

Maahanmuuttajan sosiaalinen yhdenvertaisuus
Systemaattinen kirjallisuuskatsaus moninaisten identiteettien
tukemiseen kriittisessä musiikkikasvatuksessa

Tutkielma (kandidaatti)
24.4.2019

Linda Kanninen
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Maahanmuuttajan sosiaalinen yhdenvertaisuus – systemaattinen kirjallisuuskatsaus moninaisten identiteettien tukemiseen kriittisessä musiikkikasvatuksessa	31
Tekijän nimi	Lukukausi
Linda Kanninen	kevät 2019
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tässä tutkielmassa esittelen musiikkikasvatuksen keinoja vaikuttaa yhdenvertaistavasti maahanmuuttajaoppilaan sosiaaliseen todellisuuteen kriittisen pedagogiikan ja moninaisten identiteettien tukemisen näkökulmasta. Tarkastelen, kuinka kriittinen musiikkikasvattaja voi moninaisia identiteettejä tukemalla vahvistaa maahanmuuttajaoppilaan sosiaalista yhdenvertaisuutta ja sitä kautta toimijuuden kokemusta sekä kotoutumista. Tutkimuskysymykseni on:</p> <p>Miten musiikkikasvattaja voi edistää maahanmuuttajaoppilaan sosiaalista yhdenvertaisuutta moninaisten identiteettien tukemisen ja kriittisen pedagogiikan näkökulmasta?</p> <p>Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat monikulttuurisuus, sosiaalinen yhdenvertaisuus ja moninaiset identiteetit. Teorialuvussa selitän käyttämäni käsitteistöä sekä kerron lyhyesti maahanmuuttajuuden historiasta ja nykytilanteesta Pohjoismaissa. Esittelen myös tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, kriittisen pedagogiikan, ja sen suhteen musiikkikasvatuksen käytäntöön.</p> <p>Tutkielma on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Olen kerännyt ja analysoinut olemassa olevaa kirjallisuutta, johon perustan tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset. Esitän lähdeaineistoon perustuen ehdotuksia siitä, miten musiikkikasvatuksen käytäntöä ja tutkimusta tulisi kehittää, jotta se olisi kulttuurisesti sensitiivistä, sosiaalisesti oikeudenmukaista ja vastaisi tarkoituksenmukaisella tavalla kasvatuksen kentän globalisoitumisen haasteisiin.</p> <p>Kriittinen musiikkikasvattaja voi edistää maahanmuuttajaoppilaan sosiaalista yhdenvertaisuutta tukemalla oppilaan moninaisia identiteettejä siten, että opetuksen keskiössä on oppilaan oman äänen kuunteleminen ja toimijuuden vahvistaminen. Musiikkikasvatuksella on erityisiä mahdollisuuksia emansipatoristen tavoitteiden toteuttamisessa, sillä musiikin keinoin voidaan luoda vaihtoehtoisia kertomuksia eletystä todellisuudesta ja merkityksellistä kokemuksia uudella tavalla. Keskeistä on pyrkiä kertomaan maahanmuuttajaoppilaan moninaiset ja muutoksen tilassa olevat identiteetit osaksi eheää elämäntarinaa. Kriittiseen käytänteeseen kuuluu vastuun ja vapauden palauttaminen oppilaille itselleen näissä merkityksellistämisen prosesseissa.</p>	
Hakusanat	
Kriittinen musiikkikasvatus, monikulttuurisuus, moninaiset identiteetit, yhdenvertaisuus	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
24.4.2019	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Monikulttuurisuuden käsitteistöä	3
2.1 Maahanmuuttajuuden määritelmä ja taustoitus	3
2.2 Sosiaalinen yhdenvertaisuus ja kotoutuminen	5
3 Kulttuurinen identiteetti ja kriittinen pedagogiikka musiikkikasvatuksen kontekstissa	8
3.1 Kulttuurinen identiteetti	8
3.2 Moninaiset identiteetit ja kriittinen pedagogiikka	9
4 Tutkimusasetelma	13
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	13
4.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä ja tutkimusprosessin kuvaus	13
4.3 Tutkimusetiikka	16
5 Tulokset ja johtopäätökset	17
5.1 Tulokset	17
5.2 Johtopäätökset	20
6 Pohdinta	23
6.1 Näkökulmia kriittisen musiikkikasvatuksen mahdollisuuksiin yhdenvertaisuuspyrkimyksissä	23
6.2 Luotettavuustarkastelu	25
6.3 Jatkotutkimusaiheet	26
Lähteet	29

1 Johdanto

Jatkuvasti monikulttuurisemmaksi muovautuvassa maailmassa tämän päivän musiikkikasvattaja on uudenlaisen ja alati muuttuvan sosiaalisen todellisuuden edessä. Monimuotoisuutta huomioiva, kulttuurisensitiivinen ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistämään pyrkivä opetus on noussut yhdeksi kasvatusalan keskeisimmistä suuntauksista. Globalisaation ja kansainvälistymisen ilmiöt ovat tulleet entistäkin näkyvämmiksi niin yhteiskunnallisella kuin yksilölliselläkin tasolla, ja niiden mukanaan tuomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin reagoiminen koulutus- ja kasvatusinstituutioissa on väistämättömän ajankohtaista (Karlsen, 2014, 423; Kertz-Welzel, 2018, 5). Identiteetit, toimijuudet ja erilaiset rajat ovat pikemminkin neuvoteltuja ja jatkuvaa reflektiota vaativia kuin pysyviä ja yksimielisesti hyväksytyjä ja ymmärrettyjä. Tämä edellyttää kasvatusalan ammattilaisilta uudenlaisia taitoja, ymmärrystä ja avauksia niin käytännön pedagogisten valintojen kuin opetussuunnitelmien ja tutkimuksenkin tasolla.

Vaikka vastuu integraation, tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden edistämisestä jakautuu monille toimijoille niin koulun sisällä kuin laajemminkin yhteiskunnallisissa konteksteissa, näyttäytyvät musiikkikasvatuksen mahdollisuudet yhdenvertaisavassa diskurssissa monella tapaa erityisen hedelmällisinä. Kuten Alexandra Kertz-Welzel toteaa tuoreessa katsauksessaan globalisoituvaan musiikkikasvatukseen, liittyvät musikaalisuus ja musiikillinen toimijuus ihmisyyteen hyvin syvällisellä ja merkityksellisellä tavalla, ja musiikillisen tekemisen äärelle pääsemisen voidaan katsoa lukeutuvan perustavanlaatuisiin ihmisoikeuksiin (Kertz-Welzel, 2018, 105). Tästä näkökulmasta tämän päivän ja tulevaisuuden musiikkikasvattaja hahmottuu vastuullisena toimijana, joka voi mielenkiintoisella tavalla vaikuttaa sosiaalisen yhdenvertaisuuden toteutumiseen yhä moninaistuvassa sosiaalisessa todellisuudessa.

Tarkastelen kandidaatintutkielmassani sitä, kuinka kriittinen musiikkikasvattaja voi maahanmuuttajan moninaisia identiteettejä tukemalla vahvistaa maahanmuuttajaoppilaan sosiaalista yhdenvertaisuutta ja sitä kautta toimijuuden kokemusta sekä kotoutumista. Identiteetti liittyy vahvasti yhteenkuulumisen tunteeseen; sen erottamiseen, mikä itsellä ja muilla on yhteistä, ja toisaalta sen

tunnistamiseen, mikä itsen erottaa muista (Vanhanen, 2017, 64–65; Weedon, 2004, 1). Useissa länsimaisissa kehityspsykologian teorioissa identiteettiprosessia pidetään universaalina, kuten esimerkiksi kehityspsykologian tutkija ja psykologi Erik H. Erikson tunnetussa psykososiaalisen kehityksen teoriassaan esittää: nuoruusiän keskeinen kehityskriisi liittyy kamppailuun identiteetin eheytyksen ja roolien hajaantumisen välillä (Erikson & Erikson, 1997). Maahanmuuttajanuorelle kuulumisen tunne on kriisissä monella tavalla uudessa maassa, kulttuurissa ja elämäntilanteessa. Ryhmään, tilaan ja paikkaan kuuluminen on kuitenkin inhimillinen perustarve, johon vastaamalla identiteettityöskentelyä tukeva musiikkikasvattaja voi toimillaan ja pedagogisilla valinnoillaan sekä edistää integraatiota että ehkäistä syrjäytymistä. (Vanhanen, 2017, 64–65.)

Määrittelen tutkimukseni alussa monikulttuurisuuteen liittyvää käsitteistöä sekä avaan lyhyesti maahanmuuttajuuden taustaa ja nykytilannetta Pohjoismaissa ja Suomessa. Seuraavaksi tarkastelen kulttuurista identiteettiä ja kriittistä pedagogiikkaa musiikkikasvatuksen kontekstissa keskittyen moninaisten identiteettien merkitykseen sosiaalisen yhdenvertaisuuden kannalta. Tutkimusasetelmaluvussa määrittelen tutkimuskysymyksen ja -menetelmän, avaan tutkimusprosessini vaiheita ja esittelen tutkimuseettiset lähtökohdat. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset: esittelen keinoja, joilla kriittinen musiikkikasvattaja voi vaikuttaa yhdenvertaistavasti maahanmuuttajan sosiaaliseen todellisuuteen, ja esitän näiden pohjalta ehdotuksia ja näkemyksiä siitä, miten musiikkikasvatuksen käytäntöä ja tutkimusta tulisi kehittää. Pohdintaluvussa koostan moninaisten identiteettien tukemisen ja kriittisen pedagogiikan mahdollisuuksia musiikki- ja taidekasvatuksen kentällä. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuseettisten lähtökohtien toteutumista työssäni sekä kokoan yhteen mielestäni kiinnostavia mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Monikulttuurisuuden käsitteistöä

Käsitteiden tarkka määrittely on kiistämättömän tärkeä osa kaikkea tutkimusta, mutta sen merkityksellisyys korostuu tutkimusaiheen ollessa erityisen sensitiivinen, polarisoiva ja toiseuden kysymyksiä koskettava. Monikulttuurisuuden käsitteistöä määriteltäessä kommentoidaan jo itse tutkimusaihetta: puhe ja kieli paitsi paljastaa merkityksiä myös tuottaa asiantiloja ja rakentaa subjekteja ja identiteettejä (Alasuutari, 1999, 188). Nimeäminen ja käsitteellistäminen voi yhtä lailla antaa valtaa ihmiselle tai ihmisryhmälle kuin ottaa sitä pois, minkä ymmärtäminen on keskeistä systeemisten epätasa-arvoisuuksien jäljittämässä ja haastamisessa (Richerme, 2016, 84–85). Seuraavassa pyrin määrittelemään vastuullisesti maahanmuuttajuuteen, yhdenvertaisuuteen ja kotoutumiseen liittyvää termistöä.

