

Musiikkikasvattaja musiikillisten kolmansien tilojen rakentajana interkulttuurisissa ympäristöissä

Tutkielma (Maisteri)

16.2.2026

Aukusti Arjas

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Musiikkikasvattaja musiikillisten kolmansien tilojen rakentajana interkulttuurisissa ympäristöissä</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>73</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Aukusti Arjas</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2026</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisia musiikillisiä kolmansia tiloja kolme musiikkikasvattajaa kuvailee rakentavansa interkulttuurisissa ympäristöissä. Kolmas tila tässä tutkielmassa pohjautuu Katja Thomsonin määritelmään musiikillisesta kolmannesta tilasta, joka tarjoaa kriittisen näkökulman jaetun ja luodun musiikillisen tilan tarkasteluun. Tutkimuskysymykseni oli, millaisia musiikillisiä kolmansia tiloja haastateltavat kuvailevat rakentavansa interkulttuurisissa ympäristöissä.</p> <p>Tutkielmassani tarkasteltavan ilmiön taustana ja kontekstina toimivat interkulttuuriset ympäristöt ja näkökulmana niille interkulttuurinen humiliteetti. Interkulttuurisuus on myönteinen tapa tarkastella kulttuuridiversiteettiä, jossa ihmiset halutaan nähdä yksilöinä eikä pelkistetysti jonkin kulttuurin edustajina. Interkulttuurinen humiliteetti on puolestaan näkökulma interkulttuurisissa ympäristöissä toimimiseen, jossa painotus on oppimisessa tietämisen sijaan. Suhteutin haastateltavien toimintaa musiikillisen kolmannen tilan teoriaan, jossa tarkastellaan kriittisesti luotuja sosiaalisia tiloja. Musiikillisen kolmannen tilan teoria perustuu Edward Sojan spatiaaliseen trialektiikkaan ja spatiaaliseen oikeudenmukaisuuteen sekä Homi Bhabhan kulttuurisen eroavaisuuden ja kolmannen tilan teorioihin.</p> <p>Tutkimukseni oli laadullinen tapaustutkimus, jonka aineiston tuotin kolmella puolistrukturoidulla yksilöhaastattelulla. Haastateltavat olivat ammatissa toimivia musiikkipedagogeja ja muusikkoja, jotka ovat toimineen osana työtään interkulttuurisissa ympäristöissä niin Suomessa kuin ulkomailla. Aineiston analyysin tein teemoittelemalla.</p> <p>Tutkimustulokseni osoittavat, että vaikka haastateltavien musiikillisen toiminnan ympäristöt ovat olleet hyvinkin erilaisia, nöyrä ja utelias asenne oli kaikilla lähtökohtana heidän kuvailemissa musiikillisissa kolmansissa tiloissa. Haastateltavat eivät halunneet tehdä oletuksia ihmisten kulttuuritaustojen perusteella vaan kokivat vastavuoraisen oppimisen keskeiseksi omassa työssään. Pohdinnat ympäröivästä yhteiskunnasta, hierarkioista ja kolonialismin historiasta tulivat esiin haastateltavien pohdinnoissa.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Interkulttuurisuus, interkulttuurinen humiliteetti, kolmas tila, musiikillinen kolmas tila</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</p> <p>16.2.2026</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	9
2.1 Interkulttuurisuus.....	9
2.1.1 Miksi interkulttuurisuus?.....	9
2.1.2 Interkulttuurinen humiliteetti	13
2.1.3 Interkulttuurinen musiikkikasvatus	15
2.1.4 Kulttuurisen appropriatian huomioiminen interkulttuurisessa musiikkikasvatuksessa.....	18
2.2 Kolmas tila	20
2.2.1 Edward Sojan kolmas tila.....	21
2.2.2 Homi Bhabhan kolmas tila	23
2.2.3 Musiikillinen kolmas tila.....	24
3 Tutkimusasetelma	27
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	27
3.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	27
3.3 Teemahaastattelu	29
3.4 Analyysi.....	31
3.5 Tutkimusetiikka.....	33
4 Tulokset.....	36
4.1 Haastateltavat henkilöt	36
4.2 Interkulttuuriset ympäristöt	37
4.2.1 Interkulttuurisuus opetuksessa ja musisoinnissa	38

4.2.2 Kulttuurisen appropriation huomioiminen interkulttuurisissa ympäristöissä..	42
4.3 Tilallisuus	44
4.3.1 Havaitun tilan ja yhteiskunnan merkitykset musiikillisissa kolmansissa tiloissa	44
4.3.2 Haastateltavien musiikillisia kolmansia tiloja	47
4.4 Yhteenveto.....	52
5 Pohdinta.....	54
5.1 Johtopäätökset	54
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	60
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	63
Lähteet.....	65

1 Johdanto

Yhteiskunnan jatkuva muutos ja kehittyminen ovat pakottaneet musiikkikasvatuksen kentän pohtimaan uudelleen musiikinopetuksen merkitystä ja luonnetta nykyisessä ja tulevassa maailmassa (Westerlund, Karlsen & Partti 2020; Rinde & Christophersen 2021; Thomson 2021; Thomson 2024). Viime vuosien tapahtumat, kuten Black Lives Matter, Covid-19 ja eri pakolaiskriisit, ovat pitäneet integraation, inklusion ja tasa-arvon ajankohtaisina yhteiskunnallisina aiheina (Sealy, Dupont & Modood 2024, 105). Näiden lisäksi useat globaalit haasteet ja kriisit, kuten fundamentalismin, radikalisoitumisen ja polarisoitumisen kasvu muovaavat musiikkikasvatuksen toimintaympäristöä. Tämän seurauksena musiikin opetuksessa on entistä tärkeämpää huomioida diversiteettiin liittyvät kysymykset ja haasteet. On selvää, että pelkkä yksilökeskeinen näkökulma tai ihmisten tarkastelu ainoastaan heidän edustamansa kulttuurin kautta eivät riitä vastaamaan näihin haasteisiin. Tämän sijaan esimerkiksi jatkuva reflektiivinen interkulttuurinen näkökulma voi toimia pohjana kestäväälle musiikkipedagogiikalle. (Westerlund et al. 2021.)

Vuonna 2019 päädyin sattumalta mukaan interkulttuuriseen projektiin, jossa järjestettiin konsertti yhdessä vastaanottokeskuksessa. Projektilla oli merkittävä vaikutus omiin käsityksiini musiikkikasvatuksesta ja sen roolista osana laajempaa yhteiskuntaa. Tämän seurauksena päädyin vuosina 2019–2021 tekemään paria eri interkulttuurista yhteisöprojekteja. Nämä projektit toteutuivat vastaanotto- ja palvelukeskuksessa, ja niiden tavoitteena oli kohdata vaikeassa asemassa olevia ihmisiä musiikin kautta. Westerlund, Karlsen ja Partti (2020, 1) argumentoivat, että musiikkikasvatuksen pitäisi tulevaisuudessa haastaa yhä enemmän perinteitä, hierarkioita, rakenteita, perinteistä ammatillisuutta ja alan standardeja, jotta opettajat pystyisivät yhä paremmin vastaamaan nykyisiin ja tulevaisuuden haasteisiin.

Länsimaisen musiikinopetuksen pitkään jatkuneisiin perinteisiin kiinnittyminen voi hidastaa ja vaikeuttaa musiikinopetuksen kehitystä (Westerlund, Karlsen & Partti 2020, 2). Valtakulttuurin pitkät perinteet ja niiden kyseenalaistamattomuus voivat homogenisoida musiikillista repertuaaria ja sulkea ulkopuolelleen vähemmistöjä ja marginalisoituja kulttuureita. Alkuperäisasukkaiden ja marginaalikulttuurien sisällyttäminen osaksi opetusta ilman reflektiivistä opetuksen uudelleen läpikäyntiä voi altistaa pienemmät kulttuurit länsimaisen hegemonian alle. Onkin siis tärkeää purkaa olemassa olevia valtarakenteita sekä

dekonstruktioita ja rekonstruktioita musiikin opetusta, jotta siitä voisi tulla aiempaa yhdenvertaisempaa. (Dolhoff 2020, 138–141.) Musiikinopetus voi tällöin olla paljon enemmän kuin pelkkää kulttuurin ja traditioiden siirtämistä eteenpäin (Westerlund, Karlsen & Partti 2020, 4).

Tilastokeskuksen (2025a) mukaan vuonna 2024 Suomeen muutti hieman yli 60 000 ihmistä, mikä oli tilastohistorian toiseksi suurin määrä vuoden 2023 jälkeen, jolloin Suomeen muutti yli 70 000 henkilöä. Vuonna 2000 Suomeen muutti noin 17 000 henkilöä, mikä tarkoittaa sitä, että vuonna 2024 Suomeen muutti vajaa 50 000 ihmistä enemmän kuin vuonna 2000. Elävänä syntyneiden määrä on laskenut vuodesta 2000 vuoteen 2024 noin 13 000, mikä tarkoittaa, että Suomessa syntyneiden määrä on vähentynyt jatkuvasti. (Tilastokeskus 2025b.) Tästä kaikesta voi päätellä, että suomalainen yhteiskunta on ja tulee olemaan yhä kulttuurisesti moninaisempi. On kuitenkin tärkeä muistaa, että vaikka maahanmuuton määrä on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenten aikana, Suomi ja Suomen maantieteellinen alue on ollut kautta historian etnisesti monimuotoinen (Tervonen 2014).

Kulttuurista diversiteettiä voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tämän tutkielman toinen pääkäsite, interkulttuurisuus, on keskeinen näkökulmani diversiteetin käsittelyyn. UNESCO:n (2019, 8) mukaan interkulttuurisuus on dynaaminen konsepti, jossa keskenään rinnakkain ja yhdessä elävät kulttuurit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Interkulttuurisuudelle on ominaista oikeudenmukainen vuorovaikutus ja keskinäinen kunnioitus, ja sitä voi tarkastella niin paikallisesti, alueellisesti, valtiollisesti kuin kansainvälisesti (UNESCO 2006, 17). UNESCO:n määritelmä on yhtenä pohjana tämän tutkielman interkulttuurisuuden käsitteelle. Musiikkikasvatuksen kentällä interkulttuurisuus on ollut vahvasti läsnä muun muassa erilaisten projektien kautta, kuten Grazin paikallisille maahanmuuttajille suunnattu Meet4Music-projekti (Gande & Kruse-Weber 2017), pakolaiskeskuksessa toteutettu Libanon-projekti (Bröske-Danielsen 2013; Bröske 2020), huono-osaisille suunnattu orkesteritoiminta El Sistema (Sæther 2020) sekä pakolaismuusikoille suunnattu World In Motion -projekti (Thomson 2021). Tämän lisäksi erityisesti Taideyliopiston Sibelius Akatemian Global Music -koulutusohjelmassa käsitellään interkulttuurisia teemoja (Thomson 2024).

Syvennän tässä tutkielmassa interkulttuurisuuden käsitettä interkulttuurisen humiliteetin, kulttuurisen appropriaation sekä *intercultural musical engagement* -käsitteen (lyhennet-

tynä ICME) kautta. Avaan näitä käsitteitä seuraavaksi lyhyesti ja teorialuvussa tarkemmin. Interkulttuurisen humiliteetin voi ajatella olevan jatkoa interkulttuuriselle kompetenssille, jolloin opeteltavien taitojen rinnalla huomioidaan elämänmittaisen kriittisen itsereflektion, valtasuhteiden tunnistamisen ja purkamisen sekä yksilöiden ja instituutioiden vastuullisuuden merkitykset (Yoo 2022, 5). Tällöin keskiössä on oppiminen tietämisen sijaan (Agner 2020, 1). Kulttuurinen appropriatio tarkoittaa yleisesti kulttuurista valtaepäsuhtaa valkoisten ja ei-valkoisten välillä, jolloin marginaalikulttuurien kulttuurisia piirteitä hyödynnetään ilman ymmärrystä käsiteltävistä ilmiöistä (Adamovsky 2025, 36). Kulttuurista appropriatiota on käsitelty suhteellisen vähän interkulttuurisesta näkökulmasta (Rogers 2006, 475). ICME taas on Crooken ja muiden (2023) kehittämä käsite eri interkulttuurisille näkökulmille. Sen tarkoituksena on luoda jonkinlaista raamistoa interkulttuuriselle musiikilliselle tekemiselle. ICME edellyttää toteutuakseen viiden eri piirteen (*condition of engagement*) huomioimista: (1) musiikin näkeminen osana kulttuuria, (2) humiliteetti ja turvallisuus kompetenssia korostavan lähestymistavan sijaan, (3) kehollisuus ja kokonaisvaltainen kulttuurikäsitelmä, (4) ekokulttuurisuus sekä (5) valtasuhteiden tarkastelu musiikissa. Näiden piirteiden toteutuessa voidaan edistää sosiaalista koheesiota, kulttuurisuhteiden vahvistumista sekä interkulttuurista ymmärrystä ja empatiaa. Mahdollisia riskejä ovat puolestaan tokenismi, kulttuurinen appropriatio, kulttuurinen toiseuttaminen sekä symbolinen väkivalta. (Crooke et al. 2023.)

Tutkija Katja Thomson (2021) on tuonut uutta näkökulmaa interkulttuurisuuteen väitöstyössään *Reciprocal Integration in a Musical Thirdspace: An Ethnographic Study with Refugee Musicians and Higher Education Students*, jonka keskeisenä käsitteenä on musiikillinen kolmas tila (*musical thirdspace*). Kolmas tila on toinen tämän tutkimuksen pääkäsitteistä. Sojan (2010, 18) mukaan ihminen on tilallinen olio, joka on jatkuvasti vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa ympäröivän sosiaalisen tilan kanssa. Thomsonin (2021, 49) mukaan nykyiset globaalit kriisit ovat pakottaneet ihmiset sekä musiikin opetuksen ja instituutiot tarkastelemaan uudelleen yhteiskunnan tilallisuutta. Thomsonin (2021) musiikillinen kolmas tila perustuu edesmenneen poliittisen maantieteilijän ja kaupunkiteoreetikon Edward Sojan (1996) käsitteisiin kolmas tila (*thirdspace*) ja spatiaalinen oikeudenmukaisuus (*spatial justice*) sekä postkolonialistisen teoreetikon Homi Bhabhan (siteerattu teoksessa Rutherford 1990) käsitteisiin kolmas tila (*third space*), kulttuurinen eroavaisuus (*cultural difference*) ja liminaalisuus (*liminality*). Sojan (1996) kolmas tila haastaa perinteiset tavat ymmärtää tila joko fyysisenä, mitattavana ja objektiivisena tilana

(*perceived*) tai subjektiivisena, mentaalisenä tilana (*conceived*) ja painottaa tilan sosiaalista eli elettyä merkitystä (*lived*). Nämä kaikki näkökulmat ovat kolmannessa tilassa jatkuvassa vuorovaikutuksessa, sisältävät osittain toisensa ja muodostavat kokonaisuutena spatiaalisen trialektiikan (*the trialectics of spatiality*) (ibid). Spatiaalinen oikeudenmukaisuus nostaa tilan yhteiskunnallisen merkityksen keskiöön. Sen mukaan neutraalia tilaa ei ole olemassa vaan ideologiat, politiikka ja historia ovat jatkuvasti läsnä tilallisesti. (Soja 2010.)

Bhabhan (Rutherford 1990) kolmas tila perustuu ajatukseen kulttuurisesta eroavaisuudesta, jonka mukaan on naiivia olettaa, että eri kulttuurit voisivat toimia ongelmitta yhdessä. Bhabha kritisoi länsimaalaista tapaa hahmottaa kulttuurit tiettyjen kulttuuristen kategorioiden perusteella ja argumentoi, että perinteinen kulttuuridiversiteetti näkökulmana toiseuttaa (*othering*) ei-länsimaalaisia kulttuureita. Kulttuuristen eroavaisuuksien kautta muodostunut hybridi liminaalitila on Bhabhan määrittelemä kolmas tila. (Rutherford 1990.) Sojan ja Bhabhan teorioiden pohjalta musiikilliset kolmannet tilat karttavat kategorisointia ja haastavat kaikkia osallistujia pohtimaan sekä musiikillisiä että yhteiskunnallisia identiteettejä (Thomson 2021). Tällöin musiikillinen kolmas tila voi toimia yhdenvertaisena tilana tai pyrkimyksenä siihen sekä tuoda epäoikeudenmukaisuuksia näkyvämmiksi (Thomson 2023).

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa käydään läpi kolmen musiikkipedagogin kuvailemia musiikillisiä kolmansia tiloja interkulttuurisissa ympäristöissä. Kaikki haastateltavat toimivat ammatikseen musiikkipedagogeina ja muusikkoina ja ovat tehneet erilaisia interkulttuurisia projekteja niin Suomessa kuin ulkomailla. Toteutin puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja, joissa keskityttiin haastateltavien interkulttuurisiin projekteihin. Tavoitteena oli vastata tutkimuskysymykseen siitä, millaisia musiikillisiä kolmansia tiloja haastateltavat kuvailevat rakentavansa interkulttuurisissa ympäristöissä. Analysoin tuotetun aineiston teemoitellen.

Luvussa 2 avaan käsitteet interkulttuurisuus ja kolmas tila, jotka muodostavat tutkielman teoreettisen viitekehyksen. Luvussa 3 esittelen tutkimusasetelman, eli tutkimustehtävän ja -kysymyksen, laadullisen tapaustutkimuksen, teemahaastattelun, analyysin ja tutkimuksen etiikan. Luku 4 on tulosluku, joka sisältää analyysin aineistosta, ja viimeisessä luvussa 5 teen johtopäätöksiä, pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Teoreettinen viitekehys

Tutkielman teoreettinen viitekehys on jaettu kahteen lukuun: 2.1 interkulttuurisuus ja 2.2. kolmas tila. Interkulttuurisuus-luvussa käsitellän interkulttuurisuuden suhdetta monikulttuurisuuteen, interkulttuurista humiliteettiä, interkulttuurisuutta musiikkikasvatuksessa sekä kulttuurista appropriaatiota. Kolmas tila -luvussa avaatan tilallisen näkökulman ajankohtaisuutta sekä Sojan ja Bhabhan kolmannen tilan teorioita ja Thomsonin musiikillisen kolmannen tilan teoriaa. Interkulttuurisuus ja kolmas tila luovat teoreettisen pohjan tutkimusaiheelle, ja suhteutan tutkimuksen tuloksia näihin teorioihin.

2.1 Interkulttuurisuus

Tässä luvussa avaatan ja tarkastelen käsitettä interkulttuurisuus ja siihen liittyviä rinnakkaiskäsitteitä. Interkulttuurisuus juontaa juurensa monikulttuurisuudesta (Levräu & Loobuyck 2018; Sealy, Dupont & Modood 2024), ja tulen alaluvussa 2.1.1 näiden termien vertailun kautta perustelemaan, miksi tässä tutkielmassa käytän käsitettä interkulttuurisuus. Alaluvussa 2.1.2 syvennän näkökulmaani interkulttuurisen humiliteetti -termin kautta, alaluvussa 2.1.3 käsitellän interkulttuurisuutta erityisesti musiikkikasvatuksen näkökulmasta ja alaluvussa 2.1.4 avaatan kulttuurista appropriaatiota interkulttuurisesta näkökulmasta.

2.1.1 Miksi interkulttuurisuus?

Useat globaalit ja lokaalit tapahtumat, kuten Covid-19, Black Lives Matter ja eri pakolaiskriisit ovat pitäneet kulttuurisen eroavaisuuden keskeisenä yhteiskunnallisena aiheena. Sen tuomat haasteet erityisesti integraatioon ja tasa-arvoon liittyen ovat pakottaneet ihmiset laajalti pohtimaan kulttuurisen diversiteetin kysymyksiä. Kaksi keskeistä diversiteettimyönteistä näkökulmaa ovat monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus. (Sealy, Dupont & Modood 2024, 105.) Näiden kahden termin välillä on paljon keskinäistä vertailua siitä, kumpi termi kuvaisi paremmin yhteiskunnan kulttuurista tilaa ja sen tavoitteita (Levräu & Loobuyck 2018; Sealy 2018; Thomson 2021; Sealy, Dupont & Modood 2024; Mansouri & Elias 2025). Tulen seuraavaksi avaamaan näitä kahta käsitettä ja niiden välisiä eroja ja yhtymäkohtia.

Interkulttuurisuuden ja monikulttuurisuuden määritelmät ja painopisteet riippuvat aina kontekstista, jossa termejä käsitellään. Termien välisiä näkemyseroja saattavat olla esimerkiksi vähemmistöjen ja valtaväestön dynamiikassa, yksilön vai suuremman ihmisjoukon painotuksessa tai valtarakenteiden käsittelyssä. Yleisesti voisi ajatella, että interkulttuurisuus on syntynyt vastareaktionä monikulttuurisuuden näkökulmaan painotta kansallisidentiteettiä. (Sealy, Dupont & Modood 2024, 105–106.) UNESCO:n (2006, 17) mukaan monikulttuurisuus kuvaa yhteiskunnan etnistä, kansallista, kielellistä, uskonnollista ja sosio-ekonomista diversiteettiä. Interkulttuurisuus on taas dynaamisempi konsepti, jossa painopiste on eri kulttuuriryhmien välisessä kehittyvässä vuorovaikutuksessa niin paikallisesti, alueellisesti, kansallisesti kuin kansainvälisestikin (ibid). Sealy, Dupont ja Modood (2024, 105) puolestaan kuvaavat termejä paikallisemmalla tasolla, jolloin monikulttuurisuus tarkoittaa erilaisuuden kunnioitusta ja huomioimista ja interkulttuurisuus kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja sekoitusta. Joidenkin määritelmien perusteella voisi sanoa, että interkulttuurisuus keskittyy enemmän yksilöihin kuin ihmisryhmiin (ibid).

Sealy, Dupont & Modood (2024, taulukko 1) ovat käyttäneet moni- ja interkulttuurisuuksien erojen hahmottamiseen viittä eri pääkategoriaa: identiteetit, integraatio, tasa-arvo, poliittiset käytänteet ja hallinnon tasot. Monikulttuurisuudessa niin yksilöiden kuin ryhmien identiteetit käsitetään sisältävän etnokulttuurisia, kansallisia ja monikulttuurisen yhteiskunnan piirteitä. Interkulttuurisuudessa identiteetti on puolestaan fluidimpaa ja moninaisempaa sekä paikallista että kansainvälistä. Integraatiossa interkulttuurisuudessa painotetaan paikallisuutta ja ihmisoikeuksia, kun taas monikulttuurisuudessa integraatio lähtee monikulttuurisen valtion ajatuksesta, jossa valtiollinen identiteetti sisältää vähemmistöryhmiä. Tasa-arvon näkökulmasta monikulttuurisuudessa pyritään keskittymään eroavaisuuksiin, jotta syrjiviä rakenteita vähemmistöjä kohtaan voisi purkaa. Interkulttuurisuudessa pyritään etnisten ryhmien väliseen vuorovaikutukseen ja yhtymäkohtien löytämiseen. Poliittisissa päätöksissä monikulttuurinen näkökulma pyrkii interkulttuurisuutta tarkemmin kohdistamaan päätöksiä tiettyjä ryhmiä kohtaan, ja hallinnollisella tasolla interkulttuurisuus pyrkii toimimaan paikallisemmalla tasolla. (Sealy, Dupont & Modood 2024, 107.)

Taulukko 1. Moni- ja interkulttuurisuuden välisiä eroja (Sealy, Dupont & Modood. 2024, 107).

	Monikulttuurisuus	Interkulttuurisuus
Identiteetit	Etnokulttuurisuuden ja nationalismin sekoitus. Pätee niin yksilöihin kuin ryhmiin	Individualistinen, fluidi sekä samanaikaisesti lokaali ja kosmopoliittinen
Integraatio	Monikulttuurinen valtio. Valtiollinen identiteetti sisältää vähemmistöjä	Painotus paikallisuudessa ja ihmisoikeuksissa
Tasa-arvo	Painotus eroavaisuuksien huomioimisessa syrjivien rakenteiden purkamisessa	Painotus samankaltaisuuksissa ja eri etnisten ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa
Poliittiset käytännöt	Spesifejä linjauksia tiettyjä etnisiä ryhmiä kohtaan missä tarpeellista	Voi olla sokea eroavaisuuksille
Hallinnon tasot	Maan hallinto tekee poliittiset päätökset	Paikallisempi päätöksenteko

Monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden välillä on paljon jännitettä ja keskinäistä kritiikkiä (Levrau & Loobuyck 2018; Sealy, Dupont & Modood 2024). Isoimpana kritiikkinä monikulttuurisuuden käsitteelle on kulttuurin näkeminen muuntumattomana essenssinä, jolloin tietystä kulttuurista tulevan henkilön käytös ja oleminen nähdään suoraan johdannaisena kulttuurista, josta hän tulee (Zapata-Barrero 2015, 5; Cantle 2016, 134; Levrau & Loobuyck 2018, 1; Thomson 2021, 45). Tällöin kulttuuritaustan vaikutus yksilöihin ylikorostuu ja huomio kiinnittyy kulttuurien välisiin eroihin sen sijaan, että huomioidaisiin jaetut arvot ja näkemykset, mikä johtaa monikulttuurisen yhteiskunnan pirstaloitumiseen (Levrau & Loobuyck 2018, 1). Monikulttuurisuus puolestaan korostaa, ettei kansallisuuden vaikutusta voi jättää huomiotta. Tällöin interkulttuurisuuden voidaan nähdä olevan liaksi yksilökeskeistä, eikä se kykene ottamaan huomioon etnisyyteen liittyviä systemaattisia ongelmia. (Sealy 2018, 696.) Kuitenkin Sealy, Dupont & Modood (2024) haluavat painottaa, että kummatkin käsitteet ovat diversiteettimyönteisiä, vaikka

näkemykset siitä ovatkin erilaisia. Tällöin termien voisi myös ajatella täydentävän toisiinsa (Levrau & Loobuyck 2018, 11; Sealy, Dupont & Modood 2024).

