuksia (Hahl 2020).

Koulutuksellisen muutoksen tarvetta perustellaan Suomessa usein yhteiskunnan kulttuurisen moninaisuuden lisääntymisellä, jonka nähdään johtuvan viimeaikaisesta maahanmuutosta (Kallio & Länsman 2018). Onkin totta, että ulkomaan kansalaisten maahanmuutto Suomeen on kasvanut voimakkaasti 2000-luvulla (Tilastokeskus 2023b). Kallio ja Länsman (2018) kuitenkin huomauttavat, että näin jätetään huomiotta Suomessa jo aiemminkin asuneet, vähemmistöasemaan asetetut yhteisöt. Voidaankin ajatella, että erilaisuuden kohtaaminen on lisääntynyt paitsi globalisaation, teknologian edistysaskelien sekä kasvavan maahanmuuton myötä, myös yhteiskunnassa jo aiemmin olleen moninaisuuden tiedostamisen kautta (emt.). Yhteiskunnan moninaistumisen myötä myös opettajien kulttuurisen osaamisen merkitys kasvaa (Rissanen & Kuusisto 2022). Nämä muutokset on pyritty huomioimaan uusimmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa yhteiskuntaa kuvataan muuntuvana ja monimuotoisena ja kulttuurinen moninaisuus nimetään koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavaksi periaatteeksi (Zilliacus ym. 2017a; Alisaari ym. 2016; POPS 2014, 27–28).

Suomessa on tehty melko paljon tutkimusta opettajien asenteista ja valmiuksista kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen (ks. esim. Kimanen 2018; Vigren ym. 2022; Rissanen & Kuusisto 2022; Alisaari 2023). Musiikkikasvatuksessa aihetta on lähestytty tutkimalla esimerkiksi opettajien ohjelmistovalintoja, kulttuurienvälisyyttä

opettajankoulutuksessa sekä ruotsinkielisissä kouluissa työskentelevien musiikinopettajien näkemyksiä monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta (Kallio 2015b; Miettinen 2020; Westerlund ym. 2020; Mansikka ym. 2018). Yhdysvalloissa musiikkikasvatuksen piirissäkin suhteellisen paljon tutkittua kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa ei sen sijaan Suomessa ole musiikinopetuksen näkökulmasta juurikaan tarkasteltu. Viitteitä oppilaiden oppimistulosten välisten erojen kasvamisesta on havaittu Suomessakin (Leino ym. 2019; Bernelius & Huilla 60; vrt. Lehti & Laaninen 2021). Näin ollen niiden kaventamiseen tähtäävän kasvatuksellisen lähestymistavan tutkiminen voisi avata uusia näkökulmia musiikinopetukseen. Musiikkikasvatuksen tutkijat ovat viime vuosina tuoneet esille musiikkikasvattajien moraalista ja yhteiskunnallista vastuullisuutta painottavia näkemyksiä (ks. esim. Westerlund 2019; Juntunen 2018). Kulttuurisen vastuullisuuden tutkiminen on mielestäni perusteltua myös näiden puheenvuorojen pohjalta. Tässä työssä tutkin haastattelujen kautta kolmen peruskoulun musiikin aineenopettajan kuvauksia siitä, miten he huomioivat kulttuurisen vastuullisuuden työssään.

Aiheen ajankohtaisuutta on aiemmin tässä johdannossa perusteltu jo yhteiskunnan ja siten myös oppilasryhmien muuttumisella kulttuurisesti moninaisemmiksi. Tämä ei kuitenkaan näkemykseni mukaan ole ainoa syy, miksi kasvatuksen kulttuurinen vastuullisuus ja sen tutkiminen ovat tärkeitä juuri nyt. Tämänhetkisessä monin tavoin polarisoituneessa keskusteluilmapiirissä rasististen tai muilla tavoin haitallisten ennakkoluulojen julkittuominen vaikuttaa arkipäiväistyneen. Korostamalla kasvatuksen kulttuurista vastuullisuutta voidaan pyrkiä edistämään vahingollisten ennakkoluulojen ja stereotyyppien purkamista tai vähentämään niiden muodostumista. Paavola ja Talib (2010, 13) näkevätkin kulttuurien tuntemusta ja moninaisuuden ymmärtämistä edistävän kasvatuksen koskevan erityisesti valtaväestöön kuuluvia. Aiheen merkitystä peruskoulun musiikinopetuksessa voidaan perustella myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, joiden mukaan musiikinopetuksen tehtävänä on “rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen” (POPS 2014, 141, 263, 422).

Kulttuuri ja moninaisuus ovat kaikkea muuta kuin yksiselitteisiä käsitteitä. Aloitankin luvun 2 esittelemällä niihin liittyviä terminologisia valintojani sekä tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä näkökulmia. Luvussa 2 käsittelen myös muita

tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen sisältyviä asioita: kasvatuksen ja kulttuurin suhdetta, kasvatuksellisia näkökulmia kulttuuriseen vastuullisuuteen sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kulttuuriin ja moninaisuuteen liittyviä sisältöjä. Luvussa 3 esittelen tutkimuskysymyksen ja -menetelmät sekä tarkastelen tutkimuseettisten näkökulmien toteutumista työssäni. Luku 4 puolestaan käsittelee tutkimuksen tuloksia ja tarjoaa lukijan nähtäväksi otteita litteroidusta haastatteluaineistosta. Tutkielman viimeisessä luvussa tuon esille tuloksista tekemiäni johtopäätöksiä ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi esittelen joitakin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen tutustuessani mieleeni jäi erityisesti eräs Saukkosen ja Moilasan (2018a) näkemys, jossa he yhdistävät vastuullisuuden yhteisöjen toimivuuteen eri näkökulmasta, kuin mistä itse olen katsonut asiaa. Esitin aiemmin tässä johdannossa, että kulttuurisesti vastuullinen kasvatus voisi auttaa purkamaan ennakkoluuloja. Aloin kuitenkin miettiä, sisältykö näkemykseeni – ainakin jossakin määrin – ajatus siitä, että yhteiskunta toimisi paremmin, jos kaikki omaksuisivat minun oikeana pitämäni arvoperustan. Siispä johdannon lopuksi vielä pohdittavaksi seuraava lainaus:

Yhteisöjen toimivuus rakentuu entistä harvemmin yhteisen, selkeän ja julkilausutun arvomaailman varaan. Yhteistä arvoperustaa ei yksinkertaisesti ole olemassa. Vastuullisuuden korostaminen ja siihen kasvattaminen dialogisesti on tällöin perustavanlaatuinen ja rakentava keino synnyttää riittäviä yhteistoiminnan edellytyksiä. (Saukkonen & Moilanen 2018a, 288)

2 Teoreettinen viitekehys

Tämän luvun aluksi esittelen ja perustelen joitakin tekemiäni terminologisia valintoja. Sitten käsittelen erilaisia tapoja määritellä kulttuuriin liittyviä käsitteitä ja kulttuurin ja kasvatuksen välistä suhdetta. Seuraavaksi tarkastelen, millaisista näkökulmista kulttuurista vastuullisuutta voi lähestyä kasvatuksessa ja erityisesti musiikkikasvatuksessa. Koska tutkimukseni konteksti on peruskoulun musiikinopetus, esittelen lopuksi suomalaisen opetussuunnitelmatutkimuksen pohjalta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kulttuuriin liittyviä diskursseja ja tavoitteita.

2.1 Käsitteiden valinnasta

Pyrin tutkielmassani vastuulliseen kielenkäyttöön. Esittelen seuraavaksi lyhyesti tässä tutkielmassa tekemiäni käsitteisiin liittyviä valintoja. Olen tietoisesti poikennut näistä valinnoista muutamassa tutkielman kohdassa; syyt poikkeamiin on tällöin perusteltu alaviittein.

Tässä tutkielmassa käytän muualla kuin syntymämaassaan asuvista henkilöstä käsitettä maahanmuuttanut (Työ- ja elinkeinoministeriö 2021, 4, 23). Maahanmuuttaneiden lapsiin tai itse muualta Suomeen muuttaneisiin lapsiin viitataan suomalaisessa koulujärjestelmässä ja sitä koskevassa tutkimuksessa esimerkiksi käsitteillä maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja suomi toisena kielenä -oppilaat eli S2-oppilaat (esim. Ouakrim-Soivio & Hietala 2016; Alisaari ym. 2022a). Tässä tutkielmassa käytän Alisaaren ym. (2022a) mukaan käsitettä maahanmuuttotaustainen, jonka itse koen hieman neutraalimmaksi kuin maahanmuuttajataustainen. Maahanmuuttaneiden ja maahanmuuttotaustaisten henkilöiden synnyinmaahan puolestaan viittaa Tilastokeskuksen (2023a) käyttämällä kuvauksella taustamaa, koska esimerkiksi käsite ”kotimaa” viittaa mielestäni siihen, että henkilön koti on jossakin muualla kuin nykyisessä asuinpaikassa. Maahanmuuttoon liittyvät luokittelut eivät ole ongelmattomia, joten pyrin tuomaan maahanmuuttotaustan esille ainoastaan silloin, kun sillä on näkemykseni mukaan selittävää arvoa (Alisaari ym. 2023; Työ- ja elinkeinoministeriö 2021, 4).

Monikulttuurisuuden käsite on suomalaisessa keskustelussa liitetty usein maahanmuuttoon, vaikka monet tutkijat ajattelevat sen kuvaavan yhteiskunnan tai jopa jokaisen yksilön monia kulttuureja (Paavola & Talib 2010, 11; Brown-Jeffy & Cooper 2011). Nykykeskustelussa käsitettä monikulttuurisuus pidetään ongelmallisena, ja esimerkiksi Opetushallitus käyttää sen sijaan käsitettä kulttuurinen moninaisuus (Laine 2019a, 29; ks. myös POPS 2014; vrt. Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018). Tässä tutkielmassa puhun näin ollen lähtökohtaisesti kulttuurisesta moninaisuudesta. Myös kulttuurisella moninaisuudella on toisaalta joissakin tutkimuksissa viitattu nimenomaan suomi toisena kielenä -oppilaisiin, joista monet ovat maahanmuuttotaustaisia (ks. esim. Rissanen & Kuusisto 2022). Koska kulttuurinen moninaisuus tarkoittaa näkemykseni mukaan muutakin kuin maahanmuuttoon liittyvää moninaisuutta, käytän tässä tutkielmassa tarvittaessa aiemmin mainittuja käsitteitä maahanmuuttanut ja maahanmuuttotaustainen.

Moninaisuuteen liittyy paljon latautuneita käsitteitä, kuten “rotu” ja etnisyys, joita käytetään välillä toistensa synonyymeinä (Benjamin 2014, 75). Nämä käsitteet ymmärretään nykyisin sosiaalisina ja kulttuurisina konstruktioina, ja niiden käyttämisen tarpeellisuutta tulee harkita tarkkaan (Horsti 2005, 23; Valovirta 2010, 93; Makkonen-Craig 2023). Osa tutkijoista kannattaa kokonaan “rotu”-sanasta luopumista, osa taas korostaa sen vaikeutta lainausmerkeillä (Benjamin 2014, 75; Valovirta 2010, 93). Yhdysvalloissa rotuerottelu ja rasismi ovat vaikuttaneet – ja vaikuttavat edelleen – merkittävästi kasvatukseen ja yhteiskuntaan laajemminkin, mikä näkyy kasvatuksen alan tieteellisessä tutkimuksessa (ks. esim. Brown-Jeffy & Cooper 2011; Banks 2013; Gay 2000; Bradley 2015). Käytän tässä tutkielmassa neutraalimpaa käsitettä etninen tausta viittaamaan oppilaiden erilaisiin taustoihin myös silloin, kun lähdetekstissä puhutaan “rodusta”. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö rasististen rakenteiden tiedostaminen ja purkaminen olisi mielestäni oleellista. Lisäksi käytän käsitettä Yhdysvaltain musta väestönosa (ks. Makkonen-Craig 2023).

Olen pyrkinyt huomioimaan sanavalinnoissani myös vallitsevat valta-asetelmat. Esimerkiksi objektiiviselta vaikuttava käsite vähemmistö voi olla siinä mielessä ongelmallinen, että huomiota ei tällöin kiinnitetä siihen, kenellä on valta määritelmä enemmistö ja vähemmistö (Peltola ym. 2021). Näin ollen käytän tässä tutkielmassa käsitteitä kuten marginalisoitu, vähemmistöön asetettu, valtaväestö ja valtakulttuuri. Olen

pyrkinyt kielenkäytössäni ottamaan huomioon myös sukupuolen moninaisuuden ja välttämään toiseuttavaa kielenkäyttöä. Havaitsin tutkielmaa kirjoittaessani sanavalintoihin liittyviä kysymyksiä, joihin en aiemmin ollut kiinnittänyt huomiota. Näin ollen onkin mahdollista, että pyrkimyksistäni huolimatta en kaikilta osin ole onnistunut vastuullisessa kielenkäytössä.

2.2 Kulttuuri ja kulttuurinen moninaisuus

Arkikielessä kulttuurilla tarkoitettiin 1980-luvulle asti lähinnä taidetta, mutta tieteessä sillä on jo pitkään ollut lukuisia määritelmiä. Sosiologiassa ja antropologiassa kulttuuri on ollut kiistelty käsite siitä lähtien, kun brittiläinen tutkija Edward Tylor julkaisi ensimmäisenä pidetyn kulttuurin määritelmän vuonna 1871. Sen jälkeen kulttuuri on määritelty muun muassa kokoelmana kulttuurisia piirteitä, yksilön tai ryhmän tapana sopeutua ympäristöönsä, ryhmän yhteisenä perintönä, arvoina ja/tai käyttäytymissääntöinä, kognitiivisina malleina, sosiaalisesti konstruoituina merkityksinä tai kriittisemmin yhteiskunnan valtarakenteita heijastavana merkkijärjestelmänä. (Wren 2012, s. 5, 28, 73.)

Nykymaailmassa kulttuurin käsite viittaa arkikäytössä taiteen lisäksi lähes kaikkeen ihmisten käyttäytymiseen liittyvään – yleensä sellaiseen, joka erottaa ihmisryhmät toisistaan. Meneillään olevassa “kulturalistisessa vaiheessa” kulttuuria, tai tarkemmin kulttuurieroja, tunnutaan pitävän pääasiallisena selityksenä monille maailmassa tapahtuville asioille, mitä Breidenbach ja Nyíri kritisoiivat. (Breidenbach & Nyíri 2011, s. 9, 21–22.) Kulttuurisilla tekijöillä ollaan usein taipuvaisia selittämään erityisesti muiden kuin omaan kulttuuriseen viiteryhmään kuuluvien käytöstä. Esimerkiksi epäystävällinen käytös saatetaan tulkita oman viiteryhmän sisällä yksittäisen henkilön luonteesta johtuvaksi, mutta vieraaksi koetusta kulttuurista tulevan kohdalla osoitukseksi kyseisen kulttuurin edustajien epäystävällisyydestä yleisemminkin. (Guest 2002.)

Ajatusta siitä, että yksilön käyttäytyminen määräytyy täysin hänen kulttuurisen taustansa perusteella, kutsutaan kulttuuriseksi essentialismiksi (Holliday 2011, 4). Essentialistinen kulttuurikäsitelmä johtaa siihen, että todellisuudessa monenlaisista ja keskenään erilaisista ihmisistä koostuvaa ryhmää pidetään kulttuurisesti homogeenisenä ja että kaikkien ryhmän jäsenten oletetaan käyttäytyvän tiettyjen “keskimääräisten piirteiden” tai

stereotyyppioiden mukaan (Narayan 1998; Lind & McKoy 2016, 9). Kulttuuriseen essentialismiin liittyy usein toiseuttaminen. Toiseuttamisessa oma kulttuurinen viiteryhmä nähdään ylempiarvoisena kuin jokin Itsestä poikkeava kulttuurinen viiteryhmä eli Toinen. Toiseen puolestaan liitetään käsityksiä esimerkiksi vaillinaisuudesta, heikkoudesta tai muista epätoivotuista piirteistä. (Kumaravadivelu 2008, 16; Holliday 2011, 70). Yhtenä toiseuttamisen muotona voidaan pitää eksotisointia, jossa maantieteellisesti tai ajallisesti kaukaisia kulttuureita ajatellaan vieraina ja poikkeavina: toisaalta puhtaina ja ihannoitavina, toisaalta taas alkukantaisina ja alistettavina (Turunen & Viita-aho 2020, 467). Valtaväestön edustajat saattavat jopa nähdä itsensä “kulttuurittomina”, jolloin kulttuuri käsitetään jonakin vieraana, ainoastaan eksoottiselle Toiselle kuuluvana ominaisuutena (Janes 2021; Hess 2015).

Vaikka kulttuurista essentialismia pidetään nykyisin yleisesti tuomittavana, Hollidayn (2011) mukaan se näkyy edelleen sekä arkiarjatteluissa että tieteessä. Hän mainitsee esimerkkinä kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksessakin usein käytetyn ja näennäisesti arvoneutraalin tavan luokitella kulttuurit individualistisiin ja kollektivistisiin, joka pohjimmiltaan sisältää ajatuksen länsimaisen kulttuurin paremmuudesta. (Holliday 2011, 4–9.) Kulttuurisen essentialismin lisäksi myös itse kulttuurin käsitettä on kritisoitu, ja jotkut tutkijat kannattavat jopa koko käsitteestä luopumista (Wren 2012). Esimerkiksi Abdallah-Preteille (2006) pitää kulttuuria esineellistävänä ja luokittelevana käsitteenä, joka ei sovellu nyky maailman kulttuurisen monimuotoisuuden kuvaamiseen. Hän ehdottaa sen korvaamista dynamisemmalla käsitteellä kulttuurisuus (*culturality*), joka hänen mukaansa kuvaa paremmin kulttuurien joustavaa ja jatkuvasti muuttuvaa luonnetta (emt).

Kiistanalaisuudestaan huolimatta kulttuuria voidaan pitää myös hyödyllisenä ja inhimillisen todellisuuden kuvaamisen kannalta tärkeänä käsitteenä (Wren 2012, 146; Rissanen & Kuusisto 2022). Kulttuurin sivuuttaminen kokonaan saattaa johtaa muun muassa siihen, että ei tunnusteta kulttuurisiin ryhmiin liittyviä oletuksia ja valtaepätasapainoa (Nieto & Bode 2012, 162–163; Kimanen 2018). Kulttuurin käsitteen hylkäämisen sijaan monet tutkijat ovatkin pyrkineet löytämään uusia määrittelytapoja tai näkökulmia (Wren 2012, 146; Breidenbach & Nyíri 2011). Kulttuuria on kuvattu esimerkiksi diskurssina sekä ihmisten välisten suhteiden tuotoksena (Wren 2012, 146; Abdallah-Preteille 2006). Baumanin (1999, xiv) mukaan kulttuurissa on kyse

yhtäläisesti sekä säilyttämisestä ja jatkuvuudesta että uuden keksimisestä ja muutoksesta. Nykymaailmassa, jossa yhteisöt ja yhteiskunnat muuttuvat ja moninaistuvat nopeasti, kulttuuri nähdään lähtökohtaisesti notkeana ja dynaamisena ja jokaisella yksilöllä ajatellaan olevan useita eri kulttuureja (Kallio ym. 2021, 1–4; Wren 2012, 147). Breidenbach ja Nyíri (2011, 23–24) puolestaan pitävät tärkeänä huomion kiinnittämistä siihen, mitkä tekijät ja tahot ovat erilaisiin kulttuuriin liittyvien väitteiden ja selitysten takana.

Kulttuurin ilmenemistä tarkastellaan usein kulttuurisen moninaisuuden (*cultural diversity*) näkökulmasta. Kulttuurinen moninaisuus on tutkimuskirjallisuudessa liitetty muun muassa kansallisiin kulttuureihin, etniseen taustaan ja kieleen, maailmankatsomukseen ja uskontoon, yhteiskuntaluokkaan ja sosioekonomiseen asemaan sekä sukupuoleen, sukupuoli-identiteettiin ja seksuaaliseen suuntautumiseen (Räsänen ym. 2018, 21; Steinberg & Kincheloe 2009; Aronson & Laughter 2020). Esimerkiksi Miettinen (2020, 2–3) taas kertoo tarkasteltavansa väitöskirjassaan nimenomaan *kulttuurista* moninaisuutta. Miettinen (emt.) jatkaa määrittelemällä kulttuurin tietyn sosiaalisen ryhmän elämäntapaan liittyvinä jaettuina merkityksinä, toimintatapoina ja moraalikäsitteinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhdeksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymäksi nimetään monikielisyys (Räsänen ym. 2018, 52; POPS 2014, 28). Kielelliseen moninaisuuteen sekä kielellisesti vastuulliseen kasvatukseen liittyvät kysymykset on kuitenkin rajattu tämän tutkielman laajuuden ulkopuolelle.

Huomion suuntaaminen kulttuuriseen moninaisuuteen saattaa joissakin tapauksissa vahvistaa essentialistisia ja stereotyyppisiä käsityksiä ja siten synnyttää ennakkoluuloja (Benjamin 2014, 68; Alvaré 2017; Wilton, Apfelbaum & Good 2019). Moninaisuuden käsitteeseen ja sen hyödyllisyyteen on suhtauduttu kriittisesti myös muun muassa siksi, että siihen liittyy usein yksiulotteinen ja luokitteleva käsitys erilaisuudesta (Vertovec 2023, 5). Useat tutkijat ajattelevat kuitenkin, että sekä yksilöt että yhteisöt kuuluvat samanaikaisesti moniin, keskenään vuorovaikuttaviin kulttuurisiin ja sosiaalisiin kategorioihin. Tätä pyritään kuvaamaan ja tutkimaan intersektionaalisuuden käsitteen kautta. (Vertovec 2023, 8; Räsänen ym. 2018, 22.) Brown-Jeffy ja Cooper (2011) puolestaan näkevät kulttuurista moninaisuutta luovat kategoriat erilaisina mikrokulttuureina, jolloin jokainen yksilö on itsessään monikulttuurinen.

Kulttuuriin ja moninaisuuteen liittyy myös käsite kulttuuri-identiteetti, joka sekä on sekä monitulkintainen että ongelmallinen (Laine 2019a, 30). Ongelmallisen käsitteestä tekee toisaalta kulttuurin määritelmien moninaisuus ja toisaalta identiteetin prosessimainen ja monikerroksellinen luonne (Laine 2019a, 30; Benjamin 2014; Benjamin 2017). Monet tutkijat näkevät kulttuuri-identiteetin jatkuvasti muotoutuvana rakennelmana ja elämänpituisena prosessina (Benjamin 2014, 65). Kuten kulttuuria, myös kulttuuri-identiteettiä voidaan lähestyä sekä jatkuvuuden ja jaettujen kokemusten että muutoksen ja uuden syntymisen kautta (Benjamin 2014, 65; Bauman 1999). Benjaminin mukaan kulttuuri-identiteettiä ei tulisikaan nähdä valmiiksi annettuna tai esimerkiksi kansalliseen kulttuuriin kytkeytyvänä, vaan huomio tulisi suunnata jokaisen yksilön sisäiseen monimuotoisuuteen (Benjamin 2014, 66). Weinreich (2009) on myös korostanut yksilön toimijuutta tämän valitessa aktiivisesti identiteettinsä osaksi itselleen merkityksellisiä kulttuurisia elementtejä erilaisista ympäröivistä kulttuureista. Useiden tutkimusten mukaan selkeä ja tasapainoinen kulttuuri-identiteetti on yhteydessä hyvinvointiin sekä myönteiseen asennoitumiseen muihin kulttuurisiin ryhmiin (Laine 2019a, 30; Benjamin 2014, 92). Kulttuuri-identiteetin käsitteestä voikin olla hyötyä kulttuuritaustaan liittyvien erityiskysymysten lähestymisessä sekä yksilön huomioimisessa kulttuurisena, jatkuvasti kehittyvänä persoonana – esimerkiksi kasvatuksessa, jonka yhteyttä kulttuuriin käsitellään seuraavaksi (Laine 2019a, 30; Laine 2014, 143).

2.3 Kulttuuri ja kasvatus

Kulttuuri ja kasvatus ovat monella tavalla sidoksissa toisiinsa. Yhtenä kasvatuksen ja koulutuksen keskeisimmistä tehtävistä voidaan pitää kulttuurin siirtämistä eteenpäin, ja toisaalta taas kasvatus on itsessään kulttuurinen käsite ja prosessi (Lind & McKoy 2016, 9–10; Stephens 2007, 19). Kulttuuri vaikuttaa niin opettamisen ja oppimisen tapoihin, opetussuunnitelmiin kuin oppilaiden käyttäytymisen ja oppimisen arviointiinkin (Lind & McKoy, 10). Mikään oppimistilanne ei ole Lindin ja McKoyn (emt., 10) mukaan kulttuurisesti neutraali. Kasvatus voi vastavuoroisesti muokata yksilön tai kokonaisten yhteisöjen kulttuuria ja kulttuuri-identiteettiä. (Gay 2000, 8–9; Lind & McKoy 2016, 10).

Historiallisesta näkökulmasta kulttuurin ja identiteetin muovaaminen on ollut keskeinen osa länsimaista kasvatusta (Lind & McKoy 2016, 10; Kallio & Partti 2013).

Kolonialismin ja lähetystyön tavoitteena oli yleensä länsimaistaa alkuperäisväestön kulttuurisia tapoja, ja siirtolaisten sopeuttaminen yhteiskuntaan on usein käytännössä sisältänyt ajatuksen valtakulttuurin omaksumisesta tai siihen sulautumisesta eli kulttuurisesta assimilaatiosta (Lind & Mckoy 2016, 10; Kumaravadivelu 2008, 68, 75–76). Kasvatuksen yhtenä tehtävänä on toisaalta saattanut olla kansallisen identiteetin luominen ja vahvistaminen, missä esimerkiksi musiikilla ja musiikkikasvatuksella on ollut merkittävä rooli (Kallio & Partti 2013).

Kasvatuksen kentällä on eri aikoina ollut vallalla erilaisia teorioita oppilaan kulttuurisen taustan vaikutuksesta oppimiseen ja oppimistulosten välisiin eroihin. Yhdysvalloissa 1960–1970-luvuilla kehitetyn kulttuurisen deprivaaation eli puutostilan paradigman mukaan pienituloisista ja ei-valkoisista² perheistä tulevien oppilaiden heikompi koulumenestys johtuu heidän kasvuympäristönsä kulttuurista. Koulun tehtävänä on tällöin kompensoida näiden oppilaiden kulttuurisen kasvuympäristön puutteita, jotta oppilaat pystyisivät menestymään elämässä. (Lind & McKoy, 12; Banks 2013.) Kulttuurisen deprivaaation paradigman kyseenalaistavat tutkijat alkoivat sen sijaan selittää oppimistulosten eroja kulttuurierojen teorialla (*cultural difference theory*) (Banks 2013). Teorian puolestapuhujat ajattelevat, että kaikilla oppilailla, etnisestä ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta, on rikkaat kotikulttuurit. Ei-valkoisten oppilaiden heikomman koulumenestyksen (*achievement gap*) ei tällöin nähdä aiheutuvan kotikulttuurin puutteellisuudesta, vaan koti- ja koulukulttuurin välisistä konflikteista. (Lind & McKoy 2016, 13.) Konflikteja aiheuttavat esimerkiksi usein valtakulttuurin tietämisen tapoja, arvoja ja normeja vahvistavat opetussuunnitelmat ja -menetelmät (Lind & McKoy 2016, 10; Banks 2013). Kulttuurisen deprivaaation paradigman mukainen ratkaisu oppimistulosten parantamiseen on siis muuttaa oppilasta, kun taas kulttuurierojen teorian perusteella tulee muuttaa koulua (Howard 2021, 139).

Kotien ja koulun kulttuurien välisten erojen huomioiminen toimii lähtökohtana kulttuurisesti responsiiviselle pedagogiikalle (Lind & McKoy 2016, 13–14). Käsitteellä viitataan konstruktivistiseen kasvatukselliseen lähestymistapaan, jossa oppilaan

² Tässä käytetään ilmausta “ei-valkoinen” yhdysvaltalaisessa koulutusjärjestelmässä vallinneen valkoisuuden normin esille tuomiseksi (ks. Makkonen-Craig, 2023).

kulttuuriseen taustaan pyritään “vastaamaan” kytkemällä opetettavat sisällöt siihen (Dover 2013). Valtaosa kulttuurisesti responsiiviseen pedagogiikkaan liittyvästä tutkimuksesta on tehty Yhdysvalloissa, ja suuntauksen voidaan katsoa henkilöityvän erityisesti Geneva Gayhyn ja Gloria Ladson-Billingsiin (Aronson & Laughter 2016). Gayn määritelmän mukaan kulttuurisesti responsiivisessa opetuksessa hyödynnetään etniseltä taustaltaan moninaisten oppijoiden aiempia kokemuksia ja kulttuurisia piirteitä niin, että heitä voidaan opettaa aiempaa tehokkaammin (Gay 2000, 29). Kulttuurisesti responsiivinen opetus on moniulotteista ja kokonaisvaltaista, validoivaa ja voimaannuttavaa sekä vapauttavaa ja muutosta aikaansaavaa (Gay 2000, s. 29–35). Ladson-Billings (1995a, 1995b) puolestaan puhuu kulttuurisesti relevantista pedagogiikasta, jonka tulee täyttää kolme kriteeriä: oppilailla on oltava mahdollisuus menestyä opinnoissaan, oppilaiden kulttuurisen osaamisen kehittymistä on tuettava ja lisäksi oppilaissa on herätettävä “kriittinen tietoisuus”, joka saa heidät haastamaan vallitsevat eriarvoisuutta aiheuttavat ja ylläpitävät rakenteet. (Ladson-Billings 1995a, 1995b; ks. myös Freire 2005).

