

# **”Ihmisenä ihmiselle”**

**Laadullinen tapaustutkimus kolmen pedagogin interkulttuurisista  
kokemuksista ja osallisuuden edistämisestä musiikin parissa**

Tutkielma (Maisteri)

Syksy 2022

Vilhelmiina Väyrynen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>”Ihmisenä ihmiselle” - Laadullinen tapaustutkimus kolmen pedagogin interkulttuurisista kokemuksista ja osallisuuden edistämisestä musiikin parissa</p>	<p><b>Sivumäärä</b></p> <p>78+1</p>
<p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Vilhelmiina Väyrynen</p>	<p><b>Lukukausi</b></p> <p>Syksy 2022</p>
<p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkielmani tavoitteena on kuvata pedagogien kokemuksia ja näkemyksiä yhteismusisoinnista ja osallisuuden edistämisestä kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa. Tutkimuskysymykseni ovat: Millaisia kokemuksia haastateltavilla pedagogeilla on interkulttuurisesta yhteismusisoinnista onnistumisten ja haasteiden näkökulmasta? Millaisia taitoja ja ominaisuuksia pedagogit kokevat tarvitsevansa interkulttuurisessa musiikkitoiminnassa? Millaisilla keinoilla pedagogi voi musiikkitoiminnassa edistää osallisuuden (erityisesti kuulumisen ja toimijuuden) kokemusta kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa?</p> <p>Johdannossa avaan aiheen ajankohtaisuutta ja tutkimuksen tarpeellisuutta. Teoreettinen viitekehys koostuu kulttuurisen moninaisuuden tarkastelusta interkulttuurisuuden ja musiikkikasvatustutkimusten kautta. Teorialuvun jälkimmäinen osio keskittyy osallisuuden määrittelyyn. Tarkastelen myös osallisuuden toiminnallista sekä yhteisöllistä ulottuvuutta musiikillisessa kontekstissa.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Sen aineisto on kerätty haastattelemalla kolmea interkulttuurisen musiikkikasvatuksen parissa työskentelevää musiikkipedagogia. Haastattelut olivat puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja, ja aineiston analyysi on toteutettu teoriasidonnaisesti teemoittelemalla.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että interkulttuurisen musiikkitoiminnan onnistumista ja osallisuuden kokemusta tukee tasavertainen ja turvallinen ilmapiiri, jossa painottuu yhdessä tekeminen. Opetusmenetelmät huomioivat oppijoiden moninaiset taustat, ja opettaminen on joustavaa ja reflektivoivaa.</p>	
<p><b>Hakusanat</b></p> <p>Kulttuurinen moninaisuus, interkulttuurisuus, musiikkikasvatus, osallisuus, toimijuus, yhteenkuuluvuus</p>	
<p><b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b></p> <p>8.12.2022</p>	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Teoreettinen viitekehys .....	10
2.1 Interkulttuurisuus.....	10
2.1.1 Interkulttuurinen näkökulma kulttuuriseen moninaisuuteen .....	10
2.1.2 Interkulttuurinen oppiminen .....	11
2.1.3 Interkulttuurinen musiikkikasvatus .....	13
2.1.4 Interkulttuurinen kompetenssi .....	18
2.2 Osallisuus .....	21
2.2.1 Osallisuuden rakentuminen .....	21
2.2.2 Toiminnallinen osallisuus musiikillisesta näkökulmasta.....	23
2.2.3 Yhteisöllinen osallisuus musiikillisesta näkökulmasta.....	25
2.2.4 Osallisuuden pedagogiikka musiikillisesta näkökulmasta.....	28
3 Tutkimusasetelma .....	31
3.1 Tutkimuskysymykset.....	31
3.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	31
3.3 Menetelmä ja aineiston keruu.....	33
3.4 Aineiston analyysi .....	35
3.5 Tutkimusetiikka.....	36
4 Tulokset.....	38
4.1 Haastateltavat henkilöt .....	38
4.2 Interkulttuurinen yhteismusisointi.....	39
4.2.1 Onnistunutta musiikkitoimintaa mahdollistavat asiat.....	39
4.2.2 Haasteet musiikkitoiminnassa .....	42
4.2.3 Pedagogin tarvitsemat taidot ja ominaisuudet .....	45

4.3 Pedagogiset keinot osallisuuden edistämiseen .....	48
4.3.1 Pedagogiset menetelmät interkulttuurisessa kontekstissa .....	49
4.3.2 Ohjelmiston valinta – omistajuus ohjelmistoa kohtaan .....	51
4.3.3 Pedagogien näkemyksiä osallisuuden tukemisesta.....	53
4.3.4 Yhteenveto .....	57
5 Pohdinta .....	59
5.1 Johtopäätökset .....	59
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	67
5.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	69
Lähteet.....	71
Liite .....	79

# 1 Johdanto

Väestön moninaistuminen on viime vuosina ollut Suomessa ajankohtainen asia. Maahanmuuttoa pidetään Suomelle taloudellisesti tärkeänä asiana, sillä suomalainen väestö ikääntyy, ja syntyvyys on alhainen. Tavallisimmat syyt Suomeen muuttamiselle ovatkin työ, perhe ja opiskelu. (Valtioneuvosto 2021.) Osa tulee Suomeen myös hakemaan turvaa: vuonna 2015 Suomeen saapui pakolaiskriisin seurauksena yli 30 000 turvapaikan hakijaa (Sisäministeriö 2022). Vuonna 2022 Ukrainan ja Venäjän välinen sota on tuonut Suomeen tilapäistä suojelua tai turvapaikkaa hakevia ukrainalaisia vajaa 40 000, joista kolmasosa haluaa jäädä Suomeen (Valtioneuvosto 2022). Väestön moninaistumisen myötä ovat musiikkikasvattajatkin kenties aiempaa enemmän tekemisissä erilaisista taustoista ja kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Erilaisuuden kohtaamiseen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisäämiseen tarvitaan ymmärrystä ja osaamista tavoitellamme yhteisiä, myönteisiä kokemuksia musiikin äärellä.

Myös opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuden suuntauksissa (2021) peräänkuulutaan maahanmuuttajien osallisuutta ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua taide- ja kulttuurielämään. Suomalaisen kulttuurielämän pysyväksi osaksi tunnustetaan monikielisyys ja monipuolinen kulttuurinen osaaminen, jotka tulisi nähdä voimavarana. Monipuolisen ohjelmiston, eri kulttuuriperintöjen vaalimisen ja erilaisista estetiikoista kumpuavien sisältöjen tulisi olla tietoisia tavoitteita kulttuuritoiminnassa. Samalla syrjiviä rakenteita ja rekrytointikäytäntöjä tulisi tunnistaa ja muuttaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.)

Kulttuurinen moninaisuus on tämänkin tutkimuksen keskiössä oleva ilmiö. Se ymmärretään laajana käsitteenä, joka viittaa esimerkiksi etnisyyden, kielen, uskonnon, sukupuolen ja sosiaaliluokan moninaisuuteen. Kulttuurien ja (kulttuuristen) identiteettien tunnustetaan olevan muuttuvia ilmiöitä. (Räsänen 2010.) Kulttuurisen moninaisuuden pariin tuon interkulttuurisuuden käsitteen, jolla tarkoitetaan kanssakäymistä, kommunikointia ja yhteisymmärrystä kulttuureista eri kulttuurien edustajien välillä (Dervin 2017; UNESCO 2015).

Musiikkikasvatuksen piirissä on erityisesti viime vuosina käsitelty kulttuurista moninaisuutta ja interkulttuurisuutta musiikinopettajien koulutuksessa ja musiikinopetuksessa

(esim. Broeske 2017; Kallio & Westerlund 2020; Miettinen 2020; Thomson 2021). Musiikinopettamiseen kuuluu yhtäältä kulttuurin eteenpäin välittäminen ja siihen sosiaalistuminen, toisaalta myös oppilaiden valmistaminen epävarmaan tulevaisuuteen ja muutoksessa elämiseen, jopa muutoksen aloittamiseen (Westerlund, Karlsen & Partti 2020, 4). Erilaiset tiedonmuodostuksen traditiot, kulttuurisen ja taiteellisen osallistumisen muodot, kuuluminen eri kansallisuuksiin ja etnisyyksiin sekä poliittiset epävakaudet ovat osa nykyajan monimutkaista sosiaalista todellisuutta. Edellä mainitut seikat voivat joko vahvistaa ihmisten välistä luottamusta ja yhtenäisyyttä tai epäluottamusta ja vastakkainasettelua. (Ibid., 1.)

Tämän tutkimuksen tausta-ajatuksena onkin tutkia eri kulttuureista tulevien ihmisten välisen osallisuuden kokemuksen edistämistä musiikkikasvatuksen kautta. Idea tutkimukselle syntyi keväällä 2018, kun tein luokanopettajaopintoihini kuuluvaa harjoittelua eräässä ammattiopistossa. Hämmästyin, kun huomasin, kuinka vähän kantasuomalaisiksi olettamani opiskelijat ja ulkomaalaistaustaiset opiskelijat olivat keskenään tekemisissä. Pohdin silloin, kuinka muualta Suomeen tulleiden on mahdollista oppia suomen kieltä tai muutenkaan integroitua elämään Suomessa, jos he eivät pääse vuorovaikutukseen suomalaisten kanssa. Syntyi kysymys siitä, millä tavalla musiikki voisi tuoda ihmisiä yhteen ja luoda yhteyttä erilaisista taustoista ja kielistä huolimatta.

Omat kokemukseni interkulttuurisesta musiikkitoiminnasta ovat pitkälti opiskeluajoiltani. Kokemukseni ovat olleet antoisia, mutta eivät aina mutkattomia. Havainnollistaakseni näiden kokemusten monimuotoisuutta annan niistä muutaman lyhyen esimerkin. Olen joutunut pohtimaan, voinko laulaa kurssilla erääseen uskonnolliseen kulttuuriperintöön kuuluvaa laulua, joka on sanoituksiltaan selkeästi ristiriidassa oman maailmankuvani kanssa. Olen ollut vaihto-oppilaana ja päässyt mukaan yliopiston kuoroon, jonka kautta sain oppia uutta, vieraskielistä ohjelmistoa ja kokea yhteisöllisyyttä kuoron harjoitusten ja esiintymisten kautta. Toisaalta muistan eräästä ulkomaan harjoittelustani hetken, kun ostoskeskuksessa soiva länsimainen popmusiikki toi minulle helpotuksen ja kodinkuuden tunteen vieraan kulttuurin ja musiikin keskellä. Interkulttuurisissa opetustilanteissa olen opiskelijana törmännyt kielen tuomiin haasteisiin ja erilaisiin musiikinopetustapoihin, jotka ovat välillä turhauttaneet ja tuntuneet epäselviltä, välillä taas rikastuttaneet musiikinoppimista ja tekemistä. Yhdessä tekemisen tulos on lopulta kuitenkin ollut palkitseva. Interkulttuurisuuteen liittyy siis osaltani monenlaisia tunteita ja ajatuksia, ja aihe

on mielestäni kiehtova sekä yleisellä että henkilökohtaisella tasolla. Tutkimukseni taustateoriasta tuleekin ilmi, että interkulttuurisuuteen kuuluvat iloisten ja yhteisöllisten hetkien lisäksi myös vaikeiksi ja epämukaviksi koetut tunteet ja tilanteet.

Käsittelen interkulttuurisuutta ja interkulttuurista oppimista tarkemmin luvuissa 2.1.1 ja 2.1.2. Luvussa 2.1.3 esittelen etnomusikologian ja musiikkikasvatuksen alalla tehtyjä tutkimuksia. Syvennyn erityisesti Huib Schippersin (2010b) laatimaan 12 jatkumon malliin, jonka avulla voi tarkastella erilaisia kulttuurisia musiikinopettamisen ulottuvuuksia. Yhtenä interkulttuurisuuden osa-alueena käsittelen myös interkulttuurista kompetenssia alaluvussa 2.1.4.

Interkulttuurisuuden lisäksi toinen keskeinen käsite tutkimuksessani on osallisuus. Kuten jo aiemmin tässä luvussa kerroin, osallisuus on tuotu esille viimeaikaisissa taide- ja kulttuuripolitiikan kannanotoissa (Opetusministeriö 2021). Myös Helsingin kaupunki on hiljattain tutkinut asukkaidensa hyvinvointia ja osallisuuden kokemusta (Erjansola 2022). Pääkaupunkiseudun hyvinvointikyselystä selviää, että koetulla elämänlaadulla vaikuttaa olevan suurin vaikutus osallisuuden kokemiseen. Ihmissuhteisiinsa tyytyväiset ja aktiivisesti jonkin yhteisön toimintaan osallistuvat henkilöt kokevat enemmän osallisuutta, kun taas yksinäisyys vähentää osallisuuden kokemusta. (Erjansola 2022.) Tuloksilla voidaan perustella myös musiikkikasvatuksen ja yhteismusisoinnin mahdollisuuksia osallisuuden edistämässä.

Osallisuus on laeva käsite, johon sisältyy monenlaisia määritelmiä. Osallisuutta voidaan kuvata liittymisenä, suhteissa olemisena, kuulumisena ja yhteisyytenä. Se voidaan käsitellä yhteensopivuutena ja mukaan ottamisena, osallistumisena, vaikuttamisena ja demokratiana. (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017.) Tähän tutkimukseen olen valinnut lähempään tarkasteluun Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksella vaikuttaneiden Helka Raivion ja Jarno Karjalaisen (2013) näkemyksen osallisuuden rakentumisesta, joka pohjautuu sosiologi Erik Allardtin (1976) hyvinvointiteoriaan. Musiikkikasvattaja ja kuoropedagogi Sanna Salminen (2021) on aiemmin väitöstudiumissaan hyödyntänyt tätä osallisuuden viitekehystä interkulttuurisen musiikkikasvatuksen sekä kuoropedagogiikan näkökulmasta, ja esittelen myös hänen tutkimustaan ja näkemyksiään. Toinen oman tutkimukseni kannalta merkittävä tutkimus, joka yhdistää osallisuuden ja interkulttuurisen musiikkikasvatuksen, on musiikkikasvattaja Katja Thomsonin (2021) väitöstudium musiikkikorkeakouluopiskelijoiden ja pakolaistaustaisten muusikoiden yhteytoiminnasta musiikillisessa kolmannessa tilassa.

Osallisuus nähdään tärkeänä tekijänä myös maahanmuuttajien kotoutumisessa. Kotoutuminen vaatii onnistuakseen hyviä ihmissuhteita, vuorovaikutusta eri taustaisten ihmisten kesken sekä osallisuutta ja osallistumismahdollisuuksien tukemista (Työ- ja elinkeinoministeriö 2021). Vaikka suomalaisten asenteet ovat aiempaa avarakatseisempia vähemmistöjä kohtaan, kokevat maahanmuuttajat myös syrjintää ja rasismia (Oikeusministeriö 2020; Työ- ja elinkeinoministeriö 2021). Syrjintä taas ymmärrettävästi hankaloittaa kotoutumista. Kun osallisuutta ja eri väestöryhmien vuorovaikutusta tuetaan, ehkäistään samalla yhteiskunnallista syrjäytymistä ja yhteiskunnan polarisoitumista (Työ- ja elinkeinoministeriö 2021). Tässä yhteydessä on hedelmällistä nostaa esille myös vastavuoroisen integraation periaate (*reciprocal integration*, Thomson 2021). Vastavuoroisen integraation ajatus ei ole, että vain toinen osapuoli muuttuu integroituakseen yhteiskuntaan, vaan integroitumista tapahtuu kaksisuuntaisesti. (Thomson 2021.) Kerron osallisuuteen liittyvästä teoriasta ja vastavuoroisesta integraatiosta tarkemmin teoriaosan luvussa 2.2, jossa esittelen myös musiikin alalla tehtyjä tutkimuksia ja teorioita toimijuudesta sekä yhteenkuuluvuudesta. Teoreettisen viitekehyksen viimeisessä osiossa tarkastelen osallisuuden pedagogiikkaa musiikkikasvatuksessa.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, joka kuvaa kolmen musiikkipedagogin kokemuksia musiikkitoiminnasta ja osallisuudesta kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa. Haastatellut pedagogit ovat työskennelleet erilaisissa musiikkiin ja musiikkikasvatukseen liittyvissä ympäristöissä, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään heidän kokemuksiinsa aikuisryhmien kanssa. Musiikillisella toiminnalla viitataan Smallin (1998) laaja-alaiseen määritelmään musiikillisesta toiminnasta, *musicizing*, jossa ihmisten tekeminen on olennaista: musisointi on osallistumista musiikilliseen toimintaan laulamalla ja soittamalla, harjoittelemalla, kuuntelemalla, säveltämällä tai tanssimalla. Smallin mukaan musiikilliseen toimintaan osallistuminen on keskeistä ihmisyydelle. Musiikin syvin luonne on toiminnassa ja musiikin ensisijaiset merkitykset ovat sosiaalisia. (Small 1998, 8–9.)

Esittelen tutkimusasetelman ja tutkimuksen eettisiä käytäntöjä tarkemmin luvussa 3. Tutkimukseni tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset viittaavat siihen, että interkulttuurisuuden ja interkulttuurisen oppimisen periaatteet luovat hyvän pohjan myös toimijuuden ja kuuluminen kokemusten, ja sitä kautta osallisuuden edistämiseksi kulttuurisesti moninais-



ten musiikkiryhmien parissa. Analyysini tarkemmat tulokset löytyvät luvusta 4. Tuloksista tehdyt johtopäätökset ja niiden kytkökset tutkimuksen teoriataustaan sekä jatkotutkimusideat esittelen luvussa 5.

Kuten olen tässä luvussa tuonut esille, kulttuurinen moninaisuus ja osallisuus ovat molemmat ajankohtaisia ja tärkeitä teemoja. Tämä tutkimus pyrkii yhdistämään nämä kaksi ilmiötä pedagogisesta näkökulmasta ja lisäämään ymmärrystä siitä, minkälaisella pedagogiikalla osallisuutta voidaan vahvistaa musiikkikasvatuksen kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on jaettu kahteen lukuun, joista luku 2.1 käsittelee kulttuurista moninaisuutta interkulttuurisuuden ja musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Luku 2.2 tarkastelee osallisuutta sekä hyvinvoinnin näkökulmasta että osana musiikkikasvatusta.

### 2.1 Interkulttuurisuus

Kulttuurista moninaisuutta käsiteltäessä on musiikkikasvatuksen alalla käytetty erilaisia termejä, kuten multi- tai monikulttuurinen ja interkulttuurinen musiikkikasvatusta (Schippers 2010b; Mansikka, Westwall & Heimonen 2018). Nämä käsitteet kattavat usein samoja asioita, vaikkakin tilanteesta ja kontekstista riippuen niillä voi olla eri painotus (Mansikka et al. 2018, 4). Seuraavassa alaluvussa 2.1.1 käsitteelen interkulttuurisuuden näkökulmaa kulttuuriseen moninaisuuteen. Alaluvussa 2.1.2 tarkastelen interkulttuurista oppimista, alaluvussa 2.1.3 interkulttuurisuutta musiikkikasvatuksessa ja lopuksi alaluvussa 2.1.4 interkulttuurisen kompetenssin käsitettä.

#### 2.1.1 Interkulttuurinen näkökulma kulttuuriseen moninaisuuteen

*Kulttuurinen moninaisuus* on laajasti käytetty yläkäsite. Etnisen alkuperän lisäksi sillä voidaan viitata muun muassa kieleen, uskontoon, sukupuoleen tai sosiaaliluokkaan liittyvään moninaisuuteen. Nykyään myös kulttuurit ja kulttuuriset identiteetit nähdään monitasoisina, muuttuvina ja dynaamisina. (Räsänen 2010, 12.) Joissain konteksteissa koko *kulttuuri*-sanana käyttöä on alettu kyseenalaistaa vedoten siihen, että kulttuurit ovat jatkuvassa muutoksessa, ja toisaalta eri kulttuureihin keskittyminen luo helposti me – muut - vastakkainasettelun. Tällöin ehdotetaan, että huomio olisi parempi kiinnittää sekä samankaltaisuuksiin eri kulttuurinedustajien välillä että eri yksilöiden erilaisiin, rakentuviin identiteetteihin ja meistä jokaisesta löytyviin erilaisuuksiin (*diverse diversities*) (Dervin 2017; Dervin 2022).

Interkulttuurisuus on eri vuosikymmeninä saanut monia määritelmiä, ja termi on ymmärretty eri tavoin. Suomenkielisessä tutkimuksessa käytetään myös termiä kulttuurienvälisen kasvatus (esim. Salminen 2021). Interkulttuurisuus on saatettu tulkita vain muiden

kulttuurien opiskeluna, vaikka sillä tarkoitetaan eri kulttuurien edustajien välistä kanssakäymistä, kommunikointia ja yhteisymmärrystä toisen kulttuurista (Dervin 2017). Myös Yhdistyneiden Kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön, UNESCO:n, linjaukset interkulttuuriselle kasvatukselle painottavat eri kulttuuristen ryhmien välistä ymmärrystä, kunnioitusta ja dialogia. Tällöin interkulttuurisuus ei ole vain passiivista rinnakkaiseloja vaan pyrkii ”kehittyvään ja kestävään yhdessä elämiseen monikulttuurisissa yhteiskunnissa”. (UNESCO 2015, 18.) Interkulttuurisuuden tavoitteena on ”hedelmällinen ja tasa-arvoinen yhteistyö ja oppiminen kulttuurien välillä” (Räsänen 2010, 12). Interkulttuurisuuden käsite viittaa prosessiin ja vastavuoroisuuteen (Saether, Mbye & Shayesteh 2012).

Interkulttuurisuuden rinnalle on musiikkikasvatuksen kentällä esitetty myös *transkulttuurisuus*-käsitettä, jolla pyritään tekemään eroa interkulttuurisuuteen (Schippers 2010b; Crawford 2020). Esimerkiksi Schippers (2010b, 31) näkee interkulttuurisen musiikkikasvatuksen sisältävän jonkinlaista ihmisten välistä kontaktia ja kulttuurien kohtaamista sekä yksinkertaista sulautumista. Transkulttuurinen musiikkikasvatus taas koetaan syvällisemmäksi ideoiden ja lähestymistapojen vaihtamiseksi ja sekoittumiseksi. Transkulturaatiolla tarkoitetaan myös kulttuureiden virtaavaa vastavuoroisuutta ja sen vaikutuksia siihen, miten ihmisten konstruktiot ja ymmärrys itsestä ja toisista muuttuvat (Crawford 2020, 539).

Tässä tutkimuksessa olen päättänyt käyttää käsitteitä interkulttuurisuus ja kulttuurinen moninaisuus. Interkulttuurinen musiikkikasvatus on musiikkikasvatuksen alalla viime vuosina julkaistuissa artikkeleissa laajasti käytetty käsite (esim. Westerlund et al. 2020). Se sopii oivasti myös tämän tutkimuksen asetelmaan, jossa tarkastellaan suomalaisten pedagogien kokemuksia kulttuurisesti moninaisissa musiikkikonteksteissa.

### **2.1.2 Interkulttuurinen oppiminen**

Interkulttuurisuutta on kuvattu myös oppimisprosessina. Interkulttuurisuustutkija, monikulttuurisuuskasvatuksen professori Fred Dervin (2017, 90) valjastaa Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian (*experiential learning theory*) hyväksi lähtökohdaksi myös interkulttuuriselle oppimiselle. Kokemuksellisen oppimisen teorian perustana ovat erityisesti John Deweyn, Kurt Lewinin ja Jean Piaget’n näkemykset kokemuksellisesta oppimisesta. Kolb (1984; myös Passarelli & Kolb 2011) on hahmotellut seuraavat periaatteet teoriassaan kokemuksellisesta oppimisesta:

1. Oppiminen tulisi nähdä prosessina, ei lopputulemina.

2. Kaikki oppiminen on uudelleenoppimista.
3. Oppiminen vaatii konfliktien ratkaisua vastakkaisten tapojen välillä sopeutua maailmaan.
4. Oppiminen on kokonaisvaltainen sopeutumisprosessi.
5. Oppiminen syntyy synergisistä tapahtumista ihmisen ja ympäristön välillä, ja
6. Oppiminen on tiedon luomisen prosessi.<sup>1</sup>

Interkulttuurisuus tulisi myös nähdä virtaavana prosessina (vrt. Deardorff 2012), johon vaikuttavat useat tekijät, kuten keskustelukumppanit, tilanteet, kontekstit ja myös hallitsemattomat seikat, kuten mieliala. Interkulttuuriset kohtaamiset ovat aina usean tekijän summa, eikä kohtaamisen onnistumisesta ole takeita. Näin ollen interkulttuurisuuttakaan ei voi koskaan täysin oppia, vaan jokaisessa uudessa tilanteessa ja kohtaamisessa tulisi olla avoin uudelle oppimiselle. Opittua tietoa, asenteita ja taitoja täytyy olla valmis kehittämään, testaamaan ja tutkimaan. Koska oppiminen on tiedon luomisen prosessia (kohta 6) ja tieto muotoutuu sosio-historiallisessa kontekstissa rakentuneen tiedon ja oppijan henkilökohtaisten kokemusten vuorovaikutuksessa (Passarelli & Kolb 2011, 5), valmiiseen tietoon esimerkiksi eri kulttuureiden tavoista tulee suhtautua arvioiden. (Dervin 2017, 91–92.)

Konflikteja ei myöskään tulisi välttää, sillä interkulttuurisissa kohtaamisissa ne voivat opettaa ajattelemaan, refleктоimaan, tuntemaan ja toimimaan toisenlaisilla tavoilla (Dervin 2017, 91). Muutos voi kuitenkin tehdä kipeää silloin, kun se koskettaa syvimpiä ja arvokkaimpana pidettyjä asioita, kuten persoonaa, uskoa ja maailmankuvaa. Tällöin myös kommunikointi interkulttuurisissa suhteissa voi vaikeutua. Näissä tilanteissa on erityisen tärkeää, että oikeudenmukaisuus, keskinäinen luottamus ja toisen kulttuurin kunnioittaminen ovat läsnä. (Räsänen 2010, 14.)

Kokemuksellisen oppimisen teorian (Kolb 1984; Passarelli & Kolb 2011) mukaan oppiminen on kokonaisvaltaista sopeutumista, ja siihen tulisi liittyä ajattelun, tuntemisen, havaitsemisen ja käyttäytymisen lisäksi ongelmanratkaisua, päätöksentekoa ja luovuutta.