Musiikkikasvatuksessa monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden keskinäinen vertailu liittyy erityisesti erilaisiin tapoihin käsitellä musiikillisia identiteettejä – erityisesti kysymykseen siitä, kuinka paljon opettaja voi olettaa oppilaan sosiaalisen ja etnisen taustan määrittävän hänen musiikillisia intressejään ja osaamistaan (Thomson 2021, 45). Westerlund, Karlsen ja Partti (2020, 3) argumentoivat, että kulttuurien dynaamisuuden ja jatkuvan kehityksen takia musiikillista vuorovaikutusta ja pedagogiikkaa ei tapahdu kahden erillisen kulttuurisen entiteetin välillä vaan enemmän osana kulttuurista prosessia. Levraun ja Loobuyckin (2018, 2–3) mukaan taas interkulttuurisuus painottaa ihmisten välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä, mikä sopii hyvin musiikkikasvatukseen, jossa vuorovaikutteisuus on toiminnan keskiössä (Thomson 2021). Kollektiivinen musiikin tekeminen eri taustaisten muusikkojen välillä voi luoda jaettuja uusia merkityksiä (Thomson 2021, 44). Monikulttuurisesta näkökulmasta musiikkikulttuurien vahva sitominen kansallisidentiteetteihin voi olla turhan kategorisoivaa, jolloin interkulttuurinen näkökulma voisi vastata paremmin nykyisen musiikkikasvatuksen tarpeisiin (Westerlund, Karlsen & Partti 2020, 3). Kriittinen tarkastelu musiikin opetuksen nationalistisia näkökulmia ja kanonisointia kohtaan voi avata opetukselle uusia, dynaamisempia mahdollisuuksia sekä laajentaa käsityksiä diversiteetistä niin oppilaiden kuin opetuksessa käytettävän materiaalin osalta (Westerlund et al. 2017, 504).

Kulttuuridiversiteetin kuvaamiseen on olemassa monia erilaisia käsitteitä moni- ja interkulttuurisuuden lisäksi, jotka jäsentävät ilmiötä hieman eri näkökulmista. Tällaisia käsitteitä ovat muun muassa transkulttuurisuus (Baker 2022), transnationalismi (Fossum et al. 2023), kosmopolitanismi (ibid. 2023), kulttuurinen eroavaisuus (Bhabha siteerattu teoksessa Rutherford 1990), jota avaan tarkemmin alaluvussa 2.2.2, sekä superdiversiteetti (Vertovec 2007). Myös itse sanaa kulttuuri on kritisoitu sen mahdollisesta tavasta toiseuttaa muita kuin länsimaalaisia kulttuureita (Monceri 2019, 11). Räsänen (2010, 12) mukaan eri käsitteiden kehittyminen ja muuntuminen on usein seurausta yhteiskunnallisista muutoksista, kuten maahanmuuton kasvusta ja globalisaatiosta. Musiikkikasvatuksen kentällä interkulttuurisuus on ollut laajasti esillä (Bartleet et al. 2020; Westerlund, Karlsen & Partti 2020; Croke et al. 2023; Thomson 2024), joten on tuntunut luontevalta käyttää tässä tutkielmassa interkulttuurisuutta kulttuuridiversiteetin kuvaamiseen.

2.1.2 Interkulttuurinen humiliteetti

Interkulttuurisuuten on liittynyt pitkään käsitteet kulttuurinen ja interkulttuurinen kompetenssi (Bibus & Koh 2019). Kulttuurinen kompetenssi tarkoittaa ymmärrystä kulttuurisesti moninaisen ryhmän tarpeista ja asenteista sekä taitoja toimia sensitiivisesti kyseisissä ympäristöissä. Tällöin kulttuurisessa kompetenssissa on tavoitteena saavuttaa tietty taito ja osaaminen. (Kools et al. 2015, 52.) Tätä lähestymistapaa on kritisoitu paljon sen tavasta pelkistää eri kulttuurikonteksteissa toimimista vain opittaviksi taidoiksi, jolloin riskinä voi olla ei-länsimaalaisten kulttuurien toiseuttaminen. Tällöin eri kulttuurien piirteet hahmotetaan pääasiassa opittavina asioina suhteessa valtakulttuuriin, keskiössä kulttuurien väliset eroavaisuudet. (Yoo 2022, 5.) Kulttuurisen kompetenssin sijaan monet tutkijat ovatkin ehdottaneet siirtymistä käsitteeseen kulttuurinen humiliteetti (*cultural humility*) (Tervalon & Murray-García 1998; Fisher-Borne et al. 2015; Bibus & Koh 2019; Agner 2020; Dolloff 2020; Yoo 2022; Crooke et al. 2024; Thomson 2024).

Kulttuurinen humiliteetti on alun perin tutkijoiden Melanie Tervalon ja Jane Murray-Garcían (1998) terveydenhuoltoalalle kehittämä termi, joka on vuosikymmenten aikana levinnyt laajempaan käyttöön (Yoo 2022). Bibus ja Koh (2019, 3) ovat halunneet korostaa ihmissuhteiden merkitystä erityisesti sosiaalityössä ja ehdottaneet *inter-*etuliitteen lisäämistä, jolloin muodostuu käsite interkulttuurinen humiliteetti. Interkulttuurisen humiliteetin voi jäsentää viiteen toisiaan risteävään piirteeseen: (1) elämänmittainen itsereflektio, (2) kasvava tietoisuus omasta kulttuurisesta taustasta ja ympäröivästä yhteiskunnasta, (3) omien ennakoasenteiden, henkilökohtaisten piirteiden ja etuoikeuksien tunnistaminen, (4) ennakkoluuloton kunnioittava asenne oppia eri kulttuureista kulttuurien omista näkökulmista ja (5) valtasuhteiden tunnistaminen ja niiden aktiivinen purkaminen. Jokainen näistä piirteistä tapahtuu aina suhteessa itseensä ja muihin painottaen interkulttuurisen humiliteetin sosiaalisuutta ja yhteiskunnallisuutta. (Bibus & Koh 2019, 3–4.) Musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa on kirjoitettu enemmän kulttuurisesta humiliteetista (Dolloff 2020; Yoo 2022; Crooke et al. 2023) kuin interkulttuurisesta humiliteetista. Kuitenkin kulttuurisen humiliteetin kuvauksen ovat tulkintani mukaan niin lähellä Bibuksen ja Kohin (2019) määritelmää interkulttuurisesta humiliteetista, että käsittelen kulttuurista ja interkulttuurista humiliteettia tästä eteenpäin synonyymeina.

Yoo (2022, 5) jakaa kulttuurisen humiliteetin kolmeen pääperiaatteeseen: sitoutuminen elämänmittaiseen kriittiseen itsereflektioon, valtasuhteiden tunnistamiseen ja purkami-

seen sekä yksilöiden ja instituutioiden vastuuteen ja vastuullisuuteen. Näiden avulla musiikinopettaja voi tunnistaa ja reflektoida omia uskomuksiaan, arvojaan ja ennakoasenteitaan musiikin diversiteettiin liittyen (ibid). Tutkija ja muusikko Nathan Thomson (2024, 137) argumentoi, että interkulttuurinen humiliteetti kuvaa myös hyvin interkulttuurista musiikillista toimintaa, missä keskiössä on jatkuva reflektointi ja kehittäminen jonkin tietyn selkeän taidollisen tai tiedollisen lopputuloksen sijaan. Kulttuurisessa humiliteetissa keskeistä onkin oppiminen tietämisen sijaan (Agner 2020, 1). Kulttuurinen humiliteetti on elämänmittaista kriittistä itsereflektiota niin yksilö- kuin institutionaalisella tasolla (Tervalon & Murray-García 1998; Agner 2020, 1). Se voi toimia periaatteena kulttuurien ja niiden välisen dynaamisuuden huomioimisessa sekä tarjota näkökulmia epätasa-arvon kysymyksiin. Kulttuurisessa humiliteetissa pääpaino siirtyy taidoista vastuullisuuteen (*from Mastery to Accountability*). (Fisher-Borne et al. 2015.)

Kulttuurinen humiliteetti voi toimia työkaluna opetuksen ja opetusympäristön dekolonisoinnissa (Dolloff 2020, 135; Crooke et al. 2023, 30). Tällöin keskeistä on kolonisaation historian käsittely niin instituutioiden kuin yksilöiden tasolla, tavoitteena purkaa olemassa olevia valtasuhteita ja vahvistaa tasa-arvoisempaa yhteistyötä eri kulttuuritaustaisten ihmisten välillä (Dolloff 2020, 135–136). Ross (2010, 316) jakaa kulttuurisen humiliteetin kolmeen pääteemaan: tieto (*knowledge*), asenne (*attitude*) ja taidot (*skills*). Musiikkikasvatuksen kontekstissa tieto tarkoittaa musiikin näkemistä osana kulttuurin harjoittamista sisältäen sen historiallisen ja poliittisen ympäristönsä. Dolloff (2020, 144) haluaa painottaa, ettei tämä tarkoita musiikin tekemisen ”museoimista”, jolloin traditiot nähtäisiin muuntumattomina elementteinä historiasta. Asenne tarkoittaa kunkin omaa tapaa suhtautua ja hahmottaa diversiteettiä, ja siihen sisältyy ennakoasenteiden ja stereotyyppien purkaminen eri musiikkikulttuureita ja ihmisryhmiä kohtaan. Taidot taas ovat jatkuvaa omien toimintamallien reflektointia sekä valmiutta vastavuoroiseen oppimiseen. (Ibid.)

Stereotyyppien ja kulttuuristen ennakoasenteiden tunnistaminen on keskeinen piirre kulttuurisessa humiliteetissa. Syvälinen tarkastelu eri musiikkikulttuureista ja pedagogisista lähestymistavoista voi auttaa välttämään liiallisia yksinkertaistuksia sekä syventämään kunkin omaa ymmärrystä kulttuuridiversiteetistä. Kulttuurinen humiliteetti edellyttää nöyrää mielentilaa sisäisiä ennakoasenteita ja -luuloja kohtaan varsinkin työskennellessä kulttuurisesti moninaisten yksilöiden ja ryhmien kanssa. Opetuksessa kulttuurinen humiliteetti voikin auttaa opettajia tiedostamaan erilaisia epätasa-arvon rakenteita ja toimimaan aktiivisesti näiden purkamisessa. (Yoo 2022, 5–6.) Kulttuurinen humiliteetti voi

rohkaista musiikinopettajia elinikäiseen oppimiseen musiikin monimuotoisuuden suhteen samalla kun he tiedostavat ja uudelleenrakentavat omia käsityksiään, arvojaan ja uskomuksiaan. Jatkuva itsereflektio ja oppiminen voivat edistää oppilaslähtöisyyttä, jonka pohjana on kunkin oppilaan yksilöllinen kunnioitus. Kulttuurinen humiliteetti pedagogisena näkökulmana rohkaisee opettajia yhteisölliseen musiikilliseen toimintaan, jossa otetaan huomioon historiallinen ja kulttuurinen konteksti. (Ibid., 10.)

2.1.3 Interkulttuurinen musiikkikasvatus

Nykyisen globaalin maailman tuomien haasteiden seurauksena on syntynyt useita interkulttuurisia musiikillisia projekteja, joiden tavoitteena on purkaa kulttuurien välisiä rajoja (Crooke et al. 2023, 18). Viime vuosina toimineita interkulttuurisia musiikillisia projekteja ovat muun muassa World In Motion (WIM) (Thomson 2021), Lebanon-projekti (Bröske 2020), El Sistema (Sæther 2020) ja Meet4Music (M4M) (Gande & Kruse-Weber 2017). WIM-projektissa musiikin ammattiopiskelijat tekivät yhteistyötä pakolaismuusikojen kanssa työpajoissa, joissa osallistujat sävelsivät ja sovittivat musiikkia yhdessä (Thomson 2021). Lebanon-projektissa norjalaisen yliopiston musiikkipedagogiopiskelijat ovat suorittaneet opintojaksoja palestiinalaisten pakolaisleirillä Libanonissa, jossa he ovat fasilitoineet musiikillista toimintaa (Bröske 2020). El Sistema on alun perin venezuelalainen musiikkiprojekti, jossa orkesteritoiminnalla on pyritty puuttumaan köyhyyteen ja segregatioon. Projekti on levinnyt moniin muihin maihin, kuten Ruotsiin, ja muovautunut aina kunkin maan kontekstin mukaiseksi. (Sæther 2020.) M4M on Grazin yliopiston musiikkipedagogiikkalinjan järjestämä paikallinen musiikkiprojekti, jonka tavoitteena on tarjota musiikillista toimintaa mahdollisimman laajalle väestöryhmälle sosiokulttuurisesta taustasta huolimatta (Gande & Kruse-Weber 2017).

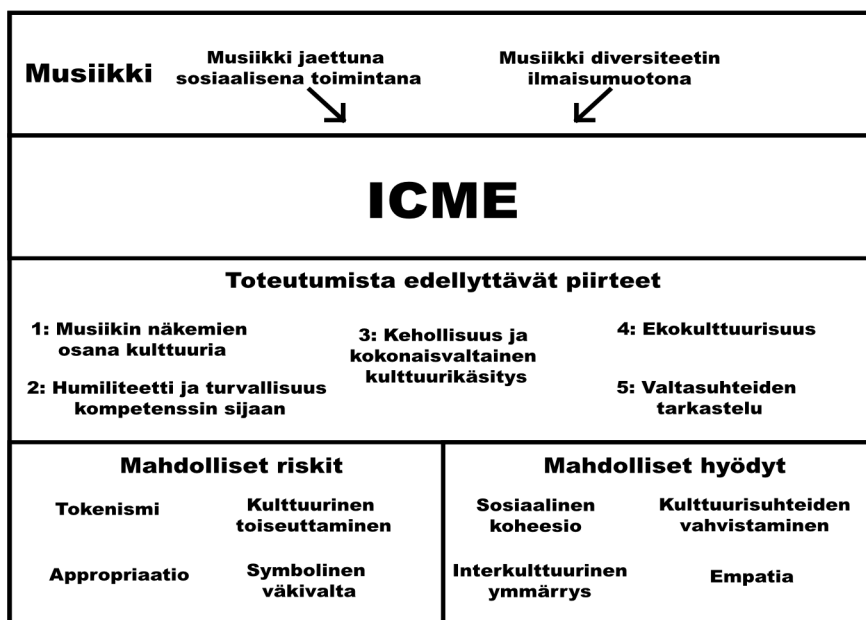
Musiikki ja musiikin opetus eivät tapahdu tyhjiössä, vaan ne ovat aina osa ympäröivää yhteiskuntaa. Musiikkia voi käyttää niin kansallisidentiteetin vahvistamiseksi kuin muiden kulttuurien ymmärtämiseen ja oppimiseen. Interkulttuurinen pedagogiikka on läsnä niin henkilökohtaisessa suhteessa musiikkiin kuin kaikessa musiikin opetuksessa. (Räsänen 2010, 13.) Interkulttuuriset oppimisympäristöt voivat lisätä tietoisuutta globaaleista yhteiskunnallisista ongelmista, mutta ne voivat myös auttaa etsimään niihin ratkaisuja. Ne voivat haastaa arvostamaan ja olemaan vuorovaikutuksessa musiikillisten ja kulttuuristen eroavaisuuksien kanssa sekä kyseenalaistamaan omia perspektiivejä ja löytämään

uusia luovia keinoja työskennellä yli rajojen. (Thomson 2024, 150, 156.) Keskeisiä elementtejä interkulttuurisessa kontekstissa ovat muun muassa toisten ja eri perspektiivien kuuntelu, avoin dialogisuus myös haastaville aiheille, yhteistyö ja yhdessä tekeminen, yhdessä oppiminen eri kulttuureista ja arvoista, ideoiden ja ajatusten vaihto, improvisointi, immersio, eri kulttuureihin tutustuminen niin matkustuksen kuin henkilökohtaisten suhteiden kautta, epäformaali yhdessä olo sekä jatkuva itsereflektio. Tämä lista sisältää niin musiikillisia kuin musiikin ulkopuolisia asioita painottaen interkulttuurisen oppimisen laajuutta musiikillisten asioiden yli. (Ibid., 148.)

Interkulttuurinen musiikillinen työskentely elämänmittaisena oppimisprosessina vaatii jatkuvaa itsereflektiota ja omien ennakkoluulojen ja näkökulmien purkamista ja uudelleen läpikäymistä. Tämä luo interkulttuurisesta musiikillisesta työstä dynaamista ja jatkuvan reflektoivaa ilman tarkkaan rajattua päätepidettä tai opeteltavaa taitoa, mikä vaatii osallistujilta jatkuvaa halua ja avoimuutta tutkia ja kohdata yksilöiden ja yhteisöjen moninaisia identiteettien sekä yhteistyön liminaalituloja. (Thomson 2024, 137.) Interkulttuurinen työskentely haastaa olemassa olevia käsityksiä ja totuttuja toimintatapoja, minkä seurauksena epämukavat tunteet ja epämukavuusalueella oleminen ovat keskeisiä piirteitä interkulttuurisessa musiikkikasvatuksessa (Kallio & Westerlund 2020). Onkin tärkeää, että musiikinopettajilla on valmiuksia kohdata epävarmuuksia, paradoksaalisia tilanteita ja yhteiskunnallisia jännitteitä joustavasti (Westerlund et al. 2021, 295). Kuitenkin parhaimmillaan toimiminen interkulttuurisessa ympäristössä voi laajentaa käsityksiä pedagogiikasta, muusikkoudesta ja laajemmin omasta maailmankuvasta (Thomson 2024, 147).

Crooken ja muiden (2023) mukaan musiikkikasvatuksen kentällä ei ole selkeää raamistoa eri interkulttuurisuuden näkökulmille. Tämän seurauksena he ovat kehittäneet käsitettä *Intercultural music engagement* lyhenteenä ICME, suomeksi interkulttuurinen musiikillinen vuorovaikutus. Käytän käsitettä lyhenteellä ICME tästä eteenpäin. ICME on dynaaminen konsepti, jossa huomio keskittyy musiikilliseen vuorovaikutukseen eri kulttuuri-taustaisten ihmisten välillä. Tarkoituksena on huomioida musiikillisen tekemisen moninaisia puolia, joita syntyy, kun toimitaan kulttuuristen eroavaisuuksien kanssa. Musiikillisella tekemisellä voi olla vaikutusta moniin eri yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin asioihin, kuten sosiaalisen koheesion kasvattamiseen, mutta myös eroavaisuuksien kasvattamiseen esimerkiksi nationalismin kautta. (Crooke et al. 2023, 20, 29.) ICME:n toteutuminen edellyttää seuraavia viittä huomionarvoista piirrettä (*conditions of engagement*): (1) musiikin

näkemistä osana kulttuuria, (2) humiliteettia ja turvallisuutta kompetenssin sijaan, (3) kehollisuutta ja kokonaisvaltaista kulttuurikäsitystä, (4) ekokulttuurisuutta ja (5) valtasuhteiden tarkastelua musiikissa (Crooke et al. 2023; Crooke et al. 2024). Seuraavaksi avaamme nämä ICME:n osa-alueet sekä niitä ympäröivän viitekehyksen (Crooke et al. 2023, Kuva 1).



Kuva 1. ICME:n viitekehys (Crooke et al. 2023, 34).

Musiikki osana kulttuuria tarkoittaa, että musiikkia, joskin hyvin eri muodoissa, löytyy suunnilleen kaikista kulttuureista. Tällöin musiikillisella toiminnalla on merkittävä potentiaali toimia kohtaamispaikkana interkulttuurisessa ympäristössä. (Crooke et al. 2023, 29; Crooke et al. 2024, 4.) Voisi ajatella, että aiemmin mainittuja musiikillisia interkulttuurisia projekteja voidaan tarkastella tämän ajatuksen kautta. Humiliteetin ja turvallisuuden korostamista kompetenssin sijaan käsittelin alaluvussa 2.1.2 interkulttuurisessa humiliteetista. Samat perustelut liittyvät myös ICME:n, jossa Crooken ja muiden (2023, 30) mukaan humiliteetti toimii kompetenssia paremmin koloniaalisten rakenteiden purkamisessa. Kehollisuus osana musiikillista tekemistä tuo kokemuksellisempaa ja kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä kulttuureista erityisesti tekstipohjaiseen opiskeluun verrattuna. Kokonaisvaltaisuus oppimisessa ja opettamisessa mahdollistaa kulttuurien syvällisempää tarkastelua. (Ibid., 31.) Ekokulttuurisuus on John Berryn (2010) kehittämä kulttuurinen näkökulma, jonka mukaan kulttuuri reagoi ja on suhteessa aina ympäröiviin sosio-poliittisiin tapahtumiin. Musiikissa tämä tarkoittaa sitä, että musiikin tekeminen on aina kult-

tuurisidonnaista: kulttuurinen konteksti vaikuttaa suoraan siihen, miten musiikilliseen toimintaan suhtaudutaan ja miten sitä toteutetaan. Tämän ymmärryksen kautta tavoitteena on välttää vahinkoa, mitä toiminnasta saattaisi syntyä. (Crooke et al. 2023, 31; Crooke et al. 2024, 4.) Viimeiseksi valtasuhteet musiikissa tarkoittaa sitä, että musiikkia ei voi irrottaa ympäröivästä yhteiskunnallisesta kontekstista, jolloin valtasuhteet sekä poliittiset voimat ja rakenteet ovat väistämättä osana musiikillista tekemistä. Musiikilla voidaan niin vahvistaa kuin purkaa valtasuhteita ja kolonialistisia rakenteita. (Crooke et al. 2023, 32.) Tähän kaikkeen liittyy niin riskejä kuin hyötyjä. Crooke ja muut (2023, 34) listaavat mahdollisiksi riskeiksi tokenismin, appropriatian, kulttuurisen toiseuttamisen ja symbolisen väkivallan. Mahdollisiksi hyödyiksi he puolestaan mainitsevat sosiaalisen koheesion rakentamisen, kulttuurisuhteiden vahvistamisen, interkulttuurisen ymmärryksen lisääntymisen ja empaattisuuden. ICME toimii yhtenä teoreettisena näkökulmana ja pohjana tälle tutkielmalle.

2.1.4 Kulttuurisen appropriatian huomioiminen interkulttuurisessa musiikkikasvatuksessa

Dekolonisaatio eli kolonialististen rakenteiden purkaminen on keskeinen osa interkulttuurista musiikkikasvatusta (Doloff 2020). Koloniaaliset rakenteet ja valtasuhteet voivat näkyä monin eri tavoin musiikinopetuksessa, erityisesti kulttuurisen appropriatian muodossa (Trulsson & Johnson 2025). Kuitenkin kulttuurista appropriatiota on käsitelty yllättävän vähän interkulttuurisesta näkökulmasta (Rogers 2006, 475). Linguistiikan opetuksessa tutkija Meike Wernicke (2021) on jakanut interkulttuurisen oppimisen neljään kategoriaan: (1) henkilökohtaiseen ja historialliseen näkökulmaan, (2) tiedon ja kokemusten vaikutuksen ympäristöön, (3) epämuokaviin ja itsereflektiivisiin tiloihin opetuksen dekolonisoimiseksi ja (4) kulttuurisen appropriatian jännitteeseen opetusmateriaaleissa. Kulttuurisen appropriatian välttäminen taiteen opetuksessa ja tekemisessä voi olla hyvinkin haastavaa, koska taiteelliselle työlle on hyvin tyypillistä ottaa vaikutteita eri kulttuureista (Han 2019, 12). Kulttuurien välisten taiteellisten vaikutteiden liikkuminen voi olla väistämätöntä ja toivottua, kunhan se tapahtuu kunnioittavasti (Adamovsky 2025, 36). Seuraavaksi avaan tarkemmin kulttuurista appropriatio sekä kulttuurista arvostusta.

Kulttuurinen appropriatio tuli keskeiseksi käsitteeksi akateemisessa keskustelussa 1990-luvulla. Käsitettä käytetään yleisesti ilmaisemaan valtaepäsuhdannetta valkoisten ja ei-

valkoisten välillä, jolloin ei-valkoisten kulttuuristen, usein ei-materialististen, käytänteiden käyttäminen voi olla hyväksikäyttävää ja vahvistaa rasistisia stereotypioita. Tätä voi tapahtua esimerkiksi, jos vähemmistökulttuurien elementtejä ja piirteitä irrotetaan alkuperäisestä kontekstistaan ilman syvempää ymmärrystä käsiteltävistä asioista. (Adamovsky 2025, 36.) Elementtejä ja piirteitä voivat olla muun muassa vaatteet, symbolit ja traditiot, joihin kaikkiin liittyy väistämättä jokin historiallinen ja kulttuurinen konteksti. Syvemmän ymmärryksen puute voi vääristää käsityksiä eri kulttuureista ja sivuuttaa kulttuurien harjoittajien kokemuksia. (Trulsson & Johnson 2025, 57.) Appropriaatioon liittyy myös vähemmistökulttuurien piirteiden kaupallistaminen ilman, että varallisuutta tulisi vähemmistökulttuurien edustajille (Adamovsky 2025, 36).

Globalisaation ja sosiaalisen median alustojen myötä kulttuuriset vaikutteet, erityisesti populaarimusiikin muodossa, saavuttavat yhä laajemman yleisön. Kuitenkin tällöin riskinä voi olla kulttuuristen piirteiden alkuperän hämärtyminen ja sulautuminen osaksi valtakulttuuria, jolloin voi tapahtua kulttuurista appropriaatiota. (Li 2025, 2.) Musiikin opetuksessa käsitellään usein eri musiikkikulttuureita, minkä seurauksena kulttuurisen appropriaation kysymykset ovat usein väistämättä läsnä. Itsessään eri musiikkikulttuurien tuominen osaksi opetusta ei välttämättä auta ymmärtämään eri kulttuureista vaan voi myös vahvistaa virheellisiä käsityksiä ja mielikuvia. Onkin siis ensisijaisen tärkeää pohdita, miten kulttuurista diversiteettiä tuo osaksi opetusta. Haastavaa tästä tekee sen, että interkulttuurisen toiminnan yksi keskeinen tavoite on muiden kulttuurien käsittely ja oppiminen. Valtasuhteiden käsittäminen niin yksilö- kuin kulttuuritasolla on keskeistä appropriaation purkamisessa interkulttuurisessa musiikillisessa toiminnassa. (Trulsson & Johnson 2025, 58.)