Kulttuurisesti responsiivista tai relevanttia kasvatusta on kuvattu myös useilla muilla nimityksillä ja käsitekehyksillä (Morrison ym. 2019, 13; ks. esim. Bond 2017, Lind & McKoy 2016, Aronson & Laughter 2016, Brown-Jeffy & Cooper 2011, Villegas & Lucas 2002). Tässä tutkielmassa viitataan näihin käsitekehyksiin sateenvarjokäsitteellä kulttuurisesti responsiivinen pedagogiikka tiedostaen eri nimitysten taustan ja sopivuuden erilaisiin konteksteihin (Morrison ym. 2019, 13–14). Eri käsitekehyksiä yhdistää, hieman erilaisin painotuksin, opettajan itsereflektion ja kulttuurisen osaamisen tärkeänä pitäminen, oppilaiden kulttuuristen taustojen huomioiminen ja arvostaminen opetuksessa sekä pyrkimys toisaalta hyviin oppimistuloksiin ja toisaalta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (*social justice*) edistämiseen. Sosiaalisesti oikeudenmukaisessa kasvatuksessa kaikkia oppilaita kohdellaan reiluidella, kunnioituksella ja arvostuksella, ja jokaiselle tarjotaan todellinen mahdollisuus hyödyntää taitojaan ja osallistua yhteiskunnan toimintaan (Nieto & Bode 2012, 12). Kasvatuksen sosiaalinen oikeudenmukaisuus edellyttää moninaisuuden arvostamista, yhdenvertaisuuden vahvistamista ja eriarvoisuutta tuottaviin tekijöihin puuttumista (Palmer 2018).

Kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan uranuurtajat pyrkivät parantamaan erityisesti Yhdysvaltojen mustan väestönosan koulutuksellista tasa-arvoa (Bond 2017; Gay 2000;

Ladson-Billings 1995b). Näin ollen kulttuurisesti responsiivisessa pedagogiikassa on usein keskitytty moninaisuutta tuottavista tekijöistä erityisesti etniseen taustaan ja kulttuuriin. Lind ja McKoy (2016, 4) kertovat havainneensa, että kouluympäristössä on merkitystä erityisesti oppilaan etnisellä taustalla, sukupuolella ja kulttuurilla. Kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan näkökulmasta olisi kuitenkin yhtä hyvin mahdollista keskittyä esimerkiksi oppilaiden sosioekonomiseen asemaan tai kielelliseen moninaisuuteen (Gay 2013). Aronson ja Laughter (2020) puolestaan esittävät, että kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan sana ‘kulttuurinen’ velvoittaa opettajat huomioimaan myös sukupuoli-identiteetin ja seksuaalisen suuntautumisen vaikutuksen oppilaidensa elämään. Yhdysvalloissa oppilaiden katsomukselliseen moninaisuuteen on kiinnitetty melko vähän huomiota, mutta Euroopassa sen roolia pidetään merkittävänä; tällöin voitaisiin puhua myös katsomuksellisesta moninaisuudesta (Holm & Zilliacus 2009; vrt. Gambrell 2017; ks. esim. Kimanen ym. 2019). Kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan avulla on saavutettu lupaavia tuloksia monenlaisten marginalisoitujen oppilasryhmien kanssa sekä Yhdysvalloissa että muualla maailmassa (Howard 2021, 159; Morrison ym. 2019, v). Suuntauksen puolestapuhujat kuitenkin korostavat, että kulttuurisesti responsiivinen opetus tarjoaa mielekkäitä oppimiskokemuksia kaikille oppilaille (Morrison ym. 2019, v; Bond & Russell 2021).

Kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa ja sen toteutustapoja on myös kritisoitu sekä suuntauksen sisältä että sen ulkopuolelta. Kritiikin kohteena ovat olleet muun muassa kulttuurien essentialisoiminen ja oppilaiden luokittelu oletetun identiteetin perusteella, tiettyjen identiteettikategorioiden huomiotta jättäminen, kulttuurin ja oppilaiden kulttuurisen taustan pinnallinen tai epäaito käsittely sekä hierarkioiden vahvistaminen (Alvaré 2017; Westerlund ym. 2022b; Gambrell 2017; Martin ym. 2017; Evans ym. 2020; Janes 2021). Nieto ja Bode (2012, 161) muistuttavat, että vaikka oppilaan kulttuurinen tausta onkin kiinteä osa oppimisprosessia, se ei yksin määritä lopputulosta eikä sen merkitystä oppimistuloksiin tule ylikorostaa. He huomauttavat myös, että kulttuuriselta taustaltaan samankaltaiset lapset voivat kokea kouluympäristön keskenään eri tavoin (Nieto & Bode 2012, 264).

Paris ja Alim (2014, 85) ehdottavat “rakastavassa kritiikissään” kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan viitekehyksen laajentamista kulttuurisesti ylläpitäväksi (*culturally sustaining*) pedagogiikaksi. Heidän mukaansa näin huomioitaisiin paremmin

identiteetin ja kulttuuristen käytänteiden monimuotoisuus ja jatkuva kehittyminen sekä nuorisokulttuurin rooli valtarakenteiden purkamisessa – ja toisaalta niiden vahvistamisessa (Paris & Alim 2014). Martin ym. (2017) puolestaan kritisoivat valkoisten opettajien harjoittamaa kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa sen usein kapeasta kulttuurikäsitteestä, puutteellisesta asennoitumisesta erilaisuuteen sekä keskittymisestä Toiseen ja Toisen muuttamiseen. Heidän mukaansa kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan piirissä tulisi kiinnittää enemmän huomiota dekolonisaatioon, kriittiseen kulttuurienvälisyyteen, alkuperäiskansojen oikeuksien tunnustamiseen sekä valkoisen ylivallan tunnustamiseen ja asenteiden muuttamiseen (Martin ym. 2017).

Kulttuurista moninaisuutta voidaan kasvatuksessa lähestyä muistakin näkökulmista. Kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan ohella keskeisiä suuntauksia ovat monikulttuurinen kasvatusta (multicultural education) ja kulttuurienvälinen kasvatusta (intercultural education). Suuntaukset ovat osittain päällekkäisiä, ja erityisesti käsitteitä monikulttuurinen ja kulttuurienvälinen käytetään hyvinkin erilaisista kasvatuksellisista lähestymistavoista ja joskus jopa toistensa synonyymeinä (Miettinen 2020, 17; Holm & Zilliacus 2009). Miettisen (2020, 20) mukaan monikulttuurisessa kasvatuksessa keskitytään kulttuuristen ryhmien välisiin eroihin ja toisaalta ryhmien oikeuksiin, kun taas kulttuurienvälinen kasvatusta painottaa erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten vuorovaikutusta. Kaikkien näiden suuntausten taustalla on pyrkimys koulutukselliseen yhdenvertaisuuteen ja syrjimättömyyteen (Miettinen 2020, 17). Tässä tutkielmassa käsittelemäni mainituista kolmesta näkökulmasta laajimmin kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa, joskin mukana on myös kulttuurienvälisen kasvatuksen tutkijoiden näkemyksiä. Perustelen nämä valinnat seuraavassa luvussa.

2.4 Kasvatuksellisia näkökulmia kulttuuriseen vastuullisuuteen

2.4.1 Kulttuurisesti vastuullinen kasvatusta

Vastuu ja vastuullisuus voivat saada monia merkityksiä sekä filosofisina käsitteinä että yritystoiminnan yhteiskunnallisten vaikutusten kuvaajina (Peltonen 2018, 46; Hellström & Parkkonen 2022, 13–14). Saukkosen ja Moilasen (2018b, 13) mukaan vastuullisuus tarkoittaa “vastuullisuutta jostakin ja ennen kaikkea muista kuin itsestä”. Vastuullisuus ei

ilmene ainoastaan yksilön luonteenpiirteinä, vaan kykynä tehdä itsenäisiä ratkaisuja yhteinen hyvä huomioiden (emt., 14). Liike-elämässä vastuullisuudella viitataan yleensä yritysten yhteiskuntavastuuseen (Hellström & Parkkonen 2022, 14). Yritysvastuun kulttuurinen ulottuvuus on nostettu esiin erityisesti matkailualalla, jonka kulttuurisen vastuullisuuden García-Rosell (2017, 229–230) on määritellyt kulttuuriperinnön monimuotoisuuden edistämiseksi sekä paikallisen kulttuurin ja arvojen kunnioittamiseksi (ks. myös esim. Saamelaiskäräjät 2023).

Kulttuurisesti vastuulliselle kasvatukselle ei toistaiseksi ole vakiintunutta määritelmää. Englannin kielellä julkaistussa kasvatusalan tutkimuskirjallisuudessa käsitettä kulttuurinen vastuullisuus (cultural responsibility) on käytetty lähinnä yksittäisissä tutkimusartikkeleissa (Bennett 2021, 105). Näissä tutkimuksissa kasvatuksen kulttuurista vastuullisuutta on kuvattu esimerkiksi imperialistisesta asenteesta luopumisena, pyrkimyksenä luoda vastavuoroinen suhde kulttuuriseen Toiseen, rasismiin ja muiden valtarakenteiden purkamisena sekä oppijan kulttuurisen taustan huomioimisena (Radović 2004; Tolbert 2015). Kumarin ym. (2015) artikkelissa kulttuurinen vastuullisuus viittaa opettajan omaksumaan vastuuseen kulttuurisesti responsiivisen opetuksen toteuttajana sekä etnisten ryhmien välisten konfliktien ratkaisijana. Musiikkikasvatuksen kontekstissa Bennett (2021; 2023) esittää uudenlaista määritelmää kulttuurisesti vastuulliselle musiikkikasvatukselle äskettäin julkaistussa tutkimuksessaan, jota käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käsitettä kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka on käytetty pääosin käännöksenä kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan viitekehyksille (ks. esim. Alisaari ym. 2022a, 2022b; Yli-Jokipii ym. 2022). Kimanen (2019) perustelee valintaa sillä, että nimitys kulttuurinen vastuullisuus tuo responsiivisuutta paremmin esille kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan kriittisen ja voimaannuttavan ulottuvuuden. Alisaari ym. (2020) kääntävät responsiivisuuden vastuullisuudeksi myös kielitietoisuuteen ja kielelliseen responsiiviseen pedagogiikkaan liittyvässä tutkimuksessaan. Tällä he haluavat korostaa opettajan vastuullista roolia siinä, että kouluyhteisössä ymmärretään kielen merkitys oppijalle ja oppimiseen (emt.). Tässä tutkielmassa kuitenkin käytetään käännoästä kulttuurisesti responsiivinen erotuksena muista kulttuuriseen vastuullisuuteen liittyvistä näkökulmista.

Suomeksi kulttuurisen vastuullisuuden käsitettä on toisesta näkökulmasta käyttänyt Hahl (2020), joka käsittelee kulttuurisesti vastuullista kasvatusta kieltenopetuksessa. Hänen näkemyksensä kulttuurisesti vastuullisesta kasvatuksesta pohjautuu kansainväliseen kulttuurienvälisen viestinnän tutkimukseen, jossa ei suoraan käytetä käsitteitä kulttuurisesti vastuullinen tai responsiivinen (Hahl 2020; ks. Holliday 2011; Breidenbach & Nyíri 2011; Kumaravadivelu 2008). Hahlin (emt., 178) mukaan kulttuurisesti vastuullisessa kasvatuksessa oleellista on ymmärtää, ettei kulttuuri ole pysyvä ja yhtenäinen rakennelma. Erilaisuuden ja moninaisuuden hyväksymisen ja arvostamisen lisäksi kulttuurisesti vastuullinen kasvattaja ohjaa oppilaitaan tunnistamaan samankaltaisuuksia erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien henkilöiden välillä sekä tarkastelemaan kriittisesti omaa ja muiden toimintaa, mielipiteitä ja oletuksia (emt., 177–178). Hahl (emt., 196) korostaa opettajan vastuuta myös oppimateriaaleista löytyvien essentialististen ja stereotyyppisten käsitysten tunnistamisessa sekä oppilaiden kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämisen tukemisessa.

Liike-elämässä vastuullisuus esiintyy usein rinnakkain käsitteen kestävyys (sustainability) kanssa. Vaikka vastuullisuus ja kestävyys ovat käsitteinä erillisiä, niitä käytetään välillä lähes toistensa synonyymeinä. (Torelli 2020; Hellström & Parkkonen 2022, 33.) Kestävän kehityksen kulttuuriseen ulottuvuuteen viitataan joissakin yhteyksissä kulttuurisena vastuullisuutena (ks. esim. Tampereen korkeakouluuyhteisö 2023). Kestävyys voidaan toisaalta nähdä vastuullisuuden edellytyksenä (Torelli 2020; Hellström & Parkkonen 2022, 33). Tämän näkökulman perusteella kulttuurisesti vastuullista kasvatusta voisi tarkastella myös kulttuurisesti kestäväan kasvatuksen pohjalta. Laineen (2019a, 44) väitöstutkimuksen mukaan kulttuurisesti kestäväan kasvatukseen perustuva opetus sisältää kahdeksan eri aihealuetta, jotka ovat kansainvälisyys, kulttuuriperintö ja historiatietoisuus, kulttuuriympäristö, luovuus, monikulttuurisuus³ ja moninaisuus, paikallisuus, sukupolvien välisyys ja tapakulttuuri. Tässä tutkielmassa keskitytään kuitenkin muihin kasvatuksellisiin lähestymistapoihin. Seuraavassa alaluvussa käsittelem musiikkikasvatuksen kulttuurista vastuullisuutta pääasiassa suhteessa kahteen hiljattain julkaistuun tutkimukseen:

³ Ks. Laine 2019a, 29.

Palmerin ym. (2022) artikkeliin kulttuurisesti responsiivisesta musiikinopetuksesta ja Bennettin (2023) artikkeliin kulttuurisesti vastuullisesta musiikkikasvatuksesta. Valitsin Bennettin kulttuurisen vastuullisuuden lisäksi toiseksi näkökulmaksi kulttuurisesti responsiivisen musiikkikasvatuksen, koska kulttuurisesti responsiivisesta pedagogiikasta on suomeksi käytetty myös käännöstä kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka. Kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa on tutkittu melko vähän suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, jossa kulttuuriin liittyvä tutkimus on viime vuosina painottunut pitkälti kulttuurienväliseen kasvatukseen (ks. esim. Westerlund ym. 2022a, 2022b; Thomson 2021; Miettinen 2020). Esitän seuraavassa alaluvussa Palmerin ym. (2022) kulttuurisesti responsiivisen viitekehyksen rinnalla joitakin näkökulmia pohjoismaisen kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen piiristä.

2.4.2 Kulttuurinen vastuullisuus musiikkikasvatuksessa

Kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa on toteutettu myös musiikkikasvatuksessa, mutta siihen liittyviä musiikkikasvatuksen näkökulmasta luotuja malleja on melko vähän (Palmer ym. 2022). Shaw (2012; 2016) on tutkinut kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan toteuttamista kuorokontekstissa ja korostaa mallissaan oppilaiden kasvattamista sosiaalisen muutoksen agenteiksi. Tämä edellyttää kulttuurikäsitystä, jonka mukaan ihmiset vaikuttavat kulttuuriin, eikä ainoastaan toisinpäin (Shaw 2012). Shaw (2012) käsittelee artikkelissaan kulttuurisesti responsiivisia ohjelmistovalintoja, harjoituttamismenetelmiä sekä opetussuunnitelmia. Niiden keskiössä on oppilaiden kulttuurisen taustan huomioiminen ja tiedon rakentaminen sen tarjoamista lähtökohdista kulttuurista essentialismia välttäen (emt.). Lind ja McKoy (2016, 131) puolestaan painottavat, että kulttuurisesti responsiivinen opetus on ajattelutapa eikä ohjelma tai opetussuunnitelma. Lindin ja McKoyn (2016, 132) mukaan keskeistä on huomioida oppilailla oleva, vuosien mittainen kokemus musiikin tekemisestä ja yhdistää tietoisesti musiikin tunneilla tehtävät asiat oppilaiden elämään. He korostavat hyvää oppilaan- ja yhteisön tuntemusta, tukea-antavan oppimisympäristön luomista sekä oppilaiden kulttuurisen taustan huomioon ottavia ohjelmisto- ja kokoonpanovalintoja (Lind & McKoy 2016, 84, 88, 93).

Palmer ym. (2022) näkevät, että musiikkikasvatuksen piirissä on tarvetta uudentlaiselle kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan viitekehykselle. Olemassa olevien mallien vähäisyyden lisäksi he perustelevat tarvetta tutkimustuloksilla, joiden mukaan kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan toteutus on usein ollut epäjohdonmukaista tai puutteellista (emt.). Palmer ym. (2022) esittelevät artikkelissaan viitekehysten, jossa he yhdistävät aiempaan kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan tutkimukseen näkökulmia antirasistisesta musiikkikasvatuksesta sekä musiikkikasvatuksen kriittisestä pedagogiikasta (ks. Hess 2021; Abrahams 2005). Palmerin ym. (2022) kulttuurisesti relevantin ja responsiivisen musiikinopetuksen viitekehysten teoreettisena perustana ovat Ladson-Billingsin (1995a, 1995b) kulttuurisesti relevantin opetuksen peruspilarit. Ne on artikkelissa nimetty koulumenestykseksi, kulttuuriseksi tietoisuudeksi sekä sosiopoliittiseksi toiminnaksi. Näiden peruspilarien sekä yhteisön (community) osallistumisen ympärille rakentuva viitekehys muodostuu neljästä osa-alueesta: opettajan osaaminen, tietoon perustuvat valinnat, autenttisuus sekä kokonaisvaltaiset ja vertailevat oppitunnit. Osa-alueiden sisällöt on esitetty taulukossa 1, ja niihin liittyvää tutkimusta käsitellään aihealueittain seuraavissa kappaleissa. (Palmer ym. 2022.)

Viitekehysten ensimmäinen osa-alue käsittelee opettajan osaamista, joka jakautuu edelleen viiteen alakohtaan taulukon 1 mukaisesti. Näiden taitojen ja asenteiden kehittäminen osoittaa opettajan arvostavan erilaisten musiikkien ja kulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä sekä länsimaisen ohjelmistokaanonin ulkopuolelle jäänyttä musiikkia. Musiikillisten hierarkioiden purkamisen lisäksi opettajan on tärkeää fasilitoida luokassaan kulttuuriin ja sosiopoliittisiin teemoihin liittyvää dialogia, mihin palataan viitekehysten toisen osa-alueen käsittelyn yhteydessä. (Palmer ym. 2022.)

Taulukko 1. Kulttuurisesti relevantin ja responsiivisen musiikkikasvatuksen osa-alueet (Palmer ym. 2022, 28)

1. Opettajan osaaminen	2. Tietoon perustuvat valinnat
<p>Kulttuurinen kompetenssi ja nöyryys</p> <p>Länsimaisen taidemusiikin valta-aseman purkaminen</p> <p>Yhteisön osallistaminen</p> <p>Avoimuus ja omien ennakkoasenteiden tiedostaminen</p> <p>Fasilitaattorina toimiminen</p>	<p>Ohjelmistovalinnat</p> <p>Yhteys tosielämän kokemuksiin</p> <p>Kontekstilähtöiset valinnat</p> <p>Sosiopoliittinen merkityksellisyys</p> <p>Kulttuurisidonnaiset kokoonpanot</p>
3. Autenttisuus	4. Kokonaisvaltaiset/vertailevat oppitunnit
<p>Kontekstuaaliset esityskäytännöt</p> <p>Tyylinmukaisuus</p> <p>Eri musiikkityylien arvostaminen</p> <p>Nuottilähtöisen ja kuulonvaraisen oppimisen tasapaino</p>	<p>Kontekstilähtöisyys ja monipuolisuus</p> <p>Kulttuurisen ymmärryksen tukeminen (cultural scaffolding)</p> <p>Yhteisölähtöisyys</p> <p>Polymusikaalisuus / -kulttuurisuus</p> <p>Nuottilähtöisen ja kuulonvaraisen oppimisen tasapaino</p>

Opettajan osaamisen keskiössä ovat viitekehyksen mukaan kulttuurinen kompetenssi ja kulttuurinen nöyryys. Palmer ym. (2022) eivät erittele artikkelissaan, mitä he tarkoittavat näillä käsitteillä, joilla on useita eri määritelmiä. Kulttuurinen tai kulttuurienvälinen kompetenssi (*intercultural competence*) voidaan määritellä esimerkiksi tehokkaaksi ja tilanteeseen sopivaksi käyttäytymiseksi ja viestinnäksi kulttuurienvälisissä kohtaamisissa (Deardorff & Jones 2012, 286–287). Kulttuurisen kompetenssin käsitettä on kritisoitu muun muassa staattisesta kulttuurikäsitteestä, kulttuurisen osaamisen kuvaamisesta saavutettavana päätepisteenä sekä rakenteellisen eriarvoisuuden sivuuttamisesta ja oiseuttamisesta (Janes 2021; Tervalon & Murray-García 1998; Westerlund ym. 2022a). Osa tutkijoista onkin ehdottanut siirtymistä kulttuurisen nöyryyden käsitteeseen, joka viittaa nöyrään asenteeseen kanssakäymisessä muista kuin omasta kulttuurista tulevien ihmisten kanssa (Doloff 2020, 135). Kulttuurinen nöyryys nähdään elinikäisenä itsereflektion prosessina sekä elämisenä kulttuurisen moninaisuuden kanssa valtasuhteiden epätasapainoa haastaen (Janes 2021). Musiikkikasvatuksessa kulttuurisen nöyryyden asenne auttaa opettajaa muun muassa omien ennakkoluulojen tunnistamisessa ja länsimaisen musiikin valta-aseman purkamisessa sekä tarjoaa viitekehyksen alkuperäiskansojen ja muiden historiallisesti sorrettujen ryhmien musiikkien käsittelyyn opetuksessa (Yoo 2021; Doloff 2020, 136).

Toinen osa-alue alue Palmerin ym. (2022) mallissa muodostuu ohjelmistoon, soitinkokoonpanoihin sekä oppilaiden kokemusten huomioimiseen liittyvistä valinnoista. Kulttuurisesti responsiivisessa musiikkikasvatuksessa painotetaan usein, että opetuksessa käytettävä ohjelmisto tulee valita oppilaslähtöisesti (Lind & McKoy 2016, 95; Shaw 2012). Abril (2013) esittää toisaalta, että mitä tahansa ohjelmistoa voi opettaa kulttuurisesti responsiivisesti oppilasryhmän kulttuurisista taustoista riippumatta. Tällöin opettajan tulee auttaa oppilaita näkemään ja luomaan yhteyksiä oman musiikillisen kulttuurinsa ja käsiteltävän ohjelmiston välille (Abril 2013). Shaw:n (2012) mukaan opettajan kannattaa ohjelmistoa valitessaan pohtia, minkälainen musiikki yhdistyisi oppilaiden aiempiin kokemuksiin, hyödyntäisi heidän kulttuurista osaamistaan ja mahdollistaisi oppilaiden suosimien oppimistapojen ja esitystyylien painottamisen. Westerlund ja Karlsen (2015) kuitenkin huomauttavat, että oppilaiden musiikilliset identiteetit ovat yleensä monimuotoisia. Näin ollen niistä ei välttämättä voi tehdä johtopäätöksiä oppilaan kulttuurisen taustan tai aiempien musiikkiopintojen perusteella

(Westerlund & Karlsen 2015, ks. myös Shaw 2012). Westerlund ja Karlsen (emt., 376–377) korostavat myös oppilaan itse tekemiä valintoja oman musiikillisen identiteettinsä rakentamisessa. Abril (2013) muistuttaa, että opettajan ei automaattisesti pidä olettaa oppilaan kokevan omaksi kaikkea musiikkia, joka on tehty hänen äidinkielellään tai on peräisin hänen perheensä taustamaasta.

Yksi kulttuurisesti responsiivisen musiikkikasvatuksen tavoitteista on syventää oppilaiden ymmärrystä myös muista kuin heidän omista kulttuureistaan (Shaw 2012). Westerlund ja Karlsen (2015, 382) tuovat esiin, että nyky maailmassa jokainen oppilasryhmä on itsessään kulttuurisesti moninainen. Näin ollen musiikillista moninaisuutta ei tarvitse erikseen “siirtää” luokkaan sen ulkopuolisesta maailmasta. Opettaja voi sen sijaan ohjata oppilaita etsimään heitä kiinnostavaa musiikillista materiaalia ja toisaalta luomaan yhdessä jaettuja musiikillisia kokemuksia. Tällaisen lähestymistavan voidaan katsoa sopivan yhteen sekä kulttuurisen responsiivisuuden että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteiden kanssa. (Westerlund & Karlsen 2015, 382–384.)

Palmerin ym. (2022) mallin mukaan ohjelmistovalinnoissa tulisi huomioida myös niiden sosiopoliittinen merkityksellisyys. Opettaja voi esimerkiksi esitellä opetuksessa sosiaalisesti tiedostavia artisteja tai valita ohjelmistoa, joka liittyy historiallisiin tai poliittisiin tapahtumiin. Opetuksessa voidaan tarkastella, miten erilaiset sosiaaliset ryhmät esitetään oppimateriaaleissa tai mediassa (Palmer ym. 2022; Shaw 2012.) Merkitystä on toisaalta myös sillä, millaista tai kenen musiikkia musiikin opetuksessa ei käytetä ja miksi (Kallio 2015b, 32; Shaw 2012). Kallio (2015a) on kuvannut Suomessa työskentelevien musiikinopettajien populaarimusiikin ohjelmistovalintoja suhteessa koulun sensuurikehykseen. Koulun sensuurikehys rakentuu Kallion (emt.) tutkimuksessa opetussuunnitelmaan, kulttuuriin ja uskuntoon sekä kouluyhteisön jäseniin ja opettajaan itseensä liittyvistä narratiiveista. Kallion (emt, 198) tutkimuksessa opettajat kuvailivat ohjelmistovalintojen tekemistä “veteen piirrettynä viivana”. He kertoivat joutuvansa harkitsemaan aina tilannekohtaisesti, millainen musiikki heidän mielestään sopii koulukäyttöön ja millainen ei (emt., 206).

Joidenkin tutkijoiden mielestä opettajan ei ainakaan kaikissa tilanteissa kannata suoraan sulkea tiettyjä musiikkeja tai kappaleita opetuksen ulkopuolelle. Shaw:n (2012)

näkemyksen mukaan oikein valittujen kulttuurisesti epäsensitiivisten materiaalien käsitteleminen opetuksessa voi ohjata oppilaita tunnistamaan ja haastamaan stereotyyppioita sekä rasismien eri ilmenemismuotoja. Kallio (2021, 172) puolestaan esittää, että edes vihapuhetta sisältävää musiikkia ei suoralta kädeltä kannata sensuroida. Sensuroiminen saattaa johtaa kyseistä musiikista pitävän oppilaan ulossulkemiseen, eikä edistä vihapuheen mahdollistavien sosiokulttuuristen ja historiallisten konfliktien käsittelyä (emt.). Kallio (2021, 173) ehdottaa sen sijaan aktiivisen, luovan, dialogisen ja poliittisen kuuntelemisen taitojen harjoittamista opetuksessa, mikä voi parhaimmillaan johtaa uudenlaisen solidaarisuuden syntymiseen.

Palmerin ym. (2022) viitekehyksen kolmannen aihealueen otsikko on autenttisuus, jolle on tutkimuskirjallisuudessa annettu monenlaisia määritelmiä ja merkityksiä (ks. esim. Kallio ym. 2015). Palmerin ym. (2022) mukaan autenttisuuteen kuuluvat moninaisten musiikkityylien tuntemus ja aito arvostaminen sekä tyylinmukaiset ja kontekstuaaliset esityskäytännöt. Osa tutkijoista pitää kuitenkin autenttisuuden toteutumista koulukontekstissa mahdottomana tavoitteena (Kallio ym. 2015; Abril 2006). Abril (2006) esittää ratkaisuksi, että musiikkikasvattajien tulisi yhden, autenttisen ja ”definiitiivisen” version sijaan pyrkiä esittelemään oppilaille käsiteltävää kulttuuria mahdollisimman hyvin edustavaa eli kulttuurisesti validia musiikkia. Shaw:n (2012) mukaan keskeisin keino ohjelmiston ja sen opetus- sekä esitystapojen kulttuurisen validiteetin varmistamiseen on konsultoida käsiteltävän musiikkikulttuurin edustajaa, mieluiten paikan päällä mutta tarvittaessa esimerkiksi videon välityksellä. Musiikkikulttuurin edustajina voivat toimia esimerkiksi ammattimuusikot, kollegat, oppilaiden vanhemmat tai oppilaat itse. Tällaisten kulttuurinvälittäjien⁴ (*culture bearer*) konsultoiminen tai kutsuminen oppitunnille autenttisuuden lisäämiseksi liittyy Palmerin ym. (2022) viitekehyksessä yhteisön osallistamiseen, jonka he ovat sijoittaneet mallinsa ensimmäiseen osa-alueeseen. Westerlund ja Partti (2018) kuitenkin nostavat esille, että kulttuurinvälittäjien tulee joskus olla valmiita toimimaan perinteen välittämisen lisäksi

⁴ Käsitteelle *culture bearer* ei ole vakiintunutta suomenkielistä käännöstä. Tässä tutkielmassa käytän siitä paremman puutteessa käännöstä kulttuurinvälittäjä.

sosiaalisen muutoksen aktivisteina, jotta joihinkin musiikkiperinteisiin liittyviä eriarvoistavia käytäntöjä voidaan purkaa.

