

# **Kulttuurinen moninaisuus musiikkikasvatuksessa**

**Kahden musiikkikasvattajan kertomuksia kulttuurienvälisestä  
kompetenssista**

Sini-Maaria Virolainen (Maisteri)

28.10.2019

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>Kulttuurinen moninaisuus musiikkikasvatuksessa: kahden musiikkikasvattajan kertomuksia kulttuurienvälisestä kompetenssista</p>	<p><b>Sivumäärä</b></p> <p>92</p>
<p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Sini-Maaria Virolainen</p>	<p><b>Lukukausi</b></p> <p>Syky 2019</p>
<p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Suomalaisen yhteiskunnan diversiteetti on kasvanut merkittävästi muuttoliikkeiden ja globalisaation myötä. Kulttuurienvälinen kompetenssi on kykyä kohdata kulttuurista moninaisuutta myönteisellä tavalla. Kulttuurienvälisestä kompetenssista on tullut yhä keskeisempi osa myös musiikkikasvattajien ammattitaitoa. Tämä tutkimus syventää käsitystä siitä, mitkä kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuudet korostuvat musiikkikasvatuksen kontekstissa ja millaisten prosessien kautta kompetenssi kehittyy.</p> <p>Toteutin tutkimuksen haastatteleamalla kahta musiikkikasvattajaa, joilla on laajasti opetuskokemusta kulttuurisesti moninaisista ryhmistä niin Suomessa kuin ulkomailla. Haastattelumenetelmänä käytin teema-haastattelua. Analysoin aineistoa teemoittelemalla sekä narratiivisella menetelmällä.</p> <p>Tutkimuskysymykseni olivat: 1) Miten musiikkikasvattajat artikuloivat kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksia suhteessa työhönsä? 2) Minkälaisia kokemuksia musiikkikasvattajat kuvailevat merkityksellisiksi kulttuurienvälisen kompetenssin kehityksen kannalta?</p> <p>Tutkimustulokseni tukevat näkemystä siitä, että kulttuurienvälinen kompetenssi musiikkikasvatuksessa ei ole metodi tai työkalupakki erilaisia taitoja ja kykyjä. Se voidaan nähdä ennemminkin elinikäisenä prosessina, jota ajaa tietyt periaatteet ja eettiset lähtökohdat. Haastatteluissa korostui periaate siitä, kuinka oppilas on kohdattava aina ensisijaisesti yksilönä eikä kulttuurinsa edustajana. On keskeistä, että opettaja kunnioittaa oppilaan itse määrittelemäänsä identiteettiä. Opettajien kertomuksissa korostui kyky tunnistaa omia ennakkoluuloja ja syrjiviä rakenteita, kriittisyys ”kulttuurista tietoa” kohtaan, dialogisuus, kyky sietää ajoittain syntyvää hämmennystä sekä halu oppia <i>toiselta ei toisesta</i>.</p> <p>Myös kulttuurienvälinen kasvu oli opettajien kertomuksissa moniulotteinen prosessi. Kokemuksissa vaihteli sekä transformatiiviset että hitaasti kumuloituvat kokemukset. Kertomuksissa korostui vuorovaikutus merkityksellisten toisten kanssa sekä tunteiden rooli osana kasvuprosessia. Opettajien kertomuksissa kulttuurienväliseen kasvuun liittyi keskeisesti myös musiikilliset kokemukset ja kohtaamiset. Tutkimus avaa opettajien kokemuksia myös musiikin merkityksestä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistäjänä.</p>	
<p><b>Hakusanat</b></p> <p>kulttuurienvälinen kompetenssi, kulttuurienvälinen musiikkikasvatus, moninaisuus, identiteetti, toiseus</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</p> <p>13.10.2019</p>	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto.....	5
1.1 Moninaistuva Suomi .....	5
1.2 Keskeisimmät tutkimukset .....	6
1.3 Tutkimuksen tausta ja tutkimusongelma .....	9
2 Teoreettinen viitekehys .....	11
2.1 Moninaisuuden keskeisiä käsitteitä .....	11
2.1.1 Muuttuva ja moninainen kulttuuri.....	11
2.1.2 Identiteetin rakentuminen.....	13
2.1.3 Toiseus ja rasismi .....	15
2.2 Kulttuurienvälinen kohtaaminen.....	17
2.2.1 Opettaja kulttuurien välillä .....	17
2.2.2 Kulttuurienvälinen kompetenssi .....	19
2.2.3 Kulttuurienvälisen kompetenssin kehitys.....	23
2.3 Musiikki kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa .....	25
2.3.1 Musiikin biokulttuurinen evoluutio .....	25
2.3.2 Musiikin sosiaaliset ulottuvuudet .....	26
2.3.3 Kulttuurinen moninaisuus musiikkikasvatuksessa.....	29
2.3.4 Musiikki kolmannessa tilassa .....	31
3 Tutkimusasetelma .....	33
3.1 Tutkimuskysymykset.....	33
3.2 Laadullinen tapaustutkimus .....	33
3.2.1 Narratiivisuus .....	34
3.2.2 Aineiston keräys teemahaastattelulla .....	35

3.2.3 Aineiston analysointi.....	36
3.5 Tutkimusetiikka.....	38
3.5.2 Tutkimusetiikan metodologiset ulottuvuudet .....	40
4 Tulosluku .....	42
4.1 Haastateltujen musiikkikasvattajien taustat .....	42
4.2 Kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuudet.....	43
4.1.3 Asenteet .....	43
4.1.1 Tietoisuudet .....	47
4.1.2 Taidot .....	52
4.1.4 Toiminta .....	61
4.3 Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen .....	68
5 Johtopäätökset.....	74
5.1 Musiikkikasvattajan kulttuurienvälinen kompetenssi.....	74
5.2 Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen .....	79
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	82
5.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	83
Lähteet .....	85

# 1 Johdanto

## 1.1 Moninaistuva Suomi

Yhteisön diversiteetillä voidaan viitata siinä esiintyvään etniseen ja kulttuuriseen kirjoon, sukupuolien ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuteen, erilaisiin ikäryhmiin, uskontoihin, kieliryhmiin, sosioekonomiseen asemaan, vammaisiin ja vammattomiin sekä kaikenlaisiin muihin eroihin ihmisten välillä (Räsänen ym. 2018; Jokikokko 2010; Vehmas 2005). Viime vuosien suurten maahanmuuttoliikkeiden myötä etenkin kulttuurinen, etninen ja uskonnollinen moninaisuus on herättänyt keskustelua, jossa on kuultu hyvin monenkirjavia äänenpainoja. Toiset näkevät moninaisuuden ensisijaisesti mahdollisuutena ja rikkautena kun taas toiset pitävät sitä lähinnä uhkana. Kulttuurinen monimuotoisuus on kuulunut kuitenkin aina suomalaiseen yhteiskuntaan (Räsänen 2009). Suurin osa Suomen historiallisista vähemmistökansoista ja -ryhmistä on kuitenkin ohitettu vähin ääniin, kun on haluttu rakentaa kansallisaatteen hengessä tarinaa monokulttuurisesta Suomesta (Hakala ym. 2018, 1). Viimeisten vuosikymmenien aikana kulttuurinen moninaisuus on tullut yhä näkyvämmäksi osaksi suomalaista yhteiskuntaa globalisaation ja lisääntyneen maahanmuuton myötä (Benjamin 2014; Hebert & Karlsen 2010; Jokikokko & Karikoski 2016; Kivirauma ym. 2012). Tilastokeskuksen viimeisimmän mittauksen mukaan Suomen väestöstä oli ulkomaalaistaustaisia 384 123 eli 7 prosenttia. (Tilastokeskus 2019). Vaikka määrä on Läntisen Euroopan maista vähäisin, on kulttuurisesta ja etnisestä diversiteetistä tullut asia, jota Suomessakaan ei voida ohittaa.

Aikaisemmin vähemmistöpolitiikan tavoitteena oli assimilaatio eli vähemmistökulttuurien sulauttaminen valtakulttuuriin. Nykyään assimilaation sijaan tavoitellaan integraatiota. Siinä on kyse kaksisuuntaisesta muokkautumisesta eli myös yhteiskunta on valmis muuttamaan omia toimintojaan (Kivirauma ym. 2012, 249). Uudistettu tasa-arvolaki sekä uusi yhdenvertaisuuslaki tulivat voimaan vuoden 2015 alusta. Ne velvoittavat viranomaisia, koulutuksen järjestäjiä ja työnantajia *”toimenpiteisiin, joilla edistetään tasa-arvoa ja yhdenmukaisuutta sekä ehkäistään kaikenlaista, myös kulttuuriin perustuvaa, syrjintää”* (Räsänen ym. 2018, 26). Uudenlaisen vähemmistöpolitiikan ja uudistetun lainsäädännön myötä kulttuurinen moninaisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus ovat

asettuneet keskeisiksi teemoiksi monissa yhteiskunnallisesti tärkeissä instituutioissa ja toimissa. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta tärkeiksi nousevat erityisesti kasvatus- ja koulutusjärjestelmät, vapaa sivistystyö sekä erilaisten toimijoiden järjestämä harrastustoiminta (OPS 2015; Vapaa sivistystyö 2019; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Rakenteiden, käytäntöjen ja normien muuttamiseen ei kuitenkaan riitä pelkästään hienojen tavoitteiden kirjaaminen virallisiin määräyksiin ja suunnitelmiin. Käytännön tasolla moninaisuutta lähestytään monin paikoin edelleen kapeasta ja yksipuolisesta näkökulmasta (Westerlund & Karlsen 2017). Moninaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden huomioimiseen tulisi siksi löytää rakentavampia lähestymistapoja niin instituutioiden kuin yksittäisten ihmisten vuorovaikutuksen tasolla. Moninaisuuden kohtaamiseen liittyy kuitenkin useita monimutkaisia kysymyksiä, joihin moniarvoisessa yhteiskunnassa ei ole olemassa yksinkertaisia vastauksia. Kulttuurinen moninaisuus on ollut näistä syistä viimeisten vuosien aikana suuren kiinnostuksen kohteena myös tutkijoiden keskuudessa.

## **1.2 Keskeisimmät tutkimukset**

Moninaisuuden merkitystä yhteisöissä on tutkittu hyvin monenlaisista näkökulmista businessmaailmasta kasvatukseen. Empiirisissä tutkimuksissa on huomattu, että diversiteetti eri organisaatiotasoilla parantaa suorituskykyä niin yrityksissä, oikeuslaitoksessa kuin koulutusjärjestelmissä (Galinsky ym. 2015; Herring 2009). Diversiteetti voidaan nähdä yhteisöjä hyödyttävänä ja vahvistavana voimavarana. Tutkimuksien mukaan konfliktien määrä saattaa olla moninaisessa yhteisöissä suurempi, mutta niissä löydetään potentiaalisesti enemmän erilaisia näkökulmia ja luovempia ratkaisuja (Herring 2009).

Pohjoismaisessa koulutukseen liittyvässä tutkimuksessa on korostunut viime vuosina erityisesti moraaliset ja kriittiset näkökulmat. Zilliacus ym. (2017) on perehtynyt kuinka peruskoulun opetussuunnitelmat ovat alkaneet painottaa instituutionaalisella tasolla enemmän sosiaalista oikeudenmukaisuutta essentialistisen kulttuurierojen alleviivaamisen sijaan (Zilliacus ym. 2017). Mikander ym. (2018) ovat tutkineet kuinka Pohjoismaisen

kulttuurienvälisen opetuksen käytännöt ovat siirtyneet pinnallisemmista lähestymistavoista kohti kriittisempiä näkökulmia, joihin kuuluu muun muassa perinteisten valta-asetelmien kyseenalaistaminen (Mikander ym. 2018).

Suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen alalla diversiteettiä lähestytään pääasiassa kulttuurienvälisyyden käsitteen kautta. Sillä tarkoitetaan yleisesti kulttuurien välisten suhteiden vaalimista, vuorovaikutusta ja dialogia (Jokikokko 2013). Kulttuurisesti erilaisista taustoista tulevien ihmisten kohtaaminen ei kuitenkaan ole aina täysin mutkatonta. Kyky kohdata kulttuurista moninaisuutta on käsitteellistetty kulttuurienvälisen kompetenssin kautta (Deardorff 2006). Käsitteellä tarkoitetaan valmiuksia, joita tarvitaan kulttuurienväliseen yhteistyöhön ja vastavuoroisuuteen (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002; Saether 2010) Siihen kuuluu konkreettisten taitojen ja toiminnan lisäksi erityisesti tiedostamiseen ja asenteisiin liittyviä ulottuvuuksia (Jokikokko 2002, MacPherson 2010). Kulttuurienvälinen kompetenssi on tämän työn keskeisin käsite.

Opettajat ovat keskeisessä roolissa yhteiskunnan diversiteetin lisääntyessä. Kulttuurienvälistä kompetenssia on siksi tutkittu enenevässä määrin juuri opettajuuden ja kasvatuksen kontekstissa. Suomalaisella tutkimuskentällä erityisesti Jokikokko ja Räsänen ovat tutkineet laajasti kulttuurista moninaisuutta ja opettajan kulttuurienvälisen kompetenssin olemusta sekä sen kehittymistä etenkin opettajakoulutuksen, perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kontekstissa (Jokikokko 2002; Jokikokko 2010; Jokikokko 2013; Jokikokko & Karikoski 2016; Räsänen 2009). Räsänen, Jokikokko ja Lampinen (2018) ovat myös tehneet Opetushallitukselle laajemman selvityksen kulttuurisen moninaisuuden tutkimuksista Suomessa ja muissa Pohjoismaissa (Räsänen ym 2018). Erityisesti Jokikokkon väitöskirja (Jokikokko 2010) ja hänen muut tutkimuksensa ovat asettaneet tärkeät teoreettiset viitekehykset myös tälle työlle.

Suomalaisella tutkimuskentällä on painottunut erityisesti opettajakoulutuksen ja opettajaopiskelijoiden tutkimus. Ruotsissa ja Norjassa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oma ääni ja kokemukset ovat päässeet paremmin esiin. Esimerkiksi Karlsen (2013) ja Saether (2010) ovat antaneet äänen maahanmuuttajataustaisille oppilaille tutkimuksissa, jotka kuvailevat musiikin merkitystä kulttuurisesti moninaisen identiteetin jäsentymisessä (Karlsen 2013; Saether 2010). Yhdysvalloissa, jossa rotuun liittyvät käsitykset ja ennakkoluulot asettavat runsaasti haasteita opettajien ja oppilaiden kohtaamisessa, on painottunut etenkin anti-rasistiset näkökulmat. Sleeter (2008) ja musiikkikasvatuksen

tutkija Rampal (2015) ovat pureutuneet siihen, miten valtakulttuuria edustavien opettajien kompetenssia rodullistettujen oppilaiden kohtaamisessa voitaisiin kehittää (C. E. Sleeter 2001; Rampal 2015).

Schippers (2009) on kirjoittanut kulttuurisesta diversiteetistä ja kulttuurienvälisyydestä musiikkikasvatuksessa kirjassaan "Facing the Music" (Schippers 2009). Carson ja Westvall (2016) käsittelevät musiikkikasvatuksessa vallitsevia normeja ja tarvetta niiden laajentamiseen (Carson & Westvall 2016). Kulttuurienvälistä kompetenssia musiikkikasvatustajuuden ja musiikkikasvatuksen koulutuksen näkökulmasta on tutkittu myös Sibelius-Akatemian tutkimusprojekteissa. *Globaaleja visioita verkottumalla* (Global Visions) tutkimushankkeen tavoitteena on laajentaa näkökulmia siitä, miten musiikkikasvattajien koulutusta voidaan kehittää globalisoituvassa ja moninaistuvassa maailmassa (Westerlund & Karlsen 2017). Hankeen ovat toteuttaneet yhteistyössä Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Tel Avivin Levinsky College Israelista ja Kathmandussa sijaitseva Nepal Music Center. Westerlund ja Karlsen (2017) ovat käsitelleet artikkelissaan kriittisesti musiikkikasvatuksen perinteisiä yksipuolisia kulttuurien erotteluun keskittyviä lähestymistapoja ja avanneet Global Visions -hankkeen tavoitteita uudenlaisten näkökulmien ja tiedon rakentumisesta globaalin tutkijaverkoston kautta (Westerlund & Karlsen 2017). Miettinen (2018) on tutkinut hankeessa Sibelius-Akatemiassa ja Levinsky Collegessa työskentelevien opettajien käsityksiä kulttuurienvälisestä kompetenssista ja siitä, kuinka heidän edustamansa instituutiot tukevat opiskelijoiden kulttuurienvälistä kasvua. Miettisen tutkimus paljastaa myös kulttuurienväliseen musiikkikasvatukseen liittyviä haasteita ja nyansseja (Miettinen et al. 2018).

Suurin osa kaikesta löytämästäni tutkimuksesta on tehty formaalin koulutuksen, erityisesti perusopetuksen ja opettajankoulutuksen, kontekstissa. Siksi suurin osa käyttämästäni lähdekirjallisuudesta on kirjoitettu näistä näkökulmista. Saetherin (2010) tutkimuksessa on kuitenkin lähestytty aihetta non-formaalin eli ei-tutkintoon tähtäävän musiikkikasvatuksen kautta (Saether 2010). Suurimmassa osassa tutkimuksia opettaja edustaa itse valtakulttuuria suhteessa ryhmään. Westerlund, Partti ja Karlsen (2015) ovat kuitenkin lähestyneet kulttuurienvälisyyttä asetelmasta, jossa suomalaiset musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat opettaneet Kambodzhassa eli kulttuurisesti uudenaikaisessa ympäris-

tössä, jossa edustavat itse vähemmistöä (Westerlund ym. 2015). Tutkimus valottaa käsitteitä siitä, millaisten prosessien kautta kulttuurienvälinen kasvu tapahtuu uudella tavalla ympäristössä ja ennalta-arvaamattomissa tilanteissa.

Musiikilla on mielenkiintoinen potentiaali ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja siten myös kulttuurienvälisessä kohtaamisessa. Lukuisat tutkimukset ovat avanneet niitä mekanismeja, joiden kautta musiikki voi vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta ihmisten välillä (Numminen ym. 2009; Cross 2014). Cross on tutkinut etenkin musiikin sosiaalisia ulottuvuuksia ja musiikin kommunikatiivisia piirteitä (Cross 2014; Cross 2005; Cross 2012). Kolmannen tilan teorian mukaan kulttuurien rajapinnoille voi luoda uuden ”hybridin” tilan, joka mahdollistaa jonkun uuden ja ennalta näkemättömän syntymisen ja uusien merkitysten löytymisen (Schippers 2009). Pääjoki (2004) on tutkinut väitöskirjassaan, kuinka kolmas tila voi aueta kulttuurien välille taiteen kautta (Pääjoki 2004).

### **1.3 Tutkimuksen tausta ja tutkimusongelma**

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla opiskellaan laajasti musiikin eri tyyli-  
lajeja (Miettinen ym. 2018). Musiikillinen diversiteetti on siis huomioitu opintokokonai-  
suudessa suhteellisen hyvin. Olen kokenut itse musiikkikasvatuksen opiskelijana, että  
opiskelu tapahtuu kuitenkin hyvin pitkälle tietynlaisessa ”mukakuplassa”, jossa moninai-  
suuden kohtaaminen on ollut hyvin rajallista. Musiikkikasvatuksen osastolla diversiteetti  
on hyvin vähäistä ja suurin osa opiskelutovereistani ja jopa opettajista jakavat hyvin sa-  
mankaltaisen taustan. Myös Miettisen (2018) huomiot tukevat tätä kokemusta (Mietti-  
nen ym. 2018). Kulttuurienvälisyys käytännön tasolla on ollut esillä lähinnä ”Maailman  
musiikkikulttuurit”- kurssilla, joka oli hienosti järjestetty kurssi lukuisine inspiroivine vie-  
railijoinen. Omaa kriittistä ajattelua ja reflektiivisyyttä suhteessa moninaisuuden kysy-  
myksiin on myös herätelty ilahduttavasti pedagogisilla luentokursseilla. Toisaalta olen  
kohdannut opintojeni puitteissa myös tilanteita, joissa toisista kulttuureista on puhuttu  
hyvinkin yleistävään ja toiseuttavaan sävyyn. Olen saanut useimmat merkityksellisim-  
mät oppimiskokemukseni pakollisten opintojen ulkopuolisissa projekteissa, joihin olen  
hakeutunut täysin oma-aloitteisesti. Koen, että ilman näitä kokemuksia kulttuurienväli-  
nen osaamiseni olisi radikaalisti alkeellisempaa nyt valmistumisen kynnyksellä. Nämä  
kokemukset ovat myös ajaneet minut pohtimaan laajemmin diversiteetin kohtaamista

ja refleктоimaan omia käsityksiäni. Aihe on mielenkiintoinen myös siksi, että moninaisuus tuntuu synnyttävän väistämättä paradokseja ja kysymyksiä, joihin ei löydy yksiselitteisiä vastauksia. Halusin lähteä siksi tutkimaan, miten musiikkikasvattajana voi kehittää omaa kykyään kohdata rakentavasti sitä moninaisuutta, joka odottaa tutun kuplan ulkopuolella.

Monet tähänastiset tutkimukset ovat keskittyneet kulttuurienvälisyyteen nimenomaan peruskoulun kontekstissa. Suuri osa musiikkikasvattajista työllistyy kuitenkin taiteen perusopetuksen sekä non-formaalien, eli ei-tutkintoon tähtäävän koulutuksen, kuten vapaan sivistystyön, järjestöjen tai yksityisen musiikinopetuksen parissa. Kysymykset moninaisuudesta tulisi koskettaa niitä yhtälailla. Halusin sen tähden haastatella opettajia, joilla on kokemusta kulttuurisesti moninaisista ryhmistä myös koulumusiikinopetuksen ulkopuolelta sekä erityisesti aikuisopetuksen puolelta. Tutkin työssäni sitä, miten kaksi Sibelius-Akatemialta valmistunutta ja kulttuurienvälisesti kokenutta musiikkikasvattajaa artikuloivat kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksia suhteessa työhönsä sekä kokemuksiin kulttuurienvälisestä kasvusta. Siinä missä Miettisen (2018) tutkimus käsittelee aihetta opettajakouluttajien näkökulmasta, avaa oma työni aihetta musiikkikasvatuksen kentällä toimivien opettajien näkökulmasta. Tutkimus esittelee lisäksi opettajien kokemuksia musiikin merkityksestä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistäjänä. Toivon, että tämä tutkimus auttaa laajentamaan näkökulmaa siitä, mitkä seikat nousevat merkitykselliseksi musiikkikasvattajien kulttuurienvälisen kompetenssin ja sen kehityksen kannalta.

## 2 Teorettinen viitekehys

Olen jakanut teoreettisen viitekehysten kolmeen osaan. Käsittelen ensimmäisessä pääluvussa kulttuuriin ja sen moninaisuuteen liittyviä keskeisimpiä käsitteitä. Toisessa luvussa syvennyn kulttuurisen diversiteetin kohtaamiseen opettajuuden näkökulmasta sekä kulttuurienväliseen kompetenssiin. Kolmannessa osassa käsittelen musiikin sosiaalisia ulottuvuuksia ja kulttuurista moninaisuutta musiikkikasvatuksen näkökulmasta.

### 2.1 Moninaisuuden keskeisiä käsitteitä

#### 2.1.1 Muuttuva ja moninainen kulttuuri

*Kulttuuri* on käsite, jonka tarkasta määritelmästä ei ole koskaan ollut täydellistä yksimielisyyttä tutkijoiden keskuudessa (Mikander ym. 2018). Sen tähden kulttuuri on käsitteellistetty historian saatossa näkökulmastaan riippuen lukuisin eri tavoin. Benjamin (2014) esittää, että sir E. B. Taylorin kuvaus kulttuurista vuodelta 1871 on edelleen relevantti: *”Kulttuuri on se monimutkainen kokonaisuus, johon lasketaan kuuluvaksi tietous, uskomukset, taiteet, moraalikäsitteet, laki, käytänteet, ja mitkä tahansa muut tietotaidot, jotka tekevät yksilöstä yhteiskunnan jäsenen”* (Benjamin 2014, 61). Rauni Räsänen (2009) puolestaan kuvailee kulttuurin olevan *”monikerroksista ja sisältää etnisyyden lisäksi muun muassa sellaisia puolia kuin kieli, uskonto, asuinalue, sosiaaliluokka, sosiaalinen sukupuoli ja seksuaalinen orientaatio”* (Räsänen 2009, 5). Tässä 138 vuotta myöhemmin tehdyssä määritelmässä voidaan nähdä, kuinka kulttuurin määritelmään on tullut uusia ulottuvuuksia. Kaikkia eri näkökulmia näyttää yhdistävän se, että kulttuurilla tarkoitetaan aina jonkinlaista sosiaalisesti rakentunutta viitekehystä, joka yhdistää ihmiset osaksi ryhmää.

Kulttuurin monikerroksellista luonnetta kuvaillaan usein vertaamalla sitä jäävuoreen. Pintapuolisesti kulttuurista tulee esille vain tiettyjä ulkoisesti näkyviä piirteitä kuten kieli, pukeutuminen, ruoka ja tavat. Jos kulttuuria haluaa ymmärtää syvällisemmin, on sukeltettava pinnan alle. Sieltä löytyvät syvemmät merkitykset, arvot ja uskomukset. Jokaiseen kulttuuriin on kehittynyt oma koodisto eli vakiintuneet tavat tulkita ja antaa asioille merkityksiä. Erilaisen koodiston vuoksi sama asia voi saada täysin eri merkityksiä ja

tulkintoja eri kulttuureissa. Koska kulttuurinen konteksti vaikuttaa asioiden ja ilmiöiden merkityksiin, voi vieraan kulttuurin ymmärtäminen viedä paljon aikaa. (Räsänen 2002). Essentiaalisen näkemyksen eli olemusajattelun mukaan kulttuuri on jotain muuttumattomaa, ja tiettyyn kulttuuriin kuuluminen määrittelee ihmisen tai ryhmän olemuksen (Mikander ym. 2018). Nykyään tutkijat lähestyvät kulttuuria hyvin erilaisesta näkökulmasta. Kulttuuri nähdään luonteeltaan jatkuvana mutta ei muuttumattomana. Koska kulttuuri syntyy, elää ja kehittyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, sen luonteeseen kuuluu myös ajan saatossa tapahtuva muutos (Miettinen ym. 2018). Jatkuvuuden ajatukseen kuuluu se, että kulttuuri siirtyy sukupolvelta toiselle sellaisessa muodossa, että sen voi vielä tunnistaa samaksi. Uudet sukupolvet voivat kuitenkin antaa pysyvätkin näyttäville muodoille uusia tulkintoja. Vaikka itse jäävuori pysyy samana sen muoto elää ajan mukana. Kulttuuri voidaan hahmottaa siis pysyvän ja muuttumattoman möhkäleen sijaan prosessina. (Benjamin 2014)

Arjessa kulttuuri on näkymätön mekanismi, joka vaikuttaa alitajuisesti oman mielen toimintaan. Näin kulttuuri asettaa tietyt normit, joiden mukaan toimimme. Usein omasta kulttuurista tulee tietoiseksi vasta kun kohtaa toisen kulttuurin (Nishimura ym. 2008). Globalisaation myötä ihmisten liikkuvuus on lisääntynyt ja yhteisöistä on tullut yhä moninaisempia. *Monikulttuurisuus* on Schippersin (2010) määritelmän mukaan täysin kvantitatiivinen yläkäsite (Schippers 2010). Hänen mukaansa se kertoo vain siitä, että tarkasteltavassa kontekstissa, esimerkiksi jossain yhteisössä tai yhteiskunnassa, on läsnä enemmän kuin yksi kulttuuri. Hän painottaa, että termi ei vielä itsessään kerro mitään siitä, kuinka monikulttuurisuuden suhtaudutaan yhteisössä (Schippers 2010). Yleisessä keskustelussa monikulttuurisuuden liitetään kuitenkin näkökulmasta ja tulkinnasta liittyen tiettyjä arvoja. Usein siihen yhdistetään automaattisesti vaatimus tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Esimerkiksi koulujen oppikirjoissa monikulttuurisuuden liitetään lähtökohtaisesti myönteisiä miellejohdotuksia (Mikander ym. 2018). Monikulttuurisuutta on myös demonisoitu ja siihen on liitetty hyvinkin kielteisiä näkemyksiä. Esimerkiksi Etelä-Afrikassa monikulttuurisuuden ja jopa kulttuurin käsitteet kytkeytyvät erottamattomasti apartheid-rasismiin (Järvelä 2002). Myös Eurooppalaisessa poliittisessä keskustelussa, Suomi mukaan luettuna, monikulttuurisuuden liittyy nykyään paljon jännitteitä ja jopa vihamielisyyttä (Mikander ym. 2018; Zilliacus ym. 2017).

Monikulttuurisuus termiin liitetyn ristiriitaisen arvolutauksen ja jännitteiden takia suosin käsitteitä *kulttuurinen moninaisuus* sekä *kulttuurinen diversiteetti*. Kun käytän monikulttuurisuus- termiä viittaan täsmällisesti pedagogiseen lähestymistapaan, jota avaan tarkemmin luvussa 2.3.3. Yleisesti voidaan sanoa, että monikulttuurisuuteen liittyy usein kulttuurien välisten erojen ja rajojen korostaminen. Tämä johtaa helposti essentialistiseen käsitykseen, jossa ajatellaan ihmisten olevan perimmäiseltä olemukseltaan tietynlaisia (Carson & Westvall 2016; Mikander ym. 2018). Koska tällainen essentialistinen näkemys koetaan ongelmallisena, suositetaan nykyään termejä *kulttuurienvälisyys* ja *interkulttuurisuus*. Esimerkiksi kulttuurienvälisessä kasvatuksessa painopiste halutaan siirtää erojen korostamisen sijaan kulttuurien välillä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön (Miettinen ym. 2018). Passiiviseen monikulttuurisuuteen verrattuna kulttuurienvälisyys on jo pelkästään terminä toiminnallisempi (Mikander ym. 2018). Ennen kuin asemin näkökulmani tähän kulttuurienväliseen tilaan, zoomaan vielä kulttuurin laajakuvaperspektiivistä yksilöön.