Kulttuurisen appropriaation rinnalle on ehdotettu käsitettä kulttuurinen arvostus (*cultural appreciation*) (Han 2019). Tällöin keskiössä on ymmärryksen ja arvostuksen syventäminen ja stereotyyppien välttäminen ja purkaminen. Kulttuurisen appropriaation ja arvostuksen keskeinen ero liittyy siihen, miten eri kulttuuristen elementtien merkityksiin, kuten uskonnollisiin ja rituaalisiin piirteisiin, suhtaudutaan. Itsereflektiivinen kriittinen ja kunnioittava näkökulma kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen on tärkeimpiä piirteitä kulttuurisessa arvostuksessa. (Ibid., 9–10, 12.) Oman tulkintani mukaan kulttuurinen arvostus ja interkulttuurinen humiliteetti ovat toisiaan paljon risteäviä käsitteitä, jolloin molemmissa on keskeistä jatkuva oppiminen ja itsereflektio. Musiikin opetuksessa laajan musiikillisen materiaalin käyttämisessä on aina haasteensa, ja appropriaation välttämiseksi opettajan täytyisi lähestyä eri kulttuureita kunnioittavasti ja perehtyä mahdollisimman

hyvin läpikäytäviin kulttuureihin. Kulttuurisen diversiteetin käsittelyä ei tulisi vältellä opetuksessa, sillä se tarjoaa merkittäviä mahdollisuuksia, kuten esimerkiksi vähemmistö-kulttuurien kehittymisen ja dynaamisuuden ymmärtämisen. (Trulsson & Johnson 2025, 59–60.) Parhaimmillaan ymmärrys kulttuurisesta appropriaatiosta, valta- ja vähemmistö-kulttuurien dynamiikasta ja identiteeteistä voi edistää kunnioittavaa interkulttuurista vuorovaikutusta (Mosley & Biernat 2021, 328).

2.2 Kolmas tila

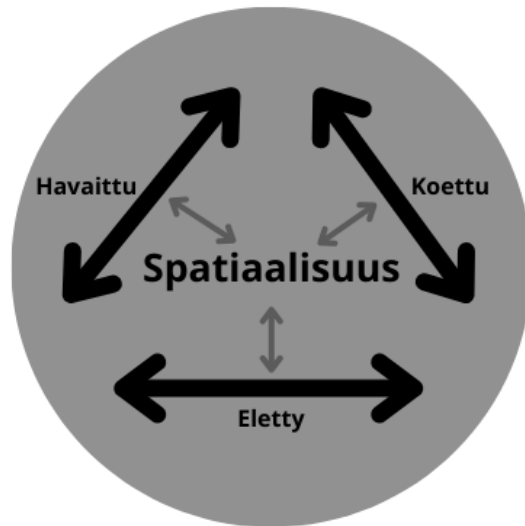
Tässä tutkielmassa kolmas tila pohjautuu edesmenneen poliittisen maantieteilijä ja kaupunkiteoreetikko Edward Sojan (1996) ja postkolonialisti teoreetikko Homi Bhabhan (Rutherford 1990; Bhabha 1994) kolmannen tilan teorioihin. Sojan kolmannen tilan teoria tarkastelee tilaa ensisijaisesti sosiaalisena, yhteiskunnallisena ja poliittisena rakenteena, kun taas Bhabhan kolmas tila painottaa kulttuurien välistä liminaalitilaa. Sojan kolmannen tilan (*thirdspace*) keskeisiä käsitteitä ovat spatiaalisuuden trialektiikka (*the trialectics of spatiality*) (1996) ja spatiaalinen oikeudenmukaisuus (*spatial justice*) (2010), joita molempia avaan myöhemmin. Bhabhan (Rutherford 1990) kolmas tila (*third space*) on taas filosofinen työkalu kulttuurien välisten tilojen käsittelyyn ja analyysiin. Se voi auttaa ymmärtämään ja selittämään eri kulttuurien välisten sosiaalisten oikeudenmukaisuuksien ja epäoikeudenmukaisuuksien puolia ja piirteitä (Sæther 2024, 211). Bhabhan kolmas tila on jatketta hänen kritiikkiinsä kulttuurinen diversiteetti -käsitettä kohtaan, ja puhuukin mieluummin kulttuurisesta eroavaisuudesta (*cultural difference*) (Rutherford, 1990). Näiden teorioiden pohjalta tutkija Katja Thomson (2021 & 2023) on rakentanut käsitettä musiikillinen kolmas tila. Selvennykseksi haluan huomauttaa, että myös käsite *third place* on suomennettu kolmas tila. Sillä viitataan kuitenkin julkiseen ja helposti saavutettavaan fyysiseen tilaan kodin ja työn tai koulun ulkopuolella, kuten esimerkiksi kirjastoon (Oldenburg 1999, 16). Tämä tutkielma käsittelee sosiaalista ja elettyä tilaa (Thomson 2018, 84), mikä toki voi liittyä julkisiin tiloihin, mutta ei rajaudu niihin.

Nykyiset globaalit kriisit ovat pakottaneet ihmiset pohtimaan uudelleen tilaa (*space*) ja tilallisuutta (*spatiality*). Musiikin opetus ja instituutiot ovat väistämättä osana tätä yhteiskunnan tilallista uudelleen läpikäyntiä. (Thomson 2021, 49.) Juntunen ja muut (2014, 252) ovat ehdottaneet uusien kuviteltujen tilojen visioimista ja luomista uusina työkaluina musiikinopettajille vastaamaan alati muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin. Sojan (2010,

18) mukaan ihmiselämää määrittää yhteisesti luotu sosiaalinen tila. Ihminen on pohjimmiltaan tilallinen olio, joka on vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän sosiaalisen tilan kanssa (ibid). Näissä tiloissa Thomsonin (2021, 5) mukaan ammattimusiikoilla ja opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, millainen musiikillinen tekeminen on hyväksyttyä missäkin ympäristössä tai tilassa. Seuraavassa alaluvussa 2.2.1 tarkastelen Edward Sojan kolmannen tilan teoriaa, alaluvussa 2.2.2 taas avaan Homi Bhabhan kolmannen tilan teoriaa, ja viimeisessä alaluvussa 2.2.3 käsittelen musiikillista kolmatta tilaa.

2.2.1 Edward Sojan kolmas tila

Vuosisatoja tilaa on pidetty objektiivisena empiirisesti mitattavana asiana. Tätä näkökulmaa hahmottaa tilaa Soja (1996) kutsuu ensimmäiseksi tilaksi (*firstspace*). Tällöin tila on havaittua (*perceived*) eli sitä tarkastellaan tieteellisestä formaalista näkökulmasta, jolloin ihminen nähdään fyysisenä oliona fyysisen maapallon maanpinnalla (ibid., 74–76). Jatkoksi ensimmäiselle tilalle on syntynyt käsite toisesta tilasta (*secondspace*), jolloin tila on subjektiivista eli koettua (*conceived*). Tällöin tilaa tarkastellaan kunkin yksilöllisen kokemuksen kautta, jolloin painopiste on tilan symbolisuudessa ja merkityksissä. (Ibid., 78–79.) Soja on halunnut haastaa ja laajentaa näitä tilallisuuden näkökulmia käsitteellä kolmas tila. Kolmannen tilan näkökulman kautta Soja haluaa purkaa ja uudelleenrakentaa ensimmäisen ja toisen tilan dualistista tapaa hahmottaa tilaa ja painottaa eletyn (*lived*) tilan merkitystä. Tällöin tilallisuudessa on huomioitu historiallisuus ja yhteiskunnallisuus ja niiden jatkuva toisistaan erottamaton vuorovaikutus keskenään. (Ibid., 81.) Tämä mahdollistaa yhteiskuntakriittisen tarkastelun tilallisesta näkökulmasta, jolloin politiikka, ideologiat, rakenteet ja niiden vaikutukset nähdään tilallisina ilmiöinä (ibid., 68). Kaikki kolme eri tapaa hahmottaa tilaa – havaittu, koettu ja eletty – ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja sisältäen osittain toisensa, muodostaen yhdessä spatiaalisen trialektiikan (ibid., kuva 2). Kuitenkin Soja haluaa painottaa, ettei tarkoituksena ole luoda mitään ”pyhää kolminaisuutta” vaan laajentaa ja avata kolmannen tilan kautta tilallisuuden näkökulmia jättäen myös kolmannen tilan määritelmän hyvin auki (ibid., 61).



Kuva 2. Spatiaalisuuden trialektiikka (Soja 1996, 74).

Soja (1996, 46) argumentoi, ettei ole olemassa tilatonta sosiaalista todellisuutta, minkä seurauksena kaikki sosiaaliset prosessit tapahtuvat aina tilallisesti. Tämä on tärkeä näkökulma erityisesti aineettomissa taidemuodoissa, kuten musiikissa, koska saatetaan virheellisesti olettaa, että musiikki olisi irrallaan fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstään. Esimerkiksi WIM-projektissa fyysiset olosuhteet ja mielikuvat projektista vaikuttivat väistämättä pakolaismuusikkojen kokemuksiin yhteismusisoinnista. Nämä fyysiset olosuhteet ja tilat muodostivat ensimmäistä havaittua tilaa, mielikuvat ja osallistujien kokemukset loivat toista eli koettua tilaa ja toiminnan sosiaalisuus ja osallistujien keskinäinen vuorovaikutus loi kolmatta eli elettyä tilaa. Nämä kolme tasoa muodostivat WIM-projektissa spatiaalisen trialektiikan. (Thomson 2021, 50–52.)

Thomsonin (2021, 53) mukaan Sojan (2010) käsite spatiaalinen oikeudenmukaisuus tuo syvällisyyttä kolmannen tilan käsitteeseen. Spatiaalisen oikeudenmukaisuuden mukaan tila ei ole vain eloton taustakangas tai neutraali fyysinen tila, vaan se on täynnä sekä materiaalisia että immateriaalisia voimia. Poliitiikka, ideologiat, kulttuurit ja niiden väliset jännitteet vaikuttavat väistämättä koettuun ja elettyyn tilaan. Tällöin yhteiskunnallisia haasteita ja ongelmia sekä sitä, kuinka niitä ylläpidetään ja puretaan, voidaan tarkastella tilallisesta näkökulmasta. Spatiaalisen oikeudenmukaisuuden saavuttaminen on siten poliittinen prosessi, mikä on väistämättä ristiriidassa jo olemassa olevien etuoikeuksien ja valtasuhteiden kanssa. (Soja 2010, 19–20.) Esimerkiksi WIM-projektissa spatiaalinen oikeudenmukaisuus on ollut keskiössä erityisesti osallistuneiden pakolaisstatuksen takia. Oikeudenmukaisuus on siten läsnä perustavanlaatuisissa kysymyksissä, kuten kuinka olla

eri ihmisten kanssa, tehdä yhteistyötä tai käsitellä kulttuurista diversiteettiä ja vastavuoroisuutta. (Thomson 2021, 53.) Musiikki ja musiikillinen toiminta ovat väistämättä yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan ja sen arvoihin, joten voidaan pohtia, miten mitkään musiikilliset perinteet ja niistä kumpuavat musiikin muodot ovat läsnä eri yhteiskunnan tiloissa (Thomson 2023, 379). Yhtyeen toiminnan pystyykin jo itsessään näkemään poliittisena toimintana, koska osallistujien pakolaisstatus nostaa epätasa-arvon kysymykset väistämättä esiin (Thomson 2021, 59).

2.2.2 Homi Bhabhan kolmas tila

Homi Bhabha (Rutherford 1990; 1994; 2006) kritisoi länsimaalaista tapaa nähdä eri kulttuureita ja niiden välisiä risteäviä tiloja. Hänen mukaansa länsimaalainen tapa käsitellä kulttuurista diversiteettiä esineellistää ja toiseuttaa (*othering*) muita kuin valtakulttuuria (Bhabha 1994, 49–50). Yleinen ajatus kulttuurisesta diversiteetistä sisältää jo itsestään selvyyksinä pidettyjä tapoja hahmottaa ja kategorisoida kulttuuria. Tällöin muita kulttuureita tarkastellaan aina suhteessa valtakulttuuriin, poistaen kulttuurille ominaista dynaamisuutta. Tämän takia Bhabha puhuu mieluummin kulttuurisesta eroavaisuudesta. Hänen mielestään on naiivia, ellei jopa mahdotonta ajatella, että eri kulttuurit voisivat aina elää ongelmitta yhdessä ja rinnakkain. Kulttuurien oma sekä keskinäinen dynaamisuus ja niiden välinen hybriditeetti tai liminaalitila muodostavat Bhabhan kolmannen tilan. (Rutherford 1990, 207–211.)

Bhabhan hybriditeettiä ja kolmatta tilaa on käytetty useiden eri musiikillisten projektien kulttuurianalyyseissä (Isik-Ercan 2014; Zriba 2019; Thomson 2021; Thomson 2024). Musiikkikasvatuksessa ei-länsimaalaisten musiikkikulttuurien objektisointia ja toiseuttamista voi tapahtua, jos näiden kulttuurien musiikkikäytänteitä irrotetaan niiden ”sosiaalisista ja taiteellisista konteksteistaan” ja arvioidaan länsimaalaisten standardien mukaisesti (Thomson 2023, 380). Valtaosan tai valtakulttuurin edustajien antamat kategoriat ja oletukset toiminnasta ja sen osallistujista vaikuttavat suoraan taiteelliseen ja pedagogiseen työskentelyyn. Tällöin tietyille ryhmille suunnatut projektit ja musiikin opetus, kuten WIM-projekti pakolaismuusikoille, voi vahvistaa enemmistön normeja ja kategorisoida osallistujia. Laajemmassa mittakaavassa ei-länsimaalaisten kulttuurien kategorisointi *world music* -termin alle voidaan nähdä problemaattisena. Tällöin riskinä voi olla länsimaiden ulkopuolisten kulttuurien liiallinen yksinkertaistaminen ja kategorisointi länsi-

maalaisten kulttuurikäsitteiden mukaiseksi. (Thomson 2021, 54.) Tämän lisäksi musiikkikasvatus on täynnä vaikeita kulttuuriin liittyviä kysymyksiä, kuten kuka voi soittaa mitäkin, kenellä on pääsy musiikinopetuksen pariin ja mikä on muusikon rooli yhteiskunnassa. Näitä kysymyksiä voi tarkastella kolmannen tilan näkökulmasta. (Sæther 2024, 210.)

2.2.3 Musiikillinen kolmas tila

Kolmas tila voi tuoda syvällisyyttä musiikkikasvatuksen interkulttuurisiin näkemyksiin (Sæther 2024, 210) ja toimia työkaluna interkulttuuriselle oppimiselle (Thomson 2024, 152). Interkulttuurisuus ja kolmas tila ovat rinnakkain tässä tutkielmassa kuten Thomsonin (2021) työssä, ja voisikin ajatella, että hänen luoma käsite musiikillisesta kolmannesta tilasta laajentaa sekä Bhabhan, Sojan että interkulttuurisuuden teorioita. Musiikillinen kolmas tila haastaa perinteisiä ajatuksia kulttuurien ja musiikin ”selväreajaisesta rinnakkaiselosta” (Thomson 2023, 382). Ympäristö muuttuu todennäköisesti kulttuurisesti hybridiksi ja vaikeammaksi määritellä, kun eri kulttuuritaustaiset ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Musiikillinen kolmas tila voi tällöin olla vaihtoehtoinen tapa tarkastella kulttuuridiversiteettiä. Selvien rajojen puute luo hybridiä tilaa, mikä haastaa kaikkia osallistujia pohtimaan omaa suhdettaan musiikkiin, sen tekemiseen ja tapoihin varsinkin, kun muut eivät välttämättä jaa samoja esteettisiä näkemyksiä, merkityksiä tai lainalaisuuksia. (Thomson 2023, 381–382, 388.) Tämä kulttuurinen välitila mahdollistaa kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ilman toisten kulttuurien eksotisointia (Bhabha 1994, 38).

Kulttuuriset välitilat voivat vapauttaa osallistujat pohtimaan omaa musiikillista ja yhteiskunnallista identiteettiään. Tämän vastaisesti eri ihmisten kategorisointi etnisyyden tai yhteiskunnallisen aseman perusteella voi kaventaa identiteettejä merkittävästi. Koska voisi ajatella, että kaikki identiteetit ja niiden prosessit ovat aina sosiaalisia ja yhteiskunnallisia, ihmisten kategorisointiin liittyy väistämättä valtasuhteita ja -rakenteita. Musiikillinen kolmas tila karttaa lähtökohtaisesti kategorisointia ja luo mahdollisuuden jaeuille merkityksille ja kokemuksille ilman, että tarvitsisi muodostaa kollektiivista musiikillista identiteettiä. Tällöin toiminnassa syntynyt tila mahdollistaa oman muusikkouden ja yhteiskunnallisen roolin tarkastelun suhteessa muihin ja omaan ympäristöönsä. (Thomson 2021, 62–64.) Kolmas tila voi siten laajentaa tapoja hahmottaa, rakentaa ja tarkastella omaa identiteettiä ilman ulkopuolelta tulevia oletuksia ja muotteja sekä suhteessa niihin

(Ford 2021). Olettamukset ja vanhat ajatusmallit saattavat kuitenkin jäädä piiloon, jolloin niitä ei tunnisteta. Perinteinen monikulttuurinen opetus, jossa eri musiikkikulttuurit ovat ohjelmiston kautta vuorovaikutuksessa keskenään, voi muodostua esteeksi yksilöllisten identiteettien huomioimiselle. Musiikillinen kolmas tila voi siten tarjota näkökulman tämän lähestymistavan purkamiseen. (Thomson 2023, 395.) Sen voidaan ajatella olevan hybridi tila uusille identiteeteille, sisältäen myös niiden yhteensopimattomuudet (Thomson 2021, 58).

Ihmisten näkeminen kategorisesti tiettyjen kulttuurien edustajina, perijöinä ja jatkajina voi estää kulttuureille tyypillistä dynaamisuutta ja muuntumista. Tällöin kulttuurin tarkastelu alkuperäisyyden ja autenttisuuden kautta voi ylläpitää olemassa olevia valtasuhteita ja -rakenteita. (Ford 2021, 186.) Kallio, Westerlund ja Partti (2014, 217–218) argumentoivat, että autenttisuutta voi löytää itse prosessista, musiikin tekemisestä ja kokemuksista jonkin näennäisesti autenttisen muuntumattoman kulttuuriessentialismin sijaan. Kulttuuriessentialistisesta näkökulmasta musiikinopetuksessa voi virheellisesti olettaa jonkin ihmisen etnisyyden määrittävän hänen musiikillisia kiinnostuksensa kohteita tai osaamistaan (Thomson 2021, 56). Essentialistisen näkökulman hylkääminen ei tarkoita eri musiikkitraditioiden syvyyden ja historian unohtamista (Thomson 2021, 55) vaan tarkoituksena on tarkastella kriittisesti toiminnan taustalla olevia vakiintuneita epätasa-arvoa tuottavia toimintatapoja (Thomson 2023, 388; Sæther 2024, 211). Tällöin kolmas tila voisi olla myös työkaluna musiikinopetuksen dekolonisoinnissa (Ford 2021, 186). Musiikilliset kolmannet tilat voivat antaa muusikoille ja musiikkikasvattajille valmiuksia toimia ”musiikin taiteellisten, pedagogisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien risteyskohdissa” (Thomson 2021, v). Se voi parhaimmillaan luoda tilaa kaikille osallistua musiikilliseen toimintaan sukupuolesta, yhteiskuntaluokasta tai etnisyydestä riippumatta (Sæther 2024, 209).

Kolmas tila voi toimia työkaluna totuttujen käsitysten ja tapojen purkamisessa ja uudelleenrakentamisessa (Soja 1996, 126). Musiikillinen kolmas tila voi auttaa hahmottamaan hierarkioita juuri musiikissa, sen opetuksessa ja tekemisessä sekä ymmärtämään ihmisten, identiteettien ja kulttuurien jatkuvaa muuntumista ja dynaamisuutta (Thomson 2024, 135). Se voi olla myös työkaluna näiden hierarkioiden purkamiselle. Tämä näkökulma haastaa ja kyseenalaistaa musiikkikasvatuksen toimintatapoja ja musiikkikasvattajan roolia. Toiminta musiikillisen kolmannen tilan näkökulmasta edellyttää musiikkikasvattajalta herkkää ja eläytymiskykyistä asennetta sekä rohkaisee laajentamaan kunkin omia musiikillisiä käsityksiä ja tapoja tehdä ja opettaa musiikkia. Hierarkioiden purkamiselle

ja laajemmin musiikillisen toiminnan kehittämiseksi musiikillinen kolmas tila sisältää käsityksen kuvitelluista tiloista ja haastaa pohtimaan musiikin tekemisen ja opettamisen periaatteita perustavanlaatuisesti. (Thomson 2023, 384, 389–390, 392.) Näiden kautta musiikillisen toiminnan voi nähdä ”sosiaalisten systeemien rakentamisena” (Thomson 2023, 384). Tämä haastaa musiikkikasvattajan olemaan yhtä lailla ”käynnistäjä, tarkkailija, moderaattori, innostaja ja kuuntelija” (Thomson 2023, 390). Parhaimmillaan musiikillinen kolmas tila voi olla yhdenvertainen tila ja/tai pyrkimys siihen, mutta voi myös tuoda epäoikeudenmukaisuuksia näkyvämmäksi. Onkin tärkeä huomioida, että kaikki nämä ilmiöt ja niihin liittyvät suhtautumistavat ilmenevät aina tilallisesti: mitä musiikkia tehdään, kenen ehdoilla, mitä pidetään tärkeänä ja tavoiteltavana, ja mitä näkyy julkisessa tilassa. (Thomson 2023, 384, 389–390, 392.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimusasetelman keskeiset osa-alueet. Alaluvussa 3.1 käyn läpi tutkielman tutkimustehtävän ja -kysymyksen. Tämän jälkeen alaluvussa 3.2 kuvaan laadullista tapaustutkimusta ja perustelen, miksi tämä tutkimus toteutettiin kyseisellä tavalla. Koska aineisto tuotettiin teemahaastatteluina, avaan alaluvussa 3.3 niiden keskeisiä piirteitä sekä tämän tutkimuksen haastattelujen kulkua. Alaluvussa 3.4 esittelen analyysiprosessin ja -menetelmät, ja alaluvussa 3.5 tarkastelen tutkimuksen eettisiä näkökohtia ja niihin liittyviä pohdintoja.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimukseni tarkastelee musiikkikasvattajia, jotka ovat toimineet interkulttuurisissa ympäristöissä. Selvitän, millaisia projekteja haastateltavat ovat tehneet ja tekevät, ja pyrin ymmärtämään heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä toimimisesta spatiaalisesta näkökulmasta. Globaalit haasteet ja kriisit sekä yhteiskunnan moninaistuminen haastavat musiikkikasvatuksen kenttää pohtimaan, mitä musiikin opetus on nykyisessä ja tulevassa maailmassa (Thomson 2024). Tutkimukseni tavoitteena on tuoda näihin haasteisiin uusia näkökulmia.

Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia musiikillisia kolmansia tiloja haastateltavat kuvailevat rakentavansa interkulttuurisissa ympäristöissä?

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Laadulliselle tutkimukselle ei voi antaa yhtä yksiselitteistä määritelmää sen erilaisten tutkimusperinteiden ja lähestymistapojen takia (Tuomi & Sarajärvi 2017; Juhila 2021c). Sillä on kuitenkin tiettyjä ominaispiirteitä, kuten itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminen, kvalitatiivisen eli empiirisen aineiston käyttö, kontekstisidonnaisuus, subjektiivisuuden merkitys, haastateltavien omien kokemusten painottaminen, tutkijan itsereflektio sekä analyysin keskeinen rooli (Juhila 2021c). Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella kolmen musiikkikasvattajan näkemyksiä tutkimuksen

aiheesta, joten erityisesti empiirisen aineiston käyttäminen ja haastateltavien omien kokemusten painottaminen ovat keskeisiä piirteitä tässä tutkimuksessa. Pidän myös tärkeänä korostaa jatkuvan itsereflektion merkitystä koko tutkimusprosessin aikana, jotta voisin olla mahdollisimman läpinäkyvä ja tietoinen omista valinnoistani. Näin pyrin samalla lisäämään tutkimukseni luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein kuvata ja ymmärtää käsiteltävää ilmiötä, jolloin tutkimusongelmat liittyvät mitä- ja miten-kysymyksiin. Tällöin on tärkeää huomioida, että laadullisella tutkimuksella ei voida vastata syy- ja seuraussuhteisiin. (Günther & Hasanen 2021b.) Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä vaan kuvata ja ymmärtää jotakin ilmiötä, tapahtumaa tai toimintaa. Tällöin tutkija tietyllä lailla eläytyy ja pyrkii ymmärtämään tutkimuskohteen ajatuksia, tunteita ja motiiveja. (Tuomi & Sarajärvi 2017.) Koska ihmisten toiminta, yhteiskunta ja kulttuuri ovat niin moninaisia ja komplekseja ilmiöitä, yksittäinen tutkimus ei voi millään tavoittaa kaikkea niihin liittyvää. Tämän takia aiheen rajausta on ensisijaisen tärkeä ja merkittävä osa laadullista tutkimusta. (Vuori 2021b.) Onnistunut aiheen rajausta mahdollistaa toteutumiskelpoisen kokonaisuuden ja auttaa ohjaamaan tutkimuksen näkökulmia ja valintoja koko tutkimusprosessin ajan (Jokinen 2021).

Laadullinen tutkimus on Juhilan (2021b) mukaan yleensä empiiristä, koska se perustuu tuotettuihin aineistoihin ja niihin tehtyyn analyysiin. Empiirisessä tutkimuksessa aineiston voi tulkita olevan otantoja ja kuvailuja ympäröivästä todellisuudesta, kuten siitä, mitä tutkimuksen kohteet ajattelevat maailmasta (Vuori 2021a). Teoreettisuus ei ole ristiriidassa empiirisen tutkimuksen kokemuksellisuuden kanssa, koska teoria luo laadullisessa tutkimuksessa pohjaa ja kontekstia tutkittavalle asialle. Tällöin teoria viittaa siihen, mitä tutkittavasta aiheesta on jo kirjoitettu tieteellisessä kirjallisuudessa ja mitä siitä on aiemmin tutkimuksissa selvitetty. (Juhila 2021b.) Tämän tutkimuksen teoreettisen pohjan muodostavat interkulttuurisuuden ja kolmannen tilan teorit, joita avasin luvussa 2. Tutkielman empiirinen aineisto on tuotettu teemahaastatteluilla, joita kuvaan tarkemmin alaluvussa 3.3.