Kallion ym. (2015) näkökulma autenttisuuteen poikkeaa edellä esitetyistä. Artikkelin kirjoittajat tuovat esille, että musiikillisen autenttisuuden ihanne liittyy aina valtaan ja valtarakenteisiin ja että sen tavoittelemisen voi vahvistaa staattisia ja essentialistisia kulttuurikäsitteitä. Kallion ym. (emt.) kyseenalaistavat myös näkemyksen musiikillisten teosten aitouden ja alkuperäisyyden arvostamisesta, eivätkä koe sen sopivan nykyisiin jatkuvassa muutoksessa oleviin yhteiskuntiin. Kirjoittajien mukaan koulumusiikin autenttisuutta tulisikin lähestyä ulkopuolisten ideaalien sijaan koulun sisäisistä prosesseista eli erityisesti musisoinnista (*musicking*) käsin. Autenttisuuden näkeminen tilannekohtaisena ja oppilaiden toimijuuteen liittyvänä muuttuvana rakennelmana mahdollistaa mielekkäiden musiikillisten kokemusten tarjoamisen luokassa oleville oppilaille. (Kallio ym. 2015.) Tässä tutkielmassa autenttisuudella kuitenkin viitataan Palmerin ym. (2022) viitekehyksen mukaan eri musiikkien tyylinmukaiseen ja kulttuurisesti validiin esittämiseen.

Sekä musiikillisen autenttisuuden tavoittelu jäljittelemällä että ohjelmiston kontekstin huomiotta jättäminen saattavat johtaa kulttuuriseen omimiseen (Palmer ym. 2022; Dolloff 2020, 136). Kulttuurisella omimisella (*cultural appropriation*) tarkoitetaan yleensä tilannetta, jossa valtakulttuuria edustava tai muuten etuoikeutettu henkilö ottaa käyttöönsä jonkin toisen kulttuurin elementtejä niiden kulttuurisesta kontekstista piittaamatta (Han 2019). Kallioniemi ja Siivikko (2020) näkevät, että nimenomaan ryhmien välinen valtdynamiikka määrittää, milloin kyseessä on haitallinen kulttuurinen omiminen ja milloin taas kulttuurien kohtaamiseen liittyvä neutraali muutos. Musiikkikasvatuksessa kulttuurisen omimisen ja omistajuuden kysymykset liittyvätkin usein alkuperäiskansojen musiikkeihin (ks. esim. Locke & Prentice 2016; Dolloff 2020; Kallio & Länsman 2018). Locken ja Prenticen (2016) mukaan suuri osa esimerkiksi Australian ja Uuden-Seelannin alkuperäiskansojen musiikista kuuluu tietyille henkilölle tai tiettyyn seremoniaan. Tällöin niiden käyttämiseen opetuksessa pitäisi saada lupa yhteisöltä, jonka musiikista on kysymys (Locke & Prentice 2016). Yhteisön sisällä saattaa toisaalta olla eriäviä käsityksiä: monet – mutta eivät siis kaikki – saamelaiset ajattelevat, että muiden kuin saamelaisten ei tulisi joikata (Kallio 2020). Kulttuurinen omiminen ei itsessäänkään ole yksiselitteinen käsite, eikä joidenkin tutkijoiden mielestä kaikissa

tilanteissa moraalisesti väärin. Esimerkiksi Youngin (2021) mukaan kulttuurinen omiminen taiteissa on tuomittavaa silloin, kun se aiheuttaa vahinkoa tai loukkaa syvästi, mutta voi muissa tapauksissa olla hyväksyttävää.

Neljäs ja viimeinen osa-alue Palmerin ym. (2022) viitekehyksessä on nimeltään kokonaisvaltaiset / vertailevat oppitunnit. Palmer ym. (emt.) painottavat artikkelissaan oppilaiden ja yhteisön taustan huomioimista sekä tunti- että opetussuunnitelmissa. Heidän mukaansa opetussuunnitelmien tulisi olla aidosti monipuolisia sen sijaan, että ne pohjautuvat länsimaiseen kaanoniin, jonka päälle on "ripoteltu" musiikkia muista kulttuureista (Palmer ym. 2022, 30). Viitekehysten mukaan kokonaisvaltaisessa musiikin opetuksessa kuulonvaraisen oppimisen ja nuoteista opettelu tulisi olla tasapainossa keskenään (emt.). Hess (2015) puolestaan on ehdottanut musiikin opetukseen vertailevaa mallia (*comparative musics model*), jossa korostetaan eri musiikkien välisiä yhteyksiä ja konteksteja. Musiikkien tarkastelu suhteessa toisiinsa ja toisaalta niihin liittyvien valtarakennelmien kautta kehittää ymmärrystä musiikista sosiaalisena käytäntönä (Hess 2015).

Toinen äskettäin julkaistu musiikkikasvatuksen viitekehys on Bennettin (2023) kulttuurisesti vastuullisen musiikinopetuksen malli. Siinä missä Palmer ym. (2022) päätyivät viitekehukseensä analysoimalla aiempaa tutkimusta, Bennettin (2023) malli perustuu hänen keräämäänsä haastatteluaineistoon. Bennett (emt.) haastatteli tutkimustaan varten yhdysvaltalaisia edistykselliseksi identifioituvia musiikinopettajia (ks. myös Bennett 2021). Bennettin saamat tulokset sopivat hänen mukaansa monin tavoin yhteen kulttuurisesti responsiivisen pedagogikan viitekehysten kanssa, mutta erosivat hänen mukaansa siitä yhdellä osa-alueella merkittävästi: Kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan keskeisiä tavoitteita on kaventaa taustaltaan erilaisten oppilaiden oppimistulosten välisiä eroja. Tästä Bennettin haastattelemat opettajat eivät kuitenkaan tutkimuksessa juurikaan puhuneet. Tasa-arvoisten menestymismahdollisuuksien tarjoamisen sijaan yhdenvertaisuudessa näytti haastateltujen opettajien mielestä olevan kyse siitä, että oppilailla olisi yhtäläiset mahdollisuudet saada merkityksellisiä musiikillisia kokemuksia. (Bennett 2021, s. 126–127; 2023.)

Tutkimusaineistonsa perusteella Bennett (2023) päätyi lopulta käsitteeseen kulttuurinen vastuullisuus (*cultural responsibility*). Hänen mukaansa tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat taustaltaan moninaisten oppilaiden opettamista pääasiassa kolmen eri prosessin kautta. Niiden pohjalta ja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen viitaten Bennett määrittelee kulttuurisesti vastuullisen musiikin opetuksen seuraavasti:

1. Opetus ja oppiminen kytketään oppilaan kulttuuriseen taustaan ja aiempiin kokemuksiin (Villegas & Lucas 2002)
2. Opetuksessa osallistetaan oppilaat tiedon ja taiteen rakentajiksi
3. Oppilaita rohkaistetaan olemaan avoimia monenlaisille näkökulmille maailmasta ja musiikista (Abril 2013)

Näin oppilailla on mahdollisuus kokea mielekkäitä musiikillisia kokemuksia ja sitä kautta saavuttaa merkityksellisempi elämä. Aineiston perusteella Bennett (emt.) esittää myös, että kulttuurista vastuullisuutta voidaan kuvata kolmentoista oppimiseen ja opettamiseen liittyvän piirteen avulla. Kulttuurisesti vastuullinen musiikin opetus ja oppiminen on hänen tutkimuksensa perusteella kutsuvaa, samaistuttavaa, saavutettavaa, interaktiivista, oppilaslähtöistä, luovuuteen perustuvaa, musiikillisesti moninaista, tieteiden- ja taiteidenvälistä, moniaistista, miellyttävää, sydämellistä, hyvin rakennettua sekä määrätietoista. Bennett (emt.) kuitenkin toteaa, että kulttuurinen vastuullisuus näyttää jokaisen opettajan kohdalla erilaiselta ja että eri tilanteissa voi olla tarve painottaa erilaisia mainittujen piirteiden yhdistelmiä. (Bennett 2023.)

Bennett (2023) korostaa, että hänen kuvaamansa kulttuurinen vastuullisuus ei liity pelkästään sosiaalisiin identiteetteihin, kuten sukupuoleen, etniseen taustaan tai katsomukseen. Näiden lisäksi kulttuurisesti vastuullinen opettaja on vastuussa muun muassa oppilaiden kiinnostuksenkohteiden ja erityistaitojen tuntemisesta ja huomioimisesta. Opettaja, jolla on satoja oppilaita, voi toisaalta olla vaikea tutustua kaikkiin oppilaisiin, mikä saattaa johtaa epätosien tai vinoutuneiden oletusten pohjalta toimimiseen. (emt.) Bennett (2023) tuo esille myös, että vain osa haastatelluista opettajista kiinnitti huomiota kulttuuriseen omimiseen tai musiikin autenttiseen välittämiseen. Hänen johtopäätöksensä onkin, että kulttuurinen vastuullisuus on jatkumo, jonka eri kohtiin haastateltavat opettajat sijoittuvat – se ei siis ole ominaisuus, joka opettajalla joko on tai ei ole (emt.).

2.5 Kulttuuri ja moninaisuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

2.5.1 Opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan kulttuuriin ja moninaisuuteen liittyvät sisällöt

Suomessa perusopetus pohjautuu Opetushallituksen laatimiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (jatkossa POPS) sekä niiden pohjalta tehtyihin paikallisiin opetussuunnitelmiin. Uusin versio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista julkaistiin vuonna 2014, ja se otettiin käyttöön vuosiluokittain porrastettuna vuodesta 2016 alkaen. (POPS 2014.) POPS 2014 koostuu kahdesta osasta: muun muassa opetuksen arvoperustaa, toimintakulttuuria ja laaja-alaisia tavoitteita käsittelevästä yleisestä osasta sekä oppiainekohtaisia tavoitteita käsittelevästä osuudesta (Laine 2019b, 30).

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kulttuuriin ja moninaisuuteen liittyvät sisällöt eroavat monin tavoin vuoden 2014 opetussuunnitelmasta. Vuoden 2004 POPS:issa suomalainen kulttuuri esitettiin homogeenisenä yhtenäiskulttuurina, kun taas vuoden 2014 POPS:issa suomalaiseen yhteiskuntaan viitataan kulttuurisesti muuntuvana ja monimuotoisena (Koskela ym. 2021, 142–143; POPS 2014, 28). Aiemmasta poiketen kulttuuriseen osaamiseen liittyvä kasvatusta nähdään osana kaikkien oppilaiden kasvua eettisiksi toimijoiksi, eikä pelkästään vähemmistöryhmiin luokiteltujen oppilaiden sopeuttamisena osaksi valtakulttuuria (Zilliacus ym. 2017a; Hahl 2020; Yli-Jokipii ym. 2022). Vuodenkin 2014 POPS:istakin vaikuttaa tosin puuttuvan kulttuurisiin ryhmiin liittyvien etuoikeuksien ja valtarakenteiden käsitteleminen ja kyseenalaistaminen (Zilliacus ym. 2017a).

Kulttuurinen moninaisuus nähdään vuoden 2014 POPS:issa luonnollisena osana kouluyhteisöä, ja siihen liittyviä näkökulmia on integroitu laajasti opetussuunnitelman perusteiden sisältöön. (Zilliacus ym. 2017a). Opetussuunnitelman perusteissa jokaisen oppilaan ajatellaan jo itsessään olevan kulttuurisesti moninainen, eikä kulttuuri-identiteetti näin muodostu toiseuttavaksi käsitteeksi (Zilliacus ym. 2017b; vrt. Laine 2019b, 36–37). Oppilaan kulttuuri-identiteetti ymmärretään monikerrokselliseksi ja

jatkuvasti muuttuvaksi rakenteeksi, jota oppilas itse aktiivisesti rakentaa vuorovaikutuksessa kulttuurisen ympäristönsä kanssa (Hahl 2020; Zilliacus ym. 2017b). Vuoden 2014 POPS:issa edellytetään oppilaiden erilaisten kulttuuristen ja kielellisten identiteettien tukemista (Yli-Jokipii ym. 2022). Opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan eksplisiittisesti tuoda esille intersektionaalisia näkökulmia (Koskela ym. 2021, 145; Zilliacus ym. 2017b). Laine (2019b, 37) kiinnittää toisaalta huomiota myös siihen, että POPS:issa ihmisoikeuksien vastaisten asioiden tunnistamaan oppiminen mainitaan moninaisuuden yhteydessä (ks. POPS 2014, 21). Hänen mukaansa tämä herättää kysymyksen, miksi aihe on opetussuunnitelman perusteissa sijoitettu nimenomaan kulttuuriseen moninaisuuteen yhteyteen (Laine 2019b, 37).

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmadiskurssit ovat alkaneet painottaa koulutuksellista yhdenvertaisuutta, ja yhdenvertaisuus sekä yksilön oikeudet mainitaankin tämänhetkisessä POPS:issa edellistä, vuoden 2004 POPS:ia useammin (Yli-Jokipii ym. 2022; Pynnönen ym. 2022). Nykyisessä POPS:issa edellytetään myös, että kasvatusta on kulttuurisesti kestävä (Laine 2019b, 22). Vuoden 2014 POPS:in voidaan nähdä olevan linjassa kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan periaatteiden kanssa tai jopa edistyksellinen suhteessa niihin (Yli-Jokipii ym. 2022; Alisaari 2023; Vigren ym. 2022). Näin ollen kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan osaksi tutkimukseni teoreettista viitekehystä on perusteltua myös suhteessa voimassa oleviin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

2.5.2 Kulttuuriin liittyvät sisällöt ja tavoitteet musiikin oppiainekohtaisessa osuudessa

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa musiikin opetuksen tehtävästä sanotaan seuraavaa:

Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa. (--) Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. (POPS 2014, 141, 263, 422)

Jokaisella peruskoulun vuosiluokalla on kaksi kulttuurisen ymmärryksen ja medialukutaidon tavoitealueeseen liittyvää tavoitetta (POPS 2014 142, 266, 425). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikin opetuksessa käytettävän ohjelmiston suunnittelussa tulee huomioida muun muassa oppilaiden omat kulttuurit ja kulttuurisen ymmärryksen avartaminen. Ohjelmistoon tulee lisäksi sisällyttää muiden musiikkityylien ohella myös eri kulttuurien musiikkia. (POPS 2014, 264.)

POPS 2014:n musiikin oppiainekohtaisessa osuudessa esitetty kuva kulttuurisesta moninaisuudesta on Koskelan ym. (2019, 141–143) näkemyksen mukaan yleisessä osassa esitettyä kapeampi. Musiikin osuudessa tuodaan ilmi, että oppilaille on “omat kulttuurit” sekä kulttuuriperintö ja että he kuuluvat yhteisöihin (Koskela ym. 2019, 141; ks. myös POPS 2014, 264). Koskelan ym. (emt., 141–143) mukaan musiikin oppiainekohtaisessa osuudessa ei kuitenkaan huomioida riittävästi oppilaiden moninaisia ja vaihtelevia identiteettikategorioita. Oppilaan kulttuuriseen taustaan liittyvien viittausten lisäksi musiikin osuudessa identiteettikategorioista mainitaan ikä, erilaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet (emt. 141). Oppilaan sukupuoli tuodaan esille epäsuorasti ohjeistuksessa, jonka mukaan työtapojen valinnassa tulee kiinnittää huomiota “musiikin opetuksen mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttamiseen” (POPS 2014, 424; Koskela ym. 2019, 141–142). Koskela ym. (emt., 142) uskovat, että identiteettikategorioiden ja niihin liittyvien etuoikeuksien ja vastaavasti eriarvoisuutta aiheuttavien tekijöiden kasaantumisen ja leikkaamisen ymmärtäminen on oleellista erilaisten oppilaiden tarpeisiin vastaamisessa. Asian tarkempi käsittely opetussuunnitelmatasolla voisikin heidän mukaansa auttaa musiikinopettajia toteuttamaan opetussuunnitelman tavoitteita moninaistuvassa yhteiskunnassa (emt., 142).

Musiikin oppiainekohtaisessa osuudessa tunnistetaan oppilaiden kulttuurien ja yhteisöjen moninaisuus (Koskela ym. 2019, 143). Musiikillisten eroavaisuuksien nähdään siitä huolimatta tulevan oppitunneille pääasiassa luokan ulkopuolelta eli ohjelmistoon monipuolisesti sisällytettävien musiikkikulttuurien ja -tyylien kautta, mikä saattaa tuottaa ajatuksen kahtiajaosta suomalaisen musiikkiin ja muihin musiikkikulttuureihin (Koskela ym. 2019, 143; ks. myös Westerlund & Karlsen 2015). Lisäksi kulttuuriperintö-sana esitetään yksikössä ilman tarkennuksia siitä, mitä tai kenen kulttuuriperintöä käsitteellä tarkoitetaan (emt., 143). Koskela ym. (emt., 143) pitävät mahdollisena, että

kulttuuriperinnön tulkitaan tällöin viittaavan essentialistiseen käsitykseen yhtenäisestä suomalaisesta kulttuurista.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja tutkimuksen näkökulman. Lisäksi kuvaan, miten tutkimusaineisto on tuotettu ja miten aineistoa on analysoitu. Luvun lopuksi käsittelen tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimukseni käsittelee kulttuurista vastuullisuutta peruskoulun musiikinopetuksessa. Tutkimuksessani tarkastelen musiikin aineenopettajien kuvailemia tapoja ottaa kulttuurinen vastuullisuus huomioon omassa työssään.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten haastateltavat peruskoulun musiikin aineenopettajat kuvailevat kulttuurisen vastuullisuuden huomioimista työssään?

Peilaan tutkimuskysymykseen saatuja vastauksia luvussa 2 esiteltävään teoreettiseen viitekehykseen, erityisesti sen musiikkikasvatusta käsitteleviin osuuksiin.

3.2 Tutkimuksen näkökulma

Tutkimus on tyypiltään laadullinen haastattelututkimus. Laadullisen tutkimuksen käsitteeseen liittyy useita erilaisia tutkimusperinteitä, näkökulmia ja menetelmiä; oikeastaan käsitteen voidaankin ajatella viittaavan useisiin erilaisiin laadullisiin tutkimuksiin (Denzin & Lincoln 2018, 9; Tuomi & Sarajärvi 2018, 13). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein erilaisten ilmiöiden ymmärtäminen tai tulkitseminen suhteessa ihmisten niille antamiin merkityksiin (Denzin & Lincoln 2018, 10). Brinkmannin ja Kvalen (2015, 15) mukaan laadulliseen lähestymistapaan liittyy ajatus siitä, että ilmiöitä ja prosesseja pitää kuvata ja ymmärtää ennen niiden teorisoimista ja selittämistä. Laadullisessa tutkimuksessa johtopäätöksiä ei lähtökohtaisesti olekaan tarkoitus yleistää laajemmin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; vrt. Creswell 2007, 126, 163). Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja pyrkiä ymmärtämään kulttuurista

vastuullisuutta musiikin aineenopettajien näkökulmasta mahdollisimman monipuolisesti, laadulliset menetelmät sopivat tähän tutkimukseen hyvin.

Denzinin & Lincolnin (2018, 10) mukaan laadullinen tutkimus koostuu kokoelmasta tulkitsevia käytäntöjä, “jotka tekevät maailman näkyväksi”. Tutkijan tulkintoja muovaavat aina hänen oma taustansa ja siihen liittyvät tekijät, kuten sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja kulttuuri (emt., 16). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 75) esittävät, että tutkijan uskomukset vaikuttavat itse asiassa jo tutkimusongelman muotoiluun. Näin on varmasti myös tässä tutkimuksessa. Tulkintoihini vaikuttaa asemani muun muassa korkeakoulutettuna, monin tavoin valtaväestöä edustavana henkilönä. Ajatteluani ovat ohjanneet, enemmän tai vähemmän tietoisesti, ainakin käsitys todellisuudesta sosiaalisena rakennelmana ja toisaalta vallan ja tiedon yhteydestä (ks. esim. Kekäle & Puusa 2020). Lisäksi ajatteluuni ovat vaikuttaneet kriittinen pedagogiikka ja siihen kytkeytyvä kriittinen tutkimus, vaikka kyseessä ei olekaan toimintatutkimus (ks. Kincheloe ym. 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018, 42–48). Pyrin avaamaan lukijalle taustalla vaikuttavia uskomuksiani ja perustelemaan tutkimuksellisia valintojani myös muissa tämän tutkielman luvuissa.

3.3 Aineiston tuottaminen

Valitsin aineiston tuottamisen⁵ menetelmäksi tutkimushaastattelun. Haastattelemalla voidaan saada tietoa henkilöiden asenteista ja menneistä tapahtumista, joiden tutkiminen muilla keinoin on vaikeaa tai mahdotonta (Peräkylä & Ruusuvoori 2018, 669). Haastatteluissa tieto rakentuu aina haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksessa (Brinkmann & Kvale 2015, 4). Koin, että haastattelujen kautta on mahdollista saada laajempaa tietoa musiikin aineenopettajien toimintaa ohjaavista arvoista ja käsityksistä kuin yksittäisiä oppitunteja havainnoimalla. Toisaalta on huomioitava, että haastattelu saattaa kertoa enemmän opettajien käsityksistä siitä, miten kysymyksiin pitäisi

⁵ Vuoren mukaan nykyisin puhutaan yleensä aineiston tuottamisesta, mikä tuo tutkijan aktiivisen roolin esille esimerkiksi aineiston keräämistä paremmin.

vallitsevien normien mukaan vastata, kuin heidän käyttäytymisestään oppitunneilla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94).

Haastattelut jaetaan niiden strukturointiasteen perusteella kolmeen luokkaan: strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin eli avoimiin haastatteluihin (Brinkmann 2018, 579–580). Joissakin suomalaisissa metodioppaissa puolistrukturoitua haastattelua kutsutaan myös teemahaastatteluksi, joissakin taas tehdään merkitysero näiden kahden välille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87; Puusa 2020, 112). Teemahaastattelussa tutkija valitsee etukäteen keskeiset teemat, joiden varassa haastattelu etenee. Teemat perustuvat usein tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Puusan (2020, 112–113) mukaan teemahaastattelu on vapaampi kuin puolistrukturoitu haastattelu, jossa kysymykset on yleensä muotoiltu valmiiksi.

Joskus voi olla perusteltua yhdistellä eri haastattelumallien piirteitä, jolloin haastattelustrategian nimeämistä tärkeämpää on kuvata se selkeästi (Hyvärinen 2017, 23–24). Tässä tutkimuksessa halusin teoreettisen viitekehyksen pohjalta tehtävän tarkastelun lisäksi selvittää, millaisia tekijöitä haastateltavat itse yhdistävät kulttuurisen vastuullisuuden huomioivaan opetukseen. Näin ollen valitsin tutkimusmenetelmäksi muodoltaan puolistrukturoidun haastattelun, jossa on kerronnallisen haastattelun piirteitä (ks. Hyvärinen 2017, 23–24). Ottaen huomioon, että kulttuuriselle vastuullisuudelle ei ole yksittäistä määritelmää, ajatuksenani oli toisaalta antaa tilaa haastateltavien omalle merkityksenannolle ja toisaalta peilata tuloksia suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa kulttuurisesti vastuulliseksi pedagogiikaksikin käännettyyn kulttuurisesti responsiiviseen pedagogiikkaan.

Laadin alustavan haastattelurungon luvussa 2.3 esiteltyjen kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan periaatteiden pohjalta. Täydensin runkoa aihepiireillä, jotka koskivat haastateltavien käsityksistä kulttuurista, kulttuurisesta moninaisuudesta ja kulttuurisesta vastuullisuudesta. Lisäsin haastattelurunkoon myös opetussuunnitelman perusteita käsittelevän teeman. Kirjoitin etukäteen itselleni muistiin lisäkysymyksiä, joilla voisin tarvittaessa syventää keskustelua. Ennen ensimmäistä haastattelua tein pilottihaastattelun erään musiikkikasvatuksen opiskelijan kanssa. Tein haastattelun pohjalta joitakin tarkennuksia haastattelurunkoon. Hävitin pilottihaastatteluun liittyvät tiedot tarkennusten

tekemisen jälkeen, eikä niitä ole käytetty tässä tutkielmassa. Lopullinen haastattelurunko on esitetty tämän tutkielman liitteenä.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan haastateltavat tulee laadullisessa tutkimuksessa valita harkiten. Haastateltavaksi kannattaa lähtökohtaisesti valita henkilöitä, joilla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (emt.) Haastateltavia valitessa tulee myös huomioida, onko aineistosta tarkoitus löytää yhtäläisyyksiä vai eroja haastateltavien välillä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 102). Hyvin erilaisia henkilöitä haastateltaessa saatetaan menettää jotakin kertomusten kontekstista (Hyvärinen 2017, 37). Joissakin suomalaisissa kouluissa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajien asenteet kulttuurista moninaisuutta kohtaan ovat yhteydessä siihen, paljonko kokemusta heillä on kulttuurisesti moninaisten⁶ ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden parissa työskentelystä (Rissanen & Kuusisto 2022; Vigren ym. 2022). Näiden tutkimustulosten perusteella ja tarpeeksi homogeenisen aineiston saavuttamiseksi päätin huomioida haastateltavien valintakriteereissä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden parissa työskentelystä saadun kokemuksen.

Asiaan perehtyneiden, riittävän samanlaisissa kontekstissa työskentelevien haastateltavien tavoittamiseksi päädyin valitsemaan haastateltavaksi musiikin aineenopettajia Etelä-Suomessa sijaitsevista kouluista, joissa oli tutkimuksen tekemisen aikaan paljon maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö kulttuurinen vastuullisuus olisi näkemykseni mukaan tärkeää kaikenlaisissa kouluissa ja opetustilanteissa. Sen sijaan valinnan taustalla oli oletukseni, siitä että maahanmuuttotaustaisia oppilaita opettaneet ovat todennäköisesti pohtineet kulttuuriseen moninaisuuteen ja vastuullisuuteen liittyviä asioita työssään. Valintakriteereihini kuuluivat lisäksi vähintään kymmenen vuoden opetuskokemus musiikin aineenopettajana ja kokemus musiikin opettamisesta peruskoulussa sekä alakoulu- että yläkouluikäisille oppilaille.

⁶ Rissanen ja Kuusiston (2022) tutkimuksessa kulttuurista moninaisuutta indikoi S2-oppilaiden määrä. Lisäksi opettajilta kysyttiin heidän kokemuksestaan kulttuurisesti moninaisten oppilaiden opettamisesta.

Laadullisessa tutkimuksessa sopiva haastateltavien määrä riippuu useista tekijöistä, kuten tutkimuksen tavoitteista, tutkimusmetodologiasta ja –strategiasta sekä aineiston rikkaudesta ja analyysin syvällisyydestä; joissakin tapauksissa yksi haastattelu riittää ja joissakin tarvitaan kymmeniä. Käytännössä määrää rajoittavat usein ulkoiset tekijät kuten käytettävissä oleva aika ja muut resurssit. Aina tutkija ei tiedä etukäteen, montako haastateltavaa on riittävästi. (Baker & Edwards 2012, 3–6). Päädyin haastattelemaan kolmea musiikin aineenopettajaa, koska sillä tavoin saamani aineisto sisälsi monenlaisia näkökulmia tutkimusaiheeseen ja oli maisterintutkielman laajuutta ajatellen sopiva. Valitsin haastateltavat opettajat harkinnanvaraisella otannalla edellä mainittujen kriteerien pohjalta (Creswell 2007, 125–127).

Toteutin haastattelut keväällä 2022. Yksi haastatteluista tehtiin lähitapaamisena ja kaksi muuta etäyhteydellä Zoom-videokonferenssiohjelmaa hyödyntäen. Tallensin kaikista haastatteluista ainoastaan äänen ilman videokuva tutkittavien yksityisyydensuojan parantamiseksi. Metodikirjallisuudessa on esitetty ristiriitaisia näkemyksiä siitä, kuinka tarkkaan haastateltaville tulisi kertoa haastattelun sisällöstä etukäteen (esim. Hyvärinen 2017, 38; vrt. Tuomi & Sarajärvi 2017, 88). Koska kulttuurisesti vastuullisella kasvatuksella ei ole yhtä vakiintunutta määritelmää, en halunnut teoreettisen viitekehyksen ohjaavan liikaa haastateltavien näkemyksiä. Näin ollen kerroin tutkittaville ennen haastattelua ainoastaan yleisellä tasolla, että tutkimushaastattelu koskee kulttuuritietoista ja kulttuurisesti vastuullista musiikinopetusta peruskoulussa. Pyrin antamaan erityisesti haastattelujen alussa ja lopussa haastateltaville tilaa tuoda esiin, millaisia näkökulmia kulttuuriseen vastuullisuuteen heidän mielestään liittyy. Pyysin ensin haastateltavia syventämään heidän itse esille nostamiaan näkökulmia, minkä jälkeen kävin heidän kanssaan läpi haastattelurungon aihealueita.

3.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysillä tarkoitetaan Flickin (2014, 5) mukaan aineiston luokittelemista ja tulkitsemista siten, että voidaan esittää näkemyksiä sen sisältämien merkityksenantojen eri ulottuvuuksista. Aineiston analyysi voi saada erilaisissa tutkimuksellisissa lähestymistavoissa erilaisia rooleja (Flick 2014). Nykyisin analyysi ymmärretään usein erillisen vaiheen sijaan jatkuvana vuoropuheluna aineiston ja

tutkimukseen liittyvien henkilöiden, myös tutkijan itsensä kanssa (Högbacka & Aaltonen 2015, 20). Kuten edellä jo esitettiin, laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma tausta vaikuttaa tulkintoihin; Puusa ja Juuti (2020, 35) ajattelevatkin, että kulttuurisidonnaisia merkityksenantoja tutkiessaan tutkija tutkii aina myös itseään.

Laadullisen aineiston analysoiminen aloitetaan yleensä aineistoon tutustumisella sekä sen litteroimisella, järjestämisellä ja luokittelulla (Ruusuvoori ym. 2010, 10; Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Aineiston jäsentämisen ja luokittelun tukena käytetään yleensä koodaamista (ks. Deterding & Waters 2021; vrt. Jackson & Mazzei 2011). Luokittelu ja koodaaminen eivät itsessään vielä ole aineiston analysoimista, mutta ne voivat toimia pohjana teemoittelulle (Högbacka & Aaltonen, 20; Puusa 2020, 152). Teemojen avulla pyritään valaisemaan tutkimusongelmaa (Puusa 2020, 153). Tässä tutkielmassa lähestyn varsinaista analyysiä teoriaohjaavan⁷ analyysin kautta. Analyysi ei tällöin pohjautu suoraan mihinkään yksittäiseen teoriaan, vaan aiempi tutkimustieto toimii analyysin tukena. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Analysoinnin jälkeen tulokset tulee vielä tulkita eli pohtia ja selkeyttää analyysissä esiin nousevia merkityksiä (Puusa 2020, 154).