### **2.1.2 Identiteetin rakentuminen**

Benjamin (2014) muistuttaa, että *”Yksilöt ovat (...) hyvin erilaisia yhden kulttuuriryhmän sisällä, joten mitään yhtä ryhmää edustavaa kulttuurista roolimallia ei ole olemassa”* (Benjamin 2014, 68). Kulttuurintutkimuksen piirissä on korostettu sitä, miten ihmiset soveltavat kulttuurisia merkitysrakennelmia toimiessaan maailmassa eikä toisin päin (Alasuutari 1994). Kulttuuri ei siis määrittele ihmistä, vaan ihminen määrittelee itse suhteensa kulttuuriinsa. Näin ihminen rakentaa itselleen *kulttuuri-identiteetin*. (Benjamin 2014; Alasuutari 1994, 63)

Sosiaalitieteissä *identiteetti* on jaoteltu persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. *”Persoonallinen identiteetti merkitsee jatkuvuuden ja johdonmukaisuuden tunnetta yksilön minäkokemuksessa elämäkerran muutoksissa ajallisella jatkumolla. Sosiaalinen identiteetti merkitsee samastumista erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin tai ryhmiin, sekä johdonmukaisuutta erilaisissa sosiaalisissa rooleissa toimittaessa. Identiteetti siis tarkoittaa tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät ja määrittelevät itsensä suhteessa itseensä, sosiaaliseen ympäristöönsä sekä kulttuuriinsa.”* (Saastamoinen 2006, 172)

Sosiologit ovat tällä hetkellä yksimielisiä sen suhteen, että globaalilla tasolla yhteiskunnat muuttuvat kiihtyvällä vauhdilla (Westerlund & Karlsen 2017). Kulttuurit eivät ole yhtenäisiä, vaan rakentuvat useista pienemmistä alaryhmistä. Kulttuuri-identiteetti muokautuu sen mukaan, miten ihminen kokee kuuluvansa näihin ryhmiin. Nämä samaistumiset eivät useinkaan ole pysyviä, vaan niiden merkitys elämän aikana suurenee, pienee tai vaihtaa paikkaa kokonaan. Nykyään nähdään, että identiteetti ei ole stabiili tila, joka etsitään ja löydetään, vaan sen luonteeseen kuuluu elämän mittainen prosessinomaisuus *”muuttuvan maailman, sosiaalisten vaatimusten ja oman mielen välillä”*. (Hokkanen 2002, 66)

Identiteetin kehitykselle on keskeistä vuorovaikutus ympäröivän maailman kanssa sekä ulkoa tuleva palaute ja hyväksyntä (Hokkanen 2002). Siksi yhteiskunnassa tapahtuneet murrokset, muutokset ja diversiteetin lisääntyminen heijastuvat ihmisen identiteettiin. Yhteisöt ovat muuttuneet niin dynaamisiksi ja monimuotoisiksi, että on alettu puhua superdiversiteetistä eli diversiteetistä diversiteetin sisällä (Westerlund & Karlsen 2017). Tällaisessa todellisuudessa identiteetistä on tullut avainkeino sosiaalisten muutosten ja henkilökohtaisten kokemusten ymmärtämiseen. (Benjamin 2014; Bauman 2001; Hebert & Karlsen 2010)

Kulttuurisesti moninaisessa yhteisössä ihminen voi kuulua samaan aikaan useisiin eri kulttuurisiin ryhmiin ja rakentaa niiden kautta itselleen useita rinnakkaisia tai lomittaisia identiteettejä. Kun tätä tarkastellaan musiikkipedagogiikan näkökulmasta, on tiedostettava, että musiikillinen identiteetti ja etninen tausta ovat yhä vähemmän riippuvaisia toisistaan. Karlsen ja Westerlund (2010) ovat pohtineet, että musiikillinen toiminta voi olla erityisen tärkeää ensimmäisen polven maahanmuuttajille. He ovat haastavan tilanteen edessä oman identiteetin rakentamisessa, sillä pluralistisessa yhteisössä eri identiteetit voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Koska musiikki kuuluu niin olennaisesti eri kulttuureihin, voi musiikki toimia työkaluna, joka auttaa jäsentämään omaa kulttuurisesti moninaista identiteettiä. (Karlsen & Westerlund 2010; Schippers 2009; Saether 2010)

Identiteetti-käsitteen puitteissa voidaan vielä liikkua yksilötasolta takaisin ryhmätasolle, sillä useita ihmisiä yhdistävästä identiteetistä käytetään nimitystä kollektiivinen identiteetti. Kollektiivinen identiteetti on abstraktio, eräänlainen tarina, jonka kautta useat ihmiset voivat kokea yhteenkuuluvuutta eroistaan huolimatta. Koska kollektiiviseen

identiteettiin kuuluu oleellisesti sisäpuolisuus eli käsitys ”meistä”, niin se luo samaan aikaan myös kokemuksen toisten ulkopuolisuudesta eli ”toisesta”. Esimerkiksi suomalainen kansallisidentiteetti on tällainen tarina, joka luotiin Euroopassa 1800-luvun poliittisessa ilmapiirissä kansallisuusaatteen eli nationalismin nousun myötä. Oli tärkeää, että kansallisvaltiossa ihmisillä oli yhteinen historia, kieli ja kulttuuri. Jos näitä piirteitä ei löytynyt valmiina, ne luotiin. Suomessa kansallinen yhtenäisyys oli keskeisessä asemassa itsenäisen valtion perustamisessa ja myöhemmin sen säilymisessä. Kollektiivinen identiteetti eli tarina ”meistä” on kuitenkin johtanut monien vähemmistöryhmien eli ”toisten” marginalisaatioon. (Anttila 2007; Lamminmäki-Kärkkäinen 2002)

### **2.1.3 Toiseus ja rasismi**

Edward Saidin kehittämä toiseuden käsite jakaa ihmiset ”meihin ja toisiin” (Schippers 2009). *Toiseus* on itselle tai toiselle tuotettu identiteetti, joka perustuu yhteen kuulumattomuuteen ja vierauteen. Toiseuden voi nähdä ikään kuin ihmisten välissä olevana ennakkoluuloista rakentuvana muurina. Toiseuttamiseen kuuluu olennaisesti myös toisijaistamisen mekanismi, sillä henkilö antaa itselleen luvan määritellä toisen ihmisen olemuksen kuulematta tätä itseään. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, 72)

Toiseuttamisen äärimmäinen ilmentymä on rasismi. Se on näkemys, jossa ihmisten katsotaan jakautuvan etnisen taustan, kulttuurin tai uskonnon kautta erilaisiin ryhmiin, jotka ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa nähden. Ryhmien paremmuus tai huonomuus ajatellaan liittyvän niille ominaiseen ”luontoon” tai tyyppillisiin ominaisuuksiin. Tällaisessa ajattelussa yksilön arvo määrittyy sitä kautta, mihin ryhmään hän sattuu kuulumaan. Rasismi ei synny ainoastaan siitä ajattelumallista, että toiset ryhmät ovat parempia kuin toiset. Siihen liittyy keskeisesti essentialistinen oletus, että eri ryhmät ovat niin yhtenäisiä, että niihin kuuluvat yksilöt ovat automaattisesti tietynlaisia ja heidät voidaan määritellä ryhmäjäsenyytensä kautta. Tähän samaan ajatusmalliin voi sortua myös ”suvaitsevaisesti” ajatteleva. Yksilö voidaan määritellä vain ryhmänsä jäsenyyden kautta, vaikka häneen ja ryhmään liitettäisiin vain suopeita ja positiivisia oletuksia. Tällainen ajattelu on yhtäläillä yleistävää ja toiseuttavaa kuin rasismi. (Sinokki 2017, 17)

Tiedon lisääminen vieraasta kulttuurista voi olla tärkeää, mutta se ei automaattisesti lähennä ihmisiä toisiinsa. Pääjoki (2004) kuvailee, kuinka Mitchellin (1991) mukaan länsimaalaisilla on perinteisesti ollut tapana tehdä toisesta katseen kohde ja näyttelyn kaltainen speaktaakkeli, jossa katsoja kuitenkin aina säilyttää etäisyytensä objektiin (Pääjoki 2004, 71). Myös Agawu (2012) arvostelee yksipuolista tapaa korostaa toisten erilaisuutta samanlaisuuden sijaan (Agawu 2012, 124). Useat monikulttuuriset taideprojektit ja koulujen teemaviikot ovat toistaneet juuri tätä kaavaa, jossa valtakulttuurin edustajat jäävät katsojan roolissa ihaillemaan ja ihmettelemään vähemmistökulttuuria. Nämä hankkeet rakentuvat juuri kulttuurien erottelun varaan, jolloin vieraasta kulttuurista tulevat jäävät marginaaliin ja vain oman kulttuurinsa edustajiksi. Vieraan kulttuurin ”eksoottisuuden” tai ”etnisyyden” korostaminen johtaa helposti toiseuttamiseen. Etnisyys nähdään yleensä vain toisten, ei meidän, ominaisuutena (Mikander ym. 2018). (Pääjoki 2004, 71; Räsänen 2010, 20; Mitchell 1991; Saether 2010)

Monikulttuurisuuspuheeseen liittyy usein taipumus niputtaa kulttuurinen moninaisuus yhden otsikon alle. Esimerkiksi maahanmuuttajia ajatellaan jonkinlaisena yhtenäisenä ryhmänä, vaikka kyseessä on valtavan heterogeenin joukko ihmisiä (Jokikokko & Kari-koski 2016; Kivirauma ym. 2012). Tällainen niputtaminen ei tee oikeutta diversiteetille diversiteetissä. Kulttuurisen ja etnisen moninaisuuden ajatellaan yleensä myös liittyvän automaattisesti nimenomaan maahanmuuttajiin, sillä Suomi on perinteisesti markkinoitu yksikulttuurisena yhteiskuntana (Räsänen 2009). Samalla tavataan unohtaa, yhteiskunnallisesti hyvässä asemassa olevia suomenruotsalaisia lukuun ottamatta, Suomeen historiallisesti kuuluvat vähemmistöryhmät esimerkiksi saamelaiset ja romanit.

Deweyn pragmaattisen filosofian mukaan rasististen ja toiseuttavien rakenteiden murttamiseen ei riitä pelkästään ajattelun muutos, vaan tarvitaan myös toimintaa (Jääskeläinen 2016). Pääjoen (2004) mukaan on kyettävä luomaan uudenlainen luova tila, jotta katsoja-toinen suhde voitaisiin murtaa ja aito kohtaaminen muuttuisi mahdolliseksi (Pääjoki 2004, 71). Myös Koskela ja Kamensky (2017) peräänkuuluttavat sellaisen tilan etsimistä, jossa valtakulttuurit ja vähemmistökulttuurit voisivat käydä dialogia käytännön toimijuuden kautta (Koskela & Kamensky 2017). Taide ja musiikki on nähty yhtenä mahdollisuutena tällaisessa kulttuurienvälisessä dialogissa. Syvennyn tähän paremmin luvussa 2.3. Sitä ennen tarkastelen vielä syvemmin kulttuurienvälisen kohtaamisen edellytyksiä ja haasteita.

## 2.2 Kulttuurienvälinen kohtaaminen

Jotta merkittävä osa ihmisistä ei jäisi yhteiskunnassa ulkopuolelle, tulee diversiteetti huomioida sosiaalisesti oikeudenmukaisella tavalla erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen eri sektoreilla lapsista aikuisiin (Carson & Westvall 2016). Kulttuurinen moninaisuus ja kulttuurienvälinen vuorovaikutus on sen tähden nostettu keskeiseksi teemaksi niin viimeisimmissä varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa, perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPS), lukion opetussuunnitelman perusteissa kuin vapaan sivistystyön tavoitteissa (OPS 2015; Vapaa sivistystyö 2019; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015). Diversiteettiä halutaan ainakin tavoitteiden tasolla vaalia yhteisöjä rikastuttavana voimavarana. Todellisuus ja käytäntö eivät kuitenkaan aina toteudu ideaalien mukaan ja koulutuksessa on edelleen havaittavissa selkeitä puutteita muun muassa toiseuttavien käytäntöjen, yksipuolisten näkökulmien ja syrjivien rakenteiden takia (Mikander ym. 2018; Mikander 2015; Zilliacus ym. 2017). Kuinka voidaan luoda sellaiset olosuhteet, että erilaisten identiteettien kohtaaminen voisi olla kaikkien osapuolien kannalta hedelmällistä ja sosiaalisesti oikeudenmukaista? Tässä luvussa paneudun kulttuurienvälisen kohtaamisen haasteisiin ja edellytyksiin erityisesti opettajuuden näkökulmasta. Keskeisimpänä käsitteenä esittelen kulttuurienvälisen kompetenssin.

### 2.2.1 Opettaja kulttuurien välillä

Vaikka diversiteetti mielletään opettajien keskuudessa yleisesti myönteiseksi ilmiöksi, sen koetaan kuitenkin aiheuttavan työssä haasteita (Räsänen 2013; Räsänen 2009, 197; Jokikokko & Karikoski 2016). Suurin osa opettajakunnasta kuuluu itse valtakulttuuriin (Sleeter 2008; MacPherson 2010). On tavallista, että opettajat tuntevat epävarmuutta kohdatessaan erityisesti vähemmistö- ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita (Jokikokko & Karikoski 2016). Tätä epävarmuutta paetaan usein *värisokeuden* taakse (Sleeter 2008; Rampal 2015, Bradley 2007, ). Jos ei ole joutunut kohtaamaan itse esimerkiksi rakenteellista syrjintää, voi olla helppo tuudittautua ajatukseen: ”en näe erilaisuutta, näen vain ihmisen”. Tällainen ajattelu on usein vain keino paeta niitä epämiellyttäviä tunteita, joita omien ennakkoluulojen sekä laajempien toiseuttavien rakenteiden tunnistaminen ja

myöntäminen aiheuttaa. Tutkijat ovat huomanneet, että opettajilla on usein stereotyyppisiä uskomuksia oppilaista, jotka tulevat kulttuurisista, etnisistä tai sosioekonomisista vähemmistöistä. Valtakulttuurin näkökulmasta on usein haastavaa tunnistaa sellaisia rakenteita, jotka pitävät yllä sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta. Myös oma kulttuurisuus ja etnisyys helposti unohtuvat. Omat tavat ja uskomukset nähdään yleisenä normina, joita toisten kulttuurien tulee automaattisesti tavoitella (Sleeter 2008). Tällainen käsitys normatiivisuudesta yleensä estää aidon vastavuoroisen dialogin, sillä sopeutuminen ja uusien näkökulmien etsiminen jää ainoastaan vähemmistön edustajan vastuulle. Tällaista vuorovaikutusta ei voida nähdä aitona kulttuurienvälisyytenä. (Sleeter 2008; Jokikokko & Karikoski 2016; Carson & Westvall 2016)

Carson ja Westvall (2016) toivoo, että tulevaisuuden kasvattajat oppisivat laajentamaan ja muotoilemaan uudestaan käsityksiään normista, jotta ne vastaisivat paremmin sitä moninaisuutta, jonka keskellä elämme (Carson & Westvall 2016). Zilliacus ym. (2017) puolestaan peräänkuuluttaa kriittisempää näkökulmaa kulttuurienväliseen kasvatukseen instituutiotasolla, sillä diversiteetin kohtaaminen ei voi jäädä vain yksittäisten opettajien harteille. Hän nostaa Suomen opetussuunnitelman perusteet tästä esimerkiksi, jossa kehitys on mennyt parempaan suuntaan. Kulttuurinen moninaisuus on ollut opetussuunnitelmassa näyttävästi esillä jo vuodesta 1994 alkaen. Vuoden 2015 uudistuksessa OPS:ssa kulttuurista diversiteettiä lähestytään jo hyvin erilaisesta näkökulmasta. Pinnallisesta ja essentialistisesta erilaisuuden alleviivaamisesta on liikuttu kohti näkökulmaa, jossa on tavoitteena oppia kyseenalaistamaan epätasa-arvoa ylläpitäviä rakenteita ja löytää sosiaalisesti oikeudenmukaisempia käytäntöjä. (Zilliacus ym. 2017)

Jotta opettajilla olisi paremmat edellytykset toteuttaa näitä uusia näkökulmia työssään, tulisi opettajankoulutuksen voida antaa parempia valmiuksia kulttuurisen diversiteetin kohtaamiseen moninaistuvassa yhteiskunnassamme. Myös Zilliacus ym. (2017) kirjoittaa, ettei opettajia ole osattu valmistaa kohtaamaan diversiteettiä (Zilliacus ym. 2017). Opettajat ovat toivoneet itse enemmän koulutusta erityisesti vieraiden kulttuurien käytännöistä ja niiden taustalla olevista arvo- ja normijärjestelmistä (Jokisalo 2009, 197). Erilaisten monikulttuurisuuskoulutuksien perustana ovat usein juuri tilastolliset faktat ja kulttuuria kuvaileva tietous. Tällainen lähestymistapa kuitenkin yleensä vain korostaa ryhmien erilaisuutta samalla, kun unohdetaan ryhmien sisäinen laaja diversiteetti ja nii-

den jäsenien yksilöllisyys ja vapaus ilmaista itseään. Se tarjoaa valitettavan usein lähtökohdan ennakkoluulojen syntymiselle ja stereotyyppien vahvistumiselle. Jokikokko ja Karikoski (2016) ovat huomanneet, että opiskelijat usein olettavat kulttuurienvälisen koulutuksen tarjoavan heille valmiita metodeita ja työkaluja kulttuurienvälisiä tilanteita varten. Toiveena on saada selkeä työkalupakki tai lista asioista, joita saa ja joita ei saa tehdä. Diversiteettiä ei kuitenkaan voi lähestyä tällaisesta näkökulmasta. Kulttuurienväliset tilanteet ovat aina vahvasti kontekstuaalisia, monimutkaisia ja alati muuttuvia. Jos ne yrittää tyypistää yksinkertaistettuun muottiin, on yleensä jo menty metsään. On siis myönnettävä, että mitään yhtä taatusti toimivaa ja oikeaa tapaa toimia näissä tilanteissa ei ole. Mutta miten opettajia sitten voidaan valmistaa kohtaamaan moninaisuutta? (Jokikokko & Karikoski 2016; Benjamin 2014)

Kulttuurienvälinen kompetenssi on käsite, joka on luotu kuvaamaan niitä moniulotteisia valmiuksia, jotka auttavat kulttuurisesti eri taustaisten ihmisten kohdatessa. Sen ajatellaan olevan avainasemassa, kun halutaan kehittää opettajien valmiuksia kohdata diversiteettiä (Miettinen ym. 2018; Jokikokko 2010). Seuraavaksi pureudun tämän monisärmäisen käsitteen eri ulottuvuuksiin sekä sen kehityksen edellytyksiin.

### **2.2.2 Kulttuurienvälinen kompetenssi**

*Kulttuurienvälisellä kompetenssilla* tarkoitetaan valmiuksia, joita tarvitaan yhteisymmärryksen saavuttamiseen ja yhteistyöhön kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa (Jokikokko 2002; Deardorff 2006). Nämä valmiudet rakentuvat useista eri osatekijöistä. Kulttuurienvälisyyteen erikoistuneet teoreetikot ovat käsitteellistäneet kompetenssin hieman eri tavoin riippuen siitä, mitkä osatekijät painottuvat heidän näkemyksissään (Deardorff 2006). Sen tähden tutkimuskirjallisuudesta löytyy kirjava joukko termejä, joilla kulttuurienvälisiä valmiuksia pyritään kuvaamaan. Näitä ovat muun muassa kulttuurinen sensitiivisyys, antirasistinen kompetenssi, kulttuurinen lukutaito, kulttuurinen kompetenssi ja kulttuurienvälinen kommunikaatiokompetenssi. Kaikki eri termit sävyeroistaan huolimatta viittaavat kykyyn kohdata moninaisuutta myönteisellä ja kunnioittavalla tavalla. (Rampal 2015; Deardorff 2006; Jokikokko 2010; Räsänen ym. 2018)

Deardorff (2006) on koonnut nämä eri käsitteet yhden yläkäsitteen eli kulttuurienvälisen kompetenssin (intercultural competence) alle (Deardorff 2006). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että erilaisissa työtehtävissä painottuvat kompetenssin eri osa-alueet.

eet, sillä kompetenssi riippuu myös kontekstista. Olen valinnut tämän työn teoreettiseksi perustaksi Jokikokon tutkimukset, sillä hän on käsitellyt aihetta ansiokkaasti nimenomaan opettajuuden näkökulmasta (Jokikokko 2002; Jokikokko 2010). Täydennän käsitettä matkan varrella myös muiden tutkijoiden näkökulmilla siltä osin, kun se on tämän työn kannalta oleellista. Termistä käytetään usein muotoa interkulttuurinen kompetenssi, mutta olen päätenyt itse termiin kulttuurienvälinen kompetenssi, sillä se on mielestäni helpoimmin lähestyttävä termi suomenkielisessä kontekstissa.

Jokikokko (2002) katsoo kompetenssin rakentuvan asenteista, tietoisuuksista, taidoista sekä toiminnallisista ulottuvuuksista (Jokikokko 2002; MacPherson 2010). Hän alleviivaa myös itse, että tällainen jaottelu on jokseenkin keinotekoinen, sillä todellisuudessa kompetenssin eri osatekijät kietoutuvat toisiinsa erottamattomasti, eikä niitä voida ajatella työkalupakkimaisena kokoelmana erillisiä taitoja ja kykyjä. Kulttuurienvälinen kompetenssi voidaan nähdä ennemminkin sisäistettävänä filosofiana ja eettisinä periaatteina, jotka ohjaavat omaa ajattelua ja toimintaa (Jokikokko 2002). Yksinkertaistettu jaottelu toimii kuitenkin lähtökohtana, josta monitasoisen käsitteen rakentumista voidaan lähestyä näin tutkimuskontekstissa.

Tutkijoiden välillä on eroa siinä, että painottavatko he kulttuurienvälisen kanssakäymisen lopputulosta vai prosessimaisuutta. Esimerkiksi Deardorff (2006) määrittelee kompetenssin kykynä toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa (Deardorff 2006, 247–248). Osaamisen määrittää pitkälle siis se, onko lopputulos onnistunut. Lopputulosta alleviivaavissa näkemyksissä painottuu tiedon merkitys, jotta eri kulttuureita osataan kohdata ”oikealla” tavalla. Toiset tutkijat ovat kyseenalaistaneet tämän näkökulman ja painottaneet puolestaan kompetenssin prosessimaisuutta. He painottavat ensisijaisesti ihmisten kohtaamista yksilöinä ja näkevät kulttuurisen tiedon jopa riskinä, sillä se voi johtaa yleistyksiin ja stereotyyppioihin. Näkemyksissä alleviivataan avoimuutta oppia *toisilta*, *toisista* oppimisen sijaan. Vaikka tämän näkemyksen edustajat kokevat, ettei yleispätevää listaa oikeanlaisista toimintamalleista ja ominaisuuksista voida tehdä, voidaan kuitenkin esittää tiettyjä kohtaamiseen liittyviä periaatteita ja lähtökohtia. (Räsänen ym. 2018)

Jokikokon tutkimukset tukevat selkeästi jälkimmäistä näkökulmaa eli kulttuurienvälisen kompetenssin prosessimaisuutta. Seuraavaksi lähestyn yksityiskohtaisemmin kompetenssin eri ulottuvuuksia: *asenteita*, *tietoisuuksia*, *taitoja ja toimintaa*.

**Asenteet** ovat kulttuurienvälisen kompetenssin perusta, jonka päälle kaikki muut kompetenssin ulottuvuudet rakentuvat. Ilman sitoutumista oikeudenmukaisuuteen ja tasiarvoon eivät muutkaan kompetenssin osa-alueet voi toteutua. Avainasenteiksi ja -arvoiksi on nimetty myös avoimuus, moninaisuuden kunnioitus, yhteistyö, dialogi, molem-

minpuolinen oppiminen sekä uteliaisuus muita näkökulmia kohtaan (Deardorff 2006; Jokikokko 2010). Asenteiden on sanottu olevan monimutkaisin kompetenssin osa-alue, sillä niiden kyseenalaistaminen ja muuttaminen voi olla erityisen haastavaa. (Jokikokko 2002; Jokikokko 2010)

**Tietoisuudet** ovat kompetenssin toinen ulottuvuus. Deardorff (2006) painottaa, että tähän osa-alueeseen kuuluu syvälinen ymmärrys kulttuurin luonteesta, merkityksestä sekä sen koodeista, jotka liittyvät ihmisen uskomuksiin, asenteisiin ja käyttäytymiseen (Deardorff 2006, 196, 252). Tätä tietoutta vasten voi oppia ymmärtämään omaa kulttuuristaansa ja näkemään missä määrin se ohjaa omaa ajattelua ja käyttäytymistä. Se auttaa ymmärtämään myös muiden toimintaa heidän taustaansa vasten. Samaan aikaan on kuitenkin nähtävä ihmiset yksilöinä, ei vain kulttuurinsa edustajina. Eri kulttuurien tuntemus eli ”kulttuurinen tieto” luetaan myös tietoisuuksiin. Faktatiedon on kuitenkin huomattu muuttuvan helposti stereotyyppioiksi. Siispä tietoisuuksiin kuuluu oleellisesti myös kyky tunnistaa ennakkoluuloja, -oletuksia ja epäoikeudenmukaisia käytänteitä sekä itsessään että ympäristössään. (Jokikokko 2002)

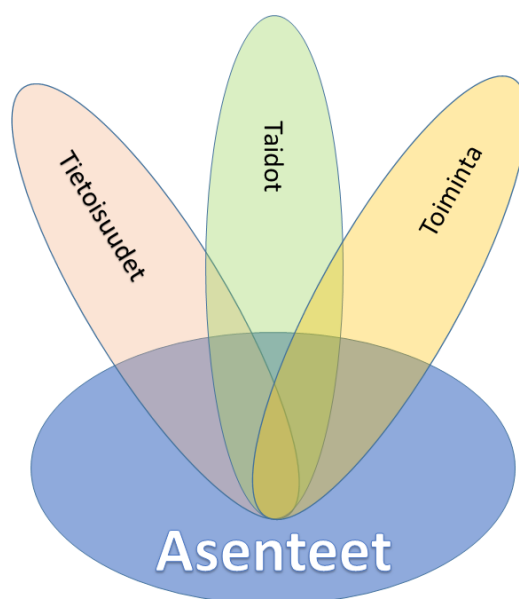
**Taidot** ovat laaja osa-alue, jossa vuorovaikutustaidot nousevat keskeiseksi. Niihin luetaan kielellisen vuorovaikutuksen lisäksi kyky tulkita toisen eleitä, ilmeitä ja kehonkieltä. Myös neuvottelu- ja diplomatiataidot ovat oleellisia. Vuorovaikutuksessa merkitykselliseksi nostetaan myös taito kuunnella, tarkastella asioita eri näkökulmista, kyky tuntea myötätuntoa sekä sopeutua muuttuviin olosuhteisiin eli kyky joustavuuteen. Westerlund ja Karlsen (2016) ovat nostaneet esiin Dervin ja Grossin (2016) näkemykset, joissa myös epäonnistumisien hyväksyminen ja siitä keskustelu tulisi sisällyttää kulttuurienvälisen kompetenssin malliin (Westerlund & Karlsen 2017). MacPhersonin (2010) mukaan opettajan myötätunto lisää kulttuurista sensitiivisyyttä ja lisää tätä kautta oppilaslähtöisempää ja kannustavaa ilmapiiriä. Empatia ja tunteet voivat parhaassa tapauksessa inspiroida opettajaa etsimään sosiaalisesti oikeudenmukaisempia toimintatapoja ja käytänteitä (Jokikokko & Karikoski 2016). Yllättäen empatian on huomattu myös vaikeuttavan opettajan kykyä ylläpitää yhtäläisiä vaatimuksia kaikkia oppilaita kohtaan (MacPherson 2010). On huomattu, että opettajat voivat kohdistaa matalampia odotuksia tietyistä etnisistä ja kulttuurisista taustoista tuleviin oppilaisiin (Sleeter 2008). Oppilailla on puolestaan taipumus toimia odotusten mukaisesti, olivat ne sitten myönteisiä tai kielteisiä. Tämän kaltaisten piiloasenteiden tunnistaminen on siksi erityisen tärkeää. (Jokikokko 2002; MacPherson 2010)

**Toiminta** on tasoista viimeinen. Deardorff (2006) ajattelee tämän viimeisen ulottuvuuden ennemminkin ulkoisen lopputuloksen tasoksi, jossa kulttuurienvälisen kompetenssi tulee näkyväksi toiminnan kautta (Deardorff 2006, 196). Jokikokko (2002) nostaa esille

etenkin kriittisen pedagogiikan edustajien näkemyksen siitä, että opettajan tulisi olla aktiivinen toimija työssä rasismia, epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta vastaan (Jokikokko 2002). Sosiaalinen oikeudenmukaisuus on noussut viime vuosina keskiöön keskustelussa kulttuurisesta diversiteetistä (Zilliacus ym. 2017). Koska tarkastelen itse toiminnan ulottuvuutta musiikinopetuksen kontekstissa, luen siihen myös käytännön muusointitilanteet.

Jokikokko (20029) painottaa, että kulttuurienvälisen kompetenssin kaikki eri ulottuvuudet ovat kytkeytyneet kiinteästi toisiinsa (kuva 1.), joten ne myös kehittyvät rinnakkain (Jokikokko 2002). Koska yhteiskunta ja kulttuuri ovat jatkuvassa muutoksessa, myös kulttuurienvälisen kompetenssi voidaan nähdä alati muuttuvana ja kehittyvänä prosessina, jossa ei voi tulla koskaan täysin valmiiksi. Tämän takia Deardorff (2006) pitää tärkeänä sitä, että myös kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmä tarkistettaisiin aina säännöllisin väliajoin (Deardorff 2006, 200-201).

Koska kaikki kompetenssin ulottuvuudet rakentuvat eettisten periaatteiden ja arvopohjan päälle, on hyvä huomioida, että kompetenssi on itsessään arvolatautunut. Tämä on erityisen tärkeää opettajan ammatissa, sillä kasvatusta ja opetusta eivät ole koskaan neutraalia tiedon siirtämistä ja arvoista vapaata toimintaa. Opettaja on asemansa puolesta myös vallan käyttäjä oppilaaseen nähden. Ilman eettistä perustaa kompetenssia voisi käyttää myös kyseenalaisiin tarkoituksiin. Kompetenssin kehittyminen edellyttää omien ajatusten ja toiminnan jatkuvaa reflektointia suhteessa näihin arvoihin. Seuraavassa kappaleessa syvennyn kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämiseen. (Jokikokko 2010)



**Kuva 1. Kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuudet (Jokikokko 2002).**

### 2.2.3 Kulttuurienvälisen kompetenssin kehitys

Rampalin (2015) mukaan kompetenssien yleiseen luonteeseen kuuluu, että ne voivat kehittyä ainoastaan oppimisprosessien ja vuorovaikutuksen kautta (Rampal 2015). Tässä kappaleessa tarkastelen kulttuurienvälisen kompetenssin kehityksen prosessiluonnetta ja edellytyksiä. Tässä yhteydessä *kulttuurienvälinen kasvu* ja *kulttuurienvälinen oppiminen* ovat synonyymejä kulttuurienvälisen kompetenssin kehitykselle.

Kulttuurienvälisen kompetenssin kehityksestä on rakennettu muutamia teorioita (Bennett 2004; Bennett & Bennett 2004; Taylor 2017; Taylor 1994). Yhden yleisimmin käytetyn teorian kehittänyt Bennett (2004) näkee prosessin lineaarisena etenemisenä etnosentrisiltä tasoilta etnorelativistisille tasoille. Jokikokko ja Karikoski (2016) ovat kritisoineet tätä teoriaa, sillä he näkevät teorian keskittyvän liiaksi kulttuurien väliseen erotteiluun (Jokikokko & Karikoski 2016). He rohkenevat myös epäillä, että kehitys tapahtuisi Bennettin kuvaamalla tavalla lineaarisesti tasolta toiselle etenemisenä. MacPherson (2010) puolestaan epäilee, ettei Bennettin mallia voi yleistää opettajien kulttuurienväliseen kehitykseen, sillä malli on kehitetty opettajiin verrattuna hyvin erilaisen sosiaalisen kontekstin kautta (MacPherson 2010). Jokikokko ja Karikoski (2016) ajattelevat kulttuurienvälisen oppimisen ennemminkin elämänmittaisena ja holistisena prosessina, jossa merkittävänä eteenpäin ajavana voimana ovat erilaiset kokemukset ja kohtaamiset (Jokikokko & Karikoski 2016). He argumentoivat siksi, että Taylorin kulttuurienvälisen oppimisen malli sopii kuvaamaan kulttuurienvälistä kehitystä paremmin (Jokikokko & Karikoski 2016; Taylor 2017).