---

<sup>1</sup> 1. Learning is best conceived as a process, not in terms of outcomes. 2. All learning is relearning. 3. Learning requires the resolution of conflicts between dialectically opposed modes of adaptation to the world. 4. Learning is a holistic process of adaptation. 5. Learning results from synergetic transactions between the person and the environment. 6. Learning is the process of creating knowledge. (Kolb 1984; Passarelli & Kolb 2011.)

Interkulttuurisia kohtaamisia voi rikastuttaa se, jos kaikki edellä mainitut asiat ovat läsnä ja käytössä (Dervin 2017, 91). Erilaisuus ja uudet tilanteet saavat aikaan oppimista, ja eri kulttuurien edustajien välinen dialogi voi synnyttää uusia ratkaisuja ja molemminpuolista ymmärrystä. (Räsänen 2010, 13.)

Kokemuksellisen oppimisen teoriassa oppiminen syntyy synergisistä tapahtumista ihmisen ja ympäristön välillä, mikä tarkoittaa sitä, että uudet kokemukset sovitetaan jo olemassa oleviin käsityksiin ja olemassa olevat käsitykset mukautetaan uusiin kokemuksiin (Passarelli & Kolb 2011, 5). Passarelli ja Kolb (2011) puhuvat tarkemmin sanottuna oppimisen tilasta (*learning space*), johon voi liittyä fyysinen, kulttuurinen, institutionaalinen, sosiaalinen ja psykologinen ulottuvuus. Nämä eri ulottuvuudet yhdistyvät oppijan kokemuksessa. (Ibid., 9–10.) Dervinin (2017) mukaan tämä ympäristön ja ihmisen vuorovaikutus on tärkeää myös interkulttuurisessa oppimisessä. Kun ympäristöä tulkitsee ja tutkii olemassa olevan tiedon perusteella mutta myös antaa ympäristöstä saadun kokemuksen vaikuttaa omiin käsityksiinsä ympäristöstä, voi interkulttuurisuudestakin tulla muuttuvaa ja neuvoteltavissa olevaa. (Dervin, 2017, 91–92.)

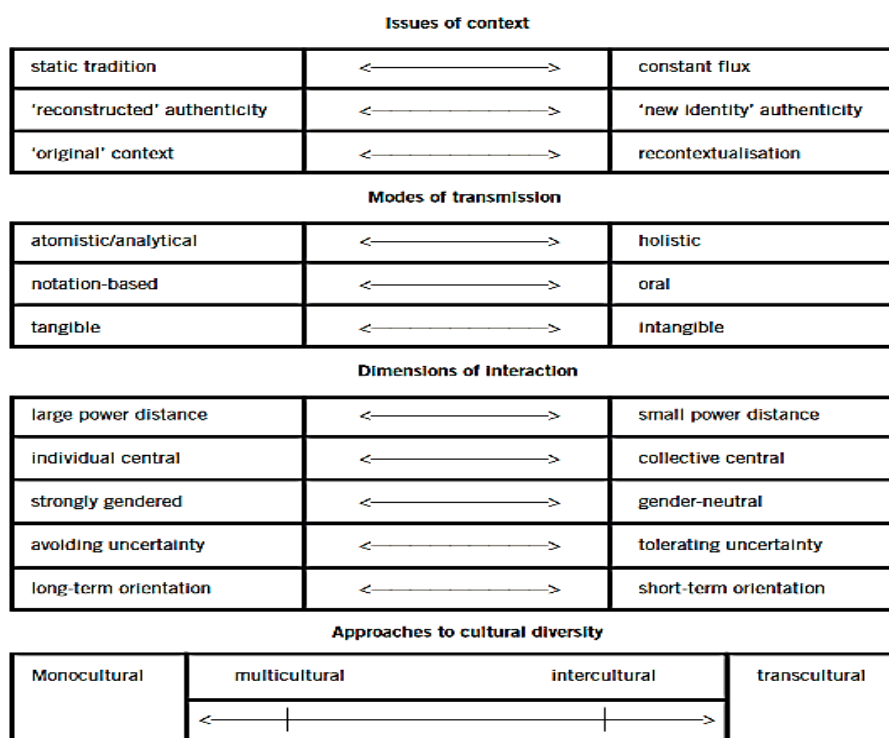
### **2.1.3 Interkulttuurinen musiikkikasvatus**

Interkulttuurisuus ja interkulttuuriset kompetenssit (ks. alaluku 2.1.4) ovat hyvin ajan-kohtainen aihe kasvatuksessa, erityisesti ja myös musiikkikasvatuksessa (esim. Westerlund et al 2020). Interkulttuuristen valmiuksien oppimista, harjoittamista ja niihin kasvatamista perustellaan yhteiskuntien ja yhteisöjen globalisoitumisella ja moninaistumisella. Interkulttuurisella kasvatuksella pyritään edistämään sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Dervin 2017; Mansikka et al. 2018), ja musiikkikasvattajien odotetaan toimivan “muutosagentteina” (Westerlund et al. 2020). Vallitsevien hierarkioiden, käytäntöjen, rakenteiden ja perinteiden kriittinen reflektointi halutaan tuoda osaksi musiikinopettajakoulutusta, jolloin syntyy mahdollisuus ottaa musiikinopetuksesta ulkopuolelle jäävät näkökulmat tasavertaisemmin huomioon. Tavoitteena on luoda koulutusta, jossa kyseenalaistetaan olemassa olevia visioita ja luodaan uusia, jaettuina tulevaisuuden näköaloja interkulttuurisessa yhteistyössä. (Westerlund & al. 2020, 2, 4.)

Musiikkikasvatuksessa on tapahtunut muutoksia kulttuurisen moninaisuuden osalta (Schippers 2010a). Schippersin (2010a) mukaan musiikkikulttuurien opetus on monipuolistunut yksittäiseen kulttuuriin keskittyvistä kursseista laajaksi valikoimaksi erilaisia kursseja, ja fokus on siirtynyt materiaalista pedagogiikkaan, joka suosii kokonaisvaltaista

oppimista ja jopa hämmennystäkin oppimisprosessissa. Musiikkikasvatustilanteissa pyritään myös tunnistamaan erilaiset suhteet opettajan ja oppijoiden välillä, mukaan lukien valtasuhteet ja kulttuurilliset korostukset erilaisten kommunikointi- ja ryhmätyöskentelytapojen välillä. Musiikillisten traditioiden sallitaan siirtyä uusiin konteksteihin, ja perinteet nähdään elävinä ja muuttuvina. Lisäksi halutaan huomioida yksilölliset identiteetit kulttuuristen identiteettien sijaan, jolloin esimerkiksi oppilaiden musiikkimakua ei loke-roida heidän etnisyytensä perusteella. (Schippers 2010a, 40–41.)

#### Twelve Continuum Transmission Framework (TCTF)



Kuva 1. 12 jatkumon malli (Schippers 2010a, 42).

Kahdentoista jatkumon mallissa (Schippers 2010a, kuva 1) on kuvattu musiikin välittämiseen ja opettamiseen liittyviä tekijöitä (konteksti, tiedonsiirron tapa, vuorovaikutus ja kulttuuriseen moninaisuuteen suhtautuminen) kulttuurillisesti moninaisissa ympäristöissä. Se, kuinka musiikkia opetetaan ja opitaan, liittyy oleellisesti kyseessä olevaan musiikkiperinteeseen, perinteen konteksteihin ja taustalla oleviin arvojärjestelmiin. Kun musiikin opetustapoja analysoidaan, saadaan selville, mikä minkäkin musiikkiperinteen oppimisessa on tärkeää. Samalla hahmottuu myös se, mitä asioita musiikkiperinteessä pidetään keskeisinä, jotta perinteen välittäminen onnistuisi. (Schippers 2010b, 61–62.) Tau-

lukon tarkoitus ei ole osoittaa oikeaa tapaa opettaa, vaan tehdä esimerkiksi musiikkikasvattaja tai opettava instituutio tietoisiksi niistä valinnoista, joita he opetustilanteissa tekevät. Onnistuneeseen opetukseen vaaditaan kuhunkin tilanteeseen sopivia valintoja ja toisaalta joustavuutta liikkua lähestymistavasta toiseen (Schippers 2010a, 43).

Taulukon kontekstiin liittyvissä tekijöissä on kuvattu muuttumaton perinne (*static tradition*) ja jatkuva virtaus (*constant flux*), jolla tarkoitetaan perinteen jatkuvaa muutoksessa olemista. Uudelleenmuotoiltu autenttisuus (*'reconstructed' authenticity*) viittaa alkuperäisen musiikin ja siihen liittyvien seikkojen jäljittelyyn, kun taas 'uuden identiteetin' autenttisuus (*'new identity' authenticity*) suhtautuu musiikkiperinteeseen myös kriittisesti ja toteaa sen merkityksen olevan nykyhetkessä erilainen. Alkuperäinen konteksti (*original context*) tarkoittaa muun muassa sitä, että musiikkia harjoitetaan siinä kulttuurisessa kontekstissa, josta se on peräisin. Tämä lähestymistapa esitetään vastaparina uudelleenkontekstoituvalla musiikilla (*recontextualisation*), jossa perinne on siirtynyt uuteen kulttuuriin ja alkanut kehittyä siinä. (Schippers 2010b, 121.)

Tiedonsiirron tavat voivat olla atomistisia ja analyyttisiä (*atomistic/analytical*), jolloin musiikkiperinnettä opetetaan ikään kuin erillisinä osioina opettajan kontrolloidessa oppimisprosessia. Tästä esimerkkinä ovat etydit ja harjoitukset sekä erillinen musiikin teorian opetus. Kokonaisvaltaisessa (*holistic*) tiedonsiirrossa musiikkia lähestytään aidon ohjelmiston kautta ja teoriaa opetetaan epäsuorasti. Tätä tapaa kuvataan intuitiivisemmaksi ja yksilöllisemmäksi, eikä opettajan ja oppilaan suhde ole samanlainen kuin analyyttisessä opetuksessa, koska opettajana voi toimia myös radio tai äänitteet. Kirjoitettu (*written*) tiedonsiirto viittaa nuottien käyttämiseen, ja kuulonvarainen (*aural*) tiedonsiirto taas tapahtuu lähinnä ilman nuotteja ja sisältää improvisointia. Konkreettinen (*tangible*) tiedonsiirto korostaa soittotekniikkaa ja tarkkaan määriteltyä ohjelmistoa, kun taas aineeton (*intangible*) tiedonsiirto korostaa ilmaisua, luovuutta, improvisointia. (Schippers 2010b, 120.)

Vuorovaikutuksen ulottuvuuksista musiikin opetuksessa taulukko esittää suuren valtaetäisyyden (*large power distance*) ja pienen valtaetäisyyden (*small power distance*) opettajan ja oppilaan välillä. Opetus voi myös keskittyä yksilöön (*individual central*) tai ryhmään (*collective central*), jolloin musiikin lisäksi huomioidaan myös sosiaaliset suhteet. Vahvasti sukupuolittunut (*strongly gendered*) musiikinopetus viittaa esimerkiksi siihen, että vain jompikumpi sukupuoli voi harrastaa ja musisoida tiettyä musiikkia. Sukupuoli-neutraali (*gender-neutral*) taas viittaa siihen, että kaikkia musiikkityylejä ja soittimia voi soittaa sukupuolesta riippumatta. Epävarmuutta voidaan vältellä (*avoiding uncertainty*)

tai suvaita (*tolerating uncertainty*), ja tämä näkyy esimerkiksi suhtautumisessa hierarkiaan, auktoriteettiin ja musiikkiperinteen kaanoniin. Viimeisenä kommunikoinnin osa-alueena taulukko esittää pitkäkestoisen ja lyhytkestoisen orientaation (*long-term orientation* ja *short-term orientation*) musiikin opettamisessa, jossa pitkäkestoisuus viittaa vuosien aikana tapahtuvaan, arvioitavaan kehitykseen ja suureen harjoittelumäärään. Lyhytkestoisen orientaatio taas pyrkii nopeisiin tuloksiin ja konkreettisiin päämääriin, kuten esiintymisiin. (Schippers 2010b, 122.)

Interkulttuuriset prosessit tarjoavat usein haasteita. Rajojen ylittäminen ja toisaalta niiden rikkominen voivat tuottaa epämiellyttäviä tunteita, mutta nämä prosessit ovat merkityksellisiä luovuuden kannalta. Tasapainoilu erilaisten maailmankuvien välillä luo energiaa ja samalla tilaa uusille ymmärryksille ja käytännöille. (Saether, Mbye & Sayesteh 2012, 14–15.) Verratessaan gambialaisen ja iranilaisen musiikkipedagogin tiedonsiirron tapaa länsimaalaisten musiikinopiskelijoiden tiedonsiirtotapoihin Shippersin (2010a) taulukon mukaan, Saether ja muut (2012) kuvaavat normaalien miellelyhtymien ”riikkoontuvan” silloin, kun janalla liikutaan itselle vieraampia opetustyyliä kohti. Länsimaalaiset musiikinopiskelijat ovat tottuneet opetustyyliin, jotka nojaavat taulukossa vasemmalle (analyttisyys, kirjoitettu musiikki), kun taas opettajat käyttävät enemmän oikealle nojaavia tapoja (kokonaisvaltaisuus, kuulonvaraisuus). Tämä jännite kuitenkin ruokkii luovuutta. Luovuus taas voi näyttäytyä monin eri tavoin: se voi olla uuden musiikkikoulun perustamista, opetustavan muuttamista, eri kulttuurista tulevien vierailijoiden sisällyttämistä omaan opetukseen tai sisäistä näkemystä. (Saether et al. 2012, 13.)

Ristiriidat ja kompleksisuus voivat luoda potentiaalia muutokselle, kehitykselle ja interkulttuuriselle oppimiselle myös Broesken (2020) näkemyksen mukaan. Interkulttuurisiin musiikkiprojekteihin osallistuminen voi rikastaa vallitsevia käsityksiä siitä, millainen musiikinopetus on laadukasta ja musiikillisesti kehittävä (Broeske 2020, 94). Broeske (ibid.) tuo esille Norjassa vallitsevan käsityksen siitä, että instrumenttiopetuksen tulisi tähdätä aina hyväksi esiintyjäksi kehittymiseen, kun taas esimerkiksi pakolaisleirikontekstissa korostuu musiikin tuoma ilo ja yhteisö, jossa musiikkia tehdään. Näin laadukas musiikinopetus voidaan ymmärtää laaja-alaisesti. Bartleet, Grant, Mani ja Thomlinson (2020, 174) tekevät osittain samanlaisia johtopäätöksiä käsitysten rikastumisesta tutkimuksessaan australialaisten musiikinopiskelijoiden kokemuksista Intiassa, Kiinassa ja Kambodzassa. Interkulttuuriset opinto-ohjelmat voivat tuoda kulttuurista ja kasvatuksellista moninaisuutta koulutuksen opetussuunnitelmaan, herättää kunnioitusta ja kiinnos-



tusta uusia musiikillisia estetiikkoja kohtaan, haastaa käsityksen länsimaisen musiikkiperinteen ylivertaisuudesta ja avata silmiä sille, mitä opiskelijat voivat musiikin kautta antaa eri yhteisöille. Interkulttuuriset opinnot voivat herättää uudenlaista tietoisuutta omasta kulttuuriympäristöstä, etuoikeuksista ja niihin liittyvistä vastuista sekä omasta identiteetistä globaalina kansalaisena. (Ibid., 174.) Bartleet ja kumppanit (2020) kiteyttävätkin, että musiikinopiskelijoille tarjotut interkulttuuriset opinnot ulkomailla voivat syventää opiskelijoiden musiikillisia käytäntöjä ja identiteettejä. Interkulttuurinen oppiminen voidaan kuitenkin välillä kokea turhauttavaksi ja häiritseväksi, ja se vaatii oppijalta energiaa. (Ibid., 175.)

Kallio ja Westerlund (2020) tutkivat suomalaisten musiikinopettajaopiskelijoiden interkulttuurista kohtaamista Kambodzassa, jossa opiskelijat opettivat lastenkodissa asuvia lapsia ja saivat vastavuoroisesti soitonopetusta kambodzalaisilta opettajilta. Opetuskokeilussa huomattiin, kuinka olemassa olleet käsitykset suomalaisesta tavasta opettaa musiikkia eivät aina toimineetkaan uudessa kontekstissa eikä opetustilanteita koskeneet samat ”käsikirjoitukset”, joihin kotimaassa oli totuttu. Tämä haastoi opiskelijoita reflektoimaan tilanteita, itseään ja opetustaan ja selvittämään sekä yksilöinä että ryhmässä uudet arvot ja agendat opetukselle. Mukavuusalueelta lähteminen ja sen tiedostaminen ja kyseenalaistaminen, mihin on itse kasvanut ja mitä pitää hyvänä musiikkikasvatuksena, ei ollut opiskelijoille tunnetasolla helppoa. Kallio ja Westerlund esittävätkin, että epämukavuus voi synnyttää uusia asioita, tässä tapauksessa tietoisuutta omista dispositioista.

Interkulttuurista, yhteismusisointiin ja säveltämiseen pohjautuvaa musiikillista toimintaa on pohjoismaisessa musiikkikasvatustutkimuksessa lähestytty myös musiikillisen kolmannen tilan kautta. Thomson (2021) käyttää tutkimuksessaan musiikillisen kolmannen tilan käsitettä, jonka perustana ovat Edward Sojan ja Homi Bhabhan käsitteet kolmannelta tilasta (*Thirdspace* ja *third space*). Musiikillinen kolmas tila on yhtä aikaa todellinen ja kuviteltu. Se on elettyä ja koettua toimintaa, jossa ollaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tietyssä ajassa ja paikassa. Musiikillisessa kolmannessa tilassa yhdistyvät fyysinen tila ja fyysinen musiikin tekeminen sekä musiikkiin liittyvät abstraktit ominaisuudet, kuten musiikillinen ideointi ja tieto. (Thomson 2021, 52.) Kolmas tila tarkoittaa myös yhteytyöskentelyssä tapahtuvaa ”musiikillista ja sosiaalista neuvottelua sekä yksilöiden ja ryhmän identifikaatioprosesseja” (ibid., iv). Sosiokonstruktivisesti tarkasteltuna yhtyeen jäsenillä oli mahdollisuus luoda yhdessä vaihtoehtoisia kuvitelmia sosiaalisista systeemeistä musiikkitoiminnan kautta (ibid., iii-iv, 59). Keskeistä näille kolmannen tilan käsitteille onkin se, että ne luovat uusia kulttuurisia merkityksiä ja pyrkivät edistämään

oikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa. Näihin prosesseihin liittyy myös jännitteitä, epävarmuutta ja keskeneräisyyttä. (Ibid., 58, 150, 239.) Palaan Thomsonin (2021) tutkimukseen osallisuutta käsittelevässä luvussa.

Kulttuurisesti moninaista kasvatusta pidetään näkökulmana, joka läpäisee kasvatuksen kokonaisvaltaisesti eikä typisty vain metodeihin ja tekniikoihin. Kulttuurisesti moninainen kasvatusta ottaa vähemmistöt huomioon, välttelee stereotypioita ja korostaa ihmisen yksilöllisyyttä ja pyrkii näin lisäämään sosiaalista oikeudenmukaisuutta. (Mansikka et al. 2018, 5.) Esimerkiksi yhteisömusiikkiohjelmien tavoitteiksi on kuvattu kulttuurinen demokratia, jossa jokaisella on oikeus kulttuuriseen ja taiteelliseen ilmaisuun sukupuolesta, taidoista tai sosiaalisesta statuksesta riippumatta (Broeske 2017, 74.) Joissain konteksteissa kulttuuriset käsitykset tasa-arvosta kuitenkin eroavat toisistaan, ja ideologiset ristiriidat tuovat haasteita myös musiikkikasvatukselle (ibid., 74–75). Broeske (2017, myös 2020) on tehnyt tutkimusta norjalaisista musiikkikasvatusopiskelijoista, jotka ovat toteuttaneet lapsille yhteisömusiikkiprojekteja libanonilaisella pakolaisleirillä. Tuossa kyseisessä pääosin islamilaisessa kontekstissa musiikkia ei nähdä tavanomaisena harrastuksena tai kouluaineena, ja paikallinen kulttuuri hierarkioineen on ajautunut törmäyskursseille musiikkiprojektien kulttuurista tasa-arvoa ajavien tavoitteiden kanssa. Voidaankin kysyä, onko moraalisesti oikeutettua pyytää yhteisön jäseniä priorisoimaan musiikilliset aktiviteetit, jos ne ovat ristiriidassa vallitsevien paikallisten auktoriteettien kanssa ja näin ollen voivat vaikuttaa negatiivisesti projektiin osallistuviin henkilöihin. (Broeske 2017, 74, 80.)

#### **2.1.4 Interkulttuurinen kompetenssi**

Toimivaan interkulttuuriseen vuorovaikutukseen liitetään usein interkulttuurisen kompetenssin käsite. Interkulttuurista kompetenssia voidaan kuvata esimerkiksi Deardorffin (2012) kehittämällä interkulttuurisen kompetenssin mallilla. Tässä mallissa interkulttuuriseen kompetenssiin liitetään useita osa-alueita: asenteet, tieto, taidot, sisäiset lopputulemat ja ulkoiset lopputulemat. Deardorffin esittelemässä mallissa kuvataan interkulttuurista kompetenssia prosessina, mikä tarkoittaa sitä, että ihminen ei tule interkulttuurisissa taidoissaan koskaan täysin valmiiksi. (Deardorff 2012.)

Asenteisiin kuuluvat kunnioitus, avoimuus ja uteliaisuus. Tietopuoli taas kattaa ymmärryksen siitä, millä tavalla kulttuuri on vaikuttanut omaan itseen sekä ymmärryksen eri

kulttuurien erityisyyksistä. Tiedolla tarkoitetaan myös toisten maailmankuvien ymmärtämistä ja tietoisuutta kielestä sosiolingvivistisestä näkökulmasta. Taitoihin kuuluu kuuntelu, havainnointi ja arviointi ja havainnoitujen asioiden analysointi, tulkinta ja suhtautuminen. Näiden asenteiden, tietojen ja taitojen taas tulisi saada aikaan joustavuutta, sopeutumista, empatiaa ja etnorelatiivista tarkastelua. Ulkoisesti tämä kaikki taas ilmenee kommunikointina ja käytöksenä, joka on kussakin interkulttuurisessa tilanteessa tehokasta ja sopivaa. (Deardorff 2012, 45–46.)

Miettinen (2020) on tutkinut interkulttuurista kompetenssia suomalaisen ja israelilaisen musiikkikasvatuskoulutuksen kontekstissa. Hänen tutkimuksessaan sekä suomalaiset että israelilaiset musiikkikasvatuksen yliopisto-opettajat refleктоivat ja sanallistivat, minkälaista interkulttuurista kompetenssia he työssään tarvitsevat, ja minkälaisia haasteita ja tarpeita kulttuurinen moninaisuus tuo musiikkikasvatuskoulutukseen. Asenteiden osalta interkulttuuriseksi kompetenssiksi katsottiin avoimuus, suvaitsevaisuus, hyväksyntä, molemminpuolinen kunnioitus ja empatia. Taidot ja kyvyt taas käsittivät tietoisuuden yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista oppilaiden oppimistyyliin ja kulttuurisissa taustoissa sekä sensitiivisyyden toisten kokemuksia kohtaan. Haasteita opetukseen toivat uskonnolliset rajoitukset, erityisesti Israelin kontekstissa, jossa opiskelijat edustavat erilaisia uskonnollisia vakaumuksia. Opetuksen valtasuhteisiin liittyvää pohdintaa tutkimusaineistossa ilmeni vähän. (Miettinen 2020, 59–60.)

Broesken (2020) mukaan vahvaa interkulttuurista osaamista edesauttaisi se, että opettajankoulutus pohjautuisi reflektiolle ja dialogille ja mahdollistaisi tilanteita, joissa opettajaopiskelijat saavat kokemuksen toisena olemisesta. Interkulttuurisen musiikkikasvatuksen tulisi kannustaa opettajia pohtimaan omia ennakkokäsityksiään ja asenteitaan oppilaiden kulttuurista diversiteettiä kohtaan (Miettinen 2020). Opettajien tulisi nähdä oppilaat yksilöinä moninaisine identiteetteineen, eikä vain tietyn kulttuuriryhmän edustajana (ks. Dervin 2022). Näin fokus laajenee musiikkikasvatuksessa pelkästä monikulttuurisen opetussisällön ja erilaisten opetustapojen vaalimisesta kanssakäymiseen ja kohtaamiseen, ja opettaminen ja oppiminen huomioivat myös sosiaaliset, emotionaaliset ja suhteelliset tekijät (Miettinen 2020, 71; Schippers 2010a).

Thomson (2021, 247) toteaa, että musiikkikasvatustutkimuksen tärkeät oppimiskokemukset interkulttuurisissa tilanteissa liittyvät joustavuuteen, kuuntelemiseen, empatiaan, sinnikkyteen avoimissa prosesseissa sekä omien ja toisten musiikillisten ja luovien vahvuuksien tunnistamiseen. Nämä ominaisuudet ja taidot liittyvät sekä musiikillisiin että

sosiaalisiin tilanteisiin. Musiikki tulisikin nähdä yhtenä sosiaalisen elämän muotona. (Ibid., 247–248.)

Interkulttuurisille yhteismusisointiympäristöille on ominaista kompleksisuus ja ennakoimattomuus. Opettajan ja oppijan roolit voivat vaihdella, ja totuttuja opetus- ja oppimistapoja voidaan joutua muotoilemaan uudelleen. (Thomson 2021, 254.) Miettinen (2020) toteaa Kallion ja Westerlundin (2020) tavoin, että interkulttuuriseen kompetenssiin kuuluu kyky hallita vaikeita tunteita ja stressiä kulttuurisesti moninaisissa opetus- ja oppimistilanteissa. Tilanteiden herättämien vaikeiden ja epämukavien tunteiden (esim. epävarmuus ja ahdistus) tutkimiseen ja analysointiin tarvitaan kriittistä itsereflektiota ja joustavuutta (Kallio ja Westerlund 2020, 73–74). Interkulttuurista kompetenssia on kyky toimia ja käsitellä vieraita ja tuntemattomia tilanteita sopeutumalla eri kulttuureihin ja ymmärtämällä eri tapoja lähestyä musiikkia ja musiikkikasvatusta (Broske 2020, 90).