Useimmat tapaustutkimukset ovat luonteeltaan laadullisia, kuten myös tämä tutkimus. Tällöin tutkittava kohde toimii esimerkkinä jostain laajemmin käsiteltävästä ilmiöstä. Tutkittavia tapauksia voi olla useampia, jolloin analyysia voi tehdä näitä vertaillen. Konteksti eli tapaukseen liittyvä aika ja paikka ovat aina kiinteä osa tapaustutkimuksessa tutkittavaa tapausta. Tapaustutkimuksen kohteena voi olla organisaatio, ryhmä, prosessi tai

yksilö, jolloin eri tapaustutkimusten mittasuhteet analyysissa voivat olla hyvinkin erilaisia. Koska tapaustutkimuksessa voidaan käyttää hyvin erilaisia analyysin tapoja ja viitekehysjä, on tärkeä huomioida, että tapaustutkimus voi tarkoittaa enemmän tutkimusstrategiaa kuin analyttistä viitekehystä. (Vuori 2021c.) Tässä tutkimuksessa haastateltavia oli kolme, ja analysoin haastattelutuloksia suhteessa toisiinsa (pyrkien vastaamaan tutkimuskysymykseeni). Myös konteksti on keskeinen osa tutkimusta, sillä haastattelut käsitelivät haastateltavien tiettyjä, tarkasti rajattuja projekteja ja työtehtäviä. Käsiteltävä ilmiö on musiikilliset kolmannet tilat interkulttuurisissa ympäristöissä, joita tarkastelen haastattelujen kautta.

3.3 Teemahaastattelu

Tuotin tutkimukseni aineiston teemoiteltuina yksilöhaastatteluina loppuvuoden 2024 ja alkuvuoden 2025 aikana. Löysin kaksi tutkimukseeni sopivaa haastateltavaa yliopisto-opettajien suosittelujen perusteella. Kolmannen haastateltavan löysin lumipallo-otannan avulla, jossa haastateltavat voivat ehdottaa tutkijalle muita haastateltavia (Tuomi & Sarajärvi 2017). Kysyin haastattelujen lopuksi kahdelta ensimmäiseltä haastateltavalta mahdollisia suosituksia tähän tutkimukseen sopivista henkilöistä, ja toinen suositteli henkilöä, jolla oli sopivaa kokemusta tutkittavasta aiheesta ja joka suostui osallistumaan.

Halusin valita haastateltavaksi ammatikseen toimivia musiikkikasvattajia, jotka ovat työssään toimineet kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä ja puhuvat sujuvaa suomen kieltä, jotta pystyisin tekemään haastattelut suomeksi. Toteutin kaksi haastattelua Zoom-sovelluksen kautta ja yhden kasvotusten. Zoom-haastattelut tallensin Zoomin omalla tallennustoiminnolla sekä varmuuden vuoksi myös puhelimen sanelimella. Kasvotusten tehdyn haastattelun äänitin puolestaan sekä puhelimella että tietokoneella, jotta toinen toimi varalla mahdollisten teknisten ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Haastatteluiden jälkeen siirsin tallennetut tiedostot yliopiston OneDrive-alustalle, jossa säilytän haastatteluaineistoja kuuden kuukauden ajan tutkielman hyväksymisen jälkeen. Tämän jälkeen poistan aineiston. Haastattelut kestivät hieman yli tunnin kukin, eikä teknisiä ongelmia ilmennyt missään vaiheessa.

Teemahaastattelu tuntui luontevalta tavalta tuottaa aineistoa tähän tutkimukseen, koska se mahdollistaa haastateltavien oman äänen esiin tuomisen. Teemahaastattelua ohjaavat ennalta määritellyt teemat, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys voivat vaihdella

haastattelun kulun mukaan. Tämän vuosi teemahaastattelua kutsutaan usein myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Puolistrukturoitua haastattelua tehdessä haastattelu kulkee valmiiksi päätettyjen teemojen mukaisesti, mutta ei ole sidottu niihin. (Hirsjärvi & Hurme 2022.) Teemahaastatteluille on tyypillistä, ettei kysymyksiä ole päätetty täsmällisesti etukäteen, vaan ne muotoillaan joustavasti tutkimuksen teemojen pohjalta (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Haastattelumenetelmä mahdollistaa kysymysten toistamisen, väärinkäsitysten oikaisemisen sekä lisäkysymysten esittämisen. Lisäkysymykset voivat olla tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä haastateltavan vastausten perusteella. Teemahaastattelussa kysymysten järjestystä voidaan muokata tilannekohtaisesti, kuitenkin etukäteen päätettyjen teemojen mukaisesti. On myös perusteltua informoida haastateltavia tutkimuksen aiheesta etukäteen, minkä tein osana haastattelujen kutsuja. (Tuomi & Sarajärvi 2017.) Haastattelutilanne edellyttää, että tutkija on perehtynyt käsiteltäviin aiheisiin, rajannut tutkimuksen aihealueen ja muotoillut tutkimuskysymyksen ja sen kannalta keskeiset teemat. Tutkimuksen tutkimuskysymystä ei kysytä suoraan haastateltavilta. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.)

Haastattelutilanne on pohjimmiltaan vuorovaikutustilanne, jossa roolit ovat erityiset: haastattelija toimii tilanteen tai tapahtuman järjestäjän roolissa ja haastateltava uuden tiedon tuojana. Haastattelun tavoitteena on tuottaa aineistoa, jonka avulla voidaan vastata tutkimuskysymykseen. Tämän vuoksi tilanne eroaa spontaanista ja arkipäiväisestä keskustelusta. Tutkijan on tärkeä olla tietoinen haastattelutilanteen dynamiikasta, sillä osapuolilla saattaa olla erilaisia odotuksia ja näkemyksiä johtuen heidän edustamistaan taustoista ja näkökulmista. Tämän takia haastattelijan on tärkeää tunnistaa ja huomioida mahdolliset haastateltavan ennakkokäsitykset, jotta niihin voi suhtautua tarvittavalla tavalla. Haastattelutilanteessa onkin ensisijaisen tärkeää, että haastattelija pyrkii parhaansa mukaan huomioimaan, kuuntelemaan ja kannustamaan haastateltavaa. Tällöin vastaukset eivät tule välttämättä suoraan yhtenäisenä muotona vaan osina keskustelun lomassa. Myös ristiriitatilanteita välttääkseen tutkija voi pyrkiä sopivalla tavalla avaamaan tutkimukselle keskeisiä termejä. (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 22–23, 30, 36, 39.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella haastateltavien kuvailemia musiikillisia kolmansia tiloja interkulttuurisissa ympäristöissä. Haastattelujen teemat perustuivat tutkielman keskeisiin käsitteisiin, interkulttuurisuuteen ja kolmanteen tilaan. Haastattelutilanne alkoi yleensä epämuodollisella keskustelulla, jossa käsitelimme tutkimuksen tehtävää ja tavoitteita. Epämuodollisen keskustelun myötä haastattelut siirtyivät lämmittely-

kysymyksiin, jotka käsittelivät haastateltavien ammatillista taustaa, kokemusta ja nykyistä työnkuvaa. Seuraavaksi syvennyimme haastateltavien menneisiin ja nykyisiin interkulttuurisiin projekteihin. Koska interkulttuurisuus ja kolmas tila ovat monitulkintaisia ja kompleksisia käsitteitä, jotka myös risteävät keskenään, haastattelukysymykset liittyivät haastateltavien kuvailemiin konkreettisiin esimerkkeihin. Kysymykset keskittyivät haastateltavien käsityksiin omasta roolistaan opettajana sekä musiikillisen toiminnan taustalla olevista arvoista ja tavoitteista. Spatiaalisuuteen liittyvissä kysymyksissä pyysin haastateltavia kuvailemaan toimintansa vuorovaikutusta ja dynamiikkaa, millaisissa konkreettisesti tiloissa heidän toimintansa tapahtui sekä miten he kokivat ympäröivän yhteiskunnan, kulttuurien ja instituutioiden vaikuttavan opetukseen. Interkulttuurisuuteen liittyen kysyin haastateltavien käyttämästä materiaalista, toiminnan ympäristöstä ja osallistujista.

3.4 Analyysi

Tämän tutkimuksen analyysi eteni kolmessa vaiheessa: ensin litterointi, sitä seurasi koodaaminen ja lopuksi teemoittelu. Analyysi oli teoriaohjaavaa, eli aiempi teoria ohjasi huomion kohdentamista aineistoon, mutta analyysi perustui haastatteluaineistosta nouseviin merkityksiin. Kuvailen seuraavaksi tarkemmin analyysin eri vaiheita. Litterointia eli aineiston purkamista tekstimuotoon voi tehdä hyvin eri painotuksilla ja tarkkuuksilla. Koska nauhoitettu aineisto sisältää valtavasti informaatiota, ei kaikkea ole mahdollista litteroida. Tällöin myös jotain jää väistämättä huomaamatta, minkä takia litterointi on aina tulkintaa aineistosta. Litterointia tehdessä tutkija valitsee jatkuvasti, mikä on tutkimuksen kannalta merkittävää. (Ruusuvaori & Nikander 2017, 427, 437.) Tässä tutkimuksessa litteroin haastattelut sanatarkasti, koska koin, että tutkimuksen kannalta relevanttia oli haastatteluiden asiasisältö (Ruusuvaori 2010, 424). Tein litteroinnin Wordin litterointityökalulla, johon syötin haastattelujen äänitallenteet. Ohjelma tuotti niiden pohjalta automaattisen litteraatin. Wordin litterointityökalu teki kuitenkin paljon virheitä, joten kävin litteroidut tekstit läpi kuunnellen nauhoitusta ja samalla korjaten tekstiä. Litterointia tehdessä poistin tekstistä myös runsaasti täytesanoja, kuten *niin kun*, *sitten*, *tavallaan*, *tota*, sekä sanojen toistoja, joissa haastateltava haki oikeita sanoja ilmaistakseen ajatustaan.

Litteroinnin jälkeen koodasin haastatteluaineiston. Koodaaminen tarkoittaa laadullisen tutkimuksen analyysin työvaihetta, jossa aineiston osia yhdistellään ja erotellaan eri ominaisuuksien perusteella. Tällöin eri osia voi luokitella yhteen samankaltaisuuksien perusteella. Koska laadullisen tutkimuksen aineistot ovat väistämättä monitulkintaisia ja rikkaita, koodaamisen tarkoituksena on saattaa aineisto jollakin tavalla hallittavaan ja käsiteltävään muotoon. Tämän seurauksena koodaamisessa tapahtuu paljon tutkijan omia valintoja ja tulkintaa. (Juhila 2021a.) Aloitin koodaamisen litteroidun materiaalin sitaattien kategorisoinnilla tiettyjen pääteemojen mukaisesti. Koodaamisen pääteemat olivat haastateltavien esittelyt, kulttuuridiversiteetin pohdinnat ja yhteiskunnalliset, fyysiset ja sosiaaliset tilat. Tein koodaamisen tällöin teoriavetoisesti, jolloin aikaisemmissa tutkimuksissa tuodut kategoriat ja käsitteet vaikuttavat valitsemini kategorioihin (ks. myös Juhila 2021a).

Aineiston analyysimenetelmänä käytin teemoittelua. Teemoittelussa analyysin tavoitteena on nostaa aineistosta esiin tutkimustehtävän kannalta keskeisiä asiakokonaisuuksia ja toistuvia piirteitä (Juhila 2021d). Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin analyysissä syntyneestä temasta on sanottu. Tällöin aineisto pilkotaan ja ryhmitellään aihepiirien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2017.) Teemoittelun analyysin pohjana käytin koodaamisessa tekemiäni kategorioita. Tällöin haastattelujen esittely, kulttuuridiversiteetin pohdinnat ja yhteiskunnalliset, fyysiset ja sosiaaliset tilat olivat perustana teemoittelulle. Jaottelin kulttuuridiversiteettiä käsittelevät osiot haastateltavien näkemyksiin interkulttuurisesta opetuksesta ja musisoinnista, haastateltavien eri projektien interkulttuuristen ympäristöjen kuvailuihin sekä heidän ajatuksiinsa kulttuuriappropriatiosta. Spatiaaliset ajatukset jaoin kahteen pääkategoriaan: yhteiskunnalliseen ja fyysiseen tilaan sekä niiden vaikutukseen haastateltavien työskentelyyn ja heidän itse rakentamiinsa tiloihin. Haastateltavien itse rakentamat tilat käsittävät haastateltavien kuvailuja heidän pedagogisista näkemyksistään. Yhdistelin ja vertailin haastateltavien kuvailemia ajatuksia ja näkemyksiä eri teemoista. Valitsin aineistosta mahdollisimman valaisevia ja osuvia sitaatteja, sillä tavoitteenani oli, että haastateltavien ääni kuuluisi mahdollisimman selkeästi. Aineiston analyysin tein teoriaohjaavasti, jolloin aineisto on analyysin lähtökohtana, mutta teoria auttaa huomaamaan, mikä aineistossa on tärkeää. Teoriaohjaava analyysi etenee aineiston ehdoilla, jolloin tutkija voi päättää millainen tutkittava ilmiön määrittely on suhteessa teoriaan eli aikaisempiin tutkimuksiin ja jo tiedettyyn tietoon (Tuomi & Sarajärvi 2017).

Analyysivaihe on keskeinen ja tärkeä osa tutkimuksen tekoa. Aineiston systemaattisen läpikäymisen ja analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta jotain, mikä ei ilmene suorissa lainauksissa. (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19.) Aineisto ei itsessään kerro tai nosta esiin mitään, vaan tutkijan tehtävänä on löytää aineistosta keskeisiä asioita tutkimusongelman kannalta (Günther, Hasanen & Juhila 2021). Aineisto antaa harvoin yksiselitteisiä vastauksia tutkimuskysymykseen, minkä takia analyysiin tarvitaan paljon analyttisiä kysymyksiä aineiston läpikäymiseen (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Koska laadullisen tutkimuksen aineisto on niin rikasta, voi aineistosta löytää asioita, joita ei etukäteen osaa ajatella (Tuomi & Sarajärvi 2017). Tämän takia laadullisen tutkimuksen voi ajatella usein olevan hyvin aineistovetoista, jolloin aineiston tuottaminen ja analyysi vaikuttavat keskeisesti siihen, millaista tutkimusta tehdään (Günther & Hasanen 2021b).

3.5 Tutkimusetiikka

Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, liittyvät eettiset kysymykset tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen aina aihevalinnasta julkaisuun asti. Ihmisiin liittyvässä tutkimuksessa eettisyys voi olla hyvinkin konkreettista liittyen muun muassa ihmisarvoon, yksityisyyteen ja itsemääräämisoikeuteen. Onkin siis ensisijaisen tärkeää, että tutkija pyrkii välttämään aiheuttamasta vahinkoja, riskejä tai muita haittoja tutkittavana oleville ihmisille ja yhteisöille. Tällöin tutkimuksen lähtökohtana on ihmis- ja tasa-arvoinen kohtelu tutkittavia kohtaan. (Vuori 2021d.) Tutkimusta tehdessä olen ollut suorassa kontaktissa tutkimuskohteiden eli haastateltavien kanssa, jolloin tutkimuksen eettiset pohdinnat ovat liittyneet varsinkin heihin. Koen myös tutkimukseni aiheen olevan yhteiskunnallisesti polarisoiva ja herkkä, jolloin aiheenrajaukseen liittyvät eettiset pohdinnat ovat mietityttäneet minua paljon.

Eettisyys käsittää myös vastuullisuutta tiedettä kohtaan tarkoittaen, että tutkimuksen tekemisen perusteet ovat perusteltavissa tutkimuksellisuuden kautta. Rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus ja jatkuva itsereflektiivisyys ovat keskeisiä laadullista tutkimusta tehtäessä ja on tärkeää olla läpinäkyvä tutkimusprosessista ja tuloksista. Tutkija saattaa olla myös eri mieltä tutkittavien kanssa, mistä tutkijan on hyvä olla tietoinen, ettei se vaikuttaisi tutkimuksen raportointiin. (Vuori 2021d.) Tämän vuoksi itseni positiointi sekä omien

ennakkoluulojen ja -käsitusten tiedostaminen ovat olleet minulle tärkeitä koko tutkimusprosessin ajan. Oma kulttuurinen taustani ja koulutukseni vaikuttavat väistämättä tutkittavan aiheen tarkastelun näkökulmiin.

Etiikassa voidaan ajatella olevan kaksi päätasoa: formaali taso, joka viittaa virallisten tahojen, kuten Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) tai Taideyliopiston laatimiin eettisiin ohjeistuksiin, sekä käytännöllinen taso, joka liittyy tutkimustyössä esiin nouseviin arkipäiväisiin ja tilannekohtaisiin eettisiin harkintoihin (Guillemin & Gillam 2004, 263). Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkija on sitoutunut noudattamaan formaalien, virallisten tahojen eettisiä ohjeistuksia, erityisesti TENKin sekä oman yliopistonsa – tämän tutkimuksen tapauksessa Taideyliopiston – ohjeita. Kuitenkin on tärkeä tiedostaa, ettei mikään ohje pysty antamaan yksiselitteisiä vastauksia eettisiin kysymyksiin vaan eettistä pohdintaa täytyy tehdä jatkuvasti osana tutkimusta tutkimuskohtaisesti. (Vuori 2021d.) TENK (2023, 8, 11–12) toimii osana tutkijoiden eettistä itsesääätelyä, ja sen peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto koko tutkimuksen elinkaaren ajan. Olen sitoutunut noudattamaan Hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2023) ja Taideyliopiston eettistä ohjeistusta (Taideyliopisto 2025) koko tutkimukseni prosessin ajan tiedostaen, että tutkimuksessa eettiset haasteet ovat usein tapauskohtaisia, jolloin kaikkiin tilanteisiin ei ole etukäteen laadittuja ohjeistuksia ja sääntöjä (Kuula 2006).

Eettinen tutkimus ei tarkoita, etteikö eettisesti haasteellisia aiheita voisi tutkia (Vuori 2021d). Tämän tutkimuksen aiheet ovat sensitiivisiä, minkä takia eettinen harkinta on tuntunut erityisen tärkeältä koko tutkimusprosessin ajan. Eettinen pohdinta on tuntunut myös aika-ajoin haastavalta, koska neutraalia laadullista tutkimusta objektiivisilla tutkimustuloksilla ei ole olemassa (Tuomi & Sarajärvi 2017). Laadullinen tutkimus on väistämättä subjektiivista tutkijan toimintaa, mikä on tärkeää huomioida ja ilmaista (Günther & Hasanen 2021a). Aiheenvalintaan ja haastateltavien löytämiseen ovat vaikuttaneet paljon yliopistoyhteisö ympärilläni, minkä vaikutusta ei voi olla painottamatta. Kuitenkin on tärkeä muistaa, että eettiset dilemmat ovat keskeinen osa tutkimuksen tekemistä (Guillemin & Gillam 2004, 262).

Kun tutkittava kohde on vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa, tutkijan on hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti hankittava tutkittavalta suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Suostumus sisältää yleensä muun muassa tiedon siitä, miten henkilötietoja käsitellään, kuka tutkimuksen toteuttaa ja minkä organisaation alaisuudessa tutkimus tehdään, sekä mitä tutkimukseen osallistuminen edellyttää. Suostumuksesta on myös käytävä ilmi,

että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi perua jälkikäteen. (Kuula-Luumi 2021.) On eettisesti korrektia informoida haastateltaville etukäteen, mitä aiheita haastattelussa käsitellään (Tuomi & Sarajärvi 2017). Tätä tutkimusta varten lähesyin haastateltavia aluksi sähköpostitse. Kerroin heille, mistä olin saanut heidän yhteystietonsa sekä tutkimuksen aiheesta. Osan kanssa puhuin tämän jälkeen vielä puhelimitse ja pohdimme yhdessä, sopisivatko he osaksi tutkimusta. Sanallisen tai viestillisen suostumuksen jälkeen lähetin haastateltaville yliopistolta saadun lomakkeen, joka sisälsi suostumuksen osallistumiseen ja henkilötietojen käsittelyyn. Myöhemmin tutkimusprosessissa, kun olin kirjoittanut auki kaikkien haastateltavien sitaatit, tarjosin haastateltaville vielä mahdollisuuden lukea omat sitaattinsa ja katkelmansa läpi ennen julkaisua, jolloin hyväksyin tekstit vielä kerran.

Tutkijan vastuulla on huolehtia tutkittavien yksityisyyden suojasta. Laadullisissa tutkimuksissa saattaa olla haastavaa tehdä tutkittavista täysin tunnistamattomia, koska sitaatit ja tietyt taustatiedot voivat olla osana tutkimuksen tuloksia. (Kuula 2006, 204–205.) Pohdinta tutkittavien pseudonymisoinnista on ollut vahvasti läsnä tämän tutkimuksen aikana, sillä ammattiryhmä on suhteellisen pieni ja erilaiset projektit voivat olla helposti tunnistettavia. Myös tämän takia koin tärkeäksi lähettää haastateltaville heidän sitaattinsa luettavaksi. Tämän perusteella kävimme yhdessä vielä läpi, kuinka spesifisti kirjoitan mistäkin asiasta. Pseudonymisoin kaikki haastateltavat, jolloin jätin mainitsematta heidän ikänsä, sukupuolensa, etnisen taustansa sekä toiminnan paikkakunnat ja maat. Annoin haastateltaville pseudonimet X, Y ja Z, joilla viittasin heihin.

Tekoälyn nopea kehittyminen on pakottanut yliopistot pohtimaan tekoälyn roolia ja merkitystä osana opintoja. Taideyliopiston eettisen ohjeistuksen mukaan tekoälyä saa käyttää osana opinnäytetöitä tietyissä tilanteissa. (Taideyliopisto 2025.) Kuitenkin tekoälyn tekijänoikeusongelmien (Quintais 2025; Samuelson 2023) sekä ympäristön kuormitukseen liittyvien ongelmallisuuksien takia (Berthelot 2024) olen päättänyt tietoisesti käyttää mahdollisimman vähän tekoälyä tässä tutkimuksessa. Lähdeluettelon järjestämisessä käytin ChatGPT-sovellusta. Toki myös osassa sovelluksista, joita olen tutkimuksen tekemiseen käyttänyt, voi olla sisäänrakennettuna joitakin tekoälyominaisuuksia, joista en tiedä, minkä seurauksena olen saattanut tiedostamatta käyttää tekoälyä.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksiani. Olen jakanut tutkimustulokset teemoittain eri alalukuihin. Aloitan luvun haastateltavien esittelyllä alaluvussa 4.1, josta jatkan alaluvussa 4.2 haastateltavien kuvailemien interkulttuuristen ympäristöjen avaamiseen. Alaluvussa 4.2.1 käyn läpi haastateltavien näkemyksiä interkulttuurisessa ympäristössä opettamisesta ja tekemisestä ja alaluvussa 4.2.2 taas haastateltavien ajatuksia kulttuurisesta appropriatiosta. Alaluku 4.3 tarkastelee haastateltavien työskentelyn tilallisuutta. Alaluvussa 4.3.1 aihetta lähestytään havaitun ja yhteiskunnallisen tilan näkökulmista, ja alaluvussa 4.3.2 puolestaan musiikillisen kolmannen tilan näkökulmasta. Lopuksi alaluvussa 4.4 teen aineistosta yhteenvedon.

4.1 Haastateltavat henkilöt

Tein haastattelut joulukuun 2024 ja tammikuun 2025 aikana. Tein kolme haastattelua, joista kaksi oli Zoom-sovelluksen kautta ja yksi kasvotusten. Etsin haastateltavaksi ammatikseen musiikkia opettavia henkilöitä, jotka ovat toimineet opetustyössään interkulttuurisissa ympäristöissä. Haastateltavien opetus- ja toimintaympäristöt poikkeavat toisistaan, mutta haastatteluja yhdistävänä teimana on kulttuurinen ympäristö sekä opetuksen tilallisuus. Kaikki haastateltavat puhuvat suomea sujuvasti ja ovat tehneet maisterin tutkinnon musiikin alalta tai siihen liittyen. Olen pseudonymisoinut haastateltavat ja jättänyt mainitsematta maat sekä instituutiot haastateltavien identiteettien suojaamiseksi. Puhun haastateltavista jatkossa lyhenteillä X, Y ja Z.

Haastateltava X:llä on monipuolinen tausta musiikissa, tanssissa ja teatterissa. Hän on opiskellut etnomusikologiaa, sambaa ja klassista musiikkia sekä tehnyt vapaaehtoistöitä Afrikassa. Nykyiseen X:n työnkuvaan kuuluu varhaisiän musiikkikasvatus ja instrumenttiopetus. Osana opetusta X on tehnyt kiertäviä kulttuuriprojekteja eri puolilla Suomea. Opetuksessaan X käyttää paljon vaikutteita ja materiaalia eri musiikkikulttuureista. Musiikinopetuksen ohella X on tehnyt erinäisiä musiikillisia projekteja Afrikassa, joita tulen avaamaan alaluvussa 4.2.

Haastateltava Y:llä on monipuolinen muusikon tausta. Hän on suorittanut instrumenttiopintoja toisella asteella, opiskellut musiikkipedagogiikkaa ammattikorkeakoulussa

sekä valmistunut yliopistotasolta musiikin maisteriksi. Opinnoissa ja niiden jälkeen Y on soittanut paljon afroamerikkalaista, kuubalaista ja intialaista musiikkia sekä ollut mukana erilaisissa afrikkalaista ja Lähi-Idän musiikkia esittävässä bändeissä. Nykyään Y toimii sekä muusikkona että opettajana. Hän vetää maailmanmusiikin kurssia vapaan sivistystyön oppilaitoksessa ja antaa instrumenttitunteja sekä yksilöille että ryhmille.

Z on käynyt perinteisen instrumenttiopintojen musiikkiopistopolun. Musiikkiopiston jälkeen hän on keskittynyt opinnoissaan eri alueiden perinnesävelmusiikkiin, jota hän on opiskellut toisella asteella ja musiikkikorkeakoulussa. Lisäksi hän on tehnyt jatko-opintoja kansainvälisestä koulutusyhteistyöprojektista. Nykyiseen Z:n työnkuvaan kuuluu opetus eri asteisissa koulutusympäristöissä Suomessa ja ulkomailla. Opetuksen ohessa Z toimii muusikkona erilaisissa bändi- ja näyttämöprojekteissa.