Taylor (2017) on soveltanut Jack Mezirowin kehittämää *transformatiivisen oppimisen* eli uudistavan oppimisen teoriaa nimenomaan kulttuurienväliseen oppimiseen (Taylor 2017). Transformatiivisen oppimisen mallia käytetään kuvaamaan erityisesti aikuisen tapaa oppia. Lapsiin verrattuna aikuiselle on ehtinyt muodostua vakiintuneemmat merkityskeemat eli uskomukset, asenteet ja tavat ajatella, sekä merkitysperspektiivit eli sosiokulttuurisesti omaksutut viitekehykset. Kulttuurien välinen oppiminen lähtee liikkeelle uudenlaisesta tilanteesta, joka ei ole selitettävissä näiden valmiiden merkitysrakennelmien puitteissa. Tämä käynnistää kriittisen reflektiivisen prosessin, jossa valmiit merkitysrakennelmat ja aiemmin opitut käsitykset kyseenalaistetaan. Prosessin myötä oppija voi tulla tietoisiksi siitä, miten käsitykset itsestä ja maailmasta ovat rakentuneet tiettyssä kulttuurisessa kontekstissa. Tämä johtaa maailmankuvan ja ajattelun uudistamiseen. Taylor (2017) korostaa, että pelkkä kriittinen prosessi ei riitä, vaan tarvitaan myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa. Sen kautta oppija pääsee

kokeilemaan ja tutkimaan uusia rooleja dialogissa muiden kanssa. (Jokikokko & Karikoski 2016; Taylor 2017; Gill 2007)

Jokikokko (2010) näkee, että transformatiivinen oppiminen ei yksin riitä selittämään kulttuurienvälistä kasvua (Jokikokko 2010). *Sosiokulttuurinen oppiminen* on myös merkittävässä roolissa. Sosiokulttuuriset oppimisteoriat alleviivaavat, että oppiminen tapahtuu aina tietyssä kulttuurisessa, sosiaalisessa, henkilökohtaisessa ja ammatillisessa kontekstissa. Sen lisäksi, että ympäristöllä ja toisilla ihmisillä on suuri merkitys sille, miten ihminen oppii, voidaan yhteisöoppimisen kautta myös rakentaa kokonaan uutta tietoa. Esimerkiksi Global Visions- tutkimushanke pyrkii rakentamaan ylikansallisen ja yli-institutionaalisen yhteistyön ja yhteisöoppimisen kautta uutta tietoa, jotta musiikkikasvattajia osattaisiin valmistaa tulevaisuudessa kohtaamaan paremmin diversiteettiä (Westerlund & Karlsen 2017; Miettinen ym. 2018). Miettisen (2018) mukaan tällainen yhteistyö voi olla tärkeää niin henkilökohtaisen kuin institutionaalisen kulttuurienvälisen kehityksen kannalta (Miettinen ym. 2018). Myös antirasistisesta pedagogiikasta puhuva Rampal (2015) korostaa dialogisuuden merkitystä painottamalla kuinka opettajien tulisi pyrkiä oppimaan aktiivisesti myös oppilailtaan (Rampal 2015). Kulttuurienvälinen oppiminen on ylipäättään huomattu paljon vaikuttavammaksi, kun se tapahtuu suoran kulttuurienvälisen kohtaamisen kautta verrattuna siihen, että jaettaisiin vain informaatiota toisesta kulttuurista. On siis vaikuttavampaa oppia *toiselta* kuin *toisesta* (Saether 2010). Jokikokko (2010) on käsitteellistänyt tällaisen oppimiseen tarvittavan toisen ihmisen *merkitykselliseksi toiseksi*. (Jokikokko & Karikoski 2016)

Tietyt kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuudet ovat edellytys sille, että oppimista voi tapahtua. Kriittinen ajattelu, reflektiivisyys ja omien tottumuksien ja asenteiden kyseenalaistaminen nousevat useiden tutkimusten valossa oleellisiksi taidoiksi, jotta kompetenssi voi kehittyä (Jokikokko & Karikoski 2016; Miettinen ym. 2018; Carson & Westvall 2016). *Kriittinen reflektiivisyys* ei kuitenkaan yksin riitä kulttuurienväliseen kasvuun (Jokikokko & Karikoski 2016). Osa tutkijoista on painottanut, että kognitiivisen prosessin lisäksi *tunteilla* on suuri merkitys (Jokikokko 2010; MacPherson 2010). Merkitykselliset kulttuurienväliset kokemukset ovat yleensä aina emotionaalisesti latautuneita. Erityisesti myönteiset tunteet tekevät oppimisesta syvällisempää, mutta myös kielteiset tunteet voivat avata uudenlaisia tulkintoja ja näkökulmia. (Katri Jokikokko 2009; Katri Jokikokko 2010)

Kulttuurienvälisyyteen sisältyy jatkuva muutos ja alati vaihtuvat tilanteet. Siksi kompetenssin voidaan ajatella olevan elämän mittainen oppimisprosessi, jossa ei voi koskaan tulla täysin valmiiksi. Sen tähden kompetenssia ja sen kehitystä tuskin pystytään koskaan käsitteellistämään täysin tyhjentävästi. Kompetenssin käsite kuitenkin auttaa jäsentämään monimutkaista sekä vaikeasti rajattavaa ilmiötä. Se voi myös auttaa tunnistamaan

sellaisia ammattitaidossa olevia asenteellisia, tiedollisia, taidollisia tai toiminnallisia puutteita, joiden työstäminen voi auttaa opettajia kohtaamaan kaikenlaisia oppilaita paremmin. (Katri Jokikokko 2010).

## **2.3 Musiikki kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa**

Musiikkia voidaan tarkastella sekä biologisena että kulttuurisena ilmiönä. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen sitä, miten ihmisestä on kehittynyt musikaalinen olento ja miten musiikin sosiaaliset ulottuvuudet ovat liitetty tähän kehitykseen. Sen jälkeen tarkastelen musiikkia vuorovaikutuksen välineenä ja sen potentiaalia sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistäjänä. Lopuksi erittelen niitä lähtökohtia, joista kulttuurinen moninaisuus on huomioitu musiikkikasvatuksessa. Tarkastelen lisäksi musiikkia kolmannen tilan käsitteen kautta.

### **2.3.1 Musiikin biokulttuurinen evoluutio**

Musikaalisuutta pidetään nykyään ihmisen biologisena ominaisuutena, jolla on pitkä evolutiivinen perusta. Etenkin laulun nähdään olevan ihmiselle luontainen käyttäytymisen muoto (Mithen ym. 2006, 1). Musiikkiin erikoistuneiden aivorakenteiden olemassaolosta on sen tähden spekuloitu jo pidempään, mutta tutkijat ovat löytäneet vasta hiljattain ensimmäisen itsenäisen kuuloalueen, joka reagoi ainoastaan musiikkiin (Norman-Haignere ym. 2015). Musiikki on siis ihmiskunnalle universaalista. Se, miten musiikkia käytetään ja millaisia muotoja ja merkityksiä se saa, on puolestaan kiinni kulttuurista. Koska eri kulttuurien musiikit voivat erota niin merkittävästi toisistaan, puhuvat monet tutkijat musiikin sijaan musiikeista. Tietyt musiikilliset piirteet ovat kuitenkin osoittautuneet sellaisiksi, joita osataan tulkita kulttuuritaustasta riippumatta. (Flohr & Trevarthen 2008; Mithen ym. 2006, 12-14; Cross 2001; Cross 2012)

Mutta miksi musikaalisuudesta on tullut osa ihmisyyttä? Praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian näkökulmasta musiikki on väline ja ihmisen kontekstisidonnaista tarkoituksenmukaista toimintaa (Schippers 2010). Musiikilla on siis jokin muu merkitys ihmiselle kuin vain musiikki itse. On spekuloitu, että yksi merkittävä syy ihmisen kehittymiseksi musikaaliseksi olennoksi on ihmisen sosiaalisuus ja tarve löytää erilaisia keinoja

yhteenkuuluvuudentunteen vahvistamiseen (Cross 2005). Ensimmäinen tärkeä ihmissuhteemme on tästä oiva ja paljon tutkittu esimerkki. Äitien tiedetään laulavan kaikissa tunnetuissa kulttuureissa vauvoilleen (Shenfield ym. 2003). Vauva on jo syntyessään musikaalisesti kyvykäs olento. Ennen kuin lapsi ymmärtää sanoja ja kieltä, hän kykenee jo hahmottamaan musiikkia ja tulkitsemaan musiikillisia sävyjä. Sen tähden juuri laulu toimii vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa kommunikaation välineenä, jonka kautta peilataan omia ja toisen tunteita. Vanhemmat käyttävät musiikkia yleensä myös apuna vauvan tunteiden säätelyssä. (Nakata & Trehub 2004; Shenfield ym. 2003; Mithen ym. 2006, 69-84; Mehr & Spelke 2018; Mehr ym. 2018)

Kyky luoda yhteys toiseen ihmiseen musiikin välityksellä säilyy vielä varhaislapsuuden jälkeenkin. Lukuisissa yhteisöissä yhteisyyden tunnetta haetaan nimenomaan musisoimien kautta esimerkiksi erilaisissa juhlarituaaleissa. On ajateltu, että yhteinen musisointi toimii yhteisöissä ikään kuin sosiaalisena liimana. Tämä voi edelleen vahvistaa yhteishenkeä ja sitä kautta edistää ponnistelua muidenkin yhteisten päämäärien eteen. Yhteismusisoinnilla on havaittu olevan myös niin sanottu jäänmurtaja-vaikutus (Pearce ym. 2015). Entuudestaan tuntemattomat ihmiset voivat lähentyä ja löytää ryhmässä keskinäisen luottamuksen nopeammin, jos he musisoivat yhdessä. Uskotaan, että juuri musiikin yhteisöjä vahvistavat sosiaaliset ulottuvuudet ovat osaltaan johtaneet ihmisen kehittymiseen musikaaliseksi olennoksi. (Mithen ym. 2006, 205-220; Numminen ym. 2009)

### **2.3.2 Musiikin sosiaaliset ulottuvuudet**

Tutkijat ovat yrittäneet selvittää niitä fysiologisia syitä, jotka voisivat selittää musiikin aikaan saaman yhteenkuuluvuudentunteen. Yhteismusisointi vaatii ryhmän ihmisiä synkronisoimaan niin äänentason, rytmin kuin liikkeen. Musiikki toimii eräänlaisena välittäjänä, joka virittää ihmiset samalle taajuudelle. Synkronoitujen liikkeiden tiedetään saavan ihmiset ajattelemaan toisistaan myönteisemmin sekä lisäävän yhteenkuuluvuudentunteita. Yksi fysiologinen selitys tälle on, että yhteismusisointi vapauttaa keskushermostossa sellaisia neurohormoneita, jotka herättävät nimenomaan kiintymystä ja myönteisiä tunteita muita kohtaan (Tarr ym. 2014). Tämän lisäksi synkronoidut liikkeet aktivoivat samanaikaisesti sekä omaa toimintaa että ympäristön havainnointia säätelevät hermoverkot. Kun näiden verkostojen saamat signaalit ovat yhtäläiset, voi syntyä

kokemus minuuden laajentumisesta. Tällöin minän rajat eivät tunnu enää erottuvan niin selväpiirteisesti muiden rajoista. (Tarr ym. 2014; Numminen ym. 2009).

Synkronisaatio voi tapahtua myös tunteiden tasolla, sillä musiikin tunnetaan vaikuttavan ihmisen tunteisiin ja tunteidensäätelyyn (Numminen ym. 2009; Koelsch 2014). Henkilökohtaisen tunnesäätelyn lisäksi myös ihmisryhmä voi virittäytyä emotionaalisesti samalle taajuudelle (Cross 2005). Musiikkia käytetäänkin yleisesti tilanteissa, joissa halutaan jakaa ja ilmaista yhteisiä tunnetiloja, kuten hautajaisissa, häissä tai vaikkapa jääkiekon maailmanmestaruusjuhlissa. Tällainen tunnetason synkronisaatio voi myös osaltaan selittää sitä, miksi musiikin on huomattu lisäävän empatiaa muita kohtaan (Clarke ym. 2015).

Musiikki voidaan nähdä myös kommunikaation muotona (Cross 2014). Musiikki on pysytty liittämään sosiaaliseen kommunikaatioon jopa molekyyli-tasoin tutkimuksissa (Oikonen & Järvelä 2014). On spekuloitu, että ihminen on voinut käyttää musiikkia kommunikatiivisesti jo ennen kielen kehittymistä. Musiikin kommunikatiivinen potentiaali on tunnistettu etenkin musiikkiterapeuttien keskuudessa, jossa sitä on hyödynnetty tilanteissa, jossa ihmisten kielellinen kommunikaatio on rajoittunutta. Tutkimuksissa on osoitettu, että emotiot välittyvät samankaltaisten akustisten mekanismien kautta niin puheessa kuin musiikissa (Coutinho & Schuller 2017). Musiikkia ja kieltä yhdistää myös se, että kummankin kautta voidaan viestiä jonkinlaista tarkoitusta tai merkitystä. Musiikin erityisyys liittyy kuitenkin siihen, että sen kautta saavutettu yhteys on ylisanallinen. Sen tähden musiikilla ajatellaan olevan erityinen kyky välittää identiteettejä, jotka eivät ole kielellisesti rakentuneita vaan enneminkin kokemuksellisia (Suutari 2013). Musiikille annetut merkitykset riippuvat sosiokulttuurisesta kontekstista. Kieleen verrattuna merkityksien ei kuitenkaan tarvitse olla musiikissa yhtä tarkasti määriteltyjä. Tällainen merkityksen joustavuus voi parhaimmillaan sallia monenlaisia tulkintoja ilman konflikteja. Musiikki voi siis olla samaan aikaan hyvin henkilökohtaisesti koettua että jaettua. Ihmisellä on musiikin kautta vapaus tehdä oma tulkinta itsestään ja olla samaan aikaan osa ryhmää. (Cross 2014)

Musiikin sosiaalisten ja emotionaalisten ulottuvuuksien lisäksi sillä on lukuisia muita fysiologisia ja psyykkisiä vaikutuksia. Sen tiedetään muun muassa aktivoivan aivojen syviä mielihyvakeskuksia (Numminen ym. 2009) ja jopa nostavan kipukynnystä (Weinstein ym. 2016). Musiikin hyvinvointivaikutukset ovat olleet suuren kiinnostuksen kohteena

(Numminen ym. 2009). Etenkin kuorolaulua on tutkittu tästä näkökulmasta ja on saatu viitteitä siitä, että se voi edistää etenkin ihmisten sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia (Clift ym. 2010). Jopa hyvin suurikokoisessa kuorossa, jossa kaikki laulajat eivät tunne toisiaan, voidaan saavuttaa yhteisten lauluharjoitusten myötä merkittävä sosiaalisen lähentymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne (Weinstein ym. 2016). Aikaisemmissa kuoro-tutkimuksissa on huomattu, että laulajat nimeävät itse musiikin sosiaaliset ja emotio-naaliset ulottuvuudet merkittäväksi syyksi kuorossa laulamiseen (Louhivuori ym. 2005).

Musiikin sosiaalisia ulottuvuuksia ja hyvinvointivaikutuksia käsitellään kuitenkin usein yksipuolisen myönteisestä ja jopa naivista näkökulmasta. Jos musiikkia voidaan käyttää hyvään, niin sillä voidaan tuottaa myös vahinkoa. Yksi musiikin väkivaltaisimmista sovel-luksista on sen käyttäminen kidutusvälineenä (Cusick & Joseph 2011; Bergh & Sloboda 2010). Historiassa on lukuisia esimerkkejä, kuinka musiikkia on käytetty myös ihmisten välisten konfliktien luomisessa ja ylläpitämisessä (Cusick & Joseph 2011). Musiikki voi olla vallankäytön väline, jos määritellään kenen lauluja saa laulaa ja kenen ei (Räsänen 2009). Musiikkia on käytetty myös pelotteluun sekä vihan lietsontaan esimerkiksi sota-tilanteissa (Bergh & Sloboda 2010). Musiikillisella toiminnalla voi olla kielteisiä seurauk-sia myös pelkästä ajattelemattomuudesta tai ymmärtämättömyydestä. On valitettavan tavallista, että hyvästä tarkoituksesta huolimatta musiikin kautta on vain vahvistettu toi-seuttavia mielikuvia ihmisistä. Toiseuttaminen voi tapahtua myös niin, että jostain ih-misryhmästä kerrotaan vain yhdenlaisia tarinoita. Esimerkiksi moniin musiikkiprojekteihin liittyvä hyväntekeväisyysaspekti viljellee helposti moraalista ylivertauuden tun-netta suhteessa ”toisiin”, jotka nähdään yksipuolisesti heikkoina ja pelastettavina (Brad-ley 2007). Musiikki ei siis ole aina ja automaattisesti kaikille hyväksi. Musiikillinen toi-minta voi olla joillekin myös täysin yhdentekevää. Ratkaisevaa on se, miten musiikkia käytetään ja se, että musiikin kontekstuaalisuus eli sen erilaiset sosiokulttuurisesti ra-kentuneet merkitykset ymmärretään. Sen tähden musiikkikasvattajilla tulisi olla val-miuksia arvioida kriittisesti vallitsevia käytäntöjä ja näkökulmia, jotka muuttuvassa sosi-aalisessa yhteisössä voivat olla toisille poissulkevia ja toiseuttavia. Seuraavassa osassa syvennyn kulttuuriseen diversiteettiin nimenomaan musiikkikasvatuksen näkökulmasta. (Carson & Westvall 2016; Westerlund & Karlsen 2017; Bergh & Sloboda 2010)

### 2.3.3 Kulttuurinen moninaisuus musiikkikasvatuksessa

Kulttuurin moninaisuus nähdään nykyään erottamattomana osana suomalaista musiikkikasvatusta. Diversiteettiä on kuitenkin suhtauduttu ajan saatossa vaihtelevasti. Schippers (2009) on soveltanut terminologiaa kuvaamaan, miten eri tavoin kulttuurinen moninaisuus voi todentua musiikkikasvatuksen alueella (Schippers 2009, 32–35). Hän erottaa musiikkikasvatuksen neljä vallitsevaa lähestymistapaa: monokulttuurinen musiikkikasvatus, monikulttuurinen musiikkikasvatus, kulttuurienvälinen musiikkikasvatus ja transkulttuurinen musiikkikasvatus.

**Monokulttuurinen musiikkikasvatus** tarkoittaa sitä, että yhteisössä on yksi vallitseva kulttuuri ja muut kulttuurit ovat marginaalissa. Länsimaisen taidemusiikin asema on perinteisesti ollut musiikkikasvatuksessa tällainen. (Schippers 2009)

**Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa** eri kulttuurien edustajat on jaettu pitkälle eri yhteisöihin ja jokainen opiskelee oman kulttuurinsa musiikkia. Eri musiikkikulttuurit nähdään itsestä erillisinä ja niistä käytetään tyypillisesti nimityksiä ”orientaalinen”, ”etninen” tai ”eksoottinen” (Schippers 2009). Toisia katsotaan yleensä näkökulmasta, jossa painotetaan erilaisuutta yhtäläisyyksien sijaan (Agawu 2012). ”Maailman musiikki” on termi, jota on usein käytetty niputtamaan kaikki *toisten* musiikit eli kaikki ei-länsimaiset musiikit yhden otsikon alle (Chen 1997; Rampal 2015).

**Kulttuurienvälisessä musiikkikasvatuksessa** kulttuurien välillä esiintyy vastavuoroisuutta ja jo läheisempää yhteistyötä. Sille on tyypillistä syvälinen musiikillinen kiinnostus, tiedostus ja halu oppia toiselta. Tämän ajatellaan olevan nykyään lähestymistapa esimerkiksi suomalaisissa kouluissa, vaikka se voi toteutua hyvinkin vaihtelevasti. (Schippers 2009; Räsänen 2010)

**Transkulttuurisessa musiikkikasvatuksessa** esiintyy syväluotaavaa erilaisten lähestymistapojen ja ideoiden vaihtoa kulttuurien välillä. Erilaiset musiikilliset lähestymistavat ovat samalla viivalla ja voidaan nähdä jo syvempien arvojen fuusioitumista. (Schippers 2009)

On huomionarvoista, että Schippers (2009) ei erota näitä neljää eri lähestymistapaa omiin lokeroihinsa, vaan piirtää ne jatkumolle. Jatkumot tuntuvat edustavan muutenkin Schippersin näkemystä liittyen kulttuuriin ilmiöihin laajemmin. Hän näkee ääripäiden välillä jatkuvan liikkeen tai virran, eikä tahdo asettaa käsitteiden välille selkeitä staattisia

rajoja kulttuurien dynaamisen luonteen vuoksi. On myös mielenkiintoista, että Schippersin mukaan kulttuuriset prosessit voivat liikkua lineaarisen janan sijaan kehällä. Näin on käynyt esimerkiksi Karibiassa afrikkalaisen ja espanjalaisen kulttuurin fuusioituessa yhdeksi uudeksi monokulttuuriksi. (Schippers 2009)

Kulttuurista moninaisuutta lähestytään Schippersin (2009) luokittelun lisäksi musiikkikasvatuksessa usein kahdesta eri peruslähtökohdasta: 1) opetuksen sisällöstä lähtevästä eli eri musiikkikulttuurien huomioimisesta ja 2) yhteisöstä lähtevästä eli opetetaan musiikkia oppilaille, joilla on moninainen tausta (Hebert & Karlsen 2010). Koska työni keskiössä on opettajan kulttuurienvälinen kompetenssi ja valmiudet kohdata diversiteettiä, on painopiste opetuksen sisällön sijaan yhteisössä. Opetuksen sisältöä ei kuitenkaan ole sivuutettu kokonaan, sillä mielestäni näitä eri lähtökohtia ei voi täysin erottaa toisistaan. Kulttuurienvälinen musiikkikasvatus ei ole jotain, joka kuuluu vain kulttuurisesti moninaiisiin ryhmiin vaan sen nähdään kuuluvan kaikille.

Niin kuin kaikkea kulttuuriin liittyvää terminologiaa, myös musiikkikasvatuksen moninaisuuden terminologiaa käytetään maailmanlaajuisesti hyvinkin värikkäästi ja epäyhtenäisesti. Nykyään Suomessa on siirrytty puhumaan interkulttuurisuudesta ja kulttuurienvälisyydestä monikulttuurisuuden sijaan, koska halutaan alleviivata kulttuurien vastavuoroisuutta (Räsänen 2010). Pelkkä termi ei kuitenkaan vielä kerro kuinka moninaisuus huomioidaan käytännön tasolla. Zilliacuksen (2009) mukaan niin monikulttuurinen kuin kulttuurienvälinen kasvatus sisältävät käytännössä sekä pinnallisia että edistyksellisempiä lähestymistapoja (Zilliacus ym. 2017). Westerlund ja Karlsen (2017) kritisoivat sitä, kuinka diversiteettiä on perinteisesti lähestytty musiikkikasvatuksessa. Heidän mukaan kulttuurista moninaisuutta on tuotu musiikkikasvatuksessa esiin yksinkertaistetusti ja leimaavasti keskittymällä ensisijaisesti luokitteluun ja erotteluun. Samalla musiikin kontekstuaalisuus eli sen tilannesidonnaisuus ja yhteys laajempiin sosiaalisiin, poliittisiin, historiallisiin ja eettisiin kysymyksiin on unohdettu. Tilannesidonnaisuuteen liittyy esimerkiksi se, mitä opetetaan, miten opetetaan, kuka katsotaan päteväksi opettajaksi ja miten oppilaiden kokemukset ja identiteetit huomioidaan. Esimerkiksi minuutilleen rajatut oppitunnit muodollisesti pätevän musiikkikasvattajan johdolla on vain yksi tapa opettaa musiikkia. Saetherin (2010) tutkimuksessa ruotsalais-iranilaisessa musiikkikou-

lussa oppilaat olivat kiintyneet erityisesti musiikkikoulun omanlaiseen toimintakulttuuriin, jossa oppimisen, harjoittelun ja soittamisen ohella vietettiin tuntikaupalla aikaa myös teetä juoden ja keskustellen (Saether 2010). (Westerlund & Karlsen 2017)

Saether (2010) painottaa, että toiseutta voidaan lähestyä musiikkikasvatuksessa hyvin erilaisista näkökulmista. Ajatus siitä, että opitaan *toiselta*, on vastakkainen perinteiselle käsitykselle siitä, että opitaan *toisesta*. Toiselta oppiminen edellyttää toisen kuuntelemista ja dialogia. (Saether 2010). Carson ja Westvall (2016) näkee, että musiikinopettajien on kyettävä laajentamaan käsityksiään normista ja astuttava ulos omalta mukavuusalueeltaan (Carson & Westvall 2016). Ihminen ei voi koskaan irrottautua täysin omasta tilannesidonnaisuudestaan eli omasta elämäntilanteestaan ja taustastaan. Vaikka diversiteettiä lähestyttäisiin kriittisesti, vain yhdestä näkökulmasta rakennettu tieto on aina yksipuolista. Sen tähden Westerlund ja Karlsen (2017) peräänkuuluttavat ”kaleidoskooppisempaa” lähestymistapaa, jossa diversiteettiä lähestytään useasta suunnasta moniäänisen kulttuurienvälisen dialogin kautta. Global Visions – tutkimusprojekti on rakentunut tämän näkemyksen pohjalta. Hankkeen puitteissa on tarkoitus kehittää musiikkikasvattajien koulutusta ja tuottaa syvällisempää ymmärrystä, kuinka musiikkikasvattajia voitaisiin valmistaa kohtaamaan diversiteettiä globalisoituvassa maailmassa. Projektin keskiössä on periaate vastavuoroisesta oppimisesta. Globaalin yli-instituutionaalisen verkoston kautta aukeaa hybridi tila, jossa tiedon jakamisen lisäksi voidaan tuottaa kokonaan uutta tietoa, kyseenalaistaa sitä suhteessa valta-asetelmiin ja eettisiin haasteisiin sekä tulla tietoisiksi omista sokeista pisteistä. Seuraavassa kappaleessa avaan tällaisen uudenlaisen tilan mahdollisuuksia taiteellisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. (Westerlund & Karlsen 2017)

#### **2.3.4 Musiikki kolmannessa tilassa**

Kulttuurien kohtaamiseen on liitetty Homi Bhabhan kolmannen tilan teoria. Siinä ajatellaan, että kulttuurien rajapinnalle muodostuu ikään kuin kolmas tila. Tämä uusi ”hybridi”-tila mahdollistaa jonkun uuden ja ennalta näkemättömän syntymisen ja uusien merkitysten löytymisen (Schippers 2010). Westerlund ja Karlsen (2017) näkevät, että nimenomaan dialogissa syntyvä kolmas tila avaa mahdollisuuden rakentaa uudenlaista tietoa ja tulla tietoiseksi omista sokeista pisteistä. Pääjoki (2004) on tutkinut kolmannen tilan

luomista taidekasvatuksen yhteydessä. Hän kokee, että taide itsessään voi toimia kolmantena tilana, jossa *”aukeaa mahdollisuuksia minän ja maailman kohtaamiseen tilanteessa, jossa olemme jatkuvasti matkalla suhteessa itseemme ja muihin”* (Pääjoki 2004, 84). Kolmas tila voi olla paikka, jossa *”erilaisista esittämisen ja kertomisen tavoista voidaan neuvotella, niitä voidaan kokeilla ja niillä voidaan leikkiä”* (Pääjoki 2004, 94).

Musiikilla on myös mielenkiintoinen potentiaali kolmannessa tilassa. Voisiko sen oleukseen liittyvä ylisanalyyttisyys, kommunikatiivisuus ja yhteisöllisyys mahdollistaa syväliisemmän kulttuurienväliseen kohtaamisen? Kolmannen tilan käsitteellä ja Schippersin (2009) transkulttuurisuudella on paljon yhteistä. Ehkä kolmatta tilaa voisi ajatella mahdollisuutena uudelle mikrokulttuurille, jossa voidaan myös luoda uusia merkityksiä ja tutkia uusia identiteettejä. Voisiko tässä tilassa *toisista tulla meitä?*

Edellisen kaltaiset ajatukset ovat todennäköisesti osaltaan johtaneet siihen, että musiikkia on käytetty monissa yhteisöllisissä projekteissa, joissa eri ryhmien välille on pyritty löytämään yhteys tai sovinto (Bergh & Sloboda 2010). Monien projektien vaikuttavuus on saattanut kuitenkin jäädä hyvästä tarkoituksesta huolimatta laihaksi tai ne ovat saattaneet jopa toimia omaa tarkoitustaan vastaan. Merkittävimpiä on yleensä pitkän linjan projektit, joissa kaikki osallistujat ovat mukana aktiivisina toimijoina (Bergh & Sloboda 2010). Agawu (2012) on kehottanut kiinnittämään huomiota siihen, kuka saa vallan määrittellä, mihin kolmannen tilan tulisi aueta (Agawu 2012, 124). Pääjoki (2004) painottaa, että kolmas tila ei aukea, ellei ole valmis liikkumaan omalta tutulta tulkintapaikaltaan (Pääjoki 2004). Tilan aukeaminen edellyttää siis jokaiselta sitoutumista, osallisuutta ja avoimuutta toisen näkökulmia kohtaan.

## 3 Tutkimusasetelma

Kolmas luku alkaa tutkimusongelman ja tutkimuskysymyksiä esittelyllä. Sen jälkeen syvennyn valitsemaani tutkimusmenetelmään ja siihen, kuinka käytin sitä tässä tutkimuksessa. Lopuksi pohdiskelen tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä tutkimuseettisiä kysymyksiä.

### 3.1 Tutkimuskysymykset

Eri ammateissa korostuu kompetenssin eri ulottuvuudet. Minua kiinnostaa erityisesti se, minkälaiset ulottuvuudet korostuvat musiikkikasvattajien työssä. Tutkimukseni käsittelee kahden musiikkikasvattajan kertomuksia kulttuurienvälisestä kompetenssista. Kiinnostukseni kohdistuu myös siihen, minkälaisen merkityksen musiikkikasvattajat antavat omille kulttuurienvälisille kokemuksilleen ja kohtaamisilleen kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisessä.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten musiikkikasvattajat artikuloivat kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksia suhteessa työhönsä?
- 2) Minkälaisia kokemuksia musiikkikasvattajat kuvailevat merkityksellisiksi kulttuurienvälisen kompetenssin kehityksen kannalta?

### 3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tuomi ja Sarajärven (2018) mukaan laadullinen tutkimus tulisi nähdä laajana yläkäsitteenä, ikään kuin ”sateenvarjona”, jonka alle mahtuu useita erilaisia laadullisia tutkimusmenetelmiä ja – perinteitä. Tämä sateenvarjo on kaikessa monitieteellisyydessään laakea ja värikäs, mutta kaikki sen alle kuuluvat menetelmät keskittyvät tutkimaan sitä todellisuutta, joka koostuu ihmisten luomista subjektiivisista merkityksistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 188).

Tilastollisen yleistettävyyden sijaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ”*mm. kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle*” (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Sen tähden

on tärkeää, että tutkittavilla henkilöillä eli tiedonantajilla on mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Halusin tästä syystä tiedonantajiksi Sibelius-Akatemiasta valmistuneita musiikkikasvattajia, joilla on usean vuoden kokemus kulttuurienvälisestä opetustyöstä. Minulla oli lisäksi kriteerinä se, että opettajat ovat työskennelleet kulttuurisesti moninaisten ryhmien kanssa niin Suomessa kuin ulkomailla. Opettajien kulttuurienvälisiä kompetenssia on tutkittu aikaisemmin pääosin koulumaailmassa. Suuri osa musiikkikasvattajista työllistyy kuitenkin opettajaksi muihin instituutioihin ja muille sektoreille, joissa moninaisuus on yhtäläillä tärkeä osa ryhmiä. Halusin siksi haastatella opettajia, joilla on paljon kokemusta myös koulumaailman ulkopuolelta sekä erityisesti aikuisten kanssa työskentelystä.

Lähestyn tutkimukseni aihetta Ronjan ja Inarin tapauksien kautta eli kyseessä on tapaus-tutkimus. Tärkein kysymys, jonka tulisi ohjata tutkimustapauksen valintaa, on: ”Mitä voimme oppia tästä tapauksesta?” (Eriksson & Koistinen 2014, 26). Hyvin valittu tapaus voi kehittää ymmärrystämme ja auttaa kehittämään teoriaa tai käsitejärjestelmää eteenpäin. Ronja ja Inari ovat taustansa ja laajan kokemuksensa vuoksi erittäin kiinnostavia tietolähteitä. Sen tähden uskon, että heidän tapauksiensa avulla voimme kehittää ymmärrystämme kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksista ja niiden kehitymisestä.