Tärkeintä interkulttuurisessa oppimisessä on prosessi, jossa ei tulla koskaan valmiiksi (Deardorff 2012; vrt. Dervin 2017) ja jossa peräänkuulutetaan jatkuvaa refleksiivistä valppautta (*reflexive vigilance*) (Kallio & Westerlund 2020, 58–59). Sanattomien olosuhteiden tunnistaminen, reflektointi ja arviointi voi tuottaa uutta ymmärrystä, ja henkilökohtainen sitoutuminen prosessiin on edellytys kasvulle (Broske 2020, 91).

## 2.2 Osallisuus

Toinen tutkimukseni kannalta tärkeä käsite on osallisuus. Käsittelen osallisuuden rakentumista alaluvussa 2.2.1. Osallisuuden toiminnalliseen ulottuvuuteen kuuluvaa toimijuuden käsitettä tarkastelen erityisesti musiikkikasvatuksen kontekstissa alaluvussa 2.2.2. Osallisuuden yhteisöllisyyttä ulottuvuutta ja musiikillisen toiminnan vaikutusta yhteisöllisyyteen tarkastelen osiossa 2.2.3. Luvun viimeisessä alaluvussa esittelen vielä osallisuuden pedagogiikkaa musiikkikasvatuksen näkökulmasta.

### 2.2.1 Osallisuuden rakentuminen

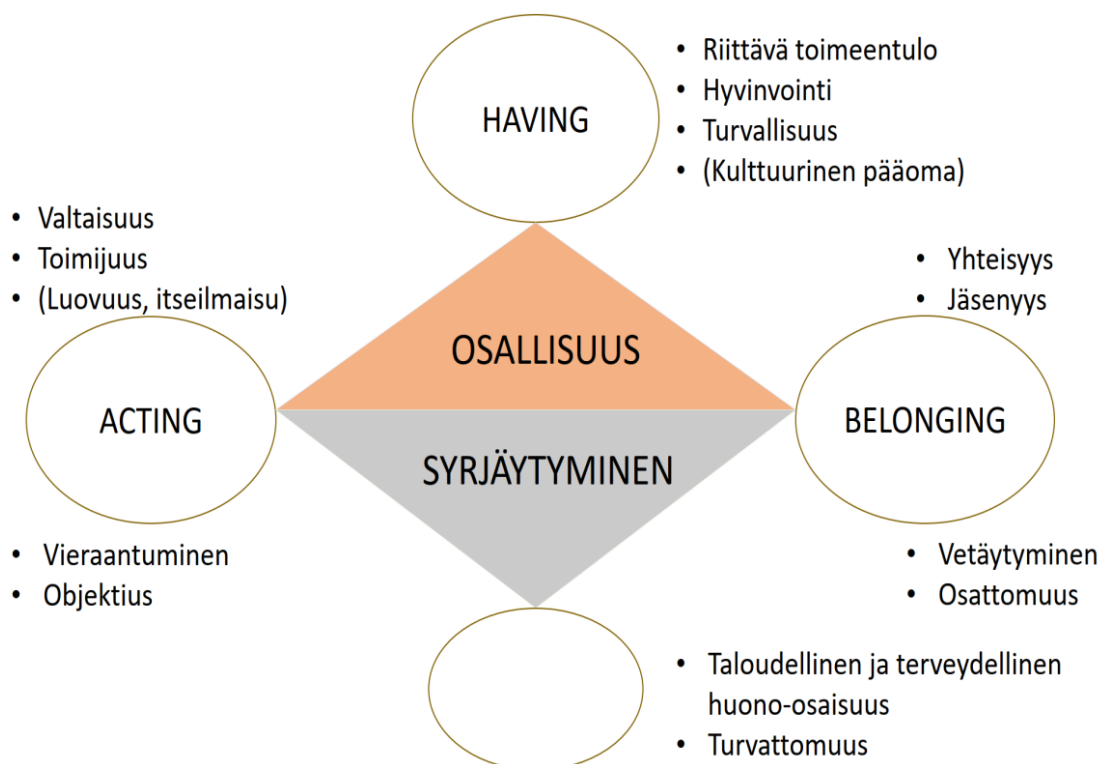
Osallisuutta on pidetty laveana ja monitahoisena käsitteenä, joka eri ympäristöistä riippuen saa erilaisia merkityksiä (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017). Osallisuus nähdään ”kattomääritelmänä”, jota lähestytään eri tavoin ja erilaisilla käsitteillä (Raivio & Karjalainen 2013, 12). Osallisuutta voidaan kuvata liittymisenä, suhteissa olemisena, kuulumisena ja yhteisyytenä. Se voidaan käsittää yhteensopivuutena ja mukaan ottamisena, osallistumisena, vaikuttamisena ja demokratiana. (Isola et al. 2017, 3.) Osallisuudesta puhutaan myös tunteiden, kuulumisen ja toiminnan kokonaisuutena. Se on omaehtoista toimimista ja vaikuttamista omaa elämää koskeviin asioihin. (Särkelä-Kukko 2014, 35–36.)

Politiikka- ja hyvinvointiohjelmien näkökulmasta osallisuutta voidaan pitää tavoitteena sekä keinona, jolla pyritään lisäämään tasa-arvoa ja sosiaalista koheesiota yhteiskunnassa. Tällöin ajatellaan, että osallisuuden lisääntyessä myös yksilön hyvinvointi kasvaa, mikä taas näkyy yhteiskunnassa ”sosiaalisena kestävyyttenä, eheytenä ja luottamuksen lisääntymisenä”. (Raivio & Karjalainen 2013, 12.) Hyvinvoinnin lähteinä pidetään aineellisia ja aineettomia mahdollisuuksia tai näiden väliin sijoittuvia mahdollisuuksia. Toimeentulo, koulutus ja harrastusvälineet ovat esimerkkejä aineellisista mahdollisuuksista, kun taas luottamus ja luovuus mainitaan aineettomina mahdollisuuksina. Taide, kulttuuri ja luonto taas ovat näiden kahden väliin sijoittuva hyvinvoinnin lähde. (Isola et al. 2017, 3.)

Raivio ja Karjalainen (2013) näkevät osallisuuden yksilöllisenä kokemuksena ja tunteena sekä toimintakykynä ja -mahdollisuuksina. Osallisuuden kokemuksesta ei voi sanoittaa toi-

sen puolesta. (Raivio & Karjalainen 2013, 14.) Kokemukseen vaikuttaa osallistujan ihmiskäsitys, henkilökohtainen elämämaailma ja identiteetti (Särkelä-Kukko 2014, 35). Osallisuus tapahtuu ihmisten välillä ”katseissa, liikkeissä, kosketuksessa ja kielessä” (Isola et al. 2017, 3). Arjen tasolla se on kokemusta huomioiduksi ja kuulluksi tulemisesta, sosiaalisia suhteita, keskustelua ja kohtaamista (Särkelä-Kukko 2014, 36).

Osallisuus rakentuu Raivion ja Karjalaisen (2013, ks. kuva 2) näkemyksessä Erik Allardt (1976) hyvinvointiteoriassa määritellyistä, ihmisen perustarpeisiin liittyvistä hyvinvointiarvoista. Näitä hyvinvointiarvoja ovat elintaso (*having*), yhteisyysuhteet (*loving*) ja itsensä toteuttamisen muodot (*being*). Ensimmäisen luokan, elintason, kohdalla tarpeiden tyydyttyminen määrittyy niiden resurssien avulla, joita yksilöllä on tai joita hän hallitsee, esimerkiksi taloudelliset resurssit ja terveys. Toinen luokka taas viittaa ihmisiin ja tarpeeseen kuulua sosiaaliseen verkostoon. Itsensä toteuttamisen muodot liittyvät siihen, miten ihminen kokee tarvetta kuulua yhteiskuntaan, ja miten hän voi osallistua yhteiskuntaan. (Allardt 1976, 37–38, 43; Raivio ja Karjalainen 2013, 16.)



Kuva 2. Osallisuuden osatekijät Raivion ja Karjalaisen (2013) pohjalta Salmisen (2021, 29) esittämänä.

Tähän hyvinvointimalliin nojaten osallisuus edellyttää taloudellista osallisuutta (riittävä toimeentulo, hyvinvointi ja turvallisuus), toiminnallista osallisuutta (valtaisuus, toimijuus) sekä yhteisöllistä osallisuutta (yhteisöihin kuuluminen ja jäsenyys). Toisaalta osallistumisen vastaparina on esitetty syrjäytyminen, ja syrjäytymisriski lisääntyy, mikäli osallisuus ei toteudu täysimääräisesti. Osallisuusulottuvuuksien tulisikin olla tasapainossa osallisuuden kokemisessa. Tällöin ulottuvuudet voivat ilmentää yksilön hyvinvointia. (Raivio ja Karjalainen 2013, 16–17.) Salminen (2021) on lisännyt toimijuuden ulottuvuuteen luovuuden ja itseilmaisun ja omistamisen ulottuvuuteen kulttuurisen pääoman tutkiessaan osallisuutta eteläafrikkalaisen musiikkikoulun sekä kuoroharrastuksen kontekstissa.

Osallisuuden rinnalle voidaan interkulttuurisissa kohtaamisissa nostaa myös vastavuoroisen integraation (*reciprocal integration*) periaate (Thomson 2021). Vastavuoroisen integraation taustalla on ajatus siitä, että sosiaalista yhteenkuuluvuutta luo kyky elää kunnioitavasti erilaisuuden kanssa tunnustaen samalla, että ihmiset ovat riippuvaisia toisistaan (ibid, 38). Tällöin vaatimuksena ei ole, että toinen osapuoli muuttuu integroitukseen yhteiskuntaan, vaan integroitumista tapahtuu molempiin suuntiin. Kaikilla osapuolilla tulisi olla mahdollisuus toimia merkityksellisesti yhdessä ja kokea toimijuutta suhteessa elämäänsä tässä hetkessä ja tulevaisuudessa. (Ibid, 39–40.) Thomson (2021) on tutkinut musiikkikorkeakouluopiskelijoiden ja -opettajan ja pakolaistaustaisten muusikoiden musiikillista yhteistyötä Suomessa. Hänen tutkimuksensa paneutuu vastavuoroiseen integraatioon ja pakolaistaustaisten muusikoiden osallisuuden edistämiseen musiikillisessa kolmannessa tilassa (ks. luku 2.1.3). Musiikinopiskelijoista ja -opettajista sekä pakolaistaustaisista muusikoista muodostui puolentoista vuoden ajan yhtye, jonka jäsenet yhteistyössä sävelsivät ja sovittivat musiikkia sekä esiintyivät. Yhtyeen tarkoituksena oli musiikillisen toiminnan ja siihen sisältyvän musiikillisen neuvottelun kautta mahdollistaa vastavuoroista integraatiota osallistujien kesken (ibid., 46) ja edistää pakolaistaustaisten muusikoiden osallisuutta.

## **2.2.2 Toiminnallinen osallisuus musiikillisesta näkökulmasta**

Osallisuuden toiminnalliseen ulottuvuuteen liitetään usein toimijuuden käsite (kuva 2). Toimijuus on määritelty muun muassa siten, kuinka yksilö uskoo voivansa vaikuttaa elämänsä kulkuun (Kristiansen 2014, 15; Salminen 2021). Henkilökohtainen toimijuus voi-

daan myös nähdä yhteytenä omiin tarpeisiin ja voimavaroihin. Siihen kuuluu vaikuttaminen, mahdollisuus olla hyvinvointia tuottavissa suhteissa ja vapaus tavoitella asioita, joita arvostaa. (Isola et al. 2017, 31.) Musiikkitoiminnan on todettu edistävän toimijuutta tukemalla ihmisiä aloitteen tekemisessä ja uusiin aktiviteetteihin sitoutumisessa. Musiikki-toiminta myös vahvistaa itsetuntoa ja tukee identiteetin muodostamista. (Perkins, Mason-Bertrand, Fancourt, Baxter & Williamon 2020.)

Musiikkikasvatuksen kentällä musiikillinen toimijuus on ymmärretty monella tavalla (Karlsen 2011). Yhteistä erilaisille näkemyksille on kuitenkin yksilön kyky toimia suhteessa musiikkiin tai tilanteissa, joihin musiikki liittyy. Karlsen erottaa musiikkisosiologisen kirjallisuuden pohjalta toimijuudesta sekä yksilöllisen että yhteisöllisen ulottuvuuden. Yksilölliseen musiikilliseen toimijuuteen kuuluu musiikin käyttäminen itsesäätelyssä, identiteetin muokkaamisessa, itsesuojeluna ja ajattelun välineenä. Musiikkia voi käyttää olemassaoloon liittyvissä asioissa, kuten lisäämään herkkyyttä tai täyttämään hengellisiä tarpeita. Toimijuus voi myös olla sitä, että kehittää musiikillisia taitojaan esimerkiksi soiton, laulun tai säveltämisen kautta. (Karlsen 2011, 12–14.)

Yhteisöllisellä tasolla musiikillinen toimijuus voi tarkoittaa musiikin käyttämistä sosiaalisten tilanteiden säätelyyn ja järjestämiseen. Musiikkia voidaan käyttää kehollisten toimintojen koordinointiin sekä yhteisöllisen identiteetin vahvistamiseen ja tutkimiseen. Musiikin avulla voidaan tutkia, miten maailmassa ollaan yhdessä, ja sen kautta voidaan kytkeytyä merkityksellisiin suhteisiin. Yhteisöllinen musiikillinen toimijuus on myös yhteistä musiikillista toimintaa. (Karlsen 2011, 14–17.)

Nämä musiikillisen toimijuuden muodot voidaan myös jakaa Raivion ja Karjalaisen (2013) osallisuuden osatekijöihin (Salminen 2021). Tällöin *having*-osatekijään liittyy musiikillisen toimijuuden näkökulmasta itsesuojelu, olemassaoloon liittyvät asiat, itsesäätely ja maailman tutkiminen. *Belonging*-osioon taas linkittyvät kehollisten toimintojen koordinointi, yhteisöllisen identiteetin vahvistaminen, sosiaalisten tilanteiden säätely ja järjestäminen. Musiikillisten taitojen kehittäminen, musiikki ajattelun välineenä ja identiteetin muokkaajana sekä yhteisöllinen musiikkitoiminta voidaan rinnastaa *acting*-osioon. (Salminen 2021, 34.)

Musiikillisessa kolmannessa tilassa tapahtuva kollaboratiivinen musiikkitoiminta voi vahvistaa pakolaistaustaisten muusikoiden toimijuutta uudessa maassa (Thomson 2021,



240). Pakolaistaustaisilla muusikoilla oli interkulttuurisessa yhtyeessä mahdollisuus jatkaa heille tärkeää ammattia tai harrastusta ja osallistua yhdessä säveltämiseen ja esiintymiseen. Tämä vahvisti heidän muusikkoidentiteettiään ja antoi mahdollisuuden muodostaa suhteita toisten muusikoiden kanssa sekä loi potentiaalisia tulevaisuudennäkymiä. Nämä seikat kytkeytyvät Karlsenin (2011) näkemyksiin yksilöllisestä sekä yhteisöllisestä musiikillisesta toimijuudesta.

Toimijuutta on musiikkikasvatuksen kentällä tutkittu myös Dalcroze-pedagogiikkaan perustuvien musiikkiliikunnallisten harjoitteiden kautta (Sutela 2020). Sutelan mukaan musiikkiliikunta tarjoaa erityisoppilaille tasa-arvoisia mahdollisuuksia kokea musiikkia ja osallistua musiikin tekemiseen, olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja kehittää ja ilmaista musiikillisia tietoja ja taitoja. Musiikkiliikunta voi myös tarjota turvallisen tilan uusille olemisen ja tietämisen tavoille ja yhteenkuuluvuuden kokemuksille. Toimijuus voi kehittyä musiikkiliikunnan kautta kolmella tasolla: yksilötasolla se kehittää tietoisuutta itsestä, kehollisia taitoja ja autonomiaa. Sosiaalisella tasolla sen kautta voi harjoitella kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. Yhteiskunnallisella tasolla se tarjoaa voimaantumisen mahdollisuuksia ja antaa työkaluja aktiiviseen jäsenyyteen yhteisössä. Konkreettiset ympäristöt, kuten musiikkiluokat, voivat joko lisätä tai vähentää mahdollisuuksia ja toimintaa ja näin vaikuttaa yksilöllisen toimijuuden kehittymiseen. (Sutela 2020, 71, 75–76.)

Salminen (2021) on hyödyntänyt osallisuuden viitekehystä tutkiessaan ja jäsentäessään eteläafrikkalaisen STTEP-musiikkikoululaisten kertomuksia. SSTEP (State Theatre Tshwane Education Project) on suunnattu vähävaraisille lapsille ja nuorille. Musiikkikoulun opiskelijoiden haastatteluista nousi erilaisia toimijuuteen, valtaisuuteen ja itseilmaisuuksiin (*acting*, Raivio ja Karjalainen 2013) liittyviä teemoja: musiikkiharrastus oli tuonut itseluottamusta ja määrätietoisen toiminnan taitoja. Haastateltavat olivat kertomuksensa mukaan oppineet kurinalaisuutta, harjoittelemisen taitoja, sitoutumista, itsen ja toisten kunnioittamista, tasa-arvoisuutta ja itsetuntemusta. (Salminen 2021, 37, 69–70.)

### **2.2.3 Yhteisöllinen osallisuus musiikillisesta näkökulmasta**

Ihmisillä on perustavanlaatuisen tarve yhteenkuuluvuudelle (Baumeister & Leary 1995). Tämä tarkoittaa, että ihmisellä on halu muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita. Sosiaalisen kanssakäymisen tulisi tapahtua usein ja olla positiivista ja miellyttävää tai ainakin välttää

suurimmilta osin konflikteja ja negatiivisia tunteita. Ihmissuhteiden tulisi myös olla vakaita ja viestiä välittämistä, huolenpitoa ja jatkuvuutta, jotta ne tyydyttävät yhteenkuuluvuuden tarvetta. Toisaalta ihmisen lähimmät ihmissuhteet lasketaan merkittävimmäksi tekijäksi yhteenkuuluvuuden tunteen tyydyttämiselle. (Baumeister & Leary 1995, 4, 21.)

Myös aiemmin esitelty Allardtin (1976) hyvinvointiteoria tunnustaa ihmissuhteiden, Allardtin mukaan yhteisyyssuhteiden, merkityksen hyvinvoinnille. Yhteisyyssuhteiden merkitys hyvinvoinnille perustuu sille lähtökohdalle, että ihmisellä on yleensä tarve olla jäsen sosiaalisissa verkostoissa, joissa ilmaistaan toisista pitämistä ja välittämistä (vrt. Baumeister & Leary 1995). Nämä verkostot voivat olla paikallissuhteita, perhesuhteita ja ystävyysuhteita. Allardt kuvaa suhteita symmetrisiksi silloin, kun ihminen sekä rakastaa että osoittaa huolenpitoa toisia kohtaan ja saa itse olla rakastettu, ja hänestä pidetään huolta. Tällä suhteiden symmetrisyydellä juuri tarkoitetaan yhteisyyttä. (Allardt 1976.)

Yhteisyys nähdään tärkeänä resurssina, ”joka auttaa yksilöitä toteuttamaan muita arvoja” (Allardt 1976, 43). Toisaalta yhteisyydellä on myös kielteinen kääntöpuolensa, sillä yhteisyyssuhteet edellyttävät sitä, että muut ihmiset jätetään suhteiden ulkopuolelle. Yhteisyyteen liittyvät arvot tarvitsevat toteutuakseen ”spontaaneja prosesseja” ja ”ymmärrystä, kykyä asettua toisen asemaan sekä yhteistä kieltä”. Allardtin mukaan yhteisyyssuhteet ilmenevät kielessä ja edellyttävät kielellistä kehitystä, jotta todellisuudesta olisi yhteinen käsitys. (Allardt 1976, 44–45.) Musiikkikasvatuksen näkökulmasta musiikin voisi ajatella toimivan yhteisenä kielenä silloin, kun äidinkielenä puhutut kielet eivät ole yhteisiä. Musiikilla ja kielellä on yhteisiä ilmaisukeinoja, mutta välillä musiikin ajatellaan pystyvän kuvaamaan tunteita ja tunnelmia paremmin kuin sanojen. (Huotilainen 2019, 224–225.) Toisaalta ajatusta musiikista ”universaalina kielenä” myös kyseenalaistetaan toteamalla, että kuten kielet, myös eri musiikit (*musics*) ovat monimutkaisia ja laajoja systeemejä. Musiikki kuitenkin tunnustetaan interkulttuurisen kommunikoinnin rikkaaksi keinoksi. (Thomson 2021, 163.)

Musiikin vaikutusta hyvinvointiin ja myös kuulumisen kokemukseen on tutkittu monessa yhteydessä. Meta-etnografisessa tutkimuksessaan Perkins, Mason-Bertrand, Fancourt, Baxter ja Williamon (2020) jäsensivät osallistavaan (*participatory*) musiikkitoimintaan ja hyvinvointiin liittyvistä tutkimuksista eri tapoja, joilla musiikkitoiminta vaikuttaa osallistujensa henkiseen hyvinvointiin. Musiikki esimerkiksi auttaa tunteiden käsittelyssä ja itsen kehittämisessä. Musiikin avulla voi saada yhteyden syviin tunteisiin ja vapautua negatiivisista tunteista. (Perkins et al. 2020.) Musiikki ja musiikillinen toiminta voi heijastaa

minuuttamme, identiteettiämme, ja musiikillisen toiminnan kautta voimme myös avata itseämme muille (Saarikallio 2012, 38).

Musiikin kautta voidaan kokea yhteyttä toisiin, omaan kulttuuriperintöön sekä menneisyyden tapahtumiin. Musiikki luo yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta ja antaa mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisöön. Yhteyttä koetaan sekä musiikin tekemisen kautta koettuna yhteisenä kokemuksena ja vahvistuvana ryhmäidentiteettinä sekä musiikin ulkopuolisissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi kahvihetkissä. (Perkins et al. 2020, 1928–1933.) Musiikki auttaa jakamaan ja ilmaisemaan tunteita vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja näin ollen musiikki luo sosiaalista yhteyttä tunteiden kommunikoinnin kautta (Saarikallio 2012, 40).

Kuorolaulannan on todettu lisäävän inklusion, yhteyden ja positiivisuuden tunnetta sekä nostavan kipukynnystä henkilömäärältään suurissakin ryhmissä, joissa kaikki jäsenet eivät tunne toisiaan (Weinstein, Launay, Pearce, Dunbar & Stewart 2016). Koulukuorossa laulamisen on myös todettu vaikuttavan nuorten kuuluvuuden tunteeseen useasta erisuudesta. Cassidy Parkerin (2010) tutkimuksessa nuoret mielsivät valinnaisen kuoroharrastuksen ympäristöksi, jossa ei tarvinnut kokea kilpailua kuten muissa kouluaineissa. Stemmaryhmät nähtiin sosiaalisten siteiden kannalta tärkeänä, ja ryhmällä oli merkittävä rooli kuulumisen kokemuksen kannalta. Kuulumisen kokemusta vahvisti myös laulaminen jaettuna kokemuksena ja kuoro turvallisenä tilana, jossa stressi lieveni. Myös kuoron esiintymismatkat lisäsivät kuulumisen tunnetta. (Cassidy Parker 2010.)

Musiikkiharrastus on lisännyt kuulumiseen (*belonging*, Raivio ja Karjalainen 2013) liittyviä yhteisyyden ja jäsenyyden kokemuksia myös musiikkikoulussa. Musiikin avulla tapahtuva yhteinen rytmittyminen ja tunteiden jakaminen on koettu merkitykselliseksi. (Salminen 2021, 71–72.) Musiikin onkin todettu helpottavan sosiaalisten siteiden syntymistä synkronoidun vireyden, synkronoidun toiminnan ja imitoivan käytöksen kautta (Trehub, Becker & Morley 2015). Eteläafrikkalaisen STTEP-musiikkikoulun oppilaat kertoivat, että olivat musiikkiharrastuksen kautta tunteneet kuuluvansa joukkoon sekä saaneet uusia ystäviä ja kokemuksen voimakkaasta yhteisyydestä ja kulttuurien välisestä jakamisesta (Salminen 2021, 72).

## 2.2.4 Osallisuuden pedagogiikka musiikillisesta näkökulmasta

Musiikin opettamisen luonteeseen kuuluu muovautuvuus, dynaamisuus ja vuorovaikutuksellisuus (Saarikallio 2012, 40). Henkilökohtaiset merkitykset ja kokemukset, joita kukin opetustilanteessa oleva musiikkiin liittyy, ovat musiikkitoiminnassa läsnä. Musiikin kautta koetaan tunteita ja elämyksiä, rakennetaan minuutta ja opitaan sosiaalisemotionaalisia taitoja. Musiikin opettaminen vaatiikin opettajalta emotionaalista herkkyyttä musiikin kokemuksellisuuden ja henkilökohtaisuuden vuoksi. (Saarikallio 2012; Huhtinen-Hildén 2012.)

Opettajan tulee ymmärtää oppilaan kokemusmaailmaa ja opetettavan materiaalin suhdetta tähän kokemusmaailmaan. Musiikki ja musiikillinen toiminta voi heijastaa minuuttamme, identiteettiämme, ja musiikillisen toiminnan kautta voimme myös avata itseämme muille. Musiikki auttaa paitsi säätämään ja hallitsemaan tunteita myös jakamaan ja ilmaisemaan niitä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yhtenä tunnekommunikaation muotona musiikilla on iso merkitys sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa se luo yhteenkuuluvuutta ja sosiaalisia suhteita. (Saarikallio 2012, 37–40; ks. myös Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018, 31.)

Pedagogisella sensitiivisyydellä (Huhtinen-Hildén 2012) tarkoitetaan opettamista, jonka ytimessä on sensitiivinen suhtautuminen ja osallisuus. Kohtaaminen, oppijalähtöisyys ja oppimisprosessin molemminpuolisuus ovat osa pedagogista sensitiivisyyttä. (Ibid., 231.) Huhtinen-Hildén tutki musiikkipedagogiopiskelijoiden ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymistä osallisuuden ja oppijalähtöisyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin musiikkipedagogien tärkeitä oppimiskokemuksia opintojen aikana ja näiden kokemusten vaikutusta ammatilliseen kasvuun ja käsityksiin työelämästä. Osallisuus ja kohtaaminen nousivat vahvasti esille musiikin opettamista ohjaavina arvoina. (Huhtinen-Hildén 2012, 107.)