4.2 Interkulttuuriset ympäristöt

Tutkimuskysymykseni ”Millaisia musiikillisia kolmansia tiloja haastateltavat kuvailevat rakentavansa interkulttuurisissa ympäristöissä?” keskeisenä käsitteenä on interkulttuurinen ympäristö. Kuvailen seuraavaksi millaisissa kulttuurisissa ympäristöissä haastateltavani ovat toimineet pedagogeina.

X kertoo käyneensä arviolta kuusi kertaa Afrikassa erilaisten projektien kautta, joissa toiminnan keskiössä on ollut jonkinlaista opetusta tai yhteistyötä paikallisten muusikkojen kanssa. Ensimmäisillä kerroilla X oli vapaaehtoistöissä eurooppalaisella rahoituksella toimivassa vähävaraisten lasten koulussa, jossa hän opetti musiikinteoriaa oppilaiden säveltämisen tueksi. Musiikillisen toiminnan lisäksi X kävi tanssitunneilla, joissa toiminta oli vastavuoroista siten, että X toimi niin oppilaan kuin opettajan rooleissa. Myöhemmillä kerroilla X oli järjestämässä äänitys- ja soitinrakennusprojekteja paikallisten ammattimuusikkojen kanssa.

Haastateltava X:n varhaisiän musiikkikasvatuksen ryhmät heijastelevat Suomen etnistä demografiaa. Hän kokee haasteeksi saada musiikinopetusta saavutettavaksi maahanmuuttajaperheille. Koulussa, jossa X opettaa, on iso kokoelma erilaisia perinnesoitteita, kuten sormipianoja, pitkähuiluja, kanteleita ja erilaisia rumpuja, joita X käyttää opetuksessaan. X kokee, että tausta ja kokemus sambasta ja afrikkalaisista kulttuureista vaikuttavat hänen opetukseensa varsinkin kehollisuuden ja vuorovaikutuksen kautta.

Y on perustanut kunnan vapaan sivistystyön keskuksen maailmanmusiikkikurssin, jonka yhtenä tavoitteena on ollut saavuttaa kunnassa asuvia maahanmuuttajia. Hänen mukaansa vapaan sivistystyön opetus ei ole usein entuudestaan tuttua maahanmuuttajille, minkä takia he ovat yrittäneet tehdä kurseja nimenomaan maahanmuuttajille suunnattuna. Kuitenkin Y:n kokemuksen mukaan ei olisi järkevää järjestää kurseja maahanmuuttajat kohderyhmänä, koska he ovat usein kiinnostuneita samoista kursseista kuin kaikki muutkin. Y:n kurssille ei ole olemassa valmista opetussuunnitelmaa, joten hän päättää itse kurssin sisällön. Tunnit koostuvat usein yhdestä kappaleesta tai rytmistä aina kulloinkin valitusta musiikkikulttuurista. Y hyödyntää eniten sellaisia musiikkikulttuureja, jotka ovat hänelle itselleen tutuimpia, mutta hakee tarvittaessa lisämateriaalia internetistä.

Z on tehnyt viimeisten kymmenen vuoden aikana opettajankoulutusprojektia Euroopan ulkopuolella, jossa hän on auttanut paikallisia opettajia suorittamaan heille räätälöityjä, suomalaisen koulutusohjelman mukaisia pedagogisia opintoja. Kyseisessä maassa voi opiskella etnomusikologiaa ja paikallista taidemusiikkia, mutta siellä ei ole ammatillista pedagogista musiikin koulutusta. Projektin kohderyhmänä ovat olleet paikalliset ammattimuusikot. Z on pitänyt heille erilaisia pedagogisia prosesseja käsitteleviä työpajoja. Projektin tavoitteena oli luoda kyseiseen maahan ensimmäinen kandidaatin tasoinen musiikinopettajan koulutusohjelma, joka sisälsi perinnesäveltämistä, luovaa tuottamista, pedagogisia opintoja ja työelämätaitoja. Tämä kyseinen koulutusohjelma ei koskaan alkanut, mutta sen pohjalta Z oli mukana tekemässä pilottiprojektia, jossa neljä projektiin osallistunutta teki 60 opintopisteen pedagogiset opinnot Suomessa.

4.2.1 Interkulttuurisuus opetuksessa ja musisoinnissa

Kaikkien haastateltavien puheissa on tulkittavissa piirteitä interkulttuurisesta humiliteetista sekä tapaa käsitellä kulttuurista diversiteettiä interkulttuurisuuden kautta monikulttuurisuuden sijaan. X kokee tärkeäksi painottaa, ettei hän tee oletuksia ihmisistä kulttuuritaustan perusteella, mikä on yksi keskeisistä ajatuksista interkulttuurisuudessa (Westerlund, Karlsen & Partti 2020).

Mikä on mun mielestä tärkeätä siinä käytännön opetuksessa on se, että ei tee mitään oletuksia ihmisten kulttuurisesta identiteetistä, että mä en oleta sen perusteella, että minkä värinen iho tai hiukset jollain on, että miksikä hän kokee oman kulttuurisen identiteetin. Ja sitten kun ne on tosi monipuolisia ja muuttuvia. (X)

Maailmanmusiikkikurssilla Y ei tuo ehdoin tahdoin esiin osallistujien kulttuuritaustoja, mutta haluaa, ettei oppilaiden tarvitse myöskään piilotella omaa kulttuurista taustaansa. Hän kokee tärkeäksi painottaa, ettei hän voi tietää mikä piirre kussakin ihmisessä johtuu mistäkin, liittyy se sitten kulttuuristaan tai persoonaan. Kurssin kulttuurista tilaa Y ei haluaisi hirveästi ajatella vaan haluaa painottaa, että kurssin fokus on musiikin tekemisessä ja siihen liittyvissä ilmiöissä. Uskonnollisuutta Y on joutunut miettimään teemana paljon työssään.

(Oppilaitoksessa) periaatteessa me ollaan tunnustukseton. ... En mä nyt ihan hirveästi sitäkään mieltä, että kyllähän melkein laulu kun laulu Afrikasta mistä päin vaan niin siinä on jotain jollain tapaa ylis-tetään luojaa, että mä en nyt ihan hirveän tarkasti ole sitäkään noudattanut. (Y)

Varhaiskasvatuksen musiikkikasvattajan työssä X käyttää paljon materiaalia niistä musiikkikulttuureista, joita hän tuntee parhaiten. Samalla hän kokee tärkeäksi tutustuttaa oppilaita moniin eri maailman musiikkikulttuureihin.

Voidaan tehdä jotain sambarytmejä tai tanssiaskeleita ja myöskin salsatunneilla on käynyt niin voin niitä käyttää ja sitten, että sieltä Afrikasta on paljon erilaisia juttuja mitä voi käyttää, mutta tommoisista vieraammista kulttuureista niin nykyään tosiaan aika paljon teen sillain, että sitten kuunnellaan sitä musaa ja soitetaan siihen vähän päälle sitten vaikka kanteleekin pystyy virittämään, vaikka sillai enemmän japanilaisesti tai kiinalaisesti, että sitten voi vaikka kun siellä on niitä sukulaissoittimia kun meillä on yksi koto, mutta että voi sitten vaikka kuunnella jotain japanilaista biisiä, soittaa vähän sitä kotoo näppäillä siihen päälle niin niin tommoisia esimerkiksi. (X)

Y pyrkii siihen, että kaikilla osallistujilla olisi mahdollisimman helppo ja vapaa olo olla oma itsensä. Vaikka kurssin pääkieli on englanti, hän pyrkii siihen, ettei kurssille osallistuminen vaatisi erityistä kielitaitoa. Lähtökohtaisesti kaikki ryhmän jäsenet osaavat englantia, mutta osa suomalaistaustaisista ei ymmärrä sitä yhtä hyvin. Tämän vuoksi Y on päättänyt ohjeistaa heitä osittain suomeksi. Y pyrkii käyttämään mahdollisimman vähän sanallisia ohjeita, mikä heijastelee Brøskén (2020) ajatuksia ei-verbaalisen kommunikoinnin merkityksestä.

Ulkomailla toteutetuissa projekteissa Z kokee tärkeäksi huomioida erityisesti toiminnan kulttuurisen ympäristön ja painottaa, että projektit tulisi toteuttaa aina ympäristön ehdoilla.

Pitää lähteä katsomaan tarkastella sitä ympäristöä, että mitä siellä tapahtuu. Minkälaiset arvot, minkälaiset tietokäsitykset, mitä musiikki tarkoittaa ja merkitsee siinä ympäristössä, minkälaisia jännitteitä siihen asiaan liittyy ja sitten taas toisaalta minkälaisia mahdollisuuksia. Se oli hyvin semmoinen, mä ajattelin, että se prosessi ennen kaikkea opetti mulle katsomaan näitä meidän käytäntöjä jotenki silleen,

että kun nehän ottaa itsestään selvänä, että mitä omassa ympäristössä on tottunut näkemään ja miten on tottunut toimimaan. Sitten yhtäkkiä sillai että ahaa, täällä toisessa ympäristössä nää ei toimikaan ollenkaan. Mikä homma tää on ja mistä se tulee? Tavallaan se semmoinen just tää kulttuurisidonnaisuus. ... Uuden luomisen pitää olla jonkunlainen hybridi näistä molemmista maailmoista, että mitä sinne keskelle syntyy. ... Mä tuon parhaat hommat meiltä ja he tuo parhaat hommat heiltä ja sitten meillä on kuitenkin se meidän tosi erilainen maailmankäsitys maailmasta. Ja tietysti se ympäristö on hyvin erilainen. (Z)

Haastateltava Z:n ajatukset ulkomailla toimimisesta voi tulkita kulttuurisen humiliteetin kautta. Nöyrä ja utelias asenne sekä avoimuus oppimiselle ja ymmärtämiselle ovat keskeisiä piirteitä kulttuurisessa humiliteetissa (Kools et al. 2015, 52), mitkä kaikki ovat läsnä Z:n näkemyksissä.

Haastateltava X kokee, että Suomessa on vallalla erilainen taidekäsitys kuin monissa eri Afrikan kulttuureissa. Hänen mukaansa esimerkiksi monet Suomen taidekentällä toimivista ihmisistä eivät pidä hyvinvointiajattelusta taiteessa vaan haluavat mieluummin painottaa taiteen itseisarvoa. Afrikassa taidekäsitys on hänen kokemuksensa mukaan paljon hyvinvointikeskeisempää, jolloin taiteen yhtenä keskeisenä tarkoituksena on tuoda hyvinvointia yhteisölle. Myös X:n mukaan länsimaissa kuluttaminen on korvannut paljon kulttuurin roolia ihmisten elämässä.

Länsimaiset ihmiset on vaihtanut uskonnon kuluttamiseen ja tällä hetkellä ihmisten tärkein elämän sisältö on kuluttaminen. Jotenkin mä ajattelen, että länsimaat on rakennettu semmoiseen ajatteluun, että kun uskontojen asema on vähentynyt ja sitten tietynlainen semmoinen luonteva -- semmoinen jo elämässä mukana oleva kansanmusiikki ja tanssi ja semmoiset yhteisölliset tavat tehdä. ... Vaikka just kansantanssi on tosi yhteisöllistä ja siitä voi löytää niitä samoja juttuja kuin jostain sambasta, niin sitten kun on aika paljon tommoiseenkin menetetty kosketusta ja sitten ihmiset liikkuu vähemmän, että kaikki semmoinen mikä on tuonut köyhemmässä maailmassa hyvinvointia. Ihmisten siteet semmoiseen on löysempiä. Haluaisin, että sieltä Afrikasta ja Brasiliasta ja ehkä omastakin historiasta osattaisiin kaivaa uudestaan sitä merkitystä mikä musiikilla ja tanssilla voi olla ihmisen hyvinvoinnille. (X)

X on kokenut erilaisten musiikkikulttuurien opiskelun parantavansa hänen omaa musiikkillista elämäänsä. Sekä samban opiskelu että Afrikassa vietetty aika ovat rikastuttaneet hänen käsityksiään merkittävästi myös opetuksessa käytettävään materiaaliin.

Varsinkin se musiikkimaailma mihin kasvoi, niin se oli aika semmoista jotenkin ankeeta, että jos ajattelee jotakin luterilaisia virsiä ja kuorolauluja ja Juice Leskisen Viidestoista yö ja kaikkea semmoista. ... Se mikä siinä sambassa ja sitten kaikessa tossa Afrikka hommassa on jotenkin kolahtanut niin on varmasti just se kehollisuus ja sitten semmoinen positiivinen energia ja se ajatus siitä että ... se musiikki ja tanssi on hirvee voimavara ihmiselle, että vaikka tuolla (maassa) ja Brasiliassa on törmännyt

siihen, että kun ihmiset on kauhean köyhiä ja niitten elämä on ihan hirveän vaikeata niin sitten kuitenkin osaa käyttää sitä, että sitten musiikista ja tanssista voi tulla tosi paljon semmoista psykologista voimaa ihmisille. (X)

Haastateltava Z:n mukaan ihmisten kategorisointi kansallisuuksien mukaan ei ole erityisen mielekäästä. Hän kokee, että jokaisessa yksilössä on jo itsessään paljon interkulttuurisuutta. Kaikki ihmiset ovat jatkuvassa muutoksen tilassa muuntuvassa ympäristössä, hän pohtii. Kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneisiin paikallisiin ihmisiin hän koki vahvaa kollegiaalista yhteenkuuluvuutta, vaikka materiaaliset ja henkiset olosuhteet erosivatkin paljon hänen elämästään.

Me tehdään itse asiassa ihan tosi samanlaisia asioita. Niin kun jos ajatellaan ammatillisesti, että käy keikoilla ja on tommoisia erilaisia proggiksia, sitten me opetetaan ja me ajatellaan musiikista ja musiikin tekemisestä ja niinku kaikesta, jotenki että mä koin, että me ollaan ... että mä löysin todellakin semmoisia hirveän läheisiä kollegoja, että me oikeasti meidän elämät on hirveän samankaltaisia ja se kaikki semmoinen kategorisointi ikään kuin sillä että ne on (tämän maalaiset) sitä tai suomalaiset tätä tai jotenkin se oli hyvin nopeesti tuli, että en mä voi käyttää mitään tän kaltaisia nimityksiä. (Z)

Z pohtii kansallisuuteen liittyen, että harvalla suomalaisella on erityistä suhdetta suomalaiseen kansanmusiikkiin. Hänen mukaansa ihmiset tietävät yleisesti ottaen aika vähän omasta kulttuuristaan ja kulttuuriperinnöstään. Myöskään ne muusikot, joiden kanssa hän työskenteli projektin maassa, eivät olleet perinnemuusikoita, joten he eivät olleet osallisia perinnemuusiikkiin liittyvissä asioissa. Kuitenkin paikalliset muusikot olivat eläneet kyseisen kulttuurin ympäristössä ja sen äänimaisemassa, Z pohtii.

Kansallisuuksiin liittyvä kulttuurin alkuperäisyys on X:n mielestä vaikea käsite. Hän ajattelee, että tavallaan kaikki musiikki on jollakin tapaa fuusiota ja uutta. Maailman- ja kansanmusiikit ovat X:n kokemuksen mukaan jatkuvasti muuttuvia ja kehittyviä, eikä missään vaiheessa ole ollut pysyvää, staattista kulttuuria.

Mutta että sekin on aina se lavalle tuotu versio on ihan eri kun se ikään kuin jos ... alkuperäinen sana on kauhean vaikea – mutta että jos se on syntynyt se joku tanssi niin kun jossain vaikka, että se on joku häätanssi, niin eihän se häätanssi ole sitten enää sama kuin se tuodaan lavalle jollekin yleisölle. Silleen mä niinku ajattelen, että ei ole olemassa mitään muuta kuin semmoista niinku muuttumatonta. Niinku kansanperinne ylipäättänsä on semmoinen virtaava asia missä jotkut asiat pysyy samana ja jotkut erinä. (X)

4.2.2 Kulttuurisen appropriatian huomioiminen interkulttuurisissa ympäristöissä

Haastateltava X:n mukaan musiikkikulttuurien rajoja pitää miettiä tarkkaan – kenelle mikäkin kulttuuri kuuluu ja kenelle ei. Hän kokee, että kulttuuriryhmän tulee itse määrittää, kuka saa tehdä mitään sen omasta kulttuurista.

Jos mä ajattelen vaikka tota sambakulttuuria ja Afrikasta sitä, että kun sen kaiken musiikin pohjalla on joku ... (paikallinen) uskonto, tällöisiä synkretistisiä uskonto ja se on ihan normaalia, että millä tahansa tanssitunnilla tehdään jotain (tietyn afrikkalaisen uskonnon) jumalan liikettä ja soitetaan sen rytmiä. Niin siinä ei ole mitään semmoista, että se olisi mitenkään suljettu tai suojattu, vaan se on tosi avointa kaikille ja se on sillain avointa, että sitä voidaan viedä sitten jossain New Yorkissa, et sä voit mennä johonkin kalliin kuntosalin tanssitunnille ja sitten siellä onkin jotakin (tietyn afrikkalaisen uskonnon) jumalan tanssia. (X)

Se, että esimerkiksi koska saamelaiset on tällä hetkellä ite määritelty sen niin että ... tai siellä on ainakin no ei kaikki ole, mutta ehkä se äänekkäin porukka on ainakin määritelty sen niin ... että rajat on tosi tarkkoja niin sitten pitää kunnioittaa niitä rajoja, että jos se yhteisö itse määrittelee niin, mutta jos se yhteisö määrittelee niin että kaikki on tervetulleita tänne jollekin luonnon jumalan tanssitunnille, niin sitten se on niin että sillain pitää tietää. (X)

Yleinen keskustelu kulttuurisesta appropriatiosta on saanut X:n pohtimaan omaa opetustaan ja käymään ajatuskierroksen läpi, mitä kaikkea hän voi käyttää omassa työssään. Hän kokee, ettei hänen ole tarvinnut muuttaa käytännössä opetustaan paljoakaan, mutta on nykyään paljon tietoisempi omasta toiminnastaan. Kriittinen pohdinta ja asioiden alkuperän läpikäynti ovat nykyään tärkeitä työkaluja X:lle appropriatian välttämiseksi. Hän myös haluaa käydä pääasiassa läpi musiikkikulttuureita, joita tuntee itse hyvin. Samaa argumentoivat Trulsson ja Johnson (2025, 58), joiden mukaan tarkasteltavien kulttuurien ymmärtäminen on tärkeää, jottei opetettaisi virheellisiä käsityksiä ja mielikuvia muista kulttuureista.

Haastateltava Y kokee, että hän on joutunut eniten miettimään kulttuurisen appropriatian kysymyksiä valta-asemiin liittyen.

Mä oon ajatellut, että mä en ole itse semmoisessa asemassa, että mä voisin käyttää sitä (valta-asemaa) kauhean väärin, mutta totta kai tässä kun on pedagogina ja sä liidaat niitä ja muuta niin onhan siinä aina se mahdollisuus. (Y)

Musiikkikulttuurit, jotka Y tuntee parhaiten, ovat hänen mielestään avoimia myös kulttuurin ulkopuolisille henkilöille.

Noi kulttuurit mitä mä oon just eniten soittanut, vaikka kuubalainen ja sitten taas intialaista niin ne on jotenkin super semmoisia avoimia, että siellä ei ole tullut mitään semmoista niin kuin älä tuu varastaa meidän lauluja olleenkään semmoista, että mä koen, että se ehkä liittyy enemmän pienempien kansojen tai sorrettujen kansojen ... mutta en tiedä, ehkä mä en ole ajatellut sitä tarpeeksi, mutta jotenkin musta tuntuu, että en mä ole joutunut sen kanssa hirveästi mitenkään painimaan. (Y)

Projektissaan Euroopan ulkopuolella Z kokee, että ei ole joutunut miettimään paljoa kulttuurista appropriatiota, koska toiminnassa ei työskennelty perinnemateriaalien kanssa. Kuitenkin yleisellä tasolla hän on pohtinut kulttuurisen appropriatian kysymyksiä oman perinnemusiikkituntemuksensa kautta.

Se on itselle jotenkin aika itsestään selvää ollut jollain tasolla aina, että kysymys on aina ihmisistä. Ei ole mitään semmoista neutraalia musiikkimateriaalia, jota voisi vaan ruveta apinoimaan ja ehkä se tulee siitä omasta taustasta (perinnemusiikkien parissa), että mä tiedän miten älyttömän paljon, itse asiassa miten hemmetin vaikeata on ottaa haltuun joku vieras tyyli. Mehän ollaan lähtökohtaisesti vieraannuttu meidän omista perinteistä niin, että meille kaikki meidän omatkin perinteet on vieraita niin, että minkälainen todella syvä ja pitkälinen prosessi on ottaa haltuun joku perinne. Perinne niinku tyyllisesti, taidollisesti, emotionaalisesti ja kognitiivisesti. Että en mä lähde sekoilemaan jotenkin vaiutteiden kanssa. Z

Haastateltava X on pohtinut perinnemusiikkien marginaaliasemaa ja sitä, millainen toiminta auttaisi ylläpitämään näitä kulttuureita elossa. Hän pelkää, että pahimmillaan keskustelu kulttuurisesta appropriatiosta voisi kääntyä itseään vastaan siten, että yhä harvempi uskaltaisi tehdä marginaalikulttuureihin liittyvää työtä. Tämä voisi edesauttaa näiden kulttuurien hiipumista ja lopulta häviämistä. Pienten kulttuurien säilyminen ei ole X:n mielestä millään tavalla itsestään selvää, ja hän vierastaa erityisesti ihmisten rajaimista biologisen tausta perusteella sen suhteen, kuka saa olla osa mitäkin kulttuuria.

Mun mielestä tuossa keskustelussa on tosi tärkeätä se, että kun näkee, että se on monella tavalla käännytynyt itseensä vastaan, että kun kaikki perinnemusiikki maailmassa melkein on tosi marginaalista että on aika harvoja semmoisia niinku vaikka samba on semmoinen että se on jättimäinen että se kulttuuri on tosi iso ... tai flamenco ... että on tällaisia jolla ei ole mitään hätäpäivää. Mutta sitten melkein vaikka että (maassa) on selkeätä se, että siellä muusikot tekee lähinnä hip hoppia ja sitten ne kaikki perinnesoitinien ... Että kun niitten asioiden säilyminen ei ole mitenkään itsestään selvää oikein missään, että jotkut perinne soittimet säilyy käytössä niin sitten se semmoinen keskustelu, jossa tavallaan jollain niinku biologisella taustalla rajataan pois ettei ole oikeutta. Niin se on ensinnäkin mun mielestä vähän fasistista mutta se on myöskin tosi vaarallista sille kulttuurille. (X)

Z kokee kokonaisuudessaan kulttuurisen appropriatian hyvin kompleksisena kysymyksenä, johon ei ole yksiselitteisiä ja helppoja vastauksia. Hänen mielestään muusikon ja musiikkikasvattajan ammatillisuutta on pystyvä positioimaan itsensä ja perustelevaan

omat näkemyksensä ja toimintansa sekä käymään vaikeita eettisiä keskusteluja itsensä kanssa. Tällöin kukin pystyisi tekemään omat informoidut päätöksensä itse ja olemaan myös valmis itsreflektiolle ja muuttamaan omia käsityksiään. Kunnioittavalle interkulttuuriselle toiminnalle on tärkeää itsereflektio ja ymmärrys valtasuhteista ja kulttuurisesta appropriaatiosta (Mosley & Biernat 2021, 328).

4.3 Tilallisuus

Tässä alaluvussa tarkastelen haastateltavien pedagogisia ympäristöjä tilallisista näkökulmista. Heijastelen heidän kokemuksiaan Sojan spatiaaliseen trialektiikkaan (1996), spatiaaliseen oikeudenmukaisuuteen (2010), Bhabhan kolmanteen tilaan (Rutherford 1990) ja musiikilliseen kolmanteen tilaan (Thomson 2021). Alaluvussa 4.3.1 tarkastelen haastateltavien pedagogisia tiloja erityisesti havaitun tilan ja yhteiskunnan näkökulmasta ja niiden vuorovaikutuksista musiikilliseen kolmanteen tilaan. Alaluvussa 4.3.2 puolestaan kuvailen haastateltavien luomia musiikillisia kolmansia tiloja.

4.3.1 Havaitun tilan ja yhteiskunnan merkitykset musiikillisissa kolmansissa tiloissa

Haastateltava X:n toiminta Pohjois-Afrikassa tapahtui maaseudulla lähellä pääkaupunkia, jossa paikalliset asuvat suhteellisen köyhissä oloissa. Taidekoulu, jossa X oli ollut opettamassa, pyöri länsimaalaisilla mittareilla vaatimattomassa kivitallossa. Myös talossa, jossa äänitysprojekti toteutettiin, oli vaatimattomat olosuhteet ja rakennuksessa oli esimerkiksi ikkunoiden sijaan kalterit. X toi usein kollegoidensa kanssa soittimia mukaan, koska soittimien saatavuus vaihteli kerrasta toiseen. Paikalta löytyi yleensä perinteisiä rumpuja ja joitakin kitaroita, mutta muutaman kerran X:n saapuessa paikalle osa rummuista oli myyty rahapulan vuoksi. Paikallisten osallistujien taloudellinen tilanne heijastui näin konkreettisesti toimintaan. Monet osallistujista olivat noin 20-vuotiaita taiteilijoita, joiden tulot olivat hyvin epävakaita. Tämän vuoksi toimintaan budjetoitiin varoja yhden lämpimän aterian tarjoamiseen jokaisena nauhoituspäivänä. Vastuu ruoan hankkimisesta ja valmistamisesta jaettiin: joku haki ruoka-aineet ja toinen valmisti aterian. Myös maan ilmasto vaikutti toimintaan paljon. Spatiaalinen trialektiikka (Soja 1996) on tällöin hyvin läsnä toiminnassa, kun ympäristö (havaittu), ihmisten omat lähtökohdat (koettu) ja

yhteinen sosiaalisesti luotu tila (eletty) ovat jatkuvassa risteävässä vuorovaikutuksessa keskenään.