Aloitin aineiston käsittelyn litteroimalla haastattelutallenteet. Litteroin aineiston mahdollisimman huolellisesti. Luettavuuden parantamiseksi ja haastateltavien tunnistettavuuden vähentämiseksi jätin kuitenkin pois joitakin täytesanoja ja sanojen toistoja. Lisäksi jätin litteroimatta joitakin kohtia tutkimuseettisistä syistä (ks. tarkemmin luku 3.5). Ruusuvooren ja Tittulan (2017, 48) mukaan myös litterointi sisältää aina tulkintaa. Jouduinkin paikoin pohtimaan haastattelutallenteelta kuulemieni taukojen ja painotusten pohjalta, mikä vaihtoehtoisista lauserakenteista ja siten merkityksistä kuvaisi parhaiten haastateltavan näkemystä. Litteroidun aineiston pituus oli 59 sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Litteroidun aineiston lukemisen jälkeen aloitin aineiston koodaamisen käyttämällä apunani QualCoder-ohjelmaa (Curtain 2023). Deterdingin ja Watersin (2021) ehdotuksen mukaan jaoin aineiston ensin osiin haastattelurungon mukaisten aiheiden perusteella ja

⁷ Esimerkiksi Salo (2015) on toisaalta kritisoinut sekä teoriaohjaavuutta käsitteenä että siihen usein liittyvää aineiston koodaamista.

merkitsin aineistoon koodit kulttuuri ja käsitteistö, kulttuuritausta, ohjelmisto, opetussuunnitelma sekä tasa-arvokysymykset. Seuraavaksi loin koodeille alakategorioita, joita siirtelin tarvittaessa eri pääkategorioihin. Aineistossa oli myös kohtia, joihin liitin tässä vaiheessa useamman kuin yhden koodin. Seuraavaksi tarkastelin rinnakkain kaikkien haastateltavien vastauksia kuhunkin koodiin liittyen. Hyödynsin tarkastelussa teoriaohjaavaa analyysiä siten, että pyrin tunnistamaan aineistosta luvussa 2 esittelemiäni käsitteitä ja jäsentämään aineistoa teemoiksi käyttäen teoreettista viitekehystä ajatteluni tukena. Näin päädyin luvussa 4 esiteltävään temaattiseen jäsennykseen. Haastattelurungossa mukana olleen kielitietoisuuden teeman päädyin lopulta rajaamaan tämän tutkielman laajuuden ulkopuolelle. Juutin ja Puusan mukaan (2020, 14) laadullisen aineiston analyysissä “olla herkkiä” haastateltavien käyttämälle kielelle ja sanavalinnoille. Näin ollen kiinnitin analyysissä huomiota myös haastateltavien valitsemiin ilmaisuihin, vaikka kyseessä ei olekaan diskurssianalyttinen tutkimus.

3.5 Tutkimuseettinen tarkastelu

Hyvä tutkimus on eettisesti kestävä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Olen tutustunut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeisiin hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista ja sitoutunut noudattamaan niitä työssäni (TENK 2019). Olen koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt kunnioittamaan haastateltaviani ja heidän yksityisyyttään sekä säilyttänyt tutkimusaineistoa huolellisesti muiden ulottumattomissa. Olen myös pyrkinyt vastuullisiin sanavalintoihin ja lähdemateriaalia koskeviin valintoihin. Tutkimuksessa käytettyihin käsitteisiin liittyvää tutkimuseettistä pohdintaa on jo esitelty tarkemmin luvussa 2.1. Olen pyrkinyt tiedostamaan oman etuoikeutetun asemani sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvän aihepiirin tutkijana; kuulun valtaväestöön, ja koulutukseni aikana kohtaamani opetuksen ja arvioinnin tavat ovat olleet pitkälti yhteensopivia sekä kulttuurisen taustani että oppimistapojeni kanssa.

Eettisiin toimintatapoihin kuuluu, että haastateltavat tietävät haastattelun aiheen sekä miten haastatteluun liittyviä tietoja käytetään (Hyvärinen 2017, 32). Kerroin haastateltaville opettajille rekrytointivaiheessa, että tutkielmani käsittelee kulttuuritietoista ja kulttuurisesti vastuullista musiikkikasvatusta. Lähetin haastateltaville

sähköpostitse suostumuslomakkeen, johon heillä oli mahdollisuus tutustua ennen haastatteluja. Kävin lomakkeen keskeiset osat läpi suullisesti haastattelun aluksi. Kaikki haastateltavat vahvistivat tämän jälkeen, että he hyväksyvät tietojensa käytön tutkimuksessa. Haastateltaville annettiin myös mahdollisuus peruuttaa suostumuksensa siihen asti, kun tutkielma oli jätetty tarkastukseen.

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen raportoinnin lähtökohtana on yleensä, että lukija ei pysty tunnistamaan tutkittavia (Kuula 2006, 201). Musiikkikasvatuksen kenttä on Suomessa melko pieni, joten täydellistä anonymiteettiä on joskus vaikea taata. Olen kuitenkin pyrkinyt vähentämään tunnistettavuutta monin keinoin. Ensimmäkin jätin kokonaan litteroimatta sellaiset kohdat, jotka sisälsivät tunnistetietoja tai jotka haastateltavat pyysivät haastattelun aikana jättämään aineistosta pois. Litteroitu aineisto on pseudonymisoitu, ja olen poistanut siitä kaikki ihmisten nimet. Poistin myös paikkojen nimet lukuun ottamatta haastateltavien yleisluontoisina esimerkkeinä käyttämiä maiden nimiä, jotka eivät liittyneet suoraan heihin itseensä tai oppilaisiin. Palaan oppilaiden taustojen kuvaamiseen tai kuvaamatta jättämiseen koskeviin ratkaisuihin vielä luvussa 5.1. Tutkijan voidaan katsoa olevan vastuussa toisaalta tieteelle ja toisaalta tutkimuskohteille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 152–155). Tässä tutkimuksessa olen katsonut, että vastuuni haastateltavia ja heidän oppilaitaan kohtaan on merkittävämpi kuin vastuuni tieteelle, joten tuhosin haastattelujen tallenteet sekä litteroidun aineiston tutkielmani hyväksymisen jälkeen.

4 Tulosluku

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Aloitan esittelemällä haastateltavat sekä heidän kulttuuriset taustansa. Seuraavaksi käsittelen oppilaan kulttuurisen huomioimista peruskoulun musiikinopetuksessa. Kolmannen alaluvun muodostavat ohjelmiston valintaan ja käsittelyyn liittyvät tulokset. Kahdessa viimeisessä alaluvussa osin vedetään yhteen aiemmissa alaluvuissa esille tulleita asioita ja osin tuodaan esiin muita kulttuuriseen ymmärrykseen ja kulttuurisesti vastuulliseen opettajuuteen liittyviä näkökulmia.

4.1 Haastateltavien ja heidän kulttuurisen taustansa esittely

Haastattelin tutkimustani varten kolmea kokenutta, korkeakoulutettua musiikin aineenopettajaa, joita kutsun pseudonyymeillä A, B ja C. Haastateltavat olivat haastattelujen tekemisen aikaan opettaneet musiikkia peruskoulussa 15–20 vuoden ajan, ja jokaisella oli opetuskokemusta sekä ala- että yläkoulun puolelta. Heistä kaikki työskentelivät tutkimusta tehdessäni Etelä-Suomessa monikulttuurisiksi⁸ kuvailemissaan peruskouluissa. Koulut sijaitsivat sosioekonomisesti erilaisilla alueilla.

Haastateltavat kertoivat haastatteluissa pohtineensa paljon opettamiseen liittyviä kulttuurisia kysymyksiä ja omia pedagogisia valintojaan. Tämä vastaa haastateltavien valitsemisen yhteydessä tekemääni ennakko-oletusta siitä, että kulttuurisesti moninaisissa kouluissa työskentelevillä opettajilla voisi olla tutkimusaiheeseen liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia. Haastateltavat pitivät kulttuurista vastuullisuutta moniulotteisena ja oman työnsä kannalta tärkeänä, joskin joiltakin osin haastavana aiheena.

Kaikki haastateltavat ajattelevat kulttuurisen taustansa vaikuttavan opetukseensa. Kuvaillessaan omaa kulttuurista taustaansa he nostivat esiin muun muassa perhetaustan ja -kulttuurin, kansallisen kulttuurin, asuinpaikan sekä koulutus- ja työhistorian

⁸ Haastateltavien käyttämä käsite, jonka merkitystä avataan tarkemmin luvussa 4.2.1.

merkityksen. C tuo kuvauksessaan eksplisiittisesti esille kulttuuri-identiteettien moninaisuuden ja monikerroksellisuuden:

No näkyyhän se mutta sitten että [mikä] sitä mun kulttuurista taustaa niin on, niin siel vaikuttaa niin monet kulttuuriset taustat. (--). Et mikä, mikä se mun kulttuurini on, se on hyvin henkilökohtainen tai semmonen niinku yksilöllinen kombo jokaisella mistä ne koostuu. (C)

Myös A puhuu monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta kulttuuri-identiteettiin erityisesti perhetaustastaan kertoessaan ja nostaa esiin ajatuksen ihmisen aktiivisesta roolista identiteettinsä rakentamisessa:

(--). mä oon aina ajatellut että ihminen on monenlaisten asioiden summa ja sitten voi tietenkin itsessään korostaa ja häivyttää jotain piirteitä. (A)

Haastateltavat antoivat haastattelun eri vaiheissa konkreettisia esimerkkejä siitä, miten heidän taustaansa ja musiikkiopintoihinsa liittyvät kokemukset näkyvät heidän opetuksessaan. B ja C mainitsivat keskeiseksi osaksi kulttuurista taustaansa klassisen musiikin koulutuksen, joka kuitenkin C:n kohdalla musiikkikasvatuksen korkeakouluopintojen populaarimusiikkipainotteisuuden myötä painui lopulta taka-alalle opetuksessa. A sen sijaan kuvaili, kuinka hän jo nuorena löysi “suuren rakkautensa” etnomusikologian, ja kuinka maailman musiikkikulttuurit nykyisin ovat opetustyössä hänen “lempilapsensa”.

B ja C nimesivät myös koulutustaustansa ja “akateemisissa ympyröissä” kasvamisen merkittäväksi osaksi kulttuurista taustaansa. “Akateemisen perheen” lapsena C kertoo oppineensa lähtökohtaisesti kysymään “et minkä takia, no miten niin”, eikä pitämään asioita itsestään selvinä. C:n mukaan hänen perheessään tuotiin kuitenkin selkeästi esille, ettei ketään arvioida tai arvosteta syntyperän tai koulutuksen perusteella. B taas yhdistää akateemisuuden “kuplautumiseen”, jonka ulkopuolelle näkeminen on tärkeää:

(--). [tarvitaan] ymmärrys[tä] semmoseen kulttuuriseen moninaisuuteen että perhetilanteet on erilaisia, taloudelliset tilanteet on erilaisia, mielenterveystilanteet on erilaisia, tapa kommunikoinnissa perheenjäsenten kanssa on erilainen. (--). Ja se [akateemisuus] on hyvin vahva kupla (--). joka ihan varmasti näkyy hyvässä ja pahassa. (B)

B vaikuttaa liittävän akateemisuuden “kuplaan” tietynlaisen perhe- ja taloudellisen tilanteen sekä hyvinvoinnin ja kommunikaatiokulttuurin. Samankaltainen ajatus tulee esille myöhemmin haastattelussa, jossa B arvelee opettajien kokevan elämässä keskimäärin vähemmän “kolhuja” kuin monen muun.

Akateemisuuden lisäksi B kertoo opetuksessaan näkyvän erityisesti kasvamisen “vielä yhtenäiskulttuurin aikana” paikkakunnalla, jossa vallitsi “vanhoillinen koti, uskonto, isänmaa -ajattelu”. B:n varttuminen perinteisiä sukupuolirooleja vahvistavassa ympäristössä on hänen kuvauksensa mukaan vaikuttanut siihen, että sukupuolen moninaisuuteen liittyvät asiat ovat olleet “iso purkamisen paikka”. B toikin haastattelussa muita haastateltavia enemmän esille oppilaiden sukupuoleen ja sen moninaisuuteen liittyviä näkökulmia.

4.2 Oppilaan kulttuurinen tausta ja musiikinopetus

4.2.1 Kulttuurisen moninaisuuden ja kulttuurisen taustan rakentuminen

Kaikki haastateltavat kuvailivat haastattelun alussa työpaikkaansa monikulttuuriseksi kouluksi. Monikulttuurisuus vaikuttaa kaikkien haastateltavien puheessa kiinnittyvän ensisijaisesti maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin, joskin haastateltavat osin kyseenalaistavat omaa käsitystään:

No ihan konkreettisesti [monikulttuurisuus tarkoittaa] sitä että oppilaita tulee eri puolilta maailmaa mut jopa hyvin suoraan et oppilailla on eri kotikieliä ja sitten myös se et, niitä kotikulttuureja on monenlaisii ihan maantieteellisesti, on ihan äskettäin et on ensimmäisen tai toisen sukupolven maahanmuuttajia mutta... onhan se... ku se kulttuuri on niin hirveen laaja käsite. (C)

Käsitteiden monikulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus välisiä eroja haastateltavat lähestyivät osin eri näkökulmista. A:n mukaan koulun monikulttuurisuus on “faktinen” ominaisuus ja kulttuurinen moninaisuus puolestaan yhteydessä siihen, kuinka paljon oppilaat ja opettajat päättävät tuoda esille omaa kulttuuriaan. A liittää kulttuurisen moninaisuuden ilmenemisen myös koulun toimintakulttuuriin ja mahdollisiin valtarakenteisiin:

(--) että voiko täällä näkyä se kulttuurien [sic] moninaisuus ja korostetaan sitä tai suositaanko sitä vai onko sitten kuitenkin joku valtakulttuuri. (A)

C kokee kulttuurisen moninaisuuden käsitteen kuvaavan ajatteluaan paremmin kuin monikulttuurisuuden. C:lle kulttuurinen moninaisuus sisältää ajatuksen kulttuurien keskinäisestä ja jatkuvasta vuorovaikutuksesta sekä siitä, että monokulttuurisen Suomenkin sisällä on monia eri kulttuureita. C kiinnittää huomiota myös kulttuuristen ryhmien määrittelyn vaikeuteen sekä kulttuurin normatiiviseen ulottuvuuteen ja dynaamisuuteen:

(--) et sitähän se kulttuuri on, asioita, jotka on meidän porukan tapa toimia tai meidän porukan tapa ajatella tai sitä mitä meidän porukassa pidetään hyvänä mut sit millasena se porukka aatellaan niin se on kyllä ihan tosi vaikea ja laaja-alainen ja herkkä asia ja sitten kun se myös on asia joka muuttuu koko ajan, vaikka se koulun kulttuuri niin... sehän rakentuu tai on... koko ajan se elää. (C)

B toteaa, ettei ole aiemmin miettinyt, mitä eroa on käsitteillä monikulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus. B alkaakin epäillä, pitäisikö monikulttuurisuuden käsitettä enää edes nykyään käyttää. B:n mukaan on epäselvää, tarkoitetaanko monikulttuurisuudella erilaisia perhetilanteita, eri maista kotoisin olevia ihmisiä vai jotakin muuta. Omasta työpaikastaan puhuessaan hän kuitenkin kertoo tarkoittavansa monikulttuurisuudella oppilaita, joiden kotikieli on jokin muu kuin suomi tai joiden "suku on kotoisin eri maista". Kulttuurisen moninaisuuden B näkee selvästi laajempänä käsitteenä ja nostaa esiin eri tasoja, joilla kulttuuria ja kulttuurisia ryhmiä voidaan tarkastella:

Se tarkoittaa tosi monia asioita. Kulttuuri voi olla, se voi olla vaikka joku kansallinen ilmiö tai se voi olla joku pienemmän ryhmän ilmiö, se voi olla vaikka kaveripiirin ilmiö, kaveripiirillä voi olla oma kulttuuri tai se voi olla maailmankatsomuksellinen ilmiö tai se voi olla verkossa liikkuva globaali ilmiö että se on mun mielestä todella monenlaisia asioita se kulttuurinen moninaisuus. (B)

Haastateltavien kuvauksissa oppilaan kulttuurinen tausta hahmottuu erityisesti perhekulttuurin muovaamana. A yhdistää oppilaidensa erilaiset kulttuuriset taustat heidän

taustamaansa lisäksi moninaiisiin perheisiin ja monenlaisiin tapoihin “elää ja olla” ja esimerkiksi viettää vapaa-aikaa. C:n mukaan oppilaan kulttuuriseen taustaan liittyy vahvasti perheen arvomaailma: millaisia asioita oppilaan kotona on pidetty hyvinä ja millaisia taas pitäisi välttää. C tuo esille, että “tiettyjen kulttuurien” näkemysten sijaan on yleensä kyse siitä, miten perhe tulkitsee omaa kulttuuritaustaansa, ja käyttääkin ilmausta “kotikulttuuri” viitatessaan oppilaan kulttuuriseen taustaan. Perheen merkitys korostuu myös B:n kuvauksessa, jossa hän samalla tiedostaa oppilaan identiteetin monikerroksellisuuden:

(-- usein sillä [kulttuurisella taustalla] ehkä ajatellaan sitä kansallista kulttuuria mistä se perhe on kotoisin, mutta se on kuitenkin aika monesti sen oppilaan identiteetistä vain pieni osa tai et se on niinkun, se on vain osatekijä. Se vaikuttaa toki siihen miten, minkälainen hän on, mutta (--) se perhekulttuuri sinänsä on merkittävämpi kuin se vaikka että minkälaisesta maasta tai minkälaista uskonnosta tai tällaisesta se lapsi ponnistaa. (B)

Tulkintani mukaan opettajat sanoutuvat näin irti kulttuurisesta essentialismista oppilaan kulttuurista taustaa kuvatessaan. Kansallisen alkuperän, uskonnon, kielen ja perhetaustan lisäksi haastatteluissa nousi esille myös esimerkiksi oppilaan sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, sosioekonomiseen asemaan sekä erityisen tuen tarpeeseen liittyviä näkökulmia. Nämä identiteettikategoriat eivät kuitenkaan korostuneet haastateltavien kuvauksissa oppilaiden kulttuuristen taustojen näkymisestä ja huomioimisesta opetuksessa. Eniten käsiteltiin sukupuolen moninaisuutta ja musiikin opetuksen mahdollisia sukupuolittuneita käytäntöjä. Kuten luvussa 4.1 kuvattiin, B yhdisti sukupuoleen liittyvät oletukset ja niiden kyseenalaistamisen omaan kulttuuriseen taustaansa. C puolestaan sivusi haastattelussa lyhyesti sukupuolen kulttuurista merkitystä oppilaiden laulamiseen osallistumisen näkökulmasta. Vaikka kulttuuriseen moninaisuuteen voikin luvuissa 2.2 ja 2.3 esitetyn perusteella sisältyä myös sukupuoli ja sukupuoli-identiteetti, haastateltavat painottivat tässä tutkimuksessa muita näkökulmia. Näin ollen päätin, että aineiston sukupuolitietoiseen musiikinopetukseen liittyviä osuuksia esitellään tämän tutkielman rajallisesta laajuudesta johtuen ainoastaan suppeasti osana muita teemoja.

4.2.2 Oppilaan kulttuurisen taustan huomioiminen musiikinopetuksessa

Haastatteluissa nousi esiin monenlaisia, osin ristiriitaisiakin näkemyksiä oppilaan kulttuurisen taustan näkymisestä ja merkityksestä musiikin tunneilla. Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että oppilaat eivät useinkaan halua tuoda omaa kulttuurista taustaansa esille opetuksessa. B kokeekin, etteivät oppilaiden kulttuuriset taustat juurikaan näy tunneilla ja painottaa oppilaan tarvetta kuulua joukkoon:

(--)
semmoinen hirveen iso osa sitä teini-ikäisenä olemista on se tarve kuulua ryhmään ja silloin se että onko perheessä nyt sitten, onko ne tullu Somaliasta vai onko ne tullut Sumatralta vai Imatralta, niin se on kauheen vähämerkityksistä ja se voi olla vielä että oppilas ei halua tuoda kauheasti esiin [sitä] vaan tärkeintä on se että miten hän tulee hyväksytyks siinä ryhmässä omana itsenään. (B)

B ajattelee kertomansa mukaan, että musiikinopetuksessa hänen on perheen taustamaan tai edeltävän kotipaikkakunnan sijaan oleellisempaa tietää oppilaan oppimiseen vaikuttavia asioita. Tällaisia ovat B:n mukaan esimerkiksi oppilaan mahdollinen ADHD-diagnoosi, aistiyliherkkyydet, hahmotusvaikeudet tai vaikeus ylläpitää perussykettä. B kokee kuitenkin, että oppilaan taustan tunteminen on tärkeää silloin, kun “tulee semmosta ihmetystä että mitä tää on tää käytös”. Näissä tapauksissa B kertoo kysyvänsä asiasta luokanopettajalta tai -valvojalta. B tuo esille myös, että musiikinopetuksessa ei aina käytännössä voida huomioida sellaisia oppilaan taustaan liittyviä tekijöitä, jotka tekevät ryhmässä työskentelemisestä oppilaalle vaikeaa. Toisaalta musiikinopetus on B:n mukaan monen muun kouluaineen opetusta tasa-arvoisempaa, koska “musiikissa ne akateemiset taidot tai kielitaito esimerkiks ei oo merkitsev[i]ä”. Tulkintani mukaan B kokee, että oppilaan kulttuurinen tausta ei musiikinopetuksessa vaikuta niin merkittävästi oppimiseen kuin esimerkiksi neurologiset tekijät. Toisaalta B vaikuttaa ajattelevan, että oppilaan vasta kehityksessä oleva suomen kielen taito voi hankaloittaa menestymistä muissa oppiaineissa.

C:n mukaan oppilaiden kulttuuriset taustat näkyvät musiikin tunneilla esimerkiksi siten, että joillakin oppilailla ei musiikin soidessa “pysy peba penkissä vaan sit lähetään liikkuu ja joraamaan”. Tämän C yhdistää kulttuureihin, joissa soitto, laulu ja tanssi kuuluvat yhteen. C kuvaa myös kappaleen harjoitteluprosessiin liittyviä ajattelutavan eroja: kun

“eurooppalainen” opettaja ajattelee, että ensin harjoitellaan kappale nuotin mukaan, niin osa oppilaista aloittaa heti “free-meiningillä”. C:n mielestä opettajan tulee tällöin ratkaista, pysyykö hän omassa suunnitelmassaan vai vaihtaako sitä “kaaoksesta järjestykseen”-strategiaan. Tuntityöskentelyn ulkopuolisten asioiden osalta C kuvailee, kuinka “ei-kantasuomalaiset” oppilaat ovat tuoneet koulun konsertteihin myönteisessä hengessä aktiivisempaa osallistumista. Tulkintani mukaan C tuo kuvauksissaan esille kulttuurisen taustan yhteyden vuorovaikutustapoihin sekä oppimistyyliin. C ei kuitenkaan niinkään kiinnitä huomiota siihen, vaikuttavatko ne oppilaan oppimiseen. Sen sijaan C tarkastelee asiaa nähdäkseni etupäässä opettajan oman suhtautumisen ja opetustapojen näkökulmasta.

A:n mielestä oppilaiden kulttuuriset taustat tulevat esiin hänen opettaessaan eri maiden musiikkikulttuureja: paikalla saattaa olla A:n kuvauksen mukaan joku kyseisestä kulttuuria edustava oppilas. A kertoo, että yleensä oppilaat eivät näissä tilanteissa halua tuoda omaa kulttuuriaan esille, mutta poikkeuksiakin on. Oppilaiden omien kulttuurien huomioimista ohjelmistovalinnoissa käsitellään laajemmin alaluvussa 4.3.4

Sekä A:n että C:n mukaan oppilaan kulttuurinen tausta voi näkyä myös suhteessa musiikin oppivelvollisuuden suorittamiseen. Kaikki haastateltavat kertovat olleensa tilanteissa, joissa oppilaan kulttuurinen tausta vaikutti musiikin opetukseen osallistumiseen. Haastateltavien kuvausten mukaan asia näkyy heidän tunneillaan esimerkiksi siten, että joidenkin oppilaiden perheessä ei esimerkiksi pidetä hyväksyttävänä tanssimista, eri sukupuolen edustajan koskettamista, tiettyjen soittimien soittamista tai soittamista ylipäänsäkään. Haastateltavat kertovat lähtökohtaisesti keksineensä tilanteisiin ratkaisuja joko itsenäisesti tai yhteistyössä vanhempien ja tarvittaessa esihenkilöidensä kanssa. B korostaa jälleen perheen arvomaailman merkitystä muiden kulttuuristen tekijöiden sijaan:

(--) muutamia kertoja on ollu semmonen oppilas jolla vaikka sitten kotoa tulee se viesti tai lapsi sanoo et mä en saa soittaa puhallinsoittimia tai kielisoittimia esimerkiks. Se on ihan perhekohtaista, mä en oo koskaan huomannu sellasta et se ois et tietystä maasta tulijat, vaan se on yks tulkinta siitä vakaumuksesta. (B)

A puolestaan painottaa kunnioittavaa suhtautumista perheiden erilaisiin näkemyksiin ja kertoo olevansa joustava. A pitää myös tärkeänä, ettei hänen toimintansa

aiheuta oppilaalle tunnetta siitä, että tämä ei tule hyväksytyksi. A:n mukaan tilanteen selvittäminen on tarvittaessa aikuisten vastuulla:

Ja siis mulle nää ei oo ollenkaan vaikeita asioita että musta se on niinku kunnioittamisen asia että jos perhe on päättänyt näin ja muuta, että ainakaan sille lapselle mä en ala siitä asiasta sanomaan. Että eri asia on sitten että jos se vaikeuttaa sen aineen suorittamista niin mähän voin vanhempien kanssa sitten siitä asiasta neuvotella ja keskustella ja kysyä esihenkilöltä että miten mun kannattaa toimia. (--) mä en haluu asettaa mitään esteitä ja mä en haluu että se lapsi joutuu semmoseen asemaan että se kokee olevansa jotenkin vääränlainen tai huono tai jotain. (A)

B ja C mainitsevat erikseen ramadanin eli muslimien paastokuukauden vaikutuksen oppilaiden musiikin opiskeluun. B:n mukaan jotkut oppilaat eivät ramadanin aikana saa kuunnella musiikkia, minkä hän on ratkaissut järjestämällä oppilaille musiikkiin liittyviä kirjallisia tehtäviä. C kertoo ramadanin huomioimisen olevan yleinen asia ja kiinnittää huomiota siihen, että paastoamisen vaikutuksesta musiikin kuunteluun ja soittamiseen on muslimien keskuudessa erilaisia tulkintoja. C pitääkin kunnioittavan suhtautumisen lisäksi tärkeänä avointa keskustelua oppilaiden kanssa:

(--) mun mielest se on sit asia jost puhutaan ääneen just sitten että kysynkin et niin et no teil on nyt paastonaika että mites tää vaikuttaa teille [sic] ja voitteko nyt soittaa ja sitten. (--) että huomaat sä et tällä sun luokkakaverilla, silläkin on paasto, mut se taas niinku suhtautuu eri lailla et hän voi tehdä niinku mitä vaan ja sitten täällä, sit taas et tää kaveri voi soittaa itse mut ei kuunnella (--) (C)

Haastateltavilla on ollut myös yksittäisiä oppilaita, joiden perhe ei olisi toivonut heidän osallistuvan musiikin tunneille ollenkaan. A:n mukaan sekä oppilaiden määrät että koulun toimintatavat ovat vaihdelleet vuosien varrella. A kokee, että suhtautuminen oli aiemmin vapaampaa, ja silloin oppilas saattoi suorittaa musiikin oppimäärän tekemällä opettajan valmisteleman "paketin". A:n näkemyksen mukaan viime aikoina on kuitenkin ollut "vähän kireämpää" ja lähtökohtana on ollut, että tunneilla käydään, "että se kuuluu niinku suomalaiseen opetussuunnitelmaan".

