

**”Muiden kulttuurien tuntemus rakentaa siltoja – se  
opettaa elämään yhdessä”**

**Narratiivinen tutkimus kolmen musiikkikasvattajan kasvusta kohti  
interkulttuurista ymmärrystä**

Tutkielma (Maisteri)

1.12.2019

Maija Rebekka Sihvola

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>”Muiden kulttuurien tuntemus rakentaa siltoja – se opettaa elämään yhdessä” Narratiivinen tutkimus kolmen musiikkikasvattajan kasvusta kohti interkulttuurista ymmärrystä</p>	<p><b>Sivumäärä</b></p> <p>79</p>
<p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Maija Rebekka Sihvola</p>	<p><b>Lukukausi</b></p> <p>Syksy 2019</p>
<p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkielmani pyrkimyksenä on selvittää kolmen musiikkikasvattajan kokemuksia kulttuurisesti moninaisissa yhteisöissä toimimisesta sekä heidän interkulttuurisen kompetenssinsa rakentumisesta. Tutkimuskysymykseni kuuluvat: Mitä haastatellut musiikkikasvattajat kertovat kokemuksistaan kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa työskentelemisestä? Millä tavoin haastateltavien interkulttuurinen kompetenssi rakentuu heidän kertomuksissaan?</p> <p>Johdannossa hahmottelen lukijalle alustavan käsityksen tutkimukseni taustasta niin henkilökohtaisesta kuin musiikkikasvatuksen alan näkökulmasta. Tutkimukseni teoreettisessa viitekehysessä tarkastelen kulttuurisen moninaisuuden ilmenemistä musiikkikasvatuksen alalla sekä musiikkikasvattajan interkulttuurista kompetenssia. Käsitellen teorialuvussa myös yleisemmin interkulttuurisuuteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä teemoja, kysymyksiä ja tutkimusaiheita.</p> <p>Toteutin tutkimukseni kolmella narratiivisella haastattelulla. Valitsin haastateltavani eri puolilta musiikkikasvatuksen kenttää. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja analysoin ne narratiivisesti. Olen jakanut tutkimukseni tulososion kahteen osaan: narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin.</p> <p>Haastatellut musiikkikasvattajat huomioivat ja hyödyntävät kulttuurista moninaisuutta työssään eri tavoin. Kulttuurisen moninaisuuden teemat rikastuttivat opetusta, mutta kulttuurisesti moninaiset opetusryhmät asettivat kasvattajan työlle myös uusia haasteita. Interkulttuurisen ymmärryksen käsite vastasi haastateltavien kasvuprosessia kompetenssi-käsitettä paremmin. Haastateltavien kertomuksissa ymmärrys rakentui eri kulttuurien kohtaamisessa ja muokkautui jokaisen haastateltavan ainutlaatuisena prosessina, joka jatkuu edelleen läpi elämän.</p>	
<p><b>Hakusanat</b></p> <p>Interkulttuurisuus, kulttuurinen moninaisuus, musiikkikasvattaja, interkulttuurinen kompetenssi, interkulttuurinen ymmärrys</p>	
<p><b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b></p> <p>1.12.2019</p>	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
1.1 Minun tarinani.....	5
1.2 Lähtökohtia tutkimukselle .....	6
2 Juurille.....	11
2.1 Muuttuva kulttuuriympäristö .....	11
2.1.1 Suomalaisen kulttuuriympäristön muutos.....	11
2.1.2 Interkulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus .....	13
2.2 Kulttuurinen moninaisuus musiikkikasvatuksessa.....	14
2.2.1 Kenen musiikkia? .....	14
2.2.2 Kulttuurinen moninaisuus institutionaalisessa musiikinopetuksessa.....	16
2.2.3 Kulttuurisen moninaisuuden haasteet kasvatuksessa.....	20
2.3 Musiikkikasvattajan interkulttuurinen kompetenssi.....	23
2.3.1 Näkemyksiä interkulttuurisesta kompetenssista .....	23
2.3.2 Interkulttuurinen kompetenssi musiikkikasvatuksessa .....	25
3 Tutkimusasetelma.....	29
3.1 Tutkimustehtävä.....	29
3.2 Narratiivisuus tutkimuksessa .....	29
3.3 Haastateltavien valinta ja haastattelut .....	32
3.4 Analyysi.....	34
3.5 Tutkimusetiikka.....	35
4 Kolme kasvukertomusta.....	38
4.1 Honka juurtuu .....	38
4.2 Koivu etsii.....	41

4.3 Tammi kurottaa .....	44
5 Kohti interkulttuurista kompetenssia .....	47
5.1 Kokemuksia kulttuurisesta moninaisuudesta .....	47
5.2 Kulttuurinen moninaisuus opiskeluryhmässä .....	49
5.3 Kulttuurinen moninaisuus musiikkikasvatuksen ohjelmistoissa .....	53
5.4 Kulttuurinen moninaisuus suomalaisessa musiikkikasvatuksessa .....	57
5.5 Haastateltavien interkulttuurinen kompetenssi .....	61
6 Pohdinta.....	65
6.1 Johtopäätökset.....	65
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	69
6.3 Eteenpäin tarinassa .....	70
Lähteet.....	73

# 1 Johdanto

## 1.1 Minun tarinani

Kun aloitin ensimmäisen luokan helsinkiläisessä koulussa, luokallani oli oppilaita kahdeksasta eri kansallisuudesta. Koko koulussamme oli enemmänkin eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita. Asiasta puhuttiin harvoin, sillä se oli luonnollinen osa kouluarkea. Esimerkiksi parhaan ystäväni vanhemmat olivat virolaisia, mikä tuntui mielestäni yksiselitteisen tavalliselta. Kolmannella luokalla siirryin musiikkiluokalle toiseen kouluun, ja opiskeluyhteisö muuttui aiempaa kantasuomalaisemmaksi.

Musiikkiluokilla opiskeltuani ja tulevaisuutta pohdittuani löysin itseni opiskelemasta musiikkikasvatusta ensiluokkaisessa musiikkiyliopistossa. Kursseilla syvennyimme paitsi jo minulle tuttuihin instrumentteihin ja musiikkitraditioihin, myös uusiin perinteisiin ja kulttuureihin. Ihmettelin, miksi muiden kuin länsimaisten kulttuurien musiikkeja käsiteltiin niin vähän ja yleistävästi. En silloin kuitenkaan kyseenalaistanut vallitsevaa tilannetta sen enempää.

Musiikinopintojeni maisterivaiheessa aloin opiskella myös yhteiskuntatieteitä, mikä avarsi ymmärrystäni (kasvatukseen liittyvistä) valtasuhteista. Havainnoin eri tavoin musiikin opetus- ja vuorovaikutustilanteita, joissa käsiteltiin esimerkiksi jonkin muun kuin minulle tutun kulttuurin musiikkia. Havahduin huomaamaan, kuinka paljon eksotisoivaa ja toiseuttavaa kieltä minä, kanssaopiskelijani sekä monet opettajat käytimme näissä tilanteissa. Tuntui, että asioista ei viitsitty tai edes osattu puhua kulttuurisesti sensitiivisesti, eikä kontrastoivia näkökulmia tullut mainittua. Näistä kokemuksista sain innoituksen paneutua kirjoittamaan maisterintutkielmaani kulttuurisesta moninaisuudesta musiikkikasvatuksessa.

Olen vasta tämän tutkielman myötä ymmärtänyt, kuinka paljon otan tuttuja, (länsimaisia) tapoja ja arvostuksia itsestäänselvyyksinä. Olen aina ajatellut pitäväni muiden kulttuurien tuntemista ja kunnioittamista suuressa arvossa. Paitsi päiväkotijoukko- ja kouluympäristössä, myös vanhempieni ystävien kautta saanut aina olla tekemisissä erilaisten kulttuurien kanssa. Vasta yhteiskuntatieteiden opiskelu on saanut minut ymmärtämään, kuinka usein omassa toiminnassani tahattomasti vahvistan kulttuurisia hierarkioita. Surukseni se on

myös osoittanut, kuinka vähän minua on musiikkikasvatuksen opinnoissa ohjattu haastamaan omia (kulttuurisia) näkökulmiani ja taustaani.

(Musiikin) ”[p]erusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta” (POPS 2014, 18). Musiikkikasvatuksella nähdään usein olevan merkittävä potentiaali vaikuttaa yhteiskunnallisesti. Olen itse oppilaana kokenut, ettei tämä tavoite ole kuitenkaan täysin toteutunut perusopetuksen, musiikkiharrastuksen kuin yliopisto-opetuksenkaan piirissä.

Maisterintutkielmani kautta haluan pohtia kaikille musiikkikasvattajille ammatillisesti merkittäviä kysymyksiä: mitä musiikkikasvattajan ymmärrys kulttuurisesta moninaisuudesta merkitsee? Millaisia mahdollisuuksia tai rajoituksia työn musiikillinen puoli luo ymmärrykselle? Voiko juuri musiikki toimia yhteisenä, jaettuna kokemuksena ja työvälineenä rakennettaessa siltoja eri kulttuurien välille? Mitä ja kenen musiikkia meillä on oikeus opettaa ”asiantuntijana”? Näiden kysymysten saattamana lähdemme matkaan.

## **1.2 Lähtökohtia tutkimukselle**

Interkulttuurisuuden ja kulttuurisen moninaisuudesta tehdään musiikkikasvatuksen alalla paljon tutkimusta – ympäri Pohjoismaita ja maailmaa löytyy enenevässä määrin tutkimusta, joka pohtii eri kulttuurien opettamista ja siihen liittyviä (valta)kysymyksiä (Bradley 2012, Miettinen & al. 2018, Sæther 2010). Inspiraationa tämän tutkimuksen tekemiseen toimi paitsi halu pohtia ajankohtaiseen aiheeseen liittyviä haasteita, erityisesti suuri määrä jo tehtyä tutkimusta, esimerkiksi Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa (Kallio 2015, Miettinen & al. 2018, Westerlund 2002). Lisääntyvän tutkimuksen taustalla vaikuttaa enenevä yhteiskunnallinen tarve ymmärtää interkulttuurisuutta arjessamme ja todellisuudessamme.

Suomalainen yhteiskunta ja kulttuuriympäristö ovat muutaman vuosikymmenen aikana muuttuneet entistä moninaisemmaksi. 1990-luvun alussa kansalaisten yleinen suhtautuminen maahanmuuttoon oli varautunutta ja myös rassistista asennoitumista esiintyi. (Lasonen 2011, 265.) Pari vuosikymmentä myöhemmin lisääntynyt maahan- ja maastamuutto tuntuu muokanneen asennoitumista tietyissä piireissä aiempaa hyväksyvämpään suuntaan. Toisaalta asennoituminen interkulttuurisuuteen ja moninaisuuteen tuntuu juuri polarisoituneen: sosiaalisessa mediassa ja politiikassa esiintyy paljolti myös vihapuhetta ja rasismia (Helsingin Sanomat 2019, Kauppinen 2019).

Kouluissa ja oppilaitoksissa opiskelijoiden moninaistuneet kulttuuriset taustat luovat painetta uudistua ja vastata monipuolistuviin tarpeisiin (Grant & Brueck 2011, Westerlund & al. 2015). Miettisen, Gluschankofin, Karlsenin ja Westerlundin (2018, 68) mukaan kasvatusalalla näkyy laajenevan käsitys siitä, kuinka olennaista kasvattajien on ymmärtää ja tukea oppilaiden ymmärrystä moninaisuudesta. Juuri kasvatuksen ja koulutuksen kautta pystyy vaikuttamaan positiivisesti ihmisten asenteisiin muita kulttuureja kohtaan. Oppilaitoksissa kulttuurien kohtaaminen ja yhdistyminen luovat haasteiden lisäksi monia mahdollisuuksia nähdä, kokea ja luoda uutta. Myös koulujen musiikinopetuksessa sekä musiikkioppilaitoksissa pitää huomioida alati uudistuvat tarpeet.

Yleisesti ajatellaan, että musiikilla on universaali funktio ja ulottuvuus, joka yhdistää kaikista kulttuuritaustoista tulevia ihmisiä (Mansikka & al. 2018, 59). Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa kulttuurisen moninaisuuden teemoja monella tavalla: se muun muassa kannustaa avoimuuteen muita kulttuureja kohtaan ja kiinnittää huomion erilaisten kulttuuristen identiteettien rakentumiseen (Ibid, 60–61). Musiikin oppiaineen kohdalla todetaan: ”Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen” (POPS 2014). Musiikinopetuksen voidaan siis nähdä toimivan avaimena interkulttuurisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden ymmärrykseen. Juuri tämä innosti tarttumaan jo paljon tutkittuun aiheeseen.

Tutkimuksessa kuullaan kolme narratiivia. Kolme haastateltavaani, Honka, Koivu ja Tammi avasivat minulle ikkunoita omiin kokemuksiinsa musiikkikasvattajana toimimisesta ja kokemuksistaan kulttuurisesta moninaisuudesta. Haastattelujen läpikäynti tempaisi minut syvällisiin pohdintoihin, ja tuntui vaikealta saattaa työtä sen lopulliseen muotoon. Esimerkiksi yksi kirjoitusprosessiani paljon määrittävä tekijä oli termistön kanssa painiminen. Lähes koko työn kirjoittamisen ajan pohdin, määrittäisinkö tutkimani ilmiön ”monikulttuurisuudeksi”, ”interkulttuurisuudeksi”, ”kulttuuriseksi moninaisuudeksi” vai joksikin muuksi. Käsitellessäni yleisesti musiikkikasvatuksen kulttuurisia näkökulmia käytän kahta näistä termeistä eniten: interkulttuurisuutta ja kulttuurista moninaisuutta. Selvitän seuraavaksi, miksi olen valinnut juuri kyseiset käsitteet.

Interkulttuurisuuden käsite sopii tutkimukseeni paristakin syystä. Tutkiessani jo olemassa olevaa tietoa aiheeseen liittyen viehätysin ajatuksesta, että *interkulttuurisuus* nykyisessä diskurssissa korostaa yhteistä, dialogista vuorovaikutusta (Miettinen & al. 2018, 69). Kulttuureja ei nähdä enää erillisinä yksikköinä, vaan ne käsitetään muuttuvina ja vuoro-

vaikutteisina kokonaisuuksina. Toisekseen haastatteluissa korostuivat musiikkikasvattajien elämän erilaiset suhteet: musiikkisuhde, suhteet oppilaisiin, suhde vieraisiin kulttuureihin ja niin edelleen, mitkä peilaavat käsitteen inter-etuliitettä (lat. välinen, yhteinen). Lisäksi eräs tutkimani malli interkulttuurisesta yhteistyöstä (Räsänen 2010) avasi minulle kokonaan uuden, konkreettisen näkökulman tutkimusaiheeni teoreettiseen tarkasteluun. Näistä syistä interkulttuurisuus valikoitui tutkimukseeni.

Tietyissä kohdin tutkielmaani käsite interkulttuurisuus tuntuu kuitenkin korostavan kulttuurien välisiä suhteita ja sitä kautta myös erottelvan eri kulttuureita tarpeettomasti. Kun halusin keskustella todellisuudestamme, jossa lukemattomat eri kulttuuriset tavat ja maailmankuvat elävät rinnakkain, kohtaavat, vaikuttavat ja synkretisoituvat, päätin käyttää sanaparia *kulttuurinen moninaisuus*. Lähdekirjallisuudesta (Mansikka & al. 2018, Portera 2011) löytyneistä termeistä tämä tuntui asettuvan lähimmäs omia kokemuksiani eri kulttuurien todellisuudesta. Kuten olen jo todennut, kulttuureja ja niiden suhteita määritetään monin tavoin kasvatuskirjallisuudessa (Coulby 2006, Jokikokko 2010), ja valitsemani kulttuurinen moninaisuus esiintyy lavean luonteensa myötä luonnollisesti useissa vertaisarvioituissa julkaisuissa (Miettinen & al. 2018, Westerlund 2002).

Tutkimuskirjallisuuteen perehdyttyäni päätin valita tutkittavaksi aiheekseni musiikkikasvattajan interkulttuurisen kompetenssin. Litteroituja haastatteluja lukiessani käsite tuntui jatkuvasti vaativan uudelleenmäärittelyä. Tammen pohdinnat kohtaamisista, Hongan kokemukset opiskelijoiden välisistä vuorovaikutussuhteista, Koivun kipuilut oman ammatti-identiteettinsä kanssa sekä kertomuksissa useasti esiintyvä omaan elämään peilaaminen osoittivat, että emme tosiasiaa keskustelleet haastateltavien kompetenssista vaan pikemminkin jostain syvällisemmästä. Haastateltavien kertomuksissa kompetenssi rakentui pikemminkin *ymmärryksenä* – muun muassa omista kokemuksista, tekemisistä ja kasvusta tietoiseksi tulemisena. Myös Jokikokko (2010) on pohtinut käsitteeseen liittyviä haasteita – hän muun muassa vertailee interkulttuurista kompetenssia interkulttuuriseen sensitiivisyyteen. Jokikokko kuitenkin päätyy hyväksymään interkulttuurisen kompetenssin käsitteen sillä perusteella, että sensitiivisyyden tuominen käytäntöön vaatii taitoja jäsentää sitä konkreettisiksi teoiksi ja toimiksi. Myös minä päätin käyttää tutkielmassa interkulttuurista kompetenssin käsitettä, jotta työ asettuisi paremmin musiikkikasvatuksen alan kehukseen.



Tutkielman kirjoittamisen varrella myös interkulttuurisuuden käsite tuntui välillä liian ahtaalta. Tutkimuskirjallisuutta luettuani päätin kulttuurien erottelun sijaan etsiä käyttöni käsitteen, joka hyväksyisi kulttuurien kaikki ilmenemismuodot: kulttuurit erillään, yhdessä, rinnakkain, vuorovaikutuksessa tai täysin synkronisoituneina. Kulttuurisen moninaisuuden käsite tuntui vastaavan hyvin tätä tarvetta. Näistä syistä päätin lopulta nimetä tutkimusaiheeni *musiikkikasvattajan ymmärrykseksi kulttuurisesta moninaisuudesta*.

Tästä huolimatta käytän tutkimuskysymyksessäni ja tulosluvussa interkulttuurisen ymmärryksen käsitettä. Näin ollen tutkielman aihe resonoi paremmin esimerkiksi Miettisen, Gluschankofin, Karlsein ja Westerlundin (2018), Miettisen, Westerlundin ja Gluschankofin (2020) sekä Jokikokon (2010) erinomaisten tutkimusten kanssa. Lisäksi eri tutkijoiden ajatuksia lainatessani pyrin mahdollisimman paljon hyödyntämään juuri heidän valitsemaansa termistöä, tuodakseni ajatukset esille mahdollisimman totuudellisesti. Tarkennan näitä eroja sekä tarkastelen ja vertailen eri käsitteiden käyttöä teoreettisen tarkasteluni alaluvussa 2.1.2.

Toisenkin käsitteen määrittely osoittautui pidemmän ajanjakson haasteeksi: miten määritellä ”musiikkikasvattaja”. Musiikkikasvatuksen alalla toimii henkilöitä, joilla on varsin vaihtelevat taustat – he toimivat eri oppiasteilla, eri aloilla ja varustettuina erilaisilla tiedoilla ja taidoilla. Sana musiikkikasvattaja on jo laajalti käytössä myös koulun musiikinopettajista puhuttaessa: esimerkiksi entinen koulumusiikin osasto on nykyisin musiikkikasvatuksen aineryhmä (Tikkanen & Väkevä 2009). Toisaalta taas kouluissa toimivia musiikkikasvattajia yhdistää edelleen yhdistys nimeltä Koulujen musiikinopettajat ry. Tämän lisäksi esimerkiksi koulussa toimivia musiikkikasvattajia ja yksityisellä sektorilla toimivia monilta musiikin aloilta valmistuneita musiikkikasvattajia sitovat erilaiset säädökset ja opetussuunnitelmat. Mielestäni tämä osoittaa, miten usein on ensisijaista päättää, tutkiiko musiikinopettajia vai musiikkikasvattajia.

Tässä tutkimuksessa käsite musiikkikasvattaja viittaa henkilöön, jolla on musiikin tai kasvatustieteen maisterin tutkinto, ja joka toimii musiikin opetustehtävissä peruskoulu- tai korkeakoulukonteksteissa. Tarkasteltaessa musiikkikasvatuksen alan isoja teemoja, kuten kulttuurista moninaisuutta, on mielestäni tärkeää ottaa huomioon näkökulmia eri puolilta kasvatustieteen kenttää. Myös tästä syystä halusin olla rajaamatta haastatteluja ainoastaan perusopetuksen piirissä toimiviin musiikkikasvattajiin ja siksi valitsin haastateltavakseni myös korkeakoulutasolla opettavan henkilön.

Pyrin löytämään kolme haastateltavaa paitsi eri opetusasteilta ja eri koulutustaustoilla varustettuina, myös työelämän eri vaiheista. Haastateltavani ovatkin aivan eri ikäisiä: yksi on vasta aloittanut työelämässä musiikkikasvattajana, kun taas toinen on jo urapolkunsa loppuvaiheilla. Kolmas haastateltava taas sijoittuu jonnekin kahden muun keskivaiheille. Esittelen haastateltavat tarkemmin luvussa 4.

Tutkielmani alkuvaiheessa ajattelin kuulevani haastateltavien puhuvan esimerkiksi pedagogisista metodeista ja työkaluista, joilla he ratkaisevat interkulttuurisuuden luomia haasteita, tai tuottavan tarkkaa analyysiä monesta kulttuuritaustasta tulevien ryhmän jäsenten välisistä vuorovaikutussuhteista. Lähtöoletukseni osoittautui täysin vääräksi – kaikissa haastatteluissa keskiöön nousi teoreettista analyysiä enemmän haastateltavien omat elämänpolut, tunteet ja aiemmat kokemukset, joita he jatkuvasti refleктоivat ja heijastavat työssään. Tämä muutti ymmärrystäni interkulttuurisuudesta, kulttuurisesta moninaisuudesta ja niihin suhtautumisessa musiikkikasvattajan työssä: kompetenssia ei voi kehittää yksinään eikä siinä voi koskaan olla valmis – ymmärrys kulttuurisesta moninaisuudesta rakentuu vuorovaikutustilanteissa, yhdessä muiden kanssa. Tämä onkin armollista uransa alkuvaiheessa olevaa musiikkikasvattajaa kohtaan: hänellä on aikaa ja mahdollisuus kehittyä koko työuransa ajan. Toisaalta musiikkikasvattajalla on samaan aikaan vastuu ylläpitää ja kehittää kompetenssiaan muuttuvassa maailmassa.

”Olen tarina, joka tapahtuu minulle” (Heikkinen 1999, 279). Ihmisten kanssa vuorovaikutusta vaativissa työtehtävissä on ainoastaan luonnollista, että identiteetin, ymmärryksen ja kompetenssin nähdään rakentuvan tarinana. Myös tässä tutkimuksessa juuri musiikkikasvattajien aiemmat elämäkokemukset ja kertomukset osoittautuivat merkittävämmiksi työkaluiksi purkaa ajatuksia nykyisistä työtilanteista.

Tämän työn kirjoittaminen on ollut minulle haastava ja mielenkiintoinen matka. Olen saanut sen kautta pohtia niin henkilökohtaisesti ja ammatillisesti puhuttelevia aiheita, kuten kulttuurien välisiä suhteita ja hierarkioita sekä kasvattajan käyttämää valtaa. Viimein, pitkällisen tutkielmaprosessin jälkeen, tästä alkaa kertomus haastateltavieni kasvattajuudesta, interkulttuurisista kohtaamisista sekä elämäkokemuksista kulttuurisesta moninaisuudesta.

## 2 Juurille

Tässä luvussa valotan tutkielmani teoreettista taustaa. Teoreettisen tarkasteluni avulla toivon voivani auttaa lukijaa ymmärtämään paremmin, millä tavalla kulttuurinen moninaisuus näyttäytyy musiikkikasvatuksessa ja miten musiikkikasvattajan ymmärrys omasta kulttuurisesta taustastaan ja etuoikeuksistaan auttaa toteuttamaan kulttuurisesti tiedostavaa musiikinopetusta.

### 2.1 Muuttuva kulttuuriympäristö

Aluksi tarkastelen suomalaisen kulttuuriympäristön muutosta erityisesti vuosituhannen vaihteessa ja pohdin sen merkitystä perusopetuksen ja kasvatuksen näkökulmista. Lisäksi kartoitan kulttuurista moninaisuutta tutkivassa kirjallisuudessa käytettyä termistöä.

#### 2.1.1 Suomalaisen kulttuuriympäristön muutos

Suomalainen kulttuuriympäristö on muuttumassa yhä moninaisemmaksi. Historiallisesti tarkastellen suomalainen yhteiskunta on aina ollut pikemminkin homogeeninen kuin tunnettu kulttuurisesta moninaisuudesta (Lasonen 2011, 261; Mansikka & al. 2018, 60). Dervin, Paatelma-Nieminen, Kuoppala ja Riitaoja (2012, 2) kuitenkin muistuttavat, että suhtauduttaessa Suomen kulttuurihistoriaan homogeenisenä suljetaan ulos useat etniset, kielelliset ja uskonnolliset ryhmät kuten esimerkiksi romanit ja saamelaiset. Suomessa on siis ollut suhteellisen moninainen kulttuuriympäristö jo pitkään, mutta radikaaleimmat muutokset kulttuuriympäristössä ovat kuitenkin tapahtuneet nopeasti: esimerkiksi ulkomaalaisten maahanmuutto Suomeen on Tilastokeskuksen mukaan lähes viisinkertaistunut 1990-luvun alusta vuoteen 2017 (Stat.fi, 2019).

Ihmisen kulttuuriympäristöä sekä uuteen ympäristöön sopeutumista on tutkittu jokseenkin paljon (ks. Matinheikki-Kokko 1999). Tutkimus on osoittanut, että muuttuva kulttuuriympäristö ei itsestään selvästi vaaranna ihmisen henkistä hyvinvointia. Se vaatii muuttajalta kuitenkin joustavaa muutosta omassa toiminnassa ja todellisuuden hahmottamisessa. (Ibid, 291.) Muuttuva kulttuuriympäristö vaatii siis ihmistä pohtimaan omaa identiteettiään suhteessa uuteen ympäristöön. Jokaisen ihmisen identiteetti muokkautuu myös läpi koko elämän ja rakentuu suhteessa muihin ihmisiin ja ympäröivään kulttuuriin. (Eteläpelto 2007, 96.)