Osallisuus opettaja-oppilassuhteessa voidaan tulkita olemisena suhteessa, jossa kokee tulewansa kuulluksi ja nähdyksi ja olevansa arvokas (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 19). Musiikinopettamista voikin lähestyä kohtaamisen ja osallisuuden musiikkipedagogiikan kautta. Se käsittää opetuksen ja oppimisen vuorovaikutuksellisenä, oppijalähtöisenä prosessina. (Huhtinen-Hildén 2012.) Jotta aitoa musiikillista kohtaamista voi tapahtua, on ilmapiirin oltava avoin ja kunnioittava (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 20). Kohtaamisen ja osallisuuden pedagogiikka rakentuu pedagogisesta läsnäolosta, dialogista ja vuorovai-

kutuksesta. Pedagoginen läsnäolo viittaa aitouteen vuorovaikutuksessa, oman itsen ja toisen kohtaamiseen sekä pohdintoihin opettajan auktoriteetista. Aitous vuorovaikutuksessa tarkoittaa kiinnostuneisuutta, läsnäoloa, rehellisyyttä ja toisaalta ”ammattillisena omana itsenä olemista”. Auktoriteettipohdinnat taas liittyvät siihen, kuinka sääntöjä sovitaan ja muokataan avoimessa toimintakulttuurissa. (Huhtinen-Hildén 2012, 108–110.) Dialogisuuteen kuuluu vastavuoroisuus, tasavertaisuus, läsnä oleva kuunteleminen, kysyminen ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen. Samalla dialogisessa suhteessa rakennetaan sekä omaa itseä että toista. Musiikin kautta voidaan käydä myös sisäistä dialogia omien kokemusten kanssa, ja musiikin ei-kielellinen luonne mahdollistaa sen ulottumisen sekä tietoiseen että tiedostamattomaan kokemusmaailmaan. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 19–23.)

Osallisuutta on Suomessa tutkittu myös kuoropedagogiikan näkökulmasta (Salminen 2021). Salminen on eritellyt konkreettisia pedagogisia käytänteitä, joilla hän pyrkii positiivisesti lisäämään kuorolaisten osallisuutta sekä kehittämään kuoroa taiteellisesti. Nämä käytänteet hän on hahmotellut Raivion ja Karjalaisen (2013) esittämän osallisuuden osatekijöiden mukaisesti liittyvän toiminnalliseen osallisuuteen, yhteisölliseen osallisuuteen ja taloudelliseen osallisuuteen. Toiminnallista osallisuutta, johon kuuluvat toimijuuden ja valtaistumisen kokemukset, voi kuorokontekstissa vahvistaa yhteisellä tavoitteiden laatiomisella ja itsearvioinnilla, yhteisellä ohjelmistosuunnittelulla, pienyhteytoiminnalla ja itsenäisillä stemmamarjoituksilla, ryhmien ikäsekoitteisuudella, jolloin vastuut jakaantuvat sopivasti, minäpystyvyyskäsitteiden tukemisella vuorovaikutuksessa, optimaalisella haastetasolla musiikki- ja projektivalinnoissa sekä luovuuteen houkuttelulla, joka pitää sisällään improvisaatiota, draamaa, liikeilmaisua ja omia sanoituksia ja sävellyksiä. Yhteisöllistä osallisuutta taas voi vahvistaa yhteislaululla, säännöllisillä ryhmäytävillä harjoituksilla, kuorokummeilla, leikkimisellä ja leikkimielisyydellä, laulupaikkojen ja lauluryhmien vaihtelulla, henkilökohtaisilla keskusteluilla ja kuuntelemisella, kuoroleireillä ja harjoitusviikonlopuilla, valitsemalla ohjelmistoa, joka rakentaa yhteisöä, kansainvälisillä projekteilla, sekä talkootöillä, joilla matkoja rahoitetaan. (Salminen 2021, 94.)

Kohtaamisen ja osallisuuden pedagogiikassa vuorovaikutusta, opettamista ja ryhmänhallintaa tapahtuu myös musiikillisesti ohjaten, ei-kielellisesti ja taiteen keinoin (Huhtinen-Hildén 2012, 107–115). Musiikillista kohtaamista voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun opettaja omalla soitollaan ”myötäilee ja täydentää oppilaan musiikillista ilmaisua” (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 21). Tärkeää on myös se, että opettaja pystyy kannattelemaan

opetustilannetta ja sopeuttamaan suunnitelmaansa tilanteen mukaan sekä hallitsee taiteellispedagogisen prosessin. Tämän kaiken voidaan ajatella olevan opettajan hiljaista tietämistä, johon liittyy kokemuksellinen tieto. (Huhtinen-Hildén 2012, 107–115.) Edellä mainitut seikat voivat myös tuoda haastetta ryhmätilanteeseen, ja vaikka oppiminen on tällaisessa pedagogisessa ympäristössä syvällistä, sitä voi olla hankala havaita (Huhtinen-Hildén 2012, 110).

Ryhmätyöskentelyssä opettajan on tärkeää ymmärtää ryhmän dynamiikkaa ja olla sensitiivinen. Ryhmä voi käydä läpi haasteita ja kriisejä mutta päästä myös tilaan, jossa yhteistyö sujuu ja on palkitsevaa. Hyvin tuettu ryhmä pitää sisällään omat norminsa, sääntönsä, tapansa tehdä ja sisäisen hallinnan. Tällöin ryhmä itse ohjailee prosessia ja voi päästä flow-tilaan luovuuden äärellä. Kun tekeminen on yhteistä, jokainen ryhmän jäsen otetaan huomioon ja heidän eriäviä näkemyksiään ja persooniaan kunnioitetaan. Läsnä oleva opettaja keskittyy ryhmän potentiaaliin ja löytää sopivat tehtävät ja tavat, joilla tukea ryhmää. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 31, 35.)

Luovissa ryhmäaktiiviteeteissa on keskeistä, että oppimisympäristö on turvallinen. Se tarkoittaa sitä, että tehtävät eivät ole liian haastavia, jokainen ryhmän jäsen on hyväksytty, ja ryhmä voi luottaa siihen, että ryhmän johtaja pystyy ohjaamaan prosessia. Toisaalta hedelmällinen ryhmätyöskentely vaatii uteliaisuutta ja suostumista turvattomuudenkin kokemiseen. Toisilleen ennalta tuntemattomista ihmisistä koostuvan ryhmän turvallisuus kasvaa sitä mukaa, kun ryhmäläiset ja opettaja tutustuvat toisiinsa. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 31, 33–34.) Yhteenkuuluvuuden tunnetta voi kasvattaa fasilitoimalla ryhmän sisäisiä kohtaamisia ja vuorovaikutusta leikkien ja liikkeiden avulla (Salminen 2021, 94).

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykset sekä valitsemaani tutkimusmenetelmää, laadullista tapaustutkimusta. Kuvaan myös aineistonkeruu- ja analysointiprosessia ja käsitelen tutkimuksen tekemisen eettisiä periaatteita.

### 3.1 Tutkimuskysymykset

Pyrin maisterintutkielmassani selvittämään, millaisia kokemuksia<sup>2</sup> pedagogeilla on interkulttuurisesta yhteismusisoinnista sekä millaisia taitoja ja ominaisuuksia he kokevat tarvitsevansa interkulttuurisessa musiikkitoiminnassa. Tutkin myös, millä tavalla pedagogit kokevat, että musiikkitoiminta voi edistää osallisuutta kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. a) Millaisia kokemuksia haastateltavilla pedagogeilla on interkulttuurisesta yhteismusisoinnista onnistumisten ja haasteiden näkökulmasta?  
  
b) Millaisia taitoja ja ominaisuuksia pedagogit kokevat tarvitsevansa interkulttuurisessa musiikkitoiminnassa?
2. Millaisilla keinoilla pedagogi voi musiikkitoiminnassa edistää osallisuuden (erityisesti kuulumisen ja toimijuuden) kokemusta kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa?

### 3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Lähestyn tutkimusta laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullinen tutkimus on kiinnostunut ilmiöistä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmista: heidän kokemuksistaan, tunteistaan, ajattelustaan ja merkityksenannostaan. Tiedon tavoitellaan laadullisessa tutkimuksessa olevan yksityiskohtaista ja runsasta, jolloin tietoa hankitaan ihmisiltä, joiden luonnolliseen ympäristöön tutkittava ilmiö liittyy. (Juuti & Puusa 2020a.)

---

<sup>2</sup> Kokemus ymmäretään tässä tutkielmassa deweyläisenä arkikokemuksena, jolla tarkoitetaan jatkuvaa vuorovaikutusta ihmisen ja elinympäristön välillä, jossa kokija ratkaisee ympäristöstä esille tulevia ongelmia (Väkevä & Westerlund 2011, 39).

Laadullista tutkimusta kuvataan myös tutkijan oppimisprosessiksi, kun tarkoituksena on lisätä tutkijan tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Kiviniemi 2018). Laadulliselle tutkimukselle on keskeistä korostaa todellisuuden ja todellisuudesta saatavan tiedon subjektiivisuutta. Pyrkimyksenä on antaa tutkittavasta ilmiöstä tulkinta, joka sopii yhteen tutkimuksessa käytetyn teorian kanssa. (Juuti & Puusa 2020a.)

Laadulliseen tutkimukseen voidaan liittää useita piirteitä: epäily itsestään selvästi tiedettyä kohtaan, kvalitatiivisen aineiston suosiminen, strukturoimattoman ja luonnollisen aineiston suosiminen, sitoutuminen lähelle menevään tarkasteluun ja keskittyminen toimintaan. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös subjektiivisuuden arvostaminen, asianomaisten omien merkitysten ja tulkintojen korostaminen, tutkijan paikan reflektointi, monimutkaisuuden sietokyky, mitä ja miten -kysymysten painottaminen sekä analyysivetoisuus. Kaikki edellä mainitut piirteet eivät kuitenkaan välttämättä aina ole laadullisessa tutkimuksessa läsnä. (Juhila 2021.)

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös tutkimusprosessin joustavuus (Kiviniemi 2018). Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen eri vaiheet vuorottelevat, ja tutkimusta tehdään kehämäisesti. Esimerkiksi tutkimuskysymykset voivat muovautua uudelleen aineistonkeruun jälkeen, tai teoreettista viitekehystä voidaan täydentää, kuten kävi myös tässä tutkimuksessa. (Juuti & Puusa 2020a.)

Laadullisissa tapaustutkimuksissa ollaan kiinnostuneita tietystä tapahtumasta ja yleensä tähän tapahtumaan liittyvistä prosesseista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tapaustutkimus voi myös suuntautua esimerkiksi organisaatioon, ryhmään tai yksilöön (Vuori 2021). Aineistoa voidaan kerätä hyvin erilaisilla menetelmillä, ja aineistoa voi tapaustutkimuksissa analysoida eri keinoin. Tapaustutkimus tutkimusasetelmana ei itsessään pidä sisällään teoreettisia taustaoletuksia ja käsitteitä, vaan se voidaan nähdä ennemminkin tutkimusstrategiana. (Vuori 2021.)

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut tarkastelemaan interkulttuurista musiikkitoimintaa ja osallisuutta kulttuurisesti moninaisissa ryhmissä kolmen pedagogin — heidän kokemustensa, näkemystensä ja pedagogisten keinojensa — näkökulmasta. Tutkin aihetta laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä kysymyksenasettelulla (Juhila 2021). Tapaustutkimuksissa ei pyritä yleistettävään tietoon (Vuori 2021), vaan pikemminkin ymmärtämään tutkimuksen kohdetta perusteellisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Toisaalta tutkimuksesta saatu tieto voi olla sovellettavissa esimerkiksi uusia projekteja tai tutkimuksia suunniteltaessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Vuori 2021).



### 3.3 Menetelmä ja aineiston keruu

Keräsin tutkimukseni aineiston yksilöhaastatteluina vuosien 2021–2022 aikana. Sain tutkimukseeni sopivien haastateltavien etsimiseen suosituksia yliopisto-opettajiltani ja opiskelukavereiltani, ja näiden suositusten perusteella aloin kartoittamaan haastateltavia. Valinnan kriteerinä oli se, että haastateltavilla oli pedagogista kokemusta kulttuurisesti moninaisista musiikkiryhmistä ja että haastattelut voitiin toteuttaa suomen kielellä.

Haastattelin tutkimusta varten kolmea henkilöä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina Zoomissa, ja jokainen haastattelu kesti reilun tunnin verran. Äänitin haastattelut sekä Zoomin omalla äänitystoiminnolla että puhelimeilläni. Zoom-haastatteluissa haasteena voi olla Internet-yhteys, mutta tekemissäni haastatteluissa nettiyhteys toimi suhteellisen hyvin, ja äänitteet ovat hyvälaatuisia. Myös haastatteluympäristöt olivat rauhallisia, eikä taustamelu häirinyt haastatteluita.

Valitsin haastattelun muodoksi puolistrukturoidun haastattelun. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan nimittää myös teemahaastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Teemahaastattelussa korostuvat ihmisten asioista tekemät tulkinnat, asioille annetut merkitykset ja vuorovaikutuksen rooli näiden merkitysten luomisessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat ennakoon valmisteltuja ja valittuja, ja ne esitetään haastateltaville lähes samassa muodossa. Haastateltavien vastaus tapa on kuitenkin heidän itsensä päätettävissään. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.) Haastattelun eduksi katsotaan tilanteen joustavuus. Haastattelukysymykset on mahdollista toistaa uudelleen ja niitä voidaan syventää ja tarkentaa, väärinkäsitykset voi tuoda esiin ja sanamuodoista voi keskustella selkeyden vuoksi. Myös haastattelukysymysten järjestystä voi muuttaa tilanteeseen sopivalla tavalla. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 85.)

Tässä tutkimuksessa kysymykset keskittyivät pedagogien kokemuksiin ryhmien opettamisesta ja heidän näkemyksiinsä osallisuuden edistämisestä musiikkiryhmäkontekstissa. Kysymykset perustuivat sekä teoriasta nouseviin aiheisiin että minua itseäni kiinnostaviin aiheisiin omien kokemusteni pohjalta. Haastattelukysymykset löytyvät tutkimuksen lopusta (ks. liite). Pelkästään valmiiden kysymyksien seuraamisessa on se riski, että haastateltava mukaillee haastattelijan tapaa nähdä maailma (Hyvärinen et al. 2021). Teemahaastattelussa on mietittävä, voiko haastateltava vaikuttaa teemoihin ja siihen, miten ne

painottuvat. Voi olla, että haastattelijan valitsemat teemat eivät olekaan niin tärkeitä haastateltavalle. (Hyvärinen 2017, 22.) Pitämissäni haastatteluissa seurasimme hyvin pitkälti laatimiani kysymyksiä ja aihealueita. Kysymysten järjestys saattoi vaihdella tilanteen mukaan, tai joihinkin kysymyksiin tuli vastaus jo haastateltavan aiemmissa vastauksissa. Annoin jokaiselle haastateltavalle lopuksi mahdollisuuden vielä vapaasti lisätä tai tiivistää haastattelun teemoista asian, jonka he itse kokivat tärkeäksi tai joka ei välttämättä ollut kysymysten kautta tullut esiin.

Haastattelutilanteessa haastattelijan on hyvä pitää mielessä monia vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Haastattelijan tulisi osoittaa kiinnostusta ja kunnioitusta haastateltavaa kohtaan. Haastattelijalla ei pyri tuomaan esiin omaa tietämystään aiheesta vaan antaa haastateltavalle tilaa puhua, kuitenkin aktiivisesti kuunnellen. Haastateltavan kertomiin asioihin tulisi suhtautua neutraalisti eikä arvioiden. Hiljaisuuden sietäminen antaa haastateltavalle mahdollisuuden jatkaa ja syventää vastaustaan. Toisaalta haastattelijan on hyvä myös tarkentaa epäselviksi jääneitä asioita sekä poimia vastauksesta tärkeitä asioita ja reagoida niihin. (Hyvärinen 2017, 30–32.) Pyrin seuraamaan näitä ohjeita haastatteluista toteuttaessani. On hankalaa kuitenkin itse arvioida, millaiseksi haastateltavat ovat haastattelutilanteen kokeneet. Haastattelutilanne on myös aloittelevalla tutkijalla jännittävä, ja sen lisäksi, että keskityin kuuntelemaan, analysoin jatkuvasti myös haastattelun linkittymistä tutkimuksen teemoihin ja tutkimuskysymyksiin. Lisäksi Zoom-haastattelu tuo oman haasteen aktiiviseen kuunteluun, koska keskustelulle luontaiset myötäilyt saattavat katkaista haastateltavan puheen. Oletan, että eleillä ja ilmeillä on tällöin tärkeä merkitys kuunnellussa.

Kielen asema haastatteluissa on hyvin merkittävä. Haastattelua kuvataankin tutkimuskirjallisuudessa ”kielipeliksi” (Hirsjärvi & Hurme 2001, 52). Alun perin olin halukas haastattelemaan eri kulttuuritaustoista tulevia pedagogeja, mutta päätin tässä tutkimuksessa haastatella pedagogeja, jotka puhuvat sujuvasti suomea, ja haastattelut voitiin toteuttaa suomeksi. Näin ollen pystyin käyttämään samoja käsitteitä kaikkien haastateltavien kanssa eikä haastatteluja tarvinnut kääntää suomeksi, jolloin sanojen merkitykset voivat myös muuttua eikä haastateltavan alkuperäinen ajatus tule tarkoitettulla tavalla esille. Haastattelutallenteet säilytin henkilökohtaisella tietokoneellani sekä ulkoisella kovalevyllä.

### 3.4 Aineiston analyysi

Laadullisen analyysin tarkoituksena on tiivistää aineistoa ja saada aikaan suurempi kokonaisuus, joka lisää aineiston informaatioarvoa (Eskola & Suoranta 1998). Aineisto itsessään ei kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tutkijan valitsemien ja rajaamien perspektiivien läpi (Kiviniemi 2018). Aineiston analyysistä voidaan puhua myös tulkin-tana (Günther, Hasanen & Juhila 2021). Tulkitsemisen lisäksi analyysiin liittyy myös tutkittavan ilmiön kuvailu ja ymmärtäminen. Tutkijan esiymmärrys eli tiedot ja uskomukset tutkimuksen aiheesta vaikuttavat sekä aineiston hankintaan että analyysiin, ja tästä esiym-märryksestä tulisi tutkijan olla tietoinen. (Juuti & Puusa 2020b.)

Juuti ja Puusa (2020b) kuvaa aineiston analyysia kaksisuuntaisena prosessina: yhtäältä tutkija paneutuu aineistoon lukemalla ja ryhmittelemällä sitä eri tavoin, ja toisaalta hän lukee aiheeseen liittyviä teorioita ja tutkimuksia ymmärtääkseen aihetta paremmin. Näin ollen aineiston analyysiin vaikuttavat aineistoista poimitut yksityiskohdat ja merkitykset ja kirjallisuuden tarjoamat näkökulmat. (Juuti & Puusa 2020b.) Tutkija voi analysoida aineistoa induktiivisesti tai abduktiivisesti. Induktiivisella päättelyllä tarkoitetaan aineis-tolähtöistä päättelyä, kun taas abduktiivinen päättely on teoriasidonnaista. (Hirsjärvi & Hurme 2001; Puusa 2020.) Teorialähtöisessä analyysitavassa aineistoa tarkastellaan teo-rian ohjaamana (Puusa 2020). Tässä tutkimuksessa analyysitapa on teoriasidonnainen, eli vaikka en tulkitse aineistoa tietyn teorian ohjaamana, peilaan löydöksiä teoriaan ja teoria myös selittää ja tukee tulkintojani (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Aineiston analysoinnin helpottamiseksi litteroin haastattelut eli muutin ne puheesta teks-tiksi. Litteroinnin tarkkuudessa on erilaisia tasoja riippuen tutkimusongelmasta ja meto-disesta lähestymistavasta (Ruusuvoori 2010, 424). Koska tässä tutkimuksessa olin kiin-nostunut haastatteluiden asiasisällöstä, litteroin haastattelut vain sanatarkasti (ibid., 243.) Litteroin ensimmäisen haastattelun itse kirjoittaen puheen tekstiksi Word-tiedostoon. Tämä oli kuitenkin hyvin hidasta, joten kaksi muuta haastattelua litteroin Word-tekstin-käsittelyohjelmalla. Wordin litterointitoiminto muutti äänitiedoston tekstiksi, jonka jäl-keen kävin tekstin läpi äänitystä kuunnellen ja korjasin ohjelman tekemät virheet.

Litteraatio on paitsi analyysin apuväline myös tulkinta analysoitavasta haastattelutilan-teesta (Ruusuvoori 2010, 427). Haastattelutilanne itsessään pitää sisällään paljon infor-maatiota, jota pelkkä teksti ei enää tavoita. Esimerkiksi muut vuorovaikutukselliset sei-kaat, kuten naurahdukset, huokaukset ja nyökyttelyt luovat myös merkityksiä, jotka eivät

välity pelkistä sanoista. (Ibid.) Litteroidessa tutkija siis jo muokkaa aineistoa ja pohtii, mitkä sisällöt ovat tärkeitä tutkimusongelman kannalta (Ruusuvuori & Nikander 2017, 438).

Aineiston analyysin toteutin teemoittelemalla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) aineistosta esiin nousevia sisältöjä ja peilasin niitä tutkimuskysymyksiini ja teoriaan. Käytin teemoittelun tukena teemahaastattelun runkoa (Eskola & Suoranta 1998, 153, ks. liite). Aineistosta voi löytyä myös uusia teemoja, ja aineistoon tulisikin suhtautua ennakkoluulottomasti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Puusa 2020). Joitain haastatteluissa esiintyneitä uusia teemoja olisin voinut tarkastella enemmänkin, mutta rajasin analyysiani tutkimuskysymysten mukaan. Myös haastatteluiden eri kohdista voi nousta esiin eri teemoihin liittyvää sisältöä, ja sama vastaus voi liittyä useaan teemaan (Puusa 2020). Tämän huomasin myös omassa tutkimuksessani, jossa tiettyyn aiheeseen annettu vastaus saattoikin saada merkityksensä eri teemaan liittyen. Teemoittelu ja sitaattien löytäminen ei itsessään vielä ole analyysin tai johtopäätösten tekemistä, vaan onnistuneeseen teemoitteluun tarvitaan empirian ja teorian keskustelua (Eskola & Suoranta 1998, 176). Kokosin Word-tiedostoon eri teemojen alle litteroiduista haastatteluista katkelmia, joista jäsenyi kuhunkin teemaan muutama alateema. Palasin litteroituihin haastatteluihin useasti rakentaessani tulososiota.

### **3.5 Tutkimusetiikka**

Pyrin noudattamaan tutkimuksessani hyviä tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) mukaan tutkijan tulee noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimukseen sovellettujen tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee täyttää tieteelliselle tutkimukselle asetetut kriteerit ja olla eettisesti kestäviä. (TENK 2012.) Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimuksen tulisi myös tuottaa uutta tietoa tai hyödyntää vanhaa tietoa uudella tavalla ja kunnioittaa muiden tutkijoiden tekemää työtä. Toisten työn kunnioittamisella tarkoitetaan lähteiden rehellistä hyödyntämistä ja asianmukaista viittaamista niihin sekä aiempien tutkimusten esittämistä ilman vääristelyä. (Vilkkä 2015, 42.)

Tutkittavilla ihmisillä on erinäisiä oikeuksia tutkimuksen suhteen (TENK 2019). Tutkimukseen osallistumisen tulee olla täysin vapaaehtoista, ja tutkimuksesta voi jättäytyä kesken pois milloin tahansa. Tutkittavalla on myös oikeus saada tietoa siitä, mitä tutkimus

sisältää, miten se toteutetaan ja miten henkilötietoja käsitellään tutkimuksen aikana. Myös aineiston suunnitellusta käsittelystä ja säilytyksestä ja sen kestosta on tutkittavalla oikeus saada tietoa. (TENK 2019.) Tutkimusaineiston säilyttäminen on myös osa eettistä tutkimusprosessia, eikä tutkimusaineisto saa päätyä tutkimuksen aikana tai sen jälkeen ulkopuolisille (Vilkka 2015, 47). Säilytin tutkimusaineistoa kotonani omalla henkilökohtaisella tietokoneellani sekä ulkoisella kovalevylläni ja katsoin aineiston säilytyksen olleen riittävän huolellista.

Kun pyysin haastateltavia osallistumaan tutkimukseen, kerroin heille tutkimuksen aiheesta ja kysyin myös, onko haastateltavilla tutkimuksen kannalta oleellista opetuskokemusta. Haastatteluihin osallistuville lähetin Taideyliopiston tietosuojailmoituksen ja suostumuslomakkeen etukäteen, johon he tutustuivat ennen haastattelua. Haastatteluiden aluksi varmistin, että haastateltavat olivat tutustuneet lomakkeeseen ja antoivat suullisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Kerroin heille äänittäväni haastattelut sekä Zoom-ohjelmalla että puhelimellani.

Tutkimuksen tietojen käsittelyssä on tärkeää huolehtia luottamuksellisuudesta ja tutkittavien anonymiteetistä (Eskola & Suoranta 1998, 57). Kuitenkaan täyttä tunnistamattomuutta tutkittaville ei kannata luvata, ellei sitä voi toteuttaa (TENK 2019). Henkilöllisyyden tunnistaminen tulisi silti olla vaikeaa (Eskola & Suoranta 1998). Lupasin haastateltavilleni pseudonymisoinnin eli peitenimillä esiintymisen, ja olen poistanut aineistosta myös epäsuorat tunnisteet, kuten työpaikat, heidän opettamansa musiikkiryhmien nimet ja asuinpaikkakunnat. Mikäli olen kertonut haastateltavien kokemuksista Suomen ulkopuolella, en ole maininnut paikkaa tarkemmin. Olen myös jättänyt kertomatta haastateltavien mainitsemat tapausesimerkit, joissa kolmansien henkilöiden etninen alkuperä on tullut esille. Kaikella tällä olen pyrkinyt suojelemaan haastateltavien ja heidän kertomuksissaan esiintyneiden henkilöiden tunnistamattomuutta.