C kertoo esimerkin vuosia sitten sattuneesta tilanteesta, jota hän kuvaa oman ajattelunsa kannalta käännteentekeväksi. Tapauksessa oli kyse perheestä, joka ei olisi halunnut lapsensa osallistuvan musiikin opetukseen. C:n mukaan musiikki oli tärkeä osa kyseisen koulun kulttuuria, joten C ja koulun rehtori päättivät kutsua perheen tapaamiseen asian selvittämiseksi. C kertoo käyneensä perheen isän kanssa pitkän ja yksityiskohtaisen keskustelun musiikin määritelmästä ja kulttuurisista merkityksistä. Tapaamisessa kävi ilmi, että perheen mielestä "soittaminen soittamisen vuoksi on, oli niinku huonoa elämää". C tuo kuvauksessaan esille, kuinka sekä opettaja että vanhemmat haluavat lapsen parasta:

(--) olin nähny jo lapsesta et lapsen on hankala olla siel tunnilla et enhän mä voi pistää lasta tilanteeseen että hän tuntee tekevänsä syntiä mun koulussani taikka mun tunnillani (--) ei me voida sanoo siihen [opetukseen osallistumattomuuteen] mitään että kun se isän perustelu on se niinku lapsen paras et hän haluaa suojella lastaan niin ei me voida sanoa että no pakko se on... pistä lapses sinne, joka tuntuu todella pahalta itelle. (C)

C sopi perheen kanssa lopulta ratkaisusta, jossa oppilas osallistui opetuksen tiedollisiin osuuksiin sekä ainoastaan sellaiseen musisointiin, jolla oli jokin tietty kulttuurinen merkitys. C pyysi vanhempia käymään asian läpi myös oppilaan kanssa, jotta tämä voisi osallistua turvallisien mielin tuntityöskentelyyn sovituilta osin; muiden haastateltavien tapaan C painottaa siis nähdäkseen erityisesti oppilaan hyvinvointia. C:n mukaan keskeistä ratkaisun löytämisessä oli vanhempien luottamus siihen, että opettaja arvostaa heidän näkökulmaansa eikä yritä "salaa vetää sitä lasta siihen musiikkiin". C kertookin korostaneensa eettisyyden, rehellisyyden ja kunnioituksen merkitystä vastaavanlaisissa tilanteissa myös muille:

(--) et älkää kauhistelko (--) [sanomalla] "no on se nyt kauheeta jos se, mikä siinä nyt on siinä musiikissa, no eikö se, jos nyt sitten sanoo että tää ei oo laulua vaan jotain muuta". Niin siitä oon koittanu puhuu sit myös siit semmoisesta omasta eettisestä, eettisen tason pitämisen [tärkeydestä] ja sitä et ei siit kauhistelusta oo mitään hyötyä, et kutsukaa, puhukaa vanhempien kans, kysykää (--) mistä täs on kyse ja mist, miten taas me ajatellaan ja ettikää sitä yhteisymmärrystä ja nimenomaan sit luottamusta ja kunnioitusta perheiden kans. (C)

Vaikuttaa siltä, että C on kohdannut uransa aikana tilanteita, joissa toinen opettaja on suhtautunut paheksuvasti perheen musiikinopetukseen liittyviin näkemyksiin. C antaa tulkintani mukaan ymmärtää, että joissakin tilanteissa opettajan ratkaisukeinona on ollut terminologian muuttaminen siten, että oppilas tai perhe eivät tiedosta toimivansa arvojen vastaisesti. C pitää kuitenkin vastuullisena nimenomaan avointa ja rehellistä keskustelua, jotta opetukseen osallistuminen pohjautuu luottamukseen eikä opettajan käsityksiin oikeasta ja väärästä.

B ja C muistavat työuraltaan kumpikin ainoastaan yhden tapauksen, jossa “koti” oli neuvottelujen jälkeen ollut sitä mieltä, että oppilas ei saisi kuulla lainkaan musiikkia. B:n ja C:n kuvauksista käy ilmi, että eri kouluissa perheiden vakaumuksiin voidaan suhtautua eri tavoin. B:n tapauksessa tilanne käsiteltiin rehtorin kanssa ja vanhemmille kerrottiin, että oppilas voisi olla pois musiikin opetuksesta, mikäli vanhemmat itse järjestäisivät hänelle valvonnan opetuksen ajaksi. B:n mukaan tilanne ratkesi siten, että vanhemmat katsoivat opetukseen osallistumisen lopulta paremmaksi vaihtoehdoksi. C:n kuvaamassa tapauksessa puolestaan oppilaan vanhemmat katsoivat keskustelujen jälkeen, että musiikki “ei vaan kerta kaikkiaan sovi heidän kulttuuriinsa”. Näin ollen oppilaalle järjestettiin mahdollisuus “minimisuoritukseen”, jossa hän muun muassa tutustui soittimiin ja teki musiikkiteknologian tehtävän äänittämästään linnunlaulusta.

C pohtii haastattelussa pariin otteeseen yleisemmälläkin tasolla, miten opettajan kannattaisi toimia tilanteissa, joissa oppilaan “kotikulttuurin” ja suomalaisen valtakulttuurin näkemykset vaikuttavat olevan ristiriidassa keskenään:

(--)

miten sit opettaja toimii koska toisaalta meidän tehtävä on opettaa heitä jotka käyvät suomalaisen koulun ja sitten ovat suomalaisia tai heistä tulee suomalaisia (--) elikkä jäävät tänne, niin sitten tietenkin se on myös ensisijaista kertoo et miten Suomessa toimitaan, mitä Suomes ajatellaan, minkälainen on suomalainen, mitä on suomalaiset arvot... mikä merkitys esimerkiksi musiikilla on meidän kulttuurissa. (--) Et mikä täs on sellanen että me saadaan nää asiat sopimaan yhteen kun kuitenkin on Suomessa syntynyt Suomen kansalainen lapsi joka käy suomalaista peruskoulua, niin mitä se mitä on hänen pitäisi oppia niin että kunnioitetaan heidän kotikulttuuriaan. (C)

C korostaa jälleen oppilaan perheen arvomaailman kunnioittamista, mutta nostaa sen rinnalle “suomalaisten arvojen” opettamisen tärkeyden. Vaikka edellä esitetyn lainauksen sanavalintojen voisikin tulkita viittaavan essentialistiseen kulttuurikäsitteeseen, tulkitseen itse asiaa koko haastattelun kontekstissa toisin. C toi haastattelun kuluessa useaan otteeseen esille käsityksensä kulttuurin jatkuvasta muutoksessa olevasta luonteesta ja näkemyksen siitä, että myös kulttuurisesti yhtenäisenä pidetyn Suomen sisällä on useita erilaisia kulttuureja. Näin ollen näen edellä esitetyn lainauksen kulttuurisen essentialismin sijaan esimerkkinä siitä, kuinka kompleksisia – ja tärkeitä – kulttuuriin ja arvoihin liittyvät kysymykset ja sanavalinnat ovat erityisesti moninaistuvissa yhteiskunnissa. Tulkintani perusteella moniarvoisessa yhteiskunnassa eläminen ja luoviminen vaatii C:n mukaan kaikilta osapuolilta kunnioittavaa asennetta ja valmiuksia etsiä käytännöllisiä ratkaisuja yhdessä toimimiseen.

4.3 Ohjelmisto ja sen käsittely

4.3.1 Opetuksessa käytettävän ohjelmiston valitseminen

A kertoo, että hänen tapansa valita ohjelmistoa opetukseensa vaihtelevat. A valitsee ohjelmistoa kuitenkin lähtökohtaisesti tiettyjen tärkeinä pitämiensä taitojen ja opetussuunnitelman sisältöjen perusteella. Myös vuosiluokkien välisen jatkumon huomioiminen on A:n mukaan keskeistä. A osallistaa suunnitteluun oppilaita mahdollisimman usein, mitä hänen mukaansa edellytetään myös opetussuunnitelmassa. Eniten osallistuvat kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset, jotka pääsevät suunnittelujaksolla vaikuttamaan siihen, mitä A:n ehdottamista aihealueista toteutetaan, missä järjestyksessä ja minkälaisin työtavoin. Lisäksi A kertoo sisällyttävänsä ohjelmistoon oppilaiden ehdottamia kappaleita mielellään aina, kun se on mahdollista. A:n mukaan mahdollisuuksia rajoittavat sekä koulun käytäntöihin liittyvät asiat että toisaalta kappaleiden musiikillinen haastavuus. A pyrkii kuitenkin löytämään esimerkiksi jonkin teeman, ostinatokuvion tai riffin, jonka opetteleminen on mahdollista oppilaiden taitotason puitteissa.

A:n opetuksessa eri maiden musiikkikulttuurit ovat keskeisessä roolissa, mikä sopii A:n mukaan hänen kouluunsa hyvin. A:n painotukseen vaikuttaa myös hänen oma

kiinnostuksensa aihetta kohtaan. A kertoo pitävänsä alakoulun puolella tietyt eri alueiden musiikkikulttuurien jaksot ja luovansa siten perustaa eri kulttuurien ymmärtämiselle. A ei kuvauksensa mukaan “tingi” eri maiden musiikkikulttuurien sisällyttämisestä opetukseen myöskään yläkouluikäisen kanssa, joiden rooli ohjelmiston suunnittelussa on alakoululaisia suurempi. Yläkoulussa oppilaat saavat kuitenkin vaikuttaa siihen, mitä musiikkikulttuureja opetuksessa käsitellään ja missä laajuudessa. A:n mukaan oppilaat keksivät joka vuosi jotakin uutta, jota ei ole aiemmin tehty. Tämä on myös A:lle “aina semmonen sukeltaminen sinne uuteen”, mihin hän kertoo suhtautuvansa innostuneesti. A on siis tulkintani mukaan valmis ottamaan ohjelmistoon myös sellaista eri musiikkikulttuurien musiikkia, johon hänellä ei ole valmista materiaalia tai johon hän ei itse ole vielä perehtynyt kovin tarkkaan.

B kertoo huomioivansa ohjelmiston valitsemisessa sekä opetussuunnitelman perusteiden että paikallisen opetussuunnitelman linjaukset. Hän pyrkii löytämään jotakin kaikista opetussuunnitelmassa mainituista tyyllillisistä kategorioista ja ottamaan huomioon vuosiluokkatasoiset musiikkikulttuurien maantieteelliset painotukset. Koska “perussoittotaitojen” opetteleminen vaatii aikaa, B kertoo toisaalta käyttävänsä samaa kappaletta useamman opetuskerran ajan. B pitääkin ohjelmistossa vuoden aikana vain rajallisen määrän kappaleita, jotka ovat “jotakin valintoja sieltä jostakin eri genreistä ja eri puolilta maailmaa”. B:n mukaan käytettävän ohjelmiston määrää rajoittavat myös “energiataloudelliset” asiat. Satoja oppilaita opettava B ei kertomansa mukaan pysty koko ajan “kaivamaan uutta ohjelmistoa”, vaan pitää tietyt kappaleet, kunnes löytää paremmat tilalle.

B:n näkemyksen mukaan “ehkä semmonen keskeisin asia” kulttuurisesti vastuullisessa musiikinopetuksessa on, että opetuksessa lauletaan muutakin kuin “mainstream amerikkalaista musiikkia”. B kertoo havainneensa, että esimerkiksi eräässä musiikinopettajille suunnatussa sosiaalisen median ryhmässä suurin osa ohjelmistovinkeistä on englanninkielistä, valtavirtaan kuuluvaa musiikkia:

Ja toki se on hyvä tapa lähestyä että on joku semmonen mihin oppilaalla on (--)
kytkös et se on hänen lempimusiikkia mut jos se on vaan sitä niin se ei oo
musta kulttuurisesti vastuullista. (--)
Mä koen että mun tehtävä on tarjota

kaikkea muutakin, että lapsen pitää maistaa montaa makua että se tietää mitä kaikkea on tarjolla (--)(B)

B:n opetuksessa oppilaiden rooli ohjelmiston valinnassa on pienempi kuin A:lla. B kuitenkin kertoo kyselevänsä ainakin kerran vuodessa, mitä oppilaat haluaisivat ottaa ohjelmistoon, “ja sitten tulee ehkä joku toive”. Myös B nostaa esille ehdotettujen kappaleiden vaatimien taitojen ja oppilaiden taitotason välisen eron, mikä hänen mukaansa korostuu alakouluikäisten oppilaiden kohdalla. B:n mukaan laulaminen onnistuu aina, mutta soitettavan sovituksen tekeminen voi olla haastavaa ja vaatii opettajalta resursseja. Kokonaisuudessaan B vaikuttaa painottavan ohjelmistovalinnoissa oppilaiden soittotaitojen kehittymistä, mutta pitää tärkeänä myös ohjelmiston riittävää monipuolisuutta. B tuo kuitenkin esille, että käytännössä ohjelmistovalintoja rajoittavat sekä tunteilla että opettajalla itsellään käytössä oleva aika.

C:n kuvauksessa ohjelmiston valitseminen kietoutuu moniin eri tekijöihin. C kertoo viime vuosina pohtineensa paljon, mikä on suomalaisen yleissivistykseen kuuluvaa ohjelmistokaanonia ja mitä kaanonin osia toisaalta olisi syytä kyseenalaistaa. C tuo myös esille, että tuoreimmat musiikin oppikirjat on tehty yli kymmenen vuotta sitten, eikä ajantasaista oppikirjaa siis ole saatavilla. Tämä johtaa C:n mukaan siihen, että ei ole olemassa “pakettia” siitä, mitä kaikkea suomalaisen peruskoulun käyneen tulisi musiikista oppia tai tietää. C kokee opettajan joutuvan kamppailemaan sekä käytettävissä olevan ajan että oman tietämyksensä kanssa. Toisaalta opettaja joutuu C:n mukaan tasapainottelemaan musiikin opetuksen eri osa-alueiden välillä:

Koska suomalaisetkaan, ihan kantasuomalaisetkaan lapset ei välttämättä tunne juuriaan tai meidän kansallista perintöä ja perinnettä niin minkä verran painotetaan sitä. Ja sit varsinkin kun musiikilla on niin hirveen pieni oppituntimäärä niin miten siinä ehtii sitten... avata sit muita, esimerkiks muita musiikkikulttuureja tai... tuoda sitä kirjoo esiin ja samalla sitten ois kiva oppii joskus soittaakin jotain että tavallaan tarvittas tarpeeksi samanlaisia asioita jotta tulee toistoa jotta opitaan sitä taitoo, ja sitten toisaalta sitä kirjoo. (C)

C kertoo heränneensä parin viime vuoden aikana miettimään, mitä yläkoulun musiikinopetuksessa käsiteltävä populaarimusiikin historia oikeastaan on. Bluesin jälkeen “niis ikivanhois [musiikin] kirjoissa” esitellään C:n mukaan “hyvin valkoista

populaarimusiikin historiaa”. C kertoo ajatelleensa aiemmin, että populaarimusiikissa artistin ihonvärillä ei ole väliä. C on kertomansa mukaan nyttemmin alkanut kyseenalaistaa “valkoisen kulttuurin hegemoniaa” ja tuomaan opetuksessaan aiempaa enemmän esille “afroamerikkalaisen taustan musiikkia”.

C:n mukaan hänen oppilaansa pääsevät osallistumaan ohjelmiston valitsemiseen, mutta osallistumisen laajuus ei täysin selviä haastattelun pohjalta. Esimerkkinä C kertoo, että seitsemäsluokkalaisten bändisoitinjakson koesoitokappale valitaan oppilaiden ehdotuksista. C arvioi ehdotusten taitotason sopivuutta ja käy lisäksi oppilaiden kanssa keskustelua siitä, millaiset kappaleet sopivat opetussuunnitelman mukaisiin arvoihin. Myös A ja B kertoivat ohjelmistoa valitessaan arvioivansa kappaleiden sanoituksia niiden välittämän arvomaailman näkökulmasta. Ohjelmiston sopivuutta koulun ja opetussuunnitelman arvoihin käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

4.3.2 Ohjelmistovalintoihin liittyvät arvot ja ristiriidat

Kaikki haastateltavat painottavat, että opetuksessa käytettävän ohjelmiston tulee sopia yhteen koulun arvomaailman kanssa. A kertoo valitsevansa “iän mukaista” ohjelmistoa, jossa ei loukata ketään ja joka ei ole rasistista. Myös B tuo esille ikätasoisuuden merkityksen. B:n mukaan opettajan tulee miettiä tarkkaan, minkä ikäisten oppilaiden kanssa voi käsitellä joitakin sanoituksissa mahdollisesti esille tulevia hankalia aiheita, kuten päihteidenkäyttöä tai “rankkoja ihmissuhdeasioita” ja itsetuhoisuutta.

C:n mukaan ohjelmistossa ei saa olla n-sanoja, eikä “ihannoida alkoholia tai huumeita tai väkivaltaa, niistä voidaan puhua mut sitten se asenne on tärkeä”. C kokee, että sanoitusten läpikäyminen yhdessä oppilaiden kanssa on hänen tapansa keskustella heidän kanssaan musiikin kulttuurisista merkityksistä. C pitää tärkeänä kontekstin avaamista oppilaille: kyse ei ole pelkästään sanoista vaan myös siitä, kuka kappaleessa laulaa ja kenestä. Usein keskustelut liittyvät “jenkkiräppiin”, mutta C:n mukaan opettajalta vaaditaan tarkkuutta ja osaamista myös silloin, kun oppilaat tuovat tunnille kappaleita omista “kotikulttuureistaan” tai muista opettajalle vieraista musiikkikulttuureista:

(--)[pitäisi olla] selvillä maailmanpolitiikasta et ku varsinkin sit kun sä et tunne niit biisejä ja sit siel on semmosii kansallishenkisiä juttuja juuri esimerkiks maista jois on sisällissota (--) semmosii jossa sitten kyllä “vainolaisen

hurmeella peittää maan” niin... et miten niihin suhtautuu tai et.. jos niitä siel soitetaan kuitenkin koulu osoittaa sen jotenkin hyväksi ja hyväksytyksi tai ainakin että miten siit puhutaan niin tavallaan eli et mihin mä otan kantaa hyväksymällä jonkun biisin. (C)

C kertoo selvittävänsä sanoitusten sisältöä tarvittaessa hakukoneen avulla, mihin oppitunneilla ei kuitenkaan ole paljoa aikaa. Hän pyrkiikin ohjaamaan oppilaita ottamaan itse vastuuta sen arvioimisesta, sopiiko kappale sanoiltaan kouluun. C nostaa toisaalta esiin myös opettajan vastuun siinä, minkälaisen viestin erilaisten kappaleiden hyväksyminen ohjelmistoon välittää oppilaille.

Rap-musiikin opettamiseen liittyvät haasteet tulivat esille myös B:n ja A:n kuvauksissa, joskin B:n näkökulmasta vaikeuksia aiheuttaa eniten oman perehtyneisyyden vähäisyys. A:lle puolestaan osa rap-musiikista on vaikeaa niiden arvomaailman takia, eikä A:n tarkastelukulma välttämättä rajoitu pelkästään sanoituksiin:

(--) osa rap-kulttuurista, hiphop -kulttuurista siellä taustalla, on niinku väkivaltaista, on naisia syrjivää (--) ja voi olla hyvin roisia kieltä ja... en mä kyllä... et jos sielt valitaan hiphop-biisejä niin ne mä katon kyl tosi tiukalla seulalla läpi. Ja saatan jopa sen artistin kattoo että jos se on niinku kaveri joka on ollu linnassa tai jotenkin selkeesti elää sellasta elämää joka ei taas oo niiden arvojen mukasta mitä koulussa pyritään opettamaan, niinku ihmisiä elämään toistensa kanssa. (A)

A:n mukaan asiasta voidaan periaatteessa keskustella, varsinkin vanhempien oppilaiden kanssa. “Ehdoin tahdoin” hän ei kuitenkaan sanojensa mukaan ole ottamassa ohjelmistoon koulun arvomaailmaa vastaan sotivaa musiikkia. A kertoo, että hän nähnyt jo niin paljon “maailman pahuutta”, että hän ei jaksakaan edes kuunnella oppilaiden perusteluja siitä, miten “se ei haittaa mitään vaikka joku laulaa jostain raiskaamisesta tai tappamisesta”. A:n mielestä yksikään oppilas hänen luokassaan ei tarvitse sellaista musiikkia.

Kappaleiden arvomaailman lisäksi haastateltavat pohtivat ohjelmiston sopivuutta koulukäyttöön myös oppilasryhmiensä moninaisuuden näkökulmasta. B:n mielestä opetuksessa olisi mukavaa tutustua esimerkiksi virsiin. Hän kuitenkin kokee, että

“uskonnollisen ohjelmiston” ottaminen on vaikeaa oppilaiden monenlaisten maailmankatsomuksellisten taustojen takia. Mikäli B käyttää opetuksessa ohjelmistoa, jossa on “kristillinen sanoma”, hän käy erikseen läpi, mikä kappaleen kuuntelun tarkoitus on:

Et oon pystynyt ottamaan esimerkiksi vaikka Bachin passiosta jotakin sillä perusteella että tää on osa musiikin historiaa mutta mun pitää aina tässä kouluympäristössä, mun pitää aina perustella se et nyt me ei, et mä en ota kantaa siihen onko tämä uskonnollinen asia tosi vai ei, vaan et me kuunnellaan tätä nyt niinku musiikkina. (B)

Myöskään A ei kertomansa mukaan “sinänsä” käsittele oppitunneilla hengellistä musiikkia oppilaiden monenlaisista taustoista johtuen, jottei “loukkaa ketään mihinkään suuntaan”. Joululauluja A kuitenkin kertoo käyttävänsä opetuksessa. A ajattelee joululauluja uskonnon tunnustamisen sijaan kulttuurisina asioina, jotka luovat lapsille “turvaa ja traditiota ja raamia vuoden mittaan”. A pyrkii valitsemaan joululauluja, joiden sanat ovat neutraalit, “että harvoin sitä Jumalaa tai Jeesusta mainitaan”. A:n kokemuksen mukaan englanninkielisissä joululauluissa vastaavat sanat kuitenkin tuntuvat neutraalimmalta, “selvästi koko yhteisön mielestä”. B puolestaan kertoo keskustelevänsä joulumusiikin käytöstä etukäteen ja tarjoavansa erilaisia vaihtoehtoja osallistumiseen:

(--): mä kysyin jotenkin tähän tyyliin et saa olla paikalla vaikka joulunvietto ei kuuluis oman perheen vakaumukseen mutta ei tarvitse jos tuntuu siltä että se on ristiriidassa niin silloin mä haluaisin sen tietää, että sitten mä järjestän jonkun muun ohjelman siksi aikaa, mut saa myös olla paikalla sillä tavalla että jos tuntuu et voi olla kuuntelemassa mut ei laula niin sekin on ok. (B)

Vaikka B kokeekin “joutuvansa” käymään kyseisen keskustelun, hän pitää sen käymistä välttämättömänä oppilaan oikeuksien näkökulmasta. B:n mielestä on “ehdottomasti lapsen oikeus et hänen ei tarvi laulaa semmosta ohjelmistoa joka on vastoin hänen vakaumustaan”. Haastateltavien kuvauksissa korostuu tulkintani mukaan tässäkin yhteydessä pyrkimys varmistaa, että oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi.

A:n ja C:n haastatteluissa käsiteltiin myös Suvivirren laulamista kevätjuhlassa. Molempien kouluissa Suvivirsi lauletaan. A kertoo esihenkilönsä sanoneen, että

Suvivirttä lauletaan niin kauan, kuin tämä on kyseisessä koulussa töissä. A itse kokee Suvivirren osana suomalaista kulttuuria ja näkee sen “signaalina” siitä, että kesäloma alkaa. A näkee juhlaperinteiden ylläpitämisen toisaalta osana opetussuunnitelman perusteissa mainittua kulttuuriperinnön vaalimista, toisaalta taas osana oppilaiden hyvinvoinnin tukemista:

(--)
juhlat on sellaista niinku meiän kulttuuriperinnön vaalimista ja meiän kulttuurin vaalimista ja ihmisyden nostamista ja musiikin nostamista esiin että siellä ehkä sitä kulttuuriperintöä vaalitaan sillä tavalla et meidän koulun kulttuuri on vaikka se että meillä on nää tietyt juhlat ja niihin liittyy tietty musiikki (--)
mä pidän tietynlaisista perinteistä et mä luulen et ne tietynlaiset raamit tuo lapsille ja nuorille sellaista niinku rauhaa ja mielenterveyttä ja sellasta ennakoitavuutta. (A)

C:n koulun kevätjuhlassa Suvivirsi lauletaan kevätjuhlatoimikunnan päätöksen mukaan seisten. C viittaa myös Opetushallituksen ohjeeseen, jonka mukaan “yksittäinen virsi ei tee juhlasta uskonnollista”. C kertoo käyvänsä asiaa läpi etukäteen oppilaiden kanssa ja selittävänsä, että Suvivirrellä on virsikirjassa olemisen lisäksi toinenkin kulttuurinen merkitys:

Että se ei ole vaan nyt niinku uskonnollinen vaan se on tosi tärkeä osa suomalaist koulukulttuuria. Ja joissain kouluissa ollaan istuen ja joissain seisten ja meidän koulussa on nyt päätetty laulaa seisten. Ja voit valita, laulatko. Että yks (--)
islamin uskonnon opettaja on sanonu et kyl hän laulaa koska siinä ei niinku puhuta vaikka Jeesuksesta että hän ajattelee että kukin voi aatella sitä omaa, oman katsomuksensa mukaista luoja tai herraa. Et voi aatella niinkin, mut sä voit aatella miten haluat ajatella. (C)

C kertoo ohjeistavansa oppilaita nousemaan seisomaan, vaikka he eivät laulaisikaan, koska se on hänen mukaansa kunnioittavaa niitä kohtaan, joille Suvivirsi on tärkeä laulu. C ajattelee, että lauluun osallistuminen on tunnustuksellisempaa kuin seisomaan nouseminen, joka C:n mukaan on yleinen tapa osoittaa kunnioitusta myös esimerkiksi kansallislaulujen soittamisen yhteydessä. Suvivirsi on C:n kertoman mukaan juhlassa viimeisenä, joten ennen sitä poistuminen on tarvittaessa mahdollista, joskin “keskelt rivii on vähän paha poistuu”. C näkee toisaalta, että länsimaisessa kulttuurissa ei voi välttää

musiikkia kokonaan. Hänen mielestään ei olekaan opettajalta kohtuutonta pyytää oppilaita olemaan mukana tilanteissa, joissa on musiikkia, kuten esimerkiksi koulun kevätjuhlassa. Tulkintani perusteella moniarvoisessa yhteiskunnassa eläminen ja luoviminen vaatii C:n mukaan kaikilta osapuolilta kunnioittavaa asennetta ja valmiuksia etsiä käytännöllisiä ratkaisuja yhdessä toimimiseen.

4.3.3 Eri kulttuurien musiikkien opettaminen

Eri kulttuurien musiikkien opettamista vastuullisella tavalla käsiteltiin kaikkien haastateltavien kanssa. A:lle musiikin ja opetustapojen autenttisuus näyttäytyy tärkeänä arvona, joka liittyy oleellisesti kulttuuriseen vastuullisuuteen. A kertoikin haastattelussa laajasti pedagogisista valinnoista, jotka liittyvät eri kulttuurien musiikkien opettamiseen. A:n mukaan opetuksessa tulisi pyrkiä käyttämään kappaleiden alkuperäistä kieltä, eikä vanhemmissa oppimateriaaleissa yleisiä suomennoksia, joissa oli “hassunhauskoja sanoja, mikä on ihan kamalaa”. A:n mielestä on vastuullista kiinnittää huomiota myös autenttiseen äänentuottotapaan, “koska se [musiikki] saattaa olla tosi kummallista ja oudon kuulosta jos sen yrittää tällä meidän länsimaisella tyylillä esittää”. A käyttäisi mielellään alkuperäisiä soittimia, joita koulussa ei kuitenkaan ole:

Etä jotenkin ne on kyllä tosi laimeita ne versiot sitten mitä tehdään. Ksylofoneja käytetään moneen koska nehän taipuu tosi moneen ja sitten tietenkin voi kitaroilla ja kielisoittimilla jotain yrittää. Mutta nyt meillä on apuna sentään kaikki nää erilaiset applikaatiot, että GarageBandistakin löytyy kuitenkin (--)
vähän löytyy jotakin muuta. (A)

A nostaa esille musiikin alkuperäisen esitysyhteyden ja ympäröivän kulttuurin merkityksen; jos lauluun esimerkiksi kuuluu “tikkuleikki”, niin laulua lauletaan A:n opetuksessa kyseisen leikin kanssa. Lisäksi A:n mukaan tulisi kunnioittaa sitä, miten parhaillaan käsiteltävässä musiikkikulttuurissa opetetaan musiikkia. A kertoo oppilaidensa kuitenkin välillä kyseenalaistavan korvakuulolta opettelemista, jolloin hän perustelee nuotin puuttumisen kulttuurisilla syillä. A pitää tärkeänä myös opettavien asioiden asettamista historialliseen kontekstiin ja kulttuurisen essentialismin sekä eksotisoinnin välttämistä:

Mut sitten myöskin mikä on vastuullista on se että ei anna sellasta mielikuvaa että jos vaikka opettaa jotain vanhaa Japanin hovien musiikkia niin ei voi jättää, ei voi tehdä semmosta pastissia että tätä se Japani on. Että Japanihan on nyt sitten j-poppia tai jotain muuta tai jotain heviä tai mitä se onkaan, että täytyy niinku selvästi antaa myös se konsepti että tää ei oo sellasta eksoottista mahtavaa et jee jee me ollaan turisteja, nyt käydään kattomassa tota jotain jännää juttua. (A)

C:n mukaan eri maiden musiikkikulttuureita opettaessa tulee huomioida, missä valossa kulttuurit esitetään, “ettei tuu semmonen että niitä katotaan jotenkin sketseinä et onpa hassuja”. C pitää yhtenä keinona musiikkien kunnioittavaan välittämiseen sitä, että musiikki “otetaan omaksi” eli sitä, että oppilaat itse kokeilevat ja tekevät. C kuitenkin kokee, että sellaiseen ei tunnu olevan opetuksessa juurikaan aikaa. C nostaa esille myös huolen eri musiikkikulttuurien välittämisen autenttisuudesta, jos hän opettaa niitä itse:

Mutta että se ois myöskin niinku sitä autenttista, jonkun kulttuurin oikeesti autenttista tavaraa eikä se että mä siirrän jotain jollon se aina vähän niinku suomalaistuu se touhu. Et kuitenkaan ei, on sit vaikee vetää sitä jotenkin sitä joko kieltä tai tyylä tai sitä groovee siihen oikeella lailla. (C)

Ratkaisuksi C ehdottaa uudenlaista opetusmateriaalia, jossa musiikkia opettaisivat henkilöt, “jotka oikeesti ovat sisällä siinä kulttuurissa”. Materiaali voisi C:n mielestä sisältää esimerkiksi videoita, joissa näytetään oppilaiden osallistumistapa ja joiden mukana voi soittaa. C tiedostaa, että oppimateriaali saattaisi johtaa tiettyjen musiikkikulttuurien kanonisointiin, millä hänen mukaansa on sekä hyviä ja huonoja puolia. Toisaalta materiaali saattaisi parantaa opetuksen laatua. C toivoisi, että eri musiikkikulttuureihin liittyvän materiaalipankin tuottaisivat esimerkiksi Sibelius-Akatemian Global Music –ohjelman opiskelijat, mieluiten omiin kulttuureihinsa liittyen. C kaipaisi siis kulttuurinvälittäjiä tuomaan esille, mikä heidän kulttuurissaan on tärkeää:

Koska myös se kulttuurinen vastuullisuus on sitä että ei lauleta ”Hopsis kopsis, hopsis kopsis ratsastaa” joka on länsimainen intiaaneista kertova laulu, jolla ei oo alkuperäismusiikin kanssa mitään tekemistä. Niin et ois jotain joka sitten, mitä jonkun kulttuurin edustaja itse haluaisi tuoda esiin omasta kulttuurista tai ees näyttää että hei tämmöstä se on. (C)

B ajattelee, että eri maiden musiikkikulttuurien käsittelyn yhteydessä olisi hyvä esitellä “koko sitä maailmaa missä ne on syntyneet”. Hän kuitenkin “tunnustaa” lähtevänsä usein liikkeelle soittamisesta sekä itse tekemisestä ja palaavansa vasta sen jälkeen siihen, mistä kappale kertoo ja millaisesta maasta se on peräisin, “sen mitä mä nyt sit tiedän”. B kertoo katsovansa oppilaiden kanssa usein esimerkiksi jonkun käsiteltävään musiikkikulttuuriin liittyvän soittovideon. Joskus hän taas pyytää oppilaita etsimään tietoa aiheesta internetistä.