### **3.2.1 Narratiivisuus**

Ihmistä pidetään luontaisena tarinankertojana. Rakennamme omaa identiteettiä ja merkityks maailmaamme jatkuvan narratiivisen prosessin kautta. Tutkimuksessa narratiivisuudella tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa huomio kohdistetaan kertomuksiin eli narratiiveihin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Eri tieteenalojen ja koulukuntien välillä on eroja siinä, miten narratiivisuus ymmärretään. Tieteellisessä keskustelussa onkin erotettavissa ainakin neljä erilaista tapaa käyttää narratiivisuuden käsitettä. Sillä voidaan viitata tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, tutkimusaineistoon, aineiston analyysitapaan tai tutkimuksen käytännöllisiin merkityksiin. (Heikkinen 2001)

Tämä tutkimus sisältää piirteitä narratiivisuudesta, sillä tutkimusaineisto koostuu opettajien kertomuksista. Haastattelumateriaali ei ole tekstilajiltaan puhtaasti narratiivista, mutta kertomuksellisuus näyttelee aineistossa merkittävää osaa. Tarinan kautta voidaan

päästä lähemmäksi ihmisen persoonaa ja identiteettiä. Kertomuksellisuuden välityksellä voidaan lähestyä identiteettiä ennemminkin jatkuvana neuvotteluna ja reflektiivisesti virtaavana prosessina kuin jonain pysyvänä ja muuttumattomana (Jokikokko & Karikoski 2016). Kulttuurienvälistä kompetenssia ja kulttuurienvälistä kasvua on kuvailtu samantyyppiseksi dynaamiseksi elämänmittaiseksi prosessiksi. Haastattelemiini opettajat lähtivät hyvin luontaisesti avaamaan käsityksiään ja kokemuksiaan narratiivien kautta. Sen tähden katson tarpeelliseksi käyttää aineiston analysoinnissa myös narratiivista lähestymistapaa. Erittelen tätä tarkemmin kappaleessa 3.2.3.

### **3.2.2 Aineiston keräys teemahaastattelulla**

Suomessa yleisin tapa kerätä laadullista tietoa on haastattelu. Sen tavoitteena on selvittää, miksi ihminen toimii tietyllä tavalla tai mitä hän ajattelee. Haastattelu on aina sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa haastattelun kummatkin osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelija ei siis ole vain ”*passiivinen välikappale*” vaan hänen ja haastateltavan välille rakentuva luottamus vaikuttaa suoraan siihen, millainen haastattelun anti on. (Eskola & Suoranta 1998, 86, 94)

Haastattelun voi toteuttaa yksilö- tai ryhmähaastatteluna. Keräsin tutkimusaineiston yksilöhaastatteluiden kautta, sillä tahdoin, että tiedonantajat käsittelevät aihetta mahdollisimman omakohtaisesti ja uskaltaisivat puhua rehellisesti myös omista asenteistaan ja haasteistaan. Pidin myös todennäköisenä sitä, että haastatteluissa tulee esille opetustilanteita, joissa voidaan käsitellä luottamuksellisia tietoja myös kolmansista osapuolista. Sen tähden halusin luoda haastatteluun mahdollisimman luottamuksellisen kahdenvälistä vuorovaikutustilanteen sekä suojella haastateltavieni ja heidän oppilaittensa anonymiteettiä.

Kyselin alaa tuntevilta opettajilta vinkkejä sopivista tiedonantajista. Saamieni suositusten ja omien pohjatietojeni perusteella pyysin haastateltavaksi kolmea henkilöä, jotka täyttivät aikaisemmin mainitsemani kriteerit. Päädyin lopulta haastattelemaan vain kahta opettajaa, sillä koin saaneeni syvällistä tietoa aiheesta jo kahden haastattelun perusteella. Kolmas haastateltava olisi tuonut varmasti lisää arvokasta tietoa sekä lisännyt diversiteettiä. Halusin pitää aineiston kuitenkin tarpeeksi rajattuna, jotta työmäärä pysyisi opinnäytetyön laajuuden puitteissa.

Haastattelumenetelmäkseni valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastattelussa ideana on se, että haastattelu rakennetaan ennalta määrättyjen, tutkittavaan viitekehykseen perustuvien, teemojen varaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88; Eskola & Suoranta 1998, 87). Rakensin omien haastattelujeni teemat Jokikokon (2002) kulttuurienvälisen kompetenssin eri ulottuvuuksista (Jokikokko 2002).

Teemahaastattelun toteutus voi vaihdella tutkimuksesta riippuen lähes avoimesta hyvinkin strukturoituun haastatteluun, jossa kysymykset ja niiden järjestys ovat tarkoin määritelty jo etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Toteutin teemahaastatteluni puolistrukturoituna. Olin miettinyt kysymykset jo etukäteen, mutta annoin haastattelussa esille tulevien asioiden ohjata kysymysten tarkempaa järjestystä ja muotoilua. Lähdin kysymään myös lisäkysymyksiä ja tarkennuksia haastateltavien vastauksien ja esille nousseiden kiinnostavien aiheiden perusteella.

Pidin toisen haastattelun Helsingissä Musiikkitalolla 4.4.2019 ja toisen Espoossa 24.4.2019 haastateltavan itse valitsemassaan tilassa. Ensimmäinen haastattelu kesti 1.40 ja toinen 1.37 tuntia. Äänitin kummatkin haastattelut kahdella eri äänityslaitteella.

### **3.2.3 Aineiston analysointi**

Kun aineisto on kerätty, on vuorossa sen analysointi. Aineiston litterointi eli haastattelun muuttaminen kirjalliseen muotoon on analyysin ensimmäinen askel (Hyvärinen ym. 2017, 437). Litteroija tekee haastattelusta oman tulkintansa aina havainnointikykynsä rajoissa. Täydellistä litterointia ei siis ole olemassa, vaan jotain jää aina huomaamatta. Litteraatiota tulisi siksi käsitellä tutkijan tekemänä tulkintana. (Hyvärinen ym. 2017, 438)

Litteroin haastattelut huhti-toukokuussa 2019 ja käytin litteroinnissa apuna VLC-media-toistinta sekä Sscriber-litterointiohjelmaa. Pyrin kirjoittamaan haastattelut mahdollisimman sanatarkasti auki. Haastatteluiden analysoimisessa on tärkeää myös se, miten asioita sanotaan, ei vain se, mitä sanotaan. Pyrin siis ilmaisemaan litteraatiossa mielestäni merkityksellisiä puheen rytmityksiä sekä äänensävyjä. Jos haastateltava piti miettimistä, ilmaisin sen kolmella pisteellä. Naurahdukset, huudahdukset ja empimiset on laitettu hakasulkeisiin sanotun kommentin perään (esim. [naurahtaa]).

Laadullisen analyysin metodeita on useita. Tuomi ja Sarajärvi (2017) painottavat, että oleellisinta ei ole suinkaan se, millä nimellä analyysia kutsuu. Tärkeämpää on, että analyysi on tehty systemaattisesti ja tutkija kykenee kuvaamaan lukijalle tarkasti, mitä on tehty ja miten tulokset on perusteltu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 145). Hyvärinen ym. (2017) suosittelevat, että analyysivaiheessa on hyvä välillä palata alkuperäiseen äänitteeseen pelkän litteraation analysoimisen sijaan. Näin voi välttää sen, ettei tutkijan roolissa lähde manipuloimaan aineistoa eli luomaan ylimääräisiä merkityksiä tilanteeseen, jossa niitä ei alun perin olekaan havaittavissa. (Hyvärinen ym. 2017, 438)

Käytin metodina teemoittelua, joka on luonteva etenemistapa erityisesti teemahaastattelun analysoimisessa ("KvaliMOTV - 7.3.4 Teemoittelu" 2019, Eskola & Suoranta 1998, 175-182). Tutustuin ensin haastatteluihin sekä kuuntelemalla äänitteitä että lukemalla litteraatioita. Lähdin jäsentelemään ja luokittelemaan litteraatioita värikoodauksen avulla. Annoin kulttuurienvälisen kompetenssin eri ulottuvuuksille eri värit ja koodasin haastattelussa esille nousevat asiat näiden värien mukaan. Tämän tutkimuksen kannalta epäoleelliset asiat jätin koodaamatta kokonaan ja tiputin ne näin pois tämän tutkimuksen piiristä. Pyrin kuljettamaan teoriaa kokoa ajan mukana teemoittelussa, sillä se edellyttää empirian ja teorian lomittumista (Eskoja & Suoranta 1998, 176). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymykset elävät ja täsmentyvät prosessin myötä (Alasuutari 1994, 247–249). Näin tapahtui myös omalla kohdallani. Analyysivaiheessa aineistosta nousi esille uusi teema, haastateltavien merkitykselliset kokemukset ja niiden vaikutus kulttuurienvälisen kasvun prosessissa. Lisäsin sen koodausjärjestelmään kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksien rinnalle ja muotoilin sen puitteissa toisen tutkimuskysymyksen kulttuurienvälisen kompetenssin kehityksestä.

Käytin analyysissä myös narratiivista otetta, sillä tutustuessani tarkemmin litteroituihin haastatteluihin, löysin niistä myös tarinallisuutta. Erityisesti kulttuurienvälisen kompetenssiin kehitykseen ja musiikilliseen kohtaamiseen koodatut kohdat sisälsivät narratiivista kerrontaa. *"Juonirakenteen tutkiminen auttaa löytämään eri kertomusten väliset erot ja yhtäläisyydet. Sen lisäksi se on avain kertomusten merkitysrakenteen tutkimiseen"* (Alasuutari 1994, 111). Juonirakenteita tutkimalla onnistuin löytämään kertomuksista yhtäläisyyksiä, liittämään ne kulttuurienvälisen kasvun teorioihin sekä ymmärtämään paremmin vaikeasti sanallistettavaa ilmiötä.

Olen liittänyt tämän työn tuloksiin myös suoria lainauksia, sillä koen merkitykselliseksi sen, miten ja millä sanoin haastateltavat puhuivat eri teemoista. Olen muokannut osaa lainauksista niin, että olen jättänyt joitain ylimääräisiä täytesanoja (esim. ”niinku”) pois, jotta teksti olisi ymmärrettävää. Olen kuitenkin yrittänyt säilyttää kommentteissa haastateltavien oman äänen. Olen sisällyttänyt lainauksiin vain oleellisimmat kommentit. Jos olen tiputtanut lainauksen keskeltä pois jotain epäoleellista, merkitsen sen hakasulkeiden sisällä olevana kolmena pisteenä [...]. Haastateltavat ovat saaneet mahdollisuuden lukea lainaukset ja kommentoida niitä ennen tutkimuksen julkaisua. Olen myös muotoillut kommenttien perusteella kaksi lausetta uudestaan hieman täsmällisemmiksi.

### 3.5 Tutkimusetiikka

Tieteellinen tutkimus voi olla luotettavaa ja eettisesti hyväksyttävää ainoastaan siinä tapauksessa, että se noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatiman ohjeistuksen mukaan tutkijalta edellytetään tutkimuksen kaikissa vaiheissa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuksessa käytettävien menetelmien on oltava eettisesti kestäviä ja tutkimuksen tulokset on julkaistava avoimuuden periaatteiden mukaisesti. Myös muiden tutkijoiden työlle ja saavutuksille on annettava niille kuuluva arvo esimerkiksi noudattamalla asianmukaista viittauskäytäntöä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013)

Totuuden etsiminen on yksi tutkimusetiikan normi. Sen nimissä ei voi kuitenkaan olla piittaamatta tutkittavien ihmisarvoa kunnioittavista normeista (Kuula 2006, 24). Ihmisarvoa kunnioittavat normit ovat erityisen tärkeitä ihmistieteissä. TENK on laatinut erillisen ohjeistuksen näistä ihmistieteitä koskevista tarkemmista eettisistä periaatteista. Humanistista, yhteiskuntatieteellistä ja käyttäytymistieteellistä tutkimusta koskevat periaatteet ovat jakautuneet kolmeen kokonaisuuteen: 1) Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2) Vahingoittamisen välttäminen ja 3) Yksityisyys ja tietosuoja. (Ranta & Kuula-Luumi 2017; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009)

#### *1) Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen*

Vapaaehtoisuuden normi on yksi eettinen ehto kaikessa ihmistutkimuksessa. (Kuula 2006, 23). Sillä tarkoitetaan, että ”*tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista*

*ja sen tulee perustua riittävään tietoon”* (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414). Kysyin haastateltavia mukaan sähköpostitse ja he ilmaisivat kirjallisesti suostumuksensa haastattelun. Kerroin heille samalla tutkimuksen aiheen ja kerroin aiheesta myös suullisesti haastattelun alussa. Annoin etukäteen arvion haastattelun maksimikestosta ja sovimme yhdessä haastattelulle takarajan. Kummatkin haastattelut ehdittiin käydä loppuun näissä yhteisesti sovitussa aikarajoissa. Tein haastateltaville myös selväksi, että heillä on oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimuksen missä tahansa vaiheessa ja ilman erillisiä perusteluita. Sovin haastateltavien kanssa myös siitä, että heillä on oikeus lukea tutkimuksessa julkaistavat sitaatit ja kommentoida näitä ennen tutkimuksen julkaisua.

## *2) Vahingoittamisen välttäminen*

Haastattelu on tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutustilanne. Tutkijan velvollisuutena on kohdella tutkittavia arvostavasti niin haastattelun aikana kuin myöhemmin heistä kirjoittaessaan. Kielteinen kirjoitustyyli voi myös leimata tutkittavan ihmisryhmän, vaikka tutkittavia ei voisi tunnistaa henkilökohtaisesti. (Kuula 2006, 63)

Parhaiten tutkittavia suojaa niin henkisesti, sosiaaliselta kuin taloudelliselta haitalta luottamuksellisten tietojen asiallinen tietosuojaja. Tutkijan on siis huolehdittava siitä, ettei mikään sellainen tieto voi päästä julkiseksi, josta voisi tavalla tai toisella koitua tutkittavalle haittaa. Erittelen näitä yksityisyyteen ja tietosuojaan liittyviä asioita tarkemmin seuraavassa eettisten periaatteiden kokonaisuudessa. (Kuula 2006, 62)

## *3) Yksityisyys ja tietosuojaja*

Yksityisyyden kunnioittamisella tarkoitetaan ensisijaisesti sitä, että tutkittava päättää itse, mitä tietoja hän antaa tutkimuskäyttöön. Tietosuojaja taas tarkoittaa sitä, että tutkittavan henkilötiedot suojataan niin, etteivät ne voi päätyä asiattomien osapuolien käsiin. (Kuula 2006, 64) Äänitetyt haastattelut sisältävät haastateltavista sekä suoria tunnistetietoja (esim. nimi, ääni) että epäsuoria tunnistetietoja (esim. työpaikka, asuinpaikka). Henkilötietolain näkökulmasta keskeistä on haastateltavien tunnistetietojen eli tässä tapauksessa äänitettyjen haastatteluiden tietoturvallinen ja huolellinen käsittely (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 417–419). Kummatkin haastateltavat lukivat kirjallisen tietosuojailmoituksen ja allekirjoittivat suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ennen haastattelua.

Siirsin haastattelut kahdelle salasanoin suojatulle kovalevyllä, joihin ainoastaan itselläni on pääsy. Varmistin, etteivät haastattelut tallennu vahingossakaan minkäänlaiseen pilvipalveluun. Kun litteroin haastattelut, anonymisoin aineiston eli muutin kaikki sellaiset tiedot, joista haastateltavat voitaisiin tunnistaa. Myös haastattelussa esiintyvät kolmannet osapuolet ovat anonymisoitu.

Anonymisoimisen keskeisimmät tekniikat ovat tunnistetietojen muuttaminen, poistaminen tai kategorisointi (Kuula 2006, 214; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419). Muutin kummankin haastateltavan nimet pseudonyymeiksi. Kategorisoinnissa epäsuorat tunnistetiedot muutetaan ilmaisemalla ne yleisluontoisemmin. Olen kategorisoinut osan haastateltavien taustatiedoista (esim. työpaikat, kaupungit).

### **3.5.2 Tutkimusetiikan metodologiset ulottuvuudet**

Edellä esittelemäni tutkimuseettiset periaatteet liittyvät pääasiassa tutkimustoimintaan ja sen tekniseen toteutukseen. Tutkimusetiikka voidaan nähdä myös metodologisena asiana. Silloin kaikki tutkijan tekemät valinnat, tutkimusaiheesta siihen, mitä tutkimuksessa pidetään tärkeänä, ovat jo itsessään moraalisia valintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 152-153)

Vaikka tutkimustulosten seurauksia on mahdotonta ennustaa tarkasti, tulisi mahdollisia seurauksia kuitenkin pyrkiä arvioimaan. Tätä kutsutaan seurausetiikaksi (Kuula 2006, 23). Tiede voi nimittäin olla yhteiskunnallisena hyödykkeenä myös haitallista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 152). Esimerkiksi eri kulttuurien ja ihmisryhmien tutkimukseen liittyy eettisesti hyvin kyseenalainen historia (Lagerpetz & Roman-Lagerpetz 2017). Myös viime vuosien suomalaisessa maahanmuuttokeskustelussa tietyt ihmisryhmät ovat olleet erityisen alttiita leimaamiselle ja ennakkoluuloille (Sinokki 2017, 7-8).

Olin tutkimuksen aikana hyvin tietoinen siitä, että olen valinnut aiheen, joka voi vahvistaa eri kulttuureihin liittyviä ennakkoluuloja ja stereotyyppioita. Koen, että itse tutkittavien lisäksi minun oli huomioitava erityisen tarkkaan myös tässä tutkimuksessa esiintyvien kolmansien osapuolien ja heidän edustamiensa ihmisryhmien vahingoittumisen ja leimaantumisen riski. Tässä tutkimuksessa keskeiseksi teemaksi nousi kritiikki sitä kohtaan,

että ihmiset jaotellaan tiettyihin ihmisryhmiin pelkästään kulttuurisen ja etnisen taustansa perusteella. Samalla minun itseni oli varottava sortumasta tähän samaan. Mietin siksi tarkkaan myös tutkimuksessa käyttämiäni sanoja. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta kieli ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan merkityksellistää myös luositä (Vehmas 2005, 122). Kielen kautta voi myös tiedostamattaan vahvistaa toiseuttavia ja eriarvoistavia käsityksiä. Tämän tutkimuksen yksi tavoite onkin löytää tapa, jolla kulttuurisia aiheita voisi käsitellä rakentavasti ilman sekä silottelua että kielteistä leimaamista.

Olen tutkijan asemassa vallankäyttäjä. Analysoidessani haastatteluita päätin, mitä nostin esiin ja mitä jätin piiloon. Ehkä tästä syystä tuntui luontevammalta esitellä tuloksia hyvin laajasti tiukan rajauksen sijaan, joka olisi toisaalta terävöittänyt tutkimuksellista näkökulmaa. Yksi tutkimukseni tärkeistä teemoista on asenteet ja ennakkoluulot ja niiden tunnistaminen. Jouduin tutkimuksen eri vaiheissa myös käsittelemään omia ennakkoluulojani ja asenteitani, jotta kykenisin tarkastelemaan kriittisesti myös omia valintojani aineiston analyysissä. En voi myöskään ohittaa omaa taustaani valkoihoisena, etnisesti suomalaisena ja valtakulttuurin edustajana ja näiden lähtökohtieni vaikutusta tähän tutkimukseen. En ole esimerkiksi kokenut koskaan itse syrjintää etnisen taustani takia, mikä voi tehdä minut sokeaksi tietyille kysymyksille, joita en osannut ehkä kysyä haastatteluissa tai lukea aineistosta. Kriittisenkään itsereflektion kautta ei voi eliminoida oman näkökulman väistämätöntä yksipuolisuutta, sillä ihminen ei voi erottautua koskaan täysin omasta situationaalisuudestaan (Westerlund & Karlsen 2017). Sain matkalla tuki aiheeseen muita näkökulmia ohjaajani, opponenttini sekä muista maisteriopiskelijoista koostuvan vertaisryhmäni kautta, mutta opinnäytetyön toteuttaminen on silti suhteellisen yksinäistä työtä. Toivon siksi, että tutkimusaihe pysyy jatkossa moniäänisen tutkimusyhteisön kiinnostuksen kohteena ja sitä lähestytään myös kulttuurisesti moninaisista näkökulmista.

## 4 Tulosluku

Esittelen tässä luvussa kahden Sibelius-Akatemialta valmistuneen musiikkikasvattajan kertomuksia kulttuurienvälisestä kompetenssista. Luvussa 4.2 keskityn vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Olen koonnut siihen haastateltavien kertomuksia ja käsityksiä niistä asenteista, tietoisuuksista, taidoista ja toiminnan ulottuvuuksista, jotka nousivat keskeisiksi kulttuurienvälisessä kohtaamisessa. Luvussa 4.3 vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni. Käyn siinä läpi sellaisia tärkeitä kokemuksia, jotka ovat olleet merkityksellisiä musiikkikasvattajien kulttuurienvälisen kompetenssin kehityksessä.

### 4.1 Haastateltujen musiikkikasvattajien taustat

Ronjan ja Inarin taustoista löytyi paljon yhtäläisyyksiä. Kumpikin on elänyt lapsuutensa ja nuoruutensa pääosin pääkaupunkiseudulla. Kipinä ja rakkaus musiikkiin syttyivät jo varhaislapsuudessa. Heidän polkunsä musiikkikasvatuksen piirissä alkoi musiikkileikkikoulussa, eteni musiikkiopiston klassisen musiikin opintojen, musiikkiluokkien ja musiikkilukion kautta aina ammattiopintoihin Sibelius-Akatemialle musiikkikasvatuksen osastolle. Inari kertoi lapsuudessa alkaneen kuoroharrastuksen olleen itselleen erityisen merkittävä asia ammatillisen kasvun kannalta. Ronja jatkoi ammattiopintojaan vielä ulkomailta Eurooppalaisessa suurkaupungissa, missä hän kertoi rakentaneensa varsinaisen ammatillisen identiteettinsä.

Ronjan ja Inarin elämäntarinoiden eri vaiheista löytyi merkittäviä ulkomailta asuttuja jaksoja. Kummallakin on kokemusta niin lasten, nuorten kuin aikuisten kanssa työskentelestä sekä ulkomailta että Suomesta. Heillä on kokemusta myös koulumusiikinopetuksesta, mutta suuri osa haastatteluiden kertomuksista liittyi erilaisiin harrastusryhmiin, kuoroihin, yhtyeisiin ja projekteihin. Kumpikin on kouluttanut myös musiikin ammattilaisia ja ammattiopiskelijoita sekä opettanut eri järjestöjen rahoittamissa sosiaalisissa musiikkiprojekteissa. Inarin kertomukset liittyivät erityisesti kuoromaailmaan kun Ronja taas kuvaili pääosin työskentelyään instrumenttiyhtyeiden parissa. Avaan opettajien tärkeitä elämäkokemuksia tarkemmin tutkimustulosten yhteydessä.

## 4.2 Kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuudet

Haastattelun teemat nousivat Jokikokon (2002) määrittelemistä kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksista (Jokikokko 2002). Olen säilyttänyt nämä samat teemat myös tulosten analyysivaiheessa. Kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuudet eivät ole toisistaan irrallisia vaan kietoutuvat todellisuudessa toisiinsa erottamattomasti. Sen tähden eri teemojen erottelu ei ole yksinkertainen tehtävä ja välillä jako tuntuu erityisen keinotekoiselta. Olen pyrkinyt kuitenkin löytämään sellaisen kompromissin, joka auttaisi jäsentämään laajaa ja vaikeasti rajattavaa kokonaisuutta mahdollisimman hyvin.

### 4.1.3 Asenteet

#### *Omat arvot ja ennakkoluulot*

Asenteet ovat kulttuurienvälisen kompetenssin perusta (Jokikokko 2002). Kumpikin haastateltava alleviivasi haastattelussaan oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon pohjaavia arvojaan ja koki suomalaisessa musiikkikasvatuksessa vallitsevien arvojen olevan itselleen läheisiä. Heille oli tärkeää musiikkikasvatuksen demokraattisuus eli kaikkien tasapuolinen oikeus päästä tekemään musiikkia. Opettajien puheissa korostui etenkin vahva usko yksilön kykyihin ja oikeuteen määritellä itsensä riippumatta kulttuuritaustastaan. Samalla musiikin sosiaaliset ulottuvuudet ja yhteisöllisyys nähtiin arvokkaana ja tavoiteltavana.

Inari:

*mut must tärkeintä on se perus, et kunnioittaa toista ihmistä ja pitää tasavertaisena niinku ja uskoo siihen, et sil ihmisellä on mahdollisuudet mihin vaan, et ne on ne mun peruslähtökohdat. Ja et halua hyvää.*

Vaikka itsellemme artikuloimamme arvot olisivat kuinka kauniit ja kunnialliset, se ei välttämättä suojaa meitä ennakkoluuloilta. Diversiteetin kohtaamisessa on keskeistä omien ennakkoluulojen tunnistaminen ja kyseenalaistaminen (Mikander ym. 2018; Jokikokko 2002). Ronja ja Inari kertoivat oppineensa tunnistamaan ja prosessoimaan omia ennakkoluulojaan hyvinkin perusteellisesti. Kummatkin näkivät, että ihmisten tapa muodostaa

ennakkoluuloja on myös peri-inhimillinen piirre, joten kukaan ei pysty olemaan niistä täysin vapaa.

Ennakkoluulot ovat usein piilossa opettajilta itseltään ja niistä tietoiseksi tuleminen on usein myös henkisesti raskas prosessi. Sen tähden omaa asenteellisuutta ei useinkaan haluta nähdä (Sleeter 2008). Tämä nousi esiin myös opettajien kertomuksissa. Ennakkoluulojen tunnistaminen ja itselleen myöntäminen vaikutti kummankin puheissa tuskalliselta prosessilta, jossa tulee sietää epämiellyttäviä tunteita ja pettymystä itseään kohtaan. Kumpikin oli sitä mieltä, että ennakkoasenteiden tunnistaminen ja tietoinen työstäminen on kuitenkin ainut tapa, jos niitä haluaa voida muuttaa. Inari kuvaili tarkemmin sitä epämiellyttävää tunnetta, kun alkoi nähdä omia ennakkoluulojaan ja asenteitaan.

Inari:

*Ja peruslähtökohta mul on elämässä, et kaikki on yhtä ihania ja rakastettavia ja sit on ollu kauhee järkytys huomata, et siel on jotain välissä semmosii asenteit kuitenkin (...) se oli tosi noloo huomata niitä, et mä olin ihan "et täh" [huudahtaa] ja "ei mus voi olla tällasta" ja kauheesti on sit niit asenteita kuiteski ja joku sellanen, et meil on tää parempi ja meil on tää tapa parempi*

Ronja kertoi, että omat stereotyyppiat voi "lämähtää päähän" erityisesti konfliktitilanteissa. Hän kertoi esimerkin tapauksesta, jossa harjoitukseen tuli vierailleva miesmuusikko. Vierailijalla oli ylimielinen ja epäkunnioittava asenne, minkä tähden työskentely hänen kanssaan oli erityisen hankalaa. Ronja kertoi, että tässä tilanteessa ensimmäinen ajatus oli, että mies ei kulttuurisista syistä pysty suhtautumaan Ronjan auktoriteettiasemaan naisena. Ronja ymmärsi vasta myöhemmin, että hankalan tilanteen takana on voinut olla aivan muita syitä. Ronja kuvailee oivallustaan.

Ronja:

*mut sit ku mä oon miettiny niitä tilanteita, niin se olis voinu tapahtua ihan missä tahansa yhteydessä. Et se henkilö, jota mä tässä mietin niin sil oli ehkä jotain semmosia hankaluuksia sil hetkellä elämässään, joka olis voinu olla ihan mistä tahansa kulttuurista tulevalla samassa tilanteessa.*

Ronjan kokemuksen mukaan kyseisestä kulttuurista tulevien miesmuusikoiden kanssa työskentely on ollut aina ”*todella mutkatonta*”. Näistä myönteisistä kokemuksista huolimatta mieli selitti yksittäisen poikkeavan kielteisen kokemuksen refleksinomaisesti kulttuurisilla eroilla sen sijaan, että olisi laittanut sen yksilön piikkiin.

Inari huomautti, että ennakkoluuloja joutuu työstämään melkein kaikkien kanssa myös oman kulttuurin sisällä. Kulttuurienvälisissä tilanteissa voi vain tulla helpommin vielä arvaamattomampia tilanteita vastaan, jossa omia ennakkoluuloja voi olla vaikeampi hallita. Ronja kertoi, miten kokemuksen ja erilaisten ihmisten kohtaamisten myötä ennakkoluulot ja yleistyksen ovat kuitenkin alkaneet hävitä.

Ronja:

*..tää kuulostaa nyt semmoselta ”olenpa maailmaa nähnyt”, mut mä oon niin niin tosi monen maan kansalaisen ja erilaisten ryhmien kanssa tehny, et kyl siitä on alkanu hävitä se semmonen ajatus, et nää on aina tämmösiä, jotka täältä tulee, et kyl siinä sit vaan käy, et kun on tavannu niin monia erityyppisiä ja samantyyppisiä eri kulttuurista tulevia ihmisiä, niin mä en oikein pysty enää niinku samal tavalla niitä sellasia yleistyksiä mun mielessä ehkä tekemään*

Kun keskustelimme oppilaiden musiikillisesta identiteetistä, opettajat kuitenkin myönsivät tekevänsä oletuksia erityisesti oppilaiden musiikkimausta. Ronja kertoi tilanteesta, jossa sai itsensä kiinni tällaisesta ajattelusta. Hän tutustui kouluvierailulla kahteen musiikista innostuneeseen arabiankieliseen tyttöön. Ronja kuvaili heidän kanssaan käymäänsä keskustelua.

Ronja:

*”hei mä oonkin soittanu aika paljon arabialaista musaa viime aikoina” ja sit ne oli silleen, et ”oo” ja ”wau” ja ”tosin kiva” ja mä rupesin sit hyräilemään yhtä biisiä silleen et tunnetekste tän, et se oli just tämmönen traditionaalinen vanha kansanlaulu ikäänkun, niin sit ne oli ihan et ”Eii...ei mitään hajua..eiii..” ja sit mä tajusin, et ne kuuntelee nyt jotain aivan eri niinkun [nauraen]...räppiä viimevuodelta tai jotain muuta*

Ronja pyrkii kuitenkin aktiivisesti keskustelemaan oppilaidensa ja kanssamuusikoidensa kanssa siitä, millaista musiikkia he haluavat tehdä.

Ronja:

*mut samalla tässä [...] yhtyeessä mä koko ajan halusin kans kuulla ja keskustella, et haluaks ne ehkä kuitenkin tehdä jotain muuta, mitä mä oletan, et ne halua tehdä, et tääkin [Lähi-Idästä kotoisin oleva] lyömäsoittaja sano, et häntä kiinnostaa tosi paljon vaikkapa brasilialainen rytmiikka....Tämmösiäkin mahdollisuuksia tää yhteistyö tarjoaa sitten. [...] me pystytään tarjoamaan tänne tuleville ihmisille mahdollisuuden opiskella jotain ihan vaikka uutta, mitä ne ei oo vaikka voinu siellä kotimaassaan ehkä niin helposti tehdä. Et se on myös sellanen avaus*

Inari myönsi, että hän ei ole juurikaan tiedostanut tekevänsä musiikillisesta identiteetistä oletuksia ja juuri siksi varmasti tekee niitä. Inari kertoi nauraen, että aina vähän yllättyy, kun jollain onkin erilainen musiikkimaku kuin hänellä itsellään, ja kertoi kuinka toisaalta juuri omat aikuisoppilaat ovat auttaneet näkemään hänen oman asenteellisuutensa tässä mielessä. Inari kuitenkin kuvailee, miten yrittää kasvaa tässäkin suhteessa kyselemällä säännöllisesti oppilailtaan, että millaista musiikkia he milloinkin tykkäävät kuunnella ja tehdä.

### ***Ennakkoluulojen tunnistaminen ympäristössä***

Kummatkin opettajat kertoivat, että ovat oman prosessin myötä herkistyneet havaitsemaan ennakkoluuloja ja syrjiviä rakenteita myös ympäristössä. Ronja kuvaili olevansa jopa yliherkkä ja närkästyvänsä herkästi mielessään, jos ”joku asia vähänkään [...] lipsahtaa rasismien puolelle tai ennakkoluulojen puolelle”.