On kuuma ja sitten että itse olen tehnyt töitä vaan semmoisessa ympäristössä että asuu tosi samalla lailla kuin paikalliset, että ei ole mitään ilmastointia että nukkuu hyttysverkon alla jonkun propellin avulla ja että kaikki missä tehdään töitä, niin sitten ollaan joko hiekassa tai betonilla ja joskus jotain on että jollain on malaria ja sitten tosi usein on ollut jotain semmoisia reissuja, että siellä on ollut kovat sähkösäätötyt ja ettei voi tehdä jotain jos ei ole sähköä, että silloin me oltiin tosi onnekkaita. Sitten Kun oli se levytysprojekti niin ... oltiin varauduttu siihen että jos sähkö pätkee hirveästi niin tarvitsee enemmän aikaa ja sitten me oltiin ajateltu että no tehdään yksi levy, että se on meidän tavoite, mutta sitten sitä sähköä oli niin paljon, niin me tehtiinkin 3 levyä että sitten kun ei tullut mitään keskeytyksiä siihen työhön, niin sitten saatiin tehtyä tosi paljon enemmän kuin mitä oli ajateltu. (X)

Haastateltava Y:n opetus tapahtuu tavallisessa luokkahuoneessa, joka sijaitsee 1970-luvulla rakennetussa matalakattoisessa toimistorakennuksessa. Hänen mukaansa opetustilat eivät ole erityisen inspiroivia, mutta ne soveltuvat kuitenkin kohtuullisen hyvin opetuskäyttöön. Luokassa on vähän soittimia: muutama piano, bändisoittimia sekä AV-laitteet. Y:n opetus perustuu pääasiassa kehorytmiikkaan, liikkumiseen ja laulamiseen, joten soittimille ei ole opetuksessa suurta tarvetta. Tämän vuoksi Y pystyy luomaan musiikillista kolmatta tilaa (Thomson 2021) hyvin monenlaisissa ympäristöissä. Hän toivoo kuitenkin, että luokassa olisi enemmän pienperkussioita, joita olisi helppo hyödyntää matalalla kynnyksellä.

Mä yritän unohtaa sen tilan tai että ei sillä tilalla tavallaan ole meille merkitystä, kunhan meillä on tarpeeksi vaan avointa tilaa, että me voidaan toimia siinä, sitten se tulee oikeastaan siitä, että me käytetään sitä tilaa liikkumiseen ja laulamiseen. (Y)

Yksityisopetusta Y pitää eri instituutioiden tiloissa sekä kotonaan. Y:n mukaan opetustilat määräytyvät hyvin pitkälti kunkin instituution mukaan. Esimerkiksi hän ei koe, että voisi opettaa yksityisoppilaitaan instituutioiden tiloissa, koska tilat ovat usein vähissä ja tarkkaan varjeltuja. Y on tottunut opettamaan hyvin erilaisissa tiloissa ja kokee, ettei hänellä ole suurta tarvetta tilan varustelulle lukuun ottamatta äänentoistoa ja satunnaisesti pianoa.

Haastateltava Z:n projekti pohjautui alun perin kahden eri instituution väliseen yhteistyöhön. Projektin myötä yhteistyö alkoi kuitenkin muodostua henkilökohtaisemmaksi ja pienemmän ryhmän sisäiseksi prosessiksi. Toiminta järjestettiin aluksi instituution tiloissa, mutta siirtyi myöhemmin Z:n vuokraamaan tilaan, jossa hän majoittui, sekä yhden paikallisen omaan tilaan.

Jossain vaiheessa yhteistuumiin jotenkin päätettiin, että se koulu ikään kuin se institutionaalinen ympäristö niin se, että koska siellä on omat tietyt hierarkiat miten asiat toimii ja sitten se on meille kaikille tietysti tosi erilainen tila henkisesti niin sitten tuli semmoinen olo, että me ei siellä päästä ikään kuin niihin tärkeisiin keskusteluihin tai että se on ainakin vaikeata jotenkin siinä ympäristössä, että kun meillä ei tietenkään ollut mitään omaa paikkaa siellä, että sitten aina oltiin missä milloinkin ja näin niin sitten me ruvettiin työskentelemään aika usein oltiin itse asiassa mulla oli semmoinen vuokra-kämpä siellä missä oli hyvin isot semmoiset oleskelu/olohuone niin me oltiin aika usein siellä, että he tuli sinne, että se oli semmoinen sitten toisenlainen tila, mikä mahdollisti sitten ehkä toisenlaisia keskusteluja. Ja sitten me oltiin toisaalta sitten yhdellä mun kollegalla oli semmoinen iso tila, joka ei ollut sen perheen niinku jotenkin tämmöinen vaan, että siellä sai olla vapaasti, että sitten me siirryttiin. (Z)

Haastateltava Z koki tilan vaihtumisen vaikuttavan merkittävästi toimintaan. Hänen mukaansa alkuperäisen instituution tiloissa vaikuttivat olemassa olevat hierarkiat, minkä vuoksi tärkeisiin keskusteluihin päästiin paremmin vasta siirryttäessä pois näistä tiloista. Tällöin paikalliset muusikot pystyivät keskustelemaan avoimemmin ja luottamuksellisemmin Z:n kanssa. Z koki, että toiminnan luonne inhimillistyi ja arkipäiväistyi ympäristön vaihtumisen myötä.

Siinä tulee semmoinen inhimillinen ulottuvuus ihan eri tavalla. Että tiedätkö, että no mäpä keitän meille kahvit ... ja sitten että he tuo vaikka sitten on matkalta ostanut jotain kahvin kanssa. ... Ja sitten ihan se, että ollaan semmoisessa ympäristössä, joka ei ole ikään kuin kenenkään, että siihen ei liity niinku mitään semmoisia, että se on neutraali silleen tietyllä tavalla inhimillinen ja neutraali tila. Et kyllä mä ajattelen, että ne just semmoiset vaikeat keskustelut suhteessa vaikka (maassa) on hirmu vahvasti se yhteiskunta, kun se toimii vieläkin se kastijärjestelmä vaikuttaa vähän kaikkeen. Eli tavallaan semmoiset sosiaaliset hierarkiat ja sitten semmoiset tietyt epäoikeudenmukaisuudet, ... niin just kysymykset vaikka liittyen tasa-arvoon tai semmoiseen yhteiskunnalliseen järjestykseen, joita sitten kriittisesti tarkastellaan, niin mä ajattelin, että semmoiset ei olisi ollut mahdollista siellä musiikkikoulun tiloissa, joka oli kuitenkin se musiikkikoulu oli tämmöisen yläluokkaisen kastijärjestelmän huipulla olevan perheen omistama tila ja hallinnoima kaikilla mahdollisilla tasoilla niin sitten se semmoinen toisenlainen neutraali inhimillinen tila toi sitten erilaisen mahdollisuuden, että nyt sitä keskustelua ylipäättään tapahtui. Se keskustelu oli semmoista inhimillisellä tasolla, jotenkin luottamuksellista ja avointa. (Z)

Päätös siirtää toiminta pois instituution tiloista ei Z:n mukaan tapahtunut tietoisesti. Perustelut liittyivät aluksi logistiikkaan, kun projekti tuntui helpommalta järjestää epäformaaleissa tiloissa. Vasta jälkikäteen Z ymmärsi, että tilan vaihtuminen vaikutti vuorovaiikutukseen eli elettyyn tilaan (Soja 1996). Thomsonin (2023, 375) mukaan musiikki-instituutioiden tilat ovat usein sidottuja kunkin oppilaitoksen toimintatapoihin.

Haastateltava Z:n mukaan maassa, jossa projekti toteutettiin, tilat ovat voimakkaasti segregoituneita. Hänen kokemuksensa mukaan sosiaaliset hierarkiat jakavat esimerkiksi ravintoloita ja muita julkisia tiloja sen mukaan, missä eri ryhmät voivat viettää aikaa. Z:n havainnot yhteiskunnan tilallisesta rakenteesta heijastelevat vahvasti Sojan (2010) ajatuksia spatiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, jonka mukaan ideologiat, poliittiset liikkeet ja jännitteet muovaavat väistämättä elettyä tilaa. Z koki tärkeäksi viettää paikallisten kollegoidensa kanssa aikaa niissä tiloissa, joissa he tavallisesti oleskelivat.

Koska jos joku paikka on semmoinen, missä on tosi segregoituneet ne tilat niin kuin joku (kaupunki) on hirveän hyvä esimerkki semmoisesta ympäristöstä, että siellä se sosiaalinen hierarkia vaikuttaa myös siihen, että vaikka nää tietyssä kastissa olevat yläluokkaset käy aina niitten sen porukan omissa ravintoloissa ... On hirveästi ulkomaalaisia ihmisiä, jotka on siellä töissä, asuu. YK on vahvasti läsnä, UNICEF, UNESCO ... ja sitten diplomaatit. Niillä on omat nää, missä länsimaiset käy ja hengaa ja sitten on nää paikalliset ja mä kyllä tajusin sen myös jossain vaiheessa, että se oli myös aika tietosta, että silloin alkuvaiheessa nää mun kollegat vähän niinku testasi mua, että ... mihin mä lähden mukaan. ... Jos ne vie mut jonnekin missä siis he myös ihan oikeasti itse käy, mitkä on niitten paikkoja missä on joku semmoinen katukeittiötyyppinen, missä syödään kaiken maailman buffalon sisäelimistä tehtyjä asioita ja juodaan paikallista alkoholia niin se, että katsoo ... miten toi pärjää ... mikä se mentaliteetti on niin kyllä mä ajattelen, että kun itse nyt olen semmoinen että pärjään ihan missä vaan ajattelisin, että miltein suurin piirtein semmoinen niin, että sillä oli aika iso merkitys sitten, että tulenko mä sinne heidän tiloihin. Oonko mä siellä millä asenteella, ihmettelenkö mä kaikkea. (Z)

Haastateltava Z:n projektin käännekohta oli kyseisessä valtiossa tapahtuneet maanjäristykset. Paikalliset muusikot ryhtyivät tämän seurauksena tekemään laajasti avustustyötä, mikä vaikutti merkittävästi meneillään olevaan projektiin, sillä suuri osa heidän ajastaan kului avustustöihin. Tämän tilanteen myötä syntyi ajatus siitä, että Z ja kolme paikallista muusikkoa voisivat järjestää varainkeruukonsertteja. Z sai toiminnalle rahoituksen ja toteutti muusikoiden kanssa yhteiskiertyen, jonka tuotto suunnattiin maanjäristysten uhreille. Myös nämä yhteiskunnalliset tapahtumat muovasivat elettyä tilaa (Soja 1996) sekä ilmensivät spatiaalisen oikeudenmukaisuuden (Soja 2010) ulottuvuuksia.

4.3.2 Haastateltavien musiikillisia kolmansia tiloja

Haastateltava Z:n toimenkuvaan alun perin ei kuulunut yhteissoitto, joten hän ajatteli yhteissoittoa lisänä tavalliseen toimintaan. Lopulta kuitenkin yhteisestä musisoinnista tuli hyvin merkityksellistä ja merkittävä osa projektia. Hän koki musisoinnin olevan hyvin keskeistä ihmissuhteiden syventymisen kannalta. Tällöin luotu ja jaettu musiikillinen kol-

mas tila (Thomson 2021) oli keskiössä yhteistyön rakentamisessa. Kollektiivinen musiikin tekeminen voi mahdollistaa jaettujen merkitysten löytämisen muusikkojen kesken eri etnisistä ja musiikillisista taustoista huolimatta (ibid., 44).

Kaikki muusikot tietää sen, että mitä se tekee ihmisten välisille suhteille. Se että ensinnäkin treenataan intensiivisesti joku ohjelmisto kuntoon. Yleensä treenien jälkeen sitten kuitenkin lähdetään ehkä syömään yhdessä tai jotain ja sitten on keikka ja sitten kaikki mitä siihen liittyy ja sitten tehdään vaikka tommoinen 10 päivän rundi kimpassa ollaan samassa minivanissa matkustetaan ja mennään, että sehän tuo semmoisen ihan erilaisen ulottuvuuden siihen kanssakäymiseen. (Z)

Haastateltava Z kokee, että yhteisen tekemisen myötä siteet vahvistuivat huomattavasti, mikä syvensi kaikkea työskentelyä. Tällöin yhteistyö tuntui hänen mukaansa tasavertaisemmalta, ja ilmapiiri oli avoimempi kaikkien ajatuksille. Z kuitenkin korostaa, ettei valta-asetelmista voi täysin irtautua, sillä hänen on jatkuvasti reflektoitava omaa rooliaan ja hänelle annettuja positioita länsimaalaisena asiantuntijana kehitysyhteistyössä. Z:n toimintaa voisi tällöin tarkastella Bhabhan (Rutherford 1990) kolmannen tilan kautta, jolloin hän toimi kulttuurien välisessä liminaalitulassa. Z kokee, että jaettu muusikkoidentiteetti loi yhteistä pohjaa toiminnalle.

Mä kysyinkin joskus kun se prosessi oli siinä aika pitkällä, kysyin yheltä mun kollegalta, että mitä sä ajattelet, että miksi tää meidän työskentely on niin helppoa ja mukavaa, että koska interkulttuurinen työhän on ihan hiton vaikeata niinku kaikilla tasoilla. Miksi sä ajattelet että tää on tai että tää toimii? Sitten se oli että no totta kai se toimii koska 'we are all musicians'. Niin se oli sitten että joo että siinä on joku taso missä me kohdataan ja ymmärretään toisiamme silleen, että se on sitten aika itsestään selvää, että ollaan samaa porukkaa. (Z)

Haastateltava Y on kohdannut kulttuurien välisiä liminaalituloja (Rutherford 1990) erilaisissa yhteismusisointiprojekteissa. Hänen mukaansa eri ihmisillä voi olla hyvin erilaisia tavoitteita ja näkemyksiä toiminnasta, ja näistä puhutaan liian harvoin suoraan. Tämän seurauksena kaikki olettavat toiminnan etenevän tietyllä tavalla. Tällöin luotua musiikillista kolmatta tilaa voisi tarkastella Bhabhan (Rutherford 1990) kulttuurinen eroavaisuus-käsitteen kautta, jolloin kulttuurien väliset erot ovat väistämättömiä, eikä mahdollisia jännitteitä pidä karttaa, vaan ne ovat osa liminaalitulassa toimimista. Y:n kokemuksen mukaan jotkut haluavat toimia tehokkaasti, kun taas jotkut pitävät tärkeänä yhteistä tutkimista ja asioiden äärellä viipymistä. Suomessa kasvanut on käynyt läpi tietynlaisen koulutusjärjestelmän, joka sisältää muun muassa eri kouluasteet, varhaisiän musiikkikasvatuksen ja musiikkiopistot, ja joissa kaikissa rakentuu omanlaisensa kulttuurinen käsitys musiikin opiskelusta, pohtii Y.

Suomenkin musiikkipiirit on kuitenkin tietyllä tavalla rakentunut, että aika paljon nuottilähtöisesti tehdään ... tehokkaita treenejä ja silleen. Sitten jos on semmoinen projekti, missä on todella eri puolilta erilaisia kulttuuritaustoja, niin jotenkin sen on huomannut, että ... se työn tekemisen tapa voi olla ihan erilainen. Toiset on tottunut enemmän tämmöiseen länsimaiseen orkesterityöskentelyyn, mutta taas isossa orkesterissa (eri näkemysten) hallitseminen voi olla hankalaa. ... Mitä nyt on ollu jotain laulajan kanssa on vaikka tehty just isolla 30 henkiselle bändille sovitukset ja sitten laulaja tulee treeneihin, sitten haluaakin vetää sen eri sävellajista. Mutta sitten taas ehkä tämmöinen länsimainen koulutusjärjestelmän tuote ei sitten taas kovin helposti kykene siihen, että pystyisi siinä tilanteessa transponoimaan yhtäkkiä. (Y)

Haastateltava Y on pohtinut samankaltaisia teemoja opetuksessaan, kuitenkin jatkuvasti reflektoiden, mikä kussakin tilanteessa johtuu kulttuuritaustasta ja mikä muista persoonaan liittyvistä tekijöistä.

Joskus jos oppilaan kulttuuritausta on tosi kaukana meidän kulttuurista, niin meillä ei välttämättä ole samanlaisia konsepteja tai ... mitkä meille on jo itsestään selviä niin kuin asteikot ja soinnut ja tämmöiset. Mut että sitten voi olla oppilaita jostain muualta joka saattaa olla aika pitkälläkin jollain tapaa musiikissa, mutta sitten kun ne on tiiätkö vaikea saada kiinni siitä, että miten se ajattelee. Miten se toinen ajattelee, että mulla on jonkun kanssa menny silleen aika kauankin siinä, että okei, että tää ei nyt ihan toimi, että tosi musiikillinen tai musikaalinen tyyppi, mutta se ei saa yhtään kiinni vaikka tämmöisestä jostain mulle hirveän loogisesta asteikko harjoituksesta. (Y)

Levytysprojektissa X koki roolinsa enemmän fasilitoijana kuin opettajana. Hän toi mukanaan äänitysvälineitä ja lauloi levyille. X toteutti paikallisten kanssa myös soitinrakennusprojektin, johon osallistui soitinrakentaja Suomesta. Tavoitteena oli rakentaa tasaviereisiä sormipianoja ajatuksena, että niitä voitaisiin myydä länsimaalaisille. Kyseessä on tällöin hybridi kulttuuritila (Rutherford 1990), jossa luodaan musiikillista kolmatta tilaa (Thomson 2021). X:n kollega opetti osallistujia valmistamaan mikrofoneja soittimien sisälle. Molemmat idea syntyivät keskusteluista osallistujien kanssa pohdittaessa, millaiselle toiminnalle heillä olisi tarvetta ja miten he voisivat kehittää omaa ammatinharjoittamistaan.

Haastateltava Y:n kokemuksen mukaan projekteista, joissa on kulttuurisesti moninainen ryhmä, lopputuloksen suhteen pitää olla avoin, koska lopputulos ei välttämättä ole se mitä aluksi ajatteli sen olevan. Opetuksen tavoitteet riippuvat Y:llä pitkälti siitä, minkä institution alaisuudessa opetus tapahtuu. Musiikkiopistoissa on hänen mukaansa tiukin opetussuunnitelma, jota on noudatettava ainakin joissain määrin. Oppilaitoksessa, jossa Y opettaa maailmanmusiikkikurssia, ei sen sijaan ole valmista opetussuunnitelmaa, joten hän saa määrittää opetuksen sisällön täysin itsenäisesti. Ideat ja tuntien rakenteet tulevat

pääosin häneltä, mutta hän pyrkii mahdollisimman paljon aktivoimaan opiskelijoita ja saamaan myös heiltä ideoita.

Esimerkiksi vaikka tänään meillä oli semmoinen lämpä, että mä laitoin vaan musiikkia soimaan ja sitten tehtiin ihan fyysisesti jotain. Mä sanoin jotain liikkeitä tai sitten venyttelyitä ja silleen että vaihdettiin sitä johtajaa että mä itse niinku aloitin sen että näytin että jotain vaikka olkapäiden pyöritystä ja sitten seuraava keksii jotain ja näin että mä tämmöisiä tehtäviä kyllä teen ... Mä teetätän kyllä myös semmoisia jonkunlaisia helppoja sävellystehtäviä, että luodaan yhdessä jotain rytmejä vaikka pareittain tai kolmen ryhmissä tai jotain tällaisia. (Y)

Haastateltava Y pyrkii opetuksessaan oppilaslähtöisyyteen. Hän kokee tärkeäksi ymmärtää, miten kukin oppilas ajattelee. Hänen kokemuksensa mukaan jotkut oppilaat ovat hyvin analyttisiä, jolloin on tärkeää selittää tarkkaan ensin opetettava asia. Jotkut taas toimivat huomattavasti intuitiivisemmin ja ryhtyvät nopeasti tekemään ja improvisoimaan, jolloin ohjaajan on pidettävä prosessin ohjat tiukemmin käsissään. Jos oppilas ei tiedä mitä haluaa, Y pyrkii käymään läpi erilaisia materiaaleja ja tarkastelemaan, herättäisikö jokin niistä oppilaassa erityistä innostusta. Musiikillisessa kolmannessa tilassa ohjaajan on jatkuvasti tarkasteltava, mikä kulloinkin on osallistujille merkityksellistä (Thomson 2023, 391). Näin ollen voidaan ajatella, että oppilaslähtöisyys on musiikillisen kolmannen tilan ytimessä.

Kyllä mä yleensä yritän lähteä tosi oppilaslähtöisesti, että kuka mitäkin haluaa soittaa, mutta sitten aika harvoin itse asiassa ihmiset haluaa mitään tiettyä, että aika usein pitää kuitenkin itse sitä annostella. (Y)

Myös X haluaa omassa varhaisiän musiikkikasvatuksessa painottaa oppilaslähtöisyyttä. Esimerkiksi lapset voivat äänestää tunnin alussa, mitä tunnilla tehdään. X ei halua asettaa toiminnalle tiukkoja tavoitteita ja toivoo, että lapset voisivat vaikuttaa toimintaan paljon. Luova tuottaminen on myös osa X:n varhaisiän musiikkikasvatusta. Lasten ideoita ja ajatuksia työstetään esimerkiksi viisikielisellä kanteleella, jolla lapset saavat itse valita käytettävät sävelet. Luova tuottaminen voi olla keskeistä musiikillisessa kolmannessa tilassa (Thomson 2023, 391).

Haastateltava Y pyrkii rakentamaan luottamuksellista ilmapiiriä opetuksessaan, jolloin oppilaat uskaltaisivat halutessaan jakaa omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Kurssi on harrastustoimintaa, jolloin Y:lle keskeinen tavoite on, että kurssilla olisi kivaa ja mielisaa käydä. Myös hän kokee tärkeäksi, että jokainen osallistuja voi olla omana itsenään ja

tuoda tai olla tuomatta omaa taustaansa esiin opetuksessa. Esimerkiksi hänen kokemuk-
sensa mukaan nykyiset poliittiset jännitteet Venäjää kohtaan ovat vaikuttaneet siihen, että
monet venäläistaustaiset ryhmäläiset eivät ole halunneet tuoda omaa etnistä taustaansa
esiin hänen opetuksessaan. Tämäkin osoittaa, että yhteiskunnalliset tapahtumat ovat osa
musiikillista kolmatta tilaa. Musiikillinen kolmas tila edellyttää musiikkikasvattajalta
sensitiivistä otetta opetustilanteisiin (Thomson 2023, 390).

Haastateltava Z pohti paljon omaa rooliansa koulutusprojektissa ja koki tärkeäksi pyrkiä
mahdollisimman tasavertaiseen asemaan projektiin osallistuneiden kanssa.

Ajattelen sitä omaa roolia, että missä se semmoinen opettamismentaliteetti ei missään tapauksessa
toimi tommoisessa ympäristössä, että nimenomaan se oli semmoinen, mikä piti purkaa aika pian ja
asettuu semmoiseksi kanssaoppijan positioon, koska me oltiin kuitenkin heidän ympäristössään. ... Yli
10 vuotta pitkälti siellä toiminut ja mä edelleen vaikka mä tiedän aika paljon miten se yhteiskunta
toimii ja miten ne sosiaaliset hierarkiat ja hommat jotenkin menee niin mulla on silti semmoinen olo,
että mä tiedän semmoisen pienen raapaisun. (Z)

Tasavertaisuuden rakentumisessa hän piti keskeisenä sitä, että jokaisen osallistujan omaa
tieto- ja taito-osaamista korostetaan sekä tunnistetaan, mitä kukin voi tuoda projektiin.
Samalla hänen oli jatkuvasti reflektoitava omaa osaamistaan ja tietämystään sekä haas-
tettava omia käsityksiään ja asiantuntijuuttaan. Hänen mukaansa tällaisessa työskente-
lyssä keskiössä ovat inhimilliset ihmisyyshaidot.

Tää yks on ... super hyvä kitaristi ja sitten se tietää, että miten se oppimispolku sinä asiassa menee.
Sitten hän tulee jostain tietystä kulttuurisesta ryhmästä sieltä (maasta). Hän tietää miten se toimii ja
sitten hänellä on ollut koulutus. Näin hän tietää sitä kautta näitä asioita. Sitten mä tiedän paljon täm-
moisesta musiikkikasvatuksen tällaisista erilaisista teoreettisista ja käytännöllisistä ulottuvuuksista.
Mulla on käytännönläheistä tietoa siitä, että mikä toimii opetusympäristöissä ja mikä ei. Mulla on pitkä
kokemus erilaisissa ympäristöissä toimimisessa. (Z)

Hänen mukaansa opettajan on pystyttävä sietämään epävarmuutta, sillä Z:n mukaan opet-
tajan roolista käsin työskentely voi olla helpompaa kuin fasilitoivan, avoimemman lop-
putuloksen varaan rakentuvissa projekteissa toimiminen. Opettajan positioista käsin on
mahdollista määritellä itse, miten asiat etenevät, kun taas Z:n projektin kaltaisissa ympä-
ristöissä työn luonne edellyttää jatkuvaa itsereflektiota omasta roolista ja asemasta. Mu-
siikillisen kolmannen tilan näkökulma voi tarjota välineitä hierarkioiden purkamiseen ja
hybridiä tilaa tuottavien, avoimempien lopputulosten mahdollistamiseen (Thomson 2024,
135).

Musiikillinen kolmas tila voi toimia näkökulmana dekolonisoida musiikkikasvatusta (Ford 2021, 186). X pohtii omassa työssään eurooppalaisen kehitysyhteistyön vaikeaa historiaa ja kokee, että kehitystyön ja kulttuurivaihdon isoin ongelma on se, että eurooppalaiset menevät köyhempään maahan ja tulevat kertomaan, miten asiat pitäisi tehdä. Myös tämän takia X kokee tärkeäksi painottaa toiminnassa vastavuoroisuutta.

Kaikki nämä projektit oli silleen että se idea on keskusteluista, että minkälaiseen toimintaa niillä on tarvetta, että miten ne pystyisi kehittämään sitä omaa ammatinharjoittamista. X

Vastavuoroisuus oli hyvin keskeistä myös Z:n projektissa. Z koki, että oppi parhaiten paikallisesta kulttuurista ja musiikkimaailmasta musiikkikoulun ulkopuolella. Tällöin hän eli kokonaisvaltaisesti osana ympäröivää yhteiskuntaa, mikä puolestaan korostaa yhteiskunnallisen kontekstin merkitystä musiikillisen kolmannen tilan muodostumisessa.