C:n lailla myös B nostaa esille oppimateriaaliin liittyvät kysymykset. B mainitsee esimerkkinä tunnilla käsittelemänsä “koulun laulukirjasta” löytyneen kappaleen, joka oli peräisin erään maahanmuuttotilanteen oppilaan perheen kotimaasta. Kappaleen kieli oli ollut niin vanhaa, että oppilaan oli täytynyt kysyä isoäidiltään, mitä sanoitukset tarkoittavat ja miten ne lausutaan. B kertoo myös nähneensä sosiaalisen median ryhmässä keskustelua kappaleista ja niiden sanoituksista, ja usein tuloksena on ollut, että esimerkiksi sanat tai lausuminen on esitetty kirjassa väärällä tavalla. B:n mukaan eri musiikkikulttuureista peräisin olevien kappaleiden käyttäminen ei aina olekaan ongelmaton. B pitää tärkeänä opettajan kriittistä suhtautumista:

(--)
ne kulkee vähän silleen perimätietona että tää on nyt tämmönen kiva pentatoninen laulu joka nyt voidaan [ottaa] (--)
vaikka joku maorilaulu, ja sitten käykin selville että aa se itse asiassa ei enää, no ei se ollukaan ihan näin. Ja mä en koe että siinä tarviis ketään alkaa syyttämään mutta ehkä se kuvaa sitä että sitä kriittisyyttä tarvitaan että onkohan tää, mitenhan pitkälle tää on nyt selvitetty ja onks jotain mitä meidän pitäis vielä tietää tästä asiasta, pitäskö meidän tietää jotain että miten maoreita on vaikka kohdeltu tai mihin maorihistoriassa tää laulu sijottuu ja millä tavalla sitä on laulettu. (B)

B:n muistikuvien mukaan hänen opiskeluaikanaan 1990-luvulla tietoisuus vastuullisuudesta ei ollut samanlaista kuin nykypäivänä. B muistelee, että hänen opinnoissaan maailman musiikkikulttuurit olivat “vaan sellasia kivoja juttuja”, eikä opinnoissa pohdittu, millä tavalla jokin kulttuuri esitetään. Lisäksi B kokee, että hänen “vähäiset tietonsa” monista musiikkikulttuureista rajoittavat hänen mahdollisuuksiaan opettaa niitä. B ei kuvauksensa mukaan ole aina “osannu tuoda tiettyjä asioita soitettavaks välttämättä”. B toivoisikin lisäkoulutusta nimenomaan eri musiikkikulttuurien

estetiikkoihin liittyen. Samoin kuin C, myös B ajattelee, että kouluttajat voisivat olla ensisijaisesti koulutuksessa käsiteltävän kulttuurin edustajia.

(--)
olis vaikka muutama semmonen että nyt egyptiläinen ihminen tulee kertomaan egyptiläisestä musiikista tai jostain tietystä musiikkityylistä et se ois ehkä semmonen arvokkain asia. Että must tuntuu et mul itelle kun mä, tääl on paljon variaatiota täs meidän koulussa niin tavallaan semmosten asioiden kanssa että miten mä täällä niin kun kuuntelen ja sumplin opetusta oppilaat huomioiden niin se on mul suht ok hallussa mutta niitten erilaisten musiikkikulttuurien taustojen ja kauneusihanteiden ymmärtäminen niin se ois ehkä semmonen ihana koulutus tähän kohtaan. (B)

Myös omistajuuteen ja kulttuuriseen omimiseen liittyvät kysymykset nousivat esiin haastatteluissa. A kokee oppilaidensa alkaneen viime aikoina olla tarkkoja siitä, miten kulttuureja tuodaan esille, minkä hän arvelee liittyvän “kulttuurisen omimisen ajatukseen”. A kertoo musiikin tunnista, jolla käsitteli oppilaidensa kanssa Amerikan alkuperäiskansojen musiikkeja. Eräs oppilas ei ollut halunnut osallistua tunnin aloittaneeseen piiritanssiin, koska koki sen välittävän liian stereotyyppistä kuvaa kyseisestä kulttuurista.

Ja sit käytiin sitä keskustelua että oli vaan yks tämmönen harjoitus, että on muitakin harjoituksia tulossa vielä et pyritään antaa monipuolista kuvaa, mut siinä välissä sitten mä totesin että varmasti siinä on esteenä myös hänelle se että kun mä en... niinku että saanko mä opettaa sitä kun mä oon yhtä pihalla siitä kulttuurista kuitenkin tavallaan. (A)

A oli aiemmin taustatietoa hakiessaan löytänyt verkkosivuston, jossa oli alkuperäiskansoihin kuuluvan opettajan pitämiä videoita tunteja. Hän selitti oppilaille, että oli tarkoituksella hakenut “sensitiivistä lähestymistapaa” ja ehdotti, että tunnilla katsottaisiin sivustolta yksi “natiivin” pitämä laulutunti. A:n mukaan opetusvideota oli mukava seurata ja lopulta kaikilla oli “hyvä fiilis”. A päättyy siis ratkaisemaan omistajuuteen liittyviä kysymyksiä toisaalta keskustelun ja toisaalta (virtuaalisen) kulttuurinvälittäjän avulla.

C ja B puolestaan mainitsivat kulttuurisen omimisen saamelaismusiikin opettamiseen liittyvien pohdintojen osana. C kertoo oppilaiden kanssa suunnitellusta näytelmästä, jonka teemaan saamelaismusiikki olisi sopinut. C halusi kuitenkin selvittää etukäteen, mikä olisi “kulttuurisesti korrekti” tapa lähestyä saamelaismusiikkia, ja perehtyi siksi saamelaiskulttuurin opetusta käsittelevään verkkosivustoon. Hän pohti, olisiko oman version tekeminen sivustolta löytyvistä joiuista tai saamelaispopulaarimusiikin kappaleista kulttuurista omimista. Verkkosivustolla korostettiin C:n mukaan, että saamenpukua saavat käyttää vain saamelaiset ja tiettyjen kulttuuristen käytäntöjen mukaan. Musiikin osalta vastaavaa ohjeistusta ei kuitenkaan ollut, eikä näytelmään lopulta otettu saamelaismusiikkia. C kokeekin, että opetukseen soveltuvan materiaalin puute rajoittaa hänen mahdollisuuksiaan eri maiden musiikkikulttuurien lisäksi myös saamelaismusiikin opettamisessa:

(--) en missään tapauksessa halua loukata sitä [saamelaisyhteisöä], mutta mulla ei ole eväitä eikä oo semmost matskua et miten mun, et siel [oppimateriaalissa] on niitä mitä voi kattoo mut voidaanko me ottaa ja tehdä, et opettajana mä aattelen et se että otetaan asia omaksi, tehdään se itse, niin se on se paras tapa tutkii asiaa, mutta toiminks mä siin kulttuurisesti väärin. (C)

B puolestaan kuvailee opetustilannetta, jossa hän oli “iloisesti ottanut kutosluokalle joikulaulun”. Kyseistä oppituntia oli seuraamassa saamelaisia tunteva opiskelija.

(--) hän [opiskelija] sanoi et tässä on nyt vähän se ongelma että kun joiku oikeastaan kuuluu vaan saamelaisille että sitä ei saamelaisten mielestä sais ollenkaan... et se on heidän omaisuuttaan, et se on tavallaan kulttuurista omimista jos lähdetään joikua laulamaan ja minä häpesin silmät päästäni tietysti siinä vaiheessa että tämmösiä en ollu tullu ees ajatelleeks. Sieltä ne löyty ne joiut sieltä siis ihan musiikin kirjoista. (B)

B kuvaa myös, kuinka hänen opiskellessaan musiikkikasvatusta oli “ihan selvää, että sit lauletaan joikua”, ja tiedostaa tietojensa saamelaismusiikin opettamista olevan vanhentuneita. B kertoo pohtivansa edelleen, mikä on kulttuurista omimista ja mikä ei. Hän pitää omistajuuteen liittyviä kysymyksiä monimutkaisina, mutta ei vaikuta liittävän niitä erityisesti valtarakenteisiin tai etuoikeuksiin: “saatasko me laulaa yhtään mitään jos aatellaan että kuka omistaa minkäkin musiikin”.

Sekä A että B päätyvät pohdinnoissaan siihen, että eri kulttuureiden musiikkia opettaessa on tärkeää tiedostaa ja sanoittaa myös oppilaille, ettei tiedä kaikkea:

Mutta että se ehkä semmonen vaan että se tietoisuus siitä että mä pohdin näitä ratkasuja ja mietin tai ehkä edes mä voin sanoo siellä luokassa mä en oikeesti tiedä tästä musiikista paljon (--). Ehkä sekin on jo jonkinlaista kulttuuritietosta ja kulttuurivastuullista toimintaa sitten. (B)

A kertoo kokevansa, että hänen tehtävänsä on kulttuuriseen omimiseen liittyvistä kysymyksistä huolimatta kuitenkin opettaa myös alkuperäiskansojen musiikkia. A:n näkemyksen mukaan siihen sopiva tapa on tutustua musiikkikulttuureihin ja yrittää löytää vastauksia yhdessä oppilaiden kanssa niin, “että me kaikki tiedostetaan”. A pyrkii siis tulkintani mukaan rakentamaan tietoa yhdessä oppilaiden kanssa, ohjaten heitä samalla vastuullisuuteen liittyvien näkökulmien tiedostamiseen.

4.3.4 Oppilaiden omien kulttuurien huomioiminen ohjelmistovalinnoissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan alakoulun ohjelmiston valinnassa tulee huomioida oppilaiden omat kulttuurit (ks. POPS 2014, 142, 264). A:n mukaan oppilaiden omat kulttuurit “voi olla ihan siis länsimaisen musiikkikulttuurin eri alalajeja”. A jatkaakin kertomalla, miten ottaa huomioon oppilaiden kappale-ehdotukset opetuksessaan. A näyttää siis tässä yhteydessä liittävän oppilaiden omat kulttuurit ensisijaisesti oppilaiden henkilökohtaisiin musiikillisiin kiinnostuksen kohteisiin. Sekä A että B tuovat toisaalta esiin haastattelun aikana, että musiikin aineenopettajan kohtaamien oppilaiden suuri määrä rajoittaa mahdollisuuksia tutustua paitsi oppilaiden taustoihin myös heidän kiinnostuksen kohteisiinsa.

C pitää oppilaiden omien kulttuurien huomioimista vaikeana tehtävänä. C vaikuttaa tässä yhteydessä tulkitsevan oppilaan oman kulttuurin samaksi kuin oppilaan “kotikulttuurin” (“et se voi tulla sieltä omasta kulttuuristakin, kotikulttuurista se juttu”). C huomauttaa kuitenkin, ettei oppilaan “oma musiikki” aina ole tämän synnyinmaan perinteeseen kuuluvaa musiikkia:

Ja sit tietenkkin se että ei välttämättä lapsi ei ilahdu siitä että nyt me otetaan tämmönen, tämmöst intialaist musiikkii kun sä oot sielt Intiasta kotoisin. Nii ei

se nyt välttämättä suomalainen lapsikaan ilahtuisi jos jossain vedettä joku perinneitkuvirret jossain ulkomailla ja sanottas et tää on varmaan sitä mitä sä oot himassa kuunnellu. Et eihän se ole välttämättä sen lapsen omaa musiikkia se oman [taustamaan] kansanperinnemusiikki toisen kulttuurin opettajan tulkitsemana. (C)

C kertoo tuoneensa edeltävänä lukuvuonna ensimmäistä kertaa esille vaihtoehdon, että opetukseen kuuluvan populaarimusiikin ryhmätyön voisi tehdä kansainvälisten tai suomalaisten "klassikkobändien" lisäksi myös oppilaiden omista kulttuureista tulevista artisteista. Osa oppilaista oli C:n mukaan tarttunut kyseiseen vaihtoehtoon, minkä tuloksena oli sekä opettajan että oppilaiden näkökulmasta kiinnostavia esitelmiä. C kuvailee myös paria vapaamuotoisempaa kouluarjen tilannetta, joissa oppilaat ovat spontaanisti opettaneet toisilleen omista kulttuureistaan peräisin olevia tansseja. C kuitenkin kokee, että musiikin vähäiset tuntimäärät sekä yläkoulun osalta lukujärjestyksen oppituntijakoisuus rajoittavat mahdollisuuksia oppilaiden omien kulttuurien "vaalimiseen".

Oppilaiden omien kulttuurien huomioimiseen opetuksessa käytettävässä ohjelmistossa ei ole yksiselitteistä ratkaisua myöskään B:n mielestä:

No se on must vähän monitulkintainen ilmaisu että joo, voi ottaa huomioon jos siinä on erittäin hienovarainen ja kuulolla että onko joku innostunut siitä asiasta vai ei. Ja mitä se kulttuuri sit tarkoittaa, jollakin se voi tarkoittaa että heinä tykkään tosi paljon tästä Robinista että voidaanks me laulaa Robinia. (--) että kyllä mä ehkä toivosin että siellä lukis myös että oppilaan identiteettiä kunnioittaen tai jotain tän tyyppistä. Et kun se ei oo välttämättä niin että se Iranista tullut nuori haluaa iranilaista musiikkia sinne. (B)

B:n ensimmäinen tulkinta oppilaan omasta kulttuurista vaikuttaa niin ikään liittyvän oppilaan taustamaahan. Hän kuitenkin kyseenalaistaa tulkintansa heti perään ja viittaa jälleen oppilaiden monimuotoisiin identiteetteihin. A:n tavoin B:kin tuo siis esille, että oppilaan oma musiikkikulttuuri voi olla esimerkiksi länsimaista populaarimusiikkia. B kertoo myös ikäistensä, "ei-monikulttuurisessa" ympäristössä työskentelevien kollegoidensa kommentteista, joissa oletetaan oppilaan tietävän paljon "kotimaansa" musiikista. B pitää kollegoidensa kiinnostusta eri kulttuurien musiikkiin myönteisenä

asiana, mutta korostaa, että opettajan tulee olla “herkillä” eikä käynnistää keskustelua oppilaiden kanssa “kerropas sinä sinun kulttuuristasi”-tyyppisillä oletuksilla. B:n kuvauksesta käy tulkintani mukaan ilmi, että kulttuurista essentialismia esiintyy edelleen jonkin verran myös suomalaisten opettajien ajattelussa.

Kuten alaluvussa 4.2.2 jo kävi ilmi, haastateltavien mukaan oppilaat eivät välttämättä halua tuoda omaa kulttuurista taustaansa esille. A:n mukaan näin on useimmiten myös silloin, kun hän käsittelee opetuksessa jonkun paikalla olevan oppilaan taustamaan musiikkikulttuuria:

Siis monesti ovat vaan ihan hiljaa eivätkä tuo omaa kulttuuriaan esille, mä saatan kysyä että haluaisitko kertoa jotain tai onko sinulla tiedossa jotain musiikkia mitä siellä nyt vaikka lapset tai nuoret kuuntelee, haluaisitko tuoda sitä. Usein he ei, heitä vähän saattaa jännittää se että heidän maataan käsitellään siellä ja että miten se opettaja tuo sitä esille, että enemmän on tällasta. (A)

A kertoo, että on kuitenkin muutamia oppilaita, jotka ilahtuvat silloin, kun tehdään joku heidän kulttuuristaan peräisin oleva muidenkin oppilaiden mielestä “tosi kiva juttu”. A:n kuvauksen perusteella oppilaan myönteinen suhtautuminen oman kulttuurinsa musiikkiin vaikuttaa jossakin määrin kytkeytyvän kokemukseen muiden oppilaiden hyväksynnästä. A tuo myös esille, että oppilas voi kokea epävarmuutta siitä, missä valossa opettaja tuo heidän kulttuuriseen taustaansa liittyvää musiikkia esille.

Myös C:llä on myönteinen kokemus ainakin yhdestä tilanteesta, jossa oli käsitelty tunnilla oppilaiden “kotikulttuurista” peräisin olevaa musiikkia. C:n tulkinnan mukaan oppilaat olivat asiasta otettuja ja ilahtuneita:

(--) vaik se heidän itse valitsemansa musiikki ois vaikka jenkkiräppiä niin se on heille tuttu musiikkikulttuuri ja ne pääs niihin rytmeihin (--) sisään. Niin kyl se on kuitenkin, niinku selkeesti must se oli arvostuksen osoitus niitä oppilaita kohtaan ja ois kiva että siihen ois... pystyis enemmän niin siihen se [eri musiikkikulttuureita käsittelevä] matsku ois kyl hyvä. (C)

C palaa siis uudesta näkökulmasta aiemmin haastattelussa esittämänsä toiveeseen erimaiden musiikkikulttuureihin liittyvästä materiaalipankista: oppimateriaali voisi parantaa

myös mahdollisuuksia huomioida oppilaiden omat kulttuurit ohjelmistovalinnoissa. C pohtii myös, miten “kotikulttuurien” esiin tuomiselle voisi “avata tilaa” siten, että oppilas tietää, että valinta on kuitenkin lopulta hänen itsensä.

4.4 Musiikinopetus kulttuurisen ja sosiopoliittisen ymmärryksen rakentajana

Musiikinopetuksen roolia kulttuurisen ja sosiopoliittisen ymmärryksen rakentajana on sivuttu jo tämän luvun aiemmissa alaluvuissa. Niissä on tuotu esiin haastateltavien kuvauksia siitä, miten he pyrkivät avaamaan oppilaille musiikin kulttuurisia merkityksiä eri kulttuureissa. Haastateltavien mainitsemiin keinoihin kuuluvat muun muassa kappaleiden sanoitusten ja niiden arvomaailman analysointi, eri musiikkikulttuureiden taustoista ja nykytilanteesta kertominen sekä keskusteleminen musiikin roolista koulun juhlaperinteissä ja suomalaisessa kulttuurissa yleisemminkin. Seuraavaksi esitellään muita haastatteluissa esiin tulleita aihepiiriin liittyviä asioita.

Yksi haastattelukysymyksistä koski haastateltavien näkemyksiä siitä, millaiset kulttuuriset tai kulttuuriseen ymmärrykseen liittyvät tavoitteet opetussuunnitelman perusteissa korostuvat. A mainitsee opetussuunnitelman tavoitteista erilaisiin kulttuureihin tutustumisen sekä kulttuurisen lukutaidon ja ymmärryksen. A:n mukaan kulttuuriset näkökulmat liittyvät musiikinopetuksessa myös siihen, että musiikin tunneilla täytyy “sietää ja ymmärtää” ihmisten erilaisia tapoja ilmaista itseään:

Sekin on sellaista niinku henkilökohtasta kulttuuria, miten ilmaisen. Ja se toisten ihmisten hyväksyminen, suvaitseminen, ymmärtäminen on aivan keskeinen asia. Muuten me ei voida tuolla [musiikkiluokassa] yhdessä toimia.

(A)

A:lle oli tärkeää tuoda haastattelussa esille näkemys musiikkikasvatuksesta rauhankasvatuksena. A kertoo kokevansa “monikulttuurisen musiikkikasvatuksen” olevan avain toisten ymmärtämiseen, kunnioittamiseen ja arvostamiseen. A:n mukaan “olemme tämän asian kanssa hyvin ytimessä” erityisesti vallitsevassa maailmanpoliittisessa tilanteessa. A pohtiikin, voisiko rauhankasvatusta toteuttaa musiikinopetuksessa tuomalla esiin kulttuurien hyviä puolia:

Ehkä nyt [Venäjän aloitettua hyökkäyssodan Ukrainassa] juuri pitäisi ottaa myös venäläinen musiikki käsittelyyn, kaikki se hyvä mitä siinä kulttuurissa on. (A)

B pitää “tosi hyvänä”, että opetussuunnitelman perusteiden musiikin osuudessa on kulttuuriseen ymmärrykseen liittyviä oppiainekohtaisia tavoitteita. Hän kertoo käsitelleensä oppilaiden kanssa esimerkiksi sitä, miten Etelä-Afrikassa on viestitty rytmillä Gumboot-tanssin avulla ja miten politiikassa on käytetty musiikkia viestintään. B kuitenkin kokee, että aihepiiriin liittyy varmasti muitakin asioita, joita hän ei ole osannut ajatella:

(--) vaikka just tää [opetussuunnitelman tavoite] että miten musiikki vaikuttaa
(--) et millasia asioita siinä voisi opettaa että se on mulle sillain vähän hämää tai mä koen että mulla ei ole ihan eväitä sen niinku monipuoliseen tarkasteluun siinä. (B)

B tuo esille, että musiikki on “aina myös sen ympäröivän kulttuurin tuote ajassa ja paikassa”. B kertoo, ettei aina kovin tarkkaan käsittele ohjelmiston sosiopoliittista tai kulttuurista kontekstia alakouluikäisten oppilaidensa kanssa. Yläkouluikäisten oppilaiden kanssa B sen sijaan keskustelee kuvauksensa mukaan kappaleiden erilaisista merkityksistä ja ajattelee nuorten sekä tietävän paljon että osaavan pohtia asioita. B kertoo myös ajattelevansa, että opetuksessa voisi ja pitäisi kiinnittää enemmän huomiota medialukutaitoon. B:n mukaan olisi tärkeää tuoda esille ja kyseenalaistaa, millaisia malleja oppilaiden näkemä materiaali tarjoaa esimerkiksi sen osalta, ketkä tanssivat balettia tai mitä sukupuolta yhtyeen rumpali yleensä edustaa. B sanoo tekevänsä tätä “hävyttömän vähän”, mutta kertoo kuitenkin analysoivansa oppilaiden kanssa joidenkin laulujen sanoituksia niiden sisältämien sukupuolittuneiden käsitysten näkökulmasta.

C ei koe kulttuuristen tavoitteiden erityisesti korostuvan opetussuunnitelman perusteiden musiikin osuudessa. Hänen mukaansa tavoitteina ovat “vaan” kulttuurinen ymmärrys sekä kyky keskustella kuulemastaan ja tunnistaa kulttuurisia ilmiöitä. C:n näkemyksen mukaan opetussuunnitelman tavoitteet on jätetty tarkoituksella väljiksi esimerkiksi siltä osin, ettei opetussuunnitelmassa ole määritelty opetuksessa käsiteltäviä musiikkikulttuureita. C pitää opetussuunnitelman kulttuurisia tavoitteita hyödyllisinä:

Ja sit kun se et kun se on niin laaja, laaja asia se kulttuuri et siinä mielessä mä kyl seison ton takana että tunnistaa joitakin kulttuurisia ilmiöitä tai osaa tehdä havaintoja kuulemastaan ja keskustella niistä niin sitähan se on, se on niinku taito joka kantaa tulevaisuuteen. (C)

C:n mukaan ohjelmiston sosiopoliittisen taustan esille tuominen on “ilman muuta” tärkeää. C käsittelee tunneillaan kertomansa mukaan muun muassa musiikin merkitystä Suomen itsenäistymisestä sekä Maamme-laulun sanojen taustaa. Populaarimusiikin käsittelyn yhteydessä C puolestaan puhuu oppilailleen “painokkaasti” bluesista ja sen taustalla olevasta orjakaupasta, koska kokee tärkeäksi opettaa oikeanlaista suhtautumista ihmisoikeuksiin. C pyrkii herättämään oppilaissaan tietoisuuden myös siitä, kuinka suuri yhteiskunnallinen merkitys yhteisellä, maksuttomalla peruskoululla on. Jos C:llä on aikaa ja “sellanen porukka jonka kanssa voi jutella”, hän saattaa kertoa oppilaille tarkemmin esimerkiksi Yhdysvaltojen musiikinopettajien koulutusjärjestelmästä ja sen eriarvoistavista rakenteista:

Et kuinka pitkät juuret esimerkiksi sillä orjakaupalla on et kolmeensataan vuoteen ei oo siit päästy yli (--) et kun Suomeen se suurin maahanmuutto on tullu siinä vaiheessa kun meil on jo ollu peruskoulu, et kaikki tulee samoihin kouluihin et siks meillä sillä ihonvärillä ei oo väliä ollenkaan niin paljon kun jossain muissa maissa, et tämmösi. Sit ne aina kysyy et onks tää nyt musatunti vai joku historiantunti, mut et (--) tähän kuuluu tämä kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito. (C)

C kertooikin oppilaidensa välillä kysyvän, ovatko he musiikin vai historian tunnilla. Tähän C vastaa kertomansa mukaan, että kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito ovat osa musiikinopetusta. Vaikka C ei koekaan kulttuuristen tavoitteiden erityisesti korostuvan opetussuunnitelmassa, hän vaikuttaa pitävän oppilaiden kulttuurisen ja sosiopoliittisen ymmärryksen kehittymistä keskeisenä osana musiikinopetusta. Siinä missä A pyrkii avartamaan oppilaidensa kulttuurista ymmärrystä erityisesti eri musiikkikulttuurien opettamisen kautta, C lähestyy tavoitetta varsinkin populaarimusiikin käsittelyn näkökulmasta.

4.5 Kulttuurisesti vastuullinen opettajuus

Tämän luvun aiemmissa alaluvuissa on tuotu esiin, millaisia näkökulmia haastateltavat liittävät kulttuuriseen vastuullisuuteen musiikinopetuksen kontekstissa. Haastateltavat tarkastelevat tulkintani mukaan aihetta toisaalta kulttuuriselta taustaltaan moninaisten oppilaiden kunnioittavan kohtaamisen ja toisaalta ohjelmiston vastuullisen valitsemisen ja käsittelyn kannalta. Tähän mennessä esitellyistä tuloksista voi myös tunnistaa jo joitakin ominaisuuksia, jotka haastateltavat liittävät kulttuurisesti vastuulliseen opettajuuteen. Tällaisia ovat esimerkiksi opettajan kunnioittava asenne eri kulttuureita ja katsomuksia sekä perheiden erilaisia arvoja kohtaan, kulttuurisen essentialismin välttäminen, kriittinen suhtautuminen oppimateriaaliin ja tietoisuus musiikkiin liittyvistä kulttuurisista ja poliittisista asioista. Tässä luvussa vedetään yhteen ja täydennetään haastateltavien näkemyksiä siitä, millainen on kulttuurisesti vastuullinen musiikinopettaja.