Valtioiden sisällä tapahtunut muutos kulttuuriympäristöissä on muokannut vallitsevaa diskurssia kulttuureista ja kulttuurisista identiteeteistä. Henkilön kulttuurisen identiteetin ei enää nähdä määrittävän ainoastaan etnisen taustan perusteella, vaan sen ymmärretään vaikuttuvan myös muun muassa kielestä, uskonnosta, sosiaalisesta taustasta, iästä, sukupuolesta ja muista, ympäröivistä kulttuureista. Näin ollen kulttuuristen identiteettien rakentuminen käsitetään entistä monikerroksisempänä ilmiönä. (Räsänen 2010, 12.)

Kaikissa Pohjoismaissa viime vuosikymmeninä moninaistuva kulttuuriympäristö on luonut uusia haasteita ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. Avoimen ja hyväksyvän kommunikaation takaamiseksi tarvitaan ymmärrystä muista kulttuureista ja kunnioittavaa, suvaitsevaa suhtautumista niihin. Kasvattajien työssä yhteiskunnassa moninaistuvat kulttuurit tarkoittavat enenevässä määrin eri sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista tulevien opiskelijoiden huomioimista – opetuksen tekemistä inklusiiviseksi kaikille. Musiikkikasvattajille tämä merkitsee lisäksi uusien ohjelmistojen, kuten eri puolilta kotoisin olevien oppilaiden omien musiikkikulttuurien, lisäämistä opetussuunnitelmaan. (Hebert & Karlson 2010, 9.)

Westvallin (2014, 9) mukaan musiikkikasvattajat saattavat huomaamattaan vahvistaa ajatusta siitä, että musiikilla on erityinen merkitys tietyistä kulttuurisista konteksteista tuleville ihmisille. Tämän sijaan tulisi kasvattaa opiskelijat huomaamaan, että musiikki itsessään on interkulttuurista ja että uudessa kulttuuriympäristössä se määritellään aina uudelleen (Ibid). Karlson ja Westerlund (2015, 376) myös muistuttavat, ettei voida olettaa, että yksilöiden musiikilliset identiteetit muotoutuisivat suoraan etnisten taustojen perusteella.

Kulttuurisesti moninaisen musiikkikasvatuksen lisääminen ei ole ainoastaan vastaamista suomalaisen yhteiskunnan kohtaamiin uusiin haasteisiin. Kasvatus maailmankansalaisuuteen (engl. global citizenship education) on myös YK:n keskeinen tavoite (UNESCO 2019). Maailmankansalaisen identiteetin omaksuminen valtauttaa opiskelijat toimimaan kansalaisina koko maailmassa, pitämään koko maailmaa omana kenttänään ja vastuualueenaan. Tämän päivän haasteet ovat globaaleja, minkä vuoksi oppilaita tulee motivoida välittämään maailmantilasta ja ohjata kohti rauhan, suvaitsevaisuuden ja inklusion periaatteita. (Kertz-Welzel 2018, 22.)

## 2.1.2 Interkulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus

Kuten Partti, Karlsen ja Westerlund (2020, 3) muistuttavat, kulttuuri ei ole jotain staattista ja muuttumatonta. Ihmisten välinen ja luoma kulttuuri muuttuu jatkuvasti uudelleenmäärittelyn, neuvottelun ja kyseenalaistamisen kautta. Tästä lähtökohdasta lähdemme tutkimaan kulttuurisen moninaisuuden loputonta termistöä tutkimuskentällä ja erityisesti tämän työn kehyksessä.

Tutkimuskentällä ja eri tieteenalojen kesken vaihtelee paljon, käytetäänkö interkulttuurisuutta, kulttuurista moninaisuutta vai jotakin muuta käsitettä keskeisimpänä käsitteenä kulttuurien kirjosta keskusteltaessa. Esimerkiksi Mansikka, Westvall ja Heimonen (2018, 61) eivät erottele monikulttuurista ja interkulttuurista (kasvatusta) toisistaan, sillä molempia käytetään laajalti, niin tutkimuskentällä kuin käytännön työssäkin. Monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, kulttuurinen moninaisuus ja muut tässä alaluvussa tarkastelemani määritelmät ovat toki vain osa termeistä, joita kentällä esiintyy.

Porteran (2011) mielestä koulutuksen näkökulmasta olennaisimpia termejä ovat transkulttuurisuus, monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus. Näistä ensimmäinen viittaa siihen, että kulttuurilla voidaan välittää erilaisia elementtejä. Valistuksen ajalta peräisin oleva aate toteaa, että kasvatuksen perimmäinen tarkoitus on välittää ja edistää yhteisen, jaetun humaaniuden peruseriaatteita ja -arvoja, kuten esimerkiksi kunnioitusta, pyrkimystä totuuteen, rauhaa ja oikeudenmukaisuutta. Myöhemmin on kritisoitu universaalien humaaniuden ajatusta – voimmeko tosiaan pelkistää ihmisyyden käsitteen vanhaan eurooppalaiseen ideaaliin? (Portera 2011, 18.) Huolimatta tästä transkulttuurisuus-termikin auttaa ymmärtämään jälleen uutta näkökulmaa.

Monikulttuurisuuden käsitteen on puolestaan kritisoitu esittävän, että kulttuuri on jotain staattista ja pysyvästi määriteltyä. Se antaa ymmärtää, että on olemassa 'toinen' (engl. 'the other'), mikä taas voi johtaa ajatukseen, että kulttuurit ovat toisistaan täysin erillisiä (Westvall 2014, 11). Käsite pohjautuu kulttuurirelativistiseen diskurssiin, jonka mukaan jokaisen kulttuurin nähdään olevan uniikki. Euroopassa monikulttuurisen kasvatuksen käsite alkoi korostaa kulttuurien välisiä eroja, mikä johti eri ryhmien eriytymiseen ja erottelemiseen. Tästä syystä alettiin etsiä uusia lähestymistapoja moninaisuuden käsittelyyn. (Portera 2011, 19.)

Interkulttuurisuus suhtautuu identiteettiin ja moninaisuuteen hieman eri tavalla kuin kaksi edellistä. Inter-etuliite viittaa suhteisiin, vuorovaikutukseen ja eri elementtien vaihtamiseen. Miettinen, Gluschankof, Karlsen ja Westerlund (2018, 69) toteavat interkulttuurisuuden kiteytyvän eri kulttuuristen ryhmien väliseen vaihtoon ja yhteistyöhön. Portera (2011, 20) lisää, että juuri interkulttuurisuus hyväksyy identiteetin ja kulttuurin olevan dynaamisia, alati muuttuvia, mikä juuri mahdollistaa toisista kulttuureista oppimisen ja vaikuttumisen. Interkulttuurisuus näin ollen paitsi mahdollistaa, myös edellyttää dialogin, vaihtamisen ja vuorovaikutuksen. Interkulttuurisuus tunnistaa, että kulttuurit ovat jatkuvassa vuoropuhelussa, eikä näe sitä uhkana.

Kuten mikään käsite, interkulttuurisuuskaan ei ole tyhjentävä. Interkulttuurisuudesta puhuttaessa voidaan tahattomasti tai tahallaan häivyttää kulttuurienväliset historialliset tragediat kuten imperialismi, kolonialismi ja orjakauppa (Coulby 2006, 247). Näin ollen tutkijalla on jatkuvasti painava vastuu olla tarkka siitä, mitä sanoja ja termejä valitsee käyttää, ja suhtautua niihin(kin) kriittisesti (Jokikokko 2010, 21).

Lienee mahdotonta löytää aukottomasti käsitteellistävää, kaikkia näkökulmia huomioivaa käsitettä. Holm ja Zilliacus (2009, 23) muistuttavat, ettei mikään yksittäinen termi ole myöskään tyhjentävästi määriteltävissä, vaan kukin edustaa tietynlaista diskurssia. Jokainen määritelmä kuitenkin jäsentää kulttuurista moninaisuutta hyödyllisesti omasta näkökulmastaan. Kuten johdannossa totean, tämän työn kontekstissa käsitteet interkulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus toimivat mielestäni parhaiten, ja näin ollen käytän niitä eniten. Lainatessani muiden kirjoittajien ajatuksia pyrin puolestaan käyttämään heidän valitsemiaan termejä. Näin toivon voivani välittää kyseisten tutkijoiden ajatukset mahdollisimman tarkasti.

## **2.2 Kulttuurinen moninaisuus musiikkikasvatuksessa**

Tässä alaluvussa pohdin musiikin monia ilmenemismuotoja ja kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuutta, kartoitan kulttuurisen moninaisuuden ilmenemistä musiikkikasvatuksessa sekä pohdin, miten musiikkikasvattajien interkulttuurista kompetenssia voisi mallintaa.

### **2.2.1 Kenen musiikkia?**

Globalisaatio, kehittynyt teknologia ja maailman eri kulttuurien välisten yhteyksien tiivistyminen vaikuttavat musiikkiin ja musiikkikulttuureihin. Kautta historian kulttuurit

ovat sekoittuneet erilaisten tapahtumaketjujen kautta. Tunnetuin esimerkki lienee afrikalaisten orjien mukana Pohjois- ja Etelä-Amerikkaan ja Karibialle kulkeutunut musiikki, jonka vaikutukset nähdään edelleen tämän päivän rytmimusiikissa. (Kertz-Welzel 2018, 23–25.)

Käsitykset musiikinopiskelun sisällöistä, tavoitteista ja merkityksistä vaihtelevat edelleen kulttuurista toiseen. Schippers (2010, 39) kertoo musiikinopiskelun kokemusten vaihtelevan suuresti kulttuurisesta kontekstista riippuen. Hän kuvaa huomanneensa esimerkiksi pohjoisintialaista klassista musiikkia opiskellessaan musiikillisen identiteettinsä ja taitojensa kehittyneen lähes pelkästään opettajiensa kanssa soittamisen kautta. Keskustellessaan musiikillisten taitojen edistymisestä muutaman Afrikasta kotoisin olevan muusikon kanssa Schippers sai kuulla heidän tavoittelevan musiikillaan yhteisöllisyyden kokemusta ja hyvän tunnelman jakamista. Länsimaissa klassisen taidemusiikin opiskelu on puolestaan usein korostanut musiikinteorian ja nuotinluvun merkitystä musiikinopiskelussa (Westerlund & Partti 2018, 534). Schippers (2010, 39) huomauttaa, että käsitykset musiikkikasvatuksen toimintatavoista ja tavoitteista ovat kulttuurisidonnaisia, mille alan ammattilaiset ovat usein sokeita. Myös Westerlund ja Partti (2018, 534) muistuttavat, että musiikki on aina musiikillisen toiminnan ohella sosiaalista toimintaa.

Perinteisesti kulttuurisesti moninaisen musiikkikasvatuksen on nähty yhdistävän etnomusiikologiasta nousevaa sisältöä ja monikulttuurisesta kasvatustieteestä perittyjä konsepteja ja ideaaleja. Se käsittää erilaisten musiikkien opettamisen ja eri kulttuurisista taustoista tulevien opiskelijoiden opettamisen. (Westvall 2014, 10.) Nykyinen diskurssi kuitenkin määrittelee kulttuurisesti moninaisen musiikkikasvatuksen aiempaa laajemmin tuomalla musiikin kulttuuriset ilmiöt kaikkien näkyville ja huomioon – kaikilla on oikeus ja velvollisuus ottaa niistä selvää (Mansikka & Holm 2011).

Vallalla ollut ajatus erillisistä, muuttumattomista musiikkikulttuureista on Schippersin (2010, 41) mukaan murtumassa. Nykyiset ”maailmanmusiikin” esityskäytännöt tunnistavat ja rohkaisevat erilaisten musiikillisten materiaalien yhdistelyyn ja uudelleentulkintaan. Näin ollen musiikit sekoittuvat ja fuusioituvat ennen näkemättömällä tavalla, ja synnyttävät jatkuvasti uusia musiikillisia traditioita ja kulttuureita.

Partti, Karlsen ja Westerlund (2020, 2) kuitenkin huomauttavat, että kasvatusalalla opetussuunnitelmissa ja -metodeissa vallitsee trendi yksinkertaistaa moninaiset ilmiöt ja kulttuurit hallittavaan muotoon. Tämä on johtanut monissa tapauksissa toiseuttavaan kielen-

käyttöön. Se myös synnyttää vääristyneitä käsityksiä maailmasta, jossa kulttuurinen moninaisuus vallitsee mustavalkoisina kategorioina. Ihmisten tai kokonaisten yhteiskuntien näkeminen monokulttuurisena johtaa lopulta ennakkoluuloihin, polarisaatioon ja erilaisuuden pelkoon. (Partti & al. 2020, 2.)

Globaalissa maailmassa eri musiikit ovat helposti saavutettavissa, esimerkiksi internetissä ja eri alustojen kautta. Tämä tekee musiikillisten identiteettien rakentumisesta entistä monimutkaisempaa ja kerroksellisempaa. Monet suomalaisten koululuokkien oppilaat esimerkiksi identifioivat oman musiikillisen identiteettinsä länsimaiseen populaarikulttuuriin. Kulttuurisesti moninaisen musiikkikasvatuksen tulee siis tunnistaa kasvatettavien moninaiset identiteetit, eikä olettaa heidän edustavan vain tiettyä (musiikki)kulttuuria. (Mansikka & al. 2018, 68.)

### **2.2.2 Kulttuurinen moninaisuus institutionaalisessa musiikinopetuksessa**

Musiikki kattaa kaikki elämämme osa-alueet: kuulemme ja kuuntelemme musiikkia niin elämämme käännekohtissa kuin arkisissakin tilanteissa. Musiikki vaikuttaa kaikissa yhteiskuntamme konteksteissa, ja sen voidaan nähdä olevan kaikkein suosituin ja saavutettavin taidemuoto. (Howard 2012, 253.) Räsänen (2010, 13) muistuttaa, että kautta aikain kulttuuria on välitetty taiteen keinoin: lauluja, romaaneja, runoja ja kuvataidetta on käytetty kansallisten identiteettien vahvistamiseksi ja toisaalta kansainvälisen yhteisymmärryksen lisäämiseksi. Bresler (2014, 610) lisää, että musiikinopiskelun myötä voimme erityisesti tutkia omia ja jaettuja kulttuurisia kokemuksiamme: musiikin parissa työskentely herättää empatiaa ja ymmärrystä muita kohtaan. Musiikki, yhteiskunta ja kasvatus linkittyvät vahvasti, minkä vuoksi musiikki nähdään nykyään erityisen muutosvoimaisena oppiaineena koulussa ja oppilaitoksissa – mahdollisuutena tarkastella kriittisesti ja purkaa vallitsevia valtahierarkioita (Partti & al. 2020, 2).

Pohjoismaissa on jo vuosikymmeniä ollut vallalla länsimaisen populaarimusiikin opetuksen sisällyttäminen niin koulujen musiikinopetukseen kuin koulun musiikkikasvattajien koulutukseenkin (Westvall 2014, 9). Käsiteltävät ohjelmistot vaihtelevat tosin suuresti jopa suomalaisten koulujen kesken. Westvall (2014, 8–9) nostaa esiin musiikinopetuksessa käytetyn ohjelmiston erot esimerkiksi suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä. Hänen mukaansa ruotsinkielisissä kouluissa korostuu ruotsalainen kansan- ja populaari-



musiikki, mikä selittyy yhteisellä kielellä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu tavoite vahvistaa ja syventää oppilaiden omaa (ruotsinkielistä) identiteettiä selittää ilmiötä (LP 2014, 14).

Viime vuosikymmeninä suomalaisen yhteiskunnan kulttuurinen moninaistuminen on muokannut ja laajentanut musiikin opetussuunnitelmia ja musiikkikasvatuksessa käytettäviä ohjelmistoja entistä avoimemmiksi myös eri kulttuurien musiikkien suhteen (Mansikka & al. 2018, 60) Uusimassa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetetaan tavoitteeksi, että ”musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen” (POPS 2014, 261). Sætherin (2015, 96) mukaan juuri monikulttuurisissa konteksteissa musiikkikasvatuksen keinoin saavutettavat hyödyt ovat erityisen suuria.

Valitun ohjelmiston merkitys korostuu erityisesti kouluissa, joiden opetuksen tulisi taata yhtäläiset valmiudet tarkastella ”musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa” (POPS 2014, 149). Näin ollen opettajan koulutuksesta, osaamisesta ja kiinnostuksesta riippuen oppilaat saavat hyvin erilaista tietoa maailman musiikkikulttuureista. Kallion (2015, 105) mukaan kasvattaja arvottaa jatkuvasti musiikkia: musiikki, jota valitaan esitellä, saa itsestään selvästi isomman painoarvon kuin musiikki tai traditio, joka jää valitsematta. Kasvattajan on kenties mahdotonta määritellä, mitä tai kenen musiikkia oppilaiden tulisi kulloinkin opiskella, mutta olennaista onkin ymmärtää vastuu, joka ohjelmiston valintaan (ja pois-valintaan) erottamattomasti liittyy (Ibid.)

Miettinen, Gluschankof, Karlsen ja Westerlund (2018, 78) lisäävät, että kasvattaja joutuu ajoittain tekemään rajauksia opetettaviensa kulttuurin tai uskonnon suhteen: opiskelija ei esimerkiksi voi laulaa tai esittää tiettyä uskonnollista tekstiä tai kappaletta. Musiikkikasvattajan tulee pohtia tilanteessa opetussuunnitelman asettamia tavoitteita suhteessa ryhmän ja yksilön tarpeisiin. Tällainen tilanne johtaa myös usein uusiin oivalluksiin, kun kasvattaja joutuu ratkaisemaan tilanteen kaikille sopivalla tavalla. (Ibid.)

Musiikkiopistokentällä puolestaan kohdataan erilaisia haasteita. Opistojen kantasuomalainen, varakas oppilasmateriaali ei vastaa moninaistuvaa yhteiskuntaa, sillä musiikkiopistossa opiskelu ole kaikille mahdollista esimerkiksi taloudellisten ja sosiaalisten syiden vuoksi. Lisäksi länsimainen klassinen musiikki kattaa Kallion ja Länsmanin (2018, 5) arvion mukaan edelleen yli 90% kaikesta musiikkiopistoissa opetettavasta musiikin ohjelmistosta. Vuonna 2017 voimaan astunut taiteen perusopetuksen valtakunnallinen

opetussuunnitelma ei vielä edellytä kulttuurisesti moninaisemman ohjelmiston hyödyntämistä musiikkiopistoissa (Opetushallitus 2019).

Schippers (2010, 41) näkee kulttuurisen moninaisuuden näyttäytyvän nykyään pikemmin pedagogisissa toimintatavoissa kuin käytetyssä ohjelmistossa. Myös Mansikka, Westvall ja Heimonen (2018, 62) toteavat, ettei kulttuurisesti moninaista musiikkikasvatusta tule nähdä tiettyinä tekniikkana tai metodina – se on pikemminkin pedagoginen näkökulma, joka pyrkii välttämään stereotypioita ja hyväksymään ihmisen omana yksilönään. Tutkijat (Ibid, 61) tarkentavat, että kulttuurisesti moninaisessa musiikkikasvatuksessa pyritään korostamaan kasvatuksen merkitystä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä. Kasvatuksen päähuomio ei näin ollen ole pelkästään ohjelmiston laajentamisessa ja taitojen lisäämisessä vaan syvemmässä suvaitsevaisuuden ja maailmankuvan kehittymisessä. (Ibid.)

Interkulttuurinen kasvatusta voidaan nähdä oppilaiden oikeutena oppia kunnioittamaan erilaisuutta ja moninaisuutta. Jos kasvatusta toteutetaan monokulttuurisesti (vain tiettyä kulttuuria representoimalla), eri näkökulmien löytäminen vaikeutuu. Nieto (2004, 306–307) korostaa interkulttuurisen kasvatuksen merkitystä toimintana, joka ajaa vahvasti tiettyjä arvoja: monikulttuurisuutta, tasa-arvoa, ihmisoikeuksia. Hänen mukaansa oppilaat ansaitsevat oppia näkemään kulttuurisen moninaisuuden niin omassa ympäristössään kuin globaalisti.

Kulttuurisesti moninainen musiikkikasvatusta puolestaan syventää opiskelijan kykyä ja ymmärrystä muista kulttuureista: se paitsi jakaa tietoa siitä, millaisia muut musiikkikulttuurit ovat, myös lisää suvaitsevaisuutta tarjoamalla uusia kokemuksia tutun välineen (musiikin) keinoin. Opiskelijoiden tutustuttaminen muihin kulttuureihin kannustaa myös etsimään elämän haasteisiin ratkaisuja erilaisista kulttuureista ja olemaan avoin erilaisille vaihtoehdoille. (Kertz-Welzel 2018, 91.) Mansikka, Westvall ja Heimonen (2018, 69) kuitenkin huomauttavat, etteivät opiskelijat aina suhtaudu muiden kulttuurien opiskeluun avoimesti tai myönteisesti.

Monissa oppilaitoksissa myös oppilasryhmissä lisääntyvä monimuotoisuus asettaa kasvatukselle uudenlaisia haasteita. Kallio (2015, 22) toteaa sen olevan syy esimerkiksi uudistaa musiikin valtakunnallisia opetussuunnitelmia: musiikkikasvatusta ei voi enää keskittää yhteen musiikin traditioon. Sen sijaan on määriteltävä uudestaan, mitä ”tosi” (engl. truth) ja ”hyvä” (engl. good) musiikki on. Musiikkikasvatusta tulee ottaa huomioon ne

musiikit, jotka koskettavat oppilaiden arkielämää ja -todellisuutta – ottaa siis kantaa yksilöiden henkilökohtaisiin kokemuksiin.

Opiskelijoiden erilaiset taustat ohjaavat kasvattajan purkamaan tekemiään lähtöoletuksia tai valintoja. Miettisen, Gluschankofin, Karlсенin ja Westerlundin (2018, 77) tutkimuksessa nousee esiin kasvattajan ajoittainen turhautuminen erilaisiin kulttuurisiin normeihin koskien esimerkiksi ajankäyttöä, akateemista kirjoittamista ja tuntien sisältöä. Kasvattaja siis tempoilee jatkuvasti ristipaineessa, jossa opiskelijoiden erilaiset taustat ja tavat on otettava huomioon, mutta samalla on luotava yhteiset käytänteet, jotta oppimista voi tapahtua (Miettinen & al. 2018, 77).

Myös erilaiset kielelliset haasteet voivat luoda rajoitteita tai uudenlaisia haasteita opetuksessa (Miettinen & al. 2018, 78). Kun kasvattaja ei jaa yhteistä äidinkieltä opiskelijoiden kanssa, voi olla hankalaa luoda yhteistä ymmärrystä siitä, mitä on opittu. Erityisesti kielellisten tehtävien, kuten kirjoitelmien ja esseiden suhteen tämä voi luoda haasteita. Musiikkikasvattajan tehtävänä on kuitenkin pyrkiä tavoittamaan eri taustoista tulevat ja eri osaamisilla varustetut opiskelijat. (Ibid.)

Useasti kulttuurisesti moninaisten ryhmien kanssa työskentely nähdään haasteena (Miettinen & al. 2018, 78). Westvall (2014, 10) esittää kuitenkin voimaannuttavan argumentin: vaikka enemmistön kulttuuri vaikuttaa musiikkikasvatukseen, musiikkikasvatuksella on nimenomaan potentiaali vaikuttaa enemmistön kulttuuriin käsityksiin. Instituutiolta ja kasvattajalta vaaditaan uskallusta tutustuttaa kasvatettavat erilaisiin kulttuureihin. Vaikka suomalaiset musiikkikasvattajat hallitsevat useita eri musiikkityylejä ja instrumentteja (Kallio 2015, Väkevä 2006), on silti epävarmaa, kuinka hyvin koulutetut musiikinopettajat pystyvät tarttumaan tähän haasteeseen.

Kulttuurisesti moninainen musiikkikasvatus valtauttaa näkemään kaikki ihmiset ja kulttuurit samanarvoisina ja kiinnostavina (Mansikka & al. 2018, 62). Tästä syystä interkulttuurisuutta olisi ensiarvoista edistää musiikkikasvatuksessa kaikin keinoin. Räsänen (2010, 19) toteaa, että kuten kasvatus ylipäätään, myöskään interkulttuurinen kasvatus ei ole neutraalia, vaan se perustuu vahvoille arvoille, ajaen omaa agendaansa. Tälle agendalle asettuvia arvoja ovat muun muassa tasa-arvo, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja eri kulttuurien arvostaminen. Toteutuessaan interkulttuurinen kasvatus vaikuttaa laajalti kasvattajien ja kasvatettavien elämänpiireissä ja ympäristöissä. (Räsänen 2010, 19.)

### 2.2.3 Kulttuurisen moninaisuuden haasteet kasvatuksessa

Lisääntyvä kulttuurien välinen vuorovaikutus ja globalisaatio nähdään usein vain positiivisina ilmiöinä. Globalisaation mukanaan tuomat hyödyt ovat ilmeisiä. Esimerkiksi viime vuosikymmeninä mahdollistunut jatkuva yhteydenpito, globaali liikkuvuus, kansallisten rajojen häivyttäminen ja erilaiset vaihtokaupan muodot ovat tuoneet ja tuovat jatkuvasti ihmisiä lähemmäksi toisiaan. (Kertz-Welzel 2018, 23.)

Kulttuurien lähentymiseen liittyy kuitenkin myös kysymyksiä ja haasteita. Globalisaatio voi jossain määrin johtaa kulttuurien länsimaistumiseen ja kulttuurien yksipuolistumiseen, esimerkiksi niin, että yksi tai useampi valtaa pitävä kulttuuri muuttaa paikallisia, marginaalisia kulttuureita kaltaisikseen. Tästä syystä jotkin tutkijat pitävät käsitettä *globalisaatio* enemmän *kansainvälistymisestä*, sillä jälkimmäinen tuntuu korostavan ilmiön positiivisia puolia. (Kertz-Welzel 2018, 2–3.) Käsitteiden määrittely ja niiden monet merkitykset ja aikaansaamat vaikutukset ovat yksi selvistä globalisaation haasteista.

Myös englannin kielen aseman vahvistumisen voidaan nähdä karsivan kulttuurista moninaisuutta. Koska globaalissa maailmassa pärjäämisen ehdoksi on asetettu sujuva englannin kielen taito, monissa maissa oppilaat opiskelevat englanniksi ja näin ollen omaavat laajemman sanavaraston englanniksi kuin omalla äidinkielellään. Englannin aseman vahvistuminen syö tilaa muiden kielten kehittymiseltä ja elinvoimaisuudelta, mikä näkyy myös musiikin kentällä. (Kertz-Welzel 2018, 29.)