Ronja:

*se on kauheen inhimillistä.. se et kaiken sellasen kohtaaminen mitä ei oo ennen kohdattu, niin siinä tottakai tulee mukaan aina jotakin ennakkoluuloja, et meillä kaikilla on niitä, niin mä luulen et mä tuomitsen ne niinku itsessäni ja sit mä helposti niinku tuomitsen ne mielessäni muiden mahdollisesti ennakkoluuloiset tai rasistiset puheet.*

Rasismia ja rakenteellista syrjintää on vaikeaa tunnistaa valtakulttuurista käsin (Mikander ym. 2018; Zilliacus ym. 2017). Tällaiset sokeat pisteet omassa todellisuudessa voivat aueta vasta toisen kautta (Westerlund & Karlsen 2017). Inari muutti useiden ulkomailla asuttujen vuosien jälkeen ulkomaalaisen aviomiehensä kanssa Suomeen. Inari kuvaili

kuinka joutui kohtaamaan avomiehen kautta suomalaisen yhteiskunnan rasismien ja erilaiset syrjivät rakenteet. Hän näki omien sanojensa mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa ensimmäistä kertaa sellaisia rasistisia piirteitä, joiden olemassaoloa ei ollut itse kantasuomalaisena nähnyt koskaan aiemmin. Vaikka kokemus oli raskas, kuvaili Inari kokemusta tärkeäksi. Hän sanoi, että tilanteen huomaaminen ja tunnistaminen on ehdoton edellytys sille, että asioita voi myös muuttaa. Inari kertoi kuinka on yrittänyt myös opettajana auttaa oppilaitaan tunnistamaan omia ennakkoluulojaan. Pitäessään kurssia maailman kulttuureista, Inari aloitti harjoituksella, jossa on tarkoituksena tunnistaa omia stereotyyppioita ja ennakkokäsityksiä. Hän koki, että hedelmällisin tapa opetella *toisista* on lähteä liikkeelle omien asenteiden tunnistamisesta ja kyseenalaistamisesta.

#### 4.1.1 Tietoisuudet

##### *Oman kulttuuritaustan tiedostaminen*

Kummallakin opettajalla oli hyvin samankaltainen tausta suomalaisessa ”musiikkikasvatusputkessa” aina muskarista, musiikkiluokkien ja musiikkiopiston kautta Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolle asti. Todennäköisesti suurin osa suomalaisista Sibelius-Akatemialta valmistuneista musiikkikasvattajista on käynyt läpi samantyyppisen polun.

Ronja ja Inari kertoivat identifioivansa itsensä suomalaisen musiikkikasvatuksen edustajiksi. Inari sanoi olevansa ylpeä suomalaisesta musiikkikasvatuksesta ja kuvaili itseään suomalaisen musiikkikasvatuksen ”hedelmäksi”. Kummatkin opettajat kertoivat olevansa erityisen iloisia suomalaisessa musiikkikasvatuksessa vallitsevista arvoista, johon kuuluu vankka pyrkimys siihen, että kaikki saavat tehdä musiikkia. Nimenomaan musiikin sosiaalisten ulottuvuuksien nähtiin olevan nykyään suomalaisen musiikkikasvatuksen ytimessä.

Ronja kuvaili, miten on kuitenkin tullut ulkomailla tietoiseksi omaan länsimaalaisuuteensa ja koulutustaustaansa liittyvistä valta-asetelmista ja asenteista.

Ronja:

*Mä mietin, et niissä tilanteissa tekee varmaan sellasta jonkinlaista analyysiä omassa päässään vaikkapa, että okei nyt mä olen tässä maassa, tässä ryhmässä vierailmassa länsimaisen konservatorioperinteen edustajana ja siihen saatetaan*

*liittää semmonen tietty arvo, et sit on semmosesta jonkinlaisesta valta-asehasta käsin mukana siinä ja se ei välttämättä tunnu aina kovin hyvältäkään.*

Ronja koki, että hänen taustaansa voidaan suhtautua hyvinkin eri tavoin eri paikoissa. Hän kuvaili, miten omalla toiminnalla ja vuorovaikutuksella ryhmän kanssa voi kuitenkin murtaa omaan taustaan kohdistuvia ennakkoluuloja.

Ronja:

*No mä oon tietonen siitä, että se jossain ympäristössä voidaan kokea todella positiiviseksi asiaksi ja on silloin automaattisesti valttikortti tai lähtöasetelma, et silloin sitä eksperttityttä jotenkin arvostetaan, mut sit jossain toisessa ympäristössä se voi olla enemmän vieraannuttava tekijä tai semmonen närkästyttä aiheuttaa tausta, mut siitä riippuu täysin se, et miten ite lähestyy ryhmää ja millä tavalla jotenki positoi itsensä siinä, että joo..mä oon aika tietonen kyl ehkä..tai sanoisin et oon tosi tietonen itseasiassa tosta*

Vaikka Inari koki suomalaisen musiikkikasvatuksen itselleen erityisen läheiseksi ja tärkeäksi, hän mainitsi myös, että suomalainen kulttuuri ei välttämättä ole hänelle aina se luontevin ympäristö. Omien sanojensa mukaan hän ei ole ”luonteeltaan perisuomalainen”. Hän kertoi kokevansa turhauttavaksi erityisesti suomalaisten hitaasti lämpiävyyden uusiin ihmisiin tutustuttaessa. Inari kuvaili myös ulkomailla niin lapsena kuin aikuisena asuttujen vuosien sekä miehensä ja tämän perheen suurta merkitystä oman kulttuuri-identiteettinsä kannalta.

Ronja ja Inari ovat kumpikin asuneet elämästään useita vuosia ulkomailla. Ronja kuvaili löytäneensä ammatillisen identiteettinsä nimenomaan ulkomailla opiskellessaan ja työskennellessään. Kummallakin kokemus ulkomailla opiskelusta ja työskentelystä olivat kuitenkin lisänneet arvostusta Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutuksen monipuolisuutta kohtaan ja se nähtiin suurena voimavarana.

### ***Kulttuurinen tietoisuus ja kulttuurien tuntemus***

Yleinen kulttuurien tuntemus ja oppilaan kulttuuritaustan huomioiminen on luettu mukaan kompetenssin osa-alueisiin (Jokikokko 2002). Tähän sisältyy kuitenkin tietynlainen paradigma. Faktatieto eri kulttuureista voi johtaa stereotyyppien syntyyn ja vahvistumiseen (Jokikokko 2010). Oppilaan taustan huomioiminen voi kääntyä siis helposti

perusteettomiksi ennako-oletuksiksi siitä, miten tietystä ryhmästä tuleva oppilas ajattelee, käyttäytyy ja oppii (Jokikokko 2002). MacPhersonin (2010) mukaan juuri oppilaiden tausta voi vaikuttaa siihen, miten opettajat uskovat oppilaan kykyihin (MacPherson 2010). Niin Ronjan kun Inarin vastauksista kävi ilmi, että tätä haluttiin välttää viimeiseen asti. Opettajat asettivat kompetenssin ulottuvuudet tässä suhteessa selkeään hierarkkiseen järjestykseen. Eri kulttuurien tuntemus ja oppilaan kulttuuritaustan tunteminen nähtiin alisteisina sille, että pystyy näkemään ja kohtaamaan kaikki oppilaat persoonallisina yksilöinä. Ronja kuvaili, että *”vaikka miten paljon opiskelis, hankkis tietoa jostain kulttuurista, niin se on sit aina yllättävää, et millasia yksilöt on”*.

Inari:

*oikeesti jonkun asian ymmärtäminen, niin et sä välttämättä ymmärrä sitä, jos sä vaan luet jonkun jutun, vaan sä ymmärrät sen vasta, kun sä oot käyny ne kaikki kokemukset läpi ja sit lukenu (...) ja voi luulla tietävänsä, ku lukee jotain, mut sit ei oikeesti tiedäkkään niinku*

Opettajat eivät lähtökohtaisesti ajatelleet, että he mukauttaisivat juurikaan opetustaan oppilaiden kulttuuritaustan mukaan. He ajattelivat, että tällöin opetusta alkaa helposti ohjata perusteettomat ennako-oletukset siitä, että vain tietyt asiat sopivat tiettyihin kulttuureihin. Opettajan tulisi olla joka tapauksessa sensitiivinen kaikkia oppilaita kohtaan kulttuurisesta taustasta riippumatta ja kunnioittaa oppilaan rajoja. Opettajien näkemys kulttuuritaustan huomioimisesta on ristiriidassa useiden kompetenssia käsitteellistäneiden tutkijoiden kanssa ja voisi jopa viitata värisokeuteen (Jokikokko 2002). Värisokeuteen liittyy kuitenkin keskeisesti sokeus omia ja ympäristön asenteita ja ennako-luuloja kohtaan, eikä tämä näyttänyt pitävän paikkaansa Ronjan ja Inarin kohdalla. Vaikka näkemyksissä olisikin joitain piirteitä värisokeudesta, kyse näytti ensisijaisesti olevan siitä, että oppilaiden tausta haluttiin oppia tuntemaan oppilailta itseltään. Rampal (2015) on painottanut, että opettajan ei tulisi tehdä oletuksia siitä, millaisen merkityksen oppilas antaa omalle kulttuuritaustalleen (Rampal 2015). Saether näkee kulttuurienvälisyydessä keskeiseksi sen näkökulmaeron, että opitaanko *toisesta*, mikä on jo lähtökohtana toiseuttavaa, vai opitaanko *toiselta*, jolloin huomioidaan oppilaan itse määrittelemä identiteetti (Saether 2010).

Vaikka Ronja ja Inari kielsivät opetuksensa kulttuurisen mukauttamisen, he eivät kuitenkaan suhtautuneet oppilaiden kulttuuritaustaan missään tapauksessa välinpitämättömästi. Eri kulttuurit koettiin kiinnostavaksi ja oppilaiden taustaa kohtaan tunnettiin uteliaisuutta. Inari kertoi, että diversiteetti on asia, joka saa hänet aina innostumaan. Ronja kertoi, että kyselee mielellään oppilaiden taustoista ja kulttuurista samaan aikaan, kun yrittää jatkuvasti selättää mielessä mahdollisesti heräävät stereotyyppit. Hän kertoi, että hänelle on tärkeää, että keskustelut käydään luontevassa hengessä oppilaiden ehdoilla, jotta oppilas ei joutuisi opetustilanteessa minkäänlaiseen epämiellyttävään polttopisteeseen.

Inari kertoi suhtautuneensa jo lapsesta asti intohimoisesti eri kulttuureihin, ja haaveilleensa ammatista, jossa voisi tehdä kansainvälistä työtä. Vaikka Inari ei pitänyt oppilaiden kulttuuritaustan tuntemusta välttämättömänä, hän myönsi, että siitä voi myös olla paljon hyötyä joissain opetustilanteissa.

Inari:

*Usein mä teen ihan tietämättä mitään ja yritän olla ihan yhtä avoin ja sit vast jäkikäteen tajuun, et vitsit, et olishan mun nyt ollu hyvä tietää, et mimmosesta tilanteesta ne on ja tai enempi niiden kulttuurista, et kyllä siitä varmasti on hyötyä. Ku sit joissain tilanteissa tietää, niin se auttaa ihan vaan jo hahmottamaan sitä, et miks toinen ehkä reagoi jo tietyllä tavalla tai ei ehkä rupee tekemään jotain asiaa heti*

Antirasistisen musiikkikasvatuksen puolestapuhujan Rampalin (2015) mukaan opettajan tulisi olla erityisen tiedostava sen suhteen, milloin ihmisten kohtelu ryhmänsä edustajana auttaa ja milloin se vahingoittaa heitä (Rampal 2015). Ronja ja Inari kokivat kummatkin yleisen keskusteluilmapiiirin, esimerkiksi mediassa, todella toiseuttavaksi ja stereotyyppioita vahvistavaksi. Ronja pohdiskeli, että tämä on yksi syy, miksi kulttuurieroista on niin vaikea keskustella rakentavaan sävyyn ja miksi voi ajautua ylivarovaisuuden puolelle.

Ronja:

*mä oon paljon miettiny sitä, et kun mä todella mielelläni puhun yksilöistä ja persoonallistuseroista ja mielelläni vältän kaikkea yleistämistä, joka liittyy kulttuureihin, niin mä myös mietin, että oonks mä tahallaan näkemättä sellasia asioita, et mä liitän ne johonkin tiettyyn poliittiseen kulttuuriin tai rasismiin, et ehkä tässäkin meillä on hyvä tilaisuus keskustella siitä, et mikä nyt sit kuitenkin olis erilaista ja ilman et lähtee luomaan uudestaan ja uudestaan samoja mielikuvia joita mediassa toistetaan*

Opettajat kuvailivat sitä, miten pedagogina on aina tärkeää kuunnella herkästi ryhmää ja elää sen mukana. He kokivat, että pedagogisia valintoja ohjaa kulttuurienvälisissä tilanteissakin ensisijaisesti ihan muut seikat kuin oppilaiden kulttuuritausta. Esimerkiksi aikuisten kanssa on tärkeää tunnistaa oppilaiden jo olemassa oleva kokemus ja ottaa se mukaan työskentelyyn. Tärkeämpää on myös huomioida ihmisten erilaiset musiikkikoulutustaustat. Metodien tulee olla sellaisia, että kaikki pääsevät mukaan tekemiseen, vaikka ei olisi yhteistä nuottikirjoituskieltä tai jaettua teoreettista pohjaa. Ronja kertoi kokevansa kulttuurierot usein paljon suuremmiksi ihan muista syistä kuin oppilaiden erilaisen etnisen tai kansallisen kulttuuritaustan takia. Ronja kuvaili, miten esimerkiksi nuorisokulttuurista on aikuisena aina jotenkin ulkopuolella. Ronja kuvaili myös itselleen vieraampien instrumenttien asettamaa musiikillista ”kielimuuria”.

Ronja:

*Jos mulla on semmonen hillitön vaskibändi, niin enemmän mul on sit niitten kanssa, et mikä se on se yhteinen kieli, ku et mitä on näiden niinku [Lähi-idästä tulevien] muusikoiden kanssa jollain jännällä tavalla.*

### **Repertuaari**

Kulttuurienväläinen musiikkikasvatus on perinteisesti pyörinyt pitkälle musiikillisen diversiteetin ympärillä (Miettinen ym. 2018). Repertuaarivalinnat nousivat haastatteluissa jossain määrin esiin suhteessa opettajien tietoisuuksiin. Inari perusteli, miksi käyttää opetuksessa mielellään laajasti eri maiden kansanmusiikkia.

Inari:

*niissä on joku sellanen voima, tai ainakin niissä lauluissa, mitkä on muhun kolahtanut tai mihin mä tunnen yhteyttä, mitkä mä oon valinnu, niin niissä on joku sellanen universaali voima, et se ei todellakaan haittaa vaik sä et olis todellakaan siitä kulttuurista, mut siinä on jotain puhuttelevaa tai tosi energisoivaa tai hauskaa ja ne on sellasia hyvin yksinkertasia, mut silti ne niinku toimii ja siks mä tykkään käyttää niitä*

Keskustelu autenttisuuden merkityksestä on leimannut kulttuurienvälistä musiikkikasvatusta (Schippers 2009, 42–60; Karlsen 2013). Autenttisuuden välittäminen musiikkikasvatuksessa on ylipäätään haastava ajatus, sillä musiikki on aina kontekstisidonnaista eli paikka, aika ja ihmiset luovat musiikkiin merkityksen. Inari painotti, että yrittää aina tutustua kappaleiden taustoihin syvällisesti ja parhaiten se onnistuu, jos on oppinut laulun autenttisessa tilanteessa. Hänelle autenttisuus ei kuitenkaan ollut ehdotonta, vaan musiikki toimii ennemminkin väylänä omalle ilmaisulle ja tulkinnalle. Hän kertoi soveltavansa paljon kappaleita ja käyttävänsä niitä myös esimerkiksi osana improvisaatiota.

Myös oppilaiden identiteetin huomioiminen repertuaarin suhteen nousi esille. Ronja kuvasi, miten hänestä on huono tie, jos lähdetään lisäämään esimerkiksi arabialaista musiikkia ohjelmistoon vain siksi, että oppilaat ovat arabaustaisia. Opettajan tulisi mieluummin kuulla oppilaita itseään, että millaisen musiikin he kokevat itselleen läheiseksi.

#### **4.1.2 Taidot**

##### ***Vuorovaikutus ja dialogisuus***

Vuorovaikutustaidot ovat kulttuurienvälisen kompetenssin keskiössä (Jokikokko 2002). Myös opettajien kertomuksissa korostui vuorovaikutustaitojen tärkeys. Ronja korosti, että sen sijaan, että eri kulttuurista tulevia ihmisiä pitäisi kohdata jollain tietyllä tavalla, vie perustavanlaatuiset vuorovaikutustaidot ja kiinnostus vuorovaikutukseen jo hyvin pitkälle. Ronjan näkemys resonoi hyvin Jokikokon (2010) käsityksen kanssa siitä, että kulttuurienvälisiä kohtaamisia ei voi tyypistää yksinkertaistettuihin ohjekirjoihin (Jokikokko 2010).

Ronja:

*joo kannustaisin siihen ehkä että me ei ruveta kouluttamaan sellasia ohjelistoja kädessä ketään siihen, että miten toimia erilaisten ryhmien kanssa, et siinä kyl lähetään toiseuttamaan hirveesti ja kuvittelemaan niinku [...]et ihmiset ei pysty omaehtoisesti näkemään, et miten ne pystyy toimimaan, et lähetään jotenkin niinkun sanelemaan sitä, et nyt tästä kulttuurista tulleen kanssa pitää ja kannattaa toimia näin. Et semmonen ohjekirjamentaliteetti menee kyl aika metsään, et ihan semmosta perus vuorovaikutus...niinku kiinnostus vuorovaikutukseen ihmisten kanssa vie niinku todella kauas*

Ronja ja Inari kuvailivat, kuinka tärkeää on luoda ryhmään ensi metreillä hyvä kontakti ja turvallinen tunnelma. He pyrkivät luomaan heti alusta asti vapautuneen tunnelman sellaisten matalan kynnyksen vuorovaikutusharjoitusten kautta, joihin kaikkien on varmasti helppo päästä mukaan. Inari sanoi toimivansa ihan samojen periaatteiden mukaan, oli kyse kulttuurienvälisestä tilanteesta tai ei. Hänen kokemuksiensa mukaan nämä ryhmäyttämisen metodit toimivat kuitenkin erityisen hyvin juuri moninaisissa ryhmissä.

Inari:

*vapautetaan sitä ilmapiiriä ja tunnelmaa ja ihmisten mieltä ja niitä pelkoja tavaltaan pois ennen sitä laulamista. Tehään paljon sellasta, niin sitte just nimenomaan niissä monikulttuurisissa tilanteissa niinku yhdistää ihmisiä ja auttaa ja ihmiset rupee naureskeleen. Sit on helpompi laulaa tai tehdä mitä vaan sit halukaan tehdä*

Inari kertoi kuinka tällaisen vuorovaikutusyhteyden löytäminen on ollut toisinaan myös haastavaa ja edellyttänyt luovia ratkaisuja. Hän kertoi esimerkin eräästä Väli-Amerikassa tapahtuneesta sosiaalisesta musiikkikasvatusprojektista, johon osallistui lapsia hyvin erilaisista yhteiskuntaluokista. Alussa lapset eivät suostuneet millään laulamaan. Kaksi päivää Inari yritti kollegansa kanssa kaikenlaisia yleensä hyvin toimivia lämmittelyitä ja leikkejä, mutta mikään ei auttanut. Lopulta Inari päätti koittaa jotain ihan muuta ja lähti pelaamaan lasten kanssa ulos jalkapalloa. Inari kertoi, miten kaikki muuttui kentällä.

Inari:

*Me potkittiin palloa. Sit ne huus ja sit mä sanoin et "huuda!" ja sit ne huus ja mä sanoin: "se on sama!" ja se oli ku niiltä olis korkki otettu kurkusta ja ne rupes huu-  
taan ja laulaan jo siel kentällä ja mä vein ne luokkaan*

Opettajien kertomuksissa korostui etenkin dialogisen vuorovaikutuksen ominaispiirteet kuten vastavuoroisuus ja oppilaiden kuunteleminen. Ronja painotti sitä, kuinka pitää dialogisuutta edellytyksenä sille, että tasa-arvoisuus todella pääsee toteutumaan opetuksessa.

Ronja:

*Mä pyrin oppimaan niiltä. Se on ehkä se ydinasia. Sillon oikeesti ollaan tasa-arvoisia, että mä en tiedä kaikkee enkä osaa kaikkee tietenkään ja mun sillä osallistuvalla oppilaalla on taatusti asioita, jota mä voin oppia toiseen suuntaan, niin se on ehkä se kaiken...kaiken ydin*

Ronja kertoi dialogisuuden toteutuvan ryhmässä niin, että *"keskusteluyhteys on koko ajan käynnissä ja kiinnostus siihen, mitä oppilas ajattelee"*. Ronja selitti, että mitä enemmän voi siirtää huomiota omasta suorituksesta oppilaisiin, *"siihen keitä ne on ja mitä ne osaa ja miten mä saan sen esille [...], niin sitä parempi fiilis mulla on, ja sellanen jännittäminen ja ongelmien pohtiminen ikäänkuin häviää siitä taka-alalle [...]* Sit on kyseessä vaan se, et mitä niinku niiden ihmisten ja ryhmän välillä tapahtuu".

Inari korosti myös vastavuoroisuuden tärkeää merkitystä. Inari sanoitti tavoittelevansa sitä, että ihmiset voivat avautua toisilleen ja oppia toinen toisiltaan. Hän kertoi, että sekä valitsee että työstää myös repertuaaria tavalla, jonka on tarkoitus tukea ihmisten välistä vuorovaikutusta ja itseilmaisua.

Inari:

*mä yritän ottaa sellasta [...] mikä yhdistäis niitä, mis olis jotain sellasta helppoo ja tarttuvaa ja kiva päästä heti meininkiin. Sit mä otan usein jotain (..) et on joku sellanen mis pääsee ilmasemaan eri tunteita, laulamaan eri tavoilla*

Inari korosti, kuinka yrittää opetusmatkoilla myös vain *"hengata"* ihmisten kanssa eli kohdata ihmisiä myös opettajan roolin ulkopuolella. Hän kertoi, että haluaa matkoillaan myös aina oppia itse jotain uutta oppilailtaan ja pyytää ihmisiä opettamaan hänelle esimerkiksi omia laulujaan. Hän koki, että opettajana on aina riski urautua ja keskittyä niin

sanotusti päämäärään matkan kustannuksella. Opettajana saattaa esimerkiksi pyrkiä tehokkuuteen, jotta saadaan kasattua mahdollisimman hieno konsertti, mutta samalla unohtaa antaa aikaa vastavuoroiselle oppimiselle. Inari pohdiskeli, että säännöllisin väliajoin pitää muistutella itseään opettajana siitä, mikä on todella tärkeintä.

### ***Kommunikaatio ja viestintä***

Kielitaito luetaan osaksi taitojen ulottuvuutta (Jokikokko 2002). Kielitaito ei koostu pelkästään sanaston ja kieliopin hallinnasta, vaan myös kehon kielestä ja käyttäytymisestä (Gao 2006). Inarin kertoi rakastavansa kieliä. Hänen mielestään auttavastakin kielitaidosta on jo paljon apua ja kertoi osaavansa paremmin hallitsemiensa kielten lisäksi useilla kielillä yksinkertaisen perussanaston, jolla kykenee jo vetämään esimerkiksi työpajan. Hän kuvaili, miten esimerkiksi *”jo muutaman sanan arabian taidosta, on ollut yllättävän paljon hyötyä”*. Inari kuvaili toisaalta myös sitä, miten vaikeaa vieras kieli on oikeastaan hallita hyvin. Hän on kokenut kantapään kautta, miten asuessaan ulkomailla pienistä itselleen vieraista vivahde-eroista on aiheutunut harmillisia väärinkäsityksiä englanniksi, jonka hän kuvitteli osaavansa erinomaisesti.

Ronja kertoi opettavansa pääasiassa suomeksi ja englanniksi. Hän pohdiskeli, että opettelemalla muutaman sanan oppilaiden äidinkieltä voi osoittaa myös oman arvostuksensa ja kiinnostuksensa oppilaita kohtaan. Ronja totesi, että *” kylhän se tuntuu tosi hyvältä ihmisistä, et joku on kiinnostunu niiden omasta kielestä, mutta aika lailla nää vuorovaikutustaidot pohjaa kyl johonkin muuhun, kun siihen itse puhumiseen”*.

Kumpikin opettaja oli opettanut myös tilanteissa, joissa yhteistä kieltä ei ole. Ronja pohti, että tällaisessa opetustilanteessa on hyvin tärkeää, että heti alussa saa luotua luottamuksellisen ja hyväksyvän suhteen oppilaisiin.

Ronja:

*kaikki lähtee silloin katsekontaktista ja jollain tavalla sen osoittamisesta, et nyt tää opettaja tai liidaaja on todella kiinnostunu siitä, et mitä sul on annettavaa ja sanottavaa ja soitettavaa ja näin pois päin*

Sanattomalla viestinnällä on suuri merkitys kulttuurienvälisessä kommunikaatiossa. Eri kulttuureissa esimerkiksi silmiin katsomisella, koskettamisella, käsillä puhumisella ja keuhollisilla eleillä voi olla hyvin erilaisia merkityksiä (Gao 2006). Väärinymmärrykset johtuvat usein juuri sanattomien viestien virhetulkinnoista (Shi & Fan 2010). Jos yhteistä kieltä

ei ole, on vuorovaikutus lähes täysin tämän sanattoman kommunikaation varassa. Opettajat eivät tuoneet esille, että sanattoman viestinnän kautta olisi tapahtunut heidän kohdallaan mitään suuria ongelmia. Inarin kuvaili kuitenkin sanattoman viestinnän eroavuuksia eri kulttuurien välillä ja sen vaikutusta omaan opettamiseen. Inarin opetuksessa ilmaisu ja kehollisuus ovat tärkeässä roolissa. Hän kertoi, että kokee olonsa erityisen kotoiseksi opettaessaan sellaisissa kulttuureissa, joissa ilmeikkyyden ja kehollisuus ovat keskimäärin luonteva osa ihmisten ilmaisua. Jos ihmiset puhuvat kehollisesti hänen kanssaan samaa kieltä, tuntuu opettaminen myös paljon helpommalta. Kehollisesti pidättyväisemmissä kulttuureissa on merkittävästi haastavampaa, jos tavoitteena on nimenomaan saada ihmiset liikkumaan ja ilmaisemaan itseään vapautuneesti.

Myös Ronja kuvaili itseään opettajana ilmeikkääksi. Hän korosti, että opetustilanteissa, joissa yhteistä kieltä ei ole, korostuu imitointi, elekieli ja hyvät musiikin johtamistaidot.

Ronja:

*sillon siinä punnitaan niinku aika hyvällä tavalla opettajan viestinnän ydin ja siinä huomaa, että miten yksinkertaisilla asioilla, kun ne on kohdistettu oikein, niin pystyy saavuttamaan paljon enemmän kun että monisanaisesti selittäis sen, mitä nyt tehdään. Sillon joutuu keksimään muita keinoja siihen, miten otetaan kontakti, miten näytetään hyväksyminen ja vastaanottaminen tai miten kysytään kysymys, jos ei oo juurikaan kieltä, jota voi käyttää, et millä tavalla voi antaa tehtäviä...ne on tosi mielenkiintoisia asioita, et imitoimalla, näyttämällä, soittamalla, laulamalla, elekielellä, keholla kaikkee*

Musiikki eroaa ominaisluonteensa perusteella monista muista asioista siinä, että siihen itseensä sisältyy kommunikatiivisuutta (Cross 2014). On mielenkiintoista, että Ronjan rinnasti myös soittamisen ja laulamisen muihin ei kielellisiin kommunikaatiokeinoihin. Musiikki itsessään ei siis ole vain kommunikaation päämäärä vaan se voi olla myös yksi keinoista.

Inarin mielestä alussa perusasioiden ja ilmaisun opettamisessa pärjää hyvin kokonaan ilman kieltä, sillä karisman, elekielen ja ilmeikkyyden avulla pääsee jo pitkälle. Inari kertoi kokevansa, että ilman yhteistä kieltä voi kuitenkin tulla vastaan haasteita, kun ede-

tään harjoittamisessa pidemmälle. Hän kuivaili, miten esimerkiksi esityksen koordinoiminen ja yksityiskohdista sopiminen voi olla näissä tilanteissa hyvinkin haastavaa ja turhauttavaa.

Inari:

*ku yrittää koreografioita ja lavalle asetteluja, ni miten sä selität ne niinku ilman, et sul on sitä kieltä ja sit siin vaiheessa ihmiset alkaa usein oleen väsyneitä niinku loppuvaiheessa kurssii, niin herpaantuu keskittyminen ja sit jos ei oo kielitaitoo, nii kyl se on tosi valitettavan hankalaa niinku tommoset jutut*

Inari on työskennellyt usein ulkomailla opetustilanteissa yhdessä tulkin kanssa. Hänen mukaansa tässä yhteistyössä on myös aivan omat haasteensa, sillä tulkin kanssa tulee rakentaa ihan oma vuorovaikutussuhteensa. Inarin kokemusten mukaan tulkeilla voi olla hyvinkin vaihteleva taitotaso ja mentaliteetti itse tulkkaukseen. Pahimmillaan tulkki voi vain hankaloittaa opettamista, jos hän lähtee esimerkiksi ”vetämään jotain omaa showta”. Inari pohdiskeli, miten opettajan ja tulkin suhteessa korostuu kielen asema vallan käytön välineenä ja se, miten eri tulkit käyttävät tätä valtaa tulkatessaan.

### **Kulttuuriset etiketit**

Vaikka opettajat korostivat, kuinka perustavanlaatuiset vuorovaikutustaidot ja avoimuus ihmisiä kohtaan yleensä toimii, nousi kertomuksissa esiin tiettyjen kulttuuristen käyttäytymisetikettien huomioiminen ja sensitiivisyys. Inari ja Ronja kuvailivat kummatkin, kuinka tuttavallinen koskettaminen ja esimerkiksi halaaminen on heille hyvin luontevaa. Kumpikin pyrki kuitenkin lukemaan tilanteita aina sensitiivisesti, milloin tällainen käytös on sopivaa ja milloin sitä pitää hillitä. Inarilla oli kokemuksia myös siitä, miten oma luontainen tapa lähestyä ihmisiä on aiheuttanut myös väärinkäsityksiä. Tilanteeseen sopivien rajojen asettaminen ei siis aina ole ollut helppoa ja Inari on joutunut oppimaan tätä myös kantapään kautta.

Inari:

*No mä oon aika kans sellanen halailevainen [...] ja katon helposti ihmisiä silmiin ja hymyilen, niin sen mä oon sit valitettavasti oppinu vähän niinku kantapään kautta, että se voidaan ymmärtää myös väärin. Aikuiset varsinki [...] ja kylhän noin voi käydä ihan omassaki maassa ihmisten kaa, et antaa liian avoimen kuvan...yleensä sellanen avoimuus ja hellyys toimii... mut sellanen et pitää sit kuitenkin tietää tietyt rajat*

Inari kuvaili kuinka kyseessä on myös ikäryhmään liittyvä kysymys. Hän koki eron selkeimmin vuosia sitten siirtyessään lapsikuoromaailmasta työskentelemään aikuisten kanssa. Se mikä oli lasten kanssa avoimuutta ja luontevaa hellyyttä saatettiin tulkita aikuisten keskuudessa flirttailuksi. Hän totesi, että varsinaisissa opetustilanteissa väärinymmärryksiä ei kuitenkaan ole juurikaan tullut vaan ennemminkin virallisen opetustilanteen ulkopuolella. Inari pohti, että opettajan rooli, asema ja nykyään myös ikä voivat suojella tämän kaltaisilta virhetulkintoilta. Inari kuitenkin pohdiskeli, että kyse ei ole ainoastaan kulttuurienvälisistä tilanteista, vaan sama värinkäsitys voi käydä yhtä hyvin tussa kulttuuriympäristössä.

Inari ja Ronja kertoivat kumpikin työskentelystään turvapaikanhakijoiden kanssa. Kumpikin totesi, että heidän ja turvapaikanhakijoiden välille ei ole koskaan syntynyt tässä suhteessa väärinymmärryksiä. Ronja arveli, että hänen ryhmiinsä on ehkä hakeutunut erityisesti sellaisia ihmisiä, joille avoin kontaktin otto ja vuorovaikutus on luontevaa. Inari kertoi myös yhdestä hankalammasta kokemuksesta. Yhteisprojektissa joidenkin suomalaisten kuorolaisten ja turvapaikanhakijoiden kanssa oli syntynyt draamaa ja väärinkäsityksiä. Inari oli yrittänyt etukäteen kertoa tietyistä käyttäytymisetiketistä kuorolaisilleen, mutta se ei ollut kuitenkaan estänyt virhetulkintojen syntymistä. Tämä osoittaa, että vaikka tietoa olisikin tarjolla, käytännön toiminta ja tulkintojen tekeminen tilanteessa voi olla silti haastavaa. Inarin kuvailemat välikohtaukset eivät kuitenkaan estäneet projektien kehittymistä ja jatkumista eli haastavienkaan tilanteiden ei annettu asettua yhteistyön esteeksi tai johtaa sen päättymiseen.