2.1 Maahanmuuttajuuden määritelmä ja taustoitus

Ymmärtääkseen monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajan asemaa Suomessa on lähdettävä liikkeelle siitä, mitä maahanmuuttajuus todella tarkoittaa ja kuka maahanmuuttaja oikeastaan on. Ajankohtaista tietoa ja termistöä tarjoaa Suomessa vuonna 2014 perustettu työ- ja elinkeinoministeriössä toimiva Kotouttamisen osaamiskeskus, joka määrittelee maahanmuuttajan yleiskäsitteeksi eri perustein maasta toiseen muuttavalle henkilölle (Kotouttamisen osaamiskeskus, 2019). Tämä käsittää kaikki oleskeluluvan tai kohdemaan kansalaisuuden saaneet, jotka muuttavat vieraaseen maahan asuakseen siellä pidempään maahanmuuttotarkoituksessa, eli esimerkiksi työperäisen tai sosiaalisista syistä tapahtuvan maahanmuuttajuuden. Käsite kattaa laajan kirjon erilaisia ihmisiä, taustoja ja ominaisuuksia, minkä huomioiminen on hyvin keskeistä puhuttaessa maahanmuuttajista jonkinlaisena ryhmänä.

Maahanmuutto Suomeen on lisääntynyt viime vuosina. Vuonna 2016 Suomeen muutti ennätyselliset yli 39 000 henkilöä, ja vuonna 2017 luku oli yli 33 000 (Maahanmuuton tunnusluvut, 2016–2017). Molempina vuosina turvapaikkaa haki yli 5000 henkilöä. Usein maahanmuutto liittyy mahdottomiksi muodostuneisiin elinolosuhteisiin entisessä kotimaassa, kuten sotaan ja vainoon, ja on tavallista, että maahanmuuttajalla on takanaan traumaattisia kokemuksia (Vanhanen, 2017, 62).

Maahanmuuttajalla on vastassa uusi kulttuuri, elinympäristö, kieli ja ilmasto, ja sopeutuminen edellyttää identiteetin joustavaa uudelleenpohdintaa. Lisääntyneen maahanmuuton ohella yhä kehittyneempi informaatioteknologia ja kasvavat globaalit viestintämahdollisuudet venyttävät käsitystämme niin kulttuurisista kuin maantieteellisistäkin rajoista (Westerlund, Partti & Karlsen, 2017, 494). Oman kulttuurin, kotimaan ja identiteetin määrittelemisen ei ole yksiselitteistä.

Maahanmuuton ja siihen kytkeytyvien identiteettikysymysten historia on ihmisen historian mittainen, sillä kulttuurista vaihtoa on tapahtunut kautta aikojen. Laajamittaisemmat kulttuurien yhteentörmäysten ja sekoittumisen ilmiöt juontavat juurensa varhaismoderniin aikaan, josta lähtien niin imperialismi, orjakauppa, sodat, muuttoliikkeet kuin kiihtyvä globalisaatiokin ovat saattaneet ihmisiä yhteen. Toisen maailmansodan jälkeinen kolonialismin mureneminen, kommunististen hallintojärjestelmien kaatuminen ja sittemmin äärioikeiston kannatuksen nousu Euroopassa ovat johtaneet monenlaisen rajoja ylittävään liikehdintään sekä ryhmien väliseen kuohuntaan. Äärioikeiston tukevamman jalansijan myötä vahvaan kansalliseen identiteettiin liittyvät rasistiset ja etnosentriset diskurssit ovat tehneet maahanmuutosta eritoten Eurooppaan monella tapaa haastavaa. Poissulkevat identiteettikäsitteet voivat välillisesti ja usein tiedostamattomasti johtaa syrjintään ja jopa väkivaltaan. Jako sisä- ja ulkoryhmään, meihin ja heihin, tuottaa sellaisia vastakkainasetteluja ja merkityksiä, joissa toinen koetaan helposti uhkana. Tällaiset asetelmat ovat haasteellisia onnistuneen integraation kannalta, ja näin ollen informaatiota ja ymmärrystä eri kulttuureista, monimuotoisuudesta ja toiseudesta olisi syytä jalkauttaa niissä yhteiskunnallisissa instituutioissa, joista kohtaamista yleisesti tapahtuu – kuten koulussa. (Weedon, 2004, 1–2.)

Pohjoismaissa maahanmuutto ja monikulttuurisuus ovat nykyisessä mittakaavassa verrattain tuoreita ilmiöitä. Ennen 2000-lukua tavallisia alueella olivat lähinnä pienet etniset vähemmistöryhmät, kuten saamelaiset, kun taas uusi vuosituhat on tuonut tullessaan kasvavassa määrin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia Aasiasta, Afrikasta, Latinalaisesta Amerikasta ja entisistä Itä-Euroopan maista. Muiden Pohjoismaiden tapaan Suomi on vasta muotoutumassa monikulttuuriseksi yhteiskunnaksi. Kasvava kulttuurinen diversiteetti edellyttää musiikkikasvattajalta sopeutumiskykyä ja keinoja tehdä musiikinopetuksesta merkityksellistä kaikille

oppilaille kulttuurisesta ja sosiaalisesta taustasta riippumatta. (Karlsen, 2014, 422–423.)

2.2 Sosiaalinen yhdenvertaisuus ja kotoutuminen

Yhdenvertaisuus on käsite ja arvo, joka kuuluu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ihanteen keskeisimpiin ja välttämättömiin tavoitteisiin. Sillä tarkoitetaan ihmisten samanarvoisuutta riippumatta heitä määrittävistä erilaisista henkilöön liittyvistä ominaisuuksista, kuten sukupuolesta, iästä, kansallisuudesta, vakaumuksesta tai terveydentilasta (Kotouttamisen osaamiskeskus, 2019). Tällaiset tekijät tai tekijöiden yhdistelmä saattavat erottaa ihmisen valtaväestöstä, jolloin puhutaan marginaalisuudesta. Valtion taidemuseon kulttuurista moninaisuutta edistävä kulttuurivähemmistöprojekti määrittelee marginalisaation yksilön tai ryhmän erottamisena eriävän ominaisuutensa vuoksi valtavirrasta, ikään kuin keskeltä reunoille, mikä johtaa tavallisesti yksilön tai ryhmän toimintakyvyn heikkenemiseen ja epätasa-arvoiseen kohteluun (Hiltunen, haettu 14.1.2019). Sen lähikäsite on toiseus, jolla tarkoitetaan yhden ryhmän erottamista toisesta ja määrittelemistä erilaiseksi, vieraaksi ja niin sanottuun normaaliin nähden puutteelliseksi. Ihmisten luokittelu ryhmiin ja ryhmien erottaminen käsitteellisesti ei itsessään ole syrjintää, vaan ihmiselle luontainen tapa tehdä selkoa ympäröivästä maailmasta ja itsestään osana sitä. Sen sijaan ongelmalliseksi yhdenvertaisuusnäkökulmasta voivat koitua tietoinen vastakkainasettelu sisä- ja ulkoryhmien, meidän ja toisten välillä, sekä ryhmien välille muodostuvat valtarakennelmat ja hierarkiat.

Tarkasteltaessa sosiaalista yhdenvertaisuutta tärkeimmäksi näkökulmaksi valikoituu ihmisen kokemus itsestään sosiaalisena olentona. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen ehtoihin kuuluvat erilaisten resurssien jakaantuminen tasapuolisesti ihmisten kesken sekä alistettujen ihmisryhmien identiteettien ja kulttuurien tunnistaminen ja tunnustaminen (Hanley, 2013, 2). Mainittuihin resursseihin kuuluvat myös yhdenvertaisuus liittyen sosiaaliseen toimijuuteen ja tasavertaisiin toimintamahdollisuuksiin ympäröivässä sosiaalisessa todellisuudessa ja vuorovaikutustilanteissa. Maahanmuuttajan näkökulmasta sosiaalisen yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen kannalta olennaisimpiin haasteisiin kuuluu uuteen yhteiskuntaan, kieleen ja kulttuuriin kotoutuminen.

Kotouttamisen osaamiskeskus määrittelee kotoutumisen päämääräksi maahanmuuttajan saattamisen yhteiskunnan täysivaltaiseksi ja aktiiviseksi jäseneksi vuorovaikutteisessa prosessissa maahanmuuttajan ja yhteiskunnan välillä (Kotouttamisen osaamiskeskus, 2019). Tavoitteena on uuteen kielelliseen ja kulttuuriseen ympäristöön tutustuminen kuitenkin omaa kieltä ja kulttuuria ylläpitäen ja säilyttäen. Kotoutumislain mukaan Suomessa kunnat laativat säännöllisin väliajoin hyväksyttävän kotouttamisohjelman, ja laki velvoittaa laatimaan maahanmuuttajalle myös yksilöllisen kotoutumissuunnitelman yhteiskunnan yhdenvertaiseksi jäseneksi tulemisen tueksi (Laki kotoutumisen edistämisestä §13, 1386/2010).