Tietämättömyys, stereotypiat, etnosentrisyys ja empatiakyvyttömyys estävät interkulttuurisen ymmärryksen kasvua paitsi yksilöiden kohdalla, myös laajemmin yhteiskunnassa. Lisäksi yksittäiset huonot kokemukset erilaisten kulttuurien kohtaamisesta voivat luoda ihmisille tunnetason esteitä arvostaa muita kulttuureja tai edes kiinnostua niistä. Pelkkä tutkimustieto muista kulttuureista tai interkulttuurisuuden hyödyistä ei korjaa tunne-elämässä koettuja haasteita. Sen sijaan vaaditaan pitkäkestoista itsereflektiota ja korvaavia positiivisia kokemuksia, jotta vääristyneet käsitykset muista kulttuureista voivat korjautua. (Räsänen 2010, 14.)

Myös musiikkikasvatuksen kentällä lisääntyvä kulttuurien käsittely asettaa kasvattajille ja muille valtaapitäville eettisiä haasteita. Musiikkikasvattaja muun muassa luo jatkuvasti hierarkioita ”hyvän” ja ”huonon” musiikin kesken. Hän joutuu työssään sekä valitsemaan että jättämään valitsematta ohjelmistoa, pohtimaan, mitä ja kenen musiikkia tulisi opettaa, sekä millaisia välineitä käyttäen. (Bradley 2012, Kallio 2015.) Näin ollen myös jonkin

musiikin esittelemättä jättäminen voi luoda vaikutelman, että kyseinen musiikki ei ole esittelemisen arvoista. Onkin ensiarvoista pohtia, miten voi rakentaa kulttuurisesti monipuolisen musiikillisen opetuskokonaisuuden sortumatta uusintamaan stereotypioita ja vähemmistöjä sortavia rakenteita. (Mansikka & al. 2018.)

Musiikkikasvatuksen piirissä on myös edelleen nähtävissä eksotisoiva suhtautuminen muiden kulttuurien musiikkia kohtaan. Muiden kulttuurien musiikki nähdään *muiden musiikkina* erotuksena omasta musiikistamme, *vieraana* suhteessa omaan, tunnettuun traditioon. Postkolonialistinen teoria paljastaa, että yhteiskunnassamme vallitsee tapa toiseuttaa muita kulttuureita, korostaa niiden erilaisuutta suhteessa enemmistön kulttuuriin. (Sæther 2010, 48.) Kolonialismin jäljet siis näkyvät länsimaisessa kulttuurissa ja yhteiskunnassa edelleen, vaikka varsinaiset siirtomaa-ajat ovat ohi (Hobsbawm 1999, 20).

Uuskolonialismi näkyy kasvatuksen ja musiikkikasvatuksen puitteissa erityisesti siinä, miten ja millaista tietoa konstruoidaan ja pidetään perusteltuna. Usein esimerkiksi alkuperäiskansojen konstruoimaa, säilyttämää ja sukupolvelta toiselle välittämää tietoa väheksytään suhteessa länsimaisen musiikin kaanoniin. Musiikkikasvatuksen kentällä jo vahvistuva maailmanmusiikkien inklusio voi saada usein kolonialistisia piirteitä esimerkiksi luvattoman julkaisemisen, kulttuurisen appropriatian tai tahallisen vääranlaisen esittämisen vuoksi. (Bradley 2012, 410.)

Konkreettisia esimerkkejä kasvatuksen tai musiikkikasvatukseenkaan kolonisaatiosta ei tarvitse etsiä kaukaa. Esimerkiksi suomalaisessa yhteiskunnassa saamelaisia ja heidän kulttuuriaan on järjestelmällisesti väheksytty vuosisatojen ajan. Saamelaisia on pakotettu sopeutumaan ja integroitumaan ”suomalaiseen” kouluun, kieleen ja kulttuuriin. Tutkimuksessa ja kouluopetuksessa saamelaisista ja heidän kulttuuristaan on puhuttu toiseuttavasti ja eksotisoivasti. (Kallio & Länsman 2018, 4.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin oppiaineen kohdalla ei edelleenkään mainita saamelaisia tai saamelaisten musiikkia erikseen opiskeltavana aiheena. Koko perusopetuksen ”toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa” saamelaiskulttuurin ja muiden suomalaisten vähemmistöjen merkitys sen sijaan huomioidaan. (POPS 2014.) Räsänen (2010, 17) tosin huomauttaa, että tietyn kulttuurin esittäminen omana aihealueenaan selventää sen eroa ”tavallisesta” opetuksesta.

Edellä mainituista syistä lienee selvää, että musiikkikasvatuksen dekolonisaatio – koloniaalisten ajatusmallien ja toimintatapojen purkaminen – on välttämätöntä. Kulttuurisesti sensitiivisten ratkaisujen etsiminen on välttämätöntä, jotta voidaan kehittää kulttuurisesti

tiedostavaa musiikkikasvatusta. Erityisesti ”maailmanmusiikkeihin” liittyvien arvottavien ajatusten havaitseminen ja purkaminen ovat työkaluja, joilla voidaan kehittää opetusta. (Kertz-Welzel 2018, 92.)

Yksi ensisijaisimmista keinoista purkaa kolonialistista kasvatustajattelu on lisätä filosofista itsereflektiota opettajankoulutuksessa: ”kyky tarkastella omia uskomuksia ja tekoja kriittisesti vaikuttaa opetuskonteksteissa tapahtuviin kohtaamisiin ja suhteisiin, ja lopulta määrittelee [kasvattajan] kyvyn toteuttaa kulttuurisesti täsmällistä, dekolonisoivaa musiikinopetusta”<sup>1</sup> (Bradley 2012, 415). Myös opiskelijoiden tulisi osallistua reflektioprosessiin, jonka avulla voidaan parhaimmillaan problematisoida kolonialistiset toimintatavat. Opiskelijoita voi opettaa esimerkiksi tunnistamaan tilanteita, joissa epätasa-arvoiset valtasuhteet vaikuttavat. Tällainen tilanne syntyy, kun esimerkiksi oletetaan vain joidenkin opiskelijoiden kykenevän musiikin oppimiseen tai annetaan ymmärtää, että jotkin musiikin lajit ovat toisia arvokkaampia. (Ibid, 428.)

On muistettava, että kolonialistinen, länsimaista maailmankuvaa korostava ajattelu on niin syvään juurtunut ymmärrykseemme maailmasta, että siitä on lähes mahdotonta irrottautua. Tästä syystä dekolonisoiva ajattelu ei tarjoa tyhjentäviä vastauksia, vaan ymmärtää oman rajallisuutensa. Dekolonisoivan ajattelun merkitys on kontekstista riippumatta tarjota työkaluja erilaisten tiedonmuotojen ja tiedon rakentamisen tapojen arvostamiseen. (Bradley 2012, 430.)

Kuten edellä on todettu, viime vuosikymmeninä enennyt tutkimus ja muutokset musiikkikasvatuksen praktiikassa ovat edistäneet kulttuurisesti moninaisen musiikkikasvatuksen lisääntymistä (Schippers 2010, 43). Samoin esimerkiksi Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa muutama vuosi sitten perustettu globaalin musiikin aineryhmä Global Music edistää omalta osaltaan interkulttuurisen ymmärryksen lisääntymistä Suomessa (Taideyliopisto 2019a). Näistä edistysaskeleista huolimatta tulevien musiikkikasvattajien ammatillisen polun varrella – niin koulutuksessa, työelämässä kuin ammatti-identiteettien työstämisessä – tarvitaan edelleen tukea, jotta eri kulttuureja arvottavat hierarkiat saadaan

---

<sup>1</sup> ”– the ability to examine critically one’s own beliefs and actions directly influences the nature of the encounters and relationship that emerge within teaching-learning contexts, and ultimately, determines one’s ability to enact culturally relevant, decolonizing music practice.” (Bradley 2012, 415)

poistettua musiikkikasvatuksen kentältä (Schippers 2010, 43). Räsänen (2010, 22) mukaan musiikki on parhaimmillaan erittäin voimakas väline yhteiskunnallisten hierarkioiden ja tabujen purkamiseen. Musiikkikasvattajien tulee huomioida musiikin yhteiskunnallinen merkitys ja potentiaali. Näillä keinoin musiikkikasvatus voi vaikuttaa myös laajemmin yhteiskuntaan. (Räsänen 2010, 22.)

## **2.3 Musiikkikasvattajan interkulttuurinen kompetenssi**

Kykyä toimia kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa on kuvattu monilla eri käsitteillä. Esittelen ensimmäisessä aluvussa 2.3.1 yleisesti käsityksiä interkulttuurisesta kompetenssista. Aluvussa 2.3.2 tarkastelen tarkemmin juuri musiikkikasvattajan interkulttuurista kompetenssia (Mansikka & al. 2018, Miettinen & al. 2018).

### **2.3.1 Näkemyksiä interkulttuurisesta kompetenssista**

Kompetenssi liitetään usein tiettyyn tehtävään: se mittaa, kuinka toimija pystyy suoriutumaan annetusta tehtävästä, ja millaisia kykyjä hän tarvitsee tehtävän suorittaakseen (Martinheikki-Kokko 1999, 292). Toisaalta kompetenssia voi tarkastella laatuina taikka erillisinä attribuutteina, kuten käytökseen tai kognitioon liittyen (Lasonen 2011, 269). Kompetenssi-käsitteestä löytyy siis monia, erilaisia määrittelyjä, mutta *interkulttuurisen* kompetenssin määritelmää on vaikeampi löytää.

Interkulttuurista kompetenssia on tutkittu paljon esimerkiksi psykologiassa ja kasvatustieteessä, ja ilmiötä nimitetty monin eri termein. Esimerkiksi kulttuurienvälinen sopeutuminen, interkulttuurinen kommunikaatiokompetenssi, kulttuurinen tottuminen ja kulttuurinen kommunikaatiotehokkuus ovat esimerkkejä termeistä, joilla on yritetty kiteyttää ilmiötä (Kealey 1989). Nämä käsitteet ovat keskittyneet erojen ja konfliktien huomioimiseen ja pyrkineet esittämään ratkaisuja niiden välttämiseksi. (Lasonen 2011, 270.) Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala ja Riitaoja (2012, 2) torjuvat ajatuksen interkulttuurisesta kompetenssista ikään kuin yhtenä hallittavana taitona. Sen sijaan he vaan laventavat näkökulmaa *interkulttuuriin* kompetensseihin: ne ovat pikemminkin alati prosessissa muuttuvia ja ennakoimattomia taitoja, tietoisuuksia ja kykyjä.

Brittiläinen tutkija Michael Byram (2000) on uudistanut tutkimuskenttää interkulttuurisista kompetensseista kielenopetuksessa. Hän (2000, 9) lähestyy kompetenssia kapasiteettina nähdä yhteyksiä eri kulttuurien välillä ja tulkita muita kulttuureita itselleen ja

muille. Hän korostaa oman kulttuurisen taustan merkitystä omien arvojen ja maailman-kuvan rakentumisessa – ihmisten tavat, ymmärrykset ja todellisuudet ovat aina sidoksissa perittyyn ja ympäröivään kulttuuriin (Ibid.).

Kulttuurinen moninaisuus läpäisee koko koulutussysteemin vaikuttamalla esimerkiksi pedagogiikkaan, teoriaan, metodologiaan ja politiikkaan. Yhtä lailla eri kulttuurit lähes-tyvät esimerkiksi identiteetin, valtasuhteiden, hyväksynnän, oikeudenmukaisuuden, glo-balisaation konsepteja. (Grant & Brueck 2011, 3–4.) Mansikka, Westvall ja Heimonen (2018, 62) muistuttavat kulttuurisen moninaisuuden olevan yksi opetuksen keskeisistä lähtökohdista. Tämä tarkoittaa, että kulttuurista moninaisuutta ei voida opettaa erikseen, vaan se pitää integroida kaikkeen kasvatukseen (Portera 2011, 21). Nämä lähtökohdat herättävät jo paljon kysymyksiä musiikkikasvatuksen järjestämisen suhteen. Millaista tie-toa haluamme esimerkiksi tuottaa ja opettaa? Kuka päättää opetussuunnitelmien sisäl-löistä? Millaisia vastuita ja rooleja kukin kasvatusalan ammattilainen saa ja joutuu kan-tamaan ja esittämään? (Grant & Brueck 2011, 4.)

Opettajan interkulttuurista kompetenssia tutkinut Jokikokko (2010) liittää yhteen inter-kulttuurisen kompetenssin ja interkulttuurisen oppimisen. Kompetenssin voidaan nähdä syntyvän oppimisen tuloksena. Jokikokko (2010, 24) toteaa kompetenssin rakentumisen olevan jatkuva prosessi: siinä ei olla koskaan valmiita. Matinheikki-Kokko (1999, 292–293) puolestaan näkee opettajan kulttuurikompetenssin tähtäävän erilaisten kulttuurien arvostamiseen sekä eritaustaisten ryhmien keskinäiseen tasa-arvoon. Hän myös muistut-taa kulttuurikompetenssin mallintavan ilmiötä myös yksilöitä laajemmin: se on ”kollek-tiivisesti ammattikunnan – – valmiutta vastata toisista kulttuuri- ja kieliryhmistä tulevien opetustarpeisiin” (Ibid, 294). Kohosen, Jaatisen, Kaikkosen ja Lehtovaaran (2001, 66) mielestä interkulttuurisen kompetenssin kasvun tulisi olla aiempaa näkyvämpi tavoite ja myös vieraiden kielen opiskelun tulisi tähdätä ensisijaisesti siihen.

Kriittisen pedagogiikan piiristä löytyy kolmen pääkohdan jäsenitys monikulttuurisissa konteksteissa toimimisesta. Kasvattajan tulee ensinnäkin ymmärtää ja purkaa näennäinen neutraalin kasvatuksen käsite ja ymmärtää, että tieto ja arvot eivät useinkaan ole univer-saaleja. Toisekseen hänen tulee ymmärtää valtasuhteiden vaikutus kulttuuriin arvostuk-siin ja purkaa ajatusta siitä, että hallitsevien kulttuurien käytännöt ovat normi. Kolman-neksi kasvattajan tulee jatkuvasti arvioida kriittisesti kulttuurisia käytäntöjä, jotta mah-dollisuus muutokseen säilyy. (May 1999, 11–45.)



Alexandra Kertz-Welzel (2018, 97) puolestaan esittelee ajatuksen *globaalista ajattelutavasta*. Ajattelutapa on malli, joka kuvaa avoimuutta ja tietoisuutta kulttuurisesta moninaisuudesta. Globaali ajattelutapa rakentuu kolmen pääoman varaan: psykologisen, sosiaalisen sekä älyllisen pääoman. Psykologinen pääoma viittaa henkilön uteliaisuuteen, avoimuuteen uusille kokemuksille sekä kognitiiviseen joustamiseen. Sosiaalinen pääoma kuvaa henkilön suhteita ja verkostoja, joiden kautta tämä rakentaa ja ylläpitää sosiaalista toimintaansa. Älyllinen pääoma viittaa tietoon muista kulttuureista ja globalisaatiosta, muiden ihmisten työstä ja arjesta sekä kulttuurisista tavoista ja käytänteistä, joita muut noudattavat. Kolme pääomaa yhdessä antavat ymmärtää, että globaalin ajattelutavan saavuttaminen ja hallitseminen on ainakin haastavaa, ellei mahdotonta.

Kuten interkulttuurisuuden määrittelemisen, myös interkulttuurisen kompetenssin määrittelemisen on monipolvista ja haastavaa. Tämä aiheuttaa hankaluuksia myös kompetenssin mittaamisessa. Jos tutkimus sisältää esimerkiksi tutkittavien reflektiota omasta kompetenssistaan, voi riskinä olla kompetenssin liioittelu tai vähättely. Jos käsitettä ei toisaalta ole määritetty tarkoin, on myöskään vaikea nähdä, millaisia tuloksia ”hyvän kompetenssin” tulisi tuottaa. (Sue & Sue 2003, 18–20.)

Miettinen, Gluschankof, Karlsen ja Westerlund (2018, 81) toteavat, että kasvattajien interkulttuurisen kompetenssin lisääntymisen esteenä on opettajankoulutuksesta puuttuva ymmärrys kulttuurisesta moninaisuudesta. Lisäksi interkulttuurista kompetenssia ja sen rakentumista tulisi tarkastella kokonaisvaltaisemmin, ei ainoastaan yhtenä osaamisalueena (Ibid, 82). Lopuksi voidaan myös argumentoida, että kasvattajan interkulttuurinen kompetenssi voi jäädä piiloon, jos oppijat eivät ole avoimia kulttuuriselle moninaisuudelle (Mansikka & al. 2018, 69, Miettinen & al. 2018, 83).

### **2.3.2 Interkulttuurinen kompetenssi musiikkikasvatuksessa**

Tämän päivän maailmassa globaalien kysymysten esittäminen ja pohtiminen ovat elintärkeä osa lasten ja nuorten kasvatusta. Interkulttuuristen vuorovaikutustaitojen sekä oman taustan ja etuoikeuksien tunnistaminen ovat tärkeitä työkaluja kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa toimimisessa (UNESCO 2019). Erityisesti musiikin kautta voidaan edistää tasa-arvon ja kulttuurisen arvostuksen välittämistä (POPS 2014, 141). Näin ollen myös musiikkikasvattajien interkulttuurinen kompetenssi on enenevässä määrin tarkastelun alla.

Myös MacLaren (1998, 260–261) toteaa kasvattajan interkulttuuristen taitojen olevan nykypäivänä edellytys. Hänen mukaansa kasvattajan *tulee* tutustua muihin kulttuureihin, historioihin ja kieliin. Kasvattajan tulisi olla ”rajalla kasvattaja” (engl. border educator): ymmärtää kulttuurien välisiä raja-aitoja ja uskaltaa ylittää ne. Interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta kasvattajan lopullinen tavoite on määritellä itsensä ja maailmankuvansa kokonaan uudelleen. (Ibid, 261.)

Kulttuurisen moninaisuuden teemat ja globaalikasvatus ovat Räsäsen (2009, 30) mukaan olleet osa suomalaista opettajankoulutusta jo 1960-luvulta lähtien. Vuosikymmenten varrella oppilaitokset ovat enenevässä määrin kehittäneet opintosisältöjä vastatakseen kulttuurisesti moninaistuvan yhteiskunnan ja koulujen tarpeisiin. Aihe on kuitenkin nähty yksittäisenä osa-alueena kasvatuksessa, eikä se ole vaikuttanut merkittävästi yleiseen kasvatustajatteluun tai laajemmin yhteiskunnassa vallitseviin asenteisiin. (Ibid.) Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala ja Riitaoja (2012, 1) vahvistavat ajatusta: huolimatta yhä moninaistuvammasta suomalaisesta kulttuuriympäristöstä kulttuurinen moninaisuus ei ole juurtunut suomalaiseen opettajankoulutukseen riittävästi.

Musiikkikasvatuksen opettajankoulutuksessa kulttuurisen moninaisuuden käsittely näyttää olevan opettajankoulutustakin heikommassa asemassa. Esimerkiksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa eri musiikkikulttuurien konkreettinen käsittely rajautuu edelleen vain yhteen kurssiin (Taideyliopisto 2019b). Uusimmassa Sibelius-Akatemiassa musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmassa interkulttuurisuus on tosin nostettu yhdeksi opintojen läpäisyteemaksi (Juntunen 2018, 132). Tämä on Juntusen (2018, 132) seurausta parin viime vuosikymmenen aikana tapahtuneista isoista muutoksista suomalaisessa musiikkikasvattajaideaalissa: autoritääristen asiantuntijoiden sijaan kasvattajia ohjataan kasvamaan yhteiskunnallisiksi toimijoiksi.

Interkulttuurisuuden lisääntyminen laajemmin musiikkikasvatuksen kentällä vaatii erityisesti ymmärryksen lisääntymistä kulttuurista, interkulttuurisuudesta ja interkulttuurisesta musiikkikasvattajien koulutuksessa (Miettinen & al. 2018, 69). Suomessa musiikkikasvattajien koulutusta pyritään jatkuvasti kehittämään kulttuurista moninaisuutta huomioivampaan suuntaan (Westerlund & al. 2015, 56). Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tarpeita voi kuitenkin olla hankala määritellä, mihin lisääntyvä tutkimus tarjonnee vastauksia. Myös Miettisen, Gluschankofin, Karlsenin ja Westerlundin (2018, 80) tutkimuksessa on nähtävissä, että interkulttuurisen ymmärryksen kasvua tukevia välineitä on vaikea luoda, tunnistaa ja eritellä musiikinopettajakoulutuksessa.

Interkulttuurista kompetenssia voi myös lähestyä ensisijaisesti prosessina, joka muokkautuu opettajan oman taustan, elinympäristön ja elämäkokemusten kautta. Hänen mukaansa interkulttuurinen kompetenssi ei ensisijaisesti liity tiettyihin taitoihin tai tietoihin, vaan rakentuu kokonaisvaltaisesti, koko elämän ajan. Tietoja ja taitoja tosin tarvitaan jäsentämään kompetenssia ja interkulttuurista ymmärrystä teoiksi. (Jokikokko 2010, 71.) Jokikokko (2010, 71) nostaa esiin tunnekokemusten merkityksen opettajan maailmankuvan muokkaajana: ilman tunnekokemusta on epätodennäköistä, että opettaja antautuisi syvälliseen itsereflektioon ja näin ollen kasvattaisi interkulttuurista ymmärrystään.

Kulttuurisen moninaisuuden haasteita voidaan purkaa asettamalla opettajat ja opiskelijat tasa-arvoiseen asemaan, jossa kaikki voivat oppia toisiltaan. Miettisen, Gluschankofin, Karlsenin ja Westerlundin (2018, 69) mukaan lähtöoletus musiikinopettajan interkulttuurisen kompetenssin rakentumiselle on, että opettajat ja opiskelijat oppivat toisiltaan. Myös oppilaitosten tulee tukea interkulttuurista oppimisympäristöä ja verkostoa, jossa tietoa jaetaan (kulttuurisen) vaihdon ja vuorovaikutuksen kautta. (Ibid.)

Lisäksi interkulttuurisen yhteistyön toteutumiseksi tarvitaan tiettyjä kommunikaatiotaitoja kuten kuuntelemista, dialogia, kielellistä kyvykkyyttä, kykyä asettua toisen asemaan ja asenteita kuten kunnioitusta, empatiaa ja tasa-arvon ihanteen. Lisäksi yhteistyö vaatii tiettyä toimintaa, kuten halua luoda yhteyksiä eri kulttuureiden edustajiin ja rohkeutta puolustaa heikommassa tai vähemmistön asemassa olevia. Interkulttuurista yhteistyötä rakennettaessa hankalia ilmiöitä ja kokemuksia ei tule myöskään vähätellä tai piilotella. Näistä kokemuksista esimerkkejä voivat olla vallitsevat valta-asetelmat, kulttuuriset hegemoniat, epätasa-arvo ja epäoikeudenmukaisuus. (Räsänen 2010, 14.)

Räsänen (2010) ja Jokikokon (2010) ohella Miettinen, Gluschankof, Karlsen ja Westerlund (2018, 75) ovat jäsentäneet tutkimuksessaan erilaisia interkulttuurisia asenteita, taitoja ja kykyjä. Heidän mukaansa interkulttuurisen vuorovaikutuksen toteutumiseksi tarvitaan avoimuutta, suvaitsevaisuutta, hyväksyntää, empatiaa ja keskinäistä kunnioitusta. Edistääkseen interkulttuurista maailmankuvaa ja toimintakulttuuria musiikkikasvattajan tulisi osata purkaa näitä käsitteitä osiin. Abstraktimpien käsitteiden oppimiseen toimivat vuorovaikutustaidot, kulttuurien ja oppimistyylien erojen ja samankaltaisuuksien havaitseminen ja lopuksi hienotunteisuus muita kohtaan. Näiden taitojen oppiminen lienee jo helpompaa konkretisoida esimerkiksi musiikin didaktiikkaan.

Musiikkikasvattajien koulutusta kehitetään jatkuvasti, jotta se vastaisi enemmän kulttuurisesti moninaisempia oppimisympäristöjä ja muita globaalin maailman tarpeita. Tutkimuksessa (Miettinen & al 2018, 80) on noussut esille, että kasvattajat kaipaavatkin koulutukseen(sa) enenevissä määrin lisää tietoa muista kulttuureista, lisää didaktisia työvälineitä erilaisten ryhmien käsittelyyn ja lisäksi muidenkin eritaustaisten kuin pelkästään eri etnisistä taustoista tulevien, esimerkiksi kehitysvammaisten, henkilöiden opettamiseen. Musiikkikasvattajat toivoivat myös lisää kursseja ja oppimismahdollisuuksia yksinomaan kulttuurisen moninaisuuden ja interkulttuurisuuden haasteiden käsittelyyn (Ibid, 81).

Yhteistä käsitystä musiikkikasvattajan interkulttuurisesta kompetenssista ei siis ole musiikkikasvatuksen kentällä määritelty. Eri käsitteet luovat erilaisia (ennakko)asenteita tutkittavaa aihetta kohtaan. Aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen perehdyttyäni päätin kuitenkin käyttää haastatteluiden kehyksessä käsitettä musiikkikasvattajan interkulttuurinen kompetenssi, ja perehtyä tutkimaan sen esiintymistä haastateltavieni kertomuksissa. Valitsemani käsite ohjaa tarkastelemaan sitä, miten haastatellut musiikkikasvattajat ymmärtävät kulttuurisen moninaisuuden monet merkitykset omassa työssään ja laajemmin musiikkikasvatuksen piirissä, ja millä tavalla se ohjaa heidän toimintaansa. Tutkimukseni tulososiossa erittelen tarkemmin, miten haastateltavieni interkulttuurinen kompetenssi rakentuu heidän narratiiviensa kautta.

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni, tutkimuskysymykset sekä käyttämäni metodin. Selostan myös aineistoon liittyvät prosessit: aineistonkeruun ja sitä seuranneen analyysin. Lisäksi pohdin aiheeseeni liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä.

### 3.1 Tutkimustehtävä

Pyrin tässä tutkielmassa valottamaan musiikkikasvattajien elämässä tapahtuvaa interkulttuurisen kompetenssin rakentumista ja jatkuvaa muokkautumista. Syvennyin aiheeseen kirjallisuuden ja kolmen narratiivisen haastattelun kautta.