Sitten me istuttiin kauheasti iltaa yhdessä. Käytiin keikoilla, siis elettiin sitä (kaupungin) musaskeneä. ... Kyllä mä ajattelen, että jos mä jotain siitä ympäristöstä ja yhteiskunnasta ja siitä koko asiasta tiedän, niin kyllä se tieto on, se ei ole syntynyt siinä meidän siellä musiikkikoululla, eikä siinä meidän työskentelyssä vaan siinä, että on ikään kuin hypännyt siihen ympäristöön kokonaisvaltaisena ihmisenä ... se ei ole mikään semmoinen ekstra tai jotenkin, että no sitten vähän oltiin baarissa. Kyllä se on aika olennainen osa sitä hommaa, että rupeaa elämään sitä elämää samalla tavalla kun siellä nyt ollaan. (Z)

4.4 Yhteenveto

Olen tässä luvussa tarkastellut haastateltavien kuvaamia musiikillisia kolmansia tiloja interkulttuurisissa ympäristöissä. Haastateltavien toimintaympäristöt ovat olleet keskenään hyvin erilaisia: osa projekteista on toteutettu ulkomailla, osa Suomessa, ja sekä ryhmien koot että osallistujien iät ovat vaihdelleet merkittävästi. Tästä huolimatta heidän toimintaansa ohjaavat näkemykset ja pedagogiset periaatteet vaikuttavat olevan huomattavan samansuuntaisia. Kaikille haastateltaville on keskeistä kohdata osallistujat yksilöinä eikä ensisijaisesti kulttuurinsa edustajina, mikä heijastaa interkulttuurista lähestymistapaa monikulttuurisuuden korostamisen sijaan.

Erityisesti ulkomaan projekteihin liittyen haastateltavien toimintaa pystyi tarkastelemaan interkulttuurisen humiliteetin kautta. Haastateltavien puheesta oli tulkittavissa jatkuva halu oppia sekä nöyrä asenne toimiessa ulkomailla. Vastuullisuus tietämisen sijaan on keskeisimpiä piirteitä interkulttuurisessa humiliteetissa (Fisher-Borne et al. 2015), mikä nousi erityisesti esiin haastateltavien pohtiessa kolonialismin historiaa suhteessa omaan toimintaan. Myös ajatukset kulttuurisesta appropriatiosta ovat samankaltaisia. Valtaosa

niistä kulttuureista, joita haastateltavat käsittelevät työssään, ei ole marginaalisia tai kaatoamisvaarassa. Tämän vuoksi he eivät ole kokeneet tarpeelliseksi pohtia kulttuurisen appropriaaation kysymyksiä näihin yhteyksiin liittyen.

Spatiaalisuuden näkökulmasta ympäröivällä yhteiskunnalla ja opetuksen fyysisillä tiloilla oli suora vaikutus kaikkien haastateltavien toimintaan. Tällöin spatiaalinen oikeudenmukaisuus (Soja 2010) oli hyvinkin läsnä aineistossa. Reflektiot kolonialismin vaikutuksista, appropriatiosta sekä omasta positiosta kertovat yhteiskunnallisten teemojen vaikuttaneen tilallisesti haastateltavien musiikin tekemiseen ja opettamiseen. Tämänkaltaisen musiikin opetuksen dekolonisointi on keskeistä haastateltavien kuvailemissa musiikillisissa kolmansissa tiloissa. Myös haastateltavien näkemykset interkulttuurisuudesta ja interkulttuurisesta humiliteetista risteävät paljon musiikillisen kolmannen tilan kanssa. Kunnioittava ja yksilöitä huomioiva pedagogiikka sekä vastavuoroisuus olivat hyvin läsnä aineistossa tarkoittaen, että nämä piirteet olivat keskeistä haastateltavien luomissa musiikillisissa kolmansissa tiloissa. Epävarmuuden sietäminen ja käsittely on keskeistä musiikillisessa kolmannessa tilassa (Thomson 2023), mikä tuli myös ilmi haastateltavien puheissa.

5 Pohdinta

Tässä luvussa teen johtopäätöksiä ja tarkastelen tuloksia teoreettisessa viitekehyksessä esitettyjen tutkimusten valossa. Alaluvussa 5.1 tarkastelen haastateltavien ajatuksia erityisesti suhteessa interkulttuurisuuteen ja kolmannen tilan käsitteisiin. Tämän jälkeen alaluvussa 5.2, pohdin tutkimukseni luotettavuutta. Lopuksi alaluvussa 5.3 esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimuskysymykseni oli, millaisia musiikillisia kolmansia tiloja haastateltavat kuvailevat rakentavansa interkulttuurisissa ympäristöissä. Interkulttuurisuus muodostaa haastateltavien toiminnan kontekstin, ja musiikillisen kolmannen tilan käsite kuvaa sitä, miten he toimivat näissä ympäristöissä. Näin ollen teen johtopäätökset siten, että tarkastelen aineistoa ensin suhteessa interkulttuurisuuden teorioihin ja sen jälkeen suhteessa kolmannen tilan teorioihin. Lisäksi sidon nämä kaksi teoreettista näkökulmaa toisiinsa.

Ajatukset ja teoriat interkulttuurisuudesta ja musiikillisesta kolmannesta tilasta risteävät tulkintani mukaan monin tavoin. Tämä on havaittavissa jo musiikillisen kolmannen tilan teorioissa, sillä Thomsonin (2021) tutkimuksen konteksti sijoittuu interkulttuuriseen ympäristöön. Aineistoa analysoidessani oli paikoin haastavaa erotella interkulttuurisuuteen ja kolmanteen tilaan liittyviä näkökulmia toisistaan, koska monet haastateltavien esiin tuomat ajatukset olivat tulkittavissa kumpaakin teoriaa vasten. Interkulttuurisessa pedagogiikassa keskeistä on ihmisten näkeminen yksilöinä kulttuurisen kategorian edustajien sijaan (Thomson 2021), ja tämän voidaan tulkita liittyvän myös tilalliseen ajatteluun. Tilallisessa näkökulmassa korostuvat vuorovaikutus ja sosiaalinen tila, jolloin yksilön huomioiminen musiikin opetuksessa ja tekemisessä on osa musiikillisen kolmannen tilan rakentumista. Näistä syistä seuraava aineiston tarkastelu interkulttuurisesta näkökulmasta kuvaa samalla myös haastateltavien musiikillisia kolmansia tiloja.

Interkulttuurisuudessa huomio kiinnittyy yksilölliseen ja paikalliseen tasoon valtiollisen kulttuurikäsitteen sijaan (Sealy et al. 2024 105). Tämä kuvaa hyvin kaikkien haastateltavien toiminnan kulttuurista ympäristöä. X:n ja Z:n projektit ulkomailla olivat luonteel-

taan paikallista toimintaa, jossa he työskentelivät paikallisten muusikoiden kanssa. Vuorovaikutus sisälsi eri kulttuurisia vaikutteita X:n ja Z:n omien taustojen vuoksi. Myös Y:n maailmanmusiikkikurssin kulttuurista ympäristöä voidaan kuvata interkulttuuriseksi, sillä sekä osallistujien taustat että kurssilla käytetty materiaali loivat monikerroksisen ja kulttuurisesti moninaisen kontekstin. Musiikillisen osaamisen tai identiteetin sitominen kansallisuuksiin voi olla harhaanjohtavaa (Westerlund, Karlsen & Partti 2020, 3), mikä näkyi myös Z:n pohdinnoissa. Hänen kanssaan työskennelleet muusikot eivät olleet perinnemuusikkoja, vaikka olivatkin eläneet tietyn kulttuurisen ympäristön keskellä. Z pohti lisäksi suomalaisten suhdetta suomalaiseen kansanmusiikkiin ja koki, että harvalla suomalaisella on erityisen syvää käsitystä Suomen kulttuuriperinnöstä. Kulttuurien näkeminen muuttumattomina essentiaalisina kokonaisuuksina sekä ihmisten toiminnan yksinkertaistaminen heidän kulttuuritaustansa suoriksi johdannaisiksi voi olla ongelmallista (Levräu & Loobuyck 2018, 1). Tätä näkökulmaa heijastavat myös Z:n pohdinnat.

Z painotti nöyrän ja uteliaan asenteen merkitystä tehdessään opettajan koulutusprojektia Euroopan ulkopuolella. Hän piti tärkeänä olla tietoinen kyseisen kulttuurin ja maan arvoista sekä tietokäsityksistä. Näitä Z:n asenteita voidaan tarkastella interkulttuurisen humiliteetin käsitteen kautta. Z koki keskeiseksi jatkuvan itsereflektiivisyyden sekä valmiuden oppia uutta ja kyseenalaistaa omia oletuksiaan. Hänen taustansa perinnemuusiikkien parissa oli antanut hänelle ymmärrystä oman kulttuurin historiasta ja taustoista. Myös omien asenteiden ja etuoikeuksien tunnistaminen nousi esiin Z:n puheessa. Hän piti tärkeänä kulttuurisidonnaisuuden huomioimista ja oli tietoinen omasta roolistaan projektissa. Informaalit kohtaamiset paikallisten muusikoiden kanssa muodostivat merkittävän osan Z:n työtä, ja niiden kautta hän koki pystyvänsä oppimaan ja ymmärtämään paikallista kulttuuria syvemmin. Oma asema länsimaalaisena asiantuntijana herätti Z:ssa paljon pohdintaa, mikä viittaa myös valtasuhteiden tunnistamiseen ja purkamiseen hänen toiminnassaan. Itsereflektio, oman kulttuurisen taustan ymmärtäminen sekä omien ennakoasenteiden ja valtasuhteiden tunnistaminen ovat keskeisiä interkulttuurisen humiliteetin piirteitä (Bibus & Koh 2019, 3–4), ja nämä elementit olivat vahvasti läsnä Z:n toiminnassa.

Sekä X että Y korostivat, etteivät tee oletuksia ihmisistä heidän kulttuuritaustojensa perusteella. Interkulttuurisessa humiliteetissa stereotyyppien ja kulttuuristen ennakoasenteiden tunnistaminen on keskeistä, sillä niiden tiedostaminen mahdollistaa liiallisten yksinkertaistusten välttämisen ja auttaa purkamaan ennakkoluuloja (Yoo 2022, 5–6). X:n ja

Y:n ajatukset ennakkoluulottomasta suhtautumisesta ihmisiin kulttuuritaustasta riippumatta voidaan siten tulkita interkulttuurisen humiliteetin piirteiden valossa. Vastavuoroisuus ja osallistujien kokemusten jatkuva huomioiminen olivat läsnä kaikkien haastateltavien kuvauksissa. Näin ollen voidaan ajatella, että he pyrkivät purkamaan olemassa olevia valtasuhteita niissä kolmansissa tiloissa, joita he loivat. Itsetietoinen ja itsereflektiivinen ote omaan toimintaan oli havaittavissa jokaisen haastateltavan puheessa. Valtasuhteiden sekä niiden taustalla vaikuttavien kolonialististen rakenteiden tunnistaminen ja purkaminen ovatkin keskeisiä interkulttuurisen humiliteetin elementtejä (Dolloff 2020, 135–136). Erityisesti ulkomailla toimiessaan X ja Z olivat hyvin tietoisia omasta asemastaan länsimaalaisina toimijoina. Tämä viittaa siihen, että heidän toimintansa taustalla voidaan nähdä pyrkimys tasa-arvoistaviin ja dekolonisoiviin käytäntöihin.

Tarkastelen seuraavaksi haastateltavien ajatuksia ICME-viitekehyksen (Crooke et al. 2023) kautta. ICME rakentuu viidestä keskeisestä piirteestä: musiikin tarkastelu osana kulttuuria, humiliteetista ja turvallisuudesta kompetenssin sijaan, kehollisuudesta ja kokonaisvaltaisesta kulttuurikäsitelmästä, ekokulttuurisuudesta sekä valtasuhteiden tarkastelusta musiikissa (ibid). Musiikin hahmottaminen kulttuurisena ilmiönä sekä kokonaisvaltainen kulttuurikäsitelmä olivat läsnä aineistossa aina, kun haastateltavat kuvasivat toimintaansa erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Sensitiivinen suhtautuminen ympäröivään kulttuuriin ja musiikkiin korostui erityisesti Z:n ja X:n kokemuksissa heidän työskennellessään ulkomailla. Erityisen mielenkiintoista oli Z:n kokemus ammatillisesta yhteydestä eri maiden muusikoihin, vaikka heidän kasvu- ja toimintaympäristönsä muusikkoina erosivat huomattavasti toisistaan. Tämä havainnollistaa osuvasti sitä, miten musiikki voi toimia interkulttuurisissa ympäristöissä samaistumispintana ja yhteyden rakentamisen välineenä.

Kehollisuus ICME-kontekstissa viittaa kokonaisvaltaisempaan oppimiseen tekstipohjaisen työskentelyn sijaan (Crooke et al. 2023, 31). Y piti ryhmäopetuksessaan tärkeänä, että mahdollisimman moni osallistuja ymmärtäisi, mitä oltiin tekemässä, mikä lisäsi ei-verbaalisen kommunikaation merkitystä. Myös kaikkien haastateltavien puheessa oli tulkittavissa pyrkimys lähestyä musiikkia toiminnan ja tekemisen kautta. Tällöin huomio kohdistui itse musisointiin, ei esimerkiksi musiikinteorian opiskeluun. Z puolestaan koki oppivansa parhaiten paikallisesta kulttuurista arkisen olemisen ja osallistumisen kautta, jolloin hän oli kokonaisvaltaisesti osa ympäröivää yhteisöä.

Ekokulttuurisuuden näkökulmasta kulttuuri on aina suhteessa ympäröiviin sosio-poliittisiin tapahtumiin (Berry 2010). Z:n projektiin vaikuttivat merkittävästi maassa tapahtuneet maanjärjestykset sekä yhteiskunnan hierarkiat ja tilojen jakautuminen sosioekonomisten asemien perusteella. Myös X:n kokemuksen tukivat tätä näkökulmaa, sillä paikallinen sää ja materiaallinen todellisuus vaikuttivat suoraan musiikilliseen toimintaan. Näin ollen musiikkia ei voida irrottaa ympäröivästä yhteiskunnasta ja todellisuudesta, vaan se on väistämättä niihin suhteessa.

Kaikki haastateltavat olivat tietoisia opettajan tai kurssin vetäjän rooliin liittyvästä valta-asehasta. He pyrkivät myös aktiivisesti purkamaan tätä asemaa, vaikka osa toi esiin, ettei valta-asehasta voi koskaan kokonaan irtautua. Haastateltaville oli kuitenkin tärkeää tasarvoistaa toimintaympäristöä sekä vahvistaa kulttuurisuhteita niin henkilökohtaisella kuin yhteisöllisellä tasolla. Kaikilla haastateltavilla oli laaja kokemus eri musiikkikulttuureista, ja X korosti, kuinka eri kulttuurien opiskelu oli rikastanut hänen musiikillista elämäänsä. Voisi myös väittää, että yksi Z:n koulutusprojektin keskeisistä tavoitteista oli kulttuurisuhteiden vahvistaminen. Interkulttuurisilla kokemuksilla voi olla merkittävä vaikutus yksilön käsityksiin ja ymmärrykseen omista kulttuurisista, sosiaalisista, poliittisista ja taloudellisista ympäristöistä (Bartleet et al. 2020, 174). Omassa opetuksessaan X piti tärkeänä, että varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksessa tutustutaan moniin eri musiikkikulttuureihin. Myös Y:n maailmanmusiikkikurssi oli luonteeltaan perustavanlaatuisesti interkulttuurinen. Tämä tukee tulkintaa, että interkulttuurisuus muodosti perustan sekä X:n että Y:n rakentamille musiikillisille kolmansille tiloille myös heidän toimiessaan Suomessa.

Haastateltavat X ja Z olivat hyvin tietoisia ympäröivän yhteiskunnan ja olosuhteiden vaikutuksesta toimintaansa. Ilmiötä voidaan tarkastella spatiaalisen oikeudenmukaisuuden (Soja 2010) sekä Bhabhan (Rutherford 1990) kolmannen tilan käsitteiden kautta. Paikalliset resurssit, ilmasto ja yhteiskunnalliset hierarkiat vaikuttivat kaikki suoraan musiikilliseen toimintaan. Afrikassa toimiessaan sähkön säännöstely, ruoan saatavuus ja instrumenttien rajallinen saavutettavuus vaikuttivat suoraan X:n työhön ja pakottivat hänet ennakkoimattomiin tilanteisiin. Näin ollen X:n luoman musiikillisen tilan oli mukauduttava paikallisiin realiteetteihin. Paikalliset materiaaliset olosuhteet ja fyysiset tilat (havaittu tila), kunkin henkilökohtaiset kokemukset ja merkityksenannot (koettu tila) sekä yhteiset sosiaaliset käytännöt (eletty tila) muodostivat X:n toiminnassa erottamattoman kokonaisuuden. Nämä elementit olivat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään, mikä havainnollistaa Sojan spatiaalista trialektiikkaa (1996).

Haastateltava Z:n kokemuksissa yhteiskunnan poliittisilla ja ideologisilla rakenteilla oli suora vaikutus hänen toimintaansa. Kyseisen yhteiskunnan kastijärjestelmä määritteli fyysiset tilat, joissa eri ihmisryhmien oli hyväksyttävä oleskella. Projektin kannalta merkittäväksi muodostui hetki, jolloin toiminta siirtyi ylemmän luokan omistaman instituution tiloista epäformaaleihin ympäristöihin, kuten olohuoneisiin ja vuokrattuihin asuntoihin. Myös tätä siirtymää voidaan tarkastella Sojan spatiaalisen trialektiikan (1996) ja erityisesti kolmannen tilan käsitteen kautta. Eletty eli sosiaalinen tila on jatkuvassa vuorovaikutuksessa sekä muiden ihmisten että ympäröivän yhteiskunnan rakenteiden kanssa. Näin ollen siirtyminen formaaleista tiloista epäformaaleihin muuttaa samalla sosiaalisen tilan luonnetta. Z koki, että tilojen vaihtuminen mahdollisti kriittisempien ja vaikeampien keskustelujen käymisen paikallisten kanssa. Tällöin epäformaalit tilat avasivat hänen musiikilliselle kolmannelle tilalle uusia piirteitä ja mahdollisuuksia.

Haastateltava X kokee, että länsimaisten kehitysyhteistyöhankkeiden keskeinen ongelma on se, että länsimaista tullaan köyhempiin maihin kertomaan, miten asioiden tulisi olla. Tällöin voi tapahtua Bhabhan kuvailemaa kulttuurista toiseuttamista (Rutherford 1990), jossa ei-länsimaalaiset kulttuurit kategorisoidaan ja nähdään länsimaalaisin silmin. Tämän vuoksi X piti vastavuoroisuutta olennaisena osana omaa toimintaansa, ja hän toimi vuorotellen opettajana, oppilaana, fasilitoijana ja kanssamuusikkona. X:n luomassa musiikillisessa kolmannessa tilassa muodostui liminaalitila (Rutherford 1990), joka ei perustunut perinteiseen opettaja–oppilas-asetelmaan. Myös Y:n kokema liminaalitila erityisesti yhteismusisoinnin yhteydessä haastoi osallistujia kohtaamaan hyvin erilaisia näkemyksiä ja odotuksia musiikillisesta toiminnasta. Musiikillisessa kolmannessa tilassa kulttuurienvälisen ajatusmallien sanallistaminen ja ymmärtäminen on haastavaa mutta keskeistä (Thomson 2023, 387). Näin ollen Y:n kuvailema eri kulttuurien välinen hankauskohta voidaan nähdä olennaisena osana musiikillisten kolmansien tilojen rakentumista. Vastaavia liminaalituloja oli nähtävissä myös Z:n projektissa.

Toinen merkittävä yhteiskunnallinen tekijä Z:n projektiin oli maassa tapahtunut maanjärjestys, jonka seurauksena paikalliset muusikot alkoivat järjestää konsertteja. Tämän myötä Z päätyi musisoimaan heidän kanssaan. Hän koki, että yhteinen soittaminen syvensi yhteistyötä huomattavasti ja muutti projektin luonnetta. Kolmannet tilat voivat mahdollistaa jaettujen merkitysten rakentumisen eri taustaisten ihmisten välillä (Thomson 2023, 373, 381). Z:n mukaan yhteistyö tasavertaistui yhteismusisoinnin myötä, vaikka hän oli edelleen tietoinen mahdollisista valta-asetelmista. Tämä voidaan nähdä keskeisenä musiikillisen kolmannen tilan piirteenä, sillä kolmas tila voi toimia välineenä

musiikin opetuksen ja tekemisen dekolonisoimisessa (Ford 2021, 186). Samankaltainen johtopäätös on tehtävissä myös X:n pohdinnoista, sillä hän oli hyvin tietoinen länsimaisten kehitysyhteistyöprojektien vaikeasta historiasta. Musiikillinen kolmas tila voi tarjota näkökulman olemassa olevien hierarkioiden purkamiseen musiikin opetuksessa (Thomson 2023).

Musiikillinen kolmas tila edellyttää muusikoilta valmiutta pohtia vaikeita ja epämukavia kysymyksiä musiikin taustoista, kuten mistä eri musiikilliset ilmaisut tulevat, millaisia historioita niihin kytkeytyy ja millaisia arvoja ja merkityksiä niihin liitetään. Kolmas tila sisältää elementtejä jatkuvasta epävarmuudesta, joka liittyy sekä traditioiden perustuvien taiteellisten valintojen tekemiseen että traditioiden jatkuvaan muutokseen (Thomson 2021, 202.) Z kokee omassa ammatillisuudessaan tärkeäksi epävarmuuden sietämisen ja itsensä positioimisen, jotta hän voi perustella omia näkemyksiään ja toimintaansa sekä olla valmis myös muuttamaan niitä. X puolestaan pohtii erityisesti alkuperäisyyden määrittämisen vaikeutta ja piti olennaisena huomioida kulttuurien jatkuva kehitys ja muutos. Molempien haastateltavien kuvauksissa on läsnä Thomsonin (2023) esittämä käsitys kolmannen tilan muusikkoudesta. Musiikillinen kolmas tila voi toimia vaihtoehtoisena tapana hahmottaa kulttuurista diversiteettiä (ibid., 388).

Tilallisesta näkökulmasta voidaan ajatella, että haastateltavat rakentavat musiikillisia kolmansia tiloja aina suhteessa ympäröiviin tiloihin, olivat nämä sitten fyysisiä rakennuksia, sosiaalisia tiloja tai laajempia yhteiskunnallisia konteksteja. Musiikillista kolmatta tilaa rakennettaessa on keskeistä huomioida, miten sitä ympäröivät tekijät, kuten ihmisten taustat ja kokemukset, vaikuttavat toimintaan. Esimerkiksi WIM-projektissa pakolaisten elämäkokemukset toivat ihmiskriisit osaksi musiikillista tilaa, muuttaen olohuoneen paikaksi, jossa osallistujat pyrkivät ymmärtämään omaa elämäänsä suhteessa kyseiseen hetkeen (Thomson, 2021, 109). Samalla tavoin ympäröivä yhteiskunta, käytettävissä olevat fasilitetit sekä osallistujien kokemukset ja taustat vaikuttivat haastateltavien luomiin musiikillisiin kolmansiin tiloihin.

Westerlund ja muut (2021, 294) argumentoivat, että musiikinopettajien tulee olla valmiita kohtaamaan epävarmoja ja sosiaalisesti haastavia tilanteita jatkuvan itsereflektiivisen työskentelyn kautta. Musiikinopetuksen traditiot voivat muodostaa haasteen ja jopa esteen opetuksen kehittämiseksi siten, että se vastaisi nykyisen ja tulevan maailman tarpeisiin (Westerlund, Karlsen & Partti 2020, 2). Westerlund ja kollegat (2021, 1) pohtivat, että musiikkikasvattajat voivat toimia muutoksen toimeenpanijoina (*change agents*) ja

haastaa opetuksen traditioita, hierarkioita, toimintatapoja ja rakenteita. Thomson (2023, 387) korostaa, että musiikilla on merkittävä potentiaali kulttuurienvälisen yhteistyön rakentamisessa. Tämän perusteella voidaan ajatella, että musiikillisten kolmansien tilojen rakentaminen voi tarjota yhden väylän vastata muuttuvan maailman haasteisiin. Musiikillinen kolmas tila voi toimia näkökulmana tulevaisuuden kriisien synnyttämien ongelmien tarkasteluun: ristiriitainen ja monitulkintainen eletty tila mahdollistaa vuorovaikutuksen ja yhteen kietoutumisen erilaisten maailmankuvien ja ajattelutapojen välillä (Thomson 2023, 393). Haastateltavien kuvailemat musiikilliset kolmannet tilat sisältävät runsaasti haasteita ja edellyttävät syvää itsereflektiota, mutta ne voivat parhaimmillaan avata uusia näkökulmia ja tarjota tuoreita lähtökohtia musiikin opetukselle.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdinnan voi kiteyttää kolmeen toisiaan risteävään käsitteeseen: uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että kollegio, tutkimuksen kohteen henkilöt ja laajempi joukko ihmisiä hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosina ja luottavat, että tutkija on tuottanut aineiston huolellisesti ja asianmukaisesti. Luotettavuus tarkoittaa sitä, että tutkija pystyy perustelemaan tutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat sekä miksi on valinnut käyttää kyseisiä menetelmiä ja lähestymistapoja vastatakseen kyseiseen tutkimusongelmaan. Eettisyys puolestaan tarkoittaa sitoutumista tutkimuksen eettisiin periaatteisiin koko tutkimuksen ajan. (Juuti & Puusa 2020.) Tämän tutkimuksen uskottavuutta on vaikea tarkastella tutkimuksen tekovaiheessa, mutta luotettavuus ja eettisyys ovat olleet läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Tee-mahaastattelu tuntui luonteelta tavalta tuottaa tämän tutkimuksen aineisto, koska tutkimusongelmani oli kuvailla ihmisten kokemuksia interkulttuurisista ympäristöistä ja sitä, millaisia musiikillisia kolmansia tiloja he olivat näissä ympäristöissä rakentaneet. Molemmat tutkimuksen keskeiset käsitteet, interkulttuurisuus ja kolmas tila, ovat komplekseja ja monitulkintaisia, minkä vuoksi puolistrukturoitu haastattelu tarjosi mahdollisuuden käsitellä aiheita vapaasti ja tulkinnanvaraisesti. Esimerkiksi kyselytutkimus tai strukturoitu haastattelu olisivat mielestäni rajanneet aiheita liikaa, eikä haastateltavien pohdinoille olisi jäänyt tällöin tilaa.