Kotoutumisen lähikäsitteellä integraatiolla tarkoitetaan myös yksilön tai ryhmän asettumista ja auttamista toimivaksi osaksi yhteiskuntaa. Kriittisen pedagogiikan edelläkävijä Paulo Freire (1974, 4) korostaa, että integraatioon kuuluu olennaisesti yhteiskunnalliseen todellisuuteen adaptoitumisen eli sopeutumisen lisäksi kriittinen kyky tehdä päätöksiä uudessa ympäristössä sekä muuttaa sitä toiminnallaan. Jos tämä ei toteudu, näkee Freire ihmisen ainoastaan sopeutuvan, ei integroituvan, ja täten ihmisen subjektiviteetti ja täysivaltainen ihmisuus kärsii. Ajatus on lähellä assimilaation käsitettä, joka tarkoittaa erilaisten yksilöiden ja ryhmien sulautumista valtaväestöön ja tulemista identiteeteiltään sen kaltaiseksi. Assimilaatio koetaan tavallisesti kielteisenä, sillä siihen liittyy oman etnisen, kulttuurisen tai muun identiteetin hylkääminen ja uudella korvaantuminen monimuotoisuuden kunnioittamisen sijaan (Hiltunen, haettu 14.1.2019). Freiren kriittinen pedagogiikka nojaa vahvasti sellaiseen velvoittavaan etiikkaan, jossa jokaiselle ihmiselle tulee suoda tasavertainen mahdollisuus kehittyä itse elämänsä hallitsevaksi subjektiksi ja kehittää itseään ihmisenä omista lähtökohdistaan käsin (Freire, 1972). Kriittisen pedagogiikan ohjelmanjulistukseen tuntuukin sisältyvän sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja sitä myötä integraation vaatimuksen ydin.

Kotouttamisen käsitteistön määrittely ja omaksuminen helpottaa kansainvälistymisen ilmiöiden lähestymistä niin tutkimuksen tasolla kuin käytännön tilanteissa koulumaailmassa. Käytän tutkielmassani kotoutumisen ja integraation käsitteitä synonyymeina toisilleen, ja erotan adaptaation eli sopeutumisen assimilaatiosta viitaten ensimmäisellä myönteiseen, erilaisuutta vaalivaan yhteiskuntaan liittymiseen. Assimilaatio viittaa ei-toivotulla tavalla valtaväestöön sulautumiseen ja uuden

identiteetin omaksumiseen entisen kulttuurisen ja etnisen identiteetin asteittaisen katoamisen kustannuksella.

3 Kulttuurinen identiteetti ja kriittinen pedagogiikka musiikkikasvatuksen kontekstissa

Maahanmuuttajaoppilaan todellisuutta koskettavat pohdinnat niin kulttuurisesta identiteetistä kuin lukuisista muista, jatkuvassa muutoksen tilassa olevista identiteeteistä. Onkin olennaista määritellä, millainen nykykäsitys identiteetistä todella on, sekä millainen vastuu musiikkikasvattajalla on moninaisten identiteettien kannattelijana ja tukijana yhdenvertaisuus- ja integraatiotavoitteiden näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan teoriaperinne on kehittynyt kommentoimaan tätä ja muita emansipaatioon liittyviä kysymyksiä (Giroux & McLaren, 2001, 47–48). Tässä luvussa erittelen kulttuurisen identiteetin ja moninaisten identiteettien käsitteitä sekä suhdetta kriittiseen pedagogiikkaan musiikkikasvatuksen kontekstissa.

3.1 Kulttuurinen identiteetti

Tämän päivän sosiaalisessa ja poliittisessä keskustelussa toiseudesta, luokasta ja emansipaatiosta identiteetin käsite on osoittautunut varsin käyttökelpoiseksi jäsentämisen ja tulkinnan välineeksi (Weedon, 2004, 10–11). Identiteettipolitiikka on poliittisten yhdenvertaisuuskamppailujen keskiössä, ja siitä on käyty jo jonkin aikaa kiihvasta keskustelua niin humanististen kuin sosiaalitieteittenkin piirissä (Weedon, 2004, 1). Kasvatuksen tarkastelu opiskelijan identiteetin kautta on kuitenkin suhteellisen tuore kehityssuunta: muun muassa käsitys valtarakenteiden uusintamisesta koulun kontekstissa ja konstruktivistiseen suuntaan kehittynyt oppimiskäsitys tukevat uudenlaista ymmärrystä oppimisprosessista identiteettikokemuksena (Westerlund, Partti & Karlsen, 2017, 493). Maahanmuuttajaoppilas joutuu pohtimaan ennen kaikkea kulttuurista identiteettiään uudessa yhteiskunnallisessa ympäristössä, jossa kieli, kulttuuriset arvot ja luomukset (artefaktit) sekä jaettu yhteinen historia voivat poiketa huomattavasti tutuksi ja omaksi koetusta. Sosiologi Zygmunt Bauman (1996, 19) toteaaakin, että identiteetti on erityisen tarkkailun alla silloin, kun ihminen ei ole varma mihin kuuluu ja kuinka sijoittaa itsensä osaksi ympäröiviä käytänteitä ja toimintamalleja siten, että tulee yrityksessään tunnistetuksi ja tunnustetuksi ympäröivien ihmisten taholta.

Kulttuurisen identiteetin käsitteelle on kilpailevia määritelmiä. Jamaikalais-syntyinen sosiologi ja kulttuurintutkija Stuart Hall (1994, 223) kuvaa kulttuurista identiteettiä jaetun kulttuurin näkökulmasta eräänlaisena kollektiivisena minuutena, jossa samaan kulttuuriin kuuluvat ihmiset jakavat yhteisen historian ja syntyperän. Vaikka käsityksen mukaan identiteettiin sisältyy muita, pinnallisempia ja keinotekoisempia minuuksia, on identiteetin kulttuurinen aines totuudellisempi, olennaisempi ja aina vaikuttamassa taustalla. Identiteetti näyttää tässä valossa melko stabiilina, jatkuvana ja muuttumattomana tilanteesta toiseen. Nykykäsitys identiteetistä on kuitenkin toisenlainen: identiteetit nähdään ennemminkin moninaisina, rinnakkaisina ja päällekkäisinä (Westerlund, 2017, 494). Hall tarjoaakin myös toisen selitysmallin kulttuuriselle identiteetille kysymyksenä joksikin tulemisesta (becoming), ei vain olemisesta, ja kuvaa sen olevan jatkuvassa muutoksen tilassa, jossa identiteetti kyllä ammentaa jaetusta historiasta ja perinteestä mutta samalla määrittyy suhteessa tähän hetkeen ja tulevaisuuteen reflektiivisesti yhä uudestaan ja uudestaan (Hall, 1994, 225). Myöskään Baumanin (1996, 18) mukaan identiteetin postmoderni haaste ei liity identiteetin rakentamisen ja säilyttämisen taitoihin, vaan ennen kaikkea stabiiliin identiteettikäsitteeseen jähmettymisen välttämiseen ja erilaisten vaihtoehtojen auki pitämiseen.

3.2 Moninaiset identiteetit ja kriittinen pedagogiikka

Vaikka kulttuurinen identiteetti ymmärrettäisiinkin muuttuvaksi ja reflektiiviseksi, ei oppilaan redusoiminen vain kulttuurinsa tuotteeksi tai kulttuurinsa kautta määrittyväksi kuvaa riittävän tarkasti ihmisen subjektiivista, yksilöllistä ja moninaista kokemusta itsestään. Kulttuurinen identiteetti on yksin moninainen, sillä se tulee määritellyksi ja rakennetuksi jatkuvasti uudestaan niin jokapäiväisessä elämässä, koululaitoksissa, mediassa, taiteissa kuin kirjallisuudessa (Weedon, 2004, 155). Samalla tavalla jatkuvassa muutoksen tilassa ovat myös monet muut yksilön identiteetit ja osaintiteetit. Ihminen kuuluu ja samaistuu samanaikaisesti useampaan eri ryhmään, ja vain yhden ominaisuuden kautta nähdäksi tuleminen ei anna riittävää kuvaa ihmisen kohtaamasta sosiaalisesta todellisuudesta, kuten esimerkiksi

feministisestä traditiosta lähtöisin oleva intersektionaalinen teoria¹ esittää (Collins & Bilge, 2016, 11–12). Cantle (2016, 134) kuvaa moninaisten identiteettien (plural identities) kehittymisen ja kehittämisen olevan luontainen osa globalisaation ja monimuotoisuuden ilmiötä, peräänkuuluttaa niiden näkemistä myönteisessä valossa ja korostaa, että päällekkäiset identiteetit edistävät ennen kaikkea rauhaa, suvaitsevaisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Integraatiota ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistämään pyrkivän musiikkikasvattajan haasteeksi nousee maahanmuuttajaoppilaan – kuten kenen tahansa oppilaan – identiteetti-prosessien tukeminen opetuksessaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Etniseen identiteetin ja kulttuuriin liittyvään määrittelyyn, rakentamiseen ja neuvotteluihin osallistuvat etnisen yhteisön lisäksi myös ulkopuoliset toimijat ja tarkkailijat (Nagel, 1994, 152). Näin ollen koulutusinstituutioilla on todellinen rooli ja vastuu kulttuuristen identiteettien vastaanottajana ja tukijana. Myös opetussuunnitelmaan on kirjattu oppiaineiden yhteinen tavoite rakentaa oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä monikulttuurisessa yhteiskunnassa (POPS, 2014). Monikulttuurisessa luokkahuoneessa erilaisten kulttuuristen ja etnisten perspektiivien rikkaus voi olla toimiva työkalu integraatioon tähtäävässä ja monimuotoisuutta vaalivassa pedagogisessa toiminnassa (Hanley, 2013, 10). On kuitenkin tärkeää välttää yksinkertaistuksia ja yleistyksiä: etnisesti tai maantieteellisesti oikeutetut identiteetikategoriat ja niihin liitetyt oletukset jaetuista musiikillisista arvoista voivat olla riittämättömiä selittämään monimutkaisia identiteetinrakennusprosesseja sekä paljastamaan musiikkikasvatuksen taustalla piileviä valtasuhteita (Westerlund, Parti & Karlsen, 2017, 494–495.). Yhtä lailla oppilaan monet muut roolit ja identiteetit vaikuttavat yksilölliseen kokemukseen ja toimintamahdollisuuksiin.