Muotoilin tutkimuskysymyksiäni seuraavasti:

1. Mitä haastatellut musiikkikasvattajat kertovat kokemuksistaan kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa työskentelemisestä?
2. Millä tavoin haastateltavien interkulttuurinen kompetenssi rakentuu heidän kertomuksissaan?

### 3.2 Narratiivisuus tutkimuksessa

Kuten totean jo tutkimukseni johdannossa, haastatteluissa nousi esille jatkuva ammatillinen kasvu ja omien elämäkokemusten merkitys kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa. Tämä ei ollut ainoa syy, miksi päätin käyttää narratiivista haastattelua ja analyysia työssäni. Narratiivisuus tutkimus nähdään tutkijan ja tutkittavan yhteisen merkityksenantoprosessina (Heikkinen 2001, 123). Tekemäni tulkinnat nousevat suoraan tutkittavieni kokemuksista, joista he ovat saaneet kertoa omin sanoin ilman asettamiani ennako-oleuksia. Myös Westerlund ja Partti (2018) näkevät narratiivisen tutkimuksen voimavarana tutkiessaan aihetta, joka on heille henkilökohtaisesti merkityksellinen. Näin ollen päätin jo työni varhaisessa vaiheessa hyödyntää narratiivista tutkimusotetta tässä tutkielmassa. Selvitän seuraavaksi narratiivisuuden taustaa sekä sen käyttöä tutkimuksessa.

Narratiivi voidaan kääntää ”kertomukseksi, tarinaksi tai tapahtumien kuluksi” (Hirsjärvi & al. 2007, 213). *Narratiivi* on hyvin moninainen käsite; sitä voi tarkastella esimerkiksi

”tietämisen tapana” sekä merkitysten luoja (Barrett & Stauffer 2009a, 7). Tässä tutkielmassa kutsun haastateltavieni narratiiveja usein juuri kertomuksiksi. Nykyisin narratiivisuutta käytetään tutkimusmetodina laajalti – tosin Heikkinen (2001, 118) huomauttaa, että eri tieteenalojen välillä on edelleen huomattavia erimielisyyksiä siitä, mikä narratiivisuuden perimmäinen luonne on.

Heikkisen (2002, 16) mukaan narratiivisuudella voidaan viitata ainakin neljään eri ilmiöön. Ensinnäkin narratiivisuutta voidaan käsitellä tietämisen tapana ja prosessina. Aineiston luonnetta voidaan toisaalta pitää narratiivisena, jos se rakentuu kertomusten ja kokemusten kautta. Kolmanneksi narratiivisuus toteutuu analyysimenetelmänä, minkä itsekin toteutan tässä tutkielmassa. Viimeisenä Heikkinen (2002, 16) kuvailee narratiivisuutta konseptina, joka liittyy narratiivisuuden semanttiseen merkitykseen, kertomuksellisuuteen. Hänen jaottelustaan on nähtävissä, ettei narratiivisuus ole ainoastaan analyysitapa tai tutkimusote, vaan tapa suhtautua olemassa olevaan tietoon ja elämäkokemuksiin. Tämän tutkimuksen kehyksessä se näkyy juuri suhtautumisessani haastateltavien kertomuksiin, eli työn aineistoon.

Tutkimusmetodina narratiivinen tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen alle. Se merkitsee, että narratiivinen tutkimus keskittyy kuvaamaan yksittäistä kokemusta maailmasta ja sen laajempaa merkitystä yksilölle ja yhteisölle. (Barrett & Stauffer 2009a, 9.) Olenainen ero muihin laadullisiin tutkimusmenetelmiin on, että narratiivinen tutkimus tähtää tutkijan ja tutkittavan ”yhteiseen merkityksen luomiseen”, kun taas muu laadullinen tutkimus ojentaa tutkijalle itselleen vastuun merkityksenannosta (Heikkinen 2001, 129). Tässä työssä merkitykset syntyvät nimenomaan haastateltavien kertomusten pohjalta, minkä pohjalta linkitän kertomuksista nousevia aiheita työn teoreettiseen osaan. Tällä tavoin voin työn varrella pohtia löydösten todellista merkitystä musiikkikasvatuksen kentälle.

Narratiivisuutta käytetään siis yhä enenevässä määrin eri alojen tutkimuksessa. Heikkisen (2001, 118) mukaan tutkimusotteen suosiota voi selittää käynnissä olevalla tiedon- ja tiedekäsityksen muutoksella. Narratiivisuuden nähdään kietoutuvan yhteen konstruktivistisen tiedonmuodostusteorian kanssa, joka puolestaan esittää, että uusi tieto muodostuu aina suhteessa jo tiedettyyn ja koettuun. Tieto siis nähdään ikään kuin kokoelmana erilaisia kertomuksia, jotka jatkuvasti vaikuttavat uuteen opittavaan tietoon sekä vaikuttavat

uusista kokemuksista ja ympäristön kertomuksista. (Ibid, 119.) Myös haastatteluaineistossa kokemusten merkitys tiedon ja ymmärryksen rakentumisessa nousee jatkuvasti esille.

Maailmankuvamme rakentuu jatkuvasti tarinankerronnan kautta – tarinoiden kautta tutkimme ja tulkitsemme oletuksiamme sekä syitä tapahtumille ja toiminnallemme. Arkielämän narratiiveja ovat esimerkiksi myytit, selitykset tekemisistämme ja tekemättä jättämisistä. (Bruner 2003, 44.) Heikkinen (2001, 118) lisää, että paitsi maailmankuvamme, myös identiteettimme eli ymmärrys itsestämme rakentuu narratiiveista. Kun jokaisen ihmisen kokemukset ja tarinat kootaan yhteen, nähdään, että tieto ei todella rakennu yhden universaalien totuuden varaan, vaan suureen joukkoon yksittäisiä kertomuksia. Heikkinen (2001, 130) kuvaa osuvasti tiedon rakentuvan pikemminkin ”moniäänisempänä ja kerrolisempänä entiteettinä”. Tämän työn kehityksessä narratiivisuus merkitsee siis nimenomaan tarinoiden valitsemista tiedonrakennusprosessin keskeiseksi lähtökohdaksi ja aineistoksi. Juuri kertomusten kautta haastateltavat kommunikoivat tietoa, reflektoivat menneisyyttä ja spekuloiivat tulevaisuuttaan (Barrett & Stauffer 2009a, 7;9).

Narratiivisuuden ja konstruktivismien tuoma ymmärrys tiedon ja kertomusten moninaisuudesta tuo tutkimuksen uudenlaisten haasteiden äärelle. Kun todellisuuskäsityksemme (käsityksemme itsestä, muista ja ympäröivästä maailmasta) pohjautuu omiin narratiiveihimme, rakennamme sellaisen kuvan maailmasta, joka sopii näihin narratiiveihin (Barrett & Stauffer 2009a, 9). Tutkijan, joka käyttää narratiiveja tutkimuksensa aineistona, tulee siis ymmärtää ja hyväksyä se, että jokaisen tutkittavan tieto ja maailmankuva on erilainen ja yhtä arvokas, ja että jokaisella on yhtäläinen oikeus kertoa kokemuksistaan (Barrett & Stauffer 2009b, 22). Erityisesti tämän tutkimuksen puitteissa, tutkittaessa ja tulkittaessa haastateltavien omia kertomuksia, oli kiinnitettävä erityistä huomiota haastateltavien oikeuteen tulla kuulluksi ja hyväksytyksi omana itsenään.

Barrettin ja Staufferin (2009b, 20) mukaan kertomuksiin perehtyvän tutkijan tulee olla perillä neljästä asiasta: hänen tulee olla kunnioittava, vastuullinen, tarkka sekä sinnikäs. Tutkijan tulee täysin kunnioittaa tutkittavaansa ja tämän kertomusta, sillä ilman kunnioitusta hänen on mahdoton todella ymmärtää tutkittavansa maailmaa ja kokemusta. Hänellä on vastuu niin ”yhteisestä hyvästä” eli niin kertomuksen julki saattamisesta kuin tutkittavansa tarinan kuuntelemisesta avoimin mielin.

Narratiivinen tutkimusote ei suinkaan vaikuta ainoastaan tutkimuskentällä, vaan linkittyy kokonaisvaltaisesti ymmärrykseemme maailmasta. Barrettin ja Staufferin (2009b) sanoin

”narratiivisuus ravistelee varmuutta [totuudesta]” (Ibid, 20). Brunerin (1996, 95) mukaan omaksumamme narratiivit vaikuttavat paitsi ajatteluamme, myös siihen, miten reagoimme tapahtumiin ja vaikutumme maailmasta.

Narratiivinen tutkimus ei siis ole yksinkertaistettavissa kertomusten ylös kirjoittamiseksi. Se on tarkkuutta vaativaa tutkimustyötä, jossa tutkijan tulee olla jatkuvasti tietoinen omista lähtökohdistaan ja näkökulmistaan, sillä juuri hänen asettamansa raamien sisällä tutkittava kertoo oman tarinansa (Smith 2009, 82). Lisäksi se, miten narratiivi esitetään, muokkaa vallitsevaa todellisuutta (Bruner 1996, 95). Vasta kun tutkija ymmärtää oman vastuunsa narratiivisessa tutkimuksessa, hän siis tekee todellista, luotettavaa tutkimusta. Tähän pyrin myös itse tutkimusprosessissani, jotta voin saattaa tutkittavieni tarinat parhaalla mahdollisella tavalla esiin.

### **3.3 Haastateltavien valinta ja haastattelut**

Narratiivinen haastattelu pyrkii häivyttämään rajaa haastattelijan ja haastateltavan välillä – antaen samalla haastateltavalle tilan puhua omasta kokemuksestaan käsin (Barrett & Stauffer 2009a, 12). Connelly ja Clandinin (1990, 12) kuvaavat haastattelijan ikään kuin muuttuvan tarinankertojaksi (story-teller) tai tarinassa eläjäksi (story-liver) haastateltavan mukana. Tutkijat myös kehottavat haastattelijan oman narratiivin kirjoittamista osana tutkimusprosessia (Clandinin & Connelly 2000, 70). Näin narratiivisesta tutkimuksesta tulee muiden kokemusten tutkimisen lisäksi tutkimus omasta itsestä ja itsestä muiden rinnalla (Barrett & Stauffer 2009, 12). Olenkin pyrkinyt havainnoimaan myös omia kokemuksiani kulttuurisesta moninaisuudesta sekä prosessiani interkulttuurisen kompetenssin rakentamisessa luvussa 1.1.

Rajasin haastateltavani suomalaisiin musiikkikasvattajiin, jotka opettavat jossakin oppilaitoksessa musiikkia. Yhtenä valintakriteerinä pidin sitä, että haastateltavien tuli opettaa kulttuurisesti moninaisia ryhmiä, jotta voisin tarkastella heidän interkulttuurisen kompetenssinsa ilmenemistä heidän haastatteluissaan. Kuten totean jo johdantoluvussa, minua kiinnostivat näkökulmat eri puolilta musiikkikasvatuksen kenttää, ja tästä syystä päädyin valitsemaan haastateltavikseni kolme eri koulutuksen saanutta sekä eri koulutusasteilla työskentelevää musiikkikasvattajaa. Kaikki haastateltavani ovat kasvaneet Suomessa ja puhuvat äidinkielenään suomea. Tein tämän valinnan, jotta voisin tutkia heidän tarinoitaan mahdollisimman tutusta kulttuurisesta taustasta käsin. Oli myös mielenkiintoista



kuulla, missä kohdin heidän kokemuksensa esimerkiksi ”suomalaisuudesta”, ”suomalaisesta kulttuurista” ja ”suomalaisesta musiikista” erosivat.

Toteutin haastattelut toukokuussa 2019. Kaksi haastatteluista pidettiin Helsingin Musiikitalolla, ja kolmas haastateltavan työpaikalla. Olin lähettänyt haastateltaville sähköpostilla etukäteen muutamia aiheita, joiden ympäriltä toivoin kuulevani pohdintaa. Haastattelujen aikana haastateltavat saivat itse viedä keskustelua eri suuntiin ja kertoa kokemukstaan kulttuurisesta moninaisuudesta oman valintansa mukaan. Haastattelujen lähestyessä sensitiivisiä aiheita, kuten oppilaiden kulttuurisesti moninaisia taustoja sekä omaa opettajuutta, sain rohkaista haastateltavia kertomaan rehellisesti tunteistaan ja ajatuksistaan.

Tunsin yhden haastateltavistani jo monen vuoden takaa, ja haastattelutilanne tuntui luonnolliselta kohtaamiselta. Koen, että aiempi tuttavuus lisäsi luottamusta välillämme sekä rohkeutta puhua suoraan myös arkaluonteisista aiheista, kohtaamisista ja tapahtumista. Muutkin haastateltavat suhtautuivat haastatteluun avoimin mielin, mutta koin ajoittain heidän arkailevan negatiivisten asioiden esilletuomista. Pyrin olemaan ohjailematta haastattelua liiaksi, mutta kannustin heitä kertomaan avoimesti ja luottamuksellisesti kaikista tunteistaan ja kokemuksistaan eri kulttuureista.

Haastattelut etenivät rennosti ja keskustellen. Haastateltavat pohtivat omaa kulttuurista ja musiikillista taustaansa. Jokainen haastateltava esitti myös huomioitaan muusikon ja musiikkikasvattajan uralle hakeutumisesta. Haastattelujen lomassa haastateltavat jakoivat paljon henkilökohtaisia kokemuksiaan esimerkiksi eri kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten kohtaamisesta ja moninaisten oppilasryhmien ohjaamisesta. Haastateltavien kertomuksissa heijastui paljon kulttuurisia arvoja, arvostuksia ja tapoja, joita he tosin eivät itse kovinkaan paljon eritelleet. Kiinnitimme yhdessä huomiota kulttuurisen moninaisuuden piirissä vallitsevaa vajaata termistöä.

Haastateltavien elämän- ja ammatilliset polut hahmottuivat minulle vähitellen haastattelujen edetessä. Jokainen haastateltava kertoi elämästään ja työstään omalla persoonallaan, kiinnittäen huomiota juuri itselleen merkityksellisiin asioihin. Haastattelutilanteen jälkeen litteroin keskustelut, joiden pohjalta rupesin analysoimaan ja refleктоimaan haastateltavien kertomuksia.

### 3.4 Analyysi

Tutkija tekee jatkuvasti valintoja tutkimusprosessin aikana ja vaikuttaa tällä tavoin joka hetki tutkimuksensa lopputulokseen. Myös analyysitavan valitseminen vaikuttaa suuresti työn lopulliseen muotoon sekä tuloksiin. (Eskola 2001, 153.) Tästä syystä tutkijan täytyy olla itsekriittinen ja tiedostaa tekemiensä valintojen seuraukset. Tässä tutkimuksessa käyttämäni narratiivinen analyysitapa valikoitui vasta haastattelujen aikana ja varmistui litterointivaiheessa. Kuten edellä totean, olin ajatellut käyttäväni laadullista sisällönanalyysia metodinani, mutta haastateltavien polveilevat kertomukset sekä jatkuva oman elämänpolun reflektointi vahvistivat ajatustani siitä, että aineisto tulisi analysoida narratiivisen metodin avulla.

Analyysi aloitetaan tavallisesti aineiston keruun ja haastattelujen ollessa kyseessä, litteroinnin jälkeen. Kvalitatiivisen tutkimuksen ollessa kyseessä on mahdollista, että analyysia tehdään prosessin varrella, ei ainoastaan yhdessä kohdassa. (Hirsjärvi & al. 2007, 218.) Koska tämä tutkimus on verrattain tiivis ja haastattelut toteutettiin lyhyellä aikavälillä, koin itselleni selkeimmäksi tehdä analyysin vasta sitten, kun koko aineisto oli kerätty.

Toteutin analyysini kahdessa osassa. Polkinghorne (1995, 6–8) jaottelee narratiivisen analyysin kahteen: ensinnäkin narratiiviseen analyysiin (engl. narrative analysis) ja toiseksi narratiivien analyysiin (engl. the analysis of narratives). Päätin tutkielmassani toteuttaa molemmat analyysit. Ensimmäiseksi tuotin aineistostani narratiivisen analyysin, jossa kirjoitin jokaisen haastattelun perusteella ydinnarratiivin – yhteen nivotun kertomuksen heidän kokemuksistaan. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan narratiivisessa analyysissa onkin juuri yleistä tiivistää aineistosta tiettyjä ”tyyppikertomuksia”, joissa kuvataan aineiston olennaiset pääkohdat. Nämä kirjoittamani ydinkertomukset löytyvät tulosluvusta kohdasta 4.1.

Narratiivinen analyysi haastaa akateemisen tiedontuottamisen ja kaunokirjallisuuden rajapintaa (Heikkinen 2001, 123). Kun kirjoitetaan eheä kertomus haastateltavan ajatusten ja puheiden perusteella, luodaan ikään kuin uusi todellisuus, joka kuvaa yhtä mahdollista totuutta. Heikkinen (2001, 130) muistuttaa, että narratiivisesti rakennetun tiedon päämäärä on olla paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista. Tutkielmaa kirjoittaessani huomasinkin, kuinka uudelta ja erikoiselta tuntui kirjoittaa kokonaisia tarinoita akateemiseen työhön. Samalla ylös kirjaamani tieto tuntui vakuuttavalta juuri siksi, että kirjoitin

yksittäisen henkilön kokemuksista enkä joutunut tekemään yleistyksiä tai tulkintoja esimerkiksi kvantitatiivisten tulosten pohjalta.

Analyysini toinen osa, narratiivien analyysi katselee aineistoa hieman eri näkökulmasta. Narratiivien kirjoittamisen jälkeen aineistosta pyritään nostamaan kertomuksen varrelta löytyviä kategorioita, teemoja ja luokitteluja (Heikkinen 2001, 122). Näin ollen narratiivisen analyysin sijaan narratiivien analyysi pyrkii tavoittamaan käsitteellisesti syvällisempiä tasoja aineistosta (Polkinghorne 1995, 6).

Aineistoa läpi lukiessani huomioin siis toistuvia aiheita, joista haastateltavani kertoivat. Näiden aiheiden mukaan yhdistelin ja vertailin kertomusten sisältöjä, ja pohdin niiden suhdetta omaan tutkimusaiheeseeni. Kuten mainitsen edellä, narratiivisen tutkimuksen prosessiin kuuluu tutkijan ja tutkittavien yhteisen, uuden mahdollisen totuuden luominen (Heikkinen 2001, 123). Näin ollen pyrin kirjaamaan tutkimukseni tulososioon sekä pohdintaan paitsi yksittäisten ja kaikkien haastateltavien kesken, myös itselläni syntyneitä oivalluksia.

### **3.5 Tutkimusetiikka**

Olen sitoutunut työssäni hyvään tieteelliseen käytäntöön sekä perehtynyt ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (TENK 2019). Suhtauduin vakavuudella ja kunnioituksella tutkimaani kirjallisuuteen sekä julkaisuihin ja pyrin viittaamaan niihin aina asianmukaisella, tiedeyhteisön hyväksymällä tavalla. Pyrin myös haastatteluprosessin alusta lähtien kunnioittamaan haastateltaviani, heidän yksityisyyttään, kokemuksiaan ja mielipiteitään.

Kerroin haastateltavilleni tutkimukseni aiheesta ja he suostuivat ja sitoutuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Rehellisen ja avoimen työskentelytavan mukaisesti, pyrin pitämään keskusteluyhteyden mahdollisimman avoimena, annoin haastateltavilleni tarvittavan informaation sekä mahdollisuuden esittää kysymyksiä tutkimukseni suhteen. Annoin haastateltaville tilaa haastatteluissa, ja pyrin parhaani mukaan olemaan ohjailematta keskustelua. Kirjasin haastattelut ylös mahdollisimman tarkasti, ja kuuntelin ne uudelleen, kun litteroinnit olivat valmiit. Litteroin haastattelut yleislitteraatiomenetelmällä, mikä tarkoittaa, etten merkinnyt ylös taukoja tai erityisiä korostuksia vaan pyrin tuomaan nimenomaan puheen sisällön esiin selkeimmällä mahdollisella tavalla (Ruusuvoori & Nikander

2017, 427–429). Tämä kuitenkin tarkoittaa, että olen jo litterointivaiheessa tiedostamatta ja tiedostaen valikoinut, mitä aineisto sisältää.

Suuri tutkimuseettinen ongelma liittyyneen tutkittavan aiheen herkkyyteen: se käsittelee niin suurelta osin haastateltavieni maailmankuvia ja arvoja, että olen joutunut reflektimaan paljon myös omaa ajattelua. Olen pyrkinyt olemaan arvottomatta erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä, mutta arvelen, että tutkijan subjektiivista ääntä ei tällaisen aiheen kanssa voi täysin välttää. Olen yrittänyt tulososiossa kirjata mahdollisimman objektiivisesti ylös haastateltavieni omat kertomukset ja kokemukset. Vaikkakin analyysi onkin narratiivista, merkityksenluominen on minun ja haastateltavien yhteistä.

Koska musiikkikasvatuksen kenttä on Suomessa varsin pieni, on mahdollista, että lukija voi tulososion varrelta tunnistaa jonkun haastateltavistani. Tämän välttääkseni pyrin poistamaan litteroinneista kaikki tunnistetiedot sekä informaation, joka voisi paljastaa haastateltavieni henkilöllisyyden. Vaikka tutkimusaiheeni on varsin yleisluontoinen, haastateltavani kertoivat henkilökohtaisista kokemuksistaan, arvoistaan ja arvostuksistaan, minkä vuoksi halusin antaa heille parhaan mahdollisen suojan tunnistettavuutta vastaan. Tästä syystä jokainen haastateltavani allekirjoitti tietosuoja- ja suostumuslomakkeen. Lomakkeessa lupasin poistaa haastattelujen äänitteet heti työn hyväksymisen jälkeen. Lomakkeella sain myös luvan säilyttää anonymisoidut haastattelut mahdollista jatkokäyttöä varten.

Narratiivisessa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa on luonnollista, että totuuden tulkitseminen ja ylös kirjaaminen on osin tutkijan oma, henkilökohtainen prosessi (Moilanen 2002, 92). Saan tutkielman kirjoittajana hyväksyä sen, että tulkitsemäni totuudet ovat oma subjektiivinen käsitykseni haastateltavieni todellisuudesta. Tästä huolimatta tutkielman luotettavuus rakentuu sen varaan, että haastateltavat kokevat kirjoittamani asiat tosina ja oikein ymmärrettyinä. Siitä syystä lähetin työni tulososan ja pohdinnan haastatelluille luettavaksi. Eräs haastateltava lähetti minulle tekstin takaisin ja pyysi minua tarkentamaan erästä hänen musiikillista taustaansa liittyvää yksityiskohtaa, minkä teinkin. Tapahtuma sai minut jälleen oivaltamaan narratiiviseen tutkimukseen liittyviä herkkyyksiä – kuinka helposti voimme tutkijoina luulla ymmärtäneemme toisen ihmisen todellisuuden ”oikein” ja niin ollen kiinnittyä omiin, kenties virheellisiin käsityksiimme.

Edellä lainaamani Moilasan (2002, 92) oivallus totuuden tulkitsemisestä on paitsi eettisesti mietityttävä, myös lopulta vapauttava. Saan haastateltavieni luvalla esittää huomi-

oita haastatteluista ja niiden suhteesta musiikkikasvatuksen alalla puhuttaviin teoreettisiin ja käytännön kysymyksiin musiikkikasvattajan interkulttuurisesta kompetenssista. Lähdemme siis seuraavaksi syventymään haastateltavien omiin kertomuksiin, minun tulkitseminani.

## 4 Kolme kasvukertomusta

Aloitan esittelemällä haastateltavieni elämänpolut ja kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta kolmen kertomuksen kautta. Narratiivien kautta pohdin ensimmäistä tutkimuskysymystäni: millaisia tilanteita ja kokemuksia haastateltavilla on kulttuurisesta moninaisuudesta. Olen nimennyt narratiivit kuvaamaan haastateltavien suhdetta kulttuuriseen moninaisuuteen.

### 4.1 Honka juurtuu

Honka aloitti soittoharrastuksen jo 7-vuotiaana musiikkiopistossa klassisen instrumentin soittotunneilla. Yli kymmenen vuotta kestäneen musiikkiopistouran aikana Honka kiinnostui myös rytmimusiikista, ja etsiytyi myös opiston ulkopuolelle voidakseen kehittää tätä puolta muusikkoudessaan. Musiikkiopiston lisäksi Honka kävi musiikkiluokkaa kolmannelta luokalta peruskoulun loppuun saakka.

Yli vuosikymmenen intensiivisen musiikinopiskelun jälkeen Honka lähti yllättäen opiskelemaan lukioon, joka ei ollutkaan musiikkipainotteinen. Lukiovuosina hän pohti omaa suuntaansa ja ammatinvalintaansa, mutta päätyi lopputulokseen, että musiikinopiskelu oli todella hänen kutsumuksensa. Kutsumuksen seuraaminen ei kuitenkaan ollut itsestäänselvyys: Honka pyrki useamman kerran opiskelemaan musiikkia, eri pääaineisiin, mutta ensimmäiset kerrat eivät vielä tärpänneet.

Heti lukion jälkeen alkanut aktiivinen keikkailuelämä oli vienyt Hongan mennessään ja tutustuttanut hänet uudenlaisiin musiikin tyylilajeihin: irlantilainen ja suomalainen kansanmusiikki alkoivat kiinnostaa häntä entistä enemmän. Tätä kautta Honka tutustui myös kansanmusiikkikentällä pyöriiviin muusikoihin, mistä innostuneena hän pyrki ja pääsi opiskelemaan kansanmusiikkia,

*– – ja sit se tota, tuntukin välittömästi oikeelta paikalta. (Honka)*

Opintojen aikana Honka suoritti myös vaihto-opintoja ulkomailla. Näinä aikoina hän havahtui pohtimaan enemmän suomalaisten kulttuurintuntemusta:

*Suomalaisen perinnemusiikin, tai musiikkiperinteen tuntemus on tosi vähäistä... – – ..se asia oli ihan toisenlainen ainakin näiden [kansallisuus*

poistettu] *kansanmuusikoiden skenessä, kyl siellä niinkun tunnettiin, mutta toisaalta mä en sit heilunu paikallisten muiden ihmisten kanssa että en tiää minkä verran ne ois tuntenu omaa kulttuuriaan.* (Honka)

Opintojen ohella Honka alkoi yhä enemmän opettaa musiikkia, niin ryhmiä kuin yksityisoppilaitakin eri konteksteissa. Opettaminen tuntui luonnolliselta ratkaisulta: perheelliselle ihmiselle opettamisen säännöllisyys niin työn kuin tulojenkin suhteen tuntui varmalta ja tasaiselta. Opettaminen tuntui alusta lähtien mielekkäältä työltä, ja erityisesti opimateriaalinen luominen ja pedagogiikan kehittäminen kiinnostivat Honkaa.