Jokainen haastateltavista korostaa, että kulttuuriseen vastuullisuuteen pyrkivän opettajan on koko ajan reflektoitava ja kyseenalaistettava omia oletuksiaan ja asenteitaan. Haastateltavien mielestä opettajan on myös tärkeää sanallistaa oppilaille, että hän ei tiedä kaikkea, ja pyrkiä tutkimaan asioita yhdessä oppilaiden kanssa. Kulttuurisesti vastuullinen opettaja ei koskaan luule olevansa oikeassa vaan pohtii, onko vielä jotakin, mitä hän ei ole tullut ajatelleeksi. A:n mukaan opettajan tulee myös miettiä, mitä hän itse välittää oppilaille ja miten:

(--)[kulttuurinen] vastuullisuus tulee varmaan siitä että meidän täytyy miettiä, minkälainen opetus- ja kasvatustilasto meillä on, että mitä me välitetään itse, minkälaista kulttuuria me välitetään. (A)

Kaikki haastateltavat näkevät tulkintani mukaan kulttuurisesti vastuullisen opettajuuden jatkuvana, jopa elinikäisenä prosessina, johon liittyy monia eri tasoja ja näkökulmia. C kertoo vuosien pohdinnankin jälkeen saavansa uusia oivalluksia ja huomaavansa pitäneensä joitakin kulttuurisia asioita itsestään selvinä. A taas muistuttaa, kuinka tärkeää oman epätäydellisyyden tunnistaminen on. A:n mukaan kaikilla voi olla rasisistisia ajatuksia, joita ei tule kieltää, “vaan ne täytyy tiedostaa ja tunnustaa”. B puolestaan kiinnittää huomiota omaan kokemusmaailmaan kuulumattomien asioiden tunnistamisen

vaikeuteen. Hän vaikuttaakin ajattelevan, ettei opettajan oma reflektointi välttämättä aina riitä, vaan sitä tulisi tukea myös työnantajan puolesta:

(--)
opettaja tai kuka tahansa niin on kyl tosi paljon sen oman taustansa vanki et mitä asioita havainnoi ja mitä asioita näkee ja koen että se on asia johon tarttis kyl saada aika paljon jatkuvaa koulutusta. (B)

Haastateltavat liittävät kulttuuriseen vastuullisuuteen myös oppilaiden arvostavan kohtaamisen ja toisaalta oppilaiden ohjaamisen kunnioittavaan käyttäytymiseen. Haastateltavat pitävät keskeisenä oppilaiden puhuttelemista ilman sukupuolittavaa kielenkäyttöä, mikä heidän mukaansa on kuitenkin ollut käytäntönä vasta muutaman vuoden ajan. A:n mukaan on tärkeää pyrkiä “kohtelevaan kaikkia hirmu samalla tavalla ilman mitään taustaoletuksia”. B mainitsee erikseen hänen mukaansa yleisen oletuksen ydinperheestä ja huomauttaa, ettei opettaja voi tietää, keitä aikuisia oppilaan kotona tai muussa asuinpaikassa on. B:n mukaan on kulttuurisesti vastuullista kiinnittää huomiota oppilaan oletettuun perheeseen liittyviin sanavalintoihin, jotka pahimmillaan ovat “pomminvarmoja tapoja saada joku tuntemaan itsensä ulkopuoliseksi”. B mainitsee myös muita identiteettikategorioita, joiden suhteen oletusten tekemistä tulee yrittää välttää:

(--)
et en tee oletuksia en sukupuolesta, en tykkäämisistä enkä perhetaustasta enkä taloudellisesta tilanteesta ja se jotenkin se tulee hirveen helposti silleen et mihis te ootte menossa lomamatkalle tai jotain tämmöstä. Et miten sä aattelit viettää loman, “no nukun”, tosi ihanaa, se on muuten parasta mitä mä tiedän kans lomalla. (B)

Vaikka oppilaan sosioekonominen asema ei haastatteluissa korostunutkaan, B:n lausunnosta käy ilmi sen merkitys mahdollisena toiseuttavana tekijänä. C:n haastattelussa puolestaan tulee esille, että opettajan on muistettava ottaa huomioon useita tasa-arvoon liittyviä tekijöitä yhtä aikaa. C kertoo, kuinka aiemmin esiintymisasuun kuului tyttöoletetuilla koulun hankkima hame:

(--)
et mejän koulussa pitää tosi tarkkana olla sen kanssa että ihan siis viis euroo on iso raha monissa perheissä et ei voi niinku edellyttää vaan uuden esiintymisasun hankk[imista] (--)
niin toisaalta se oli sitten myöskin

demokraattinen että sitten se [hame] vedettiin vaikka mitkä farkut sulla oli siellä alla (--) ja nyt täl hetkel tuntuu ihan selvältä että ei tietenkään meillä oo tämmöst sukupuolist jaotteluu et toisil on pakkohame ja toisil ei sen sukupuolen mukaan. (C)

Haastateltavien mukaan vastuullisen opettajan tulee puuttua oppilaiden mahdolliseen huomautteluun tai naureskeluun, jotka saattavat liittyä esimerkiksi sukupuoleen tai sosioekonomiseen asemaan kohdistuviin oletuksiin. B kertoo tarttuvansa erilaisiin oppilaiden käyttämiin nimityksiin kuten “spurgut” ja käyvänsä läpi, mitä nimitysten taustalla on. A:n mukaan kulttuurisesti vastuullinen opettaja tarkasteleekin omaa toimintaansa myös sen näkökulmasta, toteutuuko tasa-arvo opettajan omassa luokassa. C nostaa hänkin esille opettajan roolin oppilaiden ohjaamisessa kohti erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten kunnioittamista:

(--) [oppilas] tulee sillä taustalla minkä hän on kotoo oppinu ja sitten meidän tehtävä on toisaalta avata sitä tietoisuutta et kulttuurit ei oo absoluuttisia tosia eikä absoluuttisia hyviä, ne on sitä mitä ihmiset sopii keskenään. Ja se muuttuu ja siinä pitää sit (--) vähintäänkin kunnioittaa toisten kulttuureja. (C)

C liittääkin kulttuurisesti vastuulliseen opettajuuteen myös sen tiedostamisen, että “kulttuuri on sitä mitä ihmiset koko ajan luo ja ylläpitää ja rakentaa”. C tuo näin tulkintani mukaan esiin käsityksen kulttuurista dynaamisena rakennelmana, jossa kyse on sekä säilyttämisestä että uuden luomisesta. A:n mukaan kulttuurisesti vastuullisen opettajuuden edellytyksenä on myös se, että opettaja itse kykenee arvostamaan erilaisia kulttuureja. A:n mukaan jokaista tulee kunnioittaa kulttuurisesta taustasta riippumatta:

(--) mun mielestä opettajalla täytyy olla itsellä mietittynä se että kaikilla kulttuureilla ja kaikilla musiikkikulttuureilla on se oma arvo. Ja se voi olla vaikka se relatiivinen, sisäinen arvo. On ihan sama miltä se jossakin muualla näyttää mutta että se itseisarvo on vähän niinku ihmisarvo ja silloin ehkä se kunnioitus tulee siitä että kaikki on kuitenkin samalla, samalla linjalla. (A)

5 Pohdinta

Tässä luvussa palaan aluksi tutkimuskysymykseeni ja esittelen yhteenvedon siihen saamistani vastauksista. Sitten käyn läpi tuloksista tekemiäni johtopäätöksiä suhteessa teoreettiseen viitekehykseen sekä pohdin saamieni tulosten merkitystä. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tutkia musiikin aineenopettajien kuvailemia tapoja ottaa kulttuurinen vastuullisuus huomioon omassa työssään.

Tutkimuskysymykseni oli:

Miten haastateltavat peruskoulun musiikin aineenopettajat kuvailevat kulttuurisen vastuullisuuden huomioimista työssään?

Tulosten perusteella haastateltavat lähestyivät kulttuurista vastuullisuutta sekä oppilaan kohtaamisen että opetuksessa käytettävän materiaalin näkökulmasta. Haastateltavat korostivat oppilaiden kohtaamista ilman ennakko-oletuksia sekä kunnioittavaa suhtautumista oppilaiden ja heidän perheidensä kulttuuriseen ja katsomukselliseen taustaan liittyviin arvoihin. Käytännön tasolla he huomioivat oppilaiden moninaiset taustat esimerkiksi tarjoamalla vaihtoehtoisia tapoja osallistua tuntityöskentelyyn tai suorittaa musiikin oppimäärä. Haastateltavat huomioivat myös oppilaiden erilaiset katsomukset valitessaan ohjelmistoa. Kulttuurisen vastuullisuuden huomioimisessa haastateltavat pitivät lisäksi tärkeänä monipuolisen ohjelmiston valitsemista, eri musiikkikulttuurien välittämistä arvostavalla ja autenttisella tavalla sekä musiikin kulttuuristen merkitysten tiedostamista ja avaamista oppilaille. Kulttuurinen vastuullisuus näyttäytyikin tässä tutkimuksessa erityisesti kulttuurien kunnioittamisena sekä opettajan omien oletusten ja toimintatapojen jatkuvana reflektointina.

Kuten Paavolan ja Talibin (2010, 11) mukaan kasvatuksen alalla usein käy, monikulttuurisuuden käsite vaikutti tässäkin tutkimuksessa yhdistyvän ensisijaisesti maahanmuuttoon. Haastateltavat myös viittasivat maahanmuuttotilanteisiin oppilaisiin

pääosin “eri kulttuureista” tulevina oppilaina. C käytti haastattelun aikana kerran sanaa maahanmuuttaja ja kahdesti kuvausta suomi toisena kielenä -oppilas, A ja B eivät maininneet kumpaakaan termiä kertaakaan. Tulkintani mukaan haastateltavat käyttivätkin käsitettä kulttuuri ainakin kahdella eri tavalla: toisaalta laajemmin kuvailemaan erilaisia ihmisen käyttäytymiseen ja arvo(s)tuksiin liittyviä ilmiöitä, toisaalta viittauksena “eri kulttuureihin” silloin, kun kyse on Suomen ulkopuolelta lähtöisin olevista ihmisistä tai musiikkikulttuureista. Zilliacus ym. (2017a) ovat tuoneet esille, että vuoden 2014 POPS:iissa puhutaan maahanmuuttaja-käsitteen käytön sijaan aiempaa useammin oppilaista, joilla on erilainen kieli- ja kulttuuritausta. Zilliacus ym. (emt.) tulkitsevat tämän opetussuunnitelman tekijöiden pyrkimyksenä välttää toiseuttamista, jota oppilaiden lokeroiminen maahanmuuttajiksi voisi aiheuttaa. On mahdollista, että myös tässä tutkimuksessa haastateltavat käyttivät ilmaisua “eri kulttuurit” välttääkseen toiseuttamista tai mahdollisesti latautuneeksi kokemiansa käsitteitä. Tätä ei kuitenkaan käsitelty haastatteluissa.

Kaikki haastateltavat pitivät kulttuurisen moninaisuuden käsitettä monikulttuurisuutta laajempänä ja vaikuttivat ymmärtävän sen kulttuurien moninaisuutena. Haastateltavat liittivät kuitenkin kulttuuriseen moninaisuuteen keskenään varsin erilaisia näkökulmia. Oppilaiden moninaiset kulttuuriset taustat rakentuivat haastateltavien kuvauksessa erityisesti perhetaustan pohjalta. Muista identiteettikategorioista esille nousivat vaihtelevissa määrin kansallinen alkuperä tai kulttuuri, uskonto ja maailmankatsomus, kieli, sukupuoli ja sosioekonominen tausta. Haastateltavat tunnistivat identiteetin monikerroksellisuuden, mutta eivät erityisesti painottaneet intersektionaalisia näkökulmia. Yhdysvaltalaisissa kulttuurisesti moninaisten oppilaiden opettamiseen liittyvissä viitekehyksissä korostuu usein etninen tausta, jonka roolia haastateltavat eivät tässä tutkimuksessa kuitenkaan korostaneet (ks. esim. Gay 2000; Lind & McKoy 2016). Oppilaan tai perheen uskonto sen sijaan nousi yhdysvaltalaisia tutkimuksia merkittävämmäksi tekijäksi, mikä on linjassa Holmin ja Zilliacuksen (2009) kuvauksen kanssa.

Hahlin (2020) mukaan kulttuurisesti vastuullisen kasvattajan tulee ymmärtää kulttuurien jatkuvasti muuttuva ja sisäisesti monimuotoinen luonne. Kasvattajan tulee myös ohjata oppilaita tunnistamaan essentialistisia käsityksiä ja muita oletuksia esimerkiksi oppimateriaaleista (Hahl 2020). Tulkintani mukaan kaikki haastateltavat pyrkivät

ohjaamaan oppilaitaan suhtautumaan kriittisesti stereotyyppioihin sekä tukemaan oppilaiden kulttuurisen ymmärryksen kehittymistä. Erityisesti kulttuurin dynaamisuutta korostaneen C:n käsitys kulttuurisesta vastuullisuudesta vaikuttaa olevan lähellä Hahlin (2020) näkemystä.

Kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan taustalla oleva ajatus oppimistulosten erojen kaventamisesta ei haastatteluissa tullut esiin (ks. esim. Gay 2000; Palmer ym. 2022). Kulttuurin vaikutuksesta oppimiseen tai oppimisesta ylipäänsä ei puhuttu juurikaan; itse asiassa yksi haastateltavista vaikutti haastattelussa jopa erottavan oppimiseen liittyvät tekijät jossakin määrin oppilaan kulttuurisesta taustasta. Aineiston perusteella ei suoraan voi päätellä, mistä asia johtuu. Voi olla, että haastateltavien opetusmenetelmät ja/tai arviointikäytännöt tukevat taustaltaan moninaisten oppilaiden oppimista niin, että huomattavia erilaisten oppilasryhmien välisiä eroja ei pääse syntymään. Asiaan saattaa vaikuttaa myös haastateltujen tapa käsittää oppilaan kulttuurinen tausta; mahdolliset oppimistulojen erot voivat selittyä sellaisilla tekijöillä, joita haastateltavat eivät pidä keskeisenä osana kulttuurista taustaa. On toisaalta mahdollista, että haastateltavat eivät yhdistä oppimistuloksia vastuullisuuteen, eivätkä sen takia puhuneet niistä. Mikäli opettajan toivotaan huomioivan opetuksessaan oppilaan kulttuurinen tausta nimenomaan oppimistulosten kannalta, tämän tutkimuksen tulosten perusteella kulttuurisen responsiivisuuden ymmärtäminen kulttuurisena vastuullisuutena ei välttämättä tuo kyseistä näkökulmaa riittävästi esille.

Vaikka kulttuurisesti responsiiviseen pedagogiikkaan liittyvä oppimistulosten parantaminen ei tutkimuksessa tullut esille, tulokset ovat usealla muulla tavalla yhteensopivia Palmerin ym. (2022) kulttuurisesti relevantin ja responsiivisen musiikkikasvatuksen viitekehyksen kanssa. Peilaan seuraavaksi tuloksia Palmerin ym. (emt.) mallin eri osa-alueisiin. Tulkintani mukaan haastatteluissa vähintäänkin sivuttiin kaikkia Palmerin ym. (2022) viitekehyksessä opettajan osaamiseen liitettyjä sisältöjä (ks. taulukko 1 luvussa 2.4.2). Haastateltavien kuvauksissa korostuivat erityisesti kulttuurinen nöyryys sekä avoimuus ja omien ennakoasenteiden tiedostaminen (Palmer ym. 2022). Suomessa länsimaisella taidemusiikilla ei enää pitkään aikaan ole ollut valta-asemaa peruskoulun musiikinopetuksessa (Koskela ym. 2021). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö länsimaisella – tai valkoisella – populaarimusiikilla voisi olla; näin ollen liitänkin Palmerin ym. (2022) mainitsemaan länsimaisen taidemusiikin valta-aseman purkamiseen

haastateltavien esille tuomat näkemykset muun kuin englanninkielisen musiikin opettamisesta sekä populaarimusiikin historian valkoisuuden kyseenalaistamisesta.

Palmerin ym. (2022) viitekehyksen muiden osa-alueiden sisällöistä jotkut painoutuivat tuloksissa selvästi toisia enemmän. Tämä voi nähdäkseni johtua osittain myös yhdysvaltalaisen ja suomalaisen musiikinopetuksen eroista. Esimerkiksi kulttuurisidonnaisia kokoonpanoja tai kuulonvaraisen oppimisen roolia ei haastatteluissa käsitelty muuten kuin osana A:n kuvausta eri musiikkikulttuurien autenttisesta välittämisestä. Tulosten mukaan haastateltavat valitsivat monipuolista ohjelmistoa, pitivät autenttisuutta tärkeänä erityisesti eri musiikkikulttuurien opettamisessa sekä pyrkivät tukemaan oppilaidensa kulttuurista ja sosiopoliittista ymmärrystä. Vaikka haastateltavien oppilaat osallistuivatkin jossain määrin ohjelmistosuunnitteluun, ohjelmiston ja opetuksen rakentaminen oppilaiden kulttuuristen taustojen tai aiempien kokemusten pohjalta ei toisaalta erityisesti korostunut tuloksissa. (Palmer ym. 2022.) Haastateltavat huomioivat ohjelmistoa valitessaan opetussuunnitelman sisällöt, kappaleiden taitotason ja niiden arvomaailman sekä oppilasryhmiensä kulttuurisen moninaisuuden. Tulkintani mukaan kaikki Kallion (2015a, 199) koulun sensuurikehykseen liittyvät ”suuret tarinat” eli opetussuunnitelmaan, kulttuuriin ja uskuntoon liittyvät narratiivit tulivat siis esille haastateltavien kuvauksissa.

Tulkintani mukaan haastateltavat eivät juurikaan kyseenalaistaneet autenttisuuden käsitettä tai merkitystä (vrt. Kallio ym. 2015). He toivat kuitenkin esille, että autenttisuuden saavuttaminen koulukontekstissa on haastavaa. Omiin oppilaisiinsa liittyen haastateltavat nostivat nähdäkseni esiin hyvinkin antiessentialistisia kulttuurikäsitteitä, mutta haastattelujen perusteella on osin vaikea arvioida, millaisina haastateltavat näkevät musiikkikulttuurien olemuksen. Viittaako autenttisuuden tavoittelu jossakin määrin staattiseen käsitykseen eri musiikkikulttuureista vai onko kyseessä ennemminkin toive esitellä oppilaille mahdollisimman validilla tavalla jokin yksittäinen tulkinta tietystä musiikkikulttuurista (ks. Abril 2006; Shaw 2012; Kallio ym. 2015)? Jälkimmäistä tulkintaa tukee esimerkiksi A:n esille tuoma näkemys siitä, että esimerkiksi japanilaista hovimusiikkia käsiteltäessä on tärkeää kertoa oppilaille, mitä kaikkea muuta Japanin musiikkikulttuuriin (nykyisin) kuuluu.

Autenttisuuden tavoitteluun mahdollisesti liittyvät kulttuurisen omimisen kysymykset tulivat tässä tutkimuksessa esiin alkuperäiskansojen musiikkien opettamisen yhteydessä. Haastateltavat pitivät tärkeänä sensitiivistä lähestymistapaa ja korostivat, etteivät halua loukata ketään. Osa haastateltavista kuitenkin koki, että sopivan opetusmateriaalin puute ja oman tietämyksen rajallisuus vaikeuttavat sekä alkuperäiskansojen musiikkien että muiden musiikkikulttuurien opettamista. Haastatteluissa tulikin esille tähän liittyviä jatkokoulutus- ja oppimateriaalitoiveita. Koskela ym. (2021, 143) nostavat esiin, että uusimmassa POPS:issa on koulun tehtävä tuoda esille vähemmistökuulttuureiden kuten saamelaiskulttuurin merkitys (ks. myös POPS 2014, 28). Voidaan pohtia, miten tämä tavoite toteutuu musiikinopetuksessa, jos opettajat eivät materiaalin ja/tai koulutuksen puutteesta johtuen uskalla tai halua opettaa saamelaismusiikkia ollenkaan (ks. myös Kallio 2015a).

Tutkimuksen tulokset ovat osin yhteensopivia myös Bennettin (2023) määritelmän mukaisen kulttuurisesti vastuullisen musiikin opetuksen kanssa. Bennettin määritelmän kolmesta osa-alueesta ensimmäinen eli opetuksen ja oppimisen kytkeminen oppilaiden kulttuuriseen taustaan ja aiempiin kokemuksiin ei tässä tutkimuksessa vaikuttanut painottuvan. Sen sijaan määritelmän kaksi seuraavaa kohtaa eli oppilaiden osallistaminen tiedon rakentajiksi sekä oppilaiden rohkaiseminen avoimuuteen erilaisia näkökulmia kohtaan tulivat nähdäkseen esille haastateltavien kuvauksissa. Bennettin luettelemista kulttuurisesti vastuullisen musiikin opetuksen piirteistä eniten korostuivat tulkintani mukaan kutsuvuus, samaistuttavuus, interaktiivisuus sekä musiikillinen moninaisuus. Tässä tutkimuksessa esille tulleista asioista Bennettin määrittelemään kutsuvuuteen liittyivät esimerkiksi sukupuolineutraali kielenkäyttö ja oppilaan turvallisuudentunteen painottaminen. Samaistuttavuus ja interaktiivisuus puolestaan ilmenivät haastateltavien kuvauksissa esimerkiksi oppilaisiin kohdistuvien oletusten välttämisenä, oppilaiden katsomusten huomioimisena sekä keskustelujen fasilitointina. On mahdollista ja mielestäni jopa todennäköistä, että opettajat toteuttivat opetuksessaan muitakin Bennettin mainitsemista piirteistä, vaikka ne eivät haastatteluissa nousseetkaan selkeästi esille. Bennett toteaa toisaalta myös, että kulttuurinen vastuullisuus näyttää erilaiselta eri opettajille ja eri ajankohtina. (Bennett 2023). Näin oli myös tässä tutkimuksessa; vaikka haastateltavat olivatkin yhtä mieltä useista kulttuuriseen vastuullisuuteen liittyvistä tekijöistä, heidän painotuksensa ja toteutustapansa erosivat monilta osin toisistaan.

Oppimistuloksista ja mielekkäistä musiikillisista kokemuksista puhumisen sijaan haastateltavat kertoivat tässä tutkimuksessa esimerkkejä siitä, miten oppilaan kulttuurinen tausta voi näkyä oppilaan suhtautumisessa musiikinopetukseen. Haastateltavien näkemykset kulttuurisen taustan merkityksestä poikkesivat kuitenkin osin toisistaan. Haastateltavat yhdistivät oppilaan kulttuurisen taustan toisaalta esimerkiksi oppilaan tiedostavaan asenteeseen tai tarpeeseen liikkua musiikkia kuunnellessa, toisaalta tuntityöskentelyä koskeviin toiveisiin. Kaikki haastateltavat olivat myös kohdanneet yksittäisiä perheitä, joissa musiikinopetukseen osallistumista ei pidetty toivottavana. Haastateltavat liittivät kuvaustensa mukaan opetukseen osallistumiseen vaikuttaneet kysymykset nimenomaan perheen tulkintaan omasta taustastaan eivätkä yleisesti tiettyyn kulttuuriin tai katsomukseen. Osa haastateltavista mainitsi kuitenkin islamin erilaisten tulkintojen ja erityisesti ramadanin yhteyden oppilaan musiikin opiskeluun. Islamin ja ohjelmistovalintojen yhteydessä esille tulleen kristinuskon lisäksi muita katsomuksia ei mainittu nimeltä, mikä vastaa joidenkin aiempien tutkimusten tuloksia (ks. esim. Kimanen 2018). Kuvatessaan kohtaamiaan tilanteita osa haastateltavista mainitsi välillä joitakin oppilaan taustaan vaikuttavia tekijöitä, välillä taas ei. Koska nämäkin haastateltavat kuitenkin korostivat tapauksissa perhekohtaisuuden merkitystä, en ole yleisemmällä tasolla käsiteltyä ramadania lukuun ottamatta katsonut tarpeelliseksi tuoda mahdollisesti mainittuja taustatekijöitä esille. Näen tämän ratkaisun olevan linjassa myös yksityisyydensuojaan ja toiseuttamisen välttämiseen liittyvien periaatteiden kanssa.

Haastateltavien kuvausten perusteella eri kouluissa saatetaan suhtautua eri tavalla musiikin oppivelvollisuuden suorittamiseen tilanteissa, joissa musiikinopetukseen osallistuminen on ristiriidassa perheen arvomaailman tai katsomuksen kanssa. Voidaan kysyä, onko oppilaalla todellisuudessa mahdollisuus olla osallistumatta opetukseen, jos poissaolon ehtona on vanhempien oppitunnin ajaksi järjestämä valvonta. Haastateltavat pitivät tärkeänä oppilaiden ja perheiden erilaisten arvojen kunnioittamista. Osa haastateltavista kuitenkin pohti myös, miten erilaiset arvot sopivat tai sovitetaan yhteen esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman sekä suomalaisiin arvoihin ja kulttuuriperintöön liitettyjen asioiden kanssa. Tämän voi nähdä laajempanakin yhteiskunnallisena kysymyksenä, jonka ratkaiseminen ei voi olla yksittäisen opettajan vastuulla. Voidaan lisäksi pohtia, missä määrin “suomalaiset arvot” ylipäänsä ovat

yhtenäinen käsite, ja missä määrin niiden toisaalta pitäisi – tai ei pitäisi – pysyä samanlaisina väestön muuttuessa entistä monimuotoisemmaksi. Esimerkiksi Hummelstedt (2022, 92–94) onkin esittänyt, että suomalaisuus tulisi kasvatuksen piirissä “uudelleenartikuloida” niin, että siihen sisältyminen olisi aidosti mahdollista kaikille oppilaille.

Maahanmuuttotaustaisia oppilaita voidaan tukea koulussa muun muassa perusturvallisuuden ja kuulumisen tunteiden vahvistamisen kautta (Alisaari 2022a). Perusturvallisuuden ja kuulumisen merkitys korostui tulkintani mukaan haastateltavien kuvauksissa. Haastateltavat pyrkivät toimimaan siten, että yksikään oppilas ei tuntisi itseään vääranlaiseksi tai ulkopuoliseksi tai joutuisi tekemään omaa vakaumustaan vastaan olevia asioita. Haastateltavat nostivat esille myös oppilaan ryhmään kuulumisen tärkeyden. Osa haastateltavista jakoi kokemuksia tilanteista, joissa oppilas vaikutti kokevan oman kulttuurisen taustansa esille tuomisen myönteisenä siksi, että muut oppilaat suhtautuivat tilanteeseen innostuneesti. Tutkimustulosten mukaan haastateltavat pitivät siis tärkeänä, että oppilas kokee olonsa hyväksytyksi. Huomioni kiinnittyi analyysissä myös siihen, että kaikki haastateltavat kuvasivat asiaa usein sen kautta, mitä he eivät pitäneet toivottavana: loukkaamista, ulkopuolisuuden tai vääranlaisuuden tunnetta tai omia arvoja vastaan toimimista. Syyt tähän eivät selviä tämän tutkimuksen tuloksista, ja niiden tutkiminen voisikin sopia paremmin esimerkiksi kriittisen diskurssianalyysin viitekehykseen (ks. esim. Pälli & Lillqvist 2020). On kuitenkin mielestäni kiinnostavaa pohtia, millaiset kulttuuriset tai yhteiskunnalliset tekijät mahdollisesti vaikuttavat kuvausten muotoon.

Kaikki haastateltavat kertoivat pitävänsä musiikinopetuksen kulttuurista vastuullisuutta tärkeänä ja moniulotteisena aiheena. Tulkintani mukaan haastateltavien kuvauksista välittyi halu toimia kulttuurisesti vastuullisesti ja kehittää omia toimintatapoja. Haastatteluissa tuli esiin myös näitä pyrkimyksiä hankaloittavia asioita. Kaikki haastateltavat nostivat jossakin muodossa esille musiikinopettajan suureen työ- tai oppilasmäärään sekä toisaalta musiikinopetuksen vähäiseen tuntimäärään liittyviä asioita. Nämä näkyivät muun muassa rajallisina mahdollisuuksina tutustua oppilaisiin ja tasapainotteluna opetettavien sisältöalueiden moninaisuuden kanssa. Osa haastateltavista toi esiin myös ajantasaisen ja opetukseen soveltuvan oppimateriaalin vähäisyyden tai puutteen sekä jatkokoulutuksen tarpeen. Jotta musiikinopettajat pystyvät työssään

huomioimaan kulttuurisen vastuullisuuden parhaalla mahdollisella tavalla, heille on annettava siihen riittävät resurssit. Tämä ei nykyisessä tilanteessa vaikuta tutkimustulosten perusteella täysin toteutuvan.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan lähestyä monenlaisista näkökulmista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Aaltion ja Puusan (2020, 178) mukaan tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että sen tulokset eivät riipu satunnaisista tai epäolennaisista tekijöistä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin osalta (Eskola & Suojärvi 2001, 210). Koska tutkijan voidaan katsoa olevan laadullisessa tutkimuksessa keskeinen tutkimusväline, luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä (Eskola & Suojärvi 2001, 210; Aaltio & Puusa 2020, 178). Aineiston tuottamisen tavat ja analyysin kulku on siksi kuvattava selkeästi ja riittävän yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164; Aaltio & Puusa 2020, 184). Olenkin pyrkinyt tässä tutkielmassa kuvailemaan tutkimusprosessin eri vaiheita ja niissä tekemiäni ratkaisuja mahdollisimman perusteellisesti.

Tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa tutustumalla tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön huolellisesti ja erilaiset näkökulmat huomioiden. Tutkimuksen laatuun vaikuttavat muun muassa sopivan tutkimusasetelman ja kohdejoukon valinta. (Aaltio & Puusa 2020, 181–182.) Pehdyin tutkimusta tehdessäni monipuolisesti aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja pyrin tarkastelemaan aihetta eri näkökulmista myös tutkimuksen teon aikana. Tekemäni haastattelut tuottivat rikkaan aineiston, jonka pohjalta pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Tutkimuksen aihe oli melko laaja, joten sen tiiviimpi rajaaminen olisi voinut tuottaa vielä syvällisempää tietoa kustakin teemasta. Toisaalta tällä tavoin aiheesta nousi esille useita erilaisia näkökulmia. Tämä on mielestäni perusteltua huomioiden, ettei kulttuurisesti vastuullisella kasvatuksella ole yhtä vakiintunutta määritelmää (vrt. kuitenkin Juuti & Puusa 2020, 12).

Tutkijan on pyrittävä vilpittömyyteen sekä kyettävä refleктоimaan omaa subjektiivisuuttaan ja omia arvojaan (Aaltio & Puusa 2020, 179). Tutkijan tulee arvioida, missä määrin hänen oma taustansa on vaikuttanut siihen, mitä hän on kuullut ja

havainnoinut tutkimuksen kuluessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Olen tätä tutkimusta tehdessäni pyrkinyt parhaani mukaan tunnistamaan ja kyseenalaistamaan omia oletuksiani ja niiden vaikutusta tulkintoihini. Olen pyrkinyt tuomaan arvojani ja oletuksiani myös lukijan nähtäväksi ja arvioitavaksi. On selvää, että oma suhtautumiseni itse aiheeseen ei ole täysin neutraali; pidän kasvatuksen kulttuurista vastuullisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta erittäin tärkeinä tavoitteina. Vaikka tutkijat yleensä asemoivat itsensä puolueettomiksi, Kincheloen ym. (2018, 237) mukaan näin ei välttämättä ole kriittisessä tutkimuksessa. Kriittiset tutkijat pyrkivät kohti “parempaa maailmaa”, minkä he usein tuovat itsekkin esille (emt.). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt puolueettomuuteen erityisesti aineiston tuottamisessa ja analysoinnissa siinä määrin, kun se laadullisessa tutkimuksessa ylipäänsä on mahdollista (Puusa & Juuti 2020, 178–179). Oma arvomaailmani kuitenkin näkyy selkeästi muun muassa lähteiden valinnassa ja käsittelyssä sekä tuloksista tekemissäni johtopäätöksissä ja niihin liittämässäni pohdinnoissa.