Kriittinen pedagogiikka on yhteiskunta- ja kasvatustieteellinen teoriaperinne, jonka keskeisimpiin tavoitteisiin kuuluu tiedon ja vallan suhteen näkyväksi tekeminen ja sitä kautta sosiaaliseen todellisuuteen yhdenvertaistavasti vaikuttaminen. Koulumaailma on tiiviissä yhteydessä vallitsevaan taloudelliseen ja poliittiseen tilanteeseen ja

¹ Intersektionaalinen teoria keskittyy sellaiseen tapaan tarkastella sosiaalista ja poliittista todellisuutta, jossa otetaan huomioon yksilöä määrittävien ominaisuuksien moninaisuus (Collins & Bilge, 2016, 11).

samanaikaisesti sen tuote: tieto tulisi käsittää aina jonkun tietona, joka on tuotettu jostakin näkökulmasta ja joka välittää ja uusintaa tiettyä, usein valtaapitävien vallitsevaa näkemystä todellisuudesta (Aittola & Suoranta, 2001, 13). Kriittisen pedagogiikan pioneeri Paulo Freire (1972, 106) esittää alun perin vuonna 1968 ilmestyneessä klassikkoteoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka*, että juuri ihmisiä yhdistävän todellisuuden tarkastelu on edellytys kasvatuksen ohjelmallisen sisällön löytämiseksi. Musiikinopettajan haaste ja kiinnostava mahdollisuus on erilaisten todellisuuskäsitysten kosketuspinnan sanallistaminen ja yhteisen maaperän löytäminen monikulttuurisessa luokassa.

Kriittisen pedagogiikan piirissä oppilas ei ole vain opetuksen kohde vaan aktiivinen toimija, joka osallistuu keskusteluun omista lähtökohdistaan käsin. Freiren (1972, 85–86) kuvailemassa ihanteellisessa opetustilanteessa pyritään löytämään ratkaisuja erilaisiin ongelmiin dialogisessa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä edellyttää opetuksen kielen sovittamista sellaiseksi, että se koskettaa kuulijan maailmaa ja tulee ymmärretyksi sen konteksteissa. Freiren pedagogiseen strategiaan kuuluukin oppilaiden jo olemassa olevan tiedon käyttäminen siltana uuden oppimiseen (Abrahams, 2005, 3). Kriittinen ja monikulttuurisuutta huomioiva musiikkikasvattaja voi ottaa tämän huomioon asettamalla uutta musiikillista tietoa jo oppilaille tuttuun kulttuuriseen tai muuhun kontekstiin helpottaakseen uuden tiedon omaksumista sekä ylläpitääkseen vireää ja kiinnostunutta suhdetta oppilaalle ennestään tuttuun musiikkiperinteeseen. Opettajan ja oppilaiden välisen dialogin lisäksi vuoropuhelua voivat parhaimmillaan käydä myös erilaiset musiikilliset traditiot.

Dialogisuuden vaatimuksen lisäksi tiedon merkitykselliseksi tekeminen oppilaille itselleen on kriittisen pedagogiikan perusedellytys, sillä vasta sitä kautta tiedosta voi tulla kriittistä. Oppilaiden paikallinen tieto ja uskomukset mahdollistavat tiedon kriittisen oikeutuksen: opiskelijat merkityksellistävät omat kokemuksensa ja itsensä suhteessa tietoon, jolloin tiedolla on oppilaalle itselleen merkitys ja arvo (Giroux & McLaren, 2001, 48–49). Jotta todellista oppimista voi tapahtua, täytyy oppisisältöjen siis koskettaa jokaisen oppilaan, myös maahanmuuttajaoppilaan, arkitodellisuutta ja heidän ymmärtämäänsä maailmaa merkityksellisellä tavalla. Juha Suoranta peräänkuuluttaa teoksessaan *Radikaali kasvat* (2005) muun muassa populaarikulttuurien merkityksien ottamista vakavasti lasten ja nuorten

oppimisympäristönä (Suoranta, 2005, 149). Populaari- ja mediakulttuurin kieli on tuttua ja koskettaa nuoren todellisuutta, kun taas koulu muistuttaa usein vierasta maailmaa, joka on ajatuksellisesti ja pedagogisesti kaukana oppilaiden arkisesta todellisuudesta (Aittola & Suoranta, 2001, 22). Siltojen rakentaminen näiden maailmojen välille tuntuu mielekkäältä ja perustellulta haasteelta opettajalle, sillä populaarikulttuuri tarjoaa mahdollisuuksia yhdistää tunteita, mielihyvää ja tietoa nuorelle hyvin kutsuvalla tavalla. Esimerkiksi tällä tavalla tiedon tekeminen merkitykselliseksi nuorelle itselleen edesauttaa irtautumista autoritaarisesta ja elitistisestä pedagogiikasta.

Maahanmuuttajanuorelle integraation kannalta olennaista on tulla kuulluksi ja nähdyksi kokonaisena kaikkine eroineen ja yhtäläisyyksineen, joiden määrittämisen ja merkityksellistämisen prosessissa oppilaalla tulisi olla aktiivinen rooli. Juha Suoranta (2005, 162) esittelee didaktisen idean, jota kutsutaan osallistavaksi kasvatukseksi: nuorten kulttuurisen ja kehollisen kokemuksen mukaan ottaminen kouluopetukseen mahdollistaa koulun muodostumisen paikaksi, jossa opiskellaan nykykulttuuria yhteisesti. Osallistavan kasvatuksen keinoin voidaan myös vahvistaa tärkeää kokemusta siitä, että kulttuuri kaikessa moninaisuudessaan kuuluu jokaiselle. Jo Paulo Freire (1972, 199–201) puhui kulttuurisen synteesin muodostumisesta, jossa toimijuus palautetaan keskustelun jokaiselle osapuolelle ja kaikki suuntautuvat yhdessä toimijoina maailmaa kohti. Sen sijaan, että opettaja tulisi vain välittämään ja antamaan tietoa, voi hän suhtautua oppilaisiin uteliaasti ja tulla oppimaan yhdessä oppilaiden maailmasta oppilaiden itsensä kanssa (Freire, 1972, 200). Tämä edellyttää opettajalta sellaisten työkalujen ja toimintatapojen käyttöön ottamista, jotka edistävät yhteisöllistä kommunikaatiota yli erilaisten rajojen. Tällaiset rajat ja rajoitukset voivat liittyä esimerkiksi kulttuuriin, diskursseihin ja kieleen. Radikaalin kasvatuksen tavoitteisiin kuuluu olennaisesti juuri ihmisten yhteen tuominen yhteisen toiminnan ja ajattelun voimin (Suoranta, 2005, 20).

4 Tutkimusasetelma

Seuraavaksi esittelen itse tutkimusprosessia: asetan tutkimustehtävän ja -kysymyksen, etenen tutkimusmenetelmän ja -prosessin kuvaukseen ja lopulta esittelen työni tutkimuseettiset periaatteet ja lähtökohdat. Luvun tarkoitus on kirkastaa tutkimuksen tavoitteita, kuvata läpinäkyvästi tutkimuksenteon vaiheita sekä tarjota lukijalle välineitä arvioida työn uskottavuutta, luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella keinoja, joilla kriittinen musiikkikasvattaja voi maahanmuuttajan moninaisia identiteettejä tukemalla vahvistaa maahanmuuttajaoppilaan sosiaalista yhdenvertaisuutta ja sitä kautta toimijuuden kokemusta sekä kotoutumista. Tutkimuksen tarkoitus on edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä integraatiota perustuen tutkimuskirjallisuuteen ja siitä tehtyihin johtopäätöksiin.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten musiikkikasvattaja voi edistää maahanmuuttajaoppilaan sosiaalista yhdenvertaisuutta moninaisten identiteettien tukemisen ja kriittisen pedagogiikan näkökulmasta?

4.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä ja tutkimusprosessin kuvaus

Toteutan tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksessa tavoitteena on kerätä tutkimusongelman kannalta olennaista aineistoa, jota analysoimalla ja tulkitsemalla pyritään osoittamaan, miten aihetta on tutkittu aiemmin sekä miten suunnitteilla oleva tutkimus liittyy jo olemassa oleviin tutkimuksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 114–115). Vastaankin tutkimuskysymykseeni luomalla kysymyksenasetteluja, keskustelua ja synteisiä valmiista lähdeaineistosta. Tutkimukseni on laadulliselle tutkimukselle

luonteenomaisesti ollut syklinen ja päättymätön prosessi, jossa olen samaan aikaan sekä tulkinnut vanhaa että kerännyt uutta aineistoa. Tutkimusotteeni on fenomenologis-hermeneuttinen, sillä keskityn inhimilliseen kokemukseen, ihmisen suhteeseen omaan elämistodellisuuteensa sekä merkityksenantoprosesseihin. Hermeneuttisen teoriaperinteen mukaisesti etsin ilmiöille merkityksiä sekä niiden tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, jolloin tulkinnalle muodostuu tarkentuvat raamit (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 33–36). Havainnoimani aineiston tarkastelu on kirjoitettu sisään itse argumentaatioon, joten kyseessä on teoreettinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 21). Uudet havainnot ja johtolangat vaikuttavat kehämäisesti aiemmin esille nostamieni tulkintaan sitä myötä, kun ymmärrykseni aihepiirin tutkimuskirjallisuuden kaanonista syvenee.

Pyrin valitsemaan tutkimukseeni lähdeaineistoa siten, että edustetuksi tulee niin tutkimusaiheenaiheen kannalta keskeisiä klassikkoteoksia ja urauurtavia puheenvuoroja kuin tuorettakin tutkimusta, joka heijastelee kirkkaammin nykykäsitystä muun muassa kriittisestä pedagogiikasta, globalisaation vaikutuksesta musiikkikasvatukseen sekä identiteetistä analyysin välineenä. Kvalitatiivisen aineiston on syytä olla ilmaisullisesti rikasta ja kompleksista, sillä se mahdollistaa monipuolisen ja kyseenalaistavan tarkastelun (Alasuutari, 1999, 83–84). Tutkimusmateriaali valikoitui sisällöllisen monipuolisuuden, kiinnostavuuden ja sopivuuden lisäksi luotettavuuden ja saatavuuden perusteella. Olen lukenut ennen kirjoitusprosessin alkua sekä sen aikana laajasti tutkimusaiheeseen liittyviä artikkeleita, tieteellisiä teoksia ja seurannut alan ajankohtaista keskustelua muun muassa osallistumalla ArtsEqual -tutkimushankkeen järjestämille luennoille. Näin pyrin saavuttamaan tutkittavasta aiheesta sen tasoisen asiantuntijuuden, että kykenen esittelemään riittävän kattavasti aiheen kannalta olennaista tutkimuskenttää ja käsitteistöä. Riittävä ymmärrys tutkimusaiheesta on lisäksi auttanut lopulta seulomaan katsaukseni vain asianmukaisen, suoraan tutkimusaiheeseeni liittyvän kirjallisuuden, mikä kuuluu uskottavan kirjallisuuskatsauksen tuottamisen vaatimukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 114–116).