Opiskeluvuosiensa aikana Honka kokeili erilaisia työpaikkoja ja eri tason instituutioissa opettamista. Opintojen huipentuessa kohti loppuaan hän alkoi karsia palapelimäistä työarkeaan ja lopulta päätyi opettamaan ainoastaan yhdessä, nykyisessä työpaikassaan. Honka päätyi valitsemaan ammattimuusikoiden opettamisen, sillä oppilaiden sisäsyntyinen motivaatio inspiroi häntä. Honka koki musiikkiopistossa opettaessaan ajoittaista turhautumista, kun tunsu oppilaiden käyvän tunneilla vain vanhempiansa vuoksi. Ammattiopiskelijoiden kanssa työskennellessä

*– – kaikki opiskelijat on motivoituneita ja harjoittelee ja asiat edistyy ja sit siel on semmosta että ei painita ihan perusasioiden kanssa vaan oikeesti voidaan tehdä musaa.* (Honka)

Valinta musiikin opettamisen ja freelance-muusikkouden välillä ei tuntunut Hongasta hankalalta. Keikkamuusikon elämä oli Hongalle tärkeää nuorena, aloittelevana muusikkona. Hän ei kuitenkaan koskaan kokenut haluavansa esiintyväksi, omaa musiikkia kirjoittavaksi artistiksi:

*Mulla ei oo ehkä koskaan ollu sellasta hirveetä paloa mihinkään omaan proggikseen tai omaan et mä liidaisin jotain...* (Honka)

Muusikkous ja aidon taiteen tekeminen olivat kuitenkin valtavan tärkeitä asioita Hongalle. Nykyisessä työssään Hongan muusikkous pääsee esille usealla tavalla. Hän kokee musiikillisia kokemuksia ja onnistumisia esimerkiksi yhtyeiden kanssa soittaessaan ja yksityisoppilaiden kanssa:

*– – voidaan tehdä taidetta ja sillä tavalla niinkun et se haastaa myös mua itseäni koko ajan muusikkona ja soittajana.* (Honka)

Hongan musiikillinen ja kulttuurinen maailmankuva oli avartunut jo nuoruusaikaisten musiikkikulttuureihin tutustumisen sekä vaihtokokemuksen kautta. Se jatkoi kuitenkin monipuolistumistaan opintojen ohella alkaneiden opetustöiden myötä. Opetusryhmät olivat kulttuurisesti moninaisia, ja oppilaille oli niin eri kansallisuuksia kuin eri musiikillisia taustojakin. Honka suhtautui alusta lähtien avoimesti eri taustoista tuleviin oppilaisiin, ja kiinnitti huomiota erikseen jokaisen yksilöllisiin taitoihin. Opetustilanteet saattoivat olla hämmentäviä yhdistelmiä täysin eri taustoista tulevista oppilaista, joille tuli opettaa samaa musiikillista sisältöä:

*On – – semmonen ryhmä missä tota oli – – henkilö, joka toimii ammat-  
tisäveltäjänä ja opettajana ja sitten – – mistähän Afrikan maasta, en muista  
mistä maasta mutta joka tapauksessa perkussiosoitaja jolla ei ollu mitään  
käsitystä nuoteista eikä tavallaan musiikinteoriasta. Mutta mieletön muu-  
sikko niinku perkkasaralla. Ja sitten niinkun tämmöset ääripäät samassa  
ryhmässä ja sitte ajatuksena et nyt opiskellaan. (Honka)*

Eri kulttuurien ”sekamelskassa” Hongan oli välttämätöntä luoda erilaisia pedagogisia ratkaisuja tilanteisiin, joita kulttuurien törmätessä syntyi. Eriävät musiikilliset tiedot tai taidot loivat epätasa-arvoisia tilanteita, joissa jotkin oppilaat turhautuivat ja toiset tunsivat riittämättömyyttä. Tämä pakotti myös Hongan pohtimaan omia arvostuksiaan ja omaa opetustaan kriittisesti.

Monien kokeilujen ja joidenkin epäonnistuneidenkin opetuskokemusten jälkeen Honka tuntee olevansa koko ajan paremmin varustettu kohtaamaan kulttuurisesti moninaisia ryhmiä ja opettamaan musiikkia. Eri taustasta tulevien ihmisten kanssa avain työskentelyyn löytyy paitsi avoimuudesta ja hyväksynnästä, enimmäkseen halusta yhteistyöhön. Honka korostaa yhteistyönäkökulman merkitystä valtavana voimavarana moninaisten ryhmien opettamisessa:

*Siinä niin helposti ottaa niinkun – – muusikon taidot, musiikillisen kompe-  
tenssinsa, osaamisensa semmosena niinkun minuuten liittyvänä.. mut et  
siitä päästään tavallaan yli just sillä että ku mietitään sitä että mehän har-  
joitellaan tässä niinku yhteistyötaitoja. (Honka)*

Monikulttuurisissa ympäristöissä kasvanut Honka kertoo olevansa edelleen kiinnostunut muiden kulttuurien ja maailmanmusiikin oppimisesta ja opettamisesta – olevansa vielä matkalla kohti syvempää kulttuurista ymmärrystä ja osaamista. Tulevaisuudessa Honka



toivoo voivansa edesauttaa suomalaisen musiikkikasvatuksen kehittymistä kulttuurisesti sensitiivisempään suuntaan. Suomalaisen yhteiskunnan muuttuessa Honka toivoo näkevänsä myös asenteiden ja opettajien osaamisen kehitystä parempaan:

*– – jos jonain päivänä näen että niinkun kouluissa ja musiikkiopistoissa tää musiikinopetus on semmosta niinkun – – monikulttuurisuuden huomioonottavaa ja – – silti niinku – – jokaisen omia juuria – – kunnioittavaa, kannustavaa, niin tota sitten olen onnellinen. (Honka)*

## 4.2 Koivu etsii

Koivun polku musiikinopettajaksi alkoi jo musiikkileikkikoulusta. Tanssin ja leikin kautta löytyi oma pääinstrumentti, huilu. Useamman vuoden harrastamisen jälkeen huilunsoitto ei enää tuntunut inspiroivalta ja Koivu harkitsikin lopettavansa kaiken musiikin harrastamisen. Koivu oli kuitenkin jo musiikkiopiston alkuvuosina tutustunut kitaransoittoon ja punkiin ja saanut vanhemmiltaan luvan lopettaa huilunsoiton opiskelun 3/3-tasosuorituksen jälkeen. Niin huilu sai jäädä, ja sähkökitarasta tuli Koivun uusi pääinstrumentti, jonka soittoa hän opiskeli aina lukion loppuun asti.

Taidelukiossa Koivun soitinrepertuaari laajeni entisestään: hän meni laulutunneille ja alkoi soittaa saksofonia. Lauluopinnot saivat Koivun haaveilemaan musiikista urana, laulunopettajuudesta ja muusikkoudesta. Lukion jälkeen hän päätyikin opiskelemaan musiikkitiedettä. Muutaman ensimmäisen opiskeluvuoden aikana Koivulle vähitellen kirkastui, että hänen todelliset kiinnostuksenkohteensa sijoittuivatkin pedagogiikan ja opettamisen piiriin. Suurin unelma oli toimia musiikinopettajana peruskoulussa:

*– – mä sanoin että – – mä haluan – musiikinopettajaks – – nimenomaan ehkä tommosille ghettoalueille nii mä haluan pelastaa kaikki syrjäytymisvaarassa olevat nuoret. (Koivu)*

Kovan harjoittelun tuloksena Koivu pyrki ja pääsi haluamaansa opiskelupaikkaan. Kasvatusopinnot inspiroivat häntä ja johtivat myös laajentamaan ja syventämään osaamista myös instrumenttipedagogiikan puolelle. Lopulta ahkera opiskelija valmistui kahdesta oppilaitoksesta: musiikkikasvatuksen ja laulupedagogiikan ammattilaiseksi.

Punk-menneisyyden jälkeen musiikkityyleistä kantri ja pop olivat alkaneet puhutella Koivua enemmänkin. Paljon muiden musiikkia laulaneena ja soittaneena omien kappaleiden

kirjoittaminen oli alkanut tuntua Koivusta omimmalta musiikintekemiseltä. Varsinkin suomenkielisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen tuntui Koivusta hyvältä väylältä purkaa tunteita, sillä hän koki musiikinopiskelijana joutuvansa hillitsemään tunteitaan ja luonnettaan.

*Minkä takia mua on niinku ohjattu eteenpäin on että mä oon aina tulkinnu sen niinku tosi tunteella mut se on kyl ollu myös mun suurin haaste mun musiikkiopinnoissa, koska sit kun soittotunnilla tunteet räisky, laulutunnilla menee hermo nii opettajat ei oo osannu suhtautua siihen. (Koivu)*

Opintojen jälkeen Koivu aloitti suoraan työt osa-aikaisena musiikinopettajana kahdessa peruskoulussa. Laulunopettaja ja laulaja koki työssä onnistumisen kokemuksia erityisesti nojautuessaan omaan vahvaan muusikkotaustaansa. Usein Koivu palkitsi oppilaiden keskittymistä laulamalla itse.

*Oppilaat oli monesti, sillai vaa suut lokshti auki et wau, ootsä ollu Voice of Finlandissa, ope haetsä Voice of Finlandiin. (Koivu)*

Pitkään tulevaisuudessa odottanut unelmatyö musiikinopettajana tuntui usein myös paljon haastavammalta kuin Koivu osasi odottaa. Työhön kohdistetut odotukset sekä ulkopuolelta tulevat paineet stressasivat häntä. Erityisesti oppilasryhmien koko ja opetussuunnitelman asettamat korkeat tavoitteet tuntuivat ylitsepääsemättömiltä haasteilta.

*Kyl mä odotin – – paljon, että tai siis tiesin että tulee olemaan rankkaa, mutta – – mä aattelin et ei täs mitää, et kyl mä handlaan. Mutta, ja kylhän mä oon handlannu ja kaikki on elossa ja että että en ois voinu kuvitellakaa et millast sitte on. (Koivu)*

Ensimmäiset kosketukset kulttuurisesti moninaiseen musiikinopetukseen eivät myöskään tuntuneet helpoilta. Useasta eri taustasta tulevat oppilasryhmät saivat Koivun aivan erilaisten haasteiden eteen kuin mihin koulutus oli häntä valmistanut. Myös työrauhan luominen ja ylläpitäminen olivat haastavia moninaisissa ryhmissä, joissa kielimuurin murttaminen vei suurimman osan opetusajasta.

*Jos siellä on puolet luokasta S2:sia [suomi toisena kielenä -oppilaita] nii mul menee niinku ensinnäki puolet tunnista et mä yritän selittää et mikä on viulu, tämmösiä perustermejä. (Koivu)*

Koivu on hyödyntänyt opetuksessaan omia vahvuuksiaan: laulua ja rytmimusiikin ohjelmistoa. Hän kokee onnistumisen kokemuksia erityisesti yksilökohtaamisissa, joissa oppilaat uskoutuivat hänelle luottamuksellisista asioista ja kertoivat innostuneensa tai inspiroituneensa tämän laulusta tai muusta opetuksesta. Esimerkiksi kerran djembejä soitettaessa eräs yleensä hankala oppilas tuli tunnin jälkeen kiittämään ja kertomaan, että myös hänen isänsä soittaa djembeä. Useasti Koivulla on tuntien jälkeen onnistunut ja motivoitunut olo. Koivu ajatteleekin, että musiikkikasvattaja voi koulussa olla joillekin oppilaille koko elämän kannalta ratkaiseva henkilö:

*Siel on oikeesti niitä jotka on ihan syrjäytymisvaarassa ja musiikki on niille voimavara. Ja ei oo välttämättä varaa mihinkää soittotunneille. Mut sit et siel on joku sellanen tyyppi jolta voi kysyy ja joka voi jeesaa ja et voi päästä luokkaan soittamaan nii se on tosi merkityksellistä niille ja voi olla muilleki. Hyvä että se [musiikkikasvatus] on olemassa, hyvä et sitä pidetään Suomessa kouluissa. (Koivu)*

Tästä huolimatta Koivu kokee opettajana riittämättömyyttä ryhmien kanssa. Hän koki onnistuvansa paremmin valtaosin niiden ryhmien kanssa, joissa oppilaat olivat pääosin kantasuomalaisia. Kulttuurisesti moninaisempien ryhmien kanssa hän koki joutuvansa tekemään enemmän kompromisseja. Ohjelmiston suhteen Koivu on etsinyt monenlaisia ratkaisuja: esimerkiksi kun tutut pop- ja rock-kappaleet eivät ole saaneet oppilaita innostumaan, vanhat suomalaiset lastenlaulut ovat innostaneet kaikenikäisiä oppilaita. Koivu arkailee ottaa mukaan muiden maiden kulttuurien musiikkia:

*– – mä jotenkin oon ajatelluki et mun on ihan turha ruveta päsmäröimään et aa, sä tuut tollasesta kulttuurista, mäpä otanki selvää, et tämmösiä biisejä siinä on et minä esittelen teille. (Koivu)*

Raskaan työn vuoksi Koivu on joutunut jättämään omaa musiikintekemistään vähemmälle. Pitkät työpäivät vievät laulaja-lauluntekijältä voimat, eikä hän jaksa enää keskittyä luovaan työhön tai musiikista nauttimiseen. Koivu ymmärtää, että oman hyvinvoinnin ja työhyvinvoinnin takaamiseksi omasta muusikkoudesta kiinnipitäminen olisi olennaista, mutta aikaa ei toistaiseksi työuran ensimmäisinä vuosina ole riittänyt muuhun kuin töiden suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tulevaisuudessa Koivu aikookin pitää enemmän huolta oman muusikkoidentiteetistään.

Uransa alkuvaiheessa olevalle Koivulle kulttuurisesti moninaisten ryhmien opetus tuntuu välillä lähes ylitsepääsemättömältä haasteelta. Hän on kuitenkin varma, että ura musiikkikasvattajana tuo tullessaan monenlaisia vaiheita ja onnistumisen kokemuksia. Unelma syrjäytyvien nuorten pelastamisesta musiikkikasvatuksella on osoittautunut todellisuudessa odotettua moninaisemmaksi haasteeksi, mutta Koivu suhtautuu tulevaisuuteen kuitenkin avoimin ja odottavaisin mielin.

### **4.3 Tammi kurottaa**

Tammi aloitti musisoimisen jo pienenä laulamisen ja pianonsoiton myötä. Musiikkiluokalla hän valitsi orkesterisoittimista itselleen kontrabasson, jota soitti pianon ohella. Myöhemmin hän alkoi myös laulaa kurossa, mikä vahvisti pianistin yhteismusisointitaitoja. Tammen saama musiikkikoulutus pohjautui pitkälti klassiseen musiikkiin, joka on edelleenkin hänelle kaikista rakkainta ja läheisintä musiikkia.

Musiikkiluokkatausta vaikutti vahvasti Tammen päätökseen kouluttautua musiikkikasvatuksen alalle. Hän nautti opinnoista, joissa sai toteuttaa itseään monella tapaa ja kasvattaa omaa osaamistaan laajasti. Musiikkiopinnot vahvistivat kutsumusta lähteä musiikinopettajaksi kouluihin, ja tätä työtä Tammi onkin tehnyt jo useamman vuosikymmenien ajan.

Aloittelevana opettajana Tammi hyödynsi opetuksessaan pitkälti koulun oppikirjoista löytyvää ohjelmistoa, sekä pop-musiikkia, iskelmä ja kansanmusiikkia. Muutaman vuoden jälkeen hän alkoi kiinnostua mahdollisuuksista laajentaa repertuaariaan. Musiikinopettajakoulutuksessa oli sivuttu maailman musiikkikulttuureita, mutta niihin ei ollut löytynyt syvällistä kosketusta. Tammi oli kuitenkin itse kiinnostunut syventymään eri musiikkeihin ja hakeutui soittamaan brasilialaista musiikkia sambayhtyeeseen.

Maailman musiikkikulttuurien lisäksi Tammi tunsu paloa ja uteliaisuutta etsiä uusia tapoja opettaa laajaa ja alati laajentuvaa ohjelmistoa oppilailleen. Hän lisäkouluttautui ahkerasti eri kursseilla ja koulutuksissa ja otti opetukseensa mukaan säveltämistä ja improvisaatiota sekä kehollista musisoimista. Brasilialaisen musiikin lisäksi hän tutustui muun muassa senegalilaiseen musiikkiin, ja opetti sitä oppilailleen. Alati kytevä uteliaisuus uusia musiikkikulttuureita kohtaan johti hänet opettelemaan yhä uusia ohjelmistoja ja kappaleita.

Musiikkikasvattajana Tammi koki onnistumisia varsinkin silloin, kun pystyi mahdollistamaan oppilailleen musiikillisia onnistumisen kokemuksia ja ”ahaa-elämyksiä”. Hän

näki identiteettinsä kiertyvän vahvasti kasvattajuuden ympärille ja piti musiikkia ja opettajuutta toisiaan vahvistavina osaamisalueina.

*Se muusikkous on siinä opettajuudessa läsnä koska must niit ei oikein voi erottaa ja mä koen et siit muusikkoudesta, se muusikkous niinku palvelee opettajuutta ihan älyttömän hienol tavalla. Et siit muusikkoudesta ei ole mitään haittaa, päinvastoin must se on niinkun valtava rikkaus, koska oletettavasti se muusikkous kyllä säteilee sit niinkun siinä työskentelyssä.*  
(Tammi)

Vuosien varrella opetussuunnitelmat ovat vaihtuneet ja myös oppilasryhmät moninaistuneet. Tammen opetusryhmissä on oppilaita lukuisista eri kulttuureista, ja kieli- ja kulttuuritaustat vaihtelevat laidasta laitaan. Tammen mukaan moninaistuvat ryhmät eivät ole muuttaneet musiikinopetusta juurikaan, vaan pikemminkin tuovat aina vain uusia ulottuvuuksia opetukseen. Eritaustaisten oppilaiden kulttuuria olisi Tammen mielestä hienoa integroida musiikkikasvatukseen enemmänkin. Tammen musiikintunneilla harjoituksissa yhdistellään usein ääntä, kuvaa ja liikettä. Tällaisessa tilanteessa oppilaat ovat saattaneet käyttää omasta kulttuuritaustastaan nousevaa materiaalia.

Tammi kertoo vuosien saatossa kehittyneensä ja kasvaneensa musiikkikasvattajana. Ensimmäkin musiikillinen laaja-alaisuus, taidot ja repertuaari ovat laajentuneet paljon. Toiseksi ryhmänhallinta- ja organisaatiotaidot ovat kehittyneet. Uusien taitojen ja ohjelmistojen myötä monipuolisten musiikinopetusprosessien rakentaminen luonnistuu nykyään myös helposti.

*– me opitaan niinku monella tapaa, me käsitellään sitä musiikkia monella tapaa, et me voidaan tehdä rytmisiä elementtejä liikkuen, soittaen, laulaen, monella tapaa et niinku – – musiikkiin lähestyminen monenlaisilla tavoilla.*  
(Tammi)

Jotkin asiat eivät silti ole muuttuneet. Usean vuosikymmenen uran jälkeen Tammi löytää edelleen inspiraation oppilaistaan ja musiikista – hänen mukaansa mikään työpäivä ei ole samanlainen. Energiaa Tammi saa oppilaiden kohtaamisesta ja ryhmässä syntyvästä innostuksesta. Häntä innostaa musiikin voima yhdistää ihmisiä ja luoda hyvinvointia. Tulevaisuudessa Tammi toivoo voivansa kasvattaa musiikillista ohjelmistoa entisestään, opiskella itselleen vieraita musiikkikulttuureja, sekä hyödyntää tietotekniikkaa musiikinopetuksessaan laajemmin.

Musiikkikasvattajana Tammi toivoo voivansa välittää oppilailleen ensisijaisesti elämyksiä musiikillisissa yhteisöissä toimimisesta. Hän on itse elämänsä varrella saanut musiikista niin voimakkaita ja merkityksellisiä kokemuksia, että haluaisi suoda samanlaisia muillekin. Eniten hän toivoo, että musiikki jäisi oppilaiden elämään pysyvästi:

*Et jäisi sellaisia, kenties toivon mukaan niinku elinikäisiä kokemuksia ja muistoja ja myöski se että mahdollisesti löytäis niinku musiikista itselleen semmosen elinikäisen niinku hyvän ystävän tai kumppanin, jopa kenties ihan, ihan harrastuksenkin. (Tammi)*

Monen vuosikymmenen työkokemus on luonut Tammeen syvän luottamuksen siihen, että musiikkikasvatuksella on voima muuttaa ja liikuttaa ihmisiä. Hän haluaa toimia musiikkikasvattajana, joka pyrkii musiikin kautta yhdistämään erilaisia ihmisiä ja auttaa ihmisiä avartamaan mielensä ymmärtämään muuta maailmaa ja kulttuureja.

*Musiikin perimmäinen tarkoitus on se että me ollaan yhteydessä niinkun musiikin kautta jollain sellasella tasolla joka muulla tavalla on niinku vaikea niinku kohdata. Se on niinku semmost yhdessä olemista ja elämistä ja kokemista, niinku siinä hetkessä kokemista. (Tammi)*

Jatkossa Tammi toivoo voivansa ottaa yhä uusia musiikillisia kokonaisuuksia haltuun ja valtauttaa oppilaita näkemään entistä enemmän musiikissa piileviä upeita elämyksiä. Hänen kokemuksensa musiikkikasvattajan tärkeästä roolista lasten ja nuorten elämässä motivoivat häntä työssä joka päivä. Varmuus työn merkityksellisyydestä valaa häneen luottamusta tulevaisuuden koulumaailmaa ja myös suomalaista musiikkikasvatusta kohtaan.

## **5 Kohti interkulttuurista kompetenssia**

Tässä luvussa kirjaan huomioitani narratiivien analyysistä ja vastaan tutkimuskysymyksiini. Käsittelen molempia tutkimuskysymyksiä yhdessä, sillä ne limittyvät yhteen. Vastaan tutkimuskysymyksiin pohtimalla haastatteluissa esiin nousseita aiheita ja rakennan vasta pohdintaosassa oman käsitykseni musiikkikasvattajan interkulttuurisesta kompetenssista tämän työn kehyksessä.

Pyrin tuloksia kirjatessani ottamaan huomioon sen, että huomioni ovat tulkintoja haastateltavieni kertomuksista, kokemuksista ja ajatuksista. Luku kuvaa siis minun ja haastateltavieni yhteisen merkityksenantoprosessin rakentumista.

### **5.1 Kokemuksia kulttuurisesta moninaisuudesta**

Kaikilla kolmella haastateltavalla on keskenään erilaiset taustat: koulutustausta, ikä ja vaihtelevat kokemukset eri tavoin interkulttuurisista konteksteista vaikuttavat heidän kertomuksissaan. Honka on viettänyt selvästi pisimpiä aikoja muista kulttuureista tulevien (muusikoiden tai kasvattajien) kanssa, ja näin ollen muokannut käsityksiään kulttuurisesta moninaisuudesta musiikin ja musiikkikasvatuksen kentällä käytännön kautta. Tammi on puolestaan seurannut kulttuurisen moninaisuuden lisääntymistä samasta kontekstista käsin jo pitkään. Hän on lisäkouluttautunut kulttuurisen moninaisuuden teemoista työuransa varrella kartuttaen ymmärrystään eri puolilta musiikkikasvatuksen kenttää.

Koivulla on haastateltavista vähiten kokemusta interkulttuurisissa konteksteissa toimimisesta. Hänen aiemmalla kotipaikkakunnallaan on ollut Honkaa ja Tammea vähemmän maahanmuuttajia ja etnisesti eri kulttuureista tulevia ihmisiä. Hän on kokenut viime vuosien aikana myös äkillisen muutoksen ympäristössään siirtyessään opiskelusta työelämään sekä joutunut opettelemaan uutta roolia ja vastuuta työelämässä. Koivullekin on kuitenkin niin opiskelu- kuin työelämästä tuttua interkulttuuriset kohtaamiset ja kulttuurienvälinen työskentely.

Kaikki haastateltavat ovat siis viettäneet aikaa eri kulttuureista tulevien ihmisten, opiskelijoiden ja muusikoiden kanssa. Nämä kokemukset ovat osaltaan valottaneet ymmärrystä

muiden tavoista toimia ja toisaalta omasta taustasta ja totutuista tavoista. Musiikkikasvattajan asema on erityinen käsiteltäessä kulttuurista moninaisuutta: esimerkiksi Tammi koee musiikin puhuttelevan kulttuurista riippumatta. Hänen mukaansa erityisesti yhdessä musisoidessa kulttuuriset erot tuntuvat hämärtyvän. Koivu taas arvostaa muissa kulttuureissa kohtaamaansa mutkatonta suhdetta musiikkiin – musiikissa ei ole kyse onnistumisesta tai suorittamisesta. Honka on puolestaan oppinut olemaan ylpeä omasta suomalaisesta kulttuuritaustastaan vietettyään aikaa erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien muusikoiden kanssa. Erilaiset kulttuuriset kokemukset ovat vaikuttaneet siis kaikkien haastateltavien omaan musiikkisuhteeseen ja musiikillisiin kiinnostuksenkohteisiin.

Musiikin voima yhdistää ja valtauttaa ihmisiä yli kulttuurirajojen nousee haastateltavien tarinoissa esille useasti. Musiikkikasvattajat tuntevat olevansa paitsi suunnannäyttäjiä esimerkiksi maailman eri musiikkikulttuureihin ja vastuussa monipuolisen ohjelmiston tarjoamisesta, mistä vastuusta myös Kallio (2015) muistuttaa. Kasvattaja siis antaa oppilaan mukaan sen tiedon ja taidon minkä pystyy – lopullisen valinnan oppilas tekee itse.