Haastatteluissa pyrin antamaan tilaa haastateltaville kysymällä avoimia kysymyksiä ja keskittymällä kuuntelemiseen. Tarvittaessa myös varmistin haastateltavilta, mitä he tarkoittivat käyttämillään käsitteillä tai ilmauksilla. On mahdollista, että haastateltavat ovat vastanneet kaikkiin tai joihinkin kysymyksiin sen mukaan, mikä heidän mielestään on sosiaalisesti hyväksyttävää (Puusa 2020, 108). Haastateltavat kuitenkin kertoivat haastatteluissa myös tilanteista, joissa he kokivat epäonnistuneensa tai eivät tieneet, miten kannattaisi toimia. Tämä viittaa osaltaan siihen, että haastateltavat ovat pyrkineet tarkastelemaan aihetta reflektiivisesti ja antamaan omia näkemyksiään kuvaavia vastauksia. Pyrin tarkastelemaan haastateltavien vastauksia mahdollisimman puolueettomasti ja arvottomatta omista oletuksista huolimatta.

Tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa kuvailemalla tutkimustilanteen ja mahdolliset siihen liittyvät erityistekijät (Aaltio & Puusa 2020, 184–185). Tässä tutkimuksessa erityistekijät liittyvät nähdäkseni lähinnä haastattelujen toteuttamisen tapaan ja ajankohtaan. A:n haastattelu toteutettiin lähitapaamisena, B:n ja C:n puolestaan etäyhteyksien avulla. Etäyhteyden käytön vaikutusta haastatteluaineiston laatuun ei ole järjestelmällisesti tutkittu kovinkaan paljoa, mutta alustavien tulosten mukaan etäyhteyden käyttäminen ei merkittävästi heikennä aineiston laatua (Krouwel ym. 2019). Haastatteluja litteroidessani kiinnitin kuitenkin huomiota siihen, että olin kasvokkain

tehdyssä haastattelussa vuorovaikutuksellisesti aktiivisempi kuin etäyhteyksin tekemissäni haastatteluissa. Tämä on saattanut vaikuttaa tuloksiin, mutta en analyysivaiheessa havainnut siihen selkeästi viittaavia tekijöitä. Haastattelujen ajankohta keväällä 2022 puolestaan sijoittui maailmanlaajuisen koronapandemian vaiheeseen, jossa suurin osa pandemiaan liittyneistä rajoituksista oli Suomessa juuri purettu. B toi haastatteluissa esille tilanteen aiheuttaman kuormituksen sekä musiikinopetuksen toimintatapoihin liittyvät käytännön rajoitukset. C taas viittasi haastatteluissa juhlakäytäntöihin ja niiden uudelleen opetteluun tarpeeseen. Haastattelujen toteuttamisajankohdalla on näin saattanut olla osin vaikutusta siihen, millaisia ajatuksia haastateltavat toivat esiin. Mainitut viittaukset olivat kuitenkin yksittäisiä ja lyhyitä, joten todennäköisesti ajankohta ei ainakaan suuresti ole vaikuttanut tuloksiin.

Brinkmann & Kvale (2015, 19) näkevät haastattelemisen taitona, joka kehittyy harjoittelun kautta. Harjoittelin haastattelemista etukäteen tekemällä pilottihaastattelun, mikä ei kuitenkaan poista kokemattomuuttani tutkimushaastattelijana. Kokeneempi tutkija olisi mahdollisesti muotoillut haastattelukysymykset eri tavalla tai tarttunut haastateltavien vastauksissa eri asioihin. Aineistoa käsitellessäni huomasin kohtia, joissa olisin jälkikäteen ajateltuna voinut esittää erilaisia jatkokysymyksiä; näin voi tosin joskus käydä kokeneellekin haastattelijalle (Jackson & Mazzei 2011, 32–34). Toisaalta aineiston luotettavuuden puolesta puhuu se, että haastateltavien vastauksissa on havaittavissa yhtäläisyyksiä ja toistuvia aiheita erilaisesta kysymysten asettelusta huolimatta. Jacksonin ja Mazzein (2011, 3) mukaan tutkijan tulee kuitenkin muistaa, että haastateltavat ovat jo itse antaneet merkityksiä omille kokemuksilleen; haastateltavat valitsevat, millaisia asioita he kuvailevat ja miten ja mitä he toisaalta jättävät kertomatta. Tutkijan on siten hyväksyttävä, että aineisto on aina osittaista (Jackson & Mazzei 2011, ix).

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Musiikinopetuksen kulttuurinen vastuullisuus osoittautui laajaksi aiheeksi, jonka monitasoisuuden myös haastateltavat toivat esille. Tutkimus olisi kiinnostavaa toistaa laajemmalla osallistujajoukolla, ja verrata tutkimustuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin. Tutkimusmenetelmänä voisi hyödyntää myös havainnointia. Tällöin opettajan

toiminnasta kulttuurisen vastuullisuuden näkökulmasta voisi saada vielä laajempaa tietoa. Koen, että kulttuuriseen vastuullisuuteen liittyviä mahdollisia jatkotutkimusaiheita on runsaasti. Seuraavaksi esittelen joitakin aiheita, joiden tutkimisesta olisin itse erityisen kiinnostunut.

Tässä tutkimuksessa haastattelin opettajia, jotka työskentelivät omien kuvaustensa mukaan monikulttuurisissa kouluissa. Tämän tutkimuksen tulosten – ja oman käsitykseni – mukaan kulttuurinen vastuullisuus ei kuitenkaan rajoitu pelkästään taustaltaan kulttuurisesti moninaisten oppilaiden kohtaamiseen. Olisikin kiinnostavaa tutkia sellaisten opettajien näkemyksiä, jotka työskentelevät (ainakin näennäisesti) kulttuurisesti homogeenisemmassa ympäristössä esimerkiksi alueilla, joilla asuu vain vähän maahanmuuttaneita.

Opettajien näkökulmien tutkimisen lisäksi tärkeää olisi saada kuuluviin oppilaiden ääni. Jatkotutkimuksessa voitaisiinkin pyrkiä selvittämään, miten oppilaat näkevät kulttuurisen vastuullisuuden ja sen toteutumisen musiikinopetuksessa. Eräs vaihtoehto voisi olla toteuttaa toimintatutkimus, jossa opettaja ja oppilaat yhdessä rakentaisivat musiikinopetuksen kulttuurisesti vastuullisia toimintatapoja. Lisäksi huomiota pitäisi mielestäni kiinnittää valtaväestöstä jonkin identiteetikategorian osalta poikkeavien oppilaiden kokemuksiin intersektionaaliset näkökulmat huomioiden. Miten oppilaat itse toivoisivat esimerkiksi katsomuksensa tai perheensä taustamaan musiikkikulttuurin tulevan huomioiduksi musiikinopetuksessa? Millaisia eriarvoisuutta ylläpitäviä rakenteita ja toimintatapoja oppilaiden kertomuksista hahmottuisi?

Haastateltava C nosti tässä tutkimuksessa esille ohjelmistokaanonin kyseenalaistamisen sekä yleisellä tasolla että valkoisen ylivallan näkökulmasta. Molemmat näkökulmat avaavat mielestäni mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Millainen on suomalaisen musiikinopetuksen ohjelmistokaanon ja miksi? Vai onko sellaista? Yhdysvalloissa rasmin ja valkoisuuden normin ilmenemisestä musiikin opetuksessa ovat kirjoittaneet muun muassa Bradley (2015) sekä Hess (2017). Millainen merkitys näillä teemoilla on suomalaisen peruskoulun musiikinopetuksessa?

Tässä tutkimuksessa opettajat eivät juurikaan puhuneet oppimistuloksista tai niiden yhteydestä oppilaan kulttuuriseen taustaan. Olisikin kiinnostavaa selvittää, miten oppilaiden moninaiset kulttuuriset taustat vaikuttavat musiikin oppimiseen suomalaisen

peruskoulun kontekstissa. Tähän liittyen voisi tutkia, miten kulttuuriselta taustaltaan moninaisten oppilaiden oppimista voisi parhaalla mahdollisella tavalla tukea ja toisaalta arvioida. Tässä tutkimuksessa saatiin toisaalta myös viitteitä siitä, että eri kouluissa musiikin oppivelvollisuuden suorittamiseen saatetaan suhtautua eri tavoin. Yksi mahdollinen jatkotutkimusaihe olisi, miten eri opettajat ja koulut suhtautuvat musiikin oppimäärän suorittamiseen niissä tilanteissa, joissa musiikinopetukseen osallistuminen ei sovi perheen vakaumukseen.

Rajasin tästä tutkimuksesta lopulta kokonaan pois kielitietoisien ja kielellisesti vastuullisen opetuksen. Kielitietoisuus on yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmenemismuodoista ja opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista. Kielitietoista opetusta on suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa tutkittu jonkin verran, mutta tietääkseni ei juurikaan musiikinopetuksen näkökulmasta. Kielitaidon, kielitietoisuuden ja kielellisen vastuullisuuden merkitystä musiikin oppimiselle ja opettamiselle olisikin syytä tutkia lisää. Mitä musiikinopetuksen kannalta tarkoittaa opetussuunnitelman näkemys siitä, että jokainen opettaja on opettamansa aineen kielen opettaja?

Suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on viime vuosina tutkittu paljon kulttuurienvälistä musiikinopettajakoulutusta. Tätä tutkimusta varten haastattelemani opettajat ovat suorittaneet musiikkikasvatuksen opintonsa selvästi aiemmin. Miltä kulttuurinen vastuullisuus ja sen merkitys näyttäisi nykyisten musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tai vastavalmistuneiden musiikinopettajien silmin? Entä opettajankouluttajien? Omissa musiikkikasvatuksen opinnoissani tuotiin esille joitakin kulttuuriseen vastuullisuuteen liittyviä näkökulmia, mutta oman kokemukseni perusteella aiheeseen liittyvää opetusta ja pohdintaa olisi saanut olla vieläkin enemmän. Kulttuurisen vastuullisuuden huomioiminen ja toteuttaminen on mielestäni jokaisen opettajan vastuulla – kasvattajina välitämme oppilaillemme opettamamme aineen sisältöjen lisäksi aina myös kulttuuria.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Abdallah-Preteille, M. 2006. Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education* 17, 5, 475–483.
- Abrahams, F. 2005. Transforming Classroom Music Instruction with Ideas from Critical Pedagogy. *Music educators journal*, 92, 1, 62–67.
- Abril, C. R. 2006. Music that represents culture: Selecting music with integrity. *Music Educators Journal*, 93, 1, 38–45.
- Abril, C. R. 2013. Toward a more culturally responsive general music classroom. *General Music Today*, 27, 1, 6–11.
- Adichie, C. N. 2009. The danger of a single story. Saatavilla https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story, luettu 12.8.2023.
- Agawu, K. 1995. The invention of African rhythm. *Journal of the American Musicological Society*, 48, 3, 380–395.
- Alisaari, J., Korpela, M. & Pihlava, M. 2016. Maahanmuuttajataustaiset opettajat kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukijoina. *Kielikukko* 35, 1, 6–13.
- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51, 4, 395–408.
- Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, L. M. 2022a. Kotoutuminen, kuulumuus, kielitaito ja kaverit: Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16, 2, 26–46.
- Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, L. M. 2022b. Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus*, 53, 3, 229–244.

- Alisaari, J., Kivimäki, R., Repo, E., Kekki, N., Sissonen, S., & Kivipelto, S. 2023. Positive stances toward cultural and linguistic diversity in Finnish schools after educational reforms. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 17, 1, 39–64.
- Alvaré, B. T. 2017. “Do they think we live in huts?” - Cultural essentialism and the challenges of facilitating professional development in cross-cultural settings. *Ethnography and education* 12, 1, 33–48.
- Aronson, B., & Laughter, J. 2016. The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86, 1, 163–206.
- Aronson, B. & Laughter, J. 2020. The theory and practice of culturally relevant education: expanding the conversation to include gender and sexuality equity, *Gender and Education*, 32, 2, 262–279
- Baker, S., & Edwards, R. 2012. How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. National Centre for Research Methods Review Paper. Southampton: National Centre for Research Methods.
- Banks, J. A. 2013. The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962–2012. *Theory Into Practice* 52(sup1), 73–82.
- Bauman Z. 1999. *Culture As Praxis*. London: SAGE Publications, Limited.
- Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatusta: Kulttuuriperintökasvatusta kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisu 8. Helsinki: Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 56–105.
- Benjamin, S. 2017. “People who don’t live what we live, don’t understand”: Youths’ experiences of hypermobility. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Bennett, C. 2021. *Becoming: A grounded theory of culturally responsible music teaching in an age of change* [julkaisematon väitöskirja]. University of Miami. Saatavilla <https://www.proquest.com/docview/2553738223?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>, luettu 12.8.2023.

- Bennett, C. 2023. A Grounded Theory of Culturally Responsible Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 71, 2, 229–259.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021, Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisu 2021:7. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Bond, V. L. 2017. Culturally responsive education in music education: A literature review. *Contributions to Music Education*, 42, 153–180.
- Bond, V. L., & Russell, J. A. 2021. Culturally Responsive Pedagogical/Andragogical Context Knowledge: A Conceptual Model for Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 30, 3, 11–25.
- Bradley, D. 2015. Hidden in plain sight. Teoksessa C. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford. *The Oxford handbook of social justice in music education*. New York, NY: Oxford University Press, 190–203.
- Breidenbach, J. & Nyíri, P. 2011. *Seeing culture everywhere: From genocide to consumer habits*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2015. *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Third Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. 2011. Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher education quarterly* 38, 1, 65–84.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Curtain, C. 2023. QualCoder. Saatavilla: <https://qualcoder.wordpress.com/>, luettu 19.01.2023
- Deardorff, D. K. & Jones, E. 2012. Intercultural Competence - An Emerging Focus in International Higher Education. Teoksessa D. K. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl & T. Adams (toim.) *The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 283–303.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2018. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fifth Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1–26.
- Deterding, N. M., & Waters, M. C. 2021. Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological methods & research*, 50, 2, 708–739.
- Dolloff, L. A. 2020. To honor and inform: Addressing cultural humility in intercultural music teacher education in Canada. Teoksessa H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (toim.) *Visions for intercultural music teacher education*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 135–148.
- Dover, A. G. 2013. Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural perspectives*, 15, 1, 3–11.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001 *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Evans, L. M., Turner, C. R., & Allen, K. R. 2020. "Good Teachers" with "Good Intentions": Misappropriations of Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 15, 1, 51–73.
- Flick, U. 2013. *Mapping the Field*. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: SAGE Publications, 3–18.
- Freire, P. 2005. *Pedagogy of the oppressed*. 30th anniversary edition. New York: Continuum.
- Gambrell, J. A. 2017. Is Culturally Responsive Pedagogy Enough? Toward Culturally “Real”-evant Curriculum. A Response to "Democratic Foundations for Spiritually Responsive Pedagogy". *Democracy and Education*, 25, 1, 12.
- García-Rosell, J-C. 2017. Vastuullinen matkailu. Teoksessa J. Edelheim & H. Ilola (toim.) *Matkailututkimuksen avainkäsitteet*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 299–234.
- Gay, G. 2000. *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

- Guest, M. 2002. A critical “checkbook” for culture teaching and learning. *ELT Journal* 56, 2, 154–161.
- Hahl, K. 2020. Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 173–201.
- Han, H. C. 2019. Moving from cultural appropriation to cultural appreciation. *Art Education*, 72, 2, 8–13.
- Hellström, E. & Parkkonen, P. 2022. Vastuullisuuden tulevaisuus: Miten vastuullisuus kohtaa kestävyuden ja vaikuttavuuden? *Sitran selvityksiä 214*. Helsinki: Sitra.
- Hess, J. 2015. Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education* 33, 3, 336–347.
- Hess, J. 2017. Equity and music education: Euphemisms, terminal naivety, and whiteness. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 16, 3, 15–47.
- Hess, J. 2021. Becoming an anti-racist music educator: Resisting whiteness in music education. *Music Educators Journal*, 107, 4, 14–20.
- Holliday, A. 2011. *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage Publications.
- Holm, G., & Zilliacus, H. 2009. Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. *Dialogues on diversity and global education*, 11–28.
- Horsti, K. 2005. *Vierauden rajat: Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Howard, T. C. 2021. Culturally Responsive Pedagogy. Teoksessa J. A. Banks (toim.) *Transforming Multicultural Education Policy and Practice: Expanding Educational Opportunity*. New York, NY: Teachers College Press, 137–163.
- Hummelstedt, I. 2022. Acknowledging diversity but reproducing the Other. A critical analysis of Finnish multicultural education. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 138.

- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 9–34.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. 2011. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Janes, H. 2021. Cultural Humility in Music Teacher Education: A Virtuous Vice, A Vicious Virtue. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 20, 1, 84–120.
- Juntunen, M.-L. 2018. Musiikinopettajaihanteita ennen ja nyt: musiikinopetuksen laaja-alaisesta ammattilaisuudesta kohti yhteiskunnallista vastuullisuutta. Virkaanastujaisesitys. *The Finnish Journal of Music Education*, 21, 1, 128–134.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 9–20.
- Kallio, A. A. 2015a. Drawing a line in water: Constructing the school censorship frame in popular music education. *International Journal of Music Education*, 33, 2, 195–209.
- Kallio, A. A. 2015b. Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education. *Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 65.
- Kallio, A. A. 2020. Decolonizing music education research and the (im)possibility of methodological responsibility. *Research Studies in Music Education*, 42, 2, 177–191.
- Kallio, A. A. 2021. *Towards Solidarity Through Conflict: Listening for the Morally Irreconcilable in Music Education*. Teoksessa A. A. Kallio (toim.) *Difference and Division in Music Education*. New York, NY: Routledge.

- Kallio, A. A., & Partti, H. 2013. Music education for a nation: Teaching patriotic ideas and ideals in global societies. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12, 3, 5–30.
- Kallio, A. A., Westerlund, H., & Partti, H. 2015. The quest for authenticity in the music classroom. Sinking or swimming? *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 15*, 205–224
- Kallio, A. A., & Länsman, H. 2018. Sami re-imaginings of equality in/through extracurricular arts education in Finland. *International Journal of Education & the Arts*, 19, 7.
- Kallio, A. A., Marsh, K., Westerlund, H., Karlsen, S. & Saether, E. 2021 Introduction. Teoksessa A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh & E. Saether (toim.) *The politics of diversity in music education*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 1–11.
- Kallioniemi, N., & Siivikko, N. 2020. Anteeksipyyntöjä ja uudelleenkehystämistä: 2010-luvun keskustelu audiovisuaalisen kulttuurin saamelaisrepresentaatioista suomessa. *Lähikuva –audiovisuaalisen kulttuurin tieteellinen julkaisu*, 33, 2, 42–60.
- Kekäle, J. & Puusa, A. 2020. Tiedesodat: Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.
- Kimanen, A. 2018. Approaching culture, negotiating practice: Finnish educators' discourses on cultural diversity, *Journal of Multicultural Discourses*, 13, 4, 334–347.
- Kimanen, A. 2019. Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen osatekijöitä. Kulttuuri- ja katsomussensitiivistä opetusta ja ohjausta kehittämässä -hankkeen blogi. Saatavilla <https://blogs.helsinki.fi/kulttuuri-ja-katsomussensitiivisyys/2019/09/13/kielellisesti-ja-kulttuurisesti-vastuullisen-opetuksen-osatekijoita/>, luettu 12.8.2023.
- Kimanen, A., Alisaari, J., & Kallioniemi, A. 2019. In-service and pre-service teachers' orientations to linguistic, cultural and worldview diversity. *Journal of teacher education and educators*, 8, 1, 35–54.

- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg S. R. & Monzó, L.D. 2018. Critical Pedagogy and Qualitative Research: Advancing the Bricolage. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fifth Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 235–260.
- Koskela, M., Kuoppamäki, A., Karlsen, S., & Westerlund, H. 2021. The paradox of democracy in 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*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 135–149.
- Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. 2015. Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107, 2, 533–545.
- Kumaravadivelu, B. 2008. *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Ladson-Billings, G. 1995a. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34, 3, 159–165.
- Ladson-Billings, G. 1995b. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32, 3, 465–491.
- Laine, M. 2014. Kulttuuriperintökasvatus – vanhanaikaista ja nationalistista? Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Helsinki: Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 140–152.
- Laine, M. 2019a. Kohti kulttuurisesti kestävää kasvatusta: Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 65.
- Laine, M. 2019b. Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana: Opetussuunnitelman kulttuurisesti kestävät tavoitteet. *Ainedidaktiikka*, 3, 1, 21–42.

- Lehti, H., & Laaninen, M. 2021. Perhetaustan yhteys oppimistuloksiin Suomessa PISA- ja rekisteriaineistojen valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 86, 5–6, 520–532.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 18 Ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019*: 40.
- Lind, V. R., & McKoy, C. 2016. *Culturally responsive teaching in music education: From understanding to application*. New York: Routledge.
- Locke, T., & Prentice, L. 2016. Facing the Indigenous ‘other’: Culturally responsive research and pedagogy in music education. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 45, 2, 139–151.
- Makkonen-Craig, H. 2023. Onko hän POC, tumma, ruskea, värillinen, ei-valkoinen – vai talousalan asiantuntija? *Kielikello* 2/2023. Saatavilla <https://www.kielikello.fi/-/onko-han-poc-tumma-ruskea-varillinen-ei-valkoinen-vai-talousalan-asiantuntija>, luettu 16.7.2023.
- Mansikka, J.-E., Westwall, 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.
- Martin, F., Pirbhai-Illich, F., & Pete, S. 2017. Beyond culturally responsive pedagogy: Decolonizing teacher education. Teoksessa Pirbhai-Illich, F., Pete, S. & Martin, F. (toim.) *Culturally responsive pedagogy*. Cham: Palgrave Macmillan, 235–256.
- Miettinen, L. 2020. Visions through mobilizing networks: Co-developing intercultural music teacher education in Finland and Israel. *Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 82.
- Morrison, A., Rigney, L. I., Hattam, R., & Diplock, A. 2019. *Toward an Australian culturally responsive pedagogy: A narrative review of the literature*. Adelaide: University of South Australia.
- Narayan, U. 1998. Essence of Culture and a Sense of History: A Feminist Critique of Cultural Essentialism. *Hypatia* 13, 86–106.

- Nieto, S. & Bode, P. 2012. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Sixth edition. Boston, MA: Pearson Education.
- Ouakrim-Soivio, N., & Hietala, R. 2016. Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä? *Kasvatus & Aika*, 10, 4, 79–96.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Palmer, E. S. 2018. Literature review of social justice in music education: Acknowledging oppression and privilege. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36, 2, 22–31.
- Palmer, E. S., Vodicka, J., Huynh, T., D’Alexander, C., & Crawford, L. 2022. Grounded framework for culturally relevant and responsive music teaching. *Update: Applications of Research in Music Education*, 41, 1, 24–33.
- Paris, D., & Alim, H. S. 2014. What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard educational review*, 84(1), 85–100.
- Peltola, M., Niemi, A.-M. & Kosunen, S. 2021. *Inclusion and Marginalization of Learners in Secondary Education (Finland)*. Teoksessa J. Kauko & M. T. Tatto (toim.) *Bloomsbury Education and Childhood Studies: Articles*. Bloomsbury Education and Childhood Studies. London: Bloomsbury Publishing.
- Peltonen, J. 2018. Pedagoginen suhde ja vastuu kasvatuksessa. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Kasvatusalan tutkimuksia 76. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 45–60.
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. 2018. Analyzing Talk and Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fifth Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 669–691.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.

- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 25–40.
- Pynnönen, L., Kallo, J., & Silvennoinen, H. 2022. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus* 53, 4, 391–407.
- Pälli, P. & Lillqvist, E. 2020. Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) Kielentutkimuksen menetelmiä II. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 374–411.
- Radović, D. 2004. Towards culturally responsive and responsible teaching of urban design. *Urban Design International*, 9, 175–186.
- Rissanen, I., & Kuusisto, E. 2022. Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot. *Psykologia*, 57, 2, 140–156.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. M. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa: Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Saamelaiskäräjät. 2023. Kulttuurisesti vastuullinen saamelaismatkailu. Saatavilla <https://www.samediggi.fi/kulttuurisesti-vastuullinen-saamelaismatkailu/>, luettu 22.6.2023.
- Salo, U. M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 166–190.

- Saukkonen, S. & Moilanen, P. 2018a. Kasvatus vastuullisuuteen maailmasta. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Kasvatusalan tutkimuksia 76. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 285–290.
- Saukkonen, S. & Moilanen, P. 2018b. Kasvu ja kasvatus vastuuseen. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Kasvatusalan tutkimuksia 76. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–22.
- Shaw, J. 2012. The skin that we sing: Culturally responsive choral music education. *Music Educators Journal*, 98, 4, 75–81.
- Shaw, J. T. 2016. "The Music I Was Meant to Sing". *Journal of Research in Music Education*, 64, 1, 45–70.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. 2009. Smoke and mirrors: More than one way to be diverse and multicultural. Teoksessa S. R. Steinberg (toim.) Diversity and multiculturalism: A reader. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 3–22.
- Stephens, D. 2007. Culture in education and development: Principles, practice and policy. Didcot: Symposium Books Ltd.
- Tampereen korkeakouluuyhteisö. 2023. Kestävä korkeakouluuyhteisö. Saatavilla <https://www.tuni.fi/fi/tutustu-meihin/kestava-kehitys-korkeakouluuyhteisossa/kestava-korkeakouluuyhteiso>, luettu 21.6.2023.
- TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019. Saatavilla https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf, luettu 12.8.2023.
- Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. 1998. Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of health care for the poor and underserved*, 9, 2, 117–125.
- Tilastokeskus. 2023a. Maahanmuuttajat väestössä. Saatavilla <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>, luettu 12.8.2023.

- Tilastokeskus. 2023b. Muuttoliike. Saatavilla <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/muuttoliike.html>, luettu 12.8.2023.
- Thomson, K. 2021. Reciprocal integration in a musical thirdspace: An ethnographic study with refugee musicians and higher music education students. *Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 87.
- Tolbert, S. 2015. “Because they want to teach you about their culture”: Analyzing effective mentoring conversations between culturally responsible mentors and secondary science teachers of indigenous students in mainstream schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 52, 10, 1325–1361.
- Torelli, R. 2020. Sustainability, responsibility and ethics: Different concepts for a single path. *Social Responsibility Journal*, 17, 5, 719–739.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, J., & Viita-aho, M. 2020. Suomalaisuuden ja toiseuden rajamailla: eksotisointi Gallen-Kallelan Museon Afrikka-kokoelman näyttelyhistoriassa. *Historiallinen aikakauskirja*, 118, 4, 466–480.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2021. Kotoutumisen sanasto: 1. laitos. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2021:54. Helsinki. Saatavilla https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163545/TEM_2021_54.pdf?sequence=1&isAllowed=y, luettu 11.8.2023.
- Valovirta, E. 2010. Ylirajaisten erojen politiikkaa. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 92–105.
- Vertovec, S. 2023. *Superdiversity: Migration and Social Complexity*. New York: Routledge.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103689.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. 2002. Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53, 1, 20–32.

- Vuori, J. Aineiston tuottaminen. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/aineiston-tuottaminen/>, luettu 4.8.2023.
- Weinreich, P. 2009. 'Enculturation', not 'acculturation': Conceptualising and assessing identity processes in migrant communities. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 2, 124–139.
- Westerlund, H. 2019 The return of moral questions: expanding social epistemology in music education in a time of super-diversity, *Music Education Research*, 21, 5, 503–516.
- Westerlund, H. & Karlsen, S. 2015. Music Teachers' Repertoire Choices and the Quest for Solidarity. Teoksessa C. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford. *The Oxford handbook of social justice in music education*. New York, NY: Oxford University Press, 372–387.
- Westerlund, H., & Partti, H. 2018. A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, 36, 4, 533–546.
- Westerlund, H., Karlsen, S., & Partti, H. (toim.) 2020. *Visions for intercultural music teacher education*. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- Westerlund, H., Kallio, A. A., & Karlsen, S. 2022a. Interrogating intercultural competence through a "pedagogy of interruption": A metasynthesis of intercultural outreach projects in music teacher education. *Research Studies in Music Education*, 44, 2, 380–398.
- Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A. A., Treacy, D. S., Miettinen, L., Timonen, V., Gluschankof, C., Ehrlich, A. & Shah, I. B. 2022b. Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education*, 44, 2, 293–312.
- Wilton, L. S., Apfelbaum, E. P., & Good, J. J. 2019. Valuing differences and reinforcing them: Multiculturalism increases race essentialism. *Social Psychological and Personality Science*, 10, 5, 681–689.

- Wren, T. E. 2012. *Conceptions of culture: What multicultural educators need to know*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Yli-Jokipii, M., Rissanen, I., & Kuusisto, E. 2022. Oman äidinkielen opettaja osana kouluyhteisöä. *Kasvatus* 53, 4, 350–363.
- Yoo, H. 2021. Cultural humility and intercultural contexts of music education. *Music Educators Journal*, 108, 2, 36–43.
- Young, J. O. 2021. New objections to cultural appropriation in the arts. *The British Journal of Aesthetics*, 61, 3, 307–316.
- Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. 2017a. Taking steps towards institutionalising multicultural education—The national curriculum of Finland. *Multicultural education review* 9, 4, 231–248.
- Zilliacus, H., Paulsrud, B., & Holm, G. 2017b. Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses* 12, 2, 166–180.

Liite: Haastattelurunko

1. Taustatiedot
2. Kulttuuri ja kulttuurinen moninaisuus käsitteinä
3. Opettajan ja oppilaan kulttuurinen tausta ja sen näkyminen opetuksessa
4. Kulttuurinen vastuullisuus käsitteenä
5. Ohjelmiston valitseminen ja käsittely
6. Opetussuunnitelman kulttuuriin liittyvät tavoitteet ja sisällöt
7. Tasa-arvo musiikinopetuksessa
8. (Kielitietoisuus; tämän rajasin lopulta tutkielman laajuuden ulkopuolelle)