Vaikka keskityn työssäni suomalaisen musiikkikasvatuksen kenttään, on tavoitteenani sisällyttää lähdeaineistoon niin kotimaista kuin kansainvälistäkin tutkimusta, jolloin tulokset ovat yleistettävämpiä, mutta esitellyksi tulee myös paikallisempia ääniä.

Käytän aineistona sekä teoreettisia tutkimuksia että empiirisiä tapaustutkimuksia, jotta kykenen tarkastelemaan työni kannalta kiinnostavia ilmiöitä niin teorian kuin käytännön opetustilanteenkin tasolla. Tapaustutkimuksella tarkoitetaan todellisissa tilanteissa ja tietyssä toimintaympäristössä tehtyä tutkimusta (Syrjälä, 1994, 11). Empiirisen tutkimuksen sisällyttäminen aineistoon edistää tavoitettani vertailla ja analysoida konkreettisia keinoja tutkimusongelman ratkaisemiseksi sekä kytkeä teorian aitoon tilanteeseen ja todellisuuteen. Ensimmäisen tason lähdeaineistooni kuuluu tieteellisiä teoksia, kuten kirjoja ja vertaisarvioituja artikkeleita. Toisen tason lähteitä, joita hyödynnän muun aineiston kontekstualisoinnissa sekä reflektoinnissa, ovat muun muassa sanastot ja tilastolliset tietokannat, kuten Euroopan muuttoliikeverkoston julkaisema Maahanmuuton tunnusluvut. Keräsin aineistoa kirjaston lisäksi erilaisista tiedonhakujärjestelmistä (Finna, ProQuest, EBSCO, Ebook Central ja Google Scholar) esimerkiksi haku- ja asiasanoilla ”interculturality”, ”diversity”, ”integration”, ”music education”, ”identity formation”, ”critical pedagogy” ja ”plural identities”. Lisäksi lähteenäni ovat vuonna 2014 hyväksytyt peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteet, jotka kiinnittävät tutkimukseni tähän päivään ja nykyisiin opetuksen vaatimuksiin.

Itse tutkimusprosessin aloitin tutustumalla kattavasti valitsemaani tutkimusaiheeseen lukemalla kirjallisuutta, artikkeleita, uutisia ja tilastoja. Tutkimusaihe ja -kysymys rajautui ja muuttui sen mukaan, miten löysin aineistosta vastauksia ja johtopäätöksiä liittyen tutkimuksen keskeisimpiin teemoihin. Tiedonhaussa ja aiheen rajauksessa auttoi myös monipuolinen triangulaatio, jolla tarkoitetaan aineiston monimenetelmäistä keräämistä ja tarkastelua sekä kootun informaation vastakkainasettelua ja vertailua (Syrjälä, 1994, 44). Esimerkiksi ohjaustapaamiset sekä keskustelut muiden tutkimusentekijöiden kanssa auttoivat rajaamaan aihetta ja toisaalta toivat uusia näkökulmia sisällönanalyysiin. Lukiessani kirjallisuutta luokittelin informaatiota kategorioihin tutkimuksen teemojen ja otsikoiden mukaan (esimerkiksi kulttuurinen identiteetti, tutkimusetiikka jne.) sekä kirjaamalla sitaatteja ylös että merkitsemällä kirjojen keskeisimmät kohdat värillisillä ja nimikoiduilla muistilapuilla. Kirjoittamisprosessi eteni verrattain kronologisesti luku luvulta, joskin kaikkeen tekstiin on palattu kautta tutkimusprosessin, jotta tutkimuksen sisällöllinen eheys, oikeakielisyys ja koheesio on lopulta niin hyvällä tasolla kuin taidan. Tutkielma

on käytetty Turnitin-plagiaatintunnistusohjelman läpi lähdeviittauksen huolellisuuden varmistamiseksi, ja lopuksi työ opponoidaan, arvioidaan ja julkaistaan.

4.3 Tutkimusetiikka

Pyrin kandidaatintyössäni huolellisuuteen ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen, missä tärkeänä apuvälineenä toimivat opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen lautakunnan ohjeet. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys ja tarkkuus niin itse tutkimustyössä kuin tulosten erittelyssä ja arvioinnissakin (TENK, 2012, 6). Olen tavoitellut objektiivisuutta ja läpinäkyvyyttä kautta tutkimusprosessin lähtien valitsemani tutkimuskysymyksen ja -aiheen huolellisesta asettamisesta ja muotoilusta, sillä jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 27). Pidän tutkimusaihetta hyvin merkityksellisenä ja suhtaudun vakavasti aiheen sensitiiviseen ja puolueettomaan käsittelyyn, jota toteutan muun muassa määrittelemällä huolellisesti valitsemani käsitteet sekä keräämällä kattavaa, monipuolista ja luotettavaa aineistoa johtopäätösteni tueksi.

Olen pyrkinyt täsmällisyyteen ja yksiselitteisyyteen viitatessani muiden tutkijoiden tutkimustuloksiin ja töihin noudattamalla huolellisesti APA:n linjaamia viittausteknisiä käytäntöjä. Näin oma ajatteluni on erotettavissa muiden tutkijoiden ajattelusta ja saavutuksista, mikä kuuluu keskeisesti hyvään tieteentekemisen käytäntöön ja etiikkaan (Tuomi & Sarajärvi, 2002; TENK, 2012). Samoin vältän tulosten yksinkertaistamista ja puutteellista kirjaamista, ja pyrin käyttämään vain eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, -tulkinta- ja -arviointimenetelmiä (TENK, 2012). Esimerkiksi haen tietoa vain luotettavista hakujärjestelmistä ja keskityn uskottaviin aineistotyyppisiin, kuten tieteellisiin teoksiin ja vertaisarvioituihin artikkeleihin, sekä hyödynnän aineiston tulkinnassa tutkimuksen tekoon johdattelevaa kirjallisuutta. Lisäksi olen valinnut aineistoa, jossa käytetään ajanmukaista, poliittisesti korrektia ja kulttuurisesti sensitiivistä terminologiaa välttääkseni ulossulkemisen ja epätasa-arvoisuuksien mekanismien uusintamista. Näiden keinojen avulla lisään kirjallisuuskatsaukseni uskottavuutta ja siten arvoa, sillä eettiset ratkaisut ja tutkimuksen uskottavuus kulkevat käsi kädessä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 129).

5 Tulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tulokset perustuen tutkimusaineiston analyysiin ja vastaan siihen, miten kriittinen musiikkikasvattaja voi maahanmuuttajan moninaisia identiteettejä tukemalla vahvistaa maahanmuuttajaoppilaan sosiaalista yhdenvertaisuutta ja sitä kautta toimijuuden kokemusta sekä kotoutumista. Pääpaino on kriittisen käytänteen ja ajattelutavan soveltamisessa ja sovittamisessa musiikkikasvatuksen kontekstiin. Esitän myös tutkimuksen tuloksiin perustuvia johtopäätöksiäni siitä, miten musiikkikasvatuksen käytäntöä ja tutkimusta tulisi jatkossa kehittää.

5.1 Tulokset

Kriittisen pedagogiikan keinoin opettaja voi pyrkiä lisäämään sosiaalista yhdenvertaisuutta ja edistämään oikeudenmukaisuutta niin koulussa kuin sitä kautta laajemminkin yhteiskunnassa. Kriittisesti orientoitunut musiikkikasvattaja pyrkii tiedostamaan ja haastamaan ympäröivän yhteiskunnan hegemonisia eli vallitsevia käytänteitä ja merkityksenantoja, sekä tunnistamaan valta- ja alakulttuurien välisiä monimutkaisia hierarkioita (Giroux & McLaren, 2001, 30–31). Yhdenvertaisuus- ja integraatiopyrkimysten kannalta olennaista on monimuotoisuuden ja eroavaisuuksien tunnustaminen, ei sivuuttaminen – muuten vaarana on vallitsevan tilan uusintaminen ja maahanmuuttajaoppilaan assimilaation välillinen edistäminen onnistuneen integraation sijaan.

Kriittiseen musiikkipedagogiikkaan ei kuulu samanlaista konkreettisten käytänteiden valikoimaa kuin vaikkapa Orff- tai Kodaly-pedagogiikkaan, vaan keskeistä on oppilaan saattaminen tietoiseksi niin musiikin kulttuurisista merkityksistä kuin sen mahdollisuuksista voimaannuttaa, vapauttaa ja kannustaa kriittiseen ajatteluun (Abrahams, 2005, 8). Emansipatorisia tavoitteita kohti voidaan kulkea tukemalla luokassa sellaista kulttuuria, jossa kuunnellaan ja myös aidosti kuullaan oppilaiden omia tarinoita heidän omalla äänellään. Se, että jollakulla on ääni, tarkoittaa kriittisen pedagogiikan kontekstissa sitä, että hän tietää milloin käyttää ja puolustaa sitä (Giroux & McLaren, 2001, 50). Käytännön opetustilanteessa tämä tarkoittaa siirtymistä pedagogiikkäkäsityksestä ainoastaan tiedonsiirtona opettajalta oppilaalle sellaiseen

käsitykseen ja käytäntöön, jossa oppilas määrittää, muotoilee, kyseenalaistaa ja merkityksellistää tietoa omista lähtökohdistaan käsin – omalla äänellään (Aittola & Suoranta, 2001, 20). Giroux & McLaren (2001, 50) huomauttavat, että opettajien täytyy varoa tahtomattaan tukahduttamasta opiskelijoiden ääntä. Näin saattaa käydä huomaamattakin, jos ääni tai kertomus ei sovi luokassa vallitsevaan diskurssiin. Myös musiikintunneilla voidaan keskittyä kuulemaan kaikenlaisia mielipiteitä ja ajatuksia musiikista oppilaiden erilaisista kulttuurisista, etnisistä ja muista lähtökohdista riippumatta.