### ***Joustavuus ja sopeutumiskyky***

Ronja pohdiskeli, että yksi kulttuurienvälisiin opetustilanteisiin kuuluva piirre on se, että yllättäviä tilanteita voi tulla vastaan enemmän ja näiden ennakointi voi etukäteen olla mahdotonta. Myös Inari totesi, että kulttuurienvälisiin tilanteisiin liittyy usein tietty arvaamattomuus. Joustavuus ja kyky sopeutua yllättäviin tilanteisiin on nähty tärkeänä kulttuurienvälisenä taitona (Westerlund ym. 2015). Ronjan mielestään keskeistä on oppia hyväksymään se, että näistä yllätyksistä seuraa yleensä hämmennys.

Ronja:

*sen hyväksyminen, et ei voi ennakoida kaikkee [...] ja se, että opettajankin roolissa sallii itselleen ja muille hämmennyksen. Et tavallaanhan meillä missä vaan ope-  
tustilanteessa me ollan hämmentyneitä erilaisista reaktioista, mut siihen jotenkin  
omassa tutussa kuviossaan tottuu ja turtuu siihen, mitä ne hämmentävät tilan-  
teet on, mutku tulee vielä uusia hämmentäviä tilanteita, nii siinä niinku...se sit hel-  
posti haastaa vähän eri tavalla. Siinäki antaa vaan hämmennyksen olla*

Ronja kertoi, kuinka on löytänyt improvisaation kautta luottamuksen siihen, että näistä yllättävistä tilanteista selviää aina tavalla tai toisella yhteistyössä ihmisten kanssa. Myös Westerlund ym. 2015 on alleviivannut pedagogisen improvisaation merkitystä (Westerlund ym. 2015).

Ronja:

*ku mulle improvisaatio on, sekä sellasella musiikillisella työkalupakkimetodita-  
solla että syvempänä pohjavireenä, [...] niin tosi tärkeä asia, nii tavallaan siihen  
liittyy myös se mihin mä haluan kannustaa ihmisiä, että kun tämmönen kulttuu-  
rienvälinen tilanne [...] niin ne sisältää ehkä vielä enemmän mahdollisia yllättäviä  
tilanteita tai just semmosia mihin ei voi valmistautua ehkä vielä enemmän kun  
jossain muussa tilanteessa tutummassa ympäristössä, niin se on se ihana koke-  
mus, mikä siitä tulee, et ku keksitään ratkasuja ja pärjää ja löytää ratkasun, et ku  
vaan luottaa siihen, et kukaan ei odota mitään semmosta ohjekirjan kanssa  
menty siihen interkulttuuriseen tilanteeseen, et nyt tehään näin ja nyt tehään  
näin, et ku ei odota sitä, ni sit jotenki yhteistyössä ihmisten kanssa ratkasut vaan  
löytyy, niin siihen mä kannustan, koska siitä saa niin paljon kans muihin tilantei-  
siin, kaikkiin tilanteisiin niinku väljyyttä itselle, että parhaansa tekee mutta ei voi  
tietää niinku että mitä tapahtuu... et se on ihan hyvä olotila*

### **Taito nähdä toisen näkökulmasta**

Ihmisen kykyä ajatella rajoittaa aina konteksti (Westerlund & Karlsen 2017). Sen tähden emme voi kuvitella tietävämme toisen näkökulmaa kuulematta tätä itseään. Erilaisten näkökulmien löytyminen edellyttää siis dialogisuutta. Ronja kuvaili, miten inspiroivaa tällaisen uusia näkökulmia avaavan keskustelun löytyminen yhteismusisointitilanteissa on.

Ronja:

*se on just se magein juttu, et me kohdataan sellaisina kuin olemme et jokaisella on ne omat vahvuusalueet mitä mä osaan ja tiedän ja niiden niinku sitten sen keskustelun löytyminen on musta se kiinnostavin juttu, et siinä sit sivutuotteena tulee et mä opin siinä kokoajan lisää siitä musiikkiperinteestä*

Jos toisen näkökulma ei meinaa aueta opetustilanteessa, haastaa se opettajaa etsimään uusia luovia keinoja laatikon ulkopuolelta. Inarin kertomus siitä, miten sai lapset laulamaan ja vapautumaan vasta jalkapallon kautta, on tästä hyvä esimerkki. Kun tavanomaiset vuorovaikutusharjoitukset eivät toimineet, Inari osasi löytää lapselle luontevan kontekstin liikkua, päästää vapautuneesti ääntä ja löytää luottamuksen toisiin.

Ronja kuvaili sitä, miten toisinaan voi viedä hyvinkin pitkään, ennen kuin onnistuu löytämään kullekin oppilaalle sopivan reitin opettaa asioita. Hän kertoi esimerkin, jossa kesti puoli vuotta ennen kuin hän löysi näkökulman, minkä kautta sai oppilaan ymmärtämään, että mikä on soolo. Hän huomasi yhteismusisointitilanteessa, että soittajalle läheisestä musiikkikulttuurista löytyy termi, joka on hyvin lähellä soolon käsitettä. Sen kautta koko soolo viimein aukesi.

Ronja:

*Se oli se reitti siihen, et joskus se täytyy olla joku sana, symboli...et ei kaikki myöskään mee silleen että täs nyt fiilistellään ja sitte se vaan onnistuu, et ihmiset tarvii eri reittejä siihen niinku... ja mäki oon vaan ite ehkä vähän sokea niille asioille, et mitä ei tajuu*

Jokikokon (2010) tutkimuksissa opettajien omat erilaisuuden kokemukset nousivat tärkeiksi. Opettajat kokivat, että näiden kokemusten auttavan heitä ymmärtämään paremmin oppilaitaan ja oppilaiden välillä monimutkaisia elämäntilanteita (Jokikokko 2010). Suomi voi näyttäytyä hyvin erilaisena ulkomaalaiselle verrattuna kantasuomalaiseen. Ronja kertoi, että ne tilanteet, jossa itse edustaakin ryhmässä vähemmistöä voivat olla hyvin kasvattavia ja silmiä avaavia.

Ronja:

*tekee todella hyvää niinku olla Suomessa niissä tilanteissa, missä on siinä ryhmässä ihan vähemmistö. Se tekee todella hyvää kokee se tunne siitä.*

Myötätunto ja emootiot auttavat opettajaa eläytymään oppilaan tilanteeseen (MacPherson 2010). Ronja kertoi kuinka etenkin turvapaikkaprosessissa olevilla ihmisillä voi olla hyvin hankalia ja stressaavia elämäntilanteita. Hän kertoi ymmärtävänsä nykyään paremmin, miten nämä tilanteet voivat toisinaan heijastua ihmisten käyttäytymiseen myös opetustilanteissa. Haastavissa vuorovaikutustilanteissa mieli voi kuitenkin olla altis liittämään huonon käytöksen toisen kulttuuristaan, vaikka kuka tahansa, taustastaan huolimatta, saattaisi purkaa turhautumistaan vastaavassa tilanteessa.

Erilaiset näkemykset voivat myös törmätä ja synnyttää konflikteja (Westerlund & Karlson 2017). Voi olla erityisen haastavaa käsitellä tilanteita, jos syvemmät eettiset näkemykset tai arvot törmäävät. Lamminmäki-Kärkkäisen (2002) mukaan jokaisessa mikrokulttuurissa voi olla omat tulkintansa totuudesta ja kaikki nämä tulkinnat ovat yhtä subjektiivisia. Tämän ymmärtäminen voi auttaa näkemään toisen erilaiset tulkinnat samanarvoisina ilman, että luopuu omista uskomuksistaan (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002). Eettisen pluralismin eli moniarvoisuuden periaatteena on, että erilaisiin kantoihin voidaan suhtautua samaan aikaan kunnioittavasti että kriittisesti (Vehmas 2005, 178–179). Ronja ja Inari eivät kertoneet kohdanneensa opetustilanteissa juurikaan mitään suurempia ristiriitoja kulttuureihin liittyvistä eettisistä tai arvokysymyksistä. Inari kuvaili yleisesti, miten joidenkin kulttuurien sukupuolittuneisiin etiketteihin on ollut haastavaa sopeutua oman arvomaailman takia. Hän kertoi, miten on kuitenkin oppinut ajan myötä kunnioittamaan paremmin toisten tarvetta vaalia naisten ja miesten perinteisiä rooleja ilman, että hänen tarvitsee luopua arvoistaan sukupuolten tasa-arvon ja yhdenveroisuuden suhteen.

#### **4.1.4 Toiminta**

Kriittisen pedagogiikan edustajien näkemyksen mukaan opettajan tulisi olla aktiivinen toimija työssä rasismia, epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta vastaan (Jokikokko 2002). Ronja ja Inari kertoivat kuinka ovat herkistyneet uransa aikana tunnistamaan syrjintää ja rasismia ympärillään. Kummallakin oli vahva halu myös toimia oikeudenmukaisuuden puolesta. Ronja kertoi, kuinka on toisaalta jo jättänyt taakseen intensiivisimmän vaiheen, jolloin yritti jatkuvasti ratkaista kaikkea epäoikeudenmukaisuutta ympärillään. Hän kuvaili, miten pystyy nykyään näkemään paremmin sen, että ihmiset yleensä pyrkivät toimimaan niin hyvin kuin kussakin tilanteessa pystyvät.

### ***Yhdenveroisuus vuorovaikutuksessa***

Syrjintä voi näkyä yhteiskunnassa monella eri tasolla ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta aina suuriin institutionaalisiin rakenteisiin asti. Ruohonjuuritasolla opettaja voi tukea toiminnallaan sellaista ilmapiiriä, joka olisi turvallinen ja tasa-arvoinen kaikille. Ronja kuvaili, että tasa-arvo toteutuu parhaiten, jos pystyy noudattamaan dialogisuuden periaatteita, joita erittelin jo edellisessä luvussa 4.1.2. Tavoitteena on, että kaikkien ääni ja näkökulmat voivat päästä esiin ja ne nähdään yhtä arvokkaina. Jos kaikki eivät uskalla jakaa omia ajatuksiaan ryhmän läsnäollessa, täytyy opettajan keksiä muita keinoja osallistamiseen. Esimerkiksi eräässä aikuisryhmässä Ronja oli saanut ihmiset WhatsApp pikaviestipalvelun kautta kollektiivisemmin mukaan yhteiseen suunnitteluun. Samassa ryhmässä Ronja pyrki myös jakamaan valtaa ryhmälle demokraattisemmin. Tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että kaikki ryhmässä voivat tuoda kappaleita tai musiikillisia aiheita ja myös opettaa niitä toisilleen. Ronja kuvaili, että kokee oman roolinsa vaihtelevan ryhmässä opettajan, fasilitaattorin tai bändiliiderin välillä.

### ***Syrjintään puuttuminen***

Oppilaiden välisen syrjinnän ennaltaehkäisy ja konfliktien selvittäminen on myös oleellinen osa opettajan toimintaa tasa-arvoisemman ilmapiirin eteen. Ronja kuvaili, kuinka tärkeää oppilaiden kanssa on ”*et koko ajan pitää vaan tehdä töitä sen eteen, et olis kunnioitettava suhtautuminen(..)*”. Ronja kertoi kohdanneensa tästä huolimatta erityisesti koulu maailmassa lasten ja nuorten kanssa oppilaiden syrjivää käytöstä ja rasismia toisiaan kohtaan. Ronja kertoi, että opettajan haasteena on pysyminen tilanteen tasalla.

Ronja:

*jos mä oikeesti kuulen ja nään, niin mä puutun siihen sit kyllä tiukasti, että en anna mennä niinku ohi, mut aika usein ne tilanteet on semmosia, et ei ihan tiedä mitä on sanottu tai tehty, mut vaistoo ilmapiirin, et nyt on jotain hankaluutta, et jotain ehkä jollekin on sanottu ikävällä tavalla eli ihan se sama, mikä toistuu missä tahansa koululuokassa, et siellä tapahtuu niin paljon sellasta pinnan alla, mistä opettajan on vaikee pysyy ihan perillä.*

Syrjivää käytöstä voidaan siis piilotella opettajalta. Ronja kuvaili sekä lasten että aikuisten kanssa vastaan tulleita tilanteita, joissa syrjivä käytös oli piilotettu opettajalta vieraan kielen taakse. Ronja kuvaili, miten eräässä aikuisryhmässä sattuneessa tilanteessa vaistosi, että nyt on jotain hankalaa meneillään, mutta kielimuurin takia tilanteeseen oli vaikeaa puuttua. Tässä suhteessa yhteisen kielen puuttuminen voi aiheuttaa haasteita opettajalle etenkin konfliktitilanteessa.

Inari ei ollut kohdannut oppilaiden välistä rasismia tai syrjintää niin paljon kuin Ronja. Tämä voi johtua siitä, että joko syrjintä on ollut piilotettua tai sitten sitä ei todella ole esiintynyt. Tähän voi vaikuttaa se, että Inari on toiminut pääasiassa kuorojen kanssa, joihin ihmiset yleensä hakeutuvat omasta halustaan ja kaikkia yhdistää halu laulaa yhdessä. Tällaiset ryhmät rakentuvat hyvin eri tavalla verrattuna esimerkiksi koulumaailmaan. Inari kertoi myös pitävänsä jo etukäteen niin ”kovaa jöötä” siitä, että kaikki tekee kaikkien kanssa, että se on voinut osaltaan ennaltaehkäistä syrjintää.

Inarin kokemusten mukaan lapset ovat yleensä ennakkoluulottomampia kuin aikuiset. Inari kertoi kuitenkin tarinan samasta väliamerikkalaisesta ryhmästä, jonka kanssa oli pelannut jalkapalloa. Ryhmässä oli lapsia hyvin erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista ryhmistä, mikä aiheutti lasten välille jännitteitä ja epävarmuutta. Osa lapsista puukeutui vain kulttuurinsa traditionaaliisiin asuihin ja tunsivat siitä häpeää. Inari keksi keinon muuttaa asetelmaa.

Inari:

*ne oli niis perinteisissä vaatteissa niin ne häpes koko ajan, ku niil ei ollu länsimaisii vaatteita, niin mä sanoin, et noi on niin kauniit noi teijän perinteiset et mä laitan ainaki kansallispuvun ja sit ne oli silleen et ”oohh!” [...] niiden silmät rupes loistaa, ku ne tajus et meilki on ja et tavallaan ne joil ei ollu, niin ei se ollutkaan et ne oli parempii*

### ***Yhteiskunnalliset rakenteet ja institutionaaliset käytännöt***

Vaikka yksittäisellä opettajalla ei ehkä ole valtaa muuttaa yhteiskunnan rakenteellista syrjintää suuressa mittakaavassa, voi tunnistamiaan epäkohtia ja haasteita kyseenalistaa ja pyrkiä tekemään näkyväksi. Sellaisia rakenteita ja käytäntöjä, joihin itsellään on valtaa, voi puolestaan pyrkiä muuttamaan oikeudenmukaisemmiksi. Inari kertoi, kuinka

alkoi ulkomailla asuttujen vuosien jälkeen tunnistaa Suomessa sellaisia laajempia rakenteellisia epäkohtia, jotka vaikeuttavat muiden kuin kantasuomalaisten pääsyä mukaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Hän lähti itse tekemään näihin aikoihin turvapaikanhakijoille työpajoja. Inari kertoi miten on kehittänyt ja laajentanut tätä toimintaa erillisistä työpajoista siihen suuntaan, että suomalaiset ja turvapaikanhakijat todella kohtaavat ja toimivat nykyään enemmän yhdessä kuorolaulun kautta. Inari kertoi haluavansa kannustaa erilaisia ihmisiä ulos omista kuplistaan ja madaltaa kynnystä vuorovaikutukseen.

Miettisen (2018) tutkimuksessa tuli esiin haasteita musiikkikasvattajien koulutuksessa, kun oppisisällöt ja oppilaan uskonnolliset arvot ovat ristiriidassa keskenään (Miettinen ym. 2018). Ronja kertoi kohdanneensa vastaavanlaisia ristiriitoja koulumaailmassa uransa alkupuolella. Uskonnollisten joululaulujen laulaminen sekä poikien ja tyttöjen koskettaminen, esimerkiksi käsistä pitäminen piirissä, ovat esimerkkejä tällaisista haastavista tilanteista. Ronjan mukaan koulun rehtori ja opettajat ratkaisivat tilanteet silloin niin, että osa joululaulujen sanoista muutettiin ja koskettamiseen lasten oli vaan sopeuttava. Ronja totesi, että näkee tällaiset kysymykset nykyään paljon monimutkaisempina kuin ennen. Hän kertoi alkaneensa vasta myöhemmin pohtia syvällisemmin eri ryhmien oikeuksia ja sitä, mitä integraatio erilaisissa yhteiskunnallisissa yhteyksissä voi tarkoittaa. Hän painotti, miten saman uskonnollisen ryhmän sisällä on valtava variaatio perheiden välillä siinä, miten tällaisiin kysymyksiin suhtaudutaan. Hän koki, että mitään yksinkertaisia ”oikeita” patenttiratkaisuita eri tilanteisiin on siksi mahdotonta löytää.

### ***Sosiaaliset musiikkikasvatusprojektit***

Musiikkia on käytetty yhteisöprojekteissa, joissa on tarkoituksena edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Vaillancourt 2012). Inari on työskennellyt ulkomailla sosiaalisissa ohjelmissa, joissa yritetään saada kaikista heikoimmassa asemassa olevat lapset musiikkikasvatuksen piiriin. Inari kertoi löytäneensä näiden projektien kautta halun vaikuttaa musiikin kautta myös yhteisöllisellä ja sosiaalisella tasolla. Inari toivoi näkevänsä tulevaisuuden Suomessa yhä enenevässä määrin samankaltaisia projekteja, joissa musiikki tuotaisiin niidenkin ulottuville, jotka eivät ehkä pääse sosiaalisista ja taloudellisista syistä osallisiksi musiikkikasvatuksesta. Kokemus kuoroprojektin käynnistämisestä ja leviämisestä Väli-Amerikassa oli ollut erityisen vaikuttava.

Inari:

*siel alko leviämään se kuoroliikehdintä, et sit kahen vuoden päästä siel oli satoja lapsia eri puolilla kylissä [...] ja sit mä kuulin niinku että lapset jotka oli myynny huumeita ja joil ei ollu mitään tulevaisuutta, niin ne nyt opiskelee musiikkia tai ite johtaa kuroo jossakin*

Ronja oli myös työskennellyt eri maissa useissa sosiaalisissa projekteissa musiikkikasvat-  
tajana. Hän koki, että projektit voivat olla hienoja ja vaikuttavia, jos ihmiset todella koh-  
taa toisensa ja tekee yhdessä. Rampal (2015) painottaa sorrettujen pedagogiikan isän  
Paulo Freiren näkemystä siitä, että vapautta ja muutosta voi tavoitella vain yhdessä sor-  
rettujen kanssa ei heidän puolestaan (Rampal 2015). Monia hyvää tarkoittavia musiikki-  
projekteja on kritisoitu siitä, että niissä toistuu stereotyyppiset hierarkkiset roolit länsi-  
maalaisista ekspertteinä ja pelastajina ja *toisista* pelastettavina (Bradley 2007). Ronja  
tunnisti ongelman ja arvosteli projekteissa toisinaan esiintyvää arroganttia mentaliteet-  
tia.

Ronja:

*mut siihen liittyy semmonen pieni arroganssi, et nyt me täältä tullaan ja kallista  
aikaamme käytetään, että saatte vähän näitä tiedon murusia ja arvokasta mu-  
siikkia kanssa, et se kyl mua...tää kuulostaa nyt hirveeltä... mut se ärsytti mua tosi  
paljon, et ehkä sil tavalla tää musiikkikasvattajaidentiteetti on ollu aina niin  
vahva, et hetkinen, ei täs oo kyse siitä että laskeudutaan jonnekin eri paikkaan  
välillä tekemään, vaan tähän on tän tekemisen ytimessä, että tottakai ollaan  
kaikkien kanssa ja tsekkailaan, et mitä ihmisiä kiinnostaa tehä eikä lähetä olet-  
tamaan mitään, että mikä nyt olisi sellasta arvokasta mitä pitäisi opettaa ja jakaa*

### ***Musiikki sosiaalisena toimintana***

Musiikillinen toiminta voi synnyttää ihmisten välille vahvaa yhteisyyden tunnetta (Num-  
minen ym. 2009). Monet tutkijat uskovat, että selitys tähän löytyy syvältä ihmisen bio-  
kulttuurisesta evoluutiosta (Mithen ym. 2006, 205–220; Cross 2005). Ronja ja Inari koki-  
vat, että musiikin sosiaaliset ulottuvuudet ovat musiikkikasvatuksen ytimessä. Musiikilla  
on myös selvä yhteys tunteisiin ja kyky lisätä empatiaa toista kohtaan (Numminen ym.  
2009; Koelsch 2014; Clarke ym. 2015). Inari kuvaili omia hyvin henkilökohtaisia tilantei-

taan, jossa hän on löytänyt musiikin kautta vahvan emotionaalisen yhteyden tai vahvistanut yhteyttä toiseen ihmiseen. Hän kertoi tilanteesta, jossa löysi erään laulun kautta ystäväyden venäläiseen poikaan, jonka kanssa yhteistä kieltä ei ollut.

Inari:

*yritin saada selvää ja mä kuulin sen aksentista, et se on selvästi venäläinen ja mä olin et hei et mä osaan yhden venäläisen laulun ja sit sil valu kyneleet, ku eihän se ollu kuullu kenenkään laulavan tolleen hänen kielellään ja eihän mun tarvi ku nähä se ihminen vaik ois menny vuosikymmenet niin me muistetaan se hetki ja se oli ihan mieletöntä.*

Tutkijat ovat yrittäneet selvittää tarkemmin niitä fysiologisia ja psykologisia mekanismeja, jotka voisivat selittää yhteismusisoinnissa syntyvän yhteyden tunteen (Tarr ym. 2014; Numminen ym. 2009; Cross 2005). Inari ja Ronja pohtivat kummatkin kokemuksen tasolla, mitä tällaisessa musiikillisessa vuorovaikutuksessa oikeastaan tapahtuu. Ronja koki, että musiikki ei vielä itsessään riitä, vaan tärkeää on millainen musiikillinen prosessi on koettu yhdessä. Ronjan kokemuksen mukaan kokonaiseen ryhmään voi rakentua musiikillisen luomisprosessin kautta sisäinen luottamus ja yhteinen tietoisuus siitä, että ollaan jollain samalla jaetulla ”levelillä”. Hän kuvaili, miten musiikillisen luomisprosessin kautta tulee tunne, että tuntisi toisen vaikka yhteistä kieltä ei olisi.

Ronja:

*ehkä se on se tunne, et ihanku tuntis sitä ihmistä vaik oikeesti se ei oo sanallistanu ajatuksiaan..uskaltaa jotenki niinku lähestyä eri tavalla ja sellasella luottamuksella puolin ja toisin*

Inari kuvaili laulun kautta saavutettua yhteyden tunnetta erityisen syvälliseksi kokemukseksi. Myös tutkimuksissa on huomattu, että yhteys voi syntyä kuorolaulun kautta myös toisilleen täysin vieraiden ihmisen välille (Weinstein ym. 2016).

Inari:

*Kun sä oot laulunu jonkun kanssa, vaiks sä et tuntis sitä, mut jos sä oot vaikka laulanu samaa biisiä jossain kuorotilanteessa, niin sit on se yhteys. Mä oon sitä mieltä, et laulu on meidän sydämen kieli musiikkiin, et se tulee sieltä niinku syvemältä tasolta ku vaan sanallinen ilmasu, tai ei vaan, mut et se tulee sieltä niin syvältä meistä ja se värähtelee jotenki niin syvällä*

Ronja pohdiskeli, että onko tunne ihan samanlainen, jos vaikka jalkapalloon intohimoisesti suhtautuvat pelaavat yhdessä vai onko yhteismusisoinnissa jotain vielä erityistä. Ronja mietti myös sitä, että tämän jaetun tunteen kuvailemiseen on jostain syystä erityisen vaikeaa löytää sanoja. Ikään kuin tämä tunne syntyisi jollain muulla ”*tasolla*” kuin millä kieli ja sanat syntyvät. Ylisanallisuus nähtiin siis musiikillisen jaetun kokemuksen erityislaatuisena piirteenä. Ehkä tunteen erityisyydestä ja sanallistamisen hankaludesta kertoo myös se, että opettajat lähtivät jäljittämään tuota tunnetta narratiivien kautta. Tarinan kautta oli ikään kuin helpompi tavoitella sanattoman tunteen olemusta.

Ronja ja Inari kuvailivat lisäksi, miten musiikin kautta saavutettu yhteys vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan. Tiedetään, että musiikki voi toimia ryhmässä sosiaalisena jäänmurtajana (Weinstein ym. 2016). Ronja kertoi, miten musiikillisen tekemisen jälkeen on ollut helppo tutustua ihmisiin myös muilla tasoilla. Kun soittamisen kautta löytyy yhteinen ”*hyvä fiilis*”, on sen jälkeen helppoa jutella myös kaikenlaisista muista ihmiselämää koskevista asioista. Inarin Väli-Amerikan kertomuksessa puolestaan jalkapallo toimi jäänmurtajana lapsiryhmässä. Hän kuitenkin kuvaili, miten lapset löysivät ystävyiden toisiinsa nimenomaan musiikillisen toiminnan kautta.

### ***Suomalaisen musiikkikasvatuksen tulevaisuus***

Kumpikin opettaja toivoi näkevänsä tulevaisuudessa enemmän diversiteettiä ja yhteistyötä erilaisten ihmisten välillä suomalaisessa musiikkikasvatuskulttuurissa. Vaikka suunta nähtiin hyvänä, toivottiin musiikkikasvatuksen saavutettavuuteen vielä parannuksia. Turvapaikanhakijoiden kanssa toteutettujen projektien kautta he olivat myös toimineet konkreettisesti edistääkseen tätä päämäärää. Ronja kertoi kantavansa joskus huolta siitä, mihin suuntaan musiikkikasvatuksen alalla päätetään lähteä diversiteetin lisääntymisen myötä. Ronja toivoi, ettei kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen ajautuisi omaksi kapeaksi suuntaukseksi, jossa tietyille ryhmille tarjotaan tietynlaista musiikkikasvatusta. Muutoksen tulisi tapahtua musiikkikasvatuksen syvemmissä kerroksissa ja koskea siten kaikkia. Ronja kertoi työskennelleensä ulkomailla paljon kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen parissa ilman, että sitä on nimitetty sellaiseksi, sillä diversiteetti on ollut niin luontainen osa näitä yhteisöjä. Hänellä oli radikaalimpi ehdotus, että kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen edestä voisi kokonaan yliviivata sanan ”kult-

tuurienvälisyys”. Tulkitsen tämän niin, että kulttuurisen moninaisuuden ei tulisi olla musiikkikasvatuksen laidalla vaan ytimessä. Sen tulisi kuulua musiikkikasvatuksen normiin. Kulttuurierojen kummastelun sijaan tulisi keskittyä ihmisten välisen yhteyden ja dialogin etsimiseen sekä uuden luomiseen yhdessä. Ronja koki erittäin tärkeäksi tässä kehityksessä, että diversiteetti alkaisi myös näkyä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston opiskelijavalinnoissa. Tätä kautta moninaisuudesta tulisi luontevampi osa musiikkikasvatuksen kenttää. Hän mietti, että tämä voi alkaa tapahtua ajan kuluessa myös omalla painollaan, mutta toivoi, että yliopistotasolla pohdittaisiin vakavasti, miten tätä voitaisiin edistää.

### **4.3 Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen**

Kulttuurienvälinen kompetenssi on elämänmittainen holistinen prosessi, jossa merkittävänä eteenpäin ajavana voimana ovat erilaiset kokemukset ja kohtaamiset (Jokikokko & Karikoski 2016). Ronjan ja Inarin kertomuksissa toistui erilaiset kulttuurienväliset kokemukset, joita opettajat kuvailivat erityisen paljon sanoilla ”*tärkeä*” ja ”*merkittävä*”. Kulttuurienvälinen kompetenssi voi kehittyä niin muodollisen koulutuksen ja työn puitteissa kuin epävirallisissa ja satunnaisissa arkielämän tilanteissa (Jokikokko 2010). Ronjan ja Inarin merkittävät kulttuurienvälisiä kasvua kuvaavat kokemukset asettuivat laajasti elämän eri tilanteisiin ja vaiheisiin.

Joustavuus, pedagoginen improvisointi ja kyky sietää hämmennystä ovat opettajalle tärkeitä taitoja kulttuurisesti vieraassa opetusympäristössä (Westerlund ym. 2015). Nämä kyvyt eivät välttämättä kehity tutussa ja helpommin ennakoitavassa kontekstissa. Aiemmissä tutkimuksissa on painotettu erityisesti ulkomailla tai vieraassa kulttuurissa asuminen tai työskentelyn merkitystä (Jokikokko & Karikoski 2016; Sleeter 2008). Ronjalla ja Inarilla oli lukuisia tämän kaltaisia kokemuksia. He kuvailivat tärkeiksi sekä lyhempikeskisiä ulkomailla tapahtuneita projekteja kuin myös pitkäkestoista asumista ja työskentelyä elämän eri vaiheissa. Inari kuvaili kulttuurienvälisessä kasvussa keskeiseksi myös lapsuuden kokemuksiaan, joihin kuului vuosi asumista Lähi-Idässä sekä lukuisia kuoromatkoja. Näiden myötä haave kansainvälisestä työstä heräsi jo varhain. Ronja kuvaili vuoden vaihto-opintojaan käännteentekeväksi kokemukseksi, jonka kautta hän hakeutui

opiskelemaan ja työskentelemään ulkomaille. Näiden vuosien aikana hän kertoi rakentaneensa varsinaisen ammatillisen identiteettinsä.

Vaikka tiedetään, että toisessa kulttuurissa eläminen yleensä lisää kulttuurienvälistä kompetenssia, se ei vielä kerro tarkemmin siitä, millaisten prosessien kautta oppiminen tapahtuu. Toisessa kulttuurissa eläminen ei ole myöskään ainoa tapa, jolla kulttuurienvälinen kasvu tapahtuu. Ronjan ja Inarin kokemuksista löytyi myös paljon muunlaisia merkityksellisiä kokemuksia. Seuraavaksi analysoin tuloksia vertaamalla niitä kulttuurienväliseen kasvuun liitettyihin oppimisen teorioihin.

### ***Transformatiivinen oppiminen ja kumuloituvat kokemukset***

Taylor (1996) on soveltanut Jack Mezirowin kehittämää transformatiivisen oppimisen eli uudistavan oppimisen teoriaa nimenomaan kulttuurienväliseen oppimiseen (Taylor 2017). Se perustuu ajatukseen, että uusi merkittävä kokemus ja sen myötä käynnistyvä reflektiivinen prosessi johtaa uudenlaisen ymmärryksen rakentumiseen. Uudenlainen ymmärrys voi kuitenkin rakentua vain vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja kulttuurienvälisen toiminnan kautta (Jokikokko & Karikoski 2016; Gill 2007).

Useita opettajien kertomuksia yhdisti se, että ne ovat olleet jollain tavalla käännteentekeviä. Kokemukset ovat voineet olla merkittäviä ammatillisen identiteetin näkökulmasta tai ne ovat saattaneet laajentaa jollain muulla tavalla haastateltavien ymmärrystä todellisuudesta. Kulttuurishokki on klassinen esimerkki, joka voi johtaa transformatiiviseen oppimiseen (Jokikokko 2010). Oli mielenkiintoista, miten Inari kuvaili kulttuurishokkia, jonka koki palatessaan Suomeen usean vuoden ulkomailla asumisen jälkeen. Oma tuttu kulttuuri ja yhteisö näyttäytyivät äkkiä ihan uudessa valossa.