## 4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen analyysissä saavuttamiani tutkimustuloksia. Luku alkaa haastattelujen kuvauksilla. Interkulttuurisen yhteismusisointiin liittyviä tuloksia kuvaan alaluvussa 4.2. Alaluku on jaettu kolmen eri teemaan mukaan: onnistumiset, haasteet sekä pedagogien tarvitsemat taidot ja ominaisuudet interkulttuurisessa yhteismusisoinnissa. Osallisuuden edistämiseen liittyvät teemat jakautuvat myös kolmeen eri alateemaan: pedagogiset menetelmät, ohjelmiston valinta ja pedagogien näkemykset osallisuuden edistämisestä. Käsittelen osallisuuteen liittyviä tuloksia alaluvussa 4.3. Osallisuuden edistämiseen liittyvät teemat kuuluvat myös interkulttuurisen yhteismusisoinnin teemoihin, ja näin ollen raja eli aihealueiden välillä on häilyvä.

### 4.1 Haastateltavat henkilöt

Tutkimukseni aineisto koostuu kolmesta haastattelusta, jotka toteutettiin Zoom-sovelluksen kautta talven 2021 ja kesän 2022 aikana. Etsin haastateltavaksi henkilöitä, joilla on pedagogista kokemusta musiikillisen toiminnan ohjaamisesta kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa. Kaikki haastateltavat ovat suomalaisia ja heillä on maisterin tutkinto musiikin alalta. Haastateltavilla on vaihtelevia ja monenlaisia kokemuksia interkulttuuriseen musisointiin osallistumisesta muusikkoina, opiskelijoina ja pedagogin roolissa. Heidän ohjaamansa musiikkiryhmät, jotka tässä tutkimuksessa tulevat esille, ovat aikuisryhmiä. Olen antanut haastateltaville pseudonimet X, Z ja Q.

X on opiskelujensa myötä kohdannut eri musiikkikulttuureja ja niiden edustajia sekä ollut mukana myös turvapaikanhakijoille suunnatussa musiikkiprojektissa, jossa suomalaiset ja turvapaikanhakijat kokoontuivat viikoittain yhteen luomaan uutta musiikkia ja opettelemaan turvapaikan hakijoiden kulttuurista tulevaa ohjelmistoa. Hän on myös muutaman vuoden ajan vetänyt erään kansanopiston lauluryhmää, jonka jäsenet ovat ulkomaalais-taustaisia henkilöitä ja jonka ohjelmisto koostuu suurimmaksi osaksi jäsenten kotikulttuurin lauluista.

Z on opiskellut useissa musiikkikouluissa Suomessa ja ulkomailla. Hän on tehnyt monissa eri yhteyksissä työtä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa sekä muusikkona että pedagogina. Tällä hetkellä hän opettaa musiikkia yliopistotasolla.

Q:lla on instrumenttipedagogin ja musiikkikasvattajan koulutus, ja hän on opinnoissaan suuntautunut monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Hän kertoo tehneensä monenlaisia musiikkikasvattajan töitä: hän on toiminut koulun musiikinopettajana sekä ollut mukana erilaisissa kulttuurisesti moninaisissa musiikkiprojekteissa. Tällä hetkellä hän opettaa suomen kieltä musiikin kautta valmistavan opetuksen ja kotoutumiskoulutuksen ryhmissä.

Tulosluvussa on analyysini tueksi suoria lainauksia haastatteluista. Nämä lainaukset on kursivoitu ja sisennetty, jotta ne erottuisivat helposti muusta tekstistä. Sitaatin perässä lukee sulkeissa haastateltavan pseudonimi. Joissain sitaateissa on hakasulkeissa lisätietoa, joka auttaa ymmärtämään puheen sisältöä. Pitkissä sitaateissa olen karsinut epäoleellisia täytesanoja, ja tästä on merkinä kaksi yhdysviivaa. Kolme pistettä virkkeiden sisällä taas lopussa taas osoittavat, että haastateltava pohtii sanomistaan.

## **4.2 Interkulttuurinen yhteismusisointi**

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni avulla pyrin selvittämään, millaisia kokemuksia haastateltavilla pedagogeilla on musiikkitoiminnasta kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa, ja millaisia ominaisuuksia ja taitoja pedagogit kokevat tässä kontekstissa tarvitsevansa. Lähdimme haastattelussa liikkeelle siitä, millaisia kokemuksia haastateltavilla on interkulttuurisesta musisoinnista muissakin kuin pedagogin roolissa. Samalla haastateltavat pohtivat, milloin interkulttuuriset musisointitilanteet ovat tuntuneet erityisen toimivilta, ja mitkä tekijät tuohon tunteeseen mahdollisesti vaikuttavat.

### **4.2.1 Onnistunutta musiikkitoimintaa mahdollistavat asiat**

Aineistosta tulee ilmi pedagogien arvostavat ja uteliaat asenteet eri musiikkikulttuureja kohtaan ja vaikuttaminen erilaisista estetiikoista. Onnistunutta interkulttuurista musiikkitoimintaa edistää turvallinen ilmapiiri, jossa jokainen kokee olevansa hyväksytty, ihmisyden jakaminen ja yhdessä tekeminen.

X kertoo, kuinka hän oli opiskeluaikoinaan vaikuttunut eri musiikkikulttuurista tulevien muusikoiden pitämässä workshopeissa siitä, miten musiikki saa eri kulttuureissa erilaisia muotoja – mitä erilaisia käytännön merkityksiä musiikkiin liittyy, missä sitä esitetään tai mistä musiikki syntyy. Esimerkkinä erityisen merkittävästä kokemuksesta X mainitsee mongolialaisen kurkkulaulun kurssin, ja kuinka hän oli kurkkulaulua kuullessaan kokenut

musiikissa luonnon läheisyyden: ”Nyt hevoset laukkaa ja nyt vuoripuro solisee”. Hän koki tällaisissa musiikillisissa kohtaamisissa avautuvan erilaisia maailmoja ja ikkunoita musiikkiin, joita hän ei omassa kulttuurissaan ollut kohdannut ja jotka avarsivat hänen musiikkisuhdettaan.

Q kokee, että on tärkeää olla avoin eri musiikin tekemisen tavoille, musiikin kuuntelulle ja ymmärtämiselle, koska helposti saatamme tuomita sellaisen musiikin, jota emme ymmärrä. Hän on aina ollut kiinnostunut eri kulttuureista ja musiikkikulttuureista ja halunnut oppia ymmärtämään niitä lisää myös tekemisen kautta.

Myös Z ilmaisee kiinnostuksensa eri musiikkitraditioita kohtaan ja kokee niiden olevan yhtä aikaa hyvin erilaisia ja toisaalta taas hyvin samanlaisia siinä, miten musiikilla ilmaistaan inhimillisiä tarpeita. Hän kokee inspiroivaksi sen, miten ”hienot kohdat siinä musiikissa niin ne asettuu aina eri juttuun” ja kuinka hän on opetellut kuuntelemaan eri musiikkikulttuureja arvostamalla niiden erityispiirteitä. Myös omassa luovassa musiikin tekemisessään hän on hyödyntänyt esimerkiksi muiden musiikkikulttuurien rytmiiikkaa.

Kun haastateltavat ovat saaneet kertoa, millä tavoin he ovat olleet mukana interkulttuurisissa musisointitilanteissa, he pohtivat sitä, milloin tällaiset tilanteet ovat tuntuneet antoisilta ja toimivilta. Heidän vastauksistaan tulee esille, kuinka tärkeää ryhmän osallistujille on kokea, että ilmapiiri on turvallinen. Q puhuu luottamuksen rakentumisesta ryhmää kohtaan, mitä edesauttaa se, että ryhmä tapaa useasti esimerkiksi kurssin muodossa. Opettajana hän pyrkii olemaan sensitiivinen, mikä Q:lle tarkoittaa esimerkiksi sitä, että hän ei kysele ryhmäläistensä musiikillisista taustoista vaan alkaa tekemään musiikkia yhdessä.

*Joskus tarvitaan enemmän sitä harjoitusta, yhdessä toimitaan ja parhaita tuommoiset onkin, että on joku vaikka kurssi tai tai useasti nähdään, että se alkaa -- vähitellen niinku se luottamus kasvamaan, että niin se luottamus ja semmoinen turva, koska monillahan voi olla aika turvattomiakin taustoja... (Q)*

Luonnollisesti musisointi- ja opetustilanteissa on asioita, jotka pätevät kaikenlaisissa, ei vain kulttuurisesti moninaisissa, konteksteissa. Sekä X että Z tuovat esiin sen, että ihmisillä tulisi olla nähdäksi ja hyväksytyksi tullut olo. Q taas mainitsee, että jokaiselle tulisi olla sopivankokoinen tehtävä niin, että kaikki voivat osallistua omilla kyvyillään. Z kuitenkin toteaa, että hänen kokemuksensa mukaan synkronisoituminen saman kulttuurin edustajien ryhmässä käy nopeammin kuin interkulttuurisessa kontekstissa.



*Niille, jotka siinä tilanteessa, niin niille tulee kanssa semmoinen olo -- et mä voin ollakin tässä ihan oma itseni ja mä oon hyväksyty, ja sitten kun pystyy välittämään sen tunteen, niin sitten toinen ihminen pystyy kukoistamaan parhaalla, niinku eniten, kun sillä on semmoinen olo, että hei sä oot hyvä, ja mä tykkään, et musta on kivaa, ja mä kuulen sut, mä näen sut. (Z)*

*Sillon ku on semmonen niinku hyvä semmonen niinku tunne siitä, että on sellanen yhteinen joku flow, mikä se sit onkaan, ja ihmisillä on siinä semmonen turvallinen ja nähty olo. (X)*

Pedagogisesta näkökulmasta haastateltavat kokevat antoisaksi yhdessä tekemisen. Musiikki-tilanteen johtamisen sallitaan kiertää, niin että joku ryhmän jäsen voi lähteä vetämään tilannetta ja huomio siirtyy pedagogin ohjauksesta yhteiseen tekemiseen ja yhteiseen lopputulokseen. Q puhuu tällöin omasta roolistaan mahdollistajana, ja Z mainitsee kierrätetyn johtajuuden.

Kaikki haastateltavat tuovat jollain tavalla esille sen, kuinka kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa ihmisyyden ymmärtäminen kaikkia yhdistävänä tekijänä on tärkeää. Z kertoo, kuinka hänestä ihmisuus yhdistää ryhmän jäseniä riippumatta heidän kulttuureistaan. Hän peräänkuuluttaa myös tasavertaisuutta, rinnalle asettumista ja jakamista. Tämä edistää Z:n mukaan avointa kommunikointia, mikä taas helpottaa pedagogina olemista.

*Paras lähtöasetelma, niinku se että milloin se kohtaaminen toimii, oli se sitten ja ehkä vielä enemmän silleen interkulttuurisessa se -- niinku että meidän yhteinen tekijä on ihmisuus. Koska meitä yhdistää se, se on meidän kaikkien yhteinen kieli, että miten me ollaan täällä maailmassa ja ihmisiä ja meillä on niinku ne hyvät ja huonot, ilot ja surut ja jotenkin, että jos saa sen tunnelman siihen aikaiseksi niin sit, sit ollaan niinku tavallaan se kommunikaatio on niinku helppo ja auki ja sitten on itsellään pedagogina semmoinen olo, että mun ei tarvi olla super-ihminen. (Z)*

Myös X huomioi työssään sen, että on tärkeää uskaltaa olla ”ihmisenä ihmisille”. Hän kertoo esimerkkinä tilanteen, jossa ryhmän jäsen tarvitsi apua, kun hänelle oli tullut vi-

rallinen kirje, jonka suomenkielistä sisältöä hän ei ymmärtänyt. Q on myös kokenut tilanteita, joissa kulttuuritaustoista ja kielitaidosta riippumatta yhdessä soitettu musiikki ja tanssi on mahdollistanut yhdessäolon ja kohtaamisen eri ihmisten välillä:

*Se oli jotenkin niin mahtava hetki nähdä, että että tolleen niinku siinä ei oo mitään väliä että mistä, mistä ihminen on tullut tai minkälainen vaan me ollaan ihmisenä ihmiselle, niin se oli jotenkin, ainakin mulla semmoinen olo tuli siinä, semmoinen ihmisuus ja ollaan yhdessä ja tehdään musiikkia ja tanssitaan ja nauretaan... - ja ei sen tarvitse olla sitä puhetta vaan se voi olla vaan sitä musiikkia. (Q)*

#### **4.2.2 Haasteet musiikkitoiminnassa**

Haastateltavat ovat kokeneet erilaisia haasteita ja epävarmuutta aiheuttavia tilanteita interkulttuurisissa kohtaamisissa. Näistä esiin nousee erityisesti yhteisen kielen puute, ennakkokäsitykset tilanteen kulusta ja ajoittain fyysinen läheisyys musiikkitoiminnassa. Haasteiden kohtaamisessa esiin nousee myös pedagogien itsereflektio ja oman toiminnan mukauttaminen tilanteeseen sopivaksi.

Yhteisen kielen puute on yksi pedagogien kokema haaste interkulttuurisissa tilanteissa. X:n lauluryhmässä suomen kielen osaamisen taso vaihtelee, joten harjoituksissa ryhmän suomea paremmin puhuvat jäsenet kääntävät opetusta muille. Se, että suomen kielen taito ei ole kaikilla vahva ja että ryhmäläiset puhuvat keskenään toista kieltä, on johtanut joskus haastaviin tilanteisiin. X on esimerkiksi huomannut, että ryhmässä on ollut sisäisiä ongelmia, joista ryhmäläiset ovat puhuneet keskenään, mutta X ei ole ymmärtänyt, mistä on kyse. Opetuksen kääntäminen ei myöskään ole ollut ongelmatonta, sillä X on kokenut, että joskus kielen kääntäminen on monimutkaistanut yksinkertaisia asioita. Tämä on saanut X:n pohtimaan sitä, miten ryhmän ohjaaminen voisi tapahtua niin, että puhetta käytetään mahdollisimman vähän. X puhuu ”väylän löytämisestä”, jolloin asioita ennen kaikkea tehtäisiin ja sanallisia ohjeita annettaisiin vähän ja yksinkertaisesti.

*Pitää orientoitua sillä tavalla, että löytää ne väylät et sitä puhetta on mahdollisimman vähän ja että osaa puhua niin että -- asioista ei tuu niinku monimutkaisempia kuin mitä ne niinku on. (X)*

Myös Q on kokenut yhteisen kielen puutteen haasteena, jos kaikki ryhmäläiset eivät ymmärrä ohjeita. Hänestäkin eleet ovat työssä tärkeitä. Hän pyrkii opettamaan yksinkertaisuuden kautta ja visualisoi omaa puhettaan.

Z nostaa nonverbaalin kommunikaation tärkeyden myös esille. Hänen mukaansa pelkää puheen kautta tapahtuva kommunikaatio voi olla vaikeaa monikulttuurisessa yhteisössä. Sanattoman kommunikaation osaaminen ei hänestä ole itsestäänselvyys.

Toinen haastatteluista nouseva teema on ennakkokäsitykset ja odotukset siitä, miten opetustilanteet menisivät ja toisaalta näiden käsityksien muuttuminen ja pedagoginen sopeutuminen opetustilanteessa. Haastateltavat kertovat tilanteista, joissa heidän suunnitelmansa eivät toteudu ennako-odotusten mukaan.

X kertoo, miten hänestä suurin haaste on se, että hän on pedagogina lukkiutunut ajatuksen siitä, kuinka ryhmätilanne menisi, mutta tilanne ei menekään tämän ajatuksen mukaan. Hän kertoo, ettei tällaisessa hetkessä tajuakaan sitä, miten joku katsoo ja näkee asian eri näkökulman kulttuurisen taustan takia:

*Must tuntuu et eniten ne haasteet on siinä -- että joillekin asioille on sokea silleen, että koska on se oma tausta. (X)*

Toisaalta X myös kuvaa tällaiset tilanteet antoisina, kun hän huomaa, että jokin tietty asia ei olekaan ryhmälle itsestäänselvyys. Sen seurauksena hänen suhtautumisensa ja pedagoginen lähestymistapansa muuttuu ja yksinkertaistuu.

Oman taustan vaikutus opettajuuteen tulee esille myös Q:n vastauksista. Hän kuvailee, kuinka soittotausta klassisessa musiikissa on lisännyt vaativuutta itseä kohtaan. Hänen on pitänyt opetella heittäytymistä ja epäonnistumisen hyväksymistä.

*Mulla on se klassisen musiikin tausta, missä niin kun viedään se niinku sinne korkealle se soittotaito ja semmoista. Ja sitten jotenkin on ehkä ihmisenäkin ollut semmoinen itseltä tietyllä tavalla vaativa tai jotenkin semmoinen, niin sitten että uskaltaa heittäytyä siihen, että tulee mokattua ja tulee tehtyä kaikenlaisia ihan julkisesti -- se opettajakuvakin oli ehkä jotenkin semmoinen, että opettaja osaa, mutta sitten jotenkin, että paras tulos on ollut se, että itse on ollut semmoinen, niinku suunnitellut toki se mitä tapahtuu, mutta sitten kumminkin heittäytynyt siihen tilanteeseen ja antanut asioiden tulla mitä on tullakseen sillä hetkellä jos se*

*onkin lähtenyt ihan eri suuntaan se opetustilanne, niin -- sitä on paljon pohtinut. (Q)*

Myös Z kertoo esimerkin tilanteesta, jossa hän on ollut pitämässä pedagogina workshopia eräässä maassa, ja juuri ennen workshopin alkua hänelle on selvinnyt, että uskonnollisista syistä miehet ja naiset eivät saa koskettaa toisiaan, eivätkä miehet saa kuulla naisen laulavan. Z on suunnitellut workshopiinsa muun muassa taputusleikkejä, joita hän yleensä kotimaassaan Suomessa on tottunut pitämään. Tässä kyseisessä workshopissa hän jätti taputusleikit pois tai muokkasi niitä kontekstiin sopivaksi niin, ettei kosketusta tapahdu. Z kertoo tilanteesta seuraavasti:

*Se [tieto siitä, mikä on epäsoviva] niinku herätti sellaisen niinku interkulttuurisen niinku et oho oho, että nythän mä tulinkin tänne ihan ihan niinku laput silmillä että että en mä niinku tiennytkään että minkälaisen estetiikkaan mä astuin, että mun täytyy todella niinku adaptoitua itse sitten siinä mun pedagogisessa suunnitelmassa, että mä voin kunnioittavasti toimia niin, että kukaan ei joudu niinku olemaan varuillaan tai poistuu siitä tilanteesta tai koe koe itseään uhatuksi tai väärinkohdeksi. (Z)*

Z ajattelee, että pedagogin on oltava tietoinen siitä, millaisessa kulttuurisessa kontekstissa hän työskentelee, jotta toiminta onnistuu. Hän muistuttaa ihmisyydestä ja haavoittuvuudesta: virheitä sattuu ja ne voi avoimesti myöntää. Anteeksipyyntöä seuraa kuitenkin se, että pedagogi ottaa oppimansa asiat jatkossa huomioon.

Q on yhtä lailla työssään kohdannut tilanteita, joissa miehet ja naiset eivät ole kulttuurisista syistä voineet esimerkiksi pitää toisiaan kädestä. Kuten Z, hänkin pohtii, miten näissä tilanteissa voisi huomioida kaikki niin, ettei kukaan jäisi ryhmästä ulkopuolelle tai joutuisi huonoon valoon. Q miettii, voisiko kosketuksen korvata käyttämällä vaikka jotain apuvälineitä, kuten huiveja tai naruja. Yksi ratkaisu on myös ollut se, että henkilö, joka ei voi osallistua esimerkiksi piiritanssiin, on voinut säestää laulua.

*Miten sä huomioit sitten tällöisessä tilanteessa sen henkilön, joka ei halua ottaa vaikka, jos tehdään vaikka piiritanssia tai jotain taputusjuttuja tai jotain, että millä tavalla sitten hänet otetaan huomioon -- Että miten se voi niinku hyvässä hyvällä tavalla positiivisesti tuoda*

*esiin, ettei sitten jotenkin ne ei niinku leimautuis jotenkin oudoiksi tai jotenkin semmoista vaan että he on niinku osa porukkaa. (Q)*

Haastateltaville on osittain yhteistä se, että reflektoidessaan odottamatonta tilannetta he kääntävät katseen sisäänpäin itseensä ja pohtivat omaa suhtautumistaan tai tietämättömyyttään ja muuttavat omaa toimintaansa vastaamaan ryhmän ja tilanteen tarpeita. Haastateltavat ottavat vastuun opetustilanteen kulusta, vaikka he eivät korostaisi opettajan auktoriteettia. Siinä, miten he ratkaisevat tilanteita, löytyy joitakin eroja. Yksi haastateltavista kokee tärkeäksi tiettyjen käytänteiden auki selittämisen, esimerkiksi miksi opetustilanteen aikana ollaan hiljaa eikä jutella kaverin kanssa. Hän on tiedostanut, että osalla ryhmäläisistä ei ole kokemusta länsimaisesta tavasta opiskella musiikkia tai olla oppimisryhmässä, ja hän haluaa selkeyttää opetustaan ja ryhmän toimintaa selittämällä, miksi opetustilanteessa toimitaan tietyllä tavalla.

Toisenlainen esille noussut lähestymistapa hämmentävässä ja epäselvässä tilanteessa on ongelman esille ottaminen ja kysyminen silloin, kun pedagogille on epäselvää, mikä tilanteessa on ryhmäläiselle hankalaa. Tällöin ryhmän jäsen saa mahdollisuuden johtaa tilannetta ja avata sitä omasta näkökulmastaan.

*Mut sitten kai mitä siinä sitten tekee, sitten yrittää vaan niinku kysyä niinku ja antaa toiselle tilaa, ja sit voi myös muuttaa omaa suunnitelmaa, että voi olla silleen joustava, ettei ole pakko mennä johonkin tiettyyn suuntaan. (Z)*

Jotkin tilanteet ja oma toiminta niissä voivat jäädä pohdituttamaan jälkeenpäin. Q on jäänyt miettimään tilannetta, jossa yksi hänen ryhmäläisistään on voimakkaasti liikuttunut Q:n esittämästä laulusta. Q lohdutti ryhmäläistä ja kyseli, mikä tätä itketti. Hän kuvaa tilannetta niin, että koko ryhmä oli ”surun äärellä”. Ryhmäläinen tuli eri kulttuurista kuin Q, ja Q pohti, oliko hänen tapansa toimia tilanteessa ollut sopiva ryhmäläisen kulttuuriin normeihin nähden.

#### **4.2.3 Pedagogin tarvitsemat taidot ja ominaisuudet**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksessä kartoitetaan pedagogien näkemyksiä siitä, millaisia taitoja ja ominaisuuksia he kokevat tarvitsevansa interkulttuurisissa ympäristöissä. Näistä taidoista ja ominaisuuksista erottuu tasavertaisuus ja kunnioitus,

avoimuus ja uteliaisuus, läsnäolo ja taito lukea tilanteita ja ryhmäläisiä, nonverbaali kommunikointi sekä reflektointi ja pedagoginen kasvu.

Tasavertaisuus ja kunnioitus tulevat aineistosta eri tavalla esille, vaikka kaikki haastateltavat eivät erikseen listaa niitä pedagogin taidoiksi. Kunnioitus näkyy sensitiivisyytenä ryhmäläisiä ja heidän kulttuurejaan kohtaan mutta toisaalta myös kunnioittavien toimintatapojen vaalimisena ryhmätyöskentelyssä. Tasavertaisuus huomioi erilaiset taustat esimerkiksi lukutaidossa tai musiikin opiskelussa ja musiikin estetiikoissa. Se tarkoittaa tässä tutkimuksessa myös luopumista tiukasta opettajajohtoisuudesta ja hiljaisten ja arempien ryhmäläisten huomioonottamista.

*Ja sitten ikään kuin semmoinen niinku tasavertaisuuden taito, ja toisen kunnioitus ja sit se uteliaisuus on kyllä mun mielestä aina sellainen taito. (Z)*

Avoimuus ja uteliaisuus tulevat esille kaikkien haastateltavien vastauksista. Avoimuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että on valmis joustamaan, kun omat ennakkoajatukset eivät vastaa opetustilanteen kulkua. Tällöin opettaja ikään kuin lähtee seuraamaan sitä, minne tilanne vie, tai keksii muita pedagogisia lähestymistapoja opettamiseen. Yksi haastateltava sanoittaa uteliaisuuden puolta myös niin, että opettaja on itse kiinnostunut ja innostunut työstettävästä musiikista. Haastateltavat puhuvat myös epävarmuuden sietämisestä, heittäytymisestä ja haavoittuvuudesta. Nämä seikat liittyvät myös pedagogin läsnäoloon opetustilanteessa.

*On valmis niinku silleen omista ajatuksista ja ajatusmalleista ja semmosista, että miten ajattelis, että asioiden pitää mennä, niin on niinku valmis niistä silleen hellittämään, koska sielt saattaa tulla jotain ihan muuta... (X)*

Taito lukea tilanteita ja ryhmäläisiä ilmenee aineistosta eri tavoilla. X puhuu pedagogisesta luovuudesta silloin, kun hän pedagogina ymmärtää, että jokin opetustilanteessa ei toimi, ja joutuu keksimään, miten asia ratkaistaisiin. Q taas vaalii herkkyyttä ja läsnäoloa, jolloin hän havainnoi eri ryhmäläisten reaktioita opetustilanteeseen. Z tuo esille koodiston kuuntelun, jolla hän viittaa opetustilanteen järjestymiseen erilaisilla kulttuurisilla säännöillä. Hän myös mainitsee erilaiset pedagogiset hierarkiat, ja kuinka opettajan on tärkeää interkulttuurisissa tilanteissa ymmärtää niitä. Toisaalta haastatteluista tulee myös esille,

että pedagogit eivät aina tiedä, mikä tilanteessa olisi ryhmäläisen kulttuurin mukaan so-  
piva tapa toimia.

*Mahdollisimman semmoinen vapaa ja turvallinen tila, jossa pystyy  
opettajana luomaan, niin sehän olisi niinku vau, se olisi niinku parasta,  
mut se just vaatii ehkä semmoista tietynlaista semmoista herkkyyttä ja  
läsnäoloa siinä ryhmässä, että näkee miten ihmiset reagoi eri juttuihin.*

(Q)

Kommunikointi ilman yhteistä kieltä nousee esiin opetustilanteiden haasteena. Yksi haas-  
tateltavista nostaa nonverbaalisen kommunikoinnin esiin yhtenä taitona. Muutkin peda-  
gogit kertovat pohtivansa, miten opetuksen ohjeet olisivat mahdollisimman selkeitä ja  
jokaisen ymmärrettävissä.