Musiikkikasvatuksen kenttä näyttäytyy monella tapaa hyödyntämisen arvoisena toimintaympäristönä kulttuurisen vapautumisen ja yhdenvertaisten toimintamahdollisuuksien edistämiseksi, sillä musiikki ja musiikillinen toimijuus ovat erottamattomasti yhteydessä yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Suorannan (2005, 165) mukaan kulttuurintutkijat puhuvat musiikin ”totuutta kannattelevasta tehtävästä”, jolla viitataan tietynlaiseen musiikilliseen ja poliittiseen liikkeen symbioosiin, kulttuurien väliseen jatkuvaan luovaan vaihtoon. Esimerkiksi soul-musiikki ja ihmisoikeusliike 1960-luvun Yhdysvalloissa olivat keskenään vahvassa vuorovaikutuksessa, ja samoin folkpop kehittyi maailmanlaajuisen rauhanliikkeen rinnalla 1960-1970-luvulla (Suoranta, 2005, 165). Musiikilliset ilmiöt ovat aina liittyneet vahvasti myös sortamisen systeemeihin: esimerkiksi orjat ovat kautta historian levittäneet erilaisia musiikkityylejä, ja Amerikassa niin kuuluisat minstrel-esitykset kuin bluesista johdetut amerikkalaisen populaarimusiikin ”valkaistut” muodotkin ovat hyviä esimerkkejä sortamisen ja musiikillisen transformaation suhteesta (Kertz-Welzel, 2018, 24). Samaan aikaan kun musiikki tekee näkyväksi vallitsevia sortamisen dynamiikkoja voi se kuitenkin myös olla työväline uudenlaisten kertomusten esilletuomisessa ja välittämisessä. Monikulttuurisuutta vaaliva ja kriittinen musiikkikasvattaja voi rakentaa luokassa sellaista toimintakulttuuria, jossa vallitsevia rakenteita ja käsitystä tiedosta on lupa vastustaa, analysoida, rikkoa ja rakentaa uudelleen (Hanley, 2013).

Norjalainen musiikkikasvatuksen professori Sidsel Karlsen on tutkinut Pohjoismaiden monikulttuurista musiikkikasvatusta, ja hän korostaa tutkimuksissaan maahanmuuttajan identiteetin tukemisen keskeisyyttä integraatio- ja yhdenvertaisuustavoitteissa (Karlsen 2013; 2014). Karlsenin (2014, 423) mukaan

musiikilla on tärkeä rooli nuorten identiteettineuvotteluissa, sillä se tarjoaa rikkaasti havainnoinnin, toiminnan, tunteiden ja kehollisuuden mahdollisuuksia, joiden avulla itseensä voi tutustua ja sitä myötä vahvistaa sosiaalista toimijuutta. Vaikka identiteettineuvottelujen nähdään olevan osa jokaisen ihmisen päivittäistä elämää, ovat nämä jokapäiväiset neuvottelut maahanmuuttajalle korostuneempia, sillä heidän tilanteensa edellyttää tavallisesti laajoja pohdintoja liittyen uusien ja vanhojen sosiokulttuuristen kontekstien yhdistämiseen (Karlsen, 2014, 424–425). Merkittävin puheenvuoro maahanmuuttajien musiikkikasvatuksen puolesta liittyykin Karlsenin mukaan sen mahdollisuuteen tarjota oppilaalle resursseja eletyssä maailmassa olemiseen ja toimimiseen.

Karlsen (2013) kyseenalaistaa tutkimuksessaan niin sanotun sisällön integraation (content integration) ensisijaisena keinona ottaa monikulttuurisuutta huomioon luokkahuoneessa. Monikulttuurisuuskysymykseen musiikinopetuksessa vastataan usein yksinkertaisesti sisällyttämällä opetukseen musiikkia ja materiaalia, joka liittyy oppilaiden etnisiin, kulttuurisiin tai uskonnollisiin taustoihin. Ylipäätään maailmanmusiikki nähdään helposti ikään kuin globalisaation tunnusmusiikkina: monet toiveet ja diskurssit ympäröivät maailmanmusiikkia, mikä antaa sille emotionaalisesti latautuneita merkityksiä (Kertz-Welzel, 2018, 25–26). Autenttisuuteen ja erilaisiin etniseen musiikkiin liitettyihin olettamuksiin liittyvien ilmeisten haasteiden lisäksi on syytä suhtautua kriittisesti olettamuksiin siitä, miten oppilaat itse merkityksellistävät oman kulttuurinsa musiikkia. Karlsenin tutkimuksessa ilmeni, että musiikki liittyy sekä nuoren omaan että kollektiiviseen identiteettiin, ja ristiriidoilla mieltymyksissä esimerkiksi oman koulun tai luokan kanssa saattaa olla haastavia sosiaalisia seurauksia (Karlsen, 2013, 171–172). Vaikka ajatus kulttuurisesta tunnustamisesta on tärkeä sosiaalisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta, ei yhteys oppilaan kulttuurisen taustan ja identiteetin välillä ole välttämättä suoraviivainen. Karlsen (2013, 173) ehdottaa, että opetuksessa lähdetäisiin liikkeelle oppilaiden jo olemassa olevista musiikillisista neuvotteluista ja sisällöistä, ja eroavaisuuksien korostamisen sijaan etsittäisiin yhtenäisyyttä moninaisuuden sisällä (unity within plurality). Tämä voisi toteutua esimerkiksi luomalla yhdessä musiikillisia tai muita ”hybridejä”, kuten kappaleita tai sovituksia, joissa yhdistellään kulttuurisesti moninaista materiaalia oppilaiden omista

ehdotuksista käsin. Eri kulttuurien musiikillista materiaalia opetukseen sisällyttäessä musiikkikasvattajan pitää pyrkiä tiedostavuuteen, vastuullisuuteen ja kriittisyyteen.

Musiikki- ja taidekasvatus tarjoaa erityisiä mahdollisuuksia valjastaa ihmiselle ominaista kekseliäisyyttä ja luovuutta sosiaalisen yhdenvertaisuuden tukemisen tarkoituksiin. Mielikuvituksen ja luovuuden avulla voidaan luoda vaihtoehtoisia kertomuksia eletystä todellisuudesta, jolloin voidaan tuottaa uudenlaisia asetelmia, ratkaisuja ja mahdollisuuksia jo olemassa olevien ja totuttujen ulkopuolelta (Hanley, 2013, 2–3). Moninaisten identiteettien rakennuspalikoina toimivatkin erilaiset ihmisten itsestään kertomat kertomukset, narratiivit, joiden muuttuessa ja muotoutuessa myös käsitys itsestä ja omasta identiteetistä voi muuttua (Weedon, 2004, 154). Tämä on taidekasvatuksen keskeinen voimavara. Jo nimeämällä oppilaan kokemuksia luovasti uudestaan niitä voidaan tarkastella uudesta näkökulmasta ja merkityksellistää uudella tavalla – sanallistaminen marginalisoitujen ryhmien omalla äänellä tekee näkyväksi sortamisen systeemejä ja haastaa vallitsevia kertomuksia (Richerme, 2016, 86). Maahanmuuttajaoppilaan narratiiveja omasta itsestään voidaan tukea opetuksessa niin, että kertomukset sallivat identiteettien moninaisuuden osaksi eheää elämäntarinaa. Kertomalla ja kuuntelemalla erilaisia identiteetikertomuksia musiikki- ja taidekasvatuksen konteksteissa ja keinoilla kriittinen musiikkikasvattaja voi edistää sosiaalista yhdenvertaisuutta ja sitä myötä mahdollistaa todellisen sosiaalisen muutoksen.

5.2 Johtopäätökset

Kansainvälistyvässä ja globalisoituvassa sosiaalisessa todellisuudessa niin musiikkikasvatuksen tutkimus kuin käytäntökin vaativat jatkuvaa reflektiota ja kriittistä katsetta siihen, miten monikulttuurisuudesta ja moninaisista identiteeteistä neuvotellaan yhteisesti. Kertz-Welzel (2018, 22–23) summaa nykyopetuksen visiota kehittää oppilaista maailmankansalaisia, joita yhdistävät jaetut arvot sosiaalisesta yhdenvertaisuudesta, inklusiosta, ihmisoikeuksista ja luovista globaaleista ongelmanratkaisutaidoista. Jaettujen arvojen ja transformatiivisen eli uudistavan kasvatuksen tavoitteet on listattu myös YK:n globaalien kasvatuksen ensimmäiseen aloitteeseen (Yhdistyneet kansakunnat, 2012). Yhtä lailla kriittisen musiikkipedagogiikan tavoitteena on tuottaa transformatiivisia ja voimauttavia

kokemuksia sekä oppilaille että opettajalle dialogisessa vaihdossa, joka on musiikillista ja aidosti keskustelevaa (Abrahams, 2005, 14). Musiikkikasvatuksen käytäntöä ja tutkimusta tulisi kehittää kriittisesti ja reflektiivisesti muutosta mahdollistavaan suuntaan: transformatiivisen kasvatuksen ideaali avaa parhaimmillaan näköalan myös siihen, mitä voisi olla sen sijaan, että tyydyttäisiin siihen, mitä jo on.

Nykykäsitys identiteettien moninaisuudesta tukee sellaista opetuksen lähtökohtaa, jossa identiteettineuvottelut tuodaan tietoisesti osaksi kasvatuksen käytäntöjä. Alaa vallannut sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppilaan aktiivisena toimijana, joka vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa luo omaa suhdetta sosiaalisesti rakennettuun tietoon (Tynjälä, 1999). Oppimiskäsitys puoltaa ajatusta siitä, että myös etniset identiteetit ovat sosiaalisesti rakennettuja, määriteltyjä ja tuotettuja vuorovaikutuksessa muiden kanssa niin itse kulttuurisissa yhteisöissä kuin niiden ulkopuolella (Nagel, 1994, 152–153). Keskeistä olisikin vahvistaa oppilaan omaa toimijuutta kyseisissä prosesseissa – kokemus toimijuudesta voi voimaannuttaa oppilasta ikään kuin kurkottamaan yli nykyisen identiteetin tai identiteettien tarkastelemaan toisenlaisia mahdollisia vaihtoehtoja ja ehdotuksia identiteetistä (Westerlund, Partti & Karlsen, 2017, 495). Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla mahdollisia kieleen liittyviä, toimijuuden kokemuksen kannalta haastavia esteitä voidaan lieventää ja jopa ohittaa ottamalla käyttöön musiikin ja luovan tuottamisen tarjoamat kommunikaation keinot.