Tutkimuksen totuudellisuus ja objektiivisuus nousevat usein esiin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. Laadullisen tutkimuksen aiheet käsittelevät monesti so-

siaalisia todellisuuksia ja ihmisten kokemuksellisuuksia, jolloin ei välttämättä ole mielekäästä kysyä, ovatko haastateltavien ajatukset oikeita tai vääriä suhteessa totuudellisuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2017.) Perinteisesti objektiivisuus tutkimuksessa tarkoittaa tutkijan itsetietoisuutta ja -reflektiivisyyttä, jotta tutkijan omat oletukset ja toimenpiteet eivät vaikuttaisi tutkimuksen kulkuun tai tuloksiin. Kuitenkin, koska täydellinen objektiivisuus on käytännössä mahdotonta laadullisessa tutkimuksessa, uskottavuutta tutkimukselle luo tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen ja reflektointi. Tällöin voisi ajatella, että tutkimuksen subjektiivinen tarkastelu lisää tutkimuksen luotettavuutta ja objektiivisuutta. (Aaltio & Puusa 2020.)

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu tutkimuksen validiuden ja reliabeleisuuden kautta. Termien alkuperä on määrällisessä tutkimuksessa, jossa keskiössä on ollut tutkimuksen toistettavuus ja tutkittavan asian tarkka määrittely etukäteen. Kuitenkin termit näissä muodoissa soveltuvat huonosti laadulliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2017, Aaltio & Puusa 2020.) Validius laadullisessa tutkimuksessa voi esimerkiksi tarkoittaa käsiteltävän ilmiön eheyttä ja tutkimuksen prosessin ja päättelyketjun läpinäkyvyyttä ja avaamista. Reliaabelius perustuu tutkimuksen toistettavuuteen, jolloin kahdella eri tutkimuskerralla tutkimustulokset olisivat samat. Koska ihmisten käytös on kuitenkin aina kontekstisidonnaista, ei toistettavuus ole mahdollista samalla tavalla. Tällöin luotettavuuden kriteerit eivät perustu ensisijaisesti tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin vaan tutkimusprosessin kuvauksiin, perusteluihin ja analyysiin. Validius ja reliabelius eivät kuitenkaan itsenään riitä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema suhteessa tutkittaviin voi olla hyvinkin vuorovaikutteinen, kuten tässäkin tutkimuksessa, mikä nostaa esiin tälle tutkimusotteelle ominaisia luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Onkin erityisen tärkeää, että tutkija avaa omaa päättelyketjuaan mahdollisimman läpinäkyvästi tutkimuksen analyysissa ja tulkinnessa. Mitä selkeämmin, havainnollisemmin ja yksityiskohtaisemmin tutkimuksen eri vaiheet on kuvattu, sen helpompi luotettavuutta on arvioida. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös uskottavuuden käsite, joka viittaa siihen, miten tutkimuksen kohdehenkilöt, kriittinen tiedeyhteisö ja laajempi yleisö tulkitsevat tutkimuksen tuottaman tiedon totuudenmukaisuuden. (Aaltio & Puusa 2020.)

Eettiset pohdinnat ovat olleet vahvasti läsnä erityisesti haastateltaviin liittyvissä kysymyksissä. Haastattelu mahdollistaa parhaimmillaan autenttisen vuorovaikutuksen tutkijan ja tutkittavien välillä. Haastattelututkimuksen luotettavuudelle on tärkeää, että tutkija

reflektoi ja pohtii omia käsityksiään eri tutkimuksen vaiheissa ja pyrkii välttämään mahdollisia vääринymmärryksiä ja tulkintoja haastateltavien kanssa. (Aaltio & Puusa 2020.) Vääринymmärrysten ja tulkintojen välttämiseksi lähetin haastateltaville heidän omat sitaattinsa luettavaksi haastattelujen jälkeen. Tämän perusteella korjasin muutaman virkkeistä, joita olin tulkinnut väärin, ja pohdimme yhdessä yhden haastateltavan pseudonymisointia. Koska ammattikunta on pieni ja projektit voivat olla helposti tunnistettavissa, pseudonymisointi on osoittautunut kokonaisuudessaan haastavaksi. Koska olin suorassa kontaktissa haastateltavien kanssa, pidin tärkeänä pohtia omaa rooliani haastattelutilanteissa. Pyrin parhaani mukaan olemaan mahdollisimman objektiivinen ja sensitiivinen haastattelutilanteissa, vaikka tiedostan, ettei täydellinen objektiivisuus ole mahdollista.

Yksi haastateltavistani nosti esiin oma-aloitteisesti kulttuurisen appropriatian teemat haastattelutilanteessa, minkä seurauksena päätin sisällyttää kyseisen teeman osaksi tutkimusta. Täydensin teorialukua kyseisellä teemalla tämän jälkeen ja otin aiheen esiin myös muissa haastatteluissa. Kulttuurinen appropriatio ei ollut minulla alun perin mielessä tehdessäni teorialukua, koska oman kokemukseni mukaan kyseistä aihetta on käsitelty suhteellisen vähän interkulttuurisuudessa. Koin kuitenkin, että kulttuurinen appropriatio voisi tuoda uutta näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen. Tällöin tutkimukseni teoreettinen pohja muotoutui tutkimusprosessin aikana lopulliseen muotoonsa vasta haastattelujen jälkeen.

Iso osa käyttämästäni lähteistä ja kirjallisuudesta oli englanninkielistä, mikä loi mielestäni useita haasteita ja kysymyksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyen, koska äidinkieleni on suomi. Käänsin tekstiä oman osaamiseni mukaan ja turvauduin ajoittain eri käännösovelluksiin, jos kohtasin lauseita tai sanoja, joita en ymmärtänyt. Erityisen haastavaa oli terminologian kääntäminen, sillä monille tutkimuksen kannalta keskeisille käsitteille ei ole olemassa vakiintuneita vastineita suomen kielellä, kuten esimerkiksi kulttuurinen humiliteetti, ICME, spatiaalisuuden trialektiikka, spatiaalinen oikeudenmukaisuus ja kulttuurinen eroavaisuus. Ensimmäisellä käyttökerralla esitin englanninkielisen termin sulkeissa ja asetin oma suomennokseni alkuperäisen termin edelle.

Opintoni sekä taustani muusikkona ja pedagogina vaikuttivat väistämättä koko tutkimuksen prosessiin. Olen toiminut itse interkulttuurisissa ympäristöissä ammatillisesti ja käsitellyt aihetta myös kandidaatintutkielmassa, joten uskon, että nämä kaikki kokemukset vaikuttivat paljon niin haastattelun teemoihin kuin kysymyksiinkin. Sain suosituksia

haastateltavista ja lähteistä opettajilta ja kanssaopiskelijoilta, jolloin minua ympäröinyt yliopistoyhteisö vaikutti suoraan tutkimukseni tekoon. Myös oma kulttuurinen tausta ja kiinnostuksen kohteeni vaikuttivat väistämättä tutkielman prosessiin. Kulttuurikysymykset yhteiskunnallisena ilmiönä ovat kiinnostaneet ja pohdituttaneet minua paljon viime vuosina, ja oma arvomaailmani sekä poliittiset näkemykseni, erityisesti kriittinen suhtautuminen kansallisidentiteetteihin, ovat väistämättä jollakin tapaa vaikuttaneet tutkimuksen tekemiseen. Olen kuitenkin pyrkinyt suhtautumaan aineistoon mahdollisimman objektiivisesti ja antamaan haastateltaville tilaa tuoda esiin omat äänensä, erityisesti koska kyseessä on haastattelututkimus.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Kuten olen aiemmin tuonut esiin, interkulttuurisuus on ollut viime vuosina paljon käsitelty aihe musiikkikasvatuksen kentällä (Westerlund, Karlsen & Partti 2020; Thomson 2021; Westerlund et al. 2021; Thomson 2024, Crooke et al. 2025). Koska kyseessä on laaja ja kompleksinen käsite, siihen liittyy edelleen runsaasti tutkimusmahdollisuuksia. Interkulttuurisuuden jatkeeksi Nathan Thomson (2024) on ehdottanut käsitettä *global artistic citizenship* ja Westerlund, Karlsen ja Partti (2020) ovat esittäneet käsitteen *change agent*. Molempien käsitteiden tavoitteena on etsiä tapoja vastata nykymaailman kulttuuriin haasteisiin musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Mitä tarkoittaa olla musiikkipedagogi vuonna 2026, ja ovatko perinteiset käsitykset musiikkikasvatuksesta edelleen ajankohtaisia globaalien kriisien värityksessä maailmassa? Westerlund, Karlsen ja Partti (2020) haastavat perinteisen tavan nähdä musiikinopettaja ensisijaisesti perinteen jatkajana ja korostavat, että musiikkipedagogiikalla on merkittävä potentiaali toimia vastauksena muutoksen mukanaan tuomiin haasteisiin.

Interkulttuurisuudesta poiketen kolmas tila on yllättävän vähän käsitelty teema musiikkikasvatuksessa. Thomsonin (2021) etnografinen tutkimus oli ensimmäinen musiikkikasvatuksen tutkimus, jossa yhdisteltiin sekä Sojan (1996) että Bhabhan (Rutherford 1990) kolmannen tilan teorioita keskenään musiikkikasvatuksen kontekstissa. Vaikka molemmat teorit ovat jo noin 30 vuotta vanhoja, ovat aiheet yhä hyvin ajankohtaisia. Olen perehtynyt spatiaaliseen näkökulmaan musiikin opetuksessa ja tekemisessä vasta tämän tutkimuksen myötä ja koen, että aiheella olisi vielä paljon annettavaa musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Musiikillinen kolmas tila on mielestäni erittäin hyvä työkalu tarkastelemaan musiikin opetusta kriittisesti. Bhabhan (Rutherford 1990) ajatukset kulttuurisesta

eroavaisuudesta ja kulttuurisista liminaalituloista ovat tuoneet minulle uusia näkökulmia ja tapoja hahmottaa interkulttuurisia ympäristöjä. Kulttuurien välisten erojen ja jännitteiden sekä kulttuuristen liminaalitulojen vaikeuksien huomioiminen on tuntunut avartavalta, ja uskon, että näiden kautta löytyisi myös työkaluja musiikin opetuksen ja tekemisen dekolonisointiin.

Sojan (1996; 2010) spatiaalisten näkökulmien kautta voi tarkastella paljon muutakin musiikkikasvatuksessa kuin interkulttuurisia ympäristöjä. Kaikki ihmisen toiminta on spatiaalista (Soja 1996), jolloin voisi ajatella, että kaikki musiikin tekeminen on spatiaalista. Spatiaalisuuden kautta voi tarkastella niin koulun musiikinopetusta, musiikkiopistojen opetusta kuin mitä tahansa konserttia. Spatiaalisen trialektiikan myötä esimerkiksi miten koulun luokkahuoneen asettelee tai mitä oppilaat ajattelevat musiikin opetuksesta, voi nähdä spatiaalisena. Myös Sojan (2010) spatiaalinen oikeudenmukaisuus voi toimia näkökulmana tarkastella kriittisesti musiikkiin liittyviä valtasuhteita ja jännitteitä. Esimerkiksi maailman musiikki -käsitettä on tarkasteltu interkulttuurisuuden kautta (Thomson 2021), mutta uutta näkökulmaa tälle voi tulla niin Sojan (2010) spatiaalisen oikeudenmukaisuuden kuin myös Bhabhan (Rutherford 1990) kulttuurisen eroavaisuuden kautta.

Tein tutkimuksen haastattelututkimuksena, joten pystyin tarkastelemaan pelkästään sitä, miten haastateltavat kuvailevat omaa toimintaansa. Musiikillisia kolmansia tiloja on tarkastelu etnografisesti (Thomson 2021), mutta sen tyylistä tutkimusta voisi tehdä jatkossa huomattavasti enemmän. Voisi olla mielenkiintoista tutkia esimerkiksi, millaisia musiikinopettajien kuvailemat opetuksen musiikilliset tilat ovat suhteessa siihen, miltä opetus näyttää tutkijalle. Tätä voisi tutkia niin ryhmä- kuin yksilöopetuksessa.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Adamovsky, E. (2025). On cultural appropriation and cultural transpropiation: A Latin American perspective. *Race & Class*, 66(3), 35–56.
<https://doi.org/10.1177/03063968241270425>
- Agner, J. (2020). Moving From Cultural Competence to Cultural Humility in Occupational Therapy: A Paradigm Shift. *The American Journal of Occupational Therapy*, 74(4), 7404347010p1-7404347010p7. <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.038067>
- Baker, W. (2022). From intercultural to transcultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 22(3), 280–293.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2021.2001477>
- Bartleet, B.-L., Grant, C., Mani, C. & Tomlinson, V. (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. <https://doi.org/10.1177/0255761419890943>
- Berry, J. W. (2010). Intercultural Relations and Acculturation in the Pacific Region. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 4(2), 95–102. <https://doi.org/10.1375/prp.4.2.95>
- Berthelot, A., Caron, E., Jay, M., & Lefèvre, L. (2024). Estimating the environmental impact of Generative-AI services using an LCA-based methodology. *31st CIRP Conference on Life Cycle Engineering*, 122, 707–712.
<https://doi.org/10.1016/j.procir.2024.01.098>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bhabha, H. K. (2006). Cultural Diversity and Cultural Differences. Teoksessa Griffiths, G., Tiffin, H. & Ashcroft, B. (toim.) *The Post-Colonial Studies Reader*. Routledge, New York. 155–157.
- Bibus, A. A., & Koh, B. D. (2019). Intercultural Humility in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 16–27.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661925>

- Brøske-Danielsen, B. A. (2013). Community music activity in a refugee camp – student music teachers’ practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304–316. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.781145>
- Brøske, B. (2020). Expanding Learning Frames in Music Teacher Education: Student Placement in a Palestinian Refugee Camp in Lebanon. Teoksessa Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. (Vol. 26). Springer International Publishing. 83–100. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>
- Cantle, T. (2016). The Case for Interculturalism, Plural Identities and Cohesion. Teoksessa Meer, N., Modood, T. & Zapata-Barrero, R. (toim.) *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press. 133–157. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474407083.003.0006>
- Crooke, A. H. D., Davidson, J., & Fraser, T. (2024). Exploring the Real-World Applicability of an Intercultural Music Engagement (ICME) Framework. *Journal of Intercultural Studies*. 1–21. <https://doi.org/10.1080/07256868.2024.2362747>
- Crooke, A. H. D., Morris, N., Komba, M. C., McHarg, S., Soemardjo, R., Lee, B., Fraser, T., & Davidson, J. (2025). Practitioner experiences of intercultural music engagement (ICME) in the community arts sector. *International Journal of Community Music*, 18(1), 93–115. Intellect. https://doi.org/10.1386/ijcm_00117_1
- Crooke, A. H. D., Thompson, W. F., Fraser, T., & Davidson, J. (2023). Music, social cohesion, and intercultural understanding: A conceptual framework for intercultural music engagement. *Musicae Scientiae*, 28(1), 18–38. <https://doi.org/10.1177/10298649231157099>
- Dolloff, L.-A. (2020). To Honor and Inform: Addressing Cultural Humility in Intercultural Music Teacher Education in Canada. Teoksessa Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. (Vol. 26). Springer International Publishing. 135–148. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>
- Fisher-Borne, M., Cain, J. M., & Martin, S. L. (2015). From Mastery to Accountability: Cultural Humility as an Alternative to Cultural Competence. *Social Work Education*, 34(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.977244>

- Ford, B. (2021). From a Different Place to a Third Space: Rethinking International Student Pedagogy in the Western Conservatoire. Teoksessa Kallio, A. A., Westlund, H., Karlsen, S., Marsh, K. & Sæther, E. (toim.) *The politics of Diversity in Music Education*. (Vol. 29). Springer International Publishing. 177–189.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1>
- Fossum, J. E., Kastoryano, R., Modood, T., & Zapata-Barrero, R. (2023). Governing diversity in the multilevel European public space. *Ethnicities*, 24(1), 3–30.
<https://doi.org/10.1177/14687968231158381>
- Gande, A., & Kruse-Weber, S. (2017). Addressing new challenges for a community music project in the context of higher music education: A conceptual framework. *London Review of Education*, 15(3), 372–387. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.04>
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
<https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Günther K., & Hasanen K. (2021a). Raportointi ja kirjoittaminen. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. Luettu 15.12.2025.
- Günther K., & Hasanen K. (2021b). Tutkimuksen suunnittelu. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. Luettu 28.11.2025.
- Günther K., Hasanen K. & Juhila, K. (2021). Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. Luettu 8.12.2025.
- Han, H.-C. (Sandrine). (2019). Moving From Cultural Appropriation to Cultural Appreciation. *Art Education*, 72(2), 8–13.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2019.1559575>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.

- Hyvärinen M., Suoninen E. & Vuori J. (2021). Haastattelut. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoar- kisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaope- tus/>>. Luettu 5.12.2025.
- Isik-Ercan, Z. (2014). Third Spaces: Turkish Immigrants and Their Children at the Inter- section of Identity, Schooling, and Culture. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8(3), 127–144. <https://doi.org/10.1080/15595692.2014.897222>
- Jokinen, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoar- kisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaope- tus/>>. Luettu 28.11.2025.
- Juhila, K. (2021a). Koodaaminen. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoar- kisto [ylläpitäjä ja tuot- taja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Luettu 8.12.2025.
- Juhila, K. (2021b). Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadulli- sen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoar- kisto [yl- läpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Luettu 2.12.2025.
- Juhila, K. (2021c). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoar- kisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaope- tus/>>. Luettu 28.11.2025.
- Juntunen, M.-L., Karlsen, S., Kuoppamäki, A., Laes, T., & Muhonen, S. (2014). Envi- sioning imaginary spaces for musicking: Equipping students for leaping into the unexplored. *Music Education Research*, 16(3), 251–266. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.899333>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gau- deamus Oy.
- Kallio, A., & Westerlund, H. (2020). The Discomfort of Intercultural Learning in Music Teacher Education. Teoksessa Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (toim.) *Vi- sions for Intercultural Music Teacher Education*. (Vol. 26). Springer International Publishing. 47–61. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_4

- Kallio, A., Westerlund, H., & Partti, H. (2014). The Quest for Authenticity in the Music Classroom: Sinking or Swimming? *Nordic Research in Music Education, Yearbook, 15*, 205–223.
- Kools, S., Chimwaza, A., & Macha, S. (2015). Cultural humility and working with marginalized populations in developing countries. *Global Health Promotion, 22*(1), 52–59. <https://doi.org/10.1177/1757975914528728>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuula-Luumi, A. (2021). Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuojat. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Luettu 11.12.2025.
- Levräu, F., & Loobuyck, P. (2018). Introduction: Mapping the multiculturalism-interculturalism debate. *Comparative Migration Studies, 6*(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0080-8>
- Li, P. (2025). Popular music in an age of globalization: Cultural exchange through media platforms. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*(1), 1306. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05602-4>
- Mansouri, F., & Elias, A. (2025). Pluralist diversity governance: Deepening the multiculturalism-interculturalism nexus. *Comparative Migration Studies, 13*(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s40878-025-00446-y>
- Monceri, F. (2019). Beyond universality: Rethinking transculturality and the transcultural self. *Journal of Multicultural Discourses, 14*(1), 78–91. <https://doi.org/10.1080/17447143.2019.1604715>
- Mosley, A. J., & Biernat, M. (2021). The new identity theft: Perceptions of cultural appropriation in intergroup contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 121*(2), 308–331. <https://doi.org/10.1037/pspi0000327>
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. New York: Marlowe and Company.
- Quintais, J. P. (2025). Generative AI, copyright and the AI Act. *Computer Law & Security Review, 56*, 106107. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2025.106107>

- Rinde, F. B., & Christophersen, C. (2021). Developing an understanding of intercultural music education in a Nordic setting. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 5–27. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2772>
- Rogers, R. A. (2006). From Cultural Exchange to Transculturation: A Review and Reconceptualization of Cultural Appropriation. *Communication Theory*, 16(4), 474–503. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00277.x>
- Ross, L. (2010). Notes From the Field: Learning Cultural Humility Through Critical Incidents and Central Challenges in Community-Based Participatory Research. *Journal of Community Practice*, 18(2–3), 315–335. <https://doi.org/10.1080/10705422.2010.490161>
- Rutherford, J. (1990). The Third Space: Interview with Homi Bhabha. Teoksessa Rutherford, J. (toim.) *Identity: Community, Culture, Difference*. Lawrence & Wishart. 207–221.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. L. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) (2009). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, R. (2010). Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education. *Musiikkikasvatus*, 13(1), 12–24.
- Samuelson, P. (2023). Generative AI meets copyright. *Science*, 381(6654), 158–161. <https://doi.org/10.1126/science.adi0656>
- Sæther, E. (2020). Intercultural Game in Music Teacher Education: Exploring El Sistema in Sweden. Teoksessa Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. (Vol. 26). Springer International Publishing. 63–81.
- Sæther, E. (2024). Keyword: Musical Thirdspace. Teoksessa Brüstle, C., Di Cecca, L. Larrinaga, I., Piskor, M., Sæther, E. & Wickström, D.-E. (toim.), *Music, Power*

Relations, and Beyond: Critical Positions in Higher Music Education. Musikene-School of Music of the Basque Country. 208-213.

- Sealy, T. (2018). Multiculturalism, interculturalism, ‘multiculture’ and super-diversity: Of zombies, shadows and other ways of being. *Ethnicities*, 18(5), 692–716. <https://doi.org/10.1177/1468796817751575>
- Sealy, T., Dupont, P.-L., & Modood, T. (2024). Difference and diversity: Combining multiculturalist and interculturalist approaches to integration. *The Sociological Review*, 73(1), 104–122. <https://doi.org/10.1177/00380261241238585>
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell Publishers.
- Soja, E. (2010). *Seeking Spatial Justice*. University of Minnesota Press.
- Taideyliopisto. (2025). *Taideyliopiston koulutusta ja opiskelua koskevat eettiset ohjeet ja menettelyohjeet vilppi ja kurinpitotapausten käsittelyyn*. Saatavilla: <https://opiskelija.uniarts.fi/ohjeet/taideyliopiston-koulutusta-ja-opiskelua-koskevat-eettiset-ohjeet-ja-menettelyohjeet-vilppi-ja-kurinpitotapausten-kasittelyyn/>. Luettu 15.12.2025.
- Tervalon, M., & Murray-García, J. (1998). Cultural Humility Versus Cultural Competence: A Critical Distinction in Defining Physician Training Outcomes in Multicultural Education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved* 9(2), 117-125. <https://dx.doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>
- Tervonen, M. (2014). ”Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta”. Teoksessa Markkola P. (toim.) Snellman H. (toim.) & Östman A-C (toim.) *Kotiseutu ja kansakunta. Miten suomalaista historiaa on rakennettu*. SKS. 137–162.
- Thomson, K. (2018). Musiikillinen kolmas tila – musiikkikorkeakoulun opettajat ja opiskelijat rakentamassa yhteistyötä turvapaikanhakijoiden kanssa. *Musiikki*, 48(2), 81–87.
- Thomson, K. (2021). *Reciprocal Integration in a Musical Thirdspace: An Ethnographic Study with Refugee Musicians and Higher Music Education Students*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Thomson, K. (2023) Kolmas tila musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Juntunen, M.-L., Partti, H. (toim.) *Musiikkikasvatus muutoksessa*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu.

- Thomson, N. (2024). Global artistic citizenship: (Re-)imagining interculturalism, collaboration, and community engagement as central elements of higher music education. *Nordic Research in Music Education*, 5, 133–159.
<https://doi.org/10.23865/nrme.v5.6236>
- Tilastokeskus (2025a). Maahanmuutto väheni edellisvuodesta – Suomeen muuttaneiden määrä silti historian toiseksi suurin. Saatavilla: <https://stat.fi/fi/uutinen/Maahanmuutto-vaeheni-edellisvuodesta-Suomeen-muuttaneiden-maeaerae-silti-historian-toiseksi-suurin>. Luettu 14.7.2025.
- Tilastokeskus (2025b). Väestö ja yhteiskunta. Saatavilla:
https://stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestonmuutokset. Luettu 14.7.2025.
- Trulsson, Y. H. & Johnson, D. T. (2025). Cultural appropriation and the challenges of culturally responsive practices in music education. Teoksessa Varkøy, Ø & Nielsen, S. G. (toim.) *Musikkpedagogikk - mangfold og bærekraft*. Cappelen Damm Akademisk. 43–65. <https://doi.org/10.23865/cdf.253.ch2>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf Luettu 1.11.2023.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2006). UNESCO guidelines on intercultural education. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. UNESCO.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vuori, J. (2021a). Aineiston tuottaminen. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. Luettu 2.12.2025.

- Vuori, J. (2021b). Johdatus laadulliseen tutkimukseen ja verkkokäsikirjaan. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Luettu 28.11.2025.
- Vuori, J. (2021c). Tapaustutkimus. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Luettu 28.11.2025.
- Vuori, J. (2021d). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Luettu 9.12.2025.
- Wernicke, M. (2021). Four ‘moments’ of intercultural encountering. *Teaching in Higher Education*, 26(7–8), 1130–1140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1911988>
- Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A. A., Treacy, D. S., Miettinen, L., Timonen, V., Gluschkof, C., Ehrlich, A., & Shah, I. B. (2021). Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 293–312. <https://doi.org/10.1177/1321103X211032490>
- Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti H. (2020). Introduction. Teoksessa Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. (Vol. 26). Springer International Publishing. 1–12.
- Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. (2017). Identity formation and agency in the diverse music classroom. Teoksessa MacDonald, R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (toim.) *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press. 493–509.
- Yoo, H. (2022). The Concept of Cultural Humility as It Relates to Instructional Practices in the General Music Classroom. *Journal of General Music Education*, 36(2), 5–12. <https://doi.org/10.1177/27527646221106749>
- Zapata-Barrero, R. (2015). *Chapter 1: Interculturalism: Main hypothesis, theories and strands*. Teoksessa Zapata-Barrero, R. (toim.) *Interculturalism in Cities*. Edward Elgar Publishing. 3–19. <https://doi.org/10.4337/9781784715328.00007>
- Zriba, H. (2019). “Musicalized identities”: South Asian musical Third Space of Enunciation in Britain. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 22(1), 78–95. Khazar University Press.