Kaikki haastateltavat kertovat myös refleктоivansa omaa opettajuuttaan sekä toisaalta  
sitä, mitä opettaa. Tähän liittyvät esimerkiksi kysymykset siitä, voiko opettaa eri kulttuu-  
rista tulevia lauluja.

*Ja se on itselle nyt tosi semmoinen iso kysymys tällä hetkellä ja vähän  
semmoinen, voiko sanoa jopa kriisin paikka, että onko mulla oikeus  
opettaa vaikka jotain swahilinkielistä laulua ryhmässä, koska mä en  
puhu swahilia muuta kuin muutaman sanan ja tervehdyksen, ja että  
kuka, kenellä on oikeus opettaa? (Q)*

Toisena seikkana Z tuo esiin sen, että interkulttuurisissa kohtaamisissa pedagogin on tär-  
keää tiedostaa, että joissain tilanteissa pohjoiseurooppalainen kulttuuri ja pedagogi voi-  
daan liittää kolonisaatioon. Z pohtii, miten kohtaaminen voisikin lähteä kaikkien osallis-  
tujen intresseistä, ja miten eri kulttuurin edustajat voisivat löytää yhteisiä nimittäjiä.

*Silleen että on tietoinen siitä, että mitä pahimmillaan voi itse edustaa  
siinä tilanteessa ja sitten myös, että kykenee riisumaan sen pois. Taval-  
laan se, että olenko mä niinku etuoikeutettu vai en vai onks kaikki jol-  
lain tavalla etuoikeutettuja, niinku tällaisia ajatuksia mä ainakin ite  
pyörittelen -- ja että miten se kohtaaminen vois olla sellainen, että se  
lähtis kaikkien intresseistä ja ja just näiden yhteisten nimittäjien löytä-  
minen. (Z)*

Pedagogisen kasvun teema tulee myös pedagogien pohdinnoista esille. X kertoo, kuinka hän on aluksi ollut hyvin epävarma siitä, miten hän voi opettaa eri kulttuurista tulevaa musiikkia, kun ei tuntenut musiikkikulttuuria aiemmin eikä osannut kieltäkään. Hän myös varasi tunneille paljon lauluja sen sijaan, että olisi syventynyt tiettyihin lauluihin. Jossain vaiheessa hän kuitenkin koki muutoksen:

*Jossain vaiheessa niinku tippu se semmonen et ei ei, et kyl mä voin, et kyllä mä saan, ja et kyllä mun kuuluu -- et tuli just se et me voidaan niinku keskittyy rauhas niinku johonkin lauluu ja etsiä siitä niinku, mennä siinä niinku syvemmälle et kuin se et pitää olla hirveesti kaikkee, paljo kaikkee ohjelmaa siinä tunnin aikana et ei se ookaan niinku se mitä tarvis olla... (X)*

Z kertoo, että oman toiminnan ja opetuksen kehittämiseen keskittynyt reflektio on välillä myös ollut raskasta. Sen sijaan, että hän jatkuvasti miettisi sitä, mitä pitäisi tehdä toisin ja yrittäisi muuttua, hän on päättänyt hyväksyä sen, että hänen persoonansa ja tapansa olla ei aina sovi kaikille. Z on kokenut tärkeäksi sen, että pedagogi on uskollinen myös omalle persoonalleen.

*Myös se on hirveen tärkeätä, että me ollaan itsellemme, että me ollaan niinku tarkkoja ja opitaan taito, mut me ollaan itsellemme uskollisia ja että pedagogina se sun instrumentti oot sinä. Niin ei sitä instrumenttia muuteta, sitä vaan opetellaan soittamaan. (Z)*

Pedagoginen kasvu näkyy esimerkiksi heittäytymisen opetteluna – siinä, että sallii itselleen virheitä ja uskaltaa mennä uusiin tilanteisiin – ja oman persoonan hyväksymisenä.

### **4.3 Pedagogiset keinot osallisuuden edistämiseen**

Tutkimuksessani oli tarkoitus selvittää myös, miten interkulttuurisessa yhteismusisoinnissa voidaan edistää osallisuuden kokemusta. Tarkastelen osallisuutta Raivion ja Karjalaisen (2013) näkemyksen mukaisesti: osallisuus edellyttää taloudellista osallisuutta (riittävä toimeentulo, hyvinvointi ja turvallisuus), toiminnallista osallisuutta (valtaisuus, toimijuus) sekä yhteisöllistä osallisuutta (yhteisöihin kuuluminen ja jäsenyys). Salminen (2021) on lisännyt toiminnalliseen osallisuuteen musiikkikasvatuksen näkökulmasta myös luovuuden ja itseilmaisun. Tässä tutkimuksessa kysyin, millä tavoilla pedagogi pyr-



kii edistämään tai luomaan osallisuuden kokemusta, painottaen kysymyksessäni yhteenkuuluvuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta. Osallisuus on yksilöllinen kokemus ja tunne sekä koettua toimintakykyä ja -mahdollisuuksia, eikä osallisuuden kokemusta voi sanoittaa toisen puolesta (Raivio & Karjalainen 2013, 14). Tulokset kertovat siis haastateltujen pedagogien näkemyksistä ja kokemuksista, eivät välttämättä heidän ryhmäläistensä kokemuksista.

Pedagogisista menetelmistä, joita pedagogit käyttävät interkulttuurisessa musisoinnissa, esille nousee hassuttelu ja keholla tekeminen rentouttavina keinoina, laulujen opettelu korvakuulolta sekä improvisointi ja keksiminen. Esittelen näitä tuloksia luvussa 4.3.1.

Ohjelmiston laatimiseen liittyvistä asioista (luku 4.3.2) ilmenee pedagogien toiveet siitä, että ryhmän jokainen jäsen voisi jollain tavalla osallistua ohjelmiston valintaan tai muokkaamiseen ja kokea omistajuutta ohjelmistoa tai projektia kohtaan. Pedagogit suosivat ohjelmiston valinnassa sitä, että ideat ja ehdotukset teemoista ja musiikista tulevat ryhmäläisiltä itseltään, mikä on osoitus siitä, että kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa.

Suoraan kysymykseen osallisuuden edistämisestä pedagogisin keinoin (luku 4.3.3) haastateltavat antoivat erilaisia vastauksia. Näistä vastauksista on kuitenkin erotettavissa seuraavat alateemat: toimintatapojen rakentaminen, rohkaisu ja huomioonottaminen, yhteisen nimittäjän löytäminen, kohtaaminen ja jakaminen sekä musiikkiharjoitusten ulkopuoliset sosiaaliset tilanteet.

#### **4.3.1 Pedagogiset menetelmät interkulttuurisessa kontekstissa**

Kaksi haastateltavista tuo esille, että heistä musisointitilanteen alkaessa lämmittely on tärkeää. X puhuu kehon ja äänen lämmittelystä, mutta myös ilmapiirin rentoutumisesta ja hassuttelusta.

*Sit se semmonen et siinä niinku semmonen niinku rento meininki et teidän kaikkia hassujaki ääniä ja niinku semmonen et et jotenki sellane hassuttelu ja jotenki et rentoudutaan et se ei oo niinku semmost sillee vakavaa ja se et he pääsee nauramaan ja niinku silleen... niinku se on, se on jotenki... niinku oleellista sen toimimisen kannalta... (X)*

Q tekee eron siinä, kuinka hän toimii lapsi- ja aikuisryhmien kanssa. Hän kokee hyväksi aloittaa aikuisten kanssa vähän rauhallisemmin ja tunnelmaa kuulostellen. Aloitus voi

olla esimerkiksi tutustumislaulu, jossa käydään jokaisen ryhmäläisen nimet läpi. Hassuttelu ja leikit ovat hänestäkin tärkeitä, jotta tunnelma rentoutuu.

*Mut on, hassuttelu on kyllä hyvä ja leikit, yhdessä oleminen, ei tää oo niin vakavaa. Joillekin se voi olla sitten sillä, että just että uskaltaa heittäytyä niinku julkisesti niin voi olla sitten, pitää vähän haistella tunnelmia, ihmisten niinku reaktioita ja kokemuksia, että voi olla sitten, että viedä toisella kauemmin uskaltaa heittäytyä siihen tilanteeseen. -- Sitten senkin oon halunnu pitää mielessä, että eihän opettajan tarvitse olla sitten niin osaavaisia, että ne menee sinne vähän silleen niinku omana itsenään. Ja vaikka mokailee siellä niin se on, se vaan rentouttaa... (Q)*

Z pitää leikkiä tärkeänä elementtinä interkulttuurisissa kohtaamisissa. Leikin etu on hänen mukaansa se, että sitä ymmärretään, vaikkei yhteistä kieltä olisikaan. Leikkiin on helppo osallistua, ja kehollisuus maadoittaa ryhmäläiset samaan tilaan ja helpottaa läsnäoloa.

Kehollisuuden hyötyjä tuodaan esille eri tavoin. Z kokee, että kehollisuus vapauttaa tekemistä:

*Kun me laitetaan ihmiset tekee kehon kanssa niin sit ne tulee pois sieltä päästä, jolloin niiden niinku monet semmoiset pelot ja ennakko-odotukset tipahtaa samantien pois. Sit ne on enemmän niinku auki siihen että hei ai niin joo täähän onkin ihan kivaa ja turvallista. (Z)*

X:n ryhmässä liikkeitä käytetään vuorovaikutusharjoituksissa, joissa liike otetaan tekemiseen mukaan, sekä esimerkiksi tanssittaessa, jolloin ryhmäläinen saa vuorollaan näyttää liikkeen, jonka muu ryhmä toistaa. Ryhmä on alkanut lisätä liikkeitä myös lauluihin, sillä X on huomannut, että liikkeet tukevat sanojen muistamista sekä laulamista ja läsnäoloa.

Q kokee myös kehollisuuden tärkeäksi asiaksi, joka voi vapauttaa ilmaisua. Lapsiryhmissä hän on hyödyntänyt tanssivideoita, joista lapset innostuvat. Hän myös puhuu laulun ”tekemisestä” kehollisesti, jolloin esimerkiksi laulun sanoja mukaillaan käsillä. Q kokee kehollisuuden luonnolliseksi osaksi itseään ja opetustaan, mutta on välillä myös aikuisten kanssa toimiessaan pohtinut, koetaanko kehollisuus ja visualisointi lapsellisena. Aikuisryhmiä opettaessa hänestä on tärkeää säilyttää aikuisuus myös omassa ilmaisussa.

*Sitten mä jotenkin itse taas, aina tulee tää kehollisuus, että mä, mussa se niinku vapauttaa tietyllä tavalla -- en tiedä, vapauttaako se muitakin ilmaisemaan ehkä itseään sitten, kun itsekin heittäytyy siihen tilanteeseen. En tiedä miten ne ihmiset kokee, että pitäis varmaan tehdä joku kyselytutkimus, jossa "hei mitä sä koit tän jutun?" (Q)*

X ja Q kertovat opettavansa lauluja korvakuulolta. Kun soittimet ovat mukana, Q käyttää sointutaulua, joka helpottaa kappaleen seuraamista. Sanat hän myös kirjoittaa ylös, jotta ryhmäläiset sekä näkevät että kuulevat ne. X:n ryhmässä sanat saattavat olla esillä joko paperilla tai seinälle heijastettuna, mutta nuotteja ei käytetä.

Improvisointi ja keksiminen tulevat aineistosta eri tavalle esille, vaikkakaan ne eivät kaikilla haastateltavilla ole tekemisen keskiössä. Haastateltavat tuovat myös esille, että improvisointia on tärkeää osata opettaa ja fasilitoida.

*Improvisointiin, se voi olla joillekin semmoinen, vähän jännittävääkin, että mitä se edes tarkoittaa, että tietenkin sitä pitää avata vähän sitä, mitä teet tai... - Kyllä sekin sieltä sitten vähitellen. (Q)*

*Toki kuka fasilitoi improvisaation niin sen pitää tehdä se silleen taiten ja antaa ne raamit ja ne niinku ne et mitä nyt, mitä tehdään ja se into siihen, ja että se on niinku houkutteleva ja kiva juttu. (Z)*

Z:lle improvisointi on hyvin tärkeä työkalu hänen pedagogiikassaan, koska se ”antaa tilan niinku kaikenlaiselle ilmaisulle ja kaikenlaisille estetiikoille ja myös taitotasolle”. X ei kerro niinkään laulullisesta tai soitollisesta improvisoinnista, mutta toteuttaa jonkinlaista kehollista improvisointia silloin, kun ryhmäläiset keksivät lämmittelyharjoituksissa omia liikkeitä. Q:lle yksi tapa on myös ollut instrumentoida soittimilla, niin että ryhmäläiset saavat tulla haluamallaan tavalla mukaan soittoon.

#### **4.3.2 Ohjelmiston valinta – omistajuus ohjelmistoa kohtaan**

Haastateltavilla henkilöillä on erilaisia tapoja valita ohjelmistoa, jota he ryhmiensä kanssa työستävät. Yhteistä heidän työskentelylleen on se, että ryhmäläiset saavat itse vaikuttaa, mitä ja millaista ohjelmistoa he työستävät. Ohjelmiston valintaan liittyen tulee myös esille, että haastateltavat toivovat ryhmän jäsenten kokevan, että heille syntyy omistajuus sitä kohtaan.

*Kun niitä uusia lauluja vähän ruvetaan sille ettimään ja kaivamaan, niin sitte koittaa myös avata sitä silleen niinku et se ei oo vaan silleen et sit ne rohkeemmat ja semmoset tuo niitä -- Tai vaikka joku tai vaikka niinku ne tuliski niiltä. jotka on enemmän aktiivisia, jotka enemmän niinku silleen on siinä niinku roolissa mut sitten niinku jotenkin, jollain edes niinku jollain pienellä, pienellä tavalla ois niinku niitä muitakin siinä niinku mukana... (X)*

*Se on tosi, tosi niinku tärkeä jos tommosta prosessia vie, että jos jonku projekti, konserttiprojekti-ohjelmiston valitsis, niin valitsis sen niin, että kaikille syntyy omistajuus sitä kohtaan. Se voisi olla semmoinen yleismaailmallinen hyvä ajatus. Tavalla tai toisella, toiks ne sen tai oiks ne muokkaamassa sitä vai valitsiks ne sen vai halusko ne vaan että tää palvelee mua tai mä opin tästä jotain. (Z)*

Q tekee suomen kielen opetustyöhönsä itse lauluja eri teemoista. Välillä hän käyttää myös valmista materiaalia. Yhdellä interkulttuurisella musiikkikurssillaan hän on käyttänyt yksinkertaisia lauluja, joissa sanoja toistetaan paljon tai välillä on yhteistä soittoa tai rummutusta. Hän haluaa pitää tilanteen avoimena sille, että ryhmäläiset voivat itse tuoda lauluja. Eräässä tilanteessa yksi ryhmäläinen on spontaanisti alkanut laulaa vieraskielistä laulua ja toinen ryhmäläinen on kirjoittanut sanat ja opettanut ne muulle ryhmälle. Koko ryhmä on sitten opetellut laulun ja laulanut sen yhdessä. Q koki antoisaksi sen, että kappaleen opettelu lähti ryhmäläisen aloitteesta.

Z kokee, ettei voi antaa ohjelmistoon liittyvään kysymykseen suoraa vastausta, koska ohjelmiston valinta on hänelle hyvin tilannesidonnaista. Hän kertoo tilanteesta riippuen käyttävänsä eri vaihtoehtoja: ryhmä voi luoda uutta materiaalia, tai hän voi opettaa laulun tai teetättää improvisaatiota. Hän sanoo ohjelmiston valinnan olevan prosessi, joka lähtee liikkeelle miksi-kysymyksellä: ”Miks me halutaan tehdä tää juttu, ja se lähtee määrittää sitä ohjelmistoa”. Hän kuvaa ohjelmiston valinta- ja työskentelyprosessia seuraavasti:

*Ja sitten jos mulla on se, että miksi me halutaan lähteä tekemään tää, okei me luodaan kollektiivisesti joku konsepti, ja sitten siihen tulee monikulttuurinen porukka, niin sitten tietenkin lähdetään niinku kattoon, että mitä ihmiset ehdottaa ja että se ehdotuksien määrä ois mahdollisimman kirjava ja että saadaan semmoisia keskenään luovia prosesseja,*

*että ne pystyy ehkä tekemään juuri niitä synteesejä, että syntyy uusia asioita. (Z)*

X kertoo, että hänen ryhmässään jäsenet yleensä itse ehdottavat omaan musiikkikulttuuriinsa kuuluvia lauluja, jotka X opettelee suoratoistopalvelu Youtuben avulla, ja ryhmäläiset kirjoittavat hänelle sanat. Sitten X tuo opettelemansa kappaleen ryhmälle, josta osa tietää jo laulun. Välillä X on tuonut myös suomenkielisiä lasten- ja kansanlauluja. Hän suosii lauluja, joissa on toistoa, jolloin ryhmäläiset oppivat heille vieraskielistä materiaalia helpommin.

### **4.3.3 Pedagogien näkemyksiä osallisuuden tukemisesta**

Muita pedagogien mainitsemia osallisuuteen liittyviä teemoja ovat toimintatapojen rakentaminen, rohkaisu ja huomioonottaminen, yhteisen nimittäjän löytäminen, kohtaaminen ja jakaminen sekä musiikkiharjoitusten ulkopuoliset sosiaaliset tilanteet. Esittelen seuraavaksi näitä tuloksia hieman tarkemmin.

Käsiteltäessä haastateltavien suosimia pedagogisia menetelmiä interkulttuurisissa ryhmissään (4.3.1) esille nousi leikkien ja hassuttelun rooli vuorovaikutuksen ja rennon ilmapiirin edistämiseksi. Yksi haastateltavista mainitsee leikit toistamiseen myös osallisuutta edistäviin asioihin liittyen. Z:n mukaan erilaiset lämmittelyharjoitukset ja ”icebrekkerit” auttavat yhteisen tilan luomisessa, ja niiden kautta pedagogi voi esitellä sen, miten tilanteessa toimitaan. Interkulttuurisissa tilanteissa Z kokee, että toimintakulttuuria pitää rakentaa vähän pidempään. X tuo esiin myös toimintatapojen, ikään kuin ryhmän sääntöjen selittämisen silloin, kun huomaa, etteivät ryhmäläiset käyttäydy arvostavasti toisiaan kohtaan. Hän kokee, että joutuu välillä opettamaan ryhmäläisilleen, miten oppimistilanteessa ollaan ja mitä ryhmätyötaitoja silloin tarvitaan.

*Et niinku jotenki semmonen ku oli ollut aika niinku erilaisessa niinku kontekstissa niinku opettamassa missä ihmiset on sillee niinku tottuneet jotenki semmoseen oppimistilanteisiin, niin se et mun pitää niinku opettaa se, mitä on olla siinä tilanteessa. (X)*

Rohkaiseminen ja huomioonottaminen ovat haastattelemilleni pedagogeille myös tärkeitä vuorovaikutuksellisia asioita. X puhuu ”pienistä eleistä”, joilla hän huomioi niitä ryhmän jäseniä, jotka esimerkiksi vaikuttavat epävarmoilta tai jotka eivät ole niin esillä ryhmätilanteessa. Tällöin hän saattaa mennä esimerkiksi viereen istumaan tai vaihtaa tuolien

paikkaa tai tarkoituksellisesti kysyä ryhmäläisen mielipidettä vaikkapa harjoitellusta laulusta.

Myös Z on sitä mieltä, että rohkaisua tarvitaan. Hän kokee, että toisen kulttuurin edustajat ovat esimerkiksi tottuneet tekemään asioita pidättyväisesti ja pienesti, jolloin pedagogi voi tilannetta lukien rohkaista tekemään asioita isommin. Tällöinkin on tärkeää, että ryhmässä on luottamuksen ilmapiiri ja ryhmäläisillä hyväksytyt olo.

*Ja sitten voi niinku rohkaista siihen, että voi tehdä isommin ja sitten toisaalta pedagogina myös pystyy lukeen sitä, että toi ehkä toi ihminen tekeekin aika isosti nyt, mutta se ei vaan niinku näyttäydy mun estetiikassa niin isolta, että myös niinku luoda sitä ajatusta siihen, et skaalata sitä itse. (Z)*

Q:n mielestä kaikki ryhmät tarvitsevat rohkaisua. Hän kuitenkin jatkaa, että hänen ohjaamansa ryhmät lähtevät helposti mukaan tekemiseen eivätkä vaadi hänestä erityistä rohkaisua. Hän esimerkiksi vertaa interkulttuuristen ryhmien vetämistä yläkoulun musiikinopetukseen, ja näkee, että yläkoulun puolella opettajan tarvitsee kannustaa laulamiseen ja ilmaisuun enemmän. Toisaalta Q kertoo tilanteesta, jossa hän hakee interkulttuurisen ryhmänsä ryhmäläistä tanssimaan. Kuvaan tätä tilannetta hieman myöhemmin tässä luvussa.

Yhteisen nimittäjän löytäminen voi myös haastattelujen mukaan edistää osallisuuden kokemusta. Yhteisellä nimittäjällä voidaan tarkoittaa monia asioita. Yleisesti on kyse siitä, että löydetään asia, joka jollain tavalla yhdistää kaikkia ryhmän jäseniä. X:n ohjaamassa ryhmässä lauletaan paljon tietystä kulttuurista tulevia kappaleita. X mainitsee onnistuneeksi yhteistyökokemukseksi myös sen, että hänen kuoronsa ja eräs toinen kuoro järjestivät yhteisen konsertin, jossa he esittivät sekä omaa ohjelmistoaan että yhdessä toistensa ohjelmistoa. Tällöin yhteinen nimittäjä oli yhteinen kuoroharrastus. Hän kuvailee yhteistyöprojektia seuraavasti:

*Se oli niinku tosi semmonen tärkeä ja kiva juttu, et he niinku siinä pääsee niinku sinä ryhmänä pääsee kohtaamaan muita, jotka harrastaa samaa asiaa, niin se oli vaan silleen ihan näin yksinkertaisuudessaan niinku tosi kiva juttu ja semmonen niinku mahdollisuus että päästä just niinku vaan et ei oo vaan sit se oma ryhmä ja oman kulttuurin ihmiset, joiden kans ollaan niinku tämmösen harrastuksen, yhteisen harrastuksen kautta. (X)*

Z:lle yhteisen nimittäjän etsiminen ja valitseminen näyttäytyy prosessimaisena yhteisten tarinoiden jakamisena ja sen pohtimisena, mitä jokin valittu teema tai asia itselle tarkoittaa, ja miten sitä voisi sanoittaa ja musisoida.

Q taas on pitänyt ilmaista musiikkikurssia, jonne kaikki ihmiset kielestä ja kansalaisuudesta riippumatta ovat voineet osallistua. Hän kokee, että paras tapa lisätä osallisuutta tapahtuu musisoimisen kautta.

*Soittoa, laulu ja tekeminen ja sitten tosiaankin se työtavat niin mahdollisimman semmoisia niinku ihmisläheisiä, semmoisia niinku matalan kynnyksen, josta lähdetään ja sitten tietenkkin sitä kautta, kun tekee sitä yhdessä musiikkia, niin oppii tuntemaan ryhmän ja sitten voi ottaa, lähteeekin haastamaan. Mutta tota paras osallisuus tapahtuu niin että "let's go lähdetään soittamaan" niinku että ja tietenkkin voi olla, kuunnellakin sen kappaleen ekana ja lähestyä sitä monella tapaa. (Q)*

Musisointitilanteet tarjoavat myös kohtaamisen ja jakamisen mahdollisuuksia, vaikkei yhteistä kieltä olisikaan. Tällaisissa tapauksissa ryhmän jäsen on päässyt musiikin tai tanssin avulla ilmaisemaan itseään. Sekä X että Q kertovat yksittäisistä tapauksista, jotka olivat kokeneet hyvin vaikuttavina ryhmissään. X kertoo, kuinka hänen lauluryhmässään on ryhmäläisillä ollut mahdollisuus laulaa muille. Yksi ryhmän jäsenistä on silloin tällöin esittänyt soololaulun, jota X kuvaa spirituaaliseksi ja vaikuttavaksi. Hän koki hyvin arvokkaaksi sen, että ryhmäläisellä oli tila, jossa hän sai laulaa laulun ja että X sai kuulla laulun ja olla jakamassa kyseistä hetkeä.

*Se et sil [ryhmäläisellä] oli se paikka et se pysty tulla sinne et se pysty niinku laulaa sen laulun meille, se oli todella niinku nii ne jokainen se hetki niinku monet muutki hetket on vaa niinku tosi arvokasta, et wau niinku mä saan olla tässä ja niinku kuulla tän ja että sillä on se tila missä niinku pääsee kuulemaan sen laulun nii jotenki vaa niinku haluaa sillee jotenki emmä tiä niinku nostaa sen sillee niinku että se on oikeesti arvokasta että on se tila, missä se voi tapahtua. (X)*

Q taas kertoo kohtaamisesta ryhmäläisen kanssa, joka ei puhunut suomea ja opiskelutilanteissa vaikutti vetäytyvältä ja hiljaiselta. Kun Q on alkanut soittaa ryhmän kanssa, hän on hakenut ryhmäläisen tanssimaan. Q kuvaa, kuinka ryhmäläisen olemus muuttui: musiikki herätti hänet eloon, ja hänestä tuli uusi puoli esiin. Ilmaisuu tanssin avulla tapahtui kahdesti saman henkilön kanssa.