*– – musta on tärkeää [lisätä] semmosii työkalui mitä oppilailta, millä ne vois innostuu siitä mut mistä ne pystyis lähtee sit myös ite opettelee lisää. (Koivu)*

Kaikki haastateltavat kertovatkin työmotivaation kumpuavan tarpeesta välittää tietoa ja rohkaista oppilaita hankkimaan uusia kokemuksia. Esimerkiksi Tammi on ollut itse niin vaikuttunut musiikin voimasta liikuttaa ihmisiä ja sen kautta saaduista tunnekokemuksista, että musiikkikasvatuksen pariin hakeutuminen on ollut hänelle kutsumus. Myös Bresler (2014, 610) peräänkuuluttaa musiikin mahdollisuuksia luoda empatiaa ja ymmärrystä ihmisten välille.

Kasvatus- ja opetustilanteessa musiikkikasvattaja paitsi jakaa omasta tietämyksestään ja osaamisestaan, myös saa jatkuvasti uusia kokemuksia ja oivalluksia omasta muusikkoudestaan, taiteilijuudestaan ja kasvattajuudestaan. Miettisen, Gluschankofin, Karlsenin ja Westerlund (2018, 69) muistuttavatkin vastavuoroisen vuorovaikutuksen merkityksestä interkulttuurisen kompetenssin rakentumisessa. Hongan mukaan juuri vieraista musiikkikulttuureista tulevat opiskelijat avaavat hänelle musiikillisiä maailmoita. Hänelle yksi merkityksellisimmistä asioista musiikkikasvattajan työssä onkin juuri mahdollisuus toteuttaa omaa muusikkoutta.



*Mikä mua inspiroi siin opettamisessa... – – voidaan tehdä taidetta ja sillä tavalla niinkun et se haastaa myös mua itseäni koko ajan muusikkona ja soittajana. (Honka)*

Haastateltavien mukaan musiikkikasvattaja on siis paitsi opettaja, myös vuorovaikutteinen taiteilija ja artisti. Myös Koivu kertoo, että omien musiikillisten vahvuuksien hyödyntäminen tuo vaativaan työhön paljon itsevarmuutta ja myös mahdollistaa syvällisemmän yhteyden luomisen oppilaisiin.

Haastateltavien mukaan yhteiskunnassamme kulttuurinen moninaisuus luo itsestään selvästi uusia haasteita, niin yksilöille kuin opettajille. Kulttuurisen moninaisuuden huomiointi kasvatuksessa on kuitenkin täysin ensiarvoinen tavoite, ja kaikki haastateltavat kertovat uskovansa sen merkityksen kasvavan tulevina vuosina. Myös Hebert ja Karlsen (2010, 9) näkevät muutoksen olevan välttämätön. Koulumaailmassa tätä muutosta on Koivun ja Tammen mukaan jo tapahtunut, ja Honka peräänkuuluttaa opetussuunnitelmien muokkaamisen ensisijaisuutta musiikkiopistomaailmassa.

## **5.2 Kulttuurinen moninaisuus opiskeluryhmässä**

Haastateltavien tarinoissa oppilasryhmät ja yksittäiset oppilaiden kohtaamiset saavat suuren sijan. Kertomuksissa musiikkikasvattajan rooli rakentuu moninaisesti: haastateltavat kasvattavat oppilaita paitsi esimerkiksi soittamiseen, laulamiseen ja musiikilliseen hahmottamiseen, myös yhteistyöhön, vuorovaikutukseen ja yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen ymmärrykseen. Kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta juuri muusikkouteen ja yhteistyöhön kasvattaminen nousivat keskeisimmiksi aihealueiksi haastateltavien kertomuksissa.

Opiskelijaryhmien sisäinen kulttuurinen monimuotoisuus näyttäytyy haastateltavien kertomuksissa niin vahvuutena kuin haasteenakin. Honka kertoo eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden inspiroivan toisiaan musiikillisesti ja avaavan uusia näkökulmia. Toisaalta taas kommunikaatio ja opiskelijoiden välinen ymmärrys vaikeutuvat opiskelijoiden vaihtelevien koulutus-, kielellisten sekä musiikillisten taustojen vuoksi. Koivu myöntää kokevansa kantasuomalaiset ryhmät helpommiksi vertaillaan opetusryhmiään keskenään. Hänen kokemustensa perusteella kulttuurisesti homogeenisemmät opetusryhmät ovat rauhallisempia ja opetustilanteessa ehditään tehdä enemmän.

Niin Koivu kuin Honkakin ovat kokeneet, että moninaiset kielelliset taustat voivat heikentää opetuksen laatua ja luoda haasteita varsinkin muiden ymmärtämisessä. Kokemukset yhtenevät myös Räsänen (2010, 14) näkemyksen kanssa, jonka mukaan kielellisen kyvykkyys toimii avainasemassa interkulttuurisen yhteistyön toteutumisessa. Hongan mukaan yhteisen kielen puute aiheuttaa usein ylimääräisiä jännitteitä ryhmässä ja voi pahimmassa tapauksessa hiertää ryhmäläisten välejä suuresti. Jos opetuskielenä käytetään muuta kuin musiikkikasvattajan omaa äidinkieltä, voi haasteita syntyä myös opettajan suunnalta: opetettava asia voi olla vaikea sanallistaa ja palautetta on haastavaa muotoilla rakentavasti ja sensitiivisesti. Miettinen, Gluschankof, Karlson ja Westerlund (2018, 78) lisäävät, että yhteisen kielen puuttuminen voi vaikuttaa oppimistuloksiin sekä opittujen asioiden jäsentelemiseen.

Koivu tuskailee kielen parissa paitsi ryhmän jäsenten eri äidinkielen välillä, usein myös musiikkitermistön suhteen. Hänen mukaansa kielimuureja murtaessa on vaikea edetä opetuksessa suomen kielen perussanastoa pidemmälle. Musiikkisanaston, kuten sanojen modulaatio, opettamiselle ei jää aikaa, tai vain osa pystyy oppimaan ja ymmärtämään käsitteet. Honka taas kertoo harmittelevansa puutteellista kielitaitoaan, koska se oli ajoittain hankaloittanut yhteyden luomista opiskelijoihin ja laajemmin opetustaan. Hän toivoo tulevansa tulevaisuudessa parantaa omaa englannintaitoaan. Näin ollen musiikkikasvattajan tulee olla tietoinen siitä, että jo käyttämällään termistöllä hän luo tiettyjä valta-asetelmia – suomea parhaiten puhuvat saavat opetuksesta enemmän irti ja kielivähemmistöön kuuluvat joutuvat puolestaan pinnistelemaan. Näin ollen erot kielitaustassa vaikuttavat paljon oppimisen määrään ja laatuun.

Koivun kokemuksessa opetus voi siis kielihaasteiden vuoksi redusoitua peruskäsitteiden tasolle. Työmuotoja on vaikeampi varioida, kun kielelliset harjoitteet joudutaan rajamaan ulkopuolelle. Koivu on kokenut kielen lisäksi, että tietyt kulttuuriset tavat asettuvat ajoittain poikkiteloin opetuksen sisällön kanssa:

*– – saatiin uudet ukulelet ja suurin osa oli innoissaan ku niitä on helpompi soittaa ku kitaroita... nii sitte just tämmöset islam-kulttuurista tulevat ihmiset kun heillä sit se musiikki saattaa olla outoo tai et minä soitan nyt tässä tätä nii monet – – ei vaan niinku suostuu soittamaan et se asenne oli tosi negatiivinen, ainaki niinku aluksi. – – sit siin oli se kielimuuri ja ne ei niinku selittäny sitä mut kyl mä sit jotenkin tajusin.. – – se oli varmaan vaan niin vierasta heille. (Koivu)*

Tammi ei ole kokenut kielellisen tai kulttuurisen moninaisuuden tuovan ylimääräisiä haasteita työhön erilaisten ryhmien kanssa työskennellessään. Hän tunnistaa eri kielitautojen mukanaan tuomat haasteet, mutta hänen mielestään juuri musiikki kuitenkin mahdollistaa yhdessä toimimisen ja tekemisen myös yhteisen kielen puuttuessa. Tammi iloitsee siitä, että musiikinopetuksessa voi helposti painottaa ei-kielellisiä työmuotoja, kun taas jossain muussa oppiaineessa kielimuuri voisi asettaa enemmän haasteita opetukselle.

Haastateltavien kertomuksissa nousevat esiin myös eri kulttuurien tai uskontojen väliset erot suhtautumisessa esimerkiksi musiikilliseen tekemiseen. Esimerkiksi Koivun ylläolevassa kertomuksessa eritaustaisten oppijoiden suhtautuminen ukulelen soittamiseen näkyi vahvasti. Koivun mukaan tapahtuneet kulttuuriset ja uskonnolliset yhteentörmäykset olivat saaneet hänet pohtimaan omaa, ”itsestäänselvää” taustaansa enemmän. Hongan kertomuksessa eritaustaiset opiskelijat olivat eriävien taustojensa vuoksi ajautuneet konfliktiin. Myös Miettinen, Gluschankof, Karlsen ja Westerlund (2018, 76) toteavat kulttuuristen ja uskonnollisten tapojen olevan ajoittain ristiriidassa opetussuunnitelman sisältöjen kanssa. Musiikkikasvattajan haastavana tehtävänä onkin yhdistää opetussuunnitelman toteuttaminen ja oppijoiden kulttuurisia ja uskonnollisia taustoja kunnioittaminen (Ibid.).

Honka kertoo ratkaisevansa ryhmien sisäisistä eroista syntyviä jännitteitä nostamalla yhteistyötaidot keskeiseksi teemaksi opetuksessa. Hänen mukaansa yhdessä soittamiseen ja taiteentekemiseen vaaditaan itsestäänselvästi ryhmän keskinäistä yhteisymmärrystä. Hongalle on tärkeää, että opetustilanteessa kaikki oppilaat saavat tilaa ilmaista ideansa ja ajatuksensa. Mahdollisten erimielisyyksien syntyessä oppilaiden välillä Honka on pyrkinyt purkamaan kiistat reilusti, kaikkia osapuolia kuunnellen. Monesti ymmärryksen puute johtuu omaan näkökulmaan kiinni jäämisestä: ei esimerkiksi osata nähdä eri näkökulmien tai työskentelytapojen rikkautta. Hongan mukaan on tärkeää ymmärtää, että esimerkiksi erilaiset tavat opettaa kappale tai musiikillinen yksityiskohta voivat aina rikastuttaa omia musiikillisia ideoita ja näkemyksiä.

*– – sitä mukaa kun opitaan tuntemaan toisia myös ihmisinä paremmin, tajutaan että ton osaamattomuus jollain musiikin osa-alueella ei teekään tosta huonompaa ihmistä. Se on silti tosi hyvä tyyppi ja sit se on tosi taitava tämmösissä ja tämmösissä asioissa ja sitä voi käyttää näihin ja näihin juttuihin. (Honka)*

Paitsi, että Hongan opiskelijat toimivat useissa tilanteissa myös tukiopettajina, ryhmän keskinäiset kommunikaatiotaidot tuodaan usein opetuksen keskiöön ja niistä keskustellaan yhteisesti ja avoimesti. Ratkaisuna interkulttuurisissa ryhmissä ilmeneviin ongelmiin hän pyrkii tuomaan erilaisen näkökulman opiskeluun:

*– – tässä ei välttämättä opiskellakaan niinku soittamista tai musiikkia vaan semmosta niinku ihmi- ihmisyyttä. (Honka)*

Erityisesti kulttuurisesti moninaisten ryhmien kanssa toimisessa Hongalle opetustilanteessa tärkeää on turvallinen ilmapiiri, jossa on edellytykset oppia ja kehittyä. Musiikinopiskelu liittyy vahvasti ihmisten persooniin ja henkilökohtaisiin tunteisiin. Musiikkisuhteeseen linkittyä usein myös epävarmuuksia omien taitojen suhteen sekä riittämättömyyden tunnetta.

*Siihen [opetukseen] täytyy ottaa joku, joku yhteistyötaitokulma siihen asiaan, – – että siinä ei mennä niinkun henkilöihin tai kun siinä niin helposti ottaa niinkun musiikki, muusikon taidot, musiikillisen kompetenssinsa, osaamisensa semmosena niinkun minuuteen liittyvänä.. mut et siitä päästään tavallaan yli just sillä että ku mietitään sitä että mehän harjoitellaan tässä niinku yhteistyötaitoja.. (Honka)*

Myös Koivu näkee kulttuurisesti moninaisten ryhmien kanssa toimiessaan yhteistyötaitojen olevan keskeinen työväline. Hänen mukaansa yhteistyötaitojen harjoittelu on kuitenkin haastavaa isoissa ryhmissä: ohjeiden antaminen monelle oppilaalle vie aikaa ja turhauttaa muita. Haastateltavista ainoastaan Tammi kokee, että erilaisia kulttuurisia taustoja edustavien ryhmien välillä ei ollut sen suurempia eroja, vaan oppilaat ovat kaikkialla samanlaisia. Tammen mukaan musiikki puhuu puolestaan, eikä sen opettamisessa mahdolliset kulttuurierot näyttäydy juuri lainkaan.

Tammi pyrkii työssään edistämään musiikkikasvatusta, joka tähtää ihmisyydestä oppimiseen. Samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien tutkiminen on hänen mielestään avartavaa ja rikastavaa: muiden erilaisista kulttuureista kuulemalla voimme oppia lisää myös itseltämme. Omien ajatusten ja arvojen pohtiminen yhdessä muiden kanssa ja suhteessa muihin on valtavan tärkeää. Tammi näkee musiikin voimakkaana välineenä oman itsensä ja ihmisyyden pohtimisessa.

*Nii, me ollaan tavallaan ihmisiä siinä, siinä musiikillisessa kontekstissa, mitä sitte tehäänki – tanssitaan tai lauletaan tai soitetaan.* (Tammi)

Tammi on kokenut, että yhteiset vaikuttavat musiikilliset kokemukset muokkaavat myös ryhmän tapaa toimia kokonaisuutena. Kokemukset myös lisäävät ryhmän motivaatiota oppia lisää musiikista yhdessä.

### **5.3 Kulttuurinen moninaisuus musiikkikasvatuksen ohjelmistoissa**

Kertomuksissa jokaisen haastateltavan oma tausta ja musiikilliset mieltymykset vaikuttavat heidän kasvatuksessa käyttämäänsä ohjelmistoon. Tuntien repertuaarit muotoutuvat suuresti jokaisen haastateltavan omien vahvuuksien mukaan, mikä voi Kallion (2015) mukaan osoittautua tietyissä tilanteissa ongelmalliseksi työtavaksi. Honka ammentaa ohjelmistoa suomalaisesta perinnesäveltämisestä sekä itselleen tutusta kelttiläisestä musiikista. Koivu nojautuu vahvasti rytmi- ja populaarimusiikkiin sekä vokaalimusiikkiin. Tammi puolestaan hyödyntää erityisesti klassisen musiikin ohjelmistoa sekä brasilialaista musiikkikulttuuria työssään. Kaikki kokevat musiikillisen ohjelmiston lähestymisen helpommaksi juuri omien mielenkiinnon kohteiden kautta. Tammi korostaakin musiikkikasvattajan roolia nimenomaan innostajana ja musiikillisen maailman avaajana.

*Sä valitset sen mistä sä innostut, mikä sua itseäsi innostaa koska sitte taas sitä kautta, se oma innostus heijastuu, mä uskon.* (Tammi)

Musiikkikasvattajat kokevat omalla työllään ruokkivansa erityisesti opettaviensa muusikkoutta ja musiikillista identiteettiä. Koivu kertoo antavansa työkaluja ja inspiraatiota oppilaille erityisesti oman musiikkisuhteen pohtimiseen. Tammen mukaan musiikillisten kokemusten tarjoaminen oppilaille avaa erilaisia väyliä musiikin tutkimiseen. Samoin Honka pyrkii tarjoamaan opiskelijoilleen aina uusia näkökulmia musiikilliseen maailmaan. Näin ollen haastateltavien kertomuksissa musiikkikasvatus nähdään suuressa määrin muusikkouteen kasvattamisena. Tässä prosessissa moninaisten musiikillisten vaikutteiden ja kulttuurien esittely ja käsittely näyttää ensiarvoisen tärkeänä osana musiikillisen maailman avaamista, mikä vastaa täysin perusopetuksen opetussuunnitelman arvoja (POPS 2014, 261).

Jokaisen haastateltavan kohdalla yleiseksi työskentelytavaksi nousee oppilaiden omien kulttuuristen taustojen tuominen opetukseen.

*No vaikkapa makamit on hyvä esimerkki. Että makamit on eurooppalaisille hyvin vieras käsite – – mut et sitku tulee Lähi-idästä nii sillai se on itses-täänselvyyys että jos on opiskellu musiikkia nii se on lähteny siitä et on opis-kellu tavallaan makamit. – – semmosessa tilanteessa mä oon tosi mielelläni antanu puheenvuoron semmosille opiskelijoille jotka osaa sen homman pa-remmin ku minä ite. Kertokoot, esitelkoot mitä se on. (Honka)*

Hongan opiskelijat ovat aikuisia, joten hänen lienee helppo jakaa vastuuta ja antaa opis-kelijoiden opettaa toisiaan. Nuorempia opiskelijoita ohjaavat Tammi ja Koivu ottavat mo-ninaisia kulttuurisia taustoja huomioon muilla tavoin:

*...nyt meil on ollu semmonen iPad-projekti jossa oppilaat on tota niinkun käyttäneet oman maan niinku kulttuurisia niinku kuvia niitten videoprojek-tis mitä ne tekee... (Tammi)*

*...jos on tehty vaik jotain esitelmiä et on hyödynnetty sitä sillai et – – ne ettii musaa johonki juttuu nii siinähan sitä tulee et jos ne haluau ettii jotain omasta kulttuurista tai jotain. Ja monet haluuki tuoda sitä sitte, ja sit kuun-nellaan siel tunnilla niinku heidän valitsemii biisejä. (Koivu)*

Koivu kertoo muiden kuin itselle tutuimpien musiikkikulttuurien opettamisen haastavana, sillä hän ei halua astua kenenkään varpaille esittelemällä ”jonkun muun” musiikkia asi-antuntijan roolissa. Koivun mielipiteestä eroten Tammi taas haluaa tutustua enemmän oppilaidensa kulttuurien musiikkiin. Hänen mukaansa muista kulttuureista löytyy loput-tomasti kiinnostavaa sisältöä, minkä vuoksi hän pyrkii itsekin tutustumaan uusiin musiik-keihin.

*No mul oli muutama vuosi sitten nimenomaan Afganistanin ja ton Lähi-idän musiikkikulttuurin tuntemus, nii se tuli jotenki sillai et siitä pitäisi tietää. – – Ja sit mua on kiinnostanu myöskin niinkun Somalian musiikkikulttuuri, että mitä siellä on!*

Myös kasvattaja saattaa tahtomattaan rakentaa kulttuurienvälisiä muureja. Tammi painot-taa siksi kasvattajan vastuuta olla aliarvioimatta oppilaidensa musiikillisia taitoja ja ky-kyjä omaksua uutta. Hänen kuitenkin muistuttaa, että on kasvattajan tehtävä tuntea mu-siikki tarpeeksi syvällisesti, jotta sen välittäminen oppilaille on mahdollista. Esimerkiksi

polyrytmejä opettaessa musiikkikasvattajan tulee todella sisäistää käsiteltävä musiikilinen materiaali, kyetä pilkkomaan se yksinkertaisiksi palasiksi ja opettamaan se oppilaille. Tammen mukaan oppilaiden kyky omaksua haastaviakin musiikillisia sisältöjä voi parhaimmillaan yllättää opettajan.

*- - oppilaat oppii ihan todella monimutkaisia rytmejä et itse asiassa sille, sen niinku, sille musiikin opettamiselle, opettaja voi olla pahin este. - - mä olin niinku ihan todella yllättyny et ohhoh, todella vaikeet polyrytmiset niinku kuviot - - niinku onnistuu niin oppilailta. (Tammi)*

Kulttuurisesti moninaisten ryhmien kanssa työskentelevät haastateltavat kertovat, että kanssaopiskelijoiden kulttuuriin taustoihin tutustuminen innostaa oppilaita – oli kyse sitten esitelmistä tai kappaleista. Erityisesti Honka on kokenut, että jonkun henkilökohmainen suhde tiettyyn musiikkiin inspiroi ja herättää kunnioitusta erityisellä tavalla. Hän harmittelee, että suomalaiset eivät koe suomalaista perinnesäveltämystä itselleen läheiseksi tai näe sitä arvokkaana. Hongan kokemuksen mukaan suomalaiset jopa vähättelevät omaa kulttuuriaan, vaikka sille on suuri kysyntä ulkomailla:

*Jos mieltii vaikka suomalaisia kamuartisteja ja bändejä nii melkein kaikilla on isompi kysyntä ulkomailla kuin kotimaassa ett niinkun - - heidän oma kansanmusiikki kiinnostaa muualla mut et ei, ei kotimaassa... (Honka)*

Koivu kertoo näkevänsä maailman musiikkikulttuureiden opiskelun tärkeänä osana valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Hänen mukaansa eri kulttuureihin tutustuminen laajentaa musiikillista maailmaa ja ymmärrystä niin, että kasvatettava voi jopa ensimmäistä kertaa löytää kiinnostuksen kohteita musiikista. Koivu on todennut yllättävien ohjelmistovalintojen inspiroivan opiskelijoita joskus jopa tuttuja ja läheisiä pop-kappaleita enemmän.

*- - esimerkiks tänä vuonna kokeiltiin, suomalainen kansanlaulu Piupali paupali. Siis nelosluokkalaisista ysiluokkalaisiin, toimii! Todella yllättävä, en olis ikinä uskonu mut jotenki ehkä se et se on nii erilaista, niil ei ollu sellasta, kenelläkää mitää ennakkokäsityksiä... (Koivu)*

Koivu on kokenut muiden kulttuurien musiikin olevan usein täysin vierasta tämän päivän nuorille. Näin ollen eri kulttuurien musiikit voivat mahdollisesti innostaa oppilaita musiikin opiskelun ja musiikkiharrastuksen pariin uudella, erilaisella tavalla kuin vaikka suosittujen soittolistojen musiikki.

*Oon myös miettiny – – sitä et tämmösten erilaisten ja vieraampien musakulttuurien kautta voi sitä kautta innostua sitten, et jos ei siitä omasta poppimusasta sitte innostukaan. (Koivu)*

Myös Tammi kertoo juuri oman intohimoisen musiikkisuhteensa inspiroivan häntä joka-päiväisessä työssä. Hän on kokenut, että nimenomaan musiikilliset elämykset ja yhteinen musiikintekeminen inspiroivat opiskelijoita eniten. Tammi ei halua laskea musiikintekemisen taiteellista tasoa, vaikka ryhmä olisikin musiikillisilta valmiuksiltaan epätasainen. Tammen mukaan on tärkeää suoda oppilaille aitoja, pitkälle vietyjä taiteellisia kokemuksia, jotta muusikkouden käsite ei rajoittuisi pelkästään ammattimuusikoihin:

*Me ollaan siis soitettu Satien Gymnopédies'tä tässä keväällä ja ryhmässä on yksi harpunoittaja. Ja me saatiin tänään se harppu tänne, ja meillä oli tässä siis laattaorkesteri, marimbat ja vibrafonit ja sit se harppu ja sit me soitettiin se Satien Gymnopédies ja se oli ihan siis semmonen, "aaa, ihanaa!" (Tammi)*

Paitsi vieraiden musiikkikulttuureiden tuntemista, Honka peräänkuuluttaa suomalaisen perinnemusiikin ja kansanmusiikin historian tuntemista suomalaisten keskuudessa. Hänen mukaansa koulujen musiikinopetuksella voisi olla entistä isompi rooli kotimaisen musiikkiperinteen tuntemuksen lisäämisessä ja rakentamisessa. Suomalaisen perinnemusiikin tuntemus on edelleen harvinaista, niin muusikko- kuin muissakin piireissä.

*Suomalaisen perinnemusiikin, tai musiikkiperinteen tuntemus on tosi vähäistä, vaikka meillä koulussa opetetaan joka ikinen Kalevalanpäivä siellä niinkun kerrotaan mikä tämä Kalevala on mut et silti ei välttämättä tiedetä mitään siitä että mitä on runolaulu oikeesti. (Honka)*

Kaikki haastateltavat kokevat kulttuurisesti monipuolisen ohjelmiston vahvuudeksi ja suureksi inspiraationlähteeksi työssään. Opiskelijat innostuvat vieraista musiikkikulttuureista sekä opiskelutovereidensa omista musiikillisista taustoista. Samaan aikaan suoma-



laisen musiikkiperinteen tuntemuksen vahvistaminen tuntuu haastateltaville musiikkikasvatuksen tärkeältä tehtävältä. Dervin, Paatelma-Nieminen, Kuoppala ja Riitaoja (2012, 2) lisäävät, että suomalaisen musiikin historiaan ei tule suhtautua homogeenisenä vaan kasvatuksen tulee aina pyrkiä ottamaan kaikki näkökulmat huomioon.

#### **5.4 Kulttuurinen moninaisuus suomalaisessa musiikkikasvatuksessa**

Kuten edellä on todettu, kulttuurinen moninaisuus on keskustelua herättävä aihe musiikkikasvatuksen alalla ja erityisesti koulumaailmassa. Uusi opetussuunnitelma (POPS 2014) ohjaa musiikinopetuksessa entistä tavoitteellisemmin eri kulttuurien tuntemiseen. Näin ollen myös kaikki kolme haastateltua musiikkikasvattajaa kokivat kulttuurisen moninaisuuden suurena mahdollisuutena musiikkikasvattajan työssä, mutta myös suurena ja ajoittain lähes mahdottomana haasteena.

Haastateltavat musiikkikasvatuksen nähdään muuttuneen radikaalisti viimeisen vuosien aikana. Tammi kertoo seuraavansa musiikkikasvatuksen uusimpia trendejä kiinnostuksella ja uteliaisuudella: maailman mennessä eteenpäin myös musiikinopetus muokkautuu. Perinteisiä musiikinopiskelun muotoja, kuten nuotinluvun opettelua enemmän koulujen musiikinopetuksessa painotetaan nykyään musiikillisen luovan tuottamisen eri muotoja ja tavallisten oppilaiden roolia esimerkiksi säveltäjinä (POPS 2014). Tammi kertoo uskovan, että suomalaisessa musiikkikasvatuksessa laajennetaan opetusta tulevaisuudessa entistä enemmän tähän suuntaan. Tämä on hänen mielestään tärkeää oppilaiden musiikillisen identiteetin kehityksen kannalta.