Musiikkikasvatus mahdollistaa ensimmäisen askeleen kohti muutosta: uudenlaisen todellisuuden kuvittelemisen. Toinen askel, itse muutos, seuraa siirrettäessä kuviteltu todellisuus käytännössä kulttuuriin, mediaan ja kieleen (Hanley, 2013, 2). Myös identiteettiä ja identiteettejä voi tarkastella pikemminkin muutoksen alaisena olevina kuin stabiileina ja muuttumattomina. Hedelmällistä sosiaalisesti yhdenvertaisen luokkahuoneen rakentamisessa olisikin korostaa ajatusta identiteetistä kysymyksenä joksikin tulemisesta, ei vain olemisena (Hall, 1994, 225; Westerlund, Partti & Karlsen, 2017, 495). Maahanmuuttajaoppilaalle itselleen tulisi palauttaa aktiivinen rooli näissä vaihtoehtoisten todellisuuksien ja identiteettien kuvittelemisen ja merkityksellistämisen prosesseissa. Tämän mahdollistaa aidosti kuunteleva ja dialoginen oppimisympäristö, jossa oppilaat ja opettaja jakavat vuorovaikutteisesti

yhteisen vastuun oppimisesta, opettamisesta ja kasvamisesta (Freire, 1972, 85–86). Tällaisessa luokkahuoneessa on alati läsnä pyrkimys sekä herättää tietoisuutta sen tukahduttamisen sijaan että kannustaa oppilaita todellisuuden kriittiseen tarkasteluun. Apuna voi toimia kulttuurisesti rikas ja monipuolinen opetusmateriaali, kunhan musiikkikasvattaja esittelee sitä vastuullisesti, puhumatta oppilaan puolesta. Emansipatoristen tavoitteiden saavuttamisen kannalta kenties kaikkein olennaisinta on antaa oppilaalle oma ääni, jota myös aidosti kuunnellaan.

6 Pohdinta

Moninaisten identiteettien tarkastelu potentiaalisen muutoksen näkökulmasta kiteyttää tutkielmani ydinteesin: identiteettien muutoksen ja kehityksen mahdollisuus tekee mahdolliseksi muutoksen myös sosiaalisessa todellisuudessa. Transformatiiviset opetuksen käytännöt ja oppimiskokemukset vahvistavat oppilaan subjektiivista kokemusta itsestään toimijana, joka voi vaikuttaa itse muutoksen laatuun – kriittisten ajattelutaitojen kehittämiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen kannustaminen on tämän päivän musiikkikasvatuksessa keskeistä (Kertz-Welzel, 2018, 104). Tässä luvussa pohdin, miten kriittinen musiikkikasvattaja voi edistää maahanmuuttajan sosiaalista yhdenvertaisuutta kansainvälistyvässä maailmassa moninaisten identiteettien tukemisen kautta. Lopuksi esitän mielestäni kiinnostavia ja hedelmällisiä jatkotutkimusaiheita tutkimukseeni perustuen.

6.1 Näkökulmia kriittisen musiikkikasvatuksen mahdollisuuksiin yhdenvertaisuuspyrkimyksissä

Tutkimuksessani musiikkikasvatuksen yhdenvertaistavista mahdollisuuksista olen tarkastellut sitä, kuinka kriittinen musiikkikasvattaja voi pedagogisilla valinnoillaan vastata globalisoituvan sosiaalisen todellisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin. Olen vastannut tutkimuskysymykseen siitä, miten musiikkikasvattaja voi edistää maahanmuuttajaoppilaan sosiaalista yhdenvertaisuutta moninaisten identiteettien tukemisen ja kriittisen pedagogiikan näkökulmasta. Moninaisuus kaikissa muodoissaan koskettaa koulujen ja muidenkin oppimisympäristöjen arkitodellisuutta, mikä edellyttää alan ammattilaisilta tiedostavuutta ja aktiivista otetta. Tilanteen huomiotta jättäminen tuottaa ja ylläpitää epätasa-arvoisia sosiaalisia hierarkioita, joiden kyseenalaistamisesta ja haastamisesta kasvatusalan ammattilaiset jakavat yhteisen vastuun (Giroux & McLaren, 2001). Olen osoittanut moninaisten identiteettien tunnustamisen ja kannattelun yhteyksiä maahanmuuttajaoppilaan sosiaalisen yhdenvertaisuuden kokemukseen ja todennut, että erilaisten kertomusten tuottaminen, kuunteleminen ja tukeminen voivat lujittaa maahanmuuttajaoppilaan kokemusta yhdenvertaisuudesta, tilaan ja paikkaan kuulumisesta ja tätä myötä täydemmästä ihmisyydestä.

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä kulttuurisen identiteetin ja moninaisten identiteettien tutkimus vaativat tarkkuutta ja käsitteiden huolellista avaamista. Kieli, määritelmät ja merkitykset muuttuvat jatkuvasti, ja toiseuteen liittyviä kysymyksiä pohdittaessa niiden sensitiivisellä valinnalla ja käytöllä on merkitystä. Myöskään se, mistä ja miten puhutaan kun puhutaan jonkin ihmisryhmän toiseudesta tai marginaalisuudesta, ei ole suoraviivaista. Musiikkikasvattajan tulee ymmärtää vastuunsa jo nimetessään ja kielellistäessään: nimeäminen voi lisätä homogeenisuutta ja rajoittaa tulevaisuuden mahdollisuuksia, mutta nimeämättä jättäminen voi jättää epätasa-arvoisia ilmiöitä piiloon ja vahvistaa hegemonisia järjestelmiä (Richerme, 2016, 84). Vaiva kannattaa kuitenkin nähdä: parhaimmillaan tuloksena on kriittinen, integraatiota tukeva ja turvallinen oppimisympäristö, jossa toteutuvat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden arvot.

Ymmärrys identiteettien moninaisuudesta ja joustavasta luonteesta antaa liikkumatilaa niin opettajalle kuin oppilaillekin – luokkahuoneen toimintakulttuureineen ja yksilöineen ei tarvitsekaan olla valmis, vaan muutos on mahdollista, suotavaa ja jopa väistämätöntä. Keskeistä on tunnistaa muutokseen liittyvä pedagoginen valta ja vastuu, ja palauttaa toimijuus niille, keiltä se on kokonaan tai osin evätty (Giroux & McLaren, 2001, 34). Käsittääkseen maahanmuuttajaoppilaan kokemusta itsestään ja ympäröivästä todellisuudestaan kriittinen katse pedagogiseen käytäntöön tuntuukin ohittamattoman tärkeältä. Toiseuden kysymys on kuitenkin itsessään kompleksinen, sillä ihmisen moninaisten roolien ja identiteettien risteymät unohdettaessa jää keskustelussa helposti tavoittamatta jotain keskeistä ihmisen yksilöllisestä elämäntilanteesta (Collins & Bilge, 2016, 12). Maahanmuuttaja on muutakin kuin maahanmuuttaja, minkä tarkastelussa intersektionaalisen teorian hyödyntäminen analyttisenä työkaluna voisi tarjota rikkaampaa ymmärrystä todellisten ihmisten todellisista kokemuksista. Lisäksi moninaisuuden mukanaan tuoman erilaisuuden tunnistamisen ja tunnustamisen ohella olisi tärkeää kiinnittää huomio myös siihen, mikä oppilailla on yhteistä (Westerlund, Partti & Karlsen, 2017, 503). Kokemus jaetusta tietopohjasta, yhteisöstä ja ”meistä” lisää luokan koheesion tuntua ja hahmotusta siitä, että erilaisuuksista huolimatta olemme monella tapaa myös samanlaisia.

Musiikkikasvatus on väistämättä yhteydessä koululaitoksen ulkopuoliseen todellisuuteen, ja pedagogisilla valinnoilla on todellinen vaikutus siihen, millaista toimintakulttuuria ja maailmaa yhteisesti rakennetaan. Taideopetuksen erityispiirteisiin kuuluu mahdollisuus käsitellä myös sellaisia asioita, joita ei välttämättä ole kielellistetty tai osata kielellistää, ja tuottaa luovia malleja ja ratkaisuja myös sellaisiin kysymyksiin ja haasteisiin, joiden käsitteellistäminen voi olla keskeneräistä. Luovuus ja mielikuvitus voidaan nähdä sekä taiteiden että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden alkulähteinä (Hanley, 2013, 2). Innovatiivisuus, joustava ajattelu ja luovat ongelmanratkaisutaidot vaikuttavat muutenkin vastaavan muuttuvan yhteiskunnallisen todellisuuden vaatimuksiin – lisääntynyt monikulttuurisuus ja pyrkimys onnistuneeseen integraatioon koulu- ja työyhteisöissä sekä niiden ulkopuolella edellyttävät entistä parempia kulttuurien ja ihmisten välisiä kommunikaatiotaitoja (Kertz-Welzel, 2018). Uskonkin vahvasti, että musiikki- ja taidekasvatus voivat toimia aidon sosiaalisen muutoksen alullepanijoina globalisoituvassa ja kansainvälistyvässä maailmassa luomalla maahanmuuttajille mahdollisuuksia ymmärtää itseään uudessa ympäristössään sellaisten narratiivien kautta, jotka sisällyttävät muutoksen tilassa olevaan identiteettiin aineksia niin uudesta kuin vanhasta, tapahtuneesta kuin tapahtuvasta.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Olen pyrkinyt huolellisuuteen, objektiivisuuteen ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan linjaamien hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden noudattamiseen tutkimukseni jokaisessa vaiheessa aina aiheen valinnasta ja tutkimuskysymyksen määrittämisestä tulosten esittämiseen ja julkaisuun (TENK, 2012). Erityisesti olen kiinnittänyt huomiota tarkkuuteen käsitteiden merkitysten avaamisessa ja niiden kriittisessä ja asianmukaisessa käytössä, sillä tärkein tutkimuksessa käytettävä käsitteistö on määriteltävä selkeästi ja tehtävä ymmärrettäväksi lukijalle (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 149). Menettely lisää tutkimuksen uskottavuutta, luotettavuutta ja myös luettavuutta. Ymmärrän kuitenkin, että puolueettomuus ja objektiivisuus ovat laadullisessa tutkimuksessa monitahoisia ja haastavia kysymyksiä. Olenkin haastanut kriittisesti omaa suhdettani tutkimuskysymykseeni prosessin jokaisessa vaiheessa, ja koettanut valita lähdeaineistoa siten, että lähteiden välille syntyy aidosti kriittistä, monipuolista ja rikasta keskustelua. Uskon, että

lähdeaineistoni on riittävän kattava takaamaan tutkimukseni ja johtopäätösteni luotettavuuden.