*Hän, se oli niin ihanaa, hän liihotti siellä sillain niinku siellä tilassa, ja sitten me kaikki niinku kannustettiin jotenkin se musiikin kautta, että se musiikki jatku, ja sitten mä tulin vielä hänen kanssaan tanssimaan. Ja siis jotain tämmöisiä kohtaamisia, jos sillain niinku mä toivon, että se olisi niinku hänelle ollut semmoinen, jotenkin semmoinen merkittävä, ainakin itselle se oli tosi merkittävä. (Q)*

Ylipäänsä toisten ihmisten kohtaaminen musiikin kautta koettiin arvokkaaksi. Yksi haastateltavista kokee musiikin välineenä kohtaamisen ja inter- sekä transkulttuurisen dialogin opettelussa, toinen taas kokee tärkeäksi sen, että eri kulttuurin edustajille on tila, jossa he pääsevät ilmaisemaan musiikkiaan. Toisaalta musiikin harrastaminen mahdollistaa myös toisen kulttuurin edustajien kohtaamisen, kuten esimerkiksi yhteistyöprojektit, jotka edellä mainitsin. Kohtaamisen rinnalle nostettiin vielä yhdessä jaetun ja koetun musiikin tuottamat elämykset:

*Että se päämäärä on niinku muu, kuin tehdään kiva biisi, vaan se päämäärä on niinku että me kohdataan ja me tehdään yhdessä jotain ja jaetaan ihmisyyttä ja saadaan niinku, tuotetaan elämyksiä. (Z)*

Musiikin harjoittelun lisäksi muut sosiaaliset tapahtumat ja tilanteet ovat aineiston mukaan myös tärkeitä osallisuutta ja yhteisöllisyyttä vahvistavia asioita. Toisen kulttuurin kohtaamisesta on esimerkiksi opittu, että harrastus on harrastettavan asian lisäksi jaettua elämää ja yhteisöllisyyttä. Se voi näkyä harjoitusten välissä kahvitarjoiluna, johon ryhmäläiset ovat tuoneet ruokaa, tai ryhmän kesken pidettyinä juhlina vapaa-ajalla. Yksi haastateltavista nostaa esille sosiaalisen yhteyden tärkeyden myös vapautuneen ja syvällisen musiikin ilmaisun mahdollistajana:

*Mä oon ite sitä mieltä että, että, se on tosi väärin jos ajatellaan että sosiaalinen toiminta ois jotenkin niinku vähempiarvoista. Koska mä en usko sellaiseen taiteelliseen yhteisöön, joka oikeesti vapautuneesti ja syvällisesti niinku ilmaisisi musiikkia, jos se sosiaalinen yhteys ei oo kunnossa. (Z)*

Yhteisöllisyyden kokeminen harrastuksen parissa on koettu myös haastateltavan osalta positiivisena asiana:

*Se on mikä niinku on rikastanu itseä tosi paljon se semmonen niinku olla osa sitä yhteisöä niinku sillä tavalla. (X)*



Toisaalta on myös tilanteita, joissa harjoitusten ulkopuolinen yhdessäolo ei välttämättä ole mahdollista. Q kertoo, että kiertävän opettajan roolissa hän käy opettamassa pari tuntia kurssilla, jonka jälkeen hän lähtee pois. Päiväsaikaan tapahtuvissa opetustilanteissa ei välttämättä ole aikaa samanlaisille oleiluille kuin iltaharrastuksissa.

#### **4.3.4 Yhteenveto**

Olen tässä luvassa kuvannut aineistoni pohjalta, millaisia kokemuksia haastateltavilla henkilöillä on kulttuurisesti moninaisten ryhmien musiikkitoiminnasta onnistumisten ja haasteiden näkökulmasta. Onnistumisten näkökulmasta tärkeää on ryhmässä vallitseva luottamus ja turvallinen ilmapiiri, jossa koetaan hyväksyntää. Yhteistä haastateltaville on myös ihmisyyden korostaminen yhdistävänä ja jaettuna asiana. Myös yhteistä tekemistä painotetaan tiukan opettajajohtoisuuden sijaan.

Haasteista esiin nousee kommunikointiin liittyvä yhteisen kielen puute, opettajien omat ennakkokäsitykset opetustilanteen kulusta sekä joissain tapauksissa myös fyysisen läheisyyden rajoittaminen kulttuurillisista syistä. Näihin haasteisiin vastataan suosimalla yksinkertaisia ja selkeitä ohjeita sekä sopeutumalla omassa toiminnassa ja suunnitelmassa vallitsevaan tilanteeseen.

Aineistostani nousee ominaisuuksia ja taitoja, joita pedagogit pitävät työssään tärkeinä. Näitä ovat kunnioitus ja tasavertaisuus, avoimuus ja uteliaisuus, läsnäolo ja taito lukea tilanteita ja ihmisiä, nonverbaali kommunikointi sekä reflektoinnin synnyttämä pedagoginen kasvu, joka kullekin haastateltavalle tarkoittaa hieman eri asioita.

Osallisuuden näkökulmasta aineistosta nousee esille interkulttuurisessa musiikkitoiminnassa käytetyt pedagogiset menetelmät ja ohjelmiston valinta. Pedagogisissa menetelmissä korostuu hassuttelun ja leikin rooli vuorovaikutuksen ja ilmapiirin rentouttamisessa, kehollisuus sekä leikeissä että musiikillisessa toiminnassa ja laulujen korvakuulolta opettelu. Ohjelmiston valinnassa haastateltavat haluavat antaa tilaa ryhmäläisille niin, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa tavalla tai toisella ohjelmistoon. Vastauksista nousee myös erilaisia lähestymistapoja ohjelmiston laatimiseen: yhden haastateltavan ryhmä tuo itse oman kulttuuripiirinsä lauluja laulettavaksi, toinen haastateltava käyttää itse tekemiään lauluja ja kolmas haastateltava ohjaa välillä prosesseja, joissa eri kulttuuritaustoista tulevat henkilöt luovat uutta musiikkia.

Lisäksi pedagogit kertovat erilaisista osallisuutta edistävästä asioista, kuten ryhmän toimintakulttuurin rakentamisesta ja pedagogin rohkaisevasta toiminnasta. Musiikkitoiminnassa voi myös olla erilaisia tekijöitä, jotka tuovat ihmisiä yhteen ja yhdistävät ryhmää myös ulkopuolisiin ihmisiin: esimerkiksi yhteistyöprojekti kuorojen kesken tai konsertti- projektille valittu teema. Musiikkitoiminnassa tärkeänä pidetään mahdollisuutta kohtaamiseen ja jakamiseen, jolloin ryhmäläiset voivat ilmaista itseään, ja ryhmä voi musiikin kautta kokea yhteisiä elämyksiä. Myös musiikin ulkopuoliset sosiaaliset tilanteet voivat tukea yhteisöllisyyttä.

## 5 Pohdinta

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia teoreettisen viitekehyksen käsitteiden kautta ja peilaan tuloksia myös aiempiin tutkimuksiin. Lukuun sisältyy myös tutkimukseni luotettavuustarkastelu sekä mahdollisten jatkotutkimusaiheiden esittely.

### 5.1 Johtopäätökset

Tutkimustehtäväni oli saada selville, millaisia kokemuksia haastateltavilla pedagogeilla on interkulttuurisesta musiikkitoiminnasta onnistumisten ja haasteiden näkökulmasta, sekä millaisia taitoja ja ominaisuuksia pedagogit kokevat tarvitsevansa interkulttuurisessa musiikkitoiminnassa. Toinen tutkimuskysymykseni koski osallisuuden edistämistä: millaisilla keinoilla pedagogi voi musiikkitoiminnassa edistää osallisuuden (erityisesti kuulumisen ja toimijuuden) kokemusta kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa? Tutkimuksen tulokset ovat tarkemmin esiteltyinä luvussa 4. Palaan tässä luvussa teoreettisen viitekehyksen keskeisiin käsitteisiin ja esittelen johtopäätöksiä rinnakkain teorian ja aiempien tutkimuksien kanssa.

Tässä tutkimuksessa käsitellään interkulttuurisuutta Dervinin (2017) näkemyksen mukaan ihmisten välisenä kanssakäymisenä ja toisen kulttuurin ymmärtämisenä. Schippers (2010b) taas näkee interkulttuurisen musiikkikasvatuksen sisältävän jonkinlaista ihmisten välistä kontaktia ja kulttuurien kohtaamista sekä yksinkertaista fuusioitumista. Transkulttuurinen musiikkikasvatus taas on syvällisempää ideoiden ja lähestymistapojen vaihtamista ja sekoittumista. (Schippers 2010b, 31.) Tutkimukseni aineistosta löytyy sekä interettä transkulttuurisia näkökulmia: kaikki haastateltavani tekivät opetustyötä tai yhteistyöprojekteja eri etnistä alkuperää olevien ja eri kieltä puhuvien ihmisten kanssa. Osa pedagogeista opetti valmista materiaalia ryhmilleen tai loi kokonaan uutta materiaalia ryhmäläisten kanssa. Kaikki pedagogit ovat joutuneet jossain vaiheessa muuttamaan lähestymistapaansa ja ennakkokäsityksiään (ks. Kallio & Westerlund 2020) opetuksen onnistumiseksi, ja näin ollen voitaisiin puhua myös transkulttuurisesta musiikkikasvatuksesta. Käytän tässä luvussa kuitenkin interkulttuurisuuden käsitettä, ja tällöin painopiste on eri kulttuuria edustavien ihmisten välisessä dialogisessa ja kunnioittavassa kanssakäymisessä ja kommunikoinnissa (Dervin 2017; UNESCO 2015).

Kaikille haastateltaville oli yhteistä vaikuttuminen eri musiikkikulttuureista ja uteliaisuus näitä musiikkikulttuureja kohtaan. Pedagogeina he halusivat luoda ryhmiinsä turvallisen ilmapiirin, jossa kaikilla osallistujilla voisi olla nähty ja kuultu olo. He halusivat musiikkitoiminnan olevan yhteistä tekemistä, ja kokivat tärkeäksi, että ryhmäläisillä on mahdollisuus ilmaista itseään ja jopa välillä johtaa opetustilannetta. Tasavertaisuus ja jaettu ihmisyyden olivat opetuksen arvoja. ”Hedelmällistä ja tasa-arvoista yhteistyötä ja oppimista kulttuurien välillä” pidetään interkulttuurisen toiminnan tavoitteena (Räsänen 2010, 12). Turvallisuus, kohtaaminen ja oppijälähtöisyys kytkeytyvät myös kohtaamisen ja osallisuuden pedagogiikan periaatteisiin (Huhtinen-Hildén 2012) sekä dialogisuuteen opettaja-oppilassuhteessa (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012).

Yhteismusisointi on oivallinen tapa toteuttaa pyrkimystä olla ihmisiä yhdessä. Yksilöitä yhdistäviä tekijöitä, kuten ihmisyyttä, kannattaakin korostaa silloin, kun ryhmässä on yksilöitä erottavia tekijöitä. (Miettinen 2020, 63.) Myös Thomson kuvailee, kuinka musiikillisessa kolmannessa tilassa työskennelleessä interkulttuurisessa yhtyeessä yhteinen musiikin tekeminen kuvattiin myös ihmisinä olemisena yhdessä, jolloin ryhmän jäsenet tukivat ja suojelivat toisiaan (Thomson 2021, 264).

Tutkimuksen tuloksia voi joiltain osin tarkastella Schippersin (2010a) laatiman 12 jatkumon mallin (kuva 1 sivulla 14) avulla. Mallissa on esitelty vuorovaikutukseen liittyviä ulottuvuuksia. Vaikuttaa siltä, että vuorovaikutuksessaan ryhmän kanssa pedagogit kallistuvat enemmän taulukoiden oikeaa puolta kohti. He pyrkivät pieneen valtaetäisyyteen suhteessa ryhmään, mikä näkyy esimerkiksi luovissa toimintatavoissa ja ryhmäläisten vaikutusmahdollisuuksissa. Yleisesti ryhmä, yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys ovat pedagogien musiikkitoiminnassa keskeistä yksilöpainotteisuuden sijaan (ks. kuva 1). Poikkeuksena ovat kuitenkin tilanteet, joissa yksilöille annetaan tila ilmaista itseään esimerkiksi esittämällä soololaulu. Tällöinkin pedagogit kokevat, että tilanne ja hetki on jaettu ryhmän kesken. Myös sukupuoleen liittyvät vuorovaikutustilanteet nousivat aineistosta esille erityisesti fyysiseen läheisyyteen liittyen. Kaksi haastateltavaa kertoivat tilanteesta, jossa heidän suunnittelemaansa leikkejä tai tansseja ei voinut toteuttaa alkuperäisellä tavalla, koska ryhmän miehet ja naiset eivät kulttuurisista saaneet koskea toisiaan. Tällöin pedagogit kunnioittivat ryhmäläisten kulttuureja ja muokkasivat tekemistä niin, että kaikki pystyivät osallistumaan. He liukuivat tällöin omasta normaalista toimintatavastaan kohti vieraampaa toimintatapaa (Schippers 2010b), mikä taas osoittaa kykyä sopeutua

nopeasti opetustilanteessa. Tämä on yhteydessä siihen, mitä Saether ja muut (2012) toteavat ristiriitojen synnyttämistä merkityksellisistä prosesseista, jotka ruokkivat luovuutta.

Toisaalta on tilanteita, joissa opettajan vastuu korostuu. Ryhmän sisäinen skisma ja opettajan puuttuminen siihen on esimerkki tällaisesta tilanteesta. Myös Thomson (2021) tunnustaa johtajuuden merkityksen ja johtajan vastuun puhuessaan työskentelystä musiikillisessa kolmannessa tilassa, vaikkakin johtamisen tavat ja tarkoitukset voivat vaihdella. Hän toteaa, että silloin kun ryhmä hyväksyy johtajan merkityksen ryhmän dynamiikan, vuorovaikutuksen ja työskentelyn tulosten kannalta, johtajuuden voi nähdä vapauttavan ryhmän potentiaalia. Interkulttuurisen ryhmätyöskentelyn taiteelliset ja sosiaaliset haasteet myös peräänkuuluttavat johtajuuden tarvetta. (Thomson 2021, 244, 264.)

Haastattelemieni pedagogien opetusmenetelmiä voi myös peilata Schippersin (2010a, kuva 1) mallin musiikin eteenpäin välittämisen ulottuvuuksiin. Tässä tutkimuksessa pedagogien käyttämät opetusmenetelmät, esimerkiksi keholla tekeminen ja leikillisuus, nousivat vahvasti kokonaisvaltaiseen (*holistic*) ja kuulonvaraiseen (*aural*) oppimiseen sekä abstraktien (*intangible*) asioiden, kuten ilmaisun ja luovuuden, korostamiseen. Osittain tämä voi johtua siitä, että heidän ryhmäläisillään ei ollut luku- tai nuotinlukutaitoa.

Interkulttuurisiin kohtaamisiin voi sisältyä haasteita (Saether et al 2012; Broeske 2020). Esimerkiksi erilaiset uskonnolliset vakaumukset voivat aiheuttaa haasteita opetustilanteissa (Miettinen 2020), ja länsimainen ajatus tasa-arvosta voi joutua törmäyskurssille toisenlaisten ideologioiden kanssa (Broeske 2017). Myös Kallio ja Westerlund (2020) kertoivat musiikinopettajaopiskelijoiden hankalista tunteista interkulttuurisessa opetuskokeilussa, kun suomalaiset musiikinopettajat eivät vastanneet toisen kulttuurin tapoja.

Tässä tutkimuksessa pedagogit toivat haasteista esiin yhteisen kielen puutteen, omat ennakkokäsitykset tilanteiden kulusta ja joissain kulttuurisissa konteksteissa fyysisen läheisyyden, jolla tarkoitettiin vastakkaisen sukupuolen koskemista. Yhteisen kielen puute korosti aineiston mukaan nonverbaalisen kommunikoinnin ja yksinkertaisen ohjeistuksen merkitystä. Myös Thomson (2021) toi tutkimuksessaan esille nonverbaalisen kommunikoinnin tärkeyden musiikin ja äänen, mutta myös liikkeiden, eleiden ja ilmeiden kautta. Toisaalta yhteisen kielen puutteessa on toinenkin puoli: interkulttuurinen yhteismusiointi voi olla tasa-arvoisempaa ja vapaampaa väärinymmärryksistä ja vaatimuksista kuin

kieleen ja sosiaalisiin systeemeihin perustava interkulttuurinen kommunikointi. (Thomson 2021, 232.)

Toisenlaisiin käsityksiin törmääminen voi rikastaa omaa ajattelua. Välillä se tarkoittaa sitä, että opettaja antaa ryhmän tai ryhmäläisen johtaa tilannetta toisenlaiseen suuntaan kuin mitä hän itse oli alun perin suunnitellut. Epävarmuuden sietäminen pitää sisällään musiikillisista ideoista keskustelemisen ja niiden muokkaamisen tarpeita vastaaviksi, hierarkian ja auktoriteetin haastamisen sekä erilaisten oppimistyylien huomioimisen (Schippers 2010b, 122).

Musiikkikasvatuksen parissa tehdyssä tutkimuksessa on myös tutkittu musiikinopettajien ja opettajaopiskelijoiden interkulttuurista kompetenssia ja sen kehittymistä. Miettisen (2020) tutkimus heijastelee samanlaisia seikkoja kuin Deardorffin (2012) interkulttuurisen kompetenssin malli. Asenteiden osalta interkulttuuriseksi kompetenssiksi katsottiin avoimuus, suvaitsevaisuus, hyväksyntä, molemminpuolinen kunnioitus ja empatia. Taidot ja kyvyt taas käsittivät tietoisuuden yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista oppilaiden oppimistyyliissä ja kulttuurisissa taustoissa sekä sensitiivisyyden toisten kokemuksia kohtaan. (Miettinen 2020, 59.)

Tässä tutkimuksessa ilmeni samanlaisia tuloksia asenteiden ja taitojen, erityisesti avoimuuden, hyväksynnän ja kunnioituksen osalta. Haastateltavat toivat esille, että opetustilanteet itsessään opettivat heitä välillä eroista ja yhtäläisyyksistä oman ja toisten kulttuureissa ja oppimistyyliissä. Kaikkien haastateltavien vastauksista kuitenkin kuului pyrkimys olla sensitiivinen ryhmäläisiä kohtaan.

Epämukavuus interkulttuurisessa kohtaamisessa haastaa reflektioon, mikä voi tuoda tietoisuuteen omat dispositiot (Kallio & Westerlund 2020). Henkilökohtainen sitoutuminen prosessiin on edellytys kasvulle (Broeske 2020, 91). Interkulttuurista kompetenssia on myös kyky toimia ja käsitellä vieraita ja tuntemattomia tilanteita sopeutumalla eri kulttuureihin ja ymmärtämällä eri tapoja lähestyä musiikkia ja musiikkikasvatusta (Broeske 2020, 90). Haastateltavat kertoivat, kuinka olivat sopeutuneet erilaisiin tilanteisiin esimerkiksi muokkaamalla suunnitelmaansa tai muuttamalla omaa lähestymistapaansa opettamiseen, kun ymmärsivät, että heidän tapansa opettaa ei sujunut tilanteessa odotusten mukaan. Tämän voisi sanoa kuvaavan myös vastavuoroista integraatiota (Thomson 2021) opettajan ja ryhmäläisten välillä.

Kuviossa 1 tiivistän pedagogien kokemuksia interkulttuurisesta toiminnasta. Sekä onnistumista edistäviin asioihin että haastaviin tilanteisiin voi vaikuttaa pedagogisella sopeutumisella ja joustavuudella, vastuunotolla ja tilanteeseen reagoimisella, nonverbaalilla kommunikoinnilla ja yksinkertaisella ohjeistuksella. Lisäksi pedagogin asenteet ja ominaisuudet voivat vaikuttaa opetustilanteen kulkuun. Interkulttuuriseen kontekstiin soveltuvat opetusmenetelmät voivat myös osaltaan edistää musiikkitoiminnan onnistumista.



Kuvio 1. Pedagogien kokemukset interkulttuurisesta musiikkitoiminnasta.

Toinen tutkimuskysymykseni pyrki selvittämään, millaisilla keinoilla pedagogit voivat musiikkitoiminnassaan edistää osallisuutta. Osallisuus on henkilökohtainen kokemus, eikä sitä voi sanoittaa toisen puolesta (Raivio & Karjalainen 2013). Tulokset kertovatkin vain haastateltujen pedagogien kokemuksista ja näkemyksistä. Olen käyttänyt tutkimuksen johtopäätöksiä jäsentääkseni Raivion ja Karjalaisen (2013) Osallisuuden osatekijät -mallia (myös Salminen 2021, katso luku 2.3.1) jättäen siitä pois taloudellisen osallisuuden (*having*) ulottuvuuden. On hyvä pitää mielessä, että Raivion ja Karjalaisen (2013) mukaan osallisuuden kokeminen ja yksilön hyvinvointi edellyttävät sitä, että kaikki kolme osallisuuden ulottuvuutta (taloudellinen, toiminnallinen ja yhteisöllinen) ovat tasapainossa. Keskityn kuitenkin tässä tutkimuksessa toimijuuden (*acting*) ja kuulumisen (*belonging*) ulottuvuuksiin (kuvio 2). Vaikka esitänkin tiettyjen tutkimuksessa nousseiden asioiden liittyvän jompaankumpaan ulottuvuuteen, mielestäni kuulumisen kokemusta

edistävät asiat voivat myös edistää toimijuutta ja päinvastoin. Vahva kahtiajako ei välttämättä olisi tarpeellinen, mutta se auttaa jäsentämään tuloksia kirjallisuuden ja aiempien tutkimuksien pohjalta.

Toimijuuden näkökulmasta osallisuutta voi kulttuurisesti moninaisessa musiikkitoiminnassa edistää mahdollisuus vaikuttaa ohjelmistoon tai luoda sitä (improvisointi, yhteiset sävellykset). Yhteinen ohjelmistosuunnittelu on Salmisen (2021, 94) mukaan kuorotoiminnassa toimijuutta vahvistava pedagoginen keino. Samoin luova työskentely draaman, liikkeiden, improvisaation ja säveltämisen keinoin voi vahvistaa toimijuutta (ibid., myös Karlsen 2011). Sutelan (2020) tutkimuksessa musiikkiliikunnallisten harjoitteiden todettiin lisäävän toimijuutta yksilöllisellä, sosiaalisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Tämän tutkimuksen kontekstissa korostuu sosiaalinen taso, jossa kehon liikkeiden kautta voidaan kommunikoida, olla vuorovaikutuksessa ja ilmaista itseä. Kehollisuus voi olla mukana yhteisissä vuorovaikutuslämmittelyharjoituksissa, leikeissä, liikkeissä ja tanssissa. Myös Karlsen (2011) näkee kehollisten toimien koordinoinnin yhteisöllisen toimijuuden yhtenä muotona.

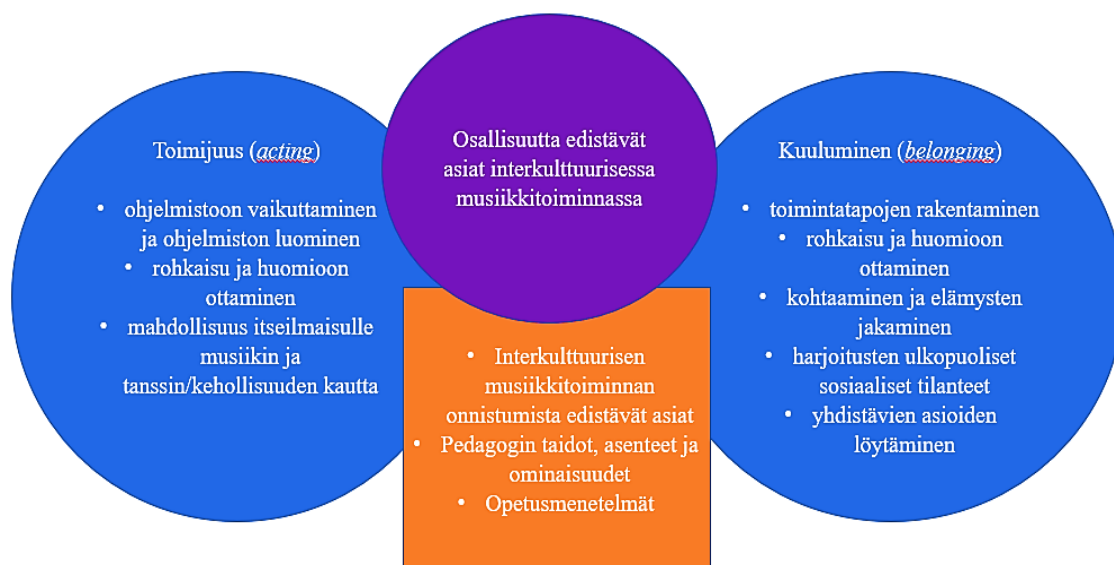
Rohkaisu ja huomioonottaminen tarkoittavat tässä tutkimuksessa toisaalta opettajan sensitiivisyyttä ryhmää ja sen yksilöitä kohtaan, ja toisaalta konkreettista rohkaisua tekemiseen tai oman mielipiteen ilmaisuun. Pedagoginen sensitiivisyys liittyy osallisuuden pedagogiikkaan, jossa oppiminen on oppijalähtöistä ja vuorovaikutuksellista (Huhtinen-Hildén 2012). Nähdäkseni pedagogin rohkaisu ja huomioonottaminen voivat edistää sekä toimijuuden että kuulumisen kokemusta.

Yhteisöllisen osallisuuden näkökulmasta osallisuutta voi edistää ryhmän toimintatapojen rakentuminen, kohtaaminen ja elämysten jakaminen ryhmän kesken, harjoitusten ulkopuoliset sosiaaliset tilanteet sekä yhdistävien asioiden löytäminen. Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018) painottavat, että pedagogisesti hyvin tuettu ryhmä pitää sisällään omat norminsa, sääntönsä, tapansa tehdä ja sisäisen hallinnan, ja myös ohjailee itse tekemisen prosessia. Läsä oleva ja ryhmän dynamiikkaa ymmärtävä pedagogi löytää ryhmälle sopivat tavat tehdä ja toimia ja keskittyy ryhmän potentiaaliin. Yhteisessä tekemisessä tärkeää on keskinäinen huomioonottaminen ja erilaisuuden kunnioittaminen. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018.) Huhtinen-Hildén (2012) toi esille pedagogiseen läsnäoloon liittyvät auktoriteettipohdinnat, ja tässäkin tutkimuksessa erilaiset ryhmänohjaustavat tulivat esille esimerkiksi siinä, kuinka kukin pedagogi toimi haastavissa tilanteissa. Aiemmin tässä luvussa tarkastelin tätä seikkaa myös Schippersin (2010a) taulukkoon peilaten.