Osa opettajien kokemuksista liittyi yleisesti kulttuurienväliseen kanssakäymiseen, mutta moniin liittyi oleellisesti kulttuurienvälinen musiikillinen kanssakäyminen ja opettajien oma identiteetti ensisijaisesti muusikkona. Ronja ja Inari kertoivat merkityksellisten musiikillisten kokemusten vaikuttavan myös myöhemmin omiin pedagogisiin ja repertuaariin liittyviin valintoihin. Kumpikin opettaja käytti mielellään opetuksessaan musiikkia, joka on joskus aikaisemmin syystä tai toisesta ”kolahtanut” itselleen. Opettajat kertoivat haluavansa mahdollistaa tällaiset samanlaiset kokemukset nykyään myös oppilailleen.

Ronja:

*Et niinkun muistaa ite niin hyvin ne kokemukset, ku ekaa kertaa on kuullu tai tehnyt sellasta musaa, mitä ei ole tehnyt aikasemmin. Jotain erilaista mikä sit kolahtaa jos on kolahtaakseen, että samal tavalla mä ajattelen tässä aikuisten kanssa työskentelyssä, että me kokeillaan paljon erilaisia asioita ja katotaan vähän että mistä ihmiset innostuu.*

Opettajat kuvailivat omien ennakkoluulon tunnistamista ja niiden muuttumista prosessin kautta, joka muistutti transformatiivista oppimista. Kertomuksissa toistui sama rakenne. Prosessi käynnistyy, kun huomaa tehneensä virhearvion jostain tilanteesta tai ihmisestä stereotypian perusteella. Kriittisen reflektion kautta tulee tietoiseksi ennakkoluulostaan. Tämä johtaa tunnemyllerrykseen, kun omat käsitykset kyseenalaistetaan ja niitä pyritään muuttamaan. Ronja kuvaili, miten stereotypiat karisevat sitä paremmin, mitä enemmän erilaisia ihmisiä kohtaa ja heidän kanssaan tekee yhteistyötä. Tämä kuvaa nähdäkseni sitä transformatiivisuuden periaatetta, että uudistunut ymmärrys asettuu osaksi ihmisen merkitysperspektiiviä nimenomaan toiminnassa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Transformatiiviseen oppimiseen liitetään usein suuri yksittäinen mullistus tai tapahtuma, jonka kautta prosessi käynnistyy. Oppiminen voi kuitenkin tapahtua myös hitaasti kumuloituvien tapahtumien ja kokemusten kautta (Jokikokko 2010). Ronja ja Inari kuvailivat myös, kuinka akateemiset formaalit opinnot ovat kehittäneet omaa ajattelua ja ymmärrystä etenkin kulttuuriin liittyvien ilmiöiden moniulotteisuudesta. Inari kuvaili itseään hyvin epäakateemiseksi ihmiseksi, mutta kertoi graduprosessinsa olleen todella merkittävä ja avanneen hänelle tutkimusaiheensa kautta ihan uuden kulttuurisen maailman. Vaikka prosessi oli pitkä ja avasi aihetta vähitellen, oli lopullinen muutos Inarin ajattelussa yhtä dramaattinen kuin transformatiivisessa oppimisessä.

Ronja puolestaan kertoi, kuinka on oppinut formaalien opintojensa myötä kyseenalaistamaan ja ajattelemaan kriittisemmin. Hän kertoi, että tämä on auttanut näkemään ilmiöiden monimutkaisuuden ja monitulkintaisuuden.

Ronja:

*mul on paljon enemmän ehkä jonkinlaista teoreettista tietoa ja vähän historiallisen takin tietoa, mut ihan yhtä vähän mulla on niinku mitään vakuuttavampia mielipiteitä asiasta, että edelleenkin tuntuu vaan että eihän sitä vaan oo olemassa mitään semmosta patenttiratkaisua, että näin tää onnistuu*

### **Tunteet**

Jokikokko (2010) on arvellut, että pelkkä kognitiivinen prosessointi ja tiedostaminen eivät vielä riitä muuttamaan ihmisen toimintaa. Hän uskoo, että vasta tunnetasolla tapahtuva itsereflektio, voi johtaa varsinaiseen muutokseen ja kehitykseen (Jokikokko 2010). Se voi selittää, miksi merkityksellisiksi kuvaillut kulttuurienväliset kokemukset ovat yleensä aina emotionaalisesti latautuneita (Jokikokko & Karikoski 2016). Ronjan ja Inarin kertomukset sopivat hyvin yhteen Jokikokkon löydöksiensä kanssa. He käyttivät kumpikin värikkäästi tunteita kuvailevaa sanastoa kertoessaan merkittävistä kokemuksistaan.

Erityisesti myönteisten tunteiden ajatellaan tekevän oppimisesta syvällisempää, mutta myös kielteiset tunteet voivat avata uudenlaisia tulkintoja ja näkökulmia (Jokikokko & Karikoski 2016). Inari kertoi monien hyvien kokemusten lisäksi myös joistain vaikeista kokemuksista, jotka hän näki kuitenkin näin jälkikäteen tarpeellisiksi ja hyvinkin opettavaisiksi. Inari kuvaili yhtä pidempää työkokemusta USA:ssa. Inari tulkittiin omien sanojensa mukaan ”villiksi hulluksi”, koska hänen ilmaisuun ja kehollisuuteen keskittyvä tapansa opettaa nähtiin kyseisessä konservatiivisessa yhteisössä todella radikaalina. Yhteisössä oli jo valmiiksi omia sisäisiä ristiriitoja, minkä tähden ilmapiiri oli erityisen haavoittuvainen ja altis väärinkäsityksille. Siksi myös kulttuuri- ja näkemyseroista aiheutui herkästi jännitteitä ja konflikteja. Inari kuvaili kokemusta kamalaksi ja ahdistavaksi mutta samaan aikaan todella opettavaiseksi.

Kulttuurienväliseen kasvuun voi liittyä epävarmuuden ja turhautuneisuuden tunteita (Westerlund ym. 2015). Oman mukavuusalueen ulkopuolelle astuminen voi olla tuskallinen prosessi, mutta se voi palkita ja johtaa uusien luovien ratkaisuiden löytymiseen. Ronjasta yksi keskeisin taito on kyetä sietämään myös hämmennystä ja luottamaan, että yhdessä muiden kanssa ratkaisut löytyvät. Hän kertoi, että tämän sisäistäminen on ollut

hyvin ”pitkä ja kivulias” prosessi. Ronja kuvaili, miten prosessissa kasvaminen on kuitenkin kannattanut, sillä ratkaisujen löytyminen on valtavan palkitsevaa: ”Se on se ihana tunne kun huomaa että pärjää ja ratkaisuja löytyy”. Ronja kertoi, kuinka on myös hyvin kasvattavaa kokea tunne siitä, kun kuuluu itse ryhmässä vähemmistöön.

### ***Merkityksellinen toinen ja sosiokulttuurinen oppiminen***

Koska kulttuurienvälinen kompetenssi on erityisesti taitoa kohdata toinen ihminen, ovat kohtaamiset myös edellytys kompetenssin kehitykselle (Rampal 2015; Miettinen ym. 2018; Jokikokko & Karikoski 2016). Jos kohtaamisessa noudatetaan dialogisuuden periaatteita, voi kohtaaminen johtaa oppimiseen (Rampal 2015). Jokikokko (2010) korostaa, että usein juuri *merkityksellinen toinen* on se, joka tarvitaan tunnetason oppimiseen (Jokikokko 2010). Useissa Inarin ja Ronjan tarinoissa korostui nämä merkitykselliset ihmiset, joita ilman oppimista ei olisi tapahtunut.

Jokikokon tutkimuksessa (2010) tehokkain tapa lisätä kulttuurienvälistä ymmärrystä oli oma osallisuus kulttuurisesti moninaisessa yhteisössä (Jokikokko 2010). Inari kuvaili, miten uuden kulttuurin oppiminen aviomiehen ja tämän perheen kautta on auttanut katsomaan asioita ihan uusista näkökulmasta ja laajentanut näin etenkin kulttuurisen tietoisuuden ulottuvuutta. Sen myötä hän on herkistynyt näkemään myös sellaisia asioita ja ilmiöitä, joiden olemassa oloa ei olisi ennen edes huomannut.

Inari:

*mä huomaan et se mitä mä oon mun miehen kanssa käyny läpi, niin auttaa ihan kauheesti mua näis eri kulttuurien kanssa kanssakäymisissä, koska [...] oon oppinu siitä kulttuurista sisäkautta tavallaan, niin sit mä huomaan, et mun on paljon helpompi olla nykysin Japanissa ja Kiinassa ja niissä on jotain yhteistä ja sit mä ymmärrän ihmisiä yhtäkkiä ihan eri tavalla, mut et on joutunu tavallaan siellä hioutumaan eka ja silleen virittäytyyn siihen, et ne on asioita joista mulla ei ollu ennen mitään hajuukaan, en mä olis edes huomannu niitä, mutta että nytten on tullu se sellanen joku taju niistä*

Vastavuoroinen oppiminen ja ajatus uuden tiedon rakentumisesta yhteistyössä on nähty keskeisiksi kulttuurienvälisessä oppimisessa (Miettinen ym. 2018; Westerlund & Karlson

2017, Jokikokko 2010). Etenkin Ronjan kertomuksissa korostui, kuinka yhteistyö erilais-  
ten muusikoiden kanssa on ollut oman kasvun ytimessä.

Ronja:

*Mul oli niinku sen kaiken työn tekemisen ohella ihan hirveen tärkeä ne kaikki mun  
bändiproggikset [...] että ei se pelkkä koulutus ja työkokemus oo ollu kyl sit, et osa  
oli vaan erilaisten muusikoiden kanssa soittaminen. [...] Se oli kyl tosi tärkeä, et  
ihan semmoset erilaiset musat ja tyylit harjottaa ja kaikki se [...]tai sit se oli tietsä  
sillee tulee joku Dj jonka kanssa tehdään joku viikon proggis ja sit se kasaa siihen  
ne kamat ja rupee tekeen niit tosi mageita biittejä [...]niin kaikki noi tilanteet oli  
niitä, et piti aina niinku uudestaan kelata niinku, että mites me nyt yhdessä suun-  
nitellaan ja vedetään tää juttu*

Ronjan ja Inarin kertomuksissa musiikillinen vuorovaikutus ja musiikin kautta saavutettu  
yhteys toiseen nousivat tärkeäksi väyläksi omalle kasvulle. Myös Jokikokkon (2010) tut-  
kimuksessa merkityksellisellä toisella ja taiteellisilla kokemuksilla oli yhteys (Jokikokko  
2010). Taiteen kautta toisen näkökulma voi aueta herkemmin myös tunnetasolla.

### ***Halu oppia***

Haastattelussa selvisi, että opettajat olivat hyvin sitoutuneita oppimiseen. Halu oppia  
tuntui perustavanlaatuiselta asenteelta, joka vaikutti kumpuavan opettajien syvällisem-  
mästä filosofisesta lähestymistavasta suhteessa ihmisyyden ja maailman moninaisuu-  
teen. Siten kulttuurienvälinen kasvu kietoutuu erottamattomasti osaksi kompetenssin  
ulottuvuuksia. Inari iloitsi jopa haastattelun aikana monista kysymyksistä, koska koki ne  
mahdollisuudeksi oppia ja ymmärtää jotain uutta. Ronja kertoi, kuinka kaiken oppi-  
mansa ja kokemansa jälkeenkään ei koe pitävänsä käsissään mitään suuria vastauksia  
moninaisuuden monimutkaisiin kysymyksiin. Ronjan näkemyksen mukaan näihin kysy-  
myksiin ei voi kukaan löytää ratkaisuja yksin, vaan aihetta voi lähestyä vain sellaisen kes-  
kustelun kautta, jossa moninaiset äännet ja näkökulmat pääsevät kuuluviin.

# 5 Johtopäätökset

## 5.1 Musiikkikasvattajan kulttuurienvälinen kompetenssi

Moninaisuus voi synnyttää paradokseja, arvaamattomuutta ja hämmennystä samaan aikaan kun se on lähtökohta luovuudelle ja kokonaan uuden tiedon ja ymmärryksen rakentumiselle. Kulttuurienvälinen kompetenssi voidaan nähdä kyknä kohdata se moninaisuus, joka löytyy niin itsestä, toisesta kuin maailmasta. Osa tutkijoista painottaa kulttuurienvälisyydessä enemmän lopputulosta ja toiset enemmän prosessia. Jokikokko (2010) määrittelee kulttuurienvälisen kompetenssin ennemminkin filosofiaksi ja elinikäiseksi prosessiksi kuin didaktiseksi ”selviytymispakkaukseksi” (Jokikokko 2010).

Ronjan ja Inarin kertomukset resonoivat hyvin Jokikokon tulosten kanssa. Haastattelussa kulttuurienvälinen kompetenssi näyttäytyi kyknä kohdata toinen ensisijaisesti yksilönä, ei kulttuurinsa edustajana. Ilman kriittistä itsereflektiota ja kykyä tunnistaa syrjiviä rakenteita voi tällainen lähestymistapa johtaa myös värisokeuteen. Omien ennakkoluulojen tunnistaminen ja prosessointi nousikin haastatteluissa keskeiseksi teemaksi. Ronja ja Inari olivat kulkeneet tässä suhteessa pitkän ja vaativan tien, joten en usko värisokeuden olevan kyseessä heidän kohdallaan. He tosin tunnustivat, että oppilaiden musiikillisesta identiteetistä voi tehdä yhä nykyäänkin helpommin oletuksia. He kertoivat, kuinka omien ennakkoluulojen tunnistaminen on edellyttänyt epämiellyttävien tunteiden sietämistä ja työstämistä kykyä kriittiseen reflektiiviseen ajatteluun. Opettajat kuvailivat, kuinka stereotyyppit saattavat herätä omassa mielessä lähes refleksinomaisesti, kun mieli pyrkii löytämään selityksiä esimerkiksi jollekin haastavalle vuorovaikutustilanteelle. Tällaisten ajatusten kohtaaminen ja tietoinen työstäminen koettiin ainoksi keinoksi päästä niistä eroon. Ennakkoluulojen tunnistamisen tärkeys tiivistyy hienosti vierauden filosofiasta kirjoittaneen Erich Frommin kuuluisaan lauseeseen ”*Totuus tekee vapaaksi*” (Hietalahti 2017, 114).

Toisesta kulttuurista on haastavaa rakentaa syvällistä ymmärrystä siihen liittyvän moninaisuuden, monikerroksellisuuden ja muuttuvuuden takia (Räsänen 2002). Tietämisen ongelmallisuus herätti haastatteluissa keskustelua. Opettajat kokivat, että jaettuun tietoon muista kulttuureista tulee suhtautua kriittisesti, ja alleviivasivat, että tieto ei ole

sama asia kuin ymmärrys. Pahimmillaan väärinymmärretty, yksipuolisesta näkökulmasta rakennettu tai pinnallinen tieto voi asettua vastavuoroisen kohtaamisen tielle ja johtaa toiseuttamiseen. Tietoon liittyy myös valta-aspekti riippuen siitä, kuka tiedon on tuottanut tai kenen näkökulmasta ilmiötä tarkastellaan. Vaikka tieto oppilaan taustasta voi auttaa ymmärtämään, miksi hän ehkä reagoi erilaisiin asioihin eri tavoin, ei opettajan tulisi kuvitella tietävänsä oppilaan puolesta, mitä hän voi ja mitä hän ei voi tehdä. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus toteuttaa itse määrittelemäänsä identiteettiä ja myös kokeilla sen rajoja niin valitessaan. Opettajat painottivat, että syvällisempi ymmärrys toisesta kulttuurista voi rakentua vain vuorovaikutuksessa ja dialogisuuden periaatteiden kautta. Opettajien näkemykset toistivat siis tässä suhteessa pitkälle samoja teemoja, kuin kulttuurienvälisen kompetenssin prosessiluonnetta korostavat tutkijat (Räsänen ym. 2018).

Opettajilla oli hyvin individualistinen lähtökohta kulttuurienväliseen kompetenssiin. He puhuivat useassa käänteessä siitä, miten ihminen tulisi voida nähdä aina yksilönä ja antaa hänen itsensä määritellä suhteensa kulttuuriinsa. Ronja vieroksui jopa kulttuurienvälisyys sanan käyttämistä. Hän kertoi pelkäävänsä, että kulttuurienvälisyys eriytyy joksikin omaksi kapeaksi musiikkikasvatuksen erityisalaksi, jossa eri ryhmien kuvitellaan tarvitsevan jotain tietynlaista musiikkikasvatusta. Opettajat painottivat, miten moninaisuus tulisi huomioida kaikkien yhteisenä ja koko musiikkikasvatuksen kentän lävistävänä asiana. Tämä näkemys tukee sitä, että kulttuurienvälinen kompetenssi ei ole mikään opettajan erityistaito, jonka voi valjastaa tarpeen mukaan käyttöön kulttuurienvälisessä opetustilanteessa. Jos opettajaa ohjaa periaate diversiteetistä diversiteetissä, ei kohtauksia voi yksinkertaistaa ja määritellä tarkasti etukäteen. Kompetenssi voisi tarkoittaa ennemminkin ymmärrystä siitä, ettei mitään yhdenlaista oikeaa tapaa opettaa ja kohdata tietynlaisia ryhmiä ole. Miettinen (2018) kirjoittaa useiden tutkijoiden jakamasta näkemyksestä, kuinka kulttuurienvälisyyden tulisi kuulua kaikenlaisen kasvatuksen oleukseen (Miettinen ym. 2018). Jos ajattelemme ihmisten vuorovaikutuksen nimenomaan yksilöllisten identiteettien vuorovaikutuksena, voidaan silloin kaikki ihmisten välinen vuorovaikutus nähdä pohjimmiltaan kulttuurienvälisyytenä ja moninaisuuden kohtaamisena.

Vaikka kulttuurienvälisyys termiä käytetään juuri sitä syystä, että halutaan korostaa erilaisten ihmisten välistä yhteistyötä ja tasavertaisuutta, voi se olla silti toiseuttavaa, jos

kulttuurienvälisyys liitetään aina vain etnisen, kielellisen, uskonnollisen tai kansallisen kulttuurin kontekstiin. Kulttuuri nähdään nykyään laajempaan ilmiönä, johon voi sisältyä edellisen listan lisäksi monia muita ulottuvuuksia (Räsänen 2009). Haastattelut pyörivät hyvin pitkälle juuri etnisen ja kansallisen diversiteetin ympärillä. Uskon sen johtuvan pitkälle omista haastattelukysymyksistäni, jotka oli rajattu tämän aiheen ympärille. En siksi pysty vetämään selkeitä johtopäätöksiä siitä, miten laajasti opettajat lopulta määrittelevät mielessään kulttuurisen moninaisuuden. Opettajilta tuli kuitenkin useampia viittauksia kulttuuriseen diversiteettiin myös sen laajemmassa merkityksessä. Esimerkiksi kulttuurierot suhteessa oppilaisiin saatettiin kokea isommaksi iän tai itselleen vieraitten instrumenttien takia. Jos kulttuurienvälinen kompetenssi nähdään pohjimmiltaan filosofisena lähestymistapana, voi samat eettiset periaatteet ja valmiudet auttaa kaikenlaisen moninaisuuden, kuten sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen, vammaisten ja vammaattomien, eri ikäryhmien, sosioekonomisten ryhmien ja kaikenlaisen muun ihmisyyteen liittyvän kirjon, kohtaamisessa (Smoter 2018).

Vaikka opettajat lähestyivät kohtaamista yksilöstä käsin, nähtiin musiikin sosiaaliset ulottuvuudet erityisen arvokkaina ja tavoiteltavina. Tuntui siltä, että yhteisöllisyys ja yhdessä luominen olivat sisäistetty osaksi musiikkikasvattajan ydintehtäviä. Dialogisuuden keskeinen merkitys korostui tässä suhteessa. Sen nähtiin olevan myös edellytys tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseksi opetustilanteissa. Dialogisuus edellyttää kykyä kuunnella ja halua oppia toiselta. Haastatteluissa korostui vuorovaikutustaitojen merkitys ja herkkyyys lukea oppilaita. Opettajat korostivat, että ihan samat vuorovaikutustaidot ja sensitiivisyys ovat käytössä riippumatta siitä, onko oppilaiden kanssa yhteinen kulttuuritausta vai ei. Sellainen erityispiirre kulttuurienvälisissä opetustilanteissa kuitenkin voi olla, että ryhmän kanssa ei ole välttämättä yhteistä kieltä. Haastatteluissa nostettiin esiin, kuinka viestinnän ydin tuntuu olevan jossain ihan muualla kuin sanoissa. Opettajat kuvailivat kuinka monella tavalla ja monella tasolla sanaton kommunikaatio tapahtuu. Ilmeet, eleet, katsekontakti, imitaatio, kehollisuus, karisma ja musiikillinen kommunikaatio, nousivat esiin tärkeinä viestinnän keinoina. Yhteisen kielen puuttuminen koettiin ongelmaksi vasta konfliktitilanteissa tai silloin, kun tulisi sopia tarkasti esimerkiksi esiintymiseen liittyvistä yksityiskohdista.

Koska musiikkiin sisältyy niin paljon kommunikatiivisia elementtejä, on sillä mielenkiintoinen potentiaali tilanteissa, joissa kielellinen kommunikaatio on rajoittunutta. Musiikin nähdään tarjoavan vaihtoehtoisia tapoja merkitysten luomiselle (Laes 2013). Se voi olla samaan aikaan hyvin henkilökohtaista että yhteisesti jaettua (Cross 2005). Opettajien kertomuksen perusteella musiikki voi parhaimmillaan toimia väylänä jonkinlaiselle sanattomalle dialogille. Ronja ja Inari pyrkivät kuvailemaan sitä ylisanallista yhteyttä, jonka voi saavuttaa toiseen musiikin kautta. Yhteyttä kuvailtiin molemminpuoliseksi luottamukseksi, yhteisymmärrykseksi, kokemukseksi siitä kuin toisen tuntisi tai siitä kun siirryttäisiin jollekin syvällisemmälle tasolle, jonne sanojen kautta ei voi päästä. Inari korosti myös voimakkaiden emootioiden merkitystä ja sitä, miten musiikin kautta voidaan jakaa tunteita.

Inari kuvaili kuinka on kokenut musiikillisen yhteyden syntyvän niin läheisten kuin entuudestaan tuntemattomien ihmisten kanssa. Ronja painotti nimenomaan luovan musiikillisen prosessin merkitystä yhteyden löytymisessä. Kertomuksia yhdisti se, että yhteys muodostui ihmisten välille, jotka olivat itse hakeutuneet tilanteisiin omasta halustaan ja olivat todennäköisesti jo valmiiksi avoimia kohtaamiselle. Kyse tuntui myös olevan pääasiassa ihmisistä, joille musiikki on jo valmiiksi luonnollinen ja läheinen ilmaisumuoto. Tällaisessa tilanteessa musiikki voi toimia sosiaalisena ”jäänmurtajana”, mutta sen äärellä voi löytyä myös syvempi yhteys. Näiden kokemusten perusteella ei kuitenkaan tule vetää turhan pitkälle vietyjä johtopäätöksiä siitä, että tällainen musiikillinen tila voisi aueta missä vaan, koska vaan ja kenen vaan välille. Musiikin potentiaali luoda yhteisyyttä on vahvasti tilannesidonnaista (Bergh & Sloboda 2010). Opettaja ei voi vaikuttaa siihen millaisista lähtökohdista ja millaisella motivaatiolla ihmiset tulevat tilanteeseen. Opettajalla on kuitenkin merkittävä rooli siinä, millaiset olosuhteet ja ilmapiiri musiikilliselle kohtaamiselle onnistutaan luomaan. Sekä Ronja että Inari kertoi painottavansa opetuksessaan sellaisia harjoituksia ja lähestymistapoja, jotka tukevat ryhmän sisäistä vuorovaikutusta sekä avointa ja hyväksyvää ilmapiiriä.

Jos jonkinlaisen yleistyksen voi tehdä haastattelujen ja tutkimustiedon perusteella, liittyy kulttuurienvälisiin tilanteisiin usein tietynlainen arvaamattomuus ja yllätyksellisyys. Tämä paljastaa kuinka tilanteisiin ladatut ennako-odotukset menevät usein pieleen. Tällaisessa opetusympäristössä vaaditaan etenkin joustavuutta, avoimuutta, pedagogista improvisointia ja kykyä astua ulos omalta mukavuusalueeltaan (Westerlund ym.

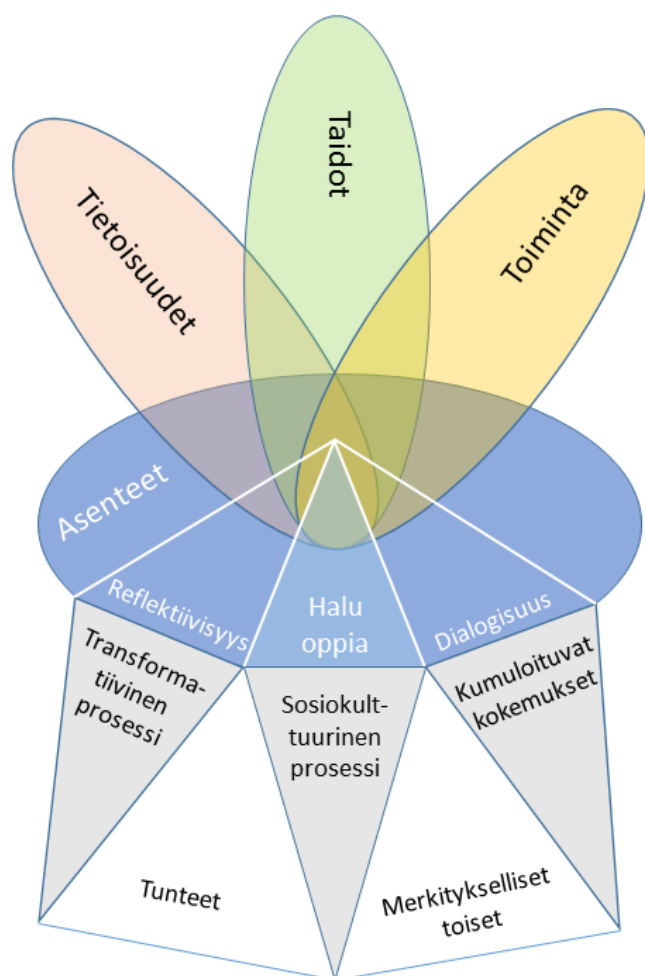
2015). Ronja koki yhdeksi opettajan tärkeimmistä kyvyistä sen, että pystyy hölläämään ylenpalttisesti kontrollin tarpeesta. Kolmannen tilan teoriassa uudenlaisen hybridin tilan syntyminen vaatii sen, että ihmiset siirtyvät omalta tutulta ja turvalliselta tulkintapaikaltaan (Pääjoki 2004). Tämä voi herättää myös hämmennystä ja ristiriitaisia tunteita. Ronja koki, että jos hämmennyksen hyväksyy niin itselle kuin muille, voi löytää yhdessä ihmisten kanssa uudenlaisia luovia ratkaisuja. Vuorovaikutuksen lopputulosta painottavien tutkijoiden kirjoituksista voisi tulkita, että kulttuurienvälisesti kompetenttien vuorovaikutuksen kautta konflikteja ja hämmentäviä tilanteita ei pääsee syntymään. Ronjan näkemyksen mukaan kompetenssi on ennemminkin kykyä sietää ajoittain syntyvää hämmennystä, ja luottamusta ryhmän kykyyn löytää yhdessä ratkaisuja. Jos opettaja kontrolloi liian tiukasti tilannetta, ei hämmennystä ehkä synny, mutta silloin ei välttämättä aukea mahdollisuuksia millekään uudelle. Westerlund ja Karlsen (2017) ovat nostaneet esille Dervin ja Grossin (2016) näkemyksen siitä, että myös epäonnistumiset ja niiden käsitteleminen tulisi ottaa huomioon kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksissa (Westerlund & Karlsen 2017).

Kulttuurienvälisyyteen liittyviä ilmiöitä ei voi typistää ja pilkkoa ohjekirjoihin, sillä ihmiset ja tilanteet ovat aina erilaisia. Kulttuurienvälinen kompetenssi on identiteetin tavoin elämänmittainen moniulotteinen prosessi, joka kehittyy ja muuttuu ihmisen kokemusten ja kohtaamisten myötä. Koska kulttuuri ja identiteetti ovat luonteeltaan muuttuvia, ei ihminen voi koskaan tulla täysin kompetentiksi. Kompetenssi voidaan nähdä ennemminkin itseään ruokkivana syklinä, jonka kautta ihmisen maailmankuva laajenee. Koska oppiminen kietoutuu tätä kautta erottamattomaksi osaksi kulttuurienvälistä kompetenssia, nimeäisin itse sitoutumisen elinikäiseen oppimiseen eli *halun oppia* myös yhdeksi keskeisimmäksi asenteeksi muiden joukkoon. Seuraavaksi esittelen johtopäätökset toisesta tutkimuskysymyksestäni liittyen kulttuurienvälisen kompetenssin kehitykseen.

## 5.2 Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen

Toisessa kulttuurissa asumisen ja työskentelyn tiedetään kasvattavan kulttuurienvälisiä kompetenssia (Jokikokko and Karikoski 2016). Kaikilla tulevilla opettajilla ei ole kuitenkaan mahdollista lähteä opiskelemaan ja työskentelemään ulkomaille, minkä tähden kulttuurienvälisen kasvun prosessia on tärkeää ymmärtää syvällisemmin. Vertasin Ronjan ja Inarin merkityksellisiä kokemuksia Jokikokon (2010) tuloksiin kulttuurienvälisestä kasvusta (Jokikokko 2010). Kertomuksista löytyi niin suuria yksittäisiä kokemuksia ja mullistuksia, joissa oli selkeitä transformatiivisuuden piirteitä, kuin myös hitaasti kumuloituvia kokemuksia, jotka kasvattavat kompetenssia hitaammin etenevän prosessin kautta. Sosiokulttuurisiin oppimisteorioihin pohjautuva yhteisöllinen oppiminen, eli uuden tiedon ja ymmärryksen rakentuminen yhteistyössä toisten kanssa, oli myös merkittävässä roolissa opettajien kertomuksissa. Ylipäätään *merkitykselliset toiset* olivat usein osa kulttuurienväliseen kasvuun liittyviä tarinoita. Opettajien kertomuksissa myös emootioilla oli suuri merkitys. Etenkin Inari korosti niin myönteisten kuin kielteisten tunteiden roolia osana omaa oppimisprosessiaan.

Tietyt kompetenssin ulottuvuudet ovat edellytys kulttuurienväliselle oppimiselle. Reflektiivisyys ja kriittinen ajattelu mahdollistavat omien ennakkokäsitysten tunnistamisen sekä uudenlaisen ymmärryksen rakentumisen. Dialogisuuteen liittyvät taidot kuten kyky kuunnella, toisen näkökulman arvostaminen ja halu oppia mahdollistavat oppimisen toiselta ja toisen kanssa. Kokosin tämän työn kannalta tärkeimmät kulttuurienvälisen kompetenssin ja kulttuurienvälisen oppimisen ulottuvuudet seuraavaan kuvaan (kuva 2).



**Kuva 2. Kulttuurienvälisen kasvun prosessi liittyy erottamattomasti kulttuurienväliseen kompetenssiin.** Kulttuurienvälisen kompetenssiin ulottuvuuksiin lukeutuvat periaatteet, kuten kriittinen reflektiivisyys, sitoutuminen elinikäiseen oppimiseen ja dialogisuus, ovat edellytys sille, että kulttuurienvälisen kompetenssi voi kehittyä.