Olen kirjannut tutkimusprosessini ja tutkimuseettiset lähtökohtani sillä tarkkuudella, että lukijalle ja tiedeyhteisölle selittyy uskottavasti ja selkeästi aineiston kokoamisen ja analyysin vaiheet. Tavoitteenani on ollut antaa lukijoille riittävästi tietoa tutkimuksen etenemisestä, jotta he voivat arvioida myös tahollaan tutkimuksen luotettavuutta, kuten uskottavaan tutkimuksentekoon kuuluu (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 138). Läpinäkyvyys toteutuu tutkimuksessani, sillä olen avannut tutkimusprosessini lukijalle selkeästi vaihe vaiheelta ja osoittanut yksiselitteisesti sen, mihin tulokseni ja johtopäätökseni pohjautuvat. Samoin olen tehnyt selväksi huolellisella lähdeviittaamisella sen, mitkä ajatukset ja johtopäätökset ovat omiani ja mitkä nousevat lähdeaineistosta, kuten tutkimuksen tekijältä edellytetään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 328). Mitä pidemmälle tutkimusprosessissa olen edennyt, sitä kirkkaammin olen tajunnut, kuinka paljon tutkimusanalyysia käsittelemistäni teemoista on jo tehty ja kuinka siihen nähden pinnallisesti käsittelemisen tutkimusaiheittani. Uskon kuitenkin lunastaneeni riittävällä tasolla ne lupaukset, jotka tutkimuskysymykseen ja -tehtävään liittyen olen antanut, jotta tutkimukseni voi katsoa luotettavaksi.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja marginalisoitujen ryhmien yhdenvertaisen kohtelun toteutuminen koulumaailmassa ja sitä kautta laajemminkin yhteiskunnassa ovat tutkimusaiheina jokseenkin ajattomia, sillä sisä- ja ulkoryhmäkonstruktioita tulee olemaan aina. Opin tutkielmaa tehdessäni paljon maahanmuuttajuuteen, sosiaaliseen yhdenvertaisuuteen ja kriittiseen pedagogiikkaan liittyvästä käsitteistöä ja tutkimuksesta, vaikka oma kandidaatintutkielmani on hyvin yleisen tason synteesi. Useampi käsite ja teoria alkoi kuitenkin kiinnostaa prosessin aikana myös laajemman ja yksityiskohtaisemman jatkotutkimuksen kannalta.

Tutkimustulosteni perusteella jatkossa olisi syytä tutkia tarkemmin narratiivisia lähestymistapoja yhdenvertaisuustavoitteiden tukemisen työvälineinä. Myös psykologiatieteen piirissä hyödynnetään narratiivisia työtapoja eritoten identiteetin ja

elämäntarinan koherenssin tavoittelussa (Crossley, 2002, 4–6). Työtavoissa korostuu narratiivien konstruktiiivinen luonne: samoin kasvatustieteissä sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemys on vallannut alaa. Sosiaalisesti rakennettujen narratiivien tarkastelu myös kasvatustieteen tutkimuksessa vastaisi kiinnostavasti vallitsevaa oppimiskäsityksen paradigmaa. Myös tutkimukseni tulokset puoltavat narratiivisten ja kielellisten lähtökohtien hyödyllisyyttä ja käyttöarvoa musiikkikasvatuksen käytänteen ja tutkimuksen ympäristöissä.

Toinen kiinnostava tutkimussuunta olisi intersektionaalisen teorian hyödyntäminen analyttisena työvälineenä tarkasteltaessa oppilaan kokemaa todellisuutta koulumaailmassa. Westerlund, Partti & Karlsen (2017, 499) toteavatkin, että vain harva tutkija on toistaiseksi keskittynyt musiikkikasvatuksen käytäntöön moninaisten, intersektionaalisten identiteettien näkökulmasta. Olisi kiinnostavaa perehtyä tarkemmin siihen, miten oppilas itse ymmärtää ja kokee identiteettinsä intersektionaalisen luonteen erityisesti silloin, jos identiteettiin kuuluu useampia marginalisoivia määreitä. Intersektionaalisuus ei kuitenkaan ole yksinomaan teoria identiteetistä – myös vallan ja luokan struktuurianalyysit kuuluvat keskeisesti teorian ja käsitteen piiriin (Collins & Bilge, 2016, 95). Kriittisen pedagogiikan ja intersektionaalisen teorian yhteydet emansipatorisessa tutkimuksessa olisivat mielestäni kiinnostava tutkimusaihe.

Vallan ja luokan analyttinen tarkastelu on mielenkiintoista myös opettajan pedagogisen vallankäytön näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan mahdollisuudet marginalisoitujen ryhmien voimaannuttamisessa erityisesti opettajan pedagogisten valintojen näkökulmasta tuntuisi tutkimusaiheena tärkeältä ja ajankohtaiselta. Käyttämäni tutkimuskirjallisuuteen perustuen valta, luokka ja etuoikeus kytkeytyvät kiinteästi koulun käytäntöihin ja muun muassa siihen, mikä nähdään opettamisen arvoiseksi ja oikeaksi tiedoksi (Giroux & McLaren, 2001). Tällaisia asetelmia kyseenalaistavalle kriittiselle tutkimukselle olisi mielestäni sijaa monenkin tavalla tai toisella alisteisen ryhmän kokemusmaailman tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Myös tähän tutkimussuuntaan voisi yhdistyä kiinnostavasti narratiivinen näkökulma: olen kiinnostunut erityisesti opettajan pedagogisesta vallasta ja vastuusta vaikuttaa sosiaaliseen todellisuuteen joko uusintamalla ja vahvistamalla jo olemassa olevia

diskursseja tai vaihtoehtoisesti kertomalla uudenlaisia, vallitsevaa tilaa haastavia kertomuksia.

Lähteet

- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of reasearch in Music Education*, 6. Noudettu 4.2.2019 osoitteesta: <http://www.rider.edu/~vrme>
- Aittola, T & Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), *Kriittinen pedagogiikka* (s. 7–28). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Bauman, Z. (1996). From pilgrim to tourist – or a short history of identity. Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.), *Questions of Cultural Identity* (s. 18–36). Lontoo: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Cantle, T. (2016). The case for interculturalism, plural identities and cohesion. Teoksessa T. Meer, T. Modood & R. Zapata-Barrero (toim.), *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines* (s. 133–157). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Malden: Polity Press.
- Crossley, M. (2002). Introducing narrative psychology: self, trauma and the construction of meaning. Teoksessa: K. Milnes, B. Roberts & C. Horrocks (toim.), *Narrative, memory and life transitions* (s. 1–13). Huddersfield: University of Huddersfield.
- Erikson, E. H. & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton & Company.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. London: Continuum.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2001). Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), *Kriittinen pedagogiikka* (s. 29–72). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. Teoksessa J. Rutherford (toim.), *Identity: Community, Culture, Difference* (s. 222–237). London: Lawrence & Wishart.
- Hanley, M. S. (2013). Introduction: Culturally relevant arts education for social justice. Teoksessa M. S. Hanley, G. W. Noblit, G. L. Sheppard & T. Barone (toim.),

- Culturally relevant arts education for social justice* (s. 1–14). New York: Routledge.
- Hiltunen, A-K. *Sanasto monikulttuurisuudesta*. Valtion taidemuseo. Noudettu 14.1.2019 osoitteesta http://www.cultureforall.info/doc/monikulttuurisuus_kansio/sanasto.pdf
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Karlsen, S. (2013). Immigrant students and the ‘homeland music’. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 158–174.
- Karlsen, S. (2014). Exploring democracy: Nordic music teachers’ approaches to the development of immigrant students’ musical agency. *International Journal of Music Education* 2014, 32(4), 422–436.
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kotouttamisen osaamiskeskus. (2019). *Keskeiset käsitteet*. Noudettu 17.1.2019 osoitteesta <https://kotouttaminen.fi/keskeiset-kasitteet>
- Laki kotoutumisen edistämisestä §13, 1386/2010. Noudettu osoitteesta http://www.cultureforall.info/doc/monikulttuurisuus_kansio/sanasto.pdf
- Maahanmuuttovirasto. (2017). *Maahanmuuton tunnusluvut 2016*. Noudettu 17.1.2019 osoitteesta http://emn.fi/files/1528/Tilastokatsaus_2016_FI_netti.pdf
- Maahanmuuttovirasto. (2018). *Maahanmuuton tunnusluvut 2017*. Noudettu 17.1.2019 osoitteesta http://www.emn.fi/files/1814/Maahanmuuton_tunnusluvut_2017_FI_SCREEN2.pdf
- Nagel, J. (1994). Constructing ethnicity: creating and re-creating ethnic identity and culture. *Social problems: Special issue on immigration, race and ethnicity in America*, 41(1), 152–176.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Noudettu 24.3.2019 osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Richerme, L. (2016). To Name or Not to Name? Social Justice, Poststructuralism, and Music Teacher Education. *Philosophy of Music Education Review*, 24(1), 84102.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 9–112). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, S. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Noudettu 20.2.2019 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäytöksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vanhanen, E. (2017). Taiteisiin osallistumisen hyvinvointivaikutukset ja maahanmuuttajat. Teoksessa K. Lehikoinen & E. Vanhanen (toim.), *Taide ja hyvinvointi: Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen* (s. 61–69). Helsinki: ArtsEqual.
- Weedon, C. (2004). *Identity and culture: Narratives of difference and belonging*. Buckingham: Open University Press.
- Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. (2017). Identity formation and agency in the diverse music classroom. Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.), *Handbook of musical identities* (s. 493–509). Oxford: Oxford University Press.
- Yhdistyneet Kansakunnat (2012). UN Secretary-General launches major new education initiative. Noudettu 3.4.2019 osoitteesta <https://iif.un.org/content/un-secretary-general-launches-major-new-education-initiative>