Kohtaaminen ja elämysten jakaminen nousi tässäkin tutkimuksessa yhdeksi tärkeäksi yhteismusisoinnin elementiksi, ja katson sen luovan yhteisöllistä osallisuutta (*belonging*) kuulumisen näkökulmasta. Perkins ja muut (2020) toteavat, että musiikin tekeminen on yhteinen kokemus, joka voi luoda yhteyttä ja yhteenkuuluvuutta sekä tukea ryhmäidentiteettiä. Saarikallio (2012) taas toteaa, että musiikin kautta voidaan ilmaista ja jakaa tunteita vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mikä luo sosiaalista yhteyttä. Thomson (2021, 232) kokee, että ääni ja musiikki, jota interkulttuurinen yhtye yhdessä tuotti, mahdollisti yhteyden kokemuksen ilman jaettua yhteistä kieltä. Thomson argumentoi, että musisointi ja yhdessä säveltäminen voivat ainakin väliaikaisesti usein toistuvana tapahtumana luoda merkityksen, yhteenkuuluvuuden ja luottamuksen tunnetta osallistujien kesken. (Ibid., 232, 263.) Yhteisen musiikillisen tekemisen kautta tapahtunut vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne musiikillisessa kolmannessa tilassa voi vahvistaa toimijuutta myös musiikillisen toiminnan ulkopuolella (ibid., 255). Oma tutkimukseni tukee näitä näkökulmia. Tutkimukseni mukaan elämykselliset kohtaamiset eivät kuitenkaan aina tapahdu niin, että koko ryhmä musisoi yhtä aikaa, vaan voivat sisältää myös yksilöiden ”soolohetkiä”.

Yhdistävien asioiden löytämistä musiikkiryhmässä tulkitaan tässä tutkimuksessa laajasti. Yhdelle ryhmälle se voi olla esimerkiksi omaan kulttuuriperintöön liittyvien laulujen laulamista, konserttiohjelmiston suunnittelua tietyn teeman mukaisesti tai kielen opiskelua musiikin kautta. Yhteinen musiikkiharrastus voi tuoda myös eri kulttuureista tulevia ryhmiä yhteen yhteistyöprojektien merkeissä.



Kuvio 2. Osallisuutta edistävät asiat interkulttuurisessa musiikkitoiminnassa.

Salminen (2021) toteaa interkulttuurisen kasvatuksen tarjoavan hänen työllensä arvopohjan, kun taas osallisuuden viitekehys antaa välineitä noiden arvojen toteuttamiseen. Hän toteaa myös, että jokaisen oikeus osallisuuteen kuuluu oleellisena osana myös interkulttuuriseen kasvatukseen, joten sekä osallisuus että interkulttuurisuus käsitteinä kietoutuvat yhteen. (Salminen 2021, 25.) Thomson (2021) taas esittää, että interkulttuurisessa musiikillisessa kolmannessa tilassa tapahtuva musisointi voi edesauttaa vastavuoroista integraatiota ja lisätä osallisuutta. Vastavuoroisessa integraatiossa taustalla on ajatus jokaisen oikeudesta toimia merkityksellisesti yhdessä ja kokea toimijuutta omassa elämässään, jolloin molemmat osapuolet integroituvat toistensa suuntaan. (Thomson 2021.)

Myös tämän tutkimuksen perusteella esitän, että interkulttuurisen musiikkikasvatuksen arvot, opettajan interkulttuurinen kompetenssi sekä interkulttuurisessa musiikkitoiminnassa käytetyt opetusmenetelmät voivat kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa vaikuttaa ryhmäläisten osallisuuden kokemukseen ja tukea sitä toimijuuden ja kuulumisen kannalta. Tästä syystä liitän osallisuutta edistäviin asioihin (kuvio 2) myös interkulttuurisen musiikkikasvatuksen onnistumiseen vaikuttavia asioita (kuvio 1): onnistumista edistävät asiat, pedagogin taidot, asenteet ja ominaisuudet, sekä opetusmenetelmät. Osallisuus on pedagogiikassa nähty olemisena suhteessa, jossa kokee tulevansa nähdyksi ja kuulluksi ja olevansa arvokas (Jordan-Kilki ja Pruuki 2012, 19.) Tällöin luottamus ja turvallinen ilmapiiri, tasa-arvoisuus ja esimerkiksi opettajan osoittama avoimuus ja kunnioitus ovat tärkeitä opetuksen lähtökohtia. Myös opettajan taito joustaa ja soveltaa suunnitelmaansa, mutta myös kantaa vastuuta opetustilanteessa, voi edistää osallisuutta ja ehkäistä sitä, ettei kukaan jää ryhmän ulkopuolelle. Opetusmenetelmistä kehollisuus ja tanssi voivat tukea toimijuutta (Karlsen 2011; Sutela 2020; Salminen 2021) ja leikit ja hassuttelu luoda yhteenkuuluvuutta (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018; Salminen 2021). Myös kuulonvarainen opettaminen tukee osallisuutta, sillä pelkkä nuottien käyttäminen lukutaidottomien ryhmäläisten kanssa ei tukisi heidän osallistumistaan musiikkitoimintaan.

Interkulttuurisen oppimisen sanotaan olevan prosessi, johon sitoudutaan elinikäisesti (Deardorff 2012; Dervin 2017). Näin ollen kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa myös osallisuuden edistäminen on prosessimaista oppimista ja vaatii kussakin ryhmässä ja tilanteessa opettajan reflektointia. ”Ihmisenä ihmiselle” -ajatus interkulttuurisessa musiikkipedagogiikassa juurtuu toisen kunnioittamiseen ja tasa-arvoiseen asenteeseen ja pyrkii löytämään ja korostamaan niitä asioita, jotka ovat meille yhteisiä erilaisuuksista huolimatta. Tämä arvopohja luo hedelmällisen maaperän myös osallisuuden kokemuksen syntymiselle.

## 5.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on myös tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 211), ja tutkijan subjektiivisuus tulisi tunnistaa ja tunnustaa jo lähtökohtaisesti (ibid.; Juuti & Puusa 2020b). Tutkijan tulisikin reflektoida omia oletuksiaan, uskomuksiaan ja arvojaan sekä niiden vaikutusta tutkimukseen ja lopputuloksiin. Oman subjektiivisuuden tunnistaminen ja esiintuominen voivatkin lisätä tutkimuksen objektiivisuutta. (Eskola & Suoranta 1998; Juuti & Puusa 2020b.)

Tutkimuskirjallisuudessa tuodaan tutkimuksen arvioinnin yhteydessä esille myös validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet (Eskola & Suoranta 1998; Vilkka 2015; Aaltio & Puusa 2020). Validiteetti ja reliabiliteetti ovat ennen kaikkea kvantitatiivisen tutkimuksen arviointimittareita, eivätkä aivan sellaisinaan istu laadulliseen tutkimukseen (Aaltio & Puusa 2020). Vaikka niitä ei voida samalla tavalla soveltaa laadullisessa tutkimuksessa, tutkimuksen tulee pyrkiä siihen, että tutkittavien käsitykset ja näkemykset tuodaan esiin mahdollisimman hyvin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189).

Validius viittaa tutkimuksen pätevyteen, eli tutkitaanko tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista ilmiötä (Vilkka 2015, 193). Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen teoreettis-filosofiset lähtökohdat, käsitteelliset määritteet ja menetelmävalinnat sopivat loogisesti yhteen. Sisäinen validiteetti viittaa myös tutkijan oman tieteenalan hallintaan. Ulkoinen validiteetti taas tarkoittaa sitä, että aineiston, tulkintojen ja johtopäätösten keskinäinen suhde on pätevä. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 189) taas painottavat rakennevalidiutta, eli dokumentointia siitä, miten tuloksiin on päädytty sekä uskottavia perusteluja tutkimuksen menettelystä.

Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen luotettavuutta eli tutkimuksen tulosten toistettavuutta (Vilkka 2015, 194). Reliabiliteetilla tarkoitetaan myös sitä, että aineiston tulkinnassa ei ole ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 1998, 214). Luotettavuus liittyy tutkimusprosessin todenmukaiseen kuvaukseen, sekä siihen, että tutkija on käyttänyt tutkimukseen sopivia lähestymistapoja ja menetelmiä ja perustellut valintansa. Luotettavan tutkimuksen tulokset eivät myöskään riipu satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. (Juuti & Puusa 2020c; Aaltio & Puusa 2020.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Juutin ja Puusan (2020c) mukaan kuvata kolmella käsitteellä, joita luotettavuuden lisäksi ovat uskottavuus ja eettisyys. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen lukijat pitävät tutkimuksen tuloksia uskottavina ja

tosina ja voivat luottaa tutkimustyön huolellisuuteen aineistonkeruussa ja analysoinnissa. Eettisyys viittaa eettisten periaatteiden seuraamiseen tutkimusta tehdessä ja tutkimuksen kohteiden hyvään kohteluun, jolloin tutkimuksesta ei aiheudu haittaa heille tai muillekaan tutkimukseen liittyville osapuolille. (Juuti & Puusa 2020c.)

Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa tutkimaan musiikkitoimintaa interkulttuurisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden sekä osallisuuden näkökulmasta. Nämä käsitteet ja niiden merkityksen tässä tutkimuksessa kävimme haastateltavien kanssa haastattelutilanteessa läpi, jotta meillä olisi yhteinen ymmärrys siitä, mitä käsitteillä tarkoitan, ja puhuisimme samoista ilmiöistä. Haastatteluja pitäessäni teoreettinen viitekehys vielä haki lopullista muotoaan, eikä perehtyneisyyteni aiheeseen ollut vielä samalla tasolla kuin tulkintoja ja johtopäätöksiä tehdessä. Uskon, että tämä on voinut vaikuttaa siihen, minkälaisia kysymyksiä olen osannut haastateltavilta aiheeseen liittyen kysyä. Esimerkiksi osallisuudesta keskusteltaessa koen, että kysymykseni olisivat voineet olla vielä tarkempia ja erottaa erikseen toimijuuden ja kuulumisen osa-alueet. Interkulttuurisuuden ja transkulttuurisuuden käsitteitä määrittelimmekin yhden haastateltavan kanssa haastattelun aikana, koska haastateltava koki tarvetta erottaa nämä käsitteet toisistaan vastauksissaan.

Omat kokemukseni interkulttuurisesta musiikkitoiminnasta ja opintoni Sibelius-Akatemialla sekä koulutustaustani vaikuttivat myös haastattelukysymysten laatimiseen ja käytetyn kirjallisuuden valintaan. Haastattelukysymykset toimivat myös aineiston teemoittelun apuna. Koen, että omat kokemukseni, oletukseni ja toiveeni eivät kuitenkaan ohjaa tai vääristele tutkimustuloksia, vaan olen ollut niistä tietoinen. Analyysini ja tulkintani ovat rakentuneet aineiston varaan, ja päättelyni tueksi olen liittänyt lainauksia aineistosta. Mielestäni tutkimuksen tulokset ovat myös pyrkineet realistisuuteen tuoden esiin ilmiöihin liittyviä haasteita ja haastateltavien toisistaan eroavia käsityksiä ja vastauksia. Myös haastateltavien valinnassa noudatin tarkkuutta ja kriittisyyttä niin, että haastateltavat täyttivät tietyt kriteerit tutkimuksen kannalta. Joku toinen tutkija voisi kuitenkin päätyä erilaiseen teoreettiseen viitekehukseen tai toisenlaisiin kysymyksiin ja tulkintoihin ja näin ollen saada aineistoni pohjalta erilaisia tuloksiakin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189).

Tapaustutkimuksissa ei pyritä yleistettävään tietoon (Vuori 2021), vaan pikemminkin ymmärtämään tutkimuksen kohdetta perusteellisesti (Saara-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimusprosessin aikana olen pohtinut aineistoni määrää ja riittävyttä. Tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta voisikin kohentaa se, että haastattelisin vielä useampaa pedagogia samoista ilmiöistä. Toisaalta voitaneen pitää aineiston rikkautena sitä,

että haastateltavillani oli jossain määrin toisistaan poikkeavat taustat ja erilaiset työt. Kuitenkin erityisesti osallisuuden ilmiötä tutkiessani suurempi aineisto voisi auttaa ymmärtämään ja kuvamaan osallisuuden ilmiötä laajemmin interkulttuurisessa musisointikon-  
tekstissa.

Mielestäni olen tässä tutkimuksessa joistain puutteista huolimatta onnistunut luomaan aineistostani yhtenäisen kokonaisuuden, ja myös aiemmat tutkimukset tukevat osaltaan tämän tutkimuksen tuloksia. Vaikka tämä tutkimukseni ei tarjoa yleistettävää tietoa, sen tuloksista voi olla hyötyä esimerkiksi musiikkikasvattajille, jotka toimivat kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa ja haluavat edistää osallisuuden kokemusta ryhmissään.

### **5.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Kuten tässä tutkimuksessa on tullut ilmi, osallisuus kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa on ollut esillä viime vuosina suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, ja sitä on tutkittu erilaisista näkökulmista ja erilaisissa tilanteissa (esim. Salminen 2021; Thomson 2021). Myös interkulttuurisuus ja interkulttuurinen kompetenssi ovat olleet viime vuosina musiikkikasvatustutkimusten (esim. Broeske 2020; Miettinen 2020) ja Sibelius-Akatemian maisterintutkielmien aiheita (Sihvola 2019; Virolainen 2019).

Kun aloin suunnitella maisterintutkielmani aihetta, minulla oli aiheeseen erilaisia lähestymiskulmia. Pohdin, olisinko voinut pitää muutaman kokoontumiskerran workshopin, jonka osallistujat tulisivat erilaisista etnisistä taustoista, ja kokoontumisten jälkeen haastattelisin heitä ja koko prosessin ajan havainnoisin omaa opetustani. Esimerkiksi Thomsonin (2021) tutkimus on kriittinen etnografinen tapaustutkimus, jossa Thomson itse oli interkulttuurisen yhtyeen johtaja ja jäsen.

Toinen idea ja toive tutkimuksen suunnitteluvaiheessa oli haastatella Suomessa asuvia, eri kulttuuritaustoista tulevia henkilöitä, jotka ovat mukana jonkin interkulttuurisen musiikkiryhmän toiminnassa. Nämä ajatukset kuitenkin kaatuivat tutkittavien henkilötietoihin ja tutkimuslupiin liittyviin asioihin. Tulevaisuudessa olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia sellaisten henkilöiden kokemuksia, joiden tausta ei ole suomalainen ja joilla on kokemuksia kulttuurisesti moninaisista musiikkiryhmistä ja osallisuudesta (tai osattomuudesta) kuulumisen ja toimijuuden näkökulmasta. Heidän äänensä tässä aiheessa olisi todella arvokas ja voisi osaltaan auttaa musiikkikasvatuskäytäntöjen kehittämisessä.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat suomalaisia musiikkikasvattajia, jotka kertoivat omista kokemuksistaan interkulttuuriseen musiikkitoimintaan ja osallisuuteen liittyen. Toisenlainen näkökulma haastateltavien valintaan olisi tutkia opettajia, joilla on erilainen kulttuurinen tausta ja jotka opettavat kulttuurisesti moninaisia ryhmiä joko Suomessa tai ulkomailla. Heidän näkemyksiään, kokemuksiaan ja opetusmenetelmiään voisi verrata tämän tutkimuksen tuloksiin ja tutkia niiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

## Lähteet

Aaltio, Iris & Puusa, Anu. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy. 177–188.

Allardt, Erik. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.

Bartleet, Brydie-Leigh, Grant, Catherine, Charulatha Mani & Tomlinson, Vanessa. 2020. Global mobility in music higher education: Reflections on how intercultural music-making can enhance students' musical practices and identities. *International Journal of Music Education* 38, 2, 161–176. DOI: 10.1177/0255761419890943

Baumeister, Roy F. & Leary, Mark R. 1995. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin* 117, 3, 497–529.

Broeske, Brit Ågot. 2017. The Norwegian Academy of Music and the Lebanon Project: The challenges of establishing a community music project when working with Palestinian refugees in South Lebanon. *International Journal of Community Music* 10, 1, 71–83.

Broeske, Brit Ågot. 2020. Expanding Learning Frames in Music Teacher Education: Student Placement in a Palestinian Refugee Camp in Lebanon. Teoksessa Heidi Westerlund, Sidsel Karlsen & Heidi Partti (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing, 83–99. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>

Cassidy Parker, Elizabeth. 2010. Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research* 12, 4, 339–352, DOI: 10.1080/14613808.2010.519379

Crawford, Renée. 2020. Beyond the dots on the page: Harnessing transculturation and music education to address intercultural competence and social inclusion. *International Journal of Music Education* 38, 4, 537–562. DOI: 10.1177/0255761420921585

Deardoff, Darla K. 2012. Section 1 Introduce Core Concepts. Teoksessa Kate Berardo Kate & Darla K. Deardorff (toim.) *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*. Virginia: Stylus Publishing, LLC. 45–52.

Dervin, Fred. Research on interculturality: the researcher's role. Saatavilla <https://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/Dervin-reflexivity.pdf>, luettu 25.9.2022.

Dervin, Fred. 2017. "I find it odd that people have to highlight other people's differences – even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education* 63, 87–102. DOI 10.1007/s11159-017-9620-y

Erjansola, Jenni. 01.02.2022. Osallisuus on yhteyttä ja merkityksellisyyttä – havaintoja helsinkiläisten osallisuuden kokemuksista. Saatavilla <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/osallisuus-yhteytta-ja-merkityksellisyytta-havaintoja-helsinkilaisten-osallisuuden>, luettu 12.11.2022.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Günther, Kirsi, Hasanen, Kirsi & Juhila, Kirsi. 2021. *Johdanto: Analyysi ja tulkinta*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodit/metodit/>, luettu 14.10.2022.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Huhtinen-Hildén, Laura & Pitt, Jessica. 2018. *Taking a Learner-Centered Approach to Music Education*. New York, NY: Routledge.

Huhtinen-Hildén, Laura. 2012. *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huotilainen, Minna. 2019. *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-Kustannus.



Hyvärinen, Matti. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 11–45.

Hyvärinen, Matti, Suoninen, Eero & Vuori, Jaana. 2021. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>, luettu 17.10.2022.

Isola, Anna-Maria, Kaartinen, Heidi, Leemann, Lars, Lääperi, Raija & Schneider, Taina, Valtari, Salla & Keto-Tokoi, Anna. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>, luettu 14.11.2022.

Jordan-Kilkki, Päivi & Pruuki, Lassi. 2012. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa Päivi Jordan-Kilkki, Eija Kauppinen & Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 18–27.

Juhila, Kirsi. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>, luettu 14.10.2022.

Juuti, Pauli & Puusa, Anu. 2020a. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 9–19.

Juuti, Pauli & Puusa, Anu. 2020b. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 141–144.

Juuti, Pauli & Puusa, Anu. 2020c. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 173–176.

Kallio, Alexis A. & Westerlund, Heidi. 2020. The Discomfort of Intercultural Learning in Music Teacher Education. Teoksessa Heidi Westerlund, Sidsel Karlsen, Heidi Partti (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing, 47–61. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>

Karlsen, Sidsel. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107–121. DOI: 10.1177/1321103X11422005

Kiviniemi, Kari. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 73–87.

Kolb, David. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Kristiansen, Marcus H. 2014. Agency as an Empirical Concept. An Assessment of Theory and Operationalization. Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute. Working Paper no. 2014/9. Saatavilla <https://www.nidi.nl/shared/content/output/papers/nidi-wp-2014-09.pdf>, luettu 1.9.2022.

Mansikka, Jan-Erik, Westwall, Maria & Heimonen, Marja. 2018. Critical aspects of cultural diversity in music education : Examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. *Intercultural Education* 29, 1, 59–76. DOI:10.1080/14675986.2017.1404784. Haettu osoitteesta: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/317675/Mansikka\\_Jan\\_Erik\\_FINAL.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/317675/Mansikka_Jan_Erik_FINAL.pdf?sequence=1)

Miettinen, Laura. 2020. *Visions through mobilizing networks: Co-developing intercultural music teacher education in Finland and Israel*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Oikeusministeriö. 2020. Oikeusministeriön julkaisuja 2020:20. Syrjintä Suomessa 2017–2019: Tietoraportti. Saatavilla [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162517/OM\\_2020\\_20.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162517/OM_2020_20.pdf), luettu 7.11.2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Taide, kulttuuri ja moninainen Suomi. Kulttuuripoliittikka, maahanmuuttajat ja kulttuurisen moninaisuuden edistäminen -työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:2. Haettu osoitteesta: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162663/OKM\\_2021\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162663/OKM_2021_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y), luettu 7.11.2022.

Passarelli, Angela & Kolb, David A. 2011. Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad. ORBH Working Paper 9/13/2011. Saatavilla <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-11-03.pdf>, luettu 13.9.2022.

Perkins, Rosie, Mason-Bertrand, Adele, Fancourt, Daisy, Baxter, Louise & Williamon, Aaron. 2020. How Participatory Music Engagement Supports Mental Well-being: A Meta-Ethnography. *Qualitative Health Research* 30, 12, 1924–1940. DOI: 10.1177/1049732320944142

Puusa, Anu. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudamus Oy, 145–156.

Ruusuvuori, Johanna. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander, Pirjo & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Räsänen, Rauni. 2010. Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education. *Musiikkikasvatus* 13, 1, 12–24.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>, luettu 6.12.2020.

Saarikallio, Suvi. 2012. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa Päivi Jordan-Kilkki, Eija Kauppinen & Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 37–45.

Saether, Eva, Mbye, Alagia & Shayesteh, Reza. 2012. Intercultural Tensions and Creativity in Music. Teoksessa Gary E. McPherson & Graham F. Welch (toim.) The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0024

Salminen, Sanna. 2021. Musiikkiharrastuksella osallisuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Schippers, Huib. 2010a. 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. *Musiikkikasvatus*. 13, 1, 39–44.

Schippers, Huib. 2010b. Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective. Oxford University Press.

Sihvola, Maija. 2019. "Muiden kulttuurien tuntemus rakentaa siltoja - se opettaa elämään yhdessä" : narratiivinen tutkimus kolmen musiikkikasvattajan kasvusta kohti interkulttuurista ympäristöä. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Maisterin tutkielma.

Sisäministeriö 2022. Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan. Saatavilla <https://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset>, luettu 7.11.2022.

Small, Christopher. 1998. Musicking: the meanings of performing and listening. Lontoo: Wesleyan University Press cop.

Sutela, Katja. 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs: A practitioner inquiry in a special school. Oulu: Oulun yliopisto.

Särkelä-Kukko, Mona. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Julkaisussa Arja Jämsén & Anne Pyykkönen (toim.) Osallisuuden jäljillä. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry. 37–50. Saatavilla <https://www.pksotu.fi/pksotu/wp-content/uploads/2018/02/oSallisuuden-j%C3%A4ljill%C3%A4-verkkoversio-pakattuna-16052014.pdf>, luettu 1.8.2022.

TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf), luettu 13.11.2022.

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 13.11.2022.

Thomson, Katja. 2021. Reciprocal Integration in a Musical Thirdspace: An Ethnographic Study with Refugee Musicians and Higher Music Education Students. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Trehub, Sandra, Becker, Judith & Morley, Iain. 2015. Cross-cultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 370, 1664, 1–9. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2014.0096>

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Työ- ja elinkeinoministeriö 2021. Syrjinnän yleisyys vaikeuttaa kotoutumista. Saatavilla <https://kotoutuminen.fi/syrjinnan-yleisyys>, luettu 7.11.2022.

UNESCO. 2015. Guidelines on intercultural education. Saatavilla <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>, luettu 8.11.2022.

Valtioneuvosto 2021. Maahanmuuton tilannekatsaus 1/2021: Suomen väestö monimuotoistuu – vaihtelua on alueittain. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/-/1410869/suomen-vaesto-monimuotoistuu-vaihtelua-on-alueittain>, luettu 7.11.2022.

Valtioneuvosto 2022. Sisäministeriö selvitti sotaa paenneiden ukrainalaisten tilannetta: Noin joka kolmas ukrainalainen haluaa jäädä Suomeen, moni on epävarma tulevaisuudesta. Saatavilla <https://valtioneuvosto.fi/-/1410869/noin-joka-kolmas-ukrainalainen-haluaa-jaada-suomeen-moni-on-epavarma-tulevaisuudesta>, luettu 7.11.2022.

Vilka, Hanna. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Virolainen, Sini-Maaria. 2019. Kulttuurin moninaisuus musiikkikasvatuksessa: kahden musiikkikasvattajan kertomuksia kulttuurienvälisestä kompetenssista. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Maisterin tutkielma.

Vuori, Jaana. 2021. Tapaustutkimus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>, luettu 14.10.2022.

Weinstein, Daniel, Launay, Jacques, Pearce, Eiluned, Dunbar, Robin I.M. & Stewart, Lauren. 2016. Singing and social bonding: changes in connectivity and pain threshold as a function of group size. *Evolution & Human Behavior* 37, 2, 152–158.

Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri. 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa Eeva Anttila(toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 35–55.

Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel & Partti, Heidi. 2020. Introduction. Teoksessa Heidi Westerlund, Sidsel Karlsen & Heidi Partti (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing, 1–12. Saatavilla <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>, luettu 8.11.2022.

# Liite

## Haastattelukysymykset

1. Kysymys haastateltavan työkokemuksesta ja kokemuksista interkulttuurisista musisointitilanteista sekä osallistujana että pedagogina.

2. Millaisissa tilanteissa olet kokenut interkulttuurisen musisoinnin erityisen toimivaksi ja antoisaksi?

- Minkä tekijöiden ajattelet vaikuttavan positiivisesti näissä tilanteissa?

3. Milloin interkulttuurisuus on tuonut haasteita ja millaisia nämä haasteet (esimerkiksi hämmentävät tilanteet, epävarmuudet, ristiriidat) ovat olleet?

- Millä tavalla olet lähtenyt selättämään haasteita tai selvinnyt niistä?

4. Millaisia taitoja/piirteitä/asenteita pedagogi tarvitsee interkulttuurisissa tilanteissa?

5. Millaisilla menetelmillä tai työtavoilla voi edistää osallisuutta interkulttuurisessa ryhmässä?

- Millaisilla menetelmillä tai työtavoilla voi edistää yhteenkuuluvuutta, vuorovaikutusta ja/tai suhteiden syntymistä interkulttuurisissa ryhmissä?

6. Millaisia työtapoja ja opetusmenetelmiä käytät interkulttuurisissa ryhmissä?

- Millä tavalla opetat uutta materiaalia?

7. Millaista (ja millä perusteilla) valitset musiikillista materiaalia/ohjelmistoa interkulttuuriselle ryhmällesi?

8. Vapaa sana