Tänä päivänä musiikkikasvatukselta peräänkuulutetaan syväluotaavampia lähestymistapoja pintapuolisen kulttuuripiirteiden korostamisen ja erottelun sijaan (Westerlund & Karlsen 2017). Syvälinen ymmärrys kulttuurista, kulttuurienvälisyydestä ja kulttuurienvälisestä kompetenssista on keskeistä kun halutaan kehittää kulttuurienvälisiä musiikinopettajakoulutusta (Miettinen ym. 2018). Carson ja Westvall (2016) näkee, että opettajien on kyettävä laajentamaan käsityksiään normista ja astuttava ulos omalta mukavuusalueeltaan (Carson & Westvall 2016). Yliopistotasolla on jo tunnistettu, että yksittäinen irrallinen monikulttuurisuuden keskittyvä kurssi ei riitä, jos halutaan valmistaa opiskelijat kohtaamaan kulttuurista diversiteettiä (Sleeter 2008; Jokikokko & Karikoski 2016).

Tutkijat ovat painottaneet opettajankoulutuksessa niin opetusharjoittelujen, teoreettisten opintojen, reflektiivisyyden ja vertaiskeskustelujen merkitystä (Sleeter 2008; Jokikokko & Karikoski 2016). Holistinen lähestymistapa kulttuurienväliseen kompetenssiin ja diversiteettiin tulisi huomioida koko koulutusohjelman lävistävällä tavalla (Miettinen ym. 2018). Miettisen (2018) mukaan tämä ei vielä ole todellisuutta Sibeliuksen Akatemiassa. Global Visions-projektin puitteissa pyritään löytämään toimintatapoja, jotka vastaisivat juuri näihin tarpeisiin. Projekti on jo osoittanut, että kulttuurirajat ja instituutiot ylittävissä dialogissa voidaan rakentaa uutta tietoa, avata moniulotteisia näkökulmia ja tulla tietoisiksi omista sokeista pisteistä. Voisiko samanlainen yhteisöoppiminen tapahtua myös soittamalla? Voisiko musiikillisen, kulttuurirajat ylittävän, dialogin kautta rakentaa tietoa ja avata uusia syvällisempiä näkökulmia moninaisuuteen musiikkikasvatuksessa?

Ronjan ja Inarin kokemuksissa nimenomaan musiikilliset kohtaamiset olivat olleet merkittäviä kompetenssin kehityksen kannalta. Ronjan kokemusten perusteella soittaminen ja yhteistyö erilaisten muusikoiden kanssa voi olla avainasemassa, jotta uudet näkökulmat todella aukeavat. Opettajien kokemuksissa musiikillinen lähestymistapa näytti lävistävän kaikki eri kulttuurienvälisen oppimisen osa-alueet transformatiivisuudesta ja sosiokulttuurisesta oppimisesta hiljalleen kumuloituviiin kokemuksiin. Musiikkikasvatuksen osastolla ei siis tule unohtaa sitä, että opiskelijoiden kulttuurienvälisestä kasvusta voi tukea myös kulttuurienvälisen musiikillisen kohtaamisen ja muusikkouden kautta, ei ainoastaan akateemisten taitojen, pedagogiikan ja didaktiikan näkökulmasta. Kolmannen tilan aukeaminen musiikin kautta ei ole mikään itsestäänselvyys, mutta sille voidaan yrittää luoda mahdollisuus ja puitteet. Voisiko tässä olla yksi tapa, miten joustavuus, rohkeus poistua omalta mukavuusalueelta ja dialogisuuden periaatteet saisi hyvien aikaiden lisäksi mukaan tulevien opettajien käytäntöihin?

Oman kokemukseni mukaan musiikkikasvatuksen osaston opiskelijamateriaali on kulttuurisen taustansa puolesta hyvin homogeenista. Myös Miettisen (2018) tutkimus tukee tätä kokemusta (Miettinen ym. 2018). Ronjan ja Inarin kertomusten perusteella diversiteetin kohtaamisesta tulee sitä luontevampaa, mitä enemmän siitä on kokemusta. Ronja toivoi, että tulevaisuudessa saataisiin lisättyä diversiteettiä myös musiikkikasvatuksen osastolla. Hän pohdiskeli, että tämä saattaa tapahtua tulevaisuudessa myös luontaisesti tai sitten sen eteen pitäisi tehdä konkreettisesti jotain esim. viestinnän tasolla. Syy voi

olla siinä, ketkä ylipäättään pääsevät lapsena ja nuorena sille musiikkikasvatukseen polulle, joka vaikuttaa olevan edellytys musiikkikasvatukseen opintoihin pääsemiselle. Niin kauan kun osaston sisäinen diversiteetti pysyy alhaisena, olisi ensisijaisen tärkeää tarjota opiskelijoille kokemuksia moninaisuudesta. Heidän tulisi voida kohdata enemmän erilaisia opiskelijoita, opettajia, oppilaita ja muusikoita. Westerlund ym. (2015) tutkimusprojekti osoitti, kuinka merkityksellistä opiskelijan kasvulle on toimiminen oman tutun ympäristön ulkopuolella (Westerlund ym. 2015). Kuten Ronjan ja Inarin tarinoista käy ilmi, on teoreettinen näkökulma kulttuurienvälisen keskustelun monimutkaisuudesta ja diversiteetistä tärkeä, mutta se ei vielä yksin riitä syvällisemmän ymmärryksen kehittymiseen. Tähän tarvitaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa (Westerlund ym. 2015; Miettinen ym. 2018).

## 5.2 Luotettavuustarkastelu

Kaikki tämän työn kannalta tärkeimmät käsitteet osoittautuivat häilyviksi, vaikeasti määriteltäviksi ja hyvin laajoiksi. Se on tehnyt prosessista haastavan mutta sitäkin mielenkiintoisemman. Olen saanut tasapainotella sen välillä, kuinka eri ilmiöt voi jäsenellä tarpeeksi selkeisiin raameihin kuitenkin luopumatta niiden moniulotteisuudesta.

Kahden opettajan haastatteluista koostuva aineisto on kaiken kaikkiaan melko pieni. Päädyin tähän siksi, että haastatteluista tuli sisällöllisesti niin laajoja ja tahdoin tarttua analyysissä moneen mielestäni tärkeään teemaan. Maisterin opinnäytetyön puitteissa vielä isompi aineisto olisi tuntunut ylimitoitetulta. Olisin tosin voinut onnistua aiheen rajaamisessa paremmin. Olen tarkastellut tämän työn puitteissa aihetta hyvin laajasta perspektiivistä. Tiukemmin rajattu näkökulma mutta laajempi tutkimusaineisto olisi voinut tuottaa aiheesta syvällisempää tietoa.

Tein tämän työn puitteissa ensimmäiset tutkimushaastatteluni koskaan. Ronja ja Inari osoittautuivat ilmaisuvoimaisiksi, reflektiivisiksi ja verbaalisesti taitaviksi haastateltaviksi, minkä ansiosta haastatteluista tuli sisällöllisesti laajoja ja antoisia. Koin haastattelujen sujuneen hyvin, mutta omassa haastattelutekniikassa olisi varmasti paljon hioamista. Pyrin kysymään samoista teemoista kummaltakin haastateltavalta. Lähdin avoimen haastattelun hengessä kysymään lisäkysymyksiä myös haasteltavilta itseltään kumpuavista aiheista. Jotkut aiheet nousivat kummassakin haastattelussa suunnilleen yhtä

tärkeiksi ja toiset taas painottuivat haastatteluissa eri tavoin. Tähän on voinut vaikuttaa niin haastateltavien erilaiset persoonat, kokemukset ja näkemykset. Olen voinut vaikuttaa tähän myös omalla haastattelutekniikallani. Analyysissä on myös aina riski, että tulkitseen opettajien puheita väärin tai manipuloin tuloksia tiedostamattomasti. Olen pyrkinyt minimoimaan tämän antamalla haastateltaville tilaisuuden lukea tutkielman ja kommentoida tuloksia ennen sen julkaisua. Kommenttien perusteella muotoilin kaksi lausetta uudestaan hieman täsmällisemmiksi. Muutokset olivat hyvin pieniä, eivätkä ne muuttaneet tulosten varsinaista sisältöä.

### **5.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Musiikillinen kulttuurienvälinen toiminta ja sen yhteys kulttuurienväliseen kasvuun nousi tässä tutkimuksessa omana merkittävänä teemanaan esiin. Olisi mielenkiintoista tutkia tulevaisuudessa tarkemmin, voisiko esimerkiksi pidempijänteinen työskentely kulttuuri- ja genererajat ylittävässä yhtyeessä tukea musiikkikasvattajaopiskelijoiden kulttuurienvälistä kasvua.

Kulttuurienvälisen taidetoiminnan vaikuttavuudesta ja hyvinvointivaikutuksista on ylipäätään tehty hyvin vähän laadukasta tutkimusta (Vanhanen 2017). Etenkin sellaista tutkimusta, jossa vähemmistöjen oma ääni pääsee esille, on tehty Suomessa hyvin niukasti (Räsänen ym. 2018). On aina kyseenalaista, jos projektien vaikuttavuus jää vain hankkeen toteuttajien oman arvion varaan (Bergh & Sloboda 2010). Jatkossa olisi kipeä tarve perustutkimukselle, jossa selvitetään erilaisten hankkeiden vaikutuksia esimerkiksi maa-hanmuuttajien hyvinvointiin, osallisuuteen ja identiteetin rakentumiseen (Vanhanen 2017). Suomeen historiallisesti kuuluvat kulttuuriset ja etniset vähemmistöryhmät ovat jääneet perinteisesti vähälle huomiolle. He eivät nousseet tämänkään tutkimuksen puitteissa juuri esille. Myös heidän näkökulmansa musiikkikasvatukseen kysymyksistä tulisi saada paremmin kuuluville.

Yksi tästä tutkimuksesta nousevista tärkeistä viesteistä on, että ei ole mitään yhtä oikeaa tapaa tai metodologiaa toteuttaa kulttuurienvälistä musiikkikasvatusta. Ronja ja Inari olivat kehittäneet hyvin omannäköisensä tyylit ja tavat opettaa. He painottivat, ettei heidän kehittämänsä ja käyttämänsä opetusmenetelmät ole mitenkään erityisesti kulttuurienvälisiin tilanteisiin kehitettyjä, vaan ennemminkin sellaisia, jotka eivät sulje ketään pois

erilaisen taustan takia. Tämä tutkimus käsitteli Ronjan ja Inarin tapauksia heidän omien kertomuksiensa ja kuvailuidensa kautta. Suomessa on tehty kulttuurienvälisestä musiikkikasvatuksesta toistaiseksi suhteellisen vähän etnografista tutkimusta suhteessa muihin Pohjoismaihin (Räsänen ym. 2018). Olisi kiinnostavaa tutkia Ronjan ja Inarin ryhmiä myös etnografisilla tutkimusmenetelmillä. Vaikka tavoitteena ei olekaan kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen työkalupakin kasaaminen, voisi etnografinen lähestymistapa vielä syventää ymmärrystä siitä, miten kulttuurienvälinen kompetenssi todentuu erilaisten opettajien persoonallisissa toimintatavoissa.

Haastateltavilla oli hyvin samankaltaiset taustat. Kummatkin olivat etnisesti suomalaisia, naisia, valkoisia, suurimman osan lapsuudestaan pääkaupunkiseudulla kasvaneita ja kulkeneet hyvin samankaltaisen musiikillisen polun Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolle asti. Kummatkin olivat kohdanneet ammatillisen uransa aikana varmastikin keskimääräistä suomalaista musiikkikasvattajaa enemmän kulttuurista moninaisuutta, minkä ansiosta he toivat mielenkiintoisen näkökulman tutkimusaiheeseen. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia myös sellaisia kentällä toimivia musiikkikasvattajia, jotka poikkeavat vielä enemmän suomalaisen musiikkikasvattajan normista. He voisivat tuoda aiheeseen vielä uudenlaista näkemystä.

Tämä saa myös pohtimaan, kuinka paljon musiikkikasvatuksen kentältä ylipäättään on eritaustaustaisia opettajia. Haastattelussa syntyi keskustelua Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston vähäisenlaisesta kulttuurisesta diversiteetistä. Tulevaisuudessa olisi tärkeää pohtia minkälaiset tekijät mahdollisesti rajoittavat erilaisten ihmisten pääsyä tai hakeutumista musiikkikasvatuksen ammattiopintojen pariin. Onko kyse jostain, mitä musiikkikasvatuksen osastolla voidaan tehdä esimerkiksi viestinnän tasolla vai onko kyse ennemminkin taiteen perusopetuksen tasavertaisen saavutettavuuden parantamisesta?

Moninaisuuden kysymyksiin ei näytä olevan olemassa yksinkertaisia ratkaisuja, minkä tähden aiheetta tulisi lähestyä moniäänisen ja moninäkökulmaisen keskustelun kautta. Toivon siksi, että aihe pysyy myös jatkossa globaalin tutkijaverkoston kiinnostuksen kohteena. Toivon, että tutkijat käyttävät valtaansa myös antamalla äänen niin moninaisille musiikinopettajille, musiikkikasvatuksen opiskelijoille kuin oppilaille.

## Lähteet

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Chydenius-instituutin tutkimuksia. Jyväskylä: PS-kustannus : Jyväskylän yliopisto.
- Agawu, K. 2012. Contesting Difference: A Critique of Africanist Ethnomusicology. Teoksessa *The Cultural Study of Music*, New York: Routledge. 139–148.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen Tutkimus. 2nd ed. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, J. 2007. Kansallinen identiteetti ja suomalaisiksi samastuminen. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia. 1457-0475.
- Bauman, Z. 2001. Identity in the Globalising World. *Social Anthropology* 9 (2): 121–129.
- Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-Identiteetti—Merkitys Kehitykselle Ja Kotoutumiselle. Teoksessa Laine, M (Toim.) *Kulttuuri-Identiteetti & Kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus Kotoutumisen Tukena*. Tallinna: K-Print, 56–105.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. 2004. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage. 147-165.
- Bennett, M. J. 2004. Becoming Interculturally Competent. *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* 2, 62–77.
- Bergh, A. & Sloboda, J. 2010. Music and Art in Conflict Transformation: A Review. *Music and Arts in Action*, no. 2.
- Bradley, D. 2007. The Sounds of Silence: Talking Race in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6, 4, 132–162.
- Carson, C. & Westvall, M. 2016. Intercultural Approaches and ‘Diversified Normality’ in Music Teacher Education: Reflections from Two Angles. *Action, Criticism, And Theory For Music Education (Act)* 15, 3, 37–52.
- Chen, G-M. 1997. A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*. 1, 1-16.
- Clarke, E. & DeNora, T. & Vuoskoski, J. 2015. Music, Empathy and Cultural Understanding. *Physics of Life Reviews* 15, 61–88.
- Clift, S. M. & Nicol, J. & Raisbeck, M. & Whitmore, C. & Morrison, I. 2010. Group Singing, Wellbeing and Health: A Systematic Mapping of Research Evidence. *Unesco Observatory* 2, 1, 1-25.
- Coutinho, E. & Schuller, B. 2017. Shared Acoustic Codes Underlie Emotional Communication in Music and Speech—Evidence from Deep Transfer Learning. *PLoS One* 12, 6, e0179289.

- Cross, I. 2001. Music, Cognition, Culture, and Evolution. *Annals of the New York Academy of Sciences* 930, 1, 28–42.
- Cross, I. 2005. Music and Social Being. *Musicology Australia* 28, 1, 114–126.
- Cross, I. 2012. Music and Biocultural Evolution. Teoksessa Clayton, M & Hebert, T. & Middleton, R. (Toim.) *The Cultural Study of Music*. New York: Routledge. 39–49.
- Cross, I. 2014. Music and Communication in Music Psychology. *Psychology of Music* 42, 6, 809–819.
- Cusick, S. G. & Joseph, B. W. 2011. Across an Invisible Line: A Conversation about Music and Torture. *Grey Room* 42, 6–21.
- Deardorff, D. K. 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10, 3, 241–266.
- Durrant, C & Himonides, E. 1998. What Makes People Sing Together? Socio-Psychological and Cross-Cultural Perspectives on the Choral Phenomenon. *International Journal of Music Education* 32, 1, 61–71.
- Eriksson, P & Koistinen, K. 2014. *Monenlainen tapaustutkimus*. Vol. 2014. Kuluttajatutkimuskeskustutkimuksia ja selvityksiä 11. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2nd ed. Jyväskylä: Vastapaino.
- Flohr, J. W. & Trevarthen, C. 2008. Music Learning in Childhood: Early Developments of a Musical Brain and Body. Teoksessa Gruhn, W. & Rauscher, F (Toim.). *Neurosciences in Music Pedagogy*, 53–99.
- Galinsky, A. D. & Todd, A. R. & Homan, A. C. & Phillips, K. W. & Apfelbaum, E. P. & Sasaki, S. J. & Richeson, J. A. & Olayon, J. B. & and Maddux, W. W. 2015. Maximizing the Gains and Minimizing the Pains of Diversity: A Policy Perspective. *Perspectives on Psychological Science* 10, 6, 742–748.
- Gao, F. 2006. Language Is Culture—On Intercultural Communication. *Journal of Language and Linguistics* 5, 1, 58–67.
- Gill, S. 2007. Overseas Students' Intercultural Adaptation as Intercultural Learning: A Transformative Framework. *Compare* 37, 2, 167–183.
- Global Visions - Kansainvälisiä Musiikkikoulutusvisioita Kartoittamassa - View Content. 2019. Luettu 14.7.2019 <https://sites.uniarts.fi/web/globalvisions/-/kansainvalisia-musiikkikoulutusvisioita-kartoittamassa>.
- Hakala, E & Hakola, I. & Laakso, J. 2018. KENEN HISTORIA? Raportti monipuolisen historiantutkimuksen, -opetuksen ja vuoropuhelun tilasta ja haasteista Suomessa 3. Helsinki: Historians without Borders in Finland.

- Hebert, D. G. & Karlsen, S. 2010. Editorial Introduction: Multiculturalism and Music Education. *Finnish Journal of Music Education* 13, 1, 6–11.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus- Todellisuus kertomuksena. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Chydenius-instituutin tutkimuksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Herring, C. 2009. Does Diversity Pay?: Race, Gender, and the Business Case for Diversity. *American Sociological Review* 74, 2, 208–224.
- Hietalahti, J. 2017. Rasistinen huumori: humanistinen näkökulma naurun taakse. Teoksessa Sinokki, J. (Toim.) *Rasismi ja filosofia*. Turku: Eetos-julkaisuja 18, 113–128.
- Hokkanen, E. 2002. Identiteetin Uudet Kasvot. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (Toim.) *Interkulttuurinen Opettajakoulutus. Utopiasta Todellisuudeksi Toimintatutkimuksen Avulla*. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden Ja Opettajankoulutuksen Yksikkö. E 55, 61–69.
- Hyvärinen, M & Nikander, P. & Ruusuvoori, J. eds. 2017. *Tutkimushaastattelun Käsi-kirja*. Tampere /Tallinna: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Jääskeläinen, T. 2016. Vahvistanko Hiljaisuudellani Rasistisia Rakenteita? *Finnish Journal of Music Education* 19, 02, 64–72.
- Järvelä, M. L. 2002. Tavoitteena Interkulttuurinen Opettajankoulutus. Orientaatiope-rusta Ja Epistemologia. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, ML. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (Toim.) *Interkulttuurinen Opettajankoulutus. Utopi-asta Todellisuudeksi Toimintatutkimuksen Avulla*. Oulun Yliopisto. Kasvatustie-teiden Ja Opettajankoulutuksen Yksikkö. E 55, 31–47.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen Kompetenssi Apuna Kulttuurien Kohdatessa. Te-oksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, ML. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (Toim.) *Interkulttuurinen Opettajankoulutus. Utopiasta Todellisuudeksi Toimin-tatutkimuksen Avulla*. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden Ja Opettajankoulutuk-sen Yksikkö.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' Intercultural Learning and Competence. Väitöskirja. Ou-lun Yliopisto. Kasvatustieteiden Ja Opettajankoulutuksen Yksikkö. E114.
- Jokikokko, K. & Karikoski, H. 2016. Exploring the Narrative of a Finnish Early Childhood Education Teacher on Her Professional Intercultural Learning. *Journal of Early Childhood Education Research* 5, 1, 92–114.
- Jokisalo, J & Kukkonen, J. & Simola, R Opettajaksi opiskelevien käsityksiä moninaisuu-desta. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (Toim.). 2009. *Monikulttuurisuus luo-kanopettajakoulutuksessa : monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita*. Joensuun yliopisto 7. 197-211.
- Karlsen, S. 2013. Immigrant Students and the 'Homeland Music': Meanings, Negotia-tions and Implications. *Research Studies in Music Education* 35, 2, 161–177.

- Karlsen, S. & Westerlund, H. 2010. Immigrant Students' Development of Musical Agency – Exploring Democracy in Music Education. *British Journal of Music Education* 27, 3, 225–239.
- Kivirauma, J. & Rinne, R. & Tuittu, A. 2012. Maahanmuuttajalasten ja -vanhempien kokemuksia suomalaisesta koulusta. Teoksessa *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tallinna: Vastapaino. 249–274.
- Koelsch, S. 2014. Brain Correlates of Music-Evoked Emotions. *Nature Reviews Neuroscience* 15, 3, 170–180.
- Koskela, M. & Kamensky, H. 2017. CDIME 2017: Näkökulmia Kulttuuriseen Moninaisuuden Tulevaisuuden Voimavarana. *Finnish Journal of Music Education* 20, 01, 154–156.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.
- KvaliMOTV - 7.3.4 Teemoittelu. 2019. Luettu 5.8.2019. [https://www.fsd.uta.fi/menettelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](https://www.fsd.uta.fi/menettelmaopetus/kvali/L7_3_4.html).
- Laes, T. 2013. Musiikillisen Toimijuuden Ja Voimaantumisen Mahdollisuudet Myöhäisiän Musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus Riskiryhmä-Yhtyeestä. *Finnish Journal of Music Education* 16, 1, 6–17.
- Lagerpetz, E. & Roman-Lagerpetz, S. 2017. Rotuopin juuret. Teoksessa Sinokki, J. (Toim.) *Rasismi ja filosofia*. Turku: Eetos-julkaisuja 18. 89-111
- Lamminmäki-Kärkkäinen, T. 2002. Identiteetin Kulttuuriprofiili Ja Toiseuden Purkaminen. Teoksessa Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Maria-Liisa Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (Toim.) *Interkulttuurinen Opettajan Koulutus. Utopiasta Todellisuudeksi Toimintatutkimuksen Avulla*. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden Ja Opettajankoulutuksen Yksikkö E 55, 71–83.
- Louhivuori, J. & Salminen, V-M. & Lebaka, E. 2005. 'Singing Together': A Crosscultural Approach to the Meaning of Choirs As a Community. Teoksessa P.S. Campbell (Toim.) *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. Bowen Hills, QLD: Australian Academic Press. 81-92.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. Luettu 15.8.2019. [http://www.kauppatieteet.fi/wp-content/uploads/2017/05/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.kauppatieteet.fi/wp-content/uploads/2017/05/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- MacPherson, S. 2010. Teachers' Collaborative Conversations About Culture: Negotiating Decision Making in Intercultural Teaching. *Journal of Teacher Education* 61, 3, 271–286.
- Mehr, S. A. & Singh, M. York, H. & Glowacki, L & Krasnow, M.M. 2018. Form and Function in Human Song. *Current Biology* 28, 3, 356–368.
- Mehr, S. A. & Spelke, E. S. 2018. Shared Musical Knowledge in 11-Month-Old Infants. *Developmental Science* 21, 2, 1-7.

- Miettinen, L. & Gluschkof, C. & Karlsen, S. & Westerlund, H. 2018. Initiating Mobilizing Networks: Mapping Intercultural Competences in Two Music Teacher Programmes in Israel and Finland. *Research Studies in Music Education* 40, 1, 67-88.
- Mikander, P. 2015. Colonialist "Discoveries" in Finnish School Textbooks. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 2015, 4, 48-65.
- Mikander, P & Zilliacus, H. & Holm, G. 2018. Intercultural Education in Transition: Nordic Perspectives. *Education Inquiry* 9, 1, 40-56.
- Mitchell, T. 1991. *Colonising Egypt: With a New Preface*. University of California Press.
- Mithen, S. 2006. *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nakata, T. & Trehub, S. E. 2004. Infants' Responsiveness to Maternal Speech and Singing. *Infant Behavior and Development* 27, 4, 455-464.
- Nishimura, S. & Nevgi, A. & Tella, S. 2008. Communication Style and Cultural Features in High/Low Context Communication Cultures: A Case Study of Finland, Japan and India. Teoksessa A. Kallioniemi (Toim.), *Uudistuva Ja Kehittyvä Ainedidaktiikka*. Ainedidaktinen Symposiumi 8, 2008, 783-796.
- Non-Formaali Koulutus | Käsitteet | Tilastokeskus. 2019. Luettu 28.9.19. [https://www.stat.fi/meta/kas/non\\_form\\_koul.html](https://www.stat.fi/meta/kas/non_form_koul.html).
- Norman-Haignere, S. & Kanwisher, N. G. & McDermott, J. H. 2015. Distinct Cortical Pathways for Music and Speech Revealed by Hypothesis-Free Voxel Decomposition. *Neuron* 88, 6, 1281-1296.
- Nummenmaa, L. & Tuominen, L. 2018. "Opioid System and Human Emotions. *British Journal of Pharmacology* 175, 14, 2737-2749.
- Nummenmaa, L. & Glerean, E. & Viinikainen, M. & Jääskeläinen, I. P. & Hari, R. & Sams, M. 2018. Emotions promote social interaction by synchronizing brain activity across individuals. *PNAS* 109, 24, 9599-9604.
- Numminen, A & Erkkilä, J. & Huotilainen, M. & Lonka, K. 2009. Musiikki Hyvinvoinnin Evoluutiossa: Aivot, Mieli Ja Yhteisö. *Tieteessä Tapahtuu* 27, 6, 10-15.
- Oikkonen, J. & Järvelä, I. 2014. Genomics Approaches to Study Musical Aptitude. *Bioessays* 36, 11, 1102-1108.
- Pearce, E. & Launay, J. & Dunbar, R. IM. 2015. The Ice-Breaker Effect: Singing Mediates Fast Social Bonding. *Royal Society Open Science* 2, 10, 1-9.
- Pearce, E. & Launay, J. & MacCarron, P. & Dunbar, R. I. M. 2017. Tuning in to Others: Exploring Relational and Collective Bonding in Singing and Non-Singing Groups over Time. *Psychology of Music* 45, 4, 496-512.
- Pearce, E & Launay, J. & Machin, A. & Dunbar, R. I. M. 2016. Is Group Singing Special?

- Health, Well-Being and Social Bonds in Community-Based Adult Education Classes. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 26, 6, 518–533.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. 2014. Luettu 15.8.2019 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pääjoki, T. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 28.
- Rampal, M. 2015. Practical Pluralism: Toward Anti-Racist Competencies in Music Educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14, 2, 25–53.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa *Tutkimushaastattelun Käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Räsänen, M. 2013. Visuaalinen Monilukutaito–Luokanopettajaksi Opiskelevien Monikulttuurisuusnäkökulmat ja Kuvataide. *Kasvatus*, 3, 270–285.
- Räsänen, R. 2002. Toimintatutkimuksen Kautta Interkulttuuriseen Opettajankoulutukseen Oulun Yliopistossa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, ML. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (Toim.) *Interkulttuurinen Opettajankoulutus. Utopiasta Todellisuudeksi Toimintatutkimuksen Avulla*. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden Ja Opettajankoulutuksen Julkaisuja E 55: 97–113.
- Räsänen, R. 2002. Interkulttuurisen Pedagogiikan Olemusta Etsimässä. Teoksessa Opettajankoulutukseen Oulun Yliopistossa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, ML. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (Toim.) *Interkulttuurinen Opettajankoulutus. Utopiasta Todellisuudeksi Toimintatutkimuksen Avulla*. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden Ja Opettajankoulutuksen Julkaisuja E 55, 97–113.
- Räsänen, R. 2009. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 7. Joensuu: Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta, 1–20.
- Räsänen, R. & Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa - Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. 6. Raportit ja selvitykset. Helsinki: Opetushallitus.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus Ja Identiteetti Tutkimuksen Haasteina. *Minuus Ja Identiteetti*. Tampere: Tampere University Press 32.
- Saether, E. 2010. Music Education and the Other. *Finnish Journal of Music Education* 13, 1, 45–60.
- Schippers, H. 2009. *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford University Press.

- Schippers, H. 2010. Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective. *Musiikkikasvatus*. 1, 13, 39-44.
- Shenfield, T. & Trehub, S. E. & Nakata, T. 2003. Maternal Singing Modulates Infant Arousal. *Psychology of Music* 31, 4, 365–375.
- Sinokki, J, ed. 2017. *Rasismi ja filosofia*. Turku: Eetos-julkaisuja 18.
- Sleeter, C. 2008. Preparing White Teachers for Diverse Students. Teoksessa M. Cochran-Smith, M & Feiman-Nemser, S. & McIntyre, D.J. (Eds). *Handbook of research on teacher education* (3rd edition). New York: Routledge. 559-582.
- Smoter, K. 2018. Understanding Diversity: Antidiscrimination Education and Intercultural Education. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University* 5, 1, 73-79.
- Suutari, P. 2013. Moni-identtisyys ja etnisten vähemmistöjen musiikki. Teoksessa *Musiikki kulttuurina*, 357. Suomen Etnomusikologisen Seuran julkaisuja 21. Sastamala.
- Tarr, B. & Launay, J. & Dunbar, R. I. M. 2014. Music and Social Bonding: ‘Self-Other’ Merging and Neurohormonal Mechanisms. *Frontiers in Psychology* 5, 1-10.
- Taylor, E. W. 1994. A Learning Model for Becoming Interculturally Competent. *International Journal of Intercultural Relations* 18, 3, 389–408.
- Taylor, E. W. 2017. Transformative learning theory. Teoksessa Laros, A. & Fuhr, T. & Taylor, E. W. (Eds.) *Transformative learning meets bildung*. Rotterdam: Sense Publishers. 17–29.
- Tilastokeskus. 2019. “Maahanmuuttajat väestössä.” Luettu 7.7.2019.  
<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 2nd ed. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Luettu 4.5.2019. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2013. Hyvä Tieteellinen Käytäntö Ja Sen Loukkausepäilyjen Käsitteleminen Suomessa. *Www.Tenk.Fi*. Luettu 4.5.2019. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>.
- Vaillancourt, G. 2012. Music Therapy: A Community Approach to Social Justice. *The Arts in Psychotherapy* 39, 3, 173–178.
- Valta, M-R. 2016. Perusopetuksen Opettajien Kokemuksia Maahanmuuttajaoppilaan Kieli-Ja Kulttuuritaustan Huomioimisesta Opetuksessa. Jyväskylän Yliopisto. Luokanopettajakoulutus.

- Vanhanen, E. 2017. Taiteisiin osallistumisen hyvinvointivaikutukset ja maahanmuuttajat. Teoksessa *Taide ja hyvinvointi : katsauksia kansainväliseen tutkimukseen*. Kokos-julkaisusarja 1. Taideyliopisto. 61–69.
- Vapaa sivistystyö. 2019. *Opetus- ja kulttuuriministeriö*. Luettu 15.8.2019. <https://minedu.fi/vapaa-sivistystyo>.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus. 2019. Luettu 15.8.2019 <https://www.google.com/search?q=varhaiskasvatussuunnitelman+perusteet+2018&oq=varhaiskasvatussuunki&aqs=chrome.3.69i57j0l5.7023j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Tampere: Gaudeamus.
- Weinstein, D. & Launay, J. & Pearce, E. & Dunbar, R.I.M. & Stewart, L. 2016. Singing and Social Bonding: Changes in Connectivity and Pain Threshold as a Function of Group Size. *Evolution and Human Behavior* 37, 2, 152–158.
- Westerlund, H. & Karlsen, S. 2017. Knowledge Production Beyond Local and National Blindspots: Remediating Professional Ocularcentrism of Diversity in Music Teacher Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 16, 3, 78–107.
- Westerlund, H. & Partti, H. & Karlsen, S. 2015. Teaching as Improvisational Experience: Student Music Teachers' Reflections on Learning during an Intercultural Project. *Research Studies in Music Education* 37, 1, 55–75.
- Zilliacus, H. & Holm, G. & Sahlström, F. 2017. Taking Steps towards Institutionalising Multicultural Education—The National Curriculum of Finland. *Multicultural Education Review* 9, 4, 231–248.