Musiikkikasvatukseen ja erityisesti korkeakoulussa opiskeluun kuuluu joltain osin myös musiikin teoreettisen hahmotuksen opettelua. Honka pohtii musiikinteorian merkitystä eri kulttuurien musiikissa ja musiikin eri tyyllilajeissa: onko teoreettinen musiikin hahmotus välttämätön osa muusikkoutta? Hänen mukaansa musiikin elementtien hahmotus vaihtelee kulttuurien välillä – länsimaista klassista musiikkia opiskellut saattaa hahmottaa musiikkia harmonian lähtökohdista, länsiafrikkalaiseen polyrytmiikkaan tottunut taas näkee musiikin rytmeinä. Myös Schippers (2010, 39) muistuttaa musiikin muodon ja hahmotuksen vaihtelevan eri kulttuurien välillä. Näin ollen liiallinen länsimaisen klassisen musiikin teorian korostaminen saattaa luoda tarpeettomia arvohierarkioita ja valta-asetelmia eri musiikin lajien välille.

Kaikki haastateltavat suhtautuvat suomalaisen musiikkikasvatuksen tulevaisuuteen positiivisesti. Tammi näkee suomalaisen musiikkikasvatusperinteen vahvuutena sen laaja-alaisuuden: se ensinnäkin yhdistää kaikenikäisiä musiikin harrastajia ympäri maata. Niin päiväkotikäiset, koululaiset, aikuiset kuin eläkeläisetkin saavat useissa konteksteissa osallistua musiikilliseen toimimiseen. Parhaimmillaan nämä mahdollisuudet voivat johdattaa elinikäiseen musiikkiharrastukseen. Myös valtion merkitys laadukkaana musiikkikoulutuksen tukemisessa sekä musiikkikasvattajien kouluttaminen lukuisissa keskiasteen ja korkea-asteen oppilaitoksissa vahvistavat suomalaisen musiikkikasvatuksen asemaa paitsi Suomessa myös ulkomailla.

Koivu haluaisi koulussa tapahtuvan musiikkikasvatuksen tukevan entistä enemmän oppilaiden mahdollisuuksia luoda omaa musiikkia. Erilaisten ilmaisten musiikkisovellusten, kuten GarageBandin, opettaminen on hänen mielestään tärkeää, jotta oppilaat saisivat entistä enemmän kokemuksia muusikkona toimimisesta. Lisäksi Koivu toivoo kulttuurisen moninaisuuden teemojen lisäämistä sekä lauluinstrumentin ja äänenkäytön opetuksen palaavan enemmän musiikinopetuksen keskiöön. Koivun esittämien teemojen käsittely on kuitenkin haastavaa nykyisillä ryhmäkoilla. Koivu toivookin kouluissa tapahtuvan musiikkikasvatuksen muuttuvan hallittavammaksi resurssien suhteen: oppilasryhmien pientyvän ja koulukulttuurin muuttuvan entistä keskittyneemmäksi ja oppimismyönteisemmäksi.

Myös Hongan mukaan koulujen musiikkikasvatus toimii avainasemassa avarakatseisuuden ja suvaitsevaisuuden lisäämisessä. Hän kertoo haaveilevansa myös musiikkiopistokentän muuttuvan tulevaisuudessa entistä inklusiivisemmäksi. Hongan kokemuksen perusteella musiikkiopistojen oppilasmateriaali on edelleen hyvin homogeenistä: suurelta osin ainoastaan keskiluokkaiset ja kantasuomalaiset lapset ja nuoret harrastavat musiikkiopistoissa. Opistojen laadukas opetus eriytyy näin ollen ainoastaan tietyille väestöryhmille, mikä on Hongan mielestä epäilevä. Kuten laajemminkin suomalaisella kasvatuskentällä (Opetushallitus 2019), on moninaisuuden teemojen lisääminen Hongan mielestä ensisijaisen tärkeää:

*– – miten niinkun valmennetaan musiikinopettajia siihen että että ryhmissä on niinkun joka puolelta maapalloa tulevia ihmisiä ja niinku tosi erilaisia kulttuuritaustoja et – – mun mielestä sillä on hirvee kiire, myöhässä ollaan jo ja pitäis mieltä että millasta se musiikkikasvatus tulee olemaan kouluissa. (Honka)*

Haastateltavat kertovat myös arvostavansa suomalaisen musiikkikasvatuksen avoimuutta eri tyyllilajeja ja traditioita kohtaan. Honka muistuttaa, että on vielä työtä tehtävänä, jotta musiikin eri tyyllilajit nähtäisiin yhtä arvokkaina korkeakoulukontekstissa: klassinen, jazz, kansan- ja maailmanmusiikit esiteltäisiin samanveroisina. Tammelle on tärkeää, että musiikkiin suhtaudutaan kokonaisvaltaisesti: sitä tehdään liikkuen, laulaen, soittaen. Muusikon ei tarvitse olla multi-instrumentalisti vaan vaatimattomatkin taidot riittävät osallistumiseen.

Koivu nostaa kertomuksessaan esiin opetussuunnitelmaan ja sen käyttöön liittyvän ristiriidan. Samaan aikaan kun opetussuunnitelma tarjoaa ideoita ja kehikoita koulun musiikinopetuksen suunnitteluun, se vaatii Koivun mielestä yksittäiseltä opettajalta liikaa. Myös kouluopetuksessa liian isot ryhmäkoot ovat hänen mielestään iso haaste musiikinopetuksessa. Pahimmillaan liian iso ryhmä ei pysty työskentelemään juurikaan, kun keskittymisvaikeudet aiheuttavat lisäongelmia.

Tammi on Koivun kanssa samaa mieltä opetussuunnitelman idealistisuudesta. Hän kertoo, ettei sen täydellinen toteuttaminen ole hänen mielestään yksittäisen opettajan vastuulla. Pitkä kokemus on tuonut Tammelle ymmärrystä siitä, että tarjoamalla ohjelmistollisesti monipuolista musiikkikasvatusta moninaisin työtavoin voi pitkälti jo toteuttaa opetussuunnitelmaa. Hänen mukaansa aloittelevat opettajat kokevat usein liikaa paineita opetussuunnitelman täydellisestä toteuttamisesta.

Niin Koivu kuin Tammi ovat pettyneitä opintojen tarjoamaan antiin kulttuurisesti moninaisen oppimateriaalin ja aiheiden käsittelyssä, mistä Dervin, Paatela-Nieminen, Kuopala ja Riitaoja (2012, 1) ovat opettajankoulutuksen puolelta samaa mieltä. Koivu ammentaa milloin mistäkin musiikillisesta lähteestä, mutta on arka kokeilemaan täysin uusia lajeja. Tammi peräänkuuluttaa lisäkoulutuksen merkitystä. Hän on rohkea kokeilemaan uutta, ja keskittyykin kertomuksissaan paljon pohtimaan ohjelmistovalintoja ja niiden merkityksiä. Tammi pitää tärkeänä sitä, että tuntee syvällisesti musiikin, jota opettaa. Hän ei pelkää ottaa haasteita vastaan – joskin hän haluaa varmistua siitä, että välittää musiikillisen tiedon ja taidon mahdollisimman autenttisena eteenpäin. Tammelle on kunniasia tuntea oppilaiden omia kulttuurisia taustoja.

*– – no must se on jotenkin sen ihmisen kohtaamisen kannalta niinkun, että tietäisi, tuntisi sitä kulttuuria niinku ymmärryksen kannalta niinku tärkeää.*

*Ja myöskin sellasen suvaitsevaisuuden jollain lailla. Mut ennen kaikkea myös sen että tietäisi, tuntisi.. (Tammi)*

Opettajankoulutuksen riittämättömyys kulttuurisen moninaisuuden käsittelyssä on tunnistettu myös tutkimuspuolella (Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala ja Riitaoja 2012, 1). Musiikinopettajan koulutuksessa on käyty läpi erilaisten kulttuurien musiikkia, mutta haastateltavien mukaan vasta oma syventyminen ja erikoistuminen antavat mahdollisuudet todella tuntea itsensä kykeneväksi opettaa tiettyä musiikkikulttuuria. Ohjelmiston laajuus ja opiskeluajan jälkeisen koulutuksen ja kokemuksen määrä korreloivat kertomuksissa vahvasti. Tammi on kouluttautunut haastateltavista selvästi eniten, ja haastateltavista juuri antautuukin rohkeimmin uusien kulttuurien äärelle ja uusien ohjelmistojen ääreen. Honka ja Koivu pysyttelivät enemmän mukavuusalueellaan, omien tuttujen mielenkiinnonkohteidensa äärellä.

Kulttuurisen moninaisuuden teemojen lisääntyminen koulumaailmassa on niin Hongan kuin muidenkin haastateltavien mielestä tärkeää ja tavoiteltavaa. Honka toivoo koulujen ja musiikkiopistojen opetuksen ja asenteiden kehittymistä entistä hyväksyvämmäksi ja avoimemmaksi monikulttuurisuuden suhteen. Hän myös peräänkuuluttaa musiikkikasvattajien koulutuksen monipuolistamista ja syventämistä kulttuurisesta moninaisuudesta, mikä on myös Juntusen (2018, 132) mukaan ensisijainen tavoite.

Myös Koivu ja Tammi odottavat kulttuurisen moninaisuuden ja interkulttuurisuuden nousevan entistä isommiksi teemoiksi musiikkikasvatuksen alalla tulevien vuosikymmenien aikana. Koivun mielestä on tärkeää muistaa kasvattajan rooli oppilaiden musiikillisen maailmankuvan avartajana. Tammi korostaa maailman kulttuurien moninaisuutta ja erilaisuutta rikkautena, josta musiikkikasvattaja voi ammentaa loputtomasti. Hänestä on kuitenkin hyvin tärkeää löytää myös yhteyksiä ja samankaltaisuuksia eri kulttuurien välillä:

*Jotenkin mä toivosin et kulttuureista löydettäis niitä, niitä siltoja eri kulttuurien välillä ja sillä tavalla opittais arvostamaan niinku erilaisia kulttuureita – – niin se ehk musta niinku se tulevaisuuden, sekä haaste et sit myöskin mahdollisuus. (Tammi)*

## 5.5 Haastateltavien interkulttuurinen kompetenssi

Haastateltavien kertomuksissa paljastuu musiikkikasvattajan interkulttuurisen kompetenssin luonne: se on kompleksinen ilmiö ja prosessi, joka on jatkuvassa muutoksessa. Löydös yhtenee Jokikokon (2010) löydösten kanssa: pelkkä musiikin tai musiikkikasvatusalan opiskelu ei voi tehdä kasvattajaa valmiiksi, kompetentiksi. Musiikkikasvatuksen eri aihealueiden sekä interkulttuurisen ymmärryksen syventyminen vaatii paljon itse-reflektiota sekä lisäkouluttautumista, mikä näkyy esimerkiksi Tammen kertomuksessa. Hänen musiikkikasvattajuutensa sekä ymmärryksensä kulttuurisesta moninaisuudesta ovat päässeet laajenemaan pitkälti juuri uteliaisuuden ja kehittymisen halun ansiosta. Myös MacLaren (1998, 261) edellyttää jatkuvaa itsensä ja maailmankuvansa uudelleenmäärittelyä, jotta interkulttuurinen kompetenssi voi kehittyä.

Musiikkikasvattajan työn kuormittavuus, erityisesti työuran alkuvaiheessa, tuntuu Koivun tarinan pohjalta estävän tai ainakin hidastavan kulttuurisesti moninaisten teemojen käsittelyä. Lisäksi pelko kulttuurisesta omimisesta tai toisen kulttuurin näyttämisestä epäedullisessa tai stereotypisoivassa valossa vähentävät muiden kulttuurien esittelyä. Bradley (2012, 410) toteaa, että muiden kulttuurien huolimaton käsittely voi kasvatuksessa saada kolonialistisia piirteitä. Partti, Karlsen ja Westerlund (2020, 2) kuitenkin muistuttavat, että myös tiettyjen kulttuurien esittelemättä jättäminen voi johtaa ennakkoluuloihin.

Kuten Räsänen (2010, 12) ja Karlsen ja Westerlund (2015, 376) huomauttavat, yksilön etninen tausta ei useinkaan vertaudu suoraan tämän musiikilliseen identiteettiin. Tämä näkyi myös haastateltavien välillä: vaikka heidän kulttuurinen, suomalainen taustansa näyttäytyikin hyvin yhtenevänä, heidän musiikilliset identiteettinsä eroavat toisistaan paljon. Hongan musiikkisuhde on hyvin kiinnittynyt suomalaiseen kansanperinteeseen, ja hän pitää sen tuntemista ensiarvoisen tärkeänä kaikille suomalaisille muusikoille. Koivu kokee samaistuvansa kantri- ja folk-perinteeseen, jotka eivät ole alun perin Suomesta. Tammi puolestaan tuntee klassisen musiikin omaksi mukavuusalueekseen, vaikka etsiikin jatkuvasti uusia musiikillisiä kiinnostuksen kohteita. Jokainen heistä on jo nuoresta lähtien tavoitellut muusikon ja musiikkikasvattajan uraa, mutta erilaisten elämänkemusten johdosta ymmärrys kulttuurisesta moninaisuudesta rakentuu heidän kertomuksissaan hyvin eri tavoin.

Haastateltavien interkulttuurinen kompetenssi rakentuu siis heidän taustansa pohjalta eri tavoin, mutta myös työssä jokainen haastateltava suhtautuu kulttuurisen moninaisuuden

käsittelyyn musiikkikasvattajana eri näkökulmasta. Honka keskittyy työssään musiikkikasvattajana tunnistamaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kehitysvaiheen kulloisenkin käsiteltävän asian suhteen. Hän muokkaa opetustaan vaihtuvien ryhmien mukaan ja pyrkii antamaan tilaa yksilöille suunnitella opiskelun sisältöjä sekä tuoda omaa osaamistaan esiin. Lisäksi Honka pyrkii suunnittelemaan oppimateriaalia eri musiikkikulttuurien käsittelyyn ja haluaa työssään tuoda esille juuri opiskelijoiden omia kulttuureja.

Koulussa toimivana musiikkikasvattajana Koivulle on tärkeää toteuttaa oppilaitoksensa opetussuunnitelmaa. Hän haluaa tarjota oppilailleen monipuolista soittimiin, lauluun, kehoon ja repertuaariin tutustumista. Musiikkikasvatus edustaa Koivulle myös mahdollisuutta valtauttaa oppilaita antamalla heille työkaluja tutustua musiikkiin ja ihmisiin ympäri maapalloa – kenties löytää samankaltaisuutta ensimmäistä kertaa elämässään. Tammi puolestaan toimii ikään kuin itse oppijana oppilaidensa rinnalla ja käsittelee opetuksensa kulttuurista moninaisuutta uteliaasta näkökulmasta.

Isojen rakennusainesten ohella haastateltavien kertomuksissa nousi esille yksittäisiä kompetenssia rakentavia taitoja. Eräs tärkeä työkalu, paitsi musiikkikasvattajan työssä myös interkulttuurisen ymmärryksen kasvuun pedagogina on Tammen mukaan kuunteleminen, mikä yhtenee Räsänen (2010, 14) näkemyksen kanssa. Tammen mukaan ilman aitoa kuuntelun taitoa ja kiinnostusta oppia ei ole edellytyksiä ymmärtää muita tai olla suvaitseva. Niin Tammen kuin Hongankin mukaan aito halu ymmärtää toista vaatii kuitenkin harjoitusta.

*Kunnioittava, arvostava suhtautuminen, suvaitsevaisuus ja ja taito kuunnella. Ja olla aidosti kiinnostunu niinkun eri kulttuureista, must se on itse asias kyl.. ei sen enempää niinku siihen tarvi.. (Tammi)*

Tammi puhuu paljon myös vieraisiin kulttuureihin tutustumisen tärkeydestä kasvattajan työssä. Grantin ja Brueckin (2011, 3–4) mukaan kulttuurinen moninaisuus on niin sidoksissa yhteiskuntaan ja ihmisen arkiseen vuorovaikutukseen, että muita kulttuureita ei yksinkertaisesti voi sivuuttaa. Tammen kertomuksessa aito ihmistenvälinen kohtaaminen syntyy turvallisessa ympäristössä, jossa musiikkikasvattaja heittäytyy mukaan hetkessä olemiseen ja musisoimiseen. Uskomalla itse musiikin voimaan rakentaa yhteyttä ja rohkaisemalla kaikkia osallistumaan ennakkoluulottomasti voi luoda yhteisiä muusikkouden kokemuksia, jotka saattavat kantaa opiskelijoita vuosikausia. Tästä Tammella on myös omakohtaista kokemusta ennen musiikkikasvattajaksi opiskelemista.

*Mä oon itte saanu koulussa niinku semmosen vahvan kosketuksen musiikkiin, ihan musiikkikerhon kautta ihan ja päiväkodista muistan, et ne oli suuria elämyksiä kun mentiin piirissä ja laulettiin et ne on niinku semmosii vahvoja tunnekokemuksia. (Tammi)*

Kohtaamisten lisäksi jokainen haastateltava ammentaa interkulttuurisen kompetenssinsa kasvuun muualta. Tammi nojaa vahvasti lisäkouluttautumiseen ja uuden musiikillisen informaation vastaanottamiseen kurottaessaan kohti uusia mahdollisia osaamisalueita. Hänen kiinnostuksensa keskittyy paitsi musiikin ja taiteentekemisen ympärille, myös yhteisen ihmisyyden arvolle. Uteliaisuus ja avoimuus maailman kulttuureita kohtaan olivat hänen interkulttuurisen kompetenssinsa keskeisiä lähtökohtia. MacLarenin (1998, 260-261) kuvaus ”rajalla kasvattajasta” näyttääkin toteutuvan Tammen kohdalla.

Tammen vankka kokemus lisäkouluttautumisesta kontrastoi Koivun vielä alussa olevasta interkulttuurisen kompetenssin ja kulttuurisen moninaisuuden ymmärryksen prosesseista. Koivun pettymykset koulutuksen tarjoamiin työkaluihin vaikuttavat myös hänen varhaisiin työvuosiinsa musiikkikasvattajavuosiinsa. Spontaanit kohtaamiset ovat pakottaneet Koivun kehittämään ratkaisuja ja rakentamaan kompetenssiaan työelämässä. Koivun kertomusta kuullen lisäkoulutusta tulee tarjota ja suositella monenlaisissa tilanteissa työskenteleville musiikkikasvattajille.

Hongan kertomuksesta nousi kenties eniten esiin kulttuurisen moninaisuuden ymmärryksen rakentuminen yhteistyössä eri kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. Hän ei aktiivisesti etsinyt uusia tapoja tutustua eri kulttuurien musiikkiin, vaan näki eri ihmisiin tutustumisen mahdollisuutena rikastuttaa omaa maailmankuvaa. Tämä liittyy Schippersin (2010, 41) ajatuksen kanssa kulttuurisesta moninaisuudesta kokonaisvaltaisena pedagogisena lähestymistapana. Hongan ja Tammen kertomukset yhtenivät tämän teeman äärellä. Molempien tarinoista kävi ilmi ajatus, että musiikkikasvatuksen kenties perimmäisimpänä tarkoituksena on rakentaa siltoja: yrittää kohdata muita ihmisiä ja oppia ihmisyydestä tasavertaisesti, arvostelematta. Matinheikki-Kokko (1999, 292–293) näkee juuri interkulttuurisen kompetenssin tärkeimpänä tavoitteena erilaisten kulttuurien arvostamisen ja keskinäisen tasa-arvon.

Musiikkikasvatuksen interkulttuurisen kompetenssin rakennusaineina toimivat siis avoimuus ja uteliaisuus muita kulttuuria kohtaan, muiden kulttuurien ennakkoluuloton kohtaaminen, muiden kulttuurien edustajilta oppiminen sekä oman ymmärryksen rajallisuus.

den ymmärtäminen ja sen jatkuva kehittäminen. Kompetenssi rakentuu moninaisina kerroksina, ja prosessi on elinikäinen. Haastatteluissa interkulttuurisuus tuntuu läpäisevän aina jollain tavalla kaiken musiikkikasvatuksen toiminnan ja sitä näin ollen mahdotonta typistää yksittäiseksi hallittavaksi osa-alueeksi. Myös Miettinen, Gluschankof, Karlsen ja Westerlund (2018, 81) muistuttavat interkulttuurisen kompetenssin kokonaisvaltaisesta luonteesta. Haastattelujen mukaan, MacLarenin (1998, 261) ja Kertz-Welzelin (2018, 92) näkemyksiin yhtyen, musiikkikasvattajan interkulttuurinen kompetenssi muokkaa jatkuvasti paitsi kasvattajan ammatillista osaamista, myös tämän henkilökohtaista persoonaa, maailmankuvaa ja toimintatapoja.



## 6 Pohdinta

Tässä luvussa selitän ja tulkiten narratiiveista ja niiden analyysistä nousevia ajatuksia. Lisäksi reflektoin tutkimukseni tulosten yhteyttä tutkimukseni teoreettiseen osaan, ja pyrin pohtimaan avoimesti onnistumisiani ja epäonnistumisiani tutkimusprosessin varrella. Pohdin lopuksi mahdollisia selvittämättömiä kysymyksiä sekä kartoitan jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tehtävänä oli tarkastella musiikkikasvattajien interkulttuurisen kompetenssin rakentumista. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni keskittyi haastateltavien kokemuksiin kulttuurisesta moninaisuudesta musiikkikasvatustyössä: mitä haastatellut musiikkikasvattajat kertovat kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa työskentelemisestä? Toinen kysymys keskittyi hahmottamaan haastateltavien interkulttuurisen kompetenssin kasvu-prosessia: millä tavoin haastateltavien ymmärrys interkulttuurisesta kompetenssista rakentuu heidän kertomuksissaan?

Kaikki haastateltavat näkivät kulttuurisen moninaisuuden ja sen hyödyntämisen valtavana rikastuttajana opetuksessa. Muiden kulttuurien käsittelyllä voitiin ottaa huomioon moninaisten ryhmien oppilaiden vaihtelevat taustat ja osoittaa kunnioitusta niitä kohtaan. Niin Honka kuin Tammi painottivat erilaisten näkökulmien maailmankuvaa avartavaa vaikutusta. Oppilaille on tärkeää näyttää, miten eri tavoin ajattelevat ihmiset elävät elämäänsä ja tekevät päätöksiä. Tammi myös korosti ajatusta siitä, että kulttuurinen moninaisuuden huomioiminen ja ennakkoluuloton käsitteleminen rakentaa ajatusta universaalista ihmisyydestä: muissa kulttuureissa ja ihmisissä voi nähdä heijastuksia itsestä ja samaistumispiintoja itseen. Esille nousseet toimintatavat linkittyvät vahvasti niin opetus suunnitelman arvoihin ja sisältöihin (POPS 2014) kuin YK:n globaalikasvatuksenkin tavoitteisiin (UNESCO 2019).

Kulttuurinen moninaisuus näyttäytyi usealla tavalla musiikkikasvattajien kertomuksissa, esimerkiksi työarjessa, käytettävässä ohjelmistossa, kasvattajan ja kasvatettavien taustoissa, puheessa ja olemisen tavassa. Haastattelujen aikana tuntui kuitenkin useasti siltä,

ettei haastateltavalta tunnu löytyvän oikeita, tarkkoja sanoja kuvaamaan asioita ja ilmiöitä. Kulttuurinen moninaisuuteen liittyvät paradigmat ja termistö eivät olleet musiikkikasvattajille itsestään selviä asioita.

Tutkimuksen aikana oli myös mielenkiintoista havainnoida, miten eri tavoin varsin samoista taustoista ja lähtökohdista tulevat haastateltavat refleктоivat omaa identiteettiään. Tämä herätti pohtimaan, miksi musiikkikasvatuksessa usein käsitellään eri kulttuurien musiikkeja ja ihmisryhmiä homogeenisinä entiteetteinä – aina täysin erillisenä muista kulttuureista. Meidän tulisi suhtautua jokaiseen kohtaamaamme ihmiseen yksilönä riippumatta siitä mistä hän tulee, tai mihin kulttuuriseen kategoriaan hänet asettaisimme ja olettaisimme. Karlsen ja Westerlund (2015, 376) muistuttavat myös musiikillisten identiteettien muokkautuvan monien piirteiden, ei pelkästään etnisen taustan, perusteella. Suomalaisen musiikkikasvatuskentällä voisikin tutkia kasvattajien moninaisia, muuttuvia identiteettejä, jotta ymmärrys alan tekijöiden kulttuurisista taustoista lisääntyisi.

Haastateltavien kertomuksissa musiikkikasvatuksen painopisteet tuntuivat edelleen jakautuvan vanhanaikaisesti klassisen, populaarimusiikin sekä ”maailmanmusiikin” opetuksen kesken – kulttuurinen moninaisuus liitettiin useimmin näistä viimeiseen. Myös artikkelit, joihin syvennyin, tuntuivat polarisoituneen länsimaissa tapahtuvaan ”moderniin” klassisen ja populaarimusiikin opetukseen ja länsimaiden ulkopuolella tapahtuvaan paikallisen musiikkikulttuurin opetukseen. Kentällä tarvittaisiin siksi lisää tutkimusta eri musiikkikulttuurien fuusioitumisesta ja siihen liittyvästä kasvatuksesta.

Mitä tutkimus puolestaan kertoo musiikkikasvattajan interkulttuurisesta kompetenssista? Tämän tutkimuksen pohjalta sitä voi kuvata seuraavasti: se on prosessi, joka kasvaa kasvattajan mukana läpi elämän. Siihen vaikuttavat muun muassa kasvattajan avoimuus uutta kohtaan, kokemukset musiikkikasvattajana toimimisesta sekä kohtaamiset vieraiden kulttuurien kanssa. Ymmärrys syvenee jatkuvasti kohtaamisten kautta – jokainen uusi kohtaaminen ruokkii ymmärrystä, tahallisesti tai tahattomasti. Ymmärryksen lisääntyminen johtaa ajattelun ja toiminnan muutokseen, kuten suvaitsevuuden lisääntymiseen.

Avaimiksi kulttuurisen moninaisuuden käsittelyyn nousivat jokaisen haastateltavan kohdalla samankaltaiset keinot: yhteistyötaitojen korostaminen, oppilaiden oman musiikillisen taustan käsittely, avoimuus muita kulttuureja kohtaan ja aito halu oppia muilta. Interkulttuurisen kompetenssin kasvu vaati uskallusta poistua omalta mukavuusalueelta, mikä tuntui helpoimmalta haastateltavista pisimpään kentällä toimineelle. Kompetenssia oli

vaikeaa mallintaa tai jäsentää täysin, sillä se läpäisi haastateltavien kertomukset kokonaisvaltaisesti.

Edeltävän yliopistokoulutuksen ei nähty juurikaan edesauttavan kulttuurisen moninaisuuden huomioonottamista ja kulttuurisesti moninaisen repertuaarin hyödyntämistä. Ohjelmistovalinnat eivät kuitenkaan olleet helppoja, ja haastateltavat kertoivat kokeneensa riittämättömyyttä työssään vuosien varrella. Kielihaasteet ja ryhmissä vallitsevat kielimuurit myös hankaloittivat kasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Mielestäni on huomionarvoista, että aiemmassa tutkimuksessa ei ole huomioitu lisäkoulutuksen merkitystä jo työtä tekeville musiikkikasvattajille – sitä olisi syytä tutkia lisää.

Haastateltavien kertomuksissa vieraiden musiikkikulttuurien opettaminen näyttäytyi lähinnä rikkautena, mutta se loi opetukseen myös uudenlaisia haasteita. Jokainen haastateltava toi esille, miten koki pystyvänsä opettamaan vain tietyistä musiikeista, jotka olivat itselle tuttuja oman harrastuneisuuden tai kokemuksen kautta. Pelko siitä, että opettaisi ”väärin” tai toisi vahingossa kulttuuria esille väärässä valossa esti jossain määrin monipuolisen ohjelmiston toteutumista. Toisaalta kahden vanhemman haastateltavan kohdalla mustavalkoinen käsitys kasvatuksessa ”onnistumisesta” tai ”epäonnistumisesta” tuntui murentuneen enenevien työ- ja elämäkokemuksen myötä. Lisäksi muut resurssiongelmat kuten liian isot ryhmäkoot ja vasta Suomeen muuttaneiden oppilaiden valmistavan kielenopetuksen puutteellisuus vähensivät kulttuurista moninaisuutta koulujen musiikkikasvatuksessa.

Kaikki haastateltavat kokivat yliopistokoulutuksen tarjonnan liian vähän työkaluja kulttuurisen moninaisuuden luomiin haasteisiin kasvatuksessa. Se herättää pohtimaan, onko tarkoituksenmukaista kouluttaa musiikkikasvattajia, joiden pitää jatkuvasti olla valmiita lisäkouluttautumaan? Olisikin akuutti tarve tutkia, millaisia työkaluja koulutus voisi tarjota, jotta interkulttuurinen ymmärrys kasvaisi ja kasvattajilla olisi motivaatiota sen kehittämiseen myös opiskelujen jälkeen. Tähän ovat onneksi useat alan tutkijat esimerkiksi Suomessa jo vastanneet. Esimerkiksi Miettinen, Westerlund ja Gluschankof (2020, 190) ehdottavat keskustelun, pelkojen ja tunteiden jakamisen lisäämistä opettajankoulutuksessa erilaisuuden ja moninaisuuden käsittelyssä.

Haastateltavat suhtautuivat kulttuurisen moninaisuuden haasteista huolimatta positiivisesti suomalaisen musiikkikasvatuksen tilaan. Suomessa toteutettava musiikkikasvatus koettiin suurelta osin inklusiivisena ja modernina. Taustalla vaikuttavat perusarvot koettiin rakentaviksi ja moninaisuutta tukeviksi, kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassa

(POPS 2014). Kehitystä toivottiin kuitenkin esimerkiksi eri tyyllilajien yhdistelemisessä ja tasa-arvoistamisessa sekä musiikkiopistojen opetuksen saamisessa entistä saavutettavammaksi.

Kaikkien haastateltavien kertomuksissa korostuvat myös toiveet siitä, että kulttuurisen moninaisuuden teemoja ja ohjelmistoa lisättäisiin niin musiikkikasvattajien koulutuksessa kuin myös koulujen musiikkikasvatuksessa. Haastateltavat kokivat kulttuurisen moninaisuuden lisäämisen avaimena yhteiskunnalliseen muutokseen. Heidän mukaansa musiikin ja musiikinopiskelun yhteisöllinen, jaettu luonne tekee siitä otollisen työkalun kulttuurisen moninaisuuden ja interkulttuurisuuden teemojen käsittelyyn kaikenikäisten opiskelijoiden kanssa.

Tutkielmaa kirjoittaessa kävi entistä selvemmäksi, että musiikkikasvattajien ymmärryksessä kulttuurisesta moninaisuudesta ilmenee kuitenkin paljon vajavuuksia ja tietämättömyyttä. Uskon, että jos musiikkikasvatuksen opiskelijat tutustutettaisiin enemmän kentällä tehtyyn tuoreeseen tutkimukseen, sille voisi löytyä käytännön merkitys heidän työelämässään. Lisäksi tuntuu selvältä, että itsereflektiota omasta kulttuurisesta taustasta ja sitä myötä etuoikeuksista pitäisi lisätä koulutuksessa, jotta tulevien sukupolvien maailmankuva voisi kasvatuksen myötä rakentua entistä tiedostavammaksi ja suvaitsevaisemmaksi.

Haastatteluissa nousi esille myös musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä ilmeneviä puutteita ja räikeitä epäkohtia kulttuurisen moninaisuuden käsittelyssä. Kukaan haastateltavistani ei esimerkiksi pohtinut kulttuurisen sensitiivisyyden haasteita tai tuonut esille kasvatukseen liittyviä valtakysymyksiä ja -pohdintoja, jotka ovat esimerkiksi Bradley'n (2012) tutkimuksessa keskiössä. Tämä saattoi johtua myös siitä, etten pyrkinyt erityisesti ohjaamaan keskustelua itse valitsemini suuntiin, mutta sai myös pohtimaan musiikkikasvattajan koulutusta. Ehkä haastateltavieni koulutus on ollut niin syventynyt itse musiikin tekemiseen, ettei heitä ole vaadittu pohtimaan näitä kysymyksiä, mikä tuntuu hälyttävältä.

Miten onnistuin vastaamaan tutkimuskysymyksiini? Haastateltavani antoivat omat kokemuksensa ja narratiivinsa käyttööni, minkä jälkeen lähdin työstämään ja pohtimaan kulttuurisen moninaisuuden teemoja materiaalin lomassa. Toivon pystyneeni tuomaan haastateltavieni kokemukset rehellisesti esiin: kulttuurisesti moninaiset ryhmät haastavat kasvattajaa eri tavalla kuin kenties mikään muu musiikkikasvattajan työssä. Interkulttuurinen kompetenssi kasvaa ja muokkautuu läpi työ- ja arkielämän.

## 6.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mitataan yleensä eri tavoin kuin määrällisen tutkimuksen (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006). Samoin tutkijan tulee pohtia, millaiset tutkimukselliset asiat ovat vaikuttaneet tutkimukseen osallistuneiden vastauksiin. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006.)

Haastateltavien valinta on asia, jota tulee tarkastella tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltavat valitaan ”käsini”, asetelma luo tutkijalle eettisen ongelman. Kenen äänen tuon esille? Kenen kertomuksia kuuntelen? Huomaan, että vaikka halusin valita mukaan eri puolilla kenttää toimivia suomalaisia musiikkikasvattajia, yksikään haastateltavistani ei toimi musiikkioppilaitoksessa tai työväenopistossa. Näin ollen en voi tehdä päätelmiä laajalti musiikkikasvatuksen alalta, vaan vain joistain tietyistä näkökulmista.

Kuten Barrett ja Stauffer (2009b, 22) toteavat, narratiivista tutkimusta tehtäessä tutkijan tulee välttää haastateltavien kertomusten arvottamista. Haastatteluja litteroidessani ja narratiiveja kirjoittaessani jouduin muistuttamaan itseäni vastuustani antaa haastateltavien kertomusten puhua ja hiljentämään omia mielipiteitäni. Narratiivinen tutkimusote toteaa kuitenkin, että narratiivinen tutkimus on aina tulkinta maailmasta, tiettyjen ihmisten kertomus. Sen myötä olen vakuuttunut, että olen saanut tutkimuksessani dokumentoituja todellisia kokemuksia maailmasta.

Pohdin myös, mitkä asiat saattoivat muokata aineiston sisältöä. Esimerkiksi ajoittain koin haastattelujen aikana, että haastateltavat valikoivat aiheen sensitiivisyyden vuoksi asioita, joita minulle kertovat, sekä asettelivat sanojaan erityisen tarkasti. Kaikki haastateltavani olivat mielestäni suvaitsevaisia ja avoimia vieraita kulttuureja kohtaan, mutta myös tiettyjä jännitteitä ja yleistyksiä nousi haastattelussa esiin.

*No meillä oli siis yhteistyömaa oli niinku [Afrikan maa]. Nii – – he ei ehkä laulanu nii vireessä ja sitte... Yhteisreenit oli vähän sit sellasii mielenkiintosisii. En sano että kumpi on parempi – – Pitää olla jotenki tosi korrekki.*

Tämän vuoksi saattaa olla, että tietyt kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät haasteet, kuten eksotisoiva tai toiseuttava puhe ja toiminta, saattoivat jäädä tämän tutkimuksen puitteissa pimentoon. Haastateltavien ”varovaisuudesta” huolimatta kannustin heitä kerto-

maan hankalistakin kokemuksista. Varoin itse myös painostamasta haastateltavia ja pikemminkin antamaan heille tilan kertoa vapaasti omista kokemuksistaan valintansa mukaan. Uskonkin, että olen saanut välitettyä heidän ajatuksensa ymmärrettävässä muodossa tämän työn sivuille.

Olen tätä tutkielmaa kirjoittaessani pyrkinyt läpinäkyvyyteen, tarkkuuteen ja rehellisyyteen. Toivon, että se välittyy lukijalle niin työn sisällössä kuin ulkoasussakin.

### 6.3 Eteenpäin tarinassa

Kuten mainitsen johdannossa, monet määriteltävät käsitteet aiheuttivat päänvaivaa tutkimuksen varrella. Myös näin tutkielman ”loppumetreillä” aihe tuntuu nousevan keskiöön, sillä koko tutkielman keskeisin käsite tuntuu vieläkin vaativan uudelleenmäärittelyä. Omasta mielestäni haastateltavien kertomusten pohjalta *musiikkikasvattajan interkulttuurinen kompetenssi* tuntuu liian kapealta määrittelyltä tutkittavaan aiheen laajuuteen nähden. Käsite *musiikkikasvattajan interkulttuurinen ymmärrys* ja pidemmälle vietyinä *ymmärrys kulttuurisesta moninaisuudesta* tuntuu parhaiten vastaavan haastateltavien ajatusta siitä, mitä kohti kasvattajan tulee koko elämänsä ajan kasvaa, avoimin mielin ja jatkuvasti reflektoiden (vrt. Miettinen & al. 2018). Ymmärrys kulttuurisesta moninaisuudesta kasvaa prosessina paitsi ammatillisen polun varrella, myös yksityiselämässä.

Kuten olen jo useasti todennut, kulttuurisesta moninaisuudesta on tehty ja tehdään jatkuvasti tutkimusta musiikkikasvatuksen alalla. Näin ollen pyrin tätä tutkielmaa kirjoittaessani perehtymään tutkimukseen syvällisesti. Toivon ottaneeni huomioon kaikki keskeisimmät argumentit, joita aiheen piirissä esitetään. Halusin tarkastella tutkimuksia myös kriittisesti: päästä syvälle kirjoittajien perimmäisiin ajatuksiin kulttuurisesta moninaisuudesta, sen ilmenemismuodoista ja ratkaisuista, joita he tarjoaisivat ongelmiin.

Siksi tutkimusprosessin aikana olennaisesti hätkähdyttävä asia oli tutkimuskirjallisuuden ja -artikkeleiden edelleen vanhanaikaiselta tuntuva tarkka erittely kulttuurien ja ryhmien välillä. Hämmästyin, että jopa Schippers (2010) erehtyy puhumaan pohjoisintialaisesta ja afrikkalaisesta musiikista rinnasteisina. Onkin ongelmallista, jos edes oman alamme johdavat tutkijat eivät kannusta sensitiiviseen kielenkäyttöön eri kulttuureista puhuttaessa – Pohjois-Intiaa ja Afrikkaa ei voi verrata keskenään eikä kummastakaan voi puhua homogeenisenä entiteettinä. Useissa artikkeleissa näkyi eri kulttuureja kunnioittavampia

viittauksia, mutta tuntuu, että musiikkikasvatuksen ala tarvitsee polttavasti lisää sanastoa eri kulttuurien musiikeista ja niiden opettamisesta puhumiseen.

Toinen erityinen huolenaihe nousi mieleeni, kun nimesin kappaleen. Kenen musiikkia? -kappale kartoittaa kevyesti kulttuurista moninaisuutta musiikkikasvatuksen piirissä ja useat artikkelit painottavat, ettei ihmisen etnisyys määrittele hänen musiikillista identiteettiään. Tämän pohjalta onkin ironista, että musiikkikulttuuri määritellään aina alueellisesti: kuubalainen musiikki, saamelainen musiikki... Musiikkikasvatuksen tutkimuksen tulisi mielestäni määritellä musiikkikulttuureja myös muiden intersektionaalisten piirteiden perusteella. On tosin mainittava, että Aleksis Kallio (2015) lähestyy tätä aihetta haasteissaan musiikkikasvattajat pohtimaan ohjelmistovalintoja.

Kuten olen todenneet, alati muuttuva suomalainen kulttuuriympäristö luo entistä enemmän paineita pitkäkestoisemmalle tutkimustyölle ja kehitystoimille. Käsitys todellisuudesta, jossa kulttuurit elävät staattisina erillään toisistaan, ei vastaa jo vuosisatoja yhteen kietoutunutta, globaalia maailmaa (Kertz-Welzel 2018, 23–25). Musiikkikasvatuksen alalla tarvitaan kulttuurisen moninaisuuden monien merkitysten uudelleenmäärittelyä ja opettajankoulutuksen uudistamista sen mukaisesti. Paitsi eri etnisten ryhmien musiikkia, musiikkikasvattajien velvollisuus on tutkia ja jatkuvasti pitää esillä myös muiden intersektionaalisten ryhmien musiikkeja ja kulttuureja.

Ymmärrys kulttuurisesta moninaisuudesta toimii avaimena kokonaisvaltaisesti suvaitsevampaan toimintaan ja toimintakulttuuri(e)n syvällisempään muutokseen. Ymmärtämällä itseään ja muita voi kasvatus- ja muissa yhteisöissä toimia luonnollisesti korostamatta eroavaisuuksia; tiedostaen ja erilaisuudet täysin hyväksyen. Ajatus saavutettavasta kompetenssista voi johtaa ajatukseen, että kulttuurisen moninaisuuden hyväksymisen eteen pitää erikseen jatkuvasti toimia. Toivon mukaan tulevaisuudessa ymmärryksen eteen ei tarvitse ponnistella, vaan kulttuurien moninaisuutta pidetään itsestäänselvästi voimavarana ja rikkautena.

Suomalaisilla yliopistoilla on velvollisuus muokata musiikkikasvatuksen koulutusta kulttuurista moninaisuutta huomioivammaksi ja interkulttuurista ymmärrystä syventävämmäksi. Musiikkikasvatuksen alalla tutkimusta kulttuurisesta moninaisuudesta tehdään onneksi jatkuvasti. Partti, Karlsen ja Westerlund (2020) sekä Kallio ja Westerlund (2020) myös peräänkuuluttavat jatkuvasti musiikin opettajankoulutuksen uudistamista. Lisäksi ArtsEqual-hanke Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa edistää moninaisuuden ja myös kulttuurisen moninaisuuden näkyvyyttä ja tekee soveltavaa tutkimustyötä (Artsequal.fi

2019). Toivon mukaan musiikkikasvatuksen tutkimuksen ja koulutuksen keinoin voidaan edistää myös suomalaisen yhteiskunnan muutosta nykyistä suvaitsevammaksi ja avoimemmaksi.



## Lähteet

- Artsequal.fi (2019) Artsequal - Home. Saatavilla: <http://www.artsequal.fi>. Luettu 29.10.2019.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2009a) *Narrative Inquiry: From Story to Method*. Teoksessa Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (toim.) *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Dordrecht; London: Springer. 7–17.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2009b) *Narrative Inquiry In Music Education: Toward Resonant Work*. Teoksessa Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (toim.) *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Dordrecht; London: Springer. 19–29.
- Bradley, D. (2012) *Good for what, good for whom?: Decolonizing music education philosophies*. Teoksessa Bowman, W. D. & Frega, A. L. (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, Inc. 409–433.
- Bresler, L. (2014) *Research education in qualitative methodology: Concerts as tools for experiential, conceptual and improvisatory pedagogies*. Teoksessa Conway, C. (toim.) *Oxford handbook of qualitative research in American music education*. New York: Oxford University Press. 608–636.
- Bruner, J. (1996) *Frames for thinking*. Teoksessa, Olson, D. R. & Torrance, N. (toim.) *Modes of thought: Exploration in culture and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. 93–105.
- Bruner, J. (2003) *The narrative construction of reality*. Teoksessa Mateas, M. & Sengers, P. (toim.) *Narrative intelligence*. Amsterdam: John Benjamins. 41–62.
- Byram, M. (2000). *Assessing intercultural competence in language teaching*. *Sprogforum*, Vol 18(6). 8–13.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990) *Stories of experience and narrative inquiry*. *Educational Researcher*, Vol 19(5). 2–14.
- Coulby, D. (2006) *Intercultural education: Theory and practice*. *Intercultural Education*, Vol 17(3). 245–257.

- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, M.-K. & Riitaoja, A.-L. (2012) *Multicultural Education in Finland – Renewed Intercultural Competences to the Rescue?* International Journal of Multicultural Education, Vol 14(3). 1–13.
- Eskola, J. (2001) *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus. 133–157.
- Eteläpelto, A. (2007) *Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa*. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY. 90–142.
- Grant, C. A. & Brueck, S. (2011) *A Global Invitation. Toward the Expansion of Dialogue, Reflection and Creative Engagement for Intercultural and Multicultural Education*. Teoksessa Grant, C. A. & Portera, A. (toim.) Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness. New York: Routledge. 3–11.
- Hebert, D. G. & Karlsen, S. (2010) *Editorial introduction: Multiculturalism and music education*. The Finnish Journal of Music Education, Vol 13(1). 6–11.
- Heikkinen, H. L. T. (1999) *Opettajuus narratiivisena identiteettinä*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY. 275–290.
- Heikkinen, H. L. T. (2001) *Kerronnallinen tutkimus*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus, 116–132.
- Heikkinen, H. L. T. (2002) *Whatever is narrative research?* Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) *Narrative research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi. 13–28.
- Helsingin Sanomat (2019) *Muut lehdet: Ihmisten solvaamisesta on tullut arkipäiväistä*. Saatavilla: <https://www.hs.fi/paivanlehti/07112019/art-2000006298697.html>. Luettu 12.11.2019.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P.; Sajavaara, P. (2007) *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hobsbawm, E. (1999) *Äärimmäisyyksien aika*. Jyväskylä: Vastapaino.

- Holm, G., and H. Zilliacus. (2009) *Multicultural Education and Intercultural Education: Is there a Difference?* Teoksessa Talib, M., Loima, J., Paavola, H. & Patrikainen, S. (toim.) *Dialogues on Diversity and Global Education*. New York: Peter Lang. 11–28.
- Howard, V. A. (2012) *Must music education have an aim?* Teoksessa Bowman, W. D. & Frega, A. L. (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, Inc. 249–262.
- Jokikokko, K. (2010) *Teacher's intercultural learning and competence*. Väitöskirja. Tampere: Juvenes Print.
- Juntunen, M-L. (2018) *Musiikinopettajaihanteita ennen ja nyt: musiikinopetuksen laaja-alaisesta ammattilaisuudesta kohti yhteiskunnallista vastuullisuutta*. Virkaanastujaisesitys. The Finnish Journal of Music Education, Vol 21(1). 128–134.
- Kallio, A. A. (2015) *Navigating (un)popular music in the classroom. Censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. Taideyliopisto: Musiikkikasvatuksen osasto.
- Kallio, A. A., & Länsman, H. (2018) *Sami re-imaginings of equality in/through extracurricular arts education in Finland*. International Journal of Education & the Arts, Vol19(7). Saatavilla: <https://doi.org/10.18113/P8ijea1907>.
- Karlsen, S. & Westerlund, H. (2015) *Music teachers' repertoire choices and the quest for solidarity: Opening arenas for the art of living with difference*. Teoksessa Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. & Woodford, P. (toim.) *The Oxford handbook of social justice in music education*. New York: Oxford University Press. 372–387.
- Kauppinen, T. (2019) ”En ymmärrä, miten vihapuheelle ei laiteta Suomessa nollatoleranssia”, sanoo etnisten ryhmien välisien suhteiden tutkimuksen pioneeri Karmela Liebkind, 70. Helsingin Sanomat. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006253496.html>. Luettu 12.11.2019.
- Kealey, D. J. (1989) *A Study of cross-cultural effectiveness: Theoretical issues, practical applications*. International Journal of Intercultural Relations, Vol 13. 387–428.
- Kertz-Welzel, A. (2018) *Globalizing music education. A framework*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2001) *Experiential learning in foreign language education*. Lontoo: Pearson Education Limited.

- Lasonen, J. (2011) *Multiculturalism in the Nordic Countries*. Teoksessa Grant, C. A. & Portera, A. (toim.) *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge. 261–278.
- LP (2014) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsinki: Opetushallitus.
- McLaren, P. (1998) *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Mansikka, J-E. & Holm, G. (2011) *Teaching minority students within minority schools: teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland*. *Intercultural Education*, Vol 22(2). 133–144.
- Mansikka, J-E., Westvall, M. & Heimonen, M. (2018) *Critical aspects of cultural diversity in music education: examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland*. *Intercultural Education*, Vol 29(1). 59–76.
- Matinheikki-Kokko, K. (1999) *Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY. 291–305.
- May, S. (1999) *Critical multiculturalism and cultural difference: avoiding essentialism*. Teoksessa May, S. (toim.) *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Lontoo: Falmer Press. 11–45.
- Miettinen, L., Gluschankof, C., Karlsen, S. & Westerlund, H. (2018) *Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland*. *Research Studies in Music Education*, Vol. 40(1). 67–88.
- Miettinen, L., Westerlund, H. & Gluschankof, C. (2020) *Narrating Change, Voicing Values, and Co-constructing Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Teoksessa Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Cham: Springer. 177–193.
- Moilanen, P. (2002) *Narrative, truth and correspondence*. Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) *Narrative research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi. 91–104.
- Nieto, S. (2004) *Affirming Diversity*. Longman: White Plains.

- Opetushallitus (2019) *Musiikki taiteen perusopetuksessa (2017–)*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017>. Luettu 29.10. 2019.
- Partti, H., Karlsen, S. & Westerlund, H. (2020) *Introduction*. Teoksessa Partti, H., Karlsen, S. & Westerlund, H. (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Cham: Springer. 1–12.
- Polkinghorne, D. (1995) *Narrative configuration in qualitative analysis*. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life History and Narrative*. Lontoo: Falmer. 5–23.
- POPS (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Portera, A. (2011) *Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects*. Teoksessa Grant, C. A. & Portera, A. (toim.) *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge. 12–30.
- Ridley, C. R., Mendoza, D. W., Kanitz, B. E., Angermeier, L. & Zenk, R. (1994) *Cultural sensitivity in Multicultural Counseling: A Perceptual Schema Model*. *Journal of Counseling Psychology*. Vol 41(2). 125–136.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017) *Haastatteluaineiston litterointi*. Teoksessa Hyväriinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 427–442.
- Räsänen, R. (2009) *Transformative Global Education and Learning in Teacher Education in Finland*. *International Journal of Development Education and Global Learning*. Vol 1(2). 25–40.
- Räsänen, R. (2010) *Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education*. *The Finnish Journal of Music Education*, Vol 13(1). 12–24.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>, luettu 25.11.2019.
- Schippers, H. (2010) *Facing the music: Three personal experiences, five historical snapshots, seven conceptual shifts and twelve continua as an accessible pathway to understand different approaches to cultural diversity in music education*. *The Finnish Journal of Music Education*, Vol 13(1). 39–44.

- Smith, R. (2009) *The Interview as Narrative – A Commentary*. Teoksessa Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (toim.) *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Dordrecht; London: Springer. 81–85.
- Stat.fi. (2019) *Muuttoliike*. Saatavilla: <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/muuttoliike.html>, luettu 15.6.2019.
- Sue, D. W. & Sue, D. (2003) *Counseling the Culturally Diverse. Theory and Practice*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Sæther, E. (2010). *Music education and the Other*. *The Finnish Journal of Music Education*, Vol 13(1). 45–60.
- Sæther, E. (2015) *Exploring musical research sensibilities*. Teoksessa Bresler, L. (toim.) *Beyond Methods. Lessons from the arts to qualitative research*. Lund: Media-Tryck. 89–103.
- Taideyliopisto (2019a) University of the Arts Helsinki – Uniarts.fi. (2019). *Global Music*. Saatavilla: <https://www.uniarts.fi/en/study-options/global-music>. Luettu 30.10.2019.
- Taideyliopisto (2019b) *Tutkinnot ja opetussuunnitelmat*. Saatavilla: <https://www.uniarts.fi/tutkinnot-ja-opetussuunnitelmat#mjk>. Luettu 12.11.2019.
- TENK (2019) *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Saatavilla: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf). Luettu 29.10.2019.
- Tikkanen, R. & Väkevä, L. (2009) *Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään*. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: FiSME. 423–438.
- UNESCO (2019) *Global citizenship education*. Saatavilla: <https://en.unesco.org/themes/gced>. Luettu 29.10.2019.
- Väkevä, L. (2006) *Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead?* *International Journal of Music Education*, Vol 24(2). 126–131.
- Westerlund, H. (2002) *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia: Musiikkikasvatuksen osasto.
- Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. (2015) *Teaching as improvisational experience: Student music teachers' reflections on learning during an intercultural project*. *Research Studies in Music Education*, Vol 37(1). 55–75.

Westerlund, H. & Partti, H. (2018) *A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education*. *International Journal of Music Education* 2018, Vol 36(4). 533–546.

Westvall, M. (2014) *Musical diversity or conformity? An investigation of current norms in music education through the lens of educators in Swedish-speaking minority schools in Finland*. *The Finnish Journal of Music Education*, Vol 17(2). 8–18.